الجمهوريّة الجزائريّة الديمقراطيّة الشّعبيّة

la République algérienne démocratique populaire

وزارة التّعليم العالي والبحث العلميّ

Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique

جامعة 8 ماي 1945 قالمة

كلّية الآداب واللّغات

قسم اللّغة والأدب العربي

الرقم:.....

Université 8 mai 1945 Guelma

Faculté des Lettres et des Langues

Département de langue et littérature Arabe

N°:.....

مذكّرة مقدّمة لنيل شهادة الماستر

(تخصّص: لسانيات تطبيقيّة)

أثر لسانيات النّص في تدريس النّصوص ومهارة التّعبير الكتابيّ

– السّنة الثّالثة ثانوي لغات أجنبيّة أنموذجًا –

إعداد الطّالبين: – لطفي بودربالة / – سميّة تبيب

إشراف الدكتورة: حدّة روابحيّة

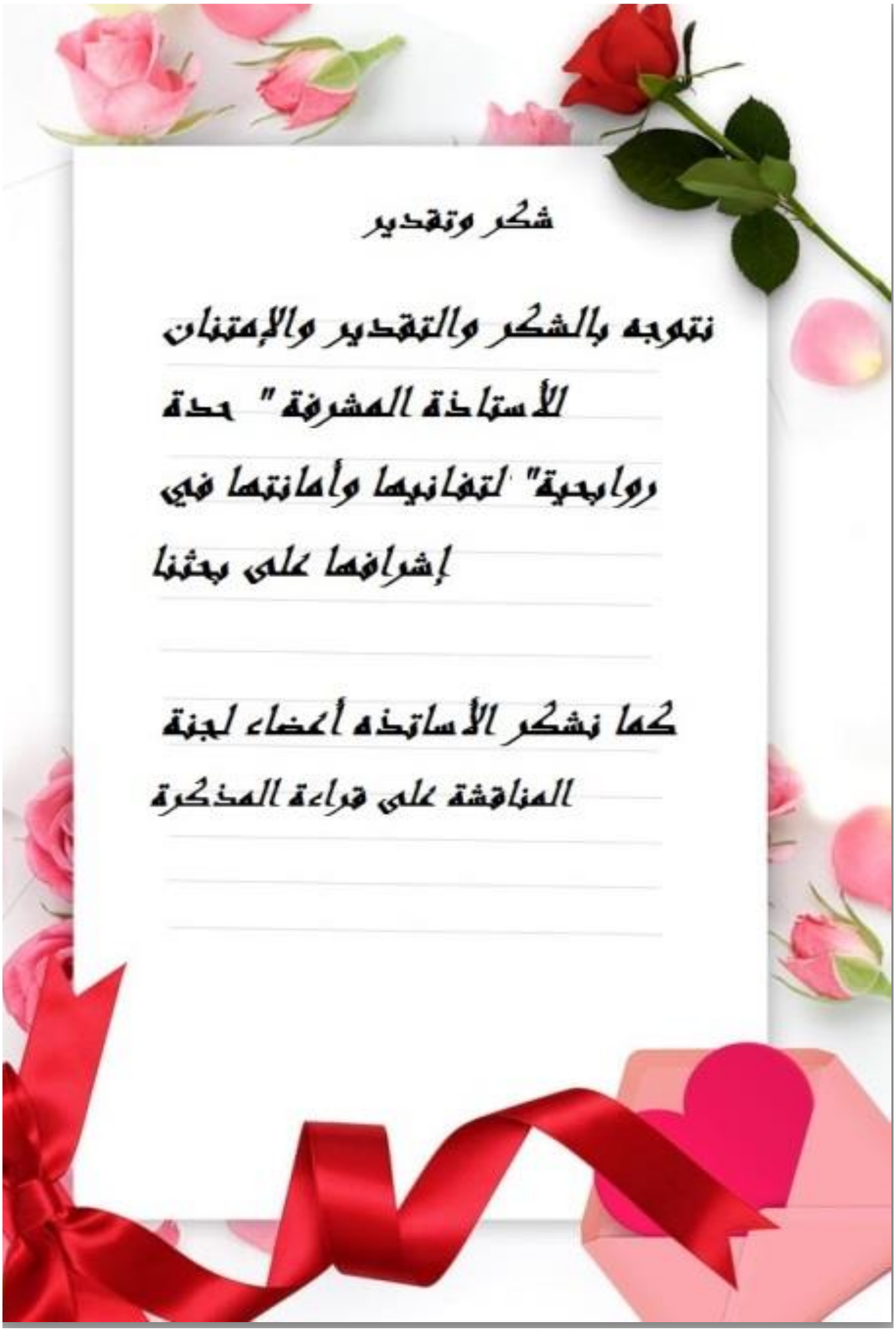
تاريخ المناقشة: 2020/09/26م.

لجنة المناقشة

الاسم واللقب	الرتبة	الصفة	الجامعة
العياشي عمّار	أستاذ محاضر "أ"	رئيسًا	جامعة 8 ماي 1945
حدّة روابحيّة	أستاذ(ة) محاضر "أ"	مشرفًا ومقرّرًا	جامعة 8 ماي 1945
صويلح قاشي	أستاذ محاضر "ب"	ممتحنًا	جامعة 8 ماي 1945

السّنة الجامعيّة: 2019 م/ 2020م

بسم الله الرحمن الرحيم



شكر وتقدير

نتوجه بالشكر والتقدير والإمتنان

للأستاذة المشرفة " حدة

روابحية" لتفانيها وأمانتها في

إشرافها على بحثنا

كما نشكر الأساتذه أعضاء لجنة

المناقشة على قراءة المذكرة

ملخّص:

يتناول هذا البحث دراسة "أثر لسانيات النّص في تدريس النّصوص ومهارة التّعبير الكتابيّ" بالنّسبة لمتعلميّ المرحلة النّهائية من التّعليم الثّانوي " شعبة لغات أجنبيّة"، ويهدف إلى الكشف عن توظيف أسس ومبادئ لسانيات النّص في تدريس النّصوص وأثر تلك المبادئ والوسائل على الإنتاج الكتابيّ للمتعلّمين، واعتمدنا في ذلك على المنهج الوصفيّ الّذي يقتضي الإحصاء والوصف.

حيث قمنا بتحديد وضبط المصطلحات المفتاحيّة للبحث في المدخل النّظريّ، وتناولنا في الفصل الأوّل أثر لسانيات النّص في تدريس النّصوص مع تحليل الاستبانة، ثمّ قدّمنا في الفصل الثّاني أثر لسانيات النّص في تدريس مهارة التّعبير الكتابيّ وتحليل الاستبانة.

Summary

This research contains a study on "the impact of linguistics text on the teaching of texts and the skill of written expression" for secondary school learners, of the Foreign Languages class and its principal goal is to discover the use of the basics and principles of linguistics text in the domain of teaching the texts and the impact of those principles and utilities on the written production of learners, We have used the descriptive approach, which requires statistics and descriptions On which we have picked out and set the key words for the examination in the theoretical study, and we dealt also in the first chapter with the influence of linguistics text in the domain of teaching the texts with the analysis of the questionnaire, then we explained in the second chapter the impact of the text linguistics in the teaching of the skill of written expression and analysis of the questionnaire.

مقدّمة

مقدّمة

يعدّ **التّدريس** نشاطًا إنسانيًا مخطّطًا ومنظّمًا يتم انجازه في شكل مجموعة من العمليات الّتي تسعى إلى مساعدة المتعلّم على تحقيق المقاصد والأغراض الكاملة لعمليّة التّعلّم، **فالتّدريس** تصميم ينظّم المعلّومات الّتي اكتسبها المعلّم تمهيدًا لإيصالها للمتعلّم بغرض إحاطته بالمعارف وتمكّينه من اكتشافها.

ومن بين الأهداف البيداغوجيّة **للتّدريس** هو تكوّين قدرة لدى المتعلّم على فهم وبناء نصّ، ولا يتحقّق ذلك إلّا من خلال تحليل العديد من النّصوص والتّدرّب على تحريرها كتابيًا، ولعلّ فهم وبناء النّصوص من أبرز الأشياء الّتي تهتّم المنظومة التّربويّة بتدريسها للمتعلّمين خاصّةً في مرحلة التّعليم الثّانويّ.

فالتّعامل مع النّصوص وفق طريقة التّحليل ثمّ الفهم ثم البناء يعدّ هدفًا لا غنى عنه في المراحل المتقدّمة من التّعليم العام خاصّةً **المرحلة الثّانويّة**، لذلك تطلّب الأمر الانتقال من الاعتماد على الجملة إلى الاعتماد على **النّص** بعدّه دعامة بيداغوجيّة، حيث ركّزت المناهج التّربويّة الخاصّة بهذه المرحلة من التّعليم على الاستعانة بآليات **لسانيات النّص** في تدريس كلّ من **النّصوص** ومهارة **التّعبير الكتابيّ** ذلك أنّها عدّت **النّص** المكتوب والمنطوق محورًا للعمليّة التّعليميّة.

لذلك ارتأينا أن نعالج قضية العلاقة بين **لسانيات النّص وتدريس النّصوص** ومهارة **التّعبير الكتابيّ** فجاء بحثنا موسومًا بـ: " أثر **لسانيات النّص في تدريس النّصوص** ومهارة **التّعبير الكتابيّ** –السّنة الثّالثة ثانويّ "شعبة لغات أجنبيّة" أنموذجًا–، وفي هذا السّياق جاءت هذه الدّراسة للإجابة عن اشكالية كبرى مفادها:

إلى أيّ مدى وصل تأثير **لسانيات النّص** في عمليّة **تدريس النّصوص** ومهارة **التّعبير الكتابيّ؟**

و تفرّعت عن هذه الإشكالية عدة تساؤلات منها :

- ما هي الآليات **اللّسانيّة النّصيّة** الأكثر استعمالًا في عمليّة تحليل **النّصوص** وإنتاجها كتابيًّا؟
- هل يدرك المعلّمون مفهوم **لسانيات النّص** وآلياتها؟
- ما الفائدة الّتي تحقّقها **لسانيات النّص** للمتعلّم؟

مقدّمة

وفي هذا المقام وجب أن نشير إلى قلّة الدّراسات الّتي سبقتنا إلى هذا الموضوع، فبعد بحث وتمحيص عثرنا على دراسة سابقة وحيدة تمثّلت في مبحثين في كتاب" مدخل إلى علم النّص ومجالات تطبيقه" "لمحمد الأخضر الصبيحي" تحدّث فيهما عن مدى تأثير **لسانيات النّص** في **تدريس النّصوص** ومهارة **التّعبير الكتابيّ**.

لذلك ترجع أسباب اختيارنا لهذا الموضوع إلى رغبةٍ في التّطرّق إلى الأمور الّتي لم تغطّيها الدّراسة السّابقة حتّى نأتي بالجديد، والتّعمق أكثر في مجال **لسانيات النّص** خاصّةً وأنّه كانت لنا تجربة سابقة في هذا المجال من خلال تقديمنا لمذكّرة تخرّج ليسانس عالجنا فيها إحدى مواضيع **لسانيات النّص**، وقد تسنّى لنا من هذه التّجربة اكتشاف العلاقة الّتي تربط بينها وبين التّعليميّة.

ونهدف من معالجتنا لهذا الموضوع إلى الوصول إلى مجموعة أهداف تتمثّل في النّقاط التّالية:

1. الكشف أكثر عن دور **لسانيات النّص** في عمليّة تدريس النّصوص ومهارة **التّعبير الكتابيّ**.
2. الوقوف على مدى تمكّن بعض المعلّمين من مستويات التّحليل اللّسانيّ النّصيّ.
3. التّعرف على دور آليات **لسانيات النّص** في فهم وبناء **النّصوص**.

ومن أجل بلوغ هذه الأهداف اعتمدنا المنهج الوصفيّ الّذي يقتضي الإحصاء والوصف، لنتمكّن من نقل الواقع التّعليميّ الّذي شهدناه بأعيننا.

واقتضت الدّراسة تقسيم العمل إلى مقدمة ومدخل نظري وفصلين تطبيقين تعقبهما خاتمة وملحق.

وجاء المدخل النّظريّ موسومًا بـ:"ضبط المصطلحات وتحدّيد المفاهيم"، وضّحنا فيه: مفهوم **لسانيات النّص** ونشأتها، ثمّ مفهوم التّدريس ومفهوم **النّص** عند العلماء الغرب والعرب، وبعد ذلك انتقلنا لتحدّيد مفهوم التّعبير الكتابيّ وتحدّيد أبرز أنواعه، وختم المدخل بتعّريف متعلّم المرحلة الثّانويّة.

وحمل الفصل الأوّل عنوان "استثمار **لسانيات النّص** في **تدريس النّصوص**"، حيث ضمّ ثلاثة عناصر تحدّث الأوّل عن كيفيّة قيام لسانيات النّص بعمليّة التّنميط، والثّاني تحدّث عن الاتّساق والانسجام

مقدّمة

ودورهما في فهم وبناء **النّص**، أمّا العنصر الثّالث فقد تناول الجانب التّطبيقيّ للفصل؛ حيث ضمّ تحليلًا لبعض **النّصوص** الواردة في الكتاب المدرسيّ للسّنة الثّالثة ثانوي" شعبة لغات أجنبيّة" وفق منظور **لسانيّ نصيّ تعليميّ**، كما ضمّ تحليلًا لاستبانات موجهة للمعلّمين.

وجُعِل الفصل الثّاني توضيحًا لاستثمار **لسانيات النّص** في **تدريس** مهارة **التّعبير الكتابيّ**، حيث ضمّ أربعة عناصر: الأوّل والثّاني والثّالث مثّلوا الجانب النّظري من الفصل، حيث تحدّثنا فيه بالتّرتيب عن أساسات تدريس مهارة **التّعبير الكتابيّ** وشروط كتابة **نصّ** جيّد، وبناء موضوع **التّعبير الكتابيّ** من منظور **لسانيات النّص**، أما العنصر الرّابع فقد مثّل الجانب التّطبيقيّ لهذا الفصل حيث تناول بعض مواضيع **التّعبير الكتابيّ** المختارة من الكتاب المدرسيّ للسّنة الثّالثة ثانويّ "شعبة لغات أجنبيّة"، كما ضمّ تحليلًا لاستبانات موجّهة للمعلّمين.

وقد اعتمدنا في تقديم الفصلين على مصادر أهمّها كتاب اللّغة العربية وآدابها" السّنة الثّالثة ثانوي شعبة آداب/فلسفة، لغات أجنبيّة"، وزارة التّربية الوطنيّة، ومراجع أهمّها كتاب"مدخل إلى علم النّص ومجالات تطبيقه ""لمحمد الأخضر الصبيحي"، كتاب **لسانيات النّص** "مدخل إلى انسجام الخطاب" لمحمد خطابي"، أصول **تدريس** اللّغة العربية" بين النّظرية والممارسة "لعبد الفتاح حسن البجة"، طرق **التّدريس** العامة تخطيطها وتطبيقاتها التّربوية "لوليد أحمد الجابر".

ولا يمكن أن ننكر وجود صعوبات عديدة واجهتنا في هذه الدّراسة منها: عدم معرفة المعلّمين بالمصطلحات اللّسانيّة النّصيّة مما أدى إلى رفضهم الإجابة عن بعض الأسئلة الموجّهة لهم، بالإضافة إلى عدم إثراء المتعلّمين للحصص بالمشاركة وأيضًا غيابهم شبه الكليّ عنها.

وقبل أنْ نختم نعاود الشّكر لّأستاذتنا الدكتورة المشرفة "حدّة روابحية" ذلك أنّها لم تفوّت صغيرة ولا كبيرة أخطأنا فيها إلّا وأشارت لنا بها لنصحّحها حتّى نخرج بحثًا في المستوى المطلوب.

مدخل نظري
ضبط المصطلحات وتحديد المفاهيم

تمهيد:

تعنى لسانيات النّص على وجه العموم: بدراسة بنيّة النّص اتّساقًا وانسجامًا، فهي تبحث فيما يساهم في بناء وفهم النّص من النّاحية اللّغويّة والدّلاليّة، مع مراعاة شرط اعتبار النّص نظامًا تواصليًا.

وتتجلّى أهميّة لسانيات النّص في عدة نقاط، من أهمّها:

- وصف النّصوص من منظور لسانيّ.
- تحليل النّصوص وفق مستويات منها: المستوى الصّوتيّ، الصّرفيّ، التّركيبيّ، الدّلاليّ، التّداولي، البلاغيّ... .
- عدم الاكتفاء بما هو مكتوب فقط، بل التّطرّق إلى الملفوظ.
- تمكّين الرّاغب في الكتابة من الطّريقة الصّحيحة لبناء نصّ (مبادئ النّصيّة).

تملك لسانيات النّص رابطًا وثيقًا مع ما هو ديداكتيكيّ، ذاع استعمالها في مجال التّعليم، لأنّها ذات قدرة على تأديّة مهام ووظائف تربويّة، بل هناك من يعتبرها منهجيّة ديداكتيكيّة، فقد اضطلعت بوظيفة تحليل النّصوص على عدّة مستويات: صوتيّة، صرفيّة، تركيبيّة، معجميّة، دلاليّة وتداوليّة، وعليه فإنّ أثر لسانيات النّص في مجال التّعليميّة يتمثّل في:

- معرفة كيفيّة بناء النّص وإنتاجه.
- معرفة الأدوات والآليات اللّسانيّة الّتي تساعد المتعلّم في فهم النّص، وصفه وتأويله.
- معرفة كيفيّة تصنيف النّصوص وتجنيسها وتنويعها وتنميطها.
- تمكين المتعلّم من التقنيات اللّسانيّة المساهمة في قراءة النّص وتحليله، ومعرفة ما يميّز كلّ نوع من النّصوص عن الأنواع الأخرى.

- رفع الغموض عن النّصوص وجعلها واضحة بأكبر قدرٍ متاح بالنّسبة للمتعلّم ومستواه.

وقد جاءت لسانيات النّص بمنهجيّة تفيد متعلّم المرحلة الثّانويّة في تحليل النّصوص، وتتضح هذه المنهجيّة في العناصر التّالية:

- **تصنيف النّص:** أي تحديد جنس النّص؛ شعر، روايّة، مسرح، قصّة...، ثمّ تحديد نمط النّص؛ سرد، وصف، إخبار ، حجاج، حوار... .
- **تقطيع النّص:** أي فصل أجزاء النّص إلى فقرات ومنح كلّ فقرة فكرة أو عنوان يعبّر عنها، ثم تحديد نمط كلّ فقرة حتّى يتعرّف المتعلّم أي الأنماط يغلب على النّص.
- **تفحّص اتّساق النّص:** أي تحديد الرّوابط النّصيّة الّتي ساهمت في تشكّيل البنيّة السّطحيّة للنّص.
- **تفحّص الانسجام:** الغوص في البنيّة العميقة للنّص من خلال الرّبط بين أفكار مقاطعه (الفقرات والجمل) .

يمكن القول إنّ لسانيات النّص تساعد المتعلّم على فهم وتحليل وتأويل وتنميط النّصوص وهو ما قد نضعه في خانة تخصّ تدريس النّصوص، وهي مرحلة تسبق مرحلة تدريس التّعبير الكتابيّ فبعد الفهم والتّأويل والتّنميط يكتسب المتعلّم قدرة على بناء النّصوص وإنتاجها وهو ما نسميه بالتّعبير الكتابيّ.

ويتضح مما سبق ذكره أنّنا ندور حول خمسة مفاهيم ألا وهي: لسانيات النّص، التّدريس، النّص، التّعبير الكتابيّ، المتعلّم – متعلّم المرحلة الثّانوية- وعليه لا بدّ من التّطرّق لتلك المفاهيم تواليًا.

1. لسانيات النّص:

يبدو جليًّا أنّه لا مفرّ من ضرورة تجاوز مستوى الجملة في الدّراسة اللّسانيّة مستوى النّص، فما كان إلاّ أنْ تشكّل توجهًا لسانيًّا جديدًا يُعْرَف باسم: "اللّسانيات هذا العلم الّذي برز بعدّه مجالًا معرفيًا حديثًا، وبدايته الفعليّة تعود "لفان ديك" " Van Dijk" الّذي يقول: «**لقد توقفت القواعد واللّسانيات التّقليديّة غالبًا عند حدود وصف الجملة، وأما في علم النّص فإنّنا نقوم بخطوة إلى الأمام، ونستعمل وصف الجمل أداة لوصف النّصوص، وما دمنا نستتبع هنا المكونات المعتادة للقواعد، ونستعمل النّصوص المستخدمة بغية وصف الجمل، فإنّنا نستطيع أن نتكلّم عن قواعد النّص**»[1]،وبحسب القول فإنّ اللّسانيات النّصيّة استهدفت بشكل دقيق الوصول إلي الوصف والتّحليل والدّراسة اللّسانيّة للأبنيّة النّصيّة من خلال المزاوجة بين الدّلالة والسّياق.

ثم إنّ لسانيات النّص هي فرع من فروع اللّسانيات التّي اهتم بدراسة النّص باعتباره وحدة لغويّة كبرى، وذلك بدراسة جوانب عديدة أهمها التّرابط أو التّماسك ووسائله وأنواعه والإحالة وأنواعها والسّياق النّصي ودور المشاركين في النّص(المرسل والمستقبل)، وهذه الدّراسة تتضمّن النّص المنطوق والمكتوب على حدٍّ سواء[2]، حيث يبدو جليًا من هذا الكلام أنّ لسانيات النّص تركّز على دراسة أنواع النّصوص زد على ذلك السّياق والتّرابط بين أجزاء النّص.

ويُعرّف هذا العلم أيضًا على أنّه : " **نمط من التّحليل ذو وسائل بحثيّة مركبّة تمتدّ قدرتها الشّخصية إلى مستوى ما وراء الجملة بالإضافة إلى فحصها لعلاقات**

(1) – فان ديك: النّص بنى ووظائف "مدخل أولي إلى علم النّص"، تر/ منذر عياشي، ضمن كتاب العلاماتيّة وعلم النّص،ج1، المركز الثّقافي العربي، بيروت، لبنان، ط1، 2004، ص 147.

(2) – صبحي إبراهيم الفقي: علم اللّغة النّصي بين النّظريّة والتّطبيق" دراسة تطبيقيّة على السّور المكيّة"،ج1، دار قباء للطّباعة والنّشر، القاهرة، مصر، ط1، 2000، ص 36.

المكونات التركيبية داخل الجملة، وتشمل علاقات ما وراء الجملة مستويات ذات طابع تاريخي، يبدأ من علاقات ما بين الجمل، ثمّ الفقرة، ثمّ النّص أو الخطاب بتمامه"[1] ، والواضح من هذا التّعريف أنّ لسانيات النّص تعنى بدراسة النّص وأبرز مميزات وحدته وتماسكه واتّساقه.

لقد ولدت لسانيات النّص من رحم البنويّة الوصفيّة القائمة على نحو الجملة في أمريكا[2]، وفي أواخر التّسعينات تلاقت أراء مجموعة من اللّسانيين الّذين أسبق بعضهم على بعض حول فكرة لسانيات ما وراء الجملة [3]، فكثير من الظواهر لم تفسّر في إطار الجملة تفسيرًا كلّيًا فتوجه الوصف إلى النّص لأنّه يذهب في تحليله إلى قواعد جديدة دلاليّة وتركيبيّة، لذا قرّر اللّسانيون أنّ لسانيات النّص بالنّسبة لأيّ لغة هي أكثر شموليّة من النّحو في حدود الجملة[4]،كما أنّ لسانيات النّص أيضًا هي العلم الّذي يراعي في وصفه وتحليلاته عناصر أخرى لم توضع في الاعتبار من قبل، ويلجأ في تفسيراته إلى قواعد دلاليّة ومنطقيّة إلى حوار القواعد التّركيبيّة، حاول أن يقدّم سياقات علميّة دقيقة للأبنيّة النّصيّة وقواعد ترابطها وبعبارة موجزة قد حدّدت للنّص مهام بعينها لا يمكن أن ينجزها بدقة إذا التزم حدّ الجملة[5]، ومن هذا التّعريف نجد أنّ لسانيات النّص ذات خصائص تنبع من كونها علمًا جديدًا، تعمل من أجل تشكّيل النّص باعتباره الوحدة الكليّة الكبرى التّركيبيّة القابلة للتّحليل، وبذلك فإنّ اهتمام لسانيات النّص ببنية النّصوص اللّغويّة وكيفيّة استعمالها أهمّ صفة تعرف بها، حيث إنّه علم يرتكز على أسس دلاليّة ومنطقيّة في تفسيراته وبالتّالي يفرض ضرورة تجاوز المعاني الّتي تمنحها جملة بذاك الانعزال الّذي يبعدها عن النّص ما يجعلها أحادية المعنى، في حين أنها لو أدخلت في ترابط نصيّ مع جمل أخرى قد يتغير معناها كلّياً.

(1)– أحمد عفيفي: نحو النّص" اتجاه جديد في الدّرس النّحوي"، مكتبة زهراء الشّرق، القاهرة، مصر، ط1، 2001، ص(55–56).

(2) – صبحي إبراهيم الفقي: علم اللّغة النّصيّ بين النّظرية والتّطبيق " دراسة تطبيقيّة على السّور المكية"،ج1، مرجع سابق، ص 23.

(3) – دي بوجراند و دريسلر: النّص والخطاب والإجراء، تر/ تمّام حسان، عالم الكتب، القاهرة ، مصر، ط1، 1998، ص65.

(4) – أحمد عفيفي: نحو النّص "اتجاه جديد في الدّرس النّحوي"، مرجع سابق ، ص 393.

(5) – سعيد حسن بحيري : علم لغة النّص "المفاهيم والاتجاهات"، مكتبة لبنان، ط1 ، 1997، ص 133.

ولكي يتاح للسانيات النّص النجاعة وجب الاشتغال على جوانب في علوم سبقتها، كالسّميائيات والبلاغة وعلم النّفس اللّسانيّ؛ لأنّ تحليل أي نّص يعتمد على تلك الدراسات، وذلك ما يعيدنا دائمًا إلى مقولة أنّ لسانيات الجملة لا تكفي لإدراك معاني الجمل، وعليه يجب أن لا نفصل الجملة عن السّياق العام للنّص.

2. مفهوم التّدريس:

كثيرًا ما تستخدم مصطلحات في مجال التّربية دون إدراك معناها ومن ثمّ تستخدم على أساس شيوعها فقط ومن بين هذه المصطلحات مصطلح التّدريس، فماذا تعني كلمة تدريس في اللّغة والاصطلاح؟

1.2مفهوم التّدريس لغةً:

أخذت كلمة التّدريس من الجذر اللّغوي (درس)، " دَرَسَ الشّيء، والرَّسْمُ يدرس دُرُوساً أو دَرَاسَةً عفا، دَرَسَ الكتاب يَدْرُسُه؛ دَارَسْتُ الكتب وتَدَارَسْتُها وادَّارَسْتَها أي دَرَسْتُها" [1] ويقال: **درَسَ** وجاء أيضا **درَسَ** في يَدرُس، دِراسة **دَرْسٌ**، دِرَاسٌ ودُروسًا، فهو دارس، والمفعول مَدْروس هي دارسٌ والجمع : **دُرَّسٌ**، ودَوَارسُ **درَس** الكتابَ ونحوَه: كرّر قراءته ليحفظه،[2]

2.2 اصطلاحًا:

يوجد اختلاف نوعًا ما بين التّعريفين اللّغويّ والاصطلاحيّ لكلمة تدريس، حيث إنّ التّدريس في الاصطلاح يُعدّ نشاطًا متواصلًا يهدف إلى إثارة التّعلّم، وتسهيل مهمة تحقيقه، ويتضمّن سلوك التّدريس مجموعة من الأفعال التّواصليّة والقرارات الّتي يتمّ استغلالها وتوظيفها بكيفيّة مقصودة من المعلّم الّذي يعمل كوسيط في إطار موقف

(1)- ابن منظور (جمال الدين محمد بن مكرم) (711ه): لسان العرب، ج5، مادة (د ر س)، دار المعارف، مصر، (دط)، (دت)، ص245 .

(2)- شعبان عبد العاطي وآخرون: المعجم الوسيط، مجمع اللّغة العربيّة ، القاهرة، مصر، ط4، 2004، ص 280.

تربويّ، ويفترض التّربويون أنّ التّدريس علم يمكن أن يكون دراسة عمليّة، بطرائق التّدريس وتقنياته [1]، فالتّدريس عبارة عن عناصر تجتمع لتحقيق مهمة معيّنة، وهذه العناصر هي: النّشاط المدرسيّ، التّواصل وفق أفعال وأقوال، المعلّم وتوجيهاته، طريقة التّدريس والوسائل، فكلّ والوسائل، فكلّ عنصر منها يؤدّي دوره بغية تحقيق التّعلّم.

يمكن تعريف التّدريس: أنّه عمليّة تفاعليّة بين البيئة واستجابة المتعلّم الّذي يشكّل دورًا جزئيًا فيها، ويجب الحكم على تلك العمليّة التّفاعليّة في التّحليل النّهائي من خلال نتائجها في تعلّم المتعلّم، [2] أي أنّ التّدريس لا يمكن أن يهمل البيئة الّتي يتواجد فيها المتعلّم بل يجب ملاحظة نتائج تفاعل المتعلّم مع تلك البيئة باعتبارها محلّ التّعلّم.

ويعرّف التّدريس أيضًا أنّه "**ذلك الجهد الّذي يبذله المعلّم؛ من أجل تعليم المتعلّمين، يشتمل على كافة الظّروف المحيطة والمؤثّرة في الجهد، مثل: نوع الأنشطة والوسائل المتاحة**"[3]، بمعنى آخر؛ التّدريس هو كلّ ما يقوم به المعلّم من أفعال وأقوال بهدف إيصال المادة التّعليميّة إلى ذهن المتعلّم وفق ما يفرضه المنهاج التّربوي.

وأيضًا التّدريس هو مجموعة من الأحداث المتتاليّة الّتي تسير وفق أزمان محدّدة لما يتمّ تنفيذه من أنشطة وما يجريه المتعلّمين من أداء، وبالتّالي فإنّ للتّدريس محتويات هي:[4]

- محتوى التّعلّيم.
- المتعلّم أثناء حدوث التّعلّم.
- المساعدة الّتي يؤديها لتسهيل حدوث التّعلّم والتّحصيل.

(1) – وليد أحمد جابر : طرق التّدريس العامّة تخطيطها وتطبيقاتها التّربويّة، دار الفكر، عمان، ط1، 2005، ص 81.

(2) – المرجع نفسه، ص81.

(3) – أحمد حسين اللقاني وعلي الجمل: معجم المصطلحات التّربويّة المعرفة في المناهج وطرق التّدريس، عالم الكتب للنشر، مصر، ط3، 2003، ص 196.

(4) – وليد أحمد جابر: طرق التّدريس العامّة تخطيطها وتطبيقاتها التّربويّة، مرجع سابق، ص 82.

- المدرسة كمجال حيويّ.

كما يمكن القول إنّ النّشاط التّدريسي نشاط تواصليّ بين المتعلّم والمدّرس خبرات معرفيّة وقيم واتجاهات وعادات، ويتمّ ذلك عادة في سياق المدرسة المتضمنة المواقف والظّروف والأحداث الّتي تشترطها عملية التّدريس وذلك وفق محور يضمّ مجموعة من الأسئلة هي[1] :

- ماذا يدرّس؟
- كيف يدرّس؟
- متى يدرّس؟

يبحث علم التّدريس في التّفاعل بين المدّرس والمتعلّم والمحتوى الدّراسيّ، ويهدف إلى إنشاء معايير للتّطبيق، ومعايير فعّالة لتفسير وتخطيط وتنظيم نشاط لكلّ من المدّرس والمتعلّم، وجعل ذلك النّشاط يمرّ بثلاث مراحل هي :[2]

- التّخطيط والإعداد وصياغة الأهداف.
- تنفيذ وتطبيق ما تمّ تخطيطه استنادا إلى تقنيات ووسائل تربويّة.
- التّقويم التّكويني والشّامل والتّغذية الرّاجعة، والحكم على فاعليّة النّشاط التّدريسي.

من خلال تعريفنا للتّدريس أمكن لنا أن نستنتج عناصر عملية التّدريس وهي أربع[3]:

- المنهاج:

– حجم المحتوى .

(1)– المرجع السّابق، ص (82–83).

(2) – المرجع نفسه، ص 83.

(3)- المرجع نفسه، ص 83.

-ترتيبه المنطقيّ.

-بيان دور المتعلّم فيه.

-ملاءمته لحاجات المتعلّم.

- المعلّم:

- صفته الشّخصية.

-تأهيله العلميّ.

-خبراته.

- الجو الصفيّ:

-حرية الحركة

-دور المتعلّم فيه.

-دور المعلّم.

-الجو المادي للصّف

-طبيعة العقاب والثّواب.

- المتعلّم :

- قدراته الشّخصيّة.

-وضعه الاجتماعيّ.

-ترتيبه في الأسرة .

يجب أن ندرك أنّ نظريّة التّدريس أعمّ من نظريّة التّعلّم، فهذه الأخيرة تعالج الطّرائق والأساليب الّتي يتعلّم من خلالها المتّعلّم، في حين تعالج نظريّة التّدريس الطّريقة الّتي يستخدمها المعلّم لإحداث التّعديل التّغيير في سلوك المتعلّم، حيث يرى أصحاب نظريّة التّدريس

أنّ" نظريّة التّعلّم لا تقدّم حلولًا للمشاكل داخل الصّف، بينما يرى منظّرو التّعلّم أنّ التّدريس لا يفسّر حدوث التّعلّم داخل المتعلّم[1] .

3. مفهوم النّص:

1.3 مفهومه لغةً:

ورد لكلمة نص في المعاجم العربيّة القديمة منها والحديثة دلالات كثيرة ومتعدّدة، منها قول ابن منظور : "النّ**صُّ أَصلُه منتهى الأَشياء ومبلغُ أَقْصاها، ومنه قيل: نَصَصْتُ الرّجلَ إِذا استقصيت مسأَلته عن الشيء حتى تستخرج كلّ ما عنده، وكذلك النّصفي السيّر إِنما هو أَقصى ما تقدر عليه الدّابة، قال: فنص الحِقاقِ إِنما هو الإِدراك، وقال المبرد: نص الحقاق منتهى بلوغ العقل، أَي إِذا بلغت من سِنّها المبلغَ الذي يصلح أَن تُحاقِقَ وتُخاصم عن نفسها، وهو الحِقَاقُ، فعصبتُها أَولى**"[2] ؛ والقول يصبّ في كون كلمة النّص تعني نهاية الشّيء وأقصاه وذروته.

وورد في "القاموس المحيط" أنه المنتهى والاكتمال، حيث يُعلَّق على قول علي كرّم الله وجهه:(**إذا بلغ النّساء النَصَّ الحِقاق أو الحقائق فالعصبة الأولى**)؛ إذا بلغن الغاية الّتي علقن فيها على الحقاق وهو الخصام[3] ، والمقصود هنا هو بلوغ الشّيء أقصاه، فنصّ الحقاق هو بلوغ العقل.

بناء على ذلك يظهر بأنّ النّص؛ نصّ الحقاق هو المنتهى والاكتمال والقدرة والنّضج، ومن هنا يظهر أنّ مدلول كلمة نص لغويًا هو: الظهور والوضوح والاكتمال.

---

(1) – ينظر: عبد الفتاح حسن البجة: أصول تدريس اللّغة العربيّة بين النّظريّة والممارسة، مرجع سابق، ص314.

(2)– ابن منظور: لسان العرب ،ج 6، مادة (ن ص ص)، مرجع سابق، ص 4442.

(3)– الفيروز أبادي (محمد بن إبراهيم الشيرازي)(817 هـ): القاموس المحيط، مج 2، مادة (ن ص ص)، دار الجبل، بيروت، لبنان، ط1، 1995، ص331.

وجاء في المعاجم الغربيّة: النّص كلمة لاتينية آتية من فعل "نصّ" ومعناه بالعربيّة نسج، ولذلك فمعنى النّص هو النّسيج، ومثلما يتمّ النّسج من خلال مجموعة من العمليات المفضية إلى تشابك الخيوط وتماسكها بما يكوّن قطعة من قماش متينة ومتماسكة[1]،حيث إنّ النّص عبارة عن وحدات لغويّة تربط بينها علاقات تحدّدها قواعد.

ونجد التّعريف نفسه تقريبا في معجم "لاروس العالمي" حيث جاء فيه أنّ كلمة "نص" أتت من فعل "نصّ" ومعناه النّسيج وهذا ما يعني أنّ النّص هو نسيج لما فيه من تسلسل أفكار وتوال الكلمات" .[2]

إنّ ما نستنتجه من التّعريفين السّابقين هو أنّ النّص مرتبط في مفهومه الأوليّ بالحياكة والنّسيج، فيه يبذل الكاتب جهدًا في ضمّ الكلمة إلى الكلمة والجملة إلى الجملة [3].

2.3 مفهومه اصطلاحًا:

ويبدو أنّ العرب القدامى اهتمّوا بمصطلح النّص لكن بمفهوم مخالف لذلك الشّائع عند المحدثين، فهو عند أحدهم (**المستغنى فيه بالتّنزيل عن التّأويل**)،[4] أي أنّه الكلم الّذي يوازي معنى واحدًا، وذلك ما أقرّه الكثير من العلماء القدامى وعلى رأسهم "أبو حامد الغزالي".

أمّا في نظر المحدثين العرب فالنّص له تعريفات متمايزة بتمايز التّخصصات والتّيارات، فيقول أحدهم: "**كلّ نصّ هو بناء يتركب من عدد من الجمل السّليمة المرتبطة فيما بينها بعدد من العلاقات، وقد تربط هذه العلاقات بين جملتين أو أكثر من جملتين**" [5] ؛ أي أنّ

(1)–محمد الأخضر الصبيحي: مدخل إلى علم النّص ومجالاته وتطبيقه، الدّار العربيّة للعلوم ناشرون، بيروت، لبنان ،ط1، 2008،ص 19.

