

بناء الكفاءة التواصلية

من خلال تعليمية النصوص، في الثانوية الجزائرية.

Developping Communicative Competence through Teaching Texts, in the Algerian High School

د. أنصر محمد الصالح*

جامعة باتنة 1 mohamedsalah.hmanseur@univ-batna.dz

2019/02/27م	تاريخ القبول	2019/01/18م	تاريخ الإرسال
-------------	--------------	-------------	---------------

ملخص

تستثمر اللسانيات التعليمية مخرجات اللسانيات النظرية في إطار تعليمية اللغة، بشكل يظهر فيه جليا السعي وراء تظافر وتكامل تلك المخرجات: تواصل، ونصية، وتداول، من أجل نجاعة أكبر في تعليمية اللغة، ولعل المقاربة التواصلية أبرز تمثّلات هذه الرؤية قائمة على أساسها الأول، وهدفها الوحيد، وهو بناء الكفاءة التواصلية. وفي هذا الإطار تأتي هذه الورقة لتبحث في إشكالية علاقة النّص بلغته، ومدى انعكاس ذلك على منهجية تعليمه؟ ثم كيف يسهم نشاط النصوص في بناء الكفاية التواصلية للمتعلم؟ واعتمادا على ما يمنحه علم النّص من أدوات، يخلص البحث إلى أن اللغة ممارسة واستعمال، ولكي تؤدي وظيفتها التواصلية لا بد من تعليمها وفقا لخاصيتها هذه. ومع وضعيات التواصل المتعددة تؤدي النصوص وظيفة بالغة الأهمية في تعليم توظيف اللغة تبعا لمقامات التواصل المختلفة.

الكلمات المفتاحية: الكفاءة التواصلية؛ تعليمية النصوص؛ الثانوية الجزائرية

Abstract

Linguistic performance invests in the outputs of the Linguistic Competence within the framework of didactics. For greater efficiency in this latter, it clearly demonstrates the Collaboration and integration of these outputs: debate, written or spoken communication. The current research investigates the relationship of the text to its language, and the extent of this reflection on its teaching methodology. How does the text activity contribute to developing the learner's communicative competence? Based on the findings, it can be concluded that depending on what the text science provides, language is both practice and use. Nevertheless, the language must be taught to perform its communicative function. In order to ensure the attainment of communicative competence, we rather need to focus on actual communication performance within naturally occurring contexts.

Keywords :Communicative Competence ; Teaching Texts; Algerian High School

* المؤلف المرسل

1. مقدمة

بعد أن أضحي التواصل محل اهتمام الدراسات اللسانية من ياكوبسون، في نموذج التواصل للغة، مروراً باللسانيات النصية التي منحت الكل أولوية على الجزء، ووصولاً إلى التداولية التي جعلت غاية ما تبثه كيفية استعمال اللغة، وصناعة الواقع بها، كان منطقياً أن تستثمر اللسانيات التعليمية كل ذلك في إطار تعليمية اللغة.

وفي هذا الإطار يأتي هذا البحث الموسوم بـ: بناء الكفاءة التواصلية من خلال تعليمية النصوص، في الثانوية الجزائرية. الذي يستمد أهميته من العلاقة الكامنة بين النص والتواصل؛ بكون النص وعاء اللغة، يحتويها ويحفظها ويرويها، وبالتأسيس على أن اللغة مفتاح التواصل، وأداة التحاور، ووسيلة التأثير، وهنا تطرح إشكالية علاقة النص بلغته، ومدى انعكاس ذلك على منهجية تعليمه؟ ثم كيف يسهم نشاط النصوص في بناء الكفاءة التواصلية للمتعلم؟

وإلى أي مدى يمكن أن يشكل النص مكافئاً لوضعيات التواصل الحية؟ وهي الإشكالية التي تقوم على افتراض أن اللغة بناء متكامل، ومن ثمة فتعليمها يقتضي المحافظة على فلسفتها البنائية؛ وباعتبار النص نسيجاً لغوياً مسبوکاً ومحبوكاً، فهو أكثر ملاءمة للقيام بوظيفة السند التعليمي الأمثل للغة.

وكما يحافظ النص على بنائية اللغة، يفترض فيه أن يكفل انحفاظ سماتها التواصلية الخالقة للتفاعل. بل ويسهم في تحفيز العملية التعليمية للغة، التي من شأنها أن تبني الكفاءة التواصلية لمتعلم اللغة. وبالتالي فالبحث يهدف إلى التحقق من هذه الفرضيات على مستوى التعليم الثانوي، ومن منظور المعلم والمتعلم، في ضوء المنهج النصي، وصفاً وتحليلاً.

2. النَّص بين المفهوم والمصطلح عند العرب والغرب

تعد اللغة في معناها نظام لحفظ التراث الثقافي، كما أنها منهج للتفكير والتعبير وللاتصال، وما النَّصّوص إلا "مختارات من الشعر والنثر، تقرأ لإنشاء وإلقاء وتفهم وتذوق وتحفظ (عادة)، رعاية لجمال سبكها وأفكارها، لحاجة إليها في الحياة واحتفاظا بها على أنها من التراث الخالد (الطاهر، 1984، صفحة 67).

والنَّصّ كبنية أعلى وأسوى من الكلمة والجملة في ترابطها، وتناصها، والعلاقات التي تربط بين أجزائها قد تكون وسيلة أكثر نجاعة في تعليم التلميذ أو الطالب أصول التواصل بلغته الراقية الجميلة. لكن النَّصّ على مستوى اللساني، بدقته العلمية يحتاج إلى نظرة أعمق وأدق لاستخلاص حدوده التعريفية، فما هو النَّصّ إذن؟

تعددت تعريفات النَّصّ، وتنوعت صياغاته، وتباينت أسس بنائه، حتى صار موضع إشكال ومحل تجاذب، وقضية تتنازعها المنطلقات النظرية، والمناهج اللسانية، والرؤى الأيديولوجية، والأبعاد الفلسفية. فمفهوم النَّصّ " مفهوم إشكالي، لأن طابعه المتغير والتشكلات التي يتمظهر بها تجعل من تعريفه مهمة صعبة. وبوصفه سيرورة تواصلية فإن العديد من أنماط التواصل تتنازع حوله وتحاول أن تجرّه إلى حقلها وتوظفه توظيفا إجرائيا ... حيث يحاول كل اختصاص أن يستأثر بهذا المفهوم ويجعل منه حجر الزاوية في مقارنته للموضوع الذي يحلله. وتختلف وجهات النظر في تعريف " النَّصّ " من اللغوي إلى اللسانياتي إلى الناقد، إلى المؤرخ، إلى الفيلسوف، إلى المفسر، إلى اللاهوتي " (حسين، 2007، صفحة 46). ومهما تعددت الأسباب التي جعلت من مفهوم النَّصّ مفهوما إشكاليا، فإن السببين الفاعلين في هذه القضية هما: "الأول هو عدم استقراره كمفهوم

نقدي، والثاني محاولة كل حقل من حقول المعرفة استغلاله لأهداف إجرائية منهجية" (حسين، 2007، صفحة 46). ورغم هذا فإن الوقوف على سيرورة تطور مفهوم "النص"، بدأ من المنطلقات اللغوية وانتهاء عند أرقى وأنضج صوره الاصطلاحية في الثقافتين العربية والغربية؛ من شأنه أن يضيق محل النزاع ويقلل من نقاط الإشكال.

