الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
République Algérienne Démocratique et Populaire
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

المركز الجامعي عبد الحفيظ بوالصوف لميلة
معهد الآداب واللغات
قسم اللغة والأدب العربي

المرجع: .....

# أهمية لسانيات النص في تعليم اللغة العربية السنة الثالثة ثانوي –شعبة آداب وفلسفة أنموذجا-

مذكرة معدة استكمالا لمتطلبات نيل شهادة الماستر

الشعبة: لغة وأدب عربي

التخصص: لسانيات تطبيقية

إعداد الطالبتين:

*- أمال فعرور

*- فريدة شوقي

إشراف الأستاذ(ة):

خالد سوماني

السنة الجامعية: **2018/2017**

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
République Algérienne Démocratique et Populaire
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

المركز الجامعي عبد الحفيظ بوالصوف لميلة
معهد الآداب واللغات
قسم اللغة والأدب العربي

المرجع: .....

# أهمية لسانيات النص في تعليم اللغة العربية السنة الثالثة ثانوي –شعبة آداب وفلسفة أنموذجا-

مذكرة معدة استكمالا لمتطلبات نيل شهادة الماستر

الشعبة: لغة وأدب عربي التخصص: لسانيات تطبيقية

إعداد الطالبتين:
*- أمال فعرور
*- فريدة شوقي

إشراف الأستاذ(ة):
خالد سوماني

| اسم ولقب الأستاذ(ة) | الجامعة | الصفة |
|---|---|---|
| يوسف يحياوي | المركز الجامعي ميلة | **رئيسا** |
| عبد الحليم معزوز | المركز الجامعي ميلة | **مناقشا** |
| خالد سوماني | المركز الجامعي ميلة | **مشرفا ومقررا** |

السنة الجامعية: **2018/2017**

بسم الله الرحمن الرحيم

# دعـــــــاء

اللهم لا تجعلنا نصاب بالغرور إذا نجحنا ولا باليأس إذا أخفقنا

بل ذكرنا أن الإخفاق هو التجربة التي تسبق النجاح.

اللهم إذا أعطيتنا نجاحا فلا تأخذ تواضعنا وإذا أعطيتنا

تواضعا فلا تأخذ اعتزازنا بأنفسنا.

اللهم إني أعوذ بك من علم لا ينفع

ومن قلب لا يخشع

ومن نفس لا تشبع

ومن عين لا تدمع

ومن دعوة لا يستجاب لها

والحمد لله رب العالمين.

# شكر وعرفان

الحمد لله الذي أعاننا على إنجاز هذا البحث وسخر لنا من عباده من كان

عونا وسندا لنا تتسابق الكلمات وتتزاحم العبارات لتنظم عقد شكر وتقدير

إلى

صاحب

التميّز والأفكار النيرة

إليك يا من بذلت ولم تنتظر العطاء

تقبل منا أسمى عبارات التقدير والاحترام على كل ما قدمته لنا

أستاذنا الفاضل الذي نعتز بمعرفته ونفتخر بإشرافه

*خالد سوماني*

خالص شكرنا وامتنانا

إلى أساتذة لجنة المناقشة الذين تفضلوا وتكرموا علينا بتصحيحاتهم وتوجيهاتهم

كما نخص بالذكر والشكر: أستاذ التعليم الثانوي "عبد الرزاق جعبوب"

الذي أعاننا بكرم عطاءه وحسن أخلاقه

إلى كل أساتذة معهد الآداب واللغات

شكرا لكم أساتذتنا الكرام

# مقدمة

## مقدمة:

عرف البحث اللغوي في العصر الحديث تطورا مهما نتيجة انفتاح الدراسات اللسانية والنفسية والمعرفية المهتمة باللغة على مرجعيات دقيقة ومتطورة مكنتها من أن تبلور تصورات نظرية مختلفة حول طبيعة اللغة والعوامل المتحكمة في اكتسابها وإنتاجها، وذلك بحكم طبيعة اللغة ونظامها (الصوتي، الصرفي، النحوي والدلالي).

وبعد ظهور اللسانيات البنوية على يد "فرديناند دو سوسير" التي اهتمت بدراسة الجملة واعتبارها أكبر وحدة لغوية مستقلة في التحليل اللساني. ظهر تيار معرفي جديد يتجاوز مستوى الجملة إلى النص باعتباره بنية دلالية كبرى له وظائف متعددة، ويعرف هذا التيار باسم: "**لسانيات النص**" والذي جاء كردة فعل على المناهج التي قصرت دراستها على الجملة.

وباعتبار حقل التعليمية من أهم المجالات التي يهتم بها الباحثون واللغويون وأصحاب القرار في استثمار وتطبيق الحصيلة المعرفية اللسانية بهدف ترقية طرائ ق التعليم عامة وتعليم اللغة العربية خاصة، وإيجاد الحلول لمختلف الصعوبات والعراقيل التي تعترض وتعيق العملية التعليمية. قد اتبعت المنظومة التربوية جملة من الإصلاحات في بناء المقررات والمحتويات التعليمية.

وكانت لسانيات النص من بين أهم العلوم اللسانية الحديثة التي تم استثمارها في تعليم اللغة العربية، إذ أنها تهتم بدراسة النص الأدبي دراسة وصفية تحليلية في إطار يضمن له الترابط والتماسك والتميز والانتظام.

وانطلاقا من ذلك نصل إلى طرح الإشكالية التالية:

-أين تتجلى أهمية لسانيات النص في تعليم اللغة العربية؟

-ما هي طبيعة المؤهلات التعليمية الموجودة في النص والتي يمكن استثمارها في تعليم اللغة العربية ؟

-ما سبب الضعف الحاصل في عملية تحليل النصوص لدى تلاميذ المرحلة النهائية؟ هل يكمن في المحتوى الدراسي (نصوص أدبية خاصة) ؟ أم يعود إلى المتعلم ؟ أم إلى المعلم باعتباره المتحكم في العملية التعليمية ؟

-هل لسانيات النص تعطي الوصف الملائم لتدارك النقائص في باب تحليل النص ؟

-هل مضامين النصوص المقررة في المرحلة الثالثة ثانوي ملائمة لقدرات المتعلمين وميولاتهم ورغباتهم؟

ونظرا لأهمية النصوص الأدبية في المرحلة الثانوية (السنة الثالثة) والتي تلعب دورا كبيرا في تكوين المتعلم وتنمية ملكته اللغوية والتحليلية والإنتاجية، جاءت دراستنا الموسومة بـ: **أهمية لسانيات النص في تعليم اللغة العربية السنة الثالثة ثانوي -شعبة آداب وفلسفة أنموذجا-**، ويعود سبب اختيارنا لهذا الموضوع إلى:

- النقص الذي تعانيه الدراسات النصية في المؤسسات التعليمية.
- جاذبية الموضوع وحداثته في ساحة الدرس اللساني.
- ما لاحظناه من فشل كبير لدى المتعلمين فيما يتعلق بطريقة تحليل النصوص الأدبية من جهة، وإنتاجها الذي يبين مدى حضور مفاهيم لسانيات النص وتمثلهم لها في وضعياتهم الإدماجية من جهة أخرى.

وقسمنا موضوعنا إلى: مدخل، فصلين: نظري وتطبيقي، خاتمة.

تناولنا في المدخل حاجة التعليمية المستثمرة للمعارف والدراسات في اللسانيات والعلوم الإنسانية لتجديد نفسها.

وتطرقنا في الفصل الأول (النظري) والذي عنوناه: لسانيات النص وتعليمية اللغة العربية، والذي قسمناه إلى ثلاثة مباحث، جاء المبحث الأول: مفاهيم خاصة بجوهر بحثنا على رأسها مصطلح لسانيات النص، اللسانيات، مفهوم النص عند العرب والغرب، من لسانيات الحملة إلى لسانيات النص وأهم مباحث لسانيات النص. وتناولنا المبحث الثاني

مفهوم التعليمية إضافة إلى أهم نظريات التعلم (التي تخدم موضوعنا بشكل مباشر)، وأهم الطرائق التعليمية. والمبحث الثالث جمعنا فيه العلاقة بين لسانيات النص والتعليمية حيث تناولنا فيه أسس اختيار محتوى النصوص، أهمية النص في تعليم اللغة العربية وأهم المهارات المكتسبة من عملية تحليل النصوص.

أما الفصل الثاني (التطبيقي) فقد قُسم إلى مبحثين: المبحث الأول خصصناه لعرض كتاب اللغة العربية وآدابها للسنة الثالثة ثانوي شعبة آداب وفلسفة، وتناولناه بالوصف شكلا ومضمونا. والمبحث الثاني خصص لأنشطة اللغة العربية ولسانيات النص من خلال المتابعة الميدانية، حيث تناولنا فيه نماذج من النصوص الأدبية ونشاط البلاغة والتعبير الكتابي.

وختمنا بحثنا بخاتمة احتوت على جملة من النتائج المحصلة من خلالها.

وقد قمنا بإتباع المنهج الوصفي والتحليلي الذي يتناسب وطبيعة الموضوع.

كما أننا اعتمدنا في إنجاز هذا البحث على جملة من المصادر والمراجع كانت خادمة لبحثنا أهمها: لسانيات النص، مدخل إلى انسجام الخطاب لمحمد خطابي، اللسانيات ونحو النص لإبراهيم خليل، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق لبشير إبرير.

ونشير إلى أن موضوع دراستنا قد تم التطرق إليه من بعض جوانبه نذكر في هذا الصدد: البعد اللساني الثقافي في النص المدرسي (دراسة في منهاج اللغة العربية بالمرحلة الثانوي) لإسمهان زدادرة، تدريس اللغة العربية بالمرحلة الثانوية بين المناهج المستعملة واللسانيات التداولية للطفي حمدان.

وقد واجهتنا بعض الصعوبات منها ما يتعلق بطبيعة الموضوع في حد ذاته من حيث شساعته، ومنها ما يتعلق بالكتب. هذا وبالإضافة إلى العراقيل الميدانية (حضور الحصص). وقد ساعدنا الأستاذ المشرف على تجاوزها فله جزيل الشكر على صبره ونسأل الله تعالى العون والتوفيق.

# مدخل

# التعليمية وروافدها العلمية

# مدخل: التعليمية وروافدها العلمية

تعتبر اللغة الركن الأساس في بناء الأمم والحضارات، فهي من أهم الظواهر الاجتماعية التي أنتجها التطور البشري ولها ارتباط عضوي بجميع المعارف الإنسانية، وهذا يعود إلى انفتاح الدراسات اللسانية والنفسية والمعرفية التي اهتمت باللغة وجعلتها موضوعا لبحثها.

ونظرا لأهمية اللغة الكبيرة في تكوين شخصية الفرد وتطوير المجتمعات، إذ أصبح تعليمها شيئا تفرضه طبيعة العصر وتطوراته، وبذلك انصب اهتمام جل الباحثين والمختصين في ميدان التربية والتعليم وتظافرت جهودهم قصد النهوض بمستوى تعليمي جيد.

فالتعليمية اليوم من الموضوعات التي شغلت الدراسات اللغوية الحديثة في مجال العلوم الإنسانية. حيث كثرت الأبحاث في هذا المجال وتعددت قصد البحث عن أحدث الطرائق والتقنيات التي تساعد في التغلب على مختلف الصعوبات التي تواجه العملية التعليمية التعلمية.

ولبلوغ الغاية المرجوة من العملية التعليمية ونجاحها، نجد حقل تعليمية اللغات قد استفاد بشكل كبير من العلوم الإنسانية الأخرى وأبرزها:

1. **اللسانيات:** حيث تعتبر اللسانيات المنطلق الرئيسي لمختلف العلوم اللغوية باعتبار أن موضوعها اللغة، والتي تعد أداتها ومفتاحها ، جامعة إياها في علاقات تأثير وتأثر، فقد استفادت التعليمية من اللسانيات بنوعيها: النظرية والتطبيقية، فالأولى « تصف اللغة وصفا علميا وفق مستوياتها المحددة »[1]، أي أنها تقدم الوصف والتحليل الداخلي لنظام اللغة بكل مستوياته: الصوتية، الصرفية، النحوية، الدلالية، أما الثانية فهي العلم الذي «يدل على

[1]– عبد المجيد عيساني: نظريات التعلم وتطبيقاتها في علوم اللغة، اكتساب المهارات اللغوية الأساسية، دار الكتاب الحديث، مصر، ط1، 2011م، ص:13.

تطبيقات متنوعة لعلوم اللغة في ميادين متعددة لحل مشكلات ذات صلة باللغة »[1]، أي أنها تهتم بتطبيق بعض النتائج والفرضيات والنظريات التي نظرت لها اللسانيات النظرية واستثمار نتائجها في حقل التعليمية ومن أبرز ما تقدمه اللسانيات للتعليمية: التكوين اللساني للمعلمين نتيجة افتقارهم لهذا التكوين خاصة ما يتعلق بمعرفة بنية اللغة وخصائصها ومستويات التحليل فيها، إضافة إلى النظريات والمناهج التي يمكن للتعليمية استثمارها في العملية التعليمية، ونشير أيضا إلى وظيفة اللغة التي تتجلى في التواصل ومن ثم تساعد المعلمين في الإلمام بشروط الدائرة التواصلية (مرسل ، مرسل إليه، رسالة...)؛ أي أنها تتيح الفهم الدقيق للغة.

2. **علم اللغة الاجتماعي:** وهو العلم الذي يدرس اللغة « باعتبارها تتحقق في المجتمع وبحكم أن اللغة لا تظهر إلا من خلال المجتمع وأن المجتمع لا يكون إلا بلغة معينة (خاصة به)، فإن تعليمية اللغة لا تحقق النجاح إلا بالجانب الاجتماعي »[2]، فأثناء وضع المقررات أو المحتويات التعليمية يجب مراعاة ثقافة المجتمع وأن تعكس أنظمة العقائد والعادات والتقاليد الموجودة في المجتمع، لأن تعليم اللغة لأبنائهم لابد أن يكون نابعا من ثقافة المجتمع، وذلك لإعطاء تصورات حقيقة للغة.

3. **علم اللغة النفسي** : وهو العلم الذي يبحث في القضايا والظواهر التي تساعد في دراسة ومعرفة السلوك اللغوي عند الفرد عموما والطفل خصوصا، خاصة فيما يتعلق بقضايا الاكتساب اللغوي والأداء اللغوي عند الطفل، وقد أصبح ميدانا خصبا لدى الباحثين لمعرفة الكيفيات التي يتعلم بها الطفل ويكتسبها ومعرفة الظواهر النفسية المرضية التي تعرقل عملية اكتسابه وتعلمه للغة، وبذلك فإن ما يستفاد منه علم اللغة النفسي في حقل التعليمية هو العمل على وضع مادة لغوية تناسب الخصائص النفسية للمتعلمين وقدراتهم الاستيعابية، مع ضرورة مراعاة مبدأ الفروق الفردية واستعداد المتعلمين وخصائصهم العمرية

[1]- المرجع نفسه، ص:10.

[2]- المرجع نفسه، ص:15.

في كل مرحلة من المراحل التعليمية، إضافة إلى أن علم اللغة النفسي يكشف عن الأمراض النفسية واللغوية لدى المتعلمين والتي تمكن وتساعد المعلم على كشفها.

4. **علم التربية:** وهو من أهم المناهل التي تنهل منها التعليمية للتعرف على كيفيات التعلم وطرقه المنهجية المفيدة لأن اختيار المادة وحسن التخطيط لها وتهيئة التمرينات المناسبة...قد لا تفيد الدارس إذ لم تهيأ له من الطرائق ما يكون مناسبا للتعلم، وعادة ما تعبر المبادئ التربوية عن النظرة التطبيقية في عملية التعلم لما تقدمه الأسس الأخرى من معلومات وحقائق مثل الأساس النفسي والثقافي والتربوي[1]. فالتربية الحديثة تهدف إلى تزويد الفرد بالقدرات والمهارات ومختلف المعارف وتكيفها مع الواقع الاجتماعي، وهي تبحث في سؤالين لا ينفك أحدهما عن الآخر: ماذا نعلم من اللغة؟ وكيف نعلمها؟ ومن الواضح أن السؤال الأول عن المحتوى ومعايير اختياره، أما السؤال الثاني فهو يبحث عن الطريقة الناجعة لتقديم ذلك المحتوى وبلوغ الغاية المرجوة من المادة التعليمية.

ومما سبق ذكره يتضح لنا حاجة التعليمية لاستثمار واستغلال النتائج ومختلف المعارف المتوصل إليها في العلوم الإنسانية عامة والدراسات اللسانية خاصة، لأنها تعطي تصورات علمية دقيقة حول ماهية اللغة وأنجع الطرائق والأساليب التي تحقق الأهداف التعليمية.

[1]- ينظر:المرجع نفسه، ص:21.

# الفصل الأول

# لسانيات النص وتعليمية اللغة العربية

# الفصل الأول: لسانيات النص وتعليمية اللغة العربية

## المبحث الأول: مفاهيم ومصطلحات

- ❖ المطلب الأول:مفهوم اللسانيات (linguistique)
- ❖ المطلب الثاني: مفهوم النص
- ❖ المطلب الثالث: مفهوم الخطاب
- ❖ المطلب الرابع: مفهوم لسانيات النص

## المبحث الثاني: التعليمية

- ❖ المطلب الأول: نظريات التعلم
- ❖ المطلب الثاني: الطرائق التعليمية

## المبحث الثالث: اللسانيات والتعليمية

- ❖ المطلب الأول: المحتوى (Le contenu)
- ❖ المطلب الثاني: اللسانيات وتحليل النصوص
- ❖ المطلب الثالث: أهمية النص في تعليم اللغة العربية

## تمهيد:

تعد اللسانيات في حقل المعرفة الإنسانية مركز استقطاب، فإليها تلتجئ العلوم بمختلف اتجاهاتها، وقد أصبحت الوعاء المعرفي الذي تستلهم منها طرائق بحثها ونتائج درسها وأدوات نهجها، خاصة وأنها تعكف على دراسة اللسان البشري متخذة في ذلك اللغة مادة لها وموضوعها الوحيد والحقيقي.

ومن أعلام البحث اللغوي المعاصر اللغوي السويسري "فرديناند دوسوسير"، وهو الشخصية الرئيسية التي غيرت مواقف القرن العشرين في مجال اللغة أو علم اللغة، كما ظهر إبان هذا القرن باعتباره علما جديدا يدرس اللغة على أساس علمي، وبذلك فإن كتابه "محاضرات في اللسانيات العامة" قد بلغ قيمة علمية كبيرة لا تضاهيها أي قيمة أخرى في اللسانيات الحديثة، فقد ساعد على تحديد مجرى لسانيات القرن العشرين وإعادة تحديد ما جاءت به مناهج اللسانيات التاريخية.

وقد اتخذت البحوث اللغوية الحديثة في معظمها الوجهة البنيوية التي جاء بها "دو سوسير" في عملية بناء افتراضاتها ووضع أسسها ونظرياتها.

## المبحث الأول: مفاهيم ومصطلحات

### المطلب الأول: مفهوم اللسانيات (linguistique):

#### 1) لغة:

لقد كثرة التعاريف وتعددت لمصطلح اللسان واختلفت منطلقات التعريف به في المعاجم والكتب اللغوية. فمنها ما جاء في لسان العرب «اللسان من مادة لَسَنَ، واللسان جارحة الكلام، واللسان هنا الرسالة والمقالة...وإذا أردت باللسان اللغة أنثت، وقوله عز وجل:"وما أرسلنا من رسول إلّا بلسان قومه" ».[1] [ إبراهيم: 4 ]. أي أن اللسان بمعنى الرسالة والمقالة واللغة والكلام.

وقد ورد في معجم الرائد أن «اللسان لحمة في الفم فيها عروق وعضم، وهو آلة النطق والذوق والبلع وتناول الغداء، يذّكر ويؤنث، والتذكير أكثر، وجمعه ألسنة وألسن ولسانات، ويقال: لسن، يلسن، لسنًا: أي كان فصيحا بليغا، واللسن: اللسان اللغة ».[2] وفي هذا التعريف ورد اللسان بمعنى اللغة وأداة النطق والفصاحة.

ويتضح لنا من التعاريف السابقة الذكر أن المقصود باللسان هو الخبر والرسالة، كما أنه يدل على الكلام واللغة. ومن مادة (لسن) «انبثق المصطلح الأكبر تجريدا والأبعد ائتلافا والأعم تصورا وهو لفظ اللسانيات».[3]

---

[1]– جمال الدين بن مكرم بن منظور: لسان العرب، تح: (خالد رشيد القاضي)، دار صبح وإديسوفت، لبنان، ج12، ط1، 2006م، مادة (ل،س،ن)، ص:266.

[2]– جبران مسعود : الرائد، دار العلم للملايين، مؤسسة ثقافية للتأليف والترجمة والنشر، ط7، 1992م، مادة (ل.س.ن)، ص:689.

[3]– عبد السلام المسدي: قاموس اللسانيات، (فرنسي عربي عربي فرنسي) مع المقدمة في علم المصطلح، الدار العربية للكتاب، ص:71.

## 2) اصطلاحا:

تعتبر اللسانيات العلم الحديث الذي جاء بتصور ومنهج جديد يعمل على اكتشاف أسرار اللغة وكيفية تناول موضوعها، وهو ترجمة للمصطلح الأجنبي الفرنسي (linguistique)، هذا العلم الذي أرسى معالمه وحدد موضوعه بدقة العالم السويسري "دوسوسير" والمتمثل في دراسة اللسان البشري في ذاته من أجل ذاته، وهناك من يحدد موضوعه بأنه دراسة اللغة في ذاتها ومن أجل ذاتها، وقد اختلف الباحثين في استخدام المصطلحات اللسانية، وهذا ناتج عن تعدد الترجمات، وبذلك نجد خلط في استعمال المصطلحات ومفاهيمها.

ويجدر بنا في هذا المقام أن نفرق بين أهم المصطلحات اللّسانية وأهمها: اللسان، اللغة، الكلام.

أ **اللسان ( langue):** وهو مظهر اجتماعي لجماعة بشرية ونظام في الأدلة المتواضع عليها، وهو النظام التواصلي الذي تمتاز به كل ذات إنسانية داخل مجتمع معين.

ب **اللغة ( langage):** وهي نتاج اجتماعي لملكة اللسان، وهي مجموعة من التقاليد الضرورية التي تبناها مجتمع ما ليساعد أفراده على ممارسة هذه الملكة.

ج- **الكلام ( parole):** وهو نتاج الفرد المستخدم للغة، أو أنه ذلك الانجاز أو الأداء الفعلي للغة.[1]

ويتجلى لنا من خلال ما سبق أن اللسان هو موضوع اللسانيات الذي حدده "دوسوسير" بدقة الذي يمكن دراسته دراسة علمية.

[1]- ينظر: فرديناند دو سوسير: علم اللغة العام، ترجمة (يوئيل يوسف عزيز)، سلسلة كتب شهرية تصدر عن دار أفاق عربية، بغداد، 1985م، ص:27.

إن اللسان البشري ظاهرة طبيعية ذات قوانين وبنية معينة، لم يتناوله الأوروبيون المعاصرون فحسب، بل أجيال كثيرة من الهنود واليونان والعرب قديما وهو ما يسميه الغربيون linguistique Générale، ويطلق عندهم على الدراسة الموضوعية للظواهر اللسانية العامة، وذلك من خلال الألسنة الخاصة بكل قوم...ومقصودهم الأسمى هو أن يصفوا آليات اللسان الوصف العلمي الدقيق. [1] أي أن اللسان هو محل اهتمام الباحثين والدارسين المحدثين، وهو الموضوع الذي تتناوله اللسانيات بالدراسة والبحث بالرغم من اختلاف المصطلحات التي أطلقت على هذا العلم، حيث نجد مصطلحات عدة رصدت له: اللسانيات، علم اللسان، الألسنية، علم اللغة، اللغويات...ولكن مصطلحي: اللسانيات وعلم اللغة هما الأكثر شيوعا وتداولا خاصة في الكتابات المعاصرة.

ونجد اللسانيات تعرف على أنها: «الدراسة العلمية الموضوعية للسان البشري، أي دراسة تلك الظاهرة العامة والمشتركة بين بني البشر والجديرة بالاهتمام والدراسة ».[2] وهذا يبين لنا جليا الطابع العلمي الذي دخل حيّز الدراسات اللغوية الحديثة. وذلك من خلال دراسة اللّسان البشري دراسة وصفية علمية بعيدة كل البعد عن الاعتبارات المعيارية التي كانت سابقا، فاللّسانيات تتميز بصفتين أساسيتين هما: العلمية والموضوعية، والمقصود بالعلمية هو إخضاع الظاهرة اللغوية أثناء دراستها ووصفها وتحليلها إلى الطرائق والوسائل العلمية المعتمدة في البحوث (كالملاحظة، الاستقراء، الوصف والتجربة).

أما بخصوص الموضوعية فيقصد بها دراسة الظاهرة كما هي، أي التجرد من الأهواء والميولات والآراء الشخصية أثناء البحث، ودراستها بمعزل عن المؤثرات الخارجية والذاتية باختصار.

---

[1]– ينظر: عبد الرحمن الحاج صالح: أثر اللسانيات في النصوص بمستوى مدرسي اللغة العربية، مجلة اللسانيات، معهد العلوم اللسانية والصوتية، العدد4، 1973م، ص:19.

[2]– خولة طالب الإبراهيمي: مبادئ في اللسانيات، دار القصبة للنشر، الجزائر، ط2، 2006م، ص:8.

واللّسانيات في أيسر تعريفاتها: « هي دراسة اللغة على نحو علمي، ويدرس علم اللغة الحديث بنية اللغة من الجوانب: الصوتية، الصرفية، النحوية، الدلالية (المعنى)...فعلم اللغة العام هو الذي يقدم لنا النظرية التي تفسر اللغة الإنسانية ويقدم المناهج التي تدرسها ووسائل بحثها».[1] وهذا التعريف يوضح لنا ماهية العلم وموضوعه بدقة إضافة إلى المنهج العلمي الذي يستخدم في الدراسة والتحليل، ويبين بوضوح مستويات التحليل اللساني إضافة إلى الفوائد والأهداف التي يحققها.

وانطلاقا من التعاريف السابقة نجد أنه على اختلاف المصطلحات من باحث لآخر إلّا أنها لم تختلف في المفهوم وتحديد ماهية العلم ومادته المتمثلة في اللسان البشري بصفة عامة دون أن تقتصر في البحث على لسان أو لغة معينة. فنجد أن غالبية الدراسات اللغوية تكاد تتفق على أن مفهوم اللّسانيات إنما يطلق على تلكم الدراسة العلمية والموضوعية للحدث اللساني البشري، وبذلك نجح هذا العلم في تطوير نظريات متماسكة وتقديم دراسات شاملة مع استثمار مناهج العلم أو البحث التجريبي في دراسة الظواهر اللغوية وتحليلها.

## المطلب الثاني: مفهوم النص:

يعد النص الركيزة الأساسية التي تقوم عليها الدراسات اللّسانية الحديثة، فهو يمثل الوحدة الطبيعية للتواصل اللغوي بين المتكلمين، لأن عملية التواصل لا تتم بكلمات وجمل أو عبارة معزولة، إنما تحصل عن طريق إنجازات كلامية أوسع وأشمل، تتمثل بالدرجة الأولى في النصوص، التي تعد المادة الأساسية التي تبنى عليها عملية التحليل اللغوي، كما تعد أيضا المادة المشتركة بين جميع العلوم، مع وجود اختلافات طفيفة في كيفية النظر إليها وطريقة تحليلها واستخلاص النتائج منها.

[1]– ينظر: حاتم صالح الضامن: علم اللغة، بيت الحكمة للنشر والترجمة والتوزيع، بغداد، د.ت، ص:30.

فلا مناص لنا من أن نبدأ بتعريفه أولا على المستوى اللغوي عسى أن نستمد الملامح التي يمكن أن نهتدي من خلالها إلى تعريفه على المستوى الاصطلاحي.

## 1. مفهوم النص عند العرب:

### أ المفهوم اللغوي:

إن المتصفح للكتاب العربي يلاحظ أن أغلب معاني كلمة (ن، ص، ص) تعني الظهور والارتفاع، وورد في "أساس البلاغة" "للزمخشري ( 538هـ)" في مادة (ن، ص،ص) ما يلي:« نصص: الماشطة تنص العروس فتقعدها على المنصة، وهي تنص عليها، أي: ترفعها، وبلغ الشيء نصه: بلغ منتهاه ».[1] تفيد هذه المعاني أن النص يعني: الرفع بنوعيه الحسي والتجريدي، وأقصى الشيء وغايته، ويفيد أيضا الاستقصاء والإظهار.

وجاء في " لسان العرب" "لابن منظور( 711هـ)" أن النص: « رفعك الشيء، نص الحديث نصه نصا: رفعه، وكل ما أظهر فقد نص، ونصت الظبية جيدها رفعته، وقال عمرو بن دينار: ما رأيت رجلا نص الحديث من الزهري، أي: أرفع له وأسند، يقال نص الحديث إلى فلان، أي: رفعه».[2] نستخلص من قراءتنا لهذه المادة المعجمية أن النص هو: ما يرفع أو يظهر إما كحدث كلامي من خلال الصوت المسموع، وإما كإنتاج خطي مرئي تظهره الكتابة.

### ب -المفهوم الاصطلاحي:

إن المفهوم الاصطلاحي لكلمة نص المتداخل اليوم مفهوم حديث في الفكر العربي المعاصر، وأصله ليس من التراث، إنما هو كغيره من مفاهيم كثيرة في شتى العلوم الحديثة وافد علينا من الحضارة الغربية، فحاولنا أن نعثر على ذكر للفظ في التراث العربي ولم يفض بنا البحث إلى شيء إلا ما ذكره:" أبو عثمان الجاحظ(255هـ)" في كتابه "الحيوان":« من

---

[1]– الزمخشري: أساس البلاغة، تح: (عبد الرحيم محمود)، دار المعرفة، لبنان، د.ت، مادة (ن، ص، ص)، ص: 635.

[2]– ابن منظور: المصدر السابق، ج14، مادة، (ن، ص، ص)، ص: 154.

أمر الكتابة بمفهوم التسجيل والتقييد والتدوين والتخليد ».[1] وأما عن لفظة نص فلم ترد بالمفهوم الحديث.

