الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة أبو بكر بلقايد
تلمسان
كلية الآداب و اللغات

قسم اللغة العربية و آدابها

تخصص لسانيات تطبيقية

مذكرة لنيل شهادة الماجستير بعنوان

تعليمية النحو في ضوء المقاربة النصية
السنة الرابعة ابتدائي أنموذجا

تحت إشراف الدكتورة :

نورية شيخي

من إعداد الطالب :

عبد المؤمن رحماني

أعضاء لجنة المناقشة

أ.د. غيثري سيدي محمد	أستاذ التعليم العالي	جامعة تلمسان	رئيسا
د.نورية شيخي	أستاذة محاضرة "أ"	جامعة تلمسان	مشرفا ومقررا
أ.د.عمر ديدوح	أستاذ التعليم العالي	جامعة تلمسان	عضوا
د.بوعلي عبد الناصر	أستاذ محاضر "أ"	جامعة تلمسان	عضوا
د.عبد الحكيم والي دادة	أستاذ محاضر "أ"	جامعة تلمسان	عضوا

السنة الجامعية : 2014/2013

إهـــداء

إلى من علّمني الصبر والاخلاص في العمل ، وكان لي نعم المربي والسند....أبي.

إلى من لم تبخل عليّ في تربيتي وتشجيعي وسهرت علي الليالي الطوال...أمي

إلى أخي وأستاذي الذي ساندني منذ بداية مشواري الجامعي رئيس قسم السنة الأولى بكلية الحقوق جامعة الجزائر الدكتور ياسين رحماني.

إلى من تقاسمت معهم معيشة الحياة ..إخوتي وأخواتي.

شكـــر وتقدير

بأسمى عبارات الشكر والتقدير والامتنان أخط مسك إهدائي إلى:

- أستاذتي المشرفة الدكتورة نورية شيخي التي بذلت من الجهد الكثير رغم انشغالاتها العلمية المختلفة، وأسهمت في توجيه هذا البحث حتى استوى على سوقه.

- إلى رئيس شعبة اللسانيات التطبيقية الأستاذ الدكتور سيدي محمد غيثري حفظه الله ورعاه وأنعم عليه بالصحة والعافية.

- إلى أساتذتي الكرام الذين قضيت معهم رفقة زملائي سنة ملؤها الجد والاجتهاد وشعارها العلم والإخلاص فلم يبخلوا علينا باجتهاداتهم وتوجيهاتهم.

وإلى كل الزملاء وكل من ساعدني ولو بالقليل في إنجاز هذا العمل.

مـقـدمــة

بسم الله الرحمن الرحيم، والصلاة والسلام على أشرف المرسلين ، أما بعد:

لقد اهتم الانسان بدراسة اللغة وأدرك أنه يتميز بها عن غيره من المخلوقات، وازداد هذا الاهتمام عندما ارتبطت بطقوسه وشعائره الدينية ،كما كان الحال عند الهنود (اللغة السنسكريتية) والعرب (القرآن) وغيرهما. وفي العصر الحديث لم ينقص هذا الاهتمام بل أصبحت اللغة وسيلة للغزو الثقافي والدعاية السياسية والاقتصادية حيث أضحت الأمم تصرف الأموال الباهضة لنشر لغتها في العالم وتبحث عن أحسن المناهج التي تجعل تعلمها سهلا لأبنائها أو لغير الناطقين بها فشملت مستويات اللغة كلها الأصوات والصرف والنحو ، والدلالة ، والمعجم.

من هنا برزت أهمية النحو باعتباره المستوى الرئيس من مستويات اللغة الذي يساعدنا في تعلم اللغة نظرا للأهمية الكبرى التي يحظى بها بين مختلف العلوم اللسانية ، فلا يمكن الاستغناء عن معرفته ذلك أن له الدور المهم في فهم المقروء، وفي الاستماع ، والتعبير السليم شفهيا كان أم كتابيا.

غير أن الحاصل في الواقع التعليمي يطرح صعوبات في تعلم النحو ، مما أوجد شيئا من العزوف لدى التلاميذ ، والذي انبثقت منه تحصيلات هزيلة لا تليق بمقامه كعلم رائد.

إن أهمية هذه الدراسة تتجلى في كونها تتناول بالوصف والتحليل تعليمية النحو أو(الظواهر النحوية، أو التراكيب النحوية) -كما يصطلح عليها في التعليم الابتدائي وينبغي التنبيه فيما يخص هذين المصطلحين أننا استخدمناهما كبديلين لمصطلح النحو في العديد من الأحيان في فصول الدراسة تماشيا مع ما هو معمول به في المنهاج ، والكتاب المدرسي- وفق أحدث المقاربات المعتمدة في التدريس ، وهي المقاربة النصية ، والتي قد تم استغلالها في تجديد المناهج ، والوسائل التعليمية الحديثة ، والتي استفادت بدورها من محصول البحوث والدراسات اللغوية واللسانية ، التي لا تفتأ تتطور وتتجدد ، مما من شأنه أن ينعكس على التصورات التعليمية ، والممارسات التدريسية لهذه المقاربة. وبالتالي فهي تحاول رصد مدى فعالية المقاربة النصية ؛ أي الوصول إلى نتيجة موضوعية بين ما يطرحه المنادون بهذه المقاربة من آمال للمنظومة التربوية ، وبين ما يطرحه أهل الميدان من تساؤلات حول فعاليتها ومدى تجسيدها على أرض الواقع.

لهذا يتشكل عنوان البحث كالتالي: تعليمية النحو في ضوء المقاربة النصية –السنة الرابعة ابتدائي أنموذجا– وقد وقع اختياري على هذا العنوان بناءا على اقتراح قدمه زميل لي في نفس التخصص بعد سلسلة من البحوث والتحريات الخاصة بالموضوع .

وهو ما دفعني لخوض غمار هذا البحث ، بالإضافة إلى ما نلمسه ونلاحظه من صعوبات في الواقع التربوي ، فيما ما يتعلق بالمقاربة النصية ، والتي نلخصها كما يلي:

– غموض مفاهيم المقاربة النصية، مما أثر سلبا على كيفية استثمارها في الميدان التربوي.

– الشكوى المتزايدة التي نلمسها في الواقع التربوي حول هذه المقاربة و التي يتعاظم أثرها حينا بعد آخر مما يستوجب توضيح الرؤى والأهداف التي تتعلق بها مما من شأنه أن يساهم في نجاحها.

– عزل اللغة العربية عما ورد من دراسات وأبحاث جديدة في المجال اللغوي ، وفي مجال التعليمية وذلك تمسكا بحجة المحافظة التي لا تزيد اللغة العربية سوى عزلة وتقييدا.

وما دفعني إلى اختيار السّنة الرابعة من التّعليم الابتدائي تحديدا ،كون المتعلّم في هذه المرحلة قد امتلك وسائل التعلّم والاتصال ، و استكمل نموّه النّفسي و الحركي و تهيأ للاندماج في المجتمع كما أنّ رصيده المعرفي و اللّغوي يزداد حيث تنمو لديه الكفاءات التّعبيرية وحسن التّذوق الفني.

إن المتعلم في السنة الرابعة ابتدائي يبدأ احتكاكه الفعلي بالمصطلح النحوي بشيء من التفصيل والمعتمد دائما على الأمثلة –المستمدة من النص– حتى يتسنى له المزاوجة بين المعطى اللغوي باعتباره الجانب المحسوس وصورته المجردة (القاعدة)، بحيث يتناول المتعلم في هذه المرحلة –السنة الرابعة ابتدائي–الآليات التي تخضع لها اللغة بدراسة بعض المبادئ النحوية وإنجاز تطبيقاتها بعدما كان تناولها ضمنيا خلال السنوات الثلاثة السابقة الأولى، والثانية، والثالثة.

ويأتي نشاط النحو بالنسبة للسنة الرابعة ابتدائي عقب تناول النص المحوري(القراءة) قراءته ودراسته ، من حيث المفردات ، والتراكيب ، والمعاني ، وفي هذا السياق كثيرا ما صرحت المناهج التربوية باعتمادها المقاربة النصية في تعليم اللغة العربية ؛ بمعنى جعل النص محورا تدور حوله مختلف

الفعاليات اللغوية ، ولذلك فإن النص يشكل دوما نقطة انطلاق الأنشطة اللغوية الأخرى فهو يتناول موضوعا ما يقرأه المتعلم ، ثم يمارس من خلاله التعبير الشفهي والتواصل ، ويتعرف على كيفية بنائه ،كما يلتمس من خلاله القواعد النحوية والصرفية والإملائية ، ليتوصل إلى إنتاج نصوص تحاكي النص الذي قرأه. وهو ما يدفعنا لطرح الإشكالية التالية:

- إلى أي مدى وظفت المقاربة النصية في تعليمية النحو للسنة الرابعة من التعليم ابتدائي؟

تتفرع عن هذه الإشكالية التساؤلات التالية:

- فيما تتجلى المقاربة النصية ، وما هي أهم مفاهيمها؟، وما علاقتها بنحو النص؟

- كيف يتم تدريس النحو في ضوء المقاربة النصية؟

- ما علاقة المقاربة النصية بمكونات المنهاج، وهل لوثيقة التخفيف أثر على توظيف هذه المقاربة ؟

- هل الكتاب المدرسي يراعي متطلبات المقاربة النصية ؟ من حيث المحتوى وطريقة عرض وتقديم النشاطات والدروس؟

ذلك ما نود البحث فيه من خلال هذه الدراسة ، انطلاقا من مجموعة من الفرضيات تبلغنا القصد والتي نسردها كالآتي:

- تعليم النحو العربي في السنة الرابعة ابتدائي اعتمد على المقاربة النصية.

- نحو النص هو الإطار النظري ، والقاعدة الأساسية التي تتشكل وفقها المقاربة النصية ومنه تستمد كل مفاهيمها ، و أهميتها ،و مصطلحاتها.

- تدريس النحو وفق المقاربة النصية يقتضي الانطلاق من النص كمحور لمختلف الأنشطة اللغوية ، حيث يأتي نشاط النحو عقب تناول النص المحوري(القراءة) قراءته ودراسته من حيث المفردات والتراكيب والمعاني ،كما يلتمس من خلاله القواعد النحوية والصرفية والإملائية.

- يفترض أن منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة يتماشى في مكوناته مع مبادئ المقاربة النصية وأن لوثيقة التخفيف أثر سلبي على توظيف هذه المقاربة.

- الكتاب المدرسي للسنة الرابعة يتلاءم في محتواه وطريقة عرضه للدروس والنشاطات مع المقاربة النصية.

انطلاقا مما سبق ذكره اقتضت طبيعة هذه الدراسة أن نمزج بين المنهجين أولا الوصفي التحليلي حيث ركّز البحث على وصف ما جاء به الدرس اللغوي فيما يتعلق بنحو النص والمقاربة النصية من تعاريف ومصطلحات ، وكذا النظر في المنهاج والكتاب المدرسي بتحليل المكوّنات والمحتويات والغايات، ومدى تناسب كلّ ذلك مع المقاربة النصية ، بالإضافة إلى المنهج الإحصائي بحكم أنّ جانبا من الدراسة اقتضى القيّم العددية من خلال إحصاء جملة من المعطيات في المنهاج والكتاب المدرسي ورقمنتها في جداول بيانيّة.

إن البحث في مدى توظيف المقاربة النصية في تعليمية النحو للسنة الرابعة ابتدائي يتطلب منا معرفة ماهيتها وأهم مفاهيمها ومبادئها حتى يتسنى لنا تحليل المنهاج والكتاب المدرسي في ضوئها ذلك أن تقريب هذه المفاهيم والمعارف يعطينا تصورا نحاول استخلاصه من خلال الدراسة التطبيقية عليهما لهذا وفي ضوء هذا التصور اجتهدنا في وضع مقاربة واقعيّة مبتداها قسم نظري يتكون من:

- **مدخل:** يتناول إشكالات تعليم النحو وجهود تيسيره ، انطلاقا من التمييز بين بعض المصطلحات المرتبطة بالنحو كاللغة، والتمييز بين النحو العلمي والنحو التعليمي، ثم وصف الجهود اللغوية التي عملت على تيسير تعليمية النحو منذ القدم حتى الوقت الراهن، والتي تمخضت عن اعتماد المقاربة بالكفاءات ، والمقاربة النصية في سياسة التعليم في الجزائر كنموذج لتيسير تعليمية اللغة العربية بصفة عامة ، وتعليمية النحو بصفة خاصة.

– **الفصل الأول** : بعنوان نحو النص والمقاربة النصية مقاربة في المفاهيم والمصطلحات ويهدف إلى الكشف عن الإطار المعرفي(النظري) الذي تأسست ضمنه المقاربة النصية ومن ثم تعريف هذه المقاربة ، وتحديد علاقتها بنحو النص ، حيث يتكون من شقين كالآتي:

- المصطلحات الأساسية لنحو النص.
- المقاربة النصية مفهومها وتجلياتها وعلاقتها بنحو النص.

بعد ذلك يأتي القسم الثاني من الدراسة ، ممثلا في الفصل التطبيقي كما يلي:

– **الفصل الثاني:** بعنوان المقاربة النصية من خلال مكونات المنهاج ، و الكتاب المدرسي للسنة الرابعة ابتدائي ، ويتفرع بدوره إلى :

- مكونات المنهاج و المقاربة النصية.
- المقاربة النصية من خلال الكتاب المدرسي.
- عرض نموذجي لكيفية تدريس النحو في ضوء المقاربة النصية .

– **خاتمة:** تضمنت حوصلة لأهم نتائج البحث .

وكغيره من الدراسات استوقفنا البحث في هذا الموضوع عبر العديد من محطاته ومراحله إلى الكشف عن بعض الدراسات التي قاربته ، والتي نوجزها كما يلي:

1/ أحمد بلحوت : النحو المدرسي في الجزائر في ضوء نظريات النحو العربي في المرحلة الثانوية والطور الثالث من التعليم الأساسي.

وفيه عالج الباحث مسألة تعليم النحو التي أرقت الكثيرين في ميدان تعليم ، وتعلم العربية انطلاقا من جذورها –اللغة– لأن تعلم ، وتعليم النحو لا يمكنه أن يتم خارج الفهم الحقيقي للغة وطبيعتها ووظائفها ، ومعرفة اتجاهات تدريسها ، لتبيان العلاقة بين تعليم النحو وتعليم اللغة . وقد

أختار المرحلة الثانوية ، والطور الثالث من التعليم الأساسي أنموذجا ليبين أهم أوجه الاختلاف بين تعليم ، وتعلم النحو في المدرسة الجزائرية.

2/ أحمد شامية : الصرف العربي وواقع تعليمه في المرحلة الثانوية من المدرسة الجزائرية .

يحاول الباحث من خلال هذه الدراسة الوقوف على جانب من تعليم اللغة العربية ، وهو الصرف بهدف تقويم قدرات التلاميذ ، والوقوف على المشكلات الصرفية التي تواجههم في المرحلة الثانوية ، من خلال المعاينة الميدانية المرتكزة على الأصول النظرية بعد أن بيّن بإيجاز أهم مفاهيم الصرف العربي وقضاياه ، ومن ثم واقع تعليمه في الوقت الراهن ، في المرحلة الثانوية.

3/ زبيدة بكاي : تعليمية النحو في المدرسة الجزائرية –السنة الأولى متوسط أنموذجا–

عالجت الباحثة هذا الموضوع انطلاقا من الاشكالات المتعلقة بتعليم النحو ، والتي جعلت منه عائقا في تعلم اللغة العربية ؛ حيث بينت أن التعلم في المدرسة الجزائرية بعيد عن النمط العقلي ولاسيما المعرفة النحوية، فغياب هذا الوعي في الدرس النحوي هو المسؤول عن شكوى صعوبة النحو لعدم الوعي بمنهجه التعليمي ، وفي ضوء ذلك اقترحت مجموعة من الاستراتيجيات لتدريس النحو وهي (العرض، الاستكشاف، المناقشة الاستقصاء) بوصفها استراتيجيات تتلاءم مع مختلف مستويات الفهم لدى التلاميذ.

و لم يخل سبيل هذه الدراسة من بعض الصعوبات التي عانى منها الباحث أهمها غياب الدراسة الحديثة سواء منها المعتمدة على علم اللغة النصي في تعليم النحو، أو التي تناولت المقاربة النصية كطريقة تعليمية ، أيضا طبيعة الموضوع وما تكتسيه من صعوبات والذي تتجاذبه العديد من المجالات أهمها علم اللغة، علم الديداكتيك، علم النفس وغيرها.

وقد اعتمدت الدراسة على عدد من المصادر والمراجع وذلك في الميادين المتصلة بموضوع البحث فكان منها كتاب النص والخطاب والإجراء لروبرت ديبوجراند، وكتاب علم اللغة والدراسات الأدبية لبرند شبلنر ، وكتاب علم اللغة النصي بين النظرية والتطبيق لصبحي ابراهيم الفقي، وأيضا

كتاب لسانيات النص مدخل إلى انسجام الخطاب لمحمد خطابي كتاب نحو النص اتجاه جديد في الدرس النحوي لأحمد عفيفي، و نسيج النص بحث فيما يكون الملفوظ نصا للأزهر الزناد.

ولا يفوتني في هذا المقام أن أحمد الله تعالى الذي وفقني لإتمام هذا البحث، كما أتقدم بالشكر للدكتورة نورية شيخي التي أشرفت على هذا البحث، وسهرت على تقويمه وتدعيمه من بدايته إلى نهايته، فشكرا أستاذتي الكريمة على صبرك.

ويبقى هذا البحث مجرد محاولة متواضعة لبحث بعض جوانب هذا الموضوع الممتد الأطراف والذي أرجو أن ننال فيه أجر المحاولة.

الطالب: عبد المؤمن رحماني

جامعة أبو بكر بلقايد تلمسان

يوم 2014/01/05.

مـدخل

إشكالات تعليم النحو وجهود تيسيره

يحظى تعليم اللغة العربية وتعلمها في عصرنا بأهمية متزايدة لدى الدراسين ، والمربّين في العالم العربي والإسلامي. ومما لا شك فيه أنّ نمو هذا الاهتمام لدى القائمين على الميدان يعود إلى أسباب متعدّدة حضاريّة ،وثقافيّة، واجتماعيّة، وعلميّة، واقتصاديّة..إلخ. غير أن هذا الميدان يواجه مشكلات تربوية حادة ، لعل من أبرزها تعقيدا ، وتذبذبا مسألة القواعد النحويّة وتدريسها ، فقد ظلّت هذه المسألة قضيّة جدلية ساخنة في تعليم اللغة العربية بشكل عام ، فهي لا تكاد تهدأ حتى تعود إلى الواجهة من جديد ، والدليل على ذلك أننا حين نلقي نظرة تاريخية على القواعد النحوية في مناهج تعليم اللغة العربية ، منذ مطلع النهضة نكتشف اختلافا كبيرا حول أفضل وسيلة لتيسير تدريس النحو[1]. وفيما يلي سنحاول في هذا المدخل أن نعرج على أهم المشاكل التي تواجه تعليم النحو، وكذا محاولات تيسيره من خلال النقاط التالية:

- إشكالات تعليم النحو.
- الجهود اللغوية لتيسير النحو وتعليمه.
- تدابير المراجعة والإصلاح واعتماد المقاربة النصية.

أولا: إشكالات تعليم النحو:

يعد النحو في أي لغة العمود الفقري لها ؛ لأنها لا تستقيم إلا به وبدونه يبقى الكلام مجرد ركام من الكلم لا يحصل به فهم أو إفهام ، لذلك أولاه الدراسون أهمية خاصة إن في المجال العلمي النظري، أو في المجال التعليمي التطبيقي. لذا تطرح اليوم إشكالية تعليم النحو العربي أكثر من وقت مضى نظرا للضعف اللغوي الذي أصبح يشكل ظاهرة عامة في الوطن العربي تزداد استفحالا بمرور الزمن[2].

[1] - محمد صاري، تيسير النحو موضة أم ضرورة؟ أعمال ندوة تيسير النحو ، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية الجزائر، 2001 ، ص187.

[2] – يحي بعطيش ، النحو العربي بين التعصير والتيسير، أعمال ندوة تيسير النحو ، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية الجزائر ، 2001 ، ص 114.

وقبل الولوج إلى مسببات تعقيد النحو وحتى تكون المفاهيم إيجابية لابد من التمييز بين بعض المفاهيم المرتبطة بالنحو وهي:

أ- **التمييز بين النحو و اللغة:**

يخلط الكثير من المتعاملين مع موضوع اللغة – تدريسا أو بحثا- بين النحو ، و اللغة ، ولا يكاد التمايز يحصل بين هذين العنصرين إلا عند فئة المتخصصين، الذين أبو الترادف لمثل هذه المصطلحات.

وبما أن اللغة ذلك النظام الذي تتعايش فيه جملة من الفنون اللغوية ، بوصفها عناصر حيوية تحكمها علاقات مقدرة في الفكر، فلا يعني أنها قواعد نحوية ، أو تقنيات إعرابية وكفى. لأن النحو بمفهومه التركيبي لا يعدو أن يكون مسلكا منهجيا للمتكلم بلغة العرب ، تأسيا بسمتهم، والتزاما بضوابطهم المؤدية إلى مصاف الفصاحة ، والبيان[1].

ولأجل هذا الأمر عرف **ابن جني** النحو بأنه: "انتحاء سمت كلام العرب في تصرفه من إعراب وغيره كالتشبيه، والجمع ، والتحقير ، والتكسير ، والإضافة ، والنسب ، والتركيب ليلحق من ليس من أهل اللغة العربية بأهلها في الفصاحة فينطق بها، وإن لم يكن منهم وإن شذ بعضهم عنها رد به إليها وهو في الأصل مصدر شائع ؛ أي نحوت نحوا ، كقولك قصدت قصدا ، ثم خص به انتحاء هذا القبيل من العلم "[2]. ومثل هذا التعريف المتقدم في زمانه يجعل **ابن جني** لا يفرق بين التركيب والصيغ، إذ هما مدرجان عنده بالمعية تحت عنوان مصطلح "النحو" وهذا التصرف يتماشى والتعريف الحديث للنحو" فقد جمع في هذا النص بين لونين من الدراسات: صرفية وتتضح في التثنية والجمع والتحقير، ونحوية وتتضح في الإضافة والإعراب والتركيب، وهذان النوعان

[1] - غانم حنجار ، المقاربات النحوية في واقع التعليم الإكمالي ، مجلة المشعل ، مخبر المعالجة الآلية للغة العربية ، جامعة أبو بكر بلقايد ، تلمسان ، العدد 4، 2010 ص 43-44.بتصرّف.

[2] – أبو الفتح عثمان بن جني ، الخصائص ، تحقيق عبد الحكيم بن محمد ، المكتبة التوفيقية ، ج1 ،دط، دت، ص45.

وهما الصرف (morphologie) والتركيب(syntaxe)،يكونان في الدراسات اللغوية الحديثة ما يسمى بعلم النحو(grammaire)[1].

ومن الأوهام العظيمة المتمكنة في أنفس الغالبية من طلاب اللغة عدم التفريق بين النحو وبين اللغة التي يدرسون نحوها حتى أن معظمهم ليظن أن العربية الفصحى هي هذا النحو فلا بد أن نظهر لهم أن أية لغة من اللغات، أو أية لهجة من اللهجات ، أو أية صورة من صور الكلام الذي تستعمله جماعة من الجماعات منظمة بطبعها تحتوي على قواعد خاصة بها، وأن مهمة اللغوي أو النحوي أن يصف هذه اللغة أو هذه اللهجة أو هذه الصورة من صور الكلام، مهمته أن يكشف عن حقائقها وقواعدها أن يدرك ، أو يقرر طرق إصلاحها[2].

وكثيرا ما يخطئ الناس حينما يعتقدون بأن النحو وحده كفيل بإصلاح الأخطاء وامتلاك زمام اللغة أو يعتقدون أنه ترياق شاف من عيوب العي واللحن في اللغة، والواقع أن النحو وسيلة لا غاية وتمثله في اللسان حتى يصير ملكة متمكنة أمر محمود والخروج المفرط عن قواعد اللغة النحوية والصرفية- مهما كانت اللغة المستعملة- أمر غير مقبول ، بل هو عيب يزري بصاحبه. وعلينا أن ننتبه إلى أن اللغة –أي لغة في حد ذاتها وبغض النظر عن العوامل الخارجية الأخرى غير اللغوية والتي تتدخل فعلا في تحديد أشكال الدلالات وألوانها وتفسير مراميها- تبدوا ببساطة مطلقة على هيئة معادلة شكلية هي[3]:

اللغة ⟵ معجم + نحو

↓ ↓

(متن اللغة) قواعد وقوانين لغوية ضابطة

[1] - غانم حنجار ، المقاربات النحوية في واقع التعليم الإكمالي ، ص 44.

[2] – محمود السعران ، علم اللغة مقدمة للقارئ العربي ، دار النهضة العربية للطباعة والنشر والتوزيع ، بيروت ، لبنان دط ، دت ، ص 43-44. بتصرف

[3] - ابن حويلي الأخضر ميدني ، الأثر التربوي لكتاب النحو المدرسي في المرحلة الأولى، أعمال ندوة تيسير النحو منشورات المجلس الأعلى للغة العربية ، الجزائر ، 2001 ، ص445-446.

ونريد هنا الاصطلاح بالمعجم إلى متن اللغة المتمثل في الجانب البنوي من أصوات وألفاظ وصيغ وأوزان، وتراكيب، وخطاب..، ونصطلح بالنحو هنا إلى مجموعة القواعد والقوانين والضوابط التي تتحكم في بناء الكلم وعلاقة عناصر التراكيب وبيان وظيفة الكلمة في الجملة[1]، وباختصار فإن النحو هو ناموس اللغة الذي يحكم علاقة الكلمات فيما بينها بغرض التبليغ بتأدية المعنى وتواصل الأفكار والتعبير عن الأغراض[2].

ويبقى الترتيب الشكلي لطرفي المعادلة –المرسومة أعلاه- منطقيا يحقق فكرة الوجودية التي تسيّر منطق الأشياء فإذا كانت اللغة في المتعارف عليه عند ابن خلدون هي عبارة المتكلم عن مقصوده وتلك العبارة فعل لساني ناشئ عن القصد بإفادة الكلام فلا بد أن تصير ملكة متقرّرة في العضو الفاعل وهو اللسان، وهو في كل أمة بحسب اصطلاحاتهم، فإن النحو يعد عاملا أساسيا في توجيه الفعل اللساني –حين انتاج الكلام- إلى الصواب- وفق ما تقتضيه قواعد اللسان المعين[3]. ولما كانت معرفة المفردات ، والجمل ، والتراكيب سابقة للمعرفة بقواعد النحو ، وأحكامه بحسب الترتيب المنطقي للفعل اللغوي المتعارف عليه فإنه بالضرورة يكون اكتساب المعجم (متن اللغة) سابقا عن اكتساب النحو (القواعد المتضمنة)[4].

إن التمييز الواجب بين النحو ، و اللغة ينتهي بنا- بالضرورة إلى النتائج التالية:

1- عدم الخلط بين الغايات المرجوة منهما، والأساليب المتبعة فيهما، ولقد يبدوا تعليم اللغة غاية شديدة الأهمية عظيمة الجاذبية، فيشد إليه جهود النحاة ومعلمي النحو على السواء ولكن على الرغم من أهمية هذا التعليم وجاذبيته فإنه من الخير الاعتراف بأن الطريق إليه لا يكون عبر تعليم

[1] - ابن حويلي الأخضر ميدني ، المرجع السابق، ص 446.

[2] – ابن حويلي الأخضر ميدني ، واقع النحو التعليمي بين الحاجة التربوية والتعقيد المزمن ، مجلة كلية الآداب والعلوم الانسانية جامعة محمد خيضر ، بسكرة ، العدد 15 ، جوان 2009 ، ص 14.

[3] – المرجع نفسه ، ص 14.

[4] – المرجع نفسه ، ص 14.

النحو ووسائله فلا ينبغي أن يحمل هذا التعليم ما فوق طاقته، ولا يصح أن يتجاوز به ما هو حقيقي من وظيفته[1].

2- نظرا لغياب رؤية شاملة لتعليم اللغة العربية الفصحى، رؤية يكون فيها تعليم علومها بما فيها النحو بمثابة خطوات مرحلية فيها، فلا مفر من الاعتراف بأن أقصى ما يمكن الوصول إليه في مجال تعليم النحو هو تحقيق الاتساق بين الوسائل التعليمية والمقولات النحوية الأساسية على نحو متكامل في إطار مراحل التعليم وأزمنته الواقعية[2].

3- إن تعليم النحو مهمته تتحدد في تمكين المتعلم من إدراك الظواهر اللغوية المطردة الوجود الناتجة عن تركيب الجملة العربية والوعي بضوابطها، ثم التحرش باستعمال هذه الضوابط في تحديد ما بداخلها من علاقات؛ أي أن للتعليم إطارا محددا لما يعرض له من ظواهر لغوية وأساليب تقعيدية أما ما فيها يتصل بالظواهر فإنه يجب أن ينحصر في إطار (وصف ما هو مطّرد وشائع ولازم) دون أن يتجاوز ذلك إلى تعليليه أو تفسيره أو تأويله أو تأصيله، وأما فيما يتصل بالقواعد فإنما ينبغي أن تدور حول محور(ما يجب الأخذ به في بناء الجملة) سلبا وإيجابا: أي سواء كان ما يجب الأخذ به ظواهر لا بد من تحققها أو تجنبها من غير تعرض للوجوه المحتملة منها[3].

ب- التمييز بين النحو العلمي والنحو التعليمي :

تعني هذه الثنائية أن هناك فرقا واضحا وجوهريا بين النظرية النحوية كعلم أي كجهاز نظري يقوم على جملة من المفاهيم والمصطلحات يصف من خلالها بنية اللغة ويفسرها وهو النحو العلمي الذي قد يكون نحوا قديما ، أو توليديا تحويليا ، أو نحوا وظيفيا ، وبين النحو التعليمي أو البيداغوجي الذي تنحصر مهمته في استثمار بعض المفاهيم أو المصطلحات النحوية لهذه النظرية

[1] - علي أبو المكارم ، تعليم النحو العربي عرض وتحليل ، مؤسسة المختار للنشر والتوزيع ، القاهرة ، ط1 ، 2007، ص 20.

[2] - المرجع نفسه، نفس الصفحة.

[3] - المرجع نفسه ، ص 21 ، بتصرّف.

أو تلك ليتخذ منها أصولا يبني عليها منهجية تعليمية متسقة ومنظمة تعتمد على النتائج التي توصل إليها علماء النفس والبيداغوجيا واللسانيات التطبيقية[1].

فالنحو العلمي يقوم على نظرية لغوية تنشد الدقة في الوصف والتفسير، وتتخذ لتحقيق هذا الهدف أدق المناهج. فهو نحو تخصصي ينبغي أن يكون عميقا مجردا يدرس لذاته وتلك طبيعته وهذا المستوى من النحو-كما يقول الدكتور عبد الرحمن حاج صالح- يعد نشاطا قائما برأسه أهدافه القريبة الخاصة به هي الاكتشاف المستمر ، والخلق والإبداع، وهذا هو الأساس والمنطلق في وضع نحو تعليمي تراعى فيه قوانين علم التدريس[2]. وقد عرف النحو العربي تطورا نادرا ما نجد له مثيلا في العالم فيما يخص النحو العلمي أدى إلى ظهور مدارس نحوية ذات المنهاج والآراء العلمية المتضاربة فتشعب النحو وكثر فيه التفسير والتعليل والتأويل إلى درجة عالية من الدقة والعلمية حتى أن بعضهم اعتبر هذا من قبيل الترف الفكري[3].

أما النحو التعليمي: فيمثل المستوى الوظيفي النافع لتقويم اللسان وسلامة الخطاب وأداء الغرض وترجمة الحاجة. فهو يركز على ما يحتاج إليه المتعلم، يختار المادة المناسبة من مجموع ما يقدمه النحو العلمي مع تكييفها تكييفا محكما طبقا لأهداف التعليم وظروف العملية التعليمية [4].

وإذا بحثنا في مسوغات وأسباب تعقيد النحو ألفيناها كثيرة وقد أثبت العلماء مجموعة من الحقائق لها دورها في تعلمية النحو وهي :

1/ المعلم: هو أحد أقطاب العملية التعليمية، حيث يتولى مهام التلقين ويعمل –باتباعه طرقا وأساليب معينة- على مساعدة المتعلمين لحصول المعرفة والملكة لديهم وهو الذي يقع على عاتقه

[1] – يحي بعطيش ، النحو العربي بين التعصير والتيسير ، ص 120.

[2] - محمد صاري، تيسير النحو موضة أم ضرورة؟ ، ص185.

[3] – عمر لحسن، النحو العربي وإشكاليات تدريسه، أعمال ندوة تيسير النحو ، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية ، الجزائر 2001 ، ص 510.

[4] - محمد صاري ، تيسير النحو موضة أم ضرورة؟ ، ص 185.

مسؤولية نجاح العملية أو فشلها لهذا يجب أن يولى عناية خاصة من حيث تكوينه تكوينا علميا ومنهجيا متينا، يضمن إلى حد ما نجاح مهمته [1].

إن تنشئة المعلم ، وتكوينه تكوينا ثقافيا هو ضرورة حتمية ، وملحة، فهو الذي يجعل التلميذ ينشط ويتفاعل ويتحبب إلى اللغة العربية بكل مستوياتها، فيشد انتباه التلميذ ، ويخلق فيه روح النشاط ولعل أهم الصفات التي يجب توافرها في الأستاذ ،وأدائه حتى يتضح أمامه به سبيل النجاح في التدريس هي:

- أن يكون متمكنا من مهارات التدريس بدءا بالتخطيط ، وانتهاء بالتقويم.
- أن يكون متمكنا من مادته ملما بها ، وما لها من صلة ، عارفا أفضل مصادر المعلومات وأن يتمتع بخلق عال يجعله المثل الأعلى لتلاميذه:
- أن يهتم بجميع جوانب شخصية التلميذ في التدريس.
- أن يراعي الفروق الفردية للتلاميذ، ويبتعد عن أساليب التعنيف.
- الربط بين المادة التي يدرسها والبيئة؛ أي يجعل التعليم وظيفيا.
- أن تكون الطرق التي يختارها الأستاذ تتماشى مع المستويات العقلية[2].

إن دور المعلم وفق التصور الذي تطرحه المقاربة الجديدة لم يعد ممثلا في نقل المعارف وتلقين المفاهيم للمتعلم ، فقد بينت الدراسات ، والأبحاث التربوية أن المتعلم يمتلك مؤهلات ومكتسبات وله تصورات ، وقدرات أولية ، وما على المعلم إلا استغلال هذه الاستعدادات والمكتسبات وتوجيهها الوجهة الصحيحة ليتمكن المتعلم من الملاحظة ، والاكتشاف وبناء معارفه بنفسه بوضعه في وضعيات مشكلة لها دلالة في حياته اليومية ، وواقعه المعيش على أن تكون مرتبطة بمكتسباته ، وقدراته ، وعندما يدرك المتعلم الدلالة المعنوية لما يتعلم في حل مشاكله اليومية ، يبذل

[1] – عمر لحسن، النحو العربي وإشكاليات تدريسه ، ص 514 -515.

[2] – سعدون محمود الساموك ، وهدى علي جواد الشمري، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها ، دار وائل للنشر، عمان الأردن ، دط ، دت ، ص 56.

طاقته ، ويجنّد معارفه وموارده، ويوظف قدراته العقلية في التعلم والتكيف مع المطالب المتغيرة في قاعة الدراسة وخارجها [1].

وهذه المقاربة يستدعي تصورا جديدا لعلاقة المعلم بالمتعلم في أية مادة يصغي إليه ويضعه دوما في وضعية للتفكير والبحث وحل المشاكل، يثير بها اهتمامه ، ويدفعه إلى تجنيد معارفه وإدماج مكتسباته ، ولابد أن يكون دور المعلم بيداغوجيا مقتصرا على التنشيط الفعال القائم على انتقاء الوضعيات المناسبة وتنويعها لتسهيل عملية التعلم ، وللوصول إلى هذا المسعى عليه أن يتفاعل مع تلامذته ويتعرف على خصائصهم النفسية والاجتماعية وميولهم ، والطريقة التي يفكرون بها وما هي مكتسباتهم؟ وحدود قدراتهم..؟ ومتى يعتري أذهانهم النشاط والفتور[2].

2/ المتعلم وتحليل الاحتياجات: يعد تحليل احتياجات المتعلمين –في التعليمية الحديثة– خطوة أساسية ومرحلة أولية لا بد منها. فتحديد محتوى التدريس لا يكون بتحليل المادة التعليمية فحسب بل يتعداها إلى تحليل جمهور المتعلمين وقدراتهم واستعداداتهم وأهدافهم والأهم من ذلك كله تحليل احتياجاتهم اللغوية (les besoin langiers) فتدريس النحو بل اللغة بشكل عام إلى س و ع (زيد وعمرو) يقتضي قبل كل شيئ معرفة من هو (س) ، ومن هو (ع) ، وماذا يريد كل منهما أن يتعلم من اللغة؟ ولماذا؟ وبناءا على هذا ، فإن تحديد الأهداف التعليمية ، ومحتوى التدريس والطريقة التي يعرض بها ذلك المحتوى يستلزم تحديدا أوليا لمركز الاهتمام ، وبؤرة العملية التعليمية ألا وهو المتعلم[3].

إن المتعلم في رحاب المقاربة الجديدة لم يعد مستقبلا للمعرفة حافظا لها يستظهرها عندما يطلب منه ذلك ولا يستطيع الانتفاع بها أو توظيفها في حياته اليومية ، بل أضحى محور العملية التربوية وعنصرا فاعلا فيها يساهم في تحديد المسار التعليمي، يلاحظ ويبحث ليبني معارفه بنفسه ويستثمر

[1] – ينظر أحمد الزبير ، سند تربوي تكويني على أساس المقاربة بالكفاءات ، المعهد الوطني لتكوين المستخدمين وتحسين مستواهم ، الحراش ، الجزائر ،دط ، دت ، ص7. بتصرف .

[2] – المرجع نفسه ، الصفحة نفسها، بتصرف

[3] – محمد صاري ، تيسير النحو موضة أم ضرورة؟ ص204-205.

تعليماته السابقة ويسخر قدراته العقلية لحل الوضعيات الإشكالية التي يقترحها عليه الأستاذ ينمّي مهاراته بالتدرج ، ويتدرب على إدماج معارفه لتحقيق الكفايات المستهدفة التي تسمح له بالتكيف مع محيطه الاجتماعي، ونشير إلى أن المتعلمين لا يتعلمون بنفس الكيفية، وهذا يستدعي من الأستاذ تنويع الوضعيات التعليمية التي تسمح لكل متعلم بالاكتساب ورفع كفايته وتنمية مهارته في التحليل ، والتصنيف ، والموازنة ، والقراءة، والنقد الموضوعي الذي يمنحه القدرة على تثمين عمله وإدراك ما أحرزه من تقدم في مساره الدراسي[1].

3/المحتوى: يعتبر محتوى التدريس العمود الفقري للعملية التعليمية فهو الذي يكلف الأستاذ بتوصيله إلى الطالب ، وتقديمه في صورة تجعل الطالب قادرا على فهمه ، وتحليله وتطبيقه[2].

و لقد أثارت مادة النحو شكوى من قبل النحاة المجددين دعاة تيسير هذه المادة وتجديدها والذين أرجعوا صعوبة النحو إلى قدم المادة النحوية وتعقدها وعدم إيفائها باحتياجات المتعلم وعدم مناسبتها لقدراته ، مما أدى إلى تباين الآراء بين من يطالب بتجديدها وبين من يطالب بتخفيفها وإعادة النظر في صياغتها، وبين من يريد الحفاظ عليها كما هي.

إن عملية اختيار الموضوعات النحوية يجب أن تخضع لدراسة علمية دقيقة تحدد احتياجات الطلبة مما يجعلها تتلاءم ومستواهم المعرفي. لهذا ينبغي التفكير في تغيير الأساس الذي يقوم عليه اختيار قواعد النحو المقررة ، بحيث يتعلم الطالب ما يحتاج إليه فعلا ، لا ما يرى النحاة أنه ضروري لفهم الظاهرة النحوية وتحليلها[3]. ولكن الأهم من ذلك هو طريقة عرض ذلك المحتوى على المتعلم وترسيخه في ذهنه، بعد توزيعه على المستويات المختلفة والدروس وإعطائه صبغة التدرج المناسب الذي يتقدم المتعلم على أساسه في مسيرة التعلم[4].

---

[1] - أحمد الزبير ، سند تربوي تكويني على أساس المقاربة بالكفاءات ، ص8

[2] - عمر لحسن، النحو العربي وإشكاليات تدريسه ، ص 516.

[3] - المرجع نفسه ، ص 517 ، بتصرف.

[4] – محمد صاري ، تيسير النحو موضة أم ضرورة؟ ص 405.

4/ المنهج: هذا العنصر من عناصر العملية التعلمية هو الذي يضمن نجاح الدرس أو فشله، إذ عليه ينبني الدرس بالإضافة إلى الوسائل التعليمية(كاستعمال الوسائل السمعية البصرية). فعلى قدر اختيار المعلم للمنهجية المناسبة للمادة وللمستوى التعليمي يكون نجاح المعلم في مهمته، وقد توصلت الدراسات اللسانية واللسانيات التطبيقية -وبخاصة في مجال تعليمية اللغات- إلى اقتراح طرائق عديدة بإمكانها أن تساهم في تحسين مردودية العملية التعليمية ،كالطريقة البنيوية، والطريقة التواصلية ، ...إلخ[1].

إن أهم ما يميز الطرائق التقليدية المستخدمة في التعليم خاصة الأساسي منه يتلخص في نشاط المدرس، ويتركز بالخصوص على الشرح والإلقاء لأداء مهمة أساسية، وهي نقل المعلومات والسهر على حفظها وترسيخها في أذهان التلاميذ، كما يركز المعلم في هذه الطرائق على إملاء الدروس على التلاميذ لتكون سهلة المنال، وهذا من شأنه أن يضعف المهارات الأخرى لديهم كالتحليل والتركيب والإبداع والبحث والتثقيف الذاتي والاعتماد على النفس[2] ، فالمنهجية السائدة في تدريس النحو قديما وحديثا لا تركز على طرائقه ومحتوياته ، ولا تنظر إليه على أنه علم غايته تكوين الملكة اللسانية، وإنما هو علم صناعة القواعد النحوية وتلقينها والتركيز على الإعراب باعتباره هو النحو، وقد تسبب هذا في نفور المتعلمين وتذمرهم من الدرس النحوي[3] وهو ما يؤكد عقم هذه الطرائق التعليمية المتبعة في تدريس النحو ، والتي لا يمكن أن تحقق للتلميذ ما ينتظر منها وأن تأخذ بيديه وتساعده على تحصيل الملكة اللسانية[4].

لقد حاول العديد من الباحثين تشخيص أسباب مشكلة تعليم النحو وبخاصة في مراحل التعليم العام وكل النتائج تركزت على ما يلي[5]:

---

[1] - عمر لحسن، النحو العربي وإشكاليات تدريسه ، ص 518.

[2] - المرجع نفسه ، نفس الصفحة.

[3] - بلقاسم دفه ، النحو العربي بين التقليد واللسانيات الحديثة ، الأثر ، مجلة الآداب واللغات ، جامعة قاصدي مرباح ، ورقلة ، العدد الخامس ، مارس 2006، ص 63.

[4] - عمر لحسن، النحو العربي وإشكاليات تدريسه ، ص 518-519. بتصرف.

[5] - محمد صاري ، تيسير النحو موضة أم ضرورة؟ ص180.

– القصور في فهم وظيفة القواعد، وعدم وضوح الأهداف من تدريسها. وقد أدى هذا إلى سوء استغلالها من قبل المربين ، والمعلمين، وإلى فهم قاصر محدود لطبيعتها، والهدف من تدريسها فكثيرا ما يتم تدريسها بعيدا عن الغاية المقصودة.

– الافتقار إلى مادة نحوية تعليمية مناسبة يتم إعدادها للمتعلمين ، وعرضها عليهم في ضوء مجموعة من المقاييس العلمية ، والتربوية، والنفسية، منها ما يخص طبيعة المعرفة التي تعد لها هذه المادة ومنها ما يخص الدراسين الذين يستخدمونها.

– سوء إعداد معلمي اللغة العربية، وعقم طرائق التدريس المتبعة ، مقارنة بما يجري به تعليم اللغات عند الغربيين.

ثانيا: الجهود اللغوية في تيسير النحو وتعليمه

من المتعارف عليه أن علم النحو هو باكورة جهود علماء العربية وهو أساس علومها، ولا يخفى على أحد أن الغاية الرئيسية لهذا العلم هو صون اللسان العربي من الخطأ في النطق بعد أن أخذ اللحن يشيع في اللسان العربي[1].

فبعد انتشار الإسلام واتصال العرب بغيرهم من الأقوام ، ظهرت الحاجة إلى صيانة اللغة العربية(لغة القرآن الكريم) من التصحيف والتحريف واللحن، فاهتدى علماء العربية إلى وضع قواعد لضبط الكلام العربي، وانبرى بعضهم إلى التصدي لحل المشكلة التي جعلت الدرس النحوي من الصعوبة بمكان فألفوا كتبا تحمل من البساطة ما يسهل على هؤلاء الدراسين تعلم العربية[2].

إن تيسير النحو العربي على الناشئة والمتعلمين– في زمان نتلقى فيه الفصحى تعلما وصناعة لا طبعا واكتسابا– واجب حتمي. وسيظل هذا الواجب قائما في الحاضر ، والمستقبل كما كان قائما

[1] - صادق فوزي دباس ، جهود علماء العربية في تيسير النحو وتجديده ، مجلة القادسية في الآداب والعلوم التربوية كلية الآداب ، جامعة الكوفة ، المجلد السابع ، العددان (1-2) ، 2008 ، ص 86.

[2] – المرجع نفسه، ص 86.

في الماضي سيما ونحن في عصر تتجه فيه اللسانيات التعليمية إلى التجميع المستنير والاستفادة من الخبرات والدراسات النظرية والميدانية الحديثة التي أثرت مجالها بشكل لافت للانتباه[1].

وتيسير النحو كمفهوم إجرائي يقصد به: "تكييف النحو مع المقاييس التي تقتضيها التربية الحديثة عن طريق تبسيط الصورة التي تعرض فيها القواعد على المتعلمين. فعلى هذا ينحصر التيسير في كيفية تعليم النحو، لا في النحو ذاته[2].

