جامعة الجزائر 2

كلية الآداب واللغات قسم اللغة العربية وآدابها

تقييم الكفاءة النصية لدى تلاميذ نهاية مرحلة التعليم المتوسط

بحث مقدم لنيل شهادة الماجستير

في تخصص تعليمية اللغة العربية

إعداد الطالبة: إشراف الأستاذة:

منال نش حفيظة تازروتي

السنة الجامعية

2014 – 2015

جامعة الجزائر 2

كلية الآداب واللغات قسم اللغة العربية وآدابها

تقييم الكفاءة النصية لدى تلاميذ نهاية مرحلة التعليم المتوسط

بحث مقدم لنيل شهادة الماجستير

في تخصص تعليمية اللغة العربية

إعداد الطالبة: إشراف الأستاذة:

منال نش حفيظة تازروتي

لجنة المناقشة:

د. سيدي محمد دباغ بوعياد.....رئيسا

د. رشيدة آيت عبد السلام.....عضوا

د. حفيظة تازروتي.....مقررا

السنة الجامعية

2015 – 2014

إهداء

إلى من سهرا على تربيتي وعلماني معنى الحياة
واجتهدا في تعليمي "والديّ الكريمين" حفظهما الله ورعاهما
اللذين أدين لهما بفضل وصولي إلى ما وصلتُ إليه..
إلى أختي "وسام" التي شجّعتني على خوض غمار مسابقة الماجستير
وكانت على يقين بنجاحي فيها.
إلى أختي الصغرى "صفاء" التي أضفى مرحها على حياتي نكهة خاصة
كانت تنسيني تعبي طيلة فترة إنجازي البحث.
إلى روح جدّي الطيبة الذي كان يحبّ العلم ويشجّعنا على طلبه..
إلى روح جدّتي الطاهرة التي طالما رافقتني دعواتها بالتوفيق كلّ صباح..
إلى جميع أفراد عائلتي دون استثناء
إلى كل من علمني حرفا من الابتدائي إلى الجامعي..
وإلى كل من يسره أن يراني سعيدة..

أهدي ثمرة هذا العمل...

منـــال

﴿ شكر وعرفان ﴾

الحمد لله على نعمة إتمام البحث وعلى جميع نعمه الظاهرة والباطنة حمدا كثيرا طيبا مباركا فيه عدد خلقه ورضا نفسه وزنة عرشه ومداد كلماته.

أتوجه بالشكر الخالص إلى مشرفتي الفاضلة الأستاذة "حفيظة تازروتي" التي قامت بالإشراف على هذا البحث والاعتناء بتصحيح زلّاته، فلها جزيل الشكر والامتنان.

كما أوجّه شكري الجزيل إلى هيئة التدريس التي قامت بتأطير طلبة الماجستير في تخصص تعليمية اللغة العربية (دفعة 2012) ، وأخص بالذكر مسؤول الشعبة الأستاذ "سيدي محمد دباغ بوعياد"، والأستاذة "رشيدة آيت عبد السلام" التي سبق لي أن كنتُ طالبة لديها ، وحظيتُ بإشرافها على مذكرة تخرجي في مرحلة التدرج، والأستاذ "الطاهر ميلة" و الأستاذة "باني عميري"..

وأتقدّم بشكر خاص للأستاذ "عمر نقيب" الذي استفدتُ من دروسه حين كنتُ طالبة بالمدرسة العليا للأساتذة – بوزريعة – استفادة ساعدتني بتوفيق من الله عز وجل في النجاح في مسابقة الماجستير،

ولصديقة أختي المخلصة "أسماء بوسباطة" التي لم تبخل عليّ بما كنتُ أطلبه منها، وكذا الأستاذة "جويدة معبود" التي قامت بتشجيعي على الجمع بين الدراسة والعمل.

والشكر موصول لكل من ساعدني على إنجاز هذا العمل ولو بكلمة طيبة..

مقدمة:

لقد أولت مناهجنا التعليمية، خصوصا بعد تطبيق الإصلاح سنة 2003 ، أهمية بالغة لتعليم اللغة العربية باعتبارها كلا متكاملا، حيث عملت على تنمية الكفاءات اللغوية الأربع : "فهم المنطوق والتعبير الشفهي" و "فهم المكتوب والتعبير الكتابي"، من أجل تكوين متعلم قادر على إنتاج نصوص منسجمة تستجيب للوضعيات التواصلية المختلفة التي يواجهها في حياته اليومية سواء داخل المدرسة أو خارجها، ولذلك كان الاتجاه، في إطار اعتماد المقاربة بالكفاءات، إلى تبني "المقاربة النصية" كخيار تعليمي لتدريس اللغة العربية في كل المراحل التعليمية وفق منظور تكاملي، لا مجال فيه للفصل بين الفروع اللغوية كالقراءة والنحو والصرف والبلاغة والعروض والإملاء... ، وذلك عن طريق جعل "النص" منطلقا للتعلم، يستقي منه المتعلم ما يحتاجه من مكتسبات وموارد يوظّفها في إنتاج نص شفهي أو كتابي يمتاز بقدر من الاتساق والانسجام، ويسمح له بتحقيق الغاية من تعلّم اللغة وهي التواصل مع أفراد مجتمعه.

ولما كان التعبير الكتابي المجال الذي يُقيَّم من خلاله المتعلم في مختلف الامتحانات، سواء أكانت مدرسية أم مسابقات توظيف وغيرها... ، أولته مناهجنا التعليمية أهمية كبيرة ، وجعلته من أبرز غايات الإصلاح، وهذا أحد الأسباب التي دفعتنا إلى الاهتمام بدراسة الكفاءة النصية وتقييمها لدى عينة من تلاميذ نهاية مرحلة التعليم المتوسط انطلاقا من نصوصهم المكتوبة، بالإضافة إلى عدة أسباب أخرى يمكن إيجازها فيما يلي:

- وصول أول دفعة خالصة من التلاميذ الذين طُبّق عليهم الإصلاح كليا بدءا من السنة الأولى من التعليم الابتدائي إلى نهاية مرحلة التعليم المتوسط في الموسم الدراسي 2012 - 2013.
- الكشف عن المظاهر النصية المحققة في كتابات هؤلاء التلاميذ، وبالتالي الوقوف على أثر المقاربة النصية المعتمدة في تدريس اللغة العربية.
- البحث عن مواطن ضعف هؤلاء التلاميذ وإخفاقهم في كتابة نصوص متسقة ومنسجمة، والوقوف على أسبابها، واقتراح بعض الحلول المناسبة.

ويستمد البحث في هذا الموضوع أهميته من حيث كونه وسيلة للكشف عن مستوى الكفاءة النصية لدى تلاميذ نهاية مرحلة التعليم المتوسط، وذلك عن طريق تحليل مجموعة من إنتاجاتهم الكتابية وتقييمها، كما يستمد أهميته كذلك من عينة البحث نفسها، وذلك لكونها أول دفعة خالصة من التلاميذ الذين طُبِّق عليهم الإصلاح منذ أول سنة في مسارهم الدراسي إلى غاية نهاية مرحلة التعليم المتوسط، ونظرا لكون السنة الرابعة هي تتويج لهذه المرحلة، فإن أي تقييم يُجرى فيها (في السنة الرابعة) لا يُعدّ تقييما لمكتسبات التلاميذ في هذه السنة أو في هذا الطور فحسب، بل تقييما لمكتسباتهم طيلة (09) تسع سنوات ؛ أي ابتداء من السنة الأولى من التعليم الابتدائي إلى غاية السنة الرابعة من التعليم المتوسط ، فضلا عن إبراز دور المقاربة النصية في تعليم اللغة العربية، لاسيما بعد مرور عشر سنوات على تطبيق الإصلاح الذي مس المنظومة التربوية ابتداء من سنة 2003، وبالتالي الوقوف على آثارها في تعليم اللغة العربية، وكذا الاختلالات التي ظهرت أثناء تطبيقها، هذا بالإضافة إلى أهمية النتائج التي سيتوصل إليها البحث إن شاء الله باعتباره امتدادا للدراسات التي أجريت على عينات من تلاميذ هذه الدفعة في مرحلة التعليم الابتدائي، مما سيشكل تأكيدا لنتائجها أو اختلافا معها سنبحث عن أسبابه قصد تطوير تعليم اللغة العربية.

وقد انطلقنا في هذا البحث من إشكالية رئيسية هي:

هل يمتلك تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط كفاءة نصية تمكّنهم من كتابة نصوص تستجيب لمعايير الاتساق والانسجام ؟ وبالتالي هل كان للمقاربة النصية أثر إيجابي في كتابات تلاميذ نهاية مرحلة التعليم المتوسط ؟

تتفرع عن هذه الإشكالية تساؤلات جزئية تتمثل في:

- ما مفهوم المقاربة النصية ؟ وما منطلقاتها النظرية ؟
- ما معنى الكفاءة النصية ؟ وما مظاهرها ؟
- كيف يتم تعليم اللغة العربية في السنة الرابعة من التعليم المتوسط ؟
- ما هي المظاهر النصية المحققة في كتابات تلاميذ هذه السنة ؟ وأين يكمن الضعف في نصوصهم ؟

ولتحقيق الهدف من البحث ، وهو الإجابة عن الإشكالية المطروحة ، اعتمدنا المنهج الوصفي التحليلي، وذلك من خلال وصف المدوّنة المتمثلة في عينة من الإنتاجات الكتابية لتلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط وتحليلها من أجل الكشف عن المظاهر النصية التي تم النجاح فيها، والمظاهر النصية التي عرفت إخفاقا، انطلاقا من تطبيق اختبار على أفراد عينة البحث يتمثل في اقتراح وضعية إدماجية للكتابة في موضوع معين، واعتمدنا في تقييم الكتابات التي حصلنا عليها شبكة التقييم التي بناها جيلبار تيركو (Gilbert TURCO) بعد تعريبها وإدخال بعض التعديلات عليها.

وقد تطلّب السير المنهجي في البحث وضع خطة للدراسة، تمثلت في تقسيم البحث إلى ثلاثة فصول؛ فصلان نظريان وفصل تطبيقي، بالإضافة إلى مقدمة وخاتمة، بحيث يتناول الفصل الأول إبراز أثر لسانيات النص في تعليمية اللغة العربية من خلال تحديد مفهوم "المقاربة النصية"، والتعرف على البعد التعليمي في كل معيار من معايير النصية (La textualité) ، وعرض أنماط النصوص المختلفة وتحديد الخصائص التي تُميّز كل واحد منها، بالإضافة إلى تعريف الكفاءة النصية التي تستهدف المقاربة النصية بناءها، ودراسة آليات اتساق النصوص وانسجامها، واهتم الفصل الثاني بتعليم اللغة العربية في السنة الرابعة من التعليم المتوسط من خلال السندات التربوية المتمثلة في منهاج هذه السنة وكتابها، عن طريق وصفهما من حيث ملمح الدخول والخروج، والأهداف والكفاءات المسطرة، وكذا عرض المحتويات ووصف طريقة تدريسها وإجراءات تقييمها، مع التركيز على ما تعلق بالتعبير الكتابي خاصة. أما الفصل الثالث فقد تعلّق بتقييم كتابات تلاميذ نهاية مرحلة التعليم المتوسط بدءا بعرض الإطار المنهجي للدراسة الذي تضمّن وصف العينة، وكيفية إعداد أداة البحث (الاختبار) وتجريبها، ومنهجية معالجة المدونة، بالإضافة إلى التأصيل التاريخي لشبكة تقييم جيلبار تيركو، وشرح مكوّناتها وتقدير علامات معاييرها ومؤشراتها، ثم عرض نتائج التقييم العامة والخاصة وتحليلها مع الاستشهاد بأمثلة من نصوص المدوّنة، لنخلص في الأخير إلى مجموعة من النتائج والمقترحات اشتملت عليها خاتمة البحث.

واعتمدنا في البحث عدة دراسات سابقة ذات علاقة بالموضوع، خاصة دراسة الباحثة حفيظة تازروتي المتعلقة بتقييم كفاءة المكتوب لدى تلاميذ الإصلاح (2003)، حيث قمنا باعتماد منهجية الدراسة والتحليل نفسها التي اعتمدتها، على اعتبار أن البحث الذي قمنا به هو بمثابة امتداد لبحثها لأنه يتناول أيضا تقييم الكفاءة النصية لدى تلاميذ الإصلاح لكن في مرحلة التعليم المتوسط، وذلك من أجل الكشف عن مدى استمرارية فعالية اعتماد المقاربة النصية في تعليم اللغة العربية بين مرحلتي التعليم الابتدائي والتعليم المتوسط.

هذا بالإضافة إلى دراسة الباحثة بهية بلعربي التي تناولت الانسجام النصي في التعبير الكتابي (دراسة في اللسانيات النصية) لدى تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط.

وفي الأخير، نرجو من المولى عزّ وجل أن نكون قد وُفّقنا في إنجاز هذا البحث، وأن نساهم به في إفادة الباحثين في مجال تعليمية اللغة العربية، والقائمين على العملية التعليمية – التعلمية في المنظومة التربوية الجزائرية من أجل تطوير تعليم اللغة العربية وتحسينه فيها.

الفصل الأول:

الاستثمار التربوي للسانيات النص:

1. المقــاربــة النصيــة.
2. الكفــاءة النصيــة.

تمهيد:

لقد كانت "الجملة" هي الموضوع الأساس للدراسة في مجال اللسانيات واعتُبرت إلى غاية منتصف الستينات أكبر وحدة للتحليل اللغوي، ويعرّفها بلومفيلد (BLOOMFIELD) بقوله : « الجملة شكل لغوي مستقل لا يدخل – عن طريق أي تركيب نحوي– في شكل لغوي أكبر منه »[1] تتم على مستواها دراسة العلاقات المجردة بين الوحدات اللغوية، إلا أن هذه الدراسة لم تشمل الجانب الاستعمالي التواصلي لهذه الوحدات، كما لم تُقدِّم أيّ تفسير يتعلق بكيفية فهم المتكلم للنصوص اللغوية وقدرته على إنتاجها ودراسة السياقات المختلفة التي ترد فيها، وهو ما أدى خلال فترة نهاية الستينات وبداية السبعينات إلى تحوّل الدراسة في اللسانيات من التركيز على النظام اللغوي إلى التركيز على الاتجاه الاتصالي والوظيفي[2]، وانصرف العمل إلى « دراسة اللغة في الاستعمال آخذة بعين الاعتبار سياق التداول وأثره على اللغة من الناحية الشكلية والمضمونية »[3]، وقد كانت أولى المحاولات سنة 1952 بعد ظهور مقال "تحليل الخطاب" (Analyse du discours) لزليغ هاريس (Z. HARRIS) الذي تكلم فيه لأول مرة صراحة عن وحدة لسانية أكبر من الجملة سماها دون تمييز "النص" تارة و"الخطاب" و"القول المتتابع" تارة أخرى[4]، مُشيرا إلى أن تحليل الجمل لا بد وأن يتم في سياق النصوص لأنه يرى أن اللغة « لا تأتي على شكل كلمات أو جمل مفردة بل في نص متماسك بدءا من القول ذي الكلمة الواحدة إلى العمل ذي المجلدات العشرة، بدءا من المونولوج وانتهاء بمناظرة جماعية مطولة »[5]، وبهذا اعتُبر هاريس من اللسانيين الأوائل الذين جعلوا النص هو المجال الحقيقي للدراسة اللغوية.

---

1 فولفجانج هاينه من و ديتر فيهفيجر، مدخل إلى علم اللغة النصي، ترجمة فالح بن شبيب العجمي، سلسلة اللغويات الجرمانية، الكتاب رقم 115، جامعة الملك سعود، السعودية، ط 01 ، 1999 ، ص.19.

2 انظر، المرجع نفسه، ص.18.

3 محمد الأخضر الصبيحي، مدخل إلى علم النص ومجالات تطبيقه، الدار العربية للعلوم ناشرون، بيروت، منشورات الاختلاف، الجزائر، ط 01 ، 2008 ، ص.57.

4 انظر، مفتاح بن عروس، الاتساق والانسجام في القرآن، رسالة دكتوراه، جامعة الجزائر، 2007 – 2008 ، ص.06.

5 فولفجانج هاينه من و ديتر فيهفيجر، مدخل إلى علم اللغة النصي، ص.21.

ثم جاء تون. أ. فان دايك (Teun. A.VAN DIJK) الذي حاول منذ بداية عام 1972 أن يضع تصورا كاملا لنحو النص من خلال كتابيه : "بعض مظاهر نحو النص" (Quelques aspects de la grammaire du texte) ، و"النص والسياق" (Texte et contexte) مستهدفا إقامة « نحو عام للنص يأخذ بعين الاعتبار كل الأبعاد البنوية والسياقية والثقافية »[1].

ومن المهتمين بنحو النص أيضا هاليداي (M.A.K HALLIDAY) ورقية حسن (Ruqaiya HASAN) من خلال كتابهما "الاتساق في اللغة الإنجليزية" (Cohesion in English) سنة 1976[2]، بالإضافة إلى اللساني الأمريكي روبرت دي بوجراند (Robert DE BEAUGRANDE) الذي أشاد بأعمال فان دايك في كتابه مع فولفجانج دريسلر (Wolfgang DRESSLER) "مدخل إلى لسانيات النص" (Introduction à la linguistique textuelle) سنة 1981[3]، و جان ميشال آدم (Jean – Michel ADAM) الذي يُعدّ من أقطاب المدرسة الفرنسية للسانيات النصية من خلال كتابه "مبادئ في اللسانيات النصية" (Eléments de linguistique textuelle) سنة 1990، والذي عرض فيه الأسس التي ينبغي أن يُبنى عليها التناول اللساني التداولي للنصوص على اختلاف أنواعها[4].

لقد كان سبب هذا التحول الكبير في الدراسة اللسانية، من دراسة الجملة إلى دراسة النص، قصور الجملة في ترجمة الدينامية التي تتسم بها اللغة[5]، وعجز نحوِها عن تفسير الظواهر النصية التي تتجاوز حدود الجملة كالإحالة والاستبدال والحذف والتكرار... ليفسح المجال واسعا لظهور علم جديد تعددت المصطلحات التي أطلقت عليه كـ : علم النص (Science du texte)،

---

1 سعيد يقطين، انفتاح النص الروائي (النص – السياق)، المركز الثقافي العربي، بيروت – الدار البيضاء، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، ط 02 ، 2001 ، ص.15.

2 وهو في الحقيقة عبارة عن بحث قام به المؤلفان وصدر في شكل كتاب عن دار لونجمان (Longman) بلندن سنة 1976.

3 محمد الأخضر الصبيحي، مدخل إلى علم النص ومجالات تطبيقه، ص.63.

4 انظر، خولة طالب الإبراهيمي، " قراءة في اللسانيات النصية، مبادئ في اللسانيات النصية لجان ميشال آدم (Eléments de linguistique textuelle, Théorie et pratique de l'analyse textuelle) " ، في مجلة اللغة والأدب، جامعة الجزائر، العدد 12 ، ديسمبر 1997 ، ص.113 ، 114.

5 إلهام أبو غزالة وعلي خليل حمد، مدخل إلى علم لغة النص – تطبيقات لنظرية روبرت دي بوجراند وفولفجانج دريسلر، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ط 02 ، 1999 ، ص.09.

تحليل الخطاب (Analyse du discours)[1]، لسانيات النص أو اللسانيات النصية (Linguistique textuelle) ، نحو النص (Grammaire du texte).

وتُعتبر لسانيات النص من أحدث فروع اللسانيات، وتتمثل مهمّتها « في وصف العلاقات الداخلية والخارجية للأبنية النصية بمستوياتها المختلفة وشرح المظاهر العديدة لأشكال التواصل واستخدام اللغة كما يتم تحليلها في العلوم المتنوعة »[2] أي إنها تهتم، إضافة إلى وصف وتحليل المستويات اللغوية الصوتية والصرفية والنحوية والدلالية، بالاتصال اللغوي وأطرافه وشروطه وقواعده وخواصه وآثاره وأشكال التفاعل ومستويات الاستخدام وأوجه التأثير التي تحققها الأشكال النصية في المتلقي وأنواع المتلقين وصور التلقي وانفتاح النص وتعدد قراءاته[3].

وعليه، فإن لسانيات النص تعمل على دراسة وتحديد الخواص العامة التي يجب أن تتوافر في أيّ نص لغوي ليقوم بوظيفته كنص، أي تحديد مقومات "النصية" التي تميّز النص عن اللانص، وهذه المقومات تمثل المباحث الأساسية للسانيات النص[4]، ومن الناحية الوظيفية فإن هذا العلم يهتم بشرح كيفية قيام النص بوظائفه، أي بتحليل الخواص المعرفية العامة التي تجعل من الممكن إعادة تركيب البيانات النصية المعقّدة في مرحلة الإنتاج بعد فهمها في مرحلة التلقي[5].

وتستعين لسانيات النص في دراستها وتحليلها للظواهر النصية بمناهج علوم مختلفة كالعلوم الإنسانية والاجتماعية، بالإضافة إلى اعتمادها البحوث التجريبية والمنجزات النظرية في علم النفس المعرفي، وارتباطها الوثيق بميدان الذكاء الاصطناعي السريع التطور فيما يخص النشاط اللغوي للعقول الالكترونية [6]، وبإمكان هذا العلم (أي لسانيات النص) أن يقدّم شرحا لكيفية امتلاك المتحدثين كفاءة قراءة وسماع المظاهر اللغوية المعقّدة المتمثلة في النصوص وفهمها واستخلاص

---

1 صلاح فضل، بلاغة الخطاب وعلم النص، الكتاب رقم 164، سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، (د.ط) ، أغسطس 1992 ، ص.229.

2 المرجع نفسه والصفحة نفسها.

3 انظر، سعيد حسن بحيري، علم لغة النص، المفاهيم والاتجاهات، سلسلة لغويات، الشركة المصرية العالمية للنشر – لونجمان، القاهرة، ط 01 ، 1997 ، ص.162 ، 163.

4 محمد الأخضر الصبيحي، مدخل إلى النص ومجالات تطبيقه، ص.81.

5 صلاح فضل، بلاغة الخطاب وعلم النص، ص.231.

6 المرجع نفسه، ص.230.

معلومات محددة منها، والتخزين – الجزئي على الأقل – لهذه البيانات في الذهن وإعادة إنتاجها طبقا للمهام أو الأغراض أو المشكلات التي تثار من أجلها[1].

وعليه، فإنه بالإمكان استثمار النتائج التي تتوصل إليها لسانيات النص في مجال التعليم، وقد تجسّد ذلك فعليا في المناهج التعليمية الجديدة بعد إصلاح المنظومة التربوية سنة 2003 التي اعتمدت المقاربة النصية في تعليم اللغة العربية.

1. المقاربة النصية (L'approche textuelle):

لقد نادى عدد من الباحثين منذ سنة 2000 بضرورة الاستفادة من لسانيات النص في تعليم اللغة العربية، ومنهم محمد يحياتن الذي يرى أن « اللسانيات النصية بإمكانها أن تفيد في ترقية تدريس اللغة العربية وإتقانها متى سُخّرت تسخيرا عمليا في مجال التدريس بعد تكييفها بحيث تصبح أداة تربوية تعليمية »[2]، وذلك لأنه لاحظ أن تدريس اللغة العربية لا يزال تقليديا ما دامت الممارسات التعليمية للنص الأدبي تكرّس طريقة نمطية معينة في التحليل، ونصوص القراءة موضوعة في قالب منمط أوّلها الدخول المدرسي وآخرها العطلة ... وهي لا تضيف إلى رصيد التلميذ العلمي أيّ جديد، ولذلك دعا إلى ضرورة اختيار نصوص متنوعة من حيث الموضوعات والأنماط من أجل تدريب التلاميذ على تحليلها، وإنتاج نصوص مشابهة لها لمواجهة ما يعترضهم في الحياة اليومية، فيقول : « ينبغي علينا كمربين أن نعرض على تلاميذنا مختلف أصناف النصوص بقصد تمثلها وإنتاجها لأن الحياة العملية ستجبرهم لا محالة على ذلك »[3]، ويرى أنه من الضروري توسيع دائرة الأنماط النصية الواجب دراستها بإدراج أنواع (أجناس) نصوص أخرى: صحفية وإشهارية وعلمية وتعليمية ...، حتى يكون التلميذ على وعي ودراية بالخصائص التي

---

1 صلاح فضل، بلاغة الخطاب وعلم النص، ص.230.

2 محمد يحياتن، " في ضرورة الاستفادة من لسانيات النص في النهوض بتدريس اللغة العربية "، في: إتقان العربية في التعليم، أعمال الندوة الوطنية المنعقدة يومي 04 و 05 محرم 1421 الموافق 09 و 10 أبريل 2000، المجلس الأعلى للغة العربية، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، يونيو 2000، ص.67.

3 المرجع نفسه، ص.69.

تنفرد بها النصوص ومن ثَمَّ تمكينه من إنتاج نصوص مماثلة[1]، وفي ذلك يقول : « إن الذي ننشده من كل هذا هو أن نصل بتلاميذنا إلى فك أسرار النصوص من حيث خصوصيتها، وبالتالي إلى إنتاج ما يماثلها حيث يقتضي المقام ذلك، والمثل العربي السائر يقول "لكل مقام مقال"، هذا يجرني إلى القول بضرورة تعويد التلاميذ على مقارنة النصوص المختلفة (...) وشيئا فشيئا وبمساعدة المعلم يصلون إلى حصر المؤشرات (Les indicateurs) الدالة فيها، وهكذا وبالتدريج ومع تنامي التحصيل، ينفذ التلاميذ إلى خصائص هذه النصوص، وبالتالي قد يتوفّقون في إنتاج نصوص مماثلة تستجيب للحاجات التي يتوسّلونها »[2]. هذا، وقد لاحظ الباحث أن التلاميذ لا يحسنون التعليل والتعليق وأنهم يخفقون في استخدام أدوات الربط المختلفة (Les connecteurs)، ويُرجِع سبب هذا الإخفاق إلى نقص تدريس النصوص الحجاجية والسردية ثم يستدرك قائلا : « ولكن من باب الموضوعية والأمانة كذلك أن نقول بأن طريقة تدريسنا للنحو وراء هذا الإخفاق لأننا ببساطة ندرس نحو الجمل وليس نحو النصوص »[3]، وقد كان الحواس مسعودي قبله قد أشار إلى نمطية الطريقة التي تحلل بها النصوص على اختلاف أنواعها، الشعرية منها والنثرية، ونبّه إلى قلة التركيز، أثناء التحليل، على الكثير من الإشارات النصية القيّمة التي تدل التلميذ على كونها ميزة لهذا النوع أو ذاك من القصائد مثلا ؛ كاستعمال ضمائر المتكلم في قصائد المدح، والنداء في الغزل، ونوعية الأفعال وزمنها، ونوعية الجمل وحجمها...[4].

إن النقائص الملاحَظة على الممارسات التعليمية للنصوص الأدبية تُبيّن أنها قد باتت تقليدية، لقصورها عن الوقوف على نصية النصوص المدروسة، وإدراك آليات ترابطها ومن ثَمَّ تمكين المتعلم من النسج على منوالها، لأنها اعتمدت الطرائق التي اتخذت من "نحو الجملة" مرتكزا لها، في الوقت الذي يجب فيه على الفعل التعليمي أن لا يحصِر هدفه في جعل المتعلم يفهم وينشئ

---

1 انظر، محمد يحياتن، " تحليل النص الأدبي في التعليم الثانوي : ملاحظات أولية " ، في مجلة اللغة والأدب ، معهد اللغة العربية وآدابها، جامعة الجزائر، العدد 12 ، ديسمبر 1997 ، ص.424.

2 محمد يحياتن، في ضرورة الاستفادة من لسانيات النص في النهوض بتدريس اللغة العربية، ص.76 ، 77.

3 المرجع نفسه، ص.69.

4 انظر، الحواس مسعودي، " النص الأدبي بين التحليل اللساني والمدرسي : قراءة في تحليل نصوص المرحلة الثانوية " ، في مجلة اللغة والأدب ، معهد اللغة العربية وآدابها، جامعة الجزائر، العدد 09 ، 1996 ، ص.71 .

جملا فقط، بل عليه أن يوضّح له كيفية انتظام المعلومات فيما بينها على نحوٍ يضمن لها الاستمرار في تواليها، مما يشكل وحدة كلية متماسكة تدعى "النص"، ليمكّنه من النسج على منوالها، فينتج نصوصا سليمة في بِنيتها مطابقة للوضعيات والمواقف التي يتعرض لها، ولعل هذا ما جعل الاتجاه إلى لسانيات النص واعتماد "المقاربة النصية" في تدريس اللغة العربية ضرورة لابد منها.

1.1. مفهوم المقاربة النصية (L'approche textuelle):

يتكون مصطلح "المقاربة النصية" من جزأين: "المقاربة" و"النصية (النص)"، وسنحاول فيما يلي التعرّف على مفهومهما لتشكيل مفهوم متكامل عن مصطلح المقاربة النصية.

1.1.1. مفهوم المقاربة (Approche):

المقاربة لغةً مشتقة من الفعل "قارب"، جاء في لسان العرب : « قارب الشيء داناه وقرِب الشيء بالكسر قربه قربا وقربانا : أتاه فقرب ودنا منه »[1]، ما يعني أن التعريف اللغوي لمصطلح "المقاربة" يدل على معنى الاقتراب والدنو من الشيء.

وفي الاصطلاح تعني المقاربة « كيفية دراسة مشكل أو معالجة أو بلوغ غاية »[2]، أي الكيفية العامة التي يتم وفقها إدراك ودراسة مسألة من المسائل أو تصور مسعى من أجل بلوغ غاية، وتُعرّف في حقل التعليمية على أنها « أساس نظري يتألف من مجموع المبادئ التي ينبني عليها تأليف برنامج دراسي واختيار استراتيجيات التعليم أو التقييم بالإضافة إلى أشكال الارتجاع »[3]، فالمقاربة، على هذا الأساس، تعني قاعدة نظرية تستند إلى أسس إبستيمولوجية وإيديولوجية معينة، وتضم مختلف المبادئ والتصورات التي تُعتمد في بناء منهاج دراسي وتحديد استراتيجيات التعليم وعمليات التقييم.

---

1 أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم ابن منظور، لسان العرب، تحقيق عبد الله علي الكبير، محمد أحمد حسب الله ، هاشم محمد الشاذلي ، دار المعارف ، القاهرة ، (د.ط) ، (د.ت) ، مادة (ق ر ب).

2 عبد الكريم غريب، المنهل التربوي، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، ط 01 ، 2006، ج 01 ، ص.82.

3 بدر الدين بن تريدي، قاموس التربية الحديث، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، دار راجعي للنشر والطباعة، الجزائر، (د.ط)، 2010 ، ص.334.

2.1.1. مفهوم النص (Texte):

يُعدّ "النص" من الناحية اللغوية المقابل العربي للمصطلح الأجنبي (Texte)، المأخوذ من الكلمة اللاتينية (Textus, Tissu)[1] أي ما يعني "نسيج"، فالنص بهذا المعنى يحمل دلالة صريحة على التماسك والترابط بين أجزاء هذه الوحدة اللسانية مثلما تتماسك وتترابط أجزاء النسيج.

أما من الناحية الاصطلاحية، فقد تعددت التعريفات التي قدمت لمفهوم النص نظرا لاختلاف تصورات الباحثين واتجاهاتهم في دراسته، فليس هناك تعريف متفق عليه بينهم، ولذلك جاءت بعض التعريفات معتمدة مكونات النص الجملية وتتابعها مضيفة إليها "الترابط"، أما البعض الآخر فيستند إلى التواصل النصي والسياق...[2]، وفيما يلي عرضٌ لبعض أهم التعريفات التي قدمت لمفهوم النص:

تعود أولى محاولات تعريف النص إلى هاريس في مقاله "تحليل الخطاب" الذي تحدّث فيه عن وحدة لسانية أكبر من الجملة، وأطلق عليها تسميات مختلفة كـ "النص" و"الخطاب"[3] و"القول المتتابع" مثلما ذكرنا[4]، وعرّفها كما يلي: « الخطاب ملفوظ طويل أو هو متتالية من الجمل، تكوّن مجموعة منغلقة يمكن من خلالها معاينة بنية سلسلة من العناصر بواسطة المنهجية التوزيعية،

---

1 Petit Larousse illustré, Librairie Larousse, Paris, 1977, p.1014.

2 انظر، أحمد عفيفي، نحو النص، اتجاه جديد في الدرس النحوي، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة ، ط 01 ، 2001 ، ص.21.

3 هناك مَن يفرّق بين مفهوم "النص" ومفهوم "الخطاب" أمثال بنفينيست (BENVENISTE) الذي يرى أن الخطاب نشاط تواصلي يتأسس على اللغة المنطوقة بينما يستند النص إلى اللغة المكتوبة، ويمثل النص المظهر الشكلي للخطاب بينما يعني الخطاب الممارسة الفعلية الاجتماعية للنص. انظر، محمد الأخضر الصبيحي، مدخل إلى علم النص ومجالات تطبيقه، ص.73. ويرى محمد مفتاح أن الخطاب أعم من النص، انظر، محمد مفتاح، التشابه والاختلاف، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، ط 01 ، 1996، ص.35. ورغم هذا التفريق، هناك مَن يستعمل هذين المصطلحين مترادفين أمثال جيرار جينيت (Gérard GENETTE) وتزيفتان تودوروف (Tzvetan TODOROV) وفاينريش (WEINRICH)، انظر، سعيد يقطين، انفتاح النص الروائي (النص والسياق)، ص.11، وانظر كذلك، ليندة قياس، لسانيات النص، النظرية والتطبيق " مقامات الهمذاني أنموذجا "، مكتبة الآداب، القاهرة ، ط 01، 2009 ، ص.34 – 44 ، وهذا هو الطرح الذي نتبناه في بحثنا.

4 انظر، ص.06 من هذا البحث.

وبشكل يجعلنا نظل في مجال لساني محض »[1] ؛ فالنص عنده مجموعة متتابعة من الجمل تتميز بالانغلاق أي ذات بداية ونهاية، ولها بنية تشكّل كلًّا، وتتميّز بخاصية التتابع.

وينظر تودوروف (TODOROV) إلى النص بمنظور مختلف حيث يقول : « لا يقوم مفهوم النص على المستوى نفسه الذي يقوم عليه مفهوم الجملة (أو القضية أو التركيب إلى آخره). ويجب على النص بهذا المعنى أن يكون متميزا من "الفقرة"، ومن وحدة النموذج الكتابي لعدد من الجمل، فالنص يمكنه أن يتطابق مع جملة كما يمكنه أن يتطابق مع كتاب كامل »[2]، وعلى هذا الأساس يدعو تودوروف إلى ضرورة تمييز النص عن الجملة وعن الفقرة، وحتى عن التتابع الخطي لجمل مرصوفة مع بعضها البعض في الكتابة، كما أن النص عنده لا يتحدد بالطول ؛ فقد يكون جملة أو كتابا بأكمله، وينظر إليه من ثلاثة أوجه:

- **الوجه الكلامي:** الذي يتكون من كل العناصر اللسانية المتعلقة بالجملة تحديدا (العناصر الصوتية، القاعدية...).
- **الوجه النحوي:** الذي يحيل على العلاقات بين الوحدات النصية (جمل، مجموعات من الجمل،...).
- **الوجه الدلالي:** الذي هو إنتاج معقد للمضمون الدلالي للوحدات اللسانية[3].

أما جان ماري سشايفر (Jean-Marie SCHAEFFER) فيحدِّد النص بوصفه « سلسلة لسانية محكية أو مكتوبة وتشكل وحدة تواصلية ، ولا يهم أن يكون المقصود هو متتالية من الجمل أو من جملة وحيدة أو من جزء من الجملة »[4]، فهو يرى أن الوحدات اللسانية سواء أكانت منطوقة أم مكتوبة يمكنها أن تشكّل نصا متى حقّقت التواصل، ولا يهم إن كانت مجموعة جمل أو جملة

---

1 سعيد يقطين، تحليل الخطاب الروائي، الزمن، السرد، التبئير، المركز الثقافي العربي، بيروت – الدار البيضاء، ط 03 ، 1997، ص.17.

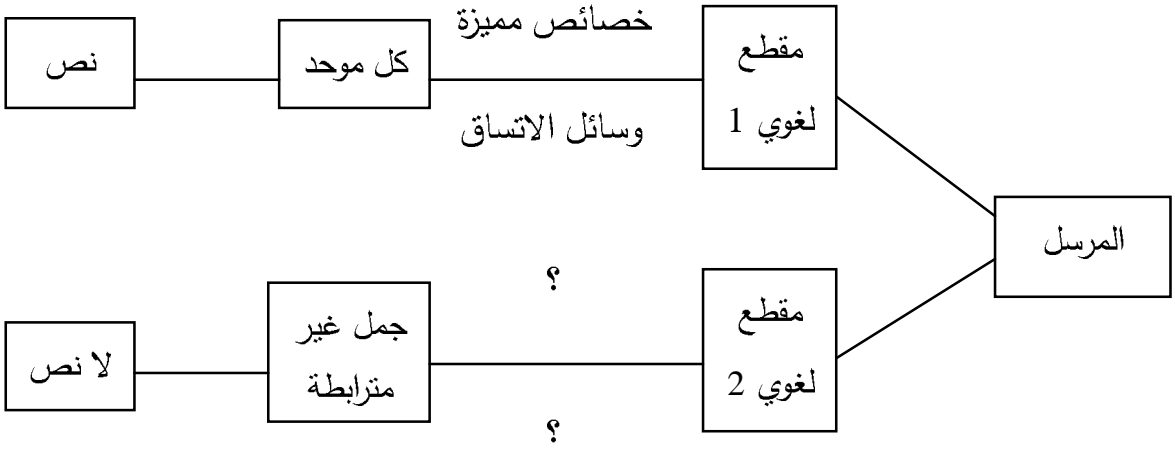
2 تزيفيتان تودوروف، "النص"، ترجمة منذر العياشي، في العلاماتية وعلم النص، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء – بيروت، ط 01 ، 2004 ، ص.109.

3 انظر، المرجع نفسه، ص.110.

4 جان ماري سشايفر، "النص"، ترجمة منذر العياشي، في العلاماتية وعلم النص، ص.119.

واحدة أو حتى جزءا من جملة، وعليه ، فالنص عند جان ماري سشايفر لا يتحدد بالطول ولا بطبيعته المنطوقة أو المكتوبة.

ويُلاحظ على كل التعريفات المذكورة أنها لا تشير إلى العلاقة بين الجمل، وهو ما يستدركه التعريف الذي قدّمه هاليداي ورقية حسن اللذان يريان أن "النص" « كلمة تستخدم في علم اللغة للإشارة إلى أي قطعة منطوقة أو مكتوبة مهما طالت أو امتدت ... وترتبط بالجملة بالطريقة التي ترتبط بها الجملة بالعبارة ... وأفضل نظرة إلى النص أنه وحدة دلالية »[1]، فهما ينظران إلى النص من حيث هو وحدة ذات دلالة، ويشترطان فيها أنها تكون متكاملة أو كُلّا موحّدا، ولذلك اهتما بدراسة طرائق ترابطها عن طريق رصد الوسائل التي تعمل على تحقيق اتساقها، ويقترح محمد خطابي توضيح طرح الباحثيْن بالمخطط الآتي[2] :



مخطط رقم (01): دور وسائل الاتساق في تشكيل وحدة النص

ويعكس تعريف جان ميشال آدم تصوّره للنص في إطار هذا الترابط، فيحدده بأنه « منتج مترابط متسق ومنسجم وليس تتابعا عشوائيا لألفاظ وجمل وقضايا وأفعال كلامية »[3]، إذ يشير هذا التعريف إلى أن النص ليس مجرد تتابع جملٍ مرصوفة بجانب بعضها البعض، وإنما هو مترابط

1 M.A.K HALLIDAY and Ruqaya HASAN, Cohesion In English.

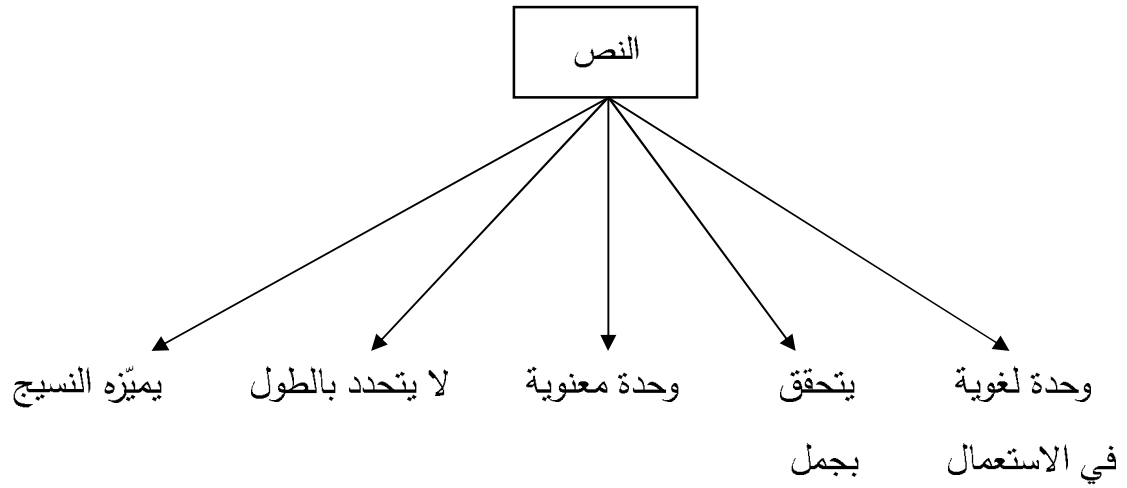
نقلا عن جمعان بن عبد الكريم، إشكالات النص، دراسة لسانية نصية، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء – بيروت، النادي الأدبي بالرياض، ط 01 ، 2009، ص.31.

2 محمد خطابي، لسانيات النص، مدخل إلى انسجام الخطاب، المركز الثقافي العربي، المغرب، ط 02 ، 2006، ص.12.

3 Jean-Michel ADAM , Eléments de linguistique textuelle; Théorie et pratique de l'analyse textuelle, Mardaga, Liège, Paris, 2 ème ed, 1990, p.109.

عن طريق عناصر تُحقّق اتساقه وانسجامه، وهذا يعني أن عنصري الاتساق والانسجام من جملة المقوّمات التي يتأسس عليها النص باعتباره بنيةً مركبةً متماسكةً ذات وحدة كلية تتحقّق بوجود روابط بين جمله مما يجعله نسيجا، وهو ما يعكس المعنى اللغوي الذي تدل عليه كلمة "نص" في اللاتينية.

وعليه، فالنص إذًا لا يمكن تحديده من حيث الطول، كما أنه ليس وحدة نحوية مثل الجملة التي تحكمها البنية، وإنما هو وحدة لسانية معنوية يحكمها النسيج، ويمكن تمثيله بالشكل الآتي[1] :



مخطط رقم (02): خصائص النص

بعد التعرف على مفهوم كل من "المقاربة" و"النص"، نخلص إلى تعريف المقاربة النصية التي جاء تحديدها في المنهل التربوي بأنها:

« مجموع طرائق التعامل مع النص وتحليله بيداغوجيًّا لأجل أغراض تعليمية...، وتشمل الأنماط التالية:

1. مقاربة سوسيولسانية (Approche socio-linguistique): وهي دراسة شروط إنتاج النص التاريخية والآنية وشروط انتشاره في المجتمع، ووضعه داخل هذا المجتمع، وتشمل هذه المقاربة عناصر مثل:

- شروط الإنتاج والنشر (الإرسال، التلقي).

1 مفتاح بن عروس، الاتساق والانسجام في القرآن، ص. 206.

– وضع الرسالة في المجتمع.

– تنظيم النص حسب مرجعيته...

2. مقاربة لسانية (Approche linguistique): وتتعلق بعملية تحديد خصوصية النص اللغوية من خلال الجوانب التالية:

– وظائف اللغة: المرسل، المتلقي، شكل الرسالة، القناة، المرجع...

– العلامات الشكلية للتلفظ.

– مقتضيات منطقية وتقديرية (أفعال، أوصاف..).

– أفعال الكلام من خلال مستوياتها...

3. مقاربة منطقية تركيبية (Logio-syntaxique): وهي مستوى التحليل النصي من خلال الجوانب التالية:

– التقاط نظام النص وشكله.

– التقاط العلامات الزمنية.

– التقاط إجراءات انسجام النص.

– التقاط أشكال الجمل (نفي، استفهام، اسمية، فعلية...) »[1].

يظهر من هذا التعريف أن المقاربة النصية عند عبد الكريم غريب تتشكّل من مجموع مقاربات، وذلك من أجل الإحاطة بجوانب النص المختلفة ؛ فهي تضم دراسة علاقة النص بمحيطه وظروف إنتاجه، وكذا دراسة خصوصيته اللغوية وكيفية تلقّيه.

ولا يختلف تعريف بدر الدين بن تريدي للمقاربة النصية عن تعريف عبد الكريم غريب لها، إذ يرى أنها « طريقة يتم بمؤداها تناول النص سواء كان قصة أو مقالا أو خطابا أو غير ذلك من عدة زوايا هي : نوع النص ونظام الإبانة ونية صاحب النص »[2]، فالمقاربة النصية عنده تقتضي تناول النص من عدة جوانب كـ : دلالته ومحتواه، بناه اللغوية والتركيبية، نمطه، نية صاحبه وهدفه

1 عبد الكريم غريب، المنهل التربوي، ج 01 ، ص.92.

2 بدر الدين بن تريدي، قاموس التربية الحديث، ص.335.

من إنتاجه، السياق التاريخي الذي يندرج ضمنه ... ما يعني تناول النص في شتى مظاهره على أساس أنه وحدة متكاملة.

وعليه، يمكننا فهم المقاربة النصية على أنها مقاربة تعليمية تعني اتخاذ "النص" محورا لكل التعلمات، تدور حوله جميع الأنشطة: قراءة، تعبير، مطالعة، وتتم من خلاله دراسة الظواهر النحوية والصرفية والإملائية، والمبادئ الأدبية والعروضية والبلاغية، وتنمية الذوق الأدبي حسب ما يمليه المنهاج، كما تسعى المقاربة النصية إلى استغلال المقروء في تعلمات جديدة يظهر من ورائها:

- **بناء النص:** من حيث الهيكلة والروابط الظاهرة أو الضمنية التي تتحقق الانسجام الداخلي والخارجي بين فقراته.
- **عناصر الرسالة التخاطبية:**
  - المرسل من حيث الضمائر، الأفعال، الصفات.
  - المتلقي من حيث الأفعال، الصفات.
  - علامات فك رموز الرسالة: زمن الأفعال وصيغها، أدوات التركيب والربط، الشواهد ودرجتها.
  - الرسالة التخاطبية: من حيث فحواها وأهدافها.
  - القناة: من حيث الألفاظ ودلالتها، حقلها المعجمي والدلالي، تواترها، الجمل وتركيبها، الوحدات الدالة وغيرها.
- **الخصائص المميزة لأنماط النصوص المدروسة،** مثل:
  - غلبة الصفات والمشتقات في النمط الوصفي.
  - بروز الزمن في الأفعال وتعاقب الأحداث واستخدام الروابط المعنوية والمنطقية في النمط السردي.
  - تعدد الشواهد والأمثلة والروابط المنطقية في النمط الحجاجي.
  - ذكر المعلومات وتصنيفها وتحليلها مع استخدام أدوات الربط المناسبة في النمط الإخباري.

- بروز عناصر الدورة التخاطبية ومميزاتها بين شخصين أو جماعة واستخدام صيغ الأفعال والضمائر المناسبة والأسلوب الملائم في النمط الحواري[1].

نستخلص مما ذكرنا أن المقاربة النصية تقوم على مبدإ تعليم اللغة في وسطها الطبيعي الذي هو "النص"، باعتباره المجال الوحيد الذي تتفاعل فيه المستويات اللغوية المختلفة: الصوتية، الصرفية، النحوية – التركيبية، الدلالية ... في آن واحد، وهو ما يضفي على هذه الوحدة اللسانية صفة "الكل الموحّد" التي تجعل من "النص" نموذجا ممتازا لتعليم اللغة ؛ بحيث تتم دراسته من أجل اكتشاف استراتيجية بنائه وآليات اتساقه وانسجامه، وتحديد الخصائص المميزة لنمطه، والوقوف على نية صاحبه من وراء إنتاجه وكيفية استقباله لدى متلقّيه، كما يجري من خلاله تدريس فروع اللغة المختلفة من قراءةٍ ونحو وصرف وإملاء وبلاغة وعروض كروافد لهذا النص في إطار ما يحدده المنهاج الدراسي، من أجل أن تُوظّف عمليًّا في الإنتاج الشفهي أو الكتابي للمتعلم، أي إدماج التعلمات في هذا الإنتاج لأنها ليست سوى وسيلة لإتقان التعبير الذي يُعتبر الغاية الأسمى من تدريس اللغة.

واستنادا إلى هذا، نستنتج أن للمقاربة النصية أهمية كبرى في تعليم اللغة، نظرا لما توفّره من إمكانات لدراسة النص والنسج على منواله، وتتعزّز هذه الأهمية أيضا بالبعد التعليمي الذي تنطوي عليه معايير النصية السبعة.

2.1. البعد التعليمي في معايير النصية :

النصية (La textualité) هي خاصيّة تجعل من أيّ نص يتوافر عليها نصا، وتتحقق بوسائل معيّنة تُسهم في وحدته الشاملة[2]، وهذه الوسائل ذكرها دي بوجراند و دريسلر حين عرّفا النص بأنه "حدث اتصالي"، تتحقق نصيته بتوافر سبعة شروط أطلقا عليها مصطلح "معايير النصية السبعة" يتشكل الاكتمال النصي بوجودها وأحيانا بأقل قدر منها[3]، وهذه المعايير تتمثل في:

---

1 انظر، وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الرابعة من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، جويلية 2005 ، ص.13 ، 14.

2 انظر، محمد خطابي، لسانيات النص، ص.13.

3 انظر، سعيد حسن بحيري، علم لغة النص، ص.146.

1.2.1. الاتساق (La cohésion):

وهو الترابط الرصفي للعناصر اللغوية على مستوى سطح النص، بحيث تصبح على شكل وقائع يؤدي السابق منها إلى اللاحق، عن طريق عدة وسائل تتعلق بالمستوى المعجمي والنحوي والدلالي للنص كـ : التكرار والروابط والإحالة والحذف[1]...

ويشير دي بوجراند إلى أهمية وسائل الاتساق في تنمية الكفاءة النصية للمتعلم من خلال التعرف على كيفية تشكّل البنية السطحية للنص أو حذف عناصرها أو الإبقاء على العناصر التي يُراد توسيعها أو تطويرها أو تعديلها أو رفضها، والإشارة إلى المعلومة أو التميّز أو الهويّة في النص، والتوازن المناسب بين التكرار والاختلاف في البنية السطحية على حسب ما تتطلبه اعتبارات الإعلامية[2]، إذ من خلال التعامل مع نصوص القراءة أو المطالعة يستطيع المتعلم أن يتعرف مثلا على كيفية استعمال الضمائر وأسماء الإشارة والأسماء الموصولة وحروف العطف والتكرار...، ودورها في تحقيق ترابط العناصر اللغوية على مستوى البنية السطحية للنص سواء من الناحية المعجمية أو النحوية أو الدلالية، وهو ما يسمح له بأن يتمثل هذه المستويات المختلفة متكاملةً في كلٍّ موحّدٍ هو "النص" من غير انفصال بينها، ويَعدِل عن القراءة الخطية التسلسلية التي تجعله لا يحيط بمعمار النص وهندسته، ومن ثم عدم معرفة ما يميز النص الأدبي مثلا عن النص الإشهاري وغيره[3]، كما يستطيع كذلك أن يدرك الآليات المتحكمة في ترابط البنيات النصية وفهم المنطق الذي يحكم عملها ليتمكّن فيما بعد من استثمار ذلك في نصوص مماثلة تتصف بطابع الاتساق والانسجام[4].

وعليه، فدراسة الاتساق والتعرف على الأدوات التي تحقّقه تجعل المتعلم يكتشف كيفية جديدة أو نحوا جديدا لترابط العناصر اللغوية ليس على مستوى الجملة وإنما على مستوى النص ككل، ما يسهم في تنمية الكفاءة النصية لديه والتي تظهر أثناء إنتاجه النصوص الشفوية أو المكتوبة.

---

1 روبرت دي بوجراند، النص والخطاب والإجراء، ترجمة تمام حسان، عالم الكتب، القاهرة ، ط 01 ، 1998 ، ص.103. وسيأتي تفصيل هذه الأدوات لاحقا.

2 انظر، المرجع نفسه، ص.302.

3 محمد يحياتن، " تحليل النص الأدبي في التعليم الثانوي، ملاحظات أولية " ، ص.425 ، 426.

4 وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2005، ص.24.

2.2.1. الانسجام (La cohérence):

يُعرّف الانسجام بأنه « خاصية دلالية للخطاب قائمة على تأويل كل جملة مفردة على أساس تأويل جملة أخرى »[1]، ولذلك فهو يتطلّب من الإجراءات ما تتنشط به عناصر المعرفة لإيجاد الترابط المفهومي واسترجاعه، ويتدعم بتفاعل المعلومات التي يعرضها النص مع المعرفة السابقة بالعالم، وتشمل وسائل الانسجام: العناصر المنطقية كالسببية والعموم والخصوص، ومعلومات عن تنظيم الأحداث والأعمال والموضوعات والمواقف، وكذا تفاعل المعلومات التي يعرضها النص مع المعرفة السابقة بالعالم أو ما يسمى بـ " التجربة الإنسانية " [2].

وتتمثل أهمية الانسجام في حقل تعليمية اللغة في كونه يعمل على تنشيط ذاكرة المتعلم وتفعيل معرفته المسبقة بالعالم، واستثمار معطيات السياق اللغوي وغير اللغوي أثناء عملية تلقي النصوص لترتيب الأفكار التي تحتويها وتأويل معانيها الخفية والتعمق في إبراز العلاقات بينها للوصول إلى بناء المعنى العام للنص، ويؤكد منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط على هذا الأمر بالقول إنه « ينبغي أن لا يُكتفى في نشاط القراءة بالأداء والشرح اللغوي لاكتشاف المعنى المستتر في النص، بل يجب أن يتعداه إلى بناء المعنى انطلاقا من العناصر التي يتضمنها لكون هذا الأخير موزعا فيه ويسري في كل مكوناته، ومؤشرا عليه بمجموعة من العلامات التي يستند إليها القارئ لإعادة بناء هذا المعنى »[3]، ولعل هذا الأمر يتضح أكثر أثناء التعامل مع النصوص الشعرية الحداثية والكتابات السردية التجريدية التي يعتمد أصحابها "الرمز"، حيث يعمل المتعلم على تجنيد خبراته ومعارفه السابقة والآنية وتوظيفها في فك الرموز وتأويلها والربط بين المعاني للوصول إلى فهم سليم وقراءة جيدة لهذه النصوص، « وبهذا تصير قراءته للنصوص إنتاجيّة وعمليّة لا مجرد قوالب تحليلية جاهزة يتم إسقاطها على جميع النصوص »[4]، وفي هذا الإطار

---

1 تون أ. فان دايك، النص والسياق، استقصاء البحث في الخطاب الدلالي والتداولي، ترجمة عبد القادر قنيني، إفريقيا الشرق، بيروت – الدار البيضاء، (د.ط) ، 2000 ، ص.19.

2 انظر، روبرت دي بوجراند، النص والخطاب والإجراء، ص.103.

3 وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص.24.

4 بشار إبراهيم، "مقدمة نظرية في تعليمية اللغة بالنصوص" في مجلة كلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية، كلية الآداب واللغات، جامعة محمد خيضر، بسكرة ، العدد 07 ، جوان 2010 ، ص.286.

يتوجب على معدي الكتب المدرسية مراعاة مستويات المتعلمين في اختيار النصوص التي تقدم إليهم ومدى استيعابهم لها، والعناية بالتدرج في طرحها : من البساطة إلى التعقيد، ومن إمكانية الفهم إلى القدرة على التأويل[1]، كما يعمل الانسجام كذلك على تدريب المتعلم على مراعاة الترتيب المنطقي والمعقول للمعلومات أثناء عملية الإنتاج أو التأليف النصي.

ويحظى الانسجام بدور فعال أيضا في عملية تذكر المحتوى النصي ذلك أن « التذكر ليس مجرد إعادة استدعاء لما يقع للناس من الوقائع، وإنما هو إعادة بناء لهذه الوقائع »[2]، ويتم هذا عن طريق دمج محتوى النصوص بالمعلومات المختزنة الصالحة للاستخدام في سياق الحياة اليومية، مما يمكّن ذاكرة المتعلم، إلى حد كبير، من استرجاع المعلومات المخزنة فيها واستظهارها بوعي وفهم في أوقات الحاجة، لأن المتعلمين « إذا بنوا نماذج معلوماتهم الخاصة مما يتصل بعالم النص، فمن الطبيعي أن يشتمل تذكرهم إياه على المادة التي جاؤوا بها هم بواسطة التنشيط الموسع والاستدلال والتحديث »[3].

وعليه، فالانسجام يعلّم التلميذ طريقة التفكير المنطقي والمنهجي، ما يمكّنه من إنتاج نصوص تتوافر على قدر كبير من التناسق والترابط، وهو ما ينعكس إيجابا على كفاءته اللغوية النصية والتواصلية.

3.2.1. القصدية (L'intentionnalité):

تتمثل القصدية في نية الشخص من وراء إنتاج نصه، يقول دي بوجراند : « إن النص تجلٍّ لعمل إنساني ينوي به شخص أن ينتج نصا ويوجه السامعين به إلى أن يبنوا عليه علاقات من أنواع مختلفة، وهكذا يبدو هذا التوجيه مسببا لأعمال إجرائية »[4]، أي إن كل شخص يهدف من وراء إنتاج نصه إلى تحقيق غاية معينة ، وتختلف هذه الغاية تبعا لاختلاف المواقف التي يتعرض

1 بشار إبراهيم، "مقدمة نظرية في تعليمية اللغة بالنصوص"، ص.287.

2 روبرت دي بوجراند، النص والخطاب والإجراء، ص.454.

3 المرجع نفسه والصفحة نفسها.

4 المرجع نفسه، ص.92.

إليها هذا الشخص في حياته اليومية، ومعرفة الغاية أو القصد يُحسّن أو يُنجِح عملية التواصل بين طرفي الخطاب.

ويُعدّ التعرف على قصدية صاحب النص من ضمن الأهداف المنشودة في مجال تعليمية اللغة، حيث يقرّ منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط مثلا أن نشاط القراءة ودراسة النص يقوم على « نص ينبغي أن يقرأه التلميذ ليستنبط منه الأحكام المتصلة بالأفكار كقصدية صاحب النص »[1]، وذلك من خلال تحديد الغاية التي يهدف إلى تحقيقها والسبيل الذي اختاره لذلك، ما يعني أن القصدية معيار مهمّ لتدريب المتعلم على التمييز بين الكيفيات المتباينة في بناء النصوص وفق القصد المرجو تحقيقه عن طريقها، فإن أراد صاحب النص مثلا أن يقنع بوجهة نظره أو أن يغير فكرة خاطئة لدى المتلقي، فإنه سيعمد إلى بناء نصه لا محالة وفق ما يقتضيه النمط الحجاجي، وإن رغب في نقل وقائع أو حوادث ماضية حقيقية أو متخيلة فإنه سيلجأ إلى النمط السردي وهكذا...

وعلى هذا الأساس، يمكّن اعتماد معيار القصدية في تعليمية اللغة المتعلم من الوصول إلى اختيار النمط المناسب من بين الأنماط النصية ليتوافق مع ما يرغب في نقله وتبليغه إلى غيره.

4.2.1. المقبولية (L'acceptabilité):

ويُقصد بها درجة قبول المتلقي للنص من حيث هو منتج يتميز بالاتساق والانسجام[2]، ويمكن استغلال هذا المعيار في حقل تعليمية اللغة من خلال مراعاة اتساق وانسجام المعلومات التي يتم تدريسها للمتعلم من أجل ضمان أكبر قدر ممكن من مقبوليتها لديه، علما أن التدرج في عرض المعلومة (من البسيط إلى المعقد ومن السهل إلى الصعب...) يُعتبر من أدبيات حقل التعليميات، ومن المعلوم أيضا أن تقبّل المتعلم للمعلومات يقل إن كانت مفككة مبعثرة لا تربطها علاقة بل قد يُعرض عن تلقيها أصلا، هذا وينبغي كذلك مراعاة مستوى المتعلم وميوله فيما يُقدم له؛ وذلك عن طريق إعداد وضعيات تعلمية مرتبطة بحياته اليومية، واختيار موضوعات النصوص مما له علاقة بواقعه المعيش حتى يُقبِل على تلقي المعلومة بدافعية أكثر ورغبة أكبر ويدرك قيمة ما يتعلمه في

1 وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص.24.

2 روبرت دي بوجراند، النص والخطاب والإجراء، ص.104.

المدرسة، وفي هذا السياق يؤكد منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط على ضرورة العمل بـ "النصوص التواصلية" وهي « تلك النصوص التي تعالج الظواهر المتعلقة باهتمامات المتعلم والمرتبطة بواقعه المعيش في جوانبه الثقافية والاجتماعية والاقتصادية لتحقيق التفاعل معها واستثمارها في أداء نوايا تواصلية »[1].

يتضح مما ذكرنا أن اتساق المعلومات المقدَّمة للمتعلم وانسجامها واتصالها باهتماماته وواقعه المعيش يسهم في رفع نسبة مقبوليتها لديه ويزيد من مدى إقباله عليها.

5.2.1. المقامية (La situationalité):

وتتضمن العوامل التي تجعل النص مرتبطا بموقف سائد يمكن استرجاعه[2]، أي ذا صلة بسياق معين، ويمكن استثمار هذا المعيار في العملية التعليمية – التعلمية من خلال استغلال المناسبة التي أُنتج فيها النص كمدخل للانطلاق في تحليله من أجل ضمان فهم المتعلم محتواه بشكل أفضل، على اعتبار أن النص لا بد أن « يتصل بموقف تتفاعل فيه مجموعة من المرتكزات والتوقعات والمعارف »[3]، أو من خلال توظيف موقف معين من مواقف الحياة اليومية يكون موضوعه متعلقا بموضوع النص أو مشابها له كتمهيد يضع المتعلم في جو التعلم ويحضره للولوج إلى النص، كما يمكن استثمار معيار "المقامية" أيضا من خلال الحرص على ملاءمة المعلومات المقدَّمة لوضعيات التعلم المبرمجة؛ فلا يُعقل مثلا أن يكون المتعلم بصدد دراسة نص من النمط السردي ويقدم له الأستاذ نصا من النمط الحجاجي، ففي مثل هذه الحالة لا بد أن يتلاءم نمط النص المدروس مع سياق التعلم الذي يكون فيه المتعلم، وعادة ما يُستعان بالسياق في بناء الوضعيات المشكلة التعلمية بحيث تُصمَّم الواحدة منها بمراعاة وصف الإطار الذي يحدد النشاط

1 وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص.25.

2 روبرت دي بوجراند، النص والخطاب والإجراء، ص.104.

3 المرجع نفسه، ص.91.

المزمع القيام به، أي « المحيط الذي يتموقع فيه المتعلم والذي قد يكون مدرسيا أو اجتماعيا أو ثقافيا أو تجاريا أو اقتصاديا أو بيئيا أو تاريخيا أو غيره ... »[1].

يتضح مما سبق أن معيار المقامية أو سياق الموقف يلعب دورا مهما في العملية التعليمية – التعلمية من خلال تعدد إمكانات توظيفه فيها.

6.2.1. التناص (L'intertextualité):

ويخص العلاقات بين نص ما ونصوص أخرى مرتبطة به وقعت في حدود تجربة سابقة[2]، فالنص الواحد قد يشير صراحةً أو ضِمنًا إلى نص أو مجموعة نصوص أو أجزاء أو مقاطع سابقة عليه، وتتمثل أهمية التناص في المجال التعليمي في إكساب « المتعلم قدرة استذكارية تجعله قادرا على التقريب بين النصوص المتشاكلة بناء والمتماثلة دلالة وفكرا، فيتعلم ثقافة الربط والاستنتاج ويتدرب على قراءة ما بين السطور فيبني عالما موازيا لنصوص غائبة انطلاقا من النصوص الحاضرة »[3]، فضلا عن إمكانية الاستعانة بهذا المعيار في تدريس بعض تقنيات الكتابة والمتمثلة أساسا في "الاقتباس والتضمين"[4].

وعليه، فالمتعلم يستطيع بفضل التناص إقامة علاقات بين النصوص المختلفة التي يدرسها مما يزيد من مدى استيعابه لها، كما يعمل على تعزيز قوة الذاكرة لديه من خلال استحضار النصوص الغائبة انطلاقا من الإشارات الموجودة في النصوص الحاضرة.

---

1 محمد الطاهر وعلي، الوضعية المشكلة التعلمية في المقاربة بالكفاءات، الورسم للنشر والتوزيع، الجزائر، ط 04 ، 2012، ص.155.

2 روبرت دي بوجراند، النص والخطاب والإجراء، ص.104.

3 بشار إبراهيم، "مقدمة نظرية في تعليمية اللغة بالنصوص"، ص.289.

4 انظر، وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص.10.

7.2.1. الإعلامية (L'informativité):

إن إعلامية عنصر معين تكمن في نسبة احتمال وروده في موقف معين أي إمكانية توقعه بالمقارنة مع بقية العناصر الأخرى، وكلما بعُد احتمال الورود ارتفع مستوى الكفاءة الإعلامية[1] لأن المتلقي يجهله، وبالتالي سيضيف إلى معرفته شيئا جديدا لم يسبق له التعرف عليه، وعنصر الإعلامية لا يتضمن المعلومات التي تشكل محتوى الاتصال فحسب، بل يدل كذلك على الجِدَّة أو التنوع الذي قد توصف به المعلومات في بعض المواقف.

ولعل هذا المعيار هو الذي يحظى بالنصيب الأوفر في حقل تعليمية اللغة، لكونه يهدف إلى تنمية اكتساب الكفاءة اللغوية والتواصلية عند المتعلم « ويظهر ذلك في الحقائق والمعلومات اللغوية وغيرها التي يزودنا بها النص، وفيما يكتشفه القارئ عند تحليل المادة من عقلية الكاتب ونفسيته أو ما ينقله لنا من ثقافة الآخرين، وأخيرا في إعادة تركيب أفكار جديدة أي ابتكار قضايا لم يسبق إليها وذلك من خلال الأفكار المكتسبة من النص وربطها بالمعلومات السابقة التي يمتلكها المدرس والطالب »[2]، وعلى هذا الأساس تتنوع مظاهر الإعلامية حسب أهداف المادة التعليمية المُدَرَّسة.

ويمكن القول إن معيار الإعلامية يتصل أكثر بالجانب المعرفي أي بالقدر الذي يحصّله المتعلم من المعلومات في مختلف الأنشطة اللغوية كالتعرف على أفكار صاحب النص والمعلومات التي يوردها فيه، بالإضافة إلى المعارف النحوية والصرفية والإملائية والبلاغية والعروضية والنقدية، والتي تختلف نسبة تزويد المتعلم بها حسب الأهداف التعلمية المسطرة لكل نشاط.

باعتماد معايير النصية هذه، يمكن الحكم على إنتاج لغوي بأنه "نص" وتمييزه عما لا يعد نصا[3]، ولا يشترط دي بوجراند ودريسلر بالضرورة تحقق جميع المعايير في النص المنتَج للحكم

---

1 روبرت دي بوجراند، النص والخطاب والإجراء، ص.249.

2 نايف محمود معروف، خصائص العربية وطرائق تدريسها، دار النفائس ، بيروت ، ط 06 ، 2008 ، ص.149.

3 انظر، روبرت دي بوجراند، النص والخطاب والإجراء، ص.106، 107.

بنصيته « وإنما يتحقق الاكتمال النصي بوجودها وأحيانا تتشكل النصوص بأقل قدر منها »[1]، وأما تأثيره فيتوقف على قوة وقعه عند مستقبليه.

إن التوجيه التعليمي لمعايير النصية يُظهِر أن اعتماد النص في مجال التعليم يعمل على تحسين تعليم اللغة العربية عن طريق تقريبها من الواقع الفعلي لممارسة هذه اللغة [2]، كما أن اعتماد هذه المعايير في الممارسات التقييمية المدرسية يسهم بشكل كبير في فحص مستوى الكفاءة النصية لمتعلمي اللغة وأثرها في التواصل لديهم.

ونظرا للأهمية التي تحظى بها النصوص في تعليم اللغة العربية، فإن جعلها موضوعا للدراسة في إطار المقاربة النصية يقتضي أن يكون وفق منهجية معينة يتم بموجبها التمييز بين أصناف النصوص المختلفة وتحديد خصائص كل صنف منها، وهو ما يؤدي إلى عملية تصنيفها.

3.1. تصنيف النصوص:

إن النصوص التي يتداولها الفرد في المجتمع كثيرة لا يمكن حصرها، كما أنها متنوعة وتحمل خصائص مختلفة، ومن هذه النصوص « المحادثات اليومية والأحاديث العلاجية والمواد الصحفية والحكايات والقصص والقصائد ونصوص الدعاية والخطب وإرشادات الاستعمال والكتب المدرسية والكتابات والنقوش ونصوص القانون والتعليمات وما أشبه »[3]، الأمر الذي يصعّب عملية تصنيف هذه النصوص، ولا يخفى أن لهذه العملية فوائد في ميادين مختلفة لاسيما ميدان التعليم؛ لأن التعرف على الخصائص العامة لأنماط النصوص[4] يساعد الباحثين في هذا المجال على بناء استراتيجيات تعليمية لتدريسها على المستوى القرائي والكتابي[5]، ومن ثَمَّ تنمية كفاءة المتعلم في

---

1 سعيد حسن بحيري، علم لغة النص، ص.146.

2 بشار إبراهيم، "مقدمة نظرية في تعليمية اللغة بالنصوص"، ص.291.

3 تون أ. فان دايك، علم النص، مدخل متداخل الاختصاصات، ترجمة سعيد حسن بحيري، دار القاهرة للكتاب، القاهرة، ط 01، 2001، ص.11.

4 يُقصد بنمط النص (Le type de texte) النموذج المجرد له الذي يحتوي على مميزات أو خصائص بنوية ولسانية تميزه عن بقية الأنماط الأخرى. انظر،

Raymond BLAIN, « Discours, Genres, Types de textes, Textes, De quoi me parlez- vous ? » In Québec français, N° 98, 1995, p.22.

5 انظر، محمد الأخضر الصبيحي، مدخل إلى علم النص ومجالات تطبيقه، ص.105.

التعامل مع النصوص تلقيا وإنتاجا، وهو ما ينعكس في منهاج السنة الرابعة من التعليم المتوسط حيث يُعتبر التمييز بين النصوص العلمية والنصوص الأدبية مثلا وتصنيفها إلى إخبارية وسردية ووصفية وحجاجية من ضمن الأهداف المسطرة لتدريس نشاط القراءة في هذه السنة[1]، وذلك من أجل الوصول بالمتعلم في نهاية السنة إلى جعله قادرا على إنتاج مختلف أنماط النصوص شفويا وكتابيا[2].

هذا، ومما يصعّب عملية التصنيف كذلك اشتمال النص الواحد غالبا على مقاطع متعددة غير متجانسة النمط كمقاطع سردية ووصفية ... أو حصول ذلك في الفقرة الواحدة بل حتى في الجملة الواحدة حيث يكون فيها تداخل بنية سردية وبنية وصفية مثلما أشار إلى ذلك جان ميشال آدم[3].

ولذلك فقد حاولت لسانيات النص أن تضع معايير تُصنَّف على أساسها النصوص، وتجسد ذلك في محاولات كثيرة نذكر منها:

1.3.1. التصنيف على أساس بنائي:

يقوم على تصوّر الموضوع العام للنص في نموذج واحد ينظم محتوى هذا النص وهدفه على مستوى شمولي، ويظهر في البناء المعقد للنص بطريقة خاصة[4]، وهذا النموذج هو ما يسميه فان دايك "البنية العليا" (Super structure)، ويعرّفها بأنها « نوع من المخطط المجرد الذي يحدد النظام الكلي لنص ما، وتتكون من مجموعة من المقولات التي ترتكز إمكاناتها التأليفية على قواعد عرفية»[5]. وعلى هذا الأساس، يمكن تصنيف بعض أنواع النصوص انطلاقا من البنية المجردة

---

1 انظر، وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص.21.

2 انظر، المرجع نفسه، ص.20.

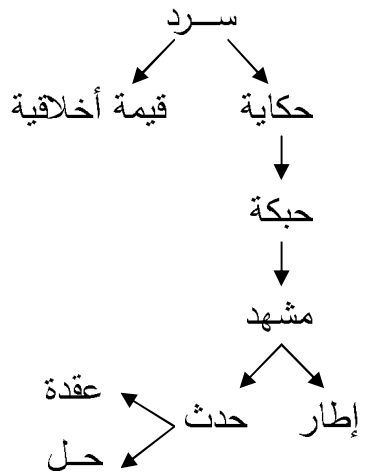
3 انظر،

Jean-Michel ADAM, Linguistique textuelle : Des genres de discours aux textes, Nathan, 1999, p.186 – 188.

4 فولفجانج هاينه من و ديتر فيهفيجر، مدخل إلى علم اللغة النصي، ص.177.

5 تون. أ. فان دايك، علم النص، مدخل متداخل الاختصاصات، ص.212.

أو الخُطاطة التي تحتويها، وهذه الخُطاطة تعارف عليها المتكلمون، وهي تختلف حسب نمط النص، ويقدّم فان دايك مثالا عن بنية السرد التي يوضحها بالشكل الآتي[1] :



مخطط رقم (03): بنية السرد عند فان دايك

هذا، ويشير فان دايك إلى أن اعتماد الأبنية العليا في تنميط النصوص (La textypologie) غير كاف لوحده، بل ينبغي الاهتمام كذلك بالمضمون أو البنية الكبرى (La macrostructure)، والأخذ في الاعتبار أبنية أسلوبية بلاغية ووظائف براغماتية واجتماعية[2].

2.3.1. التصنيف على أساس وظيفي تواصلي:

يتم التركيز فيه على الوظيفة اللغوية المهيمنة في النص، ويرجع هذا التصنيف إلى رومان جاكبسون (Roman JAKOBSON) الذي ميّز فيه بين النصوص وفقا للوظيفة الأكثر بروزا فيها على النحو الآتي:

– نصوص تهيمن عليها الوظيفة المرجعية (La fonction référentielle) : وهي النصوص التي تُعرض فيها معلومات أو أخبار، فهي نصوص إعلامية إخبارية.

– نصوص ذات طابع تأثيري إقناعي: وهي النصوص التي يكون التركيز فيها على المتلقي من أجل إقناعه والتأثير فيه، وتكثر فيها صيغ الخطاب والطلب.

---

1 تون. أ. فان دايك، علم النص، مدخل متداخل الاختصاصات، ص.230.

2 انظر، المرجع نفسه، ص.246.

– نصوص ذات طابع تنبيهي (phatique): وهي التي تهدف أساسا إلى الحفاظ على استمرارية التواصل وفاعليته عن طريق الاهتمام بتنظيم النص وترابطه لضمان متابعة المتلقي له.

– نصوص تهيمن عليها الوظيفة الواصفة للغة (métalinguistique): يتم التركيز فيها على وسيلة الاتصال لضمان وضوحها وكفاءتها في أداء وظيفتها، ويظهر ذلك في اعتناء المتكلم بشرح بعض كلماته أو عباراته.

– نصوص ذات طابع شعري (poétique): وهي النصوص التي يتم التركيز فيها على الجانب الشكلي الجمالي عن طريق الاهتمام بتحسين التراكيب وانتقاء الكلمات مما يُكسبها طابعا جماليا وفنيا مميزا[1].

3.3.1. التصنيف السياقي أو المؤسسي:

يتم تصنيف النصوص فيه حسب الوظيفة الاجتماعية التي تؤديها؛ فهناك نصوص دينية وإعلامية وإدارية وإشهارية وغيرها... ، والملاحَظ أن كل نوع من هذه النصوص يمكن رده إلى سياق المؤسسة الاجتماعية الصادر عنها.

4.3.1. التصنيف حسب العملية الذهنية الموظفة في النص:

يتعلق بتصنيف النصوص حسب العملية الذهنية الأكثر توظيفا فيها مقارنة ببقية العمليات العقلية الأخرى كالاستدلال والشرح والعرض والسرد[2]... ولذلك نجد أنماطا نصية متعددة انطلاقا من طبيعة المقطع المهيمن عليها، وهذا على اعتبار أن النصوص المتداولة في المجتمع قلّما تكون متجانسة؛ أي مشتملة على مقطع واحد أو عدة مقاطع تنتمي إلى صنف واحد، إذ إن أغلبية النصوص غير متجانسة نعثر فيها مثلا على مقطع مختلف أُدرج في بنية مقطعية أصلية : الحوار في السرد، السرد في الوصف... ، أو مقطع معين يهيمن على المقاطع الأخرى في النص[3]، وعلى هذا الأساس قام هذا النوع من التصنيف الذي يُعتبر الأكثر وضوحا ودقة مقارنة بأنواع التصنيفات

---

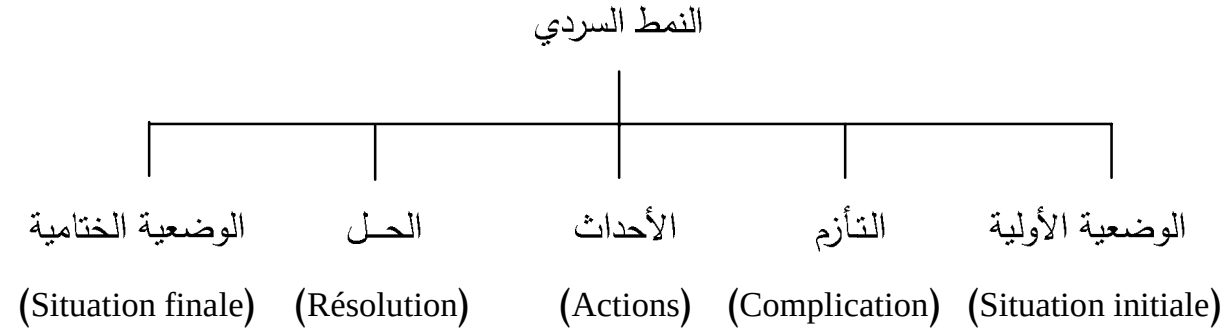
1 انظر، Roman JAKOBSON, Essais de linguistique générale, Minuit, Paris, 1963, p.214 – 220.

2 محمد الأخضر الصبيحي، مدخل إلى علم النص ومجالات تطبيقه، ص.108.

3 خولة طالب الإبراهيمي، " قراءة في اللسانيات النصية، مبادئ في اللسانيات النصية لجان ميشال آدم (Eléments de linguistique textuelle, Théorie et pratique de l’analyse textuelle) " ، ص.121.

السابقة، ولذلك فقد تم اعتماده في مناهج تدريس اللغة العربية لمراحل التعليم المختلفة الابتدائية والمتوسطة والثانوية[1] في إطار المقاربة النصية، ويمكن التمييز فيه بين الأنماط الآتية:

- **النص السردي** (Le texte narratif) : هو النص الذي يروي حدثا أو مجموعة من الأحداث وقعت في الماضي، كما يمكّن هذا النمط من النصوص من عيش لحظات متخيلة كما هو الحال في القصة والأقصوصة والرواية والسيرة... إلخ، ومن خصائصه: حضور الشخصيات التي تقوم بالأحداث في إطار زماني ومكاني، استعمال الزمن الماضي أو حاضر السرد، التركيز على المؤشرات الزمنية... ويمكن تمثيل خطاطته على النحو الآتي[2] :



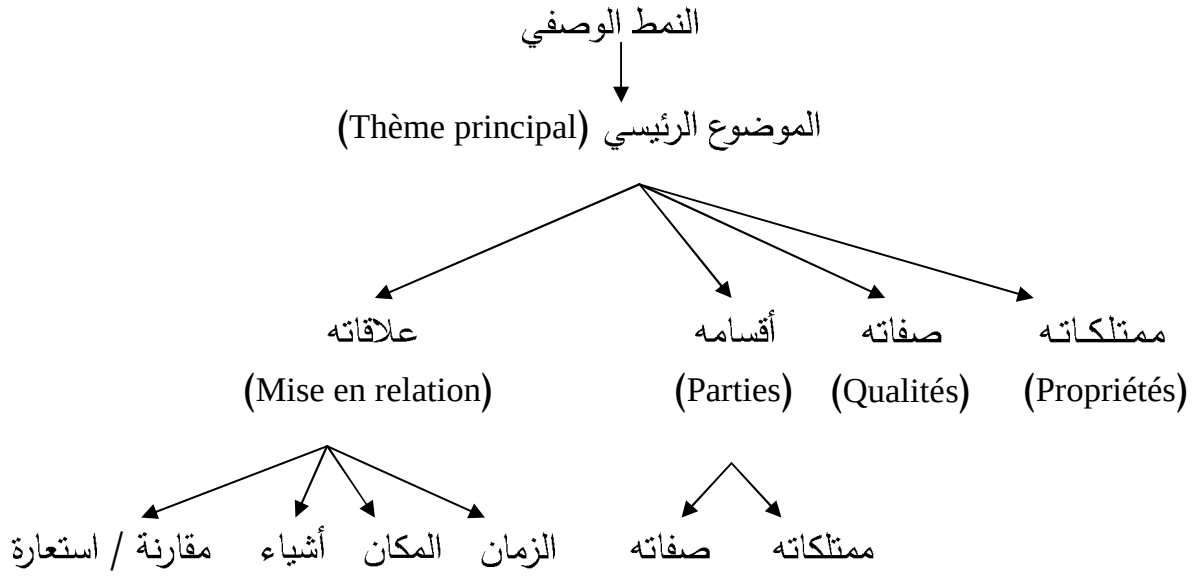
مخطط رقم (04): خطاطة النمط السردي

- **النص الوصفي** (Le texte descriptif): هو النص الذي ينقل صورة العالم الخارجي أو العالم الداخلي، وموضوع الوصف قد يكون شيئا أو شخصا أو حدثا أو طريقة ... من خلال الألفاظ والعبارات والتشبيهات والاستعارات التي تقوم لدى الكاتب مقام الألوان لدى الرسام والنغم لدى الموسيقي، ومن خصائص هذا النمط : استعمال الصفات، حضور المؤشرات الدالة على المكان، الوصف الحركي المتطور...، وتكون خطاطته على النحو الآتي[3]:

1 انظر مثلا قائمة محتويات الأنماط النصية المقررة للسنة الرابعة من التعليم المتوسط في وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص.30 أو ص.107 من هذا البحث.

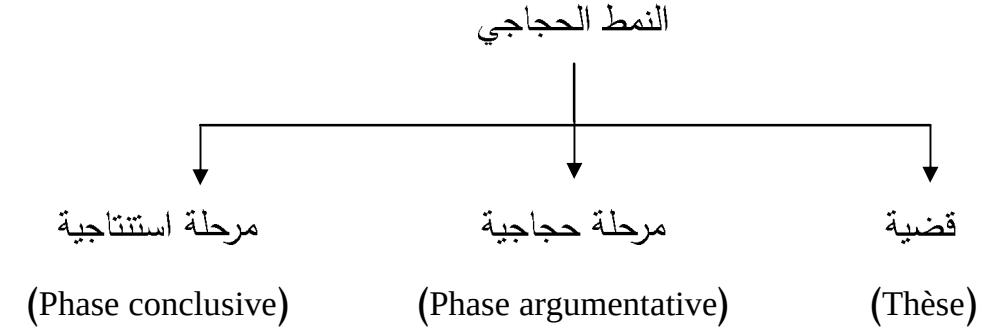
2 Raymond BLAIN, « Discours, Genres, Types de textes, Textes, De quoi me parlez- vous ?», p.23.

3 المرجع نفسه، ص.24.



مخطط رقم (05): خطاطة النمط الوصفي

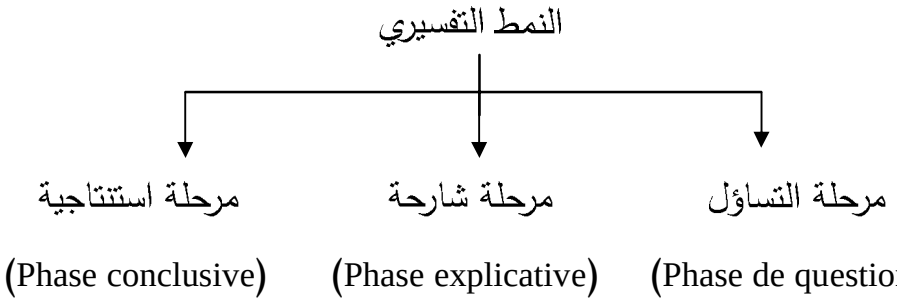
- **النص الحجاجي أو الإقناعي** (Le texte argumentatif): هو النص الذي يقدّم الحجج التي تسمح بتغيير اعتقاد يُفترَض وجوده لدى المتلقي وإقناعه بفكرة أخرى يرى المرسِل أنها الأصح، ويتميز هذا النوع من النصوص بالجدال، استعمال الروابط المنطقية، البرهنة وتدليل الخطاب، تقديم الحجج وترتيبها حسب أهميتها... ، ويكون وفق الخطاطة الآتية [1]:



مخطط رقم (06): خطاطة النمط الحجاجي

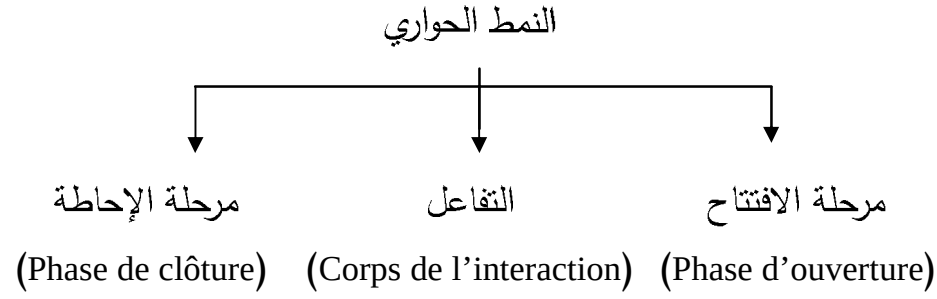
1 Raymond BLAIN, « Discours, Genres, Types de textes, Textes, De quoi me parlez-vous ?», p.24.

- **النص التفسيري** (Le texte explicatif) : هو النص الذي يحلل ظاهرة أو فكرة معينة حتى تكون مفهومة، ويشمل مثلا المؤلفات النظرية المتخصصة في مجال من مجالات المعرفة، ويتميز باستعمال زمن الحاضر، وتعريف النظرية قبل وصف عملية استعمالها [1]، حضور العناوين والعناوين الفرعية، استعمال المنظمات النصية، استعمال عبارات تحتوي "لأن"...، وتكون خطاطته على النحو الآتي[2]:



مخطط رقم (07): خطاطة النمط التفسيري

- **النص الحواري** (Le texte dialogal): وهو النص الذي يقوم على الحوار أو التواصل الشفهي المباشر عن طريق الكلام بين شخصين أو أكثر[3]، ويشمل النصوص المسرحية وسيناريوهات الأفلام والحوارات الصحفية وغالبا ما نجد مقاطع منه في النصوص السردية، ويتميز بتبادل أدوار الكلام واستعمال ضمائر المتكلم والمخاطب، استعمال علامات الوقف...، ويكون وفق الخطاطة الآتية [4] :



مخطط رقم (08): خطاطة النمط الحواري

1 محمد مكسي، ديداكتيك القراءة المنهجية، مقاربات وتقنيات، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الدار البيضاء، ط 01، 1997، ص.80.

2 Raymond BLAIN, « Discours, Genres, Types de textes, Textes, De quoi me parlez- vous ?», p.24.

3 Jean-Michel ADAM, Les textes : types et prototypes, Nathan, Paris, 1992, p.145.

4 Raymond BLAIN, « Discours, Genres, Types de textes, Textes, De quoi me parlez- vous ?», p.24.

- **النص التقريري أو الإعلامي أو الإخباري** (Le texte informatif): يشمل النصوص التقريرية المختلفة: الأخلاقية والسياسية والاجتماعية... ، والغاية في هذا النوع من النصوص هي تقديم معلومات ومعارف حول موضوع معين يُفترَض أن المتلقي يجهلها أو ليست لديه معلومات كافية عنها، ويتميز هذا النص بهيمنة ضمير المخاطب، استعمال الأمر والمضارع المقرون بالسين أو سوف، استعمال "نحن" كرابط بين القارئ والكاتب، كما يلجأ المرسِل فيه أحيانا إلى شرح المعلومة وتفصيلها وتقديم الدليل عليها ثم ذكر المثال التوضيحي[1]، ويلاحظ في هذا النمط من النصوص أن الجملة التي تحمل الفكرة الأساسية والمعلومة الهامة غالبا ما تتواجد في بداية الفقرة أو نهايتها وتحتوي بقية الجمل على التفاصيل المتعلقة بها، كما تكثر فيه المنظمات النصية الدالة على العلاقات الزمنية أو المكانية أو التعاقبية[2]...

وقد نبّه جان ميشال آدم إلى ضرورة التمييز والفصل بين النص التفسيري والنص الإخباري؛ فالنص التفسيري على الرغم من قيامه على قاعدة إخبارية إلا أنه يتميز بشرح الظواهر وتفسيرها انطلاقا من تساؤل ضمني أو صريح يسعى للإجابة عنه، في حين أن النص الإخباري لا يهدف إلى الوصول إلى نتيجة، وإنما يقوم بنقل معطيات أكيدة ومنظمة دون السعي إلى التأثير على المتلقي أو توجيهه إلى تبني نتيجة معينة أو حتى إثبات مسألة تم طرحها[3].

وتتنوع بنيات النصوص الإخبارية بحيث يستطيع الكاتب اعتماد إحداها أو التركيب بين بعضٍ منها حسب الهدف الذي يريد تحقيقه من وراء النص، وتتمثل فيما يلي[4] :

- **البنية الوصفية** (La structure descriptive) :

يتم فيها وصف موضوع واحد من خلال عدة جوانب، وهي الحالة التي نجد فيها نصا يخبر عن غذاء حيوان معين، مسكنه، نظام تكاثره، سلوكه...

---

1 انظر، محمد الأخضر الصبيحي، مدخل إلى علم النص ومجالات تطبيقه، ص.109.

2 Education et Formation professionnelle Manitoba, Français langue première 4e à 8e année, Lire pour s'informer, Supplément aux documents de mise en œuvre, Canada, 1er trimestre, 2001, p.19.

3 انظر، Jean-Michel ADAM, Les textes : types et prototypes, p.128.

4 Education et Formation professionnelle Manitoba, Français langue première 4e à 8e année, Lire pour s'informer, p.20 , 21

- **البنية الترتيبية** (La structure énumérative) :

تحتوي على قائمة عناصر حول الموضوع نفسه أو سلسلة معلومات بالطريقة نفسها، ويظهِر تنظيم النص توالي عناصر مرتبة بأرقام أو حروف أو عناوين، كما تظهر الفقرات المتتابعة متشابهة، مثلا: تقسيم أنواع المناخ إلى: المناخ القاري الرطب، المناخ القاري الجاف، المناخ الجبلي، المناخ البحري...

