مجلة (لغة – كلام) تصدرعن مخبراللغة والتواصل- جامعة غليزان / الجزائر
ISSN : 2437-0746 / EISSN: 2600-6308
رقم الإيداع: 2015 - 3412
مصنفة ج : قرار1432 بتاريخ 2019/08/13
http://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/176
المجلد 10/ العدد: 01- جانفي (2024)

تاريخ الاستلام: 2023/09/10 تاريخ القبول: 2024/01/17 تاريخ النشر: 2024/01/21

تأثير المقاربة النّصية على تحقيق الأهداف التّعليمية في النّظام التّعليمي الجزائري

نوال زلالي
n.zellali@univ-bouira.dz
جامعة العقيد أكلي محند أولحاج/ البويرة

The impact of the textual approach on achieving educational goals in the Algerian educational system

nawal zellali
n.zellali@univ-bouira.dz
University Akli Mohand Oulhadj- Bouira-

مُلخّص البحث

أثبت علماء النّص أنّ الوحدة الأساسية للغة هي النّص به يتحقّق التّواصل باعتباره البنيّة الكبرى. ومن منظور ديداكتيكي براغماتي ركّزت المناهج التّعليميّة التّربويّة الحديثة في إطار المقاربة بالكفاءات على جعل المتعلم قادرًا على فهم النّصوص وإنتاجها. ولذلك اعتمدت المقاربة النّصية؛ والتي تعدّ اختيار بيداغوجي فعّال في المنظومة التّربوية الجزائرية يجسد النّظر إلى اللّغة باعتبارها نظامًا ينبغي إدراكه في شموليّة تدور حوله جميع فروع اللّغة؛ حيث يتّخذ النّص التّعليمي المجال الوحيد الذي تتفاعل فيه المستويات اللّغوية (الصّوتي، والصّرفي، والنّحوي، والدّلالي والأسلوبي)على نحو متسق ومنسجم. وهو الفضاء الذي تتجسد فيه مختلف المؤشرات السّياقيّة(المقاميّة، والثّقافيّة والاجتماعيّة). وبالتّالي يدرك الآليات المتحكّمة في تعالق بنياتها؛ حتى يتمكّن المتعلم من بناء نصّه اللّغوي المنتج.

كلمات مفتاحية: لسانيات النّص، المقاربة النّصيّة، آليات التّحليل، النّصوص القرائيّة، التّعليم المتوسط.

ABSTRACT:

Text scholars have proven that the basic unit of language is the text in which communication is achieved as the grand structure. From a didactic and pragmatic perspective, the modern educational curricula, within the framework of the competency approach, focused on making the learner able to understand and produce texts. Therefore, the textual approach was adopted. Which is considered an effective pedagogical choice in the Algerian educational system, embodying the view of language as a system that should be realized in a comprehensive manner around which all branches of language revolve; The didactic text takes the only domain in which the linguistic levels interact in a coherent and harmonious manner. It is the space in which the various contextual indicators are embodied. Thus, he understands the mechanisms that control the interdependence of their structures; So that the learner can build his own productive linguistic text.

Keywords: Text linguistics, textual approach, analysis mechanisms, reading texts, intermediate education.

1. مقدمة:

إنّ استثمار تعليمية اللّغات لبعض معطيات اللسانيّات النّصيّة ومبادئها المتعلّقة بتعليم اللّغة، ومن أبرز المفاهيم التي عنيت بها مفهوما الاتساق والانسجام من أهم معايير النّصية التي اشترطها اللّغويون لوصف النّص بالتّرابط والتّماسك. وإذا كان معيار الاتساق مختصًا برصد الاستمرارية المتحقّقة في ظاهر النّص؛ فحقيقة اللّغة تتجسّد في تتآزر التّراكيب اللّغويّة وتتلاحم جلّ العناصر لتشكّل وحدة متناسقة متّسقة يصعب فصل أجزائها تساهم في اتساق النّص وتماسك بنائه؛ من أجل أن يشكّل كلّ مقطع لغوي وحدة متكاملة يجب «أن تتوافر فيه خصائص معيّنة تعتبر سمة في النّصوص ولا توجد في غيرها».[1] لتحديد هويّة أي مقطع لغوي. فما يُميّز النصّ واللانص في نظر الباحثين هو الاتساق؛ وذلك لكونه السّياج والرّابط الذي يجمع بين المتفرقات فيجذب بعضها بعضًا فيكوّن النّص، حيث توصل علماء اللّغة على الإجماع بأنّه: «عنصر جوهري في تشكيل النّص وتفسيره».[2] الذي بات ضرورة حتميّة يجب توفّرها في النّصوص.

بينما يختص معيار الانسجام برصد الاستمرارية المتحقّقة في عالم النّص؛ أي المفاهيم والعلاقات، ونعني بها الاستمرارية الدّلاليّة.[3] أي العلاقات المنطقيّة التّصوريّة التي تجعل النّص مترابطًا. ويعتمد الانسجام على علاقات داخليّة وعناصر مقاميّة يتمّ بواسطتها فهم النّص، ممّا يثبت ارتباط النّص بالسّياق فهما وجهان لعملة واحدة؛ لأنّ الظّروف والملابسات الخارجية هي التي تسهم في إنتاج النّص، فالنّص شكل لسانيّ لتفاعل اجتماعي. فاعتماد هذه المقاربة النّصية في تعليمية اللغات عامة واللّغة العربيّة خاصّة لم يكن إلا نتيجة التّطورات التي عرفها حقل لسانيات النّص وتحليل الخطاب بتجاوز لمستوى الجملة والانطلاق من النّص باعتباره الوحدة اللّغوية الكبرى.

تمثل اللّغة العربية جزءًا أساسيًا من التّراث الثّقافي والتّعليمي في الجزائر. إنّ تحسين مهارات استخدامها وفهمها بشكل فعّال لدي المتعلمين يعدّ أمرًا حيويًا لتحقيق أهداف التّعليم بالمنظومة التّربوية الجزائرية وتطوير مستقبلهم. في هذا السّياق، تبرز المقاربة النّصية كأحد الوسائل التّعليمية لتحقيق تقدم ملموس في جودة تعليم اللغة العربية في الجزائر وتعزيز فهم النّصوص وكهارات اللّغة العربية لدى المتعلمين.

وتتمحور إشكالية البحث حول موضوع المقاربة اللسانية النّصية ، والسؤال الرئيسي هو: **هل يمكن أن تشكل المقاربة النصية أداة فعالة لتعزيز فهم النصوص التعليمية، وتنمية قدارات المتعلمين على التفكير النقدي والتحليلي وتحقيق أهداف التعليم اللّغوي والأدبي في منهاج المنظومة الجزائرية، واستخدام اللغة العربية بشكل دقيق؟**

تعكس هذه الإشكالية تحديات المنهاج التعليمي في الجزائر والحاجة الملحة لاعتماد استراتيجيات تعليمية تعكس تحديات العصر، وتلبي احتياجات التلاميذ. سيتيح لنا هذا البحث تقديم رؤية شاملة حول تأثير المقاربة اللسانية النّصية وكيفية تكاملها بشكل فعّال في المناهج المنظومة التربوية الجزائرية لتعزيز فهم النّصوص وتعزيز مهارات اللّغة العربية لدى المتعلمين وتحقيق أهداف التعليم اللّغوي والأدبي في الجزائر.