1.2. المفهوم اللغوي

1.1.2. النص في المعجم العربي:

إن الكشف عن الدلالة اللغوية لكلمة (نص) في اللغة العربية والغربية وفقاً لما أوردته المعاجم، يهدف إلى تلمس نقاط التشابه والاختلاف، وذلك "لأن اللغة تمثل النظام المركزي الدال في بنية الثقافة بشكل عام" (نصر حامد، 1998، صفحة 178). أورد الفيروز آبادي في مادة (نصص) قوله: " (نص) الحديث رفعه، وناقته استخرج أقصى ما عندها من السير، والشئ حركه، ومنه فلان ينصُّ أنفه غضباً وهو نصاص الأنف، والمتاع: جعل بعضه فوق بعض، وفلاناً: استقصى مسألته عن الشئ، والعروس أقعدها على المنصة بالكسر، وهي ما ترفع عليه فانصت، والشئ أظهره، والشواء ينص نصيباً: صوّت على النار، والقدر غلت، ... والنص الإسناد إلى الرئيس الأكبر والترقيات والتعيين على شئ ما، وسير نصُّ ونصيص جدُّ رفيع، ... والنصة: العصفورة بالضم الخصلة من الشعر، أو الشعر الذي يقع على وجهها من مقدم رأسها، وحية نصاص أي كثيرة الحركة ونصص غريمه، وناصه: استقصى عليه وناقشه، وانتص انقبض، وانتص ارتفع، ..." (الفيروزآبادي، 1997، صفحة 878).

وفي مختار الصحاح للرازي مادة "(ن. ص. ص)" في حديث على رضي الله عنه: " إذا بلغ النساء نص الحقائق " يعني منتهى بلوغ العقل و(نصنص) الشئء: حركه. وفي حديث أبي بكر رضي الله عنه حين دخل عليه عمر رضي الله عنه وهو

ينصنص لسانه، ويقول: هذا أوردني الموارد" (الرازي، 1999، الصفحات 381-382).

وفي لسان العرب لابن منظور: (النّص) رفعك الشيء، نص الحديث ينصه نصاً: رفعه. وكل ما أظهر فقد نُصَّ. ووضع على المنصة: أي على غاية الفضيحة والشهرة والظهور. وقال الأزهري: النّص أصله منتهى الأشياء، ومبلغ أقصاها، ومنه قيل: نصبت الرجل إذا استقصيت مسألته عن الشيء، حين تستخرج كل ما عنده، وفي حديث هرقل: ينصهم أي يستخرج رأيهم ويظهره ومنه قول الفقهاء: نص القرآن، ونص السنة. أي ما دل ظاهر لفظهما عليه من الأحكام وانتص الشيء وانتصب إذا استوى واستقام" (ابن منظور م.، د ت، الصفحات 96-97).

إن محاولة تحليل هذه المادة المعجمية، وتصنيفها بحسب المعاني المحورية لها؛ تحيلنا إلى المعاني التالية: (عبد النور، 2010، صفحة 139)

– الرفع: كقولنا نص الحديث إليه، أي رفعه. وقولنا انتص أي ارتفع وانتصب وانقبض.

– الحركة: كقولنا نص [ت] القدر أي غلت.

– منتهى الشيء وغايته: كقولنا، ناص غريمه أي استقصى عليه وناقشه.

– الإسناد: كقولنا نص القول إلى صاحبه، أي أسنده.

إن هذه المعاني التي دلت عليها مادة (ن ص ص) تبدو في حاجة إلى أخرى، قد تكون أكثر تعلقاً واتصالاً بمفهوم النّص في الاصطلاح. إذ أن النّص في العربية لا يعني الوضوح والظهور والانكشاف -كما ذهب إلى ذلك غير واحد-^(†) وإن كان

(†) منهم الأزهر الزناد في كتابه نسيج النّص حيث يقول في الصفحة (12): " وهذه المعاني كلها تعود إلى جامع واحد هو "الارتفاع" أو " أظهر مكونات الشيء " أو "أقصاها ". ويمكن أن نتوسل بما سبق في فهم إجراء "النّص" في الاصطلاح على كائن لغوي. فهو يطلق على ما به

هذا المعنى الأبرز من بين جملة دلالات هي: الظهور، والثبات، وعلو المصدر، والاستقصاء التام، والترتيب، والافتصاد " (عمر، 2004، صفحة 29).

2.1.2. النَّصّ في المعجم الغربي

يقابل المعاني العديدة ل (النّص) في المعجم العربي، معنى واحد في المعجم الغربي، منها اشتقت جل المفردات ذات الصلة ب(النّص) في حقله الدلالي. إذ تعد كلمة النَّصّ -كما يشير إلى ذلك كوكورك (2001) – أكثر قدما من كلمة الخطاب، إذ يرجع تاريخها إلى 1265 وهناك من يرجعها إلى 1175 وهي تستمد جذرها من الفعل اللاتيني texere أي نسج وtextus بمعنى نسيج" (ربيعة، صفحة 38).

إن العلاقة المتينة بين الأصل اللغوي ل(النّص)-عند الغرب-واستعمالاته في مختلف المجالات؛ لتظهر تجلياتها بشكل واضح تصريحا به أو إحالة عليه. عند تناول مفهوم النَّصّ في الاصطلاح.

2.2 . المفهوم الاصطلاحي

1.2.2. النَّصّ في الاصطلاح العربي

حقيقة لم يعرف العرب مصطلح النَّصّ كما هو متداول اليوم في الدراسات اللغوية الحديثة، ولعل ذلك مرده لانشغالهم بإجراءات هذا المفهوم أكثر من التأسيس والتنظير له؛ إذ استحوذ النَّصّ القرآني والحديث النبوي على مفهوم (النّص)، مما سلبه دواعي الإغراء بالدراسة خارج الحقول التي تتصل مباشرة بنصي القرآن والحديث. لذا وجد مصطلح النَّصّ أكثر ترددا في مصنفات أصول الفقه، والتفسير، وعلم الكلام... ورغم هذا لم يُعَدَم "إدراك العرب لمفهوم النَّصّ، الذي تبنته الثقافة الغربية الحديثة؛ إذ لم يختلف مفهوم النَّصّ في

يظهر المعنى "وفي نفس الاتجاه يقول عبد الملك مرتاض في كتابه (في نظرية النَّصّ الأدبي) ص (48): "الأصل في مدلول الوضع اللغوي للنص هو الرفع والظهار وبلوغ الغاية في الشيء".

الثقافة العربية، عنه في الثقافة الغربية، إلا في وجود المصطلح في الأخيرة وفقده في الأولى" (عمر، 2004، صفحة 39).