- **البنية المقطعية** (La structure séquentielle) :

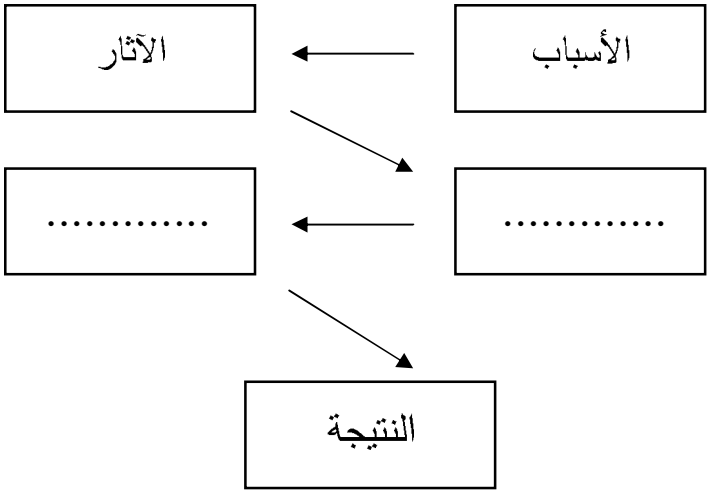
يعالج النص الذي يخضع للبنية المقطعية الموضوع وفق ترتيب زمني ومسعى يتضمن عدة مراحل مثلا: تتبع نمو كائن حي، طريقة تحضير كعكة... ، مع إمكانية ملاحظة استعمال تواريخ أو منظمات نصية مثل : أولا، ثانيا، في البداية، في النهاية...

- **البنية المقارنة** (La structure comparative) :

يتم فيها إجراء مقارنة بين عنصرين أو عدة عناصر من جوانب مختلفة، كالمقارنة بين عدة قبائل من حيث لغاتها، نمط عيشها، تقاليدها... ، مع ملاحظة بعض الكلمات الدالة على المقارنة مثل : على عكس، مقارنة بـ ، ...

- **بنية « سبب – أثر (نتيجة)** » (La structure de « cause à effet ») :

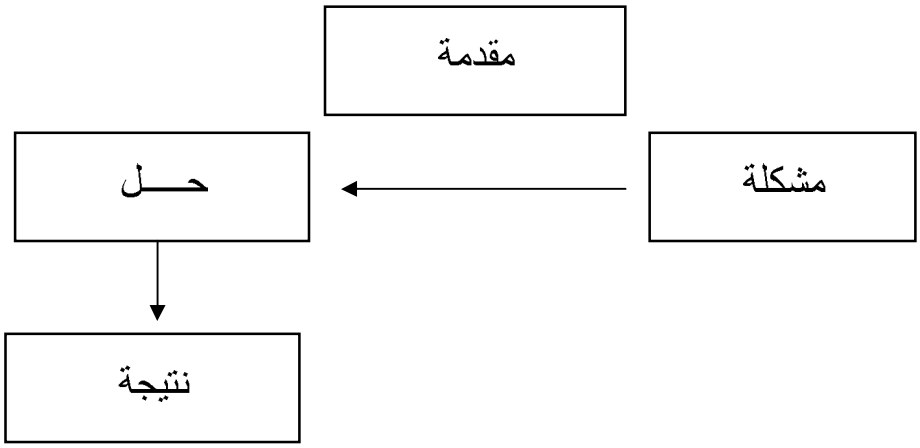
يبيّن النص في هذه البنية العلاقة بين الظاهرة ونتائجها، مثلا: العلاقات بين التلوث والحساسية...، مع استعمال بعض الكلمات التي تربط بين الأسباب والمسببات مثل: بسبب، لأجل،...، ويمكن تمثيل بنيته على النحو الآتي:



مخطط رقم (09): خطاطة النمط الإخباري (أ)

- **بنية « مشكلة – حل »** (La structure « problème et solution) :

يطرح النص وفق هذه البنية مشكلة ويقترح لها حلا أو عدة حلول، مثلا: لمعالجة مشكل تسبب الرياح في التصحر ينبغي غرس الأشجار... ، وتستعمل فيه عدة كلمات تربط السبب بالنتيجة مثل: بسبب، لأن، بفضل... ، وتكون خطاطته على النحو الآتي :



مخطط رقم (10): خطاطة النمط الإخباري (ب)

إن معرفة الأنماط النصية والوقوف على خصائصها وطرائق انتظامها يمكّن من اتباع استراتيجيات معينة لدراسة النصوص حسب طبيعة النمط الذي تنتمي إليه، كما يمكّن أيضا من وضع تصور حول الطريقة الملائمة لتدريسه[1] من أجل تنمية كفاءة المتعلم على النسج على منواله شفهيا وكتابيا أي تنمية كفاءته النصية.

1 انظر، محمد الأخضر الصبيحي، مدخل إلى علم النص ومجالات تطبيقه، ص.114.

2. الكفاءة النصية (La compétence textuelle):

إذا كانت المقاربة بالكفاءات تقوم أساسا على مفهوم بناء "الكفاءة" التي تعني « قدرة الفرد على تجنيد مجموعة مدمجة من الموارد (Les ressources) قصد حل وضعية مشكلة تنتمي إلى عائلة من الوضعيات »[1]، أي القدرة على تجنيد مجموعة من المعارف (savoirs) والمعارف الفعلية (savoirs-faire) والمعارف السلوكية (savoirs-être) وإدماجها من أجل تجاوز مشكلة أو عائق معرفي مطروح في وضعيات (situations) مقترحة، فإن اعتماد المقاربة النصية في تعليم اللغة العربية يقوم على مفهوم بناء "الكفاءة النصية" لدى المتعلم؛ أي العمل على تنمية وتحسين قدرته على إنتاج نصوص شفوية ومكتوبة تتميز بالترابط والانسجام على نحو تلك التي يقوم بدراستها من أجل تحقيق نوايا تواصلية.

وعليه، فالنصوص التي يتم تداولها في المجتمع تحتاج إلى أن يمتلك المتكلمون كفاءة نصية تمكّنهم من فهم معاني النصوص وإدراك أبعادها وتعينهم على إنتاج نصوص مشابهة لها، وهذه الكفاءة يعرفها دومينيك مانجنو (Dominique MAINGUENEAU) بأنها « القدرة التي تسمح للأفراد بأن يؤولوا ويفهموا نصوصا وأن ينتجوا هم كذلك نصوصا من هذا القبيل »[2]، وتنقسم عند جان ميشال آدم إلى:

- **كفاءة نصية عامة:** تمكّن الفرد من إنتاج نصوص متسقة ومترابطة.
- **كفاءة نصية خاصة:** تمكّن الفرد من إدراك وإنتاج مقاطع نصية معينة محددة وصفية أو سردية أو تفسيرية أو حجاجية ... إلخ[3]

يظهر من هذا التقسيم أن الكفاءة النصية عند جان ميشال آدم لا تتعلق فقط بقدرة الفرد على إنتاج نصوص تتوافر على قدرٍ كافٍ من الاتساق والانسجام حتى تكون مقبولة لدى المتلقي وتحقق الهدف المطلوب، بل تتعلق كذلك بقدرته على فهم وإنتاج مقاطع نصية أو نصوص تنتمي إلى أنماط مختلفة تستجيب للوضعيات التواصلية التي يكون فيها، ولذلك ينبغي الاستعانة بثلاثة أنواع من الدراسات أو الأبحاث لتدريب التلاميذ على تنمية كفاءتهم النصية، تتمثل فيما يلي :

1 Xavier ROEGIERS, La pédagogie de l'intégration en bref, Rabat, mars 2006, p.03.

2 Dominique MAINGUENEAU, Eléments de linguistique pour le texte littéraire, Paris, Dunod, 1993, 143.p.99.

3 Jean-Michel ADAM, Eléments de linguistique textuelle, p.108.

– أبحاث حول البنى الصغرى للنص (Les micro-structures) المتمثلة في تحديد عوامل انسجام النص وتماسكه وتناميه.

– أبحاث حول البنى العليا (Super-structures) المتعلقة بأنماط النصوص: السردية، الوصفية، الحجاجية... وخصائص كل نمط منها.

– أبحاث حول استعمال النصوص في مختلف التفاعلات الاجتماعية[1].

أما هريبرت روخ (Heribert RÜCK) فينظر إلى الكفاءة النصية من منظورين:

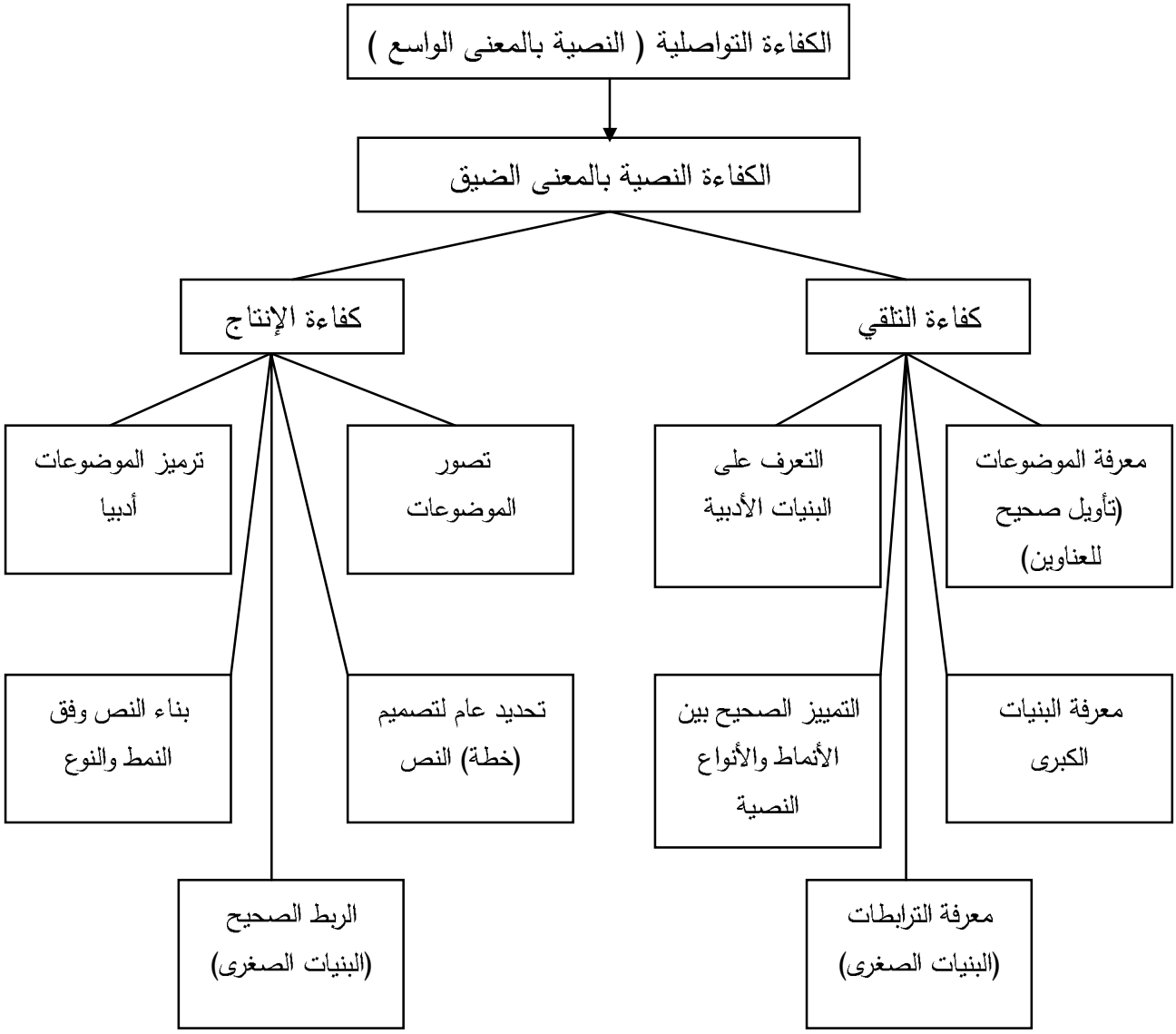
– **الكفاءة النصية بالمعنى الواسع:** ويَقصِد بها الكفاءة التواصلية (La compétence communicative) أي قدرة الفرد على استعمال اللغة في سياق اجتماعي قصد أداء نوايا تواصلية معينة، وهي لا تقوم على الكفاءة اللسانية (La compétence linguistique) وحدها أي القدرة على تكوين جمل صحيحة لغويا، بل تتعلق كذلك بمعرفة الفرد ما هو مقبول من الاستعمالات اللغوية لدى جماعة لغوية معينة، وقدرته الاستراتيجية على استخدامها من أجل بلوغ أهداف معينة[2].

– **الكفاءة النصية بالمعنى الضيق:** وهي تتعلق بكفاءتي تلقي النصوص وإنتاجها القائمتين أساسا على معرفة قواعد الانسجام، ويوضح ذلك بالمخطط الآتي[3]:

1 محمد الأخضر الصبيحي، مدخل إلى علم النص ومجالات تطبيقه، ص.127.

2 انظر، عبد الكريم غريب، المنهل التربوي، ج 01 ، ص.173.

3 Heribert RÜCK, Linguistique textuelle et enseignement du français. In Assia BOUSSAD, Analyse de la compétence textuelle réceptive des étudiants de la première année de licence de Français : le cas du module étude d'un auteur français «E-A-F», mémoire de Magister en Didactique et Linguistique, université MENTOURI, Costantine, 2007 – 2008, p.26.



مخطط رقم (11): مكونات الكفاءة النصية

يوضّح المخطط أعلاه أن الكفاءة النصية عند هريبرت روخ تقوم في الحقيقة على كفاءتين أساسيتين هما:

– **كفاءة التلقي** أي القدرة على فهم النصوص التي تظهر من خلال: التأويل الصحيح للعناوين والوصول إلى الموضوع العام للنص، بالإضافة إلى التعرف على بنيته الكبرى (macrostructure) عن طريق إدراك كيفية انسجام النص بتحديد العلاقات المختلفة التي تحقق الترابط على مستوى الأفكار والمعاني وبداية النص ونهايته للوصول إلى بناء المعنى العام له، ثم معرفة الوسائل الاتساقية التي تحقق الترابط على مستوى البنية الصغرى (microstructure) بالإضافة إلى التمييز

الصحيح بين الأنماط النصية والأنواع النصية (Les genres textuels) وتحديد خصائص كل منها، مع التعرف على البنيات أو العناصر التي تجعل النص يتميز بطابع "الأدبية" (La littérarité).

– **كفاءة الإنتاج** أي القدرة على إنشاء النصوص الشفهية والكتابية وتأليفها على منوال تلك التي تم تلقيها في السابق، ويتطلب إنتاج النصوص: تحديد الموضوع المراد معالجته واتباع منهجية معينة أو وضع خطة مناسبة لترتيب الأفكار وفقها، ثم التوظيف الصحيح لوسائل الاتساق المُعينة على ربط الجمل ببعضها، ومراعاة مطابقة بناء النص المنتج للنوع النصي المعتمد ونمطه، وأخيرا محاولة ترميز النصوص المنتَجة أدبيا من خلال ترك البصمة الخاصة بالكاتب عليها، وهذه البصمة هي التي تميزه عن كاتب أو أديب آخر كخصائص أسلوب الكتابة مثلا.

ولا يقتصر مفهوم الكفاءة النصية عند روبرت دي بوجراند على القدرة على التمييز بين النص واللانص فقط، بل يتطلب مجموعة من المعارف والإجراءات (Des procédures) توظف في عملية التلقي والإنتاج حددها فيما يلي:

- « معرفة رصيد البدائل في النظم الافتراضية أو النظم النحوية التجريدية.
- معرفة قيود النظام الخاصة بانتقاء البدائل أو تلافيها.
- معرفة المعتقدات والمعلومات المتداولة في المجموعة الاتصالية أو المجتمع.
- معرفة أنواع النصوص.
- إجراءات استخدام النظم الافتراضية عند تفعيلها.
- إجراءات إنتاج النصوص.
- إجراءات استقبال النصوص.
- إجراءات المحافظة على النصية.
- إجراءات تنظيم الإعلامية.
- إجراءات استكمال معايير التصميم (وهي الكفاءة والتأثير والملاءمة).
- إجراءات إعادة استعمال المعلومات التي اشتمل عليها النص باستخراجها من المخزون الذهني في أعمال مثل: التذكر والإخبار والتلخيص والتقييم.
- إجراءات المراقبة والتصرف في المواقف باستعمال النصوص.

- إجراءات بناء الخطط وإيجادها ومراجعتها للوصول إلى الأهداف.
- إجراءات إرهاص أنشطة الأطراف الأخرى في الاتصال وتنظيم أعمال الخطاب من طرف المتكلم طبقا لذلك.
- إجراءات استبقاء الاتصال على رغم التضاربات والمقاطعات وحالات اللبس وما لا يتوقع من الوقائع »[1].

نستخلص من التعريفات السابقة أن "الكفاءة النصية" تتمثل في القدرة على فهم النصوص وتأويلها والنسج على منوالها؛ فإذا كان كل متكلم قادرا على إصدار أحكام حول نصية نص ما، وكان بإمكانه فهم وصياغة وإرسال عدد غير محدود من النصوص في هذه اللغة، فإن ذلك يعني أنه يمتلك "كفاءة نصية" [2]، ولبنائها لا بد من معرفة قواعد "الاتساق" و"الانسجام" والتحكم فيها، وهذان المفهومان اللذان سبق لنا تحديد أهميتهما[3]، سنقوم بشرحهما في هذا الموضع بنوع من الدقة والتمثيل لوسائلهما نظرا لما لهما من ارتباط وثيق بموضوع بحثنا، ولما لهما من أثر في نوعية منتَج المتعلم.

1.2. الاتساق (La cohésion):

يعني الاتساق « ترابط الجمل في النص مع بعضها بعضا بوسائل لغوية معينة »[4]، أي إنه يتعلق بالروابط الشكلية التي تحقق الترابط بين الجمل على مستوى البنية السطحية للنص، وهذا لا يعني أن الاتساق لا علاقة له بالدلالة بل بالعكس فـ « مفهوم الاتساق مفهوم **دلالي** يحيل إلى العلاقات المعنوية القائمة داخل النص والتي تحدده كنص »[5]؛ وذلك لأن الربط بوسائل الاتساق يتم وفق ما تحتويه من دلالة، ويجري على أساسها تأويل عنصر لغوي ما باعتماد العنصر الذي يحيل عليه، إلا أن وجود رابط (connecteur) أو عائد (anaphore) أو أية وسيلة أخرى من وسائل

---

1 روبرت دي بوجراند، النص والخطاب والإجراء، ص.110، 111.

2 Michel CHAROLLES, " Grammaire de texte, Théorie du discours, Narrativité ", In Pratiques, 11/12, 1976, p.135.

3 انظر، ص.19 – 21 من هذا البحث.

4 جمعان بن عبد الكريم، إشكالات النص، ص.222.

5 محمد خطابي، لسانيات النص، ص.15.

الاتساق ليس شرطا مهما ولا كافيا كي يشكل تتابع قولين مقطعا منسجما كما يرى ذلك ميشال شارول (Michel CHAROLLES)[1]، ففي المثال:

"أصيبت منى بالزكام، الجو بارد".

نجد أن الجملتين مترابطتان وتشكلان كلا منسجما على الرغم من غياب الرابط الشكلي الذي يحقق الاتساق، على عكس المثال الآتي:

"أصيبت منى بالزكام لأن خالد كان يتدرب على كرة القدم منذ صغره".

فعلى الرغم من وجود الرابط " لأن" إلا أن هذا القول لا يشكل مقطعا منسجما لدى المتلقي؛ إذ لا نجد علاقة منطقية تبرر الربط بين تدرب خالد على كرة القدم منذ صغره وإصابة منى بالزكام ! ، وهذا يعني أن حضور أداة واحدة أو أكثر من أدوات الاتساق في مقطع لغوي لا يعني بالضرورة أن يكون منسجما، وأن غيابها لا يعني بدوره أن المقطع غير منسجم، ومن هنا تبرز العلاقة الوطيدة بين الاتساق والانسجام.

وعلى كل حال، فالاتساق يعمل على ضمان استمرارية النص (La continuité du texte) لأنها صفة قارة وأساسية، ويُقصد بها التواصل والتتابع والترابط بين الأجزاء المكونة للنص؛ أي إنه في كل مرحلة من مراحله (النص) توجد نقاط اتصال تربطها بالمرحلة السابقة لها، وتتجسد هذه الاستمرارية في سطح النص أي في الأحداث اللغوية المنطوقة أو المكتوبة التي تنتظم مع بعضها البعض تبعا للمباني النحوية، ولكنها لا تشكل نصا إلا إذا تحقق لها من وسائل الاتساق النصي ما يضمن استمراريته[2]، وهذه الوسائل كثيرة ومتنوعة يمكن تحديدها فيما يلي:

1.1.2. الإحالة (La référence):

يقول روبرت دي بوجراند : « إذا كانت الإحالة هي العلاقة بين العبارات والأشياء والأحداث والمواقف في العالم الذي يدل عليه بالعبارات ذات الطابع البدائلي في نص ما إذ تشير إلى شيء ينتمي إلى نفس عالم النص، أمكن أن يقال عن هذه العبارات إنها ذات إحالة مشتركة »[3]، ويعقّب

---

1 انظر،

Michel CHAROLLES, "Cohésion, Cohérence et pertinence du discours ", In Travaux de Linguistique, n° 29, 1995, p.131.

2 جميل عبد المجيد، البديع بين البلاغة العربية واللسانيات النصية، الهيئة المصرية العامة للكتاب، (د.ط) ، 1998 ، ص.76.

3 روبرت دي بوجراند، النص والخطاب والإجراء، ص.320.

جمعان بن عبد الكريم على هذا التعريف بقوله : « الإحالة هي عبارة عن ألفاظ تَرِد في نص لغوي لا تُفهم إلا بواسطة علاقتها بألفاظ أخرى داخل النص أو بعلاقتها بالواقع الخارجي من سياق خاص أو معارف عامة. ولكن فهم [دلالتها] لا يمكن أن يكتمل إلا باستحضار ما تحيل إليه تلك الألفاظ»[1]، فهو يشير إلى نوعين من الإحالة باعتبار العلاقة بين العنصر اللغوي المحيل والعنصر اللغوي الذي يحيل عليه داخل النص أو خارجه أي في الواقع الخارجي (المقام)، وهذان النوعان هما:

1.1.1.2. الإحالة المقامية (La référence situationnelle)[2] :

وهي التي تحيل على ما هو خارج النص، ويمكن فهم مرجعها من السياق، ومن أبرز العناصر الإحالية التي تؤدي هذه الوظيفة : "ضمير المتكلم" الذي يعود في الغالب على المرسِل، و"ضمير المخاطَب" الذي يعود على المستقبِل، أما "اسم العلم" فقد يعود على المخاطب أو على مرجع إحالي آخر يُفهم من السياق، وأسماء الإشارة قد تشير إلى المقام، وقد تشير إلى داخل النص[3].

ويلعب "ضمير الغائب" كذلك دورا في هذه الإحالة، ويمكن التمثيل له بقوله تعالى: ﴿ فلا أقسم بما تبصرون (38) وما لا تبصرون (39) إنه لقول رسول كريم (40) وما هو بقول شاعر قليلا ما تؤمنون (41) ولا بقول كاهن قليلا ما تذكرون (42) تنزيل من رب العالمين (43) ولو تقوّل علينا بعض الأقاويل (44) لأخذنا منه باليمين (45) ثم لقطعنا منه الوتين (46) فما منكم من أحد عنه حاجزين (47) وإنه لتذكرة للمتقين (48)﴾[4]؛ حيث يحيل الضمير المتصل في (إنه) والضمير المنفصل في (وما هو) على موجود خارج النص أي في الواقع الخارجي (المقام) وهو "القرآن الكريم"، والحال كذلك بالنسبة إلى الضمير المستتر في (تقوّل) الذي يحيل على "الرسول صلى الله عليه وسلم"، وضمير المخاطب المتصل في (منكم) الذي يحيل على "المكذبين"، وكما نرى فإن

1 جمعان بن عبد الكريم، إشكالات النص، ص.347 ، 348.

2 وتسمى كذلك الإحالة الخارجية (La référence exophorique)، انظر، مفتاح بن عروس، الاتساق النصي: دراسة لظاهرة العائد في العربية، رسالة ماجستير، جامعة الجزائر، 1996 – 1997، ص.09.

3 انظر، جمعان بن عبد الكريم، إشكالات النص، ص.349.

4 سورة الحاقة، الآية 38 – 48.

كُلّا من "القرآن الكريم" و"الرسول صلى الله عليه وسلم" و"المكذبين" لا وجود لهم في النص، وإنما يمكن تحديدهم بالرجوع إلى الواقع الخارجي (المقام) الموجودين فيه.

ويتحدث روبرت دي بوجراند، في إطار الإحالة المقامية، عن الإحالة على غير مذكور فيقول: « تعود الكنائيات في الإحالة لغير مذكور إلى أمور تُستنبط من الموقف لا من عبارات تشترك معها في الإحالة في نفس النص »[1]، ويوضح تمام حسان هذا الأمر قائلا : « كثيرا ما يُستعمل ضمير لم يُذكر له مرجع فيُنسب إلى الشأن أو القصة، وربما استُعمل ضمير الغائبين بدون مدلول محدد مثل : "يقولون إن فلانا ينوي السفر بعد أيام"... ، وباختصار يمكن للإحالة إلى غير مذكور سابق أن تُطبق على كل ما يتضح من الموقف الاتصالي نحو: ﴿ ما ترك على ظهرها من دابة ﴾ وواضح من الإحالة إلى غير مذكور أن هناك تفاعلا متبادلا بين اللغة والموقف »[2].

يبيّن تمام حسان من خلال المثال الأول الذي قدمه أن الضمير في (يقولون) لا يحيل على مرجع أو عنصر موجود داخل النص بل يعود على جماعة من الناس موجودين خارج النص، والسبب في عدم التصريح بالمرجع الذي يحيل عليه في النص قد يعود إلى أن المتكلم إما : يعرفهم ولا يريد الإفصاح عنهم من أجل الإبهام، أو أنه لا علم له بهم أصلا، أو أنه يعتقد أن المتلقي يتقاسم معه المعرفة نفسها والاهتمام كذلك[3]، أما المثال الثاني فيوضح أن مرجع الضمير في لفظة (ظهرها) موجود خارج النص، وهو معلوم لدى المتلقي لوجوده في الواقع الخارجي ويتمثل في (الأرض)، وهكذا يحدث التفاعل بين النص اللغوي والمقام عن طريق رجوع المتلقي إليه لتحديد المراجع.

وتكمن أهمية الإحالة المقامية في كونها تسهم في تماسك النص بطريقة غير مباشرة من خلال ربطه بالسياق؛ بحيث تكتمل بعض جوانبه الناقصة التي لا يمكن فهمها إلا بواسطة التداول[4]، وسنرى في تحليلنا للمدونة مدى توافر هذا النوع من الإحالة في نصوص تلاميذ العينة.

---

1 روبرت دي بوجراند، النص والخطاب والإجراء، ص.332.

2 المرجع نفسه، ص.33 ، 34.

3 انظر، أحمد عفيفي، الإحالة في نحو النص، كتاب إلكتروني، موقع (www.kotobarabia.com)، ص.50.

4 جمعان بن عبد الكريم، إشكالات النص، ص.350.

2.1.1.2. الإحالة السياقية (La référence contextuelle)[1] :

وهي « الإحالة إلى عنصر لغوي مذكور في النص »[2]، ويوليها هاليداي ورقية حسن أهمية بالغة؛ بحيث اتخذاها معيارا للإحالة لأنها تقوم بدور فعال في اتساق النص[3]، وتنقسم هذه الإحالة بحسب **موضع** العنصر اللغوي المُحيل (référant) والعنصر اللغوي المَحيل عليه (référé) إلى قسمين[4]:

– إحالة قبلية: يشير فيها العنصر الإحالي إلى ما يتقدمه من العناصر اللغوية المختلفة، وتُعد هذه الإحالة من أكثر الإحالات شيوعا في النص مقارنة بالنوع الثاني (الإحالة البعدية)، مثل: "المكتب يملأه الغبار. مضى على تنظيفـه وقت طويل"، فضمير الغائب "ـه" في الجملة الثانية يمثل عنصرا يحيل على كلمة سابقة عليه في الجملة الأولى هي كلمة (المكتب)، وبالتالي قام ضمير الغائب بتعويضها، كما ربط في الوقت نفسه بين الجملتين.

ويعتبر هاليداي ورقية حسن ضمير الغائب بأشكاله المختلفة من أكثر عناصر الإحالة النصية قدرة على الربط في النص وخاصة في الإحالة على ما قبل، وسنرى من خلال تحليل المدونة مدى استعماله في نصوص التلاميذ.

– إحالة بعدية: وتشير فيها العناصر الإحالية إلى معلومات تالية أو لاحقة في سياق القول، ومن الضمائر التي تحيل على متأخر في اللغة العربية ضمير الشأن والضمائر المتصلة.

ويذكر أحمد عفيفي أن الإحالة البعدية أكثر ما تُستعمل في الجمل المفردة القصيرة لقرب المسافة بين المُحيل والمَحيل عليه وبذلك يتيسر فهمها، ويشيع استعمال مثل تلك الجمل في وسائل الإعلام المرئية والمكتوبة[5] من مثل: " في أثناء زيارتـه لمدينة وهران، أكد رئيس الجمهورية على

---

1 وتسمى كذلك الإحالة النصية أو الإحالة الداخلية (La référence endophorique). انظر مفتاح بن عروس، الاتساق النصي: دراسة لظاهرة العائد في العربية، ص.09.

2 جمعان بن عبد الكريم، إشكالات النص، ص.350.

3 انظر، محمد خطابي، لسانيات النص، ص.17 ، 18.

4 جمعان بن عبد الكريم، إشكالات النص، ص.351.

5 انظر، أحمد عفيفي، الإحالة في نحو النص، ص.44. ونشير في السياق ذاته إلى أن استعمال الإحالة البعدية لا يقتصر على لغة الإعلام فقط بل يمكن العثور على أمثلة لها في القرآن الكريم كذلك، كقوله تعالى: ﴿ وأسروا النجوى الذين ظلموا ﴾ (الأنبياء: 03) ؛ حيث إن الضمير المتصل في (أسروا) لا يعود على عنصر لغوي سابق، وإنما يعود على العنصر الذي يأتي بعده وهو (الذين ظلموا).

كذا وكذا..."، وفي نصوص الإشهار من مثل : " اشربـ**ها** باردة. إنها زجاجة سيليكتو"؛ فقد أحال الضمير المتصل (ـه) في الجملة الأولى من المثال الأول على عنصر لغوي بعده هو (رئيس الجمهورية)، وأحال الضمير المتصل (ها) في الجملة الأولى من المثال الثاني على عنصر لغوي متأخر هو زجاجة المشروب الغازي "سيليكتو"، والواقع اللغوي يثبت أن هذا النوع من الإحالة قليل بالمقارنة مع الإحالة القبلية.

وتنقسم الإحالة النصية بحسب **نوع** العنصر اللغوي المَحيل عليه كذلك إلى قسمين[1]:

– إحالة معجمية: وهي الإحالة الأكثر شيوعا، ويقوم العنصر المُحيل فيها بالربط بين أجزاء الكلام عن طريق تعويض **اللفظة المفردة** بما يشير إليها في داخل النص أو خارجه.

– إحالة تركيبية: وهي إحالة تشير إلى **أكثر من لفظ** في النص، أي إنها قد تشير إلى جملة أو إلى متتالية من الجمل أو إلى نص بكامله، كقولنا: " أحدث الأولاد ضجيجا وقت القيلولة، **ذلك** ما أزعج الأب" ؛ حيث جاء لفظ (ذلك) ليحيل على كلام سابق هو (أحدث الأولاد ضجيجا وقت القيلولة).

ويفرّق سعيد حسن بحيري بين الإحالة التركيبية والإحالة المعجمية، فيذكر أنه لا يشترط في الإحالة التركيبية التطابق الدلالي كما في الإحالة المعجمية، كما أنها محدودة التواتر في النص الواحد عكس الإحالة المعجمية التي يكثر استعمالها فيه، بالإضافة إلى أنه يؤتى بها لغاية الاختصار في اللفظ[2]، ولذلك يغلب استعمالها في خاتمة الكلام لحوصلة ما سبق الحديث عنه كقولنا : "ولهذا..." أو "ولذلك..." للإشارة إلى الكلام السابق.

كما تنقسم الإحالة باعتبار **المدى** الذي يفصل بين العنصر المُحيل والعنصر المَحيل عليه كذلك إلى قسمين[3]:

---

1 جمعان بن عبد الكريم، إشكالات النص، ص.352.

2 انظر، سعيد حسن بحيري، دراسات لغوية تطبيقية في العلاقة بين البنية والدلالة، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة ، (د. ط) ، 1997 ، ص.94 ، 95.

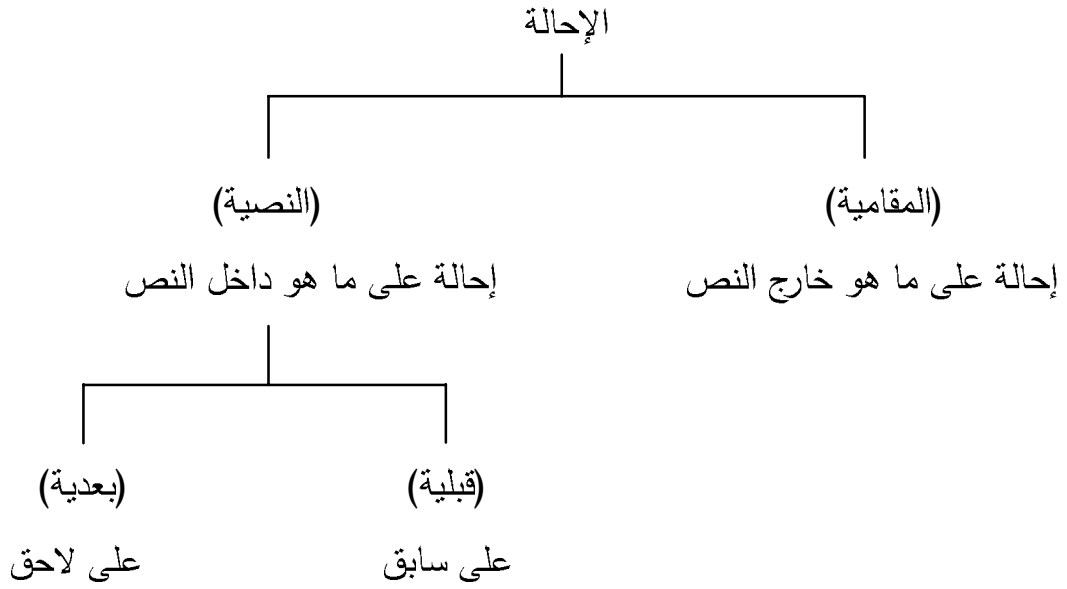
3 أحمد عفيفي، نحو النص، ص.120 ، 121.

– إحالة ذات المدى القريب: وتكون على مستوى الجملة الواحدة حيث تجمع بين العنصر الإحالي ومفسره، كقولنا : " اصطحب سعيد صديقه إلى المنزل ليساعده في عمله" ؛ فالضمير المتصل في (صديقه، ليساعده، عمله) موجود في الجملة نفسها التي تحتوي المحيل عليه وهو (سعيد)، فسُميت الإحالة بذلك "ذات المدى القريب".

– إحالة ذات المدى البعيد: وتكون بين الجمل المتصلة أو المتباعدة في فضاء النص، والإحالة في هذا النوع لا تتم في مستوى الجملة الأولى الأصلية، ففي المثال: "الرجل الذي رأيته في المحطة مرتديا معطفا داكن اللون وبيده محفظة مليئة بالأوراق، وجلست خلف مقعده في القطار، يعمل رئيس مصلحة في إحدى الشركات المعروفة" ؛ يحيل الضمير المستتر في (يعمل) على (الرجل) رغم وجود كل منها في جملة كما هو واضح، ولذلك كانت الإحالة في هذا المثال "ذات مدى بعيد".

ويشير جمعان بن عبد الكريم إلى أن الضمير المستتر بجميع أنواعه في اللغة العربية يشكل نوعا خاصا من الإحالة يسمى "الإحالة المستترة "[1].

ويمكن توضيح أنواع الإحالة بالمخطط الآتي[2]:



مخطط رقم (12): أنواع الإحالة

1 انظر، جمعان بن عبد الكريم، إشكالات النص، ص.353.

2 محمد خطابي، لسانيات النص، ص.17.

وقد أشار تمام حسان في مقدمته لكتاب روبرت دي بوجراند "النص والخطاب والإجراء" إلى الدور الذي تلعبه الإحالة؛ إذ تؤدي إلى الالتحام النصي من الناحية المفهومية، وتعمل على تجنب الأمور المألوفة في الكلام المرتجل كإعادة اللفظ في العبارات والجمل والتراكيب التي تتّحد دلالاتها، أو في استخدام عبارات سطحية، أو أسلوب لم يدخله التنقيح، أو في الشكل الكتابي الذي أُلِّف للوهلة الأولى... ، فتعمل الإحالة على الإيجاز والثبات المعنوي بالإضافة إلى الدقة الدلالية حيث ترفع ما قد ينجم من لَبْس عند تكرار اللفظ الواحد في النص خصوصا لو كان من قبيل العَلَم والمشترَك اللفظي[1].

أما فيما يخص الأدوات التي تتم بها الإحالة، فتتمثل في:

- الضمائر.
- أدوات الإشارة.
- أدوات المقارنة.

وهذه العناصر المُحيلة لا تكتفي بذاتها من حيث التأويل؛ إذ لا بد من العودة إلى ما تشير إليه من أجل تأويلها، وهذا ما يجعل الإحالة "علاقة دلالية" لأنها تخضع لقيد دلالي هو وجوب تطابق الخصائص الدلالية بين العنصر المُحيل والعنصر المَحيل عليه[2]؛ إذ يجب أن يكون الضمير العائد مثلا من جنس سابقه وعدده. وتنقسم **الضمائر** إلى:

- **شخصية وجودية** (Pronoms personnels): وتشمل ضمائر المتكلم والمخاطب والغائب أي الضمائر المنفصلة: أنا، أنت، نحن، هو، هم، هن...

- **ضمائر الملكية** (Pronoms possessifs): مثل الضمائر المتصلة في: كتابي ، كتابك ، كتابه... (Mon, Ton, Son).

ويغلب استخدام ضمائر المتكلم والمخاطب للإحالة على خارج النص (إحالة مقامية) مثل: "أنا، نحن" للكاتب و" أنت، أنتم..." للقارئ أو القراء، ولا تصبح إحالتها نصية إلا في الكلام المستشهَد به أو في خطابات مكتوبة معينة كالخطاب السردي ؛ لأن الشخصيات التي تحيل عليها

1 انظر، روبرت دي بوجراند، النص والخطاب والإجراء، ص.30.

2 محمد خطابي، لسانيات النص، ص.17.

هذه الضمائر حاضرة في لغة هذا الخطاب، في حين يغلب استخدام ضمائر الغائب للإحالة على داخل النص (إحالة نصية) وهذه الضمائر هي التي تؤدي دورا هاما في اتساقه[1] ، كما يمكن الإحالة بها كذلك على موجود في المقام مثلما سبقت الإشارة إلى ذلك[2].

ويصدق كل ما قيل عن الضمائر الشخصية الوجودية، أي الضمائر التي تحيل على الشخص الموجود في الواقع، على ضمائر الملكية إلا أن هذه الأخيرة مزدوجة الإحالة لأنها تتطلب عنصرين مَحيلين عليهما، كقولنا: "منزلـه جميل"، فالضمير المتصل "ه" يحيل على الشخص المالك وعلى الشيء المملوك في الوقت نفسه.

أما **أسماء الإشارة** فهي مثل ضمائر الغائب، عادةً ما تحيل على داخل النص ومثال ذلك: قول المذيعة في التلفاز: "تقدم إليكم نشرة أخبار الظهيرة و**هذا** موجزها..."، فيحيل اسم الإشارة (هذا) على الكلام الذي سيأتي بعده أي قام بإحالة بعدية.

وتتعدد إمكانيات تصنيف أسماء الإشارة على النحو الآتي:

- حسب الظرفية : زمانية : الآن، غدا، ...

  مكانية : هنا، هناك، ...

- حسب المسافة : القرب : هذا، هذه، ...

  البعد : ذاك، تلك، ...[3]

بالإضافة إلى تصنيفها:

- حسب الجنس : مذكر: هذا، هذان، ... ، مؤنث : هذه، هاتان، ...
- وحسب العدد : مفرد : هذا، هذه، مثنى: هذان، هاتان، جمع : هؤلاء.

---

1 محمد خطابي، لسانيات النص، ص.18.

2 انظر، ص.42 ، 43 من هذا البحث.

3 محمد خطابي، لسانيات النص، ص.18 ، 19.

وتسهم أسماء الإشارة في اتساق النص عندما تستخدم للربط بين أجزائه في الإحالة القبلية والبعدية، ويتميز اسم الإشارة المفرد بما يسمى "الإحالة الموسّعة" أي إمكانية الإحالة على جملة بأكملها أو متتالية من الجمل[1].

أما **أدوات المقارنة** فتقوم هي كذلك بوظيفة اتساقية في النص، ويُقصد بها كل الألفاظ التي تؤدي المطابقة أو المشابهة أو الاختلاف، أو الإضافة إلى السابق كمًّا أو كيفًا أو مقارنةً، ومن أمثلتها : مثل، مشابه، علاوة على، بالإضافة إلى، أكبر من، كبير عن، كبير مثل، مقارنة بما، أكثر، أقل، أسوة بـ ، فضلا عن[2]... ، وتنقسم إلى:

– عامة: وتشمل الألفاظ الدالة على التطابق (مثل...)، والتشابه (مشابه) والاختلاف...

– خاصة: تتفرع إلى: كمية (أكثر...)، وكيفية (أجمل من، جميل مثل...)[3].

هذا، وأضاف روبرت دي بوجراند **الأسماء الموصولة**[4] باعتبارها من الألفاظ الإحالية التي لا تملك دلالة مستقلة بل تعود على عنصر أو عناصر أخرى مذكورة في أجزاء أخرى من النص، وهي أيضا تقوم على مبدإ التماثل والتطابق مع ما هو موجود، ويظهر ذلك جليًّا في النوع المتعلق بالاسم الموصول الخاص كـ : الذي، التي، اللذان، اللتان، الذين، اللاتي...، أما اسم الموصول العام فلا ينطبق عليه التماثل والتطابق لكونه يأتي بلفظ واحد لكل الموجودات بأنواعها، مثل : مَنْ ، ما ...

وتشارك الأسماء الموصولة بقية أدوات الاتساق الإحالية في عملية التعويض وكأنها جاءت تعويضا عما تحيل عليه، وهي تقوم بالربط بين ما قبلها وما بعدها لكونها ألفاظا لا تحمل دلالة مستقلة بل هي مرتبطة بما يأتي بعدها من صلة الموصول التي تصنع ربطا مفهوميا بين ما يسبق الاسم الموصول وما يليه، ولا بد أن تكون صلة الموصول معلومة لدى المتلقي قبل ذكر الاسم الموصول، مثل : "جاء الذي كان معنا بالأمس"، فلا بد أن يكون المتلقي، حسب اعتقاد المتكلم،

---

1 محمد خطابي، لسانيات النص، ص.19. وقد سبق الحديث عن هذه الحالة في الإحالة التركيبية، انظر، ص.45 من هذا البحث.

2 أحمد عفيفي، الإحالة في نحو النص، ص.26.

3 محمد خطابي، لسانيات النص، ص.19.

4 انظر، روبرت دي بوجراند، النص والخطاب والإجراء، ص.32 وكذا ص.299 – 352.

على علم بالشخص الذي كان معهم بالأمس[1]، فهنا يحيل الاسم الموصول "الذي" إحالة قبلية، كما تحيل الأسماء الموصولة إحالة بعدية كذلك في مثل قولنا:

"وتتمثل عناصر الموضوع فيما يلي: ..."، إشارة إلى الكلام اللاحق.

نستنتج مما سبق أن النص، باعتباره جملة من العناصر المترابطة فيما بينها بأنواع متعددة من الروابط، يكاد لا يخلو من ضمير عائد أو اسم إشارة أو اسم موصول أو غيرها من الروابط الإحالية... ، وهذا أمر يسّرته وظيفة "الذاكرة" التي يمكنها أن تختزن آثار الألفاظ السابقة وتقرن بينها وبين العناصر الإحالية الواردة بعدها أو قبلها ؛ فتحللها بنجاح دون إحداث أي ضرر بالتواصل، وعلى هذا الأساس تقوم شبكة من العلاقات الإحالية بين العناصر المتباعدة في فضاء النص لتجتمع في كلٍّ واحدٍ يتميز باتساق عناصره ، وهكذا تحقق أدوات الاتساق الإحالية الاقتصاد في اللغة ؛ إذ تختصر هذه الأدواتُ العناصرَ اللغوية التي تحيل عليها وتجنب مُستعمِلها إعادتها وتكرارها[2]، ولذلك فقد اعتبر روبرت دي بوجراند حُسن استعمال أدوات الإحالة في النصوص من الدلائل الهامة على امتلاك الكفاءة النصية التي عرّفها بأنها « صياغة أكبر كمية من المعلومات بإنفاق أقل قدرٍ من الوسائل »[3] ؛ لأن الإحالة تؤدي إلى اتساق العبارات دون إهمال انسجام المعلومات الكامنة فيها.

2.1.2. الاستبدال (La substitution) والحذف (L'éllipse):

الاستبدال هو صورة من صور التماسك النصي لكونه « عملية تتم داخل النص، إنه تعويض عنصر في النص بعنصر آخر »[4]، ومثاله:

" توقفت ساعتي عن العمل، يجب علي أن أشتري **أخرى** جديدة "، فقد تم تعويض كلمة (ساعتي) بكلمة (أخرى) فقامت مقامها مما زاد في تماسك الجملة الأولى.

---

1 أحمد عفيفي، الإحالة في نحو النص، ص.27 ، 28.

2 انظر، الأزهر الزناد، نسيج النص، بحث فيما يكون به الملفوظ نصا، المركز الثقافي العربي، بيروت، لبنان، الدار البيضاء، المغرب، ط 01 ، 1993 ، ص.121.

3 روبرت دي بوجراند، النص والخطاب والإجراء، ص.299.

4 أحمد عفيفي، نحو النص، ص.123.

وينقسم الاستبدال إلى ثلاثة أنواع [1] :

- **استبدال اسمي:** ويكون الاستبدال فيه باستخدام عناصر لغوية اسمية مثل : آخر، آخرون، نفس... والمثال السابق نموذج عنه.

- **استبدال فعلي:** ويكون الاستبدال فيه باستعمال الفعل (يفعل)، ومثاله:

"هل تعتقد أن أحمد يقول الحقيقة ؟ أعتقد أنه **يفعل**"، فالفعل (يفعل) عوّض كلاما كان من المفروض أن يحل محله وهو جملة (يقول الحقيقة).

وفي الواقع، إن الفعل (يفعل) قليل الاستعمال في اللغة العربية المعاصرة، والأكثر استعمالا منه هو الفعل (يقوم).

- **استبدال جملي (قولي):** ويتم الاستبدال فيه باستعمال: ذلك، كذلك، أيضا،... حيث تعوِّض هذه الكلمات جملة أو جملا كاملة، ومثاله:

"سأل الأستاذ التلميذ : هل وجدت حلا لهذه المسألة ؟ فأجاب التلميذ : **ذلك** ما كنت أفكر فيه". فنابت كلمة (ذلك) عن جملة كاملة هي: (هل وجدت حلا لهذه المسألة ؟).

وهكذا يحقق الاستبدال الاستمرارية الدلالية من خلال العلاقة بين المستبدِل والمستبدَل، وهي علاقة قبلية بين عنصر أو عناصر سابقة في النص وبين عنصر لاحق فيه؛ بحيث يوجد العنصر المستبدَل في الجملة السابقة بشكل ما في الجملة اللاحقة، ولا يمكن فهم أو تأويل العنصر المستبدِل اللاحق إلا بالعودة إلى العنصر المستبدَل السابق[2]، وعلى هذا النحو يسهم الاستبدال في اتساق النص وترابطه.

وهناك أداة اتساق أخرى تندرج ضمن الاستبدال وهي "الحذف" [3] الذي لا يختلف كثيرا عنه إلا في كونه « استبدالا بالصفر »[4] ؛ لأن الحذف لا يترك أثرا له إلا الدلالة بحيث لا يحلّ أي شيء محل المحذوف، بينما الاستبدال يترك أثرا يسترشد به المتلقي وهو (المستبدَل)، ويشير تمام حسان

---

1 جمعان بن عبد الكريم، إشكالات النص، ص.354.

2 محمد خطابي، لسانيات النص، ص.20 ، 21.

3 وهذا لأن الحذف والاستبدال كانا مستقلين عن بعضهما في بادئ الأمر ثم جعلهما هاليداي فئة واحدة تحت مسمى "فئة الاستبدال بالحذف". انظر، جمعان بن عبد الكريم، إشكالات النص، ص.354.

4 محمد خطابي، لسانيات النص، ص.21.

إلى نقطة مهمة في مفهوم الحذف فيقول : « لا ينبغي لنا أن نفهم الحذف على معنى أن عنصرا كان موجودا في الكلام ثم حُذف بعد وجوده، ولكن المعنى الذي يُفهم من كلمة "الحذف" ينبغي أن يكون الفارق بين مقررات النظام اللغوي وبين مطالب السياق الكلامي الاستعمالي »[1] أي الفارق بين ما يفرضه نظام اللغة نظريا ومتطلبات سياق الممارسة الفعلية له كرغبة المتلقي في الاختصار عن طريق حذف العناصر المكررة أو التي يمكن أن تُفهم من السياق.

وقد قسم الباحثان هاليداي ورقية حسن الحذف إلى ثلاثة أقسام[2] :

- **حذف اسمي:** ويُقصد به حذف اسم داخل المركب الاسمي، كقولنا:

"أي حذاء ستلبس؟ هذا (x) هو الأحسن"، حيث حُذف الاسم (الحذاء) في الجملة الثانية وتقدير الكلام: "هذا (الحذاء) هو الأحسن".

- **حذف فعلي:** يُقصد به حذف داخل المركب الفعلي، مثل:

"هل كنتَ تركض ؟ نعم، كنتُ (x)"، حيث حُذف الفعل (أركض) في الجملة الثانية، وتقدير الجملة في الجواب عن السؤال هو: " نعم ، كنتُ (أركض)".

- **حذف جملي**[3]: ويتعلق بحذف جملة، مثل:

" كم يكلّف هذا القلم ؟ (x) عشرين دينارا "، وتقدير الكلام : " (يكلّف هذا القلم) عشرين دينارا ".

يتضح من خلال الأمثلة السابقة، أن الحذف علاقة تنشأ داخل النص حيث يجد المتلقي في الجملة الثانية فراغا بنويا يهتدي إلى ملئه باعتماد ما ورد في الجملة الأولى أو النص السابق[4]، وعليه، فالحذف علاقة قبلية تقوم بـ « الربط بين أجزاء النص في العملية الذهنية الدينامية التي يقوم بها المتلقي لردم فجوة الحذف أي أنه استبدال ذهني، وهنا تتضح أيضا مدى أهمية الجوانب

---

1 تمام حسان، اللغة العربية معناها ومبناها، عالم الكتب، القاهرة ، ط 03 ، 1988 ، ص.298.

2 M.A.K. Halliday & Ruqaiya Hasan, Cohesion in English.

نقلا عن محمد خطابي، لسانيات النص، ص.22.

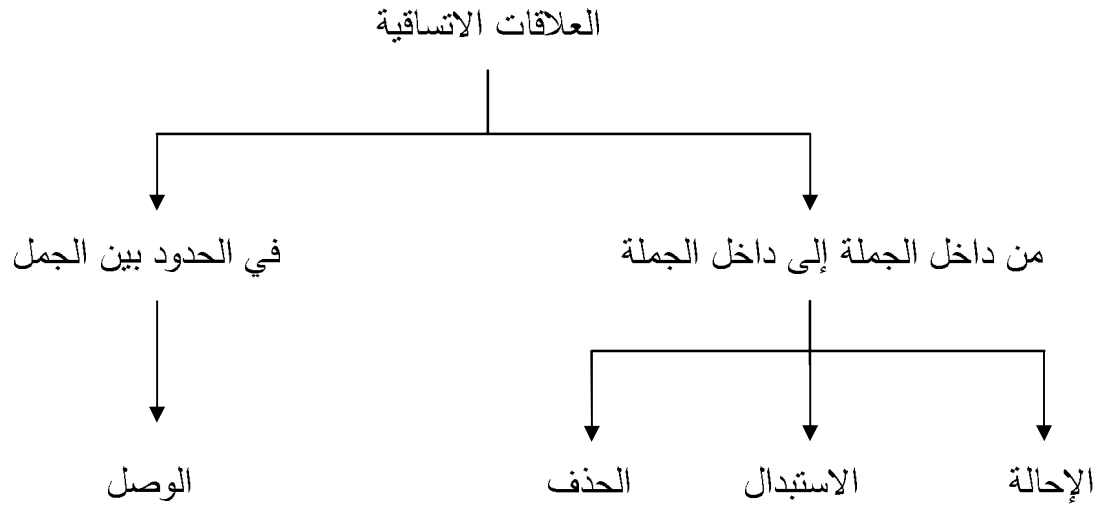
3 وردت تسمية هذا النوع عند محمد خطابي بـ "حذف داخل شبه الجملة " إلا أن مفتاح بن عروس بيّن أنه "حذف جملة" وعادة ما يقع في جواب الاستفهام، انظر، مفتاح بن عروس، الاتساق والانسجام في القرآن، ص.246 ، 247.

4 انظر، محمد خطابي، لسانيات النص، ص.21.

الأخرى المحيطة بالنص في القيام بإكمال فجوات الربط النصي لتتسق عندئذ عملية التماسك الكلي للنص »[1].

3.1.2. الروابط (Les connecteurs):

إذا كان النص عبارة عن جمل أو متتاليات متعاقبة خطيا، فإن إدراكه كوحدة متماسكة يحتاج إلى عناصر رابطة تصل بين أجزاء النص، وعليه فإن الربط (الوصل) يُعرّف بأنه « تحديد للطريقة التي يترابط بها اللاحق مع السابق بشكل منتظم »[2] ؛ فتؤدي إلى « اتصال جمل النص من أجل إقامة علاقة دلالية بينها »[3]، وهو يختلف عن بقية وسائل الاتساق كالإحالة والاستبدال والحذف ، لأن العلاقة الاتساقية في هذه الوسائل تتم من داخل الجملة إلى داخل الجملة في حين أنها في الوصل تتم في الحدود بين الجمل، ويمثل مفتاح بن عروس هذا الاختلاف كما يلي[4] :



مخطط رقم (13): العلاقات الاتساقية

ويتحقق الوصل بكلمات أدوات (mots outils) تعمل على ربط أو عطف عبارتين أو جملتين لتصيرا جملة مركبة واحدة، وهذه الأدوات تمكّن من إقامة علاقات منطقية فيما بين المحتويات

1 جمعان بن عبد الكريم، إشكالات النص، ص.357.

2 محمد خطابي، لسانيات النص، ص.23.

3 جمعان بن عبد الكريم، إشكالات النص، ص.251.

4 مفتاح بن عروس، الاتساق والانسجام في القرآن، ص.248.

أو المضامين المعنوية، ولا تتوقف وظائفها عند حد العلاقات فيما بين الجمل (interphrastique) ولكنها تعمل بوسائل حقيقية لبناء النصوص[1]، وبالتالي فهي تسهم في اتساق النص وانسجامه.

وقد حظيت أدوات الوصل في أواخر السبعينات باهتمام متميز خاصة في مجال لسانيات النص وعلم النفس اللغوي وعلم النفس المعرفي، حيث بيّنت الأعمال التي تناولتها أن وظيفتها لا تنحصر في توضيح العلاقات القائمة بين عبارتين متتاليتين فقط بل تعمل كذلك كوسيلة مسؤولة عن بناء النص وانتظامه، وتتمثل هذه الأدوات أو الروابط في:

- **روابط النسق أو العطف (Les coordonnants)** : وهي التي تربط بين أجزاء النص، وتسمى بـ "الروابط الثابتة (statique)".

- **روابط التعليق (Les subordonnants)** : وهي التي تجعل الخطاب يتقدم منطقيا، وتسمى بـ "الروابط المتحركة (dynamique)"[2].

وقد أظهرت الدراسات أن بعض أدوات النسق أو العطف تظهر في الخطاب العفوي للطفل في سن مبكرة خاصة "الواو" التي تفيد الجمع والاشتراك، بخلاف الأدوات الأخرى التي لا تظهر في خطاب الطفل إلا بعد أن يكتسبها ويتقن استعمالها بعد دخوله المدرسة، لأنها تتطلب تطورا معرفيا وإدراكيا ولغويا ؛ « فعلى المستوى اللغوي يجب على المتكلم أن يتوافر على مجموعة منتظمة من الأدوات التي يمكنه أن يختار من بينها، وتجب الإشارة إلى أن عملية الاختيار تلك تفترض تنمية لدى المتعلم من الناحية المعرفية خاصةً لمفاهيم كالسببية والزمنية »[3].

هذا، ويختلف الوصل عن بقية وسائل الاتساق من حيث إن أدواته لا تحيل في النص على مُفترَض موجود فيما تقدّم من الكلام، أو فيما سيلحق منه كما هو الشأن في الإحالة والاستبدال والحذف[4]، ولكنها تحتوي هي ذاتها على معنى، وهذا المعنى هو الذي يحدد طبيعة العلاقة التي

---

1 شريفة غطاس، "استعمال وتوظيف الربط عند الطفل ما بين 5 و 9 سنوات" في مجلة اللغة والأدب، جامعة الجزائر، العدد 12 ، ديسمبر 1997 ، ص.465.

2 حورية بشير، المكتوب في المدرسة الأساسية الجزائرية، تحليل إنشاءات تلاميذ الطور الثاني، دراسة وصفية تحليلية طولية، مذكرة ماجستير، جامعة الجزائر، 2001 – 2002، ص.201.

3 شريفة غطاس، "استعمال وتوظيف الربط عند الطفل ما بين 5 و 9 سنوات"، ص.468.

4 انظر، محمد خطابي، لسانيات النص، ص.22.

يقيمها ما يأتي بعدها مع ما جاء قبلها[1]، فقد يحمل الوصل معنى معلومات مضافة إلى معلومات سابقة أو معلومات مغايرة لها أو معلومات مترتبة عنها (نتيجة لسبب معين)... ، ولذلك فقد فرّع الباحثان هاليداي ورقية حسن علاقات الوصل في اللغة الإنجليزية إلى ما يلي[2] :

- **الوصل الإضافي:** يتم بوساطة الأداتين "الواو" و "أو"، وتندرج ضمن الوصل الإضافي علاقات أخرى، مثل: التماثل الدلالي المتحقق في الربط بين الجمل بوساطة تعبير من نوع "بالمثل"... ، وعلاقة الشرح التي تتم بتعابير مثل : "أعني ، بتعبير آخر"... ، وعلاقة التمثيل المتجسدة في تعابير مثل : "مثلا ، نحو"...

- **الوصل العكسي:** أي عكس ما هو متوقع، ويتم بوساطة أدوات مثل : " لكن ، مع ذلك"... ، وبتعابير مثل: "من ناحية أخرى، رغما عن ذلك"... ، إلا أن الأداة التي تعبر عن الوصل العكسي في نظر الباحثـيْـن هي "مع ذلك".

- **الوصل السببي:** يمكّننا من إدراك العلاقة المنطقية بين جملتين أو أكثر، ويُعبَّر عنه بعناصر مثل: " لذلك ، لهذا ، لكي" ... وتندرج ضمنه علاقات خاصة كالسبب والنتيجة والشرط... ، وهي علاقات منطقية وثيقة الصلة بعلاقة عامة هي "السبب والنتيجة".

- **الوصل الزمني:** وهو علاقة بين أطروحتي جملتين متتابعتين زمنيا، وأبسط تعبير عن هذه العلاقة هو "حينئذ" أو "آنذاك".

أما روبرت دي بوجراند فقد فرّع أدوات الربط إلى[3] :

- **مطلق الجمع:** يتمثل في ربط صورتين بينهما اتحاد أو تشابه عن طريق : " الواو، أيضا، بالإضافة إلى، علاوة على هذا " ...

- **التخيير:** يربط بين صورتين تكون محتوياتهما متماثلة وصادقة غير أن الاختيار لا بد أن يقع على محتوى واحد عن طريق استخدام " أو".

---

1 انظر، مفتاح بن عروس، الاتساق والانسجام في القرآن، ص.249.

2 M.A.K. Halliday & Ruqaiya Hasan, Cohesion in English.

نقلا عن محمد خطابي، لسانيات النص، ص.23 ، 24

3 روبرت دي بوجراند، النص والخطاب والإجراء، ص.346 ، 347.

- **الاستدراك:** يربط بين صورتين من صور المعلومات بينهما علاقة تعارض باستعمال " لكن ، بل، مع ذلك "...

- **التفريع:** يشير إلى العلاقة بين صورتين بينهما حالة تدرج أي إن تحقق واحدة منها يتوقف على حدوث الأخرى ، ويمكن استخدام : " لأن ، مادام ، من حيث ، ولهذا ، بناء على هذا ، ومن ثم ، وهكذا "...

وقد فصّل جمعان بن عبد الكريم الحديث عن أهم الروابط المستعملة في اللغة العربية ؛ فبيّن أنها كثيرة ومتنوعة، وأن منها ما يربط أجزاء الجملة ومنها ما يربط الجمل ببعضها، وقسّم أدوات الربط إلى قسمين[1] :

- **روابط إحالية** : كالضمير واسم الإشارة وتكرار الاسم ...

- **روابط لا إحالية** : وهي كثيرة لا يمكن حصرها بسهولة ، نذكر منها ما يلي :

حروف العطف (الواو، الفاء ، ثم ، حتى ، أو ، أم ، إما ، بل ، لكن ، لا) ، واو الحال، واو المفعول معه ، أدوات الشرط (إن ، إذما ، مَن ، ما ، مهما ، متى ، أيان ، أين ، حيثما ، أنى ، كيفما ، إذا ، لو، لولا ، أما ، أيّ) ، أدوات نصب الفعل المضارع ظاهرة كانت أو مضمرة وهي: (أنْ، إذن، كي، لام الجحود، أو، حتى، فاء السببية، واو المعية، لام التعليل) ، أدوات الاستثناء وهي : (إلا، غير، سوى ، ليس ، عدا ، خلا ، حاشا ، بيد) ، الحروف المصدرية وهي : (أنْ ، أنّ، كي ، ما ، لو) ، الربط بحروف الجر وهي : (مِن ، إلى ، حتى ، خلا ، حاشا ، عدا ، في ، عن ، على ، مذ ، منذ ، رُبّ ، اللام ، كي ، الكاف ، الباء .... وهذه الأدوات هي التي سنعتمدها في دراسة وسائل الربط في المدونة.

4.1.2. المنظمات النصية (Les organisateurs textuels):

هي عبارة عن كلمات أو مجموعة كلمات تعمل على تنظيم نص ما عن طريق الإعلان عن فقرة جديدة أو تقديم ملخص أو تبيان انتقال من فكرة لأخرى أو الخروج بحوصلة عن الموضوع المعالَج ... ، وتأتي عادةً في بداية أو في نهاية الفقرة ، كما يمكنها أن تُظهِر في المقطع النصي

1 جمعان بن عبد الكريم، إشكالات النص، ص.259 ، 260.

نفسه تغيّرَ الزمان أو المكان أو الجانب المعالَج أو الحجة أو الموضوع ... ، بالإضافة إلى إظهار رغبة المرسِل في إنهاء الفقرة عن طريق استعمال كلمات مثل : (أخيرا ، خاتمةً ...).

وتسمي الباحثة س . شارتراند (S. CHARTRAND) هذا النوع من الروابط "منظمات نصية" لأنها تتدخل بين فقرات النص لتعمل على تنظيمه وضمان استمراريته ، ومن ثم عرض فقراته كوحدات منسجمة، وهي تصلح لبناء جمل ذات مستوى أعلى (phrases de niveau supérieur) تتعلق بجملة أخرى تسمى " تابعة " (subordonné) ، وكل جملة تابعة يجب أن تتصل بـ " تابع" (subordonnant) ، هذا الأخير– الذي يندرج ضمن المنظمات النصية – عبارة عن كلمة أو مجموعة كلمات تُعيّن بداية الجملة التابعة ، وتُعبّر عن نوعية العلاقة الموجودة بين الجملة التابعة والجملة ذات مستوى أعلى[1] ، ومثاله :

لم تعد "منى" تذهب إلى المسبح ، **منذ أن** بدأت الامتحانات.

جملة ذات مستوى أعلى جملة تابعة

نلاحظ أن المنظم النصي "**منذ أن**" عيّن بداية الجملة التابعة (بدأت الامتحانات) ، وقام بربطها مع الجملة (لم تعد "منى" تذهب إلى المسبح) ، كما عبّر عن العلاقة الموجودة بينهما وهي "الزمانية".

وتورد **العمرية شتواني** عدة تعريفات تناولت هذه الروابط من جوانب مختلفة ، ومنها :

– الجانب الدلالي : « الروابط هي الكلمات التي تربط بين الأفكار والجمل والفقرات، وهي متنوعة فمنها الزمنية : " أوّلا ، ثم ، أخيرا ، ختاما ..."، ومنها المكانية : "بعيدا عن ، قُرْبَ ، أمام ، وراء..."، إنها قرائن لتنظيم النص والأفكار ».

– الجانب النحوي الدلالي : « تحتوي النصوص الحجاجية كلمات ترتكز خصوصا على الروابط المنطقية، هذه الكلمات تعبّر عن علاقة السببية أو غيرها من العلاقات المنطقية، ونسميها منظمات (organisateurs) أو روابط (connecteurs) ».

1 Mohammed ALKHATIB : La cohérence et la cohésion textuelles : problème linguistique ou pédagogique ?, In Didáctica, Lengua y Literatura, 2012, vol. 24, p.54 , 55.

– الجانب المنطقي : « تُفهم الروابط على أنها الكلمات الأدوات (mots outils) التي تقيم رابطا منطقيا بين كلمتين أو بين جملتين أو بين فقرتين، إنها تتعلق بالعناصر الظرفية "مع ذلك" ، أو بروابط النسق (conjonctions de coordination) " لكن، أو، الواو..." أو روابط التعليق (conjonctions de subordination) "لأن، عندما ..."، وتلعب دورا مهما في تنامي واتساق النص الحجاجي مثلا »[1].

يتضح من التعريفات السابقة أنها تتفق على أن المنظمات النصية تقوم بالربط بين كلمات النص وجمله وفقراته وتنظيم أفكاره ، كما تعبّر هذه الروابط عن علاقات معينة تلائم نمطا نصيا معيّنا يكثر تواردها فيه ؛ كالروابط الزمنية والمكانية التي تلائم النصين السردي والوصفي، والروابط المنطقية كروابط السببية التي تلائم النص الحجاجي...

ويذكر جان ميشال آدم أنواعا من هذه المنظمات مثل :

– **منظمات الإضافة** : مع هذا، بالإضافة إلى، أيضا، زيادة على، دون نسيان...

– **منظمات الإدماج الخطي** : من جهة، من جهة أخرى، أولا، ثانيا، ثالثا...

– **منظمات زمانية** : تلعب دورا ظرفيا منها : عندما، بعدما، قبل أن، ما إن، في بداية القرن...

– **منظمات مكانية** : تحت، فوق، حول، يمين، يسار، نحو، خلف، أمام، وسط، وراء، شمال، جنوب، شرق، غرب...[2].

أما جمعان بن عبد الكريم ففي سياق حديثه عن الروابط اللاإحالية، وبعدما ذكر منها الظروف المكانية والزمانية مثل : عندما، حينما، بينما، بينا، بعد، أمام، خلف، إذ، إذا، حيث...، تحدث عن نوع آخر يندرج ضمن الروابط اللاإحالية وهو "روابط الفقرات" ؛ حيث يذكر أنها كثيرة ويغلب عليها ما يسمى بـ "المالئات" وهي ألفاظ اصطلح على أن تكون رابطة بين جملتين أو بين عدة جمل مثل: "هذا" التي تبدأ بها الفقرات، وقد تأتي منفردة أو مصاحبة لبعض أشباه الجمل مثل: هذا من جهة، ومن جهة أخرى، هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى...، ثم يعلق عليها قائلا: « ويبدو أن المالئات التي تستعمل روابط بين الجمل والفقرات لا حد لها، وهي تختلف من عصر إلى آخر، ويجب

1Lamria CHETOUANI, " La coordination dans les manuels scolaires, Problème de terminologie grammaticale", In David BANKS (dir), La coordination et la subordination dans le texte de spécialité, Harmattan, Paris, 2007, p.16.

2 Jean-Michel ADAM, Eléments de linguistique textuelle, p.155 - 163.

النظر إلى تلك الروابط في إطار عصرها تحديدا، ويكثر في تلك المالئات العبارات الدالة على التقسيم وتحريف بعض الروابط القديمة بزيادة أو نقص وأشباه الجمل والاقتراض من لغات أخرى»[1].

وخلاصة القول، إن المنظمات النصية كثيرة ومتنوعة من لغة إلى أخرى، منها ما يدل على الإضافة أو الترتيب أو الظرفية الزمانية أو المكانية أو حوصلة الكلام ... وهي ما اصطلح عليها باسم "روابط التعليق" التي تربط بين كلمتين أو بين جملتين أو بين فقرتين ضمانا لاتساق النص وانسجامه، وسنتفحص كيفية توظيفها من قبل تلاميذ عينة البحث في كتاباتهم عند تحليلنا لها.

5.1.2. التعريف (La définitivation) :

وهو من العناصر اللغوية المحقِّقة للاتساق، ويتم بالانتقال من النكرة إلى المعرفة بالاستعانة بأداة التعريف "ال" أو باسم الإشارة + "ال"[2]، وذلك مثل :

" استلم أحمد رسالة من مركز البريد، وعندما فتح **الرسالة** وجدها تحمل له نبأ سارا، ولم يكن قد أعار **هذه الرسالة** اهتماما في البداية ".

حيث يعود ارتباط الجمل الثلاث في هذا المثال إلى كلمة "رسالة" التي وردت في الجملة الأولى نكرة، ثم جاءت في الجملة الثانية والثالثة معرّفة مرة بأداة التعريف "ال"، ومرة باسم الإشارة "هذه" + "ال"، وذلك على اعتبار أن الموضوع المتحدَّث عنه وهو (الرسالة) قد أصبح معلوما لدى المتلقي بعد تنكيره في الجملة الأولى.

ولعل المثال الذي أورده هاليداي ورقية حسن عند كلامهما عن الربط عن طريق التكرار لا ينفي دور التعريف في الربط كذلك، وهو:

"اغسلي وانزعي نوى ست تفاحات. ضعي **التفاحات** في صحن يقاوم النار" [3].

---

1 جمعان بن عبد الكريم، إشكالات النص، ص.261 ، 262.

2 انظر، مفتاح بن عروس، حول الاتساق في نصوص المرحلة الثانوية (مقاربة لسانية)، في مجلة اللغة والأدب، جامعة الجزائر، العدد 12، ديسمبر 1997، ص.432.

3 M.A.K. Halliday & Ruqaiya Hasan, Cohesion in English.

نقلا عن محمد خطابي، لسانيات النص، ص.14.

فلا شك أن تعريف كلمة "التفاحات" له دور دلالي كبير في اتساق النص، ولو حذفت "ال" من كلمة "التفاحات" لفُهِمَ أنها غير الأولى، وبالتالي انهدم التماسك في هذا المثال.

6.1.2. التكرار (La répétition) **والتضام** (La collocation):

يُعتبَر التكرار أحد أقسام الاتساق المعجمي الذي يتم بوساطة المفردات المعجمية التي تكون إما متكررة أو متضامة، وهو يختلف عن الربط بأدواته الشكلية – الدلالية، والاستبدال الذي يكون في إطار نحوي – معجمي، والإحالة التي تتم في مستوى الدلالة[1]، و « أية حالة تكرير يمكن أن تكون (أ) الكلمة نفسها، (ب) مرادفا أو شبه مرادف، (ج) كلمة عامة، (د) أو اسما عاما »[2] أي إن التكرار يتطلب إعادة العنصر المعجمي نفسه أو ورود مرادف له أو شبه مرادف أو عنصرا مطلقا أو اسما عاما، بحيث يحيل اللفظ الثاني المكرر على اللفظ الأول مما يحدث نوعا من الربط بين الجملتين اللتين حدث فيهما التكرار، والمثال التالي يوضّح الإمكانيات المذكورة :

شرعت في الصعود إلى القمة. } الصعود، التسلق، العمل، الشيء، [هو] { سهل للغاية.

فكلمة (الصعود) تعتبر إعادة للكلمة نفسها الواردة في الجملة الأولى، و(التسلق) مرادف لها، و(العمل) اسم مطلق أو اسم عام يمكن أن يدرج فيه فعل الصعود، و(الشيء) كلمة عامة تندرج ضمنها أيضا كلمة (الصعود) ... إلخ

1 انظر، جمعان بن عبد الكريم، إشكالات النص، ص.359.

2 محمد خطابي، لسانيات النص، ص.237، وللتوضيح فإن محمد خطابي يستعمل مصطلح "التكرير" في كتابه بدل مصطلح "التكرار" للدلالة على المعنى نفسه.

والمقصود بـ "الأسماء العامة" مجموعة من الأسماء لها إحالة معمّمة ؛ أي إنها تشمل عدة أسماء ، مثل : اسم "إنسان" فهو اسم عام يشمل جميع أسماء الجنس البشري كالناس، الشخص ، الرجل ، المرأة ، الطفل ، الولد ، البنت... ، بالإضافة إلى أسماء الأمكنة العامة وما شابهها[1].

وقد يكون التكرار بمفردة واحدة تتكرّر بالدلالة نفسها أو بدلالات مختلفة من أجل تكثيفها (الدلالة) ، كما قد يكون بجملة أيضا من أجل التأكيد على المعنى وذلك مثل :

"خرج التلميذ مسرعا من المنزل قائلا : لقد تأخّرتُ عن المدرسة ! **لقد تأخّرتُ عن المدرسة** ! "

كما يمكن أن يكون التكرار أيضا بصيغة الكلمة ووزنها، أو بتكرار بنية الجملة أو شبه الجملة مع اختلاف الوحدات المعجمية التي تتألف منها، وذلك مثل قولنا : "لكل عالم هفوة ، ولكل جواد كبوة"، حيث نلاحظ في هذا المثال تكرار البنية المجردة للجملة التي تتمثل في : (الجار والمجرور "لكل" + اسم دال على ذات + اسم على وزن "فَعْلَة")، وفي مثل هذه الحالات يسمى التكرار "تكرارا نحويا" يزيد المتلقي إحساسا بمعنى الترابط النصي[2].

ويشير جمعان بن عبد الكريم في سياق حديثه عن التكرار إلى ظاهرة التوكيد اللفظي والتوكيد المعنوي في اللغة العربية ؛ فيرى أنه إذا كان التوكيد المعنوي يقوم بالربط عن طريق ألفاظ معينة مقترنة بضمائر إحالية ، فإن التوكيد اللفظي الذي يتم عن طريق تكرار اللفظ يمثّل التكرار في أوضح أنواعه ، غير أن قيمته في الربط تكاد تكون صفرا ؛ لأنه كثيرا ما يكون تكرارا في إطار الجملة [3].

والتكرار، بصفته أحد عناصر الاتساق النصي، يحيل إحالة قبلية على عنصر معجمي سبق ذكره في النص، ولذلك فإنه يهدف إلى التذكير بما قيل سابقا وتأكيده [4] ، وفي هذه الحالة يكون مقبولا، وأما إن لم يحقق ذلك ، كان التكرار بلا فائدة ودلّ على وجود عجز في الكفاءة اللغوية.

---

1 انظر، جمعان بن عبد الكريم، إشكالات النص، ص.363.

2 انظر، أحمد عفيفي، نحو النص، ص.111 ، 112.

3 انظر، جمعان بن عبد الكريم، إشكالات النص، ص.361 ، 362.

4 صبحي إبراهيم الفقي، علم اللغة النصي، بين النظرية والتطبيق، دراسة تطبيقية على السور المكية، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة ، ط 01 ، 2000 ، ج 02 ، ص.18.

وأما التضام أو التلازم فيعني « توارد زوج من الكلمات بالفعل أو بالقوة نظرا لارتباطهما بحكم هذه العلاقة أو تلك »[1] ، بحيث إذا ذُكِر أحدهما ذُكِر الآخر بالضرورة لعلاقة تربط الاثنين، فيولّدان قوة ترابط بين الجمل المتجاورة التي وردا فيها بما يؤدي إلى تماسك النص، ومثاله : "يقوم الصغار بالعبث داخل المنزل. الكبار ينزعجون من ذلك"، فـ (الصغار والكبار) كلمتان ليستا مترادفتين بل هما متضادتين قامتا بربط هاتين الجملتين.

وليست العلاقة النسقية التي تَحْكُم هذه الأزواج من الكلمات دائما علاقة "تضاد" أو "تعارض" كالمثال السابق، بل هناك علاقات أخرى، مثل :

- "الدخول في سلسلة مرتبة" كـ : (السبت، الأحد...).
- "الكل / الجزء" أو "الجزء / الجزء" كـ : (البيت ، النافذة ، الباب).
- "الاندراج في قسم عام" كـ : (كرسي ، طاولة) هما عنصران من اسم عام هو "التجهيز" [2].

2.2. الانسجام (La cohérence):

إذا كان مفهوم الاتساق يتعلق بدراسة الوسائل التي تتحقق بها خاصية "الاستمرار اللفظي" على مستوى البنية السطحية للنص، فإن مفهوم الانسجام يتعلق برصد الوسائل التي تحقق "الاستمرار الدلالي" في عالم النص أي العمل على إيجاد الترابط المفهومي على مستوى البنية العميقة للنص[3]، وطرائق الترابط الدلالية بين أفكار النص من جهة، وبين أفكار النص ومعرفة العالم من جهة أخرى، ويُقصد بالانسجام « العلاقات المنطقية التصورية التي تجعل النص مترابطا وإن خلا من الروابط الشكلية »[4]، وعلى هذا الأساس، نستنتج أن الاتساق وإن كان شرطا مهما للانسجام إلا أنه غير كاف لتحقيقه ؛ إذ لا بد من توافر "التماسك الدلالي" في النص للحكم بنصيّته.

وينتج الانسجام عن ممارسات المتلقي لفهم وتأويل دلالات النص، الأمر الذي جعل بعض اللغويين يرون أنه « شيء موجود في الناس لا في اللغة، فالناس هم الذين يحددون معنى

---

1 محمد خطابي، لسانيات النص، ص.25.

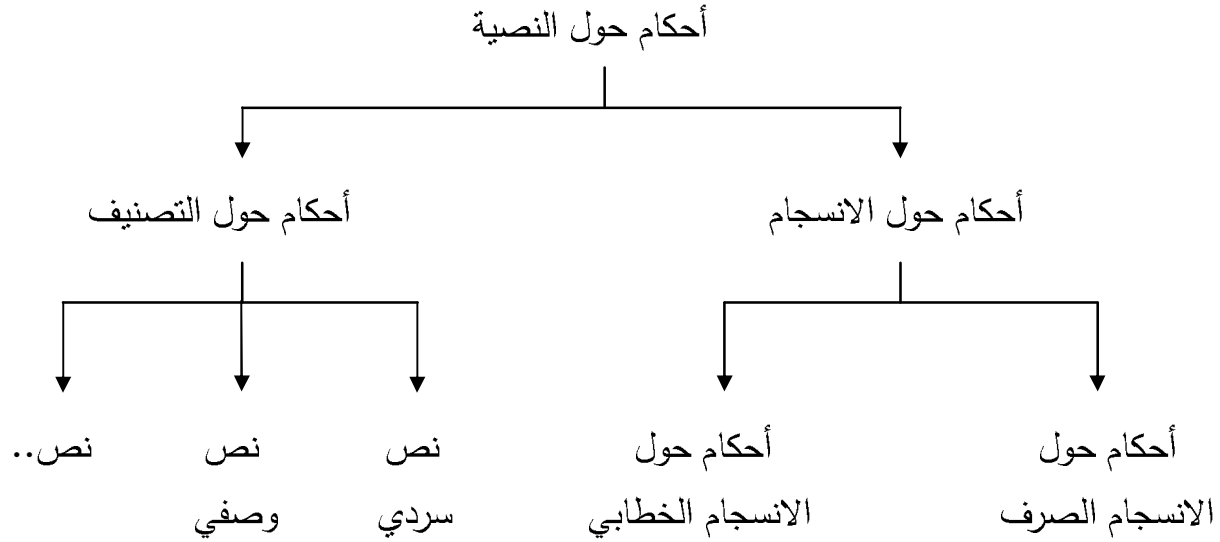
2 انظر، جمعان بن عبد الكريم، إشكالات النص، ص.366 ، 367.

3 انظر، أحمد عفيفي، نحو النص، ص.90.

4 بهية بلعربي، الانسجام النصي، الانسجام النصي في التعبير الكتابي، دراسة في اللسانيات النصية، دار التنوير، الجزائر، (د.ط) ، (د.ت)، ص.66.

ما يقرأون وما يسمعون »[1]، ولذلك فهو « ليس خاصية لسانية للملفوظات فقط ، وإنما هو إنتاج لعملية تأويلية يقوم بها المتلقي الذي يحكم بانسجام النص معتمدا على عناصر خارج النص (بما في ذلك سياق إنتاج النص أو تلقيه) ومعرفته الخلفية »[2].

وقد حاول بعض اللسانيين وضع قواعد يتحقق بوساطتها الانسجام في النص، ومنهم ميشال شارول الذي يرى أن الانسجام يندرج ضمن الأحكام النصية التي يصدرها المتكلم المثالي، وهذه الأحكام إما أن تكون أحكاما حول الانسجام، أو أحكاما تصنيفية تمس النص ككل وتسمح بالتمييز بين نص سردي وآخر غير سردي، ويمكن توضيح هذه الأحكام بالشكل الآتي[3] :



مخطط رقم (14): الأحكام النصية

وسنقوم فيما يلي بتفصيل هذه الأحكام المختلفة.

1 جمعان بن عبد الكريم، إشكالات النص، ص.223.

2 بهية بلعربي، الانسجام النصي في التعبير الكتابي، ص.67.

3 مفتاح بن عروس، الاتساق والانسجام في القرآن، ص.29.

1.2.2. أحكام حول الانسجام الصرف :

يرى ميشال شارول أن النص يجب أن يتحقق فيه طابع "الاستمرارية" حتى يكون منسجما، أي أن يحتوي في نموه الخطي على عناصر تكرارية (Des éléments de récurrence) تضمن له هذه الصفة[1]، وتشتمل اللغة على أدوات تسمح بذلك، وهي:

- **الإضمار** (La pronominalisation).
- **التعريف** (La définitivation).
- **الاستبدال** (La substitution)[2].

وهذه الأدوات تحقق الاستمرارية من خلال الربط بين عنصر سابق في النص وآخر لاحق عليه ، ويضيف شارول إليها وسيلتين هما :

- **التغطيات الافتراضية** (Les recouvrements présuppositionnels): وهي ما يسمح السياق باستنتاجه دون أن يصرّح به في النص[3]، وذلك عن طريق اعتماد الموجود اللغوي للوصول إلى غير موجود، كقولنا: " تحصل "علي" السباح الفائز بالمركز الأول على ميدالية ذهبية ، أما "خالد" فتحصل على ميدالية فضية " ؛ فالسياق "أما خالد فتحصل على ميدالية فضية" يجعلنا نستنتج أن خالد هو سباح أيضا مثل علي، ولكنه تحصل على المركز الثاني، والسياق "الفائز بالمركز الأول" يوصلنا إلى أن هناك أكثر من فائز واحد.

- **إجراءات المَوْضَعَة** (Les procédures de thématisation): يعتمد شارول في تحديدها المبدأ الذي نقله دانش (DANEŠ) إلى النصوص من أعمال "مدرسة براغ" في إدراك أبعاد توزيع المعلومات في الجملة حسب قواعد محددة، فالجملة، مثلما يرى فيلام مثزيوس (Vilèm MATHESIUS)، تنقسم إلى قسمين من حيث مضمونها الإخباري:

---

1 Michel CHAROLLES, Grammaire de texte, Théorie du discours, Narrativité, p.141.

2 لقد تم الحديث عن هذه الأدوات في عنصر الاتساق، وللعودة إلى تفصيلها انظر، ص.42 – 51 و ص.59 ، 60 من هذا البحث.

3 مفتاح بن عروس، الاتساق والانسجام في القرآن، ص.32.

* **الموضوع** (Thème): وهو يدل على شيء يعرفه السامع لأنه غالبا ما يذكر في الجملة السابقة، وهو الذي يتم الإخبار عنه.

* **المحمول** (Rhème) أو (Propos): ويدل على حقيقة جديدة تتعلق بالموضوع المذكور أي كل ما يقال عنه، وغالبا ما يسبق الموضوعُ المحمول[1]. والموضوع في اللغة العربية هو "المسند إليه" الذي عادة ما يكون المبتدأ في الجملة الاسمية أو الفاعل في الجملة الفعلية، والمحمول هو "المسند" الذي يحتوي على المعلومة الجديدة، وعادة ما يكون الخبر في الجملة الاسمية أو الفعل في الجملة الفعلية.

ونقدّم فيما يلي مثالا نطبّق عليه هذا المبدأ:

"الحاكم رجل صالح وعادل، يحب الخير للناس ويعمل على خدمتهم"

الموضوع = المعلومة **المعروفة** لدى السامع، قيمتها الخبرية **منخفضة**

المحمول = المعلومة **الجديدة** أو المفضّلة لدى السامع، قيمتها الخبرية **مرتفعة**

وهكذا، فإن تعاقب المحمولات في النص يضمن استمراريته وتناميه من خلال الاستزادة في المعلومات، وبالتالي تحقيق انسجامه.

2.2.2. أحكام حول الانسجام الخطابي:

على الرغم من أن الانسجام الصّرف يتعلق بمفهوم الاستمرارية في البنية الخطية للنص عن طريق الأدوات والوسائل التي سبق ذكرها، إلا أن شارول يرى ضرورة عدم حصر دراسة الانسجام في الجانب اللساني فقط؛ لأن بعض أحكام الانسجام ترتبط بـ "معرفة العالم" التي يتقاسمها المشاركون في فعل التواصل[2]، وهذه المعرفة هي التي تسمح للمتلقي بإصدار أحكام عن انسجام أو عدم انسجام نص ما، لأن النص لا يكفيه أن يكون سليما من الناحية اللغوية وأن يحتوي على

1 أحمد مومن، اللسانيات النشأة والتطور، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، (د.ط) ، 2002 ، ص.140.

2 Michel CHAROLLES, Grammaire de texte, Théorie du discours, Narrativité, p.145.

وسائل الاتساق فقط حتى نحكم عليه بأنه "منسجم" ، بل ينبغي كذلك أن تتطابق دلالة هذا البناء اللغوي السليم مع المعرفة التي يمتلكها المتلقي[1]، وفي هذا السياق يورد جان ميشال آدم المثال الآتي:

"حاسوبي حزين منذ أن فقد حصانه عجلة النجدة" [2].

فعلى الرغم من أن الجملتين سليمتان من الناحية النحوية، ومترابطتان بروابط اتساقية كالضمير المتصل في كلمة "حصانه" والمنظم النصي "منذ أن"، إلا أنه لا يمكن الحكم بانسجامهما لأن معرفة المتلقي عن العالم تبيّن استحالة أن يحس الحاسوب بشعور الحزن لأنه جماد، فضلا عن استحالة امتلاكه حصانا، كما أن عجلة النجدة لا تتلاءم مع الحصان لأنها من مستلزمات السيارة، وعليه، فإن معرفة المتلقي بالعالم تلعب دورا هاما في الحكم بانسجام النصوص.

وهناك مظاهر أخرى يتجلى من خلالها الانسجام في النص نذكر منها:

- **الترابط الموضوعي:**

وهو ما يُعرف أيضا بمصطلح "الوحدة الموضوعية" ؛ وتعني أن يعالج النص موضوعا محددا أو قضية معينة[3]، ويسميها فان دايك "البنية الكبرى" (La macro-structure) التي يتم استنتاجها من ضم مجموعة الأبنية الصغرى (Les micro-structures) أي مجموعة القضايا المعبَّر عنها في شكل متتالية من الجمل[4]، ويتم التوصّل إلى البنية الكبرى عن طريق مجموعة من القواعد هي[5]:

✓ **قاعدة الحذف والاختيار:** حيث يتم حذف كل معلومة أو قضية غير مهمة في تفسير قضايا مهمة أخرى في النص، والإبقاء على القضية التي تحمل أهمية دلالية في تأويل بقية القضايا الأخرى، وبتطبيق هذه القاعدة على المثال: "اشترى أحمد كرة، لعب أحمد بالكرة الجديدة،

---

1 انظر، مفتاح بن عروس، الاتساق والانسجام في القرآن، ص.33.

2 Jean-Michel ADAM, Eléments de linguistique textuelle, p.110.

3 محمد الأخضر الصبيحي، مدخل إلى علم النص ومجالات تطبيقه، ص.82.

4 تون. أ. فان دايك، النص والسياق، ص.80.

5 انظر، تون. أ. فان دايك، "النص : بنى ووظائف، مدخل أولي إلى علم النص"، ترجمة منذر العياشي، في العلاماتية وعلم النص، ص.159- 161. وانظر كذلك، تون. أ. فان دايك، علم النص، مدخل متداخل الاختصاصات، ص.81 – 85.

كسر أحمد الزجاج بكرته"، نتحصل على جملة مختصرة وتامة هي: "اشترى أحمد كرة ولعب بها فكسر الزجاج".

✓ **قاعدة التعميم:** وهي تعويض مجموعة قضايا بقضية واحدة تستلزمها مفهوميًّا، أي الوصول إلى العام انطلاقا من الخاص، وبتطبيق هذه القاعدة على المثال: "نظّف أحمد الكؤوس، نظّف أحمد الصّحون، نظّف أحمد الملاعق..." فإنه يُختصر في جملة : "نظّف أحمد الأواني".

✓ **قاعدة الإدماج:** يتم وفقها تعويض مجموعة قضايا بقضية تُعبِّر عن مفهومها العام، كقولنا: "ذهب علي إلى العاصمة أمس" تعويضا عن: " توجّه علي إلى العاصمة أمس، فاستقلّ سيارة أجرة أوصَلَتْه إلى المحطة ثم ركب في القطار الذي أخذه إلى العاصمة "، حيث نستغني بالجملة الأولى التي تمثّل المعلومة الأكثر أهمية عن بقية الجمل الأخرى التي تشكّل مكوّنات وتفاصيل الجملة الأولى.

✓ **قاعدة البناء:** وهي تعويض تتابع من القضايا بقضية تحيل إجمالا على الحدث نفسه الذي تحيل عليه قضايا التتابع في مجموعها، ومثالها: "غادر علي بيته في قسنطينة، توجه إلى المحطة وأخذ القطار المتوجه إلى العاصمة، وصل العاصمة بعد ساعات" حيث يمكن أن نبني من هذه القضايا قضية جديدة هي: "سافر علي".

إن القواعد الأربع السابقة تشترك كلها في صفة "الاختزال" التي تمكّن المتلقي، عند تطبيقه لتلك القواعد باعتماد معرفته الخلفية للعالم، من التوصل إلى تحديد البنية الكبرى التي يشتمل عليها النص وترتبط بها أجزاؤه، ولذلك فإن البنية الكبرى هي "مفهوم مجرّد حدسي" و"تمثيل دلالي" تتجلى فيه وحدة النص وانسجامه[1]، وهي ليست شيئا مُعطى وجاهزا، وإنما يتم التوصل إليها عن طريق إجراءات معينة.

1 انظر، محمد خطابي، لسانيات النص، ص.46.

