

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة محمد بوضياف - المسيلة

ميدان: اللغة والأدب العربي
فرع: دراسات لغوية
تخصص: لسانيات عربية



كلية الآداب واللغات
قسم : اللغة والأدب العربي
رقم: L15 - 2377

مذكرة مكملة مقدمة لنيل شهادة الماستر أكاديمي
إعداد الطالبة: علاك صباح
بعنوان

المقاربة النصية و فعاليتها في تعليم اللغة العربية
وتعلمها
السنة الرابعة من التعليم المتوسط - أنموذجا-

تاريخ المناقشة : 2017/05/20

لجنة المناقشة:

رئيسا	جامعة محمد بوضياف . المسيلة.	د. ديلمي لخضر
مشرفا ومقررا	جامعة محمد بوضياف . المسيلة.	أ. بلقاسم جياب
مناقشا	جامعة محمد بوضياف . المسيلة.	د. لحواء الطاهر

السنة الجامعية: 2016-2017م / 1438- 1439هـ

شكر وعرفان:

الحمد لله حمد الشاكرين، اللهم لك الحمد حتى ترضى ولك الحمد بعد رضاك
فهو القائل في كتابه العزيز على لسان سيدنا سليمان " ربي أوعني أن اشكر نعمتك
التي أنعمت علي وعلى والدي وأن أعمل صالحا ترضاه وأدخلني برحمتك في عبادك
الصالحين"

(19 سورة النمل).

أتقدم بالشكر الجزيل إلى كل من ساعدني على إنجاز هذا العمل المتواضع
خاصة الدكتور المشرف : **بلقاسم جياب** الذي لم يبخل عليا بتوجيهاته ونصائحه القيمة
طيبة إنجاز هذا العمل.

وأتقدم بالشكر الجزيل إلى طاقم وأعضاء كلية الآداب واللغات وبالأخص قسم علوم اللسان
كما لا يفوتنا أن أتقدم بالشكر إلى كل من أعاننا من الأساتذة والطلبة
ولو بكلمة طيبة ونصيحة

الإهداء

إلى رمز الوفاء و فيض السخاء وجود العطاء عند البلاء إلى رمز الوفاء

إلى من قال فيها الرسول صلى الله عليه و سلم الجنة تحت أقدام الامهات

إلى التي سهرت الليالي من أجل راحتي و أضاءت لي الدرب بالشموع

إلى أول اسم تلفظت به شفاهي

أمي ثم أمي ثم أمي أطال الله في عمرها

إلى ركيزة عمري و منبع تقتي و إرادتي

إلى من علمني معنى الحياة أبي العزيز صاحب الفضل في

وصولي إلى هذا المستوى فجزاه الله الجزاء الأوفر

إلى زوجي الذي كان لي سنداً لي طول عمري

إلى نور حياتي إبنني العزيز "آدم"

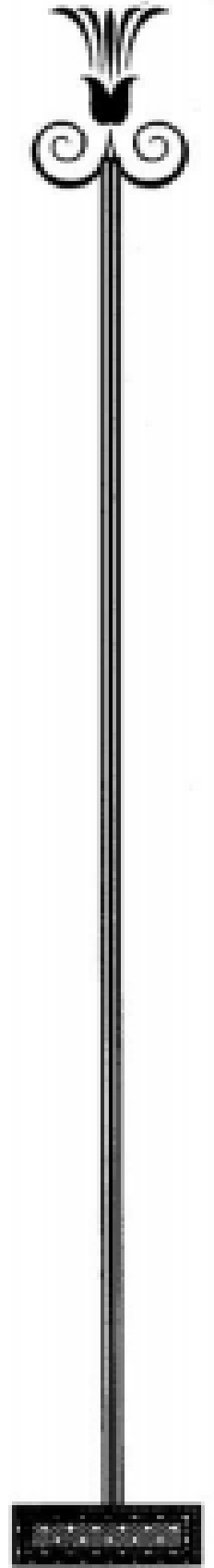
الاعزاء إلى كل عائلتي المتواضعة إخواني

سدد الله خطاهم إلى كل عائلة "علاك وهجرسي"

إلى كل من كتبهم قلبي و لم يكتبهم قلبي

إلى كافة الأهل و الأقارب و الأحباب و كل من ساعد في هذا العمل من قريب و من بعيد

مقدمة



حظيت الدراسات التعليمية في مجال التربية وتعليم اللغات باهتمام كبير من قبل علماء النفس، وعلماء اللسان، وعلماء التربية، كما حاول علم تدريس اللغات استثمار النتائج التي توصل إليها هؤلاء العلماء في دراسة العملية التعليمية والشروط التي تسهم في نجاحها، وقد خطا هذا العلم في الدول الغربية خطوات ناجحة على الصعيد النظري والتطبيقي، وتوصل علماءه إلى نتائج قيمة من شأنها تطوير عملية تعليم اللغات وتعلمها، غير أن استفادة اللغة العربية من هذا التطور الحاصل في ميدان تدريس اللغات كانت ضئيلة ولم ترق إلى الحد المطلوب، وما يعاب على المقاربات البيداغوجية القديمة في تدريس اللغة العربية هو افتقاره إلى التكامل بين عناصر العملية التعليمية، فمنها ما ركزت على المعلم واعتبرته المحرك الوحيد للعملية التعليمية، ومنها ما جعلت المحتوى التعليمي محور العملية التعليمية، وصولاً إلى التدريس بواسطة الأهداف، حيث تمحورت حول الأهداف التربوية، مما أدى بها إلى ظهور مشكلات تعليمية ولا سيما ضعف التحصيل وانعدام الفاعلية واعتمادها منطلق التعليم بدل اعتماد منطلق التعلم الذاتي.

ولا شك أن المقاربة النصية أضحت أفضل اختيار تربوي أريد بها أن تصلح وتغير تلك العيوب والنقائص التي اكتتفت المقاربة بالأهداف، فهي مقاربة بيداغوجية جديدة تسعى إلى ربط مختلف مكونات المادة اللغوية في بلاغتها ونحوها وصرفها وتركيبها، فتجعلها في نسق إجرائي تطبيقي، وكذلك تهدف إلى تنمية المهارات اللغوية لدى المتعلم حتى تحقق الأهداف المتوخاة، ولا ريب أن المقاربة النصية تأسست على منطلقات ومعطيات مستمدة من علم النفس وعلم التربية وعلم الاجتماع واللسانيات، لكي تكون متلائمة ومنسجمة مع الأهداف المسطرة وتراعي طبيعة المتعلمين والفروق الفردية، ومستواهم الدراسي وتخدم التوجه العام لمحتوى المقرر، لذا تتجه هذه الدراسة إلى كشف مجموعة من المفاهيم النظرية والتطبيقية التي تقدمها التعليمية الحديثة، قصد فهم الأسس اللسانية والتربوية التي قامت عليها المقاربة النصية وكذا مدى قدرتها على تنمية المهارات اللغوية للتلاميذ، وهذا من خلال دراسة كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم



المتوسط وملتصا أيضا أسس هذه المقاربة على هذه النظريات اللسانية التعليمية كعلم يؤسس للمنظومة التعليمية، وفي ضوء هذه المعطيات يتم تفصيل توجهات البحث كدراسة وصفية تحليلية وتقويمية تأتي أكلها من ناحيتين، الأول: وصف التطورات الحاصلة في ميدان التعليمية والتي وجهت مصممي المناهج التربوية لإختيار المقاربات بالكفاءات باعتبارها خيارا تربويا والتي تقوم بربط المكونات النصية جميعها في مواقف ووضعيات تعليمية بعينها بغرض، والثانية: دراسة مظاهر وأدوات تجسيد المقاربة النصية في كتاب اللغة العربية من خلال عرض محتواه وهذا عبر خطوات المقاربة النصية فيه ولا سيما في مجال المهارات اللغوية التي تجعل من النص منطلقا لجميع الأنشطة اللغوية وأساسا لبناء الكفاءات المستهدفة.

كما أن التطبيق الإجرائي للمقاربة النصية يجعل المتعلم يوظف مكتسباته الصوتية، والصرفية والتركيبية والدلالية بشكل متكامل داخل النص، وبالتالي يتمكن من توظيف الظواهر اللغوية في سياقها الطبيعي توظيفا مناسباً.

وإن اهتمام المدارس اللسانية باللغة لدليل على أهمية تدريسها وفق مهارات وطرائق وتقنيات علمية محددة، قصد إكسابها للمتعلمين بشكل بسيط وسلس، ونظرا لواقع تعليم اللغة العربية بمدارسنا وما يعترض سبيل المعلم والمتعلم من صعوبات في تحقيق الغايات والأهداف المنتظرة من تدريس النصوص، ونظرا لمعالم الطموح الذي تسعى إلى تحقيقه الهيئات المعنية بالعملية التعليمية التعليمية.

وعليه اخترت الإشكالية التالية:

- ما هو أثر المقاربة النصية في تحقيق الكفاءات اللغوية للمتعلمين؟

ومن هذا وضعت مجموعة من الأسئلة المتعلقة بالموضوع ومن أهمها:

1- هل يدرك كل الأساتذة والمعلمين مفهوم المقاربة النصية؟



2- وهل يدركون كيفية إجراء هذه المقارنة في النشاط التعليمي؟

3- وما أهمية توظيف المستويات اللغوية داخل النص؟

4- وما مدى نجاعة تطبيق المقارنة النصية في تنمية المهارات اللغوية؟

ولما كانت هذه التساؤلات تقتضي إجابة واضحة ومقنعة، فإني رأيت أن يكون عنوان الدراسة: المقارنة النصية وفعاليتها في تعليم اللغة العربية وتعلمها - السنة الرابعة من التعليم المتوسط - أنموذجا-

وفي الواقع كان الدافع لاختيار هذا الموضوع هو ما لا حظته من نتائج الامتحانات التي كانت أغلب علاماتها ضعيفة بالنسبة لمادة اللغة العربية في الطور الإجمالي حتى المرحلة النهائية منه، وضعف الأداء اللغوي لدى التلاميذ بشكل مضطرب، فهم لا يستطيعون التعبير عن أفكارهم بطريقة واضحة وسليمة، كما امتد الضعف اللغوي إلى جميع المهارات اللغوية من استماع، ونطق، وقراءة وكتابة، وهذا ما جعلني أقف على هذه الظاهرة والكشف عن أسباب ضعف التلاميذ في استعمال اللغة العربية، ولعلي أرجح الأسباب إلى أن هناك جملة من الأساتذة والمعلمين، رأيت أن جلهم لا يفقه هذه المصطلحات الجديدة في مجال التعليم والتعلم كالمقارنة بالكفاءات وغيرها... إضافة إلى أن بعضهم لازال متمسكا بالمقارنة بالمضامين وكذا المقارنة بالأهداف، وهي مقاربات لا تعتمد المقارنة النصية منطلقا للتعلّمات، بحيث يتمكن المتعلم من القبض على المعارف من خلال مستويات اللغة.

ومن أجل الوصول إلى دراسة منسجمة تجعل من البحث منطلقا لتحقيق بعض الأهداف، سطرت الخطة الآتية:

تمهيد: أتناول فيه مفهوم النص والمقارنة النصية وكذا نشأتها.



الفصل الأول: وعنوانه "بأثر المقاربة النصية في تعليم وتعلم اللغة العربي" حيث أتناول في:

- **المبحث الأول:** اهم المصطلحات والمفاهيم المتعلقة بالمقاربة النصية.
- **المبحث الثاني:** يتم فيه تناول إجراءات المقاربة النصية والمتمثلة في المستويات اللغوية، المستوى الصوتي، المستوى الصرفي، المستوى التركيبي، المستوى الدلالي.
- **المبحث الثالث:** يتم فيه تناول تعليم اللغة العربية وفق المقاربة النصية أما **الفصل الثاني:** وهو الجانب التطبيقي للمقاربة النصية ويتمثل في أنموذج المقاربة النصية في تعليم اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط من خلال الكتاب المدرسي حيث أتناول في:

- **المبحث الأول:** تنفيذ النشاط باعتماد درس تطبيقي في مادة اللغة العربية.
- **المبحث الثاني:** محتوى الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الرابعة من التعليم المتوسط.
- **المبحث الثالث:** تحليل ودراسة استمارة بحث "استبانة" حول واقع التدريس وفق بيداغوجيا المقاربة النصية في السنة الرابعة من التعليم المتوسط.

خاتمة: يتم التطرق من خلالها إلى جملة النتائج التي خلصت إليها البحث.

ولقد استعنت بالمنهج الوصفي باعتباره منهجا يوافق الدراسة، وأما الجانب التطبيقي فقد اعتمدت التحليل كإجراء عملي يتتبع واقع الدراسة الميدانية.

تكتسي المقاربة النصية أهمية بالغة في التعليم حيث تسعى إلى تمكين المتعلمين من اكتساب اللغة وفق مقاربة حديثة تعتمد النص كمحطة انطلاق ووصول بحيث يستطيع التلميذ توظيف مهاراته اللغوية التي تعترض المتعلم، والبحث عن الآليات



والوسائل المساعدة في القضاء على المشكلات التي تعترض سبيل المتعلم في اكتساب اللغة، كما تشجع المعلم والمتعلم على البحث في النصوص المتنوعة، وذلك من أجل إثراء القاموس اللغوي لهما.

واعتمدت الدراسة على عدد من المصادر والمراجع ومن بين أهمها التي كانت لي سندا في إعداد هذا البحث هي، النص والخطاب والإجراء "لروبرت دي بوجراند".

ولسانيات النص: مدخل إلى انسجام النص لمحمد خطابي، نسيج النص للأزهر الزناد، نحو النص لأحمد عفيفي، ...

ومن المصادر: الوثائق التربوية المدرسية من مناهج ووثائق مرافقة وكتاب التلميذ للسنة الرابعة من التعليم المتوسط وأدلة الأساتذة.

وفي غمار البحث قد واجهت بعض الصعوبات كأني باحث في هذا المجال ولعل أهمها:

طبيعة البحث الميداني وما يواجهه الباحث جراءه من صعوبة التعامل والاتصال مع بعض الأساتذة ومديري مدارس المتوسطة، إضافة إلى قلة التكوين لدى فئة كبية من الأساتذة في هذا المجال أفقد التواصل كثيرا من أهدافه، إضافة إلى قلة المراجع في هذا الموضوع.

وفي الأخير أوجه شكري الجزيل لجميع أساتذة جامعة محمد بوضياف، كلية الآداب واللغات، قسم اللغة والأدب العربي، وبالخصوص أساتذتي الكرام، وعلى رأسهم الأستاذ الفاضل "بلقاسم جياب" الذي كان لي سندا في هذه المهمة النبيلة فقد أمدني بنور من معارفه وبصرني بمواطني الأقدام في رحلة البحث هذه فالشكر الجزيل بما نصح ووجه لإنجاز هذا العمل، رغم المهام الملقاة على عاتقه، فجزاه الله خير جزاء.

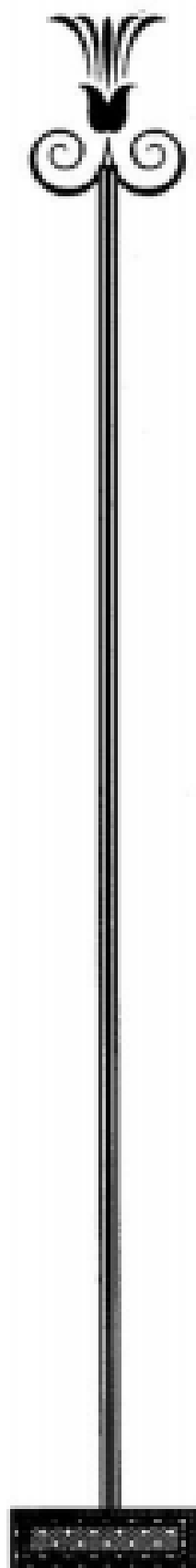


كما أوجه شكري لكل الأساتذة الكرام الذين كان لهم الفضل في تكويني، وإفادتي
بشتى التوجيهات من أجل نجاحي في هذه المهمة، وخالص شكري إلى لجنة المناقشة كل
باسمه الخاص والتي تقوم بمعالجة هذا البحث وتهذيبه ليصبح شجيرة من بين أشجار
العلم.

وأسأل الله تعالى أن يوفقنا إلى ما فيه خير والسداد.



تمهید



يتاح لكل بحث يتناول حقلا من حقول المعرفة إلى تحديد مفهوم المصطلح، فالدراسة المصطلحية ترسم الحدود وتوضح الإطار الذي تتحرك فيه المصطلحات كاشفة عن الروح التي تسكن المصطلح وتتحكم فيه تبعا لدلالته ومنه نحاول استسقاء مدلوله، ونعني "بالمقاربة" من باب التواضع العلمي نقارب الشيء حتى لا ندعي بأننا أحطنا بجميع جوانبه ومصطلح "النصية" هو مصدر صناعي للنص، والنص علم قائم بذاته سعى إليه العلماء منذ أن تطورت العلوم وواكب الناس ما توصلت إليه التجربة العلمية، بدأ الفلاسفة والدارسون يحاولون استثمار ما توصلت إليه العلوم في الميادين الأخرى لدراسة النص، فقد خضع مصطلح النص إلى الدلالة المقصدية التي حددت وضعه بعد أن أثبتت الدراسات اللسانية المعاصرة أن الجملة في ظل التحليل اللساني متوقف عندها منذ زمن طويل، سواء في الدراسات الغربية أو العربية، لم تعد كافية لكل مسائل الوصف اللغوي "ومن ثمة حان التمرد على نحو الجملة والاتجاه إلى نحو النص أمرا متوقعا واتجاهها أكثر اتساقا مع الطبيعة العلمية للدرس اللساني الحديث"⁽¹⁾، ومنه فإن دراسة النصوص هي دراسة للمادة الطبيعية التي توصلنا إلى فهم أمثل لظاهرة اللغة، لأن الناس لا تتطق حين تتطق، ولا تكتب حين تكتب -جملا أو تتابعا من الجمل- لكنها تعبر في الموقف اللغوي الحي من خلال حوار معقد متعدد الأطراف مع الآخرين، ويكثر في هذا المجال تضارب الاستراتيجيات والمصالح وتعدد المقامات (...). وتتشابك العلاقات في نسيج بين الشكل والمضمون على نحو يصبح فيه الأمر كله إلى الجمل، أو نماذج الجمل تجاهلا للظاهرة المدروسة⁽²⁾، أي أنه لدراسة جملة ما تحتاج إلى جمل أخرى قبلها أو بعدها في ضوء السياق اللغوي أو المقامي، فجملة (أزرق اللون) مثلا، مبهمة لا يتضح معناها إلا إذا سبقت بجملة قبلها مثل: (اشتريت قلما، كان أزرق اللون)⁽³⁾

(1) سعد مصلوح، العربية من نحو الجملة إلى نحو النص، جامعة الكويت، د.ط، 1990م، ص 413.

(2) ينظر، المرجع نفسه، ص 413.

(3) ينظر: برند شبلنر، علم اللغة والدراسات الأدبية، دراسة الأسلوب البلاغي، علم اللغة النصي، ترجمة: محمود جاد

الرب، الدار الفنية للنشر والتوزيع، القاهرة، ط1، 1991م، ص184.



"إن جملة (كان أزرق اللون)، ووصفها دلالياً يتوقف على واحدة من الجمل التي سبقتها وهذا يعني تحليلاً يتجاوزها ويؤدي إلى المطالبة بعلم اللغة النصي"⁽¹⁾، ومعنى هذا أنه حان الوقت لتجاوز نظرة أغلب اللغويين البنيويين القائلة بأن الجملة هي الوحدة القاعدية للنظام اللغوي إلى النص كوحدة قاعدية للخطاب اللغوي⁽²⁾، وقد احتل النص موقعا في التواصل لمختلف مستوياته فأصل النص في اللغة أقصى الشيء وغايته، وسمي به ضرب من السير السريع ونصت الحديث إلى فلان أي رفعته إليه والنص معنيان ان يكون في مقابل المحل أو الغير الظاهر، فيكون على معنى غير محتمل للنقيض حسب الفهم.

إن تعريف النص بضبط جيد لا يزال قيد الجدل، برغم كل الدراسات التراثية العربية التي لم يعثر فيها على ذكر هذا المصطلح، أي أن المفهوم موجود لكن تداوله إسمياً غائب، وما زاد الطين بله، اعتماد الدارسين العرب على نظريات ومقولات الغرب لأجل قراءة واستتطاق التراث مما أدى إلى بعثرة الرؤية وصعوبة اصطياح ملامح هذا المصطلح، لدرجة أصبح الفكر العربي المعاصر يتجاذب مع الغرب بمصطلحاته الوافدة علينا، حيث يقول {عبد المالك مرتاض}: "فقد حاولنا أن نعثر على ذكر اللفظ في التراث العربي النقدي، فأعجزنا البحث ولم يفض بنا إلى شيء، إلا ما ذكر "أبو عثمان الجاحظ" في مقدمة كتابه "الحيوان" من أمر الكتابة بمفهوم التسجيل والتقيد والتدوين والتخليد لا بالمفهوم الحديث للنص"⁽³⁾، وهذا ما يدخلنا في إشكالية المصطلح التي تقودنا إلى عالم المعجم، إذ أصبح الدارس أو المتلقي العربي عاجز عن إيجاد خيط الموامعة بين مصطلح النص والمعنى الأعجمي له في تراثنا لأن النص أصبح بؤرة لغوية كثيفة الدلالة، عميقة بتنوع، تلتقي فيه شتى العلوم لأنه موضوع أبحاثنا، مما أفرز مفاهيم متناهية

(1) برند شبلنر، علم اللغة والدراسات الأدبية، مرجع سابق، ص 184.

(2) ينظر: خولة طالب الإبراهيمي، مبادئ في اللسانيات، دار القصبه للنشر، الجزائر، ط2، 2000م، 2006م، ص167.

(3) نور الدين الفلاح، في مفهوم النص، منشورات المعهد القومي لعلوم التربية، تونس، د.ط، 1990م، ص 38.

وجديدة حسب طبيعة كل علم إلا أنه وفي المقابل نجد عند رأي الكثير من المفكرين العرب أنه لا ضرر في الاستفادة من الأبحاث والعلوم المستحدثة والمعاصرة بمصطلحاتها ومفاهيمها التي تناولت موضوع النص من الغرب، لأن النص قطعة لغوية يتضمن خصائص مشتركة في كل اللغات ويأخذ "مفهوم النسيج أو الحياكة لما يبذله الكاتب من جهد في تنظيم أجزائه والربط بينهما مما يكون كلا منسجما مترابطا"⁽¹⁾، يعني فيه تتعلق مكونات اللغة في تشابك وتداخل تحكمه خيوط الدلالة لترسم لنا قصيدة معينه، ومنه أرتأى التربويون أن يكون نشاط استعمال النصوص ومركز مشروعه، ذلك أن إنتاج واستقبال النصوص ذات الكفاءة والتأثير والمناسبة يتطلبان كل القدرات العقلية، فهؤلاء التربويون يرون أن النص هو بؤرة العملية التعليمية التعلمية بكل أبعادها وهو الأساس في تحقيق الكفاءات.

إن "المقاربة النصية" مولود جديد أفرزه مخاض المقاربة بالكفاءات بعد فشل الممارسة التقليدية التي كانت تهمل البعد النصي، وتعتبر النص مجرد وعاء من المفردات والألفاظ يتطلب بعضها الشرح والتفسير من أجل دعم الرصيد اللغوي للمتعلم بمفردات جديدة، واعتباره خزاناً لعبارات وصيغ بالإمكان حفظها والنسج على منوالها، أو تحليل النصوص بغية فهمها والتطرق إلى ما فيها من أفكار وقضايا اجتماعية أو سياسية...

إن لكل العمليات السابقة فوائدها، ولكنها تهمل البعد النصي، وتحصر التعامل مع النص في مستوى الجملة، وهو ما يؤدي بالمتعلم إلى أن يحدد وظائف الكلمات ويقوم بشرحها، ويثري رصيده المعجمي بها كما يمكنه أن يركب جملاً قصيرة سليمة لغوياً ونحوياً لكنه لا يستطيع أن ينتج نصاً كتابياً يتلاءم ومستواه التعليمي⁽²⁾، وعليه يرى البيداغوجيون أنه إذا أردنا أن نجعل المتعلم يتحكم في إنتاج النصوص بمختلف أنواعها

(1) محمد الأخضر الصبيحي، مدخل إلى علم النص، الدار العربية للعلوم، ط1، 2008م، ص 20.

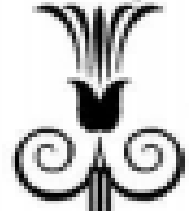
(2) ينظر: وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثالثة من التعليم المتوسط، الجزائر، 2003م،

ينبغي اطلاعه على عينة كافية من كل نوع، بما يمكنه من استيعاب خصائصها اللغوية والبنائية التي من شأنها ان تجعل المتعلمين يطلعون على مميزاتهما، إن في تعرضهم لذلك باستمرار يجعلهم يكتسبون الاستعمالات اللغوية للتقنيات، وأنماط البناء الخاصة بكل نوع والتي يستطيعون توظيفها فيما بعد فما يكلفون به من تمارين الكتابة والإنشاء بالمران والتمرس المستمرين، يتمكنون من التحكم في التقنيات الكتابية المختلفة، وهو ما قد يوصل بعضهم في مرحلة لاحقة إلى الإبداع في إنشاءاتهم، وما يمكن إجراءه من تمارين ضمن هذا المنظور، فتفكيك نص من النصوص والوقوف على طريقة بنائه ثم إنتاج نص مغاير وانطلاقاً منه، وذلك بإجراء بعض التغييرات الأخرى على مستوى الأحداث والأزمنة، وهكذا تتيح الفرصة للقيام انطلاقاً من نص واحد لعمل تحليل إنتاجي في الوقت ذاته⁽¹⁾

(1) ينظر: وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثانية من التعليم المتوسط، الجزائر، 2003م، ص 9، 10.

الفصل الأول: أثر المقاربة النصية في تعليم وتعلم اللغة العربية

- المبحث الأول: مفاهيم ومصطلحات.
- المبحث الثاني: إجراءات المقاربة النصية
- المبحث الثالث: تعليم اللغة العربية وفق المقاربة النصية



المبحث الأول: مفاهيم ومصطلحات

1- تعريف المقاربة:

1-1- لغة: " تعني في قاموس المحيط، قارب بمعنى شابه وتمائل" (1)، وقد جاء في معجم اللغة العربية المعاصرة: أحسن الرجل إلى اصدقائه "خاصة الرجل" وخاصته بمعنى المقربون إليه أي داناهم من الدنو وحادثهم بكلام حسن (2).

فالمقاربة متعلقة بمصطلحات كالمماثلة و المشابهة و الدنو و الاقتراب.

وحسب المنجد في اللغة العربية المعاصرة، قارب الأمر بمعنى: ترك الغلو وقصد السداد والصدق فيه، والمقاربة حسب "لاروس Larousse" هي:

- أسلوب معالجة موضوع أو مشكل.

- مجموعة المساعي والأساليب الموظفة للوصول إلى هدف معين.

- الحركات والأفعال التي تمكن من التدرج والقرب من الشيء وتحقيق الهدف منه مثل: " مجموعة الإجراءات والحركات التي يستخدمها ريان الطائرة للنزول بطائرته على أرضية المطار.

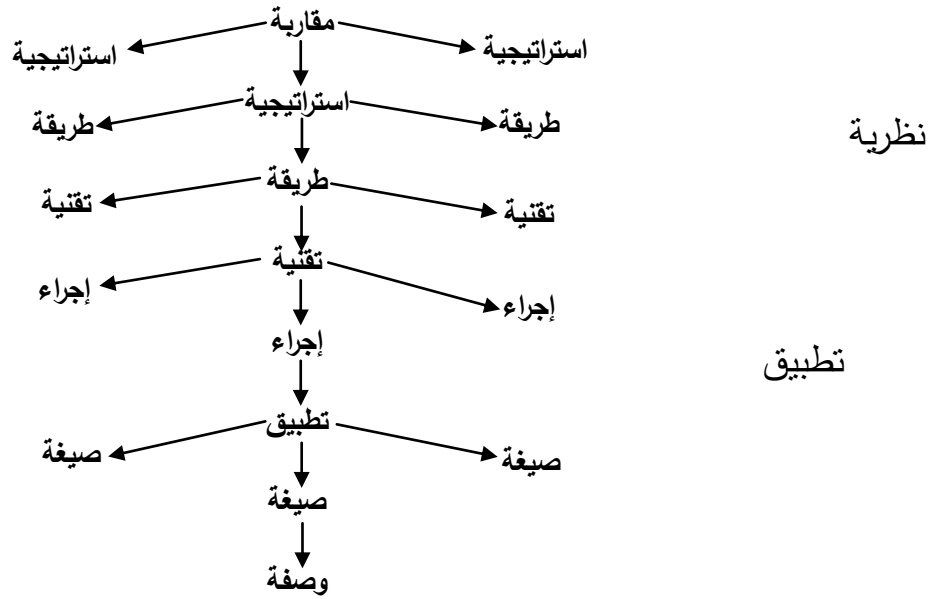
1-2- اصطلاحاً: " المقاربة عموماً هي أسلوب تصور ودراسة موضوع أو تناول مشروع ما أو حل مشكل أو تحقيق غاية، وتعتبر من الناحية التعليمية قاعدة نظرية، تتضمن مجموعة من المبادئ، يستند إليها تصور وبناء منهاج تعليمي، وهي منطلق لتحديد الاستراتيجيات والطرق والتقنيات والأساليب الضرورية، والمقاربة

(1) الطاهر أحمد الزاوي، مختار القاموس مرتب على طريقة مختار الصحاح والمصباح المنير، الدار العربية للكتاب، ليبيا، تونس، د.ط، د.ت، ص 266.

(2) ينظر: احمد مختار عمر، معجم اللغة العربية المعاصرة، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 2008م، المجلد الأول، ص

1-3- تصور ذهني، أما الاستراتيجية فتتمثل في مجريات نشاط البحث والتقصي والدراسة والتدخل... الخ⁽¹⁾.

وباختصار فإن المقاربة تعني مجموعة من التصورات والمبادئ والاستراتيجيات التي يتم من خلالها تصور منهاج دراسي وتخطيطه وتقييمه، وللتوضيح أكثر نركز كل مقارنة على استراتيجية عمل وضحاها "لوجندر" بالرسم التالي:



1-4- تحليل المخطط: نلاحظ على المخطط أن كل مقارنة تتطلب استراتيجية، وكل استراتيجية تتطلب طريقة عمل معينة، وكل طريقة تتطلب تقنية، والتقنية تستدعي إجراء وهكذا حتى نتوصل إلى الوصفة، وبمعنى آخر فإن المقاربة من هذا المنظور التعليمي، هي القاعدة النظرية التي تتكون من مجموعة مبادئ، يقوم

1-5- ندعلها إعداد برنامج تعليمي دراسي وهكذا اختيار استراتيجيات التعليم والتعلم، التي يجب اتباعها في العملية التعليمية التعلمية، وقد استخدمت في هذا السياق كمفهوم تقني للدلالة على التقارب الذي يقع بين مكونات العملية التعليمية التعلمية

(1) طيب نايت سليمان وآخرون، المقاربة بالكفاءات أو مفاهيم بيداغوجية جديدة في التعليم، دار الأصل للطباعة والتوزيع، تيزي وزو، ط1، سبتمبر 2004، ص 21.