2. لسانيات النّص وتعليمية اللّغة:

ولدت لسانيات النّص من رحم البنويّة الوصفيّة القائمة على نحو الجملة في أمريكا؛ ففي سنة 1952 بدأت الإرهاصات الأولى لهذا العلم في التّشكل، حين قدّم العالم اللّغوي الأمريكي زاليغ هاريسZellig Harris بحثًا اكتسب أهميّة منهجية في تاريخ اللسانيات الحديثة يحمل عنوان (تحليل الخطابAnalyse de discours) قدّم منهجًا لتحليل الخطاب المترابط وذلك بتوسيع حدود الوصف اللساني إلى ما هو خارج الجملة. واهتمّ بتوزيع العناصر اللسانيّة في النّصوص، والرّوابط بين النّص وسياقه الاجتماعي.[4]

ولقد عرفت الدّراسات النّصية بعد ذلك(في السّبعينيات) مزيدًا من التّطوّر، والضّبط المنهجي وخاصّة على يد فان دايك Van Dijk (1972)، حيث اعترض في كتابه بعض ملامح نحو النّص على النّحو التّقليدي، ودعا على إتباع طرق جديدة في تحليل النّص، والتّعامل مع النّص على أنّه بنية كبرى ومحاولة تحديد القواعد التي تحكم بنية المعنى الكلي للنّص.[5] بمعنى أنّه ركّز على الظواهر الدّلالية والتّداولية، وبحث في مفاهيم الاتساق النّصي ومبادئ الانسجام وترتيب الخطاب والخطاب التّام والخطاب النّاقص، وموضوع الخطاب والبنيّة الكليّة. وسميّت نظريته بنظرية لسانيات الخطاب.

وتعدّ لسانيات النّص**Linguistique textuelle** حقلاً معرفيّا جديدًا بين الحقول المعرفية الأخرى الناشئة عن علم اللسانيات العامّة، التي كانت تهتم بدراسة اللغة، وتبحث في نظامها اللّغوي(اللفظ والمعنى والعلاقة بينهما/ الدال والمدلول). فهي منهج لساني« يراعي في وصفه وتحليلاته عناصر أخرى لم توضع في الاعتبار من قبل ويلجأ في تفسيراته إلى قواعد دلاليّة، ومنطقيّة إلى جوار القواعد التّركيبية ويحاول أن يقدّم صياغات كليّة دقيقة للأبنيّة النّصية وقواعد ترابطها، وبعبارة موجزة قد حدّدت للنّص مهام بعينها لا يمكن أن ينجزها بدقّة حدّ الجملة».[6]

وتنحصر مهام (وظيفة) لسانيات النّص في أمرين أساسيين هما كالآتي:

- **الوصف النصي** texte description: ويقصد به دراسة الجانب الشّكلي للنّص من خلال وسائل الاتساق، كالإحالة والرّبط والحذف والتّكرار والاستبدال وغيره.

- **التّحليل النّصي** Texte analysis : لا يقتصر التّحليل النّصي على بيان الرّوابط الدّاخلية للنّص فقط بل يهدف إلى توضيح الجانب الدّلالي للنّص من خلال وسائل الانسجام، كعلاقات الإسناد والعلاقات الدّلاليّة في إطار الوحدات النّصية الصّغرى والكبرى.

ويضيف بعض الباحثين أنّ هاتين الوظيفتين ينبغي ربطهما بالتّواصل وذلك من خلال الوقوف على أحوال المنتج والمتلقي للنّص أثناء عملية التّفكيك أي القراءة للنّص وتأويله؛ لقد تأكّد أنّ «علم لغة النص له شِقّانِ شِقٌّ لغويٌّ يرسم لنا الأبعاد البنيويّة اللّغوية للنّص، وتتشكّلُ معه معرفة النّص بكلّ جوانبها التّركيبيّة والدّلاليّة. وهناك شِقٌّ آخر براغماتيّ يَتَشوّفُ الآفاق الاجتماعية، والتّاريخية، والنّفسيّة للنّص والتي تساهم في تشكّله اللّغويّ، وتتحدّد من خلال مصطلح معرفة العالم».[7]هو العلم الذي يبحث في سمات النّصوص وأنواعها، وصور الترابط والانسجام داخلها، أي الوقوف على المستوى النّحوي التّركيبي والمستوى المعجمي، والمستوى الدّلالي، والمستوى الصّوتي (المستوى التّنغيمي)، ويهدف إلى تحليلها في أدّق صورة تمكّننا من فهمها وتصنيفها، ووضع نحو خاص لها؛ هذا بالإضافة إلى المستوى الاستراتيجي المتمثّل في اختيار إستراتيجية معيّنة للخطاب لإنجاح عملية التّواصل التي يسعى إليها منتج النّص ويشترك فيها متلقّيه.

وهكذا تمّ تحوير القواعد الأساسية للنّحو التّقليدي حتى تصبح قادرة على إبراز بعض الظّواهر التي لا يسمح الوقوف بتفسيرها عند حدود الجملة كالوحدات اللّغويّة مثل: الضّمائر والرّوابط وأزمنة الفعل وتحديد بعض الوحدات (العناصر الإشارية) لا يمكن أن يتمّ إلاّ بالرجوع إلى مقام التّلفظ Le Contexte énonciatif، أي الظّروف المحيطة بإنتاج النّص.

وتصبح آلية التّوليد القاعدية متجاوزة للمركب الاسمي والمركب الفعلي إلى تتابع جمل بسيطة أو مركبة بعدد غير محدود. وهذا التّصوّر يشكّل منعطفًا هامًّا في تاريخ تحليل اللّغة في المستوى الأكبر من الجملة. فكان الاتجاه إلى نحو النّص أمرًا متوقعًا واتّجاهًا أكثر اتّساقا مع الطّبيعة العلمية للدرس اللساني الحديث.

ويرى فان ديك أن لعلم النّص فوائد علميّة عديدة في المجال التعليمي عامّة، وفي مجال تعليم اللّغة خاصّة؛ حيث أصبح تحليل النّصوص، والتّمرن على إنتاجها يمثلان نشاطين مهمّين في العملية التّعليمية والتّعلميّة، وهذا من شأنه أن يكسب المتعلم كفاية نصيّة une compétence textuelle. وتأتي أهمية التركيز على النّص كدعامة بيداغوجية بعد فشل الطرائق البنوية التي اتخذت من الجملة معزولة عن سياقها مرتكزا لها. وبهذا الشأن يقول: «فلا يجب أن يفهم تلميذ ما جملا فقط، بل يجب أن يتعلم أيضا: على أيّ نحو تنظم المعلومات في نصّ أطول، في مقالة صحفية مثلا، كما يمكن أن يتعلم هذه المهارة بشكل فعّال ما أمكن ذلك، كيف يلخص نصوصًا تلخيصًا سليمًا وصحيحًا، وأخيرا كيف تترابط الأبنيّة

مع الوظائف البراجماتية والاجتماعيّة للنّصوص».[8] بمعنى أن يكتسب المتعلم مقدرة تمكّنه من جعل النّصوص المنتجة متماسكة وسليمة في بنيتها ومطابقة لسياقها الاجتماعي.

