



المركز الجامعي عبد الحفيظ بوصوف لميلة
معهد الآداب واللغات
قسم اللغة والأدب العربي
المرجع:

قضايا التعليمية من منظور بشير ابرير قراءة في كتاب "تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق"

مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماستر في اللغة والأدب العربي
تخصص: لسانيات تطبيقية

إعداد الطالبة:
- بلمهبول إلهام

لجنة المناقشة

الاسم واللقب	الجامعة	الصفة
د. يوسف يحيياوي	المركز الجامعي لميلة	رئيسا
د. عبد الحليم معزوز	المركز الجامعي لميلة	مشرفا ومقررا
د. محمد جغروود	المركز الجامعي لميلة	مناقشا

السنة الجامعية 2023/2022



{وَمَا يُوفِّقُ إِلَّا بِاللَّهِ} (88)

صَلَّى اللَّهُ عَلَيْكَ

قَالَ رَسُولُ اللَّهِ (ص):

{مَنْ سَلَكَ طَرِيقًا يَلْتَمِسُ فِيهِ عِلْمًا،

سَهَّلَ اللَّهُ لَهُ طَرِيقًا إِلَى الْجَنَّةِ}

{أَفْضَلُ طَرِيقَةٍ لِتَوْفِيقِ مَسْئَلَتِكَ هِيَ أَنْ

تُصْنَعَ بِنَفْسِكَ}

شكر وتقدير

في مثل هذه اللحظات يتوقف اليراع ليفكر قبل أن
يخط الحروف ويجمعها في كلمات

تتبعثر المعاني ويقف الكلام عاجزا عن التعبير سطور كثيرة تمر
بالخيال ولا يبقى لنا في نهاية المطاف إلا ذكريات تجسد أبشع
معاني الخفقان ليأتي الحاضر ويلغي بعضها منها
ويتوج بأقوى نجاح

الحمد والشكر لله تعالى أولا والذي بفضلہ أتممت هذا البحث
فما توفيقى إلا بالله

وإيماننا مني أن من لم يشكر من أحسنوا إليه ما شكر الله أتوجه
بجزيل شكرى وكبير عرفانى لأستاذى الموقر الدكتور "عبد
الحليم معزوز" على تفضله بقبول الإشراف على بحثي وعلى
نصائحه وإرشاداته فكان النبراس الذي اقتديت به للوصول إلى
نهاية الدرب، غير باخل بعلمه ونصيحة.
فله مني شكر التلميذ البار وامتنانه.

والشكر موصول إلى أعضاء لجنة المناقشة لتحملهم عناء قراءة
البحث وتصحيحه وإثرائه.

شكر عام إلى كل من ساعدني من قريب أو بعيد
ولو بكلمة طيبة ودعوات صادقة.

مقدمة

تعدّ العملية التعليمية مجموعة منظمة ومنسقة من الأنشطة والإجراءات التي تهدف إلى تلبية الاحتياجات التعليمية ضمن الشروط والأهداف التي يحددها التعليم في الدولة، وتهدف إلى إكساب المتعلم العديد من المهارات التعليمية التي تجعل من شخصيته أكثر قوة واثرا، وتسهم في إتاحة فرص العمل أمامه، فهي عبارة عن نسق متفاعل من العناصر يشمل المادة والطرائق والوسائل. كما أنها تركز على مجموعة من العلوم تتقاسم الدور فيما بينها من أجل تطوير الكيفية الإجرائية لهذه العملية، قصد تحقيق تعلم هادف ووظيفي، وكذا العمل على الرفع من مردودية التعليم.

ويعد حقل التعليمية من أهم المجالات التي تهتم بقضايا التدريس اللغوي شاملة غير مجزأة من حيث تحديد السياسة العامة للمعارف اللغوية وطبيعة تنظيمها وعلاقتها بالمعلمين، وبطرق اكتسابها وكيفية تفعيلها والصعوبات المتوقعة، إذ منطلق المثلث التعليمي أن المادة المدرسة التي تسعى المنظومة التربوية لإيصالها للمتلم بطريقة يسهل عليه تلقيها بصورة سليمة، وذلك لا يأتي إلا باختيار طرق ناجعة ومناهج تراعي المتعلم ومحيطه، ووسائل تحسن عملية التعلم وترقيها ومجموعة الإجراءات التي يقوم بها كل المعلم و المتعلم من أجل تحقيق الأهداف المسطرة .

ويمثل النص دعامة أساسية في التدريس بشتى تخصصاته عامة، وفي تدريس اللغة العربية خاصة، ولهذا توجهت عناية المربون واللغويين إلى الاهتمام بالبناء الجيد والمتماسك للنصوص، لأن النصوص عندما تكون على هذا الحال تسهم في بناء عقلية منظمة قادرة على التعامل المنهجي والمنطقي مع المعارف والمعلومات.

وتتطلب العملية التعليمية التعليمية صياغة فرضيات متعلقة بالمادة المدرسة ثم تطبيق ذلك في الواقع التعليمي. وبناء عليه تشمل الدراسة جانبا نظريا وأخرا تطبيقيا. وهذا ما سنراه في كتاب

"تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق" "لبشير إبرير" فهو كتاب تعليمي في موضوعاته، منهجي في تسلسله وترابطه، هدفه تربوي يضع أمام عناصر العملية التعليمية، أضواء هادية إلى طريق جودة الإعداد، ومئات الاستعداد لأدوارهم التعليمية اليوم، ول مستقبلهم -المتعلمين- الوظيفي غدا.

ويحاول هذا الكتاب أن يحول المعرفة العالمية إلى معرفة متعلمة، يخرجها من مستوى الموجود بالقوة إلى مستوى الموجود بالفعل.

في ضوء هذا كان موضوع هذا البحث "قضايا التعليمية من منظور بشير إبرير قراءة في كتاب "تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق" والذي نسعى من خلاله أن نجيب عن إشكالية كيف عالج إبرير النصوص كونها موضوعا تعليميا؟ وتتفرع عنها جملة من التساؤلات كالآتي:

- كيف نظر إبرير إلى التعليمية كعلم قائم بذاته؟

- ما هو موضوعها ؟

- كيف صنف النص في خضم إشكالات تصنيفه؟

- ماذا يقصد بتنوع الشكل الأدبي وتعدد قراءة؟

تعرف التعليمية بأنها الدراسة العلمية لطرائق التدريس وتقنياته، وتعد علما قائما بذاته تنصب اهتماماته على الإحاطة بالتعليم، فهي تهتم بكل جوانب العملية التعليمية ومركباتها، إذا فهي : تفكير وبحث ضروري لتجديد التعليم والتعلم. أما موضوعها فهو خلاصة المكونات والعلاقات بين الوضعيات التربوية، أو بعبارة أخرى يتعلق بالتخطيط للوضعية البيداغوجية وكيفية مراقبتها وتعديلها عند الضرورة.

أما بالنسبة لتعليمية النصوص فلا نجد نصا يدور حول نوع واحد فقط من المعرفة، فالوصف مثلا موجود في النصوص العلمية والحجاجية والأدبية. كما من الصعوبة أن نحقق تكويننا في

القراءة لكل نوع من النصوص التي تم ذكرها لأنها تبرز الطرائق المتبعة أثناء القراءة، وبالتالي الأجدد أن نحلل القدرة على القراءة إلى أجزاء تبعا لفهنا لهذه النصوص.

وعن الدوافع العامة التي دفعتنا إلى الخوض في مضمار التعليمية، دوافع ذاتية تتمثل في :

- اهتمامنا وميولنا لهذا التخصص.

- ومحاولة تسليط الضوء على باحثين جزائريين في هذا المجال. ودوافع موضوعية :

- التطلع إلى معرفة هذا العلم والإلمام بمختلف جوانبه من خلال دراسة أهم القضايا المتعلقة به عموما ومن منظور بشير إبرير خصوصا، وفائدة هذا العلم بالنسبة للعملية التربوية بصفة عامة وللعملية التعليمية كإجراء تطبيقي داخل القسم بصفة خاصة .

وقد انتظم البحث في فصلين؛ كان الأول نظريا، فيما زواج الثاني بين الجوانب النظرية والتطبيقية، وقد سبقتهما هذه المقدمة وتالتهما خاتمة.

كانت المقدمة مساحة لتقديم نبذة عامة عن الموضوع، وطرح إشكالياته، وبيان الهدف المتوخى من هذه الدراسة، والمنهج المتبع فيها، ومصادرها، والصعوبات التي واجهت البحث أثناء إنجازه.

وجاء الفصل الأول الموسوم بـ"التعليمية معرفة علمية خصبة " ليعرض أهم القضايا المتعلقة بالعملية التعليمية التعليمية، من عناصر ومناهج وطرائق ووسائل وأنشطة. وختاماً بتعليمية النصوص.

وافرد الفصل الثاني الموسوم "قراءة في كتاب بشير إبرير " ليتطرق إلى نظرة الكاتب لمختلف القضايا التعليمية، المتطرق إليها في الفصل الأول، ومناقشة رؤياه من خلال آراء مختلف الباحثين. أما الخاتمة فكانت مساحة لعرض نتائج البحث، من خلال عدة عناصر استنتجت من هذه الدراسة.

وطبيعة البحث تقتضي إتباع المنهج الوصفي استند إلى آلية التحليل، وذلك عند عرض مختلف القضايا التعليمية عند بشير إبرير.

وقد سبقت هذا البحث جملة من الدراسات نذكر منها :

- مقال التعليمية وعلاقتها بالأداء البيداغوجي والتربية لنور الدين أحمد و حكيمة سبيعي.

- مقال تعليمية النص الأدبي في ضوء المقاربة النصية لنورة بن زرافة.

و أعتمد في هذا البحث على مجموعة مصادر ومراجع نذكر أهمها في الآتي :

اللسانيات والبيداغوجيا لعلي أيت أوشان، مدخل إلى علم تدريس المواد لرياض بن علي الجوادي، التربية العملية وأسس طرق التدريس لإبراهيم عصمت و واصف عزيز، مفاهيم التدريس في العصر الحديث لمحمد محمود وخالد حسين، الوسائل التعليمية مفهومها وأسس استخدامها ومكانتها في العملية التعليمية لعبد المحسن بن عبد العزيز، طرائق التدريس العامة لهلال محمد، الديداكتيك مفاهيم ومقاربات لأحمد الفاسي، المدخل للمناهج وطرق التدريس لماهر إسماعيل.

و أما فيما يخص المشكلات والعقبات التي واجهتنا في دراستنا تتمثل في اتساع الموضوع وشموليته، إذ كل عنصر من عناصره يستحق أن يكون بحثا، وصعوبة الوصول إلى قراءة نموذجية ووافية لجميع قضايا الكتاب.

وعموما فقد حاولنا التغلب على مجمل هذه الصعوبات بفضل الله تعالى الذي أمدنا بالعزيمة والصبر في أحيان كثيرة. وفي الختام لا يفوتني أن أنوه بالدور الجلي البارز الذي أداه أستاذي المشرف الدكتور "عبد الحليم معزوز" في سبيل إنجاز هذا البحث. فقد كان لي خير سند، وأفضل معين من خلال توجيهاته وأرائه السديدة وتتبعه لخطوات هذا البحث خطوة خطوة. فله مني

جزيل الشكر والعرفان وأدامه الله ذخرا للجامعة الجزائرية ولجامعة ميله بشكل خاص. والشكر
موصول لأعضاء لجنة المناقشة على قبولهم مناقشة هذا البحث وتقويم هئاته.

والله ولي التوفيق.

الفصل الأول:

التعليمية معرفة علمية خصبة

- 1- مفهوم التعليمية.
- 2- موضوع التعليمية.
- 3- التعليمية والعلوم الأخرى.
- 4- عناصر العملية التعليمية.
- 5- المناهج التعليمية.
- 6- طرائق التدريس.
- 7- الوسائل التعليمية.
- 8- الأنشطة التعليمية.
- 9- تعليمية النصوص.

توطئة:

التعليم عملية اجتماعية انتقائية تتفاعل فيها كافة الأطراف التي تهمهم العملية التربوية وهي من أهم العمليات التي تهتم كلا من المعلم والمتعلم، فهي عبارة عن تفاعل وتشابك العناصر التعليمية أثناء عملية التعليم والتعلم داخل حجرة الدرس لتحقيق الأهداف المسطرة في المنهاج الدراسي .

1- مفهوم التعليمية:

إن المصطلحات مهمة لأهل كل اختصاص، فهي اللبنة الأولى في بناء المعارف وهي النواة للمنهج، ومن هذا فقد تعددت التعاريف الخاصة بمصطلح التعليمية كمصطلح منفرد، وكتخصص علمي قائم بذاته، حيث انقسمت هذه التعاريف إلى لغوية وأخرى اصطلاحية.

1-1- لغة: التعليمية لفظة مأخوذة من المصدر "تعليم" فنقول: علم، يعلم، تعليمًا ... وقد تناولتها المعاجم والقواميس العربية القديمة والحديثة، ففي قاموس "المحيط": علمه: كسمعه، علما بالكسرة أي عرفه ... ؟ والعلامة: العالم جدا والنسابة، وعالمه : فعلمه: كنظره: غلبه علما...، والعلمة: بالضم، والعلمة، والعلم حركتين، شق في الشقة العليا...، والعلامة: السمة، والعلم: محرقة الجبل الطويل¹.

وفي معجم "الرائد" شرح علم بـ: علم يعلم ويعلم: علما: وسمة أثر فيه بعلامته يعرف بها، الشقة شقها، غلبه في العلم، وعلم: يعلم علما: عرفه وأدرك حقيقته، شعر به، أتقنه، علم: تعليمًا وعلامًا، جعله يتعلمه: علم المعلم التلاميذ².

¹ - الفيروز آبادي، القاموس المحيط، تح: أبو الوفاء الهورربيني و المصري الشافعي، دار الكتب العلمية، ص 1151.

² - حيران مسعود، الرائد، دار العلم للملايين، ص 623.

وجاء في لسان العرب الجذر علم: فيه أنه من صفات الله تعالى العليم العالم العلام قال الله تعالى: (وَهُوَ الْخَلَّاقُ الْعَلِيمُ) سورة التوبة - آية 105.. وقال أيضا: (عَالِمُ الْغَيْبِ وَالشَّهَادَةِ) سورة يس - آية 81.

وقال تعالى أيضا: (عَلَّمَ الْغُيُوبِ) سورة التوبة - الآية 78.

والعلم نقيض الجهل علم علما، علم هو نفسه. ورجل عالم وعلیم من قوم علماء والعلامة والعلم شيء ينصب في الفلوات تهدي به في الضالة وبين القوم أعلومة قال تعالى: (وَلَهُ الْجَوَارِ الْمُنشَآتُ كَالْأَعْلَامِ) سورة : الرحمن - الآية 24.

من هذا نتوصل إلى أن جذر علم معناه أثر الشيء كما يعني أيضا الظهور والرفعة.

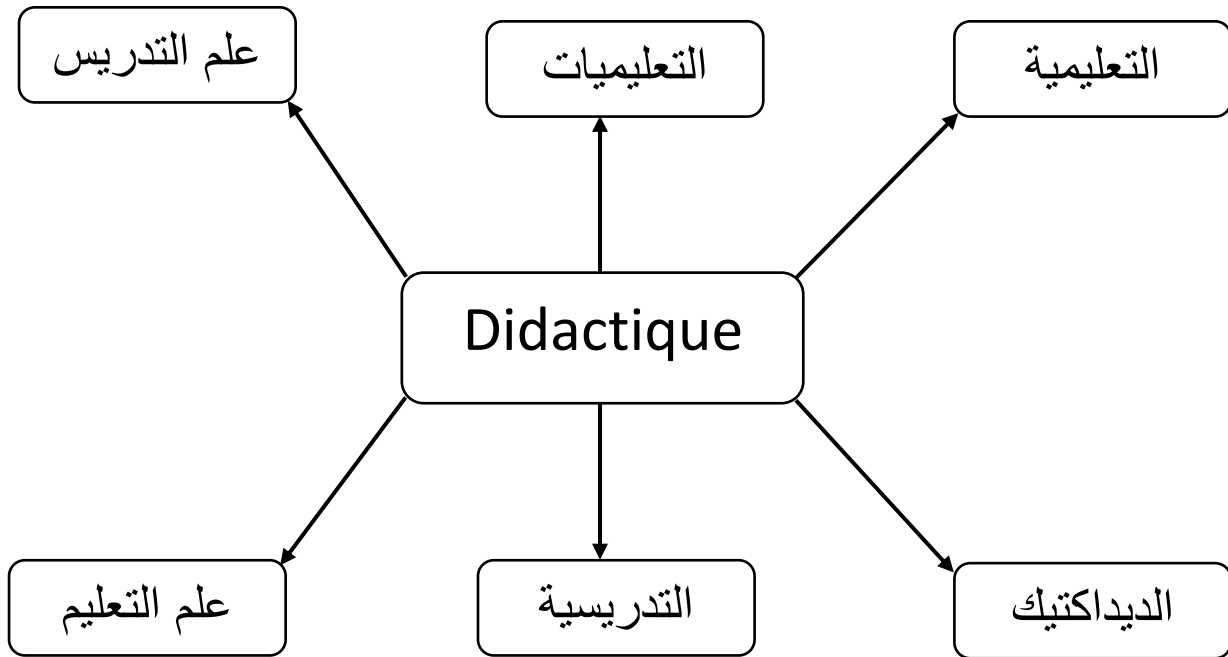
ومن التعليمية التعليم والتعلم، فالتعليم هو التدريس والقيام بواجبات تعليم الصغار والكبار على حد سواء.

1-2- اصطلاحا:

قبل الخوض في مفهوم التعليمية وموضوعاتها ينبغي الإشارة إلى تعدد مسميات هذا العلم في اللغة العربية. فهذا المصطلح وضع ليقابل المصطلح الغربي الشهير La didactique des langues، ولهذا نجد البعض يعمد إلى الترجمة الحرفية للعبارة فيستعمل "تعليمية اللغات" وهناك من يستعمل المركب الثلاثي "علم تعليم اللغات" كما مال البعض الآخر إلى استعمال مصطلح "التعليميات" قياسا على اللسانيات والصوتيات والرياضيات، وهناك من استعمل مصطلح علم التركيب أو "التدريسية" أو "التعليمية"، على أن المسمى الأخير هو الأكثر شيوعا وتناولا في التربية¹.

¹ - ينظر بشير إبرير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديث، الأردن، 2007، ط1، ص18.

وهذا المخطط بين لنا أشهر المصطلحات التي عرف بها هذا العلم¹:



ويرجع تأصيل المصطلح المتداول في التدريس التعليمي عند الغرب إلى الاشتقاق الإغريقي "Didaktikos" فهو يدل على معنى التربية.

"والتعليمية تعني التدريس، أطلقها اليونان على الشعر التعليمي الذي يتناول بالشرح المعارف العلمية والتقنية"².

والآن سنعرض بعض التعريفات التي وضعها المختصون في هذا المجال:

1- عرف كل من "سميث آب"، و"ميلاري"، و"بروسو" التعليمية على النحو التالي:

¹ - ينظر بشير إبرير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، ص8.

² - محمد آيت موسى وآخرون، سلسلة علوم التربية، دار الكتب الوطني، المغرب، ع 9-10، 1994 - ص 66.

"إن الموضوع الأساسي للتعليمية هو دراسة الشروط اللازم توفرها في الوضعيات أو المشكلات التي تقترح للتلميذ قصد السماح له بإظهار الكيفية التي يشغل بها تصورات المثالية أو رفضها"¹.

2- يعرفها لجوندر Legendre على أنها "علم إنساني مطبق، موضوعه إعداد وتجريب وتقويم وتصحيح الاستراتيجيات البيداغوجية التي تتيح بلوغ الأهداف العامة والنوعية للأنظمة التربوية"².

3- تعني التعليمية الدراسة العلمية لطرائق التدريس وتقنياته وأشكال تنظيم حالات التعلم التي يخضع لها المتعلم بغية الوصول إلى تحقيق الأهداف المنشودة... انه تخصص يستفيد من عدة حقول معرفية مثل: اللسانيات، وعلم النفس وعلم الاجتماع³.

من خلال المفاهيم السابقة نستنتج أن التعليمية مفهوم مرتبط أساسا بالمواد الدراسية من حيث محتوياتها وكيفية التخطيط لها بكل مكوناتها وأسسها، فهي بذلك تضع المبادئ النظرية الضرورية لحل المشكلات الفعلية للمحتوى والطرق وتنظيم التعلم.

2- موضوع التعليمية:

تهتم التعليمية بكل جوانب العملية التعليمية ومكوناتها، من متعلمين ومدرسين وإمكانيات وإجراءات، وطرائق، فهي تهدف إلى تحقيق مجموعة من الأهداف تركز أساسا على: مشكلات المتعلم، ومشكلات المادة، ومشكلات الطرائق و مختلف إشكالات الوضعيات التعليمية، فهي تسلط الضوء على المادة من حيث وظيفتها، وأهميتها ومميزاتها، وعلى المتعلم من حيث شخصيته و قدراته وميوله واهتماماته، وتتنظر إلى المعلم من حيث قدرته على التحكم في

¹ - طيب نايت سليمان، المقاربة بالكفاءات الممارسة البيداغوجية " أمثلة علمية في التعليم الابتدائي والمتوسط، دار الأمل، تيزي وزو، ص 96.

² - نور الدين أحمد قائد وحكيمة مسعي، التعليمية وعلاقتها بالأداء البيداغوجي والتربية، مجلة الواحات للبحوث والدراسات، 2010، ع 08 ص 36.

³ - بشير ابرير، تعليمية الخطاب العلمي، مجلة التواصل، جامعة عنابة، ع 08، جوان 2001، ص ص 70-71.

طرائق التدريس وتكوينه، ومدى تمكنه من استعمال مختلف الوسائل والأساليب التي تفيد في التقسيم، ويمكن تلخيص اهتمامات التعليمية في النقاط الآتية:

1- **المتعلم:** من هو؟ مافئته العمرية؟ هل له معرفة مسبقة؟ ما هي تركيبته وخصائصه النفسية والاجتماعية؟

2- **المعلم:** يجب معرفة مستواه المعرفي ومعرفته السابقة لمواد التخصص التي يدرسها، وبالمادة التي سيدرسها مجدداً، وماهي خصوصياته النفسية والاجتماعية وكيفية طرائق التبليغ والأداء والعلاقة بينه وبين التوجيهات العامة للتعليم¹.

3- **المحتوى:** مجموعة من الأساليب والإجراءات الفنية التي صممت لتنفيذ وتصنيف المادة الدراسية، كذلك يعبر عن مجموعة المعارف والمهارات التعليمية والاتجاهات التي يراد أن ينمي بها المتعلم.

4- **مؤسسة التعليم:** أين تقع؟ في بيئة اجتماعية مدنية أو ريفية؟ هل هي قادرة على توفير وسائل العمل اللازمة؟ وما هي القوانين التي تسيروها؟

5- **الأهداف:** ما نوعها؟ أهي عامة، أم خاصة، أو إجرائية؟ وهل تتعلق بمهارات عامة أم بمعارف معينة؟ من يختارها، من يحددها؟

6- **الأنشطة:** أي ما هي الأنشطة التي يقوم بها المعلم في تبليغه للمعلومات، والتي تتعلق بمهارات السمع والكلام والقراءة والتصحيح، فهناك أنشطة شفوية وأخرى كتابية، ولا يمكن الاهتمام أو الاكتفاء بجانب واحد منها، وإنما بينها انسجام وتكامل.

¹ - كلثوم بن عروس، نجاح شوقي، النص الأدبي وأهميته في بناء الوضعية التعليمية في التعليم المتوسط، جامعة الشهيد حمه لخضر بالوادي 2017-2018-2019، ص23.

7- الوسائل: التي يمكن استعمالها في أداء العملية مثلا هل هي قسم أم مخبر؟ هل كتاب أو مطبوعة؟

8- النتائج: مدى قدرة المتعلم على استيعابه للمعارف والمهارات والسلوكيات التي اكتسبها خلال البرنامج التعليمي. وهل تم تحقيق الأهداف المرجوة؟

3- التعليمية والعلوم الأخرى:

التعليمية "تخصص يستفيد من عدة حقول معرفية مثل: اللسانيات، وعلم النفس وعلم الاجتماع وعلم التربية،...، يختار منها ما يناسبه ليؤسس عليها بناء تخصص جديد في ميدان التدريس"¹.

من هذا التعريف يتضح لنا أن التعليمية تتقاطع مع علوم أخرى تستفيد منها بل تصل إلى حد ظاهرة تداخل مفهوم تعليمية وغيره من المفاهيم الأخرى أثناء استعماله لدى الدول، ففي إيطاليا مثلا يرادف مصطلح تعليمية مصطلح علم النفس اللغوي أو علم النفس التربوي وتداخل مفهوم التعليمية إلى حد الالتباس في بلجيكا مع البيداغوجيا، بينما ترتبط في فرنسا باللسانيات التطبيقية.

بناءً على هذا التصور، تصبح التعليمية همزة وصل بين الاهتمامات المختلفة والتخصصات المتنوعة، "فتعليمية اللغات لاتهم الباحث اللساني فحسب، بل هي المجال المشترك الذي يجمع بين اللساني والنفساني والتربوي، وهذا دليل قاطع على الطابع الذي يتميز به البحث التطبيقي وهو الذي يضمن النتائج الإيجابية والحلول الناجحة"².

¹ - بشير أبرير وآخرون، مفاهيم التعليمية بين التراث والدراسات اللسانية الحديثة، كلية الآداب والعلوم الانسانية والاجتماعية، قسم اللغة العربية وآدابها، عناية، ص8.

² - أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللغات، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون الجزائر، 2009، ط2، ص ص139-140.

3-1- التعليمية واللسانيات:

مما لا شك فيه أن التعلم عملية ديناميكية قائمة أساساً على ما يقدم للطالب من معلومات ومعارف، وعلى ما يقوم به الطالب نفسه من أجل اكتساب هذه المعارف وتعزيزها، ثم تحسينها باستمرار، ويجب الاهتمام أكثر بقابلية الطالب واستجابته للعملية التعليمية، إذ إن تجربة الطالب هي الأساس في نجاح العملية التعليمية والبيداغوجية¹.

من هذا يجد الدارس نفسه أمام مجموعة من التساؤلات المرتبطة بالعوامل التي يمكن لها أن تحفز الطالب على تعلم لغة معينة، وكيف يمكن لنا أن نكون مجموعة العناصر اللسانية بشكل يناسب المعلم والمتعلم؟ ما هي الأساليب والطرائق البيداغوجية الناجحة؟ وعلى أي مرتكز لساني نعول في تحقيق الغاية من العملية التعليمية؟

"تعرف اللسانيات تطورا في واقعنا العربي سواء على صعيد الخبرة النظرية أو التطبيقية، إلا أن مجال تعليم وتعلم اللغة العربية (اللسانيات التربوية) ظل يشكو نقصا مكشوفاً، وذلك لغياب رؤية شاملة، ولافتقار مؤسساتنا إلى مشروع متكامل في هذا المضمار وكل ما أنجز إنما هو في مجمله من حصيلة المبادرات الظرفية - فردية كانت أو جماعية - فتأتي المحاولات محدودة المدى.

هذا الوضع يطرح أمام الباحث في مجال تعليم وتعلم اللغة العربية صعوبات عديدة، وما أخرجنا إلى هذه البحوث حتى تستجيب لانشغالات المدرسين وحاجيات التلاميذ، وتساهم في تطوير تعليم وتعلم اللغة العربية"²

¹ - محمد صاري، واقع المحتوى في المقررات المدرسية، تحليل ونقد، مجلة العلوم الاجتماعية الإنسانية، عناية، ص70.

إن المعرفة العلمية بنمو النسق اللغوي عند الطفل وبمختلف الشروط السيكلولسانية والسوسiolسانية ... كفيلة بأن تمكن المدرس من التغلب على مجموعة من الصعوبات التي يلاقيها أثناء تعلم اللغة، وإن كان الوضع الابلستمولوجي لمختلف هذه النظريات اللسانية غير موجه نحو المتعلم وقد صرح بذلك شومسكي (1966) متحفظاً من الخدمة التي يمكن أن تقدمها اللسانيات وعلم النفس لتعليم اللغات¹، وقد يرجع هذا إلى كون انشغالات اللساني هيغير انشغالات مدرس اللغة، فإذا كان اللساني يقتصر اهتمامه على ملاحظة ووصف وتفسير الظواهر اللغوية لأن غايته علمية، فإن غاية المدرس تعليمية لأن هناك مشكلات أخرى تصادفه لالعلاقة لها بما يمكن أن تقدمه المعرفة اللسانية والتي تحتاج إلى معاينة، كالفرق بين التلاميذ وغير ذلك من المظاهر التي هي من اختصاص علم النفس اللغوي والبيداغوجيا².

وبذلك فإن اللسانيات التوليدية التحويلية تسعى إلى وصف القواعد الكافية ضمن الكفاية اللغوية وتفسيرها وهي قواعد كلية وليست قواعد تربوية تهدف إلى تقديم التعريفات والرسوم التخطيطية والتمارين الكلامية التي تساعد المتعلم على اكتساب المعرفة باللغة وبطرق استعمالها³.

إلا أن هذا لا ينفى التفاعل بين اللسانيات والمجال التربوي بحكم أن بعض تلاميذ (تشومسكي) كيول روبيرتز (Paul Roberts) قد حاول تطبيق نظرية النحو التوليدي في تعليم اللغة⁴. وكان لتطور اللسانيات إسهاماً هاماً في تعليم وتعلم اللغات، سواء كان في الطرق والمناهج والأدوات أو من حيث إثارة المشكلات الجديدة في حقل تعليم اللغات، وارتبط ذلك من خلال دراسات وضعت خصيصاً لتعليم اللغات متفرعة من اللسانيات كاللسانيات العامة التي

¹ – Denis Gerard: Linguistique appliquée et didactique des langues, loogram 1972, pp 15–16.

² – j. acidity– Borandcolas, J Berre– c perdue: Pratique de la ...

³ – ميشال زكريا: الألسنة التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية (الجملة البسيطة)، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط1، 1983، ص21.

⁴ – المرجع نفسه، ص21.

تهتم بقواعد تركيب الجمل ومفردات المعجم وأصوات اللغة، وعلم النفس الذي يدرس قضية اكتساب اللغة وتعلمها، وآليات التحصيل اللغوي الذي يهتم باستعمال اللغة وقواعد التواصل اللغوي.

ورغم ذلك فإن طرح موضوع استفادة تعليم اللغة من اللسانيات ينبغي أن يرقى إلى مستوى أعمق نستحضر فيه علاقة اللسانيات بالبيداغوجيا وذلك بالتفكير في:

* كيف يمكن الانتقال من المعرفة اللسانية ذات الطابع العلمي إلى المعرفة المدرسية ذات الطابع التعليمي؟

* وكيف تكيف محتويات المعرفة اللسانية مع الطرق التربوية وحاجيات المتعلم اللغوية؟

* وكيف يمكن الاستفادة ديداكتيا من مختلف النماذج اللسانية¹؟

إن طرح هذه الأسئلة يكتسي مشروعيته نظرا لأن العملية التعليمية التعلمية لا تقوم فقط على تدريس المحتويات - المعرفة - بل هناك شروط وأسئلة أخرى تتدخل في العملية التعليمية التعلمية منها ما يرتبط بالمدرس والتلميذ والطريقة والأهداف المتوخاة والمحيط الذي تجري العملية التعليمية التعلمية بكافة مكوناتها الاجتماعية والسياسية والثقافية، فلا بد إذا عند البحث عن كيفية تعلم اللغة وتعليمها ألا تنظر إلى اللغة في حد ذاتها على أساس أنها مادة علمية تعليمية فحسب، بل لابد من النظر إليها على أساس أنها جزء من بنية العملية التعليمية التعلمية والتي هي بنية معقدة².

لذا فإن الاستفادة من اللسانيات في المجال التربوي والارتقاء بها إلى ما يطلق عليه (اللسانيات التربوية) ليس بالأمر الهين رغم أن العلاقة بينهما لا يمكن إنكارها لاعتبارات عديدة:

¹ - علي آيت أوشان، اللسانيات والبيداغوجيا نموذج النحو الوظيفي، ص 22.

² - المرجع السابق، ص 22 - 23.

أ- الحاجة إلى تكوين المدرسين تكويناً لسانياً نتيجة افتقارهم لهذا التكوين.

ب- تعدد النظريات اللسانية واختلافها.

ج- التطور المستمر للنماذج اللسانية نتيجة انفتاح اللسانيات باستمرار على مختلف العلوم.

وقد يخلق تعدد النظريات اللسانية وتطورها أمام المدرس صعوبات عديدة، منها: أية نظرية لسانية يمكن الاستفادة منها في عملية تعليم وتعلم اللغة¹ ؟

لذا ينبغي أن يحصر المدرس اهتمامه بكل دقة ووضوح في الجواب على سؤالين مركزين هما: ماذا نعلم؟ وكيف نعلم؟ وفي هذا السياق يرى (دونيس جرار) (Denis Gérard)² أنه على مدرس اللغة أن يستحضر دائماً ثلاثة أفكار أساسية:

- 1 - ليست غايته الاشتغال باللسانيات كما يفعل اللساني، بل هو مكلف بتعليم لغة ما
- 2 - ليس مرتبطاً بأية نظرية خاصة بخلافة اللساني، فإنه مجبر على اختبار نظريه لسانية معينة لذا يمكنه الاعتماد على كل النظريات التي يراها صالحة ونافعة للوضع البيداغوجي.
- 3 - المشاكل المندرجة عن مهمته لا تقتصر على المشاكل اللسانية فقط، بل هناك مشاكل نفسية عليه أن يراعيها بحكم تعامله مع العنصر البشري.

