الأبعاد التّداوليّة في المقاربات النّصيّة
دراسة للقيمة الحجاجيّة في النّصوص التّعليميّة
Pragmatic dimensions in textual approaches
A study of the argumentative value in educational texts

أ. د. عائشة عبيزة♥

تاريخ الاستلام: 04-12-2023 تاريخ القبــول: 18-07-2024

ملخّص: يتناول هذا البحث المقاربة النّصيّة التي تعتبر أهم مقاربة طبقت في مجال التّعليم، إذ تقوم على جعل النّصوص مصدرا للتعلّم من خلال اعتماد محتوياتها على العناصر المكونة للمحتوى التّعليمي، لذلك يتم التّركيز فيها على ما يمكن أن يكون أداة مساعدة على الفهم والاستيعاب ومن ثم الاكتساب.

ويهدف هذا البحث إلى الوصول إلى ما يجب أن تعتمده النّصوص التّعليميّة من مقوّمات لغويّة ومعرفيّة يتمكن من خلالها كلّ نص تأديّة حاجات المتعلّم بالتّأثير فيه وجذب انتباهه للتواصل معه واكتساب عناصره المقصودة حقيقة وضمنيا، ويهدف أيضا إلى الوصول إلى مقوّمات النّصوص التي تمتلك مكونات تأثيريّة في المتعلّمين وكيفيات تفعيلها من أجل إنجاح مساراتها التّعليميّة.

♥جامعة عمّار ثليجي الأغواط، الجزائر، البريد الإلكتروني: Ab.abiza2015@gmail.com (المؤلّف المرسل).

كلمات مفتاحيّة: تداوليّة؛ المقاربة؛ النّصيّة؛ الحجاج؛ النّصوص.

Abstract: This research deals with the textual approach which is considered the most important approach applied in the field of education, as it is based on making texts a source of learning by basing their contents on the elements that make up the educational content. Therefore, the focus is on what can be a tool to help understanding comprehension, and then acquisition.

Keywords: keywords; keywords; keywords; keywords; keywords.

1. مقدّمة: تعدّ المقاربة النّصيّة من أهم المناهج التّعليميّة السّائدة لتوفرها على أهم عناصر النّجاح خصوصا في تحقيقها لإدماج المتعلم في العمليّة التّعليميّة وتكاملها مع المقاربة بالكفاءات، ولعلّ أهم ما تحققه في مجالها التّطبيقي تقديم الخبرات التّعليميّة من خلال النّصوص، وبالموازاة مع ذلك اختيار النّص يتم وفق شروط ومعايير مدروسة بعنايّة لعلّ أهمّها أن تحمل قدرة إنتاجيّة للمفاهيم الفكريّة والكفاءات اللّغويّة التي تتمشّى مع كل مرحلة دراسيّة ومع كل هدف تعليمي، كما أنّ ما تحقّقه في نفس السّياق انطلاقها من بيئة المتعلم ولذلك تحقق كفاءة إنتاجيّة من المهارات التّعليميّة المختلفة، ولعلّ أهم ما ينبغي أن يتوفّر في النّصوص التّعليميّة_ وهو ما أخذ بعين الاعتبار في مناهج الجيل الثّاني_ قدرتها على تأهيل المستوى الإدراكي عند المتعلّم للتفاعل مع المستويات اللّغويّة ومن ثم تحقيق القدرة على التّواصل مع النّصوص بأنماطها ومستوياتها لاستنباط المفاهيم وإدراك المعاني المقصودة، ولا يتم ذلك _ خصوصا في النّصوص الأدبيّة_ إلاّ بامتلاك الوسائل والأدوات الحجاجيّة التي تمكن المتعلّم من التّعامل المباشر مع هذه النّصوص دون واسطة، ومن خلالها تتم معرفة مدى تحقيقه للكفاءات اللّغويّة.

وسنقوم من خلال هذه الدّراسة بتتبع المجال التّطبيقي للنصوص من خلال الكتاب المدرسي في المرحلة المتوسّطة بجمع معايير تلك النّصوص وأهدافها التّعلميّة، ومدى تحقيقه للشروط والمعايير التّداوليّة التي تبنى من أجل تيسير التّواصل بين المعلّم والمتعلّم والمادة المدروسة مستعملة اللّغة العربيّة وسيلة لتحقيق الأغراض التّعليميّة المتعدّدة.

2. المقاربة النّصيّة ودورها في التّعليم: ظهرت عدّة مصطلحات خاصّة بالمناهج والطّرق التّعليمة ذات الأبعاد اللّغويّة واللسانيّة مع إصلاحات المنظومة التّربويّة الجديدة، ومن بينها المقاربة بالكفاءات، بيداغوجيا الإدماج المقاربـة النّصيّة، المقاربة بالأهداف، المنهج التّكاملي.

يمكن أن ننظر إلى النّص بنوعيه الأدبي والعلمي في العمليّة التّعليميّة على أنّه مجموعة الجمل المركبة المترابطة والمنسجمة التي تحقّق قصدا تبليغيا وتحمل رسالة محددة، فيمكن في هذه الحالة البحث عن الآليات التي ننتقل من خلالها إلى توظيف النّص واستثمار مكوناته في تعليم اللّغة، ولذلك حاولت المناهج التّعليميّة الجديدة تفعيل النّص واستثمار مكوناته اللّغويّة الأدبيّة والفكريّة في تطوير التّعليم في المدرسة الجزائريّة فيما يسمى بالمقاربة النّصيّة.

إنّ مبدأ المقاربة النّصيّة ينطلق من النّص كمحور لكل الخبرات التّعليميّة/ التّعلّميّة، وحوله تدور الأنشطة جميعها من القراءة والمطالعة والتّعبير وللوصول لتحقيق تلك المقاربة واستثمارها في المجال التّعليمي للغة علينا أن نسعى إلى إثراء الرّصيد اللغوي للمتعلّم بمفردات جديدة بدلالاتها ومواضع استعمالها ونثري رصيده الفكري بعدة أمور كملامح بيئة صاحب النّص والظّروف المحيطة بتأليف النّص، والاطلاع على النّمط وخصائصه، عن طريق اكتشافه معطيات ذلك النّص المدروس مفصلة ومناقشتها، مع تفحص تركيب فقراته ومدى اتساقها وانسجامها، وفي المقابل يكون المتعلّم قد توصل إلى مرحلة التّحصيل (وهي مرحلة إنتاجيّة تستثمر فيها المكتسبات المستفادة من النّص وقراءته)

فيكون قادرا على نسج نص على منوال النّص المدروس وذلك من خلال احترامه الخصائص المناسبة لنمطه، مدمجا تلك الظّواهر المدروسة مفصلة على اختلافها، بعد انطلاقه من النّص بتحليله واستخلاص خصائصه. وهو ما سنتتبعه بالدّراسة والتّحليل في كتاب اللّغة العربيّة في مناهج الجيل الثّاني وتحديدا في المرحلة المتوسّطة التي تعد نقطة تحول في مسار فهم النّص وذلك بانتقاله من مفهوم القراءة بمعناها البسيط الذي يقوم على تحقيق وتمثّل الكلمات صوتيا داخل النّص إلى مفهوم التّفكيك والتّحليل على المستويين اللفظي والمعنوي.

