

دور النصّ التعليمي في اكتساب الكفاية التّواصلية لدى متعلم السّنة الأولى من التّعليم المتوسط
- تحليل نص قرأني كنموذج -

The Role of Educational Text in Acquiring Communicative Competence for First Year Middle School Learners
- An Analytical Study of a Reading Text as a Model -

ربيع كيّفوش مخبر اللغة وتحليل الخطاب جامعة محمد الصديق بن يحيى - جيجل، 18000 (الجزائر) lou-ra10@yahoo.fr	فضيلة عميور مخبر اللغة وتحليل الخطاب جامعة محمد الصديق بن يحيى - جيجل، 18000 (الجزائر) fadila.amieur@univ-jijel.dz
---	---

تاريخ النشر: 2025/12/26

تاريخ القبول: 2025/09/24

تاريخ الاستلام: 2025/03/20

ملخص:

تهدف هذه الورقة البحثية إلى تسليط الضوء على أحد مرتكزات العملية الديداكتيكية، وهو النصّ التعليمي الذي يعتبر في منهاج تعليم اللغة العربية للتعليم المتوسط المحور الذي تنطلق منه جميع التعلّيمات، والأساس الذي يُركّز عليه في اكتساب المتعلم كفاية تواصلية تمكّنه من التكيف مع مختلف المواقف الطارئة، وعليه نطرح التساؤل الرئيس: إلى أي مدى يسهم النصّ التعليمي في اكتساب المتعلم للكفاية التواصلية؟، حيث توصلّ البحث إلى أنّ النصّ التعليمي يؤدي دوراً فعّالاً في إكساب المتعلّم الكفاية التواصلية، ويساهم في نجاح عملية التّواصل بين أقطاب العملية الديداكتيكية.

كلمات مفتاحية: نص تعليمي، كفاية تواصلية، لغة عربية، متعلّم، عملية ديداكتيكية.

Abstract:

This research paper aims to highlight one of the foundational elements of the didactic process, namely the instructional text, which is considered in the curriculum of Arabic language teaching for middle education as the axis from which all learning originates, and the foundation upon which the acquisition of communicative competence is based, enabling the learner to adapt to various emergent situations. Accordingly, we pose the primary question: To what extent does the instructional text contribute to the learner's acquisition of communicative competence? The research concluded that the instructional text plays an

effective role in providing the learner with communicative competence and contributes to the success of the communication process between the various actors in the didactic process.

Keywords: Educational text, Communicative competence, Arabic language, Learner, Didactic process.

1. مقدمة:

حظي موضوع تعليم اللغة باهتمام الدارسين الأكاديميين والباحثين في مجال الدراسات اللغوية والتعليمية على السواء، كونها خاصية إنسانية، وأداة للتواصل والتفاهم بين بني البشر، ووسيلة للتعبير عن الأفكار وما يخالج النفس البشرية من عواطف وأحاسيس، وهي بذلك تكون وعاء الفكر وتُرجمانه، وكما يقول الفلاسفة لا فكر خارج إطار اللغة، ونظرا لهذه الأهمية التي تكتسيها اللغة في حياة الإنسان، فقد أوجدت لنفسها مكانة لا يستهان بها في منظومة التربية والتعليم، وشغلت حيزا كبيرا في الفكر التربوي والديداكتيكي، لذلك نجد القائمين على شؤون التعليم دؤوبين على إيجاد أفضل الوسائل والسبل لتعليمها للناطقين بها ولغير الناطقين بها، وهذا هو السبب الرئيس الذي يفسر لنا تبني المنظومة التعليمية الجزائرية لعدة مقاربات آخرها المقاربة النصية التي ترتبط ارتباطا وثيقا بمنهج المقاربة بالكفاءات حيث تجعل من النص المحور الأساس الذي تدور في فلكه جميع التعلّمات، فهو الوحدة الكبرى الذي تظهر فيه مستويات اللغة الأربع (الصوتي، الصرّي، التركيب، والدلالي)، وبهذا يكون الدرس اللساني الحديث قد تجاوز النظرة الكلاسيكية التي تجعل من الجملة منطلقا لتعليم اللغة معزولة عن سياقها، وعليه تتمحور إشكالية البحث حول مدى أهمية النص التعليمي ودوره في تعليم اللغة تواصليا؟ وهل تحليل النصوص ومناقشتها يكسب المتعلم كفاية تواصلية؟ وللإجابة على هذه التساؤلات وضعنا الفرضيات التالية:

- للنص أهمية كبيرة في تحقيق التفاعل بين عناصر العملية التعليمية التعلمية.
 - يساعد النص التعليمي المتعلم على تنمية مهاراته اللغوية.
 - يؤدي النص التعليمي دورا فعالا في اكتساب الكفاية التواصلية وتعليم اللغة للمتعلم.
- من هذه المنطلقات والفرضيات المطروحة يهدف هذا البحث إلى إبراز دور النص التعليمي ومدى فعاليته في إكساب المتعلم الكفاية التواصلية، وكذا الوقوف على أهمية التواصل بين المعلم والمتعلم في تفاعلهما مع محتوى النص أثناء العملية التعليمية التعلمية، وقد اعتمدنا في ذلك على المنهج الوصفي التحليلي، حيث يناسب الوصف مجريات العملية التعليمية التعلمية، أما التحليل فهو الأداة التي نقرأ بها النصوص ونبين مدى فعاليتها، وعليه قسّمنا البحث إلى محورين أساسيين، الأول خصصناه للحديث عن النص التعليمي وما يندرج تحته من مفاهيم، وعلاقته بعملية التعليم والتعلم، ثم الحديث عن الكفاية التواصلية وعلاقتها بالمقاربة النصية، أما المحور الثاني فيتعلق بالجانب

التطبيقي حيث يتم فيه تحليل نص من نصوص القراءة للسنة الأولى من التعليم المتوسط، ومحاولة إبراز فعاليته في اكساب المتعلم الكفاية التواصلية سواء من جانب تفاعله مع النص أو انطلاقاً من مركزته في العملية التعليمية/التعلمية. ثمّ ذيلنا البحث بخاتمة كانت خلاصة لما تقدّم، مرفوقة بأهم النتائج المتوصل إليها، وجملة من التوصيات.

2. النصّ التعليمي (قراءة في المفاهيم والعلاقات)

1.2. تعريف النصّ:

قبل أن نعرّج لبسط مختلف التعريفات الاصطلاحية لـ"النصّ" وجب أولاً أن نشير إلى مفهومه اللغوي، لنقارب بين الدّالّتين لغوية/اصطلاحية، ونتبيّن مدى توافقهما.

في اللغة:

ورد في لسان العرب النصّ: رفعك الشيء. نصّ الحديث ينصّه نصّاً: رفعه. وكلّ ما أظهر، فقد نصّ. وقال عمرو بن دينار: ما رأيت رجلاً أنصّ للحديث من الزهري، أي أرفع له وأسند. يقال: نصّ الحديث إلى فلان أي رفعه، وكذلك نصصته إليه. ووُضع على المنصّة أي على غاية الفضيحة والشهرة والظهور، والمنصّة: ما تظهر عليه العروس لثرى. ونصّ الرجل نصّاً إذا سأله عن شيء حتى يستقصي ما عنده، ونصّ كلّ شيء منتهاه.¹

وفي القاموس المحيط، نصّ الحديث إليه: رفعه، وناقته استخرج أقصى ما عندها من السير، والشيء حركة، ومنه: فلان ينصّ أنفه غضبا، وهو نصّص الأنف، والمتاع جعل بعضه فوق بعض، وفلان استقصى مسألته عن الشيء، والعروس أفعدها على المنصّة بالكسر، وهي ما تُرفع عليه، فانتصت.²

وبنفس المعنى جاء في أساس البلاغة للزّحشي الماشطة تنصّ العروس فتقعدها على المنصّة، وهي تنتصّ عليها أي ترفعها. وانتصّ السّنام: ارتفع وانتصب. وبلغ الشيء نصّه أي منتهاه.³ انطلاقاً من هذه التعريفات نلاحظ تعدّد المعاني اللغوية للنصّ فهو الارتفاع والظهور والاستقصاء والمنتهى. أمّا المعنى الذي يُجمع عليه جلّ المعاجم اللغوية أنّ النصّ هو الرفع والإظهار.