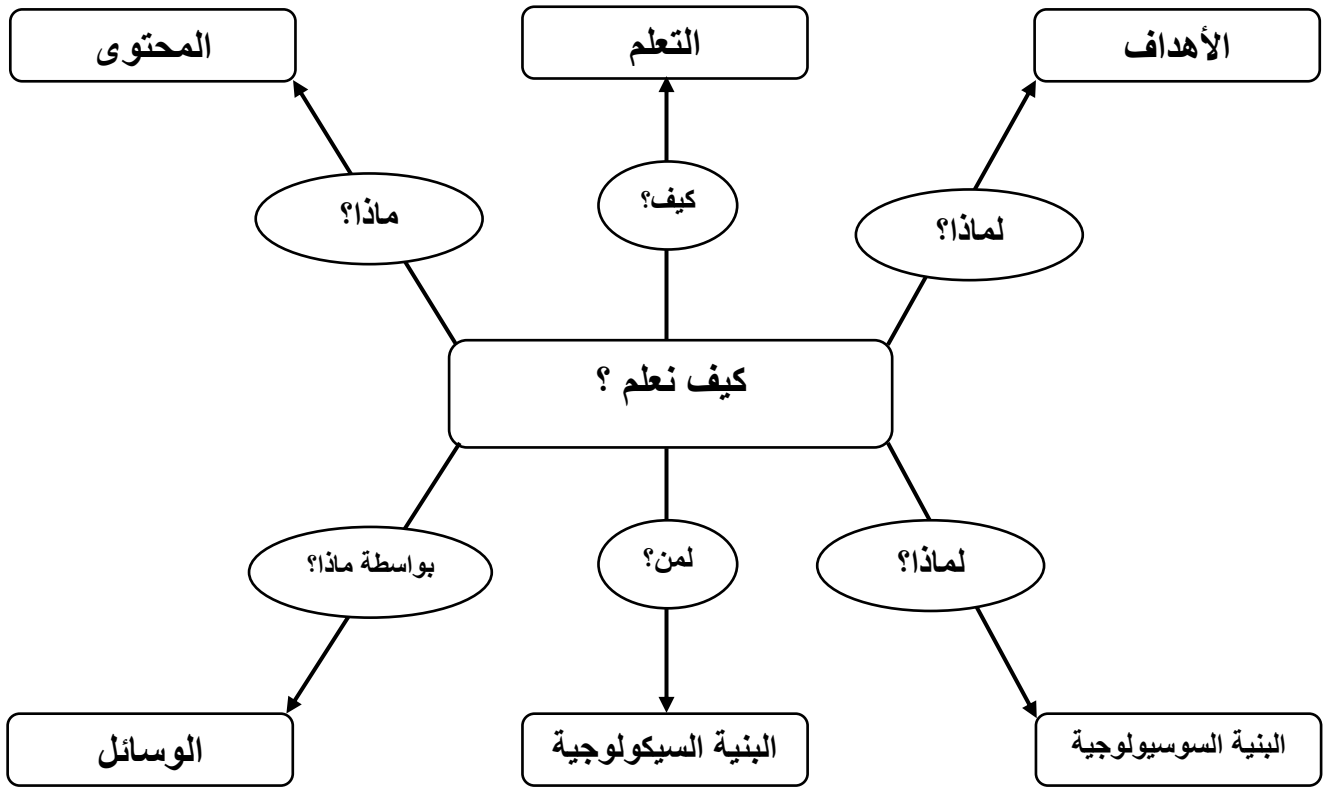
وقد تطور البحث في هذا المجال خاصة مع ديداكتيك اللغات (Didactiques des langues) والتي نشأت في بدايتها مرتبطة باللسانيات التطبيقية (Linguistique appliquée) بطرق تدريس اللغات ثم انفتحت على حقول مرجعية مختلفة كاللسانيات وسيكولوجيا التعليم والبيداغوجيا واثنوغرافيا التواصل فطورت مجال اشتغالها، ويتجلى ذلك من خلال اهتمامها ببعض متغيرات العملية التعليمية التعلمية ومنها المتعلم والمدرس والمحيط الاجتماعي والمادة

¹ - Denis Gerard: Linguistique appliquée et didactique des langues, p21.

² - ibid, p23.

التعليمية وفعل التدريس، وأصبح مجال اهتمام الـديداكتيكي اللغوي لا ينحصر في حدود المادة وحدها كما كان سائدا حيث كانت المادة الدراسية منطلق وتفكير الـديداكتيكي والمصدر الأساسي لبناء الإستراتيجيات والمعارف الـديداكتيكية ووضع الأهداف والطرق بحكم أن العلاقات التربوية كانت قائمة على المعرفة¹.

وبذلك تم الانتقال من ديداكتيك اللغة التي تحصر الفعل اللغوي في مستوى لغوي أصغر (La micro linguistique) إلى الاهتمام بالوظيفة الداخلية والخارجية للنظام اللغوي: العوامل السيكولوجية والسوسولوجية والثقافية أي دراستها في مستوى أكبر (macro linguistique) انطلاقا من الأسئلة الآتية:



¹ - علي آيت أوشان، اللسانيات والبيداغوجيا نموذج النحو الوظيفي، ص23.

وبذلك يتبين أن التفكير اللساني جزء من الاستراتيجية الديدانكتيكية لأنه يمدها بحقل من المفاهيم وبمنهج التحليل ومنطور التفكير، ويستمد منها في نفس الآن بعض من فرضياته ومواضع اشتغاله، كما أن أسئلة المهتم بديدانكتيك اللغات من أسئلة في عمقها تستند إلى الأسس الالبستمولوجية والميثولوجية للسانيات:

* كيفية اكتساب المتعلم للنسق اللغوي.

* علاقة النسق اللغوي بالمحيط الاجتماعي.

* كيفية تعلم اللغة: الجملة، النص، الكلمة¹...

3-2- التعليمية والبيداغوجيا:

كانت لاتجاهات الحديثة لتكنولوجيا التعليم أهمية في ظهور أنظمة جديدة للتعليم والتعلم تمثلت في مصلحين أساسيين وضروريان في نجاح العملية التعليمية التربوية، كما أنهما مصطلحين متداخلين صعب تحديد علاقتها لتشابكهما ولصعوبة الفصل فيهما، ألا وهما التعليمية والبيداغوجيا، هذان المصطلحان لهما أثر كبير في إحداث تغييرات وتطورات على مستوى أساليب تعليم الطلبة وطرائق توصيل المعلومات العلمية إليهم وكذلك على محتوى وشكل المناهج الدراسية، المقررة بما يتناسب مع هذه الاتجاهات، ورغم محاولات العديد من الدارسين في محاولة طرح هذا الإشكال بطرق بسيطة وواضحة، إلا أن "غبار النزاعات القائمة من أجل

¹ - علي آيتأوشان، اللسانيات والبيداغوجيا، نموذج النحو الوظيفي، ص 24.

تحديد العلاقة بين الديدائكتيك والبيداغوجيا لم تنقش بعد، فقد آثارت تلك العلاقة إشكاليات كثيرة يمكن تلخيصها في مواقف ثلاثة¹:

* موقف يجعل الديدائكتيكوريثا للبيداغوجيا مشيرا إلى أن البيداغوجيا أصل والديدائكتيك فرع يقترب منه كورنوفيرجينيوا (cornu et vergnioux) يفترض أن الديدائكتيك سيكون شكلا من أشكال البيداغوجيا في وقت التعقيد على حد وصف إدغار مورين (edgormorin) ومع ذلك، فإنهما يضعان له الحدود ويؤكدان على أهمية التفكير البيداغوجي².

* موقف يجعل الديدائكتيك أصلا والبيداغوجيا فرعاً: ويمثله ديفلي (Develay) في بعض أطروحاته وذلك حين يميز في مقالة مشهورة بعنوان "الديدائكتيك والبيداغوجيا"³ بين ثلاثة أوضاع للداكتيكي وفقا لوظيفته: وضع الباحث (وصفي) ، ووضع المدرب (تحفيزي) ووضع المفتش (الزامي).

ويكشف هذا تصنيف بوضوح تعقيد المصطلح، كما يميز ثلاثة أبعاد للعلاقة بالمعرفة تلك التي يعتمد عليها باسكال دوبلسيس (PASCAL DUPLESSIS) البعد المعرفي (الإبستمولوجي) والبعد البيداغوجي والبعد النفسي⁴.

* موقف يرى أن النزاع مفتعل ولا طائل من ورائه، وأن الأولى عدم الوقوع في شراك المصطلحات وعدم الانغماس الشديد في التعريفات، وأن الديدائكتيك والبيداغوجيا يتكاملان بأشكال مختلفة في الطرح، ونجد من الذين خاضوا في هذا الموقف سرازى (SORRAZY) حيث خص كل من التعليم والبيداغوجيا والديدائكتيك بمفاهيم مختلفة. فيعرف التعليم بأنه العمل

¹ - رياض بن علي الجوادي، مدخل إلى علم تدريس المواد، دار التجديد للطباعة والنشر والتوزيع والترجمة، 2020، ط2، ص 16-17.

² - cornu . L et vergnioux, A (1992) La didactique en question, paris, hachette, p 134.

³ - Develay, n (1996) didactique et pédagogie, sciences humaines, hors série n° 12 PP 58-60.

⁴ - رياض بن علي الجوادي، مدخل إلى علم تدريس المواد ، ص 18.

الذي يقوم به الفرد المخول بسلطة تعليمية مشروعة من قبل مؤسسة أو أكثر ومُعترف به بهذه الصفة من قبل المتلقين، ويعرف البيداغوجيا باعتبارها تعطي مجموعة من نظريات التربية التي تحمل إلى حد ما التصور عن الإنسان والمجتمع، بينما يعرف الديداكتيك بأنه العلم الذي يهدف إلى دراسة الظروف المناسبة لنشر المعارف والحفاظ على معناها أثناء انتقالها من مؤسسة إلى أخرى ونمذجة تلك الظروف في شكل مواقف¹.

وبهذا توصل إلى نتيجة مفادها إذا كانت الديداكتيك مهمتها توضيح الأسئلة التي تطرح في العملية التعليمية وأن البيداغوجيا هي التي تحدد القيم الممارسة فيها والتي بدورها قد تكون قيم متناقضة، فإن كلاهما لا يحل لهما الادعاء بحل تلك المشكلة.

وإذا أردنا أن نلخص العلاقة بين البيداغوجيا والديداكتيك، مسلمين بعدم القدرة على الفصل التام بينهما، ومستثمرين الرؤية التكاملية باعتبارها الأكثر شهرة من ناحية، والأقرب إلى روح الوظيفية من ناحية ثانية، وباحثين عن شيء من الإجرائية المساعدة على تبين الحدود شيء من الوضوح المساعد على استثمارهما كأداتين لتطوير الفعل التعليمي، قلنا إنهما يختلفان من ناحيتين على الأقل.

* الأولى: أن التعليمية تهتم بالعملية التعليمية من جهة مادة معرفية معينة، حتى قال: "كورنوفيرنيو" إن التعليمية هي فن إدارة المعرفة داخل العملية التعليمية بينما تهتم البيداغوجيا بالعملية التعليمية من جهة إدارة الفصل والعلاقات داخلية.

* الثانية: أن التعليمية مرتبطة بكل مادة تعليمية في ذاتها تأخذها من خصوصياتها ويتفاعل مع مفاهيمها ومناهجها وخصائصها المعرفية، ومن هنا جاء الحديث عن تعليمات متعددة بتعدد المواد، بينما ترتبط البيداغوجيا بتلك المفاهيم العابرة للمواد والتخصصات².

¹ - رياض بن علي الجوادي، مدخل إلى علم تدريس المواد ، ص 24 .

² - رياض بن علي الجوادي، مدخل إلى علم تدريس المواد ، ص ص 25 - 26 .

3-3- التعليمية وعلم النفس:

من ضروريات العصر، التي أصبحت واقعا مفروضا على الجميع إعطاء أهمية قصوى وعناية فائقة للمعرفة النفسية والمبادئ التي تحكم السلوك الإنساني، تبعاً للتغيرات والتطورات التي يشهدها العالم في جميع مجالات الحياة وميادينها المختلفة. وبما أن علم النفس هو علم دراسة سلوك الكائن العضوي، وبما أن الإنسان هو أهم هذه الكائنات فقد ركز علم النفس معظم أبحاثه على الإنسان، هذا الكائن يعتبر من أعقد الكائنات على الإطلاق لأنه عبارة عن جسم له خصائصه الفسيولوجية من أجهزة وأعضاء تعمل كوحدة بالغة التعقيد في الوظائف والعمليات وله جانب نفسي وانفعال يعيش في بيئة خارجية أهم عناصرها المجتمع تؤثر فيه ويتأثر به.

وفي هذا الإطار لا يعتبر علم النفس بشتى أنواعه من العلوم التي تتفصل عن العلوم الأخرى في تفسيره للسلوك الإنساني والظواهر النفسية المختلفة، ولعل أهم هذه العلوم التي تربطه به علاقة تتصف بالكامل والقوة والارتباط الوثيق "علم النفس والتربية".

وخلال العقود الماضية ونظراً لاتساع دائرة العملية التربوية وتعدد متغيراتها والعوامل المؤثرة فيها. "فقد شكل هذا الحقل حلقة الوصل بين المعرفة النفسية النظرية والتطبيق التربوي بهدف تحسين ورفع كفاءة عملية التعلم والتعليم لدى الأفراد. ويعني هذا الحقل بجوانب متعددة وذات علاقة مباشرة بالعملية التربوية، تشمل كيفية اختبار الخبرات والمحتوى والوسائل والأساليب والطرائق الفعالة لتقديمها بحيث تتلاءم وخصائص المتعلم النمائية كالعقلية والاجتماعية واللغوية والحركية وغيرها"¹.

ويهتم أيضاً بكيفية اختيار وإعداد وسائل التقويم المناسبة وعملية اتخاذ القرارات المتعلقة بالمتعلمين وعملية التدريس والمحتوى، كما ويعنى بطرق إثارة الدافعية لدى الأفراد وكيفية

¹ - عماد عبد الرحيم الزغول، مبادئ علم النفس التربوي، دار الكتاب الجامعي، الإمارات العربية المتحدة، 2012م، ط 2، ص

الحفاظ عليه إضافة إلى اهتمامه بالمشكلات التي تتعلق بالمتعلم وبالمادة الدراسية وطرائق التدريس والإدارة والعمل على حلها والتخلص منها، ويهتم أيضا بعملية التكيف النفسي والاجتماعي، وبمواضيع أخرى، ذات علاقة¹.

وفي هذا المجال يقول "بياجيه" في مقدمة كتاب "التعليمية السيكولوجية" الذي ألفه "أبيلي" (1951م) ما يلي: "... تطبيق نتائج علم النفس على التربية لا يعود إلى المختصين في علم النفس، لأن هؤلاء، وإن كانوا عارفين بسيكولوجية الطفل فإن معرفتهم لواقع الفصل منعدمة غير أن المدرسين من ناحيتهم لم يتمكنوا من استغلال نتائج تجاربنا السيكولوجية لفائدة تجويد العملية التعليمية - التعليمية - ذلك أن المعرفة العميقة للميكانيسمات الذهنية، لا تأتي من مطالعة الكتب السيكولوجية فحسب بل تتطلب إلى جانب ذلك المشاركة الشخصية في التجارب المقامة على الأطفال داخل المخابر المختصة²

ورغم ما قام بما "بياجيه" من الدراسات السيكولوجية التي ليست لها مقاصد تربوية مباشرة فإن تعليمية المواد قد استوحت منها الكثير وذلك لأن كلا الميدانين (علم النفس النشوي وتعليمية المواد) يهتمان بنفس القضية وهي: كيف تجري عملية التعليم أي كيف تجري عملية اكتساب المعرفة من طرف الفرد³.

¹ - المرجع نفسه، ص 16.

² - بعلي الشريف حفصة، التعليمية، المدرسة العليا للأساتذة الجزائر، مجلة الباحث في العلوم الانسانية والاجتماعية، ع 1، يونيو 2010، ص 20.

³ - شيشوب أحمد ، تعليمية المواد منهج وتطبيقه، سلسلة وثائق تربوية، تونس، ع 5، ص 5.

* علم الاجتماع الذي يدرس المجتمع وظواهره ونظمه ومافيه من علاقات وأنماط إجتماعية، كما يدرس التأثيرات الاجتماعية التي تحكم النظام الاجتماعي .

3-4- التعليمية وعلم الاجتماع:

الإنسان هو محور العملية التربوية، ولأنه اجتماعي بطبعه ولا يمكن له العيش إلا في جماعة، فقد استمدت التربية أصلها الاجتماعي من علم الاجتماع* كأحد العلوم الإنسانية. فيعتمد علم الاجتماع على التربية للمساعدة في إيجاد حلول مناسبة لمشكلات هذا المجتمع، أما التربية فتحتاج إلى علم الاجتماع لفهم محورها الرئيسي وهو الفرد بطريقة أكثر شمولاً، وليساعد في عملية التنشئة الاجتماعية للفرد من خلال معرفة حاجاته وحاجات المجتمع والموائمة بينهما قدر الإمكان¹.

فالعوامل الاجتماعية والثقافية والاقتصادية تلعب الدور الأهم والأكبر في اختيار الفرد لآفاقه الدراسية والمهنية، فعلى المجتمعات العربية الطامحة للارتقاء بمنظومتها التعليمية وتطوير بنيتها التربوية الأخذ بعين الاعتبار مختلف التحليلات الاجتماعية، وذلك بدراسة مختلف بنيات المؤسسة التعليمية وتفاعلات عناصرها وعوامل التوازن داخل المنظومة التربوية ومكامن الخلل فيها، فدراسة مكامن الخلل في البنية المدرسية من المنظور الاجتماعي، قد يساعد على تمحيصها وتفكيك أسبابها بشكل دقيق داخل المؤسسات التعليمية، مثل عدم تكافؤ الفرص أو عدم بلورة المواهب الفطرية للتلميذ في المراحل التعليمية، أو الانتقائية والمحاباة داخل المؤسسة التعليمية أو غيرها من الظواهر السلبية المؤثرة في المردودية التعليمية بشكل عام².

4- عناصر العملية التعليمية:

تبيّن في العقدين الأخيرين من هذا القرن من خلال الممارسة والتنظير والتجارب والدراسات الأكاديمية، أن عملية نقل المعرفة تتضمن نشاطاً تفاعلياً بين المعلم والمتعلم

¹- صباح سليمان، محاضرات في علم الاجتماع التربوية، جامعة محمد خيضر، بسكرة، السنة الثالثة تخصص علم الاجتماع التربوية، ص 13.

²- نجيب زوحي، مدخل إلى علم الاجتماع التربوي أو سوسيولوجيا التربية 15/03/2023 <https://www.new-educ>

والمعرفة، وتشكل هذه المفاهيم الثلاثة عناصر العملية التعليمية، أو ما يعرف بالمثلث التعليمي- ديداكتيكي-

فالعملية التعليمية تتضمن مجموعة من العناصر والمهام التي تقوم فيما بينها علاقات تفاعلية بحيث تشكل في النهاية نظاما تربويا متكامل فيها اللبنة للوصول إلى تحقيق أهداف المنظومة التربوية وكذلك لتهيئة جيل متعلم يسير ركب التطور العلمي والثقافي قادر على خدمة مجتمعه، وطامح إلى مستقبل زاهر مليء بالإنجازات والنجاحات.

وجوهر هذه العملية يكمن في تنظيم محتوى المادة المدروسة والمواقف والأنشطة الصادرة عن المعلم والمتعلم.

ونجد كل التعريفات التي تتمحور حول التعليمية تأخذ بالاعتبار المثلث التعليمي أو ما يسمى بالمثلث التربوي، ونعني به المعلم، والمتعلم، والمحتوى. فالعملية التعليمية ترتبط في الأساس بهذه الأطراف الثلاث وهناك من يضيف طرفا آخر وهو الطريقة، وعلى هذا الأساس يجب أن نأخذ بعين الاعتبار كل أطراف العلاقة الديداكتيكية فهي علاقة نوعية تتأسس بين المعلم والمتعلم والمعرفة والطريقة في محيط تربوي وفي زمن محدد، فهذه الأطراف تتفاعل مجتمعة بشكل إيجابي كي تحقق أهداف التعليم، وحصول أي خلل في هذه الأركان سيؤدي حتما إلى خلل على مستوى نتائج العملية التعليمية.

وعلى هذا الأساس سأحاول تسليط الضوء على هذه الأركان لمعرفة مكانة ودور كل منها.

4-1- المعلم: يعتبر المعلم أحد الأعمدة التي يرتكز عليها الحقل التعليمي بحكم أن أهميته أكبر بكثير من كل المدارات الفاعلة في نجاح عملية التعليم، انطلاقا من كونه الطريق المضيء لتحقيق الأهداف الاجتماعية ناهيك عن هذا فهو المثل الأعلى والقذوة المنيرة التي يقتدي بها عامة الأفراد.

فهو "أحد الدعامات الأساسية لإصلاح التعليم في أي مجتمع... وهو الركيزة الأساسية التي يتم من خلالها تحقيق الأهداف الاستراتيجية للدول، وتقوم أهمية المعلم بأهمية الإمكانات المادية والبشرية الأخرى التي يتوقف عليها نجاح التعليم وفاعليته، وذلك بصفته حجر الزاوية في تحقيق أهداف المشاركة الاجتماعية من خلال تعاونه مع تلاميذه في الفصل، وهو القوة التي يقتدي بها تحقيقاً للمصلحة العامة للأفراد"¹.

فرغم توفر وتهيئة كل الظروف المناسبة لإنجاح العملية التعليمية، يبقى العنصر الأهم الذي يجب مراعاته وتهيئته هو المعلم كونه المنشط والمنظم والمحفز.

"فأفضل المناهج وأحسن الأنشطة والطرائق وأشكال التقويم لا تحقق أهدافها بدون وجود المعلم الفعال المعد إعداداً جيداً والذي يمتلك الكفايات التعليمية الجيدة"²، وبهذا تحول من محور التعلم إلى موجه ومنشط للتعلم، والمعلم باعتباره قطبا من أقطاب هذه العملية لا بد أن تتوفر فيه خصائص معرفية وشخصية، وهذا ما نوه إليه عبد العليم إبراهيم بقوله المقومات الأساسية للتدريس إنما هي تلك المهارات التي تبدو في موقف المدرس وحسن اتصاله بالتلاميذ وحديثه إليهم، واستماعه لهم وتصرفه في إجاباتهم وبراعته في استهوائهم والنفوذ إلى قلوبهم إلى غير ذلك من مظاهر العملية التعليمية الناجحة"³.

4-1-1- خصائص المعلم الناجح:

تحدث "إبراهيم عصمت مطارع" و"واصف عزيز واصف" في كتابهما "التربية العملية وأسس طرق التدريس" عن صفات وخصائص يتصف بها المعلم زادت عن عشرين صفة.

¹ - طارق عبد الرؤوف، محمد عامر، دراسات في إعداد المعلم، دار اليازوني العلمية، (د ط)، عمان، الأردن، 2007، ص 9.

² - علال أبو العز سلامة وزملاؤه، طرائق التدريس العامة، معالجة تطبيقية معاصرة، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2009، ص 32.

³ - عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني المدرسي اللغة العربية، دار المعارف، القاهرة، ط14، ص 25.

"يرى البعض أحياناً أن نتيجة عمل المعلم تحدد مستواه، فكلما زاد عدد الطلبة الناجحين كان ذلك دليلاً على ارتفاع مستواه، والعكس إلا أن هذا المعيار ليس منصفاً دائماً، فقد تكون الظروف التي يعمل فيها غير مواتية حتى يحقق نجاحاً ملموساً، فعدد التلاميذ في الفصل، وتوفر الكتاب الجيد والتوجيه النافع والبناء له والإدارة المدرسية السليمة، والتسهيلات الكافية من وسائل تعليمية وغيرها وللظروف الاجتماعية والاقتصادية المناسبة، كلها عوامل تسهل عمل المعلم"¹.

ويرى البعض أن قيمة المعلم تكمن في قدرته على القيادة وعلى توجيه تلاميذه بتأثير شخصيته وخلقه.

ونجد من الصفات التي يحبها التلاميذ في مدرسيهم ما يلي :

1- العطف على التلاميذ والتجاوب معهم والصبر على أخطائهم.

2- القدرة على توضيح المواد الدراسية.

3- الإلمام بالمادة المدرسية.

4- القدرة على جذب انتباه التلاميذ.

5- ضبط النفس والاتزان والهدوء.

6- مراعاة الحاجات والقدرات الفردية للتلاميذ.

7- الأناقة والنظافة وجاذبية المظهر.

8- الفصاحة اللغوية واللباقة.

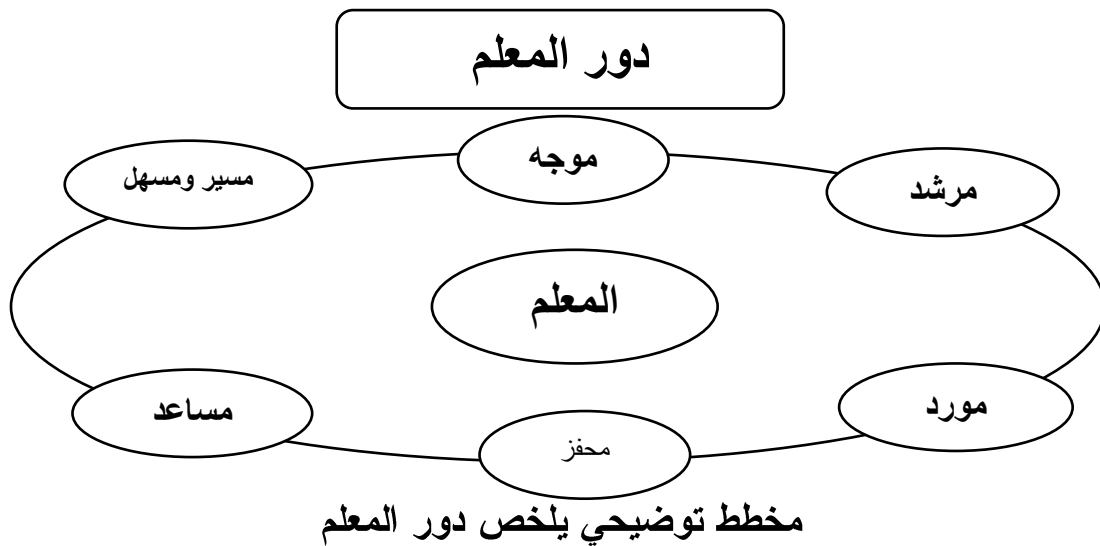
¹ - إبراهيم عصمت مطار وعواصف عزيز واصف، التربية العملية وأسس طرق التدريس، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، ص 23 - 24.

9- ذوق الفكاهة.

10- الصحة البدنية والنفسية.

11- عدم التحيز في معاملة التلاميذ.

"ولا شك أن المعلم إذا أدرك هذه النواحي، فإنه سيعرف ما يجذب إليه التلاميذ ويحببهم فيه وفي عمله، والعكس صحيح، فإن عدم مراعاته هذه النواحي سوف يؤدي إلى نفورهم منه، ولن يساعده ذلك على إحداث الأثر المطلوب."¹



4-2- المتعلم:

يعتبر المتعلم محور العملية التعليمية التي تتوجه إليه عملية التعليم لذلك فإن التعليمية تبدي عناية كبرى له فتنظر إليه من خلال خصائصه المعرفية والوجدانية والفردية في تحديد العملية التعليمية وتنظيمها، وتحديد أهداف التعليم والمراد تحقيقها فيه فضلاً عن مراعاة هذه الخصائص في بناء المحتويات التعليمية وتأليف الكتب واختيار الوسائل التعليمية وطرائق التعليم. فهو الركن الأساسي الثاني في العملية التعليمية إلى جانب المعلم، والذي تحول في البيداغوجيا

¹ - إبراهيم عصمت مطارع وواصف عزيز واصف، التربية العملية وأسس طرق التدريس، ص 24.

الجديدة إلى المحور الرئيس لتأدية العملية التعليمية، ومن هذا يجدر بنا الإشارة إلى أن المتعلم في التعليم التقليدي لا يملك أي دور في العملية التعليمية باستثناء تلقيه للمعلومات التي تتلى عليه ليحفظها بهدف استرجاعها وقت الامتحان، فإن المقاربة الجديدة للمناهج تعمل على إشراكه مسؤولية القيادة وتنفيذ عملية التعلم¹.

فالمتعلم هو "الشخص الذي يمتلك قدرات وعادات واهتمامات، فهو مهيب سلفاً للإنصات والاستيعاب، أما دور المعلم بالدرجة الأولى هو أن يحرص كل الحرص على التدعيم المستمر لاهتماماته وتعزيزها ليتم تقدمه وارتقاؤه الطبيعي الذي يقضيه استعداداه للتعلم"².

ومن هذا فكل متعلم له خصائص وأساليب تميزه.

4-2-1- خصائص المتعلم:

من الخصائص التي يجب توفرها في المتعلم حتى يكون قادراً على التعلم ما يلي:

- **النضج:** هو عملية نمو داخلية تشمل جميع جوانب الكائن الحي ويحدث بكيفية غير شعورية فهو حدث لا إرادي يوصل فعله بالقوة خارج إرادة الفرد ويمس الجوانب التالية: النمو العقلي، النمو الانفعالي، النمو المعرفي، النمو الاجتماعي.

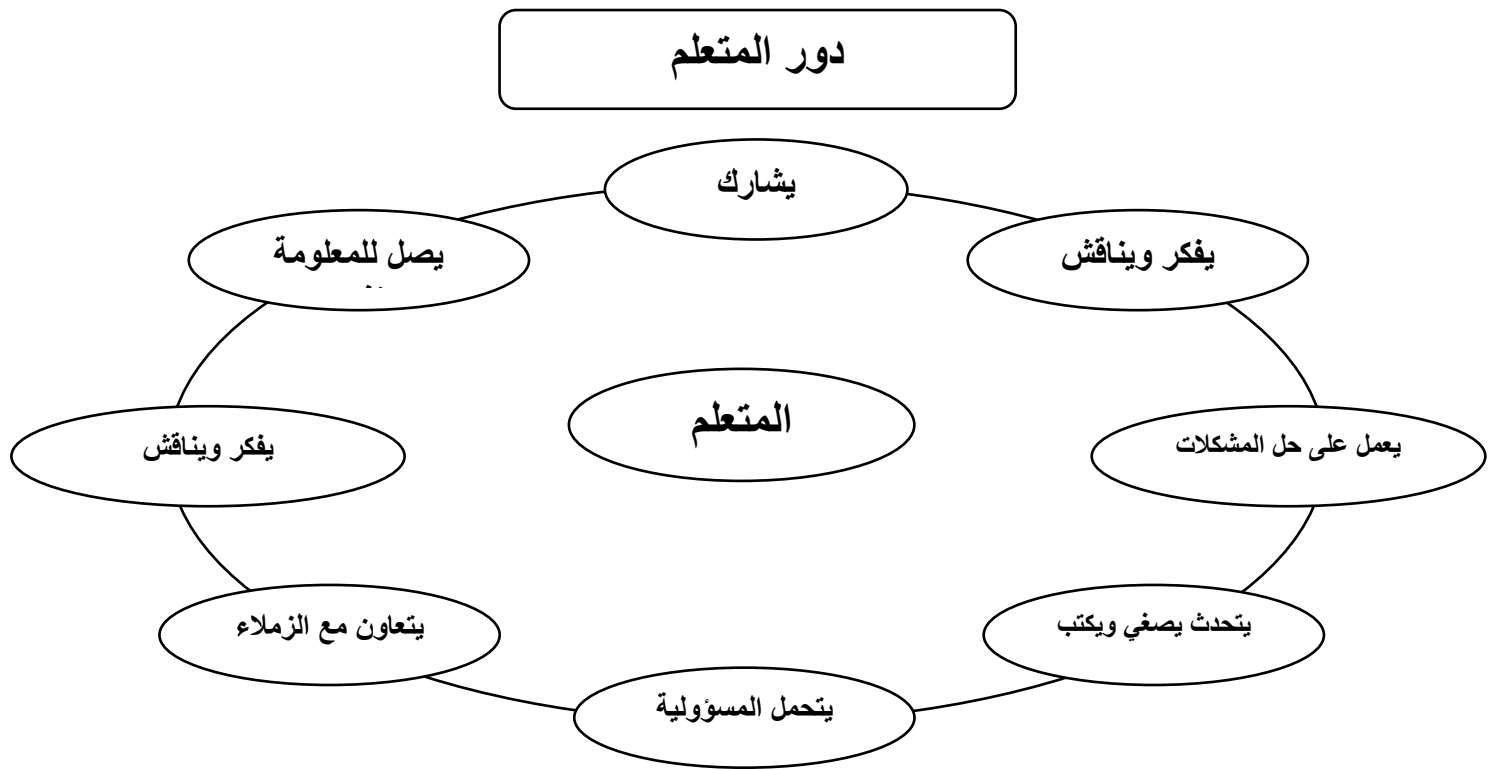
- **الاستعداد:** يعرف بأنه مدى قابلية الفرد للتعلم، أو مدى قدرته على اكتساب سلوك أو مهارة معينة إذ ما تهيأت له الظروف المناسبة، وهو أهم عامل نفسي في عملية التعلم لأنه في غالب هذا العامل المساعد يبقى فعل التعليم والتعلم مجرد جهود مبذولة هدرًا.

¹ - ليلي بن مسيبة، تعليمية اللغة العربية من خلال النشاط المدرسي غير الصفّي دراسة وتقويم لدى تلاميذ السنة الثالثة متوسط

- مدينة جيجل نموذجاً - مذكرة ماجستير، جامعة فرحات عباس، سطيف، 2010-2011، ص 09.

² - أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، جامعة وهران، الجزائر، 1996، ص 142.

- الدافع: والدافع في أبسط تعريفاته هو حالة داخلية مرتبطة بمشاعر الفرد توجه نحو التخطيط للعمل مهما يحقق مستوى محدد من التفوق يؤمن به الفرد ويعتقده. فالدافع إذن عامل يهدف إلى استثارة سلوك المتعلم وتنشيطه وتوجيهه نحو هدف معين يرغب في الوصول إليه.
- القدرة على تحمل الصعاب والصبر: فالمتعلم يحتاج إلى جهد ووقت طويلين، وهذان يحتاجان إلى القدرة على تحمل المشاق والصبر في سبيل تحصيل العلوم.



مخطط توضيحي يلخص دور المتعلم

4-3- المحتوى (المعرفة):

وهو مجموعة المكتسبات والأفكار والمصطلحات والقواعد وفق خطة مدروسة وأهداف مسطرة، ويخضع لمتطلبات الموقف التعليمي وطبيعة المادة المدروسة وكذلك طبيعة شخصية المتعلمين.

فهو يقدم للمتعلم المعلومات والمفاهيم والقواعد والقوانين، وما يرجى اكتسابه من القيم والاتجاهات والميول، فالمحتوى هو تحديد ماذا تدرس.