3. التّدريس بالنّصوص: النّص هو الأساس الذي تبنى عليه كل عمليات التّعليم والتّعلّم في اللّغة العربيّة، فهو المحور الذي تنطلق منه دروس النّحو والبلاغة والتّعبير الشّفوي والكتابي، وكل ما يعتمد على التّحليل والفهم. ولكن النّصوص الموجودة في كتب اللّغة العربيّة غالبا لا تفي بجميع متطلّبات التّعليم. فقواعد اللّغة العربيّة مثلا تقدم موزعة في عدة مواضع من خلال نصوص متنوعة في سياقها اللغوي، ولكن هذه الطّريقة لم تكن كافيّة، إذ إنّه نادرا ما نجد في النّص الواحد إمكانيّة استيعابه لجميع قواعد الباب النّحوي أو الصّرفي. لذلك يلجأ المعلّم إلى التّأليف بين طريقتين مختلفتين في المنطلق إحداهما تعتمد على المقاربة بالنّص والثّانيّة قد يُلجأ فيها إلى استثمار المقاربة بالكفاءات، أو إضافة بعض الأمثلة التي لم ترد في النّص لاستكمال الباب النّحوي أو الصّرفي.

3 .1 الانتقال من كتاب القراءة إلى كتاب النّصوص (مرحلة المتوسّط): رافق مصطلح القراءة كتاب اللّغة لسنوات طويلة لينتقل في مرحلة لاحقة إلى كتاب النّصوص، ممّا يعكس تصور القائمين على تأليف الكتاب لعلاقة الكتاب بمحتواه من جهة، وعلاقته بالأستاذ والتّلميذ من جهة أخرى، ما يزال الاسم في المرحلة المتوسّطة يحمل في طياته مفهوم اللّغة بمعناها الشّامل الذي يضم

داخله كل المعارف والمهارات التي تكتسب من خلال اللّغة، وإن كان في النّهايّة لا يعدو أن يكون كتابا يضم وحدات موضوعيّة بأفكار محدّدة ينفصل بعضها عن بعض، ليشكل في الأخير عددًا من النّصوص ذات المواضيع المرتبطة ببيئة المتعلّم وتطلعاته، ويظهر لنا ذلك من خلال المقاطع والمواضيع المختارة التي تضم العلاقات الإنسانيّة والشّخصيات المبدعة عبر التّاريخ وما يتعلّق بالبيئة الطّبيعيّة والتّكنولوجيا، ممّا يظهر النّسيج الفكري المحيط بالتّلميذ في هذه المرحلة بين الواقع والمستقبل.

3 .2 كتابي في اللّغة العربيّة السّنة أولى متوسّط (نموذج للمقاربة النّصيّة): ومن خلال تقديم الكتاب يظهر المشروع التّعليمي مع أسس بنائه التي تقوم على دعامتين: المقاربة بالكفاءات كهدف، والمقاربة النّصيّة كمنهج وذلك لتناول مادة اللّغة العربيّة تفكيرا وتعبيرا ونحوا وصرفا وإملاء وأسلوبا وفنا وهو ما يعكس قيمة الكتاب في اكتساب جميع المهارات في العمليّة التّعليميّة. ولكن تطبيق هذا التّصور ميدانيا لا يتأتى إلا بمتابعة تفاصيل إنجازه على أرض الواقع كمجموعة من الدّروس المتكاملة لتحقيق اكتساب اللّغة بمستوياتها ومحتوياتها الفكريّة.

الكتاب (مرسل ثابت) موجّه إلى الأستاذ والتّلميذ معا كوثيقة رسميّة قابلة للتطور بفضل قدرات الأستاذ (كمرسل متغير) والتّلميذ (كمستقبل متغير) والكتاب في هذه العلاقة قد يتأثر بالزّمان والمكان وعدة عوامل خارجيّة، هذه الأخيرة التي تعد مؤثرة في كل الفروع التّعليميّة وباختلاف المواد التّدريسيّة.

وعموما الكتاب في هذه المرحلة يمثل المصدر الأساسي للّغة بفروعها ويزخر بكم من المعارف (التي تمثل مكتسباته) التي تتنوّع بين العلاقات الحسّيّة والمعاني التّجريديّة التي يقصد منها تزويد رصيده المعرفي واللغوي في نفس الوقت للتعامل مع المواقف وتنظيم ردود أفعاله بما يتناسب مع المقامات والمواقف المختلفة، لأنّ الشّخصيات المختارة في المقرر والمواقف الإنسانيّة

مثلا تمثل نموذجا يقتدى به كنوع من التّوجيه الفكري، مع التّركيز على ردوده اللّغويّة للتفاعل مع بيئته والتّعبير عن آرائه وأفكاره بلغة منسجمة متناسقة.

4. المقاربة النّصيّة: قبل التّطرق إلى المقاربة النّصيّة كمصطلح سيطر على المناهج التّعليميّة في مناهج الجيل الثّاني بما يحمله من آفاق تعلميّة وإمكانيات لتحقيق النّجاح على مستوى التّفاعل ومشاركة التّلميذ في العمليّة التّعليميّة، وذلك من خلاله فهمه واستيعابه للنصوص وتحقيق التّواصل من خلالها.

يتألف مصطلح المقاربة النّصيّة من مصطلحين من خلالهما يتشكل مفهومه وأبعاده المعرفيّة: المقاربة+النّص، وسنعرض في هذه الدّراسة المفاهيم التي تحدده ولها صلة مباشرة بأهداف العمليّة التّعليميّة في مناهج الجيل الثّاني من جهة، كما لها صلة بالجانب التّداولي في هذه العمليّة كأحد أشكال التّواصل داخل المؤسّسات.

4. 1 تعريف المقاربة: يرجع مدلول مصطلح المقاربة في اللّغة إلى الدّنو والاقتراب مع السّداد وملامسة الحق، فيقال: قارب فلان فلانا إذا داناه، كما يقال: قارب الشّيء إذا صدق وترك الغلو ومنه: قرب، أي: أدخل السّيف في القراب[1] والمقاربة اصطلاحا هي مجموعة التّصورات والمبادئ والاستراتيجيات التي يتم خلالها تصور منهاج دراسي وتخطيطه وتقويمه. وهي تصور وبناء مشروع عمل قابل للإنجاز في ضوء خطة أو استراتيجيّة تأخذ في الحسبان كل العوامل المتدخلة في تحقيق الأداء الفعال والمردود المناسب من طريقة ووسائل ومكان وزمان وخصائص المتعلم والوسط والنّظريات البيداغوجيّة[2]. بعبارة أكثر اختصارا وشرحا للمفهوم بأبعاده التّعليميّة تعد المقاربة "الخطة الموجِهة لنشاط ما، يكون مرتبطا بتحقيق أهداف معينة في ضوء استراتيجيّة تربويّة تحكمها جملة من العوامل والمؤثّرات[3].