كذلك نجد بعض من علماء العرب قدموا مفاهيم لها علاقة بما يعرف اليوم بالنص على اعتبار أنه محور الدراسة، فنجد "عبد القاهر الجرجاني ( 471هـ)" الذي يعد من العلماء الذين قدموا إسهامات علمية في مجال التنظير والتطبيق النصي ويتجلى ذلك في نظرية النظم حيث يقول: «...وينظر في الجمل التي تسرد، فيعرف مواضع الفصل فيها من مواضع الوصل...».[2] إذ يتجلى موضوع الفصل والوصل في ربط الجمل المتتالية التي تشكل الوحدة الكلية للنص ومن هنا يتم توضيح العملية التماسكية داخل النص.

ونظرا لغياب تصور أصيل لمفهوم النص عند العرب واضح المعالم لجأ الباحثون إلى اعتماد المفاهيم الغربية، فنجد "الأزهر الزناد" الذي ركز على خاصية التماسك والترابط فعرف النص بقوله: «إنه نسيج من الكلمات يترابط بعضها مع بعض بخيوط تجمع أجزاءه المتباينة في كلٍّ موحد ».[3] حيث إن النسيج يتكون من مجموعة من الخيوط المضمومة والمرصوفة مع بعضها البعض والنص كذلك يتكون من كلمات وجمل متتالية لتكون وحدته المتكاملة.

في حين نجد "المنصف عاشور" ينطلق في تحديده لمفهوم النص من أصغر وحدة دالة فيه، ألا وهي العلامة السميائية، فالنص عنده: «نظام من العلامات السميائية مادته الأساسية هي التبليغ باللغة، وهو ممثل بسلسلة من الوحدات اللسانية السميائية الأساس فيها هي العلامة».[4] يرد هنا النص كوسيلة للتبليغ والاتصال من خلال وحداته الدالة والعلامات اللسانية الصغرى.

---

[1]– أبو عثمان عمر بن بحر الجاحظ: الحيوان، تح: (عبد السلام محمد هارون)، مكتبة البابلي، مصر، ج1، ط2، 1966م، ص:7.

[2]– عبد القاهر الجرجاني: دلائل الإعجاز، تح: (محمود محمد شاكر)، مكتبة الغانجي، مصر، ط5، 2004م، ص:127.

[3]– الأزهر الزناد: نسيج النص، بحث فيما يكون فيه الملفوظ نصا، المركز الثقافي العربي، لبنان، ط1، 1993م، ص:12.

[4]–نقلا عن: نعمان بوقرة: المصطلح اللساني النصي، أعمال ملتقى اللغة العربية والمصطلح ، منشورات مخبر اللسانيات واللغة العربية، جامعة عنابة، الجزائر، 2006م، ص: 241.

## 2. مفهوم النص عند الغرب:

النص في الثقافة الغربية يقابله لفظ Texte مأخوذة من كلمة Textus اللاتينية التي تعني النسيج، كما تعني لفظة النص دلالة صريحة على التماسك والترابط والتلاحم بين أجزاء النص وذلك من خلال معنى كلمة النسيج، التي تشير إلى الانسجام والتضام والتماسك بين مكونات (الخيوط) الشيء المنسوج ماديا.

وورد في معجم Oxford مصطلح نص: «بمعنى الشكل الذي يمثل المادة المكتوبة، أو الشكل المكتوب لخطاب، أو مسرحية أو مقالة ».[1] إذ يرد هنا المعنى على أنه الشكل أو الحيز الذي ترد فيه المادة المكتوبة، أو المنطوقة.

كما خاض العديد من أقطاب الدرس اللغوي الحديث في المفهوم الاصطلاحي لكلمة نص، ومن بينهم:

"رولان بارت Roland Barthes" الذي يعرفه بقوله: «كلمة نص تعني النسيج...الذي يقوم على الفكرة التوليدية التي ترى أن النص يصنع ذاته ويعتمل ما في ذاته عبر تشابك: تنفك الذات وسط هذا النسيج ضائعة فيه، كأنها العنكبوت في الإفرازات المشيدة لنسيجها، ولو أحببنا استحداث الألفاظ لأمكننا تعريف نظرية النص بأنها علم نسيج العنكبوت ».[2] فمن خلال هذا التعريف يعرف "رولان بارت" إنتاج النص وبناءه ببيت العنكبوت، خيوطه تقابل الحبر، والخلال تقابل أداة القلم، وأما الكتاب فيقابل هيئة المنسج. والنسّاج الصانع الماهر يركب الخيوط فوق بعضها وينسق الألوان ويتقن الحبك والخياطة مثل: الكاتب المبدع الذي يكون حريصا على تركيب الحروف ببعضها البعض وله القدرة على نسج لغة الكلام، ليظهر مظاهر الجمال ويتمكن من حبك الأسلوب عبر النسيج الأدبي الأنيق الذي يقدم للقارئ صورة جميلة.

---

[1]– ينظر : Oxford Advanced. Learners. Dictionaryofcurrent : Englishhruky.Sixth.

[2]– رولان بارت: لذة النص، تر: (صفاء وحسين سرحان)، دار توبقال، المغرب، ط1، 1988م، ص:62.

أما البلغارية " جوليا كريستيفا J.Kristiva" فقد حظي النص عندها باهتمام خاص لأنها لم تكتف بالنظر إلى سطح النص، وإنما تجاوزته حين أدخلت الجانب الدلالي في تعريفها حيث عدته شبكة من العلاقات فتقول: «هو عبارة عن عملية إنتاجية، علاقته باللغة التي يتموقع فيها هي علاقة إعادة التوزيع عن طريق التفكيك وإعادة البناء ».[1] وهنا يتجسد مفهوم التناص من خلال تفكيك مجموعة من النصوص وإعادة بناء نص جديد أو ما يسمى بالإنتاجية عندها. فالنص ليس سرد حقائق اللغة فحسب، وإنما هو محور استبدال ونقطة تقاطع مع نصوص أخرى تتداخل فيما بينها لتنتج نصا متكاملا ومترابطا.

كذلك نجد "روبارت دي بوجراند R.Dobogrand" الذي يعرف النص على أنه:«حدث اتصالي تتحقق نصيته إذا اجتمعت له سبعة معايير وهي الربط، التماسك القصدية، المقبولية، الإخبارية، الموقفية والتناص».[2] إذ أن النص هنا يحقق التواصل، وهذه العناصر المكونة له تمثل تفسير لما بين الفكرة ومنتجها من جانب والوعاء الناقل لها من جانب آخر، أي الجاني اللغوي (الشكل) والجانب الدلالي.

في حين يرى "فان دايك Vandiyk" أن النص بنية مقطعية تتشكل من وحدات يندرج بعضها في بعض: «النص عبارة عن منطوقات لغوية مكتوبة ومطبوعة تستند إلى وصف نحوي أكثر ثراء لأبنيتها...فستفترض هنا كذلك أنه توجد أبنية كبرى دلالية وفق طبيعتها».[3] إذ يحدد هنا ويؤكد أن النص المكتوب هو الذي يتسم بتماسك البنية النحوية واللغوية والدلالية.

على الرغم من أن النص أصبح الحجر الأساس الذي تقوم عليه العديد من العلوم اللغوية، إلا أن إمكانية الظفر بمفهوم جامع مانع له يعد ضربا من المستحيل في خضم مختلف التعريفات السابقة والتي نلاحظ من خلالها أن مصطلح النص لم يكن موجودا في

---

[1]– جوليا كريستيفا: علم النص، تر: (فريد الزاهي)س، دار توبقال، المغرب، ط2، 1997م، ص:21.

[2]– روبارت دي بوجراند: النص، الخطاب والإجراء، تر: (تمام حسان)، عالم الكتب، مصر، 1998م، ص:146.

[3]– تون فان دايك: علم النص، مدخل متداخل الاختصاصات، تر: (سعيد حسن بحيري)، دار الكتاب، مصر، ط1، 2001م، ص ص:74-75.

الثقافة العربية وإنما وفد إليها من خلال احتكاكها بالغرب، بل كان اهتمام العرب منصبا على الجملة والتي تحقق الفهم وتمام الكلام، في حين أن الدراسات الغربية قد توسعت إلى ما يعرف بالنص الذي لا يقف على جملة واحدة إنما يتعداها إلى مجموعة جمل متتالية لتشكل فقرة أو بالأحرى نصا.

## المطلب الثالث: مفهوم الخطاب:

إن الإنسان اجتماعي بطبعه، وانطلاقا من فطرته وحاجته الطبيعية إلى الاتصال والتواصل مع الآخرين من أجل التعبير عن حاجته ورغباته وجل مشاعره وأفكاره قصد التفاهم والتعايش فأوجد لنفسه وسائل تساعده على ذلك، وتعتبر اللغة من أرقى ما توصل إليه، وهي ذات وظيفة اجتماعية وأداة فعّالة لتحقيق التواصل، هذا الأخير الذي يعد ضرورة إنسانية لتماسك الأفراد والشعوب.

ونلاحظ أن الإنسان أثناء عملية تواصله مع الآخرين لا يستخدم في ذلك مفردات أو كلمات منفردة أو مجزأة لأنها لا تحقق المبتغى أو الهدف من الاتصال، بل نجده يستخدم جملا مترابطة متماسكة وخطابات متنوعة تكون حسب السياقات والحالات والمقامات التي هو بصددها. والخطاب من الألفاظ الشائعة اليوم في حقل الدراسات اللغوية، والتي لقيت إقبالا واسعا من قبل الباحثين والمختصين.

### 1 الخطاب لغة:

الخطاب في أصله اللغوي يحمل دلالات عدة، ومنها ما جاء في لسان العرب أن «الخطاب هو مراجعة الكلام، والمخاطبة علة وزن مفاعلة هذه الصيغة التي تفيد معنى المشاركة. والخطبة: الكلام الذي يقوله الخطيب والخطاب المواجهة بالكلام ».[1] فالخطاب من خلال هذا التعريف يحمل معنى الكلام.

[1]– ابن منظور: المصدر السابق، مادة (خ.ط.ب)، ص:360.

وقد ورد في قطر المحيط أن «الخطبة: كلام الخطيب، وقيل هي الكلام المنثور المسجّع ونحوه، والخطاب المتصرف في الخطبة والكثير الخطاب، وخاطبه بالكلام مخاطبة وخطابا: كلمه وراجعه الكلام».[1] وهذا يدل على أن الخطاب هو الكلام.

ونستنتج من التعريفين السابقين أنها تكاد تجمع على أن الخطاب يدل على معنى الكلام أو الإنجاز والأداء الفعلي للغة.

## 2 الخطاب اصطلاحا:

لقد اختلفت تعاريف مصطلح الخطاب، وذلك لاختلاف المنطلقات الأدبية واللسانية المقارنة للمفهوم. إضافة إلى أنه يحمل دلالات متعددة الأبعاد لكونه فضاءً معرفيًا لمسحات لغوية مختلفة.

هناك كم هائل من التعريفات حول الخطاب، فهو حسب رأي "مانغونو" يتكون من وحدة لغوية قوامها سلسلة من الجمل، ويضيف أيضا أن الخطاب منطوق أو فعل كلامي وعبارة عن وحدة اتصال مرتبطة بظروف إنتاج معينة. والخطاب عنده يدل على الجانب الملفوظ للغة.[2]

وهناك تعريف آخر للخطاب على أنه «سلسلة من الملفوظات التي يمكن تحليلها باعتبارها وحدات أعلى من الجملة ... ».[3] وهذا يبين أن الخطاب هو الجانب المنطوق والشيء الذي تتلفظ به وتتواصل بواسطته.

---

[1]– بطرس البستاني: قطر المحيط، بيروت، 1869م، مادة (خ.ط.ب)، ص:648.

[2]– ينظر: دومينيت مانغونو: المصطلحات المفاتيح لتحليل الخطاب، تر: (محمد يحياتن)، منشورات الإختلاف، الجزائر، ط1، 2005م، ص:98.

[3]– صالح بلعيد: دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة للطباعة، الجزائر، ط6، 2011م، ص:192.

كما أن الخطاب هو «مجموعة من العلامات توصف بأنها عبارات ملفوظة ».[1] أي أن الخطاب عبارة عن ملفوظات شفوية مرتبطة بسياقها التواصلي الوظيفي أو المقام الواردة فيه.

واستنادًا إلى ما سبق نسرد مجموعة من مفاهيم الخطاب باختصار:

- ✓الخطاب هو الكلام والأداء الفعلي للغة.
- ✓الخطاب هو الجانب المنطوق للغة.
- ✓الخطاب هو الكلام التلفظي.

## 3 بين النص والخطاب:

هناك آراء مختلفة وتداخل كبير لدى الدرسين في استعمال مصطلحي النص والخطاب ومن تم الخلط بين مفهوميهما، فقد ذهب بعضهم إلى أن النص هو الخطاب، والبعض الآخر يرى بأنه هناك اختلاف بين المصطلحين ويفصل بينهما فصلا تاما.

ونحن بصدد هذا البحث سوف نأخذ أو نرجّح الرأي الذي نراه مناسبا والأكثر ملاءمة مع الموضوع الذي تناولناه بالدراسة. فإن النص ليس نفسه الخطاب، لأن النص إنما يطلق على الجانب المكتوب والمدون من اللغة؛ أي أنه مجموعة من الجمل المتلاحمة والمترابطة المتسقة والمنسجمة منطقيا. إضافة إلى أن الطابع الكتابي هو المعيار الذي يحدد مفهوم النص.

أما بخصوص الخطاب فهو الجانب الملفوظ أو المنطوق للغة والذي يتجسد في الأداء أو الفعل الكلامي، وهو الذي يستلزم إنتاجه توفر متكلم ومتلقي مستمع مع مراعاة ظروف إنتاجه.

ويتضح لنا جليا أن النص هو الجانب المكتوب من اللغة، في حين أن الخطاب هو الجانب الملفوظ والمنطوق لها.

---

[1]– حياة لصحف: مصطلحات عربية في نقد ما بعد البنيوية، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، 2013م، ص:20.

## المطلب الرابع: مفهوم لسانيات النص:

ظهر في أواخر الستينات من القرن العشرين بالتحديد في غرب أوروبا تيار معرفي جديد يعنى بمقارنة النصوص الأدبية وغير الأدبية من وجهة نظر لسانية، تتجاوز مستوى المفردة إلى النص بوصفه بنية دلالية كبرى له وظائف متعددة، هذا التيار أطلق عليه مصطلح "لسانيات النص" والذي جاء كردة فعل مخالفة للمناهج التي قصرت دراستها على الجملة الواحدة.

وبما أن هذا العلم تشكلت نظرياته عند الغرب، فإن مصطلحاته جاءت بناءا على ثقافة الغرب اللغوية والأدبية، إذ أن هذا العلم له مصطلح واحد باللغة الفرنسية linguistique Textulle ومصطلح واحد باللغة الإنجليزية linguistic Text في حين نجده ترجم إلى اللغة العربية إلى عدة مصطلحات: "لسانيات النص"، "علم اللغة النصي"، "علم لغة النص"، "نظرية النص"، "علم النص". إلا أن المصطلح الأكثر استعمالا هو "لسانيات النص" باعتباره الأدق والأوفى في المفهوم، ومعناه علم لغة النص الذي تتعدد مستويات التحليل اللغوي فيه، ولا يقتصر على نوع واحد من النصوص بل يتجاوزه إلى أشكال أخرى، وموضوع لسنيات النص هو النص بشكل عام أي دراسة النص اللغوي دراسة وصفية تحليلية في إطار يضمن له الترابط والتماسك والتميز والانتظام، سواء أكان النص المدروس نصا نثريا أم نصا شعريا.[1]

استقر المفهوم الحديث للسانيات النص في أواخر الستينات إذ استوفت فرعا أساسا من فروع علم اللغة، وتعود إرهاصاته الأولى إلى "هاريس Z.Harris" الذي قدم منهجا لتحليل الخطاب المترابط معتمدا في ذلك اللسانيات الوصفية قصد اكتشاف بنية النص Structre de Texte وقصر اهتمامه على الجمل والعلاقات النحوية القائمة بينها، وعلى هذا الأساس اعتمد منهجه في تحليل الخطاب على دعامتين أساسيتين هما: العلاقات التوزيعية بين الجمل والربط بين اللغة والسياق.

[1]– ينظر: يوسف نور عوض: علم النص ونظرية الترجمة، دار الثقة، السعودية، ط1، 1990م، ص:12.

فالنص عند "هاريس": «عبارة عن بنية متحولة، وقد استعمل لفظة الخطاب بدل استعماله لفظة النص، ونظرا إلى أن وحدات النص تتحول من حالة إلى أخرى، كان يتحول الاسم إلى ضمير، وهنا يتجلى مصطلح الاتساق ثم ربط الملفوظات بالمرجعية الدلالية، وهنا يظهر الانسجام».[1] فتوصل إلى أن الصلة وثيقة بين البنية الشكلية للجملة ومعناها وأنه لا يمكن فصل المعنى عن الشكل.

في حين يرى "نيلز Nils":«أنها تهتم بدراسة الأدوات اللغوية الكفيلة بتحقيق التماسك النصي، والدلالي مع مراعاة السياق والخلفية المعرفية الواجب توفرها لدى المتلقي أثناء تحليل النص».[2]؛ أي أنه هنا يورد الأدوات اللغوية التي تساهم في تحقيق التماسك النصي والدلالي من اتساق وأدواته وكذلك الانسجام وآلياته مع مراعاة عامل السياق الذي يجب توفره من أجل الكشف عن الأبنية اللغوية وطرق تماسكها من حيث أن النص وحدة كلية.

أما "صبحي إبراهيم الفقي" فينطلق في تحديده لمفهوم لسانية النص من أنها: «فرع من فروع علم اللغة، مادتها الأساسية هي النص منطوقا كان أم مكتوبا، وذلك من خلال دراسة جوانب عديدة، أهمها الترابط ووسائله، والإحالة المرجعية وأنواعها، وسياق النص ودور المشاركين في إنتاجه».[3]

فلسانيات النص تهتم بدراسة النص من كل جوانبه ومستوياته أهمها الترابط والإحالة والسياق النصي.

## ❖ علاقة لسانيات النص بالعلوم الأخرى:

تشترك لسانيات النص في كثير من أسسها ومبادئها مع علوم أخرى، من بينها اللسانيات العامة، والبلاغة وتحليل الخطاب، مما جعل العديد من العلماء يطلق عليها اسم: "العلم المتداخل الاختصاصات"، لأنها اتسمت بقدرة فائقة على استيعاب كم هائل من الخليط

---

[1]–نقلا عن: إبراهيم خليل: في اللسانيات ونحو النص، دار المسيرة، عمان، ط1، 2006م، ص:89.

[2]– نقلا عن: صبحي إبراهيم الفقي: علم اللغة النصي بين النظرية والتطبيق، دراسة تطبيقية على السور المكية، دار غريب للنشر، القاهرة، ص:36.

[3]– ينظر: المرجع نفسه، ص:35.

المعرفي المتباين واتسمت أيضا بتشكيل بنية قادرة على الحفاظ على ذلك التداخل من جهة وإبراز جوانب الاختلاف بينها وبين العلوم الأخرى من جهة ثانية.

فالبلاغة العربية على علاقة وطيدة بلسانيات النص على الرغم من الاختلافات الطفيفة الموجودة بينهما وخاصة في المنهج والأدوات، وكيفية التحليل والأهداف المرجوة، وغير ذلك، إلا أن "فان دايك" عدها السابقة التاريخية لها حيث يقول موضحا: « إن البلاغة هي السابقة التاريخية لعلم النص، إذ نحن أخذنا في الاعتبار توجهها العام المتمثل في وصف النصوص، وتحديد وظائفها المتعددة لكننا نؤثر مصطلح علم النص لأن كلمة البلاغة ترتبط حاليا بأشكال الأسلوبية...وإذا كانت البلاغة قد أخذت تثير الاهتمام مجددا في الأوساط اللغوية والأدبية، فإن علم النص هو الذي يقدم الإطار العامل لتلك البحوث».[1]

فالبلاغة تبحث في كيفية الإنتاج الخلاق للنصوص، مركزة في ذلك بالدرجة الأولى على المتلقي قصد التأثير فيه وإقناعه وجلب انتباهه، حيث تحاول توفير القواعد والأسس التي تمكن المتكلم من استمالة مستمعيه لإقناعهم بما يدعوا إليه وهنا تتقاطع مع لسانيات النص التي تبحث في كيفية إنتاج النصوص وترابطها.

ولأن اللسانيات العامة انطلقت في تحليلاتها من الجملة وجعلتها أكبر وحدة لغوية، فإنها تعد الأساس الأول والمنطلق الرئيس الذي بُنِيَتْ عليه لسانيات النص، كون هذه الأخيرة جعلت من النص الوحدة الأكبر قابلة للتحليل بصفته مؤلفا من مجموعة من الجمل، إلا أن لسانيات النص تتعدى اللسانيات العامة في تطبيقاتها فهي تشمل المستوى الدلالي وفي هذا الصدد يذكر "جميل عبد المجيد": «أن العلاقة القائمة بين علم النص وعلم اللغة هي علاقة احتواء، بمعنى أن علم اللغة هو القاعدة الأساسية لعلم النص».[2]

فالتداخل الشديد الحاصل بين لسانيات النص وباقي العلوم اللغوية الأخرى، ناتج عن اتساع مجال البحث اللساني النصي، مما أدى إلى صعوبة التمييز بين ما هو نصي وما هو

[1]– صلاح فضل: بلاغة الخطاب وعلم النص، دار الكتاب المصري، مصر، ط1، 2004م، ص:302.

[2]– ينظر: جميل عبد المجيد: علم النص–أسسه المعرفية وتجلياته النقدية–، عالم الفكر، العدد 2، المجلد 32، 2004م، ص:145.

غير نصي فكل هذه العلوم تشترك في المضمون الأولي ولكنها تختلف في طرق الوصول إليه.

لسانيات النص هي فرع من فروع علم اللغة يدرس الطريقة التي تنتظم بها أجزاء النصوص المنطوقة والمكتوبة، ويكشف مميزاتها من حيث الترابط والتماسك ومحتواها التواصلي، وتحدد أوجه الاختلاف والفروق الدقيقة بينها فيثبت نصيّتها من عدمها، وذلك بالاستعانة بعناصر خارجية غير لغوية لم يكن التحليل القائم على الجملة يعرفها، كربط النص بالسياق الاتصالي وتأثيره في المتلقي، حيث توالت التأليفات الغربية في إطار هذا العلم الحديث خصوصا عند "فان دايك" و"هاليداي" و"دي بوجراند" وغيرهم، وانصب اهتمامها في كشف مظاهر الاتساق والانسجام في النصوص وتوضيح آلياتها ومستوياتها.

## 1 من لسانيات الجملة إلى لسانيات النص:

تعرف الدراسات اللغوية البنوية باهتمامها بدراسة الجملة، واعتبارها أكبر وحدة مستقلة.« فمفهوم الجملة البنوي يأخذ مداه من ترابط عناصرها اللغوية المختلفة وفق مقتضيات الفكرة... »[1]؛ أي أن الجملة تشكلها من العناصر والمفردات اللغوية وهي التي تحدد معناها، وهذا الأخير لن يتحقق إلا شريطة تماسك تلك المفردات وترابطها. إضافة إلى أن الجمل هي التي تحدد معنى المفردات.

والجملة عند النحاة العرب ركنان: المسند إليه والمسند، ففي الجملة الاسمية نجد المسند إليه هو المبتدأ والمسند هو الخبر. أما في الجملة الفعلية فالفاعل هو المسند إليه والفعل هو المسند. وكل ما زيد عنهما هو عبارة عن فضلة يمكن الاستغناء عنها؛ أي أن الشيء الأهم في الجملة هو المعنى فإذا تم تمت الجملة وإذا نقص المعنى فالجملة ناقصة.[2]

---

[1]– جوليا كريستيفا: المرجع السابق، ص:31.

[2]– ينظر: تمام حسان: الأصول دراسة إبستيمولوجية للفكر اللغوي عند العرب، النحو، فقه اللغة، البلاغة، عالم الكتب، القاهرة، 2000م، ص:121.

إن لسانيات الجملة أو التحليل اللساني البنوي يهتم بوصف اللغة والكشف عن قوانينها وجوهرها انطلاقا من نظامها الداخلي؛ أي كبنية داخلية مغلقة تكون الجملة فيها أكبر وحدة لسانية قابلة للوصف والتحليل انطلاقا من المستوى الصوتي، الصرفي، المعجمي، النحوي (التركيبي) ثم الدلالي.

هناك علماء رفضوا هذا القيد الذي قامت عليه لسانيات الجملة واقتصارها على دراسة الجملة، ودعوا إلى دراسة الوحدة الممثلة لتتابعات من الجمل والتي عرفت بالنص.

وظهرت طائفة أخرى حاملة لحقل معرفي جديد، وقد نشأ على أنقاض علوم سابقة له كلسانيات الجملة، هذه الأخيرة التي جاء هذا العلم كردة فعل مخالفة للمناهج التي قصرت على دراسة الجملة الواحدة واعتبارها أكبر وحدة لسانية.

ويرى أصحاب الطائفة اللسانية النصية أن البشر عندما يتواصلون لغويا مع بعضهم البعض فإنهم لا يستعملون في ذلك جمل مفردة منعزلة، بل في تتابعات مجاوزة للجملة مترابطة ومتماسكة...وهذا يعني أن كل تحليل لغوي يجب أن ينطلق من النص لكونه مجال الدرس اللساني الحديث.[1]

إن لسانيات النص كغيرها من العلوم الأخرى تحاول أن تثبت أحقيتها في الدراسة والمعالجة وفي تطوير مناهج تحليل النصوص. وبهذا يعتبر «الدارسون اللسانيات النصية حلقة من حلقات التطور الموضوعي والمنهجي في اللسانيات الحديثة».[2]

كما يعتبر موضوع لسانيات النص بشكل عام هو دراسة النص اللغوي دراسة وصفية تحليلية تضمن له الترابط والتماسك وتحقق له الاتساق والانسجام والانتظام، سواء أكان نصا نثريا أم نصا شعريا.

---

[1]– ينظر: علم اللغة النصي بين النظرية والتطبيق: الخطابة النبوية نموذجا، المجلد التاسع في علوم اللغة، العدد2، 2006م، ص:3.

[2]– نعمان بوقرة: المصطلحات الأساسية في لسانيات النص وتحليل الخطاب دراسة معجمية، عالم الكتب الحديث، عمان، الأردن، ط1، 2009م، ص:21.

ولقد عرفنا لسانيات النص بأنها: العلم الذي يهتم بدراسة وتحليل النصوص مركزة في ذلك على المستويات اللغوية. وهي لا تقتصر على نوع واحد من النصوص بل تتجاوزه إلى أشكال أخرى، فموضوع لسانيات النص هو النص بشكل عام، حيث تقوم بدراسة النص اللغوي دراسة وصفية تحليلية، في إطار يضمن له الترابط والتماسك والتميز والانتظام سواء كان نصًا نثريا أم شعريًا. [1] إضافة إلى أنها تهدف إلى البحث عن النصوص كوحدة دلالية تتكون من مجموعة من الجمل تربطها عناصر الاتساق وآليات الانسجام.

## 2 مباحث لسانيات النص:

تعد مباحث لسانيات النص متعددة واسعة، من خلال تزايد البحوث والدراسات في مجال هذا العلم، إذ يمكن أن تتشكل نصوص بأقل قدر من هذه المباحث أو المعايير، ولكن بوجودها جميعا يتحقق ما يسمى (بالاكتمال النصي) وسنتطرق إلى أهم المباحث النصية التي تخدمنا في بحثنا ومن أهمها:

أ -**الاتساق ( cohésion) وأدواته:** يعد الاتساق من الكلمات المفاتيح التي ارتكزت عليها الدراسة اللسانية النصية وذلك نظرا لعلاقته المباشرة بالنص، فيقصد به ذلك التماسك الشديد بين الأجزاء المشكلة لنص ما، ويهتم أيضا بالوسائل اللغوية (الشكلية التي تصل بين العناصر المكونة لجزء من النص أو النص برمته، فيتبع طريقة خطية لوصف اتساق النص متدرجا من البداية حتى النهاية راصدا الضمائر والإشارات المحلية، مهتما بوسائل متنوعة، كالعطف، والاستبدال والحذف، والاستدراك من أجل البرهنة على أن النص يشكل كلا واحدا. [2]

ويقول عنه "روبارت دي بوجراند": « أنه مجموعة العلاقات النحوية والمعجمية التي تربط الجمل فيما بينها، أو تربط بين أجزاء مختلفة من الجملة الواحدة، وبمعنى أدق يعنى

[1]- ينظر: يوسف نور عوض: المرجع السابق، ص:12.

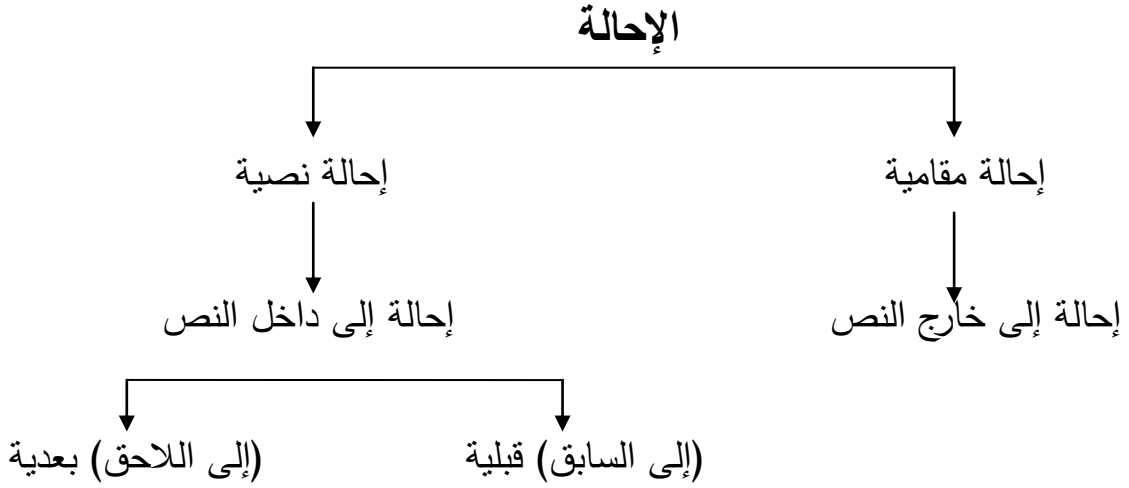
[2]- ينظر: تون فان دايك: المرجع السابق، ص:182.