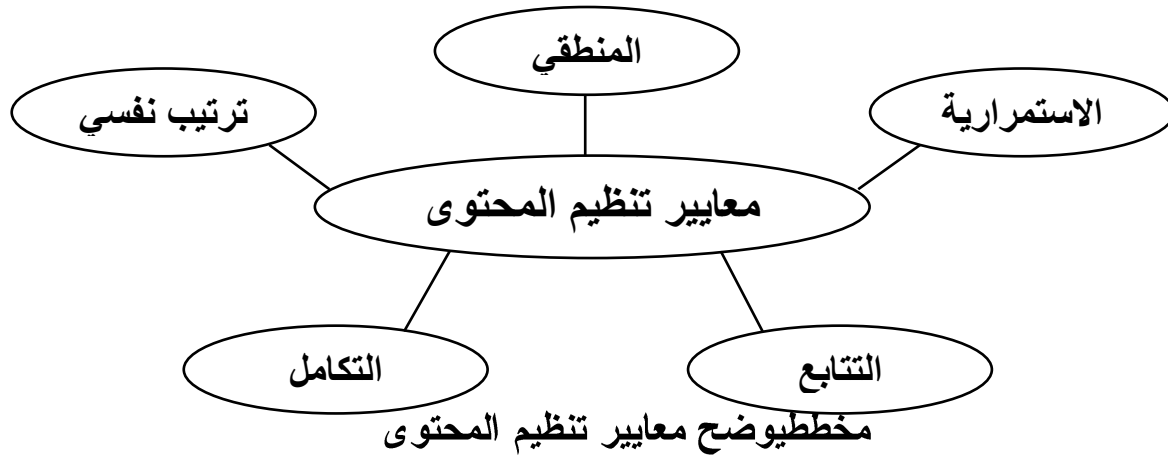
فيمكننا القول إن "المحتوى هو وسيلة تحقيق أهداف المنهج - يتدرج المحتوى من المنهج - ويبنى المحتوى التعليمي لأي مقرر أو وحدة دراسية حول فكرة أساسية كبيرة يراد للتلاميذ أن يتعلموها، إذن المحتوى هو الغاية التي يسعى المعلم إلى إيصالها للمتعلم، وهو يعبر عن حاجات المتعلم وميولاته في أغلب الأحيان ويمكن أن نشير هنا أن المحتوى يكون صادقا كلما كان وثيق الصلة بالأهداف المسطرة، وكذلك كلما كان متماشيا مع الأفكار الحديثة التي تثبت صحتها"¹.

وبهذا فالمحتوى عنصر فعال في العملية التعليمية "يشير إلى مجموعة المعارف والمهارات والاتجاهات والقيم المراد إكسابها للمتعلمين وبعبارة أخرى إنه كل ما يضعه مخطط المنهاج من خبرات سواء أكانت معرفية أم مهارية أم وجدانية بهدف تحقيق النمو الشامل المتكامل أي أن المحتوى هو مضمون المنهج"².

حيث لا تتحقق هذه المعارف والمهارات والحقائق من فراغ، بل ترتب وتركب وفق نسق معين، وتقتضي عملية الترتيب والتركيب هذه عدة معايير تنظم بها المحتوى هي الاستمرارية، والتتابع والتكامل، والترتيب المنطقي والترتيب النفسي.

¹ - طيب هشام، دور المثلث التعليمي في التربية، مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، ع 34، جوان 2018، ص 54.

² - محمد السيد علي، موسوعة المصطلحات التربوية، دار المسيرة، عمان، 2011/1432، ص33.



4-4 - الطريقة:

وهي الوسيلة التواصلية والتبليغية أي هي إجراء عملي يهدف إلى تحقيق الأهداف البيداغوجية لعملية التعلم، ومن الضروري أن تكون هذه الطرائق التعليمية قابلة للتطرق، وأن يهتم بوضع مقاييس علمية دقيقة لعملية تقويم المهارات والعادات اللغوية المكتسبة.

وبهذا فإن طريقة التعليم هي من أهم العناصر التعليمية ومن مهمات المعلم الناجح، وطريقته هي التي تحدد مدى بلوغه للأهداف المرجوة والمسطرة؛ فالطريقة هي¹ مجموع التحركات التي يقوم بها المعلم في أثناء الموقف التعليمي التعليمي والتي تحدث بشكل منتظم ومتسلسل لتحقيق الأهداف التدريسية المحددة سابقا.

والطريقة لا تكون ثابتة عند معلم واحد بل تتصف بالتنوع والخصوصية، فلكل معلم طريقته الخاصة به يهدف من خلالها الوصول إلى نتائج مرضية تتناسب ومدى قدرات متعلميه.

4-4-1 - تصنيف الطريق البيداغوجية:

ليست هناك معايير محددة ومتفق عليها في تصنيف الطرائق البيداغوجية، لذا من بين التصنيفات المتعددة للطرائق سنقف عن تصنيفين أساسيين وهما:

¹ - محمد السيد علي، موسوعة المصطلحات التربوية، ص 86.

1- تصنيف الطرائق البيداغوجية مابين تقليدية وحديثة.

2- تصنيف الطرائق انطلاقا من أركان المثلث الديداكتيكي¹.

1- تصنيف الطرائق ما بين تقليدية وحديثة:

طرائق تقليدية	طرائق حديثة
* إلقاءية، تلقينية. * الاعتماد على سلطة المدرس - العقاب. * تركيز أساسا على تلقين المعارف. * الاهتمام بتبسيط المعارف وتجزئتها وتنظيمها. * دور المتعلم: حفظها واستظهارها. * تنافس المتعلمين من أجل الحصول على الجوائز.	* فعالة، نشطة. * اعتبار المتعلم محور العملية التعليمية. * تكييف التعليم مع حاجات المتعلم وقدراته وحوافزه واهتماماته. * المتعلم فاعل، مشارك، بان لتعلماته. * جماعة القسم جماعة منتجة ومتعاونة.

2- تصنيف الطرائق انطلاقا من أركان المثلث الديداكتيكي².

طرائق متركزة حول نشاط المدرس.	طرائق متركزة حول نشاط المتعلم.	طرائق متركزة حول المحتوى.
- فعل تربوي يعتمد على سلطة المدرس والعقاب. - تركيز على تلقين المعارف. - اهتمام تبسيط المعارف	- تقوم على نشاط المتعلم مشاركته بناؤه الذاتي لتعلماته. - هي طرائق تركيز على: * النشاط: أي أن المتعلم	- تركيز على المضامين التعليمية. - الاهتمام بالتخطيط لها وبرمجتها وذلك من خلال:

¹ - أحمد الفاسي، الديداكتيك مفاهيم ومقاربات، جامعة عبد المالك السعدي، المدرسة العليا للأساتذة، تطوان، ص 18.

² - أحمد الفاسي، الديداكتيك مفاهيم ومقاربات، ص ص 18 - 19.

وتنظيمها والتدرج في تعليمها.	يلاحظ ويعالج بنفسه ويبتكر.	* تحديد الأهداف المراد تحقيقها.
- دور المتعلم: حفظها واستظهارها.	* الحرية: المتعلم يمتلك حق المبادرة.	* تنظيم وتصنيف المحتويات المستهدفة.
- التنافس على أداء الواجب والحصول على الجزاء.	* التربية الذاتية: النشاط الذاتي والاستقلالية في اتخاذ القرار	* اختيار الوسائل والطرائق الكفيلة بتحقيق الأهداف.
	- جماعة القسم جماعة منتجة ومتعاونة.	* تصميم أساليب التقويم وأدواته.

5- المناهج التعليمية:

يشير مفهوم التدريس إلى " العملية المقصودة المنظمة والتي تفاعل من خلالها عناصر العملية التدريسية (المعلم والطالب والمنهاج) والتي تتم وفق إجراءات علمية مخطط لها، وتسعى إلى تحقيق غايات وأهداف مرغوب فيها لدى الأفراد وتشرف على تخطيطها وتنفيذها وتقويمها جهة رسمية متخصصة، وحتى تتحقق الأهداف المنشودة لدى المتعلمين، لابد من العناية بعملية التدريس وتحسينها من حيث تصميمها وتنفيذها وتقويمها، وبهذا تصبح الحاجة الماسة إلى تصميم مناهج فعالة وتطويرها وفق ما هو متطلب"¹.

ولم "يعد المنهج مجرد كتاب مدرسي يشمل قدرا من المعلومات فقد تطور مفهوم المنهج ليشمل جميع جوانب الخبرة الإنسانية المتجددة معرفيا ومهاريا ووجدانيا. كما يشمل القيم والمعارف والمهارات وألوان التذوق والاتجاهات ويؤكد على تنمية قدرات التلميذ العقلية التي تمكنه من

¹ - عماد عبد الرحيم الزغول، مبادئ علم النفس التربوي، دار الكتاب الجامعي العين - دولة الامارات العربية المتحدة، ط2، 2012م، ص 301.

التفكير العلمي والنقدي وتدفعه نحو التجديد والإبداع والابتكار والاكتشاف، والتهيؤ لتقبل ظاهرة التغير والمشاركة في إحداثه"¹.

5-1- مفهوم المنهج:

قال الله تعالى: (لَكُلِّ جَعَلْنَا مِنْكُمْ شِرْعَةً وَمِنْهَاجًا) سورة المائدة الآية [48]، وفي قول لابن عباس رضي الله عنهما لم يمت رسول الله صلى الله عليه وسلم حتى ترككم على طريق ناهجة.

كلمة (منهاج) الواردة في الآية الكريمة وقول ناهجة في قول ابن عباس رضي الله عنهما تعني الطريق الواضح. والمنهاج مصطلح لا يعني الأصل بل يعني الطريقة Méthode التي يتبعها الفرد لتحقيق هدف محدد. والكلمة الإنجليزية الدالة على المنهاج Curriculum وهي كلمة مشتقة من جذر لاتيني، ومعناها مضمار سباق الخيل.

ثم شاع المصطلح في مجال التعليم، حيث يشير إلى وثائق الرسالة التعليمية التي تقدمها مؤسسات التعليم لطلابها كي تحقق من خلالها أهدافا محددة².

وفيما مضى كان الحديث عن البرامج والمقررات الدراسية على اعتبارها، مجموع المعلومات والمفاهيم والأفكار (المحتويات أو المضامين) التي يدرسها التلاميذ في صورة مواد دراسية يتضمنها في الغالب كتاب مدرسي، فإن المنهاج المدرسي يعني مجموع الأهداف المتوخاة من تعلم هذا المحتوى والأنشطة التعليمية التعلمية التي ستكسب المتعلم هذا المحتوى، وأخيرا أساليب التقويم³.

وبهذا تطورت مفاهيم المنهاج من التقليدي إلى الحديث:

¹ - أحمد حسين اللقاني، فاعرة حسن محمد، مناهج التعلم بين الواقع والمستقبل، عالم الكتب، القاهرة، ط2001، م1، ص 38.

² - ماهر إسماعيل صبري محمد، المدخل للمناهج وطرق التدريس، سلسلة الكتاب الجامعي العربي، جمهورية مصر العربية، 2009، ط2، ص11.

³ - أحمد الفاسي، الديداكتيك مفاهيم ومقاربات، ص 32.

المنهاج التقليدي: مجموع المعلومات والحقائق والمفاهيم والأفكار التي يدرسها الطلبة في صورة دراسية، اصطلح على تسميتها المقررات الدراسية.

- أو هو المادة الدراسية التي تتناول أكبر قدر من المعرفة والمعلومات والحقائق.

- كل المفردات التي تقدم في مجال دراسي واحد، مثل، منهاج اللغة العربية، ومنهاج العلوم ومنهاج الرياضيات.

المنهاج الحديث: وهو جميع الخبرات (النشاطات أو الممارسات) المخططة التي توفرها المدرسة المساعدة للطلبة على تحقيق النتائج العلمية المنشودة إلى أفضل ما تستطيع قدراتهم.

- أو هو مجموعة الخبرات التربوية الاجتماعية أو الثقافية والرياضية والفنية والعلمية التي تخططها المدرسة وتهيئها لطلبتها ليقوموا بتعلمها داخل المدرسة أو خارجها بهدف إكسابهم أنماطاً من السلوك أو تعطيل أو تغيير أنماط أخرى من السلوك نحو الاتجاه المرغوب¹.

فالمنهج التعليمي أو المنهج الدراسي مصطلح له تعريفات عديدة في الأدب التربوي لكن معظم هذه التعريفات تجمع على معنيين: أحدهما محدود يعرف المنهج التعليمي بأنه: خطة شاملة لمجموعة خبرات تعليمية تعليمية يتم إكسابها للمتعلم في صف دراسي أو مرحلة دراسية محددة داخل جدران مؤسسة تعليمية نظامية، أما المعنى الآخر وهو الأكثر شمولاً واتساعاً، حيث يعرف المنهج الدراسي بأنه: وثائق مكتوبة تضم خطة شاملة متكاملة لمجموعة متنوعة من خبرات التعليم والتعلم (المعرفية والمهارية، والوجدانية) يتلقاها المتعلم في صف دراسي أو مرحلة دراسية محددة، داخل أو خارج جدران المؤسسة التعليمية النظامية².

¹- محمد محمود ساري ، خالد حسون محمد، مفاهيم التدريس في العصر الحديث، طرائق، أساليب، استراتيجيات، عالم الكتب الحديث اربد - الأردن، 2012م، ط1، ص 15.

²- ماهر إسماعيل صبري محمد يوسف، المدخل للمناهج وطرق التدريس، ص11

ولا يفوتنا أن نتوقف عند مصطلح المناهج واقتراجه من مصطلح المنهج من حيث المفهوم وهناك من يرى أنهما مترادفان (خاصة من طرف المشاركة) وفي هذا يقول أحمد الفاسي: "أن لإبراز الفرق بينهما نسجل: المنهج La méthode هو مجموع القواعد أو الخطوات العلمية التي يتبعها الباحث في دراسة موضوع ما، وتختلف المناهج وتتعدد باختلاف المجالات المعرفية والمواضيع المدروسة، فنجد مثلا المنهج الوصفي والمنهج التاريخي، والمنهج التجريبي ... الخ"¹.

5-2- أسس المنهاج الدراسي:²

يبني المنهاج التعليمي كغيره من المنظومات على مجموعة من الأسس التي يستتبط منها تصورات وعناصره نصنفها كالتالي: أسس فلسفية، أسس اجتماعية، أسس نفسية وتربوية، وأسس معرفية علمية.

أ- الأسس الفلسفية: هي مجموع القناعات والتصورات العامة التي تعبر عن الفلسفة التربوية لمجتمع ما، ونظرة ذلك المجتمع للإنسان والوجود، فهي التي تحدد وتوجه الغايات العامة التي يجب أن ينطلق منها كل مكون من مكونات المنهاج الدراسي.

ب- الأسس الاجتماعية: إن التأثير والتأثر بين المجتمع والمنهاج الدراسي متبادل ومستمر، لذا تسعى المناهج الدراسية إلى إعداد أفراد قادرين على الاندماج في مجتمعهم والمشاركة في تحقيق طموحاته، والتشبع بمورثه الثقافي وقيمه الدينية والأخلاقية.

ج- الأسس النفسية والتربوية: تعد الخصائص المرتبطة بطبيعة المتعلم ونموه، منطلقا أساسيا في بناء المنهج، إذ لابد لهذه الأخير من مراعاة:

- تنظيم الخبرات التعليمية وفق مراحل نمو المتعلم العمرية والعقلية.

¹ - أحمد الفاسي، الديداكتيك مفاهيم ومقاربات ، ص 33.

² - أحمد الفاسي، الديداكتيك مفاهيم ومقاربات ، ص 33.

- اختيار الأدوات والتقنيات التي تجعل المتعلم أكثر إقبالا على التعلم وأكثر فعالية.

د- الأسس المعرفية العلمية: ينبغي أن يراعي المنهاج:¹

- التطورات التي تعرفها مختلف حقول المعرفة.

- مناسبة المعرفة لحاجات المتعلم واهتماماته.

- المرونة والتركيز على الأساسيات فيما يقدم من معارف.

5-3- مكونات المنهاج:

يمثل المنهاج أحد أهم عناصر منظومة التدريس، فما منظومة التدريس سوى معلم، ومتعلم وبينهما منهج دراسي، والمنهج بدوره منظومة تضم عدة عناصر ومكونات مترابطة متفاعلة تحقق أهدافا تعليمية محددة، وتتكون منظومة المنهج من ستة عناصر هي: الأهداف، المحتوى، الوسائل التعليمية، طرق التدريس والأنشطة المصاحبة والتقويم، حيث كل يؤثر منها ويتأثر بها في العناصر وتنطلق منظومة المنهج من الأهداف².

- أهداف المنهاج.

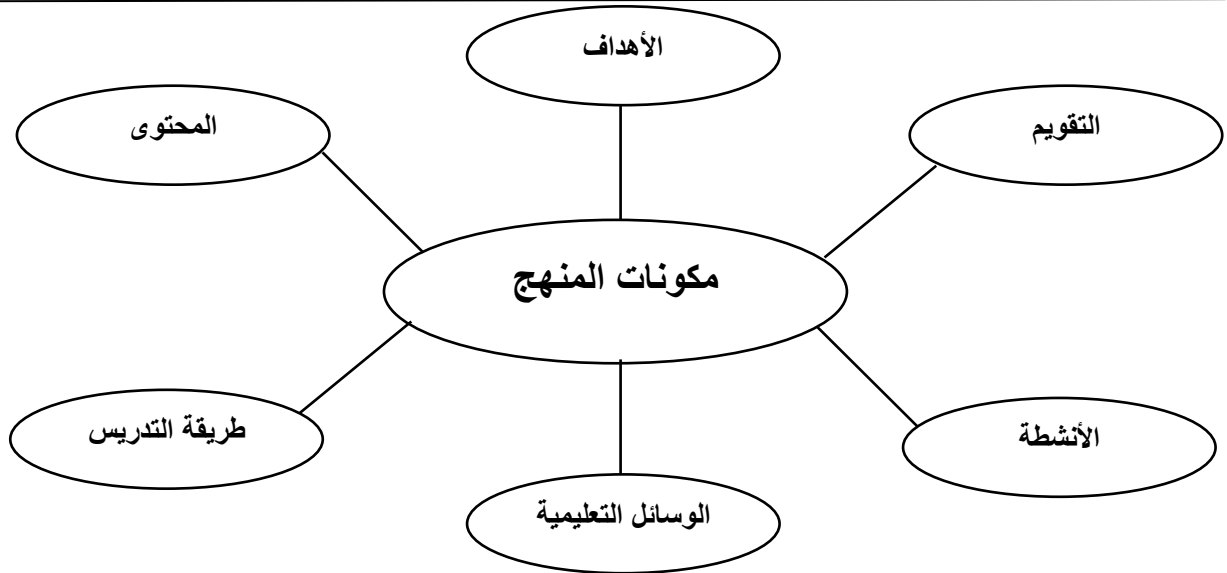
- محتويات المنهاج.

- طرق ووسائل المنهاج.

- أساليب تقويم المنهاج.

¹ - المرجع نفسه، ص 34.

² - أحمد الفاسي، الديداكتيك مفاهيم ومقاربات ، ص 34.



مخطط توضيحي لمكونات المنهاج

5-4- الأنواع المناهج وتنظيماتها :

المقصود بأنواع المناهج هو تحديد مراكز الاهتمام التي تدور حولها الأنشطة والخبرات في كل نوع من أنواع المناهج، فلقد ظهرت تنظيمات متعددة للمناهج، كل منها يدور حول واحد أو أكثر من العناصر الآتية: المادة الدراسية، الطالب، المجتمع .

"حسب الخلفية الفلسفية لكل منهاج، وتصوره لغايات الفعل التعليمي، ونظرته للتعلم ظهرت هناك أنواع وتقسيمات للمناهج، منها ما يركز الاهتمام على المواد الدراسية منها ما يركز على رغبات وميول التلاميذ، بينما هناك اتجاه يرى أن الأمتل في ناء المناهج التربوية هو الاهتمام بنشاط التلاميذ وبرغباتهم واستعداداتهم دون إهمال المواد الدراسية لأن إهمال هذه الأخيرة يحرمهم الاستفادة من معارف وخبرات الأجيال السابقة"¹

انطلاقاً مما سبق يمكن الحديث عن ثلاثة تنظيمات أساسية للمناهج:

¹ - احمد الفاسي، الديداكتيك مفاهيم ومقاربات، ص35

1- **منهاج المواد الدراسية:** ويركز أساسا على المادة الدراسية وهو بدوره يشمل ثلاثة أنواع من المناهج:

أ- **منهاج المواد الدراسية المنفصلة:** ويقصد هنا استقلالية المواد الدراسية عن بعضها البعض، فلكل مادة مدرس وكتاب وامتحان خاص بها، إذ أن المعلومات والمعارف تنظم وترتب و تمنهج وفق سنوات دراسة التلاميذ في مختلف الأطوار التعليمية.

ب- **منهاج المواد المترابطة المتكاملة:** وهذا المنهاج أساسه دراسة المواد منفصلة مع وجود بعض الترابط بين مادتين أو أكثر، فهو يسعى إلى فتح قناة مشتركة وإقامة الجسور بين هذه المواد المنفصلة اعتمادا على ما يوجد بينهما من معارف متشابهة كالترابط الموجود بين مادتي التاريخ والجغرافيا، في مادة التاريخ يدرس التلاميذ تاريخ العرب وبالموازنة يدرسون في مادة الجغرافيا جغرافية الوطن العربي.

ج- **منهاج المواد الدراسية المدمجة:** منهاج يهدف إلى جمع المواد دراسية من أجل تعليم موضوع دراسي دون مراعاة الفواصل والحدود بينها، فهو يعمل على تدريس قضايا معينة لمادتين أو أكثر في مقرر واحد¹.

2- منهاج النشاط:

سمي بمنهاج النشاط لأنه يعتمد ويهتم بميل التلاميذ وأنشطتهم؛ أي على النشاط الذاتي للمتعلم فهو عكس منهاج المواد الدراسية التي تحدد المحتويات مسبقا بل يكون باختيار وتعاون من المعلم ومتعلميه، عن طريق اختيارهم للنشاط الذين يفضلونه ويميلون إليه، فيتحمسون لما يتعلمونه ويقبلون على التعلم بشغف أكبر وبهذا يتم إشباع ميولاتهم ويساعدهم على اكتساب الخبرة.

¹ - احمد الفاسي، الديداكتيك مفاهيم ومقاربات، ص ص 35 - 36

3- المنهاج المحوري:

من أجل تحسين طريقة تربوية تشبع حاجيات المتعلمين ظهرت في الولايات المتحدة الأمريكية فكرة التنظيم المحوري للمنهاج، وهو عبارة عن تنظيم متكامل لخبرات المنهاج الدراسي، يشمل برنامجين: عام وخاص، العام يتم من خلاله تزويد المعلمين بقدر مشترك من الخبرات التربوية اللازمة، والخاص يسعى فيه كل فرد إلى تحقيق النجاح بأخذ احتياجاته وقدراته وميوله الخاصة بعين الاعتبار¹.

5-5- منطلقات أساسية في تطوير المناهج:

هناك عدة منطلقات لا بد من وضعها في الاعتبار عندما نكون بصدد تطوير أي منهج أو أي مجموعة من المناهج لصف أو لمرحلة ما، وهذه المنطلقات هي:

- أن هناك علاقة شبكية بين مناهج الصفوف المختلفة، وبالتالي فلا بد من إعداد خريطة معرفية تبين المحتويات والمضامين في كل مادة وفي كل صف.

- أن علاقة التواصل بين ما يتعلمه الأبناء في صف ما وما يدرسونه في الصفوف التالية لا بد أن يكون تراكميا بمعنى أن نمو الخبرة واتساعها وتأصيلها لا بد أن يكون في تصورات القائمين على التطوير منذ البداية.

- إن التطور العلمي والتكنولوجي يفرض نفسه الآن على الساحة التربوية، ولذلك يصعب التطوير دون الأخذ به سواء عن تخطيط المنهج أو تنفيذه أو تطويره².

¹ - أحمد الفاسي، الديداكتيك مفاهيم ومقاربات، ص ص 35 - 36

² - أحمد حسين اللقاني، فارغة حسن محمد، مناهج التعليم بين الواقع والمستقبل، ص ص 22 - 23.

- "إن المنهج الذي ينظر إليه باعتباره مصدر المعرفة إنما هو منهج قاصر، فالمعرفة أصبحت لها مصادرها العديدة والمتنوعة، بل إن الكون كله أصبح كتابا مفتوحا أمام الجميع، وقد أدى التطور التكنولوجي إلى استخدام شبكات المعلومات باعتبارها مصدرا غنياً.
- إن المعلم في إطار التفكير المنظومي في مجال تقويم المناهج وتطويرها لابد له من أدوار جديدة أقلها أهمية ترديد ما يحتويه كتاب مدرسي على مسامع أبنائه من التلاميذ والطلاب.
- إن المجتمع ليس بعيدا وليس بعزل من حركة تطوير المناهج، ولذلك فإن رصد ما يجري في المجتمع من أحداث وما يعيشه من مشكلات يجب أن يكون في صميم المنهج¹.

6- طرائق التدريس:

تسعى المؤسسات التعليمية إلى تحقيق الأهداف الموضوعية للعملية التعليمية بموجة عالية من الكفاءة والجودة والإتقان والاهتمام بالفرد المتعلم وحاجاته وميوله، و السبيل إلى ذلك هو التطوير في طرائق وأساليب التدريس المستخدمة بهدف الوصول بالمتعلم إلى القدرة العالية، وتحقيق الأهداف المنشودة، ونظرا لما تمثله عملية التدريس من أهمية في المنظومة التعليمية، فقد ظهر العديد من الطرق وأساليب التدريس الحديثة والمبتكرة والمتنوعة وقد أدرك أغلب المعلمين بمختلف المراحل التعليمية أنه من الصعب استخدام أسلوب وطريقة واحدة نظرا لوجود الكثير من المتغيرات المؤثرة المؤدية لذلك ومنها طبيعة الموثق التعليمي ونوعية النشاط الممارس والمرحلة التعليمية والإمكانات المتاحة وتكنولوجيا التعليم الحديثة.

تعددت الطرائق التعليمية بتعدد المناهج والمقررات التربوية وحتى الوحدات فالمعلم في طريقة إيصال الرسالة وترسيخ الفكرة في ذهن المتعلم تستند بالدرجة الأولى إلى الطريقة، فما هي الطريقة؟

¹ - أحمد حسين اللقاني، فارغة حسن محمد، مناهج التعليم بين الواقع والمستقبل، ص ص 23 - 24.

6-1- الطريقة لغة: معناها السيرة والمذهب والسييل، والحال، وخيار القوم والأخدود في الأرض وعمود الحناء وطريقة الرجل تعني مذهبه، قال تعالى: (وَالَّذِينَ اسْتَقَامُوا عَلَى الطَّرِيقَةِ لَأَسْقِينَهُمْ مَاءً غَدَقًا) [الجن 16]. أي أن الله سبحانه وتعالى قد شرع لعباده طريقة يسرون عليها وفق طريق مستقيم وهو الإسلام¹.

1- اصطلاحاً:

يشير مفهوم "طريقة التدريس methodteaching إلى جميع الخطوات والإجراءات والتحركات المتسلسلة والمتراصة والمتابعة من قبل المعلم مع الطلاب، وذلك لتنظيم المعلومات والمواقف والخبرات التربوية، لتحقيق هدف أو مجموعة أهداف تعليمية محددة.

ويمكن تعريف طرق التدريس على أنها مجموعة من الإجراءات والممارسات والأنشطة العلمية التي يقوم بها المعلم داخل الفصل بتدريس دروس معينة يهدف إلى توصيل المعلومات والحقائق والمفاهيم والمهارات والقيم للمعلمين².

أو هي سلسلة من النشاط الموجه للمدرس الذي ينتج عنه تعلم لدى التلاميذ أو هي العملية أو الإجراء الذي يؤدي تطبيقه الكامل إلى التعلم وهي الوسيلة التي عن طريقها يصبح التدريس فعالاً³.

وهي الإجراءات التي يتبعها المعلم لمساعدة تلاميذه على تحقيق الأهداف، وقد تكون تلك الإجراءات مناقشات أو توجيه أسئلة أو تخطيط لمشروع أو إثارة لمشكلة تدعو التلاميذ إلى التساؤل، أو محاولة لاكتشاف أو فرض فروض، أو غير ذلك من الإجراءات.

¹ - هلال محمد علي السفيناني، طرائق التدريس العامة، كلية التربية ومركز التعلم عن بعد، جامعة حضر موت، اليمن، 2020، ط1، ص 14

² - محمد محمود ساري، خالد حسين محمد، مفاهيم التدريس في العصر الحديث، ص 45.

³ - المرجع نفسه، ص 45.

6-2- مفاهيم مقاربة:

هناك مجموعة من المفاهيم القريبة من طريقة التدريس، بل كثيرا ما يتم الخلط بينهما، من بين هذه المفاهيم:

أسلوب التدريس:

أسلوب التدريس هو الطريقة أو الكيفية التي يتناول بها المعلم طريقة التدريس أثناء قيامه بعملية التدريس، أو هو الأسلوب الذي يتبعه المعلم في تنفيذ طريقة التدريس بصورة تميزه عن غيره من المعلمين الذين يستخدمون الطريقة نفسها. ومفاد هذا التعريف أن أسلوب التدريس قد يختلف من معلم إلى آخر على الرغم من استخدامهم الطريقة نفسها¹.

فأسلوب التدريس هو الكيفية التي يوظفها المعلم لتنفيذ طريقة التدريب وفقا لكفاياته وقدراته الشخصية، أي أن طريقة التدريس يمكن تنفيذها بأكثر من أسلوب تدريسي.

استراتيجية التدريس:

"تعرف استراتيجية التدريس بأنها مجموعة من الإجراءات والوسائل التي تستخدم من قبل المعلم ويؤدي استخدامها إلى تمكين التلاميذ من الاستفادة من الخبرات التعليمية المخططة وبلوغ الأهداف التربوية المنشودة"².

فهي كل ما يقوله المعلم ويفعله من إجراءات مخططة لإدارة الموقف التعليمي وتنفيذ أنشطته المختلفة بفاعلية، منذ دخول المعلم إلى حجرة الصف إلى خروجه منها، بما يسهم في تحقيق أهداف الدرس المختلفة والتأكد من تحققها.

الفرق بين الاستراتيجية والطريقة والأسلوب:

¹ - هلال محمد علي السفياني، طرائق التدريس العامة، ص 15.

² - عبد الرحمن عبد السلام جامل، طرق التدريس العامة، دار المناهج للنشر والتوزيع، 1998، ص 15.

يمكن تحديد الفروق بين الاستراتيجيات والطريقة والأسلوب في: أن استراتيجية التدريس أشمل من الطريقة، فالاستراتيجية هي التي تختار الطريقة الملائمة مع مختلف الظروف والمتغيرات المؤثرة في الموقع التدريسي، أما الطريقة فإنها أوسع من الأسلوب، وأن الأسلوب هو الوسيلة التي يستخدمها المعلم لتوظيف الطريقة بصورة فعالة، والطريقة هنا أعم كونها لا تتحدد بالخصائص الشخصية للمعلم وهي الخصائص المحددة لأسلوب التدريس الذي يتبعه المعلم بصورة أساسية¹.

الفرق بين الطريقة والأسلوب والاستراتيجية²:

الطريقة (طريقة التدريس)	الأسلوب (أسلوب التدريس)	الاستراتيجية (استراتيجية التدريس)
* الكيفية والأسلوب الذي يختاره المدرس ليساعد المتعلمين على تحقيق الأهداف التعليمية السلوكية. * هي مجموعة من الإجراءات والممارسات والأنشطة العلمية التي يقوم بها المعلم داخل الفصل بتدريس درس معين بهدف التوصيل.	* هو الأسلوب الذي يتبعه المدرس في تنفيذ طريقة التدريس بصورة تميزه عن غيره من المعلمين الذين يستخدمون نفس الطريقة. * أسلوب التدريس يرتبط بالخصائص الشخصية للمعلم. * أسلوب التدريس يختلف من مدرس لآخر فقد نجد معلم يستخدم طريقة المحاضرة ومع	* استراتيجية التدريس أشمل من طريقة التدريس. * الإستراتيجية تختار الطريقة المناسبة للتدريس مع مختلف الظروف والمتغيرات المؤثرة في الموقف التدريسي.

¹ - عبد الرحمن عبد السلام جامل، طرق التدريس العامة، ص 36.

² - محمد محمود ساري، خالد حسين محمد، مفاهيم التدريس في العصر الحديث، طرائق أساليب، استراتيجيات، ص 12.

	ذلك نجد فروقا دالة في مستويات تحصيل تلاميذ كل منهما. * كل معلم له أسلوب تدريس خاص به يتميز به عن غيره، وبذلك نجد أساليب متنوعة تبعا لاختلاف المعلمين واختلاف سماتهم وخصائصهم الشخصية. * الوسيلة التي يستخدمها المعلم لتوظيف الطريقة بصورة فعالة.	* الطريقة أوسع من الأسلوب وأعم كونها لا تحدد بالخصائص الشخصية للمعلم.
--	---	--

6-3- أهمية طرائق التدريس:

مما لا شك فيه أن لطرائق التدريس أهمية بالغة في العملية التعليمية، وهي وسيلة المعلم لإحداث التعلم وتزويد المتعلمين بمختلف الخبرات والمهارات، وطريقة التدريس تحول المتعلم من مدخل غير قادر على الأداء إلى مخرج قادر على الأداء، وأهمية الطريقة تكمن في كونها حلقة وصل بين المتعلم والمنهج؛ فمن خلالها يمكن للمعلم معالجة نواحي القصور في المنهج وتحديد صعوبات الكتاب المدرسي، وكذا كشف نقاط ضعف وقوة المتعلم من خلال هذه الطريقة.

ويمكن تلخيص أهمية طرائق التدريس فيما يأتي:

- تحقيق الأهداف التربوية العامة والخاصة.
- تمكين المعلم من رسم خطته السنوية.
- تمكين المعلم من تنظيم الدرس على نحو مترابط ومتناسق.

- مساعدة المعلم على استخدام الوسائل التعليمية المختلفة.

- تحديد الاختبارات والتقويم¹.

"كما تكمن أهمية عناية المعلم بطرائق التدريس، لمالها من أهمية كبرى في العملية التعليمية، وذلك لاعتبارات عدة أهمها:

1- لأن طريقة التدريس هي همزة الوصل بين المعلم والمحتوى والتلميذ، ولأجل نجاح عملية التعليم وتحقيق الأهداف لابد من اتباع طريقة مناسبة وفق الأبعاد التعليمية؛ فالتدريس الفعال هو نجاح المعلم في توفير الظروف المناسبة لتقديم خبرات ذات معاني غنية ومؤثرة ومتنوعة يمر بها الطلاب بناء على خبراتهم السابقة وبالاعتماد على أساسين هما:

جعل الطالب محور العملية التعليمية، والتنويع في استراتيجيات وطرائق التدريس.

2- لضمان تحقيق الأهداف التربوية من العملية التعليمية لا بد للمعلم أن يختار الطريق المناسبة للتدريس في كل مرة أو أنه يمزج بين أكثر من طريقة إضافة إلى اختيار الاستراتيجيات والأساليب والمهارات التدريسية المناسبة، فالمعلم يعد العامل الحاسم في مدى فاعلية عملية التدريس.

3- العناية بطرق التدريس يجعل من التعليم فنا ومهارة، لأنه السبيل إلى المعرفة والطريق إلى تربية النشء والأجيال تربية قوية لذلك كلما زادت العناية والاهتمام بطرق التدريس زادت فاعلية التعليم وأينعت ثماره².

¹ - هلال محمد علي السفيناني، طرائق التدريس العامة، ص 20.

