

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة الجزائر 2
كلية اللغة العربية وآدابها واللغات الشرقية
قسم علوم اللسان

النشاط القرائي والكتابي لدى تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط
دراسة تحليلية ميدانية في ضوء المقاربة النصية

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه العلوم

تخصص تعليمية اللغة العربية

إعداد الطالبة: فطيمة بغراجي

السنة الجامعية 2019-2020

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة الجزائر 2

كلية اللغة العربية وآدابها واللغات الشرقية

قسم علوم اللسان

النشاط القرائي والكتابي لدى تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط

دراسة تحليلية ميدانية في ضوء المقاربة النصية

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه العلوم

تخصص تعليمية اللغة العربية

إشراف الأستاذ:

د/ الطاهر لوصيف

إعداد الطالبة:

فطيمة بغراجي

السنة الجامعية 2019-2020

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة الجزائر 2

كلية اللغة العربية وآدابها واللغات الشرقية

قسم علوم اللسان

النشاط القرائي والكتابي لدى تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط

دراسة تحليلية ميدانية في ضوء المقاربة النصية

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه العلوم

تخصص تعليمية اللغة العربية

إشراف الأستاذ: د/ الطاهر لوصيف

إعداد الطالبة: فطيمة بغراجي

أعضاء لجنة المناقشة:

أ.د. عبد المجيد سالمى.....رئيسا

أ.د. الطاهر لوصيف..... مقرر

أ.د. مفتاح بن عروس..... عضوا

أ.د. إسماعيل بوزيدي..... عضوا

أ.د. حبيبة بودلعة..... عضوا

السنة الجامعية 2019-2020

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

آهري هذرا البحث لى:

أني

إهداء شكر

حمدا لك يا رب العالمين، يا بارئ الأولين والآخرين، يا من تفضلت على
عبادك المؤمنين بجنتك النعيم، والصلاة والسلام على سيد الأنبياء والمرسلين،
وقائد المحبين إلى دار النعيم، وعلى آله وأصحابه الغر الميامين، ومن تبعهم بإحسان
إلى يوم الدين، أما بعد:

فأجدي مدينة بالشكر الجزيل لكل من شجّعني على إنجاز هذا البحث وأمدني بيد
العون من قريب أو بعيد، وأخص بالذكر:

الأستاذ الدكتور "الطاهر الوصيف" الذي أشرف على هذا العمل وشجّعني على
إتمامه، فله مني خالص التقدير والامتنان

والدي وإخوتي وكل أفراد عائلتي... وأساتذتي وزملائي وطلبتي على و عثم المعنوي
تشجيعهم لي و

" إني رأيت أنه لا يكتب إنسان كتابا في يومه، إلا قال في

غده لو غير هذا لكان أحسن، ولو زيد كذا لكان ^{يستحسن}، ولو قدم

هذا لكان أفضل، ولو ترك هذا لكان أجمل، وهذا من أعظم العبر،

وهو دليل على استيلاء النقص على البشر "

العماد الأصفهاني

المقدمة

المقدمة

تشكّل اللغة منظومة من المهارات المتكاملة، تلتحم فيما بينها وتتشابك بطريقة تؤدّي إلى إنجاز المهمة الاتّصالية، وتتوزّع هذه المهارات على قسمين للأداء اللغوي، قسم يتعلّق بالتلقي الذي يضمّ مهارتي القراءة والاستماع، وقسم يتعلّق بالإنتاج الذي يضمّ مهارتي الكتابة والتحدّث، لذلك تركّز أهداف تعليم اللغة العربية على إكساب المتعلمين المهارات الأساسية في الفنون اللغوية المختلفة قراءة وكتابة، تحدّثا واستماعا، ليتمكّنوا من استعمالها استعمالا صحيحا ومقبولا.

ومع أنّ التكامل في صورته الكلية يشمل فنون اللغة جميعها، إلّا أنّ هناك تكاملا جزئيا بين بعض مهاراتها، كالتكامل بين القراءة والكتابة، فالكاتب الجيّد يقتضي أن يكون قارئاً جيّداً، فاهما لما يقرأ، ومتفاعلا معه نقداً وتدوّقا، ومطلّعا على مختلف الأنماط التي تبنى وفقها مختلف النصوص، عارفا بالأدوات اللغوية، والتقنيات الكتابية التي توظّف في بناء نوع معيّن من النصوص دون غيره، كما تعتمد القراءة على الكتابة وتستمدّ منها جوانب التمكن من القراءة الصحيحة، فتصوّر شكل الكلمات، والرّبط بين أشكال الحروف وأصواتها، وتحليل بنية الكلمات وفهم معانيها عوامل تساعد على القراءة الصحيحة السليمة إلى جانب غيرها من العوامل.

فالقراءة والكتابة مهارتان متكاملتان، فكّلما قرأ المتعلّم عمل على تنمية مهاراته في الكتابة، وكلّما كتب يمكنه الاستفادة أكثر من قراءاته، وقد أظهرت الأبحاث التي درست العلاقة بين الخبرة في القراءة والمهارة في الكتابة، أنّ القراء الجيدين هم كتّاب جيّدون، وينتجون نصوصا على درجة من التعقيد النحوي أعلى من القراء الضعفاء، وأنّ الكتّاب الجيدين يقرأون أكثر من القراء الضعفاء.

إنّ القراءة جزء مهمّ من المنظومة الكلية للغة، تلتقي عندها فروع اللغة الأخرى وتعتمد عليها في نموّها وتطوّرها، والتّمكن من مهارة القراءة ضروري للمتعلّم، فهي طريقه للمعرفة،

وأداته في اكتساب الخبرات المختلفة، ووسيلة تسليته ومتعته، وترتبط بكلّ المواد التعليمية الأخرى في جميع مراحل التّعليم، ولا يستطيع المتعلم أن يتقدّم في أيّ مادة تعليمية إلاّ إذا تحكّم في مهاراتها، كما أنّها عامل من عوامل بناء شخصيته وتكوينه النفسي، وخير ما يساعده على التّعبير وتوسيع معارفه، فلا يستطيع الاستغناء عنها في جميع مراحل حياته.

وقد حظيت القراءة في السنوات الأخيرة بنصيب وافر من الدراسة والبحث، واكتسبت إثر ذلك مدلولاً جديداً أخرجها من إطار القراءة التّقبليّة الاستهلاكية التي يكتفى فيها عادة باستخراج معنى النص كما كان نيّةً في ذهن كاتبه، إلى القراءة التّفاعلية المنتجة للمعنى، التي لا تنسب للكاتب مقاصد قبلية سابقة على التحليل، فلم يعد القارئ مجرّد مستهلك للنص؛ بل أصبح منتجا له ومشاركا فيه، ممّا يجعل النص مفتحا دائماً على قراءات جديدة، تبعاً للإمكانات التّوقعية لكلّ قارئ، وتبعاً لرصيده من المعلومات وتجربته القرائية وهويّته ووظيفته ومكان وزمان تلقّيه للنص، والمعارف العامّة والخاصّة التي يمتلكها حوله.

وعليه فإنّ النّفاذ إلى معنى نصّ من النّصوص يحتاج إلى كفاءة فهم شاملة تتضمّن من جهة معرفة بالمعارف اللغوية (الصرفية والنحوية والمعجمية)، ومن جهة ثانية معرفة بقوانين الاشتغال النصي والتناصي (تنظيم الجمل فيما بينها، وظيفة النص، علاقة النص بنصوص أخرى، معرفة المحتوى المرجعي، التعرف على أنماط النصوص وأنواعها وطريقة بنائها واشتغالها)، لذا من الواجب أن يتسلّح القارئ المتعلّم بجملة من المهارات القرائية والتحليلية، التي تسمح له ببناء معاني النصوص واكتشاف خصائصها البنائية والفنية والجمالية، عن طريق إقامة علاقات التّرابط والتّفاعل بين مكوّناتها وعناصرها.

إنّ العبرة ليست بالقدرة على القراءة بقدر ما تكون في الاستفادة منها واستثمارها في إنتاج نصوص متسقة ومنسجمة، فقراءة النصوص وتحليلها إنّما يهدف إلى اكتشاف مميّزاتها وتحويلها إلى قواعد كتابة يعتمد عليها المتعلم في إنتاج نصه، الذي يضمّنه المهارات والمعارف اللغوية

المختلفة) نحو وصرف ومعجم وبلاغة)، التي تحفظه ممّا يشوّه مبناه، ويلغي معناه، ويفقده وضوحه، وبذلك فقط يتحقّق هدف الاتّصال والتّفاهم بين منتج النص ومتلقّيه.

لا تختلف الكتابة عن القراءة قيمة وأهميّة، فهي وسيلة المتعلّم في استعمال اللغة والتعبير عن أفكاره وأحاسيسه وانفعالاته، وهي كذلك طريقه إلى الاتصال بغيره، وعليه يعدّ تمكين المتعلّمين من مهارات الكتابة ضرورة لا حياء عنها.

وتمثّل الكتابة نشاط إدماج هامّ للمتعلّم تتصهر فيه فروع اللغة الأخرى وتتفاعل، ومؤشرا دالّا على مدى قدرته على توظيف جملة من المعارف والخبرات اللغوية، والمهارات العقلية والأدائية والفنية التي اكتسبها سابقا في إنتاج نصوص خاصة به، وفق منحى يطبعه التّحكّم والإتقان والتنظيم، فهو حين يكتب يستحضر الأفكار التي يريد نقلها إلى المتلقي، ويقوم بتنظيمها ونسج العلاقات بينها، بطريقة تتلاءم مع معارف هذا المتلقي وحاجاته، مراعيّا في ذلك قواعد استعمال أنظمة اللغة الصرفية والدلالية والتركيبية، التي يفترض أنّه اكتسبها واقتدر عليها أثناء احتكاكه بالنصوص وتحليلها في نشاط القراءة .

تقتضي تنمية كفاءتي القراءة والإنتاج الكتابي لدى المتعلّم الاعتماد على طريقة تعليمية تعمل على تنشيط فروع اللغة من جانبها النصّي، وهو مادفع المشتغلين بحقل التعليم إلى بلورة طريقة تعليمية جديدة، تستمد أسسها من لسانيات النص ونحو النصوص وبعض مبادئ نظرية القراءة وجمالية التّلقي، سمّيت بـ " المقاربة النصية "، إنّها طريقة تعليمية تتيح للمتعلّم إدراك الآليات المتحكّمة في تعالق البنيات النصية والمنطق الذي يتحكّم فيها، ليستثمرها لاحقا في إعادة بناء نصوص خاصة به، تتّسم بالاتساق، وتتطابق مع الأنماط والنماذج التي سبق له الاحتكاك بها وتحليلها.

وتتطلق المقاربة النصية من أنّ النص ليس مجرد عناصر تتوزّع تلقائيا، وإنّما هو بنية متماسكة ذات نسق داخلي تربط بين عناصره علاقات منطقية ونحوية ودلالية، وعليه فهي

تسعى الى وصف النظام الداخلي لمختلف أنواع النصوص وطرائق بنائها واشتغالها، وربطها بسياقاتها التي أنتجت فيها، من خلال العناية بظاهرتي الاتساق والانسجام من جهة، والمؤشرات الدالة على أنماط النصوص من جهة ثانية، لتمكين المتعلم من استثمارها لاحقاً في إنتاج نصوص محكمة البناء، متوافقة المعنى، متعددة الأنماط، وترتبط بسياقاتها الاجتماعية المختلفة.

إنّ الفصل بين القراءة والكتابة في العملية التعليمية ليس منطقيًا، وتكامل أنشطتهما ضروري، فهما عمليتان متلازمتان تربطهما علاقة تأثر وتأثير متبادل، وإدراجهما في سيرورة تعليمية نشطة وذات خطوات منهجية واضحة تستند إلى نظرية متينة، يجعلهما وسيلة جيّدة للتّعلم، يكتسب المتعلّم من خلالها كفاءة نصية عالية على المستويين القرائي والكتابي، لذلك فإنّ التساؤل الذي يتبادر إلى الأذهان هو: هل يتمّ الربط بين أنشطة القراءة وأنشطة الكتابة في تعليم اللغة العربية وقد اعتمدت مناهجها لتعليم اللغة العربية على المقاربة النصية، بما يجعل مهارتي القراءة والكتابة تتفاعلا فيما بينهما فتنمو إحداها بالأخرى، ويكتسب المتعلّم بذلك كفاءة نصية، تمكّنه من تحليل النصوص (مهما كان نوعها أو نمطها) وفهمها والنسج على منوالها؟

من هذا التساؤل الأساس انبثقت فكرة بحثنا الموسوم: "النشاط القرائي والكتابي لدى تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط، دراسة تحليلية ميدانية في ضوء المقاربة النصية"، في تقصي الكيفية التي استثمر بها المنهاج المقاربة النصية في تعليم نشاطي القراءة والتعبير الكتابي، والتّعرف على الإجراءات التي أعدّها لإنجاح تطبيقها، من خلال الإجابة عن مجموعة من التساؤلات شكّلت في مجملها إشكالية البحث:

ما هو التصور الذي يملكه المنهاج حول المقاربة النصية وطريقة تطبيقها؟ وهل يراعي المنهاج العلاقة بين القراءة والكتابة في تحديده للتصورات النظرية والتطبيقية المتعلقة بطريقة

تعليم نشاطي القراءة والتعبير الكتابي؟ وما مدى الانسجام بينه وبين الكتاب التعليمي الذي يقع على عاتقه تنفيذ التصورات التعليمية التي يقرّها؟ هل يلتزم الأساتذة بالمقاربة النصية في تعليم نشاطي القراءة والتعبير الكتابي؟ هل سيتمّ تجاوز القراءة التّقليدية (الاستهلاكية) ذات المسار الخطي والتحليل السطحي في التعرف على معنى النصوص، إلى القراءة التّفاعلية المنتجة للمعنى في ضوء اعتماد المقاربة النصية؟ هل يطلع الأساتذة متعلّميهم في حصة نشاط القراءة على الأدوات والآليات ومختلف الاستعمالات اللغوية والجمالية التي تحقّق للنصوص اتساقها وانسجامها، وتصنع جمالها الفني، ليحوّلوها إلى قواعد كتابة تسعفهم في إنتاج نصوص على منوال المدروسة، تتّسم بالخصائص والمميّزات ذاتها؟ هل يستطيع المتعلم في مستوى السنة الرابعة من التعليم المتوسط إنتاج نصوص متّسقة ومنسجمة ذات أنماط مختلفة؟ وأخيرا هل يمكن القول بأنّ المقاربة النصية قد حقّقت الأهداف المنوطة بها بعد مرور أكثر من خمسة عشر عاما على اعتمادها في مناهج تعليم اللغة العربية؟

ولمعالجة هذه الإشكالية قمنا بصياغة عدد من الفرضيات نسوقها فيمايلي:

1. يقتضي تبني المقاربة النصية من حيث هي طريقة تعليمية، توفير الإطار النظري اللازم (المرجعيات المعرفية التي تنطلق منها المقاربة النصية وتستند إليها كلسانيات النص ونحو النصوص وبعض مبادئ نظرية القراءة وجمالية التلقي)، وحسن استثماره وتوظيفه، ويرجّح البحث اقتصار المنهاج والوثائق المرافقة له على عرض مجموعة من المصطلحات والمفاهيم دون تمثّل صحيح وواضح لها، ممّا يؤدي بالأساتذة إلى الاستمرار في العمل بالطريقة التعليمية المعتمدة في المناهج السابقة.
2. يفرض تبني المقاربة النصية في تعليم القراءة استثمار خصائص النصوص اللغوية والفنية والبنائية وظروف إنتاجها في تفسيرها وتحليلها، ممّا يستدعي الربط بين الأنشطة اللغوية في كشف بنية النصوص وبناء معانيها، وليس إقامة الفواصل والحواجر بينها.

3. يساهم تحليل النصوص والتّعرف على بناءاتها المختلفة في تنمية كفاءات المتعلمين الكتابية، وعدم الاهتمام بخصائص النصوص، وأدوات اتساقها، وآليات انسجامها عند مقاربتها وتحليلها، يحول دون تمكين المتعلمين من إنتاج نصوص متّسقة ومنسجمة، وذات أنماط متعدّدة.

4. يستدعي تبني المقاربة النصية حدوث تغيير في وظيفة المتعلّم، والأستاذ الذي بات لزاما عليه تجاوز مهمّة التلقين نحو دفع المتعلمين إلى التفاعل مع النصوص، والمشاركة في بناء معانيها، وإدراك خصائصها ومميّزاتها، ليحوّلها فيما بعد إلى قواعد كتابة يلجؤون إليها في إنتاج نصوصهم الخاصة بهم، والتي يشاركون في تقويمها هي الأخرى، فتنمو كفاءاتهم القرائية والكتابية وتتطوّر.

يتقاطع بحثنا في مضمونه مع عدّة أبحاث ودراسات أنجزت في مجال تعليم اللغة العربية، سعت في مجملها إلى تشخيص وضع تعليم أنشطة اللغة العربية، بالنظر في الطرائق التعليمية المحدّدة، والمحتويات المختارة، نذكر منها ما استطعنا الاطلاع عليه وله علاقة وطيدة بموضوع بحثنا:

- المكتوب في المدرسة الأساسية الجزائرية، تحليل إنشاءات تلاميذ الطور الثاني، دراسة وصفية تحليلية طويلة، حورية بشير، رسالة ماجستير، جامعة الجزائر، 2002/2001.
- تعليمية النصوص والأدب في مرحلة التّعليم الثانوي، برنامج السنة الأولى جذع مشترك آداب أنموذجا، الطاهر لوصيف، رسالة دكتوراه الدولة، جامعة الجزائر، 2008/2007.
- بناء كفاءة الإنتاج الكتابي للمتعلم في ضوء المقاربة النصية، السنة الرابعة من التعليم الابتدائي أنموذجا، دراسة وصفية، صالح غيلوس، رسالة ماجستير، المدرسة العليا للأساتذة (بوزريعة)، 2008/2007.
- تعليمية مادة التعبير في ضوء بيداغوجية المقاربة بالكفايات، الشعبة الأدبية من التعليم الثانوي، فاطمة زايدي، رسالة ماجستير، جامعة محمد خيضر (بسكرة)، 2009/2008.

- نشاط القراءة في الطور الأول، مقارنة تواصلية، حياة طكوك، رسالة ماجستير، جامعة فرحات عباس (سطيف)، 2010/2009.
 - الانسجام في التعبير الكتابي لتلاميذ التعليم المتوسط، بهية بلعربي، رسالة ماجستير، جامعة الجزائر 2، 2011/2010.
 - تعليم التعبير الكتابي في ضوء المقاربة النصية في مرحلة التعليم الثانوي، السنة الأولى آداب أنموذجا، دراسة وصفية تحليلية تقويمية، ابراهيم براهيم، رسالة ماجستير، جامعة الجزائر 2، 2011/2010.
 - تعليم التعبير الكتابي في ضوء بيداغوجيا الإدماج، دراسة وصفية تحليلية ميدانية، المبارك رعاش، رسالة ماجستير، جامعة الجزائر 2، 2013/2012.
 - استغلال نظرية القراءة في تعليم النصوص الأدبية، السنة الثالثة من التعليم الثانوي أنموذجا، دراسة تحليلية تقويمية، سنجاق الدين حميدة، رسالة ماجستير، جامعة الجزائر 2، 2013/2012.
 - إعادة بناء النص التعليمي في ضوء المقاربة النصية، السنة الثالثة ثانوي أنموذجا، صالح غيلوس، رسالة دكتوراه، جامعة سطيف 2، 2014/2013.
- وقد أفضت هذه الأبحاث والدراسات إلى جملة من النتائج، نذكر أهمّها فيما يأتي:
- تبتعد أهداف تعليم التعبير الكتابي في المدرسة كثيرا عن أهداف تعليم التعبير الكتابي في تعليمية اللغات الحديثة، والمتمثلة أساسا في تدريب المتعلم على إنتاج نصوص متسقة ومنسجمة.
 - افتقار المتعلمين لاستراتيجيات الكتابة، وعدم لجوئهم إلى مراجعة نصوصهم بعد الفراغ من كتابتها.
 - غياب الاهتمام بآليات المقاربة النصية (الاتساق، الانسجام) في الوثائق التربوية.
 - طريقة تحليل النصوص لاتزال تقليدية، وجافة، ذات نمط واحد، وقالب جاهز.

- نصوص المتعلمين حافلة بالأخطاء النحوية والصرفية والإملائية والتركييبية.
- تقدّم الأنشطة التعليمية منفصلة بعضها عن بعض، وهو ما يتنافى مع مبادئ المقاربة النصية.

ولعلّ ما يميّز بحثنا عن غيره من الأبحاث المهمة بطرائق تعليم اللغة العربية، هو تركيزه على أهميّة الربط بين أنشطة القراءة وأنشطة الكتابة في عملية التعليم في تنمية مهارات المتعلمين القرائية والكتابية؛ لذلك فهو يهدف أساساً إلى الوقوف على مدى التزام منهاج السنة الرابعة من التعليم المتوسط بمراعاة العلاقة بين القراءة والكتابة في تحديده للتصورات النظرية والتطبيقية المتعلقة بطريقة تعليم نشاطي القراءة والتعبير الكتابي، في ظلّ توجّهه إلى اعتماد المقاربة النصية في تعليم اللغة العربية؟ ويسعى كذلك إلى الوقوف على مدى التزام القائمين على تأليف الكتاب التعليمي والأساتذة بالمطالب التي حدّدها المنهاج، وتأثير ذلك كلّ في تنمية كفاءات المتعلمين النصية على المستويين القرائي والكتابي، من خلال تحليل: محتوى الوثائق التربوية، طريقة تعليم نشاطي القراءة والتعبير الكتابي في الأقسام التعليمية، نصوص المتعلمين الكتابية، الاستبانات المقدّمة للأساتذة، لتكوين رؤية شاملة عن واقع تعليم هذين النشاطين في مستوى السنة الرابعة من التعليم المتوسط ؟

وقد تمّ اختيار مرحلة التعليم المتوسط، ممثلة على وجه التحديد في السنة الرابعة منه مجالا للبحث انطلاقاً من كونها خاتمة هذه المرحلة التعليمية التعلّمية، وتتميّز عن غيرها بإعداد المتعلّم إمّا لمتابعة دراسته الثانوية التي يفتح فيها على تعليم الأدب كاختصاص جديد بعد أن اكتسب آليات اللغة العربية واقتدر على استعمالها في تعبيره الكتابي والشفاهي، وتحكّم في أساليب التواصل بها، أو التّوجه إلى الحياة العامة التي تعجّ بأشكال نصية وظيفية متعددة للقراءة والكتابة، واقتصرنا على دراسة الطريقة التعليمية وتحليلها دون المحتوى التعليمي، ظلّا منّا بأنّ دراسة المحتوى التعليمي تتطلّب بحثاً مستقلاً يفیه حقّه دراسة وتحليلاً.

إنّ اختيارنا لهذا الموضوع، ومعالجته في هذه المرحلة التعليمية، تبرّره مجموعة من الدّواعي نذكرها فيما يأتي:

- الشّكوى المتكرّرة والمتنامية من ضعف المتعلّمين في مجالي القراءة والتعبير الكتابي، التي دفعتنا إلى البحث في الأسباب، أملين في تزويد القائمين على وضع المناهج وصياغة تصوراتها بالمستوى الحقيقي للمتعلمين على المستويين القرائي والكتابي.
- رغبتنا في اختبار الكيفية التي تمّ بها استثمار المقاربة النصية في تعليم نشاطي القراءة والتعبير الكتابي من خلال فحص مختلف مكوّنات الطريقة التعليمية (المنهاج - الوثيقة المرافقة للمنهاج - الكتاب - الدليل المرافق للكتاب)، والنزول إلى الميدان للتعرف على الكيفية التي يجري بها تعليم هذين النشاطين في أقسام السنة الرابعة من التعليم المتوسط، والاطّلاع كذلك على مؤهّلات الأساتذة ومعارفهم فيما يخصّ المقاربة النصية وطريقة تطبيقها.
- جدّة موضوع تعليم القراءة والتعبير الكتابي في ضوء المقاربة النصية، بالنظر إلى قلّة البحوث التي تهتمّ بهذه الطريقة التعليمية مقارنة بالمقاربة بالكفاءات التي تمّ الاحتفاء بها وإنجاز العديد من البحوث بشأنها، ولعلّ السّبب في ذلك يرجع - في اعتقادنا - إلى غياب تصوّرات نظرية وإجرائية واضحة، تبين طريقة تطبيق المقاربة النصية واستثمارها في تعليم اللغة العربية.
- تغيير وجهة البحث إلى الاهتمام بالعلاقة بين نشاطي القراءة والتعبير الكتابي وتأثيرها في تنمية الكفاءة النصية لدى المتعلمين كاختصاص جديد بالنسبة لنا، بعد أن انصبّ اهتمامنا في مرحلة الليسانس على تعليم القواعد في ضوء المقاربة النصية، وفي مرحلة الماجستير على تعليم القراءة في ضوء المقاربة النصية، وهو ما من شأنه أن يثري تجربتنا في ميدان تعليم اللغة العربية.
- رغبتنا في المساهمة في خدمة اللغة العربية وتطوير طرائق تعليمها.

اقتضت الإجابة عن إشكالية البحث المحددة، واختبار فرضياته المقترحة، مجيء خطة البحث وفق بناء استهلّ بمقدمة، وليها خمسة فصول، تضمّن كلّ منها مجموعة مباحث اقتضاها مجاله، أمّا الفصل الأول فحمل عنوان: "المقاربة النصية المفهوم والأسس" واشتمل على أربعة مباحث، تضمّن المبحث الأول تحديدا لمفهوم لسانيات النص وأهدافها وتاريخ نشأتها وتطورها في أوروبا وأمريكا، في حين تكفّل المبحث الثاني بعرض بعض التعريفات للنص لعلماء غربيين محدثين، وبعض النماذج الخاصة بتصنيف النصوص، وذكرنا في المبحث الثالث المعايير النصية التي تكفل للنصوص اتساقها وانسجامها، وأشرنا في المبحث الرابع إلى مفهوم المقاربة النصية وأهمّيّتها وتطبيقاتها التربوية.

وأما الفصل الثاني فحمل عنوان: "مفهوم القراءة وعلاقتها بعملية الفهم" واشتمل هو الآخر على أربعة مباحث، تكفّل الأوّل منها بتحديد مفهوم القراءة وتفسير عملية حدوثها وأهمّيّتها وأهدافها العامة والخاصة وأنواعها من حيث الشكل والأداء، ومن حيث الهدف والغرض والوظيفة، كما أشار إلى تأثير الاتجاهات الفكرية في تطوّر مفهومها، وأمّا المبحث الثاني فتطرّق إلى أهمّ المحطّات التاريخية المؤسسة لنظرية القراءة وجمالية التلقي عند كلّ من "ياوس وأيزر"، وتضمّن عرضاً لأهمّ مفاهيمها ومبادئها، في حين أشار المبحث الثالث إلى علاقة القراءة بعملية الفهم، وتضمّن المبحث الرابع عرضاً لجهود كلّ من "براون ويول وفان دايك" فيما يتعلّق بعملية فهم النصوص والعوامل المؤثرة فيها.

وأما الفصل الثالث فحمل عنوان " مفهوم التعبير الكتابي وعلاقته بالقراءة" واشتمل على أربعة مباحث، تضمّن الأوّل منها تحديدا لمفهوم التعبير الكتابي، وتضمن المبحث الثاني تحديدا لأنواع التعبير الكتابي وأسس تعليمه، بينما تضمّن المبحث الثالث أهمية التعبير الكتابي واتّجاهات تعليمه، وأشار المبحث الرابع إلى العلاقة التي تربط بين القراءة والتعبير الكتابي، وشروط تنمية الكفاءة النصية لدى المتعلمين على المستويين القرائي والكتابي.

وأما الفصل الرابع فاشتمل على أربعة مباحث، خصّصت لدراسة الوثائق التربوية، (المنهاج- الوثيقة المرافقة للمنهاج- الكتاب التعليمي- دليل الأستاذ)*، وتحليلها، بينما خصص الفصل الخامس للدراسة الميدانية، واشتمل على ثلاثة مباحث، تضمّن المبحث الأول منها تحليلاً للحصص التعليمية الخاصة بنشاطي القراءة والتعبير الكتابي، وتضمّن المبحث الثاني تحليلاً لنصوص المتعلّمين الكتابية، وأمّا المبحث الثالث فتضمّن تحليلاً للاستبانات المقدمة للأساتذة، وانتهى البحث بخاتمة تضمّنت نتائج البحث ومقترحاته وتوصياته، وليها فهرس للمصادر والمراجع المعتمدة في البحث، وفهرس للملاحق، وفهرس للمحتويات، وملخص للبحث باللغتين العربية والإنجليزية.

والتزمنا في كلّ ذلك بالمنهجين الوصفي والتحليلي، المناسبين لعرض المادة النظرية واستقراءها وتحليلها، واعتمدنا إلى جانب الوصف والتحليل على الإحصاء في المباحث المتعلقة بتحليل نصوص المتعلمين الكتابية، والاستبانات المقدّمة للأساتذة؛ حيث قمنا بإحصاء أدوات الاتساق في هذه النصوص وحدّدنا نسبها، وبيّنا أثرها في تحقيق انسجامها حال توافرها، وعدم انسجامها حال غيابها، أو مخالفة مبادئ توظيفها، كما قمنا أيضاً بإحصاء المؤشرات الدالة

* - تجدر الإشارة إلى أنّه قد تمّ الانطلاق هذه السنة (2019) -وبحثنا قد اكتملت فصوله- في العمل بكتاب جديد في مادة اللغة العربية في مستوى السنة الرابعة من التعليم المتوسط، يندرج ضمن ما يسمى بـ(كتب الجيل الثاني)، وقد أرفق هذا الكتاب بوثيقة هي بمثابة دليل مرافق، أو ورقة طريق تبيّن كيفية التعامل مع محتوياته ومضامينه، من خلال إطلاع الأساتذة على طريقة تنشيط الحصص التعليمية وتسييرها، وقد تضمّن هذا الدليل مجموعة من المصطلحات الجديدة مثل: المقطع، الميدان، فهم المنطوق، فهم المكتوب، الإنتاج الكتابي... ويشتمل الكتاب على ثمانية مقاطع يتمّ تنشيط ميادينها التعلّمية بالاعتماد على المقاربة النصية، ممّا يدلّ على استمرار العمل بهذه المقاربة في منهاج الجيل الثاني، ولعلّ الأمر الملفت للانتباه هو اهتمام المنهاج الجديد بأدوات الاتساق والانسجام، وخصائص الأنماط النصية ضمن خطوات تحليل النصوص، رغم أنّ المقاربة النصية لم تحظ في هذا المنهاج أيضاً بالشرح والتفصيل الكافيين، اللذين يمكّنان الأساتذة من تمثّلها وتطبيقها، ومازالت دروس النحو تقدّم مفصولة عن النص، يُعتمد في شرح ظواهرها وتبيينها على مجموعة من الجمل المستقاة غالباً من النص، وهي قضايا تستدعي الدراسة والتحليل، نرجو أن تتاح لنا فرصة البحث فيها وتوضيحها في أبحاث لاحقة.

على نمط النص المطلوب، وحددنا نسب تواترها، وقمنا كذلك بتقريغ البيانات الواردة في الاستبانات، وإحصائها وتحديد نسبها، ليسهل علينا قراءتها وتحليلها، وقد اعتمدنا على هذه المناهج مجتمعة لمناسبتها لموضوع البحث وأهدافه.

وفي الأخير يجب القول بأن صعوبات كثيرة اعترضت طريق هذا البحث، وحالت دون إنجازه في آجاله المحددة، منها على الخصوص الظروف الصحية، وعدم التفريغ للبحث بحكم العمل، ومثبطات الواقع المجتمعي الذي أصبح لا يشجع على البحث العلمي، غير أننا استطعنا تجاوز كل هذه الصعوبات بفضل الله وكرمه، ثم بتشجيعات الأستاذ المشرف " الدكتور الطاهر لوصيف" الذي رافقنا في إنجاز هذا البحث وشجعنا على إتمامه، فله منا جزيل الشكر والامتنان، ولا ننسى في هذا المقام الأهل والأصدقاء والزملاء والأحبة، الذين ما فتئوا يشجعوننا على إتمام هذا البحث كلما فترت هممتنا وضعفت عزيمتنا، فلهم منا جميعا خالص الشكر والامتنان والعرفان.

فهدا جهد المقل، فإن اهتديت ووفقت فما توفيقني إلا بالله، وإن جانبى الصواب فسيبني أني حاولت
واجتهدت وعزاني في ذلك أني لم أؤخر وسعا، والله الموفق من قبل ومن بعد وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين

الفصل الأول: المقاربة النصية المفهوم والأسس

المبحث الأول: إرهابات البحث النصي

المبحث الثاني: مفهوم النص وإشكالات تصنيفه

المبحث الثالث: معايير النصية

المبحث الرابع: مفهوم المقاربة النصية ووظائفها التربوية

الفصل الأول: المقاربة النصية المفهوم والأسس

المبحث الأول: إرهاصات البحث النصي

مدخل

لقد كان اهتمام اللسانيات منصبًا على تحليل الجملة والبحث في مكوناتها وطريقة بنائها والقواعد التي تحكمها وأنواعها المختلفة، فعُدَّت الجملة على هذا الأساس الوحدة الأكبر في عملية التحليل، غير أنَّ عجز لسانيات الجملة عن تفسير كثير من الظواهر اللغوية، استدعى التوجّه إلى الاهتمام بالنص باعتباره وسيلة التواصل بين الأفراد وليس الجملة، فظهرت لسانيات النص كاختصاص جديد يدعو إلى تجاوز الاعتداد بالجملة على أنَّها الوحدة الأساسية في علم اللغة، وتوسيع مجال القواعد، حيث "إنَّ الجمل في ذاتها بحاجة إلى عناصر خارجها للإيضاح والإبلاغ، وتصبح حينها النصوص هي الوحدات الأساسية للتحليل، بوصفها الموضوع الحقيقي والكامل للاتصال اللغوي، وليس الكلام إلا نصوصاً أو لغة ذات قيمة نصية تبتدىء أثناء الاتصال"¹.

وشكّلت، النصوص منذ القديم موضوع علوم عديدة، منها "علم التفسير، كما اهتمَّ علم البلاغة وعلم الشعر بالنصوص وأبنيتها ووظائفها الإقناعية والجمالية، وامتدَّ هذا إلى العصر الحديث في نظرية الأدب وعلم الأسلوب"²، وتدخل النصوص كذلك في اهتمامات العلوم الإنسانية من "تاريخ وقانون وعلم نفس وعلم اجتماع، وأنثروبولوجيا، لكنَّ طريقة تحليل هذه العلوم للنص تختلف بحسب مناهجها وأهدافها"³.

¹ - بوجادي (خليفة)، في اللسانيات التداولية مع محاولة تأصيلية للدرس العربي القديم، بيت الحكمة، ط1، 2009، ص43.

² - فان دايك (تون.أ)، علم النص مدخل متداخل الاختصاصات، ترجمة: سعيد حسن بحيري، دار القاهرة للكتاب، القاهرة، ط1، 2001، ص10.

³ - المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

إذن فقد عولجت مسائل تتعلّق بالدراسات النصية في مجالات ذات اهتمام مباشر باللغة، كالبلاغة والأسلوبية والدراسات الأدبية والتفسيرية؛ لكنّ هذه الدراسات ركّزت على الوحدات الصغرى للنص المتمثلة في دراسة الكلمات والجمل، وأهمّلت النظر إلى دراسة النص كوحدة دراسة كاملة مترابطة الأجزاء؛ أي أنّها لم تهتم بالنص كوحدة كبرى للتحليل، أمّا "مجال الدراسات الاجتماعية فظهر فيه الاهتمام بربط الأدوار اللغوية في المحادثة بواقعها الاجتماعي، وقد فتح هذا الاتجاه المجال لما يعرف في الدراسات اللسانيات الحديثة بعلم تحليل الخطاب، وكلّ هذه الأنظمة المعرفية شاركت علم النص في كثير من قضاياها، ومسائله المتعلقة ببعض جوانب الدراسة النصية، إلّا أنّها لم تتكامل فيما بينها قديماً، فقد كانت دراسات منعزلة بعضها عن بعض، وينقصها مرتكز أساسي تنطلق منه أو تتّجه إليه مثل "علم النص"¹، وهو ما أدّى إلى "تحويل مشكلات التحليل النصي وأهدافه الموزعة على العلوم المختلفة إلى موضوع لدراسة متكاملة وجديدة، موصوفة بأنّها دراسة مابين تخصصية "Interdisciplinaire" لإفادتها من تخصصات عديدة، ويقصد بهذه الدراسة علم النص، الذي شهد في السبعينيات من القرن العشرين استقراراً في المفهوم"².

ولم تخل أعمال رواد هذا العلم من التّعزّض إلى شرعية تجاوز الأبحاث السابقة التي ركّزت على دراسة الجملة وتحليلها، إلى أبحاث ودراسات أخرى يكون النص حاضراً فيها، وقد انصبّت جهود الدارسين على ضرورة الاهتمام بنحو النص؛ لأنّ هناك الكثير من الظواهر اللغوية التي لم يوجد لها تفسير في نحو الجملة، لذلك أصبح نحو النص ضرورة لا اختياراً.

إنّ الدّعوة إلى إقامة ميدان مستقلّ خاص بنحو النص إزاء آخر خاص بنحو الجملة، "لا يعني رفض مقولات نحو الجملة أو التقليل من أهميتها أو التشكيك في صحتها، أو أنّه لم يعد

¹ - قياس (ليندة)، لسانيات النص، النظرية والتطبيق، مقامات الهمداني أنموذجاً، مكتبة الآداب، ط1، 2009، ص50-51.

² - فضل (صلاح)، بلاغة الخطاب وعلم النص، عالم المعرفة، الكويت، دط، 1992، ص229.

لها قيمة، أو أنه عفا عليها الزمن، وأنّ كلّ هذا التراث النحوي الضخم لأجيال متعدّدة لم يعد له مكان، إلى غير ذلك من عبارات هائلة دالة على التّحقير أو النبذ¹، وإنّما يعني أنّ نحو النص هو امتداد لنحو الجملة، يشتغل بتفسير الكثير من الظواهر التركيبية، التي لم يوفها نحو الجملة حقّها، أخذاً في الاعتبار القواعد الدلالية والمنطقية، ومحاولاً تقديم وصف دقيق للأبنية النصية بمستوياتها المختلفة، ونظام ترابطها وانسجامها، من خلال وصف العلاقات الداخلية والخارجية التي تشكّل نسيجه، وشرح مظاهر استعماله في عملية التواصل.

1. مفهوم لسانيات النصّ

لسانيات النصّ علم حديث النشأة، ظهر في السبعينيات من القرن العشرين، ورغم اكتمال خصوصيّة هذا العلم المميّزة له عن العلوم الأخرى في بداية السّبعينيات، فإنّه استقى أكثر أسسه ومعارفه من علوم أخرى تتداخل معه تداخلاً شديداً²، فقد تشعّبت إذا المنابع التي استقى منها هذا العلم مفاهيمه وتصوراته ومناهجه، غير أنّه "استطاع استيعاب كلّ ذلك الخليط المتباين؛ بل وشكّل بنية منسجمة قادرة على الحفاظ على هذا التداخل من جهة، وإبراز هويّته بين العلوم - بصفته علماً خاصاً بالنصّ - من جهة أخرى" (3).