3. مفهوم النّص:

يعدّ مصطلح "النّص" أحد المفاهيم اللّسانية الأساسية، وقد أنشئت حوله علوم عديدة مثل: نظريّة النّص، والذّكاء الاصطناعي والسّيميائيّات، والتّداولية... إلّا أنّ هذه العلوم تختلف في تحليلها له، وتوظيفه واستخلاص النتائج منه. ممّا أصبح يشكّل محط اهتمام عدد من العلماء والباحثين المنتمين إلى حقول معرفيّة متعدّدة.

ويتمثّل مفهوم النّص في اللسانيات الحديثة في مجموع الملْفوظات اللّغويّة التي يمكن إخضاعها للتحليل، فالنّص عيّنة من السّلوك اللّغوي الذي يمكن أن يكون مكتوبًا أو منطوقًا.

ويعرّفه فان دايك Van Dijk بأنّ الوحدة اللّغويّة الأساسية التي تتحقّق باعتبارها خطابًا في أقوال[9]. ويفهم من قوله القول التّام الذي عرّفه اللّغويون قديمًا بأنّه اللفظ المركب الذي يفيد فائدة يحسن السّكوت عليها. ويأخذ هلمسليف L.H.jelmslev كلمة نص في معناها الواسع، ويشير بها إلى أيّ ملفوظ، منطوقًا كان أو مكتوبًا، طويلاً أو مختصرًا، جديدًا أو قديمًا؛ فكلمة (قف Stop) تعدّ نصّا مثلها مثل "رواية الوردة" Le Roman de la rose.[10]

لقد صار النّص وحدة لسانية، هي الأساس الذي به يتحقق التواصل، ولا يهم حجمه؛ لهذا ذهب هاليداي ورقية حسن إلى اعتبار النّص ليس له امتداد محدّد، فقد تبيّن لهما أن كلمة النّص تستخدم في علم اللّغة للإشارة إلى أي فقرة، منطوقة أو مكتوبة مهما طالت أو امتدت. وأنّ النّص هو وحدة اللّغة المستعملة، وأفضل نظرة إلى النّص أنّه وحدة دلاليّة. ولأجل ذلك فقد اهتما بطرائق تماسك تلك الوحدة الدّلاليّة A Sémantique Unit وهذه الوحدة ليست وحدة شكل Formeلكنّها وحدة معنى فهما يعتبران النّص وحدة دلاليّة لها معنى في سياق معيّن.[11] ومن خلال التّماسك يمكن للنّص أن يؤدي وظيفته والمقصود من ذلك أنّ «النّص يمكن أن يكون له أي طول؛ لأنّه ليس سلسلة قياسية من الوحدة النّحوية، وليس محتويا على جمل إنّه لا يرتبط بالجملة إلّا بوصفه محدّد القانون وبعض النّصوص تتشابه في الحقيقة من حيث إنّها يمكن أن تكون أقلّ من جملة واحدة في التّركيب النّحوي مثل: التّحذيرات، العناوين، الإعلانات، الإهداءات»[12]. بمعنى أنّ معيار الكم ليس ضروريًّا، يمكن أن يكون امتداد طويل من الجمل مع وجوب توفّر روابط شكليّة ودلاليّة، كما يمكن أن يكون كلمة واحدة أو جملة واحدة أو عملاً أدبيًّا.

وقد قرّر جون ميشال آدام J. M. Adam إرساء نظريّة نصيّة متكاملة للمشروع اللساني النّصي في كتابه المهم عن اللسانيات النّصية كوّن النّص«عبارة عن تتابع خطي يتكوّن من فقرات تشكّل

دورات Périodes أو متتاليات Séquences تجمعه وحدة دلاليّة Unité Sémantique أو براغماتية Pragmatique أو تمثيلية Configurationnelle»[13] وليس رصفًا عشوائيًّا للمفردات والجمل وأشباه الجمل وأفعال الكلام. فالنّص قطعة متتالية الأجزاء مرتبطة فيما بينها بعدد من العلاقات، التي تعمل على اتساق وانسجام النّص.

4. المقاربة النّصية:

في ظل ما حقّقته لسانيات النّص من تجاوز حدود الجملة للوقوف على أهميّة التّفاعل مع النّصوص في مستوى التّلقي وفي مستوى الإنتاج، بات من الضّروري، إعادة النّظر في طريقة التّعامل مع النّص التّعليمي وتحليله، فكانت تنطلق من «القراءة المقتصرة على فك التّرميز وتحويل المكتوب إلى منطوق ليس غير، ثم الانتقال إلى المستوى الدّلالي المعجمي دون الاهتمام بالبعد السّياقي الحقيقي للألفاظ الغامضة في النّص، أمّا على مستوى الأفكار فكانت تعالج منفصلة، لا يتمكن فيها من النّظر إلى النّص كوحدة سياقيّة ومعطى لغوي موحّد». وعلية فإنّ دراسة النّصوص من خلال هذه الطريق التّعليميّة تدرس بطريقة مفكّكة غير متكاملة ولا مندمجة. ومنه ارتأى التّربويون إعادة النّظر في التّعامل مع النّص التّعليمي باعتباره محور جميع التّعلمات، والنشاطات التّعليميّة، وكيفيّة استغلاله في تحقيق الأهداف، وبناء الكفاءات نصيّة لغويّة عديدة بما يتماشى مستجدات التّوجه في سياق تعليميّة المادة وفق التّعلم ذي المعنى. فالنّص من منظورهم هو: «البنيّة الكبرى الذي تظهر فيه بوضوح كلّ المستويات اللّغويّة (النّحويّة/ الصّرفيّة/ التّركيبيّة/ الدّلاليّة/ الصّوتيّة) كما تنعكس فيه مختلف المؤشرات السّياقيّة الاجتماعيّة الثّقافيّة والمقاميّة، وبهذا يصبح النّص بؤرة العملية التّعليميّة التّعلميّة بكلّ أبعادها، ومحورًا تدور حوله جميع أنشطة اللّغة العربيّة، فهو المنطلق الأساس في تدريسها، والأساس في تحقيق الكفاءات».[14]

وتتحقّق دراسة النّص بالمقاربة في سياق الفعل التّعليمي التّعلمي عندما يتحقّق الدّنو من سطح النّص، والتّعامل مع بنياته اللّغويّة المكوّنة له، والمنغلقة على ذاتها، بهدف تحري المعرفة بصدق دون إضمار لخلفيّات جاهزة مشحونة بأحكام مسبقة. ولهذا كان مفهوم المقاربة يقوم على أساس تقرب المتعلم المستمر من المقصود حتى يتحقّق المطلوب. فالمقاربة في اللّغة لها مدلول الدّنو والاقتراب، مع السّداد وملامسة الصّواب، فيقال: «قارب مقاربة: داناه...وقارب في الأمر: ترك الغلو وقصد السّداد والصّدق».[15] وتقتضي المقاربة النّصيّة في المنظومة التّربوية في المناهج التّعليمية الجزائرية تناول النّص من عدّة زوايا:

- زاوية بنى النّص اللّغويّة والتّركيبية؛
- زاوية دلالة النّص ومحتواه؛
- زاوية نمط النّص(أ هو حكاية، قصة قصيرة، خطبة، رسالة، مقال...)