ويمكن أن يتحدد مفهوم النص في التراث اللساني العربي انطلاقاً من منظومة مفاهيمية متناسقة ومنسجمة مثل الجملة، والكلام، والاتساع في الكلام، والبيان بأنواعه، والخطاب، والتبليغ. وإذا كان النحاة العرب والبلاغيون العرب لم يستعملوا مصطلح -نص- فلأن مفهومه كان مشغولاً بواحد من هذه المصطلحات...[ف]العلماء العرب القدامى يحملون من الوعي المتعلق بدراسة النص، ما يجعلهم من المؤسسين للدراسة النصية كما هي عليه الآن" (بشير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، 2007، الصفحات 56-57).

2.2.2. النص في الاصطلاح الغربي

كثيرة هي تعريفات النص في الدراسات الغربية الحديثة. وهذه الكثرة ليست لتقلل من شأن صرامة المنهج العلمي اللساني الحديث، كما لا تعد مسوغاً لاعتمادها بشكل كلي، دون إخضاعها للتمييز والتصنيف بحسب المدرسة التي ينتمي إليها واضع التعريف، أو بحسب النظرية (اللغوية أو الأدبية) التي كانت وراء هذا التعريف أو ذلك. فقد يكون التعريف بخلفية بنيوية وآخر ذو مرتكز سياقي وغيره بأبعاد تواصلية. ووفق هذا المنطلق نجد من تناول مفهوم النص تبعاً لثلاثة اعتبارات: (إبراهيم، 1992، الصفحات 18-23)

- باعتباره متناً: حيث تهيمن النظرة البنيوية للنص إذا يعد النص مجموعة من الملفوظات القابلة للتحليل، أو مجموعة غير محددة من الجمل.

- باعتباره احتمالاً: وهنا يكون للبعد التوليدي الأثر الغالب. وتظهر بخاصة فكرة البنية العميقة، فلكل نص بنية عميقة نستطيع من خلالها تولي النص بشكل كلي وشمولي (J.PETOFI 1973).

– باعتباره إقناعاً: إذ المحور هنا هو العملية التواصلية التي تهدف للتأثير على المتلقي.

إن هذه النظرة تتقارب بوجه واضح مع توجه كلاوس برينكر الذي بحث مفهوم النص وفق اتجاهين: (كلاوس ، 2010 ، الصفحات 18-24)

▪ وفق علم لغة النص القائم على أساس النظام اللغوي

الذي يستند إلى علم اللغة البنيوي والنحو التحويلي التوليدي، فيعرف "النص" بأنه تتابع متماسك من الجمل غير أن هذا لا يعني أن الجملة كما كانت الحال من قبل ينظر إليها على أنها "معلم رئيسي" في تدرج وحدات لغوية؛ أي تعد وحدة بناء النص.

▪ وفق علم لغة النص الموجه على أساس نظرية التواصل

ينهض هذا الاتجاه على انتقاد مثالية الاتجاه الأول، الذي يضع النص في حالة استقلال وانعزال عن سياق التواصل. حيث تتم العملية التواصلية بناء على التداولية التي تقوم على الفعل الكلامي، وبذلك لا يظهر النص أنه تتابع جملي مترابط نحويًا، بل على أنه فعل لغوي (معقد). وحينها يتجاوز مفهوم الكفاءة اللغوية لصالح الكفاءة التواصلية التي عرفها د. فوندرليش D. Wunderlich بأنها كفاءة المتكلم في الدخول بمساعدة منطوقات لغوية في تواصل.

وكمثال للاتجاه الأول يعرف هارفيج النص بأنه تتابع مشكّل من خلال "تسلسل ضميري متصل، لوحدات لغوية" (زتسيسلاف و أورنيك، 2010، صفحة 64). ويعرفه فان دايك بأنه: "بنية سطحية توجهها بنية عميقة دلالية" (زتسيسلاف و أورنيك، 2010، صفحة نفسها).

وفي الاتجاه الثاني يعرف شميث النص بقوله: "النص هو كل جزء لغوي منطوق من فعل التواصل في حدث التواصل، يحدد من جهة الموضوع، وفي

بوظيفة تواصلية يمكن تعرفها أي يحقق كفاءة إنجازية يمكن تعرفها" (زتسيسلاف و أورنيك، 2010، صفحة 67).

من الواضح أن اللغة وإن قسمت من حيث دراستها إلى مستويات (تركيبية، دلالية، وتداولية)، فإن مستعملها يدمج هذه المستويات من غير وعي؛ بالقوة والفعل. وعليه فاقترح تعريف مدمج للنص أمر ملح، من الناحية الإجرائية على الأقل. ومن هذا المنظور يعرف زتسيسلاف وأورنيك النص بأنه: "مكون لغوي أفقي، نهائي مقصود به التطابق لواقعة التواصل المختصة، يصير من خلال الدمج الإنجازي وأوجه التناظر الدلالية الموضوعية والترابطات تتابعا متماسكا من الجمل" (زتسيسلاف و أورنيك، 2010، صفحة 69).

يبدو هذا التعريف وصفيًا، وهو بذلك يقود إلى فكرة المعايير في تحديد نصية النص أو ما يكون به المنتج اللغوي نصًا^(*). ولعل أبرز تلك التعريفات ما جاء به دريسلر ودي بوجراند. وقد أجمل دي بوجراند خصائص النص في تعريفه حيث قال: إنه حدث تواصلية يلزم لكونه نصًا أن تتوفر له سبعة معايير للنصية مجتمعة، ويزول عنه هذا الوصف إذا تخلف واحد من هذه المعايير:

أو الربط النحوي. Cohesion

1- السبك أو التماسك الدلالي وترجمها د. تمام حسان بالالتحام. Coherence

2- الحبكة أي هدف النص. Intentionality

(*) تعرف جوليا كريستيفا النص في كتابها (علم النص، ترجمة فريد الزاهي، ط 2، دار توبقال، المغرب 1997، ص 21 بأنه: "جهاز عبر لساني يعيد توزيع نظام اللغة بكشف العلاقة بين الكلمات التواصلية، مشيرًا إلى بيانات مباشرة، تربطها بأنماط مختلفة من الأقوال السابقة والمتزامنة معها. والنص نتيجة لذلك إنما هو عملية إنتاجية".

- 3- القصد وتتعلق بموقف المتلقي من قبول النصّ. Acceptability -4
القبول أو المقبولية أي توقع المعلومات الواردة فيه أو عدمه. Informativity
5- الإخبارية أو الإعلام وتتعلق بمناسبة النصّ للموقف. Situationality -6
المقامية (روبرت، 1997، الصفحات 103-104) Intertextuality. -7
التناص ويعد هذا التعريف ذا أبعاد تعليمية، سواء في تحليل النصوص أو في
تعليم اللغة بها. وهو

بذلك مناسب للبحث في تعليمية النصوص. لا سيما إذا وضع في الإطار
البيداغوجي الذي ينظر إلى النصّ على أنه "وحدة تعليمية تمثل محورا تلتقي فيه
المعارف اللغوية المتعلقة بالنحو والصرف والعروض والبلاغة وعلوم أخرى؛ كعلم
النفس والاجتماع والتاريخ، بالإضافة إلى المعطيات المعرفية المتميزة، التي صارت
تقدمها علوم اللسان في دراسة النصوص، وما في ذلك من فائدة جليلة تعود بالنفع
على العملية التعليمية " (بشير ، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق،
2007، صفحة 129).