في الاصطلاح:

يُعتبر النصّ من أكثر المصطلحات شيوعاً وتداولاً لكثرة مجالات استخدامه، لذلك استعصى على الباحثين واللّسانيين وضع تعريف جامع له، فراح كلّ واحد يدلو بدلوه بحسب توجهاته المعرفية ومنطقاته الفكرية، فكثرت الآراء وتباينت حول مفهومه.

2.2. النصّ في التراث العربي القديم:

لم يُعثر على لفظ صريح لمصطلح "النص"، يقول عبدالمالك مرتاض في هذا الصدد: «وقد حاولنا أن نعثر على ذكر اللفظ في التراث العربي النقدي فأعجزنا البحث ولم يفض بنا إلى شيء، إلا ما ذكر أبو عثمان الجاحظ في مقدمة كتابه «الحيوان» من أمر الكتابة بمفهوم التسجيل والتقييد، والتدوين والتخليد لا بالمفهوم الحديث للنص»⁴ وعلى الرغم من أن العرب القدامى لم يذكروا "النص" كلفظ في كتاباتهم إلا أن هذا لم يمنع من وجود إسهامات جلية في مجال التنظير والتطبيق النصي، ومن بينهم "عبد القاهر الجرجاني"، صاحب نظرية النظم «التي تبرز قيمتها النصية في أنها جمعت بين علوم كثيرة كالنحو والبلاغة والتفسير وذلك خدمة للنص القرآني وبيان أعجازه»⁵، فقد دعا إلى النظرة الشمولية التي تمكن القارئ من الوقوف على جماليات النص الأدبي»⁶، ومثله "حازم القرطاجي" الذي تفرّد بنظرة أكثر شمولاً للنص، فهو أول من قسّم القصيدة العربية إلى فصول محكمة البناء، وأدرك الصلة الرابطة بين مطلع القصيدة وخاتمتها، وحسب رأيه لا يجوز أن تأتي الخاتمة بانطباع لم يتولّد عن مجمل الانطباعات الخاصة بفحوى القصيدة، وبهذا يكون القرطاجي قد أدرك الصلة بين خاتمة النص والتدرج الداخلي للمعاني ممّا يضمن للنص تسلسله وتماسكه.⁷

وارتبط مصطلح "النص" في الدرس الفقهي بالقرآن الكريم، والحديث النبوي الشريف، حيث يقال نص القرآن، ونص الحديث وهذا لما أظهره من أحكام صريحة أبانت عنها دلالة الألفاظ والتراكيب، فهو لا يحتمل التأويل " لا اجتهد مع النص"، وأكّد "الباقلاّني" في كتابه "إعجاز القرآن" على شمولية النص القرآني وأسلوبه المعجز في سياق حديثه عن نظم القرآن، وما يميّز تصريف وجوهه عن أساليب الكلام المعتاد⁸، فالنصّ عند جمهور الفقهاء يرتبط بظهور المعنى وفق شبكة من العلاقات التي تنظم فيها الألفاظ والمعاني ولا يحتمل إلا معنى واحداً، أمّا النحاة والبلاغيون القدامى نجدهم انشغلوا بتحديد خصائص النص وإجراءاته على حساب التنظير له، لذلك لا يمكن العثور على مفهوم صريح للنص في الدرس اللساني القديم إلا «من خلال التطرّق إلى جملة من المفاهيم مثل: الجملة والكلام والقول والتبليغ والخطاب والنظم، وكلّها مفاهيم أساسية في النظرية اللغوية العربية بعامة والأسس النظرية المكوّنة للنص بخاصة»⁹ وهذه المفاهيم كلّها موجودة في كتب البلاغة القديمة، وهي دليل قاطع على أن القدامى مارسوا النصّ بكلّ معايير وخصائصه.

3.2. النص في اللسانيات الحديثة:

- عند الغرب:

يعرّف "مايكل هاليداى" Michael Halliday و "رقية حسن" النصّ أنّه عبارة عن «فقرة منطوقة أو مكتوبة على حدّ سواء مهما طالت أو امتدّت... هي نص... والنصّ وحدة اللغة المستعملة، وليس محدّداً بحجم... والنص يرتبط بالجملة بالطريقة التي ترتبط بها الجملة بالعبارة... والنصّ، اعتباره وحدة دلالية، وهذه الوحدة لا يمكن اعتبارها شكلاً؛ لأنّها معنى، لذلك فإنّ النصّ الممثل بالعبارة أو الجملة إنّما يتصل بالإدراك (الفهم)، لا بالحجم»¹⁰ نفهم من هذا القول أنّ النصّ يتحدّد مفهومه انطلاقاً من معيار المعنى وما يتّصل به من فهم وتواصل وليس من معيار الطول والقصر، فقد تكون الجملة أو دونها نصاً. أمّا تعريف "جوليا كريستيفا" Kristiva.J فقد ظفر باهتمام خاص لأنّها «ترى النصّ

أكثر من مجرد خطاب أو قول. إذ أنّه موضوع لعديد من الممارسات السيميولوجية التي يعتد بها على أساس أنّها ظاهرة عبر لغويّة؛ بمعنى أنّها مكوّنة بفضل اللغة، لكنّها غير قابلة للانحصار في مقولاتها. والنّصّ نتيجة لذلك إنّما هو عملية إنتاجيّة»¹¹ ووصف النّصّ بأنّه عبر لساني فهذا يحيل إلى أنّه يفتح على نصوص أخرى في إطار ما يعرف بتداخل النّصوص، ويتشكّل انطلاقاً من اعتبارات لغويّة وغير لغويّة تسهم في وضوح معناه، ومنه فالتعريف اللّغوي للنّصّ يتّفق مع التعريف الاصطلاحي في كونه عملية ضم لمجموعة من الدّوال والمدلولات تتعالق فيما بينها لتظهر المعنى.

عند العرب:

لقد وفد مصطلح "النّص" على البيئة العربية عن طريق التّلاقح بين الثقافتين العربية والغربية، حيث استقبله المثقّف العربي في شكله اللّاتيني *texte* باللغة الفرنسية، و *text* بالإنجليزية، وتمت ترجمته إلى مصطلح "النّص"، فوضعوا له عدّة تعريفات لا يسعنا ذكرها جميعاً في هذا المقام، ومن بين العرب الذين أسهموا في التّنظير لهذا المصطلح الأزهر الزناد الذي يرى أن النّصّ عبارة عن «نسيج من الكلام، وذهب إلى أنّ معنى النسيج يتوقّف في المصطلح الأعجمي المقابل لمصطلح "نص" (*texte*)»¹². والنسيج في اللّغة يقارب المعنى اللّغوي للنّصّ فالأول يعني الضّم والثاني يعني التركيب. ويُقدّم طه عبد الرحمن تعريفاً للنّصّ فيقول: «كلّ نص هو بناء يتركب من عدد من الجمل السليمة مرتبطة فيما بينها بعدد من العلاقات»¹³. فالنّصّ عنده ليس عملية تركيب عشوائية للجمل وإنّما يشترط أن تكون الجمل سليمة التركيب وفق شبكة علائقية. وهم بهذا المفهوم غير بعيدين عن التعريفات التي قدّمها الغرب.