(2) –ينظر : محمد حمود : تدريس الأدب، مطبعة النّجاح، الدّار البيضاء، المغرب، ط3، 2005، ص 25.

(3) –محمد الأخضر الصبيحي :مدخل إلى علم النّص ومجالاته وتطبيقه، مرجع سابق، ص 20.

(4) –نصر حامد أبو زيد: النّص والسّلطة والحقيقة، الدّار البيضاء، المغرب، ط1، 1995، ص151.

(5)–طه عبد الرحمن: في أصول الحوار وتجديد علم الكلام ، المركز الّثقافي العربي، الدّار البيضاء، المغرب ،ط2 ، 1986، ص 35.

النّص يبنى على جمل صحيحة باعتبار القواعد النّحوية، وعلى علاقات داخليّة تربط بين تلك الجمل.

ويرى آخر: أنّ النّص(**وحدات لغويّة طبيعية منضدّة متسقة منسجمة**)[1] ؛ ومن هذا القول يتضّح أنّ النّص مجموعة الجمل ترتبط فيما بينها ظاهرًا بعناصر الاتّساق وباطنا بعلاقات الانسجام.

يمكن القول إنّ النّص روح تلازم جسد، فلا وجود للجسد من دون الرّوح، ولا فائدة للرّوح من دون جسد، فهو اكتمال الدّلالة المرتبطة بالشّكل اللّغوي، وذلك بالانتقال من الجملة بمعناها البسيط على تخيّر الألفاظ إلى المقطع بعدّه فكرة فرعيّة أو جزئيّة في النّص إلى الموضوع أو الموضوعات النّصية إلى النّص بتمام الفكرة.

ويعرّف "هاليداي ورقية حسن" (Halliday & Ruqaiya Hasan) النّص في كتابهما الاتّساق في الإنجليزية(Cohesion in Elglish) بقولهما: <<**إنّ كلمة نص تستخدم في علم اللغّويات لتشير إلى أي فقرة مكتوبة أو منطوقة مهما كان طولها شريطة أن تكون متكاملة**>>[2]، وهنا كلمة فقرة ليس المقصود بها الوحدة المطبعيّة المتعارف عليها في النّصوص المكتوبة، وإنما هو مقطوعة لغويّة واحدة، ويذهب "هاليداي ورقية حسن" إلى أنّ النّص وحدة دلاليّة ينجز في شكل جمل متعالقة؛ فكلّ متتاليّة من الجمل تشكّل نصًّا شريطة أن تكون بين هذه الجمل علاقات، أو على الأصحّ بين عناصر هذه الجمل علاقات[3] وهنا "هاليداي ورقية حسن" يركّزان على العلاقات الدّاخليّة الّتي تربط أجزاء النّص فيما بينها.

(1)- محمد مفتاح: التّشابه والاختلاف، المركز الثقافي العربي، الدّار البيضاء، المغرب، ط1، 1996، ص15.

(2)- ينظر: أحمد عفيفي: نحو النّص "اتجاه جديد في الدّرس النّحوي"، مكتبة زهراء الشّرق، القاهرة، مصر، ط1، 2001، ص 22.

(3)-محمد خطابي : لسانيات النّص "مدخل إلى انسجام الخطاب"، المركز الثّقافي العربي، الدّار البيضاء ، المغرب، ط1، 1991، ص 13.

كثرت التّعريفات بالنّص، واختلفت، فهناك من انطلق من الشّكل اللّغويّ وهناك من انطلق من المعنى، ليظهر في الأخير من جمع بينهما، أما " برينكر" "Klaus Brink" فيرى في تحدّيده للنّص: "**أنه تتابع مترابط من الجمل**" [1]، وفي هذا التّعريف نجد مطابقة التّعريف الاصطلاحيّ للتّعريف اللّغويّ.

ويرى " درسلر" "Dressler " أنّ "**النّص هو القول اللّغويّ المكتفي بذاته والمكتمل في دلالته**" [2] ؛وهنا لا قيمة لطول أو قصر النّص إلّا باكتمال الدّلالة، فهناك فرق بين اكتمال المعنى في الجملة عن النّص، فالنّص تصوّر كلّي للمعنى.

4. مفهوم التّعبير الكتّابي :

يكتسي التّعبير من الأهميّة نصيبًا ما هو بالهين ذلك لأنّه المقياس لما استفاده المتعلّم من الرّوافد اللّغويّة لذا وجب التركيز عليه بعدّه نشاطًا مدرسيًا.

1.4مفهومه لغةً:

وردت كلمة التّعبير في المعاجم اللّغويّة بمعاني منها ما جاء في لسان العرب عبَّر الرؤيا، يُعَبِّر عِبرًا وعِبَارَة وعَبَّرَها ،فَسَّرَها، وأخبر بما يؤول إليه أمرها [3]

عبَّرَ /عبَّرَ عن يعبِّر ، تعبيرًا ، فهو مُعبِّر ، والمفعول مُعبَّر **عَبَّر** عمَّا في نفسه وعن فلان: أعرب وبيَّنَ بالكلام أي أبان وأفصح [4]، ومن التّعريف اللّغويّ يتضّح أنّ معنى كلمة تعبير ينحصر في الإظهار والإبانة والتّفسير.

(1)- سعيد حسن بحيري: علم لغة النّص "المفاهيم والاتجاهات"، مرجع سابق، ص 103.
(2)- المرجع نفسه، ص 104.
(3)- ابن منظور: **لسان العرب**:ج 10، مادة (ع ب ر) ، مرجع سابق، ص14.
(4) - شعبان عبد العاطي وآخرون: المعجم الوسيط، مرجع سابق، ص580.

2.4التّعبير اصطلاحًا :

يوجد تقارب كبير بين المعنى اللّغوي والاصطلاحي لكملة تعبير، فالتّعبير في هو "**تدفّق الكلام على المتكلّم، أو قلم الكاتب، فيصوّر ما يحسّ به أو ما يفكّر فيه يريد أن يسأل أو يستوضح عنه...والتّعبير إطار حواشيه خلاصة المقروء من فروع وآدابها والمعارف المختلفة، فهو وسيلة من وسائل التّفاهم، وعرض الأفكار وبلغة عامة، يمكن أن نعّد كل أدب تعبيرًا ، وليس كلّ تعبير أدبًا، فالإنسان يوظّف مخزونه اللّغوي الّذي اكتسبه من خلال قراءاته الكثيرة واطّلاعه الواسع لتصوير ما يحسّ به ويرغب في إيصاله إلى الآخرين كتابةً أو تحدثًا**"[1]، فالتّعبير هو ترجمة للأحاسيس والأفكار في قالبين أحدهما شفويّ ويسمّى التّعبير الشّفويّ، والآخر كتابيّ ويسمى التّعبير الكتابيّ، وذلك ما يستوجب استحضار خلفيات ثقافية ولغويّة، لذلك يمكن أن نسمي كلّ تعبير يستحضر خلفيات لغويّة وثقافية أدبًا، و كلّ تعبير خال من تلك الخلفيات لا يمكن أن نسميه أدبًا.

3.4– مفهوم التّعبير الكتابيّ:

تجتمع لفظتي " تعبير " و " كتابيّ " لتعطي مفهومًا يمكن القول عنه: هو اقتدار المتعلّمين على الكتابة المترجمة لأفكارهم بعبارات سليمة تخلو من الأغلاط، بقدرٍ يتلاءم مع قدراتهم اللغّوية، ومن ثم تدريبهم على الكتابة بأسلوب على قدر من الجمال الفنيّ المناسب لهم، وتعويدهم على اختيار الألفاظ الملائمة وجمع الأفكار وتبويبها وتسلسلها وربطها[2]، أي أنّ التّعبير الكتابي هو إبداع يعبّر من خلاله المتعلمّ عن أفكاره ومشاعره بنحو يوحي بشخصيته مع مراعاة شرط السّلامة اللّغويّة.

---

(1) – ينظر سعدون محمد السّاموك وهدى علي جواد الشّمري: مناهج اللّغة العربيّة وطرق تدريسها، دار وائل للنّشر والتّوزيع، الأردن، ط1، 2005، ص234.

(2) – عبد الفتاح حسن البجة: أصول تدريس اللّغة العربيّة بين النّظرية والممارسة، دار الفكر العربي،عمان، الأردن، ط1، 1999، ص 313.

وإذا كان الهدف في المرحلة الابتدائيّة هو تعويد المتعلّم على اختيار الكلمات المناسبة والعبارات البسيطة، وتدريبه على كتابة الرّسائل القصيرة، وقراءة القصص القصيرة وتلخيصها؛ فإنّه في المرحلة المتوسّطة ينتقل إلى وصف مظاهر الطّبيعة ووصف الرّحلات وكتابة الرّسائل الودّية إلى الأصدقاء في المناسبات المختلفة، ليصل في مرحلة الثّانويّة إلى كتابة القصص والموضوعات الّتي تتعلّق بالمشاكل الاجتماعيّة والعادات وتعامل الموظّفين مع الجماهير وغيرها من الموضوعات الّتي يتوق المتعلّم إلى التّعبير عنها بلغته وأسلوبه يفرغ من خلالها طاقته وما يثقل تفكيره[1] وهذا ما يوضّح أنّ طبيعة التّعبير الكتابيّ تختلف حسب المراحل التّعليميّة.

وبما أنّ الإنسان يتكلّم أكثر مما يكتب، فالكلمة المنطوقة أكثر من الكلمة المكتوبة، لكن لا يعني هذا أنّ الكلام يغني عن الكتابة وإن كان أساسًا لها أو يسدّ مسدّها، ذلك أنّ الإنسان لم يصطنع له رموزا يكتب بها إلّا لشعوره بالحاجة العظيمة إلى أداة تفصح عمّا في نفسه ومشاعره وأحاسيسه لأفراد ليس بمقدوره أن يشافههم، وأن يعرف الفروق الجوهريّة بين لغة الحديث واللّغة المكتوبة[2]، فإنّ التّعبير الكتابيّ يستند بالدرجة الأولى على ثقافة المتعلّم ومكتسباته القبليّة.

ولتدريس التّعبير الكتابيّ أغراض نذكر منها :[3]

- تدريب المتعلّمين على الكتابة بوضوح وتركيز.
- هو وسيلة اتصال بمن يفصلنا عنهم الزمان أو المكان.
- الاهتمام بالخط وعلامات التّرقيم والقواعد الإملائية.
- تنمية قدرة المتعلّم على التّعبير الوظيفي والتّعبير الإبداعي.

كما لا يجب أن تغيب عنّا قيمة هذا النوّع من التّعبير والمتمثّلة في[4] :

(1) – زكريا إبراهيم: طرق تدريس اللّغة العربيّة، دار المعارف الجامعيّة، مصر، ط1، 1999،ص 191.

(2) – عبد الفتاح حسن البجة: أصول تدريس اللّغة العربيّة بين النظريّة والممارسة ،مرجع سابق ، ص 314.

(3) – سعدون محمود الساموك وهدى علي جواد الشّمري: مناهج اللغّة العربيّة وطرق تدريسها، مرجع سابق، ص238.

(4) –ينظر حسن شحاتة : تعليم اللّغة العربيّة بين النّظرية والتّطبيق، الدار المصرية اللبنانيّة، مصر، ط3، 2008، ص 241.

- القيمة الفنيّة إنّ التّعبير الكتابيّ يعطي الفرصة لكتابة المقالات والرّسائل...بأسلوب صحيح، فصيح، مؤثر وبعبارات فنيّة يعتمد فيها على سعة الخيال وتدعيم الرّأي بتوظيف المكتسبات القبليّة سواء نشاطات اللّغة العربيّة أو النّشاطات التّعليميّة الأخرى.
- القيمة الاجتماعيّة: وتتجلّى في حاجة المجتمع إلى تدوين المعارف المختلفة وحفظ التراث البشريّ في مختلف مراحله، والرّبط بين منجزات الشّعوب قديماً وحديثًا.
- القيمة التّربويّة إنّ التّعبير الكتابيّ يعطي المجال الواسع للمتعلّم حتّى يفكّر ويتدبّر، ومن ثم يختار التّراكيب وينتقي الألفاظ والعبارات، وينسّق الأسلوب فتتوفّر في تعبيره جودة الصّياغة وحسن السّبك، بالإضافة إلى غرس الأخلاق الحميدة في نفوس أبنائنا.

5. التّعليم الثّانوي:

تعدّ مرحلة التّعليم الثّانوي مرحلة متميّزة من مراحل نمو المتعلّمين إذ تقع عليها تبعات أساسة وذلك للوفاء بحاجاتهم ورغباتهم وتطلعاتهم، وهي بحكم طبيعتها وموقعها في السّلم التّعليميّ تقوم بدور اجتماعيّ متوازن، إذ تقود المتعلّمين لمواصلة تعليمهم في الجامعات والمعاهد العليا، كما تهيؤهم للانخراط في الحياة العمليّة من خلال كشف ميولهم واستعداداتهم وقدراتهم والعمل على تنمية تلك القدرات مما يساعدهم على اختيار المهنة أو الدّراسة التّي تتناسب مع خصائصه. [1]

والمتعلمّ في المرحلة الثّانويّة له حاجات أهمّها:[2]

(1) – فوزي أحمد بن دريدي: العنف لدى التّلاميذ في المدارس الثّانوية الجزائريّة، مركز الدراسات والبحوث، مكتبة الملك فهد الدوليّة، الرياض، السّعودية، ط1، 2007، ص 46.

(2) – ينظر: وليد أحمد جابر: طرق التّدريس العامة تخطيطها وتطبيقاتها التّربوية، مرجع سابق، ص 29.

- أن يتمّ تقبّله عاطفيًا.
- معرفته من حيث الفوارق الفرديّة.
- أن يتمّ احتواء الارتباك الّذي يرافق نموه في هذه المرحلة.
- مساعدته على مجابهة المشاكل الّتي تواجهه.
- تطوير الإدراك من المستوى الحسيّ إلى المجرّد.
- حاجته للانتماء إلى جماعة
- الاعتماد على الفهم والاستدلال بدلًا من المحاولة والخطأ والحفظ والتّكرار والاعتماد على التّلقين بشكل تام، وعليه يلاحظ ارتفاع منسوب الاهتمام بالتّعلّيم الثّانوي، وذلك لما تحتله هذه المرحلة من موقع في مراحل التّعليم العام، فهي جسر العبور للخروج من ثنايا صفة " متعلّم " إلى الدخول في ثنايا صفة "طالب".

نستنتج من خلال تعريفنا للمرحلة الثّانويّة من التّعليم وحاجات المتعلّم فيها أنّ هذه المرحلة تساهم في:

- بناء الشّخصية القادرة على مواجهة المستقبل مع التّأكيد على الهويّة والثّقافة.

-إعداد متعلّم قادر على الابتكار والتّحليل بتزويده بالمهارات الفكرية والعقليّة اللّازمة لعملية التّعلّم.

- إعداد المتعلّم لمواصلة تعليمه العالي والجامعيّ تحقيقًا للتّنميّة الشّاملة.

-إكساب المتعلّم المفاهيم العمليّة الإنسانيّة في حياة هذا العصر لتسخيرها لخدمة المجتمع.

-تنميّة تقدير المسؤوليّة والعمل على أن يدرك المتعلّم ماله من حقوق، وما عليه من واجبات.

-تنميّة المهارات والميول والقدرات الخاصة مع إكساب المتعلّم حاسّة التّذوق الفنيّ.

الفصل الأوّل
استثمار آليات لسانيات النّص في
تدريس النّصوص

الجانب النّظريّ

- ***تمهيد***
- ***أثر لسانيات النّص في تدريس النّصوص***
- ***الاتّساق ودوره في فهم النّص***

الجانب التّطبيقيّ

- **استثمار آليات لسانيات النّص في تدريس النّصوص(تحليل نماذج نصوص مقررّة في الكتاب المدرسيّ)**
- **تحليل استبانات خاصة بأثر لسانيات النّص في تدريس النّصوص**

تمهيد :

تتميّز لسانيات النّص بأثرها الكبير في المجال التّعليميّ، لأنّها تعّد النّص دعامةً بيداغوجيّةً، فتحليل النّصوص والتّدرب على إنتاجها هو نقطة التّلاقي بين لسانيات النّص وتعليميّة النّصوص، حيث يقول "فان ديك": **فلا يجب أن يفهم تلميذ ما جملًا فقط، بل يجب أن يتعلّم أيضا على أي نحو تنظم المعلومات في نصٍّ أطول، في مقالة صحفيّة مثلًا، كما يمكن أن يتعلّم هذه المهارة بشكل فعّال ما أمكن ذلك، كيف يُلخِّص نصوصًا تلخيصًا سليمًا وصحيحًا**"[1]، والواضح في هذا القول أنّ هناك إقرارًا بفشل تلك الطرائق الّتي ركّزت على الجملة في عملها، وعليه فإنّ المتعلّم لا بدّ أنّ يكتسب قدرة على إنتاج نصوص متماسكة البنيّة ثمّ يجعل تلك النّصوص مناسبة لسياقها الاجتماعيّ، ومعلوم أنّ هذا الأمر لا يمكن أن يتحقّق إلّا من خلال تدريس اللّغة تحت اعتبار النّص منطلقًا وليس الجملة، مما يساعد المتعلّم على اكتساب كفاية نصيّة يستطيع بواسطتها أن يفهم وينتج نصوصًا.

ومن المهام الأخرى للسانيات النّص في مجال تدريس النّصوص العمل على تيسير مقروئيّة النّص، وقد كانت هذه العملية ترتكز في الماضي على معايير تنظر في طول الكلمات وغرابتها فقط، لذلك كانت كلّ الجهود مركزّة في عملية تيسير مقروئيّة النّص على تخليص النّص من الكلمات الطّويلة والصّعبة، وتبسيط الجمل المعقّدة، ولكّن لم يلبث أن تبيّن من خلال أبحاث عديدة حول النّص وقراءته خطأ الاعتقاد بأنّ اللّجوء إلى أسهل الأنماط يسهّل عملية القراءة ويشجّع عليها، وفعلًا فقد أظهرت بعض التّجارب في هذا الخصوص أنّ الاستعمال الدّائم للأنماط السّهلة يجعل المتعلّم لا يتعامل إلّا مع نصوص أدبيتها ضعيفة، وهو ما يجعل مردودها البيداغوجيّ دون المستوى المطلوب لأنّ المتعلّم لا يبذل فيها جهدًا[2]، أي حتّى يستطيع المتعلّم فهم وتحليل وإنتاج النّصوص لابدّ أن يتدرّب على التعّامل مع نصوص ذات أنماط سهلة وأخرى ذات أنماط صعبة، وبالتّالي فإنّ تسهيل مقروئيّة النّص لا تعني تخليصه من الكلمات الصّعبة أو التّوجه إلى الأنماط السّهلة، فهذا قد يحدث ركودًا في قدرة المتعلّم على الرّفع من مستواه نظرًا لما تعوّد عليه من سهولة في تلك النّصوص الّتي مرّت عليه، ويقول "دو بو جراند " في هذا

(1) – فان ديك: النّص بنى ووظائف "مدخل أولي إلى علم النّص"، مرجع سابق، 334.

(2) – محمد الأخضر الصبيحي :"مدخل إلى علم النّص ومجالاته وتطبيقه"، مرجع سابق، ص 118.

الصّدد": "**وأرى أنّ مبدأ الاقتصاد في الجهد قد جُعِلَ على سبيل الخطأ معيارًا للأنشطة الإنسانيّة في عمومها، ولقراءة النّصوص بوجه خاص، ولقد أمدّنا مبدأ الاقتصاد في الجهد بمستودع من كتب القراءة التّافهة المملّة...، نظرًا للاعتقاد أنّه ينبغي لنا أن نتابع الإجراءات السّهلة وأن نتجاهل الإجراءات العميقة**"،[1] ولعل "دو بجراند" يقصد أنّ الاستسهال في اختيار الأنماط والتّبسيط المفرط للجمل يجعل المتعلّم ينتج نصوصًا خالية من الغموض المحبّذ، والأساليب الجميلة غير الركيكة.

ومن أجل الوصول إلى النّتائج الّتي تبحث عنها لسانيات النّص كان من الضروري الاستعانة بتعليميّة النّصوص لتحديد أفضل الطرائق وأنجحها في التّدريس، حيث توجد ثلاث طرائق يمكن الاستفادة منها في المرحلة الثّانوية، وهي:

- **طريقة الإلقاء**[2] : تعتمد على الإلقاء المباشر الأحاديّ الاتجاه، يكون فيها المعلّم محور العملية التّعليميّة في جزء معيّن من تدريس النّصوص، وهي طريقة قديمة تستخدم من قبل جميع المعلّمين دون استثناء، ولا يخلو أي نظام تعليميّ منها ومن الأسباب الّتي تدفع إلى استخدامها:
  - كثافة المادة الدّراسيّة.
  - عدم تفاعل المتعلّم مع الدّرس.
- **الطّريقة الحواريّة**[3]: تُعدّ المناقشة وسيلة للاتصال بين المعلّم والمتعلّمين، تقوم على أساس الحوار الشّفوي بين المعلّم والمتعلّم ويتم ذلك بشرح المادّة من قبل المعلّم وإثارته بمجموعة من الأسئلة الّتي تفتح المجال للمناقشة بينه وبين المتعلّمين، ولهذه الطّريقة إيجابيات في تدريس النّصوص من بينها:
  - مساعدة المتعلّمين على تنمية قدراتهم، وإكسابهم ميزات متعدّدة ومنها التّفكير والموضوعيّة.
  - تشيع جو من الحيويّة في الصّف.
  - خلق تفاعل بين المعلّم والمتعلّمين وبين المتعلّمين أنفسهم.

(1) – دو بوجراند ودرسلر: "النّص والخطاب والإجراء"، مرجع سابق، 565.

(2) – ينظر: ردينة عثمان يوسف: طرائق التّدريس"منهج وأسلوب ووسيلة"، دار المناهج للنّشر والتّوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2005، ص 59.

(3)– المرجع نفسه، ص 67.

- **الطريقة الاستقرائيّة** :[1] ترتكز هذه الطّريقة على التّدرج المنطقيّ في الوصول إلى النّتيجة، بحيث تبدأ من الجزء وتنتهي إلى الكلّ، ويتمّ من خلالها التّوصل إلى التّعميمات، وهذه الطّريقة قد تنفع في استنتاج الخصائص الشّكلية والفنيّة للمدارس الشّعرية وتعميمها على روّاد هذه المدارس.

1. أثر لسانيات النّص في تدريس النّصوص :

تجدر الإشارة قبل التّطرق إلى ما يمكن أن يفيده تدريس النّصوص من لسانيات النّص، إلى أنّ تدريس النّصوص في المرحلة الثّانويّة وفق المنظومة الجديدة يمرّ بثلاث خطوات رئيسة هي: الفهم ثمّ بناء التّعلّمات، ثمّ استثمار المكتسبات، وهذه الخطوات الثّلاث يتمّ التّعامل معها وفق استراتيجيات هي[2]:

- -التّمهيد للنّص.
- -عرض النّص.
- -القراءة النموذجيّة للمعلّم.
- -القراءة الصّامتة للمتعلّم.
- -الفكرة العامّة وطريقة استنتاجها.
- -الشّرح والتّحليل.
- -المناقشة التّذوقيّة.
- -نقد واستنباط.

ونظرًا لكثرة أنواع النّصوص والتّداخل بين أنماطها لجأ بعض البيداغوجيّين الّذين استعانوا بلسانيات النّص إلى اعتماد معايير للتّصنيف حسب النّوع والمهارة النّصية الّتي نريد تعلّيمها للمتعلّم مثل؛ السّرد والوصف، الإخبار والحجاج، أي أنّ:

- النّص الوصفيّ طابعه وصفيّ .
- النّص الإخباري طابعه إخباريّ.
- النّص السّرديّ طابعه سرديّ.

(1)- إسماعيل أحمد عمايرة: تعليم اللّغة العربيّة في مرحلة التّعليم العام، دار وائل للنّشر، عمّان، الأردن، ط1،2001، ص 33.

(2) - السيد محمود أحمد: في طرائق تدريس اللّغة العربيّة، دار المعارف، القاهرة، مصر، ط1، 1999،ص318.

- النّص الحجاجيّ طابعه حجاجيّ .

وبالتّالي فإنّ تعريض المتعلّم في المرحلة الثّانويّة لأنواع هذه النّصوص، وجعله يطلع على معايير تصنيفها قد يفتح أمامه باب استيعاب الخصائص اللّغويّة والبنائيّة لهذه النّصوص حيث يمكن تصنيفها بشكل اعتيادي دون العودة إلى المعلّم.

2. الاتّساق و دوره في فهم النّص:

يتضح أنّ لسانيات النّص بالنسبة لمتعلّم المرحلة الثّانويّة هي ركيزة لغويّة يَعتمد عليها ليفهم ويحلّل أي نوع من النّصوص الّتي تصادفه، والمفروض أنّ متعلّم هذه المرحلة خاصّة الأقسام النّهائيّة لديه مخزون لغويّ لا بأس به سواء أكان ذلك على المستوى الصّوتيّ أم على المستوى المعجميّ أم على المستوى التّركيبيّ، ومن بين تلك المخزونات نجد عنصر الاتّساق الّذي يعدّ أبرز آليات لسانيات النّص .

فالاتّساق جاء في اللّغة ليدلّ على الجمع والضّم، قيل:" **اتّساق القمر امتلاؤه واجتماعه واستواؤه، وما وسق أي وما جمع من الجبال والبحار والأشجار كأنه جمعها بأن طلع عليها، واتسق: انتظم، واستوسقت الإبل: اجتمعت و قيل كل ما جمع فقد وسط**" [1]، فالمعنى اللّغوي للاتّساق يُلخَّص في الاكتمال والانتظام.

أمّا في الاصطلاح: فالمقصود بالاتّساق هو ذلك التّماسك بين أجزاء نصٍّ ما، وهو ضروريّ ليفهم المتلقي النّص، حيث يهتم الاتّساق بوسائل شكليّة تربط بين العناصر المكونّة لجزء من النّص أو النّص برمته[2]، ويمكن أن نوضّح معنى الاتّساق بالمظاهر الّتي يتجلّى بها وهي:

_ **التّرابط الموضوعيّ**: بمعنى أن يعالج النّص قضيّة معيّنة، أو يتكلّم عن موضوع معيّن، يرى "فان ديك" أنّ مجموعة من الجمل لا تدور حول موضوع محدّد يصعب إيجاد روابط بينها، وبالتّالي لا يمكن أن تكون نصًّا.[3]

(1) - الفيروز أبادي: القاموس المحيط، ج 3، مادة (و س ق)، مرجع سابق، ص 299.

(2) -محمد خطابي: لسانيات النّص "مدخل إلى انسجام الخطاب"، مرجع سابق، ص 69.

(3)- إبراهيم خليل: الأسلوبيّة ونظريّة النّص، المؤسّسة العربيّة للدّراسات والنّشر، بيروت، لبنان، ط1، 1997، ص 140.

ـ **ضرورة توفر النّص على نوع من التّدرج** سواء كان الأمر متعلّقًا بالعرض أم السّرد أم التّحليل وهو ما من شأنه أن يجعل القارئ يحسّ أنّ النّص له مسار معيّن، وأنّه يتّجه نحو غاية محدّدة ويجعله يتوقع في مرحلة ما من مراحل النّص ما سيأتي بعدها. (1)

ـ **ضرورة توفّر عنصر الاختتام في النّص،** وهذا من منطلق أنّ كلّ كيان لغويّ يستوجب أن يتكون من مقدّمة، جوهر وخاتمة، والنّص الّذي لا يختتم يفقد الكثير من اتّساقه ولا يستطيع قارئه أن يدرك غايته فالتّدرّج المنطقيّ المضبوط يتطلّب الانتهاء بجملة أو فقرة ختاميّة، (2) أي أنّ اكتمال النّص هو الضرورة الأولى وليس طوله.

وبما أنّ للاتّساق مظاهر يتجلّى فيها وأدوات يتحقّق من خلالها فقد تمّ التّركيز على جملة من الأدوات المقررّة على متعلّميّ الأقسام النّهائيّة من المرحلة الثّانوية وهي:

- التّكرار: وهو شكل من أشكال الاتّساق المعجميّ، يتطلّب إعادة عنصر معجميّ، أو ورود مرادف له أو شبه مرادف، أو عنصرًا مطلقًا، أو اسما عامًّا،(3) وللتّكرار دلالات كثيرة أبرزها: لفت الانتباه، التوّكيد، التّذكير وكلها تصبّ في خانة الربط بين أجزاء النّص.
- الإحالة: تعدّ الإحالة علاقة تقوم بين الخطاب وما يحيل عليه الخطاب إن في الواقع أو المتخيل أو في خطاب سابق أو لاحق (4) ، أي أنّ الإحالة تكون نصيّة (قبليّة أو بعديّة) ومقاميّة.

وللإحالة ثلاثة وسائل هي(5):

➢ **الضّمائر**: وهي عناصر لغويّة تحتاج إلى مفسّر تعود عليه، يوضّحها ويكشف عن مدلولها، وهي من أكثر العناصر الإحاليّة فعاليّة في تماسك النّص، وذات مدى بعيد، وهي قسمان:

الوجوديّة : مثل ؛أنا، أنت، نحن، هو، هم، هن...

الملكيّة: مثل؛ كتابي، كتابك، كتابهم، كتابنا....

(1)- محمد الأخضر الصبيح : مدخل إلى علم النّص ومجالات تطبيقه، مرجع سابق، ص 83.

(2)-المرجع نفسه، ص 84.

(3)- محمد خطابي: لسانيات النّص "مدخل إلى انسجام الخطاب "، مرجع سابق، ص24-25.

(4)- أحمد عفيفي: نحو النّص " اتجاه جديد في الدّرس النّحوي"، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، مصر، ط1، 2001، ص 13.

(5) - محمد الأخضر الصبيحي: مدخل إلى علم النّص ومجالات تطبيقه، مرجع سابق، ص 86.

- **أسماء الاشارة:** منها الظّرفية " غدًا ، هنا " ومنها للبعد " تلك و ذلك " ومنها للقرب " هذا ، هذه".

وتؤدّي الإحالة إلى رفع النّص إلى أعلى درجة من الوحدة والتّماسك كما تؤدي إلى ربط النّص بعالم أوسع؛ أي ربط النّص بمكونات تزيده غناء ووضوحًا مما قد يساعد متعلّميّ المرحلة الثّانوية في فهم النّص بسهولة ويسر .

- **أدوات الرّبط:** تعدّ أدوات الرّبط من أهم الأدوات الّتي يجب استخدامها في النّصوص، حيث يؤدّي غيابها في الجمل إلى تفكّكها، فيفقد النّص جماله وتأثيره، ويصبح بيانه ضعيفًا، والرّوابط في اللّغة تشكّل عنصرًا مهمًّا في تماسك النّص وتكوينه، فالجملة عنصر بناء النّص، والنّص يتكوّن من جملة واحدة أو أكثر .[1]

كما أنّها تنقسم إلى أنواع هي :[2]

- **أدوات العطف:** وهي الحروف العشرة: "الواو، الفاء، ثُم، حتّى، أو، أم، إما، بل، لكن، لا"، ويعدّ الرّبط بهذه الحروف في معظم الحالات قرينة لأمن اللّبس في فهم الانفصال.
- **واو الحال:** تربط الحال بصاحبها، وحدها أو مع الضّمير نحو: "عاد فلان وهو ضاحك.
- **واو المفعول معه:** وتدلّ على المعية نحو: "سرت وأحمد" أي معه .
- **أدوات نصب المضارع:** والأدوات الّتي تستخدم للرّبط هي: "أن، إذن، كي، لام الجحود، أو، حتّى، الفاء السّببية، واو المعيّة، لام التّعليل".
- **الحروف المصدريّة:** وهي: "ما، أن، كي، لو".
- **أدوات الشّرط:** وهي: "إن، إذما، من، ما، مهما، متى، أيان، أين، أنّى، حيثما، أي، إذا، كيفما، لو، لولا، أما".

---

(1)- الأزهر الزناد: نسيج النّص" بحث فيما يكون به الملفوظ نصًّا"، المركز الثّقافي العربي الدّار البيضاء، المغرب، ط1، 1993، ص 31.

(2) - السّيوطي أبو بكر بن محمد جلال الدين (ت1505م): الأشباه والنّظائر،ج1، دار الكتب العلميّة ، بيروت، لبنان، ط1، 1984، ص391.

- **الفاء في جواب الشّرط** : مثل إذا دعاك فاستجب.
- **أدوات الاستثناء:** وهي: "إلّا، غير، سوى، ليس، لا يكون، عدا، خلا، حاشا، بيد"، وتربط ما قبلها بما بعدها.
- **حروف الجر:** وذكر النّحاة ضرورة تعلّقها بفعل؛ لأنّها جاءت لتوصيل بعض الأفعال إلى الأسماء.

فالجمل في اللّغة العربيّة عند تكوينها تحتاج إلى الوصل بينها بروابط حتّى يأتي التّعبير عن الجملة صحيحاً؛ فلهذا تستخدم أدوات الرّبط لتحقيق ٱلتوازن بين الجمل أو الفقرات، أو عند الدّخول إلى فكرة أو موضوعٍ جديدٍ، أو لتعليل وجهة نظرٍ ما وتوضيحها، أو عقد مقارنة بين شيئين والاختيار بينهما، وغيرها من المهام الأخرى الّتي تستوجب الاستعانة بأدوات الرّبط.

- **السّجع:** وهو توافق الفاصلتين في الحرف الأخير وأفضله ما تساوت فقره والفاصلة هي الكلمة الأخيرة من كل فقرة وتسكن الفاصلة دائما في النّثر للوقف.[1]
- **الجناس:** إتّحاد الطّرفين وتشابههما في الصّورة، والتلّفظ مع اختلاف المعنى فيهما.[2]

3. دراسة تحليليّة لبعض النّصوص المختارة من كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الثّالثة ثانوي" شعبة لغات أجنبيّة":

تمهيد:

شهدت المنظومة التّربوية في الجزائر انتقالًا من التّدريس بالأهداف إلى التّدريس بالكفاءات، تفاديًا للمشاكل والعقبات الكثيرة الّتي اعترضت التّعلّيم والتّعلّم ، فالتّدريس بالأهداف أُخِذ من مخرجات المدرسة السّلوكيّة، حيث يتم الوصول إلى الخبرات والمعارف والمهارات التّعلميّة عن طريق المعلّم وحفظها واكتسابها من طرف المتعلّم ثم تقويمها، فالتّعلّم يحدث وفق مبدأ (المثير والاستجابة)؛ أي إثارة الاستجابة لدى المتعلّم

(1) -أمين مصطفى، الجارم علي: البلاغة الواضحة "البيان والمعاني والبديع"، دار المعارف، القاهرة ، مصر، ط1، 1999، ص67.

(2)- المرجع نفسه: ص 103.

فقط دون الاهتمام بالإبداع، إذ إنّ التّعلّيم هو المثير والتّعلّم هو الاستجابة، كما أنّ التّدريس بالأهداف ركّز على المعلّم وعدّه مصدرًا للمعلومة والخروج عمّا يقوله يعدّ خطأً.

كما حصر التّدريس بالأهداف العمليّة التّعليميّة التّعلّمية فيما يحدث داخل الفصل الدّراسيّ فقط باعتبار التّعلّم سلوكًا قابلًا للملاحظة، وعليه فجودة التّعلّم تقاس بما يقدّمه المعلّم والعلامة الّتي يحصل عليها المتعلّم في الامتحان، ولما كان التّدريس بالأهداف لا يعتمد إلّا على الأهداف قصيرة المدى الّتي تتحقّق بوساطة التّقليد والمحاكاة، مما أدى إلى عدم القدرة على خلق أفراد مبدعين، وبالتّالي كانت المنظومة التربوية الجزائرية مُجْبَرة للتّخلي عن التّدريس بالأهداف، والانتقال إلى التّدريس بالكفاءات الّذي يسعى إلى تحرير المتعلّم من قيود المعلّم، وذلك باستخدام قدراته العقليّة من أجل اكتساب المهارات والمعارف من غير عزل ولا مصادرة للمعلومة من طرف المعلّم، وهذا ما يعني اكتفاء المعلّم بدور المرافقة والتّوجيه فقط، لأنّ التّدريس بالكفاءات يقوم على توجيه المتعلّم نحو اكتساب الكفاءة وفق مبدأ التّكوين في الذهن، ثمّ توظيف تلك الكفاءة المكتسبة واستثمارها في حل مشاكل تصادف المتعّلم في حياته.

في إطار التّدريس بالكفاءات، حُدِّدَ لمتعلميّ السنة الثّالثة ثانويّ " شعبة لغات أجنبيّة " مجموعة من الأنشطة تخصّ تدريس مادة اللّغة العربيّة تسير وفق ثلاث مراحل: أنشطة للفهم وأخرى لبناء التّعلّمات، و أخرى لاستثمار المكتسبات، ومن بين هذه الأنشطة: تدريس النّصوص الّذي كان قديمًا يقوم على طريقة الإلقاء فقط، ثمّ أصبح يعتمد على المزاوجة بين طريقة الإلقاء والحوار.

لذلك ارتأينا أن نعالج في هذا الفصل أثر لسانيات النّص في تدريس" النّصوص "بالاعتماد على بعض النّصوص الأدبيّة المختارة من كتاب السّنة الثّالثة ثانوي " شعبة لغات أجنبيّة"، وذلك من خلال التّركيز على نشاط " أتفحّص الاتّساق والانسجام" باعتبار الاتّساق والانسجام من أهم آليات لسانيات النّص.

وقبل التطرّق للنماذج المختارة لا بدّ من الإشارة إلى أنّ الكتاب يضم ثمانية وأربعين نصًا أدبيًا مُوزَّعة على اثني عشر محورًا هي:

- الزّهد والمدائح النبويّة والتّصوّف.
- النّثر والحركة العلميّة.
- شعر المنفى عند شعراء المشرق والمغرب.

