الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
République Algérienne Démocratique et Populaire
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique

UNIVERSITE 08 MAI 1945-GUELMA
faculté : des lettres et des langues

جامعة 8 ماي 1945 قالمة
كلية الآداب واللغات

الرقم: ..... N° :.....

مذكرة مقدمة لنيل شهادة

الماستـــر

تخصص لسانيات تطبيقية و تعليمية اللغة العربية

أهمية المقاربة النصية في التعليم الثانوي

سنة ثالثة آداب و لغات أجنبية

–أنموذجًا–

مقدمة من قبل:
طوهرة آمنة

تاريخ المناقشة: .....

بلعز الطاهر	أستاذ مشرف	كلية الآداب و اللغات الأجنبية
ثماينية عبد الباسط	أستاذ مناقش	كلية الآداب و اللغات الأجنبية
عقوني سليمة	أستاذة مناقشة	كلية الآداب و اللغات الأجنبية

السنة: 2014 / 2015

الإهداء

إلى من .....زرع بي حب النجاح و التفوق.....أبي الغالي

إلى من .....بأنفاسها أرسم آمالي و آلوان أحلامي.....أمي الحنونة

إلى من .....كافاني مثالًا في حب الخير و العطاء.....جدتي

إلى من ..... كانوا سندي و عاشروا معي حلو الحياة و مرّها إخوتي الأعزاء

[**رمزي، سامي**] و أخواتي الحبيبات [**نسيمة، رتيبة، سلوى، أحلام، سلمى**]

إلى من ..... قدمت إلي الدعم و المساندة تحية خاصة و عطرة أتوجه بها إلى عمتي [**نادية**]

إلى كتاكيت العائلة: [**أنور، أماني، يوسف، كاملیا، جنة، رايس**]

إلى توأم روحي، و رفيقة دربي....فاطمة الزهراء

إلى من مد يد العون، و حقق لي أمنية التميز...الدكتور الفاضل **الطاهر بلعز**

إلى كل من يقع نظره على لجهد المتواضع قارئًا أو طالب علم أهديكم هذا العمل المتواضع عسى أن يجعله الله علمًا نافعًا و عملًا مقبولًا.

آمينة

شكر و عرفان

الشكر لله عزّ و جلّ على عظيم فضله موضح الرؤى و مبدد الحجب و الشكوك له الحمد على إنعامه عليّ في إنجاز هذا البحث

كما أتقدم بأسمى معاني الشكر و العرفان و كل كلمات التقدير و الإحترام إلى الأستاذ الفاضل "**الطاهر بلعز**" الذي كان لي خير مرشد إهتديت به لما أسداه لي من نصائح قيمة و ملاحظات نباءة.

كما أتقدّم بجزيل الشكر إلى أسرتي على ما أمدته لي من دعم مادي و معنوي.

كما أتقدم بكل معاني الإمتنان إلى أساتذة اللغة العربية و آدابها و لا أنسى أن أقرأ و أعترف بجميل الطلبة خاصة دفعة اللسانيات التطبيقية و تعليمية اللغة العربية.

كما أتقدم بكل معاني الإمتنان إلى كل طاقم المكتبة "**عبد المالك ياسين**" و "**شفيقة**" و كاتب مذكرة بحثي "**لطفي**" جزاهم الله عنّي خيرًا

و أتقدم بالشكر الجزيل لكل من ساعدني من قريب أو من بعيد و لو بكلمة طيبة

الإهداء

إلى من .....زرع بي حب النجاح و التفوق.....أبي الغالي

إلى من .....بأنفاسها أرسم آمالي و آلوان أحلامي.....أمي الحنونة

إلى من .....كافاني مثالًا في حب الخير و العطاء.....جدتي

إلى من ..... كانوا سندي و عاشروا معي حلو الحياة و مرّها إخوتي الأعزاء

[**رمزي، سامي**] و أخواتي الحبيبات [**نسيمة، رتيبة، سلوى، أحلام، سلمى**]

إلى من ..... قدمت إلي الدعم و المساندة تحية خاصة و عطرة أتوجه بها إلى عمتي [**نادية**]

إلى كتاكيت العائلة: [**أنور، أماني، يوسف، كاملیا، جنة، رايس**]

إلى توأم روحي، و رفيقة دربي....فاطمة الزهراء

إلى من مد يد العون، و حقق لي أمنية التميز...الدكتور الفاضل **الطاهر بلعز**

إلى كل من يقع نظره على لجهد المتواضع قارئًا أو طالب علم أهديكم هذا العمل المتواضع عسى أن يجعله الله علمًا نافعًا و عملًا مقبولًا.

آمينة

مقدمة:

إن التطورات التي مست المنظومة التربوية في الجزائر اقتضتها التغيرات المحيطة بالمدرسة الجزائرية و تغييرات كان يجب أن تراعى فيها البيئة و التراث الفكري، و خصوصيات اللغة العربية في الجزائر و في مؤسساتها التعليمية، فاللغة هي قوائم الفعل التعليمي التعلمي، و لهذا فهي عصب الحياة في المنظومة التربوية، فالحديث عن اصلاح المنظومة التربوية في الجزائر يعني إصلاح المناهج التعليمية و التربوية، و كذا المقاربات و طرق التدريس و الوسائل التعليمية بصفة عامة.

هذا التوجه نحو إصلاح المنظومة هو محاولة ترقية اللغة العربية بالاعتماد على طرائق جديدة في تعليمها، فقد استفادت اللغة العربية من هذه الجهود التعليمية، النظرية الحديثة خاصة الطرائق المبنية على المقاربة النصية كاختيار منهجي في تعليمية اللغة في إطار ما يسمى بالتدريس بواسطة الكفاءات باعتماد النص أحد البيداغوجيات المعتمدة في تحقيق الكفاءة، و كونه المنطلق لإنجاز جميع الأنشطة المقررة و الإطار العام لاكتساب المتعلمين مختلف المهارات اللغوية، و ذلك بالنظر إلى النص على أنه مستويات مختلفة لا تتجزأ تمكن المتعلم من إنتاج اللغة حسب المواقف و الأنشطة التعليمية.

و نظرًا لهذه الأهمية التي تحتلها المقاربة النصية في حياتنا العلمية و الاجتماعية و الثقافية.

أردت أن أتناول هذا الموضوع بالدراسة و التحليل، و على هذا الأساس إرتأيت أنه عنوان مناسب هو: **أهمية المقاربة النصية في التعليم الثانوي – السنة الثالثة آداب و لغات – أنموذجاً–.**

و حاولت من خلالها إظهار الأهمية التي تؤديها المقاربة النصية في تدريس مختلف الأنشطة و الروافد من جهة، و ما توفره من آليات إجرائية تفتح باب الاجتهاد أما الأستاذ في اختيار الوضعيات التعليمية التعلمية كما تسمح له بتكييف المعارف و المعلومات مع محيط التلميذ من جهة أخرى، و من ثمة تكوين نظرة عن النصوص بمختلف أنواعها و أنماطها، بالإضافة إلى إلقاء نظرة على التعليم الثانوي في الجزائر من خلال التطرق إلى مفهومه و أهميته و أهدافه.

و اخترت المرحلة الثانوية لأنها مرحلة توسطت مرحلة التعليم المتوسط و المرحلة الجامعية.

و اتخذت السنة الثالثة من التعليم الثانوي –أنموذجاً– لما لها من أهمية بالغة باعتبار أن المتعلمين في هذا المستوى يعدّون لاجتياز امتحان شهادة البكالوريا و الالتحاق بصفوف التعليم العالي و البحث العلمي، كما وقع اختياري على هذا الموضوع بدوافع موضوعية و أخرى ذاتية.

– أما الدوافع الموضوعية أجملها فيمايلي:

1) قلة الدراسات اللسانية التطبيقية حول هذا الموضوع.
2) ضرورة تعرف المدرس و المتعلم على أهداف و أهمية المقاربة النصية.
3) الإيمان بأهمية المقاربة النصية كإستراتيجية تضمن نجاح العملية التعليمية التعلمية من خلال الحرص على التفاعل بين عناصر العملية التعليمية.

أما الدوافع الذاتية فتلخصها رغبتي في البحث في علم اللسانيات التطبيقية عامة، و التدريس خاصة، إضافة إلى الحيرة العلمية و الشعور بالمشكلة التي ظلت تؤرقني و تدفعني دفعًا للبحث في حيثياتها و جزئياتها.

كل هذه الأسباب و أخرى دفعتني لاختيار هذا الموضوع و دراسته و محاولة إثرائه بأفكار جديدة، قد تفتح الباب أما دراسات أخرى من شأنها الوصول إلى أحسن ما توصل إليه هذا البحث.

و لقد التزمت في هذه الدراسة بمنهج معين، و هو المنهج الوصفي التحليلي في معالجة الاستبيانات الموجهة لعينة من الأساتذة و يمكن تحديد معالمه في النقاط الآتية:

1) الحرص على إيراد الأمثلة المتنوعة و موافقة للبرنامج المدرسي للتدعيم.
2) استعمال بعض الجداول لوصف و تحليل بعض القضايا المعالجة في هذه الدراسة.

و قد جاء هذا البحث مقسمًا إلى مقدمة، فصلين [نظري، و تطبيقي] و خاتمة.

و قد جاء الفصل النظري موسوعًا بـ: "المقاربة النصية في ضوء التعليم في الجزائر"، و الذي قسمته إلى أربعة مباحث، و قدمت في الأول منها: مفاهيم حول المقاربة النصية، و فيه توقفت في ثلاثة مطالب عند التعريف اللغوي الإصلاحي للمقاربة، ثم الانتقال إلى مفهوم النص لغويًا تطرقت إلى أهم المفاهيم التي تساهم في ضبط حد النص حيث قاربت مفهوم النص الاصطلاحي، و من ثم تطرقت إلى مفهوم المقاربة النصية في منهاج و الوثائق المرفقة.

و في الثاني النصانية، للحديث في أولها عن معايير النصية ثم كان التطرق إلى مفاهيم نحو الجملة و نحو النص، بالإضافة إلى الحديث في ثالثها إلى الانتقال من نحو الجملة إلى نحو النص.

و في المبحث الثالث منها: قدمت أنواع النصوص و أشكالها، كما عرضت أنماط النصوص، و كان آخر الحديث في هذا المبحث عن أنواع النصوص المقررة في منهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي.

و في الرابع: المقاربة النصية، تعرضت في أوله إلى أهمية المقاربة النصية، و من ثم الوظائف التربوية لمقاربة النصية، ثم تناولت أهدافها.

أما الفصل التطبيقي: فقد تركّز حول المقاربة النصية و تطبيقاتها، حيث اقتضت الدراسة، الحديث في أول مبحث له عن لمحة عن التعليم الثانوي، عرضت فيه مفهوم مرحلة التعليم الثانوي من ثم أهميته و أخيرًا أهدافه.

ثم اقتدى المسار في المبحث الثاني : إظهار واقع المقاربة النصية و الوضعية الإدماجية في مؤسساتنا التربوية، حاولت من خلالها الكشف عن الكفاءات المستهدفة، ثم أظهرت منهجية تداريس المقاربة النصية من خلال الكتاب المدرسي، و قدمت نماذج لمذكرات أنموذجية للمقاربة النصية للسنة الثالثة ثانوي، حاولت أن أبين من خلالها كيف تقدم الروافد اللغوية وفق المقاربة النصية.

و الجانب الميداني يضم مبحثين:

- المبحث الثالث : تناول منهج الدراسة، و المطلب الثاني منه أدوات الدراسة و أخيرًا عينة و مجالات الدراسة.
- المبحث الرابع: و هو الإطار التحليلي للدراسة، و تضمن في ألة مطلب له تحليل و تفسير البيانات والثاني نتائج العام للإستبيان.

و أخيرًا ختمت بحثي بجملة من النتائج التي توصلت إليها أثناء الدراسة و التحليل، ثم ذيلتها بجملة من التوصيات و المقترحات.

و لا يفوتني ذكر بعض الصعوبات التي اعترضت طريق بحثي التي يبقى أهمها نقص الدراسات الحديثة التي تناولت بالبحث أهمية المقاربة النصية و التي تبقى مجالا خصبًا لم ترسم ملامحه النهائية بعد، أضف إلى ذلك حداثة

عهد المقاربة النصية بالعملية التعليمية، حيث لا تتعدى فترة اعتمادها العقد من الزمن، الأمر الذي يصعب الحكم على نجاحها من عدمه.

فالصعوبات التي واجهتني أثناء الدراسة كانت في الفصل التطبيقي أكثر من الفصل النظري أين تملّص بعض الأساتذة الإجابة عن الاستمارات نظرًا لظروفهم الخاصة، و كذلك ضيق الوقت في الفترة التي قمت فيها بتوزيع الاستمارات، أما في الفصل النظري قلة المراجع التطبيقية التي تناولت هذا بالدراسة

فقد إعتمد في دراستي لهذا الموضوع على مصادر، و مراجع صلة بالمدة اللغوي و خاصة النصوص و المقاربة النصية، و قد تنوعت هذه المصادر و المراجع قديمة و حديثة، نظرية و تطبيقية، لسانية و تربوية.

كما استعنت باستقرار الواقع المدرسي، و الربط الميداني العملي، و فحص مجموعة من المقررات المدرسية خاصة السنة الثالثة من التعليم الثانوي مناهجها و وثائقها المرافقة، و ما تجمع لديّ من شتات المحلات و المقالات.

و من أبرز المصادر التي إستعنت بها: وزارة التربية الوطنية كتاب اللغة العربية و آدابها السنة الثالثة من التعليم الثانوي، دليل الأستاذ، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي، منهاج اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم العام و التكنولوجي.

و أما المراجع فمن أبرزها كتاب روبرت دي بوجراند: النص و الخطاب و الإجراءات، أساليب تدريس اللغة العربية لأحمد صومان وذيلت بحثي هذا بخاتمة يليها فهرست لقائمة المصادر و المراجع من ثم محتويات البحث.

و الحمد لله الذي بنعمته تتم الصالحات و تيسر الطاعات ثم الشكر و الثناء بعد الله للأستاذ الكريم **الطاهر بلعز** الذي سهر على إتمام هذا البحث حتى استوى على سوقه.

المبحث الأول: مفاهيم حول المقاربة النصية:

المطلب الأول: مفهوم المقاربة

*** لغةً:**

ورد في لسان العرب لابن منظور في المادة اللغوية[ق ر ب].

قرب: القرب نقيض البعد.

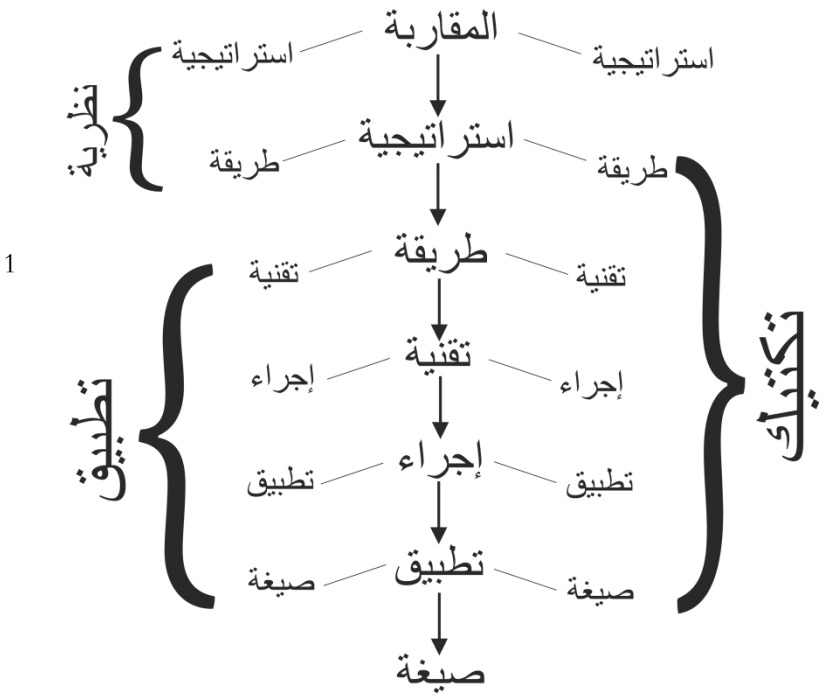
قرُبَ الشيءُ، بالضم، يَقْرُبُ قُرْبًا و قُرْبَانًا و قِرْبَانًا أي دَنَا، فهو قريبٌ، الواحد و الإثنان و الجميع، في ذلك سواء و قوله تعالى: "و لَوْ تَرَى إِنْ فَزِعُوا فَلَا فَوْتَ و أُخِذُوا مِنَ مَكَانٍ قريبٍ"[1] جاء في التفسير: أُخِذُوا مِنَ تحتِ أقدامِهم و قوله تعالى: "و مَا يُدْرِيكَ لَعَلَّ الساعة قريب"[2]، ذَكَرَ قريبًا لأنَّ تأنيثَ الساعة غير حقيقي، و قد يَجُوزُ أنْ يُذّكرَ لأن الساعة في معنى البعث[3].

كما يعرف معجم علوم التربية المقاربة على أنها: "كيفية دراسة مشكل أو معالجة أو بلوغ غاية، و ترتبط بنظرة الدارس إلى العالم الفكري الذي يجنّده في لحظة معينة، و ترتكز كل مقاربة على استراتيجية للعمل يوضحها الرسم الآتي":

[1] سورة سبأ، الآية 51.

[2] سورة الشورى، الآية 17.

[3] إبن المنظورالإفريقي: أبو الفضل جمال الدين بن مكرم: لسان العرب، م/ج1، دار صادر، بيروت، لبنا، ط 3، 1994، ص 662، مادة (ق، ر، ب).



[1]

"فالمقاربة وفقا للشكل السابق تَعْني خطًّا موجهة لنشاط ما يرتبط بتحقيق أهداف معينة في ضوء إستراتيجية تربوية تحكمها جملة من العوامل و المؤثرات تتعلق بـ:

أ. **المدخلات:**

و هي تتمثل في المعطيات المادية و البشرية و العلمية و البيداغوجية و الظروف الزمانية و الوسط التعليمي.

ب. **الفعاليات:**

جملة التفاعلات التي تحدث بين مختلف عناصر العملية البيداغوجية المعلم، المتعلم، المحتويات و الطرائق الوسائل، البيئة التعليمية.

ج. **المخرجات(وضعيات الوصول):**

نواتج العمليات من حيث الكفاءات المنتوعة في مختلف المجالات و مؤشراتها البارزة من خلال وضعية التقويم المرافقة لعمليات التقويم."[2]

[1] عبد اللطيف الفاربي و أخرون: معجم علوم التربية مصطلحات البيداغوجيا و الديداكتيك سلسلة علوم التربية 10،9، دار الخطابي للطباعة و النشر، ط1، 1994، ص21.

[2] بناسي مسعود لبنى: واقع التقويم في التعليم الابتدائي في ظل المقاربة بالكفاءات دراسته ميدانية بولاية ميلة، مذكرة مقدمة لنيل شهادة ماجستير في العلوم التربوية، جامعة منتوري، قسنطينة، 2008، ص 78-79.

و في مختار الصحاح للرازي: قرب [ق ر ب] – (قُرْب) بالضَّم (قُرْبًا) بضمّ القاف أي دنا، و إنما قال الله تعالى:"انّ رحمة الله قريب من الحسنين"[1]، و لم يقل قريبة لأنه أراد بالرحمة و الإحسان و قال الفراءُ: (القريبُ) في معنى المسافة يُذَكَّرُ و يُؤَنَّثُ و في معنى النّسب يُؤَنَثُ للإخلاف تقول هذه المرأة قريبتي أي ذاتُ قرابتي، و (قَرِبَةُ) بالكسر، (قِربانًا) بكسر القاف، أي دنا منه و (القُربانُ) بضم القاف تَقَرَبَتْ به إلى الله تعالى تقول (قَرِبْتُ) الله (قربانًا) و (تَقَرَّبَ) إلى الله بشيء طلب به (القَرْبةُ) عنده (إقترب) الوعد (تقارَبَ) و شيء (مُقَارِبٌ) بكسر الراء أي وسط بين الجيد و الرديء، و كذا إذا كان رخيصًا تَقَلْ مُقَارِبٌ بكسر الراء و (القَرَابَةُ) و (القُرْبَى) القُربُ في اللُّحْم و هو في الأصل مصدره تقول بينهما (قَرَابَةٌ) و (قربٌ) و (قُرْبَى) (مَقْرُبَة) بفتح الراء و بضمها قُرْبَةٌ سكون الراء (قُرُبَةٌ) بضم الراء، و هو قريبي و ذو (قربتي) و هم (أقاربائي) و (أقاربي) و العامة تقول هو قريبتي مع السداد[2]، "يقصد من مصطلح المقاربة في اللغة الإقتراب من الحقيقة المطلقة و ليس الوصول إليها كون المطلق نهائي و غير محدد زمنيا و لامكانيا"[3].

من خلال التعاريف اللغوية السابقة للمقاربة يتضح بأنها تعني: الدنو و القرابة، و ملامسة الحق.

*** إصطلاحًا:**

المقاربة Approche " كيفية دراسة مشكل أو معالجة أو بلوغ غاية و ترتكز كل مقاربة على إستراتيجية للعمل"[4]

[1] سورة الأعراف، الآية 56.

[2] أبو بكر الرازي: مختار الصحاح، ج1، دار أحياء التراث العربي، بيروت، 1997، ص220، ، مادة (ق ر ب).

[3] فاطمة الزهراء بوكرمة: الكفاءة مفاهيم و نظريات، دار هومة، الجزائر، 2008، ص45.

[4] خير الدين هي: مقاربة التدريس بالكفاءات، مطبعة عين البنيان، الجزائر، ط1 ، 2005، ص07.

كما يضيف الأستاذ **فريد حاجي** على هذا التعريف في "**المقاربة بالكفاءات كبيداغوجيا**" قائلاً: "...و نأخذ في الحسبان كل العوامل المتداخلة في تحقيق الآداء الفعّال و المردود المناسب من طريقة و وسائل و مكان و زمان و الوسط و النظريات البيداغوجية"[1].

يتضح بذلك أن المقاربة تدل على خطة عمل تدرس مشكل ما، الغرض منها الوصول إلى نتائج معينة، فتكون هذه المقاربة وفق إستراتيجية للعمل و ضمن عوامل متداخلة.

و من تعريفاتها أيضا هي:" تصور مستقبلي لفعل قابل للتنفيذ وفق مرامي خطط منسجمة مع الشروط، و العوامل الضرورية اللازمة لآداء (الكفاءات المستهدفة الطرائق، الوسائل، الوسط التربوي)، و هذا كله لتحقيق المردود المرتقب تقوم المقاربة على أربعة جوانب أساسية مرتبطة لا يمكن الاستغناء عن أي جانب منها تتمثل في:

1. **الجانب الإستراتيجي(المنهجي)**: يعمل على تحديد التغيرات و الخطوات إلى تعين تحقيقها لدى المتعلم، و يتم ذلك على مستوى المعرفي و الوجداني و النفسي – الحركي.
2. **الجانب التكتيكي**: و يقوم هذا الجانب على إيجاد أنجح الطرائق و الخطوات إلى تعين على تحقيق أهداف إستراتيجية المقاربة المتبناة.
3. **الجانب النظري**: و يتلخص هذا الجانب في ثلاثة عوامل و هي الفكر المنطق و العقل التي تبين الإستراتيجيات المتعلقة بالمقاربة المطلوب تنفيذها.
4. **الجانب التطبيقي**: و الذي يشمل على جميع الأدوات و الإجراءات و الممارسات الإجرائية التي يتم من خلالها تنفيذ إستراتيجية المقاربة."[1]

[1] فريد حاجي: المقاربة بالكفاءات كبيداغوجيا، المركز الوطني للوثائق التربوية، سلسلة موعدك التربوي، ع19، ديسمبر 2005، ص02.

و ترتكز كل مقاربة على إستراتيجية للعمل و هي خطة إجرائية تتميز بتكامل مكوناتها من المبادئ و الأنشطة التعليمية و العوامل التربوية و الهدف منها تحقيق نوع معين من التعلم لدى المتعلمين كما أنها – المقاربة– خطة منظمة تتضمن مسارًا من العمليات التي يمكن أن تعمل على تحقيق أهداف معينة، تشمل أشكالًا من التفاعل بين المتعلمين و معلم اللغة و موضوع المعرفة و تمثل للمعلم أدوات التحكم في الموقف التعليمي، فوظيفة الإستراتيجية في التربية تتمثل في رسم السياسات العامة للمهام و لا تأخذ في حسبانها المتغيرات التي تتضمنها المواقف خلال التخطيط أو التنفيذ، و كل إستراتيجية تتطلب طريقة و كل طريقة تتطلب تقنية.

فهي حسب لوجندر Legendre 1988:" مهارة تعليمية أساسها مجموعة من القواعد المحددة و الإجراءات المفحوصة عمليا، و تنسب التقنية إلى أسلوب العمل أو الإنتاج المسند إلى التجربة أكثر من المعرفة العلمية أو النظرية."[2]

تعرف المقاربة بأنها " الكيفية أو الخطة المستعملة لنشاط ما و التي يراد منها دراسة وضعية أو مسألة أو حل مشكلة، أو بلوغ غاية معينة أو الانطلاق في مشروع ما، و قد استخدمت في هذا السياق للدلالة على التقارب الذي يقع بين مكونات، العملية التعليمية التي تم تبعا فيها بينها من أجل تحقيق غاية تعليمية وفق إستراتيجية تربوية و بيداغوجية واضحة."[3]

---

[1] حياة نباجي: السياسة الإصلاحية في المنظومة التربوية من الإصلاح الجزئي إلى التغيير الجذري، مخبر الممارسات اللغوية بالجزائر، أعمال اليوم الدراسي، ص185 – 186.

[2] نوال زلالي: استراتيجية التعلم في ظل المقاربة بالكفاءات، مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر، أعمال اليوم الدراسي: إصلاحات التعليم العالي و التعليم العام" الراهن و الآفاق، منشورات مخبر الممارسات اللغوية، جامعة البويرة، الجزائر، 2013، ص128 129.

[3] فاطمة الزهراء بوكرمة: الكفاءة مفاهيم و نظريات، م س، ص45.

ينظر إلى المقاربة من خلال هذا التعريف على أنها الطريقة المعتمدة لتحقيق غرض ما في المجال التعليمي و حتى يتم الجمع بين المعاني التي تتضمنها التعريفات السابقة نقول بأن:" المقاربة هي الطريقة المعتمدة في العملية التدريسية لتقريب المتعلم من كفاءته أو الطريقة التي تدفع المتعلم إلى استغلال و استثمار ما يمتلكه من قدرات و إمكانيات."[1]

المطلب الثاني: النص

*** لغةً:**

جاء في لسان العرب لإبن منظور أن "النص": "رَفْعُكِ الشيء: نصَّ الحديث ينصُّهُ نصًّا رَفَعَه، و كل ما أظهر فقد نُصَّ(.....) و نَصَّت الضبية جيدها: رَفَعَتْهُ وَ وُضِعَ على المِنَصَّةِ: أي على غاية الفضيحة، و الشُهْرتة و الظهور(.....) و قال أبو عبيد: النصُّ: التحريك حتى تستخرج من الناقة أقْصى يسرها، و أَنْشَدَ: و نَقْطَعُ الخَرْقَ بِسَيْرٍ نَصَّ.

و النَّصُّ و النَّصِيصُ: السير الشديد و الحثُّ(.....)، و أصل النص: أقصى الشيء و غايته ثم سمي به ضرب من السير السريع، و النصّ: التوقيف، و النَّصُّ: التعيين على شيء ما، و نصُّ الرجل نصًّا إذا سأله عن شيء حتى يستقصي ما عندهُ(.....) وقال الأزهري: النصُّ أصلُهُ منتهى الأشياء و مبلغ أقصاها و منه قيل: نصَصْتُ الرجل إذا إستقصيت مسألته عن الشيء حتى تستخرج كل ما عنده(.....) و في حديث هرقل: يَنُصُّهُم : أي سيتخرج رأيهم و يظهره، ومنه قول الفقهاء: نصُّ القرآن: و نصُّ السنة أي ما دلَّ ظاهر لفظهما عليه من الأشياء(.....) و انتصّ الشيء و انتصب إذا استوى و إستقام"[2]

[1] عبد العزيز عميمر: المقاربة بالكفاءات ماهي؟ و لماذا؟، و كيف؟، دار الهدى، ط1 ،2003، ص26.

[2] إبن منظور: لسان العرب، م /ج7، م س، ص 97،98.

كلما أورد الفراهيدي في مادة نصص: " نَصَصْت الحديث إلى فلانٍ نصًّا، أي رَفَعْتُهُ قال: و نصّ الحديث إلى أهله فإن الوثيقة في نصّه.

و المنصّة: التي تقعد عليها العروس، و نَصَصْتُ ناقتي: رفعتها في السَّير.

و النصنصة: إثبات البعير ركبتيه في الأرض و تَّحرّكُه إذا هَمَّ بالنهوض و الماشطة تنصّ العروس أي تُقْعِدها على المنصة، و هي تنتصُّ أي نقعدُ عليها أو تشْرف لترى من بين النساء، و نَصَصْتُ الشيء: حرّكته، ونصصْتُ الرجلَ: إستقصيت مسألته عن الشيء، يقال نصَّ ما عنده أي إستقصاه."

و نصُّ كل شيء منتهاه، و في الحديث: " إذا بلغ النساء نصَّ الحقائق فالعصبة

أَوْلَى" أي إذا بلغت غاية الصِّغر إلى أن تدخل في الكبر فالعصبةُ أَوْلى بها من الأمر يريد بذلك الإدراك و الغاية، وقوله أحقّ بها: أي يحفظونها و كينونتها عندهم."[1]

و في القاموس المحيط للفيروز آبادي مادة نصص في قوله: " (نصَّ) الحديث رَفَعَهُ، و ناقته: استخرج أَقْصَى مَا عِنْدَهَا مِنَ السَّير و الشيء: حَرَّكَهُ، و منه: فلان ينصُّ أنفهُ غضبا، و هو نصَّاصُ الأَنْفِ، و المتاع: جعل بعضه فوق بعض و فلانًا: استقصى مسألته عن الشيء(.....) و الشَّواءُ يَنُصُ نَصِيصًا: صَوَّتَ على النَّار و القدر غَلَتْ، النَّصُّ: الإسناد إلى الرئيس الأكبر و التوقيف، و التعيين على شيء ما(.....) و نصيصُ القوم: عدَدَهُمْ و النصَّةُّ: العصفورةُ، و بالضم الخُصْلَةُ من الشعر.....

و ناصَّهُ استقصى عليه، و ناقشه ، و انتصَّ: انقبض و انْتَصَب: ارْتَفَعَ و نَصْنَصَهُ : حَرَّكَهُ، و البعيرُ: أثبت ركبتيه في الأرض و تحرّكَ للنهوض.[1]

[1] الخليل بن أحمد الفراهدي: كتاب العين، دار الكتب العلمية، ج 4، منشورات محمد علي بيضون جامعة القاهرة، ط1، بيروت، لبنان، د ت، ص 228.

من خلال التعارف السابقة نجد أن النص من وجهة لغوية يعني <رفع الشيء> و هذا التحديد اللغوي لا يخرج عن دلالات معينة هي:

الرفع.

1. الإظهار.
2. ضمّ الشيء إلى الشيء.
3. أقصى الشيء و منتهاه.

*** إصطلاحًا:**

لم يقتصر النص على ما ورد في المعاجم القديمة، فقد تطور تعريفه و أصبح أكثر شمولا و إجرائية، فقد تعددت مفاهيمه بتعدد التوجيهات المعرفية و النظرية و المنهجية، و كل تعريف يعكس وجهة نظر صاحبه و سنعرض مفهوم النص من خلال مجموعة من التعريفات لبعض الإجتهادات العربية و الغربية.

