الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة الجزائر 2 (أبو القاسم سعد الله)
كلية اللغة العربية وآدابها واللغات الشرقية
قسم علوم اللسان

تعليمية النصوص في ظل المقاربة النصية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط دراسة تحليلية وصفية

بحث مقدم لنيل درجة الماجستير

التخصص : علوم اللسان

من إعداد الطالبة : رحاي خليصة

السنة الجامعية :1442/1441هـ

2021/2020م

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة الجزائر 2 (أبو القاسم سعد الله)
كلية اللغة العربية وآدابها واللغات الشرقية
قسم علوم اللسان

تعليمية النصوص في ظل المقاربة النصية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط دراسة تحليلية وصفية

بحث مقدم لنيل درجة الماجستير
التخصص : علوم اللسان

إعداد الطالبة
رحاي خليصة

تحت إشراف الدكتور
مفتاح بن عروس

السنة الجامعية :1442/1441هـ
2021/2020م

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة الجزائر 2 (أبو القاسم سعد الله)

كلية اللغة العربية وآدابها

قسم علوم اللسان

تعليمية النصوص في ظل المقاربة النصية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط دراسة تحليلية وصفية

بحث مقدم لنيل درجة الماجستير

التخصص : علوم اللسان

إعداد الطالبة رحاي خليصة

تحت إشراف الدكتور مفتاح بن عروس

أعضاء لجنة المناقشة

الأستاذ :.....رئيسا

الأستاذ :.....مشرفا مقررا

الأستاذ :.....عضوا

الأستاذ :.....عضوا

السنة الجامعية :1442/1441هـ

2021/2020م

بسم الله الرحمان الرحيم

أ – إهداء

أهدي ثمرة هذا العمل المتواضع

إلى روح أمي الغالية رحمها الله .
إلى والدي الذي كان حريصا على إتمام تعليمي .
إلى إخوتي وأخواتي .
إلى زوجي وأولادي .
أهدي هذا العمل .

الطالبة

ب - شكر وتقدير

أتوجه بالشكر والتقدير إلى كل من ساندني وشجعني على إتمام هذا العمل سواء من قريب أو من بعيد ، أخص بالذكر زميلاتي : سامية وحفيظة.
كما أشكر أستاذي ومشرفي الدكتور مفتاح بن عروس على سعة صدره ومنحي فرصة إتمام هذا العمل .

ولله الحمد والشكر .

مقدمـــة

إن أحسن مقياس تنهض به الأمم وتتطور هو درجة اهتمامها الواعي بشؤون التربية والتعليم ، فالأمم الراقية تدرك أن مصيرها يتوقف الى حد بعيد على نوعية التربية التي تقدمها لأبنائها ، وهذا يتوقف بدوره على نوعية المناهج المستخدمة في العملية التعليمية .

لذا نجد الباحثين في الحقل التربوي يصبون اهتمامهم على تطوير المنظومات التربوية ، ومحاولة بلورة تصور تحليلي وعقلاني للفعل التربوي مستخدمين نتائج ومناهج العلوم التربوية والإنسانية والاجتماعية ، وخاصة مجال علوم اللسان (لسانيات النص) ومجال تعليمية اللغات (la didactique de la langue) وهو الحقل الذي يدور فيه بحثنا فجدارة أي موضوع بالدراسة والبحث تنبع من أهميته العلمية ونفعيتة ودوره الفعال في حل المشكلات الواقعية.

لعل الجميع يلاحظ أن وزارة التربية والتعليم قد شرعت في تطبيق عدد من الاصلاحات التربوية والتعليمية للمنظومة التربوية في الجزائر وفي هذا الصدد يقول وزير التربية الوطنية (د.أ بوبكر بن بوزيد)[1] في كلمة ألقاها في برنامج دعم منظمة اليونسكو لإصلاح المنظومة التربوية " لذا كان يجب من وزارة التربية الوطنية أن تقوم بهذه الخطوة في اصلاح شامل للمنظومة التربوية الذي يوحي الى تشييد نظام تربوي متناسق و ناجح ، قصد تمكين المدرسة الجزائرية من مواجهة تحديات الحاضر والمستقبل المتجددة " .

وهذا الاصلاح قد مس بالتأكيد مرحلة التعليم المتوسط، فهذه المرحلة تتميز بكونها مرحلة اكتساب اللغة وترسيخ ملكة اللغة العربية وآلياتها الأساسية ، فنجد أن المتعلمين في هذه المرحلة يعانون مللا في تحليل النصوص ويشعرون بعجز كبير في تناولها ، لأنها تدرس بطريقة واحدة ومتشابهة وهي الطريقة القديمة التي لا تزال تسيطر بطريقة أو بأخرى على ممارسة العملية التعليمية في مدارسنا ، فمثلا اختيار المحتوى

(1)انظر: المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية تأليف اكزافيي روجيرس، تقديم د.أ بوبكر بن بوزيد، مكتب اليونيسكو الاقليمي للمغرب العربي(الرباط) نوفمبر 2006 .

التعليمي أو المنهجية التعليمية في التصور المدرسي متوارث ، ففصل فعل القراءة عن تعليم النص من المميزات الأساسية للمنهجية التعليمية التقليدية بحيث يؤدي الى عدم استثمار الآليات الجديدة في القراءة والتفسير والتأويل، وكذلك من مساوئ الطريقة التدريسية القديمة في التعليم عدم التفريق بين أنواع النصوص في تحليلها، فنجد منهجية موحدة لجميع النصوص على الرغم من اختلافها وأبعادها ونقصد هنا بأبعادها التعليمية واختلافها ، فالكل يعرف أن النصوص التي لا تتشابه في أنواعها و أهدافها ، خاصة النصوص التي نجدها في المقرر الدراسي (الكتاب المدرسي) فهناك نصوص ذات بعد تربوي ونصوص ذات بعد علمي وأخرى ذات بعد فكري أو سياسي لذلك طريقة تدريس هذه النصوص يجب أن تختلف حسب هذه الخلفيات (تربوية أو علميه أو فكرية أو سياسية وغيرها)، وهي منهجية مغلقة لا تنفتح على المناهج النقدية واللسانية الحديثة ويذكر الدكتور بشير إبرير[1] سلبيات هذه الطريقة قائلا : "من سلبيات الطريقة التقليدية في التعليم عجزها عن مد المعلم بالأدوات الاجرائية التحليلية للنصوص بل اعتمدت –المنهجية– على المقولات الجاهزة دون وعي بالظاهرة اللغوية المكتوبة لتقرأ في شكلها الذي هو حصاد تفاعلات جاهزة وروتينيه حتى أصبحت كل النصوص متشابهة في التحليل ، وإطلاق الأحكام سواء في النص التاريخي و الاجتماعي والسياسي دون تفريق بين خصوصيات كل نوع منها ، الأمر الذي أدى بأغلب التلاميذ الى افتقاد ملكة التحليل، فهناك قصور واضح في فهم النصوص وتحليلها وفي قراءتها قراءة صحيحة معبرة عن المعنى " كما سجلت مختلف الدراسات عدم الانسجام بين الأهداف التربوية التعليمية التي تضمنها المنهاج والخطوات العلمية لتحليل النصوص[2] .

ومن هنا يمكن طرح بعض التساؤلات التي تشكل خطوة مهمة من خطوات بحثنا ، ما هي الأسس التعليمية التي يتم وفقها اختيار المادة (النصوص التعليمية) ؟ وأي منهجية يمكن اتباعها في تحليل النصوص ، وما هي الخلفيات المعتمدة في ذلك ؟ وما هي أحسن الطرق في التدريس؟ .

---

(1)بشير إبرير ، توظيف النظرية التبليغية في تدريس النصوص بالمدارس الثانوية الجزائرية ، دكتوراه دولة قسم اللغة العربية أدابها ، جامعة باجي مختار ، عنابة، ص 158 .

(2) بشير إبرير، المرجع السابق ، ص 219 .

كل هذه التساؤلات جعلتنا نفكر بأن الإصلاح التربوي الحديث لابد منه في جميع مراحل التعليم في بلادنا ، لذلك تبنى هذا الإصلاح مقاربة جديدة خلفا للطرق القديمة وهي(المقاربة النصية Approche textuelle) كاختيار آخر يهم تعليمية جميع المواد الدراسية و(المقاربة بالكفاءات Approche par compétences) فالمقاربة الأولى هي مقاربة في بعدها التعليمي أما المقاربة الثانية هي مقاربة في بعدها البيداغوجي ، مقتبسين بذلك التطور الرائد الذي وصلت اليه التعليمة(Didactique) عند المغاربة وتونس ، وهو يمس الآن الجزائر المتمثل في الاصلاحات التربوية .

لذلك يجب طرح هذا الاشكال : كيف تعطي هاتين المقاربتين بعدا تعليميا ومنهجيا في النهوض وتحسين مستوانا التعليمي ؟ وما الجديد الذي جاءت به مفاهيم هاتين المقاربتين؟

إن التجديد الحاصل في المستوى الابستمولوجي التعليمي الذي ينطلق مما توفره معطيات علوم كثيرة كاللسانيات بجميع فروعها، وعلم النفس وعلم الاجتماع والتداولية والسيميائية ونظرية الأدب ونظرية القراءة والتلقي وغير ذلك ، قد أعطى ديناميكية كبيرة للنهوض بمستوانا التعليمي .

ويجب أن نذكر بأن المقاربتين : المقاربة النصية والمقاربة بالكفاءات ، تفرضان اجراءات منهجية تعليمية وتطبيقات معينة في كل مرحلة تعليمية بحسب أهدافها وغاياتها وحاجات متعلميها .

فإن مفهوم هذا البحث ينصب حول مرحلة تعليمية معينة وهي مرحلة التعليم المتوسط (السنة الرابعة) ويختص في دراسة النصوص في بعدها التعليمي وعليه يصير من الضروري طرح هذا السؤال : كيف يتم تعليم النصوص من منظور المقاربة النصية؟، أو بعبارة أخرى ما الأسس والمبادئ التعليمية المتبناة في تعليم النصوص وفقا للبرنامج الجديد ؟، وهل أخذ المنهاج الجديد في الاعتبار وضع اجراءات تعليمية جديدة تلاءم اختياراته التجديدية التي يتبناها على مستوى كل من المنهاج والأداة التعليمية ؟، وهذا التساؤل يعتبر أحد المشمولات الأساسية للإشكالية التي يسعى هذا البحث الى الاجابة عنها عبر صفحاته ، و يتمحور هذا البحث حول عنصرين أساسيين هما :

أولا: استعراض مواصفات النموذج التعليمي الديداكتيكي الذي يوجه الممارسة التعليمية داخل أقسامنا خاصة إذا تعلق الأمر بتعليم النصوص .

ثانيا: النصوص من حيث اختيار ديداكتيكي، ويعتمد هذا التصور على التحليل النصي ولسانيات النص و نحو النص خصوصا وتحليل الخطاب ومنهجية القراءة ، ومن أجل ذلك نوجه اختيارنا إلى مجموعة من الأدوات التعليمية المتخصصة لتدريس النصوص(مرحلة التعليم المتوسط السنة الرابعة متوسط) مجالا للدراسة والتقييم بدءا من المناهج وانتهاء بالكتاب التعليمي المقرر .

وأسباب اختيار هذا الموضوع ترجع الى عدد من الدواعي أهمها :

أولا: مختلف التساؤلات التي أسمعها في مجتمعنا الجزائري والانتقادات الموجهة لهذا الإصلاح التربوي الجديد ومدى جودته ونفعه لأبنائنا ، وهل باستطاعته التأقلم مع المنهج القديم ، علما أن هذا الأخير له إيجابيات رغم مساوئه الكثيرة ، فإذا تم توفير جميع الشروط الكفيلة بنجاح الاصلاح التربوي الجديد من طرف أهل الاختصاص فسنشهد قفزة عالية لنظامنا التعليمي .

ثانيا: التعرف على ماهية المقاربة النصية وكيفية استثمارها في تعليمية النصوص .

ثالثا: الغوص في هذا الاختصاص الجديد(تعليمية النصوص) والتعرف على العلاقة التي تجمعه مع مختلف الأنشطة كالنحو والصرف والبلاغة والعروض .

رابعا: المساهمة في بلورة اختصاص تعلمي جديد في ميدان التعليمية اللغوية العربية ولاسيما تعليمية النصوص ، وفتح المجال لباحثين جدد في هذا الاختصاص .

أما الإشكالية الأساسية المطروحة التي انطلق منها هذا البحث هي : معرفة الكيفية التي جرى بها تعليم النصوص في مرحلة التعليم المتوسط (السنة الرابعة)، وفحص مختلف الوسائل التعليمية المتمثلة في المناهج ومشروع الوثيقة المرافقة له والكتاب[1] ، ومدى استيعاب الطريقة التعليمية المتبناة لهذه المقاربة (المقاربة النصية) ومدى توفر جوانبها النظرية (التصور النظري لها) والتطبيقية (الخاصة بتعليمية النصوص) أي كيفية تعلم النصوص، إذ يجب أن ينطلق من الأسس النظرية إذا أردنا

(1)اللغةالعربية،السنة الرابعة من التعليم المتوسط، تنسيق واشراف د.الشريف مريبعي، تأليف الشريف مريبعي،رشيدة آيت عبد السلام أبو مصباح، تصميم وتركيبة السيدة بوبكري نوال ، سنة 2005،2006.

تبني هذه المقاربة في تدريس النصوص وتتمثل هذه الأسس في المبادئ الأساسية للسانيات النص ونحو النص وبعض مبادئ نظرية القراءة والتأويل .

أما بالنسبة للمدونة فيجب أن تطرح الاشكالية التالية : ما المقاييس التعليمية التي جرى بموجبها اختيار المحتويات وبناء الوحدات التعليمية وتعليم تلك المضامين وفقا للتجديد الحاصل ؟ وما أوجه الاختلاف القائمة بين المحتويات والطرق التعليمية السابقة والجديدة ؟.

فهذه بعض النقاط الأساسية التي يرى هذا البحث ضرورة معالجة الموضوع علي ضوئها.

فخطة البحث قائمة على بناء من ثلاثة فصول تتكون كل منها من مجموعة مباحث، استهل البحث بمقدمة ، يليها فصل تناول عرضا نظريا ممهدا للموضوع ، عرض فيه أهم المعطيات النظرية والمعرفية المتعلقة بلسانيات النص (كنحو النص ونحو الجملة والملكة النصية والاتساق والانسجام) يليه فصل عالج أهم موضوعات هذا الاختصاص الجديد (تعليمية النصوص) كتصنيف النصوص لكل من جون ميشال أدم و تصنيف ديبوغراند و دريسلر، ودراسة النصوص القرائية و القراءة المنهجية لها وتكفل الفصل الثالث بعرض محتويات الطريقة التعليمية و دارستها فخصص مبحث للمنهاج عرضا ودراسة ومبحث ،للوثيقة المرافقة له عرضا ودراسة كذلك ، أما المبحث الثالث فعرض محتوى الكتاب التعليمي " اللغة العربية ، السنة الرابعة من التعليم المتوسط " ، وختم البحث بخاتمة تضمنت محصلة لمجموع النتائج المحققة في الدارسة السابقة لكل من المناهج والكتاب عارضة أهم الاجابات عن التساؤلات والفرضيات التي انطلق منها البحث ، كما ألحق البحث بثبت أهم المصطلحات الواردة فيه مع مقابلاتها باللغة الأجنبية وسرد بأهم المراجع العربية و الأجنبية.

وفي الختام يجب القول بأن صعوبات جمة اعترضت طريق هذا البحث منها على الخصوص، أن هذا التخصص (تعليمية النصوص) هو اختصاص جديد بعد أن كان مجال الدراسة مقتصرا على تعليمية القواعد، وقد زاد من مشقة ذلك محدودية المصادر و المراجع المتوفرة في هذا الاختصاص، وكذلك تحاشي التعرض إلى عدد

من الجوانب المهمة المتعلقة بهذا الموضوع تجنبا للتطويل من جهة وامتثالا للوقت من جهة أخرى.

وعلى كل حال فإنه يكفيني في ذلك أنني بذلت ما بوسعي ، فإن أكن قد وفقت فذلك من المولى عز وجل وحده ، وإن كان خلاف ذلك فحسبي من ذلك أجر الساعين.

I-الفصل الأول

لسانيات النص

ظهرت نظريات لغوية كثيرة في القرن العشرين ، لمحاولة تفسير اللغة نظاما وتعلما، فرغم أن الهدف كان موحّدا لكن الرؤى كانت مختلفة ، من هذا المنطلق سيدرس هذا الفصل أهم النقاط المتعلقة بلسانيات النص .

I-1 المبحث الأول : أهم المبادئ الأساسية لظهور لسانيات النص

I-1-1- مدخل تاريخي عام :

لا خلاف بين الباحثين حول صعوبة البحث النصي ، فهو يختلف عن البحوث الأخرى بسبب التداخل المعرفي الكبير ، بمعنى أن دراسة النص تتطلب دراسة واسعة في فروع مختلفة فقد تشعبت الحقول المعرفية التي استقى منها مفاهيمه وتصوراته ومناهجه ، اتسم هو نفسه بقدرة هائلة على استيعاب كل ذلك الخلط المتباين بل وتشكيل بنية منسجمة قادرة على الحفاظ على ذلك التداخل من جهة وتشكيل علم جديد أو اتجاه يمكنه احتواء هذا التداخل المعرفي الشديد ، وأطلق عليه علم اللغة النصي أو لسانيات النص[1] .

يمكن أن نعد علم لغة النص أحدث فروع اللغة ، غير أنه يتميز عنها من جهة النشأة و التطور، إذ أنه لم يرتبط – كما يذهب أغلب مؤرخي هذا العلم – في نشأته أو تطوره ببلد بعينه أو بمدرسة بعينها أو باتجاه محدد بل على العكس من ذلك كله ، فإن أقطابه قد حاولوا تلمس البدايات في أعمال لغوية محددة ، ترجع إلى نهاية القرن التاسع عشر وبداية القرن العشرين[2] .

---

(1) يمكن الاطلاع في هذا الاتجاه على مقال د. أحمد منور في مجلة اللغة والأدب معهد اللغة العربية وآدابها جامعة الجزائر، ع 12(ديسمبر 1997)، بعنوان: علم لغة النص من التأسيس الى التأصيل ويتطرق د. أحمد منور الى مختلف المحطات التاريخية التي مر هذا العلم بداية بالشكلانيين الروس ومدرستا براغ وكوب نهكن الى غاية ظهور ملامح علم اللغة النصي، ص 22،23.

(2) فولفجانج هاينه من وديتر فيهفيجر، مدخل إلى علم اللغة النصي ، ترجمة فالح بن شبيب العجمي ، النشر العلمي والمطابع، جامعة الملك سعود ، المملكة العربية السعودية ،سنة 1996، ص 1 .

لا يجب التركيز على الجانب التاريخي لتطور هذا العلم ، بل يجب محاولة توجيه هذا الحقل العلمي والتركيز على جل القضايا الأساسية في أبحاث علم اللغة النصي ، وخاصة الدراسات الوصفية التي تقدم اسهاما حاسما مع العلوم اللغوية في تطور علم لغة النص بشكل عام ، ومختلف الفرضيات التي مر بها علم النص ، حتى أصبح علما قائما بذاته[1] .

إذن البداية الفعلية لهذا العلم كانت في بداية السبعينيات بعد أن اكتملت ملامحه الفارقة ، وإن كان من المستحيل أن ينفصل عن عدة علوم أخرى انفصالا كاملا ، لأنه يرتكز على خاصية جوهرية له تحول دون ذلك ، وهي خاصية التداخل ، فقد جعل بعض الباحثين البلاغة السابقة التاريخية لعلم النص ، غير أنهما في الحقيقة يختلفان في المنهج والأدوات و التحليل والأهداف وغير ذلك من أوجه الاختلاف الجلي يقول فانديك : "إن البلاغة هي السابقة التاريخية لعلم النص إذا نحن أخذنا في الاعتبار توجهها العام ، المتمثل في وصف النصوص وتحديد وظائفها المتعددة لكننا نؤثر مصطلح علم النص ، لأنه كلمة بلاغة ترتبط حاليا بأشكال أسلوبية خاصة،كما كانت ترتبط بوظائف الاتصال العام ووسائل الاقناع " [2] .

كذلك علم الأسلوب كان محطة من المحطات التي مكنت للسانيات النص غير أن التحول الأساسي الذي يسجله تاريخ تطور الدراسات اللسانية في سياق رصد ظهور لسانيات النص ، يتمثل أساسا في الدراستين اللتين قدمهما هاريس (Z.Harris) سنة 1952م، تحت عنوان" Discours analysis "[3] ،فهاتان الدراستان قد اكتسبتا أهمية منهجية في التأسيس الحقيقي للسانيات النص كفرع جديد ومتميز ضمن الدراسات اللسانية مع مفتتح النصف الثاني من القرن العشرين في النصف الأول من الستينات

---

(1)فالح بن شبيب العجمي ، المرجع السابق ، ص 13 .

– فقد ذكر في الفصل الثاني من كتابه مختلف الفرضيات التي مر بها علم اللغة النصي .

(2) أنظر مقال أحمد منور في مجلة اللغة والأدب علم النص من التأسيس الى التأصيل، جامعة الجزائر ، العدد 12، ديسمبر1997، ص 08،37.

(3) Jean-michel Adam" Eléments de linguistique textuelle " philosophie et langage, Mardaga liège Belgique,1990,p87.

والنصف الثاني من السبعينات[1].وهذا العلم لم يأت اعتباطا بل تطور وعبر دراسات وأبحاث عديدة لعلماء لغويين وأدبيين وخصوصا العمل المرجعي الذي أنجزه كل من " ملك هاليداي "M.A.K.Halliday " و"رقية حسن " المتمثل في " Cohésion in english " في بريطانيا سنة 1976[2] .

على الرغم من إشارات متفرقة هنا وهناك إلى النص، وتصنيفاته المختلفة ، وتحليلاته إلا أن البداية الحقيقية لعلم اللغة النصي كانت عندما نشر زيليج هاريس بحثا بعنوان " تحليل الخطاب "Discours Amalysis" سنة 1952، وكان هاريس مهتما بتوزيع العناصر اللغوية في النصوص المطولة والروابط بين النص وسياقه الاجتماعي ، ولم تكن هذه المحاولة من Harris تأسيسا لعلم جديد بعدما كانت تعديلا لنظريته ، وخطوة لنقل المناهج البنوية التوزيعية في التحليل إلى مستوى النص ، ولذلك فقد عد عمله بمثابة ارهاصا لهذا العلم الجديد ، أما المؤسس الحقيقي لعلم اللغة النصي فهو الهولندي " فاندايك،Vandigk " الذي يسعى الى إقامة تصور متكامل حول النص منذ 1972 حيث بدأ ينطلق مع تحليل سيكولساني للخطاب والنص رابطا بين الدلالة والتداولية يقول فاندايك : " لقد توقفت القواعد واللسانيات التقليدية غالبا عند حدود وصف الجمل.....وأما في علم النص، فإننا نقوم بخطوة الى الأمام ، ونستعمل وصف الجمل بوصفه أداة لوصف النصوص، وما دمنا سنتبع هنا المكونات المعتادة للقواعد ، وسنستعمل النصوص المستخدمة بغية وصف الجمل ، فإننا نستطيع أن نتكلم عن قواعد النص[3] وقد توالت الأعمال و الأبحاث من بعد ذلك ، وظهر أعلام بارزون في هذا العلم من بينهم " جليسون"Gleason " و " هارفيج "Harveg" و"دريسلر"Dressler " و " روبرت دي بوجراند R.De Beaugrand سنة 1981 و"فاينريشH.Weinrich " و " كلاوس برينكر " وغيرهم[4].

---

(1) سعيد حسن البحيري ، علم لغة النص ، المفاهيم والإتجاهات ، الشركة المصرية العالمية للنشر ، لونجمان ، دار نوبار، القاهرة، الطبعة 1، سنة 1997، ص 5،6 .

(2) jean Michel Adam ، المرجع السابق ، ص 29 .

(3) منذر عياشي، مدخل أولي إلى علم النص ، النص بنى ووضائف ، ضمن كتاب(العلاماتية وعلم النص)، المركز الثقافي العربي ، بيروت ، الطبعة الأولى ، سنة 2004 ، ص 147 .

(4)جمعان بن عبد الكريم،اشكالات النص،النادي الأدبي بالرياض والمركز الثقافي العربي، بيروت، الطبعة الأولى، سنة 2009 ، ص 20 .

إن الاتجاهات في هذا العلم قد أخذت أشكالا عدة ، وذلك حسب الأسس التي يستند إليها علماء علم اللغة النصي ، فنجد مثلا اتجاها يعتمد على رصيد علم اللغة النصي ونجداتجاها آخر يستند الى رصيد علم اللغة الوصفي ، ونجد اتجاها آخر يستند الى علم اللغة الوظيفي وثالثا يقوم على رصيد علم اللغة التركيبي أو البنائي ورابعا على رصيد علم اللغة التحويلي التوليدي وغيرها من الاتجاهات[1]، وقد انتقل هذا العلم الى اللغة العربية عن طريق الترجمة ، ولعل أول اشارة إليه في الأعمال العربية المعاصرة هي اشارة نهاد رزق الله في بحثه " دراسات منهجية في تحليل النص " ونجد دكتور سعيد حسن البحيري بعد ذلك أنه تعرف على كتاب علم النص (مدخل متداخل الاختصاصات) تأليف فانديك في سنة 1985، وترجمه حيث بدأ يتحول الى مجال علم اللغة النصي أو علم لغة النص[2].

أما أول إشارة مهمة لهذا العلم فقد كانت في بحث سعد مصلوح الذي عنوانه " من نحو الجملة الى نحو النص " الصادرة سنة 1989، في الكويت ويمكن أن يكون أول بحث عربي يستعمل بعض أدوات علم اللغة النصي، هو بحث انفتاح النص الروائي (النص والسياق) الصادر في طبعته الأولى سنة 1989، في الدار البيضاء، ثم توالت المترجمات والبحوث المنشورة باللغة العربية في مجال علم اللغة النصي[3]، وباختصار إن علم لغة النص لا ينغلق على نفسه في محاولته معالجة النصوص وإنما يأخذ في حسابه دائما مكتسبات العلوم الأخرى التي تهتم بالاتصال كعلم النفس ، وعلم الاجتماع ، و الأنتروبولوجيا ، و علم النفس المعرفي والذكاء الاصطناعي وغيرها و بالرغم من أن علم لغة النص ما يزال حديث السن ، إلا أنه يقف الآن واضح الملامح والقسمات ، فقد تبنى لنفسه معايير تأسيسية تميز النص عن غيره من المنطوقات ، ومعايير تنظيمية تنافس جودة النص وفعاليته و ملائمته للمقام[4]، وكذلك استطاع أن

(1) سعيد حسن البحيري ، المرجع السابق ، ص 2 .

(2) تون أ، فانديك ،علم النص مدخل متداخل الاختصاصات، ترجمة سعيد حسن البحيري ، دار القاهرة للكتاب، الطبعة الأولى ، سنة 2001 ، ص 07 .

(3) جمعان عبد الكريم .، المرجع السابق ، ص 22 .

(4) روبرت ديبوجراند و ولفجانج دريسلر، مدخل إلى علم لغة النص ، ترجمة إلهام أبو غزالة ،علي خليل حمد ، الهيئة المصرية العامة للكتاب 1999، الطبعة الثانية ، ص 07 .

يقيم حوارا متبادل النفع مع غير واحد من العلوم الوثيقة الصلة باللغة العربية كالكتابة والقراءة والتدريس والترجمة ، وتعلم اللغات الأجنبية و النقد والدراسات الأدبية بأنواعها انتقالا من البحوث الخاصة بالشعرية "Poéticité" و علم الجمال الى البلاغة والأسلوبية ومختلف الممارسات السيميولوجية والبحوث التجريبية ، وغيرها من الحقول[1]

أما تعريف مصطلح لسانيات النص لا يوجد فيه خلاف كبير إذ تتفق التعريفات تقريبا على أنه " فرع من فروع علم اللغة يدرس النصوص المنطوقة والمكتوبة وهذه الدراسة تؤكد الطريقة التي تنتظم بها أجزاء النص ، وترتبط فيما بينها لتخبر عن الكل المفيد" [2] .

ونستخلص من كل ما ذكرناه أن لسانيات النص ، هو ذلك الفرع من فروع علم اللغة الذي يهتم بدراسة النص باعتباره الوحدة اللغوية الكبرى وذلك بدراسة جوانب عديدة أهممها: الاتساق والانسجام ووسائلهما وأنواعهما ، والإحالة وأنواعها والسياق النصي (Textual context) ودور المشاركين في النص (المرسل و المستقبل) وهذه الدراسة تتضمن النص المنطوق والمكتوب على حد السواء.

الترابط او التماسك ووسائله وأنواعه ، والإحالة أو المرجعية (Référence) وأنواعها والسياق النصي (Textual contexte) ودور المشاركين في النص(المرسل والمستقبل)، وهذه الدراسة تتضمن النص المنطوق والمكتوب على سواء .

هذه أهم ملامح نحو النص التي توصل إليها علماء لسانيات النص ، وبما أن المحور الأساسي لهذا الموضوع هو " النص " فيجب أن نعرف ماهو النص ؟ .

لقد أحصى الباحثون عدة تعريفات للنص سواء كان منطوقا أو مكتوبا وأهمها: ما أشار إليه " David Crystal " إلى أهمية امتداد النص كمتواليه وكونه منطوقا أو مكتوبا كما يشير إلى أهمية الوظيفة الاتصالية(Fonction Communicative)[3]، و يرى كلاوس برينكر أن تعريفات النص المختلفة قد انطلقت من اتجاهين :

---

(1) صلاح فضل، بلاغة الخطاب وعلم النص ، مكتبة لبنان ناشرون، الشركة العالمية للنشر لونجمان، سنة 1996، ص 65 .

(2) جمعان بن عبد الكريم، المرجع السابق ، ص 23 .

(3) جمعان بن عبد الكريم، المرجع السابق ، ص 30 .

الاتجاه الأول: يقوم على أساس النظام اللغوي، وقد اعتمدت معظم التعريفات فيه على علم اللغة البنوي والنحو التحويلي التوليدي ، إذ يظهر كتتابع متماسك من الجمل ، ويقوم الاتجاه الآخر على أساس نظرية التواصل ، فيعرف النص بوصفه فعلا لغويا معقدا يحاول المتكلم به أو كاتبه أن ينشئ علاقة تواصلية معينة مع السامع أو القارئ [1] ، ويشير هاليداي ورقية حسن الى النص بأنه " كلمة تستخدم في اللغة للإشارة الى أي قطعة منطوقة أو مكتوبة مهما طالت أو امتدت والنص يرتبط بالجملة بالطريقة التي ترتبط بها الجملة بالعبارة و أفضل نظرة الى النص أنه وحدة دلالية " Asemantic Unit "[2]، فالنص هو " ما تقرئ فيه الكتابة وتتكتب فيه القراءة، وتذهب " جوليا كريستيفا J.Kristiva " الى أن النص " جهاز شبه لساني (Paralinguistique) يعيد توزيع نظام اللسان " Langue " عن طريق ربطه بالكلام " Parole " التواصلي رميا بذلك إلى الأخبار المباشر مع مختلف أنماط الملفوظات السابقة المعاصرة[3].

والتعريف الثاني لجوليا كريستيفا، يحدد النص كانتاجية(Productivité) وعلاقته باللسان الذي يحصل فيه هي علاقة توزيعية أو علاقة هدم وبناء[4] ، فعلى الرغم من التعدد والتباين في تعريفات النص عند علماء لسانيات النص ، تبعا للتحدد والتباين في المدارس اللغوية التي ينتمون إليها ، إلا أن هناك قاسما مشتركا بين جل هذه التعريفات ، هذا القاسم هو التأكيد على خاصية ترابط النص ، وهي خاصية نجدها أولا في الدلالة اللغوية لكلمة (Texte) فالأصل اللاتيني لكلمة نص (Textus) ومعناها النسيج (Tissu) فالنص كما يقول الأزهر الزناد " نسيج من الكلمات يترابط بعضها ببعض هذه الخيوط تجمع عناصره المختلفة والمتباعدة في كل واحد هو مانطلق عليه مصطلح نص" [5]، أما فانديك، فيريد أن يستبدل بالسؤال الساذج (ما النص ؟) سؤال آخر هو (كيف نحلل النص ؟) ليصل بعد ذلك إلى أن النصوص لا تملك بنى قاعدية على

(1)جمعان بن عبد الكريم ، المرجع السابق ، ص 31.

(2) سعيد حسن بحيري، علم لغة النص (المفاهيم والإتجاهات) ، المرجع السابق ، ص 107.

(3) بشير ابرير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق ، جامعة عنابة الجزائر، الجزائر، قسم اللغة العربية أدابها، عالم الكتب الحديث اربد، الاردن 2007، ص 86

(4) بشير ابرير، المرجع السابق ، ص 87 .

(5) الأزهر الزناد، بحث في ما يكون به الملفوظ نصا ، المركز الثقافي العربي، طبعة الأولى ، سنة 1993، ص 12.

مستويات مختلفة (أصوات ، كلمات ، بناء الجملة ، المعنى) ولكنها أيضا بنى أخرى مثل البنى العليا (الترسيمات) والبنى الأسلوبية و البلاغية التي هي في عدد من مستويات النص مسؤولة عن التغيير، وعن البنية الاضافية [1] .

I-1-2- من نحو الجملة الى نحو النص :

بقى علم نحو الجملة إلى وقت قريب ، مهيمنا على الدراسات والنشاطات اللغوية بوجه عام ، ولعل نظرية تشومسكي في النحو ، في كتابة " البنى النحوية " وما بني عليها من نظريات نحوية، تمثل المحاولة القوية للدفاع عن هذا الاتجاه ، وقد بقى علم نحو الجملة مهيمنا ، الى أن طرح دريسر و روبرت ديبوجراند وغيرهما البديل القوي الجديد وهو علم لغة النص[2] ، ويحدد ديبوغراند سنة 1972 بأنها السنة التي تشهد فيها نحو الجملة أعنف الحملات من قبل علماء الاجتماع وعلماء النفس وعلماء الكمبيوتر وغيرهم ، معبرين عن عجز هذا العلم عن تفسير ظواهر عدة من مختلف المجالات ومن ثم فان كثيرا من الظواهر التي تعالج في إطار النص كوحدة كبرى هي في حقيقة الأمر قد كانت محور كثير من البحوث النحوية السابقة التي كانت تعد الجملة أكبر وحدة في التحليل لا تتضمنها ،غير أن نحو النص يراعي في وصفه وتحليلاته عناصر أخرى لم توضع في الاعتبار من قبل ، ويلجأ في تفسيراته الى قواعد دلالية ومنطقية الى جوار القواعد التركيبية، وفي هذا الصدد يذكر الدكتور سعيد حسن بحيري في كتابه علم لغة النص (المفاهيم و الاتجاهات)[3] ، أهم الظواهر التي يدرسها نحو النص أو يتميز بها عن الجملة يقول : لقد عني علم اللغة النصي في دراسته لنحو النص بظواهر تركيبية نصية مختلفة منها علاقات التماسك النحوي النصي، وأبنية التطابق والتقابل والتراكيب المحورية والتراكيب المجتزأة ، وحالات الحذف والجمل المفسرة والتحويل الى الضمير، والتنويعات التركيبية وتوزيعاتها في نصوص فردية، وغيرها من الظواهر التركيبية التي تخرج عن إطار الجملة المفردة ،

---

(1) الأزهر الرناد ، المرجع السابق ، ص 13 .

(2) دي بوجراند وو لفجانج دريسلر، المرجع السابق ، ص 9 .

(3) سعيد حسن بحيري، المفاهيم والإتجاهات ، ص 135.

والتي لا يمكن تفسيرها تفسيرا كاملا دقيقا إلا من خلال وحدة النص الكلية[1].

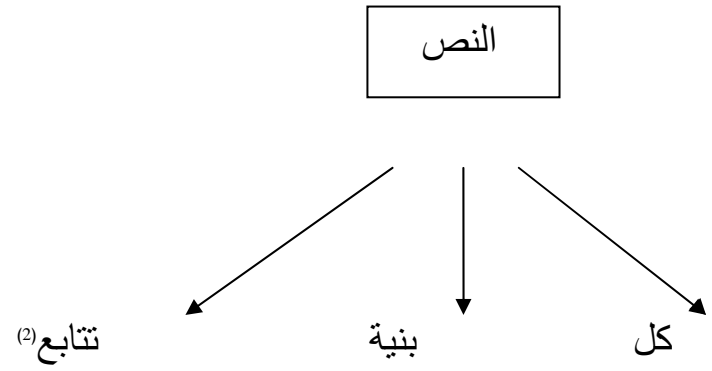
والسؤال الذي يجب أن يطرح في هذا الصدد هو فيما يتميز النص عن الجملة؟ فالانطلاق من مسألة وجود النحويين وراء فكرة أخرى يمكن أن نمثل لها بهذه الكيفية :

نحو النص ← نحو الجملة

نص ← جملة

بمعنى أنه قبل أن ندرس نحو النص أو نحو الجملة يجب أن نعرف ماهية كلا من النص و الجملة، ليسهل علينا دراستهما.

يعتبر هاريس Harris من أكبر علماء اللسانيات الوضعية التي تقف عند حدود الجملة، وقد أثبتت قدرتها على تحليل بناء الجمل وسمحت ببلورة أنحاء ملائمة فإن عبارة (مهما كان طوله) تؤكد حرص هاريس على ضرورة توسيع مجال اللسانيات إلى ما هو أكبر من الجملة ، فالنص بالنسبة إلى هاريس يمكن أن نمثله بهذا الشكل :



والذي يهم هنا هو الإشارة إلى النص على أنه كل، فاعتبار النص كلا فتح في المراحل اللاحقة الباب واسعا للكلام عن شروط قيام النص ، ولعل من المحاولات الأولى التي اندرجت في هذا السياق ما نجده عند " ايوالدلانغ، Ewald lang " في

---

(1) سعيد حسن بحيري ، المرجع السابق ، ص 136 .

(2) مفتاح بن عروس ، الاتساق والانسجام في القرآن ، رسالة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه الدولة في تخصص لسانيات النص ، قسم اللغة العربية وآدابها، جامعة الجزائر ، سنة 2008/2007 .

مقال ترجم له من الألمانية ونشر في مجلة (Language) العدد 26 بعنوان :
Quand une, grammaire de texte,est-elle-plus adéquate qu'une" grammaire de phrase" p 76 et suit[1] .

يحاول ايوالدلانغ هنا أي يضع أسس نحو النص (Grammaire de texte) في مقابل نحو الجملة (Grammaire de phrase) وهذا كله يعيدنا الى التساؤل الذي طرحناه من قبل فيما يتميز عن الجملة ؟ لذلك من الضروري اثبات أن هناك:- فرقا يجب تحديده بين "الجملة" و "النص" وأن :-هذا الفرق يجب تحديده بكيفية تجعل النص هو الوحدة المسؤولة عن هذه العلاقات البنوية التي تتجاوز حدود الجمل، وقد ذكر Lang بعض الخصائص التي يتميز بها النص وهي :

أ/النص هو الايطار الذي يزول داخله لبس/ ابهام الجمل.

ب/النص يحتوي على افتراضات أخرى وإقتضاءات غير إفتراضات وإقتضاءات الجمل المكونة له .

ج/ للنص امكانية أخرى لإعادة الصياغة ، غير الامكانيات التي للجملة (امكانية الحصول على ملخصات عديدة للنص الواحد)[2]، وهذا التصور يلغي مفهوم النص باعتباره تتابعا من الجمل ، لأن هذا المنحى هو منحى كمي ولبس علائقي وتبقى وحدة القياس فيه الجملة وهذا ما أوقع اللسانيين في هذا الخلط .

أما عن مفهوم الترابط بين الجمل الذي يستند إليه رفع اللبس وهو مفهوم يعكس ما أشار إليه هاريس وهو أن النص كل : فكل جملة تتحدد دلالتها (برفع اللبس عنها) بالنظر إلى غيرها من الجمل وهذا ما يعكسه مفهوم التبعية (Dépendance) ، يرى فانديك أن نحو الجملة يشكل جزءا غير قليل من نحو النص ، وتتنوع فوائد نحو النص وتتداخل مع أسباب الحاجة اليها[3] ، فأهم مهمة لنحو النص هي صياغة قواعد تمكننا من حصر كل النصوص النحوية في لغة ما بوضوح ومن تزويدنا بوصف الأبنية ،وعلى هذا الأساس تم اقتراح تغيير قاعدة اعادة الكتابة(Règle de réécriture)

(1)مفتاح بن عروس ، المرجع السابق، ص 5.

(2) مفتاح بن عروس ، نفس المرجع، ص 6 .

(3)سعيد حسن بحيري ،علم لغة النص (مفاهيم و الاتجاهات)، ص 158 .

الأساسية بالشكل التالي :[1]

من ج ←——— م ا م ف

من ج ←——— ج و ج...ج ن

وهكذا تصبح آلية التوليد (engendrement) القاعدية متجاورة للمركب الاسمي والمركب الفعلي إلى تتابع جمل بسيطة أو مركبة بعدد غير محدود[2]، وهذا الوصف يجسد ما أكده جون ميشال أدام من أن النص انتاجا مترابطا متسقا ومنسجما وليس رصفا اعتباطيا للكلمات والجمل[3] ، ويكشف ديبوجراند و دريسلر عن مهمة لا يستطيع (نحو الجملة) تأديتها وهي التمييز بين أنماط النصوص، حيث منها ما هو إخباري، وما هو علمي ، وما هو قصيدة وغير ذلك.

يقول " ديبوجراند : مما يبدو معقولا أنها تتطلب علم النصوص ، الذي يجب أن يكون قادرا على وصف أو شرح كل الخصائص والعلامات الفارقة بين هذه النصوص ، أو أنماط النص " Types" [4] وقد حدد ديبوجراند ودريسلر المعايير النصية (Textualité) التي لم تستوفها أطروحات هاريس و التوليديين لأنها لم تستطع أن تحدد موقفا محددا من النصوص غير النحوية واختلاف الأساليب داخل النصوص وأهم هاته المبادئ النصانية هي :[5]

1-السبك/الاتساق (Cohésion) : الترابط الرصفي القائم على النحو في البنية السطحية ، بمعنى التشكيل النحوي للجمل وما يتعلق بالإحالة ، والحذف والربط وغيره.

2-الحبك/الانسجام (Cohérence) : وهو حبك عالم النص ، أي الطريقة التي يتم بها ربط الافكار داخل النص ويظهر هنا الربط المنطقي للأفكار التي تعمل على

(1) أحمد عفيفي ، نحو النص، اتجاه جديد في الدرس النحوي ، مكتبة زهراء الشرق، طبعة1، سنة2001،ص 40.

(2) مفتاح بن عروس ، المرجع السابق ، ص 6 .

(3) عمر بالخير ، قراءة في كتاب اللسانيات النصية : لجان ميشال آدام ، مجلة اللغة والأدب ، مجلة أكاديمية يصدرها قسم اللغة العربية ، جامعة الجزائر ، جانفي 2006، العدد 17 ، ص 296 .

(4) جميل عبد المجيد ، علم البديع بين البلاغة واللسانيات النصية ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، ص 70.

(5) روبارت دي بوجراند، النص والخطاب والاجراء، ترجمة تمام حسان، عالم الكتب ،الطبعة الثانية ، السنة2007 ، ص103.

تنظيم الأحداث و الأعمال داخل بنية الخطاب .

3/ القصد (intentionalité) : وهو التعبير عن هدف النص الذي يغدو وسيلة متاحة لحظة معينة بغية الوصول الى هدف محدد .

4/ المقامية (Situtionalité) : متعلقة بالسياق الثقافي و الاجتماعي للنص أي مؤسسة على تحكم المقام في دلالات النصوص .

5/ التناص (intertextualité) : وهو أهم عنصر من عناصر المحققة للنصانية وهو أن تشكل النصوص السابقة خبرة للنصوص اللاحقة .

6/الاخبارية (interfomative) : تقتضي الاعلامية والإخبار حيث أن يحمل كل نص قدرا معلوما من القدرات الاخبارية .

7/ الاستحسان (Acceptabilité) : يتحقق من خلال مستوى علاقة النص بالملتقي ، من خلال اظهار موقف المستقبل للنص إزاء كونه صورة من صور اللغة أن يكون مفهوما ومقبولا .

تعتبر هذه العناصر السبع أهم ملامح لنحو النص التي توصل إليها علماء علم النص ويشير (David Crystal) إلى أهمية امتداد النص كمتوالية ، كونه منطوقا أو مكتوبا ، كما يشير الى أهمية الوظيفة الاتصالية (Fonction communicatif)[1]، ويرى كلاوس برينكر أن تعريفات النص المختلفة قد انطلقت من اتجاهين :

الاتجاه الأول يقوم على أساس النظام اللغوي ، وقد اعتمدت معظم التعريفات فيه على علم اللغة البنيوي والنحو التحويلي التوليدي ، إذ يظهر كتتابع متماسك من الجمل.

ويقوم الاتجاه الآخر على أساس نظرية التواصل ، فيعرف النص بوصفه فعلا لغويا معقدا يحاول المتكلم به أو كاتبه أن ينشئ علاقة تواصلية معينة مع السامع او القارئ[2] ، ويشير هاليداي ورقية حسن الى النص بأنه : " كلمة تستخدم في علم اللغة للإشارة الى أي قطعة منطوقة أو مكتوبة مهما طالت أو امتدت ...والنص يرتبط بالجملة بالطريقة التي ترتبط بها الجملة بالعبارة ... وأفضل نظرة الى النص أنه وحدة

(1) جمعان بن عبد الكريم، اشكالات النص ، ص 30.

(2) جمعان عبد الكريم ، المرجع السابق . ص 31 .

دلالية (Asementic)[1] .

فالنص هو ماتنقرئ فيه الكتابة وتنكتب فيه القراءة، وتذهب(جوليا كريستيفا،J.kristeva) الى أن النص ، (جهاز شبه لساني " Paralinguistique " يعيد توزيع نظام اللسان (Langue) عن طريق ربطه بالكلام (Parole) التواصلي راميا بذلك الى الاخبار المباشر مع مختلف أنماط الملفوظات السابقة المعاصرة [2] ، والتعريف الثاني ل" جوليا كريستيفا " يحدد النص كانتاجية (Productivité) وعلاقته باللسان الذي يحصل فيه هي علاقة توزيعية أو علاقة هدم وبناء[3]، فعلى الرغم من التحدد والتباين في تعريفات النص عند العلماء تبعا للتحدد والتبيان في المدارس اللغوية التي ينتمون إليها إلا أن هناك قاسما مشتركا بين جل هذه التعريفات ، هذا القاسم هو التأكيد على خاصية ترابط النص فالنص اذن علامة كبيرة ذات وجهين : وجه الدال ووجه المدلول ، ويتوفر في مصطلح " النص " في العربية وكذلك في مقابله في اللغات الأعجمية Texte معنى " النسيج " اللسان ، مادة نص Texte encyclopedia univealis، فالنص نسيج من الكلمات يترابط بعضها ببعض وهذه الخيوط تجمع عناصره المختلفة والمتباعدة في كل واحد هو ما نطلق عليه مصطلح "نص"[4].

ولقد قامت علوم عديدة ومناهج كثيرة للبحث في هذا الترابط ، وتحددت هذه العلوم منذ أقدم العصور وتقاطعت مناهجها بحكم التقائها في موضوع بحث واحد هو " النص " ثم تفردت به اللسانيات في زمن متأخر جدا بالقياس الى قدم المعارف البشرية ، وهذا التفرد نفسه مر بمراحل عديدة " .

I-1-3-الملكة النصية :

إن المتكلمين يمتلكون معرفة نصية لغوية واضحة انشاء ومفهوما ، وهي معرفة يطورونها شيئا فشيئا خلال مسار الاكتساب اللغوي الفردي ، يمكن تسميتها بالملكة النصية "Compétence e textuelle "التي تأسست من حيث مبررات وجودها ، كما ترى " ليتا ليندكيست ، Lita Lundquist " 1999على معطيات متنوعة منها النحوي

(1) سعيد حسن البحيري ، علم لغة النص (المفاهيم و الاتجاهات) ، ص107.

(2) بشير ابرير، تعليمة النصوص بين النظرية والتطبيق ، ص 86.

(3) بشير إبرير ، المرجع السابق، ص 87.

(4) الأزهر الزناد، بحث فيما يكون به الملفوظ نصا ، ص 12 .

التركيبي، ومنها اللساني ومنها النفسي المعرفي إذ تتساءل "ليندكيست" في هذا السياق قائلة : إذا كان بعض مشاهير علم اللسان أمثال " بنفنست 1962، وياكبسون 1968، وشارول 1997" ، يرون أن تشكيل العبارات مرهون بالقواعد التي يتأسس عليها بناء الجمل ، وأن توزيع الوحدات المكونة للنص (الخطاب) مثلما يقول " شارول " لا يخضع لأي ضابط يشبه القواعد المعروفة على مستوى تركيب الجمل ، ذلك النظام الترابطي الجملي الذي لا يتجاوز المستوى المعمول به في الجملة، فكيف نفسر إذن ، تتسائل " ليند كيست " معرفة عدد لا يستهان به من المتكلمين لمجموعة من الجمل ، ما اذا كانت تشكل نصا أم لا ؟[1] .

حيث توصلت تجربة علمية رائدة في ذلك ، الى التأكيد على أن جميع المستجوبين قد أثبتوا بشأن الجمل المقترحة عليهم أنها لا تشكل نصا بينما أجمعوا على الترتيب الذي يجب أن تخضع له الجمل لتكون نصا[2] .

ولذلك فمن الواضح إذن أن الملكة النصية ظاهرة لغوية فعلية يمارسها المتكلمين والمتلقون على السواء ، وما على الدارسين إلا السعي لاستنباط قواعده التي تأخذ في الترسيخ لدى معظم المتكلمين منذ سن مبكرة ، وتعتبر تلك الحقيقة هي أحد المبررات الأساسية للانصراف في مجال التعليم اللغوي ، الى ما صار يعرف بالمقاربة النصية "approche textueelle" أي تعليم اللغة بوصفها نصوصا لا جملا ، إن هذه النظرية تشبه نظرة " تشومسكي 1928" للملكة اللسانية في الجملة في إطار ما يسمى بالنحو التوليدي التحويلي، الذي يستند الى مجموعة من المعطيات التجريبية التي يحددها تشومسكي كالآتي:[3]

1-إذا كان كل متكلم للغة بإمكانه أن يرسل ويستقبل عددا لا نهائيا من الجمل التي لم يسمعها من قبل .

---

(1) الطاهر لوصيف ، تعليمية النصوص والأدب في مرحلة التعليم الثانوي الجزائري ، جذع مشترك آداب ، أنموذجا ، قسم اللغة العربية وآدابها ، جامعة الجزائر ، سنة 2007،2008، ص 27 .

(2) وهذا التسائل ل: ليند كيست في مقالها " le factum textus fait de grammaire fait de linguistique ou fait de cognition? Langue françaie p 56/57, n121,1999 "

(3) مفتاح بن عروس ، الإتساق والإنسجام في القرآن ، المرجع السابق ، ص 19 .

2-وإذا كان بإمكانه أن يصدر أحكاما حول السلامة النحوية حول جملة ما ، فإن ذلك يعني أنه رسخ مجموعة من القواعد اللسانية التي تعطيه هذه القدرة .

وتشكل هذه القواعد ملكته اللسانية ، وتظهر هذه الملكة من خلال الأداء ، ويظهر النحو بذلك نموذجا لهذه الملكة (Un modèle de cette compétence) لمتكلم مثالي ، أي جهاز يستطيع بواسطته أن يحدد ويصف كل الجمل السليمة نحويا وشبه السليمة وغير السليمة في لغته عن طريق عدد محدود من الرموز المقولية وقواعد إعادة الكتابة و قواعد التحويل (Règle de transformations)[1] ، وانطلاقا من هذه الفرضية يتم التمييز بين بنيتين للجملة :

-البنية العميقة : وهي بنية صورية مجردة.

-البنية السطحية : وهي تحقق عن طريق تطبيق مجموعة من القواعد (التحويلات : اختيارية وإجبارية ، بسيطة و محددة)[2]، فطموح تشومسكي كان هو بناء نموذج أو نحو كلي[3] (Universel grammar)، يمثل القدرة المثالية لكل ذات متكلمة في جميع اللغات بشكل منطقي ورياضي .

غير أن عالما مثل " شارول " أخذ يؤسس نحوا للنص بنقل هذه المبادئ - الخاصة بالنحو التوليدي التحويلي - إلى مجال أكبر من الجملة فيحصل على :

-إذا كان كل متكلم للغة قادرا على إرسال وفهم وصياغة عدد لا نهائي من النصوص في هذه اللغة .

- وإذا كان بإمكانه أن يصدر أحكاما حول نصية ما (Jugement de textualité) فإن ذلك يعني أنه رسخ عددا من القواعد التي مكنته من هذه القدرات ومنه :

-هناك ملكة نصية (Compétence textuelle)

---

(1) مفتاح بن عروس، المرجع السابق ، ص 19.

(2) علي آيت أوشان ، اللسانيات والداغوجيا: كنونج النحو الوظيفي، الأسس المعرفية و الديداكتيكية ، مطبعة النجاح الجديدة ، دار البيضاء ، طبعة 1 ، سنة 1998 ، ص 36.

(3)يذهب تشومسكي إلى أن الأنحاء صنفان :

- نحو كلي: ويتضمن المبادئ العامة المتحكمة في اللسان الطبيعي ككل
- أنحاء خاصة : وترصد خصائص اللغات الطبيعية لغة لغة

-أن نحوا للنص يجب أن يؤسس لنمذجة (Modélisation) هذه الملكة النصية[1]، وإذا أراد هذا النحو – نحو النص – أن يكون جهازا استنباطيا يحوي على رموز مقولية و قواعد إعادة الكتابة وقواعد التحويل ، غير أن مفهوم المقدرة النصية (Compétence textuelle)، قد تدعو الحاجة إليه ليتضمن المجموعة التالية من المعرفة والإجراءات.

– معرفة رصيد البدائل في النظم الافتراضية .

– معرفة قيود النظام الخاصة بانتقاء البدائل أو تلاقيها.

– معرفة المعتقدات والمعلومات و الارهاصات الشائعة في المجموعة الاتصالية أو المجتمع عن العالم الحقيقي .

– معرفة أنواع النصوص (Les types de textes)[2].

– اجراءات استخدام النظم الافتراضية عند تفعيلها .

– اجراءات انتاج النصوص .

– اجراءات استقبال النصوص .

–اجراءات المحافظة على النصية.

– اجراءات تنظيم الاعلامية .

–اجراءات استكمال معايير التصميم(وهي الكفاءة والتأثير والملائمة).

– اجراءات إعادة استعمال المعلومات التي اشتمل عليها النص باستخراجها من المخزون الذهني في أعمال مثل التذكر والإخبار والتلخيص والتقويم .

– اجراءات المراقبة والتصرف في المواقف باستعمال النصوص .

– اجراءات بناء الخطط وإيجادها ومراجعتها للوصول الى أعراض .

– اجراءات ارهاص أنشطة الاطراف الاخرى في الاتصال و تنظيم أعمال الخطاب من لدن المتكلم طبقا لذلك.

– اجراءات استبقاء الاتصال على رغم التضاربات والمقاطعات وحالات اللبس وما لا

---

(1) روبرت دي بوجراند ، النص و الخطاب و الإجراء ، ترجمة تمام حسان، عالم الكتب القاهرة ، طبعة2 ، سنة 2007، ص 110.

