الجمهوريـــــة الجزائريـــــة الديمقراطيـــة الشعبيـــة

وزارة التعليـــم العالـــي والبحث العلمـــــي

جـــامعة عبد الحميد بن بـــاديس – مستغانم –

كليـــة الآداب والفنون

قـــــسم الأدب العربـــي

رسالـــــة مقدمـــــة لنيـــل شهـــــادة ماجستيـــــــر

المقاربة النصيّة في ضوء المنهج التواصلي

مشـــروع: اللّسانيـــات التطبيقيـــة و تعليميّـــة اللّغـــات

إعداد: إشراف:

بلغوثي عودة د. معراجي عمر

أعضاء لجنة المناقشة :

د. إبراهيم بلقاسم جامعة مستغانم رئيســـــا .

د. معراجي عمر جامعة مستغانم مشرفا و مقررا.

د. حنيفي بناصر جامعة مستغانم عضوا مناقشـا .

د. مكاوي خيرة جامعة مستغانم عضوا مناقشـا .

السنة الجـــــامعية

2014- 2015

بسم الله الرحمن الرحيم

﴿ اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ ۝١ خَلَقَ الْإِنْسَانَ
مِنْ عَلَقٍ ۝٢ اقْرَأْ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ ۝٣ الَّذِي عَلَّمَ
بِالْقَلَمِ ۝٤ عَلَّمَ الْإِنْسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ ۝٥ ﴾

- أهدي ثمرة هذا الجهد إلى الوالدين الكريمين .

- إلى إخوتي الأعزاء (جيلالي، بختة ، صورية ، قدور ، فاطمة ، فتحي)

- إلى أساتذتي الأفاضل .

- إلى أستاذي المشرف " عمر معراجي " .

- إلى الأستاذ حنيفي بناصر .

- إلى أساتذتي بجامعة غليزان : بن عائشة حسين ، إبراهيمي بوداود ، حراث سعاد .

- إلى عمال مكتبة مستغانم و غليزان و أخص بالذكر فاطمة بن زينب ، محمد نباح .

- إلى صديقاتي : نصيرة ، خيرة ، سكينة ، زهرة ، حبيبة ، أمينة .

إليكم جميعا مع كل الاحترام و التقدير.

التعلّم عملية بيداغوجية يسعى العارف بها إلى توجيه متعلّميه نحو تنمية قدراتهم الذهنية، و إرشادها قصد تكوينهم تكوينا علميا يليق بهم.

إنّ التعلّم كان قديما يناط بفعله المعلّم دون غيره،إذ كان يبدأ بإلقاء المعارف و حشوها في أذهان المتعلمين، ثم يطلب منهم في مرحلة أخرى استرجاع ما تلقوه من معارف في امتحان قد يكون كتابيا، أو شفهيا، أو عمليا تطبيقيا، و لم يكن هذا ليكون في أيامنا هذه بهذه الصورة الكلاسيكية، بل أضحى واقعنا المعاشي يبلور مساقات أخرى للعملية خاصة و أنّ الواقع الّذي نحن فيه واقعا تواصليا باستعمال أدواته الّتي تباينت واختلفت، و تشاكلت في عالم القرية، من هنا كانت المقاربة المعرفة الّتي نسعى إلى بلورتها ضمن هذه المحددات الّتي زجّت بنفسها في واقعنا هذا شئنا أم أبينا.

لقد تغيّرت الأنشطة التعليمية كثيرا بوجود تلك المقاربات الحديثة، فبعد أن كانت تلك الأمثلة التي تصاغ وهي مبتورة عن القاعدة من خلال حفظها من قبل المتعلّم، فإنّ العودة إليها مرة ثانية قصد الفهم و الإستفادة و التوظيف لها نجده – أي المتعلّم – لا يستطيع ذلك، لكن عندما يتعلّق الأمر باستثمار تلك المقاربة الجديدة أصبح النشاط اللّغوي لدى المتعلّم يدرس من خلال النّص.

وعليه فإنّ مقاربة النصوص قد تحولت و تغيّرت عما كانت عليه سلفاً، أين كانت دراسة النّص لا تتعدّى الفكرة العامة و الأفكار الأساسية، لكن اليوم و في ظل المقاربة الجديدة

أصبحت لدراسة النّص أبعادًا أخرى، كاستثمار و تفعيل مكتسبات المتعلم القبليةّ، إتخاذ النص منطلقا لتعليم الأنشطة اللّغوية المختلفة، والهدف من هذا هو خلق علاقة تواصل و تكامل بين مختلف المعارف.

إنّ الوضع الّذي أصبح عليه التعليم في ظل التطورات الراهنة بات يبعث على التساؤل في نطاق عربي، إذ أصبح النص في خضم هذا الحقل المعرفي محل تعليم و تلقين بجملة من الأنشطة اللغوية التي يتم استنباطها و استخلاص قواعدها من النص نفسه، بعدما كانت دراسة النص تقف عند معالجته معالجة بنيوية يقف فيها المتعلم على دراسة النص لذاته ومن أجل ذاته.

هذا الإنتقال الجزافي الذي مورس على النص من مبناه القديم إلى تطلّعه الحديث جعلنا نقرن لذلك إشكالاً يتناول مقاربة النص بكل أبعاده المختلفة، و عليه فإننا نرى تناول هذه الظاهرة في بعدها التساؤلي تتمحور حول مقاربة هذا النص من الداخل و من الخارج وماهي طرق هذه المقاربة؟ ثم ماهي الأهداف التي نرجوها من هذه المقاربة؟ و لعلّنا بهذا الإشكال نأمل أن نصل إلى إثبات أهمية هذه المقاربة في ضوء المنهج التواصلي على غرار المناهج السابقة، ثم نسعى للكشف عن الأهمية التي نرجوها لتعليم أو تلقين الأنشطة اللّغوية من خلال النص، ثم التنقيب و الكشف عن الوسائل في عمليات المقاربة هذه مستندين على المنهج الوصفي التحليلي وفق خطة احتوت على مدخل و ثلاثة أبواب، حيث يضم كل باب فصلين و تحت كل فصل مجموعة من المباحث.

الباب الأول : المقاربة النصّية و التعليمية .

الفصل الأول : المقاربة النصيّة و المنهج التعليمي :

المنهج التعليمي التقليدي، المنهج التعليمي البنيوي، المنهج التعليمي التواصلي.

الفصل الثاني : المقاربة النصيّة و مستويات التحليل النصي :

المستوى الصوتي، المستوى الصرفي، المستوى التركيبي، المستوى الدلالي.

الباب الثاني: المقاربة النصيّة في ظل المقاربة بالكفاءات.

الفصل الأول: المقاربة النصّية و النشاط اللغوي:

تعليم القواعد، تعليم التعبير (الشفهي و الكتابي)، تعليم البلاغة.

الفصل الثاني: المقاربة بالكفاءات:

تأصيل المقاربة بالكفاءات: مفاهيمها، أصنافها، تطبيقاتها. دراسة نص (تطبيق أنوذجي)

الباب الثالث: المقاربة النصيّة بين الطريقة و الوسيلة.

الفصل الأول: طرق المقاربة النصيّة:

الطرق القديمة، الطرق الحديثة، أسس اختيار الطريقة التعليمية، تفعيل طرق التعليم.

الفصل الثاني : وسائل المقاربة النصية:

مفهوم الوسائل التعليمية، أنواع الوسائل التعليمية، الوسائل التعليمية القديمة، الوسائل التعليمية الحديثة، الكتاب المدرسي أنموذجا.

نحن الباحثون لا يخفى على أحد منا الصعوبات التي نواجهها في سبيل البحث كقلة المراجع أو صعوبة الحصول عليها، لكن مهما يكن تبقى لذة البحث في مكابدة و تحدي الصعاب و تجاوزها لأجل الوصول إلى المبتغى، و مهما حققنا تبقى دائما البحوث في قابلية للإستزادة و الإثراء.

أتوجه في الختام بالشكر للأستاذ المشرف و كل من ساندني من قريب أو من بعيد.

بلغوثي عودة

مدخل

الخلفية التاريخية

للسانيات النص

تعتبر البلاغة قديما البداية الأولى للسانيات النص، ذلك أنّ البداية الأولى التي كانت تشتغل على النص كانت عبارة عن انشغالات بلاغية تقف عند حدود المبنى و تسعى إلى تحديد المعنى، و جاز في لغة أهل الإختصاص أن تكون هذه المقاربة سليمة و صحيحة لكون أن البلاغة الحديثة أصبحت تتبلور في نطاق الأسلوبية الحديثة، إذ قدّمت لهذه الأخيرة السبل و المناهج التي تتناول النص في أسمى و أبعد معارفه، و لقد اقتربت اللّسانيات النصية من هذا التصور الحديث فطورت السبل، و المناهج، و الطرق، وعبدّت المفاهيم التي تصنع الواقع من خلال تلك المعالجات المختلفة التي لم تكن لتبتعد عن النص البتة.

لقد أرّخ جملة من الباحثين للسانيات النص بتلك الأعمال التي قام بها "هنري فايل (1844 – 1877)" الّذي بيّن أهمية العلاقات بين الأفكار إلى جانب التركيب، لكن باحثين آخرين يشيرون إلى أنّ بداية البحث النصّي – على نحو عام – ترجع إلى أطروحة ناي Nye 1912 الّتي بحثت علامات عدم الاكتمال – و هي حجة نمطية في اللّسانيات النّصية – و التكرار بناء على أسس نصيّة بوصفها إشارات و أشكال محددة للعلاقات لكن ممّا لاخلا ف فيه بين علماء لسانيات النّص أنّ الانطلاقة الحقيقية في دراسة اللّسانيات النّصية تبدأ بأعمال "زيلج هاريس Z.Harris " مع بدايات النّصف الثاني من القرن العشرين، حيث قدّم "هاريس " منهجا لتحليل الخطاب المتماسك بنوعية الملفوظ و المكتوب تحت عنوان "تحليل الخطاب " Discourse analysis [1].

[1] يوسف سليمان عليان، النحو العربي بين نحو الجملة و نحو النص مثل من كتاب سبويه، المجلة الأردنية في اللّغة العربية و آدابها ـ جامعة الملك سعود ـ العدد 01 ، المجلد7 ، الأردن 1432هـ /2011م ص 188.

الخلفية التاريخية للسانيات النص : مما لا شكّ فيه أنّ الدراسات اللّغوية البنيوية: النحو التحويلي التوليدي لدى "تشو مسكي" ،[1]و نحو التبعية لدى "تنير"، و نحو الحالة لدى فليمور [2] ، قد اهتمت بالمركب الفعلي أو العمل (الإسناد) بوصفه نواة الجملة، و عالجت المركبات الاسمية بوجه خاص في نموذجي نحو التبعية (التعليق)، و نحو الحالة بوصفها قيما تابعة (عناصر أساسية) في نظرية التكافؤ (قوة الكلمة) و ما سمي (الحالة العميقة) في (نحو الحالة).[3]كانت أقصى غايتهم دراسة الجملة لقولهم: "إنّ الجملة هي أكبر وحدة مستقلة"، إلاّ أنّه وجد من العلماء من يرفض هذا القيد المقصر على دراسة الجملة، و يسعى إلى دراسة الوحدة الممثلة لتتابعات من الجمل و الّتي عرفت فيما بعد (النص Text)[4] ، حيث أنّ هذا الأخير أخرج الدّراسات اللّغوية من مأزق الدراسات البنيوية التركيبية الّتي عجزت في الربط بين مختلف أبعاد الظاهرة اللّغوية (البنيوي، الدلالي، التداولي)، يقول اللّغوي الألماني" روك" في هذا الصدد: " أخذت اللّسانيات النّصية بصفتها العلم الّذي يهتم ببنية النّصوص اللّغوية وكيفية جريانها في الاستعمال شيئاً فشيئاً مكانة هامة في النّقاش العلمي للسّنوات الأخيرة.

---

[1]نظرية لسانية وضعها تشومسكي بهدف انتقاد النموذج التوزيعي و النموذج البنيوي في مقوماتهما الوضعية المباشرة باعتبار أنّ هذا التصور لا يصف إلاّ الجمل المنجزة بالفعل و لا يمكنه أن يفسّر عددا من المعطيات اللّسانية مثل: الالتباس و الأجزاء غير المتصلة يبعضها البعض ، فوضع هذه النظرية لتكون قادرة على تفسير ظاهرة الإبداع لدى المتكلم و قدرته على إنشاء جمل لا يسبق أن وجدت أو عممت أو فهمت على ذلك الوجه بالتحديد.

[2]نحو الحالة Filmor : هو نحو يقدم البنية العميقة في شكل قضايا مكونة من فعل تصدر عنه علاقات ظاهرة تشبه الحالات ,(المنفذ Agent ، الأداة (instrument) .

3زتسيسلاف و أورزيناك، مدخل إلى علم النّص ـ مشكلات بناء النّص- تر: سعيد بحيري ، مؤسسة المختار، القاهرة، ط1، مصر 2003 ص 60

4 - فولفجانج هاينه من، ديتر فيهنجر ، مدخل إلى علم اللّغة النّصي , تر : فالح بن شبيب العجمي ، الملك سعود ،ط 1 ،الرياض , 2003م ص 60.

لا يمكن اليوم أن نعدّها مكمّلا ضروريا للأوصاف اللّغوية الّتي اعتادت أن تقف عند الجملة معتبرة إيّاها أكبر حد للتحليل، بل تحاول اللّسانيات النصيّة أن تعيد تأسيس الدّراسة اللّسانية على قاعدة أخرى هي النّص ليس غير، لكن هذا لا يعني أنّنا نعتمد المعنى المتداول بين الناس للنّص (نص مكتوب عادة ما يأخذ شكل منتوج مطبوع)، بل ينبغي أن ندرج لمفهومنا للنّص كلّ أنواع الأفعال التبليغية التي تتّخذ اللّغة وسيلة لها ". [1]

ظهرت منذ النصف الثاني للستينات أولى المحاولات للإنتقال من التحليل المقصور على الجملة إلى تحليل أزواج الجمل، و بذلك اتّسعت القواعد التوليدية المستخدمة في النحو التوليدي لإنشاء الجمل لتشمل قاعدة النّص، و قد كان ذلك بعد مقدّمات "هيامسلاف H.Elmsleve "، و "هاريس Harrise "، فالأوّل عدّ النّص قسما أكبر للتحليل [2] .

و الثاني رأى بضرورة تجاوز نحو الجملة، و ذلك بسبب الصعوبات التي واجهت هذه الأخيرة ممّا جعلها تقع في مشكلتين:

1 – قصر الدّراسة على الجمل و العلاقات فيما بين أجزاء الجملة الواحدة .

2 – الفصل بين اللّغة و الموقف الاجتماعي social situation ،مما يحول دون الفهم

1 - النّص بهذا المنظور يشمل كل أنواع النّصوص المتداولة في المجتمع المكتوبة و غير المكتوبة، الإبداعية و غير الإبداعية.

- خولة طالب الابراهيمي ,مبادئ في اللسانيات',دار القصبة حيدرة ,ط2 , الجزائر 2006 م ص167

2 - محمود سليمان حسن الهواوشة، أثر عناصر الاتساق في تماسك النّص، - سورة يوسف- ، دار عماد الدين ط1, عمان , الأردن 1430هـ /2009م ص 42.

الصحيح فجملة مثلا : كيف حالك ؟ قد تعطي في سياقها الإجتماعي معنى التحية أكثر منها السؤال عن الصحة، و من ثمّ اعتمد منهجه في تحليل الخطاب على ركيزتين:

1 – العلاقات التوزيعية بين الجمل : the distribitional relation among senten

2– الربط بين اللّغة و الموقف الاجتماعي: the correlation between language and social situation

من هنا و من خلال ما أشار إليه "هاريس" بدأ بعض اللّسانيين ينتبهون إلى أهمية تجاوز نحو الجملة إلى نحو النص، و الربط بين اللّغة و الموقف الاجتماعي مشكلين بذلك اتجاها لسانيا عرف بلسانيات النّص أو نحو النّص [1]

بعد هاريس جاءت دراسة "دال هايمز Dell Hymes" الّذي ركّز على الحدث الكلامي في مواقفه الاجتماعية، ثم جاء فلاسفة اللّغة مثل " Searle –1962 , Ausin , M. Ak Halliday" [2]

لقد تطوّرت لسانيات النّص في السبعينات من القرن العشرين على أيد علماء كبار مثل " فان دايك Van dijk"[3].

1جميل عبد المجيد، البديع بين البلاغة العربية و اللّسانيات النصيّة، الهيئة المصرية العامة للكتاب ,(د.ط) , مصر, (د.ت) ص 26/25

2محمود سليمان حسن الهواوشة، أثر عناصر الاتساق في تماسك النّص، ص 43/42

3 يوسف سليمان عليان - النحو العربي بين نحو الجملة و نحو النّص- ص 189

[الّذي بدأ ببيان أوجه عدم كفاية نحو الجملة لوصف ظواهر تتجاوز حدود الجملة،[أ] غير أنّ ذلك لا يعني – بأية حال – رفض مقولات نحو الجملة أو التقليل من قيمتها أو التشكيك في صحتها، بل إنّ الأمر بالنسبة له و لغيره من علماء النّص يمكن أن يتحدد في أنه قد تحتّم بعد إدخال عناصر دلالية تداولية إلى الوصف و التحليل اللّغويين أن يتغير الإطار الأساسي الذي يضم الجملة، إذ أنه لم يعد كافيا لاستعاب العناصر السابقة وبخاصة أنّه لم يعد ينظر إليها كوحدة أساسية للوصف النحوي بل عدّ النّص بأكمله] [1] "دي بو جراند De Beau grande" اللّذين وضعا الأسس العامة لنظرية نحو النّص الحديث في الثمانينات من القرن العشرين، و بذلك يمكن القول بأنّ الدّراسات اللّسانية النّصية قد تطورت كثيرا، إذ يلحظ انتقال الاهتمام من اللّسانيات التي تهتم بالجملة إلى اللّسانيات الّتي تهتم بالكلام بعدما فشلت القواعد التوليدية في تفسير وظائف اللّغة عندما اهتمت بإبراز العلاقة بين اللّغة و العقل (النحو العالمي و البنية العميقة)، و تعاملت مع النّحو بوصفه عملية ميكانيكية تتحقق عناصره على نحو آلي عند اتباع القواعد التحويلية. و هذا يعني أنّ القواعد التحويلية التوليدية أغفلت الاهتمام بذاكرة منتج الخطاب و ظروفه النفسية والاجتماعية وما تمثله من

أ المحاولة الحقيقية و الشاملة كانت على يد فان ديك، هذه المحاولة التي اختزلت كل الإرهاصات السابقة له كاملة، ففي كتابه الذي نشره عام 1972 و هو جوانب من نظرية نحو النّص Some Aspectof text grammare وضع القواعد الأساسية لنحو هذه القواعد التي بقيت حتى هذا الوقت

1- سعيد حسن بحيري , علم لغة النص-المفاهيم و الاتجاهات - الشركة المصرية العالمية للنشر، لونجمان , ط1 , القاهرة 1997 ص 218.

أفكار ومقاصد أضف إلى ذلك فشل القواعد اللّغوية التي جاءت على شكل معادلات رياضية في تفسير الهدف الأسمى للّغة و هو المعنى[1].

– **بين نحو الجملة و نحو النّص:** ميّز العلماء بين نحو الجملة و نحو النّص، فنحو الجملة يدرس الجملة و نحو النّص يدرس النّص بقطع النظر عن حجمه، لأنّ البعض يطلق النّص على كل الوحدات اللّغوية ذات الوظيفة التواصلية الواضحة التي تحكمها جملة من المبادئ منها: الانسجام cohesion / التّماسك coherence ، الإخبارية (توفر مضمون مفيد في النّص informatveness)[2].

1 – تنتمي الجملة إلى نظام افتراضي (النّحو) في حين يعدّ النص نظاما واقعيا يكون من خلال الانتخابات من بين مختلف خيارات الأنظمة الافتراضية.

2 – تتحد الجملة بمعيار أحادي (علم القواعد) من نظام معرفي وحيد (علم اللّغة)، في حين تتحدّد نصيّة النّص بمعايير عدة من مختلف الأنظمة المعرفية.

3– تكون الجملة قوا عدية أو لا تكون البتة، أمّا النّص فلا تنطبق عليه معايير النّصية بهذه الحدّة [3].

1- يوسف سليمان عليان– النحو العربي بين نحو الجملة و نحو النّص ،ص 189

2- عبد المهدي هاشم الجراح، نحو النّص و تطبيقاته على نماذج النّحو العربي ،دراسات في العلوم الإنسانية و الاجتماعية ،قسم العلوم الإنسانية ،كلية العلوم و الآداب ، جامعة العلوم و التكنولوجيا ،العدد1 ،المجلد 33 ،الأردن 2006 ،ص 73.

3محمد خطابي ،لسانيات النّص – مدخل إلى انسجام الخطاب ـ المركز الثقافي الغربي ،بيروت ،(د،ط) ، ، لبنان ،1991م ،ص 13.

إن هذا الفصل الحاد بين نحو الجملة و نحو النّص لا يتناسب مع الواقع الفعلي لكونهما متكاملين (أ)، و ذلك لأنّ النّص مجموعة من الجمل كما أنّ الفونيم وحدة الكلمة، و الكلمة وحدة الجملة، فالجملة وحدة النّص ، و يؤكّد ذلك أن توسيع مجال علم اللّغة ليشمل النّصوص و توظيفها في الإتصال لا يشكّك مطلقا في أهمية الوحدات اللّغوية المعزولة (الفونيمات، المورفيمات، المركّبات، الاسمية، الجمل)[1] .

– **المعايير النصيّة:** إنّ النّص في أشهر تعار يفه " حدث تواصلي يلزم لكونه نصّا أن تتوفر له سبعة معايير للنصيّة [2] والتي حدّدها كل من روبيرت دي بوجراند و فلجانج دريسلر[3].

1 / السبك :cohesion: يهتم السبك [4] بالعلاقات بين أجزاء الجمل، وأيضا بالعلاقات بين جمل النّص و بين فقراته ، بل بين النّصوص المكتوبة للكتاب[5]، و ينقسم السبك إلى

أ ـ نحو النص يشترك مع نحو الجملة في تحليل مواد لغوية ذات صفات مشتركة منها: أن كلا الاتجاهين يحلّلان البنية structure، و من ثم تم اقترح نحو الخطاب من أجل توليده النصوص مثلها مثل جمل ذات معنى ، فكما تقوم العلاقات الإحالية بين العناصر في الجملة يمكنها أن تكون ضمن العناصر في جملتين منفصلتين في النّص و هذا استدعي وجود معالجة نحوية واحدة لكلتا الحالتين كما يستدعي ذلك من المؤيدين لنحو الجملة السعي إلى تطوير نموذجهم على أساس تجريبي.

1– فولفانج هانيه من ، ديترفيهنجر ، مدخل إلى علم اللغة النصي ،ص7.

2- بشار ابراهيم ،مقدمة نظرية في تعليمية اللغة بالنصوص،مجلة كلية الآداب و العلوم الإنسانة و الاجتماعية ،جامعة محمد خيضر، بسكرة العدد 7 ،الجزائر 2010.ص6

3- زينب عادل كعبيد خلف العابي ،الرصف و علم لغة النص، مجلة جامعة الأنبار للغات و الأدب ، الأنبار العدد 7 ،العراق 2012.ص101

4 -هناك من يفضّل مصطلح السبك بدل الاتساق أو التضام، الترابط الرصفي و غيرها علما أنها تقابل مصطلح cohesion اعتمادا على ترجمة سعد مصلوح حيث أشار إلى أن السبك أقرب شيء إلى المفهوم المراد و أكثر شيوعا في أدبيات النقد القديم فالجاحظ يقول : أجود الشعر ما رأيته متلاحم الأجزاء ،سهل المخارج، فتعلم بذلك أنه أفرغ فراغا جيدا و سبك سبكا جيدا ....."

5- صبحي ابراهيم الفقي، علم اللغة النصي بين النظرية و التطبيق، دار قباء (د.ط) ،ج 1،القاهرة 2000 ص 97.

قسمين : سبك معجمي lesical cohesion و يشمل التكرار والمصاحبة اللّغوية (التضام)، وسبك نحوي grammatical cohesion و يشمل : الإحالة، الاستبدال ، الحذف، الربط .

أ – السبك المعجمي : lesical cohesion

1 – التكرار : [1]تعد ظاهرة التكرار من الظواهر النصيّة الّتي تضفي على النّص الترابط الشكلي والدّلالي في سياق تواصلي معين بين العناصر المكرّرة على امتداد طول النّص، وبذلك يعدّ التكرار مفتاحا للقضية الكبرى المتسلّطة على النّاص.

– أنماط التكرار :

أ – التكرار المحض (التام) :Full reccurence : يذكر "جميل عبد المجيد" بشأن هذا النّمط التكراري " يقصد به تكرار الكلمة كما هي دون تغيير، أي تكرار تام أومحض" حيث يصطلح عليه حسب "دي بونجراد و دريسلر" بوظيفة أخرى فضلا عن السبك يؤديها هذا التكرار في النصوص الشعرية poetic texts هي تجسيد المعنى، و ينقسم هذا النّمط بالنّظر إلى مرجعه إلى قسمين: [2]

1- التكرار مصطلح عربي خالص كان له حضور عند علماء العربية قديما.

الكر: الرجوع،كرّر الشيء و كرّره، أعاده مرة أخرى بعد أخرى، كرّرت عليه الحديث و كرّرته إذا رددته عليه و منه التّكرار و الكرة: البعث تجديد الخلق بعد الفناء .

2- ميلود نزار ، الإحالة التكرارية و دورها في التماسك النصي بين القدامى و المحدثين، مجلة العلوم الإنسانية ،قسم الأدب و اللغة العربية، جامعة الحاج لخضر، ، باتنة ،العدد 44 ،الجزائر 2010 ص 9-24 .

– التّكرار مع وحدة المرجع أي المسمّى واحد [1] مثال: قال تبارك و تعالى : "ويل للذين يكتبون الكتاب بأيديهم ثم يقولون هذا من عند الله ليشتروا به ثمنا قليلاً فويل لهم مما كتبت أيديهم وويل لهم مما يكسبون" سورة البقرة 79. الملاحظ في هذه الآية يتكشّف له تكرار كلمة " ويل" تكرارا تاما، وقصد به دلالة واحدة أي وحدة المرجع[2].

– التكرار مع اختلاف المرجع أي المسمّى متعدد [3]

مثال : يقول أبونواس : [4]

وأيّ فتى في النّاس أرجو مقامه إذا أنت لم تفعل وأنت أخو الفضل

فقل لأبي العبّاس إن كنت مذنبا فأنت أحق الناس بالأخذ بالفضل

ولا تجحدوا بي ودّ عشرين حجة ولا تفسدوا ما كان منكم من الفضل

إنّ كلمة " الفضل" تكرّرت تكرار تاما لكن مع اختلاف في المرجع و الّذي هو متعدد، إذ أنّ كلمة " الفضل" الأولى تشير إلى الفضل بن "الربيع أخو جعفر " الممدوح ، و أمّا كلمة "الفضل" الثانية فيقصد بها " السّماحة"، أمّا في الثالثة فمعناها ضد النقص ممّا أدى إلى تعدّد المسمى و اختلاف المرجع. [5]

1- أحمد حنيفي ، نحو النص - اتجاه جديد في الدرس النحوي - مكتبة زهراء الشرق للنشر، ط1 ،القاهرة 2001 ، ص 107.

2- ميلود نزار ،الإحالة التكرارية ودورها في التماسكالنّصي بين القدامى و المحدثين ص 24.

3- أحمد عفيفي ،نحو النص - اتجاه جديد في الدرس النحوي - ص 107.

4- ديوان أبي نواس – مع السيرة الأقوال النوادر – دار الراتب الجامعية , بيروت ،ط1 , لبنان 2008 ص 348

5- ميلود نزار، الإحالة التكرارية ودورها في التماسك النصي ،ص 24

ب – التّكرار الجزئي: partial reccrence: يقصد به تكرار عنصر سبق استخدامه ولكن في أشكال و فئات مختلفة. [1]

مثال: تتكوّن الحكومات من النّاس، وتستمد سلطاتها من المحكومين، فكلمتا (الحكومات و المحكومين) ترتدان إلى مادة معجمية واحدة وهي (حكم) مما جعلهما تسهمان في ترابط أجزاء الجمل من خلال إحالة العنصر الثاني المكرّر إلى العنصر الإشاري الأوّل نظرا لاشتراكهما في جذر معجمي واحد، و هذا تنويع في استخدام الجذر المعجمي عبر أنماط اشتقاقية مختلفة. [2]

ج – التّكرار بالترادف أو شبه الترادف synonym near synonym : يشير "سعد مصلوح" إلى أنّه يقوم في جوهره على التوهم، إذ تفتقد العناصر فيه علاقة التّكرار المحض.[3]

مثال: "لا إله إلاّ الله وحده لا شريك له" ، فالمعنى المستفاد من المعنى الأول أي " لا إله إلاّ الله" هو نفس المعنى أو يقرب من المعنى المستفاد من الشطر الثاني "وحده لا شريك له" حيث حصل الترابط من خلال الترادف المعنوي. [4]

د – الأساس المشترك **super ordinete**: (اسم يحمل أساسا مشتركا بين عدّة أسماء، ومن ثمّ يكون شاملا لها)

1- أحمد عفيفي ،نحو النص ،ص 107

2- ميلود نزار ،الإحالة التكرارية ودورها في التماسك النصي، ص25

3- أحمد عفيفي ، نحو النص ص 107

4- ميلود نزار ،الإحالة التكرارية، ص 25.

مثال: بنت، ولد، امرأة، رجل ..... أسماء تندرج ضمن اسم واحد هو إنسان.

هـ- الكلمات العامة: general words : كلمات فيها من العموم و الشمول ما يتّسع بكثير عن الشمول الموجود في الاسم الشامل. [1]

مثال: الكائنات الحيّة (تضم الكائنات البشرية ، الحيوانية، النباتية)

2- التضام: collocation: يعني ارتباط أكثر من كلمة في علاقة تركيبية، و يكون معناها مفهوما في الجزئيات المكونة لها، فكلمة "كرسي" مثلا تستخدم في عدّة تراكيب على سبيل التضام، و تدور هذه التراكيب حول معنيين اثنين : الأول يظهر في التراكيب: جلس على الكرسي، صنع كرسيا....، أمّا الثاني فهو في تراكيب مثل: كرسي الفلسفة، كرسي علم اللّغة...

واضح في هذه التراكيب أنّ المعنى الأوّل داخل في المجال الدلالي للأثاث، و الثاني داخل في المجال الدلالي للوظائف.[2] و من علاقات التضام (التضاد مثل: ذكر/أنثى ، التنافر: خروف/ فرس، علاقة الجزء بالكل : اليد/ الجسم).[3]

ب - السبك النّحوي grammatical cohesion :

1- جميل عبد المجيد ،البديع بين اللسانيات النصية و البلاغة العربية ،ص 83.

2- محمود فهمي حجازي ، مدخل إلى علم اللغة، دار قباء، القاهرة (د.ط) ،مصر (د.ت) ص157.

3- أحمد عفيفي ،نحو النص ،ص 112- 113.

1- الإحالة : reference : من مفهومات التماسك في النصوص عامل الإحالة وتنوع الإحالات بوصفها روابط دلالية تجري على ألسنة أبناء اللّغة[1]، و يقصد بها وجود عناصر لغوية لا تكتفي بذاتها من حيث التأويل و إنّما تحيل إلى عنصر آخر، و لذا تسمّى عناصر محلّية مثل: الضمائر، أسماء الإشارة، الأسماء الموصولة [2] كما يعرّفها "جون لوينز"أنّها العلاقة بين الأسماء والمسمّيات [3] و تنقسم الإحالة إلى نوعين رئيسيين:

أ – إحالة داخل النّص أو داخل اللّغة endopheric reference:و تسمّى النصيّة[4]

وتستخدم لتدلّ على ذلك النّوع الذي يحال فيه المخاطب على عنصر لغوي داخل النّص. [5]

و تنقسم بدورها إلى إحالة على السابق و تسمّى قبلية Anaphora وهي تعود على مفسر سبق التلفظ به ، و إحالة على اللاّحق و تسمّى بعدية Cataphora وهي تعود على عنصر إشاري مذكور بعدها في النّص و لاحق عليها [6].

ب – إحالة خارج النّص escopheric reference : ذلك النوع الذي يوجه المخاطب إلى شيء أو شخص في العالم الخارجي، حيث تسهم في خلق النّص باعتبارها

1- يوسف سليمان عليان ، النحو العربي بين نحو الجملة و نحو النّص ص 199.

2- محمد خطابي، لسانيات النّص ،ص 16.

3- عبد الحميد بوترعة ـ،الإحالة النصيّة و أثرها في تماسك النّص - دراسة على بعض الشواهد القرآنية -مجلة الأثر ،الملتقى الوطني الأول حول اللسانيات و الرواية، جامعة االوادي ، الجزائر،22 -23 فيفري 2012 ص 92.

4- أحمد عفيفي، نحو النّص : ص 116.

5- عبد الحميد بوترعة ،الإحالة النصيّة ص 92,

6- أحمد عفيفي ،نحو النّص ،ص 166 – 117.

تربط اللّغة بسياق المقام. [1]

* الإحالة خارج النّص : مثال: قوله تعالى : " قال بل فعله كبيرهم هذا فاسألوهم إن كانوا ينطقون" الأنبياء 63. و أشير به إلى كبير الأصنام، التي جعلوها آلهة، وهذا النّوع من الإحالة لا يمنح النص سمة التماسك، لأنّه لا يربط عنصرين في السياق، بل يقتضي النظر خارج النّص القرآني نفسه لتحديد المحال إليه.

* الإحالة داخل النص : مثال: قال تعالى : "قالوا أأنت فعلت هذا بآلهتنا يا إبراهيم" الأنبياء 62. فالإحالة النصيّة تركّز على العلاقات اللّغوية في النّص ذاته [2].

2 – الحذف Ellipsis: يرى النحاة أنّ الأصل في الكلام الذكر، و لا يحذف منه شيء إلا بدليل، سواء كان هذا الدليل معنويا أي يقتضيه المعنى، أم صناعيا أي تقتضيه الصّناعة النّحوية، و سواء تدلّ عليه قرينة لفظية أم تدل عليه قرينة المقام. [3]

إنّ الاستئناف لا بدّ فيه من الحذف و هي طريقة في الربط أفضل من الاعتماد على الذكر و يقول "عبد القاهر الجرجاني" في تعليله لذلك و تفسير ماينمّ على رأي مصيب وبصيرة نافذة " الحذف باب دقيق المسلك ، لطيف المأخذ ،عجيب الأمر، شبيه بالسحر، فإنّك ترى فيه ترك الذّكر أفصح من الذّكر، و الصّمت عن الإفادة أزيد من الإفادة .." [4].

1- عبد الحميد بوترعة ،الإحالة النصيّة ص 92.

2- عبد الحميد بو ترعة,الإحالة النصية ص92 .

3 - فاضل صالح السمرائي , الجملة العربية – تأليفها وأقسامها – دار الفكر ،عمان ,ط2 الأردن , 1427هـ - 2007 ص75 .

4 - ابراهيم محمود خليل , في اللسانيات ونحو النص , دار المسيرة ,عمان ط2 الأردن , 1430هـ , 2009 ص 233 .

* **شروط الحذف** : يشترط النحاة لصحّة الحذف وجود دليل مقالي أو مقامي و أن لا يكون في الحذف ضرر معنوي أو صناعي يقتضي عدم صحة التعبير في المعيار النحوي فالدّليل التالي قد يكون بوجود دليل لفظي على المحذوف كقوله تعالى : " وقيل لّلذين اتقوا ماذا أنزل ربكم قالوا خيرا" النمل 30. أي أنزل خيرا [1].

3- الاستبدال Substution: عملية تتم داخل النّص، إذ يعوّض عنصر في النّص بعنصر آخر، و ينقسم إلى ثلاثة أقسام :

أ – استبدال اسمي Nominal Substution:و يتم باستخدام عناصر لغوية اسمية مثل : (أخر، آخرون، نفس....).

ب – استبدال فعلي verbal substution : و يمثله استخدام الفعل "يفعل"

ج – استبدال قولي Clausal substution : و يكون باستخدام (ذلك ،لا) [2].

4 – الربط junction : لمّا كان النص مجموعة من الجمل المتتالية المتعاقبة أفقيا وجب أن تكون هذه الجمل مترابطة فيما بينها حتى تصير نصا متماسكا، وهذه الروابط تتنوع عند علماء اللّغة النصيين إلى أربعة أقسام: [3]

1 - فاضل السمرائي , الجملة العربية ص76 .

2- أحمد عفيفي ، نحو النص ص 123 – 124.

3- روبيرت دي بونجراد،النص و الخطاب و الأجزاء، تر : تمام حسان عالم الكتب ،ط1، القاهرة 1998 ص 35.

أ – مطلق الجمع : و يربط بين صورتين حيث يوجد إتحاد أو تشابه بينهما و يمكن استخدام (الواو، أيضا، بالإضافة إلى، علاوة على هذا...).

ب – التخيير : و يربط بين صورتين تكون محتوياتهما متماثلة وصادقة،غير أن الإختيار لابدّ أن يقع في محتوى واحد,في هذه الحالة يمكن استخدام مثلا : (أو).

ج – الاستدراك: و يربط على سبيل السبب بين صورتين من صور المعلومات بينهما علاقة تعارض، و يمكن استخدام (لكن، بل، مع، ذلك...).

د – التفريع : يشير إلى العلاقة بين صورتين بينهما تدرج، و تستخدم لذلك (لأن، مدام من حيث، و لهذا، بناء على هذا....).[1]

5– التعريف Definiteness :هو وضع للعناصر الداخلة في عالم النّص، حيث تكون وظيفة كلّ من هذه العناصر لا تحتمل الجدل في سياق الموقف، ومعنى أن تحدد الوضع باسم علم أو بصفة معرفة، أنك تقول للمتلقي : إنّ المحتوى المفهومي المقصود (المضبوط) ينبغي أن يكون سهل الاستحضار على أساس المساحات المعلومة الموجودة بالفعل.[2]

2/ الالتحـام: cohérence [3]: هي الطريقة التي تربط بها التراكيب على مستوى البنية

1- ابراهيم محمود خليل، في اللسانيات و نحو النص 233.

2- أحمد عفيفي ،نحو النص ص 114.

3- و قد يترجم الالتحام إلى عدة مصطلحات أخرى، كالحبك، الانسجام، التناسق.

العميقة للنّص وقد لا تظهر على مستوى السطح.[1]

3 / السـياق : situationality :[2]: أولى المحدثون للسياق اهتماما كبيرا لتأثرهم بدارسة "سوسير" ومنهجه الاجتماعي للّغة الذي يقرّ بأن اللّغة نشاط اجتماعي نابعة من الاحتكاك في المجتمع و بالتالي لا يمكن فهمها إلاّ من خلال المجتمع[3] و، يرتبط السياق بالموقف أو المقام الذي أنشئ من أجله النّص و يتضمّن السياق كما يقول "دي بونجراند" العوامل التي تجعل النّص مرتبطا بموقف سائد يمكن استرجاعه.[4]

*** أنواع السياق :**

أ – سياقات غير لغوية (مقامية) context of situation :

هي ظروف النّص و ملابساته الخارجية التي تشتمل على المقامية المختلفة و المتباينة التي ينجز ضمنها النّص .

ب – سياقات لغوية (مقالية) : verbal context :

متمثّلة في النّص ذاته بجميع مستوياته اللّغوية و كينونتها النصّية، إذ أن معنى الكلمة لا

1- زينب عادل كعبيد خلف العاني، الرصف و علم لغة النّص ص 101.

2_ورد في لسان العرب لابن منظور قوله " السوق" السّوق معروف، سائق الإبل و غيرها، يسوقها و سياقا و هو سائق و سوّاق شدّد للمبالغة.

3- الطيب العزالي قواوة ،الانسجام النّصي و أدواته ،مجلة المخبر ،أبحاث في اللغة و الأدب الجزائري ،قسم اللغة العربية و أدابها ،جامعة محمد خيضر ،بسكرة،الجزائر 2012 ص 64 – 65.

4- ـ أحمد عفيفي ،نحو النّص ص ،.85

يتحدد إلاّ بعلاقتها مع الكلمات الأخرى في السلسلة الكلامية.[1]

4 / القصديـة Intentionnalité : يرتكز دور المقاصد بوجه عام على مقاربة تصور المعنى كما هو عند المرسل، إذ يستلزم منه مراعاة كيفية التعبير عن قصده، و انتخاب الإستراتيجية التي تتكفل بنقله مع مراعاة العناصر السياقية، و تكمن وظيفة اللّغة هنا في تحقيق التفاعل بين طرفي الخطاب، بما يناسب السياق بمجمله، فتتضح المقاصد بمعرفة عناصره.[2]

5 / الإعلاميـة Informativety : تتعلّق بإمكانية توقّع المعلومات الواردة في النّص أو عدم توقّعها على سبيل الجدة، و لهذا يشير إلى احتمال و وروده في موقف معين (أي إمكانه و توقعه) بالمقارنة بالعناصر الأخرى في النّص نفسه من وجهة النّظر الاختيارية، و كلّما بعد ورود بعض العناصر ارتفع مستوى الكفاءة الإعلامية.[3]

6 / المقبوليـة Acceptability : يقصد بها موقف مستقبل النّص إزاء كون صورة ما من أشكال اللّغة ينبغي لها أن تكون مقبولة من حيث هي نص تتوفر فيه عناصر السبك والحبك [4]، و يعني ذلك أنّ القبول مرتبط بمجموع الدلالات التي يطرحها النّص بشرط تماسكها و التحامها، وتحديدها بعيدا عن الاحتمالية الدلالية، أو عن جواز أكثر من وجه

1- الطيب العزالي قواوة ،الانسجام النّصي و أدواته ، ص 66.

2- بشار ابراهيم، مقدّمة نظرية في تعليميّةّ اللّغة بالنّصوص ،ص09.

3- أحمد عفيفي ،نحو النّص، ص 86-87

4- روبيرت دي بونجراد، النص و الخطاب و الأجزاء (تمام حسان) ،ص 104.

إعرابي.[1]

7/ التنـاص Intertextualité : هي العلاقات بين نص ما و نصوص أخرى سبقته أو عاصرته، مما يجعل النّص بنية متداخلة مع بنيات أخرى[2]، و يقول "دريدا" : النّص لا يملك أبا واحدا، و لا جذرا واحدا بل هو نسق من الجذور..[3]

* **العرب و نحو النّص** : لقد كان للعرب دور في دراسة نحو النّص، و إن كانت انطلاقاتهم متأنّية و خجولة، فلم يدرسوه على أساس علم له قواعد و أسس، و إنّما على حدس[4]. و سننوه بأعمال هؤلاء في نقاط مقتضبة مع العلم أنّ الدّراسة كلها كانت متعلقة بتفسير القرآن الكريم.

اهتمّ الدّارسون على مرّ العصور في الثقافة العربية بالوحدة القرآنية من خلال جهود العلماء في إنشاء تفسيرات للقرآن الكريم، تراعي ربط الآية بالآية داخل السورة الواحدة، وربط السورة بالسورة داخل القرآن الكريم، على اعتبار عدّه نصّا كليّا واحدا[5]، حيث اهتموا باستخراج الوسائل و العلائق و الأدوات التي تسهم في تحقيق سمة النصيّة للنّص القرآني، بحيث

1- أحمد عفيفي ،نحو النص، ص 81.

2- زينب عادل كعبيد خلف العاني، الرصف و علم لغة النص، ص 102.

3_ أحمد عفيفي نحو النص , ص 82

4- اعتمد الدارسون جميعا على الحدس و ليس على نظرية نحوية في الربط سواء على المستوى الداخلي الآية بالآية أو على المستوى الخارجي السورة بالسورة، و كانت نتائجهم على حدسهم دقيقة إلى حد كبير مما ينبئ بوجود نظرية قائمة في عمق كتبهم الفكرية ،و إن لم تظهر على مستوى السطح عند التطبيق.

5- عمر أبو خرمة ، نحو النص - نقد نظرية و بناء أخرى - عالم الكتب الحديث، ط1، 1425هـ / 2004م،ص 79.

جعلته كلاّ موحدا رغم اختلاف أوقات نزوله و أسبابه وحدة واحدة بترابط بعضها ببعض و تتعلق أجزاؤه على نحو تكاملي بحيث لا يستقل جزء عن الآخر.

تضافرت جهود نحوية و بلاغية لتوسيع علم النّحو لتسهيل دراسة النّص من حيث هو نص، و دراسة أثره من حيث اختيار النّاص أو الناظم. [1]

بدأت الدراسات النصّية التطبيقيّة على القرآن الكريم بالجهود التفسيرية، و بدأت متأنّية خجولة على ما يلمح "البقاعي"، إذ تدرس الترابط في النّص على المستوى الدلالي في بعض النصوص دون البعض، غير أنّ التطبيقات الكاملة للوحدة القرآنية و ترابط القرآن كانت على يد "البقاعي" حيث درس القرآن الكريم على مستويين:

1- مستوى ربط الآية بالآية داخل السورة الواحدة دلاليا.

2- مستوى ربط السورة بالسورة داخل القرآن الكريم كنص كلي دلاليا. [2]

*** سبويــه :**

إنّ "سبويه" علم أنّ للجملة حدا و استقلالية ، و لكنّه أيضا كان يدرك أنّ الجملة جزء من سياق كلامي موصول، و يؤكد هذا الرأي أن "سبويه" كان في تحليله يتجاوز النظرة إلى الجملة وحدها، وكان يمدّ بصره إلى ما حولها من عناصر السياق بمختلف أنواعه (المقامي،

1- عبد الحميد بو ترعة، الإحالة النصية و أثرها في تماسك النص، ص 92.