إن المتتبع للنحو التعليمي وتيسيره يجده قد بدأ مبكرا عند العرب منذ الشروحات التي تناولت كتاب سيبويه، وقد عرف أوجه في القرن الرابع الهجري، كما هو معروف في حركة تأليف الكتب التعليمية في النحو ، فألف الزجاجي (ت 337هـ) كتاب (الجمل) ، وابن سراج (316هـ) كتاب (الموجز في النحو) ، وأبو علي الفارسي كتابين هما: (الإيضاح في النحو) و(التكملة في الصرف)، وألف ابن جني (391هـ) كتابه (اللّمع) ، وقد اتسمت هذه الكتب التعليمية بالسهولة ، والوضوح ، والإيجاز ، وكثرة الشواهد الشاملة لكل الأبواب، ثم ظهرت في القرن الخامس الهجري كتب تعليمية في النحو على شكل منظومات أعدت خصيصا ليحفظها التلاميذ ، وأشهر هذه المنظومات النحوية ألفية ابن مالك (ت 672هـ) ، التي ضمنها كل قواعد النحو في قصيدة ألفية النحو، ليسهل حفظها ، وقد أعجب بها مدرسو النحو وشراحها، ودامت حركة التأليف ، والشروحات عليها أكثر من خمسة قرون، وأشهر هذه الشروحات: شرح بن عقيل (ت 769هـ)، الأشموني (929هـ) والصبان (ت 1206هـ) وغيرها، وظلت مدرسو النحو يعتمدون هذه الكتب حتى وقتنا هذا كما هو معروف عند علماء الأزهر[3].

وقد استمرت حركة تأليف النحو عند اللغويين المحدثين، فألف رفاعة الطهطاوي كتابا بسيطا متأثرا بمنهج الفرنسيين في التأليف أثناء إقامته بفرنسا ، ويعد أول من استخدم الجداول للإيضاح في

---

[1] – محمد صاري ، تيسير النحو موضة أم ضرورة؟ ص 183.

[2] – المرجع نفسه ، ص184.

[3] - الحبيب دحماني ، النحو وعلاقته بمستويات اللغة ، مجلة المشعل ، مخبر المعالجة الآلية للغة العربية ، جامعة أبو بكر بلقايد تلمسان ، المجلد الأول ،العدد الأول ، أكتوبر 2004 ، ص 86-87.

كتب النحو العربي، وتوالت حركة التأليف في النحو العربي وتباينت أهدافها بين من يهدف إلى التيسير والتبسيط وبين من يهدف إلى الإصلاح ، والتجديد ، وبين من أخطأ الوجهة من البداية فانساق وراء موضة الحداثة، والتجديد ليس إلا ، نذكر من بينها محاولة الأستاذ ابراهيم مصطفى في كتابه "إحياء النحو"، أيضا ما أقدم عليه الدكتور شوقي ضيف عند تقديمه لكتاب " الرد على النحاة" لابن مضاء القرطبي ، وكذلك في كتابيه " تجديد النحو"، و" تيسير النحو التعليمي قديما وحديثا مع نهج تجديده"، بالإضافة إلى محاولة الدكتور مهدي المخزومي في كتابيه" في النحو العربي نقد وتوجيه"، و "في النحو العربي قواعد وتطبيق"[1]، وإلى جانب هذا التأليف النحوي برمجت الندوات والملتقيات لتسيير النحو منها الندوة الدولية بعنوان (العربية واقع وأفاق) 6-8 نوفمبر 2000 ، وتناولت هذه الندوة تشخيص النقائص المسجلة في تدريس النحو في المنظومة التربوية واقترحت أهم المناهج العصرية لتبليغ نحو ميسر بناء على توصيات ، وقرارات مجامع اللغة العربية والمناهج العصرية الحديثة في تعليم اللغات في العالم المتقدم.

وندوة تيسير النحو التي أقيمت بمكتبة الحامة يومي 23-24 أبريل 2000، والملتقى الوطني بعنوان إشكالية النحو بين الوظيفية والتطبيقية يومي 11-12 أبريل 2004 بجامعة تيارت والذي يهدف إلى بيان واقع النحو العربي وآفاقه[2].

بعد عرض بعض النماذج من المحاولات التي أنجزها اللغويون القدماء والمحدثون لحل مسألة القواعد النحوية ، وتدريسها نخلص إلى ما يلي:

– إن تصور القدماء للتيسير يختلف تماما عن تصور المحدثين ، فالتيسير عندهم قائم على الانتقاء من جملة النحو العلمي، وتجنب الإطالة ، والتعمق في ذكر القواعد، والاستعانة على توضيح الموضوع بالأمثلة، والتعليل من الشواهد، والوقوف عند حدود العلّة التعليمية، والتمييز بين المستويات التعليمية[3].

[1] – ينظر محمد صاري ، تيسير النحو موضة أم ضرورة؟ ص 193-194-197.

[2] – ينظر الحبيب دحماني ، النحو وعلاقته بمستويات اللغة ، ص 87.

[3] - ينظر محمد صاري ، تيسير النحو موضة أم ضرورة؟ ص 191.

– غلب على المختصرات النحوية القديمة اهتمامها بالنحو الإفرادي على حساب النحو التركيبي إذ يعد النحو فيها نحو مفردات متناثرة، لا نحو تراكيب ، وجمل وأساليب، كما أنها لم تكن ترمي إلى خلق المهارات الأساسية، وتنميتها (كالتعبير الشفوي والكتابي)، بل كانت تهدف إلى التحليل الإعرابي، وتزويد المتعلم بمعلومات نظرية عن اللغة تهم السلامة اللغوية ولا تفيد التبليغ[1].

– فيما يخص المؤلفات الحديثة يرى بعض الدارسين أن محاولات التيسير التي ظهرت في الكتب المدرسية حديثا لم تقدم جديدا، و لم تفعل شيئا يعيد إلى النحو حيويته لأنها لم تصحح وضعا و لم تجدد منهجا و لم تأت بجديد إلا إصلاحا في المظهر، وأناقة في الإخراج أما القواعد فقد بقيت على حالها كما ورثناها حتى الأمثلة لم يصبها من التجديد إلا نصيب ضئيل. ذلك أنها لم تدرس أزمة النحو التربوي في ظل التعليمية؛ أي أنها لم تبحث عن حل لهذه المسألة في إطار تسهيل وتعليم وتعلم اللغة ككل، وأنها في تيسيرها للنحو وقع عندها خلط بين النحو العلمي التحليلي المجرد والنحو التعليمي الوظيفي[2].

إن تيسير النحو في العصر الراهن يتوقف على مدى تحديد مشكلة النظام النحوي بدقة ومن ثم تحديد الهدف من معالجته بعيدا عن الحلول والعلاجات التي اقترحها قدماؤنا ، بل يتطلب الأمر أن نناقش مصداقية هذا العلاج انطلاقا من نجاعته على الصعيد الواقعي فضلا عن التحدي الراهن الذي يواجه لغتنا وهو عدم استعمالها كلغة للتواصل بين أبنائها ولا كلغة تفكير، فضلا عن عدم مسايرتها للتطور التكنولوجي الرهيب الذي شهده القرن الماضي ، ولا يزال يشهده القرن الحالي[3].

---

[1] – محمد صاري ، المرجع السابق ، ص 192.

[2] – المرجع نفسه ، 202.

[3] – عبد السلام شقروش ، سبل الاستفادة من النظرية التوليدية التحويلية لإعادة صياغة نظرية النحو العربي ، أعمال ندوة تيسير النحو ، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية ، الجزائر ، 2001 ، ص 202 ، بتصرف.

ثالثا: تدابير المراجعة والإصلاح والتيسير واعتماد المقاربة النصية :

يبدو أن القائمين على الإصلاح بوزارة التربية قد أحسوا بضرورة النظر في كثير من القضايا البيداغوجية، لذلك أعلنوا مشاريع الإصلاح الشامل ، بإنشاء ورشات تكوينية أطلق عليها صفة المجموعات المتخصصة لبناء المناهج[1].

إن هذا الإصلاح يعد الثاني من نوعه، بعد الإصلاح العميق الذي عرفته المدرسة الجزائرية سنة 1976. غير أنّه إذا كان إصلاح السبعينات قد أملته فترة ما بعد الاستقلال ، فإن الإصلاح الجديد تمليه ظروف أخرى وتفرضه تحدّيات جديدة، تختلف عن تلك ، إنّها تحديّات من شكل آخر. وعلى المدرسة اليوم أن تواجهها بإعداد أبنائها للعيش في عالم تطبعه عولمة الحياة في شتى مجالاتها المختلفة، وتميّزه تكنولوجيا الإعلام والاّتصال الجديدة[2].

وكان حظ تعليمية اللغة العربية من هذا المشروع كبقية المواد التعليمية حيث عدلت المناهج وأعيد النظر في بناء المادة المعرفية، وأصبحت مقاربة التدريس بالكفاءات اختياراً أساسياً وبيداغوجياً فرضه روح العصر بجملة من الأبعاد المقدرة في اجتهاد ذوي الاختصاص[3].

إنّ الإصلاح من زاوية أخرى قد أصاب المفاهيم الخاطئة، والمواقف المغلوطة بالتصويب تطابقا مع تجدّد الفهم، وإدراك المقاصد من تقويم السلوكات المبتذلة في تبليغ العملية البيداغوجية حتّ بالنسبة للمعلّم فضلا عن المتعلّم[4].

لأن فلسفة البناء المنهجي الجديد تنتقل بالفهم السطحي للوثيقة/ المنهاج إلى فهم يتجاوز فكرة البرنامج (le programme). وهو المصطلح الأكثر شيوعا في حقل التداول التربوي إذْ مفهوم البرنامج لا يعدو أن يكون ركاما من المعلومات ، والمعارف التي يجب تلقينها للطفل خلال فترة

[1] – غانم حنجار ، المقاربات النحوية في واقع التعليم الإكمالي ، ص 49 ، بتصرف.

[2] – ينظر إصلاح المنظومة التربوية ، النصوص التنظيمية، ج1، ط2، 2010 ، ص 3.

[3] - غانم حنجار ، المقاربات النحوية في واقع التعليم الإكمالي ، ص 49.

[4] – ينظر غانم حنجار وآخرون ، تجليات الإصلاح في مناهج اللغة العربية للطور المتوسط ، دراسة في فلسفة البناء مخطوط ، جامعة تيارت ، ص 30.

معينة. وبهذا التجاوز تعتبر فلسفة الطرح الجديد معتبرة مفهوم البرنامج مصطلحا دالاّ على مقاربة التعليم بالمحتوى التي نُسِخت فعليا بمقاربة الإدماج أو الكفاءات ، وفي المقابل صار مصطلح المنهاج الذي يتحدّد بكونه شاملا كلّ العمليات التكوينية التي ينطبق عليها يساهم فيها التلميذ تحت مسؤولية المدرسة خلال فترة التعلم مرتبطا مفهوميا ببيداغوجية الكفاءات[1].

– اعتماد المقاربة النصية:

إنّ المقاربة النصية تترجم أهمّية العناية بمنطق التعلّم المركّز على التلميذ وأفعاله إزاء الوضعيات المشكلة في مقابل منطق تعليم يرتكز على المعارف التي ينبغي إكسابها للتلاميذ[2].

إن المتتبع لمسار الإصلاح أن القائمين على هذا العمل وقفوا على ضرورة دمج المعارف التي يتحصل عليها المتمدرس في إنتاج نصي متميز، فقد أدركوا أن لا فائدة ترجى من شحن ذهن المتمدرس بمعارف لغوية إملائية، ونحوية ، وصرفية ، وبلاغية...، وغيرها من المكتسبات إذا لم يكن المتمدرس قادرا على إنتاج نص يدمج فيه معارفه السابقة ، وهو ما في تجلى الكتاب المدرسي والمنهاج، إذ ينص هذا الأخير على أن دمج المعارف المكتسبة في العملية التعلمية يجب أن يتوج بتحرير فقرة يضمنها المتعلم بعضا من المكتسبات اللغوية ، وذلك في نهاية الوحدة الثالثة على أن تصحح من قبل الأستاذ المشرف على العملية التعلمية، وتدريب المتمدرسين على دمج معارفهم في فقرات من إنشائهم وذلك تثبيتا لما تعرفوا عليه في مختلف الأنشطة التعلمية وتفعيلا للمهارات المكتسبة في التعبير الكتابي وفق شبكة التقييم الذاتي التي يبنيها ويحتكم إلى مقاييسها ليتسنى له معرفة أخطائه ، ويرصد مواطن ضعفه بنفسه ويتدرب على تصحيح ، وتفعيل رصيده المعرفي[3].

من خلال ما سبق يتبين لنا أن المقاربة النصية تعتبر من المبادئ الجديدة التي جاء بها منهاج اللغة العربية في إطار الإصلاح الجديد القائم على تبني المقاربة بالكفاءات والمقاربة النصية بالإضافة إلى مجموعة من الطرق البيداغوجية الأخرى كبيداغوجيا الإدماج وبيداغوجيا المشروع، وفيما يلي

[1] – ينظر غانم حنجار وآخرون، المرجع السابق ، ص 30-31.

[2] – اللجنة الوطنية للمناهج ، المرجعية العامة للمناهج ، وزارة التربية الوطنية ، مارس 2009 ، ص 26.

[3] – ينظر غانم حنجار ، تجليات الإصلاح في مناهج التعليم المتوسط ، ص 84.

نحاول من خلال ما تبقى من فصول الدراسة الوقوف على مفاهيم هذه المقاربة- المقاربة النصية- ومدى توظيفها في تعليمية النحو للسنة الرابعة ابتدائي.

الفـصل الأول

نحو النص والمقاربة النصية

مقاربة في المفاهيم والمصطلحات

نحو النص والمقاربة النصية (مقاربة في المفاهيم والمصطلحات)

أ/المصطلحات الأساسية لنحو النص:

1-من نحو الجملة إلى نحو النص

2-مفهوم النص

3-النص والخطاب

4-أنواع النصوص

5-نحو النص

6-معايير النصية(التماسك النصي).

بـ/ المقاربة النصية مفهومها ومبادؤها وعلاقتها بنحو النص

1-مفهوم المقاربة النصية

2-مبادئ المقاربة النصية

3- أسباب المقاربة النصية

4-أهداف المقاربة النصية

5-نحو النص والمقاربة النصية

6-استثمار نحو النص في التعليمية

7-مبدأ وظيفية النحو والمقاربة النصية

أ/المصطلحات الأساسية لعلم النص :

1-من نحو الجملة إلى نحو النص:

اختلف اللغويون الغربيون- وهم كنظرائهم الشرقيين- على تحديد مفهوم موحد للجملة يقول روبرت دي بوجراند "قد اعتمدت دراسات التراكيب اللغوية جميعها على وجه التقريب منذ نشأتها في العصور السحيقة على مفهوم الجملة دون غيره، ومن المقلق أن هذا التركيب الأساسي قد أحاط به الغموض وتباين صور التعريف حتى في وقتنا الحاضر ومازالت هناك معايير مختلفة لجملية الجملة دون الاعتراف بصراحة بأنها تعريفات نهائية"[1].

لقد كان نحو الجملة محور اهتمام المدارس الوضعية والتحويلية والتوليدية قبل السبعينات من القرن الماضي، وكانت هناك اختلافات متعددة في تعريف الجملة فهي "عبارة عن فكرة تامة[2]" كما يقول (إيفنش Ifnech)،أو "تتابع من عناصر القول ينتهي بسكتة[3]" كما يعبر عن ذلك (جاردنر Gardner)، وهي "الوحدة الكبرى للوصف اللغوي[4]" كما يذهب إلى ذلك (جون ليونز J.Lyons)، فمما نلاحظه من التعريفات هذه أنها تختلف عن بعضها البعض في الحكم على جمليّة الجملة فيعتمد بعضها على الجانب الشكلي المحض، وبعضها يركز على الجانب الدّلالي وثالث يعتمد المزج بين الدّلالة والشكل.

غير أن معظم هذه التعريفات تؤكد من خلال مفهومها استقلالية الجملة، ويتأكّد هذا في نحو الجملة حيث يقتصر على دراستها مترعة من سياقها[5].

وفي هذا الإطار يميز جون ليونز بين ما أطلق عليه بجملة-نظام ،وجملة –نصية، فجملة نظام(System-sentence)- عنده شكل الجملة المجرد الذي يولد جميع الجمل الممكنة والمقبولة

[1] – روبرت دي بوجراند، النص والخطاب والإجراء، ترجمة تمام حسان، عالم الكتب ، القاهرة، ط2، 2008. ص88.

[2] – المرجع نفسه ، ص88.

[3] – المرجع نفسه ، ص88.

[4] – محمود أحمد نحلة، مدخل إلى دراسة الجملة العربية، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان ، 1988،ص14.

[5] – أحمد عفيفي، نحو النص، اتجاه جديد في الدرس النحوي، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة،ط1،2001، ص18.

في لغة ما[1]، وهذا ما يجعل من الجملة أكثر استقلالية. وجملة نصية(Texte-Sentence) وهي الجملة المنجزة فعلا في المقام[2]، وهي تتسم بالتواصل مع جملة أخرى حيث يحتويها نص ما. هذا النوع من الجمل لا يفهم إلا بإدماجه في نظام الجمل[3].

وهذا التقسيم الثنائي هو الذي أدى بـــجون ليونز إلى تعريف الجملة كما سبق بأنها الوحدة الكبرى للوصف اللغوي وربما هذا ما جعل علماء تحليل الخطاب أمثال: جون براون(G.Brown) وجون بول يعتمدان النوع الثاني من تقسيم ليونز بقولهما:" سنستعمل مصطلح الجملة عامة بمعنى الجملة النصية لامعنى الجملة النظامية"[4]، وهذا في كتابهما تحليل الخطاب.

فالتعريفات السابقة للجملة كلها تشترك في اعتبار الجملة محور الدرس اللغوي والوحدة اللغوية الأساسية المستعملة بذاتها المغنية عن غيرها، فهي دون غيرها الممثل الوحيد للغة.

وقد ظلت ردحا من الزمان باعتبارها موضوع الدرس اللغوي فبيّنت مكوناتها ومختلف القواعد التي تحكمها وعلى ذلك قامت النظريات النحوية والاتجاهات اللسانية المختلفة المتعاقبة فالجملة بنية قارة في الكلام، وقرارها هذا جعل النظريات التي اشتغلت بوصفها متينة متانة نسبية ونسبيتها متأتية من طبيعة الكلام نفسه[5].

وهكذا ظل البحث اللغوي عاجزا أن يتخطى هذه الوحدة من الكلام حتى جاء علم لغة النص ليرصد العلائق المختلفة التي تضم الجمل بعضها إلى بعض، بروابط زمانية ومكانية وتركيبية، وما يتصل بالمضمون خاصة، ولذلك نجد علم لغة النص أو علم نحو النص ينظر في سلسلة ما دون

[1] – الأزهر الزناد، نسيج النص، بحث فيما يكون الملفوظ نصا ، المركز الثقافي العربي بيروت ،ط1 1993 ، ص 14.

[2] – المرجع نفسه ، ص 14.

[3] – أحمد عفيفي، نحو النص، ص 19.

[4] – بروان وبول، تحليل الخطاب، ترجمة محمد لطفي الزليطي ومنير التركي، مطابع جامعة الملك سعود، الرياض، دط 1997،ص24

[5] –الأزهر الزناد، نسيج النص ، ص 14.

الجمل، والجملة- إن صلحت لكي تكون نصا في الحدود الدنيا التي يتطلبها التواصل الإنساني-ثم ما فوق الجملة.

ونتيجة بعض العيوب التي وقع فيها نحو الجمل كالإصرار على استقلال النحو عن الموقف الاتصالي، وإخضاع الجمل الطويلة المركبة لمجموعة ثابتة من التراكيب اللغوية البسيطة بالإضافة إلى حدوث نوع من التطور العلمي في أروبا خلال القرن19، حيث نجد الباحثين اتجهوا في هذه الفترة إلى دراسة النص الأدبي وضبط قوانينه ضبطا موضوعيا علميا بعيدا عن الذاتية والانطباعية من أجل الوصول إلى نتائج أقرب ما تكون إلى الدقة.

وتطلب هذا الاتجاه الجديد من الدارسين بأن يتجاوز حدود الجملة إلى التراكيب أو الوحدات الأكبر من الجملة[1].

وقد عرف هذا الاتجاه الجديد" بلسانيات النص" وهو الاتجاه الذي يتخذ النص كله وحدة للتحليل، وبهذا أحدثت أكبر نقلة في اللسانيات نقلة أبسط ما يقال عنها أنها كشفت عن ضيق شديد في الدراسات التي اعتمدت على الجملة واعتبرتها الوحدة اللغوية الكبرى خاصة في الدراسات الأدبية، وهذا ليس لنبذ النموذج القديم وإحلال آخر جديد[2]، بل الانتقال من الدرس القديم للوصول إلى موضوعنا اللساني الحديث-لسانيات النص- فهذا الأخير يكمله وهو استمرار للأول .

ولقد أخذت ملامح هذا العلم تتبلور منذ الستينات من القرن الماضي تقريبا وازدادت وضوحا خلال السبعينات ، وقد استطاع "دي بوجراند" أن يستعرض المسار التاريخي للسانيات النص في هذه الفترة وقبلها حيث قسمها إلى ثلاث مراحل يقول:

[1] - علي عزت شبل، الاتجاهات الحديثة في علم الأساليب وتحليل الخطاب، شركة أبو الهول للنشر، القاهرة ، ط1 1996 ص47.

[2] - فولجفانج هاينه وديترفيهفيجر، مدخل إلى علم لغة النص، ترجمة صالح فاتح الشايب، مطابع جامعة الملك سعود الرياض دط ، 1997،ص18.

"**ففي المرحلة الأولى** التي استمرت حتى آخر الستينات لا نجد غير إشارات تلمح أنه ينبغي للنص أو الخطاب أن يكون أساسا للدراسات. مثلا: "أنجاردن1939 وهيمسليف1943 وهاريس1952...وهارتمان1964"[1]،وفياريش1966 الذي حرص على أن يقدم نهجا جديدا في معالجة النص[2] وعد منهجه في تجزئة النص منهجا بديلا للمنهج المعروف والمستخدم باستمرار في كل مراحل الدراسة اللغوية في تحليل الجملة.[3]

لكن هذه الآراء لم تؤثر في مسيرة اللسانيات المألوفة لأن أصحاب المناهج المتداولة اتجهوا اتجاها معاكسا ذلك أن الانهماك في النظر إلى الوحدات الصغرى والجمل المفردة[4] لم يتح الفرصة للاهتمام مباشرة بدراسة النص الكامل.

وفي المرحلة الثانية 1968 تلاقت آراء طائفة من اللسانيين الذين استقل بعضهم عن بعض في الغالب حول فكرة" لسانيات ما وراء الجملة"[5] منهم على سبيل المثال:

-إيزنبرغ (Isenperg) الذي اعتنى بالبحث في العوامل المتحكمة في اختيار صاحب النص وفي إبراز تلك العوامل-في نظره- المجاورة التي تضم مجموعة من الأدوات التي تنظم علاقات الجمل بعضها ببعض كالضمائر وحروف التعريف..، والاقتران بعلائق سببية أو فائية أو أي علاقات أخرى[6].

- هارفيج (Harveg) الذي قدم نموذج استبدال تتحرك فيه عناصر الاستبدال على المستوى الأفقي وغلب عليه إدراك النص إدراكا وظيفيا، ثم أدخل فيما بعد جوانب نصية كبرى للوصول إلى العلاقات الدلالية- التداولية[7]، والتي تشكل بناء النص.

---

[1] – روبرت دي بوجراند، النص والخطاب والإجراء ، ص 65.

[2] – سعيد حسن بحيري، علم لغة النص المفاهيم والاتجاهات، مؤسسة المختار،القاهرة،ط1، 2004م ، ص 191

[3] -المرجع نفسه ، ص 194.

[4] – روبرت دي بوجراند، النص والخطاب والإجراء ، ص65.

[5] -المرجع نفسه ، ص 65.

[6] – ابراهيم خليل، في اللسانيات ونحو النص، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط1 ، 2007 ، ص187.

[7] – سعيد حسن بحيري ، علم لغة النص ، ص94 .

– وفانديك الذي قدم عدة نماذج نصية ونظرات مختلفة حول دراسة النص ووصفها وتفسيرها وقد اعتمد في نماذجه على عناصر لغوية فأدخل فيها مكونات نفسية منطقية دلالية اتصالية تداولية إلى جانب المكونات التحويلية والدلالية–التداولية[1]، وقد حاول فانديك مرارا تعديل نماذجه قصد استيعاب عدد أكبر من النصوص.

وكانت سنة 1972 بشيرا بمرحلة جديدة من البحث في اتجاه نظريات بديلة مما سبقها في حقل اللسانيات[2] أكثر مما هي مراجعة للقديم. وجاءت الدراسات الجديدة نقدا لأسس الدراسات النحوية المبنية على الجملة فأدت إلى مقترحات بأفكار جديدة جاء بها بيتوفي (petovi)[3] الذي قدم محاولات جدية وثرية، ولها سمات خاصة، وقد اتسمت نظريته بالتوسع والتي استقى عناصرها من المنطق والنحو التحويلي ومكونات أخرى دلالية وتداولية[4]، والتي انتقل بها من محورية الجملة في الدراسة إلى اعتماد النص، وكانت محاولاته قفزة هامة للتحول في اللسانيات النصية.

وفي هذه المرحلة ظهر أيضا درسلر 1973، وشميدت1973، وهارتمان 1975، فهذه هي المراحل الثلاث الهامة حتى السبعينات من القرن الماضي التي ذكرها دي بوجراند لتطور لسانيات النص للوصول إلى تشكلها ، على الرغم من أن أفق هذا العلم لم يكتمل بعد اكتمالا تتضح فيه معالمه الأساسية إذا لا تزال لحد الآن تتقاطع مصطلحاته مع مصطلحات علوم أخرى خصوصا منها اللغوية، وهذا ربما لكونه أحدث فروع علم اللغة الذي يتميز عنها من جهة النشأة والتطور.

وبهذا أصبح علم النص أو نحو النص أو لسانيات النص تعبيرا جديدا أطلق على ميدان من البحث غايته القصوى فهم أوجه الترابط النحوي المتجاورة للجملة الواحدة إلى سلسلة طويلة أو قصيرة من الجمل تؤلف نصا محددا، فمن الطبيعي أن ترتبط هذه الجمل بروابط توفر للنص تماسكه

[1] – سعيد حسن بحيري ، المرجع السابق ، ص94.

[2] – روبرت دي بوجراند ، النص والخطاب والإجراء، ص66.

[3] – المرجع نفسه ، ص67.

[4] – سعيد حسن بحيري ، علم لغة النص ، ص95-96.

الشكلي والمعنوي[1]: أي أنه نمط من التحليل يمتد تأثيره إلى ما وراء الجملة، فيسعى لتوضيح علاقة الجملة بالأخرى في إطار وحدة أكبر، قد تكون فقرا أو عددا من محدودا من الجمل أو نصا يخضع لمعايير الخطاب[2].

2-مفهوم النص:

عنيت لسانيات النص باعتبارها فرعا من فروع اللسانيات بدراسة النص فاتخذت منه مادة لأبحاثها يمكنها كبنية كلية أن تستوعب كل الظواهر اللغوية وغير اللغوية التي تساهم في عملية التواصل فاهتمت بدراسته وأبرزت مميزات وحدته وتماسكه واتساقه وحدّدت الكيفيات التي ينسجم بها النص أو الخطاب وبحثت في محتواه البلاغي والتواصلي.

وبما أن هذا العلم يتسم بتشعبات غزيرة لا تكاد تعثر من خلالها إلا على القدر الضئيل من الاتفاق حول مفاهيمه، فقد استوعب هذا الأخير حدًا لا يستهان به من التعريفات نظرا لاختلاف مشاربه وتباين تصورات كل باحث فيه. فتراكمت تعريفات النص بعد أن أدلى كل واحد بدلوه فمنها ما اعتمد على تابع المكونات الجملية، وبعضها أضفى على تلك الجمل المتتابعة خاصية الترابط، وراح فريق آخر يعتمد على التواصل النصي والسياق، وارتأى رابع الاعتماد على الإنتاجية الأدبية في حين فضل آخرون أن يقوم عملهم على جملة من المقاربات المواصفات المختلفة التي تجعل الملفوظ نصا[3].

وقبل الولوج إلى المفهوم الاصطلاحي للنص من المفيد أن نبدأ بعرض معانيه اللغوية .

2-1 لغة :

في المعاجم العربية: لكلمة نص في المعاجم اللغوية العربية معاني ودلالات متعددة فقد جاء في لسان العرب لابن منظور: النص هو رفعك الشيء، ونص الحديث ينصه نصاً: رفعه وكل ما أظهر

[1] - سعيد حسن بحيري ، المرجع السابق ، ص118-119.

[2] - المرجع نفسه ، ص121-122.

[3] - أحمد عفيفي، نحو النص اتجاه جديد في الدرس النحوي ، ص21.

فقد نُصَّ، والمنصةُ ما توضع عليه العروس لترى، والنصنصة إثبات البعير ركبتيه في الأرض وتحركه إذا هم بالنهوض، ونص المتاع: جعل بعضه على بعض، وأصل النص أقصى الشيء وغايته، وهو نوع من السير السريع، ونص كل شيء منتهاه"[1].

وجاء في مختار الصحاح في مادة (ن ص ص) ما يلي: نص الشيء: رفعه وبابه رد، ومنه منصة العروس، ونصَّ الحديث إلى فلان، رفعه إليه، ونصُّ كل شيء منتهاه[2].

يلاحظ من المعاني الواردة في المعجمين أنها تدل على معاني محورية هي : الإظهار ، والرفع بنوعيه الحسي والمعنوي، منتهى كل الشيء وغايته.

-في المعاجم الغربية:

صرحت المراجع بأن أصل كلمة Textفي اللغة الإنجليزية، وكلمة Text في اللغة الفرنسية بل في كثير من اللغات الأوربية الأخرى بما فيها اللغات السلافية لها الجذر اللغوي نفسه والدلالة نفسها وترجع إلى الأصل اللاتيني Textus بمعنى "النسيج"، أو" الضفيرة من الشعر"، ومنه تطلق كلمة Textil على ماله علاقة بإنتاج النسيج بدءا بمرحلة تحضير المواد وانتهاء بمرحلة النسيج النهائي وبيعه، وقد ترجمت كلمة Text و Texte إلى اللغة العربية بكلمة نص[3]، والأصل اللاتيني يحيل إلى "النسيج"، وهذه المادة توحي بدلالات منها دقة التنظيم، وبراعة الصنع ، والجهد، والقصد والكمال والاستواء[4] .

[1] -أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، بيروت، لبنان، ط 3 ، 1994، مادة (ن ص ص)، مج 7، ص 97-98.

[2] -محمد بن أبي بكر الرازي، مختار الصحاح، مكتبة لبنان ناشرون، بيروت، دط، 1993، ص276.

[3] – محمد اسماعيل بصل، التراكم العلاماتي بين النص المكتوب والمنطوق ، بحث منشور في مجلة المعرفة، وزارة الثقافة الجمهورية العربية السورية ، العدد 370 ، 1994، ص66.

[4] – عبد القادر شرشار، تحليل الخطاب الأدبي وقضايا النص، منشورات اتحاد الكتاب العرب، دط، دمشق ، 2006 ص17.

ونجد في معجم لاروس العالمي أن كلمة Text أتت من الفعل texere ومعناه "نسج" وهذا يعني أن النص هو "النسيج "؛بما فيه من تسلسل في الأفكار، وتوال في الكلمات[1]. وقد أشار رولان بارت (R.Barth) إلى أن كلمة texte تدل على "النسيج"، وهذا النسيج يوصف بأنه نتاج وستار يختفي وراءه المعنى، وقد شبه نسيج النص بأنه نسيج عنكبوت لبراعة نسجه وتماسكه؛ بحيث يتعلق بعضه ببعض وهنا تبرز خصيصة أساسية جوهرية، وهي ترابط مكوناته وتماسكها على نحو يشكل وحدته الكلية[2].

فمما هو ملاحظ الاختلاف الواضح بين المعنى المعجمي العربي والغربي لمصطلح النص وأن المصطلح الغربي أقرب من التماسك النصي الذي تنادي به لسانيات النص.

2-2 اصطلاحا:

2-2-1 في الدراسات الغربية:

بنى بعض الباحثين مفهوم النص **على الجملة**، ومن هؤلاء" برنكر" (Brinker) و"إيزنبرج" (Isenberg) و"شتاينتز"(Steinitsz) وغيرهم، وذهبوا إلى أنّه تتابع مترابط من الجمل وهذا يعني أن الجملة تمثل جزءا صغيرا يرمز إلى النص، ونحن قادرون على وضع ما يحدد هذا الجزء من خلال نقطة، أو علامة استفهام، أو علامة تعجب، وبعد ذلك يمكننا أن نصفها على أنها وحدة مستقلة[3].

إذا كانت الجملة هي أصغر وحدة مكونة للنص عند هؤلاء. فإنها هي الأخرى لم تكن أسعد حظا حيث تعددت تعريفاتها وتنوعت و لم يتفق على تعريف واحد محدد لها و هذا كون النص مركبا من عدة جمل تؤدي بالضرورة إلى الغموض أو انعدام خاصية الترابط فيه أحيانا لاستقلالية الجمل على حد الاستنتاج السابق، ولهذا يعلق برند شبلنر(Brend spillner) على هذا

[1] – الأزهر الزناد، نسيج النص بحث فيما يكون الملفوظ نصا ، ص12.

[2] – رولان بارت، لذة النص ، ترجمة صفا وحسين سبحان ، دار توبقال للنشر ، الدار البيضاء ، المغرب ، ط2 2001 ص62-63.

[3] – ينظر برند شبلنر، علم اللغة والدراسات الأدبية (دراسة الأسلوب والبلاغة وعلم اللغة النصي)، ترجمة محمود جاد الرب الدار الفنية للنشر والتوزيع ، الرياض ،دط ، 1991 ، ص188.

التعريف بأنه دائري يعرف النص بالجملة والجملة بالنص، كما أنه غير ممنهج علميا لغموض الرموز التي يتضمنها ، ويبقى تطبيقها أمرا مستبعدا[1].

ويمكننا أن نؤيد هذا التعليق لعدم وضوح ما يفصل الجملة والنص، إضافة إلى وصف الجملة بالاستقلالية كما أنه إذا وسعنا مجال دراسة الجملة لتصبح نصا فإنه يترتب على ذلك مشكلات تؤثر على النص من بينها عزل النص عن السياق، وكذا عدم وجود التماسك والانسجام[2].

- وهناك من يؤكد خاصيته المميزة للنص وهي **وقوعه في الاتصال** ويجعلها أساسا في تحديد النص كما يقول "جيفري ليتش" (J.Litch) و"مايكل شورت"(M.chort)أنه عبارة عن توصيل لغوي- منطوق أو مكتوب- على اعتبار أنه رسالة مشفرة في صورتها المسموعة أو المرئية[3].

إن التركيز على خاصية الاتصال للنص جعل منه وسيلة لنقل الأفكار والمفاهيم إلى الآخرين دون تحديد لنوعية هذه الشيفرات التي تحمل الأفكار ما جعل المجال مفتوحا بحيث يسمح أن تكون الجملة نصا، كما يمكن أن يكون لأيّة حروف معينة أو إشارات مكتوبة أو مسموعة أن تشكل نصوصا. هذا كله يجعل التعريف الأخير يتسم بالغموض فلا نعده تعريفا إجرائيا.

- وزاد" شميت (S.J.schmits) على خاصية التواصل **البعد الدلالي لمفهوم للنص** فقد أشار إلى أنه تكوين لغوي منطوق في إطار عملية الاتصال محدد من جهة المضمون، يمكنه تحقيق قدرة إنجازية[4].

هذا التعريف يعطي قيمة معتبرة للجانب الدلالي، ويجعل من النص ذا قدرة إنجازيه بين المتواصلين كما يبدوا أن شميت حرص على أن يكون النص محددا من جهة وحدة الموضوع والمقصد.

- وهناك من التعاريف ما يركز على **الحد الكتابي للنص** فهو يرى بأنه نسيج من الكلمات المنظومة والمنسقة والمثبتة في التأليف، أو لنقل إن النص هو الكتابة نفسها هو ما يذهب إليه رولان

---

[1] - برند شبلنر ، المرجع السابق ، ص188.

[2] - أحمد عفيفي نحو النص ، اتجاه جديد في الدرس النحوي ، ص23.

[3] - المرجع نفسه ، ص20.

[4] - سعيد حسين بحيري ، علم لغة النص ، ص81.

بارت.[1] أما السيمائي ميشال آريفي فيعرف النص بقوله: إذا حاولنا تعريف النص سيمائيا فإننا نجد أنفسنا مضطرين إلى التمييز بين خطابين يبدوان متوافقين:

– بالنسبة للسيمائيين البنيويين يبدو أن الاتفاق قد تم حول تحديد النص بوصفه مجموعة يؤلفها الخطاب، الحكاية، العلاقات القائمة بين هذين الموضوعين المحددين كطبقات دلالية نسبيا ، وقابلة بدورها إلى أن تنضد في أصعدة متعددة.

– وفي السيميائية التحليلية يحدّ النص كعملية لسانية تجاوزية تتشكل في اللغة ، وتكون غير قابلة للاختزال إلى المقولات المعروفة الخاصة بكلام التبليغ موضوع اللسانيات[2].

ومن النصانيين من يركز على سمة التماسك النصي التي من خلالها يكتسب نصيته والتماسك بين الوحدات اللسانية في النص شرط ضروري، ولابد من البحث عن آليات تحققه في النص، ومن هؤلاء هارولد فاينرش(Harald weanrich) الذي يعرف النص بأنه" تكوين حتمي يحدّد بعضه بعضا، إذ تستلزم العناصر بعضها بعضا لفهم الكل"[3]

فإذا نظرنا إلى التعريفات التي أوردناها سابقا بشيء من التأمل نرى أن كل تعريف يركّز على جانب واحد وبعد معيّن، ويسقط جوانب أخرى، فالنص ليس مجرّد لغة، ولا هو عبارة عن اتصال، ولا مجرد كتابة، وليس عملا مترابطا يراعى فيه الظروف الخارجية. نقول إنه يتكون من كل تلك الأمور وأكثر[4].

وفي الأخير نقول أن كل التعريفات المختلفة التي حاولت أن تقترب من مفهوم النص لا تخرج عن هذه المعايير[5]:

---

[1] –أحمد عفيفي ، نحو النص ، اتجاه جديد في الدرس النحوي ، ص26.

[2] –ميشال آريفيه ، السيميائية الأدبية ،ترجمة رشيد مالك ضمن كتاب السيميائية أصولها وقواعدها، منشورات الاختلاف الجزائر ، 2000. ص96.

[3] – سعيد حسن بحيري، علم لغة النص ، ص108.

[4] – المرجع نفسه ، ص27-28.

[5] – صبحي ابراهيم الفقي ، علم اللغة النصي بين النظرية والتطبيق ، دراسة تطبيقية على السور المكية ، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع ، القاهرة. مصر، ط1، 2001 ،ج1 ، ص28-29.

- التأكيد على الحد الكتابي أو الحدود الكلامية، أو كليهما.
- مراعاة البعد الدلالي.
- مراعاة حجم النص.
- مراعاة الجانب السياقي وهو متعلق بالجانب التداولي.
- مراعاة التماسك النصي:(نرى أن أغلب اللسانيين يصرون على وحدة القاسم المشترك لكل التعريفات التي تراهن على أن النص وحدة متكاملة تشدها خاصية الترابط).
- مراعاة الجانب الوظيفي.
- التأكيد على البعد التواصلي من بين المنتج والمتلقي.
- الربط بينه وبين مفاهيم تحويلية، مثل الكفاءة والأداء.....وغيرها.
-إبراز كونه مقيدا.

فإذا توافرت هذه الشروط في نص ما من النصوص يمكننا حينها أن نطلق عليه نصا كاملا.

2-2-2 النص في الدراسات العربية الحديثة:

النص في الدراسات العربية الحديثة يتحدد كمصطلح إجرائي يمتد من الدراسات النقدية النصية الحديثة، فمحمد مفتاح مثلا يميز بين "النص واللانص" انطلاقا من السمة الكتابية للنص في رأيه فالنص مجموعة متواشجة من المكونات المعجمية والنحوية والدلالية والتداولية في زمان ومكان معين، وكل مكتوب لا يتحقق فيه تلك العلاقات لا يسمى نصا"[1].

ويحدد محمد مفتاح خصائص ووظائف النص، فالنص مدونة حدث كلامي ذي وظائف متعددة[2]:

- مدونة كلامية: يعني أنه مؤلف من الكلام وليس صورة فوتوغرافية أو رسما أو عبارة أو زيا وإن كان الدارس يستعين برسم الكتابة وفضائها أو هندستها في التحليل.

[1] -محمد مفتاح ، مساءلة مفهوم النص، منشورات كلية الآداب والعلوم ، جامعة محمد الخامس ، المغرب، 1997، ص 23-24.

[2] - المرجع نفسه ، ص 24.

-حدث: إن كان النص حدث فهو يقع في زمان ومكان معينين لا يعيد نفسه إعادة مطلقة مثله في ذلك مثل الحدث التاريخي.

- تواصلي: يهدف إلى توصيل معلومات ومعارف.

- مغلق: ويقصد به انطلاق سمته الكتابية الأيقونية التي لها بداية ونهاية ، ولكنه من الناحية المعنوية هو توالدي.

وينطلق عبد المالك مرتاض في تحديده لمفهوم النص من سلسلة معطيات لسانية تداولية ترتكز على معطيات نظرية القراءة، فشكل النص وحجمه لا اعتبار لها في تحديده عنده، فهو يرى أن النص لا ينبغي أن يحدد بمفهوم الجملة، ولا بمفهوم الفقرة التي هي وحدة كبرى لمجموعة من الجمل، فقد تتصادف أن تكون جملة واحدة نصا قائما بذاته مستقلا بنفسه، وذلك ممكن الحدوث في التقاليد الأدبية كالأمثال الشعبية والألغاز والحكم السائرة والأحاديث النبوية الشريفة ، أما من الناحية الدلالية فهو شبكة من المعطيات الألسنية التوليدية الإيديولوجية كلها تسهم في إخراجه إلى حيز الفعل، فالنص قائم على التحددية بحكم مقروئيته، وقائم على التعددية بحكم خصوصية عطائيته تبعا لكل حالة يتعرض لها في مجهر القراءة، فالنص من حيث هو ذو قابلية للعطاء المتجدد بتعدد تعرضه للقراءة، ولعل هذا ما تطلق عليه جوليا كريستيفا(إنتاجية النص) حيث أنه يتخذ من اللغة مجالا للنشاط فتراه يتردد محدثا بعدا بين لغة الاستعمال اليومية والحجم الشاعر للفعاليات الدلالية فتنشط اللغة التي هي أصل للنص في كل مراحله ومظاهره[1].

ومما جاء في الدراسات العربية أيضا تعريف عبد الرحمن طه بأن النص" كل بناء يتركب من عدد من الجمل السليمة مرتبطة فيما بينها بعدد من العلاقات"[2]، ويعتبر هذا التعريف من أهم التعريفات العربية المعاصرة للنص، وقد جاء هذا الأخير على أساس منطقي يظهر فيه صاحبه النص بأنه عبارة عن جمل مترابطة داخل بناء بعلاقات معينة.

[1] - ملفوف صالح الدين، مفهوم النص في المدونة النقدية العربية، المركز الجامعي خميس مليانة، الجزائر، ص133 نقلا عن http://manifest.univourgla.dz/index.php/semaires/archive/facult%C3%A9-des-lettres-et-des-langues

[2] - طه عبد الرحمن، في أصول الحوار وتحديد الكلام، المركز الثقافي العربي بيروت الدار البيضاء ، ط 2، 2000 ص35.

ويذهب صبحي إبراهيم الفقي في كتابه علم اللغة النصي بين النظرية والتطبيق إلى تبنّي تعريف روبرت دي بوجراند، ويعتبره من التعريفات الجامعة، والذي يرى أن النص حدث تواصلي يلزم لكونه نصا أن تتوفر له سبعة معايير للنصية مجتمعة، ويزول عنه هذا الوصف إذا تخلف واحد منها[1]:

1- السبك أو الربط النحوي.

2- الحبك أو التماسك الدلالي.

3- القصد وهو الهدف من إنشاء النص.

4- القبول أو المقبولية.

5- الإخبارية أو الإعلام أي توقع المعلومات الواردة فيه.

6- المقامية، وتتعلق بمناسبة النص.

7- التناص.

3- النص والخطاب:

تجدر بنا الإشارة إلى مصطلح آخر يستعمله بعض المنظرين كبديل للنص أو مرادف له يتداخل معه إلى حد يصعب التفريق بينهما، إنه مصطلح الخطاب.

تعود نشأة الخطاب الأولى إلى العالم السويسري فرديناند دي سوسير صاحب كتاب "محاضرات في اللسانيات العامة"؛ حيث ميز بدقة بين حد الكلام واللغة، واعتمادا على دراساته وأبحاثه تطور المفهومان عند الدارسين المتأخرين ليأخذا دلالات عدة، ومن بينها الخطاب.

فصارا المفهومان عند هيامسلاف(الجهاز، النص) (System.texte)، وعند نوام تشومسكي (الطاقة ، الإنجاز)، (Competence.Performance)،وعند رومان جاكبسون (الدليل،الرسالة) (code.Message) وعند رولان بارت (اللغة، الأسلوب)[2].

---

[1] – صبحي إبراهيم الفقي ، علم اللغة النصي بين النظرية و التطبيق ، ص33-34.

[2] – رابح بوحوش، الخطاب والخطاب الأدبي وثورته اللغوية على ضوء اللسانيات وعلم النص، مجلة اللغة والأدب ، جامعة الجزائر ، العدد 12، ديسمبر 1997 ، ص161.

ويستنتج الدارس من خلال هذا التفريع، والاختلاف الاصطلاحي عدم وجود دلالة محددة ونهائية للمصطلح خاصة مع انتمائه إلى المنظومة المصطلحية النصية<< التي يرى الباحثون أنه لا توجد مصاعب تواجه علما مثل هذا العلم....، وبعد مرور ما يربو على ثلاثة عقود من نشأته الفعلية، لم يتحدد بعد بدرجة كافية >>[1] .

فثمة تداخل كبير في الدرس اللساني الحديث بين المصطلحين النص والخطاب ويمكن تحديد هذا التداخل من خلال الاتجاهات التي نظرت إلى العلاقة بينها وهي ثلاثة:

الاتجاه الأول: من أنصار هذا الموقف محمد مفتاح[2] جون ميشال آدم الذي يرى أن النص يمثل المظهر الشكلي المجرد للنص، بينما يعني الخطاب الممارسة الفعلية الاجتماعية للنص[3]، وعليه يكون الخطاب وحدة لغوية أشمل من النص، وفق المعادلة التالية:

الخطاب =النص+ شروط الإنتاج أو ظروف التواصل.