أمّا إذا نظرنا في تعريف النّصّ التعليمي فإنّه لا يخرج عن إطار تعريفنا للنّصّ إلا في شقه الثاني الوصفي (التّعليمي)، وهنا تتحدّد وظيفته بأنّه موجه لأداء أغراض تعليمية محضة، وبما أنّ النّصّ هو شبكة علائقية تربط بين الكلمات والجمل المشكلة لبنيته، وما تحمله من دلالات، وكونه أيضاً عملية إنتاجية متعددة الجوانب (ثقافية، نفسية، اجتماعية) فإنّ له أهمية في عملية التّعليم والتّعلّم، فكل نص سواء أكان نثرياً أم شعرياً واستُخدم لغرض تعليمي صحّح أن يصطلح عليه "النّصّ التعليمي" هذا الأخير يندرج تحت علم اللّغة النّصي الذي «يبحث في سمات النّصوص وأنواعها وصور الترابط والانسجام داخلها، ويهدف إلى تحليلها في أدقّ صورة تمكّننا من فهمها وتصنيفها ووضع نحو خاص لها؛ مما يسهم في إنجاح عملية التّواصل التي يسعى إليها منتج النّصّ ويشترك فيها متلقيه»¹⁴

4.2. بين لسانيات الجملة ولسانيات النّص:

لقد كان لظهور علم النّصّ دوراً بارزاً لتجاوز بعض طرق التّعليم التّقليديّة، ومؤكّداً على فشلها في مجال التّعليم، والتي كانت تبدو لأول وهلة أنّها مفيدة في التحصيل المدرسي فقط. كالتّحصيل المعجمي، أو معرفة الإعراب، وحتى في تركيب بعض الجمل السليمة، في أنّه لا يتعاطى ولا يفهم ما أراد الكاتب من النّصّ، لذا جاء نحو النص محل نحو الجملة في العملية التعليمية، قصد جعل التّعلّم أكثر نفعية، وأكثر فاعلية للواقع التّواصلي.¹⁵ فالبنيات اللّسانية للنّصّ تهدف إلى

التواصل والتفاعل عكس بنية الجملة التي أفقدت اللغة حيويّتها وجعلتها مادة جافة عندما فصلتها عن سياقها، وهذا تكون قد «اختزلت نظاما معقدا وحيويا في الوقت نفسه إلى مجموعة من الجمل المحددة التي جعلت أساسا يستمد المتعلم منها مهارات كثيرة وكفاءات متنوعة يُفترض أن تُؤهله أن يكون متعلما ناجحا في تعلّمه للغة»¹⁶ فكان فشل لسانيات الجملة في تعليم اللغة هو عجزها عن تلبية حاجيات المتعلم التواصلية. وهنا تحوّلت نظرة اللغويين والقائمين على شؤون التعليم من المقاربة الجمالية إلى المقاربة النصية، «هذه المقاربة تستمد مقوماتها من لسانيات النص التي تتركز عليها من أجل بناء تعلّيمات المتعلم وإكسابه مهارات وكفاءات لغوية لم تستطع المقاربة الجمالية تحقيقها»¹⁷ يتضح من هذا القول أنّ المقاربة النصية قوامها هو النص بالدرجة الأولى وهو الوحدة الأساسية في أيّ عملية تعليمية تعلّمية.

5.2. تعليمية اللغة العربية في ضوء المقاربة النصية:

تهدف تعليمية اللغة العربية إلى إكساب المتعلم كفاية تواصلية تجعله قادرا على التواصل بفعالية مع الآخرين في مختلف المواقف والمقامات، متخذة من النصّ منطلقا لبلوغ أهدافها، ما يجعلنا ندرك أهمية النص في عملية التواصل، فكانت المقاربة النصية هي أفضل طريقة لتعليم اللغة واكسابها للمتعلّمين، وهي بذلك «اختيار بيداغوجي يقتضي الربط بين التلقي والإنتاج، ويجسّد النظر إلى اللغة باعتبارها نظاما ينبغي إدراكه في شمولية حيث يتخذ النصّ محورا أساسيا تدور حوله جميع فروع اللغة، ويمثّل البنية الكبرى التي تظهر فيها كل المستويات اللغوية، الصوتية، والدلالية، والنحوية، والصرفية، والأسلوبية، وبهذا يصبح النصّ (المنطوق والمكتوب) محور العملية التعليمية التعلّمية»¹⁸ ومنه فالمقاربة النصية من المقاربات البيداغوجية التي تقوم بتوظيف النص في عملية التعليم ومنها تعليم اللغة العربية انطلاقا من نشاط القراءة حيث خلالها يتم تحليل الظواهر اللغوية في النصّ وشرح مفرداته، ومناقشة أفكاره، واستثماره في إثراء الرصيد اللغوي والمعرفي للمتعلّم وأخيرا التسج على منواله، ومن جهة أخرى تعمل هذه المقاربة على تحقيق جملة من الكفاءات تتوزّع على جملة من فنون اللغة (السماع، التحدث، القراءة والكتابة) لتنمية هذه المهارات. فكان النصّ بمختلف أشكاله وأنماطه محورا تدور حوله فروع اللغة العربية، فهو الركيزة الأساسية في التدريس بصفة عامة، وفي تدريس اللغة العربية بصفة خاصة، حيث يعدّ نقطة الانطلاق ونقطة الوصول، فتوجّهت عناية اللغويين والقائمين على شؤون التربية والتعليم إلى الاهتمام بالبناء الجيد والمتماسك للنصوص، ليصبح النصّ هو بؤرة العملية التعليمية التعلّمية بكلّ أبعادها، لاسيما البعد التواصلية الذي يُرجى من ورائه اكساب المتعلم كفاية تواصلية.

3. الكفاية التواصلية وعلاقتها بالمقاربة النصية في تعليم اللغة العربية:

1.3. مفهوم الكفاية التواصلية وخصائصها:

ارتبط مفهوم الكفاية بمجالات متعدّدة تختلف باختلاف تخصص كل واحد منها، ليلج الحقل الديدكتيكي من باب الواسع وينتج لنا ما يعرف بالكفاية التواصلية، حيث يعود الفضل في نشأتها للساني الأمريكي "ديل هايمز" عندما اعترض على الآراء التي جاء بها تشومسكي في نظريته التوليدية التحويلية، والتي تصرّح بأن المتعلّم يملك القدرة على توليد

عدد غير متناه من الجمل انطلاقاً من النظام اللغوي المركز في ذهنه، أُطلق عليها مصطلح الكفاية اللغوية، وقدم ديل هايمز بديلاً مفهوميّاً أكد فيه على ضرورة امتلاك الفرد للنظام التحويلي للغة، وأضاف قدرته على استعماله في مختلف المواقف التواصلية. وإزاء ذلك يعرفها بأنّها قدرة الفرد على استعمال اللغة في سياق تواصلٍ لأداء أغراض تواصلية معيّنة.