- النّزعة الإنسانيّة في شعر المشرق والمغرب.
- نكبة فلسطين في الشّعر.
- الثّورة الجزائريّة عند شعراء المشرق والمغرب.
- ظاهرة الحرب والألم في الشّعر المعاصر.
- توظيف الرّمز والأسطورة في القصيدة العربيّة.
- ظاهرة ازدهار الكتابة الفنيّة (المقالة أنموذجًا).
- الفنّ القصصيّ (القصّة القصيرة في الجزائر).
- الفنّ المسرحيّ في الجزائر .
- الفنّ المسرحيّ في الجزائر.

كما أنّ هذه النّصوص تُدَرَّس وفق الخطوات الأتيّة[1]:

- **1 التّعرف على صاحب النّص:**

يندرج التعرّف على صاحب النّص ضمن اكتشاف معطيات النّص الخارجية، حيث يتعرّف المتعلّم على أمور مهمة في حياة الكاتب والّتي قد تكون دافعًا له في كتابة هذا النّص.

- **2 تقديم النّص:**

يندرج تقديم النّص أيضًا ضمن اكتشاف معطيات النّص الخارجية، وبالتّحديد السّياق الخارجي للنّص.

- **3 إثراء الرّصيد اللّغوي:**

يتمّ التطرّق في هذا الجانب لمستويين لسانيين هما:

- المستوى المعجميّ: المتمثّل في الحقل المعجميّ الّذي تنتمي إليه بعض ألفاظ النّص.
- المستوى الدّلاليّ: المتمثّل في العودة إلى النّص ومعرفة المقصد من بعض الكلمات.

(1)- وزارة التّربية الوطنيّة: كتاب اللّغة العربيّة وآدابها" السّنة الثّالثة ثانوي شعبة آداب/فلسفة، لغات أجنبيّة"، الدّيوان الوطنيّ للمطبوعات المدرسيّة، الجزائر،2017،ص(9-10-11).

- **4 اكتشاف معطيات النّص ومناقشتها:**

يندرج هذا الجانب ضمن معرفة السيّاق الداخليّ للّنص، حيث يتضمّن أسئلة متعلّقة بالفهم التّسلسليّ للنّص، وختام تلك الأسئلة يكون بالفكرة العامة، بعدها يتم الانتقال إلى الأسئلة الّتي فيها نوع من المناقشة واستظهار لشخصيّة المتعلّم وحضوره .

- **5 تحدّيد بناء النّص:**

يتمّ في هذا المستوى دراسة الأسلوب من حيث الجماليّة.

- **6 أتفحّص الاتّساق والانسجام:**

وهو مستوى تقييمي، يستطيع من خلاله المتعلّم أن يتحقّق من مدى تماسك أجزاء النّص، ويحكم على مدى تلاءم عباراته.

- **7 أجمل القول في بناء النّص:**

هذه الخطوة بمثابة نقد ذاتيّ للمتعلّم حتّى يعرف مدى فهمه للمعنى العام للنّص.

وسنحاول في دراستنا للنّصوص المختارة معرفة أثر لسانيات النّص في تدريس النّصوص خاصة من خلال نشاط "أتفحّص الاتّساق والانسجام".

وحتّى نتمكّن من معرفة أثر لسانيات النّص في تدريس النّصوص قمنا بدراسة ميدانية من خلال الحضور الميداني لمتابعة تدريس نشاط "أتفحّص الاتّساق والانسجام" بعد اختيار نماذج من النّصوص المقرّرة لتدريس متعلّمي السّنة الثّالثة ثانوي "شعبة لغات أجنبيّة".

الأنموذج الأوّل

الوحدة : 01

النّشاط: نصّ أدبيّ .

الموضوع: في مدح الرّسول -صلى الله عليه و سلّم-

الكفاءة المستهدفة: التّعرّف على خصائص النّمط الوصفيّ.

سجّلنا من خلال حضورنا الميداني لحصص خصّصت لتدريس النّص الأدبي عدّة ملاحظات نورد منها ما يلي:

– يبدأ المعلّم في بداية عرض الدّرس بمحاولة التّمهيد له حتّى يتمكّن المتعلّم من استرجاع معارفه المسبقة وبناء معارف جديدة ترتبط بطبيعة الدّرس المعروض، حيث يباشر المعلّم درسه بتوظيف بعض العبارات ليدمج المتعلّم ضمن الدّرس من مثل: "يا سادة ! نتواصل مع بعضنا البعض، نكمل ما توقفنا عنده في حصص فارطة"، مثل هذه العبارات يمكن دراستها من منظور التّحليل اللّساني النّصي وعلى وجه الخصوص "الدّراسة التّداولية" [1] ؛ وذلك بالتّركيز على الشّحنة التّعبيرية لهذه التّراكيب حيث إنّ هذا القول يمكن أن نصنّفه ضمن الإعلانيات[2]، ويتضح ذلك في أسلوب النّداء "يا سادة!"، والغرض الإنجازيّ لهذا القول هو لفت انتباه المتعلّمين، أمّا الجانب التّأثيريّ له فحصوله نسبيّ، حيث انتبه جزء فقط من المتعلّمين للمعلّم، أمّا البقية فلم يبدو عليهم تأثير القول لأنّهم لم ينتبهوا للمعلّم.

–أكتشف معطيات النّص:

كما يتضح أيضًا الأمر نفسه في الإجابة عن السّؤال "اكتشف معطيات النّص": ما مكانة النّبي –صلى الله عليه وسلّم– من الأنبياء ؟ فكانت الإجابة، بعد فشل الجميع: "يا ابني "هي مكانة تسمو على جميع الأنبياء والرّسل قيمةً وشأنًا، فقد أرسله الله شفيعًا رحيمًا قدوة للبشريّة، فهذا القول أيضا يمكن عدّه من الإعلانيات لاحتوائه أسلوب النّداء، والغرض الإنجازيّ له هو حثّ المتعلّمين على الاقتداء بالنّبيّ– صلى الله عليه وسلّم–.

–أناقش معطيات النّص:

بالانتقال لهذا النّشاط، يطرح المعلّم السّؤال التّالي: هل ترى في مقارنة الرّسول – صلى الله عليه وسلّم– بباقي الأنبياء وباقي الخلق ما يخدم المدح؟ وضّح؟

المتعلّم: نعم.

---

(1) التّداولية :مصطلح يطلق على الدّراسات الّتي تعنى بالمعنى داخل السّياق الفعلي للكلام وتنظر إلى اللّغة من ناحية الاستعمال أي الوظيفة الّتي تؤديها كل جملة، ينظر: بهاء الدّين محمد مزيد، تبسيط التّداولية، دار الشمس، القاهرة، ط1، 2010، ص 18.

(2)الإعلانيات: حسب تقسيم "سيرل" هي أفعال كلاميّة إنجازيّة الغرض منها إحداث تغيّير ما وتعني الفعل اللّغويّ الّذي يغيّر الواقع بما يتوافق مع الحدث للإعلان، ينظر: سيد هاشم الطبطبائ : نظريّة الأفعال الكلاميّة بين فلاسفة اللّغة المعاصرين والبلاغيين العرب، مطبوعات جامعة الكويت، الكويت، ط1، 1994، ص32.

يمكن إدراج ما دار بين المعلّم والمتعلّم ضمن ألية من آليات المنهج التّداولي وهي الاستلزام الحواري[1]،لأنّ الإجابة عن الجزء الأوّل من السّؤال تتطلّب الإجابة عن الجزء الثّاني منه، وهو ما يريد المعلّم الوصول إليه، ومن الحوار نلاحظ أنّ المتعلّمين أجابوا عن الشّطر الأوّل من السّؤال فقط، وبالتّالي حصل خرق لقاعدة الكّم.

-أحدّد بناء النّص :

أمّا في هذا النّشاط يقول المعلّم: مزج الشّاعر بين الخبر والإنشاء، ما غرضه من ذلك؟

يمكن إدراج هذا القول ضمن القصديّة[2]، لأنّ المعلّم صاغ سؤاله بأسلوب واضحٍ وسهلٍ، غرضه الإنجازيّ جعل المتعلّم يفهم القصد من السّؤال وهو ما حصل حين أجاب بسهولة قائلًا: المدح والتّعبير، أي أنّ نجاح المعلّم في إيصال هدفه من الكلام إلى المتعلّمين مرتبط بتطابق القصد مع المعنى المؤوّل.

-أتفحّص الاتّساق والانسجام:

تطرح ضمن هذا النّشاط مجموعة من الأسئلة يمكن إيرادها بالتّسلسل على النّحو التّالي:

- تحوّل الشّاعر من ضمير المخاطب إلى ضمير الغائب، ما دلالة ذلك في النّص؟

يثبت التّحوّل من ضمير المخاطب إلى ضمير الغائب تغيّر مسار الحديث حيث انتقل الشّاعر من الحديث عن مكانة الرّسول- صلّى الله عليه وسلّم- إلى الحديث عن صفاته الحسيّة والمعنويّة.

يتبيّن من الإجابة عن السّؤال ورود الإحالة باستعمال أحد الضّمائر الوجوديّة وهو ضمير الغائب" هو"، وهي إحالة مقاميّة تشير إلى شخص الرّسول –صلى الله عليه وسلّم- وهو من

---

(1) الاستلزام الحواريّ : حسب تقسيم "سيرل" هو تعاون المتخاطبين للوصول إلى الغاية من عملية التّواصل وذلك وفق المسلّمات التّالية:

مبدأ الكّم : أن لا يتعدى المتكلّم القدر المطلوب في إفادته للمُخَاطَب.

مبدأ الكيف: أن يفرض المتكلّم على المخَاطَب استعمال حجج لإثبات صدقه.

مبدأ الملاءمة: مناسبة المقال للمقام.

مبدأ الطّريقة: الإيجاز والدّقة والوضوح في التّعبير، ينظر: العياشي أدراوي: الاستلزام الحواري في التّداول اللّساني، دار الأمان، الرّباط، المغرب، ط1، 2011، ص 100.

(2)القصديّة: حسب تقسيم "سيرل" هي الغرض المباشر للمتكلّم والمعنى العام الذي يريده، ينظر: صلاح إسماعيل، فلسفة العقل "دراسة في فلسفة سيرل"، دار قباء، القاهرة ، مصر،ط1، 2007، ص 153.

الموجودات خارج النّص وغير المصرَّح بها، فهي ذات مدى بعيد، أسهم ورودها في تفادي التّكرار ومحاولة الرّبط بين ما هو مذكور في النّص وموجودات خارج النّص.

- أمّا السّؤال الثاني فيتمثّل في: هل اعتمد الشّاعر على وحدة البيت أم وحدة الموضوع؟

أجاب أحد المتعلّمين عن هذا السّؤال قائلًا: اعتمد الشّاعر على وحدة البيت.

تبيّن من الإجابة أنّ غياب معيار الوحدة الموضوعيّة هو سبب وجيه يتحجّج به المتعلّم للحكم على أبيات الشّاعر بأنّها غير متماسكة وهو ما يقلّل من انسجام النّص، والدّليل وجود إمكانية لحذف أو تقديم بيت دون اختلال المعنى العام للنّص.

- بينما صِيغَ السّؤال الثّالث في هذا النّشاط على النّحو التّالي: ما البيت الّذي توجّه فيه الكاتب إلى المتلقي؟ ما كان غرضه ؟

ارتكزت جميع الإجابات على البيت الخامس عشر:[1] [بحر الخفيف]

[لا تقِسْ بِالنَبيّ في الفَضْلِ خُلُقًا == فَهُو البَحْرُ والأَنَامُ إِضَاءُ].

هذا البيت فيه نفي يدلّ على استحالة مقارنة الرّسول –صلى عليه وسلّم- بغيره، فهذا التّأويل يهدف إلى فهم دلالة العبارة ضمن السّياق الدّاخليّ للنّص، ومنه يستطيع المتعلّم معرفة مدى انسجام عبارات النّص ومدى تلاحم تراكيبه، كما يمكن إدراج تقديم النّص ضمن ما يحقّق الانسجام ؛ حيث يفهم المتعلّم أنّ النّص جاء تأييدًا للآية :﴿ وإنّكَ لَعَلَى خُلُقٍ عَظِيم﴾ [القلم/ 4]، وهو ما يساعده على فهم العلاقة بين الأبيات المتفرّقة وغير المتتاليّة.

يتضّح من تحليلنا لطبيعة الأسئلة المطروحة أنّ أثر لسانيات النّص في تدريس النّصوص الأدبيّة يتجلّى في جملة النّقاط التّالية:

- تجلّي الأفعال الكلاميّة(الإعلانيات والاستلزام الحواريّ والقصديّة) والّتي تعدّ من أهمّ آليات البحث التّداولي، كما أنّ المستوى التّداولي من بين المستويات الّتي تعنى لسانيات النّص بدراساتها.

(1)- وزارة التّربيّة الوطنيّة: كتاب اللّغة العربيّة وآدابها" السّنة الثّالثة ثانويّ شعبة آداب/فلسفة، لغات أجنبيّة"، مصدر سابق،ص09.

- الاستناد إلى بعض أدوات الاتّساق لفهم تماسك البنيّة السّطحيّة للنّص، حيث يتجلّى ذلك في التّركيز على الإحالة الضميريّة.
- الاعتماد على بعض مبادئ الانسجام لفهم مدى تلاحم البنيّة العميقة للنّص: ويتضّح ذلك بالتركيز على الوحدة الموضوعيّة والوحدة العضويّة.

الأنموذج الثّاني

الوحدة:02

النّشاط: نصّ أدبيّ.

الموضوع: خواص القمر وتأثيراته.

الكفاءة التّعليميّة:– أعلّل ضعف الابداع وازدهار حركة التّأليف في هذا العصر.

– تحديد نمط النّص

قمنا بالتّحاور والتّشاور مع معلّمة السّنة الثّالثة ثانويّ "شعبة لغات أجنبيّة" ،أثبتت أنّ الحوار بينها وبين المتعلّمين معدوم تماما ولا يمكن الضّغط على المتعلّمين حتّى يجيبوا عن الأسئلة كما فعلنا في الأنموذج السّابق كي لا يضيع الوقت، لذلك تضطرّ لاعتماد طريقة الإلقاء فقط في إنجازها للدّروس، والسّبب في ذلك حسب رأيها:

–غياب أكثر من نصف عدد متعلميّ الفصل الدراسيّ بحجة الاعتماد على الدروس الخصوصيّة.

– عدم اهتمام المتعلّمين للحضور للدّرس.

– ضعف مستوى المتعلّمين كثيرًا.

وفي إطار هذا النّص الأدبي المعنون بـ:" خواص القمر وتأثيراته"، أجابتنا المعّلمة عن أسئلة طرحناها وفق الصّياغات التّالية:

- كانت صياغتنا للسّؤال الأوّل على النّحو التّالي: كيف تباشرون درسكم وما هي العبارات الّتي يتمّ توظيفها لاستمالة المتعلّمين واستعدادهم لاستقبال درس جديد ؟

فأجابتنا قائلةً: نوظّف بعض العبارات منها: "يا ابني " ننتبه حتّى نواصل درسنا "

يمكن أن نحلّل هذه العبارة وفق أحد مستويات لسانيات النّص وهو المستوى "التّداولي"، إذ أنّ هذا القول يندرج ضمن الإعلانيات وهي آلية من الآليات التّداولية الأكثر تُوظَّيفًا في عملية التّدريس، حيث استعملت المعلّمة أسلوبًا إنشائيًا متمثّلا في النّداء الّذي يليه أسلوب الأمر والّذي غرضه الإنجازي لفت انتباه المتعلّمين، كما يمكن أن يكون لهذا القول جانبًا تأثيريًا يتمثّل في التفات المتعلّمين إلى المعلّمة والإنصات لها.

– أمّا السّؤال الثّاني الّذي طرحناه على المعلّمة كان: كيف تمهدّون للدرس؟

كانت إجابتها عن هذا السّؤال على النّحو التّالي: نمهّد للدرس بالمباشرة في نشاط تقديم النّص الّذي يتمّ فيه طرح بعض الأسئلة وسنوضّح ذلك وفق مجموعة من الخطوات تتجسّد في:

تقديم النّص:

وحسب ما قالته المعلّمة فهذا النّشاط يُقدَّم بسرعة على شكل ثلاثة أسئلة متتاليّة هي:

– لما اختلط علم الفلك مع أعمال التّنجيم في بادئ الأمر؟

–أين يكمن الفرق بين علم الفلك وأعمال التّنجيم؟

–أذكر بعض الوقائع الّتي تؤكد هذه المقولة؟

حسب التّحليل اللّساني النّصي وتحديداً" التّداولي" فإنّ طريقة طرح الأسئلة توضّح أنّ هذا القول ينتمي إلى "الإشاريات"[1]، حيث إنّ المعلّمة تلجأ إلى طرح الأسئلة بشكل مترابط ومتسلسل مرتبط بزمن وقوع الحدث، والإجابة عن كلّ واحد منها تحمل إشارة إلى الإجابة عن السّؤال الّذي يليه، وهو ما يعني وجود ربط بين القول والمقام، فالغرض الإنجازيّ لهذا القول هو التّوضيح وإزالة الغموض تدريجيًا.

أكتشف معطيات النّص:

بعد انتقالنا لهذا النّشاط واستفسارنا من المعلّمة عمّا يجري فيه، أخبرتنا أنّ تقديم هذا النّشاط يكون في شكل أسئلة مباشرة إجاباتها موجودة في النّص، مثل: في الفقرة الأولى تحدّث الكاتب عن عالم القمر، أذكر النّواحي الّتي تناولها؟

(1)الإشاريات: حسب "تقسيم سيرل" هي أشكال إحالية لها علاقة بالسّياق الّذي يستعمله المتكلّم ،تهدف إلى توضّيح زمان أو مكان أو ظروف الحدث، أو موقف المتكّلم، ينظر: عبد الهادي بن ظافر الشهري : استراتيجيات الخطاب " مقاربة لغويّة تداوليّة"، دار الكتب المتحدة الجديدة، بيروت، لبنان، ط1، 2004، ص 79.

يمكن إدراج هذا السّؤال تداوليًا ضمن القصديّة، إذ إنّ المعلّمة وظّفت سؤالها بأسلوب واضح وسهل غير غامض مما يمكّنها من الوصول إلى الهدف مباشرة وهو حصول فائدة المتعلّم.

أناقش معطيات النّص:

اتضح من واقع مناقشتنا مع المعلّمة أنّ الإجابة عن أسئلة هذا النّشاط تتطلّب دائما التّعلّيل، وهو ما يعني أنّها تقدّم بشكل يجعلها تنتمي إلى مقتضيات "الاستلزام الحواريّ"؛ مثل: لا شكّ أنّ النّص حافل بالمعلومات ولكنّه ضعيف القيمة العلميّة، في حال دعمك أو نقضك لهذا الحكم علّل؟

بحسب التّحليل التّداولي فإنّ الإجابة عن الشقّ الأول من هذا السّؤال تتطلّب الإجابة عن شقّه الثّاني، وهو ما يعرف بمقتضيات الاستلزام الحواريّ (الكمّ، الكيف، المناسبة، الطّريقة)؛ أي أن لا يتعدى المتعلّم القدر المطلوب في إجابته الّتي يجب أن تكون مناسبة للمقام، وتتميّز بالإيجاز والدقّة والوضوح .

أتفحّص الاتّساق الانسجام:

يُطلب في هذا النّشاط من المتعلّم استخراج بعض حروف الجرّ الواردة في النّص بهدف التّعرّف على دورها في تحقيق الاتّساق والتّرابط بين وحدات النّص، فهي تنتمي إلى أدوات الرّبط الّتي تستخدم لإحداث توازن بين جمل وفقرات النّص أو الدّخول في أفكار جديد أو لتعليل وتوضيح وجهة نظرٍ ما.

كما يتعرّف المتعلّم على التّسلسل المنطقيّ المتمثّل في: مقدّمة، عرض، خاتمة، وهو ما يمكن إدراجه ضمن العناصر الّتي تحقّق انسجام النّص.

نستخلص من تقديم هذا الأنموذج ما يلي:

- يظهر أثر لسانيات النّص في تدريس النّصوص من خلال المستوى التّداولي المتمثّل في استعمال الإشاريات، الإعلانيات والقصديّة في العمليّة التّعليميّة.
- كما يتجلّى أيضًا أثر لسانيات النّص في تدريس النّصوص في نشاط" أتفحّص الاتّساق والانسجام" وبالتّحديد في إحدى أدوات الربّط وهي: حروف الجرّ الّتي تسهم في التّماسك والترابط بين الوحدات اللّغويّة المشكّلة للنّص، بالإضافة إلى التّسلسل المنطقيّ الّذي يساهم في تماسك البنية العميقة للنّص.

الأنموذج الثّالث

الوحدة: 04

النّشاط: نصّ أدبيّ.

الموضوع: "أنا ".

الكفاءة التّعليميّة: اكتشاف النّزعة الإنسانيّة في شعر المهجر.

سألنا المعلّمة عن واحدة من العبارات الّتي استعملتها من قبل في بداية الحصص، فأخبرتنا أنّه باعتبار وجود الفوضى دائمًا قبل البداية فهي مضطرّة لاستعمال عبارات تلفت انتباه المتعلّمين؛ مثل: سكوت! لندخل في الدّرس وننهيه بسرعة، فمثل هذه العبارات يمكن أن نحلّلها من منظور لساني نّصيّ وبالتّحديد تداوليًا؛ إذ إنّ هذا القول ينتمي إلى الإعلانيات الّتي يتمثّل غرضها الإنجازيّ في لفت انتباه المتعلّمين، كما يتمثّل الجانب التّأثيري في شدّ انتباههم للمعلّمة وجذبهم للاستماع للّدرس واستيعابه وفهمه.

انتقلنا بعد ذلك إلى بعض الأنشطة المقدّمة في درس النّص الأدبيّ وتناقشنا مع المعلّمة فيها، وتجسدّت هذه الأنشطة في:

أكتشف معطيات النّص:

أخبرتنا المعلّمة في إطار هذا النّشاط أنّ الأسئلة تكون بأسلوب سهل ومباشر وإجاباتها تتطلّب العودة إلى النّص، ومن أمثلة هذه الأسئلة: – ما الموضوع الذّي شغل بال الشّاعر؟

– عيّن بعض الألفاظ الدّالة على ذلك؟

– ما الدّعوة الّتي وجهّها إلينا؟

يمكن إدراج الأسئلة من المنظور التّداولي ضمن "القصديّة"؛ حيث إنّ المعلّمة تطرحها بأسلوب سهل وبسيط حتّى يعرف المتعلّم القصد الّذي تريده؛ أي أنّ تأويل المتعلّم للأسئلة يتطابق مع مقصد المعلّمة.

أناقش معطيات النّص:

تطرح المعلّمة ضمن هذا النّشاط بعض الأسئلة الّتي نوردها تواليًا:

–كان السّؤال الأوّل وفق الصّياغة التّالية: لمَ استعمل الكاتب ضميريْ "المتكلّم" و"الغائب" على وجه الخصوص؟

توجد في هذا السّؤال إشارة واضحة لاستعمال الإحالة الضّميريّة، حيث إنّ ضميريْ "المخاطب" و"الغائب" هما من أدوات الإحالة المقاميّة، فهذان الضّميران يشيران إلى أشياء معنويّة غير موجودة داخل النّص.

-أمّا السّؤال الثّاني فقد صيغ وفق الشّكل التّالي: ما الّذي أثاره في نفسيتك موقف الشّاعر من علاقة الإنسان بأخيه الإنسان؟

هذا السّؤال يمكن عدّه ضمن التّعبيريات[1] ،وهي إحدى آليات التّداولية، إذ يتمثّل الغرض الإنجازي لهذا السّؤال في التّعبير عن الحالة النّفسيّة للمتعلّم .

-أمّا السّؤال الثّالث فقد تعلّق بتحديد خصائص النّمط الغالب على النّص، ومن منظور لسانيات النّص فهو يندرج ضمن عملية التّنميط، حيث يتعرّف المتعلّم على النّمط والخصائص الّتي تميّزه.

أناقش معطيات النّص:

يتم التّعامل في هذا النّشاط مع نوعين من أدوات الاتّساق:

النّوع الأوّل: الإحالة المقاميّة الّتي تتجسّد في ضمير المتكلّم الّذي يحيل إلى ذات الكاتب، وضمير المخاطَب الّذي يحيلنا إلى القارئ وهي كلّها موجودات خارج النّص.

أمّا النّوع الثّاني: أدوات الربط المتمثّلة في حروف الجر وأدوات العطف، منها الواو والباء بكثرة، حيث يتعرّف المتعلّم على الدّور الّذي تؤديه هذه القرائن اللّغوية في تحقيق الربط بين أفكار النّص .

وفيما يخصّ الانسجام فيمكن اعتبار الوحدة العضويّة عاملًا في إضعاف انسجام النّص، كما أنّ التّعرّف على صاحب النّص يمكن إدراجه ضمن السّياق الخارجيّ وهو أحد العناصر المساهمة في تحقيق انسجام النّص.

يتجلّى خلال تقديمنا لهذا الأنموذج أثر لسانيات النّص في تدريس النّصوص ويمكن توضيح ذلك وفق النّقاط التّالية:

- تجلّي الجانب التّداوليّ من خلال تواتر بعض الأفعال الكّلامية مثل؛ الإعلانيات والقصديّة والتّعبيريات.

(1) – التّعبيريات: حسب "سيرل" هي أفعال كلامية يلجأ إليها المتكلّم للتّعبير عن سلوكه ومشاعره تجاه الحدث، ينظر: سيد هاشم الطبطبائي : نظريّة الأفعال الكلاميّة بين فلاسفة اللّغة المعاصرين والبلاغيين العرب ، مرجع سابق، ص30.

- تواتر الإحالة المقاميّة في النّص يثبت ضرورة معرفة السّياقات الخارجيّة الّتي أُنتج فيها النّص وهذا ما يؤدّي إلى انسجامه.
- تواتر بعض أدوات الاتّساق منها أدوات الرّبط الّتي تعمل على تحقيق التّرابط بين وحدات النّص.
- يندرج السّياق ضمن مبادئ الانسجام.

الأنموذج الرّابع

الوحدة:06.

النّشاط: نصّ أدبيّ.

الموضوع: الإنسان الكبير.

الكفاءة التّعليميّة: التّعرّف على قيّم الثّورة الجزائريّة.

التّعرّف على خصائص الشّعر الحر.

أخبرتنا المعلّمة في إطار تدريس هذا النّص الأدبيّ أنّها تحتاج إلى استعمال بعض العبارات حتّى تهدأ الفوضى؛ مثل: يا ابني أوقف لسانك عن الكلام وانتبه معي سنبدأ الدّرس.

ومن منظور التّحليل التّداوليّ فإنّ مثل هذه العبارات تنتمي إلى الإعلانيات، إذ إنّ استعمال الأساليب الإنشائيّة المتمثّلة في النّداء يجعل للقول غرضًا إنجازيًا يتجلّى في لفت انتباه المتعلّمين.

تنتقل بعد ذلك المعلّمة إلى تقديم مجموعة من الأنشطة نذكر منها:

أكتشف معطيات النّص:

تُطرح ضمن هذا النّشاط مجموعة من الأسئلة نورد منها ما يلي:

- تكوّن السّؤال الأوّل من جزأين منفصلين الجزء الأوّل صيغ على النّحو التّالي: ما هو زمان النّص والمكان المؤطّر له؟ أمّا الجزء الثّاني كانت صياغته على هذا الشّكل: ما مضمون النّص الإجماليّ؟

يتضّح من طبيعة هذا السّؤال أنّ للقول بعدًا تداوليًا، حيث إنّه ينتمي إلى الإشاريات والغرض الإنجازيّ له هو إزالة الغموض وذلك بتثبيت المعلومة بالإحالة إلى ما هو سابق وإلى الظّروف الّتي جرى فيها الحدث.

-وفيما يخصّ السّؤال الثّاني فإنّ صياغته كانت على هذا النّحو: ضمن أي لون من الشّعر تصنّف هذا النّص؟ علّل؟.

يُعدّ هذا القول وفقًا للتّحليل التّداوليّ من مقتضيات "الاستلزام الحواريّ"، حيث إنّ السّؤال مكوَّن من شطرين ولا يمكن الاكتفاء بالإجابة عن أحدهما فقط، بل يجب الاعتماد على إجابة الشّطر الأوّل للوصول إلى إجابة الشّطر الثّاني؛ أي أنّ المتعلّم لا بدّ أن يراعي مبادئ " الاستلزام الحواريّ" الّتي ذكرناها سابقا (الكّم، الكّيف، المناسبة، الطّريقة) حتّى يكون الحوار فعّالًا.

وتجب الإشارة إلى أنّ النّشاطين: أناقش معطيات النّص وأحدّد بناء النّص، أسئلتهما تتطلّب الشّرح والتّعليل وبالتّالي فإنّ الأمر مشابه لنشاط" أكتشف معطيات النّص" أي أنّ الأسئلة تنتمي إلى مقتضيات الاستلزام الحواريّ.

أتفحّص الاتّساق والانسجام:

تطرح ضمن نشاط" أتفحّص الاتّساق والانسجام" لهذا النّص بعض الأسئلة من بينها:

السّؤال الأوّل: ما دلالة أفعال الأمر الآتية:(أوقف، إحبس السّحب، أطفيء النيران)، هذه الأفعال إذا حلّلناها تداوليًا نجد أنّها ذات دلالة نفسيّة تتمثّل في انفعال الشّاعر مع أحداث الثّورة وافتخاره بها، فغرضها الإنجازيّ هو التّعبير عن الحالة النّفسية النّاجمة عن القضية الواردة في النّص.

السّؤال الثّاني: ما نمط النّص؟

ورود هذا السّؤال يهدف إلى تدريب المتعلّم على التّنميط، فهذا النّص يغلب عليه النّمط السّرديّ فهو أشبه بقصة رمزيّة قصيرة.

السّؤال الثّالث: ما دلالة تكرار بعض الأساليب الإنشائيّة؟

نلاحظ ضمن هذا السّؤال ظهور أحد أدوات الاتّساق وهو التّكرار الّذي يبرز انفعالات الشّاعر، أي أنّ دلالة التّكرار هي التّوكيد.

يتضح من تحليلنا للأسئلة الّتي أوردناها في هذا الأنموذج أنّ أثر لسانيات النّص في تدريس النّصوص يتجلّى في مجموعة النّقاط التّالية:

- استعمال المستوى التّداولي الّذي يظهر في : الإعلانيات والإشاريات.
- التّدرب على عملية تنميط النّصوص، ومعرفة خصائص كلّ نمط.
- الاعتماد على التّكرار بعدّه أحد أدوات الاتّساق ومحاولة توظيفه في إجاباتهم الشّفويّة والكتابيّة.

الأنموذج الخامس

الوحدة:07.

النّشاط: نصّ أدبيّ.

الموضوع: أغنيات للألم.

الكفاءة التّعليميّة: الوقوف على مظاهر الألم لدى الشّعراء العرب المعاصرين.

التعرّف على سبب امتزاج عدد من الأنماط في قصيدة واحدة.

لقد تحاورنا مع المعلّمة حول نقطة انطلاقها في هذا الدّرس وأعلمتنا أنّها تحتاج دائمًا إلى استعمال عبارات تساعد على لفت انتباه المتعلّمين، لكنّها في بعض الأحيان تستغني عن تلك العبارات برفع صوتها والدّخول مباشرة في جزئيّة تقديم النّص، وفي هذه الحالة يمكنّ أن نلحظ وجود البعد التّداوليّ؛ فالعبارات الواردة في هذه الجزئيّة تصبح حاملة لشحنة تعبيريّة تجعل تقديم النّص ينتمي إلى الإعلانيات، فالغرض الإنجازيّ له هو لفت انتباه المتعلّمين خاصّةً إذا علمنا أنّ المعلمة كانت ستستغني عن هذا النّشاط لضّيق الوقت لكّن لضرورة معيّنة استعانت به مع رفع صوتها حتّى تُعْلِم المتعلّمين ببداية الدّرس.

وبعد الانتهاء من تقديم النّص تمّر المعلّمة إلى باقي الأنشطة والّتي تذكر منها ما يلي:

أكتشف معطيات النّص:

تناقشنا في هذا النّشاط مع المعلّمة حول طبيعة الأسئلة المقدَّمَة ومن كلامها فهمنا أنّها تكون مباشرة وإجابتها تستوجب العودة إلى النّص، ومن أمثلة تلك الأسئلة نذكر:

- بلسان من تتحدث الشّاعرة؟
- من تُحمِّل الشّاعرة أسباب هذه الحالة النّفسيّة؟
- ما هي الرسالة الّتي تريد إيصالها؟

إنّ هذه الأسئلة بإمكاننا تحليلها تداوليًا، فقد صيغت بأسلوب سهلٍ وبسيطٍ ما يجعلها تنتمي إلى القصديّة، بمعنى آخر إنّ فهم المتعلّم للكلام الموجّه له يرتبط بقصد المعلّمة ووضوح كلامها.

أناقش معطيات النّص:

تمامًا مثلما فعلنا في النّشاط السّابق قمنا بالتّحاور مع المعلّمة حول طبيعة الأسئلة الواردة في هذا النّشاط، فأخبرتنا أنّها تتطلب التّعليل دائمًا، ومن أمثلة تلك الأسئلة نورد ما يلي:

-ما رأيك في موقف الشّاعرة من الألم ؟ هل ترى ما تراه هي ؟

-هل الألم فعلًا مرتبط بالماضي دائمًا؟ علّل؟

نلاحظ أنّ هذه الأسئلة بطبيعتها تستدعي حضور البعد التّداولي، حيث يتجلّى في "الاستلزام الحواريّ" الّذي يتطلّب أربعة مبادئ هي : الكمّ ، الكيف، المناسبة والطريقة، لأنّ إجابة الشّطر الأوّل من كلّ سؤال تستدعي الإجابة عن شطره الثّاني وإلّا سيحدث خرق مبدأ الكمّ، كما تتطلّب مناسبة الإجابة للمقام، بالإضافة إلى الإيجاز والدقّة.

أتفحّص الاتّساق والانسجام:

ضمن نشاط أتفحّص الاتّساق والانسجام تتحدّث المعلّمة عن شيئين هما:

- تكرار لفظة الألم للتّأكيد على الحالة النّفسية للشاعرة، وبالتّالي يتعرّف المتعلّم على إحدى دلالات التكّرار وفوائده في ربط الأجزاء السّابقة للنّص بالأجزاء اللاحقة، وفي ذلك إشارة إلى تفحّص اتّساق النّص.
- الوحدة الموضوعيّة؛ حيث إنّ الشّاعرة تكلمّت عن ظاهرة الألم، وفي ذلك إشارة إلى تفحّص انسجام النّص؛ حيث اختارت موضوعًا لتتحدّث عنه ولم تغادره إلى مواضيع أخرى.

تتحدّد أبعاد لسانيات النّص في تدريس النّصوص ضمن هذا الأنموذج في جملة النّقاط التّالية:

- تجلّي البعد التّداولي الّذي يظهر بتواتر بعض الأفعال الكلاميّة نحو: القصديّة والاستلزام الحواريّ.
- استثمار آليات الاتّساق في تنويع الدّلالات وتحقيق التّماسك النّصي من بينها التّكرار.
- التّركيز على الوحدة الموضوعيّة الّتي تسهم في تحقيق الانسجام بين وحدات النّص اللّغويّة.

نستنتج من تقديم النماذج السّابقة أنّ تدريس النّصوص في المرحلة النّهائيّة من التّعليم الثّانوي شعبة لغات أجنبيّة يقوم على أسس بارزة حددّها الجانب اللّساني النّصيّ وهي: ترابط النّص بوسائل الاتّساق خاصّة أدوات الوصل، والفصل والشّرط، والاستدراك، ثمّ مبادئ الانسجام وأبرزها الوحدة الموضوعيّة الّتي هي عمليّة ترابط بين الجمل؛ فالرّابط الّذي يجمعها يحقق للقصيدة التّماسك المطلوب الّذي لا يشعر المتلقي بأنّ الكاتب يحاول رص كلماته جنبا إلى جنب بصورة مفتعلة وغير عفوية، والتّناص الّذي يدعم النّص بعبارات معروفة، ثمّ البعد التّداولي المتمثّل بالأفعال الكلاميّة وما تحمله من قوة إنجازيّة، وأثرها في تكوين النّص وإنتاجه.

عرض الدّراسة الميدانيّة:

سنتطرّق في هذا الجزء من الفصل الأوّل إلى وسائل البحث والعينّة والحدود الزمانيّة والمكانيّة للعمل الميدانيّ.

- **وسائل البحث:**

يحتاج كلّ بحث إلى وسائل يُسْتَند إليها في إنجازه، لذلك تضمّنت وسائل بحثنا استمارة موجّهة لأساتذة اللّغة العربيّة للأقسام النّهائيّة من التّعليم الثّانوي "شعبة لغات أجنبيّة"، أردنا أن تكون حوصلة للتّعرف على علاقة لسانيات النّص بتعليميّة النّصوص.

كما يعدّ حضورنا الميداني لبعض الحصص في ثانويّة " شعلال مسعود" المتواجدة في ولاية قالمة خلال الفترة الممتدّة من(02/24/ 2020 إلى غاية 2020/03/12) وسيلة مساعدة للتعرّف على واقع تدريس النّصوص والحصول على معطيات مهمّة حوله.