النص= الخطاب+ شروط الإنتاج أو ظروف التواصل[4].

فالخطاب منطوق أو فعل كلامي يستلزم إنتاجه تهيئة جملة من الظروف الداخلية أو الخارجية ويقتضي وجود مرسل ومتلق للرسالة، هدف الأول التأثير على الثاني بطريقة ما، وبالمقابل يتعلق النص بما هو مكتوب، وهذا ما أكده رولان بارت" إذ رأى أن النص لا يستطيع أن يتواجد إلا عبر الخطاب."[5]

الاتجاه الثاني: وهو خلاف الأول إذ يرى أن النص أعم من الخطاب، وأشمل منه، فالخطاب لا يكون إلا منطوقا ، والنص يمكن أن يكون مكتوبا أو منطوقا، وممن يؤيد هذا التصور سعيد يقطين

---

[1] – سعيد حسين بحيري، علم لغة النص ، ص116.

[2] – ينظر سعيد يقطين ، من النص إلى النص المترابط ، مجلة عالم الفكر، المجلس الوطني ، الكويت ، المجلد 32. العدد 2أكتوبر – ديسمبر 2003، ص75.

[3] – محمد الأخضر الصبيحي ، مدخل إلى علم النص ومجالات تطبيقه ، منشورات الاختلاف الجزائر ، الدار العربية للعلوم ناشرون ، بيروت لبنان ، ط1 ، 2008، ص73.

[4] – ينظر توفيق قريرة ، التعامل مع بنية الخطاب وبنية النص ، مجلة عالم الفكر، المجلس الوطني ، الكويت ، المجلد 32 العدد2 اكتوبر ديسمبر 2003 ، ص 183-184.

[5] –ينظر ليندة قياس ، لسانيات النص بين النظرية والتطبيق، مكتبة الآداب، القاهرة، ط1، 2009 ، ص44.

الذي يرى ضرورة الاعتناء بالنص بوصفه عنصرا مؤولا للدلالة، ويمثل أساس الاهتمام بجوانب أخرى تتعدى الراوي إلى الكاتب ،والمرور إلى القارئ ،والبنيات السردية إلى الدلالية، و صيغ الخطاب إلى بنيات النص، ويعد انفتاح النص أساس ذلك التمييز لكونه سمح بالحديث عن التناص من خلال التمييز بين البنيات السردية عبر تعريف أوسع للنص لأنه أشمل من الخطاب[1].

الاتجاه الثالث: ويقوم على أساس أن النص والخطاب شيء واحد ولا فرق بينهما، فالنص هو الخطاب والخطاب هو النص، فأغلب البنيويين ولاسيما جيرار جينت لا يضعون حدودا فارقة بين النص والخطاب، وينظر دارسوا السرديات إليهما على أنهما شيء واحد إذ يركزون على "البعد النحوي" أو ما يحدد سردية العمل السردي ولو يولوا اهتماما للبعد الدلالي[2].

وعلى هذا النحو شدد معظم علماء النص المحدثون على ضرورة أن تمتد دراسة النص في علم النص على دراسة جانبين مهمين هما النص والسياق الذي يرد فيه[3]، فالنص والخطاب يحملان مفهوما واحدا ، يقول روبرت دي بوجراند: "ينبغي للنص أن يتصل بموقف يكون فيه تتفاعل فيه مجموعة من المرتكزات، والتوقعات، والمعارف، وهذه البيئة الشاسعة تسمى سياق الموقف "context"[4] ويتفق روبرت دي بوجراند مع علماء تحليل الخطاب وفي مقدمتهم كل من هاليداي وحسن رقية فقد نقل عنهما القول:" إن النص لا يعرف فقط بأنه توالي أو تسلسل عدد من الجمل- وهذا ليس حتميا-ولا بأنه وحدة لغوية تتجاوز مستوى الجملة وإنما يعرف بأنه وحدة لغوية في الاستعمال وهو ما يقتضي في نظرهما أن تأخذ بعين الاعتبار ارتباط الخطاب بسياقه"[5].

من هنا نخلص إلى أن علماء النص يؤكدون على ضرورة دراسة النص مقترنا بسياقه، ونجد هذا التأكيد يستند عند علماء الخطاب على السياق، وضرورة مراعاته في تحليل الخطاب.

---

[1] – سعيد يقطين ، من النص إلى النص المترابط ، ص75.

[2] – المرجع نفسه ، ص 76.

[3] – محمد الأخضر الصبيحي، مدخل إلى علم النص ومجالات تطبيقه ، ص74.

[4] – روبرت دي بوجراند ، النص والخطاب والإجراء ، ص91.

[5] – محمد الأخضر الصبيحي ، مدخل إلى علم النص ، ص75.

4- مفهوم نحو النص:

يعد مصطلح النص من المصطلحات التي وضعت لنفسها هدفا يتمثل في الوصف والدراسة اللغوية للأبنية النصية[1] يشترك معه أيضا في تحقيق هذا الهدف بعض المصطلحات التي تعنى بذلك أيضا وهي :علم النص، علم اللغة النصي ، نظرية النص، وإن كان مصطلح نحو النص أكثر اقترابا من تحقيق الهدف، وتحقيق صور التماسك والترابط النصي.

وقد عرفه جاك ريتشاردز (J.Richards) بأنه فرع من فروع علم اللغة يهتم بدراسة النصوص المنطوقة، والمكتوبة على حد سواء، مؤكدا الكيفية التي انتظمت بها عن أجزاء هذه النصوص وارتبطت فيما بينها لتخبر عن الكل المفيد[2].

- أما نيلز (Nils) فيعرفه بأنه دراسة الأدوات اللغوية التي تحقق صور التماسك النصي (الشكلي والدلالي) مع مراعاة السياق وخلفية المتلقي المعرفية للنص[3].

- ويعرفه صبحي ابراهيم الفقي بقوله: " هو ذلك النوع من فروع علم اللغة الذي يهتم بدراسة النص باعتباره الوحدة اللغوية الكبرى، وذلك بدراسة جوانب عديدة أهمها الترابط والتماسك ووسائله وأنواعه والإحالة المرجعية بأنواعها والسياق النصي ودور المشاركين في النص(المرسل والمستقبل) وهذه الدراسة تتضمن النص المنطوق والمكتوب على حد سواء[4].

ويعرفه سعيد حسن بحيري فيقول :" نحو النص يراعي في وصفه وتحليلاته عناصر أخرى لم توضع في الاعتبار من قبل، ويلجأ في تفسيراته إلى قواعد دلالية ومنطقية إلى جوار القواعد التركيبية ويحاول أن يقدم سياقات كلية، ودقيقة للأبنية النصية، وقواعد ترابطها، وبعبارة موجزة قد حددت للنص مهام بعينها لا يكمن انجازها بدقة إذا التزم حد الجملة"[5].

---

[1] - ينظر أحمد عفيفي ، نحو النص ، اتجاه جديد في الدرس النحوي ، ص 31.

[2] - ينظر صبحي ابراهيم الفقي ، علم اللغة النصي بين النظرية والتطبيق ، ص35

[3] - صبحي ابراهيم الفقي ، المرجع السابق ، نفس الصفحة.

[4] - المرجع نفسه، ص36.

[5] - سعيد حسن بحيري ، علم لغة النص ، ص99.

من خلال هذه التعاريف التي أوردناها يتضح لنا أنها تتفق تقريبا على أن هذا العلم كفرع من علم اللغة يدرس لغة الأبنية النصية سواء كانت منطوقة أو مكتوبة، باعتبارها أكبر وحدة لسانية تتجلى مهامه في دراسة العناصر التي تؤدي إلى تماسك النص وترابطه مستعينا بأدوات شكلية ودلالية وتداولية وكل الخواص التي يمكن أن تعطي عرضا لمكونات النظام أو البناء المتميز.

وعلى الرغم من أن تعريفات نحو النص لم تجد خلافات حولها بالقدر الذي نلحظه في استعمال المصطلح في حد ذاته إذ لم يلق التوحيد من جانبين سواء من قبل منظريه أو عند المترجمين. حيث نجد درسلر يستعمل علم دلالة النص وعلم النص والتداولية النصية، في حين نجد هارفيج يستخدم Textologie للدلالة على الاتجاه اللغوي، بينما يرى سوينسكي أن المصطلح الأنسب والذي يعتبره جامعا لكل البحوث التي لها علاقة بالنص هو مصطلح لسانيات النص Text linguistic، وتستعمل جوليا كريستفا مصطلح علم النص.

أما عند المترجمين والدارسين العرب فقد استعمل علي خليل محمد، وسعيد حسن بحيري وإلهام ابو غزالة مصطلح "علم النص"، واستعمل صبحي ابراهيم الفقي مصطلح "علم اللغة النصي" واستعمل صلاح فضل، وحمدي عبد المجيد "علم النص"، بينما استعمل ابراهيم خليل وأحمد عفيفي مصطلح نحو النص"، أما تمام حسان ،ومحمد خطابي، وبشير إبرير ونعمان بوقرة، ومعظم المغاربة يستعملون مصطلح لسانيات النص كتعبير منهم على الدراسة العلمية اللغوية للنصوص، وهو تعبير من أشهر مصطلحات هذا العلم.

5- أنماط النصوص:

إن قضية التصنيف النوعي للنصوص من القضايا الأساسية التي ينشغل بها علم النص ولكنها بحسب علماء النص قضية جد معقدة وشائكة[1] لسببين اثنين أولهما العدد الهائل من النصوص المتداولة التي لا تكاد تخضع للحصر ، ومنها المحادثات اليومية، الأحاديث العلاجية، المواد الصحفية، الحكايات

[1] - سعيد حسن بحيري ، المرجع السابق ، ص144.

والقصص والقصائد ونصوص الدعاية والخطب وإرشادات الاستعمال.... وما أشبه[1]. إن علم النص يفيد -بحكم اتساعه- في دراسة النصوص بجميع أنواعها، بحكم ما يقدمه من أسس ومفاهيم وانجازات يفيد في دراسة أو تحليل الخطاب القانوني، والخطاب السياسي، والخطاب الفلسفي والخطاب التعليمي والخطاب الأدبي وغيرها من أنواع الخطاب[2].

أما السبب الثاني الذي يعيق عملية التصنيف، فهو أن النص الواحد مهما كان نوعه أو وصفه يندر أن يكون متجانسا، فغالبا ما يشتمل على مقاطع مختلفة تتراوح بين السرد والوصف والشرح[3].

ويسعى علم النص إلى وضع معايير أكثر دقة لتصنيف النصوص والخطابات المختلفة بالإفادة من المحاولات السابقة ولا سيما تصنيف رومان جاكبسون الذي قام على أساس وظيفي تواصلي، وقد ركز فيه على الوظيفة اللغوية المهيمنة على النص فتصنيف النصوص عنده بحسب الوظيفة الأكثر بروزا فيها[4].

ولما انتهى جاكبسون من تصنيفه الوظيفي التواصلي أشار إلى التداخل الذي يحصل بين هذه الوظائف في أثناء الكلام. وهي النتيجة- نفسها تقريبا- التي انتهى إليها جون ميشال آدم .JM Adam (1991) الذي رأى أن أنواع النصوص غير متجانسة إطلاقا، ويتجلى انعدام تجانسها في الفقرة الواحدة، بل أحيانا في الجملة الواحدة، للتداخل بين الوظائف اللغوية في النصوص، لذلك اقترح بعض التعديل ليصبح التصنيف:

- نصوص يغلب عليها الطابع الحجاجي.
- نصوص يغلب عليها الطابع الإعلامي الإخباري.

---

[1] -تون .أ.فان دايك ، علم النص مدخل متداخل الاختصاصات ، ترجمة وتعليق سعيد حسين بحيري ، دار القاهرة مصر ط2 ، 2005، ص11.

[2] - جميل عبد المجيد حسين ، علم النص أسسه المعرفية وتجلياته النقدية ، مجلة عالم الفكر، المجلس الوطني ،الكويت المجلد32 العدد 2 ، أكتوبر-ديسمبر 2003 ، ص142.

[3] - محمد الأخضر الصبيحي ، مدخل إلى علم النص ، ص 105.

[4] - المرجع نفسه ، ص111.

- نصوص يغلب عليها الطابع الوصفي.

- نصوص يغلب عليها الطابع السردي[1].

واتخذ دي بوجراند من تشكيلة المفاهيم والعلاقات التي يستند إليها ظاهر النص، معيارا أساسيا من معايير التصنيف النوعي للنصوص، إذا تختلف الخصائص الغالبة على هذا العالم باختلاف أنماط النص، وقد أوضح ذلك بالتطبيق على الأقسام التقليدية للنصوص: النصوص الوصفية، نصوص القصص، النصوص الجدلية، النصوص الأدبية، النصوص العلمية، النصوص التعليمية، نصوص المحادثة.

وفيما يخص عالم النص الأدبي رأى دي بوجراند أن هذا العالم مفارق للعالم الواقع، ويتم فيه إعادة لتنظيم العلاقات فيما بين المفاهيم والأحداث أو المواقف الموجودة في عالم الواقع، وهو أمر يقتضي إجراءات معينة على مستوى كل من الإنتاج والتلقي"[2].

إن لتحديد أنواع النصوص فوائد عديدة، يأتي في مقدمتها فهم النص والوقوف على مظاهر الإبداع فيه، ويمكن المتلقي من وضع استراتيجيات معينة للقراءة بحسب طبيعة كل نوع وفي الميدان التعليمي فإنه يساعد على بناء استراتيجيات تعليمية لتدريس مادة النصوص على المستويين القرائي والكتابي معا.

6- معايير النصية (التماسك النصي):

علم النص هو الخطوات الأخيرة التي خطاها علم اللغة في مساره العلمي المنضبط فبعد أن كانت النصوص بصورتها التامة أو الكاملة بعيدة عن مرمى الدراسات اللغوية، أصبحت -وبفضل علم اللغة الذي صار في الفكر الغربي علما قائما بذاته- محط اهتمام[3]، فعلم النص ينطلق من النص وينظر إليه على أنه وحدة كبرى، ويبحث في كيفية ترابط أجزائه وبم تترابط؟ بالوسائل الشكلية أم

[1] - محمد الأخضر الصبيحي ، المرجع السابق ، ص 113.

[2] - جميل عبد المجيد حسين ، علم النص أسسه المعرفية وتجلياته النقدية ، ص 144.

[3] -ينظر مقدمة سليمان العطار لكتاب عزة محمد شبل ، علم لغة النص النظرية والتطبيق ، مطبعة الآداب ، القاهرة ط 1 2007.

بروابط معنوية؟ ثم ما سمات النصية؟ وما مقومات النص التي تفرق بين التي تفرق بين النص واللانص[1]؟

يعد اللغوي الأمريكي روبرت دي بوجراند من أوائل علماء علم لغة النص الذين حاولوا أن يحددوا معايير النصية لتأتي شاملة لكل تعريفات النص على اختلافها، وقد ضمنها في كتابه الموسوم بـــ: النص والخطاب والإجراء "text,Discourse and process" الذي نشر عام 1980[2]، ثم عاد دي بوجراند مرة أخرى ليقدم هذه المعايير التي يتكون بها الكلام نصا مع زميله ولفجانج درسلر في كتابهما: مدخل إلى علم لغة النص الذي نشر عام 1981، ودرج الباحثون على نسبة تلك المعايير إليهما معا[3]، ومنهم سعد مصلوح، غير أن هناك من يرى أن تنسب هذه المعايير لـــ روبرت دي بوجراند فقط لأن كتابه " النص والخطاب والإجراء يسبق كتابه مع ولفجانج درسلر وهذا هو الحق[4].

أما المعايير السبعة فهي[5]:

1-السبك.

2-الحبك.

3-القصدية.

4- التقبلية.

5-الإعلامية.

6-المقامية.

7- التناص .

---

[1] – ليندة قياس ، لسانيات النص النظرية والتطبيق ، ص9

[2] – روبرت دي بوجراند ، النص والخطاب والإجراء ، ص 21.

[3] – إلهام ابو غزالة وعلي خليل حمد ، مدخل إلى علم لغة النص ، تطبيقات لنظرية روبرت دي بوجراند ولفجانج درسلر الهيأة المصرية العامة للكتاب ، 1999، ص21.

[4] –ينظر أحمد عفيفي ، نحو النص اتجاه جديد في الدرس النحوي ، ص75، الهامش.

[5] –ينظر روبرت دي بوجراند ، النص والخطاب والإجراء ، ص 103-104-105.

وصنّف روبرت دي بوجراند هذه المعايير إلى معيارين تبدو لهما صلة وثيقة بالنص وهما معيارا " السبك والحبك"، واثنان نفسيان وهما معيارا "المقامية و التناص" وترك المعيارين المتصلين بمنتج النص ومتلقيه وهما " القصدية والتقبلية" من دون أن يصنفهما ، وترك أيضا الإعلامية لتقدير المنتج والمتلقي[1].

واستند سعد مصلوح فيما يبدو إلى التصنيف السابق مع شيء من التحوير، فقد صنّف المعايير السبعة إلى[2]:

1-مايتصل بالنص ذاته وهما معيارا السبك والحبك.

2- ما يتصل بمستعملي النص منتجا ومتلقي وهما معيارا "القصدية والتقبلية".

3- مايتصل بالسياق المحيط بالنص وهي المعايير الثلاثة المتبقية: الإعلامية، المقامية والتناص.

وهذا التصنيف هو المفضل لهذا البحث لوجاهته، وموضوعيته؛ لأن معياري" السبك والحبك" يمثلان صلب النص. فالأول منهما يختص بدراسة الروابط اللفظية في ظاهر النص؛ أي سطحه والثاني يختص بدراسة الروابط المعنوية الدلالية في عالم النص؛ أي باطن النص، أما معيارا "القصدية والتقبلية" فتتجلى فيهما العلاقة التواصلية بين منتج النص ومتلقيه، وترتبط المعايير الأخرى بالسياق الذي تولد فيه النص.

وتجدر الإشارة هنا إلى أن هذا التصنيف أو غيره إنما هو تصنيف منهجي اقتضته طبيعة التحليل النصي في الدراسات النصية.

1-6 ما يختص بالنص ذاته(معيارا السبك والحبك):

أولا: السبك: cohesion

يتحقق هذا المعيار عند روبرت دي بوجراند بوساطة الترابط الوصفي القائم على النحو في بنيته السطحية حيث المساحة للجمل والتراكيب والتكرار والإحالات والحذف والروابط، وهو بذلك

[1] – روبرت دي بوجراند ، المرجع السابق ، ص106

[2] – سعد مصلوح ، نحو أجرومية للنص الشعري ، بحث منشور في فصول مجلة تصدر عن الهيأة المصرية للكتاب ، المجلد العاشر، العددان الأول والثاني ، يوليو 1991 ، ص 104.

يشتمل على التكرير عند شارول، ومبدأ الهيأة عند كرايس، إنّه المنظور اللساني الوصفي-بحسب ما يراه- محمد خطابي القائم على الاتساق[1]، ويحدد سعد مصلوح السّبك بأنه يختص بالوسائل التي تتحقق بها الاستمرارية في ظاهر النص"Surface texte" ونعني بظاهر النص: الأحداث اللغوية التي ننطق بها أو نسمعها في تعاقبها الزمني، والتي نخطها أو نراها بما هي كم متصل على صفحة الورق، وهذه الأحداث أو المكونات تنتظم بعضها مع بعض تبعا للمباني النحوية، ولكنها لا تشكل نصا إلا إذا تحقق لها من وسائل السبك يعني:(الكيفية التي تتم بها ربط العناصر اللغوية على مستوى البنية السطحية-في النص- بحيث يؤدي السابق منها إلى اللاّحق)[2].

ويبيّن سعد مصلوح الدّرجات التي يتحقق فيها الاعتماد النّحوي بقوله:<< ويتحقّق الاعتماد النّحوي في شبكة هرمية ومتداخلة من الأنواع هي:

- الاعتماد في الجملة.
- الاعتماد فيما بين الجمل.
- الاعتماد في الفقرة أو المقطوعة.
- الاعتماد فيما بين الفقرات أو المقطوعات.
- الاعتماد في جملة النص[3].

وينقل سعد مصلوح عن دي بوجراند ودرسلر أن الاعتماد النّحوي(يأتي في مستويات صوتية وصرفية وتركيبية ومعجمية ودلالية، كما يتخذ أشكالا من التكرار الخالص والتكرار الجزئي وشبه التكرار وتوازي المباني وتوازي التعبيرين والإسقاط والاستدلال وعلاقات الزمن وأدوات الربط بأنواعها المختلفة)[4].وبهذا الشأن أوضح الدكتور "صلاح فضل" شيئا مهما وهو التماسك (السبك) الذي يمثل خصيصة نحوية للخطاب تعتمد على علاقة كل جملة بالجملة الأخرى وهو

[1] - أحمد مداس. لسانيات النص، نحو منهج لتحليل الخطاب الشعري. عالم الكتب الحديث ، إربد ، الأردن، ط1 2006. ص83

[2] - ليندة قياس. لسانيات النص النظرية والتطبيق ، ص23

[3] - سعد مصلوح ، نحو أجرومية للنص الشعري ، ص154

[4] - المرجع نفسه ، ص157.

ينشأ غالبا عن طريق الأدوات التي تظهر في النص مباشرة كأدوات العطف والوصل، والترقيم وأسماء الإشارة، وأدوات التعريف، والأسماء الموصولة، وغيرها[1].

وقد ذكر هاليداي وحسن رقية في كتابهما Cohésion in English أن جزءا من السبك يتحقق عبر النحو، وجزء آخر عبر المفردات، وعليه فقد رأى أن السبك ينقسم إلى قسمين هما: "**السبك النحوي**"Grammatical Cohésion، و"**السبك المعجمي**"[2]Lexical Cohésion وأضاف بعض الباحثين قسما ثالثا هو "**السبك الصوتي**"، الذي أفاده من توقف روبرت دي بوجراند أمام مصطلح "التنغيم" الذي عدّه من المحاور الصوتية الرئيسية لمصطلح السبك[3].

أ/ السبك النحوي:

ويعدّ المظهر الأول من مظاهر السبك في النص، ويتحقق من خلال الوسائل اللغوية التي تربط عناصر النص، وهذا ما دعا بعض الباحثين إلى أن يقصر علم النحو على دراسة الوسائل اللغوية المتحققة نصيّا والعلاقات بينهما[4]، وأوضح محمد خطابي " فكرة التماسك النصي من خلال الإشارة إلى أدوات السبك التي تكلم عليها كل من رقية حسن وهاليداي ومنها:

1-**الإحالة بنوعيها:** النصية ، وتتم بواسطة الضمائر وأسماء الإشارة، الاسم الموصول وهذه الإحالة تتفرع إلى: إحالة قبلية يشير العنصر المحيل إلى عنصر متقدم عليه وهي الأكثر شيوعا ، وإحالة بعدية وفيها يشير العنصر المحيل إلى عنصر آخر يلحقه[5]، وبتعبير آخر عن الإحالة النصية هي علاقة

---

[1] – ينظر صلاح فضل ، بلاغة الخطاب وعلم النص ، عالم المعرفة ، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، دط 1992 ص261-263.

[2] - جمال عبد المجيد ، البديع بين البلاغة العربية واللسانيات النصية ، الهيئة المصرية العامة للكتاب، مصر، دط 2006 ص 77.

[3] - حسام أحمد فرج ، نظرية علم النص رؤية منهجية في بناء النص النثري ، مكتبة الآداب ، القاهرة ط1، 2007 ص 83 116.

[4] – زتيسلاف وأوزنياك ، مدخل إلى علم النص (مشكلات بناء النص) ، ترجمه وعلق عليه سعيد حسن بحيري ، مؤسسة المختار. القاهرة ، ط 2، 2010 ، ص69.

[5] – محمد خطابي ، لسانيات النص مدخل إلى انسجام الخطاب ، المركز الثقافي العربي ، الدار البيضاء ، المغرب، ط2، 2006 ص17.

قائمة بين الأسماء والمسمّيات وهي تعني العملية التي بمقتضاها تحيل اللفظة المستعملة إلى لفظة متقدمة عليها أو متأخرة عنها والعناصر المحيلة كيفما كان نوعها لا تكتفي بذاتها من حيث التأويل، ومن صور الإحالة :

- استعمال الضمير ليعود على اسم سابق أو لاحق بدلا من تكرار الاسم نفسه، ويؤدي ذلك إلى ضمان وحدة النص في ضوء ترابط جمله[1].

والنوع الآخر من الإحالة هي الإحالة المقامية أي الإحالة إلى السياق الخارجي[2] فهي إحالة خارجية، وفيها يحيل عنصر في النص إلى شيء خارج النص، ولا تتدخل تلك الإحالة في إطار السبك، وإنما ننظر إليها في إطار سياق الموقف الخاص بالنص[3].

وذهب هاليداي ورقية حسن إلى أن الإحالة المقامية تسهم في خلق النص، لكونها تربط اللغة بسياق المقام، إلا أنها لا تسهم في اتساقه على نحو مباشر، في حين تقوم الإحالة النصية بدور فعال في سبك النص، لذا يتخذها المؤلفان معيارا للإحالة، ومن ثم يوليانها أهمية بالغة وقد وضع الباحثان مخططا يوضح تفسير الإحالة[4].

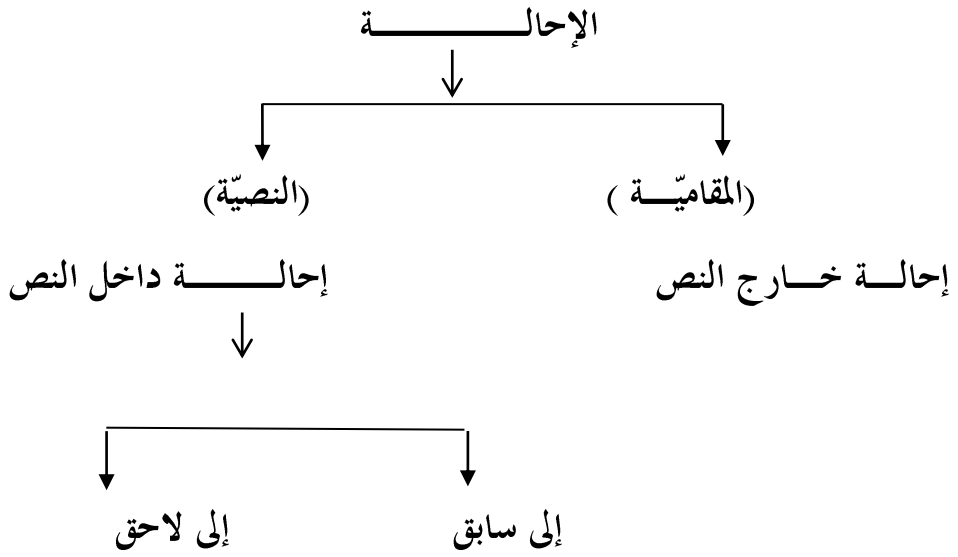
[1] - نعمان بوقرة ، المصطلحات الأساسية في لسانيات النص وتحليل الخطاب ، عالم الكتب الحديث ، إربد ، ط1 2009 ص81-82.

[2] - ينظر ابراهيم خليل ، في نظرية الأدب وعلم النص ، منشورات الاختلاف ، الجزائر ، الدار العربية للعلوم ناشرون بيروت ، لبنان ، ط1 ، 2010 ، ص 300.

[3] - محمد خطابي ، لسانيات النص مدخل إلى انسجام الخطاب ، ص17.

[4] - المرجع نفسه ، نفس الصفحة.

شكل رقم (1) تمثيل مكونات الإحالة



2-الاستبدال :

هو عملية تتم داخل النص إنه تعويض عنصر بعنصر آخر[1]، وبذلك يعدّ الاستبدال وسيلة من وسائل السبك توظف على المستوى النحوي والمعجمي، بين كلمات أو عبارات في إطار النص وأشار محمد خطابي إلى أن ثمة فرقا بين الإحالة والاستبدال، هو أن العلاقة بين عنصري الإحالة-المحيل والمحيل إليه- هي علاقة تطابق، والعلاقة بين عنصري الاستبدال - المستبدل والمستبدل إليه- علاقة تقابل تقتضي إعادة التحديد والاستبعاد، ويسوق مثالا لتوضيح علاقة التقابل والمقصود من الاستبعاد، الجملة الآتية:

My axe is to blunt. I must got a shaper one ومعنى الجملة -التي تتكون من جملتين – ((فأسي غير حادة، يجب أن أحصل على واحدة أكثر حدة))، ويتجلى التقابل بين الوصفين- Blunt غير حاد، و أكثر حدة shaper ، فالوصفان مختلفان وعن هذا الاختلاف ينتج التقابل مما أدى إلى إعادة التحديد-تحديد الفأس- الذي ترتّب عليه الاستبعاد-أي استبعاد وصف وإحلال وصف آخر محله-مع ملاحظة- أن الشيء المستبدل-الفأس الحادة- في الجملة الثانية

[1]- محمد خطابي ، المرجع السابق ، ص19.

ترتبط بعلاقة التقابل مع المستبدل منه (الفأس غير الحادة) في الجملة الأولى، وبناءا عليه يتضح أن العلاقة الاستبدالية لا تقوم على التطابق وإنما على التقابل والاختلاف[1].

3-**الحذف**: وينقل محمد خطابي عن هاليداي وحسن رقية ما معناه أن الحذف وسيلة من وسائل السبك وتوظف داخل النص، وفي أغلب الأمثلة التي يقع فيها الحذف يلحظ أن المحذوف يرتبط عادة بعلاقة قبلية مع العناصر اللغوية التي تسبقه[2]، وعدّ الحذف من القضايا المهمة التي عالجتها البحوث النحوية والبلاغية الأسلوبية بوصفه انحرافا عن المستوى التعبيري الاعتيادي، ويستمد الحذف أهميته من حيث أنه لا يورد المتوقع من الألفاظ، ومن ثم يفجّر في ذهن المتلقي شحنة توقظ ذهنه وتجعله يفكر فيما هو مقصود[3]، ويلحظ الباحثون أنّ أهمية دور الحذف تعظم وتكبر بما توفره من ترابط بين الجمل ضمن الخطاب أو النص[4].

وأخيرا يمكن الإشارة إلى أن الحذف بوصفه وسيلة من وسائل السبك يختلف عن الاستبدال إذ أن الاستبدال يتضمن تعويض عنصر لغوي في النص بعنصر آخر، بينما الأمر على خلاف هذا في الحذف إذ لا يحل محل المحذوف أي شيء، فنجد في الجملة التي يقع فيها الحذف فراغا بنيويا يهتدي المتلقي إلى ملئه اعتمادا على ما يرد في النص أو الخطاب، ولذلك وصف الحذف بأنه استبدال صفري[5].

4-**الوصل**:

يعد عند هاليداي ورقية حسن وسيلة من وسائل السبك، والمقصود بالوصل-بحسب هاليداي ورقية حسن- أنه تحديد للطريقة التي يترابط بها اللاحق مع السابق بشكل منتظم[6]، ويوضح محمد خطابي هذا التعريف بالقول: معنى هذا أنّ النص يشتمل على جمل أو متتاليات من متعاقبة خطيا

---

[1] - محمد خطابي ، المرجع السابق، ص 19-20-21 .

[2] - ينظر المرجع نفسه ، ص21 .

[3] - ينظر نعمان بوقرة ، المصطلحات الأساسية في لسانيات النص وتحليل الخطاب ، ص106.

[4] - ينظر محمد خطابي ، لسانيات النص مدخل إلى انسجام الخطاب ، ص22.

[5] - ينظر المرجع نفسه ، ص21.

[6] - المرجع نفسه ، ص23.

ولكي تدرك وحدة متماسكة فإنها تحتاج إلى عناصر رابطة متنوعة تصل بين أجزاء النص[1]، وأشهر أدوات الوصل أو الربط حروف العطف، يقول روبرت دي بوجراند: سوف ألقي نظرة على أربعة أنواع من الربط هي:

- مطلق الجمع: يربط بين صورتين أو أكثر من صور المعلومات بالجمع بينهما، ويمكن استعمال الواو في هذا النوع.

2- التخيير: يربط بين صورتين متماثلتين من حيث المحتوى، ويقع الاختيار على محتوى واحد وتستعمل الأداة "أو" في هذا النوع.

3- الاستدراك: ويضم صورتين من صور المعلومات بينهما علاقة تعارض، ويمكن استعمال الأدوات: لكن ،بل.

4- التفريع: ويشير هذا النوع من الوصل إلى العلاقة بين صورتين بينهما حالة تدرج وتحقق إحداهما تتوقّف على تحقق الأخرى، ويستعمل لذلك أدوات منها: لأنّ، مادام، من حيث ولهذا[2].

ويلحظ إلى أن أنواع الوصل المذكورة آنفا تؤدي وظائف متماثلة، ولكن معانيها داخل النص مختلفة، فقد يعني الوصل تارة معلومات مضافة إلى معلومات سابقة، وتارة معلومات مغايرة للسابقة، أو معلومات تمثل نتيجة مترتبة عن معلومات سابقة-سبب- تارة ثالثة إلى غير ذلك من المعاني، ولأن وظيفة الوصل هي جعل الجمل المكونة للنص مترابطة متماسكة ، فإنه لا محالة يعد وسيلة مهمة من وسائل السبك في النص أو الخطاب[3].

بـــ-السبك المعجمي: هو المظهر الثاني من مظاهر السبك، ولكن نتكلم -هنا- عن وسائل نحوية للربط بين عناصر النص مثلما جرى الكلام عليها في "السبك النحوي"، وينقسم السبك

[1] - محمد خطابي ، المرجع السابق ، نفس الصفحة .

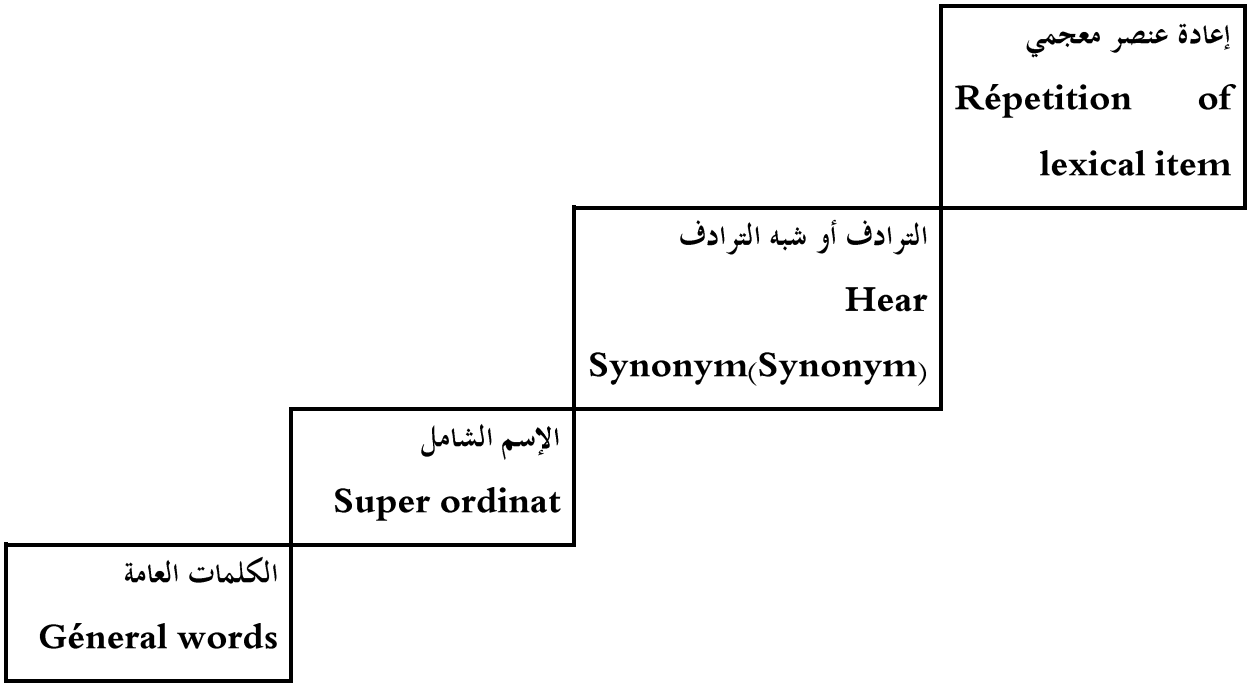
[2] - ينظر روبرت دي بوجراند ، النص والخطاب والإجراء ، ص346-347.

[3] - ينظر محمد خطابي، لسانيات النص ، ص24.

المعجمي في نظر هاليداي ورقية حسن إلى نوعين هما: التكرار Reiteration والتضامCollocation[1].

أ-التكرار: وسيلة من وسائل السبك، وربما الأكثر شيوعا منها، ذلك بأن له أنماطا عديدة وأنواع التكرار عند هاليداي وحسن رقية تمثل سلّما يتكون من أربع درجات يصوّرها المخطط التالي:

شكل رقم (2) أنواع التكرار



1/إعادة العنصر المعجمي: ويقصد به التكرار التام-المحض-أي تكرار الكلمة في النص أكثر من مرة بلا تغيير.

2/ تكرار المعنى واللفظ مختلف: ويشتمل الترادف، وشبه الترادف.

3/**تكرار الإسم الشامل:** وهو اسم يحمل معنى مشتركا بين عدة أسماء، فيكون شاملا لها مثل الأسماء: الناس، الشخص، الرجل، الولد، البنت، الطفل، فهذه الأسماء يشملها اسم الانسان.

4/تكرار الكلمات العامة: وهي تقترب في معناها-إلى حدما- من درجة الاسم الشامل إذ هي كلمات فيها من العموم والشمول ما يتسع بدرجة أكبر من الشمول في الاسم الشامل ويسوق

[1] - ينظر محمد خطابي، المرجع السابق ، ص24.

هاليداي ورقية حسن مثالا ترجمته العربية-بحسب بعض الباحثين- (رأى هنري أن يستثمر أمواله في مزرعة ألبان، أنا لا أدري ما الذي أوحى إليه الفكرة) فكلمة الفكرة كلمة عامة وقد أحالت هنا إلى ما رأى هنري في الجملة الأولى[1].

ب/ التضام: ويقصد به التضام المعجمي لأن هناك التضام النحوي، ولتحديد التضام بكونه معجميا فائدة ظاهرة في علم لغة النص، إذ ترجم Cohesion إلى التضام في بعض الكتب[2].

وقد وردت في ترجمة المصطلح Collocation إلى اللغة العربية فضلا عن التضام-عند محمد خطابي-ترجمة أخرى هي المصاحبة المعجمية- عند جميل عبد المجيد حسين[3]- وعلى أية حال فهو مصطلح أورده هاليداي ورقية حسن في كتابهما Cohesion in english ونقل عنهما محمد خطابي في تحديده إذ هو توارد زوج من الكلمات بالفعل أو بالقوة نظرا لارتباطهما بحكم هذه العلاقة أو تلك[4] ، وبهذا الشأن ساق هاليداي ورقية حسن المثال التالي:

لماذا يتولى هذا الولد طوال الوقت؟ البنات لا تتولى فكلمة(البنات) في المثال المذكورة آنفا ليس لها المرجع الذي لكلمة(الولد) في الجملة الأولى، ومن ثم ليس بينهما علاقة تكرار معجمي، ومع هذا تبدوا هاتان الجملتان منسبكتين، فما الفاعل في هذا السبك؟

الفاعل -بحسب ما ذكر هاليداي ورقية حسن- هو وجود علاقة معجمية بين لفظي(الولد) و(البنات) وهذه العلاقة هي علاقة التضاد[5]، ويدل على أن ثمة أزواج من الألفاظ متصاحبة دوما بمعنى أن ذكر أحدهما يستدعي ذكر الآخر، وهذا يسمى بالمصاحبة المعجمية التي يعرفها بعض الباحثين الغربيين بأنها" الارتباط الاعتيادي لكلمة ما، في لغة ما، بكلمات أخرى معينة"، أو هي:

---

[1] - ينظر جمال عبد المجيد ، البديع بين البلاغة العربية واللسانيات النصية، ص 79-83.

[2] – ينظر عبد الكريم بن جمعان ، إشكالات النص، دراسة لسانية نصية ، النادي الأدبي بالرياض والمركز الثقافي العربي بيروت ، ط1، 2009 ، ص366.

[3] – ينظر محمد خطابي ، لسانيات النص ، ص25، وينظر عبد المجيد حسين، علم النص أسسه المعرفية وتجلياته النقدية ، ص 146.

[4] – المرجع نفسه ، ص25.

[5] – جمال عبد المجيد ، البديع بين البلاغة العربية واللسانيات النصية ، ص107.

استعمال وحدتين معجميتين منفصلتين، استعمالهما عادة مرتبطتين الواحدة بالأخرى[1] ومثالهما: الليل والنهار، والشمس والقمر ، والقوس، والسهم، والشعر والشاعر[2]، وقد تتسع المصاحبة المعجمية لتشمل ما يتجاوز زوجا من الكلمات ومثال ذلك: شعر/أدب/قارئ/كاتب/أسلوب وهذه المصاحبات المعجمية –بحسب هاليداي ورقية حسن–تعد وسيلة من وسائل السبك حيث تظهر في جمل متجاورة[3].

وفي ضوء ما تقدم يمكن تقسيم التضام المعجمي على الأقسام التالية[4]:

– التضام بجميع درجاته سواء أكان بين الكلمتين تضاد كامل، مثل : ولد/بنت، أم كان بينهما تخالف وتناقض مثل: أحب /أكره، أو كان بينهما تعاكس مثل : أمر /طاع.

– الدخول في سلسلة مرتبة مثل :السبت ، الأحد، الاثنين ، الثلاثاء،....

– علاقة الكل–الجزء، أو الجزء–الكل مثل: بيت/نافذة/باب.

– الإندراج في قسم عام مثل :طاولة،كرسي، وقد يتسع التضام ليشمل مجموعة من الكلمات لا زوجا واحدا مثل: شعر/ أدب/ كاتب/ قارئ/ أسلوب.

جـــ–السبك الصوتي:

توقف روبرت دي بوجراند وزميله درسلر في كتابهما: مدخل إلى علم لغة النص أمام مصطلح التنغيم وعداه وسيلة من الوسائل الصوتية الرئيسية التي توظف مع وسائل أخرى ليتحقق مفهوم السبك النصي، وباستثناء ذلك لم يتكلم علماء لغة النص المتخصصون على عناصر صوتية أخرى ولعل تفسير ذلك–بحسب بعض الباحثين–هو أنها غير موجودة في لغاتهم، أما في لغتنا العربية فهي موجودة، وقد أفردت البلاغة العربية للسجع والجناس قسما خاصا ضمن علم البديع، ولا يخفى

[1] – أحمد مختار عمر، علم الدلالة ، عالم الكتب ، القاهرة ، ط6 ، 2006 ، ص74.

[2] – ينظر عبد المجيد حسن ، علم النص أسسه المعرفية وتجلياته النقدية ، ص146.

[3] – جمال عبد المجيد ، البديع بين البلاغة العربية واللسانيات النصية ، ص108.

[4] – عبد الكريم بن جمعان ، إشكالات النص ، ص366.

علينا ما يتوفر في عناصر البديع من بعد موسيقى وصوت يسهم في عملية تماسك النص، وعناصر البديع كلها مقصورة على اللغة العربية[1].

ثانيا :الحبك (Coherence)

يقوم هذا المعيار عند روبرت دي بوجراند على الترابط الكري أو المفهومي، الذي تحققه البنية العميقة للخطاب، وتظهر هنا عناصر منطقية مثل : السببية، والعموم، والخصوص، وغيرها وهي تعمل على تنظيم الأحداث والوقائع داخل بنية الخطاب، وعلى هذا يكون مفهوم الترابط عند روبرت دي بوجراند قد شمل مبدأ "الترابط" عند كرايس ، ومضمون "التماسك المعنوي" عند براون ويول، و"التعالق" عند شارول[2]، ويحدد سعد مصلوح الحبك في قوله:

<< أما الحبك Coherence فيختص بالاستمرارية المتحققة في عالم النص Textuel world، ونعني بها الاستمرارية الدلالية التي تتجلى في منظومة من المفاهيم Concepts والعلاقات Relations، الرابطة بين المفاهيم.>>[3]، وعليه فإن الحبك يختص برصد الترابط والاستمرارية في عالم النص، وهو يتطلب من الإجراءات ما تنشط به عناصر المعرفة لإيجاد الترابط المفهومي واسترجاعه، أو بعبارة أوضح-أنه يعني- الطرق التي تكون بها مكونات العالم النصي- المفاهيم والعلاقات- مترابطة ومبنية بعضها على بعض[4]، ويمكن تعريف "المفهوم" بأنه محتوى معرفي يمكن استرجاعه واستثارته بقدر ما من الوحدة والاتساق في الذهن، أما "العلاقات" فهي الروابط القائمة بين المفاهيم التي تتجلى معا في عالم النص[5].

ويوضح روبرت دي بوجراند ودرسلر ذلك من خلال عرضهما لإحدى أنماط العلاقات هي : علاقة السببية التي تربط بين مفهومين أو حدثين، أحدهما ناتج عن الآخر، ومثال ذلك: " سقط جاك فتحطم رأسه". فحدث السقوط سبب لحدث التحطيم، ولكن العلاقات الرابطة بين المفاهيم

---

[1] – حسام أحمد فرج ، نظرية علم النص ، رؤية منهجية في بناء النص النثري ، ص117.

[2] – أحمد مداس ، لسانيات النص نحو منهج لتحليل الخطاب الشعري ، ص83.

[3] – سعد مصلوح ، نحو أجرومية للنص الشعري ، ص154.

[4] – ينظر جميل عبد المجيد حسين ، علم النص أسسه المعرفية وتجلياته النقدية ، ص148.

[5] – إلهام أبو غزالة وعلي خليل حمد ، مدخل إلى علم لغة النص ، ص27.

قد تكون واضحة كما في المثال السابق، وقد تكون غير واضحة[1] ، وغير متمثلة بصراحة في النص أي أنّها لا تحظى باستشارة مباشرة من خلال تعبيرات ظاهرة في النص وإنما يقوم المتلقي بتزويد وإمداد ما يلزم من العلاقات لاستخراج المعنى من النص[2]. والعلاقات حلقة وصل بين المفاهيم وتحمل كل حلقة وصل نوعا من التعيين للمفهوم الذي ترتبط به.[3]

وقد جمع هذه العلاقات وعرضها عرضا جيدا-بحسب بعض الباحثين-أوجين نايدا في دراسة له وفيها يركز على عرض العلاقات الدلالية فيما بين مفهومين أو بنيتين أو حدثين، ويمكن أن تتسع لتشمل أكثر من مفهومين، وقد أحصى نايدا تسعة عشر نمطا من أنماط العلاقات الدلالية ويمكن عرض عدد منها:

– **علاقة الإضافة المتكافئة:** وتشتمل على تعبيرين متماثلين تماما، فالعلاقة الدلالية بين هذين التعبيرين هي علاقة تكافؤ لأنهما يقولان شيئا واحدا، ولكن في أشكال سطحية مختلفة وهذا ما يورده دي بوجراند ودرسلر تحت مصطلح إعادة الصياغة أي تكرار المحتوى مع تغيير التعبير[4].