1-6- التي ترتبط فيما بينها عن طريق علاقة منطقية، لتتأزر فيما بينها من أجل تحقيق غاية تعليمية وفق استراتيجية تربوية وبيداغوجية واضحة.

2-تعريف المقاربة النصية:

هي اختيار بيداغوجي يقتضي الربط بين التلقي والإنتاج، ويجسد النظر إلى اللغة باعتبارها نظاما ينبغي إدراكه في شمولية، حيث يمثل النص البنية الكبرى التي تظهر فيها كل المستويات اللغوية والصوتية والدلالية والنحوية والصرفية والأسلوبية، وبهذا يصبح النص (المنطوق أو المكتوب) محور العملية التعليمية، ومن خلالهما تنمى كفاءات ميادين اللغة، ويتم تناول النص على مستويين:

2-1- **المستوى الدلالي:** ويتعلق بإصدار أحكام على وظيفة المركبات النصية (المعجم اللغوي، الدلالات الفكرية...)، إذ يعتبر النص مجموعة جمل مترابطة تحقق قصدا تبليغيا وتحمل رسالة هادفة⁽¹⁾، كما أن النص أيضا يعني الوحدة الموضوعية المصاغة وفق قواعد لغوية وأسلوبية وبلاغية معينة تحمل مفاهيم يستقيها القارئ من خلال فهمه وتحليله، وعليه فإن استخدام المقاربة النصية في تدريس اللغة، يعني اتخاذ النص محورا تدور حوله جميع الأنشطة اللغوية بمختلف مستوياتها⁽²⁾.

2-2- **المستوى النحوي:** ويقصد به الجانب التركيبي لوحدات الجملة التي تشكل تجانسا نسقيا يحدد الأدوار الوظيفية للكلمات⁽³⁾، ومنه فإن اعتماد المقاربة النصية في تدريس أنشطة اللغة، تستدعي توظيف جملة من مفاهيم نحو النص وآليات

(1) ينظر: وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية، مرحلة التعليم المتوسط، الجزائر، 2016م، ص5.

(2) ينظر: وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية، مرحلة التعليم المتوسط، الجزائر، 2013م، ص11.

(3) ينظر: الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية، مرحلة التعليم المتوسط، الجزائر، 2016م، نفس المرجع السابق، ص5.

فهمة وإنتاجه إلى جانب نحو الجملة⁽¹⁾، وسنتطرق فيما يلي إلى تعريف لمفهوم نحو النص.

3- نحو النص:

إن مصطلح "نحو النص" واحد من المصطلحات التي حددت لنفسها هدفا واحدا وهو الوصف والدراسة اللغوية اللاتينية النصية، وتحليل المظاهر المتنوعة لأشكال التواصل النصي اشترك مع مصطلح نحو النص في تحقيق هذا الهدف بعض المصطلحات التي تعني بذلك أيضا وهي علم النص، علم اللغة النصي، ونظرية النص، "وإن كان مصطلح (نحو النص) أكثر اقترابا من تحقيق الهدف وتوضيح صور التماسك والترابط النصي، ويرى "فان دايك" أن علم النص وظيفته الأولى دراسة نحو النص"⁽²⁾، وذلك ضمن منهجية العام القائم على شرح معايير بناء النص، وجوانب الاستخدام اللغوي المهمة وبخاصة إنتاج النص من خلال قواعد وشروط وأهداف مغايرة لعلم اللغة النظامي⁽³⁾، مما جعله في طريقه للاستقلال عن العلوم الأخرى، إنه باختصار شديد الأكثر اتصالا بمجال تحليل النص⁽⁴⁾، وتهدف وظيفة التحكم في قواعد بناء النصوص، وتركيبها إلى إعطاء المتعلم أو التلميذ الكفاءات الضرورية التي تمكنه من إنتاج نصوص متنوعة ومختلفة الأشكال في حالات مختلفة للتعبير عن أغراضه.

ومنه يقول "منذر عياشي" "يقابل هذا المصطلح "المقاربة النصية" مصطلح آخر هو لسانيات النص أو الدراسة اللغوية للنص"⁽⁵⁾.

(1) ينظر: الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية، مرحلة التعليم المتوسط، الجزائر، 2013م، مرجع السابق، ص11.

(2) سعيد بحيري، علم لغة النص، المفاهيم والاتجاهات، لونجمان، القاهرة، 1997م، ص 222.

(3) ينظر: نفس المرجع، ص 57.

(4) ينظر: محمد مفتاح، دينامية النص، تنظير وإنجاز، المركز الثقافي العربي، لبنان، 1990م، ص248.

(5) منذر عياشي، الكتابة الثانية و فاتحة المتعة، المركز الثقافي العربي، ط1، 1998م، ص149.



واقتران وحدتي هذا المصطلح "المقاربة النصية" لا يبتعد في دلالاته عن المعنى اللغوي إذ نجده يعني بصورة إيحائية الدنو من النص والصدق في التعاطي معه، والعزوف عن الأحكام المسبقة.

4- مفهوم النصية:

"والنصية" أو "النصانية" من المفاهيم التي لاقت ترحيبا واسعا من قبل علماء النص، ويعود الفضل في نشوء هذا المصطلح ودلالاته إلى روبرت "دي بوجراند وفولفانج ودلايسلر" في كتابهما الأول: "مقدمة في علم النص" الذي نشر عام 1967م وعرف المفهوم نضجه التام والحقيقي في كتاب "دي بوجراند" "النص والخطاب والإجراء" وذلك من خلال المعايير التي وضعها وهي سبعة السبك، الالتحام، القصد، القبول، رعاية الموقف، التناص، الإعلامية.

"حيث يرى "دي بوجراند" إلى النص أن مفهوم النظام لا يقتصر على المستويات المختلفة في اللغة بصفة عامة بل على النصوص أيضا بصفاتها نظما حقيقية يتم إنشاؤها من خلال عمليات الاختيار والمفاضلة واتخاذ القرارات بحسب ما أوضحه "هارتمان" واستنادا إلى ذلك يقرر "دي بوجراند" أن النص نظام فعال، بحيث يمثل تجمعا من الوظائف يوجد من خلال عمليات قوامها الحكم والانتقاء اللذين يكونان بين عناصر النظام الافتراضي لهذا يمكن عند إنشاء نص أن يوصف بأنه تفعيل وهي السمة أو المعيار الجوهرى للتعرف على "النص"، والنص بهذا الوصف ليس مجرد منزلة مختلفة عن الجملة، بل قد يكون أكثر من كلمة واحدة، وقد يتألف من عناصر ليس لها ما للجملة من شروط"⁽¹⁾.

وتتفرع النصية من اللسانيات النصية، هذا التخصص الذي يتهم بالخصائص التي تجعل النص عبارة عن تسلسل للجمل، ومن المجال الآخر لعلم لسانيات النص، حيث احتل العمل على النصية مكانا بارزا في بحث النص اللغوي فالنص بكلية لابد أن ينطوي على

(1) دي بوجراند روبرت، النص والخطاب والإجراء، ترجمة تمام حسان، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 1998م، ص97.

مجموعة مميزة من الخصائص تؤدي إلى التماسك والانسجام من خلال تأملات المتلقي في النص المنجز أمامه.⁽¹⁾

5- مفهوم النص:

5-1- المفهوم اللغوي لكلمة "نص":

كثيرة ومتعددة سنكتفي منها بذكر ما يخدم هدفنا، وهو المتمثل في الوقوف على معنى النص بالمفهوم الحديث له.

النص في "لسان العرب": "هو أقصى الشيء وغايته، ومنه نص الناقة أي استخرج أقصى سيرها، ونص الشيء منتهاه".⁽²⁾

"وأما في أساس البلاغة: فهو يفيد الرفع، فالنص رفعك الشيء، نص الحديث ينصه نصا: رفعه"⁽³⁾، وهو في "القاموس المحيط" المنتهى والاكتمال، حيث يعلق "الفيروز أبادي" على قول "علي ابن أبي طالب كرم الله وجهه": "إذا بلغ النساء نص الحقائق أو الحقائق فالعصبة أولى" إذ بلغن الغاية التي عقلن فيها على الحقائق وهو الخصام، أو حوق فيهن، والمدلول نفسه يعطيه "ابن منظور" لقول علي ابن أبي طالب، بحيث يشرحه كما يلي: إذا بلغن غاية الصغر إلى أن تدخل في الكبر، فالعصبة أولى بها من الأم وهو يقصد بذلك الإدراك والغاية⁽⁴⁾، بناء على ذلك يرى "محمد الصغير بناني" بأن النص (نص الحقائق) هو المنتهى: الاكتمال والقدرة والنضج"⁽⁵⁾، ومن هنا نستنتج أن أكثر ما تدل عليه هذه الكلمة لغويا، هو الظهور والوضوح والاكتمال وهو المعنى تقريبا الذي انتقل به مفهوم

(1) ينظر: أحمد عفيفي، نحو النص اتجاه جديد في الدرس النحوي، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، ط1، 2001م، ص 98.

(2) ابن منظور، لسان العرب، دار المعارف بمصر، د.ط، د.ت، ج6، مادة نص، ص444.

(3) الزمخشري، أساس البلاغة، تح: عبد الرحيم محمود، دار المعارف، بيروت، د.ط، 1982م، مادة نص.

(4) ينظر: الفيروز أبادي مجد الدين محمد، القاموس المحيط، دار الجيل، بيروت، د.ت، د.ط، المجلد 2، ص331.

(5) بناني محمد الصغير، مفهوم النص عند المنظرين القدماء، مجلة اللغة والأدب، جامعة الجزائر، العدد 12، ديسمبر 1997م، ص40.



النص إلى مجال علم الأصول، إذ يعني في كتب التفسير ما لا يحتمل إلا معنى واحداً، أو ما لا يحتمل التأويل⁽¹⁾، فما اختلف عن ذلك لا يعد نصاً.

5-2- المفهوم الاصطلاحي للنص: إن المفهوم الاصطلاحي لكلمة نص مفهوم حديث

الفكر العربي المعاصر، وهو ليس وليد هذا الفكر، وإنما هو كغيره من مفاهيم كثيرة في شتى العلوم الحديثة، وافد علينا من الحضارة الغربية، وهذا ما يجعل البحث عن أصول هذا المصطلح في التراث الفكري العربي، وربط ذلك بما يدل عليه في وقتنا الحاضر، ضرباً من التحمل الذي لا ترجى منه فائدة، وقد ذكر "محمد خطابي" النص في كتابه لسانيات النص "تشكل كل متتالية من الجمل كما يذهب إلى ذلك "هالدي وحسن"، نصاً شريطة أن تكون بين هذه الجمل علاقات، أو على الأصح بين بعض هذه الجمل علاقات، تتم هذه العلاقات بين عنصر وآخر وارد في جملة سابقة أو جملة لاحقة، أو بين عنصر وبين متتالية برمتها سابقة أو لاحقة، يسمى تعلق عنصر بما سبقه علاقة قبلية، وتعلقه بما يلحقه علاقة بعدية"⁽²⁾.

إن أهم ما نستنتج من هذا التعريف، ان النص كيان مهيكّل وهو ما يجعله يتميز ببنية خاصة تقوم على ما بداخله من علاقات بين مكوناته، ومعنى هذا أن كل عنصر في النص (جملة، عبارة) يعتمد دائماً على عنصر آخر، كأن يفترض أحدهما الآخر، أو كأن لا يدرك معنى الواحد منها إلا بالعودة إلى الثاني، يقول "صلاح فضل" عن الخاصية البنيوية للنص "أن النص لا يمثل مجرد متتالية من مجموع علامات تقع بين حدين فاصلين، فالتنظيم الداخلي الذي يحيله إلى مستوى متراكب أفقياً في كل بنيوي موحد لازم للنص، فبروز البنية شرط لتكوين النص"⁽³⁾، وكان عبد "السلام المسدي" قد تكلم قبل ذلك

(1) ينظر: الجرجاني الشريف، التعريفات، مكتبة لبنان، بيروت، ط1، 1978م، ص260.

(2) محمد خطابي، لسانيات النص، مدخل إلى إنسجام الخطاب، المركز الثقافي العربي، ط1، 1991م، ص13.

(3) صلاح فضل، بلاغة الخطاب وعلم النص، عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، د.ط.



عن الخاصية البنوية للنص، حيث جاء على لسانه "هو كيان عضوي يحدده إنسجام نوعي ناتج عن علاقة التناسب القائمة بين اجزائه ذلك أن النص إنما هو موجود نعالجه معالجة الموجودات الأخرى، هو موجود تركيبى، بمعنى أنه جملة من العلاقات المكتفية بذاتها حتى لا تكاد تكون مغلقة"⁽¹⁾، ليس النص إذا تتابعا عشوائيا لألفاظ وجمل وأفعال كلامية وإنما هو بنية مركبة ذات وحدات كلية وشاملة.

ومن اللغويين من يراعي في تعريفه للنص، بعده التواصلي إلى جانب الأبعاد الأخرى، فيرى في النص وحدة لغوية لها خصوصياتها في البناء، وفي العمليات الكامنة ورائها من أجل تبليغ معلومات، يقول "أحمد عفيفي" في ذلك "وإذن لا نستطيع تناول النص من خلال وصفه بأنه ذو وحدات كبرى أو جمل متوالية، إلا إذا وجدت خاصيته الأولى، وهي كونه وارد في الإتصال أيًا كان حجم النص، كلمة أم جملة أم شبه الجملة... الخ، وهذا ما ذهب إليه "شميت" أيضا عندما أشار إلى أن حد النص "هو كل تكوين لغوي منطوق من حدث إتصالي في إطار عملية إتصالية"⁽²⁾، ونجد التأكيد نفسه على البعد التواصلي لدى "الأزهر الزناد" حيث يرى "أن بعض اللغويين يطلق النص على كل الوحدات اللغوية ذات الوظيفة التواصلية الواضحة التي تحكمها جملة من المبادئ، منها الانسجام والتماسك والإخبارية توفر مضمون مفيد في النص"⁽³⁾.

ومن هذا المنظور يشمل النص كل أنواع النصوص المتداولة في المجتمع بغض النظر عن طولها أو قصرها كالأمثال والحوارات والمحادثات والخطابات والقصص والروايات...

3-5- مفهوم النص لدى الغربيين: "إن كلمة (نص textus) اللاتينية من فعل (نص textere) ومعناها بالعربية (نسيج)، ولذلك فمعنى النص هو النسيج ومثلما يتم

(1) عبد السلام المسدي، النقد والحدائثة، دار الطليعة، بيروت، د.ط، 1983م، ص51.

(2) أحمد عفيفي، نحو النص، إتجاه جديد في الدرس النحوي، جامعة القاهرة، مكتبة زهراء الشرق، د.ط، 2001م، ص25، وأنظر أيضا في خصوص التأكيد على البعد التواصلي للنص: سعيد بحيري، علم لغة النص، ص81.

(3) الأزهر الزناد، نسيج النص (بحث في ما يكون به اللفظ)، د.ط، د.ت، ص15.



النسج من خلال مجموعة من العمليات المفضية إلى تشابك الخيوط وتماسكها بما يكون قطعة من قماش متينة و متماسكة فالنص نسيج من الكلمات يترايط بعضها ببعض، هذه الخيوط تجمع عناصره المختلفة والمتباعدة في كل واحد هو ما نطلق عليه مصطلح نص⁽¹⁾، ونجد التعريف نفسه تقريبا لمصطلح "نص" في معجم (لاروس العالمي) حيث جاء فيه كلمة نص أتت من فعل (نص textere) ومعناها نسيج، وهذا يعني أن النص هو النسيج لما فيه من تسلسل في الأفكار وتوالي الكلمات⁽²⁾، إن ما نستنتجه من هذين التعريفين هو أن النص مرتبط في مفهومه الأولي بمفهوم النسيج والحياكة لما يبذله الكاتب فيه من جهد في ضم الكلمة إلى الكلمة والجملة إلى الجملة وكذلك لما يبذله من جهد في تنظيم اجزائه والربط بينهما بما يكون كلا منسجما ومترابطا.

وأما عن مفهوم النص في اللسانيات الحديثة، فقد جاء في معجم اللسانيات: نسمي نصا: مجموع الملفوظات اللغوية التي يمكن أن يكون مكتوبا أو منطوقا، يأخذ "هيا المسلاف" كلمة نص في معناها الواسع، ويشير بها إلى أي ملفوظ منطوقا كان أو مكتوبا طويلا أو مختصرا، جديدا أو قديما، فكلمة (قف stop) تعد نصا مثلها مثل رواية الوردة (Le romen de la Rose)⁽³⁾.

وتعرف "رقية حسن وهالدي" النص في كتابهما الانسجام في الانجليزية بقولهما "إن كلمة (نص Texe) تستخدم في علم اللغويات لتشير إلى أي فقرة مكتوبة أو منطوقة، مهما كان طولها شريطة أن تكون وحدة متكاملة"⁽⁴⁾، ويجدر التنبيه هنا إلى ان كلمة فقرة ليست

(1) الأزهر الزناد، نسيج النص (بحث في ما يكون به اللفظ)، مرجع سابق، ص12.

(2) ينظر: حمود محمد، تدريس الأدب، استراتيجية القراءة والإقراء، الدار البيضاء، مطبعة النجاح الجديدة، 1993م، ص25.

(3) Voir: bubois (jean) et autres, Dictionnaire de linguistique, 2^{eme} ed, Larousse Bardas/ VUEF, 2002, p,482.

(4) ينظر: أحمد عفيفي، نحو النص، اتجاه جديد في الدرس النحوي، مرجع سابق، ص22.



المقصود بها الوحدة المطبعية المتعارف عليها في النصوص المكتوبة، وإنما المقصود هو مقطوعة لغوية محددة.

إن الملاحظ من خلال هذه التعاريف وخاصة الأخير منها هو، لئن كان معيارا الطول والقصر ليسا أساسيين في تعريف النص، فإن الاكتمال الضروري لكي يتحقق للنص إحدى أهم مقوماته، بحيث تكون للنص وحدة معنوية مكتملة، يقول "السعيد يقطين" شارحا تعريف "رقية حسن وهاليدي" للنص "وبذلك فهو (أي النص) ليس وحدة نحوية مثلا الجملة أو شبه الجملة، كما وأن معيار الكم ليس ضروريا... إذ قد يكون كلمة أو جملة أو عملا أدبيا، وتعبير أعمق وأوضح النص "وحدة دلالية" وهذه الوحدة ليست وحدة شكل، بل وحدة معنى"⁽¹⁾.

4-5- مفهوم النص التعليمي: "لقد أضيف إلى النص غايات أخرى غير التماسك والانسجام والاتساق وهذه الغايات هي تثبيت المعلومات وترسيخ السلوك... ويتنوع النص إلى نصوص ذات نصيات مميزة، فصار يقال النص القانوني، والنص الديني، والنص العلمي، والنص التعليمي..."⁽²⁾

"فكل مكتوب قل أو أكثر احتوى تلك الصفات وحقق تلك الغايات فهو نص"⁽³⁾، هكذا من حيث التسمية، وذلك إذا اعتبرنا النص كوئاق، حيث عرفه "بول ريكور" بأنه: "كل خطاب مثبت بواسطة الكتابة"⁽⁴⁾، فعلم اللغة الحديث يسعى لدراسة التنظيم النحوي البلاغي الذي يتألف منه نص من النصوص بهدف الكشف عن عوامل الترابط أو عدمه في هذا النص، لكن النص التعليمي يخرج عن إطار النسقية الخطية، وبما أن التعلم عملية ديناميكية

(1) سعيد يقطين، انفتاح النص الروائي، النص والسياق، الدار البيضاء، المركز الثقافي العربي، ط2، 2001م، ص17.

(2) عبد الله علي مصطفى، مهارات اللغة العربية، أرام للدراسات والنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 1998م، ص24، 25.

(3) محمد مفتاح، مساعلة مفهوم النص، منشورات كلية الأدب والعلوم الإنسانية، جامعة محمد الأول، وجدة،

المغرب، د.ط، 1997م، ص05.

(4) المرجع نفسه، ص05.

قائمة أساسا على ما يقدم للتلميذ من معلومات ومعارف، وعلى ما يقوم به التلميذ نفسه من أجل اكتساب هذه المعارف وتعزيزها (1) وللاستناد إلى العلاقة القائمة بين الكاتب والقارئ لا بد من التمييز بين خطاب تعليمي، تفسيري ديداكتيكي وبين خطاب صراعي إقناعي، وتعول عملية عرض النص التعليمي أولا على الوسيلة المعتمدة في هذه العملية والمسائل اللغوية التي تدرج في العرض، وقضايا المحتوى والشكل في اللغة المراد تعليمها، وأستاذ اللغة العربية مؤهل من خلال تكوينه الأولي لإتقان العرض والتقديم، وغاية النصوص التعليمية وقوف التلاميذ على مواطن الجمال الفني وتعويدهم على إيجاد الإلقاء وحسن الأداء التمثيلي (2)، وكذا اكتساب المتعلم مهارات معينة تتناسب مع قدراته كما تزوده بالمهارات الصالحة له مدى حياته (3).

إن ما نلخص إليه في الأخير، بخصوص تعريف النص هو أنه يمثل ظاهرة متشعبة يصعب حصرها والإحاطة بكل خصائصها ومقوماتها، ولذلك تعددت وتشعبت تعاريف اللغويين والنقاد لها.

ونسنتج من كل هذه التعاريف السابقة أن النص هو الشغل الشاغل للباحثين في ميدان لسانيات نص من جهة ومن جهة أخرى، هي تعريفات تشترك في نقاط جوهرية رئيسية هي:

1- النص هو ما نطق وكتب على حد سواء.

2- لقد راعت التعريفات الجانب الدلالي والتداولي، والسياق الوظيفي، أي مراعاة صلة النص بالموقف الذي يتضمن المرسل والمستقبل وقناة الاتصال.

(1) ينظر: سعيد يقطين، انفتاح النص الروائي، مرجع سابق، ص 28.

(2) ينظر: أحمد حساني، حضور اللغة العربية في الوسط التعليمي المتعدد الألسن، مجلة المترجم، مخبر تعليمية الترجمة وتعدد الألسن، جامعة وهران، السانيا، العدد 6، 2002م، ص 120.

(3) ينظر: محمد صالح سمك، فن التدريس للتربية اللغوية وانطباعاتها المسلكية وأنماطها العملية، دار الفكر العربي، مصر، د.ط، 1980م، ص 479.

3- هي تعريفات ركزت على الاتساق وضرورته ليكون النص نصا ولعل هذه التعريفات، كما يقول "روبرت آلان" ونستطيع جمعها ولم جوانبها في التعريف الذي قدمه لنا "فولفانج، "دلایسلر" و"دي بوجراند" وهو تعريف يجمع في طياته أغلب مفاهيم النص السابقة، إذ "دلایسلر" يراعي المتحدث المرسل والمستقبل المرسل إليه، والسياق كما يراعي النواحي الشكلية والدلالية للرسالة، إن النص هو حدث تواصل يُلزم لكونه نصا أن يتوافر له سبعة معايير للنصية مجتمعة، ويزول عنه هذا الوصف إذا تخلف واحد من هذه المعايير⁽¹⁾، وهي معايير تركز على طبيعة كل من النص ومستعمليه، والسياق المحيط بالنص.

6-المعايير النصية:

لقد حدد "دي بوجراند" و"دلایسلر" المعايير التالية لجعل النصية أساسا مشروعاً لإيجاد النصوص واستعمالها وهي سبعة كما جاءت في كتاب جراند المعنون "النص والخطاب والإجراء" وهي: الاتساق، والانسجام، والقصدية، والمقبولة، والإخبارية، والموقفية، والتناص.

6-1- الاتساق: "وهو يترتب على إجراءات تبدو بها العناصر السطحية على صورة وقائع يؤدي السابق منها إلى اللاحق، بحيث يتحقق لها الترابط الوصفي، الأمر الذي يمكننا من استعادة هذا الترابط ووسائل التضام تشتمل على هيئة نحوية للمركبات والتراكيب والجمل، وعلى أمور مثل التكرار والألفاظ والكنايئة والأدوات والإحالة المشتركة والحذف والروابط"⁽²⁾.

6-2- الانسجام: (الالتحام، الحبك): "وهو يتطلب من الإجراءات ما تنتشط به عناصر المعرفة لإيجاد الترابط المفهومي واسترجاعه، وتشتمل وسائل الالتحام على:

(1) ينظر: دي بوجراند، النص والإجراء والخطاب، مرجع سابق، ص 103، 104.

(2) دي بوجراند، النص والإجراء والخطاب، مرجع سابق، ص 103.



- العناصر المنطقية كالسببية والعموم والخصوص.
- معلومات عن تنظيم الأحداث والأعمال والموضوعات والمواقف.
- السعي إلى التماسك فيما يتصل بالتجربة الإنسانية، ويتدعم الالتحام بتفاعل المعلومات التي يعرضها النص مع المعرفة السابقة بالعالم⁽¹⁾، فالانسجام هو ترابط يتحقق على مستوى المعاني والأفكار الواردة في النص وعندما يكون النص مترابطاً من الناحية الشكلية، ولا يكون مترابطاً من الناحية الفكرية، نقول أن نصيته لم تكتمل بعد⁽²⁾، لأن الاتساق والانسجام وجهان لعملة واحدة هي النص، فالأول يعنى بكيفية ربط مكونات النص السطحي (الكلمات)، والثاني يعنى بكيفية ربط تصورات ومفاهيمه.

إنهما يتكاملان تكاملاً حاصلًا وقويًا في تشكيل عالم النص وديناميته، إذ ينبغي على النص في مجمله أن يتسم بسمات التماسك والترابط⁽³⁾.

3-6- القصد: "وهو التعبير عن هدف النص الذي يغدوا وسيلة متاهة لحظة معينة بغية الوصول إلى هدف معين، وأن النص وسيلة من وسائل متابعة الوصول إلى الغاية، وهو يتضمن موقف منشئ النص من كون صورة ما في صور اللغة قصد بها أن تكون نصاً يتمتع بالسبك والالتحام، وأن مثل هذا النص من وسائل متابعة خطة معينة، وهناك مدى متغير للتغاضي في مجال القصد، حيث يظل القصد قائماً من الناحية العملية حتى مع عدم وجود المعايير الكاملة للسبك والالتحام، ومع عدم تأدية التخطيط إلى الغاية المرجوة، وهذا التغاضي عامل من عوامل

⁽¹⁾ دي بوجراند، النص والإجراء والخطاب، مرجع سابق، ص 103.

⁽²⁾ ينظر: سعيد حسن بحيري، علم لغة النص، مرجع سابق، ص 146.

⁽³⁾ ينظر: جون لاينز، اللغة والمعنى والسياق، ترجمة: عباس صادق وهاب، دار الشؤون الثقافية العامة، آفاق عربية،

العراق، ط1، 1987م، ص221.

ضبط النظام يتوسط بين المرتكزات اللغوية في جملتها والمطالب السائدة للموقف⁽¹⁾.

والقصدية تعني قصد منتج النص من أية تشكيلة لغوية ينتجها أن تكون قصدا مسبوكا محبوبا.

وفي معنى أوسع تشير القصدية إلى جميع الطرق التي يتخذها منتج النصوص في استغلال النصوص من أجل متابعة قصدهم وتحقيقها، وإذا كان التعريف الأول يحدد السبك والحبك كهدفين نهائيين للقصدية، فإن التعريف الثاني يراها وسيلة ضمن وسائل أخرى عديدة يستغلها المرسل لهدف محدد وهو التأثير في متلق بعينه في ظروف خاصة، وربما يفسر هذا التعريف الثاني لدى "دي بوجراند" والذي لا يشترط إلزاما السبك والحبك: أن منتج النص يقوم أحيانا معتمدا بإفساد التماسك المعنوي للنص بغية الوصول إلى نتيجة ما، فلا يؤدي احتواء النص على خلل في السبك أو الحبك إلى فقدان النص للتقبلية ما دام الخلل في نطاق الأحداث القصدية التي تتجه إلى هدف⁽²⁾.

4-6- القبول: "وهو يتضمن موقف مستقبل النص إزاء كون صورة ما في صورة اللغة ينبغي لها أن تكون مقبولة من حيث هي نص ذو سبك والتحام وللقبول أيضا مدى من التغاضي في حالات تؤدي فيها المواقف إلى ارتباك، أو حيث لا توجد شركة في الغايات بين المستقبل والمنتج"⁽³⁾، وهناك من عرف هذا المصطلح "بالاستحسان" وهو معيار يركز على المتلقي (السامع/ القارئ) ومعناه ان يكون النص مقبولا لدى متلقيه ونضرب مثلا على ذلك:

- محمد: هل ذهبت إلى الجامعة يا علي صباحا؟. (نص 1)

(1) دي بوجراند، النص والإجراء والخطاب، مرجع سابق، ص 104.

(2) ينظر: عزة شبل، علم لغة النص، النظرية والتطبيق، تقديم: سليمان العطار، مكتبة الآداب، ط2، 2009م، ص 28.

(3) دي بوجراند، النص والإجراء والخطاب، مرجع سابق، ص 104.



- علي: آه إنني جائع، أريد أن أكل. (نص2)

من خلال هذه المحادثة نستنتج أن صاحب (نص2) لم يقبل (نص1)، والدليل جوابه البعيد كل البعد عن السؤال، وما هذا إلا لعدم وجود شركة في غاياتهم، لأن المقبولية تتعلق بموقف المتلقي الذي يقر بأن المنطوقات اللغوية تكوّن نصاً متماسكاً مقبولاً لديه، كما يقر علاقتها معه، (التجاوب المتبادل).

5-6- رعاية الموقف: وهي تتضمن العوامل التي تجعل النص مرتبطاً بموقف سائد يمكن استرجاعه ويأتي النص في صورة عمل يمكن له أن يراقب الموقف أو يغيره، وقد لا يوجد إلا القليل من الوساطة في عناصر الموقف كما في حالة الاتصال بالواجهة في شأن أمور تخضع للإدراك المباشر، وربما توجد وساطة جوهريّة كما في قراءة نص قديم ذي طبيعة أدبية يدور حول أمور تنتمي إلى عالم آخر، إن مدى رعاية الموقف يشير دائماً إلى دور طرفي الاتصال على الأقل، ولكن قد لا يدخل هذان الطرفان إلى بؤرة الانتباه بوصفهما شخصين⁽¹⁾، فالموقفية مناسبة النص للموقف، فمثلاً لا يكتب الطبيب على الوصفة الطبية أغنية راقصة، ذلك أن الخروج على الأنماط والأعراف المتعارف عليها يذهب بمصداقية الكلام، ويخرج النص عن مقتضى الحال، ويخرجه إلى اللانص، كما فعل "عبد الفتاح كليطو" عندما اعتبر النص الذي ينعدم فيه السياق لا نصاً، باعتبار أنه حتى يصير الكلام نصاً ينبغي أن ينتمي إلى ثقافة معينة.⁽²⁾

6-6- التناص: "في أبسط صورته يعني أن يتضمن نص أدبي ما نصوص أو أفكار أخرى سابقة عليه عن طريق الاقتباس أو التضمين أو التلميح أو الإشارة أو ما شابه ذلك من المقروء الثقافي لدى الأديب، بحيث تندمج هذه النصوص أو

(1) دي بوجراند، النص والإجراء والخطاب، مرجع سابق، ص104.