(2) روبرت دي بوجراند ، المرجع السابق، ص 110.

يتوقع من الوقائع[1] ، ويقول دي بوجراند : " إن وظائف الاتصال النصية العليا وهي : النحو ، المعنى ، والمعلومات ، والتخطيط ، انما تصاغ من حيث هي نوعيات عليا من الوقائع والعلاقات[2] ويرى جون ميشال أدام أن : الحديث عن مفهوم لسانيات النص هو بحث مؤسس على مجموعة من الافتراضات .

1-الحديث عن وجود ملكة نصية للذوات (متكلمة كانت أم كاتبة) أكدته أعمال من يدرسون في مجال تعليمية اللغات الأجنبية ، وكذا بعض الأبحاث في مجال اللسانيات النفسية والمعرفية ، فيما يتعلق بكيفية إنشاء السرد.

وقد حددت في كونها القدرة المشتركة بين مجموعة معينة ، على إنتاج النصوص وتحديد نحويتها وملاءمتها المقامية ،(acceptabilité Situationnelle)[3]، وإذا كان نحو النص قد استفاد من علم الدلالة التوليدي فحدد قاعدة النص الدلالية و استفاد من مختلف الأنظمة المنطقية ، ليجسد مختلف العلاقات بصفة صارمة ، فإنه فتح أيضا بابا واسعا للاستفادة من نظرية أفعال الكلام ، فحين ينظر الى نحو النص من منظور أفعال الكلام فإنه يعطي لكل جملة أو قضية(proposition) في البنية العميقة جملة أكبر (أو قضية أعلى، Une proposition supérieure) تسمى phrase de Hyper communications[4]، من هنا يمكن أن نتحدث عن الملكة التواصلية (Compétence de communications) خاصة عند ديل هايمس (Dell Hymes)، وقد أعاب على البنيويين اهتمامهم الكبير باللغة كبناء مجرد ومنفصل عن كل العناصر النفسية الاجتماعية ، وعلى الرغم من كون تشومسكي في رأي هايمس قد تحدث عن البنية السطحية والبنية العميقة و الملكة اللسانية والانجاز فإن ذلك غير كاف فتجاوزه الى الحديث عن الملكة التبليغية التواصلية (Compétence de La communications)

---

(1) المرجع نفسه، ص 111، ويزعم دي بوجراند أن الذكاء Intelligence يمكن أن يعرف بأنه : هو التمييز بين هذه القدرات والصياغات وبين أي مهمة خاصة بين أيدينا، إنه هو الطاقة على العمل على مستوى أعلي، وهو التعرف على أي عمل وأداوه بوصفه انجازا من نوع الاعمال المعتادة، والنظر الى أي مادة حاضرة بوصفها من نوع المواد العادية .

(2) روبرت دي بوجراند ، نفس المرجع ، ص 111.

(3) عمر بلخير ، قراءة في كتاب اللسانيات النصية ، لجان ميشال أدم ، ص 23 .

(4) مفتاح بن عروس ، الاتساق والانسجام في القرآن ، ص 23 .

وهي من أهم المصطلحات المميزة لما يسمي بلسانيات الخطاب[1] .

وعلى العموم فإن النص يعبر عن البعد الاستعمالي للغة ، وهو ملتقى عدد معتبر من العلوم التي راحت تتناوله بالدراسة والتحليل والنظر عبر مسار تاريخي وثقافي وسياسي واجتماعي حافل ، كما أصبح النص يشكل بعدا دراسيا جديدا خلفا للجملة و دون أن تفقد قيمتها ومكانتها ، كمرحة دراسية أساسية ساهمت ولا تزال في تشكيل المسار التطوري للدراسة اللسانية من ناحية وفي صياغة أغلب المفاهيم والنظريات و الممارسات الاجرائية الدراسية للنظام اللغوي من ناحية أخرى ، وكل تلك الانجازات التي حققتها خولها بأن تقوم بالدراسة النصية ، والتوجه الى انجاز فتوح جديدة على المستويين اللساني النظري والتعليمي اللغوي وهذا الأخير هو محور بحثنا الرئيسي .

(1)بشير إبرير ، المرجع السابق ، ص 78 .

I-2- المبحث الثاني : مدخل إلى الإتساق و الإنسجام

I-2-1- الاتساق .

ليس من السهل عرض مفهومي كل من الإتساق و الإنسجام لتعدد المصطلحات التي تطلق عليهما عند مختلف اللغويين من جهة والتداخل الكبير بينهما من جهة ثانية ، فالإتساق مصطلح مترجم من الكلمة الإنجليزية (Cohésion)، وقد وقع في ترجمته بعض من الإختلاف كالعادة في عملية انتقال المصطلحات العلمية المترجمة إلى العربية ، فيترجمه محمد الخطابي إلى الاتساق[1] ، في حين يترجمه تمام حسان إلى السبك أو الإلتحام[2]، وتترجمه إلهام أبوغزالة وعلي خليل حمد إلى التضام[3] أما أحمد عفيفي يترجمه إلى ثلاثة مصطلحات معطوفة وهي : السبك أو الربط أو التضام ثم ينتقل مصطلحا آخر هو Cohésion إلى الحبك أو التماسك أو الانسجام أو الإتساق [4]، فتزايدت الفوضى المصطلحاتية ، وفي غياب حل حاسم يأخذ على عاتقه مسألة الضبط المصطلحي ، فيبدو من استعمال هذه المصطلحات في الدراسات النصية غلبة إستعمال الإتساق في (Cohésion)، وغلبة إستعمال الإنسجام في (Cohérence) وهذا التحديد له مبرراته إذ أنه في كثير من الأحيان يقع التداخل بينهما وعادة ما يعبر عن الأول بالثاني.

وللباحث جون ميشال آدام (J.M.Adam) لفتة هامة في هذا التداخل ، ففي مقال له نشر في مجلة (Pratique)، يشير إلى أنه كثير ما يستعمل مصطلح الإنسجام(Cohérence) ويكون المقصود الاتساق (Cohésion)، وقبل أن يعطي نماذج لهذا الخلط ، يحاول أن يحدد المصطلحين اعتمادا على تفريق قام به سلاكتا(Slakata)

(1) محمد خطابي،لسانيات النص (مدخل الى انسجام الخطاب)، المركز الثقافي العربي ، ط 1 ، سنة1991،ص 65.

(2) تمام حسن، المرجع السابق ، ص 103.

(3) روبرت ديبوجراند ولفانج دريسلر، ترجمة إلهام أبو غزالة وعلي خليل حمد، مدخل إلى علم لغة النص ، ص 11.

(4) أحمد عفيفي ، نحو النص ، إتجاه جديد في الدرس النحوي ، ص09 .

بين مفهومي النص (Texte) و الخطاب (Discours) [1].

والحقيقة أن أساس هذا التفريق بين النص و الخطاب تفريق آخر بين ما يسميه سلاكتا (مستوى الدالية)، (Plan de la signifiance) ومستوى المدلولية (Plan de la signification) ، وعليه فإنه لا يمكن اعتبار الاتساق مرادفا تقريبا للانسجام.

يتحدد الاتساق لسانيا على مستوى الدالية والنص ، بينما يمكن أن ينظر الى الانسجام نظرة شاملة تضع في الحسبان مقاربة النص في بنيته الدلالية و الشكلانية (Formelle)[2]، وبهذا المعنى فإن الاتساق هو مجموعة القواعد الشكلانية التي تربط العناصر اللغوية بتدرج تصاعدي من أصغر وحدة لغوية الى أكبر وحدة .

فمفهوم التماسك الشكلي(الاتساقCohésion)، فيعني " ترابط الجمل في النص مع بعضها بعضا بوسائل لغوية معينة "، وهذا الترابط يهتم بالروابط التي تجري في سطح النص أكثر من اهتمامه بالشكل الدلالي أو المعنوي للنص ، وإذا كان هناك اهتمام للنص أكثر من اهتمامه بالشكل الدلالي أو المعنوي للنص، وإذا كان هناك اهتمام بالدلالة و روابطها فيأتي عارضا و انطلاقا من الشكل الى الدلالة ، إذ أن كل الروابط التي تربط ظاهر النص تحت ضرورة على قدر من الدلالة تم الربط وفقا لها[3]. أما مفهوم التماسك الدلالي أو المعنوي فيهتم بالمضمون الدلالي في النص وطرق الترابط الدلالية بين أفكار النص من جهة ، وبينها وبين معرفة العالم من جهة أخرى ، ولهذه الجهة الأخيرة أهمية قصوى الى الدرجة التي تجعل بعض اللغويين يحددون التماسك الدلالي (الانسجام) بأنه " شيء موجود في الناس لا في اللغة ، فالناس هم الذين يحددون معنى ما يقرأون وما يسمعون " .

ولكن الأمر المهم في التماسك الدلالي (الانسجام) هو الوحدة الموضوعية أو ما يطلق عليه فاندايك البنية النصية الدلالية الكبرى وما يتعلق بها من بنى دلالية صغرى في النص، وكذلك البنية العليا التي لها ارتباط قوي بالبنية النصية الكبرى[4].

(1) مقال حول الاتساق في النصوص ، المرحلة الثانية (مقاربة لسانية)، مفتاح بن عروس، مجلة اللغة والأدب، العدد 12، ص430 .

(2) مفتاح بن عروس ، المرجع السابق، ص 430..

(3) جمعان بن عبد الكريم ، إشكالات النص ، ص 221 .

(4) جمعان عبد الكريم ، المرجع السابق ، ص 222 .

إن هذا التداخل بين المصطلحين يعكس مدى العلاقة التي تربطهما، ذلك أنه لا يمكن أن نتصور نصا منسجما دون أن يكون متسقا ، وبهذا المعنى يكون الاتساق (Cohésion) شرطا ضروريا للانسجام[1] ، لابد لكل نص أن يتوافر فيه شرط التماسك الدلالي (الإنسجام) كي يمكن وصفه بالنصية بل إن مقاربة هذا التماسك هي الخطوة الأهم في تحليل النص أو الخطاب ، وذلك أن التماسك الشكلي (الاتساق) بروابطه المتعددة لا يمكن أن يكفي وحده ، ولا يمكن أن يشكل تماسكا أو وحدة في الخطاب ، فيمكن أن يقال على سبيل المثال " مرت طائرة مسرعة ، ثم انقضت السلحفاة على السمكة ، عند ذلك غربت الشمس وضحكت هند ، لكن السيارة وقفت ، ليغني ...."

فالبرغم من استعمال بعض أدوات التماسك الشكلي (الاتساق) فلا يمكن أن تشكل القطعة السابقة نصا متماسكا ، حاشا في بعض النصوص ذات السمات الخاصة كالنصوص الابداعية ، لأن التماسك يفسر عندئذ في ضوء معطيات نقدية ولسانية خاصة[2]، ويبدو أن التماسك الدلالي (الانسجام) الذي يرى فانديك أنه " عبارة عن خاصية سيمانطقية للخطاب قائمة على تأويل كل جملة مفردة متعلقة بتأويل جملة أخرى "[3]، يختلف في طريقة تناول التماسك عند هاليداي ورقية حسن(1985) اللذان وقفا في عملهما الموسوم "Cohésion in English" [4] ، عند دراسة أدوات التماسك الشكلي في الغالب ، وأدوات التماسك الشكلي لاشك في علاقتهما القوية بالدلالة ، ولكنها لاتصف بنية النص الدلالية ، والروابط الدلالية بين قضاياه بل تصف العلاقة الشكلية في مستوى سطح النص ، وقد نبه فانديك الى اختلاف مفهومه للتماسك عن مفهوم هاليداي ورقية حسن، إذ يقتصر هذا المفهوم على الناحية الدلالية ، ولذلك فأنه يصف التماسك عند هاليداي ورقية حسن بأنه يركز على البنى السطحية للنص فقط[5] .

---

(1) مفتاح بن عروس ، المرجع السابق ، ص 431 .

(2) جمعان بن عبد الكريم ، المرجع السابق ، ص 223 .

(3) جمعان بن عبد الكريم ، المرجع السابق ، ص 224 .

(4) يمكن العودة الى رسالة الماجستير تحت عنوان الاحالة (دراسة نظرية مع ترجمة الفصلين الأول والثاني من كتاب ، (Cohésion in English)، هاليداي ورقية حسن، اعداد الطالبة شريفة يلحوت، 2006/2005.

(5) جمعان بن عبد الكريم ، المرجع السابق ، ص 224 .

على كل حال فإن العلاقة بين التماسك الدلالي والتماسك الشكلي هي علاقة متداخلة مما قد يؤدي عدم الفصل بينهما ، وربما إلى الخلط بينهما عند بعض الدارسين ولكن ما يهمنا في بحثنا وخاصة من منظوره التعليمي هو الإتساق الشكلي وأدواته المختلفة ، لأسباب هي:

1-مختلف القرائن والأدوات اللغوية المعبرة عن العلاقات الاتساقية البائية للنص ناشئة في الأصل عن منجزات الدراسة النحوية الصرفية والبلاغية المتعارف عليها في ميدان التعليم اللغوي الجاري ، وهي -تلك القرائن- تشكل مضمون المصنفات المعروفة في هذا الميدان .

2-أغلب تلك القرائن ، إن لم تكن كلها ، ترتبط في وجودها بالدراسات اللغوية الجميلة ، سواء على مستوى بناء أركان الجملة ومكوناتها أو في علاقاتها – الجمل- مع أخواتها من الجمل ومكوناتها المعنوية المرتبطة بها في الاستعمال اللغوي المعهود .

3-التعليم اللغوي عامة و تعليم النصوص خاصة ، يتأسس من حيث المنطق على وجوب تدريس تلك القرائن وترسيخ بنياتها بالمؤازرة مع تدريس النحو الجملي المعهود[1].

إن الاتساق لا يتم على المستوى الدلالي فحسب ، وإنما يتم أيضا في مستويات أخرى كالنحو والمعجم ، وهذا مرتبط بتصور الباحثين للغة كنظام ذي ثلاثة أبعاد ، مستويات : الدلالة (المعاني) والنحو والمعجم (الأشكال) ، والصوت والكتابة (التعبير)، يعني هذا التصور أن المعاني تتحقق كأشكال ، والأشكال تتحقق كتعابير على هذا الشكل :

المعاني (النظام الدلالي)

↓

الكلمات (النظام النحوي)

↓

الأصوات/الكتابة (النظام الصوتي والكتابة)[2]

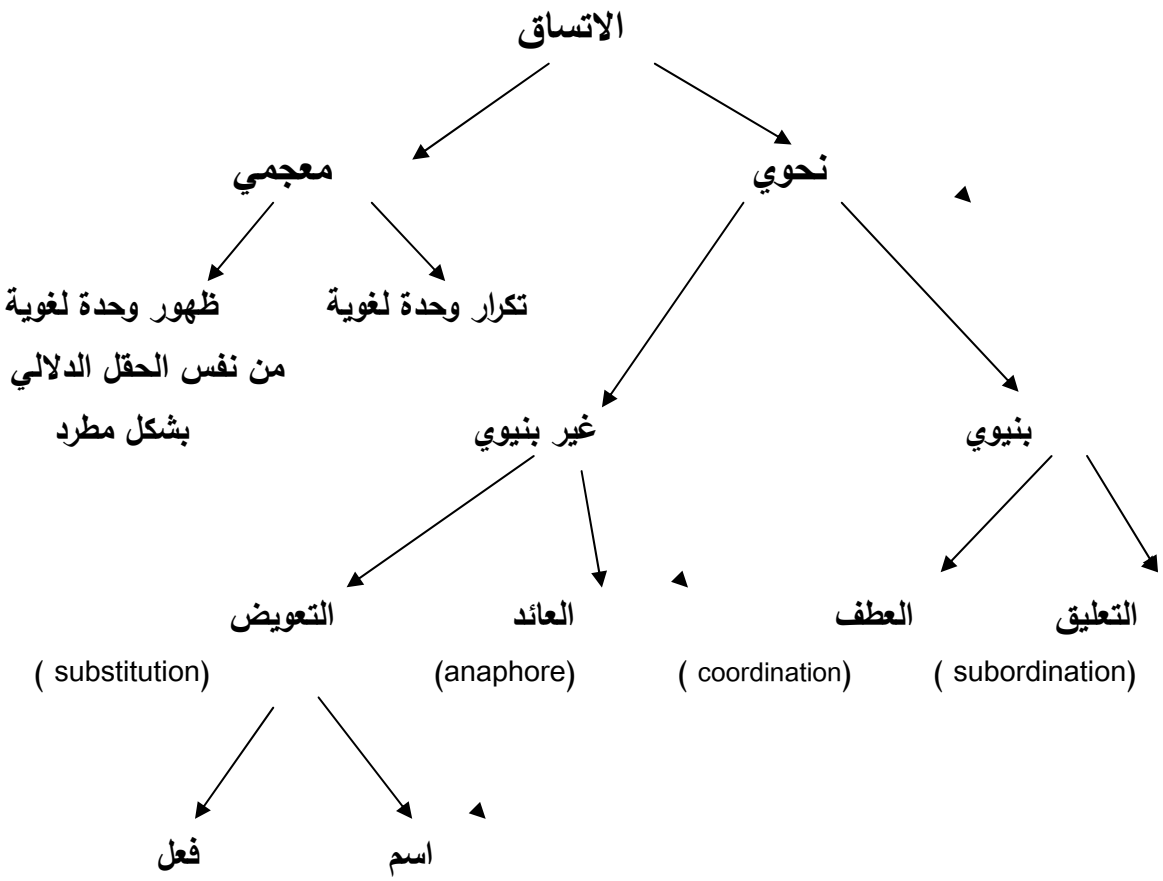
---

(1)الطاهر لوصيف ، تعليمية النصوص والأدب في مرحلة التعليم الثانوي ، المرجع السابق ، ص 39 .

(2) محمد خطابي ، المرجع السابق ، ص 13.

1/الاتساق

ويمكن بلورة أدوات الاتساق في النموذج التالي بعد تحليله[1]



ويقدم هاليداي ورقية حسن في مؤلفهما خمسة أقسام يريان أنه بإمكانهما أن تحقق الاتساق وهذه الأقسام هي :

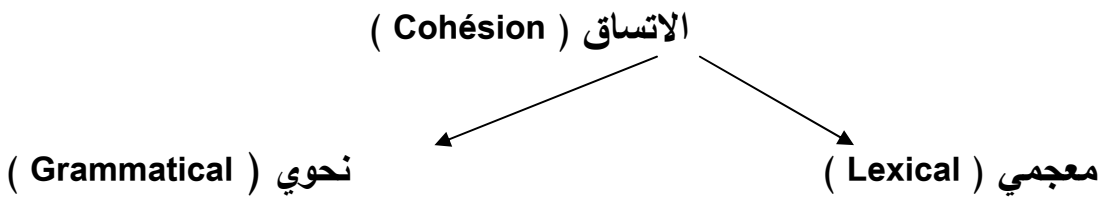
- الاحالة
- الاستبدال
- الحذف
- الوصل
- الاتساق المعجمي[2] .

(1) مفتاح بن عروس ، الاتساق في النصوص ، المرحلة الثانوية ، ص 434 .

(2)انظر رسالة الدكتور مفتاح بن عروس بعنوان الاتساق والانسجام في القرآن ، فقد عرض أدوات الاتساق بتفصيل تام، ص 211.

يوجد الاتساق حينما توجد علاقة قضوية بين الجمل يعني أن الاتساق علاقة صريحة بين القضايا تعبر عنها الجمل ، وتتحلى هذه العلاقة من خلال المرور على مستويين ، وهما المستوى النحوي والمستوى المعجمي اللذان يؤكدان فعالية الاتساق وابراز حدوده[1] .

وانطلاقا من الشبكة التي وضعها هاليداي ورقية حسن حيث يقسم الاتساق الى اتساق معجمي واتساق نحوي ويمكن تمثيل كالأتي :



1/ الاتساق المعجمي :

يتحقق الاتساق المعجمي بين المفردات أو الألفاظ عبر ظاهرتين لغويتين : التكرار (Récurrence) ، المصاحبة (التضام Collocation)[2] .

أ/ التكرار : يعرف هاليدي ورقية حسن بأنه " أية حالة تكرار يمكن أن تكون الكلمة نفسها أو مرادف أو شبه مرادف ، كلمة عامة أو اسما عاما "[3] ، لكن هذا لا يعني دوما أن العنصر المكرر له نفس المحال إليه ، بمعنى أنه قد تكون بين العنصرين علاقة إحالة وقد لا تكون ، وفي الحالة الأخيرة تكون أمام علاقات أخرى فرعية[4] ، وعندما يجعل اللاحق الى السابق أو العكس يحدث السبك بينهما لتوضيح ذلك يذكر هاليداي ورقية حسن المثال التالي :

–أغسل وأنزع نوعا ست تفاحات ، ضعها في صحن مقاوم للنار ، فالضمير (ها) في الجملة الثانية يحيل الى (ست تفاحات) في الجملة الأولى ، كما أنه لا يمكن تفسيره إلا

(1) محمد خطابي ، لسانيات النص ، ص237.

(2) جميل عبد المجيد ، البديع بين البلاغة العربية واللسانيات النصية ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، دون تاريخ ، ص 79.

(3) محمد خطابي ، المرجع السابق ، ص 237.

(4) جميل عبد المجيد ، المرجع السابق ، 79 .

بالرجوع الى ما يحيل إليه ، وبالتالي ترتبط الجملتان وتشكلان نصا قد قدم الضمير (ها) وظيفة الاحالة القبلية والتي أدت إلى الإتساق وهو شكل من أشكال الاحالة ، ويرى الأزهر الزناد أنه يمكن تقسيم الإحالة بوجه عام إلى قسمين :

– الإحالة داخل النص (Endophora) تنقسم الى قسمين[1] :

أ/إحالة على السابق (القبلية) Anaphore : تعود على مفسر سبق التلفظ به .

ب/إحالة على اللاحق (بعدية) Cataphere : تعود على عنصر اشاري مذكور بعدها في النص .

–الإحالة خارج النص/ مقامية/ معجمية Exphora .

إذن فقد تولت الدراسة الإتساقية تتبع العناصر المتواجدة في النص الكفيلة بتحقيق ذلك كقرائن الوصل و الإشارة وأدوات العطف والربط والتعريف و التنكير ، وقرائن المطابقة في حالات الإفراد والتذكير والتأنيث ، وقرائن التكرار و الضمير عن طريق الاحالة وتعالق المحمولات فيما بين المقاطع ، بمعنى ورود المحمول في أكثر من مقطع وكذا تطابق الذوات وعلاقات التضمن و الجزء والكل والملكية [2].

غير أن أهم علاقات "التناسق" تلك وإن كانت تتجلى على مستوى البنية الظاهرية للنص ، بقيت محصورة في مظهرها الشكلي الذي لا يترتب عليه الاستمرار المعنوي بالضرورة ، اذ يحصل أن نصادف جملا أو نصوصا تمتاز بترابط شكلي متين ويمكن تحليلها " إعرابها " نحويا وتركيبيا ، غير أنها مستحيلة المعنى بما يسمى (السلامة النحوية)[3]

لذلك يصبح من الحتمي تضافر كل من الاتساق في مستوى معين من الدراسة والانسجام في مستوى آخر من الدراسة ، ليست لتشكيل الملكة النصية فحسب ولكن من المنظور التعليمي ، هو تأسيس أهم المكونات التي تتبني عليها المقاربة النصية[4].

لقد أعطينا نظرة مختصرة عن العلاقة التي تجمع بين الاتساق والإنسجام ومدى

---

(1) الأزهر الزناد ، نسيج النص، المرجع السابق ،ص76.

(2) محمد خطابي ، المرجع السابق ، ص 34–46 .

(3) فقد تناول سيبويه تلك المسألة تحت عنوان (الاستقامة)، كما أثارها من الغربيين المحدثين تشوماسكي في الصحة النحوية (a_ acceptabilité) والسلامة المعنوية (in_ acceptabilité).

(4) الطاهر لوصيف ، المرجع السابق ، ص 40 .

التداخل بينهما ، غير أن عرض مفهوم الإنسجام بكيفية موسعة تتعدى حدود البحث من منظوره التعليمي .

I-2-2- الانسجام :

يشير الدكتور بن عروس في دراسة له أن إستعمال كلمة (إنسجام) يأتي للدلالة على مفهومين مختلفين تماما ، فمن الدراسات ما يعطي للإنسجام مفهوما مرادفا للنصية (Textualité)، يتعلق الأمر في هذا السياق بمجموع الخصائص التي تجعل نصا ما ملائما وينظر إليه على أنه كل يؤدي الى فعل تواصلي ناجح ، ويقابل هذه النظرة نظرة أخرى أكثر تقنية وهي تلامس كثيرا حدود الإتساق ، فهي تنظر الى النص على أنه تتابع جمل وتتجاوز حدود التعامل مع الروابط الشكلية بين الجمل الى روابط غير شكلية تتأسس على نظرة لهذه الجمل على أنها وقائع أو أحداث تتعالق فيما بينها كالعلاقات السببية وعلاقات التتابع الزمني[1].

إن النظريات التي تناولت الإنسجام قد تعددت نتيجة لتعدد الرؤى الفكرية والمناهج الدراسية التي اعتمدتها في ضبط هذه الظاهرة النصية الأساسية ويدعوه بعض الباحثين بالترابط الرصفي القائم على النحو في بنيته السطحية ، حيث المساحة للجمل و التراكيب والتكرار والإحالات والحذف والروابط وهو بذلك يشمل على التكرير عند " شارول " ومبدأ الهيأة عند " كرايس" إنه المنظور اللساني الوصفي كما يراه محمد خطابي القائم على الاتساق ، وأدواته هي نفسها المعتمدة في هذا العنصر[2].

ويمكن الإشارة الى ثلاث نظريات مشهورة للانسجام عرضها بن عروس (2007) ترتكز اثنتان منها على مفهوم الإستمرارية والقطيعة وتتعلق النظرة الثالثة بأفعال الكلام[3]، حيث الاولى المعتمدة على الاستمرارية والتي يتزعمها " شارول " أن يحوي النص على عناصر تكرارية، وأن تتوفر اللغة على مجموعة من الأدوات تحقق

(1) مفتاح بن عروس، المرجع السابق ، ص 15.

(2) أحمد مداس، لسانيات النص : نحو منهج جديد لتحليل الخطاب الشعري ، عالم الكتب الحديث ابريد، الأردن ، الطبعة 2 ، سنة 2009 ، ص 83 .

(3) مفتاح بن عروس ، الاتساق والانسجام في القرآن ، ص 11.

تلك الإستمرارية في النص كالضمائر والتعريف والإستبدال وما إلى ذلك [1].

على أنه يمكن أن تتجلى الإستمرارية دون قرائن لغوية ، بمعنى تغييب تلك المعطيات ، ولكن يجري الإنسجام من خلال التأويل الذي يمارسه المتلقي الذي لا يحتاج دائما في نصه على المجسدات النصية وإنما الجانب التداولي، أي السياقات المقامية والاقتضاء العقلي الناتج عن خبرة المتلقي ومعرفته الموسوعية المستقاة من العالم الخارجي ، وإذا كانت المجسدات النصية هي السبيل الى حصول الإنسجام على مستوى البنية الصغرى (Cohérence- micro- structurelle) فإن المعطيات التداولية يرجع إليها الإنسجام على مستوى البنية الكبرى (Coherence-macro-structuelle) في نظر " شارول "[2].

أما النظرة الثانية فهي النظرة الوظيفية المقابلة لنظرة شارول من جهتين :

أ/اعتماد التحليل الشكلي للمحتوى اللساني (المجسدات النصية والقرائن اللغوية) أي ما عرف بالمنظور الوظيفي للجملة التابع لمدرسة "براغ" باعتبار أن للجملة دينامكية تواصلية .

ب/ اقتراح تحديد أنماط من الأداءات الخطابية بدرجات مختلفة [3] ، ويكمن البعد الوظيفي في النظر الى الخطاب وفق سلم تعبيري تتراتب طبقاته الواحدة على الأخرى بناء على مبدأ التكرار الذي يتحكم فيه مبدأ الفائدة أو الدلالة التي تتدرج من التكرار ، الذي يمثل النمط الأدنى المحدث للمعادلة الدلالة على مستوى الجملة ، وتصنف فيه العبارات التي توصف بالحشو(Tautologie) من قبيل عبارة " الأرض تدور" إلى يحدث المعادلة الدلالية في السلسلة الكلامية على مستوى عدة جمل يتكرر فيها دائما العنصر الأول بالصيغة نفسها[4] ، ويتأسس ذلك على مبدأ التدرج الموضوعاتي (Progression thématique) إذ يستمر تكرر الموضوع في السلسلة الكلامية إما على نحو ثابت حتى ولو تغيرت صورته بحسب ما تسمح به اللغة ، أو على شكل خطي ، حيث يشكل

(1) مفتاح بن عروس ، المرجع السابق ، ص 22- 25.

(2) يرى مفتاح بن عروس أن قواعد الانسجام تنحصر في القواعد الاربعة وهي : قاعدة التكرار، قاعدة التدرج، قاعدة التناص بأنواعه ، قاعدة العلاقة ، المرجع السابق ، ص 26.

(3) مفتاح بن عروس ، المرجع السابق ، ص 55.

(4) مفتاح بن عروس ، المرجع السابق ، ص56.

الموضوع نفسه بداية كل عبارة أو جملة جديدة، على نحو من الإستئناف المتحدد ، أو بمواضيع مشتقة عن الموضوع الرئيسي ، فيرد ذكر الموضوع عينه أو بأية صيغه المشتقة في ثنايا الخطاب فلا يشك المتلقى أبدا في تغير الخطاب وتبدله ، فهذه إذن كلها حالات تمثل صورا من إستمرار الخطاب الموحية بالإنسجام ، فهذا الأخير ينطوي على طاقة معرفية واضحة تتجلى صورها في مقدرة المتخاطبين أو المتلقي على تشغيل آليات ذهنية معقدة ليس من السهل دائما العبير عنها أو وصفها بسهولة ، لأنها تقع في نطاق اللاوعي ، ولكن تدل عليها عمليات التأويل المعقدة التي يبذلها المتخاطبون والمتلقون للنصوص على اختلافها ، خصوصا النصوص الابداعية الشعرية ،محاولين الوصول الى بناء تأويل لها من خلال عملية الفهم التي يمارسونها عليها، دون الانطلاق دائما من قرائن أو معطيات نصية[1].

ولذلك فان " يول وبراون Yule et Brown " 1983 لا يعتبران الإنسجام معطى مطروحا هكذا على قارعة النص ، ينبغي البحث فقط عن مجسداته وإنما هو في نظرهما شيء يبنى ، أي ليس هناك نص منسجم في ذاته ، ونص غير منسجم في ذاته باستقلال عن المتلقي ، بل إن المتلقي هو الذي يحكم على نص ما بأنه منسجم وعلى نص غيره بأنه غير كذلك [2]، ونكون في هذه الحالة أمام ما يعرف " بانسجام التأويل " [3] ،إذ ينطلق من أن النص مهما كانت درجة خلوه من الروابط الشكلية والقرائن المجسدة ، وكيفما كانت طريقة تقديمه هو نص منسجم[4] ،ولذلك فالانسجام في هذه الحال يرتكز أساسا على امكانية الفهم والتأويل حيث كلما أمن ذلك كان الإنسجام.

فالنقاشات النظرية لهذه الظاهرة واسعة ومتشابكة وهامة حيث فتحت مجالا للتنطيق التعليمي النصي من جهة وممارسة قرآءة الأعمال الأدبية عامة وتعليمية الأدب خاصة ، ذلك أنه بالإمكان كما يقول الدكتور لوصيف [5] عرض نماذج نصية وإبداعية على مجموعة المتعلمين في حالات متنوعة ، حيث تعرض عليهم تلك

(1) الطاهر لوصيف ، تعليمية النصوص في مرحلة التعليم الثانوي الجزائري ، ص 50.

(2) محمد خطابي ، لسانيات النص ، مدخل الى انسجام الخطاب ، ص 51.

(3) محمد خطابي ، المرجع السابق ، ص 52.

(4) محمد خطابي ، المرجع السابق ، ص 54.

(5) الطاهر لوصيف ، المرجع السابق ، ص 51.

النماذج دون تقدميات ولا تحضيرات سابقة ومراقبة مستويات الفهم لديهم ، وممارسة محاولات للقراءة مرة بعد مرة ، ليرى بوضوح تقدم مستوى الفهم وبالتالي التأويل لدى هؤلاء المتعلمين ، المتلقين في كل مرة ، لاسيما إذا ما أخذت التجربة في الاعتبار درجة صعوبة النصوص التجريبية المعروضة ، وذلك على مستوى توفر القرائن الاتساقية فيها وخلوها منها بالمرة ، لاسيما في النصوص الشعرية الحديثة المنتمية الى المدارس المعاصرة التي تغيب فيها الروابط الشكلية الظاهرة كما أنه يمكن أن تسبق النصوص المعروضة للقراءة بإطلاع موسع على ما من شأنه أن يشكل أرضية ، وتوسيعها للأفاق بين يدي تلك النصوص ، ليتم الوقوف بشكل جلي على مستوى الفهم المتقدم عند اللقاء الأول بالنص و الجدير بالذكر في هذا السياق أن إمكانية التأويل تتطور في شكل متدافع الحلقات ، اذا كما أعاد المتلقي قراءة النص أو تلقيه، كما توسعت دائرة فهمه أو تأويله وفي هذا إشارة واضحة إلى مبدأ " الدائرة التأويلية Cercle herméneutique " ذلك المفهوم الذي تستفيد منه تعليمية النصوص لاسيما الأدبية منها ،إذ كلما أعطيت الفرصة للمتعلمين للإطلاع على نصوص ومعارف مساعدة تحضرهم لقراءة النص – أدبيا أو غير ذلك – موضوع التعلم كلما توسعت دائرة التأويل لديهم ، وكلما استعانوا بنصوص أخرى وأعادوا قراءة ذلك النص توسع التأويل وتعمق مرة أخرى ، وهكذا " كل قراءة تسعى الى الفهم ليست في الحقيقة سوى خطوة في هذا الطريق الذي لا يبلغ أبدا منتهاه ، فكل من يختار هذا الطريق يدرك جيدا بأنه لا ينتهي أبدا من نصه [1] ، أما التحليل الوظيفي وهو النظرة الثانية الذي يأتي بعد التحليلين التركيبيين (عناصر الجملة وعلاقاتها) والدلالي (دور عناصر الجملة في الواقع الخارجي : المنفد ، المستفيد ، الغاية ، الزمان ، المكان) فهو يميز بين المحدث عنه ، ويكون هو المعطى المعروف والحديث وهو العنصر الجديد [2]، الذي يقوم أساسا على التمييز بين الموضوع (Thème) والمحمول (Rhème) محاولا تجاوز ما طرح من مشاكل على مستوى التحليل النظري الذي لا يكتفي بخطية الجملة فحسب ولكن على مبدأ السؤل والجواب أي الفائدة [3] ،أو لنقل

(1)الطاهر لوصيف ، المرجع السابق ، ص 52.

(2) مفتاح بن عروس ، الاتساق والانسجام في القرآن ، ص 61.

(3) مفتاح بن عروس ، المرجع السابق ، ص 62-36.

المعنى الذي يأتي بفضله الإنسجام و الإستفادة على مستوى النص من المعطيات السياقية التي يوفرها لتحديد الموضوع والمحمول بإدراج مفهوم الفاصلة النصية (L'intervalle) الذي أدرجه " ديبون " قاصدا المقطع من النص الذي يؤخذ بعين الإعتبار من أجل تحديد الفرق بين العناصر المشتركة والعناصر الجديدة [1]، وقد إستثمر " دانيش " Danés مفهوم الفاصلة النصية التي في عملية تقسم النص الى فقرات ، ومجموعة فقرات وفصول وبالتالي يصبح المقياس ما سبقت معرفته ، أي العناصر المشتركة التي تضيئ معرفة العناصر الجديدة ، وتجعلها متوقعة من خلال السير مع سياق النص وفقراته تلك ، ومن خلال توظيف خبراتنا ومعارفنا يتشكل معنى النص لدى المتلقي (المتعلم)، أو لنقل يبدو منسجما لديه ويتجلى من خلال مبادرة دانيش هذه ، امكانيات الاستثمار التعليمي لذلك النمط من النصوص الذي يتدرب من خلاله المتعلمون على طرق البصر بتلمس القرائن – غير الشكلية – الدلالية التي تساعد القارئ على بناء وجه من وجوه الفهم للنص ، وبالتالي الشروع في عملية التأويل له : أي

الإجابة عن السؤال : ماذا أراد صاحب النص أن يقول ؟ وذلك بالانطلاق من إعمال شبكة من الفرضيات التي تتكفل بتحصيل الإجابة تلك من خلال الذهاب و الإياب (Va et viens) ،كذلك وبخصوص تعدد صور الفهم وتعدد وجوه التأويل للنص الواحد ، سواء على مستوى عدد القارئ الواحد بين الفنية و الأخرى أو على مستوى عدد القرآء للنص فالظاهر أنه تعدد صيغ الإنسجام وأشكاله وفقا لكل من :

أ/المكونات اللغوية للنص أو السياق اللغوي من جهة .

ب/ السياق المقامي (Contexte situationnel) الذي يجري فيه الاتصال ، ولنقل وفي مجال التعليم سياق التلقي التربوي من جهة ثانية .

ج/ معرفة المتلقي وتجاربه وخبراته ، لاسيما التعليمية منها ، أي تتعلق بمجموع معارفه حول النص الذي يتلقاه ، من جهة ثالثة [2].

إن سياق النص الذي يعبر عنه منطوقه ، هو أحد مبادئ العملية التأويلية التي

(1) مفتاح بن عروس ، المرجع السابق ، ص 66.

(2) الطاهر لوصيف ، تعليمية النصوص والأدب في مرحلة التعليم الثانوي ، ص 53 .

يتأسس عليها الانسجام كما نقل عن " يول و براون " [1]، سواء فيما يعرف بالتأويل المحلي الذي يتشبث بالمنطوق وبعبارة أخرى السياق اللغوي الذي يمثل أحد الاشكال الصانعة للإنسجام .

إن التعاطي مع أنواع (Types) النصوص والأجناس (Genres) يجعل المتلقي (المتعلم) عارفا –مثلا– بص المقامة من خلال سماته المسرحية والقصة والرواية وسيماته وما إلى ذلك ، لأن الوضع) (Code) يلعب دوره البارز في توجيه الدلالة والمساعدة على والتأويل إذ أن سيمة النص أو خطاب ، كما يرى "يول و براون " والبناء كما يرى " كريماس" من العوامل الأساسية التي تلبس النص الانسجام بفعل توجيه التأويل ضمن مدار النص / الخطاب وبنائه ، وتلعب العناوين مثلا وصيغ الإحالة والضمائر والظروف دورا مهما في تأطير عملية التأويل وتوجيهها ، ويتجلى دور الجنس الذي ينتمي اليه النص في بناء عملية الإنسجام ، في أن موضوع (Thème) النص ، كما "جان إيف تاديني" يتراتب وفق نموذجين رئيسيين :

أ/إما نموذج تحكمه مبادئ السببية (Causalité) والتراتبية الزمنية (ordre chronologique)، ويندرج في هذا النموذج الأعمال ذات الموضوع كالقصة والرواية والملحقة .

ب/ وإما نموذج غفل عن السببة ومن التراتب الزمني ، و يندرج في هذا النموذج الأعمال التي لا يقيدها موضوع أو بعد زمني كالشعر خاصة [2]، وتعتبر هذه المعطيات من أهم الجوانب التي يمكن أن تشتغل عليها تعليمية النصوص عامة والنصوص الأدبية خاصة ، لأنها تعتمد ذنيك البعدين (الموضوع) و (الزمن) خاصة من بين أهم الخواص التكوينية لها من جهة ، والمؤشرة على تلمس مبادئ الإنسجام فيها.

تطهر من الناحية التعليمة ، لاسيما النصوص الأدبية فائدة الأسئلة الممهدة للقراءة ، وكذا القراءات المساعدة التي يوجه إليها المتعلمون ، بوصفها قراءات تحضيرية تسهل الدخول إلى قراءة النص الأدبي موضوع التعلم ، وأما بالنسبة للنزعة

---

(1) محمد خطابي ، لسانيات النص مدخل الى انسجام الخطاب، ص 52.

(2)الطاهر لوصيف ، المرجع السابق ، ص 54.

التاريخية التي تتهم بتوجيه عملية التأويل للنصوص والآثار الابداعية الأدبية بدعوى أن المعارف السابقة من شأنها أن تهيمن على المتلقي أو القارئ وتؤثر فيه على نحو يطعن في موضوعية تلقيه ذلك[1] ،ويكمن المبرر التعليمي في اللامبالاة بالواقع التاريخي ، في كون ما نوفره للمتعلم من المعطيات التاريخية ، لا يجب أن يتجاوز مستوى توفير ما يتعلق بعض المواقف التي تعرض لها المؤلف في حياته وبعض الظروف الاجتماعية والثقافية والسياسية التي لها تأثير على إبداعه خاصة ، ومن قبيل توفير السند الذي يعين القارئ على تشكيل أفق يعتقد أنه يبرر المستوى اللغوي و الإبداعي الذي يشكل الهدف الأساسي من اتخاذ نصه ذلك موضوعا للتعلم.

هذا كما يجب التأكيد على أنه يتوجب الإبتعاد قدر الامكان ، في مجال تعليمية النصوص والأدب خاصة ،عن معالجته الإنسجام من وجهته التأويلية الفلسفية والفكرية العميقة ، التي هي زاوية نظر تجريدية ونظرية بحتة تشتغل عليها النظريات الفلسفية بشكل لافت ، وبالمقابل فإنه يجب من الناحية التعليمية أن يعالج الانسجام في مستوى مرتبط بالقرائن من جهة وبممارسة القرآءة من خلال عدد من الإستراتيجيات تحت توجيه تعليمي متمعن ومدروس .

I-2-3- لسانيات النص والملكة النصية

لئن كانت السمة الأساسية للدراسات اللسانية النصية الجارية هي تعدد التعاريف والمفاهيم التي حاول الباحثون في هذا المجال صياغتها للنص دون أن يسلم أحدها من النقد والتوجيه [2] ،وهو أمر طبيعي في هذا التخصص المحدث الذي لا يزال البحث فيه جاريا من جهة وتعدد مشارب دارسيه وتنوع تخصصاتهم وإهتماماتهم بالبحث فيه من جهة ثانية ، ولعل مصطلح " علم لغة النص" هو الركيزة الأساسية لهذا العلم قد أخذ أشكالا عدة وذلك حسب الأسس الذي يستند إليها علماء علم لغة النص ، ونجد إتجاها أخر يستند إلى رصيد علم اللغة الوظيفي وثالثا يقوم على رصيد علم اللغة التركيبي أو

(1)الطاهر لوصيف ، المرجع السابق ، ص 58.

(2)محمد سعيد حسن بحيري ، المرجع السابق ، ص 99.

البنائي و الآخر يستند على علم اللغة التحويلي التوليدي وغيرها من الاتجاهات [1]، ومن مميزات علم لغة النص أنه لا ينغلق على نفسه في محاولته معالجة النص وإنما يأخذ في حسابه دائما مكتسبات العلوم الاخرى التي تهتم بالاتصال الانساني كعلم النفس ، وعلم الاجتماع والأنثروبولوجيا ، وعلم النفس المعرفي، والذكاء الإصطناعي وغيرها[2] .

وأهم العلماء اللسانين زليغ هاريس z.Hrris الذي يعد أول عالم لساني يسعى إلى الإنتقال من تحليل الجملة إلى تحليل الخطاب في كتاب ألفه سنة 1952 بعنوان تحليل الخطاب [3] ،وقد حاول هاريس أن يجد وسلية تمكنه من تجاوز الجملة الة الى وحدة تحليلية أكبر منها.

وهكذا توسع مفهوم الدراسة فتعدى لسانيات الجملة أو اللسان كما سمتها الدكتورة خولة طالب الابراهيمي إلى كل ماله أثر في العملية التبليغية ، بما في ذلك مختلف القرائن الحالية والمقالية فاللغة ظاهرة انسانية يلتقي فيها الفكر والثقافة بالعقل وهي وسيلة هذا اللقاء والتفاعل بين المتكلمين[4] .

وقد عرضت الدكتورة خولة طالب الابراهيمي أهم توجهات اللسانيات النصية في مقال نشر في العدد الثاني عشر "12" من مجلة اللغة والأدب التي تصدرها جامعة الجزائر ، حيث عرضت أهم القواعد المبدئية التي اقترحها اللغوي الفرنسي جان ميشال أدام لإرساء أسس نظرية نصية متكاملة مما نتصور أن يكون المستقبل علم نص تداولي[5]، إن المتكلمين يمتلكون معرفة نصية لغوية واضحة إنشاء وفهما ، وهي معرفة يطورونها شيئا فشيئا خلال مسار الإكتساب اللغوي الفردي ، يمكن تسميتها بالملكة النصية (Compétence textuelle) التي تأسس من حيث مبررات وجوبها كما ترى

---

(1) محمد سعيد حسن البحيري ، المرجع السابق ، ص 188.

(2)الهام أبو غزالة وعلي خليل حمد، مدخل الى علم لغة النص،ص07.

(3) بشير إبرير ، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق ، ص 72.

(4)خولة طالب الابراهيمي ، مبادئ في اللسانيات العامة ، دار هومة الجزائر 2000، ص 188.

(5) خولة طالب إبراهيمي ، قراءة في اللسانيات النصية ، جون ميشال أدام ، مجلة اللغة والأدب ، معهد اللغة العربية وآدابها ، جامعة الجزائر ، العدد 12 ، ص 27 .

(ليتا ليندكيت Lita Lundquist) 1999[1].

ولتتداول النصوص في المجتمع ينبغي ان تتوفر لدى المتكلمين ملكة نصية تجعلهم قادرين على فهم(ادراك) واحداث كلامية نصية وكذلك انتاجها، ومن هنا نفهم وتتأكد ضرورة توسيع دائرة الملكة اللغوية لتشمل كل القدرات التبليغية التي تجعل منا متكلمين فاعلين وهي بالطبع تشمل الملكة النصية العامة التي تسمح بادراك نصوص متسقة ومترابطة و إنتاجها كذلك والملكة النصية ، الخاصة التي تسمح بإدراك مقاطع نصية على أنها سردية أو وصفية، أو حجاجية وإنتاج مقاطع أخرى على منوالها [2] ، ولو قارنا مفهوم الملكة النصية عند تشومسكي والدارسين الذين جاءوا بعده فقد عدها (هايمس) ناقصة ، لأنها وصفت اللغة بمعزل عن حالات إستعمالها في الواقع الإجتماعي بحسب حاجات الأفراد ومقاصدهم وأغراضهم [3] ،ومن بين الدارسين الذين تأثروا بمنظور (هاريس) الذي يعد من أهم العلماء في اللسانيات الاجتماعية " Sociolinguistique " الدراسة الفرنسية في ميدان تعليمية اللغات La didactique des "langues" (صوفي موارون Sophie Moirand) التي درست كتابات هايمس وبخاصة كتابه : Vers la compétence de communication وحاولت إستثماره في أبحاثها المختلفة [4] ،فمن ذلك أن الملكة التبليغية عندها تتأسس على المكونات الآتية :

- المكون اللساني La Composante Linguistique
- المكون المرجعي Refencielle
- المكون الاجتماعي الثقافي Socio- culturelle

فمن الواضح أن الملكة النصية ظاهرة لغوية فعلية يمارسها المتكلمون والمتلقون على السواء ، وما على الدارسين إلا السعي لاستنباط قواعدها التي تأخذ في الترسيخ لدى معظم المتكلمين منذ سن مبكرة ، وتعتبر تلك الحقيقة هي أحد المبررات الأساسية للانصراف من مجال التعليم اللغوي الذي تبنى ما صار يعرف بالمقاربة النصية

---

(1) في مقالها : -La Factum textus , Fait de grammaire ou fait de linguistique ou fait de cognition? " Phrase , texte , discours " , P 56-57 .

(2) خولة طالب الابراهيمي ، المرجع السابق ، ص 169.

(3) بشير إبرير ، المرجع السابق ، ص 78-79 .

(4) الطاهر لوصيف ، المرجع السابق ، ص 28.

(Approche textuelle) أي تعليم اللغة بوصفها نصوصا لا جملا [1]. الأمر الذي جعل بعض اللغويين يعبر عن ضرورة توسيع مجال علم اللغة ليتجاوز علم اللغة النسقي المحصور في الجملة ، فيمتد " علم لغة الجملة " التقليدي إلى " علم للغة النص " أو ما فوق الجملة ، عملا بفرضية التوسع [2] .

ويرى هاليداي ورقية حسن أن كلمة النص تستخدم في علم اللغة للإشارة الى أي فقرة منطوقة أو مكتوبة ، مهما طالت أو امتدت... والنص هو وحدة اللغة المستعملة وليس محددا بحجمه والنص يرتبط بالجملة وبالطريقة التي ترتبط بها الجملة بالعبارة والنص لاشك أنه يختلف عن الجملة في النوع [3] ،بحيث يمكن أن يكون النص منطوقا أو مكتوبا ، نثرا أو شعرا ، حوارا أو مونولوجا...وهكذا يختلف النص عن الجملة من حيث النوع... وهو وحدة دلالية Asementic Unit وحدة لا من حيث الشكل Forme بل من حيث المعنى meaning أي النص يتصل بالعبارة أو الجملة لا من حيث الحجم بل من حيث التحقق réalisation ، فالنص لا يتكون من جمل بل يتحقق بواسطتها [4] ،كما أشار جان ميشال أدام (1986) في إحدى فرضياته القائلة بالطبيعة النصية لممارستها الخطابية أو الكلامية ، أي أن السلوك الانساني في المجال الرمزي ، ولاسيما الرمزي اللغوي منه ، يتسم بطابع النصية [5] ،بل إن انتاج النص في حد ذاته ، كما يقول سعيد حسن بحيري ، تتحكم فيه عدة عمليات لغوية ونفسية واجتماعية ومعرفية ، تشكل من الأجزاء وحدة منسجمة قائمة على قواعد تركيبة ودلالية وتداولية معا ، ويؤدي الفصل بين هذه القواعد أو الاكتفاء بقسم منها الى خلل حتمي في التفسير نفسه [6]،وقد بين الدكتور لوصيف في أطروحته للدكتوراه دولة كيف أن الباحثة "ليندكست" قد طرحت تأطيرا ثلاثي الأبعاد للنص يتمثل في البعد النحوي للنص وكذا البعد المعرفي والبعد

---

(1)الطاهر لوصيف ، المرجع السابق ، ص 28 .

(2) إلهام أبو غزالة ، علي خليل حمد ، مدخل الى علم لغة النص ، ص 20 .

–الفرضية المذكورة ل : هاريس .

(3) صبحي ابراهيم الفقى وآخرون ، علم اللغة النصي بين النظرية والتطبيق دراسة تطبيقية على السور المكية ، الجزء الأول ، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع (القاهرة) ، عبده غريب ، الطبعة 1، ت 2000 ، ص 29.

(4) صبحي ابراهيم الفقى وآخرون ، المرجع السابق ، ص 67 .

(5)خولة طالب الابراهيمي ، قراءة في اللسانيات النصية جان ميشال أدام ، ص 112، 119 .

(6) سعيد حسن بحيري ، علم لغة النص المفاهيم و الاتجاهات ، ص 105 ، 106 .

اللساني له ، ولقد طرحت ذلك على محك الاختبار بدءا من :

المعطى الأول[1] : النص منتج نحوي (Fait de grammaire)، حيث أشارت إلى أن النص تشكل من المنتظمة التي تحكمها بعض الضوابط اللسانية ، والجملة جزء من النص ، توجد خصائص لغوية ما على مستواها ، من شأنها أن تساعد على ترتيب الجمل وانتظامها وهي تعمل متضافرة ، وتذكر ليندكست منها : العوائد "anaphore" والصيغ الدالة على الاقتضاء العقلي (Opérateurs d'espace Monteux) ، والصيغ الدالة على الرابط التبريري (Opérateurs argumentatif) .

والمعطى الثاني : النص معطى معرفي (Fait de cognition) إذ رأت أن المعطيات النحوية التي تنظم وفقها العبارات والجمل مكونة النص ، هي في الأساس ذات طابع معرفي (D'ordre cognitif) ينشأ عن معاني العناصر اللغوية التي تشكل البنية العامة للنص ، كون بعضها يقتضي وجود البعض الآخر إنطلاقا من أن مستوى الانفرادي يكشف عن المفردات (المعجم) مفعمة بالدلالة على التبرير و بالكشف عن الحجة[2] ، كما تفيد بعض المعطيات الأخرى كنوع النص والخصائص الثقافية ومقياس المقبولية المتعلقة بالأحداث والوقائع ، في التدليل على طبائع النفوس ، ولذلك فإن النحو المعرفي في نظر " ليندكست" يمكن العبارات اللغوية من تجاوز الوصف الذي يتوقف عنده مفهوم الجملة دون أن تفقد –الجملة– شيئا من مكانتها وأهميتها .

المعطى الثالث : النص معطى لساني (Fait de linguistique) فقد رأت " ليتا " أنه يمكن القول بذلك ، بإعتبار البنية اللسانية تعد عاملا مهما في ترجيح الدلالة فيه ، وذلك من خلال المستفاد من المعطيات اللغوية البانية له ، والمساعدة على تفسيره وتقدير معناه[3].

---

(1) الطاهر لوصيف ، تعليمية النصوص والأدب في مرحلة التعليم الثانوي الجزائري ، ص 29 .

(2) الطاهر لوصيف ، المرجع السابق ، ص 30 .

(3) الطاهر لوصيف ، المرجع السابق ، ص 30 .

II-الفصل الثاني
تعليمية النصوص

يعتبر تدريس النصوص نشاطا تعليميا يستعمل لتحقيق أهداف تعليمية لغوية ومعريفية وفكرية ، فأما اللغوية فتتمثل في تعليم اللغة بمفرداتها وتراكيبها ، ولا يخفى على المتخصص في مجال التعليم ما لتدريس النصوص والقرآءة من فضل في تحقيق هدفهم الرئيسي ، فهذا "محمد البراهمي" يؤكد أن جزء كبيرا من المعجم المكتسب في التعليم الأساسي والثانوي مصدره النصوص القرائية المدرسية ،أما النصوص غير المدرسية التي هي موضوع المطالعة الحرة خارج المدرسة فيكاد يكون دورها ضئيلا في إكتساب اللغة لدى التلاميذ[1] .

وأما الأهداف المعرفية فتعنى بتزويد المتعلم بالمعلومات التثقيفية والمعارف التي تسمح له بالإستمرار في التعليم و يتحقق هذا الهدف بخاصة عند تنويع النصوص بين نصوص تراثية وأخرى أصلية ، وعدم التركيز فقط على النصوص الأدبية القديمة، وبالنسبة للأهداف الفكرية فهي من صميم نشاط تدريس النصوص ، وذلك لأن القرآءة عملية عقلية تتدخل في حدوثها مجموعة من القدارات العقلية ، كما أن طريقة تدريس النصوص لها فاعلية كبيرة في توجيه التعليم نحو تنمية قدرات ومهارات عقلية معينة .

وتأكيدا لما سبق يقول " دي بوجراند " : (أرى أن نشاط استعمال النصوص هو مركز المشروع التربوي المطلوب ، ذلك لأن إنتاج و إستقبال النصوص ذات الكفاءة والتأثير يتطلبان كل القدرات العقلية ، من هنا تمنحنا العلوم المبنية على اللغة مجالا محوريا يمكن به للنمو العقلي أن ينسق من خلال منهاج الدراسة) [2] ، بالإضافة إلى تأكيده على أهمية تدريس النصوص،يؤكد "دي بوجراند" أيضا دور اللغويات وماله علاقة باللغة في تنمية القدرات العقلية عند إستعماله في ميدان التعليم، ويعتبرهذا

(1)محمد البراهمي ، القراءة المدرسية للنصوص ، مجلة فكر ونقد ، المغرب ، طبعة 42 ، أكتوبر 2001 ، ص86.