² - المرجع نفسه، ص 22

6-4- الميزات العامة لطرق التدريس الفعالة:

إن طريقة التدريس الجيدة هي الطريقة السهلة التنفيذ، والتي تتلاءم مع نوع أهداف أو مخرجات التعليم، وطبيعة المحتوى الدراسي، وتتناسب مع خصائص المتعلمين النمائية ومستوياتهم العقلية، وخبراتهم العلمية السابقة، وتسمح بتنوع الأنشطة والأساليب التدريسية، وتراعي الفروق الفردية بين المتعلمين وتعمل على تفعيل دور المتعلم ونشاطه الإيجابي، وتوازن بين الجانب النظري والجانب العملي، وتلبي متطلبات الانفجار المعرفي والوجهات المعاصرة للتربية، بما يسهم في تحقيق الأهداف المنشودة بأقل جهد وأقصر وقت ممكن¹.

ويمكن تلخيص هذه المميزات في النقاط التالية:

- * تهتم طرق التدريس الحديثة بإثارة تفكير التلميذ وتنمية ميوله وقدراته ومراعاة جميع جوانب الخبرة التي سبق ذكرها.
- * مراعاة الظروف الفردية للمتعلمين بأن تراعى خصائص النمو الجسمية والعقلية والانفعالية لديهم.
- * تتسجم مع الأهداف التربوية المرجو تحقيقها لدى المتعلمين.
- * مدى إعطاء الطريقة فرصة للطالب ليكون متعاوناً.
- * مدى مراعاتها للربط بين المناهج المختلفة.
- * توفير الوسائل التعليمية التي تساعد على الفهم الكامل للدرس.
- * التعليم عن طريق إثارة المشكلة والبحث عن حل لها. أي التفكير بطريقة علمية مستندة على نظريات التعليم المختلفة.

¹ - هلال محمد علي السفياي، طرائق التدريس العامة، ص 23.

*أن تتسجم وطبيعة الفلسفة التربوية في المجتمع.

6-5- قواعد أساسية تبنى عليها طرائق التدريس:

هناك مجموعة من القواعد التي تبنى عليها طرائق التدريس منها:

1- التدرج من المعلوم إلى المجهول: فإذا ارتبطت المعلومات الجديدة بالمعلومات السابقة التي يعرفها التلميذ، فإنها عندئذ تفهم.

2- التدرج من السهل إلى الصعب: يقصد بالسهل والصعب ما يراه التلميذ سهلاً أو صعباً.

3- التدرج من الكل إلى الجزء: وهذا مبدأ يساير طبيعة الذهن في إدراك الأشياء، فالناظر إلى شجرة يراها كلاً كاملاً، ثم يبدأ في النظر إلى جزئياتها وهي الساق والفروع والأوراق والثمر.

4- التدرج من المحسوس إلى شبه المحسوس إلى المجرد: فالطفل يدرك الأشياء من حوله بهذه الطريقة، فهو يعرف حيوانات البيئة عن طريق رؤيته لها في البداية ثم في مرحلة ثانية يعرفها عن طريق الصور وأخيراً يستطيع إدراك الأشياء إدراكاً مجرداً حين سماعها أو ذكرها.

5- الشرح من البسيط إلى المركب فالأكثر تركيباً.

6- التدرج من الواضح المحدد إلى المبهم.

7- التدرج من المؤلف إلى غير المؤلف.

8- التدرج من المباشر إلى غير المباشر¹.

6-6- تصنيف طرائق التدريس:

صنف الباحثون المختصون طرق التدريس باعتبارها مصدراً للمعرفة والتعليم عدة تصنيفات وسأعرض أهم هذه التصنيفات على النحو التالي :

¹ - جمال بن إبراهيم القرش، مهارات تدريس القرآن الكريم والتجويد، مكتبة طالب العلم للنشر والتوزيع، مصر، 2015، ص12

1- وفقا لنشاط التلميذ:

أ- طرائق تركز كليا على نشاط التلميذ مثل: طريقة حل المشكلات.

ب- طرائق تهمل نشاط التلميذ مثل: طريقة الإلقاء.

ج- طرائق تركز جزئيا على نشاط المتعلم مثل: طريقة المناقشة أو الحوار.

2- وفقا لنوع التعلم وعدد الطلاب:

أ- طرائق التدريس الجمعي، مثل طرائق الإلقاء، وحل المشكلات، والمنافسة أو الحوار.

ب- طرائق التدريس الفردي مثل: التعليم المبرمج، أو التعليم بالحاسبات الآلية.

3- وفقا لنمط الاحتكاك بين المعلم والطالب:

أ- طرائق تدريس مباشرة: يحتك المعلم فيها بطلابه ويتعامل معهم وجها لوجه مثل طرائق الإلقاء، والمناقشة والدروس العلمية.

ب- طرق تدريس غير مباشرة: لا يرى فيها المعلم طلابه، ولا يقابلهم، مثل: التدريس عن طريق الدائرة التلفزيونية، والبرامج التعليمية في الأقراص المدمجة.

4- وفقا لأسلوب الأداء:

الطرائق الكلامية مثل: الإلقاء، والقصة، والحوار.

ب- الطرائق التوضيحية مثل: حل المشكلات وتمثيل الأدوار¹.

6-7- أنواع طرائق التدريس:

¹ - هلال محمد علي السفيني، طرائق التدريس العامة، ص 30.

ظهرت طرائق عديدة للتدريس على مر العصور، لازال أغلبها يستخدم حتى الآن وتتميز كل منها بناحية معينة، إلا أنه توجد نواحي كثيرة مشتركة فيما بينها وهنا يجب الأخذ بعين الاعتبار عدم وجود طريقة مثلى في التدريس وإنما جاء التنوع ليتناسب مع أهداف الدرس ومستويات المتعلمين وطبيعة المادة الدراسية والإمكانات المتاحة التي تحقق الهدف، وسنعرض الآن أهم أنواعها:

1- طريقة الالقاء والمحاضرة.

2- طريقة المناقشة.

3- طريقة حل المشكلات.

4- طريقة المشروع.

5- طريقة الأسئلة والأجوبة.

6- طريقة التعلم التعاوني.

7- طريقة لعب الأدوار.

8- التعليم عن بعد أو التعليم الإلكتروني.

9- طريقة التعلم المبرمج.

7- الوسائل التعليمية:

" إن أقل الناس إماما بالمسار التحولي لطرائق التعليم في الثقافة الإنسانية المعاصرة يدرك بلا شك أن ترقية هذه الطرائق وتنميتها قد تدعم أكثر بوسائل أخرى مساعدة، وقد أدى التطور العلمي والتكنولوجي إلى تنوعها وتطورها في الوقت نفسه، فنتج عن ذلك كله ظهور

أجهزة وأدوات مساعدة يمكن لها أن تحقق الهدف المتوخى من العملية البيداغوجية بأقل جهد ممكن¹.

فالوسائل التعليمية تساعد على زيادة الإدراك والاستيعاب؛ فهي تتدخل لمساعدة المتعلم في تحقيق الأغراض التعليمية، سواء في تعامله مع مادته أو في تعامله مع المتعلم، وهذه الوسائل تختلف باختلاف المواقف التعليمية واختلاف الضرورة الداعية لها. فهي تحتل مكانا بارزا وهاما في العملية التعليمية، ولهذا حاول الباحثون-ولا يزالون- دراسة تطورها ومدى تأثيرها على عمليتي التعليم والتعلم قصد رفع مستوى الأداء لكل من المعلم والمتعلم ومواكبة التغيرات المتلاحقة والسريعة في جميع ميادين المعرفة.

اعتمد التعليم لفترة طويلة على المعلم والكتاب، باعتبار السبورة والطباشير هي الوسيلة المعتمدة، كما اختلف المعلمون في قدرتهم على التعبير واستخدام نبرات الصوت والإشارات لتوضيح ما يقولون وهو ما يسمى بوسائل التوضيح في التعليم التقليدي، أما التعليم الحديث فاعتماده الكلي على خبرة التلميذ المباشرة قدر المستطاع، فتعمل هذه الوسائل على تقريب مستويات الخبرة للدارس. "فالرسم والصور توضح مالا توضحه الكتابة وحدها أحيانا، فالوسائل التعليمية توفر الأساس المادي المحسوس للتفكير، فهي تتخطى حواجز الزمان والمكان والإمكانات البشرية في الرؤية أو السمع أو غيرها من الحواس وقد صدق القول بأن شعار الوسائل التعليمية "رب صورة خير من ألف كلمة"²

7-1- مفهوم وسائل تعليمية:

"كان للتطور العلمي والتكنولوجي بالإضافة إلى الدراسات والأبحاث في مجالا لوسائل التعليمية أثر مباشر على تطور مفهوم الوسائل التعليمية منذ الخمسينات من القرن الماضي،

¹ - أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، ص 151-152.

² - إبراهيم عصمت مطارع، واصف عزيز واصف، التربية العملية وأسس طرق التدريس، ص 44.

وإدراك أهمية دورها في الميدان التربوي"¹، وهي كأي مصطلح نجد لها تعريفات كثيرة ومتنوعة، سنعرض منها مايلي:

"إن الوسائل التعليمية هي كل أداة يستخدمها الأستاذ لتحسين عملية التعلم وترقيتها، وذلك بتدريب المتعلمين على اكتساب المهارات المختلفة، واكتساب عادات معينة تمثل مرتكزا جوهريا في العملية التعليمية"².

"جميع الوسائل التي يستخدمها المدرس في الموقف التعليمي لتوصيل الحقائق والأفكار أو المعاني للتلاميذ"³. "طريقة منظمة لتصميم وتنفيذ وتقسيم عمليتي التعليم والتعلم بكاملها، وفق أهداف محددة تعتمد على الأبحاث في مجال التعليم والاتصال الإنساني، وتستخدم حصيلة من المصادر البشرية والمادية لكي تحقق أهداف العملية التربوية بكفاءة"⁴.

كما تعرف الوسائل التعليمية في ضوء قنوات الاتصال أنها "قنوات الاتصال التي يمكن عن طريقها نقل الرسالة (المادة التعليمية) بجوانبها الثلاث (معرفي، ومهاري، ووجداني) من المرسل (المعلم) إلى المستقبل (المتعلم) بأقل جهد وأقل وقت ممكن"⁵.

فالوسيلة التعليمية هي كل ما يسهم في تقديم مادة تعليمية ضرورية لعملية التعلم كما تصفها وتحددها الأهداف التعليمية.

7-2- أهمية وسائل تعليمية:

¹ - عبد المحسن بن عبد العزيز أبانمي، الوسائل التعليمية مفهومها وأسس استخدامها ومكانتها في العملية التعليمية، مكتبة الملك فهد الوطنية، 1993م، ط1، ص 44.

² - La linguistique Cartésienne: trad de N. Delane et D. Spcrber paris le seuil, 1989.

³ - إبراهيم مطارح، الوسائل التعليمية، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، 1974، ط3، ص 23.

⁴ - حين وللسون، الوسائل التعليمية، ترجمة صالح الدباسي وصلاح عبد المجيد العربي، دار العلوم الرياض، 1984، ص ص 80-87.

⁵ - محمد محمود ساري، خالد حسين محمد، مفاهيم التدريس في العصر الحديث، ص 189.

تؤكد الدراسات التربوية أن الأهداف التعليمية المراد تحقيقها داخل المدرسة وخارجها تتأثر إلى حد كبير بالأساليب والوسائل التي تستخدم في التدريس فدور الوسائل التعليمية يبرز في إيجاد المناخ التعليمي الذي يثير اهتمام التلميذ ويدفعه للمشاركة والاستجابة من خلال حواسه، كما أكدت الأبحاث في مجال الوسائل التعليمية ودورها في عمليتي التعليم والتعلم، أنها إذا استخدمت بنجاح فإنها تحقق فوائد تربوية لعل من أهمها:

* أن الوسائل التعليمية تجعل (التعليم أبقي أثراً) أي أنها تساعد على تثبيت المعلومات على أذهان التلاميذ وتساعدهم على توسيع مجال خبراتهم العلمية والعملية.

* تنثير تفكير التلاميذ و تجذب اهتمامهم نحو الدرس ومتابعتهم له.

* تساعد المعلم إلى حد كبير على أداء عمله بنجاح.

* تنمي المفردات اللغوية عند التلاميذ وتساعدهم على فهم وإدراك المعاني الصحيحة للعبارات المجردة والأسماء والمصطلحات الغامضة¹.

* تتيح مجالات واسعة للتعلم بالممارسة والتطبيق، مما يمكن المتعلم من إدراك الحقائق والمفاهيم العلمية بطريقة مباشرة، وممارسة العمل المباشر بشكل يساعد على ترسيخ المادة العلمية في ذهنه بطرق التعزيز والتشويق، وهذا أفضل أنواع التعلم.

* تبعث لدى المتعلمين الشعور بأهمية ما يتعلمونه عن طريق التجارب والجهد المستقل، وبالتالي تغرس فيهم الثقة بالنفس والاستقلالية في التفكير².

وبهذا يتبين لنا مدى أهمية الوسائل التعليمية في إثراء العملية التعليمية، وجعلها أكثر نجاحاً وفعالية في تحقيق أهداف المنهج المدرسي.

¹ - عبد المحسن بن عبد العزيز أبانمي، الوسائل التعليمية مفهومها وأسس استخدامها ومكانتها في العملية التعليمية، ص 12.

² - صالح عبد العزيز وعبد العزيز عبد المجيد، التربية وطرق التدريس، دار المعارف، القاهرة، 1976، ج1، ص 18.

7-3- الوسائل التعليمية (أنواعها)

أولاً: التصنيف على أساس الحواس:¹

أ- الوسائل البصرية: وهي التي تخاطب أساساً حاسة النظر وتحمل رموزاً بصرية تنفذ من خلال العين إلى المخ، مثل: الصور والأفلام الثابتة والرسومات والمجسمات والمناظر الطبيعية والخرائط.

ب- الوسائل السمعية: وهي تلك الوسائل التي تعتمد على حاسة السمع عند المتكلم ومنها التسجيلات الصوتية، الإذاعة، المدرسية، الإذاعة المسموعة من الراديو، الأصوات الطبيعية.

ج- وسائل سمعية بصرية: وهي التي تعتمد على حاستين السمع والبصر معا ومن أمثلتها: الأفلام المتحركة، الأفلام الثابتة المصحوبة بتسجيلات صوتية.

وهناك وسائل أخرى لمسية خاصة بحاسة اللمس وشمية خاصة بحاسة الشم وذوقية خاصة بحاسة الذوق تعتبر وسائل مهمة في دراسة بعض المجالات الدراسية مثل العلوم.

ثانياً: التصنيف على حسب عدد المستفيدين:

1- الوسائل الفردية: التي تستخدم بواسطة الفرد المتعلم مثل: الميكروسكوب والكمبيوتر.

2- الوسائل الجماعية: التي تستخدم لتعليم مجموعة من الطلاب في وقت ومكان محددين مثل: الأفلام التعليمية، الإذاعة المدرسية، الدائرة التلفزيونية.

3- الوسائل الجماهيرية: التي توجه إلى جمهور كبير من الطلاب بواسطة التلفزيون التعليمي أو الإذاعة التعليمية من خلال الراديو.

ثالثاً: التصنيف على أساس الحداثة.

¹ - محمد محمود ساري، خالد حسين محمد، مفاهيم التدريس في العصر الحديث، طرائق أساليب إستراتيجيات، ص 193.

1- وسائل قديمة: مثل السبورة والطبشور والكتاب المدرسي.

2- وسائل حديثة: مثل الشرائح، الماسح الضوئي، الفيديو، برامج التلفزيون، الحاسوب.

رابعاً: تصنيف الوسائل حسب خصائص محتواها:

1- وسائل لفظية: مثل: الأحاديث الإذاعية، محاضرات المعلم.

2- وسائل غير لفظية: مثل الصور الفوتوغرافية، النماذج، العينات.

3- وسائل لفظية وغير لفظية: الأفلام السينمائية، البرامج التلفزيونية، المعرض البيان العملي، القصص والكتب والمجالات المصورة.

خامساً: التصنيف على أساس طريقة الحصول على الوسيلة:

1- وسائل جاهزة: تعد من قبل شركات متخصصة في إنتاج الوسائل مثل: صور، خرائط، مصورات، أفلام، شفافيات.

2- وسائل معدة محلياً: وسائل يقوم المعلم بإعدادها من خامات متوافرة في المدرسة أو في البيئة المحلية مثل: الأفلام الثابتة، وأفلام الفيديو المتحركة¹.

7-4- دور الوسائل التعليمية في العملية التعليمية.

تلعب الحواس دوراً مهماً في عملية التعليم، حيث أن أفضل طريقة لإدراك الأشياء والمفاهيم غير المحسوسة يكون بتقريبها إلى المحسوس حيث أدرك المعنيون بالعملية التعليمية بضرورة الاهتمام بتربية الحواس وتأهيلها لأداء دورها في عملية التعلم ويتم ذلك من خلال عملية متصلة مختلفة منها:

أ- الانتباه.

¹ - محمود محمود ساري، خالد حسين محمد، مفاهيم التدريس في العصر الحديث، طرائق أساليب إستراتيجيات، ص 193.

ب-الملاحظة الحسية.

ج-الإدراك الباطني.

د- التعلم¹.

ويمكن تحديد دور الوسائل التعليمية فيما يلي:

* تقوية الادراك الحسي وتحقيق الفهم والمساعدة على التذكر.

* تؤدي إلى تبسيط وتوضيح وتفسير المعلومات وفهمها.

* تؤدي إلى زيادة متعة التعلم وتجدد النشاط والاستمرارية في التعلم.

* تمكن من ربط المتعلم بالحياة العامة وبيئته المحيطة وتمكنه من التعامل مع التكيف مع الحياة من خلال ما اكتسبه عن طريق وسائل الاتصال.

7-5- معايير اختيار الوسائل التعليمية.

تعد النظرة الحديثة للوسائل التعليمية إحدى عناصر النظام (الموقف التعليمي) حيث إنها تؤثر وتتأثر في بقية عناصر النظام الأخرى، لأن اختيار الوسيلة التعليمية يلزمنا الأخذ ببقية عناصر النظام (الموقف التعليمي) كالأهداف والمحتوى وطريقة التدريس والأنشطة، ومن المعايير التي يجب مراعاتها عند اختبار الوسيلة التعليمية ما يأتي²:

1- الفرض أو الهدف الذي نسعى لتحقيقه: وسائل التعليمية المناسبة هي التي تعتمد على حاسة السمع أو الممارسات العملية.

2- محتوى المادة التعليمية: ومن خلال تحليله يتم اختيار الوسيلة التعليمية.

¹- محمود محمود ساري، خالد حسين محمد، مفاهيم التدريس في العصر الحديث، طرائق أساليب إستراتيجيات، ص 196.

²- محمود محمود ساري، خالد حسين محمد، مفاهيم التدريس في العصر الحديث، طرائق أساليب إستراتيجيات، ص 196.

3- طريقة التدريس: هي التي تلزمنا باختيار وسيلة التعليم المناسبة لها من خلال المجموعات الكبيرة أو المجموعات الصغيرة.

4- التسهيلات المادية المتوفرة: يجب أن تتناسب الوسيلة التعليمية مع التسهيلات المادية، من خلال القاعات والمختبرات والتجهيزات اللازمة.

5- الوسيلة التعليمية نفسها: يجب أن يتوافر في الوسائل التعليمية بعض المعايير منها: وضوح الوسيلة - دقتها العلمية ومدى مطابقتها للواقع - الأمان وسهولة استخدامها¹.

وبالمقابل نجد هناك بعض المعوقات التي تقف وكيفية استخدام هذه الوسائل منها:

* صعوبة الحصول على الوسائل التعليمية للمدارس من قبل مديريات التربية والتعليم التابعة لها.

* عدم ملائمة تصميم الصفوف الدراسية وتجهيزاتها وإمكاناتها لاستخدام المواد والأجهزة العلمية.

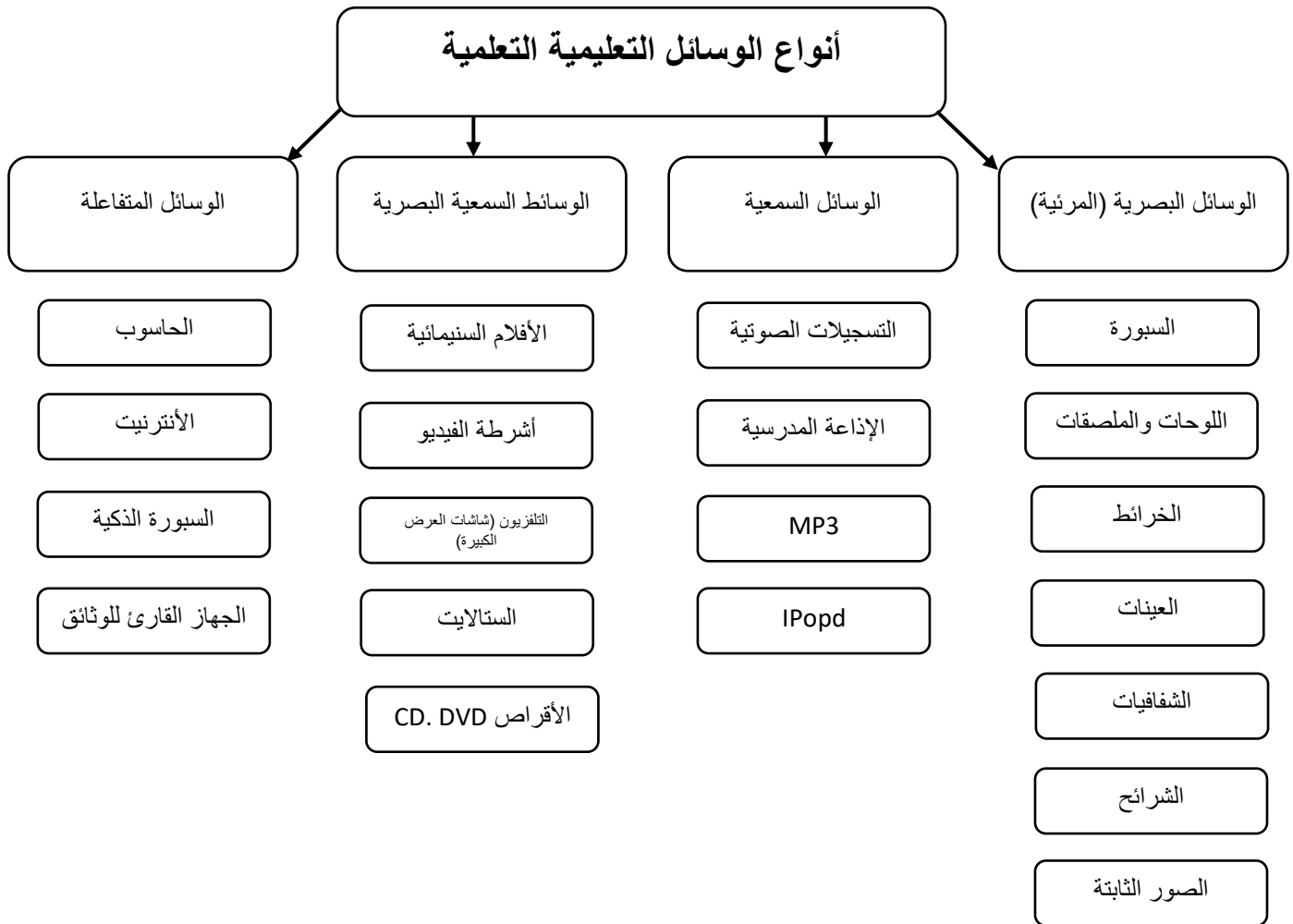
* قلة وعي المعلمين بأهمية توظيف الوسائل التعليمية في العملية التعليمية، والنظر إليها على أنها مجرد أدوات وأجهزة تساعد على التعلم وليست جزءاً من عملية التدريس.

* قلة المخصصات المادية للوسائل التعليمية.

* ثقل العبء التدريسي للمعلم وزيادة نصابه من الحصص الصفية مما يعيق استخدام الوسائل التعليمية، لأن إعداد الوسيلة يتطلب جهداً ووقتاً كبيرين وهذا لا يتوافر للمدرس المثقل بأعباء كثيرة².

¹ - محمود محمود ساري، خالد حسين محمد، المرجع السابق، مفاهيم التدريس في العصر الحديث، طرائق أساليب إستراتيجيات ص 197.

² - المرجع نفسه، ص 198 - 199.



مخطط يوضح أنواع الوسائل التعليمية التعليمية

8- الأنشطة التعليمية

تمثل الأنشطة الدراسية كل ما يقوم به كل من المعلم والمتعلم من مهام وإجراءات لتنفيذ أهداف الموقف التعليمي بفاعلية، وتؤكد الاتجاهات الحديثة في التربية على أهمية تنوع الأنشطة المستخدمة في التدريس التي تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين كما أنها تعزز عملية التعليم والتعلم، وتدعم جهود المعلمين لتحقيق التعلم الذاتي، استنادا على أن التعلم الفعال يعتمد على أنشطة المتعلمين أنفسهم تحت إشراف وتوجيه المعلم.

8-1- مفهوم الأنشطة :

وهي "مجموعة الإجراءات التي يقوم بها كل من المعلم والمتعلم من أجل تحقيق الأهداف إلى درجة الإتقان، وهي العنصر الثالث من عناصر المنهاج، وقد تكون تعليمية يقوم بها المعلم، وقد تكون تعليمية يقوم بها المتعلم

ويقصد أيضا بالأنشطة: الجهد العقلي أو البدني الذي يبذله المتعلم أو المعلم من أجل بلوغ الأهداف أو هدف ما¹.

8-2- أنواع الأنشطة المستخدمة في التدريس :

تقسم الأنشطة التعليمية بحسب مكان تنفيذها إلى قسمين هما:

"الأنشطة الصفية: وهي الأنشطة التي يتم تنفيذها كل من المعلم والتلاميذ داخل حجرة الصف.

الأنشطة اللاصفية: وهي الأنشطة التي يتم تنفيذها غالبا خارج حجرة الصف أي مكان تنفيذها إما في فناء المدرسة، أو خارج أسوار المدرسة².

¹ - محمد محمود ساري، خالد حسنى محمد عبيدات، مفاهيم التدريس في العصر الحديث، طرائق، أساليب، استراتيجيات، ص 15.

² - هلال محمد علي السفيناني، طرائق التدريس العامة، ص 156.

8-2-1: الأنشطة الصفية¹ :

وهو عمل تعيينات خاصة ببعض الموضوعات المختارة في درس معين، وبرمجة هذه الموضوعات بطريقة معينة تسمح للطلبة بدراستها والتقدم في تعلمها كل حسب قدرته وإمكاناته، وبهذا يستطيع المعلم تقييم وتتبع أداء الطلبة ومدى استيعابهم وقدرتهم على العمل المطلوب، وأهم ما يجب مراعاته في تقديم الأنشطة التنوع، وذلك بما يناسب الاختلافات الفردية من الطلبة واهتماماتهم وميولاتهم، وكذا البيئات والإمكانيات، فالأنشطة تعمل على تشجيع التعلم الذاتي وتنمية الاهتمام بالعلم والدراسة حتى تتوطد علاقة الطالب بما يدرسه، وبهذا يستعد لممارسة التعلم المستمر الذي تفرضه ظروف ثقافتنا الراهنة وما تخضع له من تطور سريع وتغير مستمر، ومما لا شك فيه أن النشاط الأكثر فعالية، هو ذلك النشاط الذي يتناسب وأهداف ومحتوى الدرس وزمن الحصة ويتوافق مع ميول المتعلمين وتطلعاتهم ويراعي الفروق الفردية بينهم، مما يثير اهتمامهم للمشاركة الإيجابية في تنفيذ النشاط .

- أنواع الأنشطة الصفية:

- يمكن تقسيم الأنشطة الصفية التي تستخدم في تنفيذ عملية التدريس إلى عدة أقسام منها :

أ - الأنشطة اللفظية الشفهية: تتمثل في جميع مشاركات المتعلمين اللفظية في تنفيذ الدرس ومنها :

-المناقشة والحوار الصفي بجميع أشكاله.

-الشرح والتوضيح والوصف والإلقاء والإنشاد.

- أسئلة وإجابات المتعلمين الشفهية.

¹ - هلال محمد علي السفيني، طرائق التدريس العامة، ص 157.

ب - الأنشطة اللفظية الكتابية :

وهي ما يشارك به المتعلمون من مهام وفعاليات لفظية مكتوبة داخل الصف :

-تلخيص الدرس أو فقرة منه كتابيا (فرديا أو جماعيا).

-التعبير، وكتابة قصة أو تقديم خطة أو حل مقترح لمشكلة مكتوب.

-الإجابة عن الأسئلة كتابيا.

ج - أنشطة أدائية حركية:

وهي تتعلق بالأنشطة التي تتطلب من المتعلم القيام بأداء مهارة ما تتطلب تآزرا بين أعضاء الحس المختلفة، ومنها:

-القيام بتطبيق تجربة ما .

-الرسومات والتصاميم والمهارات الإبداعية للمتعلمين .

-المشاركة في استخدام الوسائل والأدوات والأجهزة التعليمية.

- مميزات الأنشطة الصفية¹:

*تساهم في تنفيذ أهداف الدرس وتحقيق التعلم الفعال .

*تتيح للمتعلمين فرص التعلم الذاتي .

*تساهم في تنمية الجانب الاجتماعي، بين المتعلمين وتعودهم على التعاون والعمل في فريق، كما أنها تنمي العلاقات بين المتعلمين وتدعمها .

*تساهم في الكشف على مستويات المتعلمين ومدى تقدمهم .

¹ - هلال محمد علي السفيني، طرائق التدريس العامة، ص 157.

8-2-2: الأنشطة اللاصفية .

هو ألوان الفعاليات التي يقوم بها المتعلمين خارج زمن الحصة الدراسية ويمكن تسميتها بـ "النشاط الحر" تميزا له عن النشاط المقيد بمحتوى الكتاب وحجرة الصف.

أنواع الأنشطة غير الصفية :

تتنوع الأنشطة غير الصفية، وتتعدد مجالاتها، بتعدد الجماعات المختلفة في المدرسة كجماعة القرآن الكريم، واللغة العربية، والثقافة الرياضة، المسرح، البيئية، ومن هذالأنشطة:

-الإذاعة المدرسية .

- الفرق الكشفية.

- الأناشيد والتسلّيات والمسرحيات .

- إقامة المعارض.

- الرحلات والزيارات الميدانية.

- إعداد المطويات والمجالات المختلفة والبحوث القصيرة.

أهمية الأنشطة اللاصفية¹:

الأنشطة اللاصفية تخدم الأهداف العامة كثيرا، وتلبي حاجات الطلبة خاصة في سن المراهقة في تحقيق الذات والظهور والحرية وغيرها، حيث يتم التعلم فيها عن طريق غير مباشر بعيدا عن قوامين حجرة الدرس، ويمكن تلخيصها في مايلي :

-تشغل أوقات فراغ الطلبة والمعلمين بما يصلح خبرات الجميع .

¹ - هلال محمد علي السفيناني، طرائق التدريس العامة، ص ص 159-160.

-تمتص الفائض من حيوية الطلبة وطاقتهم وتوجهها التوجيه النافع .

-تساند في تحقيق أهداف الكتب المقررة، حيث يمكن أن تخدم بعض الموضوعات المقررة التي لا يتسع وقت الحصة الدراسية لتحقيق أهدافها .

-تكسب الطلبة صفات خلقية عملية كبيرة: كالتعاون والتضحية والإيثار ... والنظام والطاعة والألفة.

في الفرق بين النشاط الصفّي واللاصفّي¹:

-النشاط اللاصفّي يتبع من الطالب تخطيطاً وتنفيذاً بإشراف المعلم .

-النشاط اللاصفّي ينفذ في داخل حجرة الصف أو خارجها، فهو لا يخدم مقرراً بعينه وإن كان يساند المقررات المختلفة في تحقيق أهدافها.

-تفاعل الطلبة مع النشاط اللاصفّي أكثر من تفاعلهم في الأنشطة الصفية .

-الحرية والتلقائية من سمات النشاط اللاصفّي.

¹ - هلال محمد علي السفيناني، طرائق التدريس العامة، ص 159.

9- تعليمية النصوص:

إن التحصيل المعرفي والعلمي واكتساب مهارة التواصل الثقافي والاجتماعي لا يمكن أن يتحقق بطريقة صحيحة إلا من خلال الاعتماد على طريقة التدريس بالنصوص، ذلك أن المعارف والمعلومات التي تذكر في شكل جمل معزولة، أو أشتات متفرقة يمكن أن تقدم للتعلم معرفة بسيطة، قد تكون مفيدة بالنسبة له في مجال معين، كأين يتمكن من تعلم بعض المفاهيم والقضايا اللغوية، وذلك في محيطه التربوي لكنها تكون غير كافية في مجالات أخرى نظرا لتشعب الحياة وتعقدها، الشيء الذي يجعل التدريس بالنصوص أمرا لا مناص منه¹.

ولهذا تعد النصوص وعاء التراث اللغوي قديمه وحديثه وهي مادته التي عن طريقها يتم إنهاء مهارة المتعلمين اللغوية والفكرية والتعبيرية والتذوقية، فالنص يعد رسالة يرسلها الباحث إلى المتلقي تعالج موضوعا من الموضوعات بأداء لغوي يرتقي عن أنماط الكلام اليومي، صالحة في كل زمان ومكان فتعرض على الطلاب على شكل فكرة واحدة أو مجموعة من الأفكار متلاحمة مترابطة تتميز باحتوائها على نسبة معقولة من الجمال الفني بحيث يمكن اتخاذها منطلقا لتدريب المتعلمين على التذوق، وبما أن التعليمية تعد علما بالغ الأهمية نظرا لما تقدمه من معارف ثرية لأعوان العملية التعليمية في جميع المواد الدراسية، فإن تعليمية النصوص لقيت نفس الاهتمام من طرف المختصين والمعلمين وذلك في البحث في أنواعها وطرائق تدريسها واستراتيجياتها وتقويمها، وكيف يمكن الوصول إلى انسجام هذه النصوص مع نفسية التلاميذ، بحيث تصبح النصوص نقطة الانطلاق لكل النشاطات اللغوية من قراءة وتعبير وكتابة ومن ثم الوصول إلى الهدف الأسمى فهو التمكن الفعال من اللغة

¹ - صالح طواهرى، تعليمية النصوص الأدبية والممارسات التطبيقية في كتاب السنة الثالثة ثانوي (رؤية نقدية)، مجلة العلوم الإنسانية، ع 3، مج 27، ديسمبر 2016.

9-1- مفهوم النص:

9-1-1- التعريف اللغوي:

1 - في اللغة العربية:

إن المتبع لكلمة "النص" في المعاجم العربية يلاحظ كثرة الدلالات التي ترتبط بها فقد جاء في مقاييس اللغة "النون والصاد أصل صحيح يدل على رفع وارتفاع وانتهاء في الشيء ... ونصبت الرجل: استقصيت مسألته عن الشيء حتى تستخرج ما عنده. وهو القياس، لأنك تبتغي بلوغ النهاية"¹.

ويقول ابن منظور: "النص: رفعك الشيء. نص الحديث ينصه نصاً: رفعه وكل ما أظهر، فقد نُصَّ... وأصل النص أقصى الشيء وغايته"².