(2) ينظر: أحمد يوسف، بين الخطاب والنص، مجلة تجليات الحداثة، جامعة وهران، ديوان المطبوعات الجامعية،

وهران، ص53.

الأفكار مع النص الأصلي وتتدمج فيه لتشكيل نص جديد واحد متكامل"⁽¹⁾، وترى رائدة هذا المصطلح "جوليا كرستيفا" "أن التناص هو النقل لتعبيرات سابقة أو متزامنة وهو اقتطاع أو تحويل... وهو عينة تركيبية تجمع لتنظيم نصي معطى التعبير المتضمن أو الذي تحيل إليه"⁽²⁾، ويبدل التناص كذلك على أن النص الأدبي عصاره من التفاعلات والتعالقات النصية التي تتم على المستويين الدلالي والشكلي، والتناص أيضا مجموعة من الأصوات و الإحالات التي تنصهر في النص الأدبي بطريقة واعية، أو هو التداخل النصي بصفة عامة.

وما دام التناص موجودا فمن الصعب الحديث عن إبداع أصيل خالص للمبدع أو عن النص الأب أو النص الأصل، كما يرى "رولان بارت" في كتابه "درس السيمولوجيا"⁽³⁾، بل النصوص الإبداعية هي امتصاص ومحاكاة للنصوص السابقة، وتفاعل معها عبر عمليات الحوار والنقد...

6-7- الإعلامية: "وهي العامل المؤثر بالنسبة لعدم الجزم في الحكم على الوقائع النصية أو الوقائع في علم نصي في مقابلة البدائل الممكنة، فالإعلامية تكون عالية الدرجة عند كثرة البدائل، وعند الاختيار الفعلي لبديل من خارج الاحتمال، ومع ذلك نجد لكل نص إعلامي صغرى على الأقل تقوم وقائعها في مقابل عدم الوقائع"⁽⁴⁾، حيث الإعلامية (الإخبارية) يقتضي بأن يحمل كل نص قدرا معلوما من القدرات الإخبارية.

ونستنتج من هذه المعايير السبعة معياران تبدو لهما صلة وثيقة بالنص هما: (السبك، الاتساق)، (الالتحام، الانسجام))، واثنان نفسيان بصورة واضحة (دعاية الموقف

(1) أحمد الزغبى، التناص نظريا وتطبيقيا، مؤسسة عمون للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط2، 2000م، ص11.

(2) المرجع نفسه، ص11.

(3) ينظر: رولان بارت، درس السيمولوجيا، ترجمة: عبد السلام عبد العالي، دار توفال، الدار البيضاء، د.ط، 1985م، ص63.

(4) دي بوجراند، النص والإجراء والخطاب، مرجع سابق، ص105.



والتناص)، أما المعيار الاعلامية فهو بحسب التقدير، ولكن يظهر من النظرة الفاجعة أنه لا يمكن لواحد من هذه المعايير أن يفهم دون التفكير في العوامل الأربعة جميعا اللغة والعقل والمجتمع والإجراء.

7- أهمية المقاربة النصية:

إن مبدأ "المقاربة النصية" يعني اتخاذ النص محورا لكل التعلم، تدور حوله جميع الأنشطة: قراءة، تعبير، مطالعة، وتتم من خلاله دراسة الظواهر النحوية، الصرفية، الإملائية، والمبادئ الأدبية والعروضية والبلاغة، وتنمية الذوق الأدبي حسب ما يمليه المنهاج والتوزيع الشهري والأسبوعي⁽¹⁾، وبعبارة أدق فإن "المقاربة النصية" إن كانت تقرر بأهمية الجانب النظري، فإنها تعطي كل الأهمية للجانب التطبيقي العملي الذي تصبح المعارف بموجبه موارد وسلوكات لغوية، يظهر أثرها على لسان المتعلم وقلمه، وتمكّنه في النهاية من امتلاك الملكة النصية، أي القدرة على الفهم وإنتاج النصوص المناسبة للمواقف والأوضاع التي يعيشها داخل المدرسة أو خارجها.

إن التدريس باعتماد النص هو أحد البيداغوجيا المعتمدة في تحقيق الكفاءة، وتعني هذه الأخيرة "القدرة على تشغيل مجموعة من المعارف والمهارات واستخدامها والمواقف التي تسمح بإنجاز عدد معين من المهام"⁽²⁾، ومنه اعتمدت المقاربة النصية في تعليمية اللغات وفي إطار ما يسمى بالتدريس بواسطة الكفاءات، كما تكمن أهمية المقاربة النصية في تدريس القواعد بحيث "يرمي اعتمادها كأسلوب للتعامل مع القواعد إلى التسيير، لأن الهدف من تدريس القواعد لم يعد غاية مقصودة لذاتها، بل أصبح وسيلة لتقويم لسان التلميذ وصون أسلوبه من اللحن والخطأ، فيقرأ قراءة صحيحة ويفهم فهما صحيحا، ويعبر

(1) ينظر: وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الرابعة من التعليم المتوسط، الجزائر، جويلية 2005م، ص13.

(2) بويكر بن بوزيدي، إصلاح التربية في الجزائر، رهانات وإنجازات، دار القصة للنشر، الجزائر، د.ط، 2009م، ص54.

عن خواطره وأفكاره تعبيراً صادقاً صحيحاً، وإن القيمة النهائية للقواعد عند التلميذ تكمن في قدرته على الانتفاع بها في مواضع الاستعمال وتوظيفها في وضعيات حياتية يومية، وهكذا يحس من خلالها أن القواعد مفيدة فائدة مباشرة في فهم الواقع اللغوي من حوله، خاصة عندما يدرسها في إطارها الطبيعي ألا وهو النص⁽¹⁾، وتتخلص البيداغوجيا في كون النص هو المنطلق لإنجاز جميع الأنشطة المقررة والإطار العام لاكتساب التلاميذ مختلف المهارات اللغوية، ويتم ذلك بالنظر إلى النص على أنه مستويات مختلفة لا تتجزأ تمكن المتعلم من إنتاج اللغة حسب المواقف والأنشطة التعليمية كمجموعة من الفعاليات التي يقوم بها المتعلمون داخل الفصل الدراسي والمدرسة أو خارجها من أجل تحقيق أهداف تربوية، وينبغي أن تكون هذه الأنشطة لخدمة نشاط عام هو النشاط اللغوي ولا يكون تعلمها غاية في حد ذاتها، فدرس النحو والصرف مثلا ليس غاية في ذاته، وإنما لضبط السلامة اللغوية وهكذا...

وقد أشار "ابن خلدون" إلى هذه الفكرة في كتابه "المقدمة" عندما فرق بين ملكة اللسان وصناعة العربية قائلاً "إن صناعة العربية إنما هي معرفة قوانين هذه الملكة ومقاييسها خاصة فهو علم بكيفية لا نفس كيفية، فليست نفس الملكة، وإنما هي بمثابة من يعرف صناعة من الصانع علماً، ولا يحكمها عملاً... وهكذا العلم بقوانين الإعراب مع هذه الملكة في نفسها، فإن العلم بقوانين الإعراب إنما هو علم بكيفية العمل، وليس هو نفس العمل"⁽²⁾، ويواصل قائلاً " فالمتكلم من العرب حين كانت ملكة اللغة العربية موجودة فيهم، يسمع كلام أهل جيله وأساليبهم في مخاطبتهم و كيفية تعبيرهم عن مقاصدهم كما يسمع الصبي، واستعمال المفردات في معانيها فيلقنها أولاً ثم يسمع التراكيب بعدها فيلقنها كذلك ثم لا يزال سماعهم لذلك يتحدد في كل لحظة ومن كل متكلم، واستعماله له يتكرر،

(1) رشيدة آيت عبد السلام، دليل الأستاذ اللغة العربية الرابعة متوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2006م، ص 40،41.

(2) ابن خلدون ولي الدين عبد الرحمان بن محمد، المقدمة، تق: عبد الله محمد الدرويش، دار يعرب، دمشق، ط1، 2004م، مجلد2، ص385.

إلى أن يصير ملكه وصفة راسخة، ويكون كأحدهم هكذا تصيرت الألسن واللغات من جيل إلى جيل وتعلمها العجم والأطفال"⁽¹⁾

إن إجراءات المقاربة النصية تمكن المتعلم من توظيف قدراته ومعارفه في الاستدعاء والاستيعاب والتفسير والملاحظة والتطبيق والمقارنة والتحليل والتركيب والتقويم⁽²⁾، ولا يتأتى ذلك إلا بتمكين المتعلم من استخدام اللغة استخداما صحيحا، وذلك حسب المستوى الذي يمارس فيه تعلماته الفعلية، حيث يتم تحديد النصوص والمواضيع المبرمجة والآليات المتبعة للوصول إلى الكفاءة المستهدفة من كل درس مستهدف، أو كفاءة شاملة من طور أو مرحلة تعليمية، ونجد المتعلم يتعامل مع المفردة اللغوية وهي في سياقها الطبيعي وبيئتها الحقيقية فيكتشف معانيها الصحيحة ومدلولاتها التي لا تقبل غيرها، وهكذا ما يجعلنا نقول أو الوسيلة الوحيدة لتدريس الأنشطة اللغوية هي النص اللغوي وبمختلف أنماطه: القصصي والحواري، والحجائي، والإخباري...

إن العمل بهذه الكيفية يسمح للمتعلم بالاحتكاك بمختلف أنواع التعبير ويمكنه من ممارستها بكفاءة.

المبحث الثاني: إجراءات المقاربة النصية

إن "المقاربة النصية" تسعى إلى إثراء الرصيد اللغوي للمتعلم، وذلك من خلال الإجراء العلمي للمستويات التحليلية الأربعة واعتبار النص مزرعة خصبة لها، دون البحث عن الحقيقة خارجه، كما أن لها أهمية بالغة تتمثل في جعل المتعلم يبني معارفه بنفسه انطلاقا من الملاحظة والاكتشاف ومن خلال التدريب على دراسة النص دراسة واقعية تنطوي تحتها عدة مجالات مثل: (المعجمية، التركيبية، الدلالية، التدقيق..)، وفعل القراءة

(1) ابن خلدون ولي الدين عبد الرحمان بن محمد، المقدمة، مرجع سابق، ص385.

(2) ينظر: غسان يوسف قطيط، استراتيجيات تنمية مهارات التفكير العليا، دار الثقافة، عمان، الأردن، ط1، 2008م،

الذي يهدف إلى تعليم التلاميذ اللغة والتي تمكنهم من آليات الفهم واكتشاف السمة التركيبية التي يبني عليها النص، ويكون ذلك إعداداً له لمرحلة الإنتاج.

وللتأكيد على إصلاح الملكة اللغوية وتمييزها لدى تلاميذ العربية، يرى "حاج صالح" أن ذلك يتحقق عن طريق التعليم، على أن يتم فيه التمييز بين مرحلتين لتعليم اللغة العربية، أما المرحلة الأولى فيتم فيها اكتساب الملكة اللغوية الأساسية، وهي القدرة على التعبير السليم، والتصرف العفوي في بنى اللغة، ويتطلب ذلك وضع تدريج لاكتساب التراكيب والبنى الأساسية للعربية والانتقال من الأصول إلى الفروع والعكس وفي المقابل يحرص على تجنب كل أنواع التعبير الفني الذي يستخدم المحسنات البيانية والبديع.

أما المرحلة الثانية فيتم فيها اكتساب المهارة على التبليغ الفعال، على أن لا يتم الانتقال إليها إلا بعد أن يكون المتعلم قد اكتسب الملكة اللغوية الأساسية، ليكون التصرف في البنى والمثل اللغوية استجابة لما يقتضيه المقام أو حال الخطاب⁽¹⁾.

والواقع كما يرى "عبد الرحمان الحاج صالح" أن اكتساب ملكة العربية لا يتم بتلقن قواعد السلامة اللغوية، ولا بمعرفة قواعدها البلاغية وإنما بالتركيز على الاستعمال الفعلي في واقع الخطاب، يقول: "وعلى هذا فالاستعمال الفعلي للغة في جميع الأحوال الخطابية التي تستلزمها الحياة اليومية...ينبغي أن يكون المقياس الأول والأساسي في بناء كل منهج تعليمي وأسرار هذا الاستعمال ينبغي أن يلم بها المربي كما يلم بها اللغوي"⁽²⁾.

(1) ينظر: عبد الرحمان الحاج صالح، جهوده التعليمية في ترقية استعمال اللغة العربية، مجلة كلية الآداب والعلوم الانسانية والاجتماعية، جامعة محمد خيضر، بسكرة، جوان 2010م، العدد السابع، ص7.

(2) نفس المرجع، ص7.

"إن أي نظام لغوي يتكون من أصوات تكون كلمات تؤلف جملا لأداء معنى"⁽¹⁾، ولذا يتناول البحث الدلالي كل ما يحدد معنى الكلمات والعبارات، وتعد المعاجم نتيجة تطبيقية للبحث الدلالي⁽²⁾.

ترتيب هذه المجالات: الأصوات، بناء الكلمات، بناء الجملة، والدلالة، على هذا النحو متفق عليه عند كثير من اللغويين المحدثين والمعاصرين، وهو ترتيب مخالف لما كان عند سيبويه وجمهور النحاة العرب، فقد انطلقوا من قضية الجملة والإعراب إلى قضية الأبنية الصرفية إلى قضية الأصوات، أي من الوحدات الأكبر إلى الوحدات الأصغر.

وقد ظهرت في السنوات الأخيرة اتجاهات عند بعض اللغويين الأمريكيين والأوروبيين تنطلق في التحليل اللغوي من الوحدات الكبيرة إلى الوحدات الأصغر، ولذا فهي تبدأ أيضا بتحليل الجملة وتنتهي بالتحليلي الصوتي⁽³⁾.

لقد كان علم اللغة الوصفي يتناول بالدراسة العلمية لغة واحدة في زمن بعينه ومكان بعينه، ومعنى هذا أن علم اللغة الوصفي يبحث في المستوى اللغوي الواحد، وكان الباحث السويسري "دي سوسير" قد أثبت بدراسته في نظرية اللغة إمكان بحث اللغة الواحدة بالتعرف على بنيتها الصوتية والصرفية والنحوية والدلالية، وهذا البحث يرتبط بالتعرف على بنيتها الصوتية والصرفية والنحوية والدلالية وهذا البحث يرتبط عنده بمستوى لغوي بعينه في زمن واحد، ومعناه أن البحث الوصفي لا يجوز له أن يخلط المراحل الزمنية أو أن يخلط المستويات المختلفة⁽⁴⁾، وغيره من الباحثين الذين اهتموا بالدرس اللغوي فأصبح لكل واحد منهم يدرس اللغة من وجهة نظر خاصة، ووفق منهج معين حتى وصل بهم الإجماع إلى أن النظام اللغوي يخضع في تحليله إلى أربعة مستويات محددة ويعود

(1) محمود فهمي حجازي، مدخل إلى علم اللغة، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، د.ط، د.ت، ص 13.

(2) ينظر: نفس المرجع، ص 18.

(3) ينظر: محمود فهمي الحجازي، مدخل إلى علم اللغة، مرجع سابق، ص 18، 19.

(4) ينظر: نفس المرجع، ص 21، 22.



السبب في هذا التقسيم إلى ان اللغة نظام مركب ومعقد جدا، ولا يمكن لمنهج واحد بأن يفسر ظواهره وبيان خصائصه ومميزاته، وكما أن وسيلة اللغة هي التواصل، ومن المسلمات أن القراءة ذات طابع لغوي تواصلية، وعليه كان النص محورا تدور حوله كل فروع اللغة العربية سواء المكتوبة أو المسموعة، فإنه يجدر بنا الآن أن نتناول إجراءات المقاربة النصية والمتمثلة في المستويات المعتمدة وهي كآآتي: المستوى الصوتي، والمستوى الصرفي، والمستوى التركيبي، والمستوى الدلالي.

1- المستوى الصوتي: وهو نوعان:

1-1- طبيعي: يتكون من جانبين:

- جانب فيزيولوجي: يتعلق بالجانب النطقي (جهاز النطق) والجانب السمعي (جهاز السمع).

- جانب فيزيائي: "يتعلق الأمر بالأصوات في مظهرها الفيزيائي، أي عندما تتحول الذبذبات الصوتية إلى أمواج عبر الأثير"⁽¹⁾

1-2- لغوي: يتعلق بالأصوات اللغوية بوصفها الحامل المادي للأفكار والدلالات أثناء الإنتاج الفعلي للكلام في الواقع اللغوي.

في رحاب الطبيعة الثنائية للظاهرة الصوتية أوجد الفكر اللساني المعاصر منوالين فرعيين لتناول هذه الظاهرة بجانبها الطبيعي واللغوي، وهذان المنوالان الفرعيان هما:

- علم الأصوات العام **Phonetique**: "موضوعه الظاهرة الصوتية بمظهرها الفيزيولوجي والفيزيائي".

(1) أحمد حساني، دروس في لسانيات تطبيقية، حقل تعليمية اللغات، ديوان المطبوعات، الجامعية، الجزائر، ط2، 2009م، ص11.



- علم الأصوات الوظيفي **Phonologie**: "موضوعه الظاهرة الصوتية بمظهرها

الوظيفي أثناء الإنجاز الفعلي للكلام في سياق لغوي معين". (1)

"إن عملية النطق عملية مركبة بمعنى أن الصوت لا يتكون إلا بعدة عمليات متكاملة، فلا تكفي استدارة الشفتين لنطق الصوت، ومجرد وضع اللسان في أي موضع من الفم لا يكفي لنطق أي صوت، ولذا فهناك مقومات أساسية لنطق الأصوات اللغوية، فلكل صوت خصائصه النطقية التي تفهم بدراسة الجهاز الصوتي وفيزيولوجية الكلام.

وعندما يصدر الصوت اللغوي يمضي في الهواء فيحدث ذبذبات وتكون له عدة خصائص فيزيائية، وهنا مجال لدراسة ذلك الصوت اللغوي بأجهزة القياس الصوتي التي يتعامل بها المختصون في فيزياء الصوت، وما أن يصل الصوت اللغوي إلى أذن المتلقي حتى تتلقاه الأذنان، وهنا أيضا مجال لدراسة الصوت من حيث وقعه على أعضاء السمع، فلكل صوت خصائصه النطقية والفيزيائية والسمعية"⁽²⁾، "ويتناول التحليل الفونولوجي أصوات اللغة باعتبارها عناصر رمزية تتكون منها اللغة فلا يهتم علم الفونولوجي بالخصائص النطقية والفيزيائية والسمعية للأصوات باعتبارها هدفا في ذاتها، بل يهتم بها باعتبارها مجرد وسيلة لتحديد الصوت اللغوي في إطار اللغة الواحدة، يتضح الفرق بين البحث الصوتي والبحث الفونولوجي من الفرق بين ما تسجله أجهزة القياس وما يؤثر في المعنى"⁽³⁾، وعليه فإن الاتجاهات الحالية ترى في ذلك أن الإنسان مهما كان يسمع أكثر مما يتكلم ويتكلم أكثر مما يقرأ، ويقرأ أكثر مما يكتب وهكذا... وليس هذا بالفرضية أو النظرية، وإنما حقيقة اللغة وطبيعتها كظاهرة اجتماعية من جهة وكأداة اتصال وتفاهم بين

(1) أحمد حساني، دروس في لسانيات تطبيقية، مرجع سابق، ص 11.

(2) محمود فهمي الحجازي، مدخل إلى علم اللغة، مرجع سابق، ص 35.

(3) نفس المرجع، ص 36.

أفراد المجتمع من جهة، وباعتبارها أداة اتصال فلا بد من وجود طرفين وهما: متكلم وسامع⁽¹⁾.

ولا شك أن في دراسة الأصوات وصفاتها أهمية في تحديد خصائصها ومخارجها بدقة، لكن هذا غير كاف، لأن اللغوي يريد أن يكشف العلاقة التي تربط بعضها ببعض داخل النظام اللغوي مع تحديد موقعها داخل النظام، والوظيفة التي تؤديها أثناء عملية التبليغ والتواصل، وتركز الدراسات الصوتية عامة على الأداء اللغوي أو التمثيل للمنظومة اللغوية الجماعية، هذا مع حتمية التمايز تبعا للفروق الصوتية الفردية، غير أن الدراسات العلمية لهذه الظاهرة قادرة على الإحاطة بتلك الفروقات.

ويظهر تفعيل الأصوات في النشاط التعليمي من خلال بعض الأنشطة هي القراءة والإملاء والصرف خاصة، حتى يتمكن التلميذ من معرفة الخصائص الصوتية المختلفة للحروف وظواهر المد والتنوين والشدة وهمزتي الوصل والقطع...

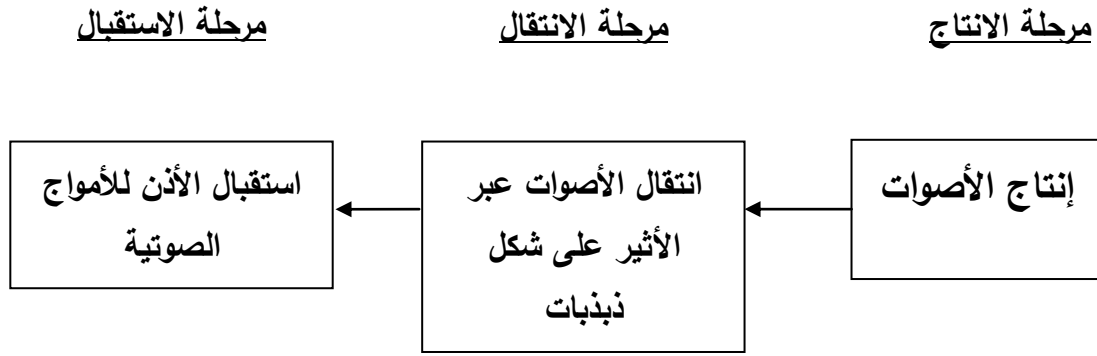
كما أن للأداء الصوتي للأستاذ أثناء إلقاءه الدرس أو أثناء قراءة النصوص له أهمية كبيرة في تنمية القدرة على الفهم والكتابة، ويجب أن تكون قراءة الأستاذ قراءة نموذجية تحدد مصير الكلمة والجملة وكذلك المعنى وذلك عبر ظواهر النبر والتنغيم⁽²⁾.

لكي يستسقي منها التلميذ مادته الصوتية، حيث تمثل لهذا المستوى بالشكل التالي:

(1) ينظر: محمد وطاس، أهمية الوسائل التعليمية في عملية التعلم عامة، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، د.ط، 1988م، ص206.

(2) ينظر: محمود السعران، علم اللغة، دار الفكر العربي، بيروت، د.ط، 1997م، بتصريف، ص51.





الشكل (1): مراحل عملية التواصل

2-المستوى الصرفي: "لما خشي أهل العربية من ضياعها، بعد أن اختلطوا بالأعاجم، دونوها في المعاجم وأصلوا لها أصولاً تحفظها من الخطأ، وتسمى هذه الأصول "العلوم العربية"، وهي العلوم التي يتوصل بها إلى عصمة اللسان والتعلم من الخطأ وهي ثلاثة عشر (13) علماً"⁽¹⁾:

وهذه العلوم هي "الصرف، والإعراب (ويجمعها إسم النحو)، والرسم"⁽²⁾، والمعاني، والبيان، والبديع، والعروض، والقوافي، وقرض الشعر، والإنشاء، والخطابة، وتاريخ الأدب، و متن اللغة"، وأهم هذه العلوم "الصرف والإعراب".

لل كلمات العربية حالتان، حالة أفراد وحالة تركيب، فالبحث عنها وهي مفردة لتكون على وزن خاص وهيئة خاصة وهو موضوع "علم الصرف" والبحث عنها وهي مركبة ليكون آخرها ما يقتضيه منهج العرب في كلامهم من رفع أو نصب أو جر، أو جزم، أو بقاء على حالة واحدة من تغير هو من موضوع "علم الإعراب".

فالصرف: علم بأصول تعرف بها صيغ الكلمات العربية وأحوالها التي ليست بإعراب ولا بناء، فهو علم يبحث عن الكلم من حيث ما يعرض له من تصريف وإعلال وإدغام وإبدال وبه نعرف ما يجب أن تكون عليه بنية الكلمة قبل انتظامها في الجملة وموضوعه الاسم المتمكن (أي المعرب) والفعل المتصرف، فلا يبحث عن الأسماء المبنية ولا عن الأفعال

(1) مصطفى الغلاييني، جامع الدروس العربية، منشورات المكتبة العصرية، بيروت، ط30، 1994م، ج1، ص7.

(2) * الرسم: هو العلم بأصول كتابة الكلمات.

الجامدة، ولا عن الحروف، وقد كان قديما جزءا من علم النحو، وكان يعرف النحو بأنه علم تعرف به أحوال الكلمات العربية مفردة ومركبة.

والصرف من أهم العلوم العربية، لأن عليه المعول في ضبط صيغ الكلم، ومعرفة تصغيرها والنسبة إليها والعلم بالجمع القياسية والسماعية والشاذة... وغير ذلك من الأصول التي يجب على كل أديب وعالم أن يعرفها⁽¹⁾، يقول ابن جني: "فالتصريف إنما هو لمعرفة أنفس الكلمات الثابتة والنحو إنما هو لمعرفة أحواله المتقلبة، وإذا كان ذلك كذلك فقد كان من الواجب على من أراد معرف النحو أن يبدأ بمعرفة الصرف، لأن معرفة ذات الشيء ينبغي أن يكون أصلا لمعرفة الحالة المتقلبة"⁽²⁾.

"إن المصطلح الأساسي في التحليل الصرفي في الحديث هو مصطلح المورفيم Morfeme أي الوحدة الصرفية، إن الباحث يحاول تقسيم السلسلة الكلامية إلى عناصرها المكونة ثم يصنف هذه العناصر وكانت المرحلة الأولى في هذا التقسيم على مستوى التحليل الصوتي، وبذلك أمكن تعرف الوحدات الصوتية المكونة للسلسلة الكلامية، والمرحلة التالية في التقسيم تهدف إلى تعرف الوحدات الصرفية وهناك تعريفات كثيرة للمورفيم عند مدارس البحث اللغوي الحديث، غير أنها تتفق في أنها تعد الوحدة الصرفية أصغر وحدة في بنية الكلمة تحمل معنى أولها وظيفية نحوية في بنية الكلمة"⁽³⁾.

وهذا الترتيب الذي انتهجته اللسانيات الحديثة، حيث يتم البدء بالصوت ثم البنية ثم التركيب النحوي وصولا إلى الدلالة التي تمثل أهم هذه العناصر، لأنها محصلة لمعانيها كافة، ومن خلال هذا الترتيب يتعلم التلاميذ كيفية التعرف على الأصوات ثم ترتيب الكلمات واشتقاقاتها، ثم حركة أواخرها وفي الأخير يتم التعرف على المعنى الدلالي لها.

(1) ينظر: مصطفى الغلايني، جامع الدروس العربية، مرجع سابق، ص 8،9.

(2) أبو عثمان المازني (ابن جني)، المنصف في شرح كتاب التصريف، تح: ابراهيم مصطفى وعبد الله أمين، الناشر البابي الحلبي، ط1، 1954م، ص4.

(3) محمود فهمي الحجازي، مدخل إلى علم اللغة، مرجع سابق، ص90.



3- المستوى التركيبي: " يتعلق هذا المستوى بالعلائق الوظيفية التي تحدد نمط البنية التركيبية في لسان ما وله منوال فرعي يتميز بأدواته وإجراءاته التطبيقية وهو علم التركيب"⁽¹⁾، "بحيث أن اللغة الانسانية وسيلة من وسائل التواصل، فهي تركز على آلية التركيب والتفكيك للرسائل الخطابية في مختلف السياقات"⁽²⁾.

إن بناء الجملة أو النحو أو تركيب الجملة مصطلحات مألوفة في الكتابات المعاصرة للدلالة على مفهوم واحد يتصل بالقواعد التي تحدد نظام الجملة في اللغة وتجعلها قادرة على أداء المعنى الذي يريده المتحدث أو الكاتب فيصل إلى المستمع أو القارئ، وقد عرف "السكاكي" النحو "بأنه كيفية التراكيب فيما بين الكلم لتأدية أصل المعنى مطلقا بمقاييس مستنبطة من استقراء كلام العرب وقوانين مبنية عليها"، والنحو هنا يبحث "تأليف الكلام" أو "تركيب فيما بين الكلام"، ولهذا فإن البحث النحوي يعني التوصل إلى القواعد المفسرة لنظام تأليف الكلمات أو تركيب الكلمات في الجملة، حتى تؤدي المعنى المراد طبقا لنظام اللغة، فالفكرة الأساسية لتحليل تركيب الجملة تنطلق من فكرة الأساسية: ممارسة المتكلم أو الكاتب للغة ما تعني وضع الكلمات في تتابع مناسب للتعبير، ويكون هذا التتابع طبقا للقواعد المنتجة لأنماط بناء الجملة، وليس كل تتابع في كلمات اللغة يؤدي إلى جمل صحيحة، فكل كلمة من كلمات الجملة قد تكون صحيحة في نفسها ولكن تركيب هذه الكلمات قد يكون جملة صحيحة طبقا للمعارف عليه في الجماعة اللغوية، وقد لا يكون أية مقبولة ومفهومة عند أبناء الجماعة اللغوية وقد لا يحمل أي معنى على الإطلاق"⁽³⁾، وحتى تؤدي الجملة مهمتها في تأدية وظيفتها تأخذ كل كلمة فيها مكانها المناسب لها حتى تصبح لها قيمة في ذاتها، واخرى بين الكلمات المجاورة لها في السياق، ويعتبر نص القراءة هو المنطلق في دراسة الوظائف النحوية للمفردات والجمل ومنه يتعلم التلميذ كيفية توظيفها في جميع أنشطة اللغة.

(1) أحمد حساني، دروس في لسانيات تطبيقية، مرجع سابق، ص12.

(2) نفس المرجع، ص40.

(3) ينظر: محمود فهمي الحجازي، مدخل إلى علم اللغة، مرجع سابق، ص 108، 107.

4-المستوى الدلالي: "يرتبط هذا المستوى بالجانب الدلالي للظاهرة اللسانية باعتبار أن هذا الجانب يتعلق بالبنية الذهنية لدى المتكلم، المستمع في لسان ما، فأفرد له الفكر اللساني مبحثا خاصا ينعت "بعلم الدلالة"⁽¹⁾، ولا تقوم البنية اللغوية على مجرد تتابع الأصوات المكونة للأبنية الصرفية في نسق الجملة، بل لا بد أن تكون هذه الرموز حاملة للمعنى.⁽²⁾

إن علم الدلالة علم قديم وإن بدا أنه حديث، فما من أمة من الأمم إلا وبحثت في ألفاظ لغتها، محاولة تحديد المعنى الذي يحمله اللفظ عندما يكون مفردا، وبيان ما يؤول إليه المعنى عندما يوضع في تركيب، هو علم قديم باعتبار أن البحث في المعنى من حيث الوضوح والغموض والصحة وعدمها والاحتمال والفساد، وما تتعرض له دلالة الألفاظ من تحول في المعنى إلى معنى آخر وأسباب هذا التحول ومظاهره ومشاهد وملاحظ في أقدم ما وصل إلينا من تراث الأمم.