4. 2 تعريف النّص: تطلق كلمة نصّ على كل خطاب، تم تثبيته بواسطة الكتابة وأنّ هذا التّثبيت، أمر مؤسّس للنص ذاته ومقوم له، وعلى هذا فمفهوم النّص ينطوي على أنّ الرّسالة المكتوبة، مركبة مثل العلاقة، فهي تضم من جهة مجموعة الدّوال بحدودها الماديّة من حروف متسلسلة في كلمات وجمل متتاليات، ومن جهة ثانيّة تضمّ المدلول بمستوياته المختلفة.[4]بعبارة أخرى يمكننا أن نعرف النّص بأنّه: "مجموعة جمل مركبة مترابطة تحقق قصدا تبليغيا وتحمل رسالة هادفة". وفي هذا المقام نلاحظ أن الكتاب المدرسي في جميع مراحل التّعليم يمثل مجموعة من النّصوص الأدبيّة والعلميّة بأنماطها (السّرديّة، الحجاجيّة، الحواريّة)، وقد وضعت هذه النّصوص وفق استراتيجيّة تعليميّة بهدف توجيه التّلاميذ والأساتذة والمعلمين إلى كيفيّة التّعامل معها وبها في نفس الوقت، كما تمكن التّلاميذ من اكتساب المعارف المتنوعة بطريقة منظمة ومدروسة.

4. 3 المقاربة النّصيّة في إطار التّعليميّة: تعدّ المقاربة النّصيّة أهم اختيار منهجي للاستفادة من المكتسبات وتحقيق التّواصل بين أطراف العمليّة التّعليميّة إذ تعد طريقة لتناول النّصوص وشرحها وتبيين كيفيات التّعامل معها، ويعد النّص فيها كما جاء في المنهاج[5] "وحدة يتصل بها المتعلّم لا ليقرأه فحسب بل ليكتسب مهارة استثماره والبحث عما يوسع موضوعه"، وهي بذلك تتم عبر عدة مستويات:

-**المستوى الأوّل:** يتعلّق بتطور الموضوع ونموه؛

-**المستوى الثّاني:** يتعلّق بالدّلالة اللّغويّة، الفكريّة، أساليب الخطاب... المؤشّرات الدّلاليّة، الحكم، التّقييم، الإثبات، وسائل الإقناع، التّصورات، الموازنة والمقارنة...)؛

-**المستوى الثّالثّ:** المستوى التّركيبي، يمثّل القواعد التي تتحكّم في بناء النّص ونظام الخطاب وكيفيّة سير النّصوص حسب الوضعيات المختلفة.

ويمكننا أن نعالج مفهوم المقاربة النّصيّة من زاويتين بحسب تعريفها، فهي مصطلح ممتد لا يمكن أن نقتصر فيه على مفهوم واحد، فالنّص منطلق وأساس التّعلمات المختلفة، كما أنّه هدف لفعل القراءة والتّحليل وفك غموضه للتعامل مع أفكاره ومستوياته اللّغويّة.

_المفهوم الأوّل: اتخاذ النّص محورا أساسيا تدور حوله جميع فروع اللّغة. فهو المنطلق في تدريسها والأساس في تحقيق كفاءاتها. يمثل البنيّة الكبرى التي تظهر فيها كل المستويات اللّغويّة: الصّرفيّة والنّحويّة، الصّوتيّة، الدّلاليّة والأسلوبيّة كما تنعكس عليه المؤشّرات السّياقيّة(المقاميّة والثّقافيّة والاجتماعيّة). وهكذا يصبح النّص بؤرة العمليّة التّعلميّة بكل أبعادها.

–**المفهوم الثّاني:** هو يطابق مصطلح نحو النّص ويعني أن يتخذ النّحو مطيّة لفهم النّص، وإدراك تماسكه وترابطه، وتسلسل أفكاره وتعابيره، ثم التّعبير به والاتصال من خلاله. ونحو النّص هو تلك القواعد اللّغويّة التي لا تقصد لذاتها، بل ندرك بها نظام اللّغة والدّور الذي تؤديه قوانينه–النّحو – في مختلف أنماط النّصوص المسموعة أو المقروءة أو المكتوبة (المنتجة).

_ نحو النّص وظيفته التّحكم في قواعد بناء النّصوص وتركيبها. بهدف إعطاء المتعلم الكفاءات الضّروريّة لإنتاج نصوص متنوعة ومختلفة الأشكـال في وضعيات أو حالات مختلفة للتعبير عن شتى الأغراض.

وهو يرتبط ذلـك بقاعدتين هما:

_ القاعدة الأولى: تطور الموضوع: تسلسل الجمل في نسق واحد مع تحقيق الانسجـام التّام، وتتابع الأفكار والمعلومات طبيعيا في النّص وتطورها. التّطور الدّاخلي (علاقة الجمل فيما بينها) والتّطور الخارجي (التّأثير على المتعلّمين)؛

_ القاعدة الثّانيّة: تطور المحمول: يشمل ما يقال عن الموضوع في المناقشة التي تدور حول النّص، ويتمثّل في المعلومات التي تكون جوابا عن الأسئلة والتّعليمات التي يطرحها المعلّم أو الأستاذ.

5. مقاييس اختيار النّصوص في مناهج الجيل الثّاني: هناك سمات أساسيّة متفق عليها بين أهل التّخصص في الميدانين العلمي والتّعليمي خاصّة بشروط النّص لكي يكون مصدرا للمعارف وأساسا لتعليم المهارات المختلفة هذه السّمات ذات البعد التّداولي تتمثل فيما يلي:(6)

_1_ الاتساق: هو مجموعة من القواعد الشّكليّة التي تربط العناصر اللّغويّة من أصغر وحدة إلى أكبر وحدة وهي النّص كله. لذلك يستطيع التّلميذ استخراج الفكرة العامة والأفكار الأساسيّة أو الجزئيّة.

_2_ الانسجام : هو التّآلف الشّامل بين مركبات النّص الدّلاليّة والشّكليّة والتّقارب بينهما.

_3_ العائد: له دور في ربط العناصر اللّغويّة فيما بينها، لتحقيق الاتساق الدّاخلي والانسجام الخارجي، يكون العائد ضميرا أو اسم إشارة أو اسم موصول.

ويمكننا أن ننظر إلى تلك الخصائص أيضًا من زاويتين ينبغي العنايّة بهما لضبط العلاقة بين التّلميذ وكتاب اللّغة المدرسي بوجه عام والنّص بوجه خاص، لأنّه أهم مصدر سيأخذ منه معارفه مهما تنوّعت.