✓ **قاعدة التنامي**[1]: يرى جان ميشال آدم أن النصية « توازنٌ دقيقٌ بين الاستمرارية من جهة وتنامي المعلومة من جهة أخرى»[2]، ولتحقيق هذه الاستمرارية التي يقوم عليها انسجام النص وترابطه الدلالي، يجب أن يتوافر النص على نوع من التنامي في عرض معلوماته، وهذا معناه أن كل جملة لاحقة في النص يجب أن تحمل معلومة جديدة ذات صلة منطقية بالمعلومة السابقة، وباعتماد مبدإ "مدرسة براغ" المذكور سابقا في تقسيم الجملة إلى موضوع ومحمول[3] يمكن الكشف أو الاستدلال على المعلومة الجديدة في النص، وقد قامت هذه المدرسة بتحديد ثلاثة أنواع من التنامي هي[4]:

* **التنامي بموضوع ثابت أو مستمر** (La progression constante):

ويتحقق عندما نتحدث عن الموضوع نفسه ونضيف إليه في المسار الخطي كلّ مرة معلومة جديدة، ويمكن توضيحه بالمخطط الآتي:

أب.....أَج.....أَج.....أَن حيث : أ = أَ = أَ = أَ = أَن

مخطط رقم (15): التنامي بموضوع ثابت

ومن أمثلته: "الخروف حيوان أليف، يعيش في المزرعة ويتغذى على الحشائش".

وصورته:

الخروف (موضوع $_1$) حيوان أليف (محمول $_1$)

↓

الخروف (موضوع $_1$) يعيش في المزرعة (محمول $_2$)

↓

الخروف (موضوع $_1$) يتغذى على الحشائش (محمول $_3$)

---

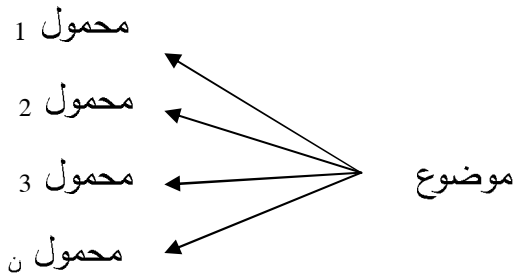
1 نجد مصطلحات عديدة أطلقت على هذه القاعدة منها مثلا : تنامي الأفكار / تدرج الأفكار / التدرج الموضوعاتي / النمو الموضوعي... وكلها تدل على المعنى نفسه.

2 Jean-Michel ADAM, Eléments de linguistique textuelle, Théorie et pratique de l'analyse textuelle, p.45.

3 انظر، ص.64 ، 65 من هذا البحث.

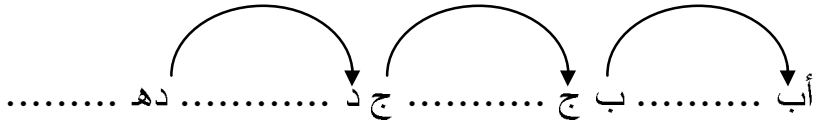
4 انظر، مفتاح بن عروس، الاتساق والانسجام في القرآن، ص.79 – 82.

ويمكن تجريده على النحو الآتي:



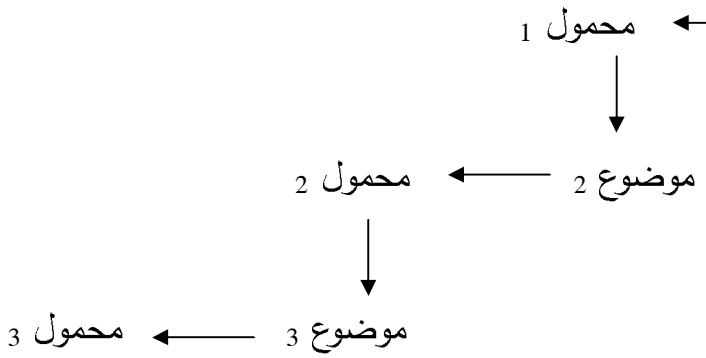
* **التنامي الخطي** (La progression linéaire)[1]:

ويتم عن طريق تحوّل المحمول أو جزء منه في جملة إلى موضوع في الجملة اللاحقة، ويمكن توضيح هذا التنامي بالمخطط الآتي:



مخطط رقم (16): التنامي الخطي

وصورته على النحو الآتي:



1 Jean-Michel ADAM, Eléments de linguistique textuelle, Théorie et pratique de l'analyse textuelle, p.47.

ومثاله:

"في البيت غرفة، داخل الغرفة مكتبة، في المكتبة كتب كثيرة".

وصورته:

في البيت (موضوع $_1$) ⟵ غرفة (محمول $_1$)

↓

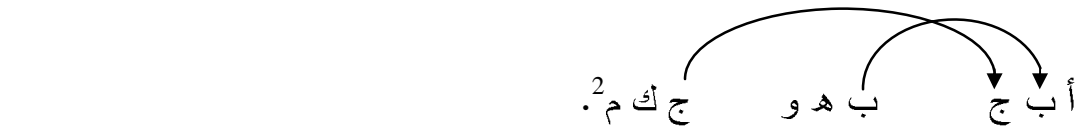
داخل الغرفة (موضوع $_2$) ⟵ مكتبة (محمول $_2$)

↓

في المكتبة (موضوع $_3$) ⟵ كتب كثيرة (محمول $_3$)

*** التنامي بموضوع مشتق[1]:**

وهو عبارة عن موضوع عام (Hyper-thème)، ويكون عادة كلمة تحتل رتبة دلالية أعلى قياسا بالعناصر التي تشتق منها، أو مجموعة من الوحدات التي تحتل موقع المحمول في الجملة السابقة، ثم تصبح كل وحدة موضوعا في الجملة اللاحقة، ويمكن توضيحه على هذا النحو:



[2].

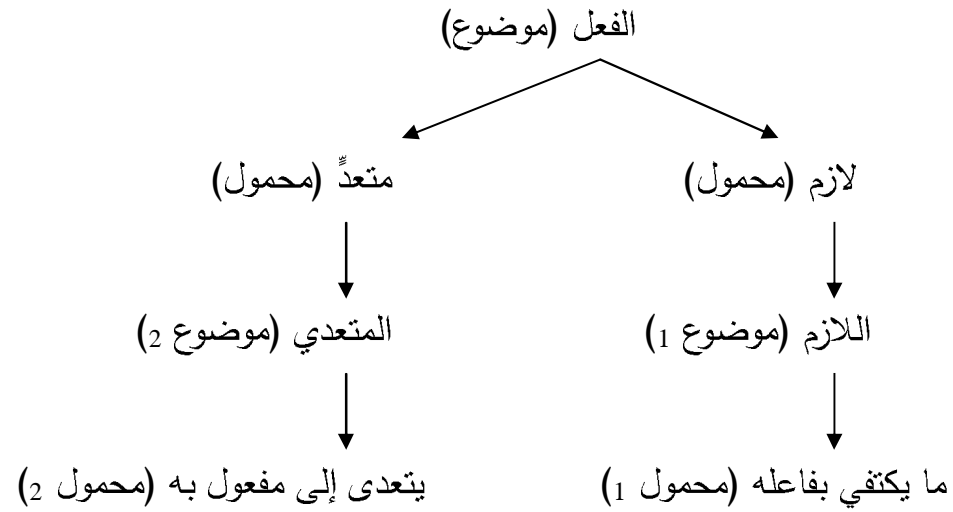
مخطط رقم (17): التنامي بموضوع مشتق

ومثاله: " الفعل لازم ومتعدٍّ ؛ فاللازم هو ما يكتفي بفاعله ، والمتعدي هو ما لا يكتفي بفاعله بل يتعدى إلى مفعول به".

وصورته:

1 ويسمى كذلك التنامي بموضوع متفرع (La progression à thème éclaté).

2 انظر، مفتاح بن عروس، الاتساق والانسجام في القرآن، ص.82.



ومن أجل التحكم الجيد في تنامي الأفكار والمعلومات، يؤكد محمد الخطيب ضرورة الأخذ في الاعتبار ثلاث قواعد تعمل على انسجام النص عن طريق ارتكازها على الأدوار المختلفة التي تلعبها الجمل، وهذه القواعد هي:

– إحدى الجمل تعلن عن الفكرة الأساسية : هذه الجملة تحتوي على خصائص مميّزة تبيّن افتتاحها سواء بمنظمات نصية أو ضمير...

– الجمل الأخرى تطوّر الفكرة الأساسية أو الأفكار المتعلقة بها : وذلك عن طريق التزويد بالشروح أو الحجج أو الأمثلة أو علاقات التقابل أو السبب أو النتيجة ...

– الجملة الأخيرة تقوم بالتركيب أو تنبئ عن الانتقال : عن طريق استعمال عبارات استنتاجية أو عبارات تُعلِن عن تفاصيل جديدة في تنامي الأفكار[1]...

وعلى كل نص أن يحترم قاعدة التنامي، لأنه من الضروري أن يَعرِض معلومات جديدة من أجل تحقيق الغاية من اللغة وهي "التواصل"، أما إن ارتكز على تكرار المعلومة نفسها بطرائق مختلفة، فإن ذلك يُعَدُّ من قبيل الحشو الذي يضعف من قيمة النص الإعلامية.

1 Mohammed ALKHATIB : " La cohérence et la cohésion textuelles : problème linguistique ou pédagogique ? ", p.51.

✓ **قاعدة عدم التناقض:**

إن ضمان التنامي في المعلومات يقتضي من ناحية أخرى أن لا يكون هناك أيّ تناقض بين الجمل المتوالية، لأن عدم التناقض يضمن انسجام النص عن طريق تجنّب تضاد المعلومات المُصرَّح بها أو حتّى الضمنية، ويظهر التناقض على أشكال متعددة منها:

* **التناقض اللفظي** (La contradiction énonciative):

ويتعلق بالتغييرات المفاجئة في الكلام، ويقدّم ميشال شارول مثالا على ذلك:

"دخل مالكو (Malko) دون أن يطرق الباب إلى مكتب مدير المخابرات الأمريكية (CIA)، كان يرتدي بدلة داكنة ويحمل في يده حقيبة جميلة من جلد التمساح".

فالمثال هنا يحيل على زمن موحَّد هو الماضي، ولا يكشف عن أيّة إشارة إلى تدخّل المتلفِّظ في المقطع، ولكن لو قمنا بوصله بالمقطعين الآتيين:

" يجلس مالكو ويشعل سيجارة الهافانا (Havane) ".

" أنا لا أتذكر أن مالكو أخذ معه علبة من سجائر الهافانا ".

لوجدنا غياب الانسجام في المثال ككل بسبب حدوث تناقض بين المقطعين الأخيرين والمقطع الأول من خلال تغيّر الزمن من الماضي إلى الحاضر، والتغير المفاجئ من الضمير "هو" إلى الضمير "أنا" للدلالة على تدخّل المتكلّم في النص[1].

* **التناقض الاستنتاجي والافتراضي** (La contradiction inférentielle et présuppositionnelle):

ويكون عند استنتاج تناقض في المحتوى الدلالي المُعْطَى أو المُفترَض في جملة مجاورة، مثل: "عمتي أرملة ، زوجها يهوى جمع آلات الخياطة " [2] ، فدلالة كلمة "أرملة" تتناقض مع دلالة عبارة " زوجها يهوى جمع آلات الخياطة " التي تعني أنه على قيد الحياة.

---

1 انظر،

Michel CHAROLLES, " Introduction aux problèmes de la cohérence des textes " , In Langue Française, N° 38 , 1978 , p.23.

2 انظر، المرجع نفسه، ص.24.

* **التناقض على المستوى الإحالي / المرجعي** (La contradiction en plan référentiel):

يرجع هذا التناقض إلى عدم الانسجام على المستوى المرجعي، فعلى سبيل المثال تدور الفكرة الأساسية في فقرة أو نص ما حول الإنترنت والكاتب يبدأ بالحديث عن الرياضة، فهذا التغيّر في الموضوع هو استطراد غير مناسب بإمكانه أن يخلّ بالانسجام النصي[1].

✓ **قاعدة العلاقات:**

يرى شارول أن انسجام مقطع أو نص ما يتطلب أن تكون الوقائع التي يوردها مترابطة [2]، ولذلك فإن الروابط الشكلية لوحدها كالإحالة بالضمير مثلا ليست كافية للحكم على انسجام المقطع أو النص ما لم تترابط المعاني والأفكار فيه، وهذا الترابط لا يكفي بدوره ما لم يتطابق مع معرفة المتلقي بالعالم[3]، لأن الحكم بانسجام النص أو عدمه هو وليد العلاقات التي يصنعها هذا المتلقي بالاستناد إلى معرفته بالعالم، ويقدّم فان دايك تحليلا لأحد المقاطع من قصة بوليسية تظهر من خلاله مجموعة من هذه العلاقات:

"دخلت "كلاير راسل" إلى مكتب كلاريون (Clarion) في الصباح التالي يملأها الإحساس بالتعب والكآبة، ذهبت مباشرة إلى غرفة عملها، نزعت قبعتها، لمست وجهها بالمذرّة، ثم جلست إلى منضدتها. كان بريدها مشتتا، ومنشفتها ناصعة البياض، ومحبرتها مليئة بالمداد، لكنها لم ترغب في العمل" [4].

إن العلاقات الأساسية التي تظهر من خلال هذا المقطع تتمثل في:

– **التطابق الإحالي أو الذاتي:** أي التطابق بين "كلاير راسل" الشخصية التي يتحدث عنها المقطع (مفرد مؤنث) وبين الضمير المستتر في الأفعال المتعلقة بها "دخلت ، ذهبت ، ..." والذي يدل

1 Mohammed ALKHATIB : La cohérence et la cohésion textuelles : problème linguistique ou pédagogique ?, p.54.

2 انظر،

Michel CHAROLLES, Introduction aux problèmes de la cohérence des textes, p.31.

3 انظر، مفتاح بن عروس، الاتساق والانسجام في القرآن، ص.48 ، 49.

4 تون. أ. فان دايك، النص والسياق، ص.143 ، 144.

كذلك على المفرد المؤنث، كما أن الذوات الأخرى متعلقة ببعضها بطريقة غير مباشرة وهي: المكتب، غرفة العمل، القبعة، الوجه، المذرّة، المنضدة، المحبرة، المنشفة.

– **علاقات التضمن والعضوية:** وتشمل "علاقة الجزء بالكل"؛ حيث إن غرفة العمل تمثل جزءا من المكتب، والمنضدة جزء من غرفة المكتب، والوجه جزء من الشخص... ، كما تشمل كذلك "علاقة الملكية"؛ حيث إن القبعة والمذرّة تعتبر من ممتلكات الشخصية المتحدَّث عنها.

– **الحالة العادية المُفترَضة للعوالم:** وتشمل معرفة المتلقي حول بِنية العالم وترتيبه ومسار الأحداث، وهي التي تمكّنه من تحديد الحالة أو الحالات غير الاعتيادية في المقطع أو النص باعتماد مؤشرات معينة ؛ ففي المقطع السابق يشير العنصر "لكن" إلى عدم الرغبة في العمل لدى "**كلاير راسل**" رغم توافر الظروف الملائمة (امتلاء المحبرة بالمداد)، ولذلك فإنّ انعدام الرغبة في العمل أمرٌ غير عادي في هذا العالم الذي توافرت فيه شروط العمل !.[1]

– **الترتيب الزمني والعادي للوقائع في الخطاب:** إن ترتيب الوقائع في الخطاب يخضع هو كذلك إلى "معرفة المتلقي بالعالم" لأنها هي التي توجّهه للتمييز بين ترتيب الوقائع العادي من غير العادي؛ فالأفعال التي قامت بها "**كلاير راسل**" مرتَّبة في المقطع حسب وقوعها منطقيا وزمنيا؛ فنجد أن فعل الدخول إلى المكتب يحدث أولا ثم يليه فعل الذهاب إلى غرفة العمل ونزع القبعة والجلوس إلى المنضدة... ، إلا أن ترتيب الوقائع ليس صارما بل يمكن تغييره بحسب قصدية منتِج النص أو المقطع، وذلك من خلال استعمال وسائل لغوية معيّنة كظروف الزمان مثل: " قبل" أو "بعد" أو "آنفا"[2].

وبصفة عامة، نستنتج أن انسجام النص تحكمه علاقات كثيرة منها التي ذكرنا، ويضاف إليها على سبيل المثال لا الحصر: علاقة العام – الخاص، علاقة الكل – الجزء، علاقة السبب – النتيجة... ، وهي كلها تخضع لمبادئ معرفية لدى المتلقي كالإدراك مثلا...

هذا، ومن الشروط الأخرى التي تضمن الانسجام في النصوص المنتَجة توافر النص على **معيار الاختتام** الذي يتطلب أن يتكوّن كل نص لغوي من مقدمة وعرض وخاتمة، والنص الذي

---

1 انظر، محمد خطابي، لسانيات النص، ص.34 ، 35.

2 انظر، المرجع نفسه، ص.38.

لا ينتهي بخاتمة يفقِد الكثير من انسجامه، ولا يستطيع قارِئُه أن يدرك غايته بوضوح، ولذلك فلا بدّ لمنتِج النص أن يرسم خطّةً لنصّه تبدأ من نقطة معيّنة وتنتهي إلى نتيجة أو خاتمة وفق تدرّج منطقيّ منظّم، كما يجب عليه كذلك إذا أراد أن يحقّق لنصّه اكتماله وانسجامه أن يراعي ملاءمة الخطّة التي رسمها لنمط النص الذي يكتب وفقه[1].

نستخلص مما سبق أن التصرّف الحسن في تنظيم المعلومات داخل النص وحسن اختتامها مظهرٌ من مظاهر الكفاءة النصية، كما أن تحكّم التلميذ في عنصري الاتساق والانسجام، اللذين يُعتبَران من المقوّمات الأساسية التي تضمن للنص القيام بوظيفته التواصلية، يعبّر عن مستوى كفاءته النصية، وهذا المستوى يمكن الكشف عنه من خلال النصوص الشفوية والكتابية التي ينتجها.

1 انظر، محمد الأخضر الصبيحي، مدخل إلى علم النص ومجالات تطبيقه، ص.84 ، 85.

لقد كان الهدف من هذا الفصل هو إبراز أثر لسانيات النص في تعليمية اللغة العربية الذي تجلّى أساسا في اعتماد مناهجنا التعليمية "المقاربة النصية" التي تجعل من النص محورا لجميع التعلمات اللغوية في النحو والصرف والإملاء والبلاغة والعروض... ، بالإضافة إلى التّعرّف على البعد التعليمي الذي تتضمنه معايير النصية السبعة، وكذا عرض التصنيفات المختلفة للنصوص من أجل التعرف على الأنماط النصية وخصائصها، كما توقفنا عند مفهوم الكفاءة النصية التي تعمل المقاربة النصية على بنائها لدى المتعلم، وهذه الكفاءة تتطلب التحكم في وسائل الاتساق وقواعد الانسجام، ما دفعنا إلى دراسة آليات اتساق النصوص وانسجامها، وسنتعرف في الفصل الموالي على أهداف التعبير الكتابي ومحتوياته المقرّرة في منهاج السنة الرابعة من التعليم المتوسط وطريقة تدريسه وإجراءات تقييمه، ويعود اهتمامنا بهذا النوع من التعبير كونه الوسيلة التي مكّنتنا من الحصول على مدوّنة مكتوبة من أجل تقييم الكفاءة النصية لتلاميذ نهاية هذه المرحلة.

الفصل الثاني:

تعليم اللغة العربية في السنة الرابعة من التعليم المتوسط من خلال السندات التربوية:

1. تعليم اللغة العربية في منهاج السنة الرابعة من التعليم المتوسط.
2. تعليم اللغة العربية في كتاب السنة الرابعة من التعليم المتوسط.

تمهيد:

يشكّل التعليم المتوسط المرحلة الأخيرة من التعليم الإلزامي[1] ويدوم أربع (04) سنوات، وله غاياته الخاصة، ويهدف إلى جعل كل تلميذ يتحكم في قاعدة من الكفاءات التربوية والثقافية والتأهيلية التي تمكّنه من مواصلة الدراسة والتكوين بعد التعليم الإلزامي أو الاندماج في الحياة العملية.

يتم هذا التعليم في مؤسسة التعليم المتوسط (المتوسّطة)، وبخلاف التعليم الابتدائي، فإنه تعليم يقوم به أساتذةٌ لمختلف المواد، وتُقسّم مرحلة التعليم المتوسط إلى ثلاثة أطوار تتميز بأهداف محددة:

- **الطور الأول** أو **طور التجانس والتكيف:** ويمثل **السنة الأولى** من المرحلة، وهي سنة ترسيخ المكتسبات والتجانس والتكيف مع نمط تعليم جديد ؛ إذ إن الانتقال من مرحلة التعليم الابتدائي إلى مرحلة التعليم المتوسط يشكّل تغييرا جذريا بالنسبة للتلميذ من حيث تنظيم العمل في مواد مستقلّة، تعدّد الأساتذة، تغيير طرائق العمل، إدراج اللغة الأجنبية الثانية.

- **الطور الثاني** أو **طور الدعم والتعميق:** ويمثل **السنتين الثانية والثالثة** من المرحلة، وهو يشكّل فترة أساسية في اكتساب وتنمية كفاءات المادة والكفاءات العرضية ورفع المستوى الثقافي والعلمي والتكنولوجي.

- **الطور الثالث** أو **طور التعميق والتوجيه:** ويمثل **السنة الرابعة** من مرحلة التعليم المتوسط، ويتم فيه بالإضافة إلى تعميق وتنمية التعلمات في مختلف المواد، تحضير توجيه التلاميذ نحو شعب التعليم ما بعد الإلزامي أو الحياة العملية، وذلك بالعناية والمتابعة البيداغوجية وبنشاطات يغلب عليها العمل التطبيقي.

ويتوّج التعليم الإلزامي بشهادة التعليم المتوسط، وينبغي أن يمكّن التقويم في نهاية هذه المرحلة من وضع نظام للمعالجة في الوقت المناسب لتجنب التسرب وإعادة السنة[2].

---

1 يدوم التعليم الإلزامي تسع (09) سنوات، ويتكون من التعليم الابتدائي (05 سنوات) والتعليم المتوسط (04 سنوات).

2 انظر، وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، المرجعية العامة للمناهج، معدلة وفق القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 08 – 04 المؤرخ في 23 يناير 2008، مارس 2009، ص.27. وانظر كذلك، وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، الدليل المنهجي لإعداد المناهج، نسخة مكيفة مع القانون التوجيهي للتربية المؤرخ في 23 يناير 2008، جوان 2009، ص.06.

ويهدف تعليم اللغة العربية في مرحلة التعليم المتوسط إلى تزويد المتعلمين بكفاءة التواصل الشفهي والكتابي التي يمكنهم استثمارها في الوضعيات التواصلية المختلفة، ويُنتظر من المتعلم في نهاية هذا التعليم أن يكون قادرا على:

- الفهم والكتابة والتواصل باللغة العربية.
- ممارسة الحديث والكتابة بالعربية كأداة تواصل في ميادين الحياة والتعبير عن الشخصية الجزائرية.
- ممارسة اللغة العربية كأداة إنتاج وإبداع فكري في مجالات العلوم والتكنولوجيا والفنون والثقافة[1].

ولذلك فقد تم تخصيص حجم ساعي لمادة اللغة العربية في مرحلة التعليم المتوسط يوضحه الجدول الآتي[2]:

المستويات	السنة الأولى	السنة الثانية	السنة الثالثة	السنة الرابعة	
التوقيت / المادة	أسبوعيا سنويا	أسبوعيا سنويا	أسبوعيا سنويا	أسبوعيا سنويا	**مجموع المرحلة**
اللغة العربية	**06 سا** **168 سا**	**05 سا** **140 سا**	**05 سا** **140 سا**	**05 سا** **140 سا**	**588 سا**

جدول رقم (01): الحجم الساعي لمادة اللغة العربية في مرحلة التعليم المتوسط

يوضّح الجدول أعلاه أن مادة اللغة العربية تحظى في مرحلة التعليم المتوسط بحجم زمني لا تنافسها فيه أية مادة أخرى، ما يعكس مدى أهمية اللغة العربية باعتبارها لغة التعليم في المدرسة الجزائرية، ومادام بحثنا يهتم بالسنة الرابعة من هذه المرحلة باعتبارها تتويجا لمكتسبات السنوات السابقة، فسنتعرف على كيفية تعليمها من خلال منهاج هذه السنة.

1 وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، الدليل المنهجي لإعداد المناهج، ص.30 ، 31.

2 المرجع نفسه، ص.07.

1. تعليم اللغة العربية في منهاج السنة الرابعة من التعليم المتوسط:

تُعتبر السنة الرابعة من التعليم المتوسط خاتمة مرحلة التعليم المتوسط التي تعمل على تزويد المتعلم بالتّعلمات الأساسية التي تؤهله إلى الانتقال إلى مرحلة التعليم الثانوي أو الالتحاق بالتعليم والتكوين المهنيين كما ذكرنا[1]، وبصفة عامة فإن تعليم اللغة العربية في هذه السنة يرتكز على « تنمية القدرة على التواصل الشفوي والكتابي لدى المتعلم (...) بما يضمن له حسن التعامل والتفاعل الإيجابي مع غيره »[2].

ويشتمل منهاج السنة الرابعة من التعليم المتوسط [3] على العناصر الآتية:

- تقديم المادة.
- التوزيع الزمني.
- ملمح الدخول إلى السنة الرابعة من التعليم المتوسط.
- ملمح الخروج من السنة الرابعة من التعليم المتوسط.
- الكفاءة الختامية في السنة الرابعة من التعليم المتوسط.
- الكفاءات القاعدية في السنة الرابعة من التعليم المتوسط.
- تقديم النشاطات.
- المحتويات.
- طرائق التدريس.
- الوسائل التعليمية.
- التقييم.

---

1 انظر، ص.78 من هذا البحث.

2 وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص.19.

3 تجدر الإشارة هنا إلى أن مفهوم **المنهاج** (Curriculum) يختلف عن مفهوم **البرنامج** (Programme) الذي يدل على « قائمة من المعارف والمواضيع المستهدفة (...) منظمة وفق منطق خاص بمجال معرفي وبمادة تعتبر معرفة منظمة ومبنية » ، في حين يدل المنهاج على « كل التجارب التعلمية المنظمة وكافة التأثيرات التي يمكن أن يتعرض لها التلميذ تحت مسؤولية المدرسة خلال فترة تكوينه، ويشمل هذا المفهوم نشاطات التعلم التي يشارك فيها التلميذ والطرائق والوسائل المستعملة، وكذا كيفيات التقويم المعتمدة » انظر، وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، المرجعية العامة للمناهج، الصفحة الثانية من التقديم، وعليه فإن مفهوم المنهاج أوسع من مفهوم البرنامج إلا أن المرجعية العامة للمناهج تشير إلى أننا ما زلنا مرتبطين في ممارساتنا العملية بالبرنامج.

1.1. التوزيع الزمني لمادة اللغة العربية في السنة الرابعة من التعليم المتوسط:

يحدد منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط حجما زمنيا يُقدَّر بخمس (05) ساعات أسبوعيا موزّعة على النحو الآتي:

« – القراءة ودراسة النص : ثلاث (03) ساعات.

– المطالعة والتعبير الشفوي : ساعة واحدة.

– التعبير الكتابي : ساعة واحدة »[1].

يتضح من هذا التوزيع الزمني أن المنهاج قد خصّص أكثر من نصف الحجم الزمني لدراسة النص وما يتعلق به من ظواهر لغوية، وهو ما يعكس الاهتمام البالغ المولى للنص باعتباره محورا لجميع التعلمات في إطار المقاربة النصية، ليأتي فيما بعد استثمار التعلمات في إنتاج شفوي أو كتابي، غير أن الجدير بالذكر، أن المنهاج قد خضع للمراجعة والتخفيف استجابة لعملية تعديل الزمن الدراسي في مرحلة التعليم المتوسط التي نص عليها القرار الوزاري رقم 23 المؤرخ في 30 جوان 2013 والمتضمن إقرار تنظيم زمني دراسي جديد لمرحلة التعليم المتوسط والمناهج الدراسية المتطابقة معها، والقاضي باعتماد المناهج التعليمية طبعة جوان 2013 لكل المواد الدراسية في مرحلة التعليم المتوسط بما فيها مادة اللغة العربية، وتطبيقها مع بداية الموسم الدراسي 2013 – 2014[2]، وبموجبه تم استحداث حصة الأعمال الموجهة في مادة اللغة العربية وإعادة توزيع الحجم الزمني على الأنشطة اللغوية المقررة كالآتي[3]:

---

1 وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص.19.

2 وزارة التربية الوطنية، النشرة الرسمية للتربية الوطنية، العدد 561 ، جوان 2013، ص.27.

3 وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، جوان 2013، ص.08.

السنة الرابعة	التوقيت الأسبوعي للنشاط
قراءة مشروحة ودراسة نص	ساعة واحدة
الظواهر اللغوية	ساعة واحدة
مطالعة موجهة تعبير شفوي	ساعة واحدة
تعبير كتابي	ساعة واحدة
أعمال موجهة	ساعة واحدة

جدول رقم (02): الحجم الساعي الأسبوعي المخصص لأنشطة مادة اللغة العربية في السنة الرابعة من التعليم المتوسط بعد التخفيف

يوضّح الجدول رقم (02) أن الحجم الزمني المخصص لدراسة النص وما يتعلق به من ظواهر لغوية في التوزيع الزمني الجديد قد تم تقليصه ليعادل الحجم الزمني المخصّص لإنتاج النص شفويا وكتابيا، ولعل ذلك يعكس رغبة معدّلي ومخفّفي المناهج في إيجاد توازن زمني بين بناء كفاءة تلقي النص وكفاءة إنتاجه لدى المتعلم على حد سواء، من خلال تحقيق التوازن بين الوقت المخصص لاكتساب التعلمات من النص والوقت المخصص لإدماجها وتوظيفها في إنتاج شفوي أو كتابي، على أن تتم معالجة النقائص والمشكلات التي تظهر أثناء ذلك في حصة منفصلة هي حصة "الأعمال الموجهة"، وقد جاء في القرار الوزاري المذكور سابقا أن إنجاز حصص الأعمال الموجهة يتم بالتداول مع مادة الرياضيات لمدة ساعة واحدة في الأسبوع ؛ بحيث يُقسّم تلاميذ القسم الواحد إلى فوجين (أ) و (ب)، ففي الأسبوع الأول عندما يكون الفوج (أ) في حصة اللغة العربية يتواجد الفوج (ب) في الوقت نفسه في حصة الرياضيات ويتم العكس في الأسبوع الموالي[1]، إلا أننا نشير في هذا الصدد إلى أن الفوج المعني بحصة الأعمال الموجهة عادة ما يتشكّل من التلاميذ الذين يعانون من مشكلات في التعلمات المتعلقة بالوحدة التعلمية المدروسة لاستدراك ما فاتهم

1 انظر، وزارة التربية الوطنية، النشرة الرسمية للتربية الوطنية، ص.34.

واللحاق بزملائهم، غير أن الواقع يُظهِر غير ذلك؛ إذ غالبا ما تقوم إدارة المؤسسة بتقسيمهم إلى فوجين حسب الترتيب الألفبائي لأسمائهم في قائمة القسم دون مراعاة الحاجة الفعلية للدعم الخاصة بكل واحد منهم، وهذا يعني أن التقسيم الإداري لا يخدم الهدف من إدراج حصة الأعمال الموجهة.

2.1. ملمح الدخول إلى السنة الرابعة من التعليم المتوسط:

يَفترض المنهاج أن المتعلم عند دخوله إلى السنة الرابعة من التعليم المتوسط يمتلك مجموعة من القدرات المعرفية هي في الحقيقة ملمح الخروج (Profil de sortie)[1] من السنة الثالثة من التعليم المتوسط، وتتمثل في القدرة على:

« – قراءة ومطالعة نصوص متنوعة قراءة صحيحة مسترسلة، وإدراك ما تشتمل عليه من معطيات، وتمييز مختلف أنماط وأنواع كل منها وتحديد بعض خصائصها.

- إصدار أحكام – شفوية ومكتوبة– وتأييدها بالأدلة والأمثلة.
- التعبير عن وضعيات ذات دلالة بلغة سليمة.
- كتابة نصوص نثرية متنوعة يغلب عليها الطابع الحجاجي بتوظيف المكتسبات القبلية.
- إدراك خصائص الأسلوب الحجاجي في النصوص »[2].

إن هذه القدرات يحتاجها متعلم السنة الرابعة من التعليم المتوسط لاكتساب المعارف المقرّرة عليه في هذه السنة، ما يعني أن هناك استمرارية وانسجاما بين منهاج السنة الثالثة ومنهاج السنة الرابعة من مرحلة التعليم المتوسط، وبالتالي تجسيدا للمقاربة النسقية التي تضمن "الوحدة المنهاجية" والانسجام بين مختلف المناهج[3].

---

1 يُعرّف داينو (D'HAINAUT) **ملمح الخروج** أو **ملمح التخرج** بأنه « وصفُ ما يعرفه التلميذ وبيان ما هو قادر على إنجازه وتحديد للمواقف التي يتبناها في مواجهة أوضاع الحياة المختلفة » ، وعلى هذا الأساس فملمح التخرج يتكون من مجموع المعارف والمعارف الفعلية والمعارف السلوكية التي تُحدّد من قبل القائمين على شؤون التربية. بدر الدين بن تريدي، قاموس التربية الحديث، ص.344.

2 وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص.19 ، 20.

3 انظر، وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، الدليل المنهجي لإعداد المناهج، ص.15.

3.1. ملمح الخروج من السنة الرابعة من التعليم المتوسط:

يُحدد المنهاج كذلك ملمح الخروج الذي يُفترض أن يكون عليه المتعلم في نهاية السنة الرابعة من التعليم المتوسط أي في ختام هذه المرحلة، ويتمثل في:

« – قراءة نصوص متنوعة وفهمها وتصنيفها حسب أنماطها وأنواعها.

– القراءة المسترسلة السليمة والمعبرة.

– المطالعة الحرة للوثائق المختلفة قصد الانتفاع أو التسلية.

– تحليل المقروء وترتيب محتوياته وضبط أفكاره بالمناقشة والنقد.

– تذوّق المقروء باكتشاف جوانبه الجمالية.

– التعبير – شفويا وكتابة – عن مشاعره وآرائه وتعليلها بأمثلة وشواهد وبراهين تناسب الموقف.

– كتابة نصوص من أنماط متعددة (الوصف، السرد، الحجاج،...) وأنواع مختلفة (رسالة، خطبة، مقالة) بمراعاة معايير الصوغ وأساليب العرض.

– التواصل مع غيره كتابة ومشافهة بتجنيد مكتسباته اللغوية.

– كتابة محاولات شعرية ونثرية بتوظيف خياله وذوقه الأدبي »[1].

نلاحظ أن هذا الملمح يكشف عن مستوى الكفاءات اللغوية الأربع التي يُفترض أن يكون المتعلم قد امتلكها في نهاية هذه المرحلة وهي: "فهم المنطوق والتعبير الشفهي" و"فهم المكتوب والتعبير الكتابي"، يُضاف إليها قدرته على التمييز بين أنماط النصوص المختلفة ثم إنتاج نصوص وفقها بمراعاة إدماج مكتسباته اللغوية، ما يؤهله إلى استعمال كفاءاته اللغوية في الوضعيات المختلفة التي يتعرض لها في حياته اليومية داخل المدرسة أو خارجها، كما يكشف الملمح كذلك عن سعي المنهاج إلى تنمية الملكة النقدية لدى المتعلم عن طريق تحليل ما يقوم بقراءته ومناقشته، وكذا تنمية الحس الجمالي لديه والوصول به إلى كتابة محاولات شعرية ونثرية.

---

1 وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص.20.

4.1. الكفاءة الختامية في السنة الرابعة من التعليم المتوسط:

حدد المنهاج الكفاءة الختامية (La compétence terminale)[1] لهذه السنة كما يلي:

« في نهاية السنة الرابعة من التعليم المتوسط، يكون المتعلم قادرا على إنتاج (شفويا وكتابيا) كل أنماط النصوص: الإخبارية، الوصفية، السردية، الحوارية، الحجاجية، مع التركيز على النص الحجاجي »[2].

يلاحظ عند قراءة هذه الكفاءة أن المنهاج يعود إلى مراجعة جميع أنماط النصوص التي تمت دراستها في السنوات الثلاث الأولى من التعليم المتوسط، وذلك قصد تمكين المتعلم من إنتاج نصوص تستجيب لوضعيات التواصل المختلفة، إلا أنه ركّز وبشكل خاص على النمط الحجاجي الذي سبق تناوله في السنة الثالثة من التعليم المتوسط نظرا للآليات اللغوية العديدة التي يتطلبها[3] كالاستدلال والاستنتاج وتوظيف الروابط المنطقية... التي ينبغي على المتعلم أن يكتسبها، ثم إن الانتقال من دراسة نمط إلى آخر في السنة نفسها كفيل بأن يصل بالمتعلم إلى أن يقارن بينها ويميّز بين خصائصها المختلفة.

5.1. الكفاءات القاعدية في السنة الرابعة من التعليم المتوسط:

عادة ما يتم تفريع الكفاءة الختامية إلى كفاءات قاعدية (Compétences de base)[4] من أجل ضمان بنائها، وهذه الكفاءات تنطوي على عدد من الأهداف التعلمية موزّعة على الأنشطة اللغوية الثلاثة: **القراءة، التعبير الشفوي، التعبير الكتابي**، مثلما يبرز من الجداول الواردة في الصفحات الموالية.

---

1 تُعرّف **الكفاءة الختامية** بأنها « كفاءة يتم اكتسابها إثر مسار تعلم طويل نسبيا، هي الكفاءة المستهدفة خلال سنة دراسية أو طور دراسي أو منهاج محدد ». بدر الدين بن تريدي، قاموس التربية الحديث، ص.277.

2 وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص.20.

3 وهو ما أشار إليه المنهاج في ملاحظة جاءت بعد نص الكفاءة الختامية، انظر، المرجع نفسه، ص.20.

4 تُعرّف **الكفاءة القاعدية** بأنها « كفاءة تتوقف عليها مواصلة التعلم في مرحلة لاحقة ». وزارة التربية الوطنية، المركز الوطني للوثائق التربوية، المعجم التربوي، ملحقة سعيدة الجهوية، الجزائر، (د.ط) ، 2009 ، ص.28. وبالتالي فالكفاءة القاعدية ضرورية من أجل مواجهة تعلم جديد.

1.5.1. الكفاءات القاعدية لنشاط القراءة:

تتمثل الكفاءات القاعدية التي حددها منهاج السنة الرابعة من التعليم المتوسط لنشاط القراءة فيما يلي[1]:

الكفاءة القاعدية	الأهداف التعلمية
قراءة نصوص متنوعة وفهم ما تشتمل عليه من أفكار ومعطيات.	– يقرأ نصوصا مشكولة نسبيا قراءة إعرابية مسترسلة وصحيحة وبأداء معبر. – يستعمل استراتيجية القراءة السريعة (القراءة الانتقائية) أثناء بحثه عن المعلومات. – يرغب في المطالعة الحرة ويتفاعل مع النصوص. – يطالع نصوصا مستقاة من سندات متنوعة (صحف، مجلات، إعلانات إشهارية، وصفة استعمال دواء، بطاقة تشغيل جهاز، الشرائط المرسومة...). – يحدد موضوع النص وبناءه الفكري والفني واللغوي. – يتفاعل مع النص ويصدر بعض الأحكام النقدية في مضمونه. – يميز بين المعنى المجازي والمعنى الحقيقي. – يشرح مدلول المفاهيم المجردة. – يميز بين المعنى اللغوي والمعنى الاصطلاحي. – يفسر معاني الكنايات ومختلف إيحاءاتها. – يميز بين النصوص العلمية والنصوص الأدبية. – يبرز بعض مميزات النص الأدبي. – يصنف النصوص إلى إخبارية، وسردية، ووصفية، وحجاجية.

1 وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص.21.

	– يستخرج مميزات النص الحجاجي ويقارنها بمميزات الأنماط الأخرى (الإخباري والسردي والحواري والوصفي).

جدول رقم (03): الكفاءات القاعدية لنشاط القراءة في منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط

يتبين من الأهداف التعلمية الخاصة بنشاط القراءة أنها تؤكد على طابع "التنوع" في النصوص التي يتفاعل معها المتعلم قراءة كـ : قراءة مقالات مأخوذة من الصحف والمجلات، وصفة دواء، بطاقة تشغيل جهاز، شرائط مرسومة،... بالإضافة إلى تحديد مراحل تحليل هذه النصوص بدءا بتحديد موضوعها ودراسة مضمونها الفكري وتدريب المتعلم على إصدار أحكام نقدية، ثم تحليل بنائها الفني واللغوي بالتمييز بين المعاني المجازية والمعاني الحقيقية وتفسير معاني الكنايات...، وصولا بالمتعلم إلى إبراز بعض مميزات النص الأدبي التي تميزه عن النص العلمي، ثم تصنيف النصوص المختلفة المدروسة حسب الأنماط النصية المعروفة، ما يعني دراسة النص معنى ومبنى من أجل التعرف على كيفية إنتاجه استجابة لمبادئ المقاربة النصية المعتمدة في تعليم اللغة العربية.

2.5.1. الكفاءات القاعدية لنشاط التعبير الشفهي:

تتمثل الكفاءات القاعدية التي حددها منهاج السنة الرابعة من التعليم المتوسط لنشاط التعبير الشفهي فيما يلي[1]:

الكفاءة القاعدية	الأهداف التعلمية
	– يضيف معطيات جديدة. – يصوب الخطأ مع التعليل. – يقدم الشواهد ويضرب الأمثلة. – يؤيد رأيا أو حكما أو يفندهما مع التعليل.

1 وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص.22.

تناول الكلمة والتدخل في المناقشة.	– يسرد تجربة شخصية معيشة، أو ينقل خبرا مسموعا أو مقروءا. – يعبر عن أفكاره بسهولة ويسر وبطريقة محكمة. – ينتقي الألفاظ المناسبة أثناء الحديث. – يستخدم ملامح وجهه وهيئته الجسمية. – يميز مواقف الإخبار وإصدار الأحكام عن مواقف التعبير عن الرأي أو الرغبات أو المشاعر. – يغير مجرى الحديث وفق متطلبات الموقف. – يدير حديثا أو مناقشة في موضوع ما بحيث يفرض البقاء في صميم الموضوع. – يستعمل أدوات الربط المنطقية. – يوظف قواعد النحو والصرف توظيفا صحيحا. – يستعمل الكلمات استعمالات حقيقية ومجازية. – يلتزم بالاستعمال الدقيق للكلمات. – يدمج المفردات والمصطلحات المدروسة في استعمالات مختلفة. – يعالج كل جوانب موضوع المناقشة. – يعلل آراءه وأحكامه. – يستخدم الاستقراء والاستنباط. – يحلل القضايا إلى عناصرها. – يبني أدلته. – يجيد الحوار والمناظرة.

جدول رقم (04): الكفاءات القاعدية لنشاط التعبير الشفهي في منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط

نلاحظ أن الأهداف التعلمية الخاصة بالتعبير الشفهي تخدم مبدأ الأنماط النصية ؛ فبعد أن يتعرف المتعلم على بنية النصوص المختلفة في نشاط القراءة ويتمكن من تصنيفها حسب أنماطها،

ينتقل إلى عملية إنتاج نصوص شفوية ذات أنماط نصية مختلفة، فتأييد رأي أو حكم أو تفنيدهما مع التعليل يشير إلى النمط الحجاجي، أما سرد تجربة شخصية معيشة فيشير إلى النمط السردي، ونقل خبر مسموع أو مقروء يشير إلى النمط الإخباري، وإجادة الحوار تشير إلى النمط الحواري وهكذا...، هذا دون إغفال خاصية الإدماج في النصوص الشفوية، كتدريب المتعلم على توظيف قواعد النحو والصرف توظيفا صحيحا واستعمال أدوات الربط المنطقية، بالإضافة إلى استعمال الكلمات استعمالات حقيقية ومجازية وتوظيف المفردات والمصطلحات المدروسة في سياقات مختلفة داخل هذه النصوص.

3.5.1. الكفاءات القاعدية لنشاط التعبير الكتابي:

تتمثل الكفاءات القاعدية التي حددها منهاج السنة الرابعة من التعليم المتوسط لنشاط التعبير الكتابي فيما يلي[1]:

الكفاءة القاعدية	الأهداف التعلمية
إنتاج نصوص متنوعة بتجنيد عدد كبير من المفردات والعبارات مع احترام قواعد اللغة العربية.	– يحرر نصوصا تشتمل على الحجاج. – يكتب نصوصا سردية ووصفية وحوارية وإخبارية. – يعلل آراءه ووجهات نظره، ويعزز أحكامه بالأدلة والشواهد. – يشرح المسائل ويفسر الظواهر بلغة سليمة. – يحرر رسائل إدارية ويحترم معايير كتابتها. – يكتب عروض حال وتقارير ومذكرات إعلامية. – يستثمر الرصيد اللغوي المكتسب. – يوظف قواعد النحو والصرف والإملاء ويدمجها أثناء التحرير. – يستعمل مستويات لغوية مختلفة مراعاة لمقام التواصل وأحوال المستقبل. – يعرض ما يكتب عرضا منسقا ويبرز فيه الفقرات والعناوين.

1 وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص.23.

	– يضبط وينجز مشاريع كتابية بمفرده. – ينجز مشاريع كتابية بمعية زملائه (المجلة المدرسية، الاستطلاعات الميدانية، العروض). – يسجل رؤوس أقلام انطلاقا من سندات كتابية وشفوية. – يلخص نصوصا وفق قواعد التلخيص. – ينجز بطاقات مطالعة. – ينجز محاولات في الكتابة الفنية، القصة، الحكاية، الشعر.

جدول رقم (05): الكفاءات القاعدية لنشاط التعبير الكتابي في منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط

يتضح من هذه الكفاءات القاعدية وما تفرّع عنها من أهداف تعلمية أنها تفصّل إجرائيا ما جاء مجملا في الكفاءة الختامية، كما أنها تؤكد على طابع "التنوع" في النصوص التي ينتجها المتعلم كـ: تحرير رسائل إدارية، وكتابة عروض حال وتقارير، ومذكرات إعلامية... ما يجعل المتعلم يدرك أهمية انسجام نمط الكتابة مع وضعية التواصل التي تتطلبه، كما تعكس كذلك سعي المنهاج بطريقة "نفعية" إلى تزويد المتعلم بالموارد الضرورية اللازمة لمواصلة الدراسة في التعليم الثانوي كالتدرب على تقنية التلخيص وتسجيل رؤوس أقلام وإنجاز بطاقات مطالعة...، أو للانخراط في الحياة العملية كتحرير رسائل إدارية مثلا، هذا بالإضافة إلى عدم إهمال تنمية الجانب الإبداعي لدى المتعلم كالاهتمام بمحاولاته في الكتابة الفنية النثرية والشعرية.

6.1. تقديم النشاطات:

إن النشاطات التي يتضمنها منهاج السنة الرابعة من التعليم المتوسط لا تختلف عن النشاطات التي تعوّد عليها المتعلم في السنوات السابقة، وتتمثل في: القراءة ودراسة النص، التعبير الشفوي، والتعبير الكتابي.

1.6.1. القراءة ودراسة النص:

تُعرّف القراءة بأنها : « نشاط إدراكي بصري وفكري يتيح فك ترميز معنى نص بوساطة إعادة بناء الخطاب الذي تم ترميزه في هيئة معلومات خطية »[1]، ولذلك فهي عملية ذهنية معقدة تتطلب من الفرد، بالإضافة إلى استدعاء المعارف السابقة للقارئ (المتعلم)، القيام بعدة عمليات معرفية، تتمثل في القدرة على التعرف والفهم والتحليل والتركيب...، ويمكن اختزال كفاءة القراءة في المعادلة الآتية[2]:

كفاءة القراءة = قدرة فك ترميز بلاغ كتابي x القدرة اللغوية المتعلقة بالفهم (إعطاء معنى للمعلومات المتعلقة بالمفردات والجمل والخطاب ككل)

ويُعتبر نشاط القراءة في منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، على غرار سنوات التعليم السابقة، مصدر تدريس الأنشطة اللغوية من نحو وصرف وإملاء وبلاغة وعروض... وذلك تطبيقا للمقاربة النصية المعتمدة في تعليم اللغة العربية، حيث يتعيّن أن يشتمل نص القراءة على الظواهر اللغوية المتعلقة بتلك الأنشطة، وتتم دراسته أولا بقراءة المتعلم النص من أجل التعرف على ما يحتويه من أفكار ومعان، ثم ينتقل بعدها إلى تفحّص الآليات المتحكمة في ترابط البنيات النصية التي ستفيده فيما بعد في إنتاج نصوص متسقة ومنسجمة على منوال ما درسه.

ويهدف نشاط القراءة في هذه السنة إلى تحقيق الأهداف التعلمية الآتية:

« – قراءة نصوص متنوعة قراءة واضحة ومسترسلة ومعبرة.

– التمييز بين أنماط النصوص المختلفة من حيث بناؤها وأغراضها ووظائفها.

– التعرف على بناء النص وطبيعة هيكلته.

– تحديد المعاني المجازية والكناية النصية وبعض أنواع الدلالات (النحوية والصرفية والسياقية).

– التمييز بين المعاني الكلية والمعاني الجزئية.

– تفسير المقروء واستغلاله في حل المشكلات.

---

1 بدر الدين بن تريدي، قاموس التربية الحديث، ص.263.

2 المرجع نفسه والصفحة نفسها.

– تذوق المقروء والحكم عليه.

– اكتساب عادة القراءة والرغبة فيها »[1].

ويشير المنهاج إلى أن نصوص القراءة تتفرع إلى نصوص تواصلية وأخرى أدبية، وذلك حسب طبيعة أسلوبها، فالأولى « نصوص ذات أسلوب تقريري مباشر، غايتها عرض الأحداث والوقائع ونقلها بأقصر طريق إلى القارئ، [أما الثانية فهي] نصوص تتميز بالجمال الفني، غايتها التعبير عن قضايا مختلفة بصياغة أدبية »[2]، وفيما يلي تفصيل هذين النوعين من النصوص:

*** النصوص التواصلية:**

وهي نصوص تعالِج الظواهر التي تتعلق باهتمامات المتعلم وترتبط بحياته اليومية وواقعه المعيش ثقافيا واجتماعيا واقتصاديا من أجل أن يتفاعل معها ويستثمرها في تواصله مع غيره، ويشير المنهاج إلى ضرورة توافرها على القدر اللازم من الصيغ والتراكيب والمفردات الوظيفية بالإضافة إلى بعض الجوانب الجمالية، وتسعى النصوص التواصلية إلى تحقيق الأهداف التالية:

« – بعث الفضول وحب الاطلاع عند التلميذ.

– التزود برصيد لغوي ثري جديد ومفيد.

– توظيف المكتسب في واقعه اليومي »[3].

*** النصوص الأدبية:**

يقرّ المنهاج تدريس النصوص الأدبية لما لها من دور في تنمية الحس الجمالي لدى المتعلم واكتشاف المبادئ الأدبية الأولية (بعض الأوليات في مجال البلاغة والعروض)، ولتحقيق ذلك يُشترط في هذه النصوص أن تكون ذات طابع إبداعي، وأن تتميز بالجمال الفني لكي تغذي خيال المتعلم وتصقل ذوقه وتستثير مشاعره وتنمي قدرته على التحليل والنقد. كما يُشترط كذلك أن تغطي هذه النصوص كل الأنماط المقررة وهي: النمط السردي والوصفي والحواري والإخباري

---

1 وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص.24 ، 25.

2 وزارة التربية الوطنية، دليل الأستاذ الخاص باللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، (د.ط)، (د.ت)، ص.06.

3 وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص.25.

والحجاجي، وأن تعالج ما يهم المتعلم من القضايا الاجتماعية والثقافية والفكرية ويتناسب مع قدرته على الاستيعاب.

وترمي النصوص الأدبية إلى جعل المتعلم قادرا على:

« – تحديد أنماط النصوص وتمييز الأنواع الأدبية.

– اكتشاف معاني النص وإبراز أبعاده »[1].

هذا، وبعد قراءة النصوص المتنوعة وتحليلها، يتم استثمارها في تدريس بقية الأنشطة اللغوية المقرّرة وفي مقدمتها نشاط القواعد والإملاء.

1.1.6.1. القواعد والإملاء:

يشير المنهاج إلى أن المتعلم بعدما قام بقراءة النص في حصة القراءة وفهم معانيه وأدرك مبناه، ينتقل إلى مرحلة أخرى وهي دراسة لغته من أجل اكتشاف وظائف الكلمات داخل الجملة والتعرف على تراكيبها وصيغها، حيث يجري استنباط القواعد اللغوية المقررة ؛ النحوية منها والصرفية، من نص القراءة ، وذلك للبقاء دوما في إطار المقاربة النصية المعتمدة في تدريس اللغة العربية. ويهدف المنهاج من وراء هذا النشاط إلى تمكين المتعلم من:

« – التعرف على القواعد التي تحكم عناصر اللغة وضبطها في سياق لغوي مناسب.

– تحديد الآليات اللغوية من خلال وظائف هذه العناصر في النص.

– ربط القواعد باستعمالها الفعلي من خلال توظيفها في مواقف تعبيرية متنوعة »[2].

يتضح من خلال هذه الأهداف أن الغاية من نشاط القواعد لا تقف بالمتعلم عند معرفة وظائف عناصر اللغة وتحديد آليات تركيبها فحسب، بل تتعدى ذلك إلى جعله يستعملها استعمالا فعليا وذلك بتوظيفها في التواصل عن طريق التعبير بشقيه الشفوي والكتابي.

---

1 وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص.25.

2 المرجع نفسه، ص.26.

2.1.6.1. المبادئ الأدبية الأولية:

يتطرق المتعلم في هذا النشاط إلى دراسة نص القراءة من جانبه الفني، حيث يتم تقديم معارف أولية بسيطة فيما يتعلق ببعض المصطلحات الفنية (البلاغية والعروضية) بما يسمح له باكتشاف الأساليب الفنية المختلفة في التعبير، وذلك تمهيدا لدراسة الأدب وفنونه في السنوات اللاحقة، ويهدف المنهاج من خلال هذا النشاط إلى جعل المتعلم قادرا على:

« – فهم المقروء وتذوقه.

– انتقاء الأساليب والأدوات المناسبة وتوظيفها في وضعيات جديدة.

– تنمية الخيال وتوسيعه »[1].

يظهر بوضوح تركيز المنهاج المتواصل على توظيف المعارف المكتسبة من دراسة النص في وضعيات تواصلية متنوعة، يُضاف إلى ذلك رغبته في مدّ المتعلم بالتعلمات الأساسية اللازمة لمواصلة الدراسة في المستوى الثانوي، ما يعكس وعي معدّيه بضرورة التكامل العمودي بين مناهج مرحلتي التعليم المتوسط والتعليم الثانوي.

3.1.6.1. الأعمال التطبيقية:

إن نشاط الأعمال التطبيقية مرتبط بنشاط القراءة ودراسة النص، حيث يتعلق بالمعارف اللغوية النحوية والصرفية والإملائية والبلاغية والعروضية المكتسبة من دراسة نص القراءة، ويشير المنهاج إلى أن تنفيذ الأعمال التطبيقية يكون عقب تقديم الظواهر اللغوية، كما يوصي بضرورة الإكثار منها وتنويعها وإحاطتها بكل مستويات القدرات العقلية المعرفية (المعرفة، الفهم، التطبيق، التحليل، التركيب والتقييم).

وتهدف الأعمال التطبيقية بصفة عامة إلى:

« – تثبيت ما اكتسبه المتعلم.

– ممارسة الكفاءات اللغوية المدروسة وتوظيفها توظيفا مناسبا »[2].

---

1 وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص.26.

2 المرجع نفسه، ص.27.

وعليه، فالمتعلم يستطيع من خلال نشاط القراءة ودراسة النص أن يفكك النص ويدرسه من جوانب متعددة بدءا بما يحتويه من أفكار ومعان، ويتعرف على هيكلته (بنائه)، ليصل بعد ذلك إلى دراسة لغته بصيغها وتراكيبها وأساليبها الفنية من أجل أن يستثمر ما تعلمه ويوظفه لاحقا في التعبيرين الشفهي والكتابي.

2.6.1. التعبير:

يشكّل التعبير الغاية الأسمى من تعلّم اللغة وهو الحصيلة النهائية له، ويُمْكن تعريفه بأنه « عمل لغوي دقيق كلامًا أو كتابةً، مُرَاعٍ للمقام ومناسب لمقتضى الحال، ويمكن تعريف التعبير إجرائيًّا بأنه القدرة على السيطرة على اللغة كوسيلة للتفكير والتعبير والاتصال »[1]، وهذا التعريف يدل على أن التعبير إنتاج لغوي يمتاز بالدقة، لأنه المجال الذي تندمج فيه مستويات وفروع اللغة المختلفة على نحوٍ يُظهِر وحدة اللغة وتكاملها، ومستوى الكفاءة اللغوية والنصية لمستعمليها، وعلى هذا الأساس يمكن القول إن كل المحاولات المتعلّقة بتعليم اللغة تفشل إن عجزت عن جعل التلميذ قادرا على التعبير بها مشافهةً أو كتابةً.

وللتعبير اللغوي أنواع بحسب اختلاف أغراضه ؛ فإذا كان الغرض منه هو تحقيق الاتصال مع الآخرين من أجل تنظيم الحياة وقضاء الحاجات فهو "تعبير وظيفي"، ويتمثل في المحادثات والمناقشات، وسرد القصص والأخبار، وإلقاء التعليمات والإرشادات وعرض الإعلانات، وكتابة الرسائل والمذكرات والنشرات وما إلى ذلك... ، وأما إذا كان الغرض منه هو التعبير عن الأفكار والأحاسيس والخواطر النفسية ونقلها إلى الآخرين بطريقة إبداعية مشوّقة ومثيرة فهو " تعبير إبداعي"، يتجلى في تأليف القصص والروايات والمسرحيات والتراجم ونظم الشعر...[2].

وينقسم التعبير اللغوي من حيث الأداء إلى قسمين هما: التعبير الشفهي والتعبير الكتابي.

1 علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، دار الشراف للنشر والتوزيع، القاهرة، (د.ط) ، 1991 ، ص.266.

2 انظر، عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، دار المعارف، القاهرة ، ط 14 ، (د.ت) ، ص.152.

1.2.6.1. التعبير الشفهي:

وهو أسبق أشكال التعبير لأن اللغة منطوقةٌ قبل أن تكون مكتوبةً، وهو يعتمد على كفاءة المتكلّم في استعمال اللغة مشافهةً عن طريق التحدّث، وتكمن أهميته في كونه يمثّل « أداة الاتصال السريع بين الفرد وغيره، والنجاح فيه يحقّق كثيرا من الأغراض الحيوية في الميادين المختلفة »[1] ، فهو وسيلة تمكن المتعلم من التواصل مع غيره من الأفراد ونقل أفكاره وآرائه وما يجول في نفسه من أحاسيس ومشاعر إليهم، والتعبير الشفهي نشاط يستقي مادته من نصوص القراءة والمطالعة، كما أنه مجال تبرز فيه كفاءة المتعلم اللغوية وقدرته على الاستعمال الفعلي لتعلماته المكتسبة من النشاطات السابقة له من خلال توظيفها في إنتاج نص شفهي متسق ومنسجم يحقق الغرض من التواصل، ونشاط التعبير الشفهي بالإضافة إلى هذا وذاك تمهيد لنشاط التعبير الكتابي.

ويسعى هذا النشاط في السنة الرابعة من التعليم المتوسط إلى تحقيق الأهداف الآتية:

« – ممارسة اللغة وتوظيف المكتسبات اللغوية بشكل جيد.

– تحسين الأداء الشفهي وتنمية القدرة على الارتجال.

– التدريب على المناقشة الفاعلة الوظيفية.

– اكتساب الجرأة والقدرة على المواجهة والإقناع.

– تفعيل روح المبادرة والثقة بالنفس.

– تحقيق التواصل الأفقي »[2].

واستنادا لهذا ينبغي أن يُنظر إلى التعبير الشفهي من زاويتين:

« **أولاهما:** المرسِل (المتحدِّث)، وعلى المعلم هنا أن يعوّد المتعلم على المواجهة بالمناقشة وإبداء الرأي ومحاولة إقناع الآخرين، وعلى إكسابه الجرأة والثقة بالنفس، وعلى التدخل عند الضرورة.

---

1 عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، ص.150.

2 وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص.27.

ثانيهما: المرسل إليه (المتلقي)، وفي هذه الحالة يتعيّن على المتعلم أن يكتشف أفكار الآخرين وآراءهم واتجاهاتهم، وأن يقبل الرأي والرأي المخالِف، ويتعوّد على الاستماع المركّز إلى المتحدِّث لفهم أقواله »[1].

وعليه، فإن المنهاج يؤكّد في هذا النشاط على ضرورة مراعاة طرفي الدورة التخاطبية، وأن يلعب المتعلم دورا فاعلا مهما كان موقعه فيها متحدثا أو متلقيا.

كما يتيح المنهاج للأستاذ الحرية في تنشيط هذه الحصة، وذلك عن طريق بالاستعانة بـ :

« – اختيار عناوين أخرى للنصوص المدروسة.

– إبداء الرأي في مضامين النصوص والتعليق عليها بالحجة والبرهان.

– إعادة تركيب مضامين النصوص.

– اكتشاف معطيات جديدة فيها.

– التوسع في الحديث عن الشخصيات المحورية في النصوص إن وجدت.

– تلخيص النصوص أو تقليصها أو إكمال الناقص منها »[2].

أما فيما يخص المطالعة الموجهة التي تعتبر مادة نشاط التعبير الشفهي في هذه السنة، فيشير المنهاج إلى أن المتعلم يقوم بتحضيرها خارج القسم باتباع التعليمات الدقيقة المُقدّمة له مسبقا تمهيدا لحصة التعبير الشفهي، وتهدف (المطالعة) إلى تحقيق ما يلي:

« – قراءة النصوص غير المدرسية وفهمها.

– تحليل المقروء وإبداء الرأي فيه.

– توظيف المقروء في التعبير الشفوي.

– اكتساب عادة المطالعة »[3].

---

1 وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمنهاج مادة اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص.17.

2 المرجع نفسه، ص.17 ، 18.

3 وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص.27.

من هنا يتضح أن التعبير الشفهي هو أول مجال لإدماج المكتسبات وتوظيفها في استعمال فعلي للغة ينتج عنه نص شفوي منسجم يحقق التواصل مع الآخرين.

2.2.6.1. التعبير الكتابي:

وهو الهدف النهائي من تعليم اللغة بمختلف فروعها، ويُقصد به القدرة على الكتابة المعبِّرة عن الأفكار بعبارات صحيحة وسليمة وخالية من الأخطاء بدرجة تتناسب مع مستوى التلميذ اللغوي[1]، وهو يرتبط كذلك بالقدرة على التّحكّم في الخط وقواعد اللغة النحوية والصرفية والإملائية واستخدام علامات الوقف وغيرها. وبعد أن يكون المتعلم قد تدرب على توظيف مكتسباته اللغوية في إنتاج نصوص شفوية، يُطلب منه في نشاط التعبير الكتابي تجنيدها لإنتاج نصوص كتابية، ولذلك يعتبر المنهاج هذا النشاط نشاط إدماج هام للموارد اللغوية، يكشف عن مدى قدرة المتعلم على توظيفها في الوضعيات الإدماجية (Les situations d'intégration) التي تقترح عليه، والتي تتصف بكونها وضعيات مشكلة (Des situations problèmes)[2]، وتتضمّن « مجموعة من المعلومات والمعطيات (بيانات تساعد على الحل)، تُعرض عليه [أي على المتعلم] بعد الفعل التعليمي أي بعد مجموعة من التعلمات، ويُطلب منه فيها إنجاز مَهمّة (أي إنتاج معين وفق تعليمة ما)، وتهدف إلى تدريبه على الإدماج أو قياس قدرته على الإدماج أي تجنيد الموارد بشكل مدمج (تقويم نمو الكفاءة) »[3]، ومن فوائد هذه الوضعيات أنها وضعيات للكتابة (Des situations d'écrit)[4] تهيئ للتلميذ الظروف التي تُشعِره بمعنى ما يكتب وقيمته، وذلك من خلال افتراض متلقٍّ (قارئ أو مجموعة قراء وليس

---

1 انظر، عبد الفتاح حسن البجة ، أساليب تدريس مهارات اللغة العربية وآدابها، دار الكتاب الجامعي، العين، دبي، ط 02 ، 2005، ص.210.

2 **الوضعية المشكلة** هي عبارة عن « وضعية تعلمية يُعدّها المربي [لصالح التلميذ] بهدف إيجاد فضاء للتفكير والتحليل يتعلق بحل مشكلة أو اجتياز عقبة، وتحتم هذه الوضعية على التلميذ إثراء معارفه بعروض جديدة وبالتالي يتعلم ». انظر،
Françoise RAYNAL, Alain RIEUNIER, Pédagogie : dictionnaire des concepts clés, ESF éditeur, Paris, DELTAT, Liban, 1997, p.295.

3 محمد الطاهر وعلي، الوضعية الإدماجية (التقويم في المقاربة بالكفاءات)، دار الورسم للنشر والتوزيع، الجزائر، ط 02 ، 2012 ، ص.33.

4 تقول الباحثة صوفي موارن (Sofie MOIRAND) : « نقصد بالوضعية الكتابية وضعية تواصلية مكتوبة، تشترط وجود كتّاب يكتبون لقراء يقرأون هذه الوثائق في مكان وفي زمان محددين لسبب ما ولأهداف خاصة. وعندما نأخذ في الاعتبار خلال عملية التأويل العناصر الملائمة لوضعية الإنتاج، فإن ذلك معناه البحث عن أجوبة للأسئلة التالية : من يكتب ؟ أين كتب ذلك ؟ ومتى ؟ ولمن ؟ ولأجل ماذا ؟ وبصدد ماذا ؟ » محمد مكسي، ديداكتيك القراءة المنهجية، مقاربات وتقنيات، ص.22.

بالضرورة الأستاذ المصحّح) يوجّه إليه النص المُنتَج الذي يتصف بخصائص معينة حسب طبيعة النمط الملائم للمطلوب، ويتميز بتوظيف المكتسبات المناسبة لذلك...، وبالإضافة إلى التعبير الكتابي، يتم تمكين المتعلم من إنتاج نص مكتوب وتوظيف موارده اللغوية فيه كذلك من خلال المشاريع (Les projets).

ويهدف منهاج السنة الرابعة من التعليم المتوسط من خلال نشاط التعبير الكتابي إلى جعل المتعلم قادرا على كتابة نصوص تنتمي إلى أنماط نصية مختلفة (سرد، وصف، حوار، إخبار، حجاج) باستعمال سندات مختلفة في التعبير (رسالة، خطبة، قصة، مسرحية)[1].

كما يدعو المنهاج إلى تخصيص وقت من حصة التعبير الكتابي للتصحيح الوظيفي، وذلك بالتركيز في كل مرة على جانب إجرائي معيّن كهيكلة رسالة إدارية مثلا أو بناء مقدمة أو عرض شاهد من الشواهد أو توظيف ظاهرة لغوية مدروسة... مع مراعاة حاجات المتعلم وأخطائه، وتلعب شبكات التقييم (Les grilles d'évaluation) دورا فعالا في هذا التصحيح، لأنها تتشكّل من مجموعة معايير (critères) تتفرع إلى مؤشرات (indicateurs) تعمل على تشخيص نقاط القوة والضعف في منتج المتعلم الكتابي، ومثلما يعتمد الأستاذ شبكة تقييم لتصحيح منتَج المتعلم، فإن هذا الأخير يستعملها كذلك لتقييم إنتاجه في إطار ما يُعرف بـ "التقييم الذاتي"، فـ « المسار الذي يقوم بوساطته المتعلمُ بإصدار حكم في شأن نوعية مسعاه أو عمله أو مكتسباته بالنظر إلى كفاءات سبق تحديدها والاستناد إلى مقاييس تقديرية محددة، يضمن استقلالية المتعلم وتفطنه إلى أخطائه وبناء تعلماته، أما شبكة التقييم فتساعده على إصدار أحكام دقيقة وموضوعية بنية التعديل والضبط »[2]، ومن أجل ذلك تقترح الوثيقة المرافقة للمنهاج وضعية مشكلة وشبكة تقييم نموذجيتين للاستئناس، فنص الوضعية يتمثل في:

« بعد قراءتك لمقال في مجلة علمية حول الأمراض الناتجة عن التدخين، وخاصة التي تصيب المتعاطين الشباب، حزنْتَ وقرّرْتَ تحسيس زملائك بأخطار هذه العادة السيئة.

---

1 انظر، وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص.28.

2 وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص.23.

اكتب نداء إلى زملائك، في حدود صفحة، لينشر في جريدة المدرسة واستعمل ثلاث حجج تقنعهم بضرورة الإقلاع عن التدخين ».

أما شبكة التقييم فهي كالآتي[1]:

المقاييس	المؤشرات	نعم	لا
مطابقة المنتوج لوضعية التواصل	– كتابة نداء: عبارات الاستهلال والختام، وأخرى للفت انتباه الجمهور المتلقي (الزملاء). – ذكر ثلاث حجج تقنع بإيجابيات الامتناع أو ضرورة الإقلاع. – التقيد بالحجم المطلوب: صفحة. – استخدام المستوى اللغوي المناسب في مخاطبة الأقران.		
انسجام النص	– تفصيل كل حجة على حدة. – تسلسل منطقي بين الحجة والأخرى. – استعمال الروابط المنطقية (ثم، غير أن، لأن، لكي، حتى، وهكذا، حينئذ...). – معالجة كل فقرة لفكرة أو حجة.		
سلامة اللغة (من حيث النحو والصرف والإملاء)	– تركيب سليم للجمل. – توظيف مناسب لعلامات الوقف: الفاصلة، النقطة، علامة الاستفهام، علامة التعجب... – مراعاة الأثر الإعرابي لنواسخ المبتدإ والخبر: نصب اسم إنّ وأخواتها وخبر كان وأخواتها. – كتابة إملائية صحيحة للمفردات.		

جدول رقم (06): شبكة تقييم وضعية مشكلة مقترحة في الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الرابعة من التعليم المتوسط

1 وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص.23 ، 24.

يتضح من هذه الشبكة أنها لا تتعلق بتصحيح أخطاء التلميذ اللغوية فقط، كما في الممارسات التقييمية التقليدية، وإنما تشمل تقييم النص من جوانب مختلفة؛ حيث يتم تقييم مدى مطابقته لوضعية التواصل أي مدى ملاءمته لمضمون الوضعية المقترحة، وكذا مراعاته للمتلقي الذي يتوجه إليه الخطاب؛ فالتلميذ لا يكتب للأستاذ الذي يقوم بتصحيح تعبيره وتقدير العلامة التي سيمنحها له، بل يكتب ليقنع زملاءه بضرورة الابتعاد عن عادة التدخين، وهذا من شأنه أن يحسّس هذا المتعلم بقيمة ما يكتب، بالإضافة إلى تقييم مدى انسجام النص ومراعاته للسلامة اللغوية من الناحية النحوية والصرفية والإملائية من أجل أن يصل واضحا ومفهوما إلى المتلقي ويحقق لديه الأثر المرغوب.

كما أن الشيء الإيجابي في هذه الشبكة أيضا هو قابليتها للاستعمال من طرف الأستاذ والتلميذ على حد سواء؛ فهي تساعد الأستاذ على ضمان أكبر قدر ممكن من الموضوعية في تقييم منتج تلاميذه نظرا لما تحتويه من معايير ومؤشرات، كما يمكن للتلميذ كذلك أن يقيّم نفسه بنفسه من خلال إخضاع منتجه لتلك المعايير والمؤشرات والإجابة عنها بـ "نعم" أو "لا"، وفي ذلك تدريبٌ له على اكتشاف أخطائه بنفسه وتصحيحها.

ويقترح المنهاج تقديم موضوع التعبير الجديد ومتابعة إنجاز المشروع وحل الوضعية المشكلة مع هذا التصحيح الذي تقر الوثيقة المرافقة للمنهاج أنه « يتم مرة واحدة بعد كل ثلاثة أسابيع، وقد يشترك مع التقييم النهائي للمشروع »[1]، أي إنه يتم عقب كل ثلاث وحدات تعلمية مع العلم أن كل وحدة تحتوي على موضوع تعبير أو تقنية تعبيرية معينة، والسؤال الذي يتبادر إلى أذهاننا هنا هو: كيف يتم تصحيح ثلاثة مواضيع تعبير أو ثلاث تقنيات تعبيرية بالإضافة إلى التقييم النهائي للمشروع في حصة واحدة ؟! وإذا سلّمنا بأنه من غير الممكن القيام بذلك كله، فأيّ موضوع سيقع عليه الاختيار لكي يكون محل التصحيح وعلى أي أساس يتم ذلك ؟ إن كلا من المنهاج والوثيقة المرافقة لم يوضحا هذا الأمر، وتركا زمام الأمر للأستاذ لكي يتصرف في ذلك.

1 وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، الجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص.18.

نخلص في ختام حديثنا عن النشاطات اللغوية المقررة في منهاج السنة الرابعة من التعليم المتوسط إلى أنها تهدف إلى مد المتعلم بالموارد المختلفة التي تساعده على الكتابة وفقا للوضعيات التواصلية التي يواجهها سواء أكان ذلك داخل المدرسة أم خارجها.

7.1. المحتويات:

يقترح منهاج السنة الرابعة من التعليم المتوسط محتويات عديدة في مجال قواعد اللغة والمبادئ الأدبية الأولية وتقنيات التعبير المستمدة من نصوص القراءة والمطالعة الموجهة ـ تجسيدا لمبدإ المقاربة النصية ـ موزعة على محاور ثقافية وأدبية متنوعة، بالإضافة إلى موضوعات المشاريع، وقد جاءت هذه المحتويات على النحو الآتي:

1.7.1. محاور القراءة والمطالعة:

يحدد المنهاج أربعة وعشرين (24) محورا للقراءة والمطالعة هي:

« – العلوم والتقدم التكنولوجي (الأقراص المضغوطة، الاتصال الرقمي،...).

– قضايا اجتماعية (الأخلاق، الآفات الاجتماعية...).

– المواطنة (الحقوق والواجبات).

– شخصيات موهوبة جزائرية وعالمية (أدبية، فنية، رياضية...).

– الحوادث الكبرى في القرن العشرين (ثورات...).

– متاحف ومعالم تاريخية (جزائرية، عالمية...).

– الصحة (أمراض العصر).

– الهوايات.

– الثروات الطبيعية (الماء، الغابات، البترول...).

– مظاهر طبيعية (الخسوف والكسوف، المد والجزر...).

– شعوب العالم (معتقداتها، عاداتها وتقاليدها...).

– الفنون (الموسيقى، النحت، الرقص، الغناء...).

– حقوق الإنسان (الطفل، المعوق، المسن...).

– دور الإعلام في المجتمع (التحسيس، الإخبار، التوعية، التثقيف،...).

- التضامن الإنساني (الهلال الأحمر، الصليب الأحمر، أطباء بلا حدود...).
- التلوث البيئي (النفايات الصناعية في الوسط الأرضي والهوائي والمائي).
- الإنسان والحيوان (الرفق بالحيوان، ترويض الحيوانات...).
- الأساطير (المحلية والعالمية).
- المرافق العامة (المكتبة، حدائق الترفيه والتسلية...).
- الصناعات التقليدية (الفخار، النحاس...).
- الشباب والمستقبل.
- عالم الشغل (التمهين، التكوين المهني...).
- الدين المعاملة (أثر الدين في سلوك الفرد: التسامح، التراحم،...).
- الهجرة الداخلية والخارجية (النزوح، هجرة الأدمغة...) »[1].

الملاحظ على هذه المحاور أنها متنوعة تتصل بانشغالات المتعلم وبحياته اليومية من خلال تطرقها للقضايا الاجتماعية والثقافية والبيئية...، كما تسهم في ترسيخ حس المواطنة وتنمية الجانب الديني والإنساني والفني فيه، وتساعده على التفتح على العالم والتعرف على ثقافات شعوبه عن طريق وسائل الإعلام والاتصال، وهو ما يتفق مع غايات التربية التي حددتها بنود أولى فصول الباب الأول من القانون التوجيهي للتربية الوطنية، والمرجعية العامة للمناهج المعدلة وفقه[2].

2.7.1. قواعد اللغة:

تحتوي موضوعات قواعد اللغة على مجموعة من المسائل النحوية والصرفية وبعض الصيغ اللغوية وهي:

1 وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص.28 ، 29.

2 انظر، وزارة التربية الوطنية، النشرة الرسمية للتربية الوطنية، القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 08 – 04 المؤرخ في 23 جانفي 2008، عدد خاص ، فيفري 2008 ، ص.60 – 64. وانظر كذلك، وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، المرجعية العامة للمناهج، ص.01 – 06.

« **النحو:**

أ) ترتيب عناصر الجملة الاسمية والجملة الفعلية:

* الجملة الاسمية:

- تقديم المبتدإ وجوبا وجوازا.
- تقديم الخبر وجوبا وجوازا.

* الجملة الفعلية:

- تقديم المفعول وجوبا وجوازا.

ب) حذف عناصر الجملة:

* الجملة الاسمية:

- حذف المبتدإ وجوبا وجوازا.
- حذف الخبر وجوبا وجوازا.

* الجملة الفعلية:

- حذف المفعول.

ج) الوظيفة النحوية للجملة:

- الجملة المركبة والجملة البسيطة.
- الجملة الواقعة مفعولا به.
- الجملة حالا.
- الجملة نعتا.
- الجملة مضافا إليه.
- الجملة جواب الشرط.
- الجملة الواقعة خبرا لمبتدإ أو ناسخ.
- الجملة الموصولة.

الصرف:

- التصغير.
- الإدغام.

- صيغ المبالغة.
- اسم التفضيل.

الصيغ اللغوية:

- التعجب.
- الإغراء والتحذير.
- المدح والذم »[1].

يتضح من مضمون نشاط قواعد اللغة إحاطة موضوعات النحو المقررة فيه بأنواع الجملة العربية، اسمية كانت أو فعلية، وبترتيب عناصرها تقديما وتأخيرا وحذفا مع مراعاة التعرف على وظائفها النحوية، ما يجعل المتعلم يدرك الإمكانات المتاحة له في اللغة للتعبير مشافهة وكتابة، غير أن الجدير بالذكر أن المنهاج بعد خضوعه للتخفيف حذفت منه الموضوعات المدرجة تحت عنوان "حذف عناصر الجملة"[2]، ولعل ذلك يعود إلى صعوبة هذه الموضوعات على متعلم السنة الرابعة من التعليم المتوسط بحيث إنها تتطلب إعمال الذهن في عمليات متتالية من أجل تقدير المحذوف ومواضعه في التراكيب اللغوية (سواء أكان مبتدأ أم خبرا أم مفعولا) والانتقال بعدها إلى تحديد حكم هذا الحذف إذا كان على سبيل الوجوب أو الجواز.

3.7.1. المبادئ الأدبية الأولية:

تتمثل موضوعات المبادئ الأدبية الأولية في بعض الظواهر المتعلقة بالبلاغة والعروض، وهي:

« - الكناية.
- المجاز المرسل.
- الاستعارة وأقسامها.
- قواعد الكتابة العروضية.

---

1 وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص.29 ، 30.

2 انظر، وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، طبعة جوان 2013، ص.16.

- التقطيع.
- أوزان البحور الشعرية (الطويل، البسيط، الكامل) »[1].

يظهر من خلال موضوعات المبادئ الأدبية الأولية اهتمام المنهاج بتدريس بعض أنواع الصور البيانية التي يمكن أن يصادفها المتعلم أثناء دراسته نصوص القراءة كالكناية والاستعارة والمجاز، والتي تسمح له بفهم المعاني الحقيقية وتفسير المعاني المجازية والتمييز بينها، بالإضافة إلى تدريبه على بعض الآليات الخاصة بتحليل النصوص الشعرية كقواعد الكتابة العروضية والتقطيع واستخراج أوزان بعض البحور الشعرية...، ما يسمح للمتعلم بدراسة النصوص من الناحية الفنية استكمالا لدراستها من الناحية اللغوية.

4.7.1. الإملاء:

أورد المنهاج تحت عنوان "المراجعة" موضوعات الإملاء، وهي تتعلق بالظواهر المتداولة بكثرة في الكتابة، وتتمثل في:

« - الهمزة بأنواعها.
- علامات الوقف »[2].

وهذا يعني أن المنهاج يعود إلى مراجعة بعض أهم المعارف الإملائية المدروسة في السنوات السابقة[3]، والتي لا يمكن الاستغناء عنها في الكتابة، وهي تلك المتعلقة خاصة بعلامات الوقف، ورسم الهمزة التي ما يزال المتعلمون حتى في الجامعة يعانون من مشاكل في كتابتها ! .

---

1 وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص.30.

2 المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

3 نجد في السنة الأولى والسنة الثانية من التعليم المتوسط أن الإملاء يُدرّس كنشاط قائم بذاته، ويتناول موضوعات مختلفة، ففي السنة الأولى يتم تدريب المتعلم على: وضع علامات الترقيم، وكتابة همزتي الوصل والقطع، والتاءين المفتوحة والمربوطة، والألف اللينة، والتنوين... انظر، وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، منهاج اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، أفريل 2003، ص.35 ، أما في السنة الثانية فتُركّز موضوعات الإملاء على: كيفيات كتابة الهمزة في أول الكلمة ووسطها وآخرها، وكتابة الألف الممدودة والألف المقصورة، وكتابة الظاء والضاد، ومواضع حذف ياء الاسم المنقوص... انظر، بدر الدين بن تريدي وآخرون، كتاب السنة الثانية من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2007 – 2008 ، ص.283.

5.7.1. أنماط النصوص:

تتمثل أنماط النصوص المقررة لهذه السنة في:

« – الإخبار.

– الوصف.

– السرد.

– الحوار.

– الحجاج »[1].

6.7.1. أشكال التعبير وتقنيات الكتابة:

تشمل أشكال التعبير وتقنيات الكتابة ما يلي:

« – التلخيص والتقليص.

– الاقتباس.

– القصة.

– الخاطرة.

– أحداث متفرقة.

– تسجيل رؤوس أقلام »[2].

7.7.1. التعبير الكتابي:

تتمثل موضوعات التعبير الكتابي في:

« – تحرير نصوص إخبارية.

– تحرير نصوص وصفية.

– تحرير نصوص سردية.

– تحرير نصوص حجاجية.

– كتابة مقال.

---

1 وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص.30.

2 المرجع نفسه، ص.30 ، 31.

- كتابة نص إشهاري.
- كتابة خطبة »[1].

يظهر جليا من المحتويات المقررة في نشاط التعبير الكتابي توافقها مع الكفاءة الختامية المستهدفة من السنة الرابعة من التعليم المتوسط نظرا لاهتمامها الكبير بالأنماط النصية المختلفة، كما يظهر سعي المنهاج إلى إكساب المتعلم بعض التقنيات الضرورية في التعبير كالتلخيص والتقليص والاقتباس وتسجيل رؤوس أقلام... باعتبارها أساليب يلجأ إليها الفرد أثناء الممارسة الفعلية للغة سواء في مادة اللغة العربية أو في غيرها من المواد، وبالتالي لابد من تدريب المتعلم عليها.

8.7.1. المشاريع:

تتمثل المشاريع المقرر إنجازها هذه السنة في:

« - الكتابة عن أحداث متفرقة.
- تأليف قصة.
- تأليف ألبوم عن شخصيات موهوبة (بالصور والملخصات).
- إعداد جريدة تحتوي على: (مقال أدبي، مقال رياضي، مقال فني، مقال ثقافي، صفحة التسلية، لوحة الكلمات المتقاطعة، صور إشهارية، ...).
- تحضير ندوة أدبية (شعر، قصة، خاطرة، فكاهة، كتابة بطاقات دعوات، تسيير جلسة، إعداد برنامج عمل...).
- إعداد تحقيق صحافي بشروطه »[2].

نلاحظ على موضوعات المشاريع أنها متنوّعة وتتصل بمحاور القراءة والمطالعة، بالإضافة إلى أنها تهدف إلى تنمية كفاءة التعبير الكتابي لدى المتعلم وهو الاتجاه الحديث الذي تبنته

1 وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص.31.

2 المرجع نفسه والصفحة نفسها.

مناهجنا التعليمية الجديدة في إطار إصلاح المنظومة التربوية الجزائرية[1]، غير أن هناك مشاريع متقاربة يمكن أن تُدمَج مع بعضها كمشروع "الكتابة عن أحداث متفرقة"، ومشروع "إعداد تحقيق صحافي" بحيث يمكن إدراجهما ضمن مشروع واحد هو "إعداد جريدة".

8.1. طرائق التدريس:

يقترح منهاج السنة الرابعة من التعليم المتوسط اعتماد الطرائق النشطة لتدريس اللغة العربية، وهذا في إطار المقاربة بالكفاءات التي تنظر إلى عملية التعلم على أنها عملية تفاعلية بين المتعلّم الذي يُعدّ محور العملية التعليمية – التعلمية ، وبين المعلّم الذي صار الموجّه والمنشّط لهذه العملية، وذلك من أجل دفع المتعلمين إلى « المشاركة الفعلية في كل التعلمات وتحقيق الكفاءات التي تقيس قدراتهم الفعلية في الإنجاز والإتقان مجسّدين بذلك البناء المتدرّج للمعرفة والابتعاد عن الحشو والتلقين »[2]، وتدعيما لهذا الاتجاه ، يوصي المنهاج باعتماد بيداغوجيا المشروع (La pédagogie du projet)[3] وحل المشكلات (La résolution des problèmes)[4] من أجل إعطاء معنى للتعلمات المدرسية وربطها بالحياة العامة للمتعلم خارج المدرسة. وتكمن أهمية هذه الطرائق في:

« – تحفيز المتعلمين بإثارة اهتماماتهم العفوية لاستثمار جهودهم.

- إتاحة حرية المبادرة والإبداع.
- التوجيه نحو النمو الوجداني والاجتماعي.
- الممارسة الفعلية وإتقان الإنجاز.

---

1 للتوسع في هذه الفكرة انظر، حفيظة تازروتي، تقييم كفاءة المكتوب لدى تلاميذ الإصلاح (2003) – نهاية المرحلة الابتدائية أنموذجا – ، رسالة دكتوراه ، جامعة الجزائر 2 ، 2011 – 2012 ، ص.129– 133.

2 وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص.31.

3 **بيداغوجيا المشروع** هي « بيداغوجيا تعطي مكانة الصدارة للأعمال التي تستدعي إنتاج وثائق مكتوبة أو أشياء فرادى أو ضمن أفواج » بدر الدين بن تريدي، قاموس التربية الحديث، ص.91. وتعود جذور هذه البيداغوجيا إلى ديوي (Dewey) وتلميذيه كلباتريك (Kilpatrick) وديكرولي (Decroly) ؛ حيث يقابل المشروع عند ديوي "التعلم بالعمل" (Learning by doing)، وعند ديكرولي "مركز الاهتمام" (Le centre d'intérêt). انظر،

Françoise RAYNAL, Alain RIEUNIER, Pédagogie : dictionnaire des concepts clés, p.26.

4 **حل المشكلات** عبارة عن « نشاط فكري أعلى، يعتبره عدد لا بأس به من الكتّاب المستوى الأكثر تعقيدا من النشاطات المعرفية لأنه يجند كل ملكات (les facultés) الفرد الفكرية ». انظر، المرجع نفسه، ص.296.

- التدرج في بناء المعارف والمكتسبات »[1].

ولهذا السبب نلاحظ أن المنهاج قد برمج ستة مشاريع مختلفة يتم إنجازها على مدار السنة الدراسية، فالمشروع وسيلة من الوسائل المساعدة على تجنيد المكتسبات وإدماجها عند مواجهة وضعية – مشكلة للخروج بإنتاج كتابي، وهو ما يؤدي إلى:

« - تكوين شخصية الفرد بتفاعله مع غيره.
- تعويده الاعتماد على النفس والمبادرة بالسعي إلى البحث والتقصي.
- تثمين العمل الجماعي وما ينجر عنه من قيم (تعاون، عمل...).
- تحمل المسؤولية عند إنجاز المهام المسندة إليه.
- التبعية الإيجابية لأعضاء الفوج بالمساهمة المتبادلة.
- التعبير عن الاستقلالية والقدرة على الابتكار »[2].

وفضلا عن بيداغوجيا المشروع، فإن التعلم يتم في إطار "وضعيات تعلمية" « تُعبّر عن المحيط الذي يتحقق في إطاره نشاط التعلم، وتكون دالة لتحفّز المتعلّم على العمل وتعطي معنى لتعلمه »[3]، ولذلك يوصي المنهاج بأن تكون الوضعيات مستقاة من الواقع المعيش للمتعلّم، وبأن تسمح له بإمكانية إدماج تعلماته المكتسبة في إطار ما تم تحديده من كفاءة ختامية وكفاءات قاعدية ومحتويات. ويشير في الوقت نفسه إلى كيفية تخطيط "وضعية تعلمية" ؛ حيث يوصي باحترام جملة من العناصر منها:

« * **السياق:**

يتم فيه وصف وضعية التعلم أي تحديد الإطار الذي يحدد النشاط المزمع القيام به في شكل مقبول اجتماعيا، إذ يضم التساؤلات والتحديات التي تقف عائقا يجب على المتعلم تجاوزه لتحقيق تعلمه.

---

1 وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص.32.

2 المرجع نفسه والصفحة نفسها.

3 محمد الطاهر وعلي، الوضعية المشكلة التعلمية في المقاربة بالكفاءات، ص.161.

*** خلاصة المكتسبات المستهدفة:**

وتضم: الغرض التربوي أي تكون الوضعيات مُوجهَّة نحو تحقيق الذات والاندماج الاجتماعي، الكفاءة أو الكفاءات القاعدية، المعارف المراد تحقيقها.

*** سير العملية:**

وذلك عبر مراحل:

– مرحلة التحضير: أي تقديم وضعية الانطلاق وطرح المشكل لخلق الأزمة العقلية المعرفية وتقديم التعليمات.

– مرحلة التنفيذ: حيث يبدأ فيها البحث والتقصي وصياغة الفرضيات والتحقق من صحتها واستخلاص النتائج ثم مناقشة الحلول لقبولها أو رفضها.

– مرحلة الإدماج وإعادة الاستثمار: وذلك بالرجوع إلى مرحلة الانطلاق للتأكد من بلوغ الهدف التربوي أي القيام بعملية التقييم »[1].

إن الوضعية التعلمية تسعى إلى جعل المتعلم قادرا على بناء معرفته بنفسه من خلال طرحها مشكلة تمثّل بالنسبة إليه عائقا معرفيا يدفعه إلى تجنيد مكتسباته، واتباع أساليب ومنهجيات في التفكير من أجل الوصول إلى حل لتجاوزه، فهو أثناء ذلك يتعلم كيف يفكّر ويبني معرفته دون أن يشعر، وبالتالي يعدّ نفسه ويحضرها لمواجهة الوضعيات المختلفة التي يمكن أن يصادفها في حياته.

9.1. الوسائل التعليمية:

يحدّد المنهاج الوسائل التعليمية المساعدة على تنفيذه فيما يلي:

« *** الوثيقة المرافقة:**

وهي وثيقة رسمية توضع تحت تصرف المعلمين لمساعدتهم على تنفيذ المنهاج بوعي وعلم.

1 انظر، وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص.33.

*** كتاب التلميذ:**

وهو وثيقة خاصة بالتلميذ توجهه عبر مراحل تعلمه، وتشمل نشاطات التعلم وتجسد الكفاءات والأهداف التعلمية المسطرة في المنهاج.

*** دليل الأستاذ:**

وهو وسيلة تساعد المعلم على استعمال الكتاب المدرسي في الحصص الدراسية »[1].