السياق بالوسائل التي تحقق الترابط على مستوى ظاهر النص (البنية السطحية) »[1]، حيث يترتب عن إجراءات تبدو بها العناصر السطحية على صورة وقائع يؤدي السابق منها إلى اللاحق، وينتظم بعضها مع بعض تبعا للمعاني النحوية المختلفة في معانيها ووظائفها.

ولما كان قوام الربط أي الاتساق معتمدا على الروابط فلا بد من الإشارة إلى تعدد هذه الروابط وتنوعها، بين تركيبية وزمانية وإحالية إذ تعد أوجها من وجوه الانتظام في النص، وثمة وجوه أخرى وروابط ووسائل متعددة مهمة تجعل من النص الواحد كلا متماسكا نبرز أهمها:

1)**الإحالة:** تعتبر الإحالة علاقة دلالية تخضع لقيد دلالي وهو وجود تطابق الدلالية بين العنصر المحيل والعنصر المحال إليه، والإحالة عند "دي بوجراند" هي: « العلاقة الرابطة بين العبارات وما تشير إليه من مواقف في العالم الخارجي ».[2] وبعبارة أوضح هي تلك العلاقة القائمة بين الأسماء وما تحيل إليه من مسميات.

ويقسمها الباحثان "هالداي ورقية حسن" إلى قسمين كما هو موضح في الشكل الآتي:[3]




[1]– ينظر: روبارت دي بوجراند: المرجع السابق، ص:201.

[2]– دي بوجراند: المرجع السابق، ص:125.

[3]–نقلا عن: محمد خطابي: لسانيات النص، مدخل إلى انسجام الخطاب، المركز الثقافي العربي، ط1، 1991م، ص:17.

مثال: أنجز محمد واجبه مثال: "قل هو الله أحد"

والإحالة كما سبق الذكر تفيد الربط بين أجزاء النص ولتجسيد ذلك لا بد من توفر عناصر إحالية تتمثل في:

➢ **الضمائر:** هي عناصر لغوية تحتاج إلى مفسر تعود إليه، يوضحها ويكشف عن مدلولها وتقسم إلى قسمين: **ضمائر وجودية** مثل: **أنا، أنت، نحن، هي، هو، هن**...الخ، **وضمائر ملكية** مثل: الياء في كتاب **ي**، الكاف في كتاب **ك**، وهم في كتاب**هم**.[1]

➢ **أسماء الإشارة:** أسماء الإشارة تقوم بالربط القبلي والبعدي، لأنها تكون معوضة لما سبقها أو ممتدة فيما يلحقها، وهي في كلتا الحالتين رابطة بين أجزاء الكلام الواقعة فيه[2]، إذ تساعد المتكلم على اختصار كلامه وتؤمن استمراريته دون تكرار وبذلك تتجلى فاعليتها في ترابط النصوص.

➢ **الأسماء الموصولة:** هي حلقة وصل بين جملتين اثنتين، وتعد من أهم وسائل اتساق النصوص، لأنها تحيل على أكثر من مفردة، وتعوض وحدات معجمية سابقة فتمنع تكرارها وتحافظ على استمرارها في النصوص مشكّلة بذلك تماسك أجزاء النص السابقة باللاحقة، وذلك كأن يذكر شخص في أول كلام ثم يعاود ذكره موصولا فيقال: ذلك الذي فعل كذا وكذا.[3]

2)**الاستبدال:** هو وسيلة من وسائل الاتساق النصي ويعد: « عملية تتم داخل النص، إنه تعويض عنصر في النص بعنصر آخر ».[4] إذ إن الاستبدال مصدر أساسي في

---

[1]- الأزهر الزناد: المرجع السابق، ص:117.

[2]- ينظر: الزمخشري: المفضل في علم العربية، تح: (سعيد محمود عقيل)، دار الجيل، بيروت، ط1، 2003م، ص:180.

[3]- المرجع نفسه، ص:180.

[4]- ينظر: محمد خطابي: المرجع نفسه، ص ص:19-20-21.

اتساق النصوص يتم في المستوى النحوي المعجمي بين الكلمات والعبارات (المستوى الأفقي) وينقسم إلى:

- **الاستبدال الاسمي:** يتم بتعويض اسم لاسم آخر، وتعبر عنه كلمات مثل: واحد، نفس، ذات.
- **الاستبدال الفعلي** : يعبر عنه بالفعل (يفعل)، حيث يأتي إضمار لفعل معين فيحافظ على استمرارية محتوى ذلك الفعل.
- **الاستبدال القولي:** ويختص باستبدال كلمة واحدة لجملة كاملة مثل: ومن هذا.

3) **الحذف:** الحذف ظاهرة نصية كغيرها من الظواهر، لها دور فعال في اتساق النص وترابط عناصره حيث يعرفه " هاليدي ورقية حسن" بأنه: «علاقة داخل النص، وفي معظم الأمثلة يوجد العنصر المفترض في النص السابق ».[1] وهذا يعني استبعاد العبارات السطحية التي يمكن لمحتواها المفهومي أن يقوم في الذهن، فالجمل المحذوفة تساهم في الربط بين الأجزاء النصية لا سيما إذا كانت تحمل محتوى دلالي. وينقسم الحذف إلى قسمين:

- **الحذف الاسمي:** حذف اسم داخل مركب اسمي.
- **الحذف الفعلي:** ويتم داخل مركب فعلي.

4) **الوصل:** يعتبر الوصل المظهر الاتساقي ذو الأهمية البالغة والمقصود به: « أنه تحديد للطريقة التي يترابط بها اللاحق مع السابق بشكل منتظم »[2]، فالنص عبارة عن جمل متتالية متعاقبة خطيا ولكي تدرك كوحدة متماسكة تحتاج إلى عناصر رابطة متنوعة تصل بين أجزاء النص والتي تتمثل في:[3]

---

[1]– ينظر: هاليدي ورقية حسن: الاتساق في الإنجليزية، لندن، 1976م، نقلا عن: محمد خطابي، ص:20.

[2]– ينظر: دي بوجراند، المرجع السابق، ص:125.

[3]– ينظر: براون ويول: تحليل الخطاب، تر: (محمد لطفي الزليطني ومنير التريكي)، دار توبقال، المغرب، ط1، 1997م، ص:229، محمد خطابي: المرجع السابق، ص:23. ودي بوجراند: المرجع السابق، ص:301.

- **الوصل الإضافي:** أو ما يسمى بالعطف ويتم التعبير عنه بـ: الواو/أو وهي أبسط صيغ الربط.
- **الوصل العكسي:** يتم الربط فيه بواسطة أدوات: لكن، إلا أن، مع ذلك، على الرغم من هذا، وقد ترجمه البعض بالمقابلة أو الاستدارك.
- **الوصل الزمني:** يعبر عن العلاقة الرابطة بين جملتين متتابعتين زمنيا بواسطة فاء وثم.
- **الوصل الشرطي**: هو الذي تعبر عنه أدوات الشرط "إذ" و"لو" و"من" ويعمل على ربط جملتين أو أكثر على أن لا تتحقق الثانية إلا بشرط من الأولى.

5) **الاتساق المعجمي** : يقصد به إعادة تكرار الوزن والجرس الصوتي دون إعادة اللفظ ذاته مشكلا بذلك نغمة معينة بين الجمل المكونة للنص، وهو موجود بكثرة في الشعر لأنه يقوم أساسا على المقاطع وتماثل أوزانها مثل قول المتنبي:

**أزوركم وسواد الليل يشفع لي وأنثني وبياض الصبح يغري بي**

وينقسم الاتساق المعجمي إلى:[1]

- **التكرار:** يعد التكرار شكلا من أشكال الاتساق، المعجمي، حيث يربط بين أجزاء النص على مستوى المفردات، وذلك بإعادة العنصر المعجمي أو مرادفه.
- **التضام:** ويقصد به:« توارد زوج من الألفاظ بالفعل و بالقوة نظرا لارتباطها بحكم هذه العلاقة أو تلك ».[2] وتلك العلاقة الحاكمة للتضام متنوعة فقد تتخذ شكل التضاد كالسماء والأرض أو التنافر أو علاقة الجزء بالكل كاليد والجسم، كل هذه العلاقات بين الكلمات تخلق في النص ما يسمى بالتضام، ويكون القارئ قادر على معرفة معاني الكلمات بمدى ارتباط هذه الكلمة بهذه المجموعة.

---

[1]- محمد خطابي: المرجع نفسه، ص ص:24-25.

[2]- المرجع نفسه، ص:25.

## ب -الانسجام (cohérence):

يعتبر الانسجام من أهم وأبرز المقومات التي يرتكز عليها النص، وذلك في قيامه كبنية مترابطة متناسقة. فالنص عبارة عن وحدة لغوية قوامها سلسلة من العلاقات والروابط التي تجمع بين الجمل بعضها ببعض. وهذا ما يجعل النص كلّا مترابطا ومنسجمًا.

إن مصطلح الانسجام ترجمة للمصطلح الغربي cohérence وهو «بمعنى الالتحام، ويتطلب من الإجراءات ما تنشط به عناصر المعرفة لإيجاد الترابط المفهومي واسترجاعه، وتشتمل وسائل الالتحام على العناصر المنطقية كالسببية والعموم والخصوص، معلومات عن تنظيم الأحداث والأعمال والموضوعات والمواقف...ويتدعم الالتحام بتفاعل المعلومات التي يعرفها النص مع المعرفة السابقة بالعالم ».[1] فالانسجام النصي يتحقق بواسطة الترابط المنطقي وتسلسل الأفكار والمفاهيم، ومدى انتظام المعارف والمعلومات المكونة للنص مع المعرفة الخاصة للأفراد ومختلف السياقات التي يرد فيها.

وهناك من يرى بأن الانسجام أعم وأعمق من الاتساق، لأنه يتطلب من المتلقي الاهتمام بالعلاقات العميقة والخفية التي تنظم النص وتنتجه. فالقارئ هنا يقوم بعملية تفكيك وتحليل جل الأفكار والمعلومات الموجودة في النص، وذلك انطلاقا من خلفيته المعرفية المتراكمة في مخزونه الذهني، والتي تساعده على تحقيق الفهم الصحيح لمحتوى النص.[2]

### ❖ آليات الانسجام:

إن الإقرار بأن النص هو منتوج مترابط متسق ومنسجم ينشأ في قالب منظم، فإن ذلك التتابع العشوائي لمجموعة من الألفاظ والجمل غير المترابطة لا يشكل نصا منسجما، ولتحقيق هذا الأخير يجب الإلمام بمجموعة من العلاقات والوسائل والآليات التي تضبطه وتحكمه.

---

[1]- روبارت دي بوجراند: المرجع السابق، ص:103.

[2]- ينظر: محمد خطابي: المرجع السابق، ص:5.

وتعد آليات الانسجام العنصر الأساسي الذي يقوم بربط أجزاء النص ليجعل منه نصا متلاحما متماسكا. نشير إلى أن آليات الانسجام النصي عديدة ومختلفة من باحث لآخر؛ أي كل حسب وجهة نظره. وسنتطرق إلى أهمها وأشهرها فيما يلي:

1. **مبدأ الإشراك:** الإشراك هو عملية تقوم على الجمع بين عنصرين متعاطفين أو أكثر أو بين جملتين متعاطفتين، فكما يحدث العطف بين الكلمات يحدث بين الجمل وذلك شريطة وجود التناسب الدلالي أو الشرطي بين المعطوفين. وهناك قاعدة في مبدأ الإشراك مفادها أنه: « لا يتصور إشراك بين شيئين حتى يكون هناك معنى يقع ذلك الإشراك فيه».[1] أي أن الإشراك يكون بين العناصر والجمل شرط وجود معنى مشترك أو يتشارك فيه العنصرين أو الجملتين، وسنوضح كل واحدة على حدة:

1.1. **الإشراك بين العناصر** : ويتم ذلك بعطف عنصرين غالبا ما تكون المسافة المعنوية بينهما بعيدة للوقوف على الجامع بين الاثنين، « فهي طريقة تفاجئ القارئ لما لا ينتظره حرفيا، أي تستبعد المتوقع وتحل محله غير المتوقع »[2]؛ أي أنه يحدث غموض ومفارقات بين هذه العناصر، تتطلب جهدا من المتلقي للوصول إلى المقصود من التعبير.

2.2. **الإشراك بين الجملتين:** لقد رأينا فيما سبق أن الإشراك بين العناصر المتعاطفة لا تخلوا من علاقة حتمية تبرز الجمع بينهما في معنى أو تعبير معين. وهذا الشيء لا مناص منه بالنسبة لمبدأ الإشراك بين جملتين متعاطفتين، فلا يمكن أن نجمع بين جملتين ما لم تكن بينهما علاقة تبرز ذلك.

إن المحمولات في النحو الوظيفي تدل على واقعة، وتنقسم إلى أربعة أصناف: أعمال وأحداث، وأوضاع، وحالات وعطف الجمل أيضا يخضع للقيود نفسها وهي:

---

[1]– عبد القاهر الجرجاني: المرجع السابق، ص:223.

[2]– محمد خطابي: المرجع السابق، ص:259.

-**قيد تناظر الوقائع:** وهنا يجب أن تكون الجمل المتعاطفة دالة على الصنف نفسه من الوقائع.

-**قيد تناظر الوظائف التداولية** : وفي هذه الحالة يجب على الجملة المعطوفة أن تحمل الوظيفة التداولية نفسها.

-**وحدة الحقل الدلالي:** يجب أن تكون الجملة المتعاطفة دالة على وقائع وأحداث منتمية للحقل الدلالي ذاته شرط ألا تكون متناقضة أو مترادفة.[1]

2.**العلاقات:** تعتبر العلاقات الداخلية (الدلالية) من أهم آليات الانسجام التي تجمع أطراف النص والتي تربط بين متوالياته، « فالانسجام النصي لا يتوقف على المكونات اللغوية، وإنما يتولد عن العلاقات الداخلية فيما بينها ومن الصلة بين هذه العلاقات»[2]، فالعلاقات الدلالية هي التي تحقق التماسك بين البنيات المكونة للنص.

ومن أهم العلاقات الدلالية التي نجدها داخل النصوص التواصلية:

العموم/الخصوص، السبب/المسبب، المجمل/المفصل. ونجدها حتى في النصوص الشعرية التي قد يتبين لنا عدم خضوعها لهذه العلاقات. ولكن ما دامت أنها عبارة عن نص فإنه بالضرورة خاضع لشروط الإنتاج والتلقي ومختلف المباحث النصية المشكلة له. وسوف نتطرق إلى شرح لتلك العلاقات كما يلي:

1.2. **الإجمال/التفصيل:** وهذا يعني أن يؤتى بالكلام مجملا ثم يفصل فيه دون أن يكون هناك أي رابط لفظي بين الإجمال وما يليه من تفصيل، أي أن العلاقة بينهما معنوية تضمن استمرار الدلالة في المقاطع اللاحقة.[3]

وهذه العلاقة لا يكاد النص (نثري أو شعري) يخلو منها، حيث نجد العنوان الذي هو عبارة عن إجمال لمجموع الأحداث والقضايا التي يحملها النص بداخله، في حين

---

[1]- ينظر: محمد خطابي: المرجع السابق، ص:266.

[2]- عثمان أبو زنيد: نحو النص:إطار نظري ودراسات تطبيقية، عالم الكتب الحديث، إربد، اللأردن، 2009م، ص:173.

[3]- ينظر: محمد خطابي: المرجع السابق، ص ص: 269-270.

أن القضايا المفصلة داخل النص بمثابة تفصيل للعنوان الذي أختزلت فيه. وهذا ما يحقق لنا الوحدة الموضوعية في النصوص، حيث نجد الشاعر أو الأديب يدور كلامه حول موضوع واحد من البداية إلى النهاية.

وعلى سبيل المثال نجد بعض القصائد جاءت مفصلة للعنوان كقصائد الغزل، الرثاء، المدح، الشوق والحنين إلى الوطن...

أما فيما يخص النثر فنجد النص يدور حول موضوع واحد ولا يخرج عن نطاق العنوان، كالنصوص التي تعالج ظاهرة العنف، التسامح، الإنسانية، الأخلاق...

2.2.**السبب/المسبب:** تعتبر علاقة السبب/المسبب من أبرز العلاقات التي تحقق للنص التماسك الدلالي بين مختلف بنياته وأجزائه، فهي تساعد على الربط بين حدثين يكون الأول سببا في حدوث الثاني، وهذا الأخير ناتج عن الآخر؛ أي أن هذه العلاقة تساهم في ربط الجمل بعضها ببعض.

كما تعد من العناصر والآليات التي تحقق انسجام النص والتحامه، فهي تمكننا من إدراك العلاقة المنطقية الموجودة بين جملتين أو أكثر، فهي تقوي العلاقات بين أجزاء النص وذلك بتوضيح سبب وجود فكرة، ويليها توضيح أو نتيجة لذلك السبب.

فهذه العلاقة هي «إحدى علاقات الارتباط المنطقي بين المعاني »[1]؛ أي أنها تبين وتوضح دلالة الجمل المترابطة بعضها ببعض، وتحقق لها الترابط والتسلسل المنطقي. وهي تشد انتباه القارئ، وذلك في تتبع أفكار النص ومحاولته معرفة العلاقة فيما بينها والبحث عن السبب في حدث ما وما قد يتسبب فيه أو ينتج عنه.

وعلاقة السبب/المسبب من أهم ما يحقق ترتيب وتماسك الأفكار والجمل داخل النص وتنظيمه تنظيما منطقيا.

[1]– عادل مناع : نحو النص اتجاه جديد في دراسة النصوص اللغوية، دار مصر العربية للنشر والتوزيع، القاهرة، 2011م، ص:255.

وتحقق مثل هكذا علاقات في النص يجعل هذا الأخير يتسم بمصداقية الأفكار ومقبولية النتائج المتضمنة فيه، تستهوي عقل القارئ لما يجده فيها من تناسب مع نظامه ومن استجابة لحاجة تبرير الوقائع.

3.2. **العموم/الخصوص** : وهي من أهم العلاقات الدلالية التي يشغلها النص والتي تضمن له اتصال المقاطع بعضها ببعض بدءً من العنوان ووصولا إلى آخر سطر، حيث يمكننا أن نعتبر «عنوان القصيدة قد ورد بصيغة العموم وأن بقية النص عبارة عن تخصيص له»[1]، أي أن علاقة العام والخاص علاقة لا تخلو من دلالة الانطلاق من العام ثم تخصيصه، ويمكن أن نجد العكس من الخاص إلى تعميمه.

إن علاقة العموم بالخصوص تعين على الربط بين الوحدات اللغوية المتجاورة فتشكل منها نسيجا متلاحم الأجزاء.

2. **موضوع النص:** وهو بمثابة نواة مضمون النص التي يقوم عليها مسار وتسلسل الأفكار، حيث يعد مركزا أساسيا تدور حوله جل المكونات والبنيات اللغوية التي تساعد على الكشف عن مضمون النص وخباياه.

إن النص يتضمن مجموعة من القضايا التي تربط بعضها ببعض عن طريق تداخل هذه القضايا فيما بينها، وهذا التداخل هو الذي يحدد موضوع النص أو الفكرة الأساسية التي يدور حولها النص.

وهناك من يرى أن « عنوان النص موضوعا له ».[2] فالعنوان عبارة عن اختزال للموضوع كله، ومرآة عاكسة لجوهر النص. وانطلاقا من هذه الفكرة تأتي مهمة القارئ الذي يستطيع تفكيك وتحليل وتفسير النصوص سواء أكانت شعرية أم نثرية وتقديم عنوان النص المناسب للموضوع وذلك على حسب فهمه وتأويله.

---

[1]– عادل مناع: المرجع السابق، ص:272.

[2]– المرجع نفسه، ص:282.

**3. البنية الكلية:** تعتبر البنية الكلية من أهم المرتكزات التي يتأسس عليها النص. فهناك ارتباط وثيق بين البنية الكلية للنص وموضوعه، أي أن « البنية الكبرى الشاملة للنص مرتبطة بموضوعه الكلي، حيث تتجلى على أساسها كفاءة المتكلم والسامع للاحتفاظ بالعناصر المهمة في النص »[1]. فالكشف عن البنية الكلية للنص عملية تجريدية لا تخضع لقاعدة معينة، لأنها عبارة عن مفهوم نسبي ترتبط بالخلفية المعرفية لكل من المؤلف والمتلقي، فقد تكون البنية الصغرى بنية كبرى، بالنسبة للقارئ، كما يمكن أن تكون البنية الكبرى بنية صغرى بالنسبة لقارئ آخر. وهذا يعود إلى اختلاف معارفهم وخلفياتهم وإلى مرجعيتهم الثقافية والمنهجية.

« فأول ما يقوم به المتلقي هو إدراك موضوع النص أو الخطاب واستجلاء بنيته الكلية، سواء أكانت دلالية أم معجمية أم تركيبية أو تداولية، فمن خلال رصد البنية الكلية يتحكم القارئ في دلالات النص وموضوعه »[2]؛ أي أن البنية الكلية هي التي تساعد على ربط البنيات الصغرى المشكلة للنص، وكما أنها تساعد القارئ في الكشف عن مضمون النص ومختلف دلالاته. وتقدم له إحاطة شاملة حول موضوع النص.

إن البنية الكلية للنص لا تتشكل أو تتم من فراغ، بل تتأسس انطلاقا من المخزون الذهني والخلفية الثقافية والمعرفية الخاصة بالقارئ، والتي تساعده في التمييز بين البنية الكلية والبنيات الصغرى في النص، وبذلك يستطيع تحديد الدلالة الكلية التي يدور حولها موضوع النص.

4. **مبدأ التغريض:** إن التغريض من أهم عناصر انسجام النص، « وله علاقة وطيدة مع موضوع الخطاب وعنوان النص »[3]، كما أنه « عبارة عن تيمة أي نقطة

---

[1]– صلاح فضل : المرجع السابق، ص:310.

[2]– جميل حمداوي: محاضرات في لسانيات النص، شبكة الألوكة، د.ت، ص:84.

[3]– محمد خطابي: المرجع السابق، ص:293.

بداية قول ما »[1]؛ أي أنه يمنح للقارئ رؤية شاملة حول الموضوع، ويساعده في استحضار المعارف السابقة المتصلة به. فالتغريض يربط بين العنوان وموضوع النص.

« فالقارئ يستند غالبا أثناء قراءته إلى التيمة أو العنوان...لتأويل النص من أجل بناء انسجامه، ومن هنا فإن التيمة تتحكم في التأويل وقراءة النص »[2]. فالعنوان يهيئ القارئ لفهم وتفسير النص اللاحق بها، وهو الذي يحدد ويوضح رؤية القارئ حول مضمون النص.

والتغريض يبين علاقة العنوان كنقطة بداية بالنص اللاحق به، ومختلف العلاقات الدلالية بين العلاقات الصغرى أو بين المقاطع النصية فيما بينها. ويوضح الإطار أو الموضوع العام لها، وبعبارة أخرى فإن التغريض يربط بين العنوان وموضوع النص اللاحق به ويؤثر لا محال في تأويله، مما يجعل النص متماسكا مترابطا.

### ج القصد (القصدية) L'intentionnalité:

إن القصدية أحد أهم المقومات والمرتكزات التي يقوم عليها النص، باعتبار أن لكل نص/خطاب غاية أو هدف يسعى الوصول إليه، فإنه بالضرورة يحتوي نيّة أو قصد يكون سببا في إنتاج نصه، ومهما كان الخطاب مكتوبا أم منطوقا وبين كاتب وقارئ أو بين متكلم ومستمع إلّا وكان وراءه قصد أو مبتغى يراد تحقيقه. « فالقصد بمعنى غرض المتكلم من كلامه أي القصد من الخطاب الذي يفهمه المتلقي...».[3]

وتعتبر القصدية قاسما مشتركا بين كل من المتكلم والمتلقي، فقد تتفق المقصديتان وقد تختلفان، فالنص الأدبي باعتباره جملا وملفوظات لغوية يحتوي مجموعة من المقاصد المباشرة والضمنية التي يعبر عنها المتكلم ويكشفها المتلقي، أي أن ثمة مقاصد أولية تتعلق بالمتكلم (كاتب أو شاعر) فيعبر عن مقاصده كالحب والحنين، والخوف وغيرها، وفي مقابل

---

[1]– المرجع نفسه، ص:60.

[2]– جميل حمداوي: المرجع السابق، ص:88.

[3]– محمود طلحة: مبادئ تداولية في تحليل الخطاب الشرعي عند الأصوليين، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، ط1، 2014م، ص:54.

ذلك هناك مقاصد ثانوية تتعلق بالمتلقي القارئ الذي عليه أن يفهم مقاصد المرسل ومختلف أبعادها[1]، فالكاتب يترك في النص معالم ما ليهتدي بها القارئ سعيا وراء كشف قصده.

ونشير إلى أن القصدية قد تكون مباشرة أو غير مباشرة، وهنا تتضح قدرة المتلقي ومهارته في عملية تحليل وتفكيك النصوص وتشريحها قصد استكشاف القصد والهدف من إنتاجها، وخاصة النصوص التي توظف الرموز بكثرة. وفي هذه الحالة يتوجب على المتلقي القارئ تأويلها ومعرفة دلالاتها حتى يتوصل إلى القصد من النص عامة.

فالقصد أو القصدية إنّما تمثل ركنا مهمًا وأساسيا في تحديد دلالة النص سواء أكانت بالنسبة للمؤلف أم بالنسبة للمتلقي، فالأول تساعده على تحديد هدفه ومبتغاه بوضوح، وتبين له الخطة التي يسير عليها للتأثير في المتلقي، والثاني تحقق له الفهم الواضح والهدف المقصود من ورائه. فلكل نص غاية وقصد يود الكاتب إيصاله للمتلقي عبر نصه.

### د- المقامية (الموقفية) Situation lité:

يؤكد جل علماء النص على ضرورة الأخذ بعين الاعتبار البعد التداولي للنص، وذلك انطلاقا من أن لكل نص رسالة معينة يريد الكاتب إيصالها للمتلقي، وأن ذلك يتم في ظروف معينة، وعليه يرى العلماء أن أحد معايير الحكم على النص بالقبول هي مدى ملائمته للسياق الذي يرد فيه. [2] إذ يمثل المقام (الموقف) أحد المقومات الفاعلة في اتساق النص وانسجامه، وخاصة من الناحية الدلالية، فنصية النص لا تكتمل ولا تستقيم إلا إذا راعى صاحبه في إنجازه الظروف المحيطة به فكلما ابتعد النص في المنهاج الدراسي مثلا عن التقاليد الأدبية السائدة والأعراف الاجتماعية المتعارف عليها لن يلق قبولا حسنا من طرف المتعلمين داخل الحجرات التعليمية، إذ إن معنى النص لا يتحدد إلا من خلال استخدامه في موقف ما، أي المحيط الثقافي والاجتماعي والحضاري.

---

[1]- ينظر: جميل حمداوي: المرجع السابق، ص:107.

[2]- ينظر: دي بوجراند: المرجع السابق، ص:91.

حيث يرى "دي بوجراند" أنه: « ينبغي للنص أن يتصل بموقف يكون فيه تفاعل مجموعة من المرتكزات والتوقعات والمعارف، وهذه البنية الشاسعة تسمى سياق الموقف »[1]، إذ أنه من الضروري أن يتجاوز التحليل البنية الداخلية للنص ليشمل بنية السياق والعلاقات الخارجية التي تتمحور في البيئة المحيطة بالنص ومن شأن هذين النوعين أن يحققا التماسك النصي بوصفه أهم المعايير القاضبة، فالنص واقع بين التأثر والتأثير من البيئة المحيطة به.

وعلى هذا الأساس، فإن محلل النص لا بد أن يأخذ بعين الاعتبار الأبعاد السياقية للنص، خاصة وأن بعض الأشكال اللغوية لا يمكن فهم ما تحيل عليه دون الرجوع إلى سياق تلفظها، حيث يرى "براون ويول" أن: « على محلل النص أن يأخذ بعين الاعتبار السياق الذي يرد فيه جزء من النص إذ أن هناك بعض الحدود اللغوية التي تتطلب معلومات سياقية أثناء التأويل »[2]، ومن هنا أصبح الغويون ينظرون إلى المقامية كأحد أهم العناصر التي تقوم عليها النصية.

## هـ- التناص Intertextualité:

يرى العديد من العلماء أن من السمات الملازمة للنصوص بمختلف أنواعها ما يسمى بالتناص، والمقصود بذلك تداخل وتقاطع النصوص في أشكالها ومضامينها.

وتعد "جوليا كريستيفا" أول ما قدم مفهوما محددا للتناص في منتصف الستينات من القرن العشرين حيث قالت: « بأن النص الواحد ما هو إلا مجاورة لجملة من نصوص أخرى سبقته».[3] وهنا يتجلى مفهوم التناص حيث يتضمن العلاقات التي تربط نص ما ونصوص أخرى وقعت في حدود تجربة سابقة، والتناص مردود إلى الجانب النفسي للذات المبدعة التي تتأثر بخبرات الأسلاف وآثارهم.

---

[1]- المرجع نفسه، ص:78.

[2]- ينظر: براون ويول: المرجع السابق، ص:37.

[3]- جوليا كريستيفا: المرجع السابق، ص:96.

في حين يرى "بارت":« أن النص لا يظهر إلا في عالم مليء بالنصوص السابقة له أو التي تحضر فيه ».[1] والمقصود هنا أن النص يتشكل من خلال تفكيك مجموعة من النصوص السابقة له باستخلاص أفكار من كل نص سابق وإعادة بناء نص جديد أو إنتاج جديد.

ولا يختلف "دي بوجراند" عن سابقيه كثيرا في تعريف التناص حيث يرى أنه: « يتضمن العلاقات بين نص ما ونصوص أخرى مرتبطة به، سواء بوساطة أم بغير وساطة».[2] وعليه يمثل كل نص فضاء تلتقي فيه نصوص عديدة بما تتضمنه من رؤى فكرية وحضارية مختلفة، يحكم الكاتب مزجها بطريقته الخاصة فيشكل نصا منسجما متناسقا.