5. 1 في المحتوى: تميل كتب مناهج الجيل الثّاني إلى الجانب العلمي أكثر من الجانب الأدبي عموما، ولو أخذنا على سبيل المثال كتاب السّنة الأولى متوسّط لقراءة ما يدخل ضمن نطاق هذا البحث في جوهر النّصوص وكيفيّة تعامل كل من الأستاذ والتّلميذ بالبحث في محتوى الكتاب، وماذا يمكننا أن نستخرج منه في إطار المقاربة النّصيّة لوجدنا نوعا من التّنوع في الأفكار العامّة للنصوص، وهذا لا يعني أنّ ثراء هذه النّصوص من ناحيّة التّنوع

والمعجم، أنّ ذلك سيكون بنفس القيمة على مستوى الاستثمار، وإنّما القيمة التّحصيليّة ومشاركة التّلميذ في بناء تعلّمه لا تكون فقط بذلك الزّخم من المعارف والمعلومات التي تتوفّر في بيئته الاجتماعيّة والفكريّة. فالتّعلّم بطريقة فعالة وإيجابيّة يحتاج إلى استيعاب وإدراك للمعلومة واقتناع بها وتقبل لطريقة طرحها، لذلك يتم التّركيز عادة في الكتب المدرسيّة على تحقيق التّوازن بين مستوى التّلميذ وبين الأفكار الموجهة له بحسب المرحلة العمريّة، ويمكننا إيراد المحاور الأساسيّة لكتاب السّنة الأولى وهي تدور حول أفكار عامّة تنسجم مع ما يحتاجه التّلميذ فكريا في هذه المرحلة وتتمثل في: (الحياة العائليّة، حب الوطن، عظماء الإنسانيّة الأخلاق والمجتمع، العلوم والاكتشافات، الأعياد الطّبيعة، الصّحة والرّياضة) وهي تعبر عن حقول دلاليّة متنوّعة ومتناسقة مع الواقع. وكل محور منها يضم مجموعة نصوص ذات اتصال موضوعي مع اختلافها في المحتوى، فالحياة العائليّة تضم عناوين متتاليّة على النّحو التّالي: (أم السّعد، ابنتي، أبي ...).

وهي مقاطع ذات دلالة بالنّسبة للمتعلّم، ومستوحاة من صميم واقعه المعيش وهي موحيّة بقيم اجتماعيّة وأخلاقيّة ووطنيّة وإنسانيّة، وهي كفيلة بإحداث التّواصل والتّفاعل والانفعال، إنّها ترهف الحس وتقدح زناد الفكر، فيحدث التّفكر وتحسّن اللّغة والتّعبير، فيحصل الذّوق السّليم والإبداع وتتفجر القرائح والمواهب[7].

وأوّل ما يمكن أن يؤخذ على هذا البرنامج الغني أن كثرة المحاور مع تعدد الأبعاد المحصلة من كل نص، الذي يتعدّد في كل محور لا ينسجم مع القدرات الذّهنيّة للتلميذ من جهة، كما يؤثر في تفاعل الأستاذ معه لانشغاله بإنهاء المحاور دون التّركيز مع جانب التّحصيل واستثمار المعارف بصورة صحيحة فغالبا ما يكون للنص الواحد عدة روافد لغويّة وفكريّة توفر مجالا للدراسة بفاعليّة إيجابيّة مع ثباته في أذهان التّلاميذ عكس تعدد النّصوص واختلاف

مقاصدها، إذ يتعلّق ذهن التّلميذ حينئذ بتكوين فكرة أن لكل نص تعلماته واستثماراته بعيدا عن النّص السّابق، ممّا ينعكس سلبا على تفاعل التّلاميذ مع هذا التّعدد في المحتوى ويقلل من التّأثير الموجِب لاكتساب أغلب الكفاءات التي يفترض أنّه ينبغي عليه تحصيلها.

5. 2 في الشّكل: يطرح تعامل التّلاميذ مع الكتاب المدرسي الشّكل الخاص بالكتاب وإحالاته عند المتعلّم، فكلما كان الكتاب نمطيا وتقليديا في صورته كلما أصاب المتعلّم بالقطيعة والنّفور، وهو ما يمكن ملاحظته خاصّة في مرحلة الابتدائي إلاّ أنّ الأكثر توضيحا وجود نفس صورة الكتاب مع تعديلات بسيطة بين الابتدائي والمتوسّط، فتلميذ المتوسط يشعر بالنّقلة النّوعيّة في حياته الدّراسيّة ينتظر ترجمتها في كل ما يحيط به في المدرسة ولعلّ أهمّها الكتاب رفيقه التّعليمي ومورده المدرسي. فالتّسميّة تؤثر والصّورة تؤثر، وكل جزئيّة هي إشارة إمّا سلبيّة أو إيجابيّة. وممّا يلاحظ على كتب الجيل الثّاني وضع صور تتمشّى مع اهتمامات التّلاميذ كاللوحة الإلكترونيّة والحاسوب وغيرها كرسالة سيميائيّة تشعر التّلميذ بمواكبة كتاب اللّغة لمستجدات العصر لكي لا ينتظر قراءة المحتويات لاستيعاب ذلك.

6. خطوات المقاربة النّصّيّة ووسائل الحجاج والإقناع: رغم انتشار مصطلح المقاربة النّصيّة وتداوله في المراجع العلميّة والتّعليميّة إلاّ أنّ استثماره عمليا لا يزال إلى الآن يسير بخطى بطيئة نظرا لتعدد فهمه واستعماله من قبل الأساتذة والمعلّمين، وهم الفئة التي يفترض أن تكون على درجة وعي وإدراك كبيرين به، وفي المقابل فإنّ كل الوثائق المرافقة للكتاب والمنهاج تلح على استثمار النّصوص وجعلها رافدا منتجا للمعارف اللّغويّة وغير اللّغويّة، كما تؤكّد على المقاربة النّصيّة كمنهج بديل للأنظمة التّعليميّة التي بقيت لحقب زمنيّة طويلة لا يمثل فيها النّص إلاّ القدر اليسير.

هذا، وهناك خطوات عمليّة لتحقيق العمليّة التّعليميّة بواسطة المقاربة النّصيّة، وذلك بتمثل مجموعة من الإجراءات للتواصل مع فهم التّلاميذ لهذا النّص ثم إعادة إنتاجه واكتساب قدرات لغويّة وقيم معرفيّة لا يمكن أن يرقى إليها المتلقي إلاّ من خلال التّدريس بالتّدرج وبحسب وعي التّلاميذ وإقبالهم وتتمثل فيما يلي:[8]

6. 1 مرحلة الملاحظة (وضعيّة الانطلاق): وهي مرحلة التّعرف على النّص وقراءته قراءة أنموذجيّة؛ قراءات فرديّة وفهم عام.

6. 2 مرحلة بناء التّعلم: وهي عبارة عن مفاهيم ومفردات وتراكيب ومعارف وتذليل بعض الصّعوبات اللّغويّة لبعض الجمل والعبارات باللجوء إلى الإعراب أو الصّرف بهدف خدمة النّص، وحمل المتعلّمين على استحضار قواعد اللّغة ذهنيا أثناء القراءة.

6. 3 مرحلة تعميم الاستعمال: وهي عبارة عن ترقيّة الأداء واستثمار المقروء من بعض جوانبه.

7. المقاربة النّصيّة واكتساب المهارات في مناهج الجيل الثّاني (المرحلة المتوسّطة): تعد المرحلة المتوسّطة مرحلة انتقاليّة خاصّة تتمتع بصفتين مشتركتين كونها مرحلة امتداد للمرحلة الابتدائيّة وفي نفس الوقت مرحلة تمهيد للانتقال إلى الثّانوي، وليس كما يعتقد أغلب الدّارسين بأنّها مرحلة انتقاليّة مثل الثّانوي.