أ– مفهوم النص في الدراسات العربية:

– من بين الاجتهادات التي قدمت لتحديد مفهوم النص عند العرب القدامى ما جاء به الشريف الجرجاني في كتابه "التعريفات" عندما بين بأنه "ما إزداد وضوحًا على الظاهر بمعنى في المتكلم، و هو سوق الكلام لأجل ذلك المعنى، فإذا قيل أحسنوا إلى فلان الذي يفرح بفرحي و يغتم بغمي، كان نصًا في بيان محبته، و مالا يحتمل إلا منها واحدا.

و قيل: ما لا يحتمل التأويل.

[1] الفيروز آبادي: القاموس المحيط، ج، 1دار حياء التراث العربي، بيروت، 1997 ، ص568، مادة (ن،ص،ص).

– نلاحظ من خلال هذا التعريف مستويين: يتعلق المستوى الأول بالمعنى الظاهر، يتعلق المستوى الثاني بزيادة الوضوح على المعنى الظاهر، و تلك الزيادة تقتضي معنًا في نفس المتكلم يود تبليغها إلى المخاطب"[1]

– و بهذا يغدو النص في تعريف الجورجاني واضح المعنى، أحادي الدلالة و لا يحتاج إلى تأويل و لا إلى سؤال عن معناه، لأن النظر إلى النص من خلاله يتعلق بمستويين بالمعنى الظاهر و زيادة الوضوح على هذا المعنى مراعيا في ذلك المتلقي.

– و على نفس الشاكلة يعرفه الأستاذ الأزهر الزناد في كتابه "نسيج النص" أنه:

"نسيج من الكلام و ذهب إلى أن معنى النسيج يتوفر في المصطلح الأعجمي المقابل لمصطلح نص (Texte) على أن هذا المعنى – في نظرنا – ليس غريبا عن تصور العرب للنص، فقد تبين أن الكلام عند العرب يكون نصًا، إذا كان نسيجا، و النص و النسيج في بعض الوجود يلتقيان/ ففي اللسان مادتا(ن ص ص، و ن س ج)."

" النص جعل المتاع بعضه على بعض و النسيج ضم الشيء إلى الشيء"، فالأول تركيب و الثاني ضم و التركيب و الضم واحد.[2]

يتبين النص من خلال تعريف (الزناد) أن له معنى النسيج، و ذلك لما يقابل –نص– في اللغات الأخرى الأجنبية(Texte) و اشترط أن النص لا يكون نصًا إلاّ إذا كان نسيجا بدليل أن النص و النسيج بلتقيان أحيانا، فالأول تركيب و الثاني ضم و التركيب و الضم واحد.

– و من المحاولات الأخرى لتعريفه نجد محاولة "محمد مفتاح" على حد قوله هو: مدونة حدث كلامي يتألف من الكلام لا من أشياء أخرى غير الكلام، و هو: حدث بمعنى أنه يقع في زمان و مكان محددين لا يعيد نفسه مثله مثل الحدث التاريخي.

و تواصلي بمعنى أنه يهدف إلى إيصال معلومات و نقل خبرات و تجارب مختلفة إلى المتلقي.

و تفاعلي بمعنى أنه يؤدي وظيفة تفاعلية و يقيم علاقات بين أفراد و المجتمع و يحافظ على ذلك.

[1] الشريف علي بن محمد الجورجاني: كتاب التعريفات، دار الإيمان للطبع و النشر و التوزيع، د ط، الإسكندرية، ص265.

[2] أنظر: الأزهر الزناد: نسيج النص بحث فيما يكون به المفوظ نصًا، المركز الثقافي العربي، ط1، بيروت، 1993، ص06.

و مغلق أي له نقطة بداية و نقطة نهاية.

و توالدي أي أنه سبيل أحداث تاريخية و نفسية و لغوية تنبثق منه أحداث لغوية أخرى لاحقة لها.[1]

و بهذا فإن النص حسب "محمد مفتاح" هو حدث كلامي مكتوب يتكون من الكلام الذي ينقله المتكلم إلى الملتقي الهدف منه إيصال معلوما لتتحدث عملية تفاعلية بين أفراد المجتمع محدود، تتوالده الأجيال.

فالناظر إلى هذه التعريفات التي أوردناها سابقا بشيء من التأمل، نرى بأنه كل تعريف يركز على جانب واحد و بعد معين، فتحديد مفهوم النص لا يقتصر على العرب القدامى، بل و يتعدى ذلك إلى الغرب المحدثين.

ب– مفهوم النص في الدراسات الغربية:

و تعددت تعريفات النص و تنوعت بحيث تشعبت الدراسات و أخذت اتجاهاتها أشكالا عدة و في هذا التشعّب تعبير برنيكر Brinker إذ يعرفه على أنه: " تتابع مترابط من الجمل و يستنتج أن الجملة بوصفها جزءا صغيرا ترمز إلى النص، و يمكن تحديد هذا الجزء بوضع نقطة أو علامة استفهام أو علامة تعجب ثم يمكن بعد ذلك وصفها على أنها وحدة مستقلة نسبيا."[2]

نستشف من تعريف"برينكر" أن النص يتحدد بتوالي مجموعة الجمل المترابطة التي تكون نصًا، باعتبار الجملة أصغر بنية في النص و تحديد هذه الأخيرة يكون بعلامات الوقف.

– في حين تنظر "جوليا كريستيفا" إلى النص على أنه: "جهاز عبر لساني يعيد توزيع نظام اللسان (Langue) عن طريق ربطه بالكلام (Parole) التواصلي راميا بذلك الإخبار المباشر، مع مختلف أنماط الملفوظات السابقة و المعاصرة."[3]

[1] بشير ابرير: اقليمية النصوص بين النظرية و التطبيق، عالم الكتب الحديث، ط1، إربد، الأردن، 2007، ص 89.
[2] سعيد حسن بحيري: علم لغة النص، المفاهيم و الإتجاهات، الشركة المصرية العالمية للنشر، لونجمان ط1، مصر، 1997، ص 103.
[3] محمد عزام: النص الغائب، منشورات و اتحاد الكتاب العرب،د ط، دمشق، 2001، ص 18.

– إنطلقت جوليا كريستيفا في تعريفها للنص من إتجاهين: يقوم الأول على أساس النظام اللغوي اللساني، أما الثاني فيقوم على أساس نظرية التواصل الهادفة للأخبار المباشر بمختلف أشكال الملفوظات سواء القديمة أو المعاصرة.

– أما تودوروف (Todorov) الذي يرى أن النص قد يتطابق مع جملة، كما أنه قد يتطابق مع كتاب بأكمله و هو يعرف بإستقلاله و إنغلاقه.[1]

بحيث يمكن للنص أن يكون متطابقا مع جملة أو مع كتاب، فهو نص مستقل أي محدد المعنى عكس النص المغلق الذي لا يحتمل إلا تفسيرا واحدا.

و هذا يعني أنه لا يوجد تعريف جامح لكل تعريف مانع لغيره من التعريفات.

و ذلك راجع لتعدد المناهج و الإتجاهات و المدارس التي ينتمي إليها الدارسون، و بالتالي يبقى النص مصطلحا إجرائيا تختلف السياقات في صياغة مفهوم له، و مادة طيعة لكل منهج يسخره كيفما أراده، بما يتناسب و منهجيته، و نستدل برأي "منذر عياشي" في هذا الصدد قائلا: إن وضع تعريف للنص يعتبر تحديدا يلغي السيرورة فيه و يثبت إنتاجية على هيئة نمطية لا يكون فيها زمان للمتغيرات الأسلوبية و القرائية أثرا، و يلغي قابليته التوليدية زمانا و مكانا، و يعطل في النهاية فاعليته النصية.[2]

و بإعادتنا تركيب اللفظ (المقاربة) مع لازمته النص تصبح (المقاربة النصية) و التي نحن بصدد الحديث عن هذه الأخيرة و تعريفها.

[1] عثمان أبوزنيد: نحو النص اطار نظري و دراسات تطبيقية، عالم الكتب الحديث، ط1، إربد، 2010، ص 13.

[2] منذر عياشي: مقالات في الأسلوبية ، www.almualem.net/mega/a1024.html.

المطلب الثالث: مفهوم المقاربة النصّية:

رافق الإصلاح الجديد للمنظومة التربوية ظهور الكثير من المصطلحات من أهمها(المقاربة النصية)، بحيث يقترح المنهاج تناول اللغة العربية من جانبها النصي كوسيلة لتعبير و الاتصال في طريق البناء، و من ثم اعتبار النص عنصرا أساسيا في الوحدة التعليمية.[1]

فقد جاء في منهاج اللغة العربية بأن المقاربة النصية:

"من منظور بيداغوجي هي مقاربة تعليمية تهتم بدراسة بنية النص و نظامه حيث تتوجه العناية إلى المستوى النص ككل، و ليس إلى دراسة الجملة، إنّ تعلّم اللغة هو التعامل معها من حيث هي خطاب متناسق الأجزاء و منسجم العناصر، و من هنا تنصب العناية على ظاهرة الاتساق و الانسجام التي تجعل النص غير متوقف على مجموعة متتابعة من الجمل بل تتعدى ذلك إلى محاولة رصد كل الشروط المساعدة على إنتاج نص محكم البناء متوافق المعنى."[2]

من حيث هي مقاربة التعليمية (Approche Didactique) هي: " الطريقة الاستقرائية المعدّلة، التي تنطلق في دراسة قواعد اللغة العربية من النص الأدبي، و هي أحدث الطرق، و تقوم على تحليل الظواهر اللغوية في النص بما فيها من الخصائص، و يعقب ذلك استنباط القاعدة منها و أخير تأتي مرحلة التطبيق(.....) و فيها يتم التدريس قواعد اللغة العربية في ظل اللغة و تمزج القواعد بالتركيب، و التعبير و القراءة بدل تدريسها مستقلة.[3]

كما ورد في معجم علوم التربية بأن المقاربات النصية(Approches textuelles): " مجموع طرائق التعامل مع النص و تحليله بيداغوجيا (Analyse Pédagogiques) لأجل أغراض تعليمية(....)، و تشمل هذه المقاربات الأنماط التالية:

[1] وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي: منهاج اللغة العربية لسنة الأولى متوسط، ص17.

[2] وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الثانوي، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الأولى جذع مشترك آداب، جذع مشترك علوم، ص 15.

[3] أنظر: حسن شحاتة: تعليم اللغة العربية بين النظرية و التطبيق، الدار المصرية البنانية، د ط، د ت، ص222.

1. مقاربة سوسيولوجية Approche Sociolinguistique:

و هي دراسة شروط إنتاج النص التاريخي و الآنية و شروط انتشاره في المجتمع و وضعه داخل المجتمع و تشتمل هذه المقاربة عناصر مثل:

أ. شروط الإنتاج و النشر (الإرسال – التلقي).

ب. وضع رسالة في المجتمع.

ج. أدوار و أوضاع المرسل و الملتقي.

د.تنظيم النص حسب مرجعيته.

2. مقاربة لسانية Approche Linguistique:

تتعلق بعملية تحديد خصوصية النص اللغوية من خلال الجوانب التالية:

أ.وظائف اللغة: المرسل، الملتقي، شكل الرسالة، القناة، المرجع....

ب. العلامات الشكلية للتلفظ.

ج. مقتضيات منطقية و تقديرية(أفعال – أوصاف.....)

د. أفعال الكلام من خلال مستوياتها التكليمي، و التكلّمي و الكلامي.

3. مقاربة منطقية تركيبية Logico – Syntaxique:

و هي مستوى التحليل النصي من خلال الجوانب التالية:

أ. نقاط نظام النص و شكله.

ب. النقاط العلاقات الزمنية....الخ.

ج. إجراءات انسجام النص.

د. أشكال الجمل(نفي، إستفهام، أسمية، فعلية....).[1]

و قد شرحها "عبد الحفيظ شريف" في تدريس قواعد اللغة العربية ضمن إختيار المقاربة بالكفاءات قائلًا: "و تخضع الدراسة النصية أثناء هذا التحليل البيداغوجي أغراض تعليمية، إحتكاما لمبدأ "النصية"إلى إعتبارات ثلاثة و هي:"

[1] عبد اللطيف الفاربي و آخرون: معجم علوم التربية مصطلحات البيداغوجي و الديداكتيك، م س، ص 76.

1. **الاعتبار السوسيولساني Sociolinguistique**: و ينظر من خلاله في الملابسات المقامية و المرجعية المحيطة بإنتاج النص، و تموقع مرَسِله و متلقيه.
2. **الاعتبار اللساني**: و ينظر من خلاله في وظيفة الوحدات المكونة للنص و مؤداها الشكلي في النص.
3. **الاعتبار التركيبي**: و تدرس من خلاله شبكة العلاقات الرابطة بين الوحدات اللغوية في هيأتها و زمنها، و أنماط جملها، و غير ذلك بما يخدم منها مضامين النص.[1]

إن النص يمثل دعامة الأساسية في التدريس بشيء تخصصاته عامة، و في تدريس اللغة العربية، بحيث إن نقطة الانطلاق هي النص و نقطة الوصول هي النص، لهذا توجهت عناية المربين و اللغويين إلى الاهتمام بالبناء الجيد و المتماسك للنصوص، لأن النصوص عندما تكون على هذا الحال تسهم في بناء عقلية منظمة قادرة على التعامل المنهجي و المنطقي مع المعارف و المعلومات و على اكتساب مهارات نصية متعددة و كذلك اكتساب أنواع التفكير المنهجي.

و النص يتناوب في ضوء المقاربة بالكفاءات من حيث هو بنية كلية مترابطة يجب أن تكون من هذا المنطلق.[2]

" و يعد مبدأ المقاربة النصية عبارة عن خطة عملية موجهة لتنشيط فروع اللغة العربية من جانب النصي، باعتبار النص بنية كبرى تظهر فيه مختلف المستويات اللغوية و البنائية و الفكرية و الأدبية و الاجتماعية."[3]

و عليه فإن المقاربة النصية في بناء مناهج اللغة العربية و تدريس أنشطتها المختلفة تعني اتخاذ النص محورًا تدور حوله جميع فروع اللغة العربية و بهذا يصبح النص بؤرة العملية التعليمية/ التعلمية بكل أبعادها.

[1] عبد الحفيظ شريف: تدريس قواعد اللغة العربية ضمن اختيار المقاربة بالكفاءات – دراسة نصية- كتاب اللغة العربية و آدابها السنة الثالثة من التعليم الثانوي – نمودجا-، مخبر الممارسات العلمية في الجزائر، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، 2013، ص 107

[2] وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الثانوي، مشروع الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثالثة من التعليم العام و التكنولوجي، ص07.

[3] أحمد الزبير: سند تكويني على أساس المقاربة بالكفاءات يتضمن دروسًا نمودجية، موجهة لأساتذة السنة الرابعة من التعليم المتوسط، وزارة التربية الوطنية، المعهد الوطني لتكوين المستخدمين و تحسين مستواهم، الحراش، الجزائر، دائرة البرامج و الدعائم التكوينية، ص 05.

المبحث الثاني: النصية و التناص La Textualité:

تمثل النصانية قواعد صياغة نص، و قد إستنبط "دوبوجراند" و "درسيلار" بسبعة معايير يجب توفرها في كل نص[1]، فالنص عندهما: حدث اتصالي تتحقق نصيته إذا اجتمعت له سبعة معايير هي: الربط و التماسك، القصدية، و المقبولية و الإخبارية و الموقفية و التناص أي أن الفعل التواصلي هنا يربط بين خصائص النص على اختلافها و القارئ لتحقيق الفعالية فمعلوم أنّ كل حدث يهدف إلى توصيل معلومات و معارف للملتقي عن طريق التفاعل بوصفه نشاطًا تواصليًا[2].

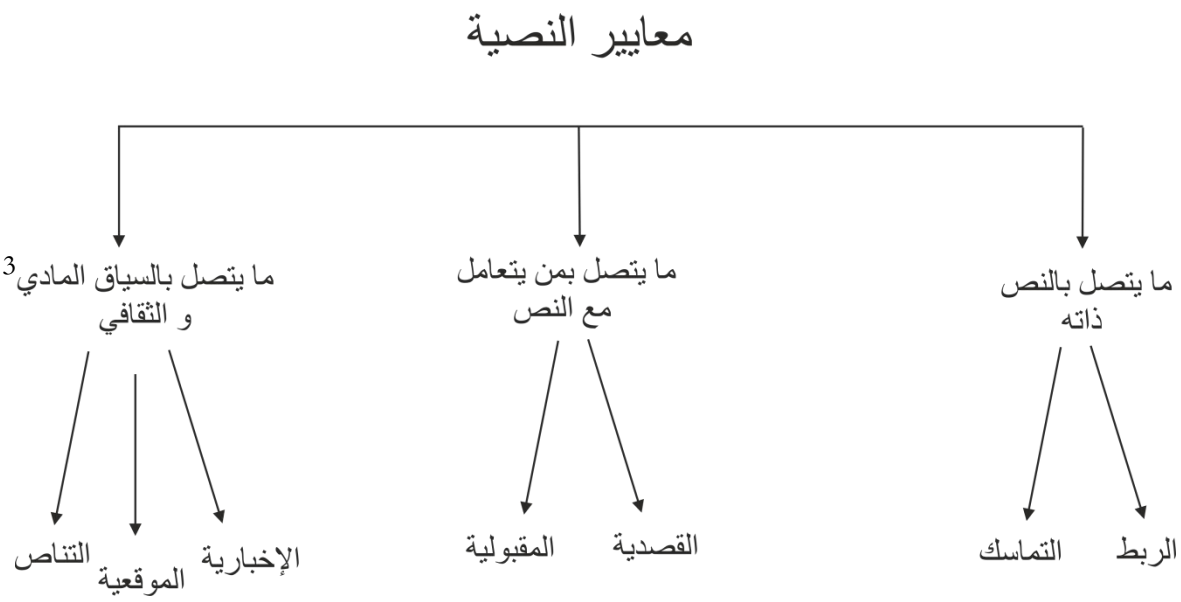
المطلب الأول: معايير نصية

و يمكن تصنيف هذه المعايير إلى ثلاث:

الأولى: ما يتصل بالنص ذاته.

الثانية: ما يتصل بمن يتعامل مع النص منتجًا و متلقيًا.

الثالثة: ما يتصل بالسياق المادي و الثقافي و يمكننا توضيح هذه الأقسام الثلاثة في المخطط الآتي:



[1] نعمان بوقرة: المصطلحات الأساسية في لسانيات النص و تحليل الخطاب، دراسة معجمية، جدار للكتاب العالمي، ط1، عمان،الأردن، 2009،ص 142.

[2] بشرى حمدي ووسن عبد الغني: في مفهوم النص و معايير نصية القرآن الكريم دراسة نظرية، مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية، م/ج 11، ع 01، 2001، ص 180.

[3] المرجع نفسه، ص 181.

1. الاتساق Cohésion:

و يعرفه "هاليداي و رقية حسن": الاتساق مفهوم دلالي يحيل إلى العلاقات المعنوية القائمة داخل النص التي تحدده كنص.[1]

و من ذلك أن الوحدة الدلالية للنص تأتي من الاتساق الموجود بين الجمل التي يتكون منها، فكل جملة في النص تعطي نوعًا من الترابط مع الجملة التي تسبقها و تلحقها، و بهذا تحتوي كل جملة على رابط اتساقي بالجملة التي تسبقها في النص هذا من جهة، و آخر بالجملة التي تلحقها من جهة أخرى.

كما يقصد به ذلك التماسك الشديد بين الأجزاء المشكلة لنص ما، و يهتم أيضا بالوسائل اللغوية و الشكلية التي تصل بين العناصر المكونة لجزء النص أو النص برمته.[2]

و قد أشار دوبوغراند إلى أهمية وسائل الاتساق في تنمية الكفاءة النصية للمتعلم من خلال البنية السطحية أو حذف عناصرها أو تطويرها أو تعديلها أو رفضها، و الإشارة إلى المعلومة أو التمييز أو الهوية في النص، و التوازي المناسب بين التكرار و الاختلاف في البنية السطحية حسب ما تقتضيه اعتبارات الإعلامية.[3]

2. الإلتحام Cohérance:

و هو يتطلب من الإجراءات ما تنشط به عناصر المعرفة لإيجاد الترابط المفهومي (Conceptual Connectivity) و إسترجاعه و تشمل وسائل الإلتحام على العناصر المنطقية كالسببية و العموم و الخصوص (Class in clussion) معلومات عن تنظيم الأحداث و الأعمال، و الموضوعات و المواقف،

[1] محمد خطابي: لسانيات النص مدخل إلى إنسجام الخطاب، المركز الثقافي العربي، ط1، بيروت، 1991، ص 15.

[2] بشرى حمدي البستاني، ووسن عبد الغني المختار: في مفهوم النص و معايير نصية القرآن الكريم دراسة نظرية، م س، ص 182.

[3] بشار إبراهيم: مقدمة نظرية في تعليمية اللغة بالنصوص، قسم الأداب العربي، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر، 2010، ص06.

السعي إلى التماسك فيما يتصل بالتجربة الإنسانية، و يتدعم الإلتحام بتفاعل المعلومات التي يعرضها النص (Text Presented Knowleolge) مع المعرفة السابقة

(Prior Knowbeologe Of The Word)[1] و يحدد "سعر مصلوح" الحبك بقوله: و أمل الحبك(Cohérance) ، فيختص بالاستمرارية المتحققة في عالم النص (Textual Word)، و نعني بها إستمرارية الدلالية التي تتجلى بها منظومة من المفاهيم (Concept) و العلاقات (Relation) الرابطة بين هذه المفاهيم[2].

و هذا التحديد الذي طرحه "مصلوح" يقصد به الترابط الفكري و المتوالي و المستمر في بنية النص، أي التشكيل النحوي للجمل و العبارات من حيث الدلالة و ما يتعلق بها من حذف و اضافة.....إلى غير ذلك و يتعلق هذا العنصر بالنص ذاته.

3. القصد Inter Tionalité:

و يعني أن النص ليس بنية عشوائية، و انما هو عمل مقصود أن يكون متناسقا و مترابطًا من أجل تحقيق هدف، و بمعنى آخر هو عمل مخطط له غاية يوّدُ بلوغها، و بالطبع فقد لا يستطيع من شيء النص أن يفي بتحقيق هذا العنصر النصاني.... و يتعلق هذا العنصر بمستقبلي النص[3].

4. المقبولية(الإستحسان Accepitabilité):

و يتضمن موقف المستقبل إزاء صورة ما من صور اللغة ينبغي أن تكون مقبولة من حيث هي نص ذو سبك و التحام[4].

و هو أيضا قبول القول الحامل للرسالة و الرسالة ذاتها، و منه ينطلق إلى رعاية المقام Situationnate الذي يربطه بالنص، و الذي استوجب[5].

---

[1] روبرت دي بوجراند: النص و الخطاب و الاجراءات، ت: تمام حسان، عالم الكتب،ط1، القاهرة، 1998، ص 103.

[2] عبد الخالق فرحان شاهين: أصول المعايير النصية في الثرات النقدي و البلاغي عند العرب، مذكرة نيل شهادة ماجيستر في اللغة العربية و أدابها، جامعة الكوفة، 2012، ص 65.

[3] بشير ابرير: تعليمية النصوص بين النظرية و التطبيق، م س، ص 96.

[4] عثمان بريحة: بلاغة النص بين حازم القرطاجي و جون كوين، مذكرة لنيل شهادة ماجيستر في اللسان العربي و المناهج الحديثة، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، 2009، ص54.

[5] أحمد مداس: لسانات النص نحو منهج لتحليل الخطاب الشعري، جدار الكتاب العالمي، ط1، الأردن، 2007، ص 84.

5. الإخبارية Informativité:

و يشار بها إلى ما يحمله النص من المعلومات التي تهمّ السامع أو القارئ و يتحقق بها هدف التواصل بين منتج النص و متلقيه، و بمعيار الإعلامية درجات بحيث يحمل كل نص درجة من الإعلامية معينة يحددها منتجه و متلقيه معًا[1].

و نعني بذلك أن كل نص يحمل قدرا من المعلومات الإخبارية التي تهدف بالدرجة الأولى إلى تحقيق التواصل بين المنتج (كاتب النص) و المتلقي (قارئ النص) تختلف درجة الإخبار بين النصوص بحسب نوعية كل نص.

6. الموقفية Situationalité:

و هي تتضمن العوامل التي تجعل النص مرتبطا بموقف سائد يمكن استرجاعه و يأتي النص في صورة عمل يمكن له أن يراقب الموقف و أن يغيره، و قد لا يوجد إلا القليل من الوساطة في عناصر الموقف كما في حالة الاتصال بالمواجهة في شأن أمور تخضع لإدراك المباشر، و ربّما توجد وساطة جوهرية كما في قراءة نص قديم ذي طبيعة أدبية يدور حول أمور تنتمي إلى عالم آخر (مثلا:جلجامش أو الأوديسة) إن مدى رعاية الموقف يشير دائما إلى دور طرفي الاتصال على الأقل، و لكن قد لا يتدخل هذان الطرفان إلى بؤرة الإنتباه بوصفهما شخصين[2].

يقصد به أن النص يتضمن عوامل تجعله مرتبطا بموقف سائد يسهل استرجاعه و يكون النص متلائما مع مقام معين، فالموقف الذي يحمله النص يكون مباشرا يمكن إدراكه بسهولة و يفترض هذا المعيار وجود المرسل و المرسل إليه.

7. التناص Intertextualité:

و يتضمن العلاقات بين نص ما و نصوص أخرى مرتبطة وقعت في حدود تجربة سابقة[3]، و من ذلك قول سراج الدين الوراق:

---

[1] محمد سعيد: علم اللغة النصي بين النظرية و التطبيق، الخطابة النبوية نموذجا، مجلة علوم اللغة، م/ج 9، ع 2، 2006، ص 09.

[2] تمام حسان: النص و الخطاب و الاجراء، م س، ص 104.

[3] المرجع نفسه، ص 105.

–يا لائمي في هواها أفرطت في اللوم جهلا

– لا يعلم الشوق إلّا و لا الصبابة إلّا

فالقارئ لهذا البيت قد يتشعب فكره في مناخ شتى، لا يدرك المراد منه إلّا إذا كان على علم بقول الشاعر القديم:

– لا يعلم الشوق إلّا من يكابده و لا الصبابة إلّا من يعانيها.[1]

و التناص عند كرستيفا لا يتعلق بالانتحال أو ما يسمى السرقة الأدبية Le Plagait (أو حتى الإقتباس) و التقليد، و لهذا، فإن قراءة نص معناه أن يفتح نحو النصوص الأخرى التي اشتركت في نسجه و بنائه، أو قراءة نص هو العثور في تناصيته على آثار نصوص أخرى سابقة، و مقاطع مفرقّة إنها ما بين النصوص[2].

فقد ربطت جوليا كرستيفا التناص، قراءة نص من خلال الإطلاع على النصوص الأخرى التي ساهمت في بنائه و نسجه، فقد عدّت النص فسيفساء من الإستشهادات، و كل نص يعد امتصاصا لنص آخر و تحويلاته له.[3]

فتبدو لنا ظاهرة التناص من تداخل النصوص من خلال استعادة الشعراء للنصوص السابقة، " فالتناص قد يكون على مستوى الألفاظ المستعملة أو الدلالات المعجمية الموظفة أو العبارات أو التراكيب، و قد يكون في توظيف بعض الأفكار و المعلومات حسب السياقات التي تقتضي ذلك التوظيف و يكون "حكما" أو "أمثالا"، أو مقولات فلسفية سواء أكانت شهادات شفاهية أو كتابية."[4]

إن هذه العناصر أو المبادئ التي أشار إليها كل من "دوبوغراند" و "ديسلار" في كتابهما "مقدمة للنصوص اللغوية" تتقاطع بشكل أو بآخر مع ما ذهب إليه"جون ميشال آدام"، فقد بدأ بمحاولة تحديد مفهوم النص مؤكدًا على حتمية تجاوز الجملة التي لا تمثل في رأيه الوحدة الأساسية للتبادلات الكلامية و الخاطبية، و إنما النص هو وحدة التبليغ و التبادل، و لذا ينتمي الإهتمام بالنسج النصي و مستوياته التي يجددها المتكلمون أثناء ممارستهم اللغوية.

---

[1] الهام أبو غزالة، علي خليل حمد: مدخل إلى علم لغة النص تطبيقات بنظرية روبرت دي بوجراند و ولفجانج دريسيلار،ط الهيئة المصرية العامة للكتاب، 1999، ص 35، 36.

[2] عبد الجليل مرتاض: التناص، ديوان المطبوعات الجامعية، 2011، ص 13

[3] عبد الخالق فرحان شاهين: أصول المعايير النصية في التراث النقدي و البلاغي عند العرب، م س، ص 82.

[4] آسيا تغليسية: فعالية النص الغائب في الخطاب الشعري عند نور الدين درويش، مجلة المخبر، أبحاث اللغة و الأداب الجزائري، ع6، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر، 2010، ص 02.

المطلب الثاني: نحو الجملة و نحو النص

أ. نحو الجملة:

اعتمدت الدراسات القديمة اللسانية للجملة "Phrase " موضوعا للدرس و كانت تنظر إليها على أنها أكبر وحدة لسانية في اللغة، فقدمت الدراسات النحوية تحليلات جزئية مهمة لبعض الجوانب الخاصة بالعلاقات الشكلية و الوظائف الإنسانية.[1]

فالجملة بنية قارئ في الكلام، و قرارها هذا جعل النظريات التي اشتغلت بوصفها و تقنينها متينة متاحة متأتية من طبيعة الكلام نفسه، فالجملة نظريا نوعان:

- **جملة النظام– (Système sentence)**: هو شكل الجملة المجرّد الذي يوّلد جميع الجمل الممكنة و المقبولة في نحو لغة ما.
- **جملة نصية– (Text sentence)**: و هي الجملة المنجزة فعلا في المقام (1987- 387- Lyons 387) و في هذا المقام تتوفر ملابسات لا يمكن حصرها، يقوم عليها الفهم و الإفهام – و تتعدد الجمل في المقام الواحد و على لسان شخص واحد، نظريا، إلى ما لا نهاية له، و هذا التعدد يعود إلى التفرد من حيث البنية المولدة للجمل، أي إلى النحو: **نحو الجملة**، و لكنه يخرج عندما يتعلق الأمر برصد عمل الدلالة في النصوص في وجوهه المختلفة. [2]

و قد تناولتها بالشرح «المجلة الأردنية في اللغة العربية و آدابها» و ذلك في مقال يوسف سليمان عليان المرسوم بـ «النحو العربي بين نحو الجملة و نحو النص مُثِل من كتاب سيبوية» قائلا: "يذهب بعض الباحثين إلى تقسيم الجملة إلى قسمين الأول: جملة نحوية: و هي تمثل الجانب الشكلي للتركيب المعتمد على النظام لغوي معين و هو الإنجليزية (SVO) و في العربية(VSO) و القسم الثاني: جملة نصية: و هي تمثل الجملة المنجزة فعليا يؤديها المتكلم و يفهمها المتلقي عبر وسائط لغوية و غير لغوية تحدث تفاعلا ما بينهما" [3]

و بهذا يمكننا إجمال القول في أنّ هذا النوع من الدراسات:

1. يتخذ من الجملة وحدة كبرى للتحليل اللغوي بإعتبارها الوحدة اللغوية الأساسية المستقلة بذاتها.

---

[1]– نعمان بوقرة : المصطلحات الأساسية في لسانيات النص و تحليل الخطاب، م س، ص 131.

[2]– الأزهر الزناد: نسيج النص بحث في ما يكون به الملفوظ نصًا، م س، ص 14.

[3]– يوسف سليمان عليان: النحو العربي بين نحو الجملة و نحو النص مثل من كتاب سيبوية، المجلة الأردنية في اللغة العربية و آدابها، م/ج 7، ع1، 2011، ص193.