¹ - بحيري (سعيد، حسن)، علم لغة النصّ، المفاهيم والاتجاهات، الشركة المصرية العالمية للنشر (لونجمان)، مصر، ط1، 1997، ص 133.

² - المرجع نفسه، ص 01.

³ - المرجع نفسه، المقدمة، ص أ.

- لقد اتّصلت لسانيات النصّ بعلوم أخرى مثل تلك التي تهتمّ بالاتّصال الإنساني كعلمي النفس والاجتماع، وعلم النفس المعرفي، والذكاء الاصطناعي وغيرها، وكان هذا الاتصال سبباً من أسباب عدم تحديد هذا العلم، ذلك أنّه لا يتوقف عند كلمات النص وتحليلها في مستويات الدرس اللغوي من أصوات وصرف ونحو ودلالة فحسب؛ وإنّما يحاول النفوذ الى ما وراء النص الجاهز من عوامل معرفية ونفسية واجتماعية، ومن عمليات عقلية كان النص حصيلة لتفاعلها جميعاً. هاينه من فولفجانج، فيهفجر ديتر، مدخل الى علم اللغة النصي، ترجمة فالح بن شبيب العجمي، جامعة الملك سعود للنشر العلمي والمطابع، الرياض، دط، 1996، ص 88.

إنّ "لسانيات النص" من أحدث فروع اللسانيات، موضوعها النص، تدرسه دراسة لسانية تعتمد الوصف والتحليل، إنّها اتّجاه لغوي يهتمّ بدراسة نسيج النص، من خلال البحث عن الآليات اللغوية والدلالية والسياقية التي تبني النص، سواء أكانت ضمنية أم صريحة، وتضطلع كذلك بتحديد مختلف الوظائف التي تؤدّيها النصوص ضمن سياق تداولي معيّن، إنّها "تتجاوز الجملة إلى دراسة النص والخطاب، بمعرفة البنى التي تساعد على انتقال الملفوظ من الجملة إلى النص والخطاب، أو الانتقال من الشفاهي إلى المكتوب النصي"¹، فلسانيات النص لا تهتمّ بالنصوص المكتوبة فقط؛ بل تهتمّ كذلك بدراسة النصوص الشفاهية وتحليلها.

لقد اهتمّت اللسانيات البنوية التوزيعية والتوليدية التحويلية سابقا بالجملة؛ حيث يرى "بلومفيلد Bloomfield" "أنّ الوحدة اللسانية الكبرى هي الجملة، وأنّ اللسانيات مقتصرة على دراسة الجمل وتوزيعها على مكّوناتها الاسمية والفعلية والحرفية أو إلى مكملاتها، بيد أنّ لسانيات النصّ عقدت العزم على تجاوز الجملة لدراسة ترابط الجمل واتّساقها وانسجامها، وتحديد العلاقات الموجودة بين الوحدات الجمليّة داخل النصّ، وكذلك الاهتمام بتعريف النصّ، واستخلاص مكّوناته ومرتكزاته التركيبية والدلالية والتداولية"²، إنّها تنطلق من النصّ ككل، كوحدة متكاملة، وتعمل على تحديد المقوّمات التي تميّز النص عن اللّانص، "فمقوّمات النصّية تمثّل المباحث الأساسية للسانيات النصّ"³.

من هنا تعدّ لسانيات النصّ من أهمّ المقاربات التي استهدفت تحليل النصّ أو الخطاب إلى جانب السيميائيات والشّعريات، والتداوليات، وعلم الاجتماع، "فبعد التّحليل البنوي للجملة أو الملفوظ اللّغوي، سواء على مستوى التوزيع أم الوظيفة أم التّوليد التحويلي، انتقلت اللسانيات إلى تحليل النصّ، فوسّعت مجال موضوعها وبلورت مصطلحاتها الإجرائية، وبحثت عن مفاهيم

¹ - حمداوي (جميل)، محاضرات في لسانيات النص، ط1، 2015، ص 17.

² - المرجع نفسه، ص 19.

³ - الصبيحي (محمد، الأخضر)، مدخل إلى علم النصّ ومجالات تطبيقه، منشورات الاختلاف، الجزائر، ط1، 2008،

جديدة ضمن تصوّرات أكثر نجاعة، صالحة للإحاطة بالنصوص، واهتمت لسانيات النص كذلك بمدى انسجام النصوص واتساقها وترابطها، سواء على مستوى التركيب أم الدلالة أم الوظيفة التداولية، كما بحثت هذه اللسانيات في البنيات العميقة المولدة للنصوص اللامتناهية العدد بالتركيز على عمليات التوليد والتحويل مثل: النقصان والزيادة والحذف والاستبدال¹.

2.نشأة لسانيات النص وتطورها

1.2. في أوروبا

اتّخذ الدرس اللساني منحى جديدا منذ نشر محاضرات اللساني السويسري "فرديناند دي سوسير" Ferdinand de Saussure (1857م-1913م): "دروس في اللسانيات العامة" عام 1916م، حيث أصبح الاهتمام منصبا على دراسة اللغات منطوقة كانت أم مكتوبة، وتحليلها ووصف أنظمتها اللغوية واستنباط القواعد التي تحكمها.

وقد كان لأفكار "دي سوسير" بالغ الأثر على اللسانيين بعده، كونها أكثر علمية في التحليل اللغوي عما كان سائدا آنذاك من الدراسات التاريخية والمقارنة والفيلولوجيا والبحث في أصل اللغات، فاتّخذوها مرجعا هاما وركيزة أساسية لنظرياتهم اللغوية، مؤسسين بذلك اللسانيات البنوية بمختلف مدارسها، " لكنهم على تأثرهم الشديد هذا لم يبقوا حبيسي هذه الأفكار؛ بل طوّروا الكثير من مفاهيم "دي سوسير"، وأضافوا عليها الكثير من التحويرات كما اهتموا بجوانب اعتبرها ثانوية، فقدّموا بذلك إسهامات جمّة أثّرت على التّوجه اللساني فيما بعد، نذكر منها تطرّق أعضاء مدرسة براغ للجانب الاتّصالي للغة، ويظهر ذلك في استغلال مفهوم الوظيفة؛ إذ يعتبرون اللغة نظاما من الوظائف، وكلّ وظيفة نظام من العلامات².

¹- حمداوي (جميل)، محاضرات في لسانيات النص، ص20.

²- خليل (إبراهيم، محمود)، في اللسانيات ونحو النص، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمّان، ط3، 2015، ص23-

وكذلك ما جاء به "ياكوبسون Roman Jakobson" حول وظائف اللغة الست؛ حيث "ميّز بين اللغة المعيارية واللغة الأدبية، ورأى أنّ الأولى لغة محايدة تكتب أو تلفظ من أجل توصيل رسالة ما، فيحاول مستخدموها تحرّي الدقة والبعد عن الجماليات، وأمّا الثانية فتختلف كلّ الاختلاف عن الأولى لأنها توظّف المجازات والخيال متجاوزة بذلك المنفعة، وهذا ما يجعل الرسالة المكتوبة أو المنطوقة عملاً جميلاً مؤثراً، وقد اهتمّ علم الأسلوب بهذا الجانب فيما بعد، كما تطرّق هذا الباحث إلى العوامل السياقية التي يتوقّف عليها التواصل اللغوي سواء تعلّق الأمر بالمتكلّم (المرسل) أو بالكلام (الرسالة)، أو بالمستمع أو القارئ (المتلقي)، والسياق، وهو المناخ الاجتماعي والمكاني والزمني المحيط بعملية التواصل اللغوي"⁽¹⁾.

يضاف إلى تلك الإسهامات ما جاءت به مدرسة "كوبنهاجن" (الغلوسيماتيك)، "بريادة" يلمسليف Louis Hjelmslev (1899-1965)، الذي تبنّى توجّها رياضياً منطقياً، واستبدل مصطلحي الدال والمدلول، بمستوى التعبير ومستوى المحتوى، وقرّع كلّاً منهما إلى شكل ومادّة²، وقد اعتمد هو الآخر مفهوم الوظيفة، وظيفه اللفظة ويقصد بها العلاقة بين مفردتين، غير أنّه قصر دراسته على الشكل فقط دون المادة (الدلالة)، كما غالى في التجريد واستعمل مصطلحات غامضة، وهو ما فتح عليه باب النقد³.

وفي المقابل نجد مدرسة لندن بزعامة "فيرث J.R.Firth" (1890-1960)، التي تعتبر أنّ "دراسة الدلالة هي المهمة الرئيسية للسانيات، ونتيجة لذلك اهتمّ "فيرث" بالمكوّن الاجتماعي للغة وسياق الموقف اهتماماً كبيراً لما لهما من دور في تحديد دلالة اللغة، مؤسساً نظريته السياقية"⁴.

¹ - المرجع السابق، ص 25.

² - مومن (أحمد)، اللسانيات النشأة والتطور، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط 5، 2015، ص 162.

³ - المرجع نفسه، ص 168.

⁴ - خليل (إبراهيم، محمود)، في اللسانيات ونحو النص، ص 30. تأثر أصحاب مدرسة لندن برأي الباحث "هنبولت Humboldt" الألماني القائل بأنّ اللغة لا تعدو أن تكون انعكاساً للعوامل الاجتماعية والثقافية والنفسية، فهي تمثّل لهذه العناصر مجتمعة =

ورأى "فيرث" أنّ الكلام الذي هو فردي عند "دي سوسير" يحتاج إلى ضوابط تكون محصورة في السياق، "فالسّياق هو الحال أو المقام وتحديد المعنى استناداً إليه؛ أي إلى السّياق الذي يتطلّب معرفة المكان الذي تتمّ فيه عملية الكلام، وكذلك الزمن والأشخاص المشاركين في هذه العملية دون إغفال وظيفة الخطاب والهدف منه"⁽¹⁾، وقد صنّف "فيرث" السّياق إلى صنفين:

- سياق لغوي: وهو السّياق اللفظي والدلالي بما فيه من أصوات وصيغ صرفية ونبر وإيقاعات وجمل منظومة.

- سياق حال أو مقام: يرى "فيرث" أنّ العرف الاجتماعي يساعد على تحديد المعنى بالإضافة إلى السّياق اللفظي، فلو أخذنا أيّ مفردة من المفردات التي يحتويها القاموس لوجدنا أنّ لها معان كثيرة، والسامع عندما يسمع الكلمة لا يمكنه أن يتذكّر كلّ المعاني، هذا إذا سلّمنا بأنّه يعرفها جميعاً، وبالتالي فإنّ السّياق هو الذي سيحدّد معنى الكلمة المتلفّظ بها، وقد أدّى شيوع آراء "فيرث" إلى الاهتمام بدراسة الكلام، ثمّ ظهور ما يعرف بتحليل الخطاب، كما ساعد على ظهور حقل لغوي أولى اهتماماً كبيراً لدراسة البعد الاجتماعي للاتّصال اللغوي، عرف بعلم الاجتماع اللساني أو اللسانيات الاجتماعية².

2.2. في أمريكا

نشأت اللسانيات أوّل أمرها لضرورة عملية أنثروبولوجية هي وصف لغات الهنود الحمر - السكان الأصليين - بغية فهم حضارتهم وبنيتهم الفكرية، ومن روّادها "فرانز بوعز" "F.Boas" و"وورف Worf"، و"إدوارد سابير Sapir"، و"بلومفيلد Bloomfield"، الذي "يعتبر أهمّ

=كما تأثّر "جون روبرت فيرث J.R.Firth" برأي الفرنسي "بريال Breal"، وآراء الأمريكي "سابير Sapir" الذي يرى أنّ دراسة اللغة بمعزل عن السّياق الحضاري والثقافي دراسة عقيمة ولا تجدي نفعا لاسيما على المستوى الدلالي . ينظر: المرجع السابق، ص 29-30.

¹ - المرجع نفسه، ص 30.

² - المرجع نفسه، ص 30-31.

مؤسسي اللسانيات الوصفية، وقد انعكس تأثره الشديد بعلم النفس السلوكي على منهجه في التحليل اللغوي؛ إذ اعتمد فيه على ملاحظة الظواهر الشكلية المادية للغة انطلاقاً من مدونة محددة، وأقصى جانب المعنى، بل اعتبره أضعف نقطة في التحليل اللساني لتعذر وصفه وصفا علمياً موضوعياً، وتبني تحليلاً توزيعياً اندراجياً سمّاه التحليل إلى مكونات قريبة، يكشف بنية الجملة من حيث هي طبقات اندراجية من المكونات والعلاقات، باستعمال الأقواس أو العلب أو التشجير، مستثمراً بذلك فكرة المحور الاستبدالي الذي جاء بها "دي سوسير"⁽¹⁾.

لقد اشتهر "بلومفيلد" بنظريته النحوية "المكونات المباشرة" ورأى أن مهمة النحو لا تتعدى تحليل الجملة إلى مركبات نحوية مباشرة، ثم تحلل هذه المركبات إلى مكونات نحوية أخرى، وتستمر هذه العملية إلى أن تصل إلى طريق مسدود، وأكد هذا الباحث على "أن الفكرة الشائعة عن النحو من حيث هو دراسة تهتم بالنسق التتابعي للجملة ووضع الكلمات بعضها إلى جانب بعض في نظام خطي، فكرة تفتقر إلى الدقة، فالنحو بالإضافة إلى اهتمامه بالنسق التتابعي للمفردات، فهو يهتم بالجانب الدلالي لهذه المركبات، وعليه جاءت فكرة تحليل الجملة إلى مكوناتها النحوية المباشرة، ففرّق بين المكوّن النحوي والمركّب النحوي؛ حيث إنّ الأوّل هو أصغر وحدة لغوية يمكن أن تدمج فيما هو أكبر منها ليكون مركّباً، وفي الوقت نفسه لا يمكن تجزئتها إلى ما هو أصغر منها مع الاحتفاظ بقيمتها اللغوية ووظيفتها النحوية"⁽²⁾.

كما يرى "بلومفيلد" أنّ التركيب النحوي أقلّ من الجملة، ولكن يمكن للجملة أن تتألف من مركّب نحوي واحد استناداً إلى ما هو مضمر ومقدّر، فإذا "نظرنا إلى المركّب النحوي (أذهب)، وجدناه يتألف من مكونين هما فعل الأمر والفاعل المستتر (أنت) الذي يدلّ عليه الموضع، وكلّ مكوّن نحوي إمّا أن يكون مكوّن اسمياً أو مكوّن فعلياً أو مكوّن حرفياً، مع ملاحظة أنّه

¹ - ينظر: مومن (أحمد)، اللسانيات النشأة والتطور، ص 187-199.

² - خليل (إبراهيم، محمود)، في اللسانيات ونحو النص، ص 81. فلو نظرنا مثلاً إلى مركّب "الطالب" فهو يتكوّن من مكونين على التوالي (أل) و(طالب)، فلا يمكن تجزئته (أل) إلى ما هو أصغر من هذا المكوّن مع الاحتفاظ بوظيفته النحوية أو الدلالية أو الصرفية، ولا يمكننا تقسيم (طالب) إلى أقسام أدنى مع الاحتفاظ بنفس الوظيفة، فلفظ (طالب) يتكوّن من مكونين نحويين. المرجع نفسه، ص 83.

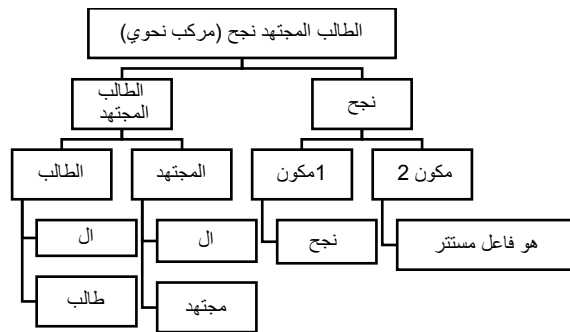
لا يمكن لمكوّن من هذه المكوّنات أن يحلّ محلّ الآخر، فيكون التركيب النحوي إمّا مركزيا وهو المركّب الذي يغلب عليه الطابع الاسمي أو الفعلي، وفي هذا المركّب يمكن لأحد عناصره أن يحلّ محلّ الآخر دون أن يختلّ التركيب الجملي، "قجملة (الطالب المجتهد نجح)، يكون فيها التركيب النحوي (الطالب المجتهد) مركّبا مركزيا، لأنّ (المجتهد) يمكن أن يحلّ محلّ (الطالب)، كما يمكن لـ (الطالب) أن يكون مكان (المجتهد) عكس التركيب النحوي (الطالب نجح) أو (المجتهد نجح)، لأنّ الفعل "نجح" لا يمكن أن يحلّ محلّ "الطالب" ولا محلّ "المجتهد"¹.

لقد دعا "بلومفيلد" إلى النّظر إلى الجملة من الأعلى إلى الأسفل وأن لا ينظر إليها نظرة خطيّة، ومن هنا جاء بفكرة المشجّر*، فهو يرى "أنّ هذا التّحليل يساعد على إزالة الغموض النّحوي خاصة في المركّبات الطويلة التي تتخللها مركّبات نعتية، أو عطفية"².

وقد طوّر طريقة التحليل هذه كلّ من "هوكيت CH.F.Hockett" (علب هوكيت) و"زيليغ هاريس Z.Harris" -تلميذ بلومفيلد- الذي أضاف إليها مفهوم التحويل تلافيا للنقص الذي عرفته

¹ - المرجع السابق، 83-84.

* - المرجع نفسه، ص 83.



² - إنّ ما يؤخذ على هذا التحليل أنّه لا يفرّق بين الجمل الصحيحة نحويا ودلاليا والجمل غير الصحيحة، فالتحليل البنوي لجملي (غادر المدرس إلى باريس) و(غادر الجبل إلى باريس) واحد مع أنّ الجملة الثانية خاطئة دلاليا، وما يقال عن الجمل الصحيحة والجمل غير الصحيحة يقال عن الجمل المبنية للمعلوم والجمل المبنية للمجهول. المرجع نفسه، ص 84-85.

في وصف بعض الظواهر اللغوية (المبني للمجهول...)، كما طوّر مفهومي الجملة النواة والتركيب المحوّل⁽¹⁾.

ليأتي بعده "تشومسكي" N.Chomsky، الذي تبني أيضا مفهوم التحوّل، لكنّه وجّه نقدا لادّعاء للاتّجاه التّوزيعي الذي أفرط في الاطمئنان إلى المبادئ السلوكية؛ لقد "كان" تشومسكي "ذا توجّه عقلاني، واعتمد على مبادئ علم النفس المعرفي"⁽²⁾.

ونتيجة لذلك جاء بفكرة الملكة الإبداعية "Compétence créative" التي "تمكّن الإنسان من إنتاج وفهم عدد لا نهائي من الجمل، كما استثمر مفهوم التحوّل في توظيفه للمعنى تحت مصطلح "البنية العميقة"، التي تتجلّى بفضل هذا التحوّل في البنية السطحية، وهذه المفاهيم جمعها "تشومسكي" في نظريته الشهيرة "النظرية التوليدية التحويلية التي اعتبرت بمثابة ثورة على اللسانيات البنوية، كون هذه الأخيرة باهتمامها بالتركيب الداخلي للغة "تناسست أو تجاهلت جانبا مهما من الدراسة وهو الظواهر المتعلقة بالقدرة التي منحت للإنسان على الكلام للدلالة على أيّ غرض كان، وبالتالي على كيفية إحداثه له، وكيفية تحقيقه للعبارات المختلفة اللامتناهية بالمتناهي من الوحدات، كما تناسست من ثمّ أنّ النظام الباطني للسان لا يمكن أن نعرف أسرارها بعملية وصفية مجردة فقط فإنّ هذا من قبيل التشخيص والتصنيف ليس غير، فلا بدّ إذا من أن يتجاوز اللغوي الوصف والتصنيف إلى ماهو أهمّ من ذلك وهو بناء المثل والأنماط"⁽³⁾، وهو ما عني به "تشومسكي" في نظريته هذه واضعا بذلك نحو توليديا تحويليا كنموذج يحاول تفسير هذه القدرة أو الملكة وتجسيدها في شكل نموذج مكوّن من عدد محدّد

¹ - مومن (أحمد)، اللسانيات، النشأة والتطور، ص200. الحقّ أنّ هاريس هو أوّل من نادى بالمنهج التحويلي في دراسة اللغة، وقد ظهر عنده هذا التّوجه الجديد منذ 1952 في مقاله "الثقافة والأسلوب في الخطاب المطوّل"، وقام هاريس بتطوير = هذه النظرة التحويلية الجديدة في بعض مقالاته وخاصة هذين المؤلفين "البنى الرياضية للغة" و"أبحاث في اللسانيات البنوية والتحويلية". المرجع السابق، الصفحة نفسها.

² - المرجع نفسه، ص204. لقد انتقد تشومسكي كتاب "سكينر" السلوك الكلامي في مقال له بعنوان "مراجعة كتاب سكينر السلوك الكلامي"، حيث بين تشومسكي في هذا المقال قدرته العلمية الفائقة ومعرفته الواسعة بعلم النفس، وهاجم المبادئ التي انبنى عليها المذهب السلوكي كالمثير والاستجابة والتقوية والتقليد والقياس، وذهب إلى أنّ الإنسان يختلف عن الآلة أو الحيوان ليس بالفكر والذكاء فحسب، بل بقدرته اللغوية. ينظر: المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

³ - الحاج صالح (عبد الرحمان)، أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية، مجلة اللسانيات، معهد العلوم اللسانية والصوتية، جامعة الجزائر، ع4، 1973، ص20.

من التراكيب (الرموز المقولية)، التي تمثل القواعد الأساسية (قواعد إعادة الكتابة وقواعد التحويل) يمكن من خلالها تكوين جمل اللغة¹.

لم تخل نظرية النحو التوليدي التحويلي بزعامه "تشومسكي" هي الأخرى من نقائص، فرغم ما فيها من تجديد وتوسيع لآليات التحليل اللغوي وإفساحها المجال للدلالة "وقفت عاجزة عن تفسير ومعالجة العديد من الظواهر اللسانية كالإضمار، وتحويل الصلة، والتعريف والحذف... وهذا راجع لكون "تشومسكي" بقي حبيس الحدود الشكلية للجملة ولم يتجاوزها²، لقد فصل بين اللغة والموقف الاجتماعي، ولم يول عناية كبيرة للوظيفة الأساسية للغة، وهي التواصل⁽³⁾.

ولأننا نتواصل أساساً بنصوص وليس بجمل معزولة عن سياقاتها، أصبح من الضروري انتقال مجال الدراسة اللسانية إلى فضاء أوسع من الجملة، وتبني آليات ومعطيات جديدة، بتعبير آخر الانتقال من لسانيات الجملة إلى لسانيات النص.

بعدما انحصر البحث اللساني منذ "فرديناند دي سوسير" في حدود الجملة، ظهر في أواخر الستينيات وبداية السبعينيات فرع علمي جديد تجاوز هذه الحدود إلى النص، وهو ما يسمى بعلم لغة النص أو لسانيات النص، وهو "علم من الصعب أن ننسبه إلى بلد بعينه أو بمدرسة بعينها أو باتجاه محدد⁴، إلا أن إرهاباته الأولى قد ولدت من رحم اللسانيات الوصفية على يد العالم اللساني "زيليغ هاريس"، من خلال مقال كتبه سنة 1952م يحمل عنوان "تحليل الخطاب" Discourse analysis⁵.

³- الصبيحي (محمد، الأخضر)، مدخل إلى علم النص ومجالات تطبيقه، ص44.

¹- المرجع السابق، الصفحة نفسها.

²- عبد المجيد (جميل)، البديع بين البلاغة العربية واللسانيات النصية، الهيئة المصرية العامة للكتاب، دط، 1998، ص65.

⁴- بحيري (سعيد، حسن)، علم لغة النص، المفاهيم والاتجاهات، ص01.

⁵- الفقي (صبحي، إبراهيم)، علم اللغة النصي بين النظرية والتطبيق، دراسة تطبيقية على السور المكية، دار قياء للطباعة والنشر والتوزيع، مصر، ط1، 2000، ج1، ص23.

قدّم "هاريس" منهجا لتحليل الخطاب المترابط واهتمّ بتوزيع العناصر اللغوية في النصوص، والروابط بين النصّ وسياقه الاجتماعي، وأدرك هاريس "أنّ اللغة لا تأتي في 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 مطوّلة"¹.

فالنص عنده يمثل كلاً له بنية تتميّز بخاصية التتابع، وأسس بمسألة التتابع هذه ما يعرف "بالتحليل التوزيعي"، وهو نوعان: توزيع للوحدات داخل الجملة وهو يتميّز بإمكانية إعادة ترتيبها فيه، مثل الانتقال من البناء للمعلوم إلى البناء للمجهول، وتوزيع الجمل داخل النص وهو يتميّز بخاصية الثبات، ومن ثمّ فإنّ أيّ تغيير في ترتيب جمل نصّ ما، يعني أنّه أصبح نصّاً آخر، وبنظرته التوزيعية، فإنّ العناصر المتتابعة ليست عناصر لها المعنى نفسه، ولكنّها فقط متكافئة، وتسمى فئة تكافؤ، ثمّ يجرّأ النصّ إلى فواصل، بحيث تمثّل كلّ فاصلة تتابعا من فئات متكافئة، ويمثّل المحور الأفقي عنده فئة التكافؤ في الجمل المفردة، والمحور الرئيسي فئة التكافؤ في الجمل المتتابعة"².

ولعلّ أهمّ إجراء لتحليل النصوص لدى "هاريس" هو "العثور على أوجه التكافؤ بتقطيع النصّ إلى عناصر تركيبية مجتمعة في طبقات متعادلة، تتكوّن كلّ طبقة من مجموع العناصر التي يمكن أن تظهر في سياق متشابه أو متطابق، وهنا تتجلى نزعة "هاريس" التجريدية ومنهجه التوزيعي، وثقافته الرياضية"³.

إنّ النّظر إلى النصّ على أنّه مجموعة من الجمل المتتابعة فحسب، لا يسوّغ الكلام عن نحو للنصّ في مقابل نحو للجملة؛ لأنّ رفع اللبس عن الجمل يحتاج في الحقيقة إلى النظر

¹ - هاينه من (فولفجانج)، وفيهفجر (ديتر)، مدخل إلى علم اللغة النصي، ص 21.

² - ينظر: بارتشت (بريجيته)، مناهج علم اللغة من "هرمان باول" حتى "ناعوم تشومسكي"، ترجمة سعيد حسن بحيري، مؤسسة المختار، القاهرة، مصر، ط1، 2004، ص 235-240.

³ - المرجع نفسه، ص 235.

إلى النص كوحدة كبرى، دلالتها أكبر من دلالات الجمل التي تكوّنّها، "فعمليّات التحويل والاختزال تسمح بدمج مجموعة من الجمل في جملة واحدة، ممّا يجعل الحدود بين الجملة ومجموعة الجمل فاقدة لدلالاتها وغير حاسمة، فالنص كلّ وإطار يزول داخله لبس الجمل وإبهامها؛ لأنّه يحتوي على افتراضات واقتضاءات غير التي في الجمل، وله إمكانية إعادة الصياغة بأشكال عديدة بخلاف الجملة"⁽¹⁾.

جاءت بعد "هاريس" الكثير من الأعمال التي عرفت تبلور الأفكار واستقلال المصطلحات؛ حيث "أخذت البحوث في بداية السبعينيات تدعو إلى اللسانيات النصيّة صراحة وتوجّه نقدا صريحا لنحو الجملة، أهمّها: "جهود" بتوفي، كونو، جندن، دريسلر، وفان ديك، شميدت"⁽²⁾، وذهب الدكتور صلاح فضل إلى "أنّ "فان ديك" هو المؤسّس الفعلي لعلم النص، وقد كتب الكثير من اللغويين المعاصرين في علم النصّ مثل: "شتمبل Stempel"، "جليسون Galeason"، "هارفج Harweg"، "شميت Schmidt"، "دريسler Dressler"، "برينكر Brinker"، وغيرهم من اللغويين"⁽³⁾.

لقد عني علم اللّغة النّصي في دراسته لنحو النص بظواهر تركيبية نصيّة مختلفة منها: "علاقة التماسك النّحوي النّصي، وأبنية التّطابق والتّقابل، والتراكيب المحوريّة المجتزأة، وحالات الحذف والجمل المفسّرة، والتحويل إلى الضمير وغيرها من الظّواهر التركيبية التي تخرج عن إطار الجملة المفردة، والتي لا يمكن تفسيرها تفسيراً كاملاً دقيقاً إلّا من خلال وحدة النص الكلية"⁽⁴⁾.

¹ - بن عروس (مفتاح)، الاتساق والانسجام في القرآن الكريم، رسالة دكتوراه الدولة، جامعة الجزائر، 2008/2007، ص9-10.

² - دي بوجراند (روبرت)، النص والخطاب والإجراء، ترجمة تمام حسان، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 1998، ص 66-67.

³ - عفيفي (أحمد)، نحو النصّ، اتّجاه جديد في الدرس النحوي، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، دط، 2001 ص32-33.

⁴ - بحيري (سعيد، حسن)، علم لغة النّص، المفاهيم والاتجاهات، ص 135 .

ومن ثم فإنّ كثيراً من الظواهر التي تعالج في إطار النصّ كوحدة كبرى هي في حقيقة الأمر كانت محور كثير من البحوث النحوية التي كانت تعتبر الجملة أكبر وحدة في التحليل، غير أنّ "نحو النصّ يراعي في وصفه وتحليلاته عناصر أخرى لم توضع في الاعتبار من قبل، ويلجأ في تفسيراته الى قواعد دلالية ومنطقية إلى جوار القواعد التركيبية، ويحاول أن يقدم صياغات كلية دقيقة للأبنية النصية وقواعد ترابطها"¹.

3. أهداف لسانيات النص

بعدما أضحي الاعتماد على الأبنية اللغوية وحدها عاجزا عن تفسير النص بدقة، ظهرت الحاجة للاستعانة بعناصر خارجية غير لغوية كربط النص بالسياق الاتصالي وتأثيره في المتلقي،" فإذا كانت اللسانيات الوصفية تضطلع بمهمة تطوير أنحاء لغات طبيعية بإجراء المقابلات بين الأنظمة الافتراضية؛ أي بين الوحدات الصوتية والوحدات الصرفية والنحو بصفة خاصة"²، فإنّ لسانيات النص "قد أخذت على عاتقها مهمة تحديد الملامح أو السمات المشتركة بين النصوص ووصفها وتحليلها استنادا إلى معايير مختلفة"³، ويمكن تلخيص أهداف لسانيات النص في النقاط الآتية:

- لقد جاءت لسانيات النصّ لتثبت نصية نصّ ما من عدمها؛ إذ تقيّدنا في التفريق بين ما هو نص يعتمد في الدراسة والوصف والتحليل، و ما هو ليس نصا، فهي بمثابة غريبال يكشف به ترابط النص والتحام أجزائه وتعلّق وحداته لتشكّل وحدة كلية شاملة ، أو يبيّن عدم الترابط والالتحام بين هذه الأجزاء والوحدات؛ حيث تسعى لسانيات النص إلى "تحليل البنى النصية واستكشاف العلاقات النسقية المفضية إلى اتّساق النصوص وانسجامها، والكشف عن أغراضها التداولية، فهي فرع من علم اللغة الذي يهتم بدراسة

¹ - المرجع السابق، ص 134 .

² - ديبوجراند (روبرت)، النص والخطاب والإجراء، ص 576.

³ - بحيري (سعيد، حسن)، علم لغة النص، المفاهيم والاتجاهات، ص73.

النص باعتباره الوحدة اللغوية الكبرى، وذلك بدراسة الترابط أو التماسك ووسائله وأنواعه، والإحالة أو المرجعية وأنواعها، والسّياق النصي ودور المشاركين في النص المنطوق والمكتوب على حدّ سواء⁽¹⁾.

- تسعف لسانيات النص الباحث في "معرفة آليات تماسك النص موضوعيا وعضويا، وكيف تتحقّق القراءة المتّسقة والمنسجمة، وكيف تتحدّد حوارية النص وأبعاده التّناسية وكيف يخلق تشاكل النص، وما الوظائف التي يؤدّيها النص، هل يسعى هذا النص إلى تحقيق الوظيفة التواصلية أو الوظيفة التعبيرية أو الوظيفة التأثيرية أو الوظيفة المرجعية، ومن ثمّ يرتبط هذا كلّ بمعرفة السياق النصي، والمقصديّات المباشرة وغير المباشرة، والتركيز على وظيفة الإقناع والتبليغ والتأثير"²، فلسانيات النصّ تراعي في وصفها وتحليلاتها عناصر لم توضع في الاعتبار من قبل، وتلجأ في تفسيراتها إلى قواعد تركيبية ودلالية ومنطقية، فهدفها هو "معرفة كيفية بناء النص وإنتاجه مهما كانت طبيعته الخطابية أو التّجنيسية، ثم استجلاء مختلف الأدوات والآليات والمفاهيم اللسانية التي تساعدنا على فهمه ووصفه وتأويله، باستكشاف مبادئ الاتّساق اللغوية الظاهرة، والتّعرف إلى مختلف العمليّات التي يستعين بها مفهوم الانسجام، ممّا يجعل النصّ نصا أو خطابا، ثمّ التّمكن من مختلف الآليات اللسانية في عملية تصنيف النصوص والخطابات وتجنيسها وتتميطها وتنويعها وتبيان مكوّناتها الثابتة وتحديد سماتها المتغيّرة"⁽³⁾، وقد رأى "فان دايك" أنّ أهمّ مهمّة لنحو النص هي "صياغة قواعد تمكّنا من حصر كلّ النصوص النحوية في لغة ما بوضوح، ومن ثمّ تزويدنا بوصف للأبنية،

¹ - الفقي (صبحي، إبراهيم)، علم اللّغة النصي بين النظرية والتطبيق، ج1، ص 36.

² - حمداوي (جميل)، محاضرات في لسانيات النص، ص 82.

³ - المرجع نفسه، ص 57.

ويجب أن يعدّ مثل ذلك النحو النصي إعادة بناء شكلية للكفاءة اللغوية الخاصة بمستخدم اللغة في إنتاج عدد لا نهائي من النصوص⁽¹⁾.

وتضطلع لسانيات النص بعدة وظائف، يمكن حصرها في "الوظائف التربوية والتعليمية، والوظائف النقدية والأدبية، والوظائف النصية، والوظائف التحليلية، والوظائف المؤسسية في تجنيس النصوص وتمييزها وتصنيفها، والوظائف اللسانية بالانتقال من لسانيات الجملة نحو لسانيات النص، والوظائف الإبداعية والتخييلية والإنشائية، والوظائف التواصلية والتداولية والوظائف الحوارية"².

وعليه فإنّ لسانيات النص تعدّ من أهمّ المقاربات اللسانية، التي عنيت بإيجاد علاقة بين العناصر اللغوية والعناصر غير اللغوية وكيفية توظيفها في بناء النصوص، وكذلك كيفية استثمارها من طرف المتلقي في تفسير النصوص وفهمها وتأويلها.

¹ - بحيري (سعيد، حسن)، علم لغة النص، المفاهيم والاتجاهات، ص 135-136.

² - حمداوي (جميل)، محاضرات في لسانيات النص، ص 83.

المبحث الثاني: مفهوم النص وإشكالات تصنيفه

مدخل

يتَّسم علم النصّ بتشعبه؛ إذ "إننا لا نجد إلاّ قدرا ضئيلا من الاتفاق حول مفاهيمه وتصوّراته ومناهجه"¹، وهذا الاتّساع والتّشعب سببه التداخل الحاصل بين علم النص وغيره من العلوم الأخرى كعلم النفس، وعلم الاجتماع، والبلاغة، والمناهج النقدية، وقد أدّى هذا التداخل إلى عدم اتّفاق علماء النص حول مفهوم النص وكيفية تحليله والخصوصيات التي تميّزه عن الخطاب، فاختلّفت الرؤى وتعدّدت الاقتراحات، فلا يوجد تعريف للنص أجمع عليه علماء النص أو اتّفقوا عليه.

1. مفهوم النص

يعدّ تعريف النصّ مبحثا صعبا في الدّراسات اللّغوية القديمة منها والحديثة، لتوسّعها وتعدّد رؤاها وغاياتها ومنطلقاتها الفكرية والمعرفية ومداخلها الخاصّة بدراسته؛ حيث يعرفه "Jean Dubois" في قاموس اللسانيات مثلاً، بأنّه "مجموعة أقوال لسانية خاضعة للتحليل؛ أي أنّ النص عينّة من السلوكات اللسانية، التي قد تكون مكتوبة أو منطوقة"².

إنّ تتبّع مفهوم النص يحتاج إلى دراسة لوحدها، حيث خاض في المفهوم الاصطلاحي للنص العديد من أقطاب الدّرس اللّغوي الحديث، فتعدّدت التعريفات وتشعبت تبعاً لاختلاف ثقافة الباحث ومناهله المعرفية، وفيمايلي نعرض بعضاً منها:

¹ - بحيري (سعيد، حسن)، علم لغة النصّ، المفاهيم والاتجاهات، ص02.

² - Dubois, Jean, Dictionnaire de linguistique, Larousse, Paris, 1973, p 486.

1.1. مفهوم النص عند "ماك هاليداي" ورقية حسن "M.Halliday"، R.Hassan

ينظر "ماك هاليداي ورقية حسن" إلى النص على أنه "اللغة التي تخدم غرضا وظيفيا؛ أي هو اللغة التي تخدم غرضا في إطار سياق ما، وقد يكون النص منطوقا أو مكتوبا⁽¹⁾، فقد عدا مصطلح النص ومصطلح السياق وجهين متداخلين لعملية واحدة؛ إذ إن النص هو النص الظاهر المكتوب، والسياق هو النص الخفي المصاحب للنص الظاهر، ويتمثل ذلك في الأحوال والظروف المحيطة بإنتاج نص.

ويقارن "هاليداي" بين الجملة والنص، فالنص عنده "وحدة معنوية تختلف عن الجملة لا من حيث الحجم لأنه لا يشكّل مقياسا لتحديد النص؛ ولكن من حيث الجنس، والنص لا يتكوّن من جمل بل يتحقّق بها، وحتى يتحقّق بها لابدّ من وجود روابط تربط هذه الجمل، وهذه الجمل قبل أن ترتبط مع بعضها يجب أن ترتبط عناصر كل منها، وهذا المنظور هو الذي يوصله إلى مفهوم النسيج، فكلّ نص له نسيج وهذا النسيج هو الذي ميّزه عمّا هو ليس نصا، وينتج هذا النسيج من العلاقة الاتساقية بين عنصر وآخر"².

كما يفرّق "هاليداي ورقية حسن" بين النص واللائص بوجود نسيج أساسه العلاقة الاتساقية بين عنصر وعنصر آخر، وهذا يتطلب أن تكون كلّ جملة داخل النص مرتبطة بالعناصر، "فالانساق عند هذين اللغويين شرط ضروري لتحقيق النصية؛ لأنه حسبهما سمة في النصوص ولا توجد في غيرها"³؛ فلكي يشكّل مقطع لغوي كلاً موحداً، يجب أن تتوافر فيه هذه السمة.

¹-عوض (يوسف، نور)، نظرية النقد الأدبي الحديث، دار أمن، القاهرة، ط1، 1994، ص84.