وفي تاج العروس "أصل النص، رفعك للشيء وإظهاره فهو من الرفع والظهور ومنه المنصة ... نص الشيء (ينصه) نصاً: حركه"³.

فللنص دلالات مختلفة وكثيرة في اللغة العربية، كالعناية والمنتهى والتحريك وغيرها ولعل المعنى الأصلي هو الرفع والظهور.

2- في اللغات الأوروبية:

نجد في اللغات الأوروبية كالفرنسية أن مصطلح Texte يرتبط بالنسيج أو الأسياخ المظفرة⁴ ويعود المصطلح إلى ما تعنيه كلمة النسيج "في المجال المادي الصناعي وقد نتج عنها اشتقاق لا تخرج عن هذا المعنى الأصلي، ثم نقل هذا المعنى إلى نسيج النص، ثم اعتبر

¹ - ابن فارس، معجم مقاييس اللغة، تح، عبد السلام هارون، دار الفكر، ج 5، 1979، ص 357.

² - أبو الفضل جمال الدين ابن منظور، لسان العرب، دار صادر - بيروت - ج 1993، 7، ط3، ص 98-99.

³ - أبو الفيض محمد بن عبد الزراق الحسيني، تاج العروس، مجموعة من المحققين، دار الهداية، ج 18، دت، ص 179.

⁴ - بوالفحانج هنيه من، ديتر فيهجر، مدخل العلم اللغة النصي، تر فالح العجمي، جامعة الملك سعود، ط 1، 1999، ص 4.

النص نسجاً من الكلمات¹ وترتبط كلمة النسيج بعدة دلالات قريبة من معنى النص اصطلاحاً ومنها:

"دقة التنظيم وبراعة الصنع والجهد، والقصد، والكمال والاستواء"² وهكذا فالنص في اللغات الأجنبية مشتق من الاستخدام الاستعاري في اللاتينية لمعاني الحياكة والنسيج.

9-1-2- التعريف الاصطلاحي:

تعددت مفاهيم النص بتعدد التوجهات المعرفية والنظرية والمنهجية المختلفة وعليه فإن الاختلاف حول ماهية النص يكمن أساساً في اختلاف التصور، والغاية من دراسته؛ فحدود النص ونظريته ومفهومه يتجسد ويتبلور وفق تلك المنطلقات العديدة.

- مفهوم النص عند العرب:

إن أقرب مفهوم للنص عند القدماء هو مصطلح (المتن) المقابل للإنسان عند علماء مصطلح الحديث، علماء اللغة القدماء الذين لم يولوا اهتماماً بمفهوم النص في الاصطلاح سوى علماء أصول الفقه، ولعل الإمام الشافعي أول من عرف مفهوم النص اصطلاحاً في نظريته عن البيان، حيث ذكر عن النص أنه (ما أتى الكتاب على غاية البيان فيه، فلم يحتج مع التنزيل إلى غيره)، لذلك فالنص كما قال الوليد الباجي لا يحتمل إلا معنى واحداً³، كما نجده عند الفقهاء بمعنى الدليل الشرعي كالقرآن والسنة، ومنه قولهم: "لا اجتهاد مع النص".

ومن المساهمات العربية لمجموعة من الباحثين حول مفهوم النص نجد:

¹ - محمد مفتاح، المفاهيم معالم، نحو تأويل واقعي، المركز الثقافي العربي الرباط، ط 1، 1999، ص 16.

² - ينظر عبد القادر شرشار، تحليل الخطاب الأدبي قضايا النص ص 18، عن عبد الخالق مرجان أصل المعايير النهضة في التراث النقدي والبلاغي عند العرب.

³ - تعريف النص لغة واصطلاحاً، منتديات جواهر ستار التعليمية <https://berber.alhlamontada.com> ، 14:00 -

طه عبد الرحمن الذي يعرفه بأنه "بناء يتركب من عدد من الجمل السليمة مرتبطة فيما بينها بعدد من العلاقات، وقد ترتبط هذه العلاقات بين جملتين أو بين أكثر من جملتين"¹.

ونجد محمد عزام يقول عن النص الأدبي إنه "وحدات لغوية ذات وظيفة تواصلية دلالية تحكمها مبادئ أدبية وتنتجها ذات فردية أو جماعية"².

ويرى محمد مفتاح أن النص "وحدات لغوية طبيعية منضدة منسقة منسجمة"³ ويعرفه أيضا من خلال بعض المقومات الأساسية، فالنص عنده مدونة كلامية، وحدث تواصلية، وتفاعلية، وله بداية ونهاية، أي أنه مغلق كتابيا، لكنه توالدي معنويا لأنه "متولد من أحداث تاريخية ونفسانية ولغوية ... وشامل منه أحداث لغوية أخرى لاحقة له"⁴.

- مفهوم النص عند الغرب:

لقد بحث في النص ودلالته مجموعة من النقاد والباحثين، من مختلف المشارب والاتجاهات النقدية المختلفة، كل حسب وجهة نظره وتصوره، ومنطلقاته الفلسفية، وفي هذا سأحاول عرض، بعض التعريفات لباحثين غربيين لمفهوم النص.

يرتبط النص عند العالم اللساني هلمسليف Louis Hjelmslev بالمفهوم اللغوي المحكي أو المكتوب، طويلا كان أو قصيرا فعبارة stop أي قف هي في نظره لمسليف نص⁵. وعند

¹- طه عبد الرحمن، في أصول الحوار وتجديد علم الكلام، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، 2000، ط2، ص35.

²- سعيد يقطين، انفتاح النص الروائي النص والسياق، المركز الثقافي العربي الدار البيضاء، بيروت، 2001، ط2، ص32.

³- محمد مفتاح، التشابه والاختلاف، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، بيروت، 1996، ط2، ص15.

⁴- محمد مفتاح، تحليل الخطاب الشعري، استراتيجية النص، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، بيروت، 1992، ط3، ص216.

⁵- يسري نوفل، المعايير النصية في السور القرآنية، دار النابغة للنشر والتوزيع، 2014، ط1، ص18.

تودوروف النص إنتاج لغوي منغلَق على ذاته، ومستقل بدلالاته، وقد يكون جملة، أو كتاباً بأكمله¹.

ويعتبر فان ديك van dijk من الباحثين الذين اشتغلوا على النص كثيراً، وقد ذكر في كتابيه (بعض مظاهر قواعد النص) 1972، و(النص والسياق) 1977 أن "النص نتاج لفعل ولعملية إنتاج من جهة وأساس لأفعال، وعمليات تلق واستعمال داخل نظام التواصل والتفاعل من جهة أخرى"².

أما هاليداي m. halliday ورقية حسن r.hassan فقد أكدا في كتابهما (الاتساق في الإنجليزية) 1976 أن النص "وحدة لغوية في طور الاستعمال وهو لا يتعلق بالجملة، وإنما يتحقق بواسطتها، وهما يركزان على الوحدة والانسجام في النص من خلال الإشارة إلى كونه وحدة دلالية"³، دون الاهتمام بالطول حيث يقولان "النص يمكن أن يكون له أي طول وبعض النصوص تتشابه في الحقيقة من حيث أنها يمكن أن تكون أقل من جملة واحدة في التركيب النحوي مثل: التحذيرات، العناوين، الإعلانات، الإهداءات"⁴.

9-2- أسس تعليم النصوص:

يطمح كل نظام تربوي إلى عدد من الغايات والأهداف التي توجه مسار التعليم والتعلم، ونظراً للتطور السريع الذي عرفه عصرنا أصبح لزاماً على الأنظمة التربوية تجسيده وتهيئة الفرد لتكيف معه وتدريب النصوص بمحتواها الواقعي بأنواعها الكثيرة التي يسمح بتقديم

¹ - محمد عزام، النص الغائب، دار علاء الدين للنشر والتوزيع والترجمة، 2001، ط1، ص14.

² - محمد عزام، النص الغائب، ص16.

³ - محمد عزام، النص الغائب، ص16.

⁴ - ميمي إبراهيم الفني، علم اللغة النصي بين النظرية والتطبيق، دراسة تطبيقية على السور المكية، دار القباء، القاهرة، 2000، ص29.

معارف واقعية ثقافية واجتماعية ودينية للمتعلم وهذا ما يتيح فرصة المساهمة في تحقيق غاية (تعلم لتعرف)¹.

" ويحتاج استثمار النصوص إلى طريقة تحليلية تعليمية مناسبة تكون الرابط بين المحتوى التعليمي والمتعلم، وينبغي مراعاة في تعليم النصوص ثلاث ركائز هي:

- الاستفادة من القراءة المنهجية كطريقة التعليم وتحليل النصوص.

- مراعاة الخصائص النصية والنوعية للنصوص الأصلية.

- الاهتمام بمهارة القراءة الناقدة هدفا رئيسيا ينبغي تحقيقه وذلك بتوظيف بعض الأنشطة المنمية له.

وتبعا لذلك تتحدد أسس تعليم النصوص في:

- إعادة الاعتبار للاستعمال الشفوي للغة العربية، وذلك عن طريق توظيف أنشطة لغوية شفوية.

- مراعاة خصائص النصوص المختلفة والتكيف معها بمرونة، إذ إن تطبيق طرائق التحليل عنوة على كل أنواع النصوص من شأنه إلغاء خصوصيتها النوعية والنصية وخاصة إذا كانت طريقة مقيدة بخطوات محددة.

- إثارة تفكير المتعلم ودفعه للنقد والاقتراح مع التركيز في ذلك على إتباع سبل تحقيق الفهم.

- فتح الفعل القرائي على نصوص وأفكار أخرى والتنويع في الأنشطة التطبيقية والتقويمية.

- إعطاء الفاعلية الأكبر في الدرس للمتعلم الذي طالما كان مستقبلا، وذلك بمراعاته في كل خطوة من خطوات الدرس، وإشراكه في التخطيط له وإقحامه في قراءة النصوص.

¹ - علي احمد مذكور، طرق تدريس اللغة العربية، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان ، 2007، ط1، ص 200.

9-3- أنواع النصوص التعليمية وأنماطها:

تنقسم النصوص في اللغة العربية في العديد من الجوانب اللغوية، وهي تختلف حسب المواضيع المسرودة في اللغة، ويتميز كل نوع على حدة بالعديد من الخصائص والمزايا التي تجعل هذا النص متماسكا وذا وحدة وقوة في اللغة والأسلوب. والأكد أن عملية تصنيف النصوص عملية صعبة للغاية، وذلك راجع للعدد الهائل من النصوص المتداولة في المجتمع، والذي لا يكاد يخضع للحسم كما أن النص الواحد مهما كان الصنف أو النوع الذي ينتمي إليه، غالبا ما يشتمل على السرد والوصف والشرح، هذا ما جعل النصوص تتميز بعدم التجانس مما يعيق عملية تصنيفها تحت نمط معين أو نوع معين بشكل دقيق. وتضافرت جهود الباحثين وعلماء النص للوصول إلى تصنيف أكثر دقة ووضوحاً، ومع ذلك فإننا ما نزال نصادف اختلافا واضحا وجليا في تصنيفات العلماء كل حسب مبادئه وتوجهاته، ويمكن أن نجمل تلك المحاولات في تصنيف النصوص إلى مايلي:

1 - التصنيف على أساس وظيفي تواصل¹:

يركز على الوظيفة اللغوية المهيمنة في النص، والمرجع الأساسي لهذا التصنيف هو رومان جاكسون الذي ميز بين مختلف النصوص حسب الوظيفة الأكثر بروزا فيها منها النصوص المرجعية والنصوص التأثيرية والنصوص التنبيهية، نصوص شعرية أدبية.

2 - التصنيف السياقي أو المؤسسي:

يركز على الوظيفة الاجتماعية التي يؤديها النص، منها مثالا: النصوص الإعلامية والدينية، والإشهارية والإدارية ... فهي مرتبطة بهيئة معينة أو ما يمكن ردها إلى المؤسسة التي يصدر عنها.

¹ - نورة بن زرافة، تعليمية النص الأدبي في ضوء المقاربة النصية، مجلة السيميائيات، ع3، مج 3، سبتمبر 2010، ص 38.

3 - التصنيف حسب العملية الذهنية الموظفة في النص:

وهو التصنيف الذي يميز بين أنواع النصوص حسب العمليات الذهنية التي توظف في النص أكثر من غيرها كالأستدلال، أو الشرح، أو العرض أو السرد... ومن ذلك نجد:

- النص الأدبي:

تهدف النصوص الأدبية بالدرجة الأولى إلى إيداع ما يسد حاجة الفرد من اللذة والمتعة، وارتكاز النصوص الأدبية على التعبير الإبداعي يجعل منها في مفهومها العام نصوصاً جمالية تهتم بإرسال الأفكار والآراء والمشاعر بطريقة فنية تجذب القراء وتمتعهم وتفيدهم فكرياً ومعرفياً، وتبحث لتحقيق ذلك من السبل المناسبة للتأثير في المتلقي تأثيراً يأسره ويعيده إلى قراءة العمل الأدبي.

- النص العلمي:

" يتميز النص العلمي بكونه يقدم حقيقة لا يوجد فيها اختلاف بين الناس وإنما يستعينون في فهمها باختيار نتائجها اختبار يخضع لوسائل مادية محسوسة ومعايير الحكم على مثل هذه الحقائق لا يترك مجالاً للصفات الفردية الخاصة التي تختلف بين الأفراد وإنما تكتسب معاييرها صفة العلمية لما لها من واقعية يؤكد لها المنطق وتثبتها التجربة العالمية¹.

- النص الحجاجي:

إن النص الحجاجي يعتمد على البرهنة كخاصية مميزة له ، فهو يحرص كل الحرص على إقناع الطرف الآخر بفكرة معينة أو بوجهة نظر معينة. فالنص الحجاجي هو "نص مترابط

¹ - محمد زكي العشماوي، قضايا النقد الأدبي بين القديم والحديث، ص32.

² - سامية الدريدي، الحجاج في الشعر العربي، عالم الكتب الحديث، الأردن، 2011، ط2، ص26

متناغم يقوم على وحدة معينة لا تكون بالضرورة واضحة جلية بل قد تأتي على نحو خفي لا تكاد نلمحه، وضع لإقناع المتلقي بفكرة ما أو بحقيقة معينة عن طريق تقنيات مخصوصة²

- النص الإعلامي:

الغاية من مثل هذه النصوص هو تقديم معلومات للمتعلم كان يجهلها أو ليست لديه معلومات كافية حوله، ويكون ذلك بالشرح وتقديم الحجج والأمثلة التوضيحية.

- النص السردي:

يحيل السرد على واقع تجري فيه أحداث معينة في إطار زمني معين، يبين فيه الذي يحكي كيف تتحول الأحداث، وكيف تتطور عبر الزمن، ويشمل الخطاب السردى على تدرج معين تعرضه مجريات الأحداث، ومن خصائص السرد اشتماله على قدر معين من المؤشرات الزمانية، وعلى الروابط بين الجمل مثل: بعد ذلك، قبل ذلك.

- النص الوصفى:

يعكس الوصف واقعا فيه إدراك كلي وأناى للعناصر المكونة لهذا الواقع، وكيفية انتظامها في الفضاء أو المكان الذي توجد فيه. وقد يكون الوصف لموجودات جمادية أو أشخاص أو غيرها، وعادة ما يعتمد في بناء هذا النوع من النصوص على الانطلاق في الوصف من أقرب نقطة إلى أبعد نقطة، من الأسفل إلى الأعلى أو العكس... وقد يذكر الواصف التفاصيل أو يتغاضى عنها وقد يذكر المكان أو يتجاهله¹.

9-4- أهداف تدريس النصوص:

يمكن تصنيف أهمية تعليم النصوص إلى صنفين متماثلين في الأهمية التعليمية والأهمية اللغوية. فالأهمية التعليمية تتمثل في الإسهامات المعرفية والنفسية والفكرية التي تقدمها

¹ - سامية الدريدي، الحجاج في الشعر العربي، ص ص 38-39

النصوص كونها عنصراً فعالاً من عناصر التفاعل الاجتماعي والثقافي، كما أنها تعتبر ظاهرة ثقافية ترتبط بواقع المتعلم ارتباطاً وثيقاً يجعل من غيابها عن درسه اللغوي شرخاً تعليمياً وتغريماً ثقافياً.

فواقعية النصوص وتنوعها الكبير زاد من ثراء محتواها الثقافي وهي بذلك ترفع بفعالية من الرصيد الثقافي للمتعلم، وتزوده بمصطلحات الحضارة، إضافة إلى الاستفادة المعرفية التي يحصل عليها من خلال قراءته لبعض النصوص العلمية والأدبية والإعلامية.

كما أن إثارة إشكاليات علمية عن طريق تقديم نصوص علمية من شأنه تنمية الفضول العلمي عند المتعلم وترغيبه وتوجيهه نحو التطلع، كما أنها تلبي احتياجاته المعرفية والفكرية¹.

توظيف النصوص في التعليم يعد أحد الوسائل التي تسمح بتنشيط استقلالية التعليم (التعلم الذاتي) وذلك قائم على فرضية أن تنمية استراتيجيات العمل على النصوص يدفع إلى استعمال تلك الاستراتيجيات خارج الفصل الدراسي بحكم واقعية محتواها اللغوي وموضوعها².

أما الأهمية اللغوية فهي تتضمن بعض الأهداف اللغوية التي تساهم تلك النصوص في تحقيقها ويبقى معيار مراعاة المستوى التعليمي هو الفيصل الأول في عملية اختيار النصوص المناسبة.

إدراك المتعلم لقدرة اللغة العربية على التعبير عن كل الأحوال والظروف والمقامات يدفعه إلى التجرؤ على توظيفها في كل السياقات كتابياً وشفوياً إلى أن يتدرب على ذلك ولم تع مناهج تدريس اللغة العربية بعد أن النصوص تساعد المتعلم على الانغماس في اللغة.

واستثمار النصوص في تعليم اللغة لا ينحصر في درس القراءة أو البلاغة أو النحو فقط بل يشمل جميع فروع اللغة العربية، وفي خضم ما تتطلبه تنمية المملكة التبليغيه من إجراءات

1- أحمد محمد المعنوق، الحصيلة اللغوية أهميتها ومصادرها ووسائل تنميتها، عالم المعرفة، الكويت، ط1، 1996، ص125.

2- أحمد محمد المعنوق، الحصيلة اللغوية أهميتها ومصادرها ووسائل تنميتها، ص127.

وأنشطة تمارس النصوص دورا فاعلا في ذلك بحكم بعض من خصائصها التي تميل بها نحو الاستعمال الطبيعي للغة.

إن أهمية النصوص سواء اللغوية أو التعليمية هي مقومات ينبغي تجسيدها في الواقع التعليمي فاستثمار النصوص يركز على توفير شروط وإنماء ملكات المتعلم وقدراته العقلية.

الفصل الثاني:

قراءة في كتاب بشير ابرير

- 1- التعريف بالكتاب.
- 2- التعليمية علم لساني التطبيقي.
- 3- النص ومختلف تصنيفاته.
- 4- النص مادة تعليمية.

1- التعريف بالكتاب:

يعتبر كتاب "تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق" من أهم المؤلفات في حقل التعليمية لما قدمه من إضافات أفادت الكثير في هذا المجال، وفي هذه الدراسة سنقدم وصفا خارجي للكتاب بإدراج معلوماته الفنية وتحليل عنوانها إضافة إلى وصف داخلي لمحتوى الكتاب، وذلك بالتعريف به والوقوف على مجمل القضايا الواردة فيه وتقديم لمحة عامة عن محتوياته وفصوله، وسأعرض هذه الدراسة على النحو التالي:

1-1- دراسة الشكلية للكتاب.

أ- معلومات الكتاب.

المؤلف: بشير ابرير

عنوان الكتاب: تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق.



موقع: مكتبة نور

دار النشر: عالم الكتب الحديث

مكان النشر: إربد - الأردن.

تاريخ النشر: 1427هـ - 2007 م.

عدد الصفحات: 233

الطبعة : الأولى.

لون الغلاف :مجموعة من الألوان.

وصف الغلاف: تحتوي صورة الغلاف على مجموعة من ألوان في أعلى الصفحة عنوان الكتاب، ثم يليه التأليف، بعدها "في التربية والتعليم" كلها مكتوبة بخط عريض و أسود.

ب- تحليل العنوان:

العنوان هو العتبة الأولى للولوج لمعزى النص، أو الفهم الدقيق لما يريد الكاتب الحديث عنه، فهو الوسيلة التي يمكن لصاحب النص أن يأخذها بعين الاعتبار وذلك من خلال ترغيب القارئ فيه. كما قيل "العنوان سمة الكتاب". وعنوان بشير إبرير يتحدث عن إشكالية وضرورة حتمية لابد التطرق إليها والنظر فيها، كون أن إشكالية تعليم النصوص لا تكمن في النصوص في حد ذاتها، وإنما في كيفية التنظيم والتخطيط الجيد لها، من خلال اختيار المحتوى الدراسي الملائم لمستوى الطلاب، واختيار الوسائل التعليمية المناسبة وتحديد طرائق دراسية مناسبة من أجل الوصول إلى الأهداف والغايات المسطرة، وهذا ما تتضمنه موضوعات التعليمية واهتماماتها. فحاول الكاتب دراستها بين النظرية والتطبيق من منظور أن في تعلم العلم وتعليمه خير كثير ونفع للناس، لكن الأكمل أن يظهر أثر العلم في العمل والتطبيق، أضف إلى هذا أن التعليم بحاجة إلى جرعة تنفيذية للمواءمة بين النظرية والتطبيق، ويكون ذلك بفتح نوافذ على الحياة العملية.

الوقوف على مقدمة الكتاب:

افتتح أ.إبرير مقدمته بالحديث عن الهدف الأساسي لتأليفه لهذا الكتاب وهو تحويل "المعرفة العالمية إلى معرفة متعلمة يخرجها من مستوى الموجود بالقوة إلى المستوى الموجود بالفعل"¹ أي من التنظير إلى التطبيق، ثم تحدث على الدواعي التي دفعت به إلى تأليفه ويمكن ذكرها كالآتي:

- النقص الفادح التي تعانيه أغلب المدارس التعليمية بمختلف أطوارها في تحديد العلاقة بين الخطاب التربوي والخطاب الواصف للنصوص تحليلاً ونقداً وتأويلاً.

- الضعف الواضح الذي يعانيه متعلمو اللغة العربية في ممارسة اللغة واستعمالها في مختلف الظروف والمقامات وفي تلقي النصوص بالجامعة، وبرأيه سبب هذا راجع إلى قطع الصلة بين

¹ - بشير إبرير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديث، الأردن، 2007م، ط1، ص1.

الثقافة الديداكتية التي تضمن التواصل بين مختلف مكونات العملية التعليمية التعلمية وكيفية تدريس الأدب.

ولكي يتحقق الهدف سعى إلى الاستفادة مما تم التوصل إليه في إطار اللسانيات وتعليمية وما تعلق بقضايا تحليل الخطاب، وبعض انجازات العلوم التي تهتم بالتحليل العلمي للنصوص كاللسانيات الاجتماعية والفنية وعلم الدلالة ... كون هذه العلوم تتعامل مع النص على أنه معرفة في مكان وزمان معينين ومحيط اجتماعي متميز هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى تجعل المتعلم طرفا فاعلا في العملية التعليمية¹.

ثم عرض لنا تصميم خطة الكتاب الذي يتكون من مقدمة وبابين، ملخصا ما تناوله في كل فصل على النحو الآتي:

* مقدمة

* الباب الأول، وعنوانه بمقدمات نظرية.

ويندرج تحته خمسة فصول:

- الفصل الأول: التعليمية معرفة علمية خصبة.
- الفصل الثاني: مفهوم النص في التراث اللساني العربي.
- الفصل الثالث: مفهوم النص في اللسانيات الغربية.
- الفصل الرابع: النص وإشكالات تصنيفه.
- الفصل الخامس: التواصل مع النص إشكالات القراءة والفهم.
- * الباب الثاني: وخصصه للممارسات التطبيقية يضم فصلين:
- الفصل الأول: في تعليمية النص الأدبي.

¹ - بشير إبرير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، ص 1.

- الفصل الثاني: تعليمية النص غير الأدبي.

1-2- الدراسة الباطنية للكتاب:

أهم القضايا التي تناولها الكتاب.

2- التعليمية علم لساني تطبيقي:

التعليمية تخصص علمي بالغ الأهمية وهذا لما يقدمه من معارف خصبة لعناصر العملية التعليمية، إذ أنها أصبحت "مركز استقطاب بلا منازع في الفكر اللساني المعاصر من حيث أنها الميدان المتوخى لتطبيق الحويلة المعرفية للنظرية اللسانية، وذلك باستثمار النتائج المحققة في مجال البحث اللساني النظري في طرائق تعليم اللغات للناطقين بها ولغير الناطقين"¹.

2-1- مفهوم التعليمية:

استهل الباحث حديثه في مفهوم التعليمية عن وجود عدة مصطلحات مقابلة للمصطلح الأجنبي الواحد، والذي يرجع إلى تعدد مناهل الترجمة وكذلك إلى ظاهرة الترادف في اللغة العربية، فمصطلح *Didactique* يقابله في العربية عدة ألفاظ منها: تعليمية، تعليميات، علم التدريس، علم التعليم، التدريسية، اليداكتيك، وتتفاوت هذه المصطلحات حسب شيوع استعمالها. ومهما تعددت مفاهيم وتعريفات التعليمية وتنوعت، فإنها تصب في اتجاه واحد، وهي كما عرفها بروسو (1988) "الدراسة العلمية لتنظيم وضعيات التعلم التي يندرج فيها الطالب لبلوغ أهداف معرفية وعقلية أو وجدانية أو نفسية حركية"².

¹ - أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية - حقل تعليمية اللغات - ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2000، ص 130، 131.

² - وزارة التربية، التعليمية العامة وعلم النفس، الجزائر، 1999، ص 2.

أما بشير إبرير فيعرف التعليمية بأنها "علم مستقل بنفسه وله علاقة وطيدة بعلوم أخرى وهو يدرس التعليم من حيث محتوياته ونظرياته وطرائقه دراسة علمية وهو في ميدان تعليم اللغة يبحث في سؤاليين مترابطين ببعضهما، ماذا ندرس؟ وكيف ندرس؟"¹

وعليه نقول إن التعليمية حسب رأي المؤلف "تهتم بالإجابة عن سؤاليين مهمين: السؤال الأول يتعلق بالمادة الدراسية من حيث كمها وكيفها، بالنظر إلى معجمها ودلالاتها ونحوها وأصواتها(...)، وتجيب عنه اللسانيات التطبيقية(...)، أما السؤال الثاني يتعلق بتحديد نوعية المتعلمين وحاجاتهم وميولهم(...)، ويجيب عن هذا السؤال علم مناهج تدريس اللغات وكذلك تخصصات لها صلة وثيقة بالتعليمية"².

ولقد تناول هذا المصطلح من قبل محمد صهود الذي أورد تعريف كوليداري colidray للديداكتيك: "تعني فن التدريس، وكثيرا ما تستعمل هذه الكلمة لتمييز بعض التقنيات وبعض المواد التي يتم اللجوء إليها لغرض التدريس، كنعت لطريقة في التدريس، فإن المصطلح يعني بالخصوص الطريقة التوجيهية"³.

في حين عرف محمد الدريج الديداكتيك بأنها: "الدراسة العلمية لطرق التدريس وتقنياته ولأشكال تنظيم مواقف التعلم، التي يخضع لها التلميذ قصد بلوغ الأهداف المنشودة، سواء على المستوى العقلي أو الوجداني أو الحسي-الحركي"⁴.

يتبين لنا من خلال هذا أن التعليمية هي الطريقة التي يقوم بها المعلم في توصيل المعلومات للمتعلمين بغية تحقيق الأهداف.

¹ - بشير إبرير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، ص 9.

² - بشير إبرير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، صص 9-10.

³ - محمود صهود: مجلة التدريس، مفهوم الديداكتيك قضايا ومشكلات، كلية العلوم التربوية، جامعة محمد الخامس، الرباط - المغرب سلسلة جديدة، يونيو، 2015م، ع7، صص 121-122.

⁴ - ينظر: محمد الدريج، تحليل العملية التعليمية مدخل إلى علم التدريس، قصر الكتاب الرباط، 1991م، ط2، ص13.

والمتعلم في كل المفاهيم يلمس أن التعليمية تصب في مجال التدريس، وبشير إبرير أعطى تعريفا شاملا وأوسع، عكس تعريفات بروسو وكوليدياري ومحمد الدريج، التي اقتصرت على الطريقة التي يقوم بها المتعلم أثناء التدريس ومستويات المتعلم من خلال بلوغ الأهداف المسطرة.

2-2- موضوع التعليمية:

تعرض الباحث بعد تعريفه للتعليمية إلى أهم موضوعاتها "إذ يمكن أن يهتم المتخصص فيها بعدة اهتمامات لا تنحصر في المادة وحدها، وإنما تمتد لتشمل كل ما يتعلق بالعملية التعليمية في مختلف أبعادها ومساراتها فيتربط وتتأسق وانسجام بين مختلف عناصرها المكونة لنظام التعليم والتعلم"¹، والتي فصلها إلى عناصر العملية التعليمية بإضافة إلى الأهداف والأنشطة ومؤسسة التعليم والنتائج، من خلال طرح مجموعة من الأسئلة.

2-2-1- عناصر العملية التعليمية:

أ- المتعلم: أو كما ذكرها الكاتب معرفة عينة المتعلمين، ما هي الفئة العمرية والمستوى المعرفي والمكتسبات القبلية لدى المتعلمين؟ وخصوصياتهم النفسية والاجتماعية، والإجابة عنها حسب رأيه تمكن الباحث في التعليمية من تحديد حوافز المتعلم ودوافعه المختلفة نحو التعلم وموقفه من المادة وعلاقته بالمحيط واستعماله للغة².

ب- المعلم: وهو الركن الثاني من التعليمية والذي لا قوام لها من دونه، فهو الوسيط بين المتعلم والمعرفة وهو ليس وعاء يحمل المعرفة فقط إنما هو مسير لنقل المعرفة.

ج- المحتوى: والذي يتمثل حسب الكاتب في كل ما يمكن تعليمه وتعلمه، وجملة المعارف العلمية والفنية المكونة لمحتوى البرنامج المقرر.

¹ - بشير إبرير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، ص 10.

² - عبد اللطيف الغاربي، مدخل إلى ديداكتيا اللغات حقول ومجالات اشتغال الديداكتيكي، مجلة ديداكتيا، ع (1)، ص 7.

ومن أجل تحديد مقاييس انتقاء المادة العلمية بدقة، يمكن للباحث أن يدرس المحتوى التعليمي من عدة زوايا، فقد تكون دراسة وصفية أو تحليلية أو مقارنة كما قد تكون من منظور اللسانيات الاجتماعية أو النفسية.

وعلى حد قوله ليس كل ما في اللغة ضرورياً للمتعلم مهما بلغت درجة ثقافته، فهو يحتاج لعناصر لغوية محددة لتعبيره الشفوي والكتابي، مستشهداً في ذلك بقول عبد الرحمن الحاج صالح "لا يحتاج المتعلم إلى كل ما هو ثابت في اللغة للتعبير من أغراضه بل تكفيه الألفاظ التي تدل على المفاهيم العادية وبعض المفاهيم العلمية والفنية أو الحضارية مما تقتضيه الحياة العصرية، أما اللغة التقنية التي سيحتاج إليها بعد اختياره لمهنة معينة ثم الثروة اللغوية الواسعة فهذا سيكون من مكتسباته الشخصية يتحصل عليها على ممر الأيام في مسيرته الثقافية وفي تلقيه لشتى الدروس غير دروس اللغة"¹.

والأكيد أن حدوث العملية التعليمية لا يتم إلا في حيز يجمعها وهو ما يعرف.

2-2-2- بمؤسسة التعليم: التي يرى الكاتب أنه يجب تحديد موقعها وبيئتها الاجتماعية مدنية كانت أم ريفية، ومدى قدرتها على توفير الوسائل التعليمية وتحكمها في شتى القوانين.

2-2-3- معرفة الأهداف: وهي تمثل الخطوة الأولى التي تعكس الفلسفات ونظم الحياة والأوضاع الاجتماعية والمشكلات والتحديات في أي من المجتمعات فالأهداف تنعكس على أسس بناء المناهج والمقررات والكتب والطرق والوسائل وجميع مكونات العملية التربوية التعليمية التي تستهدف بناء الفرد والمجتمع كما أنها -حسب المؤلف- تجيب عن عدة تساؤلات منها: "هل يهدف التعليم أساساً إلى إكساب المتعلم معلومات؟ أو مهارات أو سلوكاً أو اتجاهات

¹ - عبد الرحمن الحاج صالح، أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية، مجلة اللسانيات، 1974، ع (04)، ص 44.

فكريا مثل النقد والإبداع أو الاستظهار، وهل يهدف التعليم إلى إكساب المتعلم إشكاليات حقيقية واطلاعا معمقا على المفاهيم وتحكما فيها والربط بين علاقاتها المختلفة¹.

2-2-4- الأنشطة: "أي ما هي الأنشطة التي يقوم بها المعلم في تبليغه لمعلوماته، والتي تتعلق بمهارات السمع والكلام والقراءة والتصحيح؟ فهناك أنشطة شفوية وأخرى كتابية، ولا يمكن الاهتمام أو الاكتفاء بجانب واحد منهما وإنما بينهما انسجام وتكامل، ثم إن هذه الأنشطة منها ما يتعلق بالمعلم ومنها ما يتعلق بالمتعلم ولذلك تسمى الأنشطة التعليمية - التعليمية"² ولا تتم هذه الأنشطة إلا بوجود:

2-2-5- الوسائل: التي يمكن استعمالها في أداء العملية مثل: الأقسام والمخابر، والكتب والمطبوعات، ...

وفي الأخير يطرح الكاتب عدة أسئلة تخص النتائج:

2-2-6- النتائج : التي تم تحقيقها فعلا، وهل تم تحقيق الأهداف المحددة؟ وما نسبة ذلك التحقيق أو النجاح؟ وهل بإمكان المتعلمين أن يشاركوا في تقويم النتائج المتوصل إليها؟ ... وهل يتعلق ذلك بالطريقة أم بالتعليم، أم بالمحتوى أم بالوسائل أم بالمعلم، وكيف يتم تصحيح كل ذلك³.

مختتما حديثه ذلك بأنه يمكن تلخيص ما يبحثه المتخصص في التعليمية كمايلي:

متعلمون في علاقة مع

- معلم لكي يتعلموا.

- محتويات داخل إطار.

¹ - إدريس مولاي شابو، ماهي التعليمية، مجلة الميرز: جانفي، جوان، 1995، ع (5)، ص 33.

² - بشير إبرير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، ص 13.

³ - بشير إبرير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، ص 14.

- مؤسسة من أجل تحقيق.

- أهداف عن طريق.

- أنشطة وبمساعدة.