إن الوثيقة المرافقة للمنهاج تعتبر سندا هاما للأساتذة لأنها تحتوي على الشروحات والتفاصيل الخاصة بالمفاهيم المختلفة الواردة في المنهاج، فتساعدهم على تنفيذه بطريقة علمية واعية، أما كتاب التلميذ فهو وثيقة موجهة للتلميذ تلازمه في مراحل تعلمه، وأهم وسيلة يستعين بها الأستاذ في عمله، ويجسد هذا الكتاب ما جاء في المنهاج من كفاءات وأهداف التعلم من خلال النشاطات المختلفة التي يحتوي عليها كالنصوص والقواعد والبلاغة والعروض وتطبيقاتها...، ولضمان الاستعمال الحسن للكتاب المدرسي جاء دليل الأستاذ معينا وشارحا لكيفية تناول وتدريس تلك النشاطات. وإلى جانب هذه الوسائل، يقترح المنهاج وسائل تعليمية أخرى لتدعيم تنفيذه كالأشرطة السمعية البصرية، الأقراص المضغوطة، الأجهزة الحديثة، الزيارات، الرحلات... بما يتوافق والتطور التكنولوجي والمعرفي المعاصر.

10.1. التقييم:

ينصّ المنهاج على أن تقييم كفاءات المتعلمين يتم من خلال أداءاتهم التي تُتوَّج بإنتاج يدل على مدى نموها (كفاءاتهم)، وذلك عن طريق تكليفهم بعمل يكون نجاحهم أو إخفاقهم فيه مؤشرا لتقييمهم، ويتم ذلك ببناء أنشطة تُحدّد فيها الظروف التي سيتم فيها الإنجاز ومتطلبات التعلم والمقاييس المعتمدة في عملية التقييم، كما يوصي المنهاج باعتماد الأنواع الثلاثة للتقييم (التشخيصي، التكويني، التحصيلي)، ويشير أيضا إلى أن التقييم لا يشمل المعارف فحسب، بل عليه أن يخص المساعي الذهنية التي يسلكها المتعلم والاستراتيجيات التي يتبعها أثناء العمل

1 وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص.34.

المطلوب، ويكون دور المعلم هو توجيه المتعلم إلى اكتشاف أخطائه وإرشاده إلى تصحيحها، وهو ما يعني بعبارة أخرى "التقييم الذاتي"[1].

يتضح من خلال ما وصفناه من محاور منهاج السنة الرابعة من التعليم المتوسط أن تعليم اللغة العربية في هذه السنة يتفق مع غايات التربية وتوجهاتها التي حددتها الوثائق الرسمية؛ كالقانون التوجيهي للتربية والمرجعية العامة للمناهج، كما يأخذ في الاعتبار مستجدات التوجهات الحديثة في التعليمية التي تم تبنيها تنفيذا لمتطلبات المقاربة بالكفاءات، وفي مقدمتها اعتماد المقاربة النصية في تعليم اللغة العربية، واعتماد أنواع متعددة من الممارسات التقييمية الحديثة؛ كالتقييم التشخيصي والتقييم التكويني والتقييم التحصيلي والتقييم الذاتي، وهذا من أجل تنمية كفاءات المتعلمين ورفع مستوى تحصيلهم الدراسي، وهو ما لم يمكن أن يتم إلا بحسن تجسيد وترجمة ما جاء في هذا المنهاج في الكتاب الذي يعتبر أهم وسيلة تعليمية لدى الأستاذ والتلميذ على حد سواء.

1 انظر، وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص.34.

2. تعليم اللغة العربية في كتاب السنة الرابعة من التعليم المتوسط:

يُعتبر كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط أحد أهم الوسائل التعليمية التي نص عليها منهاج هذه السنة، باعتباره وثيقة تشمل نشاطات التعلم وتجسد الكفاءات والأهداف التعلمية المسطرة فيه، وقد تكفّلت بتأليفه لجنة تضم أساتذة مختصين[1]، وتمت المصادقة عليه طبقا للقرار رقم : 355 / م.ع / 2006 المؤرخ في 13 مارس 2006، ويتكون الكتاب من 240 صفحة تضم أربعا وعشرين (24) وحدة تعلمية يستغرق تدريسها خلال السنة الدراسية حجما ساعيا يُقدَّر بمائة وأربعين (140) ساعة [2]، بمعدّل خمس (05) ساعات أسبوعيا يتوّزع عليها تدريس الأنشطة اللغوية المقررة الآتية:

1.2. نشاط القراءة ودراسة النص:

يُقصد بهذا النشاط قراءة النص وتحديد أفكاره وفهم معانيه، بالإضافة إلى دراسة تراكيبه اللغوية نحويا وبلاغيا.

1.1.2. نشاط القراءة:

يُدرَّس هذا النشاط من خلال أربعة وعشرين (24) نصا موافقا بذلك عدد المحاور التي حددها المنهاج[3]، وعناوين هذه النصوص موضّحة في الجدول الآتي:

رقم الوحدة	عنوان الوحدة	عنوان نص القراءة	مؤلفه أو مصدره
01	العلوم والتقدم التكنولوجي	سيارة المستقبل	روب كامبوس (بتصرف)
02	قضايا اجتماعية	المدنية الحديثة	محمد الأديب (بتصرف)
03	حقوق الإنسان	لا تقهروا الأطفال	محمد السعيد البريكي
04	التضامن الإنساني	القبعات الزرق جنود في خدمة السلم	مجلة الجيش عدد 502 ماي 2005

1 هؤلاء الأساتذة هم: الشريف مريبعي، رشيدة آيت عبد السلام، مصباح بومصباح، عمر هاشمي.

2 وهو الحجم الزمني السنوي المخصص لتدريس اللغة العربية، انظر، وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، الدليل المنهجي لإعداد المناهج، ص.07.

3 انظر، وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص.28 ، 29 .

05	الدين المعاملة	من شمائل الرسول صلى الله عليه وسلم	الإنترنت
06	شخصيات موهوبة	الفنان محمد تمام	عدنان عضيمة، مجلة التشكيلي
07	الظواهر الطبيعية	الكسوف والخسوف	عبد القادر حمدو
08	أمراض العصر	السكري	يوسف زعبلاوي: مجلة العربي (بتصرف)
09	الثروات الطبيعية	البترول في حياتنا اليومية	مجهول المؤلف والمصدر
10	متاحف ومعالم تاريخية	تمقاد	محمد العيد آل خليفة
11	عالم الشغل	في الحث على العمل	أحمد شوقي
12	الشباب والمستقبل	الشباب	محمود بابللي- الإنترنت (بتصرف)
13	المواطنة	في سبيل الوطن	معروف الرصافي
14	شعوب العالم	الزردة	عبد الحميد بن هدوقة: الجازية والدراويش (بتصرف)
15	الفنون	زرياب مبتكر الموسيقى الأندلسية	أبو بكر زمال (بتصرف)
16	الهوايات	الشطرنج.. تحدي الأذكياء	طارق نواف حامد (بتصرف)
17	أساطير محلية وعالمية	كيف خلقت الضفادع	أدب الأطفال العربي- الإنترنت
18	الإنسان والحيوان	السمكة الشاكرة	الشاعر القروي
19	المرافق العامة	حديقة	أحمد حسن الزيات (بتصرف)
20	التلوث البيئي	محظوظ أنت أيها الإنسان البدائي القديم !	وحيد محمد مفضل: جريدة الأهرام

21	دور الإعلام في المجتمع	الدور الحضاري للإنترنت	جهاد عبد الله (بتصرف)
22	الأحداث الكبرى في القرن العشرين	انتصار الثورة الجزائرية	علي عقلة عرسان (بتصرف)
23	الهجرة	الهجرة السرية	عبد الرحيم العطري: الحوار المتمدن (بتصرف)
24	الصناعات التقليدية	الفخاري الصبور	أحمد سفريوي

جدول رقم (07): محتويات نشاط القراءة في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط

يتضح من الجدول أعلاه أن نصوص القراءة ذات أنواع مختلفة كالمقالات الصحفية والتقارير العلمية والأساطير ومقتطفات أدبية من روايات...، بالإضافة إلى بعض القصائد الشعرية، وأصحابها جزائريون، عرب، أجانب، صحفيون، كُتّاب وشعراء معروفون في مجال الشعر والنثر كمحمد العيد آل خليفة وأحمد شوقي ومعروف الرصافي وعبد الحميد بن هدوقة وأحمد حسن الزيات...، وهي نصوص تنتمي إلى مصادر متنوعة ؛ فمنها ما هو مأخوذ من جرائد كـ: جريدة الأهرام، ومجلات كـ: مجلة الجيش ومجلة التشكيلي ومجلة العربي، ومنها ما هو مستقى من روايات جزائرية كـ: رواية "الجازية والدراويش"، ودواوين شعرية كـ: ديوان محمد العيد آل خليفة وديوان أحمد شوقي...، ومنها نصوص مترجمة كذلك لكتّاب أجانب على غرار روب كامبوس، هذا بالإضافة إلى المنقول منها عن شبكة الإنترنت، وبالتالي فهذه المجموعة من النصوص تجسد طابع "التنوع" وهو ما يتوافق مع سعي المنهاج إلى تدريب المتعلم على "قراءة نصوص متنوعة"[1]، كما أن منها ذات **الطابع التواصلي** حيث تعالج الظواهر التي تتعلق باهتمامات المتعلم وترتبط بحياته اليومية وواقعه المعيش ليستثمرها في تواصله مع غيره كـ: نص "السكري" في الوحدة الثامنة، ونص "الدور الحضاري للإنترنت" في الوحدة الحادية والعشرين، ونص "انتصار الثورة الجزائرية" في الوحدة الثانية والعشرين، ومنها ذات **الطابع الأدبي الإبداعي** حيث تعمل على تنمية الحس

1 انظر، وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص.24.

الجمالي لدى المتعلم وتغذية خياله وصقل ذوقه وإثارة مشاعره كـ: نص "لا تقهروا الأطفال" لمحمد سعيد البريكي في الوحدة الثالثة وهو من الشعر الحر، ونص "في الحث على العمل" لأحمد شوقي في الوحدة الحادية عشرة وهو من الشعر العمودي، ونص "تمقاد" لمحمد العيد آل خليفة في الوحدة العاشرة، وهذا ما يتفق مع تقسيم المنهاج نصوص القراءة إلى نصوص تواصلية وأخرى أدبية[1]، إلا أن النص التواصلي والنص الأدبي في كتاب السنة الرابعة من التعليم المتوسط لا يشكل كل منهما نشاطا قائما بذاته مثلما نجد ذلك في كتاب السنة الأولى من التعليم المتوسط، وإنما يندرج كلاهما ضمن نشاط واحد هو "القراءة ودراسة النص".

وما يلفت الانتباه في بعض هذه النصوص أنها مجهولة المؤلف والمصدر أو منقولة نقلا مباشرا عن شبكة الإنترنت دون أية إشارة إلى المؤلف أو المصدر الذي تضمن النص أو حتى عنوان الموقع الذي قام بنشره، كما هو الحال بالنسبة لنص الوحدة التاسعة "البترول في حياتنا اليومية"[2] الذي لا يحمل أية إشارة إلى مؤلفه أو مصدره، وأما المنقولة عن الإنترنت فنجد: نص الوحدة الخامسة المتعلقة بمحور "الدين المعاملة" والذي يحمل عنوان "من شمائل الرسول صلى الله عليه وسلم"[3]، ونص "الشباب"[4] في الوحدة الثانية عشرة، ونص "كيف خلقت الضفادع"[5] في الوحدة السابعة عشرة، مما يدعو إلى التساؤل عن سبب لجوء لجنة التأليف إلى الإنترنت أمام وفرة المؤلفات في السيرة النبوية وآداب المعاملة في الإسلام[6] ومقالات البشير الإبراهيمي عن الشباب[7]، وهو ما يستبعد احتمال صعوبة العثور على نصوص تفي بالغرض المطلوب.

---

1 انظر، وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص.25.

2 انظر، الشريف مريبعي وآخرون، كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2011 – 2012 ، ص.81.

3 المرجع نفسه، ص.46 ، 47.

4 المرجع نفسه، ص.111 ، 112.

5 المرجع نفسه، ص.158.

6 نذكر منها على سبيل المثال لا الحصر: كتاب السيرة النبوية لابن هشام الأنصاري، الرحيق المختوم للمباركفوري، البداية والنهاية لابن كثير، عبقرية محمد صلى الله عليه وسلم لعباس محمود العقاد...

7 توجد نصوص هذه المقالات في كتاب آثار محمد البشير الإبراهيمي للإبراهيمي.

هذا، وقد مس ترتيب محتويات نشاط القراءة تغيير بالتقديم والتأخير في النصوص تمشيا مع تخفيف مناهج مرحلة التعليم المتوسط سنة 2013، فصارت على النحو الآتي[1]:

رقم الوحدة	عنوان الوحدة	عنوان نص القراءة	مؤلفه أو مصدره
01	الدين المعاملة	من شمائل الرسول صلى الله عليه وسلم	الإنترنت
02	شخصيات موهوبة	الفنان محمد تمام	عدنان عضيمة، مجلة التشكيلي
03	الظواهر الطبيعية	الكسوف والخسوف	عبد القادر حمدو
04	أمراض العصر	السكري	يوسف زعبلاوي: مجلة العربي (بتصرف)
05	الثروات الطبيعية	البترول في حياتنا اليومية	مجهول المؤلف والمصدر
06	متاحف ومعالم تاريخية	تمقاد	محمد العيد آل خليفة
07	عالم الشغل	في الحث على العمل	أحمد شوقي
08	الشباب والمستقبل	الشباب	محمود بابللي – الإنترنت (بتصرف)
09	الفنون	زرياب.. مبتكر الموسيقى الأندلسية	أبو بكر زمال (بتصرف)
10	العلوم والتقدم التكنولوجي	سيارة المستقبل	روب كامبوس (بتصرف)
11	المواطنة	في سبيل الوطن	معروف الرصافي
12	شعوب العالم	الزردة	عبد الحميد بن هدوقة: الجازية والدراويش (بتصرف)
13	الهوايات	الشطرنج.. تحدي الأذكياء	طارق نواف حامد (بتصرف)
14	أساطير محلية وعالمية	كيف خلقت الضفادع	أدب الأطفال العربي– الإنترنت

1 وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، التوزيعات السنوية لنشاطات التعلم لمرحلة التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، جوان 2013 ، ص.22 – 24.

15	قضايا اجتماعية	المدنية الحديثة	محمد الأديب (بتصرف)
16	الإنسان والحيوان	السمكة الشاكرة	الشاعر القروي
17	المرافق العامة	حديقة	أحمد حسن الزيات (بتصرف)
18	التلوث البيئي	محظوظ أنت أيها الإنسان البدائي القديم !	وحيد محمد مفضل: جريدة الأهرام
19	حقوق الإنسان	لا تقهروا الأطفال	محمد السعيد البريكي
20	دور الإعلام في المجتمع	الدور الحضاري للإنترنت	جهاد عبد الله (بتصرف)
21	الأحداث الكبرى في القرن العشرين	انتصار الثورة الجزائرية	علي عقلة عرسان (بتصرف)
22	الهجرة	الهجرة السرية	عبد الرحيم العطري: الحوار المتمدن (بتصرف)
23	التضامن الإنساني	القبعات الزرق جنود في خدمة السلم	مجلة الجيش عدد 502 ماي 2005
24	الصناعات التقليدية	الفخاري الصبور	أحمد سفريوي

جدول رقم (08): محتويات نشاط القراءة في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط بعد التخفيف

وتجدر الإشارة إلى أن الترتيب الجديد لنصوص القراءة قد مس التوزيع السنوي لأنشطة اللغة العربية فقط دون أن يطال الكتاب، إذ إنه لم يخضع لأي تعديل يتوافق مع التوزيع السنوي الجديد.

2.1.2. نشاط القواعد والصرف:

يتم تدريس هذا النشاط من خلال أربعة وعشرين درسا موزعا على الوحدات التعلمية المقررة في الكتاب على النحو الآتي:

رقم الوحدة	عنوان الوحدة	نص القراءة	الظاهرة النحوية
01	العلوم والتقدم التكنولوجي	سيارة المستقبل	تقديم المبتدإ وجوبا وجوازا
02	قضايا اجتماعية	المدنية الحديثة	تقديم الخبر وجوبا وجوازا
03	حقوق الإنسان	لا تقهروا الأطفال	تقديم المفعول به
04	التضامن الإنساني	القبعات الزرق	حذف المبتدإ وجوبا وجوازا
05	الدين المعاملة	من شمائل الرسول صلى الله عليه وسلم	حذف الخبر وجوبا وجوازا
06	شخصيات موهوبة	الفنان محمد تمام	الجملة البسيطة
07	ظواهر طبيعية	الكسوف والخسوف	الجملة المركبة
08	أمراض العصر	السكري	الجملة الواقعة مفعولا به
09	الثروات الطبيعية	البترول	الجملة الواقعة حالا
10	متاحف ومعالم تاريخية	تمقاد	الجملة الواقعة نعتا
11	عالم الشغل	في الحث على العمل	الجملة الواقعة جوابا للشرط
12	الشباب والمستقبل	الشباب	الجملة الواقعة مضافا إليه
13	المواطنة	في سبيل الوطن	الجملة الواقعة خبرا لمبتدإ
14	شعوب العالم	الزردة	الجملة الواقعة خبرا لناسخ
15	الفنون	زرياب	الجملة الموصولة
16	الهوايات	الشطرنج	التصغير
17	أساطير محلية وعالمية	كيف خلقت الضفادع	الإدغام
18	الإنسان والحيوان	السمكة الشاكرة	اسم التفضيل
19	المرافق العامة	حديقة	صيغ المبالغة

20	التلوث البيئي	محظوظ أنت أيها الإنسان البدائي القديم!	التعجب بصيغة ما أفعله
21	دور الإعلام في المجتمع	الدور الحضاري للإنترنت	التعجب بصيغة أفعل به
22	الأحداث الكبرى في القرن العشرين	انتصار الثورة الجزائرية	الإغراء
23	الهجرة	الهجرة السرية	التحذير
24	الصناعات التقليدية	الفخاري الصبور	المدح والذم

جدول رقم (09): محتويات نشاط القواعد والصرف في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط

يلاحظ على محتوى نشاط القواعد والصرف في الكتاب التزامه عموما بما حدده المنهاج[1] من موضوعات النحو الخاصة بالجملة الاسمية والجملة الفعلية ووجوب أو جواز تقديم عناصرها بالإضافة إلى الوظائف النحوية التي تؤديها، يضاف إليها موضوعات الصرف وما يتعلق ببنية الكلمة كأوزان التصغير والإدغام...، إلا أنه لم يواكب ما طرأ على المنهاج من تغيير وتعديل بعد مراجعة المناهج سنة 2013 لاسيما الأخذ بعين الاعتبار الدروس المحذوفة والمتمثلة أساسا في درسي "حذف المبتدإ وجوبا وجوازا" و "حذف الخبر وجوبا وجوازا" وذلك راجع ، مثلما ذكرنا، إلى أن الكتاب لم يخضع لأي تعديل حتى يوافق توزيع الأنشطة الجديد والذي يظهر من خلال الجدول الآتي[2]:

1 انظر، وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص.29 ، 30.

2 وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، التوزيعات السنوية لنشاطات التعلم لمرحلة التعليم المتوسط، ص.22 – 24.

رقم الوحدة	عنوان الوحدة	نص القراءة	الظاهرة النحوية
01	الدين المعاملة	من شمائل الرسول صلى الله عليه وسلم	**الجملة البسيطة**
02	شخصيات موهوبة	الفنان محمد تمام	**الجملة المركبة**
03	الظواهر الطبيعية	الكسوف والخسوف	**الجملة الواقعة مفعولا به**
04	أمراض العصر	السكري	**الجملة الواقعة حالا**
05	الثروات الطبيعية	البترول	**تقديم المبتدإ وجوبا وجوازا**
06	متاحف ومعالم تاريخية	تمقاد	الجملة الواقعة نعتا
07	عالم الشغل	في الحث على العمل	الجملة الواقعة جوابا للشرط
08	الشباب والمستقبل	الشباب	الجملة الواقعة مضافا إليه
09	الفنون	زرياب	الجملة الموصولة
10	العلوم والتقدم التكنولوجي	سيارة المستقبل	**تقديم الخبر وجوبا وجوازا**
11	المواطنة	في سبيل الوطن	الجملة الواقعة خبرا لمبتدإ
12	شعوب العالم	الزردة	الجملة الواقعة خبرا لناسخ
13	الهوايات	الشطرنج	التصغير
14	أساطير محلية وعالمية	كيف خلقت الضفادع	الإدغام
15	قضايا اجتماعية	المدنية الحديثة	تقديم المفعول به
16	الإنسان والحيوان	السمكة الشاكرة	اسم التفضيل و**صيغ المبالغة**
17	المرافق العامة	حديقة	**التعجب بصيغة ما أفعله**
18	التلوث البيئي	محظوظ أنت أيها الإنسان البدائي القديم!	**التعجب بصيغة أفعل به**
19	حقوق الإنسان	لا تقهروا الأطفال	تقديم المفعول به
20	دور الإعلام في المجتمع	الدور الحضاري للإنترنت	**الإغراء**

21	الأحداث الكبرى في القرن العشرين	انتصار الثورة الجزائرية	**التحذير**
22	الهجرة	الهجرة السرية	**المدح والذم**
23	التضامن الإنساني	القبعات الزرق	إدماج
24	الصناعات التقليدية	الفخاري الصبور	مراجعة المفاهيم السابقة

جدول رقم (10): محتويات نشاط القواعد والصرف في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط بعد التخفيف

يتبين من خلال مقارنة الجدول رقم (10) بالجدول رقم (09) أن اثني عشر (12) موضوعا[1] من موضوعات الظواهر النحوية من أصل أربعة وعشرين (24) قد تم فصلها في توزيع الأنشطة الجديد عن نصوصها الأصلية التي برمجت في توزيع الأنشطة القديم خصيصا لكي تُدرَّس من خلالها، وهذا يعني أن دروس القواعد النحوية سيتم تدريسها، وفقا للترتيب الجديد، من خلال نصوص قد لا تحتويها أصلا ! ، وبالتالي إخلالا بالمقاربة النصية التي يُفترَض أن يستجيب لها الكتاب، وأن تؤخذ في الاعتبار في شبكة التوزيع السنوي للأنشطة اللغوية، ونذكر من ذلك على سبيل المثال: درس "التعجب بصيغة ما أفعله" الذي تم فصله عن نصه الأصلي "محظوظ أنت أيها الإنسان البدائي القديم!" الذي يفتتح بالصيغة التعجبية: "ما أسعدك أيها الإنسان البدائي القديم!. وما أجمل أيامك!" [2]، ليُلحق في التوزيع الجديد بنص "حديقة"[3] الذي لا يحتوي أصلا على جملة تعجب واحدة بالصيغة المقصودة !.

1 أبرزنا هذه الموضوعات ببنط ثخين في الجدول حتى تتميز عن غيرها.

2 انظر، الشريف مريبعي وآخرون، كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص.188.

3 انظر، المرجع نفسه، ص.181.

3.1.2. نشاط البلاغة والعروض:

تتمثل موضوعات نشاط البلاغة والعروض المقترحة في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط فيما يلي:

رقم الوحدة	عنوان الوحدة	عنوان نص القراءة	المسألة البلاغية أو العروضية
01	العلوم والتقدم التكنولوجي	سيارة المستقبل	الحقيقة والمجاز
02	قضايا اجتماعية	المدنية الحديثة	الحقيقة والمجاز
03	حقوق الإنسان	لا تقهروا الأطفال	السجع الاستفهام الحقيقي والمجازي
04	التضامن الإنساني	القبعات الزرق جنود في خدمة السلم	الكناية
05	الدين المعاملة	من شمائل الرسول صلى الله عليه وسلم	الاستعارة
06	شخصيات موهوبة	الفنان محمد تمام	الاستعارة المكنية
07	الظواهر الطبيعية	الكسوف والخسوف	الاستعارة التصريحية
08	أمراض العصر	السكري	المجاز (الاستعارة المكنية)
09	الثروات الطبيعية	البترول في حياتنا اليومية	المجاز: الاستعارة المكنية المجاز المرسل الجناس
10	متاحف ومعالم تاريخية	تمثاد	التشبيه الاستفهام المجازي الكتابة العروضية
11	عالم الشغل	في الحث على العمل	الاستفهام المجازي

			الاستعارة المكنية الكتابة العروضية ورموزها (مجزوء الرمل)
12	الشباب والمستقبل	الشباب	الاستعارة المكنية التشبيه التمثيلي بحر الوافر
13	المواطنة	في سبيل الوطن	الاستفهام المجازي التشبيه البليغ الاستعارة المكنية بحر الطويل
14	شعوب العالم	الزردة	الاستعارة المكنية الإيجاز والإطناب
15	الفنون	زرياب	التشبيه البليغ الكناية الاستعارة المكنية
16	الهوايات	الشطرنج.. تحدي الأذكياء	بحر البسيط
17	أساطير محلية وعالمية	كيف خلقت الضفادع	الاستفهام المجازي التشبيه البليغ الكناية
18	الإنسان والحيوان	السمكة الشاكرة	التشبيه الضمني التشبيه التمثيلي الخبر والإنشاء بحر الكامل
19	المرافق العامة	حديقة	التشبيه الضمني

			الكناية السجع والجناس
20	التلوث البيئي	محظوظ أنت أيها الإنسان البدائي القديم!	المجاز (الاستعارة المكنية)
21	دور الإعلام في المجتمع	الدور الحضاري للإنترنت	الاستعارة المكنية
22	الأحداث الكبرى في القرن العشرين	انتصار الثورة الجزائرية	الاستعارة المكنية التشبيه البليغ
23	الهجرة	الهجرة السرية	الاستعارة التصريحية الاستعارة المكنية الكناية
24	الصناعات التقليدية	الفخاري الصبور	الاستفهام المجازي النداء المجازي الاستعارة المكنية

جدول رقم (11): محتويات نشاط البلاغة والعروض في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط

نلاحظ من خلال الجدول أن الكتاب قد ركّز على موضوعات البلاغة المقررة في المنهاج والمتمثلة أساسا في بعض المعارف البلاغية الأولية في مجال علم البيان حيث نجد الكناية والاستعارة بنوعيها والمجاز المرسل، وهي معارف تساعد المتعلم في تحليل النصوص من خلال التعرف على دور هذه الصور البيانية وأثرها في معاني تلك النصوص، إلا أن الكتاب قد خالف المنهاج في إدراج موضوعات غير مقررة وهي تلك المتعلقة بالتشبيه وبعض أنواعه، بل وتعدى ذلك إلى برمجة موضوعات من علم المعاني والبديع لم يحددها المنهاج أصلا[1]، وهي تلك المتعلقة

1 انظر، وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص.30.

بالأسلوب الخبري والأسلوب الإنشائي بصفة عامة، والاستفهام والنداء المجازيين بصفة خاصة، والمحسنات البديعية كالسجع والجناس والطباق في بعض التمرينات.

أما عن العروض فيُلاحظ أن هناك تدرجا في عرض موضوعاته؛ بحيث يتم تعريف المتعلم بقواعد الكتابة العروضية ووضع الرموز، لينتهي به المطاف إلى التعرف على أوزان بعض البحور الشعرية المقررة والتدرب على تقطيع أبيات منها، والملاحظ في هذا الصدد أن الكتاب خالف المنهاج في إدراج بحور شعرية غير مقررة كبحر الوافر ومجزوء الرمل مثلا.

هذا عن موضوعات البلاغة والعروض، وأما عن موضوعات الإملاء التي قررها المنهاج للمراجعة كرسم الهمزة وتوظيف علامات الوقف، فلا يُعثر في الكتاب على أية إشارة إليها رغم أهميتها في الكتابة، وبالتالي نلاحظ مخالفة الكتاب للمنهاج مرة ثانية بتقصيره في هذا الجانب[1].

ونظرا لمراجعة المنهاج وتعديله، فقد تم تغيير ترتيب موضوعات نشاط البلاغة والعروض لتصير على النحو الآتي:

رقم الوحدة	عنوان الوحدة	نص القراءة	المسألة البلاغية أو العروضية
01	الدين المعاملة	من شمائل الرسول صلى الله عليه وسلم	الاستعارة
02	شخصيات موهوبة	الفنان محمد تمام	الاستعارة المكنية
03	الظواهر الطبيعية	الكسوف والخسوف	الاستعارة التصريحية
04	أمراض العصر	السكري	المجاز (الاستعارة المكنية)
05	الثروات الطبيعية	البترول	المجاز: الاستعارة المكنية المجاز المرسل الجناس

1 غير أن الأساتذة يحاولون استدراك هذا التقصير عن طريق تقديم توجيهات شفوية أثناء القراءة فيما يتعلق باحترام علامات الوقف، وتنبيه المتعلمين إلى رسم الهمزة بأنواعها في حصص تصحيح التعبير الكتابي، على اعتبار أنهم قد قاموا بدراستها في السنة الأولى والثانية من التعليم المتوسط.

06	متاحف ومعالم تاريخية	تمقاد	التشبيه الاستفهام المجازي الكتابة العروضية
07	عالم الشغل	في الحث على العمل	الاستفهام المجازي الاستعارة المكنية الكتابة العروضية ورموزها
08	الشباب والمستقبل	الشباب	الاستعارة المكنية التشبيه التمثيلي بحر الوافر
09	الفنون	زرياب	التشبيه البليغ الكناية الاستعارة المكنية
10	العلوم والتقدم التكنولوجي	سيارة المستقبل	الحقيقة والمجاز
11	المواطنة	في سبيل الوطن	الاستفهام المجازي التشبيه البليغ الاستعارة المكنية بحر الطويل
12	شعوب العالم	الزردة	الاستعارة المكنية الإيجاز والإطناب
13	الهوايات	الشطرنج	بحر البسيط
14	أساطير محلية وعالمية	كيف خلقت الضفادع	الاستفهام المجازي التشبيه البليغ الكناية
15	قضايا اجتماعية	المدنية الحديثة	الحقيقة والمجاز

16	الإنسان والحيوان	السمكة الشاكرة	التشبيه الضمني التشبيه التمثيلي الخبر والإنشاء بحر الكامل
17	المرافق العامة	حديقة	التشبيه الضمني الكناية السجع والجناس
18	التلوث البيئي	محظوظ أنت أيها الإنسان البدائي القديم !	المجاز (الاستعارة المكنية)
19	حقوق الإنسان	لا تقهروا الأطفال	السجع الاستفهام الحقيقي والمجازي
20	دور الإعلام في المجتمع	الدور الحضاري للإنترنت	الاستعارة المكنية
21	الأحداث الكبرى في القرن العشرين	انتصار الثورة الجزائرية	الاستعارة المكنية التشبيه البليغ
22	الهجرة	الهجرة السرية	الاستعارة التصريحية الاستعارة المكنية الكناية
23	التضامن الإنساني	القبعات الزرق	الكناية
24	الصناعات التقليدية	الفخاري الصبور	الاستفهام المجازي النداء المجازي الاستعارة المكنية

جدول رقم (12): محتويات نشاط البلاغة والعروض في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط بعد التخفيف

يتضح من خلال مقارنة الجدول رقم (12) بالجدول رقم (11) أن موضوعات البلاغة والعروض لم تُفصل عن نصوص القراءة التي تُدرَّس من خلالها وبالتالي تحقيق المقاربة النصية، وهذا خلافا لما حدث مع نشاط الظواهر النحوية، كما يلاحظ الإبقاء على الموضوعات التي لم يقررها المنهاج، إلا أن الاختلاف وقع في ترتيب هذه الموضوعات؛ فبعد أن كان المتعلم يبدأ بالتعرف على المعارف البلاغية تدريجيا بدءا من الحقيقة والمجاز بصفة عامة في الدروس الأولى، إلى دراسة الصور البيانية المقرّرة من كناية واستعارة ومجاز مرسل في الدروس اللاحقة، أصبح – بموجب الترتيب الجديد– ينطلق من دراسة الاستعارة بنوعيها والمجاز المرسل والكناية في الوحدات التسع الأولى، ليصل في الوحدة العاشرة إلى معرفة الحقيقة والمجاز، ثم يعود إلى مراجعة بعض تلك الصور البيانية في الوحدات اللاحقة، ليعود مرة أخرى إلى الحقيقة والمجاز في الوحدة الخامسة عشرة، ويواصل بعدها مراجعة الصور البيانية إلى آخر وحدة تعلمية، ما يعني بقاء المتعلم بين مد وجزر في دراسة الموضوعات البلاغية ! ، أما بالنسبة لنشاط العروض فقد أُبقي على التدرج في عرض موضوعاته.

2.2. الطريقة المقترحة في الكتاب لتدريس نشاط القراءة ودراسة النص:

يتم تدريس نشاط القراءة في الحصة الأولى عبر المراحل الآتية:

1.2.2. وضعية الانطلاق (التمهيد):

عادة ما تبدأ دراسة نص القراءة في الكتاب بوضعية انطلاق تمهد للولوج إليه، وذلك بتقديم فكرة عامة عن موضوعه، أو طرح مقولة تؤدي مناقشتها إلى قراءة النص للتعمق في فهمها والإحاطة بأبعادها، أو اقتراح وضعية مشكلة تنتهي بسؤال تتم الإجابة عنه بعد قراءة النص، وعادة ما تراعي هذه الوضعيات بين هذا وذاك الشروط المقترحة في الوثيقة المرافقة للمنهاج وذلك بأن تكون:

- « متنوعة للابتعاد عن الرتابة (سؤال، قصة، تذكير...).
- قصيرة.
- مثيرة.
- هادفة.

- مستمدة من الواقع المعيش ما أمكن »[1].

ونقدم فيما يلي نماذج من وضعيات الانطلاق المقترحة في الكتاب:

- وردت في **الوحدة الثانية** من الكتاب وقبل الشروع في دراسة نص "**المدنية الحديثة**" وضعية الانطلاق الآتية:

« صحيح أن العلم هو الذي يدفع الأمم دفعا في مضمار التقدم، ولا حياة لأمة تعيش بعيدة عن العلم وآثاره، ولا كيان لشعب لا يؤسس حياته على العلم، فهو مفتاح الرقي والارتقاء في معارج السعادة والرخاء، ولكن هل يكفي العلم وحده ؟ »[2].

- وفي **الوحدة السادسة** قبل نص "**الفنان محمد تمام**" وردت الوضعية الآتية:

« قال أحد النقاد الغربيين وهو يصف الفن الجزائري: "إن رسامي الشرق كانوا من بين أفضل أولئك الذين تمكنوا من تحويل أناملهم إلى عدسات ! " »[3].

- أما في **الوحدة السابعة** فقد جاءت وضعية الانطلاق المتعلقة بنص "**الكسوف والخسوف**" على النحو الآتي:

« لا شك في أن الخسوف والكسوف هما أكثر الأحداث الفلكية إثارة، ولا يعود ذلك لندرتهما فحسب بالمقارنة مع الأحداث الأخرى بل لطابعهما غير الاعتيادي »[4].

والملاحظ عند قراءة هذه الوضعيات، أن الأولى منها تثير في نفس المتعلم إشكالية دور العلم في حياة الأمم، وهو ما يمكن أن يحفزه على قراءة النص للإجابة عنها، والثانية تدفع المتعلم إلى قراءة النص لاكتشاف ميزات الفن الجزائري التي جعلت هذا الناقد الغربي يصرح بقوله، وبالتالي موافقة هذا الحكم أو تفنيده، أما الوضعية الأخيرة فنلاحظ أنها تتميز بخاصية التشويق التي تبعث في نفس المتعلم الدافع إلى اكتشاف هذا الطابع غير الاعتيادي الذي تتميز به ظاهرتا الخسوف والكسوف.

---

1 وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص.15.

2 الشريف مريبعي وآخرون، كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص.19.

3 المرجع نفسه، ص.54.

4 المرجع نفسه، ص.65.

2.2.2. قراءة النص:

بعد التمهيد يُطلب من المتعلم قراءة النص قراءة صامتة « لأنها القراءة الطبيعية المستعملة في حياة الإنسان. وهي عملية فكرية هدفها فهم المقروء »[1]، ويُفضّل أن يُعلم بالهدف المنشود من خلال القراءة الجهرية لكي يسعى لمعالجة نقصه أو تدعيم أدائه بالتركيز على إحدى الأمور الآتية:

- « الاسترسال في القراءة.
- احترام علامات الوقف.
- كيفية نطق همزة الوصل.
- الوقف عند التنوين »[2].

وتتم بعد هذا معالجة النص المقروء فهما وذلك عن طريق شرح بعض دلالات الألفاظ في خطوة "**المعجم والدلالة**"، حيث يدرب المتعلم على حسن استعمال القواميس والمعاجم والموسوعات للتعرف على الدلالات المختلفة للألفاظ.

3.2.2. البناء الفكري:

بعد قراءة النص قراءة صامتة وجهرية والتعرف على دلالات الألفاظ، تأتي مرحلة التعرف على البناء الفكري للنص عن طريق « أسئلة محددة يراقب فيها الأستاذ قدرة الفهم عند المتعلم، ودرجة استيعابه ومتابعته للأفكار المقروءة »[3]، فيقوم المتعلم باستخراج أفكار النص ونقدها بالإجابة عن الأسئلة التي يطرحها الأستاذ، والملاحظ على هذه المرحلة من الدراسة تضمنها إشارات قليلة جدا توجه المتعلم إلى تحديد نمط النص أو استخراج مؤشراته، حيث نجد أسئلة من قبيل:

« في النص تعداد لمعلومات تفيد الإخبار. استشهد على ذلك »[4].

« اهتم الشاعر بوصف جانبين من المدينة، حددهما »[5].

---

1 وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص.15.

2 المرجع نفسه، ص.16.

3 المرجع نفسه، ص.15.

4 الشريف مريبعي وآخرون، كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص.82.

5 المرجع نفسه، ص.96.

« أين تقام الزردة ؟ استخرج من النص ما يدل على المكان، من هم الأشخاص الذين يصفهم الكاتب؟ (مظهرهم ؟ أعمالهم ؟ مناصبهم ؟) »[1].

وهي أسئلة لا تؤدي بالمتعلم إلى التعرف على كيفية بناء النص وطبيعة هيكلته بعمق، وتحديد الغرض من بنائه وفق هذا النمط أو ذاك أو حتى وظيفته مثلما يدعو إلى ذلك المنهاج[2]، بالإضافة إلى أن هذه المرحلة لا تتضمن الإشارة إلى كيفية ترابط أفكار النص بما يحقق انسجامه فضلا عن العوامل التي تؤدي إلى اتساقه، حيث يتوقع المنهاج أن يصل المتعلم إلى « إدراك الآليات المتحكمة في ترابط البنيات النصية وفهم الكيفية التي تعمل بها النصوص والمنطق الذي يحكم عملها، بإمكانه حينها أن يستثمر ذلك في إنتاج نصوص على منوال المدروسة منها، على أن تتصف بطابع التماسك والانسجام »[3].

4.2.2. البناء الفني:

بعد الانتهاء من دراسة أفكار النص ومناقشتها، ينتقل الأستاذ بالتلميذ إلى دراسة النص من جانبه الفني؛ أي اكتشاف الأساليب الفنية المختلفة في التعبير عن طريق مده ببعض المعارف البسيطة التي يسميها المنهاج "المبادئ الأدبية الأولية" وتتعلق ببعض المسائل البلاغية أو العروضية، وعلى العموم فإن هذه المعارف تُستنبط من نص القراءة في شكل أمثلة تتم مناقشتها بالتدريج إلى أن يتوصل المتعلم إلى اكتشاف الظاهرة وتعريفها في شكل خلاصة مختصرة تكون مشفوعة أحيانا بتدريبات فورية؛ كالعودة إلى نص القراءة لاستخراج الظاهرة البلاغية المدروسة أو صياغة المتعلم جملا تشتمل عليها أو تقطيع بيت أو بيتين من نص القراءة عند دراسة ما يتعلق بالعروض.

وتجدر الإشارة إلى أننا غالبا ما نجد مزاوجة في هذه المرحلة بين تقديم المعارف البلاغية والمعارف العروضية في الموضع نفسه – خصوصا إذا علمنا أن مرحلة البناء الفني لا تحظى بحصة خاصة مثلها مثل مرحلة البناء اللغوي، وإنما تُخصَّص مدة زمنية قصيرة لإنجازها في آخر

---

1 الشريف مريبعي وآخرون، كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص.132.

2 انظر، وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص.24.

3 المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

حصة نشاط القراءة – دون أن نقف في هذه المزاوجة على تفسير أو مبرر لذلك لا في الكتاب ولا في دليل الأستاذ، مما يدعونا إلى التساؤل حول كيفية استيعاب التلميذ معارف مختلفة ومتعددة في النشاط ذاته ! ولعل هذا ما جعل الأساتذة يضطرون أحيانا إلى المرور سريعا على المعارف المكررة التي سبق لهم تقديمها من أجل التركيز على المعارف الجديدة.

ويلاحظ وجود أجوبة جاهزة على الأسئلة المطروحة في هذه المرحلة في عشرة (10) مواضع من الكتاب، مما يدعو إلى التساؤل مرة أخرى حول الفائدة من طرح السؤال والإجابة عنه مباشرة؛ بحيث لا يسمح للمتعلم ببذل مجهود فكري للبحث عن الجواب أو السعي للحصول على المعلومة بنفسه مثلما تدعو إليه المقاربة بالكفاءات.

كما يلاحظ كذلك قلة الاستنتاجات المتعلقة بتعريف الظواهر البلاغية والعروضية المدروسة رغم تعددها، بحيث نعثر على سبيل المثال على تعريف للحقيقة والمجاز والاستعارة بنوعيها التصريحية والمكنية فقط، في حين يتعرف التلاميذ من حين إلى حين على المجاز المرسل والكناية وأنواع من التشبيه ! ... وأما فيما يخص التطبيقات الفورية في هذه المرحلة فقد لوحظ وجود حوالي ثمانية (08) تدريبات منها فقط في الكتاب كله، أربعة منها للبلاغة وأربعة للعروض، ويمكن إرجاع هذا النقص الكبير في التطبيقات الفورية إلى تأجيلها للأعمال التطبيقية التي حددها المنهاج عقب تقديم الظواهر النحوية والصرفية والبلاغية المتعلقة بنشاط القراءة ودراسة النص[1] حيث نعثر على عدد لا بأس به منها.

كما نجد في هذه المرحلة أسئلة قليلة متعلقة بنمط نص القراءة المدروس، في الوقت الذي يفترض أن يكون فيه التركيز على الأنماط النصية المختلفة باعتبارها أساس المقاربة النصية الجديدة، حيث نعثر في بعضها على تحسيس المتعلم بالنمط السردي مثلا بطريقة ضمنية، ومن ذلك:

« النص قصيدة في قالب قصصي، بيّن المقدمة والعقدة والحل، ما هي عناصر القصة الأخرى التي تجدها في النص ؟ »[2].

---

1 انظر ص.137 من هذا البحث.

2 الشريف مريبعي وآخرون، كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص.167.

أو بالنمط الحجاجي مثل: « اتبع الشاعر في قصيدته مراحل هي: الإلحاح على ما يدعو إليه، التعليل ، التوكيد ، لفت الانتباه ، الطلب ، ما الأبيات التي تشير إلى ذلك ؟ بدأ الشاعر قصيدته بأسلوب يدل على الإلحاح، وختمها بعبارة تتضمن العتاب، حدد التراكيب التي تفيد المعنيين »[1].

أو إشارة ضمنية إلى خصائص النمط الوصفي مثلا، من خلال:

« عد إلى النص وابحث عن خصائص الطريقة التي اتبعها الكاتب في وصف الحديقة، أتجده يصور مشاهد الحديقة كما هي في الواقع ؟ ماذا أضاف خياله لتلك المناظر؟ »[2].

وفي مقابل ذلك نجد في بعض المواضع تصريحا علنيا بنمط النص ولا يطلب من المتعلم سوى الاستشهاد على ذلك بأمثلة من النص، ومثاله: « في النص سرد ووصف، دعّم هذا الحكم باستخراج عبارات أخرى تُثبته »[3]، كما نصادف أحيانا شرحا وافيا للدواعي التي أدت إلى تصنيف فقرات من النص ضمن أنماط مختلفة، وقد وقفنا على ذلك في الوحدة الأخيرة من الكتاب، حيث وردت الأسئلة على النحو الآتي:

« عد إلى نص القراءة وانظر في الأسلوب الذي استعمله الكاتب، هل تجده واحدا ؟

قارن بين الفقرة الثانية والرابعة، أيقتضي موضوعاهما أسلوبا واحدا ؟

لعلك أدركت أن في الفقرة الثانية نقلا لمعلومات دقيقة ومفصلة عن الفخاري مما جعل الكاتب يستعمل نمط الإخبار. ولما رغب في الحديث عن صفات الفخاري وأحاسيسه في الفقرة الرابعة لجأ إلى أسلوب الوصف. ما الأسلوب الذي عبر به في الفقرة الثالثة ؟ »[4].

إن الملاحظ على هذه الأسئلة أنها لا تتعدى أن تكون مجرد أسئلة بسيطة تؤدي إلى التعرف على الطريقة التي تطرح على منوالها الأفكار في النص، ولا تسمح للمتعلم بالتعرف على بناء النص وطبيعة هيكلته، أو التمييز بين أنماط النصوص المختلفة من حيث بناؤها وأغراضها

1 الشريف مريبعي وآخرون، كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص.124.

2 المرجع نفسه، ص.182.

3 المرجع نفسه، ص.132.

4 المرجع نفسه، ص.224.

ووظائفها كما هو مُفترَض أن يتحقق في نشاط القراءة[1]، فكيف يمكن للمتعلم إذن أن يعي هذه الأنماط ويتقن الكتابة فيها إن لم يتم التركيز عليها وهو الأساس في المقاربة النصية المعتمدة !.

ولدعم تعلمات التلميذ في هذا المجال، نقترح اعتماد نشاط جديد في إطار نشاط التعبير الكتابي يتعلق بتصنيف النصوص (Classer les textes) ، يُوضع فيه المتعلم أمام مجموعة نصوص مختلفة مثل : قصة قصيرة ، وصفة دواء ، قصيدة شعرية، نص إشهاري، تقرير صحفي، دليل استعمال جهاز، نص علمي ، وصفة طبخ ، بورتريه لشخصية ، ... ثم يُطلب منه تصنيفها ضمن الأنماط النصية التي قام بدراستها، وهذا ما يمكن أن يسمح له بالتمييز بين النصوص الموضوعة أمامه، واستخراج أوجه التشابه وأوجه الاختلاف بينها للوصول إلى تحديد المؤشرات النوعية الخاصة بكل نمط من الأنماط التي تندرج ضمنها هذه النصوص[2] ، كما يمكن أن يُطلب من المتعلم بعدها إعادة كتابة نص معين أو فقرة منه بتحويله من نمطه الأصلي إلى نمط آخر، كتحويل نص وصفي إلى نص إخباري مثلا ... وهذا كفيلٌ بمعرفة مدى إدراك المتعلم لطبيعة الأنماط النصية ومدى تحكمه في الكتابة وفقها.

5.2.2. البناء اللغوي:

يجري تدريس الظواهر النحوية والصرفية في الحصة الثانية انطلاقا من نص القراءة المدروس وفق مبادئ المقاربة النصية مثلما أوصى بذلك المنهاج[3]، غير أن ما يثير الانتباه هنا أننا لاحظنا أن دراسة هذه الظواهر قد تم تأخيرها إلى ما بعد دراسة الظواهر البلاغية والعروضية في النص، وكان الأَوْلَى أن تتم برمجتها قبل ذلك، لأنه من المفروض أن يتعرف المتعلم أوّلًا على القواعد النحوية والصرفية التي تخضع لها لغة النص ثم ينتقل إلى دراستها من الناحية الفنية بلاغيا وعروضيا، وهذا يعني أن مؤلفي الكتاب قد خالفوا ترتيب الأنشطة المنصوص عليه في المنهاج.

---

1 انظر، وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص.24.

2 انظر،

Jacques DAURY, René DREY, Apprendre à rédiger … Pour une pratique quotidienne de l’écrit à l’école , Centre Départemental de Documentation Pédagogique de Charente-Maritime, La Rochelle, France, 1990, p.178.

3 انظر، وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص.26.

واستجابة للمقاربة النصية، يتم الرجوع في مرحلة البناء اللغوي إلى نص القراءة لاستنباط ما أمكن من أمثلة الظاهرة النحوية أو الصرفية المقصودة، مع السماح للأستاذ بأن « يلجأ إلى التحويل أو التعديل للتقريب والمناسبة »[1]، ثم يشرع الأستاذ في توجيه المتعلم لاكتشاف الظاهرة النحوية أو الصرفية ودراسة جوانبها مستعملا في ذلك الطريقة الحوارية عن طريق طرح الأسئلة والاستماع إلى أجوبة المتعلمين للوصول إلى بناء أحكام القاعدة تدريجيا من خلال استنتاجات جزئية تلخص في نهاية المطاف في استنتاج كلي يكون أحيانا مشفوعا بتطبيق فوري بسيط على شكل نموذج إعراب أو تمرين لاستخراج الظاهرة أو تعيينها أو اشتقاقها من أمثلة معطاة.

ويلاحظ من خلال استقصاء دروس نشاط القواعد أن الأسئلة المقترحة في الكتاب غالبا ما تكون مرفقة بإجابتها جاهزة، وكذلك الحال بالنسبة لنموذج الإعراب المعطى كتطبيق فوري، وهذا ما لا يترك مجالا للمتعلم من أجل البحث والتفكير في حل للمشكلات التي تتصل بالظاهرة المدروسة، كما يلاحظ في أحد عشر (11) درسا، أي ما يقارب نصف عدد دروس القواعد المقررة البالغ عددها أربعة وعشرين (24) درسا، غياب التطبيق الفوري أصلا ! فكيف يمكن للمتعلم أن يتدرب على الظاهرة المدروسة فيها ؟!

6.2.2. تطبيقات:

يُفترَض أن تُنجز التطبيقات ضمن نشاط الأعمال التطبيقية بعد دراسة الظواهر النحوية والصرفية والبلاغية والعروضية المرتبطة بنص القراءة[2]، إلا أنها عادة ما تؤجل إلى الحصة الخامسة والأخيرة من الحصص المقررة لمادة اللغة العربية بغرض إنجازها في أفواج ضمن ما يسمى بـ "الأعمال الموجهة" من أجل تقييم درجة استيعاب التلميذ للتعلمات اللغوية المتعلقة بالوحدة ومدى تحكّمه فيها، بالإضافة إلى « تثبيت ما اكتسبه منها وممارسة الكفاءات اللغوية المدروسة وتوظيفها توظيفا مناسبا »[3]، غير أن الجدير بالذكر أن هذا النشاط لم تُبرمَج لإنجازه حصة خاصة مما يجعلنا نتساءل : متى ستنجز هذه التطبيقات حتى تثبت مكتسبات المتعلم ؟

---

1 وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص.16.

2 انظر، وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص.26.

3 المرجع نفسه، ص.27.

خصوصا إذا علمنا أن دروس القواعد والبلاغة والعروض تفتقر، في عدد معتبر منها، إلى تطبيقات فورية مثلما أشرنا إلى ذلك سابقا[1]، وأن حصة الأعمال الموجهة تأتي في ختام الوحدة التعلمية أي بعد الانتهاء من دراسة جميع الأنشطة المقررة فيها، ما يعني أن هناك خللا في برمجة الأعمال التطبيقية في هذا الموضع، وهذا ما يمكن تداركه عن طريق إلحاقها بنشاطي البناء الفني والبناء اللغوي كتدريبات فورية، على أن يؤجل إنجاز ما بقي منها إلى حصة الأعمال الموجهة كتدعيم إضافي.

وتكون هذه الأعمال التطبيقية إما على شكل مجموعة تطبيقات، أو تطبيق أو اثنين مرفقين بنص قصير متبوع بأسئلة حول الأفكار التي يتضمنها، واستخراج ظواهر لغوية يشتمل عليها، ومن أنواع التطبيقات التي يشتمل عليها الكتاب ما يلي :

*** تمارين ملء الفراغ :**

حيث يُطلب من المتعلم إتمام ما نقص من الجمل باستعمال الكلمات المناسبة، مثل:

« املإ الفراغ بمبتدإ مناسب :

- للحق.....
- ما في المكتبة.....
- في الدار.....
- ما ناجح إلا..... »[2].

*** تمارين الاستخراج أو التعيين:**

يُطلب فيها من المتعلم أن يعيّن أو يستخرج العنصر اللغوي المدروس من مجموعة جمل أو فقرة أو نص، مثل:

« استخرج مما يأتي الجمل الحالية، وبيّن كيف ارتبطت بما قبلها وعلّل ذلك:

قال أحد الحكماء: "لا تطلب حاجتك إلى الكذّاب فإنّه يقرّبها وهي بعيدة، ويبعّدها وهي قريبة،

1 انظر، ص.137 من هذا البحث.

2 الشريف مريبعي وآخرون، كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص.23.

ولا تطلبها إلى الأحمق فإنه يريد أن ينفعك وهو يضرّك" »[1].

*** تمارين التحويل :**

يُطلب من المتعلم في هذا النوع من التمارين أن يحوّل الجمل من صيغة صرفية إلى أخرى، مثل: « حوّل فيما يأتي الجملة الأولى من صيغة المفرد إلى صيغتي التثنية والجمع، والجملة الثانية من المذكر إلى جمع المؤنث:

- الرجل الأكرم أولى الناس بالعفو.
- الخطيب البليغ أقدر الناس على الإقناع »[2].

أو التحويل من صورة بيانية إلى أخرى مثل:

« حوّل التشبيهات الآتية إلى استعارات:

- العلم نور.
- خالد أسد.
- القلادة في عنق الحسناء برق يلمع في الدجى.
- النجوم أزهار »[3].

*** تمارين الاختيار من متعدد :**

يُطلب فيها من المتعلم الإجابة عن السؤال عن طريق اختيار جواب واحد من بين عدة إجابات مقترحة عليه، مثل:

« – صيغة التعجب هي: لن أفعله، ما أفعله، لم أفعله.

– الفعل المستوفي للشروط هو: كرُم، فهِم، تعلّم.

– نتعجب من فعل غير مستوف للشروط : مباشرة ، بالإتيان بفعل مساعد يليه مصدر الفعل ، بالإتيان بفعل مساعد فقط . »[4].

---

1 الشريف مريبعي وآخرون، كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص.83.

2 المرجع نفسه، ص.169.

3 المرجع نفسه، ص.107.

4 المرجع نفسه، ص.192.

*** تمارين الإعراب:**

يُكلَّف المتعلم في مثل هذه التمارين بإعراب جمل كاملة أو تحديد وظائف الجمل الموضوعة بين قوسين، مثل:

« أعرب : إنّما عليّ شاعر »[1].

« قال محمد العيد :

وكم من سوار [ينطح الجوَّ هامُها] [تنمّ على فنّ من النّحت] هائل

ومن فسيفاء بالتصاوير [جُمّلت] بما لم يمثّله الخيال الخائـــــل

بيّن وظيفة الجمل الواقعة بين قوسين في البيتين السابقين »[2].

*** تمارين التكوين أو التركيب:**

يُطلب من المتعلم فيها تكوين جمل تحتوي على الظاهرة المدروسة، وذلك مثل:

« كوّن ست جمل حُذف في كل منها المبتدأ وجوبا »[3].

« في النص أسماء قابلة للتصغير، استخرج خمسة منها وقم بتصغيرها واجعل كلا منها في جملة مفيدة مبينا الغرض من التصغير »[4].

*** تمارين التصنيف:**

وفيها تُقدّم للمتعلم مجموعة من العناصر اللغوية (أسماء أو أفعال) من أجل تصنيفها حسب ما ورد في القاعدة المدروسة، ومن أمثلتها في الكتاب:

« صنّف الأفعال الآتية إلى أفعال يمكن اشتقاق صيغة التفضيل منها، وأفعال لا يجوز اشتقاق صيغة (أفعل) منها، وبيّن السبب في ذلك :

عرَج ، تجلّد ، حمد ، كرُم ، حزُم ، مرِض ، اقتدر، سَوِدَ ، عَمِيَ ، اهتدى ، بكِم ، حوِل »[5].

---

1 الشريف مريبعي وآخرون، كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص.14.

2 المرجع نفسه، ص.99.

3 المرجع نفسه، ص.41.

4 المرجع نفسه، ص.152.

5 المرجع نفسه، ص.169.

*** تمارين التفريع:**

ويتم فيها اقتراح جمل على المتعلم ويُطلب منه تفريع جمل منها، مثل:

« فرّع من الجمل الآتية جملا نعتية فعلية أو اسمية :

زرتُ مدينة القصبة فأعجبني ما بها من دور.....

وراقني ما اشتملت عليه من أزقّة ضيّقة .....

وما انتشر فيها من أسواق ..... »[1].

*** تمارين التقطيع:**

وهذا النوع من التمارين متعلق بالتعلمات الخاصة بمجال العروض، حيث يُكلَّف المتعلم بتقطيع بيت أو بيتين من الشعر واكتشاف البحر الشعري ، مثل:

« قطّع البيتين الأخيرين من القصيدة (نص القراءة)، وبيّن ما لحق التفعيلة من تغيير وسمّ البحر»[2].

*** تمارين البحث:**

ويُطلب فيها من المتعلم البحث عن معاني الكلمات في القاموس، مثل:

« ابحث في القاموس عن معاني المفردات الآتية: ندعيه، يرشق، تَخِزُهُ، الجشع، الاستغلال »[3].

وبالإضافة إلى هذه التمارين ، نجد في ثمانية (08) تطبيقات وضعيات تتعلق بالكتابة في موضوع معين، ومن ذلك مثلا :

1. « زار الجزائر صحفي أجنبي فوجه إليك أسئلة عن بلدك في مختلف الميادين.

حرّر ما دار بينكما من حوار في عشرة أسطر مستخدما جملا اسمية الخبر فيها محذوف »[4].

2. « قرأت عن شخصية وطنية متميزة، اكتب ما عرفته عنها في فقرة من عشرة أسطر »[5].

---

1 الشريف مريبعي وآخرون، كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص.99.

2 المرجع نفسه، ص.126.

3 المرجع نفسه، ص.140.

4 المرجع نفسه، ص.49.

5 المرجع نفسه، ص.57.

3. « شاهدت ظاهرة طبيعية، صفها في ثمانية أسطر مستعملا ثلاث جمل مركبة واستعارة تصريحية »[1].

4. « عبّر عن موقفك الشخصي من التلفزيون وعززه بالحجج مستعينا بما يرد في النصين الآتيين... »[2].

ومن الملاحظات المسجلة على هذه التطبيقات أنها متعددة، قد تصل أحيانا إلى خمسة (05) تطبيقات، وهي تشمل المعارف المقدّمة في مختلف أنشطة اللغة العربية المقررة من نحو وصرف وبلاغة وعروض، إلا أنها تفتقر إلى التمارين المتعلقة بالمعارف الإملائية، كما جاءت في معظمها تمارين بنوية تهدف إلى ترسيخ البنية اللغوية المدروسة عن طريق التدريب المكثف والمتواصل عليها وتطبيقها في صيغ متعددة[3] كتمارين ملء الفراغ والتحويل وغيرها...، والمعروف أن هذه التطبيقات لا تستهدف مختلف مستويات القدرات العقلية المعرفية وهي: المعرفة، الفهم، التطبيق، التحليل، التركيب والتقييم مثلما أوصى بذلك المنهاج[4]، ومن الانتقادات التي وجهت إلى هذا النوع من التمارين :

أنها بنوية تهتم بالجانب الشكلي من اللغة، فأداء المتعلم صحيح مادام مستقيما مع قوانين اللغة وإن خالف السياق الاجتماعي، كما أنها تعمل على ترسيخ البنيات اللغوية المدروسة، وبالتالي فهي تهدف إلى إكساب المتعلم الكفاءة اللغوية دون أن تحضّره للتفاعل خارج القسم بسبب عجزه عن استعمال تلك البنيات اللغوية وفق ما تقتضيه أحوال الخطاب، ولذلك كان لزاما تدعيمها بنوع آخر من التمارين هو "التمارين التواصلية" التي تركّز على الجانب الوظيفي الاستعمالي للغة من خلال تدريب المتعلم على استثمار البنيات اللغوية التي يدرسها في مواقف اجتماعية تواصلية، أي إكساب المتعلم الكفاءة التبليغية التواصلية التي تمكّنه من التكيف مع الجو الاجتماعي خارج القسم[5]، وهذا النوع من التمارين هو أكثر أشكال اللغة ملاءمة للتعبير عن الحياة، لأنه يركز على الكلام

---

1 الشريف مريبعي وآخرون، كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص.68.

2 المرجع نفسه، ص.199.

3 انظر، صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، ط 07 ، 2012 ، ص.34.

4 انظر، وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص.26.

5 سعاد جخراب، التقويم اللغوي، طرقه ومعاييره في المدرسة الجزائرية، السنة الخامسة من التعليم الابتدائي عينة، رسالة ماجستير، كلية الآداب واللغات، قسم اللغة والأدب العربي، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، 2009 – 2010 ، ص.174 ، 175.

المتصل الذي يحدث فعلا في مقامات خطابية أي وضعيات تواصلية معينة، ولكن ورود هذا النوع في تطبيقات الكتاب ضئيل يتمثل في مثل تلك الوضعيات التي ذكرناها سابقا[1]، وقد لاحظنا أنها تشمل الأنماط النصية المقررة من الحوار والإخبار والوصف والحجاج ما عدا السرد الذي لا نقف على سبب تغييبه على الرغم من أن المنهاج قد أقر هذا النوع من الأنماط النصية، بالإضافة إلى أن طريقة صياغتها تميل إلى كونها تقليدية لأنها غالبا ما تفتقر إلى السياق المتضمّن مشكلة يُطلب حلها أو توظيف بعض التعلمات.

أما بالنسبة إلى الأسئلة التي تتعلق بتحديد نمط النص المُقدَّم أو تحديد بعض مؤشراته، فإننا لا نعثر عليها في تطبيقات الكتاب إلا في القليل النادر، وهي على النحو الآتي:

« ما هو نمط النص ؟ علل إجابتك بتقديم أمثلة دالة على ما تقول »[2].

« هناك معطيات في النص تجعلك تصنفه في مجال النصوص السردية، ما هي هذه المعطيات؟»[3].

« ما هو نمط النص؟ لماذا ؟ اذكر ثلاثة أسباب »[4].

حيث إنه من المفروض أن يعمل مؤلفو الكتاب على تكثيف هذا النوع من الأسئلة من أجل تدريب المتعلم على كيفية تحديد أنماط النصوص واستخراج خصائصها باعتبارها أساس المقاربة النصية المتبناة.

3.2. نشاط المطالعة الموجهة:

يرتبط نشاط المطالعة الموجهة بنشاط التعبير الشفهي ارتباطا وثيقا لأن نصوص المطالعة تشكّل مادة خام يستفيد منها المتعلم لكي يعبّر شفهيا، ولذلك فقد احتوى كتاب السنة الرابعة من التعليم المتوسط على أربعة وعشرين (24) نصا كما هو وارد في الجدول الآتي:

---

1 انظر، ص.141 ، 142 من هذا البحث.

2 الشريف مريبعي وآخرون، كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص.83.

3 المرجع نفسه، ص.133.

4 المرجع نفسه، ص.209.

رقم الوحدة	عنوان نص القراءة	عنوان نص المطالعة الموجهة	مؤلفه أو مصدره
01	سيارة المستقبل	إنترنت المستقبل	لينة ملكاوي (بتصرف)
02	المدنية الحديثة	الناشئ الصغير	مصطفى لطفي المنفلوطي
03	لا تقهروا الأطفال	معركة بعد أخرى	صوفي بسيس
04	القبعات الزرق جنود في خدمة السلم	جمعيات في مواجهة الكوارث	مجلة الجيش عدد 449 ديسمبر 2000
05	من شمائل الرسول صلى الله عليه وسلم	خلق المسلم	الإنترنت
06	الفنان محمد تمام	موزار الموهبة النادرة	المعرفة المجلد 01 (بتصرف)
07	الكسوف والخسوف	بركان أولدونيو لنغاي	ضرار عمير: جريدة البيان
08	السكري	التوتر العصبي	محمد محمد أبو شوك (بتصرف)
09	البترول في حياتنا اليومية	الزراعة بماء البحر	عبد الأمير مهدي مطر (بتصرف)
10	تمقاد	الطاسيلي ذلك المتحف الطبيعي	مجلة أنباء وآراء المغرب العربي- الإنترنت
11	في الحث على العمل	أحب العاملين	جبران خليل جبران (باختصار)
12	الشباب	ملامح ثورة جديدة	سليمان العسكري: مجلة العربي (بتصرف)
13	في سبيل الوطن	الوطنية	أحمد أمين (بتصرف)
14	الزردة	الشعب الصيني	حسم محمد جوهر، عبد الحميد بيومي (بتصرف)
15	زرياب مبتكر الموسيقى الأندلسية	الموسيقى	جبران خليل جبران

16	الشطرنج.. تحدي الأذكياء	تسلق الجبال	كتاب المعرفة، ص136 (بتصرف)
17	كيف خلقت الضفادع	من هو الأقوى ؟	هنري جوجو ترجمة: يوسف شعب الشام
18	السمكة الشاكرة	كلاب يساوي وزنها ذهبا	عبد المحسن صالح (بتصرف)
19	حديقة	المسجد الجامع الكبير	صادق يلي: مجلة العربي
20	محظوظ أنت أيها الإنسان البدائي القديم !	التنوع الحيوي	أحمد الشربيني: مجلة العربي (بتصرف)
21	الدور الحضاري للإنترنت	الصحافة العربية في عصر القنوات الفضائية	ياسر الفهد (بتصرف)
22	انتصار الثورة الجزائرية	اختراع البريد الإلكتروني	غسان حزين (بتصرف)
23	الهجرة السرية	هجرة الأدمغة	جريدة البيان 10 أفريل 2002
24	الفخاري الصبور	الأب النشيط	محمد عبد الحليم عبد الله

جدول رقم (13): محتويات نشاط المطالعة الموجهة في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط

الملاحظ على هذه النصوص اتصالها المباشر بعنوان الوحدة وموضوع نص القراءة، وهذا من شأنه أن يعزز معلومات التلميذ ويمكّنه من التعبير عن أفكاره وآرائه على نحو سليم يلتزم فيه بموضوع النقاش ولا يحيد عنه، كما أنها نصوص تستجيب في مضامينها لطابع "التنوع" الذي أشار إليه المنهاج بصفتها نصوصا نثرية تواصلية تتصل باهتمامات المتعلم وحياته اليومية مأخوذة من مصادر متنوعة كـ : جريدة البيان، ومجلة الجيش، ومجلة العربي، ومن كتب ومؤلفات لأدباء عرب مشهورين أمثال: مصطفى لطفي المنفلوطي، أحمد أمين، جبران خليل جبران... كما أن البعض منها مترجم عن مؤلفين أجانب، مثل: نص "من هو الأقوى ؟ " في الوحدة السابعة عشرة لهنري جوجو.

ونظرا لارتباط نصوص المطالعة الموجهة بنصوص القراءة، كما تمت الإشارة إلى ذلك[1]، فقد تمت إعادة توزيعها على الوحدات التعلمية بما يتناسب مع التقديم والتأخير الذي حصل في نصوص القراءة بعد مراجعة وتعديل المنهاج، فصار ترتيبها على النحو الآتي:

رقم الوحدة	عنوان نص القراءة	عنوان نص المطالعة الموجهة	مؤلفه أو مصدره
01	من شمائل الرسول صلى الله عليه وسلم	خلق المسلم	الإنترنت
02	الفنان محمد تمام	موزار الموهبة النادرة	المعرفة المجلد 01 (بتصرف)
03	الكسوف والخسوف	بركان أولدونيو لنغاي	ضرار عمير: جريدة البيان
04	السكري	التوتر العصبي	محمد محمد أبو شوك (بتصرف)
05	البترول	الزراعة بماء البحر	عبد الأمير مهدي مطر (بتصرف)
06	تمقاد	الطاسيلي ذلك المتحف الطبيعي	مجلة أنباء وآراء المغرب العربي – الإنترنت
07	في الحث على العمل	أحب العاملين	جبران خليل جبران (باختصار)
08	الشباب	ملامح ثورة جديدة	سليمان العسكري: مجلة العربي (بتصرف)
09	زرياب	الموسيقى	جبران خليل جبران
10	سيارة المستقبل	إنترنت المستقبل	لينة ملكاوي (بتصرف)
11	في سبيل الوطن	الوطنية	أحمد أمين (بتصرف)
12	الزردة	الشعب الصيني	حسم محمد جوهر، عبد الحميد بيومي (بتصرف)
13	الشطرنج	تسلق الجبال	كتاب المعرفة، ص 136 (بتصرف)
14	كيف خلقت الضفادع	من هو الأقوى ؟	هنري جوجو ترجمة : يوسف شعب الشام

1 انظر، ص.145 من هذا البحث.

15	المدنية الحديثة	الناشئ الصغير	مصطفى لطفي المنفلوطي
16	السمكة الشاكرة	كلاب يساوي وزنها ذهبا	عبد المحسن صالح (بتصرف)
17	حديقة	الجامع الكبير	صادق يلي: مجلة العربي
18	محظوظ أنت أيها الإنسان البدائي القديم !	التنوع الحيوي	أحمد الشربيني: مجلة العربي (بتصرف)
19	لا تقهروا الأطفال	معركة بعد أخرى	صوفي بسيس
20	الدور الحضاري للإنترنت	الصحافة العربية في عصر القنوات الفضائية	ياسر الفهد (بتصرف)
21	انتصار الثورة الجزائرية	اختراع البريد الإلكتروني	غسان حزين (بتصرف)
22	الهجرة السرية	هجرة الأدمغة	جريدة البيان 10 أفريل 2002
23	القبعات الزرق	جمعيات في مواجهة الكوارث	مجلة الجيش عدد 449 ديسمبر 2000
24	الفخاري الصبور	الأب النشيط	محمد عبد الحليم عبد الله

جدول رقم (14): محتويات نشاط المطالعة الموجهة في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط بعد التخفيف

إن ما يجدر ذكره عند الاطلاع على الجدول أعلاه، أن حال الترتيب الجديد لنصوص المطالعة الموجهة كحال الترتيب الجديد لنصوص القراءة، فقد انحصر في التوزيع السنوي لأنشطة اللغة العربية دون أن يمتد إلى الكتاب الذي لم يخضع لأي تعديل يتفق مع التوزيع السنوي الجديد.

4.2. الطريقة المقترحة في الكتاب لتدريس نشاط المطالعة الموجهة:

تجدر الإشارة قبل الحديث عن الطريقة المقترحة في الكتاب لتدريس نشاط المطالعة الموجهة إلى أن هذا النشاط يوفّر المادة الأساسية للتعبير الشفهي، وعليه فإن النص يتم تحضيره خارج

القسم بناء على تعليمات قبلية يقدّمها الأستاذ[1]، ليتم إنجازه داخل القسم في الحصة الثالثة من حصص اللغة العربية المقررة، ويمر ذلك عبر المراحل الآتية :

1.4.2. وضعية الانطلاق (التمهيد):

عادة ما يبدأ نشاط المطالعة الموجهة بوضعية انطلاق تتضمن تعليمة تطلب من المتعلم قراءة النص والبحث عن معاني بعض المصطلحات الواردة فيه، أو التوسع في المعلومات التي يقدمها النص، أو استخراج أهم أفكاره وتلخيصها، وأحيانا تكون مسبوقة بتقديم موجز عن الموضوع الذي سيتناوله النص، ونقدم فيما يلي نماذج من وضعيات الانطلاق المقترحة في الكتاب :

- وردت في **الوحدة الأولى** من الكتاب، وقبل الشروع في دراسة نص "**إنترنت المستقبل**" وضعية الانطلاق الآتية :

« اقرأ النص قراءة متأنية حتى تفهم التطور الذي عرفته الإنترنت وتطبيقاتها، وابحث عن معاني المصطلحات التي وظفها الكاتب: افتراضية، ثلاثية الأبعاد، الانغماس عن بعد »[2].

- وفي **الوحدة الثالثة** جاءت وضعية الانطلاق لنص "**معركة بعد أخرى**" على النحو الآتي :

« اقرأ النص الآتي، وحاول بمفردك أو مع بعض زملائك أن تتوسع في المعلومات التي اشتمل عليها بالجواب على الأسئلة التي تليه »[3].

- أما في **الوحدة الحادية عشرة** فقد كانت وضعية الانطلاق لنص "**أحب العاملين**" كالآتي :

« اقرأ النص الآتي بإمعان ولخص معانيه الأساسية لتقدمها في العرض الذي ستشارك به في القسم »[4].

---

1 انظر، وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص.17.

2 الشريف مريبعي وآخرون، كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص.15.

3 المرجع نفسه، ص.31.

4 المرجع نفسه، ص.108.

2.4.2. قراءة النص:

يقوم المتعلم بقراءة النص خارج القسم – كما سبقت الإشارة إلى ذلك – وشرح بعض الكلمات والمصطلحات الواردة فيه وغير المشروحة تحت عنوان "**المعجم والدلالة**" وذلك بهدف إثراء رصيده اللغوي، لينتقل بعدها إلى الإجابة عن الأسئلة المتعلقة بالنص المقروء في المرحلة الموالية.

3.4.2. البناء الفكري:

وتتم هذه المرحلة عن طريق مجموعة أسئلة تركز على التعرف على أفكار النص ومعانيه، بالإضافة إلى تنمية الحس النقدي للمتعلم عن طريق إبداء رأيه فيها، مثل:

« كيف ترى أنت مستقبل الإنترنت ؟ »[1].

« ما الشيء الذي مازالت تعاني منه المرأة في نظرك ؟

المرأة المتعلمة وضعها أفضل من وضع المرأة الجاهلة ، هل هذا صحيح في نظرك ؟ وضّح »[2].

ويجيب المتعلم عن هذه الأسئلة في عروض شفوية يقدمها أمام زملائه من أجل تحسين الأداء اللغوي الشفهي، وتنمية القدرة على الارتجال واكتساب الجرأة والقدرة على المواجهة، بالإضافة إلى تفعيل روح المبادرة والثقة بالنفس مثلما جاء في المنهاج[3].

والجدير بالذكر هنا أن نشاط المطالعة الموجهة يقتصر على هذه المرحلة من الدراسة فلا يتعداها إلى دراسة بنائه اللغوي أو الفني، ولا نعثر فيه إلا على إشارات نادرة متعلقة بتحديد نمط النص، ومن ذلك مثلا :

« ما هي العناصر القصصية التي تجدها في النص ؟ »[4].

« سجّلْتَ أن النص يذكر أسماء أشخاص وأحداثا مقرونة بتواريخ ، كُتِبَ بلغة بسيطة ومباشرة... فما هو نمطه ؟ »[5].

---

1 الشريف مريبعي وآخرون، كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص.16.

2 المرجع نفسه، ص.32.

3 انظر، وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص.27.

4 الشريف مريبعي وآخرون، كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص.163.

5 المرجع نفسه، ص.211.

وكان الأَوْلى التركيز على هذا النوع من الأسئلة حتى يتدرب المتعلم على تحديد أنماط النصوص من أجل خدمة المقاربة النصية المعتمدة في تدريس اللغة العربية.

5.2. نشاط التعبير الكتابي:

تتوزع موضوعات نشاط التعبير الكتابي على وحدات الكتاب كما يلي :

رقم الوحدة	عنوان نص القراءة	عنوان نص المطالعة الموجهة	موضوع التعبير الكتابي
01	سيارة المستقبل	إنترنت المستقبل	توسيع فكرة
02	المدنية الحديثة	الناشئ الصغير	تلخيص نص
03	لا تقهروا الأطفال	معركة بعد أخرى	تقليص نص
04	القبعات الزرق	جمعيات في مواجهة الكوارث	كتابة نص إخباري
05	من شمائل الرسول صلى الله عليه وسلم	خلق المسلم	الحوار
06	الفنان محمد تمام	موزار الموهبة النادرة	الوصف
07	الكسوف والخسوف	بركان أولدونيو لنغاي	كتابة نص وصفي
08	السكري	التوتر العصبي	كتابة نص حواري
09	البترول	الزراعة بماء البحر	الحجاج
10	تمقاد	الطاسيلي ذلك المتحف الطبيعي	كتابة نص حجاجي
11	في الحث على العمل	أحب العاملين	الخاطرة
12	الشباب	ملامح ثورة جديدة	كتابة خاطرة
13	في سبيل الوطن	الوطنية	الاقتباس
14	الزردة	الشعب الصيني	السرد
15	زرياب	الموسيقى	كتابة نص سردي
16	الشطرنج	تسلق الجبال	القصة

17	كيف خلقت الضفادع	من هو الأقوى ؟	كتابة قصة
18	السمكة الشاكرة	كلاب يساوي وزنها ذهبا	كتابة أحداث متفرقة
19	حديقة	المسجد الجامع الكبير	تسجيل رؤوس أقلام
20	محظوظ أنت أيها الإنسان البدائي القديم !	التنوع الحيوي	المقال الاجتماعي
21	الدور الحضاري للإنترنت	الصحافة العربية في عصر القنوات الفضائية	كتابة مقال صحفي
22	انتصار الثورة الجزائرية	اختراع البريد الإلكتروني	كتابة نص إشهاري
23	الهجرة السرية	هجرة الأدمغة	الخطبة
24	الفخاري الصبور	الأب النشيط	كتابة خطبة

جدول رقم (15): محتويات نشاط التعبير الكتابي في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط

يظهر من خلال موضوعات نشاط التعبير الكتابي في الكتاب السعي إلى تمكين المتعلم من ممارسة الكتابة بنوعيها الوظيفية والإبداعية، وذلك عن طريق إلمامها بجميع أنماط النصوص المقررة (الإخبار، الحوار، الوصف، الحجاج، السرد) بما يخدم الكفاءة الختامية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط[1] ، بالإضافة إلى تدريبه على تقنيات الكتابة المختلفة كالتلخيص والتقليص والاقتباس وتسجيل رؤوس أقلام ... وغيرها مما يحتاج إليه أثناء تعامله مع النصوص سواء في مادة اللغة العربية أو في غيرها من المواد، هذا بالإضافة إلى محاولة تنمية الجانب الإبداعي فيه من خلال تكليفه بكتابة خاطرة أو قصة بما يتفق مع الأهداف المسطرة في المنهاج والمتعلقة بالتعبير الكتابي[2]، كما نلاحظ تكرار موضوعات معينة في وحدتين متتاليتين من الكتاب مثل: الوصف، كتابة نص وصفي، الحجاج، كتابة نص حجاجي، الخاطرة، كتابة خاطرة، السرد، كتابة

1 انظر، وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص.20 أو ص.85 من هذا البحث.

2 انظر، المرجع نفسه، ص.23 أو ص.89 ، 90 من هذا البحث.

نص سردي... والسبب في ذلك يعود إلى أنه يتم في الدرس الأول تعريف المتعلم بالتقنية التعبيرية المقصودة مع إنجاز تطبيق فوري عليها، على أن يتم التوسع له في خصائصها وشروطها في الدرس الموالي، غير أننا نلاحظ أن المتعلم في الوحدة الثانية والعشرين مطالب بـ "كتابة نص إشهاري" دون أن يكون قد تعرّف من قبل على خصائصه ومعايير كتابته في نصوص القراءة أو نصوص المطالعة الموجهة، ما يعني أن الكتابة في هذا الموضوع ستنطلق من فراغ لأن المتعلم لا يجد في النصوص التي درسها نموذجا واحدا على الأقل يهتدي به في الكتابة !.

ونشير هنا إلى أن توزيع موضوعات التعبير الكتابي على الوحدات التعلمية قد تغيّر كذلك مع مراجعة المنهاج وتعديله ليصير على النحو الموضح في الجدول الآتي:

رقم الوحدة	عنوان نص القراءة	عنوان نص المطالعة الموجهة	موضوع التعبير الكتابي
01	من شمائل الرسول صلى الله عليه وسلم	خلق المسلم	تسجيل رؤوس أقلام
02	الفنان محمد تمام	موزار الموهبة النادرة	تحرير نص وصفي 1
03	الكسوف والخسوف	بركان أولدونيو لنغاي	تحرير نص وصفي 2
04	السكري	التوتر العصبي	تصحيح التعبير
05	البترول	الزراعة بماء البحر	تحرير نص حجاجي 1
06	تمقاد	الطاسيلي ذلك المتحف الطبيعي	كتابة نص سردي
07	في الحث على العمل	أحب العاملين	توسيع فكرة
08	الشباب	ملامح ثورة جديدة	تصحيح التعبير
09	زرياب	الموسيقى	كتابة مقال
10	سيارة المستقبل	إنترنت المستقبل	كتابة أحداث متفرقة
11	في سبيل الوطن	الوطنية	كتابة خطبة
12	الزردة	الشعب الصيني	تصحيح التعبير

13	الشطرنج	تسلق الجبال	كتابة قصة
14	كيف خلقت الضفادع	من هو الأقوى؟	تقليص نص
15	المدنية الحديثة	الناشئ الصغير	تلخيص نص
16	السمكة الشاكرة	كلاب يساوي وزنها ذهبا	تصحيح التعبير
17	حديقة	الجامع الكبير	الخاطرة
18	محظوظ أنت أيها الإنسان البدائي القديم !	التنوع الحيوي	الاقتباس
19	لا تقهروا الأطفال	معركة بعد أخرى	كتابة نص إشهاري
20	الدور الحضاري للإنترنت	الصحافة العربية في عصر القنوات الفضائية	تصحيح التعبير
21	انتصار الثورة الجزائرية	اختراع البريد الإلكتروني	كتابة نص سردي 2
22	الهجرة السرية	هجرة الأدمغة	كتابة نص حجاجي
23	القبعات الزرق	جمعيات في مواجهة الكوارث	تصحيح التعبير
24	الفخاري الصبور	الأب النشيط	تصحيح التعبير

جدول رقم (16): محتويات نشاط التعبير الكتابي في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط بعد التخفيف

يتبين من خلال مقارنة الجدول رقم (16) بالجدول رقم (15) حذف موضوعي "كتابة نص إخباري" و"كتابة نص حواري" على الرغم من إقرارهما في المنهاج، حيث يُعدّ تدريب المتعلم على الكتابة وفق هذين النمطين أحد أهم مكونات الكفاءة الختامية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط التي تنص على أنه في نهاية هذه السنة يكون المتعلم قادرا على إنتاج (شفويا وكتابيا) كل أنماط النصوص: الإخبارية، الوصفية، السردية، الحوارية، الحجاجية، مع التركيز على النمط الحجاجي[1]، وهو ما لا يتحقق مع التوزيع الجديد، هذا مع العلم أنه لم يتم حذف هذين الموضوعين من الكتاب،

1 انظر، وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص.20 أو ص.85 من هذا البحث.

وفي مقابل ذلك نلاحظ تكرارا لكتابة نص وصفي ونص حجاجي ونص سردي، ما يعني التركيز على تدريب المتعلم على هذه الأنماط النصية دون غيرها، وهو ما لا يترجم الكفاءة الختامية، وعليه نستنتج أن التوزيع الجديد قد أخل إخلالا كبيرا بالكفاءة الختامية لهذه السنة.

بالإضافة إلى ما سبق، نلاحظ كذلك أن معظم موضوعات التعبير الكتابي قد تم فصلها عن نصوص القراءة ونصوص المطالعة الموجهة[1]، على الرغم من أن تدريس هذه الموضوعات غالبا ما يتم الانطلاق فيه من هذه النصوص[2]؛ فعلى سبيل المثال تم فصل موضوع التعبير الكتابي "كتابة خاطرة" عن نصه الأصلي وهو نص المطالعة الموجهة "أحب العاملين" [3] الذي يتمثل في مجموعة تصورات وآراء عن العاملين للكاتب جبران خليل جبران، ليتم إلحاقه في وحدة أخرى بنص القراءة "حديقة" للكاتب أحمد حسن الزيات الذي يقتصر فيه على وصف حديقة كان يزورها كل صباح[4]، حيث لا نقف على أية علاقة بين موضوع نص القراءة وموضوع التعبير الكتابي! ، وهذا يعني مخالفة وثيقة تخفيف المناهج المتضمنة للتوزيع الجديد مرة أخرى مبدأ المقاربة النصية التي اعتمدها المنهاج في تدريس أنشطة اللغة العربية.

6.2. الطريقة المقترحة في الكتاب لتدريس نشاط التعبير الكتابي:

يأتي نشاط التعبير الكتابي في نهاية كل وحدة تعلمية من أجل تجنيد ما اكتسبه المتعلم منها وإدماجه للإجابة عن الوضعية أو الوضعيات المقترحة عليه، ولذلك فقد تمت برمجته في الحصة الرابعة من حصص اللغة العربية المقررة[5]، وترتبط دروس هذا النشاط في معظمها بموضوعات نصوص المطالعة الموجهة؛ حيث نعثر غالبا على اقتباس فقرة أو مجموعة فقرات من هذه النصوص أو نصوص القراءة أو حتى نصوص خارجية أخرى، يليه شرحٌ للتقنية الموظفة في تلك الفقرة أو الفقرات عن طريق أسئلة مرفقة بأجوبتها، وبشكل تدريجي يتوصّل المتعلم إلى استنتاج تعريف التقنية أو تحديد مراحلها في شكل خلاصة مختصرة وهي عادة ما تكون مقترحة في

---

1 هذا ما عدا الموضوعات التالية: "تلخيص نص"، "كتابة نص وصفي"، "كتابة نص حجاجي"، "كتابة قصة" التي لوحظ الإبقاء على ارتباطها بنصوصها سواء نصوص القراءة أو نصوص المطالعة الموجهة.

2 سيتم توضيح هذه الفكرة أكثر عند الحديث عن الطريقة المقترحة في الكتاب لتدريس نشاط التعبير الكتابي.

3 الشريف مريبعي وآخرون، كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص.108 ، 109.

4 انظر، المرجع نفسه، ص.181.

5 هذا على اعتبار أن الحصة الخامسة والأخيرة من حصص اللغة العربية مخصصة لإنجاز الأعمال الموجهة.

الكتاب، ليُكلَّف المتعلم بعدها بحل تطبيق يحتوي في بدايته على تدريب لاستخراج معلومات معينة واردة في نص مقترح[1]، أو مقدمة لنص وصفي يُطلب إتمامه[2]، ثم يُدعى المتعلم في الأخير إلى الإجابة عن وضعية مقترحة عليه في الكتاب، إلا أن ما يلفت النظر في هذا الأخير ودليل الأستاذ المرافق له هو غياب تحديد طريقة واضحة للكتابة[3]، علما أنها عملية أقلّ ما يُقال عنها أنها "دقيقة ومعقّدة" لكونها تتطلب توظيف مجموعة من الموارد والكفاءات تتمثل فيما يلي:

- **الموارد** (Les ressources): وهي مجموعة المعارف والمعارف الفعلية والمعارف السلوكية الضرورية للتحكم في الكفاءة، وتُعتبر هذه الموارد موضوع التعلم المنظَّم في المدرسة سواء أكان ذلك بطريقة تقليدية أم عن طريق وضعيات مشكلة تعلمية[4].

- **الكفاءة اللغوية أو اللسانية** (La compétence linguistique): وتتمثل في القدرة على إنشاء عدد لا محدود من الجمل الصحيحة لغويا.

- **الكفاءة النصية** (La compétence textuelle): وتتمثل في القدرة على إنتاج نص متسق ومنسجم.

- **الكفاءة التواصلية** (La compétence communicative): وتتمثل في القدرة على استعمال اللغة في وضعيات تواصلية معينة[5].

إن توظيف هذه الموارد والكفاءات في الكتابة يتطلب التفكير وإعادة التفكير والتأليف والتنقيح المستمر، ومادامت كذلك فلا بد من تعليم التلاميذ كيفية التخطيط لها، وهو ما اعتمدته المؤسسات التعليمية اليوم في الولايات المتحدة الأمريكية ؛ حيث يُلاحِظ الأستاذ في أية قاعة من قاعات تدريس الكتابة أن التلاميذ يتعلّمون كيف يُحضّرون لكتاباتهم ويخطّطون لها ثم يُنفّذونها ويَنقدونها

---

1 انظر، الشريف مريبعي وآخرون، كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص.45.

2 انظر، المرجع نفسه، ص.61.

3 لا يخص هذا الأمر الوثائق التربوية لمرحلة التعليم المتوسط وحدها، بل يتعلق كذلك بالوثائق التربوية لمرحلة التعليم الابتدائي كما لاحظت ذلك الباحثة حفيظة تازروتي. انظر، حفيظة تازروتي، تقييم كفاءة المكتوب لدى تلاميذ الإصلاح (2003) – نهاية المرحلة الابتدائية أنموذجا – ، ص.169.

4 Xavier ROEGIERS, La pédagogie de l'intégration en bref, p.03.

5 انظر،

Suzanne-G CHARTRAND, "La maîtrise de l'écrit par les élèves, une priorité", In La grammaire au cœur du texte, Hors Série, QUÉBEC FRANÇAIS, p.13.

وينقّحونها وينقدون كتابات بعضهم أيضا، وبتأمّلهم في كتاباتهم وتكرار ذلك التأمّل يصبحون كُتّابا أفضل، قادرين على التعبير عن مكنون أنفسهم بوضوح، وعلى صياغة عباراتهم بما يتناسب مع مستوى قرائهم[1].

ويذكر جننج (GUNNING) أن تدريس الكتابة قد تغيّر في السنوات الأخيرة ؛ حيث أصبح يستنِد حاليا على ما يُعرف بـ "مراحل الكتابة" التي يستخدمها الكتّاب فعليّا أثناء ممارستهم لها (الكتابة)، ويصف كالكينز (CALKINS) النموذج التعليمي الذي يعتمد مراحل الكتابة بأنّه نموذج بارز، لأنه يسعى إلى تحويل الاهتمام عن المُنتَج النهائي للتعبير الكتابي إلى الاهتمام بعمليات الكتابة، والسلوكيات التي يؤديها التلاميذ وهم يكتبون، والإجراءات التي يستعملونها أثناء انهماكهم في ذلك، أي تحويل الاهتمام إلى الطريقة التي يفكّر بها التلميذ، والعمليات العقلية التي تتم أثناء الكتابة بدلا من الاهتمام بالمُنتَج النهائي له، وهذا من أجل مساعدته على تنمية قدرته على التعبير والكتابة، لأن الصورة النهائية للنص المكتوب لا تظهر من أول محاولة للكتابة، ولكن تتشكّل بعد عددٍ من المحاولات والمراحل.

ويشير بعض الباحثين إلى صعوبة الفصل بين مراحل الكتابة وتحديد عددها ؛ فمن الدارسين مَن يختصرها في ثلاث مراحل، ومنهم مَن يجعلها أربعا أو أكثر، وهذا نظرا لما تتضمنه هذه المراحل من عمليات متداخلة وانتقال التلميذ بينها بشكل متسلسل أو متكرر[2]، وعلى العموم فقد ذكر تومبكنز (TOMPKINS) أن الكتابة تمر عبر مراحل أساسية تُعرف باسم "**المراحل الخمس للكتابة**"، ويُقصد بها « المراحل التي يتدرج فيها التلميذ أثناء عملية الكتابة لتكون كتابته دقيقة وصحيحة ومترابطة، وتتضمن كل مرحلة منها عمليات وأنشطة متنوعة »[3]، وهي على النحو الآتي[4] :

---

1 صالح بن عبد العزيز النصار، عبد الكريم بن روضان الروضان، "أثر استخدام المراحل الخمس للكتابة في تنمية القدرة على التعبير الكتابي لدى تلاميذ الصف الثاني المتوسط"، في مجلة رسالة الخليج العربي، العدد 104 ، 2007 ، ص.14 ، 15.

2 المرجع نفسه، ص.15.

3 المرجع نفسه، ص.12.

4 المرجع نفسه، ص.16 ، 17.

- **مرحلة ما قبل الكتابة:** وتتم التهيئة فيها للكتابة، وهي تتضمن:

✓ تحديد موضوع الكتابة.

✓ تحديد الغرض من الكتابة، وهو الذي يدفع التلميذ إليها.