(2) روبرت دي بوجراند ، النص والخطاب و الاجراء ، ترجمة تمام حسان ، ص 557 .

الكلام دليلا آخر على أهمية تنمية مهارة القراءة الناقدة ،بحكم علاقاتها باللغة وتوفيرها للميدان الخصب الذي يجسد فيه التفكير الناقد أسسه وأفكاره .

إن تدريس النصوص يبدأ بإختيار النصوص التي ستدرس ، وعند الإختيار لابد من جرد مختلف أنواع النصوص الموجودة في واقع المتعلم ، فإذا ما قمنا بإحصاء نسبي لتلك الأنواع النصية نجد أن النصوص الأدبية تشكل أكبر نسبة من الانتاجات الكتابية الموجودة ولذلك يرى دي بوجراند أن تبيين علاقة القرآءة الناقدة بتدريس النصوص لابد من الحديث عن الأدب والنقد الأدبي .

II-1- المبحث الأول : طرق تصنيف النصوص

تعد قضية تصنيف النصوص من القضايا المهمة التي إنطلق الإهتمام بها من النقد الأدبي و لاتزال من القضايا المثارة حتى الآن، فهناك مثلا عند أرسطو الجنس ك (المأساة) والصيغة ك (الدراما) ، والموضوع ك (السامي) ، ويقوم تصنيف أرسطو ضمنيا على التوزيع، أي إنه يفترض ضمنيا وجود جدول مزدوج المدخل (على الأقل)، وينتسب فيه كل جنس في أن واحد إلى صنف صيغي وصنف موضوعي .

ويرى (جيرار جينيت) أن نظام أرسطو أكثر فعالية من الأنظمة الحديثة التي أفسدتها تقسيماتها الداخلية والتسلسلية (الأثار الأدبية تدخل في الأنواع ، والأنواع في الأجناس و الأجناس في الأنماط [1]، وينتقد (جيرار جينيت) في هذا السياق عمل (كلوس همبفر) في بحثه الذي عنونه ب (المصطلحات التابعة للأنظمة) ووضع فيه حصيلة أهم النظريات المطروحة ، إلا أنه اقترح نظاما متسلسلا يبدأ فيه بالصيغ ، مثل السردي والدرامي.

---

(1)جمعان بن عبد الكريم ، اشكالات النص ، النادي الأدبي بالريض والمركز الثقافي العربي ، بيروت ، الطبعة الأولى ، سنة 2009، ص 59 .

ثم تاتي الأنماط وهي تخصصات للصيغ مثل السرد على لسان المتكلم أو السرد على لسان الغائب، وتلي الأنماط الأجناس ، وهي تحقيقات مادية وتاريخية كالروية والقصة القصيرة، ثم الأجناس التحتية ، وهي تخصصات محصورة داخل الأجناس ، مثل دخول رواية المغامرة تحت جنس الرواية ، وهذا النظام التسلسلي رغم الهنات المنطقية التي قد تعترضه ، إلا أنه يحصر النصوص في تصنيفات محددة ، في حين أنه بالإمكان صنع شبكة أرسطوطالية النمط من خلال تصنيف أرسطو ولكنها تفوقها تعقيدا ، وينتج عنها عدد كبير من النصوص الموجودة والمحتملة ، وفي النهاية يؤكد (جيرار جينيت) أن النظام الجنسي يعتمد على ثلاثة ثوابت هي : الموضوع ، و الصيغة والشكل [1].

وقد واجه علماء اللغة النصيين عند اجتماعهم في ألمانيا في جامعة كونستانس صعوبة في هذا المجال عندما لم ينتهوا الى العثور على معايير لتمييز النصوص من غير النصوص من خلال قواعد نصية محددة [2] فضلا عن التمييز من خلال معطيات الموضوع والصيغة والشكل .

ولذلك فإن "تودوروف" يجعل أنواع النصوص معتمدة في وصفها على أمرين إثنين : وجهة نظر المراقبة التجريبية ، ووجهة نظر التحليل المجرد ، ويتم من خلال المجتمع تنظيم بعض خصائص الخطاب التي تتكرر ، وتنتج النصوص الفردية ، وتدرك وفقا لذلك التنظيم ، ويقر تودوروف بأثر المجتمع و أثر الزمن من حيث تعاقبت العصور في نشوء أنواع النصوص خاصة بمجتمع ما في زمن ما [3] ، ويمكن تقسيم النصوص النثرية من خلال أنماطها إلى مايلي :

---

(1)جيرار جينيت ، مدخل لجامع النص ترجمة عبد الرحمان أيوب ، دار توبقال ، الدار البيضاء ، الطبعة الثانية ، سنة 1986 ، ص 81،91 .

(2) إلهام أبو غزالة وعلي خليل حمد ، مدخل الى علم لغة النص (تطبيقات لنظرية روبرت دي بوجراند و ولفجانج دريسلر، المرجع السابق ، ص 49 .

(3) تزفتان تودوروف ، مفهوم الأدب ، ترجمة منذر عياشي ، كتاب النادي الأدبي الثقافي بجدة 63، جدة ، الطبعة الأولى ، سنة 1990 ، ص 55 .

النمط السردي

وصف _____ سرد قصصي _____ عرض المفاهيم

النمط الجدلي

جدل مضاد _____ الجدل المباشر

النمط الإرشادي (القانوني)

نص إرشادي الزامي _____ نص إرشادي يتيح الخيار للمتلقي

(مثل العقود والمعاهدات)

(مثل الإعلانات التجارية)

أنماط النصوص النثرية [1].

ولكن هذه الأنماط وميزاتها المختلفة يمكن أن تتوافر في نص نثري واحد ، ولا يمكن من خلالها الا فهم النص و التعامل معه على أساس من نمطه الغالب فيه .

يرى برينكر أن من مهمة علم لغة النص القيام بكشف عن أنواع النصوص ووصفها من خلال سماتها الأساسية لأن إنتاج النص وتلقيه يقع في الحقيقة في إطار أنواع نصية ، وهو يقف مع إيزنبرج في ضرورة إيجاد سمات محورية تكون أساسا لتصنيف النصوص أو إيجاد أساس تنميط موحد متجانس بيد أنه يشترط علاوة على ذلك أن يكون ذلك الأساس مقبولا أي تكون التفريقات بين النصوص فيه مبنية على المعرفة الحدسية لصاحب اللغة بأنواع النصوص أو لا تخالفها على أقل تقدير ، ولتقنين هذه المعرفة لابد من بحث اللغة اليومية ،ما الأنواع النصية التي ترد فيها ؟.

---

(1)جمعان بن عبد الكريم ، المرجع السابق ، ص 61 .

يراد بالتصنيف تجميع النصوص المتجانسة في خانة واحدة أو تحت إسم واحد، وذلك بالاحتكام إلى مايوحّد بينها ويجعلها مخالفة لغيرها، فالنصوص المتجانسة تتميز بتماثل خصائصها وتشابه مكوناتها ،هناك ميل لدى الإنسان إلى تصنيف الظواهر عامة والسبب في ذلك أن التصنيف " خطوة إلى التجريد ، بمعنى أن المرء لا يستطيع أن يكون أفكارا كلية إلا إذا اعتمد على تصنيف مالمدركاته الجزئية ، فعندئذ يستطيع أن يسمي الأصناف بأسماء اصطلاحية ثم يبني على ذلك تفكيره المجرد الذي يؤدي إلى بناء الأنساق و الأنظمة " [1].

وهذا مايفسر حضور التصنيف في الأنشطة التربوية ، ففي الرياضيات مثلا، يتعرف التلاميذ على أصناف الأشكال الهندسية ، وفي الطبيعيات يتعرف على أصناف الكائنات الحية ، ويقوم تعليم اللغة العربية على هذا المبدأ إنطلاقا من تصنيف المعطيات اللغوية إلى مقولات مثل الإسم والفعل والحرف ، وتصنيف الإسم حسب صيغته إلى إسم الفاعل وإسم المفعول والصفة المشبهة .....الخ، فالتصنيف إذا نشاط معرفي وإجراء أساسي لتنظيم معرفتنا .

ولا يخرج نشاط تصنيف النصوص من هذه القاعدة ، فهو يساعد القارئ – المتعلم– على تنظيم مطالعاته وعلى حسن انتقاء النصوص التي تلبي حاجته إلى المعرفة الآنية مادام لا يقوي على قراءة كل الأصناف والأنواع النصية ، أما إلغاؤه من العملية التعليمية فيحول دون إجراء " القراءة الأدبية " القائمة على المقارنة والبرهنة والتفسير .

لقد بذلت محاولات عديدة وماتزال لتصنيف النص ومحاولة تبيان التداخل الموجود بينها، فمن الدارسين من أعطى الأهمية للشكل ومنهم من أعطاها للمحتوى " ومن ثم اتجه التحديد الى التركيز على عامل داخلي نصي أو عامل خارجي نصي أيضا ، بل لوحظ الميل إلى ضرورة التوفيق بينهما في بعض الاتجاهات النصية[2]، هناك من يرى من الباحثين في هذا المجال أن بنية النص ليست محايدة ، ولا هي قائمة على أسس علامية خالصة وإنّما تتأثر بنوعية النص بالدرجة الأولى، معنى أن

(1)محمد البرهمي ، ديداكتيك النصوص القرائية بالسلك الثاني الأساسي النظرية والتطبيق، دار الثقافة للنشر والتوزيع ، الطبعة الأولى ، السنة 1998، ص 75.

(2)سعيد حسن بحيري ، علم لغة النص ، المفاهيم والاتجاهات ، ص 59.

النص هو جماع عمليتين انتاجيتين، تتعلق الأولى بما يقتضيه الإطار العام للنص أو الظرف السياقي وتتعلق الثانية بمكونات النص الداخلية من جمل وكيفية تتابعها وفق الأسس التي يقتضيها الإيطار العام للنص ، وبهذا فإن العمليتين متكاملتان ، ثم أن النصوص تتأسس بناء على تفاعل المقتضيات التواصلية والسيميائية و التداولية وهي التي يمكننا بناء عليها تحديد الإطار النوعي للنص الذي ينظم الكيفية التي يسير عليها تتابع الجمل والفقرات في داخل النص والنهاية التي يمكن أن ينتهي إليها[1].

وكما أشرنا من قبل إن مسألة تصنيف النصوص مسألة قديمة أشار إليها أرسطو حتى وإن كان الوعي بها غير مكتمل من الناحية المنهجية ، فقد نشأت قبل نشأة ما يعرف الآن بعلم النص Textlogie وقد أهملت كثيرا من المسائل التصنيفية أو قد إستبعدتها عمدا[2] ،ومن ذلك مثلا : إخراج الأشكال النصية التصنيفية الناشئة عن اللغة اليومية لكونها متداولة على الألسنة ومرتبطة إرتباطا وثيقا بالواقع وبذلك فهي تفتقد إلى معيار أساسي وهو الجانب الفني الذي يحقق المتعة للقارئ ويجعله يبحر في الإيحاء والوهم والخيال ويرتحل بين الدلالات والمعاني .

وبهذا إنصب الإهتمام على اللغة الأدبية فحظي النص الأدبي بكثير من الدراسات لأن به مستوى بلاغيا بيانيا يحتمل فنون التأويل ، وقد تنتج عن هذا مسألة في غاية الخطورة ، تتمثل في إقتصار إقراء النصوص مدة زمنية طويلة على المنظرين التربويين دون غيرهم، فهم الذين ما فتئوا يعلمون كيفية هجاء الحروف ، وقد تركز إهتمامهم في ذلك على النصوص المختارة لكبار الأدباء والشخصيات بحجة أن هذه المختارات بها القدر الكافي من البلاغة الذي يفيد المتعلم في حياته الدراسية ومن هنا صار النص الأدبي في بؤرة الشعور والإهتمام داخل المؤسسة التعليمية ثانوية كانت أم جامعة وأصبح الحديث عنه يتم بكثير من الرومانسية فيقدم على أنه النص الممتاز الذي لا يجاري أو لا يشق[3].

ولكن يجب لفت الإنتباه إلى أ نّه لايمكن الإكتفاء بمعرفة اللغة في جانبها البلاغي فحسب بل تقتضي الضرورة أن يجيد المتعلم استثمارها بحسب مقتضيات

(1) بشير إبرير ، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق ، ص 104 .

(2) فولفجانج هايته من وديتر فيهفيجر ، مدخل إلى علم اللغة النصي ، ترجمة فالح بن شبيب العجمي، ص 185

(3) بشير إبرير ، المرجع السابق ، ص 104 ، 105 .

الحياة العملية والعلمية في إطار ماتحتاج إليه الحياة الإجتماعية المحيطة بنا وطنيا وعالميا وما تتطلبه الممارسة الوظيفية للغة في عالم الشغل ولهذا أذهب إلى أن تكون النصوص متماشية مع الواقع الحياتي المعيش للمتعلمين مرتبطة بالتعبير عن أغراضهم وحاجاتهم المختلفة ، إذ كثيرا ما يجد المتعلم نفسه بعد أن يغادر المؤسسة التعليمية مدرسة أساسية أم ثانوية أم جامعية ، وكأنّه لم يتعلم شيئا في التواصل مع المؤسسات الإجتماعية المختلفة مما يدخل في قضاء حاجاته ، فلا يعرف كيف يكسب طلب عمل مثلا ، أو فاكسا أو برقية[1] ،وهذا الهدف لا يتحقق فيما يمكن أن يسمى الأدب الخالص وإنما هو متوافر في جميع الميادين الثقافية ، قال توفيق الحكيم في رسالة كتبها إلى صديق له من الأجانب : " قبل كل شيء أحب أن أقول لك أن أولئك الذين علمونا اللغة العربية في المدارس الإبتدائية والثانوية كانو يجهلون لامعنى العربية وحدها بل معنى اللغة على الإطلاق ....، ذلك أن النماذج التي وضعت في أيدينا – ونحن صغار– للبلاغة العربية كانت كتبا غثة المعنى متكلفة المبنى لو كتب بها شخص اليوم لآثار سخرية الناس.....نعم.....إنهم يعلموننا في المدرسة لغة إذا استعملناها في الحياة ضحك منا الناس[2] ،فبالرغم من أن رأي توفيق الحكيم كان في زمن بعيد فإنه مازال يعبر عن حقيقتنا في تدريس لغتنا ، فالدرس اللغوي مازال يدرس بعيدا عن سياقاته النصية ومقامات إنتاجية وقوله وهو أشبه بقوانين صماء وقواعد جافة لاروح فيها تدفع بالمتعلم أحيانا للتساؤل عن جدواها ؟

إن النص الأدبي تتلاقى فيه جملة من المعارف أهمها : المعرفة الأدبية واللغوية وقد نجد فيه المعرفة التاريخية والنفسية و السياسية و الإجتماعية وحتى المعرفة الاقتصادية و العلمية وهو مايلقي مسؤولية إضافية على كاهل المشتغل بالأدب كتابة وقرآءة في التزود من هذه المعارف بقدر الإمكان للاستعانة بها في كتابة النصوص الأدبية وقراءتها والكتابة عنها وتحليلها[3] ، والذي يقتصر على المعرفة الأدبية وحدها سيظل على سطوح النصوص عاجز عن سبر أغوارها والنفاذ إلى أعماقها.

---

(1)بشير إبرير ، توظيف النظرية التبليغية في تدريس النصوص بالمدارس الثانوية الجزائرية ، ص 256– 257 .

(2) بشيرإبرير ، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق ، ص 106 .

(3) بشير إبرير ،توظيف النظرية التبليغية في تدريس النصوص بالمدارس الثانوية الجزائرية ،ص 259 .

إنّ قراءة الشعر أو الرواية .... تحتاج إلى ملكات معرفية ومنهجية عالية لا تتوفر في الأدب وحده ، وإن البلاغة لاتكمن في المجاز وحده وإنما حقيقة ومجاز وكما تكمن في المجاز تكمن في الحقيقة ولا يمكن فهم المجاز إذا لم تفهم الحقيقة، فعلينا أن نراعي هذا في مناهجنا التعليمية ، لأن اللغة العربية ليست بهرجا وتنميقا وزخرف ألفاظ وإنما هي لغة للعلم والتفكير العالي صالحة أن تؤدي بها مختلف الوظائف في واقع الحياة.

لقد وسع علماء النص من نظرتهم للغة فلم تعد محدودة مقتصرة على النماذج البلاغية ولا على نوع واحد من النصوص ، ونظروا إلى مختلف أنواع النصوص وأحاطوها بالعناية فربما " تتضمن بعض أشكال اللغة العادية مدلولات ثرية تعجز أشكال أخرى عن تحقيقها" [1] ، فالممارسة اللغوية تبين نشاطات المتكلمين المنجزة التي تنتج عنها نصوص تعبر عن مقاصدهم وأهدافهم وحاجاتهم ولذلك يمكن لمتكلم ما أن ينتج نصا بغية تبليغ سامع معلومات محددة أو ليحصل منه على معلومات بعينها أو ليحفزه على إنجاز عمل ما أو ليقنعه برأي ما أو لينقل إليه أحاسيس جمالية أو ليطلب منه إبداء رد فعل تجاه قضية من القضايا ...الخ .

وبناء على هذا يمكن التعرف على المجالات الوظيفية اللآتية باعتبارها أهدافا إجتماعية ممكنة :

-إبلاغ معلومات بواسطة النصوص .

-التعلم بواسطة النصوص .

-إصدار تعليمات بواسطة النصوص .

-نصوص لإنتاج جمالي أدبي .

-الإقناع بواسطة النصوص .[2]

"إنّ النص بنية دلالية ينتجها فرد واحد أو جماعة ضمن بنية لغوية مترابطة منسجمة تؤلف نسيجا من الكلمات و التراكيب والعناصر المكونة لنظام اللغة وهو معرفة ثم إنشاؤها ضمن ثقافة ما ، ذلك أن المعرفة تتلخص في النص وهو الذي يحفظها ويبلغها

(1)سعيد حسن البحيري ، علم لغة النص ، المفاهيم والاتجاهات ، ص 60 .

(2) فولفجانج هانيه من وديتر فيهفيجر ، مدخل الى علم اللغة النصي ، ص 185 .

عبر الزمان و المكان " .

ولأهمية النص من حيث كونه حدثا كلاميا مكتوبا يؤدي وظائف متعددة ظهرت علوم كثيرة انبرت لدرسه من نواحي كثيرة ، وبذلك تنوعت النصوص بتنوع المعارف الإنسانية في الآداب والعلوم والفنون فلكل معرفة نصوصها[1] .

يتضمن هذا النص جملة من المسائل منها : [2]

– النص بنية دلالية ينتجها فرد أو جماعة .

– أن ذلك يتم بالنظر إلى النظام اللغوي في ترابطه وإنسجامه (ضمن ثقافة) .

– النص وسيلة لحفظ المعرفة ونقلها في الزمان والمكان .

– تتنوع النصوص بتنوع المعارف .

– لكل معرفة نصها الذي يعبر عنها ويحفظها ويبلغها .

إنّ الأهداف التي يمكن تحديدها في هذا الموضوع هي :

– محاولة الإستفادة من الإمكانات التي يتيحها الكلام والتحكم فيها واستعمالها بوعي وتبصر في ممارسة التعبير والتواصل مشافهة وتحريرا .

– توجيه المتعلمين، إلى معرفة أنواع النصوص وأنماطها وما تقتضيه حاجات الكتابة والقراءة وذلك بمعرفة الخصوصيات المميزة للنصوص ولماذا نضع هذا النص ضمن هذا التصنيف ولا نصنفه في ذاك .

– التفكير في بداغوجيا جديدة من أهدافها التوجه نحو التحكم في ممارسة اللغة المنطوقة والمكتوبة وتنظيمها بالنظر إلى مقتضيات التواصل والظروف والمقامات التي يحدث فيها والملابسات التي تحيط به .

– محاولات الإفلات من سلطان البلاغة النظرية وممارستها الكلاسيكية الرتيبة وذلك بالبحث في العلوم اللسانية الحديثة وما بوسعها أن تقدم من فوائد جمة ينتفع بها في النهوض بمستوى ممارسي العملية التعليمية في مؤسساتنا .

إنّ علم أنواع النصوص اللغوي الذي يأخذ المفاهيم اليومية لأنواع النصوص اللغوية ينطبق من إتجاهين رئيسيين : الإتجاه الأوّل ، يعتمد على نظام اللغة الذي

---

(1)بشير إبرير ، توظيف النظرية التبليغية في تدريس النصوص بالمدارس الجزائرية ، ص (ي) المقدمة .

(2) بشير إبرير ،. تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق ، ص 109 .

يحاول بناء سمات تركيبية كسمات الربط الضميري ، وتوزيع الأزمنة .....الخ ، وصف أنواع النصوص ، ولم توفق البحوث في هذا الإتجاه في تمييز دقيق لأنواع النصوص إن إقتصرت على السمات التركيبية وحدها .

الإتجاه الآخر : يستهدف حل إشكالية النصوص انطلاقا من جوانب موقفية وتواصلية –وظيفية– ويفضل برينكر هذا الإتجاه .

II-1-1- نماذج لتصنيف النصوص :

يرى كلاوس برينكر [1] ،أن أنواع النصوص إنّما تمثل نماذج سائدة عرفيا لأفعال لغوية مركبة أو يمكن وصفها بكونها روابط نمطية في كل منها سمات سياقية موقفية ، ووظيفية – تواصلية وتركيبية (نحوية – موضوعية) ، تطورت من ناحية تاريخية في جماعة لغوية وتتبع المعرفة اللغوية لأصحاب اللغة وقد تكون أنواع النصوص شديدة المعيارية كوصف طبخة ، في حين قد توجد بعض النصوص إمكانات متباينة للأداء ، كالنص العلمي المبسط والتعليق الصحفي ...أما معايير تمييز النصوص لدى برينكر هي :

أ/ وظيفة النص بوصفها معيارا أساسيا ، ويعتمد فيها على نظرية أفعال الكلام ، فتنقسم النصوص بناء عليهاخمسة أقسام : نصوص إبلاغية (خبر ، تقرير ، كتاب متخصص، نقد....)، ونصوص إستجابة (إعلان دعاية ، تعليق ، قانون ، طلب ...) ونصوص إلتزام (عقد ، شهادة ضمان ...) ، ونصوص إتصال (شكر ، خطاب تعزية ...)، ونصوص إعلان (وصية ، مستند تعيين ...)، ويمكن التفريع من هذه الأقسام الخمسة بالاعتماد على سمات سياقية أو نحوية أو موضوعية ...

ب/ معايير سياقية ، إذ النصوص تكون دائما متضمنة في موقف تواصلي ، ولهذا لابد من مراعاة السياق التواصلي في تصنيف النصوص ، ومع أن تنميط المواقف لمن يدرس درسامفصلا ، إلا أنّه يمكن الإقتصار في مستوى الوصف الموقفي على مقولتين، الأولى هي : (شكل التواصل) الذي يمكن التفريق فيه بناء على الوسيلة بين خمس وسائل رئيسة هي : التواصل وجها لوجه ، والهاتف، والإذاعة، والتلفاز، والكتابة

(1)جمعان بن عبد الكريم ، المرجع السابق ، 62.

أما المقولة الأخرى ، فهي (مجال الفعل) الإجتماعي ، الذي ينقسم إلى ثلاثة ،مجال خاص ، ومجال رسمي ، ومجال علني .

ج/معايير تركيبية تتعلق ب(موضوع النص) و (شكل بسط الموضوعات)، يمكن النظر إلى موضوع النص بالاعتماد على التحديد الزمني للموضوع متناسبا مع وقت الكلام ، والعلاقة بين الباث والمتلقي في إطار التوجيه المكاني ....

أما شكل البسط الموضوعي ، فهناك بسط وصفي ، وسردي ، وإيضاحي ، وحجاجي ، وللكيفية التي تحقق بها أشكال البسط الموضوعي أهمية في التمييز بين أنواع النصوص ، فمن المفترض– كما يقول برينكر[1] ،أن يكون لكل شكل أساسي صيغ تحقيق محددة (صيِّرت عرفية).....

وبإختصار لقد إقترح برينكر الخطوات التالية للتمييز بين أنواع النصوص ، ولإلحاق نصوص معينة بنوع نصي :

الخطوة الأولى : وصف وظيفة النص .

الخطوة الثانية : وصف شكل التواصل ومجال الفعل .

الخطوة الثالثة : وصف قيود موضوعية (التوجيه الزماني والمكاني للموضوع) .

الخطوة الرابعة : وصف النموذج الموضوعي الأساسي (الشكل الأساس للبسط الموضوعي ، وكيفية تحقيق النموذج (شكل التحقيق) .

الخطوة الخامسة : وصف وسائل لغوية(معجمية ونحوية) قد تكون مميزة لأنواع النصوص من المحتمل أن يكون فيها تفصيل لتشكيل لغوي معين ، وقد يستعان في هذه الخطوة بالجانب الإحصائي ، ويمكن أن يدخل في هذه الخطوة وصف وسائل غير لغوية عند الضرورة....[2]، من ناحية يمكن الإنطلاق من أن التصنيف يتوصل إليه بشكل آلي ، حالما تكون نظرية النص في وضع يمكنها من الكشف عن علاقات البناء المعقدة والعلاقات الوظيفية في النصوص ومن ناحية أخرى كان الرأي السائد جدا أن التصنيف ونظرية إنشاء النص يمكن التوصل إليها بطريقة الإستقراء ، بأن

---

(1)جمعان بن عبد الكريم ، المرجع السابق ، ص 64 .

(2) كلاوس برينكر ، التحليل اللغوي للنص ، (مدخل إلى المفاهيم الأساسية ، ترجمة وتعليق ، سعيد حسن بحيري ، مؤسسة المختار للنشر والتوزيع ، الطبعة الأولى ، التاريخ 2005 ، ص 165 – 188 .

تحلل بإستمرار مزيد من عينات النص وتعمم نتائجها[1] ،هناك من يصف النصوص أو المحادثانت حسب مجالات النشاط ووظيفة النص أو مجالات المحادثة الهامة إجتماعيا فمثلا ينظم أيجنفالد Eigenwald النصوص في خمسة أنماط كالآتي[2] :

نمط نصي	أمثلة نصية
1–نص صحفي	نص خبري ، تقرير ، إفتتاحية ، تعليق
2–نص إقتصادي	الجزء الإقتصادي في صحيفة .
3–نص سياسي	خطبة سياسية ،قرار ، منشور ، بيان تنديد
4–نص قانوني	رسالة محام ، نص دستوري ، حكم قضائي ، نص معاهدة
5–نص علمي	نص من العلوم الطبيعية ، نص من العلوم الإجتماعية .

نلاحظ في هذا التصنيف أن صاحبه حاول أن يحصر تصنيف النصوص والمحادثات بحسب مجالات النشاط الممارس ووظيفة النص ومجالات المحادثة الهامة اجتماعيا .
والملاحظ أيضا أنّه لا يتأسس على معيار واحد ولا يحقق خاصية التجانس كما ينبغي وإن كان من الصعب أن يتحقق ذلك .
ويرى هارفج (1977)أن نص الخرافة ينظم مبدئيا سبعة أنواع نصية مختلفة : النص الأحادي و نص القصة و نص الواقعة ونص التجربة ونص الخلفية الإشارية والنص الخيالي والنص الخرافي ، ويعرض هارفج على ضوء هذا المثال بشكل مقنع أن كل نمط نصي مفرد ينظم نص المثال هذا ،يمثل طلبا خاصا في بناء النص[3] ، وقد توصل إيزنبرج(1984) إلى إستنتاجات متشابهة ،تحاول حل أزمة أنماط النص الراهنة بشكل خاص عبر بناء أنواع إتصال عامة أو أنواع من عمليات الإتصال ، وتحدد النصوص على أنها نتائج مجريات التفاعل الكلية التي يملك أعضاء الجماعة البشرية

(1)فولفجانج هانيه من وديتر فيهفيجر ، المرجع السابق ، ص 187 .
(2) فولفجانج هانيه من وديتر فيهفيجر ، المرجع السابق ، ص 193 .
(3)فولفجانج هانيه من وديتر فيهفجر ، المرجع السابق ، ص 202 .

للتحكم فيها معايير تقويم شمولية إذ يمكن على سبيل المثال أن تقوم الروايات والأساطير والخرفات والقصص القصيرة والتمثيليات الإذاعية وغيرها حسب عينات تقويم مثل : " ليس جميلا ومشوقا وآسرا ومثيرا وأخاذا ومحزنا ومبهجا ومسليا وممملا ومبتذلا ..." مما يمكن أن يعاد إلى المعيار الشمولي " الوظيفة الجمالية " .

-قدم جروسه Grosse نموذج التصنيف الآتي : [1]

فئة النص	وظيفة النص	الأمثلة
1-نصوص معيارية شهادات	وظيفة معيارية	القوانين،اللوائح،التوكيلات، الميلاد، وثائق الزواج.
2-نصوص إتصال	وظيفة تواصلية	كتابات تهنئة، كتابات مواساة
3-النصوص الدالة على المجموعة	وظيفة الدلالة على المجموعة	الأناشيد الجماعية
4-نصوص شعرية	وظيفة شعرية	القصيدة، الرواية، المسرحية الفكاهية
5-نصوص قائمة على ذات	وظيفة ذاتية	اليوميات، سيرة الحياة، ترجمة ذاتية يوميات أدبية
6-فئة التحول	وظيفتان مؤثرتان بالقدر نفسه	نصوص تقوم بوظائف طلبية و نقل المعلومات.
7-نصوص قائمة على الطلب	الطلب	إعلان، دعايةبضائع، برامج حزبية تعليق صحفي،كتابة رجاء،التماس
8-نصوص قائمة على الخبر الموضعي	نقل المعلومات	الخبر، التنبؤ بالطقس، النص العلمي

(1)فولفجانج هانيه من وديتر فيهفيجر ، المرجع السابق ، ص 202 .

II-1-2- تصنيف دي بوجراند ودليسلر :

بقيت دراسة النماذج (Textologie) اللغوية تحت نطاق اللسانيات الوصفية تركز لحد الآن على الوحدات الصغرى أي على مجموعات الخصائص المميزة والوحدات الصوتية Phonemes والوحدات الصرفية morphemes ، وأما في النحو التحويلي فقد إرتكزت دراسة النماذج على مجموعة أنماط Patterns الجمل الأساسية وعلى الأقسام والقواعد من أجل بناء أنماط أخرى .

ولقد جاءت أنماط أقسام الجمل في نطاق التبويب إلى تقريرية Interrogative وإستفهامية Interrogative وطلبية Imperative وإفصاحية Exclamatory وذلك في النحو التقليدي، وإجراء Process وعمل Action وحكم Gudgment وتعرف Identification وذلك لدى رنكمان أو إجراء وعمل وسمة Feature ، وتصنيف Classification في النحو الوظيفي[1]، وتشير هذه التقسيمات الأخيرة إلى تخليط في الأساس حول طبيعة الجملة .

إنّ النّاس وليس الجمل هم الذين يقررون ويسألون أو يفصحون عما في أنفسهم ، وإن الأفكار والعلاقات هي أساس حالات إتباع الإجراء والتصنيف وما أشبهها ، وليست التراكيب النحوية هي أساس ذلك ، لهذا لا يمكن للتقسيمات المعتادة للجمل أن تمدنا بوسائل تصنيف للنصوص بوصفها وقائع في سياق التفاعل الإتصالي، وإذا كانت تقسيمات الجمل بسيطة ولكنّها عميقةفإن تقسيمات النصوص متشبعة وذاتية إلى درجة مثبطة [2] .

لذلك ربما كان أكثر فائدة أن ندرس أنواع النصوص – من وجهة نظر دي بوجراند – من زاوية تطور الإستعمال ، فالتناص الذي لا يستغنى عنه عند إرادة الإنتفاع بالنصوص يأتي نتيجة لعوامل إجتماعية ولغوية ، وثمة مدخلان واضحان إلى تحديد أنواع النصوص يمكن لأولهما أن يبدأ بالتقسيم التقليدي لهذه الأنواع فهناك مثلا " الروائي ، والوصفي ، الأدبي ، .....الخ " ثم يسعى لتحديد الصفات المميزة لكل نوع ويمكن لثانيهما أن يتصدى لتحديد نظرية النصوص تحديدا مستقلا ، ثم يرى ما كان

(1)روبرت دي بوجراند ، النص والخطاب والإجراء ، ترجمة تمام حسان ، ص411 .

(2) روبرت دي بوجراند ، المرجع السابق ، ص 412 .

من الممكن الوصول إلى تقسيم صالح ، يبين دي بوجراند الأقسام التقليدية للنصوص كما يلي :

– نصوص وصفية : Dexriptive ما يميزها مراكز الضبط ، معظمها تصورات للشيء والوقف وكثرة الوصلات فيها مثل : الحال ، الصفة ، المثال ، التخصيص .

– نصوص القصص : Narrative أغلبها تصورات الحدث والعمل ، وتكرر مجموعة من الوصلات مثل : العلة ، والسبب والتمكين والغرض والمقارنة الزمنية .

– نصوص جدلية : Argumentative هي قضايا كاملة تنسب إليها قيم وأسباب لاعتقاد كونها حقائق، وتعارض بين القضايا التي تتصادم فيها القيمة ، وتتكرر فيها وصلات مثل : القيمة ، الإفادة ، الإدراك ، والإدارة والسبب .

– نصوص أدبية: وهي نصوص عميقة ومميزة وفي علاقة تبادلية ومقننة مع الالم الواقعي [1] .

– نصوص علمية : وهي تتفق إتفاقا تاما مع العالم الواقعي مالم تقم دلائل على العكس .

– نصوص تعليمية : يتميز بطابع المشكلة ، التي يتخلى عنها فيما بعد .

– نصوص المحادثة : Conversationel فهناك مجال متشعب من منابع الوقائع المعلوماتية المقبولة .

– نصوص لغوية : بوصفها وقائع إتصالية ، فلربما كان في إستطاعة الناس أن يستعملوا النصوص دون أن يحددوا أنواعها غير أن الكفاءة تقل عندئذ تقل وطريقة التفاعل بين المتكلم أو الكاتب وبين السامع أو القارئ تظل غامضة .

ونلاحظ من خلال هذا التقسيم للنصوص أن نرى أن أنواعها لايمكن إيضاح جميعها بنفس الأبعاد [2] ، ويبدو من غير المحتمل أن نستطيع الإستغناء عن الأنواع التقليدية للنصوص لأنها آخر الأمر ذات وظيفة بالنسبة للمطالب الإستطلاعية لمستعملي اللغة .

ومن المعتذر لأي علم للنصوص بصفتها نشاطات بشرية أن يتخلى عن أنواع

(1)روبرت دي بونجراند ، المرجع السابق ، ص 418 .

(2) روبرت دي بوجراند ، المرجع السابق ، ص 419 .

النص التقليدية التي يستعملها الناس وسائل استكشاف في إجراءات الإنتاج والإستقبال[1] ،فيستلزم الأمر إقامةإرتباط بين دراسات أنماط النصوص ، وبين دراسات أنماط المواقف والأحداث الخطابية .

يتفق دي بوجراند ودليسر في أهمية أنواع النصوص التقلدية – كما لاحظنا– وان تحديد أنواع هذه النصوص يقوم على تحديد مراكز الضبط مثلما سماها دي بوجراند أو على أسس وظيفية أو تعيين بعض السيادات على رأي دليسلر ، غير أننا في بعض الأحيان نجد في كثير من النصوص مزجا من الوضائف الثلاث ، الوصفية والقصصية والجدلية [2]، تشمل النصوص الأدبية فضلا عن ذلك ، على تشكيلات متنوعة من الوصف والقصص والجدل ، ولذا يستلزم الأمر وجود محكات تمييزية أخرى ، ولعل أشمل تعريف للنص الأدبي هو : " النص الذي يرتبط عالمه بعلاقة بديلة مع الصورة المقبولة للعالم الواقعي " [3] ، أما بالنسبة للنصوص التعليمية مثلما يرى دليسر ودي بوجراند [4] ،فيقتصر أمرها على توزيع المعرفة المقررة على جمهور غير متخصص أو أخذ في التعلم ، ويقتضي مثل هذا المقصد عرض خلفية من المعرفة أكبر قدرا وأكثر وضوحا وصراحة مما هو مألوف في إطار النصوص العلمية.

غير أن هذه الدراسة لأنماط النصوص هي أيضا بعيدة عن المباشرة والوضوح ،فما تزال مجموعات النصوص وسماتها مختلطة الواحدة بالأخرى من المسائل تتخطى الطرق اللغوية التقليدية ، وتندمج في ظروف أوسع نطاقا وهي إستغلال النصوص في التفاعل البشري .

إنّ نشاط تصنيف النصوص لا يخلو من صعوبات كثيرة نذكر منها :

أ/الصعوبات الديداكتيكية المرتبطة بتمثلات التلاميذ أشكال وأنواع النصوص ، ومعلوم أن التمثلات محددات سيكولوجية لعمليتي التلقي والإنتاج .

---

(1) إلهام أبو غزالة وعلي خليل حمد ، تطبيقات لنظرية روبرت دي بوجراند و وولفجانج دريسلر ، ص 234 .

(2)إلهام أبو غزالة وعلي خليل حمد ، المرجع السابق ، ص 234 .

(3) إالهام أبو غزالة وعلي خليل حمد ، المرجع السابق ، ص 236 .

(4) إلهام أبو غزالة وعلي خليل أحمد ، المرجع السابق ، ص 238 .

ب/صعوبات تعود إلى طبيعة النصوص ، فمن النادر أن نعثر على نص صاف خالص Pure يتكوّن من متوالية واحدة أو مكوّن نصّي واحد ، فالنصوص عادة متغايرة Hétérogene تتألف من متواليات نصية مختلفة ، فإن صادفنا نصا خالصا نكون أمام إحتمالين[1]:

الأول : هو أن النص لا يتكوّن إلا من متوالية واحدة – مثلا سردية– وهو أمر نادر الحدوث ، وفي هذه الحالة يتم الحديث عن وحدة سردية دنيا Un récit Minimal .

الثاني : هو أن النص يتكون من متواليات متماثلة كأن تكون كلها سردية كما هو الشأن في الحكاية العجيبة .

ج/الصعوبات الابستيمولوجية المتمثلة في تعدّد التصنيفات وإختلاف مرجعيتها النظرية مع عدم وجود الصنافة الجامعة المانعة (إذا إعتمدنا نصوص قرائية تبعا للقيم التي تحملها دينية ،قومية ...) نجد هذا التصنيف لايأخذ بعين الاعتبار بنية النصوص ، والأمر نفسه حاصل بالنسبة للتصنيف الوظيفي Classification Fonctionnelle القائم على ترسيمة التواصل التي حددها "جاكبسون "في ستة عناصر هي: المرسل والمرسل إليه والإرسالية والسياق والقناة والشفرة ، وقد إستخلص منها ستة وظائف وهي: الوظيفة التعبيرية والإبلاغية والشعرية والمرجعية و الإنتباهية و الميتالغوية [2] ، وقد تُم تصنيف النصوص حسب هذه الوظائف فنعتت النصوص التي تحيل على منتج النص ولا تولي أهمية التواصل المتبادل بالنصوص التعبيرية أو الإنفعالية كالخواطر ، أما النصوص التي تسعى إلى التأثير في المتلقي فسميت بالنصوص الإبلاغية ، كما سميّت النصوص التي إنشغل بها أصحابها لأغراض جمالية بالنصوص الشعرية ....الخ .

فهل معنى هذا أنه لا يوجد التصنيف الذي يساعد التلاميذ على إدراك خصوصيات النصوص ؟ .

لاشك أن هدف المدرس يختلف كليا عن هدف الباحث المتخصص فالتصنيف بالنسبة للمدرس ليس غاية بل هو وسيلة لمساعدته على تفهيم النصوص ولإقدار التلاميذ على حسن التلقي والإنتاج، ولذا فالشروط المطلوبة في التصنيف الملائم

(1) Ph.lane,la périphérie du texte,Nathand,paris1992,P33.

(2) محمد البرهمي ، المرجع السابق ، ص 76 .

للعملية التعليمية في التعليم العام،هي [1] :

أ/ ألا يضمّ أنواعا وأصنافا كثيرة .

ب/ أن تكون المعايير المعتمدة في التمييز بين النصوص سهلة المأخذ بعيدة عن التعقيد .

ج/ أن يقدم معلومات مفيدة إلى التلميذ تحيطه علما بالكيفية التي تنتج بها النصوص .

د/ أن يراعي التصنيف خصوصيات النصوص من حيث بنيتها ونوعها ومقاصدها، والتصنيف الذي يستجيب لهذه الشروط هو القائم على نتائج الدراسات اللسانية من جهة والدراسات النقدية من جهة أخرى، وقد إنتهت بعض هذه الدراسات [2] إلى أن النصوص المتغايرة تنقسم إلى قسمين :

الأوّل : تتناوب فيه المتواليات المتغايرة دون أن تهيمن إحداهما على الأخريات .

الثاني : تتداخل فيه المتواليات المتغايرة مع هيمنة إحداها على بنية النص ، مثل هيمنة المتوالية السردية على الوصف والحوار ....في النصوص السردية .

هذا القسم الأخير هو الذي تقوم عليه أغلب النصوص ، إذ ينتظمها مكوّن نصّي يهيمن عليها ويوجّه قراءتنا لها ، وهذا المكون سردي أو وصفي أو حجاجي أو حواري أو شعري ....

إنّ الإبحار في عالم النصوص يتطلب بحثا خالصا لتشعبّه وكثرة تفرّعاته ونظرياته ، لذلك حاولنا في هذا الجزء من البحث أن نقف على أهم تلك النظريات والتوجهات خاصة منها الحديثة، وركزنا أكثر على تصنيف النصوص من جانبها التعليمي الذّي يهمّ بحثنا أكثر.

---

(1) محمد البرهمي ، المرجع السابق ، ص 78 .

(2)وأهم الدراسات التي تناولت هذا الموضوع : J.M.Adam, Les textes, Types et prototypes Nathand,Paris 1992 .

II-2-المبحث الثاني : النصوص القرائية والقراءة المنهجية لها

تعد القراءة أحدأهم مجالات النشاط اللغوي الشائعة الإستخدام وهي تقنية ترتبط إرتباطا وثيقا بحياة الأمم والجماعات ، إذ يعتمد عليها في تقدمها الفكري الثقافي ،يطرح هذا البحث في كيفية تعليم القراءة (قراءة النصوص)مجموعة من الإشكاليات والأسئلة ، فهل يعني هذا أن القراءة تعليم ينحصر في تحصيل المتعلم لآليات لغوية معينة ؟ أم أنه يتطلب إدراك العناصر اللغوية التي يطرحها النص وفهم مدلولاتها ؟ وكيف تجعل تعليم القراءة مؤسسا على طرائف فعّالة ؟ .

توجد عدّة تعريفات ومفاهيم للقراءة منها تعريف " روبير غاليسون " و " دانيال كوست" "R.Gallisson" و "D.Coste" فهي :[1]

1/ عملية تحديد الحروف ثم تجميعها لفهم العلاقة بين ماهو مكتوب وما هو منطوق .

2/ عملية إرسال (بث) بصوت مرتفع لنص مكتوب ، ويفترض الإنتقال من النظام الكتابي إلى النظام الصوتي معرفة القوانين النى تتحكم في التبديل المكاني للكلمات والتي تكون فرعا يسمى ضبط اللفظ .

3/ عملية تحريك العيون على ماهو مكتوب لمعرفة المضمون.

حصر "روبير غاليسون" و "دانيال كوست" القراءة من خلال تعريفاتها هذا في كونها تمر بمراحل تدريجية :

فالمرحلة الأولى يتم فيها تحديد الحروف وتجميعها لفهم الصلة بين الصوت والمسموع والرمز والمكتوب ، ثم الإنتقال إلى القراءة الجهرية والمرحلة الثالثة يتم فيها الإنتقال إلى القراءة بالعين أو القراءة الصامتة ، يبقى عامل القراءة من خلال هذا التعريف محصورا في الإطار التعليمي ، والذي لا نجده في هذا التعريف هو جانب الخبرة الشخصية والتفاعل من المقروء، وهو جانب نفسي في غاية الأهمية ، لأنّ القراءة لم تعد تعني إكتشاف المعنى المختبئ في مكان ما من النصّ، وإنّما أصبحت تعني بناء المعنى إنطلاقا من العناصر التي يتضمنها النص،لكون المعنى مشتتا فيه يسري في كل خيوطه[2] والمؤشر عليه مجموعة من العلامات وعلى القارئ أن يعيد بناء المعنى

(1). R.Gallisson et D.coste, Dictionnaire de didadique des langues, Paris, 1976, P312

(2) محمد البرهمي ، ديداكتيك النصوص القرائية ، ص 28 .

إنطلاقا من هذه العلامات ، فبحسب التعبير الشهير لعالمي النفس الأمريكيين "سميث" و "دشينت" : " لايقصد بالادراك (وبالتالي القراءة) البحث عن المعنى، وإنما إضفاء معنى على ....،فما ننعته بالمعنى لا ينتمي إلى الأشياء، وإنما هو نتيجة التفاعل القائم بين الإنسان والشيء بين القارئ والنص ...." .

يختلف القراء في رصد هذه العلامات عددا ونوعا بسبب إختلاف أعمارهم وثقافاتهم وتجاربهم القرائية وخبراتهم المنهجية، لهذا غالبا ما تمثل بعض العلامات إشارات ممكنة لقارئ معين ولا تمثله بالنسبة لقارئ آخر، ولهذا هو السبب في ظهور قراءات متعددة للنص الواحد[1] .

إن القراءة مهارة فهم وتفاعل مع المقروء وإستجابة له لمواجهة المشكلات اليومية وهي عملية فكرية تعقلية تهدف إلى الفهم وترجمة الرموز الكتابية الخطية إلى مفاهيمها ومحتوياتها من الأفكار والمعاني، إنها نشاط فكري متكامل وتفاعل نفسي مع مقتضيات ترجمة رموز اللغة، وفعل كلي متشابك تتداخل فيه العوامل النفسية والإجتماعية واللغوية ، والمعلم الماهر الحاذق هو الذي يركز على مهارة فهم النصوص في مواقف وأحوال لها علاقة بواقع المتعلمين فتكون باعثا لهم على التطلع والإهتمام في مختلف مراحل التعليم، وتؤكد الإتجاهات المعاصرة في مجال تعليم القراءة أنّ عملية القراءة في مستوياتها العليا هي عملية فحص نافذة تتيح للقارئ فرصة إكتشاف الأفكار والعلاقات ، ومراجعتها وتقويمها وبناء تصورات حول مضامين النص المقروء[2] ،ويتفق ذلك مع مايراه المتخصصون في هذا الميدان من أن القراءة الناقدة هي عملية تفكير نشطةيستخدم فيها القارئ أساليبه وخبراته وإستراتيجياته لبناء معايير جديدة وعمل استنتاجات وتنبؤات محتملة في ضوء مشتملات النص، فيما يرى آخرون أن عملية القراءة يجب أن لاتقف عند إعادة النص بما يتفق وأفكار الكاتب ، بل لابد من أن تتجاوز ذلك لتصل القراءة الناقدة إلى بناء نموذج جديد[3] .

وبالرغم من التجديدات النوعية التي عرفها الربع الأخير من القرن العشرين في مجال المناهج الدراسية المؤسسة على نظريات لسانية وتربوية جديدة والمستثمرة

(1) محمد البرهمي ، المرجع السابق ، ص 29 .

(2) بشير إبرير، تعليمية النصوص بين الظرية والتطبيقِ ، ص 132 .

(3) بشير إبرير ، المرجع السابق ، ص 133 .

لطرائق ومنهجيات فعالة في تبليغ المعلومة الكامنة في النصوص وتحليلها فإن ثمة ما يشير إلى أن الطلبة في دول العالم على إختلافها يواجهون مشكلات حادة في كيفية التعامل مع الكلمة المكتوبة، مما يحتاج إلى تطوير أساليب تعليم وتعلم جديدة تستهدف بصورة مباشرة تنمية مهارة القراءة الناقدة وطلاقة التفكير وتتيح للمتعاملين فرصة التفاعل مع المقروء وتمكينهم من تبني آراء ومواقف نقدية إزاء الموضوعات والأفكار والمشكلات المطروحة في النصوص[1].

إنّ عدم الانفتاح على هذه المفاهيم الجديدة كان وراء تحجر الممارسة على مجموعة من التقنيات الامريقية (من قراءة جهرية وشرح لغوي وترديد المحتوى) وهي تقنيات غير كافية لإضاءة النص، وغير كافية لتجاوز الصعوبات التي يعانيها ديداكتيك النصوص القرائية في السلكين المتوسط والثانوي .

كما يرى الباحث فانداياك في مقال له بعنوان : " Le texte: Structures et fonctions,indroduction élémentaire a la science du texte , Paris 1981"

" نعتقد أن تغلب على هذه الصعوبات يحتاج إلى إستعمال معرفة بديلة تنظر إلى النص نظرة مغايرة، أنّه (بنية) يحكمها (نظام) " ، ولا قدار التلاميذ على االإلمام بقواعد هذا النظام على الممارسة التربوية في القسم أن تمكنهم من نوعين من القدرات :

– قدرة تعرّف خطاطة المحتوى : Schéma de Contenue أو ما يصطلح عليه في اللسانيات النصية بالبنية الكلية .

– قدرة تعرّف الخطاطة النصية : Schéma textuel وهو ما يعرف بالبنية الفوقية ، كالخطاطة السردية والخطاطة الوصفية والخطاطة الحجاجية .....الخ .

إن إستضمار القدرة الأولى سيسمح للتلاميذ بإستخلاص المعنى الشامل من مجموع الجمل الواردة في النص، أما إستضمار القدرة الثانية فسيساعدهم على إدراك التمفضل الداخلي للبنيات النصية والفروق والتشابه القائمة بين النصوص .

ومن بين مفاهيم القراءة الأساسية أنّها مهارة لغوية تحوي عددا من المهارات الفرعية، فللصامتة منها مهارات، وللجهرية مهارات ، ومنها ماهي للإستماع ولها أيضا

---

(1)حمدان علي نصر ، أثر إستخدام نشاطات كتابية وكلامية مصاحبة على تنمية مهارة القراءة النافذة – دراسة تحليلية– مجلة التربية ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، ص 223 .

مهاراتها ومنها الناقدة، ومنها الخاطفة ، وكلما إختلف الغرض من القراءة كانوع منها، وله مهاراته وعملياته العقلية[1]، ورغم أن أكثر أنواع القراءة شيوعا هما : القراءة الجهرية ، والقراءة الصامتة ، وهو تصنيف للقراءة على أساس شكلها العام ، وهناك تصنيفات أخرى للقراءة نذكر منها :

1/ تصنيف القراءة على أساس الغرض العام للقارئ : وللقراءة وفقا لهذا التصنيف نوعان : قراءة درس ، وقراءة الإستماع ، وهذا الأخير هو نوع يرتبط بوقت الفراغ أو فترات الإستجمام يستطيع من خلاله الانسان بشغف ما يحيط به طلبا للسرور و المتعة وإشباعا لهوايات الانسان ، يبتعد به الانسان عن حياته اليومية الواقعية ، أما قراءة الدرس : يرتبط بمطالب المهنة ، وبحياة الناس ، وأنشطتهم اليومية ، وفي المدرسة يرتبط بالتحصيل ولزيادة المعلومات والمصطلحات وفي المناطق العامة يقرأ به الناس اللافتات والجداول والخرائط والأسماء .

أما تعريف القراة من وجهة نظر أدبية ، تعريف "جوليا كريستيفا" الذي يعرف لنا القراءة بأنها: " تعني وضع عمل أدبي لمجموعة قضايا للتحليل معطى سلفا في النص " وهذه القراءة تفهم كإنتاج يتعارض مع الوصف أو الشرح الكلاسيكي لنص أدبي ، إنها القراءة الوظيفية للنص أي العمليات التي تؤلفه نصا ، والقراءة الناجمة باعتبارها قراءة إنتاجية هي قراءة غير نهائية على أن النص مفتوح دوما أمام قراءات أخرى تستعمل طرقا تقنية للتحليل ، وهذه القراءة تقتضي من جهة أخرى نصا مسبقا ، وتعتبره كإمكانية وحيدة وطعن "للقراءة الإستهلاكية" [2].

ليس هناك وتيرة محددة للقراءة ، بل القراءة تتوسع عبر مراحل ، هناك مرحلة التقدم السريع في إكتساب العادات الأساسية في القراءة ، وتتميز هذه المرحلة بنمو الشغف بالقراءة والتقدم الملحوظ في دقة الفهم ، وعمق التفسير والإستقلال في تعرف الكلمات ، والانطلاق في القراءة الجهرية وإزدياد سرعة القراءة الصامتة ، وفي هذه المرحلة يبدأ المتعلم في قراءة القطع الأدبية السهلة ، وقراءة القصص، وهذه المرحلة تساعد في

(1)محمد رجب فضل اللّه ، الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية ، القاهرة ، عالم الكتب ، 1998 ، ص 65 .

(2) عبد الجليل مرتاض ، في عالم النص والقراءة ، ديوان المطبوعات الجامعية ، الساحة المركزية ، بن عكنون ، الجزائر، 2007 ، ص 97 .

تزويد الطفل برصيد كبير من المفردات تعينه على الفهم، وتدفعه إلى الشوق للقراءة ، وترغبه في البحث عن قراءات إضافية ، وتستغرق هذه المرحلةالسنوات الأخيرة في المرحلة الإبتدائية ، ومرحلة أخرى هي مرحلة توسيع الخبرات ، وزيادة القدرات في القراءة ، وهي مرحلة القراءة الواسعة التي تزيد خبرات القارئ ...وفي هذه المرحلة تزيد قدرة المتعلمين على الفهم والنقد والتفاعل ، وتزداد كفايتهم في سرعة القراءة ، وتتحسن القراءة الجهرية ، وتتوسع الميول القرائية ، ويرتفع مستوى الذوق ، ويكتسب المتعلمون مهارات الاستقلال في تعريف الكلمات ، والتميز في الفهم ، وتزداد القراءة الصامتة ، وتنمو ثروتهم اللغوية ، وتبدأ هذه المرحلة في السنوات الأولى من المرحلة الإعدادية (المتوسط) ، وتستمر حتى نهاية المرحلة الثانوية [1] .

ومما يساعدعلى تطوير مهارة المتعلمين في القراءة هي مدّهم بأدوات التحليلية ، التي تضمن لهم ممارسة إستقلالهم في الفهم والتذوق ، وهم أمام نصوص القراءة ، لذلك من الضروري إستيعاب المتعلم لإجراءات وخطوات طريقة التحليل ، والوعي بمختلف مكونات وأدوات المنهجية ، بإعتبارها وسيلة ديداكتيكية لترسيخ مجموعة من المهارات والآليات المفترض توفرها في عدة القراءة [2] .

فالقراءة المنهجية ترمي إلى تمكين التلميذ من الأدوات والآليات المنهجية التي من شأنها أن تنير له دروب النص المعتمة ، دون أن تصادر حريته في إختيار المسالك الملائمة لاجتياز المتاهة –إن صح القول– ومن ناحية أخرى ، فالقراءة المنهجية للنصوص ، ليست إختيارا بينا لمنهج نقدي بعينه في مقاربة الأعمال الأدبية ، مثلما أنها ليست طريقة ديداكتيكية متعالية عن ظروف وخصوصيات الإنجاز ، وإنما هي قراءة تتموضع بوعي ، في حقل القراءة الشاسع ، بما هو حقل يضمن للتلميذ فرصة إكتشاف تعددية المقاربات الممكنة وإمكانية الإستفادة من أدوات تحليلية مختلفة ، وبكثير من الإختزال يمكن تبعا لذلك ، إعتبار القراءة المنهجية ملتقى تقاطع ثلاث مجالات [3] :

---

(1)محمد حمود ، مكونات القراءة المنهجية للنصوص (المرجعيات ، المقاطع ، الآليات ، تقنيات التنشيط) ، دار الثقافة للنشر والتوزيع ، الطبعة الأولى ، 1998، ص 8 .