- زاوية نيّة صاحب النّص وأهدافه من إنجازه؛
- زاوية السياق التاريخي الذي يندرج ضمنه النّص.[16]

وبناء على هذا الأساس ،فإنّ تعليمية اللّغات وتعليمية اللّغة العربيّة خاصة في المناهج التعليمية الجزائرية تعمل على ربط دراسة اللّغة بالنّصوص؛ أي أنّها تضع المتعلم موضع المتفاعل القادرة على التّعامل المنهجي والمنطقي مع المعارف والمعلومات وكذلك اكتساب أنواع التّفكير المنهجي في العمليّة التّعليميّة باستثمار مكتسباته القبليّة، ويسخر قدرته العقليّة، وحسن إرشاده إلى ما يجعله يبدع في استقصاء مبنى النّص، ومعناه بالحّجة الواضحة لتحقيق الكفاءات المستهدفة، ووفق مفهوم التّعلم ذي المعنى فإنّ المتعلم ليس عضويّة سالبة بل عنصر فعّال يتمكّن من بناء معارفه بنفسه لا على المعلم الذي أصبح مرشدًا وموجهًا له، ومن ثم فإنّ «المعلم لا ينقل المعارف للتلاميذ ولا ينقل إلى عقولهم ما يحتويه الكتاب المدرسي، كما لا يكون موقفهم سلبيًّا في المواقف التّعليميّة، ولكن يتيح لهم الفرص ليشعروا بالمشكلات وحدودها، ولكي يضعوا الفرص وليحدّدوا الخطوات اللازمة للتأكد من سلامة تلك الفروض، وبالتالي التّوصل إلى نتائج ذات قيمة وبذلك تصبح المسألة كلّها عمليّة جوهرها تزويد المتعلم بمجموعة من المهارات الأساسيّة المطلوبة لكي يمارسها في حياته».[17]

5. نموذج تحليل فهم المكتوب (النّصوص القرائيّة) للسّنة الرّابعة من التّعليم المتوسط وفق المقاربة اللسانية النّصيّة في تعليميّة رو افد اللّغة العربيّة.

تمّ تأليف كتاب "كتابي في اللّغة العربيّة" الجيل الثّاني، مهيكل في ثمانيّة مقاطع تعليميّة، يشمل كلّ مقطع مجالا ثقافيا، ويستهدف إنماء كفاءات ثلاثة ميادين هي: فهم المنطوق وإنتاجه، فهم المكتوب والإنتاج الكتابي في إطار المقاربة بالكفاءات هدفا والمقاربة النّصية منهجا التي تجعل من النّص نموذجا ممتازا لتعليم فروع اللّغة المختلفة من قراءة ونحو وصرف وبلاغة وعروض كروافد تعليميّة لهذا النّص في إطار ما يحدّده المنهاج الدّراسي في تناول المادة اللّغة العربيّة وهي« اختيار بيداغوجي يقتضي الرّبط بين التّلقي والإنتاج، ويجسّد النّظر إلى اللّغة باعتبارها نظامًا ينبغي إدراكه في شمولية، حيث يتخذ النّص محورا أساسيًّا تدور حوله جميع فروع اللّغة، ويمثل البنيّة الكبرى التي تظهر فيها كلّ المستويات اللّغويّة والصّوتية والدّلاليّة والنّحوية والصّرفية والأسلوبيّة».[18] وأكبر هدف يسعى المنهاج إلى تحقيقه لدى متعلم المرحلة المتوسطة هو إكسابه الدّراية اللغوية والتي لا تتحقق إلا بالممارسة؛ لهذا توجهت عناية اللّغويين إلى الاهتمام بالبناء الجيّد والمتماسك للنّصوص (المنطوقة أو المكتوبة) الرّافد الأساس الذي يقوم عليه المقطع التّعليمي التّعلمي؛ حيث يُستهل به، ويُستند إليه في تدريس جميع الأنشطة التعليمية للغة العربيّة المقرّرة إلى جانب المبادئ الأدبيّة والبلاغيّة وتنميّة الذّوق الأدبي إضافة إلى المطالعة والتّعبير الكتابي حسب ما يمليه المنهاج التّعليمي.

ويتمّ دراسة النّص التّعليمي كما جاء في منهاج المنظومة التّربوية الجزائريّة من أجل اكتشاف استراتيجية بنائه وآليات اتساقه وانسجامه عبّر مستويين على النّحو الآتي[19]:

- ✓ **المستوى الدلالي**: ويتعلق بإصدار أحكام على وظيفة المركبات النصية (المعجم اللّغوي، الدّلالات الفكرية...) إذ يعتبر النّص مجموعة من جمل مركبة مترابطة تحقق قصدا تبليغيا وتحمل رسالة هادفة.
- ✓ **المستوى النّحوي**: ويقصد به الجانب التّركيبي الذي تتراصف فيه وحدات الجملة ضمن نظام من العلاقات التي تشكّل تجانسًا نسقيا تنضوي على دلالة تسمّى الدّلالة التّركيبية، يحدد الأدوار الوظيفية للكلمات. وفي هذا الجانب يتم فيه دراسة واستنباط الجمل لدراسة الظاهرة اللغوية الموجودة فيه واستنباط القاعدة. وتمّر دراسة النّص عبّر جملة من المراحل المتّبعة لتحقيق الفعل التعليمي التّعلّمي كما نصّ عليها المنهاج، وهي كالآتي:

يتضمن ميدان فهم المكتوب ثلاثة نصوص، في كلّ أسبوع نصٌّ مكتوب، تستهدف من خلاله كفاءة فهم المكتوب بمركباتها الآتية: قراءة نصوص متنوّعة الأنماط، تحديد موضوعها العام وأفكارها الأساسية بيان خطاطات أنماطها وبنيتها اللّغويّة ونقدها مع بيان الرأي.

نموذج تحليل فهم المكتوب وفق المقاربة النّصيّة[20].