2. يقف عندها (الجملة) كمكون نحوي أساسي في هذا التحليل دون أن يتطرق إلى ما وراء الجملة أو محددات السياق الذي يحيط به.
3. اقتصر نحو الجملة إلى دراسة الجملة من حيث تَراكيبها اللغوية و علاقاتها بجمل سابقة و لاحقة مغفلا كيفية بناء النصوص و أغراض استخدامها.
4. فنظرا لقصور نحو الجملة على تفسير بعض الظواهر و مع تطور اللسانيات الحديثة وجب تجاوز مستوى الجملة إلى مستوى أكبر منها و هو النص لاعتباره وحدة دلالية تتشكل من متواليات من الجمل تربطها عناصر الاتساق و الانسجام.

ب. نحو النص:

لقد تجاوزت الدراسيات اللسانية النصية حدود البنية اللغوية الصغرى – الجملة – إلى البنية لغوية أكبر منها في التحليل هي النص، إذ عدّ النص الصورة الكاملة و الأخيرة المتماسكة و المنسجمة حيث يتم عن طريقها التعامل بين الأفراد المجموعة اللغوية و منها المتعلم.

«و تعرف اللسانيات النصية تعددا في المصطلحات، حيث إنّ (Textuelle Linguistique) ترجم إلى العربية بـ "نحو النص" و "علم لغة النص"، "علم النص"، "لسانيات النص" و بما أنها علم هاجر من موطنه الأصلي إلى البنية العربية الأمر الذي أدى إلى الإختلاف في توظيف مصطلحاته و تكييفها في الثقافة العربية مما أدى إلى خلط في المصطلحات و المفاهيم، فمصطلح انسجام (Coherance) و اتساق (Cohession) هما من المصطلحات الأساسية في اللسانيات النص.» [1]

عرفت اللسانيات النصية تعدادا و إختلافا في مصطلحاتها و ذلك بحسب الترجمات المنقولة إلى اللغة العربية و كان من نتيجة هذا الإختلاف خلط في المفاهيم و المصطلحات المتوفرة لهذا العلم، بإعتبار الإتساق و الإسجام من أهم المصطلحات في اللسانيات النص، فقد حدده سبلنر(B.Spillner) بقوله:

«هو ما يرمز له بنحو النص أو علم اللغة النصي أو بنظرية النص أو بعلم النص و ذلك بناء على واجهات النظر المختلفة.» [2]

[1]– سمية ابرير: المصطلح اللساني العربي و اشكاليّة التدخل المفهومي بين لسانيات النص و تحليل الخطاب، مجلة اللسانيات و اللغة العربية، منشورات مخبر اللسانيات، اللغة العربية، جامعة باجي مختار، عنابة، ع8، 2012، ص 108.

[2]– فهيمة لحولحي: علم النص تحريات في دلالة النص و تداوله، قسم الآداب و اللغة العربية، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر، 2012، ص 212.

فبالإضافة إلى كونه – نحو نص– تيار جديد فهو يعد فرعا من فروع علم اللغة الذي يتم بالدرجة الأولى "النص" و قدرته على التعبير الدقيق من خلال الوسائل التي تساعد على تلاحم أجزائه و ترابطها، ليعطي معناه للمتلقي كما أراده المبدع أو المتكلم، و نستدل على هذا بالتعريف الآتي: «هو فرع من فروع علم اللغة، يدرس النص باعتباره الوحدة اللغوية الكبرى و يبين جوانب عديدة فيه منها: التماسك الترابط و وسائله، و أنواعه الإحالة و المرجعية و أنواعها و السياق النصي، و دور المشاركين في النص عند إنتاجه و تلقيه سواء كان منطوقا أو مكتوبا.» [1]

و بناء على ما سبق نستنتج بأن نحو النص:

- حقل معرفي يروم الاشتغال على النص باحثا عن آليات اتساقه و انسجامه، و تلك الآليات التي تجعل النص يتسم بالنصية (Textualité).
- يتخذ من النص محورا للتحليل اللساني.

المطلب الثالث: الانتقال من نحو الجملة إلى نحو النص

«كانت الدراسات اللغوية منذ القديم تهتم بالجملة و تعتبرها موضوعها المفضل و استمر هذا الوضع طيلة النصف الأول من القرن العشرين، و لما جاء النصف الثاني من الستينات و النصف الأول من السبعينات شهد الدرس اللساني تطورًا ملحوظًا نتج عنه ميلاد فرع معرفي جديد عُرف بإسم "نحو النص" موضوعه الأساسي هو "النص"، فكان من نتيجة تطور الدراسات اللسانية النصية انتقال الإهتمام من اللسانيات التي تهتم بالجملة إلى اللسانيات التي تهتم بالكلام بعدما فشلت القواعد التوليدية في تفسير وظائف اللغة عندما اهتمت بإبراز العلاقة بين اللغة و العقل و تعاملت مع النحو بوصفة عملية ميكانكية تتحقق عناصره على نحو آلي عند اتباع القواعد التحويلية» [2]، لذلك أدرجت المنظومة الجزائرية هذا المفهوم حيز التمثيل من خلال مناهجها التربوية في ظل المقاربة بالكفاءات حيث جعلت من المقاربة النصية اختيارا منهجيا في تدريس مختلف الأنشطة و تظهر فيها مختلف المستويات اللغوية، و البنائية، و الفكرية و الأدبية و الاجتماعية.

و كان من أهم أسباب هذا الانتقال هو «عجز نحو الجملة على تقديم المقتضيات المعرفية اللازمة لفهم اللغة بأشكالها التفاعلية المختلفة و مستويات استخدامها المتنوعة بسبب وقوعه عن حدود الجملة و اعتبارها البنية الكبرى في الدراسة و التحليل، مما جعل تجاوز مستوى الجملة أمرًا ضروريا، فثمة ظواهر لا يمكن أن توصف

[1] – عثمان أبو زيند: نحو النص إطار نظري و دراسات تطبيقية، م س، ص31.

[2] – يوسف سلمان عليان: النحو العربي بين نحو الجملة و نحو النص مثل من كتاب سيبوية، المجلة الأردنية في اللغة العربية و آدابها، نفس العدد، م س، ص 189.

في إطار الجملة التي تنتقل من كونها كلا في مرحلة عزلها عن سياقها المقالي و المقامي إلى مرحلة تكون فيها جزءا من منظومة أكبر هي النص.» [1]

– فقد وضّح علماء اللغة النصيون أهمية نحو النص من حيث كونه لا يقتصر على دراسة الجملة بل يهدف إلى دراسة الروابط بين الجمل و تتبعاتها و مظاهر انسجامها باعتبار النص تتابع مترابط من الجمل محاولين ابراز أوجه الاختلاف بين نحو الجملة و نحو النص.

– «تنتمي الجملة إلى نظام افتراضي (النحو) في حين يعد النص نظامًا واقعيًا من خلال الإنتخابات من بين مختلف خيارات الأنظمة الإفتراضية.

– تتحدد الجملة بمعيار أحادي (علم القواعد) من نظام معرفي وحيد (علم اللغة) في حين تتحدد نصية النص بمعايير عدة من مختلف الأنظمة المعرفية.

– يتأثر النص بالأعراف الاجتماعية و العوامل النفسية و بموقف وقوع النص بوجه خاص في حين يضعف تأثر الجملة بهذه المؤثرات.

– يستند استغلال الجمل إلى المعرفة القواعدية التابعة لنظام افتراضي له صفة العمومية، أما استغلال النص فيستند إلى معرفة خبرات بوقائع فعلية خاصة.» [2]

– «فنحو الجملة أو اللسانيات التقليدية يقف عند وصف الجمل وصفًا يستند إلى المكونات النحوية، أما نحو النص فيستعمل وصف الجمل كعتاد من أجل وصف النصوص.» [3]

و بهذا فإن مستوى الجملة يتعلق بالقواعد النحوية و الدلالية التي تحدد الترتيب الداخلي فيها، أما النص باعتباره نظامًا شاملًا يتحدد بالنظرية اليه كاملا بوصفه وحدة كلية تتحدد بمعايير نصية متصلة بالمواقف الاجتماعية و من ثم قد ينظر إلى دراسات نحو الجملة على أنها تمهيد ضروري لدراسته نحو النص الجملة و يؤكد هذا الإتجاه تكامل بينهما كون نحو النص يشترك مع نحو الجملة في تحليل البنية (Structure) مثلا يمكن اقتراح نحو الخطاب من أجل توليد النصوص و هكذا نستطيع أن نفهم أنمُوذجا لنحو واحد يعالج بنية الجملة و بنية النص من خلال توسيع و تطوير النظام الذي يحدد بنية الخطاب، كما أثبت دي بوجراند 1980 أن

[1] – عثمان أبو زنيد: نحو النص اطار نظري و دراسات تطبيقية، م س، ص 39.

[2] – محمد سعيد: علم اللغة النصي بين النظرية و التطبيق الخطابة النبوية نموذجا، مجلة الأبحاث كلية التربية الأساسية، ع1، م س، ص 04.

[3] – عثمان أبو زنيد: نحو النص اطار نظري و دراسات تطبيقية، م س، ص 40.

النصوص مثلها مثل الجمل ذات معنى و لهذا فإن العلاقات الدلالية في الجملة يمكن أن تقوم أيضا بين الجمل في نص ما.[1]

و بهذا يمكن القول فإن المعنى الذي تحمله الجمل في نص تحمله كذلك الجمل في علاقاتها الدلالية في بعضها البعض.

و بهذا فإن «أبرز سمات تحول البحث اللغوي إلى لسانيات النص هي أن هذه الأخيرة لم تعد تكتفي باستخراج المعايير التي تحكم العمليات التي تتحقق في المستويات اللغوية الصوتية و الصرفية و النحوية و الدلالية بل انتهت إلى أبعد من ذلك» [2]، هذا ما جعل لسانيات النص تتسم بالتداخل المعرفي، فهي تتداخل مع العلوم اللغة اللنحو، و الصرف، و الأصوات، و البلاغة، و النقد، و تتفاعل، مع علوم غير لغوية كعلم الاجتماع و علم النفس الغوي، و علم النفس الاجتماعي، و الفلسفة و المنطق.....الخ.

هذا التركيز على نحو النص الذي عدّ النص فيه بؤرة جميع النشاطات الآخذ بعين الاعتبار تنوع النصوص التي يقررها المنهاج.

المبحث الثالث: النصوص و أنماطها في مرحلة تعليم الثانوي

نظرا لاتساع مطالب هذا المبحث و تشعب الدراسات حوله و تعدد المراجع و تنوعها، و التي سنتناولها بالتفصيل في الجانب التطبيقي، سنحاول أن نوجزه في الآتي اتساقا و انسجاما مع عناصر بحثنا، كون هذا المبحث نقطة من بحر و نظرا لعلاقته الوطيدة بموضوع البحث ارتأيت أن أشير إليه إشارات عابرة.

المطلب الأول: أنواع النصوص و أشكالها

تعد النصوص من أهم أوجه التبليغ اللساني، إذ أنها مخزن الأفكار و التراكيب و الوظائف، كونها "الصيغة الأصلية لما ينتجه الأديب شعرًا أو نثرًا"[3]، و كما ذكرنا سلفا مدونة حدث كلامي ذي وظائف متعددة.

لذلك فإن المعرفة بالنصوص تجرّنا بالضرورة إلى معرفة أنواعها التي تميز كل نوع عن غيره من النصوص أخذًا بعين الاعتبار أشكالها و من هذه الأنواع نشير إلى: " النص الأدبي" باعتباره "قطع تختار من التراث الأدبي

[1]- أنظر محمد سعيد: علم اللغة النصي بين النظرية و التطبيق الخطابة النبوية نموذجا، م س، ص 05.

[2]- يوسف سليمان عليان: النحو العربي بين نحو الجملة و نحو النص مثل من كتاب سيبوية، م س، ص 190.

[3]- محمد جامهي: النص الأدبي سيماه و سيمياؤه السيمياء و النص الأدبي"الملتقى الثالث"، قسم اللغة العربية آدابها، جامعة 08 ماي 1945، قالمة، ص 335.

(شعر أو نثر) يتوافر لها حظ من الجمال الفنيّ، و تعرض على التلاميذ فكرة متكاملة، و أو عدة أفكار مترابطة، و تزيد في طولها على المحفوظات."[1]

بذلك تجدر الإشارة إلى أن النص الأدبي يقسم كذلك إلى شعر و نثر، بمعنى أنه "يمكن أن نصنف الأدب شعرا و نثرًا، و الحقيقة أن طبيعة الشعر مغايرة للنثر على جميع المستويات: القائل و طبيعته و موهبته و قدرته، و النتاج و لغته و صوره و مضامينه و أسلوبه، و التأثير الناتج عن كليهما."[2]

لعل محاولة البحث في حيثيات كل من الشعر و النثر و تتبع ديناميتهما أمر محفوف بالزئبقية، من ذلك أن كلا منها يتطور و يتغير مفهومه حسب الفترة أو العصر، أي أن الشعر في العصر الجاهلي ليس هو نفسه الشعر في العصر الأموي أو العباسي.

هذا التقسيم إلى شعر و نثر يندرج تحته تقسيم فرعي لكل قسم، فليس الشعر كله نوعًا واحدًا، كذلك ليس النثر، بل هناك أنواع شعرية و أنواع نثرية.

1. الشعر:

فن من فنون الكلام يوحي عن طريق الإيقاع الصوتي و إستعمال المجاز، بإدراك الحياة و الأشياء إدراكًا لا يوحي به النثر الإخباري[3]، كما يعرفه على أنه "جنس أدبي عريق يقوم على استعمال مخصوص للغة حتى يأتي التعبير فيه إيحاء مؤثرا واسع الدلالة، كأنه النسج و التقويم و الموسيقى في وقت واحد و تلك عناصره التي تصنعه إنطلاقا من الكلمات بدلالتها و ألوانها و أصواتها".[4]

و قد دأب القدماء على تعريفه بأنه: "قول موزون مقفى دال على معنى."[5]

و في سياق آخر هو: " الوزن الذي يحفظ لشعر حلاوته، و يزيد عذوبته فإن عُدِلَ به عنه محبته الأسماع و فسد على الذوق."[6]

---

[1]- محمد أبراهيم الخطيب: مناهج اللغة العربية و طرائق تدريسها في مرحلة التعليم الأساسي، مؤسسة الوراق للنشر و التوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2009، ص 223.

[2]- راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة: أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية و التطبيق، دار الميسرة للنشر و التوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2003، ص 165.

[3]- مجدي وهبة، كامل المهندس: معجم المصطلحات العربية في اللغة و الأدب، مكتبة لبنان، ساحة رياض الصّلح، بيروت، لبنان، ط2، 1984، ص 210.

[4]- وزارة التربية الوطنية، مديرية التكوين، التكوين الخاص بأساتذة المدرسة الأساسية الطور الثالث في إطار الجهاز المؤقت، -تكوين عن بعد-، اللغة العربية، الإرسال الأول، أوت 1999، ص 02.

[5]- قدامة بن جعفر (أو الفرج ت 327ه): نقد الشعر، تحقيق محمد عبد المنعم خفاجي، دار الكتب العلمية، بيروت لبنان، د ط، د ت، ص 64.

[6]- إبن طباطبا (محمد بن أحمد ت 321 ه): عيار الشعر، تحقيق عبد العزيز بن ناصر المانع، مكتبة الخانجي، القاهرة، د ت ، ص 05.

تجمع هذه التعريفات على أن الشعر:

- ~ فن من أشهر الفنون الأدبية (الكلام – و التعبير).
- ~ يحوي على الإيقاع الصوتي: وزن وقافية – موسيقى.
- ~ الشعر إيحاء و تلميح يدل على معنى في نفس السامع.
- ~ تصوير ينطلق من الكلمات و يعتمد اللغة أداة للتعبير عن أفكار و يستعمل الصور البيانية كالمجاز.

نظرا لهذا فإن الشعر يعتمد في تكوينه على الكلمة الموحية و العبارة الموجزة و الكلام الموزون المقفى، فتعريف قدامة بن جعفر مثلا نرى فيه الشروط الواجب توافرها في الشعر هي: اللفظ و الوزن و القافية و الدلالة على المعنى.

أ. فالشعر العمودي (القديم):

يعرفه علماء اللغة و علم العروض: كلام موزون مقفى يحمل في طياته معنى مفيدًا، و يعرفه إبن خلدون بقوله: "الشعر و الكلام المبني على الاستعارة و الأوصاف المفصل بأجزاء متفقة في الوزن، الروي مستقل كل جزء منها في غرضه و مقصده عما قبله و بعده، الجاري على أساليب العرب المخصوصة، و يقصد من هنا قواعد علم العروض للخليل الفراهيدي"[1]

و تتعدد حلقات القصيدة التقليدية و نماذجها، تبعا للمراحل و الاتجاهات لكن الشاعر القديم كان على وعي حاد بالإطار الذي يبدع ضمنه و الذي حدد النقاد و اللغوين مقوماته في سبعة أبواب و مع المرزوقي مثلا و هي:

- ~ شرف المعنى و صحته.
- ~ جزالة اللفظ و استقاماته.
- ~ الإصابة في الوصف.
- ~ المقاربة في التشبيه.
- ~ مناسبة المستعار منه للمستعار له.
- ~ مشاكلة اللفظ للمعنى، و شدى إقتضائها.

[1]– حسينة لعوج: مفهوما الشعر و الشعر الحر نزار القباني أنموذجا، مجلة الممارسات اللغوية، مخبر الممارسات اللغوية،ع25، الجزائر، 2014، ص 183، 184.

~ للقافية حتى لا منافرة فيها.[1]

و يقصد بهذا النوع أنه يستعمل وزن وقافية، كما يبني على الإستعارة و اتفاق الروي في القصيدة الواحدة، أي القواعد التي وضعها الخليل بن أحمد الفراهيدي لعلم العروض، بحيث حدد المرزوقي سبعة مميزات له: المعنى و اللفظ يعتمد الوصف و التشبيه....الخ.

ب. الشعر الحر (الحديث):

هو نوع من الشعر الحديث يقوم في نظامه العروضي على الأمور الآتية:

1) إعادة توزيع موسيقى البحور الكلاسيكية.
2) اعتماد نظام التفعيلة، بعد الاستغناء عن نظام البيت ذي شطرين.
3) الاستغناء عن الوزن كلية (فيما عرف بقصيدة النشر)، ما جعل الشعراء المحدثين يتجهون نحو الشعر الحر لتحرره من القيود الشكلية التي تحد من قدرات الشاعر و انطلاقه في التعبير عن خوارج نفسه بجدية تامة.
4) أما عن أوزان الشعر (الحر) فنجده يكتب على إحدى التفعيلات السبع تتكون منها البحور الموحدة التفعيلة و هي:
   ~ الكامل متفاعلن متفاعلن X 4.
   ~ الرمل فاعلاتن x 3.
   ~ الهزج مفاعيلن x 2.
   ~ الرجز مستفعلن x 3.
   ~ المتقارب فعولن x 4.
   ~ المتدارك فاعلن x 4.
   أفعلن x 4.[2]

بمعنى أن هذا النوع لا يتقيد بعدد التفعيلات في البيت الواحد، و لا يتقيد بقافية واحدة، أي أن للشاعر الحرية التامة في عدد التفعيلات في كل سطر، بحيث تتكرر التفعيلة الواحدة في البيت الشعري، كما يستغنى فيها على الوزن

[1]- محمود عبد الله الرمحي: الشعر بين الثرات و الحداثة، مجلة الجوبة، مؤسسة عبد الرحمن السديري الخيرية (برنامج نشر الدراسات و الإبداعات الأدبية و دعم البحوث و الرسائل العلمية)، ع34، سكاكا الجوف، المملكة العربية السعودية، 2012م، ص 21.

[2]- حسينة لعوج: مفهوما الشعر و الشعر الحر نزار قباني أنموذجا، مجلة الممارسات اللغوية ع س، م س، ص 184.

2. النثر Prose:

تعرفه المعاجم الحديثة على أنه:

-"أسلوب في التعبير ليس شعرًا و لا يخضع لقانون الإيقاع المتناسق، و لا يعني في استعمال الصور و الأخيلة، و يقرب من أسلوب التفاهم، و يتيح بمرونته و سهولته، تحليلا عقليا عميقا، فإذا كان الشعر توليد الخيال و الانفعال، بتأثير نسبي من العقل، فإنّ النثر يعتمد العقل أولًا لأن الغاية منه أساسا، التعبير عن حقيقة الأشياء.

- إذ استخدم النثر في التعبير عن الأغراض الأدبية أصبح أداة مباشرة للإبانة عن الخواطر المنتظمة و المنسقة و هو أيضا الوسيلة المستعملة في التعليم و الخطابة."[1]

- " هو أحد قسمي الأدب الإنشائي و هو نوعان:

- ما يدور في كلام الناس أثناء المعاملة و هذا ما ليس بالأدب بشيء.
- النثر الفني: و هو الذي يحتوي الأفكار المنظمة تنظيما حسنًا و المعروضة عرضًا جذابًا، حسن الصياغة، جيد السبك، مراعي فيه قواعد النحو و الصرف."[2]

كما يطلق عليه الكلام العادي الذي يستعمله الناس في مخاطبتهم و معاملتهم "الكلام العادي الذي لا يتقيد بوزن و قافية و هو أساس الكلام و جله (.....) و النثر أصل في الكلام، و لا تتكلم العرب أولا إلا به، فهو أسبق من الشعر، و لم يصل عن العرب القدماء إلا القليل منه."[3]

- و هناك رأي آخر يميز النثر بوضوح فأعتبر أنه: "و هو ما وضح معناه و ظهر مضمون ألفاظه من أول وهلة."[4]

فالناظر في هذه التعريفات يجد بأنها:

- إختلاف النثر عن الشعر كون النثر لا يخضع للإيقاع، الصور، و الأخيلة اعتماده العقل باعتبار غايته الأساسية هي التعبير عن حقيقة الأشياء.
- النثر كلام عامة الناس في معاملتهم مع غيرهم، أما النوع الفني يشترط فيه الصياغة الجيدة و السبك و مراعاة القواعد النحوية و الصرفية.

---

[1]- جبور عبد النور: المعجم الأدبي، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، د ط، د ت، ص 277.

[2]- مجدي وهبة، كامل المهندس: معجم المصطلحات العربية في اللغة الأدب، م س، ص 401.

[3]- أحمد مطلوب: معجم مصطلحات النقد العربي القديم، مكتبة لبنان، بيروت، ط1، 2001، ص 222.

[4]- مصطفى الجوزو: نظريات الشعر عند العرب، دار الطليعة للنشر و التوزيع، بيروت، لبنان، ط1، 1981، ص 216.

~ ارتباط النثر بكلام العامة، هو ما يحققوا له درجة من الوضوح و البساطة و يتفرع النثر كذلك إلى فروع أو أنواع يمكن إيجازها في :

أ. المقالة:

"نوع من الأنواع الأدبية النثرية، يدور حول فكرة واحدة، تناقش موضوعًا محددًا، أو تعبر عن وجهة نظر ما أو تهدف إلى إقناع القراء الفكرة معينة أو إثارة عاطفة عندهم و يمتاز طولها بالاقتصاد و لغتها بالسلاسة و أسلوبها بالجاذبية و التشويق."[1]

ب. القصة:

"فن أدبي يهدف إلى كشف و غرس مجموعة من الصفات، و القيم و المبادئ و الاتجاهات بواسطة الكلمة المنثورة التي تتناول حادثة أو مجموعة من الحوادث التي تنتظم في إطار فني من التدرج و النماء و يقوم بها شخصيات بشرية أو غير بشرية و تدور في إطاري زمان و مكان محددين، مصاغة بأسلوب أدبي راقٍ يتنوع بين السرد و الحوار و الوصف و يدنو وفقًا للمرحلة المؤلف لها القصة، و للشخصية التي يدور على لسانها الحوار."[2]

ج. المقامة:

"فن من فنون النثر الأدبي، ظهرت في القرن 14 للميلاد على يد بديع الزمان الهمداني، كما أجمع الباحثون على أنها عبارة عن أقصوصة جامعة لأحاديث أدبية يرويها راوٍ بليغ، بأسلوب منمّق، متوسلًا الخداع و الاحتيال للوصول إلى غرضه."[3]

د. المسرحية:

قصة تقدم أمام الجمهور على المسرح، تتناول موضوعًا يتعلق بالإنسان، و تقوم على حبك حادثة، تؤدي بأسلوب حواري يقوم به أشخاص.[4]

---

[1]-صالح أبو أصبع، محمد عبيد الله: فن المقالة –أصول– نظرية تطبيقات نماذج، دار مجد لاوي للنشر و التوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2002، ص 12.

[2]- محمد ابراهيم الخطيب: مناهج اللغة العربية و طرائق تدريسها في مرحلة التعليم الأساسي، م س، ص 313.

[3]- جبور عبد النور: المعجم الأدبي، م س، ص 188.

[4]- المرجع نفسه، ص 193.

هـ. الخطابة:

هي نوع من الكلام يعرف بالخطبة، يلقى في الناس، و غايته التأثير و الإقناع، و هي فن من الفنون الأدبية، عرفه الإنسان قديمًا، إذ مارسه الأنبياء و الزعماء و القادة، و قد تطور هذا الفن فوضعت أصوله و قواعده، و حددت أنواعه و أساليبه.[1]

المطلب الثاني: أنماط النصوص

يمكن أن نشير هنا إلى مسألة هامة غير بعيدة عن معرفة نوع النص أو شكله، بل ما يكتسبه المتعلم من رصيد معرفي من هذه الأجناس الأدبية، لأن النص قبل كل شيء لغة متشابكة منظمة، و لتحديد نمطه نعتمد على الوقوف عند أهم المؤشرات و الخصائص اللغوية من ألفاظ و عبارات مكونة له، "ففي معرفة نمط النص مثلا، و الجنس الأدبي الذي ينتمي إليه، ما يمكن أن يشكل مدخلا لفهمه، و من أهداف دراسة النص هو تمكين المتعلم من تمثل الأشكال الأدبية التابعة لكل جنس، بما يمكينه من التأمل و التفكير في بعض نواحي الإبداع الأدبي في نمط معين."[2]

و بهذا تتعدد الأنماط و تتداخل في النص الواحد، فقد نجد الوصف و السرد و الحجاج و التفسير في النص نفسه و نادرًا ما تجد نصًا انفرد بنمط بعينه، و الدارس ينظر أثناء التحليل إلى النمط الغالب المهيمن على النص و نذكر هذه الأنماط على النحو الآتي:

1. النمط الوصفي:

محاكاة الشيء و تمثيله بذكر نعوته، و قد عرفه قدامى بن جعفر: "الوصف إنّما هو ذكر الشيء كما فيه من الأحوال و الهيئات، و لما كان أكثر وصف الشعراء إنما يقع على الأشياء المركبة من ضروب المعاني، كان أحسنهم من أتى في شعره بأكثر المعاني التي الموصوف مركب منها، ثم أظهرها فيه و أولاها حتى يحكيه بشعره و يمثيله للحس بنعته."[3]

---

[1]- المرجع نفسه، ص 163.

[2]- وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج: مديرية التعليم الثانوي، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام و التكنولوجي، اللغة العربية و آدابها، ماي 2006، ص 10.

[3]- محفوظ كحوال: أنماط النصوص النظرية و التطبيق، نوميديا للطباعة و النشر و التوزيع، د ط، 2007، ص 07.

"و الوصف أيضا يعكس واقعا فيه إدراك كلي و آني للعناصر المكونة لهذا الواقع، و كيفية انتظامها في الفضاء أو المكان الذي توجد فيه و قد يكون الأمر متعلق بموجودات جمادية أو بأشخاص آو بغيرها، كما يتمثل الوصف في محاولة نقل هذا الواقع بجزئياته و تفاصيله."[1]

و من الإستراتيجيات التي عادة ما يعتمد في بناء هذا النوع من النصوص:

– " الإنطلاق في الوصف من أقرب نقطة إلى أبعد نقطة، و من الأسفل إلى الأعلى، و من اليمين إلى اليسار، و يتعين في جميع الحالات ألّا يكون هناك قفز أو انتقال مفاجئ من نقطة إلى أخرى حيث لا رابط طبيعي بينهما.

– لا مناص الوصف من إجراء اختيارات معينة بخصوص ذكر بعض التفاصيل أو تجاوزها.

– يشتمل الوصف على المؤشرات مكانية (على اليمين، على شمال، إلى جانب، فوق، على.....).

– إذن الوصف –أحيانا– قد يأتي مقاطع في ثنايا السرد، و ذلك عندما يتوقف هذا الأخير و يفسح المجال لوصف مكان أو شيء ما، أو إنسان، و قد يشكل الوصف نص مستقلا بذاته."[2]

– تبرز في النمط الوصفي أسماء الذوات و أفعال الجوارح و الجمل الاسمية و النعوت.

– " الوصف أقدر على التعبير من وقع "المنظر" أو "الشيء" و ما يثيره في النفس من الإحساسات و المعاني و الذكر و الآمال، و الآلام و المخاوف، و المخالج."[3]

نموذج ذلك ما نجده عند القاصة زليخة السعودي:

"كانت هناك في زاوية الشارع المهجورة، ترتجف من البرودة و الخوف و أمعائها الفارغة تصرخ في شبه عواء لا يسمعه أحد سواها، و بين الفينة و الأخرى يلسعها سوط يمتد من كلمة عابر سبيل، يسأل في برودة و بلاهة: ماذا تصنعين هنا؟ فماله و مالها....و تظل مكانها كتمثال يتحدى الزمن، و كل عواطف الطبيعية...حيث تنام مع رفيقاتها على الأرض الباردة الموحلة متجمعات على بعضهن كومات لحم يوشك أن يسري فيها العفن تحت الأسمال المتسخة."[4]

[1]– وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، مديرية التعليم الثانوي الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي، م س، ص 07.

[2]– وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، مديرية التعليم الثانوي الوثيقة المرافقة لمنهاج الثالثة من التعليم الثانوي، م س، ص 11.

[3]– محفوظ كحوال: أنماط النصوص النظرية و التطبيق، م س، ص 08.

[4]– وزارة التربية الوطنية، كتاب اللغة العربية، للسنة الثالثة من التعليم الثانوي، ط1، 2007 – 2008، ص 204 – 205.

تصور الكاتبة الحياة البائسة للمتشردين، و الحالة النفسية المنهاة، و ظلم المستعمر، و نظرة الإحتقار من بعض أفراد المجتمع، فالبطلة تصورها الكاتبة بين لحظات الألم و الأمل.

2. النمط الحجاجي:

تعرفه الوثائق المرفقة بأنه:

في اللغة: "حجة أي غلبه بالحجة، و الحجّة: الدليل و البرهان ج/ حجج و حجاج- و القصد من هذا النوع من النصوص هو تغيير اعتقاد يفترض وجوده لدى المتلقي، باعتقاد آخر يعتقد المرسل أنه الأصح، كما ينطلق الحجاج في النص من مبدأ أن القارئ أو السامع، رأيا حول القضية المطروحة أو موضوع الكلام، و يهدف في النهاية إلى الإقناع باعتماد مختلف أوجه الدليل و البرهان."[1]

"يقوم هذا النص على الإتيان بالحجج و البراهين و الأدلة و تعرض أراء متعارضة و متحاورة، و في هذا النوع من النصوص أكثر من صوت و أكثر من وعي."[2]

و من مؤشراته:

- ضرورة توافر طرفين أو أكثر المحاجة خصوصا في النصوص الحوارية الحجاجية و قد يكون أحد الطرفين غالبا المخاطب إستخدام الخطاب مباشرة.
- إستخدام الجمل القصيرة (إذا كان النص نثريا).
- تنامي الأفكار: أي فكرة تولد فكرة و هكذا.
- تقديم الحجج و البراهين و الشواهد: من القرآن الكريم آو الحديث النبوي الشريف أو الشعر الفصيح أو الحكم و الأمثال، و القوانين الوضعية.
- اعتماد أسلوب المقارنة قصد التوضيح و الإقناع.
- الابتعاد عن الخيال، و قلة صوره و إتحاد الأسلوب المنطقي أساس الحجة.
- إستخدام بعض القرائن اللغوية: (و لذا، إنطلاقا من، بناء على، هذا، يستلزم، إذًا، النفي "بلا"، ليس أبدا، و الربط المحكم بين الجمل).[3]

---

[1]- وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، مديرية التعليم الثانوي، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثالثة من التعليم العام و التكنولوجي، اللغة العربية و آدابها، جميع الشعب، ص 11.