²- بن عروس (مفتاح)، الاتساق النصي، ظاهرة العائد في العربية، رسالة ماجستير، جامعة الجزائر، 1996-1997، ص03.

³- خطابي (محمد)، لسانيات النص، مدخل إلى انسجام الخطاب، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 1991، ص12-13.

2.1. مفهوم النص عند " فان دايك T.A Van Dijk "

يعرّف " فاندايك " النص بأنه "بنية سطحية توجّهها وتحفّزها بنية عميقة دلالية، هذه البنية العميقة هي الكمّ المنظمّ من التتابعات"¹؛ بمعنى أنّ النص ليس فقط متواليات من الجمل؛ وإنّما هناك البنية العميقة التي تعمل على منح هذا النص هذا التماسك الشديد، وعليه لا يكفي النّظر إلى النص على أنّه بنية سطحية فقط؛ وإنّما يجب التركيز كذلك على البنية العميقة للنص وما يبرزه من القضايا أو العلاقات المتتابعة، هذه العلاقات هي كما يقول "فانديك": "خطة نص ما"².

من هنا يتّضح لنا أنّ تصوّر "فانديك" للنص قائم على أساس دلالي، فهو يعتبر النص بنية مقطعية قضوية تتشكّل من وحدات لسانية يندرج بعضها في بعض، فهو "عبارة عن منطوقات لغوية مكتوبة مطبوعة، تستند إلى وصف نحوي أكثر ثراءً لأبنية المنطوقات اللغوية، ويفترض "فانديك" كذلك أنّ البنية الدلالية العامة لنص ما تتمثّل بصورة مجردة في البنية الكبرى، وأنّ هذه الأبنية الكبرى دلالية وفق طبيعتها"³.

3.1. مفهوم النص عند "جون ميشال آدم J.M.Adam"

يعدّ النص بصفته بنية مجرّدة حسب "ميشال آدم" موضوعاً لنظرية عامة تهتم بتنظيم الوحدات (وهو ما سيعرف لاحقاً بالنسيج للدلالة على الظواهر اللغوية الصغرى، وبالبنية للدلالة على الظواهر اللسانية الكبرى) ضمن مجموعة متكاملة على درجة عالية من التعقيد نوعاً ما،

¹ - واورزنيك (زتسيسلاف) ، مدخل الى علم النص (مشكلات بناء النص)، ترجمة وتعليق سعيد حسن بحيري، مؤسسة المختار، القاهرة، ط1، 2003، ص 56.

² - المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

³ - فان دايك (تون.أ)، علم النص، مدخل متداخل الاختصاصات، ص 74-75.

وهذه البنية المجردة التي كانت موضوعا لنحو النص تبقى من منظور آخر الموضوع النظري للسانيات النص¹

إنّ النص عند "آدام" ليس بنى ودلالة فقط، وإنّما هو بنية هرمية لوحداث شكلية ودلالية وتداولية، فالنص مكوّن من مقاطع، تتكوّن من بنى كبرى، تندرج تحتها هي الأخرى بنى صغرى، وتتكون البنى الصغرى بدورها من قضايا، والقضية تتشكل من جملة ودلالة، يندرج بعضها ضمن بعض كما يلي:

- "النص بمنظور نحوي أو شكلي: بنية مقطعية جمالية.
- النص بمنظور منطقي أو دلالي: بنية مقطعية قضوية.
- النص بمنظور تداولي: بنية مقطعية لأفعال إنجازية تحقّق الإقناع².

4.1. مفهوم النص عند "إيواند لانغ E.Lang"

استند "إيواند لانغ" في تأسيسه لنحو للنص يختلف عن نحو الجملة إلى إثبات أنّ "هناك فرقا بين الجملة والنص، وأنّ هذا الفرق يجب تحديده بكيفية تجعل النص هو الوحدة المسؤولة عن هذه العلاقات البنوية التي تتجاوز حدود الجملة"³.

ويرى "إيواند لانغ" أنّ دلالة نص أو مضمونه أكبر من مجموع دلالات الجمل المكوّنة له، وبالتالي فهو ليس منتج مجموع دلالات هذه الجمل، والذي يمكنه من هذا الاعتبار تحديد ميزات نجدها في النص:

¹ –Adam Jean Michel, Linguistique textuelle, des genres de discours aux textes, Nathan, Paris, 1999, P40.

² – عرباوي (محمد)، دور الروابط في اتّساق وانسجام الحديث القدسي، دراسة تطبيقية في صحيح الأحاديث القدسية للشيخ مصطفى العدوي، رسالة ماجستير، جامعة الحاج لخضر، باتنة، 2010-2011، ص30.

³– بن عروس (مفتاح)، الاتساق والانسجام في القرآن الكريم، ص 09.

- "النص هو الإطار الذي يزول داخله إلتباس الجمل.
- النص يحتوي افتراضات أخرى واقتضاءات غير افتراضات واقتضاءات الجمل المكوّنة له.
- للنص إمكانية أخرى لإعادة الصياغة، غير الإمكانيات التي للجملة (إمكانية الحصول على ملخصات عديدة للنص الواحد"¹.

5.1. مفهوم النص عند "دي بوجراند" و"دريسler" "De Beaugrand, Dressler"

يكنم الفرق عند "دي بوجراند" بين ما هو نصّ وما ليس نصّا في البعد الاتصالي وحده، وهذا يعني أنّ كلّ وحدة لغوية أدّت غرضاً تواصلياً فهي نص، وكلّ ما عدا ذلك ليس نصّاً، وعليه "جاء هو وزميله" دريسler "بمفهوم النصّية Textualité ، ووضعاً سبعة معايير اشترطاً توفّرها مجتمعة في النصّ حتى يكون نصّاً، وهي:

- "الاتساق (Cohésion): هو الترابط الرّصفي القائم على النحو في بنيته السطحية كالإحالات، الحذف، التكرار والروابط .
- الترابط الفكري (الانسجام) (Cohérence): هو الترابط المفهومي الذي تحقّقه البنية العميقة للنصّ كالسببية والعموم والخصوص.
- القصدية (Intentionnalité): ويهتم فيها بعناصر الاتصال والوظائف اللغوية، مراعيًا موقف المرسل، ليتحدّد بذلك مقام المخاطب الذي يربطه بالمخاطب.
- الاستحسان (Acceptabilité): أي قبول القول الحامل للرسالة والرسالة ذاتها، ومنه ينطلق إلى رعاية المقام (Situationnalité) الذي يربطه بالنص.

¹ - المرجع السابق، ص 9-10.

- الإخبارية (Informativité): تقتضي الإعلامية الإخبار، وهو ما يخص الرسالة اللغوية التي تحمل في شكل جمل، تحليل على نصوص سابقة تحمل نفس المؤشرات اللغوية بما يحرك الذاكرة نحو التناص.

- التناص (Intertextualité): وهو تعيين قيمة النص بالنظر إلى غيره من النصوص¹

تشير التعريفات السابقة للنص إلى اختلاف المعايير المعتمدة في تحديد مفهوم النص، نتيجة تعدد اتجاهات علماء النص واختلاف تصوراتهم، فمنهم من اعتمد على البعد النحوي في تحديده لمفهوم النص من خلال النظر في مكوناته الجمالية وتتابعها، ومنهم من اعتمد في ذلك على البعد الدلالي المنطقي معتبرا النص بنية مقطعية قضوية، بنية كبرى، تتضمن بنية أصغر منها هي البنية المقطعية الجمالية، ومنهم من اتخذ من البعد التداولي معيارا في تعريفه للنص من خلال الاهتمام بالبعد التواصل للنص وسياق إنتاجه، ومنهم من جمع بين الأبعاد الثلاثة (البعد النحوي، البعد الدلالي، البعد التداولي) في ذلك، وهو ما يؤكد على عدم وجود تعريف واحد يتفق عليه المختصون في مجال البحث النصي، وقد أدى هذا الاختلاف حول ماهية النص، إلى اختلاف طريقة وصف النصوص وتحليلها ومقاربتها.

2. مفهوم النص التعليمي ودوره في العملية التعليمية التعلمية

1.2. مفهوم النص التعليمي

النص التعليمي هو وحدة تعليمية تمثل "محورا تلتقي فيه المعارف اللغوية المتعلقة بالنحو والصرف والعروض والبلاغة وعلوم أخرى كعلم النفس والاجتماع والتاريخ، بالإضافة إلى

¹ - مدّاس (أحمد)، لسانيات النص، نحو منهج لتحليل الخطاب الشعري، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط2، 2009، ص83-84.

المعطيات المعرفية المتميزة التي صارت تقدّمها علوم اللسان في دراسة النصوص، وما في ذلك من فائدة جليّة تعود بالنفع على العملية التعليمية¹.

ومن هنا يكون النص محور العملية التعليمية، فهو "بنية لغوية ذات دلالات متعددة ووظائف متنوعة، ومحصول معرفي نشأ وترعرع في أحضان ثقافة ما، فكلّ معرفة أو ثقافة تظهر وتتجلى من خلال وحدة لسانية كبرى هي النص تحتاج إلى القراءة والفهم ليتّم التواصل أو التفاعل معها"².

وأن تتمّ عملية التّواصل في إطار القراءة، فذلك معناه أنّ النص عبارة عن رسالة بين مرسل ومرسل إليه، ويشترط في فهمه الانطلاق من وضع ما هو مشترك بينهما، والمقصود بالوضع هنا اللغة والثقافة معاً، والاشتراك بين المتخاطبين يتمّ بعدّة عوامل منها:

أ. "الاشتراك في وسيلة التواصل؛ أي يستعملان اللغة نفسها ويفهمانها استماعاً وحديثاً وكتابةً.

ب. إذا كان القارئ أو المتعلم يمتلك كمّية لغوية أقلّ من الكاتب فحتماً سيجد صعوبة في فهم النص، وإدراك المعنى لا يكون عندئذٍ إلّا جزئياً.

ج. أمّا إذا حدث العكس بحيث كانت قدرة القارئ أكثر من قدرة الكاتب من حيث كمّية المعلومات اللغوية، فإنّه أي القارئ يدرك الجزء الهام من معنى النص بسهولة"³.

¹ - إبرير (بشير)، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط1، 2007، ص 129.

² - المرجع نفسه، ص 130.

³ - المرجع نفسه، ص 142.

2.2. وظائف النص التعليمي

تتحدّد وظيفة النص في معناها العام بأنّها "المعنى الذي يتحصّل عليه من نص ما في عملية تواصل أو بأنّها الغرض الذي يحقّقه نص ما في إطار موقف تواصلٍ"¹.

ويمكن تلخيص وظائف النص التعليمي في النقاط الآتية:

- **وظيفة الإبلاغ:** حيث يفهم الباث المتلقي أنّه يوفر له معرفة، وأنّه يريد أن يبلغه شيئاً ما⁽²⁾.
- **وظيفة الاتصال والتّواصل:** يكسب النص التعليمي المتعلمين قدرة على التعبير الشفاهي والكتابي عن أغراضهم المختلفة، أو لنقل إكسابهم ملكة تبليغية؛ أي القدرة على استعمال اللغة استعمالاً صحيحاً في مختلف الأحوال الخطابية لشتى الأغراض، وهذا بعد أن بلغوا واكتسبوا ملكة لغوية (القدرة على التركيب السليم للنماذج الصوتية والمعجمية والنحوية والنصية لنظام اللغة)⁽³⁾.
- **وظيفة الاستثارة:** يفهم الباث المتلقي أنّه يحثّه على أن يتّخذ موقفاً محدّداً تجاه شيء ما⁽⁴⁾.
- **وظيفة الالتزام:** يفهم الباث المرسل المتلقي أنّه ملزم بإنجاز فعل معيّن⁽⁵⁾.
- **وظيفة الإعلان:** يفهم الباث المتلقي أنّ النص يوجد واقعا جديداً، وأنّ المنطوق (الناجح) للنص يعني إدخال عامل معيّن⁽⁶⁾.

¹- برينكر (كلاوس)، التحليل اللغوي للنص (مدخل الى المفاهيم الأساسية والمناهج)، ترجمة سعيد حسن بحيري، مؤسسة المختار، القاهرة، ط1، 2005، ص121.

²- المرجع نفسه، ص 154.

³- إبرير (بشير)، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، ص 19.

⁴- برينكر (كلاوس)، التحليل اللغوي للنص، ص 159.

⁵- المرجع نفسه، ص 170.

⁶- المرجع نفسه، ص 174.

3.2. دور النص في العملية التعليمية التعلمية

لقد أثمر علم النص قواعد عملية عديدة في المجال التعليمي عامة، وفي مجال تعلم اللغة خاصة ؛ حيث أصبح تحليل النصوص وكذا التمرن على إنتاجها يمثلان نشاطين مهمين في هذه العملية، وتأتي أهمية التركيز على النص كسند تعليمي بعد فشل الطرائق التي اتخذت من الجملة مرتكزا لها، يقول فنديك: "لا يجب أن يفهم متعلم ما جملا فقط؛ بل يجب أن يتعلم أيضا على أيّ نحو تنظم المعلومات في نص أطول، في مقالة صحفية مثلاً، كما يمكن أن يتعلم هذه المهارة بشكل فعال ما أمكن ذلك، كيف يلخص نصوصا تلخيصاً سليماً وصحيحاً، وأخيراً كيف تتربط الأبنية النصية مع الوظائف البراجماتية والاجتماعية للنصوص" (1).

وهذا الأمر لا يمكن أن يتحقق من خلال تعليم تراكيب وجمل معزولة عن سياقها، مثلما كانت عليه الحال مع الطرائق البنوية؛ وإنما "يمكن تحقيقه بالانطلاق في تعليم اللغة، من وحدات تواصلية أوسع وأشمل كالحوارات والنصوص بأنواعها، وهذا ما من شأنه أن يكسب المتعلم كفاية نصية يستطيع بواسطتها أن يفهم وينتج نصوصاً، تغطي مختلف مجالات الحياة الاجتماعية" (2)، ولذلك يرفض التداوليون التركيز على الجملة؛ فالتواصل والتفاعل بين المتكلمين لا يحققان في اعتقادهم عن طريق جمل أو عبارات معزولة، وإنما "يأتي ذلك عن طريق إنجازات كلامية أكبر وأشمل هي الخطاب" (3).

3. إشكالية تصنيف النصوص

يعدّ التصنيف النوعي للنصوص من القضايا الأساسية التي ينشغل بها علم النص، وهو حسب علماء النص قضية جدّ معقّدة وشائكة لسببين اثنين: "أولهما العدد الهائل من النصوص

¹ - فان دايك (تون.أ)، علم النص، مدخل متداخل الاختصاصات، ص 334.

² - الصبيحي (محمّد، الأخضر)، مدخل إلى علم النص ومجالات تطبيقه، ص 117-118.

³ - المرجع نفسه، ص 55.

المتداولة التي لا تكاد تخضع للحصر، منها المحادثات اليومية، الأحاديث العلاجية، المواد الصحفية، الحكايات، القصص، القصائد، الخطب وإرشادات الاستعمال، الكتب المدرسية، الكتابات والنقوش، نصوص القانون والتعليمات وما أشبه¹.

أما السبب الثاني الذي يعيق عملية التصنيف، فهو "أنّ النص الواحد مهما كان نوعه أو وصفه يندر أن يكون متجانسا، فغالبا ما يشتمل على مقاطع مختلفة تتراوح بين السرد والوصف والشرح"².

لقد بذلت محاولات عديدة وما تزال لتصنيف النصوص، ومحاولة تبيان التداخل الموجود بينها؛ من خلال البحث في خصوصياتها ومميزاتها من حيث الشكل والمحتوى، "فمن الدراسين من أعطى الأهمية للشكل، ومنهم من أعطاها للمحتوى، ومن ثمّ اتّجه التحديد إلى التركيز على عامل داخلي نصي، أو عامل خارجي نصي أيضا؛ بل لوحظ الميل إلى ضرورة التوفيق بينهما في بعض الاتجاهات النصية"³.

هناك عدّة صعوبات تحول دون الوصول إلى تصنيف دقيق ونهائي للنصوص، غير أنّ هذا لا ينفي إمكانية التصنيف؛ إذ "يحصل المتكلمون في نشاطهم اللغوي على علم عيّات النص أو علم التصنيف الذي يمكنهم من العمل المشترك في أيّ جماعة بشرية في مجالات الاتصال المختلفة، حيث ينتجون ويفهمون نصوصا يستطيعون وضعها دائما في علاقة نسقية مع الحالات والسياقات والمؤسسات؛ حيث يوجد لكثير من النصوص إشارات مميزة (أقوال مألوفة، مبادئ تنظيم، تعليمات تشكيل...)، وبجانب هذه الإشارات ترد في كثير من النصوص

¹ - فان دايك (تون.أ)، علم النص مدخل متداخل الاختصاصات، ص11.

² - الصبيحي (محمد، الأخضر)، مدخل إلى علم النص ومجالات تطبيقه، ص 105.

³ - بحيري (سعيد، حسن)، علم لغة النص، المفاهيم والاتجاهات، ص59.

صيع تنظيم، تدلّ على طبقة من النصوص أيضا أو حتى على نصوص من مجالات اتصال معيّنة" (1).

وكذلك العنوان يشير إلى نمط النص؛ حيث "تختلف النصوص الأدبية بعناوينها عن عناوين النصوص الإدارية التي قد تحمل عبارات من مثل (أمر إداري، شهادة عمل...) (2)، كما يمكن تلمس القرائن خارج النصوص ذاتها؛ إذ يحيلنا اسم الكاتب أيضا إلى توقّعات معيّنة بخصوص نوع النص الذي نقبل على قراءته" (3).

إلاّ أنّه على بساطة المؤشّرات التي سقناها أعلاه، تبقى عملية تصنيف النصوص عملية شائكة، وإشكالية حقيقية شغلت العديد من الباحثين، ويدلّ على ذلك كثرة التصنيفات واختلاف المعايير المعتمدة في ذلك.

1.3. أهمية تصنيف النصوص

إنّ التعامل مع النص لفهمه والوقوف على مظاهر الإبداع فيه، لا يتمّ إلاّ إذا كان هذا النصّ خاضعا في اشتغاله لقوانين أو مواصفات النوع الأدبي الذي ينتمي إليه، ولذلك "من الصعب جدّا قراءة نصّ فيه خرق كبير لقواعد النوع، فرصد ملامح النوع من قبل القارئ يعني بالنسبة إليه، إمكانية تنظيم قراءته وفق خط معيّن من التوقّعات، وذلك على أساس معرفته السابقة ببعض قوانين النوع" (4).

تكتسي عملية تصنيف النصوص أهمية كبرى في مجالات عدّة، وخاصة في المجال التعليمي، فالفائدة البيداغوجية التي يمكن أن نجنيها من معرفة خصائص الأنواع النصية هي

¹ - هاينه من (فولفجانج) وفيهفجر (ديتر)، مدخل إلى علم اللغة النصي، ص 178-179.

² - فان دايك (تون.أ)، علم النص مدخل متداخل الاختصاصات، ص 250.

³ - دي بوجراند (روبرت)، النص والخطاب والإجراء، ص 418.

⁴ - الصبيحي (محمد، الأخضر)، مدخل إلى علم النص ومجالات تطبيقه، ص 113-114.

أنَّ "المتعلّم إذا استوعب ميكانيزمات (les mécanismes) نوع معيّن من خلال تعامله مع نماذج عديدة منه، فإنّه يكتسب كفاية أو مهارة نصّية تيسّر له التّعامل مع أيّ نصّ آخر بحيث يصبح بإمكانه تكهّن أو توقّع أشياء في النصّ قبل الوصول إليها"⁽¹⁾، خاصة وأنّ الحياة الاجتماعية تعجّ بأنواع متعددة من النصوص التي تتطلب من هذا المتعلّم قراءتها وفهمها، وتتطلّب منه كذلك القدرة على إنتاج كل الأنواع النصية، لتحقيق حاجاته، والاندماج في الحياة بنجاح.

2.3. بعض نماذج تصنيف النصوص

إنّ دراسة أبنية النصوص وأنواعها ولّد ما يعرف بـ "علم أنواع النصوص اللّغوية" الذي يمكن أن يفرّق فيه تقريبا بين اتجاهين بحثيين رئيسيين:

أ- "النّهج البحثي المؤسّس على نظام اللّغة، والذي يحاول بناء على سمات تركيبية؛ أي سمات نحوية في المقام الأوّل (مثل: صور الرّبط الضميري للجمل، واستعمال عناصر إشارية، وتوزيع الأزمنة إلخ...) وصف أنواع النصوص وتحديدّها.

ب- النّهج البحثي الذي يوجّهه التّواصل، والذي يستهدف حلّ إشكالية أنواع النصوص انطلاقا من جوانب موقفيّة وتواصلية- وظيفية"².

ولم توفّق البحوث التركيبية المؤسّسة على النظام اللغوي في تأسيس أوجه تفريق أكثر دقّة مميّزة لأنواع النصوص، "فأوجه التّمييز المقترحة بناء على سمات نحوية، على سبيل المثال في نصوص عملية، وغير عملية، لن تبلغ مدى بعيدا"³.

وعلى العكس من ذلك يمكن أن "يُحكم على النّهج البحثي الذي توجّهه نظرية التّواصل أو الفعل بأنّه نهج واعد بالنّجاح إلى حدّ بعيد، وهو يناسب بقدر بالغ المدى أيضا معرفتنا الحدسية (اللّغوية-اليومية) بأنواع النصوص"⁴.

¹ - المرجع السابق، ص 123.

² - برينكر (كلاوس)، التحليل اللغوي للنص، ص 190-191.

³ - المرجع نفسه، ص 191.

⁴ - المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

1.2.3. التصنيف على أساس وظيفي تواصل

ويركّز هذا التصنيف على الوظيفة اللغوية المهيمنة في النص، فمرجعه هو "رومان جاكسون" الذي ميّز بين مختلف النصوص بالنظر إلى الوظيفة الأكثر بروزاً فيها، على الشكل الآتي:

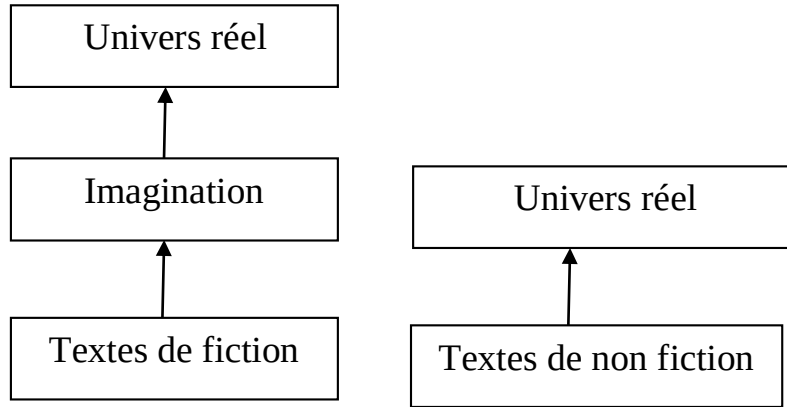
- "نصوص تهيمن فيها الوظيفة المرجعية (La fonction référentielle)، وفيها عرض لمعلومات أو أخبار، فهي نصوص إعلامية إخبارية بدرجة أولى.
- نصوص ذات طابع تأثيري (La fonction émotive)، يكون التركيز فيها على المتلقي من أجل إقناعه والتأثير فيه، وتكثر في هذا النوع من النصوص صيغ الخطاب والطلب.
- نصوص ذات طابع تنبيهي (La fonction Phatique)، وتهدف أساساً إلى الحفاظ على استمرارية التواصل ومراقبة مدى فعاليته و نجاحته، كما تولي عناية خاصة إلى تسلسل النص وترابطه حتى يتمكن المتلقي من متابعته.
- نصوص ذات طابع معجمي أو لغوي صرف (La fonction métalinguistique)، وهي التي تركّز على وسيلة الاتصال من حيث وضوحها، وأدائها لوظيفتها، وتتجسد في شرح المتكلم وتبسيطه لبعض عباراته أو كلماته.
- نصوص ذات طابع إنشائي (La fonction poétique)، ويكون الاهتمام فيها منصباً على الجانب الشكلي، كتحسين التراكيب وانتقاء الكلمات بما يكسبها طابعاً جمالياً وفنياً مميزاً".¹

وفي السياق نفسه تعرض "لاندكيسست" طريقتين للتمييز:

- "الأولى قائمة على الوظائف المرتبطة بالمرسل والمتلقي والمرجع: نصوص تسود فيها الوظيفة التأثيرية (émotive)، نصوص تسود فيها الوظيفة المرجعية (référentielle)، نصوص تسود فيها الوظيفة التحفيزية (conative).

¹ - الصبيحي (محمد، الأخضر)، مدخل إلى علم النص ومجالات تطبيقه، ص 106-107.

- وأما الثانية فتقوم على علاقة النص بالواقع، وتبعا لذلك تحدّد صنفين من النصوص، صنف يحيل مباشرة على عالم حقيقي (texte de non fiction)، وصنف يحيل على عالم متخيّل (texte de fiction)¹.



وتميّز "لاندكويست" بين سبعة أشكال للنص وهي: الشكل التعبيري (الإبلاغي، الشكل الإعلامي، الشكل المسرحي (التصويري)، الشكل السردى، الشكل الوصفي، الشكل الحجاجي، الشكل التوجيهي⁽²⁾.

2.2.3. التصنيف السياقي أو المؤسّساتي

وهذا التصنيف ذو طابع اجتماعي، يركّز على الوظيفة التي يؤدّيها النص، وقد تمخّض عنه ما هو متداول حاليا من تمييز بين النصوص الإعلامية والدينية والإشهارية والإدارية وغيرها، فكلّ نوع من هذه الأنواع يمكن رده إلى المؤسسة الاجتماعية التي يصدر عنها⁽³⁾.

3.2.3. التصنيف حسب العملية الذهنية الموظّفة في النص

ويميّز هذا التصنيف بين أنواع النصوص حسب العمليات الذهنية أو العقلية التي توظّف في النص أكثر من غيرها، كالأستدلال أو الشرح أو العرض أو السرد وغيرها.

²⁻ Lundquist, Lita, L'analyse textuelle, méthode, exercices, Handelshojkskolens Forlag Nyt Nordisk Forlag Arnold Busck, 1990, P17-18.

²⁻ Ibid, P18.

³⁻ الصبيحي (محمد، الأخضر)، مدخل إلى علم النص ومجالات تطبيقه، ص 108.

1.3.2.3. النص الحجاجي Le texte argumentatif

يبدو أنّ المحاجة موجودة بالقوة في التداول اللغوي، حيث " نجدّها في كلّ مكان، في الخطاب السياسي، ومرافعة المحامي، واللافتة الإشهارية، والمفاوضات التجارية، والحوار الجاري في المقهى، ومناقشة الرسالة الجامعية...¹."

يعدّ النصّ الحجاجي نوعاً أو نمطاً قائماً بذاته، له مميّزاته وخصائصه، سواء من ناحية الشكل أو من ناحية المضمون، وهو اليوم يحظى باهتمام واسع في الدّراسات الحديثة باعتباره حقلاً دراسياً جديداً تمّ استثماره في دراسة النّصوص، كما " يعتبر النصّ الحجاجي نوعاً مهماً من النّصوص التي وصلت الدّراسات بشأنه إلى نتائج هامة جداً، وتعدّ الأبحاث حول هذا النوع من النّصوص امتداداً للموروث البلاغي، فهو حقل دراسي جديد تمّ استثماره في دراسة النّصوص الأجنبية، بينما تفتقد لغتنا العربية لهذا النوع من الدّراسات بالرّغم من تنوّع نُصوصها"².

إنّ الهدف من النصّ الحجاجي هو إقناع المتلقي برأي ما، أو جعله يعدل عن رأي يعتقدّه، من خلال استعمال جملة من الحجج والأدلة والبراهين، الكفيلة بالتأثير عليه، وتغيير رأيه بخصوص قضية ما؛ حيث "يتميّز هذا النوع من النصوص بارتكاز بنائه على علاقات معيّنة مثل: "العلّية، والسببية، والتّعارض وغيرها"³.

و"يمكن التمثيل لسلسلة القضايا المكوّنة للمقطع الحجاجي (مهما كانت طريقة تنظيمه) بالخطاطة التالية:

¹ - يحياتن (محمد)، نظريات المحاجة: اكتشاف جديد خصب، مجلّة اللّغة والأدب، جامعة الجزائر، ع 11، 1997، ص 280.

² - إبرير (بشير)، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، ص 116.

³ - خطابي (محمد)، لسانيات النص، ص 313.

معطيات / أدلة / أسباب ← نتيجة⁽¹⁾.

2.3.2.3. النص الوصفي Le texte descriptif

إنّ الوصف هو محاولة لنقل الواقع بكلّ جزئياته وتفاصيله، وذلك بإيقاف تدفق الأحداث والتأمل في مظاهر الموصوف من أجل بيان وتصوير أدقّ تفصيلاته، ومن أهمّ الخصائص التي يميّز بها هذا النوع من النصوص نذكر ما يلي:

- "التركيز على المؤشرات المكانية والزمانية.
- كثافة الأسلوب التصويري (الاستعارات والتشبيهات التي تقوم لدى الكاتب مقام الألوان لدى الرسّام).
- سيادة أفعال الإدراك الحسي (البصري منه خاصّة).
- توقّف السرد.
- الإكثار من التّعنت والحال...²

3.3.2.3. النصّ السردّي Le texte narratif

يحيل السرد على واقع تجري فيه أحداث معيّنة في إطار زمنيّ معيّن، "يبين فيه الذي يحكي كيف تتحوّل الأحداث، وكيف تتطوّر عبر الزمن، وعادة ما يشتمل الخطاب السردّي على ثلاثة مراحل: الحالة الأولى، التحوّلات الطارئة، والحالة النهائية، كما يشتمل أيضا على تدرّج معيّن تفرّضه مجريات الأحداث وتعاقبها"³.

ويمتاز النصّ السردّي بالمسار القصصي؛ ومن خصائص النصّ السردّي أيضا "التشديد على المؤشرات الزمنية، واشتماله على روابط معيّنة مثل: بعد ذلك، قبل ذلك، ثمّ..."⁴.

¹ - بوزيدة (عبد القادر)، نموذج المقطع البرهاني أو الحجاجي، مجلة اللغة والأدب، جامعة الجزائر، ع12، ديسمبر 1997، ص 307.

² - مكسي (محمد)، ديداكتيك القراءة المنهجية، مقاربات وتقنيات، دار الثقافة، الدار البيضاء، ط2، 2000، ص 80.

³ - الصبيحي (محمد، الأخضر)، مدخل إلى علم النص ومجالات تطبيقه، ص110.

⁴ - مكسي (محمد)، ديداكتيك القراءة المنهجية، ص 80.

4.3.2.3. النص الإعلامي Le texte informatif

إنّ الغاية في هذا النوع من النصوص هي "تقديم معلومات ومعارف حول موضوع معيّن يفترض أنّ المتلقّي يجهلها، أو ليست لديه معلومات كافية حوله"¹، وتتمثّل النصوص الإعلامية في "الصّحافة والإشهار، ونستمدّها من المكتبات والأكشاك والمراكز الثقافية والاشتراكات، وتستند على مؤشّرات مرئية مثل العناوين في كتابتها ومضامينها وأنواع الطّباعة، وتتوجّه إلى أغلب الجماهير لتمكّنها من الفهم الإجمالي للأحداث الجارية"².

تطرح عملية تصنيف النصوص العديد من الإشكالات، لغياب التجانس في النصوص وعدم انسجامها، فقد يتضمّن النص الواحد الوصف والسرّد والحجّاج، ويدلّ على ذلك النصوص الأدبية التي غالباً ما تتداخل فيها الأنماط النصية المختلفة، ممّا يستدعي الاستناد إلى معايير أكثر دقة في عملية تصنيف النصوص.

أمّا في المجال التّعليمي، فنجد أنّ المشكلة كبيرة أيضاً؛ حيث يقتضي إكساب المتعلّم كفاءة نصية عالية (Compétence textuelle) على المستويين القرائي والكتابي، إطلاعه على عيّنة كافية من كلّ نوع من الأنواع النصية بما يمكّنه من تمثّل الخصائص اللّغوية والبنائية لكلّ نوع واستيعابها، فتصبح بمثابة قواعد يحتفظ بها في ذهنه، ويلجأ إليها في تحليله لنصوص مشابهة، أو إنتاج نصوص خاصة به.

¹ - الصبيحي (محمد، الأخضر)، مدخل إلى علم النصّ ومجالات تطبيقه، ص109.

² - إبرير (بشير)، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، ص115.

المبحث الثالث: معايير النصية

مدخل

لسانيات النص فرع من فروع اللغة تجعل من النص وحدة التحليل، وتتعامل معه باعتباره وحدة كلية، لذا فإنّ بحوثها قد ركّزت على الأسباب التي تؤدي إلى تماسكه وتلاحم أجزائه، واشتغلت بتحديد أدوات اتساقه وآليات انسجامه والمعايير التي تحقّق نصيته.

ويعدّ اتّساق النصوص وانسجامها من أهمّ مباحث لسانيات النص، غير أنّه من الصعب التّمييز العملي الدقيق بين أدوات الاتّساق والانسجام بسبب التداخل الموجود بينهما، وتظهر آثار هذه الصعوبة في أعمال الباحثين النصيين أنفسهم وتصريحاتهم بالاختلاف في ذلك أحياناً؛ حيث إنّّه "لم يكن هناك تمييز في الدراسة اللسانية النصية في فترة الستينيات إلى أوائل السبعينيات بين المسائل التي يتناولها ما يعرف الآن بالاتساق الذي كان غائباً آنذاك مصطلحاً ومفهوماً وبين الانسجام، واقتصرت جهود هارفج "Harweg" 1968 مثلاً، و"بيلار Bellert 1970" على مسألة الانسجام الذي درسا فيه نوعين من دعائم الاستمرارية الدلالية في النص، أحدهما يمسّ الجانب اللغوي حينما يكون الربط النصي مستنداً إلى روابط لغوية شكلية، والثاني يمسّ الجانب التداولي، حينما تغيب الروابط الشكلية، ويكون الربط بواسطة علاقة دلالية تداولية" (1).

وقد نشأ عن تطور البحث النصي تخصص تدريجي لدراسة هذين النوعين من العلاقات فظهر مؤلّف "هاليداي" و"رقية حسن" (الاتساق في الإنجليزية 1976 Cohesion in english)، الذي منح ظاهرة الاتساق بعض الخصوصية التي تميّزه عن الانسجام دون قطع الصلة بينهما؛ حيث اشتقّ من الانسجام مبحث آخر هو الاتّساق ، فتحوّلت الظاهرة الواحدة إلى ظاهرتين

¹ - بن عروس (مفتاح)، الاتساق والانسجام في القرآن الكريم، ص 14.

اثنتين "الاتساق والانسجام"، وهذه المساهمة وضعت الأسس النظرية والمنهجية لما يعرف حاضرا بتحليل الاتساق⁽¹⁾؛ أي البحث في الخصائص التي تميّز النص ممّا ليس نصا⁽²⁾.

ومع الصعوبة المذكورة في الفصل بين الاتساق والانسجام، سنعمل جاهدين للتمييز بين مفهومي الاتساق والانسجام، منطلقين في ذلك من أنّ الاتساق شكلي ينتمي إلى البنية السطحية للنص، وأنّ الانسجام معنوي دلالي ينتمي إلى البنية العميقة للنص.

1.1. الاتساق Cohésion

1.1. مفهوم الاتساق

إنّ مصطلح الاتساق يشير إلى الأدوات التي تؤسّس للعلاقات المتبادلة بين التراكيب الضمن جملية أو بين الجمل و"هذه العلاقات هي روابط لغوية شكلية تساهم في اتّساق النص وتماسك بنائه وتكوّن شبكة نصية، تعين على تفسير النص وفهمه، وهي ما تسمى بالاتّساق"³.

يقول محمد خطابي: "يقصد بالاتّساق عادة ذلك التماسك الشّديد بين الأجزاء المشكّلة لنص / أو خطاب ما، ويهتمّ فيه بالوسائل اللّغوية (الشكلية) التي تصل بين العناصر المكوّنة لجزء من خطاب أو خطاب برمّته"⁽⁴⁾.

ويقسم "هاليداي ورقية حسن" الاتّساق إلى اتّساق معجمي، واتّساق نحوي⁵، وهو تقسيم اعتمده العديد من الباحثين، ونعتمده نحن في بحثنا هذا، وفيما يلي عرض مفصّل عن الأدوات التي يتحقّق بها اتّساق النّصوص.

¹ - المرجع السابق، ص 15.

² - خطابي (محمد)، لسانيات النص، ص 12.

³ - عبد اللطيف (محمد، حماسة)، الإبداع الموازي، التحليل النصي للشعر، دار غريب، القاهرة، دط، 2001، ص 37.

⁴ - خطابي (محمد)، لسانيات النص، ص 05.

⁵ - Péry-Woodley, Marie-Paule, Les écrits dans l'apprentissage, Clé pour analyser les productions des apprenants, Hachette-Livre, Paris, 1993, P63.

2.1. أدوات الاتساق

من أجل وصف اتّساق الخطاب / النصّ "يسلك المحلّل - الواصف - طريقة خطيّة، راصداً الضّمائر والإشارات المحيلة إحالة قبلية أو بعدية، مهتمّاً أيضاً بوسائل الرّبط المتنوعة كالعطف والاستبدال والحذف والمقارنة والاستدراك... كلّ ذلك من أجل البرهنة على أنّ النصّ / الخطاب (المعطى اللغوي بصفة عامّة) يشكّل كلاً متآخذاً"¹، وعليه فإنّ أدوات الاتساق تتمثّل فيما يلي:

1.2.1. الإحالة "Référence"

1.1.2.1. مفهوم الإحالة

يعرّفها "دي بوجراند" بأنّها "العلاقة بين العبارات والأشياء والأحداث والمواقف في العالم، الذي يُدلّ عليه بالعبارات ذات الطّابع البدائلي في نص ما؛ إذ تشير إلى شيء ينتمي إلى نفس عالم النصّ، أمكن أن يقال عن هذه العبارات إنّها ذات إحالة مشتركة"².

فهي ذات وظيفة اتّساقية تجعل من النصّ كلاً واحداً، كما أنّها لا تكتفي بذاتها كيفما كان نوعها من حيث التّأويل؛ إذ "لابدّ من العودة إلى ما تشير إليه من أجل تأويلها، ولا تخضع الإحالة للقيود النّحوية حتى تؤسس علاقات دلالية بين العنصر المحيل والعنصر المحيل عليه، وتطلق تسمية العناصر الإحالية على قسم من الألفاظ لا تملك دلالة مستقلة؛ بل تعود على عنصر أو عناصر أخرى مذكورة في أجزاء أخرى من الخطاب، فشرط وجودها هو النصّ"³.

ويعرّفها "هاليداي" و"رقية حسن" بأنّها "علاقة دلالية تتحقّق بواسطة ارتباط عنصرين هما المحيل والمحيل عليه"⁽⁴⁾؛ حيث يمثّل المحيل نقطة انطلاق عملية الرّبط الإحالي، وهو دائماً

¹ - خطابي (محمد)، لسانيات النص، ص 05.

² - دي بوجراند (روبرت)، النص والخطاب والإجراء، ص 320.