◄ أقرأ النّص

سَائِلٌ

1- مَـرَرْتُ بِشَـيْخٍ أَضْفَـرِ العَقْـلِ وَ اليَـدِ — يَـدِبُّ عَـلى ظَهْـرِ الطَّريـقِ وَ يَجْتَـدِي
2- ثَقيـلِ الخُطَى يَـمْشِي الهُوَيْنَى بِجُوعِـهِ — وَأَحْزانِـهِ مَـشْيَ الضَّريـرِ الـمُقَيَّدِ
3- وَ يَـمْضِي وَ لا يَـدْرِي إلى أَيْـنَ يَنْتَهِـي — وَ لَـمْ يَـدْرِ قَبْـلَ السَّـيْرِ مِـنْ أَيْـنَ يَبْتَـدِي
4- وَ يُزْجِـي إلى الأَسْـماعِ صَوْتًـا مُجَرْحَـا — كَئِيبًـا كَأَحْـلامِ الغَريـبِ الـمُشَرَّدِ
5- يَـمُدُّ اليَـدَ الصَّفْـرَا إلى كُلِّ عابِـرٍ — وَ لَـمْ يَجْـنِ إلَّا اليَـأْسَ مِـنْ مَـدِّهِ اليَـدِ
6- فَيُلْقِـي عَـلى الكَـفِّ النَّحيـلِ جَبِينَـهُ — وَ يَسْـأَلُ هَـلْ في الأَرْضِ ظِـلٌّ لِمُسْـعِدِ ؟
7- هُـوَ الشَّرُّ مِـلْءَ الأَرْضِ وَ الشَّرُّ طَبْعُهَـا — هُـوَ الشَّرُّ مِـلْءَ الأَمْـسِ وَ اليَـوْمِ وَ الغَـدِ
8- وَهَـذَا غُبَـارُ الأَرْضِ آهَـاتُ خَيْـبٍ — وَ هَـذَا الحَـصَى حَبَّـاتُ دَمْـعٍ مُجَمَّـدِ
9- رَمَـى الشَّـيْخُ فِيـمَا حَوْلَـهُ نَظْـرَةَ الأَسَى — وَمَـرَّ كَطَيْـفِ الـمُسْتَكِينِ الـمُهَدَّدِ
10- فَيَا لَـلْفَقيرِ الشَّيْخِ يَـمْشِي عَلَى الطَّوَى — وَ في مَأْتَـمِ الشَّـكْوَى يَـرُوحُ وَ يَغْتَـدِي
11- يَظُـنُّ أَكُـفَّ النَّـاسِ تَهْـوِي بِجُودِهَـا — إلَيْـهِ وَ لَـمْ يُبْـصِرْ سِـوَى وَهْمِـهِ الـرَّدِي
12- وَ جُـوعٍ يُلَـوِّي نَفْسَـهُ في ضُلُوعِـهِ — فَيَنْسَـاقُ لا يَـدْرِي إلَى أَيْـنَ يَهْتَـدِي.

ديوان عبد الله البردوني

يعرض الأستاذ قراءته للنّص أمام التّلاميذ ويطلب منهم بدورهم قراءته بمعايير القراءة، ويمكن استغلال الصّورة المتصدّرة صفحة فهم المكتوب، وكذا الإطار المخصّص للتعريف بصاحب النّص يعتبر أوّل خطوة المساهمة في فهم النّص وتقديمه ويتمّ فيه تسليط الضّوء إلى عصر صاحب النّص، وجوانب من حياته الاجتماعيّة والعلميّة يشترط فيها أن تكون مركّزة وذات علاقة مباشرة بالنّص في سطور موجزة

سيفيد من فهم نيّة صاحب النّص من وراء إنتاجه وكيفيّة استقباله لدى متلقيه. ويتعرض بعدها إلى مناقشة المتعلمين فيما يتعلّق بإثراء الرّصيد اللّغوي. والوقوف عند الدّلالة اللّغوية للمفردات إلى ما توحي به من خلال السّياق الذي وظّفت فيه؛ ليسهل فهم المعنى العام للنص ولغته. ومن خلال أيقونة "أفهم الخطاب وأناقش فكره"، والتّعليمات المنضوية تحت هذه الأيقونة يبادر الأستاذ إلى استهداف مركبة " فهم مضمون النص ومناقشة أفكاره" بتنشيط مناقشات بين المتعلمين تنتهي باستنتاجات يتوصلون إليها. وهنا تتجلى ملامح الكفاءة المرحليّة، حيث يقوم المعلم بطرح الأسئلة تتمحور حول مضمون النّص، والقضايا التي يتناولها من فكرة عامّة وأفكار أساسيّة، مع الإلمام بظروف النّص الخارجيّة كالسّياق الذي قيل فيه. ومن بيّن الأسئلة المندرجة ضمن النّص الشعري (سائل) نذكر منها:

- ما ملامحُ الشيخ وصفاته؟ لمن كان يمدُّ يده؟ هل جنى شيئًا؟ لِمَ؟
- ممّ يشكو؟ ما الذي يزيد من معاناته؟
- ماذا كان الشيخ يظن؟ هل صدق ظنُّه؟ لِمَ؟
- ما مصيرُ الشيخ وما وجهته؟
- ما الآفة الاجتماعية التي يعالجه النّص برأيك؟ هل للمجتمع دور فيها؟
- استخرج ألوان البين (صور بيانية) التي وردت في النّ. اشرحها وبيّن قيمتها الجماليّة والتّصويريّة؟ تدفع هذه الأسئلة المتعلمين إلى وضعية تجنيد معرفهم السابقة لبناء معارف جديدة.

وبعد فهم المتعلم ما جاء في النص الشّعري من معاني ومناقشتها حول ظاهرة التّسوّل من خلال شيخ أعمى طاعن في السّن، كان يعتقد أنّه سيجد الرّحمة من افراد المجتمع إلا أنّه صدم بقسوة البشر فغادر مهمومًا مصدومًا ومنكسرًا. وبعدها يقوم مدرس اللّغة بمساعدة التلاميذ لاكتشاف بناء النّص الفنّي كوّنه نصًّا احتماليًّا متعدّدًا، مفتوحًا على قراءات متنوّعة تسهم في إثرائه«فيوجه الأستاذ أنظار التلاميذ إلى المناقشة التّذوقيّة، سواء تعلق الأمر بالمعاني والأفكار أم الأسلوب على أن يكون النّقد إبداعًا يعتمد على تعيين الظّاهرة ثمّ تقييم مختلف أبعادها الفكريّة والفنيّة، في ضوء الرّصيد القبلي للمتعلم وتتيح له الفرصة ليتناول ويتوغل باقتراحاته في طرح أكبر قدر ممكن من البدائل والمعاني المختزنة في النّص، كونه نصّا احتماليًّا مفتوحًا على قراءات متنوّعة».[21] لاستخلاص القيم الدينيّة والأخلاقيّة، والفكريّة الاجتماعيّة وغيرها من القيم خلال تحليل النّصوص في المراحل المختلفة، وتنميّة الذّوق الأدبي للتلاميذ ومعرفة خصائصه ومزاياه البلاغيّة وبيان جماليته.