ومن هنا تصير اللسانيات التعليمية في علاقة وطيدة بعلم النصّ، فأى علاقة
تلك؟

3. علاقة علم النصّ بتعليمية اللغة

يجمع علماء اللغة أن ظهور علم النصّ لم يكن وليد علوم اللغة في حد
ذاتها، إنما كان متعلقا بعلوم أخرى، وعلى رأسها علم الاجتماع، وكذا علم النفس،
ويمكن تحديد مفهوم مصطلح علم اللغة النصّي على أنه العلم الذي يبحث في
سمات النصوص وأنواعها وصور الترابط والانسجام داخلها، ويهدف إلى تحليلها
في أدق صورة تمكنا من فهمها وتصنيفها ووضع نحو خاص لها؛ مما يسهم في
إنجاح عملية التواصل التي يسعى إليها منتج النصّ ويشترك فيها متلقيه.

لقد كتب "فان دايك" كتابا معنونا إياه: "علم النَّصّ - مدخل متداخل الاختصاصات"، الذي أشار فيه إلى أهمية النَّصّ في التعليم باعتبار خلفية إنتاجه المتعددة الجوانب (ثقافية، نفسية، اجتماعية)، وهو ما يفسر الانتقال الكبير من الاهتمام بالجملة إلى الأخذ بالنَّصّ كمحور للعملية التعليمية، "فلا يجب أن يفهم تلميذ ما جملا فقط بل يجب أن يتعلم أيضا على أي نحو تنظم المعلومات في جمل أطول، في مقالة صحفية مثلا، كما يمكن أن يتعلم هذه المهارة بشكل فعال ما أمكن ذلك، كيف يلخص نصوصا تلخيصا سليما وصحيحا، وأخيرا كيف تترابط الأبنية النَّصّية مع الوظائف البراغماتية والاجتماعية للنصوص" (فان دايك، 2001، صفحة 344). فقد أكد على ضرورة تجاوز فهم الجملة بل يجب تركيب نصوص أطول وأن يدرك كيفية صوغها وبنائها بطريقة سليمة حتى يصل في الأخير إلى ربط هاته النَّصوص بواقعها التي أنتجت فيه، ألا وهو سياقها التواصلية والاجتماعية.

وبالتالي فقد كان لظهور علم النَّصّ دورا بارزا لتجاوز بعض طرق التعلم التقليدية، ومؤكدا على فشلها في مجال التعليم، فقد بينت الطرق التقليدية انحصار نتائجها والتي تبدو في الأول أنها مفيدة في التحصيل المدرسي فقط. كالتحصيل المعجمي، أو معرفة الاعراب، وحتى تركيب بعض الجمل السليمة-في أنه لا يتعاطى ولا يفهم ما أراده الكاتب من النَّصّ، أي البعد النَّصي والمقصود منه، لذا جاء نحو النَّصّ محل نحو الجملة في العملية التعليمية، قصد جعل التعلم أكثر نفعية وأكثر فاعلية للواقع التواصلية.

إن هذه المهمة لا تتم من خلال تدريس جمل وتراكيب بسيطة، مثلما كان عليه الحال سابقا، "إنما يمكن تحقيقه بالانطلاق في تدريس اللغة، من وحدات تواصلية أوسع كالحوارات والنصوص بأنواعها وهذا ما من شأنه أن

يكسب المتعلم كفاية نصية (Une compétence textuelle) يستطيع بواسطتها يستطيع أن يفهم وينتج نصوصا تغطي مختلف مجالات الحياة الاجتماعية" (محمد الأخضر، د ت، صفحة 118)، فيكتسب بذلك ما تطلق عليه الدراسات اللسانية، والتداولية مصطلح الكفاية التواصلية؛ إذن فعلاقة الكفاية النصية بالكفاية التواصلية هي علاقة استدعاء، على مستوى التعليقي للغة؛ بحيث يستدعي أحدهما الآخر، فوجود أحدهما يقتضي وجود الآخر، وتأسيسا على الكفائيتين انبنت مقاربتان متكاملتان تهدفان لتحقيق أعلى نسب المدروسة التعليمية للغة؛ هاتان المقاربتان هما المقاربة النصية، والمقاربة التواصلية، وفيما يلي تعريفاهما.

4. المقاربات التعليمية المتمحورة حول الكفاءة التواصلية: وأهمها اثنتان: المقاربة النصية والمقاربة التواصلية.

1.4. مفهوم المقاربة النصية

تعد المقاربة النصية خاصة بنشاط اللغة العربية لا غير، إذ لا توظف في المواد التعليمية الأخرى. والمقاربة النصية من حيث هي مقاربة تعليمية (approche didactique)، فهي الطريقة الاستقرائية المعدلة التي تنطلق في دراسة قواعد اللغة العربية من النص الأدبي، وهي أحدث الطرق، وتقوم على تحليل الظواهر اللغوية في النص وما فيها من الخصائص، ويعقب ذلك استنباط القاعدة منها، وأخيرا تأتي مرحلة التطبيق، وفيها يتم تدريس قواعد اللغة في ظل اللغة وتمزج القواعد بالتراكيب، والتعبير والقراءة بدل تدريسها مستقلة (حسن، د ت، صفحة 43).

إن النص يشكل محور الفعل التربوي في تدريس نشاطات اللغة العربية (قواعد-بلاغة-عروض)، حيث أن نقطة الانطلاق هي النص ونقطة الوصول هي

النّص، وهذا يعني أن المتعلم ينطلق من نص (هو النّص الأدبي أو التواصلية) فيحلله ليستخلص خصائصه ثم ينسج على منواله نصا من عنده باحترام الخصائص المناسبة لنمطه، ومن هنا فالمقاربة النصّية تتخذ النّص محورا أساسيا تدور حوله جميع فروع اللغة، فهو المنطلق في تدريسها والأساس في تحقيق كفاءاتها إذ يمثل البنية الكبرى التي تظهر فيها كل المستويات اللغوية ... كما تنعكس عليه المؤثرات السياقية (المقامية والثقافية والاجتماعية) وبهذا يصبح النّص بؤرة العملية التعليمية بكل أبعادها (عبد الحميد، 2010/2011، الصفحات 68-69).

2.4. مفهوم المقاربة التواصلية

وهي "مُقارِبَةٌ نظرية لتعليم اللغة تنطلق من فكرة جوهرية مفادها أن الوظيفة الأساسية للغة هي التواصل ومن ثمّ فإن على برامج تعليم اللغة أن تعلم اللغة بوصفها وسيلة تواصل ...، وتعني المقاربة التواصلية بالكفاية التواصلية و الاقتدار على استعمال اللغة استعمالا مناسباً أكثر من عنايتها بالدقة والصحة النحوية..." (وليد، يناير 2017، صفحة 357)، ولعل من البديهي القول أن هذه المقاربة تنطلق من مفهوم التواصل كنشاط بشري اجتماعي، وسيلته اللغة، وتنتهي عند تحقيق الكفاية التواصلية، بوصفها شرطا لنجاح اللغة في تأدية وظيفة الإيصال والتواصل بين أفراد المجتمع. وعليه تتعين الحاجة لبيان مفهومي التواصل، والكفاية التواصلية.