(2) نفس المرجع ، ص 10 .

(3)محمد حمو ، المرجع السابق ، ص 11 .

1-مجال نظرية المعنى أو النص (المجال الأدبي) .

2- مجال نظرية التلقي والقراءة (المجال السيكولساني والسميائي) .

3- مجال نظريات التعلم (مجال علم النفس المعرفي ، علوم التربية) .

- إنّ الرؤية المتأملة في الخلقيات النقدية والبداغوجية التي تستمد منها القراءة المنهجية تصوراتها ، تؤكد الرغبة العميقة في التشخيص العلمي لبعض المرتكزات التربوية والمعرفية التي يقوم عليها منهاج اللغة بالتعليم الثانوي والمتوسط .

- الإستفادة ممّا عرفته الساحة التربوية من تطور في مجال البحث التربوي الهادف إلى عقلنة العملية التعليمية ، و إلى تحويل الإهتمام من التركيز على المادة المعرفية إلى العناية بتنمية الجوانب المهارية والإنطلاق من حاجات المتلقي (التلميذ) ، عوض حاجات المادة أو ثقافة المرسل (المدرس) .

- الإستفادة من التقدم الحاصل في الميادين المعرفية الثقافية المتعلقة باللغة العربية وآدابها، خاصة تلك النقلة النوعية التي أحدثها الدرس اللساني الحديث والسيميائيات المعاصرة في العلوم الإنسانية عموما ، وفي مجال التواصل اللغوي خصوصا ، وما صاحبهما من تطور في المناهج النقدية التي أغنت الساحة الفكرية والأدبية بالقراءات والمقاربات النقدية والمتعددة والمتنوعة للخطاب الأدبي[1] ،من كلّ هذا نستطيع أن نطرح الإشكالية ، ما القراءة المنهجية؟ إنها قراءة تأملية ، تمكن التلاميذ من إثبات أو تصحيح ردود أفعالهم وإنطباعاتهم الأولية ، وهم إزاء نص من النصوص من هذا المنطلق ، فالقراءة المنهجية تتاجاوز القراءة العفوية الإنطباعية ، بإقتراحها لطرق تحليل النص ، ولتقنيات إنتاج المعنى ، بما هي آليات ضرورية ، يصبح الشرح بموجبها ، أكثر دقة وقوة [2] ، لذلك فهي قراءة واعية بخطواتها ، وباختياراتها المنهجية ، تنظر إلى النص بإعتباره نسيجا علائقيا لمكونات خارجية وداخلية متفاعلة ، الأمر الذي يتيح لها إمكانية التجلي في تمظهرات وصيغ متنوعة ، تبعا لنظام النص أو لنظام الخطاب الذي تتخذ منه موضوعا لاشتقاقاتها ، إذ أنها تضمن لكل نوع من أنواع الخطابات أو النصوص ، الأدوات الملائمة في التحليل ، بعيدا عن إقتراح وصفة

(1) محمد حمود ، المرجع السابق ، ص 111.

(2) la lecture methodique, un probleme de représentations in , de français aujourd'hui , n 90, P 34 .

ناجزة وحيدة للقاربة ، قد تخون الخصوصيات البنائية والنوعية لتلك الخطابات أو النصوص فالقراءة المنهجية كذلك نشاط ديداكتيكي ،يستدعي بناء معنى النص ، في سياق تواصلي ،قائم على توظيف عمليات ذهنية حدسية لوضع فرضيات قرائية ولالتقاط العناصر النصية، ناجزة وحيدة للمقاربة ، ولخلق تعالق مبين بين هذه المؤشرات ، بغرض تمحيص الفرضيات المنطلق منها ، ويأخذ هذا النشاط شكل تفاعل بين متلق يتوفر على كفايات (موسوعية ، لسانية ، منطقية ، تداولية) وموضوع إشتغال دال يمثله الأثر المادي المكتوب (النص/الخطاب).

لقد توصلت الأبحاث اللسانية والسيكولسانية حول القراءة إلى الكثير من الحقائق العلمية الهامة في هذا الإطار ، ومن ذلك أن فعل القراءة ليس في حقيقته مسارا خطيا، لتقصي الدلالة في النص ، جملة بعد جملة ولكنه مقابل ذلك ، مسار دينامي لبناء المعنى ، إذ أن القارئ إنطلاقا من فرضيات أولية ، يسعى تدرجيا إلى البحث عن المؤشرات النصية التي تؤكد فرضياته ، الأمر الذي يحتم عليه التقدم أو التراجع في مساره القرائي ، بشكل يقوض أي خطية مفترضة .

من هنا فالقراءة المنهجية معانقة كلية للنص في حركيته ، كما أن المنظور الجدولي غير الخطي للقراءة ينقل مجال الاهتمام من لسانيات الجملة إلى لسانيات النص : نظام الأزمنة ، نظام الضمائر ، تنظيم المحتوى.... بحيث يصبح كل مايرتبط بإنسجام المعنى العام ، مجالا أساسيا للملاحظة [1] ،من جهة أخرى فالاستفادة من نتائج الأبحاث التكوينية في مجال تعلم القراءة ، فقد بات من المؤكد أن المدرس لا يمتلك المعنى الحقيقي للنص، حتى يعمل على نقله إلى التلاميذ ، ولكنه مجرد مصمم لوضعيات تعليمية إشكالية ، ينخرط التلاميذ خلالها في مواجهة مباشرة مع النص ، إضافة أن المدرس قد أصبح يوجه نشاطه نحو بناء المفاهيم الأساسية ، التي يمكن أن ترتكز عليها كفاية القراءة .

هكذا يتضح بأن الفعل القرائي ، لا يقتصر فقط على إنسجام و ملاءمة المعاني التي يقوم التلميذ بإنتاجها و توليدها ، ولكنه يستدعي كذلك ، شحذ كفايته القرائية ، بكيفية تمهيرية، تمكنه من إكتساب آليات تحليل ، قابلة للنقل ، بغرض توظيفها في

(1)محمد حمود ، المرجع السابق ، ص 18 ، 19 .

قراءة مجالات أخرى ، ما فتئت تأخذ في الإتساع والتنوع ، في ظل حضارة الصورة .

بناء على ماسبق فإن طرق القراءة التي يأخذ التلميذ في أمتلاكها تدريجيا تنشأ إعتمادا على نوعين من الأدوات [1] :

– عمليات ذهنية قاعدية ومفاهيم إجرائية ، قابلة للتوظيف في أي فعل قرائي ، بغض النظر عن نوعية المتن المعالج (نص ، صور ثابتة أو متحركة ...) .

– مبادئ أكثر تقنية مستمدة من مجالات ومصادر متعددة مثل أنواع النصوص، الحقول المعجمية ، التلفظ ، التبئير ، وضع السارد ، الزمان ، المكان ، المقولات النحوية....) وهي مبادئ تمكن من إنتقاء المؤشرات النصية الخاصة ،مما يطبع الفعل القرائي بطابع المرونة والإنسجام ، مع شكل الأثر المدروس .

يظهر الأن ، من خلال هذه المقومات المرجعية ، السالفة الذكر بأن القراءة المنهجية تعتبر ملتقى تقاطع مجالات ثلاثة .

1–مجال نظرية المعنى أو النص (المجال الأدبي)

2– مجال نظرية التلقي والقراءة (المجال السيكولساني والسميائي) .

3– مجال نظريات التعلم (مجال علم النفس المعرفي ، علوم التربية) .

إنّ قيام القراءة المنهجية على أساس من هذه المرجعيات الثلاث ، يمنحها نوعا من الصلابة والانسجام ، كما يضع المدرس وجها لوجه أمام التحولات المنهجية التي ينبغي أن يعي حقيقتها في درس النصوص ونعني بذلك : تركيز الاهتمام على إجراءات القراءة ومساراتها الجديدة (أي طريقة القراءة) بدل الإنشغال بالمنتوج ، أي المعاني الناجزة المبنية ، فذلك هو التحول الأساسي الذي تعمل القراءة المنهجية على الترسيخ البداغوجي لمبادئه .

بالنسبة للقراءة الأدبية في المدارس ، لكي يتمكن التلميذ من القراءة الأدبية لابد أن تتوافر له شروط ، بعضها ذاتي و بعضها موضوعي [2] :

–الشروط الذاتية : إن أية قراءة لا تتم إلا من خلال الذاكرة ، وهذه الذاكرة ، هي التي تساعد القارئ عامة والتلميذ خاصة على الفهم والمقصود بالذاكرة ما يعرف (المعرفة

(1)محمد حمود ، المرجع السابق ، ص 20 .

(2) محمد البرهمي ، المرجع السابق ، ص 50 .

السابقة) وما يكوّنه من فكر وذوق شخصي وذكريات لقراءات سابقة وتجارب في القراءة ...فهذه الذاكرة هي الإيطار المحدّد والموجه للقراءة ، والمطلوب من المدرس أن يكون ملّما بما يؤثث ذاكرة تلاميذه ، وألا يتعامل مع القراءات القاصرة بلغة الرفض والتشكي ، بل عليه أن يعي وظيفتها في تلمّس الخطط المستعملة من طرق التلاميذ في الفهم والتعبير .

-الشروط الموضوعية : إن القراءة الأدبية تقتضي إستخدام إستراتيجية معينة لتحقيق التواصل مع المقروء ، والمدرسة تمكّن التلاميذ من إحدى الإستراتجيات المستعملة في ميدان القراءة ، ويلعب المدرس دورا رئيسيا في إقدار التلاميذ على الإلمام بها ، ذلك أن التلاميذ حين يواجهون نصا يواجهونه إنطلاقا من فرضيات ويفحص صحة منطقها ليوجه التلاميذ إمّا إلى تعزيزها وإما إلى تعديلها وإما على إلغائها .

هكذا يتبين أن القراءة عنصر متعلّم ، وأن تمكين التلاميذ من " كفاية القراءة " متوقف على مجموعة من الشروط منها إستضمار قواعد القراءة الأدبية إستضمارا سليما[1] ، لا نستطيع الحديث عن القراءة دون الحديث عن التلقي والانتاج ، يتأسس مفهوما التلقي والانتاج على فرضيات (لسانيات النص) التي يسعى المنهاج الجديد إلى تطبيقها في الحقل الديداكتيكي ، وأهم الفرضيات وجود " قدرة نصية " [2] لدى التلميذ المثالي تسمح له بإنتاج نصوص تحضر فيها مواصفات الإتساق و الإنسجام ، وتجعله قادرا على إدراك إتساق الخطاب وإنسجامه وذلك بعد إستضمار قواعد صياغة النصوص ، وقد تمّ إستعارة هذه الفرضية من اللسانيات التوليدية التحويلية التي تقول بوجود " قدرة لغوية " تسمح للمتكلم المثالي بإنتاج وفهم عدد لامتناه من الجمل السليمة التركيب وذلك بواسطة نسق قاعدي مضمر ، وترى هذه النظرية أن اللغة مجموعة أساليب إبداعية ، وأن الإبداعية هي قدرة المتكلم الفطري على إنتاج و فهم عدد لا حصر له من جمل لغته لم يسبق له أن سمعها، و أن تحصيل هذه القدرة يتم بشكل لا شعوري ، فالطفل الذي يعيش في بيئة لغوية معينة يمتلك بالسليقة هذه اللغة [3] ويشكل القسم البيئة التي تنمو فيها " القدرة النصية " ففي هذه البيئة يحتك التلميذ بنصوص

(1)محمد البرهمي ، المرجع السابق ، ص 51 .

(2)H.Ruck,l'inguistique textuelle et enseignement du français, Hatier, Paris, 1980,P51

(3)ibid,op cit,P 52.

قرائية مختلفة في أشكالها و أساليبها ومضامينها ، كما يحتك بالاجراءات المتبعة في إقرائها فيستضمر قواعدها عن طريق الممارسة بطريقة لا شعورية ، وبذلك تتكون لديه قدرتان هما : قدرة التلقي وقدرة الإنتاج [1] .

تسمح قدرة التلقي للتلميذ ب :

- فهم الموضوعات .
- إدراك البنية الكلية التي تكون وراء وحدة الموضوع .
- إدراك الترابط بين البنيات الفرعية .
- التمييز بين النصوص من حيث أنواعها و إنتماؤها الأجناسي أما قدرة الانتاج فتسمح له ب:
- إبتكار المضوعات
- وضع مخطط مجمل للموضوع المبتكر.
- الترتيب السليم لعناصره .
- بناء نص مطابق للأنواع والنماذج النصية .

وقد إستعمل هذان المفهومان في الحقل الديداكتيكي بدل كلمتي " القراءة " و " الكتابة " لسببين :

الأول سيكولوجي يحتمل فيه مفهوم التلقي معنى أوسع من مفهوم " القراءة " ، فهو يفترض أن جميع أنظمة الإدراك من معرفية ووجدانية وحسية يتمّ إستثمارها في تعلّم اللغة ، ونفس

الافتراض بالنسبة للإنتاج .

الثاني إديولوجي يعود إلى إقتران " القراءة " و " الكتابة " بإجراءات بيداغوجية لا تراعي الفروق الفردية بين المتلقين ، المنتجين ، لأنها تعتبر التعليم وسيلة إخبارية ، وقناة لنقل محتوى ثابت يحافظ على إستمرار الثقافة والعلاقات الاجتماعية السائدة ، أما مفهوما "التلقي" و"الإنتاج" فيقومان على تصور مغاير يعتبر التعليم وسيلة من وسائل التكوين ، وبالخصوص التكوين المستمر، ومن ثمة فهما يعنيان أن الذات تستقبل المعرفة لأجل بناء معرفة بديلة وإحداث تغيير في العلاقات الاجتماعية سيرا بها نحو

(1)محمد البرهمي ، المرجع السابق ، ص 61 .

الأفضل ، غير أن عمليتي " التلقي " و " الإنتاج " تواجه في مؤسساتنا صعوبات كثيرة مردٌ بعضها إلى التوجيهات التربوية الرسمية والبعض الآخر إلى طبيعة الممارسة [1]، تحدٌثنا عن القراءة المنهجية والقراءة في الحقل التعليمي ، فما علاقة الأدب بالقراءة ؟ .

لا شك في وجود علاقة قوية بين الأدب والقراءة ، فالأدب لون من ألوان القراءة ، أي أن القراءة قد تكون لمواد أدبية وقد تكون لمواد أخرى غير أدبية ، فالقارئ قد يقرأ قصيدة شعرية ، أو قطعة نثرية مسجوعة أو رسالة أدبية تتميز بجمال الصياغة وعمق المعاني ، وقد يقرأ أيضا وصفا لموقعة أو تقريرا عن عمل لايتميز بالجمال الفني ولا بعمق الفكرة ، ومن هنا فالعلاقة بين الأدب ومعناه الخاص والقراءة علاقة منطقية ، أي أن بينهما عموما وخصوصا مطلقا فهما يجتمعان في القراءة الأدبية ، و تنفرد القراءة في قراءة المواد التي لا تدخل ضمن نطاق المفهوم الخاص للأدب [2] ، الأدب في معناه التعليمي هو ذلك القدر من النصوص الأدبية والفنية المنتقاة لتمثل عصور أو بيئات ، أو أقاليم ، وينبغي منها رقيق الإذهان الصلبة والوجدانات ، و إثراء الإنفعالات على نحو مختلف عما هو حادث في الدراسات الأدبية ، وهذا أمر حادث ضمن سياق التعليم والتربية اللغويين في كل مجالات التربية ، من مختلف السياقات والثقافات ، وللأدب في سياقه التعليمي ، وسياقه في خارج حركة التربيةدور مهم في ترقية السلوك القائم على الوعي والتقدير والإحترام [3] وللأدب بوصفه نشاطا إنسانيا قادرا على بعث البهجة والسرور والمتعة في معناها الأرحب و الأرقى وهو من أهم ما يعول عليه في مناهج التربية الجمالية والأخلاقية والروحية ، لدى كل القراء في شتى صفوف البيئات ، ولكل بيئة أدبها وشتى مستويات التحضر والثقافة ، ولكل مستوى أدبه وجماله ، فالأدب هو الفكرة الجميلة في العبارة الجميلة ، وهو بنوعيه – الشعر والنثر – مصدر متعة للكبار والصغار على السواء .

وأهم الأغراض الأساسية في تدريس الأدب بإختصار هي :

---

(1)محمد البرهمي ، المرجع السابق ، ص 62 .

(2) جاسم محمد السلامي ، طرق تدريس الأدب العربي ، دار المناهج للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن ، الطبعة الأولى ، سنة 2003 ، ص 32 .

(3) حسن عبد الباري عصر ، المدخل اللغوي والإتجاهات الحديثة لتدريس الأدب في النظام التعليمي ، مركز الإسكندرية للكتاب ، السنة 2006 ، ص 20 .

1/إدراك ما في الأدب من صور ومعان و أخيلة تمثل صورة من صور الطبيعة الجميلة ، أو عاطفة من العواطف البشرية ، أو تعرض ظاهرة من الظواهر الإجتماعية أو السياسية أو الطبيعية .

2/ التمتع بما في الأدب من جمال الفكرة ، وجمال الأسلوب وموسقى اللغة ، والإيقاع ، والسجع ، والقافية ، فالتمتع بالأدب الجميل يورث حب الجمال .

3/ بعث السرور النفسي والراحة والإستجمام في نفس القارئ أو المستمع للحن موسيقي شجي .

4/ السمو بالذوق الجمالي الأدبي ، نتيجة لمزاولة الأدب الجميل أو سماعه فتتربى عند الفرد عاطفة حساسة تؤثر فيما يتخيره منه لقراءاته وفيما ينتجه من ألوان الأدب .

5/ الإتصال بالمثل العليا في الأخلاق والسلوك البشري كما في القصص ذات المغزى الإجتماعي ، والقصائد الشعرية التي تعالج أفكار أو مشكلات إجتماعية ، و المسرحيات ، والحكم والأمثال و الطرائق المثيرة [1].

لانستطيع أن نتحدث عن القراءة والأدب دون أن نعرج على مفهومي الفهم والتأويل اللّذان يعتبران أهم القدرات العقلية التي يحتاجها المتعلم لقراءة النص الأدبي ، ولذلك وجب الإهتمام بهما و مراعاة طبيعتها عند المتعلمين ، فنطرح هذه الإشكالية ، ماهي الكفايات التي ينبغي توفرها لدى القارئ كي يستطيع فهم وتأويل النصوص التي يصادفها في حياته المدرسية أو العامة ؟ .

يمكن تعريف عملية الفهم بأنها مجموع الأنشطة التي تسمح بتحليل المعلومات المتلقاة ، على شكل فئات متكافئة وظيفيا ، أي مجموع الأنشطة المسؤولة عن خلق علاقة بين معلومات جديدة ، ومعطيات سبق إكتسابها وتخزينها في الذاكرة البعيدة المدى[2] فهكذا فإن نماذج الفهم ترتبط بكيفية دقيقة ، بالتصور النظري لأشكال ولمضمون الذاكرة البعيدة المدى ، وهو العملية التي تستخدم فيها خبرات الفرد السابقة و ملامح النص التي أودعها كاتبه ، وتسهم في إستنتاج المعنى الذي يقصده الكاتب لنفسه ، فالفهم لا يتعدى تقديم المعنى الواضح من النص، ويتم ذلك بعد القيام بعمليات

(1) جاسم محمد السلامي ، المرجع السابق ، ص 34 .

(2) محمد حمود ، المرجع السابق ، ص 106 .

،حددها كواريبه " Coirier " في[1] :

1–توظيف أنواع مختلفة من المعارف أهمها المعرفة اللسانية ، والادراكية ، وما وراء معرفية.

2– تشغيل عدد من عمليات المعالجة العقلية .

3– جمع المعطيات اللازمة لفهم النص المقروء .

إنّ العمليات التي حددها "كواريبه" تبين أن الفهم يختلف من شخص لآخر من حيث الدرجة ، ومن حيث الاستراتجيات المستعملة ، وذلك ناتج عن الاختلاف في المعارف الموظفة ، وهذا ما ينبغي أن يدركه المعلمون لأنهم عند تدريسهم للنصوص لايولون أهمية لطبيعة الفهم لدى متعلميهم عن الاستراتيجية التي يستعملونها في فهم النصوص ، وذلك ما يجعلهم يتهمونهم بالقصور في الفهم وضعف مستواهم [2] .

لقد لاحظت الباحثة فرانسين سيكوريل " Francine cicurel " بأن القارئ المتعلم يواجه صعوبات متعددة عند محاولته فهم النصوص التي تعرض عليه ، سبب عجزه عن إقامة علاقات بين مختلف وحدات وعناصر النص ، ومن تلك الصعوبات :

– صعوبات معجمية ، حيث تستوقف التلميذ بعض الكلمات الصعبة ، فينصرف إلى شرحها مما يضيع عليه فرصة الإمساك بالخيط الناظم للنص .

– صعوبات مرتبطة بالتنظيم النصي ، إذ أن عدم ضبط التلميذ للمستوى التركيبي للغة ككل وللقواعد المنظمة لتعالقات الجمل فيما بينها ، يحول دون تكوينه للبنيات الدلالية الصغرى التي ترسل إلى الذاكرة الطويلة المدى ، حيث التجارب والمكتسبات السابقة .

– صعوبات مرتبطة بالمجال المرجعي (المضمون ، الموضوع المعالج....) حيث تتعذر على القارئ إمكانية المراوحة بين المعطيات النصية الجديدة وبين ما يختزنه مسبقا في ذاكرته [3].

إن القارئ المتمدرس ، حين يواجه نصاما ، فإنه يشرع في تكوين فكرة أولية ،

---

(1) Croirier et autres , Psycholinguistique textuelle, une aproche congnitive de la compréhension et de production des textes, Armand cohin, Paris ; 1996, P 163.

(2) محمد البراهمي ، القراءة المدرسية للنصوص ، مجلة فكر ونقد ، المغرب ، العدد 42، أكتوبر 2001 ، ص 86 .

(3) محمد حمود ، المرجع السابق ، ص 110 ، 111 .

قابلة للتعديل عن الموضوع العام للنص ، إنطلاقا من المؤشرات المختلفة التي تمر به خلال القراءة (مؤشرات خطية ، ايقونية ، معجمية ، مرجعية ....) بخلاف القارئ المتعلم فإنه يجد نفسه أمام ركام من العناصر والوحدات التي ينبغي معالجتها ، كما أنه يخفق في تحويل مؤشرات النص السالفة الذكر ، إلى مادة دلالية متماسكة ، من هنا تنبع بصورة منطقية ضرورة تزويد التلميذ قبل عملية القراءة ببعض المعطيات والعلومات الأولية عن مضامين النصوص ،لكي تصبح إطارا مرجعيا ، تلتف حوله المؤشرات النصية المصادفة فيما بعد ، أثناء القراءة ، تيسيرا لفعل إستيعاب المعنى .

نستخلص وبناء على ماسبق إنّ النفاذ إلى معنى نص من النصوص ، لا يمكن أن يتم إلا من خلال كفاية فهم شاملة تتضمن من جهة ، معرفة بالسنن اللغوي (الخطي، الصرفي، التركيبي، المعجمي) ومن جهة ثانية معرفته بقوانين الاشتغال النصي والتناصي (تنظيم الجمل فيما بينها ، وظيفة النص ، علاقة النص بنصوص أخرى)[1].

يعتبر الفهم من جهة أخرى شرطا ضروريا لقيام عملية التأويل فيما بعد ، لهذا السبب يتخد الفهم هدفا تعليميا لتدريس النصوص القرائية في مستوى التعليم الأساسي (المتوسط) بطورية ، ويشكل المنطق الديداكتيكي لكتابة تعليقات أولية حول تلك النصوص ، بينما يستأثر مستوى الدراسة الثانوية بعملية التأويل ، لأنها مناسبة لمستوى قدرات التلاميذ الادراكية .

أن تؤول نصا في سياق مدرسي معناه أن تجيب عن الأسئلة التالية : ماذا يريد الكاتب أن يقول ؟ وهو سؤال يفهم منه بأن النص يقول شيئا إضافيا آخر ، يختلف عن المعنى الأول الذي تم تشكيله عند عملية الفهم ويعتبر المرور من الفهم إلى التأويل بمثابة إنتقال مما هو موضوعي إلى ماهو ذاتي مرتبط بشخص القارئ وإتجاهه الفكري ، كما أن عملية تأويل النصوص القرائية لا تخلو من أهداف ديداكتيكية ، ومنهجية ، تسمح بإعادة تنظيم وترتيب المعطيات ، وبتقليص مساحة المسكوت عنه من خلال إضاءة الجوانب المعتمة في الآثار المعالجة [2] ،غير أن الاحتراس الذي ينبغي إلى

(1)محمد حمود ، المرجع السابق ، ص 114 .

(2) محمد حمود ، المرجع السابق ، ص 119 .

تسجيله ، هو أن التأويل ليس فعلا يضاف بشكل عرضي إلى الفهم ، نظرا لأنّ التأويل في العمق ماهو إلاّ مظهر حسي من مظاهر عملية الفهم ، الأمر الذي يؤكد بأننا إزاء عمليتين متكاملتين تسلمنا إحداهما للأخرى أثناء القراءة بشكل تبادلي ، قد نعجز في بعض الأحيان عن تعيين السابق عن اللاحق مثلما يقول " ريفاتير " :" بقدر ما يتقدم القارئ في النص يشرع في تذكر ما مر به ، فيعمل على تعديل ما فهمه ، في ضوء ماهو آخذ في قراءته ، إنه لا يكف طوال قراءته عن المراجعة والتحقيق ، ومقارنة المعطيات اللاحقة بالمعطيات السابقة " [1].

وممّا لا شك فيه أنّ معرفة القارئ الواعية بأنماط النصوص وأنواعها تزيد من مستوى فهمه لها ، ومن بين أنماط النصوص المعتمدة في التعليم ، السردي والحجاجي والوصفي والحواري .....الخ ، وسنعرج قليلا على هذه الأنواع معرّفين بها وطريقة تناولها من الناحية التعليمية .

II-2-1- النص السردي :

يختص النص السردي بذكر حدث أو سلسلة من الأحداث وهمية كانت أو حقيقية ، تحكمها علاقات متداخلة وتحققها شخصية أو أكثر ، وهو يتخذ أشكالا نصية مختلفة كالخرافة والخبر والمقامة والمقالة السردية ....الخ ، وتعود بداية الاهتمام به إلى الفيلسوف اليوناني أرسطو (ق4ق.م) الذي خلّف لنا أول دراسة تعرف في العربية بعنوان "فن الشعر" [2]، وكانت هذه الدراسة في العقود الثلاثة الأخيرة وراء ظهور علم جديد اصطلح على تسميته بعلم، السرد Narratologie ، وموضوع هذا العلم الحكي بجميع أنواعه الأدبي وغير الأدبي ، اللغوي وغير اللغوي (كالصور الثابتة والمتحركة) وقد أثمر البحث وهذا العلم ، فنشأت نظرية عامة تهتم بتحليل مكونات السرد وآلياته ، وتنقسم هذه النظرية إلى قسمين : الأوّل يلقّب بالسردية السيميائية والثاني بالسردية اللسانية .

أ/السردية السيميائية : يهتم هذا القسم بسردية الحكاية من خلال دراسة المضامين السردية بقصد الوقوف على البنيات العميقة والكليات المعروفة التي تتجاوز الجماعات

(1)Riffatterre (M) : Sémiotique de la poésie, éd , seuil , collection poétique 1983,P17

(2)محمد البراهمي ، ديداكتيك النصوص القرائية ، ص 79 .

اللسانية .

وقاعدة الإنطلاق هنا أن نفس الحدث بإمكانه أن يكون مقدّما عبر وسائط متباينة[1]، (رواية ، فيلم ، رسوم ...) وقد انطلق أصحاب هذا الاتجاه من فرضية تقول إن التحوّل الذي يلحق بأحداث الحكاية لا يتمّ عن طريق الصدفة ، وإنّما يخضع لقانون ينظمه ويتحكم فيه وعبّروا عن هذا القانون بمصطلح الخطاطة السردية Le Schéma narratif ثم جعلوا من الحديث عن هذه الخطاطة – وهو الحديث عن البنية العميقة للنصوص السردية – مركز إهتمامهم ولهذا تعددت الخطاطات لديهم ، ويعتبر الشكلاني الروسي " فلا ديمير بروب" V.propp صاحب الخطاطة الخطية Le schéma lineaire أول من طرق هذا الباب في دراسته المشهورة " مورفولوجية الخرافة " وفيها مجموعة من الخرافات بلغت المائة بهدف الكشف عن العناصر المشتركة بينها وعزل العنصر الدائم والثابت عن التمظهرات المختلفة التي لا تشكل وفق تصوّره سوى تنويع لبنية واحدة، وأطلق على هذا الثابت إسم (الوظيفة) وقصد به : "الفعل الذي تقوم به لشخصية من زاوية دلالته على سير الحبكة " [2] ، وكان لعمل "بروب" أثر كبير في من أتى بعده من الباحثين أمثال " كلود بريمون " C.Bremond و"أ.ج.غرايماس" A.JGreimas فقد عمل كل منهما على إغناء اقتراح "بروب" وتعميق معرفتنا بالآليات المتحكمة في إشتغال النصوص السردية .

ب/السردية اللسانية : وتهتم بالتحليل التقني لأساليب السرد مميزة بين ثلاثة مستويات سردية سماها " جيرار جينيت " G.Genette أحد رواد هذا الإتجاه ب : الحكاية : وتطلق على المضمون السردي أي على المدلول[3] .

-الخطاب : وينطلق على النص السردي ، وهو الدال .

-السرد : وينطلق على العملية المنتجة للنص السردي .

وقد جعلت السردية اللسانية من " الخطاب " موضوعا للدراسة من حيث هو طريقة نوعية لظهور السادر وكذات للتلفظ ، ومن حيث هو الذي يجعل السرد ممكنا

(1) عبد الحميد عقار ، طرائق تحليل السرد الأدبي ، منشورات إتحاد كتاب العرب ، سلسلة ملفات ، الرباط ، الطبعة الأولى ، ص 35 .

(2)محمد البراهمي ، المرجع السابق ، ص 80 .

(3) سعيد يقطين ، تحليل الخطاب الروائي،المركز الثقافي العربي،بيروت ،لبنان، الطبعة الثانية 2001 ،ص 40 .

وقابلا للتحليل ، وقسمّت مجالات البحث فيه إلى ثلاثة : الزمن ، الجهة ، الصيغة [1].

إنّ عرض إتجاهي النظرية السردية كان الهدف منه إثارة إنتباه مدرّسى اللغة العربية في التعليمين المتوسط والثانوي إلى ما وصلت إليه الدراسة السردية من تطور ودفعهم إلى الاطلاع عليها في المراجع التي أصبحت تتوافر في المكتبة العربية وهي ثرية بها في هذا المجال ، و إلى الاعتماد عليها في اشتقاق المعرفة المتعلّمة المتعلقة بتدريس النصوص السرية حتى لا تظل المدرسة بعيدة عن المستجدات التي تعرفها هياكل المعرفة .

ولا تخفى على من إطّلع على هذه النظرية الخدمة التي يمكن أن تقدمها للمدرس علما أنّها لم توضع لأغراض ديداكتيكية وتتجلى هذه الخدمة في أنّها لفتت الانتباه إلى عدم الاعتماد على الحدس في فهم النصوص السردية ، وهيأت في المقابل أدوات ومنهجيات جديدة لمقاربتها ، وهذه الأدوات والمنهجيات هي التي ينبغي تمكين المتعلمين منها بهدف تحسين كفاية القراءة لديهم وتقوية إستعدادهم وميولهم إلى قراءة هذه النصوص .

بناءعلى ماسبق كيف يمكن ترجمة هذه المعطيات العلمية إلى إستراتيجيات ديداكتيكية ؟.

تفترض النظرية العامة للسرد وجود قدرة سردية "Compétence narrative" ضمنية مشتركة بين الكاتب والقارئ داخل مجموعة ثقافية معينة تمكّن من فهم وتخزين وتلخيص الحكاية ، وقد برهن على وجودها بما لوحظ لدى الأطفال من شغف بالحكايات وحبٌ سماعها وترقبهم لنهايتها الشيء الذي يعني أنهم يتوفرون بصورة ضمنية على هذه القدرة السردية [2]، وما دامت هذه النظرية ربطت بين معرفة بنية الحكاية وفهمها ، وإفترضت أن المعرفة الواعية بهذه البنية تضمن فهما أفضل للحكاية ، فإنها أوعزت إلى الباحثين في مجال الديداكتيك في نفس الفرضية ، فعمدوا إلى صياغة مجموعة من التوجيهات القيمة بالارتقاء بقراءة المتعلم اليافع إلى مرتبة القارئ الراشد لأنّها مدّه بمعلومات عن حوافر الشخصيات وعن العلاقة المنظمة للسرد ، ومن

---

(1) سعيد يقطين ، المرجع السابق ، ص 42 .

(2)محمد البرهمي ، المرجع السابق ، ص 83 .

بين هذه التوجيهات السماح للمدرس بإستعمال مقولات الحكي شريطة أن يشتغل على نصوص سردية ذات حبكة بسيطة[1]، وقد وصفت الحبكة البسيطة بأنّها تتكون من ثلاث لحظات :

اللحظة الأولى : وتعرف بحالة البداية "etat initial" ، وفيها تعرض معلومات عن زمان ومكان الأحداث وعن بعض الشخصيات ، وتعتبر هذه اللحظة بمثابة الإفتتاحية ولهذا توضع غالبا خارج الأحداث لكونها توسم عادة بالاستقرار والتوزان .

اللحظة الثانية : وهي لحظة عملية التحول "Processus de transformation" التي تطرأ على الأحداث ، وتتوزعها بدورها ثلاث لحظات فرعية :

-لحظة الحدث المحرّك : والمقصود بالحدث المحّرك القوة المؤدية إلى الإخلال بالاستقرار الذي يسم حالة البداية (ظهور المشكلة) .

-لحظة العقدة : والمقصود بالعقدة رد فعل الشخصية إتجاه المشكلة المطروحة والمجهودات المبذولة لحل هذه المشكلة .

-لحظة الحل : ويراد بها النتائج التي إنتهت إليها محاولات حلّ المشكلة ، وهي النجاح وإما الإخفاق .

اللحظة الثالثة : وتقع بعد الأحداث ، وفيها تعرض حالة النهاية التي إستقرت عليها الأحداث ، وهذه اللحظة بمثابة إختتام الحكاية[2].

وتجدر الإشارة إلى أن الذاكرة عادة لا تحتفظ بجميع عناصر الحكاية وخاصة إذا بنيت على خطاطة سردية غير بسيطة .

فقد كشفت الأبحاث والدراسات في مجال علم النفس المعرفي وعلم النفس اللغوي ونظريات القراءة التي جرت حول عمليات تذكر وفهم وتأويل وإختيار وتنظيم المعلومات ، أن الذاكرة لا تعالج المعطيات الجديدة إلا في ضوء المعطيات المكتسبة سابقا ، وأنها لا تكون مهيّأة للقيام بهذه المهمّة بشكل إيجابي إلا إذا توافرت لها ثلاث قدرات :

---

(1) لمعرفة المزيد عن الحبكة البسيطة يمكن العودة إلى كتاب : J.M.Adam, Le texte narratif , Nathand , Paris 1985 .

(2)محمد البرهمي ، المرجع السابق ، ص 84 .

أ/ قدرة ملء الفراغ والبياض الموجودين في النص : والداعي إلى هذه القدرة ما يلاحظ على بعض النصوص السردية من نقص في المعلومات الكافية للتعرف على الشخصيات أو زمان ومكان الأحداث ، فتعوّل في تلاقي هذا النقص وملء ذاك الفراغ على معرفة القارئ للعالم الثقافي الذي تحيل عليه هذه النصوص .

ب/ قدرة تعرّف المحتوى الشّامل للنص : إذا من غير الممكن فهم الجمل فهما تاما أو إيجاد علاقة الترابط بينها دون الإنطلاق من الفرضيّة التالية وهي وجود بنية كلية مجردة أو معنى عام هو الذي يكون وراء دينامية النص ، وإذا إستبعدنا هذا المستوى من التحليل في القراءة المدرسية أفرغنا النص من محتواه النفسي والأخلاقي [1] .

ج/ قدرة تعرّف الخطاطة السردية : فهذه القدرة هي التي تمكن القارئ– المتعلم من التمييز بين النصوص الحكائية والنصوص غير الحكائية ، والنص التالي : " بالأمس ركبت الحافلة على الساعة الثامنة صباحا متوجها إلى المدرسة ، فوصلت إليها على الساعة التاسعة ، ثم دخلت القسم وشرعت في إلقاء الدروس إلى حدود الساعة الثانية عشرة ، ثم عدت إلى منزلي في الساعة الواحدة بعد الزوال " لا تعدّ نصا حكائيا أنّه يفتقر حسب " ج.م.أدم "[2]، إلى عنصر أساسي ينعته بالسير التحولي Le Procès transformationnel الذي يحوّل الأحداث من حالة إلى أخرى ضمن نظام تشرحه الخطاطة السابقة .

والنتيجة أن إختيار النصوص السردية لأغراض تربوية في المتوسط ينبغي أن يتمّ وفق معايير ثلاثة :

أ / المعيار الاجتماعي الثقافي : أن تكون النصوص ذات صلة بالمحيط الثقافي للقارئ المتعلم وإلا سيقرأ فيها صورة عن العدم .

ب / المعيار النفسي البيداغوجي : أن تكون القيم الواردة فيها حصنا ضدّ الإستيلاب وأن يتوفر فيها عنصر التشويق الذي يجعل القارئ المتعلم ينفعل بها .

ج / المعيار الديداكتيكي : أن تكون بنيتها واضحة وحبكتها بسيطة تسمح للمتعلم بمحاكاتها حين يطلب منه ذلك في الانتاج .

---

(1)محمد البرهمي ، المرجع السابق ، ص 85 .

(2) J.M.Adam , Les textes , types et prototypes , P49

وبهدف إقدار التلاميذ التمييز بين النصوص من حيث بنيتها ومحتواها ومقاصدها رأى العاملون في هذا المجال أن يتمّ ذلك وفق طريقة ديداكتيكية فعّالة تقوم على :

-توزيع مضبوط ومحكم للمحتوى التعليمي على خطوات التعلم.

-إختيار عناصر هذا المحتوى إختيارا مناسبا للمستوى الإدراكي للفئات المستهدفة من التلاميذ ، وقد حصر الديداكتيكيون هذه العناصر بالنسبة لتلاميذ المتوسط في [1] :

-الحدث الذي يوصف بالإنتقال من حالة إلى أخرى .

-الشخصيات التي تصدر عنها الأفعال الإرادية وغير الإرادية .

-المساهمة في تنامي الأحداث وتصاعد الصراع وإنحلال العقدة .

-التناوب القائم بين السرد والأنواع الخطابية الأخرى كالحوار و الوصف ....الخ .

-العبرة أو القيمة المضمنّة في الحكاية .

كما أشاروا إلى أن الوصول إلى هذه العناصر يتمّ بواسطة المقولات النحوية التالية :

-ماذا ؟ للإستفسار عن الحدث .

-من ؟ لتعيين الشخصيات .

-متى ؟ لتحديد زمان الأحداث .

-أين ؟ لتحديد مكان الأحداث .

-كيف ؟ لتوضيح الكيفية التي عرض بها الحدث .

-لماذا ؟ لاستخلاص العبرة والقصد من الحكاية .

II-2-2- النص الوصفي :

النص الوصفي إكتشاف حديث لم يكن معروفا لدى البلاغيين القدامى اللّهم إلاّ ما ورد عنهم عرضا من إشارات في سياق حديثهم في التشبيه والاستعارة ، مع أنهم عدّو الوصف غرضا شعريا [2] ،مثل النسيب والمديح والهجاء والفخر والوصف ويدخل التشبيه و الإستعارة في باب الوصف ، أما عن المحدثون فقد أفردوه بدراسات وأبحاث مستقلة أصبحت اليوم مرجعا للدارسين والمدّرسين على السواء وساهمت هذه الأبحاث [3]

(1) محمد البرهمي ، المرجع السابق ، ص 87 .

(2)للإطلاع أكثر يمكن العودة : لإبن رشيف القيرواني ن العمدة ، تحقيق محي الدين عبد الحميد ، الجزء الأول ، دار الجبل ، الطبعة الرابعة ، السنة 1972 ، ص 120 .

(3)J.M.Adam et Petit Jean , le texte dexriptif nathand , Paris 1989 , P15 .

في حل معضلة إستقبال النصوص الواردة في الأعمال الروائية الطويلة ، كما ساهمت في تحسين تمثُّل الظروف والموضوعات وإدراك الأماكن الموصوفة وتصورالشخصيات .. الخ ،وقد لا حظت هذه الدراسات أن الوصف والسرد يختلفان ، فيختص الوصف بتمثيل الأشخاص والأشياء والحالات ، وينشغل بتصنيف موجودات العالم وظواهره ، في حين يختصُّ السرد بتمثيل الأفعال والأحداث .

ولخُّصت هذا الإختلاف بقولها إن الوصف يرتبط بإدراك العالم في المكان ، في حين يرتبط السرد بإدراك العالم في الزمان ، كما لاحظت أن الواصف مطالب بالبرهنة على قدرته اللغوية والبلاغية في تمثيل الموجودات والظواهر [1] ، وسنعرج قليلا على ما إصطلح بالخطابة الوصفية ، أشرنا إلى الاهتمام الذي أولته الشعرية الحديثة للنص الوصفي ، ونضيف هنا أن أصحابها إتُّجهوا في دراسته إتجاهين :

1-الأول قارنه بأنواع نصية أخرى كالسرد مثلا ويمثل هذا الإتجاه " جيرار جينيت " الناقد الفرنسي .

2-الثاني إستقصى نظامه الداخلي وخصائصه النوعية ، كما نجد في الكتاب المشترك بين A.Petit Jean و j.m.Adam الذي يحمل عنوان " النص الوصفي " [2] ، وعلى الرغم من هذا الإختلاف المنهجي في مقارنة الموضوع ، فإن الإتجاهين معا يعترفان بعدم وجود الوصف الخالص ، ويقرّان بخاصية الهيمنة ، أي هيمنة مكوّن الوصف على النص ، وتتميز لغة المكوّن الوصفي بإستعمال كثيف للصفات و الجمل الإسمية الدالة على التبوت والدوام والإستمرار ، كما تتميز بنيته بتتابع الموصوفات تتابعا متسلسلا ، وتتكون هذه البنية حسب " فيليب هامون " Ph.Hamon :

أ / موضوعة البداية Théma initial يعلن عنها في بداية النص .

ب / سلسلة من الموضوعات – الموصوفات الفرعية المتتابعة Sous Thèmes .

ج / إمداد إسنادي أو نعتي لكل موصوف فرعي ، ويظهر أن النص الوصفي ينمو بالإنتقال من العام إلى الخاص بالإعلان عن الموضوعة الرئيسية في مقدمة النص " مثلا وصف مدينة ما " فتفريعها إلى موضوعات – موضوعات فرعية مثل (وصف

(1)محمد البرهمي ، المرجع السابق ، ص 96 .

(2)J.M.Adam et Petit Jean , Le texte dexriptif , P20.

شخصية ما ، وصف بعض المناطق من البلاد ..الخ) ثم إسناد مجموعة من الصفات والنعوت إلى كل موصوف فرعي على حدة (تتعلق بحجمه وشكله ولونه ومادته ..) [1]، ممّا يلاحظ عند التلاميذ ميلهم إلى الوصف ، وهو ميل نفسي وإجتماعي ، وما يلاحظ أيضا أن إختيار النصوص في المستوى التعليمي محكوم ببلاغة الجملة ، في حين يردُّ النص الوصفي إلى بلاغة الخطاب

، ومعلوم أن بلاغة الخطاب تستمد أدواتها من اللسانيات التي تدرس الملفوظات اللغوية في كلّيتها ، والأشكال والأبنية المختصة بها ، كما تستمدها من النقد الأدبي الحديث الذي يرى أن فاعلية الألفاظ والجمل " مرهون بموقعها في النص ودرجة كثافتهاودورها في متتاليات ،وأنّ إتّساقها في المنظومات عريضة تشمل رقعة النص وما يتعالق معه ، وهو الذي يحدّد كفاءتها التعبيرية والجمالية الخالصة "[2] ،فالنص الوصفي حسب بلاغة الخطاب وحدة نصية لها نظامها الخاص ولها دلالاتها ، كما أن لها دورا أساسيا في الأعمال الروائية كأن تلقي الضوء على طبيعة الشخصيات والأحداث ، أو تكون وعاء لرؤية العالم ولمفهوم الكتابة الروائية عند صاحبها .

إنّ إعتماد هذه البلاغة في القراءة والإقراء سيحل مشكلة إستقبال المقاطع الوصفية الواردة في الأعمال الروائية ، إذ الملاحظ أن التلاميذ يقفزون على هذه المقاطع أثناء قراءتهم المدرسية للروايات المقررة في التعليم الثانوي خاصة تلك التي تتشغل بالأحداث وبمصير الشخصيات مثل رواية " بداية ونهاية " لنجيب محفوظ ، محرمين على أنفسهم إدراك الدور الجمالي للوصف ، لذلك يجب أن نبتعد عن النموذج الارشادي البلاغي القديم [3]، في النظر إلى النص الوصفي لأنّه يعتبر مظهرا من مظاهر الزينة ليس إلا ، كما أنّه آن الأوان للإهتمام بالنصوص الوصفية وإدراجها ضمن النصوص القرائية المقررة في المتوسط وإقدار التلاميذ على إستضمار نظامها المشجّري الذي تتوالى فيه المستويات والأشكال و الأحجام والخطوط والألوان والمواد ...فقد أظهرت هذه النصوص الدور الذي يمكن أن تلعبه في تعليم العربية للناشئين

(1) محمد البرهمي ، المرجع السابق ، ص 97 .

(2)صلاح فضل ، بلاغة الخطاب وعلم النص ، عالم المعرفة ، الكويت ، السنة 1992 ، ص 133 .

(3) محمد البرهمي ، المرجع السابق ، ص 101 .

لأنها مجال خاص يحيل على حقل معرفي خاص ، يتطلب من القارئ نشاطا لغويا خاصا في بعض الأحيان يتطلب من القارئ أن يكون على بينة من معجم تقني مثلا : فضاء هندسي لمسجد عتيق ، لأنّ الهدف من هذا الوصف هو الإخبار والإعلام ، يصبح إذا النص الوصفي في العملية التعليمية وسيلة رديفة من بين وسائل أخرى في مواد اللغة العربية لاطلاع التلميذ على بعض المحاور اللفظية (كالمسجد مثلا) والمجموعات التي تدور في فلكها ، بالإضافة إلى تعود التلاميذ الملاحظة الدقيقة وجمع المعطيات والوثائق المتعلقة بالموضوع الموصوف .

II-2-3- النص الحجاجي :

إعتبر النص الحجاجي صنفا (أو نمطا) مستقلا له مميزاته وخصائصه سواء من ناحية الشكل أم من ناحية المضمون ، ولحدٌ الأن تتوفر تطبيقات على نصوص مختلفة ولكن للأسف جلّها باللغات الأجنبية ، إذن يحتل الحجاج أهمية كبيرة في (علم لسانيات النص) وتعود هذه الأهمية إلى كونه ذا علاقة مباشرة بما يسمى نظرية القول أوالحديث (enonciation)،من حيث كون المحاج يتبنى أطروحة معينة تميزها القرائن اللغوية (indices enonciatifs)، المستعملة مثل "أنا،أنت ،هنا ،الآن" وأيضا بما يسمى "التداولية" (pragmatique)، لأن المجاج يحاول التأثير على المتلقي إما لإبعاده عن الأطروحة النقيض وإما ليغير رأيه[1].

هذا لا يعني أن موضوع الحجاج جديد كلية فقد بنيت عليه البلاغة اليونانية القديمة ، وقد كان حاضرا في التراث الإسلامي العربي على مر العصور وبتسميات مختلفة (الحجة ، الإقناع ،البرهان ...) ، فالتعريف المتداول بين الدارسين هو تعريف وظيفي ، يرى " جون ميشال أدم " أن الخطاب الحجاجي موجة للتأثير على آراء وسلوكات المخاطب أو المستمع وذلك يجعل أي قول مدعم صالحا أو مقبولا (النتيجة) وذلك بمختلف الوسائل بالنظر لقول آخر (الحجة ، المعطاة ، الأسباب) نقول على سبيل التعريف أن المعطاة- الحجة تهدف إلى إثبات أو نقض قضية " [2]، وتعتبر هذه الخاصية إمكانية النقض (الدحض) من السمات الأساسية للحجاج وهذا أيضا ما يميزه

(1)الحواس مسعودي ، النصوص الحجاجية ، مجلة اللغة والأدب ، مجلة تصدرها جامعة الجزائر ، العدد 14 ، ديسمبر 1999 ، ص 273 .

(2)J.M.Adam , le texte types et prototypes , P 104 .

عن البرهان أو الإستنتاج اللّذين لا ينقضان ،نظرا لكون نتيجتهما ذات طابع موضوعي ، بينما ينصب إهتمام الحجاج في نقل (تمرير) التسليم بما جاء في المعطاة إلى الخاتمة [1]،ومن بين أهم المؤلفات التي أخرجت الحجاج من أسس المقاربة الأرسطية مثلا " مصنف في الحجاج والبلاغة الجديدة " لبيرمان وتبتيكاه Perlman (ch) et – Typteca– تحت عنوان :

Traité de l'argum entation et la nouvelle rhétorique (ed) , Bruxelle , 1992

وكذلك مصنفين مهمّين هما " إستعمالات الحجاج " لتولمين "Toulmin " والمصنّف الثاني هو " الحجاج في اللغة " لديكرووا نسكومبر " Ducrot et Ansconbre " .

ويمكن القول إنّ الحجاج منذ كتاب بيرلمان وتيكاه قد تعرّض إلى ثلاث مقاربات هي بمثابة الرّجة في الدرس الحجاجي [2] ، فالمقاربة البلاغية يمثلها بيرمان والمقاربة المنطقية يمثلها كتاب تولمين وبما إحتواه من مناويل وفقها تكون العملية الحجاجية سالمة من اللحن ، والمقاربة الثالثة هي المقاربة اللسانية ويمثلها ديكرو في كتابه الحجاج في اللغة ، فمثلا يعرّف " تولمين" الحجاج : " المسار الذي يسلكه الباث لاقناع المتقبل نتيجة ما " فوظيفة الاقناع عنده تكمن في الاقناع فقط ، وما سوى الاقناع فيعدّ وظائف هامشية ثانوية ، والمفيد من تعريف تولمين أنّه تفطّن إلى أنّه ثمّة إستراتيجية في صوغ الحجّة وعن هذه الاستراتيجية نتجت مجموعة من المناويل[3]، وتراكمها وتراتبيتها هو ما سوّغ لنا إعتبار مقاربة تولمين للحجاج مقاربة منطقية ، وذلك أيضا بناء على عملية الانتقال من المعطى إلى النتيجة ، التي تذكرنا في القياس بالمقدّمات والنتائج .

كما أن للحجاج خاصية متميزة تتمثل في كونه يعطينا صورة كاملة عن قطبي

(1) الحواس مسعودي ، البنية الحجاجية في القرآن الكريم (سورةالنمل أنموذجا) ، مجلة اللغة والأدب ، مجلة تصدرها جامعة الجزائر ، العدد 12 ، ديسمبر 1997، ص330.

(2)عز الدين الناجح ، العبقرية الحجاجية في اللغة العربية من خلال دراسة تداولية لسانية لسورة الإخلاص ، مجلة المجمع الجزائري للغة العربية ، مجلة لغوية علمية تصدر عن المجمع الجزائري للغة العربية ، العدد 6 ، ديسمبر 2007 ، ص 165 .

(3)Toulmine , les Usage de l'argumentation OP , cit, P 14-15.

عملية التخاطب (المرسل والمتلقي) ، فبواسطة الحجج المستعملة ندرك شخصية الحجاجي هو خطاب موجه " وكل خطاب يهدف إلى الاقناع يكون له بالضرورة بعد حجاجي .

إنّ النص الحجاجي لم يدخل المجال التعليمي إلاّ مؤخرا لأنّه تميّز من قبل برؤيتين متباينتين [1] :

-رؤية فلسفية تمثلت أساسا في أعمال " ش.بيرمان " وتخص مجال ووسائل الحجاج .

-رؤية لسانية (تداولية) من أقطابها "أ.ديكرو " ودراساته حول الحجاج في اللغة .

إنّ النص الحجاجي مجال لإلتقاء وجهات نظر متعارضة يعتمد في عرضها على عمليات عقلية إستدلالية ينتقل بها الفكر من قضية إلى أخرى ك :

الإستقراء ، وهو عملية عقلية ينتقل بها الفكر من التشخيص إلى التعميم .

القياس ، هو عملية عقلية ينتقل بها الفكر من التعميم إلى التشخيص .

الاستدلال السببي ، وهو حركة فكرية قائمة على ربط الأسباب بمسبّباتها .

الإستدلال الجدلي ، وهو حركة فكرية تنتقل من الأطروحة فنقيضها ثم نقيض النقيض ...الخ[2].

وإجمالا فإنّ النص الحجاجي يعرّف بكونه :

أ/ نصا برهانيا Démonstrati يقوم على الاتيان بالحجج والأدلة بواسطة عمليات عقلية إستدلالية .

ب/ نصا حواريا Dialogique (بالمعنى الباختيني) تستعرض فيه آراء متعارضة متحاورة.

ج/ نصا متعدد الأصوات Poliphonique يلتقي فيه أكثر من صوت وأكثر من وعي .

إنّ النص الحجاجي ، مثل النص السردي الذي يمر من مرحلة أولية إلى مرحلة نهائية بواسطة مسار تحولّي ، يمرّ أيضا من مرحلة التفكير الأولي (الأطروحة – المعطاة المرفوضة) إلى مرحلة التفكير النهائي (الأطروحة المقترحة) بواسطة مسار حجاجي ، هذا من الناحية المثالية لأننا نجد في الواقع تداخلا بين المراحل في التقديم

---

(1) الحواس مسعودي ، البنية الحجاجية في القرآن الكريم ، ص 330 .

(2)محمد البرهمي ، المرجع السابق ، ص 110 .

النصين السردي والوصفي بخاصية التحاورية [1] ، ونظرا لخصوصية هذا النوع من النصوص فإنه يمكننا إستخراج نماذج عدّة :

1-النصوص الحجاجية المختلطة : وهي نصوص " متفجرة " (المقال الصحفي) .

2-النصوص الحجاجية المحكمة البناء وفيها عدة نماذج :

-نصوص ذات توجه برهاني (كثرة الروابط المنطقية)، الاستقراء- و الاستنتاج – القياس .

-نصوص ذات توجه عرضي : وهو نموذج قريب من النصوص العرضية expositifs وهو يركز على مدى سير " الخبر" في النص .

-نصوص ذات توجه حواري : طابع جدلي ، تتبّع مختلف الأصوات والسمات القولية (traits énoncialifs) .