2- عمر أبو خرمة، نقد نظرية و بناء أخرى، ص 80.

المقالي، الثقافي، التاريخي، النفسي)[1]، حيث كان "سبويه" يستشعر ضرورة أن يكون الخطاب وحدة للتحليل، و هذا ما جعله مهتما كثيرا بالمتحدث و ظروفه النفسية والاجتماعية في أثناء تناوله للنصوص، و هذا يعني أنّ سبويه اهتم بالكلام الحي التفاعلي الذي يسمح لنا بالقول أنه وضع لبنات جيّدة تصلح أن تكون أساسا في بناء نحو النّص الحديث.[2]

*** عبد القاهر الجرجاني:**

شكّل "الجرجاني" نقطة و عي شاملة بعلم النّحو، حيث أقرّ أقسامه الحقيقية ابتداء من نحو الجملة مرورا بنحو ما فوق الجملة وصولا إلى نحو النّص انتهاء بنحو الأسلوب.[3]

* النظم عند عبد القاهر الجرجاني :

هو ترتيب مفردات اللّغة ترتيبا مبنيا على العلاقات النحوية أو معاني النحو كما سمّاها، و هذا الترتيب يقع بين معاني الألفاظ المفردة لا بين الألفاظ ذاتها، و إن كان لابدّ من و وقوع الترتيب فيها بالضرورة من حيث أنها إذا كانت أوعية للمعاني فإنها لا محالة تتبعها في مواقعها " فإذا وجب المعنى أن يكون أوّلا في النّفس و جب اللّفظ الدال عليه أن يكون مثله أوّلا في النطق ، و جدير بالملاحظة في هذا السياق نفسه أنه استخدم كلمة

1- هذا السلوك ينفي عن النحو العربي و عن سبويه تحديدا تهمة اتخاذ الكلمة المفردة أو الجانب الشكلي للجملة وحدة أساس التحليل النحوي في كتابه.

2- يوسف سليمان عليان ، النحو العربي بين نحو الجملة و نحو النّص ، ص 185.

3- عمر أبو خرمة ،نحو النّص ، ص 79 / 80.

الأسلوب" بمعنى النظم أيضا إذ قال في بيان معنى الاحتذاء بين الشعراء ما نصّه: [1]

" واعلم أنّه من الإحتذاء عند الشعراء وأهل العلم بالشعر، و تقديره، و تمييزه أن يبتدئ الشاعر في معنى له و غرض أسلوبا = و الأسلوب الضرب من النظم و الطريقة فيه فيعمد شاعر آخر إلى ذلك "الأسلوب" فيجيء به في شعره فيشبه بمن يقطع من أديمة نعلا على مثال نعل قد قطعها صاحبه"

على الرغم من أنّ كلمة النظم قد استخدمها بعض العلماء المتقدمين على عبد القاهر الجرجاني و بخاصة الّذين شغلوا ببلاغة القرآن الكريم و بيان إعجازه، و ألّفوا كتبا تحمل عناوينها تلك الكلمة نفسها فإنّها لم تتحول إلى مصطلح بلاغي أسلوبي ذي دلالة خاصة إلا على يد عبد القاهر الجرجاني في القرن الخامس هجري.[2]

مثال أنموذجي :

قال تعالى: " و قيل يا أرض ابلعي ماءك و يا سماء أقلعي وغيض الماء و قضي الأمر واستوت على الجودي و قيل بعدا للقوم الظالمين " سورة هود 44 .

هل تشك إذا فكّرت في هذه الآية فتجلى لك منها الإعجاز ، و بهرك الّذي ترى و تسمع أنّك لم تجد ما وجدت من المزية الظاهرة، و الفضيلة القاهرة إلاّ لأمر يرجع إلى ارتباط هذه الكلم بعضها ببعض، و أن لم يعرض لها الحسن و الشرف إلاّ من حيث لاقت الأولى

1- شفيع السيد، النظم و بناء الأسلوب في البلاغة العربية ،دار غريب ،ط1، القاهرة 2006 م ،ص 10/09 .

2 ـ شفيع السيد، النظم و بناء الأسلوب في البلاغة العربية، ص09- 10 .

بالثانية، و الثالثة بالرابعة و هكذا إلى أن تستقريها إلى آخرها، و أن الفضل نتائج ما بينها و حصل من مجموعها .

إن شككت فتأمل : هل ترى لفظة "إبلعي"بحيث لو أخذت من بين أخواتها و أفردت لأدّت من الفصاحة ما تؤديه و هي في مكانها من الآية ؟ قل : "إبلع" واعتبرها وحدها من غير أن تنظر إلى ما قبلها و ما بعدها و كذلك فاعتبر سائر ما يليها، و كيف بالشك في ذلك و معلوم أن مبدأ العظمة في أن نوديت الأرض ثم أمرت، ثم في أن كان النداء ب "يا" دون "أي" نحو " أيتها الأرض" ،ثم إضافة " الماء" إلى "الكاف" دون أن يقال " ابلعي الماء" ثمّ اتبع نداء الأرض و أمرها بما هو من شأنها، نداء السماء وأمرها كذلك بما يخصها ثم إلى أن قيل "وغيض الماء" فجاء الفعل على صيغة "فُعِلَ" الدالّة على أنّه لم يغض إلاّ بأمر آمر و قدرة قادر، ثّم تأكيد ذلك و تقريره بقوله تعالى : " وقضي الأمر" ثمّ ذكر ما هو فائدة هذه الأمور، وهو "استوت على الجودي" ثمّ إضمار السفينة قبل الذكر كما هو شرط الفخامة والدلالة على عظم الشأن ثم مقابلة قيل في الخاتمة، بـ"قيل" في الفاتحة أفترى لشيء من هذه الخصائص التي تملؤك بالإعجاز روعة و تحضرك عند تصورها هيبة تحيط بالنفس من أقطارها تعلّقا باللّفظ من حيث هو صوت مسموع و حروف تتوالى في النطق؟ أم كلّ ذلك لما بين معاني الألفاظ من الاتساق العجيب؟ [1]

1- عبد القاهر الجرجاني، دلائل الإعجاز ص 46

فقد اتضح إذن اتضاحا لا يترك للشك مجالا أنّ الألفاظ لا تتفاضل من حيث هي ألفاظ مجردة، و لا من حيث هي كلم مفردة، و أنّ الفضيلة و خلافها في ملائمة معنى اللّفظة للمعنى الّتي تليها و ما أشبه ذلك مما لا تعلق له بصريح اللّفظ [1].

أمّا عن اهتمام العرب المعاصرين بهذا العلم فتظهر من خلال الأعمال الرائدة الّتي مثّلها كل من : "محمد خطابي " في كتابه لسانيات النّص، مدخل إلى انسجام الخطاب، "سعد مصلوح" في دراسته التطبيقية نحو أجرومية للنّص الشعري ، "صلاح فضل" في بلاغة الخطاب و علم النّص، "محمد مفتاح" في دينامية النّص و تحليل الخطاب الشعري ، و يمكن القول إنّ الدّراستين الأوليّتين ركّزتا على الجانب الإجرائي باختيار مدى جدارة مفاهيم لسانية نصيةّ كـ"الاتساق"، "الانسجام" في إثبات تماسك الخطابات و نصيتها في سياقات تداولية معيّنة، في حين تنصرف دراسة الناقد "صلاح فضل" إلى التّنظير النقدي ومحاولة التأسيس لعلم نصّ جامع بين ثلّة من المقاربات النقدية تكشف في تطوّرها وتكاملها تطوّر النّظر النقدي في التعامل مع الأنساق اللّسانية من حيث الوضع [2].

*** أهميّة نحو النّص :**

تغيّر الدّرس اللّساني في نظرته إلى اللّغة، و ذلك للإحساس الطاغي بالوظيفة الإجتماعية للّغة، و إلى ضرورة وجود الدّرس التواصلي الذي يعدّه علماء اللّسانيات جوهر

1- عبد القاهر الجرجاني ،دلائل الإعجاز ،ص 46.

2- نعمان بوقرة ،المصطلحات الأساسية في لسانية النّص و تحليل الخطاب - دراسة معجمية - عالم الكتب الحديث ،ط2، عمان 2010/2009 ص 38-39.

العمليات الاجتماعية [1]

– إضافة مهام جديدة للنّحو ليست من اختصاص نحو الجملة، و لكنّها ضمن مهام نحو النّص، و من تلك المهام كما يشير"فانديك" صياغة قواعد تمكّننا من حصر كل النّصوص النّحوية في لغة ما بوضوح، و من تزويدنا بوصف الأبنية، فنحو النّص إعادة بناء شكلية للكفاءة اللّغوية الخاصّة بمستخدم اللّغة في عدد لانهائي من النصوص .

– الإفادة من نحو النص في خدمة الترجمة من لغة إلى لغة أخرى ، حيث يرى "روبيرت دي بنجراد" أنّه يمكن للسانيات النّص أن تقدّم إسهاما لدراسات الترجمة بعكس اللّسانيات التقليدية الّتي تعنى بالنظم الافتراضية، لأنّ الترجمة من أمور الأداء و ليس امتلاك النّحو والمعجم كافيا للقيام بالترجمة بسبب الحاجة إلى الترابط في استعمالات اللّغة وذلك من المهام الأساسية لنحو النّص، لذا يمكن أن يفيد كثيرا في هذا المجال في النّقل من اللّغات الأجنبية إلى العربية أو العكس.

– نستطيع من خلال نحو النّص أن نعيد النظر في بعض المفاهيم التقليدية السائدة، و ذلك إمّا لتعميقها أو لتعديلها مثال: يشير النقاد إلى عدم افتقار قصيدة العصر الجاهلي من خلال وسائل التماسك، و ذلك لإيجاد هذا الترابط المفهومي الملحوظ أو حتى بعض

1 ـ يقول "سعد مصلوح" : أدرك علماء اللّغة أن اجتزاء الجمل يحيل اللّغة الحيّة فتاتا و تفاريق من الجمل المصنوعة المجففة و ذلك إشارة إلى شواهد البلاغة و النحو التي تأتي غالبا مصنوعة أو منزوعة من سياقها مما يتنافى و نحو النّص.

وسائل الربط الرصفي الذي ينتج عنه القول بوجود وحدة عضوية كاملة. [1]

*** النصيّة في مجال التعليمية :**

يرجع التأصيل اللّغوي للمصطلح المتداول في الدّرس التعليمي عند الغرب إلى الاشتقاق الإغريقي " didactikos" الذي جاء من الأصل"didaskein " و هو يدل على مجرد"تعلّم" enseignement " و تكوين2، حيث كانت تطلق على نوع من الشعر يتناول شرح معارف علمية أو تقنية (الشعر التعليمي) ثم تطوّر مدلول الكلمة "ديداكتيك" ليصبح التعليم أو فن التعليم.3

ظهر مصطلح didactique أو التعليمية في النّصف الثاني من القرن العشرين، وقد عدّه "لالند" 1988 فرعا من فروع البيداغوجيا موضوعه التدريس 4. ومن أهم التعاريف الّتي وضعت له :

علم يختص بدراسة أنجع الطّرق في تحصيل اللّغات، و المعلّم هو أحد عناصر العملية التعليمية إلى جانب المتعلّم والمنهج والطريقة العلمية لطرق التدريس وتقنياته و أشكال تنظيم

1- أحمد عفيفي ، نحو النص ،ص29-30-31.

2- يوسف مقران، مدخل في اللسانيات التعليمية ، مؤسسة كنوز الحكمة الأبيار،(د.ط) ، الجزائر ، 1432هـ /2013 م ص 15.

3- خالد لبصيص، التدريس العلمي و الفني الشفاف بمقاربة الكفاءات و الأهداف، دار التنوير ،(د.ط) الجزائر 2004 ص 131.

4- هشام صويلح ، توظيف النظريات اللسانية و التعليمية في تدرس اللغة العربية ، مجلة الممارسات اللغوية ،جامعة مولود معمري ، تيزي وزو، العدد 4 0 الجزائر، 2011، ص 48.

مواقف التعليم.1

تلك الدّراسة التي يخضع لها التلاميذ قصد بلوغ الأهداف المنشودة سواء على المستوى العقلي،أو على المستوى الوجداني، أو المستوى الحسي الحركي2، والتعليميّة في معناها العام هي دراسة آليات إكساب و تبليغ المعارف المتعلقة بمجال معرفي معين ، فهي تمثّل في آن واحد تفكيرا و ممارسة يقوم بها المدّرس لمواجهة الصعوبات التي يلاقيها في تعليم مادته. 3

* **الإنشغالات الأساسيّة للتعليميّة:** من بين الانشغالات الأساسية للتعليميّة :

1 – بناء المناهج و إعداد المقرّرات التعليميّة و تقويمها .

2 – تكوين المدرّسين المؤهلين لتحديد الصعوبات ووضع الحلول الناجحة لها.[4]

*** تعليمية اللّغات:**

إنّ الوعي بضرورة البحث في منهجية تعليم اللّغات شهد تطوّرا ملحوظا في السنوات الأخيرة، إذ انصرفت الهمم لدى الدّارسين على اختلاف توجهاتهم العلمية إلى تكثيف الجهود من أجل تطوير النظرة البيداغوجية الساعية لترقية الأدوات الإجرائية في حقل التعليمية و بهذا الإجراء العلمي تكون حتما قد ابتعدت عن مفهوم الفنية مثلما كان الأمر عليه في

1- سعاد بسناسي ، تعليمية اللغة العربية في ضوء المعارف اللسانية الحديثة - واقع و آفاق - مجلة الممارسات اللغوية ،جامعة مولود معمري ،تيزي وزو ،العدد 1 ص 199.

2- هشام صويلح ، توظيف النظريات اللسانية و التعليمية في تدرس اللغة العربية ،ص 48.

3- خالد لبصيص ،التدريس العلمي و الفني الشفاف بمقاربة الكفاءات و الأهداف ،ص 133.

4- هشام صوبلح ، توظيف النظريات اللسانية ،ص 48.

زمن مضى[1]، أمّا عن تعريفها didactique des longages فهي ذلك الاختصاص الذي يعطي مجموع المقاربات العلمية لتعليم اللّغات و تكون نقطة تأليف بين علوم كثيرة أهمّها اللّسانيات و علم الاجتماع.[2]

بعد أن تحدثنا في ما سلف عن النصيّة كعلم لساني – أحد فروع اللّسانيات العامة – تحت عنوان "نحو النص" و كيف تجاوز نحو الجملة، إلاّ أننّا في هذا المقام و في متن بحثنا هذا سنتناول مصطلح"النصيّة" كمصطلح بيداغوجي مستثمر في مجال التعليمية من خلال الكلمات المفتاحية التالية : المقاربة، النصية، التواصل، التعليمية.

1- بصافي رشيدة ، مقاربات في تعليمية الترجمة الفورية ،دار الغرب ،ط1 ،وهران ،الجزائر، 2003م ، ص 12.

2هشام صويلح ، توظيف النظريات اللسانية ،ص 48

الفصل الأول: المقاربة النصيّة والمنهج التعليمي

- المنهج التعليمي التقليدي :

ركائز المنهج التقليدي

- المنهج التعليمي البنيوي

البنيوية المفهوم والنشأة

- المدرســـــة الأروبية :

فرديناند دي سوسير

المدرسة الوظيفية

المدرسة الروسية

مدرسة بـــــــراغ

مدرسة كوبن هاجن

-المدرسة الأمريكية :

نشأتها

أعلامها

- الاتجاه التوليدي التحويلي

المفاهيم الأساسية

المنهج التواصلـــــي :

التأسيس

عناصر العمليّة التواصلية

وظائـــــــف اللّغة

نظرية جاكبسون والمجال التعليمي

نظرية دال هيمز وقواعدها

اللّغة نسق من العلاقات المجرّدة (الصوتية , الفونولوجية المعجمية والتركيبية والتداولية) وأداة للتواصل والتفكير والتأمل والتعبير,ولا غنى عنها في أي مجال , لذا فإنّ لها وضعا اعتبارياً مزدوجاً , فهي في نفس الوقت موضوع يمكن دراسته بشكل من الأشكال وأداة تحيل على ممارسات , ومعرفة لغةٍ هي في الواقع معرفة ثقافة وآداب , وحضارة وسلوكات وتمثّل لتجربة إنسانية,لذا شكّلت المعرفة اللّسانية خلفية نظرية أساسية في مجال تعليم وتَعلّم اللّغة.

1 / **الاتجاه التقليدي:** إنّ البيداغوجيا [1] التقليدية لتعلّم اللّغات لم تعتمد على نظرية واضحة للتعلّم ذات أسس سيكولوجية وبيداغوجية واضحة وثابتة , وهذا لا يحطّ من قيمتها لأن كثيرا من نتائجها مازالت ذات قيمة وأهمية حتّى الآن , و يمكن اعتماداً على ثوابتها التطبيقية الوقوف على بعض فرضياتها لتقديم أسباب عدم أخذ الدّرس اللّساني المعاصر بقواعدها الكلية: [2]

– تتّخذ من نموذج القواعد الّتي وضعت في الأصل للّغتين الإغريقية واللاتينية نموذجاً تستخدمه لوصف اللّغات الحديثة واستنباط قواعدها ,أي فرض القواعد عليها رغم أنّ الظواهر

1- البيداغوجيا: كلمة من أصل يوناني تتكون من lepeda : تعني القيادة والسياقة والتوجيه ,agogé: تعني الطفل وبالتالي فالبيداغوجي هو الشخص المكلّف بمراقبة الأطفال ومرافقتهم في خروجهم للتكوين أو الترفيه

2- على آيت أوشان – اللّسانيات والبيداغوجيا – نموذج النّحو الوظيفي – الأسس المعرفية والديداكتيكية – دار الثقافة مطبعة النجاح الجديدة – ط 1 الدار البيضاء 1988 – ص29-30

التي تصفها تلك القواعد لن تكون في كثير من الأحيان موجودة في اللّغة الحديثة التي تجرى دراستها. [1]

– الاعتماد على اللّغة المكتوبة وإهمال اللّغة الشفوية .

– التقنية البيداغوجية الأكثر استعمالاً تقوم على النّحو والترجمة ومن خصائصها:

– تقدّم الدروس باللّغة الأم مع استعمال قليل للّغة الهدف

– تعلّم المفردات في قوائم من كلمات معزولة

– شروح مستفيضة لمشكلات النحو المعقد [2]

– يقدّم النحو قواعد تنظيم الكلمات ويركّز التدريس على صيغ الكلمات وتصريفها .

– قراءة نصوص كلاسيكية صعبة في مرحلة مبكرة جدا.

– لايوجه الاهتمام إلى محتوى النّصوص وإنّما تعالج باعتبارها تدريبا على التحليل النحوي

1- نايف خرمان , على حجاج - اللّغات الأجنبية تعليمها وتعلّمها سلسلة كتب ثقافية شهرية يصدرها المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب – الكويت – يناير 1978 بإشراف أحمد مشاري العدواني 1923 – 1990

2- على آيت أوشان اللّسانيات والبيداغوجيا ص 30

– تتكوّن التدريبات الوحيدة من ترجمة جمل غير مترابطة من اللّغة الهدف إلى اللّغة الأم

– لا يوجّه الاهتمام إلى النطق [1]

*** ركائز المنهج التقليدي التعليمي:**

– مضمون ما يقدم معرفي وجداني أخلاقي.

– العلاقة التواصلية علاقة إعطاء الأوامر وانتظار الردود.

– لا يسمح في أغلب الأحيان بالتعبير عن الرغبات الذاتية أو الحاجات.

– لا يسمح باقتراح مايتعلّق بعملية التعليم للمتعلّم.

– التغذية الراجعة [2] ضعيفة وغير وظيفية.

– التواصل على المستوى الأفقي نادربحيث لا يسمح بالتواصل بين المتعلمين إلاّ في حالات معلومة.

– التركيز على المعلّم لا على المتعلّم .

– الطريقة المعتمدة من انتقاء المدّرس , وعلى المتعلّم أن يكون ايجابيا ليستوعب جيداً

1- على آيت أوشان – اللّسانيات والبيداغوجيا ص30

2- هي إتاحة الفرصة للمتعلّم ليعرف ما إذا كان إنجازه صحيحا أو خاطئا وإلى أيّ مدى كان إنجازه صحيحا.

– تدريس المواد دون مناقشة وفهم.

– التمارين ميكانيكية لا رابط بينها وبين الواقع مع ثبات النصوص وتعقدها وكثرتها.

– التقويم يقع في الامتحان الّذي هو صراط عظيم وفيه تتجسد المقولة

" عند الامتحان يكرم المرء أو يهان "

وعليه يبقى المعلّم مالك المعرفة والتلميذ(المتعلم) مستقبل سلبي ,المعلّم مرسل على الدوام والمتعلّم مستقبل على الدوام , المعلم مهذب ومرشد والمتعلّم وعاء ينبغي ملؤه وردعه .

وأمام هذه الوضعية التي سار عليها هذا المنهج منذ قرون , ظهرت مناهج وطرائق تنتقد استبدادية المدرّس للتلميذ, و تعطي الحق للمتمدرس من التواصل الفعّال باعتباره يملك آليات التفكير الغريزية , وترى هذه الطرائق أنّ على المتعلّم أن يكون ايجابياً وفعّالاً , فهو يملك المؤهلات الذاتية للتطور إذا أعطيت له الحرية وإذا ما توفر المناخ لتفجير الطاقات المتوفرة لديه. [1]

– **الاتجاهات الحديثة:** تميّز القرن العشرين في مجال البحث اللّساني بالمراهنة على اتجاهين أساسيين :

1- صالح بلعيد – دروس في اللّسانيات التطبيقية ص 30-31

الأول: يستند إلى "فرديناند دوسوسير" في أوروبا, و"بلومفيلد" في الولايات المتحدة الأمريكية فقد انتقدا النحو التقليدي ودحضا أولياته المعيارية وحاولا بناء نموذج جديد لوصف اللّغات .

الثاني: استند إلى "تشومسكي " بأمريكا في الخمسينات حيث بني نموذجاً للّغة يقوم على انتقاد طموحات ومنهجيات البنيويين و يتجاوز وصف اللّغة إلى التفسير [1]

2 / الاتجـــاه البنيـــــوي:

مفهوم البنيوية اللغوية:في أساس مفهومها وأبسط صورة وأوجزها لهذا المفهوم هي منهج عام يأخذ اللّغة على أنّها بناء أو هيكل , أشبه شيء بالهيكل الهندسي المتشابكة وحداته ذات الاستقلال الداخلي, والّتي تتخذ قيمها بالعلاقات الداخلية بينها, وذلك بمعزل عن أية عناصر خارجية , كصاحب النص المنطوق أو المكتوب , والسياق الخارجي أو غير اللّغوي , إذ أن هذين العنصرين ليسا من اختصاص علم اللّغة في نظر البنيويين ، ومعنى ذلك أن تحليل أي نص لغوي يعتمد على نظريتين هما:

1- استقلاليته عن أية ملابسات أو ظروف خارجية.

2- تشابك وحداته وترابطها فيما بينها داخلياً. [2]

1- على آيت أوشان – اللّسانيات والبيداغوجيا ص 30-31

2- بشر كمال – التفكير اللّغوي بين القديم والجديد – مكتبة الشباب المنيرة – د . ط – د.ت ص 102

وهكذا فإنّ البنيوية : نظرية علمية تقوم على سيطرة النظام اللّغوي على عناصره وتحرص على الطابع العضوي لشتى التغيرات الّتي تخضع لها اللغة.[1]

يعد القاضي جامبا نستافيكوعام 1725 في كتابه "العلم الجديد" حامل فكرة البنيوية أو جرثومة البنيوية , فهو يرى أنّ المجتمعات جلها هي الّتي تخلق نفسها أو ذاتها , بمعنى أنّ الشيء الواحد لا مكان له في الحياة إلاّ إذا وجد في مجموعة , وهذه المجموعات تشكل معاً المجتمعات وليس المفردات , ثم نضجت فكرة البنيوية عند "دوسوسير" وتكاملت على يد "براغ" و"بلومفيلد".

*** العوامل التي ساهمت في ظهور البنيوية :**

العامل الأول : جاء كرد فعل على المنهج الّذي كان سائدا في بريطانيا بشكل خاص وفي أوروبا بشكل عام (المنهج الذ ري هو المنهج الّذي ينظر إلى الأشياء كلها على أنها تراكمات أو تكتلات لعناصر مستقلة) فاللّغة على سبيل المثال هي ولادة تراكم وتجمع لعناصرها أو مستوياتها.[2]

ومعنى ذلك: أنّ البنيوية ترى أنّ معنى الجملة سابق لمعنى الكلمة , فليس للكلمة معنى أو قيمة وهي مستقلة إلاّ من خلال علاقتها بغيرها أو وجودها في سياق , فمن خلال الجملة

1- ابراهيم زكريا – مشكلة البنيوية وأضواء على البنيوية – دار مصر للطباعة والنشر – د.ت – الفجالة د.ت ص78

2 - عبد السلام المسدي – قضية البنيوية – دراسة ونماذج – دار أمية د.ط – 1991 ص 21

نفهم معنى الكلمة ويصبح لها قيمة.[1]

العامل الثاني: جاء نتيجة التطور والتفكير والإدراك الّذي حصل في العلوم الطبيعية ثم في العلوم الإنسانية , فلقد اقترن التيار البنيوي بأسلوب البحث في مختلف المعارف فلكل علم مادة , ولكلّ مادة بنية, ويكفي أن يحدد الباحث المتخصص هدفه في استكشاف خصائص بنية تلك المادة حتى يطلق على نفسه أو يطلق عليه الآخرون صفه الباحث البنيوي . بل إنّ منهج البحث في حقل من المعارف إذا ارتسم لنفسه غاية الكشف عن العلاقات التي تنتظم بها الأجزاء ليتألف منها البناء الكلي تحتم إدراجه في فلك البنيوية , وهذا هو الّذي سوّغ اكتساح موجه التيار البنيوي للعلوم الطبيعية والعلوم الإنسانية .

فكلّ علم من العلوم لابدّ من أن يكون بنيويا , وعلم اللّغة كأحد هذه العلوم يسعى إلى استخلاص طبيعة اتساقه من خلال العلاقات القائمة بين عناصره ووحداته.

العامل الثالث: ما وفر للبنيوية من وسائل عملية عن استنطاق الظاهرة بالجمع بين البساطة الظاهرة والدقة المستترة , ومدار ذلك هو العملية المزدوجة التي تتراوح بين التفكيك والتركيب تفكيك الأجزاء المكونة لمادة البحث ثم إعادة تركيبها بشكل يختلف عن الصورة التي جاءت عليها , على أن عملية إعادة التركيب ليست واحدة بالضرورة وإنّما يمكن أن تتعدّد وتتنوع فتفضي إلى هندسيات معمارية جديدة للواقع المدروس.

1- القيمة: هي الوجه الآخر للعلامة, فإذا كانت العلامة في طبيعتها اعتباطية فإنها في وظيفتها داخل النسق لا تتحدد إلاّ من خلال ما يجاورها.

العامل الرابع :الّذي هيأ للبنيوية هذه الريادة المنهجية الموضوعية في الدرس هو تجاوز السبل الذاتية ومسلك الارتسام الوجداني بل ويتخطى كل التباس انطباع أو تقويم معياري [1]

أ /الإتجـاه الأول:

1- مفهوم البنية عند فرديناند سوسير: لم يستعمل " سوسير" مطلقا هذه الكلمة "البنية" الّتي غالبا ما تذكر كتعبير عن الانتماء إلى نهجه في البحث , فالمفهوم الأساسي عنده هو مفهوم " النظام ""systeme" , واللّغة هي "نظام" لا يعرف سوى تنظيمه الخاص , أمّا مصطلح "البنيوية" فقد ظهر فيما بعد في أعمال حلقة "براغ" اللّسانية وهو يعني جملة المناهج الّتي تبحث عن مفهوم اللّغة كنظام يبرر صحة المبادئ التي طرحها "سوسير"(يجب الانطلاق من الكل المتكامل للتوصل عن طريق التحليل إلى العناصر التي يتضمنها) [2]

2 - فرديناند دي سوسير 1857-1913: أحدث "سوسير" "بكتابة" "محاضرات في اللّسانيات العامة" أثراً بالغ القيمة في الدراسات اللّغوية الحديثة, فقد كان هذا الكتاب حدا فاصلاً بين الدراسات اللّغوية السابقة والدّرس اللّغوي الحديث إلى حدود القرن التاسع عشر (ق.19م) , فإنّ المنهج اللّساني بالمفهوم العلمي كان غائباً وبالمقابل كانت الدراسات اللّغوية تخضع لسلطة الأنحاء التقليدية وتعطي اهتماماً لمختلف الجوانب الأخرى الّتي لها علاقة

1- عبد السلام المسدي, قضية البنيوية دراسة ومناهج ص 21 - 22.

2- المنصف الشنوفي , سلسلة كتب ثقافية شهرية يصدرها المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب ,الكويت ذو الحجة 1417 هـ , مايو 19977, يناير 1978 بإشراف مشاري العدواني ص 211

باللّغة كالجانب التاريخي والديني والسياسي , وقد بذل "سوسير" جهودا لتحديد موضوع اللسانيات أولا وهو دراسة اللّغة "لذاتها وفي ذاتها"[1], ويعطي "سوسير" الأسبقية للمنطوق على المكتوب, فاللّغة بالنسبة له هي قبل كل شيء مجموعة أصوات ويعرّفها بأنّها "مؤسسة اجتماعية" ومن أبرز مميزات اللّسانيات السوسيرية أنها :

– لسانيات وصفية تقف عند حدود ملاحظة الظواهر اللّغوية ووصفها.

– لسانيات سنكر ونية تهتم بوصف اللّغة في حالتها الثابتة .

– لسانيات تعطي الأسبقية للمنطوق من اللّغة على المكتوب .

– لسانيات تهتم بالنسق اللّغوي , فلا قيمة للعنصر خارج النسق [2]

ومن هذه القضايا الّتي عالجها سوسير :

العلامة اللّغوية: إنّ العلامة "signe" في نظر سوسير توجد بين مفهوم "concept" وصورة سمعية image acoustique لا بين شيء واسم , فالصورة السمعية ليست الأصوات المادية بخصائصها الفيزيائية، وإنّما هي البصمة النفسية للصوت . فالعلامة هي وحدة النظام : فهي العنصر اللساني الّذي يتكوّن من صورة سمعية ومفهوم أي الفكرة الّتي

1 - لقد أكد سوسير هذا الطرح من خلال لعبة الشطرنج فمعرفة اللاّعب لتاريخ هذه اللعبة وأصولها وانتقالها وتطورها لا يفيده في شيء.

2- علي آيت أوشان ,اللسانيات والبيداغوجيا ص 31- 32

تقترن بالصورة السمعية, فمثلا "كلمة امرأة" علامة لسانية مكونة من صورة سمعية, وهو الإدراك النفسي لتتابع الأصوات (ا– م– ر– ا– ة) , ومفهوم مجموع السمات الدلالية(حي– ناطق– عاقل– إنسان– أنثى–راشد...).

فالتتابع الصوتي بمفرد ه لا يكوّن علامة لسانية , كما أنّ السمات الدلالية منفردة لا تشكل علامة لسانية .

فالعلامة اللّسانية تتكون من الإتحاد التام بين الصورة السمعية والمفهوم "فيسمى علامة لسانية لهذا المركب المتكون من المفهوم والصورة السمعية ".

ويبقى دي سوسير على مصطلح العلامة للدلالة على الكل وتعويض /مفهوم/ و/ صورة سمعية/ بلفظي دال ومدلول (signifiant/signifie)

– الدال signifiant: وهو الصورة السمعية [1] التي يتضمنها الدليل أو العلامة.

المدلول [2]signifie: هو المتصور الذهني أو ما يسمّى قديما بالمعنى فليست العلامة الدال وحده أو المدلول وحده وإنّما هي هما معا .

يرى سوسير أنّ العلاقة يبنهما "الدال والمدلول" اعتباطية "arbitraire" , تظهر الاعتباطية في أنّ دالاً معيناً يطابق مدلولاً معيناً في الواقع , ومن ثم فإنّ العلامة اللّسانية

1- مجموعة الأصوات القابلة للتقطيع أي الصورة الصوتية

2- هو المفهوم أو المعنى الذي يشير لدال

هي تقسيم للواقع عن طريق التواضع لا غير , فهي بمعنى الاتفاق والاصطلاح ,عكس المفهوم العفوي لدى المتكلم الّذي يرى العلامة اللّسانية كأنّها اسم للواقع.

ومع هذا كلّه فإنّ "سوسير" لا ينفي أن تكون العلاقة بين الدال والمدلول علاقة غير اعتباطية , إلا أنّ ذلك يحدث في حالات استثنائية , كما هو الحال في الكلمات الطبيعية. onomatopees , إلاّ أنّ هذه العلامات محدودة جدا وتبقى استثنائية مقارنة بالنظام اللّساني وعليه فإنّ الاعتباطية في العلامة اللّغوية عند "سوسير" لا تعني أنّها عائدة إلى اختبار حر يقوم به متكلّم اللّغة , وإنّما نعني بالاعتباطية أنّ الدال غير معلل أي: اعتباطي بالنسبة للمدلول الّذي لا تربطه به أي علاقة في الواقع [1]

مفهوم القيمة : وهي الوجه الأخر للعلامة , فإذا كانت العلامة في طبيعتها اعتباطية فإنّها في وظيفتها داخل النّسق لا تتحدد إلاّ من خلال ما يجاورها من علامات [2]

لقد انبثقت عن البنيوية أراء واتجاهات ما بعد سوسير أخذت صفة المدارس وهي :

2- المدرسة الوظيفية لأندريه مارتيني:

يعتبر الوظيفيون أنّ دراسة اللّغة هي البحث عن الوظائف"lesfonctions" الّتي تؤديها في المجتمع أثناء تواصل أفراده ولقد تولّد هذا الاتجاه بخاصة عن الأعمال الّتي

1- نور الهدى لوشن , مباحث في اللغة ومناهج البحث اللغوي ,دار الهناء للتجليد الفني ,د.ط , الإسكندرية , القاهرة 2008 ص 319 – 320- 308 – 309 – 321

2- على آيت أوشان ,اللّسانيات والبيداغوجيا ص 32.

اهتمت بدراسة الظواهر الصوتية في إطار ما يعرف بالاتجاه الفونولوجي la phonologie[1] (فأحسن ترجمة له هي علم وظائف الأصوات على أساس أنه يبحث في الأصوات من حيث وظائفها في اللّغة ومن حيث إخضاع المادة الصوتية للتقعيد) [2] والذي ظهر على يد "تروبتسكوي" وطوّر على يد "جاكبسون" و"مارتيني" وحلقة "براغ" المتأسسة عام 1928 .

*** أهم مبادئ المدرسة الوظيفية :**

مفهوم الوظيفة : ومنه جاءت تسميتها , إذ أنّ الباحث أو الّذي يسعى إلى الكشف عن القطع الصوتية الّتي تؤدي وظيفة داخل التركيب أنّه يبحث عن الوحدات الّتي يمكنها أن تغير المعنى كلّما استبدلت بأخرى , فتغيير معنى الوحدات اللّغوية دليل على أنّ لها وظيفة .[3] فالمعنى والوظيفة – هما جوهر اهتمامات المدرسة الوظيفية , وبناءا عليه فإذا أراد الباحث تحليل المدونة un corpus اللّسانية تحليلاً وظيفياً, عليه أن يحصي مجموعة من الوحدات اللّغوية ثم ترتيبها من حيث الشبه والاختلاف (أي يقابل بينها) وإذ ذاك تتضح له الفوارق الّتي تعكس قيمتها الذاتية أي وظيفتها.

مثال: قال, سافر, ذهب / الرجل, الرجل, الرجل.

إنّ الملاحظة السريعة لهذه المدونة – على المستوى الإفرادي – تظهر أنّ ثمّة ثلاث

1- شفيقة العلوي, محاضرات في المدارس اللسانية, أبحاث الترجمة, ط 1, بيروت لبنان 2004 ص 17- 18

2- كمال بشر, علم الأصوات ,دار غريب, د ط القاهرة 2000 ص 67

3- شفيقة العلوي محاضرات في المدارس اللسانية ص 18.

وحدات لسانية مختلفة من حيث البناء , وإنّ هذا التقابل هو الّذي يعكس الفوارق الدلالية بينها , ممّا يؤكد أن لكلّ كلمة وظيفة داخل التركيب.

وينطبق المنهج نفسه على المستوى الصوتي: فلو أخذنا مدونة مكونة من: قاد – عاد – ساد ثم قمنا بتقطيعها إلى أصغر الوحدات غير الدالة أي الفونيمات لتضحت جلياً الفوارق والتشابه سواء على مستوى المخرج (موضع النطق) أو صفتة.

مثال: ق = لهوي+ مجهور+شديد+ مستعلي .

ع = حلقي+مجهور+بيني.

س= أسناني+مهموس+صفيري.

فهذا التقابل بين الفونيمات على مستوى الصفة والمخرج يؤكّد أنّ لها جميعاً وظيفة وهي: قدرتها على تغيير معاني هذه الكلمات .

التقطيع المزدوج la double articulation: إنّه من أهم المبادئ الّتي تباين الأنظمة اللّسانية البشرية على التنظيمات الاتصالية الأخرى كلغة الحيوان أو الطبيعة والإشارات , وهو ينصّ على أن تحليل الوحدات اللّغوية يتم على مستويين:

أ- التقطيع الأولي : يتكوّن من الكلمات الدالة أي المونيمات (monémes)

مثل : أحضر الولد الكتاب = أحضر/الولد/ الكتاب[1].

1. شفيقة العلوي محاضرات في المدارس اللسانية ص 18

ب- التقطيع الثانوي : وهو ينطلق من هذه النتيجة ليقوم بتحليل تلك الوحدات المستقلة ذات المحتوى الصوتي والدلالي إلى الفونيمات les phonemes أي إلى أصغر الوحدات الصوتية المجردة من المعنى [1]

3- مدرسة جنيف :

من أعلام هذه المدرسة "شارل بالي charlbaly" و "سيشهاي (sechehay) " وقد تتلمذا على يد "دي سوسير" , و هما اللذان طبعا محاضراته في الكتاب الّذي اشتهر به إهتما بقضايا اللّغة وتميّزا بوجهة نظر, فقد اختص "شارل بالي" (ت 1947) في السنسكريتية و اليونانية , وذلك بعد أن استوعب مفاهيم أستاذه " دي سوسير" وتمكّن من فهمها , اهتم بدراسة الأسلوب وكان له دورا بارزا في إرساء الأسلوبية المعاصرة 1902 وممن اقتفى أثر الباحثين السابقين: هنري فراري و روبيرت كوديل.

4- المدرســة الروسيـــة :

تكونت عام 1915 وذلك حين وصل تلميذ دي سوسير "كارسفسكي" الّذي قام بنشر أفكار أستاذه في الأوساط البنائية التي كانت مهيأة أو مستعدة لتقبل المفاهيم الجديدة والعمل بها لتطوير الدراسة اللّغوية التي كانت خاضعة آنذاك للمناهج التقليدية ومن هؤلاء :

1- شفيقة العلوي محاضرات في المدارس اللسانية ص 19.18

تروبتسكوي 1890_ 1938 جاكبسون 1896 [1]

5- مدرســـة بـــــراغ:

التف حول ماثيسيوس مجموعة من الباحثين المثقفين فكرياً بدؤوا يعقدون مؤتمرا للبحث اللّساني المنظّم بداية من 1926 , معلنين عن ميلاد حلقه براغ اللّسانية إلى أن تفرقوا عند قيام الحرب العالمية الثانية , قامت هذه على الأصول النظرية الّتي أرسى دعائمها "دي سوسير" كما اتخذت من تصور "بودوان دي كو رنتاي"[2] للفونيم نظرية كاملة للتحليل الفونولوجي , وهو العمل الذي اضطلع به عالمان من أكبر علماء هذه المدرسة هما "نيكولا تروبتسكوي" و" رومان جاكبسون" وكفل النجاح لهذا المشروع ما تمتّعت به "براغ" من تقاليد راسخة في الفكر اللّساني , ولم يستغرق تطور النشاط الخصب الّذي قامت به المدرسة إلاّ قرابة عشر سنوات , غير أنّ أفكارها واصلت ازدهارها في "هارفرد" بالولايات المتحدة الأمريكية. [3]

*المبادئ اللسانية لبراغ:

– تصور المدرسة عملية التطور على أنّها كسر لتوازن النظام القائم وإعادته مرة أخرى , فجا كبسون يرى أنّ استغلال الفوارق الصوتية يؤدي إلى الوصول للقدرة التعبيرية للقول

1- السعيد شنوقة ,مدخل إلى المدارس اللسانية ,دار السلام الحديثة ,ط1 ,مصر 2008 ص 69.

2- بودوان دي كو رنتاي 1845- 1929 – لساني بولوني رائد اللسانيات , يعد من مؤسسي علم الفونولوجيا درس الأصوات المكونة للكلام من حيث وظيفتها للتواصل

3- نعمان بوقرة ,المدارس اللسانية المعاصرة ,مكتبة الآداب, د.ط ,القاهرة ,د.ت ص 87.

الانفعالي , وأنّ للطاقة التعبيرية للأصوات دورا مهماً في إدخال تعديلات مهمة على الكلمات والأنظمة السياقية والموسيقية .

– تتصور المدرسة أنّ البنيوية اللّسانية كل شامل تنتظمه مستويات محددة.

– ترى أنّ العناصر اللّسانية والعلاقات القائمة بينها متعايشة ومترابطة ولا يمكن فصلها.

– ترى أنّ اللّسانيات البنيوية تتصور الواقع على أنه نظام سيميولوجي رمزي وتميّز بين إجراءين مختلفين:

1– التقاط العناصر الواقعية المحدّدة والذهنية المجردة وإمكانية التعبير عنــها من طرف المتحدث بكلمات من اللّغة التي يستخدمها .

2– وضع العلاقة المختارة التي تشكل كلا عضوياً (الجملة) ويمكن أن تقوم الكلمة مكان الجملة للتعبير عن الهدف نفسه . [1]

6– مدرسة كـــــوبن هاجن:

صاحب هذه المدرسة هو الباحث اللّساني "الدانماركي لويس "هيا لمسلاف " l.hjelmsleve , وكان إنشاؤها بمدينة كوبن هاجن سنة 1935 حيث راح "هيا لمسلاف"

1- نعمان بوقرة ,المدارس اللسانية المعاصرة ص 87 – 88 .

يتابع بحثه وهو ينطلق أساساً من تلك المنهجية فيما يخص البحث اللساني التي أرساها "دي سوسير" في كتابه " دروس في الألسنية العامة ".

إنّ أغلى ما جاء به لويس هيا لمسلاف" في أبحاثه اللّغوية أنّ الدراسات اللّسانية – على حد اعتقاده – عند تناولها للّسان البشري لم تتخذه هدفاً في حد ذاته و إنّما كوسيلة للاستزادة من تلك المعارف المختلفة المتعلقة أساساً بأحداث وظروف خارجة عن الحدث اللّساني تماماً ما كان مجسداً بوضوح في دراسة أصوات اللّغة وذلك ما تعلّق بالجانب الفيزيولوجي والفيزيائي , من هذا المنطق رأى " هيالمسلاف" بأنّ اللّسان ليس قائمة مفردات, بل إنّ جوهر اللّسان يكمن في تلك العلاقات النسقية الموجودة بين وحداته الّتي تشكله ولامناص له منها , بعبارة أخرى إن هيالمسلاف ينظر إلى واقع الحدث اللّساني نظرة شكلية محضة لا يخرج في ذلك عما أشار إليه "سوسير" وهما:

1–كون أنّ اللّسان شكل ولا يمكن أن يكون جوهراً

2–كون أنّ دراسة اللّسان ينبغي أن تتمّ وفق مستويين اثنين هما:

– مستوى المضمون: contem

– مستوى التعبير: Ixpression [1]

7– مــدرسة فـــــيرث الانجليزية :

1حنيفي بالناصر، مختار لزعر، اللسانسات- منطلقاتها و تعميقاتها المنهجية، ديوان المطبوعات الجامعة ، (دط) ، بن عكنون، الجزائر 2009 ص 54- 55.

إنّ نظرية سياق الموقف (المقام) عند "فيرث" الّتي ورثها من زميله "مالينو فسكي" تتمثل في العلاقات القائمة بين أشخاص يقومون بأدوارهم وسلوكياتهم داخل المجتمع الّذي ينتمون إليه , ويتأثرون بقيمه المختلفة الاجتماعية و الثقافية والدينية وحتى السياسية مستعملين في ذلك لغتهم

***منهج الدراسة في مدرسة فيرث**

إنّ تحليل ودراسة المقام (السياق) يتطلّب مراعاة نوعين من العلاقات:

أ- علاقات داخلية بين عناصر الحدث اللّغوي:

- علاقات داخلية سياقية أو أفقية تكون بين عناصر التركيب اللّغوي.

- علاقات جدولية أو رأسية للمفردات أو الوحدات التي يحلّ كل عنصر منها محل الآخر. [1]

ب- علاقات داخلية في إطار الموقف الّذي يتمّ فيه الحدث اللّغوي وهي نوعان :

- النّص المتّصل بالمكونات غير اللفظية .

- علاقات تحليلية تكون بين أجزاء النّص (أي بين الكلمات أو أجزائها والجمل.

1- شفيقة العلوي, دروس في المدارس اللسانيات الحديثة , التنظير , المنهج , الإجراء مؤسسة كنوز الحكمة د.ط الجزائر 1434 هـ 2013 م ص 31 .