وتتجلى هذه العلاقة في التكرار المعنوي حيث يكون على مستوى الجمل، وذلك مثل قولنا: لا إله إلا الله وحده لا شريك له، فقولنا لا إله إلا الله مثل قولنا وحده لا شريك له فهما في المعنى سواء وإنما تكرر القول فيه لتقرير المعنى وإثباته[5].

– **علاقة الإضافة المختلفة:** وهي أكثر تعقيدا لأنّها تتضمن بنيات متوازية لمشارك واحد أو مشاركين مختلفين[6]، وتتجلى في ضرب من ضروب المقابلة عند قدامة بن جعفر إذ تتحقق المقابلة فيه عن طريق ما يمكن تسميته توازي الأفعال أو الفعل ورد الفعل، يقول قدامة في سياق سرده لأمثلة صحة المقابلة قول الطرماح بن حكيم (الوافر):

---

[1] – جمال عبد المجيد ، البديع بين البلاغة العربية واللسانيات النصية ، ص 142.

[2] – إلهام ابو غزالة وعلي خليل حمد ، مدخل إلى علم لغة النص ، ص27.

[3] – جميل عبد المجيد حسين ، علم النص أسسه المعرفية وتجلياته النقدية ، ص149.

[4] – ينظر جمال عبد المجيد ، البديع بين البلاغة العربية واللسانيات النصية ، ص144.

[5] – المرجع نفسه ، ص138.

[6] – المرجع نفسه ، ص144.

أسرناهم وأنعمنا عليهم وأسقينا دماءهم الترابا

فما صبروا لبأس عند حرب ولا أدوا لحسن يد ثوابا.

فقد تحققت المقابلة بين فعل أو حدث ورده أنعمنا عليهم-ولا أدو لحسن يد ثوابا، وأسقينا دماءهم الترابا- فما صبروا لباس عند حرب[1].

- **العلاقة الثنائية التقابلية:** وتربط بين طرفين أو حدثين متقابلين[2] وتتجلى هذه العلاقة في فن المقابلة ففيها يأتي معنيان متوافقان أومعان متوافقة ثم يأتي ما يقابلها على الترتيب، ومنه قول الشاعر(الطويل):

فلا الجودٌ يفني المالَ والجد مقبلٌ ولا البخلٌ يُبقي المالَ والجد مدبرٌ.

ففي هذا الشاهد يتعاضد التوازي التركيبي الصوتي مع التقابل الدلالي، مما يجعل البيت مسبوكا محبوكا معا، وثمة ضروب بديعية كثيرة تتجلى فيها العلاقة التقابلية ومنها العكس والتبديل والرجوع، والقول بالموجب، وتأكيد المدح بما يشبه الذم، وتأكيد الذم بما يشبه المدح[3].

- **علاقة الإجمال-التفصيل:** وتعني إيراد معنى على سبيل الإجمال ثم تفصيله أو تفسيره أو تخصيصه[4]، وهذه العلاقة تتجلى في فن التفسير لأنه يفصل ما ابتدأ به مجملا، فالتفسير(هو أن يستوفي الشاعر شرح ما ابتدأ به مجملا، فلا يجيئ هذا إلا في أكثر من بيت واحد ، نحو قول الفرزدق:

لقد خنتَ قوما لو لجأت إليهم طريدَ دم أو حاملا ثقل مغرم

لألفيتَ منهم معطيا ومطاعنا وراءك شزرا بالوشيح المقوم.

---

[1] - جمال عبد المجيد ، المرجع السابق ، ص 149.

[2] - المرجع نفسه ، ص 145.

[3] - جلال الدين محمد بن عبد الرحمن المعروف بالخطيب القزويني. الإيضاح في علوم البلاغة. وضع حواشيه ابراهيم شمس الدين، دار الكتب العلمية ، بيروت لبنان ط1، 2003 ، ص 286 ، وينظر جمال عبد المجيد حسين . البديع بين البلاغة العربية واللسانيات النصية ص151.

[4] - جمال عبد المجيد ، البديع بين البلاغة العربية واللسانيات النصية ، ص145.

– علاقة السبب النتيجة:

وهي من العلاقات المنطقية عند أوجين نايدا[1]، وتتجلى في فن حسن التعليل الذي آثر بعض الباحثين تسميته–إذا ورد في الشعر–بعلاقة "التعليل الشعري"، وعلّل سبب إطلاقه هذه التسمية بأنه إذا جاءت هذه العلاقة في الشعر فإنها لا تقدم علة حقيقية، إنما تقدم علة تخيلية، كقول أبي تمام(الكامل):

لا تنكري عطل الكريم من الغنى فالسيل حرب للمكان العالي.

ويتضح أن علاقة التعليل الشعري ، والعلاقات الدلالية الأخرى قابلة لأن تتجاوز مستوى البيت إلى القطع، بل حتى إلى النص بتمامه[2]، ومثل هذه العلاقات وغيرها مما يحبك المفاهيم، وقد تجسدها أداة من أدوات الربط تظهر بوضوح على سطح النص[3]، وقد أشار روبرت دي بوجراند إلى أن العلاقات المذكورة آنفا يمكن في الغالب أن تقع دون التصريح بوسيلة ربط، ذلك بأن الجناس طرقا تنبئية لتنظيم المعلومات[4].

إن علماء النص يولون الحبك–التماسك الدلالي– عناية قصوى ويذكرون أنه خصيصة دلالية للخطاب، تعتمد على فهم كل جملة مكونة للنص في علاقتها بما يفهم من الجمل الأخرى[5] ويمكن أن نصوغ من هذه الخاصية الدلالية التي تقوم بين العبارات داخل النص بوصفه كلا موحدا المبدأ الآتي: "ترتبط العبارتان فيما بينهما إذا كان مدلولهما أي الظروف المنسوبة إليهما في التأويل مترابطة فيما بينها، ففي عبارة مثل: لما كان الجو حسنا، فإن القمر يدور حول الأرض؛ ليست ثمة علاقة بين "حسن الجو" و"دوران القمر"، لأن الموقف المتعلق بكل عبارة لا يدعم التعالق وفي عبارة من مثل: لو سعيد في الإسكندرية. نجح في الامتحان، مع أن "المسند إليه" واحد في كلتا الجملتين فإن الربط بينهما غير دقيق مما يطعن في صحة تكوين المتتالية النصية، وفي عبارة أخرى

[1] – جمال عبد المجيد ، المرجع السابق ، ص147.

[2] – المرجع نفسه ، ص166.

[3] – جميل عبد المجيد حسين ، علم النص أسسه المعرفية وتجلياته النقدية ، ص 149.

[4] – روبرت دي بوجراند ، النص والخطاب والإجراء ، ص347.

[5] – صلاح فضل ، بلاغة الخطاب وعلم النص ، ص 263.

مثل: "كان الجو جميلا فذهبنا إلى الشاطئ" نجد أن المسند إليه في الجملة الأولى لا علاقة له بشخصيات المسند إليهم في الجملة الثانية، ومع ذلك فإن الربط سليم وذلك لانسجام الشروط الموطئة لهذا الربط عند المتلقين عادة بين جمال الجو والخروج في نزهة إلى الشاطئ[1].

وقد تأتي العلاقة فيما بين المفاهيم أو الأحداث في عالم النص على نحو ماهي عليه في عالم الواقع أو المعرفة المختزنة في الذاكرة، وقد تأتي على نحو مغاير أو مخالف بدرجات متفاوتة ففي الحال الأولى لن يحدث إرباك ولكن ذلك يؤدي إلى انخفاض درجة الإشارة لدى المتلقي لقلة حضور عناصر الجدة، ويكون الأمر على خلاف ذلك في الحال الثانية[2].

وبهذا المعنى وصف دي بوجراند الحبك بأنه ارتباط معرفي متبادل فإذا كان السبك مرتبطا بالنص في ذاته فإن الحبك مرتبط بالنص ومتلقيه[3].

2-6 ما يتصل بمستعملي النص(معايير القصدية والتقبلية والإعلامية)

أولا: القصدية (Intentionality)

وهذا المعيار يتضمن موقف منشئ النص من كون صورة ما من صور اللغة قصد بها أن تكون نصا أو خطابا يتمتع بالسبك أو الحبك، وأن مثل هذا النص يعد وسيلة من وسائل خطة معينة للوصول إلى غاية بعينها[4]. وعد روبرت دي بوجراند ودرسلر السبك والحبك من الأفكار التي تشير إلى عمليات متجهة صوب مادة النص، وثمة أفكار تشير إلى مستعمل النص وهي ذات تأثير في نشاط الاتصال وأطلقا على المعيار الثالث من معايير النصية اسم القصدية وموضوع هذا المعيار يتركز في تحقيق مقاصد منتج النص.[5]

ونقل بعض الباحثين عن روبرت دي بوجراند و درسلر في كتابهما Introdiction to text linguistics أن القصدية تعني قصد المنتج من أية تشكيلة لغوية ينتجها؛ لأن تكون قصدا مسبوكا

---

[1] – صلاح فضل ، المرجع السابق، ص 261.

[2] – جميل عبد المجيد حسين ، علم النص أسسه المعرفية وتجلياته النقدية ، ص 154.

[3] – حسام أحمد فرج ، نظرية علم النص ، ص 128.

[4] – المرجع نفسه، ص136-137.

[5] – روبرت دي بوجراند ، النص والخطاب والإجراء ، ص103.

ومحبوكا وفي معنى أوسع تشير القصدية في جميع الطرق التي يتخذها منتجو النصوص في استغلال النصوص من أجل متابعة مقاصدهم وتحقيقها"[1].

فإذا كان التعريف الأول يحدد السبك والحبك هدفين حقيقيين للقصدية، فإن التعريف الثاني يراها وسيلة من بين وسائل أخرى عديدة يستعملها منتج النص-المرسل- من أجل تحقيق مقصده وهذا يؤكد أن عنصري السبك والحبك يوجههما باستمرار قصد المرسل لهدف محدد وهو التأثير في متلق بعينه في ظروف معينة[2].

ثانيا: التقبلية (Acceptability) : هذا هو المعيار الرابع من معايير النصية(يتضمن موقف مستقبل النص إزاء كون صورة ما من صور اللغة ينبغي لها أن تكون مقبولة من حيث هي نص ذو سبك والتحام)[3]، ونقل عن كتاب Introdiction to text linguistics لدي بوجراند ودرسلر أن المراد بالتقبلية" تقبلية المستقبل للنص بوصفه متضامنا متقارنا ذا نفع للمستقبل أو ذا صلة به)[4].وهذا يعني أن فكرة التقبلية تتّجه صوب المخاطب أي اكتسابه معرفة جديدة أو قيامه بالتعاون لتحقيق خطة ما، ويستجيب هذا الاتجاه لعوامل من مثل نوع النص والمقام الثقافي والاجتماعي ومرغوبية الأهداف"[5].

وتتضافر هذه العوامل- بحسب نسبة توفرها في النص- لحمل المتلقي على قبول النص[6] وقد حاول بعض الباحثين[7] جمع تلك العوامل المؤثرة في المتلقي والتي نوجزها على النحو التالي:

- معرفة المتلقي بنوع النص ومعرفة من هو المنتج.
- معرفة المتلقي بقصد المنتج، أي دلالة النص العامة التي وسمها فان دايك بـــ"البنية الكبرى".

---

[1] - إلهام ابو غزالة وعلي خليل حمد ، مدخل إلى علم لغة النص ، ص 30.

[2] - عزة محمد شبل ، علم لغة النص النظرية والتطبيق ، ص28.

[3] - المرجع نفسه ، نفس الصفحة .

[4] - إلهام ابو غزالة وعلي خليل حمد ، مدخل إلى علم لغة النص ، ص12. يقصد بمتضاما متقارنا: مسبوكا محبوكا.

[5] - المرجع نفسه ، ص31.

[6] - عزة محمد شبل ، علم لغة النص النظرية والتطبيق ، ص 35.

[7] - حسام أحمد فرج ، نظرية علم النص ، ص 55-56.

- تعتمد نسبة قبول النص على مدى أهمية النص بالنسبة إلى متلقيه.

- تعتمد نسبة قبول النص على الخلفيات والإيديولوجية التي يتمتع بها مستقبل النص.

- تعتمد نسبة قبول النص على الخصائص النفسية التي يتمتع بها المتلقي، ذلك أن الحالة النفسية تؤثر في الحالة الذهنية.

وثمة أمر مهم يتعلق بالقصدية والتقبلية معا أشار إليه روبرت دي بوجراند منفردا في كتابه النص والخطاب والإجراء ومشتركا مع زميله ولفجانج درسلر في كتابهما مدخل إلى علم لغة النص وهو ما اصطلحا عليه" Tolérance" أي التغاضي أو التساهل[1] ويعني هذا أن منتج النص قد يتغاضى أو يتساهل أو يتسامح في مسألة تحقيق معياري السبك والحبك في النص على الوجه الأكمل، وقد يؤدي هذا إلى وقوع بعض المصاعب لدى مستقبل النص نتيجة للخلل الحاصل في معياري السبك أو الحبك، فيعمد مستقبل النص عندئذ إلى تزويد مادة ما، أو التساهل من جانبه إزاء موضع الخلل، وقد يعد ذلك معالجة لتلافي الخلل وصولا إلى تحقيق الغاية الاتصالية بين المنتج والمتلقي وينبغي على منتج النص أن يتوخى الحذر في أن التغاضي عن سبك النص وحبكه يجب أن يقف عند حد معين، وبخلاف ذلك ستنهار عملية الاتصال ؛ لأن منتج النص ينبغي أن يكون الأكثر معرفة بنوعية المتلقي وقدرته على فهم الخطاب أو النص. إذ ليس كل المتلقين سواء في ذلك.

ثالثا: الإعلامية (Informativity)

هي المعيار الخامس من معايير النصية، وترجمها بعض الباحثين العرب إلى الإخبارية[2] وعرّفها روبرت دي بوجراند بأنّها:" العامل المؤثر بالنسبة لعدم الجزم Uncertainty في الحكم على الوقائع النصية، أو الوقائع في عالم نصي Textuel في مقابلة البدائل الممكنة فالإعلامية تكون عالية الدرجة عند كثرة البدائل، وعند الاختيار الفعلي لبديل من خارج الاحتمال ومع ذلك نجد

[1] - ينظر روبرت دي بوجراند ، النص والخطاب والإجراء ، ص 103-104. وينظر إلهام أبو غزالة وعلي خليل حمد مدخل إلى علم لغة النص ، ص 30-31.

[2] - أحمد عفيفي ، نحو النص اتجاه جديد في الدرس النحوي ، ص86.

لكل نص إعلامية صغرى على الأقل تقوم وقائعها في مقابل عدم التوقع"[1] وحري بمصطلح "الإعلامية" أن يدل على ناحية الجدّة، والتنوّع الذي توصف به المعلومات التي تشكل محتوى الاتصال في نص ما[2]، وعلى غرار ذلك نقل عن دي بوجراند ودرسلر في كتابهما " مدخل إلى علم لغة النص" أن الإعلامية(تشتمل على عامل الجدة)[3]، وحددا موضوعها بـــ:<< مدى التوقع الذي تحظى به وقائع النص المعروض في مقابل عدم التوقع أو المعلوم في مقابل المجهول>>[4].

وأشار دي بوجراند إلى أن<< المدى الذي تكون فيه العناصر "المعلومات "داخل النص معتادة في معناها، وفي أسلوب التعبير عنها وطريقة عرضها، فهي عندئذ تمثل كفاءة إعلامية منخفضة الدّرجة، أو تكون غير معتادة فتمثل كفاءة إعلامية عالية الدرجة>>[5]. ومعنى ذلك<< كلما كان هناك ابتعاد عن التوقع، وكثرة المعتاد المألوف، زادت الكفاءة الإعلامية>>[6] في النص.

وقد حدد علماء لغة النص لمصطلح الإعلامية ثلاثة مفاهيم وهي بإيجاز[7]:

- الإعلامية بالمعنى العام تدل على أن النّص يجب أن يقدم خبرا ما، فالنّصوص كلها تشترك في هذه الوظيفة.

- الإعلامية بمعنى الجدّة وعدم التوقع، وتدل على ما يجده المتلقي في النص من جدّة وإبداع ومخالفة الواقع، على مستوى صياغة النص أو مضمونه، ويحدث هذا في النصوص الأدبية.

- الإعلامية بمعنى الدّعاية إيجابا وسلبا لشخص ما، أو فكرة ما، أو مذهب ما.

---

[1] - روبرت دي بوجراند ، النص والخطاب والإجراء ، ص 105.

[2] - المرجع نفسه ، ص249.

[3] - إلهام ابو غزالة وعلي خليل حمد ، مدخل إلى علم لغة النص ، ص 12.

[4] - المرجع نفسه ، ص32-33.

[5] - حسام أحمد فرج ، نظرية علم النص ، ص66.

[6] - عزة محمد شبل ، علم لغة النص النظرية والتطبيق ، ص68.

[7] - المرجع نفسه ، ص70.

وقد وصفت الإعلامية بالمفهوم الأول والمفهوم الثالث أنّها إعلامية منخفضة لأن أثرها في النّص يقتصر على الإخبار والدعاية فحسب، أما الإعلامية بالمفهوم الثاني فقد وصفت بأنّها إعلامية مرتفعة لأنها تتعامل مع الجانب الإبداعي أو الأدبي للنّص[1]. وفي هذه الحال يتوجب على المتلقي أن يبذل جهدا أكبر في الحالين الأخريين، بيد أنّه أكثر إمتاعا، وكذلك يتوجب على منتج النص أن يتوخى الحذر كي لا تنوء قدرة المتلقي بالعبء عند معالجته جدّة المعلومات إلى الحد الذي قد يتعرض فيه الاتصال إلى الانهيار[2].وبناءا على ما تقدم فـــ(الإعلامية ترتبط بإنتاج النص واستقباله لدى المتلقي، ومدى توقعه لعناصره)[3]

6-3 مايتصل بالسياق الخارجي(معيارا المقامية والتناص):

أولا: المقامية:

يعدّ مفهوم المقامية جزءا من مفهوم السياق في البحوث اللغوية عند المحدثين، فالسّياق يدل على معنيين يمكن تحديدهما في أمرين هما: السّياق اللغوي linguistic-context والسّياق الاجتماعي context of situation وقد سمي السّياق الاجتماعي أيضا بسياق الموقف وب Non linguistic context أي السياق غير اللغوي[4]، والحقيقة أن هذا المفهوم وفقا للتحديد الثاني يمثل المعيار السادس من معايير النصية عند دي بوجراند ودرسلر، وقد وردت ترجمات عربية للمصطلح الأجنبي Situationality منها رعاية الموقف، والموقفية[5].

وعلى أية حال فالمقامية (تتضمن العوامل التي تجعل النص مرتبطا بموقف سائد يمكن استرجاعه ويأتي النص في صورة عمل يمكن له أن يراقب الموقف، و أن يغيره)[6]، والمعنى نفسه نقل عن

---

[1] – حسام أحمد فرج ، نظرية علم النص ، ص66-67.

[2] – إلهام ابو غزالة وعلي خليل حمد ، مدخل إلى علم لغة النص ، ص33.

[3] – أحمد عفيفي ، نحو النص اتجاه جديد في الدرس النحوي ، ص85.

[4] – محمود فهمي حجازي ، مدخل إلى علم اللغة ، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع ، القاهرة ، دط ، دت ص159.

[5] – روبرت دي بوجراند ، النص والخطاب والإجراء ، ص104.

[6] – المرجع نفسه ، ص104.

روبرت دي بوجراند ودرسلر أن المقامية (تشتمل على العوامل التي تجعل النّص ذا صلة بموقف حالي، أو بموقف قابل للاسترجاع)[1].

وقد وصف الباحثون في علم النص المقامية بأنها واحدة من أهم العناصر التي تقوم عليها النصية وذلك لقناعتهم(بأنّ دراسة النص لن تكون كافية بالوقوف فقط عند بنيته النحوية أو الدلالة الداخلية، بل لا بد من دراسته على مستوى الخطاب، وهذا يعني الاهتمام ببنية السياق والعلاقات بينها وبين النص)[2].

ولا بد من وقفة عند مفهوم السياق الذي أولاه المحدثون اهتماما خاصا لأثره في تحديد دلالة الحدث الكلامي، ويعد فرديناند دي سوسير من أبرز الذين أبدو هذا الاهتمام، وذلك عندما بين أن الكلمة إذا وقعت في سياق ما لا تكتسب قيمتها إلا من خلال علاقتها بما يسبقها أو يلحقها في وقت واحد.

وقد تطور مفهوم السياق بعد فرديناند دي سوسير ولا سيما عند المدرسة الاجتماعية الانجليزية التي يقف ج .ر. فيرث في مقدمتها فقد نقل عنه أن السياق ينقسم إلى قسمين:

- السياق الداخلي: ويتمثل في العلاقات الصوتية والصرفية والنحوية والدلالية بين الكلمات في تركيب معين.

- السياق الخارجي ويتمثل في السّياق الاجتماعي، أو سياق الحال بما يحتويه، وهو يشكل الإطار الخارجي للحدث الكلامي)[3].

وذكر الدكتور تمام حسان أن(المقصود بالسياق "التوالي" ، ومن ثم ينظر إليه من ناحيتين أولهما توالي العناصر التي يتحقق بها التركيب والسبك، والسياق من هذه الزاوية يسمى سياق النص والثانية: توالي الأحداث التي صاحبت الأداء اللغوي، وكانت ذات علاقة بالاتصال. ومن هذه

[1] - إلهام ابو غزالة وعلي خليل حمد ، مدخل إلى علم لغة النص ، ص 34.

[2] - محمد الأخضر الصبيحي ، مدخل إلى علم النص ومجالات تطبيقه ، ص99.

[3] - حسام أحمد فرج ، نظرية علم النص ، ص 22-23.

الناحية يسمى السّياق سياق الموقف)[1].أي أن السياق عند اللغويين المحدثين له(بعدان أساسيان : الأول داخلي أو لنقل مقالي: وهو يعد "سياق لغوي صرف يتأسس وفق طبيعة التركيب أوالتشكيل، أو المكون النحوي الذي ترد فيه المفردات حيث يتعلق بعضها ببعض على وفق الأنظمة والقواعد والضوابط المعتمدة في لغة ما ، هذه القواعد والأنظمة هي التي تعمل على تحديد القيمة الدلالية لكل كلمة داخل التركيب اللغوي[2].

وثانيهما: بعد خارجي، أو سياق غير لغوي ، أو سياق الموقف ، ويحدد الخلفية غير اللغوية المحيطة بالعملية اللغوية ،يشمل هذا السياق ما يأتي:

- القرائن الحالية وأنماط الوقائع المحيطة بالمقال اللغوي.

- الأبعاد اللغوية الثقافية المتعددة، سواء أكانت ثقافية محضة، وهنا نكون مع السياق الثقافي أو اجتماعية" السّياق الاجتماعي"، أو دينية "السّياق الديني" أو سياسية أم بيئية.. إلى غير ذلك.

- الحالة النفسية والعاطفية لأطراف العملية اللغوية، وهنا نكون مع السّياق العاطفي والدلالات الإيحائية أو الضمنية.

- نوع الخطاب الذي يحمله النص اللغوي. كأن يكون خطابا قضائيا، أو فنيا، أو سياسيا أودعائيا.

- طبيعة النص وغايته المتوخاة إقناعا أو إغراءا أو سخرية، أو تحريجا أو جذبا....إلى غير ذلك.

- مدى تعلق النص الذي بين أيدينا بما سبقه من نصوص، أي ما يتضمنه من تناص مع نصوص أخرى.

- مكان الكلام، وجنس المتكلمين، وجنس من يشهد الموقف الكلامي.

- الإشارات المصاحبة للعملية الكلامية، كالإشارة بالطرف، أو بالحاجب أو اليدين، أو الرأس وغير ذلك من الجوارح.

- التأريخ والزمن الذي يجري فيه العملية اللغوية، فالتاريخ جزء من فعل السّياق في تحديد الدلالة.

---

[1] - تمام حسان ، اجتهادات لغوية ، عالم الكتب ، القاهرة ، ط1 ، 2007 ، ص237.

[2] - هادي نهر ، علم الدلالة التطبيقي في التراث العربي، دار الأمل، إربد ،الأردن ط1 ، 2007 ، ص263.

– قناة التواصل، شفهية كانت أم كتابية، أم إذاعية، أم تلفازية[1].

ثانيا : التناص Intertextuality

اختلف المترجمون العرب المعاصرون في تعريب مصطلح Intertextualit فبعضهم ترجمه إلى "التناص"، وآخرون إلى التناصية، وفريق ثالث إلى"النصوصية"، ورابع إلى"تداخل النصوص" وخامس إلى "بنينصية"، ومع ذلك فإن المصطلح الأوّل "التناص" هو الذي شاع وانتشر[2].وقد حاول الباحثون الغربيون تحديد مفهوم التناص إلا أنّ أيا منهم لم يضع تعريفا جامعا مانعا له لذا استخلص الدارسون–ومنهم محمد مفتاح– مقوّمات التناص من مختلف التعريفات التي ذكروها وإنّ أشهرها[3]:

– إن التناص فسيفساء من نصوص أخر، أدمجت فيه تقنيات مختلفة.

– وهو ممتص لها لتنسجم مع فضاء بنائه، ومقاصده.

– وأنه محوّلها بإطالتها أو بإيجازها بقصد مناقضة خصائصها ودلالتها، أو تعضيدها، ومعنى هذا أن التناص هو تعالق نصوص مع نص حديث بكيفيات مختلفة، وعليه يكون التناص ((مكونا من مكونات النص، فهذا يعني أن النص يتكون من نصوص أخر مأخوذة من الثقافة المحيطة، أو قادمة من آفاق وأزمنة أخرى))[4]، وعليه أيضا يكون((التناص، لا مناص منه، لأنه لا فكاك للإنسان من شروطه الزمانية والمكانية، ومحتوياتها، ومن تاريخه الشخصي أي من ذاكرته، فأساس إنتاج أي نصّ هو معرفة صاحبه للعالم، وهذه المعرفة ركيزة تأويل النصّ من قبل المتلقي))[5].

---

[1] – هادي نهر ، المرجع السابق، ص265.

[2] – محمد عزام ، النص الغائب تجليات النص في الشعر العربي ، منشورات اتحاد الكتاب العرب، دمشق ، 2001 ص41.

[3] – محمد مفتاح ، تحليل الخطاب الشعري ، استراتيجية التناص، المركز الثقافي العربي ، الدار البيضاء، المغرب، ط2 1986 ص121.

[4] – حسين خمري ، نظرية النص من بنية المعنى إلى سيميائية الدال، منشورات الاختلاف، الجزائر، الدار العربية للعلوم ناشرون، بيروت ، لبنان ، ط1، 2007 ، ص 256.

[5] – محمد مفتاح ، تحليل الخطاب الشعري ، استراتيجية التناص ، ص 123.

وعد علماء النص التناص ضروريا لنجاح العملية التواصلية، ونلمس ذلك من خلال التعريف الذي قدمه كل من "روبرت ديبوجراند"، وزميله "درسلر" في ضوء عملية الانتاج والتلقي، فقد رأى هذا التعريف أن التناص هو الترابط بين إنتاج نص بعينه أو قبوله، والمعارف التي يملكها مشاركو التواصل عن نصوص أخرى، وهذا التعيين الجديد يولي التواصل الأولوية في تعيين هذا المفهوم[1] وقد عد "دي بوجراند"، و"درسلر" التناص معيارا سابعا من معايير النصية[2].

أقسام التناص:

قسم الباحثون التناص أقساما متعددة منها: الداخلي والخارجي، فالداخلي يكون مع نصوص للكاتب أو الشاعر، والخارجي مع غيرها؛ والجزئي والتام، على قدر الأخذ من الآخرين والضروري والاختياري، فالضروري متابعة للأسلاف، والاختياري ثورة على تقاليدهم، ولكن أشهر أقسام التناص هما:

- **التناص الشكلي:** ويسمى أيضا بـــ"التناص المباشر"، ويعني اجتزاء قطعة من نص سابق أو نصوص سابقة تجعلها تتلاءم مع الموقف الاتصالي الجديد وموضوع النص، وهذا هو الشّكل البسيط من التناص الذي يتحقق بنقل التعبير من غير تغيير[3].

– **التناص المضموني:** ويسمى أيضا بـــ "التناص غير المباشر"، ويستنبط من النص استنباطا ويرجع إلى تناص الأفكار، أو المقروء الثقافي، أو الذاكرة التاريخية التي تستحضر تناصها بروحها أو بمعناها لا بحرفيتها أو لغتها، وتفهم من تلميحات النص وإيماءاته وشفراته وترميزاته[4]، فنرى صورا أو موقفا أو تعبيرا ذا قوة رمزية ويظهرها بشكل جديد[5].

---

[1] – عزة محمد شبل ، علم لغة النص النظرية والتطبيق ، ص 74.

[2] – إلهام ابو غزالة وعلي خليل حمد ، مدخل إلى علم لغة النص ، ص 21.

[3] – عزة محمد شبل ، علم لغة النص النظرية والتطبيق ، ص 89.

[4] – المرجع نفسه، ص79.

[5] – محمد مفتاح ، تحليل الخطاب الشعري ، استراتيجية التناص ، ص 130.

بـــ/ المقاربة النصية مفهومها وتجلياتها وعلاقتها بنحو النص:

1-مفهوم المقاربة النصية:

أ-**لغة** :<< يرجع مدلول المقاربة إلى الدنو والاقتراب مع السداد وملامسة الحق فيقال: تقارب الزرع إذا دنا إدراكه، وقارب الشيء داناه وتقارب الشيئان تدانيا>>[1].

والقُرَاب: مقاربة الشيء : تقول معه ألف درهم ،أو قراب ذلك، والاقتراب الدنو، والتقرُّب التَّدنِّي والتواصل بحقٍّ أو قرابةٍ[2].

وبإعادتنا تركيب اللفظ للازمته (المقاربة النصية) نستطيع القول بأن هذه الملازمة تعني الدُّنوَّ من النص والصدق في التعاطي معه بعيدا عن الحكم المسبق عليه.

ب-اصطلاحا :

تختلف دلالة مصطلح المقاربة النصية باختلاف المجال الذي تستعمل فيه "حيث نجد لها معنيين"[3].

أ/ المعنى الأول : يمكن أن نطلق عليه المعنى البيداغوجي، ويرتبط ببناء مناهج اللغة، وتدريس أنشطتها المختلفة، والمقاربة النصية في هذا المجال تعني:

" عبارة عن خطة موجهة لتنشيط فروع اللغة العربية من جانبها النصي، باعتبار النص بنية كبرى تظهر فيه مختلف المستويات اللغوية والبنائية والفكرية والأدبية والاجتماعية، وعليه فإن المبدأ يتطلب دراسة نص، وفهمه، ومعرفة نمطه، وخصائصه، ثم التفاعل مع أدواته[4]".

نستنتج من خلال التعريف ما يلي:

*اعتبار النص الوحدة الأساسية للتعليم، وبالتالي الانتقال من نحو الجملة إلى نحو النص.

---

[1] – ابن منظور ، لسان العرب ، مادة قرب. 5/ 222.

[2] – ينظر الخليل ابن أحمد الفراهيدي ،كتاب العين ، ترتيب وتحقيق عبد الحميد هنداوي ، باب القاف ، دار الكتب العلمية بيروت ، لبنان ، ط1 ، 2003م ، 370/4.

[3] – الطاهر مرابعي ، المقاربة النصية ، قراءة في مقرر اللغة العربية للسنة الثانية ابتدائي نقلا عن:
http//www.ahewer.org/debat /show.art.asp? aid=112483 ، 20 أفريل 2010 10:04

[4] - ينظر أحمد الزبير ، سند تربوي تكويني على أساس المقاربة بالكفاءات ، ص5.

*دور عامل الزمن في التدريس بالمقاربة النصية، إذ أنها تتطلب وقتا بخلاف التدريس بالأمثلة أو النماذج.

المعنى الثاني: يتجلى هذا المعنى في عرف الاستعمال النصوصي اللغوي، حيث نجد المصطلح يقابل بمصطلح آخر هو الدراسة اللغوية للنص، أو لسانيات النص، أو نحو النص.

وكما عرفها الدّكتور غانم حنجار: "المقاربة النصية تعني في الطرح المنهجي الجديد تناول اللغة العربية من جانبها التقني، كوسيلة للتعبير والاتصال في طريق البناء ومن ثم اعتبار النص عنصرا أساسيا في الوحدة التعليمية- وبالتالي فإن نحو النص وليس نحو الأبواب والأحكام المسبقة- يصبح هو أداة في الخطاب، حيث يسمح بفهم النص، وإدراك تماسكه، وتسلسل أفكاره، والتعبير والاتصال بوساطته"[1].

فإذا كان المقصود بنحو النص:<< تلك القواعد اللغوية التي لا تقصد لذاتها بل التي يُدرك بها نظام اللغة والدور الذي تؤديه قوانينه في مختلف أنماط النصوص التي نستمع إليها، أو نقرأها أو ننتجها>>[2].

أو هو:<< ذلك الفرع من علم اللغة، الذي يهتم بدراسة النص باعتباره الوحدة اللغوية الكبرى وذلك بدراسة جوانب عديدة أهمها: الترابط النصي، أو التماسك ووسائله، وأنواعه والإحالة أو المرجعية وأنواعها، والسياق النصي، ودور المشاركين في النص(المرسل والمستقبل) وهذه الدراسة تتضمّن النص المنطوق والمكتوب على حد سواء >>[3].

فمن خلال هذان التعريفان نستخرج مجموعة من المفاهيم الأساسية التي تستند عليها المقاربة النصية أهمها : -التماسك وسائله وأنواعه.

- الإحالة المرجعية وأنواعها.
- السياق النصي ودور المشاركين في النص(المرسل والمستقبل)

[1] – ينظر غانم حنجار، المقاربات النحوية في واقع التعليم الإكمالي قراءة في منهجية الأداء ، ص49.

[2] – اللجنة الوطنية للمناهج ، مناهج السنة الأولى من التعليم المتوسط ، وزارة التربية الوطنية ، أفريل 2003 ، ص39.

[3] – صبحي إبراهيم الفقي، علم اللغة النصي بين النظرية والتطبيق ، ص36.

- أنماط النصوص.
- إنتاج النصوص.
- النص المكتوب والنص المنطوق.

إن وجود هذين المعنيين للمقاربة النصية لا يعني تناقضا، أو تشابها، بل يمكن القول أن المعنيين متكاملين، فالمعنى الأول لا يقوم إلا على مفاهيم ومبادئ المعنى الثاني، حيث يمكن أن نعتبر المعنى الأول جانبا تطبيقيا للمعنى الثاني الذي يمثل الجانب النظري.

2- مبادئ المقاربة النصية:

ترتكز المقاربة النصية على أساسين هما:

1-**الأساس الأول(لغوي)**: ينطلق من كون اللغة ظاهرة كلية متآزرة عناصرها من صوت وصرف، وتركيب، ودلالة.

2-**الأساس الثاني(تربوي)**: ومؤداه أن أصدق أنواع التعلم ما تفاعل فيه المتعلم مع خبرة كلية مباشرة ذات معنى لديه، وذات مغزى عنده[1]>>، بالإضافة إلى مبادئ أخرى هي:

أ- اعتبار المتعلم محور العملية التعليمية.

ب- التحول من التعليم التلقيني إلى التعليم التكويني، وربط التعلم بأهداف محددة وتعزيز المشاركة والحوار.

ج- الإفادة من رصيد المتعلم وخبراته السابقة، والعمل على تطويرها والبناء عليها انطلاقا من كون نمو الفرد عملية مطردة ومتكاملة في فروعها.

د- التركيز على النزعة النقدية في التحليل، وعلى الاستقلالية في التعلم والتقييم.

ه- ترك حرية التعبير للمتعلم لإكسابه الثقة بنفسه.

إن تحقق هذه المبادئ يتطلب توفر النص المتكامل، والمنسجم، والمتسق، والمرتبط بواقع الحياة.

[1] - طه حسين الدليمي، كامل محمود نجم الدليمي ، أساليب حديثة في تدريس قواعد اللغة العربية، دار الشروق للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن، ط1. 2004. ص71

3-أسباب المقاربة النصية:

نتج عن طرائق التدريس القديمة حيث الفصل بين محتويات أنشطة اللغة العربية، إذ نص القراءة من عادته أن يكون بعيد العلاقة عن نص القواعد من واد آخر، أما التعبير والمطالعة فهما على مسار مختلف، نتج عن كل هذا، أن عزل درس النحو، فوسم بالجدب والعقم يقول أحد الدارسين:

"والنتيجة أنّ النحو بالشكل الذي يؤلف عليه، وبالطريقة التي يدرس بها... قد أصبح علما عقيما يدرسه الرجل ويشتغل به سنين طوال، ثم لا يخرج منه إلى شيء من إقامة اللسان والفهم عن العرب" [1] لبعد تلك المناهج عن طرق التوظيف وكيفية الاستعمال.

وللسبب أعلاه، شدّد بعض دعاة التجديد في النحو على ضرورة تغيير طريقة تدريسه بضرورة انتهاج الأسلوب الطبيعي الذي يعتمد على ممارسة اللغة استماعا، وكلاما، وقراءة، وكتابة تنمية للملكة اللسانية، وليس حفظا للقواعد من خلال تعليم ما نحتاجه فعلا، وذلك باتخاذ نص القراءة منطلقا لكل النشاطات، وغاية لها في الوقت ذاته، مادامت الكفاءات التي يراد تحقيقها في الفهم والتحليل والتطبيق بالاستعمال في شتى الوضعيات[2].

كما لا يجب إغفال كون صلة الخطاب التربوي بالخطاب اللساني السائد، وانفتاحه عليه هو سبب من أسباب اتخاذ "المقاربة النصية" منهجا عمليا في تعليمية نشاطات اللغة العربية ويتجلى هذا في:

- تجاوز مفهوم الكفاية اللغوية عند التوليديين، والشروع في دراسة الكفاية أو القدرة التواصلية التي يجمع فيها بين القدرة على فهم الرسائل وإنتاجها، وبين طرق توظيفها وكيفية استعمالها في سياقات مختلفة متنوعة.

- وتبعا لهذا العنصر، انتقل الدرس اللساني من بحث الجملة إلى ربطها بالنص أو ما يسمى بلسانيات النص، إذ ليس من المتصور أن يجري اتصال بمعزل عن السياق، أو في حالة غياب

[1] - غانم حنجار وآخرون . تجليات الإصلاح في مناهج اللغة العربية للطور المتوسط ، ص 55.

[2] - ينظر المرجع نفسه ، ص55.

العلاقات بين الجمل، وإلا سقط الاتصال في اللبس فمراعاة السياق اللغوي للجملة شرط أساسي في فهم المعنى وتحليله وتذوقه وتلخيصه وتوظيفه في مقامات ووضعيات مشكلة. وكل ذلك كفاءات يراد تحقيقها كما أسلفت[1].

4-أهداف المقاربة النصية:

تسعى المقاربة النصية إلى ربط شتى النشاطات التعليمية للغة العربية ببعضها البعض بواسطة جعل نص القراءة منطلقا وغاية في ذات الوقت، وبهذا يتحقق التكامل المنشود بين مختلف الأنشطة. حيث تتوحّد مختلف الكفاءات بالجمع بين المعرفة اللغوية بمستوياتها، وبين المعرفة الاستعمالية بشتى سياقاتها[2].

ويمكن القول أيضا: إن المقاربة النصية هي أنموذج مصغر للغاية الكبرى وهي التكامل بين المواد والأنشطة التعليمية حيث تبين بوضوح أن تكامل البرامج هو أفضل ما يؤمن حاجات التلاميذ النفسية والاجتماعية والجسمية والوجدانية. لأن علماء النفس اكتشفوا خصوصية منطق الطفولة واختلافه عن منطق الموضوعات الدراسية المبنية على الفك والتركيب.

إن اعتماد الفصل بين محتويات النشاطات التعليمية لا يتماشى وغايات التربية المعاصرة حيث الرغبة في تكوين وخلق شخصية متكاملة فعالة تتعامل مع شتى الوضعيات، وتبدع في إيجاد الحلول وابتكارها من خلال توظيف المهارات والقدرات، ولا يتأتّى ذلك بتكييف مناهج التعليم ومحتوياته بحسب طبيعة الكفاءات المرجوة دون التقيّد بمواد معينة، بل يكون التقيد أساسا بالكفايات والمهارات المراد تبليغها[3] مادام الواقع يثبت أن من المشاكل ما يحتاج إلى أكثر من مادة، مما يدعم فرضية عدم مسايرة نظام المواد المجزأة والمنفصلة ومتطلبات التغيرات الاجتماعية والاقتصادية في عالم التكوين والشغل الذي كان منطلق القول بمقاربة الكفاءات.

---

[1] - ينظر غانم حنجار وآخرون ، المرجع السابق ، ص 57.

[2] - المرجع نفسه ، ص57.

[3] - المرجع نفسه، ص57.

وغير بعيد عن عنصر التكامل يمكن اعتبار المقاربة النصية مثالا يحتذى به في الربط بين اللغة العربية ومختلف المواد التعليمية مما"يؤدي إلى تكامل المعرفة في أذهان التلاميذ، ويؤدي إلى الربط بين الحقائق المعلومات الموجودة في مواد المنهج المختلفة"[1] وبهذا تضحى اللغة العربية أساس فهم تلك العلوم مما يرسخ وجودها داخل الواقع الاستعمالي للغة، ومن جهة أخرى يستفاد من كفايات فهم النصوص وتحليلها واستعمال ظواهرها في فهم النصوص الرياضية واستعمال المصطلحات العلمية شفهيا وكتابيا [2]، وغير ذلك من المواد التي تباين نشاط اللغة العربية في الكفايات.

5-المقاربة النصية و نحو النص :

تحول اهتمام اللسانيات في العقود الأخيرة من القرن العشرين من الجملة إلى النص وهذا بعد سيطرت الجملة لمدة على الدراسات اللسانية، وبعدها جاءت الحاجة إلى ما يعرف بلسانيات النص والذي يتم من خلالها التركيز على النص وعلى القواعد التي تتحكم في بنائه وترابط أجزائه. وقد عدت الأستاذة خولة طالب إبراهيمي أن الاتجاه إلى النص يعتبر فتحا جديدا في تاريخ اللسانيات الحديثة وهو التحول الأساسي الذي حدث في السنوات الأخيرة لأنه أخرجها من مأزق الدراسات البنيوية التركيبية التي عجزت في الربط بين مختلف أبعاد الظاهرة اللغوية: البنيوي والدلالي والتداولي[3].

وما صار معلوما في أدبيات الخطاب التربوي انفتاحه على الدراسات اللسانية وعيا من القائمين عليه بأن تقليص المسافة المعرفية بين المجالين من شأنه أن " يساهم في تطوير وإغناء اللغة العربية عبر صياغة العديد من المبادئ والقواعد وتقريبها للتلميذ، خاصّة وأنّه ينحو منحى يجمع بين التلقين

[1] - علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، النظرية والتطبيق ، دار المسيرة ، الأردن ، ط1، 2009. ص 63.

[2]- ينظر المرجع نفسه، ص 63-64.

[3] - ينظر خولة طالب إبراهيمي ، مبادئ في اللسانيات ، ط1 دار القصبة للنشر ، الجزائر ، 2002 ، ص167.

والتطبيق" [1] ويراعى فيه إلى جانب المادة العلمية، متغيرات العملية التعليمية كالعوامل الاجتماعية والفوارق السيكولوجية، والوسائل البيداغوجية ومحتوياتها.

وكان من نتائج ذاك الانفتاح أن تغيّرت مفاهيم واستبدلت أخرى، ومن ذلك الانتقال من التعليم بالأهداف إلى التعليم بمقاربة الكفاءات التي أحدثت نقلة نوعية في منهجية التعليم ومحتوياته وبما جاءت به مفهوم المقاربة النصية.

لقد أصبح مفهوم النص في المقاربة الجديدة يشكل مفهوما مركزيا في الدراسات اللسانية المعاصرة. حيث اختصت الدراسات التي تهتم بالنص باسم علم النص، أو لسانيات النص أو لسانيات الخطاب أو نحو النص، وكلها تتفق حول ضرورة مجاوزة الجملة في التحليل اللغوي إلى فضاء أرحب وأوسع. "فلسانيات النص تسمى في ميدان تعليم اللغة بمبدأ المقاربة النصية، لتحقيق الكفاءة النصية ضمن المقاربة بالكفاءة اللغوية، أساس كفاءة نصية، أي كفاءة فهم وتأويل وإنتاج نصوص لاحشد لجمل معزولة عن سياقها"[2].

لقد حاول أنصار هذه المقاربة الجديدة أن يعملوا على توظيف ما يسمى بالمقاربة النصية كإحدى الوسائل لتثبيت الملكة اللغوية لدى التلاميذ لعلاقتها بالكفاية العقلية كما يرى تشومسكي أن "دراسة اللغة تساعد على دراسة قضايا الإدراك عند الإنسان"[3].

فإذا استطاع المتعلم التحكم في ذلك تمكن من هذا التنظيم وقواعده وأسسه وقوانينه والإحاطة باللغة وممارستها في محيطه، فيكتسب هذا الأخير القدرة على الأداء أو ما يسميه تشومسكي بالكفاءة التواصلية التي تتمثل في إنتاج الجمل في تعامله مع الآخرين بحسب ما يفرضه الموقف التواصلي من إبداع لغوي. وهو القدرة على الممارسة الفعلية للغة في الواقع المعيش أي في الكلام،

[1] – علي آيت أوشان ، اللسانيات والبيداغوجيا، نموذج النحو الوظيفي، من المعرفة العلمية إلى المعرفة المدرسية، دار الثقافة المغرب، ط 1، 2005 ، ص25.

[2] – يحي بعطيش ، مقاربة الكفاءات ، محاضرات في اللسانيات التعليمية ، مخطوط ، المدرسة العليا للأساتذة ، قسنطينة ص5.

[3] – غانم حنجار وآخرون ، تجليات الإصلاح في مناهج اللغة العربية للطور المتوسط ،ص 60،بتصرف.

فالإبداعية إذا "ترتبط بصفة أساسية بتنظيم قوانين لغوية تتيح لمن يدركه أن ينتج بواسطته الجمل غير المتناهية، وأن يفهم أيضا بموجب التنظيم نفسه الجمل التي ينتجها الآخرون[1].