- **العيّنة:**

شملت العيّنة أساتذة اللّغة العربيّة للسّنة الثّالثة من التّعليم الثّانوي شعبة "لغات أجنبيّة" من الثّانويات التّالية:

اسم الثّانوية	عدد الأساتذة
ثانويّة بن مارس/ قالمة	02
ثانوية الإخوة الشّهداء بن صويلح/ قالمة	01
ثانوية محمود بن محمود / قالمة	01
متقن الإخوة بلعمريّة / ميلة	01
ثانويّة العربي بن مهيدي/ عنابة	01
ثانويّة زيغود يوسف/ عنابة	01
ثانويّة بن جديد عبد المالك/ عنابة	01

ثانويّة ابن باديس/ قسنطينة	01
ثانويّة طارق بن زياد/ قسنطينة	01
المجموع	10

- **أدوات معالجة النّتائج:**

اعتمدنا في معالجة أغلب النّتائج المتحصّل عليها على النّسب المئويّة الّتي تحسب على النّحو التّالي:

$$\text{النّسبة المئويّة} = \frac{\text{التّكرار} \times 100}{\text{مجموع العيّنة}}$$

تحليل الاستبانات:

تمّ تقسيم الأسئلة الّتي تضمنتها الاستبانات الموزّعة على معلّمي المرحلة النهائيّة من التّعليم الثّانوي شقّين من الأسئلة تجسّدت في :

-البيانات الشّخصيّة:

تجسّدت البيانات الشّخصيّة في العناصر التّالية:

- **الجنس:**

قمنا بتوزيع الاستبانة على الجنسين وبيانات الجدول التّالي توضّح ذلك:

الجنس	العدد	النّسبة
ذكر	02	%20
أنثى	07	%70
رفضوا الإجابة	01	%10

تبيّن بيانات الجدول أنّ عدد المعلّمات الإناث يفوق بكثير عدّد المعلّمين الذكور؛ حيث قدّر عددهنّ بسبعٍ مما جعل نسبة الإناث 70 % ، أمّا عدد المعلّمين الذكور فبلغ معلميْن فقط قدّرت نسبتهم بـ: 20 % وهذا راجع إلى عزوف الذّكور عن التّوجه لدراسة تخصّص لغة عربيّة في الجامعة، مع وجود نسبة 10% من المعلّمين (معلّم واحد) رفض الإجابة عن سؤال تحديد الجنس لسبب غير معروف.

- **السّن:**

يوضّح الجدول التّالي طبيعة الإجابة عن السّؤال الثّاني:

السّن	عدد المعلّمين	النّسبة
من 30 سنة إلى 40 سنة	03	%30
أكبر من 40 سنة	02	% 20
رفضوا الإجابة	05	%50

إنّ تحليل الجدول يوضّح إجابة خمسة معلّمين فقط عن سؤال تحديد العمر بما يوافق نسبة 50 %، حيث نلاحظ أنّ عمر المعلّمين المكلّفين بتدريس الأقسام النّهائيّة في الطّور الثّالث شعبة "لغات أجنبيّة" بالتّحديد في العيّنة المختارة يتجاوز الثّلاثين سنة، وهذا راجع إلى البحث عن الخبرة في المعلّم المكلّف بهذه الفئة من المتعلّمين لحساسية الموضوع النّابعة من كونهم مقبلين على شهادة الباكالوريا، أمّا نسبة 50 %من المعلّمين الّذين قُدّمت لهم الاستبانة لم يجيبوا عن هذا السّؤال.

- **الشّهادة المتحصّل عليها:**

أمّا بالنّسبة للشّهادات المتحصّل عليها فكان توزيعها على العيّنة المختارة وفق بيانات الجدول التّالي:

نوع الشّهادة	العدد	النّسبة
ليسانس	04	%40
ماستر	02	%20
شهادة أخرى	04	%40

باعتبار ما جاء في الجدول فإنّ الشّهادات المتحصّل عليها من طرف المعلّمين في العيّنة المختارة تتمثّل في أربع شهادات ليسانس ومثلها شهادات أخرى، وكلى النّوعين يحتلّ نسبة 40%، بينما نلاحظ وجود شهادتي ماستر فقط بنسبة 20 % ،وهذا راجع إلى حداثة هذه الشّهادة وقلة التّوظيف في مجال التّربية والتعلّيم وبالتّالي بقي الاعتماد على الشّهادات القديمة أمرًا سائدًا.

- **هل خضعتم لتكوين المعلّمين؟**

جاءت الإجابة عن هذا السّؤال على النّحو التّالي:

	نعم	لا
العدد	06	04
النّسبة	%60	%40

تبيّن بيانات الجدول أعلاه أنّ عدد المعلّمين الّذين خضعوا للتّكوين هو ستة بما يقابل نسبة 60 %بينما العدد الباقي لم يخضع للتّكوين وهذا راجع للظروف الّتي جرى فيها التّوظيف؛ مثل الاستخلاف الّذي لا يتطلّب الخضوع لتكوين.

- **ما هي مدّة التّكوين؟**

كان هذا السّؤال مفتوحًا حيث إنّ المعلّمين الّذين خضعوا للتّكوين كانت إجاباتهم تتراوح بين: مدّة شهر أو شهرين، بينما كانت مدّة التّكوين بالنسبة لمعلمين أخرين ثلاثة أشهر أوسنة، ومنه نلاحظ عدم وجود تشابه في المدّة الّتي خضعوا لها وهذا سببه عدم وجود معيار علميّ في اختيارها.

2-أسئلة تتعلّق بموضوع الدّراسة:

- **السّؤال الأوّل :**

- هل تدركون مفهوم لسانيات النّص؟

قُسّم هذا السّؤال إلى شطرين، تجسّد الأوّل في إدراك المعلّمين لمفهوم لسانيات النّص، فكانت الإجابة عنه وفق الجدول التّالي:

أ-

	نعم	لا
العدد	08	02
النّسبة	%80	%20

تمكنّنا ملاحظة بيانات الجدول من معرفة أنّ أغلب المعلّمين يدركون مفهوم لسانيات النّص، حيث بلغ عددهم ثمانية بنسبة تقدر بـ:80 %، بينما اثنان منهم فقط لا يدركون المفهوم فقدرت بنسبتهم بـ: 20%.

ب- وجاء الشّطر الثّاني من السّؤال لتحديد مفهوم لسانيات النّص في حالة الإجابة بنعم، حيث تمثّلت إجابات بعض المعلّمين في الجمل التّاليّة:

-تهتم لسانيات النّص بثنائية الدّال والمدلول والعلاقة بينهما .

-إشكاليّة الدّال والمدلول وتحاول إشراك الوعي الابداعي في إثراء هذه العلاقة.

-هي علم يدرس لغات العالم والاختلافات بينها.

-اتجاه يتخذ من النّص محورًا للتّحليل اللّساني فهو يبدأ من النّص و ينتهي إليه.

تثبت الإجابات أنّ معظم معلّمي العيّنة يدركون مفهوم لسانيات النّص، ولكن طبيعة تحدّيدهم لهذا المفهوم تثبت عكس ذلك فطبيعة الإجابة عن هذا السّؤال أمر يبعث على الحيرة ، لأنّ بعضهم يخلط بين مفهوم لسانيات النّص واللّسانيات العامّة على غرار الإجابة الأولى والثّانية، وحصرها بعضهم في التّحول من التّعامل بالكلمة إلى التّعامل بالجملة، في حين تحمل الإجابة الثّالثة نوعًا من الغرابة.

بينما تسجّل إجابة واحدة تثبت صحّة تحديدهم لمفهوم لسانيات النّص الّذي هي: علم يهتمّ بدراسة بناء النّص وكيفية تركيبه دلاليًا وسياقيًا وكذلك تحديد علاقة الكلمات بالجمل والجمل بالنّص صرفيًا وتركيبيًا ودلاليًا.

- **السّؤال الثّاني:**

– ما هي أهّم أليات لسانيات النّص؟

لقد جُعل هذا السّؤال مفتوحًا حتّى ندفع المعلّمين للتعمّق في تحديد مدى إدراكهم لآليات لسانيات النّص، فكانت الإجابات محدّدة في هذه العبارات:

-البنويّة، التّوزيعيّة، الوظيفيّة، التّوليديّة.

-التّحليل الدّلالي /الاتّساق الانسجام.

-الاتّساق والانسجام.

تعدّ إجابات المعلّمين هنا تأكّيدًا لعدم معرفتهم بلسانيات النّص إلا القليل منهم، فالقليل منهم فقط يعرف الجزء الأصغر من آلياتها والمتمثّل في الاتّساق والانسجام، أما البقيّة فمنهم من يجهل تماما آليات لسانيات النّص ومنهم من يعتقد بالخطأ أنّ التّوليد والتّحويل والتّوزيع هي بعض آليات لسانيات النّص، وبعضهم الآخر يبدو أنه لم يفهم السّؤال أساسًا حيث كانت إجابتهم تحديدًا: الدّلالة والتّحويل والتّوليد وهي إجابة غامضة تحتاج إلى تفسير وتحليل.

- **السّؤال الثّالث**

– كيف تحدّدون مفهوم الاتّساق ؟

قمنا بطرح هذا السّؤال المفتوح حتّى يتسنّى لنا الوقوف على مدى إدراك معلّميّ العيّنة مفهوم الاتّساق حيث عرّفوه بصياغة العبارات التّالية:

-التّماسك الشّديد بين جمل وكلمات النّص.

-التّرابط اللّغوي داخل النّص.

-هي الوسائل الّتي تربط النّص وهي الرّوابط المنطقيّة مثل؛ حروف العطف والجر الّتي تساهم بترابط النّص وتماسكه.

-مقياس الصواب والخطأ في العلوم الصّوريّة.

-هو التّماسك الشّديد بين جمل النّص بروابط لغويّة.

-هو التّماسك الشّديد بين عناصر النّص.

-هو التّماسك والتّرابط بين أجزاء النص، وهو عملية يقوم بها الكاتب، ويربط بين الجمل (إحالة، أدوات الرّبط، أسماء الاشارة) وبين الفقرات بالتّكرار.

تثبت هذه العبارات فعلًا أنّ المعلّمين يدركون مفهوم الاتّساق، إذ أجمعت معظم الإجابات على أنّ الاتّساق هو التّماسك الشّديد بين الكلمات والجمل المشكّلة للنّص وبذلك يرتبط مفهوم الاتّساق بالتّرابط اللّغوي داخل النّص، وركّز البعض الآخر على مجموع الوسائل الظّاهرة في بنيّة النّص الدّاخلية وهناك من مثّل لذلك بأدوات الرّبط والإحالة والتّكرار، فهل فعلًا إدراك المعلّمين لمفهوم الاتساق يمكّنهم من تدريس نشاط" أتفحّص الاتّساق والانسجام" بدقّة ؟.

- **السّؤال الرّابع :**

-كيف تعرّفون الانسجام؟

جاءت إجابات المعلّمين عن هذا السّؤال موضّحة في العبارات التّالية:

-التّماسك بين أجزاء النّص بواسطة روابط لغويّة.

-هو نتيجة مقصودة من الاتّساق.

-هو الروابط المعنويّة الّتي تساهم في تماسك النّص وهي القرائن الفنّية مثل؛ الوحدة الموضوعيّة.

-تماسك النّص على مستوى البنيّة العميقة.

-هو التّرابط المعنويّ بين أجزاء النّص.

-هو العلائق المعنويّة الّتي أوجدت النّص.

-النّسيج الكلامي الّذي يحبك به الأديب معانيه دون تعقيد.

-هو التّرابط المعنويّ.

-هو العلاقة المعنويّة بين جمل النّص.

تثبت معظم الإجابات أنّ المعلّمين يدركون مفهوم الانسجام إذ تجمع إجاباتهم على أنّ الانسجام يرتبط بالتّرابط المعنويّ بين أجزاء النّص، ممّا يجعله يتحقّق على مستوى البنيّة العميقة، كما يتضح أيضًا فهمهم

للمصطلحات المرادفة للانسجام على نحو مصطلح الحبك الّذي استعمله العرب قديمًا، أمّا بالنسبة للإجابة الأولى فيبدو أنّ صاحبها يخلط بين مصطلحي الاتّساق والانسجام.

- **السّؤال الخامس**

– ما هي الأهداف المسطّرة من نشاط "أتفحّص الاتّساق والانسجام"؟

كانت الإجابة عن هذا السّؤال على النّحو التّالي:

-أن يعرف المتعلّم أدوات الرّبط والوحدة الموضوعية.

-التّعرف على الوسائل المساهمة في تماسك النّص.

-يبني شخصية المتعلّم / استمرار تكوّر المفهوم/ القدرة على التّواصل.

-دراسة العلاقة بين الانسجام والاتّساق.

-التّعرّف على أدواتهما.

-معرفة التّكامل بين شكل ومضمون النّص.

-أدوات الربّط الوحدة الموضوعيّة والوحدة العضويّة علاقة العنوان بالنّص.

-التّعرف كيف يتحقّق الاتّساق والانسجام.

تثبت معظم الإجابات إجماع أفراد العيّنة المختارة على أنّ أهمّ أهداف تدريس نشاط "أتفحّص الاتّساق والانسجام" تتمثّل في معرفة المتعلّم لبعض أدوات الاتّساق وبعض مبادئ الانسجام على غرار الإجابات: الأولى والثّانيّة والرّابعة والخامسة والسّادسة والسّابعة والثّامنة، بينما تحتوي الإجابة الثّالثة على نوع من الغرابة.

- **السّؤال السّادس:**

– ما هي أهمّ النتائج الّتي يحققها تدريس "نشاط أتفحّص الاتّساق والانسجام"؟

تمثّلت الإجابة عن هذا السّؤال في العبارات التّالية:

-نفسها الأهداف.

-القدرة على توظيفهما في نصوص من إنتاجه.

-اخراج القصيدة في شكلها المطلوب.

-التعرّف على التّرابط الموضوعيّ والوحدة العضويّة.

-المتعلّم لا يستوعب في أغلب الأحيان وينسى.

-استنتاج أنّ الأديب لا يستعمل كل مظاهر الاتّساق، معرفة أنّ انتاج نص هو عمليّة متكاملة بين المظاهر اللّغويّة والصرفيّة والبنائيّة والدلاليّة.

-الحكم على النّص بأنّه متسق ومنسجم.

يتضح من هذه العبارات أنّ إجابات المعلّمين عن هذا السّؤال كانت غير دقيقة، فمنهم من أخلط بين مفهوم الأهداف والنّتائج، ومنهم من حاول تبرير عدم فهم المتعلّمين لما يُقدَّم لهم، أمّا البعض الأخر فيبدو أنّ إجاباتهم كانت واضحة ودقيقة حيث جعلوا نتائج تدريس نشاط "أتفحّص الاتّساق والانسجام" ترتبط بقدرة المتعلّمين على توظيف نتائج هذا النّشاط في إنتاجاتهم الشّفوية والكتابيّة، وتمكّنهم أيضا من الحكم على النّص بأنّه متّسق ومنسجم بعد التّعرف على وسائل الاتّساق ومبادئ الانسجام على نحو التّرابط الموضوعيّ والوحدة العضويّة.

- **السّؤال السّابع**

– كيف تجعلون ملامح النّص تتضح تدريجيًا؟

حاولنا من خلال هذا السّؤال المفتوح أنّ نتعرّف على طرائق المعلّمين في توضّيح ملامح النّصوص الّتي تقدّم، فجاءت الإجابات على النّحو التّالي:

-بالتّدرج في الأسئلة من الصّعب إلى السّهل.

-بطرح الأسئلة مع التّلميح إلى الإجابة.

-التّدرج في عرض الأسئلة من الأسهل إلى الأصعب بعد شرح الكلمات الصّعبة.

-القراءة، تطوير المفهوم.

-من خلال المناقشة.

-وضع المتعلّم في الإطار الزّمانيّ والمكانيّ للنّص ثمّ العنوان، ثمّ القراءة والشّرح والتّحليل والاستنباط

التّطور في الأسئلة.

-بالأسئلة البسيطة السّهلة.

-القراءة ثمّ شرح المفردات ثمّ طرح أسئلة من الصّعب إلى السّهل.

تبيّن هذه العبارات أنّ إجابات المعلّمين كانت متباينة، فبعضهم ركّز على التّدرج في طرح الأسئلة من السّهل إلى الصّعب وبعضهم يرى العكس من ذلك؛ حتّى يتمكّن المتعلّم من الكشف عن ملامح النّص، وركّز آخرون على القراءة الجيّدة للنّص وشرح المفردات والمناقشة وتبادل الأفكار لتسهيل استيعاب النّص وفهم مضامينه.

- **السّؤال الثّامن:**

- هل الهدف من تدريس النّصوص أن يكتسب المتعلّم قدرة على تكوين جمل سليمة ثم تحديد وظائف الكلمات فيها (الإعراب)؟

تمّ تقسيم هذا السّؤال إلى شقّين، تجسدّت الإجابة عن الشّق الأوّل في بيانات الجدول التّالي:

أ-

	نعم	لا
العدد	10	00
النّسبة	% 100	% 00

نلاحظ من هذا الجدول أنّ كلّ معلّمي العيّنة أجابوا بنعم.

ب- تعليل الإجابة:

أمّا فيما يخصّ الإجابة عن الشّق الثّاني من هذا السّؤال الّتي تمثّلت في تعليل إجاباتهم فلم يجب أي معلّم عن هذا السّؤال، ويعود ذلك إلى أنّ جميع أفراد هذه العينة لا زالوا يعيشون في زمن الدّراسات القديمة الّتي تعدّ الجملة مرتكزًا وهدفًا بيداغوجيًا، والأصح أنّ التّغييرات الّتي مست العمليّة التّعليميّة

أصبحت تنظر إلى النّص على أنّه عمدة بيداغوجيّة؛ فالكفاءة المستهدفة إذًا هي تدريب المتعلّم على إنتاج نصوص والتّعامل معها وليس إنتاج جمل سليمة.

- **السّؤال التّاسع:**

– هل منهجيّة تحليل نّص الّتي تبدأ بتصنيفه ثم تقطيعه ثم نفحّص اتّساقه وانسجامه هي الّتي تناسب متعلّمي المرحلة الثّانوية؟

قُسِّم هذا السّؤال أيضا إلى قسمين تمثّلت الإجابة عن الجزء الأوّل منه في بيانات الجدول التّالي:

أ–

	نعم	لا
العدد	**09**	**01**
النّسبة	**%90**	**%10**

تجمع معظم إجابات المستَجوبين على كون هذه الطّريقة هي الأنجح مع متعلمي المرحلة الثّانوية، وهناك إجابة واحدة يعتقد صاحبها أنّ هذه الطريقة ليست ناجحة.

ب– التّعليل في حالة الإجابة بنعم:

فيما يخصّ الإجابة عن الجزء الثّاني من هذا السّؤال فلم يقدّم أي معلّم تعليلًا.

- **السّؤال العاشر:**

–هل معرفة السياق أمر ضروري لفهم النّص؟

أ– يبيّن الجدول التّالي طبيعة الإجابة عن الجزء الأوّل من هذا السّؤال:

	نعم	لا
العدد	10	00
النّسبة	%100	%00

يتضّح من الجدول أنّ جميع أفراد العيّنة أجابوا بنعم ما يعني أنّهم يدركون أهمية السّياق لفهم دلالات النّص واستكشاف معانيه.

ب– أمّا إجابات المعلّمين عن الجزء الثّاني من هذا السّؤال فتمثّلت في العبارات التّالية:

-الكلمات تُفهم داخل السيّاق.

-لا يمكن عزل الجمل عن سياقها الوارد في النّص.

-مهما كان نوع السّياق داخليّ أو خارجيّ فإنّه يمثل بيئة جمل النّص، وإذا عزلنا العنصر عن بيئته يموت.

-كلمة خارج السّياق لا تساوي كلمة داخل السّياق.

- بتغيير السّياق قد تتغير المعاني مع نفس الكلمة.

- السّياق يحمل دائمًا الأسباب الّتي كتب من أجلها النّص وبالتّالي هو أساس الفهم الصّحيح.

أجمعت الإجابات على أنّ السّياق يمثّل ضرورة لفهم النّص، وهو ما تؤكّده لسانيات النّص، لأنّ الكلمة خارج السّياق لها معنى معجميّ فقط، والكلمة داخل السّياق لها دلالة.

- **السّؤال الحادي عشر:**

– هل التّرابط الموضوعيّ يساعد المتعلّم في فهم النّص؟

أ– جاءت الإجابة عن الجزء الأوّل من هذا السّؤال مجسّدة في بيانات الجدول التّالي:

	نعم	لا
العدد	10	00
النّسبة	%100	% 00

نلاحظ من بيانات الجدول أنّ التّرابط الموضوعيّ هو وسيلة مساعدة لفهم النّص لهذا أجمع أفراد العيّنة على ذلك.

ب– وفيما يخصّ الإجابة عن هذا الجزء من السّؤال فلم يقدّم أي معلّم تعليلًا لإجابته.

- **السّؤال الثّاني عشر:**

– ما هي الطّريقة الأنجع في تدريس النّصوص؟

	طريقة الحوار	طريقة الإلقاء	طريقة التّحليل	طريقة الاستقراء
العدد	09	01	00	00
النّسبة	%90	%10	%00	%00

تجمع معظم الإجابات على أنّ طريقة الحوار هي الطريقة الأنجع في تدريس النّصوص حيث بلغت نسبتهم 90 %، أما طريقة الإلقاء فحازت على نسبة 10 %، بينما لم يحبّذ أفراد العيّنة طريقتي التّحليل والاستقراء حيث حصلت الطريقتين على نسبة 00%.

- **السّؤال الثّالث عشر:**

– ما هي أهم الوسائل التّعليميّة المساعدة في تدريس النّصوص؟

حصلنا في هذا السّؤال على إجابتين فقط تمثّلتا في الكتاب والماسح الضوئي.

- **السّؤال الرّابع عشر:**

–هل ينجح التّكرار في لفت انتباه المتعلّم ؟

هناك إجماع من أفراد العيّنة على أنّ التّكرار يعمل على جذب انتباه المتعلّمين، و يمكن تأكّيد ذلك من خلال بيانات الجدول التّالي:

أ–

	نعم	لا
العدد	10	00
النّسبة	%100	%00

تثبت بيانات الجدول أنّ التّكرار له أهمية بالغة في شدّ انتباه المتعلّمين فهو يعمل على تأكّيد وتثبيت الفكرة في أذهانهم، مما يؤدي إلى تحقيق التّرابط والتّماسك بين وحدات النّص.

ب– التّوضيح:

لم يقدّم أي معلّم تبريرًا لإجابته.

- **السّؤال الخامس عشر:**

– كيف يمكن أن تسهم أسماء الإشارة الدّالة على الظّرفية في توضّيح دلالات بعض الجمل في النّص للمتعلّم؟

لم يجب أي معلّم عن هذا السّؤال.

- **السّؤال السّادس عشر**

– هل إدراك الفرق بين "واو الحال " و "واو العطف" و " واو المعية" يساعد المتعلّم على فهم جمل النّص؟

أجمع أفراد العيّنة على أنّ إدراك الفرق بين واو الحال " و "واو العطف" و " واو المعيّة" يساعد المتعلّم على فهم جمل النّص، والجدول التّالي يثبت ذلك:

أ-

	نعم	لا
العدد	10	00
النّسبة	100 %	00%

ب- أثبتت معظم التّعليلات الّتي قدمها المعلّمون -والّتي تمثلت في جملة واحدة هي " لكل واو إعرابها"-أنّ موقع الواو في الجملة هو الّذي يحدّد وظيفتها الإعرابية وبما أنّ الإعراب هو الإفصاح فإنّ اختلاف حالة الواو يعني بالضرورة اختلاف المعنى.

- **السّؤال السّابع عشر**

- هل السّجع والجناس لهما دور في فهم النّص؟

كانت إجابات المستجَوبين عن هذا الشّق من السّؤال متمثّلة في الجدول التّالي:

أ-

	نعم	لا
العدد	03	07
النّسبة	30%	70%

كشفت معطيات الجدول أعلاه أنّ أغلبية المعلّمين بنسبة 70% -سبعة معلّمين - يرون أنّ السّجع والجناس لا دور لهما في فهم النّص، بينما نسبة 30 % -ثلاث معلّمين- تخالفهم الرأي، لأنّ ظاهرتي السّجع والجناس تشكّلان أهمية بالغة في فهم النّص خاصّةً وأنهما يعملان على فهم نفسيّة الكاتب من خلال تكّرار بعض الأصوات والمقاطع مما يستدعى ضرورة فهم هاتين الظّاهرتين.

ب- التّعليل:

لم يسجّل أيّ تعليل للإجابات السّابقة.

نستخلص من تحليلنا لأسئلة هذه الاستبانة جملة النّقاط التّالية:

- عدم إدراك المعلّمين لمفهوم لسانيات النّص.
- تباين مواقف المعلّمين بين مدرك لمفهوم الاتّساق والانسجام وغير مدرك لها.
- عدم تفريق المعلّمين بين الأهداف المسطّرة والنّتيجة المحقّقة.
- أغلب المعلّمين لازالوا مرتبطين بالدّراسات القديمة المعتمدة كلّيًا على الجملة.
- يتبنى المعلّمون أراء دون التّحقّق منها.
- جهل المعلّمين بأدوات الاتّساق ومبادئ الانسجام إلّا القليل منهم.

الفصل الثّاني
استثمار آليات لسانيات النّص في
تدريس مهارة التّعبير الكتابيّ

الجانب النّظريّ

- تمهيد
- أساسات تدريس التّعبير الكتابيّ.
- شروط كتابة نص جيّد.
- بناء موضوع التّعبير الكتابيّ من منظور لسانيات النّص.

الجانب التّطبيقي

- استثمار آليات لسانيات النّص في تدريس مهارة التّعبير الكتابي "تحليل نماذج مواضيع تعبير".
- تحليل استبانات خاصة بأثر لسانيات النّص في تدريس التّعبير الكتابيّ.

تمهيد:

يعدّ تدريس التّعبير الكتابيّ مرحلة يحاول فيها المعلّم توجيه المتعلّم نحو دمج واستثمار كلّ ما اكتسبه من دراسته للنّصوص الأدبيّة، حيث إنّ قراءته لتلك النّصوص باهتمام ووفق أسسٍ منهجيّة مضبوطة قد تكسبه مجموعة من الكلمات تضاف إلى رصيده اللّغويّ، كما تكسبه أساساً أسلوبيًا جديدًا يرتكز عليه عند محاولة استعماله اللّغة للتّعبير عن مشاعره وأفكاره، وهو ما يعزّز صحة الفكرة القائلة بأنّ اكتساب اللّغة الأدبيّة (الأسلوب الأدبيّ الجميل) لا بدّ أن يمرّ بالقراءة أولاً ثمّ ممارسة الكتابة ثانياً، وفي هذا السّياق يقول أحد الباحثين:" **يعرف الجميع أنّ هناك علاقة تفاعل وترابط وظيفيّة وطيدة تجمع فيما بين مهارتي القراءة والكتابة، ذلك أنّ التّفاعل المتبادل بينهما هو الكفيل بضمان نموّ متدرّج في القدرات والإنجازات اللّغويّة للمتعلّمين**"[1]، حيث يتضح من هذا القول أنّ مرحلة تدريس النّصوص بما فيها من قراءة منهجيّة وتحليل مُؤَسَّسْ لا بدّ وأن تختتم بمرحلة تدريس التّعبير الكتابيّ بما فيها من إدماج واستثمار للمكتسبات القبلية، بمعنى آخر إنّ الهدف من تدريس النّصوص بمختلف أنواعها: سرديّة، وصفيّة ... هو أن يطّلع المتعلّمون على خصائص ومميزات كّل نوع من النّصوص، وذلك الاطّلاع من شأنه أن يكسبهم:

- ثروة لغويّة وأسلوبًا جيّدًا.
- معرفة واسعة بأنماط النّصوص.

فإذا طُلب منهم فيما بعد كتابة نصوص بشروط مُحدَّدة يمكنهم أن ينجزوا المطلوب منهم، وإذا أضافوا نوعًا من التّدريب المستمر والممارسة يمكن أن يصلوا في بعض الأحيان إلى درجة الإبداع.

غير أنّ الجدير بلفت الانتباه في هذا الخصوص، هو ضرورة توفير شرطين كي نضمن الفعاليّة والنّجاعة لتكوين المتعلّمين وتدريبهم على التّعبير الكتابيّ وهما[2] :

(1)- مصطفى بن عبد الله بوشوك: تعليم وتعلّم اللّغة العربيّة وثقافتها، دار الهلال العربيّة، الرّباط ، المغرب، ط 2، 1991، ص 270.

(2) – محمد الأخضر الصبيحي: مدخل إلى علم النّص ومجالاته وتطبيقه، مرجع سابق، ص 126.

- يجب أن نحدّد أهدافًا واضحةً لتعليميّة التعّبير الكتابيّ: وهنا من البديهيّ أن لا نقف عند حدّ تمكّين المتعلّم من اكتساب القدرة على تكوين جمل سليمة أو فقرات قصيرة، بل يجب العمل على إكسابه القدرة على تكوين نصّ متماسك وذي بناء سليم، ويهدف إلى تبليغ رسالة، وهذا ما يجعل عملية التّدريس تتمثّل في التّمرن على توظيف المكتسبات اللّغويّة (على المستوى المعجميّ والتركيبيّ).
- يجب الاستناد إلى خلفية نظريّة متينة: أي البحث عن النّظريّة التّدريسيّة الفعّالة.

وعليه فإنّ مهمة المعلّم لا تنحصر في تمكين المتعلّمين من التّحكّم كتابيًّا في أنماط نصيّة، بل عليه أن يتأكّد من مدى قابليتها للتّوظيف، ومن مستوى مردودها البيداغوجيّ، وهذا الأمر يتطلّب نوعين من المجالات:[1]

- مجال نحو النّصوص.
- مجال الجوانب التّداوليّة والتّواصليّة للخطاب.

1. أساسات تدريس نشاط التّعبير الكتابيّ:

يقوم تدريس نشاط التّعبير الكتابيّ على عناصر أساسة أهمّها:[2]:

- الكفاءة المستهدفة.
- مراحل تدريس محتوى التعلّم.
- قدرات واستعدادات المتعلّمين وخبراتهم السّابقة.
- الوقت المخصّص لنشاط التّعبير الكتابيّ.
- شخصيّة المعلّم: الأسلوب، النّظام، مساعدة المتعلّمين.

(1) – المرجع السّابق، ص 127.

(2) – ينظر: محسن عطية: تدريس اللّغة العربيّة وفق الكفايات الأدائيّة، عمّان، الأردن، ط1، 2008، ص 228.

2. شروط كتابة نصّ جيّد:

تتطلّب الكتابة الجيّدة (التّعبير الكتابيّ الجيّد) بالنّسبة لمتعلّم المرحلة الثّانوية مراعاة أمور عديدة، منها ما هو نصيّ متعلّق بالوحدة الموضعيّة أو بالتّرابط المعنويّ وتدرّجه، ومنها ما هو لغويّ، متعلّق بالمعجم والتركيب[1].

أ – التّرابط الموضوعيّ:

إنّ كتابة نص تعني قدرة المتعلّم على توظيف ثروته اللّغوية وإخراج المعاني الّتي يريد إيرادها في شكل قوالب تعبيريّة تضمن لعباراته وجمله الانسجام والتّلاحم، حيث تجعل تلك القوالب القارئ للنّص يغوص فيه وفي تراكيبه بيسر من البداية إلى النّهاية، دون أن يشعر برغبة في الانقطاع أو التّوقف، وحتّى يتحقّق ذلك لا بدّ أن يجتهد المتعلّم في جعل نّصه يتوافر على ترابط موضوعيّ، أي أن يختار لنفسه موضوعًا واحدًا يتحدّث فيه، وهو ما تحدّث عنه " فان ديك" قائلًا : "**أنّ مجموعة من الجمل لا تدور حول موضوع موحد يصعب إيجاد روابط بينها، و بالتّالي لا يمكن أن تكوّن نصًّا**"[2] ، فهو يجعل معيار الوحدة الموضوعيّة رأس قائمة المعايير الّتي غيابها يفقد النّص صفة النّصيّة.

ومن مقتضيات الوحدة الموضوعيّة:

- اجتناب التّناقض.
- اجتناب الانتقال غير المبرّر من فكرة إلى أخرى لا تربط بينهما أي صلة منطقيّة.

ب – التّرابط اللّغويّ:

يعدّ تماسك النّص لغويًا من أهم مقوّمات النّصيّة، إذ دونه يصبح النّص مفكّك الأوصال مما يظهر الغموض في العلاقة بين أجزائه ويصعّب فهم دلالاته، وبإمكان المعلّم في تأكيده على هذا البعد النّصيّ، أن يدرّب المتعلّمين على استخدام مختلف أدوات الرّبط، وينبهّهم إلى الفروق الدّلالية بينها، كدلالة : "على غرار"،

(1) –المرجع السّابق، ص 128.

(2) – إبراهيم خليل: الأسلوبيّة ونظريّة النّص، مرجع سابق، ص 145.

"نحو" ، "مثلًا"، على التّمثّيل، وبذلك يعالج المعلّم أهمّ معضلات الكتابة لدى متعلّمي الثّانوي، ألا وهي ما يعتريها دائما من تفكّك في الأسلوب.[1]

غير أنّ ما تجدر الإشارة إليه في تعليميّة التّعبير الكتابيّ هي أنّ تمارينه يفضّل أن تكون تمارين بناء أكثر منها تمارين إنشاء، فإذا كان المعلّم بصدد تدريس السّرد مثلًا، يتعيّن عليه أن لا يكلّف المتعلّمين بتحرير مواضيع يسردون فيها أحداثًا وقعت لهم، بل يجب عليه أن يزودهم بمجموعة من الأفعال الدّالة على الأحداث، ومجموعة الأشخاص، وكذلك إطار زمانيّ وإطار مكانيّ معيّنين، ثمّ يطلب منهم تركيب الكلّ باستعمال أدوات الرّبط الخاصّة بالخطاب السّردي، مع تذكيرهم ب[2]:

- ضرورة مراعاة التّرابط المعنويّ للنّص المنجز.
- التّدرّج المنطقيّ للأحداث فيه.
- اجتناب التّناقض.

كما أنّ هذا النّوع من التّمارين يمكّن المتعلّم من التّحكّم في كيفيّة توزيع المعطيات والمعلومات، وتنظيمها داخل النّص، وتوظيف مختلف الأدوات اللّغوية الّتي يتطلّبها كلّ نوع من أنواع النّصوص.

ثمّ إنّ فعلي القراءة والكتابة إذا ما أدرجا في سيرورة تعليميّة نشطة وذات خطوات منهجيّة واضحة، ومستندة إلى نظريّة متينة، يصبحان وسيلة جيّدة للتعلّم، ويكتسب المتعلّم من خلالهما كفاية نصيّة عالية على المستويين القرائيّ والإنتاجيّ.[3]

كما يرى "دو بو جراند" بناءً على ذلك، أن معالجة مقروئيّة النّص لا يجب أن تتمّ بإجراء تغيّيرات تركيبيّة ومعجميّة على المستوى السّطحيّ للنّص، وإنّما يجب معالجة ذلك على مستوى البنيّة العميقة، وعلى مستوى القدرات العقليّة الإدراكيّة للقارئ، وعليه فمن المتغيّرات الّتي يتعين النّظر فيها واختبارها، حسب رأيه، هي : [4]

- التّعارض الدّاخليّ في النّص.
- التّعارض في عالم النّص.

---

(1)- المرجع السّابق، ص129.

(2) - المرجع نفسه، ص 130.

(3) - محمد الأخضر الصبيحي، مدخل إلى علم النّص ومجالاته وتطبيقه، مرجع سابق، ص130.

(4)- إبراهيم خليل: الأسلوبيّة ونظرية النّص، مرجع سابق، ص 334.

- مدى التّعارض بين النّصوص.
- مدى التّعارض بين عوالم النّصوص.
- مدى وجود الإطناب بين مستويات النّصوص.
- مدى الخبرة الفرديّة للقرّاء.
- توزيع الانتباه.
- مدى التّذكّر.

فهذه أهم المتغيّرات الّتي تقاس على أساسها درجة مقروئيّة نصّ من النّصوص بالنّسبة لفئة معيّنة من القرّاء أو المتعلّمين، وهي كما نرى ليست بالبساطة الّتي نتصوّر، وهو ما يجعل عمليّة التّيسير الّتي نتكلّم عنها لا تخلو من صعوبات جمّة، فإن كان من السّهل الوقوف على معيقات القراءة على مستوى النّص، فإنّه سيكون من الصّعوبة بما كان ربط ذلك بالقدرات الإدراكيّة والانفعاليّة للمتعلّم، خاصّة وأنّ العلوم الّتي تشتغل على هذا المستوى، اللّسانيات النّفسيّة وسيكولوجيّة التعلّم لا زالت إلى حدّ الآن عاجزة نسبيًّا عن تقديم حلول مقنعة لهذه الإشكاليّة، ذلك أنّ قياس قدرات المتعلّم لا يزال يعتمد إلى حدّ كبير على الحدس.[1]

أي أنّ لسانيات النّص وضعت الخطوط العريضة لعمليّة تدريس مادة التّعبير الكتابيّ، ولكّنها في الوقت نفسه تركت الرّبط بين تلك الخطوط من أجل الوصول إلى مدى القدرات الإدراكيّة والانفعاليّة للمتعلّم على عاتق المعلّم، الّذي لا محالة أنّ اكتفاءه بمبادئ لسانيات النّص لن يكفيه لتدريس مهارة التّعبير الكتابيّ في المرحلة الثّانوية، بل عليه حتمًا أن يلجأ إلى علوم مساعدة أبرزها اللّسانيات النّفسيّة، وإن لم يكن ذلك فستبقى هذه العملية التّدريسيّة غير كاملة الأركان ولن تحصل النّتائج المرجوة.

3-بناء موضوع التّعبير الكتابيّ من منظور لسانيات النّص:

إنّ أ ي موضوع نتحدّث فيه أو نكتبه يتكوّن من الأركان التّالية[2]:

(1)- ينظر: إبراهيم خليل: الأسلوبيّة ونظرية النّص، مرجع سابق، ص 335.

(2) - سعود عبد الجابر وآخرون: فنّ الكتابة والتّعبير، دار المأمون للنّشر والتّوزيع، عمان، الأردن، ط 1، 2013،ص 19.