جدول يمثل النصوص الحجاجية [2]

	النص الحجاجي	النصوص الحجاجية الأكثر إحكاما		
	النموذج1	**النموذج 2** توجه برهاني	**النموذج 3** توجه عرضي	**النموذج 4** توجه حواري
الخصائص الأساسية	كتابة متفجرة إستطراد إنسجام سطحي	بناء ومسار منطقي	حياد ظاهري الإعتماد على المعلومات (الخبر)	حوار حجاجي للأصوات الموجودة(دحض تنازل،تهكم..الخ
وسائل التحليل الأساسية		إجراءات الإستدلال الروابط المنطقية	مسار المعلومة (موضوعات المحمولات)	دراسة النظام القولي systéme Enonciatif

(1) الحواس مسعودي ، النصوص الحجاجية ، ص 279 .

(2)الحواس مسعودي ، المرجع السابق ، ص 279 .

إنتهينا إلى أنّ النص الحجاجي مجالا لالتقاء وجهات نظر متعارضة يعتمد في عرضها على عمليات عقلية إستدلالية وقد سعى الباحثان Boissinot و J.M.Adamعلى كل حدة ، إلى الوقوف على الخطاطة الصورية البسيطة ، إنطلق Boissinot في حصره لهذه الخطاطة من المماثلة بين النصّ الحجاجي و النص السردي ملاحظا أنه إذا كان النص السردي ينتقل من حالة هي حالة البداية ، إلى حالة أخرى هي حالة النهاية بواسطة عمليات التحول مثلما مثّل له [1] :

الزمن 1 عمليات الزمن 2

حالة البداية التحول حالة النهي

وشبيه بهذا ما ذهب إليه (ج م. أدم) [2] فهو يرى أن النص الحجاجي عبارة عن سلسلة من البراهين موضوعها إما الدفاع عنّ أطروحة وإما تنفيذها ، لهذا غالبا ما يبنى النص على مقدمات منطقية ، مدّعمة ببراهين لايمكن قبول خاتمتها بدون قبول المقدمات ، وقد تمّ تمثيل هذه البنية بالخطاطة التالية :

مقدمات منطقية ← براهين الدعم ← النتيجة

فهذا التنوع في النصوص الحجاجية تردّ لدى الديداكتكيين إلى قسمين [3] :

-الأول ، نصوص ذات تركيب معقد ، تتداخل فيها الأصوات المتحاورة وتتشابك الآراء إلى درجة يصعب فيها على القارئ العادي التمييز بين هذه الأصوات والأراء لأنّ الحوار بينها يمتد على طول الملفوظ ، وهذا النّوع من النصوص الحجاجية هو الذي يصعب على التلاميذ فهمه وتذكره ، ولهذا ينبغي إستبعاده من المراحل الأولى من التعليم المتوسط ، وذلك لتفادي ثلاث مشكلات ديداكتيكية هي : مشكلة الفهم والاستيعاب – مشكلة التلخيص ومشكلة التقطيع .

-الثاني : نصوص ذات تركيب بسيط لأنها مؤلفة وفق نموذج بلاغي قائم على تناوب واضح ومقنن لوجهات النظر المتعارضة بحيث تروم كل منها تقديم صوت منسجم

(1)محمد البرهمي ، المرجع السابق ، 111 .

(2). J.M.Adam , les textes types et prototypes , P 52

(3) محمد البرهمي ، المرجع السابق ، ص 114 .

ومتميِّز في جانب مّا من فضاء النص ، والتُّصميم العادي لهذه النصوص يتمّ في الغالب حسب البناء الجدلي التالي : الأطروحة /النقيض/المركب ، ونظر لسهولة مقاربة هذا الصّنف من النصوص الحجاجية ، ونظرا لتوافقه مع النموذج التعليمي البلاغي الذي يقوم على تجميع البراهين حول أطروحة واحدة بدل تفجير هذه الأطروحة وتشتيتها وخلق مراكز متعددة لهاداخل فضاء النص ، فإن إختيار هذا القسم الثاني في التعليم المتوسط يساعد من جهة على إستضمار قواعد الحجاج ، ومن جهة أخرى على تعرُّف الأصوات المتحاورة في النص [1] .

وقد تمّ إقتراح شبكة قراءة خاصة بالنصوص الحجاجية تعتمد أساسا على البحث عن القرائن النصية التي يسمح لنا تحليلها بتقديم فرضيات التغيير الأولية ، تصنف هذه القرائن في ثلاثة مجالات كبرى :

1-القرائن التنظيمية : نبحث في النص الحجاجي عن كل ما يساعدنا على معرفة الأطروحات ومدى تناسق الحجج ، ومن الناحية الخارجية في شكل تقديم النص (العناوين ،الخط ، إلخ) أما في النصوص القريبة من نظام العرض ، فينبغي تتبع السير الموضوعاتي(Progression Thématique)، السير بموضوع ثابت أو بموضوع متفجر ،أما حينما يكون المحاج قريبا من النموذج البرهاني ، فينبغي التركيز أكثر على الروابط الحجاجية (أو المنطقية) وعلى كل ما يدل على " المناحي الحجاجية " [2]

أما على مستوى أكثر بلاغة ، فيمكن الاهتمام ب " عبارات التقديم والانتقال والإختتام " وهذا نجده أكثر في النصوص الأدبية الكلاسيكية القديمة .

2- قرائن القول : تظهر وضعية المحاج بالنسبة للقول على مستوى اللغة ، أي على مستوى السمات الذاتية ، تعتبر أسماء الإشارة أولى هذه السمات بإعتبارها تربط بين القول والحقيقة لما وراء لغوية لأنها تحيل على حال التخاطب (ضمائر الشخص الأول والثاني) ، نظام الزمن ، علامات التحديد الزمني "هنا" و "الآن " التي تتطلب تفسيرا ذا علاقة بالمتكلم .

تتمثل المجموعة الثانية من السمات في المخصصات ، أي الإجراءات الدالة التي

(1)Ibid,op,cit,P53.

(2) الحواس مسعودي ، المرجع السابق ، ص 280

ترمز لدرجة توافق (قوية أو مذبذبة ، الشك ، الرفض) صاحب القول (المتلفظ) بمضامين الأقوال[1] ، وفي الأخير يظهر وجود المحاج في إستعمال كل الأفعال الذاتية ، مهما كان قسمها النحوي : الصفات ، المصادر ، الأفعال ، الظروف ، فبواسطة هذه الألفاظ يظهر المحاج رد فعله (الألفاظ الشعورية) أو تقييمه لشيء ما (الألفاظ التقييمية) .

3- القرائن المعجمية : تتمثل في مراعاة التقابل في وجهات النظر وما ينتج عنه من. مفردات تضادة نظرا لكونها تعكس تضادا في الأطروحات .

غالبا ما ينسب النص الحجاجي للأطروحة المقترحة مفردات التمعن والملاحظة الصارمة والأدلة الإحصائية ، بينما يربط الأطروحة المرفوضة بكل ما له علاقة بالوهم والظن وذلك حتى نصل في نهاية النص إلى مقابلة بين الحقيقة وبين خطأ الآخر .

4- شرح القرائن : يسمح شرح القرائن وإعادة ترتيبها بقراءة دقيقة للنص ، وهنا يجب ذكر ثلاث ملاحظات :

الأولى : إن السمة الدينامية للنص الحجاجي تحتم علينا عدم الوقوف عند كشف جامد للقرائن ، إن توزعها في النص وتحولاتها المحتملة كلها عناصر أساسية للشرح كما أن التوزيع غير المتساوي للحقول المعجمية أو التغيير في النظام يساعدنا على تحديد الانتقال من الأطروحة المرفوضة إلى الأطروحة المقترحة.

الثانية : تتمثل في أن أهمية هذه القرينة أو تلك تكون حسب النموذج الحجاجي المهيمن تعتبر دراسة النظام القولي مثلا مدخلا جيدا لنص جدلي تميزه الخاصية الحوارية بينما لا تؤتي هذه الدراسة ثمارها في نص تميزه حيادية العرض .

الملاحظة الأخيرة وهي أن الشرح يؤدي إلى تنظيم الأنواع الثلاثة من القرائن قصد المرور من المعاينة المحلية إلى إعتبار كل نص [2] .

لقد أعطيت أهمية كبيرة لدراسة النصوص الحجاجية خاصة في اللغة العربية لميزتها وتنوع قوالبها منذ القديم ، و طبيعة النص الحجاجي الذي يلائم تطور العصر الحديث ، ولا نستثني أنماط أخرى للنصوص ن كالنص الحواري و النص الشعري .

---

(1) الحواس مسعودي ، المرجع السابق ، ص282 .

(2)الحواس مسعودي ، المرجع السابق ، ص 284 .

III- الفصل الثالث

عرض محتويات الطريقة التعليمية ودراستها

III-1- المبحث الأول : عرض المنهاج ودراسته

III-1-1- التعريف بالمنهاج :

المنهاج هو الوثيقة البداغوجية الأساسية التي تصدر عن الجهة الوصية ، وهي تتمثل في وزارة التربية الوطنية الجزائرية ، بصفتها الرّاسمة للتوجّه المدرسي والتصور الأساسي الذي يجب أن يسلكه تعليم مادة في المجتمع [1] ، فالمنهاج هو المعبّر عن المشروع الذي يتبناه المجتمع سواء من ناحية البحث الفكري والمعرفي أو من حيث المقاربات المتبناة في الممارسة التعليمية للمادة المعنية .

فالمنهاج مشروع يهدف إلى بناء القيم وتشكيل الاتجاهات وتأطير السلوك وضبط الممارسات وتثمينها[2]،المنهاج هو المشروع المحدد والضابط لمجموع الإجراءات والممارسات التعليمية والتربوية التي يتم إختياره لتحقيق الأهداف المتوخاة من التعليم .

III-1-2- محتوى المنهاج :

إنّ المتصفح لمناهج اللغة العربية للسنوات الرّابعة متوسطة يلاحظ أنّه قد اشتمل على مدخل بعنوان (لماذا مناهج جديدة ؟) [3] ، صدر منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة من التّعليم المتوسّط ضمن مطبوعة : مناهج السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسط لكل من : اللّغة العربية، اللّغة الأمازيغية (الصبغة بالعربية)،التربية الإسلامية ، اللّغة الأمازيغية (الصبغة بالفرنسية)، اللّغة الفرنسية ، اللّغة الإنجليزية .

---

(1)الطاهر لوصيف، تعليمية النصوص والأدب في مرحلة التعليم الثانوي الجزائري، مرجع سابق ، ص 68 .

(2)الطاهر لوصيف ، المرجع السابق ، ص 69 .

(3) مناهج السنة الرابعة من التعليم المتوسط ، جويلية 2005، ص 4 .

وقد صدر عن : اللجنة الوطنية للمناهج ، مديرية التعليم الأساسي ، ووزارة التربية الوطنية (الجزائر)، جويلية 2005 الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية – ويمكن عرض محتواه في أفكار هي :

الفكرة الأولى : أشارت إلى ضرورة وضع برامج تعليمية جديدة تتماشى مع متغيرات العصر الاجتماعية والثقافية والسياسية وتحديث محتوياتها[1] ،فهذه المناهج الجديدة جاءت لتثري التجربة الأولى ، واعتمدت المقاربة بالكفاءات التي هي امتداد للمقاربة بالأهداف وتمحيص لإيطارها المنهجي والعلمي [2] .

الفكرة الثانية : فقد عرضت بعض خصائص المقاربة الجديدة المعتمدة " فحلٌ المشكلات (أو الوضعيات المشكلة) هو الأسلوب المعتمد للمتعلم الفعّال " [3] ، كما تعمل المناهج على تشجيع اندماج المفاهيم والأدوات المعرفية الجديدة بدل اعتماد الأسلوب التراكمي للمعارف .

وقد وضع المنهاج الدور الحقيقي لطرفي العملية التعلّمية كل من الأستاذ والمتعلّم :

أ/ فاللأستاذ منشط ومنظم وليس ملقنا، فهو بذلك :

-يسهّل عملية التعلّم ويحفّز على الجهد والابتكار .

-يعدّ الوضعيات ويحث المتعلّم على التعامل معها .

-يتابع باستمرار مسيرة المتعلّم من خلال تقويم مجهودات .

ب/ فالمتعلّم مسؤول عن التقدّم الذي يحرزه .

-يبادر ويساهم في تحديد المسار التعلّمي .

-يمارس ويقوم بمحاولات يقنع بها أنداده ويدافع عنها في جو تعاوني .

-يثمن تجربته السابقة ويعمل على توسيع آفاقها.

أما الفكرة الثالثة التي عرضها المنهاج هي الغايات التربوية وملمح التخرج من التعليم القاعدي، بحيث تهدف إلى تحقيق إيصال وإدماج القيم الوطنية بمختلف أنواعها مثل : قيم الجمهورية والدمقراطية، قيم الهوية، القيم الاجتماعية ، القيم الاقتصادية ، القيم العالمية ، وكذلك إيصال المعارف الأساسية وتكوين السلوكات، كروح المسؤولية ،

(1) منهاج اللّغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط ، ص 04 .

(2) منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط ، ص 05 .

(3) منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط ، ص 05 .

حب العلم ، الثقة بالنفس وتنمية شخصيته .....الخ .

الفكرة الرّابعة : وهي التحكم ببعض الكفاءات أهمّها : اللغة العربية بصفتها وسيلة لايصال التعلّمات ، وأن يكون قادرا على التعبير بها مثلا[1]:

-أن يتناول الكملمة في مختلف وضعيات الإتصال .

-أن يقرأ بطلاقة نصوص مختلفة الطول والصعوبة .

-أن يحرّر أنماط النصوص : رسائل ، طلبات ، شكاوي ...الخ

-أن يحّلل نصًا: كإعادة الصياغة، واسترجاع الأفكار ، وتلخيص وتعليق .

وكذلك التمكّن من كفاءات أخرى، كالتحكّم في لغة أجنبية أخرى ، كفاءات ذات طابع منهجي ، كفاءات ذات طابع فكري ، كفاءات ذات طابع إجتماعي وشخصي ، كذلك الإشارة إلى أهمية الكفاءات المستعرضة بين النشاطات التربوية .

III-1-3-المكونات الأساسية للمنهاج .

ويمكن تناولها من خلال هذه الزوايا :

1-مبررات بناء المناهج والغاية منه .

2-تصور المادة المتعلمة ومبررات ذلك، والأهداف الأساسية لتعليمها .

3-أهم كفاءات الدخول إلى المرحلة التعليمية والخروج منها ، والهدف الختامي لها.

4-الأسس التي تقوم عليها طريقة التدريس وطرق الأنشطة وتعليمها ومدى ملائمة ذلك لمبادئ المقاربة المتبناة والأهداف المتوخاة .

5-محتوى المادة والأنشطة الرافدة لها في ضوء طبيعة المادة والمقاربة التعليمية والأهداف المسطرة .

وفيما يلي عرض تلك المكونات ودراستها وفق الترتيب المتقدم ذكره :

1-الملاحظ أنّ المبررات التي انطلقت منها هذه الأفكار في تحديث المنهاج تدور في معظمها حول الحتمية التي فرضتها التطورات الحاصلة في المحيط العالمي (حركة تحديث المناهج، التفجر المعرفي، التطور الاجتماعي المتجدد) في حين مايتعلق ببناء الموهبة وتنمية الملكة وتبني المقاربة التعليمية الجديدة " المقاربة بالكفاءات " من جهة

---

(1)المنهاج ، ص 08 .

أخرى لم يشكل سوى النسبة الضئيلة من المبررات المتبقية ، أمّا تبني المقاربة النصية لم يتم التطرق إليه كمبرر يستوجب الذكر لتحديث المنهاج فيما يتعلق بتعليم اللغات .

وما يسجّل هنا أن التصور لم يشر إلى المقاربة النصية و مقتضياتها من حيث هي اختيار منهجي وتعليمي له تعلّق مباشر بتعليمية اللغة العربية وآدابها ، فهل أنّ المقاربة النصية لاتشكل اختيارا عميقا في الاصلاح التربوي ؟ إذا كان الأمر كذلك فمعنى ذلك أن اللغة العربية لم تستفد شيئا ذا أهمية من الاصلاح سوى إدخال بعض المفاهيم اللسانية الحديثة بين صفحات المناهج و الكتاب المدرسي .

كما أنّ المبررات المتعلقة ببناء الملكات وتنمية المواهب وغرس القيم الأخلاقية والمدنية تمثل إحدى المنطلقات الأساسية للمناهج ، فإذا إلى أي مدى انعكس هذا التصور على مقاييس اختيار المحتوى الذي يخص تعليم أنشطة اللغة العربية وعلومها من جهة ، وهل حقيقة تمّ التحكم في عملية الانسجام بين مطالب المقاربة النصية ومقتضيات التعليم اللغوي؟، والملاحظ أن المنهاج لم يستطع التخلّص من قيود المقاربات القديمة (المقاربات بالأهداف والمقاربة بالكفاءات).

كما أشار المنهاج إلى أهمية ومكانة اللغة العربية في المنظومة التربوية كالآتي:

فهي مكوّن ثابت للمواطنة وأداة أساسية للتواصل ، ووسيلة لاكتساب التعلّمات في مختلف المعارف والعلوم ، لأجل ذلك ينبغي تمكين المتعلم من تحصيلها وإتقانها ليوضفها في مختلف الميادين ،سواء أكان ذلك داخل المدرسة أو خارجها [1].

وقد حصر المنهاج تعليم اللغة العربية في هذه السنة على تنمية القدرة على التواصل الشفوي والكتابي لدى المتعلم، وبدعمها وتعزيزها اعتمادا علي وضعيات متنوعة مثل [2]:

-الانتاجات المكتوبة والتواصل باللجوء إلى مصادر اللغة العربية وقواعدها .

-إبداء الرأي في خطابات شفوية ومكتوبة و مرئية .

---

(1)المنهاج ، ص 19 .

(2) المنهاج ، ص 19 .

فالغاية المنشودة من أنشطة اللغة في هذه السنة هي تنمية كفاءة التواصل لدى المتعلم.

إنّ إعتبار اللغة العربية وسيلة للإتصال بالمعارف جعل التصور يفرد لها هدفا ينكفئ على وجوب معاملتها في التعليم كوسيلة اتصّال وتواصل لاغير ، وكذلك اكتساب التلميذ القدرة التعبيرية، الأمر الذي يدفعنا لطرح هذا التساؤل : هل ينحصر تعليم اللغة العربية في اكتساب كفائتين فقط، (التواصلية والتعبيرية)، وأين محل الجانب اللساني من كل هذا ؟ .

III-1-4- أهم الكفاءات المستعرضة :

لقد عرض المنهاج مختلف الكفاءات المعتمدة في هذه السنة وهي :

1/كفاءات ملمح الدخول إلى السنة الرابعة من التعليم المتوسط: يكون المتعلم في بداية السنة الرابعة من التعليم المتوسط قادرا على :

-قراءة ومطالعة نصوص متنوعة قراءة صحيحة ومسترسلة وإدراك ما تشتمل عليه من معطيات ، وتمييز مختلف أنماط وأنواع كل منها وتحديد بعض خصائصها .

-إصدار أحكام -شفوية ومكتوبة- وتأييدها بالأدلة والأمثلة [1].

-التعبير عن وضعيات ذات دلالة بلغة سليمة .

-كتابة نصوص نثرية متنوعة يغلب عليها الطابع الحجاجي بتوظيف المكتسبات القبلية

-إدراك خصائص الأسلوب الحجاجي في النصوص .[2]

والملاحظ بخصوص مواصفات هذا الملمح أنّه يتعلق بالمتعلم وما اكتسبه عن النظام التعليمي السابق الذي لم تطبق فيه طريقة التعليم اللغوي القائمة على المقاربة النصية .

2/كفاءات ملمح الخروج من السنة الرابعة من التعليم المتوسط، في نهاية السنة الرابعة من التعليم المتوسط يكون المتعلم قاررا على :

-قراءة نصوص متنوعة وفهمها وتصنيفها حسب أنماطها وأنواعها .

-القراءة المسترسلة السليمة المعبرة.

-المطالعة الحرة للوثائق المختلفة قصد الانتفاع أو التسلية .

-تحليل المقروء وترتيب محتوياته وضبط أفكاره بالمناقشة والنقد .

---

(1)المنهاج، ص 20 .

(2)المنهاج ، المرجع السابق ، ص 21 .

-تذوق المقروء باكتشاف جوانبه الجمالية .
-التعبير-شفويا وكتابة- عن مشاعره وآرائه وتعليلها بأمثلة وشواهد وبراهين تناسب الموقف.
-كتابة نصوص من أنماط متعددة (الوصف، السرد، الحجاج....) وأنواع مختلفة (رسالة، خطبة، مقالة) بمراعاة معايير الصوع وأساليب العرض .
-التواصل مع غيره كتابة ومشافهة بتجنيد مكتسباته اللغوية .
-كتابة محاولات شعرية ونثرية بتوظيف خياله وذوقه الأدبي .

من خلال ماتّم عرضه في هذا الملمح ، يتبادر إلى الأذهان عددا من الملاحظات والتساءلات :

-إنّ الكفاءات المتعلقة بإحكام الآليات اللغوية وتوظيف المكتسبات ، لاسيما بعض المهارات (كمهارة الفهم والتحليل) للنصوص المقروءة والمهارات نصية أخرى مثل (الكتابة بحسب الجنس) ، الوصف ، السرد ، الحجاج ...الخ والنوع (رسالة ، خطبة ، مقالة) التذوق الأدبي، كلّها تفرض طريقة تعليمية مناسبة أيضا، فنتساءل هل استجاب التصور والمحتوى المقرر لتلك الكفاءات، وهل كانت الطريقة التعليمية مناسبة لذلك ؟ .

وهذا يدفع إلى بناء فرضية حول طبيعة المحتوى اللغوي وبنيته ، تنطلق أساسا من المواصفات والمميزات التي يكون عليها قصد تحقيق ملمح التخرج .
-التساؤل عمّا إذا كانت الكفاءات المسطرة في المنهاج تستجيب للمطالب المقررة في المقاربة النصية .
-تقتضي الكفاءات المتعلقة بالتعامل مع أنواع وأنماط النصوص المختلفة توظيف معطيات نظرية لأنماط النصوص التي تقوم على اشكاليات عديدة ، ممّا يؤدي إلى التساؤل حول ما إذا احتوت طريقة التعليم المقررة ما يسمح باستغلال تلك المعطيات ؟
-مامدى انسجام الكفاءات المذكورة (ملمح الخروج) معكفاءات والمطالب التي تضمّنها المنهاج في كل من الهدف الختامي والأهداف الأخرى ؟ .
بالنسبة إلى الكفاءة الختامية في السنة الرابعة من التعليم المتوسط، تضمّنت الإشارة إلى أهمية قدرة المتعلم على إنتاج (شفويا وكتابيا) أنماط النصوص: الإخبارية ،

الوصفية ، السردية ، الحوارية ، الحجاجية، مع التركيز على النص الحجاجي ، علما أنّ النص الحجاجي قد تمّ تناوله في السنة الثالثة من التعليم المتوسط ، ولكن نظرا للآليات اللغوية العديدة التي يتطلبها تعين تقريره هذه السنة كذلك ، إلى جانب الأنماط الأخرى للوصول إلى تمييز خصائصها .

والملاحظات التي يمكن إبدائها في هذا السياق هي :

-حصر المنهاج الهدف التعليمي للغة العربية في نهاية السنة الدراسية في إمتلاك كفاءتين أساسيتين هما[1]:

الكفاءة الشفوية والكفاءة الكتابية ، المتمثلتين في إنتاج الكلام شفاهيا وكتابيا، وهو مايطرح تساؤلا : هل تمثل هاتان الملكتان الهدف الحقيقي والوحيد لتعليم اللغة العربية في هذا المستوى التعليمي ؟

وقد عرض المنهاج الكفاءات القاعدية لكل من : القراءة والتعبير الشفهي والتعبير الكتابي والأهداف التعليمية منها[2].

أولا: القراءة : قراءة نصوص متنوعة وفهم ما اشتمل عليه من أفكار ومعطيات الأهداف التعليمية منها ، نذكر منها [3]:

-يقرأ نصوصا مشكولة نسبيا قراءة إعرابية مسترسلة وصحيحة وبأداء معبر .

-يستعمل استراتيجية القراءة السريعة (القراءة الانتقائية) أثناء بحثه عن المعلومات .

-يحدّد موضوع النص ، وبناءه الفكري ، والفني واللغوي .

-يتفاعل مع النص ويصدر بعض الأحكام النقدية .

-التمييز بين بعض الصور البيانية عموما والمحسنات البديعية .

-التمييز بين النصوص العلمية والنصوص الأدبية .

-يبرز بعض مميزات النص الأدبي .

-يصنف النصوص إلى اخبارية وسردية، ووصفية وحجاجية .

-يستخرج مميزات النص الحجاجي ويقارنها بمميزات الأنماط الأخرى (الإخباري والسردي والحواري والوصفي) .

---

(1)المنهاج، ص 20 .

(2)المنهاج ، ص 20.

(3)المنهاج ، ص 21.

ثانيا :التعبير الشفهي : ونعرض بعض الأهداف التعلمية [1]:

-يعبر عن أفكاره بسهولة ويسر وبطريقة محكمة .

-يستعمل أدوات الربط المنطقية .

-يوظف قواعد النحو والصرف توظيفا صحيحا .

- يصوب الخطأ مع التعليل .

-يؤيد رأيا أو حكما أو يفندهما مع التعليل .

-يستعمل الكلمات استعمالات حقيقية ومجازية.

-يميز مواقف الإخبار وإصدار الأحكام ، عن مواقف التعبير عن الرأي أو الرغبات أو المشاعر .

وقد سرد المنهاج هذه الأهداف في أربعة وعشرين هدفا تعليميا ينصب في الكفاءة القاعدية (تناول الكلمة والتدخل في المناقشة) .

ثالثا : التعبير الكتابي[2]: نعرض بعض الأهداف التعليمية إلى ثلاثة نقاط لتعددها وتكرارها وهي كالآتي :

-التحرير : بحيث يستطيع المتعلم أن يحرر نصوصا متنوعة مع التعليل والشرح ، واستثمار الرصيد اللغوي ، مع توظيف قواعد النحو والصرف .

-استعمال مستويات لغوية مختلفة، مع التمكّن من العرض والكتابة .

-الانجاز سواء مشاريع أو بطاقات أو محاولات في الكتابة الفنية ، القصة ، الحكاية ، الشعر .

وكلّ هذه الأهداف تصبّ في الكفاءة القاعدية (إنتاج نصوص متنوعة بتجنيد عدد كبير من المفردات والعبارات مع احترام قواعد اللغة العربية).

بعد هذا العرض لمجموعة الأهداف التعليمية نلاحظ :

1-تمّ حشد طائفة من الأهداف التعلّمية بكفاءة قاعدية واحدة ، وهل حقيقة تعبّر هذه الكفاءة عن مجموع الأهداف المسطّرة لها ؟

وهذا فضلا عمّا نلمسه عند قراءة لكلّ هذه الأهداف من تداخل وتكرار ، يرجع ذلك

---

(1)المنهاج ،ص 22 .

(2)المنهاج ، نفس المرجع ، ص 23 .

حسب الظنّ من أن بنى النص متداخلة وبعضها ينتظم مع البعض اللآخر ، ولكن من الناحية البداغوجية تستلزم خطوات واضحة التي تتطلبها العملية التعليمية .

إنّ مضمون الأهداف التعلميّة وبنيتها التي جاءت عليها يطرح تساؤلا حول الاختيارات التي تأسس عليها المحتوى التعليمي المتبنى للمقاربة النصية، باعتبار أنّ النص هو الذي سيكون المنطلق لتحقيق تلك الأهداف ، فأي نوع من النصوص يكفل – أحسن من غيره– تحقيق مطالب المقاربة النصية ؟

–مامدى قدرة استيعاب المتعلّم لهذه الأهداف ؟ .

–كيف يمكن التوفيق في تحقيق مطالب المقاربة النصية ومقتضياتها وخصائص النصوص المتنوعة والأهداف التعليمية المحدّدة لهذه المرحلة ؟

–ماهي آليات القراءة والفهم التي توسلها المنهاج من خلال محتويات النصوص التي قررت تدريسها وفقا لمطالب المقاربة النصية ومقتضياتها التعليمية ؟

–وانطلاقا من تصور المنهاج ، كيف تجلّت العلاقة بين الأسس التي تقوم عليها الدراسة النصية أو بنية النص (الاتساق، الانسجام، نمو الموضوع ...الخ) وبين الطريقة التي تمّ من خلالها تدريس النصوص لا سيّما آليات قراءته ؟.

تعتبر هذه الأسئلة أهم مايمكن إثارته فيما يخص الكفاءات المستعرضة وأهدافها التعليمية .

III-1-5- طريقة التدريس التي عرضها المنهاج .

تعتبر طريقة التدريس من بين أهم الأقطاب المكونة للعملية التعليمية[1]،يقترح منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة المتوسطة،الطرائق النّشطة لتحقيق أقصى قدر ممكن من الفاعلية في ممارسة عملية التّعلم الناجعة وفق منظور المقاربة بالكفاءات ، ويتبنى المنهاج الطرائق النشطة لتحقيق الأهداف المتوخاة وجعل المتعلم يمارس نشاطه التعليمي ضمن مسارات تدفعه إلى المبادرة الحرة التي تمكنه من الملاحظة والمعالجة والابتكار والاستقلالية في القرار الشخصي ، فهذه التعليقات كفيلة بتزويده بكفاءات حقيقية يكون الأستاذ فيها المنشط لعملية التعلم [2] .

---

(1)وتتمثل تلك الأقطاب في المرجع المشهور الذي ترتبط مكوناته الأربعة بعلاقة جدلية متبادلة : المتعلم، المحتوى، الطريقة، الهدف .

(2)المنهاج ، ص 31 .

وقد عزز المنهاج استخدام الطرائق النشطة باعتماد بداغوجيا المشروع وحل المشكلات ومبرر المنهج في ذلك أنّ اعتماد هذه الطرائق " لأنها عملية واقعية أساسها ربط مكتسبات المتعلم المدرسية بالحياة ، وذلك بإثارة مشكلات من الواقع الأمر الذي سيولد لديه الرغبة في حلها "[1] ،وهذا دليل على اعتماد المنهاج على مبدأ " التدريس بالوضعية المشكلة " ويشير بعض المتخصصين أنّ : " الطرائق النشطة تجعل المتعلم صانع معرفته الخاصة حيث يوضع في ظروف تسمح له باكتشافها بنفسه عوض فرضها عليه " [2]، ويلخص المنهاج أهمية هذه الطرائق في :

-تحفيز المتعلمين بإثارة اهتمامهم لاستثمار جهودهم .

-إتاحة حرية المبادرة والإبداع .

-التوجيه نحو النمو الوجداني والإجتماعي .

-الممارسة الفعلية واتقان الإنجاز .

-التدرج في اكتساب المعارف والمكتسبات .

كما يولي المنهاج أهمية كبيرة لبداغوجيا المشروع باعتبار أنّ المشروع جملة من المهام يؤديها المتعلم لتفعيل مكتسباته وترسيخها وتجنيد مهاراته في مواجهة الوضعيات المشكلة ، خصوصا وأنه في نهاية مرحلة التعليم القاعدي الذي يحتاج فيه التكامل الوظيفي لمجموع الكفاءات القاعدية و الختامية للانتقال إلى مرحلة التعليم الثانوي ، وقد عرض المنهاج جملة من الاعتبارات التي تراعى حتى يكون المشروع ناجحا وجملة من الأهداف البيداغوجية التي تصبّ في فائدة المتعلّم [3] ،والجدير بالذكر أنّ قيمة المعرفة تحدد إذن ، بقدر ما تحقق من فائدة ونفع ، وذلك من مبادئ بداغوجيا الكفاءات [4].

الإعتماد على وضعيات التعلّم في التدريس يستوجب اعتماد مجموعة من الخطوات، فيجب أولا : أن تعبر عن محيط المتعلم، الذي يتحقق فيه نشاط التعلم

---

(1)محمد الطاهر وعلي، بداغوجيا الكفلءات ، ماهي الكفاءات ؟ كيف تصاغ الكفاءات ؟ ، (بدون مكان) ، الجزائر 2006، ص 06 .

(2)المنهاج ، ص 32 .

(3) المنهاج ، ص 32 .

(4)محمد الطاهر ، و علي ، المرجع السابق ، ص 06 .

وتكون دالة لتحفيز المتعلم على العمل .

-ينبغي أن تنتقي من الواقع المعيش للمتعلم.

-يجب أن تراعي فيه إشكالية مجموعة من التساؤلات والتحديات.

-خلاصة المكتسبات المستهدفة : الغرض التربوي ، الكفاءة (الكفاءات القاعدية) .

-المعارف المراد تحقيقها.

إنّ إختيار المناهج لمبدأ التدريس بالوضعية المشكلة ، يعتبر اختيارا أساسيا إنطلق منه في رسم طريقة التدريس للغة العربية في هذه المرحلة ، ومن الواضح أنّ الانطلاق في تعليم اللغة العربية وآدابها من " النص " من خلال تبني المقاربة النصية ، يشكل إنجازا مهما من شأنه أن يوفر للعملية التعليمية سبل الانسجام والتوافق بين " المقاربة النصية " و "المقاربة بالكفاءات " باعتبار أنّ "النص" يقوم على الانتظام أو الإدماج ، فهو ملتقي عدد من الأنشطة التعليمية (قواعد ، بلاغة ، عروض، نقد) وهذا يقوي الفرضيات التي تتوجه إلى حتمية الربط بين مكونات المحتوى التعليمي والمقرر والأنشطة التعليمية .

وتتأكد "وظيفة" العملية التعليمية من خلال الخطوات التي رسمت للمتعلم عن طريق الوضعية المشكلة ، حيث ينطلق التعلم من مبدأ يقضي بضرورة أن يكون الموضوع المتعلم ذا أهمية بالنسبة للمتعلم ، هذا الأخير الذي يجد نفسه مندفعا للمعرفة والتعلم فيواجه "المشكلة" التي يعرضها المعلم (المحتوى) عليه ،لينتقل إلى فهم معطياتها واستيعابها وبناء فرضيات الحل لها يتوسل المعارف (الكفاءات) المحصلة ومعالجتها اعتمادا على آليات تجميع تلك المعلومات وتنظيمها لمواجهة التساؤل المطروح : أي (المشكلة) التي يجب حلها ، والجدير بالاشارة في هذا السياق أن طريقة التدريس مستوحاة مما يعرف بمكونات الوضعية والإنجاز وإدماج التعلُّمات (الدراسة والتعلُّم والتقييم)[1] .

الملاحظ من خلال طريقة التدريس التي عرضها المنهاج أنّها تستند على فرضيات علم النفس التربوي ، فتبديل الطرائق ، يطرح أسئلة مثيرة وتنويعها هي من فرضيات "بياجي" ، تستند على قدرة المتعلم على فهم المعلومات ، واسترجاعها

(1)الطاهر لوصيف ، تعليمية النصوص والأدب في مرحلة التعليم الثانوي الجزائري ، ص 97 .

واستخدامها في مواقف مشابهة ، فتقوم على تهيئة بيئة تعليمية توفِّر مشكلات تتطلب من المتعلم التفكير فيها والاستفادة من خبراته لحلها وهذا يستند على نظرية المتعلم النشط. حيث يمثل دور المعلم بالاشراف والتشجيع المستمر للمتعلمين لمساعدتهم على تحقيق أهداف المادة الدراسية وبناء شخصياتهم ، والاعتماد على هذه الطريقة في التدريس والتركيز عليها في المنهاج والأريحيّة في تبنّيها يفضي إلى طرح بعض التساؤلات :

-ما مدى ارتباط المحتوى التعليمي وما تعلق به من نشاطات تعليمية بالحاجات الملحة للمتعلمين وإشباع ميولهم واهتماماتهم ؟

-وإذا كان دور المعلم يقتصر على عملية التوجه والاشراف وتقديم المساعدة في المرحلة الأولى ، غير أنّ دوره يكون أساسيا في المرحلة المتعلقة بتقيم عملية التعلم ، ومن ثم تثبيت المعارف الصحيحة وترسيخها .

-هل لدى كل المعلمين القدرة والمهارة الكافية لتطبيق هذا النوع من طرق التدريس ؟

-ألن يكون العدد الكبير للتلاميذ في القسم عائقا في نجاح هذه الطريقة التي تتطلب الدقة والصبر والتفكير ؟

-ألن يكون ذلك مدعاة للضياع مجددا ؟ .

III-1-6- أساليب التدريس

يتبيّن من خلال النظر إلى المنهاج أنّ أساليب التدريس المعتمدة والناجعة [1] ثلاثة أصناف :

1-استخدام الطرائق النشطة .

2-اعتماد بداغوجيا المشروع .

3-وضع المتعلم في وضعية حل المشكلات .

فقد تحوّلت النظرة إلى المتعلم حيث صار مسهما فعّالا في بناء معارفه والمبادرة الحرة التي تمكنه من الملاحظة والمعالجة والابتكار ، والاستقلالية في القرار الشخصي ، فقد أكّد المنهاج على وجوب النظر إلى وضعيات من زاوية المقاربة بالكفاءات [2] ،

(1)المنهاج ، ص 31 .

(2)المنهاج ، ص 33 .

يعني النظر إلى المتعلم باعتباره المحور الرئيسي التي تدور حوله العملية التعليمية ،حيث " ينبغي أن تنتقى وضعيات التعلم من الواقع المعيش للمتعلم على أن تتيح له بإدماج مختلف المكتسبات المعرفية منها والوجدانية وكل ذلك في إطار ما يقترحه المنهاج من كفاءة ختامية وكفاءات قاعدية ومحتويات [1] ، وإذا تمعنّا في المخطط والعناصر التي يجب أن توخذ بعين الاعتبار لتخطيط وضعية تعليمية [2]:

-أنهّا تنطلق من واقع المتعلم وميوله واهتمامه ، وعلى المدرس أن يشكل الظروف تشكيلا ليسمح لتلك الميول والاهتمامات بأن تبرز وتنفتح، بدون أن يعني ذلك تركها وشأنها للفوضة والضياع .

-تبني وضعيات تدفع المتعلمين إلى إستخدام طرق التفكير المختلفة والمعارف المتنوعة لتنمو قدرتهم على التفكير العلمي وتفسير الظواهر بطريقة منطقية صحيحة .

-إن أنجع وضعيات التعلم هي تلك التي يصوغها الأستاذ ويخططها انطلاقا من الحياة اليومية للمتعلم بحيث تجعله في علاقة مع الكفاءات والمادة المقررة في المنهاج .

III-1-7- عرض تصورات النشاطات التعليمية

يتضمن منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط النشاطات الآتية:

1-القراءة ودراسة النص (القواعد والصرف)

2-التعبير الشفهي .

3- التعبير الكتابي [3].

وعلى حساب المنهاج ، فهذه النشاطات ليست جديدة على المتعلم في هذا المستوى وإنّما جدّتها تكمن في المواضيع التي ستقترح عليه في الطرائق التي ستتبنى عند تناولها وينتظر أن تكون قاعدة مناسبة لمكتسباته في المرحلة الثانية وداعمة لها .

1-القراءة ودراسة النص :

أشار المنهاج إلى أهمية القراءة لأنّها منطلق لمختلف قدرات الفرد وتآلفها، كالقدرة على التعرف والفهم والتمييز والتحليل والتركيب والادراك [4]، فهذا النشاط

(1)المنهاج ، ص 33 .

(2)الطاهر لوصيف ، المرجع السابق ، ص 87 .

(3)المنهاج ، ص 24 .

(4)المنهاج ، ص 24 .

يحتل الصدارة بين الأنشطة الأخرى باعتباره منطلقا لها تحت ظل المقاربة النصية ، معتمدا على معايير النصية مثل : القصدية (استنباط الأحكام المتصلة بالأفكار كقصدية صاحب النص والترابط والتعالق ، إدراك الآليات المتحكمة في ترابط البنيات النصية) ، التماسك والانسجام .كذلك أشار المنهاج إلى عدم الإطالة وإضاعة الوقت بالأداء والشرح اللغوي ، بل يجب أن يتعداه إلى بناء المعنى، كما سطر المنهاج أهدافا لنشاط القراءة نوجزها في :

-قراءة نصوص متنوعة قراءة واضحة ومسترسلة ومعبرة .

-التمييز بين أنماط النصوص المختلفة من حيث بناءها وأغراضها ووظائفها.

-التعرُّف على بناء النص وطبيعة هيكلته .

-تحديد المعاني المجازية والكناية النصية وبعض أنواع الدلالات (النحوية والصرفية السياقية)

-التمييز بين المعاني والمعاني الجزئية .

-تفسير المقروء والحكم عليه .

-إكتساب عادة القراءة والرغبة فيها[1] .

في الحقيقة كل هذه المفاهيم إذا تمّعنا النظر فيها مستوحاة من نظريات متشعبة ، فنتساءل إذا كان بوسع المتعلم في مستوى السنة الرّابعة متوسطة قد اكتسب الكفاءة الكافية لاستيعاب هذا الكم الهائل من المفاهيم ؟ .

-لقد أشار المنهاج أنّ نصوص القراءة تتفرع إلى نصوص تواصلية وأخرى أدبية .

وقد ذكر أن مفهوم النصوص التواصلية بأنّها نصوص تعالج الظواهر المتعلقة باهتمامات المتعلم والمرتبطة بواقعه المعيش في جوانبه الثقافيةوالاجتماعية والاقتصادية لتحقيق التفاعل معها واستثمارها في أداء نوايا تواصلية [2] ،وعليه فهدف هذه النصوص هو :

-بعث الفضول وحب الإطلاع عند التلميذ.

-التزويد برصيد لغوي ثري وجديد ومفيد.

---

(1)المنهاج ، ص 24 .

(2)المنهاج ، ص 25 .

-توظيف المكتسب في واقعه اليومي .

أمّا بالنسبة إلى النصوص الأدبية فقد دعى المنهاج إلى المحافظة على مبدأ النصوص الأدبية بإعتبارها تنمي الحس الجمالي عند المتعلم ، ذات طابع إبداعي لتغذي خيال المتعلم وتصقل ذوقه وتستنير مشاعره وتنمي قدراته على التحليل والنقد وتبعث قراءتها الفرحة والسرور في نفسيته .

من خلال تحديد المنهاج لخصوصيات النص الأدبي نتساءل إذا كان حقيقة أن النصوص الأدبية غرضها فقط إثارة المشاعر، أو إذا صحّ القول الجانب النفسي فقط؟ ونجد تناقض آخر في إختيار النصوص الأدبية من حيث وضيفتها ، حيث إشترط أن تغطي كل الأنماط (السردي، والوصفي ، والحواري والأخباري والحجاجي) علما أنّ هذه الأنماط تخدم كل الجوانب الاجتماعية والثقافية والفكرية ،فإذا هناك علاقة تشابكية ، بما سمّاه المنهج بالنصوص التواصلية والنصوص الأدبية .

لذلك نطرح التساؤل آخر : لما كان الأولويات تفريق المتعلم بين أنواع النصوص وأنماطها ، فهل أخذ المنهاج في الاعتبار طريقة منظمة وواضحة لتصنيف النصوص ومميّزاتها وكيف تعامل مع النصوص التواصلية فيما يخص طرق قراءتها وآليات فهمها ؟ .

2-نشاط القواعد والاملاء :

لقد أشار المنهاج صراحة إلى تبني المقاربة النصية في تعليم القواعد النحوية والصرفية وذلك بربطها بالنص المقرر في حصة القراءة ، فإنّ نحو النص يعني في مقصد المنهاج ، استقاء أحكام القواعد من خلال نص القراءة الذي يشكل المنطلق والمثير لتلك الأحكام ،الأمر الذي يستدعي الضرورة لتأسيس إختيار النصوص على مقياس يخدم تلك المعطيات النحوية والإملائية المقرر تدريسها ، وهل وفق حقا المنهاج في إختيار تلك النصوص ؟

وقد سطّرت أهدافا جزئية التي يرى المنهاج أنّها ستحقق من خلال ذلك الأسلوب التعليمي : [1]

-التعرّف على القواعد التي تحكم عناصر اللغة وضبطها في سباق لغوي مناسب .

(1)المنهاج ، ص 26 .

-تحديد الآليات اللغوية من خلال وظائف هذه العناصر في النص .
-ربط القواعد باستعمالها الفعلي من خلال توظيفها في مواقف تعبيرية متنوعة .
-المبادئ الأدبية الأوّلية

أشار المنهاج إلى أنّ المبادئ الأدبية التي تدرس في السنة الرّابعة من التّعليم المتوسط، هي مبادئ تمهيدية لدراسة الأدب وفنونه في الأقسام اللاّحقة ، حيث تقدم المصطلحات الغنية (البلاغية) في شكل معلومات مبسطة تسمح للمتعلم باكتشاف الأساليب الفنية المختلفة والامكانات التي توفرها في مجالات التعبير، وعليه يرمي هذا النشاط إلى تحقيق الأهداف الآتية :

-إنتقاء الأساليب والأدوات المناسبة لتوظيفها في وضعيات جديدة .
-اكتشاف أدوات التعبير عن المشاعر وامتلاكها .
-تنمية الخيال وتوسيعه .[1]

3- الأعمال التطبيقية :

لقد أشار المنهاج إلى الجوانب اللغوية التي تعالجها الأعمال التطبيقية (الجانب النحوي والجانب الصرفي) (الصيغ والتراكيب)، قواعد الإملاء والعروض والمبادئ الأدبية الأولية .

وتقدم الأعمال التطبيقية خلال تقديم الحصص ، لما لها من دور وفاعلية في تثبيت ما اكتسبه المتعلم ، فيوصي المنهاج بضرورة الاهتمام بتنويعها والإكثار منها وإحاطتها بكل مستويات القدرات العقلية المعرفية .

وهنا نتساءل : إذا كانت الأعمال التطبيقية تقدم خلال الحصص ويوصي المنهاج بتنويعها والإكثار منها ، فهل يكفي وقت الحصة المحدد لذلك ؟ .

4-التعبير الشفهي :

يعتبر نشاط التعبير الشفهي مهم جدا ، فهو وسيلة من وسائل الاتصال المباشر للفرد مع غيره تنقل إليهم من خلاله الأفكار والآراء والمعلومات باستعمال اللغة المنطوقة ، إنه نشاط دعامته المطالعة والقراءة وهو حقل تطبيقي لكثير من المهارات ومقدمة للتعبير الكتابي وخادم له ويتوخى من نشاط التعبير الشفهي تحقيق الأهداف

(1)المنهاج ، ص 26-27 .

الآتية :

-ممارسة اللغة وتوظيف المكتسبات اللغوية بشكل جيد .

-تحسين اللآداء الشفهي وتنمية القدرة على الارتجال .

-التدرب على المناقشة الفاعلة الوظيفية .

-اكتساب الجرأة والقدرة على المواجهة والاقناع .

-تفعيل روح المبادرة والثقة بالنفس .

-تحقيق التواصل الأفقي [1].

أمّا بالنسبة للمطالعة الموجهة فيحضّرها المتعلم خارج القسم بعد أن تقدم له تعليمات دقيقة استعدادا لحصة التعبير الشفهي ، ويتوخى من حصة التعبير الشفهي مايلي :

-تحليل المقروء وابداء الرأي فيه .

-توظيف المقروء في التعبير الشفوي .

-اكتساب عادة المطالعة .

5- التعبير الكتابي :

يذكر المنهاج أهمية هذا النشاط ، بأنّه نشاط إدماج للمعارف اللغوية المختلفة ، ومؤشرا دالا على مدى قدرة المتعلم على تحويل هذه المعارف بتوظيفها في وضعيات جديدة[2] ، ويحقق بوساطة الوضعيات المشكلة والمشاريع .

حقيقة يعتبر نشاط التعبير الكتابي مهم جدا خاصةالمنجز في القسم ، لذلك يستلزم خطة واضحة في تقديم هذا النشاط وإعطاءه الوقت الكافي للتلميذ حتى يعبّر مستندا على ما اكتسبه من معارف وتوضيفها في وضعيات جديدة .

أشار المنهاج بكلٌ وضوح أن انتقاء الموضوعات في قواعد اللغة والمبادئ الأدبية الأولية وتقنيات التعبير ، تتناول من خلال نصوص القراءة والمطالعة الموجهة ضمن محاور ثقافية وأدبية تجسيدا للمقاربة النصية [3] .

---

(1)المنهاج ، ص 27 .

(2)المنهاج ، ص 28 .

(3) المنهاج ، ص 28 .

وقد عرضت هذه المحاور في أربعة وعشرون محورا ، والملاحظ أنّ طبيعة النصوص التي تشملها هذه المحاور بعيدة عن النص الأدبي الفني ، وغلبة الصبغة العصرية إن صحّ القول .

لقد ذكر المنهاج تبنيه للمقاربة النصية ، ولكنّه أهمل حقيقة ما تفيده هذه المقاربة بمسائل كثيرة مثل الاتساق والانسجام في النص، ومفهوم النص ونظرية القراءة لأنّ المنهاج لم يستطع حتى استجلاء التصور الولضح حول مطالب المقاربة ومقتضياتها ، وهذا يفضي إلى بعض التساؤلات منها :

-هل تمثّل الكتاب التعليمي المترجم للمنهاج بعض أبعاد المقاربة النصية ، مثلا البعد النصي وخاصة البعد الأدبي ؟

-هل نشاط النحو ، يلبي فعلا مطالب المقاربة بالكفاءات ومطلب نشاط الإدماج خاصة؟

-هل حقيقة استطاع المنهاج التخلّص من قيود الطريقة التقليدية المعتمدة في المنهاج السابقة والتي تعدّ النص مجموعة من الأجزاء التي يمكن فصل بعضها عن بعض بشكل آلي،" فهي لا تتورع عن المعالجة الخطية الأفقية ، كما ذكر محمد حمود[1] ، يسعفها في ذلك عدم تقيّدها بضوابط صارمة ، الأمر الذي يجعل من التحليل النهائي تجميعا تراكميا للمعاني والأفكار كما وردت في تسلسلها النصي " .في حين أن القراءة في مفهومها الحديث تعدّ النص كليّة غير قابلة للتجزيء .

(1) محمد حمود ، مكونات القراءة المنهجية للنصوص (المرجعيات المقاطع، الآليات ، تقنيات التنشيط) ، دار الثقافة للنشر والتوزيع ، الطبعة الأولى ، 1998 ، ص 23 .

III-2- المبحث الثاني : عرض الوثيقة المرافقة له و دراستها .

III-2-1- التعريف بالوثيقة المرافقة .

لقد أرفق المنهاج بوثيقة تربوية هي وسيلة تكوينية للمعلّم ، القصد منها تسهيل مقروئية المنهاج الجديدة من خلال تقديم المبادئ المنهجية والأسس التربوية التي بنيت عليها هذه المناهج ، وتذليل بعض الصعوبات التي قد تعترض الأستاذ في قراءة المنهاج وفهمه ، كما تقترح عليه كيفيات تساعده على ترجمة الأهداف المسطرة والمضامين المقرّرة إلى وضعيات تعلميّة ملائمة لمستوى المتعلمين ، وأدوات تساعده على تقييم أدائهم [1] .

وقد تضمن محتوى الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الرّابعة من التعليم المتوسط رؤية حديثة لعمليتي التعليم والتعلّم ، التي ترتكز على المبادئ الجوهرية للتحوّل التربوي الحاصل والمتمثلة في :

-التدريس بالكفاءات .

-بداغوجيا حل المشكلة .

-تقديم النشاطات .

-التقييم .

III-2-2- عرض التصورات النظرية لمكونات مشروع الوثيقة

أقرّ منهاج السنة الرابعة من التعليم المتوسط ، شأنه شأن منهاج السنوات الثلاثة السابقة، المقاربة بالكفاءات والتصور البنائي للتعلّم، وأعطى أهمية كبيلرة لنشاطات المتعلّم للوصول به إلى الاستقلالية ، وقد تضمن تصورا جديدا "لمهنة المتعلّم" الذي أصبح مركز العملية التربوية ولمهنة المعلّم باعتباره مسهلا لعملية التعلّم ومسؤولا على التحفيز والإثارة والتوجيه بدلا من ترسيخ المعلومات .

إنّ أساس التعلّم -حسب هذا التصور- هو نشاط التلميذ الذي لايستوعب ولا يحتفظ إلا بما يحمل دلالة بالنسبة إليه ،فيكتشف بنفسه ويكون الفاعل في بناء تعلماته.

---

(1)الوثيقة المرفقة لمنهاج السنة الرّابعة من التعليم المتوسط ، مديرية التعليم الأساسي ، اللجنة الوطنية للمنهاج ، وزارة التربية الوطنية ، جويلية 2005 ، ص 06 .

III-2-3- التدريس بالكفاءات .

إستهلّ مشروع وثيقة المرافقة عرض بتبيين أهمية تبنّي المنظومة التربوية للمقاربة بالكفاءات ، فلم يكن ذلك إعتباطيا أو بديلا سريعا وإنّما كان ضرورة فرضتها التجربة الفعلية في الميدان التربوي ، فكان المقترح والمسعى هو التدريس بالكفاءات ، ويهدف هذا التدريس إلى[1] :

-جعل المتعلم فاعلا ومنتجا .

-توجيه المتعلم للتفكيرالإيجابي الهادف لحلّ وضعية مشكلة حلاعلميا وواقعيا وفاعلا .

-تنظيم المكتسبات واستغلالها في وضعيات جديدة ذات دلالة .

وأهمّ المبررات التي دعت إلى إعتماد هذه المقاربة هي :

-المقاربة بالكفاءات ضرورية في بناء تعلّم واقعي ونفعي ، وتعتبر المدرسة المكان المناسب لتنفيذ هذه المهام .

-تكوين إنسان قادر على التكيّف والاندماج في المجتمع .

-تدريبه على حل مشكلاته اليومية [2].

وقد وضّح مشروع الوثيقة المرافقة معنى الكفاءة : " بأن يكتسب المتعلّم معارف وأن يتعلّم كيف يستفيد منها ويوظّفها في الحياة ، كأن ينتج نصوصا من مختلف أشكال التعبير ، لها دلالة بالنسبة إليه لغرض الإتصال بغيره معتمدا على نفسه ، ولا يكتفي بإكتساب عدد من المعارف المتعلقة بالجملة مثلا ، بل يستثمرها من أجل إنتاج نص تواصلي " [3] .

وقد أشار مشروع الوثيقة المرافقة إلى النقائص التي سيتمّ تجنّبها باعتماد مراحل في إنجاز الحصص التعليمية وهي :

أ/ضبط سير العمليات التعليمية مثل :

-تحديد طبيعة الكفاءة المستهدفة وأهداف التعلم .

-تنظيم وترتيب عناصر عملية التعلّم (المعارف والأداءات) .

-إعداد الوسائل الضرورية لإنجاز الحصة .

---

(1)الوثيقة المرفقة ،المرجع السابق ، ص 07 .

(2)الوثيقة المرفقة ، ص 07 .

(3)الوثيقة المرفقة ، المرجع نفسه ، ص 7-8 .

-إعداد نماذج للتقييم .

III-2-4- الوضعية المشكلة .

وهي طريقة التدريس التي تمّ اختيارها في المقاربة بالكفاءات التي توضع فيها المتعلم أمام صعوبة معينة تتحداه حتى يشعر بأنّها فعلا مشكلته ويتعيّن عليه إيجاد الحلّ المناسب لها ، باتّخاذ التداتبير الأزمة واستخدام كافة قدراته ، ويكون دور الأستاذ متمثلا في التوجيه والإرشاد لتذليل العقبات وبناء التعلّمات .

إنّ الوضعية المشكلة هي مجموعة من المعارف تدرج داخل سياق معيّن ومحدّد يتم من ورائها دمج المكتسبات لإنجاز عمل ما [1] .