❖ والتناص نوعان يتمثل في:[3]

أ **تناص يحدث عن غير قصد من الكاتب:** وهو الذي تتسرب فيه إلى النص الأصلي ملامح أو مقتطفات من نصوص أخرى.

ب **تناص صادر عن الوعي والقصد:** وهو الذي يعتمد فيه الكاتب إلى الإشارة للنص المستعار إشارة واضحة، وقد يكون لذلك غايات عديدة كالاستشهاد أو المناقشة أو النقص والدحض.

[1]– ينظر: عمر أوكان: لذة النص عند بارت، الدار البيضاء، المغرب، إفريقيا الشرق، د.ت، ص:30.

[2]– دي بوجراند: المرجع السابق، ص:101.

[3]– المرجع نفسه، ص :102.

## المبحث الثاني: التعليمية

تعد التعليمية وهي ترجمة للمصطلح الأجنبي Didactique من بين أكثر الموضوعات التي شغلت بال الدارسين والمختصين في حقل الدراسات اللغوية الحديثة، وبالرغم من اختلاف مدارسهم ومناهجهم إلّا أنهم اهتموا بالبحث عن أحدث الطرق والتقنيات وأنجع الوسائل والطرائق التي تساعد في التغلب على مختلف الصعوبات التي تعرقل نجاح العملية التعليمية.

وقد هيمنت التعليمية على ميدان اللسانيات، باعتبارها الميدان المتوخى والأنسب لتطبيق الحصيلة المعرفية اللسانية، واستثمار نتائجها في البحث عن الحلول الممكنة لمختلف المشاكل والصعوبات التي تعاني منها العملية التعليمية عامة والمتعلم خاصة، وذلك أثناء اكتسابه وتعلمه لمختلف المعارف والخبرات.

### المطلب الأول: مفهوم التعليمية:

#### أ لغة:

وقد ورد في لسان العرب في مادة (ع.ل.م): « علم من صفات الله عزّ وجل: العليم العالم والعلام. والعلم نقيض الجهل، عَلِم علمًا وعَلُمَ هو نفسه، ورجل عالم وعليم من قوم علماء. وعلّامٌ وعلامّة إذا بالغت في وصفه بالعلم أي عالم جدا، وعلمتُ الشيء أعلمه علمًا: عرفته، وعلّمته الشيء فتعلم. وتعلّمه: أتقنه... »[1]، ومعنى فعل علم وتعلّم الذي اشتقت منه التعليمية (مصدر صناعي) تدل على العلم بالشيء ومعرفته وإتقانه جيدًا.

#### ب -اصطلاحا:

تعتبر التعليمية من أكثر المصطلحات إثارة للجدل، نظرًا للإشكالية التي صادفها الباحثون في هذا الموضوع، ومع أننا نجد تحديدات دقيقة في بعض الأحيان لهذا المصطلح ومجال اهتمامه. إلّا أنّ المشكلة تبقى مطروحة على مستوى المفهوم الاصطلاحي للتعليمية،

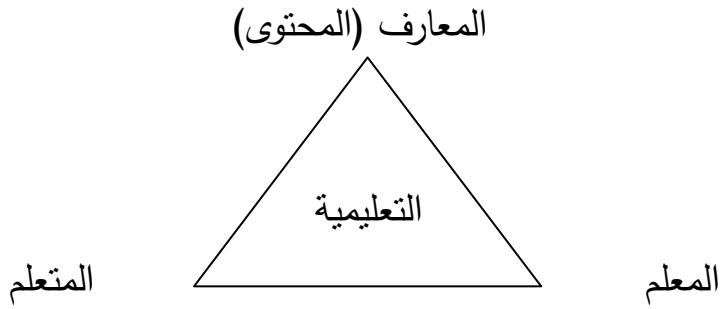
[1]- ابن منظور: المرجع السابق، ج9، مادة (ع.ل.م)، ص:364.

وهذا بسبب تعدد مناهل الترجمة. وبهذا الصدد « نشير إلى أنه هناك عدة مصطلحات مقابلة للمصطلح الأجنبي Didactique، والذي يقابله في العربية ألفاظ عديدة منها: تعليمية، تعليميات، علم التدريس، علم التعليم، الديداكتيك».[1]

و« التعليمية علم مستقل بذاته وله علاقة وطيدة بعلوم أخرى وهو يدرس التعليم من حيث محتوياته ونظرياته وطرائقه دراسة علمية »[2]، أي أنها عملية ديناميكية تهتم أساسا بما يقدم للمتعلم من معارف وخبرات ومعلومات. إضافة إلى جل المناهج والنظريات والطرائق المعتمدة في التعليم ومحاولة الكشف عن الصعوبات والعراقيل التي تعرقل نجاح العملية التعليمية وإيجاد الحلول لها.

كما تعرف بأنها عملية تبحث في التفاعل القائم بين أطراف العملية التعليمية: معلم، متعلم، محتوى (المادة العلمية). إضافة إلى أنها تدرس طرائق التعليم وتقنياته والأشكال التي تنظم حالات التعلم التي يخضع لها المتعلم وذلك بغية الوصول إلى الأهداف المسطرة.[3]

وتقوم التعليمية على مرتكزات أساسية تمثلت في أركانها التي لا يمكن الاستغناء عنها. ونمثلها في الشكل الآتي:




**رسم يوضح: المثلث التعليمي (الديداكتيكي).**[4]

[1]- بشير إبرير: تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب، اردن، ط1، 2007م، ص:8.

[2]- المرجع نفسه، ص:9.

[3]- ينظر: أنطوان صياح: تعليمية اللغة العربية، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، ج2، ط1، 2008م، ص:18.

[4]- المرجع نفسه، ص:18.

والمثلث أعلاه يوضح العلاقة التفاعلية بين أركان العملية التعليمية. ونشير إلى أن التعليمية تبحث في سؤالين مترابطين متلازمين وهما: ماذا ندرس؟ وكيف ندرس؟. فنجد السؤال الأول يتعلق بالمحتوى أو المادة الدراسية من حيث الكمية والنوع. وذلك انطلاقا من معجمها ومفرداتها ونحوها ودلالتها ومدى تناسبها مع المراحل التعليمية والقدرات العقلية للمتعلمين.

أما السؤال الثاني فيتعلق بتحديد نوعية المتعلمين واستخدام الطريقة الأنجع في تكييف المادة الدراسية مع ما يتلاءم مع حاجات المتعلمين وميولاتهم وقدراتهم: العقلية والمعرفية والحالات النفسية والاجتماعية. وهذا طبعًا بالاستفادة من العلوم التي تتداخل معها وأهمها: اللسانيات، علم التربية، علم الاجتماع وعلم النفس.

## المطلب الثاني: نظريات التعلم:

تشكل اللغة جسرا بيولوجيا ونفسيا حيويا يربط الفرد بالمحيط، ويمنحه الاطمئنان النفسي والاجتماعي في علاقته الخاصة والعامة مع الآخرين، والتعبير عن الإرادة الطبيعية واثبات الوجود، ومن خلال تطور الدراسات اللغوية ظهرت نظريات التعلم التي ساعدت بشكل كبير على اكتساب اللغة لدى المتعلم في مختلف أنحاء العالم ومن أبرزها النظرية البنائية، والنظرية التفكيكية.

### 1 النظرية البنائية: J.Piaget

التعلم من منظور البنائية يعني التكيفات الحادثة في المنظومات المعرفية الوظيفية للفرد، أي أنها ترتكز على التسليم؛ بأن كل ما يبنى بواسطة المتعلم يصبح ذا معنى له، مما يدفعه لتكوين منظور خاص به عن التعلم، وذلك من خلال المنظومات والخبرات الفردية، فالبنائية ترتكز على إعداد المتعلم لحل المشكلات في ظل مواقف أو سياقات غامضة، وإدراك الجزء قبل الكل.

ومن أبرز رواد النظرية البنائية "جون بياجيه J. Piaget" و"كارين Carin".[1]

### ❖ مبادئ النظرية البنائية:[2]

- ✓ توفير خبرة لعملية بناء المعرفة.
- ✓ التشجيع على التملك والتلفظ في عملية التعلم.
- ✓ جعل التعلم في سياق واقعي.
- ✓ الخطأ شرط للتعلم.
- ✓ التعلم يقترن بالتجربة وليس بالتلقين.
- ✓ الفهم شرط للتعلم.
- ✓ إعادة جمع وبناء المعارف للوصول إلى نتائج كلية.
- ✓ بناء المعرفة انطلاقا من الأجزاء؛ أي إدراك الجزء من أجل الوصول إلى الكل.

## 2 النظرية الجشطالطية:

ظهرت النظرية الجشطالطية مع "ماركس فرتهيمر" وهو المؤسس الحقيقي لها، ثم انضم إليه كل من "ولفجانج كوهلر" و"كيرت كوفكا"، ولدت هذه النظرية في ألمانيا ثم قدمت إلى الولايات المتحدة الأمريكية على يد "كوفكا".

والتعليم من منظور هذه النظرية يرتبط بإدراك الكل وليس الجزء على اعتبار أن الكل أكثر من مجرد تجميع الأجزاء وهو مرتبط ارتباطا فعالا بحيث إذا تغير أحد أجزاءه يتبع هذا التغير تغير في الشكل الكلي العام.

### ❖ أهم مبادئ التعلم في نظرية الجشطالط:[3]

- ✓ اعتبار الاستبصار شرط التعلم الحقيقي، حيث أن بناء المعرفة واكتساب المهارة ليست إلا النتيجة المباشرة لإدراك الموقف؛

---

[1]– ينظر: زيدان سليمان العدوان، محمد فؤاد الحوامدة: تصميم التدرس بين النظرية والتطبيق، دار المسيرة، عمان، ط1، 2011م، ص:128. وصالح بلعيد: علم اللغة النفسي، دار هومة، الجزائر، د.ط، 2008م، ص:101.

[2]– ينظر: زيدان سليمان العدوان: المرجع السابق، ص:129.

[3]– ينظر: عبد المجيد عيساني، المرجع السابق، ص:80.

- ✓ إعادة بناء البنية: وذلك بالفعل في موضوع التعلم بتفكيكه وتحليله للنصوص وإعادة بناءها.

❖ **التطبيقات التربوية للنظرية:**[1]

- ✓ يمكن الاستفادة من النظرية في تعليم القراءة والكتابة من حيث اتباع الطريقة الكلية بدلا من الطريقة الجزئية (الأطفال)؛
- ✓ الاستفادة من الاستبصار في حل المسائل الهندسية أو التفكير في مشكلة رياضية ما، وذلك بحصر المجال الكلي للمشكلة وهناك العديد من التطبيقات التربوية الأخرى التي قدمتها هذه النظرية المعرفية.

## المطلب الثالث: طرائق التعليمية:

يعتبر التعليم عملية حيوية، حيث تستمد حيويتها من إسهام كل أطراف العملية التعليمية في تنشيطها. فالمعلم يقدم للمتعلم ما ينبغي من المعارف والخبرات، وما يجعل المتعلم ذاته يقوم بأعمال أخرى من أجل التعلم والسعي إلى التغير نحو الأفضل وتحسين معارفه باستمرار وتكوين شخصية متميزة. والشيء الذي يربط كل منهما هو المحتوى الذي يعد الثمرة النهائية التي ينهض عليها تعليم اللغة، والتي لا تتحقق الأهداف إلّا بنجاحه وحسن تقديمه وتدريسه.

ومن أجل تحقيق الأهداف المسطرة للمحتوى التعليمي قصد إحداث التغيرات المرغوبة في سلوك المتعلم وإكسابه المعلومات والمهارات ومختلف القيم المرغوبة، فإنه يتوجب على المعلم انتقاء واختيار الطريقة الأنسب في نقل هذه المعارف والمعلومات بهدف إثارة دافعية المتعلم وزيادة رغبته في التعلم.

[1]– ينظر: المرجع نفسه، ص:82.

فالطريقة هي عبارة عن خطوات محددة يتبعها المدرس في تنظيم مختلف المعلومات والخبرات، وكيفية توصيلها للمتعلمين قصد تحقيق الأهداف والغايات المرجوة من المادة التعليمية.[1] أي أن الطريقة هي الأساس في نجاح المادة التعليمية والتي تساهم في تحقيق التفاعل والاستجابة بين أطراف العملية التعليمية.

ونشير إلى أن الطرائق التعليمية متعددة ومتنوعة، تختلف باختلاف المادة المدرسة. ونحن بصدد موضوع بحثنا سوف نخص بالشرح والتحليل الطرائق المتعددة في تعليم النصوص (الشعرية أو النثرية). وذلك كما يأتي:

## 1. الطريقة الاستقرائية:

تعد هذه الطريقة من أهم طرائق التعليم، والتي تقوم على مبدأ الاستقراء وهو « الأسلوب الذي يسلكه العقل في تتبع مسار المعرفة ومدارجها ليصل إلى المعرفة في صورتها الكلية بعد تتبع أجزائها...»[2]؛ أي أنها تقوم على أساس التدرج المنطقي من الجزء إلى الكل والتسلسلي في الوصول إلى النتائج عن طريق الملاحظة والتجارب العلمية مع تنظيم المعرفة والدقة في الحكم.

حيث « تعتمد هذه الطريقة على تقديم النصوص على الأحكام والحقائق، وفيها ينتقل الفكر من الجزء إلى الكل من دراسة النصوص المتفرقة إلى تكوين الحقائق العامة، والسمات المشتركة التي تجمع بين هذه النصوص »[3]، فأثناء تعليم النصوص بهذه الطريقة، يقوم المعلم بإتباع خمس خطوات وهي:[4]

---

[1]- ينظر: عمران جاسم الجبوري، حمزة هاشم السلطاني: المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية، دار الرضوان، ط3، 2014م، ص:174.

[2]- علي الدليمي، سعاد الوائلي : اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، عالم الكتاب الحديث، الأردن، ط1، 2009م، ص:210.

[3]- سعاد عبد الكريم الوائلي: طرائق تدريس تدريس الأدب والبلاغة والتعبير بين النظرية والتطبيق، دار الشروق، الأردن، ط1، 2004م، ص:45.

[4]- تبنيت خطوات الطريقة الاستقرائية عن: علي الدليمي، سعاد الوائلي، المرجع السابق، ص ص:213-214.

1.1. **التمهيد:** هو خطوة أولية يقوم بها المعلم، وذلك ليهيئ المتعلمين لتقبل المادة الجديدة، وقد تكون بطرح أسئلة قصد اختبار معلوماتهم القديمة المخزونة في الذهن.

2.1. **العرض:** وفي هذه الخطوة يتم عرض الجزء الأكبر من الدرس، من خلال ترتيب المفاهيم والحقائق الجزئية، وذلك بالاشتراك مع الطلبة في استنباط خصائص النص المدروس تدريجيا.

3.1. **الربط والموازنة:** وهنا تتم عملية ربط الحقائق الجزئية للموضوع والموازنة بينها، مع استخلاص الخصائص المشتركة.

4.1. **استنباط القاعدة:** وهي خطوة نخلص فيها إلى استنتاج شامل حول جزئيات الموضوع بشكل عام، وذلك بالتعاون بين المعلم والمتعلم الذي يتحقق لديه الفهم الواضح والدقيق حول الموضوع.

5.1. **التطبيق:** وفي هذه المرحلة يستطيع المعلم أم يحدد مقدار فهم واستيعاب الموضوع من قبل الطلبة، والتأكد من تحقيق الهدف المراد الوصول إليه.

## 2. طريقة المناقشة:

إن طريقة المناقشة من الطرائق التعليمية التي تتيح الحرية للمتعلم، وذلك بوصفه محورا للعملية التعليمية. وهي طريقة تعتمد في جوهرها على الحوار وعلى التفاعل المتبادل بين المعلم والمتعلم، أو بين المتعلمين. وبذلك عرفت بأنها: « عملية تفاعلية تدور بين المدرس وطلبته أو بين الطلبة أنفسهم في موقف تعليمي حول موضوع ما أو مشكلة محددة من أجل فهمها وتحليلها وتفسيرها...».[1] وبذلك فإنها من أهم الطرائق التي تثير انتباه واهتمام الطلبة وتساعدهم على إبراز قابلياتهم ونشاطاتهم، وزيادة رغبتهم ودافعيتهم، والمشاركة في الدرس من طرفهم تحقق لهم الثقة بالنفس وتعزز قدراتهم.

[1]– سعد علي زاير، إيمان إسماعيل عايز : مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها، دار صفاء، عمان، ط1، 2014م، ص:242.

« ترتكز طريقة المناقشة في الأساس على مفهوم الفلسفة التربوية التي تؤكد أن التعلم الحقيقي عن طريق عملية المشاركة والمساهمة الجادة من المتعلم »[1]، فالتعلم الناجح هو الذي يسهم المتعلم بنفسه في تحقيقه. وهذا أمر أكيد حيث إن المتعلم بمشاركته في الدرس وتفاعله الدائم مع المعلم، وعرضه لمختلف آراءه وأفكاره يستطيع بذلك التخلص من المعلومات الخاطئة أو التأكيد عليها، إضافة إلى رسوخ المعلومات في الذهن جيدا. وبذلك نحقق إيجابية المتعلم.

ويمكن تطبيق طريقة المناقشة في النصوص الأدبية بإتباع الخطوات التالية:[2]

1.2. **الإعداد للدرس:** ويتضمن تحديد مصادر الموضوع والمعلومات الخاصة أو التي لها علاقة به، وإعداد الأسئلة حول موضوع الدرس.

2.2. **الترتيب:** وهنا يقوم المعلم بتقسيم موضوع المناقشة إلى أجزاء أو إلى فقرات –بالنسبة للنصوص– قصد التحليل والفهم.

3.2. **التنفيذ:** وهي مرحلة مهمة تظهر فيها المناقشة حول الموضوع وأهم عناصره بين المعلم وطلبته وذلك بفتح المجال للحوار والتساؤل قصد تحقيق الأهداف المرجوة.

4.2. **تقويم الدرس:** وهي الخطوة الأخيرة التي يقوم فيها المعلم بتقييم مدى فهم طلبته واستيعابهم للدرس.

## 3. طريقة حل المشكلات:

تعد طريقة حل المشكلات من أهم الطرائق التعليمية التي دعت إليها بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات، التي تقوم أساسا على إثارة مشكلة أمام المتعلم والذي يحاول إيجاد الحلول الممكنة لها.

« فطريقة حل المشكلات عبارة عن موقف تتم فيه عملية التعلّم والتدرّب عن طريق إثارة مشكلة تدفع الطالب إلى التفكير والتأمل والدراسة والبحث والعمل بإشراف المدرس

[1]– سعاد عبد الكريم الوائلي: المرجع السابق، ص:59.

[2]– تبنيت خطوات طريقة المناقشة عن : عمران جاسم الجبوري، حمزة هاشم السلطاني، المرجع السابق، ص:184.

للتوصل إلى حل أو بعض الحلول لها... »[1]؛ أي أن هذه الطريقة تضع الطالب وجها لوجه أمام المشكلة، وذلك عن طريق شعوره بها فتزعزع بذلك معارفه وخبراته السابقة وتخلخلها، ثم يعمل على دمجها من أجل الوصول إلى حل لها.

وتقوم طريقة حل المشكلات أثناء اعتمادها في الدرس على عدة خطوات أهمها:[2]

1.3.**الشعور بوجود مشكلة:** فالمشكلة هي أساس التفكير العلمي، وهي أمر ضروري في إثارة انتباه الطلبة وتفكيرهم، خاصة إذا كانت تناسب قدراتهم وميولاتهم وحاجاتهم. مما تدفعهم إلى البحث بجدية والعمل على مواجهة المشكلة قصد إيجاد الحلول لها.

2.3.**تحديد المشكلة:** وهذه المرحلة تعتمد بالأساس على مهارة المعلم وفنيته وقدرته في تحديد المشكلة المتعلقة بالدرس، وإمكانه توصيلها في أحسن صورة وأوضحها إلى أذهان الطلبة.

3.3.**فرض الفروض:** وهي التصورات التي يضعها الطلبة بإرشاد المدرس والتي تساعد في حل المشكلة، وهذا عن طريق المناقشة بين طرفي العملية التعليمية (المعلم، المتعلم).

4.3.**تحقيق الفروض:** وهنا إخضاع الفروض التي تم افتراضها كحل للمشكلة وتجريبها الواحدة بعد الأخرى حتى يصل الطلبة للحل الصحيح للمشكلة.

5.3.**الوصول إلى أحكام عامة (التطبيق):** وهي المرحلة النهائية التي يتأكد فيها المعلم من إمكانية الطلبة وقدرتهم على مواجهة المشكلات التي تواجههم وإيجاد الحلول لها، سواء داخل القسم أو خارجه، أي في مختلف المواقف الحياتية.

فطريقة حل المشكلات من أهم وأبرز الطرائق التعليمية المعتمدة في التدريس. وذلك لمحاسنها وآثارها الإيجابية الكبيرة التي تحققها للطلبة خاصة، حيث تدربهم على مواجهة

[1]– سعد علي زاير، إيمان إسماعيل عايز: المرجع السابق، ص:303.

[2]– تبنيت خطوات طريقة حل المشكلات عن: المصدر نفسه، ص:305.

المشكلات التعليمية أو في الحياة الواقعية، وذلك عن طريق إدماج المعارف السابقة واستغلالها في حل تلك المشكلات، فهي تدربهم وتعودهم على الاعتماد على أنفسهم وتحمل المسؤولية. إضافة إلى أنها تنمي فيهم روح البحث والتحليل والاستنتاج، وهذا ما يساعد على رسوخ وإثبات المادة في أذهانهم.

ورغم تعدد طرائق تدريس اللغة العربية، إلا أنه لا يحبذ السير أو الاعتماد على طريقة واحدة دون غيرها. فالمعلم الناجح هو من يستثمر في هذه الطرائق حسب ما يتناسب مع درسه، وذلك بالتنويع في اعتماد كل واحدة على حدة أو دمج بعض خطواتها مع الطرائق المختلفة لإنجاح العملية التعليمية وإيصال المعلومات والمعارف للمتعلمين وتحقيق الفهم الجيد لهم. وبذلك تتحقق الأهداف المسطرة لكل مادة تعليمية.

## المبحث الثالث: اللسانيات والتعليمية

### المطلب الأول: المحتوى (Le contenu):

إذا كان الهدف هو الغاية المصرح بها للوصول إلى تغيرات نريد أن تحصل للتلاميذ، فالسؤال الذي يطرح نفسه: ما هي الوسيلة لبلوغ ذلك الهدف؟ وجواب ذلك نجده في محتويات المقررات المدرسية التي تخططها وزارة التربية، فما هو المحتوى؟

#### 1. مفهوم المحتوى:

يعرف على أنه: « مجموع الحقائق والمعايير والقيم والمعارف والمهارات والخبرات الإنسانية، المتغيرة بتغير الزمان والمكان، وحاجات الناس التي يحتك بها المتعلم، ويتفاعل معها من أجل تحقيق الأهداف التربوية المنشودة ».[1] نستقرئ من هذا التعريف أن المحتوى هو مجموعة من الخبرات والحقائق والمعلومات التي يضمها الكتاب المدرسي لغوية كانت أم غير ذلك، وآراء وأفكار وأحاسيس موجهة لسنة دراسية معينة بغية تحقيق أهداف محددة.

يعد المحتوى من أهم عناصر المنهاج الأساسية، التي يمكن من خلالها تحقيق أهدافه، لدى فإن المنهج تواجهه مشكلة تحديد واختيار أنسب محتوى للأهداف المسطرة، وإن خصصنا هنا بالذكر محتوى الدرس الأدبي وبالتحديد النص المدرسي يتبادر إلى أذهاننا جملة من الأسئلة: ماذا ندرس في الدرس الأدبي؟ ومن أين نختاره وكيف؟

#### 2. معايير اختيار النصوص:

إن عملية اختيار محتوى النصوص لا تعد أمرا سهلا أبدا، ذلك لأنها تخضع لمعايير علمية، فالموضوعات الأدبية متعددة ولكل موضوع محاور رئيسية وأخرى فرعية، وإذا كان الأمر مثلا: هو اختيار موضوع يتحدث عن القيم والأخلاق والمبادئ الاجتماعية، فعملية اختيار محتوى يتناسب وهذا الموضوع الذي يمثل في الأصل هدفا تربويا.

---

[1]– علي آيت أوشان: اللسانيات والبيداغوجيا نموذج النحو الوظيفي "الأسس المعرفية والديداكتيكية"، دار الثقافة، الدار البيضاء، ط1، 1998م، ص:27.

وحتى نختار المحتوى المناسب من بين ميادين واسعة، نحاول أن نحدد المعايير التي على أساسها نختار محتوى النصوص ونورد أهمها:[1]

- **أن يكون النص خصبا قويا:** يمثل روح عصره، ويصور أهم ما فيه من ظواهر اجتماعية، أو خلقية أو سياسية، أو غير ذلك، فهناك نصوص قوية الدلالة على هذه الظاهرة ونصوص أخرى خافتة الصوت، حائلة الصور.
- **أن يكون النص معقول الطول:** بحيث يكون كافيا لتحصيل المتعة للقارئ وكافيا أيضا لتصوير ما سبق من أجله من مظاهر اجتماعية أو سياسية أو نحوهما، وكافيا كذلك لتوضيح بعض الخصائص الفنية فيه.
- **أن يساير النص أهداف المناهج المقررة** : فإذا طلب المنهاج عرض الفنون الشعرية المختلفة في العصر الجاهلي أو مثلا: التفرقة النثر العلمي والنثر الأدبي في العصر العباسي، أو مظاهر التجديد في العصر الحديث أو غير ذلك من أبواب المناهج، فمن الواجب أن يتكفل اختيار المحتوى بتحقيق هذه النواحي.
- **أن يتضمن محتوى النص:** ما يرمي إلى تهذيب النفس وإثارة العواطف والجرأة والرجولة في نفوس هؤلاء الشبان لاسيما بالمراحل الثانوية.

هذا ما يذهب إليه أيضا " عبد الرحمان الحاج صالح" حيث يلخص أسس اختيار محتوى النصوص في ثلاثة مظاهر مترابطة « المظهر اللفظي و المظهر الدلالي والمظهر النفساني الاجتماعي؛ المظهر اللفظي يتطلب اختيار الكلمات التي فيها مخارج قليلة (عدم تنافر بين مخارج الحروف)، أما المظهر الدلالي فيطلب تفضيل اللفظ الذي يدل على مفهوم شائع بين الأمم...والمظهر النفساني الاجتماعي يتطلب تفضيل اللغة الأكثر استعمالا في لغة التخاطب الشائعة بين جميع الأوساط والبلدان العربية ».[2] بحيث يكون النص ملائما

---

[1]- ينظر : عبد العليم إبراهيم: الموجه الفني لمدرس اللغة العربية، دار المعارف، القاهرة، ط14، 1919م، ص ص:266-267.

[2]- عبد الرحمان الحاج صالح : المرجع السابق، ص:46.

لعينة المتعلمين متماشيا مع مستواهم اللغوي، ينبع من الواقع الذي يعيشه المتعلم لكي يثير المتعلمين ويجلب اهتمامهم، كذلك يجب أن يكون النص منوعا يشمل كل ما يمكن أن يقدم معرفة للمتعلم في مختلف الميادين الفكرية والعلمية، كما يجب أن تحتوي هذه النصوص في بعض الحالات فيها يكسر الرتابة التي يعيشها المتعلم. بحيث يستثمر معارف لغوية فيشعر بالمتعة ويحس بالجمال ويسهل تواصله مع النص لأنه يجد فيه ما يرتبط بنفسيته وحياته وبيئته وعصره.[1] فالنص إذا لم يتفهم المتعلم قضى على فرصة فهم المتعلم له.

كان النص يعرض على الطلاب فيما يسمى « محفوظات » ويدرس دراسة جافة عقيمة، يكتفي فيها بالشرح اللغوي لفظا ومعنى، وكان المعنى يعرض سطحيا ليس فيه تذوق ولا عناية بالتحليل والموازنة، ثم أخذت دراسة الأدب (النص) تتجه اتجاها سديدا بريئا من الأخطاء السابقة، فجعل من النص أساسا لجميع الدراسات الأدبية، فتتخذه محورا يدور حوله كل ما يحتمله النص من تذوق وتحليل وشرح المناسبات التي تربط بين النص والواقع المعيشي والتي تحقق للمتعلم التواصل مع النص وفهمه أكثر.

## المطلب الثاني: اللسانيات وتحليل النصوص:*

لقد أحدثت اللسانيات ثورة منهجية في شتى حقول المعرفة الإنسانية، ولها فضل كبير سواء في مناهج بحثها أم في تقدير حصيلتها العلمية. وقد ظهرت مناهج لسانية متعددة وظيفية، توليدية، تحويلية، نصية، وكل نظرية تسعى إلى مناقشة النصوص واستخراج أبعادها الداخلية، فيتحقق بذلك التفاعل بين اللسانيات والأدب، « فقد ولّدت صلتها بالأدب في ممارسة نصوصه مذهبا جديدًا تسعى من خلاله إلى اقتحام عالم النص الأدبي، وإخضاعه إلى أحكام موضوعية علمية تسمح بوصفه وصفًا علميًا...».[2]

---

[1]– ينظر: بشير إبرير: المرجع السابق، ص:151.

[2]– رابح بوحوش: اللسانيات وتحليل النصوص، عالم الكتاب الجديد، إربد، الأردن، ط2، 2009م، ص:115.

* وهذا العنصر سيتم التطرق إليه بالتفصيل والشرح والتحليل في ثنايا الجانب التطبيقي.

إن موضوع اللسانيات وتحليل النصوص يحاول أن يغوص في أعماق معارف النص واقتحام أسراره الدفينة، ويهدف إلى « وصف النصوص والخطابات نحويًا ولسانيًا، في ضوء مستوياتها: الصوتية، التركيبية، الدلالية، التداولية، البلاغية... »[1]، وذلك قصد فهم النص بتحليل بنيته الكلية. لأن « قراءة النص لا يمكن أن تحقق شمولها من غير أن تسعى إلى استكشاف بنية النص من خلال مستوياته الأساسية »[2]، وذلك عن طريق تحليل العناصر المكونة للنص ومعرفة القواعد التي يبنى عليها، وإيجاد العلاقات التي تكوّن وتشد عناصره.