- **العنوان:** وهو كلمات معدودة أو كلمتان أو كلمة واحدة، وهي رأس الموضوع وهي الدّالة عليه، مثل الفخر في شعر المتنبي.
- **المقدّمة:** وهي الجمل الأولى التّي تفتح الطّريق للموضوع، وهي جمل قصيرة ذات معان مكثّفة، ويستطيع قارئها أن يلمّ بالأفكار العامّة للموضوع منذ أن ينتهي من قراءة المقدّمة، وتتنوّع المقدّمات بتنوّع أفكار الموضوع.
- **العَرض:** وهو شرح جوهر الموضوع، وهو صلبه ومادّته وأفكاره العديدة ويضّم فقرات متعدّدة، وتكون الفقرة على الأغلب إطارًا لفكرة واحدة محدّدة، يتكوّن العرض من عدّة أفكار، وهذا يتطلّب من متعلّم المرحلة الثّانوية قدرًا من الوعي والإلمام ليستطيع التّعبير عن هذه الأفكار بقوّة وجدارة، ويستطيع أن يطرق الموضوع من أبوابه المختلفة، وهذا يحتاج إلى قدر من المعاني، وأسلوب مناسب لمناقشتها وبيان صوابها وحسنها، ولذلك يحتاج المتعلّم إلى ذكر أمثلة عديدة ليقويّ موضوعه.
- **الخاتمة:** وهي خلاصة الموضوع، وتركيز على نقاطه الجوهريّة، وغالبًا ما يكون إطارها فقرة واحدة، ويبيّن الكاتب فيها المغزى من موضوعه، ويثبت حكمًا أو قاعدة أو رأيًا قدّمه وعرضه.

4- استثمار آليات لسانيات النّص في تدريس مهارة التّعبير الكتابيّ

تمهيد:

يعدّ تدريس اللّغة من المواضيع المهمّة في ميدان التّعليم الّتي نالت حيّزًا كبيرًا في تفكير العديد من الباحثين في هذا الميدان، فاللّغة في حياة الفرد والمجتمع هي أداة للتّواصل والتّفكير، ولا يمكن أن يتمّ التّواصل بين النّاس دون تعبير شفويّ أو كتابيّ.

ويعدّ التّعبير الكتابيّ وسيلة يتّصل بوساطتها الفرد بهذا العالم عن طريق القلم، فهو أهم مهارة يمكن أن يكتسبها المتعلّم، على الأقل لأنها تمكّنه من التّعبير عن أفكاره ومشاعره وأحاسيسه وقضاء حوائجه في الحياة.

وقد كان نشاط "التّعبير الكتابيّ" في ظل التّدريس بالأهداف عبارة عن ممارسة ذات طابع فرديّ يفرض على المتعلّم من خلالها التّعبير عن المطلوب فقط، لكن بمجيء التّدريس بالكفاءات أصبح

التّعبير الكتابيّ ممارسة ذات طابع اجتماعيّ تهدف إلى جعل هذا النّشاط التربويّ يتميّز بالوظيفيّة والإبداع، ففي ظلّ التّدريس بالكفاءات يتمّ وضع المتعلّم أمام مشكلة تجعلة يستدعي ويوظّف مكتسباته القبليّة، حتّى يحلّ تلك المشكلة وينتج نصًا كتابيًا، لذلك يعدّ "التّعبير الكتابيّ" نوعًا من التقييم لمكتسبات المتعلّم القبليّة ومدى قدرته على توظّيفها.

وعلى هذا الأساس ارتأينا أن نعالج أثر لسانيات النّص في تدريس مهارة" التّعبير الكتابيّ" في السّنة الثّالثة ثانوي شعبة " لغات أجنبية"، ولهذا الغرض اخترنا بعض مواضيع التّعبير الكتابيّ من الكتاب المدرسيّ، لمعرفة مدى استثمار آليات لسانيات النّص في تدريس هذه المهارة، وقبل الخوض في تلك النماذج تجدر الإشارة إلى أن كتاب السنة الثّالثة ثانوي شعبة" لغات أجنبيّة "يضمّ ثمانيّة مواضيع للتّعبير الكتابيّ هي :

- تلخيص نص.
- كتابة مقالٍ ذي إشكالية عن الجهات المسؤولة عن تكوين شخصيّة الفرد.
- كتابة مقالٍ نقديّ وصفيّ عن الأدب المهجريّ.
- كتابة مقالٍ فكريّ عن ظاهرة إصدار الأحكام.
- كتابة مقالٍ قصصيّ حواريّ حول " الخيبة انسحاق للضعيف وانطلاقة للقوي".
- كتابة مقالٍ تفسيريٍّ حجاجيّ عن "النموّ الديموغرافيّ".
- تحليل قصّة قصيرة انطلاقًا من الخصائص الفنيّة.
- تحليل نص مسرحيٍّ.

تحليل النماذج المختارة اعتمادًا على الحضور الميداني

الأنموذج الأول :

الوحدة: 01.

النّشاط: تعبير كتابيّ.

الموضوع: تلخيص نصّ.

الكفاءة التّعليميّة: – الوقوف على مفهوم التّلخيص.

– الإلمام بشروط ومنهجيّة تلخيص نصّ.

انطلاقًا من الحضور الميدانيّ لحصّة تدريس نشاط "التّعبير الكتابيّ" الّذي يرتكز تقديمه على الخطوات التّالية:

-يباشر المعلّم تقديم الدّرس بطرح مجموعة من التّساؤلات لعلّ أهمّها:

- كيف يتعامل المتلقي مع النّصوص؟

يمثّل هذا السّؤال وضعية الانطلاق الّتي تسهم في تهيئة المتعلّم للدخول في الموضوع، فهو سؤال مقصود الغرض منه تحقيق الفهم بالنّسبة للمتعلّم، ويمكن إدراجه ضمن مبدأ القصديّة، الّتي تحقّق فهم المتعلّم لطبيعة الأسئلة الّتي تطرح عليه، حيث جاءت إجابة بعض المتعلّمين: "يتعامل المتلقي مع النّصوص بأن يقرأها ويفهم معانيها ".

-وينطبق الأمر نفسه على السّؤال الثّاني الّذي طرحه المعلّم والّذي كانت صياغته على الشّكل التّالي: ما هي الطريقة المناسبة لإيجاز النّصوص دون الإخلال بالمضمون؟

جعل المعلّم كلامه مباشرًا خالٍ من الصّعوبة وهو ما يسمى في المستوى التّداولي :" القصديّة"، لتأتي إجابة المتعلّم الّذي فهم قصد المعلّم مباشرةً قائلًا: "التّلخيص".

-ثمّ يسأل المعلّم: ماذا نعني بالتّلخيص؟ وماهي أهم شروطه؟

المتعلّم: هو إعادة صياغة النّص بأسلوب مغاير لأسلوب الكاتب، والشّروط هي إيجاز الأفكار مع الحفاظ على ترتيبها.

يمكن إدراج طبيعة الحوار بين المعلّم والمتعلّم ضمن مقتضيات "الاستلزام الحواريّ" وهو من أهمّ آليات التّحليل التداوليّ حيث يقتضي احترام مبادئ : الكمّ، الكيف، المناسبة والطريقة، وإجابة المتعلّم كانت مناسبة

للقدر المطلوب، متميّزة بالصّدق والصّحة والدّقة، مناسبة للمقام، خاليّة من الغموض والالتباس، مراعية للترتيب، أي أنّ المتعلّم احترم المبادئ الأربعة.

أمّا المرحلة اللّاحقة لطرح هذه التّساؤلات فترتبط بتقديم المعلّم لطريقة تلخيص نصٍ ما قائلًا: هكذا يُلَخّص النّص:

- اقرأ جيّدا.
- وضِّح الكلمات الغامضة.
- ضع خطًّا تحت الكلمات المفتاحيّة.
- رتّب أفكار النّص.
- ثمّ اشرع في تحرير النّص بأسلوبك الخاص.

ويمكن تحليل هذا القول تحليلًا تداوليًا بالتّركيز على طبيعة الأفعال الكلاميّة الواردة ضمنه، فأفعال الأمر كان لها حضورًا بارزًا في هذا القول، حيث يهدف استعمال هذا النّمط من الأفعال الّتي تقوم بتوجيه المتعلّم وإرشاده للطّريقة الّتي يتبناها لتلخيص أي نص وهي أفعال إنجازية ومباشرة.

أمّا المرحلة الأخيرة في هذا الدّرس فتمثّلت في طرح المعلّم للتّساؤل التّالي: لخص النّص التّواصلي:" الشّعر في عهد المماليك".

جاءت إحدى إجابات المتعلّمين عن هذا السّؤال على النّحو التّالي:

كان اهتمام الشّعراء في عصر المماليك بالشّعر قليلًا، لأنّ الشّعر صار جزءً من الماضي والملوك لم يرغبوا فيه لأنّهم أجانب وهم لا يتقنون لغة الضاد مما تسبب في انقطاع رزق الشّعراء لكن ليس كلّهم، لأنّ البعض منهم هناك بقي على حاله، فأخذ الشّعر يتلاشى والشّعراء يجدّدون فيه بأنواع من البديع والتصنيع فتعرّف بعض الشّعراء على فنون جديدة نحو التّخميس والتّضمين الّذي هو تضمين كل بيت فيه معنى، بينما هناك من اهتمّ بالألغاز والأحجيات والمدائح النّبويّة الّتي اهتمّ بها نخبة من الشّعراء منهم البوصيري بقصيدة البردة التي قلدها بعض الشعراء، كما قام الشّعراء في عهد المماليك باستعمال الكلام العادي غير المعرّب وبعض الأوزان الشّعرية الّتي أخذوها من عصر قارون وغيره.

والجدول التّالي يوضّح أكثر أدوات الاتّساق ومبادئ الانسجام الّتي استعملها المتعّلم:

أدوات الاتّساق وعدد مرّات ورودها	مبادئ الانسجام
التّكرار: جملة عصر المماليك(مرّتان)	**الوحدة الموضوعيّة**
الإحالة: الضّمير"هم (4 مرّات)"، اسم الإشارة "هناك (مرّتان)"	
أدوات الرّبط: "الواو (8 مرّات)"، "في(4 مرّات)".	

انطلاقًا من الإجابة عن هذا السّؤال يمكن تسجيل الملاحظات التّالية:

– التزام المتعلّم بالتّرابط الموضوعيّ، لأنّه عالج القضيّة الوحيدة الّتي جاءت في النّص الأصليّ وهي حالة الشّعر في عصر المماليك.

– قيام المتعلّم بالتّنميط الصّحيح للنّص الّذي أنتجه، وذلك باعتماده نمط النّص الأصليّ وهو" الوصف".

– توظّيف التّكرار الّذي يتجلّى في عبارة " عصر المماليك "حتّى يؤكّد أهمية هذه العبارة، مما أسهم في الربّط بين أجزاء النّص.

– توظّيف الإحالة النّصيّة فقط باستعماله للضمائر الوجوديّة مثل: "هم لا يتقنون لغة الضاد"؛ حيث تتجلّى الإحالة من خلال ورود الضّمير المنفصل :"هم "الّذي يحيل إلى الملوك وهي إحالة قبليّة، بالإضافة إلى ورود أسماء الاشارة مثل:" هناك من اهتم بالألغاز ...؛"هناك "وهي إحالة إشاريّة بعديّة وتحيل إلى زمن المماليك.

– استعمال أدوات الرّبط: مثل حروف العطف وحروف الجر الّتي تسهم في بناء النّص وتحقّق التّوازن بين أفكاره وتسهّل الانتقال من فكرة إلى أخرى.

- ما يلاحظ على النّص الّذي أنتجه المتعلّم هو غياب السّجع والجناس والتّضاد، ربما جهلًا منه أو لعدم اقتضاء الضرورة لتوظيفه، أو غياب قدرته على التّأويل المحليّ لجمل النّص الأصلي والدّليل أنّه يورد بعض الجمل مثلما جاءت فيه مثل:

" تضمين كل بيت فيه معنى" هذه العبارة الّتي جاءت في النّص الأصلي، وأوردها المتعلّم في النّص الّذي كتبه كما هي، وهذا دليل على عدم فهمه لمضمون هذه الجملة مما يتسبّب في اختلال الانسجام بين تراكيب وجمل النّص.

لاحظنا من هذا الأنموذج أنّ المتعلّم قد وظّف بعض آليات لسانيات النّص في تحرير تعبيره الكتابيّ، ومن تلك الآليات نجد: التّرابط الموضوعيّ الّذي ساعده في تحقيق انسجام النّص، كما ساعده التّكرار وأدوات الرّبط والإحالة في جعل نصّه متسقًا.

الأنموذج الثّاني

الوحدة: 03

النّشاط: تعبير كتابيّ.

الموضوع: ليس عارًا أن تفشل.

الكفاءة التّعليمية: الوقوف على ماهية المقال الفكري.

الإلمام بشروط ومنهجيّة المقال.

تبدأ المعلّمة في حصّة التّعبير الكتابيّ بطرح مجموعة من الأسئلة تمثّل وضعيّة انطلاق، بهدف تهيئة المتعلّم للدخول في الدّرس، وهذه الأسئلة هي:

- أذكر أهمّ الفنون النّثريّة الّتي تعرفها؟
- ما هو المقال؟
- ما هي أنواع المقال؟

يمكن إدراج هذه الأسئلة من المنظور ضمن القصديّة، حيث إنّها صيغت بأسلوب سهل ومباشر خالٍ من الغموض والتّعقيد حتّى يدرك المتعلّم غاية المعلّم.

بعد ذلك تنتقل المعلّمة إلى مرحلة تصميم الموضوع، حيث تقوم بشرح خطوات عرضه على النّحو التّالي:

- **المقدّمة:**

كيف تؤثّر المواقف الّتي يتعرّض لها الإنسان على نفسيّته؟

- **العرض:**

كيف يستغلّ الإنسان تجاربه المؤلمة في الحياة مثل تجربة الفشل؟

كيف تولّد الإرادة الإصرار على النّجاح ؟

- **الخاتمة:**

العيب أن نخسر وأن نستسلم للفشل.

يمكن أن نستشفّ في قول المعلّمة استعانة بآلية من آليات التّداولية وهي " التّعبيريات[1]"، حيث إنّ العبارات الّتي تلفّظت بها تنتمي إلى نوع من أفعال الكلام الّتي غرضها الإنجازيّ التّعبير عن الحالة النّفسيّة للإنسان الّذي يمرّ بتجارب مؤلمة مثل الفشل.

كما يمكن للمعلّمة في هذا النّشاط أن تطلب من المتعلّمين توظّيف بعض أدوات الاتّساق مثل: السّجع والجناس، وبعض مبادئ الانسجام مثل: التّسلسل المنطقيّ(مقدمة، عرض وخاتمة).
ملاحظة: تجدر الإشارة إلى أن موضوع التّعبير الكتابيّ هذا مقرر نظريًا لكن على أرض الواقع لا يقدّم سوى مشافهة من المعلّمة وفقط، وبالتّالي لا يمكننا أن نستظهر ما إذا كان المتعلّم قد استفاد من نشاط "أتفحّص الاتّساق والانسجام" أم لا، لهذا قرّرنا التّواصل مع أحد المتعلّمين وطلبنا منه تحرير مقال فكريّ يعالج فيه الموضوع الّذي عنوانه: "ليس عارًا أن تفشل"، وهذا هو النّص الّذي أنتجه حرفيًا:

خُلق الإنسان شغوفًا بالتّعرف على الأشياء واكتشافها، ولكن ذلك الشّغف يختلف من شخص لآخر، فهناك الذي يملك القدرة على المواصلة مرة تلو الأخرى مهما فشل، وهناك من يستسلم من أول مرة يفشل

فيها.

من منا لا يعرف قول الشاعر" ما أضيق العيش لولا فسحة الأمل " فالإنسان جاء لهذه الدنيا حتّى يتعثر و يتعلّم من عثراته، ويسقط حتّى يتعلّم النّهوض، فليس عيبًا أن يفشل الانسان في عمله، بل العيب أن لا يبرح مكانه خوفًا من الفشل والسّقوط بل بالعكس هذه النّوعيّة من البشر تبقى في حفرة المعاناة طول حياتها، فالزمن لا يرحم ولا ينتظر أحد، من يسقط تدوسه الأقدام ولا يلتفت إليه النّاس، وخير مثال نضربه في مثل هذه المواقف هو النّملة الّتي لا ترمي بالا لكونها صغيرة الحجم ، تجدها تصعد بحبة القمح مسافات طويلة ثم تسقط تلك الحبة فتعود النملة إلى البّداية وتحملها من جديد، أليس عيبًا أنّ هذه الحشرة لا تخشى الفشل والإنسان المكرم بالعقل يخاف منه ؟ إنّ هذه الحياة حرب ومن يخسر معركة لا يعنى أنه خسر الحرب.

في النّهاية الخسارة والفشل والسّقوط للأقوياء أمّا الضّعفاء فلا يقاتلون من أجل أنفسهم أصلا لأنّهم يخافون الفشل الّذي لا يعد عارًا ولا عيبًا، ومهما طال الزّمن أو قصر لا يمكن أن نتفاداه فالأحسن إذا أن نواجه ونتقدّم إلى الأمام وننسى سقطات الماضي.)

والجدول التّالي يوضّح أكثر أدوات الاتّساق ومبادئ الانسجام الّتي وظّفها المتعلّم:

أدوات الاتساق وعدد مرات ورودها	مبادئ الانسجام
الإحالة: الضمير المتصل"هاء 11 مرّة "، "اسم الإشارة "هذه(4 مرّات)"	**الوحدة الموضوعيّة**
أدوات الرّبط: "الواو (12 مّرة)"،"الفاء(5 مرّات)"،" أن مرّتان"، "في(5 مرّات)"	**التّناص**(ما أضيق العيش لولا فسحة الأمل)
التّضاد: الأقوياء/ضعفاء.	

يعدّ هذا المقال الّذي كتبه أحد المتعلّمين عيّنة تمكّننا من تقصّي أثر لسانيات النّص في تدريس مهارة التّعبير الكتابيّ ؛ من أجل ذلك عمدنا إلى استجلاء مظاهر الاتّساق والانسجام والّتي تمثّلت في النّقاط التّالية:

-توظيف المتعلّم للإحالة النّصيّة بكثرة مثل؛ "فالإنسان جاء لهذه الدنيا حتّى يتعثر ويتعلّم من عثراته"، ففي هذه الجملة نجد إحالة بعدية مجسّدة في الضمير المتّصل بكلمة "عثرات" والّذي يحيل إلى الإنسان، كما

تتجلّى الإحالة الإشارية بورود اسم الإشارة "هذه " الّذي يحيل إحالة بعديّة إلى الدّنيا، ونحن نعلم أنّ الإحالة من أهمّ وأكثر أدوات الاتّساق ورودًا في النّص على اختلاف أنواعها.

– استعمال المتعلّم لأدوات الرّبط منها: حروف العطف المتمثّلة في الواو والفاء بكثرة وأدوات النّصب مثل" لن، حتّى" وحروف الجر الّتي كانت أكثرها "من وفي "، فهذه الأدوات لها دور في ازالة اللّبس والغموض عن معاني الجمل وتجنب الفصل الخاطئ بينها.

–استعمال المتعلّم التّضاد الّذي يتجلّى في كلمتيّ: الأقوياء والضّعفاء، إذ أنّ التّضاد هو أحد أدوات الاتّساق المعجميّ، فكما يقال إنّ الشيء قد يحمل على ضده؛ فمثلا لولا الأسود لما عرفنا الأبيض، والمذكر يوحي بوجود المؤنث، وهكذا يمكّن التّضاد من اكتشاف دلالات موجودة في خطاب ما، كما يمكن له أن يسهم في إثراء هذه الدلالات وتوسيعها.

– التزام المتعلّم بالوحدة الموضوعية، واعتماده على التّناص من خلال توظيفه لقول الشّاعر": ما أضيق العيش لولا فسحة الأمل" مما يحفظ للنّص انسجامه.

استنتجنا من تقديمنا لهذا الأنموذج أنّ المتعلّم قد استثمر بعضا من آليات لسانيات النّص في تحرير موضوعه، وتمثّلت هذه الآليات: في أدوات الرّبط والإحالة الّتي حققت الاتّساق والتّرابط بين وحدات النّص بالإضافة إلى استناده إلى الوحدة الموضوعيّة والتّناص اللّذان يعدّان من مبادئ الانسجام.

الأنموذج الثالث

الوحدة : 04

النّشاط: تعبير كتابي.

الموضوع: مقال نقدي وصفي عن الأدب المهجريّ.

الكفاءة التعليمية : التعرّف على خصائص المقال النّقدي.

قمنا بالتّحاور مع المعلّمة حول هيكلة موضع التّعبير الكتابيّ في هذه الوحدة، فأخبرتنا أنّ الدّرس يتمّ تقديمه وفق الخطوات التّالية:

– وضعيّة الانطلاق: تُطرح فيها مجموعة من الأسئلة بأسلوب واضح وبسيط من قبيل؛ ما هي أسباب ظهور الأدب المهجريّ؟ من هم رواده؟ ما هي أهم خصائصه ؟ فهذه الأسئلة يمكن أن ننسبها تداوليًا إلى "القصدية "حيث أنّها جاءت خالية من التّعقيد حتّى يفهم المتعلّم قصد المعلّم.

–ثمّ تمرّ المعلّمة مباشرة للتّطبيق، باعتبار أنّ المتعّلمين لهم معرفة سابقة بكيفيّة كتابة مقال، على أن تطلب منهم استعمال بعض أدوات الرّبط نحو : أدوات العطف وحروف الجر، بالإضافة إلى الإحالة متمثّلة في الأسماء الموصولة وأسماء الإشارة، كما يمكن أن تحثّهم على التزام الوحدة الموضوعيّة.

ملاحظة: تجدر الإشارة إلى أنّ نشاط التعّبير الكتابّي لا يقدّم إلّا بشكل إلقائي من المعلّمة فقط، والسّبب حسب المعلّمة هو ضيق الوقت، لذلك يبقى الحّل الوحيد للحصول على عيّنة هو التّواصل مع أحد المتعلّمين ونطلب منه تحرير مقال عن "الأدب المهجريّ"، فحصلنا على العيّنة المتمثّلة في النّص التّالي:

هاجر الكثير من الأدباء والكتّاب بلدانهم لأسباب مختلفة، منهم الّذي تمّ نفيه ومنهم الّذي بحث عن لقمة العيش، وباحتكاكهم بالغرب تأثّروا بهم فحاولوا الدّخول في عالم الأدب ومن هنا جاء الأدب المهجريّ.

لقد أنتجت الظّروف المهجريّة أناسًا بمشكلات إنسانية عميقة فتحولوا إلى شعراء ليعبروا عن ما في جوارحهم بقصائدهم بشكل مختلف فراحوا يناجون الطّبيعة ويصفونها، يجسدون السّكون ويشخّصون الجماد، وينظرون للمجتمع نظرة الإنسانيّة الّتي لا تفرق البشر على أساس الدّين واللّون، حنيهم إلى أوطانهم لم يفارقهم فجعوله موضوعًا موحدًا بينهم، كتبوا بكلمات بسيطة وجمل واضحة، حتّى رغبتهم في التّحرر انعكست على شعرهم الّذي تحرروا فيه من الوزن والقافية، تجدهم كأنّما يحكون قصصًا حتّى يتركوا وراءهم ما يدل عليهم.

ومن أهمّ مدارس الأدب المهجريّ الرّابطة القلميّة : تكوّنت سنة 1920 في نيويورك بأمريكا الشّمالية، وأعلنت الثورة على الشّعر التّقليدي ، ودعت إلى التّجديد في الشعر شكلًا ومضمونًا، ومن شعرائها: جبران خليل جبران، وميخائيل نعيمة، وإيليا أبو ماضي، ونسيب عريضة، ورشيد أيوب.

–2العصبة الأندلسيّة : وقد تكونت سنة 1932 في البرازيل بأمريكا الجنوبيّة، وهي أميل إلى المحافظة على القديم، ودعم الصّلات بين الشّعر الجديد والقديم، أسّسها ميشيل معلوف ومن شعرائها : فوزي المعلوف، إلياس فرحات، سلمى صائغ، والقروي.

إنّ الأدب المهجريّ ليس رغبة في التّجديد كما يصفه البّعض بل هو وليد نزعة إنسانية جديدة ترغب في التّحرر والعودة إلى الوطن جسّدها شعراء جارت عليهم يد المستعمر وطردتهم من أوطانهم بالنّفي أو التّضييق.

وهذا الجدول يوضّح بعض أدوات الاتّساق ومبادئ الانسجام الّتي وظّفها المتعلّم:

أدوات الاتّساق وعدد مرّات ورودها	مبادئ الانسجام
التّكرار: عبارة الأدب المهجريّ (4 مرّات)"	الوحدة الموضوعيّة
الإحالة: الضّمير" هم (12 مرّة)"	
أدوات الرّبط: "الواو(16مرّة)"، "في(مرّتان)"،	

وانطلاقًا من هذه العيّنة سجلنّا بعض الملاحظات الّتي مكّنتنا من اكتشاف قدرة المتعلّم على توظيف بعض آليات لسانيات النّص والّتي نوردها على النّحو التّالي:

– التزام المتعلّم بالترابط الموضوعي الّذي يعدّ من مبادئ الانسجام، لأنّه عالج موضوعًا وحيدًا لم يحد عنه وهو وصف الأدب المهجريّ.

– استعمال النّمط المناسب للنّص وهو" الوصف".

–توظّيف بعض أدوات الاتّساق المتمثّلة في: التّكرار الّذي يتجلّى في عبارة " الأدب المهجريّ" حتّى يؤكد أنّ هذه العبارة هي محور الموضوع، مما أسهم في الربّط بين أجزاء النّص، كذلك الإحالة النّصية التّي تجلت في الضّمائر الوجوديّة مثل: الضّمير " هم " الّذي يعود دائمًا على شعراء وأدباء المهجر؛ بالإضافة إلى أدوات الرّبط: مثل حروف العطف وحروف الجر الّتي تسهم في بناء النّص وتحقّق التّوازن بين أفكاره وتجعل معانيه متسلسلة ومتناسقة.

الأنموذج الرابع

الوحدة: 06

النّشاط: تعبير كتابيّ.

الموضوع: مقال فكريّ عن الأحكام الّتي تطلق مسبقًا.

الكفاءة التّعليمية: الوقوف على خصائص المقال الفكريّ الاجتماعيّ.

تعدّ كتابة مقال أكثر الكفاءات التّعليميّة المستهدفة بالنّسبة لمتعلّمي الأقسام النّهائيّة في مرحلة التّعلّيم الثّانوي وبالأخصّ "شعبة لغات أجنبيّة"، وحتّى نتعرّف على ما يجب أن يتعلّمه المتعلّم ضمن هذا الموضوع، تحاورنا مع المعلّمة حول كلّ ما يُقَدّم في هذا الدّرس، فأخبرتنا أنّ الدرس يتمّ تقديمه وفق الخطوات التّالية:

-نّص الموضوع:

يقصد بنصّ الموضوع ؛ السّياق المحدّد له، حيث تلقي المعلّمة الجملة التّالية : "يقول أحدهم: الحكم الحقيقي الّذي أصدره هو الحكم الّذي أسأل نفسي هل يحقّ لي أن أصدره، أكتب مقالًا تحلّل فيه القول"، فإذا قمنا بتحليل هذه الجملة وفق المستوى التّداوليّ يمكن أن ندرجها ضمن "القصديّة" التّي تعدّ من الآليات التّداوليّة الأكثر استعمالًا في تعليميّة النّصوص، إذ أنّ المعلّمة جعلت كلامها سهل الأسلوب واضح المعنى خاليًا من التّعقيد حتّى يتمكن المتعلّم من فهم قصدها، أي أنّ تكون هناك مطابقة بين تأويل المتعّلم للجملة وقصد المعلّمة منها.

- هيكلة الموضوع:

بعد تقديم نّص الموضوع تمرّ المعلّمة إلى شرح الطّريقة الّتي سينجز بها المتعلّمين هذا المقال، حيث لاحظنا في كلامها كثرة صيغ الأمر من قبيل:

- في المقدّمة تكلّموا عن انتشار ظاهرة إطلاق الأحكام، وضرورة وضع حدّ لها.

- أمّا في العرض فتكلّموا عن التّحلي بالمسؤولية عند إطلاق الأحكام ،وركّزوا على كلمة الحكم الحقيقيّ ودلالاتها، ولا تنسوا التّحدث عن أخلاقيات إطلاق الأحكام.

-وفي الخاتمة وضّحوا صواب الرأي الوارد في القول.

نستطيع تحليل قول المعلّمة من منظور لسانيّ نصيّ تداوليّ ، حيث نلمح تواتر أفعال الأمر بكثرة وهي تندرج ضمن "التّوجيهيات"، فغرضها الإنجازي جعل المخاطب يقوم بشيءٍ ما، حيث سعت المعلّمة من توظيفها لهذه الأفعال توجيه المتعلّمين نحو الطّريقة الأصحّ لكتابة المقال الّذي عنوانه "ظاهر إطلاق الأحكام المسبقة".

وبعد الانتهاء من هيكلة الموضوع تقوم المعلّمة بحثّ المتعلّمين على توظيف ما يلي:

- أدوات الرّبط من حروف عطف وجرّ وواو الحال.

-أسماء الإشارة والأسماء الموصولة، وفي ذلك تدريب على توظيف الإحالة.

-الوحدة الموضوعيّة، حيث تطلب منهم عدم الخروج عن الموضوع، وفي ذلك تدريب على الانسجام.

ملاحظة : يعدّ موضوع التّعبير الكتابيّ من المواضيع المقرّرة والموجودة في الكتاب لكنّها لا تُقَدّم على أرض الواقع إلّا في شكل إلقاء من المعلّمة فقط، وعليه كان من الضروري أن نتواصل مع أحد المتعلّمين ونطلب منه تحرير مقال عن" ظاهرة إطلاق الأحكام المسبقة "، فحصلنا على النّص التّالي :

" لقد صرنا نعيش وسط مجتمع قاس جدًّا حيث صار الإنسان لا يسلم من لسان أخيه الإنسان مهما فعل، كل واحد صار يطلق لسانه على غيره بأشياء سيئة للغاية، ومن بين تلك الأشياء ظاهرة إطلاق الأحكام المسبقة الّتي انتشرت في مجتمعنا وبكثرة ، لذلك يجب أن نتعاون جميعا حتّى نضع لها حدّا .

إنّ إطلاق الأحكام المسبقة على الغير دائمًا ما تكون خاطئة، لأنّها لا تعتمد على دليل ولا برهان، بل هي مجرد كلام مبنيّ على كلام الآخرين وهنا لا يجب أن لا ننسى وصيّة الله عز وجل بتبين حقيقة الأنباء الّتي تصلنا عن غيرنا ، فاليوم في مجتمعنا تجد فلانًا يتكلّم عن فلان والنّاس تصدّقه بل وتحكم على ذلك الشّخص بما سمعت فقط دون أن يفكّروا ولو لحظة واحدة في أنّ ذلك المتكلّم عن النّاس قد يكون كاذبًا، ولا يجب أن ننسى تلك النّوعيّة من البشر الّذين يحكمون على النّاس من مظاهرهم، يرفعون قدر الأنيق ويذلّون من لم تكن له قدرة على الظهور في كامل الأناقة وكأنّه ليس من حقه العيش وسطنا، كلّ ذلك صار يحدث في مجتمعنا

ونحن نشاهد فقط دون أن نحاول تغيير الوضع ونكتفي فقط بقول هذا ظلم وهذا حرام وهذا مسكين لا يستحق ذلك، ونسينا أنّه بإمكاننا أن نغيّر أو على الأقل لا نترك الأمور تسير نحو الأصعب .

في الختام لا يمكننا إلا أن نذكّر بأنّ إطلاق تلك الأحكام مسبقًا يتسبّب في مظالم حالكة، وأذى كبير، لا بد أن نصون ألسنتنا عن ما يؤذي غيرنا فلقد ولدتنا أمّهاتنا أحرارًا ولا يحق لأي واحد منا أن يتدخّل في شؤون غيره فهنالك رب يحاسب العباد ولن يشفع منّا واحد للأخر.

والجدول التّالي يبيّن أكثر أدوات الاتّساق ومبادئ الانسجام الّتي وظفها المتعلّم:

أدوات الاتّساق وعدد مرّات ورودها	مبادئ الانسجام
التّكرار: "صرنا(4مرّات)"، "الإنسان (4 مرّات) "، "أشياء مرّتان"،" مجتمعنا (مرّتان)"، "النّاس (مرّتان)".	الوحدة الموضوعيّة
الإحالة: "هم"، "ذلك(مرّتان)" ،" تلك(مرتان)"	
أدوات الرّبط: "الواو (13مرّة)" ، "في(7 مرّات) "	

سجّلنا انطلاقًا من هذا التّعبير الملاحظات الّتي تثبت توظيف المتعلّم لبعض آليات لسانيات النّص، حيث نورد تلك الملاحظات وفق التّرتيب التّالي:

– توظّيف المتعلّم التّكرار الّذي يعدّ من أدوات الاتّساق حيث تجلّى في عبارتي " الأحكام المسبقة " و"لا يجب أن ننسى"، بالإضافة إلى كلمتي: الإنسان والأشياء، مما أسهم في الرّبط بين أجزاء النّص.

– توظّيف الإحالة النّصية وهي تعدّ من أدوات الاتّساق حيث استعمل" الضّمائر الوجوديّة" مثل: "هم " الّذي يحيل في النّص إلى فئة الّذين يطلقون الأحكام المسبقة ؛ بالإضافة إلى ورود "أسماء الاشارة" مثل: "ذلك و تلك" الّتي وردت في النّص لتحيل إلى ما بعدها .

– استعمال المتعلّم أدوات الرّبط: مثل "حروف العطف" وحروف الجرّ الّتي أسهمت في تحقيق التّوازن بين أفكاره مما عمل على ربط العناصر اللّغوية وتماسكها.

الأنموذج الخامس

الوحدة : 10

النّشاط: تعبير كتابيّ .

الموضوع: مقال حجاجيّ تفسيريّ عن النّموّ الدّيموغرافيّ.

الكفاءة التّعليمية: التدّرب على توظيف النّمطين الحجاجيّ والتّفسيريّ.

تبيّن من الاطلاع على مواضيع التّعبير الكتابيّ المقرّرة لمتعلّمي الأقسام النّهائية من التّعليم الثّانوي وبالتّحديد "شعبة لغات أجنبيّة" أنّ الكفاءة المستهدفة هي اتقان المتعّلم لكيفية كتابة مقال، ومن بين تلك المواضيع وقع اختيارنا على " كتابة مقال حجاجيّ تفسيريّ عن النموّ الديموغرافيّ" أنموذجًا للدّراسة، وضمن هذا الدّرس تناقشنا مع المعلّمة حول كيفيّة تقديمه، ومنه علمنا أنّها تقدّمه على النّحو التّالي:

تكون البداية مع نصّ الموضوع الّذي تتحدّث فيه عن التّحديات الّتي تواجه العالم ومن أبرزها النموّ الدّيموغرافيّ، ثمّ تطلب من المتعلّمين كتابة مقال يشرحون فيه القول وفق النّمطين الحجاجيّ والتّفسيريّ.

تمرّ المعلّمة بعد ذلك إلى شرح طريقة كتابة هذا المقال مع تضمين كلامها أسلوب الأمر، حيث كانت طريقة الشّرح في شكل جمل نوردها في النّقاط التّالية:

-**أولًا المقدّمة** :وضّحُوا المشكلة المطروحة في نصّ الموضوع ولا تنسوا التّساؤل عن امكانيّة إيجاد حلول لها.

-**ثانيًا العرض:** تحدَّثُوا عن علاقة الظّاهرة بالمجتمع، وتَخَوّف الدّارسين منها، وأسبابها ثمّ اقْترِحوا حُلولًا لها.

-**ثالثًا الخاتمة:** لخصّوا النّتائج الّتي توصّلتم إليها.

نستطيع تحليل هذه الجمل الّتي تلفظت بها المعلّمة وفق البعد التّداولي الّذي تستدعيه، فهي تحتوى أفعال أمرٍ غرضها توجيه المتعلّمين إلى كتابة مقال بطريقة سليمة، أي أنّ هذه الجمل تنتمي إلى "التّوجيهيات".

وقبل أن تنهي المعلّمة كلامها تُذكّر المتعلّمين بخصائص النّمط الحجاجيّ والتّفسيريّ قائلة :

تذكّروا أنّ الاستدلال بالأمثلة واستخدام أساليب الشّرط وأدوات التّوكيد تعدّ من خصائص النّمط الحجاجيّ، وكثرة استعمال ضمائر المتكلّم والغائب والاعتماد على النّفي والإثبات، وتعدّ من خصائص النّمط التّفسيريّ.

يمكن إسقاط البعد التّداولي على كلام المعلّمة لأنّه جاء في شكل استنتاجات قدّمتها، حيث نلحظ أنّ الغرض الإنجازيّ للقول يتمثّل في تقريب حقائق للمتعلّمين وبالتّالي فإنّ كلامها يعدّ من" الإخباريات "الّتي تعدّ من آليات التّحليل التّداوليّ ميزتها الأساسة أنها تحتمل الصّدق والكذب.

ملاحظة: إنّ نشاط التّعبير الكتابيّ موجود في الكتاب ومقرّر لكن على أرض الواقع لا يقدّم، لذلك تواصلنا مع أحد المتعلّمين الّذي كتب المقال التّالي:

تعدّ الزيادة في عدد السّكان محطّ اهتمامات الدّول وحُكّامِها حيث يختلف توزيع السّكان من منطقة إلى أخرى داخل الدّولة، وفي السّنوات الأخيرة شهدت الكثير من دول العالم زيادة في تعدادها السّكانيّ وذلك أصبح يشكّل مشكلا كبيرًا يمنعها من التّقدّم.

بلا شك هناك أسباب وراء ذلك النّمو السّكانيّ فهو خارج عن السّيطرة ومن بينها : المناخ الّذي يلعب دورًا أساسيا في تحديد خصائص التّربة والغطاء النباتيّ والحيوانيّ والمياه، لأنّ توفير المياه الّتي هي أساس ضروريّ لتوفير الحياة، التّضاريس حيث تزداد الكثافة السّكانيّة في السّهل أين يستطيع الإنسان ممارسة الزّراعة وغيرها، كذلك تلعب نسبة الوفيات والولادات والهجرة في زيادة نسبة الزّيادة السّكانية كما يسهم الازدهار الاقتصادي في ذلك أيضا.