ويخوض مشروع الوثيقة المرافقة بعد ذلك في تفصيلات تتعلق بأهداف الوضعية المشكلة ، خصائص الوضعية المشكلة ، ودور الأستاذ في التوجيه والتنبيه والتشجيع ...الخ ، وصياغة الوضعية المشكلة ، واسترسل مشروع الوثيقة المرافقة في شرح الوضعية المشكلة مركزا عليها أكثر من المراحل الأخرى (المتعلقة بالتدريس بالكفاءات) ومستتتبعدا تماما التدريس بالأهداف مع أنّه لا تزال الأمور مبهمة فيما يخصّ هذا الإصلاح ، كما تقول إحدى مطبوعات المركز الوطني للوثائق التربوية التابع لوزارة التربية الوطنية نفسها " ...هناك الكثير من التساؤلات في الأوساط التربوية حول هذه المقاربة الجديدة ونظرتها للعملية التعليمية التعلّمية ، وهنا ينبغي التذكير بادئ ذي بدء بأنّ هذه المقاربة ليست إلغاء لبداغوجيا الأهداف ، بل تطوير وتفعيل لها ، انطلاقا من منظور آخر للمنهاج (الكتاب المدرسي، الأنشطة، الوسائل التعليمية ،طرائق التدريس ، دور المدرس والمتعلم، أساليب التقويم ...الخ " [2].

إذا فهو تغيير جذري مع التشديد على مقاربة جديدة ، في حين رغم التجديد العميق الذي تطرحه المقاربة بالكفاءات ومقتضياتها ، فهو لا يصل إلى ذلك الحدّ ، وإنّما يتجه اتجاها آخر هو إتجاه التصحيح للمسار الذي يلتمس الإيجابيات فيثمنها ويرقيها ويستزيد عليها من فضائل التجديد وحسناته وتغييراته " .....كانت بداغوجيا الأهداف تعمل على تمكين المتعلّم من أن " يقوم بفعل شيء ما " و التحكم في بعض "

(1)الوبثيقة المرفقة ، ص 08 .

(2)المقاربة بالكفاءات ، كبداغوجيا ، لسلسلة موعدك التربوي ، العدد 17(د.ت)، ص 01

الأداءات " إلاّ أنّ الخلل فيها ، يتمثل في الفصل بين محتويات المادة الواحدة ، وبين المادة والمواد الأخرى ، مما لا يشكل كلا مدمجا يسمح للمتعلّم بمواجهة وضعية وبين المادة والمواد الأخرى ، ممّا لايشكل كلاّ مدمجا يسمح للمتعلّم بمواجهة وضعية فعلية والقدرة على الأداء .وعلى هذا الأساس(...) كان لابدّ من مقاربة جديدة لتصيح المسار التعليمي التعلّمي "[1]، وقد أكّد المنهاج أنّ بداغوجيا حلّ المشكلات هي أنسب الطرائق لتدريس أنشطة اللّغة العربية وقد ضرب مثالا عن ذلك ، ففي نشاط القراءة ودراسة النص مثلا ، يجد القارئ نفسه أمام وضعيات مشكلة تتمثل في قراءة مفردات وجمل غير مضبوطة بالشكل التام ، وهذا يدفعه إلى تجنيد مكتسباته اللّغوية من نحو وصرف لتجاوز هذا العائق .

وفي نشاط المطالعة الموجهة يجد نفسه أمام مشكلة المعطيات المناسبة لتعليمات الأستاذ، فيضطر إلى البحث عنها في النص وخارج النص ، وهكذا يجند المتعلّم موارده ويدمجها لحل الإشكال وتجاوز عوائق التعلّم وبذلك تبنى الكفاءات وتنمى [2].

III-2-5- المقاربة النصية :

لقد أشار مشروع الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط إلى المقاربة النصية بإيجاز شديد ، وذلك بصفتها مقاربة تعليمية تتخذ من النصّ محورا لكل التعلّمات تدور حوله جميع الأنشطة : قراءة ، تعبير ، مطالعة ، وتتّم من خلاله دراسة الظواهر النحوية ، الصرفية ن الإملائية والمبادئ الأدبية والعروضية والبلاغية ، وتنمية الذوق الأدبي حسب ما يملكه المنهاج والتوزيع الشهري والأسبوعي [3] .

كما تسعى المقاربة أيضا لاستغلال المقروء في تعلّمات جديدة يظهر من ورائها مثلا :

أ/بناء النص من حيث الهيكلة ، والروابط بين الفقرات الضمنية كانت أو الظاهرة ليتحقق الإنسجام الداخلي والخارجي .

ب/المتعلم من حيث الضمائر ، الأفعال ، الصفات .

---

(1)المقاربة بالكفاءات ، المرجع السابق ، ص 04 .

(2)الوثيقة المرافقة ، ص 13 .

(3)الوثيقة المرافقة ، ص 13 .

ج/المتلقي من حيث الأفعال ، الصفات ، علامات فك رموز الرّسالة : (زمن الفعل ، صيغ الأفعال).

-أدوات التركيب والرّبط .

-الشواهد ودرجاتها .

-الرسالة التخاطبية : من حيث فحواها ، أهدافها.

-القناة

-الألفاظ ودلالتها.

-حقلها الأدبي .

-تواترها .

-الجمل وتراكيبها .

-الوحدات الدالة وغيرها .[1]

د/الخصائص المميزة لأنماط النصوص المدروسة مثل :

-غلبة الصفات والمشتقات في النمط الوصفي .

-بروز الزمن في الأفعال ، وتعاقب الأحداث واستخدام الروابط المعنوية والمنطقية في النمط السردي .

-تعدّد الشواهد والأمثلة والروابط المنطقية في النمط الحجاجي .

-ذكر المعلومات وتصنيفها وتحليلها مع إستخدام أدوات الرّبط المناسبة في النمط الإخباري.

-بروز عناصر الدورة التخاطبية ومميزاتها بين شخصين أو جماعة واستخدام صيغ الأفعال، والضمائر المناسبة والأسلوب الملائم في النمط الحواري .

وهذه التعلّمات مهما تنوعت روافدها توظف في الجانب العملي تظهر في (النتاج الكتابي للمتعلم) .

بعد هذا العرض المحتشم إن صح القول لتصور مشروع الوثيقة المرافقة للمنهاج للمقاربة النصية نلاحظ : سيطرة المقاربة بالكفاءات على المقاربة النصية ، وذلك واضح جدا لأنّ الوثيقة المرافقة لم تعرض مفهوم المقاربة النصية بتوسع خاصة

(1)الوثيقة المرافقة ، ص 14 .

عنصري الإتساق والإنسجام اللّذان يعتبران أساس المقاربة النصية، وكان من المفروض أن تتعمّق أكثر في تقريب المفاهيم سواء بالنسبة إلى المعلّم أو المتعلم .

III-2-6- تقديم النشاطات .

الحصص	النشاطات
الأولى	القراءة ودراسة النص
الثانية	ظواهر لغوية
الثالثة	التطبيقات

نلاحظ أنّ النشاطات، تستهلّ بالقراءة ودراسة النص ، حيث تتمّ القراءة بنص واحد في الأسبوع ، ويكون مجبورا لباقي الفروع اللغوية ، إملاء ، قواعد نحوية ، قواعد صرفية ، ظواهر بلاغية ، عروضية[1].

وهذا ما تقتضيه المقاربة النصية أن تدور كل الأنشطة حول النص الواحد ، وأن تتعاضد جميعا في كشف بنية النص ومحاولة النفاذ إلى معانيه من خلال القراءات المتعددة والمتتالية.

وقد سطرت عدّة أهداف لنشاط القراءة ودراسة النص في هذه المرحلة نذكر منها :

-القراءة المسترسلة، السليمة مع تصور المعنى والاستفادة منه ونقده .

-الوصول إلى القراءة الهادفة .

-اكتساب معلومات أدبية تساعد على فهم الجوانب الفنية للنص وتوظيفها في إنتاج مكتوب شفوي .

ثم ذكر مشروع الوثيقة المرافقة الخطوات المتبعة في الحصة الأولى (القراءة ودراسة النص)، مع التذكير دائما بالهدف من هذا النشاط .

أمّا الحصة الثانية تكون بالعودة إلى النص المقروء لاسترجاع أمثلة الظاهرة اللغوية

---

(1)الوثيقة المرافقة ، ص 14- 15 .

حسب مبادئ المقاربة النصية .

الحصة الثالثة : هي حصّة إدماجية يتمّ فيها التدريب لترسيخ المكتسبات السابقة : نحوية ، صرفية ، بلاغية ، عروضية ، نقدية ، وهي حصة التطبيقات .

نستطيع أن نستخلص من كل ماعرضناه عن الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية للسنة الرّابعة من التعليم المتوسط أنّ هناك مزج بين المقاربتين ، المقاربة بالكفاءات والمقاربة النصية مع أنّ البصمة واضحة لغلبة المقاربة بالكفاءات ، في كلٌ من المنهاج والوثيقة المرافقة له .

وكملاحظة لم تصور لنا الوثيقة المرافقة نموذجا لتدريس نص القراءة ودراسة النص .

-نشاط التعبير الشفوي والمطالعة.

يولي منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة من تعليم المتوسط عناية خاصة للتعبير الشفوي[1]، فهو وسيلة للتواصل الاجتماعي المباشر ، ومقدمة للتعبير الكتابي ، وبين المرسل والمرسل إليه في حصة التعبير الشفهي سواء كان متحدثا أو متلقيا يجب الإلتزام بأداب الحديث والإستماع ، كعدم مقاطعة المتحدّث والاستماع باهتمام ....الخ ، ولتنمية كفاءة التعبير الشفهي في هذا المستوى لابدٌ من تحقيق الأهداف التالية :

-ممارسة اللغة وتوظيف المكتسبات اللغوية بشكل جيّد .

-اكتساب الجرأة والقدرة على المواجهة والإقناع والثقة بالنفس[2] .

كما أنّه يمكن للأستاذ التصّرف في نصّ المطالعة وهو حرٌ في اختياره ، ويمكن تلخيص النصوص أو تقليصها أو إكمال النقائص منها .

-التعبير الكتابي وإنجاز المشاريع .

للتعبير الكتابي أهمية كبيرة في حياة المتعلم داخل المدرسة وخارجها ، ولاكتساب هذه المهارة -مهارة الكتابة والتواصل- يمرّ المتعلّم بمحاولات متدرجة تمكّنه من ممارسة الكتابة بنوعيها الوظيفية والإبداعية ، وتخصص حصّة التعبير الكتابي في نهاية كل وحدة تعليمية فتعتبر حصة إدماج لمكتسبات المتعلم في إنجازات كتابية متنوعة وشاملة لمختلف أنماط النصوص المقررة (إخبار ، سرد ، وصف ، حوار

---

(1)الوثيقة المرافقة ، ص 17 .

(2)الوثيقة المرافقة ، ص 18 .

حجاج)، ويخصص الأستاذ وقتا للتصحيح الوظيفي مركزا على الجانب الإجرائي (هيكلة ، رسالة إدارية ، بناء مقدمة ، عرض شاهد من الشواهد ، توظيف ظاهرة لغوية مدروسة) أما تصحيح التعبير الكتابي فيتم مرة بعد ثلاثة أسابيع ، وقد يشترك مع التقييم النهائي للمشروع .

III-3- المبحث الثالث : عرض محتوى الكتاب التعليمي (اللغة العربية)

III-3-1- التعريف العام للكتاب :

إن الكتاب المدرسي (اللغة العربية للسنة الرّابعة من التعليم المتوسط) وثيقة تعليمية مطبوعة تحوي على برنامج وزارة التربية الوطنية ، وقد صدر هذا الكتاب عن الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية (C.O.N.P.S) نشر في المرسوم الدراسي 2008/2007، في جزء واحد متوسط الحجم (16.5×23.5) يتكون من مائتين وتسع وثلاثين (239) صفحة من تأليف : الشريف مريبعي ، مصباح بومصباح ، رشيدة آيت عبد السلام ، الهاشمي عمر ، تحت تنسيق وإشراف : الشريف مريبعي بالجزائر .

إشتمل الكتاب على أربع وعشرين (24) محورا :

القسم الأوّل خصص منها للثلاثي الأول من العام الدراسي ويضم تسعة محاور (09)

والقسم الثاني خصص للثلاثي الثاني من العام الدراسي ويضم تسعة محاور(09)

والقسم الثالث خصص للثلاثي الثالث من العام الدراسي وهو يضم ستة محاور (06) .

III-3-2- المعطيات الشكلية :

يعدّ الجانب الشكلي من الأمور المهمّة في عملية التحليل ويتم وفق الخطوت التالية :

1-البيانات العامة

تنسيق وإشراف

الشريف مريبعي

تأليف

الشريف مريبعي مصباح بومصباح

رشيدة آيت عبد السلام هاشمي عمر

تصميم وتركيب

السيِّدة : بوبكري نوال ONPS

2-إخراج الكتاب وطباعته : إن إخراج الكتاب وطباعته بصفة واضحة من حيث الحجم ، ونوع الورق وحروف الطباعة والوسائل التعليمية فيه ، وكذا خلوه من الأخطاء والألوان المستعملة فيه ، له تأثير كبير في نفسية التلميذ وجذب انتباهه للإطلاع والاستفادة من محتواه .

3- حجم كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط : يبلغ حجم الكتاب (16.5×23.5سم) وهو مقبول شكلا، فيه مزيج من الألوان (البنفسجي ، أزرق فاتح ، الأصفر ، البرتقالي) ، فكل وحدة من وحدات الكتاب ، خصص لها لون معين في حافة صفحاته ، فالقراءة باللّون البنفسجي والتعبير الكتابي باللّون البرتقالي ، والمطالعة الموجهة باللون الأخضر ، وصفحة المشاريع بلون أصفر ، أما صفحة نشاط الإدماج والتقييم التكويني باللون الأزرق الفاتح .

4- عنوان الكتاب :

الغلاف الخارجي للكتاب من الورق السميك الأملس ، كتب عليه بلون أزرق مظلل (فاتح من الأعلى و داكن من الأسفل) وبخط كبير (اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط) كما رسم عليه قلم حبر ذهبي الرأس ، ولوحة مفاتيح لونها بنّي ، ما يشير إلى عصر التكنولوجيا ، كما يوجد على الغلاف في الناحية السفلية من جهة اليمين الرقم (04) بخط عريض أخضر اللون ، أما بالنسبة لورق المتن فهو ورق أبيض رفيع السمك ، أما عناوين النصوص فقد كتبت بخط سميك أسود .

بالنسبة لخط الكتاب ، خط مطبعي عادي وواضح بالنسبة للتلاميذ ، حيث وضّفت فيه عدّة ألوان لغرض توضيح الوحدات الصبغة الواردة في الحصص ، إضافة إلى تلوين المفردات التي يطلب من الأستاذة التركيز عليها،كمفردات الظواهر اللغوية .

-الصور والرسوم : من وظائف الصور والرسوم المستعملة في الكتب المدرسية تجنيد عنوان النصوص ، وتفسر مجريات الأحداث المتضمنة فيها ، وتعمل على إزالة الغموض والإبهام ، وجذب انتباه المتعلمين وتحفيزهم لقراءة النصوص ، وترسيخ المعلومات لديهم .

-التوزيع السنوي للمحتوى : ممّا ميّز كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، وضع التوزيع السّنوي في الصفحات الأولى للكتاب ، لتسهيل عملية البحث

عن النصوص المراد تدريسها ، إضافة إلى الجوانب اللغوية المنبثقة عن النصّ انطلاقا ممّا تنادي به المقاربة النصية ، ومن الملاحظ أيضا حول التوزيع السنوي للمحتوى ، أنه إعتمد على الترقيم والثبويب ، إضافة إلى وجود تقارب بين الوحدات ، وتكامل بين الأنشطة ، حيث كلّ نص يقابله الدرس اللغوي الذي يتماشى معه ، إضافة إلى المطالعة الموجهة والتعبير الكتابي والمشاريع .

من المتفق عليه أثناء وضع المقرر الدراسي ، مراعاة المستوى الدّراسي للتلميذ وأعمارهم وقدراتهم العقلية ، ومن أبرز النصوص التي تتوافق والمستوى الفكري للتلميذ نصّ : " من شمائل الرسول (صلى الله عليه وسلّم) " ذو طابع خلقي وديني ، نص " لاتقهرو الأطفال " تعالج آفة اجتماعية ، نص " الطاسلي ذلك المتحف الطبيعي " ذو بعد ثقافي .

5-مقدمة الكتاب .

تعدّ مقدمة الكتاب الواجهة التي يطلّ بها القارئ على محتوى الكتاب ، عادة ماتقدّم توجيهات لتوضيح الغرض من تدريس المادة ، إضافة إلى تحديد الأهداف التربوية التي ينبغي الوصول إليها ، ومقدمة كتاب اللغة العربية للسنة الرّابعة من التعليم المتوسط ، تقع في صفحة واحدة ، تبدأ بتحديد المستوى الذي وجه إليه هذا الكتاب ، وهو " السنة الرّابعة متوسطة " حيث اشتملت الأسطر الأولى على تحديد الهدف العام لهذا الكتاب ، وهو أن يكتسب المتعلم قدرات فكرية وعقلية تؤهله لمواصلة تعلمه الثانوي ، حيث أشار المؤلفون إلى أن هذا الكتاب ماهو إلاّ إمتداد[1] ، للسنوات الماضية ، من حيث بناؤه ومحتواه ، ومن حيث الوحدات التعليمية فيه ، ويعتمد هذا الكتاب على المقاربة النصية ، التي أسست وفق مبدأ المقاربة بالكفاءات وهي التكامل بين الأنشطة اللغوية ، بحيث جعل النص محور العملية التعليمية ، وفي آخر الأسطر ، نلاحظ رغبة المؤلفين في تحقيق طموحات المتعلمين ، وتوسيع قدراتهم الفكرية من خلال القراءة والمطالعة .

III-3-3- معطيات المضمون :

لقد قسّم متن الكتاب إلى أربع وعشرون وحدة كل وحدة تحتوي على مجموعة من

(1) كتاب اللغة العربية للسنة الرّابعة من التعليم المتوسط ، المقدمة.

الأنشطة ، القراءة ، المطالعة الموجهة ، التعبير الكتابي ، الظواهر اللغوية ، حيث يتناول نشاطات اللغة على أنّها أساس كل ، ويتجسد ذلك من خلال الانطلاق من نصٌ محوري تدور حوله كل النشاطات من قواعد وتعبير كتابي و شفهي ، وهذا ما تنادى به المقاربة النصية ، يسهل نشاط القراءة دائما في جميع النصوص بنصٌ ما، في البداية يبدأ بتمهيد ومختوم بصاحب النص أو يكون فيه شرح للمفردات والكلمات الصعبة والمبهمة الموجودة في النص، ثم يليه أسئلة حول النصٌ تحت عنوان البناء الفكري ، ثم يليه البناء الفني الذي يحتوي على مجموعة من الأسئلة التي تدور حول البلاغة ، ثم البناء اللغوي ، الذي يهتم بالظاهرة اللغوية بشقيها : الصرفية والنحوية ، مرفقة بنماذج من الإعراب إضافة إلى تمارين وتطبيقات التي تدعم المكتسبات القبلية للمتعلمين ، وبعد النصوص المبرمجة في نشاط القراءة يأتي نشاط المطالعة الموجهة ، يدرج فيه نص واحد مرتبط بنص القراءة ، والهدف من المطالعة الموجهة هو تنمية ملكة التذوق الأدبي والفني والجمالي للتلميذ ، ثم يليه المعجم والدّلالة الذي يحتوي على مجموعة من المفردات المبهمة الموجودة في نصٌ المطالعة ثم يليه البناء الفكري الذي يدور حول النصٌ نفسه .

وبعد نشاط المطالعة الموجهة يأتي نشاط التعبير الكتابي ، ويكون درس التعبير الكتابي مرتبط بنص المطالعة الموّجهة ، ثم يرفق بتطبيق لتوظيف ماجاء في درس التعبير الكتابي ، والغرض منه هو تنمية الملكة اللغوية لدى التّلميذ .

وآخر النشاطات المدرجة في الكتاب بعد هذه الوحدات يأتي نشاط المشروع الخاص بالإدماج ، وهو يضم ثلاث مشاريع في الثلاثي الأوّل وثلاثة في الثلاثي الثاني ، ومشروع واحد في الثلاثي الثالث .

إنّ الحجم السّاعي المخصص لتدريس اللّغة العربية في السنة الرابعة من التعليم المتوسط هو خمس (05) ساعات أسبوعيا موزعة كمايلي :

الجدول رقم (01) : يمثل الحجم الساعي المخصص لتدريس اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط .

النشاط	عدد الساعات
القراءة ودراسة النص	03 سا
التعبير الشفهي	01 سا
التعبير الكتابي	01 سا

يتضح من خلال الجدول أن نشاط القراءة ودراسة النص يتم في ثلاث ساعات أسبوعيا ، أما نشاط التعبير الشفهي والكتابي فخصص لكل منهما ساعة واحدة في الأسبوع ، وحسب ما ورد في منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة متوسطة ، فإنّ حصة القراءة تبدأ بوضعية انطلاق تكون عبارة عن سؤال أو تذكير أو قصة فهي بمثابة تمهيد للدّرس ، غرضه جلب انتباه التلاميذ ثم يطلب من التلميذ أن يقرأ النصّ قراءة صامتة ثم قراءة جهرية ، يقوم الأستاذ فيها بملاحظة جوانب أهمّها : الإسترسال في القراءة ، كيفية القراءة ، احترام علامات الوقف والاعراب وغيرها [1] .

أمّا حصة الظواهر اللغوية جاءت مدرجة ضمن النصّ حيث يقوم الأستاذ باستنباط القواعد النحوية الصّرفية من النصّ ، وفي هذه الحصة يقوم الأستاذ أولاً بتحديد نوع الدّرس إذا كان نحوا أو صرفا ، وبعدها عنونة الموضوع ، وتحديد الهدف من الدّرس ، ثم يقوم الأستاذ بتمهيد (وضعية انطلاق) ثم يطرح أسئلة قصد استنباط جمل أو كلمات كأمثلة عن درس النّحو أو الصّرف ، ثم يسهب الأستاذ في الشرح حتى يصل إلى القاعدة المرجوة ، إضافة إلى حلّ التدريبات اللغوية الموجودة في الكتاب أو جزء منها من أجل تقييم مدى استيعاب التلميذ للدّرس .

وكتاب اللغة العربية للسنة الرّابعة من التعليم المتوسط يحتوي على دروس للنحو والصّرف جاءت كما يلي :

الوحدة	الدّرس
01	تقديم المبتدأ وجوبا وجوازا
02	تقديم الخبر وجوبا وجوازا

(1)الوثيقة المرفقة للمنهاج ، ص 19

03	تقديم المفعول به
04	حذف المبتدأ وجوبا وجوازا
05	حذف الخبر وجوبا وجوازا
06	الجملة البسيطة
07	الجملة المركّبة
08	الجملة الواقعة مفعول به
09	الجملة الواقعة حالا
10	الجملة الواقعة نعتا
11	الجملة الواقعة جواب شرط
12	الجملة الواقعة مضافا إليه
13	الجملة الواقعة خبر لمبتدأ
14	الجملة الواقعة خبرا لناسخ
15	الجملة الموصولة
16	التصغير
17	الإدغام
18	اسم التفضيل
19	صيغ المبالغة
20	التعجب بصيغة ماأفعله
21	التعجب بصيغة أفعل به
22	الاغراء
23	التحذير
24	المدح والذم

من خلال الجدول ، نلاحظ أنّ كتاب اللّغة العربّية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط يتكون من أربع وعشرين درسا في الظواهر اللغوية ، موزعة بين خمس عشرة درسا نحويا وتسعة دروس صرفية ، ومن هنا نلاحظ وجود كثافة في الدروس التي

تحتويها مناهج الظواهر اللغوية وقلة الحجم الساعي لتدريسها، وعدم وجود ترتيب منطقي للموضوعات النحّوية ، فمثلا تمّ تأخير درسي الجملة البسيطة والمركبة وبدىء البرنامج بدروس هي: تقديم المبتدأ وجوبا وجوازا، لكن من المفروض أن يتعرف المتعلم على مكونات الجملة أولا ثم العوامل التي تدخل عليها ، كما لاحظنا أيضا احتواء البرنامج على دروس سبق وأن درسها المتعلم في السنوات الماضية مثل دروس: الجملة الواقعة حالا ، الجملة الواقعة خبرا لناسخ ، التعجب بصيغتي مأفعله وأفعل به ، التي درسها المتعلم خلال السنة الثانية من التعليم المتوسط ، ودروس : مواضع تقديم المبتدأ ، ومواضع حذف الخبر وأسلوب الشرط ، التي درسها المتعلم خلال السنة الثالثة متوسطة ، وبالتالي برنامج الظواهر اللغوية يفتقر إلى التنظيم والترتيب ، حيث يفترض وجود تسلسل بين الدروس ، وارتباط الدرس الواحد بالدرس الذي قبله والذي يليه ، ممّا يساعد التلميذ في فهم الدّرس وربط مكتسباته القبلية والحالية التي تظهر في حصة التطبيقات ، وفي حصّة التطبيقات يقوم فيها الأستاذ بتقييم التلميذ وترسيخ مكتسباته القبلية وتحقيق الهدف المرجو من الدروس .

أما حصّة المطالعة الموجهة ، فقد تميّزت بأن يطلب من التلميذ تحضير الدّرس مسبقا وتلخيص النص خارج القسم وفق تعليمات موجهة من الأستاذ والغرض منها تنمية الكفاءة اللغوية والتواصلية للتلميذ والتدريب على الحوار والإلقاء والإرتجال داخل القسم .

تعتبر حصة التعبير الكتابي نشاط إدماج لمختلف النشاطات اللّغوية السّابقة ، ودليل على مدى قدرة توظيف التلميذ للمكتسبات في وضعيات جديدة ، بحيث تخصص حصّة التعبير الكتابي في نهايه كل وحدة تعليمية .

وبالعودة إلى نصّ القراءة أو المطالعة يتمّ تناول نمطا من أنماط النصوص ، فالأنماط التي تناولها الكتاب هي : النمط الوصفي ، النمط الحواري ، النمط السردي والنمط الإخباري والنمط الحجاجي .

الملاحظ في بعض نصوص القراءة أو المطالعة الموجهة التي تؤخذ منها فقرات في حصة التعبير الكتابي و التمثيل بها على نمط من نمط النصوص المراد دراسته ، أحيانا لاتعتبّر أو لانجد فيها مؤشرات النمط المقصود ، فمثلا نص المطالعة " الزراعة

بماء البحر"[1] ،لانلمس فيه مؤشرات نمط الحجاج سواء من قرائن لغوية أو منطقية كذلك نص القراءة "الفنان محمد تمام"[2]، ونص المطالعة "موزار الموهبة النادرة"[3] نصّان لانلمس فيهما مؤشرات الوصف إلاّ القليل ، فيغلب عليهما النمط الإخباري ، فهنا نتساءل لم هذه التجزأة بين الدروس أو حتى في النص الواحد ، مع أنّ المقاربة النصية لاتجزأ النص ، فهو كلٌ وبناء متكامل .

-الخصائص المميِّزة لأنماط النصوص المدروسة في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط هي :

-غلبة الصِّفات والمشتقات في النمط الوصفي .

-بروز الزمن في الأفعال ، وتعاقب الأحداث واستخدام الروابط المعنوية والمنطقية في النمط السردي .

-ذكر المعلومات وتصنيفها وتحليلها مع استخدام أدوات الرّبط المناسبة في النمط الإخباري.

-بروز عناصر الدّورة التخاطبية ومميِّزاتها بين شخصين وجماعة ، واستخدام صيغ الأفعال والضمائر المناسبة والأسلوب الملائم في النمط الحواري[4] .

---

(1)كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط ، ص 84 .

(2)كتاب اللغة العربية ، المرجع السابق ، ص 54 .

(3)كتاب اللغة العربية ، المرجع السابق ، ص 58 .

(4)الوثيقة المرافقة ، ص 13 .

الخاتمة

لقد خلص البحث فيما خلص إليه ، أنّ المنهاج الجديد لم يستغل الفرصة كما يجب في إحداث تجديد حقيقي لدى الباحثيين التربويين ، كما لم يستطع المنهاج التعليمي الجديد أن يتعاطى مع القراءة ، خصوصا بمفهومها الحديث الذي يحيل على نظرياتها الجديدة المتصلة بآليات التأويل والتفسير والتذوق وجماليات التلقي وإستغلال للمعطيات النظرية، فقد أبدى المنهاج اعراضا مطلقا عن كل المفاهيم والتصورات المتصلة بالمقاربة الجديدة التي تبناها .

كما سجّل البحث تناقضا بين مكونات هذه الطريقة (المنهاج والوثيقة المرافقة له والتصور الذي قام عليه الكتاب) ، وقد لاحظ البحث احتفاء المنهاج بالمقاربة بالكفاءات ، على حساب المقاربة النصية .

كما لم يستطع المنهاج التحكم في تعليمية النصوص بما يقتضيه مشروع الإصلاح التعليمي الجديد من خلال تبنيه للمقاربة الجديدة ، بل إعتمد على تصورات ووسائل تعليمية قديمة يحسب أنّها تصلح للنهوض بهذا المشروع الجديد .

إنّ مقاربة النص التي يعتمدها الكتاب لا تأخذ في الإعتبار الروابط النصية والأبنية العليا للنصوص في التحليل النصي رغم أهميّتها في توجيه عملية الفهم إلى الاتّجاه الصحيح، كما تعدّ أبنية النصوص من العناصر المهمة التي تؤثر كذلك في توجيه عملية الفهم والإحتفاظ بالنص ، فعلى الكتاب التعليمي أن يعيد النظر في الطريقة التي يعتمدها في تحليل النصوص ، وأن يهتم بأبنية النصوص والروبط الي تنتظمها ، لدورها الفعّال في بناء معاني النصوص وفهمها ، وفي إقدار التلاميذ على بناء كفاءة نصية تمكنهم لاحقا من إنتاج نصوص خاصة بهم تتسم بالإتساق والإنسجام .

إنّ كل الحشو الذي جاء في المنهاج من أهداف تعليمية وتوصيات ، وما قدّمه المنهاج من توصيات غير موجودالبتّة في الممارسة التعليمية في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط ، ولا تزال المنهجية المتوارثة تطغى على الدراسة ، التغيير الوحيد الذي نلمسه يعتبر في النصوص من حيث حداثتها ، بحيث أصبحت

تدل على العصر الحديث أكثر ، عصر التكنولوجيا على رأي المنهاج ، أمّا عنصري الاتّساق و الانسجام في النص فلم يذكرا في الكتاب ولو بإشارة عابرة .

وقد خلص البحث إلى :

أولا : توضيح النظريات التي تناولت الدراسات اللسانيّة المتنوعة ، نظريات القراءة ونمط النصوص والدراسات الأدبية ، والجوانب المشتركة ، وبناء محتوى نظري يكون المدخل المنتظر للإنتفاع التربوي والتعليمي .

ثانيا : تمكين المختصين في التعليم والتربية من صائغي المناهج ومؤلفي الطرائق من المفتشين و المعلمين والمتعلمين ، من الإطلاع والتعامل مع هذه التصورات والمفاهيم والممارسات التعليمية الجديدة ، واكتساب الخبرة من ذلك .

وبهذا فإنّ البحث يسجل عددا من الإقتراحات منها :

1-إسناد اختيار محتوى النصوص التعليمية لذوي الاختصاص ، والذين تربطهم صلة بالتعليمية كاختصاص.

2-إعادة النظر في المحتويات النحوية والصرفية ، ليتناسب مع مقتضيات الدراسات النصية وتنظيمها بطريقة متدرجة تسهل على المتعلمين استيعابها .

3-فتح المجال للأجناس الأدبية الجديدة ، واختيار طرائق التحليل المناسبة لكل جنس منها .

4-فتح المجال في التعليم لممارسة الآليات الحديثة التي توصلت إليها الدراسات والأبحاث في مجال القراءة والتأويل والتفسير بدءا من المستويات التعليمية الأولى (الابتدائي) وانتهاء بالمستويات العليا .

5-إسناد صناعة المنهاج وإعداد المحتويات وصناعة الطرائق التعليمية ، في اللغة والنصوص والأدب ، إلى ذوي الاختصاص ممن تسلحوا بالمعارف الحديثة في مجال العلوم اللسانية والأدبية من جهة ، وفي مجال التعليمية من جهة ثانية .

6-توجيه الإهتمام في المجال التربوي التعليمي وفي المجال الأكاديمي العلمي ، إلى دراسة كيفيات صياغة المناهج وبنائها وتقييم ذلك للتأسيس لقواعد علمية تكفل بناء المناهج وفقا للمطالب الضرورية التي تفرضها تعليمية المادة من جهة أخرى ، وتفرضها المقاربات المختارة من جهة ثانية.

وبعد مجموعة الإقتراحات تلك يتوجه البحث إلى إثارة عدد من التساؤلات التي يرى أنها يمكن أن تشكل موضوعات صالحة للبحث في هذا المجال ومنها على الخصوص

1–هل المحتويات النحوية والصرفية والبلاغية المتوارثة صالحة للتدريس وفقا لمقتضيات المقاربة النصية، ولمطالب تعليمية الأدب شعره ونثره ؟ وما المطلوب القيام به نظريا وعمليا لإعادة صياغة تلك المحتويات وفقا للمقتضيات التعليمية الجديدة ؟

2–ألا يمكن توفير مجموعة معطيات تكشف عن جملة من الإجراءات التعليمية التطبيقية التي تكوّن رصيدا يوفر تنويعا كافيا من الخطوات الدراسية والتحليلية لمختلف النصوص الإبداعية ، يأخذ بعين الإعتبار تخصيص كل جنس من الآثار الإبداعية وكل نوع بالخطوات التحليلية والإجراءات الدراسية المناسبة ، بدل الإنغلاق في التنميط والنمذجة.

3–أما آن الأوان لأن يسند تعليم اللغة ونصوصها وأدبها للمختصين الذين يمكن أن يعطوا الشرعية العلمية للدراسات التقييمية التي تنجز حول مجهوداتهم التعليمية ؟

والله الموفِّق .

مسرد المصطلحات الواردة في البحث

Analyse du discours	تحليل الخطاب
Analyse de textes	تحليل النص
Approche textuelle	مقاربة نصية
Approche par compétence	المقاربة بالكفاءات
Asementic unit	وحدة دلالية
Anaphora	الإحالة على السابق (القبلية)
Acceptabilité	الاستحسان
Cohésion	الاتساق
Cohérence	الانسجام
Compétence textuelle	الملكة النصية
Compétence de communication	الملكة التواصلية
Discours	الخطاب

Dépendence	التبعية
Didactique de textes	تعليمية النصوص
Fait de linguistique	معطى لساني
Fait de cognition	معطى معرفي
Fonction communicative	الوظيفة الإتصالية
Grammaire de textes	نحو النص
Intertextualité	التناص
Indices enonciatifs	القرائن اللغوية
Intentionalié	المقامية
Morpheme	الوحدات الصرفية
Narratologie	علم السرد
Phoneme	الوحدات الصوتية
Paralinguistique	شبه لساني
Pédagogie de projet	بداغوجيا المشروع

Productivité	انتاجية
Progression thématique	السير الموضوعاتي
Plan de la signifiance	مستوى الدالية
Plan de la signification	مستوى المدلولية
Pragmatique	التداولية
Savoire-étre	سلوك
Savoire-faire	مهارة
Tautologie	حشو
Texte	النص
Textologie	النماذج اللغوية
Typologie	تصنيف النصوص

مراجـع البحث

أولا : المراجع العربية

1-أحمد عفيفي : نحو النص ، اتجاه جديد في الدرس النحوي ، مكتبة زهراء الشرق ، الطبعة 1 ، التاريخ 2001م .

2-ابن رشيق القيرواني : العمدة ، تحقيق محي الدين عبد الحميد ، الجزء الأول ، دار الجبل، الطبعة الرابعة ، السنة 1972م .

3-إلهام أبو غزالة وعلي خليل حمد : مدخل إلى علم لغة النص (تطبيقات لنظرية روبرت دي بوجراند وولفجانج دريسلر)، الهيئة العامة للكتاب ، الطبعة الثانية ،التاريخ 1999م.

4-الطاهر لوصيف : تعليمية النصوص والأدب في مرحلة التعليم الثانوي الجزائري ، جذع مشترك آداب أنموذجا ، قسم اللغة العربية وآدابها، جامعة الجزائر 2008/2007م

5-الأزهر الزناد : بحث في ما يكون به الملفوظ نصا، المركز الثقافي العربي ، الطبعة 1 ، السنة 1993م .

6-بشير إبرير : تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق ، جامعة عنابة الجزائر ، قسم اللغة العربية وآدابها عالم الكتب الحديث ، اربد،الأردن 2007م.

7-بشير إبرير : توظيف النظرية التبليغية في تدريس النصوص بالمدارس الثانوية الجزائرية، دكتوراه دولة ، قسم اللغة العربية وآدابها ، جامعة باجي مختار ، عنابة .

8-تزفتان تودوروف : مفهوم الأدب ، ترجمة منذر عياشي ، كتاب النادي الأدبي الثقافي بجدة ، الطبعة الأولى ، السنة 1990م .

9-تون أ.فانديك : علم النص ، مدخل متداخل الاختصاصات ، ترجمة ، سعيد حسن

بحيري ، دار القاهرة ، الطبعة الأولى ، السنة 2001م .

10-جمعان بن عبد الكريم : اشكالات النص ، النادي الأدبي بالرياض والمركز العربي، بيروت ، الطبعة الأولى ، السنة 2009م .

11-جميل عبد المجيد : البديع بين البلاغة العربية واللسانيات النصية ، الهيئة المصرية للكتاب ، دون تاريخ .

12-جيرار جينيت : مدخل لجامع النص ، ترجمة عبد الرحمان أيوب ، دار توبقال ، الدار البيضاء ، الطبعةالثانية ، السنة 1986م .

13-حسين عبد الباري عصر : المدخل اللغوي والإتجاهات الحديثة لتدريس الأدب في النظام التعليمي، مركز الاسكندرية للكتاب، السنة 2006م.

-خولة طالب الابراهيمي : مبادئ في اللسانيات النصية، دار هومة، الجزائر، السنة 2000م.

15-روبرت دي بوجراند : النص والخطاب والإجراء ، ترجمة تمام حسان ، عالم الكتب ، القاهرة ، الطبعة 2، التاريخ 2007م.

16-سعيد حسن بحيري : علم لغة النص ، المفاهيم والاتجاهات ، الشركة المصرية العالمية للنشر ، لونجمان ، دار نوبار ، اللقاهرة ، الطبعة الأولى ، التاريخ 1997 م.

17-سعيد يقطين : تحليل الخطاب الروائي، المركز الثقافي العربي ، بيروت ، لبنان ، الطبعة الثانية 2001م .

18-صبحي ابراهيم الفقى وآخرون : علم اللغة النصي بين النظرية والتطبيق ، دراسة تطبيقية على السور المكية، الجزء الأول ، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع(القاهرة)، عبده غريب الطبعة الأولى، التاريخ 2000م.

19-صلاح فضل : بلاغة الخطاب وعلم النص ، عالم المعرفة ، الكويت ، السنة 1992م،

20–عبد الجليل مرتاض : في عالم النص والقراءة ، ديوان المطبوعات الجامعية ، الساحة المركزية بن عكنون ، الجزائر 2007.
21–عبد الحميد عقار : طرائق تحليل السرد الأدبي ، منشورات إتحاد كتاب العرب ، سلسلة ملفات ، الرباط ، الطبعة الأولى .
22–علي آيت أوشان : اللسانيات والبداغوجيا، نموذج النحو الوظيفي ، الأسس المعرفية ، والديداكتيكية، مطبعة النجاح الجديدة ، الدار البيضاء،الطبعة الأولى ، التاريخ 1998م.
23–فولفجانج هاينه من وديتر فيهفيجر : مدخل إلى علم اللغة النصي ، ترجمة فالح بن شبيب العجمي ، النشر العلمي والمطابع، جامعة الملك سعود ، المملكة العربية السعودية 1996.
24–منذر عياشي : مدخل أولي إلى علم لغة النص ، النص بنى ووظائف ، ضمن كتاب (العلاماتية وعلم النص)، المركز الثقافي العربي ، بيروت .
25–محمد البرهمي : ديداكتيك النصوص القرائية بالسلك الثاني الأساسي، النظرية والتطبيق ،دار الثقافة للنشر والتوزيع ، الطبعة الأولى ،الدار البيضاء 1998م .
26–محمد الطاهر وعلي : بداغوجيا الكفاءات ، ماهي الكفاءة ؟ كيف تصاغ الكفاءات ؟ (بدون مكان)، الجزائر 2006م.
27–محمد رجب فضل الله : الإتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية، القاهرة عالم الكتب ، 1998م.
28–محمد جاسم السلامي : طرق تدريس الأدب العربي ، دار المناهج للنشر عمان، الأردن، الطبعة الأولى ، التاريخ 2003م.
29–محمد حمود : مكونات القراءة المنهجية للنصوص،(المرجعيات ، المقاطع ، الآليات ، تقنيات التنشيط)، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، 1998م.
30–محمد خطابي : لسانيات النص، مدخل إلى انسجام الخطاب، المركز الثقافي

العربي ،الطبعة الأولى ، التاريخ 1991م .
31–مفتاح بن عروس : الاتساق والانسجام في القرآن ، رسالة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه الدولة في تخصص لسانيات النص ، قسم اللغة العربية وآدابها، جامعة الجزائر 2008/2007م.

ثانيا : المراجع الأجنبية

1-Croirier et autre: psycholinguistique textuelle,une approche congitive de la compprehension et de Production Des textes,armand cohin,Paris1996

2- H.ruck:Linguistique textuelle et enseigement du francais ,Hatier ,Paris 1980.

3- Jean-Michel Adam : element de linguistique textuelle " Phelosophie et Langage",mardga liege ,Belgique 1990.

4- J.M.ADAM: le texte narratif ,nathand, Paris 1985.

5-J.M.ADAM et PETIT JEAN: le texte descriptif, nathand,Paris 1989.

6-LITA LINDGUIST: le factum textus fait de grammaire fait de linguistique fait de cognition?,langue francais ,N121,1999.

7- RIFFATTERRE(M): semiotique de la poesie,éd ,seuil,collection poetique 1983.

8- Ph.lane,la périphérie du texte,Nathand,paris,1992.

ثالثا : الدوريات والمجلات

1-اللغة والأدب : مجلة أكاديمية يصدرها قسم اللغة العربية ، جامعة الجزائر، العدد 17،جانفي 2006م.

-عمر بلخير : قراءة في كتاب اللسانيات النصية ، لجان ميشال أدام .

2-اللغة والأدب : جامعة الجزائر، العدد12 ،1997.

-الحواس مسعودي : البنية الحجاجية في القرآن الكريم (سورة النمل أنموذجا) .

-مفتاح بن عروس : مقال حول الاتساق في النصوص المرحلة الثانوية (مقاربة لسانية)

-خولة طالب الابراهيمي : قراءة في اللسانيات النصية ، جون ميشال أدام .

3-اللغة والأدب : جامعة الجزائر ، العدد 14، ديسمبر 1999م .

-الحواس مسعودي : النصوص الحجاجية .

4-المجمع الجزائري للغة العربية : مجلة لغوية علمية تصدر عن المجمع الجزائري للغة العربية ، العدد 06، ديسمبر 2007 .

-عز الدين الناجح : العبقرية الحجاجية في اللغة العربية من خلال دراسة تداولية لسانية لسورة الإخلاص .

5-المقاربة بالكفاءات ، كبداغوجيا إدماجية ، لسلسة موعدك التربوي، العدد 17،(دون تاريخ)

6-E.lang : quand une " grammaire de texte " est-elle-plus adéquate qu'une " grammaire de phrase " langages, N 26 .

رابعا : المعاجم والقواميس

1-يورك : معجم مصطلحات العلوم اللغوية : إنجليزي-عربي، صبري ابراهيم السيد، مكتبة لبنان ناشرون ، الشركة المصرية العالمية للنشر، لونجمان ، الطبعة الأولى ، 2000م.

2-R.Galisson et D.coste: Dictionnaire de didaqutique de langue, Paris 1976.

الملاحق

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

مديرية التعليم الأساسي

اللّجنة الوطنية للمناهج

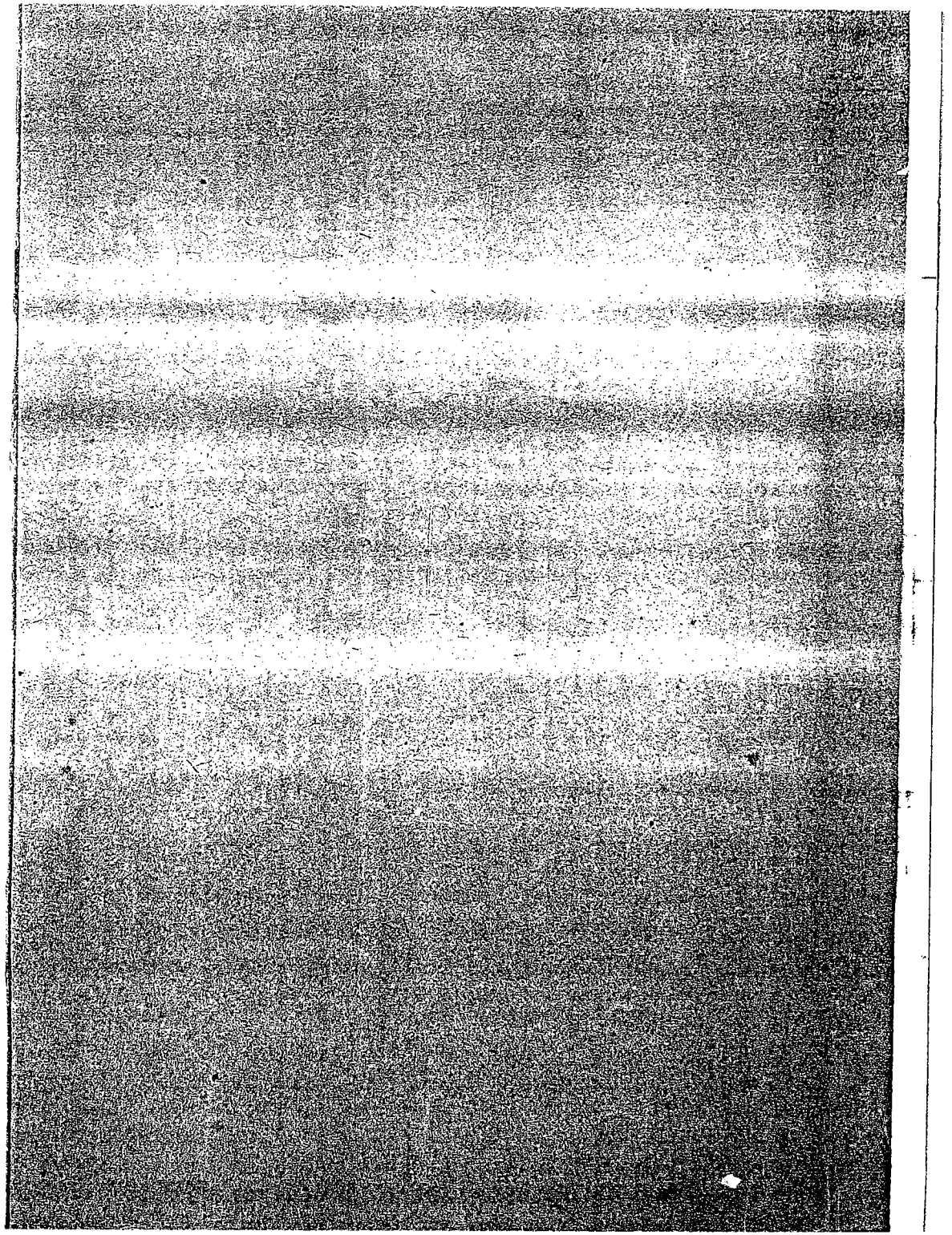
مناهج

السنة 4

من التعليم المتوسط

- اللّغة العربية
- اللّغة الأمازيغية (الصيغة بالعربية)
- التربية الإسلامية
- اللّغة الأمازيغية (الصيغة بالفرنسية)
- اللّغة الفرنسية
- اللّغة الإنجليزية

جويلية 2005



الفهرس

- المدخل	01
- منهاج مادة اللّغة العربية	17
- منهاج مادة اللّغة الأمازيغية (الصيغة بالعربية)	35
- منهاج مادة التربية الإسلامية	53
- منهاج مادة اللّغة الأمازيغية (الصيغة بالفرنسية)	
- منهاج مادة اللّغة الفرنسية	
- منهاج مادة اللّغة الإنجليزية	

مدخل عـام

* مقدمة : لماذا مناهج جديدة؟

يعكس النظام التربوي طموحات الأمة ويكرّس اختياراتها الثقافية والاجتماعية ويسعى في حركية دائمة إلى إيجاد الصيغ الملائمة لتنشئة الأجيال تنشئة اجتماعية تجعل منهم مواطنين فاعلين قادرين على الاضطلاع بأدوارهم الاجتماعية والاقتصادية والثقافية على الوجه الأكمل. فحركية النظام التربوي نجد مصدرها في ضرورة التوفيق بين الثنائية القائمة بين ضرورة الحفاظ على التراث الثقافي الوطني والقيم الدينية والاجتماعية التي تميز المجتمع الجزائري عبر مسيرته التاريخية من جهة، واستشراف المستقبل بمستلزماته العلمية والتكنولوجية من جهة أخرى، لإعداد الأجيال إعدادا يجعل منهم مواطنين غيورين على هويتهم وقادرين على رفع التحديات المختلفة التي تفرضها العولمة.

والمدرسة الجزائرية لا تشذ عن هذه القاعدة، فهي مطالبة بتجديد مناهجها وبتغيير طرق عملها ونسق إدارتها، خاصة وأنّ :

1. البرامج التي كانت تطبق في مؤسساتنا يعود تصميم أهدافها وتحديد محتوياتها إلى عقود خلت، وهي بذلك لا تواكب التقدم العلمي والمعرفي الذي أحدثته التقنيات الحديثة في الإعلام والاتصال.
2. المجتمع الجزائري عرف تغيرات سياسية واجتماعية وثقافية عميقة غيرت فلسفته الاجتماعية وفتحت أمامه طموحات مشروعة للتقدّم والرقي في ظل العدالة الاجتماعية والمواطنة المسؤولة تكون فيها روح المبادرة والبحث الدائم عن النجاعة المحرك الأساسي للتغير الاجتماعي.

فتغيير البرامج التعليمية وتحديث محتوياتها أضحت تفرض نفسها خاصة وأنّ عولمة المبادلات تملي على المجتمعات تحديات جديدة لن ترفع إلاّ بالإعداد الجيّد والتربية الناجعة للأجيال.

I- مستجدات المناهج :

أ)- من مفهوم البرنامج إلى مفهوم المنهاج :

ومع أنّ الأدب التربوي يميّز بين مصطلحي "برنامج" و"منهاج"، إذ أنّ الأوّل يدلّ على "المعلومات والمعارف التي يجب تلقينها للطفل خلال فترة معيّنة"، أمّا الثاني، فهو "يشمل كلّ العمليات التكوينية التي يساهم فيها التلميذ تحت مسؤولية المدرسة خلال فترة التعلّم"، أي "كلّ المؤثرات التي من شأنها إثراء تجربة المتعلّم خلال الفترة المعيّنة" ؛ فإنّ الوثيقة المقدمة ستستعمل دون تمييز للمصطلحين للدلالة على المنهاج لشيوع استعمال عبارة البرنامج في الأوساط التربوية.

للتذكير، فإنّه اعتمد في بناء المناهج السابقة على الأهداف التربوية كأساس لتوجيه عملية التعليم والتعلّم، لما بدا آنذاك من نجاعة المقاربة بالأهداف التربوية. إلاّ أنّ المعاينة الميدانية أثبتت بأنّ المعلمين، ولأسباب موضوعية عدة، يعود بعضها إلى التكوين والتأطير، والبعض الآخر لظروف العمل، كانوا لا يولون إلاّ أهمية نسبية لهذه المقاربة التي كثيرا ما اقتصرت على الجانب الشكلي والإداري، في بداية تعاملهم معها على الأقل.

والمناهج الجديدة جاءت لتثري هذه التجربة الأولى واعتمدت المقاربة بالكفاءات التي هي في الواقع امتداد للمقاربة بالأهداف وتمحيص لإطارها المنهجي والعلمي.

وتتلخص المقاربة المعتمدة في المناهج الجديدة في الإجابة على الأسئلة التالية :

1)- ما الذي يتحصّل عليه التلميذ، في نهاية كلّ مرحلة، من معارف وسلوكات وقدرات وكفاءات ؟

2)- ما هي الوضعيات التعليمية/التعلّمية الأكثر دلالة ونجاعة لإكسابه هذه الكفاءات وجعله يتمثل المكتسبات الجديدة بعد تحويل لمكتسباتـــه السابقة (من معارف ومواقف وسلوكات) ؟

3)- ما هي الوسائل والطرق المساعدة على استغلال هذه الوضعيات والمحفزة لمشاركة المتعلّم في تكوين ذاته مشاركة مسؤولة ؟

4)- كيف يمكن أن يقوّم مستوى أداء المتعلّم للتأكّد من أنّه قد تمكّن فعلا من الكفاءات المستهدفة ؟ فالتقويم في هذه الحالة جزء من عملية التعلّم، ويهدف أساسا إلى إنارة المتعلّم فيما يتعلّق بمسلكه خلال عمليات التعلّم.

ب)- مميّزات المقاربة الجديدة وتأثيرها على العلاقة التربوية :

- إنّ المقاربة الجديدة للمناهج تجعل من المتعلّم محورا أساسيا لها وتعمل على إشراكه في مسؤولية قيادة وتنفيذ عملية التعلّم. وهي تقوم على اختيار وضعيات تعلّمية، مستقاة من الحياة في صيغة مشكلات ترمي عملية التعلّم إلى حلها باستعمال الأدوات الفكرية، وبتسخير المهارات والمعارف الضرورية لذلك.
- فحل المشكلات (أو الوضعيات/المشكلة) هو الأسلوب المعتمد للتعلّم الفعّال، إذ أنّه يتيح الفرصة للمتعلّم في بناء معارفه (بالمفهوم الواسع) بإدماج المعطيات والحلول الجديدة في مكتسباته السابقة.
- تعمل المناهج على تشجيع اندماج المفاهيم والأدوات المعرفية الجديدة بدل اعتماد الأسلوب التراكمي للمعارف.
- تحدد المقاربة بالكفاءات أدوارا متكاملة جديدة لكلّ من المعلّم والمتعلّم.

فالأستاذ منشط ومنظم وليس ملقنا، وهو بذلك :

1- يسهّل عملية التعلّم ويحفّز على الجهد والابتكار.
2- يعد الوضعيات ويحثّ المتعلّم على التعامل معها.
3- يتابع باستمرار مسيرة المتعلّم من خلال تقويم مجهودات.

والمتعلّم محور العملية التعليمية وعنصر نشيط فيها، فهو :

1- مسؤول على التقدّم الذي يحرزه.
2- يبادر ويساهم في تحديد المسار التعلّمي.
3- يمارس ويقوم بمحاولات يقنع بها أنداده ويدافع عنها في جو تعاوني.
4- يثمّن تجربته السابقة ويحمل على توسيع آفاقها.