[2]- انظر: محمد ابراهيم: ديداكتيك النصوص القرائية بالسلك الثاني الأساسي و النظرية و التطبيق، دار الثقافة، دار البيضاء، المغرب، ط1، 1998، ص 118.

[3]- انظر : محفوظ كحوال: أنماط النصوص النظرية و التطبيق، م س، ص 188 – 189.

3. النمط السردي:

"يحيل السرد على واقع تجري فيه أحداث معنية في إطار زماني معين، يبين فيه الذي يحكي كيف تتحول الأحداث، و كيف تتطور عبر الزمن.

و عادة يشتمل النص السردي على ثلاثة مراحل هي:

- ~ الحالة الأولية.
- ~ الحالة الطارئة.
- ~ الحالة النهائية."[1]

كما يختص الأستاذ "ع العلوي" في "المختصر في دراسة نص" بإيجاز أهم خصائصه قائلا: "السرد وصف حالة الحركة، أي وصف حدث في الزمان و المكان و يلجأ الكاتب إلى استعمال الأفعال الماضية، الظروف الدالة على الزمان و المكان."[2]

" كما يشتمل السرد أيضا، إشتماله على قدر معين من المؤشرات الزمانية، و كذلك على روابط جملية خاصة به: (بعد ذلك، قبل ذلك، ثم).

و أما عن الزمن المستعمل في النص السردي فهو يختلف باختلاف الأحداث الواردة فيه."[3]

و مثال ذلك: "لقد بلغ مسامع خالد بن طبال أن كثير من الناس يرددون أشعاره في الجبال و السجون و لم يكن يشعر لذلك الإعتزاز أو الفرح، بل كا يشعر بالخوف الشديد، كان يتساءل هل أنا في مستوى الرجال و ثورة هؤلاء الرجال."[4]

4. النمط الإعلامي:

"إن الغاية في هذا النمط من النصوص هي تقديم معلومات و معارف حول موضوع معين يفترض أن الملتقي يجهلها، أو ليست لديه معلومات كافية حوله.

---

[1]- وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، مديرية التعليم الثانوي، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثالثة من التعليم العام و التكنولوجي(اللغة العربية و آدابها)، جميع الشعب، ص 11.

[2]- ع العلوي: المختصر في دراسة نص دروس تطبيقات 4 متوسط وفق برنامج وزارة التربية الوطنية، دار الشاطر، ص 05.

[3]- وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، مديرية التعليم الثانوي، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثالثة من التعليم العام و التكنولوجي، (اللغة العربية و آدابها)، جميع الشعب، ص 12.

[4]- وزارة التربية الوطنية، كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم الثانوي، م س، ص108.

و من هنا تأتي ضرورة أن تتخلل هذا النوع من النصوص مهارة ذهنية أخرى هي الشرح و ما يتطلب ذلك من تقديم للحجج و الأدلة و الأمثلة التوضيحية.

و معلوم هنا، أن بعض من الأفكار فقط تكون في حاجة إلى الشرح و التفصيل، يكون ذلك بتقديم المعلومات و شرحها و تقديم الدليل ثم ذكر المثال التوضيحي."[1]

5. النمط التفسيري:

"هو الذي يفسّر مشكلة لفرض إفهام القارئ، و قد يقدم حلًا أو إقتراحًا، لحل المشكلة المعروضة"[2] أي أن هذا النمط هو الذي بتحليل فكرة ما أو ظاهرة ما علمية أو اجتماعية أو أدبية.....

و من مؤشراته:

- "بروز أفعال المعاينة و الملاحظة و الاستنتاج و الوصف (بعد ملاحظتنا، أثناء معاينتنا، عندما شاهدنا، لذلك، نباءً على ما سبق نستنتج أن.....).
- إستخدام لغة موضوعية توظيف تعريفات و مصطلحات تقنيّة مختصة بالمادة المعرفية.
- تقديم الأدلة و الوقائع و الأمثلة.
- بروز الجمل الإعتراضية و التفسيرية، إستعمال أساليب التعليل، لأنّ، لام التعليل لذا، لي، لكي، أي.
- يجيب على الأسئلة لماذا؟ كيف؟"[3]

و من أمثلة النمط التفسيري في المنهاج المقرر:

"خصائص القمر و تأثيراته" للقزويني و "في الطبيعة و النفس البشرية" "لإبن خلدون".

و نمثل لذلك بنص إبن خلدون في تفسيره لظواهر علمية في نصه: "في الطبيعة و النفس البشرية " فيقول: "إنّنا نشاهد هذا العالم بما فيها من المخلوقات كلّها على هيئة من الترتيب و الإحكام، لا تنقضي عجائبه في ذلك، و لا تنتهي غاياته و أبدأ من ذلك بالعالم المحسوس الجثماني، و أولا عالم العناصر المشاهدة كيف تدرج صاعدًا من

[1]- وزارة التربية الوطنية، كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم الثانوي، م س، ص108.

[2]- ع العلوي: المختصر في دراسة نص دروس تطبيقات 4 متوسط، م س، ص 07.

[3]- محفوظ كحوال: أنماط النصوص النظرية و التطبيق، م س، ص 56.

الأرض إلى الماء ثم إلى الهواء ثم إلى أنعام متصلًا بعضها بعض.....ثم أنظر إلى عالم التكوين كيف ابتدأ من المعادن ثم النبات ثم الحيوان على هيئة بديعة من التدرج."[1]

6. النمط الحواري:

الحوار حديث يجري بين شخصين أو أكثر في العمل القصصي أو بين ممثلين اثنين أو أكثر على خشبة المسرح.

أما في العمل القصصي فقد يرد في شكل مقاطع تتخلل القصة، و أما في العمل المسرحي فيأتي مميزًا للبناء المسرحي.

و الحوار هو الذي يظهر طبيعة الشخص و يبرز الفكرة و يعبر عن الحوادث و تتابعها و قد ينبني هذا النمط على مقاطع يتداخل فيه الوصف مع السرد، أو الحجاج مع التفسير.

و من شروط اختيار النصوص الحوارية:

- أن يقتصر فيها الحوار على موضوع معين.
- أن تعكس موضوعاتها دقة و مرونة في التعبير عن المواقف الإنسانية و ذلك من خلال وضوح بنيتها التي تمكن المتعلم من محاكاتها.[2]

من أمثلة النمط الحواري في المقرر:

قصيدة "هنا و هناك" لشاعر القروي.

7. النمط الأمري:

يعرف النص الأمري بأنه كل نص يمكن إعطاء أمر أو تعليمة، و إذن فالنص الأمري يبين للقارئ أو السامع المهمة التي يجب إنجازها أو الطريقة التي ينبغي إتباعها لاستعمال جهاز أو آلة، أو إجراء عمل أو القاعدة التي يرجع إليها لمعرفة ماهو مسموح و ماهو ما محظور أو الدعوة إلى النصح و الإرشاد و التمسك بفضائل الأخلاق.

و من أمثلة النصوص الأمرية:

ما يتعلق بالنصح و التمسك بالأخلاق:

---

[1]- أنظر : كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم الثانوي، م س، ص 38.

[2]- انظر: محمد إبراهيم: ديداكتيك النصوص القرانية بالسلك الثاني الأساسي، م س، ص 126.

"ألن جانبك لقومك يحبوك، و تواضع لهم يرفعوك و أبسط لهم وجهك يطيعوك، و لا تستأثر عليهم شيء يسودوك، (.....) و اسمح بما لك، و أحرم حريمك، و أعزز جارك، و أعن من إستعان بك، و أكرم ضيفك، (.....) فبذلك يتم سؤددك"

ما يتعلق بتعليمة دواء:

" استعمل هذا الدواء في الجراحة و الأمراض الجلدية، و كذلك في حالة الجروح أو الحروق السطحية، و في العلاج المخصص لبعض الأمراض الجلدية و كذا لتطهير الجلد."[1]

لقد قسم منهاج اللغة العربية و آدابها في التعليم الثانوي النصوص إلى نص أدبي و نص تواصلي، فالنص الأدبي غالبًا ما يكون شعرًا، و أمّا النص التواصلي فهو ذو طابع نثري نقدي و دوره أحيانا شرح بعض القضايا التي وردت في النص الأدبي، و هذان النوعان (النص الأدبي و التواصلي) يتناوبان باستمرار بالإضافة إلى نصوص المطالعة الموجهة.

المطلب الثالث: أنواع النصوص المقررة في منهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي

تعتبر عملية الإختيار بأي محتوى أمرًا جوهريًا، من ذلك أنه لا يعتمد فيه على العشوائية أو الذاتية، و إنما وفق معايير تجعله مضبوطا و من بين هذه المعايير الأهداف المسطرة و الوقت المخصص للمقرر و المستوى التعليمي، و لا نزاع أن في اختيار النصوص يعتبر عصب اختيار المحتوى.

فالملاحظ للمقرر –اللغة العربية و آدابها– للشعب الأدبية بما فيها شعبة الآداب و اللغات، أن اختيار النصوص فيها كان عبارة عن نصوص أدبية مقتطفة من أمهات الكتاب و هو ما يدعوه المختصون بعيون النصوص الأدبية، و إذ نقول مختارات، فنقصد بذلك حسب قول "علي جواد الطاهر": "أن يكون المنهج أو الكتاب أو الدرس قائما على النص الجميل الذي يجمع بين جودة المبنى و المعنى في الإنشاء، فهي مقتبسات لأجمل ما صدر عن الشعراء و الخطباء و الكتاب و الإختيار مقيد بالجمال متحرر من المعنى التاريخي مع مراعاة لمستوى الطلبة (.....) و قد نبدأ بحديث و قد يكون القديم إلى جوار المعاصر، و لهذا يختلف هذا الدرس عن تاريخ الأدب."[2]

و أما محتويات المقررين، فقد عمد مؤلفوها إلى تقسيم النصوص إلى أدبية و تواصلية و نصوص المطالعة كما سبق الذكر.

[1]– وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الثانوي، اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام و التكنولوجي (اللغة العربية و آدابها)، جميع الشعب، ص 14.

[2]– علي جواد الطاهر: أصول تدريس اللغة العربية، دار الرائد العربي، بيروت، لبنان، ط2، 1984، ص 67.

1. النصوص الأدبية: " فهي ظاهرة لغوية و مبنى جمالي، و هي بهذا المعنى بنية لغوية تبتعد عن المألوف و الشائع و المعتاد، لأنها تكون بمثابة مثير به خصائص الجدّة و القدرة على إثارة الإعجاب و هذا كله يدفع بالمتعلم إلى استخلاص المعنى هذا النص الأدبي المدروس، و هكذا تكون النصوص الأدبية عبارة عن قطع أدبية موجزة شعر أو نثرًا تؤخذ من ذخائر الأدب العربي لتحقيق أهداف معينة."[1]

كما يعرف "رولان بارث" النص الأدبي: "بالقياس إلى مبدعه، يشبه النطفة التي تقذف في الرحم، فينشأ عنها وجود بيولوجي، و لكن الوليد على شرعيته البيولوجية و الوراثية لا يحمل بالضرورة كل خصائص أبيه النفسية و الجسدية(....) فهو عالم ضخم متشعب، رسالة مبدعة تنتهي لدى الفراغ من تدبيجه فهو لا يرافقه إلّا في لحظة المخاض أو لخطة الصفر هذه اللحظة هي التي تصادف ميلاد اللفظ الفنيّ، و هذا الأخير هو الذي يعمل على ميلاد الجملة الفنية التي تؤدي إلى ميلاد النص الفني، و بالتالي ما اللغة و الأسلوب إلا نتيجة طبيعية لنتائج الزمان البيولوجي."[2]

ينظر "رولان بارث" للنص الأدبي من زاوية مبدعه، فيعده بمثابة النطفة التي تقذف في الرحم، بحيث يشير إلى أن النص الأدبي لا يحمل خصائص المبدع النفسية و الجسدية بل و يحمل في طياته خصائص متنوعة من نوع متشعب أي أن المبدع يرتبط بالنص الإبداعي إلا لحظة ابداعه و تأليفه، هذه اللحظة تعمل على ميلاد المقطوعة الفنية.

و النصوص الأدبية تتناول مأثور من الأدب في عصر الضعف (656هـ - 1213م) ثم أدب النهضة و العصر الحديث فالأدب المعاصر.[3]

و نشير هنا إلى أن عصر الضعف هو امتداد للعصور التي درسها المتعلم في السنة الدراسية السابقة له، أي السنة الثانية من التعليم الثانوي للعصرين العباسي و الأندلسي.

أ. البناء المنهجي للأدب و النصوص:

يقوم بناء النصوص الأدبية على أساس هيكلتها وفق الفنون و الأغراض حيث تدرج مجموعة من النصوص الأدبية في فن معين: كالخطبة في النثر أو المدح في الشعر تنتمي إلى بيئات متنوعة و عصور أدبية مختلفة لتتوج بعد ذلك

[1]- طه حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم عباس الوائلي: اللغة العربية مناهجها و طرائق تدريسها، دار الشروق للنشر و التوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2005، ص 227.

[2]- وليد أحمد جابر: تدريس اللغة العربية مفاهيم نظرية و تطبيقات علمية، دار الفكر للطباعة و النشر و التزيع، عمان، الأردن، ط1، 2002، ص 305.

[3]- وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الثانوي، منهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام و التكنولوجي، م س، ص 07.

بدراسة تاريخية تبين حقيقة هذه الظاهرة الأدبية و التطورات التي عرفتها منذ ظهورها و الخصائص التي تميزها عن الظواهر الأدبية الأخرى.[1]

ب. أسس اختيار النصوص الأدبية:

سنذكر هنا بعض الأسس الهامة، التي يجب أن تراعى أو نبني عليها اختيارنا لنصوص الأدبية:

- أن يكون النص في -بعض الأحيان- مرتبطا بما يجري في المجتمع من أحداث مهمة، لأن ذلك يساعد الطلبة على تذوقه و التفاعل معه من مثل مناسبات إجتماعية و وطنية، و أن تكون هذه الأحداث حدثا سياسيا خطيرًا، و كثورة أو حزب، أن يكون متنوعا يشمل أهم الأغراض و الفنون، و يساير أهداف المنهج و أبوابه.
- أن يكون النص حصبا قويا بعيدا عن التعقيد في المعنى و الوعورة في التراكيب و الغرابة في اللفظ.
- أن يكون مناسبا للمرحلة النمو و حاجاته فكرة و خيالا و أسلوبا لينجذب الطلبة إليه من دون شعور بالملل.[2]
- أن تتنوع أشكال الآداء الأدبي فيها بحيث تتناول النصوص الشعرية و النثرية المختلفة كالمقالة، القصة القصيرة، السيرة الذاتية و أجزاء مختارة من المسرحية.
- أن تشكل مادة النصوص موضوعا متكاملا يحقق ترابط الأفكار و أن تحقق المتعة و الفائدة عند من يدرسها.
- أن تتنوع أشكال مضامينها، بحيث تغطي الأنماط من مختلف العصور التاريخية الأدبية و تبين الخصائص الفنية لهذه العصور، و لا تقتصر على المراحل التي تدرس فيها على عصر دون غيره.[3]

مما سبق نستنتج أنه يجب أن تكون النصوص الأدبية مختارة بعناية و أن تكون كذلك مرآة عاكسة لعصر من العصور الأدبية آو حياة الأمة و ما يرتبط بها سياسيا أو اجتماعيا و تكون متنوعة، و أن تحقق الفائدة من وراء تدريسها و دراستها.

[1]- – وزارة التربية الوطنية، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية و تحسين مستواهم، تعليمية مادة الأدب العربي للتعلم الثانوي، ص 66.

[2]- أحمد صومان: أساليب تدريس اللغة العربية، م س، ص 307.

[3]- وليد أحمد جابر: تدريس اللغة العربية مفاهيم نظرية و تطبيقات، م س، ص 307.

أهمية النصوص الأدبية:

يكتسي هذا النشاط أهمية بالغة في:

1. نباء شخصية التلميذ.
2. تجعل التلاميذ منجيين في علمهم، موضوعيين في تفكيرهم.[1]
3. "يتعود التلاميذ على جودة النطق و سلامة الأداء و حسن التعبير.
4. يتدرب التلاميذ على دقة الفهم و حسن إستخلاص معاني الألفاظ بشرح الأساليب الأدبية التي تتميز بالدقة و حسن التركيز.
5. تنمو ثروة التلاميذ اللغوية بواسطة النصوص المدروسة و التي تشمل طائفة من الألفاظ الجديدة و التراكيب و المعاني.
6. يكتشف التلاميذ ما في الأثر الأدبي من معان و أساليب تنمي فيهم ذوق أدبيًا رفيعًا."[2]
7. " تعويد الطالب طريقة التفكير العلمي و التفكير النقدي الذين يساعدانه على النظرة الموضوعية إلى مشاكل الحياة، و بالتالي العمل على إزالة المعتقدات الفاسدة و التخلص من أساليب التفكير الخرافي و التفكير التواكلي.
8. توسيع نظرة الطلبة إلى الحياة و التفاعل معها.
9. تنمي النصوص لدى الطلبة حب الإستماع و التذوق و الإبداع.
10. إكتساب الطالب لغة سليمة من خلال القراءات و الإستماع."[3]

أما في المرحلة الثانوية تتجه دروس النصوص الأدبية إلى تحقيق الأهداف الآتية:

تهدف تعليمية تحليل النصوص في المرحلة الثانوية بالمدرسة الجزائرية بشكل عام إلى نقل خبرات و معارف و تجارب الآخر إلى المتعلمين قصد تحقيق تواصل إيجابي بينهما.

و نجمل الأهداف في:

[1]- وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، مديرية التعليم الثانوي، منهاج السنة الأولى من التعليم الثانوي و العام و التكنولوجي(اللغة العربية و آدابها)، أكتوبر 2005م، ص 17.

[2]- المرجع نفسه، ص 18.

[3]- راتب قاسم عاشور، و محمد فؤاد الحوامرة: أساليب تدريس اللغة العربية، م س، ص 15.

***الأهداف العامة:**

- ~ التعمّق في فهم اللغة و آدابها.
- ~ التعمق في فهم المحيط الثقافي و الإجتماعي و التفاعل معه.
- ~ اكتساب المتعلمين منهجية التفكير و العمل و الإعداد لمتابعة الدراسات العليا."[1]

***الأهداف الخاصة:**

- ~ " اكتشاف معطيات النص الداخلية و الخارجية و مناقشتها.
- ~ تلخيص النص لمعرفة مدى قدرته على الفهم و التمييز بين الأفكار الأساسية و الثانوية، و حسن الإعراب عن الأفكار الواردة في النص بصورة محكمة.
- ~ استنباط القيم الفكرية و الاجتماعية و السياسية من النص.
- ~ اكتشاف مظاهر الاتساق و الانسجام في تراكيب فقرات النص و ذلك باعتماد الأدوات اللغوية المناسبة."[2]
- ~ " أما فيما يخص الجانب اللغوي: الشرح المعجمي و بناء المعنى دون الإفراط في الشرح اللغوي للكلمات حتى يتحول الدرس الى شرح مفردات على حساب دراسة النص."[3]
- ~ فيما يخص الجانب الأدبي: تعرف حركات التجديد في الشعر العربي من أقدم العصور حتى الآن.
- ~ تعرف نشأة النثر العربي و تتبع تطوره من خلال نصوص دالة.
- ~ تمييز ألوان النثر الحديث و خصائص كل منه من خلال نصوص الدالة.
- ~ الربط بين ألوان النثر الحديث و جذورها التاريخية.
- ~ تعرف حركة الشعر الحديث و بواعثها و خصائصها من خلال النصوص أدبية.[4]
- ~ " أن يتصل الطالب بالتراث الأدبي في عصوره المختلفة و أن تمثيله و يتزود من قيمة الخلقية و الاجتماعية و النفسية بما يلائم مجتمعنا العربي.
- ~ و أن تزداد قدرة الطلبة على فهم النصوص الأدبية، و إدراك نواحي الجمال فيها و تذوقها و نقدها و تحليلها."[1]

---

[1]- محمد هادف: تحليات التداولية في تعليمية تحليل النصوص الأدبية بالمرحلة الثانوية الجزائرية السفر السياسي – أنموذجا–، مجلة اللسانيات و اللغة العربية منشورات مخبر اللسانيات و اللغة العربية، ع 4، ديسمبر 2007، ص 241.

[2]- صلاح الدين عرفة محمود: تعليم و تعلّم مهارات التدريس في عصر المعلومات، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط1، 2005، ص 18.

[3]- المرجع نفسه، ص 19.

[4]- طه علي حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم عباس الوائلي: اللغة العربية مناهجها و طرائق تدريسها، م س، ص 228.

- "الإطلاع على عينات من النصوص الأدبية في مختلف العصور التعرف على الشخصيات أدبية و فكرية طبعت عصرها بإنتاجها الفكري المتميز.
- تنمية مواهب المتعلم الإبداعية و مكنه الذوق الأدبي."[2]

و من أهداف النصوص الأدبية في منهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي:

- " تحديد نمط النص و استخراج خصائصه.
- تحديد المقاطع السردية في النص الحواري.
- تعيين المقاطع التفسيرية في النص الحجاجي.
- تبيان المقاطع الوصفية في السردي و الحجاجي.
- جدولة النصوص حسب نمطها مع الحرص على إثبات الأدوات اللغوية الرافدة لنمطها."[3]

***خطوات تدريس النصوص الأدبية:**

يعالج النص في خطوات عدة، تسير على الترتيب الآتي:[4]

– التمهيد له – عرضه – القراءة – المناقشة العامة، الشرح التفصيلي مع التذوق البلاغي، تحليل النص إلى أفكاره الأساسية، استنباط الحقائق و الأحكام.

أ. التمهيد:

و يتناول حديثا، أو أسئلة تمهد للموضوع، كما يتناول شرح مناسبة النص و تصويره جوه – و تعريفها موجزًا لصاحبه.

[1]– أحمد صومان: أساليب تدريس اللغة العربية، م س، ص 310.

[2]– محمد هادف: تحليلات التداولية في تعليمية تحليل النصوص الأدبية بالمرحلة الثانوية الجزائرية، مجلة اللسانيات و اللغة العربية، ع4، م س، ص 242.

[3]– وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، مديرية التعليم الثانوي، منهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام و التكنولوجي، م س، ص 07 – 08.

[4]– أحمد صومان: أساليب تدريس اللغة العربية، م س، ص 311– 312.

ب. عرض النص بإحدى الطرق المتنوعة:

ج. القراءة:

إذا كان النص سهلا، يمكن للطلبة أو أكثرهم أن يستقلوا بفهمه أو فهم شيء منه، فلا مانع من تكليفهم قراءة صامتة، تعقبها مناقشة في المعاني العامة الواضحة، ثم يقرأ بعد ذلك قراءة جوهرية و إذا كانت هذه القراءة الصامتة عبثا و تضييعا للوقت، و يجب أن يبدأ المدرس فيقرأ النص كله قراءة نموذجية، ثم يقرأ الطلبة، حتى يحسنوا القراءة.

و تعّد مرحلة القراءة أساسية، لأنها كفيلة بتقويم ألسنة الطلبة و تجويد إلقائهم ثم إن فيها تمهيدًا صالحًا لفهم المعنى.

د. المناقشة العامة:

و طريقتها أن يوجه المعلم طائفة من الأسئلة تتناول الأفكار البارزة في النص، يختبر بها مدى ما فهمه مستقلين، و هذه الأسئلة تعين على تكوين صورة مجملة متكاملة، لموضوع النص في أذهان الطبعة.

هـ. الشرح التفصيلي:

و طريقته أن يقسم النص إلى وحدات، قد تكون الوحدة بيتا أو أكثر، و ليس معنى الوحدة غرضًا كاملا من أغراض القصيدة، و لكن معنى الوحدة هنا الصورة أو الفكرة تعرض في بيت أو أكثر، ثم تعالج كل وحدة بالصورة الآتية:

* قراءاتها مفردة، و يقوم بهذه القراءة أحد الطلبة، و هذه القراءة بمثابة تحديدها و توجيه نتباه الطلبة إليها، و حصر أذهانهم فيها.

* تدليل الصعوبات اللغوية التي في هذه المرحلة بالطريقة السابقة في شرح المفردات اللغوية في دروس القراءة، و من الخطأ ما تتبعه كثير من المدرسين، في شرح مفردات القطعة كلها قبل شرح المعنى العام.

2. أما النصوص التواصلية:

هي كما تعرفها المناهج:

"نص نثري رافد للنص الأدبي، فهو يعالج الظاهرة التي تناولها النص الأدبي بشيء من التوسع و التعمق و الأستاذ في تدريسه لهذا النص يمتدي بالمتعلمين إلى أن يقفوا موقفا نقديا من الظاهرة التي يعالجها النص الأدبي في ضوء المعطيات الواردة في النص التواصلي."[1]

ينظر إليها من حيث هي "نصوص نثرية داعمة للنصوص الأدبية، تمكن المتعلم من تعميق فهمه للظاهرة التي يتناولها النص الأدبي، و من هذا المنطلق يتناول الأستاذ، و جدير بالذكر أن الأستاذ يعمد في هذا النص إلى ربط الظاهرة السائدة في العصر الذي يدرسه بمعطيات العصر الحديث، إنها نصوص تسعى إلى تحسين النصوص و تنفخ فيها روح الانفعالية و الحداثة لتكون معين للمتعلم كي يفهم محيطه بكل مركباته.."[2]

لذلك يتناول العديد نت الأساتذة ضد الدرس، ذلك من خلال التركيز على النقد و المناقشة ليكون الدرس ناجحا، و للوقوف عند أهداف و مبادئ مختلفة (الانسجام و التماسك و الاتساق)، و من هناك الوصول إلى فهم دعائم النص من حيث بنائه الفكري و الفني، و الوقوف عند معطيات فروع اللغة المختلفة كالنحو و الصرف و البلاغة.....، كما يعمل على ربط الظواهر العصر المدروس بمعطيات العصر الحديث.

و بهذا فإن "الهدف منها إثراء معارف المتعلم حول المظاهر التي تتناولها النصوص الأدبية، و يتم التركيز فيها على الناحية المعرفية و على الوسائل الإبلاغية المقنعة في التعبير، ومهما يكن من أمر فهي نصوص دائمة للنصوص الأدبية و رافدة لها في الفهم و الإستعاب".

و لما كانت النصوص الأدبية تمثل الأصل في نشاط الأدب، و النصوص التواصلية الفرع، فإن الأمر يتطلب تفصيل القول عن النصوص الأدبية لما يجعل المدرس يتعامل معها بشكل مرضي ينعكس إيجابا على إستيعاب التلاميذ و مردودهم الدراسي."[3]

و عليه هذا النوع من النصوص يحقق الأهداف الآتية:

---

[1] – وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، مديرية التعليم الثانوي، منهاج السنة الثالثة من التعليم العام و الثانوي و التكنولوجي(اللغة العربية و آدابها و شعب الأدبية)، مارس 2006، ص 08.

[2] –وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، مديرية التعليم الثانوي، منهاج السنة الثانية من التعليم الثانوي العام و التكنولوجي (اللغة العربية و آدابها و شعب أدبية)، أكتوبر 2005، ص 17.

[3] –وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، مديرية التعليم الثانوي، منهاج السنة الأولى من التعليم الثانوي العام و التكنولوجي، اللغة العربية و آدابها، أكتوبر 2005، ص 17.

- تزويد المتعلم برصيد لغوي ثري و جديد و مفيد.
- وظيفتها البلاغية تحقق التواصل بين النص المدروس و المتعلم.
- تعمل على تحقيق التفاعل بين أطراف العملية التعليمية.

من بين أهداف النصوص التواصلية في منهاج السنة الثالثة ثانوي، جعل المتعلم يقف موقفا نقديا من الظواهرة التي تناولها النص الأدبي في ضوء المعطيات الواردة في النص التواصلي.[1]

3. أما المطالعة الموجهة:

فهي "عامل هام في تنمية ثورة المتعلمين اللغوية في الألفاظ و الأساليب و الأفكار و هذا الذخر اللغوي لا يمكن أن يؤثر في تكوين شخصيتهم العلمية تأثيرًا علميا، إلا إذا استعملوه في تعابيرهم التواصلية و كتاباتهم، و حينئذ يدركون قيمته بالنسبة لهم، ويقبلون عليه و على تحصيل سواه إحساسا منهم بماله من فائدة في حياتهم العملية."[2]

كما أنها "تسهم في توسيع آفاق و المتعلم و صقل ذوقه و تنمية حبه للإطلاع على نتاج الفكر البشري، و لكي يتحقق هذا النشاط أهدافه يجب تقديمه بأسلوب إبداعي شائق، تبرز فيه عمليات استغلال المتعلم فهما، و تلخيص و تقسيما، مع مراعاة المبادئ الآتية:

- إنها عمل حّر ينجز جزء منه داخل القسم و الجزء الأكبر خارجه.
- للمتعلمين – أفرادا و أفواجا- الدور الرئيسي في التنفيذ.
- للأستاذ دور الموجه الذي يصوب المسار، و الحكم الذي يفصل في المناقشات."[3]

و يصرح محمد صالح سمك، بأهمية نشاط المطالعة لاعتباره وسيلة تنمية الثروة اللغوية للمتعلمين، بل هو الأساس لتعليم اللغة حيث يقول في هذا السياق: "مقام المطالعة بين فروع اللغة مقام ممتاز فهي وسيلة للفهم و اكتساب و الأفكار و تحصيل المعلومات، و التزود من الثقافات المختلفة، و هي من أعظم الوسائل لتربية ملكة الانتباه و الإدراك لدى التلاميذ(.....) و هي توسع معارفهم و تنمي لغتهم و ثقافتهم، و تزيد خبراتهم و قدراتهم، و تعودهم حسن الآداء في كلامهم الشفوي و التحريري و إلتزام النطق الصحيح و التعبير السليم و الفهم الدقيق (.....)كما أنها أساس طبيعي تنمية مقدرتهم على التذوق الأدبي و الاستمتاع بها في أساليب اللغة من جمال فني

[1]- وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، مديرية التعليم الثانوي، منهاج السنة الثالثة من التعليم العام و التكنولوجي، الشعب العلمية، مارس 2006، ص 10 .

[2]- المرجع نفسه، ص 11.

[3]- وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، مديرية التعليم الثانوي، منهاج السنة الثانية من التعليم الثانوي العام و التكنولوجي (اللغة العربية و آدابها)، الشعب الأدبية، مارس 2006، ص 15 .

و صور بارعة ممتعة، و هي عامل مهم في تربية ملكتهم الخطابية و جودة إلقائهم و البعد لحجم عن مواطن خطأ و اللحن،و لعظيم منزلتها و أهمية أغراضها بين فروع اللغة (.....) و لما لها من مكانة و قيمته تهذيبية ، رأى بعض الطربين أن يكون أساسا لتصميم اللغة."[1]

و كون هذا النشاط يمتلك أهمية كبيرة في حياة المتعلم التربوية فكريا و لغويا، فإنه بالإضافة إلى ذلك عملية ذهنية تهدف إلى تنمية المهارات القرآئية المختلفة.