وبالمنهجيّة نفسها يسير الأستاذ نشاط تحليل نمط النص وتبيان مؤشراته من خلال أيقونة "أكتشف نمط النّص وأبيّن خصائصه".يتسنى للمتعلم الوقوف على تنويع النصوص للتعرف على

مختلف أنماطها(التوجيهي، الحجاجي السردي..) فيتبادلون المتعلمون مناقشات ويعلقون على فرضياتهم ومقاربتهم ليصلوا رفقة الأستاذ إلى تبيان النمط ووظيفته. وفق الأسئلة الآتية:

- استخرج أوصاف السّائل من النّص؟ وبيّن نوعها.
- استنبط من النّص أوصاف الأرض وإلى من يرمز الشّاعر بها؟
- إلى أي نمط نصّيّ تشير هذه القرائن كلّها؟
- لاحظ قول الشّاعر" ويسأل هل في الأرض ظلٌّ لِمُسْعِدِ؟ " من السّائل؟ ومن المجيب؟
- إلى أي نمط نصّي تشير العبارة السّابقة؟

وهذا يعنى أن يعمل الأستاذ على تكوين المتعلم حسيّا وعقليًّا ووجدانيًّا باستثمار مكتسباته القبليّة وبناء معارف جديدة لاستخراج النّمط الغالب على النّص الشّعري (سائل) نمط وصفي وتتمحور مؤشراته النّص الوصفي في: كثرة النّعوت والصّفات ولصّور البلاغيّة، وغلبة الأفعال المضارعة. وبالتالي اكتساب الكفاءة النّصيّة أي قدرة المتعلم على فهم النّصوص وإنتاجها وفق النّمط المدروس باستثمار مكتسباته القبليّة (التّغذية الراجعة) وفق المواقف والأوضاع المناسبة. ولكلّ نص نمط يتناسب مع موضوعه، فالقصة والسّيرة يناسبهما النّمط السّردي، والمقالة يناسبها النّمط التّفسيري أو البرهاني، والمسرحيّة النّمط الحواري... إلخ. وكما ركز النّص الشّعري على تحقيق بلاغة الكلام وجودة الأسلوب من حيث الوضوح والقوّة وجودة التّصوير فركز على ظواهر بلاغية غاية في الأهميّة كالكنايّة، والتشبيه، والاستعارة...إلخ وهي مواضيع ذات أهميّة قصوى في فهم المعنى وربط العلاقة بين المرسل والمتلقي بواسطة النّص فيتفاعل معها المتعلم وينفعل لها، وهذا ما يبعده عن الدّرس البلاغي الجّاف لاعتماده على الشّواهد المجزأة والمتباعدة عن السّياق الكلي للنّص.

ومن الصّور البيانيّة المستخدمة في النص الشّعري نجد:

- الكناية: "أصفر العقل". كناية عن الضّعف. / "أصفر اليّد". كناية عن الفقر الشّديد. / "يلقي عن الكّف النّحيل جبينه". كناية عن الضّعف.
- الاستعارة: استعارة مكنيّة في جملة: وجوع يلوي نفسه في ظلوعه.

ووجو د علاقة معجمية بين لفظتي وهذه العلاقة هي علاقة التّضاد،ويدل هذا على أن ثمّة أزواج من الألفاظ متصاحبة دوما، بمعنى أن ذكر أحدهما يستدعي ذكر الآخر، وهذا ما يسمى بالمصاحبة المعجمية أو هي استعمال وحدتين معجميتين منفصلتين، استعمالهما عادة مرتبطتين الواحدة بالأخرى، ومثالهما في النّص الشّعري(سائل):

ينتهي≠ يبتدي يروح≠ يغتدي الأمس ≠ الغد

والمصاحبة المعجميّة تعدّ وسيلة من وسائل الاتساق النّصي حين تظهر في جمل متجاورة.

ويتمّ تدريب المتعلمين على ممارسة التّحليل من خلال استعمال وسائل التّحليل التي تتبناها المقاربة النّصيّة وهي الاتساق، وبناء النّص، واستكشاف مظاهر انسجامه، وهذا في إطار أيقونة أبحث عن ترابط جمل النّص وانسجام معاينه تعدّ من أبرز المبادئ الأساسيّة للمقاربة النّصيّة، من بين الأسئلة التي وردت من صميم التّحليل النّصي، وهي كالآتي:

- وظّف الشّاعر الإحالة النّصية بالضمير حينا وبالروابط اللّفظيّة حينا آخر: استنبط هذه القرائن اللّغويّة ثمّ بيّن دورها في اتساق النّصّ.
- بمَ تفسّر هيمنة حروف النفي على القصيدة؟ وما علاقتها بالحالة النّفسيّة للسّائِل؟
- هل يمكنك تقديم بعض أبيات القصيدة وتأخير بعضها الآخر؟ كيف تسمّي هذه الظّاهرة؟ وكيف تحقّقت في هذا النّصّ؟

حيث يتفحص المتعلم لأدوات التي حقّقت الاتساق والانسجام مع معاني النّص وأفكاره، بتعدّد الرّوابط النّصيّة من إحالات وضمائر. كما أنّ للضمير وظيفة دلاليّة؛ لأنّ الدّلالة في كثير من الأحيان تبقى غامضة، وكذلك تبقى الجمل متناثرة لا رابط يربطها، وبالطّبع هذه الجمل تحمل دلالات متناثرة، إلى أن تظهر الضّمائر لتمثّل ذلك الجسر الذي يوصل بين هذه المتناثرات ويربط بينها.

حيث وظّف الشّاعر الإحالة النّصيّة بالضّمير مثل: (مررت) تاء المتكلم ولفظة (بجوعه) الهاء تعود على الشيخ (إحالة قبلية). واسم الإشارة (هذا غبار) يحيل إلى الغبار (إحالة بعدية). فالضّمائر المحيلة إلى المتكلم أو المخاطب مثل: أنا، نحن، أنت، أنتم،... إنّما تعدّ من قبيل الإحالة خارج النّص، فلا تصلح أن تكون إحالة اتساقيّة، أمّا ضمائر الغياب تحيل إلى شيء داخل النّص فتكون بذلك إحالة نصيّة.

ويرى هاليداي ورقية حسن أنّ العناصر المحيلة أيّا كان نوعها غير مكتفية بذاتها من حيث التّأويل، فهي بحاجة إلى العودة إلى ما تشير إليه لكي يتم تأويلها «والإحالة علاقة دلاليّة، ومن ثمّة فإنّها لا تخضع لقيود نحوية»[22]، بل لقيد دلالي متمثّل في ضرورة تطابق الخصائص الدّلالية بين العنصر المحيل والعنصر المحال إليه.