وأمّا العناصر التي تكوّن المقام السياق اللغوي :

1- الكلام الفعلي للمتكلّمين.

2- مواقفهم الحركية السلوكية.

3- الموضوعات الّتي يتصل بها الكلام.

3-أثار الكلام على جماعة المتكلّمين المستمعين[1]

ب / المدرســـــة الأمريكيـــــة:

ارتبط نشوء هذه المدرسة في النصف الأول من القرن العشرين بعلم الأنتروبولوجيا لأنّ المؤسسين الأوائل اعتمدوا على وصف لغات المجتمعات الّتي قاموا بدراستها وتحليل لغاتها على مناهج الأنتروبولوجيين , وهي لغات الهنود الحمر في أمريكا الّتي تخلو من التاريخ المعروف والوثائق المكتوبة أو المخطوطات المقيدة وكان من أبرز الدراسات في ذلك "الموجز في اللّغات الهندية الأمريكية" الذي ذكر فيه مقدمة هامة franzbobكتاب فرانزبوب عن علم اللّغة الوصفي , تمثل هذه المدرسة اتجاها ثالثا في الدراسة اللّغوية وكان الفضل في نشرها في أوروبا لرائد هذا الاتجاه وهو "ليوناردبلومفيلد" وكتابه (اللّغة)الصادر عام 1933[2]

*** أعـــــلامها :**

أ- رونالد بلومفيلد B. blomfield:

1- شفيقة العلوي ,دروس في المدارس اللسانية الحديثة ص 31 – 32

2- السعيد شنوقة ’مدخل إلى المدارس اللسانية ص 86 .

لقد انطلق بلومفيلد في دراسته اللّغوية من ملاحظة أشكال السلوك البدني أثناء إنتاج المنطوق وذلك سبب اعتقاد العلماء في زمنه أنّ المعنى هو أبعد الجوانب العلمية في الدراسة اللّسانية , ولا يمكننا التأكد من صحة نتائجه أو التحقق من جدوى وعلمية فرضياته إلاّ إذا راعينا السلوك ,وقد أوضح "بلومفيلد" مايعنيه بقصة جاك وجيل والتفاحة فهناك مواقف سابقة ولاحقة للعملية الكلامية المادية المنطوقة , إذ يـرى " بلومفيلد" أن المعنى يتكون من :

- أحداث عملية تسبق الكلام .
- الكلام نفسه (أي المنتوج اللّفظي الصوتي).
- أحداث عملية تلي الكلام, وهي تمثل السلوك الّذي قـام به "جاك" حين تسلّق الشجرة وأحضر التفاحة لصديقته "جيل"

لقد فسّر "بلومفيلد" الأحداث السابقة للعملية الكلامية تفسيراً سلوكياً, إذ تسبّب الجوع الّذي ألمّ بجيل في تقلّص عضلاتها الصدرية والبطنية وسيلان العصارات , فلمّا شاهدت الموجات الضوئية المنبعثة من التفاحة تأثرت وأحدثت الكلام , (ويطلق "بلومفيلد" على العوامل الّتي وجهت رغبة "جيل" في الحصول على التفاحة "المثيرات" ويطلق على سعيها للحصول عليها لنفسها "بالاستجابة" [1]

1- المعنى هو هذا الموقف الذي انتج فيه الكلام والاستجابة الناتجة عنها بما فيها من أحداث عملية سابقة وتالية للكلام نفسه

ب- سابير ادوارد E.sapir: 1939,1884:

لم يخلّف سابير- للأسف - سوى كتاب واحد (اللّغة) الذي ظهر قبل مؤلف "بلومفيلد" باثني عشرة سنة , ولكنه يختلف عنه شكلاً ومضموناً , فمعظم عمل سابير يشبه إلى حد بعيد عمل اللّسانيين الوصفيين , ولكن الشيء الّذي ميّز سابير عن السلوكيين هو تشديده على أنّ الأنماط التي يكتشفها التحليل اللّساني هي أنما ط موجودة في عقول المتكلّمين،وإذا ما أراد الباحث أن يعرف بنية أي لغة , فما عليه إلاّ أن يرجع إلى الناطقين بها .[1]

*** أهم مبادئ نظرية سابير:**

1- لقد فرّق سابير بين اللّغة الفيزيائية (الكلام) ونظامها المثالي système ideal الّذي يعدّ (المبدأ الحقيقي و الأكثر أهمية في حياة اللّغة نفسها).

2- يحتوي النظام المثالي للّغة في مستواه الصوتي على العناصر والعلاقات ووظائفها وإنّ هذه العناصر هي الّتي تكوّن اللّغات وتباين بينها.

3- كل لغة ذات نظام مثالي تحلّل الواقع وتفرض هذا المنهج (أي هذا التحليل) علـى كافة الأشخاص الّذين يتكلّمون بها قصد تحقيق تواصلهم الاجتماعي داخل الرقعـة الجغرافية الّتي ينتمون إليها وبذلك تكون قد أسست فكرهم .

1- شفيقة العلوي, دروس في المدارس اللسانية الحديثة ص 37 – 38- 35 .

4- إنّ اللّغة هي وسيلة لتكوين الفكر , فالأشخاص الّذين ينطقون بأ لسن مختلفة يـرون العالم بكيفيات متباينة , ولذلك فإنّ سابير أصرّ على ضرورة عـدم فصل اللّغة عن الثقافة فهما في علاقة جدلية, فاللّغة تصنع الثقافة والثقافة تصقلها اللّغة.

5- إنّ النماذج اللّسانية عليقة بالنمادج الثقافية الاجتماعية والأنماط السـلوكية للأفراد (داخل المجتمع) (فاللّغة جزء أساسي من هذه الثقافة , بل إنّها أحد مكوناتها الأساسية)

6- اهتم كثيراً بمفهوم الصورة(الشكل la forme) وعوّل عليه في درس اللّغة [1] وتحليلها ولذلك يمكن عدّه بحق مؤسس اللّسانيات الصوتية (البنيوية) بالمقارنة مع دي سيوسير الّذي لم يكن معروفا في أمريكا عم 1921.[2]

7- كان من نتائج هذا الاهتمام بالجانب الصوري/ الشكلي للّغة أن اقترح "سابير" مبدأ لازمه والمدرسة الأمريكية ككل وهو مذهب التصنيف الّذي جعله يعتمد على الوصف في التحليل اللّساني للوحدات اللّغوية , وقد ظلّ الأمر على هذا الحـال حتى جـاء "تشومسكي" بثورته الّتي أعاب فيها على اللّسانيين اكتفاءهم بوصف الظواهر اللّغوية

1- اللّغة هي نظام من الوحدات تربطها علاقات ووظائف , وتكون مستقلة عن الظواهر الملموسة المتمثلة في الأصوات المادية والفيزيائية لهذه اللّغة .

2 - شفيقة العلوي, دروس في المدارس اللسانية الحديثة ص 35 – 36 .

دون البحث عن تفسير لها .

8- يعدّ "سابير" أوّل من تحدّث عن الفونيم في كتابه (اللّغة) الصادر سنة 1921 وسمّاه الصوت النموذجي أو المثال sound-pattern فالصوت اللّغوي لا تتجلى قيمته في مادته الفيزيائية بل إنّه يندرج ضمن تنظيم فونولوجي خاص له وجهات:

- النّظام الصوتي الفونولوجي الّذي يعكس عدد الوحدات الصوتية وعلاقاتها وكيفية ارتباطها.

- دلالته النفسية الذهنية الّتي تعود إلى شعور المتكلّم ووعيه [1]

ج- سكـــــــينر:

لقد جمع "سكينر" بين علم اللّغة وعلم النفس وبدأ في تطبيق الأبحاث اللّسـانية في مجال تعليم اللّغة وتعلّمها نظرياً ومنهجياً منتقداً بعنف علم النفس الكلاسيكي [2]

***الطريقة التعليمية وفق نظرية سكينر:** تتلخص الطريقة التعليمية باعتبار الإشراط الفعّال كما يلي:

1- شفيقة العلوي ,دروس في المدارس اللسانية الحديثة ص 36 .

2- على آيت أوشان , اللسانيات والبيداغوجيا ص 33 .

– تحديد مهمة التعلم التي سيقوم بها التلاميذ من حيث حدودها والمتطلبات النفسية والمادية والتربوية لتعليمها و تحصيلها.[1]

– تحويل أنواع التعلّم من معارف وقيم ومهارات إلى أهداف سلوكية متدرجة من السهل البسيط إلى الصعب المركب.

– تحديد معايير وشروط التحصيل لكلّ هدف سلوكي.

– تحديد أنواع المعززات المناسبة للتلاميذ ومواعيد تقديمها لهم خلال التعلّم والتعليم.

– تحضير الغرفة الصفية من حيث التنظيم المناسب للتلاميذ خلال التعلّم والتعليم استثناء كافة العوامل والمنبهات في البيئة الصفية والتي يمكن أن تشوش تركيز التلاميذ خلال تسلسل استجاباتهم وتعزيزهم .

– تنفيذ عمليات التعليم فرديا وعلى شكل مجموعات صغيرة بمراعاة المبادئ الإجرائية التالية: – إتاحة فرصة تمهيدية لأفراد التلاميذ للتكيف نفسيا مع بيئة التعليم.

– المعرفة المبدئية لخبرات التلاميذ السابقة فيما أشار إليه بالخط القاعدي حتى يتحقّق بهذا التحصيل السابق من مدى فعالية تدريسه لهم .

– المعاملة الإيجابية لأفراد التلاميذ خلال التعلّم والتعليم حتى يكون وجوده معهم وتدريسه

1- محمد زياد حمدان , نظريات التعلم ,تطبيقات علم النفس التعلم في التربية ,دار التربية الحديثة د.ط ,دمشق سوريا 1417هـ . 1997 ص 69 .

لهم معززا ومكافئا يبعث على الانتباه والإقبال على التحصيل.

-التنوع في المعززات المستخدمة مع أفراد التلاميذ يعني أن لا يستعمل مثـلا كلمة "أحسنت" أو غيرها طيلة الحصة ومع كل التـلاميذ .

- التعزيز الفوري للتعلم عند حدوثه من أفراد التلاميذ حتى يبعث على تعلم آخر منهم.

استعمال الأقران كلّما أمكن في عملية التعليم لأنّ أنجح الوسائل لتعزيز أفراد التلاميذ هو عملهم مع من يحبون من الأقران.[1]

- التركيز على دور الاستجابة في أحداث تعلّم التلاميذ من حيث صحتها وشعور التلاميذ بالقدرة على التحصيل نتيجتها تستخدم كمحفزات لمزيد من التحصيل و توفير فرص مباشرة ومتعدّدة نشطة لممارسة أفراد التـلاميذ لتعلمهم دون المحاضرة أو الإلقاء أو الطرق الحيادية غير المعززة ذاتيا للتعلّم و التحصيل.

- تجنب استعمال العقاب للسلوك الخاطئ وخاصة المادي أو اللفظـي غيــر اللائق لأنّ مثل هذه الوسائل التعزيزية السلبية تكبت الخطأ مؤقتا دون أن يتخلى أفراد التلاميذ طواعية عنه لصالح سلوكيات مفيدة مقابلة.

- تزويد أفراد التلاميذ بتغذية راجعة فورية حول كفاية تحصيلهم لكل سلوك أو معلومة أو مهارة معززة ينجزونها

1- محمد زياد حمدان نظريات التعلم – تطبيقات علم النفس التعلم ص 69- 70 .

– حفظ سجلات متراكمة دائمة ومنظمة لتعلم تحصيل أفراد التلاميذ حتى تبنى عليها في كل مرحلة خطط تعليمية ويعالج ما يلزم لديهم من مشاكل سلوكية تحصيلية قد تطرأ على مستقبلهم .[1]

لقد كان هؤلاء الباحثون (رواد المدرسة الأمريكية) يصدرون نتائج أبحاثهم بالاستناد إلى أسس نظرية نابعة من تصور فلسفي وهو "الدراسة السلوكية" Behaviorisme وهي مدرسة ظهرت بالولايات المتحدة الأمريكية على يد "واطسون" 1878–1958 وتركز اهتمامها بالأساس على السلوك لأنه يخضع للملاحظة والتجربة [2] العلميين وتخرج كل الأمور المتعلّقة بالحياة الداخلية للإنسان وبناء عليه سيقتصر اهتمامهم على وصف السلوك اللّغوي الظاهري الّذي يمكن ملاحظته بالحواس,واعتبروا أنّ عملية اكتساب اللّغة تندرج ضمن إطار نظرية التعلّم , لذا فإنّ تعليم اللّغة وتعلّمها سيصبح قائما على خلق آليات لغوية لدى المتعلّم عن طريق تعلّم جمل جاهزة قد تستجيب لمثيرات في مواقف معينة , وتتم عملية التعلّم عبر وضع المتعلّم في مواقف شبيهة بالمواقف الطبيعية حيث تختبر ردود فعله وتدعم بواسطة مبدأ التكرار القائم على المثير (stimulus) والاستجابة réponse, وقد استفادت بعض الطرق البيداغوجية في تعليم اللّغة من هذا التصور السلوكي واسترشدت به من خلال:

1- محمد زياد حمدان – نظرية التعلم ص 70 .

2- على آيت أوشان اللسانيات والبيداغوجي ص 33 .

- التركيز في دراسة اللّغة على الجانب الشفوي بالدرجة الأولى.
- التركيز على اللّغة الحية , لغة الحديث الفعلية في فترة محددة .
- الاهتمام بظاهر اللّغة أدّى بالمدرّسين إلى الاعتماد على الطريقة السمعية الشفوية في تعليم اللّغة والقائمة على المثير والاستجابة والتدعيم .

ويبدو أنّه في العمق لم يوجد عند السلوكيين أية نظرية خاصة بتعلّم اللّغة, بل إن ما لديهم لا يتعدى بضع تطبيقات للنظريات في ميدان تعلّم اللّغة كما في الميادين الأخرى كالعلاج النفسي , وقياس الذكاء, والإرشاد المهني وغيرها ...., وبذلك وجدت اللّسانيات نفسها قد حصلت على مجال لتطبيق أدواتها الإجرائية وتمحيص مدى مصداقية فرضيتها وهو مجال البيداغوجيا, ورغم ذلك فقد كان لها تأثير في تطور بعض الممارسات التَعلِيميّة والتَعلُمية سواء في تعلم القراءة والحساب والخط أو علاج الإفراط في الخوف من الامتحان وتعليم المتأخرين عقلياً. [1]

ب /الإتجــاه الثاني:

1- علي آيت أوشان, اللسانيات والبيداغوجيا – ص 33 – 34

الإتجاه التوليدي التحويلي لنوام تشومسكي : لقد انطلق "تشومسكي"(Tchomsky) في بناء نظريته المسمّاة بالنحو "التوليدي التحويلي" من نقده لأنصار المدرسة الوصفية الّذين ينادون من أن مهمتهم تنحصر في النظر إلى ظاهر اللّغة , أي إلى الكلام الذي يتفوه به الأفراد ثم وصف ذلك الكلام من حيث الشكل (Forme) فيرى "تشومسكي" أنّ هذه ليست مهمة عالم اللّسان فقط , بل إنّ المهمّة الحقيقية لعالم اللّغة تنحصر في العمل على استنباط القواعد الّتي تكون أساس اللّغة , والتي ليس من الضروري ولا الواقع الفعلي أن يتقيّد بها الفرد دائما في كلامه [1]

*** المفاهيم الأساسية في نظرية تشومسكي:**

– القاعدة التوليدية: تعتبر القاعدة التوليدية جزءاً من جهاز توليد الجمل وينحصر مفهوم التوليد بعملية ضبط كل الجمل التي يحتمل وجودها في اللّغة وتثبيتها .

– مفهوم التحويل: يعتمد مفهوم التحويل عند ما تفيد أكثر من جملة واحدة المعنى ذاته بالرغم من تباين تراكيبها , فنقول إن الجمل هذه متحولة من جملة واحدة موجودة في مستوى البنية العميقة [2]

– ينبغي الربط بين النحو والمعنى خلافاً للاتجاهات التي تفصل بينهما.

1- التواتي بن التواتي, المدارس اللسانية في العصر الحديث ومناهجها في البحث ,دار الوعي , الطبعة الثانية الجزائر 1433 – 2012 ص 57 .

2- ميشال زكريا, الألسنية التوليدية والتحويلية وقواعد اللّغة العربية -(الجملة البسيطة)- المؤسسة الجامعية للدراسات ط 2 ,1406 هـ -, 1986م ص 13.14 .

– يعتمد في دراسته للّغة على شرط من الموروث التوزيعي وعلى المفاهيم المنطقية الرياضية في النّحو, واستعمل الرموز توّخياً للدقة .

– يميّز بين الكفاءة والأداء، فالكفاءة: هي المعرفة الضمنية الّتي يمتلكها مستخدم اللغة تستخدم بالفطرة، أمّا الأداء: فهو تحقيق هذه الملكة وإنجازها.

– ينبني على هذا المفهوم السابق نوعان للبنية : البنية العميقة وهو أصل الجملة الّذي يحمل دلالة المتكلّم , البنية السطحية وهي ما يظهر أثناء التعبير وتكتنفها الإضافة والحذف والتقديم والتأخير , ويقوم السامع بتحويلات عدّة للوصول إلى قصد المتكلّم الّذي تحمله البنية العميقة , ومهمة اللّساني هي كشف هذه التحويلات ومدى قدرة كل من المتكلّم والسامع على ممارستها

– يرى أنّ للّغات جميعاً خواص مشتركة , كأن تحتوي على جمل نموذجية تتفرع عنها جمل أخرى يشترط فيها السلامة النحوية والاستحسان , أي أنّها تستوفي قواعد اللّغة من ناحية , ومن ناحية ثانية تتماشى مع المدلولات المستخدمة وهناك تكمن إبداعية اللّغة [1]

وقد اهتم (تشومسكي) بالجانب المتعلق باكتساب اللّغة على أساس أنّه إشكال هام لا مندوحة لأية نظرية لسانية من تناوله ومحاولة الإسهام في حلّة , وانتقد الاتجاه السلوكي الّذي اقتصر في وصفه للّغة على السطح معتمداً مقياس "المنبّه" و"الاستجابة" حيث يرى تشومسكي أنّ

1- خليفة بو جا دي ,في اللسانيات التداولية مع محاولة تأصيلية في الدرس العربي القديم , بيت الحكمة ط 1 ,العلمة الجزائر 2009 ص37 38.

هناك فروقاً بين الإنسان والآلة , فالإنسان يملك قدرات خلاّقة أهمها القدرة اللّغوية

la compétence l'inguistiques والّتي لا ينبغي أن نحصرها فيما هو شكلي ونجرده من المعنى و (الفعل) لأنّ هناك أصولاً لا تميّز القدرة اللّغوية عند الإنسان والّتي تعجز فرضياته النظرية السلوكية عن تفسيرها , ذلك أنّ الإنسان مبدع وله قدرات فطريّة داخلية تمكنه من اكتساب اللّغة (لجهاز اكتساب اللغة /L. A. D) وهذا خلافا للحالة الّتي عليها الحيوان , لذا فمن الخطأ استخدام مبادئ التعلّم التي تمّ التوصُل إليها نتيجة إجراء تجارب على الحيوان. ومن المبادئ الأساسية التي اعتمدها "تشومسكي" في مسألة الاكتساب اللّغوي أنّ اكتساب اللّغة لا يتمّ عن طريق الاستماع والمحاكاة و التكرار والتعزيز فهذا خطأ لسببين:

أ- لو كان صحيحاً لتطلّب اكتساب اللّغة وقتاً طويلاً بينما نجد أنّ الطفل يتقن لغة قومه في زمن لا يتعدى ثلاث سنوات أو أربع سنوات الأولى من عمره في الوقت الّذي يكون فيه عقله وذكاؤه قاصرين جداً.

ب- الواقع يُدحض هذه الفرضية , فما أن يبلغ الطفل الخامسة من عمره , وربما قبل ذلك أو أكثر حتى تجده قادراً على إبداع الجمل التي يحتاجها في سياقات مختلفة.[1]ويختلف تشومسكي عن سابقيه من البنيويين الأمريكيين في أنّه محسوب

1- على آيت أوشان, اللسانيات والبيداغوجيا ص 37

على التيّار العقلاني في دراسة اللّغة حينما أعلن ذلك بشكل صريح , وتلك هي

نقطة التحول البارزة في اللّسانيات الأمريكية , حيث عدّ اللّسانيون الّذين قبله المادة اللّسانية هي موضوع الدرس فتناولوها بالوصف والتحليل أمّا عنده فهي وسيلة لا غاية في ذاتها لأنّه منطقي عقلاني وهم وصّافون تجريبيون لمعرفة العقل البشري وأشكال التفكير الإنساني.[1]

3 / المنهج التـــواصلـــي:

تأسسّت اللّسانيات الوظيفية انطلاقاً من نتائج العديد من الاتجاهات اللّسانية الّتي اهتمت بالجانب الأثنولوجي والسوسيولوجي والتداولي للّغة, ويجمع الوظيفيون أنّ الوظيفة الأساسية للّغة هي التواصل , ويربطون بين النظام اللّغوي وكيفية استعمال هذا النظام وتتميّز النظريات الوظيفية بما يلي :

– تعد اللّغة وسيلة للتواصل الاجتماعي , أي نسقاً رمزيا يؤدي مجموعة من الوظائف أهمّها وظيفة التواصل .

– تعتمد فرضية أنّ بنية اللّغات الطبيعية لا يمكن أن ترصد خصائصها إلاّ إذا ربطت هذه البنية بوظيفة التواصل .

1- خليفة بوجادي , في اللسانيات التداولية ص 36 .

قدرة المتكلّم السامع في رأي الوظيفيين هي معرفة المتكلم للقواعد التي تمكنه من تحقيق أغراض تواصلية معينة بواسطة اللّغة, فالقدرة إذاً قدرة تواصلية

تشمل القواعد التركيبية و الدلالية والصوتية والتداولية.[1]

– يتعلّم الطفل حسب الوظيفيين النسق الثاوي خلف اللّغة واستعمالها,أي العلاقات القائمة بين الأغراض التواصلية والوسائل اللّغوية التي تحقّق بواسطتها .

– الكفايات اللّغوية مجموعة من المبادئ تربط بين الخصائص الصورية للّسان الطبيعي ووظيفة التواصل (كليات صورية– منطقية).

– يفرد الوظيفيون في النموذج الموضوع لوصف اللّغات مستوى يضطلع بالتمثيل للخصائص التداولية[2]

*** نشأة نظرية التواصل :**

ظهرت نظرية التواصل على يد الرياضيين" كلودشانون" "وارين ويفر" سنة 1949 في كتاب لهما شرحا هذه النظرية مستندين فيها إلى نموذج الإخبار عبر التلغراف بتجريد نظرية (النظرية الرياضية للتواصل) , وكان المنطلق من التلغراف وإلى التواصل البشري عبر اللّغة والخط والموسيقى والرقص ... وهكذا كان لنظرية التواصل تأثيرا كبيرا في العلوم الإنسانية

1- على آيت أوشان ,اللسانيات والبيداغوجيا ص 38 . 39

2- علي آيت أوشان , اللسانيات والبيداغوجي ص 39

حين ارتبطت باللّغة على يد العالم اللّغوي "جاكبسون" الذي طبّقها ضمن مفاهيم وظائف اللّغة الست , عند ما عرض قضايا الشعرية وقال : ما الّذي يجعل من رسالة لغوية عملاً فنياً , ويتعلق هذا بأنّ الباث يرسل رسالة إلى المتلقي والرسالة تتطّلّب سياقاً تحيل إليه ويستطيع المتلقي إدراكه , وهو سياق لغوي أو يقرب منه , والرسالة تستند إلى شفرة مشتركة بين الباث والمتلقي , فيصبح المرسل مركب شفرة, والملتقي مفكّكها , وإلى جانب هذه العناصر لا بّد أن يكون بين الباث والمتلقي قناة ترابط مادي أو نفسي تمكّنهما من إقامة التواصل , وهكذا استفاد جاكبسون من نظرية التواصل عند "شانون" وحاول تعميمها على

وسائل التواصل بين البشر سواء عن طريق اللّغة أو غيرها من أدوات التعبير والتلاقي.[1]

1_ صالح بلعيد, دروس في اللسانيات التطبيقية ص 43-44

- مقارنة بين شانون وجاكبسون:

شـــــــــــانون	جاكسون
– الباث:جهاز تقني يقع بين مصدر الرسالة وقناتها.	جهاز النطق عند الإنسان يحمل طبقة انفعالية أو تعبيرية.
– المتلقي: جهاز تقني يعمل على تفكيك الإشارات فيحوّلها إلى رسالة.	عدم تحديد الجهاز الذي يفكك الإشارات ويحوّلها إلى رسالة متلقاة أو مدركة وعدم تحديد الوظيفة الإدراكية
السياق:وحدات إخبارية صميمية ومنبنية في أضواء إشارية معينة.	السياق ما نتحدث عنه , ومرجعه في علاقة نظام الإشارات بما يحمل إليه من مدركات أو صور عقلية ونفسية
القناة: هي الأسلاك الموصلة للرسالة .	لم يورد جاكسون ما يتعلق بالقناة وعوضه بعنصر التلاقي , وجعل لها وظيفة تنبيهيه.
الشفرة:هي الإشارات التي تحملها الأسلاك وعن طريق الضغط تتحول إلى أصوات مدركة	الشفرة من صميم نظام التواصل مجمل القوانين الكفيلة بتحويل الرسالة إلى إشارات , وهي وظيفة ما بعد لغوية , واضعة نظام التواصل
– التواصل يتم بلغات مصطنعة.	التواصل يتم عبر اللغة الطبيعية .

***عناصر العملية التواصلية :**

– مرسل: وهو الباث للرسالة يكون فرداً أو جماعة أو حيواناً أو آلة , وهو مصدر المعرفة في الحقيقة , يقوم بإرسال رموز encodage عبر اللّغة , أو ما يشبهها , ولا يمكن أن يتمَّ ذلك إلا من خلال إعطاء الاتصال بعداً وظيفياً وربطه بأهداف التطوير.

– مرسل إليه(متلق): الذي يستهدف من عملية النقل الاتصالية تفكيك الرسالة الكلامية Décodage

– رسالة (مضمون): موضوع النقل الاتصالي , و بها نبث مشاعرنا الانفعالية ويجب أن تكون ملائمة للمرجع وللمخاطب وللموقف الاتصالي وتكون مقبولة من طرف المخاطب فلا يمكن أن تحدث عملية الاتصال إلا بوجود سجل معرفي وقيمي له مضامين ودلالات متعارف عليها , لأنّ التواصل لا يكون نافذاً إلاّ إذا استطاع المتلقي تفكيك الرسالة ممّا يؤدي إلى ترك تأثير يعبّر عنه من خلال رجع الصدى (التغذية الراجعة).[1]

– القناة : الوسيلة المعتمدة في النقل , والوسائل كثيرة ومتعدّدة ونشير إلى بعضها:

– الكتاب وما يتعلّق بوسائطه.

– الإشارة , وما يتعلّق بها من إيماء وغيرها ....

1- صالح بلعيد ,دروس في اللسانيات التطبيقية ص 45 – 46 .

– الموسيقى و الرسوم والصوّر .

–الوسائل التقنية القديمة والحديثة (الوسائل) Media وما سوف تدرّه علينا لاحقاً الوسائط المتطورة...

– المرجع : يتكون من السياق /الموقف الاتصالي [1]

– الشفرة: هي مجموعة العلامات المركبة أو المرتبة في قواعد , ويمكن للمرسل إليه أن يفكّك هذه العلامات إذا كان يمتلك القاموس اللّساني الموجود لدى المرسل [2]

وعليه فإنّ عملية الاتصال تقوم على مجموعة من العناصر الديناميكية والدائمة الحركة والتفاعل فيما بينها في زمان ومكان محدّد وظروف معينة , وتحدث هذه العملية داخل مجال واسع يدعى أحياناً البيئة التعليمية, وتستعمل العملية عادة لأغراض الإخبار، التعبير عن المشاعر و العواطف , التأثير في الآخرين , الاستجابة لتوقعات الآخرين التخيّل [3]

وظائف اللّـــــغة:

للّسان وظائف كثيرة ومتنوعة ويعد " رومان جاكبسون" من أبرز اللّسانيين الّذين أثاروا

1- صالح بلعيد , دروس في اللسانيات التطبيقية ص 46

2- فاطمة الطوبال, بركة ,النظرية الألسنية عند رومان جاكبسون – دراسة ونصوص – المؤسسة الجامعية ط1 بيروت لبنان 1993 ص 62.

3- صالح بلعيد , دروس في اللسانيات التطبيقية ص 46 .

هذا الموضوع, ذلك أنّه وإن توفّرت إشارات متفرقة وغير متكاملة عن هذه الوظائف فإنّ "جاكبسون" قد أجملها في ست وظائف، وتجدر الإشارة إلى أنّ" جاكبسون" قد استعان في تحديده لهذه الوظائف بالنموذج الذي يستعمله مهندسوا الإعلام و الاتصال في توضيحهم لدورة الخطاب أو التواصل وتتمثل هذه الوظائف فيما يلي: [1]

1- الوظيفة المرجعية: referontielle وهي تعني إشارة اللّغة إلى محتوى معين لإيصاله إلى أذهان الآخرين وتبادل الرأي معهم .

2- الوظيفة التعبيرية أو الانفعالية : émotive وهي التي تشير فيها اللّغة إلى موقف المرسل من مختلف القضايا التي يتحدث عنها .

3- الوظيفة الإنشائية: conative تظهر في اللّغة التي يتوجه بها إلى المخاطب قصد لفت انتباهه أو طلب منه القيام بعمل معين .

4- وظيفة الور ألسنية: Meta linguistique وهي تعكس شعور المعبّر بنظام التواصل وتتمحور حول اللّغة نفسها .

5- وظيفة الاتصال : phatique وهي تقوم على تعابير تتيح للمرسل إقامة الاتصال أو قطعه.

1- فاطمة الطوبال بركة , النظرية الألسنية عند رو,مان جاكبسون ص 63 .

6- الوظيفة الشعرية: poetique وهي تتمحور حول اللّغة باعتبارها تحمل ظلالا من المعاني والقيم الدلالية.[1]

باختصار:

المرسل ⟵ الوظيفة التعبيرية, وتتعلّق بالمتكلّم ولذلك قد تسمّى انفعالية.

المرسل إليه ⟵ الوظيفة النّدائية , وتتعلّق بما يتلقاه الشخص الذي يُوجّه إليه الخطاب قصدا أو عن غير قصد.

السياق أو المرجع ⟵ الوظيفة المرجعية (الإخبارية).

المرسلة ⟵ الوظيفة الشعرية أو الإنشائية.

الاتصال أو القناة ⟵ وظيفة إقامة الاتصال.

القانون أو السنن ⟵ وظيفة تعدي اللّغة أو ما وراء اللغة. [2]

*** نظرية جاكبسون و المجال التعليمي:**

التواصل التربوي: هو العملية أو الطريقة التي يتم من خلالها انتقال المعارف والقيم والاتجاهات والمهارات بين طرفين أو أكثر من أجل تأثر أحدهما بالآخر وإحداث تغيرات مرغوب فيها في سلوك الطرف الآخر , ويمكن فهم التواصل على أنّه فعل تشاركي, ولا يعني

1- منقور عبد الجليل, علم الدلالة أصوله ومباحثه في التراث العربي , دراسة – إتحاد الكتاب العربي – د.ط دمشق 2001 ص 56

2- عبد الجليل مرتاض ,اللّغة والتواصل (اقترابا ت لسانية للتواصليين الشفهي والكتابي), دار هومة ,د.ط الجزائر د.ت ص 88.

ذلك القسمة وإنّما إشراك الآخر في أفكارنا ومعتقداتنا وفي ما نحب من أجل تكوين شلّة موحدة ومنسجمة. فالتواصل التربوي فعل يقوم على نقل المعلومات من مصدر إلى هدف ويتحقّق ذلك بين فردين أو بين مجموعة من الأفراد , فالمكون الأول لعملية التواصل يشمل مجموعة عناصر هي : المرسل , المستقبل ,الرسالة , القناة , المرجع , الشفرة (كما سبق الذكر)، التواصل " هو العملية الّتي يتفاعل فيها المرسلون و المستقبلون للرسائل في سياقات اجتماعية معينة". [1]

*** عناصر التواصل التربوي التعليمي التعلّمي:**

المرسل: وهو معلّم مربي مرشد أو باث للرسالة ومصدرها.

المرسل إليه : هو مستقبل ومتلقي الرسالة ,تلميذ , متعلّم .

الرسالة : مضمون الخطاب التعليمي.

القناة: الوسيلة التي تتضمن نقل و وصول محتوى الرسالة, والوسائل التعليمية متعددة ومختلفة، و المرجع يتحدد بـ :

– مؤسساتي: القانون المنظم للعلاقات داخل القسم.

– بعد ذاتي: يدخل في جزء من شخصية المعلّم فهو يتعامل مع جماعة القسم من خلال أسلوبه الشخصي (بعيداً عن القوالب الرسمية للتواصل).

1- على تاعوينات على ,التواصل والتفاعل في الوسط المدرسي , إعداد هيئة التأطير بالمعهد ,الحراش 2009 ص 11 – 12 .

– الشفرة: هنا ينتقي المعلّم في الموقف التعلّمي التعليمي ما يناسب من المفردات والألفاظ والجمل والتراكيب التي تتناسب ونوع الرسالة , وكذا كم المعارف الّتي تحملها هذه الرسالة

وظائف اللغة:

– الوظيفة التعبيرية أو الانفعالية: تتعلّق بالمرسل أو المعلّم وتتدخل في هذه الوظيفة ذات المرسل وذلك من خلال انفعالاته وتعبيراته الذاتية ومواقفه وميوله الشخصية والإيديولوجية.

وظيفة تأثرية أو ندائية : تتعلق بالمرسل إليه , ويهدف المرسل من ورائها إلى التأثير على مواقف وسلوك وأفكار المرسل إليه, لذلك يستعمل المدرس لغة الترغيب و الترهيب والترشيد لتغير سلوك المتعلّم

– وظيفة إقامة الاتصال : ترتكز على القناة فذلك لوظيفة حفاظية و إفهامية , كأن يستعمل المدرس خطابا لغوياً أو شبه لغوي أو حركي (اسمع, انتبه, انظر...) [1]

– الوظيفة الميتا لغوية أو الوصفية: ترتكز على الشفرة, يركّز المعلّم أو المدرس عبر هذه الوظيفة على شرح المصطلحات والمفاهيم الصعبة والشفرة المستعملة مثل شرح قواعد اللّغة والكلمات الغامضة الموجودة في النّص والمفاهيم النقدية الموظفة أثناء الشرح.

– **الوظيفة المرجعية :**

ترتكز على المرجع, يلتجئ المدرّس هنا إلى الواقع لينقل للتلميذ أو طالب المعلومات

1 - علي تاعوينات, التواصل والتفاعل في الوسط المدرسي ص 25 – 26 – 22 – 23.

أخبارا تحيل على الواقع , أي تهيمن هنا المعارف الخارجية والمعارف التقريرية المرتبطة بمراجع وسجلات كالمرجع التاريخي والمرجع الأدبي والمرجع اللّساني والمرجع الجغرافي

– **الوظيفة الشعرية أو الجمالية:**إنّ الهدف من عملية التواصل هو البحث عمّا يجعل من الرسالة رسالة شعرية أو جناسية جمالية , وذلك بالبحث عن الخصائص الشعرية والجمالية مثل التركيز على جمالية القصيدة الشعرية ومكوناتها الإنشائية و الشكلانية . [1]

***النظرية التواصلية أو المنهج التواصلي في تعليم اللّغات لدال هايمز:**

هناك من اعتبره نظرية وهناك من اعتبره منهجا ولكنّه في الحقيقة عبارة عن نظرية قعّد لها وأسّسها HYMES. DELL وطبقها كمنهج من مناهج تعلّم وتعليم اللّغات، ارتبط المنهج التواصلي في نشأته بتغيير استراتيجي شمل :

– النظرة إلى اللّغة ذاتها والطريقة التي تصفها.

– أساليب التعليم والأسس التي تحكمها.

– محتوى التعليم.[2]

اقترح هايمز (HYMES) في منتصف الستينات نموذجًا وظيفياً هو في جوهره رد فعل للنحو التوليدي التحويلي الذي يعزل اللّغة عن شروط استعمالها وتوقفه عند ثنائية تشومسكي "القدرة والانجاز" ورأى أنّ تعريف "تشومسكي" للقدرة اللّغوية la compétence

1- علي تاعوينات , التواصل والتفاعل في الوسط المدرسي ص 22, 23

[2] لطفي بوقربة , محاضرات في السانيات التطبيقية , معهد الأدب واللغة , جامعة بشار ص 33

linguistique تعريف ضيق لا يتناسب مع الطبيعة الاجتماعية للّغة ومن ثم اقترح استبدال القدرة اللّغوية بالقدرة التواصلية la compétence communicative فلم تعد القدرة تقتصر على معرفة قواعد اللّغة وتوليد عدد لا متناه من الجمل , فبعد أن كان " تشومسكي" يبحث عما يكون القدرة اللّغوية حاول "هايمز" وغيره من اللّغويين الوظيفيين البحث عن قواعد القدرة التواصلية والتي تتجاوز القواعد اللّغوية إلى استعمال اللّغة في المجتمع , فقد تبين أنّ النحو التوليدي التحويلي قد وصل إلى مستوى من التجريد النظري جعله قاصراً على دراسة ما يمكن قوله باللّغة دون أن يرقى إلى ربط ذلك بشروط الاستعمال (التداول):الزمان,المكان,المتكلم,المخاطب,الوضع الاجتماعي. [1]

***مفهوم القدرة التواصلية** : إنّ الطفل العادي يكتسب معرفة بالجمل لا كمجرد هل هي صحيحة من الناحية اللّغوية فحسب بل كجمل ملائمة للمواقف الاجتماعية المختلفة .

وباختصار فإنّ الطفل يستطيع أن يكوّن لنفسه رصيداً من القدرات على التعبير السليم ويشارك في المواقف التواصلية الشفوية والكتابية على حد سواء وهي جزء من قدراته على استخدام اللّغة وغيرها من وسائل التعبير في المواقف التواصلية المختلفة .

*** القواعد التي قامت عليها نظرية دال هايمز:**

1- تقوم على النظريات المعرفية , لأنّ اكتساب اللّغة عملية معقدة تتم من خلال

1- على آيت أوشان , اللسانيات والبيداغوجيا ص 40 .

عمليات داخلية لدى المتعلّم , حيث يقول هوانج "hwang" (الإنسان كائن منظم لذاته بطبعه وليس واقعاً على الدوام تحت رحمة العوامل والمثيرات الخارجية) .

2- ملكة التواصل باللّغة الأجنبية هي ملكة اجتماعية. [1]

3- عرض المادة اللّغوية على أساس التدرج الوظيفي التواصلي بحيث لا يصبح السؤال : ما هي القواعد اللّغوية التي ينبغي تعليمها للتلاميذ ؟ بل يصبح السؤال : ما هي الوظائف اللّغوية الّتي ينبغي تعليمها للتلاميذ حتّى يتمكنوا من استخدام اللّغة في الحياة ؟

4- اختيار المادة اللّغوية لم يعد كما هو الشأن في المنهج التقليدي والبنيوي مرتبطا بالقواعد اللّغوية, بل أصبح قائماً على تدرج الوظائف التواصلية والمواقف الاجتماعية

5- التركيز على المواقف اللّغوية والتعليمية والاجتماعية التي تحفّز المتعلّم ثقافياً في استخدام اللّغة الأجنبية لتعلّم شيء ما.

6- الاهتمام بالنشاطات الّتي تخلق مواقف واقعية تستخدم اللّغة مثل توجيه الأسئلة أو تسجيل المعلومات "تبادل الأفكار" التعبير عن المشاعر.

7- استعمال الوسائل السمعية البصرية المتعددة كالأشرطة والفيديو. [2]

ومن النماذج اللّغوية الوظيفية القائمة على الوظيفة التواصلية ما قدّمه "هاليداي" والّذي

1- لطفي بوقربة ,محاضرات في اللسانيات التطبيقية , ص 34-35 .

2- على آيت أوشان, اللسانيات والبيداغوجيا ص 40 .

صنّف الوظائف التي تستخدم اللّغة من أجلها في سبع وظائف , وكلّها تبز البعد التواصلي للّغة إلاّ أنّ هذه الوظائف المتعددة لا تهم كلّها الباحث اللّغوي , فعلى المهتم بدراسةالوظائف دراسة لغوية أن ينتقي الوظائف التي تتوفر على الخاصيتين التاليتين:

- ورودها بالنسبة لجميع اللّغات الطبيعية (عدم اختلافها من لغة إلى أخرى)

- تحديدها لبنية اللّغة (انعكاسها على مستوى الخصائص الصورية للّغة).

وقد تطور هذا البعد التواصلي مع عدة لغويين وظيفيين وأصبح يندرج فيما يسمى باثنوغرافيا التواصل Ethnographie de la communication و يتلخص هذا الاتجاه.[1]

في كون عملية التواصل تتألف من ثلاثة عناصر:

- الوضع الذي يتم فيه التواصل .

- الوضع التواصلي.

- الفعل التواصلي .

وتدرس " الأثنوغرافيا التواصلية السلوكات وتفاعلات الحياة اليومية والمحادثة العادية.

- **نموذج سيمون ديك: simon Dik:** جمع بين المرتكزات النظرية للاتجاه الوظيفي والمنطق الصوري , وأصبح الاتجاه الوظيفي في شكله المتطور يعرف باسم النحو الوظيفي

1- لطفي بوقربة ,محاضرات في اللسانيات التطبيقية ص 34 – 35 .

وقد صنّف "ديك" المعلومات التداولية أصنافاً ثلاثة:

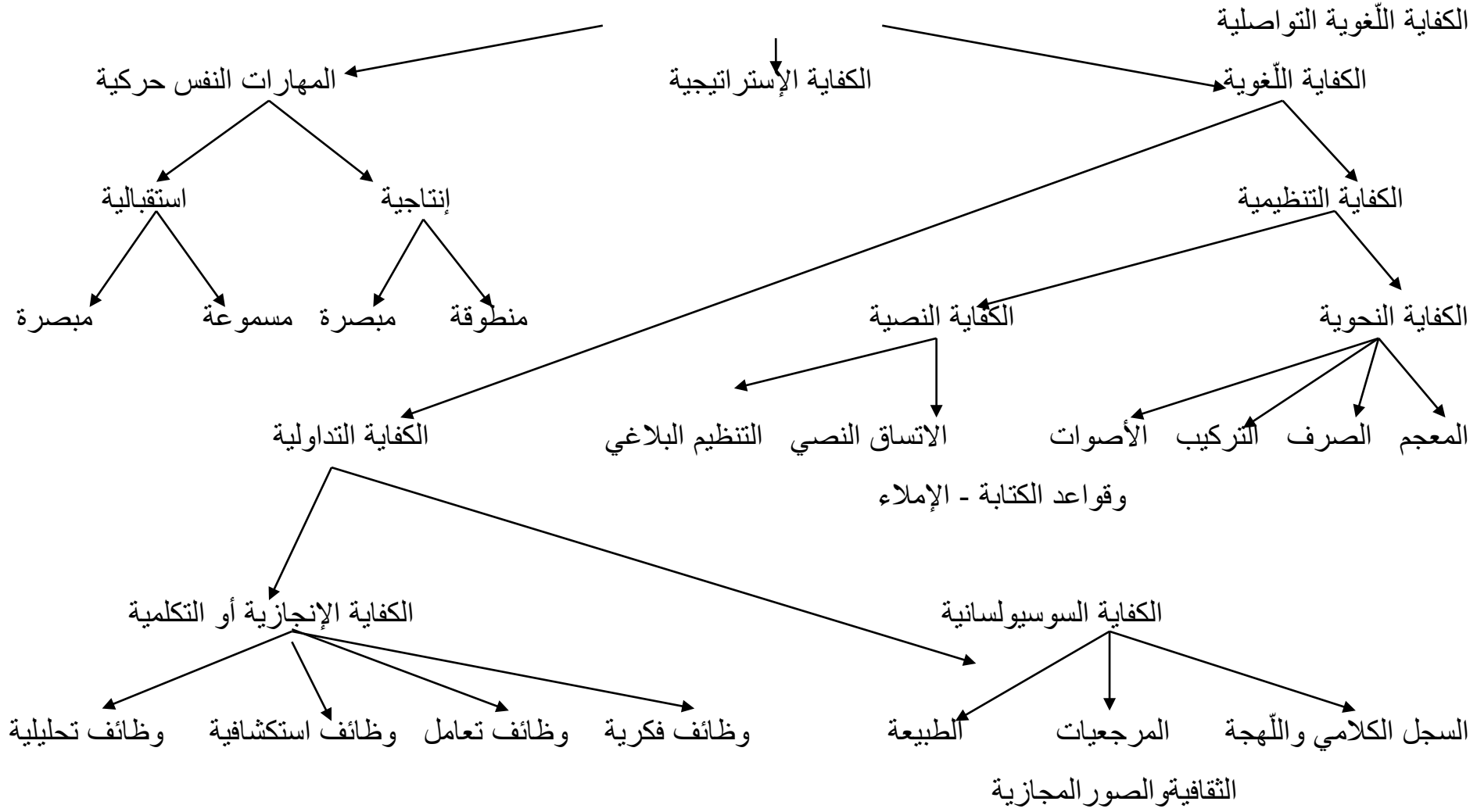
- المعلومات العامة المرتبطة بالعالم أو بأي عالم ممكن.

- المعلومات الموقفية المرتبطة بما يتضمنه الموقف الّذي يتم فيه التواصل .