أ. أهداف المطالعة في المرحلة الثانوية:

يهدف تدريس المطالعة في المرحلة الثانوية إلى ما يأتي:

1. " تنمية مقدرة الطالب على المطالعة الذاتية بما يعمق استيعابه للفن الأدبي الذي يطالبه.
2. قدرة الطالب على تحليل الأفكار الرئيسية التي يطالبها و نقدها.
3. قدرة الطالب على نقد أسلوب الكاتب.
4. تمكين الطالب من إعداد البحوث و التقارير على وفق منهجية علمية.
5. اكتساب الطالب ذخيرة مناسبة من الألفاظ و التراكيب التي يرقى فيها تعبيره و يصح بها أسلوبه."[2]

و لهذا فإن المطالعة الموجهة تهدف إلى تنمية قدرات الطالب:

- على المطالعة الذاتية بحيث توسّع فهمه و إستعابه للمادة المقروءة.
- تحليل الأفكار الأساسية التي يدور حولها النص.
- تمكنه من عملية النقد البناء للعبارات و الألفاظ و الأسلوب الذي استعمله الكاتب، و تجعل المتعلم يتبع منهجية علمية أثناء إعداد بحوث و تقارير.
- تكسبه ذخيرة لغوية و رصيد معرفي يحسن به تعبيره و أسلوبه.

ب. خطوات تدريس المطالعة:

يتبع المعلم في تدريس المطالعة عددًا من الخطوات التي تصلح الطلبة هذه الحلقة، و هذه الخطوات هي:

[1]- محمد صالح سمك: فن التدريس للتربية اللغوية و إنطاعاتها و أنماطها العلمية، دار الفكر العربي، د ط، 1988، ص 263، 262.

[2]- طه علي حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم عباس الوائلي: اللغة العربية مناهجها و طرائق تدريسها، م س، ص 174.

1- التمهيد أو الهيئة أو المقدمة:

و الفرض من التهميد هو توجيه أفكار الطلبة و تهيئة أذهانهم للموضوع الجديد ونقلهم إلى النفسي الملائم للدرس، و من ثم الوصول إلى عنوان الدرس بطريقة مشوقة، أي تشويق الطلبة إلى ما وراء العنوان، التمهيد لدرس المطابقة يكون أما بأسئلة يطرحها المعلم أو بعرض صورًا أو نماذج أو وسائل تعليمية لها علاقة بموضوع الدرس، أو الحديث عن القصة مشوقة، أو إعطاء الأفكار الأساسية للدرس.

2- القراءة الجهرية للمعلم:

يقرأ المعلم الموضوع قراءة جهرية نموذجية يراعي فيها كل مستلزمات هذا النوع من القراءة (وضوح الصوت، و سلامة النطق، و ضبط الحركات).

3- القراءة الصامتة:

يقرأ الطلبة الموضوع قراءة صامتة لمدة زمنية مناسبة، إذ يجد أن ينبه المعلم طلابه بأن هذه القراءة تكون بالعين فقط دون همس أو تحريك الشفتين، و فيها يمكن للطالب أن يعين الكلمات أو التراكيب الصعبة.

4- القراءة الجهرية للطلبة:

تبدأ هذه الخطوة بقراءة الطلبة الجيدين الذين يحاكون المعلم في قراءته، و الذين يشكلون حافزًا للآخرين للمشاركة في القراءة، ثم تبدأ بعد ذلك قراءة الطلبة الآخرين، مع ضرورة مراعاة أن يعطى معظم الوقت للقراءة الجهرية للطلبة، لأن الدرس و هو في الواقع مطالعة و ليس شيئًا آخر.

5- المناقشة العامة:

يستثمر المعلم ما تبقى من الوقت بإثارة أسئلة حول المادة المقروءة، و فيها يتعرف المعلم مدى إستيعاب الطلاب لما قرءوه، لأن القراءة يجب أن ترتبط بفهم المعاني التي يتضمنها النص المطالع و ليس بمجرد القراءة.[1]

[1]- طه علي حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم عباس الوائلي: اللغة العربية مناهجها و طرائق تدريسها، ص 145، ص 14.

المبحث الرابع: المقاربة النصية أهدافها و وظائفها

المطلب الأول: أهمية المقاربة النصية:

ما يجب الإقرار به هو أن النص يعد أحد المرتكزات الأساسية التي تقوم عليها الحياة الاجتماعية، إذ لا يمكن تصور مجتمع منسجم و متماسك دون نصوص تنظم مختلف مؤسساته، و تضبط قوانينه و إشغالاته و تقنن التعامل بين أفرادها بما يضبط لها الثبات، كذلك الحال بالنسبة إلى التواصل اللغوي لابد من قوانين تضبط آداة الاتصال بين أبناء المجتمع الناطق للغة واحدة.

و لذلك نجد حياتنا الاجتماعية تزخر بأنواع مختلفة من النصوص منها: القانوني السياسي و منها الديني و الأدبي فهما و إنتاجا بجميع أنماطه أساس هذه النصوص ذلك أن تحكم في النص الأدبي فهمًا و إنتاجًا بجميع أنماطه أساس بناء الكفاءة النصية (Compétence textuelle) لدى المتكلم.

فقد تبنى المنهاج الجديد هذه المقاربة لتنشيط مختلف حصص اللغة العربية عامة و في تدريس أنشطتها بصفة خاصة، و ذلك لما لها من أهمية بالغة في العملية التعليمية و منها مايلي:[1]

- ~ إسهام المتعلم في بناء معارفه بنفسه انطلاقا من عمليتي الملاحظة و الاكتشاف.
- ~ يتدرب المتعلم على دراسة النص دراسة شاملة تتضوى تحتها عدة مجالات منها المعجمية و التراكيبية و الدلالية و التداولية.
- ~ تقوي لديه نزعة التعبير و التواصل الشفوي و الكتابي فيتمكن من الإعراب عن حاجاته و أفكاره بمهارة و يتفاعل مع الآخرين بصورة إيجابية.
- ~ تفتح المتعلم على مبادئ النقد، و إبداع الرأي، و من ثم ترسخ في أحكامه النزعة العقلية في تقدير الأمور.
- ~ " الإطار العام لاكتساب المتعلمين مختلف المهارات اللغوية.
- ~ تنظر إلى النص على أنه مستويات مختلفة لا تتجزأ و بالتالي تمكن المتعلم من انتاج اللغة حسب المواقف و الأنشطة التعليمية.
- ~ جعل التلميذ يلاحظ الظواهر اللغوية و البلاغية من خلال تعامله مع النص.

أما بالنسبة لأهمية المقاربة النصية في المرحلة الثانوية بصفة عامة و في منهاج السنة الثالثة ثانوي بصفة خاصة يمكن تلخيصها في:

[1] – وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج ، مديرية التعليم الأساسي، منهاج اللغة العربية للسنة الأولى متوسط، ص 18.

- "تعزيز التعلمات السابقة في مجال التعامل مع النفس مع السعي إلى تعميقها وفق ما يسمح به المستويات الفكري للمتعلم.
- تتيح المقاربة النصية للمتعلم إمكانية رصد العناصر المكوّنة للنص التي تجعله يفهم المعاني، و يستوعب العلاقات الداخلية المتحكمة في اتساقه و انسجامه و يدرك دلالة الزمان و المكان، وفق خطة منهجية متدرجة و منتظمة تضمن له إمكانية تفكيك النصوص و إعداة بنائها بمختلف أنواعها و حسب خصائصها البنائية و المعجمية."[1]

"كما أوضحنا أهمية هذه المقاربة بالنسبة إلى المقاربة بالكفاءات في كونها رافدًا لغويًا يمكن المتعلم من ممارسته كفاءته عن طريق تفعيل مكتسباته."[2]

بهذا فإن المقاربة النصية تعمل على تقوية المكتسبات القبلية للمتعلم من خلال النص و ذلك بتزويديه بمعارف فكرية على التعلمات المكتسبة، كما أنها تتيح للمتعلم بمعرفة العناصر المكونة للنص من تراكيب و ألفاظ و عبارات و أدوات الربط و الانسجام، كما يدرك أنواع النصوص و أشكالها من خلال مؤشراتها البنائية المكونة لها.

"و من أهميتها كذلك: تحديد نمط النص و استخراج خصائصه، و بالتالي تمكن المتعلم من الوقوف على خصائص النمط المستهدف ككفاءة ختامية و بالتدريج بتنامي التحصيل يتوصل إلى انتاج نصوص."[3]

المطلب الثاني: الوظائف التربوية للمقاربة النصية:

تعد المقاربة النصية إستراتيجية فعالة و ناجحة تم اعتمادها في المناهج التعليمية الجزائرية تشمل مختلف التقنيات و الوسائل و الإجراءات المنهجية بإعتبارها أضمن و أنجح للإعداد المتعلم و تكونه بغية إدماجه في المجتمع ليكون فردا صالحا فيه، كل هذا في إطار المقاربة بالكفاءات.

"كما يعتبر النص بكل أنماطه و أنواعه نقطة انطلاق الأنشطة اللغوية بحيث أن معالجته تقتضي المقاربة النصية أي النظر إلى النص على أنه وحدات لغوية لها وظيفة تواصلية واضحة، تحكم فيها جملة من المبادئ منها:

[1]- شريفي ليلى: المقاربة النصية في كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم المتوسط، مجلة الممارسات اللغوية، ع 25، ص 43 – 45.

[2]- وزارة التربية الوطنية،اللجنة الوطنية للمناهج، مشروع الوثيقة المرافقة للمنهاج السنة الأولى من التعليم الثانوي العام و التكنولوجي، جميع الشعب، جانفي 2005، ص 01 – 02.

[3]- وزارة التربية الوطنية،اللجنة الوطنية للمناهج، مشروع الوثيقة المرافقة للمنهاج السنة الأولى من التعليم الثانوي العام و التكنولوجي، جميع الشعب، جانفي 2005، ص 15.

الاتساق و التماسك و الانسجام، و من أجل تحقيق ذلك تبين حاجة المتعلم إلى التحكم في دعائم فهم النص من حيث بناؤه الفني و الفكري، و هذه الدعائم يدرسها الأستاذ انطلاقا من المعطيات النص النحوية و الصرفية و البلاغية و العروضية."[1]

و "بهذا يمكن المقاربة النصية المتعلم من رصد العناصر المكونة للنص، و من احتكاكه بها يفهم معاني النص و يستوعب مضامينه، و منها يدرك دلالة الزمان و المكان، و يبقى ذلك النص أحد أهم العناصر التي يعتمد عليها في تكوين المتعلم، إذ يعتبر التجسيد الحقيقي للعملية التعليمية التعلمية في ضوء المقاربة النصية من خلال الوظيفتين الأساسيتين:

أ. قدرة التلقي:

لتمكين المتعلمين في التفاعل الإيجابي مع نصوص مختارة و معتمدة للتدريب على أنشطة القراءة و التعبير و استخلاص المعنى أو ما يسمى بدرايته للمعنى (دلالة – تعبير عن مشهد – صور....)، أو ما يعبر عنه بالإتساق لأنه يحفل بالبنية الصغرى للنص الذي ينحصر في مستوى التشكيل البنوي كما يرى "ايغون فير لشتين".

و تقوم قدرة التلقي على:

- فهم الموضوعات.
- ترابط بيئات فرعية.
- إدراك بنية كلية."[2]

ب. قدرة الإنتاج:

"بمجرد فهم المتعلم للطريقة التي تتكون بها النصوص و المنطق الذي يحكمها يستثمرها في إعادة بناء النصوص خاصة به تتضمن عناصر الاتساق و الانسجام، و تتيح له تلقي الموضوعات بشكل جيد، و إدراك الترابط بين البنيات الفرعية للنص ثم البنية الكلية للنص، أما قدرة الإنتاج فتتمكن من إنتاج إنشاء موضوعات و ذلك بوضع مخطط مجمل للموضوعات المبتكر مع الحرص على ترتيب عناصره ترتيبا منطقيا سليما، و على مطابقته للأنماط و النماذج النصية.[3]

[1]– أنظر، وزارة التربية الوطنية، منهاج السنة الثالثة ثانوي (اللغة العربية و آدابها)، الشعب الأدبية، ص 08.

[2]– إسماعيل بوزيدي: تعليمية النص نحو مقاربة ديتاكتيكية إنسانية، كتاب لغتي الوظيفية لسسنة الثانية من التعليم الإبتدائي، م س، ص 36 – 37.

[3]– علي بن هادية و آخرون: القاموس الجديد الشركة الوطنية للنشر و التوزيع، الجزائر، ط 1، ص 802.

المطلب الثالث: أهداف المقاربة النصية

إن مناهجنا إذ توصي بالتقيد بالمقاربة النصية من أجل البناء اللغوي و تحث على مايلي:

1. أن تتم معاملة اللغة العربية على أنها كل ملتحم، أي تناول النص على أنه كل و أنه: بعدين هما المعنى و المبنى، فضلا على أبعاد أخرى تتعلق بمؤلف النص و بنيته، و هدفه، السياق الزمني الذي ظهر فيه.
و نقصد بهذا اعتبار اللغة وحدة مترابطة و متكاملة في فروعها، أي تناول النص على أنه وحدة مترابطة من خلال وجود علاقة بين المضمون، و المعنى الذي يحمله هذا المضمون، و تناول النص من خلال الروافد التابعة له.
2. ربط النصوص بتعليمته اللغة، يؤدي إلى تعداد وظائف هذه النصوص إذ تصبح المجلات متعددة التأويل، و بالتالي تخرج النصوص عن أداء وظيفتها الجمالية ككائنات لغوية لنصل إلى وظائف لغوية تعليمية تدريبية يتدرب من خلالها المتعلم على أنماط النصوص المختلفة، المستهدفة الكفاءة خاصة في كل سنة (كالنصوص السردية و الحجاجية الإخبارية و الوصفية..).
3. تستهدف المقاربة النصية أن نصل بتلاميذنا، إلى فك أسرار النصوص من حيث خصوصياتها، أي آليات اشتغال النصوص المستهدفة و بالتالي إلى انتاج ما يماثلها، حيث يقتضي المقام ذلك.
4. تعويد التلاميذ على مقارنة النصوص المختلفة المعتمدة في الكتب المدرسية مع التدريب المتواصل عليها إبتداءا من السنوات الأولى للتحصيل اللغوي، و ذلك قصد ترسيخ الكفاءة النصية لديهم.
5. توجيه العناية إلى المستوى النص، بهدف تعلم اللغة، و ذكر من خلال التعامل معها من حيث هي خطاب منسجم العناصر متسق الأجزاء و من ثمة تنصب العناية متسق العناصر منسق الأجزاء و من ثمة تنصب العناية على ظاهري الاتساق و الانسجام.
6. تقتضي المقاربة النصية التحكم في الإنتاج الشفوي و الكتابي وفق منطق البناء لا التراكم، إذ تعد النصوص رافدا قويًا يمكن المتعلم من ممارسة كفاءته عن طريق تفعيل مكتسباته."[1]

"إشراك المتعلم في عملية الاكتساب اللغوي من خلال العمل على تكوين كفاءته اللغوية.

جعل المتعلم قادرًا على استعمال اللغة عوضًا على أن يكتفي بالاستقبال."[2]

أما فيما يخص أهداف المقاربة النصية في المناهج و الوثائق:

[1]- إسماعيل بوزيدي: تعليمية النص، نحو مقاربة ديديكتيكية لسانية كتاب لغني الويظيفية للسنة الثانية من التعليم الإبتدائي، مجلة الممارسات اللغوية، ع س، م س، ص 34.

[2]- المرجع نفسه، ص 36.

1. التحكم في انتاج النصوص بمختلف أنواعها حسب خصائصها البنائية و المعجمية.
2. قصد تكوين المتعلم.
3. أن يتعلم كيف يلخص نصوصًا تلخيصًا سليمًا و صحيحًا.
4. إنتاج نصوص متماسكة و سليمة في بنيتها.
5. تكسب المتعلم قدرة تمكنه من جعل النصوص المنتجة مطابقة للسياق الذي أنتجت فيه.[1]

" لماذا المقاربة بالنص؟

- ~ تحكم في أدوات اللغة العربية.
- ~ القدرة على تحليل هيكل النص لبناء المعنى.
- ~ تنمية الرصيد اللغوي و المعرفي.
- ~ تنمية المهارات الأساسية في التواصل الشفوي و الكتابي."[2]
- ~ " تواصل المتعلم مع غيره بكيفية شمل له العيش من بيئاته المختلفة.
- ~ الارتقاء بالمتعلم من مستوى البناء إلى حد الإبداع في الإنتاج الكتابي و الشفوي."[3]

[1]- وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية اللمناهج، مديرية التعليم الثانوي، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام و التكنولوجي، م س، ص 02.

[2]- نور الدين بوخنوفة: دور المقاربة بالكفايات في تثبيت الملكة اللغوية لدى طلبة المرحلة الثانوية، قراءة في كتاب العلوم الإسلامية للسنة الثالثة من التعليم الثانوي، مذكرة مقدمة لنيل شهادة ماجيستر في اللسانيات التطبيقية، جامعة الحاج لخضر، باتنة، 2011، ص80.

[3]- موقع أنترنيت .http://www.akhbardjelfa.com/ar/pp=4625

المبحث الأول: لمحة عن مرحلة التعليم الثانوي.

يعتبر التعليم الثانوي من ركائز النظامي التعليمي و التربوي في العالم، ليس فقط بسبب موقعة كهمزة وصل بين مرحلتي التعليم الأساسي و التعليم الجامعي، كونه يمثل منتهية و متواصلة في نفس الوقت، و يكون هذا الإمتحان شهادة البكالوريا التي تعتبر الجسر لمزاولة الدراسات العليا، أين يتحدد مصيره و مستقبله الدراسي و المهني، و لقد شهد التعليم الثانوي تطورًا ملحوظًا عن طريق تحقيق نتائج إيجابية أن لتوسع المعتبر لشبكة مؤسسات التعليم الثانوي و تزايد عدد التلاميذ.

كما تعتبر من أهم مراحل التعليم في حياة الفرد لأنها تغطي أهم مرحلة يمر بها ألا و هي فترة المراهقة و التي يسميها البعض فترة المشكلات، فترة يعرف خلالها تغيرات عديدة فيزيولوجية، انفعالية و اجتماعية، بالإضافة إلى ذلك فإن هذه المرحلة هي المرحلة نباء المشروع المستقبلي لدى التلميذ و بالأخص مشروعه الدراسي المهني مما يستوجب خدمات إرشاد فعالة تحقق له النجاح و الاستمرار في اختباراته بحيث أن هذا النوع من التعليم ينمي كفاءة التلميذ و قدرته على الاستيعاب كما يغير مساره الدراسي و يحوله من تعليم عام إلى تعليم نهائي.

المطلب الأول: مفهوم التعليم الثانوي

عرفت المدرسة الجزائرية ثلاث مراحل من التعليم[الابتدائي – المتوسط – الثانوي] باعتبار هذه الأخيرة "مرحلة مهمة من مراحل التعليم في الجزائر كونه يقع بعد التعليم التحضيري و الأساسي و قبل التعليم الجامعي، فهو مرحلة وسيطة مكمّلية لكلا التعليمين."[1]

كما أنها المرحلة التي تلي المرحلة الأساسية بجميع أنواعها و فروعها، و تقابل مرحلة التعليم الثانوي مرحلة المراهقة حسب تقسيم مراحل النمو النفسي حيث يتطابق هذا التقسيم للنظام التربوي مع مراحل النمو للفرد، بحيث أن هذه المرحلة في النظام التربوي تمثل النقطة المركزية للمراحل التعليمية، و حيث أنّ جذورها مغروسة في التعليم الأساسي و فروعها ممتدة إلى التعليم العالي و مراكز التكوين الأخرى."[2]

و من الميثاق الوطني، يمكن أن نستدل بالمصطلح الذي حددته "اليونسكو Unisco" المقصود بالتعليم الثانوي المرحلة الوسطى من سلم التعليم حيث يسبقه التعليم الأساسي و يليه التعليم العالي."[3]

---

[1]– بوكبشة جمعية: تحديث المناهج التعليمية ضمن عملية الإصلاح التربوي، الأكاديمية للدراسات الإجتماعية و الإنسانية، ع 10، جوان 2010، ص 22.

[2]– أنظر: صلاح أحمد زكي: الأسس النفسية للتعليم الثانوي، دار النهضة المصرية، القاهرة، 1972، ص 14.

[3]– الميثاق الوطني، حزب جبهة التحرير الوطني، الجزائر، 1986، ص 279.

و يشرح ذلك "**إبراهيم عباس نتو**" في "الأفكار التربوية" قائلا: "هي مرحلة لها طبيعتها الخاصة من حيث سن الطلاب و خصائص نموهم و يشمل التعليم الثانوي العام و المتخصص و التقني هو تعليم يحتوي على فروع متعددة و مختلفة يلتحق بها حاملي الشهادة المتوسطة وفق للأنظمة التي تضعها الجهات المتخصصة، و هذه المرحلة تشارك غيرها في تحقيق الأهداف التعليمية العامة و التربية و التعليم، بالإضافة إلى تحقيق أهدافها الخاصة و تختم الدراسة بشهادة البكالوريا."[1]

فالتعليم الثانوي إذن هو المرحلة التالية لمراحل نظام التعليم العام و التي تلي مرحلة الإبتدائي و المتوسط، كما أن هذه المدرسة "تجمع فيها نوعيات مختلفة من التعليم الثانوي، أين تقدم لتلاميذتها تعليما عاما حرفيا في الوقت نفسه، لإزالة الحواجز بين ماهو نظري و ماهو تطبيقي."[2]

المطلب الثاني: أهمية التعليم الثانوي

يكتسي التعليم الثانوي أهمية بالغة ضمن نظام التعليم كونه حلقة وصل بين التعليم الأساسي و التعليم العالي حيث يغطي مرحلة المراهقة و هي مرحلة بناء الذات و تكوين الشخصية ذات القيم السليمة و الاتجاهات فهو:

1– مرحلة الإعداد الجاد للمواطن فيا قيمه و معتقداته و سلوكه و هويته.

2– تحقيق الأهداف الرئيسية للتعليم لأن التعليم الثانوي يعتبر أهم مرحلة تعليمية لتحقيق الأهداف العامة للتربية.

و انطلاقا من هذه المعطيات يمكن تحديد أهمية التعليم الثانوي في النقاط التالية:

1) " المراهقة و التغيرات الجسمية و السلوكية:

توفر المدرسة الثانوية مختلف العوامل التي تساعد على تحقيق مطالب هذه المرحلة، فالمراهقة يصاحبها تغيرات أساسية في البناء و الإدراك و السلوك كما تتبعها متطلبات أساسية تمسّ كل ناحية من نواحي النمو التي تكون شخصية الفرد.

---

[1]– إبراهيم عباس نتو: الأفكار التربوية، دار النشر تهامة، العربية السعودية، ط1، 1981، ص 38.

[2]– تركي رابح: أصول التربية و التعليم، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، (د ط)، 1990، ص 65.

2) التنمية الاجتماعية و التطور الحضاري:

يمثل التعليم الثانوي فترة الإعداد الجاد للمواطن و بناء الأطر الفنية المتوسطة التي تحتاجها التنمية و تساهم بجدية في تحقيق الأهداف الرئيسية للمجتمع في الرقي و التطور الحضاري."[1]

و يحدد لنا المخطط الرباعي 1974 – 1977 أهمية المدرسة الثانوية على النحو الآتي: "إذ كان التعليم الأساسي يمنح التلاميذ بفضل طريقته المتدرجة في التربية الأساسية ثقافة عامة، فإنّ التعليم الثانوي ينبغي أن يعتبر كمرحلة اكتساب و تدعيم لعدد من الوسائل الترفيهية و هذا التعليم سيقوم على توأمة التعليم العام بالثانوية العامة بالتعليم التقني للثانوية التقنية...."[2]

و يقصد بهذا أنه إذا اعتبرنا المدرسة الأساسية تمنح تلامذتها ثقافة عامة، فإن المدرسة الثانوية تدعم هذه الثقافة و تثنيها بوسائل ترفيهية بحيث عن طريق الثانوية نحصل على تلميذ مهيئ علميًا و تقنيًا و ذات قيمة اجتماعية و اقتصادية مفيد بمجتمعه.

كل هذا يؤكد على الأهمية البالغة لهذه المرحلة لما لها من دور في تنمية الشخصية، كما أن لها دور فّعال في تغيير سلوك التلميذ خاصة أنها تعد حلقة وصل بين ماهو بداية و ماهو نهاية [التعليم الابتدائي و التعليم العالي].

فقد نصت المادة 53 من القانون التوجيهي للتربية الوطنية على أن التعليم الثانوي العام و التكنولوجي يشكل المسلك الأكاديمي الذي يلي التعليم الأساسي الإلزامي، حيث يرمي فضلا عن مواصلة تحقيق الأهداف العامة للتعليم الأساسي إلى تحقيق، المهام التالية:

- تعزيز المعارف المكتسبة و تعميقها في مختلف مجالات المواد التعليمية.
- تطوير طرق و قدرات العمل الفردي و العمل الجماعي و كذا تنمية ملكات التحليل و التلخيص و الاستغلال و الحكم و التواصل و تحمل المسؤوليات.
- توفير مسارات دراسية متنوعة تسمح بالتخصص التاريخي في مختلف الشعب تماشيًا مع اختيارات التلاميذ و استعداداتهم.
- تحضير التلاميذ لمواصلة الدراسة أو التكوين العالي.[3]

---

[1] – رمضان محمد القذافي: الصحة النفسية و التوافق، المكتب الجامعي الحديث، القاهرة، ط2، 1998، ص 122 – 123.

[2] – تركي رابح، أصول التربية و التعليم، م س، ص 128.

[3] - وزارة التربية الوطنية، النشرة الرسمية للتربية الوطنية، القانون التوجيهي للتربية الوطنية، عدد خاص، رقم 08، 04 المؤرخ في 23 جانفي 2008، فيفري 2008، ص 57.

المطلب الثالث: أهداف التعليم الثانوي

إن الهدف العام من التعليم الثانوي هو خلق الشخصية السوية المتزنة التي تستطيع عبور مرحلة المراهقة، وتحدد مسارات اتجاهاته و نمط مناهجه، و كيفية إيجاد الطرق الناجحة التي تساعد المراهقين على النضج و الكمان و حياة المجتمع.

- تقوية و توسيع الأفكار، و المعارف و المهارات و المفاهيم السابق اكتسابها من التعليم الأساسي.
- إعداد الطلاب للحياة العملية.
- إعداد الطلاب لمواصلة تعلمهم العالي.[1]

"و يمكن تصنيف الأهداف العامة للتعليم الثانوي العام و التكنولوجي إلى أربعة فئات كبرى تتمثل في أهداف التربية العامة و تشمل بدورها:

- إيقاظ الشخصية: الفضولية، الفكر الناقد، الإبداع، الإستقلالية، التعاون، الإتصال.
- المظهر الاجتماعي: التعامل مع الحياة و الضغوطات الاجتماعية.
- إكتساب المعارف: و تشمل مايلي:
  أ. اكتساب ثقافة عامة.
  ب. اكتساب معارف أساسية مندمجة و قابلة للاستعمال قصد التعلّم كيف نتعلم؟ "[2]
- يمنح التعليم الثانوي كل الطلبة باختلاف شعبهم تكوينًا ثقافيًا أساسيًا قصد تحقيق أهداف معرفية، و منهجية سلوكية تسمح لهم باكتساب مهارات تقنية و من أهمها:

أ. الأهداف المعرفية:

- التحكّم الجيد في اللغة بإعتبارها أداة اتصال.
- التعرف على التراث الإسلامي و تحقيق أسس التربية الإسلامية.
- تربية المواطن و توعية بمبادئ حقوق الإنسان و العدالة الاجتماعية.
- التحكم في مادة الرياضيات بإعتبارها أداة لتحليل و الاستدلال.
- دعم و اكتساب جملة من السلوكيات التي تساعد على إتّباع منهج فعّالة.[3]

[1]- الإستراتيجية الوطنية للتعليم الثانوي العام، نوفمبر 2002، 2010، ص 02.

[2]– وزارة التربية الوطنية، وثيقة مشروع إعادة تنظيم التعليم و التكوين ما بعد الإلزامي، فبراير 2005، ص 34 – 35.

[3]– إبراهيم عصمت مطاوع: التجديد التربوي، "أوراق عربية و عالمية"، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، 1997، ص 352 – 353.

ب. الأهداف المنهجية: و تتمثل في:

- اكتساب الطرائق العامة للعمل، العمل الفردي الجماعي، التحقيق التوثيق.
- اكتساب طرائق من أجل تشجيع المهارة و الفهم.
- اكتساب الطرائق الخاصة بالمواد و شكل خاص التفكير العلمي.
- تنمية القدرة على الملاحظة و الإستدلال.
- تنمية القدرة على التنظيم و الترتيب.
- تدريب الطالب على إصدار الأحكام الموضوعية و القدرة على القياس.
- خلق روح الإبداع لدى الطالب و تشجيع روح المبادرة فيه.[1]

ج. " الأهداف التقنية: و تتمثل في:

- التحكم في تقنية التلخيص، تقنية التمثيل و القدرة على القياس.
- يمكن تلخيص هذه الأهداف المتعلقة بأنواع الثلاثة للتعليم الثانوي فيمايلي:

هدف التعليم الثانوي العام هو إعداد الطلبة للالتحاق بمؤسسات التعليم الثانوي و هدف التعليم المتخصص تدريب الطالب على المادة التي يلمس فيها تفوق الطالب، أما هدف التعليم الثانوي التقني و المهني هو إعداد الطلبة للعمل في قطاعات الإنتاج."[2]

1- أحمد زكي صالح: الأسس النفسية للتعليم الثانوي، م س، ص 28.

2- تركي رابح: أصول التربية و التعليم، م س، ص 67.

المحبث الثاني: واقع المقاربة النصية و الوضعية الإدماجية في مؤسساتنا التربوية

المطلب الأول: الكفاءات المستهدفة

ملمح دخول المتعلم إلى السنة الثالثة الثانوية **(شعبة آداب / فلسفة – شعبة لغات أجنبية)**

1) **ملمح الدخول:** بدخول المتعلم إلى هذه السنة يكون قادرًا على:

~ إنتاج و كتابة نصوص ذات طابع وصفي أو سردي أو حجاجي و ذات علاقة بمحاور تدريس نشاطات المادة و ذلك:

~ في وضعيات ذات دلالة يمثل خصائص الوصف أو السرد أو الحجاج و بمراعاة مصداقية التعبير و جمالية العرض.

~ التحكم في الكفاءة اللغوية و الأدبية على وجه الإجمال.

2) **ملمح الخروج:** بخروج المتعلم من هذه السنة، يكون قادرًا على:

~ تحديد أنماط النصوص مع التعليل.