- وسائل تمكن من بلوغ نتائج¹.

بناء على ما سبق يتبين أن مجالات البحث في تعليمية اللغات متعددة، ومن ثمة فهناك العديد من المواضيع، التي يمكن أن تشغل الباحث الديداكتيكي وتشكل أساساً لفرضياته، والتي تشمل العناصر السابقة الذكر.

وحسب رأي كلوديجين cloudebegin في مقالة له عنوانها la didactique et ses principales (préoccupation) يمكن أن تكون الانشغالات الأساسية للتعليمية وعلى المتخصص في هذا الميدان البحث فيها تتمثل في:

* تحسيس المدرسين بمشاكل التعليم المختلفة وتيسير التعليم وتنمية المهارات.

* اثرء الوسط التربوي بالتصدي للمعرفة وفهما خصوصاً أن هذا العصر الذي نعيشه هو عصر المعرفة ولا مكان فيه لمن لا معرفة له.

* بناء مناهج وتطوير البرامج دون أن ننسى في كل هذا البحث التقويم وأساليبه وأنواعه وأهميته في العملية التعليمية².

2-3- التعليمية وعلاقتها بالمعارف الأخرى:

يرى الكاتب أن التعليمية تتداخل مع عدة تخصصات علمية أخرى إلى درجة يصعب التفريق بينهما في بعض الأحيان.

¹ عبد اللطيف الفاربي وعبد العزيز الغرضاف، كيف تدرس بواسطة الأهداف، الدار البيضاء 1989، ص 07.

² رشيد بناني، من الديداكتيك إلى البيداغوجيا، الحوار الأكاديمي والجامعي، الدار البيضاء اللطيف، 1991، ط1، صص 72، 73.

يفسر ماري maril " هذا الحضور المكثف لمختلف الفروع والعلوم بالموقع الاقتصادي الهام لتعليمية اللغات، فقد كانت بحكم التطور الذي عرفته موردا هاما للعمل، ووجدت فيها بقية العلوم الأخرى ضالتها بما أنها تدرس المادة- والمتعلم - والطرائق¹.

وبهذا فالباحث في التعليمية يجد نفسه مضطرا للبحث في علوم أخرى ذات علاقة ومنافع متبادلة بينها وبين التعليمية، ومن هذه العلوم نجد:

2-3-1- اللسانيات:

حسب رأي الكاتب فإن تعليمية اللغات استفادت من اللسانيات استفادة كبيرة على تعاقب مدارسها ونظرياتها، فقد قدمت المدارس اللسانية ونظرياتها، التي انبثقت عنها للتعليمية إمكانية التفكير والتأمل في المادة اللغوية وبنياتها والمناهج التي تحكمها، انطلاقاً مما قدمه سوسير، وبلومفيلد وتشومسكي وفيرت كل في مدرسته، والتي نتج عنها مفاهيم بالغة الأثر في تعليمية اللغات².

ومن بين أهم المفاهيم اللسانية التي كان لها تأثير واسع في تعليمية اللغة مفهوم الكفاءة اللغوية la compétence linguistique ويقابلها مفهوم الإنجاز (la performance) وهما مفهومان أساسيان في المدرسة التوليدية التحويلية. إن ما جاء به شومسكي في هذا الإطار على قدر كبير من الأهمية في تعليمية اللغات، غير أنه يظل غير كاف في نظر أصحاب المدرسة الإنجليزية الفيرثية، فيضيف "ديلهاميس" مصطلحا آخر هو الملكة التبليغية / التواصلية³.

communicative La compétence هذا فيما يخص اللسانيات عامة، أما اللسانيات التطبيقية، فقدمت الكثير للتعليمية لدرجة يصعب الفصل بينهما، "فإذا كان اللساني يهتم بدراسة اللغة كنظام بغض النظر عن المنهج الذي تتبعه، والاتجاه اللساني الذي يتبناه، فإن الباحث في اللسانيات

¹ - عبد اللطيف الغاربي، مدخل إلى ديداكتيك اللغات، ص 8.

² - بشر ابرير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، ص 17.

³ - المرجع نفسه ص 18.

التطبيقية المرتبطة بالمجال البيداغوجي، يحصر عمله في الإجابة عن سؤالين أساسيين: ماذا نعلم؟ أو كيف نعلم¹؟

وبهذا تتبين لنا العلاقة الوطيدة بين تعليمية اللغة واللسانيات التطبيقية، حيث تعد فرعاً من فروعها، والسؤالان السابقان هما صلب موضوع البحث في ديداكتيك اللغات، ويسعى دوماً للإجابة عنها وتهيئة الأرضية الخصبة للاهتمام بالمدرسة وأقطاب العملية التعليمية.

وكما قال بشير ابرير فإن اللسانيات تشكل للباحث في التعليمية ميداناً لدراسة الظواهر التي يلاحظها في أبحاثه ويفسرها ومجالاً لتقديم تصورات أو خطط وإجراءات منهجية بغية تعليم اللغات وتعلمها وذلك على مستوى مفهومي أو نظري و مستوى منهجي أو تطبيقي².

2-3-2: علم النفس بأنواعه:

ذكر المؤلف في هذا العنصر أن علم النفس بأنواعه، بما فيه علوم التربية وعلم النفس العام وعلم النفس اللغوي يشكل خلفية نظرية للكثير من النظريات والمقاربات التي تشكل مجالاً لاهتمامات الباحث في تعليمية اللغات³.

وفي هذا الصدد يقول على آيت أوشان "بما أن العملية التعليمية، تقوم على التفاعل بين أطراف عديدة يعتبر التلميذ (أو المتعلم) عنصرها المركزي فإن مباحث سيكولوجيا التعلم تقدم للباحث الديداكتيكي العديد من النظريات والمقاربات التي يمكن الاستفادة منه أو توظيفها، لتنمية آليات الاكتساب والاستعمال اللغوي⁴.

¹ - ينظر: Galisson R/D. Coste: Dictionnaire de didactique des langues Hachette. 1972. p 35.

² - بشير ابرير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق ص 19.

³ - المرجع نفسه، ص 20.

⁴ - علي آيتأوشان، اللسانيات والديداكتيك، دار الثقافة، الدار البيضاء، 2005، ط1، صص 79، 80.

يعرض المؤلف بعض التساؤلات التي يجيب عنها علم النفس مثل: "كيف يلقي التلميذ خطاباً؟ وما هي أهم الصعوبات والعقبات التي تواجهه؟ وما هي مجمل العلاقات بين تعلم اللغة من اللغات وبين عناصر مثل: الشخصية، الذاكرة والإدراك، والفهم¹.

ومنه فعلم النفس يقدم خدمات جليلة للمدرسين بتسليط الضوء على مراحل النمو النفسي والعقلي للتلميذ، كما أفاد المدرس في معرفة أهمية الدوافع والحوافز وتنمية المهارات، ودور التدعيم والأنشطة السيكلوجية في نمو المتعلم وتقدمه.

2-3-3- علم الاجتماع بأنواعه:

لقد استفادت التعليمية أيضاً من حصاد آخر هو علم الاجتماع لأن كل لغة تستمد وجودها وخصائصها من خلال ارتباطها ببيئة اجتماعية معينة ومنه لا يمكن عزل الظاهرة اللغوية بكل ميزاتها وخصائصها عن ظروفها الاجتماعية، ومن هذا وعلى رأي بشير إبرير فإن علم الاجتماع يجيب عن العديد من الأسئلة المتعلقة بالتعليمية مثل: الاستعمالات اللغوية المختلفة من يستعملها ومع من يستعملها؟ وكيف يستعملها؟ وعم يستعملها؟ وما هي جملة القواعد الاجتماعية المتحركة في ذلك؟ ... وما هي المظاهر الثقافية والحضارية لمجتمع لغوي معين مثل الازدواجية اللغوية والتعددية والعادات والتقاليد والأعراف المعبر عنها في محتوى لغوي مقرر على التلاميذ في مرحلة دراسة معينة².

2-3-4- البيداغوجيا:

ولم يفت على بشير إبرير أن يتطرق إلى علم يتداخل كثيراً مع تعليمية بل يكاد أن يصبح علماً واحداً وهو البيداغوجيا فأشار أنهما يشتركان في مسارات اكتساب المعارف وتبليغها، وحاول تقريق بينهما بقوله: "أن التعليمية تعالج محتوى المعرفة بصفة خاصة بينما

¹ - انظر، عبد اللطيف الفاربي، مدخل إلى ديداكتيك اللغات، ص 9.

² - بشير إبرير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، ص 20.

تهتم البيداغوجيا بالعلاقات بين المعلمين والمتعلمين¹ مضيفاً أنه هناك "من يرى تعليمية اللغات هي عبارة عن امتداد للبيداغوجيا ومنتوج ووليد جديد لها"².

فقد آثار هذان المصطلحان جدلاً كبيراً، وكان لهما الأثر الأكبر في إحداث تغييرات وتطورات على مستوى أساليب تعليم الطلبة وطرائق توصيل المعلومات العلمية إليهم، وكذلك على محتوى وشكل المناهج الدراسية المقررة فكانت ماهية كل من التعليمية والبيداغوجيا وأوجه الاختلاف والتشابه بينهما وطبيعة العلاقة التي تربطهما، وما تضيفه كل منهما في عملية التدريس وكذا تفاعلها مع بعض محل جدل ونقاش و اختلاف بين الباحثين، إلا أن بشير ابرير لم يدخل في خضم هذه النقاشات ووصل إلى نتيجة مفادها أن تعليمية اللغات والبيداغوجيا يتبادلان المنافع شأنها شأن اللسانيات وعلوم النفس والاجتماع كما سبق أن رأينا وما يمكن التأكيد عليه أن الأسئلة التي تجيب عنها البيداغوجيا تتمثل في العلاقات بين المعلم والمتعلم واستعمال الطرائق والتقنيات التربوية واستعمال الوسائل المختلفة في العملية التعليمية وأساليب تقويم التعليم والتعلم ... الخ³.

بعد هذا الطرح المفصل والدقيق الشامل، ومجموعة الأسئلة التي طرحها الكاتب في كل عنصر والتي قد تثير انتباه وفضول القارئ - أرى أنه استند إلى نظرة الفيلسوف الفرنسي غاستون باشلار في كتابه "تكوين الروح العلمية" إذ قال: "تمثل كل معرفة بالنسبة للعالم جواباً عن سؤال مطروح ولولا وجود المشاكل والأسئلة لما وجدت المعرفة العلمية ويمكن أن نقول هنا أنه لا وجود لشيء معطى أو لمعرفة مجانية وبديهية لأن كل المعارف تبنى"⁴.

¹ - المرجع نفسه، ص 21.

² - المرجع نفسه، ص 21.

³ - بشير ابرير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، ص 21.

⁴ - أنطوان صباح، تعليمية اللغة العربية، دار النهضة العربية، بيروت، 2006، ج1، ص 18.

ختاما يمكن القول إن التعليمية هي تضافر جهود الباحث اللساني والنفساني والاجتماعي، والكثير من المجالات كالتداولية واللسانيات الحسية والأنثروبولوجيا وغيرها، لأنها تعالج كل المشاكل المتعلقة بالتربية والبيداغوجيا والتعليم والتعلم على حد سواء.

وما زادها أهمية هو المنفعة التي تقدمها هذه المادة والثمار التي تجنى منها في إعداد الأجيال وتكوين العقول الكفاءة وتدريبها على الخلق والإبداع وهو الهدف الأسمى.

3- النص ومختلف تصنيفاته:

1- مفهوم النص:

لقد أثار مصطلح النص إشكالات عدة في الدراسات اللغوية والنقدية فكل يعرفه انطلاقا من توجيهاته المعرفية، الأمر الذي جعل البحث النصي يتشعب من خلفية إلى أخرى ومن اتجاه إلى آخر، فاختلاف الباحثون والعلماء في تحديد مفهوم معين للنص كانت نتيجة وضع تعريفات عديدة له، تشترك في كون النص وحدة لغوية تتم عن وحدة دلالية معينة.

3-1-1- مفهوم النص في التراث اللساني العربي:

إن البحث عن مفهوم النص في التراث اللساني العربي مبحث صعب جدا وذلك لانتساع التراث وضخامته، ولهذا يقول بشير ابرير في مقدمة فصله الثاني أن " تتبع هذا المفهوم في التراث اللساني العربي لا أراه ممكنا وفي متناول باحث واحد يكتب مقالا أو يقدم درسا جامعيا، وعليه سأختار بعض النماذج من علمائنا الأجلاء لنذكر بعض من أفكارهم المتعلقة بالظاهرة اللغوية بصفة عامة ومنها النص.¹ وسنطرح في هذه الجزئية من الدراسة أبرز مفاهيم النص من المنظور القديم.

أ- النص في المعجم:

¹ - بشير ابرير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق ص 23.

يرى المؤلف أن تتبع المادة المعجمية لمصطلح "نص" مشروعاً لأن الميدان الذي تتحقق فيه العلاقات بين الجمل صارت تكون في الدراسات اللسانية الحديثة نظاماً اسمه "النص"، فأورد إلا ما جاء في لسان العرب لابن منظور (ت/71)، المادة اللغوية (ن، ص، ص) تعني "النص" وجمعه "نصوص"، أصله نصص وهو على وزن فعل "يقال": نص ينص، نصاً، و"النص" رفعك الشيء، و"نص الحديث" ينص نصاً: رفعه، وكل مت اظهر فقد نص ومنه المنصة¹.

ونرى في قاموس المحيط للفيروز آبادي جاءت مادة (نصص): "نص) الحديث رفعه، وناقته استخراج أقصى ما عنده من اليسر والشيء حركه ومنه فلان ينص فلان ينص آفه غضبا وهو نصاص الأنف، والمتاع جعل بعضه فوق بعض، وفلانا: استقصى مسأله عن الشيء"²

وفي أساس البلاغة "فهو يفيد الرفع: فالنص رفعك الشيء نص الحديث ينصه نصاً: رفعه"³.

تستخلص من قراءتنا لهذه المادة المعجمية أن هذه التعريفات تشترك في مفهوم لغوي واحد وهو الرفع والعلو والحركة، كما قال إبرير "تفيد هذه المعاني جميعها أن النص هو ما يرتفع أو يظهر إما كحدث كلامي من خلال الصوت المسموع وإما كإنتاج خطي مرئي تظهره الكتابة"⁴.

ب- النص في الاصطلاح:

أشار المؤلف أنه يمكن البحث عن مفهوم النص في التراث من خلال التطرق إلى جملة من المفاهيم مثل: الجملة، الكلام والقول والتبليغ والخطاب والنظم وبرأيه كلها مفاهيم أساسية في النظرية اللغوية العربية بعامة والأسس النظرية المكونة للنص خاصة، فأعطاه مساحة واسعة من الدراسات وتحليلات في كتابه، وبشكل مفصل ودقيق، وسنتناول أهمها على النحو التالي:

- الجملة والكلام:

¹ - ابن منظور، لسان العرب، طبعة دار المعارف، مصر، مادة (ن، ص، ص).

² - بن يحيى ناعوس، تحليل الخطاب في ضوء لسانيات النص دراسة تطبيقية في سورة البقرة (شهادة دكتوراه تخصص لسانيات النص) قسم اللغة العربية وآدابها الكلية الآداب واللغات والفنون، جامعة وهران، ص7.

³ - محمد الأخضر الصبحي، مدخل إلى علم النص ومجالات تطبيق ص 17.

⁴ - بشير إبرير، تعليمية النصوص ص 24.

اعتبر بشير إبرير الجملة وحدة الدرس النحوي، وهي في نظر اللسانين البنيويين الوصفين أكبر وحدة لسانية قابلة للوصف اللساني وقد درسها العلماء العرب القدامى من دراسات عديدة، ومن أهم التعريفات التي وضعوها للجملة "أنها أقل قدر من الكلام يفيد السامع معنى مستقلاً بالفهم، سواء أتركب هذا القدر من كلمة واحدة أو أكثر"¹

وهنا طرح الكاتب مسألة الفرق بين الجملة وبين الكلام، إذ يبدو من التعريف أن الجملة جزء من الكلام، والكلام أشمل منها². وإذا عدنا إلى التراث العربي نجد أن التمييز بين الجملة والكلام مثله: "الرضي الاسترأبادي" (ت 686هـ). في قوله "والفرق بين الجملة والكلام أن الجملة ما تضمن الاستناد الأصلي سواء كانت مقصودة لذاتها أو لا كالجملة التي هي خبر المبتدأ وسائر ما ذكر من الجمل (...). والكلام ما تضمن الإسناد الأصلي وكان مقصوداً لذاته، فكل كلام جملة ولا ينعكس"³.

وفي هذا يوضح "رابع بو معزة" أن أساس التفريق بين الجملة والكلام عند "الاسترأبادي" هو وجود القصد أو عدمه في التركيب الإسنادي⁴. إلا أن هناك من يسوي بينهما في جعل الجملة = الكلام كما "الجرجاني" (ت 471هـ) و"الزمخشري" (ت 538هـ) و"ابن يعيش" (686هـ). ونطرح أيضاً رأي عبد الرحمن الحاج صالح أن مصطلح "جملة" لم يعثر عليه إلا بعد سبويه في كتاب "المبرد"، ويرجح أن المازني هو أول واضع لها⁵. وسبويه إن لم يستعمل لفظة "جملة" و "لا" جملة مفيدة فإنه قد استعمل مكانها لفظة "الكلام" بصفاتها وحدة إعلامية تبليغية بين متكلم ومخاطب، فالكلام المستغنى عنه بالسكوت هو الذي يحقق الفائدة، وبه يحصل المعنى⁶.

¹ - إبراهيم أنيس، عن أسرار اللغة طبعة لجنة البيان العربي ص 191.

² - ينظر بشير إبرير، مفهوم النص في التراث اللساني العربي، ص 2.

³ - رابع بومعزة، الجملة والوحدة الاسنادية الوظيفية في النحو العربي، دار ومؤسسة رسلان للطباعة والنشر والتوزيع سوريا - دمشق، 2008، صص 21، 22.

⁴ - ينظر، رابع بومعزة، الجملة والوحدة الاسنادية الوظيفية في النحو العربي، ص 22.

⁵ - عبد الرحمن الحاج صالح، الجملة في كتاب سبويه، مجلة المبرز، الجزائر، 1993، ع 2، ص 8.

⁶ - بشير إبرير، تعليمية النصوص، ص 27.

- البيان:

ان كلمة بيان عربية خالصة لا يوجد ما يقابلها في اللغات الأخرى وهي أكثر الكلمات استعمالاً في القرآن الكريم. وإذا اتبعنا مادة "ب.ي.ن" في لسان العرب في أصل تداولها فنجدتها تتناول الدلالات التالية: الفصل والوصل الظهور والوضوح، الفصاحة القدرة على التبليغ والإقناع، ولفظة البيان تجعلنا أمام مفاهيم أخرى تقتضيها النص مثل: الشرح والتفسير والتأويل، ومن الذين عنوا بالبيان نجد الإمام "الشافعي" (ت 204هـ) باعتباره من الذين اهتموا بقوانين تفسير الخطاب، وكذا "الجاحظ" (ت 255 هـ) الذي اهتم بشروط إنتاج الخطاب¹.

- فالشافعي قد تميز حديثه عن البيان بميزتين:

أ- الأصول والفروع: فجعل الأصول ثابتة والفروع متشعبة عن الأصول والاختلاف يكون في الفروع، ويكون التأويل تبعاً لذلك عامل إثراء وتنوع وتجديد في القراءة بما يحقق عامل التوحيد.

ب- أساليب التعبير في اللغة العربية: إذ لابد من معرفتها والتفطن لخواص تركيبها لسن القواعد والقوانين الخاصة بتفسير الخطاب المؤسس لتلك الأصول². أما الجاحظ فقد تعمق في البيان، وبخاصة في المقابلة بين اللفظ والكتابة وبين المشافهة وبين الكتابة، واعتبر الكتابة بمثابة المؤسسة الاجتماعية لنقل المعرفة عبر الزمان والمكان وتبليغها وترسيخها في الأذهان³، وفي ذلك تجاوز الجمع والحفظ والرواية التي لا تتجاوز سامعها إلى ثقافة القراء والتصنيف والتحليل.

وبذلك يعد مفهوم البيان عند "الجاحظ" متطوراً جداً من الناحية النظرية، ولعله يلتقي بمفهوم النص من الوجهة الدلالية فكلاهما يدل على الظهور⁴.

¹ - بشير ابرير، تعليمية النصوص، ص 31، 32.

² - بشير ابرير، تعليمية النصوص، ص 37.

³ - المرجع نفسه، ص 38-39.

⁴ - المرجع نفسه، ص 40.

- النظم:

أما "الجرجاني" فقد عبر عن النص بمصطلح النظم، هذا المصطلح الذي نشأ وترعرع في بيئة إسلامية مرجعها الوحي. و حسب رأي بشير إبرار فقد انطلق -عبد القاهر الجرجاني - من أعراض المتكلم و أحوال الخطاب، وما يترتب عن ذلك من كلام يتميز بخواص تركيبية وموضعية - بالنسبة للألفاظ - تتلاءم مع المقامات التي تقال فيها، فنفذ إلى صميم الظاهرة النصية من خلال "نظرية النظم"، وبذلك يكون النظم هو توخي معاني النحو وأحكامه و فروق وجوهه، والعمل بقوانينه وأصوله¹.

- وفي سياق آخر حول "اللفظة" يرى أن اللفظة منفردة لها معنى محدود وأفق ضيق، لا يتعدى المعجم. أما إذا كانت مع أخواتها في سياقها اللغوي اللازم وبحسب مواقعها في النظم فلها مكانات متعددة للتعبير عن وجوه المعاني².

كما وصف الدكتور "إبراهيم أنيس" طريقة نظم الجرجاني للألفاظ في قوله "فهو يشبه نظم الكلام وترتيب الكلمات تنظم اللؤلؤ والجواهر في سمط نفيس، ثم يعود ويشبهه بالأصباغ التي تعمل منها الصور و النقوش حين يؤلف منها الفنان الماهر أبدع الرسوم وأجمل المناظر"³ يركز على طريقة التماسك التي تكسب النصر طابعا عماليا.

أما "الشريف الجرجاني" فقد عرف النص بقوله: "النص ما زاد وضوحاً على المعنى الظاهر لمعنى في نفس المتكلم وهو سوق الكلام لأجل ذلك المعنى كما يقال أحسنوا إلى فلان الذي

¹- بشير ابرير، تعليمية النصوص، ص 47.

²- بشير ابرير، تعليمية النصوص، ص50

³- إبراهيم أنيس، من أسرار اللغة، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 1966، ط3، ص286.

يفرح بفرحي ويغتم بغمتي كان نصا في بيان محبته¹ وأنه ما لا يتحمل إلا معنى واحدا و قيل ما لا يحتمل التأويل².

من خلال ما سبق يتضح أن النص تجلى عند علماء العرب القدامى من خلال جملة من المفاهيم. اختلف هؤلاء الباحثون حول المصطلحات واتخذ كل واحد منهم مصطلحا خاصا به، وذلك تبعا لاختصاصهم واتجاهاتهم، فالنحويون وعلى رأسهم سيويه اتخذوا من "الجملة والكلام" منظورا لهم، وعلماء الفقه والذين أخذوا بكلمة البيان: أما البلاغيون وعلى رأسهم عبد القاهر الجرجاني فقد اعتمدوا مصطلح "النظم": هذا وان اختلفت التسميات والمفاهيم إلا أنها تصب في قالب "الوحدة الكلية" التي يطلق عليها مصطلح "النص"، وكما قال الكاتب "إذا كان النحاة العرب والبلاغيون لم يستعملوا مصطلح "نص" فلأن مفهومه كان مشغولا بواحد من هذه المصطلحات التي تم ذكرها، وإذا كانوا لم يعبروا بكلمة "نص" صراحة كمصطلح له المفهوم الموجود عندنا والمتعارف بيننا فإنه فيما أرى قد كان قائما في صدورهم متصورا في أذهانهم مختلجا في نفوسهم متصلاً بخواطرهم حادثا به فكرهم موجودا فيهم بالقوة، وحاولوا إخراجه إلى الدخل والممارسة لما رأوا حاجة ثقافتهم إلى التأصيل والتوثيق والانفتاح على الثقافات الأخرى وتبادل الأخذ والعطاء³.

3-2- مفصوم النص في اللسانيات الغربية:

افتتح الكاتب فصله هذا بملاحظة أوردها محمد الشاوش وهي "غياب النص مصطلحا ومفهوما في الأنحاء الغربية التقليدية"⁴.

¹ - الشريف الجرجاني، كتاب التعريفات، مكتبة لبنان، 1985، ص310.

² - المرجع نفسه، ص 310.

³ - بشير لبرير، تعليمية النصوص، ص56.

⁴ - أصول تحليل الخطاب في النظرية النحوية العربية، تأسيس نحو النص، جامعة منوبة، تونس 2001، ص 25.

أي أن المتبع لهذا المفهوم في اللسانيات العربية لا يجده من حيث كونه مصطلحاً ولا من حيث كونه مفهوماً دلت عليه مصطلحات أخرى كما رأينا سابقاً مع علماء اللسان العرب¹.

قول الكاتب بهذا الخصوص لم يأتي من فراغ بل نتيجة دراسات عميقة أجراها عن هذا المجال، من قبل حتى "دوسوسير" الذي يعتبره مفتاحاً مهماً من مفاتيح الفكر الإنساني الحديث في الغرب وعند العرب أيضاً.

فيؤكد أن مصطلح "النص" يعد غريباً وغير معروف في التراث اللساني الغربي وبخاصة قبل سوسير، لأن الاهتمامات لم تكن مركزة على الدراسة النصية بقدر ما كانت مركزة على الدراسات التاريخية و التطورية

فنجده تعمق كثيراً في دراسة الكثير من القضايا التي لها صلة باللغة والنظريات اللسانية، و دراسة وظائف اللغة ومستويات التحليل عند بعض علماء، حتى وصل إلى التمييز بين لسانيات الخطاب ولسانيات الجملة، فكان ملماً بكل جوانب التي تخص نشأة علم جديد لسانيات النص أو علم النص أو نحو النص.

وحتى لا نبتعد عن موضوع الدراسة والهدف المسطر منها سنحاول التركيز على أهم التعريفات التي اعتمدها النصانيون الغربيون في دراستهم، والتي تطرق إليها الكاتب من وجهته.

وبداية كانت مع "سوسير" الذي "لم يستعمل مصطلح نص Texte باعتبارها مصطلحاً وإنما وردت في كتابه عرضاً في سياق حديثه عن موضوع الدراسة الفيولوجية"²

¹ - بشير ابرير، تعليمية النصوص، ص 59.

² - بشير برير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، ص 65.

غير أن هذا لا يعني أن سوسير لم يتصور مفصوم النص إنها في حديثه عن اللغة المنطوقة واللغة المكتوبة ومحور التركيب والاختيار ونظام العلاقات وحديثه عن مصطلح العلامة Signe وإن كان لا يوافق النص فإنه لا يقصيه¹.

وكما قال محمد الشاوش "إن كان مصطلح نص قد ورد عرضاً من قبيل الكلام العام عند سوسير فإنه يعد سعيد الحظ عند "هيلمسلاف" فقد ذكره في مسرد المصطلحات وأحال إليه مرات عديدة بل إنه حظى بتعريف خاص عن طبيعته وجعلت له منزلة في بناء النظرية اللغوية²"

فالنص عند هيلمسلاف "ملفوظ مهما كان منطوقاً أم مكتوباً طويلاً أم قصيراً قديماً أم جديداً، فكلمة "قف" هي نص مثلها مثل رواية طويلة³"

والنص المصطلحات "هيلمسلاف" كما يقدمه منذر عياشي "يعد نسقاً ذا دلالة ذلك لأنه يعد ثانياً بالنسبة إلى نسق آخر للمعنى، فإذا ميزنا في الجملة مكوناتها الصرفية والنحوية والدلالية، فإننا سنميز مقدار ذلك في النص⁴"

وبخصوص الناقدة جوليا كريستيفا فهي ترى أن النص جهاز شبه لسانی يعيد توزيع نظام اللسان عن طريق ربطة بالكلام التواصلي رامياً بذلك إلى الإخبار المباشر مع مختلف أنماط الملفوظات السابقة والمعاصرة⁵.

¹ - بشير ابرار، تعليمية النصوص، ص 68.

² - محمد الشاوش أصول تحليل الخطاب في النظرية النحوية العربية، تأسيس نحو النص جامعة منوبة، تونس، 2001، مجلد 1، ص 69.

³ - Jeampuboid. puctionnaire de lingusstique.

⁴ - ينظر، منذر عياشي، العلاماتية وعلم النص، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، ط1، ص111

⁵ - سعيد يقطين، انتاج النص الردائي، المركز الثقافي العربي 1989، ط1، ص19.

وفي طرح آخر نرى أن النص أكثر من مجرد خطاب أو قول، إذ انه موضوع العديد من الممارسات السيولوجية التي يعتد بها على أساس أنها ظاهرة غير لغوية، بمعنى أنها مكونة بفضل اللغة لكنها غير قابلة للانحصار في مقولاتها.

في حين يرى "بول ريكور" أن النص خطاب ثم تثبيته بواسطة الكتابة¹

تعريف "كريسفا" أكثر دقة مقارنة بتعريف "ريكور" فهو يشير إلى أن أي خطاب مكتوب يمكن أن نطلق عليه مصطلح "نص" لان الكتابة من أبرز خصائصه التي تضمن ديمومته.

قد أشار الكاتب بعد ذلك إلى ما قدمه "محمد الفتاح" من تعريفات متعلقة بالنص. نقتصر بذكر التعريف الآتي "النص، إذا مدونة حدث كلامي، ذي وظائف متعددة².

والأجدر بالذكر أن بشير ابرير قد أيد "رولان بارت" في تعريفه للنص، حيث قال "فلما شبه بارت النص بالنسيج الذي منه يحصل حجاب جاهز و لباس نلبسه ويسترنا وتتخفى فيه ويصبح جزء من شخصيتنا، يكون في رأي قد أصاب الحقيقة لان النص هو أيضا منتوج لعملية التشابك المستمد والانسجام والتماسك التي قيمها الناص) الكاتب للكلمات والجمل والمعاني التي تعطينا في النهاية نصا)³ مشيرا إلى أن "بارت" يعد النص إنتاجية PRODUCTVITE شأنه شأن ما ذهبت إليه جوليا كريسفا.

وحسب رأي "فان دايك" هو "بنية سطحية توجهها وتحفزها بنية عميقة دلالية"

أو كما طرحها المؤلف فهو - فان ديك - يفترض أن أي تحديد للنص يقتضي الانطلاق من نظرية أدبية محددة، ويقول في مادة نص في معجم الآداب إن الخطاب هو في آن واحد فعل الإنتاج اللفظي ونتيجته الملموسية والمسموعة والمرئية بينما النص هو مجموعة البنيات النسقية

¹ - بشير ابرير، تعليمية النصوص، ص 86.

² - محمد مفتاح، تحليل الخطاب الشعري، استراتيجية التناص، المركز الثقافي العربي، بيروت، 1985، ط1، ص120.

³ - بشير ابرير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق.

التي تتضمن الخطاب وتستوعبه ويشعر آخر أن الخطاب هو الموضوع المجسد أمامنا كفعل، أما النص فهو الموضوع المجرد والمفترض، إنه نتاج لغتنا العلمية¹.

إما "جينت" و "تودوروف" و "فاينريش" فلا يفرقون بين الخطاب والنص و يستعملونها بالمعنى نفسه، وشلوميت تستعمل النص بمعنى الخطاب الشفوي أو الكتابي أو بمعنى آخر هو ما نقرأ²، كما أن الكاتب يتطرق إلى تعريف "هاليدي" بأن النص هو "اللغة التي تخدم غرضاً وظيفياً، أي هو اللغة التي تخدم غرضاً في إطار السياق ما، وقد يكون النص منطوقاً أو مكتوباً"³، وهو كذلك من وجهة نظر "رقية حسن"

وفي الأخير اختتم المؤلف فصله بخلاصة ذكر من خلالها أن "المتبع لمفهوم النص في الدراسات العربية لا يجده من حيث كونه مصطلحاً ولا من حيث كونه مفهوماً تدل عليه مصطلحات أخرى، وإنما تبلور في فترة متأخرة جداً وقد مر بتطورات هي أشبه بالتطورات التي مر بها في الدراسات العربية القديمة التي سبقت هذا المفهوم بقرون طويلة كما رأينا في الفصل السابق"⁴

ومن خلال ما أوردناه من مجموعة التعريفات الخاصة بالنص نلاحظ أن:

- معظم الباحثين العرب لا يتعدون عن المفهوم اللغوي للكلمة ذلك أن المعاجم العربية تعد مصادر أولى للغة العربية، فضلاً عن عدم تناول اللفظة كمصطلح.

- إن معظم الباحثين العرب الذين حاولوا تقديم تعريفات مستقلة عن التعريفات اللغوية نجدهم قد هضموا ما توصل إليه الغربيون من خلال أبحاثهم ومورد ذلك هو تركيز الباحثين العرب - ولاسيما- القدماء على التقنين للغة العربية من خلال ضبط اللغة بقواعد لا تخرج عنها.

¹- سعيد يقطين، انفتاح النص الروائي، ص16.

²- المرجع نفسه، ص11.

³- ينظر: يوسف نور عوض، نظرية النقد الأدبي الحديث، دار الأمين، القاهرة، 1993، ط1، ص17.

⁴- بشير ابرير، تعليمية النصوص، ص 99.

- أما الباحثون الغربيون فقد تعددت وجهات نظرهم تبعا لتعدد الاختصاصات والتوجهات والرؤى لديهم، فانفرد كل باحث في الغالب الأعم بتعريف له. وهذا لا يعني أنه لا يوجد تعريف جامع لكل تعريف مانع لغيره من التعريفات وذلك راجع لتعدد المناهج والاتجاهات والمدارس التي تنتمي إليها الدارسون وبالتالي يبقى النص مصطلحا إجرائيا تختلف السياقات في صياغة مفهوم له ونستدل برأي منذر عياشي في هذا الصدد قائلا إن وضع تعريف للنص يعتبر تحديا يلغي السيرة فيه ويثبت انتاجية على هيئة نمطية لا يكون فيها زمان للمتغيرات الأسلوبية والقرائية أثرا، ويلغي قابليته التوليدية زمانا ومكانا، ويعطل في النهاية فاعليته النصية¹.

3-3- إشكاليات تصنيف النص:

يعد موضوع تصنيف النصوص إشكالية قائمة بذاتها حظيت بدراسات عديدة "في اللغات الأجنبية لكنها لم تحظ بالعناية في اللغة العربية لعوامل عديدة ولهذا اختار الكاتب أن يشير إلى هذا الموضوع وطرح الإشكالية وحاول شرحها وتفسيرها بحسب ما تقتضيه المعالجة التعليمية، وتقديم بعض نماذجها واقتراح تصنيف خاص يشمل النصوص الأدبية والإعلامية والبرهانية الحجاجية والعلمية والوظيفية الإدارية والذي يعود بالنفع على العملية التربوية. وهذا ما ستلقى عليه الضوء في هذه الجزئية"².