أمّا الكفاية في المعاجم اللغوية فتعني "القدرة على الشيء" (لسان العرب، مقاييس اللغة، مادة "كفى")، وفي اصطلاح اللسانيين هي ملكة ذهنية وقدرة ضمنية موجودة بالقوة في ذهن الأفراد حيث يعرفها "تشومسكي"، بأنّها: معرفة المتكلم للغة معرفة ضمنية.¹⁹ أي القدرة الفطرية التي تمكن المتكلم من معرفة قواعد لغته. وإذا عرفنا أنّ التواصل يتطلب وجود طرفين على الأقل مرسل وذات مستقبلية ورسالة، فإنّه بإمكاننا تعريفه بأنّه عملية «نقل المعارف من شخص لشخص أو مخلوق لمخلوق، أو وجهة نظر لأخرى، وقد يكون الاتصال في شكل نقل أصوات مثل التحدث بين الناس، وقد يكون الاتصال في شكل ضربات إيقاعية للطبول، وقد تكون أصواتاً من طيور»²⁰، وعليه تعرّف الكفاية التواصلية بأنّها «القدرة على نقل رسالة أو توصيل معنى معيّن، والجمع بكفاءة بين معرفة القواعد اللغوية وبين القواعد الاجتماعية في عملية التفاعل بين الأفراد».²¹ نلاحظ أنّ الكفاية التواصلية لا تقوم على الكفاية اللغوية فقط بل تدخل فيها عدة اعتبارات غير لغوية كالعرف الاجتماعي المشترك بين المتخاطبين، وهو عنصر مهم لنجاح عملية التواصل. ولنوضّح مفهوم الكفاية التواصلية أكثر نعرض أهم خصائصها والمتمثلة فيما يلي:

- «إنّ الكفاية الاتصالية مفهوم متحرك Dynamic وليس ساكن Static، إنه يعتمد على قدرة الفرد على تبادل المعنى مع فرد آخر أو أكثر، إنّها إذن علاقة شخصية بين طرفين Interpersonal أكثر من أن يكون اتصلاً ذاتياً Personal أي حواراً بين الفرد ونفسه»²² فهي قدرة تفاعلية بين طرفين على الأقل تتم بينهما عملية تبادل المعارف والخبرات، فتكون بذلك عملية تواصلية واعية.

- «إنّ الكفاية الاتصالية تنطبق على كل من اللغة المنطوقة والمكتوبة، وكذلك نظم الرموز المختلفة».²³ فالقدرة التواصلية تظهر عند الفرد من خلال تواصله مع الآخر مشافهة أو كتابة، باستخدام أنظمة لغوية وغير لغوية.

- «إنّ الكفاية الاتصالية محدّدة بالسياق. إنّ الاتصال يأخذ مكانه، أو يمكن أن يحدث في مواقف لا حد لها، إنّها تتطلب القدرة على الاختيار المناسب للغة والأسلوب في ضوء مواقف الاتصال والأطراف المشتركة».²⁴ فهي تتعلق بمختلف مقامات التواصل والتخاطب، واختيار الأساليب الملائمة لكلّ مقام تواصل.

- «إنّ هناك فرقاً بين الكفاية والأداء. الكفاية القدرة المفترض وجودها والكامنة وراء الأداء، بينما يعتبر الأداء التوضيح الظاهر أو المكشوف Ouvert Manifestation لهذه القدرة»²⁵ فالكفاية هي ما نعرف أمّا الأداء فهو ما تفعل، وهو الشيء الوحيد الذي يمكن ملاحظته، وفي ضوءه تتحدّد الكفاية وتنميتها وتقومها، وتكون بذلك الكفاية اللغوية أحد مكوناتها ولا تتحقّق إلّا بها، فلا يمكن أن نتواصل باللغة دون معرفة نحوها وتراكيبها، إلّا أن الكفاية التواصلية أعم وأشمل فهي تتطلب من الفرد امتلاك قدرات تمكّنه من التكيّف مع مختلف المواقف الطارئة.

2.3. مكونات الكفاية التواصلية:

بالإضافة إلى كون الكفاية اللغوية هي إحدى مكونات الكفاية التواصلية فقد اقترح كل من "مايكل كانال" و"ميريل سوين" أربعة أنواع من الكفايات الاتصالية وهي:²⁶

- **الكفاية (القدرة) النحوية:** وهي تشتمل على المعرفة بالوحدات المعجمية وقواعد الصرف والتراكيب ودلالة الجملة والأصوات؛ أي أنها تعني السيطرة على الرمز اللغوي، وهي تعادل القدرة اللغوية عند هابز.

- **كفاية الخطاب:** وهي القدرة على ربط الجمل لتكوين خطاب ولتشكيل تراكيب ذات معنى في سلسلة متتابعة، بحيث يتدرج الخطاب من الحوار البسيط المنطوق إلى النصوص الطويلة المكتوبة.

يتضح جلياً أنّ الكفائتين النحوية والخطابية تتعلّقان بالنظام اللغوي، فالأولى تهتم بتركيب أو إنشاء الجمل، أمّا الثانية فتركز على العلاقات الموجودة بين هذه الجمل التي تضمن للخطاب تماسكه وتناسقه.

- **الكفاية اللغوية الاجتماعية:** وهي تعني معرفة القواعد الاجتماعية والثقافية للغة وللخطاب، في إطار فهم السياق الذي تستخدم فيه.

- **الكفاية الاستراتيجية:** وهي كفاية معقدة، وتعني حسب كانال وسوين بأنها الاستراتيجية اللفظية وغير اللفظية التي نعوض بها النقص الذي ينشأ عن عدم القدرة على التواصل بسبب متغيرات متعلّقة بالأداء أو بالسياق وهنا يحتاج المتحدث إلى استخدام إيماءات أو إشارات ليعبر بها عما يودّ قوله بحيث يفهم الطرف الآخر قصده. نلاحظ أن الكفاية التواصلية تندرج تحتها أربع كفايات ثانوية تعكس قدرة الفرد على استخدام الاستراتيجيات المناسبة لكل موقف تواصلية بحيث تؤدي اللغة وظيفتها.

إنّ هذه المفاهيم والطروحات الجديدة أحدث ثورة في مجال تعليم اللغات، تمخّضت عنها مقارنة جديدة هي المقارنة التواصلية حيث تعرّف هذه الأخيرة على أنّها: «مجموعة من الطرائق والمنهجيات التي تهدف إلى تطوير وتنمية كفاءة التواصل لدى المتعلّم... تتلخّص في المثل القائل: "بفعل التواصل نتعلّم التواصل" وتتمثّل في مرونة التكيف والانفتاح على مختلف السياقات التعليمية وطرائق ودروس التواصل»²⁷، كما تعرّف أيضاً بأنها «تلك الوضعية التي يوضع فيها المتعلّم داخل حجرة الصف، ويخطّط لها من قبل المعلّم، حيث يشيع جواً تواصلية تُستخدم فيه مختلف الطرائق والوسائل لتحقيق ما يسمى بالكفاية التواصلية الهادفة إلى اكتساب كفاءة لغوية معيّنة»²⁸، فهي إذا استراتيجية تعليمية يقوم بها المعلّم لتعليم اللغة وفق إطار التواصل، ومن هنا نستشفّ العلاقة بين المقاربة التواصلية والكفاية التواصلية، حيث تعتبر هذه الأخيرة الركيزة الأساسية التي تستند إليها المقاربة التواصلية لتحقيق مجموعة من الأهداف نوجزها فيما في النقاط الآتية:

- اعتبار مفهوم الكفاية التّواصلية النّواة الصّلبة لتعليم اللّغات، وبالتالي تستهدف القدرة على التّواصل باللّغة في سياق سوسيو ثقافي؛ أي أنّ المتعلّم لابدّ له من التحكّم في مكونات اللّغة اللّسانية، المرجعية، النّصيّة والتّداوليّة وتكيفه مع الإطار السّياقي للخطاب.²⁹

- غرس مكوّنات الكفاية التّواصلية في سلوك المتعلّم، الأمر الذي يمنحه القدرة على فهم وإنتاج وتوظيف ببيان اللّغة، وتنسيق خطابات يدرك العلاقات بين مكوّناتها، ويربط المعاني بالنّصوص في المواقف المناسبة.