ثم هو علم مستحدث بفضل أن "علم اللسانيات الحديث" طور نظرياته، ووضع أصوله ووضع معالمه وبين صلته بالعلوم الأخرى، فغدا علما قائما بذاته له مناهجه ونظرياته، بعد أن كان ضمن العلوم الأخرى كالفلسفة والمنطق وعلم النفس.⁽³⁾

أما الشريف الجرجاني "فإنه صورته في تعريفاته كلاما جامعا عن الدلالة في الثقافة الأصلية فيقول "الدلالة هي الشيء بحالة يلزم من العلم به العلم بشيء آخر، والشيء الأول هو الدال، والثاني هو المدلول، وكيفية دلالة اللفظ على المعنى باصطلاح علماء الأصول محصورة في عبارة النص، وإشارة النص واقتضاء النص"⁽⁴⁾، كما أن الأحاسيس

(1) أحمد حساني، دروس في لسانيات تطبيقية، مرجع سابق، ص 11، 12.

(2) ينظر: عليان بن محمد الحازمي، علم الدلالة عند العرب، مجلة جامعة أم القرى لعلوم الشريعة واللغة العربية وآدابها، د.ت، ج15، ع27.

(3) محمود فهمي حجازي، مدخل إلى علم اللغة، مرجع سابق، ص129.

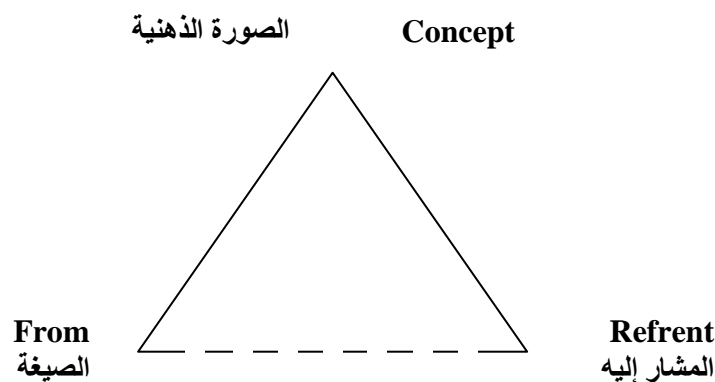
(4) فايز الداية، علم الدلالة العربية بين النظرية والتطبيق، دار الفكر المعاصر، بيروت، لبنان، دار الفكر، دمشق، سورية، ط2، 1996، ص8.

والأفكار أيضا يعبر عنها بواسطة اللفاظ التي تؤدي المعنى، هذا المعنى يتجسد من خلال قراءة التلميذ للنص من خلال تفحص الوحدات مفردة ومركبة ومن خلال متابعة التركيب الجملي المنسجم والمتتالي يحاول استجلاء الدلالة الكامنة في النص حتى يصل إلى دلالة البنية الكبرى.

وبعد جهد الباحثين اللغويين في هذا الاتجاه هادفا الى بحث طبيعة الدلالة من داخل البنية اللغوية مع ربطها بالعوامل الخارجية، ولكن التركيز هنا كان على بحث الدلالة في إطار البنية اللغوية، أي عدم الدخول إلى بحث المعنى من الخارج برؤية نفسية أو أنثروبولوجية بل يكون المنطلق بحث البنية الدلالية والإفادة في هذا البحث من كل ما يعين على فهم ذلك.

"وأهم الجهود لتحديد طبيعة الدلالة تتلخص على النحو التالي: ومنها الثالث الدلالي، هذه الفكرة جاءت في كتاب الباحثين Ogden et Richards، "ريتشارد وأوغدن"، ونقول الفكرة بأن الصيغة اللغوية (أو الكلمة) تثير في العقل صورة ذهنية تثير إلى ماهية

خارجية وقد قسم هذان اللغويان المعنى إلى ثلاث مكونات أساسية وهي على الشكل التالي":⁽¹⁾



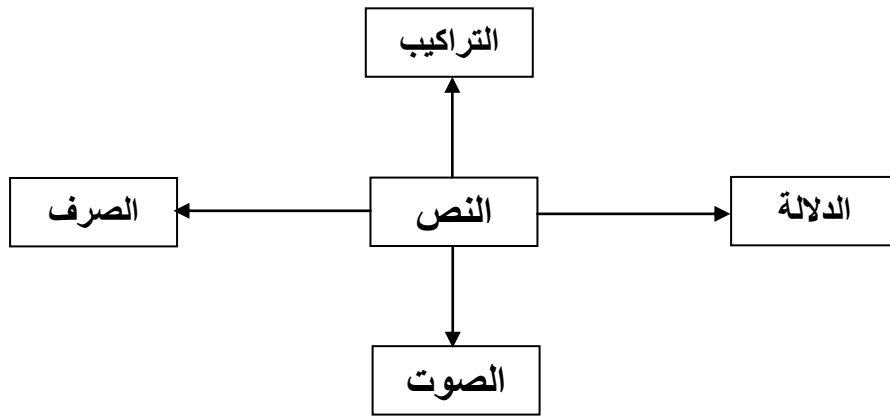
الشكل (2): الثالث الدلالي

⁽¹⁾ محمود فهمي الحجازي، مدخل إلى علم اللغة، مرجع سابق، ص 141.

يدل الخط المتقطع بين المشار إليه والصيغة أي بين الاسم والشيء، على عدم وجود أي علاقة تربط بينهما، وكان رأي "الفخر الرازي" اللفظ يتغير بحسب تغير الصورة في الذهن، فإن من رأى شبحاً من بعيد وظنه شجراً أطلق عليه لفظ الشجر، وهكذا يرى "الرازي" العلاقة غير مباشرة بين اللفظ والماهية الخارجية، ولكن العلاقة مباشرة بين اللفظ والصورة الذهنية، وهي فكرة تحمل نواة الثالوث الدلالي عند رينشارد وأوغدن⁽¹⁾.

ومعلوم أن علم الدلالة يبحث في خصائص الكلمة المفردة وتحولاتها عبر التاريخ ليضع أساساً لنظرية المعنى، ومن خلال وجودها داخل السياقات المختلفة يستخلص التلميذ مجموعة من القواعد الوظيفية لربط الدال بالمدلول.

"وانطلاقاً من تفحصنا للمستويات اللغوية الأربعة والمحددة للدراسة، تتجلى آليات المقاربة النصية من منظور لسانيات النص ويمكننا التمثيل للمقاربة النصية بالخطاطة التالية"⁽²⁾:



الشكل (3): منطلقات المقاربة النصية

(1) ينظر: محمود فهمي الحجازي، مدخل إلى علم اللغة، مرجع سابق، ص 141.

(2) سعيد يقطين، انفتاح النص الروائي، المركز الثقافي العربي، ط2، 2001م، ص 15.

المبحث الثالث: تعليم اللغة العربية وفق المقاربة النصية

1- **تعليمية اللغة العربية:** "لقد أنعم الله تعالى على الإنسان من بين سائر الكائنات الحية بنعمتين، الأولى نعمة العقل، والأخرى نعمة اللغة، بهما تمكن الإنسان من صنع الحياة، فاللغة سلوك إنساني وفكري، تمتلك سياقاً اجتماعياً وثقافياً له دلالاته ورموزه ومضامينه، يهدف إلى تحقيق الاتصال الفكري والحضاري والجمالي.

واللغة شأن يشترك فيه البشر جميعهم، وهي من أقوى أدوات الاتصال، وأهم وسائل اكتساب المعارف والمعلومات والثقافات، ولها دورها الرائد في حياة المجتمع فهي أداة التفاهم وهي سلاح الفرد في مواجهة كثير من المواقف التي تتطلب الكلام أو الاستماع، أو الكتابة، أو القراءة، وهذه الوظيفة من أهم الوظائف الاجتماعية للغة، فاللغة صورة وجود الأمة بأفكارها ومعانيها وحقائق نفوسها وجوداً متميزاً قائماً بخصائصه تتحد بها الأمة في صور التفكير، وأساليب أخذ المعنى من المادة، والدقة في تركيب اللغة دليل على دقة الملكات في أهلها وعمقها وهو عمق الروح ودليل الحس على ميل الأمة إلى التفكير والبحث في الأسباب والعلل".⁽¹⁾

"وتبرز أهمية اللغة في المجال التربوي في أنها أداة التعلم والتعليم، فهي الوسيلة الرئيسية في تحصيل المعارف والمفاهيم جميعها والسيطرة عليها، فما من أمة أدرجت في مضمار التقدم والحضارة إلا واعتنت بلغتها واعتنت بفروعها من نحو وتعبير...

وغدا كان الحكم ينطبق على اللغة عامة فإنه أشد انطباقاً على اللغة العربية لأنها لغة القرآن الكريم المعجز الذي أعطاها الشأن العظيم والموقع المتفرد الذي إنمازت به عن سائر اللغات".⁽²⁾

(1) فاضل ناھي عبد عون، طرائق تدريس اللغة العربية وأساليب تدريسها، مؤسسة دار الصادق الثقافية، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، ط2، 2014م، ص15.

(2) فاضل ناھي عبد عون، طرائق تدريس اللغة العربية وأساليب تدريسها، مرجع سابق، ص09.



"إن اللغة العربية عنصر من الثلاثية التي تتكون منها الهوية الوطنية، ولكونها اللغة الوطنية الرسمية فإنها حتما لغة تعليم جميع المواد الدراسية وفي جميع مستويات وأطوار المنظومة التربوية الوطنية سواء في ذلك مدارس القطاع العام أو المدارس الخاصة، وبهذه الصفة فإن اللغة العربية تحظى بمكانة متميزة وبعناية مستمرة وبتجديد جميع الوسائل الكفيلة بترقيتها وهي محل متابعة دقيقة".⁽¹⁾

ويهدف تدريس اللغة العربية في مرحلة التعليم المتوسط إلى دعم المكتسبات اللغوية للمتعلمين وإثرائها، وتغذية البعد الثقافي والوجداني، وتوسيع معارفهم بما يلبي حاجاتهم المدرسية الاجتماعية باعتمادها وسيلة للتواصل اليومي الشفوي والكتابي، والتحكم في الأدوات المنهجية والفكرية وغرس القيم الأخلاقية والروحية للأمة الجزائرية، وتذوق جماليات آدابها وفنونها، والاعتزاز بأمجادها.⁽²⁾

وكانت اللغة العربية الصلة بين فروعها صلة جوهرية إذ أنها تعمل بفروعها كافة القراءة والكتابة، والمحادثة، والإملاء، والقواعد، والأدب، على تحقيق الأهداف التي وضعت لها، وأن هذه الفروع مرتبطة ببعضها ارتباطا محكما، فالقراءة تزود القارئ بالثروة اللغوية، والإملاء يجعله يرسم الحروف رسما صحيحا سليما، والتعبير بنوعيه الشفهي والكتابي هو الغاية من تدريس فروع اللغة العربية، إذ يعد وسيلة الفهم والإفهام.

واللغة العربية لغة الله عز وجل في كتابه العزيز الذي جعله آخر رسالة سماوية للعالمين، على علو شأنها وكمال نضجها وتفوقها على غيرها من اللغات في التعبير عن المعاني بدقة لا ترقى إليها سواها، فهي لغة القرآن ولسان البيان، أعزها الله ونشرها في كل مكان وزمان، ويكفيينا فخرا أن الله سبحانه وتعالى خصها بالبيان إذ قال عز وجل {لِسَانُ الَّذِي

(1) بوبكر بن بوزيدي، إصلاح التربية في الجزائر، رهانات وإنجازات، مرجع سابق، ص 61.

(2) ينظر: وزارة التربية الوطنية، ملخص مناهج الطور الأول من التعليم المتوسط، الجزائر، 2016م، الجزائر، 2016م، ص 6.

يُلْحِدُونَ إِلَيْهِ أَعْجَمِيٌّ وَهَذَا لِسَانٌ عَرَبِيٌّ مُبِينٌ⁽¹⁾، وقال تعالى { وَإِنَّهُ لَنَنْزِيلُ رَبِّ الْعَالَمِينَ، نَزَلَ بِهِ الرُّوحُ الْأَمِينُ، عَلَى قَلْبِكَ لِتَكُونَ مِنَ الْمُنذِرِينَ، بِلِسَانٍ عَرَبِيٍّ مُبِينٍ⁽²⁾.

وتأسيسا على ما تقدم وما للعربية من دور في حفظ تراث الأمة وتوحيد أبنائها، وإيماننا بأن المعرفة تراكمية نالت الخطوة عند الباحثين، فالكل يتناولها بالبحث والتحليل انطلاقا من مجال عمله وتخصصه قصد تيسير تعلمها للنشء من خلال حصرها في وحدات تعليمية بعدما قاموا بعملية انتقاء دقيقة من الرصيد المعجمي اللغوي (مفردات وعبارات) تتلاءم والمستوى الفكري والعلمي للمتعلم، مسطرين في ذلك مناهج أو برامج تربوية أو فيها عوامل الكمال والتمام لتبليغ المحتوى اللغوي المتوخى من الرصيد اللغوي المنتقى، وتطعيمه بوسائل بيداغوجية تساعد على تحقيق الأهداف التربوية المنشودة.

2- نشأة التعليمية ومفاهيمها: تعتبر تعليمية اللغات كميديان تطبيقي علما حديث

النشأة، اقترن ظهوره باللسانيات التطبيقية كميديان تلتقي فيه علوم مختلفة تتصدى لمعالجة اللغة الإنسانية، ويبدو أنه لا يمكن تصور "تعليم لغوي" حقيقي دون الاستعانة بعلم اللغة التطبيقي، ذلك لأنه كما يرى "كوردنر" - بحق - يهتم بمجموع العملية التعليمية للغة، بمعنى أنه هو الذي يهيمن على التخطيط وعلى اتخاذ القرارات المطلوبة باعتباره "علما" يستهدي قواعد العلم من الوصف، والضبط، والتنظيم، أو هو علم ذو أنظمة متعددة يستثمر نتائجها في تحديد "المشكلات" اللغوية، وفي وضع الحلول لها، وإذا كان علم اللغة لا يمثل العنصر الوحيد في ميداننا، لأنه يستقي من علوم أخرى، فلا شك أنه يمثل أهم عنصر فيه، ومع ذلك

(1) سورة النحل، الآية: 103.

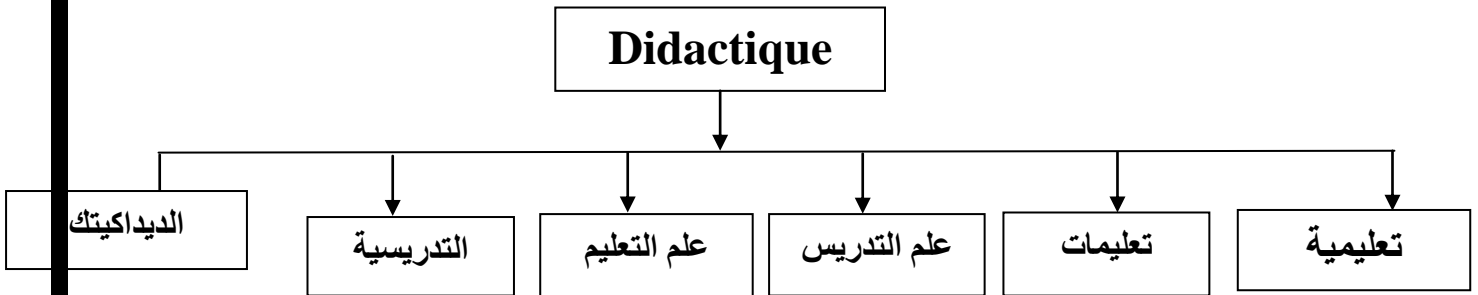
(2) سورة الشعراء، الآية: 192، 195.

فإن علم اللغة التطبيقي يكاد ينحصر الآن في تعلم اللغة وتعليمها لأهلها ولغير الناطقين بها ومن ثم فإنه ميدان "علمي، تعليمي" في آن واحد.⁽¹⁾

ويرجع الأصل اللغوي للتعليم إلى الكلمة الأجنبية ديداكتيك Didactique والمشتقة أيضا بدورها من الكلمة اليونانية Didaktikos وتعني: فالنتعلم أي يعلم بعضنا أو أتعلم منك أو أعلمك، وكانت تطلق على ضرب من الشعر يتناول بالشرح معارف وهو شبيه بالشعر التعليمي عندنا، أما في مختار القاموس فقد جاء فيه "علم الأمر وتعلمه، أتقنه، علمه علما، عرفه"⁽²⁾.

قال تعالى: { قَالُوا سُبْحَانَكَ لَا عِلْمَ لَنَا إِلَّا مَا عَلَّمْتَنَا إِنَّكَ أَنْتَ الْعَلِيمُ الْحَكِيمُ }⁽³⁾

أما اصطلاحا فيعرفها "ميلاري" "على أنها مجموعة طرق وأساليب وتقنيات التعليم"، ونجد في اللغة العربية كثيرا من المصطلحات التي تشير على مصطلح واحد أجنبي مقابل له وذلك لتعدد مناهل الترجمة وكذا ظاهرة الترادف في اللغة العربية، وفيما يلي نورد أشهر هذه المصطلحات العربية المقابلة لهذا المصطلح الأجنبي من خلال الشكل التالي:



مصطلح علم التدريس هو المصطلح الطاعي في الاستعمال، وفي الآونة الأخيرة شاع استعمال التعليمية، ولكن البعض يفضل المصطلح الأجنبي ديداكتيك لتجنب أي غموض.

⁽¹⁾ ينظر: عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، مرجع سابق، د.ط، 1995م، ص 12،13.

⁽²⁾ الطاهر أحمد الزاوي، مختار القاموس، مرجع سابق، ص 435.

⁽³⁾ عسوس محمد، مقارنة التعليم والتعلم بالكفاءات، دار الأمل، ط1، د.ت، ص 66،67.

بعد أن أعطى "جون دي وي" 1952/1859م الأهمية لنشاط التعلم في العملية التعليمية، واعتبر التعليمية نظرية للتعلم لا للتعليم، ونتيجة لتطور البحث في التربية أثناء القرن العشرين، اتضح أن النظرة الأحادية لهذا المفهوم، كانت قاصرة لأن التعليم قد فصل عن التعلم وأكدت تلك الدراسات أن نشاطات كل طرف في العملية التعليمية يربطها التفاعل المنطقي مع الطرف الآخر (معلم، متعلم، معرفة)، وقبل أن نتطرق إلى مفهوم لمحاور العملية التعليمية نحاول أن نبين الفرق بين التعليم والتعلم:

فالتعليم أولاً يحدث قبل التعلم وهو في مقدمته يقول "محمد الدريج": "هو نشاط تواصل يهدف إلى إثارة التعلم وتحفيزه وتسهيل حصوله، إنه مجموعة الأفعال التواصلية والقرارات التي يتم اللجوء إليها بشكل قصدي ومنظم"⁽¹⁾، يرى هذا التعريف بأنه مجموعة أنشطة تحفيزية على حدوث التعلم عند الفرد، وبذلك تسهل عملية الاكتساب، معنى ذلك أن التعليم يبنى على مناهج دراسي، بحيث يحتوي مجموعة معارف وتقنيات التواصل وطرق تربوية مختارة وتقنيات التقويم وتتسق أنشطة تعليمية من شأن ذلك تحفيز حدوث التعلم⁽²⁾، وبعبارة أخرى "التعليم تصميم مقصود أو هندسة للموقف التعليمي بطريقة ما، بحيث يؤدي ذلك إلى تعلم، أو إدارة التعلم التي يشرف عليها المدرس"⁽³⁾ بينما التعلم فهو كما يرى "ملكار" "عملية بها ينشأ فعل أو سلوك، يتطور أو يتغير ذلك بمكافحة ظرف من الظروف أو ممارسة أو الاستجابة به شرط أن تكون خصائص التطور أو التغير الحاصل غير قابل للتفسير بفعل ميول فطرية أو بلوغ حالات طارئة على الكائن الحي"، ويأتي تعريف "جيلفورد" شارحاً لهذه التعريف بقوله أن "التعلم هو التغير في سلوك الفرد الناتج عن استثارة وطبيعة الاستثارة تمتد من مثيرات فيزيائية بسيطة تستدعي نوعاً من الاستجابات إلى مواقف أخرى غاية في التعقيد، فتعرض الفرد لتيار الهواء البارد يجعله

(1) عسوس محمد، مقارنة التعليم والتعلم بالكفاءات، المرجع السابق ص 67.

(2) ينظر: توفيق أحمد مرعي، محمد محمود الحيلة، طرائق التدريس العامة، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، ط1،

2002م، ص21.

(3) عسوس محمد، مرجع سابق، ص67.

يتحرك لإغلاق النافذة التي يأتي منها هذا التيار، فهنا تعرض الفرد لمثير معين فتغير سلوكه نتيجة تعرضه لهذا المثير".⁽¹⁾

وبذلك يمكن القول: إن عملية التعلم متعلقة بالتعلم نفسه، وهي ذات علاقة وطيدة بعملية التعليم من حيث أنها نتيجة لها، أي أن عملية التعلم هي نتيجة عملية التعليم ومحصلة لها، ونحن نستدل على أن الفرد قد تعلم بعد عملية التعليم من قدرته على القيام بأداء معين لم يكن يستطيع أداءه قبل عملية التعليم، كما أن هناك مجموعة من العوامل تؤثر في عمليتي التعليم والتعلم منها، خصائص المتعلم والمعلم، وسلوك المعلم والمتعلم، والصفات الطبيعية للمدرسة، وخصائص المادة التعليمية، وصفات مجموعة الأقران، والقوى الخارجية التي تؤثر في فاعلية التعليم.⁽²⁾

وللتفريق بين مفهومي التدريس والتعليم يمكن القول بأن التعليم يستخدم في ثلاثة مجالات هي: المعارف والمهارات والقيم، إذ نقول تعلمية النحو وتعلمية آداب المجالسة ولا نقول درست آداب المجالسة... وبالتالي فإن التعليم "هو توفير الشروط المادية والنفسية، التي تساعد المتعلم على التفاعل النشط مع عناصر البيئة التعليمية في الموقف التعليمي، واكتساب الخبرة، والمعارف، والمهارات، والاتجاهات، والقيم التي يحتاج إليها هذا المتعلم وتناسبه، وذلك بأبسط الطرق الممكنة، ومعنى هذا أن عملية التعليم هي تلك العملية التي يوجد فيها متعلم في موقف تعليمي لديه الاستعداد العقلي والنفسي لإكتساب الخبرات والمعارف من خلال وجوده في بيئة تعليمية تتضمن محتوى تعليميا ومعلما، ووسائل تعليمية ليحقق الأهداف التربوية المنشودة"⁽³⁾، بينما يمكن عد التدريس بأنه الجانب التطبيقي للتعليم، أو أحد أشكاله وأهمها والتعليم لا يكون فعالا، إلا إذا خطط له مسبقا، أي قد صمم بطريقة منظمة ومتسلسلة، لذا فالتدريس مجموعة من الأفعال التواصلية،

(1) توفيق أحمد مرعي، محمد محمود الحيلة طرائق التدريس العامة، مرجع سابق، ص22.

(2) ينظر: نفس المرجع، ص23.

(3) توفيق أحمد مرعي، محمد محمود الحيلة طرائق التدريس العامة، مرجع سابق، ص22، 21.



والقرارات التي يتم استغلالها، وتوظيفها بكيفية مقصودة من المدرس الذي يعمل باعتباره وسيطا في أداء موقف تربوي-تعليمي⁽¹⁾، ومعرفة المعلم الواسعة بطرائق التدريس واستراتيجيات التعليم المتنوعة وقدرته على استخدامها، تساعد بلا شك في معرفة الظروف المناسبة للتطبيق، بحيث تصبح عملية التعليم شائقة وممتعة للطلبة.⁽²⁾

إذن من خلال التعاريف السابقة ومناقشتها، نستنتج أن لكل من التعليم والتعلم وظائف منها: الوظيفة التعليمية، والوظائف التعليمية.

الوظائف التعليمية:

أ. **الوظيفة التوجيهية:** "غاية التعليم الوصول بالمتعلم إلى ممارسة نشاط معين يوافق إمكانياته العلمية وسماته الشخصية وإكسابه سلوك مرغوب فيه مسبقا، فالتعليم يحمل الوظيفة التوجيهية نحو معرفة محددة مسبقا حسب إمكانياته"⁽³⁾

ب. **الوظيفة التلقينية:** إن التعليم يسعى لتحقيق هدف من الدرس أو من المنهاج، وهذا يتطلب تحضير المادة المعرفية، التي تلقن للتلميذ من طرف المعلم حسب أسس نفسية وتربوية واجتماعية.

ج. **الوظيفة القبلية:** إن التعليم يسعى إلى إكساب التلميذ مجموعة من المعارف، التي تنمي شخصية المتعلم قبل أن يمتثلها، لأن الامتثالية قمة الاكتساب، فتصبح جزءا من ذاته فيحدث التعليم قبل التعلم.

د. **الوظيفة التقييدية:** التعليم يزود الفرد بجملة من القواعد المعرفية، التي تؤهل المتعلم بالتكيف مع محيطه.

(1) ينظر: نفس المرجع، ص 23.

(2) ينظر: نفس المرجع، ص 25.

(3) عسوس محمد، مقارنة التعليم والتعلم بالكفاءات، ص 70.

هـ. **الوظيفة التحفيزية:** إن اكتساب المتعلم قواعد معرفية، تسهل له عملية التكيف مع بيئته، فهذا العمل يحفز المتعلم على التطلع إلى المزيد من اكتساب المعرفة والاستفادة منها في حياته العملية، ويرقى إلى مستوى التعلم والبحث عن المعرفة والاكتساب الذاتي.

و. **الوظيفة التنظيمية:** "التعليم يحمل صفة التنظيم، لأن المعرفة التي تلقن للتلميذ، تلقن منظمة ومبوبة وممنهجة ضمن منهاج دراسي، فتقديم المعرفة للمتعلم بطريقة تربوية محددة المراحل والأهداف من شأن ذلك أن ينمي العقل على التنظيم، فيصبح المتعلم يهتم بالتنظيم والتصنيف والتبويب... الخ" (1)

ز. **الوظيفة القصدية:** إن بناء المنهاج الدراسي بناء هادفاً، يحتوي مضامينه أهدافاً، فالهدف موجود قبل بدأ عملية التدريس.

ح. **الوظيفة التقويمية:** التقويم آخر خطوة تخطوها في العملية التعليمية، انطلاقاً من تحديد الأهداف، واختيار المحتوى والطريقة والوسيلة التربوية المختلفة، بعد كل ذلك تأتي عملية التقويم للحكم على النتائج وعلاج ما يجب علاجه.

الوظيفة التعليمية:

أ. **الوظيفة البعدية:** إن التعلم يحدث بعد عملية تحصيل المتعلم الناتج عن تلقينه المعارف والمهارات، فإن المتعلم يدمج هذه المعارف مع مكونات شخصيته.

ب. **الوظيفة التمثيلية:** "فالتعلم لا يحمل صفة الإضافة، وإنما هو عملية بنائية، تعبر عن عملية نمو الشخصية، من حيث تتسق الجانب الحس الحركي والجانب العقلي والجانب العضوي والجانب الاجتماعي والجانب الوجداني". (2)

(1) عسعوس محمد، مقارنة التعليم والتعلم بالكفاءات، مرجع سابق، ص 70.

(2) عسعوس محمد، مقارنة التعليم والتعلم بالكفاءات، مرجع سابق، ص 71.

ج. الوظيفة الشرطية: التعلم لا يحدث إلا ضمن شروط معينة ومحددة فإذا توفرت هذه الشروط حدثت عملية التعلم.

د. الوظيفية التطورية: لا يحدث تعلم مالم يحدث تعديلا في السلوك مرغوبا فيه، فيستبعد منه الحالات المؤقتة كالتعب والألم، يقول "محمد الدريج" "لا يحصل تعلم إذا أدى إلى تطور".⁽¹⁾

نستنتج مما سبق أن التعليمية نظام من الأحكام المتداخلة والمتفاعلة ترتبط بالظواهر التي تخص عملية التعليم والتعلم، فتحدد وتدرس وتخطط لـ:

- الأهداف التربوية والكفاءات ومحتوياتها، الاستراتيجيات وتطبيقاتها التعليمية-التعلمية.

- الوسائل التعليمية-التعلمية المساعدة على تحقيق الأهداف، التقويم وطرائقه المناسبة ووسائل المراقبة والتعديل-المواقيت انطلاقا من الأبعاد الثلاثة لعملية التعليم والتعلم: المعرفة، المتعلم، المعلم.

وبالتالي فالتعليمية علم من علوم التربية له قواعده ونظرياته يعنى بالعملية التعليمية-التعلمية ويقدم المعلومات وكل المعطيات الضرورية للتخطيط، يرتبط أساسا بالمواد الدراسية من حيث المضمون والتخطيط لها وفق الحاجات والأهداف والقوانين العامة للتعليم وكذا الوسائل وطرق التبليغ والتقويم.

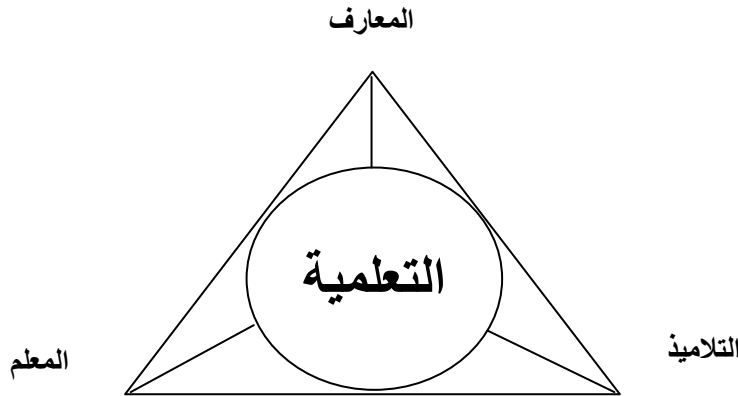
3- محاور العملية التعليمية: إن تناول مشكلات التعليم والتعلم يعني أن عملية توصيل المعارف إلى التلاميذ ظاهرة معقدة تتطلب وسائل عديدة، كما أنه ينبغي النظر دائما

⁽¹⁾ نفس المرجع، ص 71.



إلى الأقطاب الثلاثة (المعلم، والمتعلم والمعرفة)، وهي مجتمعة دون أن يحصر التحليل في قطب واحدة فقط.⁽¹⁾

"يضع "إيف شوفالار" التعليمية في قلب مثلث، يتألف من المعارف، ومن المعلم ومن المتعلمين"⁽²⁾:



"فالتعليمية تهتم بمحتوى التدريس، من حيث انتخاب المعارف الواجب تدريسها، ومعرفة طبيعتها وتنظيمها، وبعلاقات المتعلمين بهذه المعارف، من حيث التحفيز، والأساليب والاستراتيجيات الناشطة والفاعلة لاكتسابها وبنائها وتوظيفها في الحياة، فيعرف المتعلمون ما يتعلمونه وكيف يعرفون، ولماذا يتعثرون في معرفته وكيف يعيدون النظر في مساهمهم لتصحيحه"⁽³⁾

كما أنه لكل عنصر من هذه العناصر المذكورة خصائصه ومميزاته:

3-1- المتعلم: يعد المتعلم محور وأساس العملية التعليمية-التعلمية، لذا وجب معرفة قدراته وخصائصه واستعداداته، حيث أن نجاح المدرس في مهنته، يتوقف على معرفة هذه الخصوصيات نظرا لارتباطها بالتحصيل الدراسي إذا استغلت استغلالا تربويا حسنا، فالمتعلم كائن حي نامي، متفاعل مع محيطه، له موقفه من النشاطات التعليمية كما له

⁽¹⁾ نفس المرجع وزارة التربية الوطنية، التعليمية العامة وعلم النفس، الجزائر، 1999م، ص5.