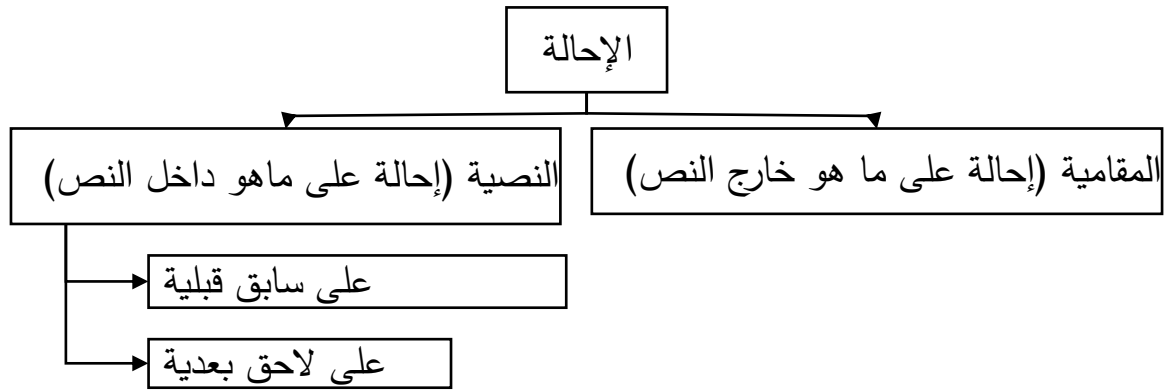
³ - الزناد (الأزهر)، نسيج النصّ، بحث في ما يكون به الملفوظ نصاً، المركز الثقافي العربي، بيروت، ط1، 1993، ص 118.

⁴ - خطابي (محمد)، لسانيات النص، ص 21.

عنصر سياقي ذو طبيعة لغوية، أما المحيل عليه فهو نقطة وصول عملية الإحالة، وقد يكون عنصراً لغوياً مثل المحيل أو عنصراً غير لغوي من عناصر المقام، ومن هذا المنطلق يقسم الباحثان الإحالة إلى إحالة نصية وإحالة مقامية¹.

وللإحالة ألفاظها التي يعتدّ بها؛ حيث "تتوفر كلّ لغة طبيعية على عناصر تملك خاصية الإحالة وهي عموماً الضمائر، وأسماء الإشارة وأدوات المقارنة، وتتميّز الإحالة بأنها تخضع لقيد دلالي وهو وجوب تطابق الخصائص الدلالية بين العنصر المحيل والعنصر المحيل عليه"².

وتنقسم الإحالة إلى نوعين رئيسيين: إحالة مقامية، وإحالة نصية، وتنفرع الثانية إلى إحالة قبلية وإحالة بعدية



- مخطط يبيّن أنواع الإحالة -

¹ - الزناد (الأزهر)، نسيج النص، ص 118-119.

² - خطابي (محمد)، لسانيات النص، ص 17.

أ. الإحالة المقامية Réfrence situationnelle

وهي "إحالة عنصر لغوي إحالي على عنصر إشاري غير لغوي موجود في المقام الخارجي؛ أي خارج النص، كأن يحيل ضمير المتكلم المفرد على ذات صاحبه المتكلم؛ حيث يرتبط عنصر لغوي إحالي بعنصر إشاري غير لغوي هو ذات المتكلم، ويمكن أن يشير عنصر لغوي إلى المقام ذاته، في تفاصيله أو مجملا؛ إذ يمثل كائنا أو مرجعا موجودا مستقلا بنفسه، فهو يمكن أن يحيل عليه المتكلم"¹.

ب. الإحالة النصية Réfrence contextuelle

وهي "الإحالة إلى عنصر لغوي مذكور في النص، ويتخذها "هاليداي" ورقية حسن" معيارا للإحالة، ولها الأهمية الكبرى في بحثهما⁽²⁾، وتنقسم الإحالة النصية إلى قسمين:

ب1. إحالة قبلية

يقوم العنصر الإحالي بالإشارة إلى ما يتقدمه من العناصر اللغوية المختلفة، وتعدّ من أكثر الإحالات شيوعا في النص، ويجري فيها تعويض لفظ المفسر الذي كان من المفروض أن يظهر حيث يرد المضمّر⁽³⁾ مثال ذلك: "الشجرة كبيرة، مضى على وجودها الكثير"، فضمير الغيبة يمثل عنصرا إحاليا عوض لفظة "شجرة"، ويربط في الوقت نفسه بين الجملتين.

ويعدّ "هاليداي ورقية حسن" ضمير الغيبة بأشكاله المختلفة من "أكثر العناصر الإحالية النصية قدرة على الربط في النص، وفي الاحالة على ما قبل خاصة"⁴.

¹ - الزناد (الأزهر)، نسيج النص، ص 119.

² - خطابي (محمد)، لسانيات النص، ص 17-18.

³ - الزناد (الأزهر)، نسيج النص، ص 118.

⁴ - بن عبد الكريم (جمعان)، إشكالات النص، دراسة لسانية نصية، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، ط1، دت، ص 351.

ب.2. إحالة بعدية

وهي عكس القبلية؛ حيث "يتأخر فيها المحيل عليه عن المحيل، وهي تعود على عنصر إشاري مذكور بعدها في النص ولاحق عليها، من ذلك ضمير الشأن في العربية، أو غيره من الأساليب من قبيل: "من تونس، نقدّم إليكم نشرة الظهيرة للأنباء، وهذا موجزها"¹.

ومثال ذلك قوله تعالى في سورة الإخلاص "قل هو الله أحد" الاخلاص آية رقم (01)

فالضمير "هو" في الآية الكريمة يحيل إلى لفظ الجلال "الله" بعده.

2.1.2.1. أدوات الإحالة*

1.2.1.2.1. الضمائر

تكتسب الضمائر أهميتها بصفقتها نائبة عن الأسماء والعبارات والجمل المتتالية، "قالتعيين الاسمي البديل هو إعادة نصية لاسم ما من خلال الضمير، وعادة ما تتعاون في النص مع الأسماء المتكررة وتشكّل معا شبكة اسمية إحالية، وحين يضم نص ما إلى نصّ ما عدّة شبكات اسمية، فإنّ واحدة منها في الغالب هي موضوع النص"².

¹ - الزناد (الأزهر)، نسيج النص، ص118.

* - من أدوات الإحالة التي لم يشر إليها "هاليداي" و"رقية حسن" الأسماء الموصولة، التي لها دور في شدّ أزر التلاحم النحوي بين ماتقدّم ذكره، والعلم به، ومايراد من المتكلم أن يعلم به، أو يضمه إلى ماسبق من العلم به، ففي قول القائل: مافعل الرجل الذي كان عندك بالأمس؟ الشيء المعلوم هو أنّ الرجل كان عند من سئل بالأمس، والشيء غير المعلوم هو ماصدر عنه من فعل، وهذا مايراد العلم به وضمه إلى ماهو معروف من أمره، وقد جاء الاسم الموصول في رأي عبد القاهر الجرجاني للربط بين الشئئين، كقول القائل: مررت بزيد الذي أبوه فلان، فقد وصل الاسم الذي بين الخبرين: المرور بزيد، وكون فلان أباه ينظر: خليل (إبراهيم، محمود)، في اللسانيات ونحو النص، ص232.

² - واورزنيك (زتسيسلاف)، مدخل إلى علم النص (مشكلات بناء النص)، 125-126.

إنّ الضمائر من بين الوسائل التي تحقّق التماسك الداخلي والخارجي، ومن ثمّ "أكّد علماء النص أنّ للضمير أهميّة في كونه يحيل إلى عناصر سبق ذكرها في النص، وأنّ الضمير "هو" له ميزتان، الأولى: الغياب عن الدائرة الخطابية، والثانية: القدرة على إسناد أشياء معيّنة، وتجعل هاتان الميزتان من هذا الضمير موضوعا على قدر كبير من الأهمية في دراسة تماسك النصوص" (1).

فالضمير ليس له وظيفة شكلية فقط؛ بل وظيفة دلالية كذلك؛ لأنّ "الدلالة تكون في كثير من الأحيان غامضة، وكذلك الجمل تبقى متناثرة، ولا رابط يربطها إلى أن تظهر الضمائر لتمثّل ذلك الجسر الذي يوصل بين هذه المتناثرات ويربط بينها،" فالضمائر مع غيرها من الوسائل تكوّن مستوى نصيا عاليا من الاتّساق، لذا فإنّ الضمائر مثل they.this.them، لا تشير إلى أناس أو الى أشياء فقط، بل ترجع أو تشير إلى فقرات مذكورة فيما سبق" (2).

وتتفرّع الضمائر في العربية حسب الحضور في المقام أو الغياب؛ أي حسب مشاركة الأشخاص المشار إليهم في عملية التّلفظ أو عدم مشاركتهم فيها إلى فرعين كبيرين متقابلين هما: "ضمائر الحضور وضمائر الغياب، ثمّ تتفرّع ضمائر الحضور إلى متكلّم هو مركز المقام الإشاري وهو الباتّ، وإلى مخاطب يقابله في ذلك المقام ويشاركه فيه، وهو المستقبل، وكلّ مجموعة منهما تنقسم بدورها حسب الجنس والعدد إلى أقسامها المعروفة، أمّا ضمائر الغياب فمعيّار التفصيل فيها لا يتجاوز الجنس والعدد" (3)، ومن جهة أخرى تنقسم الضمائر إلى "وجودية* مثل: أنا، أنت، هو، هم، هنّ، إلخ... وإلى ضمائر ملكية مثل: كتابي، كتابك، كتابهم، كتابنا، إلخ..." (4).

¹ - الفقي (صبحي، إبراهيم)، علم اللغة النصي بين النظرية والتطبيق، ج 1، ص 161.

² - المرجع نفسه، ص 162.

³ - الزناد (الأزهر)، نسيج النص، ص 117.

* الضمائر الوجودية المذكورة في المثال هي المنفصلة ومثلها مايدلّ عليها من الضمائر المتصلة مثل: "تاء" الفاعل، و"نا" المتكلمين و"واو" الجماعة و"نون" النسوة، وقد يكون الضمير مستترا.

⁴ - خطابي (محمد)، لسانيات النص، ص 18.

تكوّن الضمائر مع غيرها من الوسائل نسيجاً نصياً عالياً، لذلك هي تعدّ أفضل الأمثلة على الأدوات التي يستعملها المتكلمون للإحالة على كيانات معطاة، ونظراً لفرغها من محتوى فقد أصبحت الضمائر الأدوات التي لا غنى لأيّ نظرية في الإحالة عن تفسيرها⁽¹⁾.

2.2.1.2.1. أسماء الإشارة

تتنوّع أصناف "أدوات الإشارة" عند الباحثين، فمنها "ما يدلّ على الانتقاء، (هذا، هؤلاء...)"، وعلى القرب (هذه، هذا...) والبعد (ذاك، تلك...)، وعلى الظرفية زماناً (الآن، غدا...)، ومكاناً (هنا، هناك...) (2)، وقد أدخل هاليداي ورقية حسن "في العناصر الإشارية" أداة التعريف⁽³⁾.

وتختلف أسماء الإشارة عن الضمائر في جوانب وتتفق معها في جوانب أخرى، فإذا كانت الضمائر تحدّد مشاركة الشّخص في التواصل أو غيابها عنه، فإنّ "أسماء الإشارة (أسماء الإشارة المكانية والزمانية، وكذلك الظروف الدالة على الاتجاه) تحدّد مواقعها في الزمان والمكان داخل المقام الإشاري، وهي تماماً مثلها لا تفهم إلاّ إذا ربطت بما تشير إليه"⁽⁴⁾.

أمّا عن دورها في الإحالة ومن ثمّ في الاتّساق فهي كما يقول "محمد خطابي": تقوم بالربط القبلي والبعدي، وإذا كانت أسماء الإشارة بشّتى أصنافها محيلة إحالة قبلية، بمعنى أنّها تربط جزءاً لاحقاً بجزء سابق ومن ثمّ تساهم في اتّساق النص، فإنّ اسم الإشارة المفرد يتميّز بما يسمّيه المؤلّفان (هاليداي ورقية حسن) الإحالة الموسّعة؛ أي إمكانية الإحالة إلى جملة بأكملها أو متتالية من الجمل⁽⁵⁾.

¹ - براون (ج.ب)، يول (ج)، تحليل الخطاب، ترجمة وتعليق محمد لطفي الزليطي ومنير التريكي، النشر العلمي والمطابع، المملكة العربية السعودية، دط، 1997، ص 256.

² - خطابي (محمد)، لسانيات النص، ص 19.

³ - بن عبد الكريم (جمعان)، إشكالات النص، ص 348-349.

⁴ - الزناد (الأزهر)، نسيج النص، ص 117-118.

⁵ - خطابي (محمد)، لسانيات النص، ص 19.

3.2.1.2.1. المقارنة

تنقسم المقارنة إلى "عامّة"، منها ما يدلّ على التّطابق، ويتمّ باستعمال عناصر مثل (Same) والتّشابه، وفيه تستعمل عناصر مثل: (Similar)، والاختلاف باستعمال عناصر مثل: (Other، Otherwise...) آخر، وإلى "خاصة"، تتفرّع إلى "كميّة" تتمّ بعناصر مثل: (More، أكثر) و"كيفية" مثل (أجمل من، جميل مثل... أمّا من منظور السياق، فهي لا تختلف عن الضمائر وأسماء الإشارة في كونها نصية، وبناء عليه فهي تقوم مثل الأنواع المتقدمة (الضمائر، أسماء الإشارة) لا محالة بوظيفة اتّساقية⁽¹⁾.

وقد ذكر "هاليداي ورقية حسن" أنّ "نفس المبادئ التي تعمل في أنواع الإحالة الأخرى تعمل في المقارنة أيضاً، فتكون ذات إحالة مقالية قبلية، وتكون ذات إحالة مقالية بعدية وبالتالي تسهم في الاتّساق كما تكون ذات إحالة مقامية فلا تسهم فيه، وترجع المقارنة حسبهما إلى اتّحاد الهوية (نفسه)، أو المشابهة (مثله)، أو الاختلاف (مخالف له)⁽²⁾.

2.2.1. الحذف Ellipse

هو علاقة داخل النص، وفي معظم الأمثلة يوجد العنصر المفترض في النص السابق، وهذا يعني أنّ الحذف عادة علاقة قبلية⁽³⁾؛ أي أنّه عادة علاقة قبلية في النص تُحدث اتّساقاً ما بين أجزائه؛ حيث "تكون الجمل المحذوفة أساساً للربط بين المتتاليات النصية من خلال المحتوى الدلالي، ويعتبر "هاليداي ورقية حسن" الحذف علاقة اتّساق لا تختلف عن الاستبدال إلّا أن يكون الأول استبدالاً بالصّفر؛ أي أنّ علاقة الاستبدال تترك أثراً، وأثرها هو وجود أحد عناصر الاستبدال بينما علاقة الحذف لا تخلف أثراً⁽⁴⁾.

¹ - المرجع السابق، الصفحة نفسها.

² - الشّاوش (محمد)، أصول تحليل الخطاب في النظرية النحوية العربية، تأسيس نحو النص، المؤسسة العربية، بيروت، د ط، 1421هـ-2001م، ص 129.

³ - خطّابي (محمد)، لسانيات النص، ص 21.

⁴ - المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

ويتمّ الحذف حينما تكون هناك قرائن "مقالية أو حالة" تومئ إليه وتدلّ عليه، وتترك هذه الوسيلة الاتّساقية مساحة للمتلقّي ليمارس فعل القراءة أو التلقي، فيعمل على استحضار العناصر المحذوفة في ذهنه حتّى يصل بها البنية السطحية للنص، التي تبدو للوهلة الأولى بنية متقطّعة وغير مستمرة؛ أي هو بحث عن العنصر اللغوي المفترض⁽¹⁾، وقد قسّم "هاليداي ورقية حسن" الحذف إلى ثلاثة أنواع هي:

1.2.2.1. الحذف الاسمي

ويقصد به حذف اسم داخل المركّب الاسمي مثل:

أي قميص تشتري؟ هذا هو الأفضل، أي هذا القميص.

2.2.2.1. الحذف الفعلي

أي أنّ المحذوف يكون عنصراً فعلياً مثل:

ماذا كنت تنوي؟ السفر الذي يمتعنا برؤية مشاهد جديدة، والتقدير: أنوي السفر.

3.2.2.1. الحذف داخل شبه الجملة

مثل: كم ثمن هذا القميص؟

خمس جنيهات².

3.2.1. Substitution الاستبدال

هو عملية من عمليات الترابط النصي التي تتمّ في المستوى النحوي والمعجمي بين كلمات أو عبارات من النص، والاستبدال "عملية تتمّ داخل النص، إنّّه تعويض عنصر في

¹ - عفيفي (أحمد)، نحو النص اتّجاه جديد في الدرس النحوي، ص 125.

² - المرجع نفسه، ص 127.

النّص بعنصر آخر"¹، ومعظم حالات الاستبدال في النّص قبلية"²، وينقسم الاستبدال إلى ثلاثة أنواع:

1.3.2.1. استبدال اسمي

ويتمّ باستخدام عناصر لغوية اسمية (آخر، آخرون، نفسي، ...) كقوله تعالى: "قد كان لكم آية في فئتين التقتا، فئة تقاتل في سبيل الله وأخرى كافرة يرونهم مثليهم رأي العين والله يؤيد بنصره من يشاء إنّ في ذلك لعبرة لأولي الأبصار" آل عمران الآية 13.

2.3.2.1. استبدال فعلي

ويمثّله استخدام الفعل "يفعل" مثل: (هل تظنّ أنّ الطالب المكافح ينال حقه؟ نعم أظنّه يفعل، الفعل (يفعل) استبدل جملة (ينال حقه)، التي كان من المفروض أن تحلّ محله.

3.3.2.1. استبدال قولي

باستخدام (ذلك) مثل قوله تعالى: ﴿قَالَ ذَلِكَ مَا كُنَّا نَبِغُ فَأَرْتَدَّا عَلَىٰ آثَارِهِمَا قَصَصًا﴾ [الكهف: 64] فكلمة (ذلك) جاءت بدلا من الآية السابقة عليها مباشرة ﴿قَالَ أَرَأَيْتَ إِذْ أَوَيْنَا إِلَى الصَّخْرَةِ فَإِنِّي نَسِيتُ الْحُوتَ وَمَا أَنسَنِيهِ إِلَّا الشَّيْطَانُ أَنْ أَذْكُرَهُ وَاتَّخَذَ سَبِيلَهُ فِي الْبَحْرِ عَجَبًا﴾ [الكهف: 63]³

¹ - خطابي (محمد)، لسانيات النص، ص19.

² - المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

³ - عفيفي (أحمد)، نحو النص، اتّجاه جديد في الدرس النحوي، ص123-124.

4.2.1. الوصل Conjonction

يعرّف "هاليداي ورقية حسن" الوصل بأنه "تحديد للطريقة التي يترابط بها اللاحق مع السابق بشكل منظم⁽¹⁾؛ تساعد على إحداث اتصال جمل النص من أجل إقامة علاقة دلالية بينها.

ويقدم علماء النص تصوّراً دقيقاً لصورة الربط النصي، فيذكرون "أنّ التماسك خاصية دلالية للخطاب، تعتمد على فهم كلّ جملة مكونة للنص في علاقتها بما يفهم من الجمل الأخرى، ويشرحون العوامل التي يعتمد عليها الترابط على المستوى السطحي للنص، وما يتمثّل في مؤشرات لغوية، مثل علامات العطف والوصل والفصل والترقيم، وكذلك أسماء الإشارة وأدوات التعريف والأسماء الموصولة، والزمان والمكان؛ وغير ذلك من العناصر الرابطة التي التي يعنى علم اللغة بتحديدّها، وتقوم بوظيفة إبراز العلاقات السببية بين العناصر المكونة للنص في مستواه الخطي"⁽²⁾.

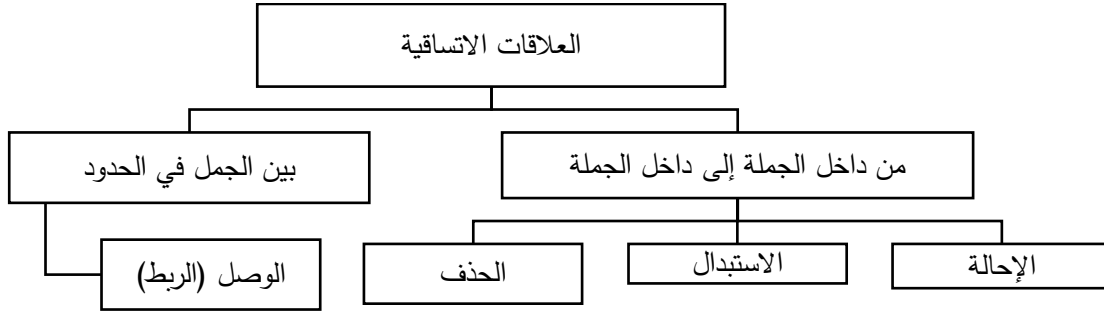
وانطلاقاً من هذا التعريف فإنّ النصّ يتشكّل من عدّة قضايا مرتبطة ارتباطاً متتالياً من خلال صورة الترابط المختلفة، "كأنواع الوصل التشريكي (العطف) سواء منها المنسوقة أو الدالة على الفرعي من الجمل مثل حرف (الواو) وحرف (أو) وأداة التعليل (لأنّ) وكذلك (من أجل أنّ)، ووظيفتها هي تكوين جمل "مركبة" من جمل "بسيطة"، وعلى ذلك فعمل هذه الروابط هو حصول الإجراء الثنائي، وفئة من الروابط تؤخذ من أبواب الظروف الاسمية والحرفية وما تركّب من شبه جمل من مثل (مع أنّ)، وكذلك (بالرغم من أنّ)، و(نتيجة لذلك)، وتدلّ هذه الروابط أيضاً على عوامل الإجراء لأنّها تخرج جملاً من أخرى، وتميّزها عنها"⁽³⁾.

¹ - خطابي (محمد)، لسانيات النص، ص 23.

² - بحيري (سعيد، حسن)، علم لغة النص، المفاهيم والاتجاهات، ص 123.

³ - فان دايلك (تون.أ)، النص والسياق، ترجمة عبد القادر قنيني، إفريقيا الشرق للنشر، الدار البيضاء، المغرب، دط، 2000، ص 83.

وميزة الوصل عن كلّ أنواع علاقات الاتّساق السابقة أنّه لا يتضمّن إشارة موجّهة للبحث عن [العنصر] المفترض فيما تقدّم أو ما سيلحق، وكذلك كانت العلاقة الاتّساقية فيما سبق من وسائل الاتّساق تتمّ "من داخل الجملة الى داخل الجملة، أمّا في الوصل فتتمّ في الحدود بين الجمل، والشكل الآتي يوضّح هذا الأمر: (1)



-مخطّط يبيّن أنواع العلاقات الاتّساقية-

ويقسّم "هاليداي ورقية حسن" الوصل "إلى ثلاثة أنواع:

1.4.2.1. الوصل الإضافي

يتمّ الربط بالوصل الإضافي بواسطة الأدوات (الواو) و(أو) وتندرج ضمن المقولة العامة للوصل الإضافي علاقات أخرى مثل: التّمائل الدّلالي المتحقّق بكلمات نحو: بالمثل، وعلاقة الشرح المتمثلة في عبارات مثل: "أعني"، وعلاقة التمثيل المتجسدة في تعابير مثل: "نحو، مثلاً".

2.4.2.1. الوصل العكسي

ويعني عكس ما هو متوقّع، ويتمّ بتعابير مثل: "لكن، غير أنّ".

¹ - بن عروس (مفتاح)، الاتّساق والانسجام في القرآن الكريم، ص 248.

3.4.2.1. الوصل السببي

يمكننا إدراك العلاقات المنطقية بين جملتين أو أكثر، يعبر عنها بعناصر مثل: "بالتالي، لهذا السبب، إذا، من أجل هذا، سبب ذلك"، وهي كما يبدو علاقات منطقية ذات علاقة وثيقة بعلاقة عامة هي السبب والنتيجة¹.

5.2.1. الاتساق المعجمي Cohésion lexicale

ويسمى أيضا الربط الإحالي الذي يقوم من خلال المعجم، ويتحقق الاتساق المعجمي بواسطة إختيار المفردات عن طريق إحالة عنصر لغوي إلى عنصر آخر فيحدث الربط بين أجزاء الجملة، أو المتتاليات الجمالية باستمرار المعنى السابق في اللاحق، بما يمنح النص صفة النصية؛ حيث تتضافر الوحدات المعجمية على نحو منتظم في اتجاه بناء الدلالة الكلية للنص⁽²⁾، ويتخذ الاتساق المعجمي الأشكال الآتية:

1.5.2.1. التكرير (التكرار) Réitération

وهو شكل من أشكال التماسك المعجمي الذي يتطلب إعادة عنصر معجمي، أو وجود مرادف له أو شبه مرادف، ويطلق البعض على هذه الوسيلة "الإحالة التكرارية"، وتتمثل في تكرار لفظ أو عدد من الألفاظ في بداية كل جملة من جمل النص قصد التأكيد، وهذا التكرار في ظاهر النص يصنع ترابطا بين أجزاء النص بشكل واضح⁽³⁾.

ومن شأن إعادة اللفظ من الناحية النفسية أن تركز الانتباه، فإن العناصر المكررة ينبغي أن تنطبع في الذاكرة، ومن ثم ينبغي للعملية الإجرائية أن تكون سهلة؛ إذ إن نقطة الاتصال في نموذج العالم ذي الاستمرار النصي تكون واضحة⁴، ويتمظهر التكرير في النص على النحو الآتي:

¹ - خطابي (محمد)، لسانيات النص، ص 23.

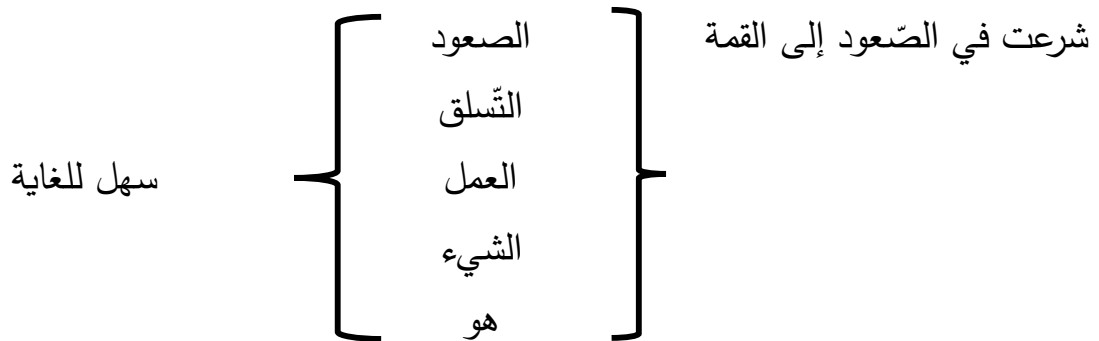
² - قياس (ليندة)، لسانيات النص، النظرية والتطبيق، ص 124.

³ - عفيفي (أحمد)، نحو النص، اتجاه جديد في الدرس النحوي، ص 106.

⁴ - دي بوجراند (روبرت)، النص والخطاب والإجراء، ص 304.

- ✓ "التكرير الكلّي (التّام) : هو إعادة اللفظة نفسها بمرجع واحد، أو بتعدّد المراجع.
- ✓ التكرير الجزئي: ويقصد به تكرار عنصر سبق استخدامه ولكن في أشكال وفئات مختلفة.
- ✓ المرادف
- ✓ شبه التكرار: ويتحقّق شبه التكرار غالبا في مستوى الشكل الصوتي وهو أقرب إلى الجنس الناقص.
- ✓ تكرار لفظ الجملة¹.

والتكرير " حسب هاليدي ورقية حسن " شكل من أشكال الاتّساق المعجمي، يتطلّب إعادة عنصر معجمي، أو ورود مرادف له أو شبه مرادف أو عنصراً مطلقاً أو اسماً عاماً، والمثال التالي يوضّح كلّ حالة على حدة:



فكلمة "الصّعود" تعتبر إعادة لنفس الكلمة الواردة في الجملة الأولى، و " التّسلق "مرادف" للصّعود" و"العمل" اسم مطلق أو اسم عام يمكن أن يدرج فيه الصّعود أو مسألة الصّعود، و"الشيء" كلمة عامّة تندرج ضمنها أيضا كلمة " الصّعود"، ويقصد المؤلّفان بالأسماء العامّة مجموعة صغيرة من الأسماء لها إحالة معمّمة مثل : اسم إنسان، اسم مكان، اسم الواقع " وما شابهها من (النّاس، الشّخص، الرّجل، المرأة، الطّفل، الولد، البنت...) "⁽²⁾.

¹ - عفيفي (أحمد)، نحو النص، اتّجاه جديد في الدرس النحوي، ص 106-107.

² - خطابي (محمد)، لسانيات النص، ص 24-25.

ومع اعترافهما بالطبيعة الإحالية للتكرير فإنّ الباحثين (هاليداي ورقية حسن) لا يصنّفانه ضمن وسائل الإحالة وإنّما تحت عنوان "الاتّساق المعجمي" ومردّ ذلك في نظرهما إلى أنّ هذه الأسماء العامّة لا تكاد تقوم بالدور الرّابطي إلّا متى عضّدها في ذلك الاقتران بالعنصر الإحالي "The" في الإنجليزية (أو قل بالآلف واللام في العربية) وهو عنصر قائم على الإحالة القبلية، فتكون النتيجة أن يعمل المركب من "The" والاسم العام المتعلّق بها عمل العنصر الإحالي إحالة قبلية، كما يمكن أن يقترن بلفظ الإشارة "This" بدل اقترانه بـ "The"¹.

2.5.2.1. التّضام Collocation

يعدّ التّضام من وسائل التماسك النصي المعجمي، وهو "توارد زوج من الكلمات بالفعل أو بالقوّة نظرا لارتباطهما بحكم هذه العلاقة أو تلك ، فالتّجاور المتضام يؤدّي إلى علاقة أشدّ تماسكا في النص²، وقد ضرب "هاليداي ورقية حسن" لذلك المثال الآتي:

" لماذا يتلوّى هذا الولد الصغير طول الوقت؟ البنات لايتلّوين"³

والملاحظ أنّ كلمة "الولد" و"البنات" غير مترادفتين، لكن تنتمي إلى مجال دلالي متقارب وجاءتا متضادّتين، فحدث بذلك ربط نصي بين الجملتين، وحسب "هاليداي ورقية حسن"، فإنّ العلاقات النّسقية الدّلالية التي تحكم مثل هذه الأزواج، قد تكون علاقة تعارض أو تضاد كما في المثال السابق، وغير ذلك من الكلمات، مثل بين: (الشمال /الجنوب)، (أحب/ أكره) أو علاقات أخرى مثل: (الكل/الجزء)، أو كون عناصر من القسم العام نفسه: (كرسي/طاولة) وهما عنصران من اسم عام هو "التجهيز"⁴، أو دخول عناصر في سلسلة مرتبة مثل: "السبت، الأحد"⁵.

¹ - الشاوش (محمد)، أصول تحليل الخطاب في النظرية النحوية العربية، ج1، ص138-139.

² - خطابي (محمد)، لسانيات النص، ص25.

³ - بن عبد الكريم (جمعان)، إشكالات النص، ص366.

⁴ - خطابي (محمد)، لسانيات النص، ص25..

⁵ - بن عبد الكريم (جمعان)، إشكالات النص، ص367.

على أنّ إرجاع هذه الأزواج إلى علاقة واضحة تحكمها - إذا كان ممكناً -، ليس سهلاً دائماً، كحال الأزواج التالية: (المحاولة/ النجاح)، (النكتة/ الضحك)، لكن المتلقي يمكنه تجاوز هذه الصعوبة بتخيّل سياق تترابط فيه العناصر المعجمية بحدسه اللغوي، ومعاني الكلمات وغير ذلك، فالحكم بوجود تلازم لا يخضع لمعيار صارم، وكلّ ما نستطيع قوله هو كون كلمة معينة تكون أشدّ ارتباطاً بمجموعة كلمات من ارتباطها بمجموعة أخرى¹.

إنّ اتّساق النصوص وانسجامها يرتكز إذا على مجموعة من الروابط، تعمل على تنظيم عناصر النص، وتشكيل نسيجه وتحقيق وحدته، وتعدّ الروابط الإحالية كالضمائر وأسماء الإشارة والأسماء الموصولة والعناصر المعجمية، من أهم الروابط التي تساهم في بناء النصوص وتنظيمها، وتساهم روابط الوصل كذلك على اختلافها وتعدّد دلالاتها في ربط أواصر النصوص، وتلاحم مقاطعها وأجزائها، دون أن ننسى العلاقات الداخلية الأخرى كالاستبدال والحذف التي تساهم هي الأخرى في تماسك النصوص وانسجام معانيها.

إنّ الاهتمام بهذه الروابط من حيث خصائصها وتبيان وظائفها في تحليل النصوص القرائية، كفيل بإكساب المتعلّمين الأدوات والآليات التي تمكّنهم من إنتاج نصوص خاصة بهم توظّف فيها هذه الروابط باختلاف أنواعها وتعدّد دلالاتها، ممّا يجعلها متّسقة البناء منسجمة المعاني، وعليه فمناهج تعليم اللغة العربية مطالبة بإيلاء هذه الأدوات والآليات المكانة التي تستحقّها عند صياغة الأنشطة التعليمية الخاصة بتحليل النصوص ودراساتها، لأنّها تندرج ضمن العوامل المساعدة على بناء كفاءة المتعلّمين النصية.

2. الانسجام Cohérence

لا يتعلّق الانسجام بمستوى التحقّق اللساني؛ ولكنه يتعلّق بالأحرى "بتصوّر المتصورات التي تنظّم العالم النصي بوصفه متتالية تتقدّم نحو نهاية، ويضمن الانسجام التتابع والاندماج

¹ - خطابي (محمد)، لسانيات النص، ص25.

التدريجي للمعاني حول "موضوع الكلام"¹، ويتطلب من الإجراءات ما تنشط به عناصر المعرفة لإيجاد الترابط المفهومي واسترجاعه، وتشتمل وسائل الالتحام على العناصر المنطقية كالسببية والعموم والخصوص، معلومات عن تنظيم الأحداث والأعمال والموضوعات والمواقف، السعي إلى التماسك فيما يتصل بالتجربة الإنسانية، و يتدعم الالتحام بتفاعل المعلومات التي يعرضها النص مع المعرفة السابقة بالعالم⁽²⁾.

وأما "فان دايك" فقد استعمل مفهوم الانسجام في تحليله للنص، وهو عنده "الأبنية الدلالية -المحورية الكبرى- وهي أبنية عميقة تجريدية، في حين أن الاتساق عنده يتمثل في الأبنية النحوية الصغرى وهي أبنية عميقة تجريدية"³.

إنّ الانسجام "حصيلة تفعيل دلالي ينهض على ترابط معنوي بين التّصورات والمعارف من حيث هي مركب من المفاهيم وما بينها من علاقات، على أنّها شبكة دلالية مختزنة، يتناولها النص غالبا على مستوى الشكل، فالمستمع أو القارئ هو الذي يصمّم الانسجام الضروري أو ينشئه، إنّ الانسجام في جوهره تنظيم مضمون النص تنظيما دلاليا منطقيا، فتسلسل المعاني والمفاهيم والقضايا على نحو منطقي مترابط هو أسّ انسجام النص، والنّص الذي يوصف بأنّه لا معنى له هو النص الذي لا يستطيع مستقبلوه أن يعثروا فيه على مثل هذا التسلسل"⁽⁴⁾.

¹ - ديكرو (أزوالد) وشايفر (جان ماري)، القاموس الموسوعي الجديد لعلوم اللسان، ترجمة منذر عياشي، المركز الثقافي العربي، دط، دت، ص 541.

² - دي بوجراند (روبرت)، النص والخطاب والإجراء، ص 103.

³ - بحيري (سعيد، حسن)، علم لغة النص، ص 129-130.

⁴ - العبد (محمد)، النص والخطاب والاتصال، الأكاديمية الحديثة للكتاب الجامعي، القاهرة، ط1، 1426هـ/2005م، ص 71-72.

3. القصدية Intentionalité

وتتضمن حسب "دي بوجراند" موقف منشئ النص من كونه صورة ما من صور اللغة قصد بها أن تكون نصا يتمتع بالسبك والالتحام، وأن مثل هذا النص وسيلة من وسائل متابعة خطة معينة للوصول إلى غاية بعينها⁽¹⁾، ويشير "دي بوجراند" إلى "أنه يصعب التوصل إلى اتجاه منتج النص دون معياري الاتساق الانسجام بوصفهما هدفين إجرائيين من الصعب تجاوزهما في سياق بلوغ المعايير الباقية"⁽²⁾.

ويستمد مفهوم القصد شرعية وجوده في الدراسات اللسانية قديمها وحديثها من "أن كل فعل كلامي يفترض فيه وجود نية للتوصيل والإبلاغ، فلا يتكلم المتكلم مع غيره إلا إذا كان لكلامه قصد"⁽³⁾.

هناك مقاصد أولية تتعلق بالمتكلم المرسل قد يكون شاعرا مثلا، فيعبر عن بعض مقاصده كالحب والخوف والاعتقاد والتمني والكراهية، وفي المقابل ثمة مقاصد ثانوية تتعلق بالمتلقي السامع الذي عليه أن يفهم مقاصد الشاعر المبدع، ويتعرف على ظروفه وحالاته النفسية والذهنية والوجدانية⁽⁴⁾.

4. الاستحسان (المقبولية) Acceptabilité

وتعني قبول النص من طرف المتلقي أو رفضه له بناء على مجموعة من المعايير والقواعد النصية واللسانية، "فالمتلقي هو الذي يحكم على مدى مقبولية النص وسلامته من حيث اللغة والتركيب والدلالة والوظيفة"⁽⁵⁾.

¹ - دي بوجراند (روبرت)، النص والخطاب والإجراء، ص 103.

² - أبو غزالة (إلهام)، حمد (علي، خليل)، مدخل إلى علم لغة النص، تطبيقات لنظرية "روبرت دي بوجراند" و"ولفجانج دريسلر" الهيئة المصرية العامة للكتاب، ط 2، 1999، ص 30-31.

³ - الصبيحي (محمد، الأخضر)، مدخل إلى علم النص ومجالات تطبيقه، ص 96.

⁴ - حمداوي (جميل)، محاضرات في لسانيات النص، ص 107.

⁵ - المرجع نفسه، ص 161.

ويرى "أحمد عفيفي" أنّ القبول "مرتبط بمجموع الدلالات التي يطرحها النص بشرط تماسكها والتحامها وتحديدها بعيدا عن الاحتمالية الدلالية؛ أي من خلال أخذه بالدلالة التي تتسق وتنسجم مع بقية الدلالات في النص مستبعدا الدلالات غير المرتبطة به"¹.

5. الإعلامية (الإخبارية) Informativité

لابدّ أن يحمل النص دلالات يريد المبدع إيصالها للمتلقي عن طريق النص اللغوي؛ إذ " فالنص الفارغ من المحتوى الدلالي ليس نصا، ولا علاقة لنحو النص به، بل لابدّ لهذه الدلالات أيضا من الترابط والانسجام"².

يعدّ الجانب الإعلامي أو الإخباري عنصرا مهماً من عناصر النص، وتختلف درجة الإخبار بين النصوص بحسب نوعية النص، والمؤكد أنّ كلّ نصّ يحمل قدرا من المعلومات الإخبارية⁽³⁾.