- محاولة غرس حدس لغوي في المتعلّم يضمن له إنتاج وتأويل خطابات تلمحيّة باعتماد أفعال لغويّة تعبّر عن دلالات إيجابيّة من ذلك توظيف الاستفهام دلالة على الرّفص، التعجب دلالة على الإنكار وغيرها.

- منح الأولويّة للوظائف التّواصلية للّغة باعتبارها أفعالا يصدرها المتكلّم بكيفية معيّنة قصد توصيل مقاصد معيّنة والتأثير في السّامع ليلتقطها هذا الأخير في الطّروف نفسها.³⁰ الأمر الذي يحوّل المنهج النّبوي إلى المنهج البراغماتيّ التّفصي في تقاطعه مع المنحى الوظيفي.

3.3. العلاقة بين الكفاية التّواصلية والمقاربة النّصيّة:

تعتبر الكفاية التّواصلية من أهمّ المبادئ التي تركز عليها المقاربة التّواصلية، لذلك نستطيع أن نستخلص العلاقة بينها وبين المقاربة النّصيّة، فالمقاربة التّواصلية في العملية التعليمية التّعلّمية تركز على النّصّ كونه يؤدي مجموعة من الوظائف أهمّها الوظيفة التّواصلية، ومن جهة أخرى توفّر المقاربة النّصيّة المادة اللغوية التي تحتاجها المقاربة التّواصلية لوضع المتعلّم في جوّ تفاعلي مع المحتوى التّعليمي، وعليه تعتبر المقاربة النّصيّة أداة ضمن المقاربة التّواصلية، يتم خلالها استخدام النصوص بوصفها موارد لغوية حقيقية لتعزيز التواصل الفعّال، وتساعد من جهة أخرى في تحسين مهارات القراءة والفهم والإنتاج الكتابي، وهي مهارات ضرورية لتحقيق الكفاية التّواصلية. وبالتالي يمكننا القول أنّ الكفاية التّواصلية لا يمكن تحقيقها إلا في إطار المقاربة النّصيّة، بحيث لا يمكننا ملاحظة كفاءة المتعلّمين إلا من خلال تفاعلهم مع النّصّ ومدى اكتسابهم للمهارات اللغوية التي تساعدهم على التواصل بكفاءة وفعالية.

4. تحليل نص "قلب الأم" كنموذج من كتاب القراءة للسنة الأولى المتوسطة.

باعتبار أنّ النّصّ هو البنية الكبرى التي تظهر فيه جميع المستويات اللغوية: الصوّتي، الصّرفي، التركيبي، والدلالي، فإنّ له دورا كبيرا في تنمية مهارات عديدة، والمتمثلة في مهارة الاستماع، القراءة، الكتابة والتعبير بشقيه الشّفوي والكتابي، التي تساعد المتعلّم على اكتساب الكفاية التّواصلية. وتعتبر القراءة أفضل نشاط يلتقي فيه المتعلّم مع النّصّ التّعليمي، واختيرت لهذا النّشاط مجموعة من النّصوص تدرّس وفق ميدان فهم المكتوب (قراءة مشروحة)، و(دراسة نص)، وقد تنوّعت هذه النّصوص بين نثريّة وشعرية، وأغلبها مستمدّة من واقع المتعلّم المعاش وتلامس جانب من جوانب حياته، وهي مصدر لثروة معرفية هائلة، وتراكيب متنوّعة تساعده على تحسين أدائه اللغوي. وقد تنوّعت أنماط النصوص بين السرد والوصف، ومنه يمكن دراسة ما تنضوي عليه من وظائف تواصلية، وما توفره من ثروة لغويّة تساهم في تعزيز الكفاية

التواصلية لدى المتعلم. ولنجاح العملية التعليمية التعلمية لابد من توفر عناصر التواصل، التي تتمثل أساساً في: المرسل (المعلم/الأستاذ)، المرسل إليه (المتعلم)، الرسالة (النص التعليمي)، وأثناء العملية التعليمية يتم مناقشة محتوى النص عبر ثلاث مراحل (وضعية الانطلاق، وضعية بناء التعلّات، ووضعية الختام)، يتم أثناءها تبادل الأدوار بين المعلم والمتعلم، ونُتمى لدى هذا الأخير تدريجياً المهارات اللغوية الأربع (الاستماع، التحدث، القراءة والكتابة) وباكتسابه لهذه المهارات نقول أنه قد اكتسب كفاية تواصلية؛ أي يصبح قادراً على التعامل مع مختلف الوضعيات، باستخدام مهاراته اللغوية التي اكتسبها في تفاعله مع النصّ.

1.4. الإطار العام للنص:

هو نص نثري جاء في شكل قصة (حكاية)، تروي معاناة أم تعيش وحيدة بين جدران بيتها الريفي بعد أن هجرها ابنها الوحيد رامي، تتجسد في هذا النص مشاعر الأم الجياشة اتجاه ابنها وما قدمته من توضيحات لكي يحقق أحلمه بأن يصبح طبيباً مشهوراً، حيث اشتمل النص على عناصر القصة كالشخصيات (الأم العجوز، الابن رامي، الجارة أم سعيد)، والبيئة الزمكانية (زمن القصة هو الزمن الماضي، حيث وقعت أحداث القصة في زمن قد مضى بالنسبة لزمن المتلقي)، أما مكان وقوع الأحداث فهو "الريف"، حيث يصور النص بيئة ريفية بسيطة من خلال قول الكاتب "تعيش بين جدران بيتها الريفي المتصدّع"، وتوحي كلمة "المتصدّع" ببساطة العيش كما توحي بالوضع الاجتماعي المزري لهذه المرأة العجوز، جاءت أحداث النص متسلسلة (فقد افتتح الكاتب نصه بالبيئة الزمكانية ليعطي للقارئ صورة متكاملة عن زمان ومكان وقوع الأحداث مع ذكره للشخصيات الرئيسية التي تدور حولها الأحداث المتمثلة في الأم وهي عجوز طاعنة في السن، وابنها رامي، وهي مرحلة تمهيدية، تبدأ بعدها الأحداث في التصاعد لتصل إلى ذروتها عندما خطر ببال أم سعيد -وهي جارة لها كانت تساعد على قضاء حوائجها- سؤال محير عن ابنها، فسألته أين ابنك الوحيد رامي؟ تبدأ الأحداث بالانفراج بتأثر أم سعيد لحال جارها العجوز، وتقرّر أن تذهب عند ابنها رامي لتخبره بحال أمه، وتأثبه على ما فعله بها، ولم يكلف نفسه عناء السؤال عنها. بعدها يصحو ضمير الابن رامي ليتوجّه مسرعاً إلى أمه، فيجدها قد أسلمت الروح لبارئها، فيندم ندماً شديداً، خاصة وأنها تركت له رسالة تسامحه فيها، عندها يقرّر الابن البقاء في بيت والدته ويكفّر عن ذنبه بالدعاء لها). ونلاحظ أنّ القصة تشتمل على عنصر التشويق والإثارة، ممّا يسهم في جلب انتباه المتعلم، وإثارة تفاعله مع النصّ.

2.4. الأهداف التعليمية للنص:

- تطوير مهارات القراءة والفهم.
- تعزيز التفاعل بين المتعلمين ومحتوى النصّ.
- تثبيت القيم الأخلاقية والاجتماعية.
- اكساب المتعلم الكفاية التواصلية من خلال تحليل النصّ، وإنتاج نصّ يحاكيه.