لأن اللغة في هذا الإطار تقوم على تنظيم متفتح وغير مغلق من العناصر تتجلى فيه السمة الإبداعية عبر مقدرة المتكلم على إنتاج وعلى تفهم عدد غير متناه من الجمل لم يسبق له سماعها قبلا. تختص هذه القدرة بالإنسان بالذات من حيث هو إنسان، ولذا لا نجدها عند أي كائن آخر[2].

ولا يتأتى ذلك للتلميذ إلا بنقله من الطريقة التقليدية في مقاربة اللغة إلى نظام المقاربة بالكفاءات عند تعامله مع مسائلها، والذي يعتمد على المقاربة النصية التي تعتمد النص محورا أو منطلقا لكل النشاطات والعمليات التعلمية. حيث ينتقل التلميذ إلى بيداغوجيا التعلم التي تأخذ في الاعتبار المقاربة النصية الجديدة التي تعتمد على الشكل القرائي الذي ينعت بالقراءة الأدبية القائم على إدراك المعنى النصي التناصي الثقافي[3].

من خلال ما تقدم نستنتج الارتباط الوثيق بين المقاربة النصية ونحو النص أو لسانيات النص وذلك من خلال النظر لمفهوم المقاربة النصية في المجال التعليمي الذي يكشف على أنّ لسانيات النص هي بمثابة القاعدة الأساسية للمقاربة النصية فمنها تستمد المبادئ والمفاهيم الأساسية.

6-استثمار نحو النص في التعليمية:

نظرا لجدة وأهمية علم اللغة النصي أو لسانيات النص ،فلقد حاول علماء التربية الاستفادة من هذا العلم خدمة لمشروع الإصلاح التربوي ،ويتجلى ذلك من خلال إدخال المقاربة النصية ،واعتماد مفاهيم ومصطلحات هذا العلم، ولقد تحدث كل من "روبرت دي بوجراند "و"فولفجانج هاينه من وديترفيهفيجر"عن كيفية استثمار لسانيات النص في التعليم ،والتعلم فما الفرق بين نموذجيهما؟

[1] - غانم حنجار وآخرون ، المرجع السابق ، ص61

[2] - المرجع نفسه ،نفس الصفحة .

[3] - ينظر محمد البرهمي ، ديداكتيك النصوص القرائية النظرية والتطبيق ، دار الثقافة للنشر والتوزيع .الدار البيضاء دط ص49.

أولا- نموذج دي بوجراند :

لقد أعطى دي بوجراند في كتابه "النص والخطاب والاجراء "نموذجا واضحا لذلك التطبيق <<وذلك بتوجيه علم النص لخدمة المشروع التربوي إذ عدد مآخذ التربية في أمريكا بداية ثم ذكر الحلول والتي تكمن في تنمية مجموعة من القدرات العقلية لدى التلاميذ ،ويقترح في هذا المقام توظيف التحليل النصي في ذلك الأمر>>[1].

ومآخذ التربية في نظره ناتجة على أنها <<تسير من الناحية المعرفية Cognitives في الطريق الخطأ طالما زاد اهتمامها بالمعلومات الوقائعية Episodiknowlege على اهتمامها بالمعرفة العلائقية الفكرية Conceptual-relational>>[2].

إضافة إلى ذلك هناك أسباب أخرى دعت دي بوجراند لوضع مرتكزات المشروع التربوي الجديد هي:

- عدم الاهتمام بالتعلم الفعال إذ يقول :" حتى اللحظة نعلم الأنظمة الافتراضية Virtual دون النظر إلى مرتكزاتها في التفعيل Actualisation"[3].

وهذا ما يؤدي إلى صعوبة اندماج التلاميذ في الحياة أثناء تخرجهم من المدارس.

- شدة الاهتمام بالقطع المبعثرة من المعلومات في التعليم، والتي تجعل التعلم شاقا بلا ضرورة وتجعل حلول فرادى المشكلات متداخلة تداخلا اعتباطيا>>[4]. لأجل ذلك اقترح ديبوجراند مجموعة من الحلول أهمها:

1- تنمية طائفة من المرتكزات التي تعدّ المنطلق لكل موضوعات من سنة إلى آخر سنة وهي عنده واحد وعشرون مرتكزا أهمها:

---

[1] - خليل بن ياسر البطاشي. الترابط النصي في ضوء التحليل اللساني للخطاب دار جرير للنشر والتوزيع ، ط1 ،2009. ص47.

[2] - روبرت دي بوجراند ، النص والخطاب والإجراء ، ص544.

[3] - المرجع نفسه، ص 574. 575.

[4] - المرجع نفسه ، ص 559.

أ- المرونة عند التصرف في الأعمال.

ب- القدرة على تفكيك أعمال صغيرة وبسيطة.

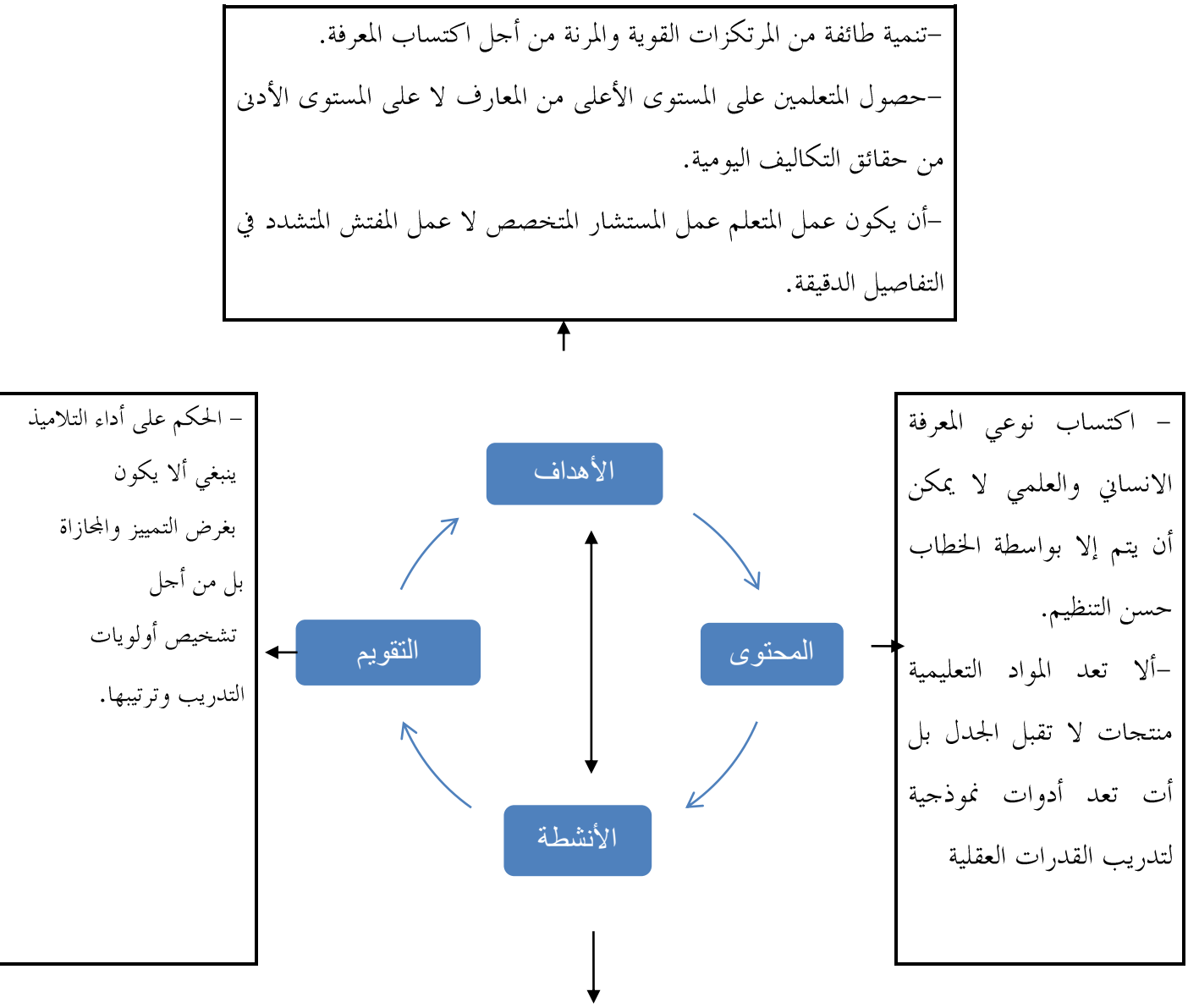
ج- حساب الاحتمالات النسبية وفرص النجاح.

د- التفكير التدرجي[1].

2-إعادة النظر في مكونات المنهاج وتغييره لضمان الجودة في التعليم، وبالاعتماد على وجهة نظر " تايلر" إلى مكونات المنهاج نوضح هذه الرؤية بالمخطط التالي:

[1] - ينظر روبرت دي بوجراند، المرجع السابق ، ص 555. 556.

شكل رقم (3) مكونات المنهاج عند تايلر



نشاطات استعمال النصوص هو مركز هذا المشروع التربوي[1]

[1] - ينظر روبرت دي بوجراند ، المرجع السابق ، ص257-258.

ثانيا : نموذج فولجفانج:

لقد خصص فولجفانج الفصل السادس والعشرين من كتابه" علم اللغة النصي" لمجالات التطبيق حيث تناول فيه أهمية النص في تعليم اللغة، وبين في الوقت نفسه إمكانية جعل نتائج علم اللغة النصي مفيدة في تطوير عمليات التعلم، وكيفية تحقيق ذلك إذ ركز على :

1/ أهمية النص:

في حديثه عن أهمية النص ركز على عدة جوانب أهمها:

أ- الجزء الأكبر بكثير من العلم المكتسب يتم تحصيله بواسطة النصوص التي تستعمل في النشاط التعليمي، أو غير التعليمي.

بـــ- وضع النصوص في تعليم اللغة يهدف إلى تنمية اكتساب الكفاءة اللغوية، حيث يفهم ضمن الكفاءة اللغوية كل من الكفاءة القوا عدية والكفاءة الاتصالية.

جـــ- لتحقيق الهدف السابق وجب تنويع النصوص، ومن بين النصوص التي ذكرها فولجفانج وبين أهدافها:

نصوص حقيقية(مصوغة فنيا، علمية،...) ←———— لشرح جوانب قواعدية أسلوبية ثقافية، لغوية.

نصوص تعليمية أو أدائية←———— جعل الظواهر اللغوية واضحة وتجعل الضوابط التي تكون أساس هذه الظواهر معروفة[1].

2/ جعل نتائج علم اللغة النصي مفيدة في تطوير عمليات التعلم:

لكي تتحقق الاستفادة من هذه النتائج وجب معرفة أن << معالجة النص تشكّل نشاطا مركبا وبنائيا تتداخل فيه إجراءات تحليل موضعية وشمولية>>[2].

أي يجب على المتعلم والمعلم الإلمام بكل ما يتعلق بالنص من علاقات داخلية وخارجية وإجراءات تحليل، لكي يستفاد من النص، ويتحقق التعلّم، إضافة إلى ذلك فإن الاشتغال بالنصوص في التعليم

[1] - ينظر فولجفانج هاينه من وديتر ، مدخل إلى علم اللغة النصي ، ص 407.

[2] - المرجع نفسه ، ص 411.

يعتمد على القدرة اللغوية للمتعلمين لذلك وجب الكشف عن هذه القدرة لوضع النصوص المناسبة التي تؤدي إلى بعث الدافعية في نفوس المتعلمين، ونشير إلى أن هذه القدرة اللغوية تختلف باختلاف المراحل التعليمية حيث نجد:

***في المرحلة الأولى من التعليم:**

يكون عمل النص موجها منهجيا إلى تناول الصيغ اللغوية، يستنتج من هذا أن المتعلم يتعامل في هذه المرحلة مع نصوص بالدرجة الأولى في ظل وجهات نظر لغوية.

***في المرحلة اللاحقة:**

يجب على المتعلم العودة مرة أخرى إلى الاستراتيحات الفعلية لمعالجة النص، أي إلى الاستراتيجيات التي تمكن من فهم النص، وإدراك مضمونه[1] ،ولفهم النص وإدراك مضمونه تتداخل عدة علوم تساعد على ذلك أهمها :

- علم الإنجاز النظري.
- العلم على أبنية النص الشمولية.

بالإضافة إلى:

- امتلاك المتعلمين معرفة كافية عن جوانب استخدام اللغة.
- عندما يكون للمتعلمين علم محدد عن أبنية النص الشمولية[2].

لذلك وجب على علماء التربية إذا أرادو استثمار هذه النتائج أن تكون لديهم خافية معرفية بالقدرة اللغوية للمتعلمين، وبالعلوم المتداخلة والمتصلة بفهم النص وإدراك مضمونه.

7- مبدأ وظيفية النحو والمقاربة النصية :

تميز الخطاب اللساني في القرن العشرين إلى يومنا هذا بظهور اتجاهين كبيرين هما الاتجاه البنيوي (Structuralisme) وفيه لسانيات دي سوسير وسلوكية بلومفيلد ، وثانيها الاتجاه التوليدي (Générative) بزعامة نوام تشومسكي الذي ميز بين القدرة الذهنية (Compétence) والإنجاز

[1] - فولجفانج هاينه من وديتر، المرجع السابق ، ص412.

[2] - المرجع نفسه ، ص412-413.

Performance، وتحدث عن ملكة التفسير وخاصية التوليد. في حين شدد الوصفيون السلوكيون على وصف الجانب الشفوي للغة في فترة محددة[1].

تحدث الوصفيون عن دور التكرار والمحاكاة والتعزيز والارتباط بين المثير والاستجابة اللغوية في ربط الكلمة بدلالتها ، لكن تشومسكي انتقد كل ذلك مركزا على البنى الفطرية فالطفل يملك بالفطرة تنظيما ثقافيا يمكن تسميته بالحالة الأساسية للعقل والتي هي تطور مستمر حتى تصل إلى مرحلة نهائية تتمثل في معرفة الطفل أو الإنسان للغة[2].

رغم خصوبة هذا الفكر ومرونته، إلا أن منظري الخطاب التربوي رأوا عدم نجاعته في مشروع التربية إذ اللسانيات التوليدية التحويلية تسعى إلى وصف القواعد الكافية ضمن الكفاية اللغوية وتفسيرها وهي قواعد كلية وليست قواعد تربوية تهدف إلى تقديم التعريفات والرسوم التخطيطية والتمارين الكلامية التي تساعد المتعلم على اكتساب المعرفة باللغة وبطرق استعمالها وهو ما اصطلح عليه لاحقا " بالقدرة الاتصالية" (Compétence communicative)[3].

جاء " ديل هايمز" بمفهوم القدرة الاتصالية حين رأى قصور مفهوم الكفاية (Compétence) عند تشومسكي وإكمالها "لتفسير القواعد الوظيفية والاجتماعية للغة... فهي ذلك العنصر الذي نستطيع به أن ننقل الرسائل وتفسيرها، ونتفاوض مع الآخرين في سياقات متعددة" [4] وبهذا نجمع ما بين المعرفة أو القدرة النحوية وبين طرق الاستعمال ومجالاته التداولية تحقيقا لغاية الخطاب وهي التواصل.

---

[1] – ينظر علي آيت أوشان، اللسانيات والبيداغوجيا، ص 35-36 .

[2] – ينظر غانم حنجار وآخرون ، تجليات الإصلاح في مناهج اللغة العربية للطور المتوسط ، ص 61.

[3] – المرجع نفسه ، نفس الصفحة.

[4] – علي آيت أوشان ، اللسانيات والبيداغوجيا، ص 40.

يمكن إرجاع الاهتمام بوظيفية اللغة والتركيز على القدرة الاتصالية للخصائص الجامعة التي تميزها تلك الخصائص منها ما يتصل بماهية هذه القدرة، ومنها ما يتصل بقيمتها ودورها في عملية الاكتساب وتعليم وتعلم اللغة[1].

تجنبا للاختلالات المحددة سلفا والتي أثبتت سلبية المتعلم حيث يحفظ القواعد ولا يستعملها مما أحدث شرخا لا يستطيع التعبير ولا التحرير فضلا عن التذوق. وتجنبا لهذا عمدت الخطابات الرسمية المؤطرة لتعليمية اللغة العربية إلى انتهاج مبدأ وظيفية النحو الذي يتجلى بوصفه عنصرا إصلاحيا في عدة محطات من المقررات المدرسية التي نمثل منها بما يلي[2]:

أولا: اعتماد الحوارية المبنية عن السؤال والجواب في فهم الظواهر اللغوية، وتحديد قواعدها النحوية انطلاقا من الاستعمال ووصولا إلى بناء القوانين والأحكام.

ثانيا: تدور أسئلة نشاط القواعد بين ملء الفراغات وإنشاء جمل وتقدير محذوفات وتحرير الحوارات، ما تتطلبه من توظيف للجمل. وهذا كله يخدم مبدأ وظيفية النحو الذي يجتمع فيه معرفة القواعد واستعمالها.

ثالثا: إنهاء نشاط القواعد بأمثلة إعرابية تعميقا للمعرفة المكتسبة وتحديدا للأنموذج المستعمل في الدرس. إن على مستوى تعميق المعرفة، أو على مستوى اللغة العلمية (الاصطلاحية المطلوبة في هذا العمل).

تلتقي كفاءات تعلم اللغة العربية، والنحو بصفة أخص مع مقومات الوظيفية وأهدافها حيث ينظر إلى اللغة في تفاعلها بين الأشخاص وينظر إلى وحدات اللغة داخل كل النص لا بعزلها عنه بالتركيز عن الجملة لأن خصائص الجملة لا يمكن أن تقارب المقاربة الكافية إلا إذا وضعت في

[1] – ينظر غانم حنجار وآخرون ، تجليات الإصلاح في مناهج اللغة العربية للطور المتوسط ، ص 62.

[2] – المرجع نفسه ، نفس الصفحة.

سياقها النصي وجمع ملابسات السياق لشدة الارتباط بين اللغة وظروف إنتاجها داخل النص ذاته وخارجه بمعرفة ظروف إنتاجه[1].

إن الجمع بين المعرفة اللغوية – بقواعد النحو – وبين كيفية استعمالها هو الكفاءة التي تسعى النظم التعليمية إكسابها للمتعلم، فالخطابات البيداغوجية تتحدث عن" أن تعلم اللغة لا يرتبط بتعلم الأنساق الشكلية بل إنه كذلك تعلم لقواعد استعمال اللغة في التواصل " [2] بالتركيز على جملة من الأنشطة التعليمية المساعدة على تنمية الكفاية أو القدرة التواصلية ومن هذه الأنشطة التركيز على التعبير الشفهي، وتنويع الأساليب بحسب وضعيات التواصل واستثمارها[3].

إن سعي القائمين على التربية في الجزائر لم يخرج عن ذلك الخطاب التربوي السائد إقليميا – عربيا- إن لم نقل عالميا، ولهذا حددت جملة من القدرات يرام تحقيقها من تعليم اللغة كما يتجلى في كتب المناهج الوزارية، والتي منها هذا النص: "يكون المتعلم في نهاية السنة الرابعة من التعليم الابتدائي قادرا على فهم وإنتاج خطابات شفهية ونصوص كتابية متنوعة ويغلب عليها الطابع الوصفي"[4]

إنّ أدنى تأمل في المناهج المدرسية الرسمية لوزارة التربية الوطنية تؤدي حتما إلى إدراك الكفاءة المرجوة من نشاط تعليمية اللغة العربية حيث ضرورة إتقان هذه المادة قراءة واستماعا وفهما وتذوقا إضافة على تنويع كيفية الاستعمال، وذلك بانتهاج وسائط تعلّم كالمقاربة النصيّة ووظيفية النحو التي تربط بين القواعد والاستعمال.

فالمقاربة النّصيّة جاءت تماشيّا مع توجّهات النظريات الحديثة في اللسانيات حيث اعتبر " أن الوحدة الأساسية في اللغة هي الخطاب وليس الجملة المعزولة عن سياقها النصي" [5] وبهذا أصبح

[1] – ينظر غانم حنجار وآخرون ، المرجع السابق ، ص 63.

[2] – علي آيت أوشان ، اللسانيات والبيداغوجيا، ص 44.

[3] – لمزيد من التوسع ينظر: اللسانيات والديداكتيك ، نموذج النحو الوظيفي ، الأسس المعرفية والديداكتيكية ، دار الثقافة الدار البيضاء ، ط2، 2006 ، ص 104.

[4] – ينظر اللجنة الوطنية للمناهج ، مناهج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي ، وزارة التربية الوطنية ، دط ، 2011 ص 14.

[5] – علي آيت أوشان ، اللسانيات والبيداغوجيا، ص 44.

النص منطلقا لبقيّة النشاطات وغاية لها، مادامت تريد تعليم كفاءة الفهم والتذوق والتحليل والاستعمال. وكذلك وظيفة النحو، حيث التشديد على معرفة القواعد اللغوية وكيفيّة استعمالها في التواصل، وبهذا يمكن القول ببعض الاستنتاجات:

1- توافر النشاط التعليمي الذي يدرس بنيات الصيغ اللغوية، وعلاقاتها ببعضها البعض أو ما يسمى بالمقاربة النحوية.

2- توافر النشاط التعليمي الذي يهتم فيه بدراسة المعاني وعلاقات العلامات بالحقيقة والأشياء في العالم الخارجي، أو ما يسمى "بالمقاربة الدلالية" [1].

لكن الربط بين المقاربتين- المقاربة النحوية والمقاربة الدلالية - في المقاربة النصية ووظيفة النحو قرب تعليمية اللغة العربية من البعد التداولي الذي يبيح إشراك البشر في عملية التحليل... ويمكّننا من التحدّث عن المعاني التي يقصدها الناس وعن افتراضاتهم وما يصبون إليه مادامت دلالة الصيغ اللغوية مرتبطة بالسياق النصي من جهة، وبكيفية الاستعمال من جهة أخرى[2].

إذا كان فهم مقاصد النص لا يتم إلا بربط الجمل بسياقها النصي وبمجالها التداولي (زمان مكان،...)، فإن المقاربة النصية ووظيفية النحو تضحى منهجية حتمية لا سيّما إذا علمنا أنّ الكفاءة المرجوّة هي التي تتحكّم في اختيار المحتوى الدراسي، ومنه لا يتأتى تحقيق كفاءات مثل فهم النصوص وتصنيفها حسب أنماطها وأنواعها... وتذوق المقروء باكتشاف بوانيه الجمالية لا يتأتّى هذا من أنشطة منفصلة وأمثلة مجزوءة مسلوخة عن سيّاقها اللغوي وغير اللغوي[3].

إنّ الذي نريد تأكيده أنّ كفاءة الفهم والتذوق وما يستتبعها من كفاءات أخرى كالتحرير والتصنيف يفرض وجوب معرفة القواعد اللغوية إلى جانب معرفة القواعد التداولية تحقيقا لفهم المقاصد وصحّة الاستعمال، وهذه نتيجة من نتائج انفتاح الأدبيات التربوية على الخطاب اللساني الحديث والمعاصر هذا الأخير الذي ما فتئ يردّد أنّ "مقاصد المتكلمين لا يمكن التوصّل إليها إلاّ

[1] - غانم حنجار وآخرون ، تجليات الإصلاح في مناهج اللغة العربية للطور المتوسط ، ص 66 .

[2] - المرجع نفسه ، نفس الصفحة.

[3] - المرجع نفسه ، ص67.

بمعرفة السياقات التي قيل فيها الكلام، والسياق اللغوي أحد أنواعها وهو المعتمد في المقاربة النصية[1].

[1] – غانم حنجار وآخرون ، المرجع السابق ، نفس الصفحة.

الفصل الثاني:

تعليمية النحو من خلال المنهاج و الكتاب المدرسي

1/ تعليمية النحو من خلال المنهاج.

2/ تعليمية النحو من خلال الكتاب المدرسي.

3/ عرض نموذجي لطريقة تدريس النحو في ضوء المقاربة النصية

1 – تعليمية النحو من خلال المنهاج :

إن الكشف عن مدى توظيف المقاربة النصية في تعليمية النحو للسنة الرابعة ابتدائي يتطلب منا تحليل مكونات المنهاج لاستخراج التصور الذي يطرحه كل مكون من هذه المكونات لنشاط النحو ومدى تأثير ذلك على توظيف المقاربة النصية، وقبل ذلك لابد من وفقة موجزة نتعرف من خلالها على مفهوم المنهاج وأهم مكوناته .

أ/ تعريف المنهاج: للمنهاج تعاريف عديدة نذكر منها:

– المنهاج التربوي هو جميع الخبرات(النشاطات والممارسات)المخططة التي توفرها المدرسة لمساعدة الطلبة على تحقيق النتاجات التعليمية المنشودة ، إلى أفضل ما تستطيعه قدراتهم[1].

– المنهاج خطة يتم عن طريقها تزويد التلاميذ بمجموعة من الفرص التعليمية التي تعمل على تحقيق أهداف عامة عريضة مرتبطة بأهداف خاصة مفصلة في منطقة تعليمية أو مدرسة معينة[2].

– المنهاج مجموعة منسجمة من الأعمال المخططة، ووثيقة تربوية رسمية يستند إليها الأستاذ في أداء عمله[3].

انطلاقا من هذه التعاريف ورغم اختلافاتها نستنتج أن المنهاج يتمثل في مجموعة من الخبرات التي تهيئ للمتعلم والتي تستهدف مساعدته على النمو المتكامل لكي يكون أكثر قدرة على التكيف مع ذاته ومع الآخرين على اعتبار أن المنهاج هو أهم أداة يضعها المجتمع لتربية الأجيال وفق الصورة النموذجية التي يرغب أن يكون عليها الجيل الناشئ.

بـــ/ مكونات المنهاج: يتضمن المنهاج جملة من المركبات المتلاحمة التي لا يمكن الفصل بينها وتتمثل هذه المركبات في:

---

[1] – توفيق أحمد مرعي، محمد محمود الحيلة ، المناهج التربوية الحديثة مفاهيمها وعناصرها وأسسها وعملياتها، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، ط4، 2004 ، ص29.

[2] – رشدي طعيمة ، الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية إعدادها، تطويرها، تقويمها دار الفكر العربي،ط2 2000. ص28.

[3] – أحمد الزبير ، سند تربوي تكويني على أساس المقاربة بالكفاءات ، ص 3-4.

1) الأهداف : الهدف هو نتاج متوقع حدوثه لدى المتعلمين في ضوء إجراءات وإمكانات وقدرات معينة، وتتنوع النتاجات فيما يسمى مجالات التعلم ، كما حددها بنيامين بلوم[1] وهي: المجال المعرفي الإدراكي وأهمها المفاهيم والعمليات العقلية: الحفظ ،الفهم ،والتطبيق والتحليل والتركيب ،وإصدار الأحكام، ثم المجال الانفعالي الوجداني وأهمها الاتجاهات والقيم ثم المجال النفس حركي ، أو الأدائي، وتعبر عنه العادات ، والمهارات[2].

فالمنهاج يتضمن قائمة من الأهداف العامة والخاصة، ومجموعة من الكفايات والقدرات والمهارات التي يجب أن يكتسبها المتعلم ،ويترجمها في وضعيات دالة(مواقف ذهنية، أفعال سلوكية وحركية) ويجب عند التفكير في رسم الأهداف مراعاة مجالات النمو الثلاثة للمتعلم المجال المعرفي، الحسي الحركي، والوجداني، ويحاول المختصون في وضع أهداف المنهاج الإجابة على السؤال : ماذا نعلم؟ لنكون إنسانا صالحا قادرا على المساهمة الفعلية في بناء وطنه[3].

2) المحتوى (أنشطة التعلم) :

يقصد بالمحتوى مجموع الخبرات التربوية والحقائق التي يرجى تزويد الطلاب بها، وكذلك الاتجاهات والقيم التي يراد تنميتها عندهم، وأخيرا المهارات الحركية التي يراد إكسابهم إياها بهدف تحقيق النمو الشامل المتكامل لهم في ضوء الأهداف المقررة في المنهج[4].

ويتطلب اختيار المحتوى مراعاة عدة معايير أهمها :

- الصدق : أي واقعي وأصيل وصحيحا علميا ، يتماشى مع الأهداف الموضوعية.

- الأهمية: أي ذا قيمة في حياة الطالب مع تغطية الجوانب المختلفة من ميادين المعرفة والقيم والمهارات.

- الميول والاهتمامات: أن يكون المحتوى متماشيا مع اهتمامات الطلاب.

---

[1] - بنيامين بلوم عالم بيداغوجي أمريكي مختص في التقويم، اشتهر بصنافة المجال العقلي.

[2] – توفيق أحمد مرعي، محمد محمود الحيلة ، المناهج التربوية الحديثة ، ص 40.

[3] - أحمد الزبير ، سند تربوي تكويني على أساس المقاربة بالكفاءات ، ص 3

[4] – رشدي طعيمة ، الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية ، ص31.

– القابلية للتعلم: ويكون المحتوى قابلا للتعلم متى كان مراعيا لقدرات الطلاب، وفروقهم الفردية ومبادئ التدرج في عرض المادة العلمية.

معيار العالمية: أي يشتمل على أنماط من التعلم لا تعترف بالحدود الجغرافية بين البشر وبقدر ما يعكس المحتوى الصيغة المحلية للمجتمع ينبغي أن يربط الطالب بالعالم المعاصر من حوله[1].

3) الطرائق :هي تلك الطرائق النشطة في التعليم ، تتمحور خلالها العملية التعليمية حول المتعلم الذي يحفز على العمل والممارسة والبحث من أجل الاكتفاء وامتلاك الكفاءة المستهدفة[2].

يتضمن المنهاج الطرائق والأساليب الموجهة لنشاطات التعليم في كل مستوى ، وكل مادة وهي للاسترشاد ليس إلا، وتكون طريقة التدريس فعالة إذا دفعت التلاميذ إلى البحث والتفكير المستمر لبناء معارفه، ويجب أن تكون ملائمة لمستواه المعرفي وسنّه ، وتكون طريقة ناجعة إذا أجابت على السؤال كيف نعلم؟[3]

4) التقويم التربوي: التقويم مجموع من الإجراءات التي يتم بواسطتها جمع بيانات خاصة بفرد أو بمشروع أو بظاهرة ودراسة هذه البيانات بأسلوب علمي للتأكد من مدى تحقيق أهداف محددة سلفا من أجل اتخاذ قرارات معينة[4].

لقد أحدثت بيداغوجيا الكفاءات تصورا جديدا لمفهوم التقويم ووظيفته ،فلم يعد يركز على قياس مكتسبات التلاميذ ومدى حفظهم للدروس واستظهارها ، بل أصبح يلازم الفعل التربوي من بدايته إلى نهايته ويرتبط ارتباطا وثيقا بأداء المتعلمين ، ويتيح للأستاذ اكتشاف الاختلالات النّاجمة عن عملية التعلم في حينها، كما يسمح للمتعلم بمعرفة مستواه الحقيقي وبالتقويم العملي تعزز

[1] – رشدي طعيمة ، المرجع السابق ، ص32.

[2] – عبد الله لبوز ، اتجاهات مدرسي مادة اللغة العربية نحو المنهاج الدراسي ومكوناته بمرحلة التعليم المتوسط ، مجلة العلوم الإنسانية ، جامعة قاصدي مرباح ، ورقلة. الجزائر، العدد2 ، 2011 ، ص132.

[3] - أحمد الزبير ، سند تربوي تكويني على أساس المقاربة بالكفاءات ، ص4

[4] –المرجع نفسه ، ص36.

العلاقة بين الأستاذ والمتعلم من جهة، وبين الأستاذ والأولياء من جهة ثانية، و يكون الغرض من تشخيص أخطاء التلاميذ استدراكها ومعالجتها في حينها[1].

يقوم التقويم على جمع معطيات حول التعلّمات وتحليلها وتفسيرها قصد التمكّن من اختيار الضبط التعديل المناسب، مع اعتماد أساليب تقويمية تجديدية لتكريس هذه النظرة الجديدة وترتبط هذه الأساليب ارتباطا بإعادة الاعتبار لمكانة " الخطأ " الذي سيغيّر لا محالة التمثّل السلبي بالفهم الإيجابي ويربطه به[2].

4)-1 أنواع التقويم:

4)-1-1 التقويم التشخيصي: Evaluation Diagnostic

يسمى هذا التقويم بالأولي أو التمهيدي ويرتبط بوضعية الانطلاق ويكون في بداية السنة الدراسية أو الحصة وقبل عملية التعلم، وله أهداف كثيرة نذكر منها:

- يكشف عن ميول التلاميذ، واتجاهاتهم، وخصائصهم العقلية والنفسية.
-يكشف عن جوانب القوة والضعف.
- يكشف عن مدى الاستعداد للمرحلة اللاحقة.
- يوضح العناصر التي لم يستوعبها التلاميذ.
- يساعد المعلم على تحديد أهداف التعلم والاستراتيجيات[3].

4)-1-2 التقويم التكويني:Evaluation Formative

يسمى القويم البنائي ويلازم الحصة التعليمية التعلمية ويواكبها من البداية إلى النهاية وبعبارة أخرى يكون خلال المراحل المكونة للدرس، يتميز بصبغته الاخبارية بالنسبة للمعلم والمتعلم، ويطبق من خلال تدخلات المعلم المباشرة لتصحيح الثغرات ويسعى هذا النوع من التقويم إلى تحقيق جملة من الأهداف هي:

---

[1]- أحمد الزبير ، المرجع السابق ، ص4 ، بتصرّف.

[2] - اللجنة الوطنية للمناهج ، المرجعية العامة للمناهج ، مارس 2009 ، ص 64.

[3] - المرجع نفسه ، ص10.

- يكشف عوائق التعلم.
- يسمح باكتشاف الفروق الفردية.
- يمكن المعلم من معرفة مدى فهم المتعلمين للدرس، أو اجزائه.
- يساعد على التعلم وتصحيح المسار.
- يمكن من سد الثغرات والنقائص [1].

4)-1-3 التقويم التحصيلي:Evaluation Somative

يأتي التقويم التحصيلي أو الختامي أو النهائي غالبا عند نهاية المقرر الدراسي لمستوى معين وكذلك ينطبق مفهوم التقويم التحصيلي على مجموعة من الدروس، أو درس ويكتسي طابع الحصيلة لمكتسبات المتعلم وقدراته، وينصب في المقاربة الجديدة على قياس الكفاءة القاعدية أو المرحلية أو الختامية[2].

ويتوج هذا التقويم عادة بقرار يرتكز على حكم قياسي، أو معياري يسمح بالانتقال إلى القسم الأعلى، أو الحصول على درجة تقدير، أو شهادة.

ويختلف هذا النمط من التقويم عن النوعين السابقين، فهو يهتم بالنقطة كمقياس للنجاح أو الرسوب بيد أن النوعين الأولين يهتمان بتحسين فعل التعلم[3].

[1] – اللجنة الوطنية للمناهج ، المرجع السابق ، نفس الصفحة.

[2] – المرجع نفسه ، ص11

[3] – المرجع نفسه ، نفس الصفحة.

جـــــ/ تحليل مكونات المنهاج :

بعد أن تعرفنا على المكونات الأساسية للمنهاج التي تشكل بدورها أهم المرتكزات التي نحاول تحليلها من أجل الكشف عن مدى توظيف المقاربة النصية ،سنشرع الآن في تحليل هذه المكونات من خلال العناصر التالية:

1-تعليمية النحو والكفاءات:

إن تعليم النحو يرتبط بمستويات الكفاءة التي تتنوع حسب فترات التعلم إلى :

أ- الكفاءة القاعدية (competence de base): وهي مجموع نواتج التعلم الأساسية المرتبطة بالوحدات التعليمية ، فهي الأساس الذي يبنى عليه التعلم.

بـــ- الكفاءة المرحلية:(competence detape): وهي مجموعة من الكفاءات القاعدية وهي تتعلق بشخص ، أو فصل ، أو مجال معين.

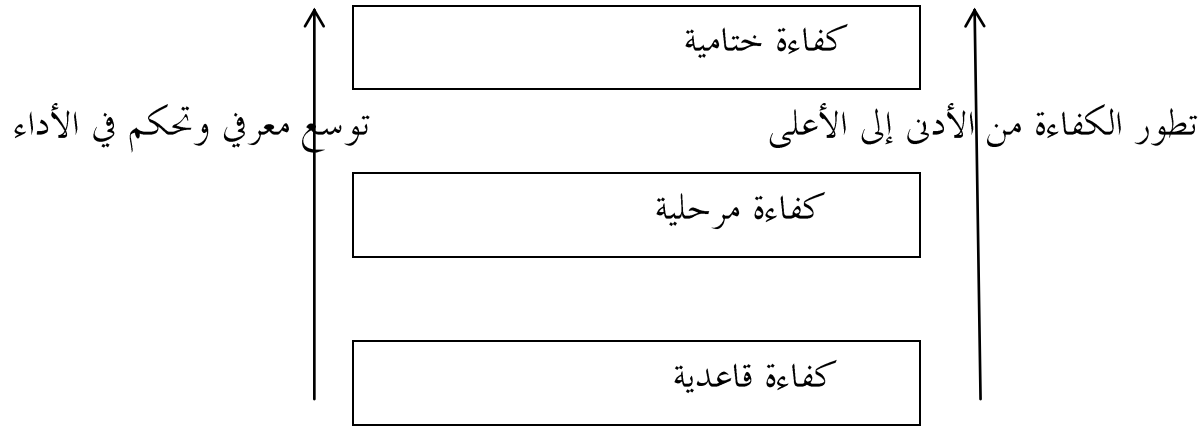
جـــ- الكفاءة الختامية(competence fina): تعد ختامية كونها تصف عملا كليا منتهيا وتتميز بطابع شامل، وهي تعبر عن مفهوم إدماجي لمجموعة من الكفاءات المرحلية يتم بناؤها وتنميتها خلال سنة دراسية أو طور"[1].

فمستوى الكفاءة يتطور وفق سيرورة التعلم من الأدنى إلى الأعلى، وينتج عن ذلك توسع معرفي وتحكم أدائي، والمخطط التالي يوضح ذلك[2]:

[1] - حاجي فريد ، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات- الأبعاد والمتطلبات- دار الخلدونية للنشر والتوزيع ، دط 2005 ص13 .

[2] - محمد الصالح حثروبي ، المدخل إلى التدريس بالكفاءات ، دار الهدى الجزائر، دط ، 2002 ، ص28.

شكل رقم (4) تطور مستوى الكفاءة



وعادة ما ترتبط الكفاءة بالأهداف الخاصة والإجرائية، حيث تصاغ هذه الأهداف انطلاقا من عناصر الكفاءة، ومعايير الأداء والسياق العام. لأجل ذلك سنركز على أهداف تعليمية نشاط النحو .

الأهداف:

تشترك كل نشاطات اللغة مع بعضها البعض في أهداف خاصة بها لتشكل لنا ملمح المتعلم في نهاية السنة الرابعة من التعليم الابتدائي تتمثل في ما يلي[1]:

1- القراءة المسترسلة التي تبرز فيها مهارته بانسجام.

2- تلخيص ما يقرأ، وتحويل ما يفهم في نشاط التعبير إلى معلومات ترتبط بما يعيشه في محيطه وبما يحسه ويشاهده، وإدراك الصلة الرابطة بين المكونات الأساسية للنص وتقديمها تقديما منظما.

3- توظيف التراكيب المفيدة، الجمل الكاملة لبناء أفكاره، والتعبير عن مشاعره، ومواقفه من خلال الأفعال التي يعتمدها لإيصال ما يريده.

4- فهم التعليمات واستقراؤها لتحرير نصوص يستعمل فيها مكتسباته المختلفة بكيفية ملائمة.

5- التعرف على وظيفة القواعد اللغوية: النحوية، الصرفية، الإملائية، في تركيب الجملة وحسن استعمالها.

[1] - اللجنة الوطنية للمناهج ، مناهج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، ص 13.

6- استظهار جملة من القطع الشعرية، والتعبير عن تمثله للمحفوظ تمثلا دالا على الفهم.

7- تذوق الجانب الجمالي للنصوص، وملاحظة بعض الأساليب الأدبية للنسج على منوالها وإنتاج نصوص حوارية وإخبارية وسردية ووصفية.

إن المتأمل في عناصر هذا الملمح يلاحظ أنها ترتبط بمستويات عالية تمس كل من الفهم والتركيب والتقويم، ولكون نشاط القواعد يرتبط بنشاط القراءة ، ولأن المنهاج لم يحدد أهداف تعليم نشاط القواعد[1]، فسنركز على أهداف تعليم نشاط القراءة ،لارتباطها بنشاط القواعد.

إن معرفة المجالات والمستويات التي تنتمي إليها هذه الأهداف يستلزم الاعتماد على أحد التصنيفات، وسنركز هنا على تصنيف بينامين بلوم الذي يعد" أكثر تحديدا وتصنيفا، فلقد صنف الأهداف إلى ثلاث مجالات رئيسية هي : المجال الإدراكي، المجال الوجداني، والمجال النفس حركي وكل مجال له مستويات تتدرج من البسيط إلى المركب"[2]. باعتماد الأداة التالية:

[1] – للمزيد من الإطلاع ينظر مناهج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي ، ص12، 13.

[2] – حلمي أحمد وكيل، محمد أمين المفتي ، أسس بناء المناهج وتنظيمها ، دار المسيرة ، ط1 ، 2005 ، ص25.

جدول رقم(1) تحليل الأهداف التعليمية لنشاط القراءة

آليات التحليل	فئات التحليل		
	معرفي	وجداني	نفسي حركي
القراءة المسترسلة التي تبرز فيها مهارته بانسجام	+		
تلخيص ما يقرأ، وتحويل ما يفهم في نشاط التعبير إلى معلومات ترتبط بما يعيشه في محيطه، وبما يحسه ويشاهده وإدراك الصلة الرابطة بين المكونات الأساسية للنص وتقديمها تقديما منظما.	+	+	
توظيف التراكيب المفيدة، الجمل الكاملة لبناء أفكاره والتعبير عن مشاعره، ومواقفه من خلال الأفعال التي يعتمدها لإيصال ما يريده.	+	+	+
فهم التعليمات واستقراؤها لتحرير نصوص يستعمل فيها مكتسباته المختلفة بكيفية ملائمة.	+		
التعرف على وظيفة القواعد اللغوية: النحوية، الصرفية الإملائية في تركيب الجملة وحسن استعمالها	+		
استظهار جملة من القطع الشعرية، والتعبير عن تمثله للمحفوظ تمثلا دالا على الفهم	+		+
تذوق الجانب الجمالي للنصوص، وملاحظة بعض الأساليب الأدبية للنسج على منوالها وانتاج نصوص حوارية وإخبارية وسردية	+		

من خلال ما تقدم يتضح أن الكفاءة القاعدية أوالأهداف التعليمية لنشاط القراءة ترتبط بمستويات عليا وهي: الفهم، والتركيب ، والتطبيق، والتقويم وهذه المستويات لا تتحقق إلا بتوفر المستويات الدنيا وهذا ضمن المجال المعرفي والوجداني والنفسي حركي، وبهذا فارتباط أهداف نشاط القراءة بالمستويات العليا يسمح بتفعيل وتجسيد مبدأ المقاربة النصية من خلال تحقيق الكفاءة الختامية التي نص عليها المنهاج في نهاية السنة الرابعة ، وهي أن يكون المتعلم قادرا على إنتاج خطابات شفهية ونصوص كتابية متنوعة يغلب عليها الطابع الوصفي[1].

لكن بالمقابل لا بد من الإشارة بأنه من الجوانب التي يتم التركيز عليها في النشاط التعليمي هو اختيار الأهداف بعناية وتحديدها بدقة لأنه بناء عليها يتم اختيار المحتوى والطريقة والوسائل المعينة وأسلوب التقويم اللازم لذلك ، لأن هذا الاختيار مرتبط بالنتائج التي يتم الوصول إليها فبدون أهداف لا تكون للتربية نتائج بل ربما تصبح ثقلا على أصحابها[2] . ومن ثم فعدم ورود أهداف لتعليم نشاط النحو في منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي يعد من الغموض بما كان ،ما يجعلنا نتساءل هل هو بدافع السّهو؟ أم هو مقصود من طرف مؤلفي المنهاج؟ باعتبار أن كل نشاطات اللغة العربية الأخرى مرتبطة بكفاءات مسطرة يسعى المناهج لتحقيقها وهو ما يجعلنا نكتشف أول خلل في المنهاج وهو عدم تضمنه لأهداف ، وكفاءات خاصة على مستوى نشاط الظواهر التركيبية .

2- تعليمية النحو والمحتوى:

إن البحث في علاقة تعليمية النحو بمحتوى المنهاج يحتم علينا تحليل المحتوى النحوي الذي جاء به المنهاج من حيث تنظيمه وتوزيعه وعلاقته بالمحاور التي نص عليها المنهاج، ومن ثم مقارنة كل ذلك بما جاء في محتوى كتاب رياض النصوص من محاور ومحتويات متعلقة بنشاط النحو، لننتقل بعد

[1] - اللجنة الوطنية للمناهج ، مناهج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي ، ص14.

[2] – بشير إبرير ، استراتيجية التبليغ في تدريس النحو ، أعمال ندوة تيسير النحو ، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية الجزائر ، 2001 ، ص 476.

ذلك غلى الكشف عن مدى ملائمة هذا المحتوى مع مستوى التلاميذ من خلال تحليل ماجاء به في وثيقة التخفيف.

1/تنظيم محتوى المنهاج:

نص منهاج اللغة العربية في المحتويات على أهم المحاور باسم المحاور الثقافية كما يلي[1]:

- الهوية الوطنية والدينية(حب الوطن ، البطولات، الشخصيات، الأعياد..)
- القيم الإنسانية (السلم، التضامن ، التعامل ، التبرع بالدم).
- الحياة الاجتماعية(العلاقات، بر الوالدين، رعاية المسنين).
- الحياة الثقافية ومظاهرها(المكتبة، مكافحة الأمية ، المعارض، السينما، المسرح، الأزياء المحلية التقليدية...).
- الديمقراطية وحقوق الإنسان (حرية الفرد، الجهل بالقانون).
- عالم الابتكار والإبداع(التجارب والأبحاث العلمية، الجلسات الأدبية، والشعرية، معرفة رسم.).
- الخدامات الاجتماعية (الجمعيات الخيرية، جمعية الحي، التأمين، الهلال الأحمر...).
- التغذية والصحة (زيت الزيتون، التمر، العسل، النظافة، الامراض، الوقاية).
- الرياضة البدنية والفكرية(الفروسية ، السياحة، الشطرنج).
- التوازن الطبيعي وحماية البيئة (نظافة المحيط، حماية الشواطئ، حماية الحيوانات..).
- ثقافة الكوارث(الزلزال، الفيضانات، العواصف).
- عالم الأسفار والرحلات(السياحة الجبلية، والصحراوية..).
- الترفيه والهوايات(الألعاب الإلكترونية وجمع الطوابع البريدية، والمطالعة..).
- مظاهر السلوك المدني(آداب الشارع، احترام الأشخاص، والمرافق العمومية..).
- عالم الشغل والحرف(المعلوماتية، النقش على الخشب، النحاس، صناعة الفضة..).