في هذه المرحلة مازال التّلميذ في طور التّكوين اللّغوي والفكري يحتاج إلى توجيه سليم ليطور طريقة تفكيره بشكل علمي صحيح، كما أن تعامله مع النّصوص لم يتطور كثيرا عن حاله في مرحلة الابتدائي خصوصًا السّنة الأولى متوسّط، لذلك ينبغي إرساء قواعد تأسيس لبرنامج متواصل عبر هذه المراحل للاستفادة من تكوين تعليمي، على مدى طويل تسوعب فيه جميع المهارات. كما يمكن استدراك الحالات_التي ليست بالقليلة_التي لا تتمتع بالمستوى

الاستيعابي العام في هذه المرحلة، فنحن في كثير من الأحيان لا نكاد نجد قسما في المتوسّط يخلو من حالات تنتمي إلى مستوى الابتدائي تحتاج إلى وسائل معالجة تتناسب مع بقيّة التّلاميذ في هذه المرحلة تفرض على الأستاذ بعض الإجراءات الإدماجيّة في الحصّة.

7. 1 مهارة السّماع: يعد السّماع أو الاستماع أهم مهارة يمكننا من خلالها توفير الشّروط الملائمة لتعليم المهارات الأخرى، لأنّه بالسّماع يتمكن المتعلّم من متابعة جميع الأنشطة اللّغويّة الأخرى ومن خلاله أيضًا يستطيع تنظيم تفكيره والقدرة على التّركيز، فمهارة القراءة مثلا تقوم بالدّرجة الأولى على السّماع، إذ لا يمكن تحقيق القراءة الجيدة إلاّ بالمرور على مرحلة سماع يأخذ التّلميذ طريقة النّطق الصّحيح للحروف في الكلمات داخل الجملة وداخل النّص.

يعتبر الأستاذ (المعلّم) الصّورة النّموذجيّة المنطوقة للنصوص، فهو المسؤول الأوّل في القسم عن تحويل النّصوص المكتوبة إلى نصوص منطوقة صالحة لتوجيه استماع التّلاميذ، وتكوين طريقة أداء سليمة لديهم.

7. 2 مهارة التّحدث: يمكننا أن نعتبر مهارة التّحدث مرحلة استثمار مباشر لما يحقّقه السّماع من رصيد لغوي ومعرفي _ رغم أنّ القراءة أيضًا تتم مع السّماع _ فمن خلال التّحدث يظهر مستوى الاكتساب للجانب اللّغوي أكثر بما تحصّل عليه التّلميذ من ثروة لغويّة على مستوى المعجم ومستوى التّراكيب النّحويّة. ويمكننا في هذا الصّدد أن نلحظ التّداخل الطّبعي بين مهارات: القراءة والكتابة والتّحدث والتّعبير كونها تعمل متكاملة في نسق متتالٍ للعمليات التّعليميّة.

7. 3 مهارة القراءة: يعد نشاط القراءة في مرحلة المتوسّط نشاطا مميزا، إذ يفترض فيه أن المتلقي (التّلميذ) قد تجاوز مرحلة معرفة الحروف بحركاتها المختلفة، وكوّن رصيدا يتناسب مع قدراته الذّهنيّة، إلاّ أنّ القراءة في نفس

الوقت تبقى مصدرا رئيسيا سيبقى معه إلى المراحل المستقبليّة المدرسيّة وغيرها وإن كان التّعليم من خلال المدرسة سيبقي على هذه المهارة قيد التّفعيل، إذ لا تخلو التّعلّمات المدرسيّة في برامج اللّغة العربيّة من القراءة كفعل قائم بذاته أوّلا، وتقوم عليه أنشطة أخرى كدروس قواعد الصّرف والنّحو والإملاء والتّعبير...

والقراءة في هذه المرحلة تعد نشاطا مميّزًا من خلال تحقيق الكفاءات المستهدفة الأساسيّة والعرضيّة، فمن خلالها يظهر التّفاعل مع النّص بالفهم والاستيعاب وجعله شكلا منتجا للمعارف وتزويد التّلاميذ بالرّصيد الفكري والمعرفي.

7. 4 مهارة الكتابة: لعلّ من اهم المشاكل التي تطرح على مستوى الاكتساب عدم التّمييز بين مهارة القراءة ومهارة الكتابة، فالقارئ الجيد لا يعني كاتبا جيدا، ذلك أنّ الانتقال من المكتوب إلى المنطوق أيسر في التّعليم من الانتقال العكسي أي من المنطوق (والذي يؤخذ سماعا) إلى المكتوب.

اكتساب آليات الكتابة في المدرسة يعد أهم ما يميّز المتمدرس عن غيره من مستعملي اللّغة عموما، إذ هي مرحلة اكتساب واعيّة ومقننة يستوعب فيها المتعلّم إعادة نقل الصّورة الخطيّة للكلام أو نقل المسموع إلى مكتوب. ويكتسب القدرة على التّمييز بين ما ينطق ولا يكتب وبين ما يكتب ولا ينطق وبين ما يتطابق بين النّطق والكتابة.

7. 5 مهارة التّعبير (إنتاج المنطوق): التّعبير الشّفوي من أهم وسائل التّخاطب والاتصال ومن خلاله يظهر المستوى اللغوي والمعرفي في نفس الوقت، لأنّ التّعبير الشّفوي مرتبط بالمواجهة والانفعال مع الفكرة، والقدرة على نقل ما يفكر فيه التّلميذ بصورة صوتيّة يظهر من خلالها تمكّنه من أدواته اللّغويّة وسرعته في تأليف الكلام، ولذلك يعد التّعبير أهم غايّة في اكتساب اللّغات.

يرتكز التّعبير الشّفوي على عدة شروط أساسيّة يمكننا أن نجملها فيما يلي:

تحديد المعاني والأفكار التي يعبر عنها، ونقلها من المرسل إلى المرسل إليه.

-وضع الألفاظ والعبارات التي تصاغ فيها تلك الأفكار والمعاني، أي الأدوات اللّغويّة المناسبة لها؛

-ترتيب الأفكار والمعاني وحسن توظيفها، توظيفا يتمشّى مع المعاني المقاميّة المقصودة؛

-الانسجام مع الفكرة المراد التّعبير عنها والابتعاد عن العوامل الخارجيّة التي تؤثر في الأداء الصّحيح (كالتّوتر، الخوف، الخجل...)؛

-التّفاعل الايجابي مع التّعابير والتّراكيب اللّغويّة واستثمار الإشارات والإيماءات المساعدة على إيصال الفكرة، دون المبالغة في ذلك؛

-تفعيل القدرة على جلب انتباه السّامعين، وتوصيل الأفكار والمعاني بأسلوب واضح ومنسجم مع أحوال هؤلاء السّامعين، وذلك بالتّحكّم في الأدوات اللّغويّة المتاحة في رصيده المعرفي.