3-3-1- طرح الإشكال وتحليله:

تعد مسألة تصنيف النصوص إشكالية قائمة بذاتها بين علماء النص وعلماء تدريس اللغات، فعلى أي أساس يتم التصنيف؟ وما هي المنطلقات النظرية والأسس المعرفية والإجراءات المنهجية التي تقتضيه؟

¹ - منذر عياشي، مقالات في الأسلوبية. www.olmuallem.net/mega/a1024.html.

² - بشر ابرير، إشكالية تصنيف النصوص (معالجة تعليمية)، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة محمد خيضر بسكرة، 2003، ع5، ص 139.

بذات محاولات عديدة وما تزال لتصنيف النصوص ومحاولة تبيان التداخل الموجود بينهما وذلك يقتضي البحث في خصوصياتهما من حيث الشكل والمحتوي؟ فنجد من الدارسين من أعطى الأهمية للشكل ومنهم من أعطاها للمحتوى، ومن ثم اتجه التحديد إلى التركيز على عامل داخلي نصي أو عامل خارجي نصي أيضاً. بل لوحظ الميل إلى ضرورة التوفيق بينهما في بعض الاتجاهات النصية¹.

وما يمكن الإشارة إليه حسب الكاتب أن مسألة تصنيف النصوص مسألة قديمة حتى وإن كان الوعي بها غير مكتمل من الناحية المنهجية، فقد نشأت قبل نشأة ما يعرف بعلم النص TEXTOLOGIE وقد أهملت كثيراً من المسائل التطبيقية أو قد استبعدتها عمداً².

3-3-2- لماذا تصنيف النصوص³؟ :

طرح الكاتب هذا السؤال لأن في رأيه المعالجة التعليمية لتصنيف النصوص تقتضي أن نراعي جملة من المعطيات أهمها:

- محاولة الانطلاق من تعريف إجرائي للنص نراعي فيه أن يكون شاملاً لأكبر عينة من النصوص.

- محاولة تحديد أهداف خاصة بالتصنيف فلماذا تصنيف النصوص؟ ما هي الفائدة من وراء ذلك؟

- محاولة إيجاد تصنيف خاص بنا لا ندعي له الكمال أو انه بديل عن التصنيف التي نستذكر بعضها منها وإنما لكونه ينسجم مع وجهة النظر التي تتطلق منها وأخيراً تطرق الكاتب إلى تعريف خاص به للنص: فقال "إن النص بنية دلالية ينتجها فرد واحد أو جماعة ضمن بنية لغوية مترابطة منسجمة تؤلف نسيجاً من الكلمات والتراكيب والعناصر المكونة لنظام اللغة وهو

¹- سعيد حسين البحري، علم لغة النص، المفاهيم والاتجاهات، مكتبة لبنان، 1997، ص 69.

²- ينظر، يوسف نور عوض، نظرية النقد الأدبي الحديث، دار الأمين القاهرة، 1994، ص 107.

³- بشير ابرير، تعليمية النصوص، ص 108.

معرفة تم إنشاؤها ضمن ثقافة ما، ذلك أن المعرفة تتلخص في النص والذي يحفظها ويلغيها عبر الزمان والمكان¹

مشيرا لأهمية النص من حيث كونه حدثا كلاميا مكتوبا يؤدي وظائف متعددة ظهرت علوم كثيرة انبرت لدرسه من نواحي كثيرة، وبذلك تنوعت النصوص بتنوع المعارف الإنسانية في الآداب والعلوم والفنون فكل معرفة نصوصها²

مستنتجا بعد ذلك الأهداف التي يمكن تحديدها في هذا الموضوع والتي نذكر منها:

- محاولة الاستفادة من الإمكانيات التي يتيحها الكلام والتحكم فيها واستعمالها بوعي وتبصر في ممارسة التعبير والتواصل مشافهة وتحريرا.

- توجيه المتعلمين حتى إن كانوا في الجامعة إلى معرفة أنواع النصوص وأنماطها وما تقتضيه حاجات الكتابة والقراءة وذلك بمعرفة الخصوصيات المميزة للنصوص ولماذا نضع هذا النص ضمن هذا التصنيف ولا نصفه في ذاك.

- التفكير في بيداغوجيا جديدة من أهدافها التوجه نحو التحكم في ممارسته اللغة المنطوقة والمكتوبة وتنظيمها بالنظر إلى مقتضيات التواصل والظروف والمقامات التي يحدث فيها والملابسات التي تحيط به.

والمثير للاهتمام أن بشير ابرير أعطى في هذا الصدد دراسة تطبيقية أجراها وهو يدرس بالجامعة كلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية قسم اللغة العربية و آدابها جامعة عنابة مادة "تحليل الخطاب" بدءا من سنة 1992 إلى سنة 2000 تبين له ما يلي:

¹ - بشير ابرير، تعليمة النصوص، ص108.

² - ينظر بشير ابرير، توظيف النظرية التبليغية في تدريس النصوص بالمدارس الثانوية الجزائرية، رسالة دكتوراه دولة، مخطوطة قسم اللغة العربية وآدابها، جامعة عنابة، 2000، ص 5، المقدمة.

* تعود الطلبة على التعامل مع نوع واحد من النصوص وهو النصوص الأدبية بحكم تخصصهم في اللغة والأدب فلا يخرجون عنها.

*تعودهم على استعمال قوالب جاهزة مع جميع النصوص التي يحاولون تحليلها مع خاصية واضحة في المفاهيم وإجراءات التحليل.

* كثير منهم لا يتذوقون كما يعني له الجمال الكامن في النصوص الشعرية والروائية والقصصية لأن زادهم القرائي قليل نادر¹.

كما قد لاحظ حينها أن البرنامج المقرر في تحليل الخطاب لا يفي بحاجة الطالب الجامعي الذي عليه أن يتعامل مع خطابات ونصوص كثيرة ومتنوعة في مجالات المعرفة والثقافة، وأنه غير مؤسس على معرفة منهجية وعلمية واضحة وإنما الذين وضعوه غير وعاء بمفهوم المادة في حد ذاته وهي برأيه إشكالية خطيرة.

لهذا قرر ابرير الخروج على محتوى المقرر وتجربة ذلك مع طلبته، فنوع النصوص بين الأدب والعلم والإشهار مع رسم طريقة واضحة في التحضير والتقديم والتوجيه².

وشهد أن الطلبة قد أصبحوا يتميزون بالحيوية والنشاط والإقبال على درس الأدب لأنهم كما قال وجدوا أنفسهم فيه وصار يخاطب عوالمهم المشغولة من الداخل.

هذا ليصل ابرير لغايته من تصنيف النصوص فهو بالنسبة له، يقدم فوائد بيداغوجية خصبة ولذلك حظي بالدرس والبحث وبخاصة في الدراسات الغربية التي أصبحت تركز كثيرا على مستوى التداول ومنهجيات الانتفاع به³.

¹ - بشير ابرير، تعليمة النصوص، ص 110.

² - المرجع نفسه، ص 110.

³ - بشير ابرير، تعليمة النصوص، ص 111.

ضف إلى اكساب المتعلم منهجية التعامل مع كل نوع من أنواع النصوص والتوظيف السليم لنوع الخطاب المناسب لكل وضعية تواصلية. وقدم لنا الكاتب بعض نماذج التصنيف لبعض العلماء جلنس وإيجنفايلد وجروسه . والذي سنعرضه الآن¹.

فئة النص	وظيفة النص	الأمثلة
1- نصوص معيارية	وظيفة معمارية	القوانين، اللوائح، التوكيدات، شهادات الميلاد، وثائق الزواج
2- نصوص الاتصال	وظيفة تواصلية	كتابات التهئة، كتابة المواساة
3- النصوص الدالة على مجموعة	وظيفة الدلالة على مجموعة	الأناشيد الجماعية
4- نصوص شعرية	وظيفة شعرية	القصيدة، الرواية، المسرحية الفكاهية
5- نصوص قائمة على الذات	وظيفة ذاتية	اليوميات، سيرة الحياة، ترجمة ذاتية، يوميات أدبية
6- نصوص قائمة على الطلب	الطلب	إعلان، دعاية، بضائع، برامج حزبية، تعليق صحفي، كتابة رجاء
7- فئة التحول	وظيفتان مؤثرتان بالقدر نفسه	نصوص تقوم بوظائف طلبية ونقل المعلومات
8- نصوص قائمة على الخبر الوصفي	نقل المعلومات	الخبر، التنبؤ بالطقس، النص العلمي

¹ - مدخل إلى علم اللغة النصي، مذكور سابقا، ص192.

وقد علق ابرير عن هذا التصنيف بقوله "ويحاول هذا التصنيف أن يركز على الوظيفة التي يؤديها النص فهي التي تحدد الفئة الاجتماعية التي يتوجه إليها، لكن يبدو غير كاف نظراً إلى أن الوظيفة من الصعب حصرها في هذا النص دون الآخر.¹

وفي هذا نجد سعيد بحيري قد قدم نموذج لتصنيف النصوص حسب برينكر² وهي:

1- وظيفة النص: لوصفها معياراً أساسياً ويعتمد فيها على نظرية أفعال الكلام ويقسم النصوص إلى خمسة أقسام وهي: نصوص إبلاغية (خبر الكتاب، متخصص، تقرير، نقد، ونصوص استجابة، إعلان، دعاية، تعليق، طلب، قانون) ونصوص التزام (عقد، شهادة، ضمان) ونصوص اتصال (شكر، خطاب، تعزية) ونصوص إعلان (وصية، مسند، تعيين) ويمكن التفريع من هذه الأقسام الخمسة على الاعتماد على سمات سياقية أو نحوية أو موضوعية.

2- معايير سياقية: فالنصوص تكون دائماً متضمنة في موقف تواصلية ولهذا لابد من مراعاة السياق التواصلية في تصنيف النصوص.

3- معايير تركيبية: تتعلق بموضوع النص وشكل البسط الموضوعات ويمكن النظر إلى موضوع النص بالاعتماد على التحديد الزمني للموضوع متناسبا مع وقف الكلام والعلاقة بين الباث والمتلقي في إطار التوجه المكاني.

وقد أكد المؤلف على أن برامجنا التعليمية لا تعير اهتماماً إلى مثل هذه الأنواع من النصوص ولا تمكن المتعلم من التواصل معها ومعرفة خصوصياتها وما تؤدي به من وظائف، وأعطى مثال على برامج المرحلة الثانوية الجزائرية التي تقتصر في مقرراتها على النصوص الأدبية دون غيرها والكثير منها صار بعيداً عن واقع المعلمين شكلاً و محتوى³.

بعد هذا نصل إلى التصنيف المقترح من طرف بشير ابرير وهو كالتالي:

¹ - بشير ابرير، تعليمية النصوص، ص113.

² - كلاوس برينكر، التحليل اللغوي للنص، تر: سعيد بحيري، دار النشر والتوزيع، القاهرة، 2010، ط2، ص3-18.

³ - بشير ابرير، تعليمية النصوص، ص113.

1- نصوص أدبية: وتشمل الأنواع الأدبية المتعارف عليها من شعر ورواية وقصة و سرد و أوصاف و تتميز بلغتها الخالقة المبدعة التي تهجر وتعبر وترحل بين الدلالات المختلفة ولذلك تتعدد قراءاتها وتوسع لوجوه التأويل.

وترى لطيفة هباشي أن النصوص الأدبية تتضمن أشكالاً وأجناساً أدبية مختلفة كالشعر والرواية والقصة القصيرة وكلها فنون أدبية مرتبطة بوصفات كتابية لجأ إليها الأديب لتصوير فكرة ما أو قضية أو إحساس¹

2- نصوص علمية: يتميز النص العلمي بكونه يقدم حقيقة لا يوجد فيها اختلاف بين الناس، وإنما يستعينون في فهمها باختيار نتائجها اختياريًا يخضع لوسائل مادية محسوسة ومعايير الحكم على مثل هذه الحقائق لا يترك مجالاً للصفات الفردية الخاصة وإنما تكتسب معاييرها صفة العلمية لما لها من واقعية ويؤكد لها المنطق وتثبتها التجربة²

3- نصوص إعلامية: تتمثل النصوص الإعلامية في الصحافة والإشهار و نستمدّها من المكتبات والأكشاك والمراكز الثقافية والاشتراكات، وتستند على مؤشرات مرئية مثل العناوين في كتابتها ومضامينها وأنواع الطباعة ونتوجه لأغلب الجماهير لتمكنها من الفهم الإجمالي للأحداث الجارية .

وبرأي لطيفة هباشي فهي نصوص تعتمد في توصيل دلالاتها على أدلة لسانية وغير لسانية، إضافة أن لغتها تمتاز بالمرونة والحركية فهي قادرة على توظيف واستيعاب منجزات الحضارة وإفرازات العلم ومظاهر المجتمع الجديد وهي في معظمها لغة مباشرة تتخذ من إيصال الدلالة هدفاً صريحاً لها.

4- نصوص حجاجية برهانية: إن الهدف من النصوص البرهانية أو الحجاجية هو الإقناع وحمل المخاطب على الاعتقاد بالرأي والتأثير عليه بتقديم الأدلة والبراهين المختلفة " ويعد

¹ - لطيفة هباشي، استثمار النصوص الأصلية في تنمية القراءة الناقدة، عالم الكتب الحديثة، الأردن، 2008، ص 59

² - محمد زكي العشماوي، قضايا النقد الأدبي بين القديم والحديث، دار النهضة، بيروت، لبنان، ص32.

النص البرهاني أو الحجاجي نوعا مهما من أنواع النصوص التي وصلت الدراسات بشأنه إلى نتائج هامة جدا، وتعد الأبحاث حول هذا النوع من النصوص امتدادا للموروث البلاغي فهو حقل دراسي جديد تم استثماره في دراسة النصوص الأجنبية بينما تفتقد لغتنا العربية هذا النوع من الدراسات بالرغم من تنوع نصوصها.¹

5- نصوص وظيفية إدارية: يقصد بها النصوص التي تتعلق بأداء الوظائف المختلفة أو تنفيذها مثل الوثائق الإدارية والتقارير والتعليمات.

ونجد أن لطيفة هباشي أضافت نوعين آخرين يتمثلان في:²

1- النصوص المهنية: يوحى مصطلح النصوص المهنية بوجود علاقة بين النصوص والمهن التي يمارسها الإنسان وهي مجمل النصوص التي يكتبها أهل الاختصاص في اختصاصهم فهي نصوص تتميز بمعالجتها بمواضيع تنتمي إلى مجالات علمية ومهنية ولغتها لغة تخصص يسيطر عليها جهاز اصطلاحي يفرضه المجال العلمي الذي تنتمي إليه.

2- نصوص المحيط اليومي: إن نصوص المحيط اليومي هي مجمل الكتابات الموجودة على جدران الشوارع وعلى أرصفة الطرقات وفي المؤسسات والمرافق الخدماتية ومختلف الأماكن التي يتردد عليها الناس وتكون قراءتها مقصورة لذاتها وتعتبر أكثر أنواع النصوص تنوعا لأنها تشتمل على الإشهارات والتعليمات والإرشادات والشروحات.....

أما شكسبير فقد صنفها إلى نصوص إعلامية، المحيط اليومي، التبادلية، مهنية، أدبية وذكر ابرير بأنه اقترح التطرق لهذه النصوص كون أن البرامج التعليمية لم تعر هذا النوع من النصوص اهتمام يذكر على أهميته فالمتعلم سيجد نفسه مجبرا على التعامل مع هاته النصوص

¹ - ينظر، الحواس مسعودي، البنية الحجاجية في القرآن الكريم، سورة النحل نموذجا مجلة اللغة والادب، جامعة الجزائر، 1997، ع11، ص285.

² - لطيفة هباشي، استثمار النصوص الأصلية في تنمية القراءة الناقدة، ص 60

فيما يتطلب قضاء حاجاته في الحياة الاجتماعية وهو لا يعرف عن هذه النصوص شيئاً فلا يعرف كيف يكتب طلب عمل مثلاً ...

ومن هذا نستنتج أن الكاتب أراد أن " يعرف الطالب الجامعي مفهوم التصنيف وأهدافه وأنواعه ومن كل ذلك يعرف أنواعها النصوص بأنها لا تقتصر على النص الأدبي وحده وإنما توجد أنواع وأشكال نصية أخرى جدير بالطلب الأدب العربي الاستئناس بها ومعرفة خصوصياتها من حيث الشكل والمحتوى ففي ذلك فائدة كبيرة له ومن خلالها يعرف قيمة الأدب كخطاب له أصالته وتميزه"¹

3-4- التواصل مع النص واشكالات القراءة والفهم:

ونشير أن الكاتب قد خصص الفصل الخامس والمعنون بالتواصل مع النص، وإشكالات الفهم والقراءة الفعالة قصد تقديم إستراتيجية عامة في تبليغ النص وكيفية التواصل معه ومعرفة أهم الاشكالات التي تواجه الطالب الجامعي في الفهم والتدبر للنصوص مستشعرا ما قدمته نظرية التواصل من إجراءات منهجية في التحليل والتبليغ والقراءة كفعل لتلقي النص المكتوب والخطاب الشفوي الذي تحول إلى مكتوب، وما يتطلب ذلك من اختيار للنص موضوع القراءة كما يقدم على مستوى الكتابة ونوعية القراءة التي يحتاجها².

فيعد التواصل عنصراً بالغ الأهمية في الحياة الإنسانية ، فالحياة ذاتها تواصل مستمر الإنسان يشروع في تواصله مع الآخرين ابتداء من صرخة الميلاد ويظل ذلك إلى مماته. ومن هذا أعطى الكاتب تعريف الباحث الأمريكي " شارل كولي" للتواصل والذي يعد أهم التعريفات المتفق عليها في ميادين التربية والتعليم ويتمثل في كون التواصل هو "الميكانيزم الذي بواسطته توجد العلاقات الإنسانية وتطور انه يشمل كل الرموز الذهنية مع وسائل تبليغها عبر المجال وتعزيزها في الزمان ويتضمن أيضاً تقاسيم الوجه وتعابير وهيئات الجسم والحركات وتيرة

¹ - بشير ابرير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، ص3.

² - بشير ابرير، تعليمية النصوص ص3.

الصوت و الكلمات والكتابات والمطبوعات والقطارات والتلغرافات والتلفون وكل ما يشمله آخر ما تم من اكتشافات في الزمان والمكان"¹

وحسب رأي الكاتب فالصورة التعليمية أفضل مثالا على العملية التواصلية يظهر ذلك واضحا جليا في عناصرها، معلم يبلغ مادة تعليمية بما تحتوي من معلومات علمية أو فنية إلى المتعلم ، فهي نفسها عناصر التواصل متكلم و مخاطب يتبادلان خطابا ما حسب ما يقتضي المقام الذي يوجدان فيه والوضع الذي ينطلقان منه²

بعد ذلك قدم لنا مرة أخرى تعريف خاص بالنص ولكن من وجهة نظر البيداغوجيا التي تعدّه " وحدة تعليمية تمثل محورا تلقى فيه المعارف اللغوية المتعلقة بالنحو والصرف والعروض والبلاغة و علوم أخرى كعلم النفس والاجتماع والتاريخ ، بالإضافة إلى المعطيات المعرفية المتميزة التي صارت تقدمها علوم اللسان في دراسة النصوص وما في ذلك من فائدة جلية تعود بالنفع على العملية التعليمية"³

فكل معرفة أو ثقافة تظهر وتتجلى من خلال وحدة لسانية كبرى هي النص تحتاج إلى القراءة والفهم ليتم التواصل أو التفاعل معها، وهذا يجلب تحديدا مفهوم القراءة والفهم وعلاقة بعضها ببعض، فنجد المؤلف أعطى تعريفات متعددة ومختلفة لكل من القراءة والفهم ،ويمكن استنتاجهما فيما يلي:

¹ - محمود ارضور، المقارنة التواصلية وديداكتيك اللغات، مجلة الدراسات النفسية والتربوية لكلية التربية، جامعة محمد الخامس، الرباط، 1990، ع11، ص73.

² - ينظر، بشير ابرير، توظيف النظرية التبليغية في تدريس النصوص بالمدارس الثانوية الجزائرية، دكتوراه دولة، مخطوطة جامعة عنابة، قسم اللغة العربية، 2000، المقدمة، ص1.

³ - بشير ابرير، تعليمية النصوص، ص129

- **القراءة:** إن القراءة مهارة فهم وتفاعل مع المقروء واستجابة له لمواجهة المشكلات اليومية وهي عملية فكرية عقلية تصدق إلى الفهم وترجمة الرموز الكتابية الخطية إلى مفاهيمها و محتوياتها من أفكار¹.

- **الفهم:** في التواصل اللغوي عملية ذهنية عامة ناتجة عن ترجمة خطاب لغوي يسمح للقارئ بإدراك معنى الدوال مكتوبة والمسموعة، فالفهم المكتوب أو المسموع الناتج عن عملية إدراك الخطاب يقابل التغيير الكتابي والشفوي اللذين مما أصل الخطابات اللغوية².

أما عن العلاقة بين مهارة القراءة والفهم، فهي علاقة وثيقة، ولذلك فليس من الممكن أن نتحدث عن مهارة القراءة ولا نتحدث عن الفهم وبخاصة من الناحية البيداغوجية وفي ضوء هذه العلاقة الارتباطية يمكن الذهاب إلى أن كفاية المناهج اللسانية وبرامج تعليم القراءة يجب أن تقاس بمدى مساهمتها في التنمية الذهنية الشاملة للطلبة في مراحل التعليم المختلفة³.

أما المراحل العامة لفهم رسالة أو نص تتمثل فيما يلي:

* مرحلة تكوين الرسالة أو الخطاب :وهي مرحلة تخص المرسل أو المتكلم وفيها يقوم بتكوين الرسالة وإطلاقها إلى النتيجة المنتظرة من الرسالة أو الخطاب.

*مرحلة أوامر الدماغ: يصدر الدماغ أوامره إلى أجهزة الإرسال المختلفة الموجودة في الجانب الأيمن من المخ، وتعد هذه المرحلة بالغة الصعوبة والتعقيد، لأنها تتعلق بالعمليات العقلية العليا ووظائفها من ذكاء وتذكر وتخيل وانتباه وإدراك وفهم ... عند كل من المرسل والمرسل إليه.

*مرحلة تحليل الرسالة وفهمها: وهي مرحلة تخص المرسل إليه يقوم فيها بما يلي:

- تلقى أذن السامع المرسل إليه ماينطق به المتكلم من أصوات ويحتفظ بالصورة اللفظية لما يسمعه في الذاكرة العاملة لتحليله إلى مكونات جمالية.

¹ - بشير ابرير، تعليمية النصوص، ص131

² - R.cralisson et D. coste. dictionnaire de didactique des langues. p110.

³ - المرجع نفسه، ص132.

- يبدأ السامع تحليل الألفاظ التي دخلت الذاكرة العاملة إلى مكونات جمالية في الوقت نفسه تتلقى فيه الذاكرة عبر الأذن مزيداً من ألفاظ الجملة.
- يحول كل مكون جملي إلى الفكرة التي يعبر عنها (معناها) في الوقت نفسه الذي تستمر فيه الخطوتان السابقتان.
- يضم الفكر معاني المكونات الجمالية شيئاً فشيئاً ويؤلف منها معاني مركبة لمكونات جمالية أوسع إلى أن يتم تأليف معنى الجملة كاملة من معاني أجزائها.
- يتخلص من الصورة اللفظية للجملة وتنقل معناها إلى الذاكرة الدائمة.
- وفي طرح آخر لـ زنتسلاف واوزنيك نجد فهم النص هو عمليات امتلاك النص التي تشترك فيها كل شركاء التواصل أي المرسل والمستقبل أيضاً، وبذلك فكل فهم لنص يشمل على الأقل على ثلاثة مكونات:
- المكون البرجماتي والمكون الدلالي والمكون النحوي حيث يرتبط الفهم الدلالي الذي يستند إلى مضامين معروفة أي فروض مسبقة ومضامين موضوعية وعناصر جديدة أي معلومات جوهرية، يرتبط بفهم وسائل فهم النص ارتباطاً وثيقاً، التي تنتج تنصيصة موضوعياً ومحمولياً¹.
- ومن هذا نستنتج أن عملية فهم النص هي عملية مركبة تشمل على أطراف مختلفة ومتعددة ومكونات تؤدي في تكاملها في كيفية الفهم - الفهم العام للنص - بحيث يمكن أن يرجح أحدهما على الآخر، وفي هذا نذكر القاعدة التي ذكرها "فالح العجمي" كلما زادت درجة التفاعل بين منتج النص والمتلقي هبطت سلطة النص وهبط أيضاً الفهم العام المعتقد على التحديد المعتمد للدلالات أيضاً².

¹ - زنتسلاف واوزنيك، مدخل إلى علم النص، مشكلات بناء النص، ترسعيد حسن بحيري، مؤسسة المختار للنشر، القاهرة، 2003، ص 85.

² - فالح بن شيب العجمي، اللغة والسحر، الرياض، 2003، ط1، ص 29.

بعد هذا سنتطرق إلى أهم الإجراءات المنهجية والبيداغوجية لقراءة النص قراءة فعالة والتي تبدأ من كون النص رسالة بين المعلم والمتعلم أو بين الكاتب والقارئ وحتى تتم عملية تبليغ النص إلى المتعلم يمكن مراعاة ما يلي:

1- العينة المتعلم: أول عامل يجب مراعاته هو معرفة جمهور المتعلمين الذين ستوجه إليهم أصغار أم كبار، فإذا كانوا كبارا فصل هم أجنب لا يعرفون

العربية مثل؟ أم كبار لم يدخلوا المدرسة إطلاقاً؟ أم تلاميذ في المرحلة الثانوية؟ أم طلبة جامعيون؟ ثم معرفة ميولهم وحاجاتهم وتخصصاتهم ومستواهم اللغوي ومعارفهم السابقة، وكذا البيئة اللغوية التي يتحرك فيها هؤلاء المتعلمون، وكلها عناصر تضافر فيما بينها لتحقيق دافعية المتعلم مما يجعلنا نأخذها بعين الاعتبار في التخطيط للتعليم وبناء المناهج، لكي يتم الإقبال على التعلم بنشاط وفاعلية¹.

2- تحديد الأهداف أو لماذا نقرأ النص؟ :

وهكذا فبعد أن يعرف المعلم عينة المتعلمين وميولهم ومستواهم وبيئتهم يمكنه - عند ذلك - أن يرسم أهدافه مراعي المتعلم والبرنامج المقرر والوسائل المتوفرة والمدرس نفسه كمايلي:

على مستوى المتعلم	على مستوى المقرر	على مستوى الوسائل	على مستوى المدرس
- هل الهدف الذي اخترته يراعي: - المكتسبات القبلية للمتعلم.	- هل الصدف الذي اخترته يراعي: - المقرر الدراسي في أهدافه العامة	- هل الهدف الذي اخترته يراعي: - الوسائل المتوفرة. - الشروط الإدارية	- هل الهدف الذي اخترته يراعي: - التكوين المعرفي للمدرس.

¹ - بشير ابرير، تعليمية النصوص، ص 147.

اهتماماته وميوله.	ومراميه.	وأوقات العمل.	- المؤهلات
- مستواه اللغوي	- طبيعة الامتحانات	- المدة الذهبية	البيداغوجية.
وقدراته.	الرسمية.	لتحقيقه.	- العلاقات مع المتعلمين ¹ .

3- اختبار محتوى النص، أو أي نص نقرأ:

يبين لنا هذا السؤال الصعوبات التي تواجه المعلم الأستاذ في اختيار النص الملائم لعينة المتعلمين الذين يشرف على تدريبهم فبعد أن يحدد أهدافه بدقة يشرع في اختيار محتوى النص المناسب مراعيًا ثلاثة مظاهر مترابطة وهي كما بينها عبد "الرحمن الحاج الصالح" المظهر اللفظي، والمظهر الدلالي، والمظهر النفسي الاجتماعي². وقد أشار ابرير أن هذه المقاييس ترتب حسب أهميتها فقد رأى علماء اللسان أن المظهر الذي يقدم على غيره هو المظهر الدلالي، يليه المظهر الاستعمالي ثم اللفظي.

4- إجراءات لتطوير مهارات القراءة الفعالة للنص³:

وتكون هذه الإجراءات بالتركيز على الأنواع الآتية من القراءة:

* القراءة السريعة.

* القراءة المكثفة.

* القراءة الموسعة.

* القراءة الوظيفية.

في الأخير أشار ابرير أنه لا يجب أن ننسى هذا كله دور المعلم، فواجبنا هو تمكين الطلبة من قراءة النصوص بدون مساعدة من أحد والسرعة المناسبة وبصمت وفهم مقبول، وكذلك تقويم تجربتهم من خلال القراءة. ولهذا لا بد من أن ينمي المتعلمون قابليتهم للقراءة بأنفسهم وعلينا

¹ - عبد اللطيف الفاربي وعبد العزيز الغرضان، كيف ندرس بواسطة الأهداف، المغرب، 1993، ط1، ص 69.

² - ينظر بشير ابرير، توظيف النظرية التبليغية في تدريب النصوص، ص 234، وما بعدها.

³ - بشير ابرير، تعليمية النصوص، ص 155.

كمعلمين أن نجعلهم يستغنون عن مساعدتنا في قراءة النصوص، ولا يمكن أن تنفي هذه الحقائق عن طلابها¹.

4- النص مادة تعليمية:

4-1- تعليمية النص الأدبي:

تعد النصوص الأدبية "وعاء التراث الأدبي الجيد، قديمة وحديثة، نثره وشعره، ومادته التي عن طريقها يتم إنماء مهارة المتعلمين اللغوية والفكرية والتعبيرية والتذوقية بحيث تحتوي على مجموعة من الأسس والقيم الوطنية والقومية والعالمية التي على أساسها اختيرت هذه النصوص لتمثيل التراث بكل تطورات وميزات"².

فالنص الأدبي هو مختارات من الشعر والنثر نقرأ إنشاء أو إلقاء وتفهم وتذوق وتحفظ (عادة) رعاية لجمال سبكها وبهاء أفكارها بحاجة إليها في الحياة و بالتالي فإن لها أهمية على المستوى الفردي"³.

وفي حقيقة الأمر الوقوف على دلالة النص غير ممكنة دون الإستناد على دلالات النصوص الثقافية المعاصرة لها في إطار التشابه والتكامل، وفي تقاسمها للموضوع الاجتماعي، وهذا ما يذهب إليه بشير ابرير، إذ قال من الصعب أن نقدم مفهوما جامعاً مانعاً لمفهوم النص الأدبي وخاصة أنه نص متنوع من حيث الشكل الفني ومتعدد منفتح على القراءة، وعليه يمكن أن نضع في اعتبارنا جانبين، جانب النص الأدبي وجانب تعليمية في المؤسسة التربوية وبخاصة في مؤسسة رفيعة الشأن مثل الجامعة⁴.

¹ - بشير ابرير، تعليمية النصوص، ص 160.

² - عبد الفتاح حسن البجة، أساليب التدريس اللغة العربية و آدابها، دار الكتب الجامعية بيروت، 2001، ط1، ص 353.

³ - عبد الرحمن الجندي، أصول تدريس اللغة العربية، دار العربي، بيروت، لبنان، 1884، ط2، ص 87.

⁴ - بشير ابرير، تعليمية النصوص، ص 163.

4-1-1- النص الأدبي وتعدد القراءات:

تعددت تعاريف القراءة من الناحية الاصطلاحية عند الدارسين الاختطاف مرجعياتهم الفطرية من جهة واختلاف مناهج الدراسة فيما بينهم من جهة أخرى.

ف نجد أن القراءة عند سلوى ميصين "تعد من أعظم الوسائل التي ساعد الفرد على إكساب معارف وتوسيع مداركه وخبراته وتنمية لغته، وإثرائها والارتقاء بذوقه وزيادته متعة وتسلية"¹ أو كما عرفها رشيد بن جدو "القراءة فعل ملموس يتكون من جملة افتراضات وآمال وخيبات وأحلام تعقبها يقظات"² أو هي "القراءة جزء من النص إذن هي منطبعة فيه محفورة عليه تعيد كتابته"³.

بناء على عدة تعريفات للقراءة استنتج بشير ابرير تعريفه لها "القراءة فعل كلي متشابك ومعقد يعمل على إخراج العمل الأدبي من حالة الإمكان إلى حالة الانجاز ويخرجه من نطاق الكمون إلى نطاق التحقق أي انتقاله من الموجود بالقوة إلى الموجود بالفعل على رأي علمائنا العرب القدامى، وهي تلاقي القارئ بالنص في مستوى ما"⁴.

ومن هذا فإن القراءة قراءات ولكل قراءة خصوصياتها وأهم ما يميز القراءة الأدبية أنها تحاول البحث في المسافة الفاصلة بين الدال والمدلول وتعمل على فك أسرار التعدد الدلالي الذي يميز النص الأدبي. إنها - إن جاز التعبير - ارتحال وهجرة وعبور بين الدلالات بشكل دائم وهذا كاف وحده يجعلها تتعدد وتتجدد باستمرار⁵.

4-1-2- لماذا تتعدد قراءات النص الأدبي:

إن النص الأدبي يمكن أن يقرأ قراءات متعددة بالنظر إلى الخصوصيات النفسية والاجتماعية والمعرفية التي تميز قارئاً عن قارئ آخر وكذلك تباين مستويات القراءة وتتعدد من حيث

¹ - سلوى ميصين، تعليم القراءة والكتابة للأطفال، دار الفكر للطباعة، الأردن، 2003، ص 143.

² - رشيد بن جدو، قراءة في القراءة، مجلة الفكر العربي معاصر، 1988، ع 39/38، ص 14.

³ - المرجع نفسه، ص 18.

⁴ - بشير ابرير، تعليمية النصوص، ص 164.

⁵ - المرجع نفسه، ص 164.

العمق تبعا لخبرة القراء وأساليبهم حتى قبل أن هناك عددا من القراءات يساوي عدد القراء¹ والتالي فالقارئ الواحد سيقراً النص الواحد قراءات مختلفة بالنظر إلى أحواله المختلفة النفسية والاجتماعية والمعرفية.

القراءة تتعدد بتعدد المناهج النقدية، فمثلا نجد رولان بارت أعط أهمية كبيرة للقارئ لأنه رأى أن الدراسات النقدية قد ركزت اهتمامها على المؤلف ولم تعط الأهمية الكافية للقارئ، ولذلك رأى بين القارئ والنص علاقة استنادها متبادل² أي النص يحقق للقارئ المتعة أما قراء النص من منظور اللسانيات البنيوية، فتستمر هذه المعرفة في قراءة النص بالبحث في مختلف بنياته الصوتية والمعجمية والصرفية والنحوية أي التركيز على مستويات المعنى وترابط بعضها ببعض لأنه لا يمكن للمستوى أن يؤدي المعنى مفردة بل من خلال علاقاته مع المستويات الأخرى في سباق لغوي واحد³.