[1] - اللجنة الوطنية للمناهج ، مناهج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي ، ص 22.

- مظاهر السلوك المدني(آداب الشارع، احترام الأشخاص، والمرافق العمومية..).

- عالم الشغل والحرف(المعلوماتية، النقش على الخشب، النحاس، صناعة الفضة..).

- عالم الاقتصاد والصناعة(الفلاحة، تربية الحيوانات، صناعة النسيج، الصناعات الغذائية والكيمياوية..).

كما نص المنهاج على محتوى نشاط النحو تحت عنوان التراكيب النحوية وعددها كما يلي[1]:

- أنواع الكلم : الاسم ،الفعل ، الحرف .
- عناصر الجملة الفعلية البسيطة : الفعل ، الفاعل ، المفعول به.
- عناصر الجملة الإسمية البسيطة : المبتدأ ، الخبر
- الفعل اللازم والمتعدي.
- الفاعل ونائب الفاعل.
- كان وأخواتها.
- إن وأخواتها.
- الاسم المجرور بالحرف والإضافة.
- إعراب المثنى.
- إعراب جمع المذكر السالم.
- إعراب جمع المؤنث السالم.
- الصفة والموصوف.
- العطف.
- الحال المفردة.
- الفعل المضارع المرفوع.
- الفعل المضارع المنصوب.

[1] – اللجنة الوطنية للمناهج ، المرجع السابق ، ص23.

- الفعل المضارع المجزوم.
- اسم الفاعل واسم المفعول.

إن تنظيم محتوى المنهاج يفترض تنظيما معينا عند تقديمها للتلاميذ بشكل يحقق الأهداف منها . ذلك أنه قد تكون مادة المنهج جيدة في حد ذاتها ولكن سوء تنظيمها عند تقديمها للمتعلمين يفوت عليهم الأهداف من دراستها . كأن نبدأ من المعلوم للمجهول أو من المحسوس إلى المجرد أو من المألوف لغير المألوف أو من المباشر لغير المباشر أو من البسيط إلى المعقد المركب حتى تيسّر عملية تعلم التلاميذ[1] .

إن أول ما يلفت انتباهنا فيما يخص تنظيم محتوى المنهاج هو عنوان المحاور حيث وردت تحت اسم المحاور الثقافية ، في حين قد تنوعت مواضيعها وشملت العديد من المجالات المختلفة الاجتماعية ،والعلمية ، والصحية ، والرياضية ، والاقتصادية ..وغيرها، كما يلاحظ أيضا أن مؤلفي المنهاج لم يعمدوا إلى ترقيم هذه المحاور ، ونفس الشيئ بالنسبة لمحتوى التراكيب النحوية وهو ما يوحي لنا بعدم ترتيبها وربما ترك حرية التصرف لمؤلفي الكتاب المدرسي في تصريفها ولكن رغم ذلك فقد تساوت هذه المحاور ، من حيث العدد مع محتوى التراكيب النحوية حيث بلغ عدد كل منهما 18 محورا يقابلها 18 تركيبا نحويا.

أما عن علاقة محتوى المنهاج بمحتوى الكتاب المدرسي ، فمما يلاحظ هو غياب التنسيق الكلي حيث لا نجد أي تطابق بينهما ، لا على مستوى المحاور المدرجة، ولا على مستوى محتوى التراكيب النحوية ، لا من حيث العدد ، ولا من حيث الترتيب ، ولا من حيث العناوين ، حيث نص المنهاج على 18 محورا ، في حين اشتمل الكتاب المدرسي على 10 محاور فقط نوردها كما يلي[2]:

[1] – مريم بنت أحمد الجاسر ، ، عناصر المنهج المدرسي ، رسالة ماجستير، فرع وسائل وتكنولوجيا تعليم ، كلية التربية جامعة الملك سعود ، المملكة العربية السعودية ، 1430-1431 ، ص 19.

[2] - ينظر شريفة غطاس وآخرون ، رياض النصوص ،كتابي في اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي ، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ، 2012 - 2013 ، ص 6،7 .

1- الحياة والعلاقات الإنسانية.

2- التضامن والخدمات الاجتماعية.

3- الهوية الوطنية.

4- التغذية والصحة.

5- الكوارث الطبيعية.

6- التوازن الطبيعي وحماية البيئة.

7- عالم الصناعة والابتكار.

8- الرياضة البدنية والفكرية.

9- الحياة الثقافية الفكرية.

10- السياحة والأسفار والرحلات.

فعلى الرغم من أن هذه المحاور قد مسّت جوانب مهمة في حياة الإنسان وما يرتبط به وبعلاقته بالمجتمع وبثقافته وبيئته بهدف ملامسة واقع التلميذ من كل جوانبه ،وهي بذلك تتميز بالتنوع والانفتاح ، إذ تساعد التلميذ على التعرف على شتى المعارف، إلا أننا نلاحظ عدم الانسجام بينها وبين ما جاء في المنهاج من محاور من حيث العنوان ومن حيث العدد ومن حيث الترتيب فهناك 3 محاور فقط متوافقة في العنوان ،وهي المحاور[1] 8 و9و10 ، يقابلها بالترتيب المحاور:4،و8 و7 في كتاب رياض النصوص[2] أما باقي العناوين فهي تختلف ، فالبعض منها أدمج في عنوان واحد مثل: محورا عالم الابتكار والإبداع ، و عالم الاقتصاد ، والصناعة المنصوص عليهما في المنهاج ، واللذان أدمجا في الكتاب تحت عنوان عالم الصناعة والابتكار، وبعض المحاور الأخرى غير موجود تماما في الكتاب وهي: محور مظاهر السلوك المدني ، عالم الشغل والحرف عالم الهوايات والترفيه، وهي بذلك لا تنسجم مع الوحدات التعليمية المعتمدة في تقسيم الكتاب باعتبار محتواها لأنها لا تتفق مع مواضيع النصوص ، وباعتبار عددها ؛ فهو يفوق عدد محاور المعتمدة في الكتاب ولأن

[1] - ينظر اللجنة الوطنية للمناهج ، مناهج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي ، ص22

[2] - ينظر شريفة غطاس وآخرون ، رياض النصوص ، فهرس الكتاب.

التقسيم الوارد في هذا الأخير –كتاب رياض النصوص- منسجم تماما ،ويخدم تلك الوحدات التعليمية، والنصوص.

ونفس الشيء نسجله مع محتوى التراكيب النحوية ، فبالإضافة إلى أن المنهاج لم يعمد إلى ترقيم التراكيب النحوية، والمحاور ، نجده لا يتوافق في عرضه لهذا المحتوى مع ما جاء به كتاب رياض النصوص ، حيث تميز المنهاج في عرضه للمحتويات بالعمومية ،وتكرار بعض العناوين و إيراد عناوين لا توجد في كتاب رياض النصوص، فضلا عن اختلاف صياغة تلك العناوين.

فالعمومية تظهر في إدماج العديد من العناوين تحت مسمى واحد ، مثل درس عناصر الجملة الفعلية البسيطة : الفعل والفاعل و والمفعول به، الذي ورد في كتاب رياض النصوص منفصلا عن بعضه البعض ، وبصياغة أخرى في المحور الثاني حيث يأتي في مقدمة المحور درس الجملة الفعلية ، يليه درس الفاعل ثم درس والمفعول به ، في حين لا وجود لدرس الفعل ، الذي ورد متكررا في المنهاج مرتين ، في المحور الأول مع أنواع الكلم ، وفي المحور الثاني مع عناصر الجملة الفعلية البسيطة وأيضا درس الفاعل الذي تكرر أيضا مرتين ،كعنصر ثاني مع درس عناصر الجملة الفعلية البسيطة وكعنصر خامس مع درس نائب الفاعل ، بالمقابل نجد كتاب رياض النصوص يورد درسا الفعل الماضي ، والفعل المضارع اللذان يقابلهما درس الفعل في المنهاج في المحور الأول منه ، حيث ورد بعد درس أنواع الكلمة ويورد درس الفاعل ونائب الفاعل في محورين مختلفين .حيث يأتي درس الفاعل في المحور الثاني ، ويأتي درس نائب الفاعل في المحور السابع.

إن غياب التنسيق بين المنهاج وكتاب رياض النصوص يظهر أيضا من خلال إدراج الأول لتركيبين نحويين غير موجودين في كتاب رياض النصوص وهما : اسم الفاعل واسم المفعول وهو ما يجسد عمق الاختلال بين هذين المؤلفين[1].

إن حتمية التنسيق تفرض على مصمّم الكتاب أخذ المنهاج الدراسي بعين الاعتبار للعلاقة القائمة بينهما (المنهاج/ الكتاب)، فإذا كان من مهمّات المناهج بسط السياسة البيداغوجية في شكل

[1] – للمزيد من الاطلاع ينظر اللجنة الوطنية للمناهج ، مناهج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي ، ص 23.

عناوين كبرى ومقولات تجريدية ، فإنّ خصيصة الكتاب أن يحقق التفصيل للمجملات ويتزل بالتنظيرات إلى واقع الإجراء، بالتوضيح، والشرح ، والتمثيل[1].

إن هذا التنسيق يكاد ينعدم تماما بين منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة ،وكتاب رياض النصوص وهو ما أكدناه من خلال تطرقنا لتنظيم محتوى المنهاج ، وهو ما يبرز لنا الخلل الثاني الذي اكتشفناه في منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة ، وهو ما من شأنه أن يؤثر سلبا في العملية التعليمية باعتبار محاور المنهاج هي الأساس الذي تبنى عليه الوحدات التعليمية، ومن ثم النصوص فكيف يتم دراسة نصوص غير متناسقة من حيث الترتيب ،والعدد ،والعنوان ؟ وما الفائدة من دراستها إذا كان لا تستجيب لمتطلبات المقاربة النصية الذي يصرح بها المنهاج ؟ لأنها بكل بساطة تشكل عائقا في عملية التعليم للمعلم، الذي يلجأ في هذه الحالة إلى عدم التقيد بالمنهاج واستعماله ،والاعتماد على الكتاب بصفة مطلقة ، وهذا ما لمسناه من خلال احتكاكنا ببعض المعلمين، فهل هذا يدعم مساعي ومرامي الإصلاح ؟ وما محل مؤلفي المنهاج في هذه الإشكالية؟

2/ محتوى نشاط النحو ووثيقة التخفيف[2]:

إن المحتوى النحوي الذي يقدم للتلاميذ يعد الوسيلة الأساسية لتحقيق الأهداف المرجوة وهو جزء من المعرفة اللغوية والثقافية يختار ويقدم بالنظر إلى مقاييس لسانية وتربوية ويقسم إلى وحدات تعليمية متدرجة تؤلف مجموعة من الدروس يراعى فيها مميزات النظام اللغوي ومستوى المتعلمين وقدراتهم على التحصيل[3].

ولقد عرف نشاط النحو منذ تبني سياسة الإصلاح الأخير القائم على المقاربة بالكفاءات والمقاربة النصية العديد من التخفيفات مست إلى جانب منهاج اللغة العربية كل مناهج التعليم الابتدائي بنسبة متغيرة من مادّة لأخرى ومن مستوى لآخر بهدف السماح للمعلم بإنجاز كل الدروس

[1] - غانم حنجار و آخرون ، تجليات الإصلاح في مناهج اللغة العربية للطور المتوسط ، ص 90.

[2] - وثيقة التخفيف تصدر عن مديرية التعليم الأساسي بوزارة التربية الوطنية وتهدف إلى تحديد مختلف الدروس التي يمسها التخفيف عبر كافة النشاطات في كل سنة حسب المقرر الدراسي.

[3] – بشير إبرير ، استراتيجية التبليغ في تدريس النحو ، ص 478-479.

المقررة دون عائق الزمن، كما يسمح للتلميذ بالمساهمة الفعلية في الأنشطة التعليمية والاستيعاب الجيد للأنشطة المستهدفة[1]، وهو بذلك يستجيب للدراسات النقدية والملاحظات والمقترحات الوجيهة التي تصل إلى الوزارة من الميدان.

ولا بد من الإشارة إلى أن التخفيف قد مس دروس التراكيب النحوية ثلاث مرّات عام 2008 وعام 2011 ، وعام 2012، غير أنه لم يطرأ أي تغيير على التخفيفات التي جرت سنة 2008 وتم ضمها في وثيقة جديدة تضم بالإضافة إلى التخفيفات السالفة الذكر التوزيعات السنوية المنجزة في جوان 2008[2].

وفيما يلي نحاول إبراز أهم الدروس التي مسّها التخفيف للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي والتي يبينها الجدول التالي[3]:

جدول رقم (2) الظواهر النحوية التي مسها الخفيف

المفاهيم التي مسها التخفيف	سنة التخفيف	أشكال التخفيف
اللازم و المتعدي	2008	الحذف
فعل الأمر	2012	الحذف
المفعول المطلق	2011+ 2012	الحذف
الفعل المضارع المبني للمعلوم	2012	الحذف
الفعل المضارع المبني للمجهول	2012	الحذف
المجرد الثلاثي	2012	الحذف
الثلاثي المزيد	2012	الحذف
المبني والمعرب	2012+2011	الحذف
ظروف الزمان والمكان	2012	الحذف

[1] – مديرية التعليم الأساسي ، وثيقة تخفيف مناهج التعليم الابتدائي ، جوان 2008 ، ص2 ، بتصرف.

[2] – ينظر المرجع نفسه، ص 7.

[3] - ينظر مديرية التعليم الأساسي ، دليل المعلم للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي ، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية جوان 2012 ، ص 7. بتصرف ، وينظر وثيقة تخفيف مناهج التعليم الابتدائي ص 8

من خلال الجدول نلاحظ الفارق الكبير في التراكيب النحوية المحذوفة بين السنوات 2008 و2011 ، و2012 ، وهذا إن دل إنما يدل على عدم ملاءمة المحتوى لمستوى التلاميذ خاصة إذا علمنا أن غالبية هذه المفاهيم حذفت في التخفيف الأخير سنة 2012 ، كما نلاحظ أيضا أن وثيقة التخفيف لسنة 2012 بالإضافة إلى أنها قد نصت على حذف تراكيب نحوية جديدة قد أعادت ذكر التراكيب النحوية المحذوفة سنة 2011 وهو ما لم نجد له تفسيرا .

لقد أثر التحفيف الذي مس التراكيب النحوية بشكل مباشر على توظيف المقاربة النصية لكونه :

أولا: أدى إلى حدوث تغييرات على مستوى التوزيعات السنوية، وعلى المحتوى بصفة عامة بوصف تلك الظواهر التركيبية الواردة في كتاب رياض النصوص منسجمة مع نصوصها ومرتبطة بنشاطات أخرى تساهم كلها في نجاح المشروع المسطر في المحور بأكمله، وبالتالي أحدث التخفيف خللا في الوحدات التعليمية ، وتشتت للمتعلم لكونه تركز على سبعة محاور من بين عشرة واردة في كتاب رياض النصوص وهي الأول والرابع والخامس ، والسابع ، والتاسع والعاشر بمعدل درس من كل محور باستثناء المحور التاسع الذي حذفت كل التراكيب النحوية منه ويكمن التأثير هنا في كون كل المسؤولية تقع على عاتق المعلم الذي يجد نفسه دائما في دوامة البحث عن حلول تساعده على تجاوز مشاكل التخفيف وهنا نتساءل كيف يتعامل المعلم مثلا مع المحور التاسع الذي حذفت كل التراكيب النحوية منه؟ وكيف يتمكن التلميذ في هذا المشروع من تحقيق الكفاءة المستهدفة ، وهي كتابة برنامج[1] رغم أنه لم يتمكن من تعلم القواعد التي يمكن أن يجسدها في إنجاز هذا المشروع ؟ وهنا يمكننا أن نجيب بأن توظيف المقاربة النصية – في هذه الحالة– يتوقف على كفاءة المعلم وخبرته في تحقيق الانسجام بين مختلف النشاطات.

ثانيا: يتجلى السبب الثاني في كون واضعي المنهاج لم يقوموا – رغم مضي العديد من السنوات على التخفيف– بإجراء تغييرات على التراكيب النحوية المحذوفة ، واستبدالها بأخرى جديدة بهدف سد فراغ الحذف حيث يبقى المنهاج مشتملا على نفس المحتويات منذ تأليفه حتى وإن

[1] – شريفة غطاس وآخرون، رياض النصوص، ص 157.

أجري تخفيف فلا يقابله أي استبدال ، ونفس المشكل يوجّه لمؤلفي الكتاب المدرسي الذي بقي على حاله مشتملا على التراكيب النحوية المحذوفة بنصوصها رغم صدور العديد من وثائق التخفيف.

والجدول التالي يبين توزيع المفاهيم النحوية التي شملها التخفيف عبر المحاور المعتمدة في الكتاب:[1]

جدول رقم (3) توزيع محتوى نشاط النحو قبل وبعد التخفيف

الوحدات التعليمية	محتوى نشاط القواعد قبل التخفيف	محتوى نشاط القواعد بعد تخفيف 2008	محتوى نشاط القواعد بعد تخفيف 2011	محتوى نشاط القواعد بعد تخفيف 2012
1	أنواع الكلمة	أنواع الكلمة	أنواع الكلمة	أنواع الكلمة
2	الفعل الماضي	الفعل الماضي	الفعل الماضي	الفعل الماضي
3	الفعل المضارع	الفعل المضارع	الفعل المضارع	الفعل المضارع
4	الجملة الفعلية	الجملة الفعلية	الجملة الفعلية	الجملة الفعلية
5	الفاعل	الفاعل	الفاعل	الفاعل
6	المفعول به	المفعول به	المفعول به	المفعول به
7	الجملة الإسمية	الجملة الإسمية	الجملة الإسمية	الجملة الإسمية
8	المبتدأ والخبر	المبتدأ والخبر	المبتدأ والخبر	المبتدأ والخبر
9	الصفة	الصفة	الصفة	الصفة
10	اللازم و المتعدي	اللازم و المتعدي		
11	حروف الجر	حروف الجر	حروف الجر	حروف الجر
12	المضاف والمضاف إليه	المضاف والمضاف إليه	المضاف والمضاف إليه	المضاف والمضاف إليه

[1] – للمزيد من الاطلاع ينظر : مديرية التعليم الأساسي ، وثيقة تخفيف مناهج التعليم الابتدائي ، ص 19،7 .

13	الأمر	الأمر	الأمر	
14	المضارع المجزوم	المضارع المجزوم	المضارع المجزوم	المضارع المجزوم
15	المضارع المنصوب	المضارع المنصوب	المضارع المنصوب	المضارع المنصوب
16	كان وأخواتها	كان وأخواتها	كان وأخواتها	كان وأخواتها
17	إن واخواتها	إن واخواتها	إن واخواتها	إن واخواتها
18	الحال	الحال	الحال	الحال
19	المفعول المطلق	المفعول المطلق		
20	الماضي المبني للمعلوم والماضي المبني للمجهول	الماضي المبني للمعلوم والماضي المبني للمجهول	الماضي المبني للمعلوم والماضي المبني للمجهول	الماضي المبني للمعلوم والماضي المبني للمجهول
21	نائب الفاعل	نائب الفاعل	نائب الفاعل	نائب الفاعل
22	المضارع المبني للمجهول	المضارع المبني للمجهول	المضارع المبني للمجهول	
23	المثنى	المثنى	المثنى	المثنى
24	جمع المذكر السالم	جمع المذكر السالم	جمع المذكر السالم	جمع المذكر السالم
25	جمع المؤنث السالم	جمع المؤنث السالم	جمع المؤنث السالم	جمع المؤنث السالم
26	الفعل المجرد الثلاثي	الفعل المجرد الثلاثي	الفعل المجرد الثلاثي	
27	الفعل المجرد المزيد	الفعل الثلاثي المزيد	الفعل الثلاثي المزيد	

28	المبني والمعرب	المبني والمعرب		
29	ظروف المكان وظروف الزمان	ظروف المكان وظروف الزمان	ظروف المكان وظروف الزمان	
30	حروف العطف	حروف العطف	حروف العطف	حروف العطف

انطلاقا من الجدول يمكن أن نتبين أثر التخفيف في العملية التعلمية ، حيث تمثل الفراغات التراكيب النحوية المحذوفة ابتداءا من سنة 2008 إلى غاية 2012 .

3-تعليمية النحو والطريقة:

جاء في منهاج اللغة العربية فيما يخص الطريقة ما يلي: "يدعو منهاج اللغة العربية من التعليم الابتدائي إلى اعتماد الطرائق النشطة في التعليم حيث تتمحور العملية التعليمية حول المتعلم الذي يحفز على العمل و الممارسة ، والبحث من أجل الاكتشاف وامتلاك الكفاءات المستهدفة[1].

أما المعلم وفي هذا إطار هذا المنظور، فهو موجه العملية التعليمية حيث يرافق المتعلم في مساعيه ويساعده على تسديد خطاه ، ويشجعه على إثارة الأسئلة التي تحيره ، أو تعرقل مساره أو تسمح له بتحقيق الأهداف المسطرة.

ومما يساعد على تحقيق الكفاءة اللغوية المقاربة النصية التي توفر الشمولية للمتعلم وتمنع تفتيت المعرفة اللغوية إلى عناصر متفرقة يصعب على المتعلم إدراجها في سياق موحد[2].

وتساهم بيداغوجيا الإدماج في هذا التحصيل المتكامل ، والمنسجم الذي يجعل من المعرفة كلا مركبا ، وبناءا ضروريا لتكوين الكفاءة، فالمتعلم الذي يمارس ظاهرة لغوية في سياقها الطبيعي (أي النص) لا يكتشف من وراء ذلك القاعدة النحوية، أو الصرفية أو الإملائية.....فقط، بل يتجاوز ذلك إلى اكتساب رصيد إفرادي وثقافي وكيفية توظيف آليات لغوية في إنتاجه الكتابي والشفوي.

[1] - ينظر اللجنة الوطنية للمناهج ، مناهج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي ، ص25.

[2] – المرجع نفسه ، نفس الصفحة.

ويحث المنهاج على تبني بيداغوجيا المشروع قصد تجسيد مبدأ الإدماج من جهة، ودفع المتعلم إلى تحمل مسؤولية تعلمه، والبحث ، والسعي من أجل إنتاج كتابي في نهاية هذا المسعى من جهة أخرى"[1].

قبل قراءة ما جاء في المنهاج فيما يخص الطريقة نطرح السؤال التالي: ما هي الطرائق التي نص عليها المنهاج لتعليم اللغة العربية بصفة عامة ؟ وما مدى ملائمتها لمستوى التلاميذ؟ وهل تجيب على السؤال كيف نعلم؟ وللإجابة نقول:

دعا المنهاج إلى تبني طرائق نشطة في التعليم تجعل من المتعلم ركيزة أساسية في العملية التعليمية بحيث يقوم باستثمار تعلماته ، وتسخير قدراته العقلية لحل الوضعيات الإشكالية التي يقترحها المعلم، وبالتالي فالمعلم -كما يدعو المنهاج- موجه هذه العملية التعليمية، يرافق المتعلم ويثير اهتمامه ويدعوه إلى تجسيد معارفه وإدماج مكتسباته في مختلف الوضعيات التعليمية. ولقد نص المنهاج على المقاربة النصية كطريقة توفر الشمولية للمتعلم وتمنع من تفتيت المعرفة اللغوية، ويقصد بمفهوم الشمولية هنا التكامل بين المواد والأنشطة التعليمية من قراءة ونحو وصرف و تعبير وغيرها "فالنص حسب هذا المفهوم هو المنطلق الأساسي في الفهم والإفهام والتعبير، وهو مصدر دراسة الظواهر اللغوية المقررة في المنهاج"[2]، وهو ما يؤدي إلى تكامل المعرفة في أذهان التلاميذ لكن في المقابل رغم أن المنهاج قد دعا إلى تبني المقاربة النصية ، إضافة إلى بيداغوجيا الإدماج وبيداغوجيا المشروع تبقى هذه الدعوة في حاجة إلى توضيح ، وإبانة أكثر لكونها لم تجب على السؤال الأساسي كيف نعلم ؟ وهي إشكالية دقيقة تحتاج إلى شرح وتفصيل ، بوصف طريقة التدريس إحدى ركائز العملية التعليمية التعلمية، ينبغي لواضعي المناهج أن يضعوا تصورا لها كي تتضح الرؤيا للمعلم .

ومن خلال ملامسة الواقع التعليمي وملاحظة كتاب النصوص نرى هذا التجسيد الفعلي لهذه الفعاليات حيث تتصل محاور الكتاب بمشاريع تكتب أهدافها في بداية كل محور لينطلق التلميذ

[1] - اللجنة الوطنية للمناهج ، المرجع السابق ، ص25.

[2] - أحمد الزبير ، سند تربوي تكويني على أساس المقاربة بالكفاءات ، ص6.

في تعلمه واكتساب معارفه عبر نشاطات مختلفة بدءا بنشاط القراءة وانتهاءا بمحطة إنجاز المشروع(تصحيح التعبير) في فضاء زمني يمتد لثلاثة أسابيع ، أو أربعة حسب الوحدات التعليمية تساهم الفعاليات الأخرى في تحقيقه.

إن مدى ملاءمة المقاربة النصية كطريقة في التدريس لمستوى التلاميذ يظهر من خلال مرونة تطبيقها، ومدى استجابة النصوص لمختلف الأنشطة وسهولة الانتقال بينها بوصف النص هو الركيزة الأساسية ، حيث لا يجد المعلم أي صعوبة في التدريس، ويبقى دوره مجرد التوجيه ومما يلاحظ أن مؤلفي الكتاب المدرسي في مستوى السنة الرابعة عملوا على تذليل هذه الصعوبات وجعل النص في متناول التلميذ ، ومتناسبا مع مختلف الوضعيات والأنشطة التعليمية وهو ما سنؤكده في العنصر الموالي ، أثناء دراسة وتحليل الكتاب المدرسي .

وعلى العموم فلقد أخذت المقاربة النصية بقدر هام كطريقة في التدريس بالنسبة للسنة الرابعة وهو ما نلاحظه من خلال جعل النص محورا تدور حوله مختلف الفعاليات اللغوية فهو نقطة انطلاق مختلف الأنشطة اللغوية ، وانطلاقا من النص يوجه الأستاذ تلاميذه إلى اكتشاف القيم والأفكار، والعواطف التي يتوافر عليها، ويطلب منهم التعامل معها ويساعدهم على اكتشاف مختلف الظواهر اللغوية ، وتفكيكها ، والتعرف على وظائفها وأحكامها، ثم يعبرون بها عن وضعيات أخرى في شتى الأغراض[1] .

4- تعليمية النحو والتقويم:

يعتبر التقويم أحد مكونا هاما من مكونات العملية التربوية وأحد المرتكزات الأساسية التي يقوم عليها التعليم في جميع مراحله، وأول ما يلاحظ عن هذا العنصر من خلال المنهاج أنه استعمل مصطلح التقييم و لم يستعمل التقويم ، وكذلك الوثيقة المرافقة للمنهاج ورد فيها أيضا مصطلح التقييم، فهناك فرق بين المصطلحين "فتقييم الكفاءات هو ملاحظة المتعلمين أثناء العمل وإصدار

[1] - ينظر أحمد الزبير ، المرجع السابق ، نفس الصفحة.

حكم حول الكفاءات"[1]،أما التقويم "فيستهدف الكشف عن مواطن الضعف والقوة في التدريس بقصد تحسين عملية التعليم والتعلم وتطويرها"[2].

ورغم هذا الفرق إلا أن هناك اضطراب في استخدام المصطلح ومما يدل على ذلك استخدام مناهج السنوات الدراسية الأخرى لمصطلح التقويم كمنهاج السنة الأولى مثلا وهنا نتساءل ما الذي يقصده مؤلفو منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة؟ هل يقصدون معنى التقييم أم التقويم وبعد مسائلتنا للعديد من العاملين في الميدان من مفتشين ومعلمين حيث صرحوا بأن مؤلفي المنهاج أخطؤوا في توظيف المصطلح.

وبغض النظر عن المصطلح فقد أصبح التقويم وفق التصور الذي يطرحه المنهاج الحديث ملازما للفعل التعليمي التعلمي من بدايته إلى نهايته، يكون قبل الانطلاق من الدرس وأثناء ممارسته وبعد نهايته وغايته تثمين قدرات المتعلمين وتنميتها وتعديل الاستراتيجيات لتتلاءم مع حاجيات المتعلمين واكتشاف الصعوبات وعلاجها.

ويتم تقويم الكفاءات بتقديم وضعيات مشكلة للتلميذ وبتتبع كيفية حلها له وملاحظة إنجازه للأعمال المختلفة، فهذه الوضعيات توفر عنصر الإدماج لتعلمات التلميذ من جهة وتسمح بتقويم مدى تحكم المتعلم في الكفاءة المستهدفة[3].

وتماشا مع ذلك يدرب التلميذ على التعلم الواعين والتقويم الذاتي لمصادر التعلم فيتزود بالاستقلالية وروح المسؤولية والاعتماد على النفس ثم إن التلميذ يتعلم بنية التحصيل واكتساب الكفاءة المستهدفة، وأهم ما ينصب عليه التقويم الذاتي فحص المتعلم للمساعي التي اتخذها لإنجازه مختلف النشاطات والأعمال[4].

---

[1] - غانم حنجار وآخرون ، تجليات الإصلاح في مناهج اللغة العربية للطور المتوسط ، ص 89. بتصرف.

[2] – جابر نصر الدين ، دروس في علم النفس البيداغوجي، سلسلة كتب مخبر المسألة التربوية ، (1) ،2009م ص109.

[3] - اللجنة الوطنية للمناهج ، مناهج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، ص 26، بتصرف.

[4] - المرجع نفسه، نفس الصفحة.

إن هذا التصور الذي جاء به المنهاج لمفهوم التقويم يساهم في الوقوف على المساعي التي تهدف المقاربة النصية لتحقيقها من خلال تعليمية نشاط النحو بصفة خاصة، وتعليمية أنشطة اللغة العربية بصفة عامة باعتبار البعد المسيطر أو الغاية من توظيف المقاربة النصية في السنة الرابعة هي أن يكون المتعلم قادرا على إنتاج خطابات شفهية، ونصوص كتابية متنوعة يغلب عليها الطابع الوصفي[1]. حيث يصبح التركيز على فعل الكتابة انشغالا دائما كما يبقى البعد المسيطر وما الأبعاد الأخرى إلا وسائل لتحقيق هذا البعد، وبهذا تغدوا القراءة والتعبير والكتابة كفاءات متصلة ببعضها البعض ولا يقتضي إرساؤها معرفة اللغة من حيث هي نظام فحسب، بل معرفة كيفية توظيفها في وضعيات حقيقية ولمقاصد متعددة[2].

فإذا كان نشاط القراءة هو المنطلق حيث يمثل مركز الثقل بالنسبة للمقاربة النصية وهو المحور الذي تعتمد عليه فروع اللغة العربية من نحو وصرف وإملاء[3]، فإن نشاط التعبير هو الغاية من باقي النشاطات الأخرى ، والتي يتحقق فيها فعل الكتابة حيث يقف المعلم من خلال تقويمه للتلاميذ على مدى إدماجهم للمعارف والقدرات والمهارات وفيه تظهر كفايتهم من عدمها.

إن المطلع على كتاب رياض النصوص يمكنه ملاحظة هذا التصور الذي يطرحه المنهاج للتقويم بوضوح فقد تضمن الكتاب في مختلف الوحدات التعليمية وبالضبط في نشاط المشروع الكتابي محطة بعنوان أراجع قبل أن أكتب في كراسي، وهي مخصصة للتقويم الذاتي للمتعلم يجيب من خلالها على مجموعة من الأسئلة المركزة تستهدف استثمار مكتسبات التلميذ وإدماجها في نشاط التعبير.

[1] - ينظر اللجنة الوطنية للمناهج ، مناهج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، ص14.

[2] – شريفة غطاس وآخرون، رياض النصوص، صفحة المقدمة، بتصرف.

[3] – أحمد الزبير ، سند تربوي تكويني على أساس المقاربة بالكفاءات، ص 13، بتصرف.

2- تعليمية النحو من خلال الكتاب المدرسي "رياض النصوص" :

بعد دراسة وتحليل المنهاج نحاول الآن الوقوف على مدى توظيف المقاربة النصية في تعليمية النحو من خلال كتاب رياض النصوص عبر ثلاث محطات نخصص الأولى لدراسة الجانب الشكلي للكتاب، لننتقل في المحطة الثانية لتحليل مضمون الكتاب بالتركيز على النصوص وطريقة بناء النشاطات ، وقبل ذلك لابد من وقفة موجزة نتبين من خلالها ماهية الكتاب المدرسي وأبرز وظائفه و كذا الشروط والخصائص التي يجب مراعاتها في الكتاب المدرسي المثالي.

2-1-الكتاب المدرسي في العملية التعليمية:

يشكل الكتاب المدرسي في المدرسة التربوية أهم مصدر تعلمي، فهو ترجمة للمنهاج التربوي المقرر، يوفر أعلى مستوى من الخبرات التعلمية الموجهة لتحقيق الكفايات المنشودة ، ولذلك فهو بالنسبة للمتعلم وثيقة رسمية أساسية[1].

فللكتاب المدرسي إذا مكانة مركزية في النظام التربوي عامة، باعتباره أيسر مصادر المعرفة العلمية المتوفرة للمتعلم، وله الدور التعليمي والتعلمي الأساس في التربية كونه" صلب التدريس نفسه وهو الدرس بعينه، وكل ما يستعان به في التدريس من الوسائل إنما هي أشياء تابعة للكتاب المدرسي[2].

وبذلك يكون الكتاب المدرسي وسيلة بناء المتعلم المتكيف مع المستجدات الذي يقوم بدوره الاجتماعي، خاصة بعد بنائه على المقاربة بالكفاءات الموظفة حاليا.

2-2 تعريف الكتاب المدرسي:

-لغة: يقال: كَتَبَهُ كَتْبًا وَكِتَابًا: خَطّه ، وأَكْتَبه ، واسْتَكْتَبَه: استملاه. والإكتاب والتكتيب: تعليم الكتابة والإملاء والكتاب: ما يكتب فيه. ومن معانيه الصحف المجموعة، و الرسالة والقرآن

[1] - أبو الفتوح رضوان وآخرون. الكتاب المدرسي. فلسفته، وتاريخه، وأسسه، تقويمه، استخدامه مكتبة الأنجلو المصرية 1962. ص07.

[2] -المرجع نفسه ، نفس الصفحة.

الكريم، والتوراة، والإنجيل، والفرض، والحكم، والقدر، والأجل، وأم الكتاب: الفاتحة، وأهل الكتاب :اليهود والنصارى، وهذه الاشتقاقات والمعاني ما اتفقت عليه معاجم اللغة العربية[1].

-اصطلاحا: لقد تعدّدت تعاريف الكتاب المدرسي، ولعل أبسطها ما جاء في قاموس le petit Reber:" الكتاب المدرسي مؤلف تعليمي يقدم بشكل عملي المعارف التي يعرضها المنهاج الدراسي ، وعلى وجه الخصوص، والمفاهيم الأساسية لعلم من العلوم"[2].

وعرفه آخر: "هو الوعاء الذي يحوي معارف ومفاهيم يراد إيصالها إلى المتلقي"[3].

2-3 وظائف الكتاب المدرسي:

للكتاب المدرسي ثلاث وظائف أساسية تتمثل فيما يلي[4]:

أ/وظيفة تبليغيه: وتتطلب اختيار المعلومات في مادة دراسية معينة وفي موضوع محدد، حيث يكون اكتسابها تدريجيا عبر السنوات المتتالية للمسار الدراسي، كما ينبغي أيضا غربلة هذه المعلومات ، وتبسيطها لجعلها في متناول تلاميذ المستوى الدراسي المعين. إضافة إلى ذلك فإن الكتاب المدرسي يقدم معارف وفق فلسفة معرفية معينة، وإطار تاريخي محدد، ومقاييس لغوية معينة، وهذا ما يجعله صالحا لفترة معينة دون غيرها، نظرا للمتغيرات الاجتماعية والثقافية والسياسية والاقتصادية الحاصلة.

بـــ/وظيفة هيكلية وتنظيمية: يقترح الكتاب المدرسي نوعا من التوزيع والتسلسل للوحدات التعليمية لاكتساب المعارف، وهو بذلك يهيكل التعليم وينظمه تنظيما بيداغوجيا وفق المستوى المعرفي والعقلي للتلاميذ بعدة طرق، نذكر منها[5]:

- من التجربة العملية للتلميذ إلى النظرية.

---

[1] – الطاهر أحمد الزاوي ، مختصر القاموس المحيط ، الدار العربية للكتاب ، ليبيا ، دط ، د ت ، ص522.

[2] – المركز الوطني للوثائق التربوية ، المربي ، المجلة الجزائرية للتربية ، ، ا لجزائر، العدد 03 ، فيفري 2005 ، ص06.

[3] – نازلي صالح أحمد وسعيد شعبان ، المدخل في التربية ، مكتبة الأنجلو المصرية ، دط ، 1983 ، ص189.

[4] – المركز الوطني للوثائق التربوية ، المربي ، ص07.

[5] – المرجع نفسه، ص 7.

- من النظرية إلى التمارين التطبيقية واختيار المكتسبات.
- من التمارين التطبيقية إلى الإعداد النظري.
- من العرض إلى الأمثلة والصور التوضيحية.
- من الأمثلة والصور التوضيحية إلى الملاحظة والتحليل.

جـــ/ وظيفة توجيهية: للكتاب المدرسي دور في توجيه تعلّم التلميذ في عملية التلقي والتحصيل، وكذا في تذكّر المعارف والمعلومات المكتسبة بطرائق مختلفة قصد التحكم في الخبرات الخاصة للتلميذ وذلك بإحدى الطريقتين:

- التكرار والحفظ وتقليد الأمثلة.
- النشاط الأكثر تفتحا وابتكارا للتلميذ، مما يمكنه من استخدام خبراته، وملاحظاته الخاصة[1].

من جهة أخرى فإن الكتاب المدرسي يعبر عادة عن مفهوم معين للاتصال، وعن العلاقة الرابطة بين الأطفال والراشدين، وبين التلاميذ والمعلمين، بالإضافة إلى الوسط الاجتماعي والثقافي للتلميذ[2].

2-4 الشروط والخصائص التي يجب توافرها في الكتاب المدرسي الجيد:

كي يحقق الكتاب المدرسي أغراضه العلمية والتربوية على أفضل وجه ممكن ينبغي أن تتوافر فيه مجموعة من الشروط والخصائص التي يمكن حصرها فيما يلي:

أ- كفاءة المؤلف وسمعته ب- مادة الكتاب ومحتوياته

ج- لغة الكتاب وأسلوب العرض والتنظيم فيه د- الشكل العام للكتاب وإخراجه الطباعي.

أولاً كفاءة المؤلف: عادة ما يؤلف الكتاب من طرف مؤلف واحد، أو عدة مؤلفين ويجب أن تتوفر فيهم ما يلي:

[1] - المركز الوطني للوثائق التربوية ، المرجع السابق ، ص 7.

[2] - المرجع نفسه ، ص 7.

• أن يكون مؤلف الكتاب المدرسي معروفاً بكفاءته العلمية والتربوية وله من الخبرة والتجربة العلمية في ميدان التعليم بعامة ، و أن يكون ملما بالمادة واسع الاطلاع قادرا على التعبير عنها وفق ترتيب منطقي، وأن تكون له خبرة معتبرة وتجربة فعلية في الميدان التعليمي، وأن يكون ملما بالتربية وبأسسها الاجتماعية والسيكولوجية مما يساعده على معرفة وتحديد ما يحتاج التلميذ ويمكنه من تقديم كتابه في أحسن صورة[1].

• أن يتبع في تأليف الكتاب خطوات المنهاج والبرنامج الدراسي و أن يراعي مستوى التلاميذ والمرحلة التي يؤلف من جميع النواحي اللغوية النفسية والإدراكية.

• أن يوجه المؤلف عناية كافية إلى مقدمة الكتاب وفهرسه؛ لأن ذلك يعطي التلميذ فكرة عامة عن أهداف الكتاب ومادته التعليمية والموضوعات المضمّنة فيه، على أن تعرض هذه المقدمة بأسلوب كتابي جذاب ومناسب لمستوى التلاميذ أي أن التّلميذ حين يقرؤها ويقرأ الكتاب يشعر بأن المؤلف يخاطبه شخصياً في حديث فردي وبأسلوب ممتع يحمله إلى مواصلة قراءة الكتاب حتى النهاية ، ويوجهه إلى فهرس الكتاب وتقليب صفحاته بصورة سريعة ليُكَوِّن فكرة عامة عن الكتاب وموضوعاته لأجل أن يكون أكثر استعداداً لقراءته ، وأشد شوقاً لدراسته[2].

ثانياً :مادة الكتاب ومحتواه :

• أن تكون هناك علاقة واضحة بين مادة الكتاب وتنظيمه، وبين مفردات المنهاج الدراسي وأهدافه، وأن تتصف تلك المادة بالحداثة والعمق والشمول، وأن يكون ما يحتويه الكتاب من معلومات ، وحقائق ومفاهيم، ومصطلحات ملائمة لمستويات التلاميذ العقلية، والثقافية والاجتماعية، واللغوية في الصف والمرحلة الدراسية التي هم فيها وأن تكون موزعة توزيعاً عادلاً على أجزاء الكتاب وفصوله حسب أهميتها. بالنسبة للتلاميذ، وللمادة نفسها، وأن تقدّم للتلاميذ على العموم قدراً مشتركاً من المعارف ، والحقائق ، والمعلومات تحقيقاً لأهداف المنهاج[3].

---

[1] – جرجس ميشال ، معجم مصطلحات التربية والتعليم ، دار النهضة العربية ، بيروت ، لبنان، ط1، 2005، ص 182.

[2] - أبو الفتوح رضوان وآخرون ،الكتاب المدرسي، ص403. بتصرّف

[3] – المرجع نفسه ، ص403.

• أن تراعي المعلومات والحقائق العلمية ، والخبرات والمهارات والأسئلة والتمرينات الموجودة في الكتاب حاجات التلاميذ وميولهم، وأن تكون مرتبطة بخبراتهم ، وحياتهم وواقع مجتمعهم وفيها مجال واسع لتنمية قدرة التفكير لديهم. وأن يكون الكتاب موفقاً في اختيار محتوياته من الموضوعات، والأمثلة، والنصوص، والحقائق العلمية، والمفاهيم، والمصطلحات، والتعاريف والقيم والمهارات، وأن تكون التمارين، والتجارب العلمية، والأسئلة والأمثلة والنصوص فيه منوّعة وشاملة، وليس فيها من الغموض أو التعقيد، والأخطاء العلمية أو اللغوية بما يؤدي إلى تقليل أو تحديد الفوائد المبتغاة منها[1].

• أن تكون الوسائل الإيضاحية والأدوات المعينة على اختلاف أنواعها كالصور، والرسوم والخرائط، والنماذج، والمخططات كثيرة ومتنوعة وحديثة، وأن يكون الهدف المنشود منها تبسيط محتويات الكتاب وترجمة المفاهيم والمعلومات المجردة فيه إلى الواقع الحسي للتلميذ تحقيقاً وتثبيتاً للفهم.

• أن تتصل محتويات الكتاب بالكتب السابقة واللاحقة في نفس المادة لئلا يهمل التلميذ ما تعلّمه من معلومات وخبرات في سنوات أو مرحلة دراسية سابقة؛ وإنما يجعل هذه المعلومات والخبرات أساساً يعتمد عليه في مراحل دراسته اللاحقة كما ينبغي أن يراعي الكتاب الترابط والتسلسل والتماسك في مادته وتكامله مع مواد الموضوعات الأخرى ذات العلاقة كارتباط التاريخ بالجغرافيا وارتباط اللغة العربية بالتربية الإسلامية [2]...

• أن يوفر الكتاب لقرائه نهاية كل فصل قائمة مختارة من الكتب والمراجع والمصادر والدوريات التي يمكن أن يرجع إليها التلميذ في قراءته الخارجية لإثراء معلوماته، وتوسيع آفاقه وتعميق معارفه وتنويع خبراته، كما ينبغي أن يشمل على قائمة أو دليل بالمصطلحات والمفاهيم الواردة غير المألوفة (الجديدة)، وأسماء الأعلام، والمدن الرئيسة التي يحتاج إليها التلميذ[3].

---

[1] – أبو الفتوح رضوان وآخرون ، المرجع السابق ، ص 403.

[2] – المرجع نفسه ، ص 404.

[3] – المرجع نفسه ، ص 404

ثالثاً : لغة الكتاب و أسلوب عرضه:

- أن يكون الكتاب في جملته سهل الأسلوب في لغته، شائق العرض في موضوعاته متدرج الصعوبة في معلوماته، ملائماً لمستوى التلميذ اللغوي في تعابيره، أصيلاً في كتابته، متنوع الغرض والاتجاه في موضوعاته.
- أن تكون موضوعاته وفصول أبوابه منظمة مناسبة من الناحية السيكولوجية والتربوية وأن تكون لغة الشرح والتوضيح فيه ملائمة لمستوى التلاميذ من حيث السهولة والدقة والوضوح .
- أن يعنى الكتاب في لغته وأسلوبه بتبسيط المفاهيم والمصطلحات العلمية، و التعابير الفنية ويحاول تفسيرها بما يتفق مع مستويات التلاميذ العقلية، والثقافية، واللغوية[1].

رابعاً : شكل الكتاب وإخراجه: أن يكون الكتاب – في شكله العام – أنيق المظهر جذاب الشكل، ملائم الحجم، جيد الورق، خفيف الوزن، ، واضح الأحرف، متناسق المسافات بين الأسطر والكلمات، خالٍ من الأخطاء اللغوية والمطبعية ، واضح الصور والرسوم والخرائط والبيانات في الصفحات، جميل الغلاف، متين التجليد، موفقاً في اختيار اسمه وعنوانه الرئيس وعناوينه الفرعية؛ ليكون شائقاً للتلاميذ ومغرياً للقراءة وللاعتماد عليه في المذاكرة[2].

[1] – مجيد إبراهيم دمعة ، الكتب المدرسية وأهميتها وكيفية اختيارها وتقييمها ، مجلة الجامعة المستنصرية ، بغداد العدد الأول ، 1987، ص244.