6. المقامية Situationalité

لا يمكن الحكم على نصّية النص إلاّ من خلال مراعاة صاحبه والظروف المحيطة التي يظهر فيها النص، فيكون المقام بهذا أحد المقوّمات الأساسية في اتّساق النص وانسجامه، فإذا "ابتعد النص عن التقاليد الأدبية السائدة والأعراف الاجتماعية المتعارف عليها لن يلاقي قبولا حسنا، فينبغي للنص أن يتّصل بموقف يكون فيه، تتفاعل فيه مجموعة من المرتكزات والتوقعات والمعارف، وهذه البيئة الشاسعة تسمّى سياق الموقف"⁽⁴⁾. ونظرا إلى أهمية المقام في جانبه الدلالي، فإنّ أيّ إغفال له ولأيّ علاقة سواء أكانت داخلية للنص أو خارجية ستؤدّي حتما إلى العجز عن إثبات الوحدة الكلّية أو التماسك والانسجام الدلاليين للنص.

¹ - عفيفي (أحمد)، نحو النص، اتّجاه جديد في الدرس النحوي، ص 87.

² - المرجع نفسه، ص 86.

³ - إبرير (بشير)، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، ص 97.

⁴ - دي بوجراند (روبرت)، النص والخطاب والإجراء، ص 91.

7. التناص Intertextualité

تهدف الدراسات المتصلة بالتعلق النصي إلى إبراز عدم اقتصار النص على حدث واحد؛ إذ ربما "تداخلت فيه مجموعة من الأصوات الناجمة عن تداخل النصوص ضمن الجنس الأدبي الواحد، فكلّ نصّ تناصّ تتمثّل فيه نصوص أخرى على مستويات مختلفة سواء ممّا سلف أو ممّا حضر، فكأنّ كلّ نص هو نسيج جديد من شواهد مُعادة"¹.

يتضمّن التناص حسب "ديوجراند" "العلاقات بين نصّ ما ونصوص أخرى مرتبطة به وقعت في حدود تجربة سابقة، سواء بواسطة أم بغير واسطة"²، أمّا التناص عند "جوليا كريستيفا" فهو "ترحال للنصوص وتداخل نصّي في فضاء نصّ معيّن تتقاطع فيه ملفوظات عديدة مقتطفة من نصوص أخرى"³.

ويثير التناص كثيرا من الإشكالات؛ لأنّ بعض الدارسين المحدثين والمبدعين قد حرّفوه عن معناه الصحيح، "فليس المقصود به أن تمثّل النصوص إعادات لبعضها؛ وإنّما المقصود به أنّ النصوص السابقة تشكّل خبرة لتكوين النصوص اللاحقة والكشف عنها، وتؤسّس النصوص اللاحقة - هي بدورها - لنصوص أخرى تأتي بعدها"⁴.

إنّ النص هو محور اللسانيات النصية ومدار اهتمامها، تبحث في عناصره، وتحلّل بناءه، بغية استكشاف العلاقات المفضية إلى اتّساقه وانسجامه، وتحديد وظائفه وأغراضه التداولية، وتسعى اللسانيات النصية كذلك إلى الوقوف على السمات المشتركة بين النصوص وتحويلها إلى قوانين عامة تشكّل في مجملها نحو للنص، يتمّ الاستفادة منها واستثمارها في تحليل النصوص وإنتاجها.

تتطلّب عملية تحليل النصوص الاهتمام بمستويين اثنين:

¹ - مرتاض (عبد المالك)، نظرية النص الأدبي، دار هومة، الجزائر، ط2، 2010، ص 283.

² - الصبيحي (محمد، الأخضر)، مدخل إلى علم النص ومجالات تطبيقه، ص 101.

³ - المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

⁴ - إبرير (بشير)، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، ص 97.

أما الأول فهو المستوى اللغوي (النحوي، المعجمي)، ويتمّ تحليله والكشف عنه عن طريق التتبع الخطّي لبنية النص السطحية، بغية الوقوف على العناصر المشكلة لنسيجه النصي، التي تساهم في ربط جملة وقضاياها وتلاحم مقاطعه وأجزائه، وتحقق استمراريته الدلالية كإحالة (الضمائر، الإشارات، الموصولات)، والوصل، والحذف، والاستبدال...

وأما الثاني فهو المستوى الدلالي التداولي، وهو متعلق بالبنية العميقة للنص؛ إذ إنّ المتلقي للنص لا يعتمد في حكمه على انسجام النصوص على العناصر اللغوية فقط؛ وإنّما يهتمّ كذلك بالعناصر غير اللغوية الخارجة عن النص (المقام)، لأنّها تساهم هي الأخرى في تحقيق تماسك النصوص وانسجامها.

إنّ الاهتمام بهذين المستويين في تحليل النصوص في المجال التعليمي، كفيل بإكساب المتعلمين كفاءة نصية عالية على مستويي التلقي والإنتاج، تمكّنهم من اكتشاف الأدوات والآليات التي تحقق نصية النصوص وتميّز النص ممّا ليس نصاً، وتمكّنهم كذلك من الحكم على انسجام تلك النصوص وفهمها وتفسيرها وتذوّقها، ثمّ النسج على منوالها، وعليه وجب الاهتمام بهذين المستويين وإيلاءهما المكانة التي يستحقّانها في منهاج تعليم اللغة العربية.

المبحث الرابع: مفهوم المقاربة النصية ووظائفها التربوية

مدخل

يهدف التحليل النصي في المقام الأول إلى فهم النصوص؛ حيث "يمكننا التحليل النصي من فهم المعنى الضمني للنص ومعرفة مقاصد الكاتب، وعلى مستوى أكثر تجريدا فهم مختلف آليات استعمال اللغة في نصّ معيّن وفي سياق محدّد، أمّا الهدف الثاني فهو إنتاج النصوص، فعندما نفهم المبادئ اللسانية للاشتغال النصي والمعايير التي تحكم هذه المبادئ، نستطيع حينئذ توظيفها لإنتاج نصوص سليمة ومتنوّعة: رسائل، تقارير، ملخصات، طلبات عمل، ترجمة وغيرها"⁽¹⁾.

1. مفهوم التحليل النصي

إنّ التحليل العلمي للنصوص يعتمد على ملاحظة التّعالق والروابط بين الأبنية الصغرى، والبنية الكبرى الكلّية، لذا يفترض على المحلّل أن ينظر إلى النصّ لا على أنّه أجزاء متفرّقة أو عناصر مبعثرة الاتجاه؛ بل على " أنّه كلّ متكامل ذو هيكلية من العلاقات التي تقوم بين عناصره الأساسية المكوّنة له، تجسّد وحدته الكيانية وتعطيه نسقا من المعنى العام يكشف عن مدى تماسكه، وعن الدلالات الفعلية لعناصره"².

وتخضع عملية تحليل النصوص لعملية الفهم، وهذا الفهم لا يمكن أن يتمّ إلّا في إطار كلّية دالّة توجد مسبقا داخل كلّ "نص"، لا يتمّ الوصول إليها عن طريق القراءة الاستهلاكية؛ وإنّما عن طريق قراءة تفاعلية، يضطلع بها قارئ متمرس، يمتلك آليات القراءة والتحليل، التي تمكّنه من بناء معنى النص، استنادا إلى الخبرة التي اكتسبها من خلال احتكاكه بنصوص سابقة، "فيتشكّل لدى المتلقّي دائما أفق الانتظار، يعمل النص الجديد إمّا على تدعيمه أو

¹– Lundquist, Lita, l'analyse textuelle, P9.

²– سويدان (سامي)، في النص الشعري (مقاربات منهجية)، دار الآداب، بيروت، ط1، 1979، ص23.

خرقه"¹، وإذا كانت عملية التحليل تعتمد على القراءة أولاً، فلا بدّ من التمييز بين مهمّتين للقارئ هما:

أ. "مهمّة الإدراك المباشر

تمثّل المستوى الأوّل في التّعامل مع النص، وهي عمليّة أوليّة يبدأ بها القارئ في فهم الهيكل الخارجي للنّص متمثلاً في معطياته اللّغوية والأسلوبية، على أنّ هذه القراءة لا تسمح للقارئ بالوصول إلى كنه النّص وتفهم مقاصده الضمنية وتحديد العلاقات الموجودة داخله.

ب. مهمّة الاستذهان

وهي المهمّة التي تتشكّل فيها ذاتية القارئ؛ إذ يعمل ذهنه ويستحضر كلّ قوّته ليكشف عالماً داخلياً هو عالم النص، لم يتقطّن إليه لولا هذه العملية التي تحتاج من المتلقّي تركيزاً ودقّة"².

والقارئ عندما ينتقل من مهمّته المباشرة إلى المستوى الثّاني للقراءة، تبدو أمامه فراغات، عليه ملؤها، وغموض وإبهام، عليه إزاحته وتجاوزه، ليكون مشاركاً في تحليل النص وبناء معناه، وهذا التّحليل "يفترض أولاً وجود موضوع كلّّي قابل للتّفكيك والتّجزئة، متركّب من عناصر أو أجزاء، نرده بواسطة التّحليل إلى تلك العناصر والأجزاء باكتشافها وتسميتها ومعرفة مكوناتها"³.

¹ - آيت أوشان (علي)، السياق والنص الشعري (من البنية إلى القراءة)، دار الثقافة، الدار البيضاء، ط1، 2000، ص103.

² - عبد الواحد (محمود، عباس)، قراءة النص وجماليات التلقي بين المذاهب الغربية الحديثة وتراثنا النقدي، دار الفكر العربي، مصر، ط1، 1996م، ص22-23.

³ - الصكر (حاتم)، ترويض النص (دراسات للتحليل النصي في النقد المعاصر)، الهيئة المصرية للكتاب، دط، 1998، ص11.

2. مبادئ التحليل النصي

إنّ عمليّة التحليل النّاجحة لا بدّ لها من مبادئ تسير وفقها، حتّى تصل بالمحلّل إلى عمق النّص، وفهمه فهما سليما، وتتمثّل هذه المبادئ في:

- عندما يشرع المحلّل في تحليل النصوص، ويحتكّ ببنيتها السطحية، فإنّه يفهم الكلمات، والجمل ثمّ متتاليات الجمل، من خلال الربط بينها، وبهذه الطّريقة "تصبح هذه المتتاليات من الجمل تعبّر عن قضايا متعلّقة فيما بينها، على أنّ المتلقّي المحلّل يستعين في كلّ ذلك بمعارفه وتجاربّه لتكون له عوناً على الفهم والتحليل، ومن المهمّ جدّاً أن تكون كمّيّات المعلومات الكبرى التي يمكن استخلاصها من نصّ ما، منظّمة ومبنية ومختصرة؛ لأنّ القارئ (المحلّل) لا يستطيع أن يكرّر النّص كلمة كلمة أو جملة جملة، وتبقى بنية النّص الكبرى هي التي تقاوم النسيان بوجه خاصّ"¹.

- ممّا يسهّل عمليّة التحليل الأطر التي يمتلكها القارئ المحلّل، وهذه الأطر هي المعارف والآراء، وهي ذات أهميّة قصوى بالنسبة إلى فهم عالمنا الاجتماعي وتفسيره، وبالتالي فهي "تلعب دوراً هاماً في تحليل النصوص التي تحيل إلى أنماط الأحداث، وهذا النوع من المعرفة يحدّد تأثير آمالنا الطّبيعية وما يعتقد أنّه ممكن ومحتمل في الواقع الاجتماعي، وبالتالي في النّص أيضاً"⁽²⁾.

- إنّ للقارئ المحلّل دوراً مهماً حينما يمارس فعل القراءة، هذه القراءة هي عملية التّبادل بين القارئ والمؤلّف والنّص"³.

- ينبغي على القارئ المحلّل أن ينتبه إلى العلاقة الموجودة بين النص الذي يحلّله وبقية النّصوص التي تتداخل معه، وعليه يتمّ "استدعاء ذاكرة هذا المتلقّي حتى يستطيع أن

¹- آيت أوشان (علي)، السياق والنص الشعري، من البنية إلى القراءة، ص 83-84.

²- المرجع نفسه، ص 85.

³- مرتاض (عبد الجليل)، في عالم النص والقراءة، ديوان المطبوعات الجامعية، قسنطينة، الجزائر، ط2، 2011، ص 34.

يتنبّت من هذه الكسرة النصية أو تلك، وردّها إلى مرجعها النصي وكيفية وجودها فيه، كما أنّ الرؤية المعضدة بالخبرة والمهارة والحسّ، تتقدّم مؤهلات المحلّ؛ لكنّها تستلزم حسّاً نقدياً آخر أكثر أهميّة يتمثّل في اختيار المحلّ لنقطة التماس أو لحظة الاندماج في أفق النصّ المحلّ¹.

تشير مبادئ التحليل السابقة، إلى أنّ التحليل من أعلى درجات الاقتراب من النصوص، فهو بمثابة علاقة حميميّة، تجمع بين النصّ والقارئ؛ حيث يتفاعل القارئ مع النصوص، معتمداً على رصيده المعرفي، وخبرته المتراكمة، وحسّه الفني، ومعرفته بالأنواع النصية التي تنتمي إليها النصوص التي يحلّلها، وخصائصها الفنية، والقوانين التي تنظّمها، في بناء معانيها، وفهمها وتذوّقها، ويعدّ تمكين المتعلمين من كفاءة قراءة النصوص وتحليلها، من أهمّ الاهداف التي تهتمّ بها المقاربة النصية، وتسعى إلى تحقيقها، وعليه فإنّ اعتماد منهاج اللغة العربية على المقاربة النصية في تعليم اللغة العربية، يفرض عليه الاعتناء بتتمية هذه الكفاءة لدى المتعلمين وتطويرها، من خلال توسيع دائرة معارفهم، عن طريق التنويع في النصوص، وتزويدهم بالآليات القرائية المناسبة لكل نوع من النصوص، وتعريفهم بخصائصها البنائية والفنية، وكيفية تنظيمها، والعوامل المحققة لاتساقها وانسجامها، وتدريبهم على كلّ ذلك، حتى يصبحوا قراء متمرّسين، قادرين على مواجهة أيّ نوع نصي، وتحليله باستعمال الآليات القرائية المناسبة، ودون شكّ، ستساهم هذه الكفاءة القرائية، في تطوير كفاءاتهم الكتابية؛ لأنّ التجارب قد أثبتت أنّ الكاتب الجيّد، هو في الأساس قارئ جيّد.

3. مفهوم المقاربة النصية

ارتبطت لسانيات النص بما هو تعليمي، واستثمرت في مجال التعليم في تحليل النصوص والخطابات، ولا تقتصر عملية التحليل هذه، على تحليل مستويات النص، الصوتية والصرفية،

¹ - الصكر (حاتم)، ترويض النص، ص 07.

والتركيبية والمعجمية والدلالية والتداولية؛ وإنّما تشمل كذلك تحليل الخصائص المميّزة للأنواع النصية، للتمييز بينها.

ينمّي الاستثمار التعليمي للمقاربة النصية في تعليم اللغة العربية لدى المتعلّم ملكتي "القراءة والإنتاج الكتابي"، ذلك أنّ المقاربة النصية ستسمح له، "بتجاوز مستوى الجملة والنظر إلى النص من حيث شموليته، عن طريق اكتشاف تناميّه من نقطة الصفر إلى نقطته النهائية؛ أي بتحليل كيفية سريان المعلومات فيه، أمّا على صعيد المكتوب، فإنّ المتعلم عند إنتاجه لنصوصه سيولي الاهتمام لاتساق نصه، وهذا بالسهل على جعل الوحدات التي تكوّنه مترابطة لا خلل فيها¹، وعليه وجب تطوير الكفاءة اللغوية النصية للمتعلّم؛ أي تمكينه من إنتاج نصوص منسجمة وطويلة نسبيا شفافا أو كتابيا، وهذه الملكة لا يقصد بها امتلاك النحو والصرف والمعجم فقط؛ وإنّما تعلّم التّواصل مع الآخرين.

إنّ الرّغبة في تلافي القصور في النّظر إلى النص نظرة جزئية، أدّى إلى ترسيخ منهج قويم ظهر مع العديد من علماء اللسانيات النصية، الذين انطلقوا في تحليلاتهم من النّص كلّه بمستوياته المختلفة، ولم يهملوا دور السّياق في فهمه، واهتمّوا كذلك بالقارئ الذي من أجله ألّفت هذه النصوص أو تلك، وعليه فإنّ وظيفة علم اللغة النصي تنحصر على هذا الأساس في أمرين اثنين هما:

✓ "الوصف النصي"

لابدّ قبل الانطلاق في عملية التّحليل النّصي أن نصف النصّ أولا؛ بتوضيح مكوّناته ابتداء من الجملة الأولى، ثمّ بيان الموضوعات التي تناولها ، وإدراج الدراسة الإحصائية تحت

¹ - يحياتن (محمد)، تحليل النص الأدبي في التعليم الثانوي، ملاحظات أولية، مجلة اللغة والأدب، جامعة الجزائر، ع12، ديسمبر، 1997، ص 424-425.

إطار الوصف من حيث بيان الروابط الموجودة في النص، حتى نصل إلى بيان وظيفة هذه الروابط، حينئذ يبدأ التحليل النصي.

✓ التحليل النصي

وهو لا يقتصر على الروابط الموجودة داخل النص فقط؛ بل يتجاوزها إلى الروابط الخارجية، وهنا "يأتي دور السياق في تفسير أبعاد النص، كما ينبغي ربط هاتين الوظيفتين بالتواصل؛ أي القارئ باعتباره المحلل الذي سيفكّ النص إلى وحداته المكوّنة له، قصد تحليل علاقته وضبط خواصّه النوعية البنوية المميّزة له"¹.

إنّ تحليل النصوص الأدبية يحتاج إلى معرفة بخواصّ الأجناس التي تنتمي إليها هذه النصوص، "فعندما نشرع في قراءة رواية مثلاً تصبح المكونات التي نتوقعها، خاضعة لطبيعة مفهومنا عن الرواية، ممّا يجعل الأمر مختلفاً عندما نشرع في قراءة قصيدة أو مقال صحفي"²، ممّا يعني أنّ عملية تحليل النصوص تتطلب توظيف المتلقّي المحلّل لمعارفه، وخبراته، وكفاءاته القرائية، ليتمكّن من فهمها وتفسيرها وبناء معانيها، ومن أهمّ الكفاءات الواجب توفرها لدى القارئ عند مواجهته لنصّ من النصوص ما يأتي:

أ. الكفاءة اللسانية

يستحيل قراءة نص ما دون معرفة مرضية بالمستوى المعجمي والتركيبية للغة التي كتب بها هذا النص؛ لأنّ قراءة النص وبناء معناه، يتطلّبان من القارئ، ربط العناصر المشكّلة للنص بدلالاتها، مع احترام قواعد بناء اللغة؛ لكن هذا لا يعني شرح كلّ كلمات النص، أو إعادة تركيب بعض الجمل؛ لأنّ "مسارات بناء المعنى تعمل على إغناء الثروة اللغوية للقارئ

¹ - الفقي (صبحي، إبراهيم)، علم اللغة النصي بين النظرية والتطبيق، ص 55.

² - فضل (صلاح)، بلاغة الخطاب وعلم النص، ص 235.

بإعطاء معنى للكلمات في وضعية قرائية حيّة¹، وتجدر الإشارة إلى أنّ "الرجوع المنتظم والمستمر إلى القاموس - من قبل القارئ- قد يحمل إلى النص دلالات مشوشة من شأنها إعاقة فعل بناء المعنى بدلا من تيسيره، وعليه وجب أن يكون استعمال القاموس لاحقا لعملية بناء المعنى، لا سابقا عليها لأنّ وظيفته هي التّحقّق والتأكّد فقط"².

ب. الكفاءة الموسوعية

تشكّل الكفاءة الموسوعية السياق العام للنص، فهي "أشبه بخزان كبير للمعلومات، يتضمّن المعارف، المعتقدات ونظام التّمثلات والقيم والتأويلات التي تمنح للعالم الخارجي؛ غير أنّ جزءا بسيطا منها هو الذي يتمّ توظيفه خلال عملية فكّ رموز الملفوظ"³، وعليه لا ينبغي "أنّ يكتفي القارئ بمعرفة دلالة الكلمات لكي يبني المعنى؛ ولكنّه مطالب بخلق علاقات بين هذه الكلمات والأشياء الموجودة في العالم"⁴؛ أي أنّ القارئ يحتاج إلى تجديد معارفه الخارج النصية، ممثلة في السياق، الذي يعدّ مرجعا يتكئ عليه في بناء معنى النص وفهمه، وعليه فإنّ القارئ يحتاج إلى جانب الكفاءة اللسانية، كفاءة موسوعية، تمكّنه من ملء الثّغرات الموجودة في النص، وكشف مجاهيله، من أجل تفسيره وبناء معناه.

ج. الكفاءة المنطقية

إنّ بناء معنى النص، يفترض إقامة علاقات مختلفة بين العناصر التي تشكّله، وهو ما يتطلّب حضور الكفاءة المنطقية في مستويات متعدّدة من التحليل؛ إذ "لا يمكننا فهم أيّ شيء دون توظيف المنطق"⁵

¹ - حمّود (محمد)، مكوّنات القراءة المنهجية للنصوص، المرجعيات، المقاطع، الآليات، تقنيات التنشيط، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الدار البيضاء، ط1، 1998، ص 135.

² - Descotes, Michel, Lire méthodiquement des textes , Bertrand-Lacoste, 1995, P 16-17.

³ - حمّود (محمد)، مكوّنات القراءة المنهجية للنصوص، ص136.

⁴ - Descotes, Michel, Lire méthodiquement des textes, P17

⁵ - Mauffrey, Annick , Cohen Isdey, Lecture ,éléments pour une pédagogie différenciée, Armand Colin ,Paris, P 11.

تحضر الكفاءة المنطقية وتتواجد في الفضاء الذي ينسجه النص مع سياقه الخارجي، من خلال "إقامة علاقة بين المؤشرات الملتقطة من النص، والتجارب القرائية السابقة أو المعارف الموسوعية للقارئ، ومن خلال إيجاد مؤشرات يتم الاعتماد عليها في تأسيس فرضيات للمعنى، وتحضر الكفاءة المنطقية أيضا في مسار الاستباق، إنها تربط بين المعاني المبنية بواسطة فرضية قرائية وبين معطيات جديدة في النص، يتم تحويلها إلى مؤشرات حاملة للدلالة"¹.

د. الكفاءة التداولية

تتشكل هذه الكفاءة من "مجموع المعارف التي يمتلكها المتعلم عن كيفية اشتغال المبادئ البلاغية والحوارية للخطاب، وعلى الرغم من الطابع العفوي والتلقائي لهذه المبادئ مقارنة مع ضوابط وإكراهات القواعد التركيبية الدلالية، فإنها تعدّ أساسية لضمان تبادل لفظي سليم"².

ومما لا شك فيه، أنّ معرفة الشروط الخاصة للإرسال والاستقبال، ضرورية في تأويل النصوص من جهة، وفي توجيه المتعلمين نحو إدراك المنطق التداولي لاشتغال الكلام في حياتهم اليومية من جهة ثانية"³.

يحتاج المتعلم في تحليله للنصوص إلى تشغيل كلّ الكفاءات المذكورة آنفا، ليتمكن من فهم النصوص، وبناء معانيها بناء صحيحا ومناسبا، لذلك وجب على مناهج اللغة العربية الاعتناء بها، وتسخير الآليات المناسبة (الطريقة، المحتوى)، لتمكين المتعلمين منها؛ لأنهم لا يحتاجونها في قراءة النصوص فحسب؛ وإنما في إنتاج نصوصهم الخاصة بهم لاحقا.

¹ - حمّود (محمد)، مكوّنات القراءة المنهجية، ص 141.

² - المرجع نفسه، ص 141-142.

³ - المرجع نفسه، ص 142.

4. الوظائف التربوية للمقاربة النصية

لقد حاول المشتغلون بحقل التّعليم الاستفادة من الدراسات اللسانية النصية في العملية التّعليمية التّعليمية، من خلال الاعتماد على المقاربة النصية كمقاربة تعليمية جديدة، تهدف إلى تحقيق الكفاءة النصية.

إنّ المقاربة النصية استراتيجية تعليمية عمليّة، موجّهة لتنشيط فروع اللغة من جانبها النصي؛ حيث "تتعامل مع النص بوصفه بنية كبرى تظهر فيها مختلف المستويات اللغوية والتركيبية والفكرية والأدبية والاجتماعية، وتتيح المقاربة النصية للمتعلم إمكانية رصد العناصر المكوّنة للنص التي تجعله يفهم المعاني، ويستوعب العلاقات الداخلية المتحكّمة في اتّساقه وانسجامه، ويدرك دلالة المكان والزمان، وفق خطّة منهجية متدرّجة ومنظمة تضمن له إمكانية تفكيك النصوص، وفهم الكيفية التي تتألّف بها، والمنطق الذي يتحكّم فيها، ليعيد بناءها من جديد"¹، ويستثمرها لاحقاً في إنتاج نصوص خاصة به، تحضر فيها أدوات الاتّساق وآليات الانسجام.

إنّ الانتقال بتعليم اللغة العربية من كفاءة التّلقّي إلى كفاءة الإنتاج ضرورة منهجية، فرضتها المعطيات العلمية التي قدّمتها البحوث والدراسات الحديثة في مجال دراسة اللغة، وفي المجال التعليمي، والمقصود بذلك "إشراك المتعلّم في عمليّة الاكتساب اللغوي، من خلال العمل على تكوين كفاءاته اللغوية وجعله قادراً على استعمال اللغة عوض الاكتفاء بالاستقبال والتلقّي، مثلما حصل في المنهجيات السابقة"²، فلا يكفي إذاً أن يكون المتعلّم قادراً على تحليل النصوص وفهمها؛ وإنّما يجب أن يتجاوز ذلك إلى إنتاج نصوص خاصة به، ولذلك صار من

¹ - غيلوس (صالح)، إعادة بناء النص التعليمي في ضوء المقاربة النصية (السنة الثالثة ثانوي أنموذجاً)، رسالة دكتوراه، جامعة سطيف 2، 2014/2013، ص 145.

² - بوزيدي (إسماعيل)، تعليمية النص نحو مقاربة ديداكتيكية لسانية، كتاب لغتي الوظيفية للسنة الثانية من التعليم الابتدائي، مجلة العربية، المدرسة العليا للأساتذة، بوزريعة، الجزائر، العدد العاشر، 2010، ص 36.

الضروري على مناهج اللغة العربية اعتماد طريقة تعليمية، تهتمّ بتنمية كفاءات المتعلّمين على مستويي التلقي والإنتاج.

تتميّز المقاربة النصية بوظيفتي التلقي والإنتاج* اللّتين تتأسّسان على فرضيات لسانيات النص، وأهمّ هذه الفرضيات "وجود قدرة نصية لدى المتعلّم تسمح له بإنتاج نصوص، تحضر فيها مواصفات الاتّساق والانسجام، وتجعله قادراً على إدراك اتّساق الخطاب وانسجامه، وذلك بعد استضمّار قواعد صياغة النصوص"¹.

وقد تمّ استعارة هذه الفرضية من اللسانيات التوليدية التحويلية التي تقول بوجود "قدرة لغوية، تسمح للمتكلّم المثالي بإنتاج عدد لا متناه من الجمل السليمة وفهمها، وذلك بواسطة نسق قاعدي مستضمر، وترى هذه النظرية أنّ اللغة مجموعة أساليب إبداعية، وأنّ الإبداعية هي قدرة المتكلّم الفطري على إنتاج وفهم عدد لا حصر له من جمل لغته لم يسبق له أن سمعها، وأنّ تحصيل هذه القدرة يتمّ بشكل لا شعوري، فالطفل الذي يعيش في بيئة لغوية معيّنة يمتلك بالسليقة هذه اللغة"².

*- وقد استعمل هذان المفهومان (الإنتاج والتلقي) في الحقل التعليمي بدل (القراءة والكتابة) لسببين اثنين هما:
✓ الأول سيكولوجي: يحتمل فيه مفهوم التلقي معنى أوسع من مفهوم القراءة، فهو يفترض أنّ جميع أنظمة الإدراك من معرفية ووجدانية وحسية يتمّ استثمارها في تعلّم اللغة والافتراض نفسه قائم بالنسبة للإنتاج.

✓ الثّاني إيديولوجي: يعود إلى اقتران القراءة والكتابة بإجراءات تعليمية لا تراعي الفروق الفردية بين المتلقّين - المنتجين؛ لأنّها تعتبر التعليم وسيلة إخبارية وقناة لنقل محتوى ثابت يحافظ على استمرار الثّقافة والعلاقات الاجتماعية السائدة، أمّا مفهوم التلقي والإنتاج فيقومان على تصوّر مغاير يعتبر التعليم وسيلة من وسائل التكوين، وبالأخصّ التكوين المستمر، ومن ثمة فهما يعنّيان أنّ الذات تستقبل المعرفة لأجل بناء معرفة بديلة وإحداث تغيير في العلاقات الاجتماعية سيرا بها نحو الأفضل. البرهمي محمد، ديداكتيك النصوص القرآنية، بالسلك الثّاني الأساس، النظرية والتطبيق، دار الثقافة، المغرب، ط1، 1998، ص61.

¹ - المرجع نفسه، ص59.

² - المرجع نفسه، ص59-60.

ويشكّل القسم بيئة مناسبة لنموّ هذه القدرة النصية، ففي هذه البيئة يحتكّ المتعلّم بنصوص قرائية مختلفة في أشكالها وأساليبها ومضامينها، كما يحتكّ بالإجراءات المتّبعة في إقرائها، فيستضمر قواعدها عن طريق الممارسة بطريقة لا شعورية، وبذلك تتكوّن لديه قدرتان هما التلقي والإنتاج:

أ. قدرة التلقي

"تسمح قدرة التلقي للمتعلّم بـ :

- فهم الموضوعات.
- إدراك البنية الكلّية التي تكون وراء وحدة الموضوع.
- إدراك الترابط بين البنيات الفرعية.
- التمييز بين النصوص من حيث أنواعها وانتمائها الأجناسي.

ب. قدرة الإنتاج

وتسمح للمتعلّم بـ:

- ابتكار الموضوعات.
- وضع مخطّط مجمل للموضوع المبتكر.
- الترتيب السليم لعناصره .
- بناء نص مطابق للأنواع والنماذج النصية"¹.

إنّ تنمية الكفاءة النصية لدى المتعلمين، يرتبط بمدى وعي المنهاج بأهمية العناية بتطوير هذه الكفاءة؛ إذ على المنهاج أن يختار محتوى نصيا متنوّعا، يشمل كلّ الأنماط والأنواع النصية، ليتمكّن المتعلّمون من خلال الاحتكاك بها، من تنمية كفاءاتهم على مستوى التلقي

¹ - المرجع السابق، ص 60.

والإنتاج، كما ينبغي على المنهاج اختيار الطريقة الملائمة التي تمكّن المتعلمين، من التفاعل مع النصوص، والمشاركة في تحليلها وتفسيرها، ليدركوا آليات اشتغالها، ويتمكّنوا من استثمارها في إنتاج نصوصهم الخاصة بهم، بكل سهولة ويسر.

5. أهمية المقاربة النصية

تدعو المقاربة النصية إلى تناول اللغة في مستوياتها وأنظمتها الداخلية (الصوتية، الإفرادية، التركيبية، الدلالية)، وفي ربطها بالسياق [تداولياً] إنتاجاً؛ أي المزج بين عناصر اللغة وعناصر السياق المرتبطة بالمتكلم والمخاطب في كل الظروف لإنجاح العملية التواصلية، بحيث "تكون اللغة متجددة لا نمطية، ولقد تبنت مناهجنا اللغوية المقاربة النصية لأنها تشكل منهجاً علمياً يحلّل النص من الداخل؛ إذ يقف المتعلم على خصائص النمط المستهدف ككفاءة ختامية، وبالتدرج وبتنامي التحصيل يتوصّل إلى إنتاج نصوص ذات طابع شفاهي، ونصوص ذات طابع كتابي سردي أو وصفي أو حجاجي ... لتحقيق الكفاءة النصية وتنميتها (تلقين - اكتساب - تملك)"¹.

وتهدف المقاربة النصية إلى تعليم اللغة وتعلّمها وفق منظور جديد؛ إذ "تتعلّم المشي بفعل المشي، والتفكير بفعل التفكير وغيرها، فلم لا تتعلّم اللغة باستعمال اللغة"²، وبالزّهان على أن نتعلّم التواصل والتفاوض بفعل التواصل والتفاوض، "تكون أمام لغة مستهدفة لا لغة واصفة، أمام لغة لا مسائل لغة، فالتفريق بين مسائل اللغة ومهارات اللغة (الفهم، الإفهام، القراءة، الكتابة)، وكفاءات اللغة (السرد، الحجاج، الحوار، الوصف) ومستوياتها الصوتية، الصّرفية، التركيبية، الدلالية) والربط بينها أساسي لنجاح الدّرس اللّغوي"³.

¹ - بوزيدي (إسماعيل)، تعليمية النص، نحو مقاربة ديداكتيكية لسانية، ص 35-36.

² - المرجع نفسه، ص 36.

³ - المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

إنّ التقيد بالمقاربة النصية يقتضي:

- "أن تتمّ معاملة اللغة العربية على أنّها كلّ ملتحم؛ أي يتناول النصّ على أنّه كلّ وأنّه ذوبعين هما المعنى والمبنى، فضلا عن أبعاد أخرى تتعلّق بمؤلّف النصّ وبنيته وهدفه والسّياق الزمني الذي ظهر فيه؛ أي يتمّ الانطلاق من النصّ وعلاقته بالمتلقّي وكيفية بنائه بذاته وبعلاقة النصّ بالخارج، وبعلاقة النصّ بكيفيّة إنتاجه.
- الوصول بالمتعلّمين إلى فكّ أسرار النصوص من حيث خصوصياتها؛ أي آليات اشتغال النصوص المستهدفة؛ وبالتالي إلى إنتاج ما يماثلها حينما يقتضي المقام ذلك، ويتمّ ذلك بتعويد المتعلمين على مقارنة النصوص المختلفة المعتمدة في الكتب المدرسيّة مع التّدريب المتواصل عليها ابتداء من السّنوات الأولى للتّحصيل اللّغوي، قصد ترسيخ الكفاءة النصيّة لديهم.
- ربط تعليم اللغة بالنصوص؛ أي تتوجّه العناية إلى مستوى النصّ وليس الجملة؛ فتعلّم اللغة يعني التّعامل معها من حيث هي خطاب منسجم العناصر، متّسق الأجزاء، ومن ثمة تنصبّ العناية على ظاهرتي الاتّساق والانسجام، وذلك بالوقوف على مظاهر الاتّساق كالضماير، التعريف، ربط السّابق باللاحق، وكذا أدواته كحروف العطف، أسماء الإشارة، الأسماء الموصولة، الظّروف، أدوات التّشبيه... فضلا عن مظاهر الانسجام كالترابط بالرّابط أو دونه، أو كما يحدّدها "الأزهر الزناد" في كتابه "نسيج النصّ" بالرّوابط الزّمانية والدّلالية والإحاليّة التي توفّر العلاقة الدّلالية بين معاني الكلمات، التّرتيب الزّمني، ارتباط المعنى اللاحق بالسّابق ارتباطا منطقيّا.
- التّحكم في الإنتاج الشّفاهي والكتابي وفق منطق البناء لا التّراكم؛ إذ تعدّ النصوص رافدا قويا يميّن المتعلّم من ممارسة كفاءاته عن طريق تفعيل مكتسباته، فالنصّ هو محور الدّراسة وهو نقطة الانطلاق ونقطة الوصول أيضا.

- الحديث عن نحو للنص؛ حيث يمتاز النص بالاتساق والانسجام، وغيرها من معايير النصية، والعلاقات المنطقية والنحوية بين الكلمات والجمل هي أهمّ العلاقات لتشكل الكفاءة النصية، فبالإتساق والانسجام يتشكّل النسيج الذي هو شرط لقيام النص¹.

تتمثّل وسيلة الاتصال في اللغة ذات القدرة النصية، وذات القيمة النصية، وليس من المتصور أن يجري اتصال بمعزل عن السياق أو في حالة غياب العلاقات بين الجمل وإلاّ سقط الاتصال في اللبس²، وعليه فإنّه يصبح من أولويات تعليم اللغة الاتّصالي، جعل المتعلّمين قادرين على إنتاج وفهم عدد غير محدود من النصوص في اللغة الهدف، وهذا يتطلب الإلمام بالجوانب النظرية المختلفة لبنية النص ووظائفه وأنماطه وطرق اشتغاله، وهو الأمر الذي يراه "فان دايك" واجبا على معلّمي اللغة الألمانية بصفة خاصة، ومعلّمي اللغات الأخرى بصفة عامّة، فمهمّتهم حسبته هي "إيصالهم سلسلة ممتدّة من المهارات الاتّصالية لمتعلّميهم، بحيث يكون لإنتاج أشكال نصية مختلفة وتأويلها (فهمها) أهميّة قصوى؛ ويرى "فان دايك" أنّ النّظر في الأبنية ووظائف النّصوص بوصفها جزءا جوهريا في مهارات الاتصال للمتعلّين مهمّة جوهريّة في ثقافة المعلّم³.

إنّ المقاربة النصية مقارنة لغوية تعليمية تكمن أهمّيتها في كونها تربط الفعل التعليمي/التعلّمي بالنصوص؛ حيث يتمّ تحليل هذه النصوص في ضوء مستوياتها المختلفة النحوية والدلالية والتداولية، ممّا يتيح للمعلّم إمكانية رصد العناصر التي تدخل في تكوينها، وتساهم في التحامها وانسجامها، عند احتكاكها بها، وتجعله يفهم معانيها، ويستوعب مضامينها، ويدرك الآليات المتحكّمة في تعالق بنياتها النصية، فيستثمرها، ويستثمرها في إنتاج نصوص خاصة به، تتوفّر فيها معايير النصية، ولذلك وجب ربط أنشطة اللغة العربية بعضها ببعض وتحقيق تكاملها، وجعل نصوص القراءة منطلقا وغاية في الوقت ذاته، لتمكين المتعلمين من اكتساب كفاءات على المستويين القرائي والكتابي.

¹- ينظر: بوزيدي (إسماعيل)، تعليمية النص، نحو مقارنة ديداكتيكية لسانية، ص 33-35.

²- براون (دوجلاس)، أسس تعلّم اللغة وتعليمها، ترجمة عبده الراجحي وعلي علي أحمد شعبان، دار النهضة العربية، بيروت، د ط، 1994، ص 252.

³- فان دايك (تون.أ)، علم النص مدخل متداخل الاختصاصات، ص 18-19.

خلاصة الفصل الأول

رأينا في الفصل الأول بأنّ لسانيات النص علم بكر، استفاد من المقولات السابقة عليه، وأدرجها في منظومته العلمية، وتمكّن في فترة وجيزة من تحديد مجاله وبلورة مفاهيمه ومصطلحاته الخاصة به، فبعدما انصبّ اهتمام التحليل البنوي (التوزيقي، الوظيفي، التوليدي التحويلي) على الجملة، اهتمّت لسانيات النص بوصف النصوص وتحليلها بالبحث في أدوات اتساقها وآليات انسجامها، والكشف عن خصائصها ووظائفها، متجاوزة حدود الجمل إلى وحدات نصية كبرى شكّلت موضوع لسانيات النص ومجال بحثها، وقد تعدّدت تعريفات النص واختلفت تبعاً لتوجهات الباحثين واختلاف مناهلهم المعرفية ومرجعياتهم الثقافية، واهتمّ علماء النص كذلك بتبرير الخصائص النوعية للنص التي يمكنها أن تتمثّل وتظهر في بعض أنماطه، فظهرت بذلك عدّة نماذج لتصنيف النصوص، واختلفت من حيث زاوية النظر إلى النص، فمنها ما يركّز على الوظيفة التواصلية أو الاجتماعية ومنها ما يركّز على العملية الذهنية الموظفة في النص.