ج- التقويم التربوي :

إنّ التقويم جزء من عملية التعليم والتعلّم فهو مدمج فيها وملازم لها وليس خارجا عنها. كما أنّه كاشف للنقائص ومساعد على تشخيص الاختلالات والتذبذبات التي يمكن أن تحصل خلال عملية التعلّم، وتساعد على استدراكها بصفة عادية ومنتظمة.

وبهذه الصفة، يكونّ استغلال أخطاء التلميذ أو نقائصه في تصوّر طرائق التكفّل بها عنصرًا إيجابيًا وهامًا في تشخيص تلك النقائص واستدراكها.

وأخيرا، فإنّ التقويم بأدواره المتعدّدة فرصة وأداة لتعزيز العلاقة بين المعلّم والمتعلّم من جهة، وبين المعلّم والأولياء من جهة أخرى.

II- الغايات التربوية وملمح التخرج من التعليم القاعدي :

أ) الغايات التربوية

تسعى المنظومة التربوية، من خلال المناهج التعليمية، وبقطع النظر عن خصوصيات مجالات المعارف وحقول المواد التي تتكفّل بها، وبصفة متكاملة مع التركيبات الأخرى للمنظومة، إلى تحقيق إيصال وإدماج القيم المتعلقة بالاختيارات الوطنية:

- **قيم الجمهورية والديمقراطية** : تنمية معنى القانون واحترامه، واحترام الغير والقدرة على الاستماع للآخر، واحترام سلطة الأغلبية، واحترام حقوق الأقليات ؛
- **قيم الهوية** : ضمان التحكم في اللّغات الوطنية، وتثمين الإرث الحضاري الذي تحمله، خاصة من خلال معرفة تاريخ الوطن وجغرافيته، والارتباط برموزه، والوعي بالهوية، وتعزيز المعالم الجغرافية والتاريخية والروحية والثقافية، للأمة الجزائرية ؛
- **القيم الاجتماعية** : تنمية معنى العدالة الاجتماعية، التضامن والتعاون، وذلك بتدعيم مواقف الانسجام الاجتماعي والاستعداد لخدمة المجتمع، وذلك بتنمية روح الالتزام والمبادرة، وتذوق العمل في آن واحد؛
- **القيم الاقتصادية** : تنمية حب العمل والعمل المنتج المكون للثروة، واعتبار الرأسمال البشري أهم عوامل الإنتاج، والسعي إلى ترقيته والاستثمار فيه بالتكوين والتدريب والتأهيل؛
- **القيم العالمية** : تنمية الفكر العلمي، والقدرة على الاستدلال والتفكير النقدي، والتحكّم في وسائل العصرنة، والاستعداد لحماية حقوق الإنسان بمختلف أشكالها، والدفاع عنها، والحفاظ على المحيط؛ وكذا التفتّح على الثقافات والحضارات العالمية.

ب – ملمح التخرج من التعليم القاعدي :

تهدف التربية القاعدية (أو الأساسية) الإجبارية إلى تنمية شاملة للمتعلّم، في المجال الوجداني، والمجال الحسّي الحركي، والمعرفي. ومعنى ذلك، أنّه ينبغي أولا استهداف ازدهار الشخصية، بحيث يتمّ التأكيد على إيقاظ :

- الفضول، التساؤل، الاكتشاف ؛
- الرغبة في الاتصال بين الأفراد ؛
- الرغبة في التفتح على المحيط ؛
- حب العلم، والتقنية والتكنولوجيا، والفنون ؛
- الإحساس والشعور الجمالي ؛
- روح الإبداع والفكر الخلاق ؛
- روح الاستقلالية والمسؤولية ؛
- الشعور بالانتماء إلى مجتمعه ؛
- الشعور بالهوية الثقافية من خلال كلّ تركيباتها ؛
- الثقة بالنفس، وفي تنمية شخصيته ؛
- الضمير الأخلاقي والمدني والديني ؛
- روح المواطنة، والقيم السامية للعمل.

إنّ للمدرسة القاعدية (الأساسية) وظيفة رئيسية هامة في إيصال المعارف الأساسية وتكوين السلوكات. وهي أيضا الفضاء المميز لتعلم الحياة الجماعية والاندماج وسط المجتمع، وذلك بالتحكّم في بعض الكفاءات الأساسية :

* كفاءات ذات طابع اتصالي :

إنّ اللّغة العربية هي المفتاح الأوّل الذي يجب أن يملكه التلميذ لدخول مختلف مجالات التعلّم. فهي مادة تعليم وإيصال التعلمات. وينبغي على التلميذ عند خروجه من المدرسة القاعديـــة (الأساسية) :

- **<u>أن يكون قادرا على التعبير باللغة العربية</u>**، أي :
  - أن يتناول الكلمة في مختلف وضعيات الاتصال ؛
  - أن يقرأ بطلاقة نصوصا مختلفة الطول والصعوبة ؛
  - أن يحرّر مختلف أنماط النصوص : رسائل، طلبات، شكاوي، تقارير، عروض، حصيلة تجارب ... ؛
  - أن يحلّل نصا : كالإدلاء بفرضيات في المعنى، وإعادة الصياغة، واسترجاع أفكار، وتلخيص، وتعليق ؛
- **<u>أن يتحكّم في استعمال لغة أجنبية أولى</u>** : كالإجابة بها على أسئلة أو طرحها، والتحاور بها، وقراءة وكتابة نصوص بكيفية صحيحة ؛
- **<u>أن يعرف لغة أجنبية ثانية</u>** : يعبر بها، ويقرأ ويكتب فيها نصوصا قصيرة ؛
- **<u>أن يتحكّم في بعض طرق التعبير بالخط</u>** (مخططات، رسوم، جداول، نماذج) والرسم التشكيلي، وبالجسد، والحركية والموسيقى.

* كفاءات ذات طابع منهجي :

- ينبغي أن يكون التلميذ قادرا على تنظيم نفسه لتحقيق عمل بمنهجية تمكنه من إتمامه،
- أن يكون قادرا على استعمال أدوات الملاحظة والتوجيه والتسجيل والاتصال والقراءة والقياس،
- أن يكون قادرا على استعمال الحاسوب للبحث عن المعلومة، وفي المراسلة وبمجموعات الحو والعمل، والعمل التعاوني الجماعي،
- أن يكون قادرا على استعمال بروتوكول أو وثيقة تبين كيفية الاستعمال.

* كفاءات ذات طابع فكري :

أن يكون قادرا على معرفة :

- محيطه الفيزيائي والبيولوجي والتكنولوجي والبشري، وكذا قواعد الحفاظ على هذا المحيط،
- أن يكون قادرا على الفهم والانتقاد الموضوعي لمختلف المعطيات الصادرة يوميا عن وسا الإعلام، تتعلق بمجالات مختلفة ذات الصلة بنشاطاته المرجعية،
- أن يتحكّم في المعارف القاعدية في العلوم والتقنيات ويكون قادرا على استعمال هذه المعارف للتمكن من حل المشاكل،
- أن يكون قادرا على البحث عن معلومة ومعالجتها، وعلى وضع فرضيات بحث وعلى الملاحظ والتجربة وهيكلة نتائجه والإدلاء بها،
- أن يكون قادرا على القيام بعمليات مختلفة وعلى التعرف عليها في وضعيات مختلفة،

* كفاءات ذات طابع اجتماعي وشخصي :

ينبغي أن يكون قادرا على :

- العمل ضمن فريق لتحقيق مشروع جماعي (تعاون، مساهمة)،
- تطبيق قواعد الحياة في المجتمع : احترام الآخرين، تسيير الخلافات بين الأشخاص بروح العدالة والاحترام المتبادل،
- التفتّح على الفروق الفردية، والعيش مع الآخرين والتعاون معهم، مع الوعي بحقوقه وواجباته،
- الاستشهاد ببعض الآيات من القرآن-الكريم،
- معرفة النشيد الوطني والألوان الوطنية (العلم) واحترامهما،

- التحكّم في المعارف القاعدية من العلوم الاجتماعية،
- استعمال معالم الزمن والفضاء،
- وضع علاقة بين أحداث تاريخية،
- استغلال مصادر تاريخية،
- مقارنة أهم الأحداث التي عرفتها الجزائر منذ عصور ما قبل التاريخ إلى يومنا هذا،
- معرفة موقعه بالنسبة للوطن، وبالنسبة للقارة، وللكرة الأرضية.

III- مجالات التعلم والمواد المقرّرة لمرحلة التعليم المتوسط :

لقد حدّد لمرحلة التعليم المتوسط مجالات تشمل جميع الجوانب التعليمية والتربوية: اللغوية والعلمية والاجتماعية والجمالية، مصاغة بصفة عملية في مناهج للمواد تتضمن الأهداف التربوية والكفاءات الختامية المستهدفة في نهاية مرحلة التعليم المتوسط وفي نهاية كل سنة. كما تتضمن مشاريع وحدات تعلمية وكفاءات قاعدية تجسدها أنشطة تعلمية تلائم مستوى تلاميذ هذه المرحلة ومكتسباتهم.

1- منهاج اللّغة العربية :

يرمي تدريس اللّغة العربية إلى تنمية معارف التلميذ المكتسبة ومهاراته اللّغوية لتمكينه من ممارسة النشاط اللّغوي وفق ما تقتضيه الوضعيات والمواقف التواصلية من جهة، وتلقّي المعارف واستيعاب مختلف المواد من جهة أخرى.

2- اللّغة الأمازيغية :

يرمي تعليم اللّغة الأمازيغية بصفتها لغة وطنية إلى ربط المتعلم بثقافة وطنه وأصالته، وإلى إكسابه جملة من المعارف والمهارات اللّغوية التي تسمح له بالتواصل مع محيطه وإدراك تراثه.

ويتضمن منهاج اللغة الأمازيغية برنامجين :

- البرنامج الأوّل : يعالج اللّغة الأمازيغية على أنّها لغة الأم، موجه للتلاميذ الذين يستعملونها في المنزل أو محيطهم المباشر، وهو يرمي إلى التحكم في التبليغ والتواصل.
- البرنامج الثاني : يعالج اللّغة الأمازيغية على أساس أنّها لغة ثانية، موجه لتلاميذ لا يعرفونها، وهو يرمي إلى إكساب المتعلم كفاءات تسمح له بالتعبير بهذه اللغة في وضعيات متنوعة.

3- اللّغة الفرنسية :

يرمي تدريس اللّغة الفرنسية، باعتبارها لغة أجنبية أولى، إلى منح المتعلّم أداة تسمح له بالتواصل والتعبير مع الآخرين وتوظيف مكتسباته اللّغوية في نشاطاته المدرسية والشخصية والاجتماعية، والوصول المباشر إلى المعلومات والمعرفة العالمية.

4- اللّغة الإنجليزية :

يرمي تدريس اللّغة الإنجليزية باعتبارها لغة أجنبية ثانية إلى تمكين المتعلّم من اكتساب معارف لغوية تدريجيا تسمح له بالاتصال بمستجدات التطور العلمي والتكنولوجي والثقافة العامة، كونها لغة عالمية وعلمية ضرورية لاكتساب التكنولوجيا وللتحكم في الاقتصاد العالمي.

5- التربية الإسلامية :

ترمي في هذه المرحلة إلى تعزيز المكتسبات المعرفية وترسيخ السلوكات الحميدة وتهذيبها وتنمية المواقف الإيجابية في إطـار المبادئ والقيم الإسلاميـة والإنسانية المتمثلة في العدالة والتضامن والتسامح ...

6- التربية المدنية :

ترمي إلى تمكين التلميذ من المعارف والمهارات التي تؤهله لممارسة المواطنة المسؤولة والتكيف الاجتماعي وإكسابه السلوكات والمواقف المطابقة لقيم المجتمع وقواعد الحياة الاجتماعية وقوانينه.

7- التاريخ والجغرافيا :

يرمي تدريس هاتين المادتين إلى إكساب التلميذ ثقافة عامة تتعلّق بتطور المجتمعات الإنسانية على سطح الأرض وعبر العصور التاريخية في جميع جوانبه، وعلاقة هذه المجتمعات بمحيطها وأساليب تعاملها معه، مع التركيز على تاريخ وجغرافية الوطن.

8- الرياضيات :

تعتبر الرياضيات في هذه المرحلة امتدادا لما هو مقرر في المرحلة الابتدائية وتعزيزا له، وهي ترمي بالدرجة الأولى في هذا المستوى إلى دعم المكتسبات وإثرائها، وإلى تنمية قدرات المتعلّم في توظيف المهارات التي يكتسبها في مواجهة الوضعيات التي يعايشها في الحياة اليومية وفي تعلمات المواد التعليمية الأخرى.

9- علوم الطبيعة والحياة :

وهي المادة التي تعوّض العلوم الطبيعية، وترمي إلى إكساب المتعلّم جملة من الكفاءات التي تمكن المتعلّم من فهم مظاهر العالم الحيّ ومعرفة قوانين الطبيعة وتطورها، كما تمكّنه من امتلاك كفاءات تتعلّق بالاتصال والسلوك واستعمال اللّغة العلمية للتّعبير والتواصل.

10- العلوم الفيزيائية والتكنولوجيا :

وتضم أبعادا متنوعة ومترابطة: قوانين فيزيائية نظرية وتجارب مخبرية وتطبيقات تكنولوجية منفعية. تمكن هذه المادة من فهم المتعلم بمجالات الحياة المتنوعة، العلمية والبيئية والاجتماعية والاقتصادية والثقافية. وتساهم أساسا في تكوين الفكر العلمي لدى المتعلم وجعله يتفهّم محيطه التكنولوجي ويتفاعل معه ويؤثر فيه إيجابيا.

تعوّض هذه المادة التربية التكنولوجية سابقًا.

11- التربية الجمالية :

يرمي هذا المجال إلى مواصلة تنمية الأحاسيس الجمالية لدى المتعلم ومعانيها المتنوعة وتطوير الذوق الفنّي لديه من خلال أنشطة تعلمية تمكّنه من إبراز مواهبه المختلفة وتنميتها تدريجيا في المجالات الإبداعية بتوفير شروط التعبير والإبداع الملائمة.

ويضم التربية الموسيقية والتربية التشكيلية والتربية البدنية والرياضية.

مناهج السنة الرابعة متوسط :

تعتبر مناهج السنة الربعة متوسط تتويجًا لمناهج مرحلة التعليم القاعدي. وفيها، ينهي المتعلم تعلماته القاعدية وتتحقق كفاءاته الأساسية المستهدفة. كما أنها تعتبر سنة توجيه تبرز وتتبلور فيها ميولات المتعلمين واستعداداتهم التي على أساسها يتم توجيههم في مرحلة التعليم ما بعد القاعدي.

IV- الوسائل التعليمية والوثائق المرافقة :

تعتبر الوسائل التعليمية بكل أنواعها أدوات ضرورية ومساعدة على تطبيق المناهج، بما تتضمنها من سندات تربوية يستعين بها المعلم في أدائه، وهي تشكل للمتعلم مصدرا أساسيا لتعلماته.

1- الوثائق المرافقة للمنهاج : لقد أرفق كلّ منهاج بوثيقة تربوية هي وسيلة تكوينية للأستاذ، القصد منها تقديم الأسس البيداغوجية التي تقوم عليها المناهج، وشرح المقاربة الجديدة المعتمدة في بنائها من زاوية كلّ مادة، وتذليل بعض الصعوبات التي قد تعترض الأستاذ في قراءة وفهم المنهاج. كما تقترح عليه كيفيات تناول الوحدات التعلمية المقررة وأساليب معالجتها تعلميا بما يتناسب ومستوى نموّ المتعلمين العقلي والاجتماعي والوجداني.

وتبقى هذه الوثائق المرافقة مشاريع قابلة للإثراء والتحسين بما يقترحه المربون بمختلف أسلاكهم بعد اطلاعهم عليها، وبما تفرزه الممارسة الميدانية عند استغلالها.

2- الكتب المدرسية : إنّ الكتب المدرسية التي تم إعدادها لتطبيق المناهج الجديدة تتميز بكونها تترجم مقاربة الكفاءات المعتمدة بما تقترحه من الوضعيات التعلمية والسندات التربوية. فإذا كانت كتب المدرسية بالنسبة للأستاذ أداة عمل ضرورية، فهي بالنسبة للمتعلم المصدر الأساسي للتعلم. لذلك روعي في إعدادها جملة من الاعتبارات التربوية والبيداغوجية والعلمية والجمالية حتى تكون في مستوى المناهج الجديدة وأداة فعالة بين أيدي المتعلمين.

وهذه الكتب، يحتمل أن تظهر فيها بعض النقائص أو الأخطاء يمكن تداركها وتصويبها بعد إخضاعها إلى محك الممارسة الميدانية.

V- التنظيم التربوي في خدمة التعلّم :

إنّ المناهج الجديدة تبني علاقات متميزة داخل القسم وخارجه، وتوزع مسؤولية تحقيق الأهداف المتوخاة من الفعل التربوي على كلّ العاملين في المؤسسة التربوية. إذ أنّ كل واحد منهم يؤثر بقسط في النتيجة النهائية. فإذا كان تنظيم القسم وفق ما تمليه المناهج، وتحديد نوع العلاقات فيه من مسؤولية الأستاذ المباشر، فإنّ الفريق التربوي والمشرفين الإداريين يتقاسمون مسؤولية إنجاز المناهج وأهدافها بتوفير الشروط المادية والتنظيمية الملائمة لذلك.

فالمناهج تقترح عددا من المشاريع التربوية للإنجاز من المهم جدًا أن تجد صداها في مشروع المؤسسة الذي تسهم في وضعه وتنفيذه مختلف المجالس التي يقرّها التنظيم.

أ)- التنسيق التربوي :

إنّ التجديد التربوي المجسّد خاصة في المناهج الجديدة يدعو المربين من أساتذة ومشرفين إداريين إلى العمل على خلق علاقات التكامل فيما بينهم من جهة، ومع المحيط الاجتماعي والثقافي كطرف مسؤول عن تربية الأجيال من جهة أخرى.

فالتنظيم التربوي وتسيير المؤسسة التعليمية يستلزمان تسخير كلّ أشكال العمل التعاوني والتشاوري المسؤول بين أعضاء الفريق التربوي والإداري. كما أنّ تعزيز أطر العمل التعاوني والتكاملي مسؤولية مشتركة بين المؤسسة والإدارة الوصية.

فتنصيب الكفاءات المستعرضة فيما بين النشاطات التربوية لن تتأتى دون تنسيق واع وفعّال داخل المادة الواحدة وفيما بين أساتذة مختلف المواد.

إن النشاط التكاملي والتقاربي بين المربين يجد مجالات عدة للتجسيد من خلال الأنشطة الصفية من جهة ومن خلال الأنشطة اللاصفية من جهة أخرى، يمكن أن يكون إطاره المرجعي مشروع المؤسسة.

ومن أجل ذلك، تعمل المجالس التربوية المختلفة على وضع مخطط منسق لكلّ النشاطات التكوينية والتعليمية المرتبطة بكلّ فترة زمنية معينة وتسخير كلّ الوسائل للوصول بالفعل التربوي إلى النجاعة المتوخاة.

ب)- التوقيت واستغلاله التربوي :

إنّ تنظيم المناهج الجديدة وتقسيمها إلى وحدات تعلّمية يقوم على نظرة جديدة إلى التعامل مع التوقيت المدرسي واستغلاله خلال الأنشطة التعلّمية. فالمناهج الجديدة تترك في بنيتها وطريقة التعامل معها الحرية للأستاذ في استغلال التوقيت على أنّه وسيلة لتحقيق تدريب وتنصيب الكفاءات والقدرات المتوخاة.

أمّا التوقيت المخصّص للنشاطات التعلّمية في سنوات التعليم المتوسط فهو :

المواد التعليمية	السنة الأولى	السنة الثانية	السنة الثالثة	السنة الرابعة
اللّغة العربية	6	5	5	5
اللّغة الأمازيغية	3	3	3	3
اللّغة الفرنسية	5	5	5	5
اللّغة الإنجليزية	3	3	3	3
الرياضيات	5	5	5	5
العلوم الفيزيائية والتكنولوجيا	2	2	2	2
علوم الطبيعة والحياة	2	2	2	2
التربية الإسلامية	1	1	1	1
التربية المدنية	1	1	1	1
التاريخ	1	1	1	1
الجغرافيا	1	1	1	1
التربية الموسيقية	1	1	1	1
التربية التشكيلية	1	1	1	1
التربية البدنية والرياضية	2	2	2	2
المجموع	34	33	33	33

VI- تكوين الأساتذة :

لا يمكن لأيّ إصلاح أو تجديد تربوي أن ينجح دون تكوين ملائم للعناصر المكلّفة بتنفيذه وتبنّيه، ولذلك فإنّ الوزارة قد قامت بإعداد خطّة عامة لتكوين الأساتذة والمؤطرين و/أو إعادة تكوينهم لتمكينهم من القيام بدورهم التكويني والقيادي على أحسن وجه.

فالخطّة المعتمدة تجعل من الإعلام بالمستجدات التربوية والتكوين فيها محورين أساسيين لإنجاح التجديد التربوي.

إنّ الصيغ المعتمدة متنوّعة من حيث الشّكل والوسائل تهدف إلى جعل الأستاذ والمؤطر عنصرين فاعلين ومسؤولين في عملية التجديد ومنتجين لأدواته ووسائله.

VII- المتابعة الميدانية :

إنّ البرامج التعليمية، مهما اتسمت بالجدة، ومهما سطرت لنفسها من أهداف نوعية، ومهما كانت في غاية الانسجام، فسوف لن تجد طريقها إلى التطبيق الجيّد والمرغوب ما لم تتوفّر لها جملة من الشروط التي تسمح بترجمتها في الفعل التربوي اليومي سواء داخل القسم وفي المؤسسة التعليمية أو في محيطها.

ونجد من بين هذه الشروط الضرورية المتابعة الميدانية الدقيقة والمستمرة لتطبيق المناهج، وهي على ثلاثة مستويات :

1- على مستوى مديرية التربية؛

2- على مستوى المقاطعة التفتيشية؛

3- على مستوى المؤسسة التعليمية ذاته.

وتشمل المتابعة الميدانية خصوصا :

- السهر على التوزيع الشامل للمناهج والوسائل التعليمية على كلّ المؤسسات بالولاية ؛
- توفير الظروف الملائمة وكلّ المستلزمات لتطبيق المناهج ؛
- وضع مخطط لعمليات الإعلام والتكوين في مجال المناهج الجديدة ومتابعة تنفيذه ؛
- جمع كلّ المعلومات المتعلقة بتطبيق المناهج وحوصلتها وتبليغها إلى المصالح المركزية لاستثمارها.

VIII- الخلاصة :

إنّ الرهانات التي يتحتّم على الأسرة التربوية رفعها لإعادة الاعتبار للمدرسة وللمربي بصفة خاصة، يتطلّب من كلّ واحد منا حيثما وجد، في القسم أو في الإدارة أو في هيئة التفتيش والتأطير والتوجيه، أن يعتبر المرحلة الحالية مرحلة بحث وتطوير وتعضيد للنظام التربوي الوطني، وأحسن استثمار يفيد البلاد والأجيال الصاعدة ويحصّنها من كلّ تيار لا يعزز الهوية الوطنية والمصالح المستقبلية للجزائر.

لذلك، ندعو كلّ المربين الغيورين على المدرسة الجزائرية الحديثة للتجنّد والعمل الدؤوب على تعزيز عملية التجديد التربوي وبعث المدرسة الجزائرية من جديد.

وزارة التربيـة الوطنيـة

منهاج اللغة العربية

السنـة الرابـعة من التعليم المتـوسط

الفهرس

1. تقديم المادة
2. التوزيع الزمني
3. ملمح الدخول إلى السنة الرابعة من التعليم المتوسط
4. ملمح الخروج من السنة الرابعة من التعليم المتوسط
5. الكفاءة الختامية في السنة الرابعة من التعليم المتوسط
6. الكفاءات القاعدية
7. تقديم النشاطات
8. المحتويات
9. طرائق التدريس
10. الوسائل التعليمية
11. التقييم

1. تقديم المادة :

تحتل اللغة العربية مكانة هامة في المنظومة التربوية: إذ هي مكون ثابت للمواطنة، وأداة أساسية للتواصل، ووسيلة لاكتساب التعلمات في مختلف المعارف والعلوم، لأجل ذلك ينبغي تمكين المتعلم من تحصيلها وإتقانها ليوظفها في مختلف الميادين، سواء أكان ذلك داخل المدرسة أو خارجها.

تعد السنة الرابعة من التعليم المتوسط خاتمة هذه المرحلة ففيها تبلغ تعلمات التلميذ الأساسية غايتها، الأمر الذي يؤهله للانتقال إلى التعليم الثانوي أو المهني.

يرتكز تعليم اللغة العربية في هذه السنة على تنمية القدرة على التواصل الشفوي والكتابي لدى المتعلم، ويتحقق ذلك بتوسع مكتسباته وإثرائها، وبدعمها وتعزيزها اعتمادا على وضعيات متنوعة منها على سبيل المثال:

- الإنتاجات المكتوبة والتواصل باللجوء إلى مصادر اللغة العربية وقواعدها.
- إبداء الرأي في خطابات شفوية ومكتوبة ومرئية.

إن الغاية المنشودة من أنشطة اللغة في هذه السنة هي تنمية كفاءة التواصل لدى المتعلم بما يضمن له حسن التعامل والتفاعل الإيجابي مع غيره.

2. التوزيع الزمني :

الحجم الساعي المخصص لتدريس اللغة العربية في السنة الرابعة من التعليم المتوسط، هو خمس ساعات (05) أسبوعيا، موزعة على النحو الآتي :

- القراءة و دراسة النص: ثلاث ساعات (03).
- التعبير الشفوي: ساعة واحدة.
- التعبير الكتابي: ساعة واحدة.

3. ملمح الدخول إلى السنة الرابعة من التعليم المتوسط :

يكون المتعلم في بداية السنة الرابعة من التعليم المتوسط قادرا على :

- قراءة ومطالعة نصوص متنوعة قراءة صحيحة مسترسلة، وإدراك ما تشتمل عليه من معطيات، وتمييز مختلف أنماط وأنواع كل منها وتحديد بعض خصائصها.

- إصدار أحكام – شفوية ومكتوبة – وتأييدها بالأدلة والأمثلة.
- التعبير عن وضعيات ذات دلالة بلغة سليمة.
- كتابة نصوص نثرية متنوعة يغلب عليها الطابع الحجاجي بتوظيف المكتسبات القبلية.
- إدراك خصائص الأسلوب الحجاجي في النصوص.

4. ملمح الخروج من السنة الرابعة من التعليم المتوسط :

في نهاية السنة الرابعة من التعليم المتوسط يكون المتعلم قادرا على :
- قراءة نصوص متنوعة وفهمها وتصنيفها حسب أنماطها وأنواعها.
- القراءة المسترسلة السليمة والمعبرة.
- المطالعة الحرة للوثائق المختلفة قصد الانتفاع أو التسلية.
- تحليل المقروء وترتيب محتوياته وضبط أفكاره بالمناقشة والنقد.
- تذوق المقروء باكتشاف جوانبه الجمالية.
- التعبير –شفويا وكتابة– عن مشاعره وآرائه وتعليلها بأمثلة وشواهد وبراهين تناسب الموقف.
- كتابة نصوص من أنماط متعددة (الوصف، السرد، الحجاج ...) وأنواع مختلفة (رسالة، خطبة، مقالة) بمراعاة معايير الصوغ وأساليب العرض.
- التواصل مع غيره كتابة ومشافهة بتجنيد مكتسباته اللغوية.
- كتابة محاولات شعرية ونثرية بتوظيف خياله وذوقه الأدبي.

5. الكفاءة الختامية في السنة الرابعة من التعليم المتوسط :

في نهاية السنة الرابعة من التعليم المتوسط، يكون المتعلم قادرا على إنتاج (شفويا وكتابيا) كل أنماط النصوص : الإخبارية، الوصفية، السردية، الحوارية، الحجاجية، مع التركيز على النص الحجاجي.

ملاحظة : قد تم تناول النص الحجاجي في السنة الثالثة من التعليم المتوسط، ولكن نظرا للآليات اللغوية العديدة التي يتطلبها تعين تقريره هذه السنة كذلك، إلى جانب الأنماط الأخرى للوصول إلى التمييز بين خصائصها.

6. الكفاءات القاعدية :

- القراءة :

الكفاءة القاعدية	الأهداف التعلمية
قراءة نصوص متنوعة وفهم ما تشتمل عليه من أفكار ومعطيات.	– يقرأ نصوصا مشكولة نسبيا قراءة إعرابية مسترسلة وصحيحة وبأداء معبر. – يستعمل استراتيجية القراءة السريعة (القراءة الانتقائية) أثناء بحثه عن المعلومات. – يرغب في المطالعة الحرة ويتفاعل مع النصوص. – يطالع نصوصا مستقاة من سندات متنوعة (صحف، مجلات، إعلانات إشهارية، وصفة استعمال دواء، بطاقة تشغيل جهاز، الشرائط المرسومة ...). – يحدد موضوع النص، وبناءه الفكري، والفني، واللغوي). – يتفاعل مع النص ويصدر بعض الأحكام النقدية في مضمونه. – يميز بين المعنى المجازي والمعنى الحقيقي. – يشرح مدلول المفاهيم المجردة. – يميز بين المعنى اللغوي والمعنى الاصطلاحي. – يفسر معاني الكنايات ومختلف إيحاءاتها. – يميز بين النصوص العلمية والنصوص الأدبية. – يبرز بعض مميزات النص الأدبي. – يصنف النصوص إلى إخبارية، وسردية، ووصفية، وحجاجية. – يستخرج مميزات النص الحجاجي ويقارنها بمميزات الأنماط الأخرى (الإخباري والسردي والحواري والوصفي).

- التعبير الشفهي :

الكفاءة القاعدية	الأهداف التعلمية
تناول الكلمة والتدخل في المناقشة	- يضيف معطيات جديدة. - يصوب الخطأ مع التعليل. - يقدم الشواهد ويضرب الأمثلة. - يؤيد رأيا أو حكما أو يفندهما مع التعليل. - يسرد تجربة شخصية معيشة، أو ينقل خبرا مسموعا أو مقروءا. - يعبر عن أفكاره بسهولة ويسر وبطريقة محكمة. - ينتقي الألفاظ المناسبة أثناء الحديث. - يستخدم ملامح وجهه وهيئته الجسمية. - يميز مواقف الإخبار وإصدار الأحكام، عن مواقف التعبير عن الرأي أو الرغبات أو المشاعر. - يغير مجرى الحديث وفق متطلبات الموقف. - يدير حديثا أو مناقشة في موضوع ما بحيث يفرض البقاء في صميم الموضوع. - يستعمل أدوات الربط المنطقية. - يوظف قواعد النحو والصرف توظيفا صحيحا. - يستعمل الكلمات استعمالات حقيقية ومجازية. - يلتزم بالاستعمال الدقيق للكلمات. - يدمج المفردات والمصطلحات المدروسة في استعمالات مختلفة. - يعالج كل جوانب موضوع المناقشة. - يعلل آراءه وأحكامه. - يستخدم الاستقراء والاستنباط. - يحلل القضايا إلى عناصرها. - يبني أدلته. - يجيد الحوار والمناظرة.

- التعبير الكتابي :

الكفاءة القاعدية	الأهداف التعلمية
إنتاج نصوص متنوعة بتجنيد عدد كبير من المفردات والعبارات مع احترام قواعد اللغة العربية.	- يحرر نصوصا تشتمل على الحجاج. - يكتب نصوصا سردية ووصفية وحوارية وإخبارية. - يعلل آراءه ووجهات نظره، ويعزز أحكامه بالأدلة والشواهد. - يشرح المسائل ويفسر الظواهر بلغة سليمة. - يحرر رسائل إدارية ويحترم معايير كتابتها. - يكتب عروض حال وتقارير ومذكرات إعلامية. - يستثمر الرصيد اللغوي المكتسب. - يوظف قواعد النحو والصرف والإملاء ويدمجها أثناء التحرير. - يستعمل مستويات لغوية مختلفة مراعاة لمقام التواصل وأحوال المستقبل. - يعرض ما يكتب عرضا منسقا ويبرز فيه الفقرات والعناوين. - يضبط وينجز مشاريع كتابية بمفرده. - ينجز مشاريع كتابية بمعية زملائه (المجلة المدرسية، الاستطلاعات الميدانية، العروض). - يسجل رؤوس أقلام انطلاقا من سندات كتابية وشفهية. - يلخص نصوصا وفق قواعد التلخيص. - ينجز بطاقات مطالعة. - ينجز محاولات في الكتابة الفنية، القصة، الحكاية، الشعر.

7. تقديم النشاطات :

يتضمن منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط النشاطات الآتية :

1. القراءة ودراسة النص.
2. التعبير الشفوي.
3. التعبير الكتابي.

للتذكير إن هذه النشاطات ليست جديدة على المتعلم في هذا المستوى وإنما جدتها تكمن في المواضيع التي ستقترح عليه وفي الطرائق التي ستتبنى عند تناولها وينتظر أن تكون قاعدة لمكتسباته في المرحلة الثانوية ودعامة لها.

1- القراءة و دراسة النص:

إن القراءة عملية ذهنية تأملية ونشاط عقلي مركب، إذ تتآلف فيه قدرات الفرد المختلفة كالقدرة على التعرف والفهم والتمييز والتحليل والتركيب والإدراك ...

وعليه يحتل نشاط القراءة الصدارة بين الأنشطة الأخرى باعتباره منطلقا لها. وذلك في إطار المقاربة النصية المعتمدة في تعليمية اللغة العربية.

تقوم القراءة على نص ينبغي أن يقرأه التلميذ ليستنبط منه الأحكام المتصلة بالأفكار كقصدية صاحب النص، للانتقال بعد ذلك إلى مستوى أكثر تجريدا لإدراك الآليات المتحكمة في ترابط البنيات النصية وفهم الكيفية التي تعمل بها النصوص والمنطق الذي يحكم عملها. بإمكانه حينها أن يستثمر ذلك في إنتاج نصوص على منوال المدروسة منها، على أن تتصف بطابع التماسك والانسجام.

ينبغي أن لا يكتفى في نشاط القراءة بالأداء والشرح اللغوي لاكتشاف المعنى المستتر في النص، بل يجب أن يتعداه إلى بناء المعنى انطلاقا من العناصر التي يتضمنها لكون هذا الأخير موزعا فيه ويسري في كل مكوناته ومؤشرا عليه بمجموعة من العلامات التي يستند إليها القارئ لإعادة بناء هذا المعنى.

يتوخى من نشاط القراءة أن يكون فيه التلميذ قادرا على :

- قراءة نصوص متنوعة قراءة واضحة ومسترسلة ومعبرة.
- التمييز بين أنماط النصوص المختلفة من حيث بناؤها وأغراضها ووظائفها.
- التعرف على بناء النص وطبيعة هيكلته.

- تحديد المعاني المجازية والكناية النصية وبعض أنواع الدلالات (النحوية والصرفية السياقية).
- التمييز بين المعاني الكلية والمعاني الجزئية.
- تفسير المقروء واستغلاله في حل المشكلات.
- تذوق المقروء والحكم عليه.
- اكتساب عادة القراءة والرغبة فيها.

ونذكر أن نصوص القراءة المقررة تتفرع إلى نصوص تواصلية وأخرى أدبية.

- النصوص التواصلية: هي تلك النصوص التي تعالج الظواهر المتعلقة باهتمامات المتعلم والمرتبطة بواقعه المعيش في جوانبه الثقافية والاجتماعية والاقتصادية لتحقيق التفاعل معها واستثمارها في أداء نوايا تواصلية، وعليه يتوقع من خلال هذه النصوص تحقيق الأهداف الآتية:
  - بعث الفضول وحب الإطلاع عند التلميذ.
  - التزود برصيد لغوي ثري وجديد ومفيد.
  - توظيف المكتسب في واقعه اليومي.

للاشارة إن هذه النصوص ينبغي أن تتوافر على النصيب اللازم من الصيغ والتراكيب والمفردات الوظيفية وأن تستوفي بعض الجوانب الجمالية.

- النصوص الأدبية: يدعو منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط إلى المحافظة على مبدأ النصوص الأدبية لما لها من إنماء للحس الجمالي عند المتعلم.

يقتضي اكتشاف المبادئ الأدبية الأولية أن تكون النصوص الأدبية ذات طابع إبداعي لتغذي خيال المتعلم وتصقل ذوقه وتستثير مشاعره وتنمي قدرته على التحليل والنقد وتبعث قراءتها البهجة والسرور في نفسيته.

ينبغي أن تغطي النصوص الأدبية كل الأنماط (السردي والوصفي والحواري والإخباري والحجاجي) وأن تعالج القضايا الاجتماعية والثقافية والفكرية وذلك في حدود ما يستقطب اهتمامات المتعلم ويناسب قدرته على الاستيعاب.

ترمي النصوص الأدبية إلى أن يكون التلميذ، عند دراستها، قادرا على :

- تحديد أنماط النصوص وتمييز الأنواع الأدبية.
- اكتشاف معاني النص وإبراز أبعاده.

1-1 القواعد و الإملاء :

إن تبني المقاربة النصية في تعليمية اللغة العربية يتطلب استنباط القواعد اللغوية، النحوية منها والصرفية من النص المقرر في حصة القراءة الذي يفترض أن المتعلم تدرب على قراءته بطريقة جيدة وتفهم معانيه وأدرك مبناه، قبل أن يتحول إلى لغته بقصد اكتشاف وظائف الكلمات داخل الجملة وتركيبها وصيغها.

يتوقع من التلميذ بعد دراسة قواعد اللغة أن يكون قادرا على :

- التعرف على القواعد التي تحكم عناصر اللغة وضبطها في سياق لغوي مناسب.
- تحديد الآليات اللغوية من خلال وظائف هذه العناصر في النص.
- ربط القواعد باستعمالها الفعلي من خلال توظيفها في مواقف تعبيرية متنوعة.

2-1 المبادئ الأدبية الأولية :

تدرس المبادئ الأدبية في السنة الرابعة من التعليم المتوسط تمهيدا لدراسة الأدب وفنونه في الأقسام اللاحقة، حيث تقدم المصطلحات الفنية (البلاغية) في شكل معلومات مبسطة تسمح للمتعلم باكتشاف الأساليب الفنية المختلفة والإمكانات التي توفرها في مجالات التعبير، وعليه، يرمي هذا النشاط إلى تحقيق الأهداف الآتية :

- فهم المقروء وتذوقه.
- انتقاء الأساليب والأدوات المناسبة وتوظيفها في وضعيات جديدة.
- اكتشاف أدوات التعبير عن المشاعر وامتلاكها.
- تنمية الخيال وتوسيعه.

3-1 الأعمال التطبيقية :

تعالج الأعمال التطبيقية اللغة من الجوانب الآتية :

- النحو والصرف (الصيغ والتراكيب).
- قواعد الإملاء والعروض.
- المبادئ الأدبية الأولية.

وتنفذ الأعمال التطبيقية عقب تقديم الظواهر النحوية والصرفية والإملائية والبلاغية وتكون متعلقة بحصتي القراءة ودراسة النص. ونظرا لما لها من أثر وفاعلية، يوصي المنهاج بضرورة الاهتمام بتنويعها والإكثار منها وإحاطتها بكل مستويات القدرات العقلية المعرفية (من المعرفة إلى التقويم مرورا بالفهم والتطبيق والتحليل والتركيب).

تتمثل الأهداف المتوخاة من الأعمال التطبيقية في :

- تثبيت ما اكتسبه المتعلم.
- ممارسة الكفاءات اللغوية المدروسة وتوظيفها توظيفا مناسبا.

2. التعبير الشفهي :

يمثل التعبير الشفهي وسيلة من وسائل الاتصال المباشر للفرد مع غيره، تنقل إليهم خلاله الأفكار والآراء والمعلومات باستعمال اللغة المنطوقة، إنه نشاط دعامته المطالعة والقراءة وهو حقل تطبيقي لكثير من المهارات ومقدمة للتعبير الكتابي وخادم له و وضعيات استخدامه عديدة ومتنوعة.

يتوخى من نشاط التعبير الشفهي تحقيق الأهداف الآتية :

- ممارسة اللغة وتوظيف المكتسبات اللغوية بشكل جيد.
- تحسين الأداء الشفهي وتنمية القدرة على الارتجال.
- التدريب على المناقشة الفاعلة الوظيفية.
- اكتساب الجرأة والثقة في المواجهة والتواصل.
- تفعيل روح المبادرة والثقة بالنفس.
- تحقيق التواصل الأفقي.

أما المطالعة الموجهة فيحضرها المتعلم خارج القسم بعد أن تقدم له تعليمات دقيقة استعدادا لحصة التعبير الشفهي.

ويتوقع من المطالعة تحقيق الأهداف الآتية :

- قراءة النصوص غير المدرسية وفهمها.
- تحليل المقروء وإبداء الرأي فيه.
- توظيف المقروء في التعبير الشفوي.
- اكتساب عادة المطالعة.

3. التعبير الكتابي :

يمثل التعبير الكتابي نشاط إدماج هام للمعارف اللغوية المختلفة، ومؤشرا دالا على مدى قدرة المتعلم على تحويل هذه المعارف بتوظيفها في وضعيات جديدة وهو بذلك يعتبر تجنيدا للكفاءة المستهدفة.

يحقق التعبير الكتابي بوساطة الوضعيات المشكلة والمشاريع.

ويرمي هذا النشاط في السنة الرابعة من التعليم المتوسط إلى تحقيق ما يأتي :
– كتابة أنماط نصية (سرد، وصف، حوار، إخبار، حجاج) باستعمال السندات المختلفة في التعبير (رسالة، خطبة، قصة، مسرحية).

ملاحظة : يخصص الأستاذ قسطا من حصة التعبير الكتابي للتصحيح الوظيفي مركزا، في كل مرة، على جانب إجرائي (هيكلة رسالة إدارية، بناء مقدمة، عرض شاهد من الشواهد، توظيف ظاهرة لغوية مدروسة ...) ومراعيا حاجات التلميذ وأخطاءه.
ويقع التصحيح إلى جانب تقديم موضوع التعبير الجديد ومتابعة المشروع وحل الوضعية المشكلة.

8- المحتويات :

يقترح منهاج السنة الرابعة موضوعات في قواعد اللغة والمبادئ الأدبية الأولية وتقنيات التعبير، تتناول من خلال نصوص القراءة والمطالعة الموجهة ضمن محاور ثقافية وأدبية تجسيدا للمقاربة النصية.

1. محاور القراءة والمطالعة :

- العلوم والتقدم التكنولوجي (الأقراص المضغوطة، الاتصال الرقمي، ...).
- قضايا اجتماعية (الأخلاق، الآفات الاجتماعية ...).
- المواطنة (الحقوق والواجبات).
- شخصيات موهوبة جزائرية وعالمية (أدبية، فنية، رياضية ...).
- الحوادث الكبرى في القرن العشرين (ثورات ...).
- متاحف ومعالم تاريخية (جزائرية، عالمية ...).
- الصحة (أمراض العصر).
- الهوايات.
- الثروات الطبيعية (الماء، الغابات، البترول ...).
- مظاهر طبيعية (الخسوف والكسوف، المد والجزر ...).
- شعوب العالم (معتقداتها، عاداتها وتقاليدها...).
- الفنون (الموسيقى، النحت، الرقص، الغناء، ...).
- حقوق الإنسان (الطفل، المعوق، المسن، ...).
- دور الإعلام في المجتمع (التحسيس، الإخبار، التوعية، التثقيف، ...).
- التضامن الإنساني (الهلال الأحمر، الصليب الأحمر، أطباء بلا حدود، ...).

- التلوث البيئي (النفايات الصناعية في الوسط الأرضي والهوائي والمائي).
- الإنسان والحيوان (الرفق بالحيوان، ترويض الحيوانات ...).
- الأساطير (المحلية والعالمية).
- المرافق العامة (المكتبة، حدائق الترفيه والتسلية ...).
- الصناعات التقليدية (الفخار، النحاس، ...).
- الشباب و المستقبل.
- عالم الشغل (التمهين، التكوين المهني، ...).
- الدين المعاملة (أثر الدين في سلوك الفرد: التسامح، التراحم، ...).
- الهجرة الداخلية والخارجية (النزوح، هجرة الأدمغة ...).

2- قواعد اللغة :

النحو :

أ) ترتيب عناصر الجملة الاسمية والجملة الفعلية.:

* الجملة الاسمية :

– تقديم المبتدإ وجوبا وجوازا.
– تقديم الخبر وجوبا وجوازا.

* الجملة الفعلية :

– تقديم المفعول وجوبا وجوازا.

ب) حذف عناصر الجملة :

* الجملة الاسمية:

– حذف المبتدإ وجوبا وجوازا.
– حذف الخبر وجوبا وجوازا.

* الجملة الفعلية :

– حذف المفعول.

ج) الوظيفة النحوية للجملة :

– الجملة المركبة والجملة البسيطة.
– الجملة الواقعة مفعولا به.

- الجملة حالا.
- الجملة نعتا.
- الجملة مضافا إليه.
- الجملة جواب شرط.
- الجملة الواقعة خبرا لمبتدإ أو ناسخ.
- الجملة الموصولة.

الصرف : - التصغير.
- الإدغام.
- صيغ المبالغة.
- اسم التفضيل.

الصيغ اللغوية: - التعجب.
- الإغراء والتحذير.
- المدح والذم.

3- المبادئ الأدبية الأولية :

- الكناية.
- المجاز المرسل.
- الاستعارة وأقسامها.
- قواعد الكتابة العروضية.
- التقطيع.
- أوزان البحور الشعرية (الطويل، البسيط، الكامل).

المراجعة :

- الهمزة بأنواعها.
- علامات الوقف.

4- أنماط النصوص :

- الإخبار.
- الوصف.
- السرد.
- الحوار.
- الحجاج.

5- أشكال التعبير وتقنيات الكتابة :

- التلخيص والتقليص.
- الاقتباس.
- القصة.

- الخاطرة.
- أحداث متفرقة.
- تسجيل رووس الاقلام.

6- التعبير الكتابي :

- تحرير نصوص إخبارية.
- تحرير نصوص وصفية.
- تحرير نصوص سردية.
- تحرير نصوص حجاجية.
- كتابة مقال.
- كتابة نص إشهاري.
- كتابة خطبة.

7- المشاريع :

- الكتابة عن أحداث متفرقة.
- تأليف قصة.
- تأليف ألبوم عن شخصيات موهوبة (بالصور والملخصات).
- إعداد جريدة تحتوي على: (مقال أدبي، مقال رياضي، مقال فني، مقال ثقافي، صفحة التسلية، لوحة الكلمات المتقاطعة، صور إشهارية، ...).
- تحضير ندوة أدبية (شعر، قصة، خاطرة، فكاهة، كتابة بطاقات دعوات، تسيير جلسة، اعداد برنامج عمل ...).
- إعداد تحقيق صحافي بشروطه.

9- طرائق التدريس :

يقترح منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة المتوسطة الطرائق النشطة لتحقيق أقصى قدر ممكن من الفاعلية في ممارسة عملية التعلم الناجعة وفق منظور المقاربة بالكفاءات ويتبنى المنهاج الطرائق النشطة لتحقيق الأهداف المتوخاة وجعل المتعلم يمارس نشاطه التعلمي ضمن مسارات تدفعه إلى المبادرة الحرة التي تمكنه من الملاحظة والمعالجة والابتكار والاستقلالية في القرار الشخصي، فهذه التعلمات كفيلة بتزويده كفاءات حقيقية يكون الأستاذ فيها المنشط لعملية التعلم.

وعلى هذا الأساس تدفع الطرائق النشطة المتعلمين إلى المشاركة الفعلية في كل التعلمات وتحقيق الكفاءات التي تقيس قدراتهم الفعلية في الإنجاز والإتقان مجسدين بذلك البناء المتدرج للمعرفة والابتعاد عن الحشو والتلقين.

ويتعزز استخدام الطرائق النشطة باعتماد بيداغوجيا المشروع وحل المشكلات لكونها عملية واقعية أساسها ربط مكتسبات المتعلم المدرسية بالحياة وذلك بإثارة مشكلات من واقعه المعيش الأمر الذي سيولد لديه الرغبة في حلها باستخدام الوسائل اللازمة وجمع المعلومات المناسبة وتقديم النتائج المتوصل إليها ويشير بعض المختصين إلى "إن الطرائق النشطة تجعل المتعلم صانع معرفته الخاصة حيث يوضع في ظروف تسمح له باكتشافها بنفسه عوض فرضها عليه".

ويمكن تلخيص أهمية هذه الطرائق فيما يأتي :

- تحفيز المتعلمين بإثارة اهتماماتهم العفوية لاستثمار جهودهم.
- إتاحة حرية المبادرة والإبداع.
- التوجيه نحو النمو الوجداني والاجتماعي.
- الممارسة الفعلية وإتقان الإنجاز.
- التدرج في بناء المعارف والمكتسبات.

أ) بيداغوجيا المشروع :

يعتمد منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة المتوسطة على بيداغوجيا المشروع لكونه رافدا من روافد الدعم وإدماج الكفاءات القاعدية المحددة والكفاءة الختامية باعتبار أن المشروع جملة من المهام يؤديها المتعلم لتفعيل مكتسباته وترسيخها وتجنيد مهاراته في مواجهة الوضعيات –المشكلة، خصوصا وأنه في نهاية مرحلة التعليم القاعدي الذي يحتاج فيه إلى التكامل الوظيفي لمجموع الكفاءات القاعدية والختامية للانتقال إلى مرحلة التعليم الثانوي العام والتكنولوجي أو التعليم المهني.

وهكذا يمكن القول إن بيداغوجيا المشروع وسيلة لتنمية كفاءات التلميذ بطريقة فاعلة، إذ تجعله عنصر نشطا من بداية المشروع إلى نهايته.

وللتذكير فإن المشروع البيداغوجي هو نشاط إدماجي يكون من اقتراح الأستاذ على تلاميذه أو من اقتراحهم وبتوجيه منه، والمشروع الناجح هو الذي تراعى فيه جملة من الاعتبارات نذكر منها:

- الارتباط بالكفاءات التي يقترحها المنهاج حتى يعمل على تنميتها.
- التوافق مع ميول التلاميذ و اهتماماتهم.
- العمل على حل مشكلات مباشرة يشعرون بأهميتها.
- الارتباط بجانب من جوانب حياتهم.
- التوافق مع مستواهم العقلي.
- العمل في حدود إمكانات التلاميذ وظروف المدرسة.

ويمكن تلخيص أهداف بيداغوجيا المشروع فيما يأتي :

- تكوين شخصية الفرد بتفاعله مع غيره.
- تعويده الاعتماد على النفس والمبادرة بالسعي إلى البحث والتقصي.
- تثمين العمل الجماعي وما ينجر عنه من قيم (تعاون – عمل ...).
- تحمل المسؤولية عند إنجاز المهام المسندة إليه.
- التبعية الإيجابية لأعضاء الفوج بالمساهمة المتبادلة.
- التعبير عن الاستقلالية والقدرة على الابتكار.

إن بيداغوجيا المشروع في تعليم اللغة العربية هو مسعى يندرج ضمن منظور إضفاء الحيوية على المادة وتحضير المتعلم لتحمل أعباء الحياة بفاعلية في المستقبل، فمن خلال تدرب المتعلم على إنشاء مشاريع صغيرة وإنجازها يرسخ في تقاليده ويسري في فكره الطموح إلى التخطيط للمشاريع الكبرى مستقبلا.

فبيداغوجيا المشروع تدفع المتعلم إلى المبادرة والاستقلالية وتشجعه على اختيار موضوع عمله بمفرده أو ضمن جماعة، وتحثه على البحث والتفاعل مع الآخرين بشتى الأساليب.

ب) وضعيات التعلم:

وضعيات التعلم هي التقاء لمجموعة من العناصر ومن العوامل والظروف والمعطيات في مختلف المجالات التي تطرح إشكالات تنشأ عنها نشاطات تعلمية يتم من خلالها تنمية قدرات المتعلمين وتطوير كفاءاتهم بطرق مناسبة وفي سياقات محددة، في ضوء استراتيجيات مناهج المواد الدراسية وأهداف التعلم.

فالوضعية إذا تعبر عن المحيط الذي يتحقق في إطاره نشاط التعلم وتكون دالة لتحفز المتعلم على العمل وتعطي معنى لتعلمه.

ينبغي أن تنتقى وضعيات التعلم من الواقع المعيش للمتعلم على أن تتيح له بإدماج مختلف المكتسبات المعرفية منها والتصرفية والوجدانية وكل ذلك في إطار ما يقترحه المنهاج من كفاءة ختامية وكفاءات قاعدية ومحتويات.

لتخطيط وضعية تعلمية يتعين أخذ جملة من العناصر بعين الاعتبار، نذكر منها:

1- السياق (الإشكالية) ويتم هنا وصف وضعية التعلم (التساؤلات، التحديات ...).

2- خلاصة المكتسبات المستهدفة :

- الغرض التربوي.
- الكفاءة (أو الكفاءات) القاعدية.
- المعارف المراد تحقيقها.

3- سير العملية :

أ- مرحلة التحضير: تقديم وضعية الانطلاق.

ب- مرحلة التنفيذ: يتم فيها وصف مختلف المهام والوسائل التي ستستعمل

ت- مرحلة الإدماج وإعادة الاستثمار: العودة إلى مرحلة الانطلاق والتأكد من بلوغ الغرض التربوي المستهدف في البداية أي القيام بعملية التقويم.

إن أنجع وضعيات التعلم هي تلك التي يصوغها الأستاذ ويخططها انطلاقا من الحياة اليومية للمتعلم بحيث تجعله في علاقة مع الكفاءات والمادة المقررة في المنهاج.

الوثيقة المرافقة لمنهاج مادة اللّغة العربية

السنة 4 من التعليم المتوسط

الفهـرس

المقدمة :

1- التدريس بالكفاءات
2- بيداغوجيا حلّ المشكلة
3- المقاربة النصيّة
4- تقديم النشاطات
5- التقييم

المقدمة :

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

وقد تضمن تصورا جديدا "لمهنة المتعلم" الذي أصبح مركز العملية التربوية ولمهنة المعلم باعتباره مسهلا لعملية التعلّم ومسؤولا على التحفيز والإثارة والتوجيه بدلا من ترسيخ المعلومات.

إنّ أساس التعلّم هو نشاط التلميذ الذي لا يستوعب ولا يحتفظ إلا بما يحمل دلالة بالنسبة إليه، فيكتشف بنفسه ويكون الفاعل في بناء تعلماته.

وهكذا، تتجلى هذه الرؤية الحديثة لعمليتي التعليم والتعلّم في الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الرابعة من التعليم المتوسط التي تركز على المبادئ الجوهرية للتحوّل التربوي الحاصل والمتمثلة في :

- التدريس بالكفاءات
- بيداغوجيا حلّ المشكلة
- المقاربة النصيّة
- تقديم النشاطات
- التقييـــم

1- التدريس بالكفاءات :

لم تكن تبنى المنظومة التربوية للمقاربة بالكفاءات اعتباطا أو بديلا سريعا وإنما كان ضرورة فرضتها التجربة الفعلية في الميدان التربوي وقد أفرزت هذه التجربة معطيات صوّبت اتجاه المنظومة نحو هدف لا يولي ظهره للمعارف ولا يرفض المحتويات وإنّما يؤكّد عليها من منحى آخر هو التفعيل والممارسة 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 لحلّ وضعية مشكلة حلا عمليا وواقعيا وفاعلا.
- إدماج المكتسبات وتفعيلها.
- تنظيم المكتسبات واستغلالها في وضعيات جديدة ذات دلالة.

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

- تكوين إنسان قادر على التكيّف والاندماج في المجتمع.
- تدريبه على حلّ مشكلاته اليومية.