⁽²⁾ انطوان صياح، تعليمية اللغة العربية، الجزء الأول، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، ط1، 2006م، ص14.

⁽³⁾ نفس المرجع، ص14.

موقفه من العلم، من الوجود ومن العالم، وله تاريخه التعليمي بنجاحاته وإخفاقاته، وله تصورات له لما يتعلمه وله ما يحفزه وما يمنعه عن الإقبال على التعلم، إن له مشروعا تعليميا يحصل له بخلاصة خبرته في العائلة والمدرسة، والمتعلم هو الذي يبني معرفته معتمد في ذلك على نشاطه الذاتي، هذا هو الركن الأول من التعليمية وهو ركن تقام التعليمية لأجله وتوضع في خدمته".⁽¹⁾

3-2- المعرفة: "تشمل كل ما يتعلمه المتعلم من المعارف وما يحصله من مكتسبات وما يوظفه من موارد وما يمتلكه من مهارات وما يستثمره من قدرات وكفايات في عملية تعلمه التي يقوم فيها ببناء معرفته وباستثمارها في مواقف الحياة المتنوعة".⁽²⁾

"ينبغي أن تتميز المعرفة بالتدرج في مفاهيمها، فالمناهج تختار من المعارف الأكاديمية ما يلائم عمر المتعلم العقلي، وتقيم التدرج المتنامي بين هذه المعارف، وتبني الوضع التعليمي الأفعال لتحصيل المعارف تحصيلًا ناشطًا، لأن "المعرفة تبني" ولكل مضمون معرفي طرائق خاصة ببنائه، فاللسرد طرائقه الخاصة، و للبرهان و الاقناع طرائقهما الخاصة، ومن هذا المنطلق لم يعد ممكنا الاكتفاء بالتربية العامة (بيداغوجيا)، وهي تهتم بالطرائق العامة في إدارة الصف ومعالجة المعلومات ووضوح الشرح...لقد برزت الحاجة إلى الطرائق الخاصة في تعلم المواد "ديديكتيك" مراعاة لخصوصية المحتوى التعليمي، ولفرادة المتعلم والوضع التعليمي أيضا فعلى سبيل المثال، لم يعد يكفي أن نعلم الانشاء عموما، فلتعليم إنتاج نص سردي، طرائق خاصة، ولتعليم الكتابة رسالة طلب طرائق خاصة...".⁽³⁾

3-3- المعلم: "يعد الكائن الوسيط بين المتعلم والمعرفة، له معرفته وخبرته وتقديره، إنه ليس وعاءا يحمل معرفة وإنما هو ميسر لنقل المعرفة في العملية التي يقوم بها المتعلم،

(1) أنطوان صياح ، تعليمية اللغة العربية، الجزء الثاني، مرجع السابق، ص20.

(2) أنطوان صياح، تعليمية اللغة العربية، الجزء الأول، مرجع سابق، ص14،15.

(3) وزارة التربية الوطنية، التعليمية العامة وعلم النفس، مرجع سابق، ص6.



إذ يشكل فيها الوساطة فقط، إنه مهندس التعلم ومبرمج ومعدل العمل فيه، إنه الركن الثاني من التعليمية وهو الركن الذي لا قوام للعملية التعليمية من دونه، وإن كان همه في تعليمه أن يستغني المتعلم عنه في مساره التعليمي⁽¹⁾، ينبغي أن تكون للمدرس القدرة على التخطيط والاستفادة من نظريات التعلم، ويكون كفوًا في أداء رسالته وفق تقديم مادته، ونقل خبراته إلى تلاميذه على ضوء تجربته وكفاءته ومدى فعاليته في تحسين مستوى المتعلمين.

4- المهارات اللغوية ضمن المقاربة النصية: "المهارات اللغوية هي أداء لغوي يتسم بالدقة والكفاءة فضلا عن السرعة والفهم، وهذا الأداء إما يكون صوتيا أو غير صوتي، فالأداء الصوتي اللغوي هو ما اشتمل على القراءة والتعبير الشفوي والتذوق البلاغي وإلقاء النصوص النثرية والشعرية، في حين يعتبر الأداء غير الصوتي هاما اشتمل على الاستماع والكتابة والتذوق الجمالي الخطي ولا بد لهذا الأداء من اتسامه بالدقة والكفاءة فضلا عن السرعة والسلامة اللغوية، نحوا، صرفا، وخطا، وإملاء، مع مراعاة العلاقة بين الألفاظ ومعانيها والنطق السليم للغة من حيث مخارجها وتجسيدها للمعنى"⁽²⁾، وقد جاءت المقاربة النصية في مناهج اللغة العربية من أجل تنمية المهارات اللغوية لدى التلاميذ وتطويرها، حيث ان من شروط هذه المقاربة ارتكازها على قواعد التماسك والتدرج في النص.

وتكون مجموعة الأنشطة المتكاملة في خدمة كفاءة المتعلم، ويتم من خلالها فعل التعلم للنصوص والقواعد والبلاغة...وبذلك يكتسب التلميذ جملة من القدرات والخبرات في شكل مهارات يمارسها في تواصله الشفوي والكتابي في حياته أينما كان ويكون ذلك ممكنا إلا إذا كان التلميذ قادرا على فهم النصوص وتأويلها.

(1) نفس المرجع، ص6.

(2) زين كامل الخويسكي، المهارات اللغوية وعوامل تنمية المهارات اللغوية عند العرب وغيرهم، دار المعرفة الجامعية،

د.ط، 2008م، ص13.



ولذا فالمقاربة النصية تقوم باستثمار بعض مفاهيم النص وقواعده وآليات فهمه وانتاجه حسب طبيعة النشاط المدرس، وذلك في تعليم المهارات اللغوية في السنة الرابعة من التعليم المتوسط، بحيث يكون تدريب التلاميذ في هذه السنة على قراءة النصوص الأدبية والعلمية للوصول في نهاية السنة إلى قراءة واعية بمستويات النص وبناءاته المختلفة.

وقد أصبحت المهارات اللغوية ضرورة ملحة لكل مثقف ولا زمة لمن يعمل في حقل التعليم، فقدرة الأستاذ على توصيل ما لديه من علم، إنما متوقفة على مدى تمكنه من هذه المهارات التي تجعله قادرا على التوصيل بشيء من المرونة والسهولة واليسر⁽¹⁾، وقبل ان نتطرق لأبرز أهم المهارات اللغوية لا بد لنا من التفرقة بين أمرين مختلفين هما: القدرة والمهارة.

الفرق بين القدرة والمهارة:

القدرة: عبارة عن طاقة أو استعداد يتكون لدى الإنسان لعوامل داخلية وأخرى خارجية فالقدرة اللغوية هي استعداد عام عند كل إنسان يدخل ضمن مجالات اللغة ومختلف المهارات من كل كلام، قراءة، كتابة، واستماع، في حين المهارة: كما يعرفها "دريفر" في قاموسه لعلم النفس "بأنها السهولة والسرعة والدقة (عادة) في أداء عمل حركي".⁽²⁾

وكما يعرفها أيضا "مان" "بأنها تعني الكفاءة في أداء مهمة ما ويميز بين نوعين من المهام: الأول حركي والثاني لغوي، ويضيف بأن المهارات الحركية هي إلى حد ما لفظية وأن المهارات اللفظية تعتبر جزء مناه حركية"⁽³⁾ وعليه فالمهارة استعداد أو طاقة تساعد على امتلاك القدرة⁽⁴⁾، "وإذا ما ذهبنا بذلك إلى اللغة وجدنا أن القدرة الكلامية موجودة لدى

(1) ينظر: نفس المرجع، ص14.

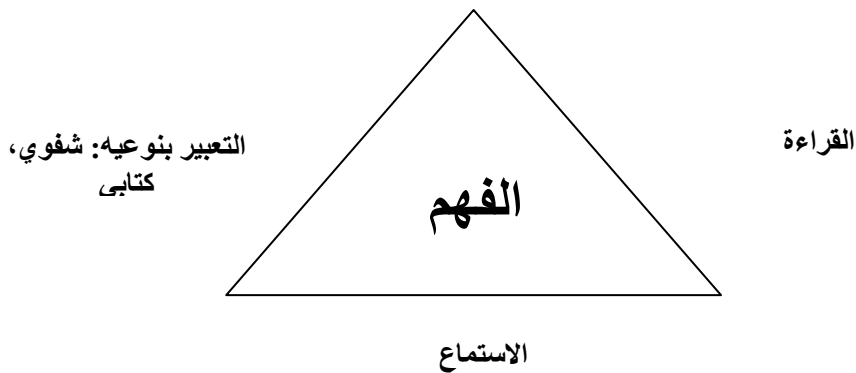
(2) رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللغوية، مستوياتها، تدريسيها، صعوباتها، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، 2004م، ص29.

(3) نفس المرجع، ص29.

(4) ينظر: زين كامل الخويسكي، المهارات اللغوية، مرجع سابق، ص15.

كل إنسان غير أنه ليس كل إنسان ماهرا فيها فمن مهارات الكلام : -سلامة النطق للكلمات والجمل-إخراج الحروف من مخارجها الصحيحة-والتتغيم الصوتي وذلك أثناء التعبير عن المعاني-الضبط النحو والصرفي-وتمثيل المعاني بالحركات والاشارات- وتسلسل الأفكار وترتيبها وتربطها-وحسن الأداء القوافي-والنطق الصحيح وغيرها...، أما فيما يخص مهارة الكتابة: تطبيق القواعد الإملائية على الوجه الصحيح-وضع علامات الترقيم-مراعاة قواعد النحو والصرف-سلامة الخط-التناسق بين الحروف والكلمات والجمل-استقامة السطور-التتسيق -التنظيم"⁽¹⁾

"ويمكن حصر المهارات اللغوية في أربع طبقات أساسية: الفهم، الاستماع، القراءة، والتعبير أو إنشاء اللغة بنوعيتها الكتابي والشفهي، وهي قدرات يصعب الفصل بينها في العملية الديدكتيكية، كما يعسر الوقوف على حدودها إلا إذا نحن نتبعنا بداية شكل كل مهارة على حدة، إنها جميعا تشكل ضربا من البناء الوظيفي المتداخل الذي يقوم فيه عنصر الفهم بدور الرابط لبقية المكونات، بحكم مشروطيته في كل واحدة من تلك المكونات كما أنه البداية في أي عملية اكتساب مهما كان نوع مثلما يبينه مثلث المهارات:"⁽²⁾



⁽¹⁾ زين كامل الخويسكي، المهارات اللغوية وعوامل تنمية المهارات اللغوية عند العرب وغيرهم، مرجع سابق ، ص14،15.

⁽²⁾ نوارى سعودي أبو زيد، محاضرات في اللسانيات التطبيقية، بينت الحكمة للنشر والتوزيع، ط1، 2012م، ص62.

4-1- ملكة الفهم: " في حقيقة الأمر، وفي عملية الاكتساب اللغوي، حاصل مجموعة الترابطات بين الرموز اللغوية وبين ما تحيل عليه من خبرات داخلية أو خارجية، تستند هذه المهارة في بداية الأمر إلى خلفية جماعية، بحكم أن الطفل يكتسب اللغة بما تحمله من تراكمات ثقافية واجتماعية وحضارية، ثم تتدخل شخصيته فيما بعد بما تضيفه من بعض الخواص على تلك الترابطات".⁽¹⁾

هذا في المنطلق، أما في إطار العملية التعليمية، فإن الآلية تبقى تمثل القاعدة في الاكتساب المعرفي، ولكن بدرجة أكثر دقة وتنظيماً ونسقية، بحيث يكون المتعلم بإزاء معارف تلقى عليه وعليه استيعابها، كأن يقرأ التلميذ نصاً أو يسمع شرحاً من عند أستاذه، وهو ما يستدعي آلية عقلية للتنظيم تعكسها الكفاية المعرفية المتخلقة بدورها شيئاً فشيئاً، هذه الملكة التي تجعله "قادرًا على تنظيم المعلومات التي يتلقاها في مجموعات أو وحدات ذات معنى وتعد هذه المجموعات المفاهيمية شبكات من العلاقات، وبما أن كل علاقة هي وحدة معنى، فإن كل الشبكات أو المجموعات البديلة هي نسيج من المعاني"⁽²⁾، وما يمكن أن نحتفظ به هنا، أنه لا فهم إلا بالسماع الذي يقودنا إلى بناء اللغة⁽³⁾، وهو أمر قد نبه إليه "ابن خلدون" في الماضي حينما تطرق لعلم النحو معتبراً أن "السمع أبو الملكات اللسانية".⁽⁴⁾

4-2- ملكة الاستماع (مهارة): "مما ذكر في القرآن الكريم، وأثبت العلم حقيقته، تقدم السمع في الأهمية وفي الوظيفة"⁽⁵⁾، فقد وردت مادة سمع في مشتقات متعددة في مائة وخمسة وثمانين موضعاً في القرآن الكريم، وكانت مقدمة على الإبصار في

(1) نوارى سعودي أبو زيد، محاضرات في اللسانيات التطبيقية، مرجع سابق، ص62.

(2) نفس المرجع، ص63.

(3) قلنا بناء اللغة وليس التقليد لأنه ثبت أن الطفل كما يرى الباحثون لا يقلد البالغين، بقدر ما يبني نماذج اللغة وجملتها المفاهيم المرتبطة بماضي خلال التفاعل مع الفرد البالغ أو الذي نعتبره النموذج المرهلي.

(4) ابن خلدون، المقدمة، مرجع سابق، ص546.

(5) نوارى سعودي أبو زيد، محاضرات في اللسانيات التطبيقية، مرجع سابق، ص65.

مواطن الجمع بينهما⁽¹⁾، قال تعالى {إِنَّ اللَّهَ كَانَ سَمِيعًا بَصِيرًا}⁽²⁾، "والاستماع: هو استقبال الصوت ووصوله إلى الأذن وهو ما نقصدها هنا في العملية التعليمية باعتبارها من المهارات اللغوية وعناصر الاتصال اللغوي، إن الاستماع عملية معقدة وهو لا يقف عند مجرد استقبال الصوت المسموع وإدراك وفهم واستيعاب ما يحمل من ألفاظ أو جمل وتعبيرات، ولكن يلزمه أن يكون هناك توافق تام بين كل من المتكلم والمستمع، ولا بد للمستمع من ان يبذل جهدا ذهنيا، حتى يكون قادرا على استخلاص المعلومات وتحليلها ونقدها، وحتى يتحقق التواصل بين المتكلم والمستمع والذي يترتب عليه الاتفاق أو الاختلاف فيما يقال و ما يسمع"⁽³⁾.

4-3- مهارة القراءة: "مهارة القراءة من هذه المهارات اللغوية الأساسية التي يستعان بها في وصف المستوى الثقافي للفرد، والمستوى الحضاري للأمة، وقد نالت حظا وافرا من الدراسات النظرية والتطبيقية وهي كذلك من المهارات التي تؤثر إلى حد كبير في بقية المهارات اللغوية الأخرى، خاصة التحدث والكتابة والاستماع"⁽⁴⁾، وهي الوسيلة الهامة في المعرفة، ومن ذلك أنها كانت أول ما أوحى به على النبي صلى الله عليه وسلم- في قوله تعالى { اقرأ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ }⁽⁵⁾، والقراءة في هذه المرحلة من التعليم المتوسط تكون منهجية قد استوعبها التلاميذ، واكتسبوا خبرة نصية معينة، "القراءة تعني التعرف على الرموز المكتوبة أو المطبوعة التي تستدعي معاني تكونت من خلال الخبرة السابقة للقارئ في صورة مفاهيم أدرك مضامينها الواقعية"⁽⁶⁾، وفي هذه المرحلة يكلف الأستاذ التلاميذ بقراءة النص قراءة قراءة سريعة من خلالها يحاولون الوقوف على بعض الأفكار المهمة والهدف منها

(1) زين كامل الخويسكي، المهارات اللغوية، مرجع سابق، ص31.

(2) سورة النساء: من الآية: 58

(3) زين كامل الخويسكي، المهارات اللغوية، مرجع سابق، ص33،32.

(4) زين كامل الخويسكي، المهارات اللغوية، مرجع سابق، ص107.

(5) سورة العلق: الآية 01.

(6) نبيل عبد الفتاح حافظ، صعوبات التعلم والتعليم العلاجي، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، 1998م، ص56.



(القراءة) هو صوغ كل تلميذ لفرضياته الخاصة ثم غربلتها والتأكد منها جماعيا في القسم ويقوم الأستاذ بالتدخل من أجل التصحيح والتعديل حتى يضمن لفعل القراءة شيئا من التوازن والمصادقية وصدق من قال "تذكر أن العين تشبه عدسة آلة التصوير، فمثلما تركز عندما تريد التقاط صورة عليك أن تركز بعينك وذهنك على المادة التي أمامك، بمعالجتها والتفكير المركز بها...وحالما تتعلم وضع ذهنك في حالة تركيز يمكن أن تصبح ذاكرتك كالصفحة الفوتوغرافية في التقاطها واحتفاظها بأثر المعلومات التي قرأها"⁽¹⁾، وللقراءة من حيث أدائها قسمان رئيسيان هما: القراءة الصامتة والقراءة الجهرية.

أ- القراءة الصامتة او السريعة: "وهي التي لا يستعين فيها القارئ بالصوت أو النطق، بل يعتمد على البصر وما يرتد إليه من قوى وإدراك، لذلك تسمى أحيانا القراءة البصرية".⁽²⁾

ب- القراءة الجهرية: "وهي التي يقترن فيها البصر مع النطق، الذي يحد من سرعة الانتقال بين أجزاء المنطوق، ويحتم تتبع كل تمفصلات الكلام".⁽³⁾

4-4- مهارة التعبير الشفوي والكتابي: توظف في هذا النشاط آليات إنتاج النص القصير فعلى المستوى الشفوي يعوّد التلاميذ على إنتاج النصوص الشفوية القصيرة في وضعيات تعليمية مختلفة تستعمل فيها جمل بسيطة ضمن استعمالات لغوية متنوعة منها: الخبرة، الاستفهامية، التعجبية، المنفية، والمثبتة...

⁽¹⁾ أنس الرفاعي، محمد عدنان سالم، تسريع القراءة وتنمية الاستيعاب، دار الفكر، دمشق، بيروت، ط3، 2006م، ص14، 13.

⁽²⁾ راتب قاسم عاشور، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، دار المسيرة، عمان، ط1، 2003م، ص63.

⁽³⁾ أنس الرفاعي، تسريع القراءة وتنمية الاستيعاب، ص81 وما بعدها.

إن ما يطبع نشاط التعبير الشفوي هو الأهمية والصعوبة في آن، أما الأهمية فلأن الوسيلة الأولى التي تمكن من التواصل قبل اكتساب بقية البدائل الممكنة، وأما الصعوبة فتعود إلى جهد عضلي، وجهد في إنتقاء المادة اللغوية المناسبة⁽¹⁾، فالتعبير الشفوي لغة شفافة تبدو من خلالها المشاعر والعواطف والانفعالات، مما يصعب من عملية اسقاط الكلام على مقتضياته بصورة دقيقة، وهو ما يمكن أن تكون له عواقب غير محمودة على التواصل بما يعرض للمتكلم من عوامل الغضب والاحراج والخجل وغيرها، وهي كلها عوامل تحد من سلطة العقل، وعليه لتنمية المهارة الشفوية هناك عوامل تساعد على تعزيز التعبير الشفهي أو الكلام منها، استغلال حصص الاستماع التي أشرنا إليها سابقاً، في فتح مجال التعبير الشفهي، والترسل في الكلام للمتعلمين، إن تلك الحصص وإن كان الذي يوظفها هو المعلم متخير للنصوص الموجهة للتسميع، فإنها المجال الخصب لتنمية إمتلاك عدة الكلام باكتساب الجرأة والذخيرة اللغوية وكيفية التصرف فيها وفق ما تمليه المواقف والمناسبات... وغيرها⁽²⁾، "وللكتابة شأنها العظيم ومكانتها العالية الرفيعة، كما أنها الأداة الرئيسية في التعليم والتعلم"⁽³⁾، ويقال "أن تعلم الكتابة السلسلة المعبرة أصعب ما يتعلمه المرء من المهارات اللغوية"⁽⁴⁾، ويصف "هوايت" هذا الأمر بقوله ليست الكتابة نشاطاً فطرياً، فكل الأشخاص الأسوياء جسدياً وعقلياً يتعلمون بأنفسهم كيف يتكلمون لغتهم ولكنهم يحتاجون إلى من يعلمهم الكتابة وهذا فرق جلي بين شكل اللغة المنطوق والمكتوب...".⁽⁵⁾

(1) ينظر: نوري سعودي أبوزيد، محاضرات في اللسانيات التطبيقية، مرجع سابق، ص77.

(2) ينظر: نوري سعودي أبوزيد، محاضرات في اللسانيات التطبيقية، مرجع سابق، ص78، 79.

(3) زين كامل الخويسكي، المهارات اللغوية، مرجع سابق، ص163.

(4) ترجمة علي علي أحمد شعبان، ضمن كتاب قراءات في علم اللغة التطبيقي، نشر جامعة الإمام محمد بن سعود

الإسلامية، الرياض، 1995م، ص111.

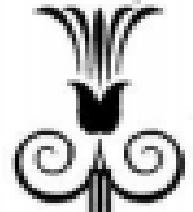
White, R, 1981, Approaches to writing, guidelines, 6, 1, 11

(5) ينظر: قراءات في علم اللغة التطبيقي، ص111.

وملخص القول إن المقاربة النصية بالنسبة إلى هذا المستوى تسعى إلى اكتساب آليات
انسجام التعبير الشفوي والكتابي لتصب في النهاية في مجرى الإنتاج.

الفصل الثاني: أنموذج المقاربة النصية في تعليم اللغة العربية للسنة 4 متوسط

- المبحث الأول: تنفيذ نشاط باعتماد
الدرس التطبيقي في مادة اللغة العربية.
- المبحث الثاني: محتوى الوثيقة المرافقة
لمنهاج مادة اللغة العربية.
- المبحث الثالث: تحليل ودراسة إستمارة
البحث (استبانة) .



"أنموذج المقاربة النصية في تعليم اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط من خلال الكتاب المدرسي":

1- وصف الكتاب من الناحية الشكلية: يتمثل هذا النموذج في اعتماد "المقاربة النصية" في كتاب وهو كتاب مدرسي مخصص لتعليم اللغة العربية لتلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط، والذي قام بتأليفه والإشراف عليه الأستاذ الدكتور "الشريف مربي" بالاشتراك مع أساتذة آخرين هم: "رشيدة آيت عبد السلام، ومصباح بومصباح، وهاشمي عمر"، أما تصميمه وتركيبه فكان من نصيب الأستاذة "بوكري نوال"، والمصادق من قبل لجنة الاعتماد والمصادقة للمعهد الوطني للبحث في التربية (وزارة التربية الوطنية) طبقا للقرار رقم: 355/م.ع/2006 المؤرخ في 13 مارس 2006، إذ صمم هذا الكتاب لتحقيق جملة من الكفاءات اللغوية التي تجعل من الوضعيات والأنشطة التعليمية والتعلمية ترتبط بالنص الأدبي أو العلمي قصد بناء الكفاءات القاعدية لدى التلاميذ.⁽¹⁾

2- وصف الكتاب من الناحية التربوية: تعد هذه السنة آخر سنة في هذا الطور، حيث ينبغي أن يكون للتلميذ في نهايتها ملمح يؤهله لمواصلة تعليمه الثانوي بكل ثقة.

والكتاب يعد امتدادا لكتب السنوات الثلاث التي مرت بوجه عام وكتاب السنة الثالثة بوجه خاص، وذلك من حيث بناؤه ومحتواه، ومن حيث عدد الوحدات التعليمية والنشاطات التربوية والمعرفية وفي محتواه التعليمي وطرائقه وتوجيهاته، وعليه فإنه لا حاجة إلى التذكير بأن الكتاب يعتمد المقاربة النصية في تناول المادة اللغوية في بلاغتها ونحوها وصرفها وتركيبها، كما أنه يهدف إلى بلوغ هذه الملكات لدى المتعلم أو تنميتها ورسوخها،

(1) ينظر: الشريف مربي وآخرون، تنوير، اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2014-2015م.



وذلك من خلال الأنشطة المختلفة التي يتوافر عليها الكتاب وهي القراءة والمطالعة الموجهة والتعبير بنوعيه الشفوي والكتابي.⁽¹⁾

وتجدر الإشارة هنا إلى ما يتيح الكتاب من فرصة ثمينة للمتعلم بغية القيام بعملية دمج المعارف التي تلقاها عند نهاية كل ثلاث وحدات حيث يطرح عليه وضعية علمية أو وضعيتان وبطالب بإنتاج نص محدد يدمج فيه تلك المعارف اللغوية التي تعلمها، بل أن الكتاب يتيح للمتعلم الحكم على عمله من خلال شبكة التقييم الذاتي التي يبنها ويحتكم إلى مقاييسها، وفي ذلك أكثر من فائدة فمن جهة يتدرب المتعلم على الكتابة والتعبير بمنهجية صارمة، ومن جهة أخرى يستطيع أن يتفقد مواضع ضعفه بنفسه، ويبحث عن أسبابها، ناهيك عن المشاريع التي تعد في حد ذاتها من العمليات التربوية الطموحة لما فيها من تعاون بين المتعلمين الذين ينجزون عملا مشتركا وقيمونه بأنفسهم بعد أن يكونوا قد قاموا بدمج معارفهم السابقة فيه.⁽²⁾

ويعتمد الكتاب على المقاربة الشمولية التي تعني بالكفاءات وتتنظر إلى التلميذ على أنه يملك رصيذا معرفيا، يجب دعمه وتصحيحه وتطويره وتعتمد المقاربة النصية منطلقا وأداة لتحقيق أهداف التعليمات المختلفة، ومعنى ذلك أن النص سيكون كما يتبدى في الكتاب محور النشاطات التعليمية المتعددة ووسيلة لبلورتها وأداة لإنجازها.⁽³⁾

والكتاب المدرسي هو المرجع الأساسي الذي يستقي منه التلاميذ معلوماتهم أكثر من غيره من المصادر، فضلا عن أنه هو الأساس الذي يستند إليه المدرس في إعداد دروسه قبل أن يواجه تلاميذه في حجرة الدارس، فالكتاب إذن هو نوع من أنواع الخطابات التعليمية المعتمدة في التدريس الموجه إلى التلميذ، إنه الوسيلة التي تضم بكيفية المواد والمحتويات ومنهجية التدريس والرسوم والصور، إنه يجسد الأنشطة والتمرين والمشاريع

(1) ينظر: كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط، تقديم الكتاب.

(2) تقديم الكتاب.

(3) ينظر: دليل الأستاذ، وزارة التربية الوطنية، اللغة العربية، السنة الرابعة متوسط، مرجع سابق، ص 2.



التي يمكن أن يقوم بها التلاميذ أفراد و جماعات لتعلم المنهج، وهو بهذا يعكس ما جاء به المنهاج التعليمي من تصميم وتخطيط، حيث أن منهاج التعليم حسب المفهوم الحديث حيث يعرفه "هاس": "بأنه جميع الخبرات التي يمر بها المتعلمون في برنامج تربوي يهدف إلى تحقيق أهداف عامة عريضة، وأهداف تدريس خاصة مرتبطة بها وتخطيطها للأهداف والمحتوى والتدريس والتقييم"⁽¹⁾، وهي تشكل وحدة متماسكة ذات علاقات متبادلة في سبيل تحقيق أهداف مرجوة، "وتحديد الهدف الذي يمكن المعلم من تحضير ما يتطلبه موضوع الدرس من معرفة وخبرة واختيار الطرق التربوية والوسائل التعليمية لتحقيق الهدف"⁽²⁾، وعلى هذا الأساس يسعى كتاب "تنوير" إلى تمثل ما نص عليه المنهاج المقرر والقائم على المقاربة بالكفاءات، ويشترط في نصوص الكتاب المدرسي أن تكون مطابقة لأهداف المنهاج وفق بيداغوجيا المقاربة النصية، التي جاءت طريقة اعتمادها بشكل متقن مراعاة للأسس العلمية والبيداغوجية المتعلقة بالنسبة الرابعة من التعليم المتوسط وأسلوب شيق مثير للانتباه المتعلم القارئ.

وقد اتبع الكتاب نظام الوحدات التعليمية التي بلغ عددها أربعاً وعشرين وحدة، تتضمن كل وحدة نشاط القراءة الذي يتراوح بين القراءة التواصلية التي تهدف إلى بلوغ المتعلم مرحلة الاسترسال، وإملاك مختلف الآليات التي توصل إلى الفهم والأداء الجيد، والقراءة المعرفية التي يدعم فيها المتعلم معارفه اللغوية والمعجمية والأدبية ونشاط التعبير بشقيه الشفوي والكتابي.

وتتجز كل وحدة في حجم ساعي يقدر بخمس ساعات تبدأ بنشاط القراءة وما يتبعه من دراسة فكرية ومعجمية ودلالية وأدبية في ثلاث ساعات، ثم نشاط التعبير الشفوي، فنشاط التعبير الكتابي.

(1) سعوس محمد، مقاربة التعليم والتعلم بالكفاءات، مرجع سابق، ص 87.

(2) نفس المرجع، ص 87.

أما المشاريع المقترحة، وهي سبعة فتتجزأ بعد كل ثلاث وحدات تعليمية، ما عدا المشروع الأخير الذي قد يستغرق ستة أسابيع نظرا لطبيعته.

وعند نهاية كل ثلاث وحدات تكون هناك وقفة لتقييم التكوين، حيث يقوم التلميذ بعملية دمج المعارف التي تلقاها في تعلماته السابقة من خلال مجموعة من الوضعيات تطرح مشكلات ومعطيات ومطالب يقوم بتنفيذها ثم يعمد إلى عملية تقييم ذاتي ببناء شبكة للتقييم ومحاولة الاحتكام إليها ليدرك مدى تمكنه من تحقيق المطلوب منه.

أما عند نهاية كل ثلاثي فتكون هناك وقفة أخرى لتقييم ما تم تحصيله أثناء المرحلة من خلال نشاط التقييم التحصيلي الذي يكون على شاكلة التقييم التكويني من حيث بنائه ومنهجه. (1)

(1) ينظر: وزارة التربية الوطنية، دليل الأستاذ اللغة العربية، السنة الرابعة متوسط، مرجع سابق، ص2.

المبحث الأول: تنفيذ نشاط باعتماد درس تطبيقي في مادة اللغة العربية.

لإيضاح الطريقة التي تجسدت فيها "المقاربة النصية" في الكتاب المدرسي أردت أن أختار نشاط القراءة ودراسة النص من الوحدة التعليمية الخامسة من كتاب "تنوير" كمثال على ذلك، وعنوان الوحدة التعليمية هو "الدين المعاملة" (أثر الدين في سلوك الفرد: التسامح، التراحم...) (1)، ويشتمل هذا النشاط على عدة أجزاء أو مراحل نعرضها وفقا لما يلي: (2)

1- القراءة: إن القراءة حسب منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط هي عملية ذهنية تأملية ونشاط عقلي مركب، إذ تتألف فيه قدرات الفرد المختلفة كالقدرة على التعرف والفهم والتمييز والتحليل والتركيب والإدراك... (3)

يعرض الكتاب المدرسي نص القراءة المقرر في هذه الوحدة والمتمثل في الحديث عن خصال الخير التي تسري في النبي صل الله عليه وسلم.