وتتجسّد وظيفة الإحالة في أنّ كلّ لغة توظّف «تقنيات معيّنة لاسترجاع المعلومات وبصفة خاصّة استرجاع المعنى الإحالي، فوظيفة الإحالة داخل النّص أنّها تشير إلى ما سبق، والتّعويض عنه بالضّمير تجنبًا للتكرار، فتحقّق الاقتصاد في اللّغة إذ تختصر هذه الوحدات الإحاليّة العناصر الإشارية وتجنب مستعملها إعادتها، وهذا أمر يسرته وظيفة الذّاكرة البشرية التي يمكنها أن تخترق آثار الألفاظ السّابقة وتقرن بينها وبين العناصر الإحالية الواردة بعدها أو قبلها... وهكذا تقوم شبكة من العلاقات الإحالية من العناصر المتباعدة في فضاء النّص، فتجتمع في كلّ واحد عناصره متناغمة»[23] هي التي تتضمن التّنسيق الدّلالي.و لكلّ نصّ روابط تحكم ربط فقراته فتعمل على اتّساقه وتقوية بنائه وانسجام معانيه.

ويشتمل النص الشّعري (سائل) على جمل متتالية متعاقبة خطيًا، ولكي تدرك وحدة متماسكة، فإنها تحتاج إلى عناصر رابطة متنوعة تصل بين أجزاء النص، وأشهر أدوات الوصل أو الرّوابط للفظية المستخدمة في النّص حروف العطف والجر تجنبًا للتكرار وجعل تراكيب النّص متعالقة فيما بينها. كما وظّف الشّاعر حروف النّفي (لا،لم) دلالة على الإنكار والرّفض. وبالتّالي لا نستطيع التّقديم والتأخير في أبيات القصيدة لأنّ كل بيت يخدم الآخر ويحقّق ترتيب في الأفكار، وما يسمّى بالوحدة العضويّة.

وتؤدي أنواع الوصل وظائف متماثلة، ولكن معانيها داخل النّص مختلفة، فقد يعني الوصل تارة معلومات مضافة إلى معلومات سابقة، وتارة معلومات مغايرة للسابقة، أو معلومات تمثل نتيجة مترتبة عن معلومات سابقة- سبب- تارة ثالثة، إلى غير ذلك من المعاني.ووظيفة الوصل هي جعل الجمل المكونة للنص مترابطة متماسكة، فإنه لا محالة يعدّ وسيلة مهمّة من وسائل السّبك في النّص أو الخطاب[24].

ويتبع تحليل النّص في إطار سيرورة التّعلمات "ميدان فهم المكتوب" باستهداف مركبة بيان البنيّة اللّغوية من خلال تحليل ظاهرة من الظّواهر اللّغويّة؛ فوجودها في النّص وجود عضويّ ووظيفيّ من ناحية تركيبة النّص المتجانسة ومن حيث الوظيفة الدّلاليّة لها، باعتبارها الدّعامة الأولى في تثبيت المكتسبات العلميّة للمتعلم التي يتلقاها في مجال الأدب وفنونه واللّغة وأساليبها. وقد ورد المسار تحت أيقونة "أدرس الظّاهرة اللّغويّة".باعتبارها عنصرًا عضويًّا داخل النّص تتفاعل معه عملاً بمبدأ الأساس للمقاربة النّصيّة وهو أن يكون النّص الأدبي أو التّواصلي محور نشاطات المقطع التّعليمي جميعها. كما هو مبيّن في النّموذج الآتي[25]:

◄ أدرس الظّاهرة اللّغويّة : البَدَل

• ألاحظ الجمل وأقارن :

- هَذَا الحَصَى حَبَّاتُ دَمْعٍ مُجَمَّدٍ.
- يا لِلْفَقِيرِ الشَّيْخِ يَمْشِي عَلَى الطَّوَى!
- غُبَارُ الأَرْضِ نِصفُه آهَاتُ خَيْبٍ.
- لَمْ يَجْنِ إِلَّا اليَأْسَ مَرَارَتَهُ مِنْ مَدِّهِ اليَدِ.
- أَيَّتُها القُلُوبُ الرَّحِيمَةُ أَغِيثِي الجَائِعَ المِسْكِينَ.

1 - قارن بين الكلمات الملوّنة بالأحمر وبين الكلمات الّتي تحتها خط ؛ هل تلاحظ علاقة ما بينها ؟

2 - من المقصود بـ : الحَصَى - الشَّيْخ - القُلُوبُ - نِصْفُهُ - مَرَارَتَهُ ؟

3 - فماذا تستنتج ؟

حيث استخرجت جمل قواعد اللّغة العربيّة المقصودة بالدّراسة من النّص الذي سبق دراسته، التي تتضمنها الظّاهرة اللغوية (البَدَل) ثمّ تدوّن على السّبورة وتعالج وفق طريقة تراعي فكرة التّواصل مع النّص باستمرار، ومناقشتها لاستخراج أحكام القاعدة النّحويّة.

لذا على الأستاذ أن يقتبس الأمثلة والشّواهد في نشاط قواعد اللّغة العربيّة وغيرها من الدّروس مستقاة من نصّ فهم المكتوب، التي ستبنى عليها عناصر التّحليل كي يبقى المتعلم في إطار الحقل الدّلالي للنّص الذي تعامل معه وقد يشكل امتدادًا لهذا النّص. ومن ثمّ يكون الدّرس النّحوي خادمًا للنص ومنطلقًا منه ليعود إليه؛ ممّا سيؤهله لأن يكون السّند الرئيس لتعلم مختلف علوم اللّغة، والمنطلق الأساس لبناء كفاءاتها التّواصليّة؛ بهدف جعل المتعلم يدرك أنّ القواعد هي وسيلة لتقويم اللسان من اللحن وصون الأساليب من الخطأ، كما أنّ تعليمها للمتعلمين لا يستهدفها كظاهرة مستقلة لذاتها وإنّما كي يوظّفوها لأداء وظيفتها الدّلاليّة التّعبيريّة والتّواصليّة؛ فما يكتسبه من معارف لغوية يعدّ جزءًا أساسيًّا من موارده المحقّقة للكفاءة.

6. خاتمة:

تسعى المقاربة اللسانية النّصيّة إلى تحقيق الأهداف التّعليميّة من منظور ديداكتيكي؛ نظرًا لما توفّره للمتعلم من إمكانات لدراسة النّص وتفكيكه وفهمه، يشمل ذلك فهم المعاني الأساسية والمعلومات الفرعية في النّص بشكل صحيح وشامل، بما في ذلك تحليل الهيكل النّصي، والأنماط اللّغوية واستخدام التّقنيات اللغوية المختلفة. واستثمار بنياته الدّلاليّة وتراكيبه، ومجموع العلاقات التي تنتظمها في الإنتاج التّواصلي الذي تتجسّد فيه مختلف المؤثرات السّياقيّة(المقاميّة والثّقافيّة والاجتماعيّة) والنّسج على منواله، بما يتناسب رصيده المعرفي وقدراته الفكريّة لتحقيق التّواصل مع غيره على المستويين اللّغوي والكتابي من أجل تلبية احتياجاته المختلفة. كما يمكن للمقاربة اللسانية النصية أن تساهم في تعزيز قدرة المتعلم على التفكير بشكل إبداعي وإنتاج محتوى لغوي أصلي، كما تساهم في تطوير مهارات التفكير النّقدي والتحليلي، على التقييم الأدبي للنصوص وفهم السياقات والمعاني الأدبية. وتطوير الوعي اللّغوي والثّقافي لدى التلميذ. يجب علينا الاستمرار في دعم هذا النهج وتحفيز التفكير النقدي والإبداعي لدى التلاميذ لتحقيق تقدم مستدام في مجال تطوير تعليم اللغة العربية في الجزائر، وتحقيق أهداف التعليم اللّغوي والأدبي.