ولمّا كان تحليل النصوص بمنظور اللسانيات بهذا العمق والشمولية وجب الاستفادة من إمكانياتها في حقل التعليمية لاسيما كيفية التعامل مع النصوص فهمًا وإنتاجًا.

ويعود الهدف الأسمى من موضوع اللسانيات وتحليل النصوص إعداد متعلمين قادرين على فك أسرار النصوص من حيث خصوصياتها، ومعرفة الآليات والأدوات المشكّلة للنصوص، والقدرة على إنتاج ما يشابهها من نصوص منسجمة العناصر متسقة الأجزاء.

فمعلم اللغة العربية أثناء تدريسه وتحليله للنصوص الأدبية وبغض النظر عن اهتمامه وتركيزه على المباحث اللسانية المشكّلة للنص، فإنه سيتطرق إلى تحليل بنيات وأجزاء النصوص وذلك بدءا بأصغر مكون لغوي (الصوت) وصولا إلى أعلى عنصر وهو (الدلالي). وهذا ما يتطابق مع مستويات اللسانيات، والمتمثلة في الجوانب: الصوتية، الصرفية، التركيبية، الدلالية.

فالنص عبارة عن وعاء من المفردات والألفاظ، مما يدعّم الرصيد اللغوي المعجمي للتلاميذ ويساعدهم في فهم النصوص وتحليلها بمختلف تراكيبها ودلالاتها، وعن طريق التدرب والتمرن المستمر على تحليل النصوص، يكتسبون بذلك كفاية نصية عالية على

---

[1]– محمود طلحة: المرجع السابق، ص:17.

[2]– عبد الله إبراهيم، صالح هويدي: تحليل النصوص الأدبية قراءات نقدية في السرد والشعر، دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت، لبنان، ط1، 1998م، ص:61.

المستويين: القرائي والإنتاجي معًا. وهذا لن يتحقق إلّا إذا اطّلع التلاميذ على عينة كافية من أنواع النصوص، والتي تمكنه من استيعاب معظم الخصائص اللغوية والبنائية لكل نص.[1]

## المطلب الثالث: أهمية النص في تعليم اللغة العربية:

لقد بات من المهم في عصر العولمة والتكنولوجيا المعرفية إثراء المناهج التعليمية والتربوية بنظريات لسانية وطرائق جديدة تفكك النص الأدبي، والتي تقوم بالكشف عن المعطيات الدلالية والبنائية والشكلية. وذلك قصد الخروج بالنص الأدبي من ظاهرة الجمود التي كان عليها سابقا.

إن النص وحدة تعليمية تجمع بين معارف عديدة لغوية وتربوية ونفسية واجتماعية، وسرعان ما « أن ثار الدارسون المهتمون بالعمليات التي تسهم في استغلال الناس للغة، وبالسياقات التي تجرى فيها على قصور الجملة في ترجمة الدينامية التي تتسم بها اللغة، وبادروا إلى استشراف أحقية النص وأولويته في الدراسة اللسانية »[2]، أي أن النص كل متكامل ونموذج فعّال تتفاعل بداخله جل المعارف اللغوية المختلفة.

ولأهمية النص كبيرة في العملية التعليمية، فقد جاءت مناهج اللغة العربية بمبادئ عدة أهمها: المقاربة النصية، وهذه المقاربة جعلت من النص مركزًا أساسًا تقوم عليه مختلف أنشطة اللغة العربية.

### 1 المقاربة النصية (L'approche Textuelle):

وتعد هذه المقاربة طريقة جديدة، حيث تستخدم في تدريس مختلف أنشطة اللغة العربية وفروعها متخّذة في ذلك النص محورًا ومصدرًا لذلك.

---

[1]– ينظر: محمد الأخضر الصبيحي: مدخل إلى علم النص ومجالات تطبيقية، منشورات الاختلاف، الدرا العربية للعلوم، د.ت، ص ص:116-118.

[2]– إلهام أبو غزالة، علي خليل حمد: مدخل إلى علم لغة النص تطبيقات لنظرية روبرت بوجراند وولفجانج دريسلر، الهيأة المصرية العامة للكتاب، ط2، 1999م، ص:9.

إن الانتقال إلى تبني المقاربة النصية في تعليم اللغة العربية أمر ضروري وحتمي أملته مستجدات البحوث في علم النفس وعلم التربية وعلم الاجتماع وعلم اللغة، وذلك قصد تدريس بُنَى لسانية في شبكة من العلاقات الدلالية، وهذه الأخيرة لا تكون إلّا في النص.

« فالنص من المنظور البيداغوجي وحدة تعليمية تمثل محورًا تلتقي فيه المعارف اللغوية بالنحو والصرف والعروض والبلاغة... بالإضافة إلى المعطيات المعرفية المتميزة التي صارت تقدمها علوم اللسان في دراسة النصوص وما في ذلك من فائدة جلية تعود بالنفع على العملية التعليمية »[1]، فالتدريس باعتماد النص من أهم البيداغوجيات المساعدة في تحقيق الكفاءة وإثراء الملكة اللغوية للمتعلمين عبر مختلف الأطوار التعليمية، فهو المنطلق لانجاز جميع الأنشطة المقررة والإطار العام لإكساب المتعلمين مختلف المهارات اللغوية.

إذن فالمقاربة النصية تجعل من النص محور الأنشطة التعليمية وأنه عبارة عن مستويات لا تتجزأ، فإنها تمكن المتعلم من إدماج مختلف المعارف والقواعد اللغوية في إنتاج نصوص وتعابير حسب المواقف المختلفة التي تصادفه سواء أكانت داخل المدرسة أم خارجها.

## 2 المهارات المكتسبة من تحليل النصوص:

قد لا نبالغ إذا قلنا بأن القراءة تتطلب من الجهد والتفكير ما يعادل ما تتطلبه الكتابة؛ فكلاهما يمر بعمليات عقلية مضنية، من انتقاء وتركيب وتحليل واستدلال وغيرها.

وتعد القراءة والكتابة من الممارسات الحضارية التي لا يزال لهما حضور قوي في حياة المجتمعات، إذ على الرغم من الانتشار الواسع للوسائل التقنية فقد ظلتا محتفظتين بمكانتهما كوسيلتين هامتين من وسائل بلوغ المعرفة وتحصيلها.

أ **تلقي النص (القراءة):** تعرف القراءة على أنها « إذاعة نص مكتوب بصوت مرتفع (أو منخفض) لانتقال من شفرة ( code) المكتوب إلى شفرة المقول مع افتراض

[1]– بشير إبرير : المرجع السابق، ص:129.

معرفة القوانين المتحكمة في عملية الانتقال »[1]. فمهارة القراءة من هذا المنظور تتجلى في القدرة على القيام بتحويل النص المكتوب إلى خطاب منطوق ومسموع مع اتباع مجموعة من القوانين والقواعد المتعارف عليها.

وتكمن أهمية القراءة في الجانب التربوي، بأن التعليم بمختلف مراحله يتخذ القراءة وسيلة لاكتساب المعارف في شتى المواد من خلال الواقع الذي يعيشه وما يحدث من التعقيدات الحاصلة في المجتمعات الحديثة، اقتضى وضع برامج تقنن وتنظم مختلف أنشطتها، فمن المستلزم أن يتطلب ذلك كفاية قرائية عالية وموسعة تيسر للفرد الاندماج الجيد في مجتمعه وتجعل منه عنصرًا فاعلا فيه.[2]

وكل ذلك يتحقق من خلال المراحل الدراسية التي يمر بها المتعلم خلال مشواره الدراسي بدءا بالمراحل الأولى إلى المرحلة الثانوية حيث يستطيع أن يتعامل مع مختلف النصوص والتواصل معها وتحليلها وكشف خباياها والأهداف المرجوة منها، وبذلك يكون النص معبرا للقراءة الجيدة.

ب -**إنتاج النص (الكتابة):** إن الاهتمام بالقراءة ووضع أسس منهجية لها بما يضمن لتدريسها النجاعة والفعالية، لا يجب أن ينسى كلا من المعلم والتلميذ أن الاكتساب الحقيقي للغة الأدبية يمر حتما بممارسة الكتابة، لأن هذه الممارسة تهيئ للتلاميذ الفرصة لاختيار وتجربة اللغة الأدبية، وأن الاهتمام بالخصائص البنائية للأعمال الأدبية بمختلف أجناسها [الرواية، القصة، ...] وبالنصوص بمختلف أنواعها ( وصفية، سردية...) أن تجعل من التلاميذ يطلعون على خصائص ومميزات كل نوع من النصوص، وإن في تعرضهم باستمرار إلى ذلك يجعلهم يكتسبون الاستعمالات

[1]- محمد الأخضر الصبيحي : المرجع السابق، ص:24.

[2]- ينظر: المرجع نفسه، ص:29. وبشير إبرير: المرجع السابق، ص:36.

اللغوية والتقنيات وأنماط البناء الخاصة بنوع معين، والتي يستطيعون توظيفها فيما بعد فيما يكلفون به من تمارين الكتابة والإنشاء.[1]

وإذا واظب التلاميذ على هذه التمارين ومارسوها بشكل مستمر يتمكنون من التحكم في التقنيات الكتابية لمختلف أنواع النصوص وهو ما قد يتحول عند بعضهم فيما بعد إلى الإبداع في إنشاءاتهم.

وهكذا يستخرج التلاميذ من خلال تحليلهم للنص معلومات نظرية بتوجيه من المعلم، ثم يوظفونها مباشرة في إنتاجاتهم الكتابية. ولتحقيق كل ما ذكر سابقا توفر شرطين أساسيين لتكوين تلميذ كاتب جيد ويتمثلان في:

- ✓ **يجب أن نحدد أهداف واضحة لتعليمية الكتابة** : ولا بد هنا أن يتمكن التلميذ من اكتساب القدرة على تكوين جمل سليمة أو فقرات قصيرة، بل يجب العمل على إكسابه القدرة على إنتاج نص متماسك وذي بناء سليم ويهدف إلى تبليغ رسالة.
- ✓ **يجب الاستناد إلى خلفية نظرية متينة:** وهنا يضمن تعليم فعّال للكتابة والانطلاق من أسس نظرية قوية واتباع طريقة تعليمية مناسبة، فالمعلم مهمته التأكد من مدى قابلية المهارات الكتابية لدى التلاميذ وتوظيفها، ومن مستوى مردودها البيداغوجي.[2]

وما يمكن قوله في الأخير هو أن فعلي القراءة والكتابة، إذا ما أدرجا في سيرورة تعليمية نشطة ذات خطوات منهجية واضحة ومستندة إلى نظرية متينة، يصبحان وسيلتين جيدتين للتعليم، ويكتسب التلميذ من خلالها كفاية نصية عالية على المستويين القرائي والإنتاجي.

---

[1]– ينظر: محمد الأخضر الصبيحي: المرجع السابق، ص:120.

[2]– زيدان سليمان العدوان: المرجع السابق، ص:50.

## خلاصة الفصل الأول:

لسانيات النص فرع من فروع علو اللغة يدرس الطريقة التي تنتظم بها أجزاء النصوص المنطوقة والمكتوبة، ويكشف مميزاتها من حيث الترابط والتماسك ومحتواها الإبلاغي والتواصلي، وتحدد أوجه الاختلاف والفروق الدقيقة بينها فيثبت نصيتها من عدمها، وذلك بالاستعانة بعناصر خارجية غير لغوية لم يكن التحليل القائم على الجملة يعرفها كربط النص بالسياق الاتصالي وتأثيره في المتلقي، حيث توالت التأليفات الغربية في إطار هذا العلم الجديد، وخصوصا عند "فان ديك"، "هاليدي" و"دي بوجراند" وغيرهم وانصب اهتمامها في كشف مظاهر الانسجام والاتساق في النصوص وتوضيح آليتهما ومستوياتهما، ومدى أهمية لسانيات النص في تعليم اللغة العربية، واتضح لنا من خلال الصفحات السابقة أهمية لسانيات النص بمفاهيمها في تحليل النصوص، ومن ثم إمكانية اعتمادها في تعليمية اللغة العربية في ظل توجه نشاطاتها (النصوص بالتحديد) إلى اعتمادها المقاربة النصيّة.

وسنحاول ربط الجانب النظري بالجانب التطبيقي من أجل إعطاء موضوع دراستنا إحاطة كاملة من كل جوانبه والوصول إلى أهم النتائج التي تمس أهمية لسانيات النص في تعليم اللغة العربية.

# الفصل الثاني

# الفوائد التطبيقية للسانيات النص في تعليم اللغة العربية

# الفصل الثاني: الفوائد التطبيقية للسانيات النص في تعليم اللغة العربية

- المبحث الأول: الأول: كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة ثانوي – جذع مشترك آداب وفلسفة– (عرض ودراسة)
  - المطلب الأول: تقديم الكتاب المدرسي
- المبحث الثاني: أنشطة اللغة العربية ولسانيات النص من خلال المتابعة الميدانية
  - المطلب الأول: نموذج نشاط النص الأدبي
  - المطلب الثاني: نموذج نشاط البلاغة
  - المطلب الثالث: نموذج تطبيقي لنشاط التعبير الكتابي

## تمهيد:

لقد تناولنا في الفصل السابق موضوع الدراسة في إطاره النظري، وذلك من خلال تطرقنا إلى بعض المفاهيم الأساسية في البحث، والتفصيل في بعض حيثيات الموضوع. وسنحاول في الفصل الثاني دراسة محتوى مادة النصوص دراسة وصفية تحليلية، وذلك انطلاقا من الاصلاحات الجديدة التي جاءت بها المنظومة التربوية الجزائرية، والتي تحاول من خلالها بناء مناهج ومقررات دراسية مسايرة للعلوم الحديثة، وإرساء معالم نظام تعليمي يستجيب لأهداف وتطلعات الأمة.

ونشير إلى أن الدراسة التطبيقية تستثمر في مصدرين أساسيين وهما: الكتاب المدرسي بعنوان "اللغة العربية وآدابها" للسنة الثالثة ثانوي –شعبة آداب وفلسفة– والمعاينة الميدانية المتمثلة في حضور الحصص الخاصة بنشاط النصوص الأدبية ونشاط البلاغة العربية، مشفوعة بالاطلاع على بعض أوراق التلاميذ الخاصة بنشاط التعبير الكتابي.

كما يعود تركيزنا في هذه الدراسة على النصوص الأدبية لما لها من علاقة مباشرة مع لسانيات النص، ثم سنتطرق إلى نشاط البلاغة والتعبير الكتابي لأنهما يجسدان مفاهيم لسانيات النص، الأول نظريا والثاني عمليا.

وقد تناولنا أولا كتاب اللغة العربية وآدابها بالشرح والوصف شكلا ومضمونا، إضافة إلى عرض محتواه وتقويمه، ثم خصصنا وفصّلنا أكثر في طريقة تقديم نشاط النصوص وتحليلها ومراحل تناولها، ونشاط البلاغة والتعبير الكتابي، وذلك بالتركيز على اللسانيات النصية كمرجعية ثقافية وأهميتها في تدريس الأنشطة اللغوية.

## المبحث الأول: كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة ثانوي –جذع مشترك آداب وفلسفة– (عرض ودراسة)

### المطلب الأول: تقديم الكتاب:

يعتبر الكتاب المدرسي السند التربوي التعليمي الذي يستقي وينهل منه التلاميذ مختلف المعارف والمعلومات والخبرات أكثر من غيره من المصادر الأخرى، فهو أداة أساسية وفعّالة في عملية التعليم، حيث يعتبر الوسيلة والركيزة التي يركز عليها المعلم في تقديمه لمختلف المعارف والأنشطة اللغوية، فهو بذلك من الوسائل التعليمية التي لا يمكنه الاستغناء عنها.

**1 الشكل العام والإخراج الطباعي:**[1]

يتوجه الكتاب إلى متعلمي السنة الثالثة من التعليم الثانوي –جذع مشترك آداب وفلسفة ولغات أجنبية– عنوانه:"اللغة العربية وآدابها" وصدر الكتاب من المعهد الوطني للبحث في التربية التابع لوزارة التربية الوطنية للسنة الدراسية: 2011/2010

وأشرف على تأليفه:

- الدكتور الشريف مريبعي (أستاذ محاضر بجامعة الجزائر).
- دراجي سعيدي (مفتش التربية والتكوين).
- سليمان بورنان (أستاذ التعليم الثانوي).
- نجاة بوزيان (أستاذة التعليم الثانوي).
- مدني شحامي (أستاذ التعليم الثانوي).

وما نلحظه من خلال النظر إلى مؤلفي الكتاب أنهم من ذوي اختصاص التعليم والتربية فقط، مع العلم بأن الكتاب المدرسي لا يكون دقيقا وسليما إلّا إذا ألّف من طرف

[1]– الشريف مريبعي وآخرون: اللغة العربية وآدابها–السنة الثالثة من التعليم الثانوي– للشعبتين: آداب وفلسفة ولغات أجنبية، المعهد الوطني للبحث في التربية التابع لوزارة التربية الوطنية، الديوان الوطني للمطبوعات، الجزائر، 2010–2011م،

أخصائيين من علوم مختلفة: كعلم اللسان، علم النفس، علم التربية وعلم الاجتماع، فهذا ما يؤكّد لنا أن عملية بناء المحتويات التعليمية مازالت تعاني الكثير من القصور لأنه يعتمد في وضع المحتوى التعليمي على متخصصين في المادة التعليمية المقرّرة دون الاهتمام بالتخصصات الأخرى. وعلى هذا الأساس يجب « إشراك علم النفس وعلم التربية وعلم اللسان في تعليم اللغة »[1]، وبذلك تجتمع وتتضافر الجهود بين مختلف التخصصات التي على الرغم من اختلاف أهدافها ومناهجها إلّا أنها تتكامل فيما بينها في مجال تعليمية اللغات.

وتبلغ عدد صفحات الكتاب 287 صفحة من حجم 23.5 سم طولا و 15سم عرضا وقرابة 1.5 سم سمكا. وغلاف الكتاب يتشكل من ورق ذي ملمس ناعم، وهو من الورق المقوى يغلب عليه اللون الأصفر بدرجات من القاتم إلى الفاتح، وفي واجهة الكتاب كتب عنوانه في أعلى الصفحة بالخط الكوفي وبلون البنفسجي، وتأتي تحته بخط غليظ السنة المخصص لها، ويأتي أسفلها رقم ( 3) الذي يعني المستوى الدراسي، وتأتي أسفل الصفحة من الواجهة الشعبتان المعنيتان بهذا الكتاب، ويوجد أسفل خلفية الكتاب معلومات حول الكتاب كاللجنة المصادقه عليه وسنة النشر والسعر وغيرها.

والملاحظة التي توصلنا إليها من خلال تحليلنا لشكل الكتاب، هو عدم احتوائه على ألوان جذابة أو مثيرة تثير اهتمام المتعلم وتشوقه إلى معرفة ما بداخله.

[1]– التواتي بن التواتي: مفاهيم في علم اللسان، سلسلة وأبحاث لغوية، دار الوعي للنشر والتوزيع، دار هومة، الجزائر، 2008م، ص:38.

### 1.1.عرض محتوى الكتاب:

يقدم كتاب "اللغة العربية وآدابها" للسنة الثالثة ثانوي –جذع مشترك آداب وفلسفة– موضوعات متنوعة تتوزع على اثنتي عشرة ( 12) وحدة تعليمية، وسنعرضها في الجدول الآتي:

| المحور | نصوص أدبية | ص | قواعد اللغة | ص | بلاغة وعروض | ص | نصوص تواصلية | ص | مطالعة موجهة | ص | تعبير | ص | مشاريع | ص |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | في مدح الرسول (ص) | 9 | الإعراب اللفظي الإعراب التقديري | 11 12 | تشابه الأطراف | 13 | الشعر في عهد المماليك | 20 | إنسان ما بعد الموحدين | 22 | تلخيص النص | | إعداد الخريطة السياسية للعالم العربي قبيل النهضة | 28 |
| | في الزهد | 14 | إعراب معتل الآخر | 17 | التضمين والتناص | 18 | | | | | | | | |
| 2 | خواص القمر وتأثيراته | 30 | معاني حروف الجر | 34 | الجمع | 37 | حركة التأليف في عصر المماليك | 45 | مثقفونا والبيئة | 48 | كتابة مقال عن الجهات المسؤولة عن تكوين شخصية الفرد | 52 | | |
| | علم التاريخ | 38 | معاني حروف العطف | 42 | التقسيم | 77 | | | | | | | | |
| 3 | آلام الاغتراب | 55 | المضاف إلى ياء المتكلم | 58 | بالغة المجاز العقلي والمرسل | 58 | اختلال البلاد العربية وآثار في الشعر والأدب | 63 | المجتمع المعلوماتي | 65 | | | إعداد إضبارة عن عوامل النهضة ومظاهرها، وأهم أعلامها | 70 |
| | من وحي المنفى | 59 | نون الوقاية | 62 | بلاغة التشبيه | 62 | | | | | | | | |
| 4 | أنا | 72 | إذ، إذا، إذن، حينئذ | 95 | الكناية وبلاغتها | 81 | الشعر مفهومه وغايته | 82 | ثقافة آخر | 85 | كتابة مقال نقدي وصفي عن الأدب المهجري | 90 | | |
| | هنا وهناك | 77 | الجمل التي "لها | 79 | | | | | | | | | | |

| | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | محل من الإعراب"58 | | | | | | | | | | |
| 5 | منشورات فدائية | 94 | الجمل التي "لا محل لها من الإعراب" | 97 98 | الرجز في الشعر الحر | 99 | الالتزام في الشعر العربي الحديث | 107 | رصيف الأزهار لا يجيب | 109 | | | تحضير ..... تمثل المدارس الأدبية الأوروبية وأثرها في الأدب العربي | 114 |
| | حالة حصار | 101 | إعراب المسند والمسند إليه | 104 | المتقارب في الشعر الحر | 105 | | | | | | | | |
| 6 | الإنسان الكبير | 116 | أحكام التمييز والحال | 120 | الرمل في الشعر الحر | 122 | الأوراس في الشعر العربي | 131 | إشكالية التعبير في الأدب الجزائري | 135 | كتابة مقال فكري موضوعه "ماهية الحكم الحقيق الذي أصدره | 139 | | |
| | جميلة | 123 | الفضلة إعرابها الهمزة المزيدة في أول الأمر | 127 129 | الكامل في الشعر الحر | 129 | | | | | | | | |
| 7 | أغنيات الألم | 142 | صيغ منتهى الجموع وقياسها | 145 | المتدارك في الشعر الحر | 145 | الإحساس بالألم عند الشعراء المعاصرين | 151 | التسامح الديني | 154 | كتاب مقال قصصي موضوعه "الخيبة انسحاق للضعيف وللقوي نقطة انطلاق" | 159 | إنتاج تقصيبة لجمعية العلماء | 160 |
| | أحزان الغربة | 146 | جمع القلة تصريف الأجوف | 149 | الوافر والهزج في الشعر | 150 | | | مطلب إنساني | | | | | |

| | | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | | | الحر | | | | | | | |
| 8 | أبو تمام | 162 | البدل والعطف والبيان | 166 | | | | | | | | | | |
| | خطاب غير تاريخي على قبر صلاح الدين | 168 | اسم الجنس الإفرادي والجمعي | 171 | | | الأرصاد | 172 | الرمز الشعري | 173 | الصدمة الحضارية متى نتخطاها | 176 | | |
| 9 | منزلة المثقفين في الأمة | 182 | لو، لولا، لوما، موازين الأفعال | 185 186 | | | | | | | | | | |
| | الصراع بين التقليد والتجديد | 189 | أمّا، إمّا | 192 | | | بلاغة الاستعارة | 187 | المقالة والصحافة ودورهما في نهضة الفكر العربي | 193 | الأصالة المعاصرة | 196 | كتابة مقال تفسيري حجاجي عن النمو الديمغرافي | 201 | لإنتاج إضبارة للفن القصص بأنواعه ومقوماته | 202 |
| 10 | الجرح والأمل | 204 | اءرف المشبهة بالفعل | 210 | | | | | | | | | | |
| | الطريق إلى قرية الطوب | 212 | اسم الجمع | 218 | | | التفريق الجمع مع التقسيم | 211 219 | صورة الإحتلال في القصة الشعرية | 220 | من رواية "الأمير" | 223 | تحليل قصة قصيرة انطلاقا من الخصائص الفنية | 228 | | |
| 11 | من مسرحية شهرزاد | 230 | إي، أيّ، إي تصريف الفيف | 233 234 | | | الجمع مع التفريق | 234 | المسرح في الأدب العربي | 242 | ثقافة الحوار | 245 | | | إعداد مسرحية | 252 |

| | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | كابوس في الظهيرة | 235 | كم، كأين،كذا إعراب المتعدي إلى أكثر من مفعول | 240<br>241 | | | | | | | | | |
| 12 | لالة فاطمة نسومر "المرأة الصقر" | 254 | نون التوكيد | 260 | المشاكلة | 262 | المسرح الجزائري:<br>الواقع الآفاق | 274 | العلامة الجزائرية "محمد أبو شنب" | 277 | تحليل نص مسرحي | 284 | |
| | من مسرحية المغص | 264 | ما: معنيها وإعرابها تصريف الناقص | 270<br>272 | | | | | | | | | |

وما نلاحظه من خلال الجدول الذي يمثل فهرس المحتويات، أنه مرتب ترتيبا محكما، حيث يضم الوحدات من ( 1-12) وعناوين النصوص ومختلف الأنشطة والصفحة، ونشير هنا إلى أن العناوين الواردة داخل الجدول قد كتبت بخط عادي وبلون أسود. إضافة إلى هذا فقد كانت خانات الجدول كلها ملونة باللون الأزرق.

ونشير إلى أن الوحدات التعليمية التي تتوزع على اثنتي عشرة وحدة، كل واحدة منها تتضمن نصين أدبيين ونصا تواصليا وآخر للمطالعة الموجهة ويأتي التعبير بعدها وتليه حصة المشاريع بالتناوب معه، أما بالنسبة للقواعد والبلاغة والعروض فهي أنشطة برمجت بعد النصوص الأدبية[1]. وهذا يؤكد أنها غير مستقلة ، وأنها قد وردت على شكل معارف من النصوص المقررة، أي أن النص هو محور العملية التعليمية الذي تدور حوله وتنطلق منه جميع الأنشطة اللغوية، وهذا ما يعرف بالمقاربة النصية التي تمت الإشارة إليها في مقدمة الكتاب، فهو « يقوم على أساس المقاربة النصية كاختيار منهجي، وعلى المقاربة بالكفاءات كاختيار تربوي»[2]، وهذا استنادا إلى ما جاءت به المنظومة التربوية من اصطلاحات جديدة قصد تحسين المحتويات التعليمية وذلك تناسبا مع الأهداف المسطرة.

## 2. تقديم نشاط النص والحجم الساعي المخصص لها في الكتاب المدرسي:

إن النص الأدبي -بطبيعة الحال-رسالة، ويجب على المعلم أن يطلع اطلاعا تاما على الدروس والعبر التي تتضمنها هذه الرسالة ويمكن أن يشترك المتعلمون مع المعلم في استخلاص هذه القيم، لأن لها فائدة تتعلق بالخصائص النفسية للنص، وقد تتعلق الدروس والعبر بما يصوره النص من ظواهر البيئة الطبيعية أو الاجتماعية والسياسية. وإن هذه العبر هي التي يستفيد منها المتعلم في حياته أي تغيير سلوكه.[3]

---

[1]- ينظر : اللغة العربية وآدابها-السنة الثالثة من التعليم الثانوي-، ص ص:4-5.

[2]- المرجع نفسه، ص:3.

[3]- ينظر: طه حسين الدليمي، سعاد الوائلي: المرجع السابق، ص:140.

فمعنى ذلك أن المتعلم يستفيد من المضامين الموجودة في النصوص فتكون له عونا في حياته المستقبلية.

تمثل مادة اللغة العربية العمود الفقري لشعبة الآداب والفلسفة، وقد خصص لها ( 7) سبع ساعات أسبوعيا كحجم ساعي في السنة الثالثة ثانوي موزعة على الوحدة التعليمية على النحو التالي:[1]

- **نشاط الأدب والنصوص:** يخصص لنشاط الأدب والنصوص التواصلية ( 3) ساعات كحجم ساعي ، حيث يتم فيه دراسة النص من حيث معطياته ونمط بنائه وما فيه من مظاهر الاتساق والانسجام ثم ما يتعلق بتعزيز التعليمات القبلية في النحو والصرف والبلاغة والعروض.
- **التعبير الكتابي:** يقدم في ثلاث (3) حصص، والأولى للتقديم والمناقشة والثانية للانجاز، أما الثالثة للتصحيح، حتى يكون للمتعلمين الوقت الكافي لإظهار إمكاناتهم.
- **المطالعة الموجهة:** خصصت ساعة واحدة ( 1) أسبوعيا للمطالعة الموجهة تتناوب ونشاط الإدماج والوضعيات المستهدفة أسبوع بأسبوع.

مما سبق نلاحظ أن النشاطات قد توزعت بمحتوياتها إلى اثنتي عشرة ( 12) وحدة تعليمية، وقد تم اعتماد نظام الوحدات التعليمية نظرا لما لهذا النظام من فوائد تربوية، ومن أبرزها كون الوحدة التعليمية لا تهتم بتنمية معارف المتعلمين فقط، وإنما تهتم أيضا بتنمية القدرات وتكوين العادات والاتجاهات واكتساب المهارات، لأن الوحدة تسعى إلى توحيد المعرفة وتكاملها لدى المتعلم، وتكسبه لغة وثقافة في الوقت نفسه.

[1]– ينظر : اللغة العربية وآدابها–السنة الثالثة من التعليم الثانوي–، ص:7.

## 1.2. مراحل تناول النص الأدبي:

يتناول المعلم نصا أدبيا أو تواصليا وقد يكون نصا للمطالعة مع ما يتبعه من نشاطات رافدة له، فيقوم المتعلم بمساعدة من المعلم باكتشاف مضامين النص وبنيته اللغوية، فيحاول المتعلم بذلك فك رموز تساهم في إغناء وإثراء الرصيد الفكري واللغوي له، وبذلك يقف في تحليله للنص الأدبي على الخطوات التالية:[1]

- ✓ التعريف بصاحب النص.
- ✓ تقديم موضوع النص.
- ✓ قراءة فردية من قبل بعض المتعلمين.
- ✓ إثراء الرصيد اللغوي للمتعلمين.
- ✓ اكتشاف معطيات النص.
- ✓ مناقشة معطيات النص.
- ✓ تحديد بناء النص.
- ✓ تفحص اتساق وانسجام النص.
- ✓ أجمل القول في تقدير النص.