من شمائل الرسول صلى الله عليه وسلم

"إن المعاملات بين الناس محك تكتشف فيه معادن الناس، فاللين الودود البشوش التقى النقي محبوب لدى جميع الناس أثير بينهم على اختلاف فئاتهم وتنوع مشاريعهم، وأما الشديد الصعب ذو الطبع الشرس والكلمة الفظة فقيح لا يألف، وكانت خصال الخير تسري في النبي صلى الله عليه وسلم على السجية والجليلة، وكانت محبته للناس تتدفق لتشمل المحيطين به، مع تمكين الله له في الأرض وفي القلوب، ومع كثرة احتكاكه بفئات الناس وأضافهم، فكان صلى الله عليه وسلم مع هذا كله ألين الناس عريكة وأسهلهم طبعاً،

(1) ينظر: وزارة التربية الوطنية، دليل الأستاذ اللغة العربية، السنة الرابعة متوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، جويلية 2005، ص29.

(2) ينظر: الشريف مربي، تنوير، مرجع سابق، ص 46،49.

(3) ينظر: منهاج السنة الرابعة من التعليم المتوسط، مرجع سابق، ص24.

محبوبا مطاعا، سهل المعاملة، بسام الثغر محبوب المحيا، ولولا هذه الخصال وهذه الشيم لا نفص الناس من حوله.

ولقد كان هذا الجانب الأخلاقي من حياته صلى الله عليه وسلم موضع اهتمام المفكرين والدارسين في مختلف العصور: سماحته في معاملته التجارية قبل البعثة، وفي معاملته الاجتماعية وحياته العامة والخاصة قبل النبوة وبعدها، واختار من ذلك ما ذكره أحد العلماء في وصف جانب من جوانب حسن تعامله في أمور التجارة والمال، قال: كان أحسن الناس معاملة، وكان إذا استلف سلفا قضى خيرا منه، وكان إذا استلف سلفا من رجل قضاه إياه ودعا له فقال: "بارك الله لك في أهلك ومالك، إنما جزاء السلف الحمد والأداء".⁽¹⁾

والحاجة اليوم إلى التذكير بحسن المعاملة بين الناس في البيت والسوق ومقر العمل وسائر مرافق الحياة، على أشدها، ويصح أن يكون حسن التعامل مقياسا لقوة الإيمان، وكذلك العكس، وحسن التعامل مقياس أيضا للمستوى الحضاري في المجتمع، فلولا حسن المعاملة لما انتشر الإسلام في بقاع الأرض ولما دخل الناس في دين الله أفوجا.

والخلاصة، أن من جلائل ما ينبغي أن يتعظ به المسلمون وهم يطالعون السيرة النبوية الشريفة أن يتأسوا بالنبي الكريم صلى الله عليه وسلم في حسن معاملته وكرم أخلاقه، وأن يسيروا على نهج التعامل الحسن الجامع لكل معاني الخير والبناء والنماء كالإيثار والكرم والحلم، ولكل أمر شريف"⁽²⁾

كان هذا النص هو نص القراءة وهو النص المحوري في إنجاز أنشطة هذه الوحدة ومثل هذه النصوص تمثال قيمة البلاغة بعد القرآن والحديث الشريف وعملية قراءتها في الاستعمال اللغوي تمكن من تحقيق الكفاءة اللغوية ومع القراءة بنوعيتها الصامتة والجهرية

(1) الشريف مربي، تنوير، مرجع سابق، ص 46.

(2) الشريف مربي، تنوير، مرجع سابق، ص 46، 47.



للنص يقوم التلاميذ بعمليات ذهنية مختلفة، كالربط والإدراك والفهم والتنظيم والاستنباط لأجل معرفة نوع النص وأسلوبه ومنه اكتساب وسائل التعبير وآليات التواصل ولا يكتمل ذلك إلا من خلال مراحل أخرى من مراحل دراسة النص.

2- "المعجم والدلالة": يلي نص القراءة المشروحة مباشرة شرحاً لغوياً يسوقه الكتاب للتلميذ على الشكل التالي:

• **المحك:** حجر يحك به للاختبار والانتقاء، سحبه: الخلق والطبيعة، جبلة: الخلق، والطبيعة والفطرة، العريكة: لين العريكة، سلس الخلق، وشديد العريكة، شديد النفس". (1)

فهذا المعجم المدرسي أو القاموس الديدائكتيكي يشرح مجموعة من الكلمات والتعابير المستعصية على التلميذ، مما يساهم في فهم النص من جهة وإثراء الحصيلة اللغوية للمتعلم من جهة أخرى، وهو هدف من أهداف منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، ومنه فتمتية الرصيد اللغوي للمتعلم لا تتم إلا من خلال السياق اللغوي الذي يمثله نص القراءة.

3- **فهم النص (البناء الفكري):** وتشتمل هذه المرحلة على أسئلة حول النص موجهة

للتلميذ تؤدي الإجابة عنها في فهم أفكاره، وهي خطوة هامة وجزء لا يتجزأ من نشاط القراءة ودراسة النص، وتتعدد أسئلة فهم النص وفقاً لما يلي: (2)

- صنف الكاتب الناس إلى محبوب ومذموم، على أي أساس اعتمد في هذا التصنيف؟

- ما هي خصال الخير التي كانت تسري في النبي عليه الصلاة والسلام؟

- ما الذي أعجب المفكرين والدارسين في حياة النبي صلى الله عليه وسلم؟

(1) نفس المرجع، ص 47.

(2) ينظر: الشريف مريبعي، تنوير، مرجع سابق، ص 47.



- لماذا يرى الكاتب أننا بحاجة دائمة إلى التذكير بحسن المعاملة؟

- إلا ما يدعو الكاتب في نهاية النص؟

ويظهر جليا أن أسئلة الفهم جاءت حول النص الذي هو المنطلق كما أن الإجابة عنها تتم في ضوءه.

4- البناء الفني: يعد البناء الفني مرحلة ضرورية من مراحل دراسة النص يتعرف من خلالها التلميذ على الجانب البلاغي والجمالي في النص، الأمر الذي يمكن التلميذ من تنمية ذوقه الفني واكتساب القدرة على التعبير الجيد والإبداع اللغوي كما تمكنه من انتقاء الأساليب والأدوات المناسبة وتوظيفها في وضعيات جديدة، تنمية الخيال وتوسيعه... (1)

وجاء البناء الفني أيضا على شكل أسئلة موجهة للتلاميذ ذات الصلة بالصورة البيانية "التشبيه" الموجودة في النص المعتمد في القراءة وجاءت صياغة الأسئلة مرعية لسن المتعلمين وقدراتهم في الفهم خاصة فهم المجردات.

وتتمثل هذه الأسئلة فيما يلي (2):

✓ تأمل قول الكاتب: " كانت محبته للناس تتدفق" ما هي الكلمة التي استعملت استعمالا مجازيا في العبارة؟

✓ لماذا تستعمل هذه الكلمة في الأصل.

لا شك أنك أدركت بأن الفعل "يتدفق" يستعمل في الحقيقة للماء وغيره من السوائل ولكن الكاتب هنا شبه المحبة بالماء ولم يصرح بالمشبه به وترك ما تدل عليه (الفعل يتدفق)، وهذا النوع من المجاز يسمى استعارة.

(1) ينظر: الشريف مربي: تنوير، مرجع سابق، ص 47.

(2) نفس المرجع، ص 47.



- تأمل قول الكاتب: "كانت خصال الخير تسري في النبي"
- بماذا شبه الكاتب الخصال؟
- اشرح العلاقة بين المعنى الحقيقي والمعنى المجازي.
- هل للاستعارة فائدة معنوية؟ ماهي؟

نعم الاستعارة توضح المعنى وتمثله وتقدمه في صورة تعجب القارئ بجمالها وتؤثر فيه بقوة معناها. (1)

5- البناء اللغوي: ويتعرض التلميذ في هذا الجانب إلى القاعدة اللغوية المقررة أو ما يعرف بالظاهرة اللغوية وهي "حذف الخبر وجوبا وجوازا" ويقوم البناء اللغوي على دعوة التلميذ إلى ملاحظة الاستعمالات اللغوية للقاعدة التركيبية وعلى مجموعة من الأسئلة مدعمة للشرح متبوعة بالقاعدة التي تضبط هذا الاستعمال للتذكر، وهي القاعدة التي يفترض من التلميذ أن يتوصل إليها عن طريق الاستنتاج، وتتلخص خطوات البناء اللغوي فيما يلي: (2)

✓ تأمل قول الكاتب: «لولا حسن المعاملة لما انتشر الإسلام في بقاع الأرض كلها»، نلاحظ بأن بعد لولا ورد مبتدأ (حسن) خبره محذوف وجوبا تقديره «لولا حسن المعاملة موجودة».

✓ وهل هناك حالات أخرى يحذف فيها الخبر وجوبا؟

✓ نعم، يجب حذف الخبر في الجملة المبدوءة بعبارة "كل...و... مثل: كل إنسان وصفاته.

(1) ينظر: الشريف مربي، مرجع سابق ص48.

(2) نفس المرجع، ص48.



✓ وهل هناك حالات أخرى للحذف؟

نعم، هناك حالات يحسن فيها حذف الخبر، ويجوز عدم حذفه وهي:

أ- في جواب الاستفهام مثل من غاب من زملائكم؟ فيكون الجواب: أحمد عوض أحمد غائب.

ب- في مقام عطف استفهام على استفهام آخر إذا كان الخبر مشتركا بين المبتدئين مثل: أمحمد غائب أم علي؟ عوض أم علي غائب.

ت- في مقام عطف جملة على أخرى إذا كان الخبر مشتركا بين المبتدئين مثل: جدك شهيد وعمك عوض عمك شهيد.

ث- بعد إذا الفجائية، مثل: خرجت من البيت فإذا الشمس، عوض الشمس مشرقة.

والنص هنا هو المنطلق، فالاستعمالات اللغوية للقاعدة النحوية موجودة في سياقها اللغوي وهو نص القراءة المشروحة أي أن الدرس النحوي لم يسبق القاعدة منعزلة أو عارية من الاستعمال بل جاءت في ممارسة لغوية هي النص.

المبحث الثاني: محتوى الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الرابعة من التعليم المتوسط

تمهيد:

نضع بين ايدي المربين الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية في التعليم المتوسط، قاصدين من خلالها تسهيل مقروئته، فهي توضح المبادئ المنهجية والأسس التربوية التي بينت عليها هذه المناهج، وتقدم للأستاذ معالم تساعد على ترجمة المضامين المقررة إلى وضعيات تعليمية ملائمة لمستوى المتعلمين، وتقترح عليه أدوات تساعد على تقييم أدائهم.

فهي إذن وسيلة من وسائل التكوين المعززة للمناهج، ترشد الأستاذ إلى كفايات التناول لمكونات التربية المختلفة قصد تحيين معارفه، وتحسين أساليب عمله، وصل مهاراته التدريسية لتحقيق المردود المتوخى من أقرب سبيل وبأقل جهد.⁽¹⁾

وفي ظل الإصلاح الشامل الذي عمدت إليه وزارة التربية الوطنية على مراحل، وبالتدرج، تم اعتماد المقاربة بالكفاءات في وضع المناهج الجديدة لبناء الفعل التعليمي على أرقى الأسس.

وتقوم هذه المقاربة على المسعى البنوي الذي يجعل المتعلم محورا رئيسيا في العملية التربوية، يوجه لاستغلال قدراته الذهنية والفكرية في البحث والاكتشاف، وبناء المفاهيم حول دلالات ذات معنى لتكوين الكفاءات الضرورية التي تمكنه من التكيف مع محيطه والكفاءة لا تتحقق إلا بعملية إدماج المفاهيم وتوظيف التعلّيمات والمنهجيات والقدرات والمواقف في وضعيات معينة ومناسبة مستقاة من الواقع المعيش بصورة فعالة.

(1) ينظر: وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمنهاج مادة اللغة العربية، السنة الرابعة من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2013-2014م، ص6.



وهذه الوثيقة تتعلق بالإصلاح في التعليم المتوسط، في مادة اللغة العربية قدمنا فيها توضيحات عن المقاربة الجديدة، وتأثيراتها في العلاقات التربوية وتحسين التعلم، ومستجدات المنهج ثم بينا الدور التعليمي للمادة، ولم تقتصر على الجانب النظري، بل دعمناه بآليات التنفيذ، ومذكرات نموذجية بإمكان أساتذة المادة أن يستأنسوا بها، وبنسجوا على منوالها حتى يتحكموا في أصول التدريس وفق المقاربة بالكفاءات، وأملنا أن نكون قد وفقنا في عملنا وعززنا توضيح التصور الجديد بهذا العمل المتواضع.

ملاحظة: على الأستاذ أن يقوم بإجراء التقويم التشخيصي على تلاميذه الأسبوع الأول من السنة الدراسية، ليتعرف من خلاله إلى مستواهم فينبجز في ضوءه الخطة الدراسية الفصلية والسنوية⁽¹⁾.

أقر منهاج السنة الرابعة من التعليم المتوسط، شأنه شأن منهاج السنوات الثلاثة السابقة، المقاربة بالكفاءات والتصوير البنائي، للمتلم وأعطى أهمية كبيرة لنشاطات المتلم للوصول به إلى الاستقلالية.

وقد تضمن تصورا جديدا "لمهنة المتلم" الذي أصبح مركز العملية التربوية ولمهنة المتلم باعتباره مسهلا لعملية التلم ومسئولا على التحفيز والإثارة والتوجيه بدلا من ترسيخ المعلومات.

إن أساس التلم هو نشاط التلميز الذي لا يستوعب ولا يحتفظ إلا بما يحمل دلالة بالنسبة إليه، فيكتشف بنفسه ويكون الفاعل في بناء تعلماته، وهكذا تتجلى هذه الرؤية الحديثة لعملتي التلم والتلم في الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الرابعة من التعليم المتوسط التي تركز على المبادئ الجوهرية للتحويل التربوي الحاصل والمتمثلة في:

➤ التدريس بالكفاءات.

(1) ينظر: وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمنهاج مادة اللغة العربية، مرجع سابق، ص7.



➤بيداغوجيا حل المشكلة.

➤المقاربة النصية.

➤تقديم النشاطات.

➤التقييم.

1- التدريس بالكفاءات: لم تكن تبني المنظومة التربوية للمقاربة بالكفاءات اعتباطيا أو بديلا سريعا، وإنما كان ضرورة فرضتها التجربة الفعلية في الميدان التربوي، وقد أفرزت هذه التجربة معطيات صوبت اتجاه المنظومة نحو هدف لا يولى ظهره للمعارف ولا يرفض المحتويات، وإنما يؤكد عليها من منحى آخر هو التفعيل و الممارسة لتكون المدرسة طريق المتعلم إلى الحياة ووجهته العلمية والعملية، فكان التدريس بالكفاءات هو المقترح والمسعى ويهدف هذا التدريس إلى:

➤جعل المتعلم فاعلا ومنتجا.

➤توجيه المتعلم للتفكير الإيجابي الهادف لحل وضعية مشكلة حلا عمليا وواقعا وفاعلا.

➤تنظيم المكتسبات واستغلالها في وضعيات جديدة ذات دلالة. (1)

فالمقاربة بالكفاءات ضرورية في بناء تعلم واقعي، ونفعي وتعتبر المدرسة المكان المناسب لتنفيذ هذه المهام بحيث ينتظر منها:

➤ تكوين إنسان قادر على التكيف والاندماج في المجتمع.

➤ تدريبه على حل مشكلاته اليومية.

(1) ينظر: وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية، السنة الرابعة من التعليم المتوسط، مرجع سابق،



إذن معنى الكفاءة أن يكتسب المتعلم معارف، وأن يتعلم كيف يستفيد منها، ويوظفها في الحياة، كأن ينتج نصوصاً من مختلف أشكال التعبير لها دلالة بالنسبة إليه لغرض الاتصال بغيره معتمداً على نفسه، ولا يكتفي باكتساب عدد من المعارف المتعلقة بالجملة مثلاً، بل يستثمرها من أجل إنتاج نص توصلي.

إن تنمية الكفاءة ينبغي أن يتم في وضعية التعلمية تأخذ في الحسبان المحتويات المعرفية والأنشطة التعليمية، والوضعيات التي تمارس فيها هذه الأنشطة حتى يتمكن المتعلم من التكيف والتفاعل مع المحيط تفاعلاً إيجابياً، بغرض تفادي جملة من النقائص نذكر منها:

- تقديم المعارف معزولة عن السياق ومنفصلة عن كل تطبيق عملي ودون ربطها بمواردها واستعمالاتها الاجتماعية.

- عجز المتعلم على تحويل المعارف المدرسية المكتسبة وتوظيفها في وضعيات جديدة والتفكير في كيفية تجاوز العقبات التي تواجهه.

سير العمليات التعليمية/التعلمية وفق المقاربة: (1)

أولاً: تحديد الكفاءة المستهدفة وأهداف التعلم.

➤ تنظيم وترتيب عناصر عملية التعلم (المعارف والأداءات).

➤ إعداد الوسائل الضرورية لإنجاز الحصة.

➤ إعداد نماذج التقييم.

(1) ينظر: وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمنهاج مادة اللغة العربية، السنة 4 متوسط، مرجع سابق، ص 9.



ثانياً: تحديد الوضعية المشكّلة:

قد يستعين المدرس بوضعية مشكّلة تتفق مع طبيعة الكفاءة التي تتدرج تحتها المعارف والمهارات المجنّدة لأداء المهام المطلوبة في إيجاد الحل.

ثالثاً: معالجة الوضعية المشكّلة، وتتم على النحو الآتي:

➤ تحديد الأستاذ للصعوبات المعرفية الفردية ب:

✓ وضع المتعلم أمام مهمة صعبة تحدد من خلالها أهداف التعلم.

✓ متابعة المحاولات الأولى للمتعم لتجاوز الصعوبات اعتماداً على مكتسباته القبلية.

➤ تحديد الأستاذ للصعوبات المعرفية الجماعية:

✓ تقسيم التلاميذ إلى مجموعات.

✓ توجيههم إلى إجراء مقابلة للتحقق من نتائج أعمالهم والوصول إلى إجابات متفق عليها (تكامل، مقارنة شروح متبادلة، ملاحظة التقدم الحاصل...) (1)

- تنشيط الأستاذ لردود الفعل الجماعية.

- توضيح الإجابات وتعليلها.

- الوقوف على مدى سلامة المسعى.

- دعم الإجابات بالإضافة أو التعديل أو التعبير بما يلائم الوضعية.

(1) ينظر: وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمنهاج مادة اللغة العربية، السنة 4 متوسط، مرجع سابق، ص 9.



2- بيداغوجيا حل المشكلة:

تعد بيداغوجيا حل المشكلات من أنسب الطرائق لتدريس أنشطة اللغة، ففي نشاط القراءة مثلا، يجد القارئ نفسه أما وضعيات مشكلة تتمثل في وجود مفردات وجمل غير مضبوطة بالشكل التام، وهذا ما يدفعه إلى تجنيد مكتسباته اللغوية من نحو وصرف لتجاوز هذا العائق.

وفي نشاط التعبير الكتابي، يجد نفسه أما مشكلة تتطلب منه إدماج مكتسباته القبلية من موارد ومنهجيات، وقد يلجأ إلى البحث والاستقصاء.

2-1- تعريف الوضعية المشكلة:

إن الوضعية المشكلة هي مجموعة من المعارف تدرج داخل سياق معين ومحدد يتم من ورائها دمج المكتسبات لإنجاز عمل ما.

وتتكون الوضعية المشكلة من ثلاث عناصر:

1- **السند:** وهو مجموعة من العناصر المادية يقترحها المدرس، وقد تكون نصا، وثيقة، صورة، لوحة...

ويحدد السند بالنظر إلى:

- السياق الذي تحدد فيه الوضعية.

- المعلومات التي يتفاعل المتعلم معها، قد تكون تامة أو ناقصة، جديدة أو سابقة.

- الوظيفة التي تحدد الهدف من المنتج المنتظر.

2- **المطلوب:** وهو المنتج المنتظر.



3- التعليمية: وهي مجموع المطالب التي تقدم للمتعلم ويشترط فيها الدقة، والوضوح وتحديد معايير كالجودة، وعدد الأسطر وبعض المميزات الكتابية كأنماط النصوص، وأنواعها أو بعض المصطلحات المدروسة أو المبادئ اللغوية...

2-2- أهداف الوضعية المشكّلة:

تعزز بيداغوجيا حل المشكلات قدرات المتعلم، وكفاءته التي تساعده على التكيف مع مختلف متغيرات محيطه وتمكنه من:

- اكتساب القدرة على الملاحظة والتأمل.⁽¹⁾
- تنمية القدرة على تحليل المعطيات وتنظيمها قصد استغلالها.
- التدريب على اقتراح الحلول وانتقاء أنجعها.
- التعلم الذاتي والنقد الموضوعي.
- اكتساب الثقة في النفس.
- التعود على العمل الجماعي، التعاون مع الأقران ومع الآخرين.

2-3- من خصائص الوضعية المشكّلة:

- يسهر الأستاذ على تكييف ممارسته مع ما تقتضيه الوضعيات المقترحة ب:
- تنويع المسارات البيداغوجية من أجل التكفل الأنجع بالصعوبات الفردية ووتيرة العمل الخاصة بكل متعلم.
- الانتباه إلى ردود الفعل في القسم، والتعرف على أسباب التعثر أو عدم الفهم.

⁽¹⁾ ينظر: وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية 4 متوسط، مرجع سابق، ص10.

- تشجيع مختلف التفاعلات داخل القسم.

- تنويع تنظيم العمل: الفردي، الجماعي، الفوجي.

2-4- صياغة الوضعية المشكلة:

ولنجاح صياغة الوضعية المشكلة لا بد من مراعاة الآتي:

- الجودة والتشويق.

- تحديد المشكلة بدقة ووضوح لإشعار المتعلم بالتحدي.

- استكشاف المسار لإستثمار معارفه وتعلماته.

- ضبط منحى التفكير الواعي، والتساؤل المثمر لبناء المعرفة وحسن تحويلها وفق معايير ومبادئ وخطوات.

- استقاء الوضعيات من الحياة اليومية للمتعلم، ومن محيطه الاجتماعية والثقافي، على أن تكون ذات دلالة بالنسبة إليه، ومناسبة بالنسبة إلى مستواه العقلي والمعرفي ولسنه.⁽¹⁾

2-5- مراحل بناء الدرس انطلاقا من بيداغوجيا المشكلات:

يمر التدريس بالوضعيات المشكلة عبر أربع مراحل أساسية هي:

2-5-1-مرحلة الإثارة والتحفيز: وتكون بإثارة مشكلة حقيقية، تجلب انتباه التلاميذ وتتحداهم، وتدفعهم إلى البحث عن حلها وتسمى (مرحلة الشعور بالمشكلة).

⁽¹⁾ ينظر: وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية، مرجع سابق، ص10.

2-5-2- مرحلة الاستيعاب والفهم: وفي هذه المرحلة يحدد العمل المطلوب إنجازه، أو ما يجب أن يحققه التلاميذ لتفكيك المشكلة إلى عناصرها الجزئية ثم تركيبها، مستأنسين بإرشادات الأستاذ.⁽¹⁾

2-5-3- مرحلة البحث والاستقصاء: وتكون بدفع المتعلمين إلى البحث عن الموارد والحلول الملائمة للحل.

2-5-4- مرحلة الضبط والتقييم واستخلاص النتائج: يعد استعراض الحلول الممكنة ومناقشتها، تأتي مرحلة الإنتقاء وعزل المفاهيم الخاطئة واستنتاج الأحكام العامة، ويتم التحقق من صحة الفرضيات أو الحلول المقترحة، فتصاغ التعلّيمات في شكل قاعدة تعم على الوضعيات المشابهة، وتترجم إلى سلوكيات إيجابية.

3- المقاربة النصية: وقد سبق ذكرها في الجانب النظري.

4- تقديم النشاطات:

4-1- القراءة ودراسة النص: تتم القراءة بنص واحد في الأسبوع ويكون محورا لباقي فروع اللغة: إملاء، قواعد نحوية، قواعد صرفية، ظواهر بلاغية، عروضية... الخ

ومن أهداف القراءة ودراسة النصوص في هذه المرحلة ما يأتي:

- قراءة النصوص قراءة مسترسلة، سليمة، مع تصور المعنى والاستفادة منه ونقده.
- الوصول إلى القراءة الهادفة انطلاقا من تعليمات محددة ومهام مضبوطة ك: التركيز على احترام علامات الوقف، قراءة النصوص قراءة معبرة، استحضار المعاني عند القراءة...

(1) ينظر: وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية، مرجع سابق، ص 11.



- اكتساب معلومات أدبية تساعد على فهم الجوانب الفنية للنص وتوظيفها في إنتاج مكتوب أو شفهي، ولا شك أن القراءة فن لغوي، ونشاط يرتبط بالتواصل الشفهي والكتابي يجمع علائق مختلفة، فيكون وسيلة لإكتساب المعرفة العلمية، ويتم نشاط القراءة ودراسة النص في ثلاثة حصص:

• قراءة ودراسة النص.

• دراسة ظاهرة لغوية.

• تطبيقات تقييمية.

أ-الحصّة الأولى: يبتدئ القراءة بوضعية انطلاق (تمهيد، وضعية مشكلة) مشوقة لشحذ الهمم وتنبيه المتعلم ويحبذ أن تكون: (1)

- متنوعة للابتعاد عن الرتابة (سؤال، قصة، تذكير...)

- مثيرة.

- هادفة.

- مستمدة من الواقع المعيش ما أمكن.

يدعى المتعلم إلى قراءة صامتة ويدرب عليها، لأنها القراءة الطبيعية المستعملة في حياة الإنسان لذلك لا بد أن تشفع بأسئلة محدد، يراقب فيها الأستاذ مدى الفهم عند المتعلم، ودرجة استيعابه ومتابعته، وتتبع بقراءة جهرية نموذجية، يراعي الأستاذ فيها الأداء الجيد والأمثل لغرض المحاكاة، ويمكن أن ينوب عنه تلميذ إذا توافرت فيه قدرات أدائية جيدة.

(1) ينظر: وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة للغة العربية، مرجع سابق، ص29.



ويستحسن أن يعلم المتعلم مسبقاً بهدف القراءة، لأن التجربة أثبتت أن المتعلم متى عرف الهدف المنتظر سعى إليه، وقلص زمن الوصول إليه، وكأن يركز على: (1)

- الاسترسال في القراءة.

- احترام علامات الوقف.

- كيفية نطق همزة الوصل.

- الوقف عند التنوين...

ثم تتم معالجة النص المقروء فهما، بالتذكير دائماً بالهدف، ومن الأهداف المطلوبة:

- حسن استعمال المتعلم للقواميس والمعاجم والموسوعات.

- استخراج أفكار النص وطريقة بناءه.

- نقد المقروء.

- دراسة ظاهرة لغوية وبلاغية.

ب- **الحصّة الثانية:** وتكون بالعودة إلى النص المقروء للتعرف على الظاهرة اللغوية

المستهدفة، حسب مبادئ المقاربة النصية، فإن قلت يلجأ إلى التحويل أو التعديل

للتقريب والمناسبة، ويشرع المعلم في توجيه المتعلم لاكتشاف الظاهرة ودراسة

حيثياتها للوصول إلى استنتاج جزئي، فكلي.

ت- **الحصّة الثالثة:** تكون إيماجيه التدريب، لترسيخ المكتسبات، وعلى الأستاذ بناء

التطبيقات وفق قدرات المتعلم.

(1) ينظر: وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة للغة العربية، مرجع سابق، ص 29.



4-2-التعبير الشفهي والمطالعة: يولي منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط عناية خاصة للتعبير الشفهي، كونه الوسيلة الضرورية للتواصل الاجتماعي المباشر، ومقدمة للتعبير الكتابي، وحقلا تطبيقيا لكثير من المهارات (المناقشة، تنشيط الاجتماعات، إلقاء خطبة، إجراء مقابلة...)

قد تستغل في حصة التعبير الشفهي نصوص القراءة، وكذا نصوص المطالعة التي يحضرها المتعلم خارج القسم بناء على تعلمات قبلية يقدمها له المعلم.⁽¹⁾

وأيا كان موقع المتعلم، متحدثا أو متلقيا، عليه أن يلتزم بأداء الحديث والاستماع، كعدم مقاطعة المتحدث والاستماع باهتمام، وعدم الاستحواذ على الحديث، ولتنمية كفاءة التعبير الشفهي في هذا المستوى لا بد من تحقيق الأهداف الآتية:

- ممارسة اللغة وتوظيف المكتسبات اللغوية بشكل جيد.
 - اكتساب الجرأة والقدرة على المواجهة والاقناع والثقة بالنفس.
 - تحقيق التواصل الأفقي والعمودي (مع الأصدقاء الراشدين).
- يمكن أن ينجز الأستاذ حصة التعبير الشفهي مستعينا ب:
- اختيار عناوين أخرى للنصوص المدروسة.
 - ابداء الرأي في مضامين النصوص والتعليق عليها بالحجة والبرهان.
 - إعادة تركيب مضامين النصوص.
 - اكتشاف معطيات جديدة فيها.
 - التوسع في الحديث عن الشخصيات المحورية في النصوص إن وجدت.

(1) ينظر: وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة للغة العربية، مرجع سابق، ص30.



- تلخيص النصوص، أو تقليصها، أو إكمال الناقص منها.

وخلاصة القول، إن التعبير الشفهي محرك للذهن، و مترجم للأفكار ومدرب على ممارسة اللغة.

4-3- التعبير الكتابي وإنجاز المشاريع: للتعبير الكتابي أهمية كبيرة في حياة المتعلم داخل المدرسة وخارجها، فهو وسيلة لتنمية قدراته وميوله إلى الكتابة في كل المناسبات، ومهارة الكتابة والتواصل، عملية يمر فيها المتعلم بمحاولات متدرجة تمكنه من ممارسة الكتابة بنوعيتها الوظيفية والابداعية نذكر منها: (1)

- الاشتراك في تحرير موضوع إنشائي داخل القسم.

- الاشتراك في تحليل مضمون سؤال إنشائي داخل القسم (تحديد عناصره وأفكاره، وضع الترتيب اللازم لعرضها).

- كتابة فقرة عن عنصر من العناصر (عمل فردي).

- تحويل بعض النصوص من أسلوب إلى آخر (عمل فردي).

- كتابة عرض عن المطالعة.

- استبدال بداية قصة أو نهايتها.

وبذلك تنمو شيئاً فشيئاً مهارة الكتابة، فتظهر صورها في التنظيم والتصميم وعرض لمختلف العواطف والأحاسيس، ووصف المشاهد الخارجية... الخ، وتحقيقاً لذلك تخصص حصة للتعبير الكتابي في نهاية كل وحدة تعليمية، حيث يدعى فيها المتعلم إلى إدماج مكتسباته في إنجازات كتابية متنوعة وشاملة لمختلف أنماط النصوص المقررة (إخبار، سرد، وصف، حوار، حجاج)، انطلاقاً من وضعيات مشابهة وصولاً إلى أخرى جديدة

(1) ينظر: وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة للغة العربية، مرجع سابق، ص 30.