- المعلومات السياقية المستقاة من الخطاب المتبادل سلفاً بين الشخصين المتواصلين.

كما عالج الوظيفيون مسألة الاكتساب اللّغوي على أساس أنّه إشكال لا بدّ من تناوله والإسهام في حلّه حيث يرون أن جهاز الاكتساب اللّغوي نسق من المبادئ العامة الّتي تمكّن الطفل من تعلّم اللّغة وهي مبادئ تتعلق بالوظيفة والبنية , فما يكتسبه الطفل أثناء تعلّمه للّغة ليس معرفة لغوية فحسب , بل كذلك معرفة القوانين والأعراف المتحكمة في الاستعمال الملائم للّغة في مواقف اجتماعية معينة, أي أنه يكتسب نسق اللّغة وفي نفس الوقت الأعراف التي تضبط استعمال هذا النسق في مواقف تواصلية معينة من أجل تحقيق أغراض معينة وبهذا تكون المرحلة المعرفية النهائية الّتي يصل إليها الطفل بعد استكمال تعلّمه للّغة هي قدرة تواصلية لا تؤهله لإنتاج جمل نحوية فقط , بل كذلك لإنتاج هذه الجمل فيما يلائمها من سياقات الاستعمال , أي اكتساب الطفل للقدرة التواصلية وهي قدرة لا تنحصر في معرفة قواعد اللّغة وحسب, بل إنّها تمكّن الطفل من فهم الأقوال التي يسمعها والتعبير عن المعنى الذي يريده.لقد حاول **باشمان 1987 Bachman** أن يعيد تنظيم مكونات الكفاية التواصلية بشكل يجعلها أكثر إجرائية خاصة في المجال التعليمي [1]

1- على آيت أوشان, اللسانيات والبيداغوجيا 41-45


الكفاية اللّغوية التواصلية
الكفاية اللّغوية
الكفاية الإستراتيجية
المهارات النفس حركية
الكفاية التنظيمية
إنتاجية
استقبالية
الكفاية النحوية
الكفاية النصية
منطوقة
مبصرة
مسموعة
مبصرة
المعجم
الصرف
التركيب
الأصوات
الاتساق النصي
التنظيم البلاغي
الكفاية التداولية
وقواعد الكتابة - الإملاء
الكفاية السوسيولسانية
الكفاية الإنجازية أو التكلمية
السجل الكلامي واللّهجة
المرجعيات
الطبيعة
وظائف فكرية
وظائف تعامل
وظائف استكشافية
وظائف تحليلية
الثقافيةوالصورالمجازية

الفصل الثاني: مستويات التحليل النصي

المستوى الصوتي

أنواع الصوت

تقسيمات الصوت اللّغوي

قضايا الصوت اللغوي

المستوى الصرفي

المستوى الصرفي

أنواع المورفيمات

وظائف المورفيمات

المستوى التركيبي

أنواع العلاقات التركيبية

العلاقات الجدولية

العلاقات السياقية

المستوى الدلالي

مفهوم الدلالة

عند عبد القاهر الجرجاني

عند ســــــــــوسير

موضوع علم الدلالة

1 – المستوى الصوتي: الصوت نوعان:

أ – **طبيـعي** : يتكون من جانبين:

1– جانب فيزيولوجي: يتعلق بالجانب النطقي(جهازالنطق)والجانب السمعي(جهاز السمع).

2– جانب فيزيائي: يتعلّق بالأصوات في مظهرها الفيزيائي أي عندما تتحول الذبذبات الصوتية إلى أمواج عبر الأثير.

ب– لغــوي: وهو يتعلّق بالأصوات اللّغوية بوصفها الحامل المادي للأفكار والدلالات في أثناء الإنتاج الفعلي للكلام في الواقع اللّغوي [1]. لقد توصل علماء الصوت اللّغوي المحدثين والمعاصرين إلى تقسيمات أشهرها :

– علم الأصوات النطقي العضوي الفيزيولوجي الموقعي: physioph netique ويعرف عند القدماء بمخارج الحروف.

– علم الأصوات الفيزيائي النفسي: ويسميه القدماء الصفات أي صفات الحروف mode darticulation وهو قسيم علم الأصوات النطقي.

–علم الأصوات السمعي:la phonetique Auditive وهو علم يهتم بدراسة عملية إدراك الفروق لأصوات الكلام , والاختلافات في النطق , ويقابله علم الأصوات الأكوستيكي la phonetique acoustique.

1- نور الهدى لوشن , مباحث في علم اللّغة ص 31 .

– علم الأصوات التجريبي: ويسمى أيضاً الآلي أو المعلمي phonetique expérimentale وموضوعه البحث في الوسائل والتقنيات والآليات المخبرية .[1]

– علم الأصوات الوظيفي phonologie: لهذا المصطلح عدة ترجمات منها :

– علم الأصوات اللّغوي الوظيفي

– علم الأصوات التنظيمي.

– علم وظائف الأصوات .

– علم الأصوات التشكيلي .

– علم الأصوات الوظيفي أو الوظائفي.

ينظر علم الأصوات الوظيفي في أصوات اللّغة من جهة الوظائف الّتي تقوم بها في جهاز التواصل اللّساني,وتندرج تحته قضايا صوتية هامة مثل: الفونيم, المقطع الصوتي النبر والتنغيم..... [2]

الفونيم: يأتي هذا المصطلح الصوتي الجديد من تعريب اللفظة الروسية: fonéma وكان "بودوان دي كورتناي" أوّل من استخدمه بالمعنى الاصطلاحي الّذي يعني الوحدة

1- سعاد بسناني , مكي درار, المقررات الصوتية في البرامج الوزارية – دراسة تحليلية تطبيقية – منشورات دار الأديب ط1 ,وهران ,الجزائر 2007م ص 30- 31

2- نور الهدى لوشن, مباحث في علم اللغة ص 123 .

الصوتية الصغرى النموذجية الّتي يحاول المتكلّم تقليدها , وهو يقدم بذلك تفسيراً نفسيا للفونيم أي أنه جزء من البنية الذهنية اللّغوية لدى أفراد البيئة اللّغوية الوحيدة.[1]

المقطع الصوتي: هو كمية من الأصوات تحتوي على حركة واحدة ويمكن الابتداء بها والوقوف عليها من وجهة نظر اللّغة والمقاطع في اللّغة العربية هي:

مقطع قصير : صامت+حركة قصيرة مثل:كَتبَ، فكل حرف مع حركته يمثل مقطعاً قصيراً.

مقطع طويل مفتوح: يتكون من صامت + حركة طويلة مثل الكاف وحركتها كَاتب .

مقطع طويل مقفل بصامت: يتكون من صامت+ حركة قصيرة + صامت مثل :لم –كم– لن.....[2]

النبر: هو وضوح نسبي لصوت أو مقطع إذا قورن ببقية الأصوات والمقاطع في الكلام.

التنغيم: هو رفع الصوت وخفضه في الكلام للدلالة على المعاني المختلفة للجملة الواحدة

2– المستوى الصرفي : المستوى الصرفي هو المادة التي يتخذها علم الصرف أو علم الصيغ المورفولوجيا Morphologie أساساً للدراسة ،ويمكن أن يعرّف هذا العلم

– من وجهة نظر اللّسانيات الحديثة – بأنّه وصف البنية الداخلية للكلمات , ودراسة القوانين

1- عادل محلو, علم الأصوات بين القدامى والمحدثين مطبعة مزوار ط1 الوادي 2009 ص 88 .

2- نور الهدى لوشن, مباحث في علم اللّغة ص 132 .

التي تحكم هذه البنية،إن كان الفونيم يشكل قاعدة التحليل الفونولوجي للأصوات فإنّ المورفيم– أي الوحدة الصوتية – يشكل قاعدة التحليل الصرفي للصيغ أو الأبنية .

المورفيم هو أصغر وحدة في بنية الكلمة تحمل معنى أو وظيفة نحوية , ولا يمكن أن تقسّم هذه الوحدة إلى وحدات أصغر منها دون الانتقال إلى المستوى الفونولوجي والمورفيم على هذا الأساس هو الوحدة الصغرى الخاصة بالتقطيع الأوّل بخلاف الفونيم فإنّه الوحدة الصغرى الخاصة بالتقطيع الثاني .[1]

*** أنواع الوحدات الصرفية (المورفيمات): المورفيمات نوعان أساسيان :**

أ– المورفيم الحر: (free morphème) أي الّذي يمكن استعماله بحرية كوحدة مستقلة في اللّغة مثل : رجل, قام ,نام ,كبير ,نحن, فوق.....

ب– المورفيم المقيد : (pound morphème) وهو الّذي لا يمكن استخدامه منفردا بل يجب أن يتّصل بمورفيم حر أو مقيد [2] وأمثلة هدا النوع: الألف والنون للدلالة على المثنى كما في كلمة "عالمنا" [3] الواو والنون للدلالة على معنى الجمع والتذكير كما في كلمة "مجتهدون وغيرها من الأمثلة ، إن اتصلت المورفيمات بأول الكلمة سميت سوابق: مثال : أ+كتب= أ كتب / ن+كتب=/م+كتب=مكتب.

1- نور الهدى لوشن , مباحث في علم اللّغة ص 133 – 136- 141.

2- التواتي بن التواتي ,المدارس اللسانية في العصر الحديث ص 18

3- نور الهدى لوشن, مباحث في علم اللّغة ص 143 .

إن اتصلت بوسط الكلمة سميت دواخل:مثال: علم – عالم– علم – تاء الافتعال.

إن اتصلت بأواخر الكلمة سميت لواحق:مثال: كتب– كتبتم– كتبكم.

وقد قسّم النوع الثاني من المورفيمات, أي المورفيمات الملحقة أو المتصلة , أو المقيدة إلى نوعين:

1– النوع الأول: ويدخل في الاشتقاق , ومن ذلك ما يطرأ على الفعل المجرد في اللّغة العربية . ومن إضافات وتغييرات لينتج عنها ما نسميه بالأفعال المزيدة .

مثل: قاتل من قتل , وانفجر من فجر, وعلّم من علم ومثل ذلك أيضاً ما يطرأ على الجذر من تغييرات, وزيادة لكي تكوّن كنه عدد من الأسماء المشتقة.

مثل المصدر , واسم المرة – اسم الهيئة .....

2– النوع الثاني : هو ما يطرأ على الأفعال و الأسماء والصفات حسب موقعها في الجملة مثل : الإعراب بالحركات والحروف .

*** وظائف المورفيمات المتصلة:** لهذه المورفيمات معان و وظيفية لا معجمية .

مثال: كلمة(يعتقلونهم)[1].

الياء: سابقة وهي أمارة على مورفيم المضارعة.

1- نور الهدى لوشن , مباحث في علم اللغة ص 43 – 44- 45 .

التاء: وهي من الدواخل وتعبر عن مورفيم الافتعال .

الواو: وهي من اللّواحق وتعبر عن مورفيم الفاعلية وتقوم مقام المسند إليه.

النون: وهي من اللواحق وتعبر عن مورفيم الرفع في الفعل المضارع المجرد من النواصب والجوازم .

هم: وهو ضمير متصل بآ خر الفعل ويعبر عن مورفيم المفعولية ويقوم مقام الفضلة .

ومن الوظائف الّتي تؤديها المورفيمات المتصلة تحديد عملية الاشتقاق , وهو إخراج كلمة فرعية من كلمة أصلية .

3- المستوى التركيبي: هو موضوع علم التراكيب النحوية (syntax) , فإذا كانت الوحدات الصوتية هي مادة التحليل الصوتي وكانت الوحدات الصرفية هي مادة التحليل الصرفي, فإنّ التراكيب والجمل تشكل أساس التحليل التركيبي, فعلم التراكيب النحوية هو دراسة العلاقات الداخلية بين الوحدات اللّغوية والطرق التي تتألف بها الجمل من الكلمات.

والغاية الّتي يسعى إليها هذا العلم هي تحديد القواعد المألوفة في تركيب الكلمات , وفي ترتيب الأقسام الشكلية لتكوين الجمل في لغة من اللّغات.

يخضع المستوى التركيبي والوحدات اللسانية إلى نوعين من العلاقات هما:[1]

[1] - نور الهدى لوشن ,مباحث في علم اللّغة ص 145-149.

أ- **العلاقات الجدولية** : وهي تصنيف الصيغ الصرفية في فصائل نحوية كالجنس والعدد, والشخص, والزمن ولهذه الفصائل النحوية دور أساسي في تشكيل التركيب وبنائه.

ب- العلاقات السياقية: وهي تتمثل في موقعية الصيغ الصرفية أي في ترتيب الفصائل النحوية وتنظيمها ورصفها على سلسلة الكلام بحيث تخضع لقانون التجاور ويحدّد بعضها بعضاً بما هو موجود وليس بما يمكن أن يوجد. [1] وتقوم العلاقات السياقية بتحديد الوظيفة مثال:يكتب الطالبان الدرس في دفتر المحاضرات.

الطالبان: في حالة الرفع لأنّ الكلمة في موقع الفاعلية.

الدرس: في حالة النصب لأنه في موقع المفعولية.

دفتر: في حالة الجر لأنّه مسبق بحرف "الجر".

المحاضرات: في حالة الجر لأنها مضاف إليه.

4- المستوى الدلالـي: الدلالة: مصطلح علم الدلالة sémantique مشتق من الكلمة اليونانية sémaino , دّل على , والمتولدة من الكلمة الأصل (sens) أو المعنى .

فعلم الدلالة أو دراسة المعنى يعد فرعاً من فروع علم اللّغة , ولم يقتصر البحث فيه عند علماء اللّغة فحسب, بل تناوله العلماء على مختلف التخصصات, فهو قديم قدم الإنسان ولكنّه لم يعرف بهذا المصطلح إلاّ على يد "ميشال بريال" michel bréal" 1883, ونؤكد

1- نور الهدى لوشن ,مباحث في علم اللّغة ص 145-149.

على أن هذا لا يعني أنه لم تكن هناك دراسة للمعنى , إنّما يعني هذا تاريخ تحديد المصطلح في مجال معين لدراسة المعني.

* **مفهوم الدلالة عند عبد القاهر الجرجاني:** اهتم الجرجاني اهتماماً بالغاً بدراسة المعنى, ومكّن لها في مؤلفاته وأقام عليها نظريته المشهورة في النظم ... وهذه النظرية ترى أنّ المفردات على الرغم من أهميتها إلاّ أنّها ليست الدلالة , ذلك أنّ الدلالة نتيجة لضم الكلم بعضها بعضاً , وسبيل ذلك توخي معاني النحو وأحكامه, فلا نظم في الكلم ولا ترتيب حتّى يعلق بعضها ببعض ويبنى بعضها على بعض , وتجعل هذه سبب من تلك .

أمّا المعنى ومعنى المعنى عنده فهو مرتبط بالمجاز, فهو يعني بالمعنى المفهوم من ظاهراللفظ والّذي تصل إليه بغير واسطة وبمعنى المعنى أن تعقل من اللّفظ معنى ثم يفضي بك ذلك إلى معنى آخر...[1]

* **مفهوم الدلالة عند سوسير :** هي عبارة عن العلاقة الّتي تربط الدال بالمدلول داخل العلامة اللّسانية ,ومن خواص هذه العلاقة أن يكون بين الدال والمدلول كمال الاتصال وأنّ أحدهما يقتضي الأخر ويؤذن به , فتصور كل منهما مرهون بصاحبه , فلا يكون الدال دالاّ حتى يكون له مدلول, ولا يتسنّى الكلام عن المدلول حتّى يكون له دال, إذ هو لا يوجد خارج العلاقة التي تربطه بالدال .

1- نور الهدى لوشن ,علم الدلالة – دراسة وتطبيق, المكتب الجامعي الحديث ,د.ط. الأزريطة الإسكندرية د.ت ص 23 – 45 – 46 .

موضوع علم الدلالة : إنّ الدراسات اللّغوية جلّها ركّزت اهتمامها على الدلالة اللّغوية فموضوعها إذن هو المعنى اللّغوي , والمعنى اللّغوي كما هو معروف موضوع يتعلّق بكل شيء في حياة الإنسان , ثقافته, خبراته, قيمه , ومثله, وعاداته وتقاليده, ومهنته ...الخ.

والمعنى هو الصورة الذهنية التي يقابلها اللّفظ أو الرمز أو الإشارة , ومنه دلالة اللّفظ على المعنى الحقيقي والمجازي , ودلالة القول على فكر المتكلّم ودلالة اللافتات المنصوبة في الطريق على اتجاه السير, ودلالة السكون على الإقرار ودلالة البكاء على الحزن ... الخ. [1]

[1]- نور الهدى لوشن, علم الدلالة – دراسة وتطبيق ص 23 – 35 .

الفصل الأول : المقاربة النصيّة و النشاط اللغوي :

1 – تدريـــس القواعـــــد :

- مفهوم النّحـــــــو .

- طرق تدريس النّحو:

- الطريقة القياسيـــة .

- الطريقة الاستقرائية.

- طريقة النـّــــــص .

2– التعبيـــــــــــــــر:

- مفهوم التعبيـــــر.

- شروط التعبيـــــر .

- أنواع التعبيـــــــر:

أ – من حـــــيث الأداء :

1 – التعبيـــــر الشفهـــــــي.

- مبادئ التعبيـــــر الشفهـــي .

- خطوات تعليم التعبير الشفهي .

2 – التعبير التحريري (الكتابي).

- مفهومـــــــــه .

- خطوات تعليم التعبير التحريري .

ب – من حيث الموضوع :

- الوظيفـــــــــي.

- الإبداعـــــــــــي .

3 – البلاغـــــــــــة :

- تعريف الفصاحـــة .

- أنواع الفصاحـــــة .

- تعريف البلاغـــــة .

- أنواع البلاغـــــــة .

- خطوات تعليم البلاغة .

تمهيد:

كان التعليم بمفهومه القديم يعتمد على تدريس المحتوى أو بالأحرى على تدريس المعلومات المعرفية،وإيصالها للمتعلّم، و تخزينها في ذاكرته إلى أن يأتي يوم الامتحان ليسترجعها المعلّم و يقوم بتقييم المتعلّم على أساس نقصانها أو اكتمالها، فقد يحاسب و قد يجازى،فالمتعلم هنا ما هو إلاّ مستقبل و مرسل في نفس الوقت لما قيل له من معلومات .

كان من نتائج هذا التعليم عدم استطاعة المتعّلم توظيف ماتعلّمه في المدرسة في حياته أي أنّ التعليم كان لذاته و من أجل ذاته ، للأسف هذا هو حال متعلّمينا اليوم مع لغتهم العربية، فمن كثرة ما كانت المعارف اللّغوية تدرّس على أساس تدريسها و فقط نجدهم لا يستطيعون أن يتحدّثوا و أن يعبّروا باللّغة العربية بكل طلاقة، لذا فلابدّ من الخروج من هذه الدوامة و النهوض بعربيتنا و فروعها، و جعلها أداة للتعلّم و التعليم و ليس كلغة نتعلّمها و فقط،و ذلك من خلال تطوير مناهج تدريسها في ظل التطورات و المستجدات، كيف لا و هي لغة القرآن الكريم التي خاطب بها المولى تبارك و تعالى أمّة الإسلام.

إنّ الهدف الأسمى للتعليم هو التواصل ، أي كيف يتواصل التلميذ مع المجتمع من خلال المدرسة ؟ كيف يوظّف معارفه اللّغوية في الحياة بمختلف جوانبها ؟ إذ من خلال التواصل يصبح المتعلّم قادرا على مسايرة مخزونه المعرفي و استثماره في حياته وبالتالي لا يحسّ بغربة المدرسة و هو في المجتمع و لا بغربة المجتمع و هو في المدرسة .

1 – المقاربة بالمضامين: هي الطريقة التي يستعمل فيها الأستاذ كل طاقته المعرفية لتبليغها للتلميذ ومطالبته بعد ذلك بحفظها واستظهارها، و التلميذ في هذه الحالة ليس مطالبا بالمشاركة في سير الدرس في جميع الأنشطة [1]، أين يصبح المعلّم مالك المعرفة و المرسل على الدوام، وهو الآمر والناهي، والمتعّلم مستقبل على الدوام، وهو المأمور وهو المنهي [2] لكن إذا كانت هذه الطريقة ترى أنّ هذا هو الصواب فأين رأي المتعلم ، أين هي أفكاره وانتقاداته ... ؟

2– المقاربة بالأهداف : لقد بدأ العمل في بلادنا بالأهداف البيداغوجية في غضون الثمانينات من القرن الماضي، أمّا فرنسا فقد بدأ العمل بها في الستينات، و قبل ذلك بقليل في الولايات المتحدة الأمريكية، وتركّزت محاولة التدريس بالأهداف البيداغوجية على تعريف الهدف البيداغوجي، و ذلك بصياغته بصورة محددة و صحيحة بحيث يبرز بوضوح السلوك المنتظر من التلميذ في صورة نشاط تعليمي و كذا المواصفات التي تستخدم في التقويم[3]

* **تعريف الهدف:** هو انطلاق و وصول أي بداية تعقبها نهاية، إلاّ أنّ ذلك لن يتحقّق إلاّ بوضع خطة محكمة و الالتزام بتنفيذها ,أي لكي يتحقّق الهدف لابدّ من وضع التخطيط و التدبير، و من التنظيم المحكم [4]

1- محمد الدريج،التدريس الهادف - مساهمة في التأسيس العلمي لنموذج التدريس بالأهداف – (د ط) ، البليدة، الجزائر ،2000م ص53.

2- صالح بلعيد ،دروس في اللّسانيات التطبيقية ص 30.

3- رافعي عبد الله ، تعليم اللّغة العربية من الأهداف إلى الكفاءات ،مجلّة الأفق ، معهد الآداب و اللّغات، غليزان العدد الأول، الجزائر ، جويلية 2012 ،ص124/123

4- محمد شارف سرير ، نورالدين خالدي ،التدريس بالأهداف و بيداغوجيا التدريس ط2، (د ت).ص 19

* **التدريس بالأهداف:** يراد بالتدريس بالأهداف تحقيق مجموعة من المقاصد لا بدّ أن تظهر في كل الممارسات و الحركات التي يقوم بها المتعلّم،وترتبط بالكلمات التي يتلفّظ بها والاتجاهات و المواقف الّتي يؤمن بها .أي أنّ في هذه الطريقة يستعمل المدرّس كل طاقاته المعرفية لإبلاغ معلوماته إلى التلاميذ عبر مراحل معيّنة، و بمشاركة التلميذ و في كلّ مرحلة، أي بعد كل نقطة معيّنة من الدرس يعطيه المدرس اختبارا خفيفا يلاحظ به مدى فهم و استيعاب التلميذ لهذه النقطة ثمّ ينتقل إلى النقطة التي تليها و هكذا...[1]بالرغم من إيجابيات هذه الطريقة كونها تسمح بفردانية التعليم و كذلك تساعد على إجراء تقويم لإنجاز المتعلّمين، و تتيح إمكانية فتح قنوات تواصل واضحة بين المسؤولين على التربية و التعليم [2] إلاّ أنّ الإفراط في استخدام الأهداف البيداغوجية في كثير من الحالات أدّى إلى انحرافات منها :

– تجزئة أو تفتيت الفعل التربوي إلى درجة يصبح معها غير ذي دلالة بالنسبة للمتعلّم.

– فصل الأهداف عن المحتويات التعليميّة.[3]

– تعدّد هذه الأهداف بحيث أصبح من الصعب تحقيقها كلّية و تقييمها تقييما صحيحا.

– تحقيق كل من هذه الأهداف لا يجعل بالضرورة التلميذ قادرا على تعبئتها و تجنيدها واستثمارها في وضعيات ذات دلالة لها علاقة بالحياة اليومية للتلميذ[4]

1- محمد الدريج ، التدريس الهادف ص 54.

2-عيسى العباسي ، التربية الإبداعية في ظل المقاربة بالكفاءات ،دار الغرب وهران ، (د.ط) ، الجزائر ، (د.ت) ص 30.

3- رافعي عبد الله ،تعليم اللغة العربية من الأهداف إلى الكفاءات ،ص 124.

4- مناهج السنة الأولى من التعليم العام و التكنولوجي ج .م .ع و تكنولوجيا،ج ، م ، أ ،الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ،ص2

3- المقاربة بالكفاءات: ظهرت حركة التربية القائمة على الكفاءات في الولايات المتحدة الأمريكية خلال سنة 1968، و عرفت في الثمانينات نموا هاما بتأكيدها على الكفاءات بالمعنى الّذي يحقّق في النهاية النهايات العظمى للتربية (المحدّدة في النصوص الرسمية) و المبنية على الموقف المشكّل الدّال بالنسبة للمادة أو مشترك بين مجموعة المواد.

إنّ الكفاءات هي قدرات مكتسبة تسمح بالعمل في سياق معيّن و يتكون محتواها من معارف، و مهارات، و قدرات، و اتجاهات مندمجة ، كما يقوم الفرد الذي اكتسبها بإدراكها و تجنيدها و توظيفها قصد مواجهة مشكلة ما و حلّها في وضعية محددة [1]، و المفهوم النظري لبيداغوجيا الكفاءات على حد تعبير" la leplats "أنّه:

مفهوم افتراضي مجرّد لا يمكن ملاحظته إلاّ من خلال الإنجازات و النتائج التي يحقّقها المتعلّم، و كذلك القدرة على المواءمة و الملاءمة مع الظروف، و المواقف، و الشروط التي يواجهها المتعلّم، وأخيرا الخاصية الإيجابية للمتعلّم الّتي تشهد على قدرته على إنجاز مهمة محددة [2] ،أمّا الكفاءة على حد "بيارجيلي pierre gillet ": يرى أنّ الكفاءة نظام من المعارف التصويرية الإجرائية منظّمة على شكل تصاميم عمليات والّتي تسمح داخل مجموعة وضعيات متجانسة بتحديد المهمة المشكلة وحلّها[3].

* **بيداغوجيا التدريس بالكفاءات** : تتميّز بيداغوجية التدريس بالكفاءات بالدينامية فهي تفسح المجال واسعا للممارسة التعليميّة ، حيث تعطي المدرس مجالا واسعا للتصرف و الإبداع ،

1- رافعي عبد الله ، تعليم اللّغة العربية من الأهداف إلى الكفاءات، ص124.

2- حاجي فريد ،بيداغوجيا التدريس بالكفاءات _ الأبعاد و المتطلبات _ دار الخلدونية لنشر و التوزيع ،(د.ط)، الجزائر، (د.ت) ،ص 43.

3- رافعي عبد الله، تعليم اللّغة العربية من الأهداف إلى الكفاءات ، ص 126.

تفاعل مشترك و مساعد و منشّط للتعليمات ، و في المقابل تجعل المتعلّم عنصرا فاعلا، وتساهم في تكوين القدرات و المهارات، و لا تقتصر على مجال ضيق ، كما تعتمد بيداغوجيا الكفاءات على الوضعيات الإدماجية[1]

4- المقاربة النصيّة : مصطلح مستثمر في مجال التعليمية، إذ يتخذ من النص منطلقا للتعليم والتعلّم .

تعدّ المقاربة النصيّة من ضمن المقاربات الحديثة (و إن كانت قديمة في مبناها إلّا أنّها حديثة في معناها) ، المقاربة بالمشروع و إن كانت هذه االمقاربات متعدّدة إلاّ أنّها تسعى كلّها إلى تكوين متعلّم ناضج فكريا ، وجدانيا , و مهاريا و تنوّعها أيضا لدليل على تنمية المجال التعليمي و تطويره .

مفهوم المقاربة : يرجع مدلول مصطلح المقاربة في اللّغة إلى الدنو و الاقتراب مع ملامسة السداد وملامسة الحق.

يقال قارب فلان فلانا ، إذا دناه ، كما يقال قارب الشيء إذا صدق و ترك الغلو ومنه، قرب أي أدخل السيف في القراب.[2] و عليه المقاربة النصيّة تعني الدنو من النّص والصدق في التعاطي معه بعيدا عن الحكم المسبق عليه [3]

1- حاجي فريد ، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات ،ص44 .

2- المجند في اللغة و الإعلام ، دار الشروق ، بيروت ط30 (د،ت) مادة قرب.

3- مندر عياشي ، الكتابة الثانية و فاتحة المتعة ، المركز الثقافي العربي، بيروت ،ط1، لبنان 1998، ص 149.

إنّ أهمية التركيز على النّص قد ظهرت من حيث هي دعامة بيداغوجية لتكوين التلميذ، و ذلك بعد فشل الطرائق التي اتّخذت من الجملة مرتكزا لها ، حيث أنّ الفعل التربوي لا يجب أن يقتصر على أن يفهم المتعلّم جملا فقط ، بل يجب أن يتعلّم أيضا على أيّ نحو تنظم المعلومات في نص أطول ، في مقالة صحافية –مثلا– كيف يلخّص نصوصا تلخيصا سليما و صحيحا ، و كيف تترابط الأبنية النصيّة مع الوظائف الفكرية و العملية للنّصوص.[1]

1– تعليم القواعد النّحوية : ليست غاية النّحو هي معرفة الصواب و الخطأ في ضبط أواخر الكلم فحسب، وإن كان المتتبّع لتحديد غاية النّحو يلحظ أنّ النّحاة المتأخرين هم الّذين يجعلون غاية النّحو هي تمييز صحيح الكلام من فاسده، و لعلّ الانحراف بغاية النّحو إلى هذه الزاوية الضيقة يرجع سببه – ما يرجع إليه من أسباب أخرى – إلى تخل أبناء العربية واصطناع العاميات بديلا عنه لظروف و دواع مختلفة عن مستوى اللّغة الفصيح[2]

*** القواعد النّحوية :** للقواعد[3] النّحوية أهمية بالغة في حياة الفرد، ذلك أن تعلّمها يسهّل عليه تكلّم اللّغة، لأنّه بذلك يعرف صحيح الكلام من خاطئه أثناء الأداء، فهي تعمل على

1 - الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثالثة ثانوي من التعليم العام و التكنولوجي ، اللغة العربية و آدابها الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ،الجزائر ، ص (2).

2- محمد حماسة عبد اللطيف ، النحو و الدلالة - مدخل لدراسة المعنى النّحوى الدلالي - دار الشروق ، القاهرة ط1، مصر 1420ه ، 2000 م ،ص 25 .

3- تأخذ هذه الكلمة مادّتها من الفعل المزيد "قعّد" بتضعيف العين ومن جمع مفرد قاعدة أي الأساس و أساس البيت قواعدة(3)

تنقية كلام الفرد من الأخطاء بأن تحمل المتعلّم على التفكير، وإدراك موطن الخطأ فيتجنبها.[1]

* **مفهوم النحو** : هو انتحاء سمت كلام العرب في تصرفه من إعراب و غيره، كالتثنية وجمع التكسير، و الإضافة، و التركيب .... و غير ذلك ليلحق من ليس من أهل اللّغة العربية بأهلها في الفصاحة، فينطق بها و إن لم يكن منهم، و إن شذّ بعضهم عنها ردّ به إليها، وهو في الأصل مصدر شائع، أي نحوت نحوا ، كقولك: قصدت قصدا، ثم خصّ به انتحاء هذا القبيل من العلم.[2]

تشكّل القواعد النّحوية مشكلة من أهم المشكلات في تعليم اللّغة، حيث اختلف في كيفية تدريسها و الطرائق المناسبة لتعليمها في شتى المستويات لأنّها ضرورية لتحقيق مطالب الاستعمال اللّغوي اليومية للفرد، و بالتالي فتعليم القواعد ليس غاية في حد ذاته، بل هو وسيلة لتقويم اللّسان حتى لا يقع في اللّحن و الخطأ. [3]

*** طرق تدريس القواعد النحوية:**

أ- الطريقة القياسية[4]:

1- طبني صفية ،الأبعاد التعليميّة للقواعد النّحوية ، أبحاث في اللّغة و الأدب الجزائري ،مجلة المخبر ،جامعة محمد خيضر ، بسكرة، العدد السادس، الجزائر ،2010، ص01.

2- الفتح عثمان بن جني ، الخصائص ، دار الكتب العلمية، بيروت ، ط 3، لبنان 1429ه ، 2008م ، ص 88.

3- طبني صفية ، الأبعاد التعليميّة للقواعد النحوية ،ص 01 .

4- القياس إحدى طرق التفكير التي يستخدمها العقل في الوصول من المعلوم إلى المجهول فهو يأتي دائما بعد معرفة، إذ هو في الواقع ليس إلأ إلحاقا للشبيه بشبيهه الذي عرف و انتهى فيه البحث.

تقوم هذه الطريقة على أساس انتقال الفكر من المقدّمات إلى النتائج، ومن الحقيقة العامة إلى الحقائق الجزئية، و من القانون العام أو القاعدة إلى النتائج.[1]

يقوم التدريس بهذه الطريقة على البدء بحفظ القاعدة، ثم إتباعها بالأمثلة و الشواهد المؤكدة لها و الموضحة لمعناها، و الأساس الّذي تقوم عليه هذه الطريقة هو نظرية انتقال أثر التدريب، كما أنّها تستهدف تحفيظ القواعد و استظهارها باعتبارها غاية في ذاتها و ليست وسيلة[2].

* **أسسها** : احتلّت هذه الطريقة مكانتها في التعليم قديما، وهي تقوم على الأسس التالية:

1 – تعتمد على القياس في استيعاب القاعدة النحوية، حيث يستهل المعلّم الدرس بذكر القاعدة النّحوية، ثم يشرع بعد ذلك في توضيحها عن طريق الأمثل.[3]

أي البداية تكون بذكر القاعدة و النّص عليها لتكون بمثابة المعيار الذي ينبغي أن تسير عليه الأمثلة التي تمثّل قاعدة الدّرس[4]

1- زكريا إسماعيل، طرق تدريس اللّغة العربية،دار المعرفة الجامعة سوتير، (د،ط)، الأزارطية ، مصر ،2005م ص 234.

2- علي أحمد مدكور ، تدريس فون اللّغة العربية - النظرية و التطبيق- دار المسيرة عمان ،ط1 ، الأردن 1430 ه ، 2009م ص 337.

3- علوي عبد الله طاهر، تدريس اللّغة العربية وفقا لأحدث الطرائق التربوية ،دار المسيرة ، عمان ،ط1،الأردن 1430ه 2010، ص 338.

4- حسني عبد الباري، عصر الاتجاهات الحديثة لتدريس اللّغة العربية - في المرحلتين الإعدادية و الثانوية - مركز الإسكندرية للكتاب الأزاريطية ،(د،ط) ،مصر 2000 ص323 .

2 – بعد القاعدة يكون التطبيق عليها[1]، التطبيق و التدريب على القاعدة يكون بعكس الترتيب السابق أي من (ب) إلى (أ) [2]

*** فوائدها :**

– سهولة عرضها حتّى أنّ بعض التربويين أطلق عليها " ضرب زيد عمرا " والأساس في هذه الطريقة تحفيظ القاعدة و استظهارها باعتبارها غاية في حدّ ذاتها[3]

*** عيوبها :**

– تعوّد التلاميذ على الحفظ و المحاكاة العمياء وعدم الاعتماد على النفس والاستقلال في البحث.

- تضعف فيهم القدرة على الإبداع و الابتكار.
- تبدأ بالأحكام العامّة الكليّة الّتي تكون غالبا ضعيفة الفهم و الإدراك.[4]
- تؤدي إلى البرهنة من القاعدة ، و تؤكّد صعوبتها في صورتها .
- تخالف الأسلوب الطبيعي في اكتساب المعرفة لأنّها تقدم القواعد أوّلا وتؤكّد سبل اكتسابها.

1- علوي عبد الله طاهر، تدريس اللّغة العربية وفقا لأحدث الطرائق التربوية ،ص 338 .

2- حسني عبد الباري ،عصر الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية ، ص323 .

3- زكريا اسماعيل ،طرق تدريس اللّغة العربية ، ص 224.

4- علي أحمد مدكور ، تدريس فنون اللّغة العربية، ص 338 .

– تقلب ما اعتاد عليه العقل فتبدأ بالكل المعقّد إلى الجزء السهل .[1]

ب – الطريقة الاستقرائية :

– هي طريقة استدلالية [2]، تشمل الاستنباط و القياس معا ، وتنسب إلى المربّي الفيلسوف الألماني " فريديك هربات" وتعتمد هذه الطريقة على نظريات علم النفس وعلى الأخص نظرية الكتل المتآلفة التي تعني بترابط الخبرات و اتساقها و اعتمادها على خبرات سابقة[3].

– تتّخذ هذه الطريقة أسلوبين متغايرين في عرض المادة : طريقة الأمثلة ثم عرض القاعدة[4].

– خطوات تدريس النحو حسب الطريقة الاستقرائية :

1 – المقدمة: وتمثل التهيئة في مهارات تنفيذ الدرس، وهي بذلك تهيئ الطلاب لتقبّل المادة العلمية، وهي كذلك تجمع بين التهيئة بمعناها الانفعالي، و التمهيد بمعناه العقلي [5].

2– **العرض:** وفيه يعرض مادّة الدّرس وأمثلته التي تتضمّن القاعدة في كلّ أجزائها.

1- حسني عبد الباري ،عصر الاتجاهات الحديثة لتدريس اللّغة العربية ، ص323 .

2- هو العملية العقلية التي يتم من خلالها الانتقال من المعلوم إلى المجهول .

3- زكريا اسماعيل ،طرق تدريس اللّغة العربية ، ص224 .

4– عبد الفتاح حسن البجة، أساليب تدريس مهارات اللّغة العربية و آدابها، دار الكتاب الجامعي، العين ، ط2 الأردن ،1425ه ، 2005م ص265.

5– غالبا ما يكون فيها القص أو الحوار أو المناقشة المبدئية لجذب الطلاب.

3 – الربط: وفيه صلب الدّرس وهو أعقد الخطوات كلّها و أخطرها وفيه يظهر سلوك التدريس من استقراء، استنباط، استدلال، موازنة، التحليل، و الربط بين الدّرس الحالي والدروس السابقة عليه و ينتهي الربط حتما بالخطوات التالية:

– **القاعدة:** هي نهاية سلوك التدريس حيث يلخّص المعلّم بمشاركة[1] تلاميذه القواعد في صورتها العامة وفقا للأمثلة التي عرضت و ربط بعضها ببعض دون أن يكون الاستنتاج تلقينيا من المعلّم، و مجرّد تلق سالب من التلاميذ.

– **التطبيق** : هو الخطوة الأخيرة التي تمثّل المتابعة أو التقويم، وفيه يكون المجال الحق للكشف عن مدى جهد المعلّم و نجاحه في إفهام تلاميذه القاعدة، و مدى العمق الّذي بلغه التلاميذ في فهم القاعدة بحيث يطبّقون مافهموه على مواقف جديدة لم يعرضها المعلّم، بمعنى أنهم يفهمون ما أفادوا به على المواقف الجديدة و التدريبات الّتي تعرض في التطبيقات [2].

لقد لاقت هذه الطريقة كغيرها من الطرق من ناصرها ومن عارضها، فأنصارها يرون أنّها خير معين لتحقيق أهداف القواعد النّحوية و حجتهم في ذلك:

- تهيج في التلاميذ قوة التفكير و تأخذ بأيديهم بالتدرّج للوصول إلى الحقيقة.

1– حسني عبد الباري ، عصر الاتجاهات الحديثة لتدريس اللّغة العربية ،ص 324- 325.

2- حسني عبد الباري عمر ،عصر الاتجاهات الحديثة لتدريس اللّغة العربية ، ص225.

- تجعل المعنى واضحا جليا، مما يساعد على التطبيق، لأنها تتدرّج في الوصول إلى المعنى العام .
- الأمثلة الكثيرة و المتنوّعة تجعل الأساليب و التراكيب أساسا لفهم القاعدة.

- معارضوها:

- تهمل قيمة الدوافع الدّاخلية كليّة لدى المتعلّم باعتبار أنّها تعتمد على المعلّم فقط في عملية الاستقراء أو الاستنباط، فهو الذي ينقل إلى التلاميذ ما يريد من المعرفة.

- بطيئة في إيصال المعلومات إلى أذهان التلاميذ، لأّنها تكتفي بمثال أو مثالين و ربّما ثلاثة لاستنباط القاعدة [1].

- الأمثلة الّتي تقدّم للتلاميذ لاستخلاص القاعدة في الغالب متفرقة لا صلة بينها مبتورة متكلّفة [2] فهي لا ترمي إلى غاية التعبير[3] بقدر ما ترمي إلى التّمثيل لقاعدة نحوية خاصة .

- إن هذه الطريقة قد تكون مفيدة و مثمرة في العلوم الطبيعية و لكنّها غير ملائمة لتعليم اللّغة العربية، إذ أنّ استخلاص قوانين عامة عن طريق الاستنباط في العلوم الطبيعية ثابت

1- علوي عبد الله طاهر، تدريس اللّغة العربية وفقا لأحدث الطرائق ،ص342.

2- عبد الفتّاح حسن البجّة، أساليب تدريس مهارات اللّغة العربية و آدابها،ص 265.

3- لا تقدّم جمال اللّغة للمتعلمين، ولكنّها عقلية خالصة و لا تعني بجوانب الإبداع في القول اللّغوي.

ومطرد أكّدته التجربة، أما استنباط القاعدة من أمثلة معينة في اللّغة لا خير فيه ولا أساس.[1]

3- طريقة النّص أو طريقة سياق الموقف :

هي تعديل للطريقة الاستقرائية [2] الّتي كانت تقوم على تعليم القواعد النحوية من خلال الأمثلة المتقطعة المبتورة [3]. و تعتمد هذه الطريقة على تدريس القواعد في ظلال نصوص اللّغة ومأثور القول بتوفير أكبر عدد ممكن من الّذي تعرض فيه التراكيب المراد فحصها ، وفهم قواعدها، وتعنى بالنص درسا لغويا من مختلف جوانبه وبما يساير طبيعة اللّغة صوتا، مبنى، معنى ، ذوقا ، وبلاغة ثمّ نحوا [4].

* **أساسا طريقة النّص** : لهذه الطّريقة أساسان أحدهما لغوي و الأخر تربوي :

أ- الأساس اللّغوي: ينطلق من كون اللّغة ظاهرة كليّة متآزرة عناصرها من صوت ، صرف، تركيب، ثمّ دلالة و الأجدر أن تدرس قواعد اللّغة في ظلال تكامل و تآزر هذه العناصر بدلا من إغفالها و التركيز على التركيب ، فيضيع جمال النّصوص وتهدر طبيعة اللّغة، مما يقلّل من تكامل حصاد الدّرس النّحوي. [5]

1- علوي عبد الله طاهر ، تدريس اللّغة العربية وفقا لأحدث الطرائق التربوية ،ص 342.

2- حسني عبد الباري عمر ، عصر الاتجاهات الحديثة لتدريس اللّغة العربية،ص 322.

3- علوي عبد الله طاهر ، تدريس اللّغة العربية وفقا لأحدث الطرائق التربوية ،ص 342.

4- حسني عبد الباري عمر، عصر الاتجاهات الحديثة لتدريس اللّغة العربية، ص 322.

5- زكريا إسماعيل ،طرق تدريس اللّغة العربية ، ص 326.

ب- الأساس التربوي: فمؤداه أنّ أصدق أنواع العلم ما تفاعل فيه المتعلّم مع خبرة كلية مباشرة ذات معنى لديه، وتكامل الخبرة اللّغوية يفرض دراسة النّصوص: أيّ نصوص شعرا كانت أم نثرا على مختلف أنواع النثر من جميع جوانبها، ومن بينها النّحو بوصفه القانون الّذي يحكم بنية النّص وتراكيبه، و العلاقات المتبادلة بين جميع أجزائه حتى جاء على صورته.[1]

*** خطوات تدريس النحو على طريقة النص:**

يكون إعداد الدّرس إعدادا جيدا قبل الدّخول إلى النّص، فيعمل المعلّم على أن يطّلع على ما هو مقرّر في الكتاب و يزيد على ذلك من كتب أخرى استعدادا لمواجهة أسئلة التلاميذ، وحتى يكسب ثقتهم[2] و يتضمن الإعداد مايلي:

1- تحديد الأهداف السلوكية، اللّغوية، النفسية، الاجتماعية، المراد تحقيقها داخل حجرة الدّراسة أو خارجها من خلال النّص.

2- تجهيز الوسيلة التعليميّة المناسبة و الّتي تعبّر عن النّص، وقد يقتضي ذلك الخروج إلى الميدان و تكون دراسة النّص ميدانيا بزيارة إلى المسجد النبوي مثلا أو إلى مصنع محلي أو مكان أثري ... [3]

3 - اختيار النص سواء من لدن المعلم أو من اتفاق التلاميذ عليه .

1- زكريا اسماعيل، طرق تدريس اللّغة العربية ، ص 326

2- علوي عبد الله طاهر ، تدريس اللّغة العربية ، ص349.

3- زكريا اسماعيل ، طرق تدريس اللغة العربية ص 229.

4- القراءة النموذجية للنص من لدن المعلّم.

5- القراءة الصّامتة من لدن التلاميذ لتحديد مكان الصعوبة [1].

6- قراءة النّص قراءة جيدة من قبل التلاميذ، وشرحه من خلال مناقشة أفكاره الرئيسية.

7- الإشارة إلى ما يحويه من قواعد نحوية ، إذا كان التدريس في المرحلتين الابتدائية و المتوسطة، واستخراج الصور البلاغية من حيث التشبهات و الاستعارات والكنايات وغيرها إن وجدت إذا كان التدريس لتلاميذ المرحلة الثانوية.

8- الإشارة إلى العبارات و الجمل المقصودة، وتحديد الكلمات المراد دراستها، فإذا كانت تتعلّق بالحال مثلا يستخرج التلاميذ عن طريق الأسئلة الموجهة إليهم كلمة الحال، أو الجملة الحالية، أو التمييز، أو اسم الآلة وغيرها من موضوعات النّحو.