✓ كتابة قائمة بالأفكار الرئيسة للموضوع، وهنا يقوم التلميذ بشحذ فكره وتدوين جميع الأفكار المرتبطة بالموضوع التي ترد إليه على شكل نقاط دون النظر إلى ترتيبها.

✓ مراجعة وترتيب قائمة الأفكار، وذلك بالعودة إلى الأفكار التي تم تدوينها من قبل لمراجعتها وترتيبها وتوزيعها وفق العناصر التالية: (مقدمة، عرض، خاتمة)، مع إمكانية التغيير في الأفكار زيادة وحذفا حسب الحاجة.

- **مرحلة الكتابة الأولية:** وتسمى بالمسودة، ويركّز التلاميذ فيها اهتمامهم على توليد الأفكار وكتابة الجمل المعبّرة بالاستعانة بالقائمة المدوّنة في المرحلة السابقة دون النظر إلى الأخطاء الإملائية أو النحوية، وتشمل هذه المرحلة العمليات الآتية:

✓ كتابة المسودة الأولية بناءً على ما تم تدوينه من أفكار، مع مراعاة التسلسل المنطقي والسليم.

✓ كتابة مقدمة للموضوع تكون بمثابة المدخل له؛ فتبرز أهميته وتجذب انتباه القارئ لتعرّفه بالموضوع الذي سيتم تناوله.

✓ كتابة خاتمة مناسبة للموضوع، تقوم بتلخيصه وتذكير القارئ بما ورد فيه من أفكار، وغالبا ما تتضمن رأيا أو نصيحة.

- **مرحلة المراجعة:** ويقوم التلاميذ فيها بمراجعة الأفكار والجمل التي دوّنوها في الكتابة الأولية (المسودة)، وتشمل هذه المرحلة العمليات الآتية:

✓ قراءة المسودة قراءة متأنية تساعد على اكتشاف الأخطاء، وتُبيّن الخلل في ترتيب الجمل أو العبارات المكتوبة.

✓ تبادل الكراريس بين التلاميذ ليقوم كلٌّ منهم بقراءة الموضوع الذي كتبه زميله، ووضع الملاحظات والتعديلات التي يقترحها.

- ✓ إجراء التعديلات على المسودة وفقًا لما لاحظه التلميذ بعد قراءته، أو ما لاحظه زميله تقديما أو تأخيرا وزيادة أو حذفا.
- ✓ إعادة كتابة المسودة وتنظيمها بعد التعديلات التي أجريت عليها.

- **مرحلة التصحيح:** ويركّز التلاميذ في هذه المرحلة على عملية الإخراج وتصحيح الأخطاء النحوية والإملائية، وتشمل العمليات الآتية:
  - ✓ مراجعة المسودة بعد إجراء التعديلات.
  - ✓ التركيز على الأخطاء الإملائية والنحوية.
  - ✓ تبادل الكراريس لإجراء التصحيح النحوي والإملائي.

- **مرحلة النشر:** عندما تتم مراجعة الكتابة الأولية وتصحيح الأخطاء، يحاول التلاميذ في هذه المرحلة إخراج التعبير في شكله الأخير ونشره وذلك عبر الخطوات الآتية:
  - ✓ كتابة التعبير في شكله النهائي (المُبيَّضة).
  - ✓ نشر الموضوع حسب الهدف والغرض المحدّد في المرحلة الأولى، وذلك إما بقراءته على التلاميذ مباشرة أو عبر الإذاعة المدرسية أو نشره في جريدة القسم أو مجلة المدرسة...

إن اعتماد نموذج "المراحل الخمس للكتابة" في تدريس التعبير الكتابي يساعد على تدريب التلميذ على تنظيم تفكيره ، حيث يعلّمه تحديد الأهداف التي يريد بلوغها من خلال نصه المكتوب، كما يُبيّن له الاستراتيجيات المعرفية التي عليه اتباعها أثناء إنتاجه، وانتقاء المعلومات والأفكار المناسبة للموضوع، ومراعاة التدرج المنطقي في معالجتها انطلاقا من المقدمة وصولا إلى الخاتمة، بالإضافة إلى تدريبه على استخدام "التعلم التعاوني" من خلال الاطلاع على ما كتبه الزملاء، والاستفادة من ملاحظاتهم في عملية المراجعة وإجراء التعديلات اللازمة، كما يُخفّف هذا النموذج على التلميذ الضغط الذي يسبّبه سعيه إلى تنظيم زخم الأفكار المتعلق بموضوع الكتابة وعمله على مراعاة القواعد اللغوية في آنٍ واحدٍ، وذلك عن طريق تقسيم العمل على مراحل؛ بدايةً بالعناية بتدوين الأفكار المتصلة بالموضوع، دون النظر إلى السلامة اللغوية للجمل والعبارات الذي يأتي في مرحلة لاحقة بعد معالجة الأفكار وترتيبها، كما يتعلّم التلميذ من خلال هذا النموذج كذلك أسلوب "التقييم الذاتي" ؛ حيث يلعب التلميذُ الكاتبُ دورَ القارئ مما يؤدي به إلى اكتشاف الأخطاء

التي وقع فيها وتصحيحها، مع مراعاة توظيف الروابط وعلامات الوقف وغيرها...، بالإضافة إلى أن هذا النموذج يساير النظرة الحديثة لدور الأستاذ المُوجِّه الذي يرشد التلميذ أثناء عملية الكتابة، وقد أثبتت الدراسة التي قام بها الباحثان صالح بن عبد العزيز النّصار و عبد الكريم بن روضان الروضان الأثر الإيجابي لاستخدام استراتيجية المراحل الخمس للكتابة في تنمية القدرة على التعبير الكتابي لدى تلاميذ الصف الثاني المتوسط بالمملكة العربية السعودية مقارنة بالطريقة التقليدية لتدريسه، من خلال إعداد برنامج تعليمي يقوم على هذه المراحل وتطبيقه على مجموعة تجريبية بمدينة الرياض، ثم تطبيق اختبار لقياس أثره في أداء التلاميذ الكتابي، وتوصّلت الدراسة إلى إثبات فعالية هذا النموذج في تنمية قدرة التلاميذ على التعبير الكتابي[1]، وعلى هذا الأساس يمكن القول بأن اعتماد نموذج "المراحل الخمس للكتابة" كأسلوب جديد في التدريس يساعد على تنمية قدرة التلميذ ورفع مستوى كفاءته النصية في الإنتاج الكتابي. وحتى يتمكن التلميذ من الكتابة، تم اقتراح وضعيات عديدة في الكتاب، إلا أن الملاحظ عليها، في مواضع متعددة، أنها مصاغة بطريقة تقليدية لا تستجيب لشروط الصياغة الصحيحة[2]، ومن ذلك مثلا :

- « العلم سلاح ذو حدين، قم بتوسيع هذه الفكرة في مقدار صفحة »[3].
- « 1. وقفت أمام منظر طبيعي أعجبك، صفه في عشرة أسطر.

  2. اكتب نصا من ثمانية أسطر تصف فيه المؤسسة التي تدرس بها »[4].
- « اكتب نصا سرديا من عشرة أسطر باستخدام الأفعال الماضية وضمير المتكلم »[5].

---

1 انظر، صالح بن عبد العزيز النصار، عبد الكريم بن روضان الروضان، أثر استخدام المراحل الخمس للكتابة في تنمية القدرة على التعبير الكتابي لدى تلاميذ الصف الثاني المتوسط، ص.26 – 28.

2 وهذه الشروط تتمثل في المكونات الأساسية لبناء وضعية إدماجية وهي: **السياق** الذي يشكل المعلومات التي يتفاعل معها المتعلم وتساعد على حل الوضعية، و**المهمة** وهي تحدّد نوع المنتَج المطلوب، و**التعليمة** التي تتمثل في السؤال المطروح بشكل صريح وواضح ومختصر وغير قابل للتأويل، يتضمن تحديد حجم النص والموارد التي ينبغي توظيفها، انظر، محمد الطاهر وعلي، الوضعية المشكلة التعلمية في المقاربة بالكفاءات، ص.156.

3 الشريف مريبعي وآخرون، كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص.18.

4 المرجع نفسه، ص.72.

5 المرجع نفسه، ص.136.

– « وقفتَ أمام تمثال شخصية معروفة، اسرد في مقدار خمسة عشر سطرا ما أوحى لك به هذا التمثال من ذكريات ومشاعر »[1].

إن النماذج التي عرضناها لا تعتبر وضعيات تواصلية دالة بالنسبة إلى المتعلم، وإنما موضوعات إنشاء تقليدية لأن المطلوب فيها يأتي بعد طرح موجز لموضوع عام يخاطب التلميذ بأسلوب مباشر دون أي تمهيد يجعله في وضعية يفهم من خلالها أهمية العمل الذي سيقوم به ووظيفته، ولذلك فإن « الكتابة الفعلية تتطلب جعل التلميذ في وضعية تواصل دالة، تشعره بأهمية ما يكتب، بأن إنتاجه سيقرأ، ومن ثم تحفّزه على إخراجه في شكل نص منسجم متماسك قادر على تبليغ رسالته »[2] ، هذا بالإضافة إلى أننا نلاحظ في هذه الموضوعات تقييد المتعلم بحجم النص الذي سيكتبه والذي تم تحديده مسبقا بـ "مقدار صفحة"، "عشرة أسطر"، "ثمانية أسطر"، "خمسة عشر سطرا"... ولمراعاة ذلك، سيحاول التلميذ اختيار الأفكار التي يرى أنها مهمة وإهمال التي يرى أنها أقل أهمية، وقد لا يتوصل إلى التمييز الصحيح بينها دوما، مما يحد من حرية تفكيره والإحاطة بجوانب الموضوع المختلفة.

ولا ينسحب هذا الذي ذكرنا على كل الوضعيات الموجودة في الكتاب، فقد عثرنا على بعض منها تستجيب استجابة متفاوتة لمعايير الصياغة المطلوبة، ومنها:

– « تخيل أنك صحافي أُرسلْتَ إلى موقع حادثة أو حدث (مباراة رياضية، حادث مرور، فيضان، حفل، حريق...). اكتب نصا إخباريا عما شاهدت لا يتجاوز عشرة أسطر لينشر في جريدة المدرسة، مع تحديد : موضوع الحدث أو الحادثة، التاريخ أو الساعة، المكان، ظروف وقوع الحدث أو الحادثة، الأشخاص الذين لهم علاقة بذلك، الأسباب، النتائج أو الخسائر »[3].

– « طلبْتَ من أفراد أسرتك القيام برحلة إلى الغابة وفضل أخوك الذهاب إلى شاطئ البحر.

اكتب نصا حجاجيا تذكر فيه محاولتك إغراء أفراد الأسرة بفكرتك، وما بذله أخوك من جهد في سبيل إقناعكم بالذهاب إلى الشاطئ »[4].

---

1 الشريف مريبعي وآخرون، كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص.143.

2 حفيظة تازروتي، تقييم كفاءة المكتوب لدى تلاميذ الإصلاح (2003) – نهاية المرحلة الابتدائية أنموذجا – ، ص.72 ، 73.

3 الشريف مريبعي وآخرون، كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص.45.

4 المرجع نفسه، ص.103.

– « تناقشْتَ مع بعض زملائك في مقترح يقتضي التطوع لفائدة تشجير محيط الإكمالية يوم العطلة. وكان بينكما حوار حول الفكرة .

اكتب هذا الحوار في خمسة عشر سطرا بإدخال أساليب مختلفة مما تعلمت كـ : التوكيد ، التعليل، التعجب... مع توظيف أربع جمل مركبة »[1].

وفي مقابل ذلك نجد استجابة الوضعيات المقترحة في نشاط الإدماج والتقييم التكويني لشروط الصياغة الصحيحة، ما يدعونا للتساؤل عن سبب هذا التفاوت في صياغة الوضعيات الإدماجية بين نشاط وآخر والذي قد يرجع إلى تعدد المؤلفين واختلاف درجات تخصّصهم في هذا المجال.

7.2. تصحيح التعبير الكتابي:

يقترح دليل الأستاذ طرائق مختلفة لتصحيح التعبير الكتابي تتمثل في[2] :

– **الطريقة الفردية المباشرة:** حيث يقوم الأستاذ بجمع الملاحظات التي يسجلها على تعابير تلاميذه ويقدّمها لهم.

– **التصحيح الذاتي:** وفيه يقوم التلميذ بتصحيح أخطائه بنفسه.

– **الطريقة التبادلية:** وفيها يكلّف الأستاذ كل تلميذ بالتصحيح لزميله، على أن يصحّح زميله له استرشادا بمقاييس التصحيح.

– **الجمع بين الطريقتين الأولى والثانية:** حيث يكتفي فيها الأستاذ بوضع رموز تعبّر عن نوعية الخطإ مثل : إملائي (م) ، نحوي (ن) ، أسلوبي (س) ، ويترك للتلميذ تحديد الخطإ وتصحيحه.

– **اعتماد مقاييس التصحيح:** حيث ينبغي على الأستاذ الإعلان عن مقاييس الجودة المطلوبة في العمل الكتابي، ومنها:

* تنظيم المادة المكتوبة وانسجامها: ويتعلق بمدى سيطرة التلميذ على الأفكار وتنظيمها، وترتيب الفقرات التي تناولتها، بالإضافة إلى وضوح المعاني والاستشهاد الصحيح وكيفية بداية الموضوع وإنهائه وغير ذلك ...

---

1 الشريف مريبعي وآخرون، كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص.80.

2 انظر، وزارة التربية الوطنية، دليل الأستاذ الخاص باللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص.44 ، 45.

* سلامة الأسلوب: ويتعلق باستعمال المفردات المناسبة والعبارات الملائمة والجمل ذات التركيب السليم والكتابة الإملائية الصحيحة واحترام القواعد الصرفية وتوظيف الأساليب البلاغية المعبّرة...

* أصالة التفكير: ويتعلق هذا المقياس بالابتكار في العمل وإتقانه، وإذا كانت مقاييس المجموعتين السابقتين ضرورية لتصحيح العمل، فإن هذا المقياس يعتبر من مقاييس الإتقان وليس شرطا للحكم بفشل المتعلم إن أخفق فيه.

يتضح مما سبق أن ممارسة تصحيح التعبير الكتابي تتأرجح بين طرائق التصحيح التقليدية والحديثة ؛ حيث لازال الأستاذ في كثير من الأحيان يستخرج أخطاء التلميذ اللغوية أو يكتفي بالإشارة إليها على ورقته ويترك له أمر استخراجها وتصحيحها، وإن كان دليل الأستاذ قد أشار في تقييم التعبير الكتابي إلى أن على الأستاذ التركيز على ما يمس الفكرة أولا، ثم على ما يمس مسألة أو مسألتين من المسائل اللغوية التي يكثر ورودها في كتابات التلاميذ، كما أشار إلى إمكانية اختيار الأستاذ بعض الكتابات الجيدة أو أجزاء منها لقراءتها على مسامع التلاميذ من أجل الاقتداء بها[1]، إلا أنها لازالت طرائق تقليدية تهيمن على الممارسات الفعلية للتصحيح، في حين أنه يجدر التركيز فيها على العمل بالطرائق الحديثة كاعتماد شبكات التقييم القائمة على مقاييس التصحيح التي أشار إليها دليل الأستاذ، لأنها تضمن تقييما موضوعيا من خلال إبرازها للمؤشرات التي نجح أو أخفق فيها التلميذ، وبالتالي تثمين الإيجابيات التي وردت في إنتاجه وليس الاقتصار على إبراز سلبياته فقط، مما يدفع التلميذ إلى الإقبال على الكتابة ومحاولة تجنب العثرات التي وقع فيها، وبمثل شبكات التقييم هذه لا يكون الأستاذ قد عمل على تقييم تلاميذه فحسب بل عمل على تقويمهم كذلك لتمكينهم من إنتاج نصوص مكتوبة تتصف بالتماسك والانسجام، وقد لاحظنا غياب مثل هذه الشبكات في نشاط التعبير الكتابي المبرمج في الكتاب والمتكرر أسبوعيا، في حين وقفنا عليها في أنشطة الإدماج والتقييم التكويني الذي يأتي بعد كل ثلاث (03) وحدات تعلمية، وهذا ما يجعلنا نقترح برمجة شبكات التقييم في نشاط التعبير الكتابي أيضا.

1 انظر، وزارة التربية الوطنية، دليل الأستاذ الخاص باللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص.44 ، 45.

8.2. نشاط المشروع:

يُعتبر المشروع نشاط إدماجي للتعلمات المكتسبة خلال الوحدات التعلمية يؤدي إلى إنتاج كتابي أيضا، ولذلك يُبرمج عقب كل ثلاث وحدات تعلمية، حيث تتوزع المشاريع كما يلي[1] :

رقم الوحدات	عنوان الوحدة	نص القراءة	موضوع التعبير الكتابي	موضوع المشروع
01 02 03	العلوم والتقدم التكنولوجي قضايا اجتماعية حقوق الإنسان	سيارة المستقبل المدنية الحديثة لا تقهروا الأطفال	توسيع فكرة تلخيص نص تقليص نص	إعداد عريضة تدعو إلى الكف عن استغلال الأطفال في أعمال شاقة
04 05 06	التضامن الإنساني الدين المعاملة شخصيات موهوبة	القبعات الزرق جنود في خدمة السلم من شمائل الرسول صلى الله عليه وسلم الفنان محمد تمام	كتابة نص إخباري الحوار الوصف	تأليف ألبوم عن شخصيات موهوبة
07 08 09	الظواهر الطبيعية أمراض العصر الثروات الطبيعية	الكسوف والخسوف السكري البترول في حياتنا اليومية	كتابة نص وصفي كتابة نص حواري الحجاج	إعداد لوحة إشهارية
10 11 12	متاحف ومعالم تاريخية عالم الشغل الشباب والمستقبل	تمقاد في الحث على العمل الشباب	كتابة نص حجاجي الخاطرة كتابة خاطرة	إعداد تحقيق صحفي

1 سيلاحظ القارئ أننا اعتمدنا جدول توزيع المشاريع على الوحدات التعلمية كما جاء في التوزيع القديم لأنشطة اللغة العربية الوارد في الكتاب ص.06 ، 07، وذلك راجع إلى عدم عثورنا على أية إشارة إلى هذا النشاط في التوزيع الجديد، وهو ما يبرر إبقاءنا على الترتيب القديم للوحدات ونصوص القراءة وموضوعات التعبير الكتابي.

13	المواطنة	في سبيل الوطن	الاقتباس	
14	شعوب العالم	الزردة	السرد	تحضير ندوة أدبية
15	الفنون	زرياب مبتكر الموسيقى الأندلسية	كتابة نص سردي	
16	الهوايات	الشطرنج.. تحدي الأذكياء	القصة	
17	أساطير محلية وعالمية	كيف خلقت الضفادع	كتابة قصة	الكتابة عن أحداث متفرقة
18	الإنسان والحيوان	السمكة الشاكرة	أحداث متفرقة	
19	المرافق العامة	حديقة	رؤوس أقلام	
20	التلوث البيئي	محظوظ أنت أيها الإنسان البدائي القديم !	المقال الاجتماعي	
21	دور الإعلام في المجتمع	الدور الحضاري للإنترنت	كتابة مقال صحافي	إعداد جريدة
22	الأحداث الكبرى في القرن العشرين	انتصار الثورة الجزائرية	كتابة نص إشهاري	
23	الهجرة	الهجرة السرية	الخطبة	
24	الصناعات التقليدية	الفخاري الصبور	كتابة خطبة	

جدول رقم (17): محتويات نشاط المشروع في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط

إن أول ملاحظة نشير إليها فيما يخص مضمون نشاط المشاريع في الكتاب أنه يحتوي على مشروع مضاف على المشاريع الستة التي حددها المنهاج[1]، وهو المشروع المبرمج عقب الوحدات الثلاث الأولى والمتمثل في "إعداد عريضة تدعو إلى الكف عن استغلال الأطفال في أعمال شاقة"، ولعل زيادته تعود إلى رغبة مؤلفي الكتاب في إدراج مشروع مناسب للمحور الثقافي

1 انظر، قائمة محتويات المشاريع المقررة في المنهاج في ص.108 من هذا البحث.

"حقوق الإنسان"، بالإضافة إلى أننا لاحظنا تغيير مشروع "تأليف قصة" المقرر في المنهاج بمشروع آخر لم يرد ذكره فيه وهو "كتابة لوحة إشهارية"، ما يعني مخالفة الكتاب للمنهاج، أما فيما يخص بقية المشاريع فيتضح أن موضوعاتها منسجمة مع المحاور الثقافية للوحدات التعلمية وموضوعات التعبير الكتابي المبرمجة فيها ؛ كـ "مشروع تأليف ألبوم عن شخصيات موهوبة" الذي يأتي بعد وحدة "شخصيات موهوبة"، ويمكّن من كتابة نصوص إخبارية ووصفية، و"مشروع إعداد جريدة" الذي يأتي بعد ست وحدات تحمل عناوين مختلفة مثل "دور الإعلام في المجتمع"، "الهجرة"، "الصناعات التقليدية"...، والذي يتطلب كتابة مقال اجتماعي وصحفي ونصوص إشهارية...، وبذلك تتيح هذه المشاريع للمتعلم تجنيد مكتسباته وإدماجها، هذا بالإضافة إلى تنمية الحس الإبداعي لديه كـ "مشروع تحضير ندوة أدبية" الذي يتطلب كتابة قصة مثلا أو تأليف قصيدة شعرية أو خاطرة وإلقاءها أمام الزملاء، ما يجسد ملمح الخروج من السنة الرابعة من التعليم المتوسط الذي يَفترِض أن يكون المتعلم قادرا على « كتابة محاولات شعرية ونثرية بتوظيف خياله وذوقه الأدبي »[1]، بالإضافة إلى تدريب المتعلم على الثقة بالنفس والارتجال عند مواجهة الجمهور أو تسيير الجلسة بما يؤدي إلى تحسين أدائه الشفهي الذي هو من ضمن أهداف المنهاج التي يسعى إلى تحقيقها في مجال التعبير الشفهي[2].

هذا، ولم يشر التوزيع الجديد إلى نشاط المشروع أصلا، وعليه فإننا نستنتج أنه مادام قد تغير ترتيب المحاور الثقافية لنصوص القراءة وموضوعات التعبير الكتابي في التوزيع الجديد، فإن التوافق الذي لاحظناه بينها وبين المشاريع في التوزيع القديم قد اختل بالضرورة، وللأستاذ أن يتصرف في هذا النشاط وفق ما يراه مناسبا.

---

1 وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص.20 أو انظر ص.84 من هذا البحث.

2 انظر، المرجع نفسه، ص.22 أو ص.87 ، 88 من هذا البحث.

9.2. الطريقة المقترحة لتدريس نشاط المشروع:

إن المشروع هو نشاط آخر من نشاطات الإدماج، كما ذكرنا سابقا، حيث يقوم المتعلم أثناء إنجازه بتوظيف ما اكتسبه من الوحدات التعلمية المدروسة، وهو يتم عبر مراحل[1] :

- **تقديم المشروع:**

يقترح الأستاذ المشروع أو المشكلة التي ينبغي حلها، والتي يجب أن لا تفوق مستوى التلاميذ كي لا تضعف من همتهم للإقبال على العمل، وقد يفكّر التلاميذ أنفسهم في موضوع المشروع.

- **المناقشة:** وفي هذه المرحلة:

✓ يطرح التلاميذ أسئلة يستفسرون من خلالها عن تفاصيل المشروع ؛ كموضوعه وهدفه والمنتَج المنتظَر منهم، وتحديد الجهة التي سيوجّه إليها العمل، والوسائل المستعملة فيه وشروط النجاح في إنجازه ...

✓ يتوزع التلاميذ حسب متطلبات المشروع التي تقتضي العمل الفردي أو العمل الجماعي أو عمل الأفواج.

✓ يقدم التلاميذ حلولا أو مقترحات جوابا عن المشكل المطروح في المشروع، ثم يجمعون على الحل الأنسب أو على مجموعة من الحلول الممكنة.

✓ يطلب المعلم من التلاميذ أن يسلكوا مسعى حل المشكلة (لأن المشروع مصوغ في شكل مشكلة).

- **التخطيط والتنظيم:** ويتمان من خلال:

✓ تصميم التلاميذ تخطيطا للمشروع وعرضه على الأستاذ والزملاء.

✓ تنظيم العمل بالنظر إلى ظروف محيطهم والوسائل المتوافرة لديهم.

- **الإنجاز:** حيث يقوم التلاميذ بـ:

✓ إنجاز العمل وتسجيل مراحله ومشاكله في "دفتر سير المشروع".

✓ مراجعة تخطيطهم بطريقة منتظمة لينفذوه كما وضعوه أو يعدلوه إذا اقتضى الأمر ذلك، مع مراعاة توظيف الموارد المناسبة.

---

1 انظر، وزارة التربية الوطنية، دليل الأستاذ الخاص باللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص.22 ، 23.

- **التقييم:**

وفي هذه المرحلة يراقب التلاميذ عملهم بالرجوع إلى الشروط التي وضعوها في البداية، ويقيّمون المسعى المتّبَع وطريقة عملهم بفضل "دفتر سير المشروع"، وهذا التقييم يساير كل مراحل إنجاز المشروع ولا يتم فقط بعد تنفيذ العمل. وأما فيما يخص مدة إنجاز المشروع فتتراوح ما بين ثلاثة (03) وثمانية (08) أسابيع وذلك حسب طبيعة المشروع والأهداف المسطرة له.

إن المشروع رافد مهم لتطبيق المقاربة بالكفاءات وبيداغوجيا الإدماج، لأنه يهدف إلى تعويد المتعلم على تجنيد موارده وإدماجها في إنتاج كتابي، وعلى العمل الجماعي المتكامل من خلال تقسيم المهام على أعضاء الفوج وتعويدهم على البحث عن المعلومة والإشارة إلى مصدرها...، غير أن عيوبا عديدة قد ظهرت على طريقة إنجاز التلاميذ للمشروع من الناحية العملية ؛ حيث أثبتت المعاينة الميدانية أنه غالبا ما يعتمد أعضاء الفوج على فرد واحد أو فردين للقيام بالعمل، وهو ما يعني غياب العمل الجماعي المُفترَض، كما أنهم يلجؤون في كثير من الأحيان إلى الاعتماد الكلي على شبكة الإنترنت نسخا ولصقا دون مراعاة الأمانة العلمية ومعايير البحث وتمحيص المعلومات وتلخيصها، بالإضافة إلى قلة الاعتناء بقراءة ما قاموا بنسخه، حيث يصل الأمر بأفراد منهم إلى عدم الاطلاع على مضمونه أصلا ! والنتيجةُ إخفاق المشروع في تحقيق الأهداف التي سطّرت له.

10.2. نشاط الإدماج والتقييم التكويني:

عادة ما تتوّج كل ثلاث وحدات تعلمية من الكتاب بنشاط الإدماج والتقييم التكويني الذي يحتوي على وضعيتين إدماجيتين تتطلبان تحرير نصوص في أنماط مختلفة استجابة للمطلوب مع توظيف التعلمات المكتسبة من الوحدات الثلاث، وتكونان مرفقتين بشبكة تقييم مقترحة من أجل تقييم المتعلم للعمل الذي قام بإنجازه تقييما ذاتيا، وأحيانا يفسح له المجال في الوضعية الثانية لبناء شبكة تقييم ذاتي على منوال الشبكة المقترحة عليه في الوضعية الأولى، وفيما يلي نموذج من الوضعيات المقترحة في هذا النشاط وشبكة التقييم الخاصة بها:

وردت في نهاية **الوحدة السادسة** التي تحمل عنوان "شخصيات موهوبة"، وبعد المشروع الثاني المعنون بـ "تأليف ألبوم عن شخصيات موهوبة" الوضعية الآتية:

« ضرب زلزال عنيف أحد البلدان، فهبّ العالم متضامنا مع المنكوبين مقدِّمًا مساعدات سخية خفّفتْ من ألمهم، مما أثار في نفسك شعورا بالابتهاج لهذا التضامن.

اكتب نصا من خمسة عشر سطرا تصف فيه ما وقع، وما شعرتَ به مستعملا:

- ✓ أربع مفردات على الأقل تكون دالة على التضامن والتكافل.
- ✓ جملتين اسميتين حذف المبتدأ من إحداهما وجوبا ومن الأخرى جوازا.
- ✓ جملتين فعليتين بسيطتين.
- ✓ استعارتين مكنيتين »[1].

أما شبكة التقييم التابعة لها فتتمثل فيما يلي:

« 1. اقرأ محتوى هذه الوضعية وحاول أن تتبين المعطيات والمطالب.

2. ابن شبكة تقييم لعملك الذي ستنجزه على النحو الآتي:

المقاييس أو الأسئلة	نعم	لا	تعليل أسباب الخطإ
هل كتبتُ نصا وصفيا ؟			
هل عبرتُ في النص عن مشاعري ؟			
هل احترمتُ الحجم المطلوب ؟			
هل استعملتُ أربع مفردات دالة على التضامن والتكافل؟			
هل وظفتُ جملة اسمية حذف منها المبتدأ وجوبا ؟			
هل وظفتُ جملة اسمية حذف منها المبتدأ جوازا ؟			
هل أتيتُ بجملة فعلية بسيطة ؟			
هل أتيتُ بجملتين بسيطتين ؟			
هل أتيتُ باستعارتين مكنيتين ؟			

1 الشريف مريبعي وآخرون، كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص.63.

3. أنجز ما هو مطلوب منك في الوضعية.
4. قارن النص الذي أنتجته بالمقاييس التي وضعتها في شبكة التقييم الذاتي.
5. عيّن المواقع التي أصبت فيها وضع مقابلها "نعم"، والمواضع التي أخطأت فيها وضع مقابلها "لا"، ثم علل أسباب الخطإ ودوّنها في الشبكة.
6. قارن بين مجموع الصواب ومجموع الخطإ واحكم على عملك »[1].

نلاحظ أن الوضعية المقترحة مرتبطة بالوحدة الرابعة المتعلقة بـ "التضامن الإنساني"، وتتكوّن من **سياق** يتمثل في المعلومات التي يتفاعل معها المتعلم وهي: حدوث زلزال عنيف وتضامن العالم مع المنكوبين، و**مهمة** تحدّد المنتَج المنتظَر وهو: كتابة نص يصف فيه المتعلم ما وقع، و**تعليمة** تحدّد المطالب التي يجب احترامها كعدد أسطر النص والموارد التي ينبغي توظيفها، ما يعني استجابة الوضعيات المقترحة لمعايير بنائها، وهو ما لاحظنا غيابه في صياغة وضعيات نشاط التعبير الكتابي كما ذكرنا[2].

ويُدرَّب المتعلّم بعد إنجاز الوضعية على التقييم الذاتي من خلال تكليفه ببناء شبكة تقييم على منوال الشبكة المقترحة، ومقارنة النص المنتَج بالمقاييس التي حددها فيها بتبيان المؤشرات التي نجح فيها والمؤشرات التي أخفق فيها، ولا يقف الأمر عند هذا الحد بل يُدرَّب المتعلم أيضا على تعليل الخطإ الذي وقع فيه بذكر أسبابه، وهذا حتى يكون « واعيا بأخطائه ومشاركا في علاجها وليس خاضعا لتقييم يُمارَس عليه ويُعلَن له عن نتيجته »[3]، ليصل في الأخير إلى الحكم على عمله بنفسه.

1 الشريف مريبعي وآخرون، كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص.63.

2 انظر، ص.159 ، 160 من هذا البحث.

3 وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص.34.

11.2. نشاط التقييم التحصيلي:

يقع هذا النشاط في ثلاثة (03) مواضع من الكتاب؛ مرتان في نهاية كل ثلاثي أي بعد دراسة تسع (09) وحدات، ومرة بعد دراسة ست (06) وحدات، ليتم نصاب الوحدات الأربع والعشرين، فيتوِّج نشاط التقييم التحصيلي بذلك التعلمات المكتسبة فيها، ويتكوّن في الغالب من نصين خارجيّين لكتّاب جزائريين أمثال: أبو العيد دودو، عبد الحميد بن هدوقة، كاتب ياسين...، يُطلب من المتعلم قراءتهما والإجابة عن الأسئلة التي تليهما، وتتعلق بالمضمون الفكري للنص، واستخراج أو تحديد الظواهر اللغوية (النحوية، الصرفية، البلاغية) المدروسة، وبما أن هذه النصوص وردت كلها نثرية فقد غابت الأسئلة المتعلقة بالمسائل العروضية، بالإضافة إلى توافر بعض النصوص على سؤال وحيد يتعلق بالنمط الذي ينتمي إليه النص ككل أو فقرة منه، مثل:

- « النص مزيج من السرد والوصف والحوار والحجاج، ما هو النمط الغالب في الفقرة الأولى؟ علل إجابتك »[1].
- « ما هو النمط الغالب في النص ؟ اذكر ثلاثة عناصر تدل على ذلك »[2].

تعكس هذه الأسئلة رغم قلتها وبساطتها رغبة مؤلفي الكتاب في تدريب المتعلم على تحديد الأنماط النصية المدروسة من خلال النصوص الخارجية المختلفة التي تُعرض عليه، واستخراج ما تشتمل عليه من خصائص دالة عليها، وهذا من أجل تحضيره للكتابة في أي نمط مناسب متى يُطلب منه ذلك، على غرار تلك الوضعيات التي تقترح عليه في ختام هذا النشاط من قبيل:

- « كنت شاهدا لعملية تضامنية مع مجموعة أطفال معوزّين.

اكتب نصا عن هذا الحدث في ثمانية أسطر، تنقل فيه وقائع هذه العملية، مستعملا مرتين مفعولا به مقدما ومرتين خبرا مقدما وجوبا »[3].

- « هذه قصة غير مكتملة أكملها في مقدار صفحة مراعيا التدرج في الحل »[4].

---

1 الشريف مريبعي وآخرون، كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص.94.

2 المرجع نفسه، ص.239.

3 المرجع نفسه، ص.92.

4 المرجع نفسه، ص.235.

نتوصل من خلال دراستنا لأنشطة التقييم في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط أنها تشمل أنواع التقييم المختلفة التي أشار إليها المنهاج ؛ فالتقييم التكويني يتمثل في الأسئلة المُدرَجة في كلّ نشاط ضمن البناء الفكري والبناء الفني والبناء اللغوي، بالإضافة إلى الوضعيات الإدماجية التي تُقترح بعد كل ثلاث وحدات، وأما التقييم التحصيلي فيظهر من خلال الوقفات التقييمية التي تكون في نهاية كل ثلاثي؛ أي عقب الانتهاء من دراسة حوالي تسع (09) وحدات من أجل قياس مدى تحكّم التلميذ في التعلمات المقرّرة، ويُضاف إلى هذين النوعين من التقييمِ التقييمُ الذاتي الذي يظهر من خلال تدريب المتعلّم على التعرّف على أخطائه واكتشاف نقائصه عن طريق مجموعة الشبكات الموضوعة تحت تصرّفه في الكتاب للعمل على تجاوز تلك النقائص وتعديل مساره التّعلمي.

لقد تبين لنا من خلال دراسة كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط التوجه البارز الذي انتهجه مؤلفو الكتاب نحو تطبيق المقاربة بالكفاءات والمقاربة النصية في تعليم اللغة العربية ؛ وتجلّى تطبيق هذه الأخيرة من خلال جعل النص، سواء أكان للقراءة أم للمطالعة الموجهة، المنطلق الذي تنطلق منه الأنشطة اللغوية المختلفة عن طريق استنباط الأمثلة المتعلقة بالظاهرة اللغوية موضوع الدراسة، إلا أن هذا غير كاف؛ إذ كان من المفروض التركيز كذلك على إظهار دور الآليات المتحكمة في ترابط النص من خلال دراسة الوسائل التي تحقّق اتساقه وانسجامه، الأمر الذي نجده مقررا في المنهاج وغائبا في الكتاب، كما أن دراسة مبنى النص يستدعي كذلك الوقوف على نمطه وتحديد الخصائص الدالة عليه بدقةٍ وتركيزٍ من أجل أن يستثمرها المتعلم لاحقا في إنتاج النصوص الشفهية والكتابية استجابةً لما يُعرَض عليه من وضعيات، ولا يمكن لذلك أن يتأتّى باعتماد أسئلة بسيطة وقليلة مبثوثة في ثنايا الأنشطة اللغوية، الأمر الذي يجعلنا نقترح إدراج نشاط خاص بتصنيف النصوص وفق الأنماط النصية، لأن ذلك سيساعد في تدريب المتعلم على تحديد أنماط النصوص التي يصادفها استنادا إلى المؤشرات العامة التي تشتمل عليها، بالإضافة إلى ضرورة تكثيف التمارين التواصلية التي تربط المتعلم بواقعه المعيش، ومما يثير الانتباه في الكتاب هو غياب نشاط الإملاء جملةً وتفصيلًا على الرغم من أن المنهاج قد حدّد موضوعات إملائية ضرورية وهامة جدّا في الكتابة، عادةً ما يجد التلميذ فيها صعوبة؛ كرسم الهمزة وعلامات الوقف...، ولذلك ينبغي عدم إغفال أهمية مراجعتها.

ومن الأمور الإيجابية في الكتاب والتي استجاب فيها لما جاء في المنهاج، اشتمالُه على الوقفات التقييمية التي تتجلى في نشاطات الإدماج التكويني والتحصيلي، والتي عادةً ما تكون أشبه بمواضيع الفروض والامتحانات، مما يتيح للمتعلم تقييم مكتسباته خلال الفصل الدراسي تحضيرا له للامتحانات الفصلية، كما يشتمل الكتاب أيضا على شبكات التقييم الذاتي لتدريب المتعلم على تقييم نفسه بنفسه استنادا إلى التوجيهات التي يقدّمها له الأستاذ، وهذه الشبكات تمكّنه من معرفة نقائصه ومن ثمّ العمل على إصلاحها، وحبّذا لو تبرمج في أنشطة التعبير الكتابي كذلك.

وتزامنا مع مراجعة مناهج مرحلة التعليم المتوسط وتعديلها سنة 2013 ، تم استحداث توزيع زمني جديد أخلّ إخلالا كبيرا بالمقاربة النصية المعتمدة في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط والكفاءة الختامية لهذه السنة، ويظهر ذلك خاصة في نشاطي القواعد والتعبير الكتابي؛ حيث نجد أن نصف دروس الظواهر النحوية قد فُصلتْ عن نصوص القراءة المرتبطة بها لتُلحق بنصوص قراءة في وحدات أخرى، ما يعني انفصالا بين الظاهرة اللغوية ووسطها الطبيعي الذي وردت فيه، ومما لا شك فيه أنه سيكون لذلك أثر في استيعاب تلك التعلمات، إذ يبقى التلميذ والأستاذ على حد سواء يتنقلان ذهابا وإيابا بين صفحات الكتاب بحثا عن الدرس المقصود، علما أن الكتاب المعني لم يخضع لأيّ تعديل في طبعاته اللاحقة بما يتناسب والتوزيع الجديد، هذا ناهيك عن الحذف الذي وقع في موضوعات التعبير الكتابي والمتعلق بـ "كتابة نص إخباري" و"كتابة نص حواري" على الرغم من أنهما يشكلان جزءا من الكفاءة الختامية لهذه السنة، وبالتالي كيف يُنتظر من المتعلم أن يكون قادرا في نهاية السنة على كتابة نصوص إخبارية وحوارية شفهية وكتابية في ظل غياب هذين الموضوعين في مقررات التعبير الكتابي أساسا !

إن هذا الاختلال الرهيب الذي أحدثه التوزيع الجديد في ترتيب الدروس يحتّم ضرورة مراجعته وتعديله بما يتوافق مع ما هو مقرّر في المنهاج حتى تتحقق الأهداف المسطّرة لهذه السنة، خصوصًا وأنها تُعتبر تتويجًا لمرحلة التعليم المتوسط ككل، وتمهيدًا لمواصلة التّعلّم في مرحلة التعليم الثانوي، وأما فيما يخصّ تعليم اللغة العربية في السنة الرابعة من التعليم المتوسط من خلال السندات التربوية قبل مراجعة مناهج مرحلة التعليم المتوسط وتعديلها سنة 2013 ، فإننا نتوقّع أن يكون له أثرٌ في بناء الكفاءة النصية لدى تلاميذ هذه السنة، وذلك ما سنكشف عنه في الفصل الموالي.

الفصل الثالث:

تقييم كتابات تلاميذ نهاية مرحلة التعليم المتوسط:

1. الإطـــار المنهجي للدراسـة.
2. تحليـــل نتـــائج التقييـــم.

1. الإطار المنهجي للدراسة:

يسعى هذا البحث إلى الكشف عن مستوى الكفاءة النصية لدى تلاميذ نهاية مرحلة التعليم المتوسط من أجل التعرف على أثر المقاربة النصية في تعليم اللغة العربية لاسيما بعد مرور عشر (10) سنوات على تطبيق الإصلاح الذي مس المنظومة التربوية ابتداء من سنة 2003، ولتحقيق ذلك اعتمد (البحث) عينة من تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط، ونقدم فيما يلي كيفية اختيارها وطريقة جمع المدونة ومنهجية تحليلها.

1.1. عينة الدراسة:

تتشكل عينة بحثنا من تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط الذين وصلوا إلى هذا المستوى في الموسم الدراسي 2012 – 2013، وهم يمثلون أول دفعة خالصة للإصلاح، لأن دفعة الموسم الدراسي 2011 – 2012، وإن كانت نظريا أول دفعة للإصلاح، فإنها ليست دفعة خالصة كونها مشكلة من كوكبتين من التلاميذ: تلاميذ النظام الأساسي، وتلاميذ النظام الجديد الذين بلغوا نهاية المرحلة الأولى من التعليم (أي نهاية مرحلة التعليم الابتدائي) في الموسم الدراسي 2007 – 2008 ، وعليه فالدفعة الخالصة من تلاميذ الإصلاح هي الدفعة الثانية التي وصلت إلى نهاية مرحلة التعليم المتوسط في الموسم الدراسي 2012 – 2013 ، والتي طُبِّق عليها الإصلاح منذ أول سنة في المسار الدراسي إلى غاية نهاية مرحلة التعليم المتوسط ، وهي التي تشكل عينة بحثنا المتكونة من واحد وستين (61) تلميذا ، ونظرا لعدم تمكننا من إجراء التطبيق في نهاية الموسم 2012 – 2013 (أي في شهر جوان 2013) وذلك لتزامنه مع امتحانات نهاية السنة الأولى ماجستير (الدروس النظرية) إذ لم نكن قد ضبطنا الإشكالية بعد، ولم نكن قد حددنا العينة وطريقة جمع المعطيات اللغوية تبعا لذلك، فقد تأجل القيام بالتطبيق إلى بداية الموسم الدراسي 2013 – 2014 ، فزرنا هؤلاء التلاميذ في الثانوية التي التحقوا بها وهي ثانوية الشهيد مصطفى أوراري ببئر خادم ، واخترنا قسمين من تلاميذ السنة الأولى من التعليم الثانوي ينتميان إلى الجذعين المشتركين (آداب) و (علوم وتكنولوجيا) ، وقد كان هؤلاء التلاميذ قد درسوا في متوسطات مختلفة بالجزائر العاصمة نوردها في الجدول الآتي:

المتوسطة	المقاطعة	عدد التلاميذ
متوسطة الشهيد مقنوش مصطفى– تيقصراين	الجزائر – غرب	28 تلميذ
متوسطة الطاهر بوشات السعيد – تيقصراين	الجزائر – غرب	14 تلميذ
متوسطة سي الحواس – بئر خادم	الجزائر – غرب	15 تلميذ
متوسطة ثابت بن قرة – بئر خادم	الجزائر – غرب	01 تلميذ
مدرسة النجاح الخاصة – بئر خادم	الجزائر – غرب	01 تلميذ
متوسطة يوسف بن إبراهيم الورجلاني المنظر الجميل– القبة	الجزائر – شرق	01 تلميذ
متوسطة علي ملاح – ساحة 01 ماي	الجزائر – وسط	01 تلميذ

جدول رقم (01): التوزيع الجغرافي لتلاميذ العينة

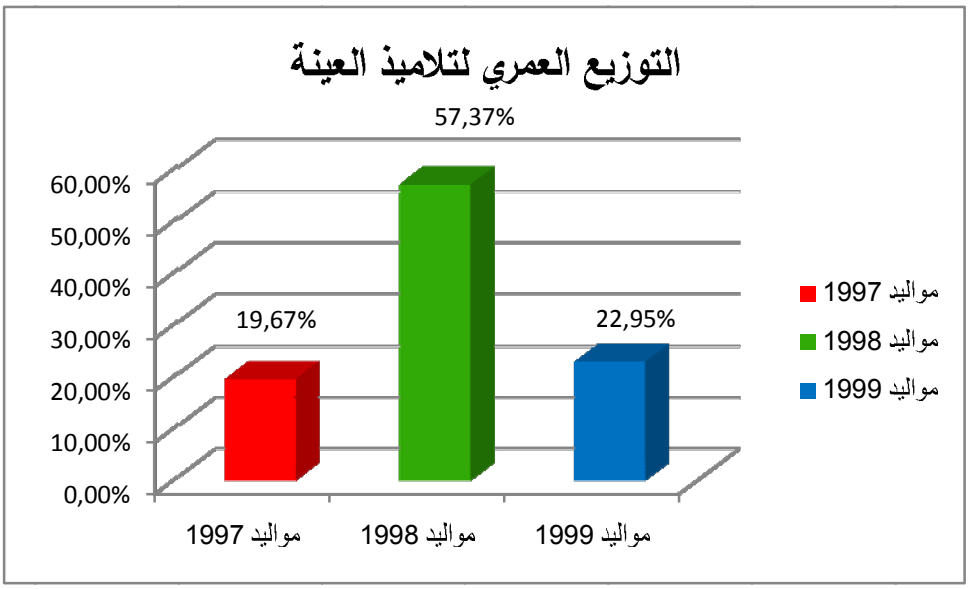
يتضح من هذا الجدول أن تلاميذ عينة البحث قادمون بأعداد متفاوتة من متوسطات تقع في مناطق مختلفة تابعة للمقاطعات الثلاث بالجزائر العاصمة، وهذه المتوسطات تنتمي على العموم إلى مناطق حضرية وشبه حضرية.

ويتراوح سن هؤلاء التلاميذ إلى غاية سنة إجراء التطبيق وهي 2013 ما بين أربع عشرة (14) سنة وست عشرة (16) سنة، كما هو مبيّن في الجدول رقم (02):

السنة	أعمار التلاميذ	عدد التلاميذ	النسبة المئوية
1997	16 سنة	12	% 19.67
1998	15 سنة	35	% 57.37
1999	14 سنة	14	% 22.95
المجموع		**61**	**% 100**

جدول رقم (02): التوزيع العمري لتلاميذ العينة

ويمكن تمثيله بيانيا بالمخطط الآتي:



مخطط رقم (01): التوزيع العمري لتلاميذ العينة

يُظِهر الجدول رقم (02) والمخطط أعلاه ارتفاع نسبة التلاميذ المولودين سنة 1998 إذ بلغت 57.37 % من مجموع تلاميذ العينة، وهذا أمر طبيعي لأن السن العادي لتلميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط هو خمس عشرة (15) سنة، تليها نسبة 22.95 % وهي تخص التلاميذ المولودين سنة 1999 الذين التحقوا بالمدرسة في سن الخامسة عوض السادسة، أما التلاميذ المولودين سنة 1997 فهم أقلية ؛ حيث بلغت نسبتهم 19.67 %، وهم الذين تأخروا عن السن العادي بسنة واحدة، ما يعني أنهم ينتمون إلى أول دفعة طُبِّق عليها الإصلاح.

2.1. إعداد أداة البحث (الاختبار) وتجريبها:

بعدما اخترنا العينة، قمنا بإعداد أداة البحث التي ستمكّننا من جمع المدونة المتمثلة في إنتاجات التلاميذ الكتابية واستخلاص المعطيات منها، وتتمثل هذه الأداة في اختبار على شكل وضعية إدماجية، ومن أجل صياغتها قمنا بمعاينة محاور القراءة في منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط وكتابها، فاخترنا ثلاثة محاور راعينا فيها قربها من اهتمامات التلاميذ وصِلتها بحياتهم اليومية، وهي: محور الثروات الطبيعية، محور التلوث البيئي، محور الهجرة غير الشرعية، صغنا منها ثلاث وضعيات وقدمناها لعينة تجريبية تضم خمسة عشر (15) تلميذا

مع بداية الموسم الدراسي الذي تزامن مع شهر سبتمبر لسنة 2013 ، وبعد جمع المدونة وقراءتها اخترنا الوضعية الخاصة بمحور التلوث البيئي لميول التلاميذ إليه خصوصا بعد عودتهم من العطلة الصيفية التي يُحتمل أن أكثرهم قد قضوا جزءا منها على شاطئ البحر، وكان نصّها كالآتي:

" قرأتَ في الصحيفة اليومية خبرا عن تلوث مياه البحر بسبب تسرب كمية من البترول من إحدى السفن، فساءك الأمر كثيرا " .

اكتب نصا تبرز فيه مخاطر التلوث، وتبيّن فيه أهمية الحفاظ على البيئة وضرورة حمايتها، موظّفا: جملة فعلية واقعة نعتا، أسلوب تحذير، تشبيها تاما.

وقد لاحظنا من خلال عملية التجريب أن التلاميذ تحدثوا عن أنواع التلوث الثلاثة : البري والبحري والهوائي، فاقتصرنا على النوع الذي يتوافق مع سياق الوضعية وهو التلوث البحري، كما غيّرنا الموارد التي ينبغي توظيفها وقلّصنا عددها لنقتصر على توظيف الصفة، لأن البحث لا يتجه إلى الاهتمام بالموارد اللغوية الواجب توظيفها بقدر ما يهتم بفحص كفاءة التلاميذ النصية، وبذلك صارت الوضعية الإدماجية على النحو الآتي:

" قرأتَ في الصحيفة اليومية خبرا عن تلوث مياه البحر بسبب تسرب كمية من البترول من إحدى السفن، فساءك الأمر كثيرا " .

اكتب نصا تبرز فيه مخاطر تلوث مياه البحر وتبيّن فيه أهمية الحفاظ على البيئة البحرية وضرورة حمايتها، موظفا: صفة.

لقد قمنا بتقديم الوضعية الإدماجية المعدّلة لأفراد عينة البحث في الأسبوع الثاني من الدخول المدرسي (سبتمبر 2013) ، و طبقناها في حصتين مدة كل منهما ساعة واحدة.

3.1. منهجية معالجة المدونة:

قصد تسهيل معالجة المدونة وتيسير العودة إليها أثناء التحليل، قمنا بتشفير أوراق التلاميذ عن طريق إعطاء كل وثيقة رمزا يتكون من رقمين وحرف مثل:

ع / 26

يمثل الجزء الأول من الرمز رقم التلميذ وهو من 01 إلى 26 بالنسبة للتلاميذ الذين ينتمون إلى الجذع المشترك آداب ، ومن 01 إلى 35 بالنسبة للتلاميذ الذين ينتمون إلى الجذع المشترك علوم وتكنولوجيا ، أما الجزء الثاني من الرمز فيشير إلى نوع الجذع المشترك الذي ينتمي إليه التلميذ ، حيث رمزنا لقسم الجذع المشترك آداب بالحرف (آ) ، ولقسم الجذع المشترك علوم وتكنولوجيا بالحرف (ع) .

بعد الفراغ من تشفير وثائق التلاميذ، شرعنا في تقييم النصوص المكتوبة التي أنتجها تلاميذ العينة، ومادام التقييم يستند إلى وضعية إدماجية، فإنه ينبغي أن نحكم على تلك النصوص وفق معايير التصحيح، والمعيار (critère) هو « الصفة أو الخاصية المنتظرة من منتج التلميذ والتي عليه أن يحترمها »[1] ، أي إنه وجهة النظر التي تُعتمد لملاحظة المنتج قصد تقييمه والحكم عليه، وتوجد كيفيات عدة لصياغته ؛ إذ يمكن أن يُعبَّر عنه بلفظ واحد مثل: ملاءمة ، انسجام ، دقة ، أصالة ، سرعة... ، أو أن يُعبَّر عنه بصفة مضافة إلى هذا اللفظ مثل: استعمال ملائم ، تفسير سليم ، إنتاج شخصي... ، كما يمكن صياغته في شكل سؤال: هل التركيب تام ؟ هل اشتغل التلميذ على نحو ملائم ؟ ...[2] ، إلا أن المعيار غير دقيق لإجراء تصحيح فعّال لأنه يتميز بصفة العمومية والتجريد، ولذلك لابد من تفريعه إلى مجموعة مؤشرات (indicateurs) ، ويُقصد بالمؤشر « علامة قابلة للملاحظة تسمح بجعل المعايير إجرائية »[3] ، وتشكّل مجموعة المعايير والمؤشرات المتفرعة عنها شبكة تقييم ، وهي تساعد على ضمان أكبر قدر ممكن من الموضوعية أثناء

1 Xavier ROEGIERS, La pédagogie de l'intégration en bref, p.15.

2 كزافيي روجرس ، "تقويم كفايات التلاميذ ، رهانات ومنهجيات" ، ترجمة البشير اليعكوبي ، في مجلة علوم التربية ، مطبعة النجاح الجديدة ، الدار البيضاء ، المغرب ، العدد 46 ، ديسمبر 2010 ، ص.101.

3 Xavier ROEGIERS, La pédagogie de l'intégration en bref, p.15.

التصحيح، وقد اعتمدنا في تقييمنا لنصوص تلاميذ العينة المعايير والمؤشرات الواردة في شبكة التقييم التي قام بتصميمها جيلبار تيركو (Gilbert TURCO) والمتمثلة في[1]:

\ UNITE \ ENTREE \	ENSEMBLE DU TEXTE	RELATIONS ENTRE PHRASES	PHRASE
PRAGMATIQUE (emploi des signes en situation)	* Prise en compte du destinataire * Définition de l'enjeu * Type d'écrit	* Progression thématique * Maîtrise des organisateurs	* Organisation thème/rhème * Maîtrise des déïctiques des déterminants
SEMANTIQUE (relations entre signes et objets)	* Type de texte * Sélection et organisation des informations * Cohérence d'ensemble du vocabulaire	* Maîtrise des substituts nominaux * Cohérence des informations * Maîtrise des connecteurs	* Maîtrise du vocabulaire * Acceptabilité du sens
MORPHO-SYNTAXIQUE (relations des signes entre eux)	* Maîtrise de la structure du texte ou de la séquence * Maîtrise des valeurs des temps	* Cohérence dans l'emploi des temps et modes verbaux * Maîtrise des pronoms de reprise	* Conjugaison * Syntaxe de la phrase * Orthographe
GRAPHIQUE (aspect matériel)	* Choix du support, de la typographie * Organisation de l'espace page * Eventuellement: schémas, illustrations...	* Découpage en paragraphes * Maîtrise de la ponctuation (délimitation des unités de discours)	* Maîtrise de la ponctuation interne à la phrase * Utilisation des majuscules * Lisibilité graphique

ولا بأس أن نتوقف هنا قليلا عند هذه الشبكة لنتعرف على أصولها التاريخية ومرتكزاتها النظرية.

1.3.1. التأصيل التاريخي لشبكة تقييم (Gilbert TURCO):

ينتمي جيلبار تيركو إلى مجموعة "إيفا" (Groupe EVA) التي تشكلت سنة 1983 ، وهي تضم عددا من الأعضاء وهم: فاديت بايي (Fadette BAILLY)، جوزيت جادو (Josette GADEAU)، كلودين جارسيا دوبان (Claudine GARCIA-DEBANC)، بوليت لاسالاس (Paulette LASSALAS)، موريس ماس (Maurice MAS)، جانين ريكورس (Janine RECOURCE)، أندري سيجي (André SEGUY)، كاترين توفيرون (Catherine TAUVERON)، جيلبار تيركو (Gilbert TURCO)، كوليت رينجو (Colette RINGOT)، برنار دوفان (Bernard DEVANNE)

1 André SÉGUY, "Un classement des lieux d'intervention didactique : le" CLID", mode d'emploi(s)" , In Repères, N°79, 1989, p.78.

جان بوتي (Jean BEAUTE)، والمسؤولون على هذه المجموعة هم : موريس ماس (Maurice MAS)، كلودين جارسيا دوبان (Claudine GARCIA-DEBANC)، كاترين توفيرون (Catherine TAUVERON)، هيلين روميان (Hélène ROMIAN)، والمستشار العلمي لها هو: ميشال فايول (Michel FAYOL)[1] ، وهذه المجموعة واحدة من ست (06) مجموعات تابعة لوحدة البحث الفرنسي بالمعهد الوطني للبحث البيداغوجي (INRP) ، وهي عبارة عن فريق يبحث في الممارسات التقييمية لكتابات التلاميذ في القسم، ويتكون من ثمانية عشر (18) فوجا ميدانيا متوزعا على مختلف أرجاء فرنسا، يتكون كل فوج من خمسة (05) أعضاء أو أكثر (مستشارين بيداغوجيين، مفتشين، مديرين، أساتذة...)، يساهمون في تحسين الممارسة البيداغوجية بالمدرسة الابتدائية وتكوين المعلمين عن طريق ملاحظة هذا الفعل بصفتهم باحثين.

وتنصبّ أعمال مجموعة "إيفا" حول دراسة الممارسات التقييمية لكتابات التلاميذ في القسم، ومشكلات تعليم القراءة والكتابة، وقد تجمّع أعضاء المجموعة في البداية انطلاقا من رغبتهم المشتركة في العمل على الظروف البيداغوجيّة الّتي بإمكانها ضمان تحكّم أفضل للتّلاميذ في الكتابة، ثم قادهم ذلك العمل إلى البحث عن المعايير الّتي يُستند إليها في تقييم مدى تقدم التّلاميذ في التعلم، على اعتبار أن تحليل عملية الكتابة قد تطور بظهور نظرية النص وتفرع اللسانيات إلى اللسانيات النصية والاجتماعية والتداولية... التي تقدم أدوات عديدة يمكن استخدامها في العملية التعليمية لوصف وتحليل النصوص المكتوبة على اختلاف أنماطها وأنواعها، بالإضافة إلى الاتجاه نحو تحليل وضعيات الكتابة والتواصل المتنوعة، وعلى هذا الأساس تهدف مجموعة "إيفا" إلى تحليل ما يجري داخل القسم من خلال تقييم أعمال التّلاميذ وتكوين المعلّمين في ممارسات جديدة للتقييم[2]، وذلك باعتماد مفهوم النمطية (La typologie) عند جان ميشال آدم (1985) وبرونكارت (BRONCKART) (1985)...، لأن الممارسات التقييمية التي كانت شائعة، كشفت حصريا عن المشكلات المتعلقة بالجملة وعالجتها بالاستناد إلى نحو الجملة فقط.

1 Maurice MAS et autres, Comment les maîtres évaluent-ils les écrits de leurs élèves en classe ?, INRP, France, 1991, p.191.

2 Thérèse VERTALIER, "Ecrire pour donner voix et forme à une recherche en cours d'élaboration", In Repères, N°63, 1984, p.01, 02.

إن ملاحظة التلميذ عندما يكتب، وتحليل كتاباته في ضوء بحوث اللسانيات الحديثة ؛ كأعمال بنفينيست (BENVENISTE) (1966) وسلاكتا (SLAKTA) (1975) وشارول (1978) وكومبات (COMBETTES) (1978، 1983)، تُبيّن أن الكثير من المشكلات المتعلقة بتنظيم النص في مجمله والعلاقات بين جمله لا تُعالج إلا ضمن إطار النص[1]، ولذلك قامت مجموعة "إيفا" باعتماد هذه الدراسات لإعداد قوائم معايير (Des listes de critères) لتقييم كتابات التلاميذ مع الأخذ في الاعتبار الخصائص النصية للأنماط المختلفة، واقتضت الضرورة التعليمية تجاوز هذه القوائم لبناء أداة تقييم تصلح لأن تُطبّق على أي نص مهما كان نمطه، مما دفع جيلبار تيركو (1987) إلى وضع جدول تصنيفي للمعايير (Tableau de classement des critères "T.C.C") ، يتمثّل في تلك الشبكة التي عرضناها سابقا، وهي تضم ثلاث (03) وحدات للتحليل: النص في مجمله، العلاقات بين الجمل والجملة، وأربعة (04) جوانب أو معايير هي: المعيار التداولي، المعيار الدلالي، المعيار الصرفي التركيبي والمعيار المادي، وتتكوّن من اثنتي عشرة (12) خانة تحتوي كل منها على المؤشرات المتفرعة عن كل معيار، وهذه الشبكة تساعد المعلمين على تحديد المشكلات التي يعاني منها التلاميذ في كتابة النصوص، وعلى اختيار طبيعة التدخلات التعليمية (Interventions didactiques) وكيفياتها التي تقود التلاميذ إلى إعادة الكتابة (La réécriture)، ولذلك أُطلق على هذه الشبكة اسم ("C L I D" Classement des lieux d’intervention didactique) أي "تصنيف مواضع التدخل التعليمي"، وهي لا تُعتبر أداة تقييم فحسب بل أداة بحث كذلك لأنها تشكّل من جهة إحدى القواعد النظرية لـ "نموذج تحليل ممارسات المعلمين التقييمية" (Modèle d’analyse des pratiques évaluatives des maîtres) الذي أعده تيركو (1989، 1991)، و"نموذج التحليل التعليمي لإتقان الكتابة" (Modèle d’analyse didactique du savoir-écrire) الذي أعده ماس (MAS) (1991)، وتساعد من جهة أخرى على بناء أدوات لمعالجة معطيات هذه الأبحاث، وقد أثبتت هذه الشبكة أنها أداة لتكوين المعلمين فيما يتعلق بمعالجة كتابات المتعلمين في مختلف أبعادها، ثم قامت مجموعة "إيفا" بتعديل هذه الشبكة وإخراج نسخة

1 Maurice MAS et autres, Comment les maîtres évaluent-ils les écrits de leurs élèves en classe ?, p.40, 41.

عامة لتقييم الكتابات (Questions pour évaluer les écrits) (1991) تساعد المعلمين في تقييماتهم المختلفة التي يقومون بها في أقسامهم[1].

وقد قمنا بتعريب هذه الشبكة لتقييم كتابات التلاميذ مع إدخال بعض التعديلات عليها لتناسب غرضنا من البحث فصارت على النحو الآتي:

1 Maurice MAS et autres, Comment les élèves évaluent-ils leurs écrits ?, INRP, France, 1993, P.31, 33.

الوحدة / المعيار	النص في مجمله	العلاقات بين الجمل
المعيار التداولي (الوجاهة/ الملاءمة)	1.1. هل يستجيب النص المنتج لوضعية التواصل ؟ 2.1. هل اختار التلميذ نمط النص المناسب ؟	3.1. هل يتصف النص المنتج بتنامي الأفكار ؟ 4.1. هل تحكّم التلميذ في المنظمات النصية ؟
المعيار الدلالي (الانسجام)	1.2. هل انتقى التلميذ المعلومات ونظمها تنظيما جيدا ؟ 2.2. هل المعجم المستعمل منسجم مع موضوع النص المنتج ؟	3.2. هل تحكّم التلميذ في الاستبدالات الاسمية ؟ 4.2. هل احترم التلميذ الانسجام بين المعلومات ؟ 5.2. هل تحكّم التلميذ في استعمال الروابط ؟
المعيار الصرفي التركيبي (سلامة اللغة)	1.3.هل تلائم بنية النص المنتج نمط الكتابة المطلوب ؟ 2.3. هل تلائم أزمنة الأفعال الموظفة النمط المطلوب ؟ 3.3. هل تراعي لغة النص السلامة اللغوية ؟	4.3. هل هناك انسجام في أزمنة الأفعال الموظفة ؟ 5.3. هل تحكّم التلميذ في استعمال العائد ؟

جدول رقم (03): شبكة تقييم كتابات التلاميذ

2.3.1. مكونات شبكة تقييم كتابات التلاميذ:

تتكون شبكة التقييم التي اعتمدناها لتقييم كتابات التلاميذ من وحدتين (Unités) للتحليل، هما: "النص" و "العلاقات بين الجمل"، ولم نتطرق إلى وحدة "الجملة" لأننا ركزنا على تقييم كفاءة التلاميذ في كتابة نصوص متماسكة تستجيب للمعايير النصية وليس كتابة جمل معزولة، ويتم تحليل الوحدتين السابقتين من خلال ثلاثة (03) معايير هي: المعيار التداولي (Pragmatique)، المعيار الدلالي (Sémantique)، المعيار الصرفي التركيبي (Morpho-syntaxique)، ونشير إلى أننا اكتفينا بتقييم هذه المعايير لأنها تشكّل المعايير القاعدية أو معايير الحد الأدنى التي يتوقف عليها نجاح التلميذ أو إخفاقه، وفي مقابل ذلك لم نتطرق إلى معيار الإتقان وهو الخاص بـ "جودة العرض"، والسبب في ذلك تعلقه بالجانب المادي الشكلي للإنتاج الكتابي الذي لا يعدّ عدم التحكم فيه شرطا أساسيا للحكم على تحقق الكفاءة النصية[1]، كما أن بعض مؤشرات هذا المعيار في الشبكة الأصلية لا تتلاءم مع الكتابة باللغة العربية كالكتابة بالحرف الكبير (Majuscule) مثلا، وبعضها لا يتفق مع طبيعة المدونة المكتوبة بخط اليد لأنه يتعلق بالطباعة (Typographie) كحجم الخط ونوعيته (Taille et police) ، أو يتعلق بما لا تتطلبه الوضعية التي اقترحناها على التلاميذ كاختيار نوعية السند (Support) الملائم للكتابة، واستعمال المخططات (Schémas) والموضّحات (Illustrations)... ، فكل ذلك مما لا يتوافر في المدونة ولا علاقة له بالهدف المحدد من البحث، وأما فيما يتعلق بالمؤشرات الخاصة بتقسيم النص إلى فقرات (Découpage en paragraphes) وتنظيم الورقة (Organisation de l’espace page) أو استعمال علامات الوقف (Ponctuation) أو وضوح الخط (Lisibilité graphique) ، فقد سجلنا غياب موضوع "علامات الوقف" في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط رغم إقراره في المنهاج، كما لاحظنا انعدام الإشارة إلى القضايا السابقة في نشاط التعبير الكتابي الوارد في الكتاب نفسه، في حين جاءت كإشارات متفرقة في بعض شبكات التقييم الواردة في نشاطات المشروع والإدماج، الأمر الذي دفعنا إلى عدم تقييم التلاميذ في ذلك.

1 انظر، محمد الطاهر وعلي، الوضعية الإدماجية (التقويم في المقاربة بالكفاءات)، ص.58.

وتتفرع المعايير المذكورة آنفا إلى مؤشرات قمنا بصياغتها على شكل تساؤلات تسهيلا لعملية التقييم، وسنتطرق إلى شرحها واحدا واحدا.

3.3.1. شرح المعايير والمؤشرات المعتمدة في شبكة التقييم:

تتكون شبكة التقييم التي اعتمدناها من ثلاثة (03) معايير كما أسلفنا الذكر، وهي على النحو الآتي:

1.3.3.1. المعيار التداولي:

ويتعلق بتوافق الإنتاج الكتابي مع المطلوب وعدم خروجه عن الموضوع، ويتكون هذا المعيار من أربعة (04) مؤشرات هي:

*** هل يستجيب النص المنتج لوضعية التواصل ؟**

أي تفحّص المكتوب بالنسبة إلى الوضعية التي استُعمل فيها من خلال مدى مراعاته لـ : من يتكلم ؟ ولمن يوجّه الحديث ؟ وما هو الغرض من هذا المكتوب ؟ ... ؛ إذ قد يحدث عدم استجابة النص الذي أنتجه التلميذ لوضعية التواصل من خلال عدم تناسبه مع المرسل إليه، ومثاله ما نجده في مراسلة مدرسية (une correspondance scolaire) بين تلاميذ أقسام ذات مستويات مختلفة ؛ حيث إن التلاميذ الأكبر سنًّا لا يكونون على وعي بأن التلاميذ الأصغر منهم يجهلون المعلومات التي يعرفونها.

وقد لا يحقق النصُّ المنتج الغرضَ من كتابته أو الأثر المطلوب من خلال عدم تلاؤمه مع المطلوب في الموضوع المقترح (الوضعية)، وهي الحالة التي يتحدّث فيها التلميذ عن موضوعٍ غير الذي طُلِب منه، أو عندما يخطئ في طبيعة المَهمّة المطلوب منه إنجازها ككتابة قصة مفصلة عوض تلخيص مثلا[1].

*** هل اختار التلميذ نمط النص المناسب ؟**

ينبغي على المتعلم أن يهتم باختيار النمط الذي يتناسب مع المطلوب في الوضعية المقترحة؛ إذ ليست كل الأنماط النصية التي درسها التلميذ ملائمةً، لأن كل وضعية تواصل تفرض نمطا

1 Habib HANNACHI, Evaluation du travail de l'élève, applications aux programmes officiels, République Tunisienne, Ministère de l'Education et de la Formation, Centre National de Formation des Formateurs en Education, p.75.

معيّنا يغلب عليها، ولذلك فنحن لا نتوقع من المتعلم أن يختم خطبة بالنمط السردي مثلا وكان قد بدأها بنمط توجيهي (Type injonctif).

*** هل يتصف النص المنتج بتنامي الأفكار ؟**

ينبغي على المتعلم أن يحرص على جعل أفكاره تتنامى كلما مضى قُدُمًا في الكتابة، وقد لا يتصف النص بذلك عندما تكون هناك قطيعة في الأفكار أو لَبْسٌ فيها، فلا ندري عما يتحدث أو ما يريد تبليغه لنا !

*** هل تحكّم التلميذ في المنظمات النصية ؟**

يتمثل سوء استعمال المنظمات النصية والتحكم فيها على سبيل المثال في استعمال المنظم النصي « أوّلا » أو « من جهة » دون توظيف أي عنصر آخر لمتابعة الترتيب أو التسلسل على المنوال نفسه.

2.3.3.1. المعيار الدلالي:

ويتعلق باختيار الأفكار المناسبة للموضوع وعرضها منسجمة بطريقة منطقية لا يتخللها أي تناقض، وذلك من أجل بناء معنى النص بناء سليما، ويتكوّن هذا المعيار من خمسة (05) مؤشرات هي:

*** هل انتقى التلميذ المعلومات ونظمها تنظيما جيدا ؟**

والمقصود بهذا المؤشر أن المعلومات التي يجمعها المتعلم ويختارها ليعالج بها الوضعية المطروحة عليه ينبغي أن لا تكون خاطئة أو غير كافية، أو أن يقوم بعرضها بطريقة غير وجيهة[1].

*** هل المعجم المستعمل منسجم مع موضوع النص المنتج ؟**

يكون المعجم غير منسجم مع موضوع النص المنتج عندما تكون المفردات الموظفة في نص يتحدث عن الرياضة مثلا غير ملائمة لهذا الموضوع بسبب عدم معرفة المعجم الخاص

1 Habib HANNACHI, Evaluation du travail de l’élève, applications aux programmes officiels, p.76 - 78.

بالرياضة، ويمكن أن ينجم عدم الانسجام كذلك عن استعمال المتعلم مزيجا بين المستويات اللغوية كالفصحى والعامية.

*** هل تحكّم التلميذ في الاستبدالات الاسمية ؟**

يبرز الخطأ أو الغموض في توظيف الاستبدال في الوحدات الاسمية من خلال المثال الآتي: "جاء أحمد وصديقه. قال لي الرجل إنه كان سعيدا"، إذ يمكن أن تعود وحدة "الرجل" في الجملة الثانية على "أحمد" أو على "صديقه" المذكورين في الجملة الأولى أو حتى على شخصية أخرى.

*** هل احترم التلميذ الانسجام بين المعلومات ؟**

ويعني هذا المؤشر ضرورة تحقيق الانسجام بين المعلومات المعروضة في النص المنتج، وذلك بأن يراعي المتعلم أثناء الكتابة المعلومات التي سبق له تقديمها ويأخذها في الاعتبار عن طريق ربط بعضها ببعض، إذ لا يمكنه مثلا جعل شخصية معينة تتدخل في النص وقد سبق له التصريح بخروجها من الأحداث.

*** هل تحكّم التلميذ في استعمال الروابط ؟**

غالبا ما نجد الروابط في نصوص الأطفال الصغار غائبة ؛ فـ "الواو" هو الرابط الوحيد الذي يتواتر استعماله لديهم ليحل محل جميع الروابط الأخرى، أما في المستويات التعليمية العليا فتظهر الروابط بصفة متنوعة في كتابات التلاميذ، غير أن اللّبس يتواتر في استعمالها، ومن أمثلته الروابط الدالة على الغاية والنتيجة التي تتكرر بشكل كبير لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي[1].

3.3.3.1. المعيار الصرفي التركيبي:

ويتعلق هذا المعيار عامة بسلامة التراكيب المستعملة نحويا وصرفيا وإملائيا، ويتكون من خمسة (05) مؤشرات كذلك هي:

1 Habib HANNACHI, Evaluation du travail de l’élève, applications aux programmes officiels, p.76 - 78.

*** هل تلائم بنية النص المنتج نمط الكتابة المطلوب ؟**

يعني هذا المؤشر ضرورة مراعاة المتعلم أثناء بناء نصه مسألة توافقه مع النمط الذي تتطلبه الوضعية المقترحة، ولا يتحقق ذلك عندما يكون هناك سوء تحكم في البنية النصية الخاصة بالنمط السردي مثلا بسبب غياب أحد العناصر الضرورية للقصة كالعنصر المشوّش، أو نقص إحدى مراحلها كوضعية النهاية.

*** هل تلائم أزمنة الأفعال الموظفة النمط المطلوب ؟**

يشمل الانسجام كذلك تلاؤم أزمنة الأفعال الموظفة مع النمط المقصود؛ فالنمط السردي مثلا يتطلب استعمال الزمن الماضي غالبا.

*** هل تراعي لغة النص السلامة اللغوية ؟**

يُنظر إلى السلامة اللغوية من ثلاثة جوانب تتمثل في:

– الجانب النحوي، ويتعلق بمدى احترام تراكيب جمل النص للقواعد النحوية.

– الجانب الصرفي، ويختص بسلامة بنية المفردات المستعملة من الأخطاء المتعلقة بالتصريف، التعريف والتنكير، التذكير والتأنيث، الإفراد والتثنية والجمع.

– الجانب الإملائي، ويتعلق بسلامة المفردات من الأخطاء المتصلة بالكتابة ورسم الحروف.

*** هل هناك انسجام في أزمنة الأفعال الموظفة ؟**

يظهر سوء توظيف أزمنة الأفعال في النص من خلال الانتقال بين الأزمنة بطريقة عشوائية، أو من خلال الاستعمال المطّرد لزمن عوض آخر، كالمضارع الدال على المستقبَل عوض الدال على الحاضر.

*** هل تحكّم التلميذ في استعمال العائد ؟**

تتعلق الأخطاء المتواترة في استعمال العائد بالجنس أو العدد أو الشخص، كأن يُعبَّر عن القطة مثلا بضمير الغائب "هو"، أو أن يُعبَّر بضمير المتكلم المفرد "أنا" عن جماعة المتكلمين "نحن"[1].

1 Habib HANNACHI, Evaluation du travail de l’élève, applications aux programmes officiels, p.76 - 79.

4.3.1. تقدير علامات المعايير والمؤشرات:

تتكون شبكة التقييم التي اعتمدناها في تقييم كتابات التلاميذ من ثلاثة (03) معايير تضم أربعة عشر (14) مؤشرا، ولتقدير علامة كل واحد من هذه المؤشرات اعتمدنا سلم تنقيط مبني على ستين (60) نقطة، فقمنا بمنح كل مؤشر أربع (04) أو خمس (05) نقاط كاملة، ولم يكن اختيار علامة ستين (60) اعتباطيا، وإنما كان اعتمادنا عليها لسببين؛ الأول كونها العلامة الإجمالية التي يُقيَّم عليها التلميذ في الامتحانات الجارية طول السنة في مرحلة التعليم المتوسط، والثاني، وهو الأهم، أن منح المؤشر الواحد أربع (04) أو خمس (05) نقاط يمكّننا من تقدير العلامة التي سيتحصل عليها كل تلميذ انطلاقا من (00 إلى 04 أو 05 نقاط)، وهذا المجال يساعد على تحديد مدى تحقق المؤشر في نصوص التلاميذ بدرجات متفاوتة، وهو الأمر الذي لا يتيحه اعتماد سلم التنقيط الذي يشيع استعماله في الممارسات التقييمية المدرسية المبني على عشرين (20) نقطة ؛ بحيث لو نقسم هذه النقاط على عدد المؤشرات التي لدينا وهي أربعة عشر (14) مؤشرا فسيكون نصيب كل مؤشر حوالي (1.42) نقطة، وهو الأمر الذي يجعل من تحديد الفروقات بين التلاميذ في حال النجاح أو الإخفاق أمرا صعبا جدا نظرا لضيق هذا المجال، وقد أثبتت ذلك عدة دراسات نظرية وميدانية، على غرار دراسة كزافيي روجرس (Xavier ROEGIERS) الذي يذكر أن تقييم أربعة (04) معايير حين يتم على عشرين (20) نقطة يعني تحصل كل معيار على خمس (05) نقاط كاملة، لكن حين يتم تقييم عشرة (10) معايير على سلم التنقيط نفسه فإن كلًّا منها سيتحصل على نقطتين فقط، مما سيضيّق مجال التقييم مقارنةً بالمجال السابق وهو خمس (05) نقاط [1]، وقد تأكد الأمر عمليا من خلال دراسة الباحثة حفيظة تازروتي عند تقييمها كفاءة المكتوب لدى تلاميذ الإصلاح في نهاية مرحلة التعليم الابتدائي، حيث توصّلت إلى أن « النقطة الواحدة الممنوحة لكل مؤشر لا تشخّص الفوارق بين التلاميذ، مما جعل النتائج غير دقيقة، فقد كانت إما ممتازة أو ضعيفة »[2]، ومادام بحثنا يتناول أيضا تقييم الكفاءة النصية للتلاميذ لكن في مرحلة التعليم المتوسط، فقد اعتمدنا منهجية التحليل نفسها التي اعتمدتها الباحثة لنقارن بين النتائج التي توصّلت إليها والنتائج التي توصّلنا إليها من أجل الكشف عن استمرارية فعالية اعتماد المقاربة النصية

1 انظر، كزافيي روجرس، "تقويم كفايات التلاميذ، رهانات ومنهجيات"، ص.103.

2 حفيظة تازروتي، تقييم كفاءة المكتوب لدى تلاميذ الإصلاح (2003) – نهاية المرحلة الابتدائية أنموذجا – ، ص.220.

في تعليم اللغة العربية من عدمها بين مرحلتي التعليم الابتدائي والتعليم المتوسط، ويوضح الجدول الآتي العلامات التي منحناها لمعايير ومؤشرات شبكة التقييم التي اعتمدناها:

وحدتا التحليل / المعايير	النص في مجمله		العلاقات بين الجمل		مجموع العلامات
	المؤشر	علامته	المؤشر	علامته	
1. المستوى التداولي (الوجاهة / الملاءمة)	.1.1 .2.1	5 نقاط 5 نقاط	.3.1 .4.1	5 نقاط 5 نقاط	**20 نقطة**
2. المستوى الدلالي (الانسجام)	.1.2 .2.2	4 نقاط 4 نقاط	.3.2 .4.2 .5.2	4 نقاط 4 نقاط 4 نقاط	**20 نقطة**
3. المستوى الصرفي التركيبي (سلامة اللغة)	.1.3 .2.3 .3.3	4 نقاط 4 نقاط 4 نقاط	.4.3 .5.3	4 نقاط 4 نقاط	**20 نقطة**
مجموع العلامات	**30 نقطة**		**30 نقطة**		**60 نقطة**

جدول رقم (04): تقدير علامات معايير شبكة التقييم ومؤشراتها

يوضح الجدول أعلاه أن المعايير الثلاثة المعتمدة قد مُنحت عشرين (20) نقطة، وذلك راجع إلى أننا اقتصرنا على معايير الحد الأدنى كما أوضحنا سابقا[1] فقسمنا علامة ستين (60) نقطة بالتساوي عليها، كما يوضح الجدول أيضا أن مؤشرات معيار الوجاهة قد حظيت بخمس (05) نقاط في حين حظيت مؤشرات معياري الانسجام وسلامة اللغة بأربع (04) نقاط، وذلك راجع إلى أهمية مؤشرات معيار الوجاهة من جهة، ورغبتنا في تحقيق التوازن بين مجموع العلامات الممنوحة للمعايير للحصول على ستين (60) نقطة من جهة أخرى.

كما تحصلت كل من وحدتي التحليل "النص في مجمله" و "العلاقات بين الجمل" على ثلاثين (30) نقطة، وذلك راجع إلى أن تقييم قدرة التلاميذ على كتابة نصوص متسقة ومنسجمة يرتكز

1 انظر، ص.185 من هذا البحث.

على هذين المعيارين، ولذلك منحناهما الأهمية نفسها في تقييم الكفاءة النصية لتلاميذ نهاية مرحلة التعليم المتوسط.

وانطلاقا من هذا التقدير، شرعنا في تقييم كتابات هؤلاء التلاميذ للوقوف على مستوى الكفاءة النصية لديهم، وقد اعتمدنا معدل "النصف" المعمول به في نظامنا التعليمي للحكم على نجاح التلميذ أو إخفاقه، وهو ما يفسر اعتمادنا معدل (4/2) أو (5/2.5) للحكم على نجاح أو إخفاق التلميذ في كل مؤشر، ومعدل (20/10) للحكم على نجاح أو إخفاق التلميذ في معايير الوجاهة والانسجام وسلامة اللغة، ومعدل (30/15) بالنسبة للنجاح أو الإخفاق في وحدتي "النص في مجمله" و "العلاقات بين الجمل"، كما أرفقنا تحليلنا للمعايير والمؤشرات بأمثلة من كتابات التلاميذ تبيّن نجاحهم أو فشلهم فيها، وحاولنا قدر المستطاع تقديم تفسيرات لذلك بالاستناد إلى مبادئ الكفاءة النصية ومكوناتها، وأسس تعليم اللغة العربية من خلال السندات التربوية في مرحلة التعليم المتوسط في الفصلين الأول والثاني على الترتيب.

2. تحليل نتـــائج التقييـــــم:

لقد كان الهدف من وراء بحثنا هو البحث عن أثر المقاربة النصية المعتمدة في تعليم اللغة العربية منذ تطبيق الإصلاح سنة 2003 في مرحلة التعليم المتوسط وذلك عن طريق الكشف عن مستوى الكفاءة النصية لدى تلاميذ نهاية هذه المرحلة (السنة الرابعة من التعليم المتوسط)، ولتحقيق ذلك قمنا بتقييم إنتاجات التلاميذ الكتابية التي حصلنا عليها من خلال تطبيق وضعية إدماجية تتعلق بكتابة نص إخباري يبيّن من خلاله التلميذ مخاطر تلوث مياه البحر ويسعى إلى التنويه بضرورة الحفاظ على البيئة البحرية وحمايتها مما قد يهدّدها، ويتمثل نصها فيما يلي:

" قرأتَ في الصحيفة اليومية خبرا عن تلوث مياه البحر بسبب تسرب كمية من البترول من إحدى السفن، فساءك الأمر كثيرا ".

اكتب نصا تبرز فيه مخاطر تلوث مياه البحر وتبيّن فيه أهمية الحفاظ على البيئة البحرية وضرورة حمايتها، موظفا: صفة.

ويندرج تقييمنا ضمن التقييم التحصيلي الذي يهدف إلى تقييم الكفاءة النصية لتلاميذ نهاية مرحلة التعليم المتوسط التي عملت المقاربة النصية على بنائها طيلة (09) تسع سنوات، وبالتالي سنقف على أثرها في كتابات التلاميذ من خلال عرض النتائج التي توصلنا إليها وتحليلها.

1.2. عرض النتائج العامة وتحليلها:

تحصلنا بعد تقييم نصوص التلاميذ المكتوبة على نتائج عامة تتعلق بوحدتي التحليل "النص في مجمله" و "العلاقات بين الجمل"، ونتائج عامة تتعلق بمعايير التحليل الثلاثة: المعيار التداولي (الوجاهة)، المعيار الدلالي (الانسجام)، المعيار الصرفي التركيبي (سلامة اللغة)، وسنبدأ أولا بعرض النتائج العامة المتعلقة بوحدتي التحليل.

1.1.2. عرض النتائج العامة المتعلقة بوحدتي التحليل وتفسيرها:

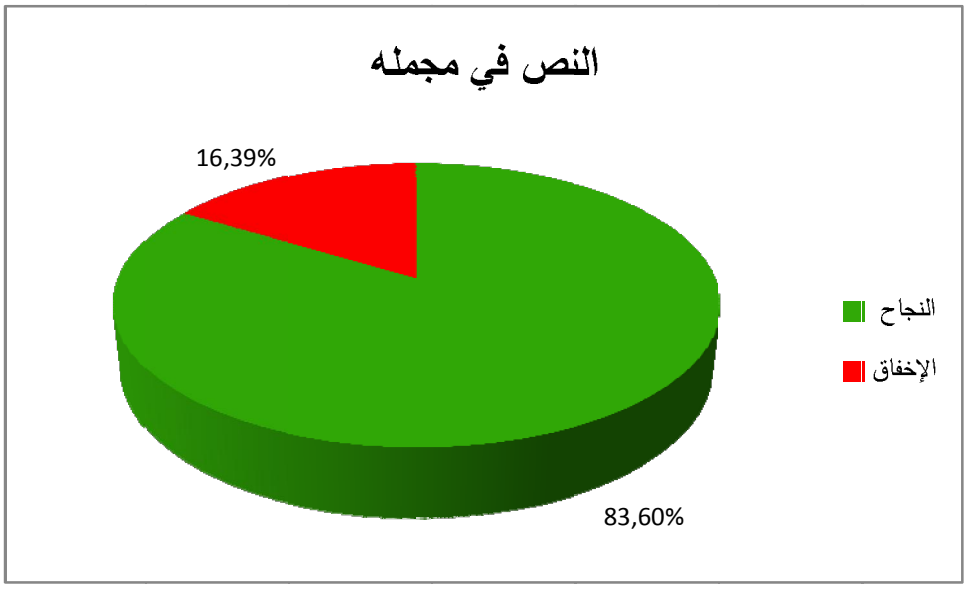
تتضمن النتائج العامة المتعلقة بوحدتي التحليل "النص في مجمله" و "العلاقات بين الجمل" عدد التلاميذ الناجحين وعدد التلاميذ المخفقين في كل من الوحدتين مع نسبهم المئوية كما هو موضح في الجدول أدناه:

الحكم / وحدة التحليل	النجاح		الإخفاق	
	عدد التلاميذ	النسبة المئوية	عدد التلاميذ	النسبة المئوية
النص في مجمله	51 تلميذ	% 83.60	10 تلاميذ	% 16.39
العلاقات بين الجمل	43 تلميذ	% 70.49	18 تلميذ	% 29.50

جدول رقم (05): النتائج العامة المتعلقة بوحدتي التحليل

يوضّح الجدول أعلاه أن معظم تلاميذ العينة قد نجحوا في المؤشرات المتعلقة بوحدة "النص في مجمله" ووحدة "العلاقات بين الجمل" وذلك ما تظهره نسبتي 83.60 % و 70.49 % على الترتيب من خلال تحقيقهم عتبة النجاح التي تُقدّر بـ 30/15 أو تجاوزهم لها، وبهذا يمكن الحكم بنجاح تلاميذ العينة (تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط) في الاختبار الذي عرّضناهم إليه، من خلال امتلاكهم كفاءة نصية مكّنتهم من كتابة نصوص متسقة ومنسجمة بفضل اعتماد المقاربة النصية في تعليم اللغة العربية.

ويمكن تمثيل النتائج المتعلقة بوحدة "النص في مجمله" بيانيا كالآتي:

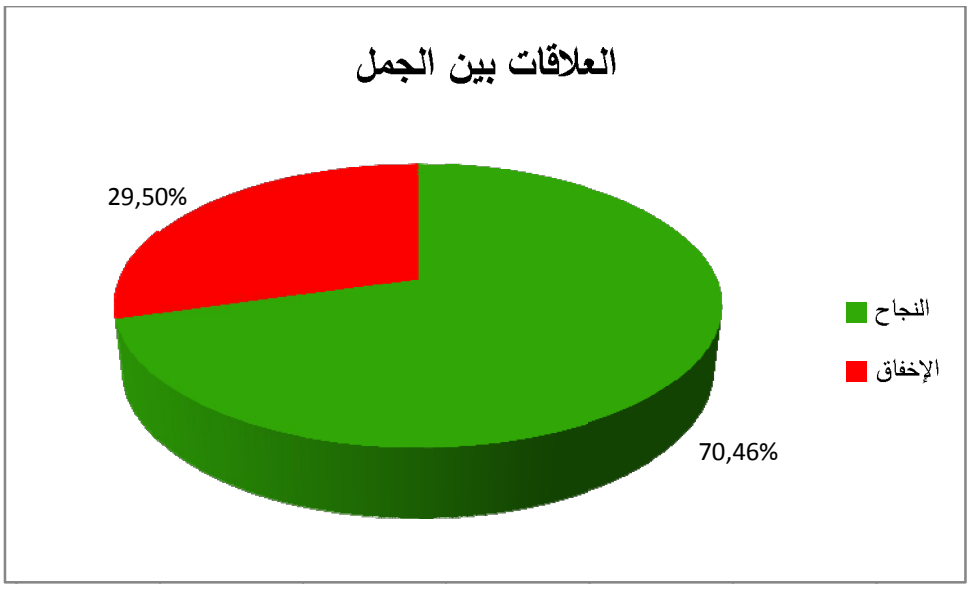


مخطط رقم (02): النتائج العامة المتعلقة بوحدة النص في مجمله

يبيّن المخطط أعلاه أن نسبة 83.60 % من تلاميذ العينة قد تمكّنوا من تحقيق النجاح في مؤشرات وحدة النص؛ حيث تجاوزوا في معظم هذه المؤشرات نسبة 60 % ، لاسيما تلك المتعلقة بالاستجابة لوضعية التواصل واختيار نمط النص المناسب للكتابة فيه وتوظيف الأزمنة الملائمة له، واستعمال المعجم المناسب للموضوع ... ، وهذا يدل على كفاءة تلاميذ نهاية مرحلة التعليم المتوسط في كتابة نصوص متسقة ومتماسكة تستجيب لما يطلب منهم في الوضعيات المقترحة عليهم، بفضل طريقة التدريس المعتمدة في تعليم اللغة العربية والمرتكزة على النصوص، ما يعني نجاح المقاربة النصية في مرحلة التعليم المتوسط على غرار نجاحها في مرحلة التعليم الابتدائي كما توصلت إلى ذلك الباحثة حفيظة تازروتي التي بينت أن هذه المقاربة قد كان لها أثر إيجابي في كتابات تلاميذ نهاية المرحلة الابتدائية[1].

أما النتائج المتعلقة بوحدة "العلاقات بين الجمل" فيمكن تمثيلها بيانيا كما يلي:

1 انظر، حفيظة تازروتي، تقييم كفاءة المكتوب لدى تلاميذ الإصلاح (2003) – نهاية المرحلة الابتدائية أنموذجا – ، ص.232.



مخطط رقم (03): النتائج العامة المتعلقة بوحدة العلاقات بين الجمل

يوضح المخطط رقم (03) أن 70.49 % من تلاميذ العينة قد تمكّنوا من النجاح في إقامة علاقات بين الجمل التي صاغوها في نصوصهم باستعمال الروابط والإحالة بأنواعها... ، ويمكن إرجاع ذلك إلى استفادتهم من النصوص المدروسة في نشاطي القراءة والمطالعة الموجهة والنسج على منوالها، غير أننا نلاحظ ارتفاع نسبة الإخفاق في هذه الوحدة حيث بلغت نسبة 29.50 % مقارنة بنسبة الإخفاق في وحدة "النص في مجمله" التي بلغت نسبة 16.39 %، ويعود السبب الأساسي في ذلك إلى عدم نجاح التلاميذ الذين تمثلهم تلك النسبة في استعمال الاستبدال الاسمي، بالإضافة إلى ضعف تحكمهم في استعمال المنظمات النصية مثلما سيأتي تفصيله، وهذا يتطلب ضرورة توجيه اهتمام أكبر لهذه العناصر اللغوية باعتبارها وسائل تسهم في العمل على اتساق النص وترابطه.