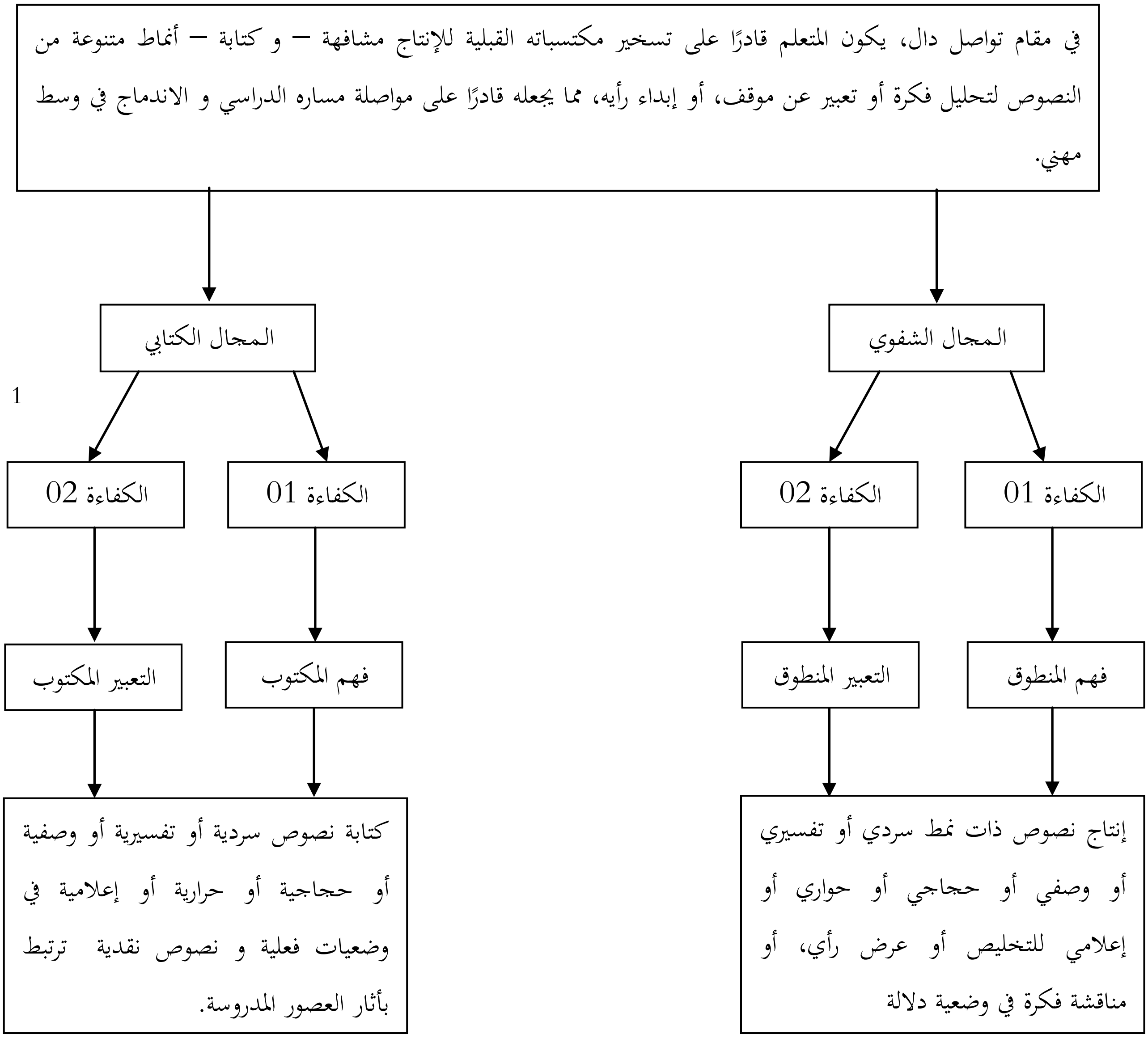
~ التمييز بين مختلف أنماط النصوص.

~ إعادة تركيب أنماط النصوص (من الحجاجي إلى السردي – من السردي إلى الوصفي – من الوصف إلى الحجاجي – من التفسيري إلى الإعلامي – من السردي إلى الحواري – من الحواري إلى الحجاجي).

~ إنتاج و كتابة نصوص متنوعة (تفسيرية، سردية، حجاجية، وصفية، تعليمية، حوارية، إعلامية).

~ النقد الأدبي للأنماط مختلفة من النصوص التي تنتمي إلى العصور الأدبية المدروسة.

الهدف الختامي المندمج لنهاية السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام (شعبة آداب / فلسفة و شعبة لغات أجنبية)



[1]

[1] – وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمنهاج، منهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي، م س، ص 05.

المطلب الثاني: منهجية تدريس المقاربة النصية من خلال الكتاب المدرسي

تهتم المقاربة النصية بدراسة بنية النص و نظامه كخطاب متجانس ينتقل من خلاله التلميذ من مستوى الجمل المنفردة إلى مستوى النسق العام الذي تنظم فيه، فهو محور العملية التعليمية التي تتناول اللغة من جانبها النصي إذ من النص يمكن اكتساب مهارات الكتابة و التحدث، كما أن المقاربة النصية تسهل دراسة النصوص و تجعل ممارستها تتم بشكل عملي صحيح نظرًا لما تحمله هذه المقاربة من أهمية و تدريب متعلميها على دراسة النصوص من عدة جوانب موجهية و تركيبية و دلالية و تداولية.

و بهذا فإن منهجية تحليل النصوص تترجم مدى قدرة المتعلم على الخوض في مشكلات النص والكشف عن ظواهر متعددة و الطريقة التي ينتهجها ذلك الكاتب أو ذلك النص تنجم في حد ذاتها عن طريق المنهج الذي يقترحه، إذ يمثل النص النسبة الكبرى التي تظهر فيها كل المستويات اللغوية الصرفي و النحوية و الدلالية والأسلوبية، كما تنعكس عليها المؤشرات السياقية و المقامية و الثقافية، و كذا مظاهر الاتساق و الانسجام في تركيب فقرات النص و مدى تجسيدها في تدريس النصوص، من ذلك أن أنشطة القواعد و الصرف و البلاغة والعروض تعد روافدًا يفهم النص إذ يتم تناولها إنطلاقًا مما يتوافر عليه النص، فقد تعمقت الدراسة لتحليل النص الأدبي لجعل المتعلم قادرًا على وضع قواعد تضبط دراسة هذا النص و تستخرج كنوزه و تكشف عن خفاياه تلك الشعارات التي تحفز المتعلم على ممارسة عملية التعلم برغبة و تلقائية من بين هذه الشعارات التي تعد مراحل لطريقة تقديم الدروس كالآتي:

1) تكليف التلاميذ إعداد الدرس مسبقًا.
2) أتعرف على صاحب النص: و يتضمن تقديم نبذة موجزة عن حياة الأديب و عصره فيما له علاقة بالنص.
3) تقديم موضوع النص: و يتم ذلك بقراءته قراءة سليمة مع مراعاة جودة النطق و حسن الآداء و تمثيل المعنى.
4) أثري رصيدي اللغوي: يجتهد الأستاذ في تعيين المفردات و التراكيب اللغوية الجديدة بالشرح مما يتوقف عليهم فهم النص، على أن يتم الشرح بذكر معنى أو معاني الكلمة و إشتقاقاتها حسب المعجم ثم التعرض إلى ما توحي به من دلالات انطلاقا من السياق الذي وظفت فيه.

5) أكتشف معطيات النص: يعتمد الأستاذ على طائفة من الأسئلة تمكن التلميذ من فهم النص باكتشاف ما يتوافر عليه من المعاني و الأفكار و العواطف و التعابير الحقيقية و المجازية.

6) أناقش معطيات النص: بعد فهم النص يوجه الأستاذ أنظار التلاميذ إلى المناقشة التذوقية سواء تعلق الأمر بالمعاني و الأفكار أم بالأسلوب على أن يكون النقد إبداعًا يعتمد تعيين الظاهرة تم تقنين مختلف أبعادها الفكرية و الفنية في ضوء الرصيد القبلي للمتعلم، و يتيح له فرصة يتناول و يتوغل باقتراحاته في طرح أكبر قدر ممكن من البدائل و المعاني المختزنة في النص كونه نصًّا احتماليا مفتوحًا على قراءات متنوعة.

7) أحدد بناء النص: في هذه المرحلة يتم تحديد نمط النص و اكتشاف خصائصه ثم تدريب التلميذ مشافهة و كتابة على إنتاج نصوص وفق النمط المدروس.

8) أتفحص الاتساق و الانسجام: النص منتوج مترابط في أفكاره متوافق و منسجم في معانيه، و يظهر ذلك في طريقة عرض الأفكار و علاقتها بالموضوع من جهة و علاقتها بالموضوع من جهة و علاقاتها فيما بينها من جهة أخرى كعلاقة المقدمة بالموضوع و علاقة بداية الفقرة بخاتمتها، و الطريقة المتتبعة في الانتقال من فكرة إلى أخرى، و تكرار الأفكار و حسن التلخيص، كما يظهر في الوسائل اللغوية التي توصل بين العناصر المكوّنة للنص من عبارات و جمل.

9) أجمل القول في تقديم النص: و في ختام الدرس يتوصل الأستاذ بالتلاميذ إلى تلخيص أبرز الخصائص الفنية و الفكرية للنص مما تم إستنتاجه و التوصل إليه و ملاحظته خلال المراحل السابقة.[1]

و لا بأس من أن أقدم نماذج تطبيقية لتوضيح ما ذكرته أنفًا نظريًا و قد فضلت أن أقدم درسًا لنص أدبي مشفوعًا بنشاطي القواعد و البلاغة.

[1] – وزارة التربية الوطنية، الجديد في الأدب و النصوص و المطالعة الموجهّة للسنة الثالثة من التعليم العام و التكنولوجي، (الشعب الأدبية)، ص 04.

المطلب الثالث:نماذج تطبيقية لأنشطة مدرسة وفق المقاربة النصية

النشاط: نص أدبي. **المستوى**: السنة الثالثة (ثانوي)

الموضوع: منزلة المثقفين في الأمة لـ: محمد البشير الإبراهيمي. **الشعبة**: 3 آداب.

الأهداف التعليمية:

~ أتعرف على خصائص في المقال شكلًا و مضمونًا.

~ أن أدرك دور رجل الإصلاح في ازدهار فن المقال.

~ تصنيف النص حسب نمط كتابته.

المراحل	**الكفاءة**	**سير الدرس**		**التقويم**
		أنشطة التعليم	أنشطة المتعلمين	
وضعية الانطلاق		- ما المثقف حسب رأيكم؟	- المثقف هو الذي يمتلك معارف و معلومات. - المثقف هو الإنسان الذي يمتلك ثقافة شاملة لجميع المجالات.	تشخيصي
بناء تعلمات أتعرف على صاحب النص	المعرفة: معرفة معطيات الخاصة	- من هو البشير الإبراهيمي؟	ولد الشيخ محمد البشير الإبراهيمي يوم 19 جويلية 1889م برأس الوادي بسطيف رجل أدب و إصلاح و سياسة و أحد رواد النهضة في الجزائر، عمل على استرجاع الجزائر هويتها، و على النهوض بالمجتمع الجزائري حتى يلحق بالمجتمعات المتقدمة، كان شغله الشاغل التربية و التعليم، و يؤمن بأن العلم و الأخلاق دعامة تقدم الشعوب و الأمم، و يعرف الإبراهيمي بكتاباته الأدبية الراقية، و قد خلق مجموعة من المقالات جمع معظمها في "عيون البصائر"	تكويني

أثري رصيدي اللغوي	اكتساب معطيات اللغوية		القومة: الراعون و الحارسون لمصالح الأمة. تزيغ: تنحرف. الاستبداد: التفرد بالحكم.	تكويني
أكتشف معطيات النص	الفهم: يعبر يمثل يعيد يستنتج لعدد يفسِّر	س1: لم تحتاج الأمة إلى مثقفيها أيام الأمن؟ و لم تحتاج إليهم آيام الخوف؟ س2: كيف ينظر كل من العامي و الطاغي إلى الفئة المثقفة؟ س3: هل كانت الجزائر تحظى في عهد الكاتب بنسبة كبيرة من المثقفين؟ س4: متى تحظى الجزائر –في نظر الكاتب– بما يكفيها من المثقفين؟ س5: ماهو واجب المثقفين ذو الأولوية؟ س6: كيف تتم عملية إصلاح المجتمع؟	ج1: تحتاج الأمة إلى شقفيها أيام الأمن لينهجوا لها سبيل السعادة في الحياة و يزودوها بعلمهم و آرائهم ليصلح حالها و يستقيم أمرها، و تحتاج إليهم أيام الخوف لإيجاد الحلول للمشاكل العالقة و قهر المصاعب التي تعترض طريقها. ج2: يراهم العامي أعلى شأنًا منه فلا يصلح في نيل منزلتهم و يراهم الطاغي عيونًا حارسة على المصالح الأمة فلا يفكر في فرض سلطانه. ج3: لم تحظى الجزائر في عهد الكاتب بنسبة كبيرة من المثقفين. ج4: إذ زاد شعور الأمة بضرورة التثقيف و تهيأت أسبابه. ج5: واجب المثقفين هو إصلاح أنفسهم قبل التفكير في إصلاح الغير. ج6: تتم عملية إصلاح المجتمع بالتعارف و التقارب في الأفكار والتفاهم و تصحيح وجوه النظر والاتفاق على المقياس الذي تقاس به	تكويني

		س7: ما الذي يعتبره الكاتب ظلمًا للثقافة؟	درجة الثقافة. ج7: أن يدّعي الثقافة من هو عار من الأخلاق و لا يحسن الضروريات من المعارف العصرية.	
أناقش معطيات النص	التحليل البحث عن العناصر و العلاقات يحلل يقارن يلاحظ يستنتج	س1: يرى الكاتب أن المثقفين هم أعمدة المجتمع و الأمة، هل توافقه في ذلك؟ علل. س2: من هو المثقف الحق في نظر الكاتب؟ و ماهي المقاييس التي تجعله كذلك؟ س3: ما الذي يرمي إليه الكاتب في حديثه "متطفلي الثقافة"؟ وضح س4: نتحدث كثيرًا عن أمة	ج1: يرى الكاتب أن المثقفين هم أعمدة المجتمع و الأمة، و ذلك لأهمية الدور الذي يؤديه هؤلاء في إصلاح أحوال المجتمع و الحرص على رقي الأمة و تطويرها. ج2: المثقف الحق في نظر الكاتب هو ذلك الإنسان المتعلم الملم بالمعارف العصرية الضرورية المتميّز بأخلاقه و فاعليته من المقاييس التي تجعله كذلك: - القادر على الانسجام و التفاعل مع مجتمعه و عصره، فيهتم بإصلاح نفسه، قبل أن يهتم بإصلاح غيره، [مستواه العلمي و تميزه الأخلاقي إضافة إلى معرفته التطبيق و امتلاكه لبعد النظر]. ج3: و قد رمى الكاتب من خلال حديثه عن "متطفلي الثقافة" إلى تصحيح ماهي الثقافة الحرة و الدعوة إلى الجمع بين الأصالة و المعاصرة فحثّ المثقفين على القيام بواجبهم نحو الأمة، و تعزية الانتهازيين و أشباه المثقفين. ج4: الأمة الحية هي الأمة التي تعرف	تكويني

		حية و أخرى ميتة، و عن لغو حية و أخرى ميتة، ما المقصود من هذه المفاهيم؟ و ما معيار هذا التصنيف؟	إنتعاشًا و تطورًا في جميع المجالات، أما الأمة الحية فهي الأمة التي يكثر استعمالها بين الناس و لا يمكن لاستغناء عنها كسبيل التواصل، أما اللغة الميتة: اللغة المندثرة التي لا يستعملها إنسان في العالم ماعدا الباحثين مثال: اليابانية و المصرية القديمة. و معيار هذا التصنيف: هو الديمومة و الإستمرارية.	
أحدد بناء النص	التركيب: يستخرج يصنف يفسر يحدد	س1: برزت أساليب التوكيد في النص: إستخرج بعض النمادج و بين الفرض منها. س2: إنتقى الكاتب ألفاظ كثيرة من "القاموس القديم" علام يدل ذلك؟ س3: وظف الكاتب كثير من ألوان البيان و البديع، إستخرج بعضهما بيّن أثرها في الكلام. س4: ركز الكاتب في نصه على عرض الأحكام علام يدل ذلك ، هات بعضها؟ س5: في أي نوع من أنواع	ج1: من أساليب التوكيد في النص: – إن أوّل واجب على المثقفين، إصلاح أنفسهم كما يوجد في قراء الفرنسية...الخ. ج2: يدل ذلك على تأثيره الشديد بالثقافة العربية الإسلامية و اعترافه من نبغ التراث الأدبي القديم و نلمس ذلك في: تزيغ، الأمة، زمرة الرحال.. ج3: من ألوان البيان الكناية و الإستعارة (أيام الخوف – يغذونها بين علمهم) و يتجلى أثرهما في إبراز المعنى و تشخيصه. ج4: يدل ذلك على منطقه و موضوعيته في الطرح التي يستوجبها الدور الإصلاحي الذي يقوم به الكاتب في سبيل الإرتقاء بالأمة، و من هذه الأحكام: المثقفون هم حفظة التوازن..	تكويني

		النثر يمكنك تصنيف النص؟ س6: أكثر الكاتب من توظيف النمط التفسيري في نصه، لماذا فعل ذلك في نظرك؟ أذكر بعض خصائص نمط النص؟	ج5: يصنف النص ضمن فن المقال. ج6: ليوضح سبل الإرتقاء بالأمة من خلال التأكيد على الدور الذي يؤديه المثقف. - من خصائصه: الاعتماد على الشرح و التفصيل إستخدام لغة موضوعية، إستخدام ضمائر الغائب.	
أتفحص الإتساف والإنسجام في النص	التقييم ينفذ يحكم يتحقق	س1: بنى الكاتب نصه على الموازنة بين أي العناصر كان ذلك و ما الحكمة من هذه الموازنة؟ س2: هل يتحقق النص الوحدة الموضوعية المطلوبة في فن المقال؟ وضح ذلك بالوقوف عند ترابط الفقرات. س3: عرض الكاتب بعض الأمثلة لدعم رأيه، في من يكون المثقف و غير المثقف، أذكر بعضها و بين مدلولها. س4: إعتمد الكاتب طريق التصنيف في شرح أفكاره، فيم	ج1: بين المثقفين و المتطفلين على الثقافة و بين واجب المثقف نحو نفسه و نحو مجتمعه، و الحكمة من الموازنة تتجلى قي تحديد مواصفات المؤهلين للنهوض بالأمة. ج2: إذ أشار إلى حاجة الأمة إلى المثقفين و دورهم في تحقيق إزدهارها، ثم تحدّث عن المؤهلات التي ينبغي توفرها في المثقف، يميز بين مثقفي الحق و المتطفل على الثقافة. ج3: من أمثلة ذلك: - المثقفون هم حفظة التوازن في الأمم هم القومة على الحدود أن تهدم على الحرمات أن تنتهك.... - يوجد في قراء الفرنسية عدد كبير من جملة الشهادات يزعم لهم الفرق الخاطئ أنهم من المثقفين. ج4: تمثل ذلك في تحديد المؤهلين لريادة الأمة الذين يفهمون طبيعة	تكويني

		يتمثل ذلك؟ و ما أُرها في أبعاد النصّ؟ -تأمل الفقرة الثالثة من النص، و بين وظيفة "إذ" في الربط ما قبلها و ما بعدها، في قول الكاتب: "إذ لا يصلح غيره..." و "إذ ما كل مثقف.."	مجتمعهم، و المقاييس التي يعتمد عليها في ذلك. - إذ في الجملة الأولى التعليلية و في الجملة الثانية الطرفية و جاءت في سياق الكلام لتحقق التناسق و الانسجام بين الجمل و المفردات.	
أجمل القول في تقدير النص		يعد الإبراهيمي رائدًا من رواد الإصلاح كيف عبّر عن ذلك في النص؟ حاول أن تحدّد مميزات لغته؟	-يعد الإبراهيمي رائدًا من رواد الإصلاح في الجزائر و قد برهن على ذلك في نصه، إذ شرح بشكل مستقيض كيف يتم الإرتقاء بالأمة، و حدد من هم المؤهلون لذلك بلغة راقية منتقاة، فهو من كتاب المقال المرموقين الذين يتأنقون في أسلوبهم معجمًا و بلاغة.	ختامي

من خلال مذكرة الأستاذ نجده قد إعتمد على تقنيات تنشيط الحصة، و لعل الشيء الملاحظ أن الأستاذ قد اعتمد اعتمادا مطلقًا لهذه المذكرة، إذ وجدت أنه فعلًا ييقوم ببنائها لخطوات يسير عليها أثناء إلقاء الدرس، حيث يقوم بإعداد هذه المذكرة في البيت كما يحدد الأهداف التعليمية الخاصة بكل درس أو حصة، أي أن الهدف مثلًا من وراء تدريس نشاط النص الأدبي منزلة المثقفين في الأمة "للبشير الإبراهيمي" هو التعرف على خصائص فن المقال شكلًا و مضمونًا، و أن يدرك دور رجال الإصلاح في ازدهار فن المقال، كذلك تصنيف النص حسب نماط كتابته، و بهذا يتبع الأستاذ خطوات تمكنه من تفعيل نشاط النص الأدبي من خلال:

وضعية الإنطلاق: هي وضعية يتهيأ فيها المتعلم للاندماج بتلقائية و يسر مع موضوع النص، من خلال تهيئة أذهانهم بأسئلة هادفة مثيرة لاهتماماتهم و انشغالاتهم باستغلال معلوماتهم القبلية للتدرج بهم إلى موضوع النص كأن يسأل مثلًا عن من المثقف حسب رأيهم؟ بحيث أن الإجابات تكون فردية مختلفة مع تقويمها تقويمًا تشخيصيًا.

وضعية بناء التعلمات: يتعرض فيها بالتعريف بالبشير الإبراهيمي، و من ثم يقرأ الأستاذ النص قراءة يراعي فيها جودة النطق و حسن الأداء و تمثيل المعنى و تليها قراءات مختلفة لبعض التلاميذ مع الحرص على مراعاة الاسترسال في عملية القراءة و إخراج الحروف مخارجها الصحيحة، مع التطرق إلى تيسير بعض ألفاظه الجديدة و عباراته، فيكون بعد ذلك اكتشاف معطيات النص و مناقشتها حسب ما ورد من الأسئلة في الكتاب المدرسي تمكنه من فهم النص مثلًا المثقف حسب البشير الإبراهيمي واجباته و المثقف الحق، أما فيما يخص "تحديد بناء النص" و ذلك بتحديد نمط النص و الذي هو فيه نصنا "النمط التفسيري"، أتفحص الاتساق و الانسجام من خلال إبراز الترابط النص في أفكاره و التي تظهر في وسائل لغوية توصل بين العناصر المكونة للنص من عبارات و جمل، و في ختام الدرس النص الأدبي يتوصل الأستاذ إلى تلخيص أبرز خصائص فن المقال.

الوحدة: **المستوى**: السنة الثالثة ثانوي

النشاط: نص أدبي. **الشعبة**: آداب و لغات

الموضوع: منزلة المثقفين في الأمة للبشير الإبراهيمي

إستثمر موارد النص في مجال قواعد اللغة

معاني لَوْ – لَوْلَا – لَوْمَا.

الكفاءة المستهدفة:

- أن يتعرف التلميذ على معاني لَوْ – لَوْلَا – لَوْمَا و إعرابها.
- أن يميز بين معاني لَوْ – لَوْلَا – لَوْمَا.

الوضعية	سير الدرس		التقويم
	أنشطة التعليم	أنشطة المتعلمين	
الكفاءة القاعدية: الإنطلاق	درست فيما سبق في حصة القواعد أدوات الشرط لو، إذا...فلماذا سميت كذلك؟ فأسلوب الشرط نوعان؟ ماهما. إذن ماهي هذه الحروف الغير جازمة؟ و اليوم ستنعرف على هاته الحروف و أبرز معانيها.	سميت كذلك لأنها أدوات جازمة تجزم الفعل الذي بعدها. - أدوات الجازمة و أخرى غير جازمة. الحروف غير الجازمة هي: لو – لولا – لوما.	تشخيص 05 دقائق

الكفاءة المرحلية	أبرز الأمثلة: -عد إلى نص منزلة المثقفين و تأمل قوله: "لو دخلوا في عمل أفسدوه". - قال تعالى: "و لو شاء ربك لجعل الناس أمّة واحدة". لوما الكتابة لضاع أكثر الناس.		
بناء	قراءة نمودجية للأمثلة من طرف الأستاذ. - تأمل الجملة الأولى. ماذا أفادت "لو" في السياق؟ ما طبيعة الفعل الذي ورد بعد "لو"؟ أماضيًا أم مضارعًا؟ ماذا أفادت "لولا" و "لوما" في العبارتين؟	قراءات فردية مختلفة لبعض التلاميذ. أفادت لو في السياق الإمتناع للإمتناع، فقد إمتنع جهل الناس أمة واحدة لإمتناع مشيئة الله. ورد الفعل بعد "لو" يصيغة الماضي "شاء". أفادت معنى الشرط، فقد إمتنع هلاك الناس لوجود الرحمة. و إمتنع ضياع العلم لوجود الكتابة، و كلاهما يدخل على المبتدأ و الخبر لكن الخبر محذوف تقديره: لوما الكتابة موجودة.	
التعلمات	ما طبيعة الفعل الذي ورد بعد "لو"؟ أماضيًاأم مضارعًا؟ تأمل العبارتين: الثانية و الثالثة. ماذا أفادت "لوما – لولا" في العبارتين؟	ورد الفعل بعد "لو" بصيغة الماضي "شاء" أفادت معنى الشرط، فقد إمتع هلاك الناس لوجود الرحمة، و إمتع ضياع العلم لوجود الكتابة. و كلاهما يدخل على المبتدأ و الخبر لكن الخبر يحدف و التقدير: لوما الكتابة موجودة. **-أبني أحكام القاعدة:** معاني و إعراب لَوْ – لَوْلَا – لَوْمَا. لو – لولا – لوما من أدوات الشرط غير الجازمة. أولًا: لَوْ: حرف شرط يفيد ثلاثة أمور: أ.عقد السببية و المسببية بين الجملتين بعدها. ب. تقييد الشرط بالزمن الماضي بينهما (إن) تقيد	

		الشرط بالزمن المستقبل. ج. الإمتناع أي إمتناع جواب الشرط لإمتناع فعله. تفيد لو خمسة معاني هي: 1. حرف وصل: حرف لا عمل له و لا جواب يفيد التقليل مثل: "تصدقوا و لو بشق ثمرة". 2. حرف تَمَنٍ: حرف لا عمل له، و لا يشترط له جواب، يفيد التمني، كقوله تعالى: "فلو أنّ لنا كرّة فنكون من المؤمنين" 3.حرف إمتناع لإمتناع: حرف لا عمل له، لو جواب، يتضمن معنى الشرط مثل: "لو ثابرت لنجحت". 4. حرف عرض: حرف لا عمل له، و لا يشترط له جواب مثل: لو تحدثنا قليلًا، لو تحدثنا فنسعد. 5. جرف مصدري: حرف لا عمل له، يفيد معنى أنّ، يؤول مع ما بعده و يعرب حسب موقعه في الجملة يكثر وقوعه بعد "ودّ" و ما حمل معناه كقوله تعالى: "ودّوا لو لتدهن". ثانيًا: لَوْلَا: تفيد ثلاثة معان هي: 1. حرف إمتناع لوجود: يتضمن معنى الشرط، يفيد إمتناع شيء لوجود غيره، يختص بالجملة الإسمية، يرفع الإسم بعد "لولا"على الإبتداء و خبره محذوف، مثل: لولا ألغيث لحببت الأرض. 2. حرف عرض و تحضيض: تختص بالجملة الفعلية، فعلها مضارع كقوله تعالى: "لولا تستغفرون الله". 3. حرف توبيخ و تنديم: حرف لا عمل له يختص بالجملة الفعلية، الفعل بعدها ماض مثل: لولا	

<table dir="rtl">
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>إجتهدت.
ثالثًا لَوْمَا: لها نفس أحكام لولا.</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>الكفاءة الختامية وصفية إستثمار التعلمات</td>
<td>أوظف:
ما الماعني التي تفيدها "لو" في السياقات الآتية؟
و ما إعرابها؟
1. أوّدُ لو تدرس.
2. لو تزورنا فنكرمك.
3. لَوْ تعلّمني علما نافعًا.
4. لو ثَابَرْتَ لَفُزْتَ.</td>
<td>المعاني التي تفيدها "لو" في السياقات الآتية و إعرابها:
<table dir="rtl">
<tr><th>الرقم</th><th>الآداة</th><th>المعنى</th><th>الإعراب</th></tr>
<tr><td>01</td><td rowspan="4">لَوْ</td><td>المصدرية</td><td>حرف مصدري مبني على السكون لا محل له من الإعراب و المصدر المؤول من لو تدرس في محل نصب مفعول به، و التقدير أوذّ دراستك</td></tr>
<tr><td>02</td><td>عرض و تحضيض</td><td>حرف عرض و تخصيص مبني على السكون لا محل له من الإعراب.</td></tr>
<tr><td>03</td><td>التمنّي</td><td>حره تمّن مبني على السكون لا محل له من الإعراب.</td></tr>
<tr><td>04</td><td>الشرطيّة</td><td>حرف شرط غير جازم مبني على السكون لا محل له من الإعراب.</td></tr>
</table>
</td>
<td>تحصيلي</td>
</tr>
</table>

تمثل هذه المذكرة أنموذجًا لحصة قواعد اللغة العربية في هذا المستوى الدراسي، و أرادت الأستاذة من خلالها أن تبين كيفية تنفيذ و تخطيط درس قواعد اللغة و تقديمها للتلاميذ داخل القسم، وفق منهج المقاربة

بالكفاءات و تطبيق المقاربة النصية إنطلاقًا من النص الأدبي المقرر في المنهاج "منزلة المثقفين في الأمة لبشير الإبراهيمي" و يجدر الإشارة هنا إلى أن هذا الأنموذج تسير عليه جميع المذكرات المقدمة للتلميذ و في الرافد اللغوية.

و لقد إختارت موضوع "معاني لَوْ – لَوْلَا – لَوْمَا"، و أرادت أن تبين من خلالها كيفية توزيع الوقت المخصص للحصة على سير مراحل الدرس و هي الكفاءة القاعدية و مدتها من 05 دقائق إلى سبع دقائق حسب طبيعة كل موضوع، و تمثل نقطة الإنطلاق للدرس، و فيها يتذكر المتعلم النص الأدبي المدروس عن طريق توجيه أسئلة مركزة و دقيقة من طرف المدرس له، ثم يضع المتعلم في وضعية مشكلة للإنطلاق في الموضوع الجديد المراد تقديمه و ذلك بتطبيق المقاربة النصية.

و الخطور الثانية هي الكفاءة المرحلية، و مدتها 45 دقيقة فما فوق و ذلك حسب طبيعة الموضوع المقدم و عناصره و قواعده الجزئية.

و من هنا بناء معارف جديدة يكون المتعلم وفق نشاط فعالًا بتطبيق الحوار و المناقشة و الأسئلة المركزة الدقيقة من طرف الأستاذ للتلميذ، كما هو مبين في المذكرة.

و الخطوة الأخيرة هي الكفاءة الختامية و مدتها 10 دقائق، يقوم من خلالها الأستاذ بالتقويم التحصيلي للموضوع المقدم، و ذلك بإجراء تطبيق أو تطبيقين حسب طبيعته و نوعه، و هنا يكون المتعلم مبدعًا فعالًا، و منتجًا.

إن الداعي لإنجاز هذه المذكرة هو إظهار ما يقوم به المدرس فعلًا داخل القسم، و إظهار واقع تقديم مواضيع قواعد اللغة العربية للمتعلم.

النشاط: نص أدبي **المستوى:** السنة الثالثة.

الموضوع: منزلة المثقفين في الأمة لـ: البشير الإبراهيمي **الشعبة:** 3 آ/ل.

الأهداف التعليمية:

- ~ أن يتعرف على الصورة الإستعارية.
- ~ أن يتذوق أسس الجمالية في التركيبات الإستعارية.