[2] – أبو الفتوح رضوان وآخرون ،الكتاب المدرسي ، ص299.

2-5 تحليل كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة ابتدائي:

أولا : على مستوى الشكل

الجانب الشكلي من الكتاب يراعى فيه أمور عدة –كما سبق الذكر- و أثناء عملية التحليل لا بد من السير على خطوات ثلاث ، وهذه الخطوات بدروها تتفرع إلى جزئيات تنصب في صميم الجانب الشكلي وهي كالآتي:

1/ البيانات العامة[1]:

-العنوان: رياض النصوص" كتابي في اللغة العربية"

-من إشراف وتأليف: - شريفة غطاس: أستاذة التعليم العالي

-تأليف: - مفتاح بن عروس: أستاذ مكلف بالدروس

- عائشة بوسلامة سباح: معلمة

-تصميم وتركيب: فوزية مليك.

-رسومات: - زهية يونسي شمول.

-خالد بلعيد.

-فضيلة مجاجي.

-كريم حموم.

والملاحظ-كتعليق- بالنسبة لهذا الجانب المتعلق بالبيانات أن الكتاب قد استوفى كل المعلومات من ذكر أسماء المؤلفين والمشرفين مع رتبهم باستثناء الجانب المتعلق بالتصميم والرسومات حيث ذكرت الأسماء بمعزل عن الجانب الوظيفي الذي يؤدونه فنحن لا نعرف أوصافهم ولا مؤهلاتهم العلمية، وهذا جانب بالغ الأهمية فيما يتعلق بالبيانات يؤثر على الجانب الشكلي للكتاب[2].

- صدر الكتاب عن الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية(O.N.P.S)، التابع لوزارة التربية الوطنية للسنة الدراسية 2014/2013، مصادق عليه من قبل لجنة الاعتماد ، والمصادقة للمعهد الوطني

[1] - ينظر شريفة غطاس وآخرون ، رياض النصوص ، ص1.

[2] - المرجع نفسه، ص2 .

للبحث في التربية الوطنية طبقا للقرار رقم 406/م.ع/2006 المؤرخ في 29 مارس2006 سعر البيع 240.00 دج.

- وقد ألف هذا الكتاب على غرار بقية الكتب الحديثة العهد، في إطار الإصلاح التربوي الذي شرعت فيه وزارة التربية الوطنية، وقد جاء وفق البرنامج الرسمي وهو يتبنى في ذلك مبدأ المقاربة بالكفاءات التي يراد بعثها وتنميتها، وكذلك مبدأ المقاربة النصية.

-جاءت مقدمة هذا الكتاب مستقلة في صفحتين تناولت مجموعة من الاستراتيجيات التعلمية الجديدة وذلك انطلاقا من تبني المنظومة التربوية للإصلاح الجديد ، وفق المقاربة بالكفاءات والمقاربة النصية التي روعي فيها طبيعة النصوص ، والانسجام بين النشاطات المعتمدة، كما بيّنت المقدمة أهمية المعجم اللغوي ومدى وظيفته في مختلف المواقف والسياقات بالإضافة إلى ذلك احتوت على أهداف تعليمية مختصرة، وأشارت إلى المهارات التي ينبغي للتلميذ أن يكون قد اكتسبها في نهاية السنة الثالثة، وأهم ما ينبغي أن يكتسبه في هذه المرحلة-السنة الرابعة ، والتركيز على مهارة الكتابة باعتبارها البعد المسطر والأساسي.

- دعمت المقدمة بصفحتين أخريين توضيحيتين-منفصلتين عنها- بعنوان كيف تستعمل كتابك[1] الغرض منهما مساعدة التلميذ ، وحتى المعلم المبتدئ على التعرف على مختلف المواقف التعليمية التي يتعرض لها خلال الفصل الدراسي ، كالأهداف التي يجب أن يحققها وأرقام المحاور ، وعناوين النصوص ،والأسئلة المتعلقة بالفهم ، والتمارين المرتبطة بالمشاريع...إلخ مما يسمح له بالاستعمال الأمثل للكتاب.

2/إخراج الكتاب:

نستهل الحديث عن إخراج الكتاب المدرسي بإبراز العوامل التي لها دور مهم في مدى الوضوح والتأثير على التلاميذ وجلب اهتمامهم، وميولاتهم بغرض التعلم والاستفادة.

[1] - ينظر شريفة غطاس وآخرون ، المرجع السابق ، ص 4-5.

أ- طباعة الكتاب:

لعل من أهم العناصر التي ينبغي الوقوف عليها أثناء طباعة الكتاب هي حجم الكتاب وشكل الغلاف، ونوع التجليد ونوعية الورق، ونوع حروف الطباعة، ومدى تشكيل الحروف، ومدى شيوع الأخطاء المطبعية ،وغيرها من العناصر.

وفيما يلي نحاول تسطير جدول يتناول معظم هذه الخصائص التي لا بد من مراعاتها أثناء الطباعة:

جدول رقم (4) الخصائص الشكلية لكتاب رياض النصوص

شكل الكتاب المستوى	حجم الكتاب	عدد الصفحات	تشكيل الغلاف وتصففه	ألوان الغلاف وصوره	نوع الطباعة	الخط	ضبط الكتاب بالشكل
السنة الرابعة من التعليم الابتدائي	متوسط الحجم	190 صفحة	ورق مقوى تصفيف جيد أملس السطح	متنوعة بين الأخضر والأصفر والأزرق	حروف الطباعة جيدة موظفة بألوان تتراوح بين الأسود والأحمر والبرتقالي والأزرق الفاتح و الوردي والبني	خط الطباعة مقبول	كلماته ضبطت بالشكل بهدف الوقوف على أواخرها وهي بذلك مخصصة لحصة الظواهر اللغوية النحو والصرف

انطلاقا من الجدول المبين أعلاه نستخلص ما يلي:

كتاب اللغة العربية متوسط الحجم، يصل عدد صفحاته إلى 190 صفحة من النوع المتوسط (A4) ما يجعله معتدل الأبعاد مقبول الوزن محكم التجليد يصعب معه الإتلاف، أو تناثر الأوراق فأوراق الكتاب من النوع الأبيض الناصع ذي الجودة العالية، فهي مناسبة لكل مقاييس الفنية للطباعة.

- فيما يتعلق بالتوصيف الفني للواجهة فهي تتسع لكتابات رسمية وخاصّة إلى جانب بعض الرسومات المنتشرة على مساحة الورقة، اختلفت ألوانها، وتباينت أشكال تلك الرسوم فيها ما يجعلها قابلة للقراءة، والتأويل بحكم أنّها رسومات ذات دلالات مقصودة ، ففي ناصيّة الواجهة - أعلى ورقة الغلاف - دُوّنت عبارة:

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، متبوعة بـــ: **وزارة التربية الوطنية**. حيث ضبطت العبارتان باللون الأسود الثاخن (Gras)، وبخطّ نسخيٍّ، بالغ الوضوح ما يؤكّد انتماء الكتاب إلى دولة، وقطاع رسميين هما عنوان السيادة، وأسفل من ذلك إلى اليمين عبارة: **رياض النصوص** بخطّ مخالف ولون أصفر.رُسِمت بخط هو أقرب للديواني، وأسفل من ذلك أيضا توسطت الورقة عبارة: **كتابي في اللغة العربية** ولُوِّنت أبعاد حروفه بالأصفر الثاخن السميك، متبوعة نحو الأسفل برقم خاص، يشير إلى المستوى الذي يعنيه. في حين غطّت الواجهة أشكال، ورسوم وألوان من شأنها التعبير عن معان ذات صلة بالعلم والمعرفة[1].

- الخط المطبعي جيد وظفت فيه الكثير من الألوان ، بغرض التوضيح لأهم الوحدات الصعبة الوارد تناولها في حصة من الحصص ،كأن تفسر ظاهرة لغوية أو غيرها.

ب-ضبط النصوص بالحركات: فيما يتعلق بالنصوص فقد استخدم مؤلفو الكتاب حروفا كبيرة في كتابة عناوين الدروس لجلب انتباه المتعلمين ،حيث وردت عناوين نصوص القراءة بخط أسود سميك فيما قد تراوحت عناوين النصوص الأخرى بين اللون الأحمر، والأزرق والأخضر بشكل منسجم يتكرر مع مختلف النشاطات والمحاور.

[1] - ينظر شريفة غطاس ، المرجع السابق ، واجهة الكتاب.

والجمل ، والمفردات في نسق القراءة مشكولة بكيفية تسمح للمتعلم بتوظيف مكتسباته ويمكن أخذ نموذج من نص الحوتة الزرقاء لتوضيح ذلك[1]:

"رَأَتِ الحوتَةُ طِفْلاً بِالقُرْبِ مِنَ الشّاطِئِ فَسَأَلَتْهُ عنِ الطَّريقِ إِلى الْجِبالِ. فكَّرَ الطِّفْلُ ثُمَّ أَجابَها: "عَلَيكِ أن تَتْبَعي النّهر".

ج–الصور و الرسوم: من أهم ما يحقق عوامل الجذب للتلميذ في الكتاب المدرسي الرسوم والصور التوضيحية لما لها من تأثير على نفسيته فهي أقرب إلى إدراكه أكثر من النص القرائي وحين نتحدث عن الصور والرسوم الموظفة في كتاب السنة الرابعة ، فلا يكاد تخلو كل صفحاته من الصور التوضيحية التي روعي فيها التناسق مع نص القراءة ، فقد قدّم النص مع الصورة التي تساعد على الفهم ، وتم توظيف ألوان متنوعة تميز النشاطات عن بعضها البعض ، يتبعها في ذلك كل العناوين الفرعية والإطارات التابعة لها، حيث تميز عنوان نشاط القراءة والتواصل باللون البرتقالي ، فيما اختص عنوان نشاط توظيف اللغة (النحو والصرف) باللون الأخضر، وجاء نشاط المشروع الكتابي باللون الأزرق ، كما جاء عنوان نشاط المطالعة باللون الأصفر الفاتح ، وأيضا عنوان نشاط المحفوظات باللون البنفسجي كما وظفت لكل محور صورة خاصة ذات دلالة عن المحتوى.

د–فهرس الموضوعات:

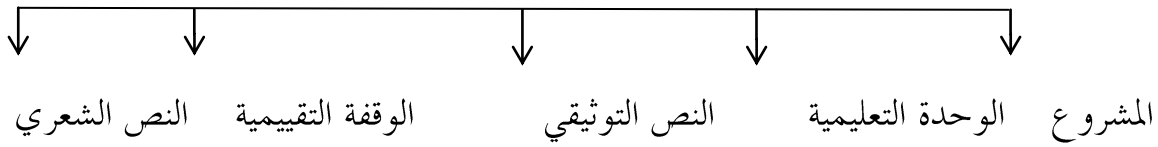
يهدف فهرس الموضوعات إلى تذليل مشقة البحث عن النصوص المراد دراستها، وأهم المحاور والوحدات اللغوية المرفقة ، لهذا فقد احتوى كتاب السنة الرابعة على صفحتين– بعد صفحة المقدمة ، والصفحة الخاصة بكيف تستعمل كتابك– بعنوان: التوزيع السنوي للمحتوى، وهو بذلك مرقم ومبوّب بشكل صحيح، فيكفي أن يرجع التلميذ إلى التوزيع السنوي وأخذ رقم الصفحة للوصول إلى الدرس أو النص المطلوب[2].

[1] - شريفة غطاس وآخرون ،المرجع السابق، ص 14.

[2] – المرجع نفسه ، ص6 .

ويتوزع كتاب رياض النصوص –حسب التوزيع السنوي– على عشرة محاور، يتأسس كل محور على مشروع تدون أهدافه في بدايته على أول صفحة، ويمتد على صفحتين اثنتين بالإضافة إلى وقفة تقييمية ، ونص توثيقي كل منهما خصصت له صفحة قائمة بذاتها وتتوزع هذه المحاور بدورها إلى ثلاثين وحدة تعليمية ، ثلاث وحدات لكل محور، باستثناء المحور السادس الذي يحتوي على أربع وحدات، والمحور العاشر الذي يحتوي على وحدتين وكل وحدة تعليمية تحتوي على مجموعة من النشاطات التي تمتد على أربع صفحات: صفحتين للقراءة والتعبير وصفحتين لتوظيف اللغة[1] ، والشكل المبين أسفله يمثل لمكونات المحور ، تليه نسخة مصورة من كتاب رياض النصوص خاصة بالتوزيع السنوي للمحتوى.

شكل رقم (5) تمثيل مكونات المحور[2]:



[1] - ينظر شريفة غطاس وآخرون ، المرجع السابق، ص 3.

[2] – ينظر شريفة غطاس وآخرون ، دليل كتاب القراءة السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ، الجزائر ، 2005 ، ص 3.

التّوزيع السنوي للمحتوى

المشاريع الكتابية	المحاور	النصوص	القيم	النحو
كتابة نص سردي	الحياة والعلاقات الإنسانية	سر خولة الحوتة الزرقاء العمل الطيب يصنع العجائب	التضامن مع الطفل	أنواع الكلمة الفعل الماضي الفعل المضارع
كتابة حكاية خيالية	التضامن والخدمات الإجتماعية	الإخوة الثلاثة شجرة الرمان قصة النبي سليمان	احترام الرأي – الديمقراطية والحق	الجملة الفعلية الفاعل المفعول به
كتابة نص وصفي	الهوية الوطنية	رحلة عصفورين البطلة لالّة فاطمة نسومر الشّهيدة مليكة قايد	حب الوطن الإعتزاز بالانتماء إلى الوطن	الجملة الإسمية المبتدأ والخبر الصفة
كتابة كيفية طبخ	التغذية والصحة	الحمى الخطيرة البرتقال نجيب الطفل البدين	التعامل الإيجابي مع التغذية الوعي بخطر المرض	اللازم والمتعدي حروف الجر المضاف والمضاف إليه
كتابة تعليمات	الكوارث الطبيعية	إعصار دورا وتعود الحياة إلى باب الوادي وتهتز الأرض	السلوك الايجابي التعاون	الأمر المضارع المجزوم المضارع المنصوب
كتابة بطاقة فنية	التوازن الطبيعي وحماية البيئة	انتقام النحلة عسولة الشعاب المرجانية الفراشة السوداء حراس الحياة	احترام البيئة والمحافظة عليها	كان وأخواتها إن وأخواتها الحال المفعول المطلق
إنجاز بطاقة توثيقية	عالم الصناعة والإبتكار	الاختراع الرائع قصة التلفاز سنقوم بحفل رائع	إثارة الفضول	الماضي المبني للمعلوم المبني للمجهول نائب الفاعل المضارع المبني للمجهول
كتابة إعلان	الرياضة البدنية والفكرية	يوم حاسم التدريب في الرياضة العداءة البطلة	الروح الرياضية والتنافس الإيجابي	المثنى جمع المذكر السالم جمع المؤنث السالم
كتابة برنامج	الحياة الثقافية والفكرية	بيكاسو والفتاة العود سلطان الآلات في السيرك	تذوق الفن التفاعل الإيجابي مع الفن	الفعل المجرد الثلاثي الفعل الثلاثي المزيد المبني والمعرب
إنجاز مطوية	السياحة والأسفار والرحلات	رحلة إلى الجزائر رحلة السندباد البحري	الإفتخار بالوطن التفتح على الآخر	ظروف المكان وظروف حروف العطف

التّوزيع السنوي للمحتوى

الصرف	الإملاء	المعجم	النص التوثيقي	المحفوظات	الصفحة
تحويل الفعل من الماضي إلى المضارع والأمر التحويل من الفعل إلى الاسم	التاء المربوطة	الرصيد الخاص بالزمن الترابط بالدلالي التعامل مع القاموس	حقوق الطفل	أمي وأبي	13 – 10 17 – 14 21 – 18
تصريف الماضي مع ضمائر المتكلم والمخاطب	التاء المفتوحة في الأسماء والأفعال	التضاد الترادف التعامل مع القاموس	التضامن	اليتيمة	31 – 28 35 – 32 39 – 36
تصريف الماضي مع ضمائر الغائب تصريف الفعل الماضي مع جميع الضمائر	الهمزة المتوسطة على الألف	الرصيد الخاص بالهوية الرصيد الخاص بالبطولة التضاد	الأعياد الوطنية	عيك مني السلام	49 – 46 53 – 50 57 – 54
تصريف المضارع مع ضمائر المتكلم والمخاطب تصريف المضارع مع ضمائر الغائب	الهمزة على الواو	الرصيد الخاص بالأمراض الرصيد الخاص بالتغذية الترادف	التلقيح	مطحنتي	67 – 64 71 – 68 75 – 72
تصريف فعل الأمر تصريف المضارع المجزوم تصريف المضارع المنصوب	مراجعة الهمزة	التعامل مع القاموس الترادف الترابط بين الكلمات	البراكين	إعصفي يا رياح	85 – 82 89 – 86 93 – 90
الضمائر المنفصلة الضمائر المتصلة بالاسم	الهمزة على السطر في آخر الكلمة الهمزة على النبرة	الرصيد الخاص بالنحل الرصيد الخاص بالبحر الرصيد الخاص بالحشرات	تنقل الحيوانات	الشجرة	103 – 100 107 – 104 111 – 108 115 – 112
التحويل من المفرد إلى المثنى التحويل من المضارع المبني للمعلوم إلى المضارع المبني للمجهول	الاسم الموصول	الرصيد الخاص بالطائرة الرصيد الخاص التلفزة والحاسوب والأنترنات	صناعة الورق	الحاسوب	125 – 122 129 – 126 133 – 130
التحويل من الفعل إلى الإسم الفاعل التحويل من المفرد إلى الجمع التحويل من الفعل إلى الإسم المفعول	اسم الإشارة	الرصيد الخاص باللعب التعامل مع القاموس التضاد	الفروسية	لنا ملعب كرة القدم	143 – 140 147 – 144 151 – 148
المصدر من الثلاثي . المصدر من المزيد .	همزة الوصل في بداية الكلام	التعامل مع القاموس الترادف	الفنون	غن غن يا حمامي	161 – 158 165 – 162 169 – 166
الفعل المعتل	اسم الإشارة	التعامل مع القاموس المجالات المعجمية	الجزائر بلد الجمال	الواحة	179 – 176 183 – 180

ومما يلاحظ فيما يتعلق بمحتوى التوزيع السنوي تنوع عناوين المحاور ، حيث تناولت شتى المجالات الثقافية ،والعلمية ، والاجتماعية، والوطنية، والتاريخية التي تتماشى والجانب العقلي للتلميذ في نهاية الطور الثاني، كما أن دروس النحو ضمنه قد توزعت بالتساوي ثلاث دورس لكل محور باستثناء المحور السادس الذي احتوى على أربعة دروس ، والمحور العاشر الذي احتوى على درسين و المحاور متنوعة في محتواها تتميز بالحداثة والوجاهة وهي بذلك تخدم وتتلاءم مع دروس النحو حيث يتم انطلاقا من النص الصغير المستمد من نص القراءة استخراج كافة الظواهر النحوية.

إن المتأمل في التوزيع السنوي للمحتوى يلاحظ ذلك التدرج المنطقي الذي يهدف إلى تبسيط المعرفة للتلميذ ، حيث يتدرج في معرفته للظواهر التركيبية من السهل إلى الأصعب تماشيا مع نموه المعرفي ، ففي المحور الأول مثلا يتعرف التلميذ في أول درس له على أقسام الكلمة من اسم ، وفعل وحرف، ومنه تتولد لديه فكرة عن هذا التقسيم ، ويتمرن عليه في حصة التطبيقات ، ليوظفه في نشاط التعبير ، بعد ذلك ينتقل في الأسبوع الثاني لدراسة الفعل الماضي ، وهنا لا تعتري التلميذ أي صعوبة في الفهم والإنجاز ؛ فقد تكونت لديه خبرة سابقة عن الفعل من الدرس السابق حين تعرف على أنواع الكلمة ، وهي بذلك تسمح بتطبيق مبدأ المقاربة النصية.

ثانيا : من ناحية المضمون

1/ **النصوص** :

إنّ النصوص الواردة في رياض النصوص للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي ذات بعد تعليمي بالأساس-باعتبارها موجّهة لتلميذ يوجد في وضعيّة تعليميّة - يغلب عليها طابع التواصل حيث تخضع الكلمات والألفاظ ، والتعابير، والجمل، والفقرات الموجودة فيها للشروط والضوابط التي تحكم كل عملية تواصليّة.

والنص التواصلي نص نثري يتناول موضوعا علميا أو اجتماعيا أو اقتصاديا أو ثقافيا مرتبطا بواقع المتعلمين واهتماماتهم، ويتم التركيز فيه على الجوانب المعرفية والتواصلية الإقناعية[1].

[1] - أحمد الزبير ، سند تربوي تكويني على أساس المقاربة بالكفاءات، ص 15.

ويتوقع من النصوص التواصلية في هذه المرحلة أن تحقق الأهداف التالية:

- بعث الفضول ، وحب الاطلاع عند التلميذ.

- التزود برصيد معرفي لغوي ثري وجديد ومفيد.

- توظيف المكتسبات في واقعه اليومي[1].

وفيما يلي نحاول الوقوف على الجانب التركيبي لبعض نصوص القراءة التي تعدّ مبعث كل المهارات اللغوية، انطلاقا من الجملة كخطوة أولى للتحليل قبل الانتقال إلى مستوى النص أي الجمل في تعانقها وتشكيلها للمعنى ،وذلك لمعرفة كيفيّة اشتغالها ، وطريقة تركيبها ، وهي خطوة هامة نحو استيعاب بنية أكبر تتشكل من خلال النص.

وللجملة أقسام عدة في اللغة العربية هي[2]:

1-أقسام الجمل بحسب التركيب وتضمّ: جمل صغرى وجمل كبرى.

2-أقسام الجمل بحسب النوع وتضم: جمل إسمية وجمل فعلية.

3-أقسام الجمل بحسب الحكم وتضم : جمل لها محل من الإعراب وجمل لا محل لها من الإعراب.

4-من حيث النسبة وتشمل الجمل البسيطة المتكونة إمّا من(فعل +فاعل +مفعول به)، أو جملة مركبة تتعدد فيها عملية الإسناد.

5-أقسام الجمل بحسب الوظيفة وهما اثنان: جمل خبرية وجمل إنشائية.

وباعتبار أن المجالات النصية الموجودة في الكتاب موزّعة بين مجالات هي : الاجتماعي والثقافي والتاريخي، والعلمي، والوطني، كانت الدراسة باختيار نصوص من كل مجال بغرض التحليل للكشف عن طبيعة الجمل الموظفة وهي:

[1] – أحمد الزبير، المرجع السابق ، نفس الصفحة.

[2] – عبد اللطيف شريفي وزبير دراقي ، الإحاطة في علوم البلاغة ، ديوان المطبوعات الجامعية ، بن عكنون ، الجزائر 2004 ص 120.بتصرف.

جدول رقم (5) تحليل تركيبي للجمل الواردة في بعض نصوص كتاب رياض النصوص السنة الرابعة ابتدائي

النصوص و الصفحة	أنواع الجمل		بنية الجمل		وظيفة الجمل	
	الجملة الاسمية	الجملة الفعلية	الجملة البسيطة	الجملة المركبة	الجملة الخبرية	الجملة الانشائية
العمل الطيب يصنع العجائب ص 18	11	62	73	11	46	4
قصة النبي سليمان ص36	12	42	53	4	22	8
رحلة عصفورين ص 46.	22	26	36	9	27	4
الحمى الخطيرة ص64	14	47	48	11	35	4
وتعود الحياة إلى باب الوادي ص86	10	32	37	3	24	5
قصة التلفاز ص126	10	23	32	4	17	لا توجد
العداءة البطلة ص148	16	23	32	9	23	1
رحلة إلى الجزائر ص176	28	50	70	4	37	2

ينبغي التوضيح فيما يخص تحليل المحتوى التركيبي للنصوص في كتاب السنة الرابعة من التعليم الابتدائي أنه عبارة عن أسلوب علمي وصفي يقوم على تفسير الظاهرة كما تقع حيث قمنا بتصنيف المادة محل الدراسة حسب خصائص كل نوع ، بغية التوصل إلى تفسير موضوعي دقيق وهو بذلك –التصنيف– لا يستند إلى أي معيار، و من خلال ملاحظة النتائج المحصل عليها في الجدول تبين لنا :

- التفاوت الواضح بين مختلف الجمل المكونة للنصوص ومرده للاختلاف بين النصوص من حيث الطول والقصر .

- غلبة الجمل الفعلية التي تتسم بالحركة على الجمل الإسمية التي تدل على الثبات والاستقرار في كل النصوص من حيث العدد.

- غلبة الجمل البسيطة على حساب الجمل المركبة ، وهذا أمر طبيعي بوصف الجمل البسيطة هي الأنسب للتلميذ في هذا السن ، والتي يبدأ فيها احتكاكه بالمصطلح النحوي بشيء من التفصيل وهو ما يتطلب جملا بسيطة وسهلة في متناوله.

- من الملاحظات أيضا غلبة الجمل الخبرية على حساب الجمل الإنشائية، ومردّ ذلك إلى طبيعة النصوص الغالبة في هذا المقرر التي تتنوع بين الطابع السردي ، والوصفي الذي يستبعد كل ما له علاقة بالجانب الإنشائي، فالتلميذ في هذه المرحلة "يكفيه فهم المعنى الأول للألفاظ المجردة عن الانزياح والعدول للمفاهيم التي تنشأ عن الألفاظ والتراكيب الموزعة على النص لأن الجمل الإنشائية في صياغتها المختلفة والمتنوعة قد تذهب بالمتعلم إلى فهم معان كثيرة غير المعاني المرجو فهمها، فيتيه بذلك ذهنه وتتشتت أفكاره"[1].

إن الوقوف على الجانب التركيبي للجمل في نصوص القراءة مكننا من استنتاج طبيعة هذه النصوص، التي تنوعت بين نصوص حوارية ، ووصفية، وإخبارية، وسردية ، تنوعت مصادرها بين أدب الأطفال وهي قصص مترجمة موجودة في الأنترنت ، وأخرى مقتبسة من قصص لكتاب معروفين كأحمد نجيب مثلا ،بالإضافة إلى نصوص مأخوذة من السلاسل القصصية كالقصص الصيني، وسلسلة الطرائف للقراءة والاستيعاب ،وأيضا النصوص المهنية (نصوص إعلامية). وغيرها وهي في مجملها تتلاءم ومستوى التلميذ في هذه المرحلة بكل ما "توفره من أبعاد جمالية ، وأدبية

[1] - محمد رضا بركاني ، المحتوى الثقافي في كتاب القراءة للسنة الثالثة ابتدائي ، دراسة تحليلية نقدية ، رسالة ماجستير كلية الآداب واللغات ، قسم اللغة العربية وآدابها ، جامعة باتنة ، الجزائر ، 2008-2009.ص 98.

كما تساعد على تحقيق التوجه الذي ينطلق منه المنهاج وهو المقاربة النصية من حيث إن النص هو محور كل التعلمات"[1].

إن نصوص القراءة المختارة تدرس من عدة جوانب حيث يسعى المعلم مع المتعلمين إلى الكشف عن معاني النص وأبعاده من جهة ، ومبناه وهيكله من جهة أخرى فضلا عن دراسة ظاهرة نحوية أو صرفية ،واستخراج العبارات الفنية ، وتحليل الصور، لهذا فاستغلال النصوص بهذه الطريقة التي تدعوا إليها المقاربة النصية يجسد لدى المتعلم النظرة الشاملة للغة ، ويسهل عليه توظيف محتويات نشاطها ، أو فروعها، وعلى صعيد آخر ينبغي للمعلم أن يدرس النصوص الأدبية بالتركيز على النمط الذي ينتمي إليه(السردي ، الوصفي ، الإخباري التفسيري، ...إلخ).

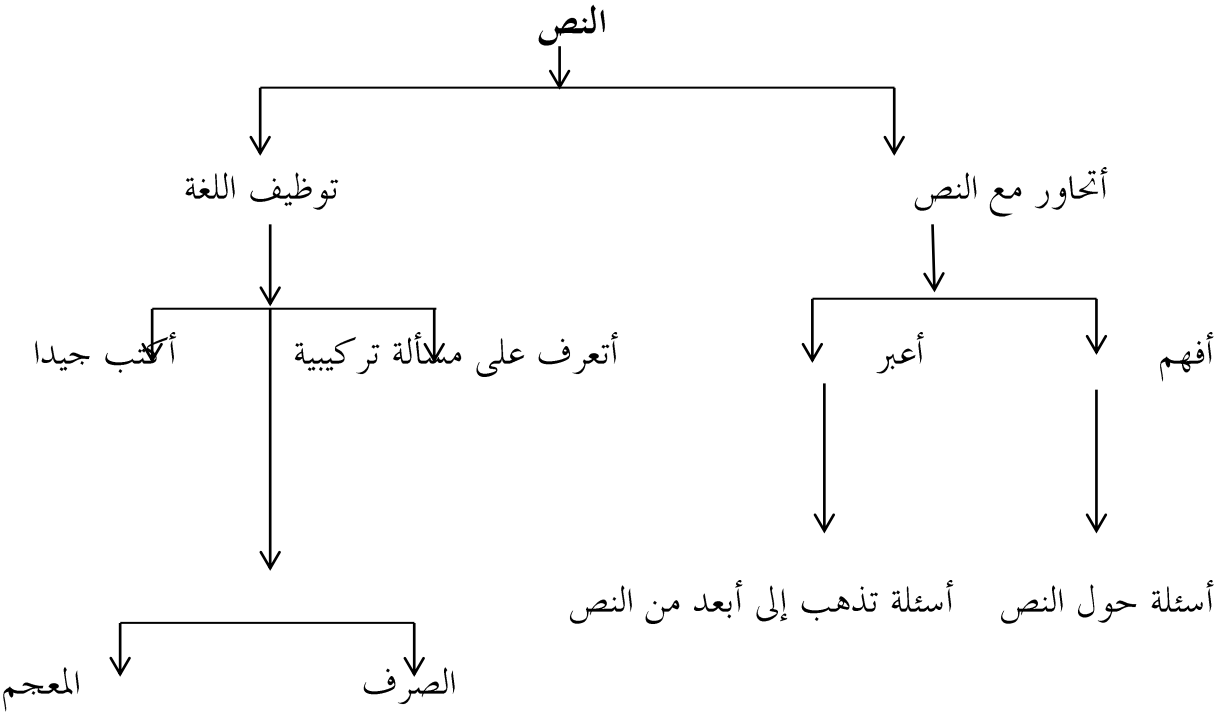
ومنه نخلص إلى أن من شروط المقاربة النصية ارتكازها على قواعد التماسك والتدرج في النص حيث يتم فعل التعلم للنصوص ، والقواعد وغيرها من الأنشطة الأخرى في حركة حلزونية لا تراكمية ، بحيث تبدوا تلك الصلة الفعلية المتواصلة بين الأنشطة المتكاملة في خدمة تنمية كفاءة المتعلم ، واكتساب جملة من القدرات والخبرات في شكل مهارات يمارسها في تواصله الشفوي والمكتوب في حياته المدرسية أو خارجها.

2/ عرض لطريقة بناء النشاطات من خلال الكتاب:

يباشر التلميذ نشاطاته في الكتاب بنص للقراءة حيث يتم انطلاقا منه ممارسة باقي النشاطات الأخرى ، ويعالج النص كما يلي:

[1] – ينظر شريفة غطاس وآخرون ، رياض النصوص ، ص 2.

شكل رقم (6) تمثيل طريقة تناول النص[1]:



1-أتحاور مع النص: وتتكون هذه المحطة من[2]:

1-1 أتعرف على معاني المفردات(تقدّم فيها مجموعة من المفردات مشروحة تساعد المتعلمين على فهم المعنى العام للنص).

1-2 أفهم النص يتضمن(أسئلة حول تعميق فهم النص) تتميز بما يلي:

-أسئلة مباشرة يحصل المتعلم على الإجابة عليها بتتبع النّص تتبّعا خطّيا.

-أسئلة تبتعد عن الخطية وتدفع المتعلم إلى استغلال المعطيات اللغوية الموجودة في النص ليبني الأجوبة.

- أسئلة يراعى في بنائها خصوصية النص.

-أسئلة تتدرّج بالتلميذ من استخراج معلومة بسيطة وواضحة من النص إلى أسئلة تجعله يربط بين مختلف معطيات النص ليصل إلى مقصد من مقاصد النص.

-أسئلة تهتمّ بالبناء الجماعي للمعنى الذي يسمح للتلاميذ بالتعبير بحرية والذهاب إلى أبعد ما يمكن.

[1] - ينظر شريفة غطاس وآخرون ، دليل كتاب القراءة للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي ، ص 5.

[2] - المرجع نفسه، ص6 ، بتصرف

-أسئلة توجّه وتلفت انتباه التلاميذ إلى عبارة لغوية أو لمقطع أو لبعض الكلمات ذات الدلالة الخاصة التي تساهم في فهم النص.

3-1 أعبر: ويتضمن أسئلة تنتقل بالتلميذ انطلاقا من النص نفسه إلى مواضيع ذات صلة بالنّص لحمله على التّعبير والإدلاء بالرأي.

2-توظيف اللغة: ويعالج هذا العنصر كالآتي[1]:

2-1 أتعرف وتتكون هذه المحطة التي يتم فيها توظيف اللغة من:

- ❖ ألاحظ
- ❖ أتذكر
- ❖ أتدرب

2-2 أثري لغتي وتتكون هذه المحطة من وقفة تناوبية بين المعجم والصرف.

2-3 أكتب جيّدا وهذه المحطة هي وقفة خاصة بالكتابة في جانبها الشكلي وتتكون من

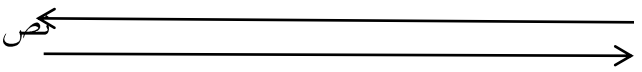
- ❖ ألاحظ
- ❖ أتذكر
- ❖ أتدرب.

وفي مرحلة توظيف اللغة يتعرّف التلميذ على ظاهرة تركيبية من خلال نص صغير مستمد من نص القراءة، يراعى فيه التدرّج في التعرف على الظاهرة التركيبية من الملاحظة (ألاحظ) إلى تحديد الظاهرة (أتذكر)، ثم الانتقال إلى التدرّب المباشر (أتدرّب).

وارتباط الظاهرة التركيبية بالنصوص لا يعني أنها ظواهر منفصلة عن بعضها ، بل هناك بناء متماسك فيما بينها فقد بدأنا الكلام عن النص باعتباره بنية كبرى تتكون من بنى صغرى هي

[1] - شريفة غطاس وآخرون ،المرجع السابق ، نفس الصفحة، بتصرف.

الجمل... النص...، الفقرات....الجمل، ثم تحديد عناصر الجملة الأساسية الاسم والفعل والحرف ثم الانتقال إلى الجملة المركبة أي إلى مرحلة الدخول في النص فيصبح البناء دوريا[1].



ومفاد ذلك أن حصة توظيف اللغة ، وما يعتريها من قواعد نحوية لم تفرد لها حصة مستقلة بذاتها وإنما أدرجت ضمن النص كوحدة أولى لعملية التعلم، تأتي مرتبطة بنشاط القراءة تحت عنوان (أتعرف على) ، وهو مصطلح دقيق يدل على العلاقة بين التلميذ والنص من خلال استخدام ضمير المتكلم أنا، وهو مصطلح مستخدم في كل دراسة تتعلق بالظواهر التركيبية، الهدف منه كما أشارت إليه مقدمة الكتاب جعل التلميذ في هذه المرحلة يحتك بالمصطلح النحوي بشيء من التفصيل المعتمد دائما على الأمثلة حتى يتسنى له المزاوجة بين المعطى اللغوي باعتباره الجانب المحسوس، وصورته المجردة(القاعدة)[2]؛ بمعنى أن التلميذ في هذه المرحلة –التي تعتبر مرحلة تكميلية للسنة السابقة (السنة الثالثة)، وختامية لهذا الطور (الطور الثاني)–يتعرف على بعض المصطلحات النحوية مثل: الاسم ، الفعل ، الحرف الفعل الماضي، الفعل المضارع.....إلخ، من خلال نص قرأه، وفهمه، وتمثل حيثياته، أي تجسدت له صورة ذهنية عنه مما يساعده على استثمارها في درس القواعد من خلال محاكاة بعض الجمل ، والمفردات، والعبارات والإجابة على أسئلة تطرح في صميم النص عبر محطات سبق ذكرها(ألاحظ، أتذكر، أتدرب) الهدف منها جعل التلميذ يتعرف على الظاهرة التركيبية بطريقة ذاتية معتمدا على نفسه، وهذا ما تهدف إليه المقاربة النصية، باعتبار الهدف من تدريس القواعد هو وسيلة لتقويم لسان التلميذ، بحيث يقرأ قراءة صحيحة تمكنه من استنباط القواعد اللغوية من النص المقرر لحصة القراءة المشروحة، وبالتالي يتقمص التلميذ دور المكتشف لوظائف الكلمات داخل التراكيب.

[1] – شريفة غطاس وآخرون ، المرجع السابق ، ص 7، بتصرف

[2] – ينظر شريفة غطاس وآخرون ، رياض النصوص ، ص3.

وتكمن أهمية توظيف اللغة في :

- اعتبار النحو ليس مجرد مجموعة من القواعد والمصطلحات التي يلزم على التلميذ حفظها ولكنه (النحو) يتحكم في قدرة التلميذ على انتاج المعنى.

-اعتبار المعجم (المفردات) ليس مجرد قوائم لكلمات ، ولكنه يساعد التلميذ على تسمية الأشياء ووصف العالم الخارجي عن طريق الكتابة.

-الإملاء ليس فقط سلسة من العوائق التي يجب تجنبها، ولكنها تسمح للتلاميذ بالتواصل عن طريق الكتابة[1].

وآخر النشاطات المدرجة في الكتاب-بعد الوحدات- يأتي مشروع النشاط الخاص بالإدماج وهو تقسيم يخص ثلاث وحدات تعالج في وضعيتين ويضم هذا الأخير نصا متبوعا بأسئلة عن الفهم والظاهرة اللغوية بشقيها النحوية والصرفية، وفي الختام سؤال عن التعبير الكتابي.

3/ توزيع النشاطات: توزعت نشاطات اللغة العربية في رياض النصوص استنادا لتوزيع زمني يقدر ب:8ساعات و15 دقيقة أسبوعيا موزعة على مختلف نشاطات المادة كما يلي[2]:

جدول رقم (7) التوزيع الزمني لنشاطات اللغة

الأنشطة	عدد الحصص	الحجم الساعي
قراءة(تواصل،فهم،إثراء) تعبير شفوي وتواصل	02	1سا و30 دقيقة
قراءة/قواعد نحوية	02	1سا و30 دقيقة
قراءة/ قواعد صرفية وإملائية	02	1سا و30 دقيقة
تعبير كتابي	01	45 دقيقة
محفوظات	01	45 دقيقة

[1] - ينظر شريفة غطاس وآخرون ، دليل كتاب القراءة للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي ، ص7

[2] – مديرية التعليم الأساسي ، دليل المعلم للسنة الرابعة ابتدائي، ص11.

مطالعة موجهة	01	45 دقيقة
انجاز مشاريع/تصحيح التعبير الكتابي	01	45 دقيقة
نشاطات إدماجية/خط	01	45 دقيقة
المجموع	11	8سا و15دقيقة

يتم انطلاقا من الجدول تخصيص 1 سا 45 دقيقة لنشاط القراءة (تواصل،فهم،إثراء) تعبير شفوي وتواصل في المجال الزمني الأول بالتقاسم 45 دقيقة للقراءة مع أسئلة الفهم والفهم والإثراء و45 دقيقة التالية تخصص للتعبير الشفوي والتواصل.

وفي المجال الزمني الثاني تخصص كذلك 1 سا و45 دقيقة لنشاط القراءة، وهو هنا نص صغير مستمد من نص القراءة يحتوي على الظاهرة النحوية المراد تدريسها، بالإضافة إلى 45 دقيقة الثانية تخصص لاستخراج الظاهرة اللغوية مع تطبيقات من كتاب النّشاطات اللغوية.

ونفس الشيء مع المجال الزمني الثالث الخاص بالقراءة/ قواعد صرفية وإملائية ويلاحظ في هذه الحالة أنه يترك حرية التصرف للمعلم في استغلال هذه الأوقات وتقسيمها مع مراعاة تقسيم النشاطات وضرورة مدى استجابة التلميذ.

فيما تنفرد النشاطات الأخرى كالتعبير الكتابي، والمطالعة، إنجاز المشاريع ،وحصة النشاطات، الادماجية 45دقيقة لكل منها.

والجدول التالي يبين توزيع الحصص عبر الأسبوع[1]:

[1]– مديرية التعليم الأساسي ، المرجع السابق ، ص 12.

جدول رقم(8) توزيع حصص اللغة العربية عبر الأسبوع

السبت	الحصة الأولى: قراءة(أداء +فهم+ هيكل النص) الحصة الثانية: تعبير شفوي وتواصل		
الأحد			الحصة الثالثة: قراءة + استثمار النص (قواعد نحوية وتطبيقاتها)
الاثنين	الحصة الرابعة: قراءة + استثمار النص (أملاء أو صرف وتطبيقات)	الحصة الخامسة : محفوظات	
الثلاثاء			الحصة السادسة :تعبير كتابي الحصة السابعة: مطالعة
الأربعاء	الحصة التاسعة: خط الحصة العاشرة: تطبيقات إدماجيه		
الخميس	الحصة العاشرة: تصحيح التعبير الكتابي الحصة الحادية عشر: إنجاز مشروع		

خصائص محتوي نشاط النحو وفق الكتاب:

1- فيما يخص توظيف اللغة إن المتعلم في هذه المرحلة يبدأ بالتعرف على كيفية عمل لغته بشكل أكثر تجريدا، وهذا التحول من معرفة اللغة بصفة تحليلية تبرره عوامل منها:

- أن المتعلم يتسع أفقه فيتكلم عن مواضيع مختلفة مع أشخاص يكونون أقل قرابة منه، وهذا يتطلب منه أن تكون علاقته مع الأدوات اللغوية التي يستعملها أكثر وضوحا وأكثر إدراكا فتوجيهه نحو الشرح والتعليل الوصف بدقة يتطلب منه فهما واضحا لعمل لغته[1].

[1] - مديرية التعليم الأساسي ، المرجع السابق ، ص6.

- أن المرحلة الثانية هي مرحلة تركز كثيرا على الكتابة وهو ما يشير إليه كتاب رياض النصوص والكتابة هي معرفة وتنظيم الكلمات، وتحديد بناء الجمل والنصوص ومعرفة دلالات الأفعال وهي أيضا احترام القواعد الشكلية للكتابة ككتابة الكلمات واحترام البياض بينهم وتنظيم الفقرات واحترام علامات الوقف. وكل ذلك يتطلب من المعلم وعيا بآليات اللغة[1].

2- من حيث طريقة عرض القواعد: جاء كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة ابتدائي في متناول المتعلم ، فلا وجود فيه للآراء المتعددة التي تشتت ذهن المتعلم، يتميز باختصار في عرض القواعد النحوية، بعيدة عن التكلف في صناعة الأمثلة، فهذه الأخيرة منتقاة من واقع المتعلم لكي يتمكن من الفهم والاستيعاب.

3- فيما يخص الإعراب: مما يلاحظ من خلال الكتاب هو الإعراب السطحي الذي لا يفرض التعمق في الإعراب التقديري والمحلي، وهذا جيد لأن المتعلم في هذه السنّ يستقطب ما هو بسيط وسهل، أما الدخول في التفاصيل الإعرابية فيترك لمرحلة التخصص في مادة النحو، وللتوضيح نأخذ مثالا من الكتاب من درس الفعل المضارع المنصوب[2]:

لن	أستطيع
↓	↓
حرف نصب	فعل مضارع منصوب

4- هناك إشكال يطرحه الكثير من المعلمين فيما يتعلق بالنص المحوري المقرر، في حالة إذا ما لم يستطع أن يوفر الأوجه المختلفة التي يتطلبها درس القواعد، وقد يضطر المعلم إلى البحث عن أمثلة خارج الكتاب لاستكمال الأوجه الناقصة، أو يلجأ إلى تقنية التحويل والتصرف في النص بتبديل بعض مفرداته وجمله، وهذه عملية ليست ميسرة ، وغير ممكنة أحيانا ، وتؤدي في أكثر الحالات إلى إقحام مفردات وتغيير في بناء النص فتبعده عن سياقه[3] وفيما يتعلق بهذه الجزئية نقول إن

[1] - مديرية التعليم الأساسي ، المرجع السابق ، نفس الصفحة.

[2] - ينظر شريفة غطاس وآخرون ، رياض النصوص ، ص92.

[3] - ينظر أحمد الزبير ، سند تربوي تكويني على أساس المقاربة بالكفاءات ، ص 6.

نصوص كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة قد توفرت بنسب عالية جدا على مختلف الظواهر اللغوية وبالتالي فالمعلم لا يجد تكلفا في البحث أو التغيير في تراكيب النصوص ، أو مفرداتها، بل يقتصر دوره على إثارة أذهان التلاميذ للبحث واكتشاف الظاهرة المقصودة في مختلف الوضعيات التعلمية التي ينتهجها في التدريس ليصل إلى غايته بسهولة.

4- فيما يخص الأخطاء النحوية فقد وردت في الكتاب العديد من الأخطاء في نصوص القراءة والتي نبينها في الجدول التالي:

جدول رقم(9) الأخطاء النحوية الواردة في كتاب رياض النصوص

الخطأ	نوعه	تصويبه	النص الذي ورد فيه الخطأ
تَعِبتٌ في زِراعَتِها حتَّى كَبُرَ الزَّرْعُ وأَخْرَجَ ثَمَرُه	نحوي (إعرابي) رفع المفعول (ثمره)	وأخرج ثَمَرَهُ	قصة النبي سليمان ص63
وَالْجَزائِرُ من أَهَمَّ الدُّوَلِ	نحوي (إعرابي) نصب المجرور (أهم)	من أهمِّ الدُّوَلِ	رحلة عصفورين ص46
كما تُغَطِّي زِراعَةُ الزَّيْتونِ مِساحاتٍ هامَّةُ	نحوي (إعرابي) رفع الصفة (هامة)	مساحاتٍ هَامَّةٍ	رحلة عصفورين ص 47
شَرَعتْ في بفتح	نحوي (إعرابي) تعدية الفعل شرع بالباء والأصل فيه أن يتعدى بحرف الجر في	شرعت في فتح	تعود الحياة إلى باب الوادي ص86

5- فيما يخص التمارين اللغوية: أورد المنهاج نشاط التطبيقات بعد الظاهرة اللغوية وذلك لتثبيت المعارف المكتسبة في الظاهرة اللغوية، وتفعيل توظيفها في جمل ونصوص، إذ يلاحظ القارئ لنشاط التطبيقات ، مزج التمارين بين رصد ، وتعيين ما تم التطرق إليه في نشاط الظاهرة اللغوية. وبين تكليف المتمدرسين بتكوين جمل يوظفون فيها ما تم تعلّمه في تلك الظاهرة وبين إعراب الكلمات ذات الصلة بالظاهرة وبين ملئ الفراغات وهو عمل مهمّ لتثبيت هذه المكتسبات، وكلها تسير من الأيسر أو الأسهل بالتعمق والتدرّج إلى وضعيات أصعب ...