مستمدة من واقعه المعيش، وفي هذا السياق يخصص الأستاذ وقتاً من الحصة لتصحيح الوظيفي مركزاً على الجانب الإجرائي -هيكلية، رسالة إدارية، بناء مقدمة ، عرض شاهد من الشواهد، توظيف ظاهرة لغوية مدروسة...) مراعيًا حاجات التلميذ وأخطائه.

ويقع التصحيح إلى جانب تقديم موضوع التعبير الجديد ومتابعة المشروع وحل الوضعية المشكلة، أم تصحيح التعبير الكتابي فيتم مرة بعد كل ثلاثة أسابيع، وقد يشترك مع التقييم النهائي للمشروع.

وبما أن المشروع رافد من روافد تفعيل الكفاءات المراد تحقيقها، توه العناية إلى التزام المتعلمين بعمليات العمل وتمكينهم من المهارات اللازمة لذلك.

ويمكن تنشيط المشروع باتباع الخطوات الآتية: (1)

- تحديد الكفاءة أو الكفاءات الواردة في المنهاج وام يرتبط بها من أهداف تعليمية.
- تحديد المحور الذي يدور حول المشروع.
- تعيين الوسائل المساعدة على إنجازه.
- الحرص على إعلام المتعلمين بمدى الإنجاز وبشكل العمل (أفواج).
- توزيع المهام على المتعلمين مع مراعاة رغبتهم وميلهم إن أمكن.

5- التقييم:

التقييم مقوم أساسي من مقومات العملية التعليمية التعلمية، إذ يمكن الأستاذ من قياس مدى تحقق التعلّيمات، ومستوى بناء الكفاءات، وينبغي أن يكون التقييم على الجانبين هامين:

(1) ينظر: وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية، مرجع سابق، ص 31.

5-1-تقييم المعارف: وهي المعلومات المخزنة في ذاكرة المتعلم، والتي يمكن استحضارها وتجنيدتها لحل المشكلة المطروحة.

5-2-تقييم الكفاءات: وهي المنهجيات والمسااعي، والمواقف، والسلوكات المعتمدة في حل المشكلة المطروحة.

ويؤدي التقييم ثلاثة وظائف وهي: (1)

5-2-1-وظيفة الاستطلاع (أو التنبؤ): التي تتعلق بالمتعلم، حيث يحدد التقييم مدى توافر الكفاءات الضرورية للشروع في تعلمات جديد، أو الانتقال إلى المرحلة التعليمية أعلى.

5-2-2-وظيفة المراقبة: للمستوى، والتي تتجلى في:

- مراقبة مكتسبات المتعلم ومدى نمو كفاءاته.

- مراقبة سلوكات المتعلم في فترة ما:

- داخل القسم، ضمن الفوج.

- ضمن مجموع الأقسام الموازية لقسمة في المدرسة الواحدة.

-ضمن مجموعات أوسع مثل الدائرة أو الولاية.

5-2-3-وظيفة التشخيص: المتصلة بالتعلم، حيث يرمي التقييم إلى الكشف عن أسباب عدم تحقيق التعلم المنتظر، ومعرفة الموارد أو التقنيات التي لا يتحكم فيها بالقدر الكافي، والمسارات الذهنية المتسببة في ذلك، وذلك ليتم علاجها. (2)

(1) ينظر: وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة للغة العربية، مرجع سابق، ص22.

(2) ينظر: وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية، مرجع سابق ص22.

وتجدر الإشارة هنا إلى أن ما يتيح كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط فرصة ثمينة للتلميذ بغية القيام بعملية دمج المعارف اللغوية والثقافية التي تلقاها عند كل ثلاث وحدات، حيث تطرح عليه تعلمية أو وضعيتان، ويطلب بإنتاج نص معين يدمج فيه تلك المعارف اللغوية التي تعلمه، بل الكتاب يتيح للمتعلم الحكم عمله من خلال شبكة التقييم الذاتي التي يبنينا ويحتكم إلى مقاييسها، وفي ذلك أكثر من فائدة:

- يتيح هذا التقييم الذاتي أن يتدرب التلميذ على الكتابة والتعبير بمنهجية صارمة.

يساعد التقييم الذاتي على كشف مواضع ضعف التلميذ بنفسه، وكذلك يعينه على تحديد أسبابه.

- تساعد طريقة المشاريع التلاميذ على العمليات التربوية الطموحة لما فيها من تعاون بينهم، ويقومونه بأنفسهم بعد أن وتكونوا، وقاموا بدمج معارفهم السابقة فيه.

المبحث الثالث: تحليل ودراسة استمارة البحث (الاستبانة) حول واقع التدريس وفق بيداغوجيا المقاربة النصية في السنة الرابعة من التعليم المتوسط.

حيث عدد الاستبيانات الموزعة أربعون، وقد وزعت بطريقة عشوائية على الأساتذة المتقاعدين ذوي الشهادات الجامعية، وكذا المرسميين.

1- المعالجة الإحصائية:

1-1- النسبة المئوية: بما أن البحث كان مختصرا على البيانات التي يحتويها الاستبيان فقد وجد أن أفضل وسيلة إحصائية لمعالجة النتائج المتحصل عليها هو استخدام النسبة المئوية.

1-2- طريقة حسابها: النسبة المئوية تساوي⁽¹⁾:

(1) عبده علي، صيف السامرائي، طرق الإحصاء في التربية البدنية والرياضية، د.ط، جامعة بغداد، 1977م، ص75.



عدد التكرارات $\times 100$ / العينة

$\%100 \leftarrow n$

$X \leftarrow N$

$$n/100.N=X$$

n: عدد العينة.

N: عدد التكرارات.

X: النسبة المئوية.

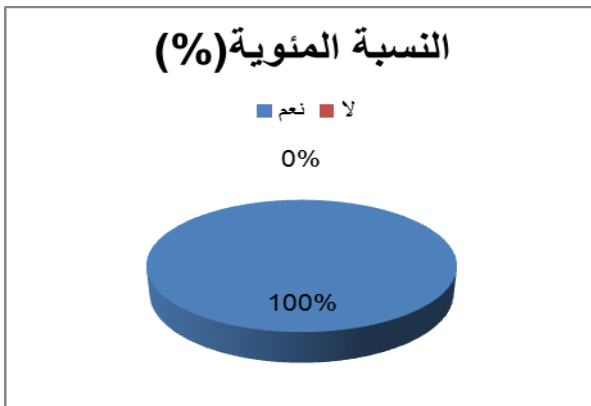
2- إحصاء الإجابات: لغرض معرفة علاقة نشاط القراءة بالمنهاج الجديد من أجل إعداد

التلاميذ للمستقبل، وإمدادهم بالمعارف والمعلومات طرحنا عدة أسئلة منها:

المحور الأول:

السؤال الأول: هل يتطابق المحتوى مع المنهاج؟

الجدول رقم (01): يوضح إجابات الأساتذة .

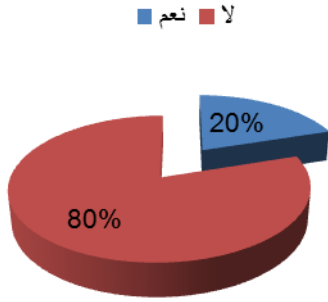


النسبة المئوية (%)	التكرارات	الاقتراح
100	40	نعم
00	00	لا
100	40	المجموع

السؤال الثاني: هل برنامج القراءة وفق التعليم الجديد "بالكفاءات"؟

الجدول رقم 02: يوضح إجابات الأساتذة.

النسبة المئوية (%)



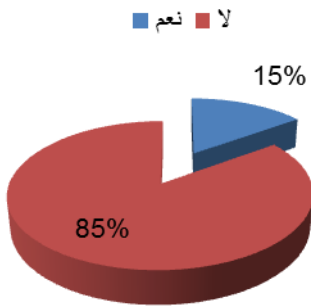
النسبة المئوية (%)	التكرارات	الاقتراح
20	8	نعم
80	32	لا
100	40	المجموع

السؤال الثالث: هل المقدمة في مختلف

المواضيع تكشف لنا الأداء القرائي؟

الجدول رقم 03: يوضح إجابات الأساتذة.

النسبة المئوية (%)

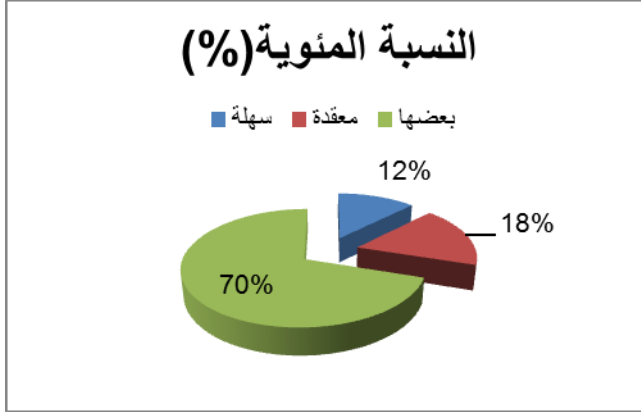


النسبة المئوية (%)	التكرارات	الاقتراح
15	6	نعم
85	34	لا
100	40	المجموع

لغرض معرفة محتوى الكتاب المدرسي (فيما يخص نشاط القراءة)، طرحنا أسئلة متمثلة في المحور الثاني منها:

السؤال الرابع: هل النصوص المعتمدة؟

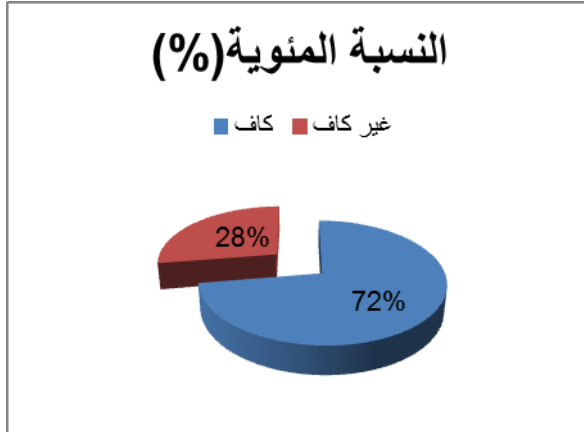
الجدول رقم 04: يوضح إجابات الأساتذة.



النسبة المئوية (%)	التكرارات	الاقتراح
12,5	5	سهلة
17,5	7	معقدة
70	28	بعضها
100	40	المجموع

السؤال الخامس: هل النصوص الواردة؟

الجدول رقم 05: يوضح إجابات الأساتذة.



النسبة المئوية (%)	التكرارات	الاقتراح
72,5	29	كاف
27,5	11	غير كاف
100	40	المجموع

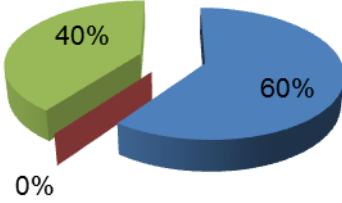


السؤال السادس: هل المعلومات في الكتاب؟

الجدول رقم 06: يوضح إجابات الأساتذة.

النسبة المئوية (%)

■ صحيحة ■ غير صحيحة ■ بعضها



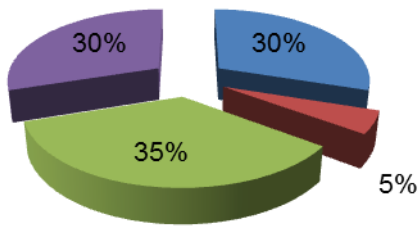
الاقترح	التكرارات	النسبة المئوية (%)
صحيحة	24	60
غير صحيحة	00	00
بعضها	16	40
المجموع	40	100

السؤال السابع: هل النصوص الواردة في الكتاب تتناسب مع مستوى التلميذ؟

الجدول رقم 07: يوضح إجابات الأساتذة.

النسبة المئوية (%)

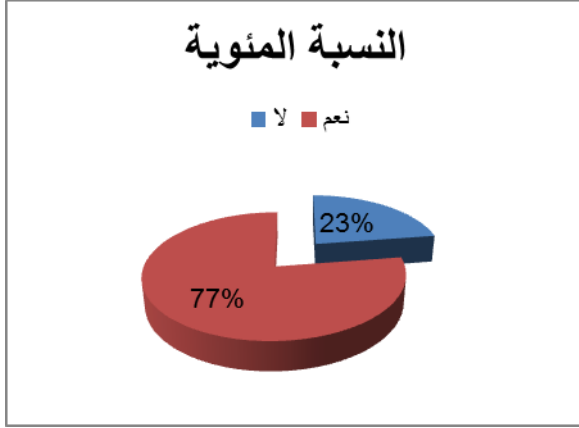
■ نعم ■ لا ■ بعضها ■ أحيانا



الاقترح	التكرارات	النسبة المئوية (%)
نعم	12	30
لا	2	5
بعضها	14	35
أحيانا	12	30
المجموع	40	100

السؤال الثامن: هل تتضمن النصوص أخطاء؟

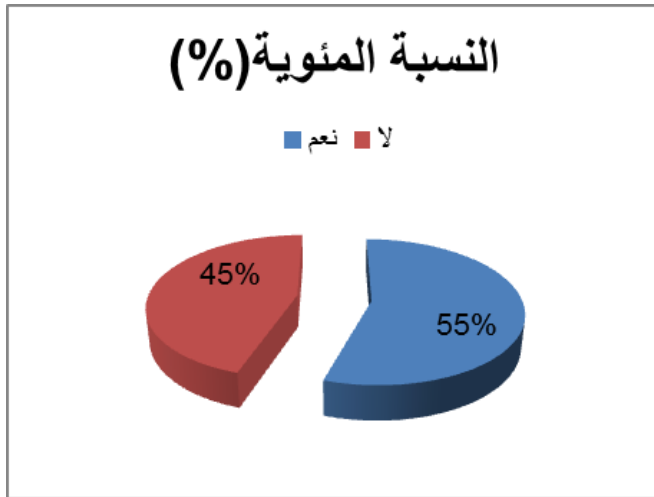
رقم الجدول 08: يوضح إجابات الأساتذة.



النسبة المئوية (%)	التكرارات	الاقتراح
22.5	9	نعم
77.5	31	لا
100	40	المجموع

السؤال التاسع: هل موضوعات نشاط القراءة في الكتاب معروضة بشكل منطقي ومتسلسل؟

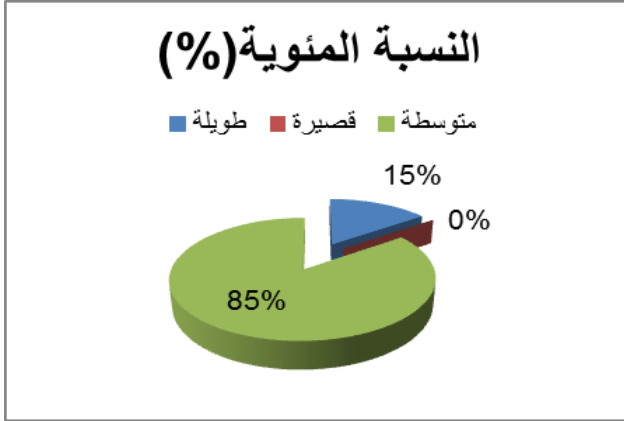
الجدول رقم 09: يوضح إجابات الأساتذة.



النسبة المئوية (%)	التكرارات	الاقتراح
55	22	نعم
45	18	لا
	40	المجموع

السؤال العاشر: هل مواضيع وفقرات الكتاب؟

الجدول رقم 10: يوضح إجابات الأساتذة.

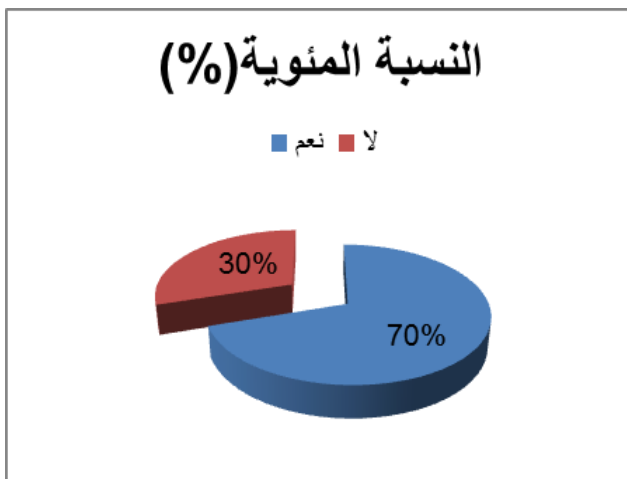


النسبة المئوية (%)	التكرارات	الاقتراح
15	6	طويلة
00	00	قصيرة
85	34	متوسطة
100	40	المجموع

السؤال الحادي عشر: هل النصوص المعتمدة تتوفر فيها المعايير المطلوبة في كتابة

نص أدبي؟

الجدول رقم 11: يوضح إجابات الأساتذة.

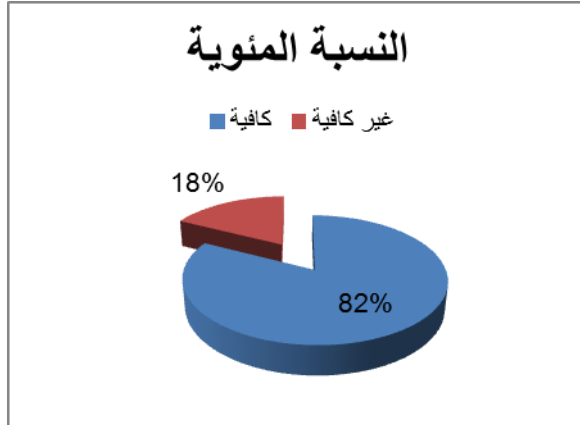


النسبة المئوية (%)	التكرارات	الاقتراح
70	28	نعم
30	12	لا
100	40	المجموع

لغرض معرفة السندات ووسائل الإيضاح الموجودة في الكتاب والتي تساعد التلميذ على اكتساب المعلومات طرحنا مجموعة من الأسئلة وهي كالتالي:

السؤال الثاني عشر: هل حجم المستندات الواردة في الكتاب؟

الجدول رقم 12: يوضح إجابات الأساتذة.

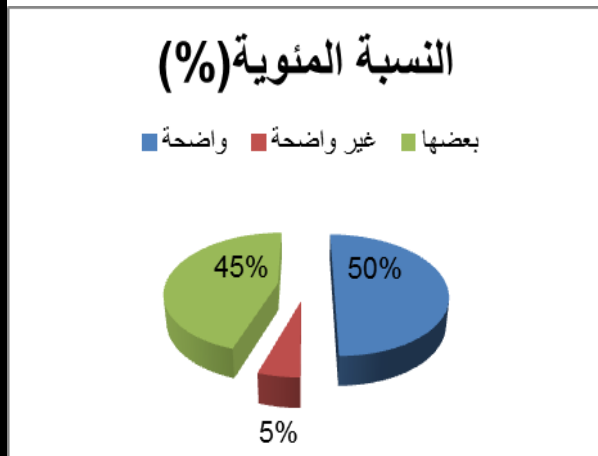


النسبة المئوية (%)	التكرارات	الاقتراح
82.5	33	كافية
17.5	7	غير كافية
100	40	المجموع

السؤال الثالث عشر: هل السندات الواردة في الكتاب؟

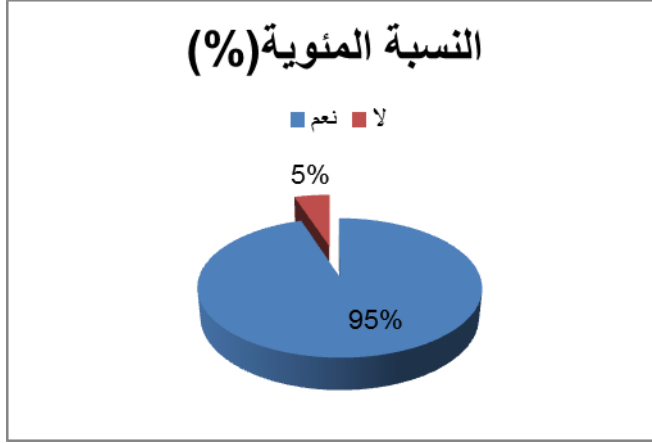
الجدول رقم 13: يوضح إجابات الأساتذة.

النسبة المئوية (%)	التكرارات	الاقتراح
50	20	واضحة
5	2	غير واضحة
45	18	بعضها
100	40	المجموع



السؤال الرابع عشر: هل السندات الواردة في الكتاب المدرسي مهمة وتناسب مستوى التلاميذ؟

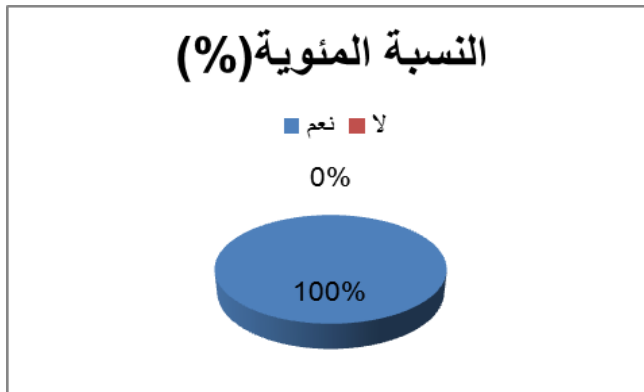
الجدول رقم 14: يوضح إجابات الأساتذة.



الاقترح	التكرارات	النسبة المئوية (%)
نعم	38	95
لا	2	5
المجموع	40	100

السؤال الخامس عشر: هل السندات الواردة في الكتاب متنوعة ومتوازنة؟

الجدول رقم 15: يوضح إجابات الأساتذة.



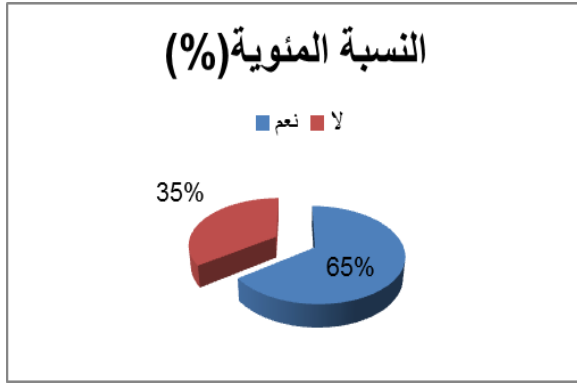
الاقترح	التكرارات	النسبة المئوية (%)
نعم	40	100
لا	00	00
المجموع	40	100



لمعرفة مدى أهمية الأنشطة التقييمية الواردة في الكتاب المدرسي قد طرحنا أيضا مجموعة من الأسئلة التالية والتي تتمثل في المحور الرابع منها:

السؤال السادس عشر: هل الأنشطة التقييمية الواردة في الكتاب المدرسي كافية لمعرفة الضعف القرائي؟

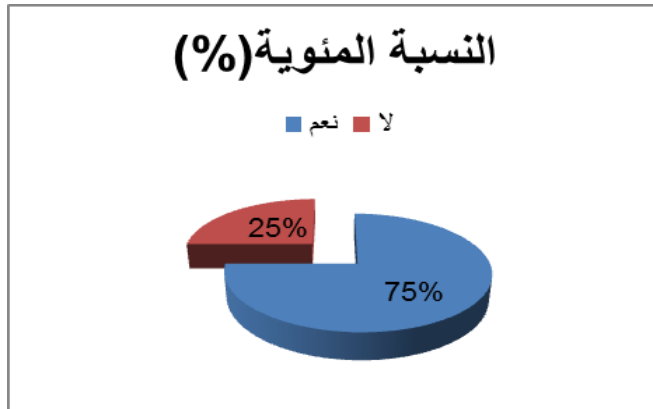
الجدول رقم 16: يوضح إجابات الأساتذة.



النسبة المئوية (%)	التكرارات	الاقتراح
65	26	نعم
35	14	لا
100	40	المجموع

السؤال السابع عشر: هل الأنشطة التقييمية الواردة في الكتاب واضحة ودقيقة؟

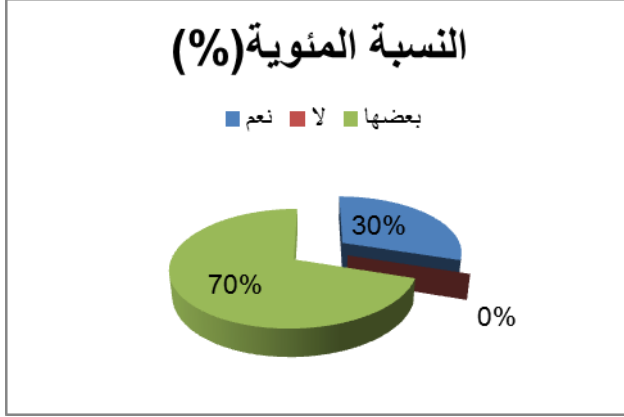
الجدول رقم 17: يوضح إجابات الأساتذة.



النسبة المئوية (%)	التكرارات	الاقتراح
75	30	نعم
25	10	لا
100	40	المجموع

السؤال الثامن عشر: هل الأنشطة التقييمية الواردة في الكتاب تتاسب مستوى المتعلم؟

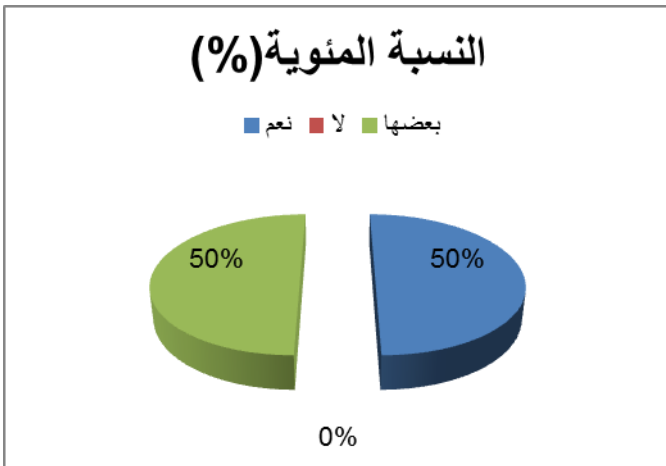
الجدول رقم 18: يوضح إجابات الأساتذة.



الاقترح	التكرارات	النسبة المئوية (%)
نعم	12	30
لا	00	00
بعضها	28	70
المجموع	40	100

السؤال التاسع عشر: هل الأنشطة التقييمية تستهدف الكفاءات المطلوبة؟

الجدول رقم 19: يوضح إجابات الأساتذة.



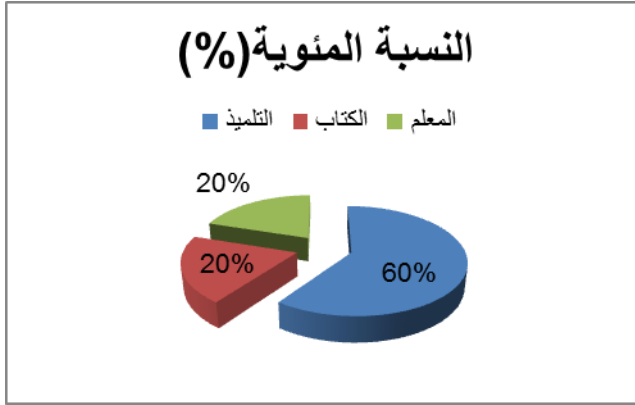
الاقترح	التكرارات	النسبة المئوية (%)
نعم	20	50
لا	00	00
بعضها	20	50
المجموع	40	100



لغرض معرفة الضعف القرائي وأسبابه طرحنا سؤالين يتمثلان في المحور الخامس والأخير وهما:

السؤال العشرون: ما هي أسباب الضعف القرائي؟

الجدول رقم 20: يوضح إجابات الأساتذة.



النسبة المئوية (%)	التكرارات	الاقتراح
60	24	التلميذ
20	8	الكتاب
20	8	المعلم
100	40	المجموع

السؤال الواحد العشرون: ما هي الحلول المقترحة لعلاج الضعف القرائي؟

إجابات الأساتذة كانت تتركز على ممارسة المطالعة.

3- تحليل الإجابات:

3-1- عرض وتحليل ومناقشة نتائج المحور الأول:

من خلال النتائج المحصل عليها من الجداول رقم (01، 02، 03) نجد أن جل الأساتذة قد أجابوا بالإجابة الصحيحة ونسبتها تقدر ب 100% على السؤال الأول وهو يعني أن المنهاج الجديد قد تطابق مع المحتوى، بينما نسبة 80% من الأساتذة قد أجابوا على السؤال الثاني بقولهم بأن برنامج القراءة لم يوفق التعليم الجديد بالكفاءات، وقد أرجع

بعض الأساتذة في ذلك إلى أن بعض النصوص لم تفي بالغرض لأن أغلبها علمي والتلميذ متعطش للنصوص الأدبية.

وكان بالنسبة للسؤال الثالث فقد كانت الإجابة عليه من طرف بعض الأساتذة ب لا ونسبتها 85% وتبريرهم في ذلك هو أنه لا حكم على القراءة إلا بعد قراءات متعددة (النص بكامله)، وأحيانا يأتي الخجل فيعيق القراءة، وقد يتسبب في الضعف، وترك مساحة للتلميذ.

3-2- عرض وتحليل ومناقشة نتائج المحور الثاني:

من خلال الجداول رقم (04، 05، 06، 07، 08، 09، 10، 11)، وعلى ضوء التحليل تبين لنا أن نسبة الإجابة على السؤال 04 من قبل أغلب الأساتذة هي 70% وإجاباتهم هي أن النصوص المعتمدة كان بعضها سهل وبعضها كان معقد وبأن عددها كاف ونسبتها 80%، أما بالنسبة للمعلومات في الكتاب فكانت إجابات الأساتذة عليه 60% من قال بأنها صحيحة، بينما كانت نسبة 40% على من أجاب بأن بعضها غير صحيح وكان متفطنا أكثر ودليلهم هو "درس تقويم المبتدأ أو الخبر ونص أسلوب الشرط"، وبالنسبة للنصوص الواردة في الكتاب طرحنا سؤال إذا كانت تتناسب مع مستوى التلميذ فكانت تتأرجح ما بين نعم وبعضها وأحيانا، وهذا طبعاً يتعلق بالتلميذ ومدى ذكائه واهتمامه بالدراسة أكثر أو أقل، وكانت الإجابة على السؤال الذي يليه وهو إذا كانت توجد أخطاء في النصوص أم لا، فأجاب بعض الأساتذة بأنها توجد وهذا يعني أن هناك أخطاء مطبعية داخل محتوى الكتاب وإجابات الأساتذة بنعم بالنسبة إلى موضوع نشاط القراءة في الكتاب معروضة بشكل منطقي ومتسلسل، وكانت نسبتها مقدرة ب 55% والاجابة بلا نسبتها لا تتعد كثيرا على الإجابة على السؤال بنعم وهي وقدره ب 45%، وبالنسبة للسؤال (10، 11) كانت إجابات الأساتذة بقولهم بأن مواضيع الكتاب قد كانت متوسطة ونسبتها 85% وفيهم من قال بأنها طويلة ونسبتها 15%، وبرأيي يجب أن تكون متوسطة

لا هي قصيرة ولا هي طويلة مملة، كما يجب أن تتوفر فيها المعايير النصية المطلوبة، وعليه كانت نسبة الإجابة على هذا السؤال هي مقدره ب 70%.