والغرض الأساس من هذه النصوص الأدبية، هو الوقوف على جماليات وفنيات كل نص لتذوقه وحفظ آثاره الأدبية، وهذه المنهجية في دراسة النصوص الأدبية ليست بعيدة عن دراسة النصوص التواصلية، مع العلم أنها نصوص نثرية تدعم النص الأدبي، والهدف منها إثراء معارف المتعلمين حول المظاهر التي تناولتها النصوص الأدبية، ويتم التركيز فيها على الناحية المعرفية وعلى الوسائل الإبلاغية المقنعة في التعبير.

[1]– ينظر : اللغة العربية وآدابها–السنة الثالثة من التعليم الثانوي–، (نصوص أدبية).

ولو تأملنا نصوص المطالعة والتي تأخذ الأهمية لاكتساب ملكة النضج الفكري للمتعلم، وتسهم في صقل ذوقه وتنمية حبه للاطلاع على نتاج الفكر البشري، لا نجدها بعيدة عن منهجية تحليل النصوص الأدبية التواصلية.

## 2.2. نقد محتوى الكتاب وتقويمه:

بعد تفحصنا لمحتوى كتاب: "اللغة العربية وآدابها السنة الثالثة ثانوي" يمكننا أن نرصد مجموعة من الملاحظات ونردفها بتقويمات فيما يلي:

- ✓ اعتمد المقرر في تصنيف مواده على أساس الجانب التاريخي أو ما يسمى التدريس بالعصور الأدبية المتعاقبة (التحقيب)، وهو بذلك ركز على المعيار التاريخي، ومن المعلوم أنه من أساس اختيار النصوص الأدبية أن يكون محتواها مناسبا لمستوى المتعلمين الفكري واللغوي، ولهذا يسجل البحث تساؤلا عن جدوى اعتماد المعيار التاريخي في وضع النصوص الأدبية لتلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي، حيث أن النصوص الأدبية في تلك العصور لا تتناسب مع مستوى التلاميذ ولا تعكس واقعهم.
- ✓ في اختيار النصوص لاحظنا تغيب أو نقص النص الأدبي الجزائري في محتوى النصوص التواصلية، ونصوص المطالعة المبرمجة في الكتاب، فأغلبية النصوص المبرمجة هي أعمال مقتبسة لكتاب عرب، كذلك تغيب لتواجد النصوص الأجنبية المترجمة لما لها من تأثير على البنية الذهنية واللغوية للمتعلم، حيث تجعله ينفتح على العالم والمحيط المغاير له.
- ✓ يظهر لنا من خلال وصفنا لمحتوى الكتاب عدم وضوح العلاقة الموجودة بين النصوص الأدبية والنصوص التواصلية، فعلى الرغم من أن النص التواصلي يظهر بعده التعليمي من كونه شارحا ومفسرا للنص الأدبي، فهو يوضح الظاهرة التي يعالجها النص الأدبي من الناحية المعرفية، وعليه فكيف يمكن أن يكون النص التواصلي شارحا للنص الأدبي إذا كان الفارق الزمني بينهما في التأليف كبيرا جدا.

- ✓ وجود نمطية واحدة متكررة في تحليل النصوص الأدبية، وأخرى مع النصوص التواصلية، والمعتمدة في تحليل نصوص المطالعة كذلك، والمسهبة في الطول.

والمعلوم في تحليل النصوص والخطابات أن مناهج التحليل تتغير بتغير استراتيجيات كل نص.

- ✓ من الضروري التدقيق في المصطلحات اللغوية الموجودة في الكتاب المدرسي ولاسيما ما يتعلق بمنهجية التحليل فمن خلال تفحصنا للكتاب لاحظنا وجود خلط كبير بين المصطلحات والمفاهيم.
- ✓ كذلك فيما يخص الأسئلة الموجودة في الكتاب في مختلف عناصر تحليل أنشطة اللغة العربية لاحظنا وجود أخطاء لغوية ونحوية وصرفية...في بعض أسئلة الكتاب المدرسي أو وجود خلل في صياغة الأسئلة مما يؤدي إلى خلط المفاهيم لدى التلاميذ وعدم فهمهم لمغزى السؤال لاسيما إذا كانت هذه الأسئلة لا تخدم العنصر المحلل أو لم ترد إجابتها في النصوص الأدبية أو مختلف الأنشطة الأخرى.
- ✓ استنادا لما جاء في المقرر الدراسي للسنة الثالثة ثانوي استنتجنا أن محتوى المقرر لم يخصص جزءا للتحليل اللغوي (المستويات اللغوية) إلا ما قدم عن المستوى الدلالي بشكل مبسط تمثل في الحقل المعجمي والحقل الدلالي، أما عن جانب الصرف والنحو فقد حذفت دروس كثيرة منها في المقرر لعدم ملائمتها للفئة العمرية المقدمة لها والتي لا نستبعد إمكانية عدم ترسيخ قواعدها في ذهن التلاميذ.
- ✓ كما لاحظنا في صياغة بعض الأسئلة، غياب علامات الوقف وبالأخص علامات الاستفهام في نص السؤال، فكيف يمكن التعرف على السؤال وتفاعل التلاميذ معه إذا لم يرفق السؤال بالعلامة التي تميزه؟.

# المبحث الثاني: أنشطة اللغة العربية ولسانيات النص من خلال المتابعة الميدانية

- **الدراسة الميدانية:**

## 1. المنهج المتبع في الدراسة:

يعتبر المنهج بصفة عامة الطريقة الأساسية التي يستخدمها كل باحث وذلك من أجل البحث عن حقائق الظاهرة التي هو بصدد دراستها، وتتعدد المناهج الدراسية بتعدد الدراسات والظواهر فكل موضوع يقوم على منهج معين [1]، وموضوع دراستنا هذه المتمثل في أهمية لسانيات النص في تعليم اللغة العربية، استدعى الوصف والتحليل (وصفي تحليلي) جنبا إلى جنب والذي يهدف إلى تشخيص الظاهرة المدروسة، وكشف جوانبها بالاعتماد على عينة مقصودة ومضبوطة بمعايير محددة ومدروسة، وبالاستعانة بأداة من أدوات البحث الميداني.

وعليه سنسعى جاهدين في هذه الدراسة التطبيقية الميدانية إلى تحويل المعطيات النظرية إلى حقائق إجرائية عملية تساعدنا في الأخير الوصول إلى نتائج حول الهدف العلمي الذي أجريت من أجله الدراسة.

## 2. مجال الدراسة (الزمان والمكان):

لقد أجريت دراستنا حول موضوع "أهمية لسانيات النص في تعليم اللغة العربية" السنة الثالثة ثانوي –شعبة آداب وفلسفة– بعد الحصول على الموافقة للدخول إلى المؤسسات خلال الفترة الزمنية الممتدة من (11مارس إلى 15مارس 2018)، ومن (01 أفريل إلى 05 أفريل 2018)، وذلك عن طريق الاتصال ببعض الأساتذة وحضور الحصص داخل الحجرات ومراقبة طرق سير الدروس بإشراف المدير والمراقبين وحتى العاملين بالمؤسسة، أما فيما

[1]– ينظر: محمد عبيدات وآخرون: منهجية البحث العلمي القواعد والمراحل والتطبيقات، دار وائل، الأردن، ط2، 1999م، ص:46.

يخص الإطار المكاني للدراسة، فقد كان بمتقن "سرار عبد الحميد" ببلدية زغاية، ومتقن "هواري بومدين" ببلدية رجاص ولاية ميلة.

**3. أدوات جمع البيانات:**

لقد اعتمدنا في بحثنا هذا على مجموعة من الأدوات والوسائل التي كان لها دور فعال في استنتاج حقائق ونتائج أكثر واقعية تتمثل في:

أ –**المقابلة:** وهي من أهم الأدوات المستعملة من قبل الدارسين، وتعني: « الالتقاء بعدد من الناس وسؤالهم شفويا عن بعض الأمور التي تهم الباحث، بهدف جمع إجابات تتضمن معلومات وبيانات يفيد تحليلها في تفسير المشكلة »[1]، فكانت عن طريق الالتقاء ببعض الأساتذة وطرح الموضوع عليهم، كما أفادونا بآرائهم من خلال إعطاء نظرتهم الخاصة بالموضوع والتي استفدنا منها بشكل كبير، كما تفضلوا علينا بالسماح لنا بالحضور الشخصي لبعض الحصص المبرمجة للنصوص الأدبية، كما كان لها دور كبير في معرفة مستوى المتعلمين وتحليل النتائج إلى حد بعيد.

ب **العينة العشوائية (مقصودة):** العينة هي الأداة الثانية التي اعتمدناها في بحثنا والتي تمثلت في تلاميذ السنة الثالثة ثانوي –شعبة آداب وفلسفة– من مؤسستين مختلفتين تحت إشراف بعض أساتذة اللغة العربية، واعتمدنا العينة العشوائية لأنها أسلوب مميز يساعد للوصول إلى النتائج وظهورها بصفة عامة دون تمييز فئة عن أخرى، فباعتمادنا على هذه الأداة بشكل عشوائي دون اختيار الممتاز من المتوسط ومن الضعيف، استطعنا أن نلمس الاختلاف الموجود بين الأساتذة في وجهات النظر وطرائق تقديمهم للدروس، كما استطعنا أن نلحظ مواطن الضعف والخلل لدى فئة معينة من المتعلمين الذين بلغ عددهم حوالي 35 تلميذا موزعين على أربعة أقسام، وذلك من خلال أوراق الوضعيات الإدماجية التي كتبها المتعلمون، وكذلك من خلال بعض قراءاتهم للنصوص الأدبية.

[1]– مروان عبد المجيد إبراهيم : أسس البحث العلمي لإعداد الرسائل الجامعية، مؤسسة الوراق، الأردن، ط1، 2000م، ص:171.

## المطلب الأول: نموذج نشاط النص الأدبي:

من خلال حضورنا لحصة نشاط النص الأدبي، سنحاول عرض عناصر تحليل النص الأدبي وطريقة الأستاذ المعتمدة في ذلك، وذلك على النحو الآتي:

1. **تمهيد:** وهذه المرحلة أول خطوة استهل بها المعلم درسه

- قام المعلم بتقديم صورة مختصرة حول الموضوع المراد دراسته.
- كانت هناك مناقشة بين المعلم والتلاميذ، فالمعلم يسأل والتلاميذ يجيبون، وأحيانا يطرح السؤال من طرف التلاميذ والأستاذ يجيب.
- وبعدما بدأت الرؤية تتضح حول الموضوع لدى التلاميذ، طلب منهم قراءة النص قراءة صامتة.

❖ **تقويم:**

- الوقت الذي خصصه المعلم للتمهيد كان قصيرا.
- هناك من التلاميذ من لم يشارك بتاتا، وهذا يعود ربما إلى طبيعة الموضوع الذي لم يشد انتباهه أو يؤثر فيه.

2. **القراءة:** وفي هذه المرحلة قام التلاميذ بقراءة النص قراءة صامتة.

- ثم جاء دور المعلم في القراءة الجهرية التي كانت بصوت واضح ومسموع (قراءة نموذجية) يراعي فيها جودة النطق وحسن الأداء.
- وبعدها بدأت قراءة التلاميذ الجهرية، والتي كانت متداولة بينهم مسترسلة (فقرة بفقرة) حتى يشد انتباههم إلى قراءة واتباع زملائهم.
- كان المعلم يتبع قراءة التلاميذ ويصحح لهم الأخطاء التي يقعون فيها خاصة النحوية.

❖ **تقويم:**

- قراءة المعلم التي قام بها هي قراءة سليمة من الأخطاء ومؤثرة جدا في النفوس، كان يراعي فيها مخارج الحروف وصفاتها، إضافة إلى النبرة والتنغيم، وتمثيل المعنى، مع شكل أواخر الكلمات فهو يعكس « بقراءته إعجابه ويبرز أسرار الجمال مما يثير الدهشة حينا والإكبار حينا».[1]
- راع المعلم علامات الوقف، التعجب والنداء....
- صعوبة معرفة إذا كان التلاميذ يقرؤون القراءة الصامتة حقا.
- إن قراء المعلم كانت قراءة نموذجية، وحبّذا لو كانت بعد قراءة التلاميذ.
- قراءة التلاميذ كانت وفقا لما جاء في قراءة المعلم، فمنهم من كان يضبط شكل بعض الكلمات أثناء قراءة المعلم.
- في هذه الحالة لا يستطيع المعلم إدراك أو معرفة أخطاء التلاميذ حقيقة.

3. **التعرّف على صاحب النص** : وفي هذه المرحلة بدأت المناقشة حول صاحب النص، فبعد قراءة التعريف به من طرف بعض التلاميذ، بدأ الأستاذ يطرح بعض الأسئلة منها:

- ماذا تعرفون عن صاحب النص ؟
- وإلى أي مدرسة ينتمي ؟
- ما هو العصر والسياق الذي ورد فيه النص ؟
- ما هي المؤلفات الأخرى التي تعرفونها لصاحب النص ؟
- لم يكن هناك تفاعل كبير من طرف التلاميذ مع هذه الأسئلة، بالرغم من كل المحاولات التي قام بها المعلم.

[1]– علي جواد الطاهر: أصول تدريس اللغة العربية، دار الرائد العربي، لبنان، ط2، 1984م، ص:68.

❖ **تقويم:**

- يعود سبب ضعف معظم التلاميذ في معرفة حياة وأعمال أو مؤلفات الكاتب والشعراء إلى ضعف زادهم وخلفتهم العلمية والثقافية والأدبية خاصة.
- عدم الاهتمام الكبير من طرف التلاميذ بحياة الشاعر وخصائص عصره أو مدرسته، بسبب عدم تحضيرهم لذلك مسبقا بطلب من الأستاذ.

4. **تقديم النص:** وهذه الخطوة لم يقف فيها الأستاذ مطولا، لأنها لا تستدعي سؤالا وجوابا مباشرة.

- كان تقديم النص يحمل آية كريمة من كتاب الله عز وجل، والذي تمثل المغزى العام الذي يدور حوله النص.
- ثم طرح الأستاذ السؤال الذي طرح بعد الآية الكريمة مثل: هل في القصيدة التي بين يديك ما يؤيد ذلك؟ (أي ما ورد بالآية الكريمة).
- ثم قال الأستاذ للتلاميذ أن الإجابة على هذا السؤال لا تكون إلا بعد تناول النص بالشرح والتحليل من خلال الأسئلة المطروحة حوله.

❖ **تقويم:**

- كان تقديم النص من طرف المعلم جيدا، لأنه أشار للتلاميذ أن السؤال المطروح ليس منفصلا عن لب موضوع النص، وإنما هو متصل به، أي أن النص امتداد لذلك السؤال.
- وانطلاقا من السؤال المطروح، سيزيد انتباه التلاميذ وتركيزهم على تحليل وتفكيك النص إلى أجزاء، بهدف الإجابة على السؤال المطروح، والذي يمثل الفكرة العامة التي يدور حولها النص.

5. **إثراء الرصيد الغوي:** وفي هذه المرحلة طلب المعلم من التلاميذ استخراج الكلمات الصعبة الموجودة في النص وشرحها لهم، هذا فيما يخص معاني الألفاظ.

- ثم انتقل إلى الحقل المعجمي والحقل الدلالي، وهنا قام بطرح السؤال التالي: ما هو الحقل المعجمي؟ ما هو الحقل الدلالي؟
- كانت إجابة التلاميذ بها خلط بين مفهوم كل من الحقل المعجمي والحقل الدلالي، فهم لا يستطيعون التفريق بينهما إلا بمساعدة الأستاذ.
- وبعد توضيح المفاهيم من طرف المعلم وذلك بإشراك التلاميذ في ذلك والتفريق بين الحقل والمعجمي والحقل الدلالي طلب من إحدى تلاميذ برسم جدول على السبورة.
- ثم أخذ يتناول أسئلة الحقل الدلالي، والتلاميذ يجيبون ثم يدونونها على السبورة بأنفسهم داخل الجدول المقسم إلى خانتين وذلك لطبيعة التي استلزمت ذلك. وبعدها انتقل إلى الحقل المعجمي، وطلب منهم العودة إلى المعجم (الذهني) قصد استخراج واستحضار معاني الكلمة أو المفردة، وهنا تحصل المعلم على أجوبة صحيحة من قبل التلاميذ.

❖ **تقويم:**

- في مرحلة إثراء الرصيد اللغوي نجد معظم التلاميذ يفتقرون إلى زاد المعرفي ورصيد لغوي، فمعظم المفردات الواردة في النص كانت غامضة ومبهمة بالنسبة لهم.
- إن هذا الضعف في الثروة اللغوية يعود إلى العصر الذي كتب فيه هذا الشعر؛ الذي كتب بلغة عصره ومجتمعه والكلمات المتداولة فيه، على خلاف ما نعيشه نحن اليوم في مجتمعنا وعصرنا ومصطلحاتنا المتداولة.
- صعوبة المفردات والكلمات الموجودة في النص قد تؤدي لا محالة إلى نفور التلاميذ من قراءتها والابتعاد عن حفظها.
- يوجد خلط كبير بين مفهوم الحقل الدلالي والحقل المعجمي لدى التلاميذ، وهي من أهم المصطلحات اللسانية التي لم يألف التلاميذ استعمالها وفهمها بعد.
- أن يصطحب الأستاذ معه قاموسا ليستعين به أحيانا في شرح بعض المفردات ويعوّد التلاميذ على ذلك ايضا.

6. **اكتشاف معطيات النص:** في هذه المرحلة تتم عملية تفكيك النص وتشريحه إلى أفكار وأجزاء، وكانت في شكل سؤال وجواب بين المعلم والتلاميذ.

- بدأ المعلم بطرح الأسئلة الواحد تلو الآخر والتلاميذ يجيبون عليها بكل سهولة.
- الأستاذ هنا يحاول أن يشرك معظم أو كل التلاميذ في القسم.
- يترك الأستاذ للتلاميذ الوقت الكافي للبحث في النص عن الإجابة، ثم يطلب منهم تدوينها على السبورة.
- هناك بعض الأسئلة حول النص قد تصرف المعلم فيها، وذلك ليكيفها مع جو موضوع النص أكثر.
- أما بخصوص الفكرة العامة للنص، فحاول المعلم أن يسمع أكبر عدد ممكن من أفكار تلاميذه.

❖ **تقويم:**

- استخدم المعلم طريقة المناقشة، وهي الأنسب في هذه المرحلة، وكان يتحرك بين الصفوف ويستخدم بعض الإشارات والإيماءات لتوضيح الأفكار أكثر.
- المعلم أحسن استخدام الصبورة لتسجيل الإجابات من طرف التلاميذ.
- حاول المعلم في طريقته مراعاة مبدأ الفروق الفردية.
- إن التغيير أو التصرف الذي أحدثه في بعض الأسئلة من شيم المعلم الناجح الذي يتميز بكفاءة علمية وبيداغوجية عالية، والذي يراه خادما للنص وملائما لقدرات وميولات التلاميذ، فهي تساهم في استيعاب أفكار النص التي يشتمل عليها، وتمكنهم من فهم التعبير الأدبي والتفاعل معه والاستجابة لما فيه من فكر وشعور.

7. **مناقشة معطيات النص:** وكان تقديم هذه المرحلة يشبه المرحلة السابقة.

- فبدأ الأستاذ بطرح الأسئلة والتلاميذ يجيبون عليها بكل سهولة.

- وفي هذه المرحلة يضع المعلم المتعلمين في وضعية تمكّنهم من تسخير وإبداء مكتسباتهم وآراءهم حول النص المدروس. فبعد طرح السؤال نجد عبارات: فيما تمثلت، علل، وضّح، مثّل...
- وهذا النوع من الأسئلة زاد من تفاعل التلاميذ مع المعلم، وكل واحد منهم يحاول إعطاء رأيه وإقناع المعلم به.
- وهكذا واصلوا مع بقية الأسئلة، أي في مناقشة بين المعلم وتلاميذه حتى يتوصلوا إلى الإجابة الصحيحة ثم يدونونها على السبورة ثم على الكراريس.

❖ **تقويم:**

- طريقة الأستاذ كانت ناجحة إلى حد كبير في هذه المرحلة.
- كان التفاعل كبيرا بين المعلم وتلاميذه.
- إن فتح المجال للتلاميذ في مثل هذه الأسئلة وإعطائهم فرصة للتعبير عن آرائهم وأفكارهم تنمي فيهم روح التذوق الجمالي والنقدي للنصوص المدروسة.
- إن حرص الأستاذ على تلاميذه ومحاولته إشراكهم بمختلف آرائهم دون تمييز تلميذ عن آخر، فإنه سيساهم بذلك في تنمية الملكة النقدية والجمالية لكل أو معظم التلاميذ لا محال.

8. **تحديد بناء النص:** وقد واصلت هذه المرحلة أيضا بأسئلة المعلم، لكنها في هذه المرحلة قد انصبت في مسائل خاصة بنشاط البلاغة.

- المعلم يطرح الأسئلة ويستقبل الإجابة مباشرة من طرف التلاميذ، وإن لم يكن مفهوما يستصيغه بطريقة أخرى أوضح، ويطلب منهم تحديد الغرض والأساليب المستعملة في النص، إضافة إلى تحديد الأثر البلاغي الذي تحدثه مختلف علوم البلاغة (المعاني، البيان، البديع).
- أما بخصوص النمط الغالب على النص، فهناك من التلاميذ من أصاب ومنهم من أخطأ؛ أي أنهم لم يستطيعوا تحديد النمط بدقة إلا بمساعدة المعلم.

- وأخذ يسألهم عن خصائص الأنماط التي ذكروها وإسقاطها على ما جاء في النص. وبذلك يلاحظون الأنسب منها مع ذكر أمثلة عنها.

❖ **تقويم:**

- غياب أسئلة تستهدف بناء النص.
- إن هذه المرحلة توضح لنا علاقة الأدب بالبلاغة، فالنص الأدبي يمثل قاعدة وأساسا للدرس اللغوي.
- إن البلاغة بمختلف علومها تساعد المتعلمين على تنمية ملكة التذوق الفني لمحتوى النصوص.
- وجود صعوبة كبير لدى التلاميذ في تحديد النمط الغالب على النص، وهذا يعود إلى أن النص مهما كان نمطه فإنه لا يكاد يخلو من خصائص نمط آخر.
- وجود خلط بين خصائص الأنماط لدى التلاميذ وذلك لعدم حفظها أو الاهتمام بها.
- على المعلم في هذه الحالة العمل على تنمية هذا الجانب المعرفي لدى التلاميذ وهذا من خلال تدريبهم على إنتاج نصوص أخرى تكون وفقا لنمط النص المدروس مع إتباع خصائصه، وهذا ما ترمي وتهدف إليه لسانيات النص. وتعد هذه المرحلة من أهم المراحل التي تزوّد التلاميذ بأنظمة اللغة وقواعدها وكيفية توظيفها، وتبيّن مدى قدرتهم على فهم المقصود من وراء عملهم ومدى تمكنهم من تضمين معظم ما يحفظون من شعر ونثر أو حكم وأمثال في النص المنتج من قبلهم.

9. **تفحص الاتساق والانسجام في النص:** في هذه المرحلة يتعرف ويتدرب المتعلمون على الوقوف على أدوات الربط بين فقرات النص، الأمر الذي يجعلهم يكتبون نصا متماسكا بجمل متآلفة نوجزها في النقاط التالية:

- كان المعلم يطرح سؤالا ويترك مدة زمنية للتفكير وإعطاء الفرصة للتلاميذ للإجابة، كما أنه كان يستمع للتلاميذ ويتقبل إجاباتهم وآراءهم سواء أكانت صحيحة أم خاطئة بصدر رحب.

- قام المعلم بتصحيح أخطائه لاسيما المتعلقة بأدوات الاتساق من ضمائر، وأدوات الشرط وحرف الجر والعطف...وإعطائهم معانيها مع تقديمه أمثلة من النص ثم صياغتها من الواقع.
- كذلك فيما يخص آليات الانسجام كان المعلم يحرص على تجسيد هذه الآليات في النص ويتدرج مع التلاميذ إلى أن يصل إليها.
- كان يطلب استخراج أفكار النص ومعرفة ترتيبها وكيف كان الكاتب في نصه ينتقل من فكرة إلى أخرى و أن أفكاره كانت منظمة ومنسجمة، فكان يتدرج معهم لأن يتمكنوا كذلك من اكتشاف الوحدة الموضوعية للنص والتي تمثل انسجام النص وأفكاره.
- وكان المعلم يقدم توضيحا عن مصطلحي الاتساق وأدواته والانسجام وآلياته ومعنى كل واحد منه.

❖ **التقويم:**

-عدم الدقة في صياغة الأسئلة الخاصة بهذا العنصر، والتي قد تكون في أغلب الأحيان لا تخدم معناه، والتي تؤدي إلى خلط المفاهيم لدى المتعلمين وإبعادهم عن مضمون النص وهذا ما صرح به معلم اللغة العربية ممّا يضطره للتصرف في بعض أسئلة الكتاب المدرسي.

-عدم التركيز على هذه المرحلة عند بعض المعلمين وعدم شرحه بطريقة جيدة وتلقينه مباشرة للمتعلمين.

-عدم كفاءة التلاميذ وتمثّلهم للآليات الانسجام وأدوات الاتساق والخلط الكبير بينهما، إذ لاحظنا تصنيف أدوات الاتساق تحت مصطلح الانسجام، والعكس.

-غياب المصطلحات اللسانية الخاصة بهذا العنصر، وغياب تسمية أدوات الاتساق كالإحالة، الوصل، الفصل والحذف...وغيرها، وعدم التنبيه لعلاقات الانسجام التي تساهم في ترابط النص المدروس.

-ضرورة تذكير التلاميذ في كل مرحلة لمعنى الاتساق و الانسجام ومدى دورهما الفعّال في تماسك النصوص والتحام أجزائها.

-من الضروري التمثل لآليات الانسجام وأدوات الاتساق من خلال الأهداف الإجرائية داخل حجرات الدراسة.

-من خلال هذا العنصر يتمكن المتعلم من إعادة تركيب أفكار جديدة وابتكار قضايا لم يسبق إليها، وذلك من خلال أفكاره المكتسبة من النص والنسج على منوالها ومعرفة كيفية ترتيبها وجعلها متسلسلة ومنسجمة فيما بينها.

10. **إجمال القول في تقدير النص:** وهذه المرحلة الأخير من تحليل النص الأدبي يقوم المعلم بصياغة أسئلة مناسبة لهذا العنصر استنادا إلى الأسئلة المتواجدة في الكتاب، بإتباعه أسلوب المناقشة مع التلاميذ وفتح المجال للإجابة، وإيضاح ما فهموه من النص المدروس وتلخيص نختلف الأفكار والجماليات والأساليب التي استطاعوا أن يلحظوها في النص، لأن هذه المرحلة هي بمثابة استخراج فكرة عامة للنص. ومن كل ذلك يوصل المعلم المتعلمين إلى تلخيص أبرز الخصائص الفنية والفكرية في النص، وكذلك المراد منه وهدف الكاتب من كتابته.

❖ **تقويم:**

-يسمى هذا العنصر "أجمل القول في تقدير النص" استعمل ضمير المتكلم هنا بدلالة نسبة الفعل إلى المتكلم على أساس أن العملية التعليمية تجعل من المتعلم هو محورها، وما لاحظناه هنا أن المتعلم لا يمكنه أن يصل إلى مرامي النص دون مساعدة المعلم من خلال الأسئلة التي يقدمها وتعينه على الفهم.

-عدم إعطاء الأهمية لهذا العنصر إذ لاحظنا الكثير من المعلمين يقومون بتلقين المعلومات والاستنتاجات بطريقة مباشرة للتلاميذ.

-يتوجب على المعلم تقديم تمهيد شامل للنص وظروف كتابته، وإعطاء لمحة عن الكاتب ومدرسته وخصائصها، حتى يتمكن المتعلم من الوصول إلى الهدف من كتابة النص والمغزى المراد منه وما يرمي إليه.

## المطلب الثاني: نموذج نشاط البلاغة:

تتفرع مادة اللغة العربية وتتوزع أنشطتها إلى نصوص أدبية وتواصلية، بلاغة، مطالعة، تعبير...ونشير هنا إلى أن الطريقة المعتمدة في تدريس البلاغة ومختلف الأنشطة الأخرى هي المقاربة النصية التي تجعل من النص محورا ومنطلقا في ذلك.

وسنقوم بعرض نموذج لدرس البلاغة، مركزين على الطريقة التي اتبعها المعلم:

- قبل بداية الدرس وكخطوة أولى طلب المعلم من أحد تلاميذه كتابة النشاط والموضوع على السبورة والذي كان بعنوان (الصور البيانية).
- ثم أخذ يملي عليهم بعض الأمثلة من عنده، وهم يكتبونها على كراريسهم وفي الوقت نفسه تدوّن على السبورة.
- وبعد الانتهاء من الكتابة طلب منهم قراءة الأمثلة من السبورة.
- نشير إلى أن الأمثلة كانت متنوعة: آيات كريمة، أحاديث نبوية، أبيات شعرية، حكم وأمثال...
- دخل المعلم جو المناقشة مع تلاميذه وبدأ يسأل عن نوع الصور البيانية الموجودة في كل مثال.
- كانت إجابات التلاميذ لا بأس بها، وفي حين أخطأ أحدهم يقول له المعلم: لماذا؟، ويعطيه فرصة للإجابة حتى يصل إليها بنفسه.
- كانت الإجابات تسجل على السبورة من طرف المعلم أحيانا ومن طرف التلاميذ أحيانا أخرى. مع استخدام اللون الأحمر في كتابة الإجابات المهمة.

- نشير إلى أن المعلم يترك التلاميذ يستخلصون القاعد بأنفسهم، ثم يقوم هو بتسجيلها على السبورة مع إضافة بعض الشروحات.

❖ **التقويم:**

-إن كتابة عنوان الدرس كخطوة أولى من أكبر الأخطاء الشائعة التي يقع فيها أغلب الأساتذة، وكان يفضل كتابة العنوان في ثنايا الحصة والذي يكون مستخلصا من قبل المتعلمين أنفسهم.