إنّ النّمو الديمغرافيّ السّريع يخلق الكثير من المشاكل للدّول خاصة الفقيرة منها والنّاميّة مثل: نقص الموارد الاقتصاديّة، ارتفاع نسبة البطالة بين الشباب وهو بسبب ازدحام المدارس والجامعات، سرعة انتشار الأمراض والأوبئة، التّخلف ،... الخ.

إنّ مشكلة النموّ الديمغرافيّ السّريع لا يوجد لها حل فهي تبقي متعلّقة بالوعي لدى الشّعوب إذ لا يمكن للحكومات أن تتدخّل لتحلّ كل المشكلات دون مساعدة الشّعب، وإذا لم يكن هنالك حل قريب ستزداد مشاكل الدّول مهما كانت متقدمة.

وهذا جدول يوضح بعض أدوات الاتّساق ومبادئ الانسجام الّتي استعملها المتعلّم:

أدوات الاتّساق وعدد مرّات ورودها	مبادئ الانسجام
الإحالة:"هي (مرّتان) "، "هو(مرّتان)"	الوحدة الموضوعيّة.
أدوات الرّبط: "في (3مرّات) "، "من(مرّتان)"، "الواو(9 مرّات)".	

سجلّنا من هذا الأنموذج اعتماد المتعلّم على بعض آليات لسانيات النّص حيث تجلى ذلك في الملاحظات التّالية:

– التزام المتعلّم بالتّرابط الموضوعيّ الّذي يعدّ من مبادئ الانسجام، حيث عالج قضية واحدة هي النّموّ الدّيموغرافيّ، مما حقّق انسجامًا بين أفكار النّص.

– توظّيف الإحالة النّصيّة باستعماله للضمائر الوجوديّة مثل: "هي" الّذي يحيل إلى الدّول، والضّمير "هو" الّذي يحيل إلى النّموّ الدّيموغرافيّ.

– استعمال المتعلّم لأدوات الرّبط: مثل حروف العطف وحروف الجرّ التي تسهم في بناء النّص واتّساقه، وتَحقق التّوازن بين أفكاره وتسهّل الانتقال من فكرة إلى أخرى.

–كما يمكن تسجيل ملا حظة سلبيّة تتمثّل في فشل المتعلّم في اختيار النّمط المناسب للنّص حيث طُلب منه استعمال النّمط التّفسيريّ الحجاجيّ لكّنه استعمل الوصف فقط.

عرض الدّراسة الميدانيّة:

سنتطرّق في هذا الجزء من الفصل الثّاني إلى وسائل البحث والعينّة والحدود الزّمانيّة والمكانيّة للعمل الميدانيّ.

- **وسائل البحث:**

يحتاج كلّ بحث إلى وسائل يُسْتَند إليها لإنجازه، لذلك تضمّنت وسائل بحثنا استمارة موجّهة لأساتذة اللّغة العربيّة للأقسام النّهائيّة من التّعليم الثّانوي "شعبة لغات أجنبيّة"، أردنا أن تكون حوصلة للتّعرف على علاقة لسانيات النّص بتعليميّة التّعبير الكتابيّ.

كما يعدّ حضورنا الميداني لبعض الحصص في ثانويّة " شعلال مسعود" المتواجدة في ولاية قالمة خلال الفترة الممتدة من(02/24/ 2020 إلى غاية 2020/03/12) وملاحظتنا لسير الدّروس وتبادل الحوار مع المعلّمة لمعرفة حقيقة تدريس نشاط التّعبير الكتابيّ في هذه المرحلة وسيلة مساعدة على وصف الظّاهرة كما هي في الواقع والحصول على معطيات مهمة حولها.

- **العينة:**

شملت العيّنة أساتذة اللّغة العربيّة للسّنة الثّالثة من التّعليم الثّانويّ شعبة "لغات أجنبيّة" من الثّانويات التّالية:

اسم الثّانوية	عدد الأساتذة
ثانويّة علي بن داده/ سدراته	02
ثانويّة العربي جميل / سدراته	02
ثانويّة محمد التركي /سدراته	02
متقن رحايمية علاوة / سدراته	02
ثانويّة 20 أوت 1955 / سكيكدة	01
ثانويّة لوصيف رشيد / سكيكدة	01
المجموع	10

- **أدوات معالجة النّتائج:**

اعتمدنا في معالجة أغلب النّتائج المتحصّل عليها على النّسب المئويّة الّتي تحسب على النّحو التّالي:

$$\text{النّسبة المئويّة} = \frac{\text{التّكرار} \times 100}{\text{مجموع العيّنة}}$$

تحليل الاستبانات:

تمّ تقسيم الأسئلة الّتي تضمنتها الاستبانات الموزّعة على معلّمي المرحلة النّهائيّة من التّعليم الثّانويّ شقّين من الأسئلة تجسّدت في :

1-البيانات الشّخصيّة:

قمنا بتوزيع الاستبانة على الجنسين وبيانات الجدول التّالي توضّح ذلك:

- الجنس:

الجنس	العدد	النّسبة المئوية
ذكر	01	% 10
أنثى	09	%90

تبيّن بيانات الجدول أنّ عدد المعلّمات الإناث يفوق بكثير عدد المعلّمين الذكور؛ حيث قدّر عددهنّ بتسعٍ معلّمات مما جعل نسبة الإناث 90 %، أمّا عدد المعلّمين الذكور فبلغ معلّمًا واحدًا فقط، والّذي تقدّر نسبته بـ: 10%، وهذا راجع إلى أنّ فئة الذكور تحبّذ التّخصص في المجالات العلميّة أكثر من المجالات الأخرى وعلى وجه الخصوص اللّغة العربيّة.

السّن:

يوضّح الجدول التّالي طبيعة الإجابة عن السّؤال الثّاني:

السّن	عدد المعلّمين	النّسبة
من 30 سنة إلى 40 سنة	04	%40
أكبر من 40 سنة	03	% 30
رفضوا الإجابة	03	%30

إنّ تحليل الجدول يوضّح إجابة سبع معلّمين فقط على سؤال تحديد العمر بما يوافق نسبة 70%، حيث نلاحظ أنّ عمر المعلّمين المكلّفين بتدريس الأقسام النّهائيّة في الطور الثّانويّ شعبة " لغات أجنبيّة"

في العينة المختارة يتجاوز الثّلاثين سنة وهذا راجع إلى عامل الخبرة الّتي يجب أن تتوفّر في المعلّم المكلّف بتدريس هذه الفئة من المتعلّمين.

- **الشّهادة المتحصّل عليها:**

أمّا بالنسبة للشّهادات المتحصّل عليها فكان توزيعها على العيّنة المختارة وفق بيانات الجدول التّالي:

نوع الشّهادة	العدد	النّسبة
ليسانس	08	%80
ماستر	00	%00
شهادة أخرى	02	%20

تتمثّل الشّهادات المتحصّل عليها من طرف المعلّمين في العيّنة المختارة تتمثّل في ثمان شهادات ليسانس بما يوافق نسبة 80 % وشهادتين أخريين بما يقابل نسبة 20%، بينما نلاحظ عدم وجود شهادة ماستر وهذا راجع إلى حدوث تغيير في نظام التّدريس داخل الجامعات الجزائرية من "الكلاسيكي" إلى نظام "LMD" والشّهادات المعمول بها في الثّانوية كانت قديمًا تتوقف عند اللّيسانس فقط وبالتّالي لم يتم الوصول بعد إلى توظيف الأجيال الّتي درست ماستر.

- **هل خضعتم لتكوين المعلّمين:**

جاءت الإجابة عن هذا السّؤال موضّحة وفق بيانات الجدول التّالي:

	نعم	**لا**
العدد	**06**	**04**
النّسبة	**%60**	**%40**

تبيّن من الجدول أعلاه أنّ عدد المعلّمين الّذين خضعوا للتّكوين هو ستّة بما يقابل نسبة 60 % بينما العدد الباقي لم يخضع للتّكوين وهذا راجع للعمل بنظام الاستخلاف الّذي لا يتطلّب المرور بالتّكوين.

- **ما هي مدّة التّكوين:**

جعلنا هذا السّؤال مفتوحًا، حيث إنّ المعلّمين الّذين خضعوا للتّكوين كانت إجاباتهم تتراوح بين: ملتقيات تربوية فقط ومدّة عشرين يومًا، بينما كانت مدّة التّكوين بالنّسبة لمعلمين أخرين ستة أشهر أوسنة، حيث نلاحظ عدم وجود تشابه في المدّة الّتي خضعوا لها وهذا سببه عدم وجود معيار علميّ في اختيارها.

2- أسئلة ترتبط بموضوع الدّراسة

- **السّؤال الأوّل:**

جاء هذا السّؤال مقسّمًا إلى شطرين هما:

- هل تدركون مفهوم لسانيات النّص؟

فيما يخص هذا الشّطر من السّؤال فإنّ بيانات الجدول التّالي توضّح طبيعة الإجابة عنه:

أ-

	نعم	لا
العدد	09	01
النّسبة	%90	%10

يوضّح الجدول أعلاه أنّ أغلب المعلّمين يدركون مفهوم لسانيات النّص، حيث أجاب تسعة منهم بما يقابل نسبة 90 % بنعم، بينما معلّم واحد فقط أجاب بلا فقُدّرت نسبة إجابته بـ:10 %.

ب- **ما هو مفهوم لسانيات النّص في حالة الإجابة بنعم:**

أما هذا الشّطر من السّؤال فإجابات المعلّمين عنه تمثّلت في الجمل التّالية:

-العلاقة بين الدّال والمدلول، العلاقة بين الأسماء والمسميات، صلة النّص باللّغة باعتباره مجموعة من الألفاظ والجمل.

-الاهتمام بالدّال والمدلول مع التّحول من الاهتمام بالكلمة إلى الاهتمام بالنّص.

-علم يهتم بدراسة خصائص اللّغة دراسة شاملة.

-علم يهتم بدارسة اللّغات الإنسانيّة وخصائصها والتّشابه والتّباين فيما بينها.

-التّماسك بين أجزاء النّص.

-دراسة تتخذ النّص محورًا للتّحليل اللّساني بغية اكتشاف بنيته.

-هي المقاربة النّصية الّتي تقوم على سلطة النّص تبدأ منه وتنتهي إليه.

-هو علم يهتم بدراسة اللّغة من جوانب صرفيّة ونحويّة ودلاليّة.

تثبت هذه العبارات عدم إدراك معلّمي العيّنة لمفهوم لسانيات النّص إلّا القليل منهم، فبعضهم لا يميّز بين لسانيات النّص واللّسانيات العامّة؛ حيث جسّدت بعض الإجابات مفهوم اللّسانيات العامّة على غرار الإجابة الأولى والثّانية والثّالثة والرّابعة والأخيرة، أمّا صاحب الإجابة الخامسة فقد حصر مفهوم لسانيات النّص في إحدى آلياتها وهو الاتّساق، وكذلك فعل صاحب الإجابة السّابعة حين ركّز على المقاربة النّصية الّتي تعدّ الطريقة المركزية في تدريس النّصوص، بينما كانت العبارة القائلة بأنّ لسانيات النّص هي دراسة تتخذ النّص محورًا للتّحليل اللّساني بغية اكتشاف بنيته دليلًا على معرفة صاحبها بمفهوم لسانيات النّص.

السّؤال الثّاني:

– ما هي أهّم أليات لسانيات النّص؟

كان هذا السّؤال مفتوحًا رغبة منّا في التّعمق أكثر في تحديد مدى معرفة المعلّمين للسانيات النّص، حيث تمثّلت إجاباتهم في العبارات التّالية :

-الوصف/ التّحليل.

-الدّراسة اللّغوية للنّصوص.

-النّص بنية / النّص خطاب متكامل.

-الربط بين مكونات النّص.

-بنية اللغة/ تماسك الجمل.

-الرّبط النّحوي/ التّماسك الدلالي .

– موقف المتلقي من قبول النّص/ التّناص / مناسبة النّص للموقف.

–التّحليل/ الوصف.

– العلاقة بين اللّغة والموقف/ تركيب الجمل .

–القراءة / الفهم.

لم تكن إجابات المعلمين إلا تأكيدًا لعدم معرفتهم بلسانيات النّص، إلّا القليل منهم فبعضهم ذكر خصائص النّص إذ هو بنية كليّة متكاملة، وبعضهم الآخر ذكر بعض الآليات الّتي توظّف في تحليل النّصوص نحو الوصف، أمّا البعض منهم فذكر القراءة والفهم وهما بعيدان تمامًا على آليات لسانيات النّص في حين نجد بعض الإجابات كانت صحيحة إذ ذكر أصاحبها الرّبط النّحوي وهو يمثّل نوعا من أنواع الاتّساق، والتّماسك الدّلالي وهو الانسجام، أمّا الإجابة السّابعة فارتكزت على بعض مبادئ الانسجام منها المقبوليّة والتّناص ومعرفة السّياق الخارجيّ .

- **السّؤال الثّالث:**

– كيف تحدّدون مفهوم الاتّساق ؟

لقد أجاب المعلّمون عن هذا السّؤال المفتوح بالجمل التّالية:

–هو ذلك التّماسك الحاصل بين المفردات والجمل المشكّلة للنّص وهذا التماسك يتأتّى من خلال وسائل لغوية مختلفة.

–التّماسك بين أجزاء النّص، ومجموع الرّوابط الّتي تربط بينها.

–هو التّرابط بين كلمات و جمل النّص بواسطة قرائن لغويّة.

–التّماسك بين أجزاء النّص بوسائل لغويّة.

–الجمع والرّبط.

–التّماسك بين أجزاء النص.

–التّماسك وفق عناصر لغويّة.

–استواء النّص وانسجامه.

–هو القرائن اللّفظية الّتي تساهم في التّماسك الشّديد بين جمل النّص.

ندرك من تحليل إجابات المعلّمين أنّهم ينقسمون إلى ثلاثة أنواع من حيث معرفتهم بمفهوم الاتّساق: النّوع الأول يدرك المعنى الحقيقي والمختصر للاتّساق وهو الرّوابط اللّغوية الّتي تمنح النّص تماسكًا، أمّا النّوع الثّاني فهو يدرك معنى الاتّساق لغةً فقط، والنّوع الثّالث يعتقد أنّ الاتّساق هو نفسه الانسجام وهو خطأ كبير ومثل هذه الأخطاء الّتي تتعلق بالمفاهيم غير مقبولة في العمليّة التّعليميّة، لأنّها ستؤدّي إلى اكتساب المتعلّمين مفاهيم خاطئة وبالتّالي تكون معارفهم الخلفيّة سببًا في عدم فهم ما يُقدَّم لهم في المرحلة اللّاحقة (التّعليم العالي).

- **السّؤال الرّابع**

كيف تعرّفون الانسجام؟

تمثّلت إجابات المعلّمين عن هذا السّؤال المفتوح في العبارات التّالية:

-هو ذلك النّظام الحاصل داخل النّص من خلال الآليات أو العمليات الظاهرة والخفيّة الّتي تجعل القارئ قادرًا على فهم النّص وتأويله مثل: وحدة الموضوع، الاتّساق، النّمط المناسب، الوحدة العضوية.

-ما يحقق للنّص استمراريّة الدّلالة و يجعله منسجمًا.

-هو التّرابط بين دلالات النّص وفق روابط معنويّة مثل التّسلسل الزّمنيّ، المنطقيّ، الوحدة الموضوعيّة الرّوابط الدّلاليّة في النّص.

-التّناسب والتّلاؤم / التّماسك الدلالي.

-التّماسك الدّلالي وفق علاقات معنويّة.

-الرّبط بين اجزاء النّص بقرائن لغويّة.

-هو القرائن المعنويّة الّتي تحافظ على توازن النّص.

-هو تماسك بين بنيات النّص الدّاخليّة.

توضّح هذه العبارات أنّ بعض المعلّمين لا يفرّقون بين الاتّساق والانسجام، فبعضهم أجاب عن هذا السّؤال بذكر التّعريفات التّالية: هو الرّبط بين أجزاء النّص بقرائن لغويّة، وهو التّماسك بين بنيات النّص الدّاخلية، وهي تعريفات توضّح حقيقة الاتّساق وليس الانسجام، كما مزج صاحب التّعريف الأوّل بين الاتّساق والانسجام مع أنّ السّؤال واضح، إذ تطلّب تحدّيد مفهوم الانسجام فقط، بينما تثبت باقي

الإجابات أنّ أصحابها يدركون مفهوم الانسجام حيث ذكر بعضهم المصطلحات المرادفة له مثل؛ التّناسب والتّلاؤم والتّماسك الدّلاليّ، وبعضهم الأخر قدّم تعريفًا للانسجام إذ هو: التّماسك الدّلالي وفق علاقات معنوية أو هو القرائن المعنويّة الّتي تحافظ على توازن النّص، أمّا باقي الإجابات فارتكزت على تحدّيد بعض مبادئ الانسجام نحو: وحدة الموضوع النّمط السّائد، التّسلسل الزمنيّ والمنطقيّ.

وهذا التّداخل في الإجابات يصعّب عملية التّدريس ويعرقل حقيقة تقديم المعارف مما يجعل المتعلّمين يستقبلون معارف خاطئة فتترسّخ في أذهانهم بهذه الصّفة.

- **السّؤال الخامس**

– ما هي الأهداف المسطّرة من تدريس نشاط "أتفحّص الاتّساق والانسجام"؟

كان هذا السّؤال مفتوحًا حيث سجّلنا الإجابات التّالية:

–تحديد عوامل الانسجام من كلمات ومفردات الّتي تساعد على تسلسل الجمل وترابطها مثل التّكرار.

–وتدريب المتعلّم على توظيف الاتّساق والانسجام في كتاباتهم.

–ابراز التّماسك والتّرابط الموجود في النّص.

–التّعرف على الرّوابط الّتي تحقق الاتّساق العلاقات الّتي تحقق الانسجام.

–فهم الوسائل المحقّقة لترابط الجمل شكليًا ودلاليًا.

–فهم دلالات النّص ومدى انسجامه.

–التّعرف على أدوات الرّبط/ الوحدة العضويّة / الوحدة الموضوعيّة/ وحدة البيت.

–التّعرف على مظاهر الاتّساق والانسجام واكتساب قدرة على البناء اللّغوي.

–التّعرف على أدوات الربّط.

–أن يتعرّف المتعلّم على بعض القرائن اللّفظية والمعنويّة الّتي تحقّق الاتّساق والانسجام.

نلاحظ من هذه الإجابات وجود إجماع على أنّ الأهداف المسطّرة من تقديم نشاط "الاتّساق والانسجام " تتمثّل في معرفة المتعلّم الوسائل والآليات الّتي تحقّق للنّص اتّساقه مثل؛ أدوات الرّبط، وانسجامه مثل؛ الوحدة العضويّة، الوحدة الموضوعيّة، وحدة البيت.

- **السّؤال السّادس:**

– ما هي أهمّ النّتائج الّتي يحقّقها تدريس "نشاط أتفحّص الاتّساق والانسجام"؟

تمثّلت الإجابة عن هذا السّؤال في العبارات التّالية:

-التعّرف على عناصر الاتّساق والانسجام، التّفريق بين الاتّساق والانسجام.

-أن يعرف المتعلّم أنّ النّص لا يقوم إلا بجملة من الرّوابط والصّيغ الصّرفيّة والقواعد النّحويّة.

-التّعرف على دور كلّ رابط و كلّ علاقة في بناء النّص/ التّمييز بين الاتّساق والانسجام.

-التّعرف على أدوات الاتّساق ومعانيها وتوظيفها.

-القدرة على الفهم والرّبط بين عناصر النّص.

-تحديد الرّوابط ودورها في الربط بين المعاني.

-توظيف حروف الجر والعطف.

يتضّح من هذه العبارات أنّ إجابات المعلّمين عن هذا السّؤال كانت غير دقيقة، فمنهم من أخلط بين مفهوم الأهداف والنّتائج، ومنهم من حاول تبرير عدم فهم المتعلّمين لما يُقدَّم لهم، أمّا البعض الأخر فيبدو أنّ إجاباتهم كانت واضحة ودقيقة حيث جعلوا نتائج تدريس نشاط" أتفحّص الاتّساق والانسجام" ترتبط بقدرة المتعلّمين على توظيف نتائج هذا النّشاط في إنتاجاتهم الشّفويّة والكتابيّة، والتّعرف على الرّوابط الّتي تحقّق للنّص اتساقه وترابطه نحو حروف الجرّ وحروف العطف، ومعرفة المبادئ الّتي تسهم في فهم دلالات النّص، والنّتيجة الأهم هي قدرة المتعلّم على معرفة معاني وسائل الاتّساق وحسن توظيفها.

- **السّؤال السّابع**

– ما هي أهم الوسائل الّتي يكتسبها المتعلّم من تدريس نشاط "أتفحّص الاتّساق والانسجام"؟

حاولنا من خلال هذا السّؤال المفتوح أنّ نتعرّف على طرائق المعلّمين في توضيح ملامح النّصوص الّتي تقدّم، فجاءت الإجابات على النّحو التّالي:

-النّص دون روابط جمل لا معنى لها.

-النّص دون روابط يصبح نصًّا دون معنى.

-التّكامل الدّلالي.

-التّكرار / الإحالة/ أسماء الإشارة / حروف العطف.

-التّعرف على الوحدة الموضوعيّة والعضويّة.

نلاحظ من الإجابات أنّ هناك من المعلمين من يركزّ على إكساب المتعلّم وسائل الاتّساق فقط نحو: التّكرار، الإحالة أسماء الإشارة، حروف العطف، ومنهم من يركزّ على إكسابه وسائل الانسجام فقط على غرار: الوحدة الموضوعيّة والعضويّة ، وبلا شك فإنّ الأمر غير صائب لأنّ المتعلّم يجب أن يتعرّف على الوسائل والأدوات الّتي تعمل على تحقيق التّرابط والتّماسك بين وحدات النّص والتّعرف على المبادئ الّتي تسهم في فهم دلالات النّص الدّاخليّة.

السّؤال الثّامن:

– فيما تتجسّد القضايا الّتي يستنبطها المتعلّم من تدريس نشاط "أتفحّص الاتّساق والانسجام"؟

لم يجب أي من المستَجوبين عن هذا السّؤال، وهذا راجع لعدم معرفتهم بطريقة التّدريس المناسبة لجعل المتعلّم يستنتج بعض الأمور الّتي يجب أن تترسّخ في ذهنه في نهاية كل نشاط.

- **السّؤال التّاسع:**

– هل مرحلة تدريس مهارة التّعبير الكتابيّ تلي مرحلة تدريس النّصوص؟

تمّ تقسيم هذا السّؤال إلى شقّين، تجسدّت الإجابة عن الشّق الأوّل في بيانات الجدول التّالي:

أ–

	نعم	لا
العدد	08	02
النّسبة	%80	%20

توضّح بيانات الجدول أنّ مرحلة تدريس مهارة التّعبير الكتابيّ تلي مرحلة تدريس النّصوص حيث أجاب ثمانية معلمين بما يوافق نسبة 80 بنعم، واثنان منهم أجابا بلا وتقدّر نسبة إجابتهما بـ: 20%.

ب-التّعليل في حالة الإجابة بنعم:

أجاب عن هذا الشّق من السّؤال ستّة من ثمانية معلمين فقط ما يعادل نسبة 75%ممن اختاروا الإجابة "نعم"؛ حيث جاءت تعليلاتهم على النّحو التّالي:

-في التّعبير يظهر فهم المتعلّم للمادة ويوظف مكتسباته ويطوّر فكره وأسلوبه.

-لأنه حوصلة الوحدة.

-لأنه كفاءة مستهدفة ختاميّة.

-فرصة لتوظيف المكتسبات.

-إدماج للمكتسبات.

-لأنها تأتي في مرحلة إدماج التّعلّمات.

تؤكّد هذه العبارات أنّ تدريس نشاط التّعبير الكتابيّ يلي تدريس النّصوص، حيث يعدّ كفاءة ختاميّة[1] مستهدفة فهو كفاءة تكتسب من خلال المادّة وتتحقق من خلال المسعى التّدريجيّ للعمليّة التّعلمية الّذي يربط مقاصد الغايات بالممارسة في القسم والتّعبير عن جزء من ملامح التّخرج من المرحلة أو الطّور، وظهر من خلالها المتعلّم فهمه لما قُدّم له ويوظّف مكتسباته بيسر وسهولة.

- **السّؤال العاشر:**

- كيف تحرصون على توظيف المعلومات والمعارف الّتي يكتسبها المتعلّمون من نشاط "الوضعيّة الإدماجيّة " ؟

كان هذا السّؤال مفتوحًا حيث تجلّت إجابات أفراد العيّنة في العبارات التّالية :

-من خلال توظيفها في جمل مفيدة وتصويب أخطائهم.

1- ينظر: جواكيم دولز، إدمي أولانيي وفليب بيرنو وآخرون: لغز الكفايات في التّربية، تر/ عز الدين الخطابي، عبد الكريم غريب، منشورات عالم التّربية، الدّار البيضاء ،المغرب،ط1، 2005، ص 33.

-بالتّأكيد على ضرورة توظيفها قبل وأثناء تحرير الموضوع.

-توظيف المكتسبات القبليّة في فقرة.

-المراجعة / الوضعية الإدماجيّة.

-اقتراح وضعيات إدماجيّة.

-بترك الوضعيّة الإدماجيّة للأخير.

-من خلال الوضعية الإدماجيّة.

أدركنا من تحليل هذه الإجابات أنّ الطريقة الّتي يلجأ إليها المعلّمون في توظيف المعارف المكتسبة من طرف المتعلّمين هي توجيههم أثناء الوضعيات الإدماجيّة إلى استحضار ما تعلّموه في حصص سابقة لأنّ الوضعيّة الإدماجيّة تعدّ نشاطًا تعلّميًّا يعمل على تمكين المتعلّم من استثمار مكتسباته المعرفية والمهاراتيّة وتوظيفها في حلّ وضعيات مختلفة، لذلك تعدّ خاصيّة الإدماج من أهم متطلّبات المقاربة بالكفاءات فهو الّذي يعطي دلالة ومعنى للمكتسبات المنفصلة ليجعلها متمفصلة[1].

- **السّؤال الحادي عشر:**

– عند كتابة مقال فكريّ، هل يُعدّ إلزام المتعلّم بتوظيف الأمثلة والشّواهد واعتماد التّفسير والوصف والحجاج تقييدًا له؟

قُسِّم هذا السّؤال أيضًا إلى قسمين تمثّلت الإجابة عن الجزء الأوّل منه في بيانات الجدول التّالي:

أ–

	نعم	لا
العدد	05	05
النّسبة	%50	%50

(1) – ينظر: غريب عبد الكريم: بيداغوجيا الإدماج" المفاهيم والمقاربات الديداكتيكيّة للممارسات الإدماجيّة"، منشورات عالم التّربية، الدّار البيضاء، المغرب، ط1، 2010 ،ص21.

يبيّن الجدول أنّ نصف أفراد العيّنة اعتبروا إلزام المتعلّم بتوظيف الأمثلة والشّواهد واعتماد التّفسير والوصف والحجاج تقييدًا له عند كتابة مقالٍ فكريّ، بينما أقرّ النّصف الآخر من العيّنة عكس ذلك، والواضح أنّ كلى الرأيين له تعليلاته.

ب- التّعليل:

تمثّلت تعليلات المعلّمين لإجاباتهم عن هذا السّؤال في الجمل التّالية:

-لأنّ الحجاج والتّفسير مؤشراته الأدلة والبراهين.

-لأنّها تساعده على الإبداع.

-لأنّ الأمر يحتاج جهدا مضنيًا من المعلم.

-لأنّ أساس المقال التّفسيريّ.

-تقييد إيجابي حتّى يتدرب على صياغة الحلول.

-لا يساعد على اطلاق الابداع والسّلاسة.

-لأنها شروط في المقال.

-لأنها شروط أساسة في هذا النوّع من المقالات.

-التّوظيف ليس ضرورة .

وإذا لاحظنا هذه الإجابات ندرك أنّ المعلّمين الّذين اعتبروا الزام المتعلّم بتوظيف الأمثلة والشّواهد واعتماد التّفسير والوصف والحجاج عند تحريره تعبيره الكتابيّ ليس تقييدًا لأنّ ذلك التّوظيف يعدّ ضروريًا للتّدريب على الالتزام بالمطلوب، أمّا المعلّمين الّذين خالفوا هذا الرأي فقد اعتبروا الأمر يحتاج جهدًا ووقتًا أطول ممّا يعرقل إبداع المتعلّم، لأنّ مجرد وجود عبارات في نّص الموضوع تحمل صيغ الأمر يفقد المتعلّم تركيزه أثناء تحريره التّعبير الكتابيّ لاعتقاده أنّ جودة ما يكتبه ستقاس بتوظيف المطلوب فقط وهذا خطأ كبير.

- **السّؤال الثّاني عشر:**

- عند نثر مقطوعة شعرية يطلب من المتعلّم التقيّد بنمط معيّن، هل يُؤثر ذلك على جودة التّعبير عنده؟

يبيّن الجدول التّالي طبيعة الإجابة عن الجزء الأوّل من هذا السّؤال:

أ–

	نعم	لا
العدد	09	01
النّسبة	%90	%10

يوضّح الجدول أعلاه أنّ تسعة من أفراد العينّة ونسبتهم 90 % أجمعوا على عدم كون تقيّيد المتعلّم بنمط معيّن عند نثر مقطوعة شعريّة عاملًا مؤثرًا على جودة التّعبير عنده، وخالفهم في الرأي معلّم واحد فقط مشكّلًا نسبة 10 %.

ب– أمّا إجابات المعلّمين عن الجزء الثّاني من هذا السّؤال فتمثّلت في العبارات التّالية:

-في الرّبط بين الجمل وحسن السّبك.

-توظيف المتعلّم لمكتسباته/ محاكاة النّصوص.

-من خلال التّعبير عن ما يريد بكل حرية.

-التعبير هو المفهوم التّطبيقي للسانيات.

-التّصويب اللّغوي/ رفع القدرة على ايصال الفكرة.

-من خلال تحقيق الاتّساق والانسجام.

-من خلال أدوات الرّبط الإحالات.

-لأنّ النّمط الأصلي لا يمكن إهماله.

يتضّح من تحليل الإجابات أنّ المعلّمين الّذين أجابوا بـ "نعم" تعليلاتهم ليست مقنعة وهذا إذا لم نعتبرها خارجة عن لب الموضوع تمامًا، بينما يبدو تعليل المعلّم الّذي أجاب بـ :"لا" مقنعًا ومنطقيًّا لأنّه علّل ذلك بكون النّمط الأصليّ لا يمكن تغييره عند نثر مقطوعة شعريّة وهو أمر مُتّفَق عليه علميًا.

- **السّؤال الثّالث عشر:**

– أين يتجلّى أثر لسانيات النّص في تدريس النّصوص؟

امتنع كلّ أفراد العيّنة عن الإجابة عن هذا السّؤال، ومردّ ذلك عدم معرفتهم بلسانيات النّص أو قلة الاهتمام أو غياب الجدّية .

- **السّؤال الرّابع عشر:**

تمّ تقسيم هذا السّؤال إلى شطرين، حيث أجاب عنه أفراد العيّنة على النّحو التّالي:

– هل يستثمر المتعلّم ما اكتسبه من نشاط " أتفحّص الاتّساق والانسجام" في تحريره تعبيره الكتابيّ

أ–جاءت الإجابة عن الجزء الأوّل من هذا السّؤال مجسّدة في بيانات الجدول التّالي:

	نعم	لا	رفضوا الإجابة
العدد	06	03	01
النّسبة	%60	%30	% 10

يتضح من الجدول أنّ نسبة 60 % من أفراد العيّنة وعددهم ستة أقرّوا بأنّ المتعلّم دائمًا يستثمر ما اكتسبه من نشاط " أتفحّص الاتّساق والانّسجام" في تحريره تعبيره الكتابيّ ونصفهم وضّح ذلك، و30% وعددهم ثلاثة أُقروا العكس وامتنعوا عن التّوضيح كلّهم، بينما امتنع معلّم واحد عن الإجابة وتبلغ نسبته 10%.

ب–فيما يتجلّى ذلك؟:

لاحظنا في هذا الجزء من السّؤال أنّ توضيحات المعلّمين فيما يخصّ توظيف المتعلّم لما اكتسبه من نشاط " أتفحّص الاتّساق والانسجام" في تحريره تعبيره الكتابيّ كانت خارجة عن الموضوع تمامًا، إذ أنّهم صاغوا توضيحاتهم في عبارات بعيدة عن طبيعة السّؤال، حيث تمثّلت تلك التّوضيحات في الجمل التّالية:

-يحاولون لكن القليل يستطيع.

-لأن التّعبير يجب أن يتوافر على أدوات الرّبط.

-لأنه لا ينتبه وأحيانا كثيرة المعلّم لا يركز عليها.

- **السّؤال الخامس عشر:**

– لماذا يفشل المتعلّم في توظيف التّكرار عتد تحريره نصّا ما ؟

جاء هذا السّؤال مفتوحًا حتّى نمنح فرصة للمعلّمين ليوضّحوا لنا رأيهم دون قيود، فكانت الآراء الّتي تحصّلنا عليها من أفراد العيّنة متمثّلة في صياغة العبارات التّالية:

-ضعف القاعدة اللّغويّة .

- قلّة الرّصيد اللّغويّ.

- ضعف فترة التّعليم المتوسط.

-قلّة ثقافة واطّلاع.

-ضعف اللّغة والممارسة.

-ضآلة الرّصيد اللّغوي.

-قلّة الأفكار.

-عدم المطالعة وجهل بوظيفة التّكرار.

لأنّه لا يعرفه أساس.

تباينت إجابات المعلّمين عن هذا السّؤال فبعضهم يرجع فشل المتعلّم في توظيف التّكرار عند تحريره نصًّا ما إلى ضعف الرّصيد اللّغوي الّذي يرتبط بقلّة المطالعة مما يؤدي إلى الضّعف اللّغوي وعدم القدرة على ممارسة اللّغة، كما يعدّ ضعف التّكوين في المراحل التّعليمية السّابقة من أهم الأسباب أيضًا.

- **السّؤال السّادس عشر:**

– هل المتعلّم أثناء تحرير التّعبير الكتابيّ يوظّف :أسماء الإشارة والأسماء الموصولة وأدوات الرّبط والمقارنة، يدرك معانيها؟

يوضّح الجدول التّالي طبيعة الإجابة عن هذا السّؤال:

	نعم	لا
العدد	09	01
النّسبة	%90	%10

توضّح بيانات الجدول أنّ تسعة معلّمين وتبلغ نسبتهم 90 % أقرّوا أنّ المتعلّم يدرك معاني أسماء الإشارة والأسماء الموصولة وأدوات الرّبط والمقارنة الّتي يوظفها في تعبيره الكتابيّ، بينما أقرّ معلّم واحد بأنّ المتعلّم لا يوظّف هذه الأدوات، وتقدّر نسبة إجابته بـ: 10 %.

- **السّؤال السّابع عشر:**

– لماذا يهمل المتعلّم توظيف السّجع والجناس في تعبيره الكتابيّ ؟

جعلنا السّؤال الأخير أيضا مفتوحًا نظرًا لأهميته، حيث إجاب عنه سبعة معلّمين بما يقابل نسبة70%، بينما رفض ثلاثة معلّمين الإجابة وبلغت نسبتهم 30 %، وتمثلت أراءهم في العبارات التّالية:

-لاهتمامه بالشّكل دون المضمون ولأنّ الدّرسين جاءا في آخر المقرّر الدراسي.

-ينشغل بالتّعبير عن أفكاره ولا يهتمّ بتزيينها.

-سطحيّة الأسلوب والتذمّر من نشاط التّعبير الكتابيّ.

-الضّعف اللّغويّ والتّكاسل.

-طبيعة الموضوع وما تقتضيه.

-قلة المهارة.

-عدم حرص المعلّم على توظيفها.

نلاحظ من هذه الإجابات أنّ إهمال المتعلّم توظيف السّجع والجناس عند تحريره التّعبير الكتابيّ سببه المتعلّم نفسه بكسله وضعفه اللّغوي وقلة مهارته، أو المعلّم بعدم حرصه، أو طبيعة الموضوع الّتي قد لا تحتمل هذا النّوع من التّوظيفات اللّغويّة.

في نهاية تحيلينا للاستبانات تبيّن ما يلي:

- توجد شريحة من المعلّمين تجهل مفهوم لسانيات النّص وتجهل آلياتها وبالأخصّ الاتّساق والانسجام.
- بعض المعلّمين يدرّسون نشاطات ولا يعرفون حتّى الهدف منها على غرار نشاط" أتفحّص الاتّساق والانسجام" إذ منهم من لا يدرك أنّ الكفاءة المستهدفة من هذا النّشاط هي اكتساب المتعلّم أدوات الاتّساق الصّوتيّة والنّحويّة والمعجميّة ومعرفة مبادئ الانسجام حتّى يتمكّن من توظيفها فيما بعد في النّصوص الّتي ينتجها.
- لا يهتمّ بعض المعلّمين بنشاط التّعبير الكتابيّ؛ حيث لا يُقدّم هذا النّشاط في كثير من الأحيان.

وعليه فإنّ التّعبير الكتابي يعدّ من المهارات اللّغويّة الّتي تتطلّب التّدريب العمليّ على استعمال آليات لسانيات النّص وخصوصًا الاتّساق والانسجام، وهذا بالإضافة إلى مهارات التّفكير الإبداعيّ والاطّلاع الواسع والتّعوّد على ربط الأفكار بشكل متسلسل بعد تجميع المتشابه منها أو ما يتّصل ببعضه البعض معاً خاصّة باستخدام أدوات الرّبط، لذلك لا يجب إهمال تدريس هذه المهارة بل يجب جعلها أولويّة لأنّ إهمالها يوصل إلى عواقب كثيرة.

خاتمة

خاتمة

حظيت لسانيات النّص باهتمام بالغ في مجال الدّراسات النّقديّة بعدّها علمًا يسعى لدراسة الخطابات بمختلف أنماطها على عدّة مستويات تركيبيّة ودلاليّة وتداوليّة، لذلك سعينا في هذه الدّراسة لمعرفة أثر لسانيات النّص في تدريس النّصوص ومهارة التّعبير الكتابيّ لدى متعلّميّ المرحلة النّهائية من التّعليم الثّانويّ "شعبة لغات أجنبيّة".