2.1.2. عرض النتائج العامة المتعلقة بمعايير التحليل وتفسيرها:

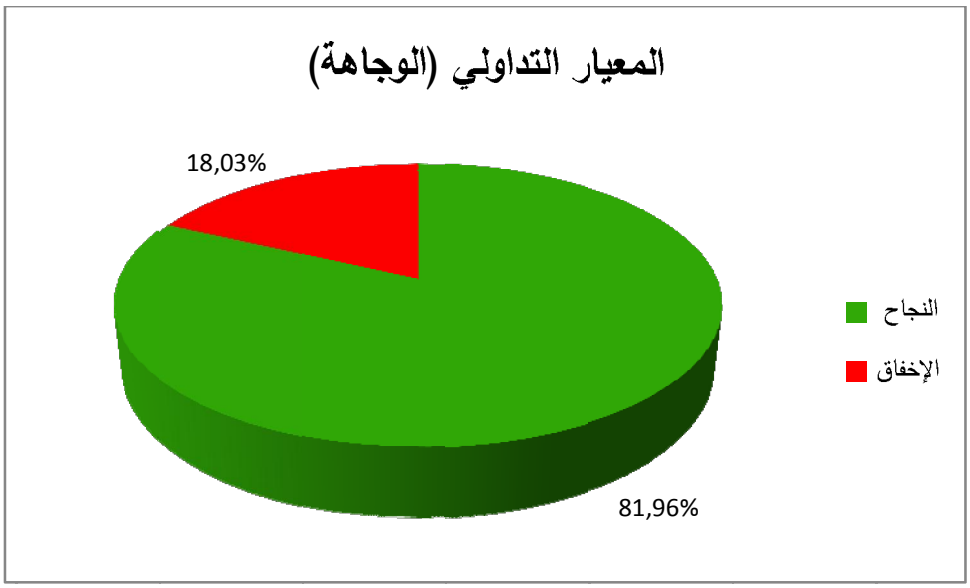
إن النتائج العامة المتعلقة بمعايير التحليل الثلاثة: المعيار التداولي (الوجاهة)، المعيار الدلالي (الانسجام)، المعيار الصرفي التركيبي (سلامة اللغة)، تكشف عن عدد التلاميذ الناجحين وعدد التلاميذ المخفقين في كل معيار بالإضافة إلى النسبة المئوية التي يمثلونها من مجموع تلاميذ العينة كما هو موضح في الجدول أدناه:

الحكم / معايير التحليل	النجاح		الإخفاق	
	عدد التلاميذ	النسبة المئوية	عدد التلاميذ	النسبة المئوية
المعيار التداولي (الوجاهة)	50 تلميذ	% 81.96	11 تلميذ	% 18.03
المعيار الدلالي (الانسجام)	37 تلميذ	% 60.65	24 تلميذ	% 39.34
المعيار الصرفي التركيبي (سلامة اللغة)	54 تلميذ	% 88.52	07 تلميذ	% 11.47

جدول رقم (06): النتائج العامة المتعلقة بمعايير التحليل

يتضح من الجدول رقم (06) أن معظم تلاميذ العينة قد نجحوا كذلك في المؤشرات المتعلقة بمعايير التحليل الثلاثة من خلال تحقيقهم نسبة 81.96 % في المعيار التداولي المرتبط بالوجاهة، ونسبة 60.65 % في المعيار الدلالي الخاص بالانسجام، ونسبة 88.52 % في المعيار الصرفي التركيبي، حيث تحصلوا على علامة تساوي أو تفوق 30/15 ، وهذا دليل على أن تلاميذ العينة قد نجحوا في جعل نصوصهم تتميز بملاءمتها للمطلوب، بالإضافة إلى اهتمامهم بترابط المعاني التي تتضمنها وبسلامة تركيبها اللغوي، كما يُظهِر الجدول أيضا أن نسبة الإخفاق كانت مرتفعة نسبيا في المعيار الدلالي مقارنة بنسبتي الإخفاق في المعيارين الآخرين لأسباب سنكشف عنها عندما نحلل نتائج هذا المعيار على حدة.

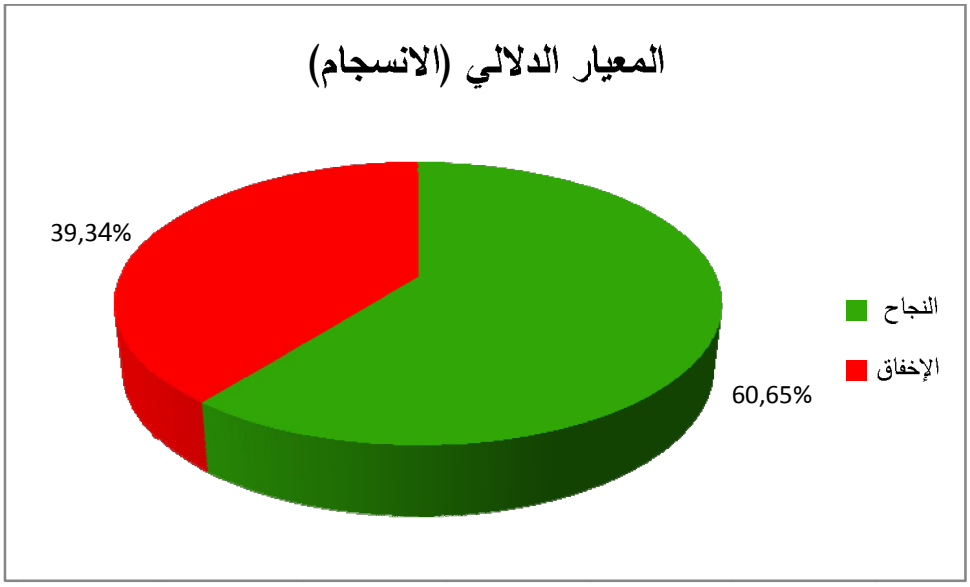
ويمكن تمثيل النتائج المتعلقة بالمعيار التداولي بيانيا كالآتي:



مخطط رقم (04): النتائج العامة المتعلقة بالمعيار التداولي (الوجاهة)

يوضح المخطط رقم (04) أن 81.96 % من تلاميذ العينة قد نجحوا في مؤشرات معيار الوجاهة وذلك من خلال احترام نصوصهم المنتجة للمطلوب في تعليمة الاختبار، ونجاحهم في اختيار النمط المناسب لذلك بما فاق نسبة 90 % ، في حين لم يتمكن 18.03 % من مجموع تلاميذ العينة من تحقيق النجاح في هذا المعيار بسبب إخفاقهم في جعل نصوصهم تتميز بتنامي الأفكار وضعف تحكمهم في المنظمات النصية.

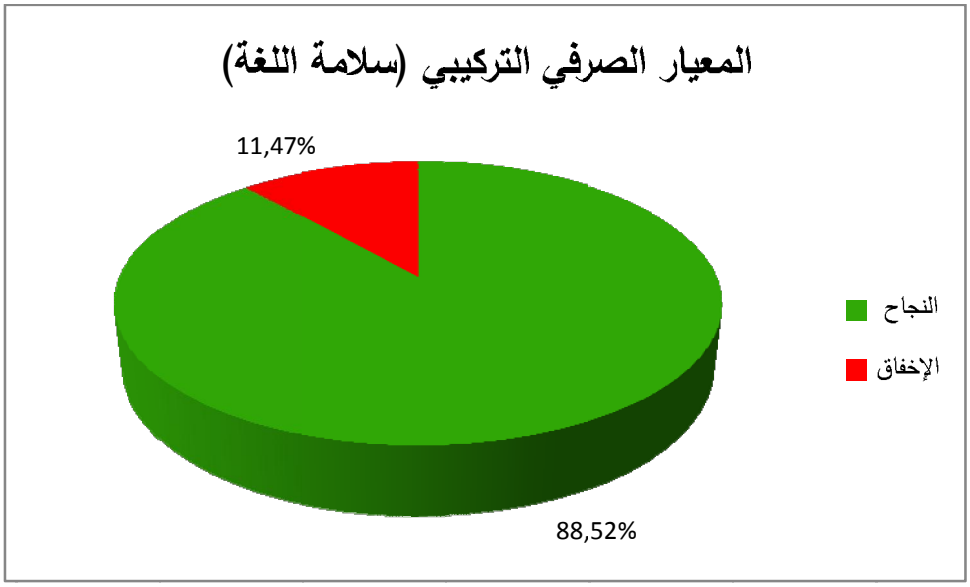
أما النتائج المتعلقة بالمعيار الدلالي فيمكن تمثيلها بيانيا كما يلي:



مخطط رقم (05): النتائج العامة المتعلقة بالمعيار الدلالي (الانسجام)

يبيّن المخطط رقم (05) أن نسبة 60.65 % من مجموع تلاميذ العينة قد نجحوا في مؤشرات معيار الانسجام، بفضل قدرتهم على اختيار المعجم المنسجم مع الموضوع المطروح وقدرتهم على استعمال الروابط، غير أن هذه النسبة وإن كانت تعبر عن النجاح، إلا أنها قليلة مقارنة بنسبتي النجاح في المعيارين الآخرين، حيث نجد أن 39.34 % من تلاميذ العينة أخفقوا في هذا المعيار، ويرجع السبب إلى إخفاقهم في استعمال الاستبدال الاسمي بالدرجة الأولى، وضعف قدرة بعضهم على انتقاء المعلومات المناسبة للموضوع وتنظيمها تنظيما جيدا وتحقيق الانسجام بينها.

وفيما يخص النتائج المتعلقة بالمعيار الصرفي التركيبي فنمثّلها بيانيا كالآتي:



مخطط رقم (06): النتائج العامة المتعلقة بالمعيار الصرفي التركيبي (سلامة اللغة)

يوضح المخطط أعلاه أن نسبة 88.52 % من مجموع تلاميذ العينة قد نجحوا في المؤشرات المتعلقة بالمعيار الصرفي التركيبي (سلامة اللغة) بفضل تمكن معظمهم من توظيف أزمنة الأفعال الملائمة لنمط الكتابة المطلوب وتحقيق الانسجام بينها، وتحكمهم في استعمال العائد، بينما أخفق 11.47 % من تلاميذ العينة في هذا المعيار لعدم تمكن بعضهم من جعل نصوصهم قليلة الأخطاء اللغوية أو خالية منها، وعدم تلاؤم بنية نصوصهم التي أنتجوها مع نمط الكتابة المطلوب.

2.2. عرض النتائج الخاصة وتحليلها:

إذا كانت النتائج العامة تتعلق بمعايير التحليل ووحدتيه، فإن النتائج الخاصة تتعلق بمؤشرات هذه المعايير، وهي تبيّن نجاح أو إخفاق تلاميذ العينة في بلوغ عتبة النجاح المقدرة بـ (5/2.5) في المعيار التداولي، و (4/2) في المعيار الدلالي والمعيار الصرفي التركيبي، وسنعرض فيما يلي النتائج الخاصة بالمعيار الأول.

1.2.2. عرض النتائج الخاصة بالمعيار التداولي (الوجاهة) وتفسيرها:

تتضمن النتائج الخاصة بالمعيار التداولي عدد التلاميذ الناجحين وعدد التلاميذ المخفقين في مؤشرات الوجاهة والنسب المئوية التي يمثلونها، وهي موضحة على النحو الآتي:

الحكم	النجاح		الإخفاق	
مؤشرات المعيار	عدد التلاميذ	النسبة المئوية	عدد التلاميذ	النسبة المئوية
1.1	51 تلميذ	% 83.60	10 تلاميذ	% 16.39
2.1	59 تلميذ	% 96.72	02 تلميذ	% 03.27
3.1	48 تلميذ	% 78.68	13 تلميذ	% 21.31
4.1	41 تلميذ	% 67.21	20 تلميذ	% 32.78

جدول رقم (07): النتائج الخاصة بالمعيار التداولي (الوجاهة)

يبيّن الجدول رقم (07) أن أغلب تلاميذ العينة قد حققوا النجاح في كل مؤشرات المعيار التداولي، ويحتل المؤشر (2.1) المتعلق باختيار نمط النص المناسب الصدارة في نسب النجاح بـ 96.72 % إذ تمكّن معظم التلاميذ من كتابة نص ينتمي إلى النمط الإخباري أو يغلب عليه هذا النمط ؛ حيث عثرنا على بعض النصوص مهّد أصحابها لها بمقدمة سردية قصيرة تتضمن نص الوضعية المقترحة عليهم، فاعتبرنا النص في كلتا الحالتين يحقق المؤشر استنادا إلى مبدإ "النمط المهيمن" الذي أشار إليه جان ميشال آدم حين نبّه إلى أن النص الواحد عادة ما يشتمل على مقاطع متعددة غير متجانسة النوع[1] ، ومن أمثلة النصوص التي نجح أصحابها في جعلها إخبارية النص الآتي:

---

1 انظر،

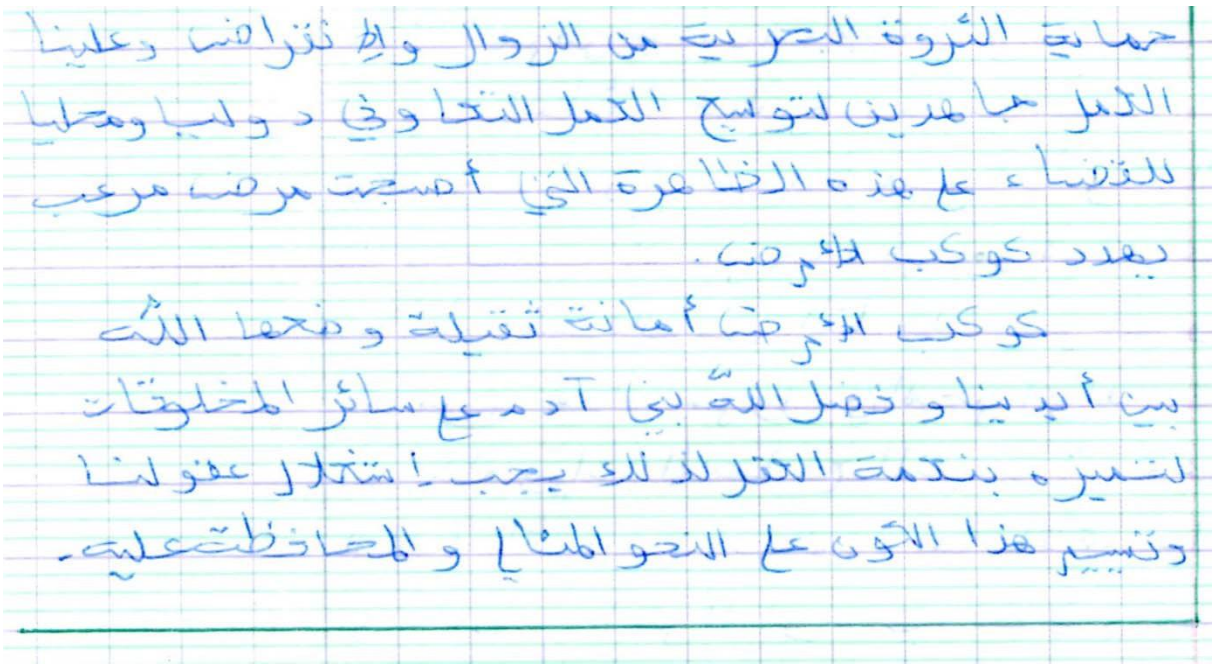
Jean-Michel ADAM, Linguistique textuelle : Des genres de discours aux textes, p.186 – 188.

تعبير كتابي

أنا أعبر

التلوث خطر يهدد النظام البيئي وهو إصابة البيئة بمرض يتسبب باختلال توازنها ويطرأ عليها تغيرات فجائية خطيرة كما يتسبب في دمار شامل. والتلوث أنواع عديدة منها التلوث البحري الذي يصيب البحر وما فيه وينجم عن هذا التلوث مظاهر بسبب السفن الناقلة للزيت والبترول فيتسرب هذا البترول في البحر أو المحيط كما ينتج عن قاذورات المصانع الكيميائية، عدم إحترام الناس للقوانين فيلقون نفاياتهم داخل مياه البحر. وتكمن مظاهر التلوث في: نفاد وموت الثروة السمكية والحيوانات البحرية ككل، إنتقال العدوى إلى النباتات البحرية كقنديل البحر والخيمت والمرجان، عدم تمكن الإنسان من الإستفادة من مياه البحر التي أصبحت مشربه بعد تصفيتها من الأملاح، إستغلال هذه الظاهرة وإقتحامها بإستمرار للمسطحات المائية المجاورة، موت الكائنات البحرية حتى كبيرة الحجم والتهيئة كالأصداف المنتجة للؤلؤ والتي تعتبر ثروة إقتصادية وينتج عن ذلك تدهور إقتصاد.

لذلك يجب علينا كبير وصغير إحترام البيئة التي نعيش فيها والمحافظة عليها حفاظا فتها، القضاء على مسببات البيئة التي تعرقل سير البيئة نحو التقدم والتطور، محاولة القضاء على التلوث بشتى أنواعه،


حماية الثروة البحرية من الزوال وإلا نتراجع وعلينا
العمل جاهدين لتوسيع العمل التطوعي وليا ومحليا
للقضاء على هذه الظاهرة التي أصبحت مرض مرعب
يهدد كوكب الأرض.
كوكب الأرض أمانة ثقيلة وضعها الله
بين أيدينا وفضل الله بني آدم على سائر المخلوقات
لتسييره بتكملة العقل لذلك يجب استعمال عقولنا
وتسيير هذا الكون على النحو المثالي والمحافظة عليه.

إن نجاح معظم تلاميذ العينة في كتابة نصوص إخبارية راجع إلى تعوّدهم على التعامل مع هذا النوع من الأنماط في نصوص القراءة والمطالعة الموجهة التي كانت في مجملها إخبارية، علاوة على برمجة موضوع "كتابة نص إخباري" ضمن نشاط التعبير الكتابي الذي يوضّح الخطوات التي ينبغي اتباعها في الكتابة ؛ حيث وردت في الكتاب المعلومات الآتية:

« النص الإخباري ينقل بأمانة معطيات متصلة بموضوع ما، ويتوجه إلى القارئ مباشرة لإعلامه بها.

وإذا أردتَ بناء نص إخباري، قدّم أولا الموضوع الذي تريد معالجته ثم اعمل على تفصيله بعرض بعض الجوانب التي تريد التركيز عليها (الجانب التاريخي، الجانب الاجتماعي، الأسباب والنتائج،...)، وبذكر ما يتصل بها من أخبار وأوصاف ومعلومات...

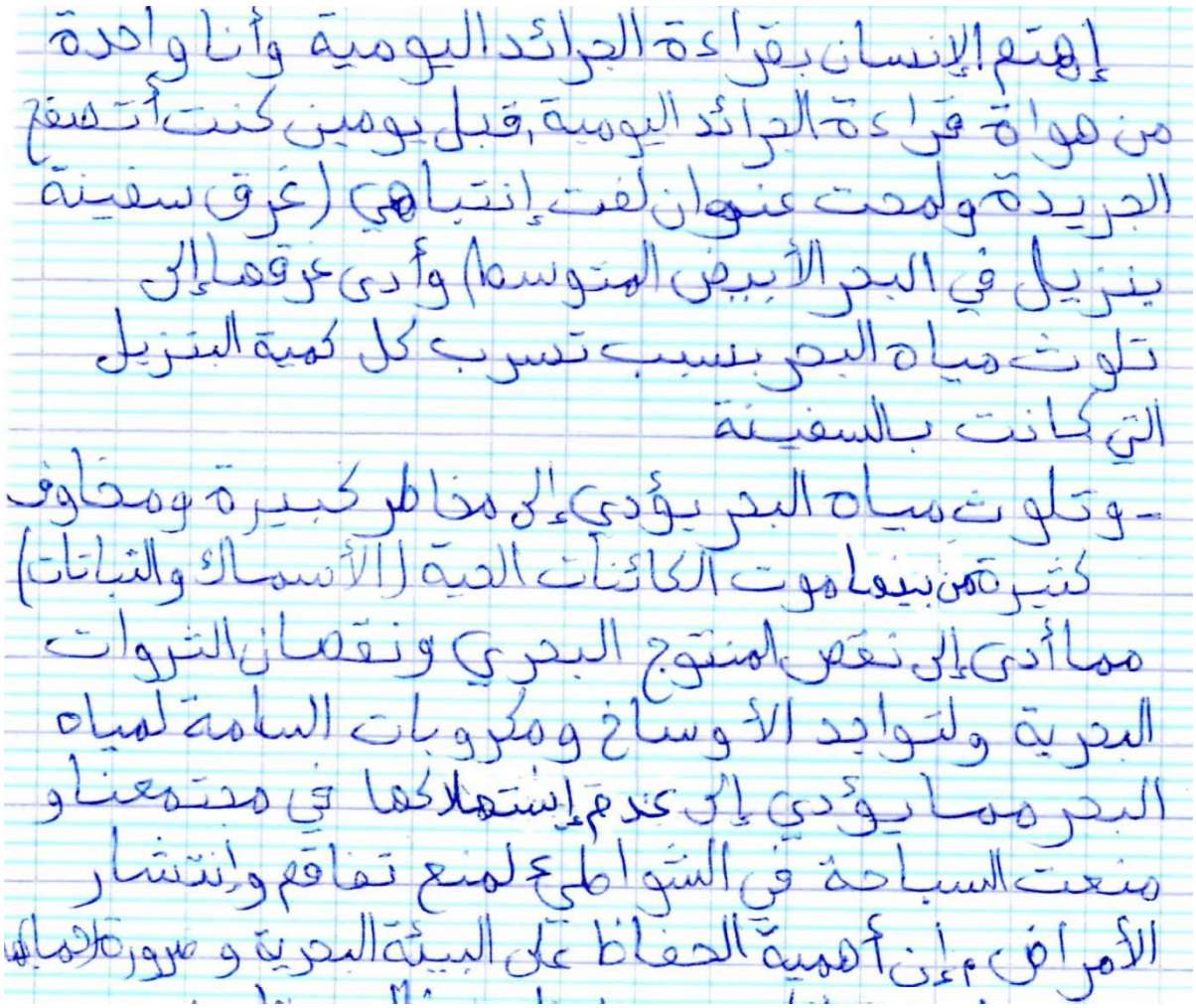
ويمكنك – إذا سمح السياق بذلك – أن تعبّر عن موقفك من موضوع الإخبار »[1].

وهذا ما يترجمه نص التلميذ المذكور؛ حيث استهله بتعريف التلوث عامة وبيّن أن له أنواعا ليركّز على التلوث البحري وهو المقصود في الوضعية المقترحة، ثم بيّن أسبابه ونتائجه التي عبّر عنها بـ "مخاطر التلوث"، ليبرز فيما بعد ضرورة حماية الثروة البحرية مقترحا بعض الطرائق للقضاء على ظاهرة التلوث، وقد اتبع معظم التلاميذ هذه الطريقة في معالجة موضوع الوضعية،

1 الشريف مريبعي وآخرون، كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص.44.

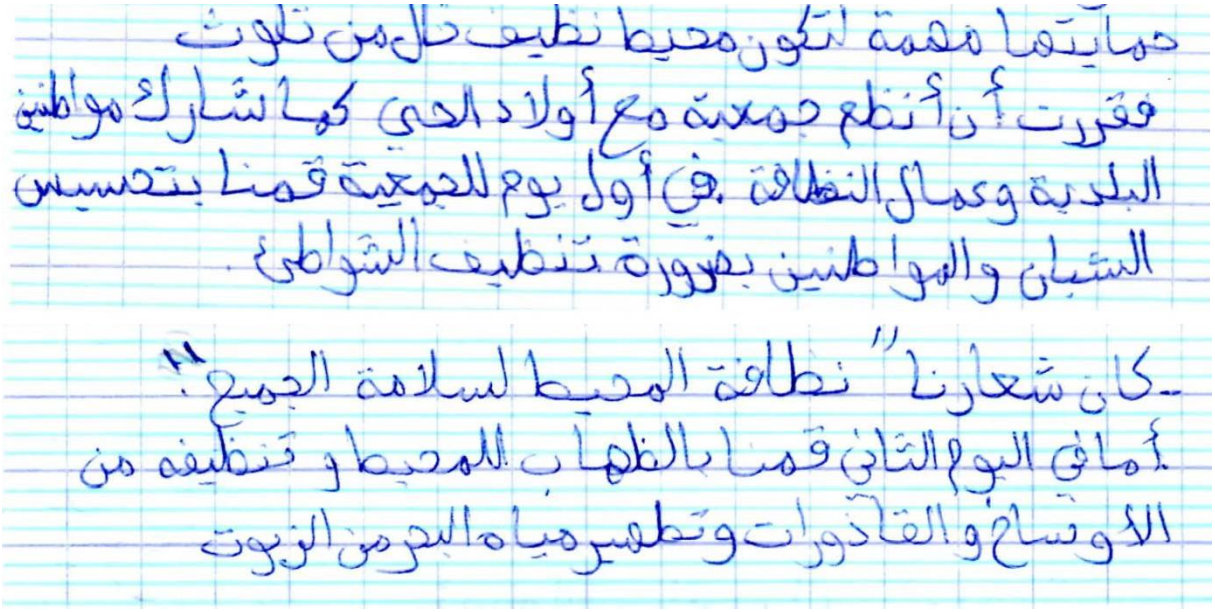
ما يدل على أنهم قد استوعبوا كيفية الكتابة في النمط الإخباري، وهذا على خلاف ما توصلت إليه الباحثة حفيظة تازروتي التي لاحظت أن تلاميذ نهاية مرحلة التعليم الابتدائي لم يتمكنوا من كتابة نصوص إخبارية بسبب ميولهم إلى السرد، وهذا يعني أن مناهج مرحلة التعليم المتوسط قد عملت على تدارك الخلل الواقع في مناهج المرحلة السابقة لها أي مرحلة التعليم الابتدائي، وخاصة في السنة الرابعة من التعليم المتوسط التي يعود فيها المنهاج بالمتعلم إلى مراجعة كل أنماط النصوص المدروسة مما أدى إلى تمثّلهم لها، وبالتالي لم يواجهوا صعوبة في كتابة نصوص إخبارية، وهذا يؤدي بنا إلى الحكم على نجاح المقاربة النصية المعتمدة في تدريس هذا النوع من الأنماط النصية.

وفي مقابل ذلك، كانت نسبة الإخفاق في هذا المؤشر ضئيلة جدا بلغت 03.27 % ، ويمثلها تلاميذٌ تأرجحوا في الكتابة بين النمط الإخباري والنمط السردي، ليجعلوا السرد هو الطاغي على نصوصهم ومن ذلك هذا النص:


إهتم الإنسان بقراءة الجرائد اليومية وأنا واحدة من هواة قراءة الجرائد اليومية، قبل يومين كنت أتصفح الجريدة ولمحت عنوان لفت إنتباهي (غرق سفينة بترول في البحر الأبيض المتوسط) وأدى غرقها إلى تلوث مياه البحر بسبب تسرب كل كمية البترول التي كانت بالسفينة

- وتلوث مياه البحر يؤدي إلى مخاطر كبيرة ومخاوف كثيرة من بينها موت الكائنات الحية (الأسماك والنباتات) مما أدى إلى نقص المنتوج البحري ونقصان الثروات البحرية ولتواجد الأوساخ ومكروبات السامة لمياه البحر مما يؤدي إلى عدم إستهلاكها في مجتمعنا و منعت السباحة في الشواطئ لمنع تفاقم وإنتشار الأمراض، إن أهمية الحفاظ على البيئة البحرية و ضرورة حمايتها

إخباري


حمايتها مهمة لتكون محيط نظيف خال من تلوث
فقررت أن أنظم جمعية مع أولاد الحي كما نشارك مواطنين
البلدية وعمال النظافة. في أول يوم للجمعية قمنا بتحسيس
السكان والمواطنين بضرورة تنظيف الشواطئ.
- كان شعارنا " نظافة المحيط لسلامة الجميع ".
أما في اليوم الثاني قمنا بالظهاب للمحيط و تنظيفه من
الأوساخ والقاذورات وتطهير مياه البحر من الزيوت

نلاحظ أن التلميذة قد مهدت لنصها بمقدمة سردية تحتوي نص الوضعية وهو قراءة خبر في الجريدة عن تلوث مياه البحر بسبب تسرب البترول من سفينة كانت تنقله، ثم بيّنت في مقطع إخباري المخاطر التي يمكن أن تترتب عن ذلك ونبّهت إلى أهمية الحفاظ على البيئة البحرية، إلا أنها لم تتوقف هنا بل عادت مرة أخرى إلى السرد حين رَوَتْ ما قامت به هي وأبناء الحي في محاولة منها لتقديم بعض الإجراءات العملية للحفاظ على نظافة مياه البحر وشواطئه، وهذا ما جعلها لا تلتزم بالنمط الإخباري، وبذلك أخفقت في هذا المؤشر، وهذا دليل على أن هناك بعض التلاميذ الذين يميلون إلى سرد الأحداث أكثر من الإخبار عنها.

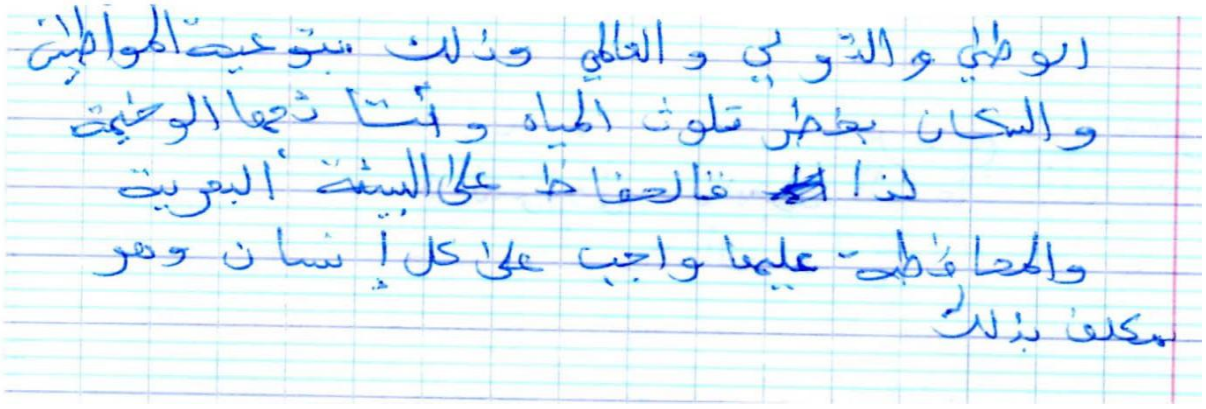
ثاني نسبة نجاح حققها المؤشر (1.1) المتعلق باستجابة النص المنتج لوضعية التواصل كانت بـ 83.60 % ؛ حيث نجح معظم التلاميذ في الالتزام بالمطلوب في الوضعية وتوخّي الموضوعية في نقل معلومات تتعلق بأسباب تلوث مياه البحر ومخاطره إلى قارئ مُفترَض يُوجَّه إليه الكلام، على غرار النص الآتي:

تعبير كتابي

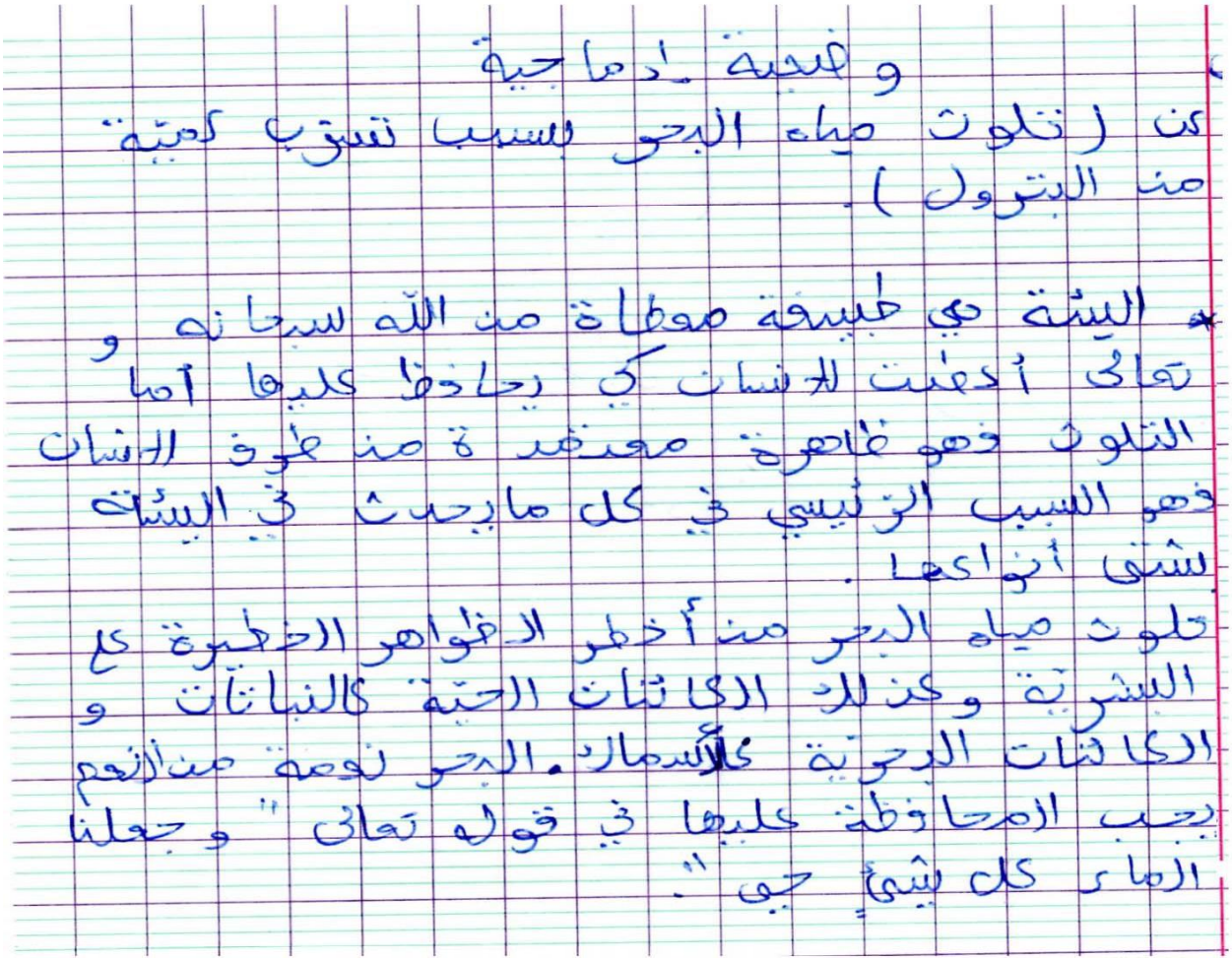
إن التلوث يمثل خطرا كبيرا على البيئة ومن بين أنواعه تلوث مياه البحر.

- إن تلوث مياه البحر ينتج عن تسرب كميات من البترول من بعض السفن التي تقوم بذلك، أو عن طريق المصانع التي تلقي بنفاياتها إلى البحر أو بعض المجمعات السكانية التي توجد أنابيب الصرف إلى البحار وينتج عن ذلك عدة أخطار تتمثل في القضاء على الثروة السمكية لأن النفايات تمثل عامل للقضاء على الأسماك بنتيجة أنواعها ومنه ينعدم مصدر أكل الإنسان من الأسماك والقضاء أيضا على الثروة النباتية كالمرجان الذي هو وسيلة أساسية في صنع الحلي. وينتج أيضا عن هذا التلوث البحري تشوه مناظر البحار والمحيطات وتصبح عامل لنشر الأوبئة والأمراض الخطيرة منها الحديثة الناتجة عن طريق السباحة والداخلية الناتجة عن شرب مياه البحر التي تحتوي على مثل النفايات.

لهذا يجب الحفاظ على البيئة البحرية بكل محتواها عن طريق تجنب أو تفادي رمي النفايات في الشواطئ أو من السفن ومراقبة السفن المخصصة لنقل البترول وإقامة محلات توعوية توعية حول تلوث البحار كل المستويات

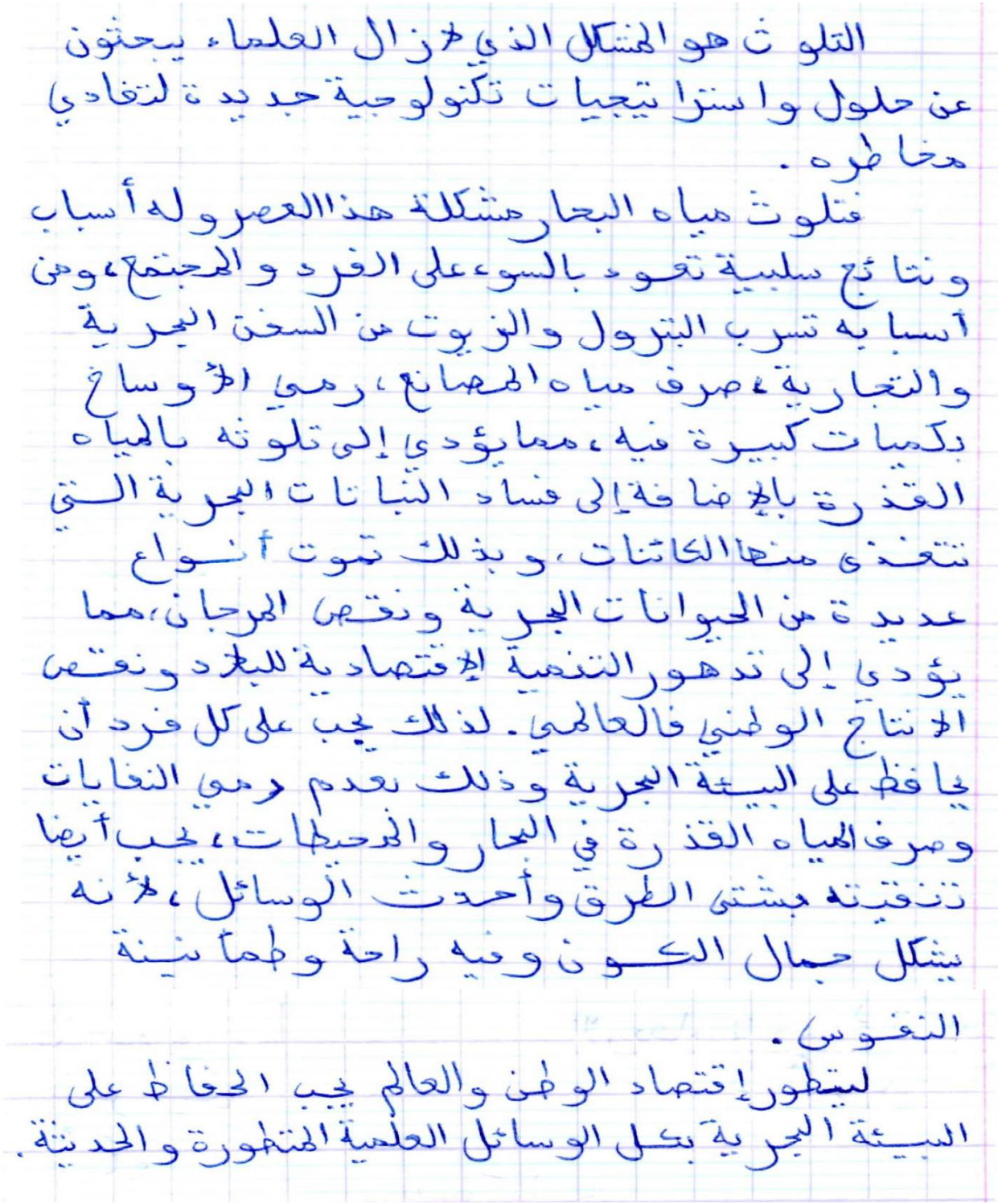


وفي المقابل، أخفق 16.39 % من مجموع تلاميذ العينة في هذا المؤشر ؛ حيث قاموا بكتابة نص مختصر حول تلوث البحر من غير إبراز مخاطره على النحو الذي يبيّنه النص الآتي:



لقد بيّن التلميذ في هذا النص أن التلوث بصفة عامة ظاهرة يتسبب فيها الإنسان، ثم تحدّث عن تلوث مياه البحر حيث اكتفى بوصفه من الظواهر الخطيرة التي تهدّد الكائنات الحية كالإنسان والحيوان والنبات، ليذكر أن البحر من النعم الواجب الحفاظ عليها، ويختم نصه بآية لا توافق السياق الذي أوردها فيه.

حقق المؤشر (3.1) وهو المتعلق باتصاف النص بتنامي الأفكار ثالث نسبة نجاح قدّرت بـ 78.68 % ؛ حيث قام معظم تلاميذ العينة بتطوير أفكارهم باعتماد التنامي بموضوع ثابت أي عن طريق الحديث عن الموضوع نفسه وإضافة معلومات جديدة إليه في كل مرة ، ومثاله النص الآتي:

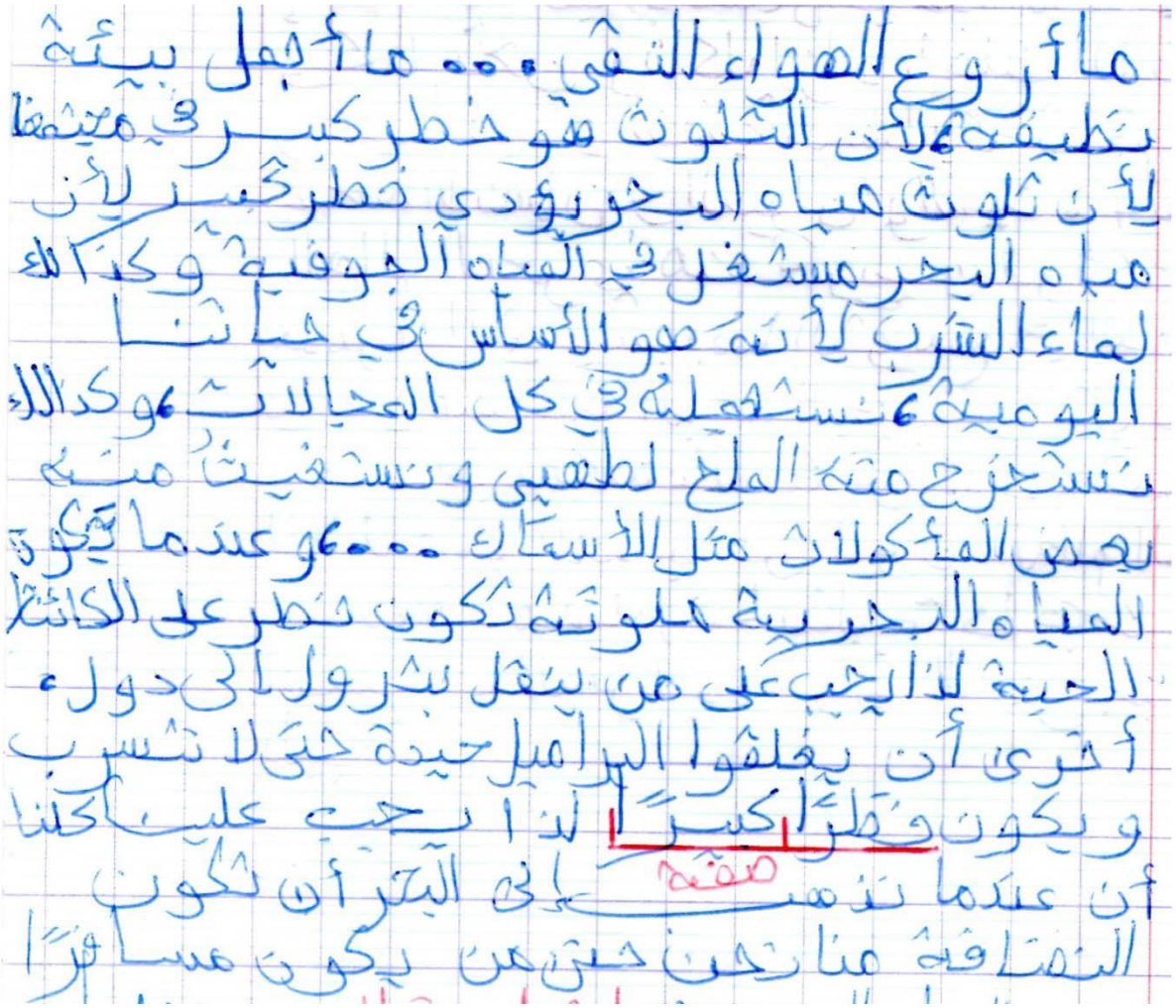

التلوث هو المشكل الذي لا زال العلماء يبحثون عن حلول واستراتيجيات تكنولوجية جديدة لتفادي مخاطره.

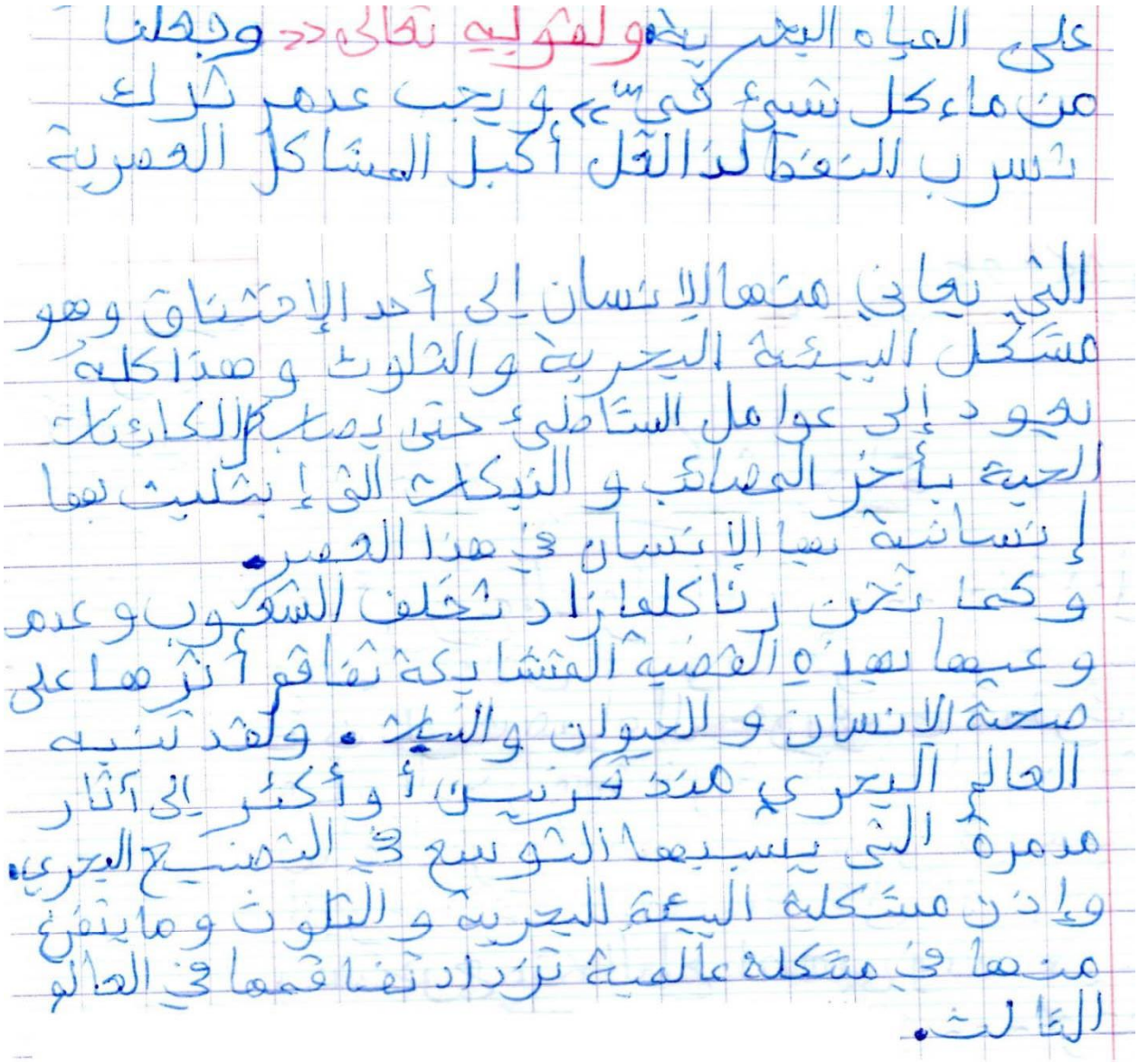
فتلوث مياه البحار مشكلة هذا العصر وله أسباب ونتائج سلبية تعود بالسوء على الفرد والمجتمع، ومن أسبابه تسرب البترول والزيوت من السفن البحرية والتجارية، صرف مياه المصانع، رمي الأوساخ بكميات كبيرة فيه، مما يؤدي إلى تلوثه بالمياه القذرة بالإضافة إلى فساد النباتات البحرية التي تتغذى منها الكائنات، وبذلك تموت أنواع عديدة من الحيوانات البحرية ونقص المرجان، مما يؤدي إلى تدهور التنمية الاقتصادية للبلاد ونقص الإنتاج الوطني فالعالمي. لذلك يجب على كل فرد أن يحافظ على البيئة البحرية وذلك بعدم رمي النفايات وصرف المياه القذرة في البحار والمحيطات، يجب أيضا تنقيته بشتى الطرق وأحدث الوسائل، لأنه يشكل جمال الكون وفيه راحة وطمأنينة النفوس.

ليتطور اقتصاد الوطن والعالم يجب الحفاظ على البيئة البحرية بكل الوسائل العلمية المتطورة والحديثة.

نلاحظ في هذا النص أن التلميذ قد عمل على تطوير أفكاره من خلال الانتقال من العام إلى الخاص في تسلسل واضح ؛ حيث استهل نصه بتحديد الموضوع العام وهو التلوث بوصفه مشكلا يتطلب البحث عن حلول لتجنب ما ينتج عنه من مخاطر، كمقدمة للموضوع المقصود وهو تلوث مياه البحر الذي قام بتفصيل الحديث فيه ؛ حيث كان كلما ذكر سببًا أتبعه بالنتيجة التي يؤدي إليها، واستنتج بعد ذكر مخاطر التلوث ضرورة الحفاظ على البيئة البحرية مقدّمًا بعض الإجراءات العملية لحمايتها من الخطر الذي يهددها، وأكد على ذلك في ختام نصه.

ولا ينطبق هذا الذي ذكرنا على جميع تلاميذ العينة لأننا سجلنا نسبة إخفاق مقدرة بـ 21.31%، حيث لم يتمكنوا من جعل أفكارهم تتنامى بسبب إخفاقهم في اختيار الشواهد ذات العلاقة بالسياق، وكذا عدم التزامهم بالتسلسل المنطقي بين الأفكار، مما أدى إلى وجود قطيعة بل تنافر بين الأفكار، ومما يجسد ذلك المثال الآتي:


ما أروع الهواء النقي ... ما أجمل بيئة نظيفة لأن التلوث هو خطر كبير في حياتنا لأن تلوث مياه البحر يؤدي خطر كبير لأن مياه البحر مستغل في المياه الجوفية وكذلك لماء الشرب لأنه هو الأساس في حياتنا اليومية نستعمله في كل المجالات وكذلك نستخرج منه الملح لطهي ونستفيد منه بعض المأكولات مثل الأسماك ... وعندما تكون المياه البحرية ملوثة تكون خطر على الكائنات الحية لذا يجب على من ينقل بترول إلى دول أخرى أن يغلقوا البراميل جيدة حتى لا تتسرب ويكون قليل كثيرا لذا يجب علينا كلنا أن عندما نذهب إلى البحر أن نكون النظافة منا نحن حتى من يكون مسافرا
صفحة



تظهر منذ بداية النص عدم قدرة التلميذ على جعل أفكاره تتنامى ؛ إذ نلاحظ في السطر الثاني والثالث تكرار فكرة خطورة التلوث، وربطها بمعلومة خاطئة مفادها أن مياه البحر مستغلة في المياه الجوفية ولا نرى أية علاقة بينهما ! ثم يمضي التلميذ في ذكر فوائد مياه البحر لينبه على ضرورة أخذ الاحتياطات اللازمة أثناء نقل البترول حتى لا يتسبب في تلوث المياه وتهديد حياة الكائنات الحية، وللحفاظ عليها يدعو المصطافين والمسافرين إلى ضرورة الحرص على نظافة البحر ثم يضع نقطة ويستشهد بآية قرآنية لا تؤدي الغرض المطلوب، ثم يستأنف بكلام أقرب ما يكون إلى مقدمة تجعلنا نحس بأنه يعيد كتابة نص جديد، ويستعمل بعض العبارات الغامضة كـ : عوامل الشاطئ، العالم البحري، التوسع في التصنيع البحري، وقد أدى هذا إلى فشل ذريع في تنامي الأفكار.

احتل المؤشر (4.1) المرتبط بالتحكم في المنظمات النصية آخر الترتيب في نسب النجاح بنسبة 67.21 % من مجموع تلاميذ العينة ؛ حيث استعملوا المنظمات النصية لتنظيم أفكارهم وعقد علاقات متعددة بينها، ومن الأنواع التي قاموا بتوظيفها:

* **منظمات السببية:** لأنّ، بسبب، لذلك، لهذا / لذا ... ، وهذا النوع هو الأكثر استعمالا وقد وظفه التلاميذ لإبراز أسباب التلوث، والانتقال من المخاطر التي تنجر عنه إلى ضرورة الحفاظ على البيئة البحرية، وتعليل بعض الأفكار التي أوردوها، بالإضافة إلى ورود المنظم النصي "بسبب" في نص الوضعية وهو ما يفسر كثرة تداوله في نصوصهم، ومن أمثلة هذه المنظمات:

* " تلوث مياه البحر **بسبب** تسرب كمية من البترول ". 02 ع

* "يجب الحفاظ على الثروة البحرية **لأنها** تحتوي على خيرات كثيرة كالثروة السمكية والمرجانية". 14 آ

* **منظمات الإضافة:** إلى جانب هذا، بالإضافة إلى، كذلك، أيضا، زيادة على هذا، من جهة، من جهة أخرى، في أول يوم، في اليوم الثاني... ، وقد وظفها التلاميذ من أجل تعداد الأسباب المؤدية إلى ظاهرة التلوث والآثار المترتبة على ذلك واحدا تلو آخر، ما ساعدهم في تحقيق تنامي الأفكار وتسلسلها، مثل:

* " تلوث مياه البحر ظاهرة تقضي على الكائنات الحية في البحر كالأسماك وأسماك القرش والحوت **بالإضافة إلى** حصان البحر، **وكذلك** المرجان والنباتات البحرية ". 05 آ

* "هناك عدة مخاطر ناتجة عن هذا التلوث ؛ فهناك زوال الثروة السمكية [...] وهناك **أيضا** زوال الأعشاب البحرية". 07 ع

* **منظمات زمنية:** في السنوات الأخيرة، في عصرنا الحالي، لمّا، بعد، في 2050، عندما، خلال السنوات السابقة، منذ قرنين أو أكثر، في الآونة الأخيرة ... ، ومن أمثلتها:

* " لقد أقر المختصون في حماية البحار أن انقراض المخلوقات البحرية بات في تزايد مستمر **في العصر الحالي**". 09 آ

* " **قبل يومين** كنتُ أتصفح الجريدة ولمحتُ عنوانا لفت انتباهي...". 31 ع

* **منظمات مكانية:** هناك، فوق، تحت، وراء، بين، بعيدا عن، اتجاه ... ، كقول التلميذ:

* " البترول مادة تطفو **فوق** سطح البحر". 07 آ

* " **وراء** تفاقم هذه المشكلة [التلوث] تسعى جميع الدول إلى إيجاد حلول جذرية للحد منها". 07 ع

وقد استعمل التلاميذ هذين النوعين (المنظمات الزمنية والمكانية) من أجل تحديد الإطار الزمني والمكاني للتلوث البحري.

* **منظمات غائية:** من أجل، لأجل، لكي... ، وتم توظيفها من قبل التلاميذ من أجل تبرير الإجراءات التي اقترحوها للحفاظ على البيئة، مثل:

* "يجب حماية البيئة البحرية **من أجل** الحفاظ على الكائنات الحية". 07 آ

* " **لكي** لا نتسبب في موت وانقراض المخلوقات البحرية، يجب أن نحافظ على البيئة البحرية". 17 آ

* **منظمات استنتاجية** : ومنه، من هنا، وبالتالي ... ، وقد استعملها التلاميذ لاستخلاص نتيجة معينة، وأكثر ما أوردوها في خاتمة نصوصهم، ومن أمثلتها:

* " النفايات تمثل عاملا للقضاء على الأسماك بشتى أنواعها، **ومنه** ينعدم مصدر أكل الإنسان من الأسماك". 17 ع

* "[...] تأسيس حملات لتوعية الناس وتنظيف البحر ونشر مقالات في الإنترنت والجرائد [...] كل ما ذكرناه يساهم في المحافظة على البيئة البحرية [...] فنحصل على بيئة سليمة خالية من الأمراض، **وبالتالي** سننعم بمنظر يخطف الأنظار ويشرح القلوب والنفوس". 10 ع

* **منظمات عكسية:** رغم ذلك، إلا أن، لكن، عكس ذلك... ، وقد وظفها التلاميذ ليبينوا بعض المفارقات التي كانت عكس ما هو متوقع أو من المفترض أن يكون، كقول التلميذ:

* " الماء هو أساس الحياة، **لكن** للأسف فهو معرض للخطر". 14 ع

* "إلقاء النفايات في الماء **رغم** وجود الأماكن المخصصة لها". 15 ع

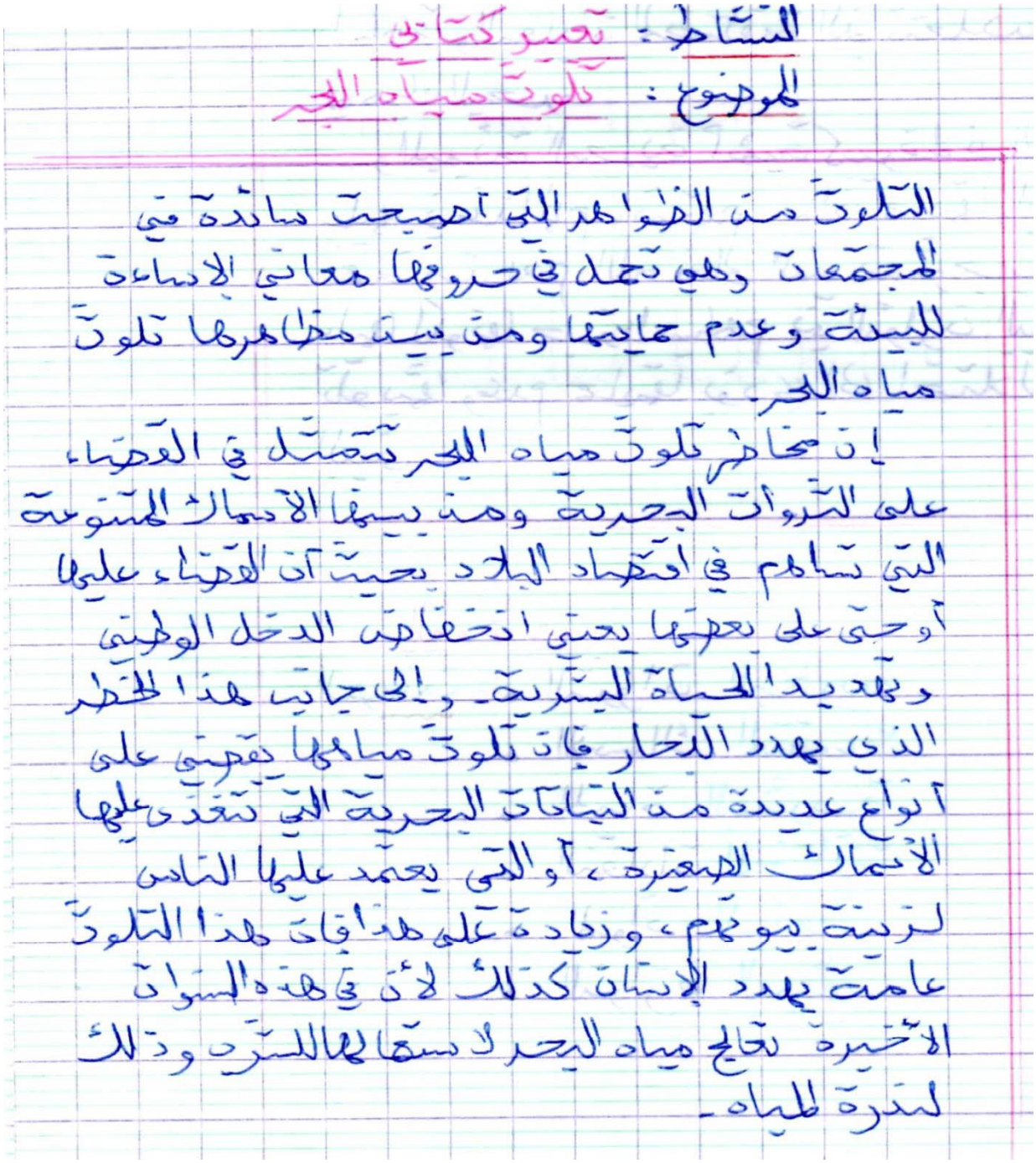
* "من أهم الثروات التي رزقنا الله بها الثروة البحرية **إلا أنها** تتعرض إلى كارثة وهي تلوث مياه البحر". 18 ع

* **منظمات تفريعية:** بحيث إن ، من حيث... وقد استعملها تلاميذ العينة من أجل توسيع الأفكار التي عرضوها في نصوصهم، وذلك عن طريق تفريع أفكار جزئية منها، ومن أمثلتها:

* "تسرب البترول يؤدي إلى موت الكثير من الأسماك **حيث** يمكن للأسماك النادرة أن تختف كليا". 15 ع

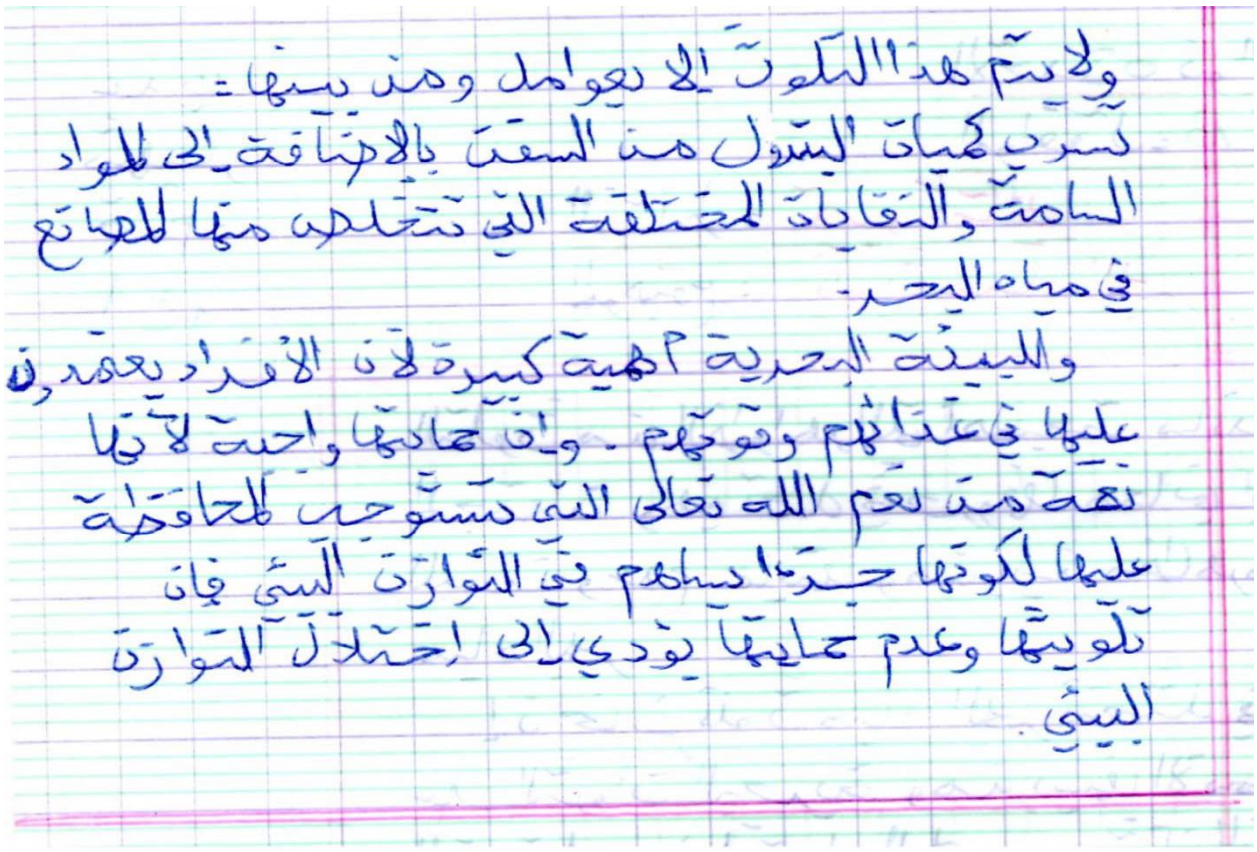
* "يتجسد السبب الرئيسي في تلوثها [مياه البحر] في الإنسان **حيث إنه** اكتشف ثروة أخرى مهمة لحياته وهي البترول". 18 ع

ومن النصوص التي تبرز حسن التحكم في المنظمات النصية النص الآتي:


المنتاج: تعبير كتابي
الموضوع: تلوث مياه البحر

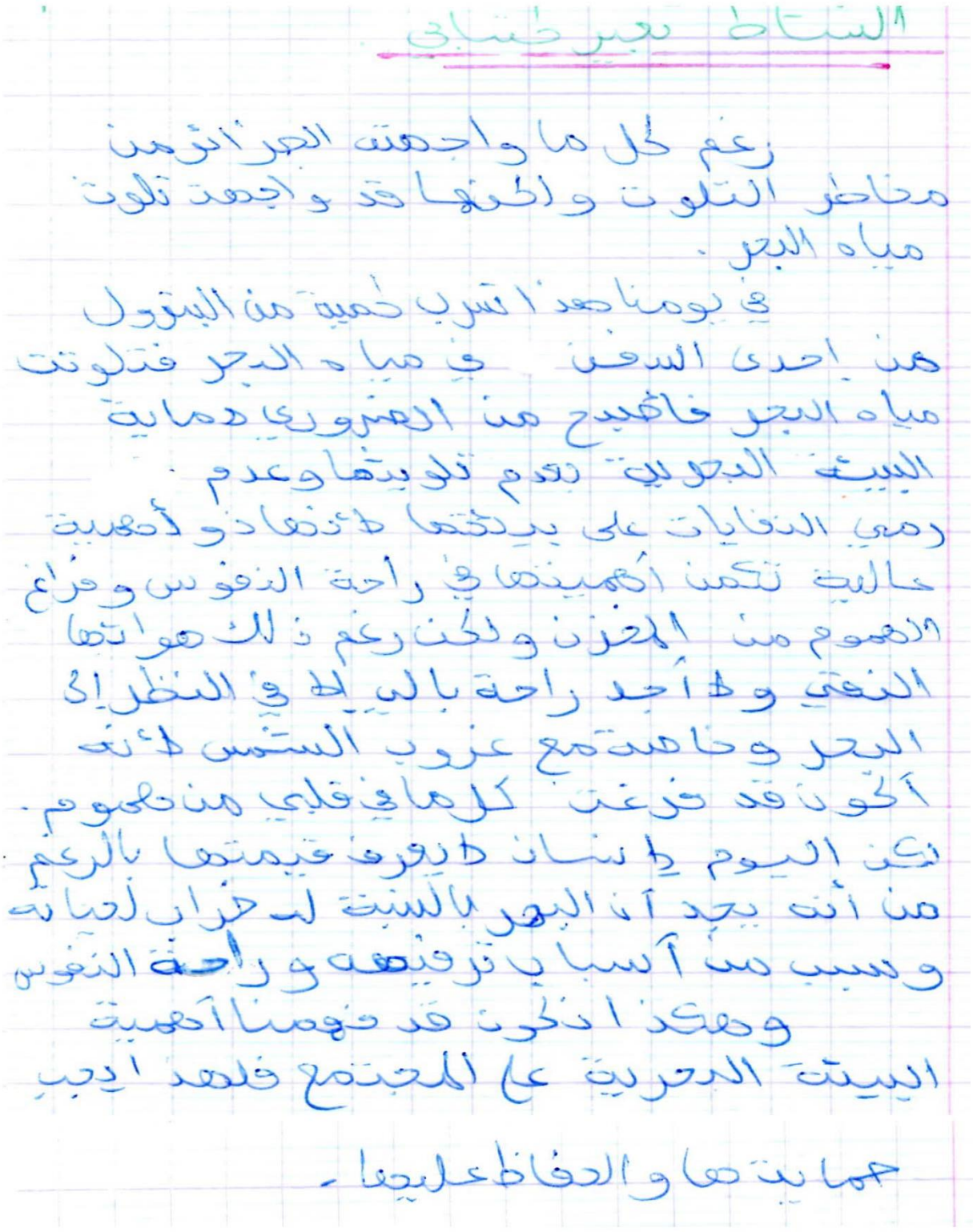
التلوث من الظواهر التي أصبحت سائدة في المجتمعات وهي تحمل في حروفها معاني الإساءة للبيئة وعدم حمايتها ومن بين مظاهرها تلوث مياه البحر.

إن مخاطر تلوث مياه البحر تتمثل في القضاء على الثروات البحرية ومن بينها الأسماك المتنوعة التي تساهم في اقتصاد البلاد بحيث أن القضاء عليها أو حتى على بعضها يعني انخفاض الدخل الوطني وتهديد الحياة البشرية. وإلى جانب هذا الخطر الذي يهدد الإنسان فإن تلوث مياهها يقضي على أنواع عديدة من النباتات البحرية التي تتغذى عليها الأسماك الصغيرة، أو التي يعتمد عليها الناس لزينة بيوتهم، وزيادة على هذا فإن هذا التلوث عامة يهدد الإنسان كذلك لأن في هذه الشواطئ الأخيرة تعالج مياه البحر لاستعمالها للشرب وذلك لندرة المياه.


ولا يتم هذا التلوث إلا بعوامل ومن بينها:
تسرب كميات البترول من السفن بالإضافة إلى المواد السامة والنفايات المختلفة التي تتخلص منها المصانع في مياه البحر.
والبيئة البحرية أهمية كبيرة لأن الأفراد يعتمدون عليها في غذائهم وقوتهم. وإن حمايتها واجبة لأنها نعمة من نعم الله تعالى التي تستوجب المحافظة عليها لكونها جزء أساسي في التوازن البيئي فإن تلويثها وعدم حمايتها يؤدي إلى اختلال التوازن البيئي.

يوضح النص أعلاه قدرة صاحبه على حسن استعمال المنظمات النصية المختلفة كالمنظمات التفريعية التي تتجسد في المنظم النصي "بحيث إن" الذي وظفه من أجل إظهار الأثر السلبي للقضاء على الأسماك باعتبارها تسهم في تنمية اقتصاد البلاد ورفع الدخل الوطني، ومنظمات الإضافة مثل "إلى جانب هذا" و "زيادة على هذا" و "بالإضافة إلى" التي تفيد ربط نتائج التلوث ببعضها، وتعداد العوامل التي أدت إليه، كما استعمل المنظم النصي السببي "لأن" و "ذلك لـ" من أجل تعليل الأفكار التي أوردها كقوله : "وللبيئة البحرية أهمية كبيرة **لأن** الأفراد يعتمدون عليها في غذائهم وقوتهم" ، وقد أسهمت هذه المنظمات في تحقيق اتساق النص وترابطه.

ولا يصدق الأمر على جميع أفراد العينة ؛ إذ أخفق 32.78 % منهم في التحكم في استعمال المنظمات النصية على غرار ما نجده في النص الآتي:


النشاط التعبير كتابي

رغم كل ما واجهته البحرية من
مخاطر التلوث والنفايات واجهة تلوث
مياه البحر.

في يوم شاهد أشرف كمية من البترول
من إحدى السفن في مياه البحر فتلوثت
مياه البحر فأصبح من الضروري حماية
البيئة البحرية بعدم تلويثها وعدم
رمي النفايات على ضفتها لأنها ذو أهمية
عالية تكمن أهميتها في راحة النفوس وفراغ
الهموم من الحزن ولكن رغم ذلك هواتها
النقي وأجد راحة بالي له في النظر إلى
البحر وخاصة مع غروب الشمس لأنه
أكون قد فرغت كل ما في قلبي من هموم.
لكن اليوم لا نساند ديفرو قيمتها بالرغم
من أنه يجد أن البحر بالسنة له حزاز لحياته
وسبب من أسباب ترفيهه وراحة النفوس
وهكذا نكون قد فهمنا أهمية
البيئة البحرية على المجتمع فلهذا يجب
حمايتها والحفاظ عليها.

يعكس هذا النص ضعف قدرة هذا التلميذ على التحكم في استعمال المنظمات النصية التي وظفها؛ حيث استعمل في مقدمة نصه المنظم النصي "رغم" و "لكن" اللذين يفيدان تعيين مفارقة، إلا أن السياق الذي أوردهما فيه لا يتطلب توظيف هذا النوع من المنظمات، كما وظف منظما عكسيا آخر هو "لكن رغم ذلك" على الرغم من أننا لا نجد مفارقة بين الهواء النقي وراحة النفوس،

بل نرى أن بينهما تناسبا كبيرا خصوصا عند الوقوف أمام منظر البحر الجميل، ويواصل التلميذ استعمال المنظمات العكسية، ونلاحظ في هذه المرة أنه أحسن استعمال المنظم "لكن"؛ فبعدما ذكر المزايا التي يبعثها منظر البحر في النفس، استدرك بالقول إن الإنسان اليوم لا يعرف قيمته، ويمضي في استعمال المنظمات العكسية ليقابلنا المنظم "بالرغم من" الذي أورد بعده عبارة أثرت تأثيرا واضحا في السياق مما أدى إلى الإخلال بانسجام دلالة العبارات، فكيف يكون البحر بعد كل تلك المحاسن المذكورة خرابا لحياة الإنسان ؟! ، ولا شك هنا أن التلميذ أراد أن يقول: "لكن اليوم الإنسان لا يعرف قيمته [البحر] **بالرغم من** كونه سببا من أسباب ترفيهه وراحة نفسه".

إن هذا التلميذ يعاني من ضعف في استعمال المنظمات العكسية التي جعلت عباراته لا تعني ما يريد قوله، ولا بد من معالجة هذا الضعف بكثرة القراءة والمطالعة، والتركيز على تعليم هذه المنظمات في سياقاتها.

2.2.2. عرض النتائج الخاصة بالمعيار الدلالي (الانسجام) وتفسيرها:

تتمثل النتائج الخاصة بالنجاح والإخفاق في المؤشرات الخمسة المتعلقة بالمعيار الدلالي فيما يلي:

الحكم / مؤشرات المعيار	النجاح		الإخفاق	
	عدد التلاميذ	النسبة المئوية	عدد التلاميذ	النسبة المئوية
1.2	46 تلميذ	% 75.40	15 تلميذ	% 24.59
2.2	54 تلميذ	% 88.52	07 تلاميذ	% 11.47
3.2	22 تلميذ	% 36.06	39 تلميذ	% 63.93
4.2	46 تلميذ	% 75.40	15 تلميذ	% 24.59
5.2	54 تلميذ	% 88.52	07 تلاميذ	% 11.47

جدول رقم (08): النتائج الخاصة بالمعيار الدلالي (الانسجام)

يُظهر الجدول رقم (08) أن معظم تلاميذ العينة قد نجحوا في كل مؤشرات المعيار الدلالي ما عدا المؤشر (3.2) المتعلق بالتحكم في الاستبدالات الاسمية ؛ حيث لم ينجح فيه سوى 36.06 % من التلاميذ، في مقابل نسبة إخفاق قدّرت بـ 63.93 % ، وقد أحرز المؤشر (2.2) المرتبط

بانسجام المعجم المستعمل مع موضوع النص المُنتَج، والمؤشر (5.2) المرتبط بالتحكم في استعمال الروابط أعلى نسب النجاح وهي المقدرة بـ 88.52 % ، حيث إن التلاميذ عملوا على توظيف معجم مناسب لموضوع التلوث البحري، وقد قمنا بتجميع المفردات الموظفة وتصنيفها فتحصلنا على عشرة (10) حقول دلالية هي كالآتي:

* **البحر**: أصداف، رمال، سباحة، لؤلؤ، شواطئ، غرق، سواحل، خلجان...

* **حيوانات ونباتات بحرية**: أسماك، مرجان، سلحفاة، طحالب، قنديل البحر، نجمة البحر، حيتان، سردين، القرش الأبيض، حصان البحر، دلافين، السلمون...

* **سياحة**: زوار، سياح، استجمام، جمال، ترفيه، رحلة، راحة، مصطافين، التنزه...

* **طبيعة**: نبات، مياه، طقس، بيئة، كون، كوكب، محيطات، أنهار، وديان، بحار، سهول، توازن بيئي، أشجار، أوكسجين، أعشاب، محيط...

* **ألوان**: أزرق، زرقاء، أخضر، خضراء، أسود، سوداء، أبيض.

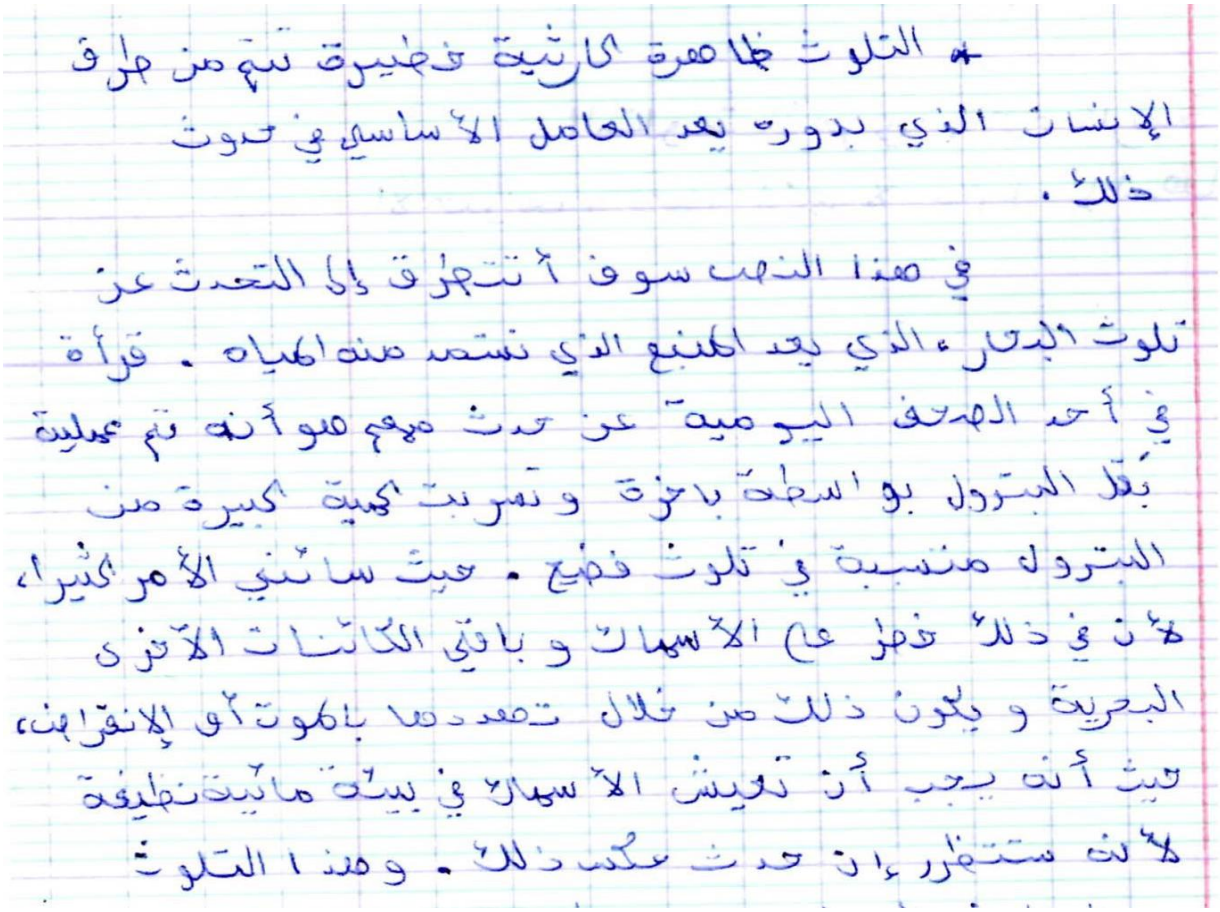
* **إعلام**: صحيفة / صحائف، مقال / مقالات، خبر، عنوان، جريدة، إنترنت، نشر، قراءة، تصفح.

* **صناعة**: بترول، نفط، زيوت، محروقات، سفن / بواخر نقل، مصانع، نفايات، غازات، سوائل، بنزين، مواد كيميائية، تصفية، تنقية، تطهير، إنتاج / منتوجات، صيد بحري، إعادة التدوير، أنابيب صرف، مشاريع تنمية...

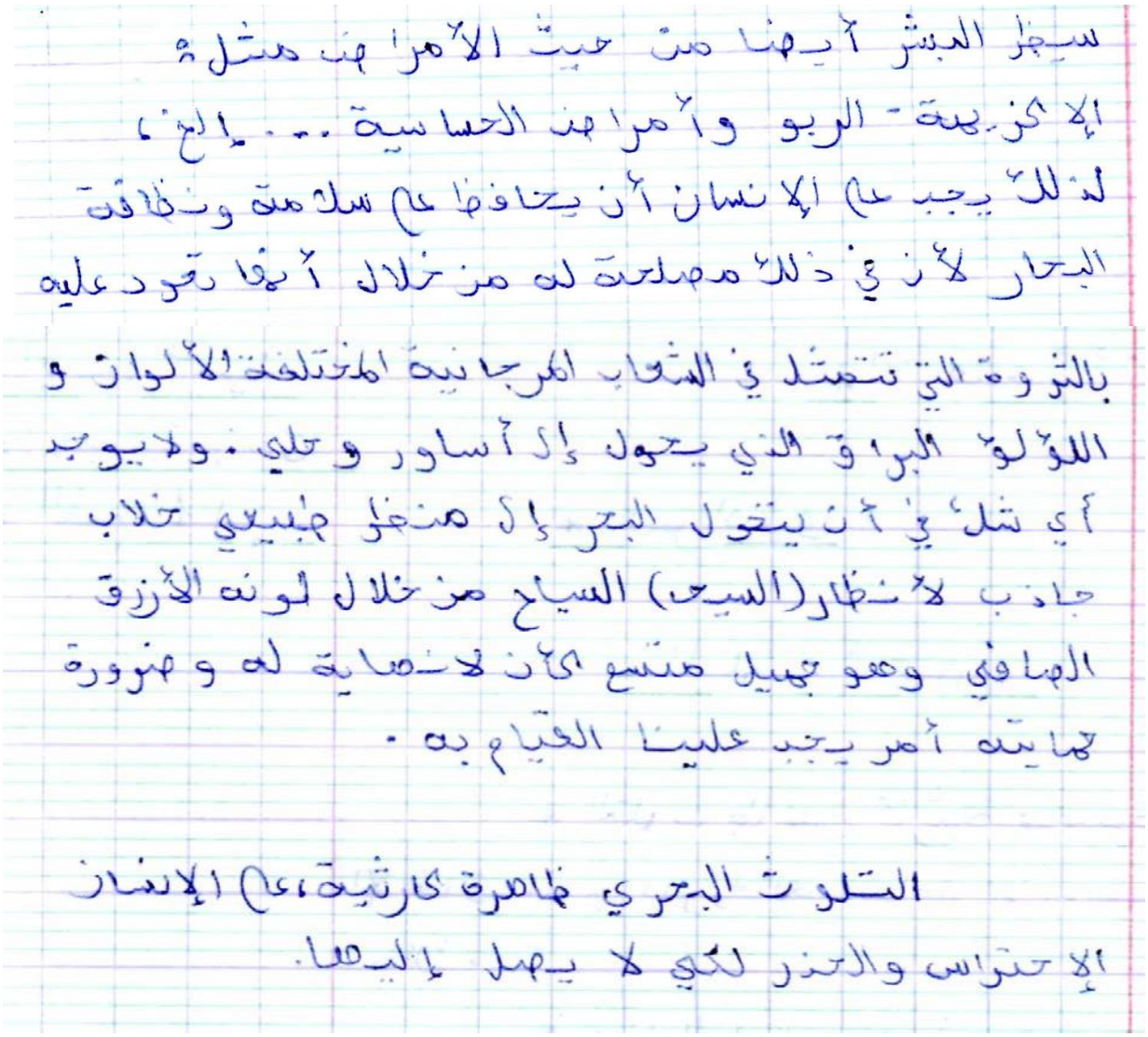
* **صحة**: تسمم، تلوث، مرض، عدوى، أمراض معدية، أذى، مؤذي، أوساخ، نظافة / تنظيف، علاج، وقاية، قذارة / قاذورات، ضرر، تنفس، اختناق، فيروسات، ميكروبات، مخلفات، فيتامينات، جراثيم، فضلات، قمامات، سرطان الجلد، الحساسية، ملاريا، الإكزيما، ربو، تشوهات، تعفن، تلف، ذبول، اختفاء، زوال، نفاد، موت، قتل، انقراض...

* **مجتمع**: مواطنين، سكان، أشخاص، إنسان، عمل تعاوني، الأطفال، مجمعات سكنية، البشر، الأفراد، دول العالم، أولاد الحي، المرء، قواعد، إرشاد، مهمة، توعية، جمعيات، حملات تطوع...

ونلاحظ ارتباطا وثيقا بين هذه الحقول الموظفة ؛ بحيث إن حديث التلاميذ عن التلوث البحري أحالهم إلى الحديث عن البحر وما يتصل به من حيوانات ونباتات وأنشطة سياحية في محيط الطبيعة الذي يشكل الإطار العام لهذا الموضوع، وقد استعمل التلاميذ في هذا السياق مجموعة من المفردات الدالة على الألوان؛ فواضح أن الأزرق متعلق بالمسطحات المائية، والأخضر والأبيض متعلقان بأشياء موجودة في الطبيعة عامة كالأشجار والأعشاب وبعض الحيوانات...، والأسود مرتبط بالبترول... ، كما استعمل أفراد العينة مفردات متعلقة بالإعلام ويعود السبب في ذلك إلى ورود مفردتي "الخبر" و"الصحيفة اليومية" في نص وضعية الاختبار، مما جعل التلاميذ يتطرقون إلى الحديث عن وسائل الإعلام وما يرتبط بها من مقالات وعناوين وأخبار للاطلاع على ظاهرة التلوث البحري، وقد أكثر هؤلاء التلاميذ من استعمال المفردات المتعلقة بالصناعة والصحة، وهذا طبيعي على اعتبار أن الصناعة وما يتعلق بها هي سبب من أسباب التلوث، الأمر الذي يهدد صحة وحياة الكائنات الحية، ومن أجل الدعوة إلى الحفاظ على البيئة البحرية استخدم التلاميذ مفردات مرتبطة بالمجتمع وأنشطة التوعية وحملات التطوع، ومن أمثلة النصوص التي توافرت على مفردات منسجمة مع موضوع الاختبار النص الآتي:


* التلوث ظاهرة كارثية خطيرة تنتج من طرف
الإنسان الذي بدوره يعد العامل الأساسي في حدوث
ذلك .

في هذا النص سوف أتطرق إلى التحدث عن
تلوث البحار الذي يعد المنبع الذي نستمد منه المياه . قرأة
في أحد الصحف اليومية عن حدث مفجع هو أنه تم عملية
نقل البترول بواسطة باخرة و تسربت كمية كبيرة من
البترول منسبة في تلوث فظيع . حيث سأتني الأمر كثيرا،
لأن في ذلك خطر على الأسماك و باقي الكائنات الآخرى
البحرية و يكون ذلك من خلال تصدرها بالموت أو الإنقراض،
حيث أنه يجب أن تعيش الأسماك في بيئة مائية نظيفة
لأنه ستتضرر إن حدث عكس ذلك . و هذا التلوث



وفي مقابل ذلك أخفق 11.47 % من مجموع تلاميذ العينة في هذا المؤشر، وذلك راجع إلى استعمالهم مفردات مبهمة أو في غير محلها سهوا أو لضعف الرصيد اللغوي، مثل:

* "وليس المرء من **تخطت** له المخاطر بل الحيوانات البحرية". 30 ع

* "وتلوثه [البحر] ينتج عنه أخطار طبيعية مثل خسارة **الأسماء** وانقراضها، فساد النباتات، ويمكن أيضا أن ينتج عنه فيضانات **تدمج** سطح اليابسة". 08 آ

* " تتلوث مياه البحار من أجل النفايات اللاسامة والنفايات السامة سواء كانت صلبة أو **مائلة** أو غازية ". 03 ع

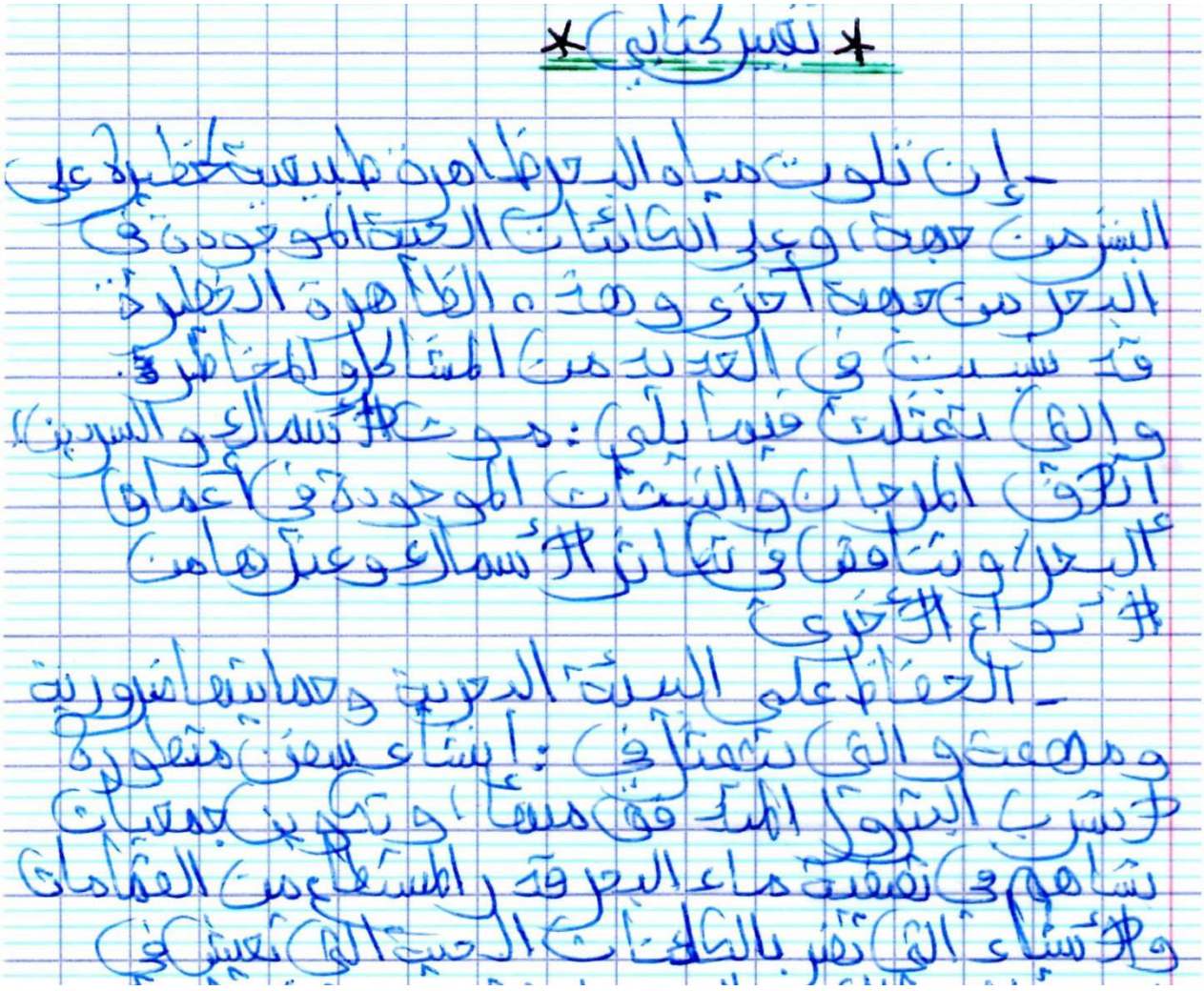
* "بالكفاح نستطيع **إخماد** ظاهرة التلوث نهائيا". 09 آ

* "يجب الحفاظ على هذه النعمة بإقامة توعية على هذا الخطر و**الوفاء** في مراقبة السفن لجعل هذه المياه **السموية** مأوى لائقا للكائنات الحية". 32 ع

* "وكما نحن **رنا** كلما زاد تخلف الشعوب وعدم وعيها بهذه القضية المتشابكة ". 26 آ

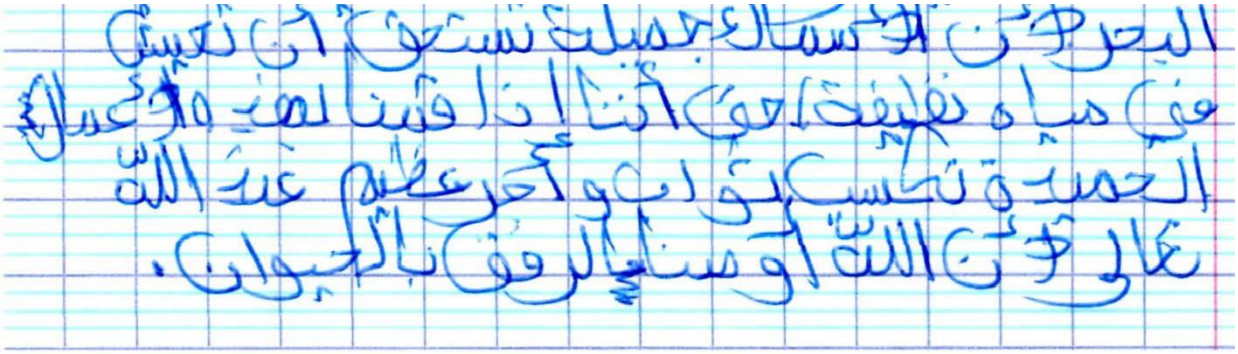
ولو قام هؤلاء التلاميذ بمراجعة نصوصهم لاستطاعوا تجاوز الكثير من هذه الأخطاء.