9 - ينبّه المعلّم التّلاميذ إلى موضع الكلمة أو الجملة و إعرابها و ما يميّزها عن غيرها توطئة لاستنباط القاعدة .

10- يستنبط التلاميذ القاعدة بأنفسهم و يأتوا بأمثلة متشابهة في جمل مفيدة وقصيرة ومعبّرة.

11- إجراء تطبيقات شاملة على ما سبق دراسته للتأكد من استيعاب التلاميذ للقاعدة [2].

1- حسني عبد الباري عمر ، عصر الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية، ص 327.

2- اسماعيل زكريا طرق تدريس اللّغة العربية ،ص229.

*** مؤيدوا هذه الطريقة:**

يرى أنصار هذه الطريقة أنّها طريقة فضلى، لأنها تحقّق الأهداف المرسومة للقواعد النّحوية، حيث يتّم عن طريقها مزج القواعد بالتراكيب و بالتعبيرالصحيح المؤدّي إلى رسوخ اللّغة و أساليبها رسوخا مقرونا بخصائصها الإعرابية.

*** معارضوها:**

يرون أنّها تعمل على إضعاف التلاميذ في اللّغة العربية، وتجعلهم يجهلون أبسط قواعدها ، لأنّ تعليم القواعد النّحوية عن طريق النّصوص فيه مضيعة للوقت، لأنّ موضوع النّص قد يكون لا علاقة له بالقواعد النحوية الّتي هي موضوع الدرس الحقيقي، كما أنّ النّصوص الّتي تقدّم القاعدة النحوية من خلالها متشعبة الموضوعات فتصرف التلميذ عن القاعدة التي تفهم المعنى، لذلك فإنّ مكانها كتاب القراءة و النّصوص لا كتاب القواعد النّحوية[1].

2/ التعبيـــر:

التعبير هو تدفّق الكلام على لسان المتكلّم أو الكاتب، فيصور ما يحسّ به، أو ما يفكّر به، أو ما يريد أن يسأل أو يستوضح عنه، و التعبير إطار يكتنف خلاصة المقروء من فروع اللّغة و آدابها و المعارف المختلفة[2].

1– علوي عبد الله طاهر، تدريس اللّغة العربية وفقا لأحدث الطرائق التربوية ،ص 343.

2- سميح أبو مغلي ،الأساليب الحديثة لتدريس اللّغة العربية ، دار مجدولاي ،عمان(د،ط) ، الأردن، 1417هـ ،1997م ،ص 52.

يأخذ مفهوم التعبير صفاته من اللّفظ نفسه، فعبّر عن الشيء، أي أفصح عنه و بيّنه ووضّحه، ويكون هذا التبيان، أو الإيضاح باللّفظ، أو بالإشارة ،أو بتعبيرات الوجه أو بالرسم والحركة بأنواعها التمثيلية والواقعية، أي الاستجابة لمثيرات خارجية كالخوف ،و الهروب من الخطر، كما يكون بالكتابة.[1]

على العموم فللتعبير أهمّية كبيرة في حياة الفرد و المجتمع على السواء، ويستمد التعبير أهمّيته هذه من عدة نواح منها :

– أنّه طريقة اتصال الفرد بغيره، و أنّه أداة فعّالة لتقوية الروابط الاجتماعية والفكرية بين الأفراد و الجماعات.

– يساعد على حلّ المشكلات الفردية والاجتماعية عن طريق تبادل الآراء ومناقشتها.

– للتعبير و ظيفة تقويمية إذ من خلاله يختبر الكاتب مهاراته في استعمال النّحو و الخط و الإملاء، و تسلسل الأفكار و الأساليب[2].

*** شروط التعبير:**

يرى المربون أن ثمّة ثلاثة عناصر لا بدّ من توافرها لإنجاز التعبير :

1– اسماعيل زكريا، طرق تدريس اللّغة العربية ، ص179.

2– سميح أبو مغلي ، الأساليب الحديثة لتدريس اللّغة العربية ، ص52.

1- توافر المادة: بمعنى أن يكون هناك شيء ما للقول، يستمد ذلك من ينبوعين هما : [1]

الأول يتجلى في الملاحظة المباشرة للعالم، و الثاني في الكتب التي تنقل إليه صورة عن عوالم غير معروفة لديه، وفي الأفلام و المجسّمات.

2 – توافر بنية القول ووسائله: وهنا تأتي تمرينات بناء الجمل و استخدام الألفاظ الدالّة و المعبّرة و تحقيق التوازن بين المبنى و المعنى مع عدم الإسراف في استخدام نماذج من الجمل ذات الصبغة الأدبية خوفا من التكلّف الذي قد يجنح إليه بعض الناشئة.

3 – توافر الدوافع: ويتم هذا الشرط بعاملين:

– يتعلّق بشخصية المعلّم المواكب لروح العصر، المحب للقراءة و الذي يحيا حياة أدبية، والّذي يخلق في صفه جوا من التعاطف والمشاركة، و يحترم إبداعية الناشئة فلا يفرض عليهم شكلا معينا.

– يرجع إلى شخصية النّاشئة أنفسهم بحيث يتخيّرون الموضوعات الوثيقة الصلة بنفوسهم على أن يكون ثمة أهداف.[2]

*** أنواع التعبير :**

1 – من حيث الأداء: ينقسم التعبير من حيث الأداء إلى قسمين:

1– راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الجوامدة، فنون اللّغة العربية و أساليب تدريسها ـ بين النظرية و التطبيق - عالم الكتب الحديث، بيروت، ط1، لبنان 1430هـ ،2009م ص 124 .

2– راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الجوامدة، فنون اللّغة العربية و أساليب تدريسها ، ص 125،124 .

أ – التعبير الشفهي :

هو مجال تبرز فيه فعّالية المتعلّم ومدى قدرته على توظيف حصيلته اللّغوية و التصرّف فيها ليعبّر تعبيرا دقيقا عما يختلج في نفسه وما يفكّر فيه، وما يراه بطريقته الخاصة ، فهو عملية إبداع تتعزّز بالقراءة و الإطلاع .[1]

1– مبادئ التعبير الشفهي: تدع المتعلّم يتكلّم بشيء معقول من الحرية وتشجّعه على الاسترسال إيحاء له بالثقة و المقدرة، فإنه إذا نجح مرة أو أحسّ بالنجاح عاد إلى الكلام ثانية و ثالثة[2]، وكلّما تكرّر الموقف أصلح من شأنه، وكان مجالا جديدا لتنبيهه بأسلوب جديد، أمّا في المرّة الأولى فلا يستحسن التصحيح الكثير، و ليس من المقبول أن يقاطع لكلّ صغيرة و كبيرة، والمفضّل على أيّ حال أن يترك الطالب يتكلّم و لا ينبّه إلاّ قليلا، أمّا التّلاميذ فيستمعون و يثبّتون في أذهانهم المهمّ ممّا قاله زميلهم من خطأ و صواب، وبعد الإنهاء يفتح باب النّقاش مع مراعاة اللّياقة أثناء النّقد فيكون بذلك فرصة طبيعية للتعبير الشفهي و لتوطيد أدب المناقشة.[3]

2– خطوات تعليم التعبير الشفهي :

– اختيار الموضوع: بحيث يراعى فيه عمر التلميذ و صفّه، وتلبية حاجاته، ويكون اختياره من قبل المدرس، أو التلاميذ فيختار موضوعا واحدا من موضوعات متعدّدة.

1– الوثيقة المرافقة لمنهاج اللّغة العربية السنة الخامسة من التعليم الابتدائي ، ص05.

2– علي جواد الطاهر، أصول تدريس اللّغة العربية ، دار الرائد العربي ، بيروت ،ط2 ،لبنان 1984م ، ص55.

3– ينظر علي جواد الطّاهر، أصول تدريس اللّغة العربية ، ص 55.

– يكتب عنوان الموضوع على السبّورة مع عناصره الأساسية .

– يمهّد للموضوع بتمهيد مناسب ويوضّح عناصره و ينظّم الأفكار في نقاط محددة.

– يشرح العناصر الأساسية شرحا موجزا : إذا كان الموضوع قصّة يقرؤها على التلميذ، وإذا كان الموضوع فكرة يشرحها ويحدّد أبعادها.

– يعرض الوسائل التعليميّة المناسبة.

– يطالب التلميذ بالحديث عن الموضوع : إذا كان الموضوع قصّة يسأله عن حوادثها و شخوصها ومغزاها، و إذا كان الموضوع اجتماعيا أو تاريخيا يأتي ببعض الأسئلة التوضيحية .

ب – التعبير التحريري :

يعتمد الكتابة بدل اللسان ، وفائدته تحقيق الاتصال و التّفاعل بين المتباعدين ومن مجالاته العديدة والمتنوّعة : كتابة رسائل في مختلف المناسبات، كتابة القصص تلخيص موضوع مناسب أو مقال.[1]

– يعدّ التعبير الكتابي ضرب من تقييم قدرة المتعلّم على إدماج مكتسباته القبلية من وجهة نظر المقاربة بالكفاءات.[2]

1– ينظر علوي عبد الله طاهر ، تدريس اللّغة العربية وفقا لأحدث الطرائق التربوية ص 183 ، 184 ، 181.

2– منهاج السنة الأولى من التعليم الثانوي العام ج،م،ع . ج،م،ع آداب ، ص 25.

- خطوات تعليم التعبير الكتابي:

- عند اختيار الموضوع يراعى أن يكون وثيق الصّلة بخبرات المتعلّم مستمدا من عالمه، منسجما مع قدراته [1].

- ينبغي الإبتعاد عن تحديد عناصر الموضوع مسبقا، إلاّ إذا اقتضت الضرورة ذلك لأنّ هذا قد يعرقل القدرات الإبداعية.

- إذا كان لا بدّ من تقسيم الموضوع إلى عناصر أساسية فليكن من خلال أسئلة يعدّها المدرّس يلقيها على التلاميذ لتناول أطراف الموضوع.

- في أثناء المناقشة يتناول التلميذ جانبا واحدا من جوانب الموضوع و بعد كلّ نقاش يكون تدوين للأفكار المستخلصة، وهكذا حتى تتجمّع الأفكار الرئيسية و تسجيلها على السبّورة مع مراعاة الصياغة السليمة و المعاني الواضحة.

- بعد الخطوات السابقة تأتي مرحلة الكتابة، أي يطلب من المتعلّمين تناول هذه العناصر في كرّاس التعبير.

- يستحسن من المعلّم أن يطلعهم على بعض النماذج من الكتابات الرفيعة حول الموضوع، أو يمدّهم ببعض المفردات و التراكيب و العبارات الجميلة.

1- لا ينبغي أن يفرض المدرّس موضوعا بعينه، بل يضع عدّة موضوعات ليختار منها المتعلّم .

– يحسن استغلال دروس القراءة و النّصوص في دروس التعبير التحريري لأنّها تمدّهم بثروة لغوية و تزوّدهم بمعاني و أفكار يحتاجون إليها أثناء الكتابة.[1]

ملاحظة: في البيداغوجيا التلقينية: المتعلّم في تحريره للموضوع ليس مرتبطا بتوظيف مكتسبات قبلية محدّدة، أمّا في بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات فإنّ موضوع التعبير الكتابي يكون منطلق الإدماج و وضع المتعلّم في موقف وضعية مشكلة بمعنى: أنّه إذا درس معاني الفعل المضارع في قواعد النّحو، ودرس المجاز اللّغوي في البلاغة فإنّه سيقوم بإدماج كل هذا في موضوع التعبير، وهذا بطبيعة الحال يتطلّب منه إلماما جيّدا بمختلف استعمالات الفعل المضارع، وكذا يحسن توظيف تعابير المجاز اللّغوي [2].

2- أنواع التعبير من حيث الموضوع:

1 – التعبير الوظيفي: و المقصود به كل تعبير يستخدمه كل إنسان في حياته العامّة لتيسير اتصاله بالنّاس لتنظيم حياته أو لقضاء حاجاته، أو لتدبير أمور معيشته كالمحادثة والمناقشة [3] .

2 – التعبير الإبداعي: هو التعبير عن الخواطر، المشاعر، الأفكار الانفعالات النّظرات الإنسانية و الاجتماعية ونحو ذلك، وهذا النوع من التعبير يمكّن التلميذ من الإبانة

1– علوي عبد الله طاهر ، تدرس اللّغة العربية ص 184-185.

2– مناهج السنة الأولى من التعليم الثانوي العام ج،م،ع . ج،م،ع آ ص 25 .

3– ويدخل في نطاقه رواية الأخبار، تقديم الإرشادات ،و البيانات، و كتابة الرسائل وكتابة التقارير...

عمّا في نفسه و نقل ما يحسّ به من عواطف، وما يراوده من أفكار..... وغيرها.[1]

3/ البـلاغــة:

ممّا لا شك فيه أنّ الأدب فن يمثل الوجه المشرق لجمال التعبير، وأنّ علم البلاغة يوضّح الأحكام و المعايير الّتي تحكم الأثر الأدبي، و تقدّم الأسس التي تبرز هذا الجمال وتلوّنه.[2]

تعدّ البلاغة بمباحثها المختلفة من المواد الشيقة الّتي يستمتع بها الطلاب والّتي تساعدهم و تيسّر لهم فهم القواعد اللّغوية و أصولها، شرط أن تدرس من خلال النصوص الأدبية [3].

أ – الفـصاحـة :

هذا المصطلح على عدّة معان في اللّغة، كالبيان والظهور، وحسن النطق وحسن الأداء ، يقال: أفصح الصبي في منطقه إذا أبان و ظهر كلامه، أفصح الصبح إذا أضاء الدنيا. [4]

***– أنواع الفصاحة :**

1– فصاحة الكلمة: هي الكلمة العربية التي تخلو من أربعة عيوب هي :

1– علوي عبد الله طاهر، تدرس اللّغة العربية ص 180.

2– مناهج السنة الأولى من التعليم العام ج،م،ع و تكنولوجيا ، ج ، م،آ ، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية مارس 2005 ص 27.

3– علوي عبد الله طاهر ، تدريس اللّغة العربية وفقا لأحدث الطرائق التربوية، ص 395 .

4– محمد التوجي ، الجامع في علوم البلاغة ، (المعاني، البيان، البديع)، دار العزه و الكرامة ، وهران ،ط1 الجزائر، 1433هـ ،2012م ص 11.

أ – التنافر: أي تنافر الحروف في الكلمة فيصعب نطقها مثل: صهصلق ، رجل صهصلق أي شديد الصوت.

ب – الغرابة: أي الكلمة غير الظاهرة في المعنى، ولا مألوفة عند فصحاء العرب و بلغائهم في شعرهم و نثرهم ، مثال: كلمة مسحنفرة بمعنى : متّسعة ، بعاق بمعنى : مطر

ج – مخالفة القياس : وممّا هو مخالف للقياس فكّ الحرف المضعّف في الكلمة الّتي يقتضي القياس فيها إدغامها بحرف مشدد مثل الأجلل و القياس أن يقال: الأجلّ.[1]

2 – فصاحة الكلام : فهو عند علماء البلاغة مكان سهل اللّفظ ، واضح المعنى، جيد السبك ، ملائم الكلمات، فصيح المفردات غير مستكره ولا متكّلف، ولا مخالفا لقواعد العرب، وليس في كلماته تنافر، وليس فيه تعقيد لفظي[2] ولا تعقيد معنوي[3].

3 – فصاحة المتكلّم: المتكلّم الفصيح هو ماكان كلامه فصيحا و كان ذا ملكة يقتدر بها على التعبير عن مقصوده بكلام فصيح دون تلعثم ولا تلكلؤ ...[4].

ب – البــلاغـــة :

البلاغة من قولهم بلغت الغاية إذا انتهيت إليها، و بلّغتها غيري، مبلغ الشيء

1– عبد الرحمن حسن حنيك الميراني ، البلاغة العربية (أسسها،أعلامها، فنونها) ،دار العلم ،ج1 ، دمشق ،ط1 سوريا 1416 / 1996 م ص 111 ، 112 ، 113 ، 114 .

2- التعقيد اللفظي: يكون بجعل الكلمات في جملة الكلام مرتبة على غير الترتيب الذي يقتضيه نظام الكلام ويألفه اللّسان العربي كتقديم الصفة على الموصوف.

3- التعقيد المعنوي: يكون باستخدام لوازم فكرية بعيدة أو خفية العلاقة كاستخدام كنايات عسيرة الإدراك و الفهم.

4- عبد الرحمن حسن حنيك الميراني ، البلاغة العربية، ص 116 ، 127.

منتهاه و المبالغة في الشيء الإنتهاء إلى غايته، فسمّيت البلاغة بلاغة لأنّها تنهي المعنى إلى قلب السّامع فيفهمه ، وسمّيت البلغة بلغة لأنك تتبلّغ بها فتنتهي بك إلى ما فوقها وهي البلاغة أيضا و يقال الدنيا بلاغ لأنها تؤدي بك إلى الآخرة[1].

*** أنواع البلاغــة:**

أ – **بلاغة الكلام:** مطابقته لمقتضى الحال مع فصاحة ألفاظه مفردها ومركبها والبلاغة تقوم على الدعائم التالية:

1– اختيار اللّفظة الواضحة الجزلة و المعنى الجليل.

2 – حسن التركيب وصحّته.

3 – اختيار الأسلوب الذي يصلح للمخاطبين مع حسن ابتداء و انتهاء.

ب – بلاغة المتكلّم : هي ملكة أو صفة قائمة في نفسه راسخة فيه يستطيع بها أن يؤلف كلاما بليغا في أي غرض، يريده فالبليغ يحتاج إلى: موهبة و ثقافة واسعة (لغوية نحوية).[2]

*** علوم البلاغــة** : يتناول علم البلاغة ثلاثة علوم :

1- محمد الصغير بنّاني، النظريات اللّسانية و البلاغة الأدبية عند الجاحظ - من خلال البيان و التبيين - ديوان المطبوعات الجامعية ، بن عكنون (د،ط) ، الجزائر 1994م ، ص220.

2- يوسف مسلم أبو العدوس ، المهارات اللّغوية و فن الإلقاء ،ص 122 .

1- علم المعاني : يدرس فيه الخبر، الإنشاء ، الذكر، الحذف، الوصل الفصل.... [1].

2- علم البيان : التشبيه، المجاز، الاستعارة .....

3- علم البديع: أو كما يسمّى الزخرف: فيدرس فيه الطباق، الجناس السجع ..... [2].

* **خطوات تعليم البلاغـة** : ينبغي الخروج من الدائرة الضيقة الّتي كانت تدور حولها البلاغة القديمة و هي دائرة الكلمة و الجملة إلى دائرة أفسح و أرحب وهي دائرة الصورة و الفقرة و القصة والخطابة، المقال، القصيدة، الترجمة، و السيرة، فهذه الدائرة الفسيحة تتماشى وطبيعة البلاغة و تطورها في عصرنا الحديث.[3]

1) يجعل المعلّم دراسة البلاغة جزءا متصلا بالدراسات الأدبية، يناقش النصوص الأدبية الجيّدة مع الطلبة مناقشة تذوقية تعنى ببيان قيمة النّص، وقدرة الأديب على التّعبير عمّا في نفسه بأسلوب أدبي رفيع[4].

2) يسوق المصطلحات البلاغية الضرورية بشكل تدريجي للطلبة حتى لا يظنّوا أنّها هي الغاية الأساسية في تدريس البلاغة.

1- الوصل: هو عطف جملة فأكثر على جملة أخرى بالواو خاصة لصلة بينهما في المبنى و المعنى، أو دفعا للبس، مثال : قال الله تعالى : (يا أيها الذين آمنوا اتقوا الله و كونوا مع الصادقين) التوبة 119.

الفصل : هو ترك العطف إما لأن الجملتين متحدتان مبنى و معنى أو بمنزلة المتحدتين لأنه لاصلة بينهما في المبنى أو في المعنى مثال ذلك: قال تعالى: (فمهّل الكافرين أمهلهم رويدا) الطارق 17 .

2- علي جواد الطاهر، أصول تدريس اللّغة العربية ، ص 78.

3- راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الجوامدة، فنون اللغة العربية و أساليب تدريسها ، ص 329.

4- إن الاقتصار على الأمثلة المبتورة و المناقشات النظرية، و استخراج التعريفات و المصطلحات و ذكر النوع البلاغي لا يجدي في تكوين الذوق الأدبي، بل إن ذلك يحوّل البلاغة و منهجها الأدبي إلى دائرة القواعـــد العلمية و هذا المنهج لا يتسق و طبيعة البلاغة.

3) أن يوازن بمشاركة الطلبة بين العبارات الّتي تضمّنت اللّون البلاغي الجديد الذي يرغب في تعليمه و بين ما يماثلها من عبارات في اللّغة العامة والدارجة و التي تؤدي المعنى نفسه [1].

4) يكثر المعلّم في أثناء تدريسه للبلاغة من الآيات القرآنية، والأحاديث النبوية والنّصوص الأدبية البليغة.

5) ليس من المحبّب أن يعتمد المعلّم طريقة واحدة في تدريس البلاغة بل يفضّل أن ينّوع في أسلوبه حسب ما تقتضيه المواقف العلمية.

6) أن يثير المعلّم لدى الطلبة الدافعية و الرغبة في التعليم ، و القدرة على الموازنة بين الأعمال الأدبية الإبداعية، و الحكم الفني، و أن يسترشد هم ذهنيا.

7) أن يتدرّب الطلبة على محاكاة النماذج الأدبية ذات المستوى الفني الرائع لصقل مواهبهم و تنمية مهارة التذوق الفني.

8) الكشف من قبل المعلّم عند معالجته لدرس البلاغة عن ملاءمة فكرة أو عدمها مع الحرص على توثيق الرابطة بين البلاغة و فروع اللّغة [2].

1– البلاغة فطرية في الكلام العربي، و إننا نستخدم كثيرا من ألوانها في حديثنا اليومي بالعامية من تشبيـــــه استعارة، كناية، سجع، جناس و يمكن توظيف ما درج على الألسنة و شاع استعمالها في تدريس البلاغة و مقارنتها بنظائرها في الكلام الفصيح .

2- راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الجوامدة، فنون اللّغة العربية و أساليب تدريسها ، ص 330/329.

الفصل الثاني : المقاربـــــة بالكفاءات .

- تأثيل المقاربة بالكفـــــاءات :

أ - عامل السيـــاق العالمـــــــي :

- الخطـــاب المقاولاتـــــــي .

- الخطـــاب السيكولوجـــــي .

- الخطـــاب التربوي الجديـــد.

ب - عامل السيـــــاق الوطنـــي

- مفاهيم المقاربة بالكفـــاءات :

- المهارة، الأداء، الهدف السلوكي

المعيار، المحك، المؤشر،القدرة، الفعالية.

- أصنـــــــاف الكفـــــــاءة :

- القاعديـــــة .

- المرحليـــــة .

- الختـــــامية .

- تطبيقات المقاربة بالكفاءات :

- بيداغوجيا الإدماج.

- بيداغوجيا المشروع .

- بيداغوجيا المشكلات

- دراسة نص (تطبيق أنموذجي)

- **الكفاءات :**

يعود ظهور الاهتمام بالكفاءات إلى عاملين ألا وهما:

- **العامل الأول:** السياق العالمي.

- **العامل الثاني :** السياق الوطني.

1 - السياق العالمي :

إنّ كل من الخطاب المقاولاتي، وخطاب علم النفس في اتجاهه المعرفي، والخطاب التربوي الجديد، مصادر أساسية يمكن اعتبارها منطلقات حول أصول الخطاب الذي تأسّست عليه مقاربة الكفايات.

أ - **الخطاب المقاولاتي:** هو خطاب مقتبس من قطاعات الصناعة، و التجارة، ومستمد بالتالي من العلوم المهتمة بتنظيمات المقاولات و المؤسّسات [1].

لقد نشأ هدا المفهوم و تطوّر بفعل التغيّرات التي حدثت في القطاعات المنتجة و الّتي تميّزت بالجوانب الآتية :

- الدور الذي لعبته الابتكارات التكنولوجية بفعل موجة المعارف المتجدّدة وتنوّع القنوات التي تصل الفرد بهذه المعارف.

1 – Dupouey ,paul Markèting de l’education et de la formation d’ organisation , raris 1990 , p 143, 147 .

– تطوّر حركية الشغل و أنماط المهن و التخصّصات، وما تطلّبه ذلك من تأهيل الأفراد لولوج سوق العمل، و التلاؤم مع قوانين العرض و الطلب، وتكوّن علاقات جديدة بين الأفراد داخل فضاء العمل تجسّدت في التدبير الجماعي، و الاشتغال داخل فرق العمل و الإنتاج.

– نشأة تفكير معقلن في الممارسة، وهو بالأساس تفكير احترافي يعتبر كل مهمة في قطاع من قطاعات الأعمال يحتاج إلى خبرة احترافية.

فالمحترف يعرف كيف يضع كفاياته على محك وضعيات فعلية مختلفة، ويمتلك قدرات على التكيّف ،و الفعالية، و الخبرة [1].

– من خلال الخطاب المقاولاتي نشأ مفهوم الكفايات في أحضان مبحث من مباحث التكوين المهني و هو" الهندسيات "وهذه الأخيرة بحث عن النتائج القصوى التي ننشدها من وراء الاستثمار في عمليات التكوين [2].

ب – الخطاب السيكولوجي المعرفي : إنّ البعد البنائي للكفاية هو الذي حذا بالباحث "فليب ميريو" للحديث عن العمليات الذهنية الّتي يقوم بها المتعلّم على اعتبار أنّها كليّة تتكوّن من

1 – Altet , Marguerite , la formation professionnelle des enseignants, p 24 .
2 – Jobert , Guy , l’ingéénierie développement des ressources humaines :deguoi s’agit il education permanente , paris 1988 ,p 96 .

تعليمات مختلفة، إنّ هذا الوضع أشبه بأركسترا تعزف بأدوات مختلفة، ولكنها مع ذلك تعزف لحنا جيدا [1] .

ج – **الخطاب التربوي الجديد** : لقد احتضن الخطاب التربوي الجديد المقاربة بالكفاءات، واقتبس أصولها من الحقول السالفة الذكر، لكن هذا الخطاب أضفى عليها بعدا جديدا يتناسب ومجال اشتغاله ، ففي المدرسة يختلف المفهوم عن مجال الشغل في جانب محدد، وهو الإنشغال بنتائج التعليمات في ما يقوم به المتعلّم من مهام بكيفية مندمجة ومركّبة، لقد كان ظهور المقاربة بالكفاءات في المجال التربوي نوعا من رد فعل ضد التعليمات المجزأة الّتي تهتم بالأداءات أو السلوكات دون الانشغال بالكيفية الّتي تندمج بها التعليمات، ومعنى ذلك أنّ ما يهم المربي ليس فقط قدرة المتعلّم على أداء تمارين و واجبات، بل تشغيل تعليماته لمعالجة مشكلات ذات طبيعة مركبة [2].

2 – السياق الوطني:

نظرا للإنحرافات الّتي وقع فيها نظام المقاربة بالأهداف وذلك بسبب الإفراط في استخدام الأهداف أدّى بالضرورة إلى النظر و انتهاج البديل و الّذي هو المقاربة بالكفاءات.[3]

1 – Phillipe perrenoud , construire des l’école E S F éditeurs , peris 1997 , p 30 .
2 – Bernand Rey , et autres , les compétences a l’école E D de boech , p 14 , 15.

3– رافعي عبد الله تعليم اللّغة العربية من الأهداف إلى الكفاءات، ص 124.

إن مشروع إعداد المنهاج [1] وفق المقاربة الجديدة يعتبر المتعلّم المحور الأساسي في العملية و يقوم على مختلف النشاطات الصفية و اللاّصفية من أجل اكتساب طرائق عملية و مركز اهتمام يتجه نحو توجيه التلميذ إلى توظيف المعارف المكتسبة في وصـف وتفسير بعض الظواهر و الحوادث العلمية و العمليات في التركيبات التقنية، و المنهـاج مبني على أساس المقاربة بالكفاءات الّتي تسمح للتلميذ بإبراز كفاءاته في المجـالات المختلفة و في الوضعيات المتنوعة من الحياة اليومية.[2]

*** الكفـــــاءة : [3]**

– **لغة :** الكفء هو النظير و كذلك الكفء و الكفؤ على وزن فُعْلْ و فُعُلْ والمصدر الكفاءة بالفتح و يقال لا كفاءة له بالكسر وهو في الأصل مصدر، أي لا نظير له، و الكفئ النظير و المساوي. [4]

1– الفرق بين المنهاج و البرنامج : البرنامج يدل على المعلومات و المعارف التي يجب تلقينها خلال فترة معينة، المنهاج يشمل كل العمليات التكوينية التي يساهم فيها التلميذ تحت مسؤولية المربي، و المنهاج تعريفا هو جملة منسجمة من الأنشطة العلمية يهدف إلى امتلاك التلاميذ للمفاهيم العلمية وإلى المساهمة في مواصلة التعليمات المكتسبة.
2– المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية -العلوم الفيزيائية و التكنولوجيا – السنة الثانية من التعليم الثانوي ص2.

3– الكفاية أبلغ و أوسع و أشمل من مصطلح الكفاءة في مجال العملية التعليمية التعلمية، حيث أن الكفاية تعني تحقيق الأهداف و النتائج المرغوب فيها بأقل تكاليف و بأقل جهد، و تعني في نفس الوقت النسبة بين مدخلات ومخرجات التعلّم، فهي بذلك تعني بالجانب الكمّي و الجانب الكيفي معا في نفس الوقت.بينما تعرف الكفاءة من وجهة النظر الاقتصادية بأنها : " الحصول على أكبر عائد ممكن بأقل كلفة ممكنة"، و بذلك فهي تعنى بالجانب الكمّي فقط، و لكن مجاراة للشائع عندنا فإننا نستخدم مصطلح الكفاءة بدل الكفاية .

4– محمد يحيى زكريا، عياد مسعود،التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف و المقاربة بالكفاءات – المشاريع وحل المشكلات- ، الحراش ، (د،ت) ،الجزائر ،2006 م ، ص 67.

اصطلاحا : يعرّفها " لويس دينو Louis DAINAUT " بأنّها مجموعة من التصرفات الاجتماعية الوجدانية، ومن المهارات النفسية، و الحس حركية التي تسمح بممارسة لائقة لدور ما أو وظيفة ما أو نشاط ما[1].

– المعرفة المجسّدة المرتكزة على استعمال و توظيف فعّال لكل الموارد، و تبنى الكفاءة بتفعيلها في وضعيات معقدة.

– مجموعة مندمجة من المعارف، و المهارات، و القيم، و المواقف، و الاتجاهات الّتي تسمح بالتكيف أمام مجموعة من المواقف، و بحلّ المشكلات وإنجاز المشاريع.

***المفاهيـم المتعلّقـة بالكفـــاءة:**

1– المهارة[2]: يعرّفها" أحمد مرعي" بأنّها: السرعة و الدّقة في أداء عمل من الأعمال مع القدرة على التكيف مع المواقف المتغيّرة،[3] تفرّق "كوثر كوجك" بين مفاهيم المهارة و الكفاءة فتقول: المهارة هي الجزء الأدائي كما يقوم به الفرد، ويتّسع مفهوم الكفاءة ليتضمّن الأسس العلمية و المعرفة النظرية للمهارة و ما تتطلبه من اتجاهات وقيم[4].

1- رافعي عبد الله، تعليم العربية من الأهداف إلى الكفاءات ، ص 126.-
2- المهارة لغويا: الحذق في الشيء، و الماهر الحاذق بكل عمل أو فن و الجمع مَهَرَة.-
3- محمد بن يحيى زكريا، عباد مسعود، التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف و المقاربة بالكفاءات ، ص 71 82..
4- رافعي عبد الله,تعليم العربية من الأهداف إلى الكفاءات ص128

2- الأداء : هو الاستعمال الآني للمعرفة في عملية التكلّم و يعود هذا التميز إلى اعتبار أنّ الكفاية اللّغوية حقيقة عقلية كامنة وراء الأداء الكلامي الّذي ينحرف في الواقع بعض الشيء عنها، وذلك لأسباب عائدة إلى ظروف المتكلم[1].

أمّا المنظمة العربية للتربية و الثقافة و العلوم قد عرّفت الأداء: الفعل الإيجابي النشيط لاكتساب المهارة،أو القدرة، أوالمعلومات والتمكّن الجيد من أدائها تبعا للمعايير الموضوعية[2].

هو النتيجة الملموسة للنشاط و يمكن قياس أداء التلميذ من خلال منتج أو نتائج نشاطه.

3ـ الهدف السلوكي : وهو وصف لنمط السلوك المرغوب فيه الّذي يقصد إحداثه فــي المتعلّم من خلال مروره بخبرة معيّنة مخطط لها سلفا أو بمعنى آخر[3]:

مقصد مصنوع في عبارة تصف تغييرا مقترحا يراد إحداثه في المتعلّم. [4]

4- المعيار[5] : يعرفه "مادي لحسن (1990) " بأنّه : تقويم يرجع فيه المدرّس أثناء حكمه على إنتاج التلاميذ إلى إنتاج التلاميذ الآخرين.

1- ميشال زكريا، قضايا ألسنية تطبيقية - دراسة لغوية اجتماعية نفسية مع مقارنة تراثية- دار العلم للملايين، بيروت، ط1، لبنان ، يناير 1993 م ، ص 61.
2 - محمد بن يحيى زكريا، عباد مسعود، التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف و المقاربة بالكفاءات ، ص78،79.
3ـ رافعي عبد الله، تعليم اللغة العربية من الأهداف إلى الكفاءات ص 128،129.
4ـ محمد بن يحيى زكريا، عباد مسعود، التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف و المقاربة بالكفاءات ، ص 83.
5ـ تصنيف المعايير : معايير الحد الأدنى : هي معايير ضرورية للتحكم في الكفاءة المعينة بالتقيم 3/3 .
معايير الإتقان: هي معايير ليست ضرورية و لكنها تشكل قيمة مضافة 3/4.
ـ معايير استقلالية : حتى لا تتم محاسبة المتعلّم مرتين عن الخطأ نفسه كما لايجب أن تتعدّد المعايير و ذلك لتجاوز ممارسات التقييم التقليدية.

فإنتاج هؤلاء هو الّذي يكون المعيار الّذي يعتمده المعلّم في وضع النقطة أو العلامة، إنّه يقارن إنتاج كل تلميذ بإنتاج التلاميذ الآخـرين، و انطلاقا من هذه المقارنة يصـدر أحكامه المبنية على شيء غير ثابت و غير قار يمكن أن يتغيّر من مدرّس لآخـر [1]

و المعايير نوعان :

أ- مطلقة يرتقي إليها جميع التلاميذ.

ب- نسبية تقوم على المقارنة بين أدائهم[2].

5- المحــك : و نعني بالمحك :

أ- خاصية موضوع معين تعتمد لإصدار حكم تقديري على الموضوع.

ب - نموذج يستعمل لأجل المقارنة الكيفية الّتي لا تعتمد القياس، و مبدأ نرجع إليه للحكم و الإستحسان.

وفي الحالتين يكون المحك :

عبارة عن مرجعية خارجية للحكم على الشيء[3].

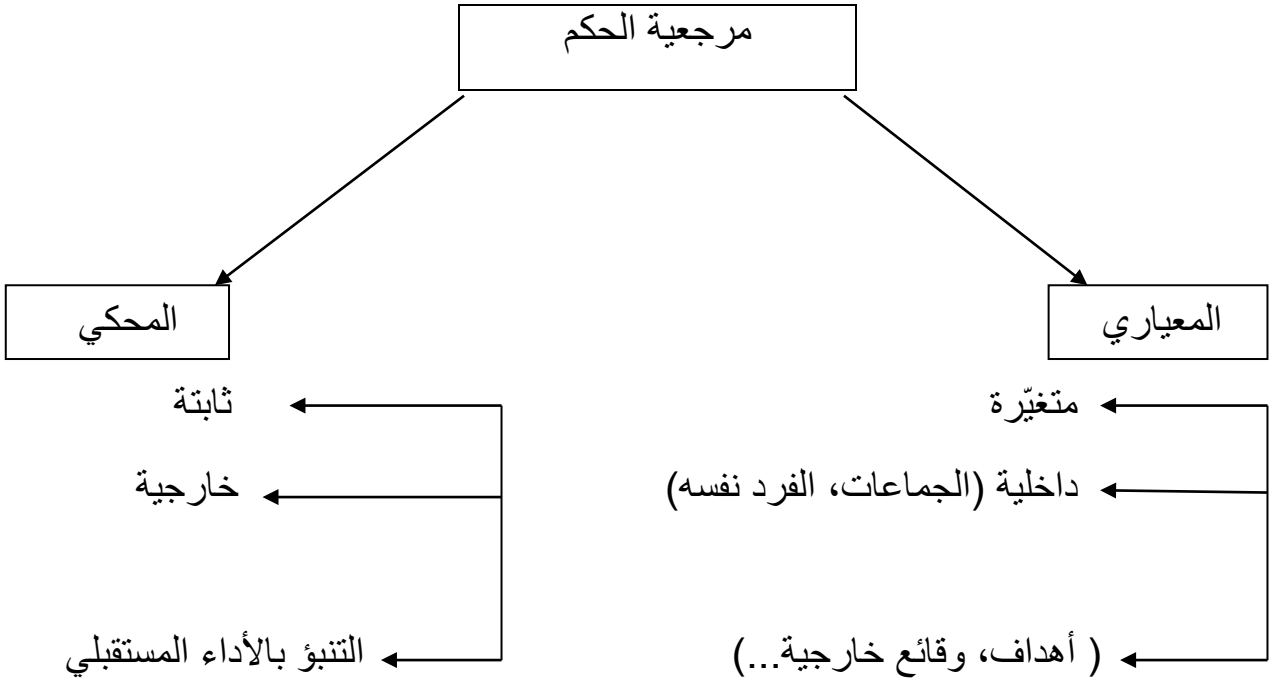
6- المؤشر Indice : هي عناصر أو عينات من السلوك الدّال على وجود ظاهرة أو سلوك آخر مثال: مواظبة التلميذ على المكتبة مؤشر لحبّه للمطالعة، فهو الظاهرة التي

1- محمد بن يحيى زكريا، عباد مسعود، التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف و المقاربة بالكفاءات ، ص 86.
2- رافعي عبد الله، تعليم اللّغة العربية من الأهداف إلى الكفاءات ، ص 130.
3- محمد بن يحيى زكريا، عباد مسعود، المقاربة بالأهداف و المقاربة بالكفاءات ، ص 86.

تشكّل شاهدا أو دليلا على وجود ظاهرة أخرى، و يرتبط المؤشر[1] في المجال البيداغوجي بالعلامات الدالة على بلوغ الهدف باعتبار أنّ الهدف يعبّر عنه بمؤشرات تترجم تحققه لدى المتعلّم[2]، ويشترط في البرنامج القائم على الكفاءات تحديد محكات الأداء قبل الشروع في بناء البرنامج بطريقة يستطيع الملاحظ أن يتحقّق من وجود الأداء أو غيابه ودرجة إتقان الأداء، وذلك باستخدام أدوات ملائمة للقياس.

- ملاحظـــــة :

إنّ المحك مثله مثل المعيار يستخدم للحكم على أداء التلميذ، لكنّهما يختلفان في نقاط أساسية و يمكن التعبير عن ذلك بالرسم التالي: [3].



1- يساعد المؤشر على تفعيل المعيار الّذي قد يكون غامضا في بعض الأحيان و يمنح المصحح معالم واضحة ودقيقة للتقييم، فاستجابة المنتوج للتعليمية و توافقها كاستجابة المنتوج لنمط الكتابة يعد مؤشرا على تحقيق جزء هام من الكفاءة المستهدفة .

2- رافعي عبد الله، تعليم اللّغة العربية من الأهداف إلى الكفاءات، ص 131.

3- محمد بن يحيى زكريا، عباد مسعود، التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف و المقاربة بالكفاءات، ص87.

7- القدرة: هي ما يستطيع الفرد القيام به بالفعل (المشي، الكـلام، الكتابــة القراءة.....) وهي جملة الإمكانات التي تمكّن الفرد من بلوغ درجة من النجاح فــي التعليم أو في أداء مهام مختلفة، و تظهر عند مواجهة الفرد لمشكلات و وضعيات جديدة تتطلّب استدعاء معلومات أو تقنيات مكتسبة من تجارب سابقة.[1]

8- الإستعداد : هو القدرة الكامنة في الفرد وهي فطرية و يقابلها النضج في المعنى البيداغوجي "مصطلح النضج"، وهو مستوى معيّن من الاستعداد لتعلّم شيء ما، ويعتبر شرطا أساسيا للتعلّم، إذ لا يمكن حدوث التعلّم مالم تكن العضوية مستعدة أي ناضجــة ويكون الاستعداد نفسيا و بيولوجيا، و يتحول الاستعداد إلى قدرة إن توفرت للفرد فرص التدريب المناسبة.[2].

9- الإستراتيجية : نشاط تحويلي هادف لغايات و أغراض السياسة التعليمية بواسطة وضع وإنجاز مجموعة من الإجراءات التعليمية المنتظمة والعامة، من أجل تحقيق أهداف يطول أو يقصر مداها .

10- الفعالية : القدرة على تحقيق الأهداف، فالهدف الّذي يكون غرضه نقل المعلومات من شخص إلى آخر يكون هدفا غير فعّال، أمّا الهدف الّذي ينشط و يحفّز التلاميذ على ابتكار الحلول لمشكلة ما يكون فعّالا.[3]

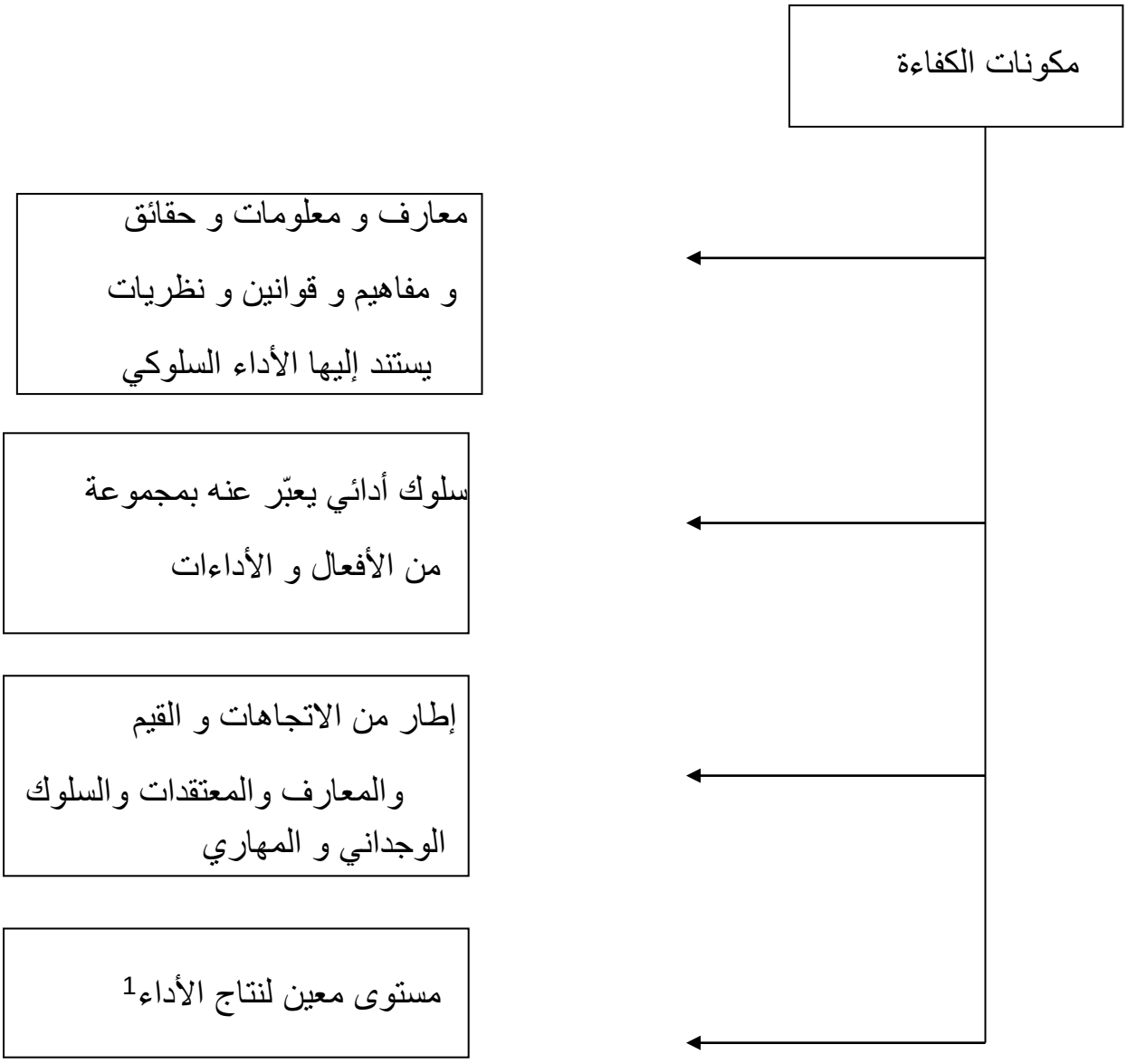
---

[1]- محمد بن يحي زكريا , عباد مسعود , التدريس بالمقاربة بالاهداف والكفاءات ص 88,87

[2]- رافعي عبد الله، تعليم اللّغة العربية من الأهداف إلى الكفاءات، ص 131.

[3]- محمد بن يحيى زكريا، عباد مسعود، التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف و المقاربة بالكفاءات ، ص 76 -90.