3.4- أنماط النص:

النمط الغالب: هو النمط السردى الملائم للحكي حيث يسرد أحداث القصة ويعرض مشاعر الشخصيات.

الأنماط الخادمة:

النمط الحوارى: يحتوي على حوارات تعكس ما يختلج في نفسية الشخصيات من مشاعر، ويدفع بالأحداث، مما يساعد المتعلم على تطوير الكفاية الحوارية.

النمط الوصفى: يعزز القدرة على استخدام الصفات والأحوال لإعطاء صورة واقعية عن ملامح الشخصيات.

4.4. الوظائف التّواصلية:

- الإخبار: ينقل النص أحداثاً معينة عن الأم وابنها.

- التعبير عن المشاعر: ينقل النص الأحاسيس بطريقة تساعد التلميذ على فهم وتوظيف العبارات العاطفية في التعبير الشفوي والكتابي.

- التوجيه والإقناع: يحمل النص رسالة أخلاقية غير مباشرة تدعو إلى احترام الأم وتقديرها، وضرورة الاحسان إليها، ممّا يسهم في تنمية الكفاية التفاعلية لدى المتعلم.

5.4. البنية اللغوية والمعجمية

المفردات والتراكيب :

- استخدام مفردات ذات بعد عاطفي (مثل: التضحية، الحنان، الحب،.....).

- تميّزت تراكيب النصّ بالبساطة حيث ينضوي على جمل بسيطة مناسبة لمستوى المتعلم، مع وجود بعض التراكيب الوصفية التي تساعد في تنمية الكفاية النحوية.

الزّمن: غلب على النصّ الفعل الماضي لرواية الأحداث، مما يساعد التلميذ على التعرف على الزمن السردى، وبعض الأفعال المضارعة، ممّا يعزز فهم الزمن ودلالته في السرد.

6.4. تحليل نص "قلب الأم" للكاتب علاء محمود حمزة انطلاقاً من وضعيات وأنشطة التّعلّم:

وضعية الانطلاق:

وهي وضعية مشكلة يبتكرها المعلّم، بحيث تكون مناسبة للمتعلم وتثير اهتمامه ودافعيتته نحو التّعلّم. تهدف هذه المرحلة إلى تنشيط معارف المتعلم السابقة (القبلية) وتحفيزه لإيجاد حل للمشكلة المطروحة. وتمكينه من إدراك أبعاد النص المختلفة، في هذه المرحلة يتم استهداف كفاءة التّدكّر واسترجاع المعارف السابقة المتعلقة بمحتوى النصّ.

وضعية بناء التعلّيمات:

وهي مرحلة مهمة حيث يبني المتعلّم تعلّماته بنفسه انطلاقاً من تفاعله مع النصّ، وذلك بالإجابة على أسئلة موجهة من طرف المعلّم في جوّ تواصلّي تفاعلي.

الوضعية الجزئية الأولى:

القراءة الصّامتة للنّص: وهي مرحلة أساسية لفهم النّص واكتساب مهارات فنية إدراك المعاني وتربط الأفكار.

أسئلة لمراقبة الفهم العام للنّص واستنباط فكرته العامة.

- ما الموضوع الذي يعالجه النّص؟ يتحدّث النّص عن امرأة عجوز تعيش وحدها بعد أن هجرها ابنها الوحيد.
- هل هذا الابن بارٌّ بوالدته؟ ماذا ستفعل لو كنت مكانه؟
- كيف كانت نهاية القصة؟

- استخلص فكرة عامة مناسبة للنّص. (وهنا تترك الحرية للمتعلّمين لتقديم أفكارهم ومساعدتهم للوصول إلى فكرة مناسبة للنّص، وهذا يكون عن طريق المناقشة والتحليل)

تساعد هذه الأسئلة على تهيئة المتعلّم ووضعه في جوّ النّص من أجل تعزيز تفاعله.

القراءة النموذجية للنّص: يقوم المعلم بتهيئة الجو الملائم لإسماع النّص بهدف تطوير كفاءة الاستماع، وهي مهارة ضرورية لفهم النصوص وتفاذي التشويش الذي قد يحدث أثناء عملية التواصل.

الوضعية الجزئية الثانية:

في هذه المرحلة يتم تقسيم النّص إلى وحداته الرئيسية، مع مناقشة كل فقرة على حدى من حيث الأفكار والمفردات الصّعبة وأسلوب الكاتب، وتهدف هذه المرحلة إلى تعزيز كفاءة التّحدّث والتّعبير، حيث تتيح للمتعلّم مجالاً للتفاعل مع معلّمه أو زملائه، بالإضافة إلى إثراء رصيده اللغوي، ويمكن توضيح ذلك كالآتي:

- بم وصف الكاتب أم رامي؟ يجب المتعلّم على السؤال انطلاقاً من النّص، بأنّها عجوز وحيدة، وهو عبارة عن وصف حيث جاء كنمط خادم في النّص، علماً أنّ النمطين المقرّرين على المتعلّم في السّنة الأولى المتوسطة هما: السردى والوصفى، لذلك من الضروري تنبيه المتعلّم لذلك حتى يستطيع في نهاية المقطع النسيج على المنوال، فالهدف في الأخير من هذه النصوص كما أسلفنا أن يستطيع المتعلّم إنتاج نص يحاكي النصوص التي درسها.

- أين تعيش أم رامي؟ يجب بأنّها تعيش بين جدران بيتها الرّيفي المتصدّع.

- ما هي الكلمة/ اللفظة التي تدلّ على أنّ بيتها قديم؟ هي كلمة " المتصدّع " إذن ما معنى المتصدّع؟ "المتشقق"، بما توحى لك هذه الكلمة، يقدم المتعلّمون إجابات مختلفة، وهكذا تستمر مناقشة النّص في جوّ تفاعلي حيث يركّز المعلّم على مستويات الفهم القرائي، ويقوم بتنوع الأسئلة بين الأسئلة الحرفية التي تكون الإجابة عنها مباشرة من النّص، والأسئلة التفسيرية التحليلية التي تتطلّب الإمعان في البنية العميقة للنّص، وكذا الأسئلة النقدية التي تبرز مدى قدرة المتعلّم

على المحاجة وإبداء رأيه، وفي ختام النصّ على المعلم أن يستهدف الأسئلة الإبداعية، وهذا هو الأساس من العملية التعليمية التعلمية، حيث يصبح المتعلم في السنة الأولى من التعليم المتوسط قادراً على إنتاج نصوص تحاكي نصوص القراءة بالتركيز على النمطين السردى والوصفى.