-عدم الاعتماد على المقاربة النصية في بعض أنشطة البلاغة، وهذا يعود إلى أن بعض النصوص لا تستجيب لموضوع الدرس.

-يحق للمعلم التصرف في بعض الأمثلة التي يراها مناسبة وخادمة للدرس، شرط أن تكون واضحة ومفهومة؛ أي تكون أمثلة حية من الواقع الذي يعيشه التلاميذ والتي تتناسب وميولاتهم وقدراتهم العقلية والنفسية.

-إن محاولة المعلم إشراك جميع التلاميذ وشد انتباههم للدرس والتفاعل معه كانت ناجحة.

-كان الاهتمام بدرس البلاغة والسعي لتحقيق الكفاءة المستهدفة منه من قبل المعلم واضحا جدا.

-إن نشاط البلاغة من أهم الأنشطة التي تكون الملكة اللغوية والذوق الأدبي لدى المتعلمين، مما تساعدهم على إدراك مظاهر الجمال في النصوص الأدبية.

-كان بإمكان الأستاذ الاستفادة من بعض آليات لسانيات النص في درسه لتحليل الصور البيانية التي عرضها.

## المطلب الثالث: نموذج تطبيقي لنشاط التعبير الكتابي:

يعد التعبير الكتابي من بين أهم أنشطة اللغة العربية، وهو الوضعية أو المرحلة التي يجمع فيها المتعلم جل خبراته ومعارفه اللغوية.

- تم تقديم نشاط التعبير الكتابي في ثلاث حصص منفصلة، إذ طرح في الحصة الأولى الموضوع المتناول، وفي هذه المرحلة قام المعلم بإعطاء السند المدروس للتلاميذ وطرح عليهم نص السؤال الذي تكون الإجابة عليه في شكل مقال وهذا بعد كتابه على السبورة، ثم يطلب من التلاميذ تدوينه على كراريسهم.
- أما في الحصة الثانية فكانت مرحلة الإنجاز، إذ فيها طلب المعلم من تلاميذه إنجاز ما قُدِمَ لهم في الحصة الماضية والاستعانة بمكتسباتهم القبلية مرشدا إياهم في أول الأمر استعمال أوراق المحاولة ثم كتابتها على أوراق نظيفة ليصححها.
- في الحصة الأخيرة وهي مرحلة التصحيح والعرض حيث طلب المعلم من بعض التلاميذ عرض نماذج من وضعياتهم، وينتقي الأخطاء الشائعة والمتكررة بين مختلف التلاميذ، ويقوم بتصحيحها معهم، فنذكر على سبيل المثال بعض الأخطاء التي وردت: ( الإملائية: هاؤلاء = هؤلاء، فجاءة = فجاءت)، (النحوية: انتصر المسلمين= انتصر المسلمون، إن المشركون= إن المشركين)، (التركيبية: والذي يقول للأمل بأنه مستحيل = والذي يقول عن الأمل أنه مستحيل، إن الإنسان عند معارضته للمشكلة = إن الإنسان عند تعرضه للمشكلة).
- عدم وجود تناسق بين فقرات النص المكتوب (المنتوج) وعدم قدرتهم على التمثّل لآليات الانسجام وأدوات الاتساق.
- حاول المعلم انطلاقا من هذه الأخطاء أن يعيد شرح كيفية استخدام كل هذه المفاهيم انطلاقا من النصوص الأدبية السابقة، وهدفه من ذلك تقريب المتعلم من النص الأدبي ومحاولة إنتاج نص مشابه له.

❖ **تقويم:**

- عدم قدرة التلاميذ على الاستخدام الجيد للمفاهيم اللسانية.
- عدم التمثل للآليات الانسجام وأدوات الاتساق في الوضعيات الإدماجية فكانت الأفكار غير متسقة الأجزاء ومنسجمة المعاني من حيث التركيب.

-الاستعمال غير الصحيح لأدوات الربط وحروف الجر، مما يؤدي إلى الإخلال بالمعنى داخل الفقرات.

-كثرة التكرار في الفقرات مما يشكل إطنابا واضحا وعدم تنامي النص الأدبي.

-الانتقال من فكرة إلى فكرة أخرى (النماذج)، مما يؤدي إلى الخروج عن إطار الموضوع المطلوب (القصدية).

-عدم استعماله لعلامات الوقف.

-غياب الإستراتيجية الفعالة والأسلوب السليم في دفاع التلميذ عن رأيه بشكل أدبي.

-الاستخدام الخاطئ للشواهد القرآنية والأحاديث النبوية، وضعف ملكة ربط المعارف الجديدة مع القبلية لديهم لتأتي منسجمة وكأنها معدن واحد في نصوصهم المنتجة.

مما سبق لاحظنا أن التلاميذ لا يتمثلون لآليات الانسجام وأدوات الاتساق في كتاباتهم وأنهم لا يفرقون بين المصطلحين من حيث المفهوم، وهذا أمر صرح به معظم الأساتذة شخصيا، لأن أغلب ملاحظاتهم على الأوراق " كانت التمثل لآليات الانسجام وأدوات الاتساق"، وذلك راجع لعدم التركيز والنظر لما يكتبونه، كذلك عدم ترسيخ ما لاحظوه في الدروس الأدبية من تراكيب منسجمة إذ من خلالها يتمكنون من إنتاج نصوص مشابهة لها.

كما تعود أهمية التعبير الكتابي إلى تحفيز التلاميذ على الكتابة وتحبيبها إليهم وأن هذه النماذج الكتابية بإمكانها أن تكون المنطلقات الأولى لكتابات كبيرة مشابهة لما يرونه في الكتاب المدرسي.

## نتائج الفصل التطبيقي:

خلصنا في الجانب التطبيقي من هذه الدراسة إلى جملة من النتائج رأينا أنها جديرة بالذكر نوردها في الآتي:

- ضرورة تناول النص الأدبي بصورة تتكامل فيها فروع اللغة، وذلك من أجل تزويد المتعلم بأنظمة اللغة وقواعدها ومستوياتها بصورة غير مباشرة من خلال ما يقرأ.
- عدم الملائمة بين ما يقدم من محتوى النصوص الأدبية والمدة الزمنية المخصصة لها.
- التعبير الكتابي يكسب المتعلم لغة سليمة بتراكيب لغوية صحيحة تسهم في ترابط أفكاره وكلامه وإيصاله بطريقة واضحة وسليمة.
- وجود قصور في الاستفادة من بعض آليات لسانيات النص ومباحثها في تحليل النصوص، وكذا في نشاط البلاغة.
- عدم تمثل التلاميذ لآليات الانسجام وأدوات الاتساق وصعوبة توظيفها في وضعياتهم الإدماجية، وخلط بين المفهومين.
- على المعلم إتقان اللغة العربية وجودة نطقها لكي يتمكن من إيصال المعلومات والخبرات بدقة للمتعلمين.
- تدريب المتعلم على التركيز الجيد والاستغلال المفيد لمختلف المعلومات والمعارف التي يكتسبها، وكذا تشجيعه على ممارستها بشكل دائم.
- ضرورة تركيز المعلم على تصحيح الأخطاء المتعلقة بأدوات الاتساق وآليات الانسجام في التعابير الكتابية الخاصة بالتلاميذ وعدم الاكتفاء بالإشارة إلى الأخطاء التي تحدث على مستوى الجملة فقط.

# خاتمة

## خاتمة:

على ضوء ما تم التوصل إليه من خلال الدراسة التي قمنا بها لهذا الموضوع ( أهمية لسانيات النص في تعليم اللغة العربية شعبة الآداب والفلسفة –سنة ثالثة ثانوي أنموذجا–)، والتي تراوحت بين التنظير والتطبيق خلصنا بنتائج نورد أهمها:

- ❖ أهمية لسانيات النص في تنمية الكفاءة اللغوية والتواصلية (التعبيرية) لدى المتعلم، وذلك من خلال مدى تمثل مباحثها وآلياتها في النصوص الأدبية المختارة واستثمارها في مختلف الميادين التعليمية والأنشطة اللغوية.
- ❖ احتلت لسانيات النص مكانة رفيعة في ميدان التعليم عامة وتعليم اللغة العربية خاصة (النصوص الأدبية بفروعها الثلاثة أنموذجا)، وذلك انطلاقا من الخصوصيات البنوية والوظيفية للنص والتي تتمثل في مختلف المستويات اللغوية في إطار البنية الكلية وفعالية تأثيره.
- ❖ تمكن المتعلمين من فهم التعبير الأدبي والتفاعل معه والاستجابة لما فيه من فكر وشعور ومحاولة إنتاج نص مشابه له منسق ومنسجم، وهذا ما تسعى إليه لسانيات النص.
- ❖ استثمار مباحث لسانيات النص (القصدية، المقامية، الإعلامية) في تركيب النصوص الأدبية (بفروعها الثلاثة).
- ❖ اعتماد النظريات التعليمية للغة على لسانيات النص من حيث تفكيك النص وإعادة بناءه.
- ❖ توظيف اللغة في مختلف السياقات الطبيعية، إذ إن تنوع النصوص وجعلها نصوصا زاخرة بأشكال خطابية وأساليب تعبيرية كثيرة تكسب المتعلم لغة سليمة غنية بأساليب منسجمة وواضحة.
- ❖ منهجية تحليل النصوص الأدبية مسهبة في الطول مما تكلف المعلم والمتعلم استغراق مدة زمنية في التحليل وهذا ما يؤدي إلى صعوبة ونفور التلاميذ منها أحيانا.

- ❖ انتقاء النصوص الأدبية الصالحة للتعليم من شأنها أن نقدم زادا معرفيا لفئة المتعلمين خصوصا إذا راعى الشروط والأسس المتفق عليها من قبل أهل الاختصاص.
- ❖ تعمل الوضعية الإدماجية على إعادة هيكلة تعلمات المتعلم لاكتساب قدرات ومهارات جديدة في اللغة تمكنه من إنتاج نص شبيه بالنص المدروس.
- ❖ ضعف التكوين اللساني للأساتذة وضرورة الاطلاع على كل ما يستجد في كل العلوم التي تستفاد منها العملية التعليمية التعلمية.

وحسبنا في هذا البحث أن نرفع نحن كباحثين وصايا ومقترحات نأمل أن تؤخذ بعين الاعتبار نجملها في الآتي:

- ❖ ضرورة ملائمة المحتوى لمستوى المعلمين، إذ إن هذا الجانب يتعلق بنوعية التحفيز الذي يحمله الكتاب عن طريق مراعاة اهتمام التلاميذ وميولاتهم ورغباتهم.
- ❖ أن يساهم المقرر الدراسي في ترسيخ الكفاءات اللغوية في تعليمية اللغة.
- ❖ تخير مفاهيم لسانيات النص وما يناسب مستوى وكفاءات التلاميذ.
- ❖ توسيع حضور لسانيات النص في أنشطة اللغة العربية وخاصة في البلاغة.
- ❖ التأكد من صحة المعلومات ومطابقتها للمعرفة، وضبط المفاهيم والمصطلحات العلمية (خاصة المصطلحات اللسانية).
- ❖ ينبغي أن يولى المنهاج الاهتمام للتعبير الكتابي لأنه الأساس لفتح المجال أمام المتعلم.
- ❖ الإطلاع الواسع المستمر على طرق التعليم والوسائل التعليمية اللسانية الحديثة والاستفادة منها في مختلف الميادين.
- ❖ مراجعة منهجية تحليل النصوص من حيث الكم والنوع للتسهيل على المتعلم فهمها وتحليلها.

- ❖ إدراج المعلم في سلم تقييم أخطاء التعبير الكتابي تلك المرتبطة بنصية النص (في اتساقه وانسجامه).

وأخيرا فإن هذه النتائج والتوصيات هي ما أمكن لنا بحثه والانتهاء إليه، وهي تمثل جهد المقل يؤكد الذي لا يكتمل بدون دعوة إلى تكثيف البحث في هذا المجال، لشساعته وتشعبه من أجل استجلاء غوامض أخرى وكشف خبايا أهمية لسانيات النص في تعليم النصوص الأدبية خاصة وتعليم اللغة العربية عامة.

# قائمة المصادر والمراجع

# قائمة المصادر والمراجع:

❖ **القرآن الكريم برواية ورش.**

**المصادر والمراجع:**

1.إبراهيم خليل: في اللسانيات ونحو النص، دار المسيرة، عمان، ط1، 2006م.

2.الأزهر الزناد: نسيج النص، بحث فيما يكون فيه الملفوظ نصا، المركز الثقافي العربي، لبنان، ط1، 1993م.

3.إلهام أبو غزالة، علي خليل حمد: مدخل إلى علم لغة النص تطبيقات لنظرية روبرت بوجراند وولفجانج دريسلر، الهيأة المصرية العامة للكتاب، ط2، 1999م.

4.أنطوان صياح: تعليمية اللغة العربية، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، ج 2، ط1، 2008م.

5.براون ويول: تحليل الخطاب، ترجمة محمد لطفي الزليطني ومنير التريكي ، درا توبقال، المغرب، ط1، 1997م.

6.بشير إبرير: تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب، اردن، ط1، 2007م.

7.بطرس البستاني: قطر المحيط، بيروت، 1869م.

8.تون فان دايك: علم النص، مدخل متداخل الاختصاصات، ترجمة سعيد حسن بحيري، دار الكتاب، مصر، ط1، 2001م.

9.التواتي بن التواتي: مفاهيم في علم اللسان، سلسلة وأبحاث لغوية، دار الوعي للنشر والتوزيع، دار هومة، الجزائر، 2008م.

10. تمام حسان: الأصول دراسة إبستيمولوجية للفكر اللغوي عند العرب، النحو، فقه اللغة، البلاغة، عالم الكتب، القاهرة، 2000م.

11. جبران مسعود : الرائد، دار العلم للملايين، مؤسسة ثقافية للتأليف والترجمة والنشر، ط7، 1992م.

12. جمال الدين بن مكرم بن منظور: لسان العرب، تحقيق خالد رشيد القاضي، دار صبح وإديسوفت، لبنان، ج12، ط1، 2006م، مادة (ل،س،ن).

13. جميل حمداوي: محاضرات في لسانيات النص، شبكة الألوكة، د.ت.

14. جوليا كريستيفا: علم النص، ترجمة فريد الزاهي، دار توبقال، المغرب، ط2، 1997م.

15. حاتم صالح الضامن: علم اللغة، بيت الحكمة للنشر والترجمة والتوزيع، بغداد، د.ت.

16. خولة طالب الإبراهيمي: مبادئ في اللسانيات، دار القصبة للنشر، الجزائر، ط 2، 2000-2006م.

17. دومينيت مانغونو: المصطلحات المفاتيح لتحليل الخطاب، ترجمة محمد يحياتن، منشورات الإختلاف، الجزائر، ط1، 2005م.

18. رابح بوحوش: اللسانيات وتحليل النصوص، عالم الكتاب الجديد، إربد، الأردن، ط 2، 2009م.

19. روبارت دي بوجراند: النص، الخطاب والإجراء، ترجمة تمام حسان، عالم الكتب، مصر، 1998م.

20. رولان بارت: لذة النص، ترجمة صفاء وحسين سرحان، دار توبقال، المغرب، ط 1، 1988م.

21. الزمخشري: أساس البلاغة، تحقيق عبد الرحيم محمود، دار المعرفة، لبنان، د.ت، مادة (ن، ص، ص).

22. الزمخشري: المفضل في علم العربية، تحقيق سعيد محمود عقيل، دار الجيل، بيروت، ط1، 2003م.

23. زيدان سليمان العدوان، محمد فؤاد الحوامدة: تصميم التدرس بين النظرية والتطبيق، دار المسيرة، عمان، ط1، 2011م.

24. سعاد عبد الكريم الوائلي: طرائق تدريس تدريس الأدب والبلاغة والتعبير بين النظرية والتطبيق، دار الشروق، الأردن، ط1، 2004م.

25. سعد علي زاير، إيمان إسماعيل عايز : مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها، دار صفاء، عمان، ط1، 2014م.

26. عبد السلام المسدي: قاموس اللسانيات، (فرنسي عربي عربي فرنسي) مع المقدمة في علم المصطلح، الدار العربية للكتاب.

27. الشريف مريبعي وآخرون: اللغة العربية وآدابها–السنة الثالثة من التعليم الثانوي– للشعبتين: آداب وفلسفة ولغات أجنبية، المعهد الوطني للبحث في التربية التابع لوزارة التربية الوطنية، الديوان الوطني للمطبوعات، الجزائر، 2010–2011م.

28. صالح بلعيد: دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة للطباعة، الجزائر، ط 6، 2011م.

29. صالح بلعيد: علم اللغة النفسي، دار هومة، الجزائر، 2008م.

30. صبحي إبراهيم الفقي: علم اللغة النصي بين النظرية والتطبيق، دراسة تطبيقية على السور المكية، دار غريب للنشر، القاهرة.

31. صلاح فضل: بلاغة الخطاب وعلم النص، دار الكتاب المصري، مصر، ط 1، 2004م.

32. طه حسين الديلمي، سعاد الوائلي: اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، عالم الكتب الحديث، الأدرن، ط1، 2009م.

33. عادل مناع : نحو النص اتجاه جديد في دراسة النصوص اللغوية، دار مصر العربية للنشر والتوزيع، القاهرة، 2011م.

34. عثمان أبو زنيد: نحو النص:إطار نظري ودراسات تطبيقية، عالم الكتب الحديث، إربد، اللأردن، 2009م.

35. أبو عثمان عمر بن بحر الجاحظ: الحيوان، تحقيق عبد السلام محمد هارون، مكتبة البابلي، مصر، ج1، ط2، 1966م.

36. عمران جاسم الجبوري، حمزة هاشم السلطاني: المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية، دار الرضوان، ط3، 2014م.

37. عمر أوكان: لذة النص عند بارت، الدار البيضاء، المغرب، إفريقيا الشرق، د.ت.

38. عبد العليم إبراهيم: الموجه الفني لمدرس اللغة العربية، دار المعارف، القاهرة، ط 14، 1919م.

39. علي آيت أوشان: اللسانيات والبيداغوجيا نموذج النحو الوظيفي "الأسس المعرفية والديداكتيكية"، دار الثقافة، الدار البيضاء، ط1، 1998م.

40. علي جواد الطاهر: أصول تدريس اللغة العربية، دار الرائد العربي، لبنان، ط 2، 1984م.

41. فرديناند دي سوسير: علم اللغة العام، ترجمة (يوئيل يوسف عزيز)، سلسلة كتب شهرية تصدر عن دار أفاق عربية، بغداد، 1985م.

42. عبد القاهر الجرجاني: دلائل الإعجاز، تحقيق محمود محمد شاكر، مكتبة الغ انجي، مصر، ط5، 2004م.

43. عبد الله إبراهيم، صالح هويدي: تحليل النصوص الأدبية قراءات نقدية في السرد والشعر، دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت، لبنان، ط1، 1998م.

44. عبد المجيد عيساني: نظريات التعلم وتطبيقاتها في علوم اللغة، اكتساب المهارات اللغوية الأساسية، دار الكتاب الحديث، مصر، ط1، 2011م.

45. محمد الأخضر الصبيحي: مدخل إلى علم النص ومجالات تطبيقية، منشورات الاختلاف، الدرا العربية للعلوم، د.ت.

46. محمد خطابي: لسانيات النص، مدخل إلى انسجام الخطاب، المركز الثقافي العربي، ط1، 1991م.

47. محمد عبيدات وآخرون: منهجية البحث العلمي القواعد والمراحل والتطبيقات، دار وائل، الأردن، ط2، 1999م.

48. محمود طلحة: مبادئ تداولية في تحليل الخطاب الشرعي عند الأصوليين، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، ط1، 2014م.

49. مروان عبد المجيد إبراهيم : أسس البحث العلمي لإعداد الرسائل الجامعية، مؤسسة الوراق، الأردن، ط1، 2000م.

50. نعمان بوقرة: المصطلحات الأساسية في لسانيات النص وتحليل الخطاب دراسة معجمية، عالم الكتب الحديث، عمان، الأردن، ط1، 2009م.

51. هاليدي ورقية حسن: الاتساق في الإنجليزية، لندن، 1976م، نقلا عن: محمد خطابي.

52. يوسف نور عوض: علم النص ونظرية الترجمة، دار الثقة، السعودية، ط1، 1990م.

**المعاجم الأجنبية:**

Oxford Advanced. Learners. Dictionaryofcurrent : Englishhruky.Sixth

## المجلات والدوريات:

53. جميل عبد المجيد: علم النص–أسسه المعرفية وتجلياته النقدية–، عالم الفكر، العدد 2، المجلد 32، 2004م.

54. حياة لصحف: مصطلحات عربية في نقد ما بعد البنيوية، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، 2013م

55. عبد الرحمن الحاج صالح: أثر اللسانيات في النصوص بمستوى مدرسي اللغة العربية، مجلة اللسانيات، معهد العلوم اللسانية والصوتية، العدد4، 1973م.

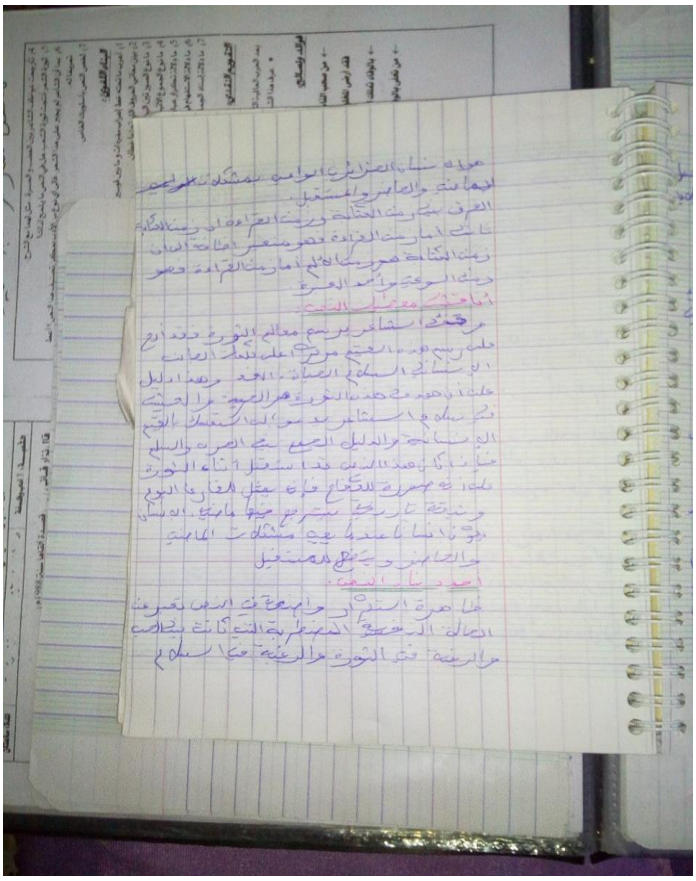
56. نعمان بوقرة: المصطلح اللساني النصي، أعمال ملتقى اللغة العربية والمصطلح ، منشورات مخبر اللسانيات واللغة العربية، جامعة عنابة، الجزائر، 2006م.

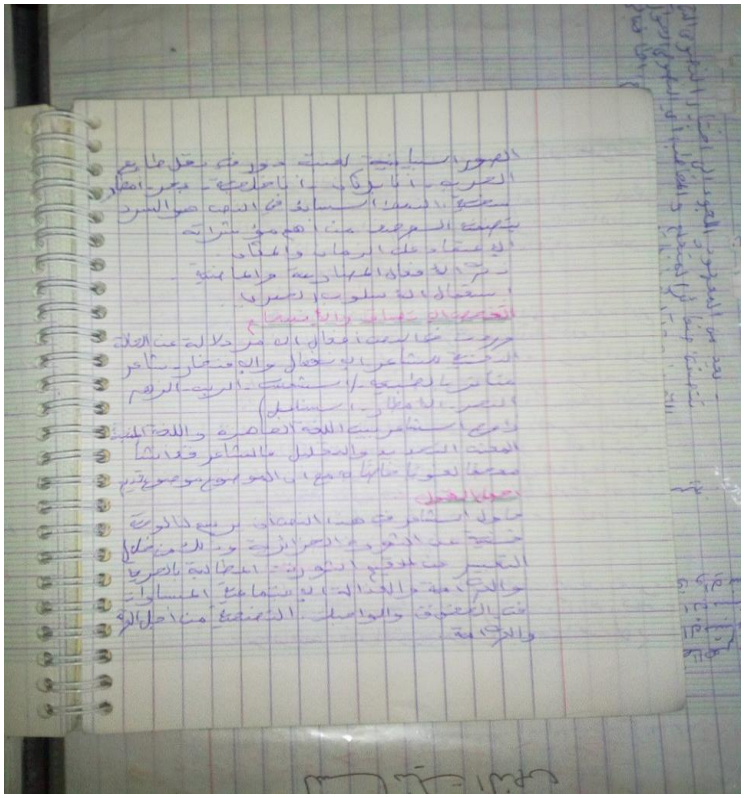
57. علم اللغة النصي بين النظرية والتطبيق: الخطابة النبوية نموذجا، المجلد التاسع في علوم اللغة، العدد2، 2006م.

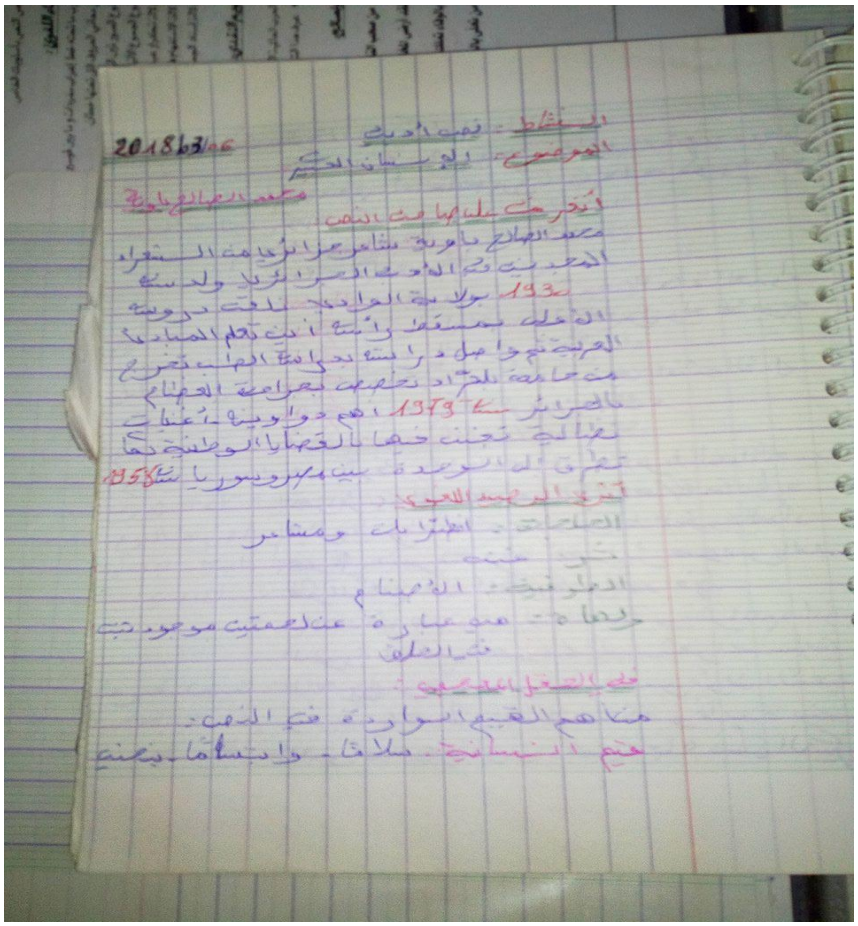
# ملاحق

## قائمة الملاحق:

# ملحق رقم (01)





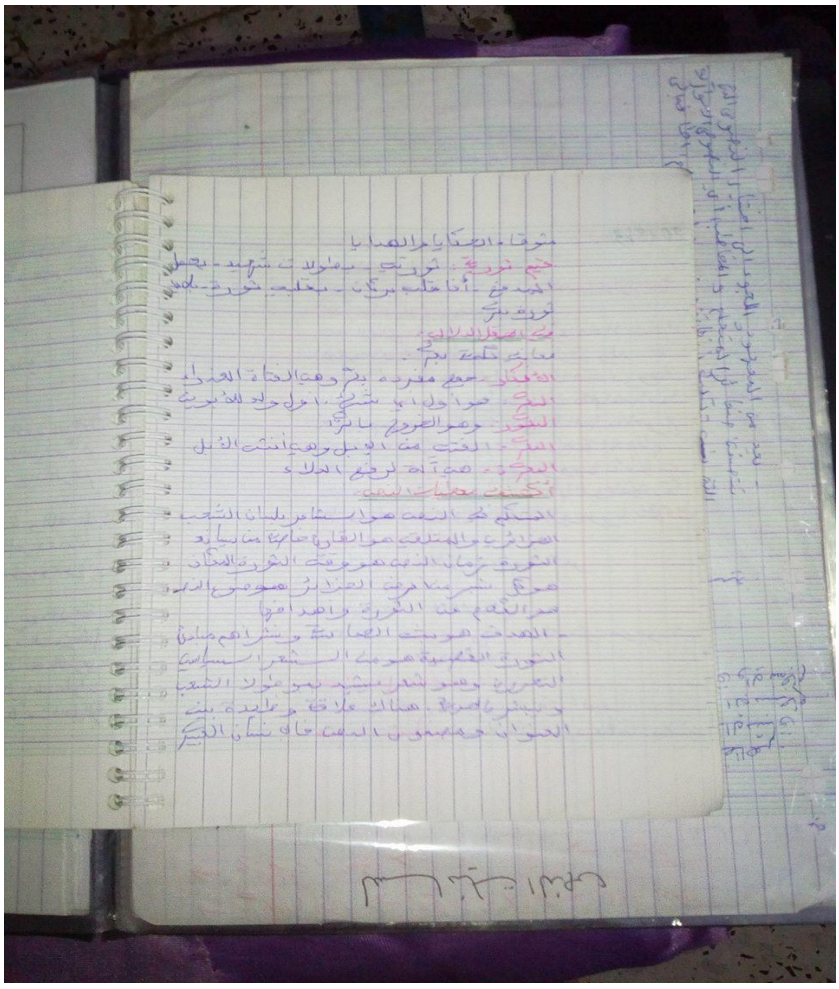


النشاط: نص أدبي
الموضوع: أبو سنان الدبي
محمد العيد آل خليفة

أ- تعريف بصاحب النص:
محمد العيد بن عمر آل خليفة شاعر جزائري من شعراء النهضة الحديثة في الأدب الجزائري ولد سنة 1904 بولاية الوادي بالجنوب الشرقي من الجزائر تلقى تعليمه الأول بمسقط رأسه ثم التحق بجامع الزيتونة بتونس حيث واصل دراسته بجامعة الزيتونة وتخرج من جامعة الجزائر تخصص بجامعة الإمام بالجزائر سنة 1979 أهم دواوينه: أغاني الطالح تغنت فيها بالقضايا الوطنية وقضايا أمتها العربية توفي آل الوحدة بين سوريا سنة 1958