1.2.4. التواصل؛ المفهوم والآثار

تعددت تحديدات التواصل تبعا للفنون التي اهتمت به، لكن يمكنها أن تلتقي عند الأصل اللغوي لكلمة (communication) المأخوذة من المشتق اللاتيني communicatio ويعني " اشتراك في شيء، تبادل قول، إبلاغ" (جاك و آن، 2010، صفحة 109) ووفقا لهذا المعنى القاعدي المركوز في مصطلح " التواصل"، يعرف

أبراهام مولز وكلود زلتمان التواصل بأنه: "إشراك شخص (أو هيئة organisme)،- موموع في فترة ما في نقطة معينة- في تجارب منشطة لمحيط شخص آخر أو نسق آخر موموع في فترة أخرى ومكان آخر عن طريق استعمال عناصر المعرفة المشتركة بينهما(تجربة عوضية)" (أبراهام و زلتمان، 2014، صفحة 7)

أما بالنسبة لدبوا فالتواصل: "تبادل كلامي بين المتكلم الذي ينتج ملفوظاً أو قولاً موجهاً نحو متكلم آخر، وهذا المخاطب يرغب أو يلتمس استماعاً أو جواباً، صريحاً أو مضمرًا متناسباً مع نمط الملفوظ الموجه" (Dubois , 1980, p. 96) إذن يمكن أن نسم التواصل بأنه نشاط فكري، يتناول تجربة مشتركة، أو يراد لها أن تكون مشتركة بين مرسل ومستقبل، الوسيط بينهما اللغة، في أحد أشكالها الملفوظة أو المكتوبة، مستصحبة معها حالي التفاعل والحوار. وعليه فالتواصل عملية هادفة، و مثمرة ولعل أهم ما تحققه ما يأتي (محمد، 1993، الصفحات 20-22):

- 1- التواصل يحدد دور الفرد داخل المجتمع، وبذلك يحس كل فرد بقيمته الاجتماعية فكل دور اجتماعي يفرض على صاحبه التواصل مع الآخرين.
- 2- يساعد الفرد على الاقتراب من غيره وإحساسه بالطمأنينة الناتجة عن التماسك الاجتماعي. 3- يفيد الفرد في اتخاذ قراراته من خلال معرفته بالقضايا والموضوعات اليومية.
- 4- يدعم انتماء الفرد إلى المجتمع، كونه يكتسب سمات وخصائص المجتمع الذي يعيش فيه.
- 5- يوفر المعلومات الخاصة بالبيئة، مما ينعكس على دعم الاستقرار داخل المجتمع وخارجه.
- 6- يحقق الترابط بين الأفراد ويدعم التفاعل الاجتماعي.

7- يحقق الحفاظ على الهوية الثقافية للمجتمع.
2.2.4. الكفاية التواصلية، المفهوم والخصائص

1.2.2.4. مفهوم الكفاءة التواصلية

مصطلح يعود فضل التنبيه عليه إلى عالم الاتصالات واللغة الاجتماعي "ديل هايمز" سنة 1972م ليعبر به عن قدرة الفرد على استعمال اللغة في سياق تواصلية لأداء أغراض تواصلية معينة، وهو المصطلح الذي نشأ في شكل استدراك قصور مفهوم الكفاءة اللغوية عند تشومسكي، وقد فرّق رشدي بين مصطلحي الكفاية اللغوية، والكفاية الاتصالية. فالكفاية اللغوية عنده: "يقصد بها أنّ الفرد يعرف النظام الذي يحكم اللغة، ويطبقه دون انتباه أو تفكير واعٍ، كما أنّ لديه القدرة على التقاط المعاني اللغوية، والعقلية، والوجدانية، والثقافية التي تصحب الأشكال اللغوية المختلفة" (طعيمة، دت، صفحة 13). أي أن ممتلك هذه الكفاية مدرك لمختلف مستويات النظام اللغوي صوتا وصرفا ومعجما وتركيبا، مع قدرته على الموافقة بين المستوى الدلالي لمختلف الأشكال اللغوية، وما تحيل عليه من معاني. أما الكفاية التواصلية فحدّها بقوله: "إنها قدرة الفرد على استعمال اللغة بشكل تلقائي مع توفر حسّ لغويّ يميز به الفرد بين الوظائف المختلفة للغة في مواقف الاستعمال الفعلي" (طعيمة، دت، صفحة 13).

هذا "وقد خلص (ساندرا سافجنون) إلى أن الكفاءة الاتصالية أو التواصلية تعد من مجالات الكفاية الذاتية المدركة التي تشير إلى أفكار الفرد الشخصية عن قدراته للأداء في مواقف معينة، وهي ليست مشابهة لفكرة معرفة الفرد لما يريد عمله، بل في هذه الأفكار يقدر الفرد مهاراته وقدراته لكي يترجمها إلى أداءات وأفعال، فتتضمن الكفاية التواصلية المدركة في معناها ما يستطيع القيام به في موقف معين بينما تشير التوقعات إلى ما يتوقع الفرد إنه

سيقوم به أو أنه يحتاج إلى قدرات محددة لأداء تلك المهمة ، وتعتمد الكفاءة التواصلية في جزء منها على إدراك الذات Self-Perception أو الصورة التي يطورها الفرد عن نفسه، لأن الكفاءة التواصلية تعتمد في جزء كبير منها على درجة كفاية الفرد في قدراته." (ختام، 2014، صفحة 45) ومن منطلق ما للكفاءة لتواصلية من ميزات فإن ساندراسافجنون حدد لها أهم ما يميزها من خصائص.

2.2.2.4. خصائص الكفاءة التواصلية

1- الكفاءة التواصلية مفهوم متحرك Dynamic وليس ساكناً، Static إنه يعتمد على مدى قدرة الفرد على تبادل المعنى مع فرد آخر أو أكثر. إنها إذن علاقة شخصية بين طرفين Interpersonal أكثر من أن تكون اتصالاً ذاتياً Intrapersonal أي حواراً بين الفرد ونفسه.

2- الكفاءة التواصلية تنطبق على كل من اللغة المنطوقة والمكتوبة، وكذلك نظم الرموز المختلفة.

3- الكفاءة التواصلية محددة بالسياق. إن الاتصال يأخذ مكانه، أو يمكن أن يحدث في مواقف لاحتها، إنها تتطلب القدرة على الاختيار المناسب للغة والأسلوب في ضوء مواقف الاتصال والأطراف المشتركة.

4- هناك فرقاً بين الكفاءة والأداء. الكفاءة تعني القدرة المفترض وجودها والكامنة وراء الأداء، بينما يعتبر الأداء التوضيح الظاهر أو المكشوف Overt Manifestation لهذه القدرة. إن الكفاءة هي ما تعرف أما الأداء فهو ما تفعل، وهو الشيء الوحيد الذي يمكن ملاحظته، وفي ضوءه تتحدد الكفاءة.