وتطرّقنا في هذا الفصل أيضاً إلى المعايير النصية التي تميّز النص ممّا ليس نصّاً، منها ما هو لغوي شكلي يركّز على روابط شكلية كالاتساق الذي تحقّقه مجموعة من العلاقات ك: (الحذف والاستبدال)، والروابط الإحالية ك: (الضمائر، والإشارات، والموصولات...)، والروابط غير الإحالية (كالوصل الإضافي والسببي...)، ومنها ما هو دلالي تداولي تغيب فيه الروابط الشكلية، كالانسجام والمقامية والقصدية والمقبولية والإعلامية والتناص، وقد استثمرت هذه المعايير إلى جانب النماذج المختلفة للتحليل والتصنيف التي قدّمتها لسانيات النص في المجال التعليمي تحت مسمى المقاربة النصية، التي تنطلق في تحليلها للنصوص من النص كلّ بمستوياته المختلفة (الصوتية والصرفية والتركيبية والمعجمية والدلالية والتداولية)، وتهتمّ كذلك بالخصائص المميّزة لأنواع النصية، ممّا يقتضي امتلاك المتلقي (المتعلم) لمجموعة من الآليات والمهارات القرائية، التي يوظّفها أثناء مقاربتة للنصوص، وهو ما يفرض على المشتغلين

بمجال التعليم الاستفادة مما تقدّمه نظريات القراءة الحديثة التي تولي اهتمامها للمتلقّي وتقدّم له عددا من المفاهيم والإجراءات والمداخل التي تسعفه في فهم النصوص وتأويلها، والاستفادة كذلك من نماذج تحليل النصوص والخطابات التي يقدمها المشتغلون بلسانيات النص وتحليل الخطاب في فهم كيفية إنتاج النص وتلقيه، وهي المعطيات النظرية التي سيتكفل الفصل الثاني من هذا البحث بعرضها وتفصيلها.

الفصل الثاني: مفهوم القراءة وعلاقتها بعملية الفهم

المبحث الأول: أثر الاتجاهات الفكرية الحديثة في تطوّر مفهوم القراءة

المبحث الثاني: أهمّ المحطّات التاريخية المؤسسة لنظرية القراءة

المبحث الثالث: علاقة القراءة بالفهم

المبحث الرابع: جهود اللسانيات النصية في فهم النص

الفصل الثاني: مفهوم القراءة وعلاقتها بعملية الفهم

المبحث الأول: أثر الاتجاهات الفكرية الحديثة في تطوّر مفهوم القراءة

مدخل

مفهوم القراءة نام متجدّد، طرأ عليه الكثير من التّغيير والتّطور؛ تبعاً لمراكز الاهتمام، ومقدار الاحتياجات المعرفية والانفعالية، التي يمكن أن تسهم القراءة في تغطيتها وتلبيتها، فقد "احتلت القراءة مكانة متميّزة في سلّم الأولويات المعرفية والنفسية؛ ممّا دفع العلماء والباحثين في التربية وعلم النفس، إلى إيلائها أهمية كبيرة، خاصة في ميدان تعليمها واكتساب مهاراتها، كونها المهارة الأولى في التعليم، التي يستقبل من خلالها المتعلم معارفه وخبراته الدراسية، في اللغة وفي غيرها من المواد الدراسية؛ ولأنّ احتياجات المتعلم متنامية، في ضوء التغيرات المتلاحقة، كلّ ذلك أدّى إلى اتّساع مفهومها، وتعدّد مهاراتها"⁽¹⁾.

1. مفهوم القراءة

إنّ القراءة والفهم والتفسير "عمليات تعتمد على القارئ، وهذا يقتضي القيام بنشاط معقّد تجنّد فيه معارف متعدّدة حول (العالم، الأجناس، النصوص، اللغة، الوضعيات...)، والعديد من العمليات المعقّدة (التصنيف، التركيب، التحليل، إعادة التنظيم...)"⁽²⁾، وعليه نورد فيما يلي عدداً من التعريفات التي حاولت تحديد مفهوم القراءة:

(1) – البصيص (حاتم، حسين)، تنمية مهارات القراءة والكتابة، استراتيجيات متعددة للتدريس والتقييم، منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب، دمشق، دط، 2011، ص52.

²– Reuter, Yves, Comprendre, Interpréter, Expliquer des textes en situation scolaire à propos d'Angèle, Pratiques n 76, Décembre, 1992, P12.

- القراءة نشاط فكري يقوم على انتقال الذهن من الحروف والأشكال التي تقع تحت الأنظار إلى الأصوات والألفاظ التي تدلّ عليها وترمز إليها، وعندما يتقدّم المتعلّم في القراءة يمكنه أن يدرك مدلولات الألفاظ ومعانيها في ذهنه، دون صوت أو تحريك شفّيته⁽¹⁾.
- القراءة هي تركيب بين الفهم والإبداع، إنّها أولاً فهم وليست تهجّياً شاقّاً وتطبيقاً ممعناً بالتدقيق ... وهي إضافة إلى ذلك إبداع، فالمكتوب بات حروفاً مميّنة طالما أنّ مستعملها لم يعطها معنى⁽²⁾.
- القراءة عملية تجري داخل فرد على نص مكتوب لفصّ غموضه، والكشف عن مستويات معناه³.
- القراءة هي "بناء للمعنى، إنّها استكشاف مهما كان السن والمستوى، هي تشبه دراسة الرياضيات أو النحو أو البيولوجيا، إنّها شقّ للمسالك، واكتشاف للمؤشرات، وتخيل لشيء سنقوم بفحصه، إنّها امتلاك عقل متيقظ مثل الصياد، القراءة هي الغوص في النص كالمتحري في التحقيق البوليسي، كالمسافر في بلد يفترض عليه التّأقلم معه، أو في عائلة يصبح الغرباء فيها مألوفين بالنسبة إليه"⁴، أو كلعبة يرى القارئ نفسه في شخصياتها مع وعيه بالقواعد التي تتحكّم في قراءته⁵، وعليه "لا ينبغي النظر إلى القراءة كعملية خطية، لاكتشاف النص؛ بل كمسعى تكاملي يتمّ من خلال الاستكشاف والمحاولة والخطأ"⁶.

¹ - زايد (فهد، خليل)، استراتيجيات القراءة الحديثة، دار يافا العلمية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2006، ص9 - 10.

⁽²⁾Pigallet, Philipe, Méthodes et Stratégies de lecture, pour un art de lire, partie connaissance du problème, applications pratiques, E.S.F Éditeur, Paris, 1996, P 28

³ - جهلان (محمد بن أحمد)، فعالية القراءة وإشكالية تحديد المعنى في النص القرآني، دار صفحات للدراسات والنشر، دط، 2008، ص25.

⁴- Médioni, Maria-Alice, Introduction : Littérature et Plaisir de lire, Les langues modernes, Juillet, Août, Septembre, 2010, P10.

⁵- Riquois, Estelle, Une lecture actionnelle du texte littéraire, Les langues modernes, Juillet, Août, Septembre, 2010, P48.

⁶-Vigner, Gérard, lire du texte au sens, éléments pour un apprentissage et un enseignement de la lecture, Clé international, Paris, 1979, P32.

يتّضح ممّا تقدّم عرضه من تعريفات للقراءة، أنّها وإن اختلفت في طريقة تعبيرها عن مفهوم القراءة، نجدها تتفق حول أنّ القراءة عملية ذهنية معقّدة غاية التعقيد، يدخل فيها من العمليات المعقّدة ما يدخل في غيرها من العلوم الأخرى كالرياضيات والنحو والبيولوجيا والهندسة... وأنّها نشاط تأملي تفاعلي يعتمد على العمليات الإدراكية والنفسية، وعلى ميكانيزمات التذكّر والإدراك، قصد تحويل الخطاب المكتوب إلى خطاب منطوق ومسموع، وترجمة الرموز المكتوبة إلى ماتدلّ عليه من أفكار ومعان لتحقيق عملية الفهم والتفسير.

2. تفسير عملية حدوث القراءة

هناك عدد من النماذج التي حاولت تفسير عملية حدوث القراءة وكيفية تعلّمها، نذكرها فيمايلي:

1.1. النموذج المرحلي

- وهذا النموذج يتطلّب من القارئ القيام بستّ استراتيجيات متكاملة على النحو الآتي:
- "الاهتمام: وتتطلّب هذه الاستراتيجية أن يعير القارئ اهتماما خاصا للغة المكتوبة تحت ظروف بصرية محددة.
- المسح: ويستدعي ذلك تثبّت القارئ من أنّه يقرأ مادة ذات معنى بالنسبة له، وتشتمل على معلومات تشعره بالحاجة إلى قراءتها.
- الربط: وتعدّ هذه العملية الخطوة الأساسية في عملية القراءة، وإنّ نجاح القارئ فيها يعتمد على ما لديه من خبرات سابقة، حيث يتعدّر التنبؤ بالمستقبل دون الانطلاق من معلومات ومعان متوافرة في الذهن.
- التأكيد: وتقع هذه الاستراتيجية بعد قيام القارئ بتحديد الأفكار الرئيسية في المقروء، حيث يتمّ تمحيصها ثمّ تثبيتها في الذهن.
- التصحيح: ويستخدم القارئ هذه الاستراتيجية، عندما يحسّ بأنّه لا يوجد ترابط منطقي بين المادة المكتوبة وطريقته في القراءة، وبذلك يحاول أن يضع استراتيجية للتصحيح

والتمحيص، وجمع المعلومات حول الموضوع الذي يقرأ حوله للتغلب على ما فاته من معان وأفكار، سعياً للوصول إلى المعنى الشامل للمقروء.

- **التقييم:** وفي هذه الاستراتيجية يتوقع من القارئ أن يكون قد توصل إلى نتيجة مما يقرأ، يحسّ بها ويشعر بأهميتها، وقد تتمثل في نقده للمقروء، وإصدار الأحكام على ما يشتمل عليه من أفكار ومعلومات¹.

2.2. النموذج المتكامل

ويتلخص هذا التصور في النقاط الآتية:

- "تستقبل شبكية العين مؤشرات الرموز المكتوبة، التي يتم تحويلها إلى نبضات عصبية تنتقل إلى مراكز الدماغ، وتستثير نوعين من الترابطات، الأول خاص بالمعنى، والثاني خاص بالنطق، وتلتقي هذه الترابطات ويتكوّن في الذهن شيء له معنى.
- عندما يأخذ القارئ في تأمل المادة المكتوبة والتفكير فيها وتحليلها، فإنّه يتوصّل إلى فهم شامل للمقروء.
- لا يتوقّف القارئ الناضج عند هذا المستوى؛ ولكنّه يرتقي إلى مستوى أعلى؛ حيث يتفاعل مع المضامين محاولاً نقدها، والتعمق فيها.
- بعده تحدث عملية التمازج الفكري بين الأفكار الجديدة، والخبرات السابقة حول موضوع القراءة من أجل توظيفها، كما يتمّ خزنها في الذاكرة على صورة معيّنة بحيث تصبح جزءاً لا يتجزأ من بنائه المعرفي².

¹ - عواشيرة (السعيد)، الفهم اللغوي القرائي واستراتيجياته المعرفية، المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، دط، 2005، ص 20-19.

² - المرجع نفسه، ص 21-22.

3.2. نموذج نقل المعلومات

صمّم هذا النموذج على أساس أنّ المعنى الذي يسعى إليه القارئ موجود في المادة المكتوبة إلى عقله ويتلخّص هذا التّصور في النقاط الآتية:

- "إنّ المعنى المستهدف يكمن في السياق المكتوب.
- القراءة عبارة عن عملية نقل للمعاني من الرموز المكتوبة إلى العقل، وهي تبدأ من اللحظة الأولى التي تقع فيها عين القارئ على السطور؛ حيث تتشكّل للرموز الخطية صورة واضحة على شبكية عينيه، ثمّ يقوم بإدراكها ثمّ فحصها وتحويلها إلى الذاكرة، ويحدث ذلك وفق نظام معيّن غير مرئي.
- نجاح القراءة يتوقّف على إتقان القارئ لمهارات القراءة الرئيسية.
- معيار الحكم على نجاح القراءة هو مقدار المعلومات المنقولة من المقروء.
- القراءة كعملية، تتمّ بصورة تدريجية تصاعدية لوحدة لغوية في إطار أسلوب تنابعي منظم¹.

4.2. النموذج التفاعلي

ويتلخّص هذا التّصور في النقاط الآتية:

- "إنّ المعنى المستهدف يكمن في السياق المكتوب والسياق العقلي للقارئ معا.
- إنّ القراءة عملية تفاعل بين خبرات القارئ والمعاني المودعة في النص.
- نجاح عملية القراءة يتوقّف على مدى إتقان القارئ لمهارات القراءة ومعرفته بأساليب تنظيم المعلومات في المادة المكتوبة.
- يختلف القارئ الجيّد عن القارئ الضعيف في طريقة التفاعل مع النص.

¹ - المرجع السابق، ص 23-24.

- إنَّ معيار الحكم على نجاح عملية القراءة يعتمد على مدى نجاح القارئ في استعمال استراتيجيات فعّالة وملائمة لطبيعة محتوى المادة المقروءة¹.

5.2. النموذج الاجتماعي

ويتلخّص هذا التصور في النقاط الآتية:

- "إنَّ المعنى يكمن في السياق العقلي للقارئ والسياق اللغوي للكاتب والسياق الاجتماعي الثقافي، وإنَّ الحصول عليه يتطلّب من القارئ صهر معرفته بمعرفة الكاتب وبالسياق الثقافي والاجتماعي في صورة متكاملة.
- إنَّ العلاقة بين القارئ والكاتب ليست علاقة خطّية كما هي في النماذج السابقة؛ وإنّما هي علاقة دائرية، غالبا ما تسفر عن توليد نص جديد.
- إنَّ عملية " القراءة " هي عملية تفسير للمعاني الواردة في المقروء ومعالجتها، وهي تختلف من قارئ إلى آخر.
- إنَّ مفتاح النجاح في القراءة يكمن في مدى امتلاك القارئ للثقافة التي تمكّنه من التعامل بوعي وب عقل متفتّح، ورؤية واسعة مع المحتوى، كي يتمكّن من تصنيع المعاني المتوافرة في النص، وإخراجها في وضعيات جديدة متميّزة.
- إنَّ القارئ الجيّد هو الذي يتمكّن من استعمال المادة المكتوبة في توسيع مداركه ونظريته إلى العالم².

بالرغم من الصعوبات التي واجهت عملية البحث في فهم طبيعة القراءة وماهيتها والآليات التي تتحكّم فيها، ظهرت هذه التّصورات والنماذج النظرية، واضطلعت بتفسير عملية حدوث

¹ - المرجع السابق، ص 25.

² - المرجع نفسه، ص 26.

القراءة بالاعتماد على معايير مختلفة، محدثة بذلك نوعاً من التقارب في وجهات النظر حول طبيعة القراءة.

فالنموذج المرحلي هو نموذج نفس لغوي يرى بأنّ القراءة هي عملية تأملية مرحلية، تتمّ وفق مراحل متسلسلة ومتداخلة ومتراصة، تمكّن من استخلاص المعاني من النص المكتوب، بينما ينظر النموذج المتكامل إلى القراءة على أنّها عملية يتمّ من خلالها استخلاص معاني الرموز المكتوبة، عن طريق توظيف عدد من الميكانيزمات الفيزيولوجية والعقلية والانفعالية، أمّا نموذج نقل المعلومات فيرى أنّ القراءة هي عملية نقل للمعاني من الرموز المكتوبة إلى العقل، فبمجرّد احتكاك القارئ بالنص المكتوب، تحدث عملية تمثّل الرموز المكتوبة وإدراك معانيها، وتحويلها إلى الذاكرة، ومن عيوب هذا النموذج أنّه يحصر دور القارئ في نقل المعلومات والمعاني والأفكار، ويجعل من كمية المعلومات المنقولة من عملية القراءة المعيار الأساس في الحكم على نجاح القراءة، ممّا يجعل القارئ قارئاً سلبياً، ويحرمه فرصة التفاعل مع المقروء ونقده وإعادة إنتاجه.

وأما النموذج التفاعلي فيبدو أكثر إيجابية وتطوراً مقارنة بنموذج نقل المعلومات؛ لأنّه يفسح المجال للقارئ ليتفاعل مع النص المقروء، فمعاني النصوص المقروءة في تصوّر هذا النموذج لا يتمّ بناؤها من خلال مادة النصوص فحسب، وإنّما من خلال توظيف القارئ لمعارفه وخبراته، فالقارئ هو الذي يبني معاني النص ويولّدها نتيجة تفاعل سياقه العقلي مع السياق المكتوب.

إنّ هذا النموذج يمنح القارئ فرصة التفاعل مع النصوص المكتوبة، إلّا أنّه لا يمكّنه من الخروج عن إطار أفكار النص المقروء، ولا يصل به إلى مرحلة الإبداع، ولذلك يعدّ النموذج الاجتماعي من أحدث نماذج القراءة، التي ترى أنّ القراءة هي عملية إعادة بناء نص جديد، عن طريق تضافر السياق العقلي للقارئ، والسياق اللغوي للكاتب، والسياق الاجتماعي والثقافي،

فهذا النموذج إذا يهدف إلى جعل القارئ منتجا ومبدعا لنصوص جديدة، وهي السمة التي جعلته يتميز عن النماذج الأخرى.

3. أهمية القراءة

تؤكد التربية الحديثة على أهمية العناية بتمكين المتعلمين من المهارات اللغوية التي تعينهم على استعمال اللغة العربية في المواقف الحياتية المختلفة، وتسهّل اندماجهم في المجتمع الذي يعيشون فيه، فالإنسان يحتاج إلى مواكبة العصر الذي يعيش فيه ومسايرة أحداثه وتطوّراته، بالاطّلاع على مايدور حوله من أحداث، وماتمّ التوصل إليه من اختراعات، والتزوّد بأحدث المعارف في مجالات مختلفة، ولا يتأتّى له ذلك إلّا من خلال قراءة الكتب والمجالات وغيرها.

ولأنّ القراءة مهمّة في حياة الإنسان، فقد حظيت بنصيب كبير من الدراسة والبحث من قبل علماء التربية، خاصة في السنوات الأخيرة من هذا القرن، وتهتمّ جلّ الدراسات المنجزة بالخبرات، محاولة ضبط مفهوم دقيق للقراءة، و تفسير عملية حدوثها، وتحديد المهارات التي تتطلبها.

إنّ القراءة هي مفتاح ولوج الإنسان إلى العلوم المختلفة، وفشله في القراءة يعني فشله في تلقي سائر العلوم، وبالتالي فشله في الحياة، وللقراءة وظائف نفسية واجتماعية مهمّة في حياة المتعلّم يمكن تلخيصها في النقاط الآتية :

- تشبع الحاجات النفسية لدى الفرد، كالحاجة للاتصال بالآخرين ومشاركتهم في أفكارهم ومشاعرهم، والحاجة للاستقلال؛ إذ "تمكّنه من الاعتماد على نفسه في تحصيل المعرفة، والاستقلال في ذلك عن والديه ومدرّسيه، كما تشبع حاجته إلى الاكتشاف ومعرفته لعوالم كانت مجهولة أمام ناظره، وحقائق كانت غير معلومة"⁽¹⁾.

¹ - البصيص (حاتم، حسين)، تنمية مهارات القراءة والكتابة، ص31.

- تساعد القراءة الإنسان على التّكيّف النفسي؛ إذ "يمكن أن تكون ملجأً للتّنفيس عن بعض الضغوط النفسية؛ فهي تخلّصه من عناء الانفعالات"⁽¹⁾.
- تساعد القراءة على "تنمية ميول الفرد واهتماماته، والاستفادة من أوقات الفراغ والاستمتاع بها"⁽²⁾.
- توسيع خبرات المتعلم، وتعميق ثقافته، وإطلاعه على تجارب السابقين وأحوالهم والقيم الأخلاقية التي ارتقت بهم⁽³⁾.
- تمنح الأطفال تجربة تعلّم، ينمون معها بفرح، وتزيد تعلّقهم بالكتاب، والكتاب المدرسي، والقراءة المدرسية، كما تمنحهم القدرة على تنمية مهارات القراءة المستقلّة⁽⁴⁾.
- اكتشاف قدرات المتعلمين القرائية، والعمل على تنميتها وصقلها وتوجيهها وتطويرها وفق الأغراض التربوية المرغوبة⁽⁵⁾.

4. أهداف القراءة

اختلف المختصّون في مجال التربية والتّعليم حول أهداف تعليم القراءة والوظائف التي تقدّمها لكلّ من الفرد والمجتمع، ولعلّ ذلك يعود إلى عدم اتّفاقهم على فهم محدّد لطبيعة القراءة وعلاقتها بالمهارات اللغوية الأخرى كالكتابة والاستماع، وعليه فقد تعدّدت الأهداف التي تحقّقها القراءة في حياة الفرد، نذكر أهمّها فيما يأتي:

¹- المرجع السابق، الصفحة نفسها.

²- المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

³- هبّال (نوري، عبد الله)، دور اللغة في تنمية المهارات اللغوية لدى المتعلمين، المؤتمر الدولي الثالث للغة العربية، المحور السادس، كلية التربية، جامعة الزّاوية، ليبيا، ص 07.

⁴- الصوفي (عبد اللطيف)، فن القراءة، أهمّيّتها، مستوياتها، مهاراتها، أنواعها، دار الفكر، دمشق، ط1، 2007، ص77.

⁵- هبّال (نوري، عبد الله)، دور اللغة في تنمية المهارات اللغوية لدى المتعلمين، ص07.

1.4. الأهداف العامة

وترتبط هذه الأهداف بالمراحل التعليمية، وتتوزع عليها بصورة تكاملية بنائية؛ حيث تتركز أهداف المرحلة الأولى على المهارات اللغوية الأساسية المتمثلة في تكوين تآزر معقول ومقبول بين اليد والعين، وتنمية مهارات التحدث والاستماع، وتكوين الاتجاهات الصحيحة نحو وصف الواقع صوتاً وكتابةً، وتعويد المتعلمين التدقيق في البيئة التي تحيط أقوالهم وتحديثهم، وتمكينهم من اكتساب قاموس ثري من الكلمات والتراكيب المشتقة من البيئة، وكثرة المواقف ومختلف الخبرات التي يجب أن تتوفر لهم لتكون لديهم معاني اللغة⁽¹⁾.

وبعد اكتساب الطفل أساسيات اللغة، يبدأ التركيز على المهارات والقدرات الأكثر تقدماً، لاسيما في القراءة والكتابة؛ حيث "يتطلب هذين الفئتين مهارات عقلية عليا تقوم على فهم المقروء والإحاطة بجوانبه، وكذلك استعمال مهارات التفكير أثناء عملية الكتابة، إضافة إلى ما يحتاجه التعبير عن العواطف والمشاعر من قدرة على إدراك الذات"⁽²⁾.

2.4. أهداف فكرية

تتجسد في إثراء الرصيد اللغوي والفكري للمتعلّم الذي ينمو تدريجياً من خلال "القراءة والمطالعة، فتتكوّن لديه القدرة على التحليل والتصنيف، وتتبدى من خلال توظيف هذه الثروة اللغوية المكتسبة وإظهارها في قالب شفاهي أو مكتوب أثناء تعاملاته اليومية داخل الصف أو خارجه مع جماعة الرفاق في الشارع"⁽³⁾.

¹- البصيص (حاتم، حسين)، تنمية مهارات القراءة والكتابة، ص33.

²- المرجع نفسه، ص34.

³- غيلوس (صالح)، إعادة بناء النص التعليمي في ضوء المقاربة النصية، ص154.

القراءة هي مهارة تهدف إلى فهم النص وإعادة إنتاجه، وكذا الاستفادة منه في الكتابة والتأليف والإبداع، لذا يكون من المفيد التدرّب على مهاراتها، والتمكّن من آلياتها، "فالقراءة ليست بهذه السهولة التي يتصوّرها البعض؛ إذ فيها مستويات صعبة، وأخرى أصعب وغيرها أكثر صعوبة في بعض مراحلها، وهي تحسّن مهارات التفكير والتعبير، وتنمّيها"⁽¹⁾.

إنّ من واجبات المؤسسات التعليمية، نشر ثقافة القراءة في المجتمع، من خلال تشجيع المتعلمين على القراءة والمطالعة لتطوير مهاراتهم القرائية، وتوسيع مداركهم، وتنمية طريقة تفكيرهم، ومساعدتهم على بناء استراتيجية للفهم عبر القراءة، لما لذلك من أهمية بالغة، "فالأطفال يقبلون على القراءة أكثر عندما يفهمون ما يقرؤون، ثمّ إنّ المرء لا يقرأ جميع أنواع المواد القرائية بغرض واحد، صحيح أنّ القاسم المشترك لذلك هو حبّ الاطلاع والمعرفة؛ ولكنّ المقصود هنا، هو طريقة القراءة أو أسلوبها، والغرض منها، فنحن لا نقرأ مجلة علمية، أو كتاباً، أو قصة، أو رواية بطريقة واحدة، فالمجلة نلتقط منها المعلومات التقاطاً، والكتاب العلمي نقرؤه قراءة مركّزة والقصة نقرؤها تصفّحاً، ومن واجب المعلم أن يناقش هذه الأغراض بتبسيط مع تلاميذه تبعاً لمستوياتهم الدراسية"⁽²⁾.

3.4. أهداف سلوكية

تمكّن القراءة الإنسان من "تنمية عقله، وتحسين فهمه، وأسلوب كتابته، وتدفعه كذلك إلى التأليف والإبداع"³، وعليه وجب جعل القراءة جزءاً لا يتجزأ عن الحياة اليومية للفرد بصفة عامّة، والمتعلمين بصفة خاصة.

¹ - الصوفي (عبد الطيف)، فنّ القراءة، ص 37 - 38.

² - المرجع نفسه، ص 39.

³ - المرجع نفسه، ص 38.

5. أنواع القراءة

إنّ القراءة قراءات ولكلّ قراءة خصوصياتها، وأهمّ ما يميّز القراءة - الأدبية - أنّها "تحاول البحث في المسافة الفاصلة بين الدال والمدلول، وتعمل على فك أسرار التّعّد الدلالي الذي يميّز النص الأدبي؛ إنّها - إن جاز التعبير - ارتحال وهجرة وعبور بين الدلالات بشكل دائم وهذا كاف وحده بجعلها تتعدّد وتتجدّد باستمرار" (1).

والنص الأدبي مفتوح على عدّة قراءات تبعا للخصوصيات النفسية، والاجتماعية والمعرفية التي تميّز قارئاً عن قارئ آخر، فمستوى القراءة تحكمه خبرة القارئ والأساليب القرائية التي يوظّفها، فقد قيل "إنّ هناك عدداً من القراءات يساوي عدد القراء؛ بل إنّ القارئ الواحد سيقراً النص الواحد قراءات مختلفة بالنظر إلى أحواله المختلفة، فهو في هذه القراءة ليس هو في تلك القراءة للنص نفسه" (2).

1.5. من حيث الشكل والأداء

1.1.5. القراءة الصامتة

القراءة الصامتة هي قراءة بصرية، تعفي القارئ من الانشغال بنطق الكلام، وتوجّه اهتمامه إلى فهم المقروء، والحصول على المعاني والأفكار، دون الاستعانة بعنصر الصوت؛ إذ "ليس فيها صوت ولا همس ولا تحريك لسان أو شفة، تقوم على عنصرين هما: النظر بالعين إلى رموز المقروء، والنشاط الذهني الذي يستثيره المنظور إليه من تلك الرموز" (3).

¹ - إبرير (بشير)، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، ص 164.

² - المرجع نفسه، ص 165.

³ - زايد (فهد، خليل)، استراتيجيات القراءة الحديثة، ص 58.

وتعدّ القراءة الصامتة أكثر القراءات شيوعاً، فهي تستعمل في قراءة الصحف والمجلات، والكتب الخارجية، والكتب المنهجية، التي تقتضي طبيعتها القراءة الصامتة¹، وترجع أهميّة القراءة الصامتة إلى أنّها الوسيلة الطبيعية التي يجدها الإنسان سهلة الاستعمال في اكتساب المعارف؛ فهو "يلجأ إليها دائماً في جميع الأماكن والأحوال، وفوق ذلك فهي لازمة وضرورية لإجادة القراءة الجهرية"⁽²⁾، كما يستطيع القارئ عن طريق هذا النوع من القراءة التقاط المعاني بسرعة أكبر من القراءة الجهرية؛ إذ "يمكن للقارئ أن يقرأ عدّة صفحات في مدّة زمنية يصعب قراءتها في تلك المدّة قراءة جهرية، وهذه القراءة مجردة من النطق فهي لا تحتاج إلى تشكيل الكلمة أو إعرابها أو إخراج الحروف إخراجاً صحيحاً؛ وبالتالي فيها نوع من المتعة والسرور؛ لأنّ فيها انطلاقة في قواعد اللغة، وتسود في جوّ هادئ بعيد عن الفوضى، وتداخل الأصوات"⁽³⁾، إنّها قراءة تختصر الجهد والوقت، فهي لا تحتاج إلى الأداء الصوتي، ممّا يمنح القارئ فرصة التأمل في النص، وفهمه فهماً عميقاً، لأنّه لن ينشغل فيها بمراقبة نطقه وحسن أدائه، فكل تركيزه منصبّ على محاولة فهم مضمون النص، فمن الضروري إذن أن يحرص المعلم على تمكين المتعلمين من مهارات القراءة الصامتة، وتدريبهم المستمر عليها عن طريق حثّهم على المطالعة.

وبالرغم من أنّ القراءة الصامتة أكثر شيوعاً من القراءة الجهرية، يؤخذ عليها أنّها "تساعد على شرود الذهن، وإغفال سلامة النطق ومخارج الحروف، ولا تشجّع القراء على مواجهة المواقف الاجتماعية، كما أنّها لا تساعد المعلم على التّعرف على ما عند الطفل من قوّة وضعف في صفة النطق"⁽⁴⁾.

¹ - المرجع السابق، ص 59.

² - المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

³ - المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

⁴ - المرجع نفسه، ص 60.

2.1.5. القراءة الجهرية

تعتمد القراءة الجهرية على التقاط العين للرموز المكتوبة ، ليتمّ ترجمتها من طرف العقل، ثمّ الجهر بها باستعمال جهاز النطق استعمالاً سليماً؛ حيث "يتمّ فيها ترجمة الرموز الكتابية وغيرها إلى ألفاظ منطوقة وأصوات مسموعة، متباينة الدلالة، وهي تعتمد على ثلاثة عناصر هي: رؤية العين للرمز، نشاط الذهن في إدراك معنى الرمز، التلفظ بالصوت المعبر عمّا يدلّ عليه ذلك الرمز"¹.

تعدّ القراءة الجهرية صعبة الأداء إذا قيست بالقراءة الصامتة؛ لأنّ القارئ يصرف فيها جهداً مضاعفاً؛ ويستغرق فيها وقتاً أطول؛ حيث عليه إلى جانب إدراك معنى النص، وتمثّله، أن يحرص على إخراج الحروف من مخارجها الصحيحة، ويحترم بنية الكلمات وإعرابها، ويساعد هذا النوع من القراءة على "تقويم كفاءات المتعلمين فيما يتعلّق بإتقان النطق، والقدرة على الأداء السليم، وتمثيل المعنى، ويعاب عليه أنّه يحدّ من سرعة القراءة وفهم النص"⁽²⁾.

2.5. من حيث الغرض، الهدف، الوظيفة

إذا كانت أنواع القراءة المذكورة آنفاً ((القراءة الصامتة، القراءة الجهرية) تقوم بالأساس على التّنوع في طرق أداء الفعل القرائي، فإنّ هناك من الباحثين من يرى أنّه يمكن النظر إليها من زاوية نوايا القارئ وأهدافه فتكون كالآتي:

1.2.5. القراءة السريعة

وهي قراءة النص بالسرعة الملائمة، من أجل إيجاد معلومات محدّدة، والتّعرف على موضوع النص ومضمونه، و"اعتماد مبدأ سرعة القراءة؛ أي عدد الكلمات أو الأجزاء النصية

¹ - المرجع السابق، ص70.

² - مكسي (محمد)، ديداكتيك القراءة المنهجية، ص83.

المقروءة خلال الزمن، يجب أن يرافقه الفهم والاستيعاب، وإلاّ فلا ضرورة لها، ويتمّ في هذا النوع أيضا تقليص الزمن المخصص للقراءة" (1).

2.2.5. القراءة المكثفة

ينصبّ الاهتمام على دقائق الموضوع وتفاصيله، وبالناحية الجهرية فيه، بالإضافة إلى الفهم، وتعنى "بدراسة المفردات والتعبيرات الاصطلاحية، ومن ضمن الأهداف المستوحاة من القراءة المكثفة العمل على تنمية القدرة على الفهم الدقيق للمقروء، والقدرة على القراءة الجهرية مع الدقة في نطق الكلمات والأصوات والقدرة على تنعيم الكلام حسب مقتضى المعنى، ومن حيث الوصل والوقف وبدء الفقرة وختامها وكذلك القدرة على الطلاقة" (2)، و"تحصيل المعارف الواجبة وتخزينها لمدى بعيد" (3).

3.2.5. القراءة الموسّعة

تعتمد في قراءة النصوص الطويلة، كالمقالة والقصة والمسرحية والرواية، من أجل "تحديد معناها الإجمالي، والهدف منها تعويد المتعلم نفسه على قراءة عدد كبير من الصفحات حتى يصل إلى قراءة الكتب ذات الحجم الكبير" (4).

4.2.5. القراءة الوظيفية

تعمل على تنمية جملة من القدرات مثل "استعمال المعاجم والفهارس، وكيفية الاستفادة من دوائر المعارف والموسوعات، والبحث عن معلومة معيّنة، دون أن ننسى تنمية مهارة الفهم" (5).

¹ - ينظر: بن عيسى (حنفي)، محاضرات في علم النفس اللغوي، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط6، 2011، ص 247-248.

² - إبرير (بشير)، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، ص 156.

⁽³⁾ - Pigallet, Philippe, Méthodes et Stratégies de lecture, P 85 .

⁴ - إبرير (بشير)، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، ص 156.

⁵ - المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

5.2.5. القراءة الاستكشافية

إنَّ الغرض من القراءة الاستكشافية هو "استكشاف الكتاب، قصد اتخاذ قرار بقراءته، من عدمه، وتسمّى أيضا بالقراءة التّصفّحية ؛ لأنها عبارة عن تصفّح للكتاب قبل قراءته"⁽¹⁾.

يركّز المتعلّم في هذا النوع من القراءة على استراتيجية الاختيار والانتقاء، فيعمل على تحديد العناصر التي تمكّنه من تكوين فكرة معيّنة حول النص، ثمّ ينتقل إلى فعل التّمحيص والتّوقع، ليصل بعد مدّة إلى عملية إعادة بناء النص، بالاعتماد على فعل التقاط المؤشرات النصية من جهة وعلى فعل الاستباق من جهة ثانية، ويتمّ ذلك بطريقة تدريجية، فعندما يأخذ القارئ الكتاب بيديه لأوّل مرّة قصد أخذ فكرة عامة، ينظر إلى الأقسام التالية منه:

- **المؤلف والعنوان:** وذلك لمعرفة أهميّة المؤلّف في مجال الاختصاص، وسمعته العلمية، وكذا أهمية الموضوع، من خلال عنوانه الرئيس وعناوينه الفرعية.
- **المقدمة، التمهيد، واللمحة التاريخية :** وجميعها توضع لغرض واحد، ألا وهو التمهيد للكتاب، ومنها يمكن أخذ فكرة أوسع عن الكتاب ومضمونه ومحتوياته، مع لمحة عن تاريخ الموضوع الذي يعالجه.
- **الفهرس أو قائمة المحتويات:** وهي تعرض ما يحويه الكتاب من عناوين، على الأقل الرئيسية منها.
- **نظرة مساعدة :** وتكون عبر الصور، والرسوم والخرائط والنماذج، وما في حكمها، وهي تبين نوع المساعدة التي يقدّمها المؤلّف للقراء، قصد جعل المضمون أكثر وضوحا.
- **قائمة المراجع :** التي اعتمدها المؤلّف أو رجع إليها في تأليف الكتاب⁽²⁾.

¹- الصوفي (عبد اللطيف)، فنّ القراءة، ص 156.

²- المرجع نفسه، ص 156-157.

6.2.5. القراءة التحليلية

القراءة التحليلية أكثر عمقا من القراءة الاستكشافية، إنها "قراءة كاملة للنص؛ بل هي قراءة جيّدة بأفضل سبيل؛ لذلك على القارئ في مثل هذه القراءة أن يسأل كثيرا، وأن ينظّم أسئلته حول ما يقرأ"⁽¹⁾.

وتتّجه القراءة التحليلية نحو "فهم المشكلات التي يعرضها الكتاب، والسعي نحو حلّها، وبيان الجديد الذي قدّمه المؤلّف، والأمور التي توصل إليها، والقارئ الجيّد مثل الكاتب الجيّد، يعرف إذا كان الكتاب قدّم حولا للمشكلات التي طرحها، وعندما يصل إلى ذلك، يكون قد قرأ الكتاب قراءة للفهم والاستيعاب المعمّقين عبر القراءة التحليلية"⁽²⁾.

7.2.5. القراءة الإبداعية

القراءة للإبداع هي أرقى أنواع القراءة؛ بل هي الأكثر تعقيدا وتنظيما منها جميعا، ويتطلّب هذا النوع من القراءة، "بذل جهد خاصّ من القارئ، حتى لو كان موضوع القراءة سهلا"⁽³⁾. وتتطّلق هذه القراءة من رؤية بلاغية لأنّها "تتناول لغة النص بكلّ ظواهرها ومظاهرها، وهي أكثر موضوعية من غيرها من القراءات السابقة وأرسخ في ميدان التقييم والمفاضلة"⁽⁴⁾. وتحتاج القراءة الإبداعية قراءة أكثر من كتاب واحد؛ لأنّ "القارئ يقرأ ليبتكر، لذلك يعدّ هذا النوع من القراءة أكثر الأنواع نشاطا وحيوية"⁽⁵⁾.

¹-المرجع السابق، ص 162.

²- المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

³- المرجع نفسه، ص 170.

⁴- غيلوس (صالح)، إعادة بناء النص التعليمي، ص 153.

⁵-الصوفي (عبد اللطيف)، فنّ القراءة، ص 170-171.