ونودّ أن نشير في هذا المقام أنّ اختيارنا لهذه الدّراسة جعل البحث يقف على مدى كثرة وتعدّد المستويات والآليات الّتي أدخلتها لسانيات النّص على دراسة اللّغة، خاصّةً التّداولية الّتي تتطرّق إلى جوانب عديدة من اللّغة.

وبناءً على عرض الدّراسة الميدانيّة وتحليل استبانات سجّلنا عدّة نتائج يمكن أن نجملها في النّقاط التّالية:

1. تبحث لسانيات النّص في فهم وبناء النّصوص حيث تهتمّ بما هو مكتوب وما هو ملفوظ، لكنّ واقع التّعليم أثبت وجود معلّمين يتعاملون مع النّصوص بجانبها المكتوب فقط ولا يولون أهميّة لما هو ملفوظ.
2. يعدّ المستوى التّداوليّ أكثر المستويات اللّسانيّة النّصيّة فعاليةً في عمليّة تدريس النّصوص ويتجلّى ذلك من خلال القوة الإنجازيّة الّتي تحملها عبارات المعلّم.
3. يعدّ الاتّساق والانسجام من آليات لسانيات النّص الّتي يتمّ التّركيز عليها في تدريس النّصوص والتّعبير الكتابيّ حيث يساعدان المتعلّم في فهم وإنتاج نصٍّ، لكن بالرّغم من أهميتهما إلّا أنّ هناك من المعلّمين منْ يجهل تعريفهما ولا يعرف سوى القليل من أدوات الاتِّساق والقليل من مبادئ الانسجام وهو حتمًا ما سيؤثر على مستوى المتعلّم.
4. تستهدف لسانيات النّص الوصول بالمتعلّم للقدرة على إنتاج نصوص بنيتها سليمة لكن هناك من المعلّمين من يعتقد أنّ تكوّين المتعلّم لجمل صحيحة هو الكفاءة القصوى الّتي يجب الوصول إليها.

توجد بعض التّوصيات الّتي رأينا اعتمادها قد يسهم في إزالة بعض عقبات تدريس النّصوص والتّعبير الكتابيّ حيث نورد منها ما يلي:

خاتمة

- دفع المعلّمين إلى الاطّلاع على خبايا لسانيات النّص حتّى يتمكّنوا من تطوير قدراتهم في تدريس النّصوص ومهارة التّعبير الكتابيّ بشكل دوريّ.
- يجب أن يعرف المتعلّم مفهوم الاتّساق قبل أدواته ومفهوم الانسجام قبل مبادئه؛ لأنّ المتعلّم يخلط بينهما ويعتقد أنّهما شيئًا واحدًا.

وفي الأخير نأمل أن يكون عملنا هذا قد أسهم في إثراء المجال العلميّ التّعليميّ.

" رَبَّنَا لاَ تُؤَاخِذْنَا إِن نَّسِينَا أَوْ أَخْطَأْنَا رَبَّنَا وَلاَ تَحْمِلْ عَلَيْنَا إِصْرًا كَمَا حَمَلْتَهُ عَلَى الَّذِينَ مِن قَبْلِنَا رَبَّنَا وَلاَ تُحَمِّلْنَا مَا لاَ طَاقَةَ لَنَا بِهِ وَاعْفُ عَنَّا وَاغْفِرْ لَنَا وَارْحَمْنَا أَنتَ مَوْلاَنَا فَانصُرْنَا عَلَى الْقَوْمِ الْكَافِرِينَ".

ملحق

الجمهوريّة الجزائريّة الديمقراطيّة الشعبيّة

وزارة التّعليم العالي والبحث العلمي

جامعة 8 ماي 1945 قالمة

كلية الآداب واللّغات

قسم اللّغة والأدب العربي

أثر لسانيات النّص في تدريس النّصوص

–السّنة الثّالثة ثانوي لغات أجنبيّة أنموذجًا–

إعداد الطالب(ة):

- لطفي بودربالة
- سميّة تبيب

إشراف الدكتورة:

- حدّة روابحية

السّنة الجامعيّة

2019 م/ 2020م

ملاحظة : هذه المعلومات لا تستعمل إلّا لأغراض علميّة.

استبانة خاصة بأساتذة السّنة ثالثة ثانوي

شعبة لغات أجنبيّة

أساتذتنا الكرام نرجو من سيادتكم الموقرة إفادتنا بإجابتكم عن أسئلة هذه الاستبانة مع مراعاة التّحليلات المقنعة قصد إدراجها في مذكّرة التخرج المقدّمة لنيل شهادة "الماستر" تخصص " لسانيات تطبيقية "، والّتي نهدف من خلالها التعرّف على أثر لسانيات النّص في تدريس النّصوص لدى متعلميّ السنة الثالثة ثانوي شعبة لغات أجنبية والموسومة بـ: "أثر لسانيات النّص في تدريس النّصوص والتّعبير الكتابيّ".

ملاحظة:

1 - يرجى من سيادتكم التّحلي بروح الحياد العلمّي خدمة للتعلّم.

2 - وضع علامة [x] أمام الإجابة المناسبة مع التّعليل إن تطلّب الأمر.

أولا : التعرّف على المستجوب:

1. اسم المؤسسة : .....

2. الجنس : ذكر ☐ أنثى ☐

3. السن:.....

4. ماهي الشهادة المتحصل عليها:

شهادة ليسانس ☐ شهادة ماستر ☐ شهادة أخرى ☐

5. هل خضعتم لتكوين الأساتذة: نعم ☐ لا ☐

6. ماهي المدّة : .....

ثانيا : الأسئلة:

1. هل تدركون مفهوم لسانيات النّص؟: نعم ☐ لا ☐

إذا كانت الإجابة نعم فما هو مفهومها ؟

.....

.....

2. ما هي أهم آليات لسانيات النّص؟

.....

.....

.....

استبانة خاصة بأساتذة السّنة ثالثة ثانوي

شعبة لغات أجنبيّة

3. كيف تحدّدون مفهوم الاتّساق ؟

.....

.....

4. كيف تعرّفون الانسجام؟

.....

.....

5. ما هي الأهداف المسطّرة من تقديم نشاط "أتفحّص الاتّساق والانسجام" ؟

.....

.....

.....

6. ما هي أهمّ النتائج التي يحققها تدريس نشاط" أتفحّص الاتّساق والانسجام"؟

.....

.....

.....

7. كيف تجعلون ملامح النّص تتضح تدريجيا؟

.....

.....

.....

8. الهدف من تدريس النّصوص أن يكتسب المتعلّم قدرة على تكوين جمل سليمة، ثم تحديد وظائف الكلمات فيها (الإعراب)؟ نعم ☐ لا ☐

*حسب رأيك لماذا "نعم" ؟ أو لماذا "لا" ؟

.....

.....

.....

استبانة خاصة بأساتذة السّنة ثالثة ثانوي

شعبة لغات أجنبيّة

9. إن منهجيّة تحليل نّص التي تبدأ بتصنيفه ثم تقطيعه ثم تفحُّصُ اتساقه وانسجامه هي التي تناسب متعلّمي المرحلة الثانوية ؟ نعم ☐ لا ☐

إذا كانت الإجابة بنعم ، فلماذا ؟

.....

.....

.....

10. هل معرفة السّياق ضرورة لفهم النّص؟ نعم ☐ لا ☐

*لماذا ؟

.....

.....

.....

11. هل التّرابط الموضوعي يساعد المتعلّم في فهم النّص؟ نعم ☐ لا ☐

*لماذا ؟

.....

.....

.....

12. ما هي الطريقة الأنجح في تدريس النّصوص :

- طريقة الإلقاء ☐
- طريقة الحوار ☐
- طريقة التحليل ☐
- طريقة الاستقراء ☐

13. ما هي أهم الوسائل التعليمية المساعدة في تدريس النّصوص؟

.....

.....

.....

14. هل ينجح التكرار في لفت انتباه المتعلّم ؟ نعم ☐ لا ☐

فيما يتضح ذلك ؟

.....

.....

.....

15. كيف تساهم أسماء الإشارة الدالة على الظرفية في توضيح دلالات بعض الجمل في النّص للمتعلّم ؟

.....

.....

.....

16. هل إدراك الفرق بين "واو الحال" و "واو العطف " و " واو المعية " يساعد المتعلّم في فهم جمل النّص؟ نعم ☐ لا ☐

إذا كانت الإجابة بنعم ، فلماذا ؟

.....

.....

.....

17. هل السجع والجناس لهما دور في فهم النّص ؟ نعم ☐ لا ☐

*لماذا؟

.....

.....

.....

الجمهوريّة الجزائريّة الديمقراطية الشّعبية

وزارة التّعليم العالي والبحث العلميّ

جامعة 8 ماي 1945 قالمة

كليّة الآداب واللّغات

قسم اللّغة والأدب العربي

أثر لسانيات النّص في تدريس مهارة التّعبير الكتابيّ

–السّنة الثّالثة ثانوي لغات أجنبيّة أنموذجًا–

إعداد الطالب(ة):

- لطفي بودربالة
- سميّة تبيب

إشراف الدكتورة:

- حدّة روابحية

السّنة الجامعيّة

2019 م/ 2020م

ملاحظة : هذه المعلومات لا تستعمل إلّا لأغراض علميّة.

استبانة خاصة بأساتذة السّنة ثالثة ثانوي

شعبة لغات أجنبيّة

أساتذتنا الكرام نرجو من سيادتكم الموقرة إفادتنا بإجابتكم عن أسئلة هذه الاستبانة مع مراعاة التّحليلات المقنعة قصد إدراجها في مذكّرة التخرج المقدّمة لنيل شهادة "الماستر" تخصّص " لسانيات تطبيقية "، والتي نهدف من خلالها التعرّف على أثر لسانيات النّص في تدريس مهارة التّعبير الكتابيّ لدى متعلميّ السّنة "الثّالثة ثانوي" شعبة "لغات أجنبية "والموسومة بـ: "أثر لسانيات النّص في تدريس النّصوص والتّعبير الكتابيّ"

ملاحظة:

1 - يرجى من سيادتكم التحلي بروح الحياد العلميّ خدمة للتعلّم.

2 - وضع علامة [x] أمام الإجابة المناسبة مع التّعليل إن تطلّب الأمر.

أولا : التعرّف على المستجوب:

1. اسم المؤسسة : .....
2. الجنس : ذكر ☐ أنثى ☐
3. السن:.....
4. ماهي الشهادة المتحصل عليها:

شهادة ليسانس ☐ شهادة ماستر ☐ شهادة أخرى ☐

5. هل خضعتم لتكوين الأساتذة: نعم ☐ لا ☐
6. ماهي المدّة : .....

ثانيا : الأسئلة:

1. هل تدركون مفهوم لسانيات النّص؟: نعم ☐ لا ☐

إذا كانت الإجابة نعم فما هو مفهومها ؟

.....

.....

2. ما هي أهم آليات لسانيات النّص؟

.....

.....

.....

3. كيف تحدّدون مفهوم الاتّساق ؟

.....

.....

4. كيف تعرّفون الانسجام؟

.....

.....

5. ما هي الأهداف المسطّرة من تدريس نشاط "أتفحّص الاتّساق والانسجام" ؟

.....

.....

.....

6. ما هي أهمّ النتائج التي يحقّقها تدريس نشاط "أتفحّص الاتّساق والانسجام"؟

.....

.....

.....

7. ماهي أهم الوسائل الّتي يكتسبها المتعلّم من تدريس نشاط "أتفحص الاتّساق والانسجام"؟

.....

.....

.....

8. فيما تتجسّد القضايا الّتي يستنبطها المتعلّم من تدريس نشاط "أتفحص الاتّساق والانسجام"؟

.....

.....

.....

9. هل مرحلة تدريس التّعبير الكتابيّ تلي مرحلة تدريس النّصوص؟ نعم ☐ لا☐

إذا كانت الإجابة بنعم، فلماذا؟

.....

.....

استبانة خاصة بأساتذة السّنة ثالثة ثانوي

شعبة لغات أجنبيّة

10. كيف تحرصون على توظيف المعلومات والمعارف التي يكتسبها المتعلّمون أثناء نشاط "الوضعية الإدماجيّة"؟

.....

.....

.....

11. عند كتابة مقال فكري، هل يُعدّ إلزام المتعلّم بتوظيف الأمثلة والشواهد واعتماد التّفسير والوصف والحجاج، تقييدًا له؟ نعم ☐ لا ☐

*لماذا؟

.....

.....

.....

12. عند نثر مقطوعة شعرية يطلب من المتعلّم التقيّد بنمط معيّن ، هل يؤثر ذلك على جودة التّعبير عنده؟ نعم ☐ لا ☐

.....

.....

.....

13. أين يتجلى أثر لسانيات النّص في تدريس نشاط التّعبير الكتابيّ؟

.....

.....

.....

14. هل يستثمر المتعلّم ما اكتسبه من نشاط" أتفحص الاتّساق والانسجام" في تحرير تعبيره الكتابي؟ نعم☐ لا☐

15. لماذا يفشل المتعلّم دائما في توظيف التّكرار عند تحريره نصا ما ؟

.....

.....

.....

استبانة خاصة بأساتذة السّنة ثالثة ثانوي

شعبة لغات أجنبيّة

16. هل يوظّف المتعلّم أثناء تحرير التعبير الكتابي: أسماء الإشارة والأسماء الموصولة وأدوات المقارنة وأدوات الربط، وهل يدرك معانيها وفائدة استعمالها؟ نعم ☐ لا ☐

فيما يتجلّى ذلك ؟

.....

.....

.....

17. لماذا يهمل المتعلّم توظيف السّجع والجناس عند تحريره التّعبير الكتابي؟

.....

.....

.....

.....

مذكّرة تربويّة

الوحـــــــــــــــــدة : 01

المـــــــادة : اللغة العربية وآدابها الموضوع : في مدح الرسول- صلى- للبوصيري المستوى: السنة الثالثة

النشـــــــــاط : نـص أدبـــــــي الشعبـــة: 3آف ل

الهدف العـــــام : التعرف على المدح في عصر الضعف

الهدف الخـاص : الوقوف على خصائص النمط الوصفي

تذكر الإعراب التقديري

التعرف على تشابه الأطراف

الكفاءة المقيسة	المراحل	سيـــــــــــــــــر الـــــدرس المضـــــامين	الطريقة والوسيلة
المعرفـــة معرفـــة المعطيات الخاصـــة	أتعرف على صاحـــــب النـــــص	هو شرف الدين محمد البوصيري ولد بمصر عام608هـ، وعاصر أحداثا هامة طرأت على الأمة العربية، منها هجمة المغول برع في الكتابة واشتهر بالمدائح الدينية، وأشهرها البردة ومطلعها : أمن تذكّر جيران بذي سلم شرحها وعارضها كثيرون، والهمزية ومطلعها: كيف ترقى رقيك الأنبياء، توفي عام 696 هـ	إلقائيـــــــة
اكتســـاب المعطيات اللغويـــة	أثـــــــري رصيـــــدي اللغـــــوي	في معاني الألفاظ: السنا:الضياء، السناء: الرفعة، إضاء: مفردها أضاة وهي الغدير اليتيمة العصماء: اللؤلؤة الفريدة من نوعها، الهوينا:الرفق، الإغفاء: النوم الخفيف، مقسط: عادل. في الحقل المعجمي: - ما هي الألفاظ الدالة على الصفات الخُلقية في النص؟ من الألفاظ الدالة على الصفات الخلقية رحمة، عزم، حزم، وقار، عصمة، حياء - ما هي الألفاظ الدالة على الصفات الخَلقية في النص؟ من الألفاظ الدالة على الصفات الخلقية ضحكه التبسم،المشي الهوينا، نومه الإغفاء في الحقل الدلالي: - عد إلى المعجم وتعرف على معاني "عصم" عَصَمَ يَعْصِمُ: اكتَسَبَ، ومَنَع، ووَقَى، العَصْمُ الإمْسَاكُ، و الاَعْتِصَام الاِسْتِمْسَاكُ، قَالَ: {لا عاصم اليوم من أمر الله} أي لا شيءَ يَعْصِمُ منه، و الاِعْتِصَام التَّمَسُّكُ بالشيءِ، قَالَ: {واعتصموا بحبل الله جميعاً ـــ ومن يعتصم بالله} وَاسْتَعْصَمَ اسْتَمْسَكَ كأنَّهُ طَلَبَ ما يَعْتَصِمُ به مِنْ رُكُوبِ الفَاحِشَةِ، العِصَام ما يُعْصَمُ به أي يُشَدُّ وَعِصْمَةُ الأنبياءِ حِفْظُهُ إيَّاهُمْ أوّلاً بما خَصَّهُمْ به من صَفَاءِ الجَوْهَرِ، ثم بما أولاهُمْ من الفَضَائِلِ الجِسْمِيَّةِ والنَّفْسِيَّةِ ثم بالنُّصْرَةِ وبِتَثْبِيتِ أقْدَامِهِمْ، ثمّ بإنْزَالِ السَّكِينَةِ عليهم وبِحِفْظِ قُلُوبِهِمْ وَبالتَّوْفِيقِ، قال تعالى: {والله يعصمك من الناس}	إلقائيـــــــة
الفهـــــم يعبّـــــر يمثّـــــل يعيـــــد يستخرج يعـــــدد يفســـــر	أكتشـــــف معطيـــــات النـــــص	- ما مكانة النبي - صلى- من باقي الأنبياء والرسل؟ هي مكانة تفوق ارتفاع السماء قدرا، وتسمو على جميع الرسل والأنبياء قيمة وشأنا، فقد أرسله الله إلى الناس كافة، وختم به الرسل والأنبياء، وأعطاه الشفاعة العظمى وحده يوم القيامة. - ما البيت الذي يشير إلى أنه جمع كل مكارم الأخلاق؟ البيت السابع . - أين تتجلى صفة التسامح في شخص النبي - صلى-؟تتجلى في حلمه وصبره الطويل على أذى قومه، والرأفة بهم، والدعاء لهم بالهداية والتوفيق، فقد كان الرسول – صلى – يردد قوله المأثور:" اللّهم اهد قومي فإنّهم لا يعلمون" - أين تتجلى صفة التواضع في شخص النبي - صلى-؟ تتجلى في اللين والرفق الذي عرف به الرسول – صلى - - حدد فكرة عامة للنص. الفكرة العامة: خصال الرسول – صلى- ومنزلته الرفيعة.	حواريـــــة
التحليل		- ما الهدف الذي يرمي إليه الشاعر من خلال النص؟ يرمي الشاعر من خلال مدح الرسول – صلى- و إبراز مكانته، والإشادة بصفاته وخصاله، إلى دعوة الناس إلى الاقتداء بسيرة الرسول – صلى - - هل تحفظ أبياتا في مدح الرسول لشاعر آخر؟ اذكرها وبين ما الأقوى عبارة: أبيات هذه القصيدة أم التي تحفظها؟ من شعراء المديح النبوي حسان بن ثابت و الكميت بن يزيد.	

مذكّرة تربويّة

الموضوع : تلخيص نص

النشـــــــــاط :تعبير كتابـــي

الأهداف التعليمية: الوقوف على مفهوم التلخيص

الإلمام بشروط ومنهجية التلخيص

الكفاءة المقيسة	المراحل	سيـــــــــــــــر الـــــدرس المضـــامين	الطريقة والوسيلة
وضع المتعلم في جو الموضوع	وضعية الانطلاق	- كيف يتعامل القارئ مع النصوص الأدبية؟ قراءتها حتى يتسنى له الوقوف على المعاني - ماهي الطريقة المناسبة لإيجاز النصوص دون إخلال بالمضمون؟ التلخيص يعد إحدى طرق إيجاز النصوص دون إخلال بمضامينها	إلقائيـــــة
يعبّـــر يحـــدد يستنتـــج		- ماذا نعني بالتلخيص؟ وما هي أهم الشروط التي ينبغي توفرها لإنجاز عملية التلخيص؟ التلخيص هو وصف لمضمون النص يشمل أهم أفكاره بصورة موجزة مع الحفاظ على ترتيب أفكاره وانسجامها بأسلوب ذاتي. - ما هي المراحل التي نعتمد عليها لإنجاز التلخيص؟ يقتضي الناجح الفعال مراعاة الخطوات التالية: 1- فهم النص المراد تلخيصه فهما دقيقا، ولا يتأتى ذلك إلا ب: - قراءة النص بتأن - إيضاح الكلمات التي تحول بيننا وبين الفهم الصحيح - وضع خط تحت الكلمات المفتاحية، والعبارات الأساسية التي تشكل موضوع النص، وأفكاره الجزئية ، ونمطه 2- رسم التخطيط: - وفيه نرتب أفكار النص، ونضع الهيكل المفصل له 3- التحرير: نشرع في تحرير التلخيص الذي يعطينا فكرة سريعة عن المضمون، بحيث نراعي أفكار النص وترتيبها وكيفية اتساقها وانسجامها، كما يجب أن نضفي على التلخيص طابعنا الخاص باعتماد - الأسلوب الواضح مع مراعاة قواعد اللغة - مراعاة حجم التلخيص، إذ تحدد نسبته بين ربع النص الأصلي وعشره تطبيق: لخص النص التواصلي الذي عنوانه"الشعر في عهد المماليك"	حواريـــــة

مذكّرة تربويّة

الوحـــــــــــدة :02

الموضوع : خواص القمر وتأثيراته / للقزويني

النشاط : نص أدبي
الأهداف التعلمية :
- أستنتج خصائص النثر العلمي
- أعلل ضعف الإبداع وازدهار حركة التأليف في هذا العصر
- تحديد نمط النص
- أدرك أهمية معاني حروف الجر وحروف العطف في بناء النص وأوظفهما في وضعيات متنوعة
- أتدرب على إنتاج نصوص في وضعيات ذات دلالة مشافهة وكتابة

وضعيات التعلم	أنشطة التعليم	أنشطة التعلم	نوع التقويم
وضعية الإنطلاق	1) أتعرف على صاحب النص - من هو القزويني؟ - متى وأين ولد ؟ بم اشتغل ؟ ومتى توفي ؟ - ماذا ألف ؟ 2) تقديم النص - لم اختلط علم الفلك مع أعمال التنجيم في بادئ الأمر ؟ - أين يكمن الفرق بين علم الفلك وأعمال التنجيم ؟ - اذكر بعض الوقائع التاريخية التي تؤكد هذه المقولة 3) القراءات (النموذجية - بعض التلاميذ) 4) أثري رصيدي اللغوي - في معاني الألفاظ الفلك الحاوي - وتد الأرض - الأخلاط - غور البدن - البحرانات - في الحقل المعجمي اذكر الكلمات الواردة في النص والتي تنتمي إلى مجال الفلك . - في الحقل الدلالي ابحث عن معاني الكلمات التي تحتها سطر قال تعالى : "إنا أرسلنا عليهم ريحا صرصرا	هو زكريا بن محمد القزويني , ولد حوالي 605 هـ , ولما شب رحل إلى دمشق , واحتك بابن عربي المتصوف , ثم رحل إلى بغداد وتولى القضاء فيها , حتى سقوطها في يد المغول , توفي في 682 هـ - ألف كتابين أحدهما في علم الجغرافيا " آثار البلاد وأخبار العباد" والآخر في علم الهيئة " عجائب المخلوقات وغرائب الموجودات " ضمنهما الأدب والسياسة إضافة إلى المادة الأساسية . _____ - اختلط علم الفلك مع أعمال التنجيم في بادئ الأمر بسبب الظروف السياسية . - علم الفلك يخضع للقواعد العلمية , بينما التنجيم يخضع للخرافة - يؤكد هذه المقولة موقعة " عمورية " التي انتصر فيها المسلمون على الروم . الفلك الحاوي : الشامل - وتد الأرض : مركزها الأخلاط : الأصناف - غور البدن : عمقه وداخله البحرانات : البحران هو التغير الذي يحدث للمريض دفعة في الأمراض الحادة - الكلمات الواردة في النص والتي تنتمي إلى مجال الفلك : القمر - كوكب - الفلك - برج - جرم القمر - دورة القمر - فلك عطارد - محدب كرة النار - المغرب - المشرق - الفلك الحاوي - مركز الأرض .	تشخيصي

	في يوم نحس مستمر تنزع الناس كأنهم أعجاز نخل منقعر " سورة القمر 19 - 20 قال كعب بن زهير : كل ابن أنثى وإن طالت سلامته يوما على آلة حدباء محمول - استعن بما درست في الجغرافيا لوضع تعريف دقيق لظاهرة المد والجزر	- صرصرا : الصرصر من الرياح الشديدة البرد والصوت - منقعر : انقعر : انقطع من أصله - حدباء : يريد بها النعش , وقيل أراد بالآلة : الحالة وبالحدباء : الصعبة الشديدة - المد والجزر هو عبارة عن ارتفاع وانخفاض دوري لكل مياه المحيطات بما في ذلك مياه البحار المفتوحة والخلجان. وينتج المد والجزر بتأثير من جاذبية كل من القمر و الشمس على الأرض ذاتها، وبصفة خاصة على الماء .	
وضعيات بناء التعلم وضعية استثمار وتوظيف التعلمات	5) أكتشف معطيات النص - في الفقرة الأولى تحدث الكاتب عن عالم القمر . اذكر النواحي التي تناولها . - لدورة القمر وحركته أهمية في التقاويم وضبطها , بين حاجة المسلمين إلى ذلك . - علام يدل بناء المراصد واختراع الاصطرلاب بأنواعه المختلفة وما هي استخداماتها ؟ - لم يقتصر تأثير القمر وفعله على حركة البحر من مد وجزر وفعله في سائر الكائنات الأرضية بل امتد تأثيره إلى الإنسان والحيوان . استخرج من النص نواحي التأثير --- 6) أناقش معطيات النص - لا شك أن النص حافل بالمعلومات , ولكنه ضعيف القيمة العلمية لأنه لا يرضي العقل المفكر في كثير من نواحيه . في حال دعمك أو نقضك لهذا الحكم النقدي قدم أدلة وبراهين وأمثلة . - يعالج الكاتب الخرافات معالجة ساذجة , لا يعمل فيها النظر الثاقب, ولا يلجأ إلى الشك في الروايات , ولا يتبع أسلوب التحقيق , لأنه رجل جمع , تهمه المعلومات أكثر مما يهمه النظر في حقيقة تلك المعلومات . استنتج من هذا المقتطف بعض الأحكام , وأوجد ما يسندها من النص	- تحدث الكاتب في الفقرة الأولى عن عالم القمر معرفا إياه , ذاكرا مكانته ومميزاته ولونه ومدة بقائه في كل برج , ثم مدة قطعه لجميع الفلك . يقوم القمر بدورة كاملة حول الأرض مرة واحدة كل أربعة أسابيع تقريباً، وللقمر أهمية كبيرة في الإسلام حيث يستخدم في التقويم الهجري . - الاصطرلاب هو جهاز لتحديد اتجاه رياح السماء بواسطة رصد الكواكب وحساب زواياها . وهو مكوّن من قاعدة اسطوانية مع لوح دائري يدور حول محوره . بواسطة الاصطرلاب، يُمكن تحديد اتجاه القبلة من كل مكان في العالم . - أبدان الحيوانات في وقت زيادة القمر وضوئه تكون أقوى والمخونة والرطوبة والنمو عليها أغلب وتكون الأخلاط في بدن الإنسان ظاهرة , والعروق تكون ممتلئة والأبدان أضعف , والبرد عليها أغلب , والنمو أقل , والأخلاط في غور البدن والعروق أقل امتلاء . --- - النص حافل بالمعلومات , ولكنه ضعيف القيمة العلمية لأنه لا يرضي العقل المفكر في كثير من نواحيه . والدليل هو قوله : " زعموا أن جرم القمر جزء من تسعة وثلاثين جزءا وربع جزء من جرم الأرض .ودورة القمر أربع مائة واثنان وخمسون ميلا بالتقريب.." - نستنتج من هذا المقتطف أن الكاتب لا يفرق بين الحقائق العلمية والخرافات , و لا يتبع الأسلوب العلمي الذي ينطلق من الشك , ثم يشرع في التحقيق . ويسند هذا قوله : ودورة القمر أربع مائة واثنان وخمسون ميلا بالتقريب.."	
	7) أحدد بناء النص - ما الدلالة الفكرية لكلمة " زعموا " الواردة في النص ؟ - ماذا تفيد صيغة " والذين يمرضون في آخر الشهر بالضد " - اذكر ما يقابل هذه الصيغة من النص .	- الدلالة الفكرية لكلمة " زعموا " هي الظن أي عدم القطع والفصل واليقين - تفيد صيغة " والذين يمرضون في آخر الشهر بالضد " أن الذين يمرضون في نهاية الشهر تكون أبدانهم وقواهم على دفع المرض أضعف . - ويقابل هذه الصيغةمن النص , قوله : زعموا أن الذين يمرضون في أول الشهر تكون أبدانهم وقواهم على دفع	تكويني

ـ ما نوع اللغة التي اعتمدها الكاتب لإيصال معلوماته؟ هات أمثلة من النص .	المرض أقوى . ـ اعتمد الكاتب اللغة البسيطة السهلة لإيصال معلوماته منها : القمر كوكب مكانه الطبيعي الفلك الأسفل ـ زعموا أن جرم القمر جزء من تسعة وثلاثين جزءا وربع جزء من جرم الأرض .
ـ بم تفسر قلة الأساليب الإنشائية في هذا النص ؟ و هل يعد ذلك دليلا على نمطه ؟ وضح . ـ اعتمد الكاتب على النقل " المرويات " ولم يعتمد التجربة كمصدر من مصادر المعرفة . هل كان ذلك قصورا أو تقصيرا ؟ لماذا؟	زعموا أن تأثيراته بواسطة الرطوبة , كما أن تأثيرات الشمس بواسطة الحرارة . ـ قلّت الأساليب الإنشائية في النص , لأن طبيعة النص علمية , تتطلب الأساليب الخبرية . وهذا دليل على نمط النص " تفسيري" ـ اعتمد الكاتب على النقل , وذلك قصور منه , لأن الإبداع قد جمد في هذا العصر .
8) أتفحص الاتساق والانسجام في النص ـ تبين من النص معاني حرف الجر(الباء) وفائدته في اتساق النص .	معاني حرف الجر الواردة في النص ـ ...التي تختص به : أفاد معنى الإلصاق ـ ...بوجهه : الإلصاق ـ ....تأثيراته بواسطة الرطوبة : أفاد معنى السبب ـ فائدته في اتساق النص : ساهم في ربط الكلمات بعضها ببعض مما أدى إلى وضوح المعنى , وترابط الأفكار
ـ استخرج من النص التضاد (الطباق) ثم اذكر وظيفته	ـ الأعلى ـ الأدنى , المغرب ـ المشرق , شامل ـ غير شامل المد ـ الجزر , أقوى ـ أضعف , السخونة ـ البرد , زيادة ـ نقص , أول ـ آخر وظيفته : ساهم في توكيد المعنى وتوضيحه .
ـ ما دلالة الأفعال الآتية : (ابتداء , يزال , يصير) في ترابط معاني النص ـ استخلص خصائص النص العلمية مع التمثيل	ـ تدل هذه الأفعال : (ابتداء , يزال , يصير) على تسلسل الأفكار وهذا ما أدى إلى ترابط معاني النص ـ سهولة اللغة ووضوح الأفكار , عدم توظيف الصور
ـ بين مدى التسلسل في عرض أفكار النص , والمعيار الذي اعتمده الكاتب في ترتيب الفقرات .	البيانية , خلو النص من العاطفة . توظيف المصطلحات العلمية والأرقام التمثيل : وأما القمر فهو كوكب مكانه الطبيعي الفلك الأسفل . وهو يحده سطحان كرويان متوازيان مركزهما مركز العالم .
ـ يبدو من خلال النص أن أسلوب الكاتب شديد الوضوح رغم كثافة المعلومات والاستشهاد , ما السر في ذلك ؟	ـ أفكار النص متسلسلة حيث بدأ الكاتب بوصف القمر , وقبوله النور من الشمس ثم تحدث عن دورانه ومدة بقائه في الفلك وحجمه بالنسبة للأرض وموقعه , ثم

مذكّرة تربويّة

مذكرة تربوية

المادة : اللغة العربية وآدابها **الموضوع** : ليس عارا أن نفشل... **المستوى**: السنة الثالثة

الفقاط : تعبير كتابي **الشعبة**: 3آفل

الأهداف التعلمية: الوقوف على ماهية مقال الفكري **التوقيت**: 3 سا

الإلمام بشروط ومنهجية المقال

الكفاءة المقيسة	المراحل	سير الدرس المضامين	الطريقة والوسيلة
وضع المتعلم في جو الموضوع	وضعية الانطلاق	– اذكر أهمّ الفنون النثرية التي تعرفت عليها؟ * من الفنون النثرية: القصة، الرواية، المقال.... – ماذا نعني بالمقال؟ وما هي أنواعه؟ * المقال هو بحث قصير في جانب من جوانب الفكر أو الأدب أو السياسة ومن أنواعه: المقال الأدبي، العلمي، الفكري....	إلقائية
الفهم يعبّر يحدد يستنتج	بناء التعلمات	نص الموضوع: ليس عارا أن نفشل، وإنّما العار أن يحولنا الفشل من حالة القوة إلى حالة الضّعف. مناقشة نص الموضوع: – ما هي المواقف التي يتعرض لها الإنسان في حياته؟ يتعرض الإنسان إلى مواقف متباينة في حياته تتأرجح بين النجاح والفشل، والقوة والضعف.... – من الذي يستفيد فعلا من تجاربه؟ الإنسان العاقل هو الذي يحسن استغلال تجاربه حتى يتجاوز الفشل. تصميم الموضوع: المقدمة: تعرض الإنسان إلى مواقف متباينة في الحياة. العرض: – كيفية استغلال الإنسان لتجاربه المولمة في الحياة كتجربة الفشل. – الإصرار على النجاح وليد الإرادة القوية .	حوارية
		– تجارب الفشل واليأس تكفل النجاح. الخاتمة: العيب في أن نخسر ونستسلم لليأس... – تكليف المتعلمين بإنجاز الموضوع داخل القسم.	
التقديم المعالجة والدعم		– تذكير بتقنية المقال ومنهجيته. – استفسار المتعلمين عن الكيفية التي أنجزوا بها إنجاز أعمالهم. – عرض بعض الملخصات، مع التعليق والتعقيب وإبداء الملاحظات. – مطالبة المتعلمين بإحضار أعمالهم بعد تنقيحها. 1– عرض الملاحظات العامة عن أعمال التلاميذ من حيث: – احترام منهجية المقال. – المحتوى الفكري وضبطه. – اللغة والأسلوب ومدى خصوصيتها. 2– توزيع أعمال المتعلمين. 3– مراقبة عملية التصحيح الذاتي. 4– إضافة جدول شبكة التقييم للتعبير.	حوارية

مذكرة تربويـــة

المـــادة : اللغة العربية وآدابها الموضوع: أنا لإيليا أبي ماضي المستوى: الســـنة الثالثة

النشـاط : نـــص أدبـــي الشعبـة : آداب وفلسفة

الأهداف التعلمية: اكتشاف النزعة الإنسانية في شعر المهجريين التوقيت : خمس ساعات

مفهوم الوحدة العضوية في القصيدة العربية الحديثة

تحديد نمط النص والتعرف على أهم خصائصه

أهمية توظيف " إذ وإذا و إذن وحينئذ " والتمييز بين مختلف معانيها

التعرف على نشأة الشعر الحر وعلى تفاعيله

الكفاءة المقيسة	المراحل	سير الدرس المضـــامين	الطريقة والوسيلة
المعرفـــة معرفـة المعطيات الخاصـة	أتعرف على صاحـب النـــص	إيليا أبو ماضي : أديب وشاعر لبناني ولد بالمحيدثة سنة 1889 . بدأ تعلمه فيها ليسافر إلى مصر حيث مكث بها عشر سنوات لممارســة التجارة، ومطالعة عيون الأدب العربي . تفجـــرت قريحته الشعرية فألف ديوانه "تذكار الماضي ". هاجر إلى أمريكا وأصدر منها جريدة "السمير" سنة 1916، و أسس مع جبران خليل جبران " الرابطة القلمية " سنة 1920 ، وأصـــــدر هنـــاك ديوانيـــه : "الجداول " و" الخمائل " وافاه الأجل سنة 1957	إلقائيـة
اكتســاب المعطيات اللغويـــة	أثـــــري رصيـــدي اللغـــوي	– في معاني الألفاظ : الغاوي= الظالم . طيالس= عباءات خضراء يرتديها خواص الناس (فارسية) . سبسب: الأرض الوعرة البعيدة ،الصحراء القاحلة . الناجذ = سني – في الحقل المعجمي : – في أي مجال يمكن إدراج الألفاظ الآتية : " حرٌ ، مهذبٌ ، دافعت ، شددت ساعده ، متقرب ، ضميري ، أرحم " ؟ * يمكننا إدراجها في مجال مبادئ الأخلاق الفاضلة . – آت بأربعة ألفاظ يمكن إدراجها في مجال مضاد لها . * من الألفاظ المضادة لها : أسير، سيء الخلق، غضبت ، خذلت..	حواريـة