وأما فيما يخص المؤشر (5.2) المرتبط بالتحكم في استعمال الروابط ، فقد بلغت نسبة النجاح فيه أيضا 88.52 % ، ويتعلق الأمر بالتحكم في استعمال حروف العطف وحروف الجر وأدوات الشرط وأدوات نصب الفعل المضارع وأدوات الاستثناء، حيث لاحظنا كثرة استعمال حروف العطف خاصة منها الواو، بالإضافة إلى حروف الجر، تليها استعمالات قليلة لبقية الروابط الأخرى، إلا أننا نادرا ما نعثر على نصوص خالية من استعمال غير مناسب لرابط معين، إذ كثيرا ما نصادف رابطا أو اثنين في غير موضعهما، ومن الأمثلة التي تجسد ذلك الاستعمال النص الآتي:


* تفسير كتابي *

- إن تلوث مياه البحر ظاهرة طبيعية خطيرة على البشر من جهة وعلى الكائنات الحية الموجودة في البحر من جهة أخرى وهذه الظاهرة الخطيرة قد سببت في العديد من المشاكل والمخاطر.
والتي تتمثل فيما يلي: موت الأسماك والسرطان الذي الحق المرجان والنباتات الموجودة في أعماق البحر وتأثر في تكاثر الأسماك وعزوفها من أنواع الأخرى.

- الحفاظ على البيئة البحرية وحمايتها ضرورية ومهمة والتي تتمثل في: إنشاء سفن متطورة وشرب البترول الذي قد سبب وتكوين جمعيات تشارك في نظافة مياه البحر قد والشاطئ من القمامات والأشياء التي تضر بالكائنات الحية التي تعيش في



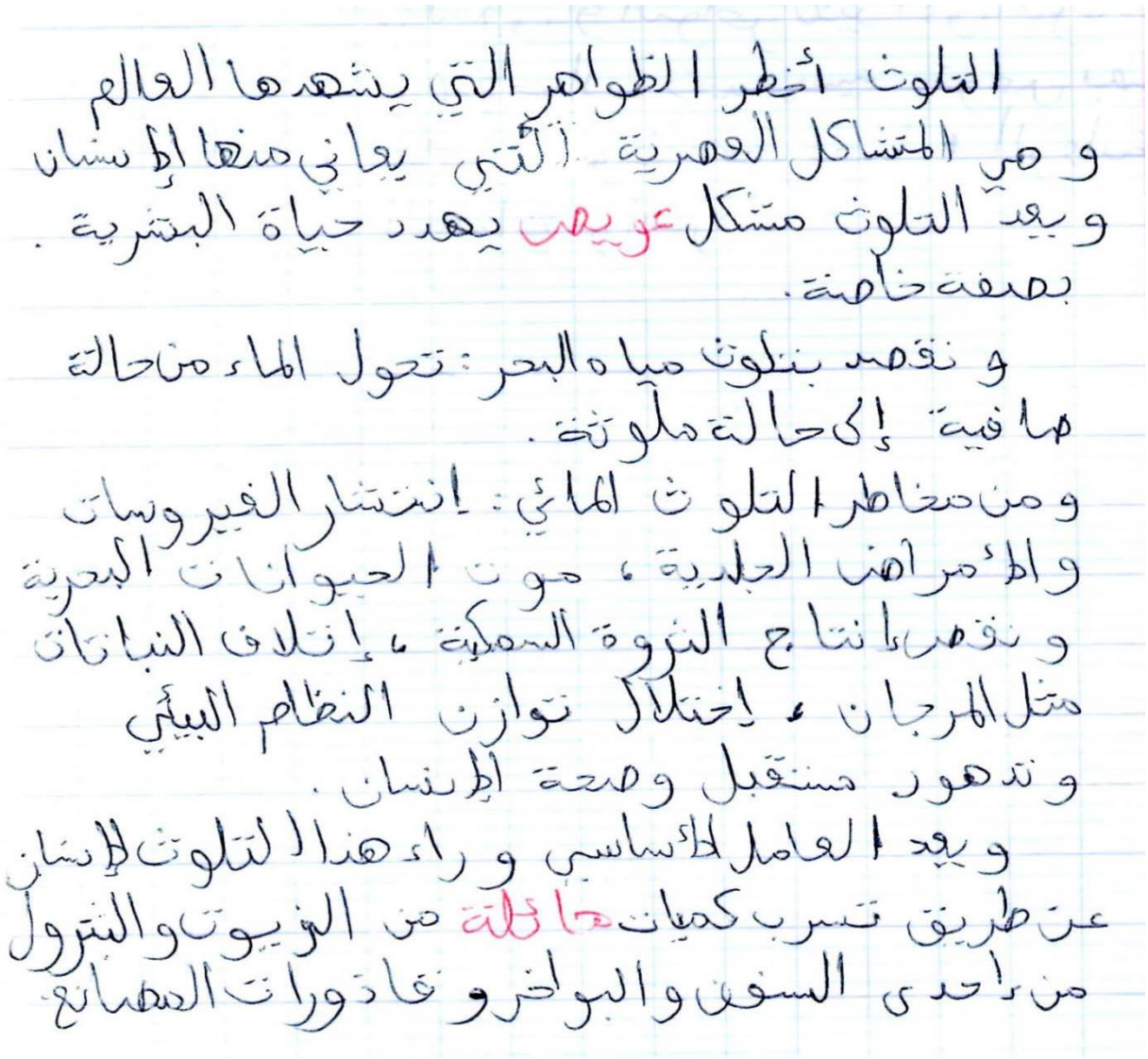
لقد اشتمل هذا النص على روابط متنوعة كحروف الجر مثل : "على" ، "من" ، " في" ، "الباء"، وحروف العطف مثل : "الواو" و "حتى" ، وروابط السببية مثل : "لأن" ، كما استعمل "إذا" الشرطية و"أن" الناصبة للفعل المضارع ، وقد أسهمت هذه الروابط في تحقيق الاتساق بين جمل النص وترابطها، إلا أننا نلاحظ كثرة استعماله للواو وقد كان بإمكانه التخلي عنها في مواضع كقوله : "**و**هذه الظاهرة الخطيرة قد تسببت في العديد من المشاكل والمخاطر **و**التي تمثلت فيما يلي: موت الأسماك **و**السردين..." ، حيث كان يمكنه أن يبقي على الواو الأولى لربط الجملة بما سبقها، ويتخلى عن الواو الثانية والثالثة خاصةً التي تشعرنا بأن السردين صنف يختلف عن صنف الأسماك ! وذلك غير صحيح، في حين كان من المستحسن أن يعود إلى السطر ويستعملها (الواو) بدل "حتى" في قوله : "**حتى** إننا إذا قمنا بهذه الأعمال الحميدة نكسب ثوابا وأجرا عظيما عند الله تعالى" لأنه في مقام استئناف كلام جديد يختم به نصه، فيتحصل على هذه الجملة : "**و**إذا قمنا بهذه الأعمال الحميدة نكسب ثوابا وأجرا عظيما عند الله تعالى".

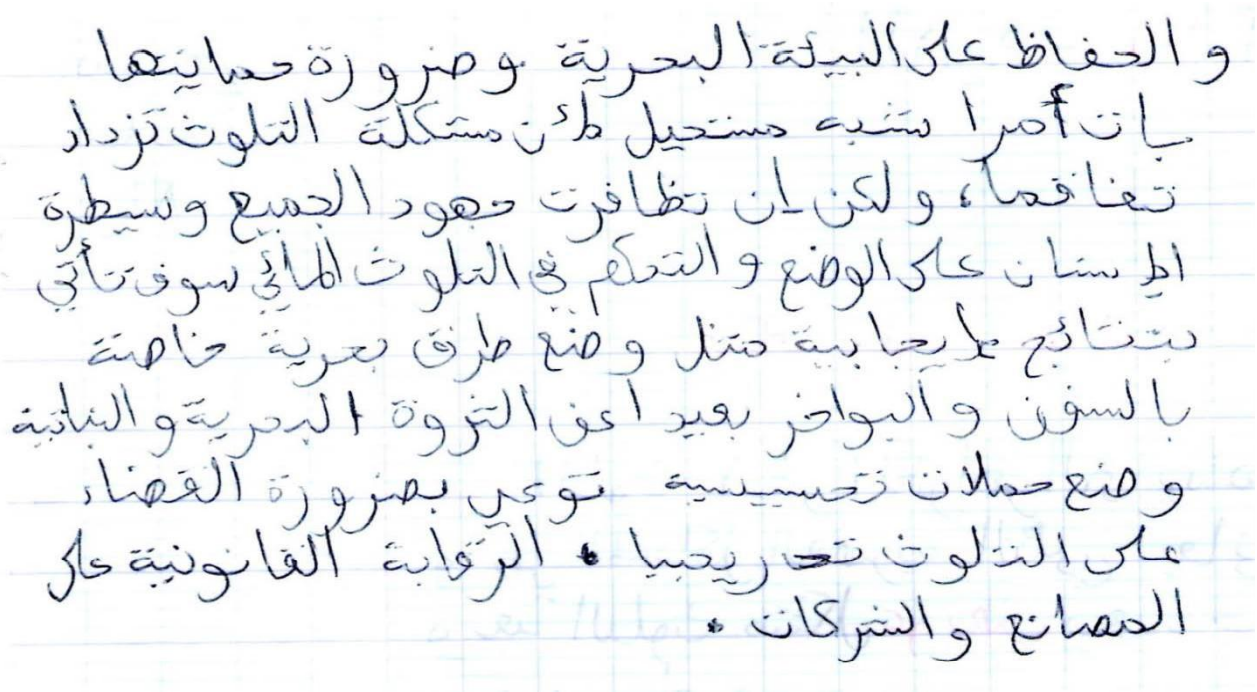
هذا، وقد مثلت نسبة 11.47 % التلاميذ الذين صَعُب عليهم التحكم في استعمال الروابط ، ويظهر ذلك من خلال الأمثلة الآتية:

* "وتتمثل أهمية الحفاظ على البيئة البحرية **ب**عدم رمي الأوساخ في البحار". 02 ع
* "الماء أساس الحياة في هذا الكون وهو يعاني **ب**ظاهرة خطيرة وهو التلوث". 03 ع
* "عدم قدرة الإنسان **من** السباحة بسبب قذارة المياه". 13 ع
* "و**ل**نا الواجب في حمايتها". 11 آ
* "إن تلوثت المياه البحرية فستزول كل هذه الثروات لأنها لا توجد إلا في البحار. **ف**السبب الرئيسي في تلوث مياه البحر هو الإنسان بحد ذاته". 06 آ

يظهر من الاستعمالات الخاطئة لهذه الروابط عدم قدرة التلاميذ على إدراك معاني الحروف التي يستعملونها لربط جملهم، وقد كان بالإمكان التقليل من هذه الأخطاء عن طريق التركيز عليها باستمرار في نشاط القراءة، وذلك عن طريق إدراج أسئلة تتعلق بوسائل الاتساق الواردة في النصوص.

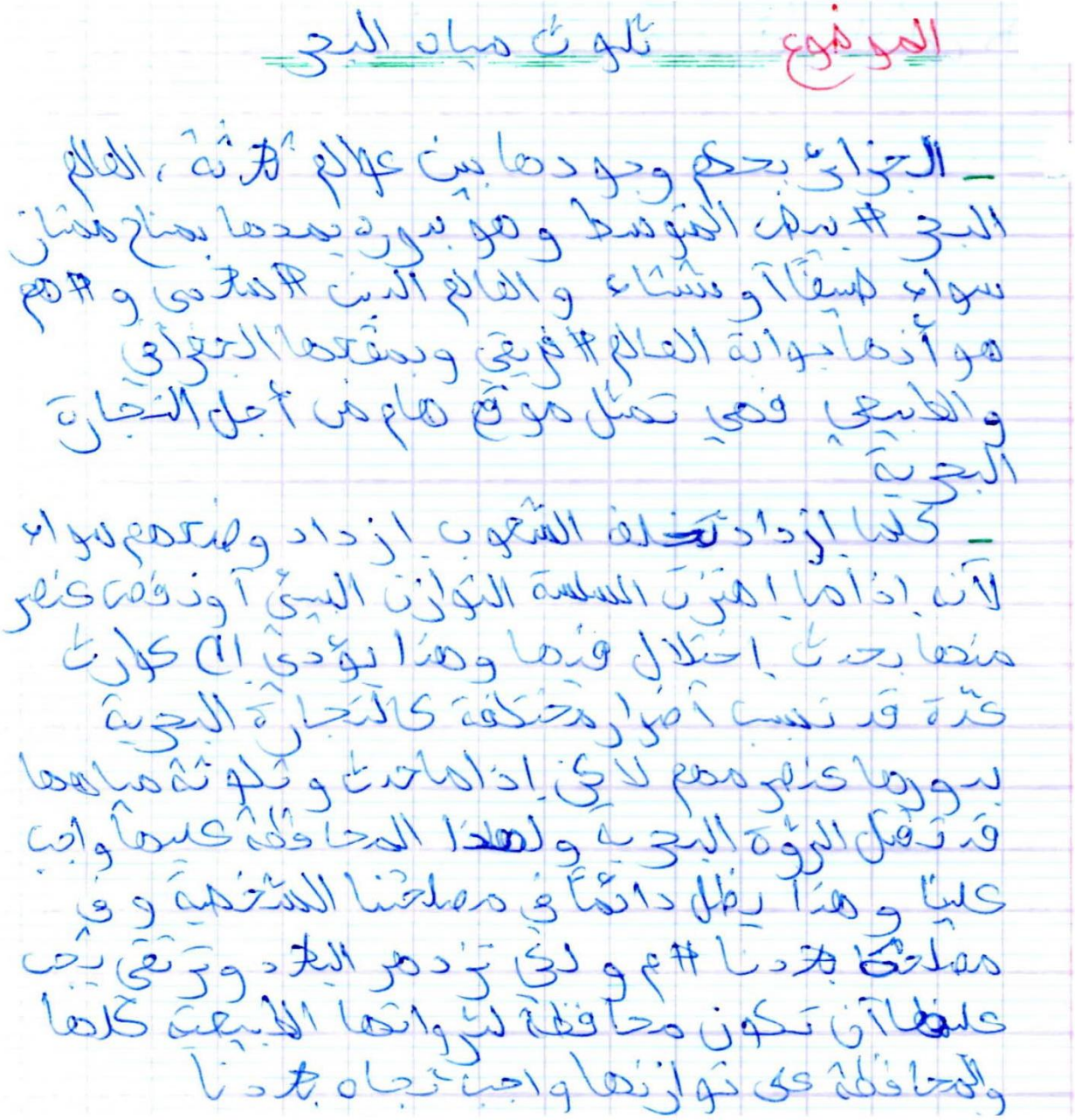
لقد حقق المؤشران: (1.2) المتعلق بانتقاء المعلومات وتنظيمها تنظيما جيدا و (4.2) المتعلق باحترام الانسجام بين المعلومات، ثاني أعلى نسبة نجاح قدّرت بـ 75.40 % ؛ حيث قام تلاميذ العينة باختيار المعلومات التي تساعدهم على الإجابة عن موضوع الاختبار بدقة وتركيز، وذلك ما يجسده النص الآتي:


التلوث أخطر الظواهر التي يشهدها العالم
و من المشاكل العصرية التي يعاني منها الإنسان
و يعد التلوث مشكل عويص يهدد حياة البشرية .
بصفة خاصة.
و نقصد بتلوث مياه البحر : تحول الماء من حالة
صافية إلى حالة ملوثة .
و من مخاطر التلوث المائي : إنتشار الفيروسات
و الأمراض الجلدية ، موت الحيوانات البحرية
و نقصد بانتاج الثروة السمكية ، إتلاف النباتات
مثل المرجان ، إختلال توازن النظام البيئي
و تدهور مستقبل وصحة الإنسان .
و يعد العامل الأساسي و راء هذا التلوث الإنسان
عن طريق تسرب كميات هائلة من الزيوت و البترول
من إحدى السفن و البواخر و قاذورات المصانع .



يُظهِر النص المعروض كفاءة التلميذ في انتقاء المعلومات اللازمة لمعالجة الوضعية موضوع الاختبار وحسن تخطيطه لبناء نصه ؛ إذ نلاحظ أنه مهّد له بمقدمة عرّف فيها ظاهرة التلوث عامة وتلوث مياه البحر خاصة، ليلج إلى صلب الموضوع وهو الحديث عن مخاطر هذا التلوث التي تصيب الحيوانات والنباتات البحرية وتسبب اختلال توازن النظام البيئي الذي ينعكس سلبا على صحة الإنسان واقتصاده ، ولم يقف عند هذا الحد بل بيّن العامل الأساسي في هذا التلوث وهو الإنسان نفسه من خلال تسرب الزيوت والبترول من السفن الناقلة له، مستفيدا في ذلك مما ورد في نص الوضعية ، وكذا قاذورات المصانع ... ، ليختم نصه بالتأكيد على ضرورة الحفاظ على البيئة البحرية مقترحا لذلك عدة حلول تقضي على التلوث تدريجيا.

وإذا كانت الحال هذه في معظم نصوص الفئة الناجحة في هذا المؤشر، فإنها لا تصدق على نصوص فئة أخرى قدرت نسبتها بـ 24.59 % إذ لم يتمكن أفرادها من الاختيار الموفق للمعلومات والتنظيم الحسن لها، وذلك ما يبرزه النموذج الآتي:


الموضوع تلوث مياه البحر

- الجزائر بحكم وجودها بين عوالم ثلاثة، العالم البحر #بيك المتوسط وهو بدوره يمدها بمناخ معتدل سواء صيفا أو شتاء والعالم الذي #تنتمي و #هم هو أرضها جوانة العالم #الغربي وبمقتضاها الجغرافي والطبيعي فهي تمثل موقع هام من أجل التجارة البحرية

- كلما ازداد تخلف الشعوب ازداد وضعهم سوء لأن إذا أما اهتزت السلسة التوازن البيئي أو ذوقت عناصر منها بحدث اختلال فيها وهذا يؤدي إلى كوارث كثيرة قد تمس أضرار مختلفة كالتجارة البحرية بدورها عالم مهم لأي إذا الماء تلوثة مياهها قد تقلل الثروة البحرية ولهذا المحافظة عليها واجب علينا وهذا يظل دائما في مصالحنا المستقبلية وفي مصالح #بلدنا #هم ولكي تزدهر البلاد وترقى يجب علينا أن تكون محافظة لثرواتها الطبيعية كلها والمحافظة على توازنها واجبة تجاه #بلدنا

نلاحظ أن التلميذ في هذا النص قد أخفق في اختيار المعلومات المناسبة للموضوع وتنظيمها تنظيما حسنا ؛ لكونه اختار البدء بمقدمة تتضمن تحديدا للموقع الجغرافي الذي تتمتع به الجزائر والذي يؤهلها لأن تكون موقعا هاما " للتجارة البحرية "، ثم انتقل بعدها إلى فكرة أخرى وهي تدهور أوضاع الشعوب بسبب التخلف واهتزاز سلسلة التوازن البيئي وذكر من بين أضراره "التجارة البحرية" دون أن يبرر ذلك ! ، ثم بيّن بعد ذلك أن تلوث المياه يهدد الثروة البحرية، ولذلك اعتبر المحافظة عليها واجبا اتجاه البلد. إن انتقال التلميذ على هذا النحو من فكرة لأخرى دون مراعاة

تحقيق الانسجام بينهما أدى إلى غياب التنظيم في عرض أفكاره ، الأمر الذي كان سببا في إخفاقه في هذا المؤشر.

وهناك من التلاميذ من قام بتوظيف معلومات خاطئة أصلا كهذا الذي يقول:

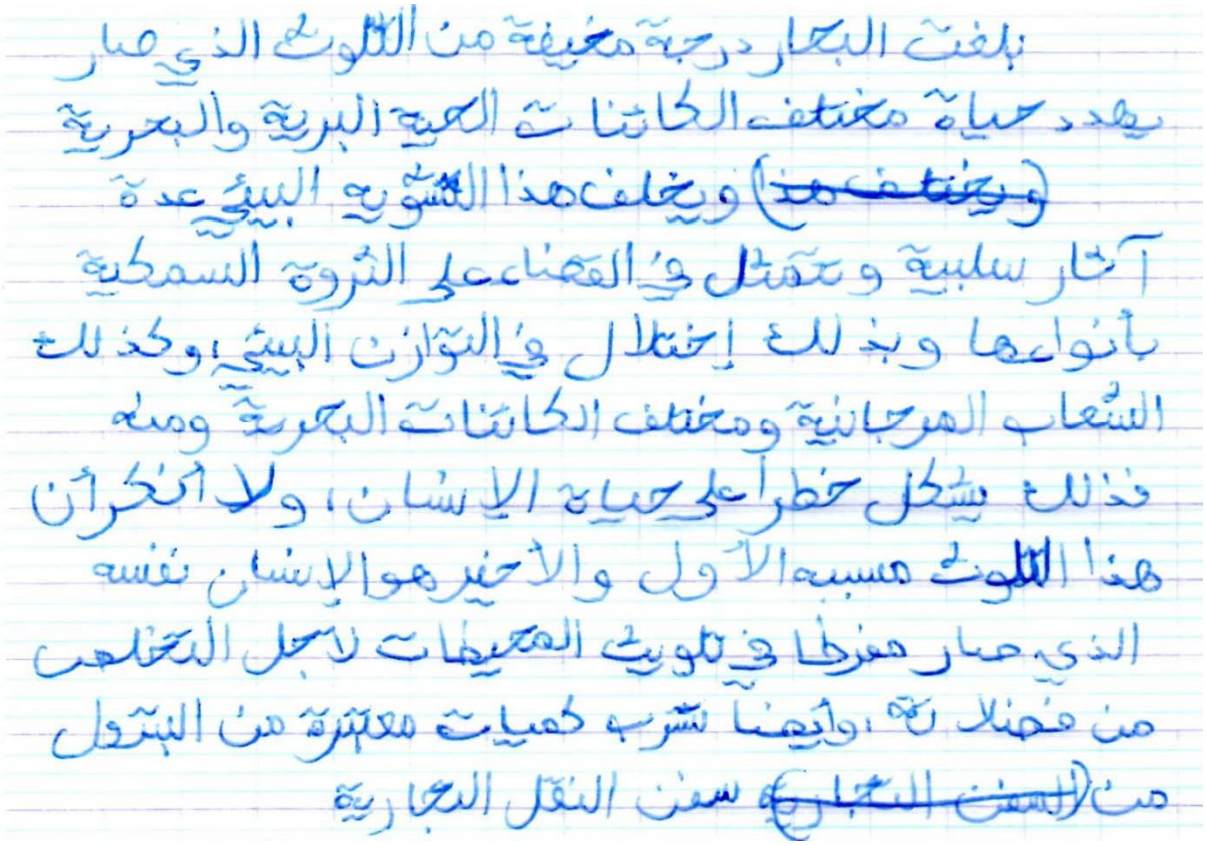
* "إن ماء البحر هو ماء عذب يتمتع به الإنسان صيفا". 18 آ

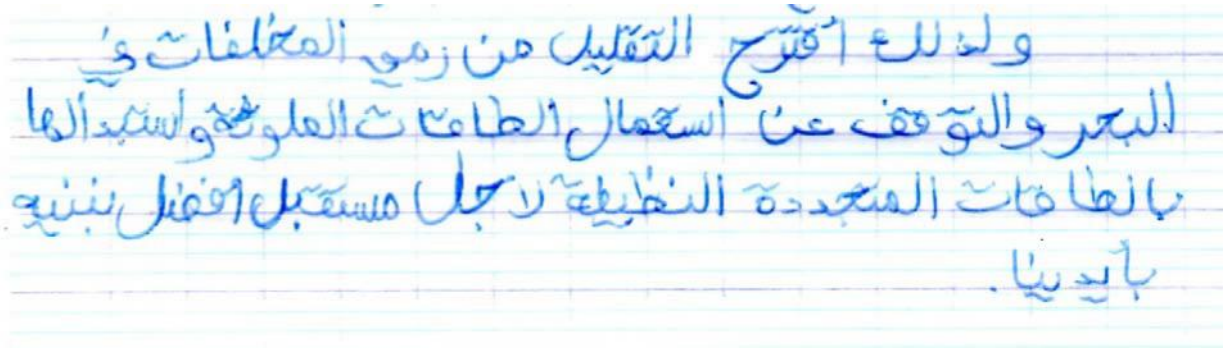
أو عدم توظيف الاقتباس جيدا كقول التلميذ:

* "ونعلم أن البحر أعطاه الله نعمة لكي يكون مصدر رزق حلال لقول رسول الله صلى الله عليه وسلم: (وجعلنا من الماء كل شيء حي)". 19 ع

ولعل السبب في هذا الإخفاق عائد بالدرجة الأولى إلى غياب مراجعة وتدقيق ما تمت كتابته ، ولذلك ينبغي التنبيه إلى أهمية مرحلة المراجعة في الكتابة.

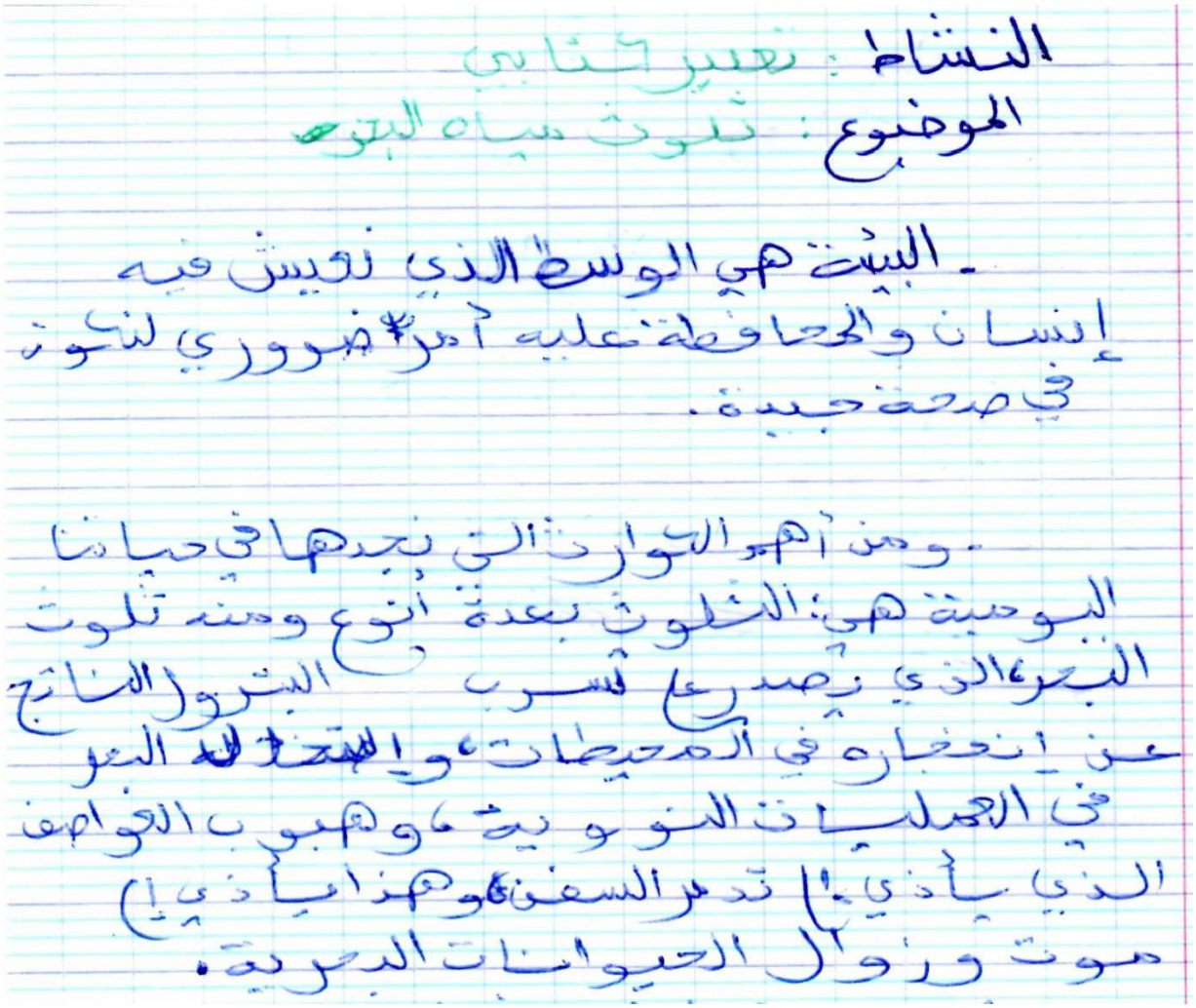
أما بالنسبة إلى المؤشر (4.2) المتعلق باحترام الانسجام بين المعلومات، فقد حقق هو كذلك نسبة نجاح قدّرت بـ 75.40 % حيث أبرزت نصوص التلاميذ غياب الغموض والتناقض بين معلوماتهم نتيجة ترتيبها منطقيا واستعمال المنظمات النصية، ومن ذلك مثلا النص الآتي:


بلغت البحار درجة مخيفة من التلوث الذي صار يهدد حياة مختلف الكائنات الحية البرية والبحرية ~~وتختفي~~ ويخلف هذا التلوث البيئي عدة آثار سلبية وتتمثل في القضاء على الثروة السمكية بأنواعها وبذلك إختلال في التوازن البيئي، وكذلك الشعاب المرجانية ومختلف الكائنات البحرية ومنه فذلك يشكل خطرا على حياة الإنسان، ولا أنكران هذا التلوث مسببه الأول والأخير هو الإنسان نفسه الذي صار مفرطا في تلويث المحيطات لأجل التخلص من فضلاته، وأيضا تسرب كميات معتبرة من البترول من ~~السفن البحارة~~ سفن النقل البحارية


ولذلك أقترح التقليل من رمي المخلفات في البحر والتوقف عن استعمال الطاقات الملوثة واستبدالها بالطاقات المتجددة النظيفة لأجل مستقبل أفضل لبنيه بأيدينا.

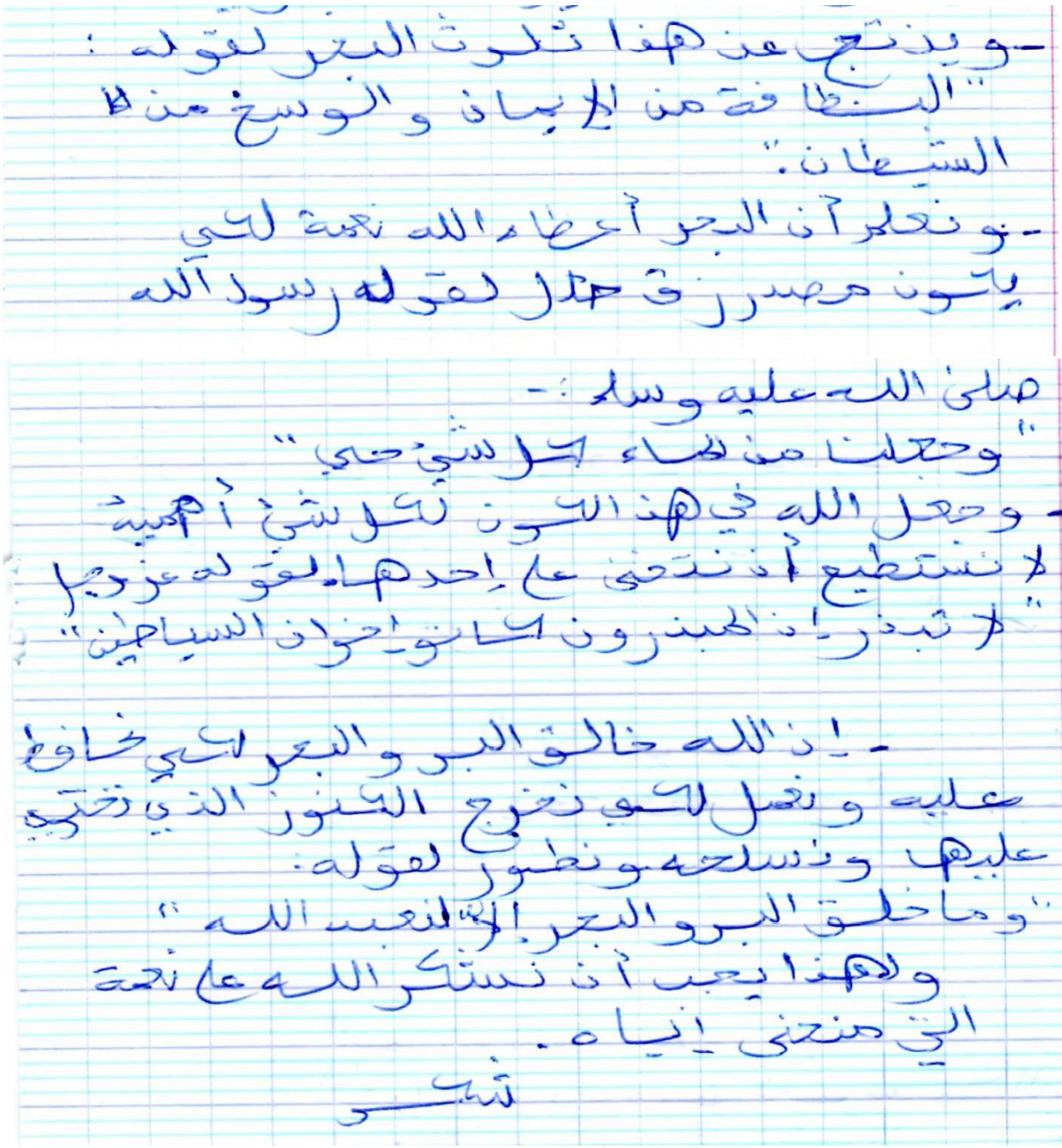
يظهر من النص أن التلميذ قد عمل على تحقيق الانسجام بين معلوماته من خلال عرضها بتسلسل منطقي بالإضافة إلى استعمال بعض المنظمات النصية كالسببية مثل : "بذلك ، لذلك"، والإضافية مثل : "كذلك، أيضا" ، والاستنتاجية مثل : "ومنه"، والغائية مثل : "لأجل"، ما أدى إلى نجاحه في هذا المؤشر.

وفي مقابل ذلك أخفقت مجموعة من التلاميذ بلغت نسبتها 24.59 % في تحقيق الانسجام بين معلومات نصوصها، ومن ذلك مثلا النص الآتي:


النشاط: تعبير كتابي
الموضوع: تلوث مياه البحر

- البيئة هي الوسط الذي نعيش فيه إنسان والمحافظة عليه أمر ضروري لنكون في صحة جيدة.

- ومن أهم التوازن التي نجدها في حياتنا البوحية هي: التلوث بعدة أنواع ومنه تلوث البحر الذي نصدر عن تسرب البترول الناتج عن انفجاره في المحيطات والتخلص من البترول في العمليات النووية وهبوب العواصف الذي يأدي إلى تدمر السفن وهذا يأدي إلى موت وزوال الحيوانات البحرية.


- ويتبين من هذا ثلوث البيئ لقوله :
"البيئة هي الوسط الذي نعيش فيه إنسان"
- ونعلم أن البحر أعطاه الله نعمة لكي
يكون مصدر رزق هذا لقوله رسول الله
صلى الله عليه وسلم :-
"وجعلنا من الماء كل شيء حي"
- وجعل الله في هذا الكون لكل شيء أهمية
لا نستطيع أن نستغني على إحداها لقوله عز وجل
"لا تبذر إن المبذرون كانوا إخوان الشياطين"
- إن الله خالق البر والبحر لكي نخاف
عليه ونعمل لكي نخرج الكنوز الذي يحتوي
عليها ونسلحه ونطور لقوله:
"وما خلق البر والبحر إلا لنعبد الله"
ولهذا يجب أن نشكر الله على نعمة
التي منحنى إياه.
تشكر

إن هذا النص يكشف عن صعوبة يعاني منها هذا التلميذ، وتتمثل في ضعف تحكمه في استعمال الاقتباس مما أدى إلى إحداث اضطراب في انسجام المعلومات من خلال إقحام اقتباسات عديدة في سياقات لا مبرر لورودها فيها ، بالإضافة إلى ضعفه في استعمال بعض الضمائر في مثل قوله : "البيئة هي الوسط الذي **نعيش** فيه إنسان"، "ونعلم أن البحر **أعطاه** الله نعمة"، "نشكر الله على نعمة التي منحنى **إياه**"، واستعماله مفردات في غير محلها مثل كلمة "نسلحه" في قوله : "ونعمل لكي نخرج الكنوز التي يحتوي عليها ونسلحه ونطور"، وهذا يعني أن هذا النوع من التلاميذ

في حاجة ماسة إلى دعم فيما يخص توظيف الاقتباس واستعمال الضمائر علاوة على تنظيم الأفكار بطريقة منسجمة.

يضاف إلى ما ذكرنا، وقوع بعض التلاميذ في تناقضات عديدة منها ما يعود إلى أخطاء معرفية كجعل هذا التلميذ السهول من المسطحات المائية في قوله:

* "وتكمن مخاطره [التلوث] في تلوث البحر وغيره من المسطحات المائية مثل : الأنهار والسهول... إلخ ". 01 آ

وهذا التلميذ الذي يرى أن البيئة البحرية تهدد الحياة في قوله:

* "أصبح من الضروري علينا المحافظة على البيئة البحرية وحمايتها لأنها تهدد حياتنا".06 ع

ومنها ما يعود إلى خلل في استعمال المنظم النصي "لكن" مثل:

* "... صناعتهم للسفن أصبح أمرا عادي بالنسبة إلينا و **لكن** الأمر غير المتأكد عندنا هو طريقة استعمال السفن في الأمور اقتصاديا". 11 آ

وفيما يخص المؤشر (3.2) المرتبط بالتحكم في استعمال الاستبدالات الاسمية ، فقد عرف إخفاقا ذريعا ؛ إذ لم تتجاوز نسبة النجاح فيه 36.06 % حيث كان توظيفها ضعيفا أو منعدما لدى تلاميذ العينة، في مقابل نسبة إخفاق بلغت 63.93 % ، وهو الأمر الذي يتفق مع ما توصلت إليه الباحثة بهية بلعربي عند دراستها للاستبدال في كتابات تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط ؛ حيث وجدت أن التلاميذ يوظفون هذه الوسيلة اللغوية بصورة متدنية جدا بلغت نسبة 0.76 % من مجموع الوسائل الاتساقية التي قامت بدراستها[1]، ولقلة توظيفها في نصوص المدونة نورد فيما يلي نماذج متفرقة، منها:

* "إن التلوث أزمة عالمية .... وراء تفاقم **هذه المشكلة** تسعى جميع الدول إلى إيجاد حلول جذرية وفعالة للحد من **هذه الظاهرة**". 07 ع

* "الماء نعمة أنزلها الله علينا ... هناك أناس لا يحافظون ولا يقدرون قيمة **هذا الكنز**". 26 ع

* " تسبب الإنسان في خسارة كبيرة باصطياده للحيوانات التي صارت على وشك الانقراض، وأخذ الثروات النباتية، فلو توقف الإنسان عن **هذه الأفعال** لتناقص التلوث المائي". 12 ع

1 انظر، بهية بلعربي، الانسجام النصي في التعبير الكتابي، ص.119 ، 120.

* "تلوث مياه البحر ظاهرة تقضي على الكائنات الحية في البحر.... وتكون عملية الحد من **هذه الظاهرة** بالمحافظة على مياه البحر صافية وتفقد السفن البترولية...". 05 آ

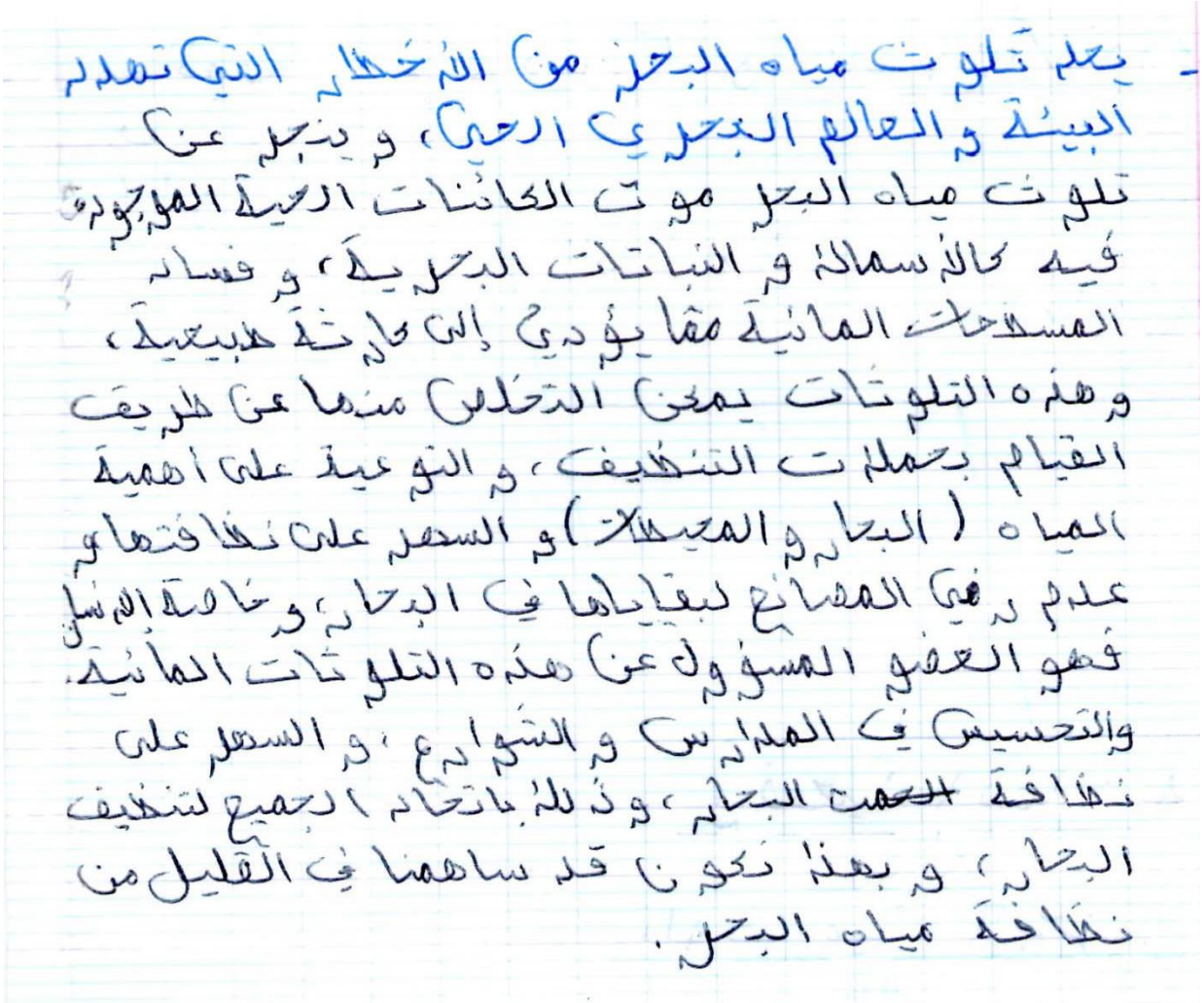
* "التلوث من بين الظواهر الأكثر خطورة التي تهددنا، فيجب القيام بحملات توعية وتطوعية من أجل محاربة **هذه الآفة الخطيرة** ". 07 آ

* "بلغت البحار درجة مخيفة من التلوث... ويخلّف **هذا التشويه البيئي** عدة آثار سلبية". 20 آ

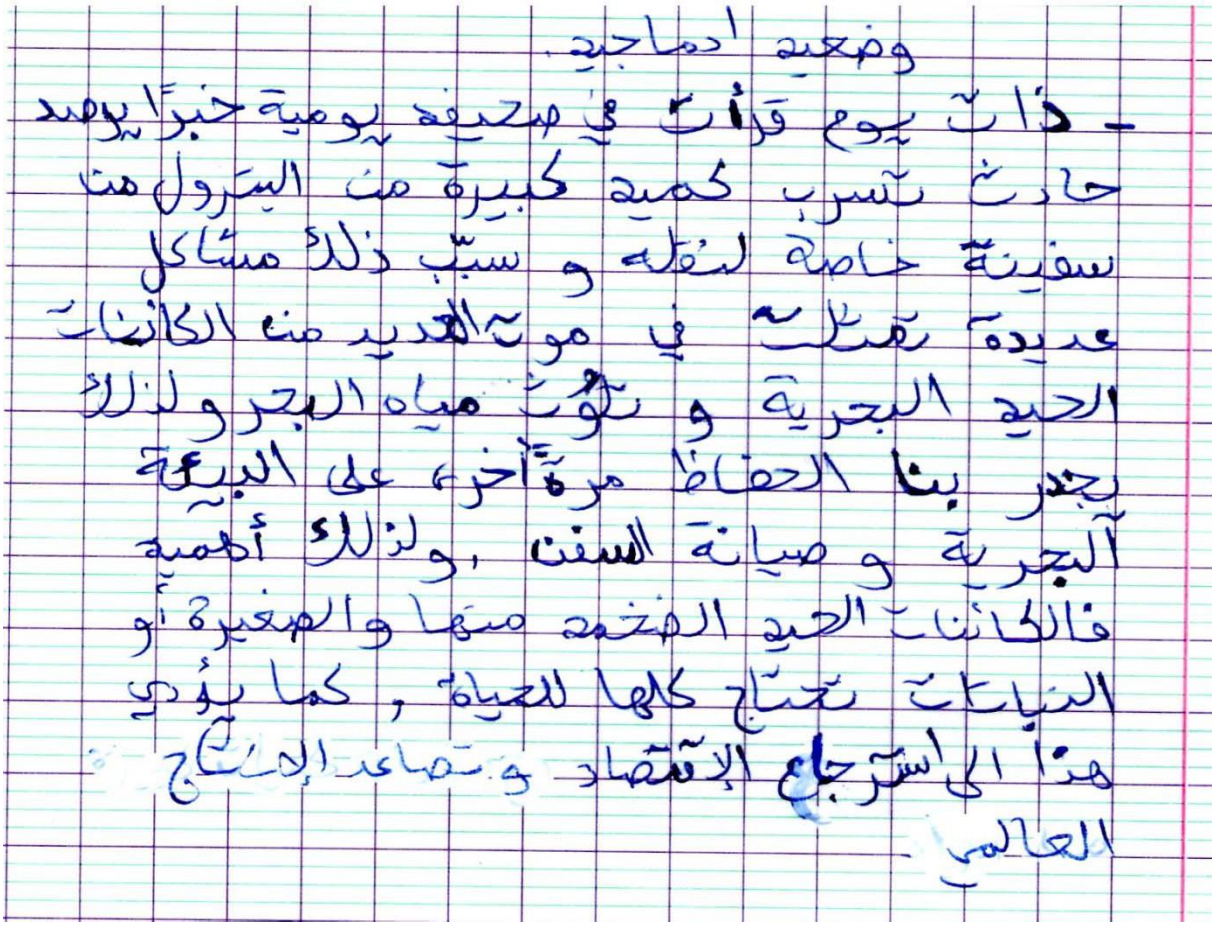
وقد لاحظنا تردد بعض التلاميذ في استعمال الاستبدال الاسمي إذ سرعان ما يعودون إلى ذكر الكلمة الأولى المستبدَلة وكأنهم يخشون من عدم فهم القارئ لهم، ومثاله:

* "إن تلوث المياه البحرية ظاهرة منتشرة في جميع الأنحاء... ف**هذه الظاهرة** التي هي تلوث البحر تؤدي إلى حدوث الضرر للأسماك". 11 ع

ومن النصوص التي تبيّن لجوء التلاميذ إلى تكرار الاسم والابتعاد عن تعويضه باسم آخر يدل عليه ؛ النصُّ الآتي الذي تكررت فيه عبارة "مياه البحر" وكلمة "البحار" مرات كثيرة :


يجب تلوث مياه البحر من الأخطار التي تهدد البيئة و العالم البحري الحي، و ينجم عن تلوث مياه البحر موت الكائنات الحية الموجودة فيه كالأسماك و النباتات البحرية، و فساد المسطحات المائية مما يؤدي إلى كارثة طبيعية، و هذه التلوثات يمكن التخلص منها عن طريق القيام بحملات التنظيف، و التوعية على أهمية المياه (البحار و المحيطات) و السهر على نظافتها و عدم رمي المصانع لبقاياها في البحار، و خاصة الإنسان فهو العضو المسؤول عن هذه التلوثات المائية، والتحسيس في المدارس و الشوارع، و السهر على نظافة ~~الحمت~~ البحار، و ذلك باتحاد الجميع لتنظيف البحار، و بهذا نكون قد ساهمنا في القليل من نظافة مياه البحر.

وإذا كان التلاميذ قد واجهوا صعوبة في استعمال الاستبدال الاسمي، فإنهم لم يجدوا صعوبة في استعمال الاستبدال الجملي (القولي) حيث قاموا بتعويض مجموعة كلمات أو جمل كاملة باستعمال أسماء الإشارة ، ولعل ذلك يعود إلى دور هذا النوع من الاستبدال في تحقيق الاختصار من خلال تجنب تكرار جمل طويلة مقارنة بإمكانية تكرار كلمة واحدة ، ومثاله النص الآتي:


وضعية انطلاقية

- ذات يوم قرأت في صحيفة يومية خبرا يؤكد حادث تسرب كمية كبيرة من البترول من سفينة خاصة لنقله و سبّب ذلك مشاكل عديدة تمثلت في موت العديد من الكائنات الحية البحرية و تلوث مياه البحر و لذلك يجدر بنا الحفاظ مرة أخرى على البيئة البحرية و صيانة السفن ، ولذلك أهمية فالكائنات الحية الضخمة منها والصغيرة أو النباتات تحتاج كلها للحياة ، كما يؤدي هذا الى استرجاع الاقتصاد وتصاعد الإنتاج العالمي .

رغم قصر هذا النص إلا أن صاحبه نجح في استعمال الاستبدال الجملي عن طريق تعويض عبارة "حادث تسرب كمية كبيرة من البترول من سفينة خاصة لنقله" باسم الإشارة "ذلك" في عبارة "فسبّب **ذلك** مشاكل عديدة"، كما اختصر المشاكل العديدة التي ذكرها بقوله : "و**لذلك** يجدر بنا الحفاظ على البيئة البحرية"، وهذه العبارة بدورها استبدلها باسم الإشارة في قوله : "و**لذلك** أهمية"، كما استبدل عبارة "الحفاظ على البيئة البحرية" باسم الإشارة "هذا" في قوله : "يؤدي **هذا** إلى استرجاع الاقتصاد وتصاعد الإنتاج العالمي".

وهذا نموذج واحد من بين نماذج عديدة ورد فيها الاستبدال الجملي، وهو دليل على قدرة تلميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط على استعمال هذا النوع من الاستبدال، خلافا لما ذهبت إليه

الباحثة بهية بلعربي التي رأت أن توظيف هذا النوع « يحتاج إلى قدرات لغوية ونصية لم يكتسبها التلميذ بعد »[1] في هذه المرحلة، ولعل مرد هذا الاختلاف إلى أن الباحثة قد اعتمدت مدونة لتلاميذ لم يدرسوا وفق المقاربة النصية إلا في مرحلة التعليم المتوسط[2]، فهؤلاء لا يمثلون دفعة خالصة للإصلاح مثلما هو الشأن في مدونتنا، وهذا ما يبرز دور المقاربة النصية في تمكين التلاميذ من بعض الأدوات النصية أثناء كتابة نصوصهم.

3.2.2. عرض النتائج الخاصة بالمعيار الصرفي التركيبي (سلامة اللغة) وتفسيرها:

تتعلق النتائج الخاصة بالمعيار الصرفي التركيبي (سلامة اللغة) بنسب بالنجاح والإخفاق في المؤشرات المتفرعة عنه، ويوضحها الجدول الآتي:

الحكم / مؤشرات المعيار	النجاح		الإخفاق	
	عدد التلاميذ	النسبة المئوية	عدد التلاميذ	النسبة المئوية
1.3	50 تلميذ	% 81.96	11 تلميذ	% 18.03
2.3	56 تلميذ	% 91.80	05 تلاميذ	% 08.19
3.3	41 تلميذ	% 67.21	20 تلميذ	% 32.78
4.3	54 تلميذ	% 88.52	07 تلاميذ	% 11.47
5.3	56 تلميذ	% 91.80	05 تلاميذ	% 08.19

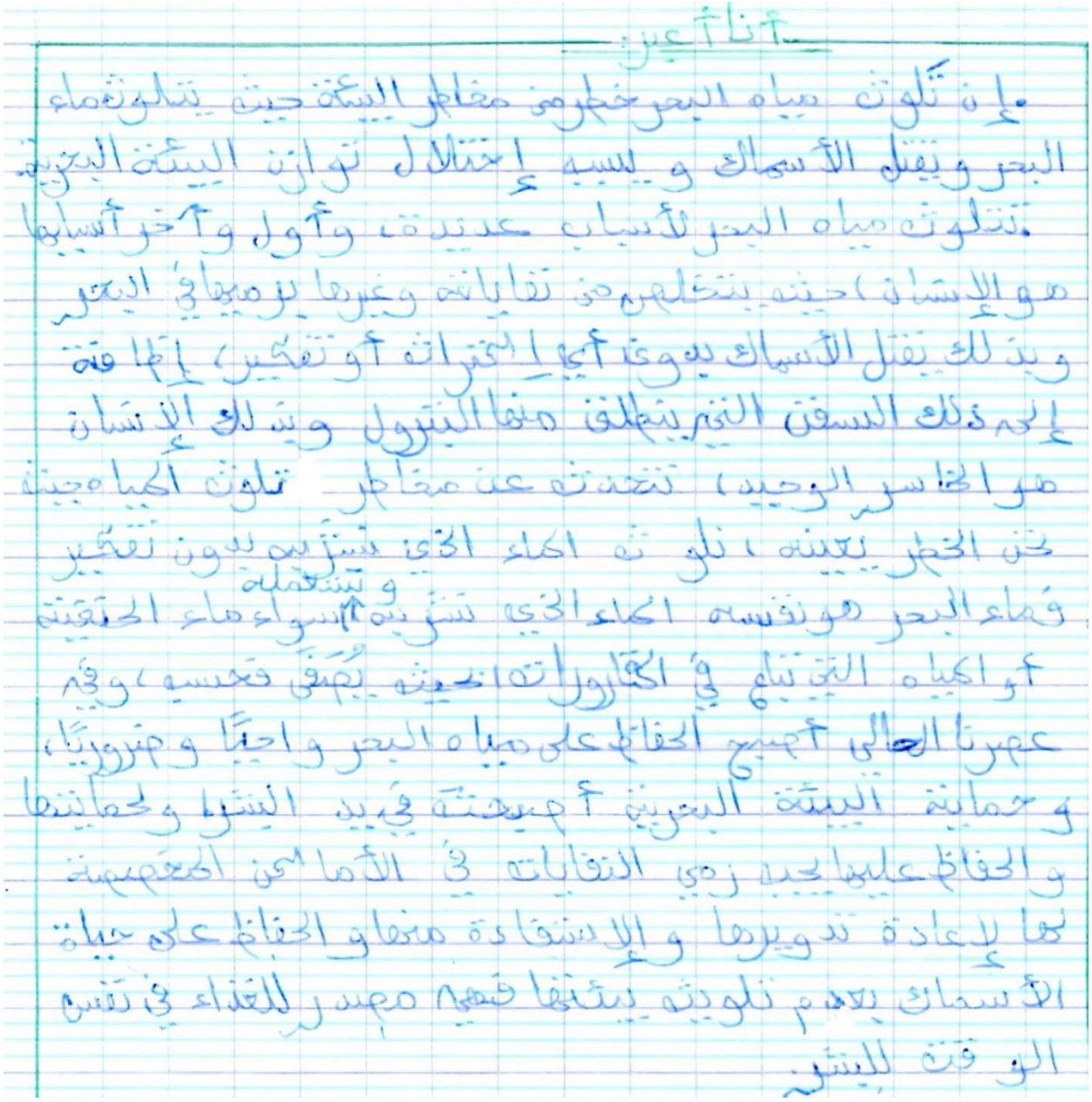
جدول رقم (09): النتائج الخاصة بالمعيار الصرفي التركيبي (سلامة اللغة)

يبيّن الجدول رقم (09) أن أغلب تلاميذ العينة قد تمكنوا من تحقيق النجاح في كل مؤشرات المعيار الصرفي التركيبي، ويحتل المؤشر (2.3) المتعلق بتلاؤم أزمنة الأفعال الموظفة مع النمط المطلوب و المؤشر (5.3) المرتبط بالتحكم في استعمال العائد أعلى نسبة نجاح، وهي التي بلغت 91.80 % ، حيث لاحظنا أن التلاميذ قد قاموا بتوظيف الزمن المضارع الذي يناسب نمط الإخبار وهو الزمن الغالب على نصوصهم حيث استعملوا المضارع المبني للمعلوم والمبني للمجهول لنقل

1 بهية بلعربي، الانسجام النصي في التعبير الكتابي، ص.122.

2 إن مدونة البحث التي قامت الباحثة بتحليلها كانت قد جمعتها في الموسم الدراسي 2009 – 2010، انظر، المرجع نفسه، ص.96، وهو ما يعني أن تلاميذ عينتها لم يطبق عليهم الإصلاح إلا في مرحلة التعليم المتوسط خلافا لعينة بحثنا التي تعد أول دفعة خالصة للإصلاح الأمر الذي جعل النتائج التي توصلنا إليها تختلف عن النتائج التي توصلت إليها الباحثة في مسألة الاستبدال الجملي.

معلومات وتقرير حقائق تتعلق بظاهرة التلوث البحري، والمضارع الدال على المستقبل كذلك لتوقع بعض الآثار المترتبة عن التلوث على المدى الطويل، كما وظفوا الزمن الماضي في بعض المقدمات السردية وبعض أساليب الشرط ، وبعض صيغ الأمر عند التنبيه على ضرورة حماية البيئة الطبيعية البحرية، ومن النماذج التي تجسد النجاح في هذا المؤشر النص الآتي:



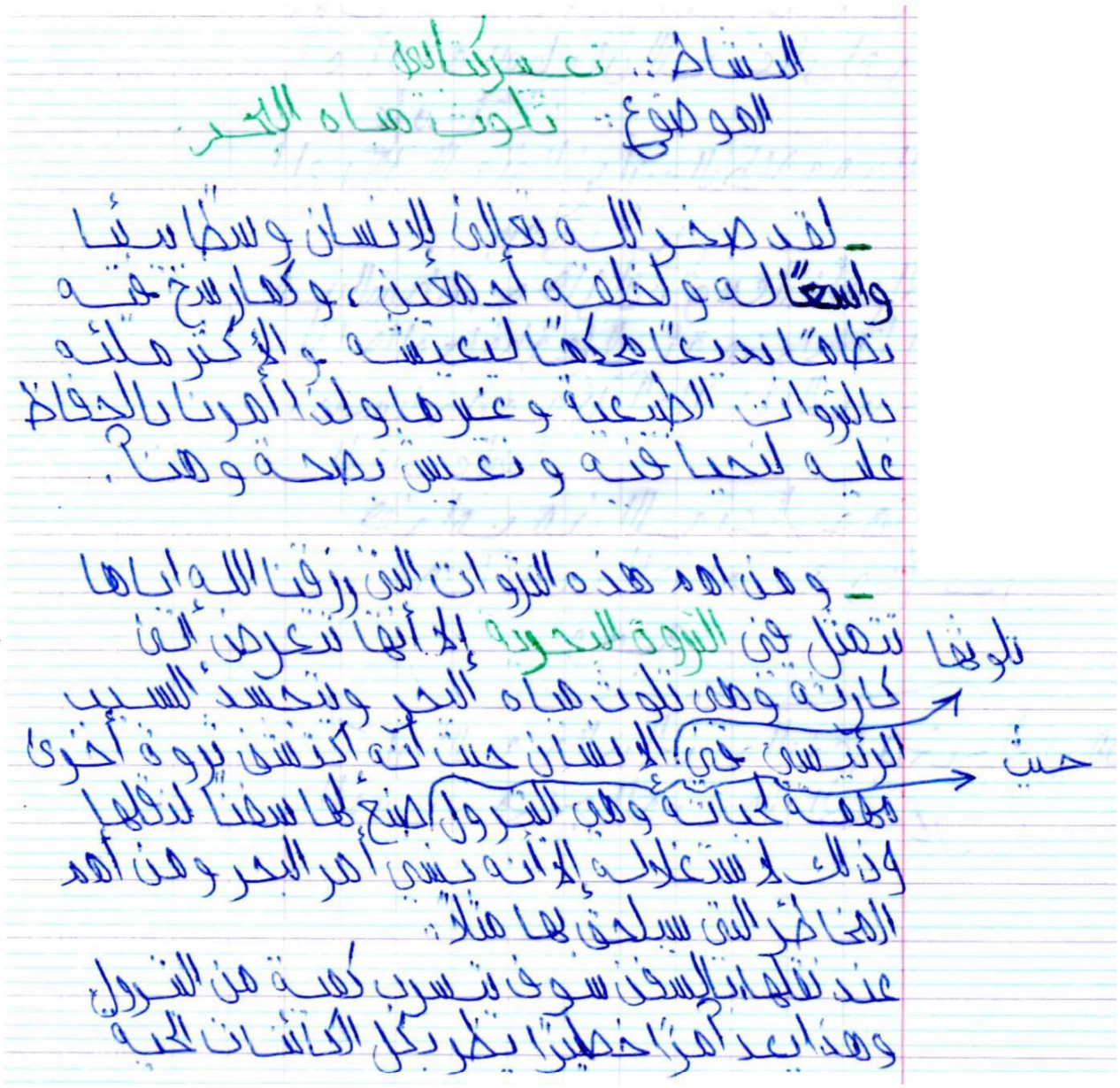
أنا أعبر:

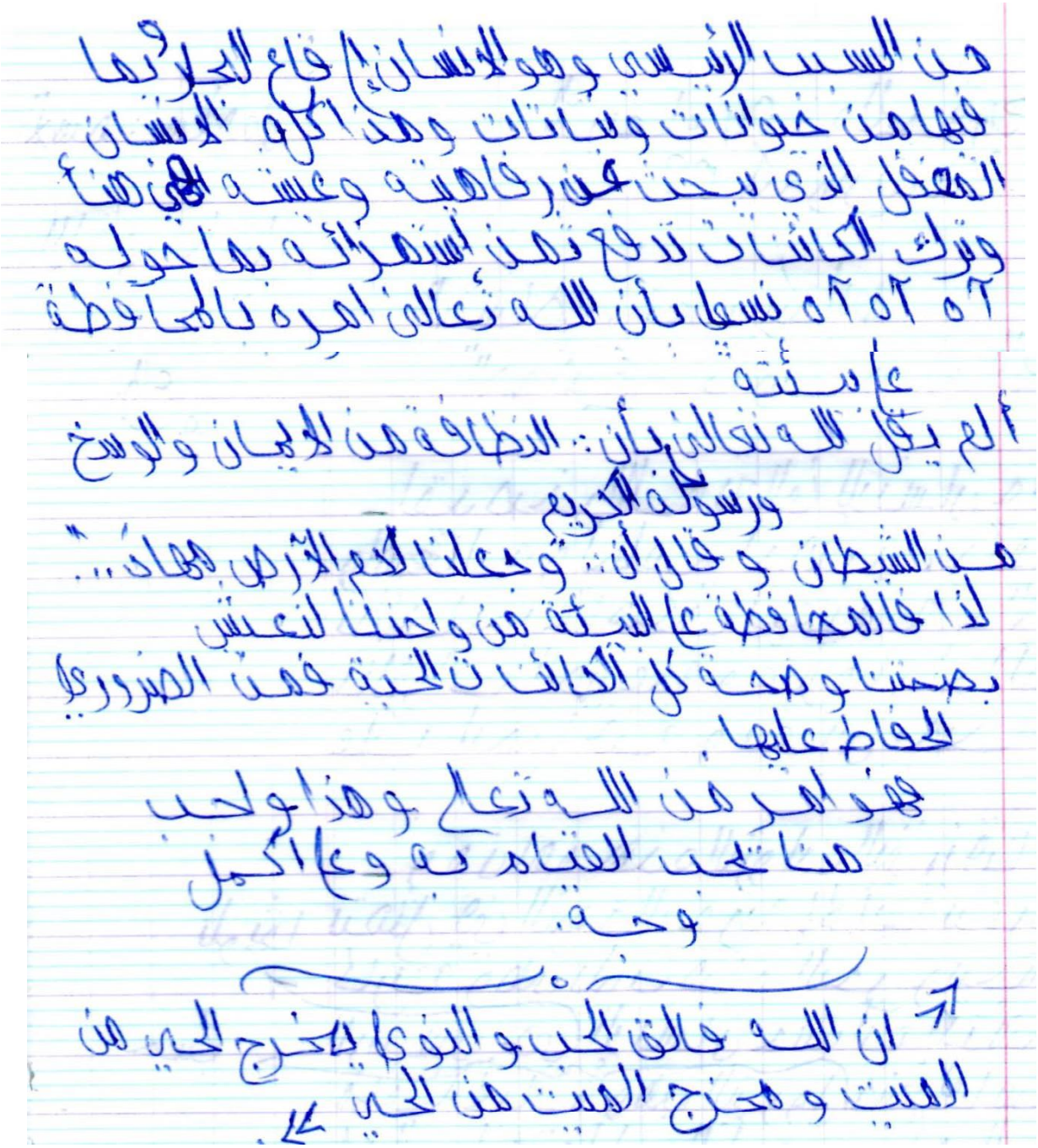
إن تلوث مياه البحر خطر من مخاطر البيئة حيث يتلوث ماء البحر ويقتل الأسماك و يسبب إختلال توازن البيئة البحرية. تتلوث مياه البحر لأسباب عديدة وأول وآخر أسبابها هو الإنسان حيث يتخلص من نفاياته وغيرها برميها في البحر وبذلك يقتل الأسماك بدون أي اكتراث أو تفكير، إضافة إلى ذلك السفن التي تنطلق منها البترول وبذلك الإنسان هو الخاسر الوحيد، تتحدث عن مخاطر تلوث المياه حيث نحن الخطر يكمنه، تلوث الماء الذي نشربه دون تفكير وماء البحر هو نفسه الماء الذي نشربه و نستعمله سواء ماء الحنفية أو المياه التي تباع في الكارولات فحتى يصفى فحسبه، وفي عصرنا الحالي أصبح الحفاظ على مياه البحر واجبا وضروريا، و حماية البيئة البحرية أصبحت في يد البشر والحفاظ عليها يجب رمي النفايات في الأماكن المخصصة لها لإعادة تدويرها و الإستفادة منها و الحفاظ على حياة الأسماك بعدم تلويثه يشتهي فيه مصدر للغذاء في نفس الوقت للبشر.

يظهر من النص قيام التلميذ بالإخبار عن ظاهرة تلوث مياه البحر باعتماد الزمن المضارع الذي غلب على الأفعال الموظفة مثل : " يتلوّث، يقتل، يسبّب، يتخلّص، ينطلق، نتحدّث، نلوّث، نشرب، نستعمل، تُباع، يُصفّى، ..." ، وقدرته على استعمال الزمن الماضي للدلالة على حقيقة

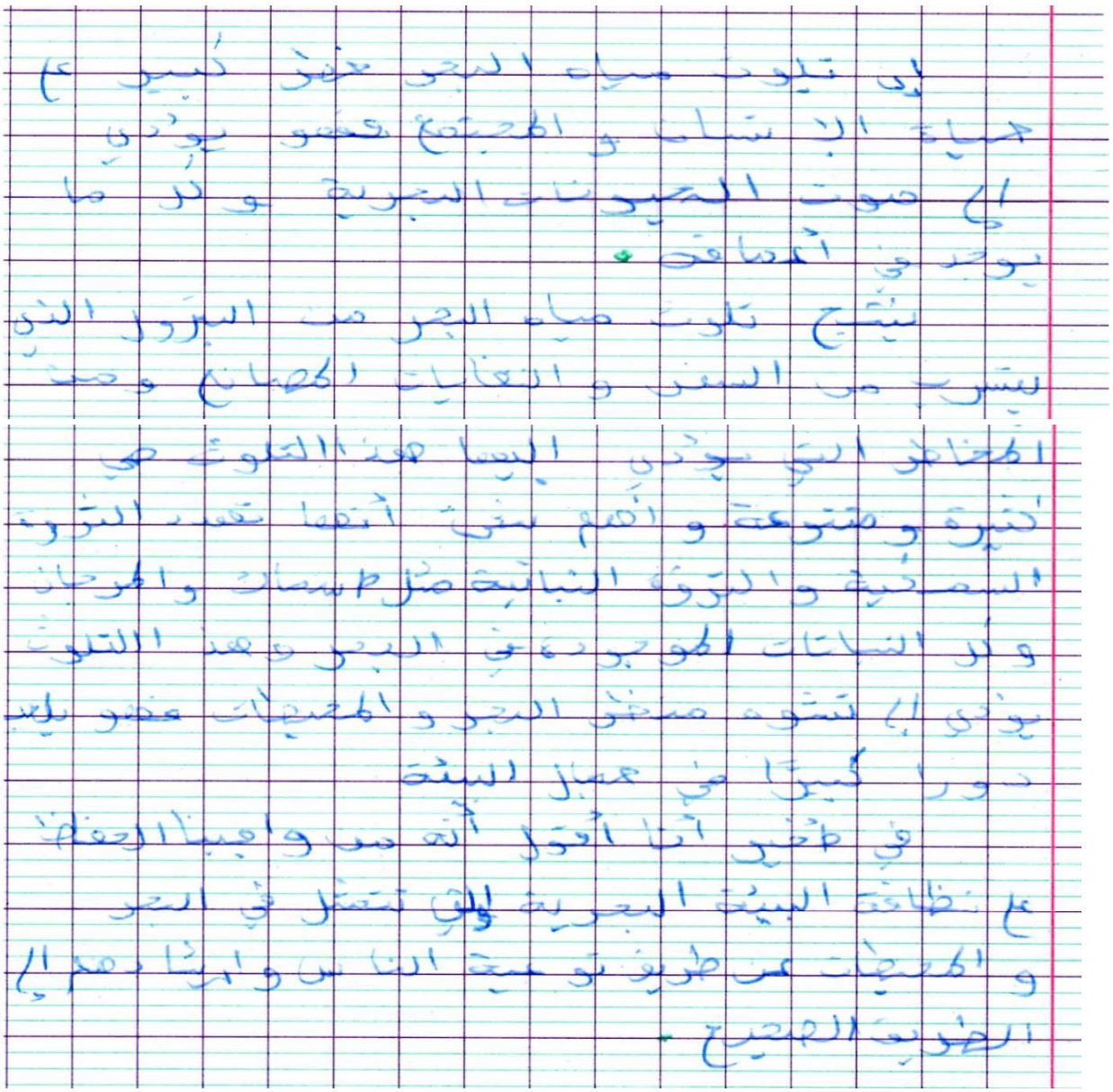
عامة كذلك في مثل قوله : "وفي عصرنا الحالي أصبح الحفاظ على مياه البحر واجبا وضروريا، وحماية البيئة البحرية أصبحت في يد البشر"، وهذا يبيّن استفادة التلميذ من نصوص القراءة ذات النمط الإخباري واستيعابه جيدا لمتطلبات هذا النوع من الأنماط النصية.

وأما بالنسبة إلى نسبة الإخفاق في هذا المؤشر فقد كانت متدنية لم تتجاوز 08.19 % ، ومن أسبابها تذبذب تلاميذها بين استعمال الماضي والمضارع، ما أثر على الانسجام الزمني في نصوصهم، ومما يبرز ذلك هذا النص:




من السبب الرئيسي وهو الانسان إذا فاع الحلزون فيها
فيها من حيوانات ونباتات وهذا كله الانسان
الفضل الذي يبحث عن رفاهيته وعيشه هي هنا
وترك الكائنات تدفع ثمن استمراره بما حوله
آه آه آه نسعا بأن الله تعالى أمره بالمحافظة
على البيئة
ألم يقل الله تعالى بأن: الحفاظ من الايمان والوفاء
ورسوله الكريم
من الشيطان و قال أن: "وجعلنا لكم الأرض مهاد"
لذا فالمحافظة على البيئة من واجبنا لنعيش
بصحتنا و صحة كل الكائنات الحية فمن الضروري
الحفاظ عليها.
هذا أمر من الله تعالى وهذا واجب
ما يجب الاهتمام به وعلى أكمل
وجه.
ان الله خالق الحب و النوى يخرج الحي من
الميت و مخرج الميت من الحي

كما حظي المؤشر (5.3) المرتبط بالتحكم في استعمال العائد بنسبة النجاح نفسها (91.80 %)، وهي نسبة تعكس قدرة تلاميذ العينة على استعمال الضمائر وأسماء الإشارة والأسماء الموصولة للإحالة بها على ما ذكر سابقا أو ما سيذكر لاحقا، وقد لاحظنا أنهم قد استعملوا أنواعا عديدة من الإحالة ، على النحو الذي يوضحه النص الآتي:



يظهر من النص أعلاه أن التلميذ قد وظف الضمائر للإحالة السياقية القبلية في قوله:

"إن **تلوث مياه البحر** خطر كبير على حياة الإنسان والمجتمع، ف**هو** يؤدي إلى موت الحيوانات البحرية وكل ما يوجد في أعماق**ه**"، حيث استعمل ضمير الغائب المنفصل "هو"، وضمير الغائب المتصل "ه" للإحالة على مذكور سابق في النص وهو "تلوث مياه البحر".

كما استعمل الأسماء الموصولة مثل "الذي" للإحالة السياقية القبلية كذلك في قوله:

"ينتج تلوث مياه البحر من **البترول الذي** يتسرب من السفن"، حيث قام التلميذ بتوظيف الاسم الموصول "الذي" للإحالة على مذكور سابق في النص وهو "البترول".

ووظف أسماء الإشارة من أجل الإحالة السياقية البعدية ، وذلك في مثل قوله:

"ومن المخاطر التي يؤدي إليها **هذا التلوث**..." ، بحيث أحال اسم الإشارة "هذا" على مذكور لاحق في النص وهو "التلوث".

بالإضافة إلى استعمال الضمائر "أنا" و"نحن" للإحالة المقامية أي على موجود خارج النص في قوله: "في الأخير **أنا** أقول أنه من واجبنا الحفاظ على نظافة البيئة البحرية"، حيث قام التلميذ بالإحالة على نفسه عن طريق ضمير المتكلم المنفصل "أنا"، والإحالة على نفسه وعلى جميع مُستقبِلي نصه بضمير جماعة المتكلمين في قوله: "من واجبنا"، وهذا يدل على تمثّل التلميذ لدور المرسِل الذي يوجّه رسالة تحمل معلومات إلى مستقبِل معيّن.

ونلاحظ أن كل هذه الإحالات هي إحالات معجمية لأن العنصر المحيل فيها سواء أكان ضميرا أم اسما موصولا أم اسم إشارة يعوّض لفظة مفردة موجودة داخل النص أو خارجه.

ومما يبرز لنا حسن استعمال هذه الأنواع من الإحالات الأمثلة الآتية:

- **الإحالة السياقية القبلية:** وهي الإحالة على مذكور سابق في النص:

* "المساهمة في توعية **السياح** بعدم تركهم لنفاياتهم على الشواطئ". 12 ع
* "إن تلوث مياه البحر أصبح سائدا في **عصرنا هذا**". 06 ع
* "يعتبر تلوث مياه البحر من أكبر **المشاكل التي** يتوجب التدخل السريع فيها لإيقافها". 25 آ

- **الإحالة السياقية البعدية:** وهي الإحالة على مذكور لاحق في النص:

* "الماء سر **هذه الحياة**". 26 ع
* "ونظرا للأهمية البالغة لـ**هذا البحر**، فيجب المحافظة عليه". 21 آ
* "من بين بعض الطرق التي تساعد على الحفاظ على مياه البحر نجد **ما** يلي: تسخير حراس الشواطئ للحفاظ على نظافة البحار، توعية المواطن من مخاطر التلوث البحري، ومراقبة السفن قبل إقلاعها". 06 آ

- **الإحالة المقامية:** وهي الإحالة على موجود خارج النص:

* "في إحدى الصحائف اليومية **قرأتُ** مقالا يتناول تلوث مياه البحر". 30 ع
* "عند حمايتها [البيئة] **نكون** قد **قمنا** بواجب عظيم **أمرنا** به الله تعالى". 34 ع
* "يجب **عليك** حمايتها [البيئة] مِن كل **مَن** يريد أن يلوّثها". 15 آ

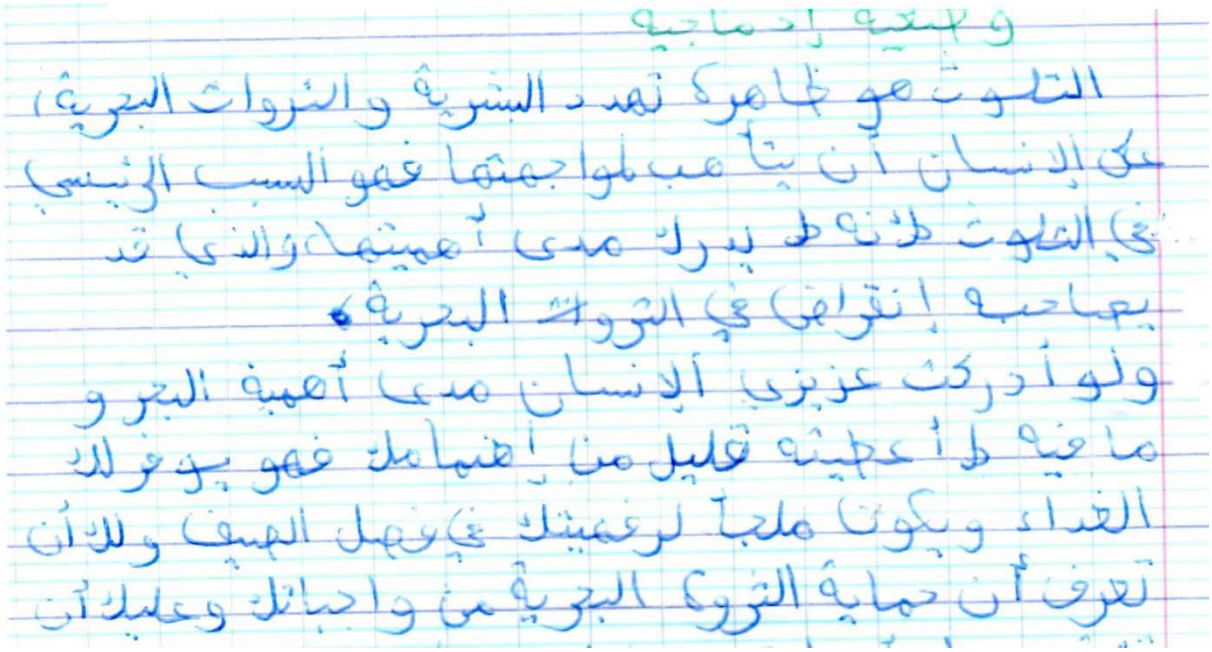
- **الإحالة التركيبية:** وهي الإحالة على جملة أو متتالية من الجمل في النص:

* "المياه هي مصدر حياتنا فبها نستطيع العيش لقوله تعالى: ﴿ وجعلنا من الماء كل شيء حي﴾، لـ**هذا** يجب علينا المحافظة عليها بعدم تلويثها". 02 ع

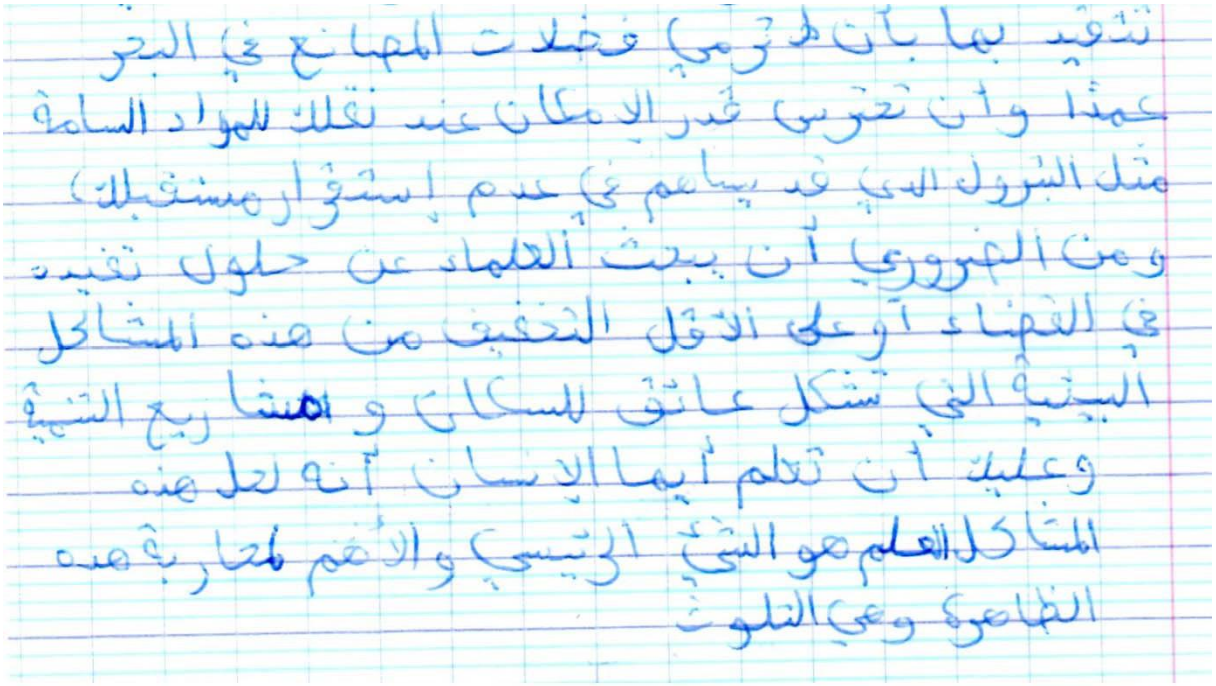
* "لقد أقرّ المختصون في حماية البحار أن انقراض المخلوقات البحرية بات في تزايد مستمر في العصر الحالي ، و**ذلك** بسبب تسرب البترول والمواد الكيميائية عند نقلها بواسطة السفن إلى بلدان أخرى". 09 آ

وقد عمل حسن استعمال التلاميذ للإحالات ولاسيما تلك المتعلقة بالإحالة التركيبية أي الإحالة على جمل كاملة في النص على تحقيق الاتساق والانسجام في نصوصهم، ولا شك أن الفضل يعود في ذلك إلى المقاربة النصية التي عملت على تدريب المتعلمين على التعامل مع نصوص كاملة وليس مع جمل معزولة عن بعضها.

أما نسبة الإخفاق في هذا المؤشر فقد بلغت 08.19 % ، وهي تتعلق بأولئك التلاميذ الذين فشلوا في استعمال العائد استعمالا سليما من حيث ذكر المرجع الذي يعود عليه ؛ أي الإحالة على غير مذكور[1]، أو من حيث تحقيق المطابقة بينهما، ومن الأمثلة على ذلك النص الآتي:

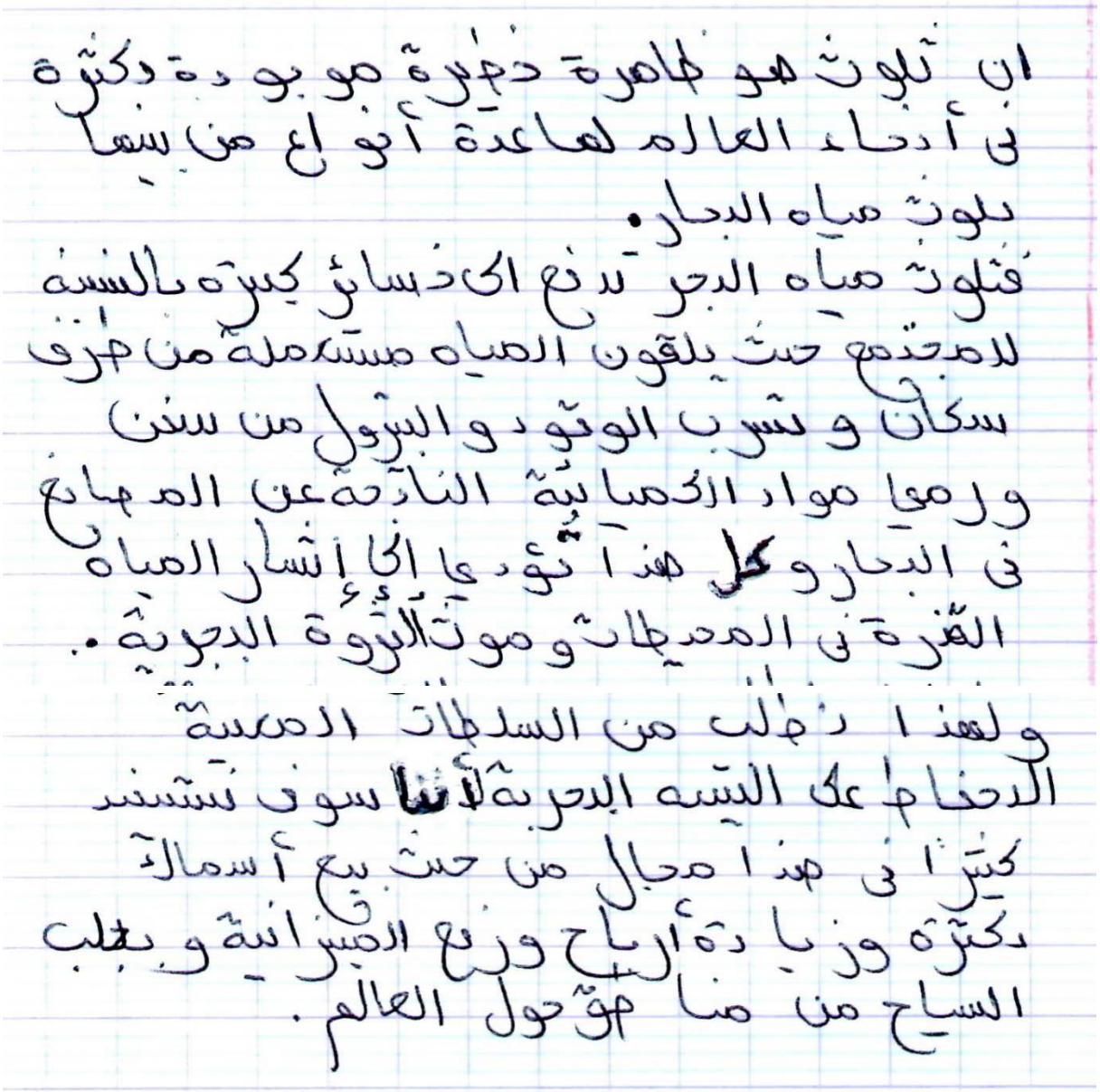


1 وهي الإحالة التي أشار إليها روبرت دي بوجراند، وسبق الحديث عنها في الفصل الأول انظر، ص.43 من هذا البحث.