6. أثر الاتجاهات الفكرية الحديثة في تطوّر مفهوم القراءة

إنّ قراءة النصوص (الأدبية)، تحتاج إلى اعتماد منهج يضبطها ويحدّد مسارها، ويضمن عدم انحرافها؛ إذ يمكن أن نقرأ النص من منظور اللسانيات البنوية، فنستثمر هذه المعرفة في قراءة النص بالبحث في مختلف بنياته: الصوتية والمعجمية والصرفية والنحوية والدلالية؛ أي التركيز على مستويات المعنى وتربط بعضها ببعض وتفاعلها فيما بينها؛ ذلك أنّه لا يمكن للمستوى أن يؤدّي المعنى بمفرده؛ بل من خلال علاقاته مع المستويات الأخرى في سياق لغوي واحد؛ فالكلمة على سبيل المثال - تحيا بين أخواتها - على رأي علمائنا العرب القدماء، عبد القاهر الجرجاني مثلاً⁽¹⁾.

ويمكن أن نقرأ النص قراءة سيميائية، فنبحث في العلامات والإشارات والرموز والأيقونات، "فالعلامة معطى نفسي واجتماعي وثقافي وحضاري، أصله الوضع والعرف والاصطلاح، يمكننا من خلالها معرفة العلاقة بين سعة أي نظام تبليغي وطبيعة مكوّناته الدلالية، فالقارئ للنص يجب أن يكون على معرفة كافية بنظامها؛ لكي يتمكن من فهمها وتحليلها ومعرفة مختلف وظائفها"⁽²⁾، كما يمكن أن نقرأ النص قراءة أسلوبية "نركّز فيها على الانزياحات المختلفة، التي تخلفها اللغة، والطاقات الدلالية المختزنة في النص، والتي تلامس مكامن الحساسية المتأثرة لدى القارئ"⁽³⁾.

1.6. القراءة السياقية

يشكّل السياق في كلّ قراءة أحالت على "خارج" حضوراً "يلوّن خلفيتها الفكرية وحيثياتها المعرفية، فتعرف منه مقوّمات الفعل القرائي حين تباشر النص، مستعملة أدوات العلم ومناهجه

¹ - إبرير (بشير)، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، ص 167.

² - المرجع نفسه، ص 174.

³ - المرجع نفسه، ص 172.

التي تحيل عليه، دائرة في فلكه، فتتسمى باسمه وتنعت بوصفه⁽¹⁾، والقراءة السياقية أنواع نعرضها فيما يأتي :

1.1.6 القراءة الانطباعية

تعدّ الانطباعية من أولى المناهج النقدية التي عنيت بالقراءة؛ حيث "أمّدتها بآليات وتقنيات قراءة النصوص بشكل عام والنصوص الأدبية بشكل خاص، وهي نظرة واسعة الانتشار ترى أنّ الفهم حدسي وذاتي"⁽²⁾، فليس للنص حسبها معنى آخر، إلّا ذاك "الذي منحه إيّاه قارئ ما، بالتماشي مع أهوائه الخاصة أو احتياجاته، فنحصل إذن على عدد من الدلالات بعدد القراء"⁽³⁾؛ ممّا يعني أنّ القراءة الانطباعية يحكمها قانون واحد، هو قانون القارئ الذي يحتكم إلى انطباعه وذوقه وذاتيته أثناء قراءته لنص معيّن، ممّا يعني أيضا "أنّ القراءة الانطباعية تختلف وتتعدّد من قارئ إلى آخر؛ لكون القراءة انعكاس لما يتركه النص الأدبي من انطباع وصدى، فمن المسلّم به أنّ الأغراض التي نضمّرها لحظة الإدراك، هي التي تتحكّم في تحديد ما نختاره وننتبه إليه، فأفعالنا هي دائما غرضية تتّجه نحو هدف ما، بحيث يقرأ أحدهم أمورا معيّنة يتجاهلها غيره أو ينكرها"⁽⁴⁾.

فالانطباعية هي قراءة شخصية للنص ونقد ذاتي له، و"إبراز صورة الأثر الانعكاسي للنص على الناقد، يقوم أساسا على الذوق الفردي بوصفه منطلقا مباشرا لالنقاط التّموجات

¹ - مونسي (حبيب)، القراءة والحدث، مقاربة الكائن والممكن في القراءة العربية، منشورات اتحاد الكتاب العرب، دط، 2000، ص 44 .

² - أمسترونغ (بول. ب)، القراءات المتصارعة، التنوع والمصادقية في التأويل، ترجمة فلاح رحيم، دار الكتاب الجديدة المتحدة، ليبيا، ط1، 2009، ص75.

³ - إسكولا (مارك)، سلطة المؤول، الحكايات النظرية لستانلي فيش، ترجمة نسيم بن عباس معالم، المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، ع2، 2010، ص 72.

⁴ - مصطفى (عادل)، فهم الفهم، مدخل الى الهرمنيوطيقا، نظرية التأويل من أفلاطون إلى جادامر، رؤية للنشر والتوزيع، القاهرة، ط1، 2007، ص 92.

الجمالية للنص في كيفية انعكاسها على الذات الناقدة، مع تجاوز المعايير المتعارف عليها، وإسقاط الوساطة الموضوعية بين النص والناقد، وعدم التزام الناقد بتبرير الأحكام المجملّة التي يفرضي بها⁽¹⁾.

إنّ القراءة الانطباعية تعتمد إذن الذوق أصلاً وأساساً لكلّ تحليل أو تفسير، وتعدّه وسيلة ناجحة للحوار، فهي تفسح المجال لذاتية القارئ الذي يطلق العنان لانطباعه حول النص، وقراءة النص وفق هذا الأساس هي قراءة انطباعية تفتقد لآليات ومعايير وإجراءات منهجية واضحة ومحدّدة يتبعها القراء، ممّا يجعل القراءات تتعدّد وتختلف، كما أنّ الذوق لا يكفي وحده في تأويل النص والوقوف على معانيه، ممّا يجعل هذه القراءة تفتقد للموضوعية، وتبقى التحليلات المتوصل إليها من خلالها نسبية، فما يستحسنه قارئ ما، يستهجنه قارئ آخر والعكس صحيح.

2.1.6. القراءة التاريخية

إنّ القراءة التاريخية "شاهد على تلاحم التاريخ والنقد الأدبي لتشكيل ما أسماه النقاد "تاريخ الأدب" على أساس وصفه مراحل الأدب وتطوره من خلال السيرورة التاريخية"⁽²⁾، فتحدد الفترة التاريخية بما تحمله من مميّزات وخصائص يساعدنا على الولوج إلى النص الأدبي وفهمه وتفسيره وتأويله.

3.1.6. القراءة الاجتماعية

يحاول المنهج الاجتماعي دراسة النصوص الأدبية في ضوء الظروف الاجتماعية التي رافقت إنتاجه؛ حيث "إنّ القارئ يعيش في مجتمع وينتمي إليه فيتأثّر به، ويؤثّر فيه وذلك ما

¹ - وغيلسي (يوسف)، النقد الجزائري المعاصر، إصدارات رابطة إبداع الثقافية، قسنطينة، 2002، ص 68-69.

² - مونسى (حبيب)، القراءة والحادثة، ص 37.

ينعكس على قراءاته للنصوص الأدبية التي تتطلب أن "ينتمي كل قارئ إلى مجتمع، إلى حياة اجتماعية يحدّدان قراءته، وفي الوقت ذاته يفتحان له فضاءات التأويل، كما يجعلانه محدّدا، حرّا وخلاقاً"⁽¹⁾.

ينصبّ اهتمام القراءة الاجتماعية على تحليل أفكار النص ومضمونه، ممّا يجعل هذه القراءة بعيدة عن الإحاطة بأدبية النصوص الأدبية، والوقوف على العناصر التي تصنع جمالها الفني، لذلك تبقى نظرة هذه القراءة إلى النصوص الأدبية نظرة قاصرة، لأنّ هذه الأخيرة تحتاج إلى منهج تحليلي يأخذ بعين الاعتبار خصائصها الأدبية التي تميّزها عن الأنواع النصية الأخرى.

4.1.6. القراءة النفسية

إذا كانت القراءة التاريخية قد أحالت النص الأدبي على أحداث الحقبة التاريخية التي أنتج فيها، وأوقفته القراءة الاجتماعية على الواقع بحديثاته، فإنّ "القراءة النفسية حاولت أن تدرك جانبا فوّته القراءتان، ولم توله الاهتمام اللائق به، وهو الحياة الشخصية للكاتب وسيرته الذاتية لفهم ما يبدعه من نصوص تعكس ما يختلج صدره ويجول في خاطره"⁽²⁾.

وتركّز القراءة النفسية كثيرا على "الجوانب النفسية الشعورية واللاشعورية، وتهمل الجوانب النصية والجمالية والاجتماعية والتاريخية؛ ممّا سيدفع القراءات اللاحقة إلى تجاوزها، والبحث عن بدائل منهجية أخرى"⁽³⁾.

2.6. القراءة النسقية

إذا كانت القراءة السياقية قد يمتّ وجهها إلى الخارج تحاور حقوله المختلفة مستفيدة من معارفه، التي يعزّزها البحث الفلسفي، والتاريخي والنفسي، فإنّ "القراءة النسقية في تجاوزها

¹ - مجموعة من الكتاب، مدخل الى مناهج النقد الحديث، تر: رضوان ظاظا، عالم المعرفة، الكويت، دط، 1997م، ص 158.

² - مونسي (حبيب)، القراءة والحادثة، ص 61.

³ - حمداوي (جميل)، نظريات القراءة في النقد الأدبي، ط1، 2015، ص11.

للسياق المعطى (تاريخيا، واجتماعيا، ونفسيا)، لاتهمل السياق الداخلي والذي هو الناتج الفني الكلي لمجموع القيم الإبداعية للجنس الأدبي، والمتشكّل من الأعراف الأدبية التي تميّز كلّ جنس عن غيره⁽¹⁾.

1.2.6. القراءة البنوية

بعدما استفاد الدرس الأدبي من اللسانيات في أواخر السبعينيات، أصبح لا ينظر إلى النص الأدبي على أنّه نتاج عوامل خارجية عنه، وإنّما "ينظر إليه وفق نظامه الداخلي؛ أي اللغة تبني نفسها بنفسها"⁽²⁾.

فليس في اللغة سوى اللغة التي يكونها نظامها، فتستقل بذلك عن كلّ ما هو خارجي وغريب عنها؛ ذلك لأنّ "الكلمة في منظور اللغة، تبقى إشارة مجردة، لا تفصح ولا تبين إلى أن تأخذ مكانا في الجملة يحدّده نظامها، فترتبط مع غيرها من كلمات الجملة بعلاقات، فتكتسب معنى تكتسي به، وثوبا من الدلالة تظهر فيه"⁽³⁾.

تعتمد البنوية في قراءة النصوص الأدبية على البنوية، وهذه البنوية تحكمها مجموعة من العلاقات وفق نظام معيّن ومخصوص، وهكذا "تحول المنهج المعرفي من محاولة معرفة ماهية " الشيء " إلى كيفية ترابط أجزائه وعملها مجتمعة"⁽⁴⁾، فلم يعد الهدف من تحليل النصوص الأدبية الوقوف على معانيها انطلاقا من المؤثرات الخارجية (الكاتب، المتلقي... المحيطة باللغة؛ بل الهدف هو الاستعانة في عملية التحليل باللغة دون سواها، وهذه الطريقة في التحليل تختلف عن الطرائق السابقة، وهي تدعو إلى فهم مختلف للنص الأدبي، "لا يتحدّد فيه المعنى

(1)-مونسي (حبيب)، القراءة والحداثة، ص 111.

(2)- عياشي (منذر)، الكتابة الثانية وفاتحة المتعة، المركز الثقافي العربي، بيروت، ط1، 1998، ص 17.

(3)- المرجع نفسه، ص 42.

(4)-الرويلي (ميجان) والبازعي (سعد)، دليل الناقد الأدبي، إضاءة لأكثر من سبعين تيّارا ومصطلحا نقديا معاصرا، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، ط3، 2002، ص 68.

بواسطة الفرد؛ بل بواسطة النسق الذي يحكم الفرد، وهناك طموح علمي تنطوي عليه القراءة البنوية، طموح يسعى إلى اكتشاف الشفرات والقواعد والأنساق الكامنة وراء كلّ الممارسات الإنسانية والاجتماعية والثقافية⁽¹⁾.

2.2.6. القراءة الأسلوبية

بعد وفاة "سوسير" عني تلميذه "شارلز بالي" "CH.Bally" بالوظيفة التعبيرية للغة، ممّا جعله يتطرّق للتفريق بين أسلوبين في استعمال اللغة، أحدهما ينشد التأثير في القارئ والآخر لا يعنيه إلّا إيصال الأفكار بدقّة⁽²⁾.

إنّ القراءة الأسلوبية "نوع من الخروج على الاستعمال العادي للغة بحيث ينأى الشاعر أو الكاتب عمّا تقتضيه المعايير المقررة في النظام اللغوي"⁽³⁾؛ لأنّ المبدع وخاصة الشاعر لا يرضى باللغة النمط والمعيّار؛ وإنّما يعمل جاهدا على خلق لغة منازحة ومتجاوزة للغة النمط بغية تقوية المعنى والتأثير في الآخرين مضمونيا وجماليّا؛ "فالبحت الأسلوبى ينطلق في مقارنة النص الأدبي من المقولات التالية : الاختيار - التركيب - الانزياح"⁽⁴⁾؛ ذلك أنّه للمبدع الحرية المطلقة في اختيار العناصر اللغوية سواء الصوتية منها، أو الصرفية، أو التركيبية ... وما على القارئ إلّا تحليل هذه الاستعمالات الخاصة للغة؛ إذ "يتساءل عن سبب اختيار المبدع

¹ - سلدن (رامان)، النظرية الأدبية المعاصرة، تر: جابر عصفور، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، مصر، دط، 1998م، ص 109.

² - خليل (إبراهيم، محمود)، النقد الأدبي الحديث، من المحاكاة إلى التفكيك، دار المسيرة، عمّان، ط1، 2003، ص 151. - لقد ارتبطت نشأة الأسلوبية بظهور علم اللغة الحديث وتطوره؛ إذ لم تكن الأسلوبية - في البداية - سوى منهج من المناهج اللغوية المعتمدة في دراسة النصوص الأدبية، خاصة مع "شارلز بالي" "Ch. Bally" وكتابة محاولات في الأسلوبية الفرنسية، لقد نشأت الأسلوبية في بداية القرن العشرين في سياق الإبدال المعرفي الذي جعل من النص محور الممارسة الأدبية؛ لذلك لم يحظ القارئ في هذه المقاربة باهتمام كبير. مريّني (محمد)، مدارات القراءة، تفسير القراءة من مداخل العلوم الإنسانية، دار كنوز المعرفة، عمّان، ط1، 2015، ص 84.

³ - المسدي (عبد السلام)، الأسلوبية والأسلوب، الدار العربية للكتاب، تونس، دط، 1982، ص 169.

⁴ - بوحسون (حسين)، الأسلوبية والنص الأدبي، مجلّة الموقف الأدبي، اتحاد الكتاب العرب، دمشق، العدد 378، تشرين الأول، 2002، ص 03.

أصواتاً أو ألفاظاً أو تراكيباً بعينها، وما هي غايته في ذلك، ثم هل يسعى فقط إلى التبليغ وإيصال الأفكار، أو لغايات جمالية فنية، أو لغايات لا يعلمها إلا هو، وهذا يعني أنّ عملية الاختيار لا تتعلّق بالقارئ، وإنّما تتّصل اتّصالاً وثيقاً بالمبدع؛ إذ إنّ عملية الاختيار هي عملية فردية⁽¹⁾، ويمكن القول أنّ الدراسة الأسلوبية تقوم "بتتبع مجموعة الاختيارات الخاصة بمنشئ معيّن، لملاحظة أسلوبه الذي يمتاز به عن غيره من المنشئين"⁽²⁾.

3.2.6. القراءة السيميائية

تختلف السيميائية عن البنوية لا من حيث إهمالها للشكل وتجاوزها له؛ ولكن من حيث عنايتها بالمعنى وحرصها على أنّ كلّ نص أدبي ينطوي بطبيعته على إمكانيات متعدّدة للتأويل واستخلاص المتلقي لأنواع غير محدودة من الدلالات والمعاني⁽³⁾.

إنّ القراءة السيميائية، باعتبارها محاولة رصد معاني النصوص انطلاقاً من العلامات اللغوية وغير اللغوية التي تكوّنه، تسعى جاهدة إلى "حصار النص من كلّ الجوانب للوصول إلى دلالاته الخفية؛ وذلك بعزل تلك العلامات ثمّ النظر في سيروراتها للوصول إلى المعنى، فكلّ شيء يمكن أن يعزل وينظر إليه باعتباره كيانه مستقلاً بذاته ويملك سياقاته الخاصة، وقادراً استناداً إلى عناصره الذاتية على إنتاج معانيه"⁽⁴⁾.

والقراءة السيميائية بهذا المفهوم تركّز على العلامات وتفكّكها، لتعيد تركيبها بعد ذلك في نسق دلالي متّسق ومنسجم بعيداً عن كلّ تفكّك ونفور، "فالنصوص، كلّ النصوص كيفما كانت مواد تعبيرها، يجب النظر إليها باعتبارها إجراء دلالي لا تجميعياً لعلامات متنافرة، والسيميائيات

(1) - أبو العدوس (يوسف)، الأسلوبية، الرؤية والتطبيق، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط1، 2007، ص 159-160.

(2) - المرجع نفسه، ص 37.

(3) - خليل (إبراهيم، محمود)، النقد الأدبي الحديث، ص 105.

(4) - بنكراد (سعيد)، السيميائيات وموضوعها، علامات، المغرب، ع16، 2004، ص 78.

صريحة في هذا المجال، فهي تسلّم بوحدة الظاهرة الدلالية كيفما كانت لغتها وكيفما كان شكل تجليها⁽¹⁾.

ومما يؤخذ على الدراسات السيميائية أنّ "معظمها ينهج نهجا شكلايا يستبعد المحدّدات الاجتماعية الثقافية؛ وبالتالي تقترب الدراسات السيميائية جدا من المنهج البنوي خاصة أنّها كثيرا ما توظّف المفردات السوسيرية مثل : العلامة واللغة النظام واللغة الأداء"⁽²⁾.

4.2.6. القراءة التفكيكية

ترتبط القراءة التفكيكية بالفيلسوف الفرنسي "جاك دريدا J.Derrida"، وهذه القراءة هي منهجية وليست منهجية، وهي قراءة وليست قراءة، بمعنى أنّ قراءته تقع بين بين، بين الداخل والخارج، بين البنية والسياق، ومن ثمّ فهي تقوم على تغييب الانسجام، وتقويض النظام وتشنيت العضوية الكلية، والبحث عن المتضاد والمتناقض والمختلف والمتنوّع في إطار ثقافة متعددة ومتنوعة ومختلفة تتمحي فيها الأصول والهويات والأعراق⁽³⁾.

لقد اكتسبت القراءة مع المدرسة التفكيكية مفهوما جديدا يجعل من النص قائمة غير محدّدة؛ بحيث "لا يمكن الوصول إلى معنى ثابت مع انتهاء القراءة ؛ فكلّما حصلنا على معانيه الصريحة (النص) جزاء القراءة إلا وسعينا إلى تفكيك ما توصلنا إليه في قراءة معاكسة مبنية على ما يتضمّنه النص من معاني عميقة تناقض ما يصرّح به"⁽⁴⁾؛ فالقراءة التفكيكية "لا تتوخّى بلوغ الانسجام في النص؛ وإنّما تتخذ من غيابه مبدأ، غير أنّها لا تنفيه فيه بشكل فوضوي؛ وإنّما تعمل على بناء المعاني وهدمها دون توقّف بشكل منهجي"⁽⁵⁾.

¹ - المرجع السابق، ص 77-78.

² - الرويلي (ميجان) والبازعي (سعد)، دليل الناقد الأدبي، ص 185.

³ - حمداوي (جميل)، نظريات القراءة في النقد الأدبي، ص 14.

⁴ - المرجع نفسه، ص 14-15.

⁵ - غفيري (خديجة)، سلطة اللغة بين فعلي التأليف والتلقي، إفريقيا الشرق، المغرب، دط، 2012، ص 53.

ولعلّ ما يؤخذ على هذه القراءة أنّها "تفتح الباب على مصراعيه لكلّ الاحتمالات القرائية وتدعو إلى نقض النص وإلغاء سلطته"⁽¹⁾، فعملية التركيب للنص المقروء حسبها تكون وفق مقاييس المتلقي ومعطياته الفنية والقيمية، فالنص الجديد هو نص القارئ- لا نص الكاتب؛ لأنّه هيكله جديدة للمكتوب وفق قراءة القارئ ومرجعياته المختلفة.

3.6. القراءة التفاعلية

لقد ركّزت البنية والسميائيات كثيرا على النص، وأقصت بشكل كلي مفهوم المؤلّف والسياق، وعدّ النص على هذا الأساس بنية داخلية مغلقة، وعالما من العلامات اللغوية والأيقونات، ولم يظهر الاهتمام بالقارئ أو المتلقي إلا بعد مرحلة البنية والسميائيات؛ حيث "جاءت نظريات القراءة في مرحلة ما بعد الحداثة (1960-1980) لتعيد الاعتبار للمتلقى بعد أن تسيد المؤلّف زمنا طويلا مع علماء النفس ومؤرّخي الأدب وكتّاب السّير الذاتية، وبعد ذلك استأسد النص مع البنويين والسميائيين لمُدّة لا بأس بها، وعليه لم يبرز دور القارئ إلاّ مع نظريات (ما بعد الحداثة)، وتطوّر النظريات الحديثة كالتأويلية، والفينومينولوجيا، والتداوليات، والنقد الثقافي ... ومن ثمّ ظهر القارئ كعنصر فعّال في تناول النص وعملية التحليل والتأويل والإدراك والسرد والقصّ"⁽²⁾.

يعدّ التفاعل من أهمّ الأسس التي بنيت عليها نظريات القراءة والتلقي خاصة عند "ياوس" و"أيزر"؛ وذلك "باتّحاد قطبين مهمّين وهما الأثر الذي ينتجه النص، وكيفية استقبال القارئ لهذا العمل الأدبي، أو كما يسمّيان القطب الفني (النص)، والقطب الجمالي (عملية الإدراك التي يقوم بها القارئ)"⁽³⁾.

¹- قطوس (بسام)، استراتيجيات القراءة، التّأصيل والإجراء النقدي، أريد، مؤسسة حمادة ودار الكندي، دط، 1998م ص31.

²- حمداوي (جميل)، نظريات القراءة في النقد الأدبي، ص 06.

³- ياوس (هانس، روبرت)، جمالية التلقي، من أجل تأويل جديد للنص الأدبي، تر: رشيد بنحدو، منشورات الاختلاف، الجزائر، منشورات ضفاف، بيروت، ط1، 2016، ص 132-133.

لقد أدرك هؤلاء أنّ المتلقي هو المسؤول عن بقاء الآثار الأدبية وخلودها، من خلال تفاعله معها؛ وبذلك استطاع المتلقي أن يأخذ مكانه في الدراسات النقدية الحديثة، "فالنص ماهو إلاّ نتاج يرتبط مصيره التأويلي بآلية تكوينه ارتباطاً لازماً؛ فأن يكون المرء نصاً يعني أن يضع حيّز الفعل استراتيجية ناجزة تأخذ في اعتبارها توقّعات حركة الآخر شأن كلّ استراتيجية"⁽¹⁾.

يتبيّن لنا ممّا سبق، أنّ القراءة لا يمكن عدّها مجرد فك تشفير بصري متبوع بتشفير صوتي، وهذا لسببين رئيسيين؛ الأول "أنّ اللغة منطوقة كانت أم مكتوبة، نظام خاص لا يتوحّد فيه الدليل مع المدلول على نحو ثابت، ولا يشير إليه إشارة مباشرة، فالمثير وهو هنا الإشارة المكتوبة، ليست له استجابة معروفة محددة وثابتة"²، والثاني "أنّ المكتوب ليس تشفيراً للمنطوق، ولكنّه إحالة إلى دلالة ما عن لغة بواسطة لغة مغايرة، وهذان العنصران يتغيّران بتغيّر القراءة وبتغيّر الأزمنة، وبتغيّر ظروف القراءة، وهما يتغيّران أيضاً بتغيّر نقاط اهتمام القارئ بالنص وبؤر تركيزه، وبتغيّر محتويات الذاكرة العملية، وبقايا الذاكرة طويلة الأمد للقارئ الواحد"⁽³⁾.

إنّ أنواع القراءات المذكورة آنفاً متداخلة ومتكاملة وإن بدت مختلفة، وذلك ما يميّز قراءة النصوص الأدبية عن غيرها من القراءات؛ فهي تسعى دائماً إلى البحث عن دلالات مختلفة للنص المقروء من خلال تغيير زاوية النظر إليه، والتنويع في الآليات الممارسة عليه؛ فمعاني النصوص ليست نهائية؛ بل متعدّدة ومستمرة، ولا يعثر عليها جاهزة؛ وإنّما يتمّ بناؤها من خلال التفاعل مع النصوص والبحث عن مفاتيحها لاستجلاء مكنوناتها، وفكّ شفراتها.

تتميّز القراءة بمفهوها الحديث بالانفتاح والتعدّد والتجّد، ويتفق كلّ الباحثين على أنّ كفاءات القراء تختلف وتتباين كما تختلف النصوص وتتباين، فليس هناك ما يسمى بالتفسير

¹ - إيكو (أمبرتو)، القارئ في الحكاية، التعاضد التأويلي في النصوص الحكائية، تر: أنطوان أبو زيد، المركز الثقافي العربي، بيروت، لبنان، ط1، 1996م، ص 67.

² - جهلان (محمد بن أحمد)، فعالية القراءة وإشكالية تحديد المعنى في النص القرآني، ص 51.

³ - المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

النهائي للنص، وإنّما يرتبط تأويل النصوص وتفسيرها بطريقة تحليل القراء للنصوص وفهمهم لها تبعاً لكفاءاتهم وقدراتهم ودائرة معارفهم، ممّا يستدعي توقّر القارئ على معرفة واسعة وشاملة يستثمرها في قراءة النصوص وتحليلها وتفسيرها وبناء معانيها؛ إذ لم يعد القارئ مجرد مستهلك للنص، بل أصبحت مهمّته في ضوء نظرية القراءة تختلف عمّا كانت عليه سابقاً؛ فهو الذي يبيّن الحياة في النصوص (الأدبية) من خلال تفاعله معها والمشاركة في بناء معانيها وتأويلها والإقرار بأدبيّتها، فيغدو بذلك مبدعاً، ينتج نصوصاً على نصوص أخرى.

المبحث الثاني: أهم المحطات التاريخية المؤسسة لنظرية القراءة

مدخل

إنَّ المتتبع للتطور الذي عرفته النظريات المتعلقة بدراسة النص وقراءته في مساراتها وانعراجاتها لا شكَّ يخلص إلى "أنَّ هذه النظريات قد مرّت بمراحل تطويرية متباينة، يمكن تقسيمها على نحو عام إلى ثلاث لحظات كانت الهيمنة خلالها تتغير موقعها من قطب إلى آخر، بحسب الشروط والمقتضيات السوسيو ثقافية المحددة لذلك التغير"⁽¹⁾، وهكذا يمكننا ولو على نحو تقريبي، التمييز بين ثلاث مراحل رسمت معالم النظرية الأدبية المعاصرة : انشغال بالمؤلف (الرومانسية في القرن التاسع عشر)، اهتمام استثنائي بالنص (النقد الجديد)، وتحول ملحوظ في الاهتمام بالقارئ خلال السنوات الأخيرة(نظرية التلقي)⁽²⁾.

ولعلنا سنكون بحاجة إلى رصد أهم الخصوصيات المميّزة لكل مرحلة، حتى نتمكن في نهاية العرض من الوصول إلى الأسس التي استقرّت عليها نظريات النص في الوقت الراهن على الأقل، والتي مهّدت لظهور نظرية خاصة بالقراءة، وكوّنت اهتمامها بهذا الفعل الذي ينجزه القارئ كونه عنصراً هاماً من عناصر المنظومة الإبداعية للنص.

1. اللحظات التطورية لنظرية القراءة

1.1. لحظة الكاتب (القراءة الخارجية للنص)

غالباً ما يجري ربط هذه المرحلة بما دأب المهتمون بالدراسات النصية والأدبية على تسميته المنهج التقليدي في النقد؛ حيث "نحا التعامل مع الأدب ذلك المنحى الذي أفضى إلى التماس مختلف الإرشادات عن الأديب، حتى تستعمل في التعرف على أدبه، وعلى التسلّح

¹-جهلان (محمد بن أحمد)، فعالية القراءة وإشكالية تحديد المعنى في النص القرآني، ص25.

²- مريني (محمد)، مدارات القراءة، ص09.

بمعرفة دقيقة وموسعة للعصر الذي عاش فيه الأديب المبدع، لإدراك الظروف التي أسهمت في تشكيل عبقريته⁽¹⁾، فكان المؤلف هو "المالك للعمل الأدبي، أمّا نحن القراء فمنتفعين به فقط، وهذا ما يفترض علاقة سلطة للمؤلف في اعتقاد البعض على حقوق القارئ، ممّا يؤدي إلى تقييده بمعنى معيّن للنص هو المعنى الدقيق والحقيقي"⁽²⁾.

من هنا يمكن القول أنّ النقد في القرن الماضي اهتمّ بما هو خارج عن النص الأدبي، نظرا لاصطباعه بروح النزعة الرومانسية أو النفسية التي كانت سائدة آنذاك، وجرى وقتئذٍ تسييد الكاتب الأدبي حين أصبح النص لا يدرس لذاته؛ بل للتعرف على حياة الكاتب ونفسيته، أو مدى تأثير بعض العناصر الاجتماعية والوقائع التاريخية في الإنتاج الأدبي.

فبقيت نظرية النص بذلك وفيه لمنطلقاتها الخارجية، الأمر الذي ساهم على نحو كبير في "خلق أسطورة الأديب، بعده كائنا عبقريا مفارقا، يستلهم نتاجه من عوالم الوعي والإلهام، ويمتلك قدرة سرّية يحوّل بها الأشياء الى أطياف وأرواح تستوطن من القراء السريرة، وتصيبهم بالذهول الذي يصبح علامة الانخطاف، والشروع في تقديس الأديب، وبكلمة واحدة لقد كان الأديب في هذه اللحظة أبا وسيّدا"⁽³⁾؛ بل إنّ "بعضهم قد بالغ في دراسته للنص الأدبي انطلاقا من مبدعه إلى درجة اعتبار قصديّة الكاتب شرطا أساسيا لتفسير ما أنتجه من نصوص"⁽⁴⁾. وظلّت هذه الاتجاهات بعيدة عن الظاهرة الأدبية، وعن المفهوم الحقيقي للأدب؛ لأنّها "تتطلق من معطيات خارجية لتصل إلى عمق النص، وجعل النص الأدبي محور عملية التحليل مستبعد لأنّه علاقة بين النص الأدبي ومبدعه، أو الواقع الذي عاش فيه"⁽⁵⁾.

¹- جهلان (محمد بن أحمد)، فعالية القراءة وإشكالية تحديد المعنى في النص القرآني، ص 25.

²- مريني (محمد)، مدارات القراءة، ص 9-10.

³- جهلان (محمد بن أحمد)، فعالية القراءة وإشكالية تحديد المعنى في النص القرآني، ص 26.

⁴- محمد (عبد الناصر، حسن)، نظرية التوصيل وقراءة النص الأدبي، المكتب المصري لتوزيع المطبوعات، القاهرة، دط،

1999، ص 07.

⁵- مريني (محمد)، مدارات القراءة، ص 12.

واستمرّ هذا الوضع إلى غاية ظهور اتجاه جديد يرفض كلّ الدراسات الخارج نصية، ويولي اهتمامه للنص الأدبي في حدّ ذاته، بعيدا عن كلّ المؤثرات الخارجية، بما فيها حياة المبدع وظروفه النفسية والاجتماعية.

2.1. لحظة النص (القراءة الداخلية للنص)

يمكن أن نحدّد بداية هذه اللحظة بأوائل القرن العشرين؛ حيث "أحرزت كثير من العلوم الإنسانية تقدّمها المنشود في تأسيس مناهجها وتحديد النتائج التي تصبو إليها، ما أثر على نحو مباشر في نظرية النص والأدب، ومن أبرز هذه العلوم علم اللغة؛ "فقد أصبحت اللسانيات تستقطب اهتمام النقاد والأدباء، خاصة حين نستحضر الثورة التي أحدثها "فرديناند دي سوسير" في مجال دراسة اللغة وتحليلها، ولعلّ أهمّ إضافة لسانية دفعت بعجلة تطوّر النظريات النصية هي تحطيم التمثال المقدّس للأديب، والذي شاعت عبادته قبل هذه الفترة، فأصبح النص في المنظور الجديد عبارة عن نسق يتكوّن من مجموعة من الوحدات والبنى، تربطها علاقات محكمة، كما أصبح التحليل الأدبي يسعى إلى تفكيك النص إلى وحدات بغرض استخلاص قواعده وإعادة تركيبه من جديد"⁽¹⁾.

هذا الاتجاه الذي عرف بالاتّجاه البنوي "يهتمّ بهيكل النص ويدرسه من الداخل، ويبحث عن عناصره الجزئية دون إقامة حساب للمؤلف ولا للقارئ ولا للواقع الخارجي الذي وجد فيه هذا النص"⁽²⁾، إنّه يهتمّ بالأثر الأدبي ذاته، دون الالتفات إلى سياقه التاريخي والاجتماعي.

وهكذا استعاد النص مكانته في دائرة اهتمام المحلّلين، بعد أن تمّ استبعاده لفترة من الزمن تسيّدتها المؤلّف، وعليه يمكن القول أن هذه اللحظة هي لحظة النص بامتياز.

¹ - جهلان (محمد بن أحمد)، فعالية القراءة وإشكالية تحديد المعنى في النص القرآني، ص 26.

² - المرجع نفسه، ص 26-27.

إنّ النظريات السالف ذكرها، غيّبت القارئ - المتلقي - تماماً؛ حيث لم يحظ بمكانة تجعل منه طرفاً مشاركاً في إنتاج المعنى، وعليه اتّجهت الدراسات الحديثة إلى الاهتمام بالطرف الثالث من عملية الإبداع ألا وهو القارئ، على أساس أنّ "الأثر الأدبي لا يكتسب خلوده أو بقاءه من العوامل التي أثّرت في نشأته، ولا يكتسب خلوده وقيّمته فقط ممّا يحكمه من أنساق وشبكة علاقات تشكّل بنيته منعزلاً عن السياق التاريخي والاجتماعي، ولا يكتسب كذلك قيمته وبقائه من كونه انعكاساً آلياً للهياكل الاقتصادية والبنى الاجتماعية، وإنّما يأتيه هذا الخلود وذلك الثراء والزخم؛ لأنّه أي الأثر يظلّ فاعلاً في قارئه محرّكاً له، في الوقت الذي يتفاعل فيه هذا القارئ مع النص فيمنحه رؤاه في كلّ وقت وفي كلّ عصر من العصور، الأمر الذي حدا بكثير من الباحثين المعاصرين إلى الاعتقاد بأنّ الآثار الأدبية تكتب على وجه الخصوص لقارئ ولجمهور يتّجه بها المبدعون إليه فتحدث لهذه الآثار عمليات مستمرة من القراءة"⁽¹⁾.

وبذلك ظهرت نظرية القراءة وحملت بديلاً مفاده "أنّ إنتاج المعنى مرتبط بنقطة التفاعل بين النص والقارئ"⁽²⁾ فإن تعرف ما هو النص، هو "أن تعرف كيف قرئ وكيف تمّ تلقّيه في سلسلة القراءات المتعاقبة، وهو لا يعيش إلّا من خلال القارئ، ومن خلال اشتغال المتلقي به؛ بل لا معنى لنص ما إلّا بعد قراءته، ومنحه دلالة معيّنة، وبهذا لا يتحقّق النص إلّا من خلال القارئ، والقارئ لا يحدّد وجوده إلّا من خلال القراءة"⁽³⁾.

3.1. لحظة القارئ (تلقّي النص)

وهي اللحظة التي استكملت فيها نظرية النص دورتها القائمة على الفعاليات الثلاث المشكلة للنشاط النصي؛ "فقد شهدت السنوات التي تلت منتصف القرن العشرين تراجعاً في

¹ - محمد (عبد الناصر، حسن)، نظرية التوصيل وقراءة النص الأدبي، ص 63-64.

² - بلخامسة (كريمة)، إشكالية التلقي في أعمال كاتب ياسين، رسالة دكتوراه، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، ص 01.

³ - المرجع نفسه، ص 02.

دراسة النص الأدبي بمعزل عن متلقيه وقارئه، فظهر الاهتمام بفعل القراءة، وظهرت نظرية التلقي التي تعتدّ باستجابة القارئ وطرق تفاعله مع النص، ومنحته الدور الأساسي في إنتاج دلالة النص، وليس للمؤلف ولا للنص أي سلطة يقيّد بها القارئ، وبهذا المنظور لا يكون المعنى قابعا في زاوية من زوايا النص يكتشفه القارئ فجأة عند القراءة، أو يكلف نفسه عناء البحث والتفتيش عنه في كل أرجاء النص ؛ بل إنّ المعنى يركّب انطلاقا من التفاعل الحاصل بين القارئ والنص⁽¹⁾.

وبهذا لم تعد القراءة ذلك الفعل البسيط الذي نمرّر به البصر على السطور، وليست هي أيضا بالقراءة التّقبليّة التي نكتفي فيها عادة بتلقي الخطاب تلقيا سلبيا، إنّها "فعل خلاق يقرب الرمز من الرمز، ويضمّ العلامة إلى العلامة ويسير في دروب ملتوية جدّا من الدلالات"⁽²⁾.

إنّ المدلول الجديد الذي أصبح النقاد يسندونه لمفهوم قراءة النص يعتبر أنّ النص مادة خام، وأنّ القراءة هي التي تفجّر طاقاته وتبعث فيه الحياة، وهذا ما يكرّس دور القارئ كمنتج للمعنى، وبقاء النص منفتحا دائما على قراءات جديدة ودلالات جديدة.

لقد أصبح موضوع القارئ والقراءة يشكّل موضوع الدراسات الأدبية الحديثة؛ وزاد الاهتمام بالقراءة؛ بل بالقارئ الذي أصبح أهمّ حلقة يرتكز عليها فهم النصوص وتأويلها، بعدما انصبّ اهتمام المناهج السابقة على مؤلف النص تارة؛ وعلى النص تارة أخرى، لقد ظهرت نظريات ومناهج أخرى أولت اهتمامها للمتلقي والكيفية التي يتلقّى بها النصوص، والآليات التي يستعين بها ويشغلّها أثناء تحليله لها، وجعلتها موضوع دراستها.

ولعلّ أبرز النظريات التي اهتمّت بالمتلقي في الساحة النقدية المعاصرة، هي نظرية التلقي في طبعها الألمانية تحديدا، حيث أعادت هذه النظرية للمتلقي مكانته التي يستحقّها

¹ - جهلان (محمد بن أحمد)، فعالية القراءة وإشكالية تحديد المعنى في النص القرآني، ص28.

² - المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

في الفعل القرائي، وأخرجته من دائرة التهميش، حيث تمّ تجاهله من قبل النظريات السابقة، التي اهتمّت بالمؤلف والنص وأولتهما كامل عنايتها واهتمامها، وفيما يلي نعرض أهمّ المفاهيم التي حملتها نظرية التلقي في طبعتها الألمانية، ونقصد بذلك المفاهيم التي قدّمها كل من "ياوس" و"أيزر" في نظريتهما.