5- الكفاءة التواصلية نسبية وليست مطلقة، ومن هنا يمكن التحدث عن درجات للكفاءة الاتصالية وليس عن درجة واحدة، وهل الكفاءة

التواصلية كل واحد لا يتجزأ إلى أجزاء، أو أنه مفهوم عام تندرج تحته كفاءات أخرى؟

5. دور تعليمية النصوص وتحليلها في تحقيق الكفاءة التواصلية

يكاد يصبح من المسلمات اليوم في حقل تعليمية اللغة -تصورا على الأقل إن لم يكن تطبيقا- أن خصائص اللغة التواصلية تجعلها مكملا لمناهج تعليم اللغة، مما يكشف عن خدمة متبادلة بينهما، تظهر في شكل تعليم "اللغة للتواصل" و"اللغة تواصل" language as communication و language for communication؛ ففي الأولى تكون اللغة خادمة، وفي الثانية تغدو اللغة مخدومة. (إليت و ماريان سيليتش، يناير 2017، صفحة 357)

وفي دراسة ميدانية أجريت على عينة من الثانويات، وفيما يخص الإجابة على السؤال التالي:

❖ ماذا تمثل لك تعليمية النصوص؟ كانت الإجابات كما يلي:

النسبة	عدد الإجابات	الاقتراحات
33.33 %	11	تعليم للمعارف بواسطة النصوص
3.03 %	1	تعليم للنصوص بواسطة اللغة
18.18 %	6	تعليم للغة بواسطة النصوص
45.46	15	الكل
100 %	33	المجموع

إن هذه النتائج تبين أن نسبة 3.03% من الأساتذة ترى أن تعليمية النّصوص هو تعليم للنصوص بواسطة اللغة ولا شك أن هذه الإجابة سطحية، وتنم عن قصور واضح في معرفة تعليمية النّصوص، إذ اقتصر على وصف آلي وظاهري للعملية التعليمية الخاصة بنشاط النّصوص، ولأن هذه النسبة ضئيلة إلى حد بعيد، فيمكن القول أن باقي الإجابات على اختلافها، واختلاف نسيها، تؤكد الوعي بأهمية العلاقة بين النّص واللغة، إذ نجد 45.45% من الأساتذة يرون أن تعليم النّصوص تشمل كل الاختيارات، التي هي:

- تعليم للغة بواسطة النّصوص؛

- تعليم للنصوص بواسطة اللغة؛

- تعليم للمعارف بواسطة النّصوص.

ثم تليها 33.3% بالنسبة إليهم تعليمية النّصوص هي تعليم للمعارف بواسطة النّصوص؛ وبعدها 18.18% يرون أنها تعليم للغة بواسطة النّصوص، ويبدو جليا منطوية النتائج نسبةً إلى احتمالية الإجابات، حيث جاءت متدرجة بحسب الاحتمال الأرجح.

ولأن النّص ليس نوعا واحدا ولا نمط بناءه صورة مكررة، فإن تصنيف النّصوص منهج له أثره الواضح في بناء الكفاءة التواصلية لدى المتعلم؛ وهو الأمر الذي يبحث تاليا.

6. دور تصنيف النّصوص في تحقيق الكفاية التواصلية

إن لتصنيف النّصوص فوائد تطبيقية في ميادين عديدة، فهو يبين ويمكّن من بناء استراتيجيات تعليمية لتدريس مادة النّصوص، على المستويين القرائي والكتابي معا (محمد الأخضر، د ت، صفحة 105). فالنّص لا يعدو أن

يكون مجموعة من المعلومات المتكلم ما، يصبو إلى تبليغها لغيره أو مجموعة من المقاصد يريد أن يحصل عليها من غيره.

فنوايا المتكلم أو المتعلم أثناء إنتاج النص لا تخرج عن المجالات الوظيفية

التالية:

- إبلاغ المعلومة بواسطة النصوص.
 - التعلم بواسطة النصوص.
 - إصدار تعليمات الحدث بواسطة النصوص.
 - نصوص لإنتاج جمال أدبي.
 - الإقناع بواسطة النصوص (هاينه و فيفيجر، 1992، صفحة 118).
- إذن فمسألة تصنيف النصوص لا تتوقف كما يظن الكثير عند بنية النص، وشكله

فقط. بل لها غايات ومقاصد معنوية أكثر، فأعلاها:

– الاستفادة من الإمكانيات التي يتيحها الكلام في التواصل، والتعبير مشافهة وتحريرا.

– توجيه المتعلمين إلى معرفة أنواع النصوص وأنماطها، ومعرفة الخصوصيات المميزة للنصوص، ولماذا نضع هذا النص ضمن هذا النوع دون غيره، وهذا يخدم النص الأدبي من ناحية معرفة المتعلمين لخصوصياته عن خصوصيات النص العلمي.

– التفكير في بيداغوجيا جديدة. من أهدافها التوجه نحو التحكم في ممارسة اللغة المنطوقة والمكتوبة وتنظيمها.

– الانتقال من الممارسة النظرية والممارسة الكلاسيكية إلى تطبيقات لسانية حديثة أكثر عمقا من الممارسات التعليمية. (بشير، إشكالية تصنيف النصوص، فيفري 2003)

كما يرى "ج. فينيسي" أن التعامل الموضوعي مع النص لفهمه، والوقوف على مظاهر الإبداع فيه، لا يتم إلا إذ كان هذا النص خاضعا في انتقاله لقوانين أو مواصفات النوع الأدبي الذي ينتهي إليه. كما يرى ويوافق على ذلك من قبله ه.ر. يابوس (Hons Robert Jausse) من أن كل عمل أدبي ينتهي إلى جنس، وهو ما يفترض فيه خضوعه لمجموعة من القواعد الموجودة مسبقا، والتي توجه القارئ في فهمه وتقييمه لهذا العمل (محمد الأخضر، د ت، صفحة 113).

إنه من الصعب جدا قراءة نص فيه خرق كبير لقواعد النص، فقوانين النوع ترسم للقارئ خطأ من التوقعات تختزل له وتسهل عليه قراءة النص "...إن معرفتنا بأنواع النصوص والوقوف على خصائصها وطرائق انتظامها واشتغالها، من شأنه أن يمكننا من وضع الطريقة الملائمة لتدريس النصوص" (محمد الأخضر، د ت، صفحة 114). بمعنى أن "ثمة اعتبار مهم في خلق الانسجام في النص، هو اختيار النوع النصي (Genre) والتشكيل البلاغي...، وهما اعتباران شديدا الالتصاق بالغرض من الكتابة" (إليت و ماريان سيليتش، يناير 2017، صفحة 384)

إذن يمكن القول إن المعرفة الحقة ببنية النص، ونوعه ونمط بسطه، من شأنه أن تخدم العملية التعليمية بشقيها؛ إعطاء وتلقي المعلومات، وبناء تفكير سليم منهجيا، "إن البناء الجيد والمتماسك للنصوص من شأنه أن يسهم في بناء عقلية منظمة قادرة على التعامل المنهجي والمنطقي مع المعلومات، وعلى اكتساب مهارات نصية متعددة، كمهارة الحجاج والاستدلال وغيرها وكذلك اكتساب أنواع

التفكير المنهجي كالتفكير القياسي والتفكير التدريجي والتفكير التصنيفي... " (محمد الأخضر، د ت، صفحة 116)

إذن يصبح من المؤكد أن لبناء النصّ دورا مهما في العملية التعليمية لدى القارئ، وأثرا واضحا في آلية التواصل من خلال اكتساب المهارات العقلية لدى المتكلم فلكل مقام مقال. فمعرفة أن الموقف يستدعي الحجاج أو الوصف أو الإخبار عنه فقط هو عملية متقدمة في التفكير.