3-3- عرض وتحليل ومناقشة نتائج المحور الثالث:

من خلال تحليلنا للجداول رقم (12، 13، 14، 15) من أجل معرفة الوسائل المساعدة في الكتاب من سندات، قد طرحنا عدة أسئلة حولها منها: إذا كان حجم السندات كاف أم لا، وهل إذا كانت واضحة أم غير واضحة وأيضا إذا كانت تتناسب مع مستوى التلميذ وهو ما يهمنا ونسبة الإجابة عليه نسبتها مقدره ب 95%، بينما نسبة الإجابة على حجم السندات كانت 82.5% بأنها كافية، والنسبة متأرجحة ما بين 50% و 45% على الإجابة بأن السندات غير واضحة، أو بعضها فقط، وكانت النسبة 05% ضئيلة جدا على الإجابة بأن السندات غير واضحة، ونسبة السؤال الأخير كانت الإجابة مقدره ب 100% أي أن كل الأساتذة قد أجابوا إجابة واحدة وهي أن السندات الواردة في الكتاب متنوعة ومتوازنة كانت لها أهمية في التوضيح بالنسبة للتلاميذ.

3-4- عرض تحليل ومناقشة نتائج المحور الرابع:

من خلال عرضنا لنتائج الجدول رقم (16، 17، 18، 19) نلاحظ أن بعض الأساتذة قد أجابوا على السؤال 16 والذي يتعلق بالأنشطة التقييمية الواردة في الكتاب إذا ما كانت كافية لمعرفة الضعف القرائي منهم من أجاب بنعم والبعض الآخر أجاب بلا إلا أن نسبة الإجابة بنعم كانت أكبر وهي مقدره ب 65%، وهذا راجع إلى التعامل اليومي مع الأنشطة اليومية بشكل آلي من طرف المدرسين، والتركيز على الكفاءات الختامية من الأنشطة اللغوية، والتي تمكن المتعلم من القراءة المسترسلة، وتوظيف آليات الكتابة في التعبيرات المختلفة، وبالإضافة إلى الزخم المعرفي الذي تزخر به هذه الأنشطة باعتراف المدرس نفسه، إلا أنه يصرح بصعوبة ومستوى هذه المعارف الذي يفوق مستوى المتعلم في هذه المعرفة.

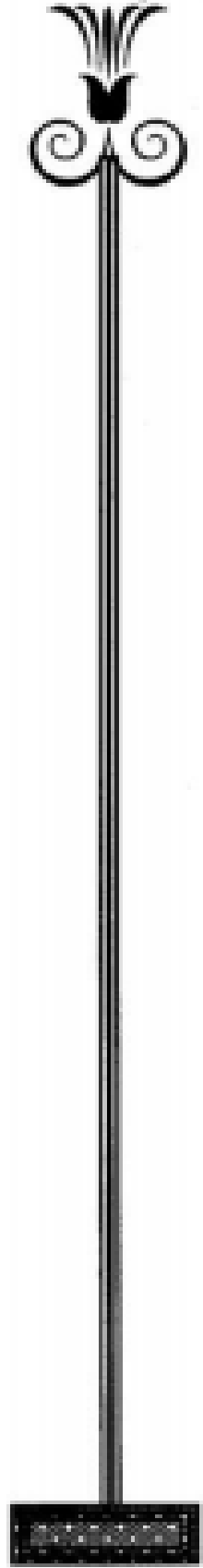
3-5- عرض وتحليل ومناقشة نتائج المحور الخامس:

يتبين لنا من خلال عرضنا لنتائج السؤالين الأخيرين لهذا الاستبيان، نلاحظ بأن نسبة الضعف القرائي كان من أسبابه التلميذ بدرجة عالية وهي 60%، أجب الأساتذة بأن السبب في ذلك يعود إلى عدم اهتمام التلاميذ وعزوفهم على المطالعة، واللامبالاة، وهناك من أرجع السبب إلى ضعف القاعدة وعدم الرغبة ومراقبة الأولياء، ومن الأساتذة من أرجع السبب إلى كون الكتاب لا يتناسب مع مستوى التلاميذ، وبأنه لا يحقق طموحاتهم، وكانت نسبة الإجابة على أن من أسباب الضعف القرائي هو الكتاب ومقدرة ب20% وذلك لأن هناك أساتذة غير أكفاء وذلك لعدم تكوينهم جيدا خاصة الأساتذة الجدد الذين لم تتكون لديهم بعد الخبرة وممارسة في الميدان.

وعليه من الحلول المقترحة من قبل الأساتذة لعلاج الضعف القرائي ما يلي:

- القرآن الكريم والتنشئة الدينية تقوي القراءة.
- التركيز على المرحلة الابتدائية.
- حب المطالعة والمداومة عليها يوميا.
- الاهتمام باللغة العربية.
- خلق تنافس.
- دور الأولياء ومراقبتهم لهم لخلق جيل يهتم بالقراءة.
- وكذا حلول خارجية وداخلية (الإدارة، المنزل، الشارع...)

خاتمة



خاتمة:

إن الدراسة النظرية والميدانية لموضوع بحثي توصلت من خلالها إلى النتائج

الآتية:

- إن المقاربة الحديثة وبالخصوص المقاربة بالكفاءات اهتمت بالمتعلم، فجعلته محور العملية التعليمية في جميع الأنشطة التي يمارسها، والتي اقتضت المقاربة النصية في الأنشطة اللغوية.

- أنه منذ سنوات والمدرسة الجزائرية تطبق بيداغوجيا المقاربة النصية ضمن المقاربة بالكفاءات، إلا أن النتائج التي وصلنا إليها لم تحقق الأهداف التربوية المعلنة.

- تتسم هذه المقاربة المستخدمة في تحليل النصوص بالمنطوية والآلية، فالمتعلم يمتلك قوالب جاهزة من الألفاظ والعبارات، فأغلب النصوص تحلل بطريقة واحدة دون توسع فيها.

- إن المهارات اللغوية لا يمكن تدريسها بشكل إيجابي وهي بعيدة عن النص، وإلا وجدنا أنفسنا نجاري ونمارس الطرق التقليدية التي أهملت المتعلم واهتمت بالمعرفة والمعلم، وجعلته منه ذاكرة حفظ تسترجع ما أخذت ومتى كانت الحاجة إليه، وهذا ما يعيشه واقع التدريس في مدارسنا الآن، لأن الكثير من السادة المعلمين ما زالوا يحنون إلى المقاربات السابقة وهو ما ترجمته أداءهم مع المتعلمين وتحضيراتهم اليومية.

- نقص التكوين البيداغوجي للمعلمين ولا سيما في تطبيق التدريس بالمقاربة بالكفاءات، فأكثرهم يحملون شهادة ليسانس في الأدب وهي شهادة عامة غير متخصصة في جانب التربية والتعليم وغير كافية لتحقيق الأثر الإيجابي في المتعلمين.

- اعتماد المعلمين طريقة التلقين في تدريس اللغة العربية قلل من فرص تدريب التلاميذ على تنمية مهاراتهم اللغوية، وخاصة مهارتي التعبير الشفوي، والتعبير الكتابي، كما لا تتيح هذه الطريقة الفرصة أما المتعلم لإبداء آرائهم والتعبير عن أفكاره.
- إن المستوى الصوتي يدرس ضمناً داخل النصوص أثناء القراءة الجمهورية السليمة، بينما تتضح معالم تدريس الظواهر اللغوية باستخدام المستويات اللغوية الأخرى.
- إن عدم معرفة ماهية المقاربة النصية من طرف بعض المدرسين، جعلهم يتخبطون في كيفية إيصال المعارف للمتعلمين، لذا يجب تكوينهم تكويناً مستمراً.
- إن جل الأساتذة يمارسون المقاربة النصية بشكل جزئي، ولا يتم تعميمها على جميع المستويات اللغوية، فمثلاً المستوى النحوي التركيبي يتم فيه تدريس بعض الظواهر اللغوية بعيداً عن النص، بينما المستوى الدلالي يدرس من خلال النص وفق أسئلة الفهم والبناء الفكري.
- إن سوء أو عدم استخدام المقاربة النصية سينعكس سلباً على نتائج المتعلمين في الامتحانات المختلفة، لأن عملية الحشو والحفظ لم تفي بالغرض، وهو جعل المتعلم قادراً على المشاركة في بناء تعلماته، وبالتالي القدرة على تحقيق النتائج.
- إن تنشيط المقاربة النصية يبني على معرفة وحصر محتويات الأنشطة اللغوية والحجم الساعي المحدد لها.
- تعتبر هذه السنة هي سنة التوظيف والإنتاج للنصوص المستهدفة، ولا يتأتى ذلك إلا من خلال تفعيل العمل بالمقاربة النصية وإدراك آلياتها والمستويات اللغوية التي تدرس الظواهر اللغوية من خلالها.
- إن تدريس الظواهر اللغوية بعيداً عن النص لدى العدد الكبير من المدرسين أفقد المقاربة بالكفاءات أهدافها، وبالتالي المقاربة النصية غاياتها.

- إن المستويات اللغوية في هذا الطور تجمعها كفاءة واحدة تسعى إلى جعل المتعلم يقرأ قراءة واعية ذات دلالة مؤدية إلى إنتاج خطابات شفهية ونصوص كتابية متنوعة يغلب عليها الطابع الوصفي، والحواري، والإخباري، والسردى...

- إن التوقيت الزمني المخصص للنشاط اللغوي قد لا يكون كاف، لأن تدريس الظاهرة اللغوية يسبق بقراءة متعددة للنص من طرف التلاميذ والتفاعل مع مجموعة من الأسئلة المؤدية إلى الفهم، بينما الموضوع يحتاج إلى أكبر مدة ممكنة تف بالغرض وتبعث على الملل.

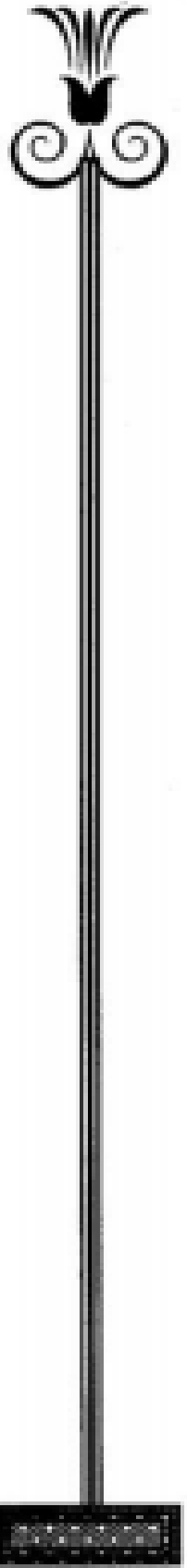
- إن التطبيقات والتمارين اللغوية لها دور فعال ومهم في ترسيخ المكتسبات التعليمية وتنمية المهارات اللغوية إلا أنه لم تعط لها العناية الكافية في دروس اللغة العربية وهذا مرده إلى الطرائق المتبعة في تدريس اللغة العربية.

- نقص الوقت المخصص للتفاعل التواصلي بين العلم والمتعلم، وهذا لا يؤدي إلا امتلاك الكفاءة التواصلية.

- إن هناك مجموعة من النصوص لا تؤدي الغرض من التدريس جميع المستويات اللغوية، مما يدفع بالمدرسين إلى العملية البحث والتأليف، وهذه من بين الإيجابيات التي جاءت بها المقاربة النصية، وهي من الغايات الأساسية للموضوع.

ومما سبق يتضح مدى أهمية اعتماد المقاربة النصية في تعليم اللغات عامة، واللغة العربية بصفة خاصة، إذ أن المقاربة النصية التي تتخذ النص محورا رئيسا في التعليم تعد من أحسن الاختيارات المنهجية والمعرفية للتدريس بواسطة الكفاءات.

قائمة المصادر والمراجع



قائمة المصادر والمراجع:

أ. قائمة المصادر:

القرآن الكريم.

1. الأزهر الزناد، نسيج النص بحث في مايكون به اللفظ، د.ط، د.ت.
2. الجرجاني الشريف، التعريفات، مكتبة لبنان، بيروت، ط1، 1978م.
3. الزمخشري، أساس البلاغة، تح عبد الرحيم محمود، دار المعارف، بيروت، د.ط، 1982م، مادة نص.
4. الشريف مربي وآخرون، تنوير، اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2014-2015م
5. الطاهر أحمد الزاوي، مختار القاموس مرتب على طريقة مختار الصحاح والمصباح المنير، الدار العربية للكتاب، ليبيا، تونس، د.ط، د.ت.
6. الفيروز آبادي مجد الدين محمد، القاموس المحيط، دار الجيل، بيروت، د.ت، د.ط، المجلد 2.
7. وزارة التربية الوطنية، التعليمية العامة وعلم النفس، الجزائر، 1999م.
8. وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثانية من التعليم المتوسط، الجزائر، 2003م.
9. وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الرابعة من التعليم المتوسط، الجزائر، جويلية 2005م.

10. وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمنهاج مادة اللغة العربية، السنة الرابعة من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2013م-2014م.
11. وزارة التربية الوطنية، دليل الأستاذ اللغة العربية، السنة الرابعة متوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، جويلية 2005.
12. وزارة التربية الوطنية، ملخص مناهج الطور الأول من التعليم المتوسط، الجزائر، 2016م، الجزائر، 2016م.

المراجع باللغة العربية:

1. ابن خلدون ولي الدي عبد الرحمان بن محمد، المقدمة، تق عبد الله محمد الدرويش، دار العرب، دمشق، ط1، 2004م، مجلد2.
2. ابن منظور، لسان العرب، دار المعارف بمصر، د.ط، د.ت، ج6، مادة نص.
3. أبو عثمان المازني ابن جني، المنصف في شرح كتاب التصريف، تح ابراهيم مصطفى وعبد الله أمين، الناشر البابي الحلبي، ط1، 1954م.
4. أحمد الزغبى، التناص نظريا وتطبيقيا، مؤسسة عمون للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط2، 2000م.
5. أحمد حساني، حضور اللغة العربية في الوسط التعليمي المتعدد الألسن، مجلة المترجم، مخبر تعليمية الترجمة وتعدد الألسن، جامعة وهران، السانيا، العدد6، 2002م.
6. أحمد حساني، دروس في لسانيات تطبيقية، حقل تعليمية اللغات، ديوان المطبوعات، الجامعية، الجزائر، ط2، 2009م.
7. أحمد عفيفي، نحو النص اتجاه جديد في الدرس النحوي، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، ط1، 2001م.

8. أحمد عفيفي، نحو النص، إتجاه جديد في الدرس النحوي، جامعة القاهرة، مكتبة زهراء الشرق، د.ط، 2001م، ص25، وأنظر أيضا في خصوص التأكيد على البعد التواصللي للنص سعيد بحيري، علم لغة النص.
9. احمد مختار عمر، معجم اللغة العربية المعاصرة، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 2008م، المجلد الأول.
10. أحمد يوسف، بين الخطاب والنص، مجلة تجليات الحداثة، جامعة وهران، ديوان المطبوعات الجامعية، وهران.
11. الأزهر الزناد، نسيج النص بحث في مايكون به اللفظ، د.ط، د.ت.
12. أنس الرفاعي، تسريع القراءة وتنمية الاستيعاب، ص81 وما بعدها.
13. أنس الرفاعي، محمد عدنان سالم، تسريع القراءة وتنمية الاستيعاب، دار الفكر، دمشق، بيروت، ط3، 2006م.
14. انطوان صياح، تعلمية اللغة العربية، الجزء الأول، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، ط1، 2006م.
15. برند شيبيلر، علم اللغة والدراسات الأدبية، دراسة الأسلوب البلاغي، علم اللغة النصي، ترجمة محمود جاد الرب، الدار الفنية للنشر والتوزيع، القاهرة، ط1، 1991م.
16. بوبكر بن بوزيدي، إصلاح التربية في الجزائر، رهانات وإنجازات، دار القصبه للنشر، الجزائر، د.ط، 2009م.
17. ترجمة علي علي أحمد شعبان، ضمن كتاب قراءات في علم اللغة التطبيقي، نشر جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض، 1995م.

18. توفيق أحمد مرعي، محمد محمود الحيلة، طرائف التدريس العامة، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2002م.
19. جون لاينز، اللغة والمعنى والسياق، ترجمة عباس صادق وهاب، دار الشؤون الثقافية العامة، آفاق عربية، العراق، ط1، 1987م.
20. حمود محمد، تدريس الأدب، استراتيجيات القراءة والإقراء، الدار البيضاء، مطبعة النجاح الجديدة، 1993م.
21. خولة طالب الإبراهيمي، مبادئ في اللسانيات، دار القصبه للنشر، الجزائر، ط2، 2000م، 2006م.
22. دي بوجراند روبرت، النص والخطاب والإجراء، ترجمة تمام حسان، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 1998م.
23. راتب قاسم عاشور، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، دار المسيرة، عمان، ط1، 2003م.
24. رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللغوية، مستوياتها، تدريسها، صعوباتها، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، 2004م.
25. رشيدة آية عبد السلام، دليل الأستاذ اللغة العربية الرابعة متوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2006م.
26. رولان بارت، درس السيمولوجيا، ترجمة عبد السلام عبد العالي، دار توبقال، الدار البيضاء، د.ط، 1985م.
27. زين كامل الخويسكي، المهارات اللغوية وعوامل تنمية المهارات اللغوية عند العرب وغيرهم، دار المعرفة الجامعية، د.ط، 2008م.

28. سعد مصلوح، العربية من نحو الجملة إلى نحو النص، جامعة الكويت، د.ط، 1990م.

29. سعيد بحيري، علم لغة النص، المفاهيم والاتجاهات، لونجمان، القاهرة، 1997م.

30. سعيد يقطين، انفتاح النص الروائي، النص والسياق، الدار البيضاء، المركز الثقافي العربي، ط2، 2001م.

31. صلاح فضل، بلاغة الخطاب وعلم النص، عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، د.ط، 1992م.

32. طيب نايت سليمان وآخرون، المقربة بالكفاءات أو مفاهيم بيداغوجية جديدة في التعليم، دار الأصل للطباعة والتوزيع، تيزي وزو، ط1، سبتمبر 2004.

33. عبد السلام المسدي، النقد والحداثة، دار الطليعة، بيروت، د.ط، 1983م.

34. عبد الله علي مصطفى، مهارات اللغة العربية، آرام للدراسات والنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 1998م.

35. عبده علي، سيف السامرائي، طرق الإحصاء في التربية البدنية والرياضية، د.ط، جامعة بغداد، 1977م.

36. عزة شبل، علم لغة النص، النظرية والتطبيق، تقديم سليمان العطار، مكتبة الآداب، ط2، 2009م.

37. عسعوس محمد، مقارنة التعليم والتعلم بالكفاءات، دار الأمل، ط1، د.ت.

38. غسان يوسف قطييط، استراتيجيات تنمية مهارات التفكير العليا، دار الثقافة، عمان، الأردن، ط1، 2008م.

39. فاضل ناهي عبد عون، طرائق تدريس اللغة العربية وأساليب تدريسها، مؤسسة دار الصادق الثقافية، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، ط2، 2014م.
40. فايز الداية، علم الدلالة العربية بين النظرية والتطبيق، دار الفكر المعاصر، بيروت، لبنان، دار دمشق، سورية، ط2، 1996.
41. قراءات في علم اللغة التطبيقي.
42. محمد الأخضر الصبحي، مدخل إلى علم النص، الدار العربية للعلوم، ط1، 2008م.
43. محمد خطابي، لسانيات النص، مدخل إلى إنسجام الخطاب، المركز الثقافي العربي، ط1، 1991م.
44. محمد صالح سمك، فن التدريس للتربية اللغوية وانطباعاتها المسلكية وأنماطها العملية، دار الفكر العربي، مصر، د.ت، 1980م.
45. محمد مفتاح، دينامية النص، تنظير وإنجاز، المركز الثقافي العربي، لبنان، 1990م.
46. محمد مفتاح، مساءلة مفهوم النص، منشورات كلية الأدب والعلوم الإنسانية، جامعة محمد الأول، وجدة، المغرب، 1997م.
47. محمد وطاس، أهمية الوسائل التعليمية في عملية التعلم عامة، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، د.ط، 1988م.
48. محمود السعران، علم اللغة، دار الفكر العربي، بيروت، د.ط، 1997م، بتصرف.
49. محمود فهمي حجازي، مدخل إلى علم اللغة، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، د.ط، د.ت.

50. مصطفى الغلايني، جامع الدروس العربية، منشورات المكتبة العصرية، بيروت، ط30، 1994م، ج1.

51. منذر عياشي، الكتابة الثانية و فاتحة المتعة، المركز الثقافي العربي، ط1، 1998م.

52. نبيل عبد الفتاح حافظ، صعوبات التعلم والتعليم العلاجي، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، 1998م.

53. نواري سعودي أبو زيد، محاضرات في اللسانيات التطبيقية، بينت الحكمة للنشر والتوزيع، ط1، 2012م.

54. نور الدين الفلاح، في مفهوم النص، منشورات المعهد القومي لعلوم التربية، تونس، د.ط، 1990م.

ب. المراجع باللغة الفرنسية

1. Voir bubois jean et autres, Dictionnaire de linguistique, 2 eme ed, Larousse Bardas/ VUEF, 2002.

2. White, R, 1981, Approaches to writing, guidelines, 6, 1, 11.

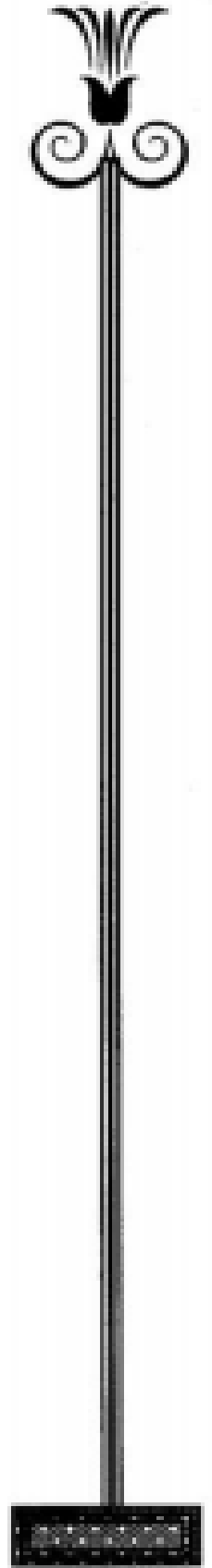
ج. المجلات:

1. بناني محمد الصغير، مفهوم النص عند المنظرين القدماء، مجلة اللغة والأدب، جامعة الجزائر، العدد 12، ديسمبر 1997م.

2. عبد الرحمان الحاج صالح، جهوده التعليمية في ترقية استعمال اللغة العربية، مجلة كلية الآداب والعلوم الانسانية والاجتماعية، جامعة محمد خيضر، بسكرة، جوان 2010م، العدد السابع.

3. عليان بن محمد الحازمي، علم الدلالة عند العرب، مجلة جامعة أم القرى لعلوم
الشريعة واللغة العربية وآدابها، د.ت، ج15، ع27.

ملاحق



➤ استمارة الاستبانة حول واقع التدريس وفق بيداغوجيا المقاربة النصية في السنة الرابعة من التعليم.

➤ مجموعة من المذكرات النموذجية

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة المسيلة-كلية الآداب واللغات-

قسم علوم اللسان

استبيان حول:

الأداء القرائي لدى تلاميذ مرحلة السنة الرابعة متوسط

زملائنا المعلمين:

يهدف هذا الإستبيان إلى التعرف على آراء المربين في الميدان حول الأداء القرائي لتلاميذ مرحلة السنة الرابعة متوسط باعتبارها بوابة للدخول إلى مرحلة التعليم الثانوي. فالرجاء التعبير عن تقديركم بصدق وموضوعية عن كل عبارات هذا الاستبيان، وبذلك تكون مساهماتكم مؤكدة في اتجاه هذا العمل.

لكم منا خالص الشكر والتقدير

ضع علامة (x) في مربع الإجابة المناسبة

المحور الأول: علاقة نشاط القراءة بالمنهاج.

1- هل يتطابق المحتوى مع المنهاج؟ نعم لا

في حالة الإجابة ب (لا) أذكر السبب:

2- هل برنامج القراءة وفق التعليم الجديدة "بالكفاءات"؟ نعم لا

في حالة الإجابة ب (لا) أذكر السبب:

3- هل المقدمة في مختلف المواضيع تكشف لنا الأداء القرائي؟ نعم لا

في حالة الإجابة ب (لا) أذكر السبب:

المحور الثاني: محتوى الكتاب المدرسي (في ما يخص نشاط القراءة).

4- هل النصوص المعتمدة؟ سهلة معقدة بعضها 5- هل عدد النصوص الواردة؟ كاف غير كاف 6- المعلومات في الكتاب: صحيحة غير صحيحة بعضها

إذا كانت غير صحيحة أذكر الأدلة:

7- هل النصوص الواردة في الكتاب تتناسب مع مستوى التلميذ؟ نعم لا بعضها أحيانا 8- هل تتضمن النصوص أخطاء؟ نعم لا

في حالة وجودها أذكر الخطأ مع رقم الصفحة.

9- موضوعات نشاط القراءة في الكتاب معروضة بشكل منطقي ومتسلسل: نعم لا

10- هل مواضيع وفقرات الكتاب؟ طويلة قصيرة متوسطة

11- هل النصوص المعتمدة تتوفر فيها المعايير المطلوبة في كتابة نص أدبي؟ نعم

لا

المحور الثالث: السندات ووسائل الإيضاح.

12- هل حجم المستندات الواردة في الكتاب؟ كافية غير كافية

13- هل السندات الواردة في الكتاب؟ واضحة غير واضحة بعضها

14- هل السندات الواردة في الكتاب المدرسي مهمة ويتناسب مستوى التلاميذ؟ نعم

لا

في حالة الإجابة ب (لا) أذكر السبب:

15- هل السندات الواردة في الكتاب متنوعة ومتوازنة؟ نعم لا

المحور الرابع: الأنشطة التقييمية.

16- هل الأنشطة التقييمية الواردة في الكتاب كافية لمعرفة الضعف القرائي؟

لا

17- هل الأنشطة التقييمية الواردة في الكتاب واضحة ودقيقة؟ نعم

18- هل الأنشطة التقييمية الواردة في الكتاب تناسب مستوى المتعلم؟ نعم لا

بعضها

إذا كانت لا تتناسب أذكر السبب:

19- هل الأنشطة التقييمية الواردة في الكتاب تستهدف الكفاءات المطلوبة؟ نعم لا بعضها

إذا كانت لا تتناسب أذكر السبب:

المحور الخامس: الضعف القرائي.

20- ما هي أسباب الضعف القرائي؟ التلميذ الكتاب المعلم

21- ما هي الحلول المقترحة لعلاج الضعف القرائي؟

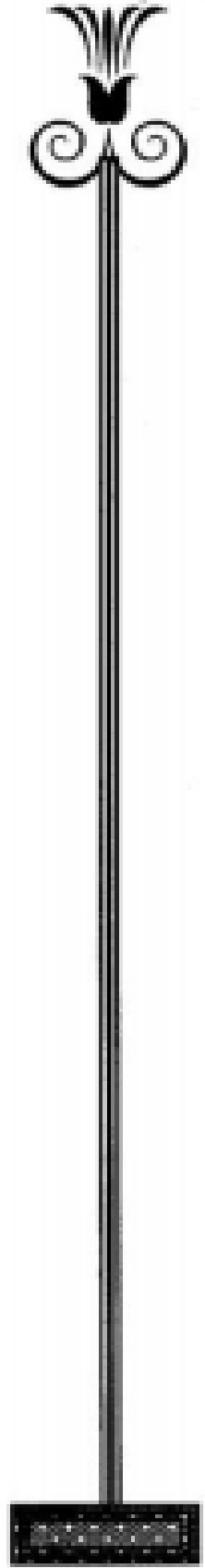
-

-

-

-

فهرس المحتويات



الصفحة	
أ-ز	مقدمة
09	تمهيد
الفصل الأول: أثر المقاربة النصية في تعليم وتعلم اللغة العربية.	
15	المبحث الأول: مفاهيم ومصطلحات
17	تعريف المقاربة النصية
21	مفهوم النص
26	مفهوم النص التعليمي
29	المعايير النصية
34	أهمية المقاربة النصية
38	المبحث الثاني: إجراءات المقاربة النصية
41	المستوى الصوتي
44	المستوى الصرفي
46	المستوى التركيبي
47	المستوى الدلالي
51	المبحث الثالث: تعليم اللغة العربية وفق المقاربة النصية

51	تعليمية اللغة العربية
61	محاوور العملية التعليمية
64	المهارات اللغوية وطرائق تدريسها
الفصل الثاني: أنموذج المقاربة النصية في تعليم اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط من خلال الكتاب المدرسي	
79	المبحث الأول: تنفيذ نشاط باعتماد درس تطبيقي في مادة اللغة العربية
86	المبحث الثاني: محتوى الوثيقة المرافقة لمنهاج مادة اللغة العربية السنة الرابعة من التعليم المتوسط.
104	المبحث الثالث: تحليل ودراسة استمارة بحث (استبانة) حول واقع التدريس وفق بيداغوجيا المقاربة النصية في السنة الرابعة من التعليم المتوسط
121	الخاتمة
126	قائمة المصادر والمراجع
ملاحق: (استمارة بحث، مذكرات نموذجية)	
فهرس الموضوعات	

ملخص

إن موضوع المقاربات النشطة ودورها في تدريس اللغة العربية في جميع المستويات التعليمية يحتل مكانة بالغة عند علماء اللغة وذلك من أجل مساعدة المتعلم على اكتساب اللغة والقضاء على الصعوبات والمشكلات التي تعيق عملية التعلم للغة العربية حيث تم اعتماد المقاربة بالكفاءات من طرف وزارة التربية الوطنية في جميع الأنشطة التعليمية والتي اقتضت توظيف المقاربة النصية في أنشطة اللغة العربية تعد المقاربة النصية أحد المقاربات البيداغوجية المعتمدة في تعليمية اللغة العربية كدعامة أساسية في تكوين الكفاءة عند التلميذ، والتي تمكن المتعلم من إنتاج النصوص بمختلف ضروبها.

الكلمات المفتاحية : المقاربة النصية، أنشطة اللغة العربية ، المهارات اللغوية

Résumé :

Le thème des approches actives et leur rôle dans l'enseignement de la langue arabe, à tous les niveaux d'enseignement, occupe une place considérable chez les linguistes arabes et ce dans l'intention de soutenir l'apprenant à acquérir la langue et éradiquer les difficultés et les problèmes qui entravent le processus d'apprentissage de la langue arabe où l'approche par compétence a été adoptée par le Ministère de l'Education Nationale dans toutes les activités pédagogiques qui a requis l'emploi de l'approche textuelle dans les activités de la langue arabe.

L'approche textuelle est considérée comme l'une des approches pédagogiques adoptée en didactique de la langue arabe comme un support fondamental en la formation de compétence chez l'élève, qui permet à l'apprenant de produire des textes à diverses variantes.

Mots clés : L'approche textuelle, les activités de la langue arabe, les compétences linguistiques.