من خلال المفاهيم السالفة الذكر نستنتج مكونات الكفاءة :



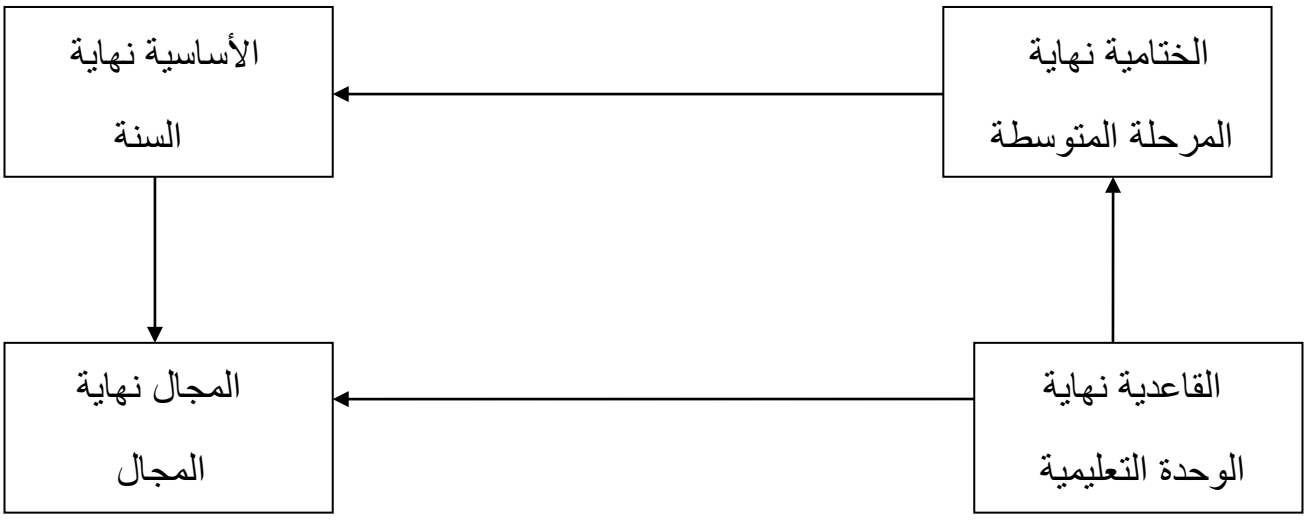
1- محمد بن يحيى زكرياء،عباد مسعود، التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف و المقاربة بالكفاءات ص90.

*** أصناف الكفاءة :**

1 – الكفاءة القاعدية C . De Base : هي مجموع نواتج التعليمات السابقة التي يجب على المتعلّم التحكّم فيها ليتسنى له الدخول دون صعوبة في تعليمات جديدة و لاحقة فهي الأساس الّذي يبنى عليه التعلمّ و ترتكز عليه الوضعية المشكلة.

2 – الكفاءة المرحلية: c. De Détape : و هي التعليمات التي تسمح بالمرور للأهداف الختامية، وتجعلها أكثر قابلية للتجسيد ، فالقراءة و سيلة مرحلية انتقالية لتحقيق الكفاءة الختامية المستهدفة.

3 - الكفاءة الختامية [1]: C.Finale : تصف كليا و تتميز بطابع الشمولية، وتعبّر عن مفهوم إدماجي لمجموعة من الكفاءات المجزأة كأن ينتج نصّا يوظّف فيه جملة من الموارد التي سبق له تعلّمها [2] و يمكن التمثيل بالمخطط التالي : [3]



1- الكفاءة الختامية قد تتحوّل إلى كفاءة قاعدية الّتي كانت بدورها كفاءة ختامية .
2- دليل الأستاذ ، السنة الثالثة من التعليم الثانوي ، اللغة العربية و آدابها، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية الجزائر ، ص 8.
3- المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية، العلوم الفيزيائية و التكنولوجيا ، السنة الثانية من التعليم الثانوي.

*** تطبيقات المقاربة بالكفاءة :**

1 – بيداغوجيا الإدماج :

تهدف هذه البيداغوجيا إلى جعل المتعلّم يعبئ مكتسباته و ينظّمها من أجل استخدامها في معالجة و ضعيات مركبة [1] ، بحيث يتمكّن المتعلمون من الممارسة الفعلية لإدماج مكتسباتهم و التعرّف على حجم الكفاءة التي حقّقوها، [2] ومن هذا نستنتج أن الإدماج لا يحدث إلاّ من خلال: و ضعية مركّبة جديدة تستدعي من المتعلّم إيجا د حلّ لها، و عليه يبدأ بالبحث ضمن مكتسباتة عن المعارف، المهارات الّتي يجب تعبئتها لحلّ هذه الوضعية فالإدماج هو أكثر من مجرد تطبيق، كما أنّه عملية داخلية و شخصية، فلا أحد يمكن أن يقوم بـه مقام الآخر [3].

2 – بيداغوجيا المشكلات :

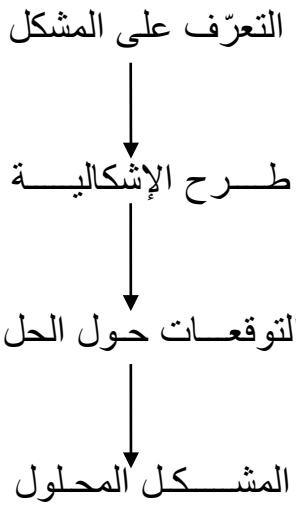
هي الطريقة التي ينبغي اعتمادها في التدريس بالكفاءات، و هي تؤدي إلى وعي التلميذ بنقائص معارفه و ضرورة تعديلها و الشعور بالحاجة إلى بناء معـارف جديدة أكثر فعاّلية، و قبل أي عمل تجريبي يصوغ التلاميذ فرضياتهم لنزع اللثام عـن تصوراتهم ثم يعتمدون نهج البروتوكول التجريبي من أجل التحقق من فرضياتـــهم المصاغة و بالتالي ينتقل التلميذ من وضع المستهلك إلى وضع المنتج[4].

1- دليل بيداغوجيا الإدماج ،مركز التجديد التربوي و التجريب ، المملكة المغربية ، ص19.

2- دليل الأستاذ ، السنة الثالثة ثانوي ، اللغة العربية و أدابها ،ص 9.

3- دليل بيداغوجيا الإدماج ،ص 19.

4- المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية - العلوم الفيزيائية و التكنولوجيا - ص 5.



3 - بيداغوجيا المشروع :

من خلاله يبرهن المتعلّم على قدرته المعرفية الفعلية في إنجاز أعمال حقيقية أو شبه حقيقية، ومن خلاله يسخّر معارفه التصريحية، الإجرائية، الظرفية.....[1].

تهدف بيداغوجيا المشروع إلى تكوين شخصية المتعلّم و تعوده الاعتماد علـى النفس في علاج المشكلات، و دراستها و التفكير في حلّها، و هي مقاربة تربط الحياة المدرسية بالحياة الاجتماعية، و تنمّي روح التعاون و الإخاء و الابتكار و حسن التصرف. [2]

1- دليل الأستاذ السنة الثالثة ثانوي ,اللغة العربية وآدابها ص8
2- المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية ص3

- مثال أنموذجي دراسة قصيدة "خائفة " لـ " نازك الملائكة"،مستوى السنة الثالثة مـــن التعليم الثانوي:

ارجع فالليل تثير مخاوفه قلقـــي

و أنا وحدي و النّجم بعيد في الأفق

يخدعني أمل في فجر لم ينبثـــق

وصـــــبابة دمعة باردة لم تحتـــرق

و مددت يدي فرجعت بحفنة ظلماء

و سألت الليل فبؤت ببضعة أصـداء

أصـــداء مغرقة في صورة إغمـــاء

جاءت تزحف من أغوار الماضي النّائي

دربي حاولت سدى أن أرفع الشـــاره

تصـــــــخب في عتمته أشباح ثرثاره

أنــكرت الدّرب كأن لم أعرف أحجاره

يـــــوما بالأمس ولم أستكشف أسراره

ارجع أواه ألا تسمع صوتي الموهون

لن أبقى و حدي في هذا الدّرب المجنون

هذا الأفق المستغلق حيث النّجم عيون

حيث الأشجار هياكل أفكار و ظنون

تـــــــتردّد فيه أصوات تنذر حبيّ

أصـــــوات غادرة تنبح ملء الرّحب

صــدّقني و ارجع أخشى أن تجرح قلبي

صـــــــدّقني إنّي أسمعها تملأ دربي

في المعبر سعلاة ترمق طيفي بفتور

و وراء المفترق المتشعّب بعض قبور

خد بيدي و لنترك هذا الأفق المهجور

لا تتركني روحا صارخة في الدّيجور

ديوان نازك الملائكة، دار الكتب المصرية، ص 37

*** توظيف الرمز و الأسطورة في القصيدة العربية :**

- أتعلم من خلال هذا النّص، بالإضافة إلى دراسة المعاني، و الأفكار، و أساليب التّعبير المختلفة، و جماليات اللّغة :

- تجليات التجديد في القصيدة العربية المعاصرة.

- توظيف الرمز و الأسطورة.

- تحديد نمط النص و التعرّف على أهم خصائصه .

- أحرف الجر و معانيها.

- نشأة الشعر الحر.

1ـ أتعرف على صاحب النّص :	ـ توجيهات بيداغوجية :
. من يذكر بعض الشعراء المعاصرين ؟ . من من هؤلاء الشعراء الذين ذكرتهم، قد حمل لواء التجديد في القصيدة العربية؟ . ذكر أحدكم الشاعرة: نازك الملائكة، من يعّرفنا بهذه الشاعرة بإيجاز. . ماهي الملامح العامة للتجديد في شعرها؟	توجيه أسئلة للمتعلّمين تقودهم إلى التعرّف على الشاعرة، مع التركيز على الجوانب الّتي تبرز ريادتها للتجديد في القصيدة العربية المعاصرة و خاصة توظيف الرمز و الأسطورة.

–تقديم النّص:	يعتمد الأستاذ في تقديمه للنّص على الدقة و الاختصار ليستميل المتعلمين و يتمكّن من إدخالهم في جو النص.
في هذه القصيدة تعبّر الشاعرة عــن هواجسها و آمالها مستخدمة اللّغة الرمزية في التعبير مستلهمة الأسطورة للإيحاء	

بالمعاني التي تنشدها.	

2-1) قراءة الأستاذ للنّص:	و ذلك بقراءته قراءة سليمة، بمراعاة جودة النطق و حسن الأداء و تمثيل المعنى .
3 ـ قراءة التلاميذ الفردية:	تقتصر قراءة كل واحد منهم على جزء من القصيدة، على أن يعتني الأستاذ بتصويب الأخطاء حين و قوعها حتّى لا يثبت الخطأ في أذهان التلاميذ و ينبغي أن تتكرر قراءات التّلاميذ إلى أن يتعرّفوا على القصيدة و يحسنوا قراءتها.
4 ـ أثري رصيدي اللّغوي .	خدمة لإثراء الرصيد اللغوي للتلاميذ تشرح الكلمات المفتاحية شرحا نوعيا، أما بقية الكلمات فتشرح شرحا شفويا.
صبابة: شوق، رقة الهوى تصخب: تتصايح و تتضارب	

سعلاة: أنثى الغول الديجور: الظلام الشديد	
5 ـ أكتشف معطيات النّص:	– صوغ أسئلة تمكّن المتعلمين من إدراك المعاني الّتي عبرت عنها الشاعرة مع الإشارة إلى المجازات و الرموز والأساطير بما يساعد للوصول إلى المعنى.
– ماهو الهاجس المركزي الذي تعبّر عنه الشاعرة في قصيدتها؟ – استخرج بعض الأسماء و الأفعال التي تشخص خوف الشاعرة و قلقها. – ماهي الدلالات الرمزية لهذه الأسماء والأفعال؟ – استخرج من النص أسطورة ثم اشرح مغزاها في التراث. – ماهي دلالات هذه الأسطورة في القصيدة؟	

– ما الذي ترجوه الشاعرة من المخاطب؟ – كيف عبّرت رمزيا عن رجاءها؟ – استخرج بعض الأسماء و الأفعال التي تعبّر عن طموح الشاعرة و أملها. – ماهي الإيحاءات الرمزية لهذه الأسماء و الأفعال؟ – اشرح فوائد توظيف الرمز و الأسطورة في هذه القصيدة.	

– 6 . أناقش معطيات النص – ماهي الصيغة الصرفية لعنوان القصيدة؟ و ما هو انعكاس هذه الصيغة على المحتوى العام للنص؟ – ماهو أثر "ارجع" في السطر الأول على	الحرص على صوغ أسئلة تمكّن المتعلّمين من الوقوف على دراسة النص بما يهتدي بهم إلى الغوص في معانيه و يشجعهم على بناء أسئلة قد تقودهم إلى دلالات و معان خفية.

عبارة "لا تتركني" في السطر الأخير؟ و بماذا يرتبط اسم "الليل" في السطر الأول باسم "الديجور" في السطر الأخير؟ – ارسم جدولا تحدد فيه الرموز الدالة على محور الخوف و الرموز الدالة على محور الأمل، ثم ادرس دلالات المعجم الشعري الذي و ظفته الشاعرة. – ماهي ملاحظاتك حول تطور الصراع الدرامي داخل القصيدة؟ استخرج التوكيدات اللّفظية الموجودة في القصيدة، و بين أثرها في المعنى؟ – قارن بين ذات الشاعرة و ذات الحبيب؟ و ماهي الحواجز التي تحول بينهما؟	
7– أحدد بناء النص: – ماهو الموقف الذي تريد الشاعرة شرحه	تقديم أسئلة جزئية تساعد على كشف نمط النّص و إبراز خصائصه مع الحرص على إنتاج نصوص و فق النمط المدروس و في

لحبيبها؟ - ماهي آثار هذا الموقف في نفسيتها؟ - علام اعتمدت في شرح موقفها وفي ترغيب حبيبها بالعودة إليها؟ - في ضوء الحجج التي اعتمدتها لدعم رغبتها، حدد نمط النص و استخرج خصائصه.	مواقف ذات دلالة.
8- أتفحص الاتساق و الانسجام في بناء فقرات النص: - على من يعود الضمير المستتر في الفعل"ارجع" ؟ عين الأفعال التي تجد فيها هذا الضمير و بين دوره في بناء النص؟	تبنى أسئلة تهدف إلى تمكين المتعلّمين من اكتشاف مظاهر الربط الدلالي و الشكلي بين معاني الأسطر و المقاطع.

– على من يعود الضمير في الفعل "مددت" ؟ عيّن الأفعال الّتي تجد فيها هذا الضمير و بيّن دوره في بناء النص؟ – انطلاقا من فكرة: أنّ النّص خطاب حدد المرسل و المرسل إليه مبرزا دورهما في تشكيل الوحدة العضوية للقصيدة؟ . ماهو أثر ثنائية: الخوف و الأمان في انسجام معاني القصيدة؟ . ماهو دور توظيف أسطورة الغول في تعميق الموقف الدرامي العام للقصيدة و في التحام نسيجها؟ . القصيدة غنية بعناصر الصراع، في ضوء هذه الفكرة ارسم جدولا للرموز المتضادة في القصيدة، ثم اشرح دور هذا التضاد في اتساق فقرات النص وانسجامها.	

9. أجمل القول في تقدير النص. . ما النموذج الّذي تمثله هذه القصيدة بالنسبة للقصيدة العربية المعاصرة ؟ . ماهي الملاحظات اللّغوية و العروضية التي نلاحظها على هذه القصيدة؟ . كيف نسمّي هذا النوع من الشعر؟ وماهي أسباب ظهوره؟ . ما أهم خصائص هذا الشعر؟ . ما الإضافات الفكرية و الجمالية الّتي استفادت منها الشاعرة من خلال توظيفها للرموز و الأسطورة؟ . القصيدة مفتوحة على عدة قراءات، ماهي المقاربات التي يمكن إسقاطها عليها؟ . من خلال القصيدة، حدد علاقة الشعر بالفلسفة؟	صوغ أسئلة يتمكّن المتعلمون من خلالها رصد تقدير عام للنص.

10 . تفعيل الموارد انطلاقا من فكرة أن الشعر صناعة لغوية اشرح الكيفية التي تعاملت بها الشاعرة نازك الملائكة مع اللغة في قصيدتها؟ و ما رأيك في ذلك؟	تفعيل الموارد جزئيا خدمة للكفاءة المحددة في المجال الكتابي.
11. قواعد اللغة : أحرف الجر و معانيها	اختيار الجمل التي تتوافر على أحكام
11-1 أعود إلى النص و اقرأ : و مددت يدي فرجعت بحفنة ظلماء و سألت اللّيل فبؤت ببضعة أصداء أصداء مغرقة في صورة إغماء	الدرس، بالعودة إلى القصيدة.

جاءت تزحف من أغوار الماضي النّائي .	
11-2 . عن طريق أسئلة مناسبة، يستدرج الأستاذ المتعلمين إلى استخراج أحكام الدرس باستخدام المنهج الوصفي المبني على الملاحظة.	إذا لم تف الأمثلة المستخرجة من النص بجميع أحكام الدرس يمكن للأستاذ الاستعانة بأمثلة خارجية كل حكم يستخرج، يشفع بتطبيقات شفوية.
11-3. صوغ أحكام القاعدة: يتم استخراج أحكام القاعدة مدعومة بأمثلة من إنشاء المتعلمين	في هذه المرحلة يتدرج الأستاذ بالمتعلمين إلى استخراج أحكام القاعدة عن طريق أسئلة استكشافية.
11-4. إحكام موارد المتعلمين و ضبطها.	صوغ أسئلة دقيقة تهدف إلى تقييم جزئي للموارد التي اكتسبها المتعلّم من خلال الدرس تمهيدا لاستخدامها في مواقف أكثر تعقيدا.

12. العروض: نشأة الشعر الحر.	تنتقى المقاطع من النص مع مراعاة التنوع في المقاطع و القوافي، بحيث يلاحظ المتعلّم الفرق بين القوافـــي المستخدمة في كل مقطع، كما يلاحظ اختفاء نظام البيت المقسم إلى شطرين وتعويضه بنظام الأسطر.
أعود إلى النص و انشد قول الشاعرة: ارجع أواه ألا تسمع صوتي الموهون لن أبقى و حدي في الدّرب المجنون هذا الأفق المستغلق حيث النجم عيون حيث الأشجار هياكل أفكار و ظنون تتردّد فيه أصوات تنذر حبيّ أصوات غادرة تنبح ملء الرّحب صدّقني و ارجع أخشى أن تجرح قلبي صدّقني إنّي أسمعها تملأ دربي	
12-1. يدرّب الأستاذ التلاميذ على التقطيع العروضي للأسطر، ثم يدفعهم إلى اكتشاف قافية كل سطر بهدف تمكينهم من إدراك الاختلافات العروضية بين	يقرأ الأستاذ الأسطر قراءة إنشاد تراعي الإيقاع الصوتي لكل قافية مع محاولة إظهار التنوع في القافية.

الشكل الخليلي للقصيدة العربية و شكل الشعر الحر. ثم يناقشهم في موضوع نشأة الشعر الحر مستثمرا المقطع المدروس في إبراز خصائص هذا النوع من الشعر.	
12-2. يواصل الأستاذ تدريب تلاميذه على الدراسة العروضية للمقطع حتّى يمكنهم من اكتشاف خصائص الشعر الحر. فقصيدة الشاعرة نازك الملائكة جاءت على وزن بحر الخبب، لكن الشاعرة تصرفت في التفعيلات بحيث لم تلتزم بنظام البيت المقسم إلى شطرين، و إضافة إلى تنويعها في القافية.	يركّز الأستاذ بعد تقطيع كل رباعية على الإنشاد و الجانب السماعي قصد إثبات الإيقاع الصوتي للقصيدة و خاصة تنوع القافية.
12-3 أختبر معرفتي يقترح الأستاذ مجموعة مقاطع من عيون الشعر الحر تتوافر على أهم الخصائص	ينبغي التأكيد على جانب الإنشاد المميز للشعر الحر

العروضية لهذا النوع من الشعر.	

الفصل الأول : طـرق المقاربـــة النصيـّة :

- تمهيـــــــــد .
- تعريـــف التعلّـــم.
- أركان العملية التعليميـــة .
- مفهوم الطريقة التعليمية .
- العوامل المتحكمة في اختيارها .
- أنـــواع طرائـــق التدريـــس :

أ- الطرق التقليديـــة :

- تعريفهـــــــــا .
- الإلقائـــــــــية .
- التلقينيـــــــــة .
- المناقشة و الحوار .
- التفكيـــــــــر .
- الاستجـــــواب .
- الوحـــــــــدات .

ب- الطـــــرق الحديثـــة :

- تعريفهـــــا .
- الإدمـــــاج .
- المشـــــروع .
- أسس اختيار طريقة التدريس .
- تفعيل طرق التدريس .

تمهيد :

ماذا أعلّم، من أعلّم، كيف أعلّم ؟ أسئلة يطرحها المعلم لرسم إستراتيجية تعليمية ناجحة أسئلة إذا عرف معناها وكيفية الإجابة عنها و صل بتلاميذه إلى مصاف النجاح وبرهن على كفاءته و أحقيّته في التعليم .

تدلّ هذه الأسئلة على ركائز العملية التعليمية التعلّمية ألا و هي : المعلّم ، المتعلّم، المحتوى ، الطريقة، و سنتحدث في متن فصلنا هذا عن هذه الركائز خاصّين بالتناول ركن الطريقة، هذه الأخيرة التي باتت تتعدد شكلا ومضمونا لتعدّد وجهات النظر، فكلّ معلّم وكيف ينظر إلى كلّ طريقة من قبول و رفض، و إن كان الهدف واحدا و هو تكوين متعلم ذو مستوى ناضج فكريا ، وجدانيا، مهاريا، التعدد هذا إن دلّ على شيء و إنما دلّ على محاولة النهوض بالتعليم و تبرئته من التهم اللّصيقة به .

1- تعريف التعلّم:

إنّ التعلّم عملية ديناميكية قائمة أساسا على ما يقدم للمتعلّم من معارف ومعلومات، ومهارات، و على ما يقوم به المتعلّم نفسه من أجل اكتساب هذه المعارف وتعزيزها و تحسينها باستمرار [1].

2 - أركان العملية التعليمية:

يجب أن نراعي في العملية التعليمية أربعة أركان :

المعلّم، المتعلّم، المادة، الزمن، الطريقة.

أ - **المعلّم:** إنّ المعلّم هو الركن الأساسي في العملية التعليمية الناجحة لذا ينبغي أن يكون متمكّنا من المادة و خبيرا بطرق تدريسها، و أن يمتلك القدرة على التوظيف، والتحليل، والتعليل، و التمثيل، و التوضيح، ومن بعدها تحقيق الإفهام.

يكون هدف المعلّم من تدريس المادة ليس فهم القاعدة و حسب، و إنّما تمكين المتعلّم من توظيفها و تطبيقها في مختلف المجالات ليكون قادرا على الإبداع و التجديد [2]. أما عن مسألة الفروق الفردية فعلى المعلّم أن يتّبع هذه الخطوات حتّى يخفّف منها:

- أن يراعي لغة المتعلّمين الّذين ينتمون إلى الطبقات الاجتماعية الدنيا.

1- بكار محمد ، محاضرات في اللّسانيات التطبيقية للسنة الثانية ، أستاذ بالمدرسة العليا للأساتذة للآداب و العلوم الإنسانية ، بوزريعة ،الجزائر ، الإرسال الثالث 2005 ، 2007 م ص 6.
2) - سعاد بسناسي ، تعليمية اللّغة في ضوء المعارف اللّسانية الحديثة – واقع و آفاق- ص 199.

– عليه ألا يدخل عنصر انخفاض المستوى اللّغوي عند المتعلّم إلى مجال الحكم عليه في المجالات الأخرى.

– يجب على المعلّم إدخال نوع من أنواع حصص التقوية اللّغوية لهؤلاء المتعلمين في اللّغة بصفة خاصة مع تقديم عدد من التدريبات اللّغوية المناسبة لجميع متعلمي الطبقات الاجتماعية المنخفضة.

– يجب العمل على توفير عدد من المواقف اللّغوية الّتي يتم من خلالها التعرّف على الصعوبات، و المعوّقات اللّغوية، و العمل على تذليل الصعوبات و التخلص منها. [1].

ب – المتعلم : للمتعلم قدرات، و اهتمامات، و عادات، و انشغالات، فهو مهيأ سلفا [2] للانتباه ، والاهتمام، والمناقشة ،و حسن الاستعاب [3] ، و العادات اللّغوية التي يسعى الأستاذ لتعليمها له، ودور الأستاذ أن يحرص كلّ الحرص على التدعيم المستمر لاهتماماته، وتعزيزها ليتمّ تقدمه و ارتقاؤه الطبيعي الّذي يقتضيه استعداده للتعلّم [4].

1- يمينة مصطفاوي ، حديث في العملية التعليمية - صفات المعلم عند ابن خلدون - الممارسات اللغوية التعليمية و التعلمية ، مخبر الممارسات اللّغوية ، جامعة ميلود معمري ، كلية الآداب و اللغات ، العدد 1 تيزي وزو ، الجزائر ص 139.
2- بكار محمد ، محاضرات في اللسانيات التطبيقية ، ص 7.
3- سعاد بسناسي ، تعليمية اللّغة في ضوء المعارف اللسانية الحديثة ، ص 200.
4- بكار محمد ، محاضرات في اللسانيات التطبيقية ، ص 7.

ج – المادة : إنّ تقديم المادة [1] للمتعلّم عنصر أساسي ينبغي مراعاته [2]، و المادة هي تلك المحتويات اللّغوية التي تتكوّن في الغالب من المفردات اللغوية (الجانب المعجمي) والأداءات و التمثلات الأدائية (الجانب الصوتي)، و البنى والتراكيب والصيغ المختلفة (الجانب التركيبي)، والمعارف اللّغوية المختلفة الّتي يتعرض إليها بعض الأساتذة في تعليمهم للّغة و الّتي يمكن أن نسمّيها بالثقافة اللّغوية، و هذه المحتويات محدّدة مسبقا في شكل برامج و مقرّرات موضوعة من قبل المختصين وخبراء شؤون التعليم موزّعة على كل سنة من سنوات أطوار التعليم في المدارس النظامية [3] ، ومن العناصر الّتي تسهم في تشكيل المادة (الوسائل المختارة، و المنهجية المعتمدة، و كذا خبرة المتعلّم في استقبالها)، ومن هذه العناصر تحديد نظام اللّغة المراد تعليمها و مراعاة المقاييس اللّسانية و النفسية لترتيب هذه المراحل، و ضبط الوحدات الأساسية المكونة للعرض، ثم تقسيم الوقت بين هذه الوحدات [4].

*** التدرّج في تعليم المادة اللّغوية:**

يعد التدرّج في تعليم اللّغة أمرا طبيعيا يتماشى مع طبيعة الاكتساب اللّغوي نفسه، ولذلك لا بدّ من أخذ هذا العامل بعين الاعتبار مع مراعاة العناصر الأساسية التالية:

1- المادة لغة : هي التي يتركّب منها الشيء ويقوم بها، وهي تتّخذ أشكالا مختلفة و مادة اللّغة ألفاظها و مواد العلم مباحثه.
2- سعاد بسناسي ، تعليمية اللّغة في ضوء المعارف اللّسانية الحديثة ، ص 2001.
3- بكار محمد ، محاضرات في اللسانيات التطبيقية ، ص 7.
4- سعاد بسناسي ، تعليمية اللّغة في ضوء المعارف اللّسانية الحديثة ص 2001.

1 – السهولة : التدرج من السهل إلى أقل سهولة أمر طبيعي و ضروري في عملية التعلّم، إذ يرتقي المتعلّم في اكتساب مهاراته اللّغوية من العناصر اللّغوية التي يسهل عليه استعابها و استعمالها إلى العناصر الّتي تتطلّب شرحا أكثر .

2 – الانتقال من العام إلى الخاص : تهتدي العملية التعليمية بهذا المبدأ، و تعمل على تطبيقه في أية عملية تسعى إلى إكساب المتعلّم مهارة لغوية معيّنة، ولهذا يجب أن تدرّس القاعدة العامة قبل الخاصة الّتي ترتبط بإجراءات تحويلية معينة، و تدرّس الألفاظ الّتي لها علاقة بموجودات محسوسة قبل الألفاظ الّتي لها علاقة بإحالات مجردة ، والتراكيب البسيطة قبل التراكيب المعقدة.

3 – تواتر المفردات : هو أنّ الألفاظ الّتي تشكّل القاعدة المعجمية في اللّغة تختلف فيما بينها من حيث درجة تواترها، وهي الألفاظ التي تنعت عادة بالألفاظ الأساسية, لذلك فإنّ التدرج في تعليم اللّغة يقتضي بالضرورة الإهتمام بمبدأ التواتر أثناء و ضع البرنامج التعليمي[1].

د – الزمـن : إن الزمن نوعان : زمن التخصيص (العام)، وزمن التحديد (الإجرائي) .

1 – زمن التخصيص: هو الزمن المخصّص للمادة ككل خلال الموسم الدراسي.

2 – زمن التطبيق : هو زمن الحصة الواحدة للمادة الواحدة خلال الأسبوع، وهذا

[1]- بكار محمد، محاضرات في اللّسانيات التطبيقية، ص 11.

النّوع من الزمن هو التحكّم في زمن الحصة و ضبطه ممّا يؤدي إلى تحقيق الأهداف البيداغوجية المتوخاة من درس معين، لذلك يحرص المعلّم على جعل الحصة تأخذ وقتها المناسب دون زيادة و لا نقصان.[1]

هـ – الطريقـة :

لغة : الطريقة تعني السيرة أو المذهب، أي الخط في الشيء و في التنزيل العزيز في قصة فرعون " و قالوا إن هذان لساحران يريدان أن يخرجاكم من أرضكم بسحرهما و يذهبان بطريقتكم المثلى " (طه 63) و تجمع خطأ على طرق و الحقيقة أنّ طرق جمع طرائق [2].

* **الطريقة التعليمية :** هي مجموعة إجراءات و خطوات عملية تهدف إلى تحقيق الأهداف البيداغوجية لعملية التعليم و التعلّم ، وهي و سيلة تواصلية و تبليغية هامة، فاختيار الطرائق الناجحة من مهام أستاذ اللّغة، فكلّما اهتدى الأستاذ إلى طريقة تعليمية ناجحة كانت نتائج تعليمية جيدة [3].

عرّفها كل من "روبيرت فالسون – R. vabsson "،" دانيال كوسنت D. goste" "إنّ مصطلح الطريقة في ميدان تعليم اللّغات هي تلك المجموعات من الإجراءات القائمة على

1- سعاد بسناسي، تعليمية اللّغة في ضوء المعارف اللّسانية الحديثة ، ص 200

2- فتيحة حداد ، سلبيات الطرائق التقليدية في الممارسات اللّغوية الجامعية - طلبة السنة الرابعة - مخبر الممارسات اللّغوية التعليمية و التعلمية ،جامعة ميلود معمري، كلية الآداب و اللّغات ، تيزي وزو ، الجزائر ، ديسمبر 2010 ، ص 242

3- بكار محمد ، محاضرات في اللّسانيات التطبيقية ، ص 7.

عدد من المبادئ و الافتراضات اللّغوية، النّفسية التربوية الّتي تستجيب لهدف معين "

*** العوامل المتحكّمة في اختيار الطريقة :**

هناك العديد من العوامل و المتغيرات الّتي تتحكّم في اختيار طريقة التدريس من طرف المعلّم أهمّها :

أ- الهدف التعليمي: l'objéctif didactique: لكلّ طريقة هدف معيّن يرغب الوصول إليه، و لكل هدف تعليمي طريقة خاصة في تدريسه أو تعليمه، لأنّ طريقة تقديم المعلومات والحقائق مختلفة بالضرورة القصوى عن طريقة تدريس المفاهيم والإتجاهات و كذا المهارات [1]

ب- طبيعة المتعلّم :la nature de l' appremant : أي أنّ المتعلّم يجب أن يتناسب و الطريقة المعتمدة في تعليمه من خلالها، أي تكون قادرة على جلب انتباهه وتنشيط فكره، و كذا أفكاره و ضرورة تناسقها (الطريقة) و خبراته السابقة، كما يجب أن يراعي المعلّم الفروق الفردية القائمة و الموجودة بين متعلّميه.

ج - طبيعة المادة : la nature de la matiere : تبقى ضرورة لأنّ التعرّف على نوع المادة و محتواها لاقتراح الطريقة التعليمية يأتي من بين أهم تلك المسائل الّتي تحتكم إليها الطريقة التعليمية الناجحة.

1- فتيحة حداد ، الطرائق التقليدية في الممارسات اللغوية ، ص 243 . 246.

د- خبرة المعلّم l' exprérience de l' ienseignant: تبقى خبرة المعلّم الأستاذ من بين أهم تلك العوامل المتحكمة في صنع نجاح العملية التعليمية، وهذا يعود إلى مدى إمكانية المعلّم في اختيار الطريقة الأنجح و الأصوب في التعليم وفي نجاح العملية التعليمية [1].

3- طريقة التدريس في المجال التربوي :

شغل التربويون قديما و حديثا بالبحث في طرق التدريس، و من يتتبّع تاريخ الفكر التربوي يجده محاولات متّصلة في سبيل الوصول إلى الطريقة المثلى للتدريس، ولعلّ مرجع هذا الاهتمام إلى أنّ الطريقة ركن أساس من أركان عملية التدريس، و من ثم فإنّ نجاح التعليم و فاعليته يرتبطان – إلى حد كبير – بنجاح الطريقة، و تستطيع الطريقة السديدة أن تعالج كثيرا من ضعف المنهج الدراسي، و تدنّي مستوى التلاميذ، ورداءة الكتاب المدرسي، وغير ذلك من مشكلات التعليم.[2]

4 - أنواع طرائق التدريس :

أ- الطرائق التقليدية : des méthode tradionnelles: هي مجموعة من الطرائق التعليمية ذات قاسم مشترك بينها، وهو كونها قديمة و متمحورة حول تبليغ المعارف، وسلطة

1- فتيحة حداد سلبيات الطرائق التقليدية في الممارسات اللّغوية الجامعية ، ص 246 -247.
2- جاسم محمود الحسون ، حسن جعفر الخليفة ، طرق تعليم اللغة العربية في التعليم العام ، جامعة عمر المختار ،ط1 ، البيضاء 1996 ص 46.

المدرّس، و تتمثل المبادئ الأساسية للطريقة التقليدية فيما يلي :

– التبسيط، و التحليل، و التدرّج : حيث يبدأ التعليم من البسيط و الجزئي إلى المركّب الكلّي من خلال تشريع المادة و تجزئتها.

– تحميلها للطابع الصوري حيث تعتمد على التسلسل المنطقي و التصنيف.

– الحفظ و اعتماد التقويم على تذكر المعلومات و تكرارها .

– السلطة : أي نظام القسم خاضع إلى سلطة العقاب (المعلّم).

– التنافس القائم على التسابق لأداء الواجب، و بذل المجهود و بلوغ الأهداف والحصول على الجزاء.

–الحدس: أي الاعتماد على أشياء مجسّمة و وسائط قصد إثارة الملاحظة والإدراك الحسي [1].

1 – الطريقة الإلقائية : طريقة تقليدية يقوم فيها المدرّس بإلقاء المعلومات على طلابه بأسلوب الملاحظة أو الإملاء، وفيها تحوّل المعلومات من أدمغة المدرّسين إلى أدمغة الدّارسين.[2]

*** طرائق الإلقاء :**

1- فتيحة حداد ، سلبيات الطرائق التقليدية في الممارسات اللّغوية الجامعية ، ص 249.
2- صالح بلعيد ، دروس في اللّسانيات التطبيقية ، ص 58.

أ- **التحاضر** : المقصود به العرض الشفوي المجرد دون مناقشة أو إشراك المستمعين "المتعلّمين" إلاّ في الاستماع و الفهم و تدوين المذكرات دون السماح بالأسئلة أثناء الإلقاء و إنّما بعد انتهائه.

ب- **الشرح** : و نقصد به التوضيح و التفسير لما غمض على التلاميذ، و تكمن قوة الشارح في إظهار و تبيان النّقاط الرئيسية [1]، و تتوّقف وجوه الشرح على الأمور التالية :

- اللّغة و الألفاظ المستعملة من طرف المدرّس: فكثيرة جدا من الألفاظ الّتي يخيّل للمدرّس أنّها سهلة مطروقة للجميع إلاّ أنّها غامضة عند التلاميذ، أو ذات معنى غير محدد بشكل واضح على مستوى أذهانهم.

- أن لا يكون الشرح مجرد كلام يسرد أو يلقى، بل تكون مهمتة إظهار النقط الأساسية، و الإنتقال التدريجي من نقطة إلى أخرى، كما يجب أن ينصبّ الشرح على ما يرى المدرّس وجوب شرحه و فقا لقوة تلاميذه مع مراعاة اختلافهم قوة و ضعفا.

ج - **الوصف** : يعدّ من و سائل الشرح، فهو و سيلة من وسائل الإيضاح اللّفظي ولا يقتصر الوصف على دروس دون أخرى، ففي الدروس الخاصة بالمواد العلمية مثلا ترى أنّ الوصف لا زما للأجهزة و لنتائج التجارب.

د - **القصص** : من الأشياء التي يميل إليها التلاميذ حيث تساعد على جذب انتباههم

1- علي النعيمي، الشامل في تدريس اللّغة العربية، دار أسامة ، عمان ،ط1 ، الأردن 2004 ، ص 16.

و تشوقهم إلى الدرس، و لقد اعترف "أفلاطون" في زمانه بأهمية القصة في ميداني التربية و التعليم. [1]

2 – الطريقة التلقينية : تشبه هذه الطريقة الطريقة الأولى "الطريقة الإلقائية" حيث يقصد "بالتلقين" ذلك التعليم التلقيني المستعمل لتلك الطريقة الّتي يقع فيها الإعتماد الكلي على المعلم، و في هذه الطريقة يكون الطالب (المتعلّم) سلبيا، لأنّ المعلّم يعرّفه كل شيء والطالب يحفظ و يستذكر و يستظهر، إلاّ أنّ هذه الطريقة تعمل تارة على أن تحلّ المشكلات الصعبة، حيث يتدخل المعلم بتلك الحلول التي يقف الطالب عندها عاجزا، و من هنا يرى بعض الخبراء أنّ هذا التعلّم هو الّذي يحصل فيه الطالب على هدف تعليمي بمساعدة محددة من المعلم أو بدون مساعدة، و يتم فيها إعطاء المبادئ والحلول للمشكلات من قبل المعلّم، و إن كانت لها بعض المزايا إلاّ أنّ نقائصها كثيرة حيث نجد المتعلّم يعتمد على أستاذه، ومن هنا يتخرج و هو لا يستطيع إدراك الحلول الجزئية للمسائل التي تطرح أمامه، و يلاحظ هذا في غياب الفكر النقدي و التحليلي لدى الكثير من طلابنا[2].

3 – طريقة المناقشة و الحوار العلمي : تعرف هذه الطريقة بالطريقة الحوارية أو الطريقة المباشرة، و تعدّ طريقة المناقشة من الطرائق السائدة في تعليم المواد الدراسية وبخاصة الإنسانية منها، إذ تقوم على تبادل الرأي بين الطلبة و مدرّسهم، أو بين الطلبة أنفسهم، ذلك لتعزيز ما يقدّم من المعرفة و هي تدور حول طالبين – على سبيل المثال –

1- فتيحة حداد، سلبيات الطرائق التقليدية في الممارسات اللغوية الجامعية ، ص 252.
2- صالح بلعيد ، دروس في اللّسانيات التطبيقية ، ص 59.

مراعية توازن الأدوار بين كلّ منهما في إدارة دقة المناقشة و تحديد توزيع المسؤوليات، وطريقة المناقشة لا تعني مجرد سؤال يلقيه المدرس و جوابا يعطيه الطالب، إنّما تكون المناقشة أشبه بلعبة كرة السلة ففيها تكون العملية مشتركة متشعّبة الجوانب فسؤال يطرح وطالب يجيب، وآخر يضيف، وآخر يعدّل، وآخر ينفّذ والمدرّس يدفع بالعملية إلى الأمام بتلميحاته و تعقيباته [1]، وبما أنّ هذه الطريقة تعتمد على الأسئلة فيشترط لنجاحها أن تكون سهلة واضحة ومن محاسنها:

- تشيع جوا من الحيوية في القسم فتكسر الجمود و تدفع الملل و تثير الدافعية للتعلّم.
- تفسح المجال أمام المدرس لتنمية انتباه الطالب و تفكيره المستقل.
- يشمل استخدامها جميع المواد و مختلف المستويات.
- تعتمد الأسئلة و الأجوبة و تشعر المتعلّم أنّه يساهم في سير الدرس.
- تثبّت المعلومات في ذهن المتعلم و تجعله حاضر البديهة شديد الانتباه [2].

4 - طريقة التفكير : تقوم على معلومات معيّنة، و هذه المعلومات هي نتيجة للتفكير الموضوعي المتضمن عمليات عقلية ديناميكية (حركية) وأنّ هذه العملية العقلية يمكن وصفها في خطوات متسلسلة يعتمد بعضها على البعض الأخر.

1- دوجلاس براون ، أسس تعلّم اللّغة العربية و تعليمها ، دار النهضة ، بيروت ،ط1 ،لبنان 1994م ،ص19.
2- صالح بلعيد ، دروس في اللّسانيات التطبيقية ، ص 59.

إنّ خطوات هذه الطريقة تختلف باختلاف مصمّمها فيجعل بعضهم خمس خطوات بينما يوصلها بعضهم إلى عشر خطوات و يمكن إجمالها في ما يأتي :

1 – الشعور بالمشكلة 2 – تحديد المشكلة 3 – جمع المعلومات حول المشكلة 4 – فرض الفرضيات 5 – تجريب الفرضيات 6 – الاستنتاج أو نتائج التجريب 7 – التحقّق من النتائج 8 – صوغ التعميمات .

إنّ التفكير العلمي بوصفه طريقة التدريس لا يتحقّق بحفظ خطوات جامدة، و إنّما يتحقّق بالممارسة الفعلية [1].

5 – طريقة الاستجواب : المدرّس في هذه الطريقة هو المحور بوصفه الفنان المتمكن من صياغة الأسئلة، فقد قيل "صياغة الأسئلة فن من الفنون الجميلة "، المدرّس الّذي لا يحسن الإستجواب لا يحسن التدريس .

تكون الطريقة عاملا من عوامل نجاح المدرس في إعطاء المادة لطلابه و في توجيههم وإثارة تفكيرهم و حملهم على تعلّم ما يريد أن يتعلموه، و من أهم أهداف هذه الطريقة :

– اختيار معلومات الطلبة سواء كانت المعلومات حقائق أم فهم.

– حمل الطلبة على ربط خبراتهم السابقة بالتدريس الجديد.

1- علي سعد جاب الله ، عبد الغفار محمد الشبزاوي، محمد بهاء ، جمل الأنشطة اللغوية (أنواعها، معاييرها، استخداماتها) ، دار الكتاب الجامعي ، ط1 ، العين 2005 ص 21.

– إثارة الولع و الاستطلاع، و كذلك التمرين و المراجعة.

– تنمية قوى التقدير، و التمييز لدى الطلبة، و ضمان تنظيم المواد التعليمية، والخبرات، و توجيه انتباه الطلبة [1].

6– طريقة الوحدات : تعرف هذه الطريقة بطريقة تعليم الوحدات ، والوحدة عبارة عن موضوع شامل واسع يضم مواضيع متعدّدة، يعالج كلّ موضوع صغير منها عادة بصورة منفصلة وهذه الطريقة أيضا من طرائق تنظيم المناهج الحديثة، فهي تتكوّن على سبيل المثال من موضوع دراسي أومشكلة اجتماعية تتخذ مرتكزا ثم تنشق منها موضوعات متسلسلة تكون ذات ارتباط بالموضوع الأصلي.

*** خطوات طريقة الوحدات :**

أ – الخطة التمهيدية : و تسمّى بالخطة الاستطلاعية إذ ترمي إلى اكتشاف درجة معارف الطلبة، و مقدار خبراتهم السابقة ثم إيجاد رابطة بين الوحدة الجديدة والخبرات السابقة.

ب – العرض : يعرض المدرّس في هذه الخطوة الأسس العامة في الوحدة مبينا النقاط البارزة ومستعينا بوسائل الإيضاح، أو بعبارة أخرى تقديم لمحة عامة عن الوحدة أو رسم صورة شاملة لما تحتويها هذه الوحدة.

1- علي النعيمي ، الشامل في تدريس اللغة العربية ،ص 20.

استيعاب المادة وإتقانها أو تمثيلها، و في هذه الخطوة يفسح المجال للطلبة لأن يبحثوا وهذا يستدعي مصادر من غير الكتب المقرّرة زيادة على الخرائط، و الصور، والألواح.

ج – التنظيم: يجتمع الطلاب بعد أن أدوا اختبار الإتقان في الخطوة السابقة على أن يكون اجتماعهم من غير كتاب، و هذه الخطوة تحمل الطلبة على تنظيم أفكارهم، و أبحاثهم و ترتيب النّقاط المهمة ترتيبا منطقيا.

د – التسميع: يعرض الطلبة أنفسهم خلاصة أبحاثهم أمام المدرّس وأمام زملائهم، وهذا يستدعي أن يقوم بهذه العملية قسم من الطلبة، بينما يقدّم القسم الآخر نتائج أبحاثه وأفكاره بصورة تحريرية [1].

ب – الطريقة الحديثة :

هي مجموعة من الطرائق البيداغوجية تتمحور حول نشاط التلميذ وتعلّمه الذاتي[2] ومن أهم مبادئها :

– الأخذ بعين الاعتبار التلميذ و نموه و نضجه.