ومن أجل تدعيم النتائج السالفة، وجه سؤال إلى أساتذة التعليم الثانوي، نصه: كيف ترى تصنيف النصوص؟ فكانت النتيجة الموضحة في الجدول:

النسبة	عدد الإجابات	الاقتراحات
9.7 %	3	هل هو مجرد عملية تقنية لا أثر لها
41.9 %	13	تصنيف النصوص إجراء مساعد في تعليم النصوص
48.4 %	15	ضرورة لا بد منها من اجل تعليم أفضل للنصوص
0.0 %	00	غير ذلك
100 %	31	المجموع

تصنيف النصوص من منظور الأستاذ الثانوي



تكشف نتائج هذا الجدول عن نسبة ضئيلة مقدرة ب 9.7% أي دون عشر العينة المستهدفة، تنظر إلى أن تصنيف النصوص على أنها عملية تقنية لا أثر لها، ربما يعود ذلك لضعف في معارفهم حول تنميط النصوص بصورة خاصة ، وعلم النص بصورة أعم، وفي مقابل هذه الفئة فإن الفئة الأعظم تكشف عن وعي بما أفرزه علم النص من نتائج ، استثمرت في ميدان تعليمية النصوص، فمجموع النسبتين بين من يرى أن الإجراء مساعدا ومن يراه ضرورة تقدر بـ 90.03% مع تفوق نسبي لمن يرى أن تصنيف النصوص ضرورة من أجل تعليمية أفضل وعلى هذا فالأسئلة الآتية ستؤكد أو تنفي هذه الافتراضات الأولية.

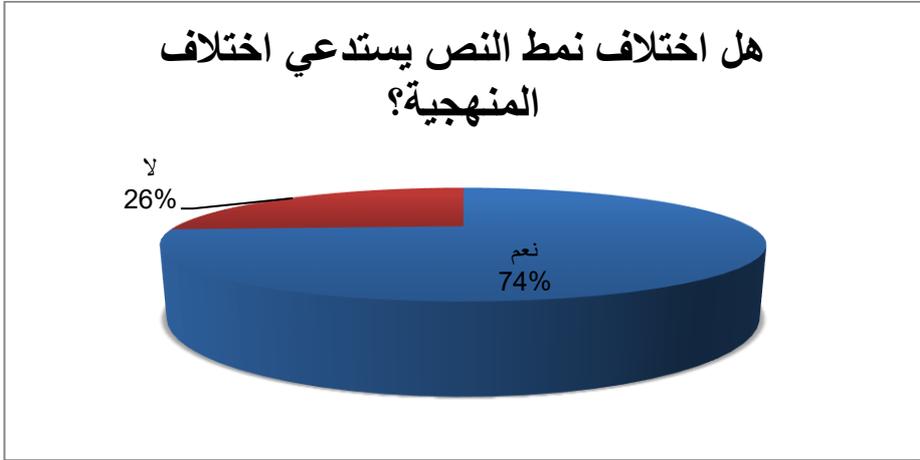
7. أثر منهجية تحليل النص في تحقيق الكفاءة التواصلية

ولاستجلاء والكشف عن هذا الأثر وُجِه إلى الأساتذة السؤالان الآتيان:

❖ هل اختلاف النصوص يقتضي اختلاف المنهجية التعليمية؟

الاقتراحات	عدد الإجابات	النسبة
------------	--------------	--------

نعم	20	% 74.07
لا	7	% 25.93
المجموع	33	% 100



يظهر الجدول والرسم البياني أن ثلاثة أرباع العينة تقريبا؛ توافق على أن اختلاف النصوص يستلزم اختلاف المنهجية، وهذا مؤشر يدل على أن المقام الاتصالي يفرض على المرسل والمتلقي وضعية فكرية ووجدانية ولغوية، واجتماعية محددة. تتلاءم مع محتوى الرسالة، من أجل تحقيق الكفاءة الاتصالية المطلوبة " إذ تتعدد أنواع النصوص التي تشكل في المجال البيداغوجي، موضوعا للقراءة، وتتعدد أشكالها الخطابية، وأصنافها (النصوص)، وأجناسها الأدبية (حين يتعلق الأمر بالنص الأدبي)، ومدونات (registres)، ونبراتها Ton..... [ومع هذا] لا نستعمل في مرحلة [التحليل] شبكة قارة من أنشطة نمطية قابلة للتطبيق على جميع النصوص، بل ينبغي في رحلة البحث عن المعنى (معنى النص)

، أو بنائه ، أن ينتبه المدرس ، وهو يخطط استراتيجية الدرس القرائي -أساسا - إلى العناصر المساهمة في الدلالة، انطلاقا من مادة النّص اللغوية، وخصائصه التصنيفية الخطابية و الأجناسية ، و الطريقة التي كتب بها" (عبد الرحيم، 2006، الصفحات 31-32)

وعلى مستوى قاعدي و"أكثر عمومية فإننا نميز بين النّص السرديّ والنّص المعرفي (مثل التقارير والمسوحات أو النّص العرّضي المعلوماتي). [و]لقد أحال مكارثي وكارتر (McCarthy and Carter 1994) إلى هاذين النوعين النّصيين بوصفهما نوعين نمطيين ممثّلين؛ فالنّص السردي يُبنى على تسلسل زمني للأحداث ويتمحور حول بطل. ... ومن ناحية أخرى فإن النّص العرّضي ليس فيه تنظيم زمني بل تنظيم منطقي، وعادة ما يكون موضوعياّ وحقيقياّ" (إليت و ماريان سيليتش، يناير 2017، صفحة 384)، وهو التقسيم المعتمد في المنهاج التربوي الجزائري في تعليم نشاط النّصوص إذ يقسم النّصوص إلى نصوص أدبية، ونصوص تواصلية، ومع ما لهذا الإجراء من وعي ومواكبة لما يمنحه علم النّص من دعم تقني ومنهجي في تعليمية النّصوص إلا أن اتباع منهجية واحدة لدراسة كل النّصوص، إجراء يطرح تحفظا مبدئيا ملحا.

هذا التحفظ ترجم في شكل سؤال آخر وُجه إلى الأساتذة حول النقطة محل البحث، نضبه: يقترح القائمون على المناهج- لتعليم النّصوص- منهجية واحدة للنصوص بمختلف أنماطها فكيف ترى ذلك؟ وكانت الإجابات كما يلي:

النسبة	عدد الإجابات	الاقتراحات
20.22%	6	من باب تبسيط العملية للتلاميذ
55.56%	15	إجراء من المستحسن تعديل

22.22%	6	منهجية تفي بالغرض لكن من المستحسن تنقيحها وتطعيمها
	/	تصور آخر
100%	27	المجموع

إن ملاحظة النتائج التي تضمنها هذا الجدول؛ تقود إلى استنتاج مؤشر آخر، للكشف عن سبل الرفع من مستوى الكفاءة التواصلية المتأتاة من تعليمية النصوص، فحينما نجد أن 55.56% يرون أن إتباع منهجية واحدة إجراء من المستحسن تعديله، و22.22% يرونه يفي بالغرض لكن من المستحسن تعديله، فهذا يعني أن نسبة تقارب 80% تقف مع ضرورة التنوع في منهجية دراسة النصوص، بحسب أصنافها، وبحسب النمط الغالب عليها. من أجل مردود أعلى في تحقيق الكفاية التواصلية.