8. أهميّة التّعبير: تولي البرامج التّعليميّة مهارة التّعبير أهميّة بالغة لما تكتسيه من أبعاد ومكاسب بالنّسبة للتلاميذ في جميع المراحل الدّراسيّة، لما لها من أثر على تصوره للعالم فيتخذ اللّغة العربيّة الحصّة المدروسة وسيلة للتعبير وإعادة تصوره للعالم وللمحيط، مع تبيان تمكنّه من هذه اللّغة وتسخيرها للتواصل مع الآخرين. ويمكن أن نرصد في هذا الصّدد مجموعة من القيم الوظيفة للتعبير:

1_ تقوم عليه بقيّة الأنشطة التّعلميّة.

2_ينظم خبرات المتعلمين ويعكس مستوى الاكتساب لديهم.

3_ ينقل التّلميذ من مستوى استهلاك المعارف إلى مستوى استثمارها واستعمالها في مواضعها بفعاليّة ونجاعة على مستوى نشاطاته اللّغويّة.

4_ يمنح فرص كيفيّة التّعامل مع المشكل في وضعيات ذات دلالة مستمدة من الواقع تتضمّن قيما تربويّة أو أخلاقيّة ايجابيّة.

5_تمكن التّلميذ من إدراك فائدة كل عمليّة تعلميّة يمارسها.

6_ يمكن التّعبير من اكتشاف الصّعوبات والعوائق التي تعترض التّلميذ في تجسيد كل تعليمة وفق المعايير والشّروط.

7_ يعد نشاطا يتمحور حول المتعلّم وهو بذلك يحقق المقاربة بالكفاءات. ويمكن من إدماج المتعلّم في العمليّة التّعليميّة لتحقيق التّكافؤ.

9. آليات المقاربة النّصيّة لتدريس المهارات بصورة تكامليّة: وفيما يلي مجموعة من الأسس والضّوابط التي يحدث من خلالها الجمع بين المهارات المكتسبة من خلال المقاربة النّصيّة بأبعادها التّداوليّة:

-ضرورة الرّبط بين القراءة والتّعبير والتّواصل؛

-تحقيق الانتقال من موضوع القراءة إلى التّعبير الشّفوي والتّواصل وفق المقاربة النّصيّة، وذلك باتخاذ النّص منطلقا لتحقيق التّواصل بلغة مستوحاة من تأليفه وعلى نسقه، فإذا كان النّص المدروس سرديا شمل التّعبير النّمط السّردي وإن كان حواريا كان النّشاط التّعبيري حواريا أيضًا؛

-يجب أن يركز الأستاذ على الصّيغة أو الظّاهرة اللّغويّة المقررة في الوحدة وأن يكرر الإشارة إليها لترسيخها في ذهن التّلميذ (المتلقي) لأن التّركيز عليها حين ورودها في النّص يمكّن من استغلالها في التّعبير الشّفوي والتّواصل؛

-أن لا يكتفي الأستاذ بمجرد الاستماع إلى حديث التّلاميذ دون تصحيحه بل يتخذ التّعبير وسيلة لتصحيح الأخطاء اللّغويّة والنّحويّة والتّعبيريّة للاستفادة أكثر من حصص التّعبير، ومحاولة إدماج الأنشطة مع بعضها وتحقيق التّكامل الطّبيعي بينها.

10. تحليل مذكرة اللّغة العربيّة للسنة الأولى متوسّط (نموذج تطبيقي):

أوّل ما يطالعنا في الكتاب التّركيز على تغيير المصطلحات المألوفة في تدريس اللّغة العربيّة وإعطائها الصّبغة التّداوليّة الواضحة، ولعلّ أهمّها التّعبير بنوعيه الكتابي والشّفهي الذي يحمل البعد الأدبي في طرحه القديم، وقد استدرك ذلك بمصطلحات بديلة وهي إنتاج المكتوب وإنتاج المنطوق، كما أنّ تحقيق الكفاءات المستهدفة كمصطلح في حد ذاته يحمل في طياته البعد التّداولي المرتبط بكميّة الاستفادة من النّصوص إلى أقصى حد ممكن، من فهم وتحليل وإنتاج فكل نص مقترح يكون مصدرا لمجموعة من المكتسبات والمعارف وكلّها تبنى على الفهم والإدراك لتحقيق التّواصل.

وفيما يلي نموذج لطريقة تقديم مشروع التّفاعل بين النّص والتّلميذ في علاقة دائمة تنمو وتتطور بحسب طبيعة النّص ومحتواه، وبحسب تفعيل الأستاذ للمشروع داخل القسم.

10. 1 الكفاءة الختاميّة للميادين:

ميدان فهم المنطوق وإنتاجه (التّعبير الشّفهي): أوّل ما يلاحظ في هذا الميدان كما سبق وأن أشرنا_ الانتقال بالمصطلح المعروف التّعبير الشّفهي إلى مصطلح أكثر تحقيقا للمقصود من ورائها وهو الوصول إلى إنتاج خطابات بلغة مستوحاة من طبيعة النّصوص المقدّمة في كل مرحلة.

التّواصل مشافهة (باستعمال لغة سليمة) وفهم معاني الخطاب المنطوق والتّفاعل مع الخطاب. مع التّمكن من إنتاج خطابات شفويّة محترما أساليب تناول الكلمة في وضعيات دالة (استثمار المستويات اللّغويّة: الصّوتي الصّرفي التّركيبي).

_ ميدان فهم المكتوب: يقرأ نصوصًا (نثريّة وشعريّة) متنوعة الأنماط، قراءة تحليليّة واعيّة ويصدر أحكاما، ويعيد تركيبها بأسلوبه الخاص، مستعملا مختلف الموارد المناسبة في وضعيات دالة (اللّغويّة والمعرفيّة).

ميدان إنتاج المكتوب (التّعبير الكتابي): ينتج كتابيًا نصوصًا مركّبة ومنسجمة ومتنوّعة أنماطها، لا تقل عن عشرة أسطر، بلغة سليمة، يغلب عليها النّمط السّردي في وضعيات تواصليّة دالة.

الكفاءة الختاميّة: ينتج المتعلّم نصًّا متسقًا منسجما بلغة سليمة، يبين فيه حقيقة الحياة العائليّة بين أفراد الأسرة، يتضمّن قيما أسريّة مستعملا الأدوات اللّغويّة المناسبة، يوظف فيه النّمط السّردي والنّعت وأفعال ذات أزمنة مختلفة والضّمير وأنواعه وعلامات التّرقيم المناسبة، وتتمثّل هنا المزاوجة بين تحصيل المستوى اللّغوي والمستوى المعرفي المرتبط بنظرة التّلميذ للحياة. إذ يمكنه إعادة تصور النّص بنظرته الخاصّة.

10. 2 مقوّمات النّصوص التّداوليّة (التّحصيل والإنتاج): إنّ سماع المنطوق كنشاط أساسي يتم تحقيقه كأوّل تعامل مع النّصوص لتكوين ملكة المشافهة والتّعبير السّليم في إطار لغوي صحيح ومنظم. وذلك يتم بعد تحويل النّص المكتوب إلى خطاب منطوق يحقق تواصلاً جماعيا (ثلاثيا) بين التّلاميذ والأستاذ والنّص، كما يشد انتباه المتعلّم للتركيز مع هذه المدونة المنطوقة التي تحتاج إلى استقبال آني للأفكار، ومن هنا تظهر قيمة النّص ومقوماته لتحقيق الأهداف المرسومة له وذلك باعتماد ما يحققه لدى التّلاميذ داخل القسم. ويمكننا أن نلخص ما تقوم عليه أغلب النّصوص فيما يلي:

أوّلا_ تحقّق السّماع الجيد للنصوص المقروءة، فتكون ملكة ولو بصورة جزئيّة لاكتساب اللّغة بمعارفها، ومعلوم أنّ وسيلة اكتساب الملكة اللسانيّة عموما هي السّمع كما يرى ابن خلدون(9).