الهوامش:

[1]- محمد خطابي لسانيات النّص، مدخل لانسجام الخطاب، ط2 ، الدار البيضاء/بيروت: 2006، المركز الثقافي العربي، ص 12.

[2]- سعد بحيري، علم لغة النّص المفاهيم والاتجاهات، ط 1. بيروت: 1997، مكتبة لبنان ناشرون، ص141.

[3]- المرجع نفسه، ص 154.

[4]- صبحي إبراهيم الفقي، علم اللّغة النّصي بين النّظرية والتّطبيق، دراسة تطبيقية على السّور المكيّة، ج1 ، ص 23.

[5]- نعمان بوقرة، لسانيات النّص وتحليل الخطاب، دراسة معجميّة، ط1. عمان: 2009، عالم الكتب الحديث، ص 51.

[6]- سعيد حسن بحيري، علم لغة النّص المفاهيم والاتجاهات، ص ص134- 135.

[7]- فرج حسام أحمد، نظرية علم النّص رؤية منهجية في بناء النص النثري، ط2. القاهرة: 2009، لآداب ص16.

[8]- فان ديك، النّص والسّياق، استقصاء البحث في الخطاب الدّلالي والتّداولي، تر: عبد القادر قنيني، إفريقيا الشّرق المغرب: 2000، ص 334.

[9]- ع/ محمد الشاوش، أصول تحليل الخطاب في النّظرية النّحوية العربيّة "تأسيس نحو النّص"، ص 106.

[10]- ينظر: Dubois Jean et autres, Dictionnaire de linguistique, 2émé éd,. Larousse Bordas VUEF,2002, p 482

[11]- صبحي إبراهيم الفقي، علم لغة النّص بين النظرية والتّطبيق دراسة تطبيقية على السّور المكية، ج1، ص 29.

[12]- المرجع نفسه، ص 30.

[13]- منذر عياشي، العلاماتية وعلم النص، ط1. الدار البيضاء/ بيروت: 2004، المركز الثقافي العربي، ص 120.

[14]- وزارة التربية الوطنيّة، الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية، مرحلة التعليم المتوسط، الجزائر: 2016، ص8.

[15]- المنجد في اللغة والأعلام ، ط1 دار المشرق بيروت: 1987 ص617.

[16]- وزارة التربية الوطنيّة، دليل استخدام كتاب اللغة العربية السنة الثانية متوسط، ص21.

[17]- محمد الصالح حثروبي، مدخل إلى التدريس بالكفاءات، دار الهدى،الجزائر: 2002، ص 75.

[18]- وزارة التّربية الوطنيّة، الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية، مرحلة التعليم المتوسط، ص5.

[19]- المرجع نفسه، ص5.

[20]-حسين شلوف وآخرون، اللّغة العربية، السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسط، الجزائر: 2019، منشورات الشّهاب، ص22.

[21]- أبو بكر الصادق وآخرون، الجديد في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة للسنة الثانية، لشعبتي الآداب واللغات الأجنبية،الجزائر، ص4.

[22]- Marie- Anne Paveau et Georges- Elia Sarfati, Les grandes théories de la linguistique de la grammaire comparée a la pragmatique, Armand Colin,Mars: 2003, p188.

[23]- عزة شبل محمد، علم لغة النّص، النّظرية والتطبيق، تقديم: سليمان العطار، ط 1. القاهرة: 2007، مكتبة الآداب، ص 120.

[24]- محمد خطابي، لسانيات النص مدخل إلى انسجام الخطاب، ص 24.

[25]- حسين شلوف وآخرون، اللّغة العربية، السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسط، ص24.

قائمة المراجع:

1. أبو بكر الصادق وآخرون، الجديد في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة للسنة الثانية، لشعبتي الآداب والفلسفة واللغات الأجنبية، الجزائر.

2. حسين شلوف وآخرون، اللّغة العربية، السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسط، منشورات الشّهاب، الجزائر: 2019.
3. حسين شلوف وآخرون، دليل استخدام كتاب اللغة العربية، السنة الرابعة متوسط، منشورات الشّهاب.
4. سعيد حسن بحيري، علم لغة النّص المفاهيم والاتجاهات، ط 1. بيروت: 1997، مكتبة لبنان ناشرون.
5. صبحي إبراهيم الفقي، علم اللّغة النّصي بين النّظرية والتّطبيق، دراسة تطبيقية على السّور المكيّة، ج1 .
6. عزة شبل محمد، علم لغة النّص، النّظرية والتطبيق، تقديم: سليمان العطار، ط 1. القاهرة: 2007، مكتبة الآداب.
7. فان ديك، النّص والسّياق، استقصاء البحث في الخطاب الدّلالي والتّداولي، تر: عبد القادر قنيني، إفريقيا الشّرق، المغرب: 2000.
8. فرج حسام أحمد، نظرية علم النّص رؤية منهجية في بناء النص النثري، ط2. القاهرة: 2009، مكتبة الآداب.
9. محمد الشاوش، أصول تحليل الخطاب في النظرية النحوية العربية "تأسيس نحو النّص"، ط 1. تونس: 2001 المؤسسة العربية للتوزيع.
10. محمد الصالح حثروبي، مدخل إلى التدريس بالكفاءات، دار الهدى،الجزائر: 2002.
11. محمد خطابي،، لسانيات النّص، مدخل لانسجام الخطاب، ط2 ، الدار البيضاء/بيروت: 2006، المركز الثقافي العربي.
12. المنجد في اللغة والأعلام ، ط1 دار المشرق بيروت: 1987.
13. منذر عياشي، العلاماتية وعلم النص، ط1. الدار البيضاء/ بيروت: 2004، المركز الثقافي العربي.
14. نعمان بوقرة، لسانيات النّص وتحليل الخطاب، دراسة معجميّة، ط1. عمان: 2009، عالم الكتب الحديث.
15. وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية، مرحلة التعليم المتوسط، الجزائر: 2016.
16. Dubois Jean et autres, Dictionnaire de linguistique, 2émé éd. Larousse Bordas/ VUEF, 2002.
17. Marie- Anne Paveau et Georges- Elia Sarfati, Les grandes théories de la linguistique de la grammaire comparée a la pragmatique, Armand Colin, Mars: 2003.