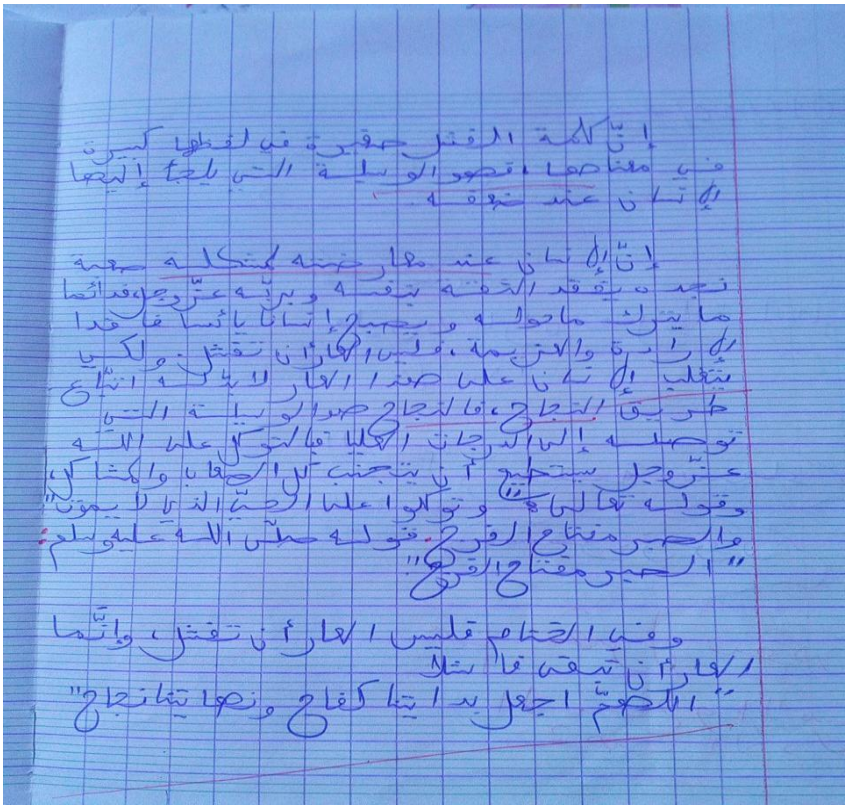
أنواع الوحيد اللغوي:
الصفات: اضطراب ومشاعر
حسنة
الدلالية: الإنسان
حرفها: هو عبارة عن لحمة بين موجودتين في الكلام

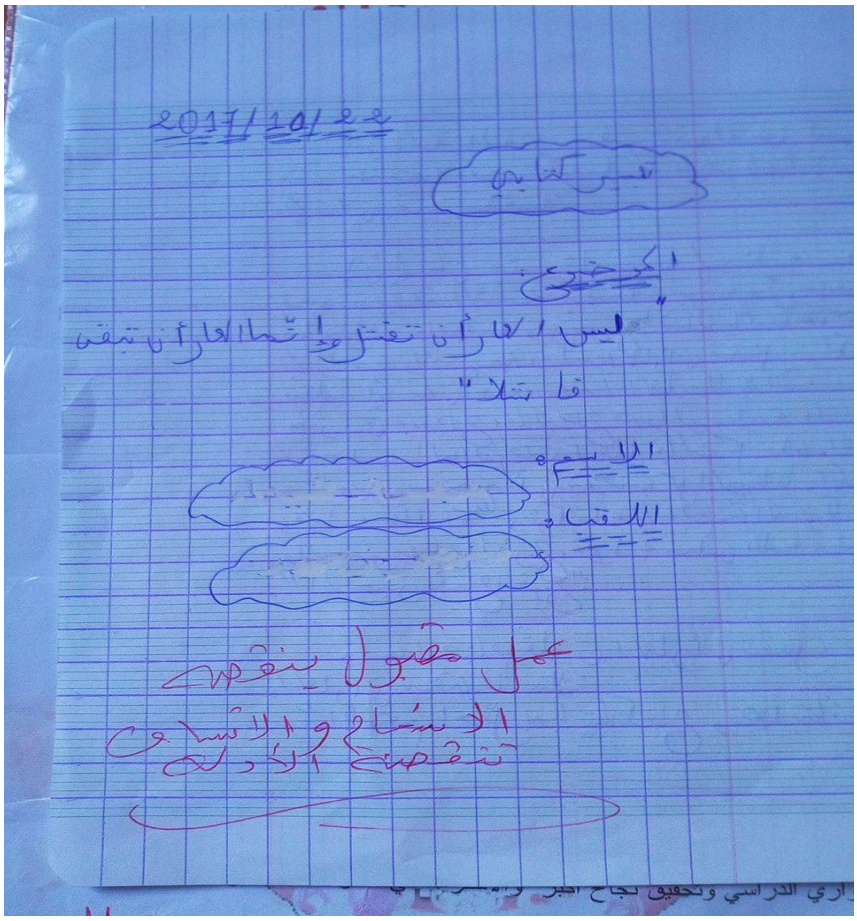
في الفعل المضارع:
مفاهيم القيم الواردة في النص:
قيم إنسانية: ملاقاة - واستقامة - يحسنه

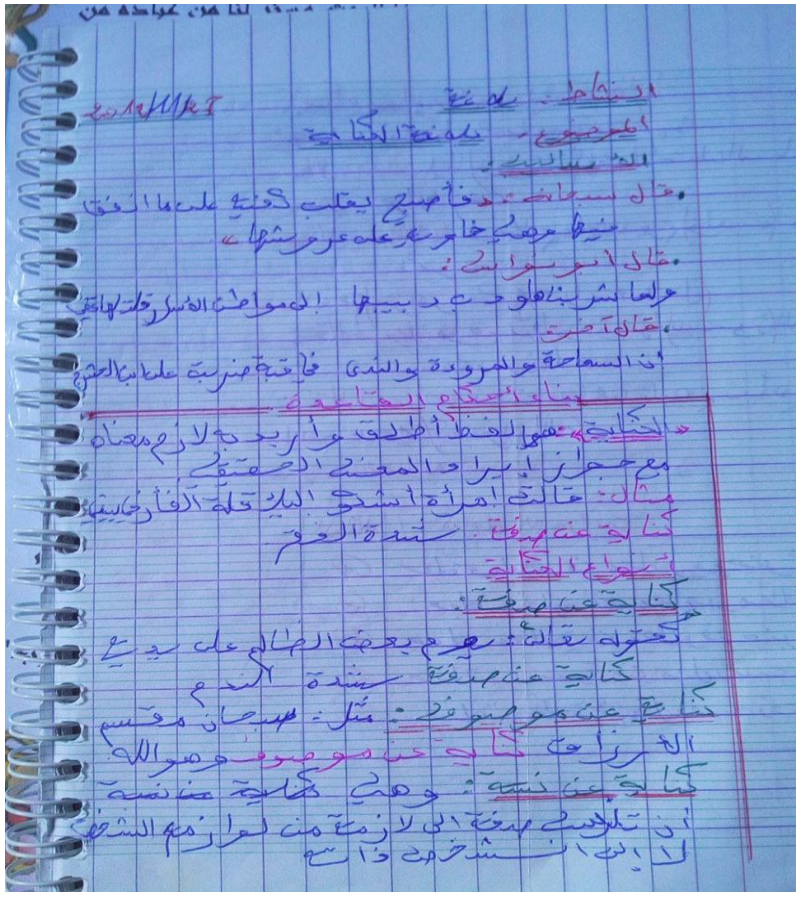


أعرفها: الضحايا والمصابين
جميع نوعية: تعريف - مولود - شهيد - مجاهد
الشهيد هو: أنا قتله بركان - بحادثة - تعرض - طلق ناري
أعرف بأن
في الفعل الماضي:
عبارة تأتي بكثرة:
الفعل: جمع مفرده: يعرف وهي الحالة العبراء
الملك: صوا ولا إله إلا الله - أول ولد للأسرة
الملك: وضع الصوم بالمرة
الملك: الفت من الليل وهي أنت الأول
الملك: صفة آلة لرفع الملك
أكتسبت معلومات حول:
الجنس هو النص هو الشاعر لسان الشعب الجزائري والمتلقي هو القارئ عامة من يساند الثورة زمان الذي هو ثورة التحرير والشهداء هو كل من ساهم في تحرير الجزائر هو من الثورة وأطرافها
- الهدف هو بث الطمأنينة وبشرائهم بمبادئ الثورة الفلسفية هو في الشعر السياسي الثوري وهو شعر يشيد بهم وأبطال الشعب
- بينهما صورة: هناك علاقة هو الذي بين الشهداء هو مضمون النص هو شأن الذي

# الملحق رقم (02)







الحمد لله الذي أعاننا على إنجاز هذا البحث وسخر لنا من عباده من

مثل: المجد يعتلي في ركابه

كناية عن نسبة

بلاغة الكناية: توثيق المعنى وتمكينه في النفس إعطاء حقيقة مرصودة بدليل

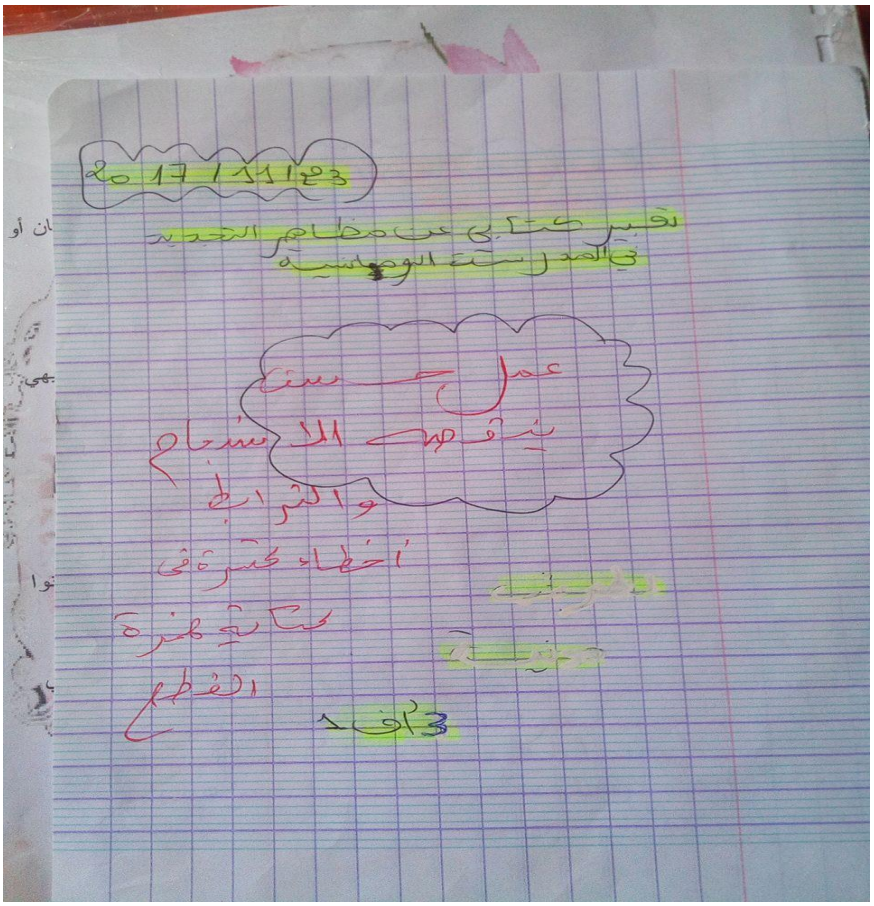
- تصوير المعاني تصويرا ماديا أمرئيا
- تعزيز المعاني وتوصيل المشاعر

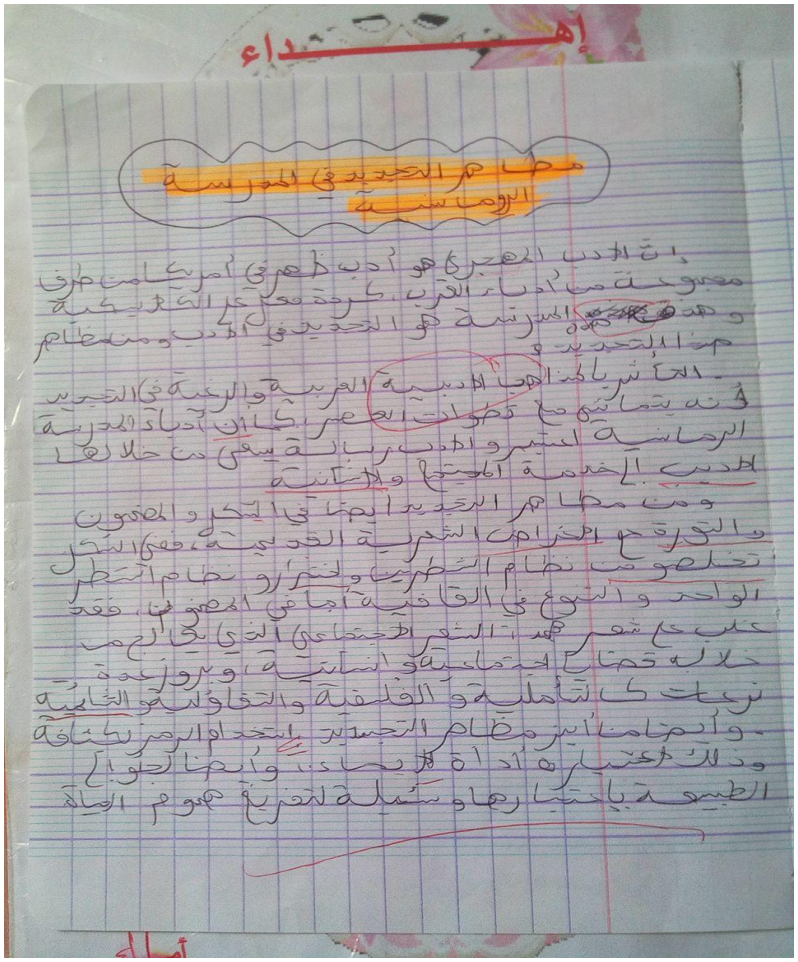
أحكام ومعايير الاستعلم وضبطها

* استخرج الكناية وفسرها وبين نوعها.
- ليلة الزفاف جريئة غير رحيمة.
- فلانة تزوج المنحسة.
- قال تعالى: والسماوات مطويات بيمينه
- قال الشاعر: متى ترفع إذا قعدوا تفاخر منبره
* شمخوا... ناسين كفر عوا باروحهم رفعوا
- العين تتبع ظله

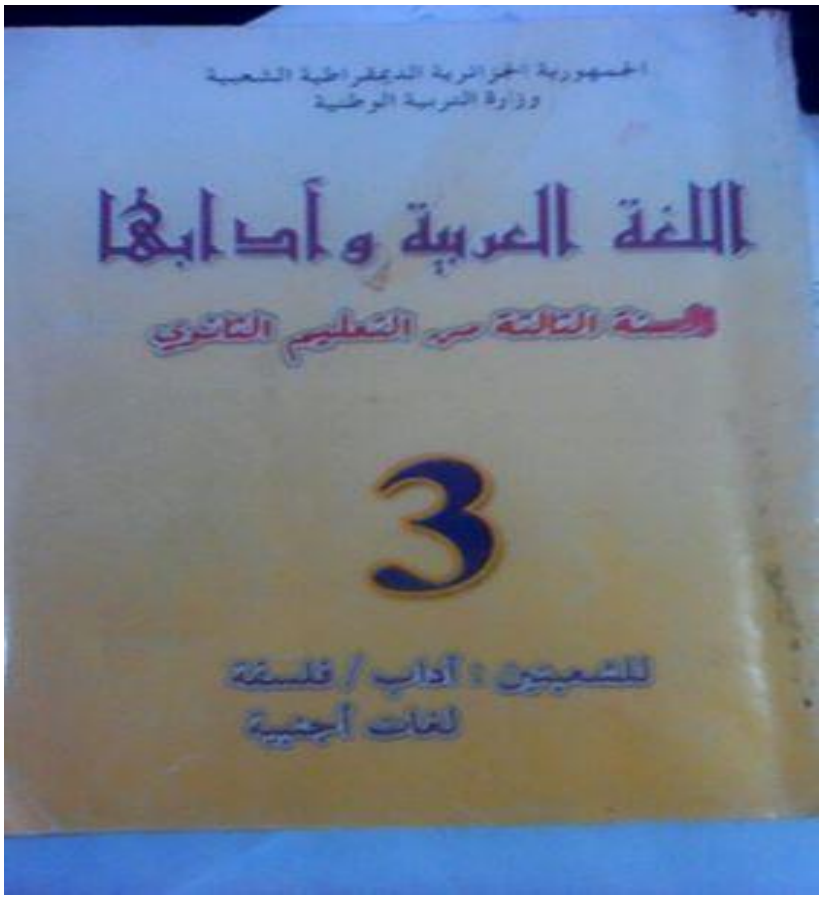
| الكناية | نوعها |
| --- | --- |
| - ليلة الزفاف جريئة | كناية عن موصوف (العراق) |
| - تزوج المنحسة | كناية عن صفة (الرفاهية) |
| - مطويات بيمينه | كناية عن صفة (القدرة) |
| - قرعوا بابوابهم ركعوا | كناية عن صفة (الذل والخضوع) |
| - العين تتبع ظله | كناية عن نسبة |

# الملحق رقم (03)



**الملحق رقم (04)**

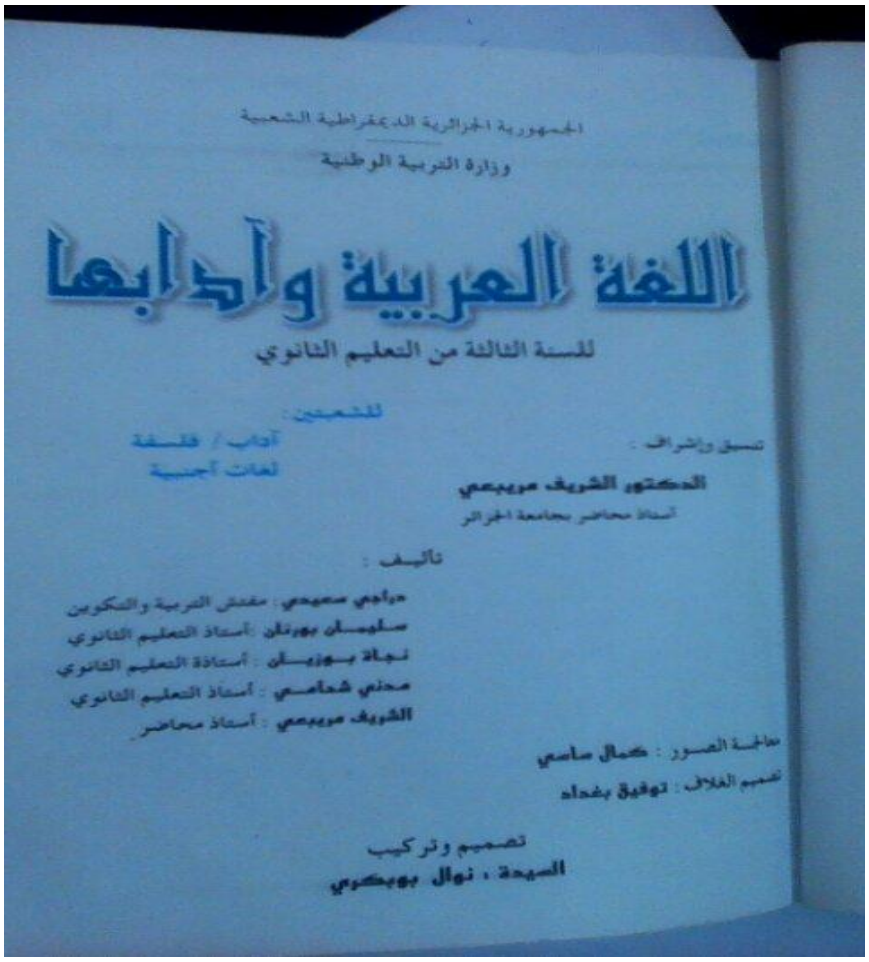

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

اللغة العربية وآدابها

السنة الثالثة من التعليم الثانوي

3

للشعبتين : آداب / فلسفة
لغات أجنبية


الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

اللغة العربية وآدابها

للسنة الثالثة من التعليم الثانوي

للشعبتين :

آداب / فلسفة
لغات أجنبية

تنسيق وإشراف :

الدكتور الشريف مريبعي

أستاذ محاضر بجامعة الجزائر

تأليف :

حراجي سعيدي : مفتش التربية والتكوين
سليمان بوزيان : أستاذ التعليم الثانوي
نجاة بوزيان : أستاذة التعليم الثانوي
مدني شماسي : أستاذ التعليم الثانوي
الشريف مريبعي : أستاذ محاضر

معالجة الصور : كمال ماسي

تصميم الغلاف : توفيق بغداد

تصميم وتركيب
السيدة : نوال بوبكري

# فهرس المحتويات

# فهرس المحتويات:

شكر وعرفان

مقدمة..... أ-ج

مدخل: التعليمية وروافدها العلمية..... 5

**الفصل الأول: لسانيات النص وتعليمية اللغة العربية.....**

تمهيد..... 10

المبحث الأول: مفاهيم ومصطلحات..... 11

المطلب الأول: مفهوم اللسانيات (linguistique)..... 11

لغة..... 11

اصطلاحا..... 12

المطلب الثاني: مفهوم النص..... 14

مفهوم النص عند العرب..... 15

المفهوم اللغوي..... 15

المفهوم الاصطلاحي..... 15

مفهوم النص عند الغرب..... 17

المطلب الثالث: مفهوم الخطاب..... 19

الخطاب لغة..... 19

الخطاب اصطلاحا..... 20

بين النص والخطاب..... 21

المطلب الرابع: مفهوم لسانيات النص..... 22

علاقة لسانيات النص بالعلوم الأخرى..... 23

من لسانيات الجملة إلى لسانيات النص..... 25

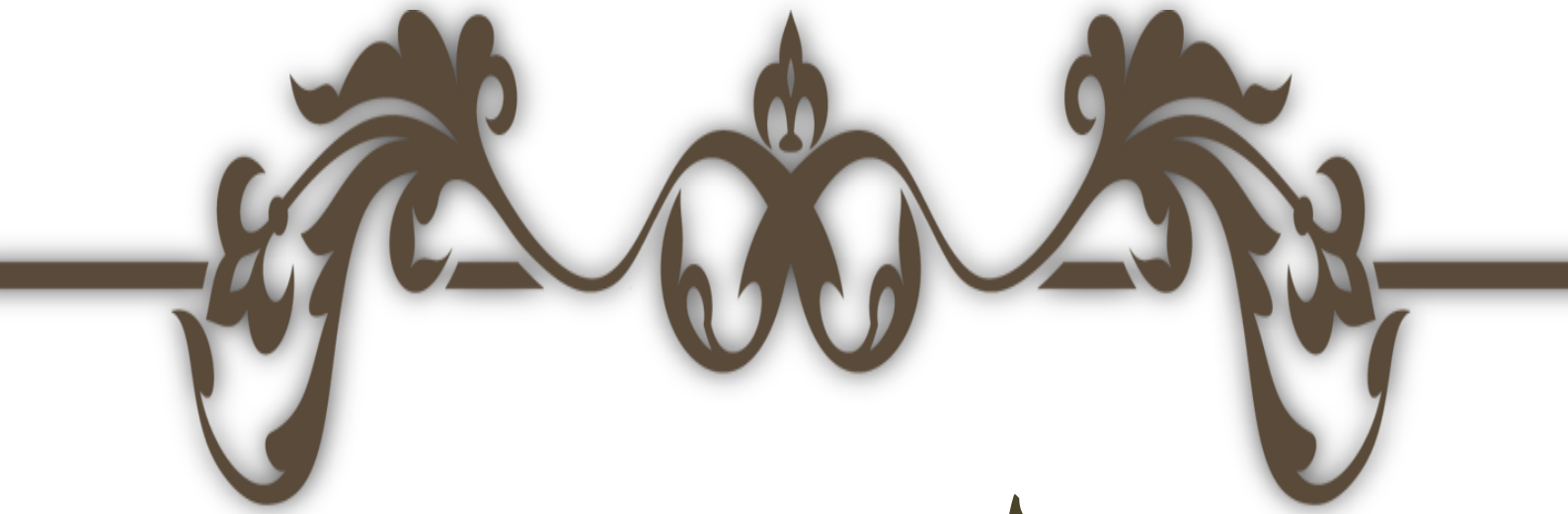
مباحث لسانيات النص..... 27

الاتساق (cohésion) وأدواته..... 27

الانسجام (cohérence)..... 32

القصد (القصدية) L'intentionnalité..... 38
المقامية (الموقفية) Situation lité..... 39
التناص Intertextualité..... 40
المبحث الثاني: التعليمية..... 42
المطلب الأول: مفهوم التعليمية..... 42
لغة..... 42
اصطلاحا..... 42
المطلب الثاني: نظريات التعلم..... 44
النظرية البنائية: J.Piaget..... 44
النظرية الجشطالطية..... 45
المطلب الثالث: طرائق التعليمية..... 46
الطريقة الاستقرائية..... 47
طريقة المناقشة..... 48
طريقة حل المشكلات..... 49
المبحث الثالث: اللسانيات والتعليمية..... 52
المطلب الأول: المحتوى (Le contenu)..... 52
مفهوم المحتوى..... 52
معايير اختيار النصوص..... 52
المطلب الثاني: اللسانيات وتحليل النصوص..... 54
المطلب الثالث: أهمية النص في تعليم اللغة العربية..... 56
المقاربة النصية (L'approche Textuelle)..... 56
المهارات المكتسبة من تحليل النصوص..... 57
خلاصة الفصل الأول..... 60
**الفصل الثاني: الفوائد التطبيقية للسانيات النص في تعليم اللغة العربية**.....
تمهيد..... 63
المبحث الأول: كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة ثانوي –جذع مشترك آداب

وفلسفة- (عرض ودراسة)..... 64
المطلب الأول: تقديم الكتاب..... 64
الشكل العام والإخراج الطباعي..... 64
عرض محتوى الكتاب..... 66
تقديم نشاط النص والحجم الساعي المخصص لها في الكتاب المدرسي..... 71
مراحل تناول النص الأدبي..... 73
نقد محتوى الكتاب وتقويمه..... 74
المبحث الثاني: أنشطة اللغة العربية ولسانيات النص من خلال المتابعة الميدانية. 76
الدراسة الميدانية..... 76
المنهج المتبع في الدراسة..... 76
مجال الدراسة (الزمان والمكان)..... 76
أدوات جمع البيانات..... 77
المطلب الأول: نموذج نشاط النص الأدبي..... 78
المطلب الثاني: نموذج نشاط البلاغة..... 87
المطلب الثالث: نموذج تطبيقي لنشاط التعبير الكتابي..... 88
نتائج الفصل التطبيقي..... 91
خاتمة..... 93
قائمة المصادر والمراجع..... 97
ملاحق.....
فهرس المحتويات.....
ملخص.....



# ملخص

## ملخص:

نعرض في هذه الدراسة بعض إشكالات تدريس اللغة العربية بالمرحلة الثانوية ومشروع دراستنا يروم إلى كشف أهمية لسانيات النص في تعليم اللغة العربية وضرورة الاعتماد عليها في معالجة النصوص وتحليلها من جهة إعادة إنتاجها من جهة أخرى، باستخدام أهم الوسائل اللسانية.

حاولنا الإلمام ببعض حيثيات الموضوع، وذلك من خلال تطرقنا للمفاهيم التعليمية وانفتاحها على مستجدات الدرس اللساني عامة ولسانيات النص خاصة. وهذه الأخيرة حققت نتائج ملموسة في منهجية تحليل النصوص والطريقة المعتمدة في ذلك من قبل المعلم، إضافة إلى تنمية الكفاءة اللغوية والتركيبية لدى المتعلمين واكتسابهم مهارات وقدرات جديدة تمكنهم من تذوق جمالية النصوص الأدبية على منوالها بالاستفادة من مفاهيم لسنيات النص والمقاربة النصية.



**الكلمات المفتاحية:**

- ✓ لسانيات النص.
- ✓ التعليمية.
- ✓ النص الأدبي.
- ✓ المقاربة النصية.

## Résumé :

Nous abordons dans cette étude Quelques problématiques liées a l'enseignement de la langue arabe au lycée. Le projet de notre étude vise a découvrir l importance de la lingua du texte dans l'enseignement de la langue arabe et la nécessité de se baser sur elle dans le traitement des textes et leur analyse d un côté et sa reproduction d un autre côté par l utilisation des importants moyens linguistique.

Nous avons essayé d aborder quelques détails sur le thème a partir de la définition de quelques notions pédagogiques et l'ouverture sur les nouveautés qui concernent le cours linguistique de façon générale et la linguistique textuelle spécifiquement qui a réalisé des résultats palpable dans la méthodologie de l'analyse des textes et les méthodes utilisées dans cette opération par l'enseignant, En plus elle permet de développer les compétences linguistique et syntaxique chez les apprenants et leur permet d acquérir des capacités et compétences de déguster la beauté des texte littéraires et de tisser sur son modèle en bénéficient des concepts de la l'linguistique textuelle et l'approche textuelle.



## Mots-clés :

- ✓linguistique textuelle.
- ✓la didactique.
- ✓Texte littéraire.
- ✓L'approche textuelle.