ثانيا_ تنميّة الذّوق من خلال القراءة الواعيّة للنصوص والتّمكن من تحقيق الفهم.

ثالثًا_ الوقوف على القيم الفنيّة والمعرفيّة للنصوص (كالقيم الاجتماعيّة، أو الفكريّة).

رابعًا_ تكوين قدرة إدراكيّة لدى التّلميذ لفهم النّصوص وتحليلها، وانشاء محاورات (كتابيا أو شفهيا).

خامسًا_ تنميّة القدرة على إصدار أحكام وآراء والتّمييز بين الأنواع المختلفة من النّصوص.

سادسًا_ الوصول إلى كفاءة تواصليّة واعيّة لدى التّلميذ تمكنه من فهم المنطوق والمكتوب والقدرة على إنتاجه.

10. 3 طريقة دراسة النّصوص وأبعادها الحجاجيّة: يتبع الأستاذ نمطا معينا لسيرورة الدّرس من خلال تقديم النّصوص الجاهزة في الكتاب المدرسي للغة العربيّة، إذ يقدم النّص وفق خطة مسبقة قابلة للتعديل بحسب الموقف والوقت، ورغم اختلاف القدرات الشّخصيّة لكل أستاذ ومستوى التّلقي عند التّلاميذ نلاحظ أنّ الثّابت في العمليّة التّعليميّة هنا هو تقسيم محور التّلقي لدى لتلميذ من خلال مجموعة من الإجراءات الفاعلة التي تمكن من تحقيق مقاصد النّص الأساسيّة والعرضيّة، فالقراءة الأوليّة لا تعطي النّص حقه، بل قد تكون مضللة فوجود كلمات يجهل التّلميذ مدلولها يبعدها عن فهمه، لذلك يلجأ الأستاذ إلى طريقة السّؤال/ جواب يستتبعها بمرحلة التّصحيح، وعندما يطمئن إلى بلوغ الهدف يطالب بإنتاج ما يماثلها من رصيد التّلاميذ، وهو ما نلمح فيه تداخل المقاربة النّصيّة بما يتيحه النّص وجعل هذا الأخير هدفا مع المقاربة بالكفاءات باستثمار المكتسبات القبليّة_ والتي بدورها تكونا نتيجة لتعامل التّلميذ مع نصوص سابقة_ وفيما يلي عرض لتخطيط تعامل الأستاذ مع تقديم النّص بغض النّظر عن موضوعه:

مخطّط تحليل فهم النّصوص وإنتاجها في القسم:

1) أسئلة تمهيديّة ← محاولات للأجوبة التّلقائيّة.

2) أجوبة محددّة (انتقاء الأصح) ← مرحلة الاستيعاب والإدراك.

3) محاولات لإنتاج نصوص خاصّة ← تبرز مدى التّحكم في اللّغة.

4) تصحيح وتقويم النّصوص الفرديّة.

10. 4 ثنائيّة التّأثير والإقناع من خلال النّص: لا يمكننا أن نتصوّر قدرة التّلميذ على محاورة النّصوص الموجهة إليه في الكتاب المدرسي إلاّ بوجود توجيه وتحفيز من قبل الأستاذ، هذا الأخير الذي يحرّك النّصوص ويفعّلها بمساعدة بعض المصادر المكملة الأخرى، منها المنهاج الخاص بمادة اللّغة العربيّة، والمذكرات والوثيقة المرافقة للمنهاج[10]، وهذه الوثائق الموجهة تشرف عليها مجموعة من الباحثين والأساتذة ذوي الخبرة في التّخصص، وظيفتها الأساسيّة محاولة توجيه النّصوص وتفعيل محتوياتها لتحقيق أهدافها المرجوة ومن بين ما نجده يعتمد المبادئ التّداوليّة عموما وثنائيّة التّأثير والإقناع خصوصا ما ركزت عليه الوثائق المرافقة للكتاب والمذكرات، وذلك من خلال تحديد الموارد الخاصّة بكل نص أو بكل مقطع (يتكون من عدة نصوص) وهو ما يسمّى بالموارد المنهجيّة للنصوص المقررة في السّنة الأولى متوسّط ترصد ردود أفعال التّلميذ (المتلقي) مع كل نص ومدى تجاوبه تأثرا واقتناعا ثم تمكنه من تحقيق الكفاءات المتعدّدة بعد كل نص أو كل مقطع[11]، وهو ما يدخل ضمن المبادئ التّداوليّة كما رصدتها الدّراسات اللسانيّة المتخصّصة. ومقوّمات النّص هي ما يعتمد عند التّلميذ بعد استجابته لمؤثراته اللّغويّة والفكريّة، ونأخذ منها فيما يلي ما يشكل محورا أساسيا:

الجدول رقم 1: الكفاءات والمهارات المراد تحقيقها

خاصّة بالمتعلّم	خاصّة بالمادة (النّص)
– يصغي باهتمام –يصدر في شأنه ردود أفعال. – يعبر بانتظام وبلغة صحيحة –يراعي مقام المخاطب –يتناول الكلمة بلباقة. –يضبط النّفس أثناء التّواصل. –مراعاة حديث الآخر.	– تُشرح المفردات التي يفترض أنّها غريبة عن القاموس الذّهني التّلميذ. – يُقرأ قراءة صامتة تسمح بوصوله لكل تلميذ أو أغلبيّة التّلاميذ. –تُعطى الفكرة العامّة للنص (لتأكيد على فهم الموضوع المحوري). – تُستخرج الأفكار الأساسيّة (مكونات النّص). –يُعد النّص موردا فكريا ولغويا خاصًّا ضمن سلسلة النّصوص المقررة.

ونلاحظ أنّ المقومات الثّلاثة الأخيرة الخاصّة بالمتعلّم تدخل فيما يسمى مبدأ التّأدب ضمن قواعد التّخاطب[12]، وهي من أهم المبادئ التّداوليّة للغة إذ تتعلّق باستعمال اللّغة في إطارها المرتبط بأحوال المتكلّم والسّامع والتّفاعل الإيجابي بينهما.