الوضعية	سير الدرس		التقويم
	أنشطة التعليم	أنشطة المتعلمين	
وضعية إنطلاق	عرفت فيما سبق من المعارف أن المجاز هو إستعمال اللفظ في غير ما وضع له في الأصل، و تجاوزه إلى معنى مناسب لعلاقة بين المعنيين قد تكون المشابهة أو غيرها.		تشخيصي
مرحلة بناء التعليمات	عد إلى نص منزلة المثقفين لشيخ الإبراهيمي و لاحظ العبارات التالية: 1. "يُغَذُّونَهَا مِنْ عِلْمِهِمْ وَ أَرَائِهِم". 2. "... الأخلاق أن تزيغ". 3. "إتفقت المشارب". قراءة نموذجية. هل تجد أن العبارات حقيقية أم مجازية؟ و ما القرينة الدالة على ذلك؟ ما نوع هذه الصورة في التعابير الشابقة؟ علل حكمك؟.	قراءة مختلفة لبعض التلاميذ: - الحكم: عبارات مجازية. القرنية: 1. شبه العلم بالطعام، و القرينة الدالة لفظة يغدونها. 2. شبه الأخلاق بالبصر، و القرينة الدالة لفظة تزيغ. 3. شبه: المشارب بالإنسان، و القرينة الدالة لفظة إتفقت.	تكويني

	بيّن بلاغة الإستعارة في الأمثلة السابقة. ما أثر هذه الإستعارات في المعنى؟	هذه الصور: إستعارات مكنية. 1- التعليل: سبه العلم بالطعام. القرينة: يغذّونها. 2- التعليل: و الأخلاق بالبصر. القرينة: تزيغ. 3- التعليل: المشارب بالإنسان. القرينة: إتفقت. [فحذف المشبه به دلّ عليه بلازم من لوازمه]. تقريب المعنى و تجسيد مفاهيمه **بلاغة الإستعارة:** لا تتعدى بلاغة التشبيه في تأليف الألفاظ، و إبتكار مشبه به بعيد عن الأذهان، لكن تركيبها ينسيك التشبيه و يحملك على تصور صورة جديدة تنسبك روعتها ما تضمنه الكلام من تشبيه خفي مكسور و ما يزيد من جمالها الفني عنصر الإيجاز فيها. **أبني أحكام القاعدة:** - الإستعارة مجاز لغوي، و هي تشبيه حذف أحد أطرافه، علاقتهما للمشابهة و هي قسمان: أ. تصريحية: و هي ما صرح فيها بلفظ المشبه به. ب.مكنية: ما حذف فيها المشبه به و رمز له بشيء من لوازمه. - الإستعارة أثر جمالي دلالي يمكن قي: القدرة على نقل المعاني المجرّدة، و المشاعر النفسية المرهقة إلى صور حسيّة نابضة. بث الحيوية في الصورة الآداء الموجز، و البعد على الإطناب. دقة اللفظ و مناقشته.	

		القدرة على الإيحاء و التأثير في الملتقي عن طريق إختيار الألفاظ التي ترفع طاقة الإستعارة، فعناصر قوة الصورة الإستعارية تتلخص في التصوير، الحيويّة الإيجاز، حسن، إختيار الألفاظ، المبالغة المقبولة، و نقل الشعور الصادق عن طريق التجسيد أو التشخيص.	
مرحلة استثمار التعلمات	قال الخطيئة: ماذا تقول لأفراح بذي مرخ زغب الحوامل لا ماء و لا شجر - عين التركيب الإستعاري في البيت؟ استبدل لفظة أفراخ بلفظة أشبال و بين الأثر الدلالي و الجمالي لهذا الاستبدال.	**التركيب الإستعاري:** "ماذا تقول لأفراخ"، و هي إستعارة تصريحية إذ صرّح بالمشبه و هو "الأفراخ" و حذف المشبه و هو "الأطفال" بلاغة لاستعارة تقوم على تخيّر اللفظ الدال، فلفظة أفراخ توحي بالضعف لبعث الاتساق، بينما توحي لفظة أشبال بصغار الأسود التي لا يشفق عليها المخاطب و إنما يهابها فإذا غيرنا الأفراخ بالأشبال صار البيت يحمل معنى التوحّد.	نهائي (ختامي)

مما لا شك فيه أن البلاغة فن يمثل الوجه المشرق لجمال التعبير، كما أنها توضح الأحكام و المعايير التي تحكم الأثر الأدبي، و تقدم الأسس التي تبرز هذا الجمال و تلونه و تبعًا لذلك فمن غير المعقول أن ينظر إلى تدريس البلاغة بمعزل عن النص الأدبي، هذا هو المبرر العلمي الذي يجعل جدوى تقديم الدرس البلاغي تابعًا لدرس النصوص الأدبية، بهذا يكون درس البلاغة خير مساعد للمتعلم على فهم الأدب و تذوق معانيه و إدراك بعض خصائصه و الوقوف على أسراره.

فالأستاذ يستغل النص الأدبي مادة طيعة لتدريس هذا الرافد اللغوي حسب ما يتوافر عليه من مادة لغوية تتطابق و المادة البلاغية المراد عرضها.

كما أنه يتبع نفس الخطوات المسيرة لدرس القواعد.

و بهذا نلخص إلى القول بأنه: "يتم الاستثمار في النواحي اللغوية و البلاغية و العروضية، بغرض ضبط اللغة و تنمية ملكة التذوق الفني عند المتعلمين، و لم تكن الومضات النحوية و البلاغية و العروضية دروسًا

مستقلة، و إنما هي معارف مستمدة من النصوص ذاتها، كما جاء فيها...فإن الكتاب يقوم على أساس المقاربة النصية باختيار منهجي، و عل المقاربة بالكفاءات كاختيار تربوي"[1]

دراسة سند نثري (أحكام موارد المتعلم و تفعيلها):

لقد إتخذ التقييم أشكالًا متعددة، ذيلت بتقييم تحصيلي غايته أحكام موارد المتعلم و تفعيلها إنطلاقًا من نص متبوع بأسئلة إختيارية و وضعية أو وضعيتين إدماجيتين لإدماج المعارف التي تم تحصيلها في مختلف نشاطات المحور.

إذ يقدم السند سراء أكان "شعريًا أو نثريًا" لمساعدة المتعلم على دراسة مقرر اللغة العربية و آدابها بحيث يسهم هذا السند في تنمية مكتسباته و قدراته تحقيقًا لكفاية المرجوة و إستعداد لإمتحان الباكالوريا بمعنى أنه يتطابق تماما مع الكتاب المدرسي الذي إعتمدته وزارة التربية الوطنية بالإضافة إلى أنه يستوحى من محاروه أنشطته و موضوعاته بروافدها، من خلال التركيز فيه على الجوانب النظرية و التطبيقية التي تسمح للتلميذ بالتعلم الذاتي و بهذا تمنحه القدرة على تقويم مكتسباته و تعلماته بنفسه، و الإكثار من الموضحات التي تيسر الفهم، و بهذا يغدو السند –أحكام موارد المتعلم و ضبطها– وسيلة تقويمية أو مؤشر حقيقيا لتقييم مكتسبات المتعلم القبلية.

و هذا السند يتضمن أثني عشر محورًا، نجد في بداية كل محور أهدافه التعليمية و في الغالب صورة معبّرة عن معناه العام، كما ترد الأنشطة مهيكلته لأهدافها و عناصرها و روافدها و يختم كل محور بنشاط الإدماج فيه إلى إحكام موارد المتعلم و تفعيلها و ذلك تدريبا لما حصّله في محاور سابقة.

و إن صح القول تذكير لما يسبق اكتسابه هذا بصفة خاصة أما فيها يخص التلاميذ فهو يدربهم على امتحان شهادة البكالوريا.

و بهذا يعد السند بمثابة آراء لإعطاء الحكم النهائي على المكتسبات.

[1]-- عبد الحفيظ شريف: تدريس قواعد اللغة العربية ضمن إختيار المقاربة بالكفاءات –دراسة نصية– كتاب اللغة العربية و آدابها للسنة الثالثة من التعليم الثانوي –أنموذجًا– مجلة الممارسات اللغوية، م س، ص 103.

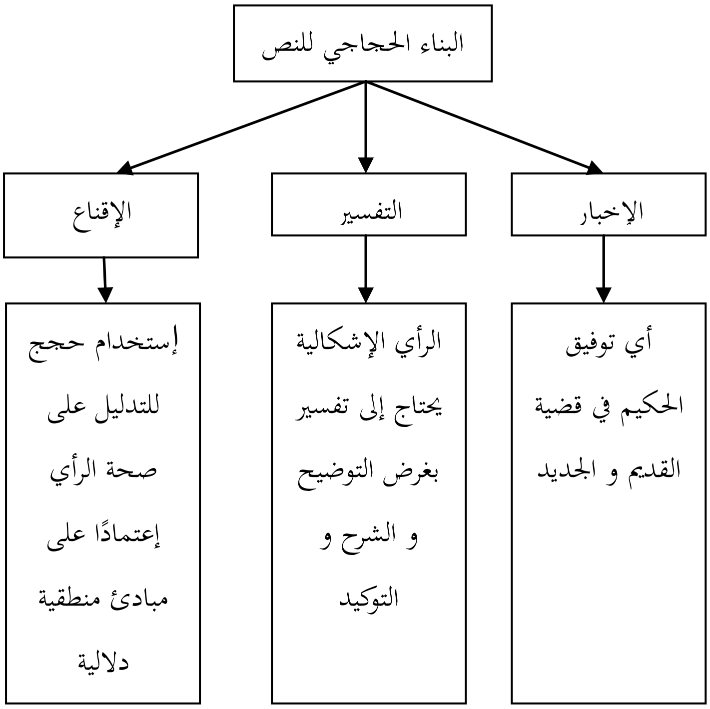
مراحل سير الدرس	
أنشطة التعليم	**أنشطة المتعلمين**
الأسئلة: **البناء الفكري:** س1. إلام يدعو الكاتب في نصنا هذا؟ و هل توافقه الرأي؟	**الأجوبة:** **البناء الفكري:** ج1. يدعو الكاتب في نصه إلى تغيير النظرة إلى الأدب على أساس أن كل قديم جدير بالتقديس، و هو محق في دعوته إلى حد بعيد، إذ يحاول تعديل هذه النظرة من التقديس للقديم و الوقوف ضد الجديد إلى نظرة أكثر موضوعية في مضى و كل جديد سيبلى و يصبح قديمًا في المستقبل. - و توفيق الحكيم معتدل في آرائه حول الفن و الأدب إذ يقول في كتابه التعادلية متحدثًا عن الأسلوب: "كلما غلبت المحاكاة عليه، فإنه لن يضيق شيئًا إلى ما سبقوه، و إذا أسرف في الإبتكار، فقد قطع الصلة بينه و بين الآخرين و إنفصلت حلقته في سلسلة التطورات الطبيعية في حياة الأدب و التاريخ الفن".
س2. نبرة الثقة بالنفس واضحة في النص فيم تتمثل و ما دليلك على ذلك من النص؟	ج2. نبرة الثقة واضحة في النص و تتمثل في قناعة الكاتب بقدرات المبدعين المعاصرين و أهليتهم للإبداع الجيّد وفق ما يوجبه حاضرهم، بدل البقاء تحت ظل الماضي البعيد عن الواقع، و كذا في إيمان توفيق الحكيم بالمستقبل الزاهر للأدب الحديث و دليل هذه الثقة من النص ترديد و تكرار تعبير النفي للخشية: "فنحن اليوم لا نخشى أن نبدع تحت وحي الحاضر إنتاجًا يختلف عمّا أبدع تحت وحي الماضي". "لا نخشى أن نضع الماضي و الحاضر في ميزان المقارنة و ميدان البحث". "إنّما لا نتحرج اليوم من الإعتقاد بأن المستقبل هذا الأدب قد يكون أينع و أزهر من ماضيه". ج3. هناك قواسم مشتركة بين دعوة توفيق الحكيم في هذا النص، و دعوة طه حسين في نصه "الصراع بين التقليد و التجديد في

<table>
<tr>
<td>س3. هل ترى قواسم مشتركة بين هذا النص و بين نص "طه حسين" الذي درسته؟ وضح بالتعليل.</td>
<td>الأدب" فكل منهما يجسد الصراع بين الأصالة و المعاصرة، كما أن كل منهما يرى أن الإتباعية كبلت المبدع بقيود أنّ المبدع المعاصر أن يتخلص منها، و بالعودة إلى النصيين يمكن أن نرصد هذه القواسم كما يأتي:
<table>
<tr><th>طه حسين</th><th>توفيق الحكيم</th></tr>
<tr><td>- يصطنعون منا لأساليب ما يلائم حاجاتهم.
- الخصومات العنيفة التي ثارت بين الشباب الأدباء و وشيوخهم حول المثل الأعلى في الشعر.</td><td>- التحرر الفكري...عدّل كثيرا من هذه النظرات.
- أثّرت هذه العقائد في تفكير الشرق العربي و كانت هي علة الجمود العقلي.</td></tr>
</table>
</td>
</tr>
<tr>
<td>البناء اللغوي:
س1. هل إعتمد الكاتب في نصه هذا على الأسلوب المباشر أم على الأسلوب الحجازي؟ وضع بالتدعيم.</td>
<td>البناء اللغوي:
ج1. إعتمد الكاتب في نصه على المباشرة في الأسلوب لا على الخيال إلاّ بالقدر الذي الفكرة و على المعنى و هذه خاصية من خصائص المقال النقدي القائم على الموضوعية في عرض الأحكام.
- و من أساليب المباشرة التقريرية قوله: "إعتاد الباحثون في الأدب العربي أن ينظروا و دائمًا إلى الماضي" أما عن نماذج الأساليب المجازية فقوله: " التحرر الفكري الذي إنطلقت نسماته" و قوله: "نعتبر الأدب العربي شجرة واحدة نامية".</td>
</tr>
<tr>
<td>س2. أساليب الشرط و التوكيد بارزة في النص أما دورها في بناء النص؟ دعّم إجابتك بنماذج من النص.</td>
<td>ج2.التوكيد و الشرط من العوامل الحجاجية التي تتألف مع أساليب الحجاج الأخرى لتحقيق الإقناع لهذا عهد توفيق الحكيم إلى توظيفها في نصه:
<table>
<tr><th>أساليب الشرط</th><th>أساليب التوكيد</th></tr>
<tr><td>-فما عادوا.... و إن لم يفهموا مراميهُ.
- و ما عادوا.... و إن أحسنوا</td><td>- أنه لا أسلوب في العربية إطلاق إلا أسلوب "الجاحظ".
- الإعتقاد بأن مجد الأدب العربي الذي لن يعود.</td></tr>
</table>
</td>
</tr>
</table>

<table dir="rtl">
<tr>
<td>

س3. من شروط المقال وحدة الموضوع اللغة الواضحة، كثرة التدعيم قصد الإقناع، هل تجسّد ذلك في النص؟ علل إجابتك.

</td>
<td>
<table dir="rtl">
<tr><td></td><td>- إنما كان في الماضي.
- و كانت هي علة الجمود العقلي.
- كأن باب الإجتهاد قد أغلق.
- أن التحرر الفكري الذي إنطلقت نسماته....
قد عدل كثير من هذه النظرات.
- بل إننا لا نتحرج اليوم.
- على أن الجرأة في الحكم مازلت تعوزنا.</td></tr>
</table>
- تحقق أساليب التوكيد الحجاج و الإقناع بالفكرة عن طريق تأكيدها للمتلقي، و يحقق الشرط الربط الشكلي و المعنوي للبناء النصي.
ج3. من شروط المقال وحدة الموضوع، و اللغة الواضحة، كثرة التدعيم قصد الإقناع و قد جسّد النص هذه الشروط على النحو الآتي:
<table dir="rtl">
<tr><td>وحدة الموضوع</td><td>عالج الكاتب موضوعًا نقديًا بالتوقف عند ظاهرة أدبية هي الصراع بين القديم و الحديث في الأدب العربي، أو ما يعرف بإشكالية الأصالة و المعاصرة في الإبداع العربي.</td></tr>
<tr><td>اللغة الواضحة</td><td>إعتمد الكاتب اللغة السهلة الواضحة تحقيقًا للوظيفة التواصلية بين الباث و المتلقي، و تقريبًا للمفاهيم، فالفهم عملية يسعى الكاتب من خلالها إلى الإقناع بالأحكام.</td></tr>
<tr><td>كثرة</td><td>عمد توفيق الحكيم إلى التمثيل على ما يذهب</td></tr>
</table>
</td>
</tr>
</table>

<table>
<tr>
<td></td>
<td>
<table>
<tr><td>التدعيم</td><td>إليه من أفكار و أحكام، و من ذلك ذكره لزعم الباحثين و حصرهم للإبداع في كتابات الجاحظ و إبن المقفع، و ذكره لواقع الحركة التحررية التي يشهدها العصر في مجال الإبداع الفني الأدبي.</td></tr>
</table>
</td>
</tr>
<tr>
<td>س4.أذكر الوضعية التواصلية في المقال النقذي؟</td>
<td>ج4. الوضعية التواصلية في المقال النقدي حتمت إستراتيجية حجاجية ملائمة هي:
– البناء الحجاجي: تقوم بسيرورة البناء على ثلاث آليات متعاقبة و متداخلة هي الاختبار، التفسير و الإقناع.


– الإستدلال أي الحجة المنطقية، و لا قيمة للحجة الواقعية إلا في سياق الإستدلال.
– الوضوح: وضوح اللغة و العلاقات المنطقية.</td>
</tr>
<tr>
<td>س5. أذكر طرق الحجاج التي استعمالها الكتاب في النص.</td>
<td>ج5. التدرج في البناء الحجاجي.
– من وسائل الإقناع وسائل منطقية و دلالية و وسائل لغوية.
– الوسائل المنطقية و و ظيفتها الإنتقال مما هو مشكل.</td>
</tr>
</table>

	- الوسائل الدلالية: و تمت عن طريق الحجج الواقعية. - الوسائل اللغوية: و من أهمها التوكيد و الشرط و النفي و التكرار اللفظي و المعنوي و الطباق...

من خلال هذا السند يمكن تلخيص بعض النتائج و الملاحظات في:

أ. **الجانب الفكري:**

1) لاحظت وجود فارق كبير و اختلاف بين المنهجية المعدة في المقرر لتحليل النصوص الأدبية و بين المنهجية المقررة في هذا السند، فهي تتفق مع المنهجية المعدة للاختبارات المتعامل بها في اختبارات شهادة البكالوريا (البناء الفكري و البناء اللغوي).

2) عدم الدقة في الإجابة عن الأسئلة الخاصة بالبناء الفكري و المتعلقة بمحتوى النص لعدم قدرة المتعلم على فهم مضامينه على الرغم من تناول موضوع النص سالفًا.

3) ربط المعارف السابقة بالمعارف الجديدة فمثلًا السؤال: هل ترى قواسم مشتركة بين هذا النص و بين نص "طه حسين" الذي درسته؟ وضح بالتعليل، و فيه تذكرة بما درسه المتعلم في النص الأدبي "الصراع بين التقليد و التجديد "لطه حسين".

ب. الجانب اللغوي:

عدم التفريق بين الأسلوبين الخبري و الإنشائي، فهذه الدروس قد تحصل عليها المتعلمون في مراحل سابقة "الطور المتوسط".

إن المتأمل في السند النثري لتوفيق الحكيم بـ: "إشكالية الأصالة و المعاصرة" يجده قد وظّف بعض المكتسبات المدروسة في هذا المحور و من بينها:

- ~ أساليب الشرط و التوكيد.
- ~ شروط المقال.
- ~ بناء الحجاجي للأفكار.
- ~ إعادة تذكير المتعلم بالنزاعات القائمة بين القديم (المحافظون)و الجديد (المجددين).

كل هذا يساعد على ترسيخ ما سبق للمتعلم اكتسابه في المحور التاسع- بشكل ملائم، و بالتالي يعد هذا السند ربط للمعارف المكتسبة و تطبيقا لها لترسيخها في الأذهان.

كما يعد هذا السند آراء تقويمية تساعد المعلم على معرفة مدى فهمه للمعارف و الموارد المكتسبة.

و من أشكال التقييم الأخرى نجد: الوضعية الإدماجية و التي تعد وضعية اعتمدتها جميع مراحل التعليم ابتداء من الابتدائي وصولًا إلى المتوسط و إنتهاءًا بالثانوي و التي ما يزال عملها فعالًا في جميع مراحل التعليم ماعدا مقرر

السنة الثالثة من التعليم الثانوي نظرًا لما أقرته وزارة التربية الوطنية و عدلتها فأبقت على دراسة السندات، -إحكام موارد المتعلم و تفعيلها- على الرغم من كون الوصفية الإدماجية نشاط مهما و عاملا رئيسيا في تثبيت المعلومات و ترسيخها أو بعبارة أخرى هي الختامية في الوحدة التعليمية و التي تقيس الكفاية القاعدية لدى التلميذ وتتضمن وضعية مشكلة يستثمر فيها التلميذ مكتسباته السابقة لحلها.[1]

بمعنى أن هذه الوضعية التعليمية نروم من خلالها بلوغ مؤشر الكفاية بحيث تضع التلميذ أمام مواقف ووضعيات تعليمية تخلخل التوازن المعرفي و تحفز مهارات التفكير العليا لديه، و تساعد التلميذ عن توظيف أمثلة لتعلماته السابقة في حل الوضعية الإدماجية و على أساس هذه الوضعية تبنى كفاية ذات مستوى أكمل لأنها تدمج المكتسبات السابقة لتحقيق تكيف مع وضعيات جديدة.

و في الأخير نستثمر تلك التعلمات و المكتسبات في وضعية إدماجية ذات دلالة بالنسبة إلى المتعلم و هذا أنموذج لوصفية إدماجية توظف: ما درسته في المحور من قواعد اللغة و البلاغة.

الكفاءة المستهدفة: في نهاية الثلاثي الثالث من السنة الثالثة ثانوي ينتج التلميذ مقالة نقدية انطلاق من سندات مكتوبة.

الوضعية الإدماجية المقترحة:[2]

1. **السند:**

يحدث في المجتمع الواحد و ربما في الأسرة الواحدة، أن تتصارع فمن ثقافة محلية إلى ثقافة عالمية، و من ثقافة تقليدية إلى أخرى متفتحة "تجديدية".

2. **التعليمية:**

أكتب مقالة تبين فيها كيفية التوفيق بين الثقافات المتصارعة في المجتمع حتى يحافظ على الأصالة و يتطلع إلى المعاصرة، موظفًا ما درسته في البلاغة من صور بيانية مختلفة، و ما درسته في النصوص من حروف المعاني، معتمد النمط الحجاجي.

---

[1]-دامغي ليلى، تقويم وصفية بناء التعليمات على ضوء مقاربة الكفايات، ملتقة التكوين بالكفايات، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، ص 502.

[2]- وزارة التربية الوطنية، الجديد في الأدب و النصوص و المطالعة الموجهّة للسنة الثالثة من التعليم العام و التكنولوجي، م س، ص 200.

و قد حاولت أن أقدم شبكة تقويم للوضعية الإدماجية المنجزة معتمدة في ذلك على خبراتي المتواضعة التي اكتسبتها خلال التربص المغلق من خلال مشاهدة الدروس و إنجازها، و من خلال احتكاكي و مواجهة الأساتذة ذوي الخبرة في الميدان و قد أعدتها كالآتي: بناء على توجيه الأستاذة التي أجريت عندها تربص.

شبكة تقويم الوضعية الإدماجية

المعايير	مؤشرات المعايير	التقويم
الملائمة مع الوضعية	– أن يفسّر التصارع بين الثقافات. – أن يتقيد بكتابة مقالة نقدية. أن يغلل أسباب تصارع الثقافات و محاولة التوفيق بينهما.	06ن
الإستعمال السليم للأدوات	– استعمال أدوات الربط المنطقي. – استعمال الجمل القصيرة. – تقديم الحجج و البراهين. – إعتماد أسلوب المقارنة قصد التوضيح و الإقناع.	04ن
انسجام النص و ترابطه	– تنامي الأفكار. – إستخدام بعض القرائن اللغوية.	06ن
أصالة الإنتاج و جودته	– توظيف البلاغة. – مراعاة قواعد الكتابة. – أن يتفرد بإنتاج جمل نحوية تتوفر على حروف المعاني.	04ن

مما سبق نستشف أن الوضعية الإدماجية ينبغي أن تكون ذات دلالة بالنسبة إلى المتعلم و أن تكون مرتبطة ارتباطًا وثيقا بالتعلمات المكتسبة قبليًا، و تدرّج في شكل وضعية مشكلة ترتكز على الآتي:

السند: مجموعة العناصر التي تفرض على المتعلم في شكل مشكلة نص.

التعليمة: و هو ما يقوم به المتعلم من نشاط تبين من خلالها....[1]

المعايير:

[1] – ذهبية قوري: خصائص و مميزات الوضعية الإدماجية ضمن التدريس بالمقاربة بالكفاءات، مجلة الدراسات الوصفية التحليلية التقويمية للمقسمات التربوية في ضوء المقاربة بالكفاءات، منشورات مخبر الممارسات اللغوية، ج1/ع خاص، الجزائر، ص 86.

– **الملائمة مع الوضعية:** فهم المشكلة و اختيار الأدوات الوجيهة و الملائمة لحل المشكل عمومًا لتظهر في مقدمة التلميذ.

– **الإستعمال السليم للأدوات:** أي الإستعمال الصحيح للمعارف المرتبطة للوضعية، التطبيق السليم للنظريات و الخواص المختارة.

– **نوعية و انسجام النص و ترابطه:** معقولية و منطقية الإجابة التي قام بها المتعلم.

– **أصالة الإنتاج و جودته:** الجانب الإبداعي للتلميذ الذي يختلف به عن بقية زملائه، من خلال إستعمال موارده المكتسبة من مصادر أخرى غير الدروس التي تناولها، إلتزام التلميذ بما يطلب منه في سؤال الوضعية (كتابة مقالة).

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة 8 ماي 1945 – قالمة–

كلية الآداب و اللغات

تخصص لسانيات تطبيقية و تعليمية

اللغة العربية

" استمارة موجهة لأساتذة التعليم الثانوي "

في إطار إنجاز مذكرة تخرج لنيل شهادة ماستر في اللسانيات التطبيقية و تعليمية اللغة العربية و التي تحمل عنوان (أهمية المقاربة النصية في التعليم الثانوي – سنة ثالثة ثانوي– آداب و لغات).

و مساهمة منكم في إثراء هذا البحث نرجو من سيادتكم الإجابة على الأسئلة هذا الاستبيان بكل صراحة و وضوح.

تعليمات الاستمارة: ضع علامة (X) في الخانة المناسبة لجوابك.

I. بيانات عامة:

1. الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐
2. الأقدمية في التعليم: ☐ سنة.
3. نوعية التكوين العلمي:

ليسانس من التعليم العالي: ☐

المعهد التكنولوجي لتكوين الأساتذة و المعلمين: ☐

4. تكوين آخر أذكر طبيعته:

.....

II. المحور الثاني: بيانات تتعلق بطبيعة النصوص المقررة في المقرر الدراسي:

5. هل المحتوى يناسب مستوى التلاميذ العقلي و النفسي؟ نعم ☐ لا ☐

6. هل الوقت المخصص لنشاط النصوص المقررة و تحليلها كاف؟ نعم ☐ لا ☐

7. ما رأيكم في طبيعة النصوص المختارة في الكتاب المدرسي:

أ. هل هذه النصوص المنتقاة فيه تناسب المتعلم؟ نعم ☐ لا ☐

ب. طبيعة النصوص التي تودون برمجتها في الكتاب المدرسي:

النصوص القديمة ☐

النصوص الحديثة ☐

النصوص النثرية ☐

النصوص الجزائرية ☐

النصوص الشعبية ☐

8. ماهي الروافد اللغوية الأكثر إستيعابًا من النصوص؟

القواعد ☐

البلاغة ☐

العروض ☐

9. هل محاور محتوى الكتاب ذات فائدة للمتعلم بالنسبة للسنة الثالثة ثانوي؟ نعم ☐ لا ☐

III. المحور الثالث: بيانات تتعلق بمدى مساهمة المقاربة النصية في عملية التعليم و التعلّم:

10. ما دور المعلم في ظل المقاربة النصية؟

.....

11. هل المقاربة النصية في هذه المرحلة تعتمد على توظيف مكتسبات المتعلم القبلية؟

نعم ☐ لا ☐

12. هل منهجية تحليل النصوص – المقاربة النصية- تساعد المتعلم على فهمها؟

نعم ☐ لا ☐

13. هل المقاربة النصية فعّالة في عملية تدريس مختلف روافد النصوص؟

نوعًا ما ☐ إلى حد كبير ☐

IV. المحور الرابع: بيانات تتعلق بمدى فاعلية المقاربة النصية في تحقيق أهداف تربوية:

14. هل تحقق المقاربة النصية الأهداف المتوخاة منها؟ نعم ☐ لا ☐

15. هل يكون التلميذ في نهاية السنة الثالثة ثانوي قادرًا على إنتاج نصوص حسب الأنماط المقررة خلال المقاربة النصية؟ نعم ☐ لا ☐

16. هل الأهداف المسطرة تحقق فعلا في كل درس؟ نعم ☐ لا ☐

V. المحور الخامس: بيانات تتعلق بمدى فاعلية التقييم التحصيلي في نهاية كل محور تعليمي:

17. هل إتخذ الكتاب أشكال كافية من التعليم لإحكام موارد المتعلم و تفعيلها؟

نعم ☐ لا ☐

18. هل تعد السندات الشعرية، النثرية مؤشرًا حقيقيًا لتقويم مكتسبات التلميذ القبلية؟

نعم ☐ لا ☐

المبحث الثالث: الإطار المنهجي للدراسة:

تمهيد:

نسعى من خلال هذا الفصل إلى إعطاء نظرة تكاملية في مجريات الدراسة الميدانية، التي تسمح بتحويل المعطيات النظرية إلى حقائق إجرائية، تفيد في تحقيق الهدف العلمي الذي أجريت من أجله هذه الدراسة و هو اختيار الأطر النظرية ضمن سياق تطبيقي، يكشف عن مدى توافق آراء المعلمين حول الإجابة عن الإشكالية البحث، و التأكد من مدى تحقيق الكفاءات المستهدفة في المناهج الجديدة.

و الهدف المنشود من هذا البحث، يتطلب عدة إجراءات إحصائية و تدابير عملية تتحدد في ضوئها آليات المعالجة المنهجية لموضوع الدراسة بكافة مراحلها، و يعتمد على المنهج الوصفي و الأدوات المستخدمة في قياس البيانات، و تحديد العينة التي نستقي منها المعلومات إلى جانب الوسائل الإحصائية اللازمة لتحليل البيانات المستقاة من الواقع و الميدان، و يمكن أن نلخص محتوى هذا الفصل في:

1) منهج البحث.
2) عينة الدراسة.
3) أدوات جمع البيانات.
   3-1 الاستمارة.
   3-2 الملاحظة.
4) مجالات الدراسة.
   4-1 المجال الجغرافي.
   4-2 المجال البشري.
   4-3 المجال الزمني.
5) الوسائل الإحصائية.

المطلب الأول: المنهج المستخدم في الدراسة:

لا يمكن لأي باحث في علم من العلوم أن يتوصل إلى أي نتائج مقبولة إلا إذ إتبع منهجا ما، و الذي عرفه "ليندبرج جورج" بأنه الوسيلة التي عن طريقها يكون لدينا قدرة التنبؤ، و دراسة الظواهر تحت ظروف أو بشروط معينة تمكننا من دراستها بصورة علمية[1]، فالباحث يختار المنهج المناسب لبحثه وفقًا لطبيعة الموضوع و قد وقع إختياري في هذا البحث على المنهج الوصفي، لأن الموضوع المتناول يميل إلى الوصف و يمكن تعريفه بأنه: "منهج يدرس الظروف أو الظواهر أو المواقف أو العلاقات كما هي موجودة في الواقع دون أي تدخل من الباحث، ثم يقوم بعمل وصف دقيق لها يساعد على تفسير المشكلات التي تضمنها أو الإجابة عن الأسئلة الخاصة بها."[2]

و أهم خطواته هي:

1) الشعور بمشكلة البحث و جمع المعلومات و بيانات تساعد على تحديدها.
2) تحديد المشكلة التي يريد الباحث دراستها و صياغتها بشكل سؤال محدد أو أكثر من سؤال.
3) وضع فرض أو مجموعة من الفروض كحلول مبدئية للمشكلة يتجه بموجبها الباحث للوصول إلى الحل المطلوب.
4) اختيار العينة التي ستجري عليها الدراسة مع توضيح حجم هذه العينة و أسلوب اختيارها.
5) يختار الباحث أدوات البحث التي يستخدمها في الحصول على المعلومات.
6) القيام بجمع المعلومات المطلوبة بطريقة دقيقة و منظمة.
7) الوصول إلى النتائج و تنظيمها و تصنيفها.
8) تحليل النتائج و تفسيرها و استخلاص التعليمات و الاستنتاجات منها.[3]

المطلب الثاني: أدوات الدراسة

كل منهج يحتاج إلى أدوات لجمع البيانات، فالقيام بالدراسة الميدانية يتطلب اختيار سليم للأدوات التي من شأنها أن تجعل العمل متكاملًا، و لا يمكن تحت أي ظرف أن نتجز دراسة علمية من دون توفر أدوات مناسبة لطبيعة الموضوع و لتنوع المنهج المختار تطبيقه و بالنسبة لدراسة هذه فكانت أهم الأدوات المعتمدة:

[1]- عبد الله محمد عبد الرحمان، محمد علي البدوي: مناهج و طرائق البحث الإجتماعي، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، (د ط)، 2002، ص 127.