– تكييف التعليم حسب مختلف كفاءات و قدرات المتعلّمين.

– الانطلاق من حوافز المتعلّم و اهتماماته.

1- علي سعد جاب الله ، عبد الغفار محمد الشيزاوي، محمد بهاء ،جمل الأنشطة اللّغوية و أنواعها، ص21.
2- التعلم الذاتي: نشاط و توجيه ذاتي ، أو دراسة مستقلة يقوم بها الفرد عن طريق توظيف الكتب و الوسائل التعليمية الأخرى.

– تعليم التلميذ عن طريق الملاحظة، و التفكير، والتجريب، والنشاط الذاتي.

– تنشئة التلاميذ انطلاقا من حياتهم الاجتماعية [1].

إنّ البيداغوجيا الحديثة ترى بأنّ بيداغوجيا حل المشكلات، و بيداغوجيا المشروع الّتي جاءت تنادي بهما بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات من الطرائق النشطة باعتبارها أكثر واقعية تقوم أساسا على ربط مكتسبات المتعلّم المدرسية بالحياة، وذلك بإثارة مشكلات من واقعه المعيش[2]، و تكون طريقة التدريس فعّالة إذا كانت تعتمد على :

– التأكيد على أهمية موضوع الدرس في حياة المتعلّم.

– شعور المتعلّم بأنّ نشاطه في الدرس يسهم في فهم بعض مظاهر الحياة.

– ربط التعلّم بالعمل ،حيث أنّ ذلك يثير دافعية المتعلّم و يحفّزه على التعلّم [3].

1 – الوضعية الإشكالية : طريقة يحدث فيها التعلّم كنتيجة لمعالجة التلميذ للمعارف وتركيبها، و تحويلها حتىّ يصل بنفسه إلى معارف جديدة[4]، أي يجد المتعلّم نفسه أمام صعوبة و يتعيّن عليه حلّها بتوظيف كلّ قدراته واتخاذ كلّ التدابير اللازمة و الوسائل والمعلومات المناسبة لذلك [5].

1- فتيحة حداد ، سلبيات الطرائق التقليدية في الممارسات اللّغوية الجامعية ، ص 249.
2- كمال جعفر ، المعلّم و المتعلّم بين متطلبات المقاربة بالكفاءات و تحديات الراهن، الممارسات اللغوية التعليمية و التعلمية، مخبر الممارسات اللّغوية ، جامعة مولود معمري ، كلية الآداب و اللّغات ، تيزي وزو ،العدد الخاص بأعمال الملتقى ،الجزائر، ص 409.
3- مناهج اللّغة العربية لسنة الثالثة ثانوي ، ص17.
4- منهاج مادة العلوم الفيزيائية من التعلم الثانوي ، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسي 2006 ، ص 10.
5- كمال جعفر ، المعلّم و المتعلّم بين متطلبات المقاربة بالكفاءات و تحديات الراهن ، ص 409.

*** محاسنها:**

إنّ اختيار الوضعية الإشكالية يؤدّي إلى وعي التلميذ بنقائص معارفه و إلى ضرورة تعديلها و يقينه بعدم فعّاليتها، والشعور بالحاجة إلى بناء معارف جديدة وإجراءات جديدة أكثر فعّالية [1].

2 . طريقة المشروع :

طريقة تجسّدت بتطبيق آراء " جون ديوى" واكتشفها المربي الأمريكي " ويليام كلياتريك" و تقوم هذه الطريقة على اقتراح مشروع حل المشكلة، ويتعلّم المتعلّم خلال أدائه للمشروع من عديد الخبرات الّتي تنفعه في حياته الحاضرة وعن طريق ربط التدريس بالحياة ومشكلاتها وهذا مايفتح المجال واسعا أمام المتعلّم لتنمية قدراته و تبرير مواقفه معتمدا على نفسه في كل خطوة يخطوها، إذ يتحوّل إلى صانع لمعرفته الخاصة بحيث يوضع وسط أجواء تسمح له باكتشافها بنفسه عوض فرضها عليه، و هكذا يمارس المتعلّم نشاطه التعليمي ضمن مسارات تدفعه إلى المبادرة الحرّة التي تمكّنه من الملاحظة، والمعالجة، والابتكار والإستقلالية في القرار الشخصي[2].

*** محاسنها :**

1- منهاج مادة العلوم الفيزيائية من التعلم الثانوي ، ص10.
2- كمال جعفر ، المعلّم و المتعلّم بين متطلبات المقاربة بالكفاءات و تحديات الراهن ،ص 410، 409 .

إنّ إنجاز المتعلمين للمشاريع المقرّرة تهتدي بهم إلى :

- القدرة على تفعيل المعارف، و المعارف الفعلية و المكتسبة .
- تعميق المعارف بالنسبة إلى أنماط النصوص المقررة.
- اكتساب كفاءات أكثر فاعلية.
- الانتقال من المعارف الخبرية إلى المعارف العملية التطبيقية.
- تجنيد نشاطهم لاكتساب معارف عملية. [1]

5 – كيف يتم اختيار طريقة التدريس : هناك جملة من الشروط على المعلّم أن يراعيها عند اختياره لطريقة درسه و هي:

أ – ملاءمة الطريقة للأهداف : يعني هذا الشرط أن يختار المعلّم الطريقة المناسبة في ضوء الأهداف التعليمية المحددة للدرس، فعلى سبيل المثال عندما يكون الهدف هو تعليم حقائق ومعارف قد يستخدم المعلّم طريقة الإلقاء المباشرة لتحقيق هذا الهدف، أمّا إذا كان الهدف هو تنمية مهارة حل للمشكلات فقد يستخدم طريقة حل المشكلات.

ب – مناسبة الطريقة للمحتوى الدراسي : بما أنّ طريقة التدريس مرتبطة بالأهداف المراد تحقيقها، فإنّها بالتالي ينبغي أن ترتبط بالمحتوى، و طبيعة المادة الدراسية، و أسلوب

1- مناهج اللّغة العربية للسنة الثالثة ثانوي ، ص 18.

تنظيمها ذلك لأنّ لكلّ مادة دراسية طبيعة خاصة تفرض على المعلّم اختيار طريقة أو طرق معيّنة

لتدريسها ،فهناك مواد يغلب عليها الطابع النظري، و أخرى يغلب عليها الطابع العملي أو التجريبي (أ) [1].

ج – ملاءمة الطريقة لمستوى التلاميذ : يخضع اختيار المعلّم للطريقة المناسبة لمدى وعيه بتلاميذه من حيث خبراتهم السابقة بموضوع الدرس، واتجاهاتهم نحو المادة وحاجاتهم وتوقعاتهم من دراستها، وما بينهم من فروق فردية، كما يعتمد هذا الاختيار على مدى إلمام المعلّم بالعمليات العقلية التي يقوم بها التلميذ في أثناء التعلّم، ومن هنا يصبح وعيه بنظريات التعليم و التعلّم و ما تشتمل عليه من مبادئ ومفاهيم شيئا مهما في هذا المجال.

د – إيجابية المتعلّم و مشاركته : يكون المتعلّم إيجابيا نشيطا طوال الدرس عن طريق إشراكه في الموقف التعليمي بتوجيه الأسئلة إليه أو تلقي الإجابة عنه، واستثارة تفكيره باستمرار، و البعد عن الرتابة التي تؤدّي إلى انصرافه من الدّرس، وخلق المواقف والمشكلات التي تتّصل بحياته، فيجد نفسه مدفوعا من تلقائه إلى حلّها، و التفكير فيها .

هـ – تنوّع الطريقة[1]: ينبغي على المعلّم ألا يظّل معتمدا على طريقة واحدة في تدريسه بل عليه أن ينوع في طريقته وفقا للموقف التعليمي، فقد يستدعيه موقف معين أو هدف مايريد

1- جاسم محمود الحسون ، حسن جعفر الخليفة ، طرق تعليم اللّغة العربية في التعليم العام ، ص 49.48.
(أ)- كذلك يعتمد اختيار المعلم لطريقة التدريس على أسلوب تنظيم المنهج، فلو أنّه جاء في صورة مواد دراسية منفصلة أو وحدات تعليمية أو غير ذلك فإنّ هذا يتطلّب اختيار الطريقة المناسبة لتنفيذ المنهج.

إنجازه أن يستخدم في درس واحد أكثر من طريقة، كما أنّ المتعلّم نفسه في حاجة دائما إلى إثارة مواقف أو مشكلات تجعله أكثر استعدادا لتركيز الانتباه.

و– ألفة المتعلّم للطريقة : أي أن يشعر المتعلّم بنوع من الألفة و الصداقة بينه و بين الطرق المستخدمة في التعليم، إذ أنّ توافر مثل هذه العلاقة بين الطرفين يجعل المتعلّم أكثر استعدادا للإفصاح عن مشكلاته، و حاجاته، و ميوله، و معوّقاته في التحصيل ، ومن ثم يستطيع المعلّم أن يقدّم العلاج المناسب لمثل هذه المشكلات، كأن ينوّع في طريقة تدريسه أو يغيّرها أو يبتكر طرائق أخرى تناسب تلاميذه و لا تكون غريبة عليهم.

ز – الاقتصاد في الوقت و الجهد : يعني هذا الشرط أنّه كلّما حقّقت طريقة التدريس أكثر من هدف من أهداف التعلّم في وقت قصير و بجهد معقول، مع توافرعنصر الفعالية والإثارة كانت أولى بالاختيار والاستخدام [2].

6 – تفعيل طرق التدريس : لإضفاء الحيوية على طرق التعليم و تحريرها من الجمود يتطلّب الأمر استخدام طرق نشيطة و ذات سمات تطبيقية عملية أكثر التصاقا بواقع المتعلّم منها :

– إعتماد لغة الحوار الأفقي والعمودي كآلية لإحداث التفاعل الصفي و توفير المناخ الملائم للتعلّم بين الأستاذ و المتعلّمين، و بين التلاميذ مع بعضهم البعض.

---

[1]- طريقة التدريس مهما كانت جدتها و جاذبيتها فإن ذلك لا يسوّغ استخدامها بشكل متكرر، لأنّ هذا يقلّل من مستوى اهتمام التلاميذ و دافعيتهم.

[2]- جاسم محمود الحسون ، حسن جعفر الخليفة ، طرق تعليم اللّغة العربية و تعلمها ، ص49 -50.

– ربط الأنشطة التعليمية بالواقع الحياتي للمتعلّم و بيئته.

– استعمال الوسائل التعليمية المتنوعة والّتي لها صلة بالمفاهيم المعالجة، بحيث يتمكّن الأستاذ من نقل الرسالة للمتعلم بأكثر ما يمكن من فعالية .

– الاهتمام بالأنشطة التعليمية، والجمع بين الأنشطة المقترحة داخل القسم والأنشطة الّتي يطلب من المتعلّم إنجازها خارج القسم لما لها من فائدة مزدوجة. [1]

– رصد معيقات وصعوبات التعلّم الّتي تعترض سيرالعملية التعليمية التعلّمية لدى المتعلّمين.

– تصحيح الأخطاء وتعديل المسارات والاتجاهات والميول وتكييفها مع الوضعيات التعليمية لمساعدة المتعلّمين على التقدّم في التحصيل وتطوير وتيرته وفق منهجية تربوية سليمة .

– استخدام أدوات القياس المتنوعة تكون ملائمة لطبيعة المضامين المقررة وتكون قادرة على قياس مخرجات التعليم، و رصد التعلم الّذي طرأ على خبرات ومكتسبات المتعلّم من حيث معارفه و ردود أفعاله و استجاباته و مواقفه حيال القضايا والمفاهيم [2].

– تكليف المتعلّمين بجمع معطيات معرفية في موضوع معين انطلاقا من الكتب والمراجع المختلفة، أوالأقراص المعلوماتية،أومن مواقع الشبكة العنكبوتية وإعداد عروض مصغرة.[3]

1- الوثيقة المرافقة لمنهاج العلوم الإسلامية، السنة الثالثة من التعليم الثانوي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر ، ص 19.
2- إن اعتماد أسلوب التقويم التقليدي القائم على أسئلة الاختبارات بمختلف أشكالها لم يعد كافيا و لا يمكن الاعتماد عليه لمعرفة مدى تحقق نتائج التعلم.
3- الوثيقة المرافقة لمنهاج العلوم الإسلامية لسنة الثالثة ثانوي، ص 19.

الفصل الثاني : المقاربة النصيّة و الوسائل التعليمية .

- مفهوم الوسائل التعليمية .
- أنواع الوسائل التعليمية .
- شروط استعمال الوسائل البصرية .
- معايير اختيار الوسائل التعليمية .
- أسس استخدام الوسيلة التعليمية .
- الوسائل التعليمية القديمة (الكتاب المدرسي)
- الوسائل التعليمية الحديثة :
- تكنولوجيا التعليم .
- مفهوم التقنية في ظل تكنولوجيا التعليم .
- دواعي إدخال التكنولوجيا .
- مصادر التعلّم في تكنولوجيا التعليم .
- مكونات تكنولوجيا التعليم .
- الأدوار الجديدة للمعلّم في ظل تكنولوجيا التعليم .
- نموذج الحاسوب .
- أهمية الوسائل السمعية البصرية .
- النشاطات اللاّ صفية :

(المكتبة، المقابلات، الرحلات ....)

- انفتاح تعليمية اللّغة على حقول لسانية .

إنّ التعليم بدون و سائل ناقص ومبتور و لا يستطيع أياً كان أن يوصل الفهم إلى المتعلّمين، لأنّ في استخدام الوسائل شيء بالغ الأهمية و بذلك نستطيع أن نجسد الأمور بطريقة فعّالة و حكمة تساعد على تحقيق عائد تربوي هام [1].

1 – مفهوم الوسائل التعليمية: إنّ الوسائل التعليمية كثيرة، و تعني في معناها الواسع كلّ الأدوات الّتي تساعد التلميذ على اكتساب معارف أو طرائق أو مواقف، و على العموم فإنّ الوسائل التعليمية هي كل مالها علاقة بالأهداف الديداكتيكية المتوخاة و الّتي تشغل وظيفة تنشيط الفعل التعليمي [2].

هي مجموعة المواقف و المواد والأجهزة التعليمية و الأشخاص الّذين يتمّ توظيفهم ضمن إجراءات إستراتيجية التدريس بغية تسهيل عملية التعليم و التعلّم ، ممّا يسهم في تحقيق الأهداف التدريسية المرجوة في نهاية المطاف [3].

و يمكن القول : أنّ الوسيلة التعليمية هي عبارة عن تركيبة تضم كلاّ من المادة التعليمية أو المحتوى، الإدارة، المتعلّم، و الجهاز الّذي يتمّ من خلاله عرض هذا المحتوى، بحيث تعمل على خلق اتصال كفء للوسيلة التعليمية.[4]

1- منهاج اللغة العربية و آدابها ، مديرية التعلم الثانوي ، ص 21.
2- صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية ، ص 103.
3- رمزي أحمد عبد الحي، الوسائل التعليمية و التقنيات التربوية – تكنولوجيا التعليم – دار زهراء الشرق ، القاهرة ، ط 1 ، مصر 2009 ، ص 15 .
4- مصطفى عبد السميع محمد، محمد لطفي جاد، صابر عبد المنعم، الاتصال و الوسائل التعليمية ، مركز الكتاب، ط1 ،لقاهرة 2001، ص 40.

2 – أنواع الوسائل التعليمية :

اختلفت أراء المربين حول تصنيف الوسائل التعليمية، بل على الأسس الّتي يمكن الاعتماد عليها في تصنيفاتهم، و نظرا لأنّ عملية التعلّم و التعليم عملية متكاملة لا يمكن تجزئتها بل تدخل فيها جميع الوسائل التعليمية المستخدمة لتيسيرها على المتعلّم.[1]

أ– **الصنف الأول:** يرى بعض المربيين أنّ هذه الوسائل نوعان:

* **وسائل حسية** : هي الّتي تؤثر في القوى العقلية بواسطة الحواس مثل :

– عرض الشيء نفسه : و يستخدم الشيء نفسه في دروس التعبير للصفوف الأولى، و ذلك بأن يعرض المعلّم طائرا كالحمامة...

– النماذج المجسمة : و تستخدم كذلك في دروس التعبير أو الأناشيد أو القراءة كنموذج لسيارة أو قطار.....

– الصور و الرسوم : تستخدم في دروس التعبير و القراءة و الأناشيد .

– الخرائـط : لمعرفة أجزاء الوطن، مواقع البلدان.....

– السبورات : و تعدّ السبورة الوسيلة التقليدية المهمّة الّتي لا يمكن أن يستغني عنها المعلّم.

1- محمد علي السيد ، الوسائل التعليمية و تكنولوجيا التعلم ، مكتبة المنار ، ط 8 ، الأردن 1988 ، ص 69 .

– البطاقات : وتستخدم في الصفوف الأولى في دروس التعبير والقراءة.

– اللّوحات : ومنها اللّوحة ذات الجيوب (لوحة البطاقات ، اللوحة الوبرية .....).

– الإذاعة المدرسية.

– الأشرطة المسجلة : و تستخدم في دروس المحفوظات، إذ تسجل في–ها القطعة بأداء جيد كما تسجل فيها نماذج جيّدة للترتيلات القرآنية ، أو يسجل فيها ما ألقي في إحدى الحفلات أو ما دار في إحدى الندوات.

– معارض اللّغة العربية: يعرض فيها ما ينتجه التلاميذ من وسائل معينة وصحف الفصل و نحو ذلك ممّا يسفر عنه النشاط المدرسي في المجال اللغوي.

* **وسائل لغوية** : هي الّتي تؤثر في القوى العقلية بواسطة اللغة.[1]

– أمثلة:

– الشرح : هو مايلجأ إليه معلّم اللّغة العربية في بيان معاني المفردات في دروس القراءة و النّصوص.

– الأمثلة و التشبيه و الوصف

– القصص و الحكايا : أثرها كبير في تنمية الخيال و تزويد التلاميذ بالأفكار والمفردات و الأساليب .

[1] جاسم محمود الحسون ، حسن جعفر الخليفة ، طرق تعليم اللّغة العربية و تعلّمها ، ص275- 276.-

ب- الصنف الثاني : يرى هذا الصنف أنّ تصنيف الوسائل التعليمية يكون حسب الحواس الّتي تتأثر بها مباشرة على اعتبار أنّ كلّ حاسة تعمل على حدى منفصلة :

1- الوسائل السمعية : Audio Aids: و تضم الوسائل الّتي تعتمد على حاسة السمع في عملية التعلّم و اكتساب الخبرات كعنصر أساسي وهي : ما سمع من الراديو والمسجل، مكبرات الصوت ، و كل ما سمع .

2- الوسائل البصرية : Visual Aids : وتضم الوسائل الّتي تعتمد على حاسة البصر في عملية التعليم و التعلّم في اكتساب الخبرات كعنصر أساسي[1] الخرائط المصورات، اللّوحات، الأفلام الصامتة المتحركة، الصور الشفافة، الأفلام الثابتة.

- شروط استعمال الوسائل البصرية :

- أن تكون كبيرة يراها الجميع .

- أن تكون ألوانها مريحة للنظر.

- أن لا تطغى الألوان على الأفكار الأساسية و على الهدف من استعمالها. [2]

3 - معايير اختيار الوسائل و التقنيات التعليمية :

نظرا لازدياد أعداد الوسائل و التقنيات التعليمية و اختلاف نوعياتها فإنّ تحديد نوعية

1- محمد علي السيد ، الوسائل التعليمية و تكنولوجيا التعلم ، ص 69.
2- جاسم محمود الحسون ، حسن جعفر الخليفة ، طرق تعليم اللّغة العربية و تعلمها ، ص 276.

الوسائل و التقنيات التعليمية لا يتم بطريقة عشوائية بلا أيّ هدف، فقد تصلح وسيلة ما لدرس معين و لا تصلح لدرس آخر، لذا لا بدّ عند اختيار الوسائل و التقنيات التعليمية مراعاة ما يلي :

– ملاءمتها لمستوى نضج التلاميذ و اهتماماتهم .

– التخطيط المسبق لاستخدام الوسائل و التقنيات التعليمية.

– اختيار الوسائل و التقنيات التعليمية التي تحقّق أهداف الدرس.[1]

4 – الأسس العامة لاستخدام الوسيلة التعليمية :

أ– تزداد أهمية الوسيلة و فائدتها للتلاميذ إذا اشتركوا في اختيارها و إنتاجها واستخدامها .

ب– يجب أن يراعى عند استخدام الوسيلة :

– أن يعدّها المعلّم قبل الدخول إلى حجرة الصف .

– أن تكون جاهزة .

ج – يجب أن تعرض في مكان مناسب بحيث يراها جميع التلاميذ .

د – يجب أن تعرض الوسيلة عندما تمس الحاجة إليها، وأن تبعد عقب استنفاذ

1- ابراهيم عبد العزيز الدعليج ،الاتصال و الوسائل و التقنيات التعليمية ، دار صفاء، عمان ، ط 1 ، الأردن 2001 ، 1432 ، ص 50 – 51.

أغراضها، إلاّ إذا كانت من الوسائل الّتي تمتد فائدتها للتلاميذ مدة من الزمن.[1]

5 . الوسائل التعليمية القديمة:

لقد كان دور المعلّم في البيداغوجيا القديمة يتمركز حول حشو أذهان المتعلّمين بالمعلومات الجاهزة و ما على المتعلّم إلاّ حفظها و تكديسها و استحضارها حين يطلب منه ذلك، أين كان التعليم مجرد عملية تلقين أحادية القطب تقوم على براعة المعلم وحده الّذي يقوم في أغلب الأحيان بالدور الرئيسي في صنع المعارف بطرائق تسعى لحشو الأدمغة بمصنفات من المعارف النظرية ليس إلاّ [2].

* **الكتاب المدرسي** : ظلّ الكتاب المدرسي لسنوات طويلة الأداة الوحيدة تقريبا باستثناء اللّوح، الطباشير، القلم ، الورق .... الّتي يستخدمها المعلّم، ففي الطريقة التقليدية لم يكن هناك سوى كتاب واحد هو الكتاب المقرر، و الّذي كان هو المنهج بكلّ محتوياته من أهداف و برنامج دراسي، و موضوعات و مادة تعليمية و تدريبات ....الخ، ولم يكن وقتذاك كتاب للمتعلّم، و كتاب آخر للمعلّم، و كتاب للتدريبات، بل كان كل ذلك يوجد بين دفتي كتاب واحد ، ومع ظهور الطريقة البنيوية واتخاذها أسساً علمية (لغوية سيكولوجية) ظهرت الحاجة إلى كتاب للمعلّم يكون مرشداً و هادياً في عمله و دليله للسير بالبرنامج الدراسي و كتاب للطالب من أجل تحقيق الأهداف التربوية المحددة، و ظهرت كذلك كتب للتدريبات

1- جاسم محمود الحسون ، حسن جعفر الخليفة ، طرق تعليم اللّغة العربية و تعلمها، ص 274.
2- كمال جعفر ، المعلّم و المتعلّم بين متطلبات المقاربة بالكفاءات و تحديات الراهن ، ص 410.

وكتب للقراءة الإضافية، وكتب للقراءة الحرة، و غيرها، وعندما ظهرت الطريقة التواصلية ظلّت هذه الأنماط و غيرها على حالها [1].

6 – الوسائل التعليمية الحديثة :

أ – تكنولوجيا التعليم :

يعرّف " دونالد بيل" "التكنولوجيا" [2] هي التنظيم الفعّال لخبرة الإنسان من خلال و سائل منطقية ذات كفاءة عالية و توجيه القوى الكامنة في البيئة المحيطة بنا للاستفادة منها في الربح المادي . تعريف "جيلبرت" "للتكنولوجيا" : التكنولوجيا هي التطبيق النظامي للمعرفة العلمية أو معرفة منظمة من أجل أغراض عملية ، وعليه فإن "تكنولوجيا التعليم" هي : عملية متكاملة تقوم على تطبيق هيكل من العلوم والمعرفة على التعلّم الإنساني واستخدام مصادر تعلم بشرية و غير بشرية تؤكد نشاط المتعلّم و فرديته بمنهجية أسلوب المنظومات لتحقيق الأهداف التعليمية و التواصل لعلم أكثر فعالية [3].

ب – مفهوم التقنيات التربوية في ظل تكنولوجيا التعليم :

إنّ مفهوم التقنيات التربوية بصورة أكثر شمولاً يشير إلى كلّ الأساليب التدريسية (المستحدثة) فالتركيز على التفاعل linteraction بين المتعلّم و المعلّم متعلّم ومتعلّم آخر،

1- علي حجاج ، نايف خرمان، اللغات الأجنبية تعليمها و تعلمها ، عالم المعرفة ،(د.ط) ،الكويت ، يونيو 1988 ص 188- 189.

2- عرّبت كلمة تكنولوجيا (بتقنيات) من الكلمة اليونانية Techne و تعني فنا أو مهارة، و الكلمة اللاتينية Texere و تعني تركيبا أو نسجا و الكلمة logesو تعني علما أو دراسة، و بذلك فإنّ كلمة تقنيات تعني علم المهارات أو الفنون، أي دراسة المهارات بشكل منطقي لتأدية وظيفة محددة.

3- السعيد خنيش ، تكنولوجيا تعليم العربية في الجامعة الجزائرية ،الممارسات اللغوية التعليمية ،مخبر الممارسات اللغوية ، جامعة مولود معمري، كلية الآداب و اللغات ، عدد خاص، تيزي وزو ، الجزائر ديسمبر 2010 ، ص 116.

و حتّى بين المتعلّم و النّص المكتوب تقنية تربوية، و كذلك ربط مايجري داخل الفصل بالحاجات الفعلية والحث على المناقشة، والتعبير عن آرائهم وإشراكهم في النشاطات الصفية و اللاّصفية، وأساليب محاكاة الحياة العملية، و لعب الأدوار، و التعليق على الصور، والأشكال، و الخرائط، و الجداول الإحصائية، و الرسوم البيانية، و تحويل المادة المكتوبة إلى جداول، و أشكال، و رسوم بيانية، كلّها تقنيات تربوية حديثة إلى حد كبير.[1]

ج – دواعي و بواعث إدخال التكنولوجيا في التعلّيم :

يواجه الفعل التربوي في الوقت الراهن تحديات عدة و ضغوطات أفرزتها الثورة العلمية والتكنولوجية، وهذه التحديات فرضت على المدرسة مضاعفة الفعالية والتجديد و الاستحداث لمجاراة و مواكبة هذه المستجدّات ، و لأن حقل التربية والتعليم هو الفضاء الّذي يهتم بإعداد الناشئة و صناعة أجيال الغد استشراقا لمستقبل أفضل كان لزاما على المؤسّسة التربوية إقحام هذه التكنولوجيا في حقل التربية والتعليم على غرار باقي الحقول العلمية و المعرفية الأخرى، بغية الإرتقاء و التطوير والإتقان[2].

د – مصادر التعلّم في تكنولوجيا التعليم:

– الأفراد : المدرّسون، المشرفون، المساعدون، التربويون مصادر تعلم بالتصميم كما يضاف إليهم المهنيون من البيئة مثل: الأطباء ، المحامين، الشرطيين العسكريين...

1- علي حجاج ، نايف خرمان ، اللغات الأجنبية تعليمها و تعلمها ص 191.
2- كمال جعفر ، المعلّم و المتعلّم بين متطلبات المقاربة بالكفاءات و تحديات الراهن ، ص 145.

الّذين يستخدمهم المدرّس في تعريف دورهم للمتعلمين، فهم مصادر تعلّم بالاستخدام.

– المحتوى التعليمي : " الرسالة التعليمية" الأفكار،الرموز،البيانات والمفاهيم و المبادئ، والنظريات، الميول النفس حركية ، والاتجاهات، والقيم، فتصاغ في صورة كلمات أو رسوم أو صور سيميائية متحركة، أو فيديو، أو أقراص الحاسب.

– المواد: هي الأشياء الّتي تحمل محتوى تعليمي، فإذا كانت المواد قادرة على نقل التعليم فتسمى وسط مثل: الفيديو و الصوت والبرامج، أما إذا كانت لا تنقل التعليم كاملا إلى المتعلّم فيطلق عليها مواد و لا تسمّى وسائط. [1]

– الأجهزة و التجهيزات: هي الأدوات التي تستخدم في إنتاج المصادر الأخرى أو في عرضها مثل: الكاميرات، آلات التصوير، الحاسوب، عارض الفيلم الثابت، أو شاشة العرض.[2]

– الأساليب : فهي مجموعة الطرق والاستراتيجيات، وخطوات العمل الّتي يقوم بها الأفراد أو تستخدم بها المواد و الأجهزة التعليمية [3].

7– مفهوم الإستراتيجية التعيلمية :[4]

1ـ السعيد خنيش ، تكنولوجيا تعليم العربية في الجامعة الجزائرية ، ص 117 - 118.

2 ـ عبارة عن آلة كهربائية تمكّن المعلّم من عرض الأفلام الثابتة التابعة للطريقة السمعية البصرية، وقد يستغني عن الشاشة إذا كان الجدار أبيضا.

3ـ السعيد خنيش ، تكنولوجيا تعليم العربية في الجامعة الجزائرية ص 118.

4 ـ مصطلح الإستراتيجية من المصطلحات العسكرية و التي تعني استخدام الوسائل لتحقيق الأهداف فالإستراتيجية عبارة عن إطار موجه لأساليب العمل و دليل مرشد لحركته و قد تطور مفهوم الإستراتيجية وأصبح يشمل كل موارد الدولة.

هي كل ما يتعلّق بأسلوب توصيل المادة للطلاب من قبل المعلّم لتحقيق هدف ما، ذلك يشمل كلّ الوسائل الّتي يتخذها المعلّم لضبط الصف وإدارته، هذا وبالإضافة إلى الجو العام الذي يعيشه الطلبة ، و التي تمثل الواقع الحقيقي لما يحدث داخل الصف من استغلال لإمكانيات متاحة لتحقيق مخرجات تعليمية مرغوب فيها [1].

8 – مكونات تكنولوجيا التعليم[2] :

أ – النظرية و التصميم : لكلّ مجال أو نظام دراسي قاعدة معرفية تعتمد عليها الممارسة و التطبيق، وتتيح هذه المعرفة النظرية المكونة من المفاهيم والمبادئ والافتراضات من البحوث أو الممارسة الّتي تزوّدنا بمعلومات نتيجة مرور الفرد بخبرة معيّنة.

ب – التصميم، التطوير، الإستخدام، التقويم : تشير هذه المصطلحات إلى مكونات أساسية في تكنولوجيا التعليم، و لكلّ منها قاعدة معرفية لها ممارسة و تطبيق أي وظيفة معينة، و يعتبر كل منها موضوعا دراسيا منفصلا عن غيره.[3]

9 – الأدوار الجديدة للمعلّم في ظل تكنولوجيا التعليم :

إنّ تبني التكنولوجيا في حقل التربية و التعليم لا يعني بأي حال من الأحوال التقليل من أهمية المعلّم وإسقاط دوره في العملية التعليمية كما يعتقد البعض، ولكن هذه الأخيرة

1- حامد أبو صعيليك ،الإستراتيجية التعليمية ، دار غيداء،عمان ، ط1 ، الأردن 2011، 1432 ، ص15.
2- الفرق بين تكنولوجيا التعليم و تكنولوجيا التربية :
- تكنولوجيا التعليم: هي نظام فرعي من تكنولوجيا التربية و يعد بعدًا من أبعادها.
- تكنولوجيا التربية: هي إدارة مصادر التعلم و تطويرها على وفق منحى النظم و عمليات الاتصال في نقل المعرفة.
3- السعيد خنيش ، تكنولوجيا تعليم العربية في الجامعة الجزائرية ، ص 117.

– التكنولوجيا – منحته أدواراً جديدة تختلف تماما عن سابقاتها في التعليم التقليدي، إذ لم يعد المعلّم هوالناقل للمعرفة و المصدر الوحيد لها، بل الموجه المشارك لتلاميذه في سير تعلّمهم و اكتشافهم المستمر، كما أصبحت مهنة المعلّم مزيجا من مهام القائد، و مدير المشروع البحثي، و الناقد، والمستشار، بالإضافة إلى تنميته للمهارات الأساسية للمتعلّم، و إكسابه تقنيات التعلّم الذاتي[1].

* **الحاســـوب** : إنّ التربية الحديثة تسعى إلى إكساب المتعلّم خبرات ومهارات تساعد على التفاعل بإيجابية مع مجتمعه وبيئته، فذلك يتطلّب منها تطوير المناهج و طرائق التدريس والكتب بما يواكب الانفجار المعرفي والتقدّم التقني، فالمتغيرات السريعة تأخذ بميدان التربية و التعليم من اختراع إلى اختراع ومن تطبيق إلى تطبيق مما جعل اللّحاق بالثورة التكنولوجية أمرًا في غاية الأهمية و الصعوبة أيضا[2].

إنّ إدخال الحاسوب في حقل التربية والتعليم مرّ بمراحل ، حيث بدأت تجارب تقديم التعليم بالحاسوب في أواخر الخمسينات ومن أهم المشاريع في هذا المجال : مشروع " Sppes" في جامعة ستانفورد بالولايات المتحدة الأمريكية ، مشروع "Chiltern" في كلية "هارت فيلد" للتكنولوجيا في انجلترا [3].

– أهمية استخدام الحاسوب :

1- كمال جعفر ، المعلّم و المتعلّم بين متطلبات المقاربة بالكفاءات و تحديات الراهن ، ص 418.

2- جميلة رجا ، ضرورة الاستفادة من الوسائل التكنولوجية الحديثة في تعليمة اللّغة العربية ، الممارسات اللغوية التعليمية و التعلمية ،مخبر الممارسات اللغوية ، جامعة مولود معمري ، كلية الأدب و اللغات ، عدد خاص ، تيزي وزو ، الجزائر ديسمبر 2010 ، ص 630.

3- كمال جعفر ، المعلّم و المتعلّم بين متطلبات المقاربة بالكفاءات و تحديات الراهن ، ص 422.

– استخدام الحاسوب كأحد أساليب تكنولوجيا التعليم يساعد في تحقيق العديد من الأهداف التربوية الّتي قد تعجز الوسائل التقليدية عن حلّها كالعمل بروح الجماعة أو التعلّم التعاوني .

– الحاسوب وسيلة لإعطاء كم هائل من المعلومات عن أي موضوع، و في أي وقت، ومن أي مكان في العالم عند اتصاله بشبكة الانترنيت .

– الحاسوب قادر على تكرار تقديم المعلومات مرة تلوى الأخرى و بالطريقة ذاتها.

– تضخم المواد التعليمية يتطلّب استعمال الحاسوب لقدرته العالية على تخزين المعلومات و سرعة استعادتها، وسهولة التعامل مع إجراءاتها، فهو قادر على استرجاع البيانات والأرقام و الحروف الهجائية و إلى غير ذلك.

– إعتماد الحاسوب كوسيط تعليمي يعين المعلّم في أداء وظائفه كالشرح والإلقاء.

– توفير الحاسوب للمتعلّم فرصة العمل بسرعة ممّا يحقّق التعلّم الذاتي و يعزّزه ومن ثم تحسين نوعية التعليم و التعلّم[1].

10 – أهمية الوسائل التعليمية السمعية البصرية :

إنّ الوسائل التعليمية برمتها توفر الخبرات الحسية التي يصعب تحقيقها في الظروف الطبيعية للخبرة التعليمية، و كذلك في تخطي العوائق الّتي تعترض عملية الإيضاح إذا ما

1- جميلة رجا ، ضرورة الاستفادة من الوسائل التكنولوجية الحديثة ، ص 637/636.

اعتمد على الواقع نفسه ومن الضروري أن يسبق استخدام أية وسيلة من الوسائل التعليمية اختيار دقيق لها ومن الفوائد التي تقدّمها الوسائل التعليمية السمعية البصرية على الخصوص:

– تضفي على الدرس الحيوية و التجديد و تثير شوق الطالب إلى المعرفة ورغبته في العلم و حب المعرفة .

– تقدّم خبرات حسية قوية التأثير وتعين الطالب على تكوين معارف ومدركات صحيحة و ذلك حين يعمل المتعلم عقله و نظره معا .

– تثبّت المعلومات وتساعد على تذكّرها واستحضارها لأنّها تحوّلت من حقائق ذهنية مجردة إلى صورة حية مجسدة .

– تساعد على اختراق حدود الزمن و المكان إذ تدخل العالم الخارجي إلى الفصل الدراسي.

– تعزز عملية الإدراك لدى الطالب من خلال التكبير و التصغير و التحكم بالسرعة.

– تدريب الطالب على إتباع الأسلوب العلمي في التفكير، و تساعد على تنمية الملاحظة لديه، و تنسّق الأفكار و تربطها.

– تنمي الثروة اللّغوية . [1]

1- رشيد حليم ، دور التلفزيون التعليمي في تمكين الممارسة اللّغوية السليمة - برنامج التسلية الهادف – "عينات" ، الممارسة اللّغوية التعليمية التعلمية ، مخبر الممارسات اللّغوية، جامعة مولود معمري ، كلية الآداب و اللّغات ، عدد خاص، تيزي وزو ، الجزائر ديسمبر 2010 ، ص 516 – 517.

11- النشاطات اللاّصفيــة :

الأنشطة اللاّصفية (الامتدادية) تمثل امتدادًا طبيعيًا للنشاطات الصفية تكمّلها وتدعّمها، وهي نشاطات يقوم بها التلميذ خارج القسم من خلال ممارسة القيم ومختلف المكتسبات في الوضعيات والمواقف المناسبة، و يجب عدم النظر إلى الأنشطة اللاّصفية بأنّها معطّلة للدراسة أو مضيعة للوقت و الجهد بل ينبغي النظر إليها من زاويتها التربوية إذ بها يتدرّب التلميذ على تمثل القيم الإسلامية والمكتسبات التعلمية في محيطه الاجتماعي وفي فضاءات بالنسبة له من عبادات، و معاملات، و أدآب فتتوى في نفسه روح الجماعة و تتدعم شخصيته بما يجده من حلول للتحديات و المشكلات [1].

تلحّ التربية الحديثة على العناية بهذا اللون من العمل المدرسي لأنّها رأت فوائده عمليًا و تجريبيًا، ولأنّها تعنى بالطالب كلاً تهيء له الفرص لأن ينطلق و لأن يرى دراسة مجالات واسعة وتعدّه عن قصد و غير قصد لأن يعلم أنّ المادة الّتي يتلقاها داخل جدران الصف لا تبقى في حدوده، و إنّها يجب أن تخرج وأن هذه المادة الصفية وحدها لا تكفي و لا بدّ من الزيادة عليها و ملء ثغراتها و تطبيقها و كسبها عنصر الحياة.

* أهم النشاطات اللاّصفية :

1 – المكتبة : من الخطأ الكبير أن يشعر الطالب أنّ الكتب المقرّرة هي كلّ شيء لذا وجب توفير فرص الخروج عن هذا المفهوم الضيّق بأن يهيّأ للطالب مجال الإتصال بالكتاب

1- الوثيقة المرافقة لمنهاج العلوم الإسلامية، السنة الثالثة ثانوي ، ص 20.

الخارجي و مجال اختيار هذا الكتاب ضمن التوجيه التربوي السليم في مراعاة المعاني الأخلاقية والنفسية زيادة على عنصر التشويق بالمادة، والأسلوب، والإخراج، وملاحظة المرحلة التعليمية [1].

2- المقابلات : في البلاد أعلام معرفون في الفنون الأدبية من شعر و قصة و نقد، سمع بهم التلاميذ ، و يشوقهم أن يروا هؤلاء الأدباء و أن يستمعوا إليهم أو يتحدثوا إليهم، و لذا حسن بالمعلّم أن يسهّل لتلاميذه لقاء هؤلاء الأدباء ويهيء المقابلات معهم كأن يدعوا أديبا من الأدباء إلى المدرسة ليحاضر أو ليقرأ من شعره أو نثره حتّى إذا أتم التف حوله التلاميذ ليسألوه في هذا الموضوع أو ذاك، إنّ لقاء الطلبة بالأدباء يزيد من علمهم و يزيد من شعورهم بشخصيتهم و يتيح لهم فرص التحدّث باللّغة العربية مع البارزين من أدبائها و ينمي شجاعتهم الأدبية .

3 – الرحلات الأدبية : يقوم عدد لا بأس به من المدراء برحلات إلى مدن و أماكن مختلفة، و هذا يدخل في النشاط العام، و يمكن أن يستغل منه أو أن يوجه إلى النّشاط اللّغوي بوجه خاص.

4 – الصحافة : هي أنواع، حيث تبدأ بالورقة الجدارية الّتي تعلّق في الصف نفسه وتنتهي بإصدار عدد أو أكثر له وجاهة المجلات الحقيقة، و قد تكون الصحافة من أوسع أوجه

1- علي جواد الطاهر ، أصول تدريس اللغة العربية ص 100 ،101 .

النشاط مجالاُ و إمكانًا لقبول أكبر عدد من الطلبة و الاستفادة من أكبر تنوع في القابليات. إنّها يمكن أن تكون نوعاً من التدريس على طريقة المشروع، وهذا ما يدعو–إن لم يوجب – إصدار عدد سنوي على شكل مجلة[1] ، وهذه الأخيرة تحتاج إلى حسن الخطاط وحسن الإملاء، و حسن النّحو ، والمجيد في الإنشاء والنقد والقادر على الاقتباس من الكتب، و المتمكّن من المقابلات، ومن متمّمات العمل الصحفي زيارة الصحف والإطلاع على إدارتها و تحريرها و زيارة المطابع و رؤية أسلوب العمل[2].

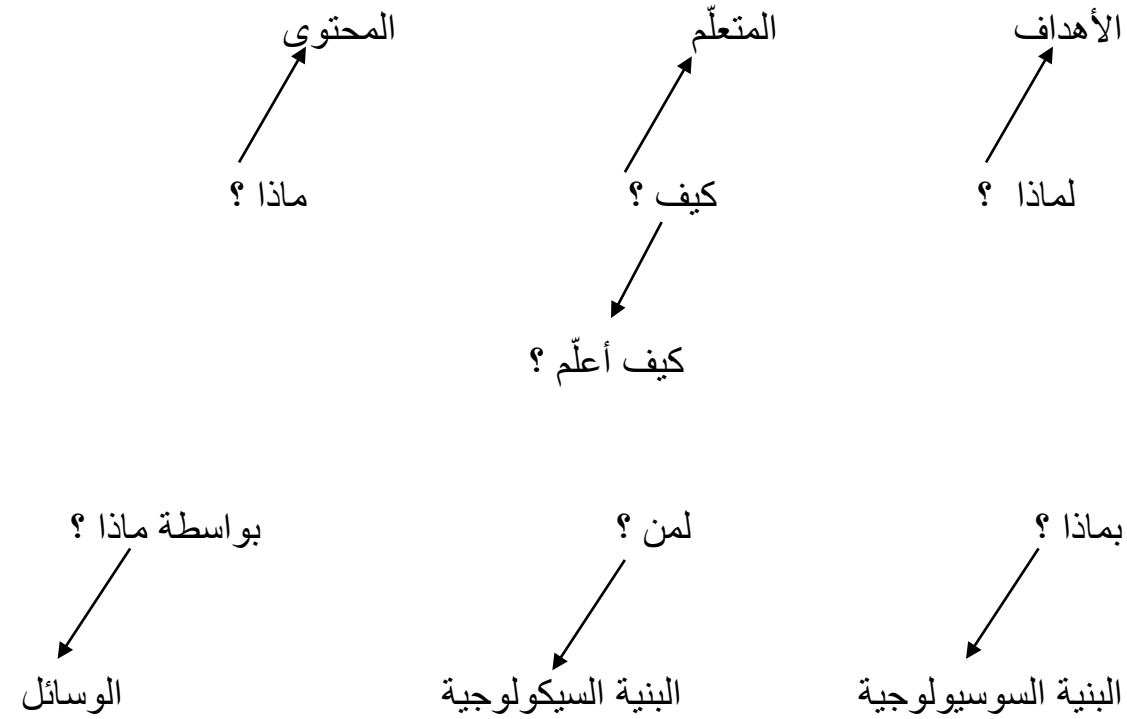
12– انفتاح تعليمية اللّغة على حقول لسانية :

لقد شهد البحث في مجال تعليمية اللّغة تطورات هامة كانت مرتبطة في بداياتها باللّسانيات التطبيقية linguistique Appliquée ، لكنّها طوّرت مجالات انشغالاتها فعرفت انفتاحا على حقول مرجعية كاللّسانيات وسيكولوجية التعلم والبيداغوجيا و إنثوغرافيا التواصل بحيث يتضح كل هذا من خلال اهتمامها بمتغيرات العملية التعليمية التعلّمية و منها : المتعلّم، و المعلّم، و المحيط الاجتماعي، المادة التعليمية وفعل التدريس، ولم تعد هموم المعلم محصورة كما سابقا في حدود المادة و وضع أهداف و طرق قائمة على المعرفة إذ انتقلت تعليمية اللّغة المحصورة في الفعل اللّغوي وهو مستوى لغوي أصغر إلى الاهتمام

بالوظيفة الداخلية والخارجية للنظام اللغوي ودراسة العوامل السيكولوجية والسوسيولوجية

1 ـ المجلة تعلّم التلاميذ أموراً كثيرة عن الورق و الطباعة و التبويب و التصحيح...
2 ـ علي جواد الطاهر ، أصول تدريس اللّغة العربية ، ص102 – 105 – 106.