10. 5 الرّصيد اللّغوي والمعرفي في نصوص مناهج الجيل الثّاني: إنّ أهم ما نلاحظه في النّصوص الموجهة لكل مستوى من المستويات التّعليميّة في كتب مناهج الجيل الثّاني هو الإغراق في التّنوع الموضوعي للنصوص التي يهدف من ورائه إلى ثراء المحتويات والمواضيع لتنميّة فكر التّلميذ في هذه المرحلة، وهذا رغم إيجابياته فهو في الوقت ذاته يشتت المعلومات الخاصّة بالبناء اللغوي الذي يظهر في المهارات اللّغويّة المكتسبة. كما أن كثرة النّصوص دون محاولة تقديم المختصر منها قد يؤثر سلبا على علاقة التّلميذ

بالنّص. إذ إنّ الحياة بتعقيداتها من متطلباتها الإيجاز والاختصار. كما أنّ هذه النّصوص تتسم في النّهايّة بمجموعة من الخصائص اللّغويّة والمعرفيّة على المستوى المعجمي والصّرفي والنّحوي تمكن من اكتساب طريقة منظمة للتفكير لدى التّلميذ يمكنه من خلالها إنتاج نصوص خاصّة في المستقبل تعبر عن مشاعره وعواطفه أو عن آرائه وأفكاره في ميادين الحياة والمحيط.

11. الخاتمة: وفي الأخير يمكننا القول إنّ تطبيق أي منهج أو طريقة إنّما يكون بتتبع كل الجزئيات المؤثرة في تحقيقها لغاياتها، كما أنّ المقاربة النّصيّة كمصطلح في ميدان التّعليميّة ومن النّاحيّة العمليّة لا يزال يحتاج إلى توضيحات وتفاصيل تطبيقيّة لتزويد الأساتذة والمعلّمين بها. لأنّ المعلّم إذا كان لا يحسن استعمال الوسائل والطّرق التّعليميّة بطريقة صحيحة سيؤثر في تحصيل نتائجها بإعطاء أحكام خاطئة. والقيمة الانتاجيّة للنص تكمن في طرق استثماره بتفعيل محتوياته وإخضاعها للتطبيق عن طريق الاستعمال لدى التّلميذ، ورغم التّفاوت الفردي في الكفاءات الاستيعابيّة بين المتعلمين إلاّ أنّ خصائص النّص المقرر في كل وحدة تمكن من توحيد التّصور العام للتحصيل.

ويبقى التّساؤل الذي يطرح بإلحاح وموضوعيّة في نفس الوقت هل يمكننا الحديث عن تحقيق الكفاءات وإحداث النّصوص لتأثيراتها المقصودة _ رغم ما تتوفّر عليه من معطيات منهجيّة إيجابيّة وأبعاد تعليميّة فاعلة_دون مراعاة الكفاءات الأساسيّة لدى أساتذة المادة أو التّخصص بما يؤهّلهم لتحريك النّصوص داخل القسم وتفعيل مقاصدها التّعليميّة؟ وهل من الحكمة التّركيز على النّصوص وعلى الكتب المدرسيّة دون تنميّة دور هؤلاء الأساتذة الهام والأساسي كونهم الجانب المنطوق للنصوص والمظهر لما خفي فيها من معاني وتعابير (أي النّصوص)، والموجّه لاستظهار مكتسبات هذه النّصوص وفي النّهايّة هو المقوم لمدى التّحصيل؟

-قائمة المراجع:

-مجموعة من المؤلّفين، المنجد في اللّغة والأعلام، دار الشّروق، بيروت لنان. ط29.

-طيب نايت سلمان وآخرون، بيداغوجيّة المقاربة بالكفاءات. دار الأمل للطباعة والنّشر والتّوزيع.2004.

-وزارة التّربيّة الوطنيّة، تعليميّة مادة الأدب العربي، سند تكويني لفائدة أساتذة التّعليم الثّانوي، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التّربيّة الحراش. الجزائر.2004.

-صلاح فضل، مناهج النّقد المعاصر، دار ميريت للنشر والمعلومات القاهرة. ط 1. 2002.

-يطوي السّعيد، المقاربة النّصيّة. المقاطعة التّفتيشيّة الثّانيّة، ولايّة باتنة 2002 – 2010.

-محفوظ كحوال. محمد بومشاط، دليل الأستاذ اللّغة العربيّة السّنة الأولى متوسّط. موفم. الجزائر.

-ابن خلدون، المقدمة. تح: درويش الجويدي، المكتبة العصريّة، صيدا-بيروت 2002.

-منهاج اللّغة العربيّة.2013 .

- المجموعة المتخصّصة للغة العربيّة، الوثيقة المرافقة لمنهج اللّغة العربيّة مرحلة التّعليم المتوسّط. وزارة التّربيّة الوطنيّة. الجزائر2016.

8. هوامش:

[1]_ المنجد في اللّغة والأعلام. مادة (قرب).

[2]_ طيب نايت سلمان وآخرون، بيداغوجيّة المقاربة بالكفاءات. ص29.

[3]_ تعليميّة مادة الأدب العربي، سند تكويني لفائدة أساتذة التّعليم الثّانوي. ص 13.

[4]_ صلاح فضل، مناهج النّقد المعاصر.ص168_169.

[5] _ المنهاج أحد الوسائل التّعليميّة المرافقة للكتاب المدرسي من وظائفها العمليّة: أنّه يسعى إلى استخدام أسلوب بناء المكتسبات لا تراكمها، وذلك باعتماد نظام التّعلم الحلزوني الذي يتميز بالتّكرار والتّوسع أثناء الفعل التّربوي. ويساعد الأستاذ على تنشيط دروسه وفق الكيفيات والأهداف التي تضمن تحقيق الكفاءات الختاميّة والعرضيّة المنشودة.

[6]_ انظر: يطوي السّعيد، المقاربة النّصيّة. ص 14.

[7]_دليل الأستاذ اللّغة العربيّة السّنة الأولى متوسّط. محفوظ كحوال. محمد بومشاط. موفم. الجزائر. ص22.

[8]_ يطوي السّعيد، المقاربة النّصيّة. ص15.

[9]_ مقدمة ابن خلدون، تحقيق: درويش الجويدي، المكتبة العصريّة، صيدا –بيروت 2002 ص 554.

[10]) الوثيقة المرافقة للمنهاج هي أداة تكوينيّة توجيهيّة ووسيلة مرجعيّة بالنّسبة إلى الأستاذ وهي تستهدف: توضيح بعض مفاهيم المنهاج بواسطة أمثلة عمليّة عن المضامين المعرفيّة والقدرات والكفاءات والأهداف التّعليميّة، توضيح بعض المعالم التي قد تساعد الأستاذ على اتخاذ القرارات بتناول المنهاج وتطبيقه وتنظيم الأنشطة ضمن وحدة التّعلم، وذلك وفق الحجم السّاعي وعدد الأسابيع السّنويّة الفعليّة. اقتراح بعض المعالم الأخرى التي تساعد الأستاذ على إعداد خطط العمل وتصميمه بناء على قراءته المتأنيّة للمنهاج وتزويده بعيّنات من التّمارين والتّطبيقات، كما يقوم بتزويد الأستاذ أيضًا بالأدوات المساعدة على تقييم عمله بنفسه وبصورة منتظمة.

[11]) المجموعة المتخصصة للغة العربيّة، الوثيقة المرافقة لمنهج اللّغة العربيّة مرحلة التّعليم المتوسّط. ص 8_9.

[12]) حاتم عبيد، نظريّة التّأدب في اللسانيات التّداوليّة. مجلة عالم الفكر، مج 43 ،2014.