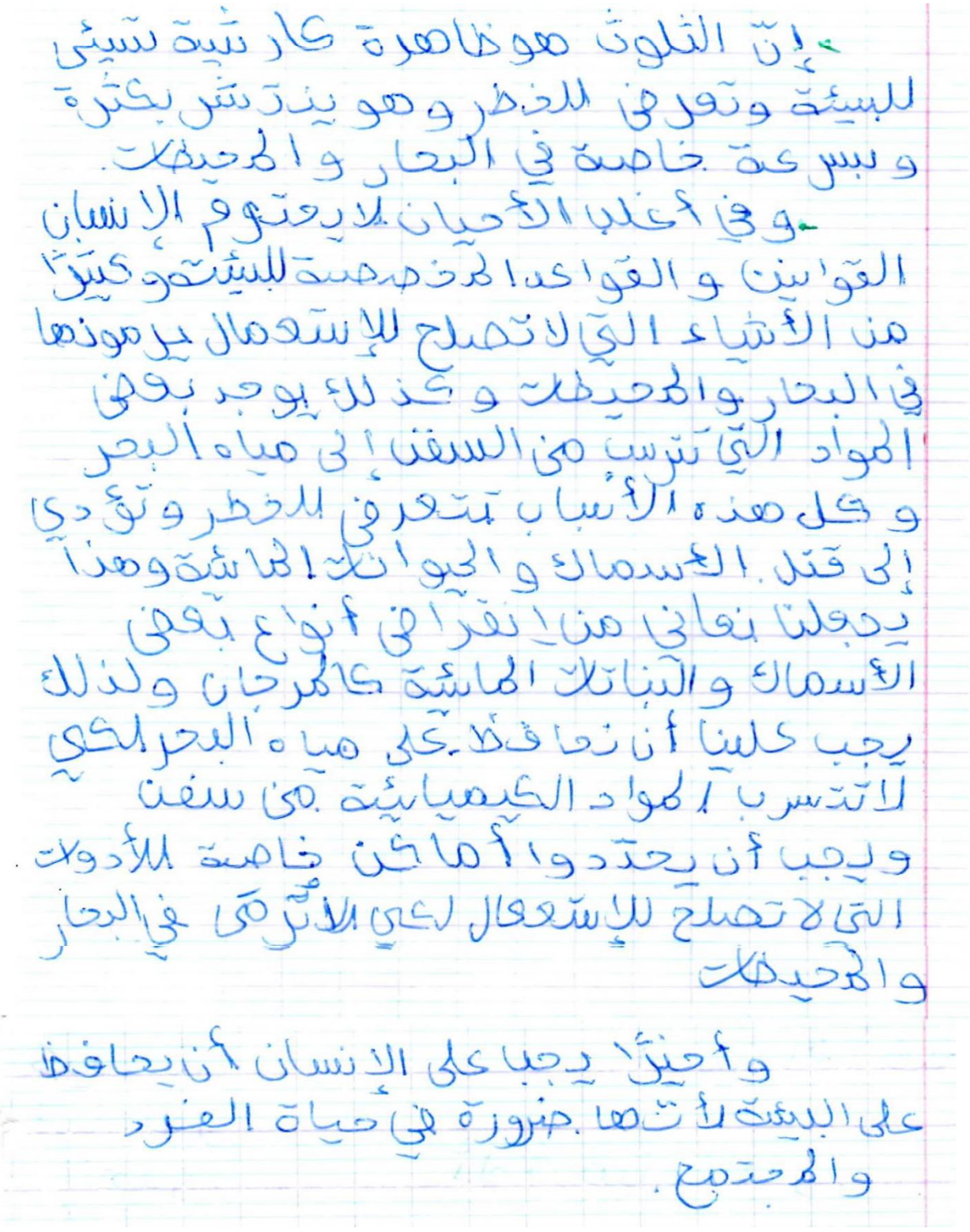

تفيد بها بأن هذه المهام في البحر
عمقا وأن تحرس قدر الإمكان عند نقلك للمواد السامة
مثل البترول التي قد يتسبب في عدم إستقرار مستقبلك
ومن الضروري أن يبحث العلماء عن حلول تفيده
في القضاء أو على الأقل التخفيف من هذه المشاكل
البيئية التي تشكل عائق للسكان و اهتاريخ التنمية
وعليك أن تعلم أيها الإنسان أنه لحل هذه
المشاكل العلم هو الشيء الرئيسي والأهم لمحاربة هذه
الظاهرة وهي التلوث

يظهر جليا من النص السابق أن التلميذ يتوجه فيه بالخطاب إلى قارئ مفترض، وهو الذي عبّر عنه بقوله : "عزيزي الإنسان" ؛ حيث يحدّثه عن خطورة ظاهرة التلوث التي تهدد البشرية والثروات البحرية ، ويخبره بأنه (أي الإنسان) هو السبب الرئيسي في التلوث لغفلته عن أهمية البحر... مستعملا في ذلك ضمير المخاطَب "أنتَ" في قوله : "أدركتَ ، أعطيتَه ، اهتمامكَ ، لكَ، لرفهيتكَ ، واجباتكَ ..." ، إلا أن هذا النسق يختل على نحو غير مبرر حين يستعمل ضمير المتصل الغائب في الفعل "تفيده" في قوله : "ومن الضروري أن يبحث العلماء عن حلول **تفيده** في القضاء أو على الأقل التخفيف من هذه المشاكل..." ، ثم يعود لمواصلة حديثه باستعمال ضمير المخاطَب في قوله : "عليكَ أن تعلم أيها الإنسان".

وقد تكررت الإحالة على غير مذكور في نصوص بعض التلاميذ، كاستعمال التلميذ واو الجماعة في الفعل "يلقون" دون أن يذكر لها مرجعًا تعود عليه في النص الآتي:



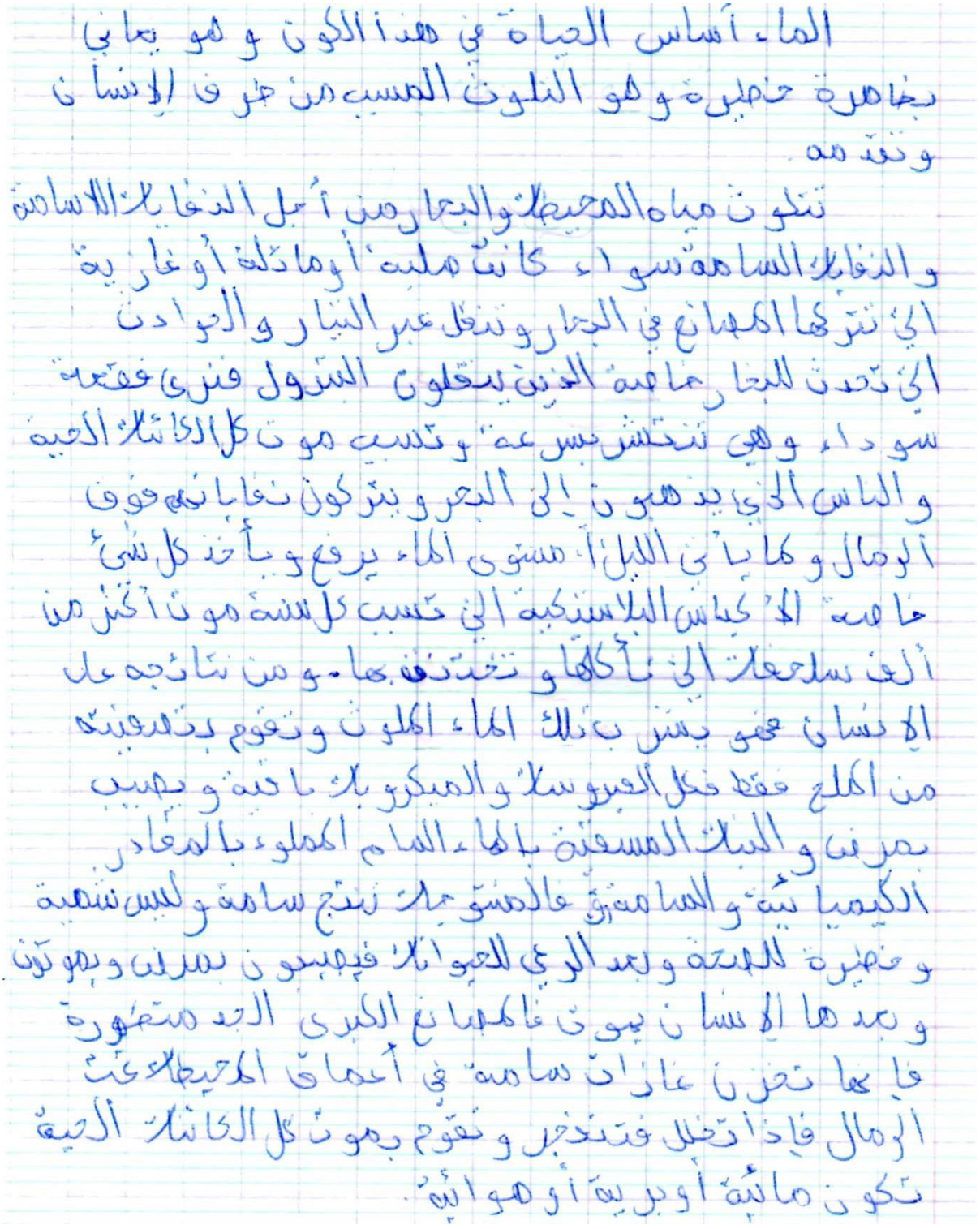
والأمر نفسه بالنسبة إلى واو الجماعة التي استعملها التلميذ في الفعل "يرمونها" وفي المصدر المؤول "أن يحددوا" ولا تعود في كلتا الحالتين على مرجع مذكور سابق أو لاحق في النص الآتي:



ولعل السبب في استعمال هؤلاء التلاميذ للعائد دون التصريح بالمرجع الذي يحيل عليه في نصوصهم هو اعتقادهم أثناء الكتابة أن المتلقين الذين يوجهون إليهم نصوصهم يتقاسمون معهم

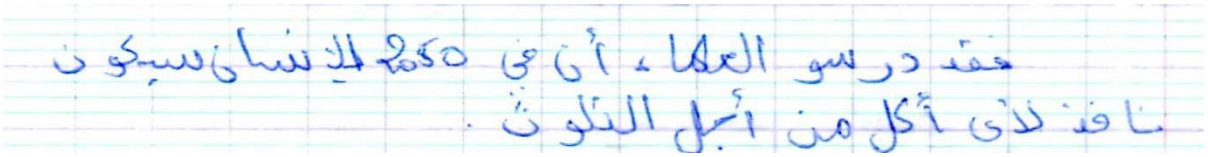
المعرفة نفسها عن الموضوع الذي يتحدثون عنه، فهم على علم كذلك بالمراجع التي يقصدونها[1] والموجودة في أذهانهم، ولذلك لم يروا داعيا للتصريح بها، وهذا ما أوقعهم في الغموض.

ومن أمثلة عدم المطابقة بين العائد والمرجع الذي يحيل عليه النص الآتي:


الماء أساس الحياة في هذا الكون و هو يأتي بظاهرة خطيرة و هو التلوث المسبب من طرف الإنسان و نفاياته.

تتلوث مياه المحيطات والبحار من أجل النفايات الآسامة و النفايات السامة سواء كانت صلبة أو مائلة أو غازية التي تتركها المصانع في البحار و تنقل عبر البخار و الموانئ التي تحدث للبحار حوادث الذين يحملون البترول فنرى فضلاته سوداء و هي تنتشر بسرعة و تتسبب موت كل الكائنات الحية و الناس الذين يذهبون إلى البحر و يتركون نفاياتهم فوق الرمال و كما يأتي الليل أي مستوى الماء يرفع و يأخذ كل شيء حامله الأكياس البلاستيكية التي تسبب كل سنة موت أكثر من ألف سلحفاة التي تأكلها و تختنق بها. و من نتائجه على الإنسان فهي يشرب ذلك الماء الملوث و تقوم بتلويثه من الملح فقط فكل الفيروسات و البكتيريا تأتيه و يصبح بصرف و البنك المسقية بالماء السام المملوء بالمعادن الكيميائية و السامة و الملوثة فالمشوهات تنتج سامة و ليس شهية و خطيرة للصحة و بعد الري الحيوانات فيشربون بصرف و يموتون و بعدها الإنسان يموت فالمصانع الكبرى الجد متطورة فإنها تخزن غازات سامة في أحماض المحيطات تحت الرمال فإذا تحلل فتتذبذب و تقوم بموت كل الكائنات الحية تكون مائية أو برية أو هوائية.

1 انظر، أحمد عفيفي، الإحالة في نحو النص، ص.50 أو انظر، ص.43 من هذا البحث.



يوضح النص المذكور عدم التطابق بين الضمائر والأسماء الموصولة مع المراجع التي تعود عليها في قوله : "ظاهرة خطيرة و**هو** التلوث" ، "والناس **الذي** يذهبون إلى البحر" ، "ومن نتائجه على الإنسان فهو يشرب **تلك** الماء الملوث ، و**تقوم** بتصفيته من الملح فقط " ، "وبعد الرعي للحيوانات ف**يصيبون** بمرض و**يموتون**" ، "فقد **درسوا** العلماء" ، ولعل هذه الأخطاء راجعة إلى اهتمام التلميذ بموضوع الفكرة التي يتحدث عنها والذي جعله يخطئ في تقدير الضمير الذي يعود عليه ؛ فقد دفع اهتمام التلميذ بالحديث عن التلوث في المثال الأول إلى استعمال الضمير "هو" عوض الضمير "هي" في سياق حديثه عن "الظاهرة الخطيرة" ، ولعل عدم ظهور علامة الجمع في كلمة "الناس" جعل هذا التلميذ يعتقد أنها تدل على المفرد فاستعمل الاسم الموصول "الذي" عوض "الذين"، وقد يكون مبرر استعمال الاسم الموصول "تلك" مع الاسم المذكر "الماء" التداخل مع اللغة الفرنسية، حيث تبين لنا بعد تحرياتنا عن هذا التلميذ أنه يتقن هذه اللغة إتقانا جيدا ما جعله يظن أن "الماء" كلمة مؤنثة في اللغة العربية كحالها في اللغة الفرنسية، كما أن إدراك التلميذ لكلمة "الحيوانات" كجمع جعله يلحق واو الجماعة بالفعل "يصيبون، يموتون" على أساس أنها جمع للعقلاء، وكان الأَوْلى تصريف هذين الفعلين مع ضمير المؤنث الغائب "تصاب، تموت" لأنها جمع لغير العقلاء، وللتقليل من ارتكاب التلميذ مثل هذه الأخطاء ينبغي دعم مكتسباته في هذا المجال وتكثيف التدريبات عليها.

لقد نال المؤشر (4.3) المتعلق بالانسجام بين أزمنة الأفعال الموظفة ثاني أعلى نسبة نجاح بلغت 88.52 % حيث عمل التلاميذ على تحقيق الانسجام بين الأزمنة التي قاموا بتوظيفها، ومن ذلك ما يجسده النص الآتي:

تعبير كتابي عن موضوع

"تلوث المياه"

يُعتبر التلوث خطرا كبيرًا على البيئة له أنواع عديدة منها تلوث المياه، الهواء، المحيط.

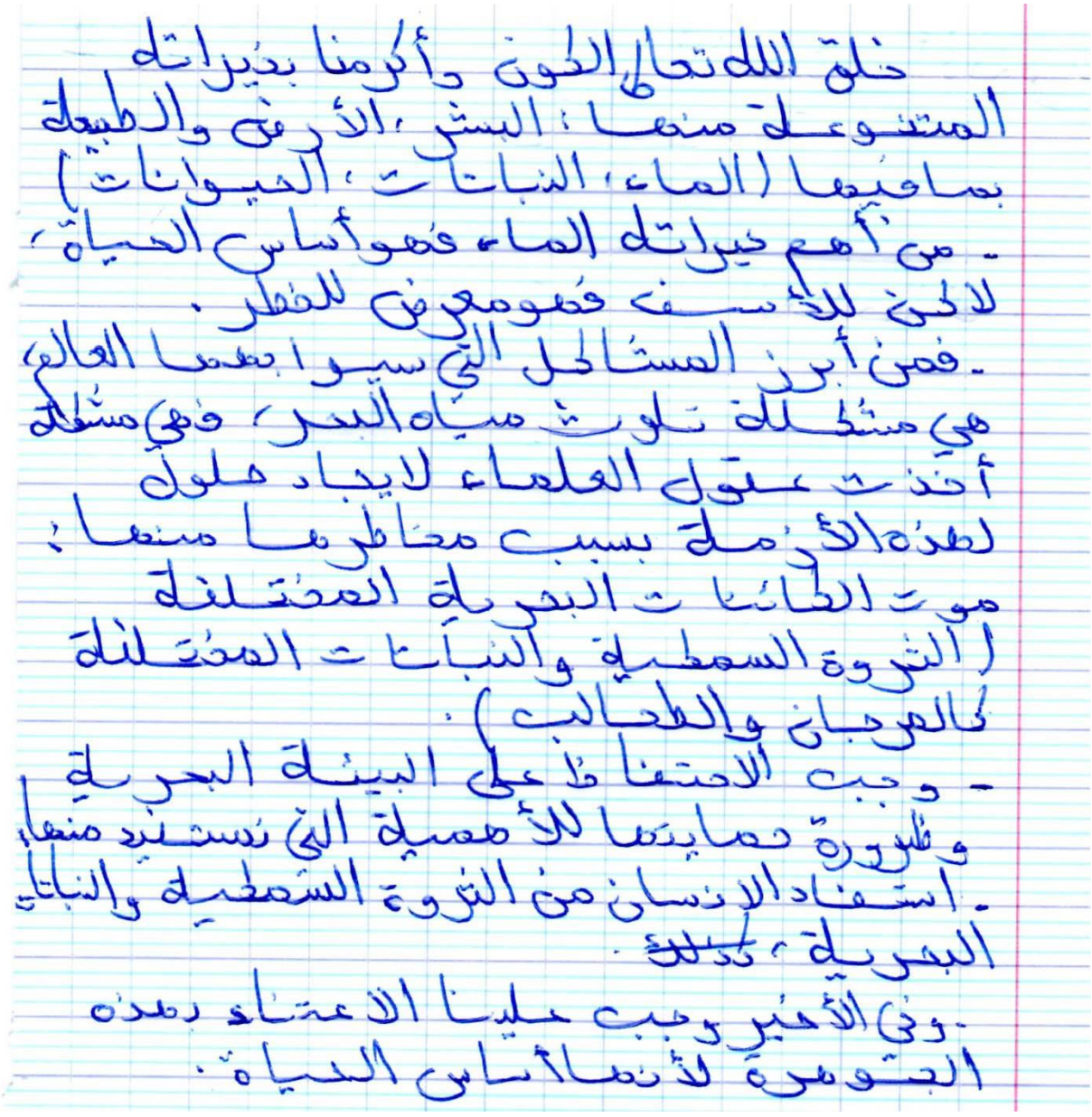
تلوث الماء خطر كبير على الأرض يؤدي إلى فقدان الثروة المائية وموت الكائنات الحية التي بدورها غذاء أساسي يساهم في حماية الإنسان يؤدي أيضا إلى انتقال الميكروبات والجراثيم أثناء تعفن الماء الذي يذهب مباشرة إلى الإنسان لذا علينا حماية البيئة البحرية والحفاظ عليها إما بتنقية مياه البحر والحد من رمي النفايات الخاصة بالمصانع في البحار وعدم القاء فضلات الإنسان في البحر ومحاولة التخلص منها بطرق صحية (إعادة التدوير مثلا)

فيا أيها الإنسان حافظ على الماء ولا تكن سببا في تلوثه فالماء سر هذه الحياة كما قال الله تعالى

"وجعلنا من الماء كل شيء حي"

نلاحظ أن التلميذ في هذا النص قد عمل على توظيف المضارع المبني للمجهول والمبني للمعلوم في مقام الإخبار ونقل حقائق عن ظاهرة التلوث عامة وتلوث المياه خاصة، ثم انتقل إلى استعمال صيغة الأمر عندما وجّه خطابه إلى الإنسان من أجل المحافظة على الماء سر هذه الحياة، وقد أدى الانسجام في استعمال المضارع والأمر إلى نجاحه في هذا المؤشر.

أما نسبة الإخفاق في هذا المؤشر فقد بلغت 11.47 % وهي تتعلق بأولئك التلاميذ لم يتمكنوا من تحقيق الانسجام بين الأزمنة الموظفة من جملة لأخرى، ولعل ذلك راجع إلى انسياقهم وراء تدوين الأفكار التي ترد على خواطرهم، وسهوهم عن مراعاة الانسجام الزمني بين جملة وأخرى، ونقدم النص الآتي كنموذج لذلك:


خلق الله تعالى الكون وأكرمنا بثرواته
المتنوعة منها: البشر، الأرض والطبيعة
بما فيها (الماء، النباتات، الحيوانات)
- من أهم ثرواته الماء فهو أساس الحياة،
لكن للأسف مهدد من التلوث.
- فمن أبرز المشاكل التي يعيشها العالم
هي مشكلة تلوث مياه البحر، فهي مشكلة
أخذت عقول العلماء لإيجاد حلول
لهذه الأزمة بسبب مخاطرها منها:
موت الكائنات البحرية المختلفة
(الثروة السمكية والنباتات المختلفة
كالمرجان والطحالب).
- وجب الحفاظ على البيئة البحرية
وضرورة حمايتها لأهمية التي نستفيد منها.
- استفاد الإنسان من الثروة السمكية والنباتات
البحرية، ~~تتلف~~.
- وفي الأخير وجب علينا الاعتناء بهذه
الجوهرة لأنها أساس الحياة.

نلاحظ أن التلميذ قد بدأ نصه بزمن ماض: "خلق، أكرمنا"، ثم انتقل فجأة إلى استعمال المضارع الدال على المستقبل باستعماله للفعل "سيواجهها" عند حديثه عن مشكلة تلوث مياه البحر، ما يجعلنا نعتقد أنها مشكلة مستقبلية لم تحدث بعد، وهذا مخالف لما ورد في نص الوضعية وللواقع الذي يثبت أنها مشكلة حاصلة بالفعل، وفي السياق ذاته يعود إلى استعمال الماضي في الفعل "أخذت"، وهذا ما يدفع القارئ للتساؤل عن كيفية انشغال عقول العلماء بمشكلة تلوث مياه البحر لإيجاد حلول لها، وهي مشكلة لم تحدث بعد حسبما يُفهم من استعمال التلميذ للفعل "سيواجهها" ؟! ، ويظهر عدم الانسجام مرة أخرى بين الماضي والمضارع في قوله : "وجب الاحتفاظ على البيئة البحرية وضرورة حمايتها للأهمية التي نستفيد منها: استفاد الإنسان من الثروة السمكية والنباتات البحرية"، إذ يظهر الخلل في استعمال الفعل "استفاد" مباشرة بعد رسم النقطتين اللتين وردتا بعد الفعل "نستفيد" مما سبّب تنافرا بين الجملتين، وكان من أسباب الإخفاق في هذا المؤشر.

حظي المؤشر (1.3) المتعلق بتلاؤم بنية النص المنتج مع نمط الكتابة المطلوب بثالث أعلى نسبة نجاح وهي المقدرة بـ 81.96 % ؛ حيث تمكّن تلاميذ العينة من بناء نصوصهم وفق خطاطة مناسبة لنمط الإخبار، وقد تواتر استعمالهم لبنية « مشكلة – حل »[1] بشكل كبير؛ حيث لاحظنا أن معظمهم استهلوا نصوصهم بمقدمة يتحدثون فيها عن التلوث عامة ليخصوا بالحديث "تلوث مياه البحر"، أو يتحدثون عن أهمية البيئة البحرية مثلا، ثم يشرعون في معالجة الموضوع عن طريق تحديد المشكلة التي تتعرض إليها هذه البيئة وهي "التلوث"، وذكر الأسباب التي تؤدي إليها والنتائج المترتبة عنها، ليستنتجوا بعدها ضرورة الحفاظ على البيئة البحرية ويدعموا ذلك باقتراح عدة حلول مساعدة في التقليل من خطر التلوث الذي يهددها، ومن النماذج التي تجسد هذه الخطاطة النص الآتي:

1 انظر، ص.35 من هذا البحث.

الوضعية الادماجية:

البيئة البحرية

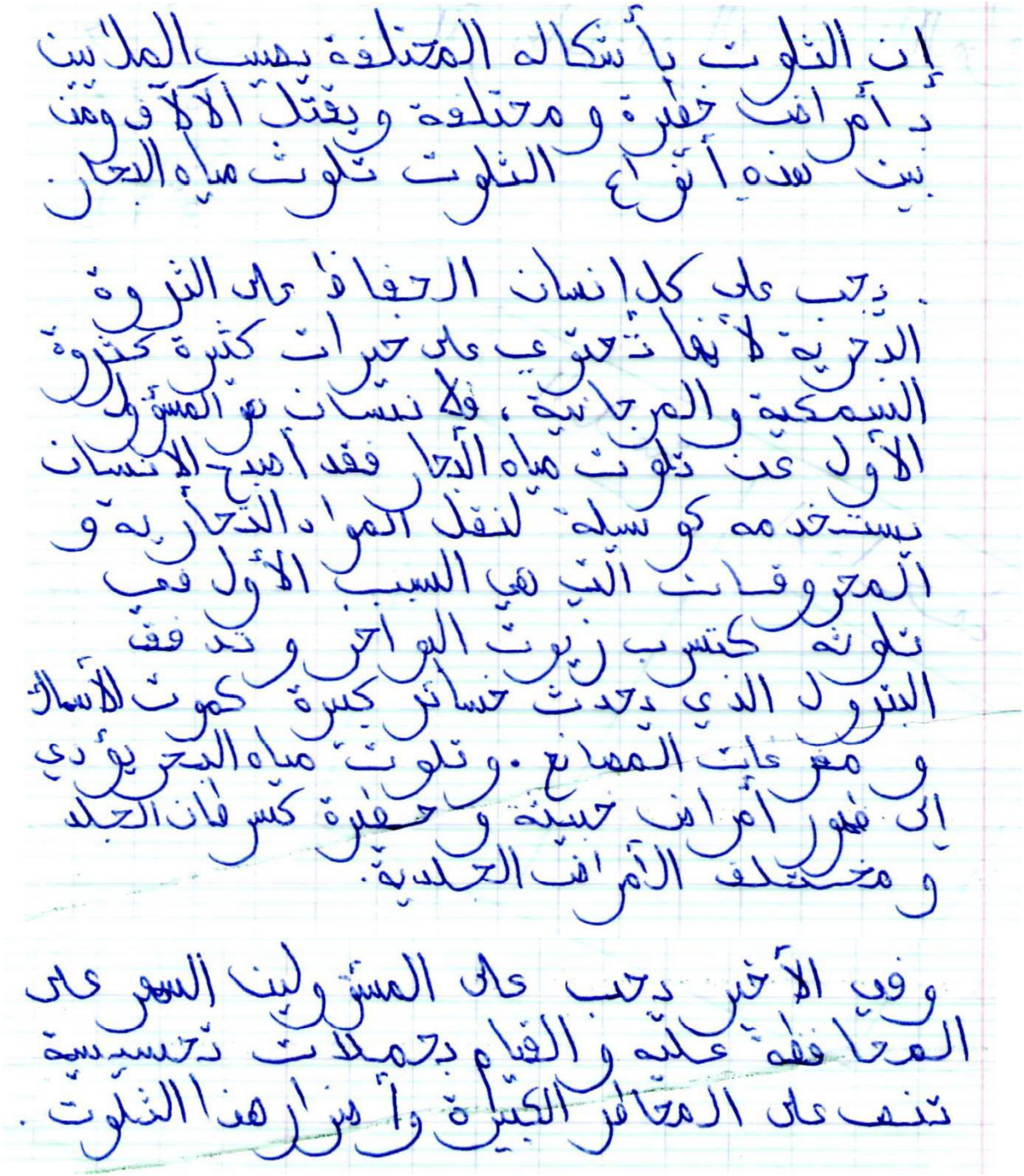
من واجبات الإنسان الحفاظ والحماية والتأكد من سلامة البيئة البحرية، فإنها تحتوي على ثروات لا يمكن الإستغناء عنها.

قد يؤدي تلوث مياه البحر إلى مخاطر عديدة منها: موت أو انقراض بعض الأسماك البحرية كذبول الشعاب البحرية كالمرجان... الخ. ومن المخاطر التي تؤدي إلى هذه الظواهر هي تسرب البترول في البحر رمي النفايات الضارة واختلاط المياه العذبة الناتجة من المصانع والمنازل التي تحتوي على مادات سامة. مع مياه البحر فيكون هناك تسمم للأسماك وموتها. لذلك يجب الحفاظ على البيئة البحرية بتأسيس حملات لتوعية الناس وتنظيف البحر وبنشر مقالات في الأنترنت والجرائد وما يليها من الوسائل الإعلامية المختلفة. وكل ما ذكرناه سالم في المحافظة على البيئة البحرية التي نلاحظ انخفاض في موت الأسماك البحرية وارتفاع نسبة إنتاجها فنحصل على بيئة سليمة خالية من الأضرار.

وبالتالي يستمتع بمنظر يخطف الأنظار ويشرح القلوب والنفوس.

إن تمكن معظم التلاميذ من كتابة نصوصهم على هذا النحو راجع إلى إدراكهم الجيد لطبيعة النص الإخباري وتمثلهم لبنيته وبالتالي نجاحهم في الكتابة في هذا النمط متى طُلِبَ منهم ذلك، وهذا دليل آخر على نجاح المقاربة النصية المعتمدة في تدريس الأنماط النصية.

وأما نسبة الإخفاق في هذا المؤشر فقد بلغت 18.03 % ، وهي تتعلق في معظمها بأولئك التلاميذ الذين استطردوا في شرح الموضوع وتفصيل ما يتعلق به دون أن يلتزموا بخطاطة واضحة أو بنية معينة، وذلك مثلما ورد في النص الآتي:

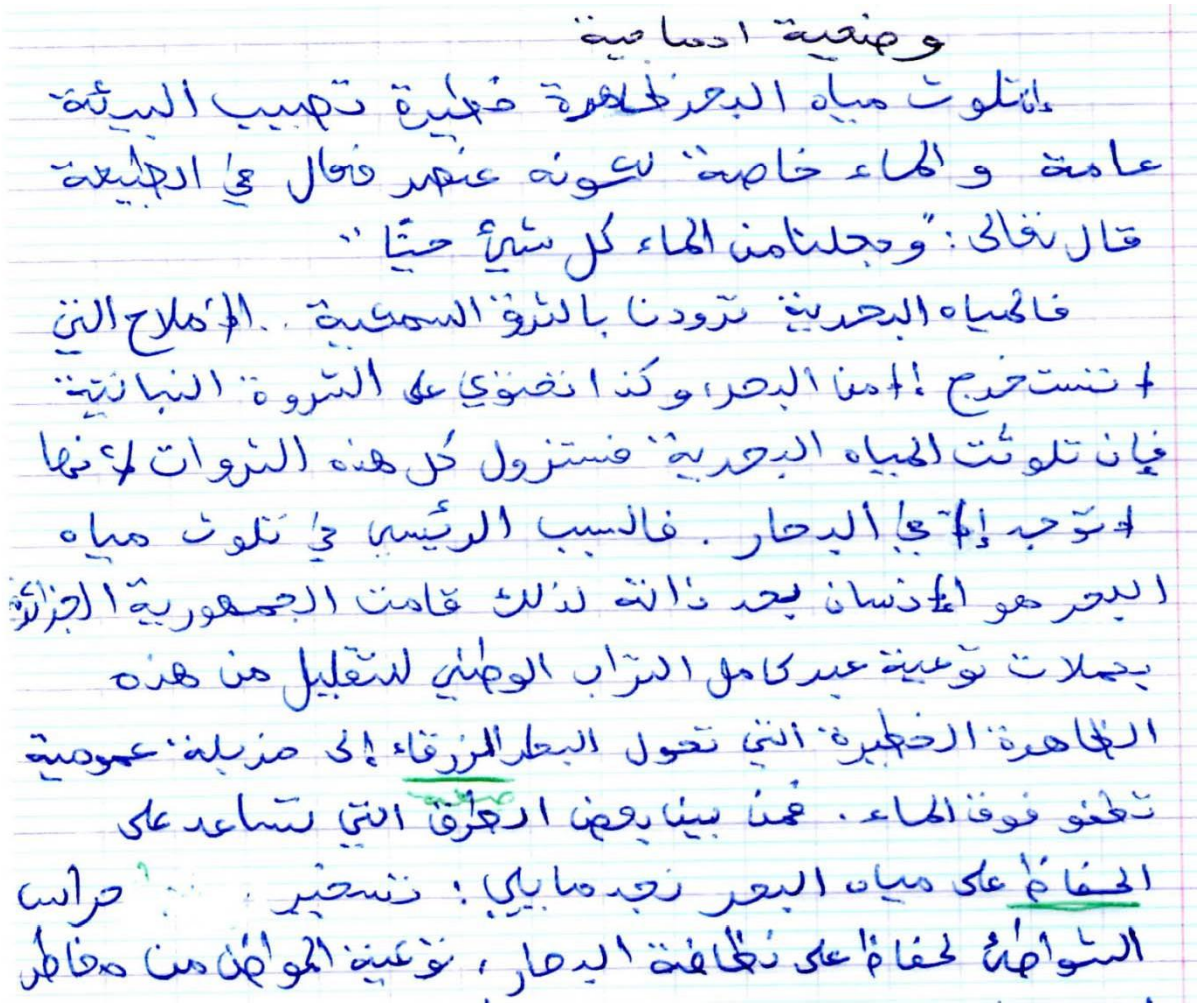

إن التلوث بأشكاله المختلفة يسبب الملايين من الأمراض خطيرة و مختلفة و يقتل الآلاف و من بين هذه أنواع التلوث تلوث مياه البحار.

يجب على كل انسان الحفاظ على الثروة البحرية لأنها تحتوي على خيرات كثيرة كالثروة السمكية و المرجانية ، فلا نستطيع أن نمنع المسؤول الأول عن تلوث مياه البحار فقد أصبح الانسان يستخدمه كوسيلة لنقل المواد البحارية و المحروقات التي هي السبب الأول في تلوثه كتسرب زيوت البواخر و تدفق البترول الذي يحدث خسائر كبيرة كموت الأسماك و مخلفات المصانع . و تلوث مياه البحر يؤدي إلى ظهور أمراض خبيثة و خطيرة كسرطان الجلد و مختلف الأمراض الجلدية.

و في الأخير يجب على المسؤولين السهر على المحافظة عليه و القيام بحملات تحسيسية تنبه على المخاطر الكبيرة و أسباب هذا التلوث .

رغم نجاح هذا التلميذ في كتابة نص إخباري إلا أنه لم يلتزم فيه بخطاطة معينة، حيث استهله بذكر مخاطر التلوث بأنواعه المختلفة بما في ذلك تلوث مياه البحر، ثم انتقل في العرض إلى الدعوة إلى الحفاظ على الثروة البحرية نظرا للخيرات الكثيرة التي تتميز بها، مبينا السبب الرئيس في ظاهرة التلوث وهو الإنسان، ليعود مرة أخرى إلى الحديث عن أضرار هذا التلوث الذي يحدثه، ويختم نصه بالتأكيد على ضرورة المحافظة على البحر والقيام بحملات تحسيسية لأجل ذلك. إن رغبة هذا التلميذ في ذكر كل ما يتعلق بموضوع التلوث جعلته يتنقل بين الأفكار، مما أدى به إلى عدم الالتزام بخطاطة واضحة يكتب وفقها، وبالتالي أخفق في بناء نصه وفق خطاطة معينة تتلاءم مع نمط الكتابة المطلوب.

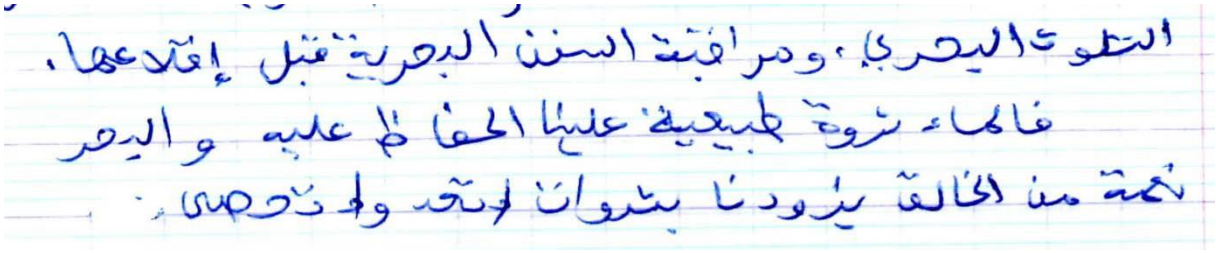
نال المؤشر (3.3) المتعلق بالسلامة اللغوية من الناحية النحوية والصرفية والإملائية أقل نسبة نجاح وهي المقدرة بـ 67.21 % ، حيث لاحظنا ارتكاب التلاميذ أخطاء لغوية كثيرة في نصوصهم، وقلة هم الذين استطاعوا كتابة نص يكاد يخلو منها على غرار النموذج الآتي:



وضعية ادماجية

تلوث مياه البحر ظاهرة خطيرة تهيب البيئة عامة و الماء خاصة" لكونه عنصر فعال في الطبيعة" قال تعالى: "وجعلنا من الماء كل شيء حيّا"

فالمياه البحرية تزودنا بالثروة السمكية. الأملاح التي تستخرج من البحر، وكذا تحتوي على الثروة النباتية" فإن تلوثت المياه البحرية" فستزول كل هذه الثروات كما توجد أيضا في البحار. فالسبب الرئيسي في تلوث مياه البحر هو الإنسان بحد ذاته لذلك قامت الجمهورية الجزائرية بحملات توعية عبر كامل التراب الوطني للتقليل من هذه الظاهرة الخطيرة التي تحول البحار الزرقاء إلى مزبلة عمومية تطفو فوق الماء. فمنا بينا بعض الطرق التي تساعد على الحفاظ على مياه البحر نجد ما يلي: تسخير حراس الشواطئ للحفاظ على نظافة البحار، توعية المواطن من مخاطر



لقد عمل هذا التلميذ على مراعاة السلامة اللغوية قدر المستطاع، إلا أنه لم يُوفَّق في ذلك كليًّا حيث وقع في بعض الأخطاء النحوية والإملائية التي تتمثل في غياب نصب خبر "كان" في قوله: "لكونه عنصر فعال"، ونصب كلمة "حيّ" والأولى جرها على اعتبارها صفة لكلمة شيء، وإسقاط لام التعريف من كلمة "لحفاظ" في قوله: "لحفاظ على نظافة البحار"، وهذا يعكس صعوبة تخلص تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط من الأخطاء اللغوية رغم وصولهم إلى مرحلة يُفترض أنهم تمكنوا فيها من الكتابة الصحيحة، وهذا ما يفسّر ارتفاع نسبة الإخفاق في هذا المؤشر التي بلغت 32.78 % مقارنة بنسب الإخفاق في بقية مؤشرات المعيار الصرفي التركيبي، حيث لاحظنا أنه لا يكاد يخلو نص من خطإ لغوي واحد ما يعكس ضعف التلاميذ في هذا المجال، كما لاحظنا أن الأخطاء النحوية قد كانت قليلة مقارنة بالأخطاء الصرفية والإملائية التي عرفت تواترا كبيرا في نصوص المدونة، ولعل ذلك راجع إلى تركيز المنهاج على موضوعات النحو أكثر من موضوعات الصرف والإملاء، وكذا استفادة التلاميذ من التدريبات الإعرابية الواردة في الكتاب. وتتعلق الأخطاء النحوية مثلا بتسكين المفعول به وخبر "كان" وأخواتها في حال النكرة المنونة ، وكذا رفع اسم "إنّ"، ونصب الاسم المجرور، ونورد أمثلة عنها فيما يلي:

* "جعل البحر نظيف". 16 ع
* "إن التلوث يمثل خطر كبير". 17 ع
* "أصبحت [ظاهرة التلوث] مرض مرعب يهدد كوكب الأرض". 20 ع
* "... نصفيها [مياه البحر] لتصبح مياه صالحة للشرب". 10 آ
* "إنّ المبذرون كانوا إخوان الشياطين". 19 ع
* "فالتفت انتباهي إلى خبرًا". 18 آ

أما الأخطاء الصرفية فقد تعلقت بالتذكير والتأنيث، وتصريف الأفعال مع الضمائر، والإفراد والجمع، وفيما يلي نماذج منها:

* "في **إحدى** الأيام قرأتُ خبرا عن تلوث مياه البحر". 02 ع
* "أصبح من الضروري حماية البيئة البحرية بعدم تلويثها وعدم رمي النفايات على بيئتها لأنها **ذو** أهمية عالية". 23 ع
* "بناء المناطق الصناعية للبترول في الأماكن **البعيد** عن البحر مثل الصحراء". 02 آ
* "تلوث البحار **تؤدي** إلى موت الأسماك". 23 آ
* "وفي هذه الآونة الأخيرة **يوجد** قلة في مياه الشرب". 06 ع
* "البحر وكل ما فيه **تعد** أعظم وأكبر ثروة للبشرية". 21 آ
* "وبعد رعي الحيوانات **يصيبون** بمرض و**يموتون**". 03 ع
* "الناس **الذي** يذهبون إلى البحر". 03 ع

بالإضافة إلى استعمال أسماء جاءت على أوزان صرفية لم توضع لها، ومن أمثلتها:

* "للبحر ثروات عديدة لها فائدة على الإنسان مثل الثروة السمكية والثروة النباتية مثل **الصدف** الذي نصنع منه **العقد** الثمينة". 01 ع
* "وعلينا حمايتها [البيئة البحرية] بشتى **طرق** الوقاية". 02 ع
* "اختلاط المياه القذرة الناتجة من المصانع والمنازل التي تحتوي على **مادات** سامة". 10 ع
* "المصانع التي ينتج عنها **دخاخين** كيميائية تستطيع قتل الإنسان". 15 آ
* "الحفاظ على **زروقة** البحر الجميل". 24 آ

حيث نلاحظ استعمال التلاميذ كلمات مثل : الصّدف ، العقد ، طرق، مادات ، دخاخين ، زروقة... عوض الكلمات الآتية: الأصداف ، عقود ، طرائق ، مواد، أدخنة ، زُرقة...

ويعكس النموذج الآتي كثرة الأخطاء الصرفية المتعلقة بالتعريف والتنكير:

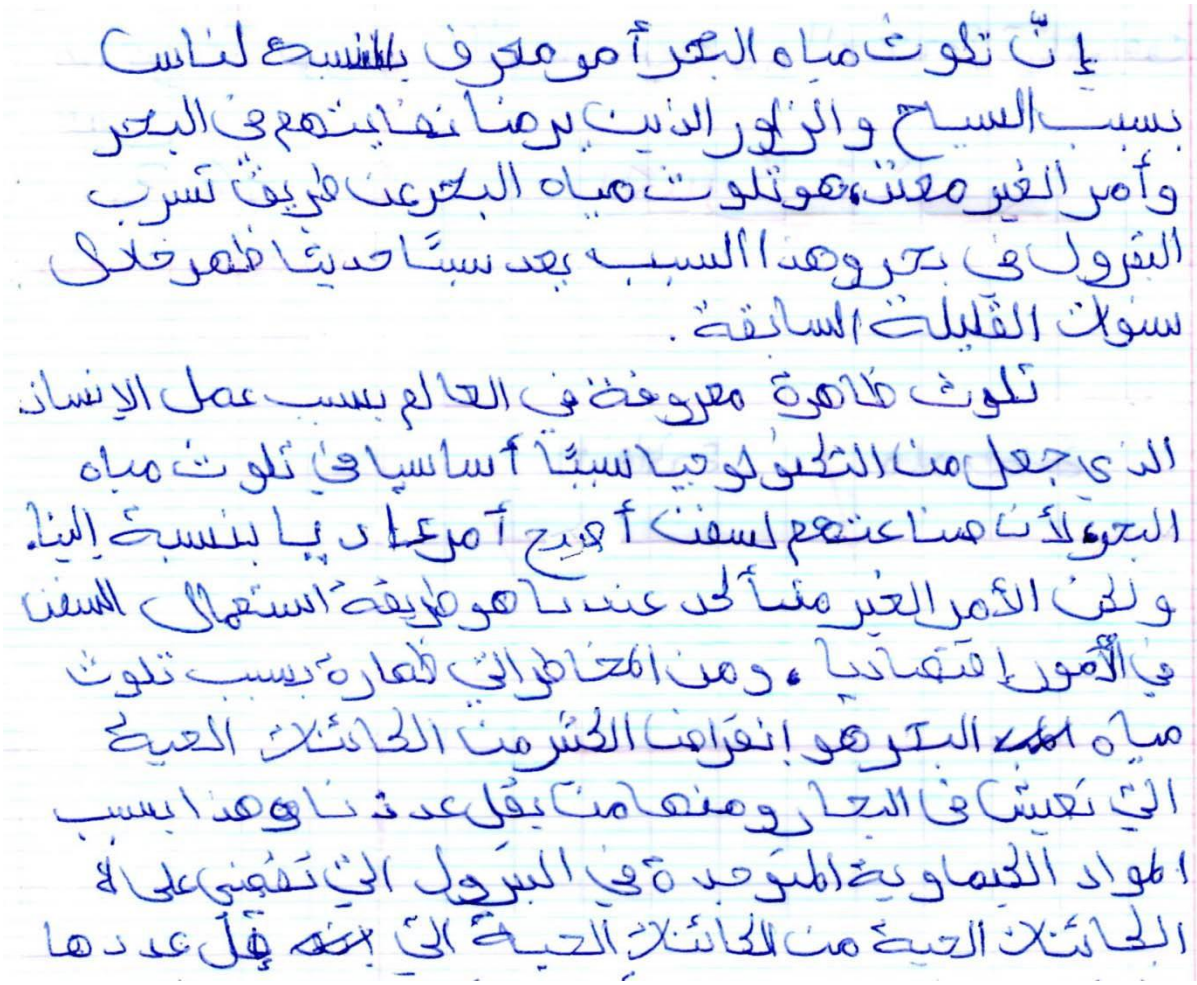
وضعية إدماجية

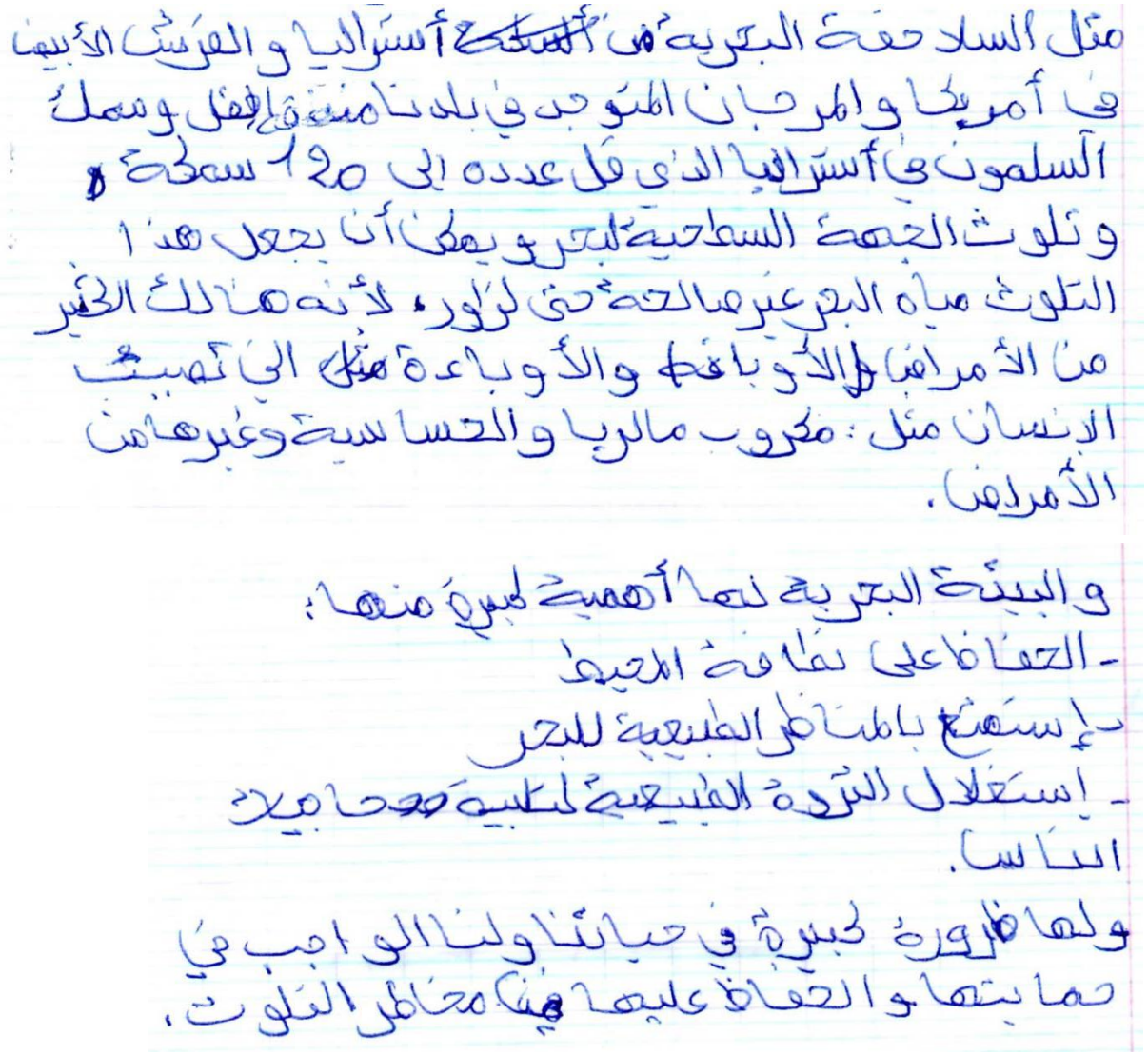
تلوث البيئة البحرية

في يومنا هذا أصبح تلوث المياه ينتشر بكثرة وبالسرعة رهيبة في مياه البحار والمحيطات خاصة في دول غير المتقدمة فالتلوث هو ظاهرة كارثية تسيئ للبيئة ويعرضها للخطر الكبير وسبب الوحيد والرئيسي لهذا التلوث الخطير هو الإنسان الذي في أغلب الأحيان يحترم قواعد والقوانين مخصصة لحماية البيئة البحرية، فلقد يرمي المواد الكيميائية التي تصلح للإستعمال ترمي في البحار و المحيطات وهناك أيضا بعض المواد مثل البترول وغيرها من المواد التي تتسرب من سفن إلى مياه البحر بدون قصد وهذا السبب من أحد أسباب التي تؤثر على البيئة البحرية للخطر وكذلك تؤدي إلى نفوق الكسجين في الميان وإختناق المخلوقات في البحار ومحيطات كأسماك وهذا ما يجعلنا نعاني من إنقراض أنواع بعض الأسماك وبيئة البحرية مثل المرجان، وهذا الإنقراض يدخل في تدهور الإقتصاد البحري في دولة، ولكي نتجنب في إنقراض المخلوقات وبيئات البحرية يجب أن نحافظ على بيئة البحرية وهذا بالمنع تسرب المواد الكيميائية من سفن وجعل أماكن خاصة للمواد التي تصلح للإستعمال لكي لا ترمى في بحار وتلوث المياه، والمحافظة على البيئة البحرية لها أهمية كبيرة منها نظافة البحار وعدد إنقراض الأسماك وبيئات البحرية و نجاح في الإقتصاد البحري للدولة، ويجب أن نحمي البيئة البحرية لأنها ضرورية في الحياة الفرد والمجتمع.

وتعكس هذه الأمثلة الصعوبة التي يواجهها التلاميذ في مجال الصرف، ولذلك لابد من تكثيف التدريبات الصرفية حتى يقل ارتكابهم لها.

وأما بالنسبة للأخطاء الإملائية، فقد سجلنا الكثير منها لاسيما تلك المتعلقة بكتابة همزتي الوصل والقطع مثل: "الإستفادة ، الإقتصاد ، إستقرار، الانسان ، الاثار ، انتاج..."، وكتابة التاءين المفتوحة والمربوطة مثل: "سلحفات ، الحيات ، قَرَأْتُ ، تَلَوَّثَتْ..." ، ورسم الضاد والظاء مثل: "يظر، المنجزات الحظارية ، إظافة ، الحفاض، النضافة..."، وكتابة ألف المد في مثل: "لاكن، ذالك..."، وعدم كتابتها في مثل: "فياضنات ، رفهيتك..."، وعدم تنقيط الحروف مثل: "الغِذَاء، هده ، فى..."، ورسم علامات الوقف التي عادةً ما تقتصر على النقطة التي تُوضع في آخر الفقرة ، ولا شك أن لغياب نشاط الإملاء في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط رغم إقراره في منهاج هذه السنة، أثرٌ كبيرٌ في هذا النوع من الأخطاء، والنموذج الآتي يبيّن ضعف التلميذ في الجانب الإملائي مما يصعّب قراءة بعض الكلمات الواردة فيه :


إن تلوث مياه البحر أمر معروف بالنسبة لناس
بسبب السياح والزوار الذين يرمون نفاياتهم في البحر
وأمر الغير معقن، هو تلوث مياه البحر عن طريق تسرب
البترول في بحر وهذا السبب يعد سبباً حديثاً ظهر خلال
سنوات القليلة السابقة.
تلوث ظاهرة معروفة في العالم بسبب عمل الإنسان
الذي جعل من التلوث لوبيا سبباً أساسياً في تلوث مياه
البحر لأن صناعتهم لسفن أمر عادي بالنسبة إليه
ولكن الأمر الغير منتظر عندنا هو طريقة استعمال السفن
في الأمور إستعمالياً، ومن المحاطر التي تضاره بسبب تلوث
مياه البحر هو انقراض الكثير من الحائلات الحية
التي تعيش في البحار ومنها من يقل عددها وهذا بسبب
المواد الكيماوية الموجودة في البترول التي تقضي على
الحائلات الحية من الحائلات الحية التي بدأ يقل عددها


مثل السلاحف البحرية في أستراليا و القرش الأبيض في أمريكا و المرجان الموجود في بلدنا منطقة الفل و سمك السلمون في أستراليا الذي قل عدده إلى 120 سمكة و تلوث الجهة السطحية للبحر و يمكن أن يجعل هذا التلوث مياه البحر غير صالحة حتى للزراعة لأنه هناك الكثير من الأمراض الأوبئة و الأوبئة مثل الى تصيب الإنسان مثل: مكروب مالريا و الحساسية و غيرها من الأمراض.

و البيئة البحرية لها أهمية كبيرة منها:
- الحفاظ على نظافة المحيط
- إستغلال الثروة الطبيعية للبحر
- إستغلال الثروة الطبيعية لكسب معاش الناس.

و لها ضرورة كبيرة في حياتنا و لنا الواجب في حمايتها و الحفاظ عليها من مخاطر التلوث.

إن تجاوز وقوع مثل هذه الأخطاء يتطلب تدارك غياب نشاط الإملاء في هذه السنة، ويحتم ضرورة مراجعة القواعد الإملائية باستمرار.

لقد قمنا في هذا الفصل بعرض وتحليل النتائج العامة المتعلقة بوحدتي التحليل ومعاييره، وقد كشف ذلك عن نجاح التلاميذ بنسب معتبرة في وحدتي التحليل: "النص في مجمله" و "العلاقات بين الجمل"، وكذا معايير التحليل المتعلقة بالوجاهة (المعيار التداولي)، والانسجام (المعيار الدلالي)، وسلامة اللغة (المعيار الصرفي التركيبي)، وقد بلغت نسبة النجاح الإجمالية 83.60 % ، وهي نسبة تعبر عن نجاح معظم أفراد العينة في إنجاز الاختبار الذي كان مبنيا على أساس معالجة وضعية إدماجية تتعلق بتلوث مياه البحر، كما بينت النتائج الخاصة المتعلقة بمؤشرات المعايير المذكورة نجاح معظم تلاميذ العينة في كل مؤشرات المعيار التداولي، لاسيما المؤشر المتعلق باختيار نمط النص المناسب الذي حقق أعلى نسبة نجاح قدرت بـ 96.72 % ، في حين عرف المؤشر المتعلق بالتحكم في المنظمات النصية تحقيق أقل نسبة نجاح وهي البالغة 67.21 % ، كما تمكن تلاميذ العينة من النجاح في كل مؤشرات المعيار الدلالي ما عدا المعيار المتعلق بالتحكم في الاستبدال الاسمي الذي لم تتجاوز نسبة النجاح فيه 36.06 % ، بينما عمل بعضهم على توظيف الاستبدال الجملي الذي اقتضاه موضوع الاختبار، مما يبرز قدرتهم على استعماله، كما استطاعوا تحقيق النجاح في كل مؤشرات المعيار الصرفي التركيبي لاسيما المؤشران المرتبطان بملاءمة أزمنة الأفعال الموظفة لنمط النص المطلوب والتحكم في استعمال العائد حيث بلغت نسبة النجاح فيهما 91.80 % ، بينما شهد المؤشر المتعلق بمراعاة السلامة اللغوية أقل نسبة نجاح وهي تلك البالغة 67.21 %.

وتوضح النتائج التي توصلنا إليها نجاح المقاربة النصية المعتمدة في تعليم اللغة العربية في بناء الكفاءة النصية لدى تلاميذ نهاية مرحلة التعليم المتوسط على غرار نجاحها في مرحلة التعليم الابتدائي، كما تبيّن نسب الإخفاق المرتفعة التي فاقت 20 % في بعض المؤشرات لاسيما تلك المرتبطة بالاستبدال الاسمي، السلامة اللغوية، التحكم في المنظمات النصية، انتقاء المعلومات وتنظيمها تنظيما جيدا واحترام الانسجام بينها، ضرورة دعم مكتسبات التلاميذ فيها، وتدارك بعض ما أغفله معدو الكتاب من مقررات المنهاج وفي مقدمتها موضوعات الإملاء.

خاتمة:

لقد كان الهدف من بحثنا هو الكشف عن مستوى الكفاءة النصية لدى تلاميذ نهاية مرحلة التعليم المتوسط، أي تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط، من أجل معرفة الأثر الذي أحدثته المقاربة النصية في تعليم اللغة العربية بعد مرور عشر سنوات على تطبيق الإصلاح في المنظومة التربوية الجزائرية ابتداء من سنة 2003 ، وقد توصّلنا إلى جملة من النتائج التي تؤكد الأثر الإيجابي للمقاربة النصية في كتابات تلاميذ نهاية مرحلة التعليم المتوسط، حيث أظهر تحليل المدونة أن تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط يمتلكون كفاءة نصية تمكّنهم من كتابة نصوص تستجيب لمعايير الاتساق والانسجام، وذلك ما تترجمه نسبة النجاح الكلية في الاختبار التي بلغت 83.60 % ، حيث نجح معظم تلاميذ عينة البحث في وحدتي التحليل: "النص في مجمله" و"العلاقات بين الجمل"، وكذا معاييره: المعيار التداولي (الوجاهة) والمعيار الدلالي (الانسجام) والمعيار الصرفي التركيبي (سلامة اللغة)، بفضل اعتماد المقاربة النصية في تعليم اللغة العربية، الأمر الذي يدل على نجاح هذه المقاربة التي أظهرت فعاليتها في مرحلة التعليم المتوسط كحالها في مرحلة التعليم الابتدائي مثلما بينت ذلك دراسة الباحثة حفيظة تازروتي.

كما أظهرت نتائج التحليل نجاح معظم تلاميذ العينة في الالتزام بالمطلوب وخاصة اختيار نمط الكتابة المناسب ؛ حيث أبرزوا قدرتهم على كتابة نص إخباري بنسبة نجاح بلغت 96.72 % ، مع احترام الخطاطة المناسبة وتوظيف أزمنة الأفعال الملائمة له، وهو الأمر الذي لم يتمكّن تلاميذ نهاية مرحلة التعليم الابتدائي من النجاح فيه وفق دراسة الباحثة حفيظة تازروتي بسبب ميولهم إلى السرد، ولعل نجاح تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط في ذلك راجع إلى استيعابهم الجيد لطبيعة النص الإخباري، وتمثّلهم لبنيته من خلال تعوّدهم على التعامل مع هذا النمط النصي في نشاط القراءة، وبذلك يمكن القول إن مناهج مرحلة التعليم المتوسط قد استدركت ما فات مناهج مرحلة التعليم الابتدائي فيما يخص تدريس النمط الإخباري من النصوص، وأن المقاربة النصية قد نجحت في تدريسه خلال هذه المرحلة.

وقد كشف تحليل نصوص المدونة ضعف تحكم التلاميذ في استعمال المنظمات النصية رغم توظيفهم أنواعا متعددة منها لتنظيم أفكارهم، بالإضافة إلى ضعف تحكمهم في توظيف قواعد اللغة

الخاصة بالصرف والإملاء؛ حيث برزت الأخطاء الصرفية والأخطاء الإملائية بتواتر كبير، خاصة تلك المتعلقة بكتابة همزتي الوصل والقطع، وكتابة التاءين المفتوحة والمربوطة، ورسم علامات الوقف، ولا شك أن غياب نشاط الإملاء في كتاب السنة الرابعة من التعليم المتوسط رغم إقراره في منهاج هذه السنة لعب دورا في تفشي هذا النوع من الأخطاء، ولذلك ينبغي معالجة هذا الخلل عن طريق تدارك غياب هذا النشاط الهام في هذه السنة، وتكثيف التدريبات المتعلقة بالقواعد الصرفية والإملائية حتى يقل ارتكاب هذا النوع من الأخطاء. هذا بالإضافة إلى ضعف قدرة بعض التلاميذ على انتقاء المعلومات المناسبة للموضوع وتنظيمها تنظيما جيدا وتحقيق الانسجام بينها، الأمر الذي يتطلب ضرورة توجيه اهتمام أكبر لمعيار الانسجام عن طريق التركيز على تبيان دور وسائل الاتساق والانسجام في العمل على ترابط النص.

كما كشف التحليل أيضا عن إخفاق معظم التلاميذ في استعمال الاستبدال الاسمي بنسبة بلغت 63.93 %، في حين أظهر قدرتهم على استعمال الاستبدال الجملي، وهذا على خلاف ما ذهبت إليه الباحثة بهية بلعربي التي رأت أن توظيف هذا النوع يحتاج إلى قدرات لغوية ونصية لم يكتسبها تلميذ مرحلة التعليم المتوسط بعد، ولعل مرد ذلك، كما ذكرنا، إلى تحليلها مدونة لعينة من التلاميذ لم يطبق عليهم الإصلاح إلا في مرحلة متأخرة من تعليمهم وهي مرحلة التعليم المتوسط، عكس مدونة بحثنا التي تقوم على عينة من التلاميذ الذين طبق عليهم الإصلاح بدءا من أول سنة في مسارهم الدراسي، وهذا التباين في النتائج يظهر دور المقاربة النصية في تمكين التلاميذ من توظيف بعض الأدوات النصية في كتاباتهم.

هذا، وقد تمكن التلاميذ من النجاح في استعمال الروابط اللغوية واستعمال الإحالة بأنواعها المختلفة، ولا شك أن الفضل يعود في ذلك إلى المقاربة النصية أيضا التي عملت على تدريب المتعلمين على التعامل مع نصوص كاملة وليس مع جمل معزولة عن بعضها، وتُظهِر بعض الاستعمالات الخاطئة للروابط وتوظيف العائد دون التصريح بالمرجع الذي يحيل عليه، عدمَ قدرة التلاميذ على إدراك معاني بعض الحروف التي يستعملونها لربط جملهم خاصة حروف العطف وحروف الجر، واعتقادهم بتقاسم المتلقي الذي يوجهون إليه نصوصهم المعرفةَ نفسها عن الموضوع الذي يتحدثون عنه، وللتقليل من ارتكاب مثل هذه الأخطاء لابد من التركيز عليها

باستمرار من خلال إدراج أسئلة تتعلق بوسائل الاتساق في نصوص نشاط القراءة ، بالإضافة إلى التدريب عليها.

وقد دفعتنا هذه النتائج إلى تقديم بعض الاقتراحات التي رأينا أنها قد تفيد في تجاوز بعض الاختلالات التي وقفنا عليها في البحث، وتتمثل هذه الاقتراحات في:

– التركيز في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط على إظهار دور الآليات المتحكمة في ترابط النص من خلال دراسة الوسائل التي تحقّق اتساقه وانسجامه، بالإضافة إلى برمجة نشاط خاص لتصنيف النصوص حسب أنماطها للوقوف على أهم الخصائص التي تميز بعضها عن بعض، من أجل استثمارها لاحقا في إنتاج نصوص شفهية وكتابية.

– الالتزام بما أقره المنهاج وإدراج نشاط الإملاء في الكتاب.

– اعتماد "نموذج المراحل الخمس للكتابة" في تعليم التعبير الكتابي الذي يُعتبر مجالا هاما لممارسة اللغة، ولذلك ينبغي تعلم التخطيط له بدقّةٍ ووعي من خلال اتباع تلك المراحل.

– ضرورة التنبيه إلى أهمية مرحلة المراجعة والتدقيق في الكتابة لضمان سلامة المكتوب معنى وأسلوبا، بالإضافة إلى تكثيف التدريبات فيما يخص توظيف الاقتباس.

– تكثيف التمارين التواصلية التي تربط المتعلم بواقعه المعيش، وإرفاق أنشطة التعبير الكتابي بشبكات تقييم ذاتي شبيهة بتلك الموجودة في نشاطات الإدماج التكويني والتحصيلي.

– مراجعة وتعديل التوزيع الزمني الجديد الصادر سنة 2013 الذي أخلّ إخلالا كبيرا بالمقاربة النصية المعتمدة في بناء كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط والكفاءة الختامية المسطرة لها.

كانت هذه أهم النتائج التي توصلنا إليها، وقد تبيّنا من خلالها نجاح المقاربة النصية المعتمدة في تعليم اللغة العربية في بناء الكفاءة النصية لدى تلاميذ نهاية مرحلة التعليم المتوسط، كما أرفقناها ببعض الاقتراحات التي رأينا أنها قد تساهم في تجاوز بعض الاختلالات التي ظهرت أثناء تطبيق المقاربة النصية، ونأمل أن نكون قد وُفّقنا في ذلك.

ثبت المصطلحات

فرنسي – عربي:

- A -

Acceptabilité	مقبولية
Action	حدث
Analyse du discours	تحليل الخطاب
Anaphore	عائد
Approche	مقاربة
Approche linguistique	مقاربة لسانية
Approche logio-syntaxique	مقاربة منطقية تركيبية
Approche socio-linguistique	مقاربة سوسيولسانية
Approche textuelle	مقاربة نصية
Argument	حجة

- C -

Cohérence	انسجام
Cohésion	اتساق
Collocation	تضام
Comparaison	مقارنة
Compétence communicative	كفاءة تواصلية
Compétence de base	كفاءة قاعدية
Compétence linguistique	كفاءة لغوية أو لسانية
Compétence terminale	كفاءة ختامية
Compétence textuelle	كفاءة نصية
Complication	تأزم

Conclusion secondaire	نتيجة ثانوية
Conjonctions de coordination	روابط النسق
Conjonctions de subordination	روابط التعليق
Connecteur	رابط
Continuité du texte	استمرارية النص
Contradiction en plan référentiel	تناقض على المستوى الإحالي / المرجعي
Contradiction énonciative	تناقض لفظي
Contradiction inférentielle	تناقض استنتاجي
Contradiction présuppositionnelle	تناقض افتراضي
Contre-argument	حجة مضادة
Coordonnants	روابط النسق أو العطف
Critère	معيار
Curriculum	منهاج

- D -

Définitivation	تعريف

- E -

Eléments de récurrence	عناصر تكرارية
Ellipse	حذف

- F -

Fonction référentielle	وظيفة مرجعية

- G -

Genre textuel	نوع نصي
Grammaire du texte	نحو النص
Grille d’évaluation	شبكة تقييم

- H -

Hyper-thème	موضوع عام

- I -

Indicateur	مؤشر
Informativité	إعلامية
Illustration	موضّح
Intentionnalité	قصدية
Interaction	تفاعل
Interphrastique	بين الجمل
Intertextualité	تناص
Intervention didactique	تدخل تعليمي

- L -

Lieu	مكان
Linguistique textuelle	لسانيات النص أو اللسانيات النصية
Lisibilité graphique	وضوح الخط
Liste de critères	قائمة معايير
Littérarité	الأدبية

- M -

Macrostructure	بنية كبرى
Majuscule	حرف كبير
Métalinguistique	لغة واصفة
Métaphore	استعارة
Microstructure	بنية صغرى
Morpho-syntaxique	صرفي تركيبي
Mots outils	كلمات أدوات

- O -

Objet	شيء
Organisateur	منظم
Organisateur textuel	منظم نصي

- P -

Paragraphe	فقرة
Partie	قسم
Pédagogie du projet	بيداغوجيا المشروع
Poétique	شعري
Phase argumentative	مرحلة حجاجية
Phase conclusive	مرحلة استنتاجية
Phase de clôture	مرحلة الإحاطة
Phase de questionnement	مرحلة التساؤل
Phase d’ouverture	مرحلة الافتتاح
Phase explicative	مرحلة شارحة
Phrase de niveau supérieur	جملة ذات مستوى أعلى
Ponctuation	علامات الوقف
Pragmatique	تداولي
Procédure	إجراء
Procédures de thématisation	إجراءات المَوْضَعَة
Profil de sortie	ملمح الخروج
Programme	برنامج
Progression à thème éclaté	تنامي بموضوع مشتق أو متفرع
Progression constante	تنامي بموضوع ثابت أو مستمر
Progression linéaire	تنامي خطي

Projet	مشروع
Pronominalisation	إضمار
Pronoms personnels	ضمائر شخصية وجودية
Pronoms possessifs	ضمائر الملكية
Propriétés	ممتلكـات

- Q -

Qualité	صفة

- R -

Recouvrements présuppositionnels	تغطيات افتراضية
Réécriture	إعادة كتابة
Référant	مُحيل
Référé	مَحيل عليه
Référence	إحالة
Référence contextuelle	إحالة سياقية
Référence endophorique	إحالة نصية أو إحالة داخلية
Référence exophorique	إحالة خارجية
Référence situationnelle	إحالة مقامية
Répétition	تكرار
Résolution	حل
Résolution des problèmes	حل المشكلات
Ressource	مورد
Rhème	محمول

- S -

Savoirs	معارف
Savoirs-être	معارف سلوكية

Savoirs-faire	معارف فعلية
Schéma	مخطط
Science du texte	علم النص
Sémantique	دلالي
Structure comparative	بنية مقارنة
Structure de « cause à effet »	بنية « سبب – أثر (نتيجة) »
Structure descriptive	بنية وصفية
Structure énumérative	بنية ترتيبية
Structure « problème et solution »	بنية « مشكلة – حل »
Structure séquentielle	بنية مقطعية
Subordonnant	تابع
Subordonné	تابعة
Substitution	استبدال
Super-structure	بنية عليا
Support	سند
Situation	وضعية
Situationalité	مقامية
Situation d’écrit	وضعية للكتابة
Situation d’intégration	وضعيات إدماجية
Situation finale	وضعية ختامية
Situation initiale	وضعية أولية
Situation problème	وضعيات مشكلة

- T -

Temps	زمان
Texte	نص

Texte argumentatif	نص حجاجي أو إقناعي
Texte descriptif	نص وصفي
Texte dialogal	نص حواري
Texte explicatif	نص تفسيري
Texte informatif	نص تقريري أو إعلامي أو إخباري
Texte narratif	نص سردي
Textualité	نصية
Textypologie	تنميط النصوص
Thème	موضوع
Thème principal	موضوع رئيسي
Thèse	قضية
Type de texte	نمط النص
Type injonctif	نمط توجيهي
Typographie	طباعة
Typologie	نمطية

- U -

Unité	وحدة

قائمة المراجع

قـائـمـــة المـــراجـــع

1- القرآن الكريم برواية ورش عن نافع.

المراجع باللغة العربية:

2- إبراهيم بشار، "مقدمة نظرية في تعليمية اللغة بالنصوص" في مجلة كلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية، كلية الآداب واللغات، جامعة محمد خيضر، بسكرة ، العدد 07 ، جوان 2010.

3- إبراهيم عبد العليم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، دار المعارف، القاهرة، ط 14، (د.ت).

4- ابن منظور أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم، لسان العرب، تحقيق عبد الله علي الكبير، محمد أحمد حسب الله، هاشم محمد الشاذلي، دار المعارف، القاهرة، (د.ط)، (د.ت).

5- أبو غزالة إلهام و حمد علي خليل، مدخل إلى علم لغة النص – تطبيقات لنظرية روبرت دي بوجراند وفولفجانج دريسلر، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ط 02 ، 1999.

6- البجة عبد الفتاح حسن، أساليب تدريس مهارات اللغة العربية وآدابها، دار الكتاب الجامعي، العين، دبي ، ط 02 ، 2005.

7- بحيري سعيد حسن، دراسات لغوية تطبيقية في العلاقة بين البنية والدلالة، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة ، (د. ط) ، 1997.

8- ـــــــــــــــ، علم لغة النص، المفاهيم والاتجاهات، سلسلة لغويات، الشركة المصرية العالمية للنشر – لونجمان، القاهرة، ط 01 ، 1997.

9- بشير حورية، المكتوب في المدرسة الأساسية الجزائرية، تحليل إنشاءات تلاميذ الطور الثاني، دراسة وصفية تحليلية طولية، مذكرة ماجستير، جامعة الجزائر، 2001 – 2002.

10- بلعربي بهية، الانسجام النصي في التعبير الكتابي، دراسة في اللسانيات النصية، دار التنوير، الجزائر، (د.ط)، (د.ت).

11- بلعيد صالح، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، ط 07 ، 2012.

12- بن تريدي بدر الدين وآخرون، كتاب السنة الثانية من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2007 – 2008.

13- ـــــــــــــــــــ، قاموس التربية الحديث، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، دار راجعي للنشر والطباعة، الجزائر، (د.ط)، 2010.

14- بن عبد الكريم جمعان، إشكالات النص، دراسة لسانية نصية، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء – بيروت، النادي الأدبي بالرياض، ط 01 ، 2009.

15- بن عروس مفتاح، الاتساق النصي: دراسة لظاهرة العائد في العربية، رسالة ماجستير، جامعة الجزائر، 1996 – 1997.

16- ـــــــــــــــــــ، الاتساق والانسجام في القرآن، رسالة دكتوراه ، جامعة الجزائر، 2007 – 2008.

17- ـــــــــــــــــــ، حول الاتساق في نصوص المرحلة الثانوية (مقاربة لسانية)، في مجلة اللغة والأدب، جامعة الجزائر، العدد 12، ديسمبر 1997.

18- تازروتي حفيظة، تقييم كفاءة المكتوب لدى تلاميذ الإصلاح (2003) – نهاية المرحلة الابتدائية أنموذجا – ، رسالة دكتوراه ، جامعة الجزائر 2 ، 2011- 2012.

19- تودوروف تزيفيتان، "النص"، ترجمة منذر العياشي، في العلاماتية وعلم النص، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء – بيروت، ط 01 ، 2004.

20- جخراب سعاد، التقويم اللغوي، طرقه ومعاييره في المدرسة الجزائرية، السنة الخامسة من التعليم الابتدائي عينة، رسالة ماجستير ، كلية الآداب واللغات، قسم اللغة والأدب العربي، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، 2009 – 2010.

21- حسان تمام، اللغة العربية معناها ومبناها، عالم الكتب، القاهرة ، ط 03 ، 1988.

22- خطابي محمد، لسانيات النص، مدخل إلى انسجام الخطاب، المركز الثقافي العربي، المغرب، ط 02 ، 2006.

23- دي بوجراند روبرت، النص والخطاب والإجراء، ترجمة تمام حسان، عالم الكتب، القاهرة ، ط01 ، 1998.

24- روجرس كزافيي، "تقويم كفايات التلاميذ، رهانات ومنهجيات"، ترجمة البشير اليعكوبي، في مجلة علوم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، العدد 46، ديسمبر 2010.

25- الزناد الأزهر، نسيج النص، بحث فيما يكون به الملفوظ نصا، المركز الثقافي العربي، بيروت، لبنان، الدار البيضاء، المغرب، ط 01، 1993.

26- سشايفر جان ماري، "النص"، ترجمة منذر العياشي، في العلاماتية وعلم النص، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء – بيروت، ط 01 ، 2004.

27- الصبيحي محمد الأخضر، مدخل إلى علم النص ومجالات تطبيقه، الدار العربية للعلوم ناشرون، بيروت، منشورات الاختلاف، الجزائر، ط 01 ، 2008.

28- طالب الإبراهيمي خولة، "قراءة في اللسانيات النصية، مبادئ في اللسانيات النصية لجان ميشال آدم (Eléments de linguistique textuelle, Théorie et pratique de l'analyse textuelle) "، في مجلة اللغة والأدب، جامعة الجزائر، العدد 12 ، ديسمبر 1997.

29- عبد المجيد جميل، البديع بين البلاغة العربية واللسانيات النصية، الهيئة المصرية العامة للكتاب، (د.ط) ، 1998.

30- عفيفي أحمد، الإحالة في نحو النص، كتاب إلكتروني، موقع (www.kotobarabia.com).

31- ـــــــــــــــ، نحو النص، اتجاه جديد في الدرس النحوي، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة ، ط 01 ، 2001.

32- غريب عبد الكريم، المنهل التربوي، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، ط 01 ، 2006، ج 01.

33- غطاس شريفة، "استعمال وتوظيف الربط عند الطفل ما بين 5 و 9 سنوات" في مجلة اللغة والأدب، جامعة الجزائر، العدد 12، ديسمبر 1997.

34- فان دايك تون أ.، "النص : بنى ووظائف، مدخل أولي إلى علم النص"، ترجمة منذر العياشي، في العلاماتية وعلم النص، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء – بيروت، ط 01 ، 2004.

35- ـــــــــــــــ، النص والسياق، استقصاء البحث في الخطاب الدلالي والتداولي، ترجمة عبد القادر قنيني، إفريقيا الشرق، بيروت– الدار البيضاء ، (د.ط) ، 2000.

36- ـــــــــــــــ، علم النص، مدخل متداخل الاختصاصات، ترجمة سعيد حسن بحيري، دار القاهرة للكتاب، القاهرة، ط 01 ، 2001.

37- فضل صلاح، بلاغة الخطاب وعلم النص، الكتاب رقم 164، سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، (د.ط) ، أغسطس 1992.

38- الفقي صبحي إبراهيم، علم اللغة النصي، بين النظرية والتطبيق، دراسة تطبيقية على السور المكية، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة ، ط 01 ، 2000 ، ج 02.

39- قياس ليندة، لسانيات النص، النظرية والتطبيق "مقامات الهمذاني أنموذجا"، مكتبة الآداب، القاهرة ، ط 01، 2009.

40- مدكور علي أحمد، تدريس فنون اللغة العربية، دار الشراف للنشر والتوزيع، القاهرة، (د.ط) ، 1991.

41- مريبعي الشريف وآخرون، كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2011 – 2012.

42- مسعودي الحواس، "النص الأدبي بين التحليل اللساني والمدرسي : قراءة في تحليل نصوص المرحلة الثانوية"، في مجلة اللغة والأدب، معهد اللغة العربية وآدابها، جامعة الجزائر، العدد 09 ، 1996.

43- معروف نايف محمود، خصائص العربية وطرائق تدريسها، دار النفائس ، بيروت ، ط 06 ، 2008.

44- مفتاح محمد، التشابه والاختلاف، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، ط 01 ، 1996.

45- مكسي محمد، ديداكتيك القراءة المنهجية، مقاربات وتقنيات، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الدار البيضاء، ط 01، 1997.

46- مومن أحمد، اللسانيات النشأة والتطور، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، (د.ط) ، 2002.

47- النصار صالح بن عبد العزيز، الروضان عبد الكريم بن روضان، "أثر استخدام المراحل الخمس للكتابة في تنمية القدرة على التعبير الكتابي لدى تلاميذ الصف الثاني المتوسط"، في مجلة رسالة الخليج العربي، العدد 104 ، 2007.

48- هاينه من فولفجانج و فيهفيجر ديتر، مدخل إلى علم اللغة النصي، ترجمة فالح بن شبيب العجمي، سلسلة اللغويات الجرمانية، الكتاب رقم 115، جامعة الملك سعود، السعودية، ط 01 ، 1999.

49- وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، الدليل المنهجي لإعداد المناهج، نسخة مكيفة مع القانون التوجيهي للتربية المؤرخ في 23 يناير 2008، جوان 2009.

50- ـــــــــــــــــــــــــــــــــــــــ، المرجعية العامة للمناهج، معدلة وفق القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 08 - 04 المؤرخ في 23 يناير 2008، مارس 2009.

51- وزارة التربية الوطنية، المركز الوطني للوثائق التربوية، المعجم التربوي، ملحقة سعيدة الجهوية، الجزائر، (د.ط) ، 2009.

52- وزارة التربية الوطنية، النشرة الرسمية للتربية الوطنية، العدد 561 ، جوان 2013.

53- ـــــــــــــــــــــــــــــــــــــــ، القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 08 - 04 المؤرخ في 23 جانفي 2008، عدد خاص ، فيفري 2008.

54- وزارة التربية الوطنية، دليل الأستاذ الخاص باللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، (د.ط)، (د.ت).

55- وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، التوزيعات السنوية لنشاطات التعلم لمرحلة التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، جوان 2013.

56- ـــــــــــــــــــــــــــــــــــــــ، اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الرابعة من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، جويلية 2005.

57- ـــــــــــــــــــــــــــــــــــــــ، اللجنة الوطنية للمناهج، منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2005.

58- ـــــــــــــــــــــــــــــــــــــــ، اللجنة الوطنية للمناهج، منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، جوان 2013.

59- ـــــــــــــــــــــــــــــــــــــــ، اللجنة الوطنية للمناهج، منهاج اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، أفريل 2003.

60- وعلي محمد الطاهر، الوضعية الإدماجية (التقويم في المقاربة بالكفاءات)، دار الورسم للنشر والتوزيع، الجزائر، ط 02 ، 2012.

61- ـــــــــــــــــ، الوضعية المشكلة التعلمية في المقاربة بالكفاءات، دار الورسم للنشر والتوزيع، الجزائر، ط 04 ، 2012.

62- يحياتن محمد، "تحليل النص الأدبي في التعليم الثانوي : ملاحظات أولية"، في مجلة اللغة والأدب، معهد اللغة العربية وآدابها، جامعة الجزائر، العدد 12 ، ديسمبر 1997.

63- ـــــــــــــ، "في ضرورة الاستفادة من لسانيات النص في النهوض بتدريس اللغة العربية"، في: إتقان العربية في التعليم، أعمال الندوة الوطنية المنعقدة يومي 04 و 05 محرم 1421 الموافق 09 و 10 أبريل 2000، المجلس الأعلى للغة العربية، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، يونيو 2000.

64- يقطين سعيد، انفتاح النص الروائي (النص - السياق)، المركز الثقافي العربي، بيروت - الدار البيضاء، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، ط 02 ، 2001.

65- يقطين سعيد، تحليل الخطاب الروائي، الزمن، السرد، التبئير، المركز الثقافي العربي، بيروت – الدار البيضاء، ط 03 ، 1997.

المراجع باللغة الفرنسية:

1- ADAM Jean-Michel, Eléments de linguistique textuelle; Théorie et pratique de l'analyse textuelle, Mardaga, Leige, Paris, 2 ème ed, 1990.

2- ———————, Les textes : types et prototypes, Nathan, Paris, 1992.

3- ———————, Linguistique textuelle : Des genres de discours aux textes, Nathan, 1999.

4- ALKHATIB Mohammed, La cohérence et la cohésion textuelles : problème linguistique ou pédagogique ?, In Didáctica, Lengua y Literatura, 2012, vol. 24.

5- BLAIN Raymond, « Discours, Genres, Types de textes, Textes, De quoi me parlez-vous ? » In Québec français, N° 98, été 1995.

6- BOUSSAD Assia, Analyse de la compétence textuelle réceptive des étudiants de la première année de licence de Français : le cas du module étude d'un auteur français «E-A-F», mémoire de Magister en Didactique et linguistique, université MENTOURI, Costantine, 2007 – 2008 .

7- CHAROLLES Michel, " Introduction aux problèmes de la cohérence des textes",In Langue Française, N° 38 , 1978.

8- ———————, " Grammaire de texte, Théorie du discours, Narrativité ", In Pratiques, 11/12, 1976.

9- ———————, "Cohésion, Cohérence et pertinence du discours" In Travaux de Linguistique, n° 29, 1995.

10- CHARTRAND Suzanne-G, "La maîtrise de l'écrit par les élèves, une priorité", In La grammaire au cœur du texte, Hors Série, QUÉBEC FRANÇAIS.

11- CHETOUANI Lamria, " La coordination dans les manuels scolaires, Problème de terminologie grammaticale", In David BANKS (dir) , La coordination et la subordination dans le texte de spécialité, Harmattan, Paris, 2007.

12- DAURY Jacques, DREY René, Apprendre à rédiger … Pour une pratique quotidienne de l'écrit à l'école , Centre Départemental de Documentation Pédagogique de Charente-Maritime, La Rochelle, France, 1990.

13- Education et Formation professionnelle Manitoba, Français langue première 4e à 8e année, Lire pour s'informer, Supplément aux documents de mise en œuvre, Canada, 1er trimestre, 2001.

14- HANNACHI Habib, Evaluation du travail de l'élève, applications aux programmes officiels, République Tunisienne, Ministère de l'Education et de la Formation, Centre National de Formation des Formateurs en Education.

15- JAKOBSON Roman, Essais de linguistique générale, Minuit, Paris, 1963 .

16- MAINGUENEAU Dominique, Eléments de linguistique pour le texte littéraire, Paris, Dunod, 1993.

17- MAS Maurice et autres, Comment les élèves évaluent-ils leurs écrits ?, INRP, France, 1993.

18- ———————, Comment les maîtres évaluent-ils les écrits de leurs élèves en classe ?, INRP, France, 1991.

19- Petit Larousse illustré, Librairie Larousse, Paris, 1977.

20- RAYNAL Françoise, RIEUNIER Alain, Pédagogie : dictionnaire des concepts clés, ESF éditeur, Paris, DELTAT, Liban, 1997.

21- ROEGIERS Xavier, La pédagogie de l'intégration en bref, Rabat, mars 2006.

22- SÉGUY André, "Un classement des lieux d'intervention didactique : le" CLID", mode d'emploi(s)" , In Repères, N°79, 1989.

23- VERTALIER Thérèse, "Ecrire pour donner voix et forme à une recherche en cours d'élaboration", In Repères, N°63, 1984.

فهرس المحتويات

مقدمة.....01 - 04

الفصل الأول: الاستثمار التربوي للسانيات النص.....06 - 76

تمهيد.....06

1. المقاربة النصية (L'approche textuelle).....09

1.1. مفهوم المقاربة النصية (L'approche textuelle).....11

1.1.1. مفهوم المقاربة (Approche).....11

2.1.1. مفهوم النص (Texte).....12

2.1. البعد التعليمي في معايير النصية.....18

1.2.1. الاتساق (La cohésion).....19

2.2.1. الانسجام (La cohérence).....20

3.2.1. القصدية (L'intentionnalité).....21

4.2.1. المقبولية (L'acceptabilité).....22

5.2.1. المقامية (La situationalité).....23

6.2.1. التناص (L'intertextualité).....24

7.2.1. الإعلامية (L'informativité).....25

3.1. تصنيف النصوص.....26

1.3.1. التصنيف على أساس بنائي.....27

2.3.1. التصنيف على أساس وظيفي تواصلي.....28

3.3.1. التصنيف السياقي أو المؤسسي.....29

4.3.1. التصنيف حسب العملية الذهنية الموظفة في النص.....29

2. الكفاءة النصية (La compétence textuelle).....36

1.2. الاتساق (La cohésion).....40

1.1.2. الإحالة (La référence).....41

1.1.1.2. الإحالة المقامية (La référence situationnelle).....42
2.1.1.2. الإحالة السياقية (La référence contextuelle).....44
2.1.2. الاستبدال (La substitution) والحذف (L'éllipse).....50
3.1.2. الروابط (Les connecteurs).....53
4.1.2. المنظمات النصية (Les organisateurs textuels).....56
5.1.2. التعريف (La définitivation).....59
6.1.2. التكرار (La répétition) والتضام (La collocation).....60
2.2. الانسجام (La cohérence).....62
1.2.2. أحكام حول الانسجام الصرف.....64
2.2.2. أحكام حول الانسجام الخطابي.....65

الفصل الثاني: تعليم اللغة العربية في السنة الرابعة من التعليم المتوسط من خلال السندات التربوية.....78 – 173

تمهيد.....78

1. تعليم اللغة العربية في منهاج السنة الرابعة من التعليم المتوسط.....80
1.1. التوزيع الزمني لمادة اللغة العربية في السنة الرابعة من التعليم المتوسط.....81
2.1. ملمح الدخول إلى السنة الرابعة من التعليم المتوسط.....83
3.1. ملمح الخروج من السنة الرابعة من التعليم المتوسط.....84
4.1. الكفاءة الختامية في السنة الرابعة من التعليم المتوسط.....85
5.1. الكفاءات القاعدية في السنة الرابعة من التعليم المتوسط.....85
1.5.1. الكفاءات القاعدية لنشاط القراءة.....86
2.5.1. الكفاءات القاعدية لنشاط التعبير الشفهي.....87
3.5.1. الكفاءات القاعدية لنشاط التعبير الكتابي.....89
6.1. تقديم النشاطات.....90
1.6.1. القراءة ودراسة النص.....91

1.1.6.1. القواعد والإملاء.....93
2.1.6.1. المبادئ الأدبية الأولية.....94
3.1.6.1. الأعمال التطبيقية.....94
2.6.1. التعبير.....95
1.2.6.1. التعبير الشفهي.....96
2.2.6.1. التعبير الكتابي.....98
7.1. المحتويات.....102
1.7.1. محاور القراءة والمطالعة.....102
2.7.1. قواعد اللغة.....103
3.7.1. المبادئ الأدبية الأولية.....105
4.7.1. الإملاء.....106
5.7.1. أنماط النصوص.....107
6.7.1. أشكال التعبير وتقنيات الكتابة.....107
7.7.1. التعبير الكتابي.....107
8.7.1. المشاريع.....108
8.1. طرائق التدريس.....109
9.1. الوسائل التعليمية.....111
10.1. التقييم.....112
2. تعليم اللغة العربية في كتاب السنة الرابعة من التعليم المتوسط.....114
1.2. نشاط القراءة ودراسة النص.....114
1.1.2. نشاط القراءة.....114
2.1.2. نشاط القواعد والصرف.....120
3.1.2. نشاط البلاغة والعروض.....124
2.2. الطريقة المقترحة في الكتاب لتدريس نشاط القراءة ودراسة النص.....130
1.2.2. وضعية الانطلاق (التمهيد).....130

2.2.2. قراءة النص.....132
3.2.2. البناء الفكري.....132
4.2.2. البناء الفني.....133
5.2.2. البناء اللغوي.....136
6.2.2. تطبيقات.....137
3.2. نشاط المطالعة الموجهة.....143
4.2. الطريقة المقترحة في الكتاب لتدريس نشاط المطالعة الموجهة.....147
1.4.2. وضعية الانطلاق (التمهيد) 148
2.4.2. قراءة النص.....149
3.4.2. البناء الفكري.....149
5.2. نشاط التعبير الكتابي.....150
6.2. الطريقة المقترحة في الكتاب لتدريس نشاط التعبير الكتابي.....154
7.2. تصحيح التعبير الكتابي.....161
8.2. نشاط المشروع.....163
9.2. الطريقة المقترحة لتدريس نشاط المشروع.....166
10.2. نشاط الإدماج والتقييم التكويني.....167
11.2. نشاط التقييم التحصيلي.....170

الفصل الثالث: تقييم كتابات تلاميذ نهاية مرحلة التعليم المتوسط.....175 – 253
1. الإطار المنهجي للدراسة.....175
1.1. عينة الدراسة.....175
2.1. إعداد أداة البحث (الاختبار) وتجريبها.....177
3.1. منهجية معالجة المدونة.....179
1.3.1. التأصيل التاريخي لشبكة تقييم (Gilbert TURCO).....180
2.3.1. مكونات شبكة تقييم كتابات التلاميذ.....185

3.3.1. شرح المعايير والمؤشرات المعتمدة في شبكة التقييم.....186
1.3.3.1. المعيار التداولي.....186
2.3.3.1. المعيار الدلالي.....187
3.3.3.1. المعيار الصرفي التركيبي.....188
4.3.1. تقدير علامات المعايير والمؤشرات.....190
2. تحليل نتائج التقييم.....193
1.2. عرض النتائج العامة وتحليلها.....193
1.1.2. عرض النتائج العامة المتعلقة بوحدتي التحليل وتفسيرها.....194
2.1.2. عرض النتائج العامة المتعلقة بمعايير التحليل وتفسيرها.....197
2.2. عرض النتائج الخاصة وتحليلها.....200
1.2.2. عرض النتائج الخاصة بالمعيار التداولي (الوجاهة) وتفسيرها.....200
2.2.2. عرض النتائج الخاصة بالمعيار الدلالي (الانسجام) وتفسيرها.....215
3.2.2. عرض النتائج الخاصة بالمعيار الصرفي التركيبي (سلامة اللغة) وتفسيرها.....230
خاتمة.....254
ثبت المصطلحات.....257
قائمة المراجع.....265
فهرس المحتويات.....273