وبذلك فإن تجليات الإصلاح في نشاط التطبيقات قد ظهر في تدريب المتعلم على وضعيات جديدة يتم من خلالها تفعيل المكتسبات القبلية في أنشطة تعبيرية ، وهو ما يظهر في جعل التلميذ يوظف معارفه في فقرات من إنتاجه الخاص.

3/ عرض نموذجي لطريقة تدريس النحو في ضوء المقاربة النصية :

سنتناول في هذا المرحلة عرضا لكيفية تدريس النحو في ضوء المقاربة النصية ، حيث سنختار ظاهرة لغوية من كتاب رياض النصوص كنموذج للتطبيق .لذا ستكون معالجتنا طبقا لهذا العرض عبر ثلاث محطات ، نتعرف من خلال الأولى على طريقة تناول الظواهر اللغوية في ضوء المقاربة النصية ، ثم كيفية تخطيط الدرس من قبل المعلم في المحطة الثانية يعقبها في المحطة الأخيرة عملية تحليل وشرح لكيفية التدريس . كما سنورد في آخر هذا الشرح نسخة مصورة لدرس الجملة الفعلية من كتاب رياض النصوص.

أ/ طريقة تناول الظواهر اللغوية في ضوء المقاربة النصية:

يأتي نشاط الظواهر اللغوية بعد الحصة الأولى عقب تناول النص المحوري(القراءة ودراسة النص) وقراءته ، ودراسته من حيث مفرداته ، وتراكيبه ومعانيه، وتنشط حصة الظواهر اللغوية وفق الخطوات الآتية[1]:

1/ وضعية الانطلاق:

يمهّد المعلم لموضوع النص بإثارة أذهان التلاميذ، ويكون التمهيد بقصة ،أو عرض مشكلة يتطلب حلا، أو بأسئلة تتناول بعض القواعد التي لها علاقة بموضوع الدرس الجديد.

2/بناء التعلمات:

يعرض النص المتضمن للأمثلة المراد تناولها، ثم توجه أسئلة تكون إجابتها أمثلة صالحة للدرس فإن كانت الأمثلة غير كافية من حيث شموليتها للحالات المراد معالجتها، يعززها المعلم بأمثلة أخرى تكون تامة المعنى واضحة المقصد، وليست من الجمل الجافة ، أو العبارات المتكلفة ولا بد أن تكون مصنفة حسب الضوابط التي تحكمها، وتضبط الكلمات المقصودة بالشكل التام.

3/الملاحظة و الاكتشاف: وتعني مناقشة الأمثلة المعروضة وتحليلها لمعرفة عناصرها المكونة لها والعناصر الجزئية التي تتضمنها كل طائفة من الأمثلة، والموازنة بينها للوقوف على تتضمنه من

[1] – أحمد الزبير ، المرجع السابق ، ص 31.

صفات مشتركة.

4/الاستنباط : تنطلق هذه المرحلة بعد ملاحظة الأمثلة المدونة ، والتأمل في الكلمات المطلوبة الموازنة بينها واستقرائها قصد استنتاج ما يراد استنتاجه من ضوابط وأحكام بتوجيه أسئلة دقيقة يتوخى في وضعها الدقة والوضوح، ولابدّ أن يعقب كل قاعدة جزئية استنتجها المتعلمون بتطبيق فوري لتثبيت الحكم المستنتج في أذهانهم، ويدون المعلم الأحكام المستنبطة على السبورة بالتدرج وبخط واضح ولا ينقل التلاميذ القاعدة العامة المستخلصة إلا بعد إجراء التطبيقات الفورية على أجزائها وقراءتها وينبغي إشراك المتعلمين في كل اكتشاف أو استنتاج[1].

5/استثمار المكتسبات:

يعتبر التطبيق وسيلة من وسائل التقويم ويمثل الجانب المهاري إذ يتيح للمتعلم الممارسة الواعية للغة، والدراية القائمة على الفهم.

ومن المعروف أن دراسة قواعد اللغة لا تؤتي ثمارها المرجوة إلا بكثرة التطبيقات عليها والتدريب على توظيفها في وضعيات دالة.

ومن المعلوم أن التطبيق لا يجري في نهاية الحصة فحسب ، بل يسير معها من البداية إلى النهاية ومن ثم يمكننا أن نقسمه إلى قسمين : تطبيق جزئي ، وتطبيق كلي[2].

أ – **التطبيق الجزئي**: ويسير مع الدرس، ويكون عقب استنتاج كل حكم جزئي من أحكام القاعدة العامة للدرس ، ويهدف إلى تثبيت الأحكام الجزئية في أذهان التلاميذ فور الحصول عليها ، ويكون في صورة تمارين خفيفة وسريعة تبين مدى قدرة التلاميذ على التعلم ومسايرة الدرس.

بـــ– **التطبيق الكلي**: ويدور حول القاعدة العامة التي تجمع أحكام الدرس الجزئية ويجري داخل القسم ، وفي المترل، ويأتي بعد نهاية الدرس، واستنتاج قواعده، ولابد من أن يراعى في التطبيق التدرج والوضوح لأنه هو المعيار الذي يبين لنا قربنا أو بعدنا عن الأهداف التي سطرناها.

[1] – أحمد الزبير ، المرجع السابق ، ص 23.

[2] – المرجع نفسه ، نفس الصفحة ،بتصرف

والتطبيقات على نوعين شفوية وكتابية، وينبغي أن يهتم المعلم بالتنويع حسب الوضعية التعلمية التعليمية[1].

بـــ/التخطيط للدرس من قبل المعلم:

قبل الشروع في الحصّة يقوم المعلم بالتخطيط للدرس حيث يساعده ذلك على تجنب المشاكل التي يمكن أن يواجهها خلال سير الحصة، إذ هو بمثابة منقذ يجنبه الوقوع في المواقف الحرجة التي يمكن أن تحدث نتيجة المواقف الارتجالية والعشوائية في تقديم الدرس ، فلا ينبغي للمعلم أن يتخذ من معرفته العلمية وسعة تجاربه أساسا لتقديم درسه دون إعداد مسبق فهذا يوقعه في مفاجآت قد تؤدي إلى فشل الدرس وعدم بلوغ الأهداف المحددة[2].

مكونات خطة الدرس: تتمثل مكونات خطة الدرس في:

- **المكونات الشكلية:** عنوان النشاط، تاريخ الحصة ، الكفاءة المستهدفة.
- **تحديد أهداف الدرس:** وهي عبارة عن وصف للسلوك المرغوب فيه عند نهاية الدرس أو عند نهاية كل مرحلة من مراحله.
- تحديد سير الدرس: وذلك بوصف أهم الوضعيات التي تتخلل سير وتطور الدرس من بدايته إلى نهايته بدءا بوضعية الانطلاق ثم مرحلة بناء التعلمات إلى غاية الوصول مرحلة استثمار المكتسبات، وتعبر هذه الوضعيات عن مجموعة من الإشكاليات تدعوا المتعلم عبر مراحل سير الدرس إلى طرح مجموعة من التساؤلات التي يتعين عليه أن يستحضر فيها كل ما اكتسبه من مفاهيم وقواعد وقوانين ونظريات ومنهجيات وغيرها، وتكمن أهمية هذه الإشكاليات في كونها:

– تسمح للتلاميذ بالتعلم الحقيقي لأنهم يوضعون من خلالها في قلب مسار التعلم.

[1] – أحمد الزبير ، المرجع السابق ، ص23.

[2] – نورة بوعيشة، الممارسات التدريسية للمعلمين في ضوء مقاربة التدريس بالكفاءات، دراسة ميدانية على عينة من المفتشين التربويين بالجنوب مذكرة ماجستير، كاية الآداب والعلوم الإنسانية، قسم علم النفس وعلوم التربية، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، الجزائر 2008، ص35، بتصرف.

- تسعى إلى تجنيد مكتسبات التلميذ المعرفية وبذلك يصبحون فعالين أكثر.

- تنمي لديهم القدرة على التحليل والتمييز والتصنيف والمقارنة والاستنتاج واتخاذ القرارات وإصدار الأحكام.

- **التقويم:** وفيه يتم تحديد أنشطة التقويم بمختلف أشكالها(تشخيصي، تكويني ، ختامي) على أن تكون هذه الأنشطة التقويمية ملائمة للأهداف المحددة.

يعد التقويم من العناصر المهمة في الدرس لكونه يساعد المعلم على معرفة نقاط ضعف التلاميذ فيصححها، وهو يرافق عملية التعلم من بدايتها إلى نهايتها حيث يقوم على نظام المراقبة المستمرة للتلميذ[1].

وفي ما يلي نحاول عرض نموذج تطبيقي لهذا التخطيط انطلاقا من تناول إحدى الظواهر النحوية التي اخترناها من كتاب رياض النصوص بعنوان أتعرف على الجملة الفعلية، يليه شرح لكيفية تقديم وعرض هذا الدرس.

النشاط: قراءة +قواعد نحوية

الموضوع: الجملة الفعلية.

الكفاءة المستهدفة: يوظّف التلميذ ما اكتسبه سابقا مع المضمون المحدد.

الهدف التعليمي: - يحدد عناصر الجملة الفعلية البسيطة.

- يتعرف على شخصيات القصة.

[1] – وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الرابعة ابتدائي، ص 9.

المراحل	النشاطات المقترحة	التقويم
وضعية الانطلاق	- يراجع مكونات الجملة الاسمية التالية :(الشتاء قادم) غير مكان كل كلمة من الكلمتين المذكورتين في الجملة كيف نسمي الجملة الجديدة؟	تقويم مبدئي قدم الشتاء يكتشف نوع الجملة الجديدة
بناء التعلمات **ألاحظ و أكتشف**	كتابة نص الفقرة على السبورة (لها علاقة بالوحدة و بالمحور) -قراءة النص من طرف المعلم . -مطالبة المتعلمين بالقراءة الجهرية للفقرة. -يناقش المعلم المتعلمين لاستنتاج الجمل المستهدفة و كتابتها على السبورة: -خرج الإخوة. -فرح الأب. -وجد بوتانجا رجلا. ما نوع هذه الجمل و مم تتكون كل منها ؟ ما عناصر الجملة في كل مثال؟ غير مكان كل عنصر ، و غير ما يجب تغييره علام تحصل؟	يقرؤون جهرا و فرديا قراءة صحيحة يجيب على الأسئلة المطروحة فعل + فاعل + مفعول به - الإخوة خرجوا. - الأب فرح. - بوتانجا وجد رجلا. فاعل + فعل+ مفعول به -جملا اسمية

	– الآن كيف نسمي هذه الجمل؟ – هل هي نفس عناصر الجملة الاسمية التي تعرفت عليها سابقا ؟	نعم هي نفسها
استثمار المكتسبات **تقويم ختامي**	– هات جملا فعلية. – أتمم الجمل التالية بأفعال مناسبة: .....محمد الدرس. ..... علي السيارة ..... سفيان المدرسة – أتمم بفاعلين مناسبين: – كتب.....الدرس. – مسح.....السبورة – غسل .....السيارة – أعرب الجملة التالية: رفع علي التقرير. انجاز التمرين 2 صفحة 13من كتاب القراءة انجاز التمارين 1و2 و3 ص 14 من كتاب النشاطات اللغوية.	يأتي بالأمثلة المطلوبة يتمم بفعل مناسب يتمم بفاعل مناسب يعرب الجملة إعرابا صحيحا

التعريف بالدرس: أتعرف على الجملة الفعلية.

ورد درس الجملة الفعلية في المحور الثاني –التضامن والخدمات الاجتماعية– كأول درس في هذا المحور و في الوحدة التعليمية الأولى منه مرتبط بنص محوري عنوانه الإخوة الثلاثة حيث وانطلاقا من هذا النص وبعد أن يتمكن التلميذ من فهم واستيعاب أفكار النص و يتمثّلها في ذهنه في الحصة

الأولى التي هي حصة القراءة(أداء فهم، إثراء) تعبير شفوي وتواصل ، تأتي الحصة الثانية التي تتناول ظاهرة تركيبية وفيها يتعرف التلميذ على الجملة الفعلية انطلاقا من نص قصير بحجم 3 أسطر مستمد من نص القراءة [1].

جـــــ/كيفية تقديم الدرس: بعد أن يقوم المعلم بوضع خطة لتدريس الجملة الفعلية، تأتي المرحلة الأساسية وفيها يشرع المعلم في تقديم هذا الدرس للتلاميذ في القسم حيث يحاول التمهيد له بإثارة أذهانهم بقصة أو تتعلق بنص القراءة الذي يعتبر منطلق جميع النشاطات، أو يطرح تساؤلات حول الظاهرة النحوية المقصودة محاولا تقويم مكتسباتهم وفق المخطط السابق، وكما هو مبين في الجدول يطرح المعلم على التلاميذ جملة إسمية بسيطة تتكون من مبتدأ وخبر (الشتاء قادم)، وينبغي التنبيه هنا أن اختيار المعلم للجملة الإسمية تحديدا مقصود لكون التلميذ قد تعرض لهذا الدرس في المرحلة السابقة –السنة الثالثة– لهذا يحاول المعلم انطلاقا من مراجعة مكونات الجملة الإسمية أن يثير أذهان التلاميذ لاكتشاف تركيب جديد يتمثل في الجملة الفعلية ، حيث يقدم جملة (الشتاء قادم) ويطلب منهم قلب الجملة لتتحول إلى قدم الشتاء، وهنا يستطيع التلميذ انطلاقا من تمثل خبراته ومعلوماته السابقة، أن يكتشف تركيب الجملة ، ويتذكر نمط الجملة الإسمية ، ويحاول– بطلب من المعلم– إدخال تغييرات عليها في ما بعد ، ليتعرف على تركيب جديد يحاول المعلم تبسيطه أكثر في المرحلة الثانية ، وهي مرحلة بناء التعلمات ، وفيها ينتقل المعلم إلى النص الصغير المخصص لدراسة الظاهرة النحوية ، فيقرأه متأنيا مع مراعاة علامات الوقف، ثم يطلب من بعض التلاميذ قراءته قراءة صامتة تليها قراءة جهرية.

ينبغي هنا التنبيه أن النص القصير المخصص لدراسة الظاهرة التركيبية ، مستمد من نص القراءة مركز بطريقة دقيقة ، يسهّل على المتعلم فهم الظاهرة التركيبية ، وملاحظتها بشكل مباشر وبإلقاء نظرة على النص المخصص لدراسة الجملة الفعلية نلاحظ أن كل جمله فعلية مثلا : خرج الأب، وذهب كل واحد في طريق ، اشترى الأخ الأكبر،....، واشترى الأخ الأصغر .....، فرح

[1] – للمزيد من الاطلاع ينظر: شريفة غطاس وآخرون ، رياض النصوص، ص30.

الأب...، ويبقى دور المعلم هنا مجرد طرح الأسئلة والتوجيه، وبقدر تركيز أسئلة المعلم بقدر ما سهل فهم التلاميذ وتمثلت الظاهرة النحوية في أذهانهم، فالأسئلة التي يطرحها المعلم على التلاميذ تحيل مباشرة على الظاهرة المقصودة ، وتساعده على توظيف تلك الظاهرة في كلامه، والنص بدوره قد وظف مؤلفوه الألوان التي تساعد التلميذ على الملاحظة والتركيز، كما تسهل مهمة المعلم الذي لا يجد عناءا في اختيار الأسئلة .

يلاحظ المعلم من خلال أجوبة التلاميذ مدى استيعابهم لهذه الظاهرة ويركّز على الجوانب السلبية التي تعيق فهمهم من خلال تكرار الأسئلة وتنويعها لتقريب الفهم، بعد ذلك يطلب المعلم من أحد التلاميذ كتابة بعض الجمل المستمدة من النص على السبّورة ، والجدول المبين أعلاه يقترح نماذج من الجمل المطلوبة، وكما نلاحظ فهي تحتوي على الظاهرة اللغوية ، فكل الجمل مبدوءة بفعل ماضي: خرج ،فكر، وجد، والتلميذ قبل درس الجملة الفعلية قد تطرّق إلى درس الفعل الماضي والفعل المضارع ، فهو من الناحية المعرفية يستطيع التفريق بينهما ويستطيع تكوين جملة تبدأ بفعل ماضي، أو مضارع –وهنا نتبين مدى مراعاة التدرج في التعليم وأثره على استيعاب التلاميذ – ويبقى دور المعلم في هذه الحالة هو ربط علاقة الجملة الفعلية بالفعل، من خلال الأمثلة المختلفة.

يساعد تكرار الأمثلة على تعزيز قدرة الفهم لدى التلاميذ ، ليتمثل تركيب الجملة الفعلية جيدا في أذهانهم ، فبعد أن يتأكد المعلم من استيعابهم للظاهرة اللغوية، يأتي دور التمارين التطبيقية التي تسمح بإجراء التقويم ، وهنا ينتقل التلميذ من مرحلة الفهم والاستيعاب إلى مرحلة التركيب أو من مرحلة بناء التعلمات إلى مرحلة استثمار المكتسبات، من خلال فعل الكتابة أي يوظّف التلميذ قدراته المعرفية ، وتظهر للمعلم مستويات الفهم بين التلاميذ ولابد من الإشارة فيما يتعلق بالتمارين التطبيقية أنه بالإضافة إلى التمارين النحوية الموجودة في كتاب النصوص، يتوفر للتلاميذ كتاب للنّشاطات اللغوية وهو كتاب ملازم لكتاب النصوص ويتماشى وفقه في تناول مختلف الظواهر النحوية والصرفية ، حيث يساعد التلاميذ على الفهم الجيد بما يحتويه من تمارين.

إن تدريس واستثمار الظاهرة النحوية لا يقصد به دراستها لذاتها، لتترك وتنسى بعد ذلك فهي وسيلة لبلوغ غاية الكتابة الصحيحة ، والتي يبرهن من خلالها التلميذ على مدى تمكنه من لغته ويتجلى ذلك في نشاط التعبير الكتابي أو المشروع الكتابي كما جاء في كتاب رياض النصوص.

إن نشاط التعبير الكتابي هو المأمول من المقاربة النصية إذ فيه تتجسد الأهداف المتوخاة من العملية التعلمية، فكل الأنشطة التعلمية التي برمجت للمتمدرس تصب في نشاط التعبير الكتابي، ولذلك أخّر هذا النشاط وجعل في ختام الأنشطة التعلمية ليتسنّى للمتمدرس توظيف المكتسبات المحصل عليها في الأنشطة التعلمية السابقة في نشاط التعبير الكتابي، فهو المقصود بالكفاءات، وهو الملمح الذي يميّز به المدرس الكفاءات المستهدفة من الأنشطة التعلمية، وفي ضوئه يشخص الخلل ، ويعيد تدارك ما فات من علل وأخطاء . وإذا عدنا إلى المشروع الكتابي المرتبط بمحور الظاهرة اللغوية المدروسة نجد المؤلفين قد اعتمدوا على منهجية دقيقة تتجلى من خلالها المقاربة النصية .حيث يقوم المعلم في الحصة المخصصة للتعبير، وهي حصة واحدة في الأسبوع تخصص غالبا لمعالجة تقنية من تقنيات التعبير[1] انطلاقا من النص المخصص لهذه الحصة ، عبر ثلاث محطات ألاحظ ، أتدرب ، أكتب بطرح أسئلة تستهدف تعريف التلاميذ بالنمط التعبيري المقصود : إخبار ، وصف ، تلخيص.. .. وهنا يرتبط درس الجملة الفعلية بمشروع كتابة حكاية[2].

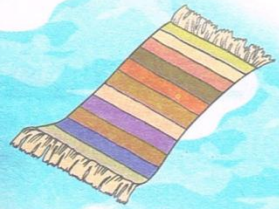
إن التلميذ يستطيع انطلاقا من تصوره لبنية الحكاية وشخصياتها ،وتدربه على تقنياتها أن ينسج على منوالها العديد من الحكايات الأخرى ، وهنا تظهر لغته التي يستثمر من خلالها جميع ما اكتسبه من الوحدات التعليمية السابقة ، انطلاقا من نص القراءة إلى غاية حصة التعبير ، فإذا كان نص القراءة هو نقطة الانطلاق التي ساعدت المتعلم على تمثل مختلف الظواهر النحوية والصرفية والإملائية، فمن خلال نشاط المشروع الكتابي ، يوظف التلميذ مختلف ما استثمره من تلك الظواهر ، ويجسدها بفعل الكتابة على ضوء نص قرأه وفهمه وتمثل حيثياته.

[1] – أحمد الزبير ، سند تربوي تكويني على أساس المقاربة بالكفاءات ، ص 31.

[2] – ينظر شريفة غطاس وآخرون ، رياض النصوص، ص40.

أتعرّف على الجملة الفعليّة

ألاحظ :



خَرَجَ الْإِخْوَةُ وذَهَبَ كُلُّ واحِدٍ في طَريق. اشْتَرى الْأَخُ الْأَكْبَرُ بِساطا واشْتَرَى الْأَخُ الْأَوْسَطُ عَصا واشْتَرَى الْأَخُ الْأَصْغَرُ نَظَّارَة.

فَرِحَ الْأَبُ وقال لِأَبنائِهِ : "لَقَدْ جِئْتُم بِأَشْياءٍ عَجيبَةٍ ومُفيدَة "

أتذكّر

اَلْجُمْلَةُ الْفِعْلِيَّةُ تَبْدَأُ دائِماً بِفِعْل مثل : خَرَجَ الْإِخْوَةُ

تَتَكَوَّنُ الْجُمْلَةُ الْفِعْلِيَّةُ من رُكْنَيْنِ هما : الْفِعْلُ و الْفاعِل مثل :

خَرَجَ الْإِخْوَةُ

فعل — فاعل

أتدرّب :

1 أُكْتُبْ في كُرّاسِكَ هذه الْجُمَلَ ثمّ ضَعْ سَطْراً تَحْتَ الْجُمْلَةِ الْفِعْلِيَّة :

- يَسْكُنُ «ماتانْدَا» في قَرْيَةٍ من قرى إفْريقيا.
- «ماساكا» كانَتْ عاقِلَة .
- وَصَلَ الْإِخْوَةُ إِلَى الْقَرْيَة.
- عالَجَ بُوتانْجا الطّائِرَ الْجَريح.
- بُوتانْجا إِنْسانٌ طيِّب.
- جَلَسَ الْإِخْوَةُ فَوْقَ الْبِساط.

2 كَوِّنْ أَرْبَعَ جُمَلٍ فِعْلِيَّةً يَكُونُ الْفِعْلُ فيها مَاضِيا .

3 رَكِّبْ بِالْكَلِماتِ الْآتِيَةِ ثلاثَ جُمَلٍ فِعْلِيَّة :

(عَنْ - الصَّديقُ - صَديقِه - بَحَثَ) (إِلى - ذَهَبَ - أَبيهِمْ - الْإِخْوَة)

(بَلْدَةٍ - إِلى - الْإِخْوَةُ - وَصَلَ - بَعيدَةٍ).

خاتمـــة

بعد هذا الجهد المتواضع الذي حاولنا من خلاله تسليط الضوء على أحد المقاربات الجديدة المنتهجة في الإصلاح التربوي بغية الكشف عن كنهها وتقريب مصطلحاتها واستيعابها اتضحت عدة قضايا يحتاج بعضها للنظر واقتراح العلاج والإصلاح على المستويين النظري والتطبيقي، ومن أبرز القضايا التي تم التوصل إليها:

في الجانب النظري:

- تجلت المقاربة النصية عند الدارسين النصانيين في جانب الاستعمال النصوصي من خلال ظهور نحو النص ، والتي يعد الركيزة الأساسية لهذه المقاربة حيث يتفقان في المفاهيم والمبادئ الأساسية.

- تدخل المقاربة النصية ضمن الاتجاه الحديث لتيسير تعليمية النحو بالضبط في الدراسات الميدانية وتجسيدا للعناية بالقدرة التواصلية اعتمدت وسيلة المقاربة النصية، فقد أضحى نصّ القراءة منطلق كلّ النشاطات التعليمية، وغايتها في آن واحد، فبه تتفاعل كفاءة حسن القراءة مع الفهم والتذوق والتحليل، وتتعاقد معرفة القواعد مع حسن التعبير ونجاح التحرير والتلخيص.

- واقع التدريس بالمقاربة النصية لايزال بكرا، رغم دعم الدولة المختلف لهذا الإصلاح فمراجع هذا البحث نادرة جدا ، وهو ما يحتاجه المعلم أولا لبناء كفايات للمتعلم، وثانيا لبناء كفايات التدريس لنفسه.

في الجانب التطبيقي: من المعلوم أن مناهج الاصلاح لا يمكنها أن تتضح بشكل جلي إلا على المدى المتوسط والبعيد، وبعد مرور أكثر من9 سنة على تطبيق المقاربة النصية نلاحظ:

- قصور منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة ابتدائي على تقريب مفهوم المقاربة النصية ، إضافة إلى المفاهيم الأخرى، حيث جاءت بشكل مختصر جدا مما أدى إلى غموض عدة مفاهيم فالكثير من المصطلحات البيداغوجية في حاجة إلى تبيان وتوضيح . كما هو الحال بالنسبة لمصطلح : المقاربة النصيّة، التقويم، ..

- عدم التوافق بين محتوى المنهاج ومحتوى الكتاب المدرسي في العديد من الحالات ،وهو ما بيّناه من خلال الدراسة التطبيقية . وهو ما يجسد غياب التنسيق عند تأليفهما.

- استعمال وإدخال وثيقة التخفيف أثر سلبا على تجسيد المقاربة النصية ، حيث أدى حذف الظواهر التركيبية إلى صعوبة المهمة للمعلم ، الذي يتوجب عليه إيجاد الحلول المناسبة من أجل تحقيق المشاريع .

- إنّ حال كتاب اللغة العربية المدرسي اليوم يتمتّع بمواصفات فنيّة عاليّة، وقيّم معرفيّة، أقلّ ما يقال بصددها: إنّها ذات ثراء وتنوّع، تفرض احترام أهل التخصّص.

- بروز المقاربة النصية في الكتاب المدرسي بنسبة عالية جدا ،من حيث طرح الدروس وتناولها واعتماد نص محوري تدور حوله كافة النشاطات الأخرى.

- الإصلاح حَسَّن من أداء المتعلّم، وفتح اهتمامه على آفاق التواصل مع مستجدّات الطرح في عالم التعليمية.

وفي الأخير نرجو أن يضيف هذا البحث إلى جانب البحوث السابقة شيئا ولو قليلا لإصلاح التعليم، وأن يفيد من يطلع عليه.

قائمة المصادر والمراجع

1/ الكتب:

1- إبراهيم خليل، في اللسانيات ونحو النص، دار المسيرة، عمان، الأردن ، دط ، 2007.

2- إبراهيم خليل ، في نظرية الأدب وعلم النص، منشورات الاختلاف، الجزائر، الدار العربية للعلوم، بيروت ، لبنان، ط1 ، 2010.

3- أبو الفتح عثمان بن جني، الخصائص، تحقيق عبدالحكيم بن محمد، المكتبة التوفيقية ج1،دط،دت.

4- أبو الفتوح رضوان وآخرون، الكتاب المدرسي –فلسفته وأسسه وتاريخه وتقويمه، مكتبة الأنجلو مصرية ، دط، 1982.

5- أحمد مختار عمر ، علم الدلالة ، عالم الكتب، القاهرة ، ط6 ، 2006.

6- أحمد مداس ، لسانيات النص نحو منهج لتحليل الخطاب الشعري ، عالم الكتب الحديث إربد ، الأردن ، دط ، 2006.

7- أحمد عفيفي ، نحو النص اتجاه جديد في الدرس النحوي ، مكتبة زهراء الشرق ، القاهرة ط1 2001.

8- الأزهر الزناد ، نسيج النص بحث فيما يكون الملفوظ نصا ، المركز الثقافي العربي ، بيروت ط1 1993.

9- إلهام أبو غزالة ، و علي خليل حمد ، مدخل إلى علم لغة النص تطبيقات لنظرية روبرت دي بوجراند و ولجفانج درسلر، الهيأة المصرية العامة للكتاب ، دط ، 1999.

10- براون وبول ، تحليل الخطاب ، ترجمة محمد لطفي الزليطي ومنير التركي ، مطابع جامعة الملك سعود ، دط ، 1997.

11- برند شبلنر ، علم اللغة والدراسات الأدبية -دراسة الأسلوب، البلاغة، علم اللغة النصي- ترجمة محمود جاد الرب ، الرياض ، الدار الفنية للنشر والتوزيع ، دط ، 1991.

12- بول. أ . فان دايك ، علم النص مدخل متداخل الاختصاصات ، ترجمة وتعليق سعيد حسن بحيري ، دار القاهرة مصر ، ط2 ، 2005.

13- تمام حسان، اجتهادات لغوية ، عالم الكتب ، القاهرة ، ط 1 ، 2007.

14- توفيق أحمد مرعي، وآخرون ، المناهج التربوية الحديثة مفاهيمها وعناصرها وأسسها وعملياتها دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، ط 4 ، 2004.

15- توفيق قريرة ، القول الشعري ، دار توبقال ، الدار البيضاء ، المغرب ، دط ، 1987.

16- جابر نصر الدين ، دروس في علم النفس البيداغوجي سلسلة كتب مخبر المسألة التربوية (1)،دط ، 2009 .

17- جلال الدين محمد بن عبد الرحمان المعروف بالخطيب القزويني. الإيضاح في علوم البلاغة وضع حواشيه إبراهيم شمس الدين. د ار الكتب العلمية. بيروت. لبنان ط1. 2003.

18- جمال عبد المجيد ، البديع بين البلاغة العربية واللسانيات النصية ، الهيئة المصرية العامة للكتاب مصر ، دط ، 2006.

19- حاجي فريد ، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات الأبعاد والمتطلبات ، دار الخلدونية للنشر والتوزيع ، دط ، 2005.

20- حسام أحمد فرج ، نظرية علم النص ، رؤية منهجية في بناء النص النثري ، مكتبة الآداب القاهرة ، ط1 ، 2007.

21- حسين خمري ، نظرية النص من بنية المعنى إلى سيميائية الدال ، منشورات الإختلاف الجزائر الدار العربية للعلوم ناشرون ، بيروت ، لبنان ، ط 1، 2007.

22- حلمي أحمد وكيل ، محمد أمين المفتي ، أسس بناء المناهج وتنظيمها ، دار المسيرة ، ط1 2005.

23- الخليل بن أحمد الفراهيدي ، كتاب العين ، ترتيب وتحقيق عبد الحميد هنداوي ، دار الكتب العلمية ، بيروت ، لبنان ، ط1، 2003.

24- خليل بن ياسر البطاشي. الترابط النصي في ضوء التحليل اللساني للخطاب. دار جرير للنشر والتوزيع. ط1. 2009.

25- خولة طالب الإبراهيمي ، مبادئ في اللسانيات ، دار القصبة للنشر ، ط1 ، الجزائر 2002.

26- رشدي طعيمة ، الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية إعدادها تطويرها تقويمها ، دار الفكر العربي، ط 2، 2000.

27- روبرت دي بوجراند ، النص والخطاب والإجراء ، ترجمة د تمام حسان ، عالم الكتب القاهرة ط2 ، 2007.

28-رولان بارت ، لذة النص ترجمة صفا وحسين سبحان ، دار توبقال للنشر ، الدار البيضاء المغرب ط2 ، 2001.

29- زتيسلاف و أوزنياك ، مدخل إلى علم النص (مشكلات بناء النص) ، ترجمه وعلق عليه سعيد حسن بحيري ، مؤسسة المختار، القاهرة ، ط2 ، 2010.

30 - سعدون محمود الساموك ، وهدى علي جواد الشمري، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها دار وائل للنشر ، عمان ، الأردن ، دط ، دت.

31- سعيد حسين بحيري ، علم لغة النص المفاهيم والاتجاهات ، مؤسسة المختار القاهرة ط1 2004.

32- شريفة غطاس وآخرون ، رياض النصوص ، كتابي في اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي ، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ، دط ، 2012 – 2013.

33- صبحي إبراهيم الفقي ، علم اللغة النصي بين النظرية والتطبيق ، دراسة تطبيقية على السور المكية ، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع ، القاهرة ، مصر ، ط1،ج1+ج2 ،2001.

34- صلاح فضل ، بلاغة الخطاب وعلم النص ، عالم المعرفة المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب ، دط ، 1992.

35-الطاهر أحمد الزاوي ، مختصر القاموس المحيط ، دار العربية للكتاب ، ليبيا ، دط ، دت.

36- طه عبد الرحمن، في أصول الحوار وتحديد الكلام ، المركز الثقافي العربي ، بيروت ، الدار البيضاء ط2، 2000..

37- عبد القادر شرشار ، تحليل الخطاب الادبي وقضايا النصن منشورات اتحاد الكتاب العرب دمشق، دط، 2006.

38-عبد الكريم بن جمعان ، إشكالات النص دراسة لسانية نصية ، النادي الأدبي ، الرياض المركز الثقافي العربي ، بيروت ، ط 1، 2009.

39- عبد اللطيف شريفي وزبير دراقي ، الإحاطة في علوم البلاغة ، ديوان المطبوعات الجامعية بن عكنون، الجزائر ، 2004.

40- عزة محمد شبل ، علم لغة النص النظرية و التطبيق ، مطبعة الآداب ، القاهرة ط1، 2007.

41- علي أبو المكارم ، تعليم النحو العربي عرض وتحليل، مؤسسة المختار للنشر والتوزيع، القاهرة ط1 ، 2007.

42- علي آيت أوشان ، اللسانيات والبيداغوجيا، نموذج النحو الوظيفي، من المعرفة العلمية إلى المعرفة المدرسية، دار الثقافة المغرب، ط 1، 2005.

43- علي آيت أوشان ، اللسانيات والديداكتيك ، نموذج النحو الوظيفي ، الأسس المعرفية والديداكتيكية ، دار الثقافة ، الدار البيضاء ، ط2، 2006

44- علي عزت شبل، الاتجاهات الحديثة في علم الأساليب وتحليل الخطاب، شركة أبو الهول للنشر القاهرة، ط1، 1996.

45- غانم حنجار وآخرون ، تجليات الإصلاح في مناهج اللغة العربية للطور المتوسط ،مخطوط جامعة تيارت .

46- فولجفانج هاينه وديترفيهفيجر، مدخل إلى علم لغة النص، ترجمة صالح فاتح الشايب، مطابع جامعة الملك سعود ، الرياض، دط ، 1997.

47- ليندة قياس ، لسانيات النص النظرية والتطبيق ، مكتبة الآداب ، القاهرة ، ط1، 2009.

48- محسن علي عطية ، تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية ، دار المناهج للنشر والتوزيع ، عمان ، ط1، 2007.

49- محمد البرهمي ، ديداكتيك النصوص القرائية ، النظرية والتطبيق ، دط، دار الثقافة للنشر والتوزيع .الدار البيضاء.

50- محمد بن أبي بكر الرازي ، مختار الصحاح ، مكتبة لبنان ناشرون ، بيروت ، دط ،1993.

51- محمد الصالح حثروبي، المدخل إلى التدريس بالكفاءات ، دار الهدى ، الجزائر، دط، 2002.

52- محمد خطابي، لسانيات النص مدخل إلى انسجام الخطاب، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء المغرب، ط2 ، 2006.

53- محمد عزام. النص الغائب تجليات النص في الشعر العربي . منشورات اتحاد الكتاب العرب دمشق. 2001.

54- محمد مفتاح ، تحليل الخطاب الشعري استراتيجية التناص ، المركز الثقافي العربي ، الدار البيضاء المغرب ، ط2 ، 1986.

55- محمد مفتاح ، مساءلة مفهوم النص ، منشورات كلية الآداب والعلوم، جامعة محمد الخامس المغرب ، 1997.

56- محمد أحمد نحلة، مدخل غلى دراسة الجملة العربية، دار النهضة العربية، بيروت ، لبنان، دط 1988.

57- محمود فهمي حجازي ، مدخل إلى علم اللغة ، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع القاهرة دط دت.

58- ميشال آريفيه، السيميائية الأدبية ، ترجمة رشيد بن مالك ضمن كتاب السيميائية أصولها وقواعدها، منشورات الاختلاف، الجزائر ، 2000.

59- نازلي صالح أحمد وسعيد شعبان، المدخل إلى التربية ، مكتبة الأنجلو المصرية ، دط،1983.

60- نعمان بوقرة ، المصطلحات الأساسية في لسانيات النص وتحليل الخطاب ، عالم الكتب الحديث، إربد ، ط1، 2009.

61- هادي نهر ، علم الدلالة التطبيقي في التراث العربي، دار الأمل، إربد، الأردن ، ط1 2007.

62- يحي بعطيش ، المقاربة بالكفاءة ، محاضرات في اللسانيات التعليمية ، مخطوط، المدرسة العليا للأساتذة ، قسنطينة.

2) الرسائل الجامعية:

1- محمد رضا بركاني ، المحتوى الثقافي في كتاب القراءة للسنة الثالثة ابتدائي ، دراسة تحليلية نقدية مذكرة ماجستير ،كلية الآداب واللغات، قسم اللغة العربية وآدابها، جامعة باتنة 2008-2009.

2- مريم بنت أحمد الجاسر ، عناصر المنهج المدرسي ، مذكرة ماجستير ، فرع وسائل وتكنولوجيا تعليم ، كلية التربية، جامعة الملك سعود، السعودية، 1430-1431.

3- نورية بوعيشة ، الممارسات التدريسية للمعلمين في ضوء مقاربة التدريس بالكفاءات، دراسة ميدانية على عينة من المفتشين التربويين بالجنوب، مذكرة ماجستير، كلية الآداب والعلوم الإنسانية،قسم علم النفس وعلوم التربية، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة ، الجزائر، 2008.

3) **الوثائق الرسمية:**

1- إصلاح المنظومة التربوية، النصوص التنظيمية، ج1، ط2، 2010 .

2- شريفة غطاس وآخرون ، دليل كتاب القراءة للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي ، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ، الجزائر ، 2005.

3- اللجنة الوطنية للمناهج ، المرجعية العامة للمناهج ، وزارة التربية الوطنية ، مارس 2009.

4- اللجنة الوطنية للمناهج ، مناهج السنة الأولى من التعليم المتوسط، وزارة التربية الوطنية، 2003.

5- اللجنة الوطنية للمناهج ، مناهج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، وزارة التربية الوطنية 2011.

6- مديرية التعليم الأساسي . دليل المعلم للسنة الرابعة من التعليم الأساسي ، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ، 2012

7- وزارة التربية الوطنية ، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، جوان 2011.

8- وزارة التربية الوطنية ، وثيقة تخفيف مناهج التعليم الابتدائي ، جوان 2008.

4) المجلات والدوريات:

أ-المجلات:

1- ابن حويلي الأخضر ميدني ، الأثر التربوي لكتاب النحو المدرسي في المرحلة الأولى ، أعمال ندوة تيسير النحو ، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية ، الجزائر ، 2001.

2- ابن حويلي الأخضر ميدني ، واقع النحو التعليمي بين الحاجة التربوية والتعقيد المزمن ، مجلة كلية الآداب والعلوم الانسانية ، جامعة محمد خيضر ، بسكرة ، العدد 15 ، 2009.

3- بشير إبرير ، استراتيجية التبليغ في تدريس النحو ، أعمال ندوة تيسير النحو ، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية الجزائر ، 2001 ، ص 476.

4- الحبيب دحماني ، النحو وعلاقته بمستويات اللغة ، مجلة المشعل، ، مخبر المعالجة الآلية للغة العربية جامعة أبو بكر بلقايد ، تلمسان ، المجلد الأول ،العدد الأول، 2004.

5- توفيق قريرة ، التعامل مع بنية الخطاب وبنية النص في النص الأدبي ، مجلة عالم الفكر ، المجلس الوطني ، الكويت ، المجلد 32، العدد 2 ، أكتوبر ديسمبر 2003.

6- جميل عبد المجيد حسين ، علم النص أسسه المعرفية وتجلياته النقدية، مجلة عالم الفكر، المجلس الوطني ، الكويت ، المجلد 32، العدد 2 ، 2003.

7- رابح بوحوش ، الخطاب والخطاب الأدبي وثورته اللغوية على ضوء اللسانيات وعلم النص مجلة اللغة والأدب ، جامعة الجزائر ، العدد 12 ، 1997.

8- سعد مصلوح نحو ، أجرومية للنص الشعري ، بحث منشور في فصول مجلة تصدر عن الهيأة المصرية للكتاب. المجلد العاشر. العددان 1و2. 1991.

9- سعيد يقطين ، من النص إلى النص المترابط ، مجلة عالم الفكر ، المجلس الوطني ، الكويت المجلد 32 ، العدد 2 . 2003.

10- صادق فوزي دباس ، جهود علماء العربية في تيسير النحو وتجديده ، مجلة القادسية في الآداب والعلوم التربوية ، كلية الآداب ، جامعة الكوفة ، المجلد السابع ، العددان (1-2) ، 2008.

11- عبد السلام شقروش ، سبل الاستفادة من النظرية التوليدية التحويلية لإعادة صياغة نظرية النحو العربي ، أعمال ندوة تيسير النحو ، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية ، الجزائر 2001.

12- عبد الله لبوز ، اتجاهات مدرسي مادة اللغة العربية نحو المنهاج الدراسي ومكوناته بمرحلة التعليم المتوسط ، مجلة العلوم الإنسانية ، جامعة قاصدي مرباح ، ورقلة، الجزائر، العدد2 ، 2011

13- عمر لحسن ، النحو العربي وإشكاليات تدريسه، أعمال ندوة تيسير النحو ، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية ، الجزائر، 2001.

14- غانم حنجار، المقاربات النحوية في واقع التعليم الإكمالي قراءة في منهجية الأداء، مجلة المشعل مخبر المعالجة الآلية للغة العربية، جامعة تلمسان، العدد6، 2010.

15- مجيد إبراهيم دمعة ، الكتب المدرسية وأهميتها وكيفية اختيارها وتقييمها ، مجلة الجامعة المستنصرية ، بغداد ، العدد 1، 1987.

16- محمد اسماعيل بصل ، التراكم العلاماتي بين النص المكتوب والمنطوق ، مجلة المعرفة ، العدد 380 ، 1994.

17- محمد صاري، تيسير النحو مودة أم ضرورة؟ أعمال ندوة تيسير النحو ، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية ، الجزائر ، 2001.

18- يحي بعطيش ، النحو العربي بين التعصير والتيسير، أعمال ندوة تيسير النحو ، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية ، الجزائر ، 2001.

بـــ- الدوريات:

1- المركز الوطني للوثائق التربوية، المربي المجلة الجزائرية للتربية،الجزائر، العدد 03، فيفري2005.

5) المواقع الإلكترونية:

1-http//www.ahwer.org/debat/show.art.asp?aid=112483.

2-http//manifest.univouargla.dz/index.php/seminaires/archive/facult%C3%A9-des-lettres-et-des-langues.

فهرس المحتويات

المحـــــتوى **الصـــفحة**

مقدمة:.....أ-ح

مدخل: إشكالات تعليم النحو وجهود تيسيره.....1-18

الفصل الأول:الإطار النظري (نحو النص والمقاربة النصية).....19

أ/المصطلحات الأساسية لنحو النص:.....21

1- من نحو الجملة إلى نحو النص.....21

2- مفهوم النص.....26

2-1-لغة.....26

- في المعاجم العربية.....26

- في المعاجم الغربية.....27

2 -2- اصطلاحا.....28

2-2-1-في الدراسات الغربية.....28

2-2-2- في الدراسات العربية الحديثة.....31

3- النص والخطاب.....33

4- مفهوم نحو النص.....36

5- أنماط النصوص.....37

6- معايير النصية(التماسك النصي).....39

6-1-ما يختص بالنص ذاته (معيارا السبك والحبك).....41

6-2-ما يتصل بمستعملي النص (معايير القصدية والتقبلية والإعلامية).....55

6-3- ما يتصل بالسياق الخارجي (معيارا المقامية والتناص).....59

بـــ/ المقاربة النصية مفهومها تجلياتها وعلاقتها بنحو النص.....69

1- مفهوم المقاربة النصية.....64

أ – لغة.....64

بـــ- اصطلاحا.....64

2- مبادئ المقاربة النصية.....66

3- أسباب المقاربة النصية.....67

4- أهداف المقاربة النصية.....68

5- المقاربة النصية ونحو النص.....69

7- استثمار نحو النص في التعليمية.....71

أولا- نموذج دي بوغراند.....72

ثانيا- نموذج فولجفانج.....75

8- مبدأ وظيفية النحو والمقاربة النصية.....76

الفصل الثاني: الإطار التطبيقي للدراسة (تعليمية النحو من خلال المنهاج والكتاب المدرسي).....82

1-تعليمية النحو من خلال المنهاج.....83

أ- تعريف المنهاج.....83

بـــ- مكونات المنهاج.....83

1) الأهداف.....84

2) المحتوى.....84

3) الطرائق.....85

4) التقويم.....85

تـــ- تحليل مكونات المنهاج.....88

1- تعليمية النحو والكفاءات.....88

2- تعليمية النحو والمحتوى.....92

1/تنظيم محتوى المنهاج.....93

2 / محتوى نشاط النحو ووثيقة التخفيف.....98

3- تعليمية النحو والطريقة.....103

4- تعليمية النحو والتقويم.....105

2- تعليمية النحو من خلال الكتاب المدرسي.....108

2-1-الكتاب المدرسي في العملية التعليمية.....108

2-2-تعريف الكتاب المدرسي.....108

2-3-وظائف الكتاب المدرسي.....109

2-4-الشروط والخصائص التي يجب توفرها في الكتاب المدرسي الجيد.....110

2-5 تحليل كتاب اللغة لعربية للسنة الرابعة ابتدائي.....114

أ-الجانب الشكلي.....114

بـــ- من ناحية المضمون.....121

3- عرض نموذجي لطريقة تدريس النحو في ضوء المقاربة النصية 135

أ – طريقة تناول الظواهر اللغوية في ضوء المقاربة النصية.....135

بـــ-التخطيط للدرس من قبل المعلم.....137

جـــ- كيفية تقديم الدرس.....139

خاتمة.....147

قائمة المراجع والمصادر.....147

فهرس المحتويات.....159