- من كان يساعد المرأة العجوز في غياب ابنها رامي؟ هنا يستنتج من خلال فهمه للنص أنّها جارّها "أم سعيد"
- ما هو السؤال المحيّر الذي طرحته أم سعيد على المرأة العجوز؟ وبما أجابته؟
- سألتها أين ابنك رامي؟ فأجابته بأنّ ضميره مات وتركها وحيدة بعد أن أفنت عمرها في تربيته وتعليمه.
- استخرج من النص ما يدل على أنّها أفنت عمرها في تربيته. استخرج من النص العبارات الدالة على ذلك.
- ما رأيك فيما فعله رامي بأمه رغم التّضحيات التي قدمتها من أجله؟ إجابات استنتاجية مختلفة لكنها كلها تصب في معنى واحد بأنّه مخطئ ولا يجب أن يُردّ جميلها بالإساءة، وهنا نكون على مستوى البنية العميقة للنص.
- لو كنت مكان رامي؟ ماذا ستفعل؟ إجابات مختلفة، وغالباً ما يكون الهدف من طرح مثل هذا النوع من الأسئلة هو زرع القيم، وهنا نبه المتعلم إلى تعاليم ديننا الحنيف، وأنّ الإحسان إلى الوالدين من طاعة الله سبحانه وتعالى، ويطلب منه أن يقرأ الآية الكريمة التي تحت على بر الوالدين.
- كيف علّم رامي بحال أمّه المزرية؟ طبعاً سيحجب بأنّ "أم سعيد" هي من ذهبت إليه وأخبرته بحالتها وأنّبتة على ما فعله بها، وهي أجوب استنتاجية من النصّ. ما معنى أنّبتة؟ يعني لامته وعنفته بشدّة.
- هل صحّا ضمير رامي بعد سماعه ما قالته "أم سعيد"، واتّصل بأمّه؟ يجب بنعم لأنّه تأثّر لكلام أم سعيد، وتوجه مسرعاً إلى أمّه.
- هل استطاع رامي أن يطلب السماح من أمّه، ولماذا؟ يجب بأنّه لم يستطع أن يطلب السماح من أمّه، لأنّه وجدها قد أسلمت الروح لبارئها. ما معنى "أسلمت الروح لبارئها"؟ معناه فارقت الحياة أو توقّيت أو ماتت وكلها تعابير صحيحة.
- هل ساحت أم رامي ولدها هات الدليل على ذلك؟ يجب بنعم ساحتها لأنّها ترك له رسالة كتب عليها "ساحتك يا ولدي العزيز".

- في رأيك لماذا ساحتها؟ لأنّ قلب الأم لا يحقد على الأبناء بل يتمنى لهم دوماً الأفضل.
 - في الأخير ما القرار الذي اتّخذه رامي ولماذا؟ قرّر رامي أن يعيش بقية حياته في بيت والدته ليكفّر عن ذنبه.
- هذه الأسئلة تهدف إلى تعميق فهم المتعلم للنصّ قصد التفاعل مع المحتوى، والتعبير عن رأيه، كما تساعد على المحاجة والتقدّب البناء، وكلها عوامل مساعدة على نمو مهاراته اللغوية، وبالتالي اكتسابه للكفاية التواصلية التي تقوم أساساً على التواصل بين أطراف العملية اليداكتيكية.

الوضعية الجزئية الثالثة:

إلى جانب دور النصّ في تنمية الكفايات، يُبرز النصّ قيماً تربوية مهمة، وهنا يستدرج المعلم متعلّميّه للوصول إليها مثل:

- ما أهمية بَرِّ الوالدين؟ يهدف هذا السؤال إلى تعزيز الروابط الأسرية، مما يساهم في بناء شخصية المتعلم وتوجيهه نحو سلوكيات إيجابية.

- هل يدخل الجنة قاطع رحم؟ هذا السؤال ينبه المتعلم إلى خطورة قطع صلة الرحم وبالتالي يهدف هذا السؤال إلى تعزيز الروابط الاجتماعية، التي بدورها تساهم في المحافظة على استقرار وأمن المجتمع.

نلاحظ أن هذه الأسئلة كلها تضع المتعلم في جوّ تواصلٍ تفاعليّ سواء في تفاعله مع النصّ أو مع معلمه.

وضعية الختام:

في هذه الوضعية يستثمر المتعلم مكتسباته لحل وضعية مشكلة جديدة، ويكون التواصل بين المعلم والمتعلم عن طريق الكتابة، حيث يُكلّف المتعلم بتوظيف تعلّماته انطلاقاً من وضعية إدماجيّة جزئية، وعليها يترتب تقييم مدى نجاح العملية التواصلية وقدرة المتعلم على تجنيد مكتسباته في موقف تواصلٍ معين. وكمثال عن أسئلة الختام:

- تخيل لو كان رامي يعيش مع والدته، كيف سيكون حالها؟

- لو كنت أنت الكاتب ما هي النهاية التي ستضعها للنصّ؟

- لخصّ النصّ بأسلوبك الخاص.

5. خاتمة:

في الختام، يتّضح أنّ للنصّ التعليمي دوراً هاماً في إكساب المتعلم الكفاية التواصلية، حيث يُتيح له التفاعل مع المحتوى، ومناقشة أفكار النصّ، وإعادة بنائه بأسلوبه الخاص، مما يُكسبه مهارات لغوية متكاملة تشمل الاستماع، القراءة، التحدث، والكتابة. كما يُساهم في تطوير التفكير النقدي وتعزيز القيم وكلها عوامل تساعد على اكتساب الكفاية التواصلية لدى المتعلم، وعليه أسفر البحث عن النتائج التالية:

- يُعتبر النصّ من أكثر المصطلحات شيوعاً وتداولاً نظراً لأهميته وكثرة مجالات استخدامه، خاصة في الحقل اليداكتيكي.

- أدى الانتقال من نحو الجملة إلى نحو النصّ إلى جعل التعلّم أكثر نفعاً وارتباطاً بالسياق.

- يهدف تعليم اللغة العربية للتعليم المتوسط إلى توظيف النصوص التعليمية المرتبطة بواقع المتعلم لتنمية مهاراته اللغوية.

- تحقيق التكامل بين المهارات اللغوية يساهم في تنمية التفكير النقدي والإبداعي.

- تساهم مناقشة النصوص وتحليلها في ترسيخ القيم الإنسانية والاجتماعية لدى المتعلم، والتعامل بكفاءة مع المواقف الطارئة.

- تعدّ النصوص التعليمية وسيلة فعّالة لتعزيز التفاعل بين المتعلمين والمحتوى، ومنه اكتسابهم للكفاية التواصلية.

6. التوصيات:

- انتقاء نصوص قرائية تتناسب ومستوى المتعلمين المعرفية واللغوية، وتلامس واقعهم المعاش.

- ضرورة التنوع في مواضيع النصوص ذات الأنماط السردية، والوصفية بما يخدم المقرّر، وتدعيمها بالنصوص ذات النمط الحوارى، والحجاجى اللذان يساعدان على التواصل والتفاعل بين المتعلّمين ومعلّمهم.
- ربط النصوص القرائية بأنشطة إنتاجية، كالتحدث من خلال تلخيص النصّ بالأسلوب الخاص، أو تشجيع الحوار بين المتعلّمين حول موضوع النصّ، أو عن طريق الكتابة كإنتاج نصّ يحاكي نص القراءة المدروس.

7. الهوامش:

- ¹ - ابن منظور، لسان العرب، مجلد 7، دط، دار صادر، بيروت- لبنان، دت، ص 97-98.
- ² - الفيروز أبادي، القاموس المحيط، تح: أنس محمد الشامي وزكريا جابر أحمد، دط، دار الحديث، القاهرة- مصر، 2008، ص 1615.
- ³ - الزمخشري، أساس البلاغة، تح: محمد باسل عيون السود، ج2، ط1، دار الكتب العلمية، بيروت- لبنان، 1998، ص 275.
- ⁴ - محمد الأخضر الصّبيحي، مدخل إلى علم النصّ ومجالات تطبيقه، دط، الدار العربية للعلوم، منشورات الاختلاف، لبنان، دت، ص 18.
- ⁵ - بن الدين بخولة، الإسهامات النصّية في التراث العربى، أطروحة دكتوراه، جامعة أحمد بن بلة، وهران- الجزائر، 2016، ص 8.
- ⁶ - إبراهيم الخليل، الأسلوبية ونظرية النصّ، دراسات وبحوث/ نقد، ط1، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، 1997، ص 55.
- ⁷ - ينظر المرجع نفسه، ص 56.
- ⁸ - أبو بكر الباقلاني، إعجاز القرآن، تح: السيد أحمد صقر، دط، دار المعارف، القاهرة- مصر، ص 35.
- ⁹ - بشير إبرير، مفهوم النصّ في التراث اللّساني العربى، مجلة جامعة دمشق، المجلد 23، العدد 1، 2007، ص 85.
- ¹⁰ - صلاح الدين حسين، في اللسانيات العربية، دط، دار الفكر العربى، القاهرة- مصر، 2011، ص 76.
- ¹¹ - سعيد حسن البحيرى، علم لغة النصّ - المفاهيم والاتجاهات، ط1، الشركة المصرية العالمية للنشر - لوجمان، مصر، 1997، ص 103.
- ¹² - الأزهر الزناد، نسيج النصّ - بحث في ما يكون به الملفوظ نصّا، ط1، المركز الثقافى العربى، بيروت-لبنان، 1993، ص 6.
- ¹³ - طه عبد الرحمن في أصول الحوار وتحديد علم الكلام، ط2، المركز الثقافى العربى، الدار البيضاء- المغرب، 2000، ص 35.
- ¹⁴ - محمد الصالح أنصر، بناء الكفاءة التواصلية من خلال تعليمية النصوص في الثانوية الجزائرية، المجلة الدولية للدراسات الأدبية والإنسانية، جامعة باتنة- الجزائر، المجلد 1، العدد 1، 2019، ص 230.
- ¹⁵ - ينظر المرجع نفسه، ص 231.
- ¹⁶ - كادي نورة، لسانيات النصّ وتعليمية اللغة العربية- أضواء على النصّ الأدبى وآليات تماسكه، مجلة إشكالات في اللغة والأدب، تامنغست- الجزائر، المجلد 11، العدد 1، 2022، ص 948.
- ¹⁷ - المرجع نفسه، ص 948، 949.

- 18- محفوظ كحوال ومحمد بوشماط، دليل الأستاذ - اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط، دط، موفم للنشر، الجزائر، دت، ص30.
- 19- ينظر محمد العبد، النص والخطاب والاتصال، دط، الأكاديمية الحديثة للكتاب الجامعي، القاهرة-مصر، 2014، ص20.
- 20- رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللغوية -مستوياتها، تدريسها، صعوباتها-، ط1، دار الفكر العربي القاهرة- مصر، 2004، ص158.
- 21- رشدي أحمد طعيمة ومحمود كامل الناقه، تعليم اللغة اتصاليا بين المناهج الاستراتيجية، دط، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، إيسيسكو - المملكة المغربية، 2006، ص46.
- 22- رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللغوية، المرجع السابق، ص173.
- 23- المرجع نفسه، ص173.
- 24- المرجع نفسه، ص174.
- 25- المرجع نفسه، ص174.
- 26- دوغلاس براون: أسس تعليم اللغة وتعليمها، تر: عبده الراجحي، دط، دار النهضة العربية ، بيروت-لبنان، 1994، ص45.
- 27- حياة طكوك، نشاط القراءة في الطّور الأول مقارنة تواصلية، مذكرة ماجستير، جامعة فرحات عباس، سطيف-الجزائر، 2010، ص97.
- 28- المرجع نفسه، ص98.
- 29- ينظر كايسة عليك، المرجعية اللسانية للمقاربة التواصلية في تعليم اللغات وتعلّمها - مكونات الكفاءة التواصلية لدى متعلّمي السنة الخامسة ابتدائي أنموذجا، أطروحة دكتوراه، جامعة مولود معمري، تيزي وزو - الجزائر، 2014، ص126.
- 30- المرجع نفسه، ص127.

8. قائمة المراجع:

- 1- إبراهيم الخليل، الأسلوبية ونظرية النص، دراسات وبحوث/ نقد، ط1، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، 1997، ص55.
- 2- أبو بكر الباقلاني، إعجاز القرآن، تح: السيد أحمد صقر، دط، دار المعارف، القاهرة- مصر، ص35.
- 3- الأزهر الزناد، نسيج النص - بحث في ما يكون به الملفوظ نصّا، ط1، المركز الثقافي العربي، بيروت-لبنان، 1993، ص6.
- 4- بشير إبرير، مفهوم النص في التراث اللساني العربي، مجلة جامعة دمشق، المجلد23، العدد1، 2007، ص85.
- 5- بن الدين بخولة، الإسهامات النصّية في التراث العربي، أطروحة دكتوراه، جامعة أحمد بن بلة، وهران- الجزائر، 2016، ص8.
- 6- ابن منظور، لسان العرب، مجلد7، دط، دار صادر، بيروت- لبنان، دت، ص97-98.
- 7- حياة طكوك، نشاط القراءة في الطّور الأول مقارنة تواصلية، مذكرة ماجستير، جامعة فرحات عباس، سطيف-الجزائر، 2010، ص97.

- 8- دوغلاس براون: أسس تعليم اللغة وتعليمها، تر: عبده الراجحي، دط، دار النهضة العربية، بيروت-لبنان، 1994، ص45.
- 9- رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللغوية -مستوياتها، تدريسها، صعوباتها-، ط1، دار الفكر العربي القاهرة- مصر، 2004، ص158.
- 10- رشدي أحمد طعيمة ومحمود كامل الناقة، تعليم اللّغة اتصاليا بين المناهج الاستراتيجية، دط، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، إيسيسكو - المملكة المغربية، 2006، ص46.
- 11- الزمخشري، أساس البلاغة، تح: محمد باسل عيون السود، ج2، ط1، دار الكتب العلمية، بيروت- لبنان، 1998، ص275.
- 12- سعيد حسن البحيري، علم لغة النص - المفاهيم والاتجاهات، ط1، الشركة المصرية العالمية للنشر - لوجمان، مصر، 1997، ص103.
- 13- صلاح الدين حسين، في اللسانيات العربية، دط، دار الفكر العربي، القاهرة- مصر، 2011، ص76.
- 14- طه عبد الرحمن في أصول الحوار وتحديد علم الكلام، ط2، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء- المغرب، 2000، ص35.
- 15- الفيروز أبادي، القاموس المحيط، تح: أنس محمد الشامي وركيا جابر أحمد، دط، دار الحديث، القاهرة- مصر، 2008، ص1615.
- 16- كادي نورة، لسانيات النصّ وتعليمية اللغة العربية- أضواء على النصّ الأدبي وآليات تماسكه، مجلة إشكالات في اللغة والأدب، تامنغست- الجزائر، المجلد11، العدد1، 2022، ص948.
- 17- كايسة عليك، المرجعية اللسانية للمقاربة التواصلية في تعليم اللغات وتعلّمها- مكونات الكفاءة التواصلية لدى متعلّمي السنة الخامسة ابتدائي أنموذجا، أطروحة دكتوراه، جامعة مولود معمري، تيزي وزو - الجزائر، 2014، ص126.
- 18- محفوظ كحوال ومحمد بوشماط، دليل الأستاذ -اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط، دط، موفم للنشر، الجزائر، دت، ص30.
- 19- محمد الأخضر الصبيحي، مدخل إلى علم النصّ ومجالات تطبيقه، دط، الدار العربية للعلوم، منشورات الاختلاف، لبنان، دت، ص18.
- 20- محمد الصالح أنصر، بناء الكفاءة التواصلية من خلال تعليمية النصوص في الثانوية الجزائرية، المجلة الدولية للدراسات الأدبية والإنسانية، جامعة باتنة- الجزائر، المجلد1، العدد1، 2019، ص230.
- 21- محمد العبد، النص والخطاب والاتصال، دط، الأكاديمية الحديثة للكتاب الجامعي، القاهرة-مصر، 2014، ص20.