[2]- محمود عبد الحليم مسني: مناهج البحث العلمي، دار المعرفة الجامعية، الأزاريطة، الإسكندرية، 2000، ص 201.

[3]- محمود عبد الحليم مسني: مناهج البحث العلمي، م س، ص 210، 211.

1) الاستمارة:

اعتمدت في دراستي هذه بالدرجة الأولى على الاستمارة، حيث وضعت استبيان موجه لعدد محدود من الأفراد الذين شملتهم الدراسة، من خلال طرح الأسئلة و توزيعها للمبحوثين و قد تنوعت الأسئلة بين المغلقة و المفتوحة مع إعطاء الاختيارات اللازمة في البعض منها مثل:

الأسئلة المغلقة: هل المنهجية تحليل النص – المقاربة النصية– تساعد المتعلم على فهمها؟

نعم ☐ لا ☐

الأسئلة المفتوحة:

ما دور المعلم في ظل المقاربة النصية؟

.....

و المفتوحة مع إعطاء الاختيارات:

ماهي الروافد اللغوية الأكثر إستيعاب من النصوص؟

دروس القواعد ☐

دروس البلاغة ☐

دروس العروض ☐

و قد كانت هذه الأسئلة موجهة لأساتذة التعليم الثانوي.

2) الملاحظة:

تعد الملاحظة من أهم أدوات جمع البيانات في كافة العلوم المختلفة، فلا يقتصر استخدامها على علم دون آخر، إذ تساعد على الكشف عن مختلف جوانب الظاهرة المبحوثة إلى جانب التحليل و التفسير و التنبؤ، فقد قمت باستغلال فترة التربص للقيام بملاحظة تقديم الأساتذة للدروس، و تسجيل منهجية تدريس النصوص، و الهدف من استخدامها هو جمع بيانات دقيقة لبيان أهمية المقاربة النصية.

شكل الأسئلة:

لقد اعتمدت في صياغة الأسئلة على اللغة العربية ليسهل فهمها.

الأسئلة من حيث الصياغة و المضمون: و قد راعيت عدة اعتبارات أثناء صياغتها لمضامين الأسئلة بحيث:

- جاءت أسئلتي لديها غاية واضحة و هدف دقيق نريد الوصول إليه.

~ ربطت هذه الأسئلة بموضوع بحثي و تساؤلاته.

~ إشتملت الإستمارة على 23 سؤال، و تضمنت 05 محاور قسمت على النحو التالي:

- **المحور الأول:** وضعت فيه أسئلة خاصة البيانات الشخصية قصد التعرف على الجانب الشخصي للمبحوثين.
- ا**المحور الثاني**: بيانات تتعلق بطبيعة النصوص المقررة في المقرر المدرسي.
- **المحور الثالث**: بيانات تتعلق بمدى مساهمة المقاربة النصية في عملية التعليم و التعلّم.
- **المحور الرابع**: بيانات تتعلق بمدى فاعلية المقاربة النصية في تحقيق أهداف تربوية.
- **المحور الخامس**: بيانات تتعلق بمدة فاعلية التقييم التحصيلي في نهاية كل محور.

المطلب الثالث: عينة و مجالات الدراسة

بعد اختياري لمشكلة البحث و صياغتها بدقة، و بعد قيامي بتحديد مصادر البيانات المطبوعة للدراسة، حاولت بعد ذلك تحديد عينة البحث التي ترتبط بطبيعة المجتمع نفسه فهي في أبسط تعريفاتها المقدمة: "مجموعة جزئية يقوم الباحث بتطبيق دراسته عليها و يجب أن تكون ممثلة لخصائص مجتمع الدراسة الكلي".[1]

و لهاذا كانت عينة بحثي مشكّلة من 15 أستاذا، و من خصائص العينة:

أ. عينة الأساتذة:

~ أفراد العينة من الجنسين، بنسبة 86,67 % إناثًا و 13,33 % ذكورًا.

~ أغلبية أفراد العينة خريجو الجامعة بنسبة 60 %، و 26,67 % من خريجي المعهد التكنولوجي، و13,33 % خريجو تكوين آخر.

~ 20 % من أفراد العينة تجاوزوا 20 سنة خدمة، 6,67 % لم يتجاوزوا 15 سنة خبرة، 26,67 % تجاوزوا 06 سنوات خدمة ، أما النسبة الأكثر 46,66 % فكانت لأفراد العينة الذين تجاوزوا سنة وصولًا إلى 05 سنوات.

ب. مجالات الدراسة:

يعد تحديد مجالات المختلفة من الخطوات المنهجية الهامة، و لقد اتفق الكثير من المشتغلين في مناهج البحث العلمي على أن لكل دراسة مجالات ثلاث رئيسية هي:

[1]– السيد محمد بدوي: في علم الإجتماع الإقتصادي، المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 1986، ص 395.

- **المجال الجغرافي:**

تم إختيار عدة ثناويات، ثانوية 01 نوفمبر 1954، و ثانوية عبد الحق بن حمودة، و متقن الخوارزمي، و ثانوية المجاهد عيسى بن طبولة، و نوجزها في الجدول الآتي:

الرقم	المؤسسات	الأساتذة
01	ثانوية 01 نوفمبر 1954	03 أساتذة
02	ثانوية عبد الحق بن حمودة	03 أساتذة
03	متقن الخوارزمي	04 أساتذة
04	المجاهد عيسى بن طبولة	05 أساتذة

- **المجال البشري:**

لقد قمت باختيار أساتذة التعليم الثانوي، تخصص لغة و أداب عربي، حيث وزعنا العديد من الاستمارات و لم أتحصل سوى على 15 استمارة.

- **المجال الزمني:**

انطلق العمل الميداني في شهر مارس السنة الدراسية 2014-2015، حيث استغرقت مدة و إستغلية فترة التدريب المدمج امتد من 2015/03/14 إلى 2015/05/21، لتوزيع الاستمارات و القيام بالملاحظات.

طريقة تفريغ البيانات:

بعد الحصول على أجوبة المعلمين [الأساتذة]، شرعنا في تفريغ البيانات في جدول، كما قمنا بحساب التكرارات و النسب المئوية.

الوسائل الإحصائية المستخدمة في البحث:

تم إستخدام النسب المئوية لتحليل نتائج الدراسة، و ذلك بحساب عدد تكرارات كل منها مثل: $\frac{\text{عدد التكرار} \times 100}{\text{عدد العينة}}$

مع تحليلها و تفسيرها و التعليق عليها، بالإضافة إلى تقديم الاقتراحات، الحلول إن وجدت.

الخاتمة:

تجدر الإشارة في الأخير إلى أنني حاولت في هذه الدراسة الوقوف عند أهمية المقاربة النصية في التعليم الثانوي، سنة ثالثة آداب و لغات المدرجة ضمن المقاربة بالكفاءات التي أتى بها الإصلاح المنظومة التربوية، و هي من المواضيع الخصبة الجوهرية التي لا تزال بحاجة إلى مزيد من البحث و التقنين.

فقد تضمنت هذه الخاتمة خلاصة لما جاء في البحث، و أهم النتائج التي تم التواصل إليها:

- التركيز في المناهج الجديدة لتعليم اللغة العربية على جعل التلميذ يلاحظ الظواهر اللغوية و البلاغية من خلال تعامله مع النصوص.
- إن التدريس وفق المقاربة النصية يهدف إلى تنمية القدرة الإبداعية و الإنتاجية لدى المتعلم.
- التدريس وفق المقاربة النصية يعزز المعرفة العملية التطبيقية.
- مراعاة الانسجام بين الأنشطة.
- ارتكاز المقاربة النصية بتفعيل مكتسبات التلميذ القبلية.
- النص من وجهة نظر بيداغوجيا وحدة تعليمية تمثل محور تلقي فيه المعارف اللغوية المتعلقة بالنحو و الصرف و العروض و البلاغة و علوم أخرى كعلوم الإجتماع و النفس....الخ.
- لا يحقق إليها نصيته إلا إذا توافرت فيه معايير الاتساق و الانسجام القصدية و المقبولية....الخ.
- يسمح التقويم التشخيصي بإعادة مقاربة المكتسبات القبلية للمتعاملين و إعادة تفعيلها، باعتبار النص البنية الكبرى التي تخضع للتحليل.
- تسمح بدمج الأنشطة و جعلها نسيجًا بنائيًا عن طريق النص الأدبي.

و آمل أن أكون قد أصبت فيما قصدت، و وقفت لتحقيق ما كنت أنشده من المساهمة في خدمته اللغة العربية، فإن وقفت فذلك من فضل ربي و إن أخطأت فمن نفسي و الشيطان.

و آخر دعواتي أن الحمد لله رب العالمين.

الملخص بالعربية

تتناول الرّسالة موضوعا مهمّا في حقل التّربية و التّعليم في الجزائر في ضوء مناهج الإصلاح التّربوي في المرحلة الثانوية ألا و هو :"أهمّية المقاربة النّصية في التّعليم الثّانوي السّنة الثّالثة آداب و لغات أجنبيّة – أنموذجا-دراسة وصفيّة تحليليّة .

- عالجت في الباب النّظري واقع المقاربة النصيّة في ضوء التّعليم بمقاربة الكفاءات انطلاقا من مفاهيم المقاربة النصيّة فالنصيّة و التّناص، وصولا إلى أنواع النّصوص و أنماطها و انتهاء إلى أهميّة المقاربة النّصية، وظائفها، و أهدافها.

أما الباب التّطبيقي الميداني فتناولت فيه نماذج تطبيقيّة لأنشطة مدرسّة وفق المقاربة النّصيّة وصفا و تحليلا، كما تناولت دراسة استبيان وزّع على عيّنة من الأساتذة ، و بعد جمع و تحليل النّتائج تم اقتراح بعض الحلول ، هدفت هذه الدّراسة إلى الكشف عن مدى توظيف هذه المقاربة النصية كطريقة نشطة عن تدريس مختلف روافد النّصوص و كذلك عن أهميّة المقاربة النّصيّة في التّعليم الثّانوي للسّنة الثّالثة آداب و فلسفة .

Résumé

Ce mémoire aborde un thème très important dans le domaine de l éducation et l enseignement en Algérie , spécifiquement après la reforme éducation des syllabus de l enseignement secondaire

Ce travail expose le rôle primordiale de l approche textuelle dans l enseignement secondaire « le cas de la 3 éme année secondaire spécialité : lettres et langues »

Notre travail est répartir sur deux parties ;la première partie est réservé à l'étude théorique de la notion de l'approche textuelle et les différents genres de textes, en passant par l'importance de la textualité et ses objectifs ainsi ses fonctions éducatives

La deuxième partie constitue la phase pratique ;il s'agit d'analyser les fiches de cours d'un ensemble d'enseignants afin d expliquer l'approche textuelle nous débutons par la distribution des questionnaires pour un groupe précis qui nous serviront dans l'analyse des résultats conséquemment ,nous proposons des solutions pour résoudre notre problématique

Enfin, nous pouvons confirmer que nos résultats ont manifeste clairement, «l'importance de l'approche textuelle dans l enseignement secondaire, dans le cas des classes de la 3éme année, lettres et langues »

فهرس الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
01	يبين توزيع أفراد العينة حسب الجنس	88
02	يبين توزيع أفراد العينة حسب المؤهل العلمي	88
03	يبين توزيع أفراد العينة حسب الأقدمية في المنصب	89
04	يبين مدى تناسب المحتوى مع مستوى التلاميذ العقلي و النفسي	90
05	يبين الوقت المخصص لنشاط النصوص و تحليلها	91
06	يبين مدى تناسب النصوص المنتقاة في الكتاب المدرسي مع المتعلم	91
07	يبين طبيعة النصوص التي يود الأستاذ برمجتها في القرر	92
08	يبين الروافد اللغوية الأكثر إستيعاباً من المتعلم	93
09	يبين فائدة محاولا محتوى الكتاب بالنسبة للمتعلم السنة الثالثة ثانوي	93
10	يبين إعتماد المقاربة النصية على توظيف مكتسبات المتعلم القبيلة	95
11	يبين منهجية تحليل النصوص التي تساعد المتعلم على الفهم	95
12	يبين مدى فاعلية المقاربة النصية في عملية تدريس مختلف روافد	96
13	يبين فاعلية المقاربة النصية للأهداف المتوخاة منها	97
14	يبين تحقق الأهداف المسطرة في كل درس	97
15	يبين قدرة التلميذ على إنتاج نصوص حسب الأنماط المقررة من خلال المقربة النصية في نهاية السنة الثالثة ثانوي	98
16	يبين إمكانية إعتبار السندات (الشعرية و النثرية) مؤشرًا حقيقي لتقويم مكتسبات المتعلم القبلية.	98

قائمة المحتويات

مقدمة.....أ، ب، ج، د

الفصل النظري: المقاربة النصية في ضوء التعليم بمقاربة بالكفاءات

المبحث الأول: مفاهيم حول المقاربة النصية.....01

المطلب الأول: مفهوم المقاربة

أ. لغة:.....01

ب. إصطلاحًا:.....03

المطلب الثاني: مفهوم النص

أ. لغة:.....06

ب. إصطلاحًا:.....08

المطلب الثالث: مفهوم المقاربة النصية.....12

المبحث الثاني: النصية و التناص.....**15**

المطلب الأول معايير النصية.....15

المطلب الثاني: نحو الجملة نحو النص.....20

المطلب الثالث: الإنتقال من نحو الجملة إلى نحو النص.....22

المبحث الثالث: النصوص و أنماطها في مرحلة التعليم الثانوي.....**24**

المطلب الأول: أنواع النصوص و أشكالها.....24

المطلب الثاني: أنماط النصوص.....30

المطلب الثالث: أنواع النصوص المقررة في منهاج السنة 3 ثانوي.....36

المبحث الرابع: المقاربة النصية أهدافها و وظائفها.....45

المطلب الأول: أهمية المقاربة النصية.....45

المطلب الثاني: الوظائف التربوية للمقاربة النصية.....48

المطلب الثالث: أهداف المقاربة النصية.....49

الفصل النظري و التطبيقي: المقاربة النصية و تطبيقاتها

المبحث الأول: لمحة عن التعليم الثانوي:.....51

الطلب الأول: مفهوم التعليم الثانوي.....51

المطلب الثاني: أهمية التعليم الثانوي.....52

المطلب الثالث: أهداف التعليم الثانوي.....54

المبحث الثاني: واقع المقاربة النصية و الوضعية الإدماجية في مؤسساتنا التربوية.....56

الطلب الأول: الكفاءات المستهدفة

أ. ملامح الدخول.....56

ب. ملامح الخروج.....56

المطلب الثاني:منهجية تدريس المقاربة النصية.....58

المطلب الثالث: نماذج تطبيقية لأنشطة مدرسة وفق المقاربة النصية

أ. النص الأدبي.....59

ب. قواعد اللغة.....66

ج. البلاغة.....71

د. دراسة سند نثري.....74

هـ. الوضعية الإدماجية.....80

المبحث الثالث: الإطار المنهجي للدراسة.....83

المطلب الأول: منهج الدراسة.....83

المطلب الثاني: أدوات الدراسة.....84

المطلب الثالث: عينة و مجالات الدراسة.....86

المبحث الرابع: الإطار التحليلي للدراسة.....88

المطلب الأول: تحليل و تفسير البيانات.....88

المطلب الثاني: النتائج العامة للاستبيان.....99

خاتمة.....100

قائمة المحتويات

فهرس الجداول

قائمة المصادر و المراجع

قائمة المصادر و المراجع

~ المصحف الشريف رواية ورش، دار الفكر الإسلامي، د ط، د ت

المعاجم:

1. أحمد مطلوب: معجم مصطلحات النقد العربي القديم، مكتبة لبنان، بيروت، ط1، 2011.
2. أبو بكر الرازي: مختار الصحاح، دار الأحياء التراث العربي، بيروت، ج1، 1994.
3. جبور عبد النور: المعجم مصطلحات النقد العربي القديم، مكتبة لبنان، بيروت، د ط، د ت.
4. الخليل بن أحمد الفرهيدي: كتاب العين، دار الكتب العلمية، منشورات محمد علي بيضون، بيروت، لبنان، ط1، ج4.
5. أبو الفضل جمال الدين بن مكر إبن منظور الإفريقي: لسان العرب، م/ج 1، دار الصادر، بيروت، ط3، 1994، مادة (ق ر ب).
6. الفيروز آبادي: القاموس المحيط، دار الثرات العربي، بيروت، ج1، 1997، مادة (ن ص ص).
7. عبد اللطيف الفاربي و آخرون: معجم علوم التربية مصطلحات البيداغوجيا و الديداطتيكية، سلسلة علوم التربية 10، 09، دار الخطابي للطباعة و النشر، ط1، 1994.
8. علي بن هادية، و آخرون: القاموس الجديد، الشركة الوطنية للنشر و التوزيع، الجزائر، ط1.
9. مجدي وهبة، كامل المهندس: معجم المصطلحات العربية في اللغة و الأدب، مكتبة لبنان، ساحة رياض الصلح، بيروت، لبنان، ط2، 1984.

المصادر:

1. أحمد الزبير: سند تكويني على أساس المقاربة بالكفاءات يتضمن دروس نموذجية موجهة لأساتذة السنة الرابعة من التعليم المتوسط، وزارة التربية الوطنية، المعهد الوطني لتكوين المستخدمين و تحسين مستواهم، دائرة البرامج و الدعائم التكوينية، الحراش، الجزائر.
2. الإستراتيجية الوطنية للتعليم الثانوي العام، نوفمبر 2002، 2010.

3. وزارة التربية الوطنية، الجديد في الأدب و النصوص و المطالعة الموجهة للسنة الثانية من التعليم العام و التكنولوجي للشعب الأدبية.
4. وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، منهاج اللغة العربية للسنة الأولى متوسط.
5. وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمنهاج:

1. مديرية التعليم الثانوي، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام و التكنولوجي اللغة العربية و آدابها، ماي 2006.

2. مشروع الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الأولى من التعليم الثانوي العام و التكنولوجي، كل الشعب، جانفي 2005.

6. وزارة التربية الوطنية، المعهد الوطني للتكوين مستخدمي التربية و تحسين مستواهم، تعليمية مادة الأدب العربي للتعليم الثانوي.
7. وزارة التربية الوطنية، كتاب اللغة العربية و آدابها، السنة الثالثة من التعليم الثانوي لشعبتي آداب و فلسفة / لغات أجنبية.
8. وزارة التربية الوطنية، النشرة الرسمية للتربية الوطنية، القانون التوجيهي للتربية الوطنية، عدد خاص، رقم 08، 04، المؤرخ في جانفي 2008، فيفري 2008.
9. وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الثانوي:

1. مشروع الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثالثة من التعليم العام و التكنولوجي.

2. الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الألوى جذع مشترك آداب، جذع مشترك علوم.

10. وزارة التربية الوطنية، وثيقة مشروع إعادة تنظيم التعليم و التكوين ما بعد الإلزامي، فبراير2005.
11. الميثاق الوطني، حزب جبهة التحرير الوطني، الجزائر، 1986.

المراجع:

1. أحمد مداس: لسانيات النص نحو منهج تحليل الخطاب الشعري، جدار الكتاب العالمي، الأردن، ط1، 2007.

2. الأزهر الزناد: نسيج النص بحث فيما يكون به الملفوظ نص، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، بيروت، ط1، 1993.
3. إبراهيم عباس نتو: الأفكار التربوية، دار النشر تهامة، العربية السعودية، ط 1، 1981.
4. إبراهيم عصمت مطاوع: التجديد التربوي، أوراق عربية و عالمية، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، 1997.
5. إسماعيل بوزيدي: تعليمية النص، نحو المقاربة ديداكتيكية لسانية، كتاب لغتي الوظيفية للسنة الثانية من التعليم الإبتدائي.
6. إلهام أبوغزالة، علي خليل حمد: مدخل إلى علم لغة النص تطبيقات بنظرية روبرت دي جراند و ولفانج درسيلار، الهيئة المصرية العامة للكتاب، 1999.
7. بشار إبراهيم: مقدمة نظرية في تعليمية اللغة بالنصوص، قسم الأول العربي، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر، 2010.
8. بشير إبرير: تعليمية النصوص بين النظرية و التطبيقعام، الكتب الحديث، دار إربد، الأردن، ط1، 2007.
9. تركي رابح: أصول التربية و التعليم، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، د ط، 1990.
10. حسن شحاتة: تعليم اللغة العربية بين النظرية و التطبيق، الدار المصرية اللبنانية، د ط.
11. خير الدين هني: مقاربة التدريس بالكفاءات، مطبعة عين البنيان، الجزائر، ط1، 2005.
12. راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة: أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية و التطبيق، دار الميسرة للنشر و التوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2003.
13. رمضان محمد القذافي: الصحة النفسية و التوافق، المكتب الجامعي الحديث، القاهرة، ط2، 1998.
14. روبرت دي بوجراند: النص و الخطاب و الإجراءات، إتمام حسان، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 1998.
15. سعيد حسن بحيري: علم لغة النص، المفاهيم و الإتجاهات، الشركة المصرية العالمية للنشر، لو نجمان، مصر، ط1، 1997.
16. السيد محمد بدوي: في علم إجتماع و الإقتصادي، دار المعرفة الجامعي، الإسكندرية، د ط، 1986.

17. الشريف علي بن محمد الجورحاني: كتاب التعريفات، دار الإيمان للطبع و النشر و التوزيع، الإسكندرية، د ط.
18. صالح أبو إصبع، محمد عبد الله: فن المقالة –أصول نظرية- تطبيقات نماذج، دار مجد لاوي للنشر و التوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2002.
19. صلاح أحمد زكي: الأسس النفسية للتعليم الثانوي، دار النهضة المصرية، القاهرة، 1972.
20. صلاح الدين عرفة محمود: تعليم و تعلم مهارات التدريس في عصر المعلومات، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط1، 2005.
21. إبن طباطبا (محمد بن أحمد ت 328هـ): عيار الشعر، تحقيق عبد العزيز بن ناصر المانع، مكتبة الخانجي، القاهرة، (د ت).
22. طه حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم عباس الوائلي: اللغة العربية مناهجها و طرائق تدريسها، دار الشروق للنشر و التوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2005.
23. ع العلوي: المختصر في دراسة نص دروس تطبيقات 04 متوسط وفق برنامج وزارة التربية الوطنية، دار الشاطر.
24. عبد الجليل مرتاض: التناص، ديوان المطبوعات الجامعية، 2011.
25. عبد العزيز عطا الله المعايطة، عبد اللطيف بن حمد الحليبي: المقدمة في أصول التربية ، مكتبة الفلاح، دولة الإمارات العربية المتحدة، ط1، 2005.
26. عبد العزيز عميمر: المقاربة بالكفاءات ماهي؟ و لماذا؟ و كيف؟، دار الهدى، ط 1، 2003.
27. عبد الله محمد عبد الرحمن، محمد علي البدوي: مناهج و طرائق البحث الإجتماعي، دار المعرفة الجماعية، إسكندرية، د ط، 2002.
28. عثمان أبو زنيد: نحو النص إطار نظري و دراسات تطبيقية، عالم الكتب الحديث، إربد، ط1، 2010.
29. علي جواد الطاهر: أصول تدريس اللغة العربية، دار الرائد العربي، بيروت، لبنان، ط2، 1984.
30. فاطمة الزهراء بوكرمة: الكفاءة مفاهيم و نظريات، دار الهومة، الجزائر، 2008.
31. فهيمة لحلوحي: علم النص تحريات في دلالة النص و تداوله، قسم الأداب و اللغة العربية، جامعة محمد خيضر بسكرة (الجزائر)، 2012.

32. قدامة بن جعفر (أبو الفرج ت 327هـ): نقد الشعر، تحقيق محمد عبد المنعم خفاجي، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، (د ط)، (د ت).
33. محفوظ كحوال: أنماط النصوص النظرية و التطبيق (الوصفي، التفسيري، الحجاجي،السردي، الحواري، الإخباري، الإعلامي، الأمري)، نوميديا للطباعة و النشر و التوزيع، د ط، 2007.
34. محمد إبراهيم الخطيب: مناهج اللغة العربية و طرائق تدريسها في مرحلة التعليم الأساسي، مؤسسة الوراق للنشر و التوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2009.
35. محمد إبراهيم: ديداكتيك النصوص القرآنية بالسلك الثاني الأساسي"النظرية و التطبيق"، دار الثقافة، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 1998.
36. محمد خطابي: لسانيات النص مدخل إلى إنسجام الخطاب، المركز الثقافي العربي، بيروت، ط1، 1991.
37. محمد صالح سمك: فن التدريس للتربية العزية و إنطباعاتها و أنماطها العملية، دار الفكر العربي، د ط، 1988.
38. محمد عزام: النص الغائب، منشورات إتحاد الكتاب العرب، دمشق، د ط، 2001.
39. محمود عبد الحليم منسي: مناهج البحث العلمي، دار المعرفة الجامعية، أزاريطة، إسكندرية، 2000.
40. مصحافي الجوزو: نظريات الشعر عند العرب، دار الطليعة للنشر و التوزيع، بيروت، لبنان، ط1، 1981.
41. نعمان بوقرة: المصطلحات الأساسية في لسانيات النص و تحليل الخطاب، دراسة معجمية، جدار الكتاب العالمي، عمان، الأردن، ط1، 2009.
42. وليد أحمد جابر: تدريس اللغة العربية ومفاهيم نظرية و تطبيقات عملية، دار الفكر للطباعة و النشر و التوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2002.

المجالات:

1. آسيا تغليسية: فعالية النص الغائب في الخطاب الشعري عند نور الدين درويش، مجلة المخبز ، أبحاث اللغة و الأدب الجزائري، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر، ع6، 2010.

2. إسماعيل بوزيدي: تعليمية النص: نحو المقاربة ديداكتيكية لسانية كتاب لغتي الوظيفية للسنة الثانية من التعليم الإيتدائي، مجلة الممارسات اللغوية، ع 1.
3. بشرة حمدي و وسين عبد الغاني: في مفهوم النص و معايير نصية القرآن الكريم، دراسة نظرية، مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية، المجلد 11، العدد 01، 2001.
4. بوكبسة جمعية: تحديث المناهج التعليمية ضمن عملية الإصلاح التربوي، الأكاديمية للدراسات الإجتماعية و الإنسانية، ع 10، جوان 2010.
5. حسينة لعوج: مفهوما الشعر و الشعر الحر، نزار القباني أنموذجا- مجلة الممارسات اللغوية، مخبر الممارسات اللغوية، ع 28، الجزائر، 2014.
6. حياة بناجي: السياسة الإصلاحية في المنظومة التربوية من الإصلاح الجزائري إلى التغيير الجذري الممارسات اللغوية بالجزائر، أعمال اليوم الدراسي.
7. ذهبية قوري: خصائص و مميزات الوضعية الإدماجية ضمن التداريس بالمقاربة بالكفايات، مجلة الدراسات الوصفية التحليلية التقويمية للمستندات التربوية في ضوء المقاربة بالكفاءات، ج1، ع خ، منشورات مخبر الممارسات اللغوية، الجزائر.
8. سمية إبرير: المصطلح اللساني العربي و إشكالية التداخل المفهومي بين لسانيات النص و تحليل الخطاب، مجلة اللسانيات و اللغة العربية، منشورات مخبر اللسانيات اللغة العربية، جامعة باجي مختار (عنابة)، ع 12، 2012.
9. شريفي ليلى: المقاربة النصية في كتال اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم المتوسط، مجلة الممارسات اللغوية، ع 28.
10. شلوف حسين: تدريس النصوص الأدبية و ورافدها في ظل المقاربة بالكفاءات بمرحلة التعليم الثانوي، مجلة الدراسات الوصفية التحليلية التقويمية للمستندات في مختلف أطوار التعليمية في ضوء المقاربة بالكفاءات، ج 1، مخبر الممارسات اللغوية، الجزائر، ع خ، 2014.
11. عبد الحفيظ شريف: تدريس قواعد اللغة العربية ضمن إختيار المقاربة بالكفاءات —دراسة نصية- كتاب اللغة العربية و آدابها السنة الثالثة من التعليم الثانوي، مخبر الممارسات العلمية في لاجزائر، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، إصلاحات التعليم العالي و التعليم العام، الراهن و الآفاق، 2013.

12. فريد حاجي: المقاربة بالكفاءات كبيداغوجيا، المركز الوطني للوثائق التربوية، سلسلة موعدك التربوي، ع19، ديسمبر 2005.
13. محمد سعيد: علم اللغة النصي بين النظرية و التطبيق، الخطابة النبوية نموذجًا، مجلة علوم اللغة، المجلد 09، العدد 02، 2006.
14. محمد هادف: تجليات التداولية في تعليمية تحليل النصوص الأدبية بالمرحلة لاثانوية الجزائرية الشعر الجزائري –أنموذجا–، مجلة اللسانيات و اللغة العربية، منشورات مخبر اللسانيات و اللغة العربية، ع4، ديسمبر 2007.
15. محمود عبد الرحمن الرمحي: الشعر بين الثرات و الحداثة، مجلة الجوية، مؤسسة عبد الرحمن السديري الخيريه(برنامج نشر الدراسات و الأبداعات الأدبية و دعم البحوث و الرسائل العملية) 1ع إلى3، المملكة العربية السعودية، 2012.
16. نوال زلالي: إستراتيجية التعليم العالي و العام، الراهن فالآفاق، منشورات مخبر الممارسات اللغوية، جامعة البويرة، الجزائر، 2013.
17. يوسف سليمان عليان: النحو العربي بين نحو الجملة و نحو النص مثل من كتاب سيبويه، المجلة الأردنية في اللغة العربية و أدابها، م7، ع1، 2011.

المذكرات:

1. بناسي مسعود لبنى: واقع التقويم في التعليم الإبتدائي في ظل المقاربة بالكفاءات دراسة ميدانية بولاية ميلة، مذكرة مقدمة لنيل شهادة ماجيستر في العلوم التربوية، جامعة منتوري، قسنطينة، 2008.
2. عبد الخالق فرحان شاهين: أصوب المعايير النصية في التراث النقدي و لابلاغي عند العرب، مذكرة لنيل شهادة ماجيستر في اللغة العربية و آدابها، جامعة الكوفة، 2012.
3. عثمان بريحة: بلاغة النص بين حازم القرطاجي و جون كوين، مذكرة لنيل شهادة ماجيستر في اللسان العربي و المناهج الحديثة، جامعة قاصدي مرباح، روقلة، 2009.
4. نور الدين بوخنوفة: و المقاربة بالكفايات في تثبيت المملكة اللغوية لدى طلبة المرحلة الثانوية، قراءة في كتاب العلوم الإسلامية للسنة الثالثة من التعليم الثانوي، مذكرة لنيل شهادة ماجيستر في اللسانيات التطبيقية، الحاج لخضر، باتنة، 2011.

ملتقيات:

1. جاهمي محمد: النص الأدبي وسيماه و سيمياؤه، السيمياء و النص الأدبي، الملتقى الثالث، قسم اللغة العربية و آدابها، جامعة 08 ماي 1945، قالمة.
2. دامغي ليلى: تقويم وضعية بناء التعلمات على ضءء مقاربة الكفايات، ملتقى التكوين بالكفايات، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، ص 502.

مواقع انترنيت:

1. http://www.akhbarojelfa.com/ar/pp=4625
2. منذر عياشي: مقالات في الأسلوبية. www.almualem.net/mega/a1024.html