8. خاتمة

- في ختام هذه الدراسة النظرية والتطبيقية نخلص إلى النتائج التالية.
- اللغة ممارسة واستعمال، ولكي تؤدي وظيفتها التواصلية لا بد من تعليمها وفقا لخاصيتها هذه.
 - التواصل نشاط بشري وثيق الصلة بوجوده، واللغة طريق الإنسان لإثبات الوجود عبر التواصل مع بني جنسه.
 - التواصل مراتب ودرجات، والكفاءة التواصلية معيار قياسه.
 - وضعيات التواصل لا يحدها عدد، لذا فالنصوص تؤدي وظيفة بالغة الأهمية في نقل شتى وضعيات ومقامات التواصل.
 - تعليم اللغة بوصفها وسيلة التواصل من خلال النصوص، يزيد بصورة جلية مؤشر الكفاءة التواصلية عند المتعلم.
 - علم النص بما يوفره من مناهج وتصنيفات، من شأنه أن يساهم في تطور الكفاءة التواصلية عند المتعلم في الثانوي.
 - ضرورة اجراء تعديل في منهجيات مقارنة النصوص، تبعا لأنواعها، حتى يتجنب عوامل إضعاف مردود كفاءة التواصل، بما يسببه المنهجية الواحدة في تجميد عناصر تواصلية فاعلة يتميز بها كل نوع من النصوص عن غيره.

9. قائمة المصادر والمراجع

- (1) إبراهيم عبد النور. (2010). مفهوم النَّصّ في رحاب اللسانيات. الممارسات اللغوية، العدد 01.
- (2) إبرير بشير. (2007). تعليمية النَّصوص بين النظرية والتطبيق. (ط1)، إربد، الأردن: عالم الكتب الحديث.
- (3) إبرير بشير. (فيفري 2003). إشكالية تصنيف النَّصوص. مجلة العلوم الإنسانية، العدد 05.
- (4) أبو خرمة عمر. (2004). نحو النَّصّ نقد نظرية ... وبناء أخرى سورة البقرة نموذجا. (ط1)، إربد، الأردن: عالم الكتب الحديث.
- (5) أبو زيد نصر حامد. (1998). مفهوم النَّصّ دراسة في علوم القرآن. (ط1)، بيروت، لبنان: المركز الثقافي العربي.
- (6) أولشتاين إلبت، ومورشيا ماريان سيليتش. (يناير 2017). تحليل الخطاب وتعليم اللغة. (ديبورا شفرن، وآخرون، المحرر) ترجمة: وليد العناتي، مجلة أم القرى لعلوم اللغة وآدابها، العدد 18: 724-707.
- (7) برينكر كلاوس. (2010). التحليل اللغوي للنص مدخل إلى المفاهيم الأساسية والمناهج. ترجمة: سعيد حسن بحيري، (ط2)، القاهرة: مؤسسة المختار.
- (8) خمري حسين. (2007). نظرية النَّصّ من بنية المعنى إلى سيميائية الدال. (ط1)، الجزائر: منشورات الاختلاف.
- (9) ديبوجراند روبرت. (1997). النَّصّ والخطاب والإجراء. ترجمة تمام حسان، (ط1)، القاهرة: عالم الكتب.
- (10) الرازي. (1999). مختار الصحاح. بيروت: دار إحياء التراث العربي.
- (11) رشدي طعيمة. (د ت). تعميم اللغة اتصاليا. مكة المكرمة: صفحة جامعة أم القرى.
- (12) زتسيسلاف، وأورنيالك. (2010). مدخل إلى علم النَّصّ، مشكلات بناء النَّصّ. ترجمة: سعيد حسن بحيري، (ط2)، القاهرة: مؤسسة المختار.
- (13) شحاتة حسن. (د ت). تعلم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق. (د ط).
- (14) الصبيحي محمد الأخضر. (د ت). مدخل إلى علم النَّصّ-ومجالات تطبيقه. الدار العربية للعلوم ناشرون.
- (15) عبد الحميد محمد. (1993). الاتصال في مجالات الابداع الفني الجماهيري. (د ط)، مصر: عالم الكتب.
- (16) العربي ربيعة. (د ت). الحد بين النَّصّ والخطاب. مجلة علامات، العدد 33، 30. 42.

- (17) علي جواد الطاهر. (1984). أصول تدريس اللغة العربية. (ط2): دار الرائد العربي.
- (18) العناتي وليد. (يناير 2017). تحليل الخطاب وتعليم اللغة. مجلة أم القرى لعلوم اللغة وآدابها، العدد 18، 353-367.
- (19) فان دايك. (2001). علم النَّص، مدخل متداخل الاختصاصات. ترجمة: سعيد حسن بحيري، (ط1)، القاهرة: القاهرة للكتاب.
- (20) فولفجانج هاينه، وديتر فهفيجر. (1992). مدخل إلى علم اللغة النَّصي. ترجمة: فالح بن شبيب العجبي، المملكة السعودية: مطابع جامعة الملك سعود.
- (21) الفيروزآبادي. (1997). القاموس المحيط. بيروت: دار إحياء التراث العربي.
- (22) كحيحة عبد الحميد. (2010/2011). تدريس قواعد اللغة العربية بالمقاربة النَّصية في المرحلة الثانوية-السنة الثالثة من التعليم الثانوي أنموذجا-. ماجستير، جامعة قاصدي مرياح، ورقلة.
- (23) كلموني عبد الرحيم. (2006). مدخل إلى القراءة المنهجية للنصوص- من أجل كفايات قرائية بالتعليم الثانوي-. (د ط): منشورات صدى التضامن.
- (24) لقاح إبراهيم. (1992). مفهوم النَّص في الفكر اللغوي المعاصر. سلسلة الندوات: اللسانيات واللغة العربية بين النظرية والتطبيق، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، العدد 40: ص (23-18).
- (25) الليباوي ختام. (2014). قلق التصور المعرفي وعلاقته بالكفاية الذاتية المدركة لدى طلبة الجامعة. ماجستير، كلية التربية، جامعة القادسية.
- (26) محمد بن مكرم ابن منظور. (د ت). لسان العرب. بيروت: دار صادر.
- (27) موشلار جاك، وريبول آن. (2010). القاموس الموسوعي للتداولية. ترجمة مجموعة من الأساتذة والباحثين من الجامعات التونسية، إشراف عز الدين الجدوب، مراجعة خالد ميلاد، (ط2)، تونس: دار سناترا المركز الوطني للترجمة.
- (28) مولز أبرهام، وآخرون. (2014). في التداولية المعاصرة والتواصل – فصول مختارة. ترجمة وتعليق: محمد نظيف، (دط)، المغرب: أفريقيا الشرق.
- (29) Dubois, J. (1980). Jet al : Dictionnaire de linguistique. Nancy, France: Impri