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

إنّ تنمية الكفاءة ينبغي أن يتم في وضعية تعلمية تأخذ في الحسبان المحتويات المعرفية والأنشطة التعلمية، والوضعيات التي تمارس فيها هذه الأنشطة حتى يتمكن المتعلم من التكيّف والتفاعل مع المحيط تفاعلا إيجابيا، بغرض تفادي جملة من النقائص نذكر منها :

- تقديم المعارف معزولة عن السياق ومنفصلة عن كل تطبيق عملي ودون ربطها بمواردها وباستعمالاتها الاجتماعية.
- عجز المتعلم على تحويل المعارف المدرسية المكتسبة وتوظيفها في وضعيات جديدة والتفكير في كيفيات تجاوز العقبات التي تواجهه.

ولتخطي هذه النقائص يستحسن، ما أمكن، إتباع المراحل الآتية في إنجاز الحصص التعليمية :

أ)- ضبط سير العمليات التعليمية وفق ما يأتي :

* تحديد طبيعة الكفاءة المستهدفة وأهداف التعلّم.
* تنظيم وترتيب عناصر عملية التعلّم (المعارف والأداءات).
* إعداد الوسائل الضرورية لإنجاز الحصة.
* إعداد نماذج للتقييم.

ب)- تحديد الوضعية المشكلة :

قد يستعين المدرّس بوضعية مشكلة تتفق مع طبيعة الكفاءة التي تندرج تحتها المعارف والمهارات المجندة لأداء المهام المطلوبة.

ج)- معالجة الوضعية المشكلة : وتتم على النحو الآتي :

- تحديد الأستاذ للصعوبات المعرفية الفردية بـــ :

* وضع المتعلم أمام مهمة صعبة تحدّد من خلالها أهداف التعلّم.
* متابعة المحاولات الأولى للمتعلم لتجاوز الصعوبات اعتمادا على مكتسباته القبلية.

- تحديد الأستاذ للصعوبات المعرفية الجماعية بـــ :
* تقسيم التلاميذ إلى مجموعات.
* توجيههم إلى إجراء مقابلة للتحقق من نتائج أعمالهم والوصول إلى إجابات متفق عليها (تكامل، مقارنة، شروح متبادلة، ملاحظة التقدم الحاصل ...).

- تنشيط الأستاذ لردود الفعل الجماعية بـــ :
* توضيح الإجابات.
* تبرير طريقة الحصول عليها.
* الوقوف على مدى سلامة المسعى.
* دعم التعلمات، بالإضافة أو التعديل أو التغيير أو بما يلائم الوضعية.

2- بيداغوجيا حلّ المشكلة :

تنص تعليمية المواد الدراسية الحديثة على تغيير الممارسة البيداغوجية التقليدية التي ترتكز على منطق التعليم المبني على أصول التلقين والشرح للمحتويات والمعارف والمفاهيم، وغياب الممارسة الناجعة التي تقوم على منطق التعلّم.

إنّ بناء الدرس انطلاقا من بيداغوجيا حلّ المشكلة يحفز التلميذ على المشاركة الإيجابية ويدفعه إلى التفكير العلمي والرغبة في التعلّم الذاتي من أجل بناء معارف جديدة، باتخاذ إجراءات أكثر فعالية تقوم على الملاحظة وافتراض الحلول الممكنة ثم الوصول إلى الاستنتاج والاكتشاف، وبذلك يحصل التعلّم وهذا ما حدا بأحد المربين إلى القول بأنّ "المشكلة أم التعلّم" قياسا على قولهم "الحاجة أم الاختراع" وطريقة التدريس التي ينبغي اختيارها في المقاربة بالكفاءات هي طريقة الوضعية المشكلة التي يوضع فيها المتعلّم أمام صعوبة معينة تتحداه حتى يشعر بأنها فعلا مشكلته ويتعين عليه إيجاد الحلّ المناسب لها، باتخاذ التدابير اللازمة واستخدام كافة قدراته.

ويكون دور الأستاذ متمثلا في التوجيه والإرشاد لتذليل العقبات وبناء التعلمات.

1.2- تعريف الوضعية المشكلة :

إنّ الوضعية المشكلة هي مجموعة من المعارف تدرج داخل سياق معيّن ومحدّد يتم من ورائها دمج المكتسبات لإنجاز عمل ما.

وتنتقى الوضعية من واقع المتعلم المعيش، تصطنع فيها عوائق مؤقتة، متفاوتة التعقيد تتطلب توظيف التعلمات السابقة، وتختم الوضعية المشكلة بنتاج منتظر من المتعلم يمكن تحديده بدقة : نص إبداعي (قصيدة، قصة ...)، أو نص وظيفي أو تخطيط ...

وتتكون الوضعية المشكلة من ثلاثة عناصر :

- *السند* : وهو مجموعة من العناصر المادية يقترحها المدرّس، قد تكون نصا، وثيقة، صورة، لوحة ...

ويحدّد السند بالنظر إلى :

* السياق الذي تتحدّد فيه الوضعية.
* المعلومات التي يتفاعل المتعلم معها، قد تكون تامة أو ناقصة، جديدة أو سابقة.
* الوظيفة التي تحدّد الهدف من النتاج المنتظر.

- *المطلوب* : وهو توقع النتاج المنتظر.
- *التعليمة* : 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 المشكلة :

تعزز بيداغوجيا حلّ المشكلات قدرات المتعلم، وتسمح له باكتساب الكفاءات الضرورية التي تساعده على التكيّف مع مختلف متغيرات محيطة. ومن أبرز أهداف هذه البيداغوجيا في العملية التعليمية/التعلمية ما يأتي :

- اكتساب القدرة على الملاحظة والتأمل.
- تنمية القدرة عل تحليل المعطيات وتنظيمها قصد استغلالها.
- التمرّن على اقتراح الحلول وانتقاء أنجعها.
- الوصول بالتلميذ إلى التعلم الذاتي والنقد الموضوعي.
- اكتساب الثقة في النفس.
- التعوّد على التعاون مع الأقران ومع الآخرين.

3.2- خصائص الوضعية المشكلة :

يراعي الأستاذ، في الوضعيات التي يقترحها، الخصائص الآتية :

- المتعلم هو الذي ينجز المهمة المعروضة.
- هي إشكالية لأن المتعلم لم يمتلك بعد ما يلزمه لإنجازها.
- ما ينقص المتعلم هو نفسه ما يحتمل من تعلمات تصاغ في شكل أهداف تعلمية يحققها المتعلم عبر مراحل الحصة دون القفز على الصعوبات بل معالجتها عن طريق القيام بأداءات، قد تكون :
  - موارد شخصية أو "معلومات قبلية".
  - موارد المجموعة في إطار "عمل جماعي – تفاعل".
  - موارد الأستاذ مثل "وثائق، تعليمات، طرائق، بحث ...".

ومن جهة ثانية، يسهر الأستاذ باستمرار على تكييف ممارسته مع ما تقتضيه الوضعيات المقترحة بـــ :

- تنويع المسارات البيداغوجية من أجل التكفل الأنجع بالصعوبات الفردية ووتيرة العمل الخاصة بكل متعلم.
- الانتباه إلى ردود الفعل في القسم والتعرّف على أسباب التعثر أو عدم الفهم.
- تشجيع مختلف التفاعلات داخل القسم.
- تنويع تنظيم العمل : الفردي، الفوجي، الجماعي.

4.2- صياغة الوضعية المشكلة :

ولنجاح صياغة الوضعية المشكلة لابد من مراعاة الآتي :

- الجدة والتشويق.
- تقديم التحدّي للمتعلم أو الإشعار به لإنجاز المطلوب.
- استكشاف المسار لاستثمار معارفه وتعلماته.
- ضبط منحى التفكير الواعي، والتساؤل المثمر لبناء المعرفة وحسن تحويلها وفق معايير ومبادئ وخطوات.
- استقاء الوضعيات من الحياة اليومية للمتعلم، ومن محيطه الاجتماعي والثقافي على أن تكون ذات دلالة بالنسبة إليه ومناسبة لمستواه العقلي والثقافي، ولسنّه.

5.2- مراحل بناء الدرس انطلاقا من بيداغوجيا المشكلات :

إنّ تعلّم اللغة العربية بوساطة بيداغوجيا المشكلات يساهم في التكوين الفكري للمتعلم، ويمنحه المعارف الضرورية التي تسمح له بحل مشاكله في الحياة اليومية.
ويمر التدريس عن طريق الوضعيات المشكلة عبر أربع مراحل أساسية هي :

أ)- مرحلة الإثارة والتحفيز :

وتكون بإثارة مشكلة حقيقية أو صعوبة واقعية تجلب انتباه التلاميذ وتتحداهم وتدفعهم إلى البحث عن حلها، وهذه المرحلة حاسمة تتطلب من المدرّس إيجاد الوضعية المناسبة لقدرات المتعلمين ومكتسباتهم، وميولهم، ليشعروا أن المشكلة المثارة مشكلتهم وتتطلب منهم الحل السليم للتخلص من تأثيراتها السلبية (مرحلة الشعور بالمشكلة).

ب)- مرحلة الاستيعاب والفهم :

وفي هذه المرحلة يحدّد العمل المطلوب إنجازه، أو ما يجب أن يحققه التلاميذ لتفكيك المشكلة إلى عناصرها الجزئية ثم تركيبها مستأنسين بإرشادات الأستاذ.

ج)- مرحلة العرض والبناء والاستقصاء :

وتكون بدفع المتعلمين إلى البحث عن الحلول الملائمة، مستعينين في ذلك بتعلماتهم السابقة، وتجاربهم، والقواعد والنظريات والمبادئ المساعدة على شرح الصعوبات وقد يأتي التلاميذ بفرضيات متباينة ووجهات نظر مختلفة.

د)- مرحلة الضبط والتقييم واستخلاص النتائج :

بعد المناقشة وسماع الحلول الممكنة تأتي مرحلة الانتقاء وعزل المفاهيم الخاطئة واستنتاج الأحكام العامة التي تتحكم في الظاهرة اللغوية، أو في غيرها، وفي هذه المرحلة يتم التحقق من صحة الفرضيات أو الحلول المقترحة، وتبرز المحتويات

التعليمية بشكل جلي (معارف، مهارات، مواقف)، ويتم صوغ التعلمات في شكل قاعدة تعم على الوضعيات المشابهة وبذلك يتمكن المتعلم من التحكم في الكفاءات القاعدية بانتظام وتدرج، تترجم في شكل سلوكات إيجابية.

وتعدّ طريقة بناء الدرس انطلاقا من بيداغوجيا حلّ المشكلات من أنسب الطرائق لتدريس أنشطة اللغة العربية. ففي نشاط القراءة ودراسة النص مثلا، يجد القارئ نفسه أمام وضعيات مشكلة تتمثل في قراءة مفردات وجمل غير مضبوطة بالشكل التام، وهذا يدفعه إلى تجنيد مكتسباته اللغوية من نحو وصرف لتجاوز هذا العائق.

وفي نشاط المطالعة الموجهة، يجد نفسه أمام مشكلة المعطيات المناسبة لتعليمات الأستاذ، فيضطر إلى البحث عنها في النص وخارج النص.

وهكذا يجند المتعلم موارده ويدمجها لحلّ الإشكال وتجاوز عوائق التعلّم وبذلك تبنى الكفاءات وتنمى.

3- المقاربة النصيّة :

إنّ مبدأ المقاربة النصيّة يعني اتخاذ النص محورا لكل التعلمات تدور حوله جميع الأنشطة : قراءة، تعبير، مطالعة، وتتم من خلاله دراسة الظواهر النحوية، الصرفية، الإملائية والمبادئ الأدبية والعروضية والبلاغية، وتنمية الذوق الأدبي حسب ما يمليه المنهاج، والتوزيع الشهري والأسبوعي.

كما تسعى المقاربة أيضا لاستغلال المقروء في تعلمات جديدة يظهر من ورائها مثلا :

أ- بناء النص من حيث الهيكلة، والروابط بين الفقرات الضمنية كانت أو الظاهرة ليتحقق الانسجام الداخلي والخارجي.

ب- عناصر الرسالة التخاطبية :

- المتعلم من حيث الضمائر، الأفعال، الصفات.
- الملتقي من حيث الأفعال، الصفات، علامات فك رموز الرسالة :
  * زمن الفعل، صيغ الأفعال.

* أدوات التركيب والربط.
* الشواهد ودرجتها.

- الرسالة التخاطبية : من حيث فحواها – أهدافها.
- القناة :

* الألفاظ ودلالتها.
* حقلها الأدبي.
* تواترها.
* الجمل وتركيبها.
* الوحدات الدالة وغيرها.

ج)- الخصائص المميزة لأنماط النصوص المدروسة مثل :

- غلبة الصفات والمشتقات في النمط الوصفي.
- بروز الزمن في الأفعال، وتعاقب الأحداث واستخدام الروابط المعنوية والمنطقية في النمط السردي.
- تعدّد الشواهد والأمثلة والروابط المنطقية في النمط الحجاجي.
- ذكر المعلومات وتصنيفها وتحليلها مع استخدام أدوات الربط المناسبة في النمط الإخباري.
- بروز عناصر الدورة التخاطبية ومميزاتها بين شخصين أو جماعة واستخدام صيغ الأفعال، والضمائر المناسبة والأسلوب الملائم في النمط الحواري.

والجدير بالملاحظة أنّ هذه التعلمات لابد أن تكون مهما تنوعت روافد توظف في الجانب العملي تظهر في النتاج الكتابي للمتعلم.

4- تقديم النشاطات :

1.4- القراءة و دراسة النص :

تَتم القراءة بنص واحد في الأسبوع، ويكون محورا لباقي فروع اللغة : إملاء، قواعد نحوية، قواعد صرفية، ظواهر بلاغية، عروضية ...
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 محدّدة ومهام مضبوطة ك: التركيز على احترام علامات الوقوف، قراءة النصوص قراءة معبّرة، استحضار المعاني عند القراءة ...
- اكتساب معلومات أدبية تساعد على فهم الجوانب الفنية للنص وتوظيفها في إنتاج مكتوب أو شفهي.

والقراءة فن لغوي، ونشاط يرتبط بالتواصل الشفهي والكتابي يجمع علائق مختلفة، فيكون وسيلة لاكتساب المعرفة العلميّة. ويتم نشاط القراءة ودراسة النص في ثلاث حصص :

* قراءة ودراسة النص.
* دراسة ظاهرة لغوية.
* تطبيقات تقييمية.

أ)- الحصة الأولى :

تبتدئ القراءة بوضعية انطلاق (تمهيد، وضعية مشكلة) مشوقة لشحذ الهمم وتنبيه ما في المتعلم من غفلة أو عدم اهتمام.
ويحبذا أن تكون :

* متنوعة للابتعاد عن الرتابة (سؤال، قصة، تذكير ...).
* قصيرة.
* مثيرة.
* هادفة.
* مستمدة من الواقع المعيش ما أمكن.

يدعى المتعلم إلى قراءة صامتة، ويدرّب عليها لأنها القراءة الطبيعية المستعملة في حياة الإنسان. وهي عمليّة فكرية هدفها فهم المقروء.
لذلك لابّد أن تشفع بأسئلة محدّدة، يراقب فيها الأستاذ قدرة الفهم عند المتعلم، ودرجة استيعابه ومتابعته للأفكار والمقروءة.

ويستحسن أن يعلم المتعلم مسبقا بهدف القراءة ليعالج نقصه أو يدعم أداءه، كأن يركز على إحدى الأمور الآتية :

- الاسترسال في القراءة.
- احترام علامات الوقف.
- كيفية نطق همزة الوصل.
- الوقف عند التنوين ...

ثم تتم معالجة النص المقروء فهما بالتذكير دائما بالهدف لأن التجربة أثبتت أن المتعلم متى عرف الهدف المنتظر سعى إليه، وقلّص زمن الوصول إليه.

ومن الأهداف المطلوبة :

- حسن استعمال المتعلم للقواميس والمعاجم والموسوعات للتعرّف على دلالات الألفاظ.
- استخراج أفكار النص وطريقة بنائه.
- نقد المقروء.
- دراسة ظاهرة لغوية وبلاغية.

وبهذا الهدف الأخير تبدأ الحصة الثانية.

ب)- *الحصة الثانية :* وتكون بالعودة إلى النص المقروء لاستخراج أمثلة الظاهرة اللغوية حسب مبادئ المقاربة النصيّة، فإن قلت يلجأ إلى التحويل أو التعديل للتقريب والمناسبة.

ويشرع الأستاذ في توجيه المتعلم لاكتشاف الظاهرة ودراسة حيثياتها للوصول إلى استنتاج جزئي، فكلي. فتطبيقات متعاقبة ويراعى فيها التدرّج والتنوّع.

ج)- *الحصة الثالثة :* هي حصة إدماجية يتم فيها التدريب لترسيخ المكتسبات السابقة : نحوية، صرفية، بلاغية، عروضية، نقدية ...

وتظهر هذه الحصة قدرة الأستاذ على اختيار التطبيقات أو بنائها، وقدرة المتعلم على الإجابة عنها لتقييم درجة استيعاب تلك التعلمات.

2.4- 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 تعليمات قبلية يقدمها له الأستاذ.

ينبغي النظر إلى التعبير الشفهي من زاويتين :

- أولاهما : المرسل (المتحدّث) وعلى المعلم هنا أن يعوّد المتعلم على المواجهة بالمناقشة، وإبداء الرأي، ومحاولة إقناع الآخرين وعلى اكسابه الجرأة، والثقة بالنفس، وعلى التدخل عند الضرورة.
- ثانيهما : (المرسل إليه) المتلقي وفي هذه الحالة يتعيّن على المتعلم أن يكتشف أفكار الآخرين وأراءهم، واتجاهاتهم، وأن يقبل الرأي والرأي المخالف ويتعوّد على الاستماع المركّز إلى المتحدّث لفهم أقواله.

وأيا كان موقع المتعلم، متحدثا أو متلقيا، عليه أن يلتزم بأداء الحديث والاستماع، كعدم مقاطعة المتحدّث والاستماع باهتمام، وعدم الاستحواذ على الحديث ...

ولتنمية كفاءة التعبير الشفهي في هذا المستوى، لابد من تحقيق الأهداف الآتية :

- ممارسة اللغة وتوظيف المكتسبات اللغوية بشكل جيّد.
- اكتساب الجرأة والقدرة على المواجهة والإقناع والثقة بالنفس.
- تحقيق التواصل الأفقي والعمودي (مع الأقران والراشدين).

يمكن أن ينجز الأستاذ حصة التعبير الشفهي مستعينا بـــ :

- اختيار عناوين أخرى للنصوص المدروسة.
- إبداء 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.

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

وخلاصة القول، إنّ التعبير الشّفهي محرك للذّهن، ومترجم للأفكار، ومدرب على ممارسة اللغة.

3.4- 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 بنوعيها، الوظيفية والإبداعية. نذكر منها :

- 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).
- تحوير بعض النصوص من أسلوب إلى آخر (عمل فردي).
- كتابة عرض عن المطالعة.
- استبدال بداية قصة أو نهايتها.

وبذلك تنمو شيئا فشيئا مهارة الكتابة، فتظهر صورها في التنظيم والتصميم، وعرض لمختلف العواطف والأحاسيس ووصف المشاهد الخارجية ...

وتحقيقا لذلك تخصص حصة للتعبير الكتابي في نهاية كل وحدة تعلمية حيث يدعى فيها المتعلم إلى إدماج مكتسباته في إنجازات كتابية متنوعة وشاملة لمختلف أنماط النصوص المقرّرة (إخبار، سرد، وصف، حوار، حجاج) انطلاقا من وضعيات مشابهة وصولا إلى أخرى جديدة مُستمدة من واقعه المعيش.

وفي هذا السياق يخصص الأستاذ وقتا من الحصة للتصحيح الوظيفي مركزا على الجانب الإجرائي (هيكلة، رسالة إدارية، بناء مقدمة، عرض شاهد من الشواهد، توظيف ظاهرة لغوية مدروسة ...) مراعيا حاجات التلميذ وأخطاءه.

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

وبما أنّ المشروع رافد من روافد تفعيل الكفاءات المراد تحقيقها، توجد العناية إلى تزيد المتعلمين بفنيات العمل وتمكينهم من المهارات اللازمة لذلك.

ويمكن تنشيط المشروع باتباع الخطوات الآتية :

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

5- التقييم :

التقييم مقوم أساسي من مقومات العملية التعليمية، وهو من أهم مسؤوليات وواجبات الأستاذ الذي يقيس مدى ما تحقق من تعلمات قاعدية.

ينصب التقييم على جوانب متعدّدة، منها :

- *المعارف التصريحية :* وهي المعلومات المخزونة في ذاكرة المتعلم، والتي يكفي التصريح بها لإثبات وجودها.
- *المعارف الإجرائية :* وهي إجادة الممارسة وإتقان أي عمل كان سبق التدرب عليه.
- المواقف والسلوكات الوجدانية.

وقد يشتمل اختبار واحد كل هذه الجوانب أو بعضها.

والتقييم يؤدي ثلاث وظائف هي :

وظيفة الإستطلاع (أو التنبؤ) التي تتعلق بالمتعلم، حيث يحدّد التقييم مدى توافر الكفاءات الضرورية للشروع في دراسة مادة ما أو الانتقال إلى المرحلة الدراسية الأعلى.

وظيفة مراقبة المستوى التي تتجلى في :

- مراقبة مكتسبات المتعلم ومدى نمو كفاءاته.
- دراسة وضعية المتعلم في فترة ما :

* داخل القسم الواحد أو ضمن الفوج الواحد.
* ضمن مجموع الأقسام الموازية لقسمه في المدرسة الواحدة.
* ضمن مجموعات أوسع مثل الدائرة أو الولاية.

وظيفة التشخيص المتصلة بالتعلم، حيث يرمي التقييم إلى الكشف عن أسباب عدم تحقيق التعلّم المنتظر ومعرفة المواد أو التقنيات التي لا يتحكّم فيها المتعلم بالقدر الكافي والمسارات الذهنية المتسببة في ذلك.

الكفاءة والموارد :

مثلما سبق ذكره، يعتبر الشخص كفئا عندما يتحكّم في بعض المكتسبات (معارف، معارف فعلية، إجراءات، مواقف ...) ويجندها بشكل محسوس لحل وضعية مشكلة معينة.

مثلا : إجراء محادثة هاتفية بلُغة فصيحة.

وعندما نتحدث عن الكفاءة، نذكّر أمرين معا :

- الموارد، أي المعارف والمعارف الفعلية والمعارف السلوكية التي ينبغي أن يجندها المتعلم.
- الوضعيات التي سيجند فيها المتعلم هذه الموارد.

حينئذ تتحقق الكفاءة المذكورة أعلاه بتجنيد موارد كثيرة منها :

- *المعارف :* مفردات وتراكيب، عبارات الترحاب والسلام ...
- *المعارف الفعلية :* صياغة سؤال، صياغة جواب عن سؤال مطروح، التعريف بالذات، استعمال أزمنة الفعل ...

- *المعارف السلوكية :* موقف مجاملة المتلقي، الاهتمام به ...

يكتسب المتعلم هذه الموارد في القسم أثناء تعلمات منظمة لهذا الغرض، إمّا بشكل تقليدي، أو خلال وضعيات تعلمية (ديداكتيكية) تجعله وسط هذه التعلمات.

1.5- أنواع التقييم :

للتقييم أشكال عديدة، نخص منها : التقييم التشخيصي، والتقييم التكويني، والتقييم التحصيلي، والتقييم الذاتي.

أ)- *التقييم التشخيصي :* وهو الذي يقع قبل الشروع في التعلمات، وكثيرا ما يرد في شكل اختبار يجريه الأستاذ في بداية السنة لتحققه من مدى تحكم المتعلم في المكتسبات القبلية والكشف عن ثغرات تعلمه أو نقائصه.
وهكذا يمكن الأستاذ أن يقدّر مستوى القسم الذي يسند إليه ويبني التعلمات اللاحقة على أساس ما اكتسب من كفاءات.

وقد يقع التقييم التشخيصي في بداية الحصة التعليمية لمراجعة عنصر متصل بالدرس الجديد أو للتحقق من الحلقة السابقة لأنّها ضرورية لتأسيس تعلمات جديدة، وقد يتم هذا التقييم في شكل سؤال يطرحه الأستاذ في بداية الحصة ويبني مراحل درسه انطلاقا من أجوبة المتعلمين.

ب)- *التقييم التكويني :* هو مسار للتقييم المستمر الذي يهدف إلى ضمان تدرج كل فرد في مسعى التعلّم بغرض تعديل وضعية التعلّم أو وتيرة هذا التدرّج من أجل إدخال التحسين أو التصحيح المناسبين عند الحاجة.
ويهدف إلى قيادة المتعلم في عمله المدرسي بتحديد الصعوبات التي تواجهه ومساعدته على إيجاد التدابير التي تسمح له بالتقدّم في عمله.
ويأتي هذا التقييم عقب كل مهمة من مهام التعلّم، ويرمي إلى إعلام المتعلم والأستاذ بدرجة الكفاءة المحققة.
فوظيفة التقييم التكويني هي التعديل والتصحيح وتقديم المساعدة الفورية للمتعلم الذي يلاحظ لديه قصور ما في تحقيق هدف من أهداف حلقات التعلّم.
ومن هنا ندرك أنّ التقييم التكويني يعنى بالمسار أكثر مما يعنى بالنتائج، أي بطريقة تعلّم التلميذ والعمليات العقلية التي يقوم بها من أجل تحقيق هدف الدرس

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

وخلاصة القول، إنّ التعبير الشفهي محرك للذّهن، ومترجم للأفكار، ومدرب على ممارسة اللغة.

3.4- 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 بنوعيها، الوظيفية والإبداعية. نذكر منها :

- 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).
- تحوير بعض النصوص من أسلوب إلى آخر (عمل فردي).
- كتابة عرض عن المطالعة.
- استبدال بداية قصة أو نهايتها.

وبذلك تنمو شيئا فشيئا مهارة الكتابة، فتظهر صورها في التنظيم والتصميم، وعرض لمختلف العواطف والأحاسيس ووصف المشاهد الخارجية ...

وتحقيقا لذلك تخصص حصة للتعبير الكتابي في نهاية كل وحدة تعلمية حيث يدعى فيها المتعلم إلى إدماج مكتسباته في إنجازات كتابية متنوعة وشاملة لمختلف أنماط النصوص المقرّرة (إخبار، سرد، وصف، حوار، حجاج) انطلاقا من وضعيات مشابهة وصولا إلى أخرى جديدة مستمدة من واقعه المعيش.

وفي هذا السياق يخصص الأستاذ وقتا من الحصة للتصحيح الوظيفي مركزا على الجانب الإجرائي (هيكلة، رسالة إدارية، بناء سنة، عرض شاهد من الشواهد، توظيف ظاهرة لغوية مدروسة ...) مراعيا حاجات التلميذ وأخطاءه.

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

وبما أنّ المشروع رافد من روافد تفعيل الكفاءات المراد تحقيقها، توجد العناية إلى تزيد المتعلمين بفنيات العمل وتمكينهم من المهارات اللازمة لذلك.

ويمكن تنشيط المشروع باتباع الخطوات الآتية :

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

5- التقييم :

التقييم مقوم أساسي من مقومات العملية التعليمية، وهو من أهم مسؤوليات وواجبات الأستاذ الذي يقيس مدى ما تحقق من تعلمات قاعدية.

ينصب التقييم على جوانب متعدّدة، منها :

- *المعارف التصريحية :* وهي المعلومات المخزونة في ذاكرة المتعلم، والتي يكفي التصريح بها لإثبات وجودها.
- *المعارف الإجرائية :* وهي إجادة الممارسة وإتقان أي عمل كان سبق التدرب عليه.
- المواقف والسلوكات الوجدانية.

وقد يشتمل اختبار واحد كل هذه الجوانب أو بعضها.

والتقييم يؤدي ثلاث وظائف هي :

ومن جهة أخرى، فإنّ مسعى التقييم التكويني، مسعى تشخيصي لأنّه يهدف إلى تحديد النقائص وبيان العوائق المعترضة لتحقيق الهدف المنشود.

ومن وظائف التقييم ما يأتي :

- اكتشاف مواطن القوة ومواطن الضعف لدى المتعلمين لعلاجها قبل أن يشرعوا في خطوة جديدة وهامة من التعلّم.
- التنظيم والضبط اللذان يرميان إلى تصحيح ظروف التعلّم وتحسينها وإعادة توجيهها، ويقوم بهذه العملية المتعلم والأستاذ كل على حدّة، وتتمثل في إعادة النظر في الاستراتيجية المنتهجة التي لم تساعد على تحقيق التعلّم المنتظر بالقدر الكافي.
- برمجة نشاطات وتمارين لمعالجة النقائص التي أظهرها التقييم من أجل تجاوزها وتحسين المستوى.

ج)- *التقييم التحصيلي :* وهو نمط التقييم الذي يستخدم في نهاية فصْل أو عام دراسي أو نهاية مقرر أو برنامج، لأغراض الانتقال أو التأهيل أو لتقييم التقدم.

إن التقييم التحصيلي يكتسي طابع الحصيلة من أجل التدخل مباشرة لمواجهة الصعوبات المعترضة، فهو يقع إذا بعد عدد من مهام التعلّم التي تمثل كلا (فصلا من المقرر مثلا).

كيفية تقسم الأستاذ لمنتوج المتعلم :

يقيم الأستاذ إنتاج المتعلم باستعمال مقاييس (ثلاثة أو أربعة) تتفرع هي الأخرى إلى مؤشرات تدلنا بدقة على مواطن التقييم.

المقياس : هو صفة تعبر عن النوعية وتتخذ لإصدار حكم أو ملاحظة في إطار عملية التقييم.

المؤشر : هو علامة قابلة للملاحظة، يضفي صفة الإجرائية على المقياس.

أمّا صياغة المقياس (وينعته البعض بالمعيار) فتتم بعدة طرق منها :

- استعمال مصدر ذي دلالة إيجابية : مطابقة، انسجام، دقة، جدة أو طرفة، سرعة ...

- استعمال مصدر تضاف إليه صفة ذات دلالة إيجابية : استعمال وجيه، تفسير صحيح، إنتاج شخصي ...
- استعمال جملة : وقد تأتي مثبتة (التحليل كامل، عمل المتعلم نظيف ...) أو في شكل سؤال (هل التحليل كامل ؟ هل عمل المتعلم نظيف ؟ ...).

وقد يعتمد التقييم على شكل واحد من المقاييس أو شكلين معا.

وفيما يلي نورد مجموعة من المقاييس والمؤشرات التي قد يحدّدها الأستاذ لتقييم إنتاج المتعلم :

- هل الخطاب الذي بناه المتعلم وجيه، أي مناسب لما طلب ؟
- هل تركيب الجمل سليم ؟
- هل الخطاب يمثل كلاً منسجما ؟
- هل المصطلحات المختارة مناسبة ؟ ...

في التعبير الشفوي أو القراءة :

- هل النطق صحيح ؟ ...

في التعبير الكتابي :

- هل النص مكتوب بخط واضح ؟
- هل إملاء الكلمات صحيح ؟ ...

د)- *التقييم الذاتي :* هو المسار الذي يقوم بوساطته المتعلم بإصدار حكم في شأن نوعية مسعاه أو عمله أو مكتسباته بالنظر إلى كفاءات سبق تحديدها والاستناد إلى مقاييس تقديرية محدّدة.

ومثلما يعتمد الأستاذ على مجموعة من المقاييس والمؤشرات لتصحيح اختبار أو تقييم أعمال التلاميذ المختلفة، يستعمل المتعلم كذلك شبكة لتقييم إنتاجه، وهي بمثابة أداة تكوين فعّالة، فالتقييم الذاتي يضمن استقلالية المتعلم وتفطنه إلى أخطائه وبناء تعلماته، أمّا شبكة التقييم فتساعده على إصدار أحكام دقيقة وموضوعية بنيّة التعديل والضبط.

وفيما يأتي، نقترح وضعية مشكلة وكيفية تقييمها (من طرف المتعلم أو الأستاذ كذلك) باستعمال شبكة التصحيح : "بعد قراءتك لمقال في مجلة علمية

حول الأمراض الناتجة عن التدخين، وخاصة التي تصيب المتعاطين الشباب، حزنت وقررت تحسيس زملائك بأخطار هذه العادة السيئة.
اكتب نداء إلى زملائك، في حدود صفحة، لينشر في جريدة المدرسة واستعمل ثلاث حجج تقنعهم بضرورة الإقلاع عن التدخين".

شبكة التصحيح			
المقاييس	المؤشرات	نعم	لا
مطابقة المنتوج لوضعية التواصل	- كتابة نداء : عبارات الاستهلال والختام، وأخرى للفت انتباه الجمهور المتلقي (الزملاء). - ذكر ثلاث حجج تقنع بإيجابيات الامتناع أو ضرورة الإقلاع. - التقيّد بالحجم المطلوب : صفحة. - استخدام المستوى اللغوي المناسب في مخاطبة الأقران.		
انسجام النص	- تفصيل كل حجة على حدة. - تسلسل منطقي بين الحجة والأخرى. - استعمال الروابط المنطقية (ثم، غير أنّ، لأنّ، لكي، حتّى، وهكذا، حينئذ ...). - معالجة كل فقرة لفكرة أو حجة.		
سلامة اللغة (من حيث النحو والصرف والإملاء)	- تركيب سليمٌ للجمل. - توظيف مناسب لعلامات الوقف : الفاصلة، النقطة، علامة الاستفهام، علامة التعجب ... - مراعاة الأثر الإعرابي لنواسخ المبتدأ والخبر : نصب اسم إنّ وأخواتها، وخبر كان وأخواتها. - كتابة إملائية صحيحة للمفردات.		

2.5- وسائل التقييم :

للتقييم وسائل كثيرة من أهمها :

- الملاحظة.
- الاختبارات.

1.2.5- الملاحظة :

إنّ الملاحظة المباشرة الدقيقة من جانب الأستاذ لتلاميذه تنصب على العلاقات السائدة بين المتعلمين في المدرسة أو أثناء الرحلات أو الزيارات المختلفة، وما يبديه المتعلم من تعليق ومدى تعاونه مع غيره ومدى قدرته على تصنيف المعلومات وإسهامه في المناقشة داخل القسم والطرائق المختلفة التي يتبعها في مواجهة المشكلات.

إنّ الهدف من الملاحظة أن يتعرّف الأستاذ على طبيعة نمو كل متعلم ودرجته أو وتيرته، ولذلك يجب على الأستاذ إعداد دفتر لتسجيل الجوانب الملاحظة سواء أكانت عقلية أو انفعالية أو جسمية.

فالملاحظة تمكن الأستاذ من تشخيص الوضع والتعرّف على نواحي القوة والضعف بين التلاميذ حتّى يتغلب على أوجه الضعف التي تعوق سيره في التدريس.

2.2.5- الاختبارات :

هناك نوعان من الاختبارات في اللّغة العربية :

* الكتابية.
* الشفوية.

وكل اختبار يتضمن أسئلة متنوعة، تصنف حسب ما يطلب من المتعلم القيام به، أي إمّا أن يحرّر الإجابة أو ينتقيها من بين عدة إجابات تقترح عليه، وبناء على ذلك تصنف الأسئلة إلى :

* أسئلة التحرير.
* أسئلة التعيين.

أ)- *أسئلة التحرير* : يطلق عليها البعض اختبار المقال ويسميها آخرون الأسئلة المفتوحة، وهي التي يطلب فيها من المتعلم أن يجيب بشكل تلقائي مستعملا لغته الخاصة. يرمي اختبار المقال إلى تقييم قدرة المتعلم على التعبير

وتحصيله للمعلومات وقدرته على التعبير الصحيح وفهم العلاقات بين الأشياء والحقائق وصياغة الأحكام العامة والتفكير في الأسباب والنتائج وتنظيم الأفكار.
تنقسم أسئلة التحرير إلى :

* أسئلة التحرير الطويل : ويكون الجواب عليها في شكل مقالة :

مثال : تحدث عن تجربة خاصة على منوال النص المدروس.
لاحظ أنّه يكون للسؤال نفسه إجابات مختلفة عند التلاميذ، الأمر الذي يجعل تصحيحها صعبا ولا يمكن أن تغطي كل مكتبسات المتعلم إلاّ أنّها سهلة الإعداد.

* أسئلة التحرير القصير : يكون جواب المتعلم فيها كلمة أو جملة قصيرة.

مثال : تحديد الأسلوب الغالب على النص في جملة.

إرشادات حول صياغة أسئلة التحرير :

- التطرّق إلى وضعيات جديدة.
- طرح أسئلة دقيقة تجنبا للغموض حتّى يتوصل المصححون إلى التمييز بين الإجابة الجيّدة وغيرها.
- التأكد أنّ الصياغة تستبعد كل تأويل للسؤال.
- تقدير الوقت الكافي للإجابة عن السؤال.

ب)- *أسئلة التعيين* : يسميها البعض الأسئلة المغلقة، وفيها يطلب من المتعلم أن يعين جوابا من عدة أجوبة تعرض عليه.
تفيد أسئلة التعيين في إمكانية تناول مجال واسع من المادة، وكذا التطرّق إلى دقائق الأمور فيها، إلاّ أنّها لا تقيس إلاّ القدرات الدنيا (التذكير، الفهم، التطبيق).
تتفرع أسئلة التعيين إلى عدة فروع إذ نجد :

* أسئلة المناوبة (الصواب والخطا) : القاعدة فيها تنصب على تقديم مجموعة من الجمل أو الظواهر إلى المتعلم بعضها صحيح و بعضها خاطئ، ثم يطلب منه أن يبين الصحيحة منها بوضع الحرف (ص) أو الرمز (✓) ويكشف عن الخاطئة بوضع الحرف (خ) أو الرمز (×) وذلك حسب ما تنص عليه تعليمة السؤال.

مثال : إليك الجمل الآتية :

علامة رفع الفاعل هي :

☐	الضمة الظاهرة ...
☐	الفتحة المقدرة ...
☐	الواو إذا كان جمع مذكر سالم
☐	الياء إذا كان جمع تكسير
☐	الألف إذا كان مثنى

ضع (ص) أمام العبارة الصحيحة و (خ) أما العبارة الخاطئة.

* أسئلة الاختيار من متعدد : وفيها يطلب من المتعلم أن يختار جوابا واحدا من مجموعة أجوبة تعرض عليه قد تصل إلى خمسة، وهي تأخذ أشكالا عديدة، إذ يمكن أن تبني بحيث يطلب من التلاميذ تعيين :

- إمّا الجواب الصحيح الوحيد
- أو الجواب الخاطئ الوحيد
- أو كل الأجوبة الصحيحة
- أو أحسن جواب.

* أسئلة المقابلة (المزاوجة) : وفيها يطلب من التلاميذ الربط بين عناصر قائمتين من الأشياء ويشترط هنا أن لا تكون القائمتان متساويتين.

مثال : إليك القائمتين الآتيتين :

التعبير	– الشعري
الفعل	– الماضي
البيت	– المنوّن
	– الحقيقي

اجمع في شكل ثنائيات بين الأسماء والصفات الموافقة لها.

* أسئلة إعادة الترتيب : إنّ المطلوب من المتعلم في مثل هذه الأسئلة هو أن يعيد ترتيب معطيات معينة وفق ترتيب ما.

مثال : إليك الفقرة المشوشة الآتية : "الشارع فرغ من الناس في لحظات قصيرة. وصل عمر إلى وسط المدينة. لم يعثر على حافلة تنقله إلى حيّه. بدأ المطر يتهاطل بغزارة. تنفس عمر الصعداء وحمد الله ! تسرب إلى عمر الشعور بالوحشة والقلق. فكر في الرجوع إلى البيت. عمه يتوقف أمامه ويناديه من سيارته : "عمر ! عمر ! هل أنت نائم ؟"

أعد ترتيب الجمل مستعملا أدوات الربط المستعملة لتشكل منها فقرة منسجمة.

ارشادات حول صياغة أسئلة التعيين :

- تغيير موقع الجواب الصحيح في كلّ سؤال.
- استعمال بدائل مستوحاة من الأخطاء التي اعتاد التلاميذ ارتكابها خلال الدرس (أو الدروس).
- استبعاد الحالات التي يمكن أن يلجأ فيها التلاميذ إلى التخمين.

عيوب أسئلة التعيين :

- لا تحكم على قدرة المتعلم على التغيير عن أفكاره بأسلوب شخصي، كما أنّها لا تساعد على الحكم على مدى قدرة التلميذ على استخدام الأسلوب العلمي في التفكير بل لا تشجعه على ذلك.
- لا تحكم على مدى استيعاب المتعلم لما درسه، بل تشجع على الاهتمام بالحقائق في غير ترابط، كما أنّها لا تساعد على معرفة قدرة التلميذ على مواجهة المشكلات.
- لا تحكم على مدى اطلاع المتعلم لأنّها توضع بالنسبة لكتاب مقرر درسه الجميع (أو بالنسبة لمنهاج معين)، فإذا كان أحد التلاميذ قد زاد اطلاعه عما درسه زملاؤه في ناحية أو أكثر، فإنّها لا تعنى بذلك.
- يحتاج إعداد هذه الأسئلة إلى وقت طويل لأنّ عددها كثير، ويجب أن تغطي كل ما درسه المتعلم.
- لا تصلح للحكم على التلاميذ في مادة كالتعبير.

ج)- الاختبار الشفوي :

هو اختبار يكون فيه الممتحن والممتحن متقابلين، يقدم الأوّل الأسئلة، وعلى الثاني أن يجيب شفويا، يمتحن الأستاذ أجوبة المتعلم ويمنح علامات اعتمادا على شبكة ملاحظات.

نستطيع استخدام الاختبار الشفهي والاستفادة منه إذا كان التلاميذ قليلي العدد، وإذا توفر وقت كاف لذلك.

والاختبار الشفهي باعتباره وسيلة من وسائل التقييم له ثلاث وظائف هي :

- وظيفة علاجية وهي تصحيح إجابات التلاميذ الشفهية في حينها.
- وظيفة نقدية تتمثل في الحكم على مدى فهم التلميذ للحقائق وعلى قدرته على استخلاص النتائج.
- وظيفة نفسية تتحقق في دفع التلاميذ وتحفيزهم على التعلّم ومنح حيوية للتعلّم وكسر جدار الخجل.

ولكن، قد تظهر عيوب في استعمال هذه الوسيلة منها :

- الإجابة عن الأسئلة الشفهية تعتمد عادة على الحفظ إلى حدّ كبير.
- الاختبار الشفهي يتسم بعدم السماح بالمناقشة.
- التلميذ الجريء والمتحكم في الآليات اللغوية هو الوحيد الذي يجد في الاختبار الشفوي مجالا مناسبا له.

أمّا مميزات الاختبار الشفوي فنجملها فيما يأتي :

- يسمح الاختبار الشفوي باللقاء المباشر والتفاعل الحقيقي بين الأستاذ والمتعلم.
- يسهل عملية قياس بعض جواب شخصية المتعلم (الثقة بالنفس، الجرأة ...).
- يتطلب تنفيذ الاختبار الشفوي وقتا طويلا.

3.2.5- شروط وسائل التقييم :

تؤدي سلامة أدوات التقييم من الناحية العملية إلى سلامة التشخيص والعلاج واقتراح الوسائل لتطوير وتحسين العملية التعليمية والنهوض بها ؛ ولذلك يجب أن تكون أدوات التقييم موضوعية، صادقة، ثابتة ومميزة لتؤدي غرضها على أكمل وجه وأحسن صورة.
وشروط وسائل التقييم تتمثل فيما يأتي :

أ)- الموضوعية :

ويقصد بها عدم تأثر نتائج الاختبار والقياس بالعوامل الذاتية للمقيّم مثل ظروفه النفسية وحالته المزاجية وتقديره النسبي (كما يقع في موضوعات التعبير).
ولضمان الموضوعية يجب أن تتنوع أساليب التقييم (فلا نقتصر على الاختبارات التحصيلية أو الملاحظة فحسب)، فكلما تعددت وتنوعت زادت قدرتها على تفسير النتائج والحكم عليها، وكانت مناسبة لمستويات التلاميذ.

ب)- الصدق :

ويعني أنّ الوسيلة المستخدمة تقيس بالفعل الجانب (أو الهدف) الذي من أجله وضعت. فإذا صممنا مقياسا لقياس القدرة على إنتاج نص حجاجي يجب أن يقيس هذه القدرة وحدها وليس شيئا آخر.

ج)- الثبات :

يتوفر الثبات لو أعيد تطبيق الاختبار على التلاميذ أنفسهم بعد فترة زمنية مقبولة وأعطى نفس النتائج تقريبا.

وبناء على ذلك، فإذا أعطى الاختبار نتائج مختلفة (أو بعيدة) عن النتائج الأولى عند تطبيقه على العينة نفسها، فهذا يؤكد أن الأداة التي استخدمت فيها ضعف ويستلزم تغييرها.

د)- التمايز :

ينبغي أن يسمح الاختيار بتصنيف فئات التلاميذ في القسم الواحد إلى :

- متفوقين
- متوسطين
- ضعاف

فيشجع الأستاذ الفئة الأولى ويدعوها إلى الاستمرار ويساعد المتوسطين والضعاف خاصة على معالجة النقائص التي ظهرت لديهم، مراعيا الفروق الفردية.

الوثيقة المرافقة لمنهاج مادة التربية الإسلامية

السنة 4 من التعليم المتوسط

بسم الله الرحمن الرحيم

مقدمة :

التربية الإسلامية تعني النشاط الفردي والاجتماعي الهادف لتنشئة الإنسان – قيديا ووجدانيا وجسديا وجماليا وخلقيا، وفق ما جاء في القرآن والسنة – تنشئة املة، وتزويده بالمعارف والاتجاهات اللازمة لنموه نموا سليما وفقا للغرض الذي سعه القرآن الكريم، قال الله تعالى : {وَمَا خَلَقْتُ الْجِنَّ وَالإِنسَ إِلاَّ لِيَعْبُدُونِ} ذاريات 56. فالتربية الإسلامية توجه طاقات الإنسان إلى الانسجام التام مع هذا غرض، وهي تعمل للوصول به إلى المستوى الذي يليق بمكانته في الوجود طلاقا من العقيدة الإسلامية، لأنّ الإيمان هو الكفيل بتنمية الرقابة الذاتية النابعة ن فلسفة الجزاء (الثواب والعقاب).

والتربية الإسلامية كمادة تعليمية، ترتكز على التصور الشمولي القائم على وازن والتكامل بين الجوانب العقلية والمادية والنفسية والروحية، قال الله تعالى {وَابْتَغِ فِيمَا آتَاكَ اللَّهُ الدَّارَ الآخِرَةَ وَلا تَنْسَ نَصِيبَكَ مِنَ الدُّنْيَا وَأَحْسِنْ كَمَا أَحْسَنَ لَهُ إِلَيْكَ وَلا تَبْغِ الْفَسَادَ فِي الأَرْضِ إِنَّ اللَّهَ لا يُحِبُّ الْمُفْسِدِينَ} القصص 77.

وعليه، ينبغي أن تعكس المادة هذا التصور بالتركيز على الجوانب الوجدانية السلوكية عوض الإغراق في المعارف فقط حتى لا تُـفرّغ المادة من طبيعتها، لا تفقد فاعليتها، ولا تصبح عناوين بدون مضمون، ومن ثمّ يتحقق مبدأ العبودية منظم لعلاقات الإنسان كما يلي :

- *العلاقة بين الخالق وبين الإنسان* : هي علاقة عبودية تتجلى في المظهر الشعائري والمظهر الاجتماعي والمظهر الكوني.
- *العلاقة بين الإنسان وأخيه الإنسان* : هي علاقة عدل وإحسان.
- *العلاقة بين الإنسان والحياة الدنيا* : هي علاقة اختبار وكد وعمل ومسؤولية، وعلاقته بالآخرة هي علاقة جزاء وحساب.
- *العلاقة بين الإنسان والكون* : هي علاقة تسخير وتعمير وتنمية باعتماد العلم والتكنولوجيا.

1- مجالات التربية الإسلامية في السنة الرابعة

مجالات التربية الإسلامية في السنة الرابعة من التعليم المتوسط

- *العقيدة* : غرس العقيدة الإسلامية الواضحة، انطلاقا من البراهين النقلية والعقلية، بعيدا عن الخرافات والانحرافات والشوائب والتعقيدات الغريبة عنها، مما يجعل سلوك المتعلم و تصرفاته سليمة فيتجه إلى الطاعة و يتجنب المعصية بكل ود واطمئنان.
- *القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف* : ربط التلميذ بأصول الإسلام ومنابعه الصافية، وهما القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف، للوقوف المباشر على أسرار التشريع ومقاصد الشريعة الكبرى،ولتنميةالفكرالاستنباطي لديه وتقويم لسانه باللغة العربية، و جعله يواجه مشكلات الحياة، ويجد لها حلولا سليمة على ضوء هدي الإسلام وتحريره من الجمود و التقليد الأعمى.
- *الأخلاق والسلوك* : جعل تدريس الأخلاق والسلوك مجالا للتوجيه الدائم للمتعلم وغرس القيم والمثل والمبادئ في نفسه، وهذا يحتاج في هذه المرحلة إلى عناء وجهد كبيرين، إلى جانب ربط هذه المثل والمبادئ والقيم بالواقع، من خلال ضرب الأمثال والقدوة العملية من السيرة والقصص وحياة الصالحين.

ومن ثم بيان ثمرات هذه القيم في الحياة، وبيان أضرار مخالفتها، مما يثير الطاقات الخيرة فيه، هذا وإن كان الترغيب وسيلة محببة في التربية فإن التنفير بسرد الأضرار النفسية والصحية والاجتماعية والمادية أمر مهم تربويا وله أثر في نفس المتعلم.

- *السيرة والقصص* : إيجاد نموذج تطبيقي ومثال واضح من خلال المواقف السلوكية والعملية من السيرة النبوية والقصص القرآني، ونموذجا تطبيقيا للأخلاق والسلوك في الحياة اليومية للمتعلم
- *الفقه* :وقد يتعرف المتعلم في هذا المجال على محور جديد من محاور الفقه المتمثل في المعاملات باعتباره ملائما لسن المتعلم وعليه، سيقف المتعلم على بعض الأحكام الفقهية المتعلقة بالمعاملات (الكسب) فيدرك الأسس الشرعية

الثلاثي الأول

المدنية الحديثة	19	تقديم الخبر وجوبا وجوازا	21
لا تقهروا الأطفال	27	تقديم المفعول به	29
القبعات الزرق جنود في خدمة السلم	38	حذف المبتدأ وجوبا وجوازا	40
من شمائل الرسول (ص)	46	حذف الخبر وجوبا وجوازا	48
الفنان محمد تمام	54	الجملة البسيطة	56
الكسوف والخسوف	65	الجملة المركبة	67
السكري	73	الجملة الواقعة مفعولا به	74
البترول في حياتنا اليومية	81	الجملة الواقعة حالا	82
تمقاد	95	الجملة الواقعة نعتا	97

الثلاثي الثاني

في الحث على العمل	104	الجملة الواقعة جواب شرط	106
الشباب	111	الجملة الواقعة مضافا إليه	114
في سبيل الوطن	123	الجملة الواقعة خبرا لمبتدأ	125
الزردة	131	الجملة الواقعة خبرا لناسخ	132
زرياب مبتكر الموسيقى الأندلسية	137	الجملة الموصولة	139
الشطرنج .. تحدي الأذكياء	147	التصغير	150
كيف خلقت الضفادع	158	الإدغام	159
السمكة الشاكرة	166	اسم التفضيل	168
حديقة	181	صيغ المبالغة	182

الثلاثي الثالث

محظوظ أنت أيها الإنسان البدائي	188	التعجب بصيغة ما أفعله	190
الدور الحضاري للأنترنت	196	التعجب بصيغة أفعل به	197
انتصار الثورة الجزائرية	206	الإغراء	208
الهجرة السرية	213	التحذير	215
الفخاري الصبور	223	المدح والذم	225

التلميذ الصغير	24	تلخيص نص	26
معركة بعد أخرى	31	تقليص نص	33
جمعيات في مواجهة الكوارث	42	كتابة نص إخباري	44
حق المسلم	50	الحوار	52
موزار الموهبة النادرة	58	الوصف	60
بركان أولدونيو لنغاي	69	كتابة نص وصفي	71
التوتر العصبي	77	كتابة نص حواري	79
الزراعة بماء البحر	84	الحجاج	86
الطاسيلي ذلك المتحف الطبيعي	100	كتابة نص حجاجي	102
أحب العاملين	108	الخاطرة	110
ملامح ثورة جديدة	117	كتابة خاطرة	119
الوطنية	127	الاقتباس	129
الشعب الصيني	134	السرد	136
الموسيقى	141	كتابة نص سردي	143
تسلق الجبال	153	القصة	156
من هو الأقوى	162	كتابة قصة	164
كلاب يساوي وزنها ذهبا	171	أحداث متفرقة	173
المسجد الجامع الكبير	184	رؤوس الأقلام	186
التنوع الحيوي	193	المقال الاجتماعي	195
الصحافة العربية في عصر القنوات الفضائية	200	كتابة مقال صحافي	202
اختراع البريد الإلكتروني	210	كتابة نص إشهاري	212
هجرة الأدمغة	219	الخطبة	221
الأب النشيط	228	كتابة خطبة	230

الفهرس

الاهداء : .....أ
شكر وتقدير : .....ب
مقدمة : 01

I-الفصل الأول : لسانيات النص.....07
I-1- المبحث الأول : أهم المبادئ الأساسية لظهور لسانيات النص 07
I-1-1- مدخل تاريخي عام 07
I-1-2- من نحو الجملة الى نحو النص 13
I-1-3- الملكة النصية 18
I-2- المبحث الثاني : مدخل الى الاتساق والانسجام 24
I-2-1- الاتساق 24
I -2-2- الانسجام 31
I-2-3- لسانيات النص والملكة النصية 37
II- الفصل الثاني : تعليمية النصوص.....42
II-1- المبحث الأول : طرق تصنيف النصوص 43
II-1-1- نماذج لتصنيف النصوص 51
II-1-2- تصنيف دي بوجراند و دليسلر 55
II-2- المبحث الثاني : النصوص القرائية والقراءة المنهجية لها.....60
II-2-1- النص السردي 74
II-2-2- النص الوصفي 79
II-2-3- النص الحجاجي 82

III-الفصل الثالث:عرض محتويات الطريقة التعليمية ودراستها..90
III-1- المبحث الأول : عرض المنهاج و دراسته 90
III-1-1- التعريف بالمنهاج 90
III-1-2- محتوى المنهاج 90
III-1-3- المكونات الأساسية للمنهاج.....92
III-1-4- أهم الكفاءات المستعرضة 94
III-1-5- طريقة التدريس التي عرضها المنهاج 98
III-1-6- أساليب التدريس 101
III-1-7- عرض تصورات النشاطات التعليمية 102
III-2- المبحث الثاني : عرض الوثيقة المرافقة له و دراستها 108
III-2-1- التعريف بالوثيقة المرافقة 108
III-2-2- عرض التصورات النظرية لمكونات مشروع الوثيقة 108
III-2-3- التدريس بالكفاءات 109
III-2-4- الوضعية المشكلة 110
III-2-5- المقاربة النصية 111
III-2-6- تقديم النشاطات 113
III-3- المبحث الثالث : عرض محتوى الكتاب التعليمي (اللغة العربية)....116
III-3-1- التعريف العام للكتاب.....116
III-3-2- المعطيات الشكلية 116
III-3-3- معطيات المضمون 118

خاتمة 124
مسرد المصطلحات 127
مراجع البحث 130
الملاحق 136
منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط 137

الوثيقة المرافقة للمنهاج 155
كتاب اللغة العربية (فهرس المحتويات) 171
فهرس الموضوعات 172