		– في الحقل الدلالي : – وردت كلمة " كريم" في النص بمعنى محدد ، ما هو ؟ أوردها في جملتين مفيدتين من إنشائك بمعنيين آخرين . * وردت لفظة "كريم" في النص بمعنى المتأصل أي من له أصل. وبمعنى الرفيع السامي ،أما معناها الآخران : فمعنى الكرم والجود في : إنّ حاتم الطائي إمام الكرماء الجوادين . ومعنى : الحرية وعدم الخضوع في : إنّ الكريم يؤذيه الأسير الذليل .	
الفهم يعبّر بمثل بعبارة يستخرج بعد بفهم	أكتشف معطيات النص	– ما الموضوع الذي شغل بال الشاعر في هذه الأبيات ؟ * الموضوع الذي شغل بال الشاعر هي النزعة الإنسانية في تجلي أخلاقها – عين بعض الألفاظ الدالة على ذلك . * ومن الألفاظ الدالة على ذلك : حر، أحب ، مهذب ، أرحم ، يأبى فؤادي ،دافعت عنه ... – ما الذي دفعه إلى نظم هذه القصيدة ؟ * لما رأى فساد بعض الناس أخلاقا تحركت فيه نزعته الإنسانية تنشد فاضل الخلق ،ورفيع السلوك هو الذي دفعه إلى نظم هذه القصيدة . – ما الدعوة التي يوجهها إلينا ؟ و لم ؟ * لقد وجه الشاعر دعوة تتمثل في التسامح ، وعدم الانخداع بمظاهر الناس، وحمل النفس على الصبر على المكاره ،لأنّ من شأنه أن يقرب الناس بعضهم من بعض لبناء مجتمع إنساني فاضل . – حدد الصفات التي أشاد بها والتي أنكرها في هذا الصدد . * من الصفات التي أشاد بها : حب الحرية ، والابتعاد عن الظلم والتعصب ، والغضب لتطاول الوضعاء على الكرماء، وحب المهذبين من الناس ، والرأفة بغيرهم ،وعدم الميل إلى إيذائهم ، وعدم الانخداع بالمظاهر. * ومن الصفات التي أنكرها: خداع الناس ومخالفة المظهر للمخبر، صغر عقول الناس ، التودد للمتكبرين ... – تنوعت عواطف الشاعر، فهل يمكن أن تتبينها ؟ * من عواطف الشاعر المتنوعة : عاطفة حب الناس، والتواضع لهم ، ومساعدة الضعيف ،وستر مساوئ الناس، وعاطفة الاحتقار التي تمثلت في نبذ الظالمين المعتدين والمتعصبين ،وتطاول الضعفاء الأدنياء على الأقوياء الكرماء .	حواريـــة

التحليل **البحث عن العناصر والعلاقات** **يحلل يقارن يلاحظ يستنتج**	أناقش معطيات النص	– بم يوحي عنوان القصيدة ؟ * يوحي عنوان القصيدة بالذاتية ، وبالتسامي ، والعلو . – لم استعمل ضميري المتكلم والغائب على وجه الخصوص ؟ * استعمل الشاعر ضميري المتكلم والغائب على وجه الخصوص لتعميق الصراع الدرامي بين الأنا العاقلة ،والهو الظالم المتعصب، وبين الأنا الموجة و الهو السالب . – تنوعت" دلالات الغائب" فهل يمكن تحديدها ؟ مثل لذلك من النص . * تنوعت دلالات الغائب بين دلالة الظلم والتعصب، ودلالة الدونية الحقيرة ، ودلالة النفاق ، ودلالة التكبر . – وظف الشاعر الإضافات والنعوت بكثرة ، مثل لكل منهما مبرزا أثرهما في المعنى . * وظف الشاعر من الإضافات ما يلي : كل حر، مذهبي، غير مهذب ، فؤادي ، حب الأذية ، طباع العقرب ... ومن أثرها على الدلالة تعميم الحرية لكل إنسان ، وإبراز عقيدة الشاعر في تملكه المذهب والفؤاد عن طريق ياء الملكية المضافة ،كما استفادت النفي بغير لنفي الوسطية بين التهذيب وغيره .وألحق إضافة الحب للأذية إلحاق اللزوم ، وإلحاق الطباع للعقارب إلحاق ثبات . * ومن النعوت ما يلي : الغاوي ، المتعصب ، حلب ، أجرب أشمط ، الضعيف العربي ...وجاءت هذه النعوت سواء أكان المنعوت ضميرا متصلا ، أو محذوفا مقدرا ، أم اسما ظاهرا لتثبيت الصفات .وجاءت هذه النعوت في بعدها السلبي إمعانا في لزومها صغار النفوس والعقول . – بين الأبيات 11 ، 12، 13 علاقة ، فيم تكمن ؟ وعم تفصح ؟ * بين الأبيات 11،12، 13 علاقة تتمثل في كثرة ضمير المتكلم والمخاطب لتأكيد تلازمية الصداقة التي يراها الشاعر والتي يدافع عنها، وهذه الثنائية إيجابية . وهي تفصح عن مبدأ الصداقة الإنسانية الحقة .	**حواريـــة**

التركيب يستخرج يصنف يقسم يحدد	أحدد بناء النص	– ما موقف الشاعر من علاقة الإنسان بأخيه الإنسان ؟ * موقف الشاعر من علاقة الإنسان بأخيه الإنسان موقف إنساني إيجابي يدعو فيه إلى التسامي برفيع الأخلاق . – ما آثار ذلك في نفسه وفي نفسك ؟ * آثار ذلك في نفسه وفي نفسي أن كلينا يساند الآخر ويتمنى أن يكون له صديقا ، فكلانا يدعو إلى مثل هذا المبدأ / الموقف . – ما النمط الغالب على النص ؟ حدد أهم خصائصه . * نمط النص : وصفي تعليلي إذ يقوم فيه الشاعر بتفسير مبدئه وموقفه من العلاقة الإنسانية التي تحكم البشر، ومن أهم خصائص التأكيد (كل) و(إني) لام التوكيد (لأغضب) ، الصفات ، والإضافات .	**إلقائية**
التقييم ينقد يحكم يتحقق	أتفحص الاتساق والانسجام في تركيب فقرات النص	– على من يعود ضمير المتكلم في النص ؟ * يعود ضمير المتكلم في النص على الشاعر . – على من يعود ضميرا المخاطب والغائب ؟ * يعود ضميرا المخاطب والغائب على القارئ ممثلا للمجتمع وضمير الغائب على المتجرد من فاضل خلق الإنسان ممثلا للشاذ من المجتمع كالظالم والمتعصب – ما أثر هذه الضمائر في بناء النص ؟ * لهذه الضمائر أثر متجل في النص يتمثل في تعميق الصراع ، وتجلية الأفكار ، وإبراز العواطف والمشاعر... – تغير العائد عليه في ضمير المتكلم في موضع من مواضع القصيدة ، حدد البيت واذكر السبب . * تغير العائد عليه في ضمير المتكلم في قوله :"يا ليتني لم أذنب " في البيت السادس (6) ، والسبب أن الشاعر استطاع أن يعرف تأنيب ضمير المسيء الذي أساء للشاعر عندما لا يقابله بإساءة مثلها فيقول مخاطبا ذاته (مونولوج) ياليتني لم أذنب مع الشاعر . ويكفي المسيء تأنيب ضميره له . – ما أهم القرائن اللغوية التي اهتدى إليها الشاعر في الربط بين الأبيات في رسم مشاعره وأفكاره ؟ * من أهم القرائن اللغوية التي ربط بها بين أبياته لرسم مشاعره وأفكاره : حروف العطف وحروف الجر ومنها الواو والباء بكثرة . – اشتملت القصيدة على التقابل والتضاد ، استخرجهما وبين أثرهما في المعنى * اشتملت القصيدة على التقابل والتضاد ومنه : أغضب للكريم من دونه /– وألوم من لم يغضب ، والتضاد بين : لأغضب = من لم يغضب ، الكريم =/ من دونه .	**حوارية**

Espace disque faible
Vous êtes à court d'espace
Cliquez ici pour voir davantage

مذكّرة تربويّة

الوحـــــــــــــدة : 06

المـــــادة : اللغة العربية وآدابها الموضوع : الإنسان الكبير/ محمد الصالح باوية المستوى: السنة الثالثة

النشـــــــاط : نـص أدبـــــي
الهدف العـــام : التعرف على قيم الثورة الجزائرية
الهدف الخـاص : الوقوف على القضايا الفنية في الشعر الحر
التعرف على أحكام التمييز والحال وما بينهما من فروق و الفضلة وإعرابها

الكفاءة المقيسة	المراحل	سيـــــــــــــر الـــدرس المضـــامين	الطريقة والوسيلة
المعرفـــة معرفـــة المعطيات الخاصـــة	أتعرف على صاحـــب النـــص	ولد الشاعر باوية في المغير سنة 1930 درس الطب بعد الاستقلال وتحصل على الشهادة في بلغراد وشهادة الاختصاص من الجزائر سنة 1979 ، اهتم بالشعر فقرضه وكان متميزا من أوائل الجزائريين الذين كتبوا القصيدة الحرة. من دواوينه أغنيات نضالية الذي تغنى فيه بالقضايا الوطنية والقومية منها قضية الثورة الجزائرية التي يعالجها في هذا النص	إلقائيـــــة
اكتســاب المعطيات اللغويـــة	أثـــــري رصيـــدي اللغـــوي	في معاني الألفاظ:..... في الحقل المعجمي: الحقل المعجمي الذي ينتمي إلى حقل القيم: القيم الإنسانية: السلام الحب ، الحياة الابتسام، الشوق، الإنسان القيم التاريخية: وحدنا المصير التاريخ ، بطولات شهيد ، أنا حدث ثر، الطواغيت الثورة في الحقل الدلالي: الحقل الدلالي الأبكار: ج بكر العذراء /البكر: أول مولود لأبويه ، أو أول كل شيء البكور:الاستعجال في الاستيقاظ باكرا / البكر: التعجيل والإسراع	إلقائيـــــة
الفهـــــم يعبّـــر يمثّـــل يعيـــد يستخرج يعـــدد يفســـر	أكتشـــف معطيـــات النـــص	- يوجه الشاعر القصيدة إلى كل ممسكون بالثورة الجزائرية والقضية العربية بصفة عامة في موقف تاريخي لما أعلنت تجربة الوحدة المصرية السورية في قمة تأجج الثورة الجزائرية وكانت تحقق أكبر الانتصارات الداخلية والخارجية سنة 1958 مما كان يثير اعتزاز كل الشعوب العربية. - فالشاعر يفتخر بما يحققه العرب آنذاك -في زمن الانتصارات- على الأعداء وخاصة الوحدة المصرية السورية التي كانت أمنية الشعوب العربية في تحقيق الوحدة العربية بعد طرد المستعمر الغربي منها فرمز للعربي المنتصر بقيمه الإنسانية بالإنسان الكبير وهي البنية الدلالية التي يحملها العنوان - النص(شعر حر) من الشعر السياسي التحرري لأنه يتغنى بقضايا سياسية جمع فيه بين الإشادة ببطولات الشعب الجزائري والوحدة العربية اللتين كانتا الشغل الشاغل في زمن نظم القصيدة . - فضاء النص ينطلق من حقائق واقعية كأحداث الثورة والوحدة : وحدنا المصير من خطى طفل يحمل المدفع في أرض الجزائر، بطولات شهيد. كما ينطلق من قاموس الشاعر في الخيال مثل الاستعارات والرموز التي يوظفها في التعبير وهي أغلب النص	حواريـــــة
التحليل	أناقـــــش معطيـــات النـــص	- معجم الشاعر عكس طبيعة الثورة الجزائرية التي استلهمت القيم الإنسانية في مواجهة المستعمر من حب وتسامح وعدالة والتفاؤل بغد مشرق ، لأنها ليست ثورة خبز فحسب وإنما الطموح لاسترجاع كرامة الإنسان - ولهذا ليس من الصدفة أن يمثل الشاعر ويستلهم هذه المبادئ في النص فيجمع بين قيم السلم والحرب . - ففي رأيه أن الثورة علمته قيما سامية جميلة أصبح بفضلها كغيره ممن تعلم منها	حواريـــــة

		إنسانا كبيرا.	
التركيب يستخرج يصنف يفسر يحدد	أحدد بناء النص	- اللغة أدت وظيفة جمالية كبيرة بتزياحاتها ورموزها، وهو خروج جميل عن المألوف في التعبير عن الأفكار لإثارة الذهن والمتلقي. - كما أن لغة النص سايرت مضمونه المتحدث عن الثورة بما لازمها من حدة في الفعل فكانت لغة النص مزدوجة بين اللين والقوة حسب سياق الفكرة. - كما اعتمد النص على التكرار للإلحاح على فكرة معينة في مواقف كثيرة مثل (قال شعبي ، يا جراحي ، أوقفي التاريخ، إنسان كبير) وهذه المعطيات المتكررة هي الرسائل التي يحملها الشاعر بالحاح إلى القارئ المتلقي. - في النص صور كثيرة تعكس طابع الحرب: مثل في دمي كنز المنابل ، من ضلوعي من دمي عبر الجزائر ، طفل يحمل المدفع) - الرموز الواردة في النص تحيل إلى ثلاثة فضاءات * فضاء المستعمر: أساطيل عتيقة، أصنام غبية ... * فضاء الثورة: قلب بركان ثورة بكر حزمة مصلوبة... * فضاء المستقبل والاستقلال: صوت المناجل، شوقا إلى قبلة طفلي وزغاريد ..	
التقييم ينقد يحكم يتعلق	أتفحص الاتساق والانسجام في تركيب فقرات النص	- وردت في النص أفعال الأمر وهي ذات دلالة نفسية تتمثل في انفعال الشاعر مع الأحداث(بطولات الثورة) وافتخاره بها . - ولهذا فالنص ممزوج بين النمط الانفعالي(الجملة الإنشائية المتكررة) والنمط السردي سرد الأحداث لأن النص أشبه بقصة رمزية (مربك خصائصهما) للطبيعة حضور متنوع قوي وربما هو انعكاس لتأثر الشاعر بطبيعة وطنه المتنوعة بين الشمس المشية، الربي، الزهر، هنا بحر وأمطار.. - لغة الشعر في العادة تتراوح بين اللغة الجاهزة وهي التقليد في التعابير السابقة وبين التجديد في التجربة الشعرية بخلق صور جديدة من التراكيب والتعابير وهو دأب الشاعر في هذا النص الذي أنشأ فيه معجما جديدا من التعابير غير المألوفة.	حواريـــة

في مدح الرسول ﷺ

البوصيري

أتعرف على صاحب النص

هو شرف الدين محمد البوصيري ولد بمصر عام 608 هـ، وعاصر أحداثًا هامة طرأت على الأمة العربية، منها هَجمة المغول برع في الكتابة واشتهر بالمدائح النبوية، وأشهرها «البُرْدَة» التي تُرجمت إلى عدة لغات: شرقية وغربية، توفي عام 696 هـ وقيل عام 698 هـ

تقدم النص

يقول الله عزّ وجلّ في سورة القلم مخاطبًا رسوله الكريم عليه الصلاة والسلام: ﴿وإنّك لَعلى خُلُقٍ عظيم﴾ (القلم: الآية 4). هل في القصيدة التي بين يديك ما يُؤيد ذلك؟

النص

1 – كيف ترقى رقيك الأنبياءُ ... يا سماءً ما طاولتْها سَماءُ

2 – لم يساووك في علاك، وقد حا ... ل سُتًا منك دُونهم وسَنَاءُ

3 – أنت مصباح كلِّ فضلٍ فما قصـ ... ـرُ إلا عن ضوئك الأضواءُ

4 – حبّذا عقدُ سُؤْدُدٍ وفخار ... أنتَ فيه اليتيمةُ العصماءُ

5 – سيدٌ ضحكُهُ التبسم، والمشـ ... ـيُ الهوينا، ونومُه الإغفاءُ

6 – ما سوَى خُلقه النسيمُ، ولا غيـ ... ـرَ مُحيَّاهُ الرَّوضةُ الغنّاءُ

7 – رحمةٌ كلُّه، وحزمٌ وعزمٌ ... ووقارٌ وعِصمةٌ وحياءُ

8 – لا تَحلُّ الباساءُ منه عُرى الصَّبـ ... ـرِ، ولا تَستخِفُّهُ الضَّرّاءُ

9 – كَرُمتْ نفسُه فما يخطر السو ... ءُ على قلبه ولا الفحشاءُ

10 – عظُمتْ نعمةُ الإلهِ عليه ... فاستقلّتْ لذِكره العُظَماءُ

11 – جهلتْ قومُهُ عليه، فاغضى ... وأخو الحِلم دأبُهُ الإغضاءُ

12 – وسِع العالمين علمًا وحلما ... فهْوَ بحرٌ لم تُعيه الأعباءُ

13 – شمسُ فضلٍ تحقّق الظنُّ فيه ... أنّه الشمس رفعةً والضياءُ

14 – معجزُ القولِ والفعالِ كريمُ الـ ... ـخُلقِ والخَلْقِ مُقسطٌ معطاءُ

15 – لا تقِسْ بالنبي في الفضل خلقًا ... فهُوَ البحرُ والأنام إضاءُ

16 – كل فضل في العالمين فمنْ فضْـ ... ـلِ النبي اشتعارةُ الفُضلاءُ

نصوص

خواص القمر وتأثيراته

القزويني

أتعرف على صاحب النص

هو زكريا بن محمد القزويني ولد حوالي 605هـ/1208م ولما شب ترك بلده وراح يضرب في الأمصار حتى بلغ دمشق، واحتك فيها بابن عربي المتصوف، ثم انتقل إلى العراق حيث تولى القضاء وبقي في ذلك المنصب حتى سقوط بغداد في يد المغول والتتار وتوفي في 682هـ/1283م.

للقزويني كتابان : أحدهما في علم الجغرافيا وعنوانه : «آثار البلاد وأخبار العباد» والآخر في علم الهيئة وعنوانه «عجائب المخلوقات وغرائب الموجودات» وقد ضمنهما فضلا عن المادة الأساسية مواد أخرى متنوعة من أدب وسياسة ودين وما إلى ذلك.

تقسيم النص

يرى بعض الدارسين: «أن علم الفلك اختلط مع أعمال التنجيم في بادئ الأمر، ولعل الظروف السياسية كانت هي السبب.»

- أين يكمن الفرق بين علم الفلك وأعمال التنجيم؟
- اذكر بعض الوقائع التاريخية التي تؤكد هذه المقولة.

النص

وأما القمر فهو كوكبٌ مكانه الطبيعي الفلك الأسفلُ، من شأنه أنْ يَقبل النورَ من الشمس على أشكال مختلفة، ولونه الذاتي إلى السواد يبقى في كل برج ليلتين وثلث الليلة، ويقطع جميع الفلك في شهر، وهو أصغرُ الكواكب فلكا وأسرعُها سيرا، وزعموا أنّ جُرْمَ القمر جزء من تسعة وثلاثين جزءا وربع جزء من جرم الأرض. ودورة القمر أربعمائة واثنان وخمسون ميلا بالتقريب، وهذا ما وصل إليه آراء الحكماء بحكم المقدّمات الحسابية.

وهو يحدّه سطحان كُريان متوازيان مركزُهما مركزُ العالم، السطح الأعلى منهما لمقعّر فلك عُطارد، والأدنى لمحدّب كرة النار، ويُتمّ دورته في كل ثمانية وعشرين يوما بحركته التي تختصّ به من المغرب إلى المشرق، وفلك تدويره يدور في الفلك الحاوي في كل أربعة عشر يوما، ففي الدورة الأولى يكون القمر بوجهه الممتلئ إلى مركز الأرض، ثم إن فلكه الكلي ينقسم إلى أربعة أفلاك، ثلاثة منها شاملة للأرض، وواحد صغير غير شامل.

زعموا أنّ تأثيراته بواسطة الرطوبة كما أن تأثيرات الشمس بواسطة الحرارة، ويدل عليها اعتبار أهل التجارب ومنها أمْرُ البحار، فإن القمر إذا صار في أفق من آفاق البحر أخذ ماؤه في المد مقبلا مع القمر، ولا يزال كذلك إلى أن يَصير القمرُ في وسط سماء ذلك المَوْضع، فإذا صار هناك انتهى المدُّ منتهاه، فإذا انحط القمر من وسط سمائه حَزَرَ الماءُ، ولا يزال كذلك راجعا إلى أن يبلغ القمر مغربه فعند ذلك ينتهي الجزر منتهاه، فإذا زال القمر من مغرب ذلك الموضع ابتدأ المدّ مرة ثانية إلا أنه أضعفُ من الأولى، ثم لا يزال كذلك إلى أن يَصير القمر في وَتَد الأرض، فحينئذ ينتهي المدُّ منتهاه في المرة الثانية في ذلك الموضع، ثم يبتدئ بالجَزْر والرجوع، ولا يزال كذلك حتى يبلغ القمر أفق مشرق ذلك الموضع، فيعود المد إلى ما كان عليه أولا، فيكون في كل يوم وليلة بمقدار مَسير القمر فيهما في ذلك البحر مدّان وجزْران.

ومنها أمْرُ أبدان الحيوانات فإنها في وقت زيادة القمر وضوئه تكون أقوى، والسخونة والرطوبة والنموّ عليها أغلب، وتكون الأخلاطُ في بَدَن الإنسان ظاهرة، والعروق تكون ممتلئة، وبعد الامتلاء تكون الأبدانُ أضعفَ، والبرد عليها أغلب، والنموّ أقلّ، والأخلاط في غور البدن والعروق أقلّ امتلاء، وذلك أمرٌ ظاهر عند علماء الطب.

ومنها أن الأطباء ذهبوا إلى أن أحوال البُحْرانات وتقارُبَ أيامها مبنيةٌ على زيادة القمر ونُقصانه، وكُتُب الطب ناطقةٌ بذلك، وزعموا أن الذين يَمْرضون في أول الشهر تكون أبدانهم وقُواهم على دَفْع المرض أقوى، والذين يَمْرضون في آخر الشهر بالضدّ...

عجائب المخلوقات وغرائب الموجودات

نصوص

أنـا

إيليا أبو ماضي

أتعرف على صاحب النص

إيليا أبو ماضي، ولد بقرية المحيدثة بلبنان سنة 1889م، حيث زاول دراسته الابتدائية ثمّ هاجر إلى الإسكندريّة بمصر ومكث بها عشر سنوات يبيع التبغ ويشتغل بمطالعة الأدب العربيّ حتىّ أحسّ برغبة نظم الشّعر فألف ديوانه « تذكار الماضي »، هاجر إلى أمريكا وأنشأ جريدة « السّمير » سنة 1916م، وأسس رفقة جبران خليل جبران « الرّابطة القلميّة » سنة 1920م، وأصدر هناك ديوانيه « الجداول » و« الخمائل ». وافاه أجله سنة 1957م.

تقديم النص

بين أفراد المجتمع علاقات شتى، يحكمها الوازع الإنساني، ويُترجمها سلوك الأفراد حسب المواقف؛ والشاعر أبو ماضي يدعونا عبر هذه الأبيات إلى وقفة إنسانية يحكمها الخير والحق والجمال.

النص

1 - حُرٌّ ومذهبُ كلّ حُرٍّ مَذْهبي ... ما كُنتُ بالغاوي ولا المُتعصِّب

2 - إنّي لأعطِفُ للكريم يَنوشُه ... من دونه وألومُ من لم يَغْضَب

3 - وأحبُّ كلَّ مهذَّبٍ ولو انّهُ ... خَصْمي وأرحَمُ كلَّ غيرِ مُهذَّب

4 - يأبى فؤادي أن يميل إلى الأذى ... حُبّ الأذيّة من طباع العقرب

5 - لي أن أردّ عَساءةً بمساءة ... لو أنني أرضى ببرق خُلَّب

6 - حسْبُ المسيء شعورُه ومقالُه ... في سرّه: يا ليتني لم أذنب

7 - أنا لا تغشّني الظّلالُ والحلى ... كم في الظّلال من سقيم أجرب

8 - عيناك من ألوانه في جنة ... ويداك من أخلاقه في مَشْغَب

9 - وإذا بصرتَ به بصرتَ بأنبط ... وإذا تحدّثه تكشف عن صبي

10 - إنّي إذا نزل البلاء بصاحبي ... دافعتُ عنه بناجذي ومخلبي

11 - وشددتُ ساعده الضعيف بساعدي ... وسترتُ منكبه العريَّ بمنكبي

12 - وأرى مساوئه كأنّي لا أرى ... وأرى محاسنه وإن لم تُكتب

13 - وألوم نفسي قبلَه إن أخطأتْ ... وإذا أساء إليّ لم أتعتّب

14 - متقرّبٌ من صاحبي فإذا مشتْ ... في عِطْفه الغلواءُ لم أتقرّب

15 - أنا من ضميري ساكن في معقل ... أنا من خلالي سائر في مَوْكب

16 - فإذا رآني ذو الغباوة دونه ... فكما ترى في الماء ظلَّ الكوكب

elqassaire.net

الإنسان الكبير

محمد الصالح باوية

أتعرف على صاحب النص

ولد محمّد الصالح باوية بـ "المغير" ولاية الوادي عام 1930 م، حصل على الشهادة في الطب في بغداد في سنة 1969 م وشهادة الاختصاص في جراحة العظام بالجزائر في سنة 1979 م، عمل في عدة مستشفيات، ولم يمنعه اختصاصه العلمي من قرض الشعر، فكان فنانا رقيق المشاعر.

من أشهر دواوينه "اغنيات نضالية" الذي تغنى فيه بالقضايا الوطنية والقومية، مثلما نرى في هذا النص الذي يربط فيه بين قضية وطنه (الثورة الجزائرية) وقضية الوحدة بين مصر وسوريا في سنة 1958 م.

تقديم النص

يقول احد الدارسين:

«إن المتتبع للحركة الشعرية ومواكبتها للثورة الجزائرية يخرج بنتيجة مفادها أن الكلمة هي الأخرى كانت تقاتل إلى جانب الرصاصة، وعليه فالشاعر كان من جنود هذه الأمة...»

نرى إلى أيّ حدٍّ ينطبق هذا القول على النّص الآتي؟

النص

قال شعبي يوم وحّدنا المصير:

أنت إنسانٌ كبير...

يا جراحي

أوقفي التاريخ أنا نبع تاريخ جديد

بزغ الكوّن سلامًا وابتسامًا وبطولات شهيد

من ضلوعي من دمي عُمّر الجزائر

من خُطى طفلٍ جريءٍ يحمل المدفع في أرض الجزائر

يا جراحي..

في دمي كنزُ السنابل

ينحني شوقا إلى صوت المناجل

ينحني للشمس للفجر إلى خلجة ثائر

ينحني شوقا إلى قُبلة طفلي وزغاريد وشاعر

يا جراحي

أوقفي التاريخ أنا حَدّثٌ ثرٌّ، وكوْن لا يحسد

يغرق التاريخ والكون يجرح يستجد

فبلادي ثورةٌ بكرٌ .. بأرضي بسمائي بكياني تَستَبِدّ

يا أنا يا ثورتي ...يا أغاني طفلتي ..

أنا إنسان كبير ..

قال شعبي يوم وحّدنا المصير

أحبس السّحبْ .. هنا بحر وأمطار سخيّه

وربيع صاغه طفلٌ لشعبي وصَبيّه ..

أوقف اللحظة أنا لحظةٌ كبرى غنيّه

لم تزل تنثر في الكون حكايا وهدايا عربيه

أطفئ النيرانَ أنا قلبُ بُركانٍ جريءٍ للأساطيل العتيقه

للطّواغيت، لأصنام غبيّه ..

أسكت الطيرْ

فأنا خلجةُ الإنسان تشدو في عروق عربيّه

تعبُرُ الأحلامَ للشمس السّخيه ..

يا رفيقي أنا إنسانٌ صراع

ملءُ كفي حزمة مَصْلوبة من عزمات وشراع

وغصونٌ وبقايا ذكريات وشُعاع

قبضتي هذي، سماءٌ وتراب، وعصارات متاعي ..

وبقلبي ثورةٌ تمتصّ معنى العاصفات

توقظ الأرض بفأس ولهاة

وتُعيد العطر كل العطر للزّهر المُدَمّى ... للحياة ..

ثورة إنسانة الغلات تسقي أمنياتي

والربى والصبح من نبع الحياة ..

باركيها يا جموعي يا فتاتي

أنا إنسان حياتي.

نصوص

اغنيات للألم

نازك الملائكة

أتعرف على صاحبة النص

نازك الملائكة شاعرة وكاتبة وناقدة عراقية من بغداد، ولدت في 1923، عملت أسرتها الأدبية وتكوينها الجامعي، ومقامها بأمريكا حيث تخرجت بشهادة الماجستير في الأدب المقارن، وإجادتها للغات الأروبية على صقل موهبتها وتعميق مصادر ثقافتها الأدبية. مما مكنها من ريادة حركة الشعر الحر في العصر الحديث نظريا وإبداعا. وقد ساهمت قريحتها الشعرية ورهافة حسها والتزامها في آن تقف بشعرها تساير قضايا أمتها.

تقديم النص

الألم شعور إنساني يعبر عنه الإنسان في حالة المعاناة جسمية كانت أو نفسية، وقد تكون المعاناة فردية أو جماعية.

فما طبيعة معاناة الشاعرة؟ ما حقيقة آلمها؟ هل الألم عندها شعور فردي أم جماعي؟ هل هو عارض أم مزمن؟ فلنتعرف على ذلك في قصيدتها هذه...

النص

1

مَهدي لياليَنا الأسى والخُرَقْ
ساقي مآقينا كؤوس الأرقْ
نحن وجدناه على دربنا
ذات صباح معطيرْ
ونحن أعطيناه من حبّنا
رَبْتة إشفاقٍ وركنًا صغيرْ
ينبضُ في قلبنا

* * *

فلم يَعُدْ يتركُنا أو يغيبْ

يَتْبَعُنا ملءَ الوجودِ الرَّحيبْ
يا ليتَنا لم نَسْقِه قَطْرَةْ
ذاكَ الصباحَ الكئيبْ
مِنْ أين يأتينا الألمْ؟
من أين يأتينا؟
آتى رؤانا من قِدَمْ
ورَعى قوافينا
إنّا له عطشٌ وفَمْ
يَحْيا ويَسْقينا

ليس في إمكاننا أن نَغْلِبَ الألمْ
رْجئه إلى صباحٍ قادم؟ أو أُمْسِيَهْ
شْغَلُه، نُقْنِعُهُ بلُعْبَة، بأُغْنِيَهْ
قصّة قديمة مَنْسِيَّة النَّغَمْ؟

* * *

من عساهُ أن يكونَ ذلك الألم؟
فْلٌ صغيرٌ ناعمٌ مُسْتَفْهِمُ العُيونْ
شكتُه تَهْويدةٌ وربْتَةٌ حَنونْ
ن تَبَسَّمْنا وغَنَّيْنا له يَنَمْ

يا طفلَنا الصَّغير سامِحْنا يدًا وفَمْ
تَحْفِرُ في عُيُونِنَا معابرًا للأَدْمُع
وتَسْتَثِيرُ جُرْحَنا في مَوْضِعٍ ومَوْضِعِ
إنَّا غَفَرْنَا الذَّنْبَ والإيذاءَ من قِدَمْ

* * *

كَيْفَ نَنْسَى الأَلَمْ
كيف ننساهُ؟
من يُضيئُ لنا
لَيْلَ ذِكْراهُ؟

قائمة المصادر والمراجع

قائمة المصادر والمراجع

أوّلًا–المصادر :

-وزارة التّربية الوطنيّة:

1. كتاب اللّغة العربية وآدابها" السّنة الثّالثة ثانوي شعبة آداب/فلسفة، لغات أجنبيّة"، الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2017.

–المفتشيّة العامة للبيداغوجيا:

2, التدرّجات السّنوية "مادّة اللّغة العربية –السّنة الثّالثة ثانوي لغات أجنبية–"، الجزائر،2018.

ثانيًا–المراجع:

– إبراهيم خليل:

1. الأسلوبيّة ونظريّة النّص، المؤسّسة العربيّة للدّراسات والنشر، بيروت، لبنان، ط1، 1997.

– أحمد عفيفي:

2. نحو النّص" اتجاه جديد في الدّرس النّحوي"، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، مصر، ط 1، 2001.

– الأزهر الزناد:

3. نسيج النّص" بحث فيما يكون به الملفوظ نصًّا"، المركز الثّقافي العربي الدّار البيضاء، المغرب، ط1، 1993.

– إسماعيل أحمد عمايرة:

4.تعليم اللّغة العربيّة في مرحلة التّعليم العام، دار وائل للنشر، عمان، الأردن، ط1،2001.

–حسن شحاتة :

5.تعليم اللّغة العربيّة بين النّظرية والتّطبيق، الدار المصرية اللبنانيّة، مصر، ط3،2008.

– ردينة عثمان يوسف:

6.طرائق التّدريس" منهج، أسلوب ووسيلة"، دار المناهج للنّشر والتّوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2005.

قائمة المصادر والمراجع

– زكريا إبراهيم:

7.طرق تدريس اللّغة العربيّة، دار المعارف الجامعية، مصر، ط1، 1999.

–سعدون محمد السّاموك وهدى علي جواد الشمري :

8. مناهج اللّغة العربيّة وطرق تدريسها، دار وائل للنّشر والتّوزيع، الأردن، ط1، 2005.

– سعود عبد الجابر وآخرون:

9.فنّ الكتابة والتّعبير، دار المأمون للنّشر والتّوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2013.

– سعيد حسن بحيري :

10.علم لغة النّص المفاهيم والاتجاهات، مكتبة لبنان، ط1، 1997.

– السيد محمود أحمد:

11.في طرائق تدريس اللّغة العربيّة، دار المعارف، القاهرة، مصر، ط1، 1999.

–صبحي إبراهيم الفقي:

12. علم اللّغة النّصي بين النّظرية و التّطبيق " دراسة تطبيقيّة على السور المكية"،ج1، دار قباء للطّباعة والنّشر، القاهرة، مصر، ط1، 2000 .

–طه عبد الرحمن :

13. في أصول الحوار وتجديد علم الكلام، المركز الثّقافي العربي، الدّار البيضاء، المغرب، ط2، 1986.

–عبد الفتاح حسن البجة:

14.أصول تدريس اللّغة العربية بين النّظرية والممارسة، دار الفكر العربي، عمان، الأردن،ط1، 1999 .

– فوزي أحمد بن دريدي :

15.العنف لدى التّلاميذ في المدارس الثّانوية الجزائرية"، مركز الدّراسات والبحوث، مكتبة الملك فهد الدّوليّة، الرياض، السعوديّة، ط1،2007.

قائمة المصادر والمراجع

–محسن عطية:

16.تدريس اللّغة العربية وفق الكفايات الأدائية، عمان، الأردن، ط1، 2008.

–محمد الأخضر الصبيحي :

17.مدخل إلى علم النّص و مجالاته و تطبيقه، الدار العربية للعلوم ناشرون، بيروت، لبنان، ط1، 2008.

– محمد حمود :

18.تدريس الأدب، مطبعة النّجاح، الدّار البيضاء، المغرب، ط3، 2005.

–محمد خطابي :

19. لسانيات النّص "مدخل إلى انسجام الخطاب"، المركز الثقافي العربي، الدّار البيضاء، المغرب، ط1، 1991.

– محمد مفتاح:

20.التّشابه والاختلاف، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 1996.

–مصطفى بن عبد الله بوشوك:

21. تعليم وتعلم اللّغة العربية وثقافتها، دار الهلال العربية، الرباط، المغرب، ط2، 1991.

–نصر حامد أبو زيد:

22.النّص والسّلطة والحقيقة، الدّار البيضاء، المغرب، ط1، 1995.

– وليد أحمد جابر:

23.طرق التّدريس العامة تخطيطها وتطبيقاتها التّربوية، دار الفكر، عمان، ط1، 2005.

ثالثًا–المراجع المترجمة:

– دي بوجراند و دريسلر:

24.النّص والخطاب والإجراء، تر/ تمام حسان، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط1، 1998.

قائمة المصادر والمراجع

-فان ديك:

25. النّص بنى ووظائف مدخل أولي إلى علم النّص، تر/ منذر عياشي، ضمن كتاب العلاماتيّة وعلم النّص، المركز الثّقافي العربي، بيروت، لبنان، ط1، 2004.

رابعًا-المعاجم:

- أحمد حسين اللقاني وعلي الجمل:

1. معجم المصطلحات التّربوية المعرفة في المناهج وطرق التّدريس، عالم الكتب للنشر، مصر، ط3، 2003.

- شعبان عبد العاطي و آخرون:

2. المعجم الوسيط، مجمع اللّغة العربيّة، القاهرة، مصر، ط4، 2004.

- الفيروز أبادي (محمد بن إبراهيم الشيرازي)(817 هـ) :

3. القاموس المحيط ، دار الجبل، بيروت، لبنان، ط1 ،1995.

- ابن منظور (جمال الدين محمد بن مكرم) (711هـ):

4. لسان العرب، دار المعارف ، مصر، (دط)، (دت) .

خامسًا- المجلات:

- بناني محمد الصغير:

مفهوم النّص عند المنظرين القدماء، مجلة اللّغة والأدب، العدد 12، المغرب،1997.

العنوان	الصّفحة
البسملة.	
الشّكر والتّقدير.	
ملخّص البحث.	
واجهة المقّدمة.	
مقدمة.	أ
مدخل: ضبط مصطلحات وتحديد مفاهيم	
تمهيد.	03
تعريف لسانيات النّص.	06
مفهوم التّدريس.	08
مفهوم النّص.	12
مفهوم التّعبير.	14
مفهوم التّعليم الثّانوي.	17
الفصل الأول: استثمار لسانيات النّص في تدريس النّصوص.	
واجهة الفصل الأوّل	19
فهرس الفصل الأوّل	20
تمهيد	21
أثر لسانيات النّص في تدريس النّصوص	23
الاتّساق و دوره في فهم النّص	25
استثمار لسانيات النّص في تدريس النّصوص	29
عرض الدراسة الميدانيّة	46

الفصل الثّاني: استثمار لسانيات النّص في تدريس التّعبير الكتابيّ.	
واجهة الفصل الثّاني.	60
فهرس الفصل الثّاني.	61
تمهيد.	62
أساسات تدريس نشاط التّعبير الكتابيّ.	65
شروط كتابة نص جّيد.	66
بناء موضوع التّعبير الكتابيّ من منظور لسانيات النّص.	68
استثمار آليات لسانيات النّص في تدريس مهارة التّعبير الكتابيّ.	71
عرض الدّراسة الميدانيّة.	86
واجهة الخاتمة.	102
الخاتمة.	103
واجهة الملحق.	105
ملحق	106
واجهة قائمة المصادر والمراجع.	134
قائمة المصادر والمراجع.	135
الفهرس.	139