كما يمكن أن نقرأ النص قراءة سيميائية فنبحث في العلامات و الإشارات و الرموز كون أنا العلامة معطى نفسي واجتماعي وثقافي: يمكن من خلاله معرفة العلاقة بين سعة أي نظام تبليغي وطبيعة مكوناته الدلالية فالقارئ للنص يجب أن يكون على معرفة كافية بنظامها لكي يتمكن من فهمها وتحليلها ومعرفة مختلف وظائفها، أما لسانيات الخطاب فتتعامل مع النص الأدبي على أنه رسالة بين مخاطب (كاتب) ومخاطب (قارئ) وتهتم بالبحث في محاولة معرفة أفعال الكلام وأحوال الخطاب من خلال عدة وظائف تمثل في الوظيفة المرجعية الوظيفة التعبيرية، الوظيفة الإفهامية، الوظيفة الإنتباهية، ووظيفة ما وراء اللغة⁴.

ما يمكن استخلاصه أنا القراءة مفتوحة دائما وأبدا ولا نهاية لها، كما أنها متعددة ومنوعة، فالنص الأدبي يمكن أن يقرأ مرة أو مرتين، واستمراره وجدده نابع من استمرار وتجدد القراءة، ففي كل قراءة إضافة له.

¹ - فاضل تامر، من سلطة النص إلى سلطة القراءة، مجلة الفكر العربي المعاصر، 1988، ع 39/38، ص 89.

² - رشيد بن جدو، قراءة في القراءة، مجلة الفكر العربي معاصر، 1988، ع 39/38، ص 15.

³ - بشير ابرير، تعليمية النصوص، ص 171، 172.

⁴ - المرجع نفسه، ص 174، 175.

4-2- تعليمية الرواية:

4-2-1- تعريف الرواية:

تعد الرواية عند بشير ابرير نصا أدبيا متميزا بذاته له خصائص معرفية ولغوية وفنية جمالية، فهو مصدر من مصادر المتعة من ناحية، ومصدر للمعرفة من ناحية ثانية¹.

وعرفها ميخائيل باختين قائلا "الرواية فن نشري تخيلي طويل - نسيينا - وهو في طوله يعكس عالمنا من الأحداث والعلاقة الواسعة، والمغامرات المثيرة والغامضة أيضا، وفي الرواية تكمن ثقافات إنسانية وأدبية مختلفة ذلك لأن الرواية تسمح بأن تدخل إلى كيائها جميع أنواع الأجناس التغيرية سواء كانت أدبية أو غير أدبية"²، وفيما يقول عبد المالك مرتاض "تتخذ الرواية لنفسها ألف وجه وترتدي في هيئتها ألف رداء، وتشكل أمام القارئ تحت ألف شكل، مما يعسر تعريفها تعريفا جامعاً مانعاً"³، فهي كأى مصطلح يصعب إيجاد تعريف أو مفهوم شامل وجامع لها.

4-2-2- لماذا ندرس الرواية:

يلاحظ بشير ابرير أن ممارسة الأدب بصفة عامة ومنها الرواية في المؤسسات التعليمية بما ذلك الجامعة يشكو فقرا مدقعا في النظر إلى العلاقات المتبادلة بين الخطاب التربوي والخطاب الواصف للنصوص تحليلا ونقدا وتأيلا.

وكذا غياب الوصل بين النظرية والممارسة واللجوء في غالب إلى عرض المدارس والاتجاهات عرضا نظريا.

فغياب الجانب التطبيقي، أي الدراسة التطبيقية في الجامعة (تحليل النصوص الأدبية) أدى إلى انخفاض مستوى الطلبة وإضعاف ملكتهم النقدية، كون أن أهمية الدراسة التطبيقية تتجلى في الجمع بين الجانب النظري والجانب التطبيقي.

وهذا ما أكده محمد زكي العشماوي حين قال: "إن أهمية الدراسة التحليلية التطبيقية تعتبر أساس صلبا وهاما للدراسة الأدبية بوجه عام، والدراسة النقدية البلاغية بوجه خاص ويرى أن درس

¹ - بشير ابرير، تعليمية النصوص، ص 178.

² - آمنة يوسف، تقنيات السرد في النظرية والتطبيق، دار الحوار للنشر، سوريا، 1997، ط1، ص 21.

³ - عبد المالك مرتاض، في نظري الرواية (بحث في تقنيات السرد). عالم المعرفة، الكويت، 1998، ص 11.

النصوص ينبغي أن يشغل الحجم الأكبر من الدراسة، لا في تحليل النص الأدبي فحسب بل لخدمة الدراسة النظرية ذاتها، إيماناً منا أن كل دراسة نظرية لا يمكن أن تبر هدفها وتبلغ غايتها إلا بالتطبيق¹.

- يرى ابرير أن أهم ما يعانيه تدريس الأدب في الجامعة هو غياب الثقافة وتوافقه في الرأي مفيدة بنوناس التي تقول "يعرف تدريس الأدب العربي في مدارسنا وجامعاتنا في الوقت الحاضر تعثراً بيداغوجياً على مختلف المستويات (التوصيل، التبليغ...) وغموضاً في تحديد المصطلح ونظريته ومفاهيمه الاصطلاحية ومقاربتة المنهجية²، لكن ابرير يرى أن غياب الثقافة ديداكتيكياً ونفور الطالب من درس الأدب راجع برأيه إلى الجرائم التي ارتكبت - إن جاز التعبير - في تدريس الأدب من الذين يدرسون الأدب وهذا لغاليتهم عن الثقافة الديداكتيكية³، فيما ترى مفيدة بنوناس أنه لم يتخلص بعد من شوائب النظرية الدراسية التي تقسم الأدب العربي إلى عصور سياسية وربط العمل الأدبي لصاحبه وعصره، كما أن المقررات الدراسية للتعليم الثانوي، أو في لوائح المجزوعات الجامعية من خلال النصوص المقررة مقتصرة على الشعر والنثر ولا تتعداهما إلى خطابات أخرى، وترى بأن المتأمل في هذه المقررات يجب أن المدرسين دأبوا في تعاملهم مع النصوص الأدبية التي تناولوها بالقراءة التحليلية، والسعي إلى المزاوجة أو المثلثة... بين طائفة من المستويات بأصناع القراءة المركبة التي لا تجتزئ بإجراء أحادي في تحليل النص لأن هذا الإجراء مهما كان كاملاً دقيق لن يبلغ من النص المحلل كل ما فيه من مركبات لسانية، جمالية ونفسية معاً⁴.

4-3- تعليمية النص غير الأدبي:

¹ - محمد زكي العشماوي، الرؤية المعاصرة في الأدب والنقد، دار النهضة العربية، بيروت، ص 147.

² - مفيدة بنوناس، تعليمية النصوص الأدبية في المرحلة الجامعية بين واقع المناهج وآفاق البديل، جامعة الشاذلي بن جديد، الطارف، الجزائر، ص 51.

³ - بشير ابرير، تعليمية النصوص، ص 179.

⁴ - مفيدة بنوناس، تعليمية النصوص الأدبية، ص 52.

إن المفهوم التقليدي للدرس الأدبي الذي ينتج الأدب ويحصره في خانتي الشعر والنثر ألغى الأنواع الأخرى من الخطابات التي تحظى باهتمام كبير في مختلف المجتمعات وخصوصا المتطورة منها فالأصح ألا يقتصر الأدب على ما هو لفظي فحسب، بل عليه أن يفتح على خطابات سيميائية أخرى مثل الخطاب الصحفي والسياسي والفلسفي والمسرحي (...). الخطاب الإشهاري¹، والذي يعد في عصرنا هذا صناعة إعلامية وثقافية بأتم معنى الكلمة بالرغم من أن هذا النوع من الخطابات ما زال يحبو ويكاد يكون مجهولا في كتاباتنا ومناهج تدريسنا ودراستنا باللغة العربية².

4-3-1- الخطاب الإشهاري:

يرى أوكان عمر أن الخطاب الإشهاري نوعا من أنواع الخطاب بعامة لاتصاله بالحياة الإنسانية بشكل مباشر، فيؤسس للقيمة الاجتماعية والأخلاقية والحضارية، ناهيك عن القيمة التجارية فهو وإن ارتبط ارتباطا وثيقا بالدعاية بمفهوم عام لأنه يظن في الممارسة اللغوية والأيقونية فيه ثقافية ذات سمة إيديولوجية غالبية تحاول أن ترسخ لدى المستقبلين³.

أ- تعريف الإشهار:

والإشهار حسب بشير ابرير "فن إعلامي ينشد على مؤشرات مرئية مثل العناوين في الكتابة ومضامينها وأنواع الطباعة والصور [...] من خلاله يمكن تأسيس معارف وعلاقة بين المخاطب والمتلقي أو بين المنتج والمستهلك، فهدفه تبليغ الخطاب لذلك يتوخى أن تكون أفكاره واضحة وهادفة، يستعمل وسائل تبليغ متنوعة ومتناسقة يسخر من كلها في تحقيق هدف محدد⁴.

1 - مفيدة بنوناس، تعليمية النصوص الأدبية، ص 52.

2 - بشير ابرير، تعليمية النصوص، ص 195.

3 - أوكان عمر، اللغة والخطاب، ترا إبراهيم خور رشيد وآخرون، دار المعارف الإسلامية، مطبعة الشعب، ص 5.

4 - بشير ابرير، تعليمية النصوص، ص 196.

ويعرفه محمود عسافه بأنه يشمل مختلف نواحي النشاط التي تؤدي إلى نشر وإذاعة الرسائل الإعلانية المرئية والمسموعة على الجمهور لغرض حثه على شراء سلع أو خدمات، أو من أجل التقليل الطيب لأفكار أو أشخاص أو منشآت معلن عنها¹.

ب- عناصر الخطاب الاشهاري ووظائفه²:

- 1- المرسل أو الاشهاري: الذي يحدث الخطاب ويعمل على شحنه بما يحتاجه من مادة إشهارية ثم يقوم بإرساله نحو المتلقي الذي يتحدد بناء على نوعية المنتج.
- 2- المرسل إليه (المتلقي): العنصر الثاني في العملية الاشهارية وهو المقصود بالاشهار ومن خلاله تحقق الوظيفة الافهامية، والطابية.
- 3- الخطاب أو الرسالة الاشهارية: ويفترض وجود مرسل يحدث أقوالا ومتلقيا يستقبلها ويفهم أنساقها الدلالة المختلفة واللسانية والسميائية.
- 4- المقام: من خلاله تتحقق الوظيفة المرجعية بالنسبة لمرسله ولمتلقيه بما يحملان من خصوصيات لغوية وغير لغوية وثقافية إيديولوجية واجتماعية ونفسية ...
- 5- الوضع المشترك بين المخاطبين: يتمثل في أن ينطلق طرف الخطاب من الأوضاع نفسها واتخاذ سمات تجمع بين مرسل الخطاب ومتلقيه وهي: وحدة اللغة وحدة الثقافة، وحدة البداهة.
- 6- قناة التبليغ: الوسيلة المستعملة في اتصال الحديث وتكون صوتية أو مكتوبة مثل: الجرائد والمطبوعات أو سمعية بواسطة الراديو.

ج- المقاربات المنهجية في تحليل الخطاب الاشهاري³:

توجد عدة مقاربات منهجية لتحليل الخطاب الاشهاري وهي متداخلة مع بعضها البعض ولا يخلو منها أي خطاب إشهاري وهي:

1- المقاربة اللسانية.

2- المقاربة النفسية

¹ - فيصل دليو، اتصال المؤسسة، دار الفجر للنشر والتوزيع، النهضة الجديدة، القاهرة، 2003، ط1، ص 22.

² - بشير ابرير، تعلية النصوص، ص 198، 199.

³ - المرجع نفسه، ص 201، 202.

3- المقاربة التداولية.

4- المقاربة الاجتماعية.

5- المقاربة السميائية.

د- لغة النص:

تتميز لغة الإشهار بصفة عامة بجمل بسيطة قصيرة موجزة مكثفة من حيث الدلالة تحمل فكرة رئيسية واحدة، وما يهم الإشهاري من اللغة هو أن يبلغ خطبه ويحقق هدفه مهما يكن المستوى اللغوي المستعمل، فقد يكون فصيحاً أو تتداخل فيه الفصحى بالعامية أو يكون خليطاً بين الفصحى العامية وكلمات أجنبية¹.

¹ - بشير ابرير، تعلية النصوص، ص 213.

خاتمة

منذ القديم يقال لكل بداية نهاية، فها نحن نقف عند آخر محطات هذا البحث والنهية هنا مرتبطة بهذا البحث فقط، فكل نقطة يتوقف عندها بحث ما تكون بداية بحث جديد.

فيمكن أن نسجل جملة من الملاحظات تكون خاتمة لهذا البحث، بعد هذه المرحلة مع قضايا التعليمية عموما و النص تأصيلا و تصنيفا و تعليميا خصوصا:

تعد التعليمية علما بالغ الأهمية نظرا للمعارف الثرية التي يقدمها لعناصر العملية التعليمية في جميع المواد الدراسية بما في ذلك تعليمية النصوص الأدبية و غير الأدبية في الجامعة.

تهتم التعليمية بكل جوانب العملية التعليمية و مركباتها من المتعلمين والمدرسين و المناهج و الطرائق و الوسائل او الأنشطة تهدف من خلالها لتحقيق مجموعة من الأهداف.

التعليمية علم لساني تطبيقي يتبادل المنافع مع كثير من العلوم الأخرى كاللسانيات و علم النفس و علم الاجتماع.

يمكن أن نحدد مفهوم النص في التراث اللساني العربي من خلال منظومة متناسقة منسجمة مثل: الجملة والكلام، البيان والنظم، وإذ كان العلماء العرب لم يستعملوا مصطلح نص فلأن مفهومه كان مشغولا بواحد من المصطلحات المذكورة.

هناك تشابه موجود بين الدراسات اللغوية العربية و الدراسات الغربية للنص، خاصة من حيث تطور المفهوم و تشكله و تداخله، كما أن مفهوم النص تبلور في الدراسات الغربية في فترة متأخرة جدا مقارنة بالدراسات العربية القديمة.

تنوع النصوص ولا يوجد نص يدور حول نوع واحد فقط من المعرفة، كما أن قراءة النص مفتوحة أبدا ولا يمكن لها أن تنتهي وإنما كلما تعددت تجددت.

وفي الأخير نرجو أن نكون قد حققنا ولو قسطا يسيرا من أهداف هذا البحث ونام لان يقدم أساتذتنا الأفاضل ما اعوج منه ولهم منا سلفا كل الشكر والتقدير.

الملحق



مختصر السيرة العلمية لدكتور بشير ابرير.

1- المعلومات العامة:

- الاسم اللقب: بشير ابرير.

- تاريخ الميلاد و مكانه: خلال 1959 بأولاد عدي لقبالة ولاية المسيلة.

- المؤسسة: جامعة باجي مختار- عنابة، كلية الآداب والعلوم الإنسانية الاجتماعية، قسم اللغة العربية و آدابها

- آخر شهادة حصل عليها: دكتوراه دولة في اللغة (لسانيات تطبيقية)، عنوانها: توظيف النظرية التبليغية (التواصلية) تدريس النصوص بالمدارس الثانوية بإشراف الأستاذ عبد الرحمن الحاج صالح.

- حاصل على شهادة الماجستير سنة 1991، بإشراف عبد الرحمن الحاج صالح.

- الرتبة الحالية: أستاذ التعليم التعليم.

2- بعض المؤلفات المنشورة :

- دلائل اكتساب اللغة في التراث اللساني سنة 2006.

- تعليمية النصوص بين النظرية و التطبيق سنة 2007.

- رحلة البحث عن النص في الدراسات اللسانية الغربية 2008.

- اللسانيات والأدب و دراسات أخرى سنة 2019

- في تحليل الخطاب: مداخل نظرية وممارسات تطبيقية سنة 2022.

3- بعض المقالات المنشورة: له حوالي 60 مقالا منشورا في المجالات العربية و الوطنية المحكمة منها :

* التعليمية معرفة علمية خصبة مجلة الفیصل السعودية.

* من الجملة الى النص مجلة الموقف الأدبي السورية

* البعد التعليمي المعرفي في اللسانيات العربية لدى عبد الرحمن الحاج صالح، مجلة اللجين، المجلد2، العدد، 1 سنة 2022.

* الأدب الجزائري و استراتيجيات التنمية في ضوء العولمة، مجلة قراءات جامعة بسكرة، العدد 10. 2017.

* اللغة العربية و إشكالات تعليمها بين واقع الأزمة و رهانات التغير العدد الأول 2006.

* رئيس مشروع بحث عنوانه: لصناعة المعجمية و تنمية استعمال اللغة العربية في القطاعات الاجتماعية و الاقتصاد(انتهى)

* شارك في أكثر من أربعين ملتقى دوليا ووطنيا بمداخلات منها: ملتقى جامعة اليرموك في النقد سنة 1998- 2004- 2008

* عضو اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية التي نصبها رئيس الجمهورية يوم 2000/05/13.

* خبير في ترقية الأساتذة بالأردن و بالمملكة العربية السعودية.

* رئيس قسم اللغة العربية و آدابها بجامعة باجي مختار عنابة من سنة 2002 إلى 2003.

* نائب عميد الكلية سنة 2000 إلى 2001 .

قائمة المصادر والمراجع

✓ القرآن الكريم: برواية ورش عن عاصم عن طريق الأزرق.

✓ بشير إبرير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديث، الأردن،
2007

✓ المعاجم:

1. ابن منظور، لسان العرب، طبعة دار المعارف، مصر، مادة (ن، ص، ص).
2. ابن فارس، معجم مقاييس اللغة، تح، عبد السلام هارون، دار الفكر، ج 5، 1979.
3. الفيروز آبادي، القاموس المحيط، تح: أبو الوفاء الهورريبيو المصري الشافعي، دار الكتب العلمية.

✓ كتب بالعربية:

1. أبو الفيض محمد بن عبد الزراق الحسيني، تاج العروس، مجموعة من المحققين، دار الهداية، ج 18، د ت.
2. أحمد الفاسي، الديدانتيك مفاهيم ومقاربات، جامعة عبد المالك السعدي، المدرسة العليا للأساتذة، تطوان.
3. أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، جامعة وهران، الجزائر، 1996.
4. أحمد حسين اللقاني، فارة حسن محمد، مناهج التعلم بين الواقع والمستقبل، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 2001م.
5. أحمد محمد المعتوق، الحصيلة اللغوية أهميتها ومصادرها ووسائل تنميتها، عالم المعرفة، الكويت، ط1، 1996.
6. الشريف الجرجاني، كتاب التعريفات، مكتبة لبنان، 1985.
7. آمنة يوسف، تقنيات السرد في النظرية والتطبيق، دار الحوار للنشر، سوريا، 1997، ط1.

8. أنطوان صباح، تعليمية اللغة العربية، دار النهضة العربية، بيروت، 2006، ج1.
9. بوالفحانج هنيه من، ديتير فيهجر، مدخل العلم اللغة النصي، تر فالح العجمي، جامعة الملك سعود، ط 1، 1999.
10. جمال بن إبراهيم القرش، مهارات تدريس القرآن الكريم والتجويد، مكتبة طالب العلم للنشر والتوزيع، مصر، 2015.
11. حين وللسون، الوسائل التعليمية، ترجمة صالح الدباسي وصلاح عبد المجيد العربي، دار العلوم الرياض، 1984.
12. رابح بومعزة، الجملة والوحدة الاسنادية الوظيفية في النحو العربي، دار ومؤسسة رسلان للطباعة والنشر والتوزيع سوريا - دمشق، 2008.
13. رشيد بناني، من الديداكتيك إلى البيداغوجيا، الحوار الأكاديمي والجامعي، الدار البيضاء اللطيف، 1991، ط1.
14. رياض بن علي الجوادي، مدخل إلى علم تدريس المواد، دار التجديد للطباعة والنشر والتوزيع والترجمة، 2020، ط2.
15. سامية الدريدي، الحجاج في الشعر العربي، عالم الكتب الحديث، الاردن، 2011، ط2.
16. سعيد حسين البحري، علم لغة النص، المفاهيم والاتجاهات، مكتبة لبنان، 1997.
17. صالح عبد العزيز وعبد العزيز عبد المجيد، التربية وطرق التدريس، دار المعارف، القاهرة، 1976، ج1.
18. طارق عبد الرؤوف، محمد عامر، دراسات في إعداد المعلم، دار اليازوني العلمية، عمان، الأردن، 2007.
19. طه عبد الرحمن، في أصول الحوار وتجديد علم الكلام، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، 2000، ط2.

20. عبد الفتاح حسن البحة، أساليب التدريس اللغة العربية و آدابها، دار الكتب الجامعية بيروت، 2001، ط1.
21. عبد اللطيف الفاربي، مدخل إلى ديداكتيا اللغات حقول ومجالات اشتغال الديداكتيكي، مجلة ديداكتيا، ع (1).
22. علال أبو العز سلامة وزملاؤه، طرائق التدريس العامة، معالجة تطبيقية معاصرة، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2009.
23. علي احمد مذكور، طرق تدريس اللغة العربية، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان ، 2007، ط1.
24. علي آيت أوشان، اللسانيات والبيداغوجيا نموذج النحو الوظيفي.
25. لطيفة هباشي، استثمار النصوص الأصلية في تنمية القراءة الناقدة، عالم الكتب الحديثة، الأردن، 2008.
26. ماهر إسماعيل صبري محمد، المدخل للمناهج وطرق التدريس، سلسلة الكتاب الجامعي العربي، جمهورية مصر العربية، 2009، ط2.
27. محمد السيد علي، موسوعة المصطلحات التربوية، دار المسيرة، عمان، 2011/1432.
28. محمد الشاوش أصول تحليل الخطاب في النظرية النحوية العربية، تأسيس نحو النص جامعة منوبة، تونس، 2001، مجلد 1.
29. محمد آيت موسى وآخرون، سلسلة علوم التربية، دار الكتب الوطني، المغرب، ع 9-10، 1994.
30. ميشال زكريا، الألسنة التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية (الجملة البسيطة)، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط1، 1983.

31. ميمي إبراهيم الفني، علم اللغة النصي بين النظرية والتطبيق، دراسة تطبيقية على السور المكية، دار القباء، القاهرة، 2000.
32. هلال محمد علي السفيناني، طرائق التدريس العامة، كلية التربية ومركز التعلم عن بعد، جامعة حضر موت، اليمن، 2020، ط1.
33. يسري نوفل، المعايير النصية في السور القرآنية، دار النابغة للنشر والتوزيع، 2014، ط1.
34. إبراهيم أنيس، من أسرار اللغة، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 1966، ط3.
35. إبراهيم عصمت مطارع وواصف عزيز واصف، التربية العملية وأسس طرق التدريس، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت.
36. أبو الفضل جمال الدين ابن منظور، لسان العرب، دار صادر - بيروت - ج 7، 1993.
37. سعيد يقطين، انفتاح النص الروائي النص والسياق، المركز الثقافي العربي الدار البيضاء، بيروت، 2001، ط2.
38. سلوى سيضنين، تعليم القراءة والكتابة للأطفال، دار الفكر للطباعة، الأردن، 2003.
39. طيب نايت سليمان، المقاربة بالكفاءات الممارسة البيداغوجية " أمثلة علمية في التعليم الابتدائي والمتوسط، دار الأمل، تيزي وزو.
40. عبد الرحمن الجندي، أصول تدريس اللغة العربية، دار العربي، بيروت، لبنان، 1884.
41. عبد الرحمن عبد السلام جامل، طرق التدريس العامة، دار المناهج للنشر والتوزيع، 1998.
42. عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني المدرسي اللغة العربية، دار المعارف، القاهرة، ط14

43. عبد المحسن بن عبد العزيز أبانمي، الوسائل التعليمية مفهومها وأسس استخدامها ومكانتها في العملية التعليمية، مكتبة الملك فهد الوطنية، 1993م، ط1.
44. عماد عبد الرحيم الزغول، مبادئ علم النفس التربوي، دار الكتاب الجامعي، الإمارات العربية المتحدة، 2012م، ط2.
45. كلاوس برينكر، التحليل اللغوي للنص، تر: سعيد بحيري، دار النشر والتوزيع، القاهرة، 2010، ط2.
46. محمد زكي العشماوي، الرؤية المعاصرة في الأدب والنقد، دار النهضة العربية، بيروت.
47. محمد عزام، النص الغائب، دار علاء الدين للنشر والتوزيع والترجمة، 2001، ط1.
48. محمد محمود ساري، خالد حسين محمد، مفاهيم التدريس في العصر الحديث، طرائق، أساليب، استراتيجيات، عالم الكتب الحديث اربد - الأردن، 2012م، ط1.
49. محمد مفتاح، التشابه والاختلاف، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، بيروت، 1996.
50. محمود صهود، مجلة التدريس، مفهوم الديداكتيك قضايا ومشكلات، كلية العلوم التربية، جامعة محمد الخامس، الرباط - المغرب سلسلة جديدة، يونيو، 2015م، ع7.
- ✓ الدوريات والمقالات:
1. إدريس مولاي شابو، ماهي التعليمية، مجلة الميرز: جانفي، جوان، 1995، ع (5).
2. بشر ابرير، اشكالية تصنيف النصوص (معالجة تعليمية)، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة محمد خيضر بسكرة، 2003، ع5.
3. بشير أبرير وآخرون، مفاهيم التعليمية بين التراث والدراسات اللسانية الحديثة، كلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم اللغة العربية وآدابها، عناية.

4. بشير ابرير، تعليمية الخطاب العلمي، مجلة التواصل، جامعة عنابة، ع 08، جوان 2001.
5. بشير ابرير، توظيف النظرية التبليغية في تدريس النصوص بالمدارس الثانوية الجزائرية، رسالة دكتوراه دولة، مخطوطة قسم اللغة العربية وآدابها، جامعة عنابة، 2000.
6. بعلي الشريف حفصة، التعليمية، المدرسة العليا للأساتذة الجزائر، مجلة الباحث في العلوم الانسانية والاجتماعية، ع 1، يونيو 2010.
7. زنتسلافواوزنياك، مدخل إلى علم النص، مشكلات بناء النص، ترسيد حسن بحيري، مؤسسة المختار للنشر، القاهرة، 2003.
8. صالح طواهري، تعليمية النصوص الأدبية والممارسات التطبيقية في كتاب السنة الثالثة ثانوي (رؤية نقدية)، مجلة العلوم الإنسانية، ع 3، مج 27، ديسمبر 2016.
9. محمود ارضور، المقارنة التواصلية وديداكتيك اللغات، مجلة الدراسات النفسية والتربوية لكلية التربية، جامعة محمد الخامس، الرباط، 1990، ع 11.
10. نور الدين أحمد قائد وحكيمة مسعي، التعليمية وعلاقتها بالأداء البيداغوجي والتربية، مجلة الواحات للبحوث والدراسات، 2010، ع 08.
11. نورة بن زرافة، تعليمية النص الأدبي في ضوء المقاربة النصية، مجلة السيميائيات، ع 3، مج 3، سبتمبر 2010.
12. وزارة التربية، التعليمية العامة وعلم النفس، الجزائر، 1999.
13. شيشوب أحمد، تعليمية المواد منهج وتطبيقه، سلسلة وثائق تربوية، تونس، ع 5.
14. طيب هشام، دور المثلث التعليمي في التربية، مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، ع 34، جوان 2018.

15. عبد الرحمن الحاج صالح، أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية، مجلة اللسانيات، 1974، ع (04).
16. عبد اللطيف الفاربي وعبد العزيز الغرضان، كيف ندرس بواسطة الأهداف، المغرب، 1993، ط1.
17. عبد المالك مرتاض، في نظري الرواية (بحث في تقنيات السرد). عالم المعرفة، الكويت، 1998.
18. عماد عبد الرحيم الزغول، مبادئ علم النفس التربوي، دار الكتاب الجامعي العين - دولة الامارات العربية المتحدة، ط2، 2012م.
19. فاضل تامر، من سلطة النص إلى سلطة القراءة، مجلة الفكر العربي المعاصر، 1988، ع 39/38.
20. محمد صاري، واقع المحتوى في المقررات المدرسية، تحليل ونقد، مجلة العلوم الاجتماعية الإنسانية، عنابة.
21. مفيدة بنوناس، تعليمية النصوص الأدبية في المرحلة الجامعية بين واقع المناهج وآفاق البديل، جامعة الشاذلي بن جديد، الطارف، الجزائر.
- ✓ الرسائل و الأطروحات:

1. ليلي بن مسبية، تعليمية اللغة العربية من خلال النشاط المدرسي غير الصفّي دراسة وتقييم لدى تلاميذ السنة الثالثة متوسط - مدينة جيجل نموذجا - مذكرة ماجستير، جامعة فرحات عباس، سطيف، 2010-2011.

✓ المراجع الأجنبية:

1. cornu . L et vergnious, A (1992) La didactique en question, paris, hachette, p 134.
2. Develay, n (1996) didactique et pédagogie, sciences humaines, hors série n° 12 PP 58–60.
3. Denis Gerard: Linguistique appliquée et didactique des langues, loogram 1972, pp 15–16.
4. j. acdicy– Borandcolas, J Berre– c perdue: Pratique de la ...
5. La linguistique Cartésienne: trad de N. Delane et D. Spcrber paris le seuil,1989.
6. R.cralisson et D. coste. dictionnnaire de didactcque des langues. p110.

فهرس الموضوعات

الصفحة	الموضوع
/	✓ كلمة شكر
أ	✓ مقدمة
الفصل الأول: التعليمية معرفة علمية خصة	
7	توطئة
7	1- مفهوم التعليمية
7	1-1- لغة
8	1-2- اصطلاحا
10	2- موضوع التعليمية
12	3- التعليمية والعلوم الأخرى
13	3-1- التعليمية واللسانيات
18	3-2- التعليمية والبيداغوجيا
21	3-3- التعليمية وعلم النفس
23	3-4- التعليمية وعلم الاجتماع
23	4- عناصر العملية التعليمية
24	4-1- المعلم
25	4-1-1- خصائص المعلم الناجح
27	4-2- المتعلم

28	4-2-1- خصائص المتعلم
29	4-3- المحتوى (المعرفة)
31	4-4- الطريقة
31	4-4-1- تصنيف الطريق البيداغوجية
33	5- المناهج التعليمية
34	5-1- مفهوم المنهج
36	5-2- أسس المنهاج الدراسي
37	5-3- مكونات المنهاج
38	5-4- الأنواع المناهج وتنظيماتها
40	5-5- منطلقات اساسية في تطوير المناهج
41	6- طرائق التدريس
42	1- الطريقة لغة
42	2- اصطلاحا
43	6-2- مفاهيم مقاربة
45	6-3- أهمية طرائق التدريس
47	6-4- الميزات العامة لطرق التدريس الفعالة
48	6-5- قواعد أساسية تبني عليها طرائق التدريس
48	6-6- تصنيف طرائق التدريس
50	6-7- أنواع طرائق التدريس

51	7- الوسائل التعليمية
51	7-1- مفهوم وسائل تعليمية
52	7-2- أهمية وسائل تعليمية
54	7-3- الوسائل التعليمية (أنواعها)
55	7-4- دور الوسائل التعليمية في العملية التعليمية.
56	7-5- معايير اختيار الوسائل التعليمية.
59	8- الأنشطة التعليمية
59	8-1- مفهوم الأنشطة
60	8-2- أنواع الأنشطة المستخدمة في التدريس
61	8-2-1- الأنشطة الصفية.
62	8-2-2- الأنشطة اللاصفية.
64	9- تعليمية النصوص.
65	9-1- مفهوم النص
65	9-1-1- التعريف اللغوي
66	9-1-2- التعريف الاصطلاحي
66	- مفهوم النص عند العرب
67	- مفهوم النص عند الغرب
68	9-2- أسس تعليم النصوص
70	9-3- أنواع النصوص التعليمية وأنماطها

72	9-4- أهداف تدريس النصوص
الفصل الثاني: قراءة في كتاب بشير ابرير	
76	1- التعريف بالكتاب
76	1-1- دراسة الشكلية للكتاب.
79	1-2- الدراسة الباطنية للكتاب.
79	2- التعليمية علم لساني تطبيقي
79	1-2- مفهوم التعليمية
81	2-2- موضوع التعليمية
84	2-3- التعليمية وعلاقتها بالمعارف الأخرى
89	3- النص ومختلف تصنيفاته
89	1-3- مفهوم النص في التراث اللساني العربي.
94	2-3- مفهوم النص في اللسانيات الغربية
99	3-3- إشكاليات تصنيف النص
107	3-4- التواصل مع النص وإشكالات القراءة والفهم
113	4- النص مادة تعليمية.
113	1-4- تعليمية النص الأدبي.
114	4-1-1- النص الأدبي وتعدد القراءات
116	4-2- تعليمية الرواية
116	4-1-2- تعريف الرواية

116	4-2-2- لماذا ندرس الرواية
117	4-3- تعليمية النص غير الأدبي
118	4-3-1- الخطاب الاشهاري
118	أ- تعريف الاشهار
119	ب- عناصر الخطاب الاشهاري ووظائفه
119	ج- المقاربات المنهجية في تحليل الخطاب الاشهاري
120	د- لغة النص
122	✓ الخاتمة
124	✓ الملحق
127	✓ قائمة المصادر والمراجع
136	✓ فهرس الموضوعات
/	✓ الملخص

ملخص

تعد اللغة وسيلة للتواصل بين أفراد المجتمع ولذلك كانت محط اهتمام الباحثين واللغويين خاصة في ميدان التعليمية، التي تهدف إلى جعل الممارسة اللغوية ممارسة حية، بابتكار طرائق وأساليب تدريسية حديثة، ووضع المقررات وإعداد البرامج ووضع الخطط الدراسية، وبذلك تسعى إلى التمكن الفعال من اللغة من خلال ربط الصلة بين المعلم والمتعلم بما في ذلك تعليمية النصوص. هذه الأخيرة التي تعد رسالة تعالج موضوعا ما بأداء لغوي يرتقي إلى أنماط الكلام اليومي، وبهذا جاء عنوان بحثي هذا موسوما "بقضايا التعليمية من منظور بشير ابرير قراءة في كتاب تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق" ليبين الأهمية الكبيرة لتعليمية النصوص في الحياة التعليمية، كون أن مدارسنا وجامعاتنا لازالت تعرف تعثرا بيداغوجيا على مستوى توصيل وتبليغ هذه النصوص.

summary :

preparing programs and developing study plans. Thus, it strives for effective mastery of language through a solide connection between the teacher and the learner including dedactic texts. The later is a message which deals with subjects with a linguistic performancethat rises to patterns of daily speech. Thus, the title of my research is tagged with educational issues fromBachir Ibrir's prospective"Reading texts in dedactic texts between theory and practice. " to show the great importance of teaching texts in the educatinal life because our schools and universities still experiencing pedagogical stumbling block at the level of conveying and reporting these texts