والثقافية على مستوى لغوي أكبر انطلاقا من الأسئلة التالية: [1]



[1]ـ سعاد بسناسي، تعليمية اللّغة في ضوء المعارف اللّسانية الحديثة ، ص 201 – 202

*** الكتاب المدرسي بين المقاربة النصّية كاختيار منهجي و المقاربة بالكفاءات كاختيار تربوي.**

"كتاب " اللّغة العربية و آدابها " الخاص بشعبتي "آداب / فلسفة " و "لغات أجنبية" للسنة الثالثة من التعليم الثانوي" .

التعريف بالكتاب : يشتمل الكتاب على اثني عشر محورا ، ينجز كلّ محور في أسبوعين و يتضمن مايلي :

1 / **نصين أدبيين :** تتم فيهما المعالجة الأدبية و النقدية ، و يتم الاستثمار في النواحي اللّغوية والبلاغية والعروضية بغرض ضبط اللّغة وتنمية ملكة التذوق الفني عند المتعلمين و تكون المعالجة على الشاكلة التالية :

أ – إثراء الرصيد اللّغوي : يضم معاني الألفاظ، الحقل المعجمي، الحقل الدّلالي.

ب – إكتشاف معطيات النّص : أسئلة في صميم موضوع النّص و أفكاره.

ج – أناقش معطيات النّص : أسئلة تفقدية غرضها تفعيل واستثمار مكتسبات المتعلّم.

د – تحديد بناء النّص : أسئلة حول كيفية استعمال الكاتب للّغة من حيث أساليبها وظواهرها .

هـ – أتفحص الاتساق و الانسجام في النّص : تكون الأسئلة هنا حول كيفية بناء الكاتب للتراكيب و المعاني من حيث الروابط المختلفة (اللغوية و غير اللغوية (المقام))

و – أجمل القول في تقدير النّص : نظرة عامة و مقتضبة حول النص و صاحبه

. ز – استثمار موارد النّص و توظيفها:يضم هذا العنصر كل من مجال القواعد البلاغة ، العروض أين يتم استثمار موارد النص في تعليم هذه الأنشطة اللّغوية.

ملاحظة : لم تكن الومضات النّحوية و البلاغية و العروضية دروسا مستقلة، و إنّما هي معارف مستمدة من النصوص نفسها ومن أجل خدمة المعنى والمبنى في تلك النصوص .

2 / **النص التواصلي** : نص نثري رافد للنّص الأدبي، فهو يعالج الظاهرة الّتي تناولها النص الأدبي بشيء من التوسع، و التعمق، والمعلّم في تدريسه لهذا النص يهتدي بالمتعلمين إلى أن يقفوا موقفا نقديا من الظاهرة التي يعالجها النص الأدبي في ضوء المعطيات الواردة في النص التواصلي .

– يحمل النص التواصلي طابعا نقديا إذ يعالج ظاهرة أدبية نقدية لها علاقة بالنصين الأدبيين ، فوظيفته تنظيرية تفسيرية .

3 / **نص المطالعة الموجهة** : يتميّز بطوله النسبي، يعالج قضية أدبية، أو فكرية،أو سياسية أو اجتماعية، و يحقق فضلا عن الغايات التعليمية غايات تربوية، لأنّه يثير بعض القضايا والمشكلات المعاصرة في العلاقات الإنسانية، وبين المجتمعات البشرية، مثل قضايا البيئة ، و العولمة، و التسامح الديني، و ثقافة الحوار و غيرها .

4 / **الـتقييـم** : فقد اتخذ أشكالاً متعددة في الكتاب، فقد ذيّل كل محور بتقييم تحصيلي غايته إحكام موارد المتعلّم و تفعيلها انطلاقا من نص متبوع بأسئلة اختبارية ووضعية أو وضعيتين لإدماج المعارف الّتي تمّ تحصيلها في مختلف نشاطات المحور وفي ذلك ربط بين التقييم التقليدي الّذي أساسه المقاربة بالمضامين و التقييم الحالي على أساس المقاربة بالكفاءات . هذا بالإضافة إلى نشاط التعبير الكتابي و إنجاز مشروع مشترك على مراحل

* من خلال هذه النبذة عن الكتاب المدرسي نستنتج ما يلي :

1 – المقاربة النصيّة تختلف عمّا كانت عليه في السابق، أين كانت دراسة النّص لا تتعدى التعريف بصاحبه، استخلاص الفكرة العامة و الأفكار الجزئية. أمّا الأنشطة اللّغوية فقد كانت تدرس مستقلة (من خلال الأمثلة المبتورة) ، بينما في ظل المنهج التواصلي نجد المقاربة النصية تتجاوز هذا إلى أبعد حد ما ، أي بالإضافة إلى دراسة الأفكار نجد الجانب النقدي بمعناه الّذي يرمي إلى تفعيل مكتسبات المتعلّم، أضف إلى هذا تدريس الأنشطة اللّغوية (القواعد ، البلاغة ، العروض) من منطلق هذه النصوص .

2 – إضافة ما يسمى بالنّص التواصلي الحامل للطابع النقدي إذ يعالج ظاهرة أدبية نقدية لها علاقة بالنصين الأدبيين فوظيفته تنظيرية تفسيرية.

3 – تذييل كل محور بتقييم تحصيلي غايته إحكام موارد المتعلّم و تفعيلها انطلاقا من نص متبوع بأسئلة اختبارية و و ضعية أو وضعيتين لإدماج المعارف التي تم تحصيلها في مختلف نشاطات المحور، إضافة إلى نشاط التعبير الكتابي و إنجاز المشاريع .

4 – إنّ طرق دراسة النّص تختلف حسب طبيعته، لكن مادام أنّ أسئلة النّصوص متعددة مجالاتها (بناءا و نقدا ، تدريس الأنشطة اللّغوية) فإنّ المعلّم لا يبق رهين طريقة واحدة بل تجده ينوّع حتى لا يمل كذلك المتعلّم .

5– الملاحظ في الكتاب المدرسي أنّه لا يحتوي على صور باستثناء صور لأصحاب النصوص الأدبية، وكما نعلم فالصورة أصدق تعبير ، أي حبذا ولو كان كل نص (أدبي ، تواصلي ...) مرفقا بصور إن أمكن، فإذا كان النص يتحدث على سبيل المثال عن الثورة الجزائرية فلم لا يكون النّص مرفقا بإحدى صور وقائع الثورة التحريرية .

مثال أنموذجي : دراسة قصيدة في مدح الرسول صلّى الله عليه و سلم للبويصري.

* **أثري رصيدي اللّغوي** : – **في معاني الألفاظ** :: الضياء ، السناء : الرفعة ، إضاء : مفردها أضاة و هي الغدير، اليتيمة العصماء : اللؤلؤة الفريدة من نوعها ، الهوينا : الرفق و التؤدة في السير .

– **في الحقل المعجمي** : ما هي الألفاظ الدالة على الصفات الخُلُقيّة في النّص ؟

ما هي الألفاظ الدالة على الصفات الخِلْقيّة ؟

في الحقل الدلالي : عد إلى المعجم و تعرّف على معاني "عصم"

* **أكتشف معطيات النص** :

– ما مكانة النبي صلّى الله عليه و سلّم من باقي الأنبياء و الرسل؟

- ما البيت الذي يشير إلى أنه جمع كل مكارم الأخلاق ؟

- أين تتجلى صفة التسامح في شخص النبي محمد صلّى الله عليه و سلم من خلال النص؟

- أين تتجلى صفة التواضع في شخص النبي محمد صلى الله عليه وسلم من خلال النص؟

- حدد الفكرة العامة للنّص .

*** أناقش معطيات النّص :**

- هل أضاف لك هذا النّص ملامح من شخصية النبي محمد صلّى الله عليه و سلم كنت تجهلها ؟ فيم تمثلت ؟

- ما الهدف الذي يرمي إليه الشاعر من خلال هذا النّص ؟

- هل تحفظ أبياتا في مدح الرسول صلّى الله عليه و سلم لشاعر آخر ؟ اذكرها و بين ما الأقوى عبارة : أبيات هذه القصيدة أم التي تحفظها ؟

- هل ترى في مقارنة الرسول بباقي الأنبياء ومقارنته بباقي الخلق ما يخدم المدح ؟ وضّح .

- هل وصل الشاعر إلى إقناعنا بأنّ محمدًا صلّى الله عليه و سلم أفضل المخلوقات ؟ علّل.

- هل تفاعل الشاعر عاطفيا مع ما قاله في النص ؟ و ضّح ذلك انطلاقا من الأساليب والألفاظ الواردة في النّص .

– وظّف الشاعر كثيرا من ألوان البيان، ما الصورة البارزة في النّص و أين تكمن بلاغتها ؟ مع التمثيل .

*** أحدد بناء النص :**

– مزج الشاعر في نصّه بين الأسلوب الخبري و الأسلوب الإنشائي ما غرضه من ذلك؟

– ظاهرة الاقتباس من القرآن الكريم و الحديث الشريف جليّة في النّص. استخرج بعض الأمثلة و بيّن الأثر البلاغي الّذي أحدثته .

– اذكر ثلاث صفات صريحة و ثلاث صفات مكناة و صفَ بها الشاعرُ محمدا صلّ الله عليه و سلم.

– ما النمط الغالب في النّص مع التعليل (السّرد ، الإخبار ، الوصف ...) ؟

*** أتفحص الاتساق و الانسجام في النص :**

– تحول الشاعر من ضمير المخاطب في النصف الأول من النّص إلى ضمير الغائب في النصف الأخير. ما دلالة ذلك في النص ؟

– هل اعتمد الشاعر وحدة البيت أم وحدة الموضوع في هذه القصيدة ؟ علّل.

– ما البيت الّذي توجّه فيه الشاعر إلى المتلقي ؟ ما كان غرضه ؟

*** أجمل القول في تقدير النص:**

جاء في قول بعض الدارسين لشعر البويصيري : (يمتازُ شعر البوصيري ، في المدائح النبوية بالرّصانة و الجزالة و حسن استعمال البديع).

و لقد تجسد ذلك في النّص الّذي اقتطف من قصيدة طويلة جدًّا بَلَغَ عدد أبياتها 457 بيتا وَقفت عند معان دينية و خلقية و تاريخية ملحمية رافقت الدعوة المحمدية، ناهيك عن الرصيد اللّغوي و الجمال الفني الذي تميزتْ به القصيدة، فصارت بمثابة المرجع الّذي يعود إليه النّاسكُ و المتعبدُ و طالبُ القدوةِ وكذا متعلّم اللّغة, فأنت تجدُ ذخيرة من التنوع في الأساليب و ألوانا من البيان و البديع لا حصر لها.

*** أستثمر موارد النص و أوَظفها :**

1 – في مجال قواعد اللغة :

أ – الإعراب اللّفظي :

الإعرابُ هُو تَغَيُّر الحركة في آخر اللّفظ بحسب موقعِهِ في الجملة. و فائدتُه توضيح المعنى، و الحركات الإعرابية ما هي إلاّ علامات بحالات إعرابية هي : الرّفع و النصب و الجرّ و الجزم .

و الرّفع و النّصب مشترك بين الأسماء و الأفعال (المضارعة) و الجرّ خاصّ بالأسماء، والجزم خاصّ بالأفعال. و تعربُ الكلمات إعرابًا لفظيًا، و تُعْرَبُ إعرابًا تقديريًا. فالإعراب اللّفظي إذن هو أن تظهر علامةُ الإعراب آخرَ الكلمة دّالةً على موقعها الإعرابي.

* المرفوع من الأسماء تكون علامته :

1 الضمة : ارتقى النّبيُّ .

2 – الألف : للمثنى : نجح التلميذان.

3 – الواو : لجمع المذكر السالم و الأسماء الخمسة : (قد أفلح المؤمنون)، " أَخو الحِلْمِ دأبُه الإِغْضاءُ "

* المرفوع من الأفعال (المضارعة) تكون علامته :

1 – الضمّة : لا تستخفّه السّرّاءُ.

2 – ثبوت النون : في الأفعال الخمسة : (مَرج البحْرَيْن يلتقيان)

* و المنصوب من الأسماء تكون علامته :

1 – الفتحة : لا تَقِسْ بالنَبيّ صلى الله عليه و سلم في الفضْل خَلْقًا .

2 – الياء في المثنى و جمع المذكر السّالم : شاهدتُ حِصَتيْن تثقيفيَّتين .

3 – الكسرة في جمع المؤنث السّالم : كافأتُ الطالباتِ النّجيباتِ .

4 – الألف في الأسماء الخمسة : فتحَ الرّجلُ فاهُ .

* و المنصوب من الأفعال (المضارعة) تكون علامته :

1 – الفتحة : لَنْ يُفلِحَ المجرمُ .

2 – حذف النون في الأفعال الخمسة : المجرمون لَنْ يُفلحوا .

* و المجرور من الأسماء تكون علامته :

1 – الكسرة : شمسُ فَضْل تحقّقَ الظّنُ فيه .

2 – الفتحة النائبة عن الكسرة في الممنوع من الصّرف : يا ابْنَ آدَمَ.

3 – الياء في المثنى و جمع المذكر السّالم و الأسماء الخمسة: ابْتعِدْ عن المجرمين. اعْتَنِ بأخيك.

* و المجزوم من الأفعال تكون علامتُه :

1 – السكون : لا تَلْعَبْ بالنّار .

2 – حذف النون في الأفعال الخمسة : لا تلعبي بالنار .

ب – **الإعراب التقديري:**

* تأمل قول الشارع :

كيف ترقى رُقيك الأنبياءُ يا سماءً ما طاولتها سماءُ

* وانظر إلى قوله :

لَمْ يُساووكَ في عُلاك و قَدْ حا لَ سَنًا منْكَ دُونَهُمْ وَ سَناءُ

– وانظر إلى هذه الجملة : يَقضِي القاضي على الجاني .

– ما إعراب (تَرقى) في المثال الأول ؟

ترقى : فعل مضارع مرفوع و علامة رفعه الضمة المقدرة على الألف للتعذر

– ما إِعراب (عُلا) في المثال الثاني ؟

علا : اسم مجرور ب في و علامة جره الكسرة المقدرة على الألف للتعذر.

– ما إِعراب (القاضي) في المثال الثالث ؟

القاضي : فاعل مرفوع وعلامة رفعه الضمة المقدرة على الياء للثقل.

إذًا بعض الكلمات لا يكون إعرابها ظاهرًا بل تقديريًا. إمّا للتعذر إذا انتهتْ الكلمة بألف مقصورة أو ممدودة، و إمّا للثقل إذاِ انتهِت بياء أو بواو. وإمّا لاشتغال المحل بالحركة المناسبة لتاء المتكلّم فتقدر الحركات على ما قبل ياء المتكلم مثل: جاء أخي.

2 – في مجال البلاغة :

– **تشابه الأطـراف** : على كثير من المحسنات البديعية التي تضفي جمالا على الكلام. و عرفت أنّ منها المعنوي و منها اللّفظي.

* تأمل الآية التالية :

(مَثلُ نوره كَمِشْكاة فيها مِصْباحٌ ، المصباح في زجاجة ، الزّجاجةُ كأنها كَوْكَبٌ دُرِّيٌّ) (النور : الآية35)

تلاحظ أن آخر كلمة في الجملة الأولى هي أول كلمة في الجملة الثانية...

* و انظر إلى البيتين الآتيين :

رنا إِليَّ بِعَيْنٍ للخطا نُسِبَتْ بِهَا أَصَابَ صَميمَ القلب حين رَمَـى

رَمَى و لَمْ يَخشَ من قَتْلِ الكَئيبِ ولا بالوَصْل رَقَّ لدَمْعٍ من جَفاهُ همَـى

ألا ترى أنَّ الشاعر كرّر لفظة القافية في أوَّلِ البيت الثاني؟

إِذًا : لقد تعرفت من خلال ما سبق على محسن بديعي لفظي و هو تشابه الأطراف و هو جَعْل آخِر كلمة من الجملة الأولى أول كلمة في الجملة الثانية أو آخر كلمة في البيت الأول أول كلمَةَ في البيت الثاني .

هذا النوع الأول من تشابه الأطراف

و هناك نوع ثان يظهر في المعنى لا في اللّفظ. في مثل : (لا تُدْركُهُ الأبصارُ وهُوَ يُدْرِكُ الأبصارِ وَهو اللطيفُ الخبير)) الأنعام: الآية 104) ،هنا نلاحظ ختام الكلام بما يُناسُب أوله في المعنى فختام الكلام (اللطيف) يناسبُ الأول (لاتدركه الأبصار) و ختام الكلام (الخبير) يناسب الأول (يُدْركُ الأبْصار) وهذا أقوى من حيث المعنى.

– ارتأينا أن تكون خاتمة هذا البحث جملة من العناصر المستخلصة :

1 – المنهج التواصلي : ظهر هذا المنهج على إثر أنقاض المناهج التقليدية التي كانت ترى أنّ دراسة اللّغة تكون لذاتها ومن أجل ذاتها, إلاّ أنّه يرى أنّ اللّغة أكبر من أن تدرس لذاتها ومن أجل ذاتها نظرًا لوظيفتها السامية و هي التواصل.

– المنهج التواصلي التعليمي : حتّى تكون العملية التعليمية ناجحة لا بدّ من تمتين حبل التواصل بين المعلّم و المتعلّم، بين المتعلّم و مكتسباته القبلية، بين المدرسة ككل و المجتمع.

2 – المقاربة النصيّة : مقاربة قديمة في مبناها حديثة في معناها ترى أن النّص هو منطلق تعليم الأنشطة اللّغوية على غرار الأمثلة المبتورة.

3 – المقاربة بالكفاءات : مقاربة جديدة تسعى إلى تفعيل واستثمار مكتسبات المتعلّم من خلال تطبيقاتها : المقاربة بالإدماج، المشروع، المشكلة .

4 – طرق المقاربة النصيّة : متعددة و مختلفة، و طبيعة النّص هي الّتي تفرض طبيعة الطريقة، لكن وقد تطورت أسئلة النص أصبح لزامًا على المعلّم التنويع في الطريقة حتى لا يبقى رهين طريقة واحدة ممّا يؤدي إلى ملل المتعلّم.

– وسائل المقاربة النصية : متعددة و متنوعة و ليست المزية في جدتها و فقط، لكن المزية في كيفية استخدامها و استعمالها, فربّ وسيلة قديمة و يعرف المعلم كيف يستخدمها تكون أفضل من وسيلة حديثة.

ملحـــــق

قصيدة في مدح الرسول عليه الصلاة و السـلام للبويصري

1 – كيف ترقى رقيّك الأنبياءُ يا سماءً ما طاولتْهَا سَماءُ

2– لم يساووك في علاك، وقد حا ل سنًا منك دُونهم و سَنَأءُ

3 –أنت مصباح كلّ فضلٍ فما تصـ ـدُرُ إلاّ عن ضوئك الأضـواءُ

4– حبّذا عقدُ سؤْددً و فخار أنتَ فيـه اليتيـمةُ العصماءُ

5 – سيدٌ ضِحكُهُ التبسم، و المشـ ـيُ الهوينا، ونومـهُ الإغفـاءُ

6 – مَا سِوَى خُلقهِ النسيمُ، ولا غيـ ـرَ مُحيَّاهُ الرَّوضـةُ الغنَّـاءُ

7 – رحمـةٌ كلُّهُ، وحزمٌ و نِْم ووقاروعِصمةٌ و حينـاءُ

8 – لا تَحلُّ البأساءُ منه عُرى الصَّبْـ ـرِ، ولا تستخفّـه السّـرّاءُ

9 – كَرُمتْ نفسُه فما يخطر السـو ءُ علـى قلبه و لا الفـحشاءُ

10 – عَظُمتْ نعمـةُ الإلَهِ عيْه فا ستقلّتْ لذِكـرْهِ العُـمَاءُ

11 – جَهلتْ قَومـهُ عليه، فأغضى و أخو الحِلمِ دأبُهُ الإغْضـاءُ

12 – وَسعَ العالمينَ علمًا وحلـما فَهْوَ بَحْرٌ لَمْ تُعِيهِ الأعـبَاءُ

13 – شمسُ فضلٍ تحققَ الظنُّ فيـه أنَّـه الشمس رفـعةً و الضـياءُ

14 – معجزُ القولِ و الفعالِ كريمُ الـ خـلْقِ و الخُـلْقِ مُقسطٌ معـطاءُ

15 – لا تَقِسْ بالنبي في الفضل خَلقًا فهُوَ البـحرُ و الأنـام إضــاءُ

16 – كل فضل في العالمين فَمنْ فَضْـ ـلِ النبي اسْتعَارهُ الفُضــلاَءُ

- الكتــب :

1 -أحمد عنيفي ، نحو النص – اتجاه جديد في الدرس النحوي – مكتبة زهراء الشرق للنشر، ط1 ،القاهرة 2001 .

2 -التواتي بن التواتي, المدارس اللسانية في العصر الحديث ومناهجها في البحث ,دار الوعي , الطبعة التانية الجزائر 1433 – 2012 .

3 -الفتح عثمان بن جني ، الخصائص ، دار الكتب العلمية، بيروت ، ط 3، لبنان 1429هـ ، 2008م

4 -المجند في اللغة و الإعلام ، دار الشروق ، بيروت ط30 (د،ت) مادة قرب.

5 – الهدى لوشن ,علم الدلالة – دراسة وتطبيق, المكتب الجامعي الحديث ,د.ط – الأزريطة الإسكندرية د.ت .

6 -ابراهيم زكريا – مشكلة البنيوية وأضواء على البنيوية – دار مصر للطباعة والنشر – د.ت – الفجالة د.ت .

7 -ابراهيم عبد العزيز الدعليج ،الاتصال و الوسائل و التقنيات التعليمية ، دار صفاء، عمان ، ط 1 ، الأردن 2001 ، 1432 .

8 -ابراهيم محمود خليل , في اللسانيات ونحو النص , دار المسيرة ,عمان ط2 الأردن , 1430هـ , 2009 .

9 –بكار محمد ، محاضرات في اللّسانيات التطبيقية للسنة الثانية ، أستاذ بالمدرسة العليا للأساتذة للآداب و العلوم الإنسانية ، بوزريعة ،الجزائر ، الإرسال الثالث 2005 ، 2007 م.

10 –بصافي رشيدة ، مقاربات في تعليمية الترجمة الفورية ،دار الغرب ،ط1 ،وهران ،الجزائر، 2003م .

11 – جاسم محمود الحسون ، حسن جعفر الخليفة ، طرق تعليم اللغة العربية في التعليم العام ، جامعة عمر المختار ،ط 1 ، البيضاء 1996 .

12 – جميل عبد المجيد، البديع بين البلاغة العربية و اللّسانيات النصيّة، الهيئة المصرية العامة للكتاب ,(د.ط) , مصر, (د.ت) .

13 – حاجي فريد ،بيداغوجيا التدريس بالكفاءات _ الأبعاد و المتطلبات _ دار الخلدونية لنشر و التوزيع ،(د.ط)، الجزائر، (د.ت) .

14– حامد أبو صعيليك ،الإستراتيجية التعليمية ، دار غيداء،عمان ، ط1 ، الأردن 2011، 1432.

15– حسني عبد الباري، عصر الاتجاهات الحديثة لتدريس اللّغة العربية – في المرحلتين الإعدادية و الثانوية – مركز الإسكندرية للكتاب الأزاريطية ،(د،ط) ،مصر 2000 .

16 –خالد لبصيص، التدريس العلمي و الفني الشفاف بمقاربة الكفاءات و الأهداف، دار التنوير ،(د.ط) الجزائر 2004.

17– خليفة بو جا دي ,في اللسانيات التداولية مع محاولة تأصيلية في الدرس العربي القديم , بيت الحكمة ط 1 ,العلمة الجزائر 2009 .

18 – خولة طالب الابراهيمي ,مبادئ في اللسانيات',دار القصبة حيدرة ,ط2 , الجزائر 2006 م .

19 – حنفي بناصر ,مختار لزعر , اللسانيات , منطلقاتها وتعميقاتها المنهجية ,ديوان المطبوعات الجامعية , د.ط.

20– دوجلاس براون ، أسس تعلّم اللّغة العربية و تعليمها ، دار النهضة ، بيروت ،ط1 ،لبنان 1994م .

21– راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الجوامدة، فنون اللّغة العربية و أساليب تدريسها . بين النظرية و التطبيق – عالم الكتب الحديث، بيروت، ط1، لبنان 1430هـ ،2009م .

22– رمزي أحمد عبد الحي، الوسائل التعليمية و التقنيات التربوية – تكنلوجيا التعليم – دار زهراء الشرق ، القاهرة ، ط 1 ، مصر 2009 .

23– روبيرت دي بونجراد،النص و الخطاب و الأجزاء، تر : تمام حسان عالم الكتب ،ط1، القاهرة 1998.

24 –. زتسيسلاف و أورزيناك، مدخل إلى علم النّص . مشكلات بناء النّص– تر: سعيد بحيري ، مؤسسة المختار، القاهرة، ط1، مصر 2003 .

25– زكريا إسماعيل، طرق تدريس اللّغة العربية،دار المعرفة الجامعة سوتير، (د،ط)، الأزارطية ، مصر ،2005م .

26– سعاد بسناني , مكي درار, المقررات الصوتية في البرامج الوزارية – دراسة تحليلية تطبيقية – منشورات دار الأديب ط1 ,وهران ,الجزائر 2007م .

27– سعيد حسن بحيري , علم لغة النص–المفاهيم و الإتحاهات – الشركة المصرية العالمية للنشر، لونجمان , ط1 , القاهرة 1997م .

28- سميح أبو مغلي ،الأساليب الحديثة لتدريس اللّغة العربية ، دار مجدولاي ،عمان(د،ط) ، الأردن، 1417هـ ،1997م .

29- شفيع السيد، النظم و بناء الأسلوب في البلاغة العربية ،دار غريب ،ط1، القاهرة 2006 م .

30- شفيقة العلوي, محاضرات في المدارس اللسانية ,أبحاث الترجمة ,ط 1 , بيروت لبنان 2004 .

31- شفيقة العلوي, دروس في المداريس اللسانيات الحديثة , التنظير , المنهج , الإجراء مؤسسة كنوز الحكمة د.ط الجزائر 1434 هـ 2013 م .

32- شنوقة ,مدخل إلى المدارس اللسانية ,دار السلام الحديثة ,ط1 ,مصر 2008 .

33- صالح بالعيد- دروس في اللسانيات التطبيقية – دار هومة – ط 4 – الجزائر 2009 .

34- صبحي ابراهيم الفقي، علم اللغة النصي بين النظرية و التطبيق، دار قباء (د.ط) ،ج 1،القاهرة 2000 .

35- عادل محلو, علم الأصوات بين القدامى والمحدثين مطبعة مزوار ط1 الوادي 2009 .

36- عبد الجليل مرتاض ,اللّغة والتواصل (اقترابا ت لسانية للتواصليين الشفهي والكتابي), دار هومة ,د.ط ،الجزائر، د.ت .

37- عبد السلام المسدي – قضية البنيوية – دراسة ونماذج – دار أمية د.ط – 1991 .

38- عبد الرحمن حسن حنيك الميراني ، البلاغة العربية (أسسها،أعلامها، فنونها) ،دار العلم ،ج1 ، دمشق ،ط1 سوريا 1416 / 1996 م .

39- عبد الفتاح حسن البجة، أساليب تدريس مهارات اللّغة العربية و آدابها، دار الكتاب الجامعي، العين ، ط2 الأردن ،1425هـ ، 2005م .

40 – عبد القاهر الجرجاني، دلائل الإعجاز ، مكتبة الخانجي، القاهرة ، ط 5 ، مصر ، 2004

41- عمر أبو خرمة ، نحو النص – نقد نظرية و بناء أخرى – عالم الكتب الحديث، ط1، 1425هـ / 2004م .

42- علي أحمد مدكور ، تدريس فون اللّغة العربية – النظرية و التطبيق– دار المسيرة عمان ،ط1 ، الأردن 1430 هـ ، 2009م.

43- علي النعيمي ، الشامل في تدريس اللّغة العربية، دار أسامة ، عمان ،ط1 ، الأردن 2004 .

44- على آيت أوشان – اللّسانيات والبيداغوجيا – نموذج النّحو الوظيفي – الأسس المعرفية والديداكتيكية – دار الثقافة مطبعة النجاح الجديدة – ط 1 الدار البيضاء 1988 .

45- على تاعوينات على ,التواصل والتفاعل في الوسط المدرسي , إعداد هيئة التأطير بالمعهد ,الحراش 2009 .

46- علي جواد الطاهر، أصول تدريس اللّغة العربية ، دار الرائد العربي ، بيروت ،ط2 ،لبنان 1984م .

47- علي سعد جاب الله ، عبد الغفار محمد الشبزاوي، محمد بهاء ، جمل الأنشطة اللغوية (أنواعها، معاييرها، استخداماتها) ، دار الكتاب الجامعي ، ط1 ، العين 2005 .

48- علوي عبد الله طاهر، تدريس اللّغة العربية وفقا لأحدث الطرائق التربوية ،دار المسيرة ، عمان ،ط1،الأردن 1430هـ 2010 .

49- عيسى العباسي ، التربية الإبداعية في ظل المقاربة بالكفاءات ،دار الغرب وهران ، (د.ط) ، الجزائر ، (د.ت) .

50- فاطمة الطوبال, بركة ,النظرية الألسنية عند رومان جاكبسون – دراسة ونصوص – المؤسسة الجامعية ط1 ، بيروت لبنان 1993 .

51- فاضل صالح السمرائي , الجملة العربية – تأليفها وأقسامها – دار الفكر ،عمان ,ط2 الأردن , 1427هـ - 2007 .

52- فولفجانج هاينه من، ديتر فيهنجر ، مدخل إلى علم اللّغة النّصي , تر : فالح بن شيب العجمي ، الملك سعود ،ط 1 ،الرياض , 2003م .

53- كمال – التفكير اللّغوي بين القديم والجديد – مكتبة الشباب المنيرة – د . ط – د.ت .

54- محمد التوجي ، الجامع في علوم البلاغة ، (المعاني، البيان، البديع)، دار العزه و الكرامة ، وهران ،ط1 الجزائر، 1433هـ ،2012م.

55- محمد الدريج،التدريس الهادف – مساهمة في التأسيس العلمي لنموذج التدريس بالأهداف – (د ط) ، البليدة، الجزائر ،2000م .

56- محمد الصغير بنّاني، النظريات اللّسانية و البلاغة الأدبية عند الحاحظ – من خلال البيان و التبيين – ديوان المطبوعات الجامعية ، بن عكنون (د،ط) ، الجزائر 1994م.

57 محمد حماسة عبد اللطيف ، النحو و الدلالة – مدخل لدراسة المعنى النّحوى الدلالي – دار الشروق ، القاهرة ط1، مصر 1420هـ ، 2000 م .

58- – محمد خطابي ،لسانيات النّص – مدخل إلى انسجام الخطاب . المركز الثقافي الغربي ،بيروت ،(د،ط) ، ، لبنان ،1991م .

59- محمد زياد حمدان , نظريات التعلم ,تطبيقات علم النفس التعلم في التربية ,دار التربية الحديثة د.ط ,دمشق سوريا 1417هـ . 1997 .

60- محمد شارف سرير ، نورالدين خالدي ،التدريس بالأهداف و بيداغوجيا التدريس ط2، (د ت) .

61- محمد علي السيد ، الوسائل التعليمية و تكنلوجيا التعلم ، مكتبة المنار ، ط 8 ، الأردن 1988

62- محمد يحيى زكريا، عياد مسعود،التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف و المقاربة بالكفاءات – المشاريع وحل المشكلات- ، الحراش ، (د،ت) ،الجزائر ،2006 م .

63- محمود فهمي حجازي ، مدخل إلى علم اللغة، دار قباء، القاهرة (د.ط) ،مصر (د.ت) .

64- محمود سليمان حسن الهواوشة، أثر عناصر الاتساق في تماسك النّص، – سورة يوسف- ، دار عماد الدين ط1, عمان , الأردن 1430هـ /2009م .

65- مصطفى عبد السميع محمد، محمد لطفي جاد، صابر عبد المنعم، الاتصال و الوسائل التعليمية ، مركز الكتاب، ط1 ،لقاهرة 2001 .

66- مندر عياشي ، الكتابة الثانية و فاتحة المتعة ، المركز الثقافي العربي، بيروت ،ط1، لبنان 1998.

67- منقور عبد الجليل, علم الدلالة أصوله ومباحثه في التراث العربي , دراسة – إتحاد الكتاب العربي – د.ط دمشق 2001 ص .

68- ميشال زكريا, الألسنية التوليدية والتحويلية وقواعد اللّغة العربية -(الجملة البسيطة)- المؤسسة الجامعية للدراسات ط 2 ,1406 هـ -, 1986م .

69- ميشال زكريا، قضايا ألسنية تطبيقية - دراسة لغوية اجتماعية نفسية مع مقارنة تراثية- دار العلم للملايين، بيروت، ط1، لبنان ، يناير 1993 م .

70- نايف خرمان , على حجاج - اللّغات الأجنبية تعليمها وتعلّمها سلسلة كتب ثقافية شهرية يصدرها المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب - الكويت - يناير 1978 بإشراف أحمد مشاري العدواني 1923 - 1990 .

71- نعمان بوقرة ،المصطلحات الأساسية في لسانية النّص و تحليل الخطاب - دراسة معجمية - عالم الكتب الحديث ،ط2، عمان 2010/2009 .

72- نور الهدى لوشن , مباحث في اللغة ومناهج البحث اللغوي ,دار الهناء للتجليد الفني ,د.ط , الاسكندرية , القاهرة 2008 .

73- نعمان بوقرة ,المدارس اللسانية المعاصرة ,مكتبة الآداب, د.ط - القاهرة ,د.ت.

74- يوسف مسلم أبو العدوس ،المهارات اللغوية و فن الإلقاء ،دار المسيرة ،عمان، ط1، الأردن 1427 هـ /2007م .

75- يوسف مقران، مدخل في اللسانيات التعليمية ، مؤسسة كنوز الحكمة الأبيار،(د.ط) ، الجزائر ، 1432هـ /2013م .

- المجــلات :

1 – المجلة الأردنية في اللّغة العربية و آدابها . جامعة الملك سعود . العدد 01 ، المجلد7 ، الأردن 1432هـ /2011م .

2 – دراسات في العلوم الإنسانية و الاجتماعية ،قسم العلوم الإنسانية ،كلية العلوم و الآداب ، جامعة العلوم و التكنولوجيا ،العدد1 ،المجلد 33 ،الأردن 2006 .

3 – مجلة كلية الأداب و العلوم الإنسانة و الإجتماعية ،جامعة محمد خيضر، بسكرة العدد 7 ،الجزائر 2010.

4 – مجلة جامعة الأنبار للغات و الأدب ، الأنبار العدد 7 ،العراق 2012.

5 – مجلة العلوم الآنسانية ،قسم الأدب و اللغة العربية، جامعة الحاج لخضر، ، باتنة ،العدد 44 ،الجزائر 2010 .

6 – مجلة الأثر ،الملتقى الوطني الأول حول اللسانيات و الرواية، جامعة االوادي ، الجزائر،22 –23 فيفري 2012.

7 – مجلة المخبر ،أبحاث في اللغة و الأدب الجزائري ،قسم اللغة العربية و أدابها ،جامعة محمد خيضر ،بسكرة،الجزائر 2010(ع 6)/ 2012. .

8 – مجلة الممارسات اللغوية ،جامعة مولود معمري ، تيزي وزو، العدد 1 0 /04 الجزائر، 2010 /2011 .

9 – مجلّة الأفق ، معهد الآداب و اللّغات، غليزان العدد الأول، الجزائر ، جويلية 2012 .

المناهج و الوثائق :

1 – مناهج السنة الأولى من التعليم العام و التكنولوجي ج .م .ع و تكنولوجيا،ج ، م ، أ ،الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية .

2 – الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثالثة ثانوي من التعليم العام و التكنولوجي ، اللغة العربية و آدابها الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ،الجزائر .

3 – الوثيقة المرافقة لمنهاج اللّغة العربية السنة الخامسة من التعليم الابتدائي .

4 – المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية –العلوم الفيزيائية و التكنولوجيا – السنة الثانية من العيلم االثانوي.

5 – دليل الأستاذ ، السنة الثالثة من التعليم الثانوي ، اللغة العربية و آدابها، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية الجزائر.

6 – دليل بيداغوجيا الإدماج ،مركز التجديد التربوي و التجريب ، المملكة المغربية .

7 – منهاج مادة العلوم الفيزيائية من التعلم الثانوي ، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسي 2006 .

8 – الوثيقة المرافقة لمنهاج العلوم الإسلامية ، السنة الثالثة من التعليم الثانوي ، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ، الجزائر .

9 – الكتاب المدرسي ، اللغة العربية و آدابها للسنة الثالثة ثانوي آداب و فلسفة / لغات أجنبية .

– الدواويـن :

1 – ديوان ابي نواس – مع السيرة الأقوال النوادر – دار الراتب الجامعية , بيروت ،ط1 , لبنان 2008 .

2 – ديوان نازك الملائكة، دار الكتب المصرية .

- مراجع أجنبية :

1 – Dupouey ,paul Markèting de l'education et de la formation d' organisation , raris 1990.

2 – Altet , Marguerite , la formation professionnelle des enseignants Ed . p .u .f , paris 1994.

3 – Altet , Marguerite , la formation professionnelle des enseignants .

4 – Jobert , Guy , l'ingéénierie développement des ressources humaines :deguoi s'agit il education permanente , paris 1988 .

5 – Phillipe perrenoud , construire des l'école E S F éditeurs , peris 1997 .

6 – Bernand Rey , et autres , les compétences a l'école E D de boech .

- إهـــــــــــــداء

- مقـــــــــدمـــــــة

- مدخل: الخلفية التاريخية للسانيات النص:

ـ تمهيـــــــــــد.....(6)

ـ الخلفية التاريخية للسانيات النص.....(7– 10)

ـ بين نحـو الجملة و نحـو النّص .....(11 - 12)

ـ المعاييـــــــــر النصيّـــــــة :

أ - السبـــــــــك

- معجمـــــــــي .....(13 – 16)

- نحـــــــــــوي .....(16 – 20)

ب- الالتحـــــــــــام .....(20)

ج - السيـــــــــــاق .....(20– 21)

د - القصـــــــــــدية . .....(22)

ه - الاعـــــــــــلامية.....(22)

و- المقبوليـــــــــة .....(22)

ز ـ التنـــــــــــاص .....(23)

ـ العرب و نحو النّص..... (23)

- القدامـــــــــــى.....(23 – 28)

- المحدثيـــــــــن ..... (28)

ـ أهمية نحو النـّص.....(28 – 29)

ـ النصيّة في مجال التعليمية:

- انشغالات التعليمية . .....(30- 31)

- تعليميـــــة اللّغات .....(31- 32)

الباب الأول : التعليميّة والمقاربة النصيّة

الفصل الأول: المقاربة النصيّة والمنهج التعليمي

المنهـج التعليمـــي التقليـــدي .....(34– 35)

- ركائز المنهج التقليدي .....(36 - 37)

- المنهج التعليمـــي البنيـــوي.....(38 – 41)

المدرسة الأروبيـــة :

- فرديناـــد دي سوسيـر.....(41 – 44)

- المـدرســة الوظيفيـــة .....(44 – 47)

- مدرســـة جنيـــــف.....(47)

- المـدرسـة الـــــروسية.....(47)

- مـدرســة بـــــــراغ.....(48 – 49)

- مـدرســة كوبـن هاجن.....(49 – 50)

- المدرسة الإنجليزية.....(51 – 52)

- المدرسـة الأمريكية

- نشأتـــــــها .....(52)

- أعـــــلامها.....(53 – 60)

- الإتجاه التوليدي التحويلي:

-المفاهيم الأساسية .....(61 – 64)

- المنهج التواصلـــي .....(64 – 67)

-عناصر العملية التواصلية.....(68 – 69)

- وظـــــائف اللّغـــة.....(69 – 71)

- نظرية جاكبسون والمجال التعليمي.....(71 – 74)

- نظرية دال هايمز وقواعدها.....(74 – 79)

الفصل الثاني : مستويات التحليل النصي

المستوى الصوتي :

أنواع الصوت.....(81)

تقسيمات الصوت.....(81 – 82)

قضايا الصوت.....(82 – 83)

المستوى الصرفي :

أنواع المورفيمات .....(83 – 85)

وظائف المورفيمات.....(85 – 86)

المستوى التركيبي :

أنواع العلاقات الجدولية.....(86 – 87)

أنواع العلاقات السياقية.....(87)

المستوى الدلالي :

مفهوم الدلالة.....(87)

عند عبد القاهر الجرجاني.....(88)

عند ســــــــوســــير.....(88)

موضوع علم الدلالة.....(89)

الباب الثاني : المقاربة النصية في ظل المقاربة بالكفاءات.

الفصل الأول : المقاربة النصية و النشاط اللغوي :

- تمهيـــــــد.....(92 –97)

- مفهوم النحـــــــو .....(98)

- طرق تدريس النحو:

- الطريقة القياسيـــة .....(99 – 100)

- الطريقة الاستقرائية.....(101 – 103)

- طريقة النـــــــص .....(104- 107)

2– التعبيـــــــــــــــر :

- مفهوم التعبيـــــــر.....(107– 108)

- شروط التعبيـــــر .....(108 – 109)

- أنواع التعبيـــــــر:

أ – من حـــــيث الأداء :

1 – التعبيـــــر الشفهـــــــي .....(110)

- مبادئ التعبيـــــر الشفهـــي .....(110)

- خطوات تعليم التعبير الشفهي .....(110 – 111)

2 – التعبير التحريري (الكتابي).....(111)

- خطوات تعليم التعبير التحريري .....(111– 113)

ب – من حيث الموضوع :

- الوظيفـــــــــي.....(113)

- الابداعـــــــي .....(143)

3 – البلاغـــــــــــــة :

- تعريف الفصاحـــة .....(114)

- أنواع الفصاحـــــة .....(114 –115)

- تعريف البلاغـــــة .....(116)

- أنواع البلاغـــــــة .....(166 – 117)

- خطوات تعليم البلاغة .....(117 – 118)

الفصل الثاني : المقاربـــــة بالكفاءات .

- تأصيل المقاربة بالكفـــــاءات :

أ - عامل السيـــاق العالمـــــــي .....(120)

- الخطـــــاب المقاولاتـــــــي .....(120 – 121)

- الخطـــــاب السيكولوجـــــي .....(121)

- الخطـــــاب التربوي الجديـــد.....(122)

ب - عامل السيـــــــاق الوطنـــــي .....(122- 123)

- مفاهيم المقاربة بالكفـــاءات :

- المهارة، الأداء، الهدف السلوكي .....(124 – 125)

المعيار، المحك، المؤشر،القدرة، الفعالية.....(125 – 129)

- أصنـــــــــاف الكفـــــــــاءة :

- القاعديـــــــة .....(130)

- المرحليـــــــة .....(130)

- الختـــــــامية . .....(130)

- تطبيقات المقاربة بالكفاءات :

- بيداغوجيا الإدماج.....(131)

- بيداغوجيا المشكلات.....(131)

- بيداغوجيا المشروع .....(132)

- دراسة نص (تطبيق أنموذجي).....(133– 147)

- الباب الثالث : المقاربة النصية بين الطريقة و الوسيلة

الفصل الأول : طـرق المقاربـــة النصيـــة :

- تمهيـــــــــــد .....(149)

- تعريـــف التعلّـم.....(150)

- أركان العملية التعليميّـة .....(150 – 153)

- مفهوم الطريقة التعليميّة .....(154)

- العوامل المتحكّمة في اختيارها .....(155 – 156)

- أنـــواع طرائــق التدريــس :

أ- الطرق التقليديـــة :

- تعريفهـــــــــا .....(156 – 157)

- الإلقائـــــــــيّة .....(158)

- التلقينيـــّـــــة .....(159)

- المناقشة و الحوار .....(159 - 160)

- التفكيـــــــــر .....(160 – 161)

- الاستجواب .....(161 - 162)

- الوحـــــــدات .....(162 – 163)

ب- الطـــــــرق الحديثـــة :

- تعريفهـــــــا .....(163 – 164)

- الوضعية الإشكالية .....(164 – 165)

- المشـــــروع .....(165 – 166)

- أسس اختيار طريقة التدريس .....(166 – 168)

- تفعيل طرق التدريس .....(168 – 169)

الفصل الثاني : المقاربة النصيّة و الوسائل التعليميّة .

- مفهوم الوسائل التعليميّة .....(171)

- أنواع الوسائل التعليميّة .....(172 – 174)

- شروط استعمال الوسائل البصرية .....(174)

- معايير اختيار الوسائل التعليمية .....(174 – 175)

- أسس استخدام الوسيلة التعليمية .....(175)

- الوسائل التعليمية القديمة.....(176)

- الوسائل التعليمية الحديثة :

- تكنولوجيا التعليم .....(177)

- مفهوم التقنية في ظل تكنولوجيا التعليم .....(177 - 178)

- دواعي إدخال التكنولوجيا .....(178)

- مصادر التعلم في تكنولوجيا التعليم .....(178 – 179)

- مكونات تكنولوجيا التعليم .....(180)

- الأدوار الجديدة للمعلم في ظل تكنولوجيا التعليم .....(181)

- نموذج الحاسوب .....(181 – 182)

- أهمية الوسائل السمعية البصرية .....(182 – 183)

- النشاطات اللاّ صفية .....(184 – 186)

- انفتاح تعليمية اللغة على حقول لسانية .....(186 – 187)

دراسة نص الكتاب المدرسي أنموذجا كتاب السنة الثالثة من التعليم الثانوي شعبة آداب وفلسفة, لغات أجنبية .....(188 – 198)

- خاتـــــــــــمة .....(199 – 200)

ملـحـــــــــــق .....(202 – 203)

- المصادر و المراجع .....(204 - 214)