2. نظرية جمالية التلقي وأهمّ مبادئها

تدعو جمالية التلقي إلى تجاوز نظرية الأدب الكلاسيكية وإعادة بناء الأدب على أسس نظرية ومنهجية جديدة، ويشكّل الاهتمام بالمتلقي أو القارئ الأساس النظري في هذا التصور النقدي؛ لأنّه "يلعب الدور المركزي في تشكّل العمل الأدبي، وهذا لا ينفي وجود آراء متعدّدة وسابقة التفت أصحابها إلى القارئ ومسألة القراءة (سارتر، وبريجيت، وبودلير...)، إلّا أنّها لم ترق إلى مستوى تنظيرات "جمالية التلقي"؛ لأنّ هذه الأخيرة تعاملت مع مسألة القراءة والقارئ بوعي نظري مؤسّس على أدوات إجرائية ذات أسس منهجية متماسكة، وقد ساهمت ظروف تاريخية في توجيه الباحثين الألمان بعمق نحو التلقي في الوقت الذي كانت فيه البنية طاغية على الثقافة الفرنسية والفرنكفونية"⁽¹⁾.

تعتمد هذه النظرية على الحوار والتفاعل، وتنبني على ثقافة واسعة مستمدّة من حقول معرفية عديدة، منها "البحث البنوي والشعرية البنوية، والتأويل والظاهرانية والأرسطية، والكانطية والتحليل النفسي ونظرية الفعل ونظرية التفاعل، والمنهج التجريبي، والفلسفة الماركسية"⁽²⁾.

ظهرت "نظرية التلقي في جامعة "كونستانس" Constance الألمانية، أواخر العقد السادس من القرن العشرين، وعرفت منذ نشأتها صدى طيّباً لدى كثير من الدارسين، كما

¹ - آيت أوشان (علي)، السياق والنص الشعري، من البنية الى القراءة، ص 101-102.

² - المرجع نفسه، ص 102.

أثارت حولها نقاشات ثرية جدًّا، ومن أبرز ممثليها وأشهرهم "هانز روبرت ياكوس" "H.R.Jauss" و"فولفجانج أيزر" "Wolfgang Iser" (1).

تهتمّ نظرية التلقي بكيفية تلقّي النصوص والخطابات، وتبيان الوسائل والطرائق التي تتمّ بها عملية استقبال العمليات الإبداعية (2)، ومن بين هذه السبل: "الافتراض التوقّعي المسبق؛ حيث يلجأ المتلقي إلى طرح فرضيات وأسئلة متعلّقة بالعمل بشكل مسبق، قبل الدخول إلى

¹ - مريني (محمد)، مدارات القراءة، ص 39.

- لا يمكن تجاهل جهود هذه المدرسة، وكلّ دراسة في التلقي وجمالياته لا بدّ أن تمرّ عبر المنجز الذي حقّقته المدرسة الألمانية ولو أنّ بعض الدراسات الفرنسية حاولت أن تجد في تاريخ أدبها ملامح تلك النظرية كما فعلت أيضا الدراسات الأنجلو أمريكية بدورها. إنّ كلّ الدراسات التي تعرّضت لنظرية التلقي إلّا وترجع إلى المرجع الألماني الذي أصل مفهوم التلقي حتى أصبح التلقي بمختلف تشعباته من أهمّ النظريات النقدية المعاصرة؛ بل والتواصل الأدبي في مفهومه المعاصر أو ما يعرف بتاريخ الأدب الجديد. سريدي (فتيحة)، نظرية جمالية التلقي في النقد العربي الحديث، التواصل في اللغات والآداب، العدد 37، مارس، 2013، ص 121.

• هانس روبرت ياكوس (1921-1997): أستاذ متخصص في الآداب الفرنسية، أحد ممثلي "مدرسة كونستانس" التي تدور أعمالها حول مفهوم (تلقي العمل الفني أو الأدبي)، تأثر في دراسته بـ: "جورج غادامير" و"هايديغار"، وبعد تخرّجه قام بالتدريس بجامعة "مانستار"، ثمّ تبوّأ كرسي الفلسفة الرومانية، كما درّس بجامعة "كونستانس" منذ نشأتها سنة 1966 من مؤلفاته: "Pour une esthétique de réception".

و "Expérience esthétique et herméneutique littéraire."

• Questions" et réponses : formes de compréhension dialogique.

نقلا عن: بوخال (لخضر)، المتلقي بين التّجلي والغياب، قراءة في بعض فصول مدوّنة النقد العربي القديم، رسالة ماجستير، جامعة أبي بكر بلقايد، تلمسان، 2011-2012، ص 29.

• فولغانغ أيزر "Wolfgang Iser": ولد سنة 1926 بألمانيا، درس اللغة الإنجليزية والفلسفة واللغة الألمانية، اشتغل بالتدريس في عدّة جامعات داخل ألمانيا وخارجها منها: جامعة "هيدلبورغ"، جامعة "فورزبورغ"، جامعة "كولوني"، جامعة "كونستانس"، جامعة "كلاسكو"، جامعة "كاليفورنيا"، وهو عضو بأكاديمية "هيدلبورغ" للفنون والعلوم، وبالجمعية الإنجليزية للأدب المقارن، وبالأكاديمية الأمريكية للفنون والعلوم، كما أنّه عضو بالأكاديمية الأوروبية، وله أنشطة أكاديمية أخرى: فهو مؤسس للجنة وحدة البحث المسماة الشعرية والهيرمنيوطيقا، وهو عضو مجلس تأسيس جامعة "بيليفيلد" ورئيس اللجنة المخططة لجامعة "كونستانس"، وعضو اللجنة الانتخابية بمؤسستين جامعتين أخريين، وله عدة مؤلفات أهمّها "القارئ الضمني"، "فعل القراءة"، "التوقّع"، "التخييلي والخيالي". هولب (روبرت)، نظرية التلقي، مقدمة نقدية، ترجمة عز الدين إسماعيل، المكتبة الأكاديمية، القاهرة، ط1، 2000، ص 09.

² - حمداوي (جميل)، نظريات القراءة في النقد الأدبي، ص 23.

القراءة والتحليل والتأويل، وتوظيف آلية الربط والاستنتاج، التي تنبني على خلق الروابط الذهنية واللغوية لخلق انساق النص وانسجامه من أجل إزالة غموض النص وإبهامه⁽¹⁾.

وهناك أيضا ملء الثغرات في النص؛ ويعني هذا "أن الكاتب يترك بياضات فارغة تحتاج إلى ملئها عن طريق التأويل والتفسير والاستنتاج الدلالي والمقصدي، فالقارئ يسعى جاهدا لملء الفراغات والبياضات، والإجابة عن نقط الحذف والصمت والرفض"⁽²⁾، وهناك كذلك "مجموعة من الإشارات والأدلة وآثار النص التي يتركها المبدع لتكون نبراسا للمتلقين، فيقوم المتلقي بتفكيك هذه الإشارات اللغوية والعلامات السيميائية إن تشريحا وإن تأويلا؛ وذلك كله لبناء المعنى المفترض الذي يتغير في الزمان والمكان، ومن قارئ إلى آخر حسب تغير الظروف التاريخية، وتحول السياقات الخارجية"⁽³⁾. وهناك "مفهوم التوقع، فيوجد أعمال تراعي أفق انتظارنا، وأعمال تخيب أفق انتظارنا، وأعمال تؤسس أفق انتظارنا"⁽⁴⁾.

إن جمالية التلقي لا تدعي لنفسها التمام والكمال، "فليست جمالية التلقي نظرية مستقلة قائمة على بديهيات تسمح لها بأن تحل بمفردها المشكلات التي تواجهها؛ وإنما هي مشروع منهجي جزئي يحتمل أن يقترن بمشاريع شريطة ألا يكون خصما وطرفا في آن واحد"⁽⁵⁾.

1.2. مبادئ نظرية التلقي لـ "روبرت ياكوس Hans Robert Jauss"

1.1.2. جمالية التلقي عند "ياكوس"

يوضح "ياكوس" في كتاباته معنى المصطلحين المشكلين لتسمية النظرية الجديدة، فالتلقي عنده "يعني الاستقبال، والتملك والتبادل، أما الجمالية فيقصد بها كيفية فهم الفن عن طريق

¹ - المرجع السابق، الصفحة نفسها.

² - المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

³ - المرجع نفسه، ص 23-24.

⁴ - المرجع نفسه، ص 24.

⁵ - مريني (محمد)، مدارات القراءة، ص 40.

تمرساته بالذات؛ أي بالدراسة التاريخية للممارسة الجمالية، تلك التي تتأسس عليها ضمن سيرورة (الإنتاج-التلقي-التواصل)، كافة تجليات الفن⁽¹⁾.

2.1.2. المتلقي والتأريخ الأدبي عند "ياوس"

حاول "ياوس" أن يخلص النقد الأدبي ممّا وصل إليه من انسداد مع الاتجاهين: التاريخي الماركسي، والاتّجاه الجمالي الشكلاني*، ودعا إلى النظر إلى الأدب، من خلال عملية تلقّيه، وليس من خلال تاريخه وتسلسله الزمني. يقول "ياوس": "لم يعد لتاريخ الأدب في الوقت الراهن تلك الخطوة التي كان يتمتّع بها في القرن الماضي، ولنعتزف بأنّه جدير بهذا المصير نظراً لما يعانيه هذا العلم الجليل منذ مئة وخمسين سنة من تدهور مطّرد، فأكبر منجزاته تعود جميعاً وبدون استثناء إلى القرن التاسع عشر؛ حيث كان تأليف كتاب يؤرّخ لأدب أمة من الأمم يعدّ مآثرة أو خاتمة حياة المختصّين في البحث الفيلولوجي"⁽²⁾.

لقد أصبح التاريخ في شكله الموروث عن التقليد، يعيش بصعوبة على هامش النشاط الفكري الراهن، إنّّه "مادة إجبارية في برامج الامتحانات آن أو ان إصلاحها، وفي ألمانيا تمّ العدول بشكل شبه تامّ عن فرضه على المتعلمين في التعليم الثانوي، أمّا خارج التعليم، فربّما لم يعد لمصنّفات تاريخ الأدب أي وجود إلّا في رفوف مكتبات البرجوازيين المتعلّمين، الذين يرجعون إليها خاصة للبحث عن أجوبة لأسئلة الثقافة الأدبية العامة، التي تطرح في المسابقات

¹- ياوس (هانس روبرت)، جمالية التلقي، ص 110.

*- حاول "ياوس" التغلب على الانقسام الثنائي الشكلاني الماركسي، بالنظر إلى الأدب من منظور القارئ أو المستهلك وقد كانت جماليات التلقي على نحو ما يسمي "ياوس" نظريته في أواخر الستينيات وبداية السبعينيات، تذهب إلى أنّ الجوهر التاريخي لعمل فني ما لا يمكن بيانه عن طريق فحص عملية إنتاجه أو من خلال مجرّد وصفه، والأحرى أنّ الأدب ينبغي أن يدرس بوصفه عملية جدل بين الإنتاج والمتلقي، ويسعى "ياوس" إلى تلبية المطلب الماركسي في الوسائط التاريخية عن طريق وضعه الأدب في السياق الأوسع للأحداث، كما أنّه احتفظ بالمنجزات الشكلانية عن طريق إحلاله الذات المدركة في المركز من اهتماماته، وعلى هذا النحو اتّحد التاريخ وعلم الجمال. هولب (روبرت)، نظرية التلقي، ص 102-103.

²- ياوس (هانس روبرت)، جمالية التلقي، ص 23.

التلفزيونية، وذلك لعدم توفرهم على قاموس تقني أكثر ملاءمة، وإذا تفحصنا مقررات التعليم الجامعي، فسنلاحظ أنّ تاريخ الأدب في طريق الاندثار منها⁽¹⁾.

لقد حاول "ياوس" بناء تصوّر جديد لمفهوم التلقي، قائم على أنّ قيمة النص تتحدّد انطلاقاً من درجة تأثيره في المتلقي؛ فالمتلقي عند "ياوس" حلقة مهمّة وضرورية يكتمل بها المشروع القرائي، فلم يعد المتلقي في نظره ذلك القارئ السلبي، ولم تعد القراءة تلك القراءة التّقبليّة التي لا تخرج عن إطار استهلاك النصوص؛ بل أصبح المتلقي طرفاً أساسياً في المشروع القرائي، يتفاعل مع النص ويؤوّله ويفسّره في ضوء ما يملكه من مهارات وكفاءات قرائية، وفي ظلّ ماتوافر لديه من معارف، ليعيد إنتاجه من جديد، وبذلك يصبح القارئ متفاعلاً مع قراءته ومبدعاً فيها.

3.1.2. المفاهيم الإجرائية عند "ياوس"

طرح "ياوس" في محاولته التأسيس لجمالية التلقي تساؤلات كثيرة، كان من أبرزها كيفية التّمييز بين الأعمال زمن ظهورها وكيفية تلقّيها في الزمن المعاصر، وهذا ما دفع به إلى وضع جملة من المفاهيم الأساسية التي قامت عليها نظريته، ومن أهمّ تلك المفاهيم:

1.3.1.2. أفق الانتظار

ويقصد به "الجهاز العقلي الذي يستطيع فرد افتراضي أن يواجه به أيّ نص"⁽²⁾، ويعتبر أفق الانتظار حجر الزاوية في نظرية التّلقي حسب افتراضات "ياوس"، وقد طرح هذا الأخير ذلك المفهوم الجوهرى كأساس للقراءة والتفسير، ومن ثمّة كأساس لإبداعية النص، وهو مفهوم يضع منظومة التّوقعات والافتراضات الأدبية والسياقية التي تكون مترسّبة في ذهن القارئ حول

¹ - المرجع السابق، ص 23-24.

² - هولب (روبرت)، نظرية التلقي، ص 105.

نص ما - قبل الشروع في قراءة النص - وهي فروض وتصورات قد تكون فردية لدى شخص محدّد حول نص محدّد، وقد تكون تصورات يحملها جيل أو فئة من القراء⁽¹⁾.

فقراءة الروايات الكلاسيكية مثلاً تراعي أفق انتظار القارئ الذي تعود على قراءاتها، بسبب مراعاتها مجموعة من المعايير والآليات التجنيسية والتحليلية المعروفة؛ بيد أنّه إذا أعطيت لهذا القارئ الكلاسيكي رواية حديثة؛ فإنّها ستصدمه بطرائق فنيّة جديدة، تنزاح عمّا ألفه من مفاهيم القراءة التقليدية؛ بسبب الانزياح الفني بين الطرائق الموجودة في السرد الكلاسيكي والسرد المعاصر⁽²⁾، ممّا يعني أنّ هناك من النصوص الأدبية ما يراعي أفق انتظار المتلقي وينسجم معه، ومنها ما يخرقه، تبعاً للمعايير التي يطبقها هذا المتلقي في قراءته، وتبعاً للتصورات التي يحملها، والافتراضات التي يبنّيها حول النصوص التي يقرأها.

ويسمح أفق الانتظار حسب "ياوس" بإبراز أهميّة السمة الفنيّة للعمل، وهكذا فإنّ "جمالية المتلقي بإعادة تشكيلها لأفق الانتظار في لحظات تاريخية مختلفة تثبت تاريخية العمل وحدثه، وتعيد النظر في البدهة الخاطئة التي تقول بوجود ماهية شعرية لا زمنية دوماً معاصرة، يكشف عنها النص الأدبي، وتتمثّل في وجود معنى موضوعي ومقرّر بشكل نهائي، ويمكن لأيّ شارح في كلّ عصر أن يدركه فوراً"⁽³⁾.

ويتضمّن أفق الانتظار - حسب ياوس - ثلاثة عوامل أساسية هي:

أ. "التجربة المسبقة التي اكتسبها الجمهور عن الجنس الذي ينتمي إليه النص.

ب. شكل الأعمال السابقة وموضوعاتها التي يفترض معرفتها.

¹ - الغدّامي (عبد الله، محمد)، القصيدة والنص المضاد، المركز الثقافي العربي، بيروت، الدار البيضاء، ط1، 1994م، ص 162-163.

² - حمداوي (جميل)، نظريات القراءة في النقد الأدبي، ص 32.

³ - آيت أوشان (علي)، السياق والنص الشعري، من البنية إلى القراءة، ص 104.

ج. التعارض بين اللغة الشعرية واللغة العلمية؛ أي التعارض بين العالم المتخيّل والواقع اليومي¹.

إنّ تشكيل أفق الانتظار يسمح بإعادة طرح الأسئلة التي أجاب عنها العمل، ومن ثمّ الكشف عن الطريقة التي نظر من خلالها الجمهور الأوّل إلى هذا العمل، وهذا "إجراء من شأنه أن يظهر بوضوح الاختلاف التأويلي بين الماضي والحاضر، ممّا يسعف في التاريخ للتلقّيات المختلفة للعمل الأدبي مضمونا وشكلا"⁽²⁾.

2.3.1.2. المسافة الجمالية

وهي "المسافة الفاصلة بين أفق الانتظار الموجود سلفا والعمل الأدبي الجديد، ويمكن الحصول على هذه المسافة من خلال استقراء ردود أفعال القراء على الأثر؛ أي من تلك الأحكام النقدية التي يطلقونها عليه"⁽³⁾.

تعدّ المسافة الجمالية في نظر "ياوس"، المعيار الذي يقاس به جودة العمل الأدبي وقيّمته، "فكلّما اتّسعت المسافة بين أفق انتظار العمل الأدبي الجديد وبين الأفق الموجود سلفا ازدادت أهمّيته، وعندما تتقلّص هذه المسافة يكون العمل الأدبي بسيطا وريئيا؛ أي أنّ المسافة الجمالية أصبحت مؤشرا على مدى أدبية العمل الأدبي ومعيارا هاما بالنسبة للتحليل التاريخي للعملية الإبداعية"⁽⁴⁾.

وتتنوّع نتائج القياس بحسب تنوّع الاستجابات؛ إذ "إنّه باستطاعة الجمهور (المرسل إليه) أن يستجيب للعمل الأدبي بطرق مختلفة؛ حيث يمكنه الاكتفاء باستهلاكه أو نقده، أو الإعجاب به أو رفضه أو الالتذاذ بشكله، أو تأويل مضمونه، أو تكرار تفسير له مسلّم به، أو محاولة تفسير جديد له، كما يمكنه أن ينتج بنفسه عملا جديدا"⁽⁵⁾.

¹ - حمودين (علي)، قاسم المسعود، إشكالات نظرية التلقي، المصطلح، المفهوم، الإجراء، مجلّة الأثر، العدد 25، جوان 2016، ص 307.

² - مريني (محمد)، مدارات القراءة، ص 43.

³ - حمودين (علي)، قاسم المسعود، إشكالات نظرية التلقي، ص 308.

⁴ - المرجع نفسه، ص 309.

⁵ - ياوس (هانس روبرت)، جمالية التلقي، ص 110.

واعتمادا على المسافة الجمالية يتم التمييز بين ثلاثة أفعال عند القارئ:

- "الاستجابة، ويترتب عنها الرضى والارتياح؛ لأنّ العمل الأدبي يستجيب لأفق انتظار القارئ وينسجم مع معايير الجمالية.
- التغيب، ويترتب عنه الاصطدام؛ لأنّ العمل الأدبي قد خيب أفق انتظار القارئ.
- التغيير؛ أي تغيير أفق الانتظار"¹.

3.3.1.2. اندماج الآفاق

ويعتبر هذا المفهوم من المفاهيم الأساسية التي "تبين التقاطع بين"ياوس" والمشروع الهيرمنيوطيقي لـ "غادامير H.G.Gadamer" الذي أثار هذا المفهوم في كتابه (الحقيقة والمنهاج) وسمّاه بمنطق السؤال والجواب الذي يحصل بين النص وقارئه عبر مختلف الأزمان، ويعبر "ياوس" بهذا المفهوم عن العلاقة القائمة بين الانتظارات التاريخية للأعمال الأدبية والانتظارات المعاصرة التي قد يحصل معها نوع من التّجارب"⁽²⁾.

فالقارئ يلتقي مع العمل الأدبي عبر أسئلته الخاصة مستحضرا في الوقت ذاته الأسئلة التي ألقيت على العمل عبر تاريخ تلقّياته، وبهذا "يتحوّل العمل الأدبي من خطاب يحمل معنى واحدا إلى فضاء منفتح على تأويلات متتالية ومتعدّدة، وأسئلة متجدّدة، وهنا يمكن التواصل بين الماضي والحاضر من خلال جعل الأعمال الماضية منفتحة باستمرار على اللحظة الراهنة، هذا ما يفسّر سبب خلود الأعمال العظيمة وسبب تأثيرها الدائم؛ حيث تحمل في طيّاتها أجوبة عن الأسئلة المحيرة التي تشغل بال قرائها المتعاقبين"⁽³⁾.

¹- آيت أوشان (علي)، السياق والنص الشعري، من البنية إلى القراءة، ص 104.

²- حمودين (علي)، قاسم المسعود، إشكالات نظرية التلقي، ص 309.

³- المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

2.2. أسس نظرية التلقي لـ "أيزر Wolfgang Iser"

يعدّ "أيزر" ثاني اثنين كان لهما أكبر الأثر في لفت الأنظار إلى نظريات القراءة عامّة وجماليات التلقي بخاصة؛ حيث "شارك" "أيزر" "ياوس" تدعيم ركائز نظرية جماليات التلقي، وعدّت أفكارهم ومقترحاتهم على مشارف السبعينيات تأسيساً لنظرية جديدة في فهم الأدب⁽¹⁾.

1.2.2. فعل القراءة وبناء المعنى عند "أيزر"

انتحى "أيزر" منحى مغايراً نوعاً ما لما كان يقوم به زميله "ياوس"، فبينما اهتمّ هذا الأخير كما رأينا بإعادة الاعتبار للتاريخ الأدبي عن طريق مفهوم أفق المتلقي، حاول "أيزر" شرح أبعاد القراءة وآليات الفهم عند ذلك المتلقي القارئ للنص الأدبي⁽²⁾، وكان من بين الأمور الكثيرة التي شغلته في جهوده، البحث عن إجابة للأسئلة الجوهرية الثلاثة الآتية:

- "كيف يتمّ استيعاب النصوص وفهماها ؟
- أو بصيغة أخرى: إلى أيّ مدى يمكن للنص أن يدرك كحدث ؟
- ما هي البنيات النصية التي توجّه القارئ أثناء عملية القراءة ؟
- فيم تكمن الوظيفة التي يؤدّيها النص الأدبي في سياقه ؟"³

كما يرى "أيزر" أنّ العمل الأدبي له قطبان : قطب فنيّ وقطب جمالي، "فالقطب الفني يكمن في النص الذي يخلقه المؤلف من خلال البناء اللغوي، وتسيّجه بالدلالات والقيمات المضمونية قصد تبليغ القارئ بحمولات النص المعرفية والإيدلوجية؛ أي إنّ القطب الفني يحمل معنى ودلالة وبناء شكلياً، أمّا القطب الجمالي فيكمن في عملية القراءة التي تخرج النص من حالته الملموسة؛ أي: يتحقّق بصرياً وذهنياً عبر استيعاب النص وفهمه وتأويله"⁽⁴⁾.

¹- محمد (عبد الناصر، حسن)، نظرية التوصيل وقراءة النص الأدبي، ص 121.

²- بوخال (الخضر)، المتلقي بين التجلي والغياب، ص38.

³ - المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

⁴- حمداوي (جميل)، نظريات القراءة في النقد الأدبي، ص28.

والمتلقي عنده عنصر بالغ الأهمية، ليس من أجل بناء تاريخ جديد للأدب، أو من أجل دراسة تاريخ تأويل النصوص كما عند "ياوس"؛ بل "من أجل بناء نظرية حول الأثر الذي يحدثه العمل الأدبي في المتلقي، باعتبار هذا الأخير طرفاً ملازماً للنص يتبادل معه علاقة التأثير والتأثر، وأثناء القراءة يحدث التفاعل الأساسي في كلّ عمل أدبي بين بنيته وملتقيه، هذا التفاعل الذي تقوم عليه نظرية الوقع الجمالي عند "أيزر" لا يمكنه أن يتحقق خارج فعل القراءة؛ أي خارج التلقي"⁽¹⁾.

إنّ القراءة عند "أيزر" هي "عملية جدلية تبادلية مستمرة، ذات اتجاهين: من القارئ إلى النص، ومن النص إلى القارئ، وتعمل هذه الجدلية على محوري الزمان والمكان"⁽²⁾، يقول "أيزر": "هكذا فكلّ لحظة من لحظات القراءة هي جدلية ترقّب وتدكّر، تعبّر عن أفق مستقبلي هو في حالة انتظار لأن يحتلّ مجاله، وكذلك تعبّر عن أفق يضمحلّ باستمرار وقد ملئ سابقاً من طرف القارئ، وتشقّ وجهة النظر الجوالّة طريقها عبر الأفقين معا في آن واحد، وتتركهما يندمجان معا خلفها"⁽³⁾.

ويتمّ فعل القراءة عند "أيزر" بخصيصة التدرج حتى الوصول إلى مرحلة الفهم؛ حيث "ينتقل القارئ أثناء تفاعله مع العمل الأدبي من مرحلة إلى أخرى، وهو يتمازج مع البنيات النصية المختلفة، ويقوم في كلّ لحظة بتوجيه ما استقرّ في ذاكرته في اللحظة التي سبقتها، بواسطة ما يقدّمه له النص من معطيات جديدة"⁽⁴⁾.

¹ - آيت أوشان (علي)، السياق والنص الشعري، من البنية إلى القراءة، ص 105.

² - الرويلي (ميجان)، البازعي (سعد)، دليل الناقد الأدبي، ص 285.

³ - أيزر (فولغانغ)، فعل القراءة، نظرية جمالية التجاوب في الأدب، ترجمة: حميد لحمداني، الجليلي الكدية، منشورات مكتبة المناهل، المغرب، دط، ص 61.

⁴ - بوخال (الخضر)، المتلقي بين التجلي والغياب، ص 41.

2.2.2. المفاهيم الإجرائية عند "أيزر"

قدّم "أيزر" مجموعة من المفاهيم الإجرائية التي تضمن عملية القراءة، نعرضها فيما يلي:

1.2.2.2. القارئ الضمني

حين أراد "أيزر" أن يقدّم مفهوما خاصا للقارئ أقام مفهومه على أساس من تعارضه مع مجموعة من المفاهيم الخاصة بالقارئ السابقة عليه، و"القارئ الضمني عند "أيزر" ليس له وجود فعلي، فهو لا يكتسي أي وجود؛ لأنّه يقع داخل النص ذاته، إنّهُ بنية نصية تتوقّع حضور متلقّ دون أن تحدّده بالضرورة"⁽¹⁾.

فالنص لا يصبح متحقّقا إلا إذا قرئ في ظلّ شروط التّحقق التي يقدّمها النص لقارئه الضمني، ويتّخذ مفهوم الضمني عنده صبغة تفاعلية، فهو "من جهة يجعل عنصر المعنى مسألة غير مبرّرة دون ربطه بعملية الوقع الناتج عن عملية القراءة، كما يجعل القارئ من جهة أخرى عنصرا محايثا للنص، فالمتلقّي لا يوجد في مقابل النص، أو النص في مقابل المتلقي؛ بل إنّهما يوجدان معا داخل بنية النص"⁽²⁾.

¹ - آيت أوشان (علي)، السياق والنص الشعري، من البنية إلى القراءة، ص 107.

- ومن المفاهيم الخاصة بالقارئ السابقة على مفهوم القارئ الضمني لـ"أيزر"، القارئ الأعلى لـ"ميشيل ريفاتير"، والقارئ المخبر لـ"ستانلي فيش"، والقارئ المقصود لـ"ولف"، ومفاهيم القارئ الثلاثة تنطلق من افتراضات مختلفة وتهدف إلى حلول مختلفة، فالقارئ "الأعلى" يمثل مفهوما رائزا صالحا للتأكد من الواقع الأسلوبي ومشييرا إلى كثافة في إرسالية النص المسننة، ويمثّل القارئ "المخبر" مفهوما هو بمثابة مرشد ذاتي يهدف الى تقوية "إخبارية" القارئ وكذا كفاءته؛ وذلك من خلال الملاحظة الذاتية المتعلقة بمتواليّة ردود الفعل التي يثيرها النص، ويمثّل القارئ المقصود مفهوم إعادة البناء، كاشفا عن الاستعدادات التاريخية للجمهور القارئ الذي كان يقصده المؤلف. ينظر: أيزر (فولفغانغ)، فعل القراءة، ص 20-29.

² - آيت أوشان (علي)، السياق والنص الشعري، من البنية إلى القراءة، ص 107.

2.2.2.2. السجل النصي

وهو "المنطقة المألوفة التي يلتقي فيها النص والقارئ من أجل التواصل"⁽¹⁾؛ أي أن تحقّق معنى النص لحظة قراءته، "يتطلّب إحالات ضرورية لحصول ذلك التّحقّق، وتكون الإحالة إلى كلّ ما هو سابق على النص مثل النصوص الأخرى، وكلّ ما هو خارج عنه مثل الأوضاع والقيم والأعراف الاجتماعية والثقافية"⁽²⁾.

وتكوّن سجلّ النص يتمّ عبر عملية طويلة ومعقّدة؛ حيث "يتمّ انتخاب عناصر دلالية معيّنة على حساب أخرى يتمّ إقصاؤها"⁽³⁾، فالنص الأدبي عند "أيزر" هو "ردّ فعل على الأنساق الدلالية التي اختارها وعرضها في سجلّه النصي بجعل المهيمن منفياً والافتراضي مهيمناً"⁽⁴⁾.

3.2.2.2. الاستراتيجية النصية

والاستراتيجية عند "أيزر" عبارة عن "عدد من الإجراءات المقبولة، تمثّل مجموع القواعد التي يجب أن توافق تواصل المرسل والمرسل إليه كي يتمّ ذلك التواصل بنجاح"⁽⁵⁾، وهي المسؤولة كذلك عن ترتيب وتوزيع عناصر السجل على النسيج النصي، إنّها "تمثّل بنية النص الباطنية وعمليات الفهم التي ستثّار نتيجة لذلك لدى القارئ، وهي من جهة أخرى تقوم بالربط بين عناصر السجل، وتقيم العلاقة بين السياق المرجعي والمتلقي؛ أي أنّ الاستراتيجية تقوم برسم معالم موضوع النص ومعناه، بالإضافة إلى ما يتّصل بشروط التواصل"⁽⁶⁾.

¹ - هولب (روبرت)، نظرية التلقي، ص 139.

² - محمد (عبد الناصر، حسن)، نظرية التوصيل وقراءة النص الأدبي، ص 129.

³ - المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

⁴ - هولب (روبرت)، نظرية التلقي، ص 141.

⁵ - محمد (عبد الناصر، حسن)، نظرية التوصيل وقراءة النص الأدبي، ص 130.

⁶ - هولب (روبرت)، نظرية التلقي، ص 141.

4.2.2.2. مستويات المعنى

يعتقد "أيزر" بأنّ النص لا يظهر المعنى في نمط محدّد من العناصر؛ وإنّما "يتأسّس وفق مستويات تظهر إلى الوجود بفعل الإدراك الجمالي، فهو يرى أنّ هناك مستويين تتمّ وفقهما عملية متواصلة لبناء المعنى؛ حيث تحتلّ العناصر التي تسهم في ذلك البناء مواقعها بالانتقال من المستوى الخلفي إلى المستوى الأمامي"⁽¹⁾.

5.2.2.2. مواقع (أماكن) اللاتحديد

لقد أخذ "أيزر" هذا المصطلح من "إنجاردين" وأدخل عليه تعديلاً، ففي الوقت الذي كان فيه "إنجاردين" يؤمن بأنّ مساهمة المتلقي في ملء هذه المواقع وتحديدّها تتمّ بكلّ تلقائية، فإنّ "أيزر" يستبعد تلك النمطية، ويرى أنّ تلك العملية تجعل المعنى يسير بصورة أفقية من النص إلى المتلقي، وهذا أحد اعتراضاته الأساسية على "إنجاردين"، إلّا أنّه يدرج هذه العملية في إطار تفاعلي تخضع فيه عملية الملء لسلسلة من الإجراءات المعقّدة التي يستحضر فيها المتلقي (سجلّ النص) وخبرته في فهمه"⁽²⁾، حيث إنّ المتلقي هو "من يتكفّل بإعطاء دلالات متعدّدة للنص عبر عملية ملء الفراغات؛ لأنّها العنصر الأدبي من ممارسة نوع من الإغراء الجمالي يجعل القارئ يقبل على قراءة النص، وبالتالي المشاركة في بناء معناه"⁽³⁾.

وتتمثّل مواقع اللاتحديد بالضبط في مجموع التّفكّكات التي تفصل بين أجزاء المنظورات النصية، فالبياضات تترك الروابط مفتوحة بين المنظورات في النص؛ وبالتالي تحتّ القارئ على إنجاز العمليات الأساسية داخل النص⁽⁴⁾، ويعتبر ملء البياض من قبل المتلقي أمراً غير ثابت؛ بل يتغير باستمرار، بسبب تأثير المعطيات النصية على القارئ عبر مسيرة القراءة؛ إذ

¹- محمد (عبد الناصر، حسن)، نظرية التوصيل وقراءة النص الأدبي، ص 130.

²- المرجع نفسه، ص 131.

³- حمودين (علي)، قاسم المسعود، إشكالات نظرية التلقي، ص 311.

⁴- أيزر (فولفغانغ)، فعل القراءة، ص 101.

"يؤكد أيزر" أنه كلما زادت البياضات النصية كلما تعقدت عملية التركيب والتوليف بين مختلف أجزاء النص، وكلما زادت حيوية نشاط التخيل والتمثيل لدى القارئ وإنتاجيته؛ غير أن المهم هو الوظيفة الأساسية التي تؤديها البياضات، إنها تقوم بدور أساسي في بناء التشكيلات الدلالية لدى القارئ، وخلال سيرورة القراءة فإن البياضات اللاحقة يمكنها أن تقلب التشكيلات الأولى وتحث القارئ على إعادة بناء تشكيلات أخرى تكون قادرة على إدماج الأجزاء النصية الجديدة، وبالفعل نفسه يدفع القارئ إلى مراجعة الكيفية التي ملأ بها البياضات السابقة¹، ولهذا "فكل عمل أدبي غير تام من حيث المبدأ، ويحتاج لمن يملأ مواقع التحديد فيه باستمرار في كل قراءة"⁽²⁾. فالمتلقي إذن يبني فرضيات المعنى، ويصححها في ضوء مايقدمه النص من معطيات جديدة، فهو يتفاعل مع النص، ويبني معانيه، كما يمكن أثناء قراءة النص أن تنشأ مواقع جديدة من اللاتحديد ثم تملأ باستمرار.

6.2.2.2. وجهة النظر الجوّالة

إنّ النص -حسب أيزر- لا يمكن أن يدرك جملة واحدة؛ إذ لا يمكن تخيل موضوع النص إلا من خلال المراحل المختلفة والمتتابعة للقراءة، ولما كان الأمر كذلك، فهناك وجهة نظر تتحرك داخل العمل الأدبي أثناء مراحل القراءة، هذه الوجهة يسميها "وجهة النظر الجوّالة"⁽³⁾ و"وجهة النظر الجوّالة" هي من المفاهيم النقدية التي وظّفها "أيزر" ضمن نظريته؛ حيث يرى أنّ القارئ لا يمكن أن يفهم النص دفعة واحدة إلا من خلال المراحل المختلفة والمتتابعة للقراءة بدءاً من البنيات الظاهرة وصولاً إلى البنيات الخفية التي تشكّل بنيات الغياب في النص"⁽⁴⁾.

¹ - شرفي (عبد الكريم)، من فلسفات التأويل إلى نظريات القراءة، دراسة تحليلية نقدية في النظريات الغربية الحديثة، الدار العربية للعلوم-ناشرون، منشورات الاختلاف، ط1، 2007، ص 225-226.

² - فولفغانغ (أيزر)، فعل القراءة، ص 102.

³ - المرجع نفسه، ص 57.

⁴ - المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

إنّ وجهة النظر الجوّالة نشاط قصدي واع يقوم به القارئ من خلال عملية الهدم والبناء، وتكون لهذه العملية علاقة بالخبرة الجمالية للقارئ، وما يدّخره من مرجعيات ومعايير، فيهدم ما بناه ليعيد البناء مرة أخرى⁽¹⁾ وهكذا فكل لحظة من لحظات القراءة هي جدلية ترقّب وتذكّر⁽²⁾.

نستخلص ممّا تقدّم ذكره أنفا من مفاهيم ومبادئ، أنّ نظرية التلقي ترى أنّ دراسة أحوال مؤلّف النص النفسية والتاريخية، غير ضرورية في قراءة النصوص وتحليلها، وحوّلت اهتمامها من صاحب النص إلى النص والقارئ، إذ إنّها تعتني بالنص في علاقته بالمتلقي، الذي منحته فرصة المشاركة في صنع معاني النصوص وإنتاجها.

لقد حاول كلّ من "ياوس" و"آيزر" تخليص الأدب الألماني من تأثير المذاهب التي كانت تحكمه وتسيطر عليه كالمذهب الماركسي والمذهب الشكلائي الروسي، فابتعدا عن التفسير اللغوي للنص، الذي ينطلق من النص ويعود إليه، وفتحا المجال واسعا أمام متلقّي النص ليتفاعل مع النصوص ويشارك في تفسيرها وبناء معانيها وتأويلها، فقد فهم "ياوس" التفسير على أنّه نشاط القارئ في فهم النص، ودعا إلى التعامل مع النص من خلال معيارين، الأول هو معيار الإدراك الجمالي لدى المتلقي، والمعيار الثاني هو معيار الخبرات التي يتمّ استدعاؤها أثناء عملية التلقي، باعتبارها دليلا يتمّ الاعتماد عليه في تلقي النص.

وذهب "آيزر" إلى أنّ المعنى لا يستخرج من النص، بل يتحقّق من خلال التفاعل بين القارئ والنص، والتفسير عندئذ لا يستلزم استكشاف معنى محدّد للنص، وهو ما يفتح الباب واسعا أمام عمليّات التأويل، ويجعل النص منفتحا على دلالات مختلفة ومتنوّعة، فقراءة العمل الأدبي عند "آيزر"، تتطلّب تأزر قطبين اثنين هما: القطب الفني للنص، ويصنعه مؤلّف النص، والقطب الجمالي، وينتجه القارئ من خلال تفاعله مع النص.

¹ - حمودين (علي)، قاسم المسعود، إشكالات نظرية التلقي، ص312.

² - فولفغانغ (آيزر)، فعل القراءة، ص61.

إنّ ماقدّمته نظرية التّلقّي من مبادئ تخصّ قراءة النصوص وتأويلها، يمكن الاستفادة منه في تطوير مهارات المتعلمين القرائية في المجال التعليمي، من خلال تجاوز القراءة الخطية، والتحليل السطحي للنصوص، إلى القراءة التفاعلية التي تقسح المجال للمتعلمين للتفاعل مع النصوص والمشاركة في بناء معانيها وتفسيرها؛ إذ يجب أن يمكّن المتعلّمون من الآليات القرائية التي تسمح لهم ببناء فرضيات للمعنى يتمّ اختبارها والتحقّق منها، من خلال مايقدّمه النص من معطيات، وما يملكونه من معارف سابقة تتقاطع مع موضوع النص، وعلى المعلم أن يرافق المتعلمين في هذه العملية، عن طريق استقبال البناءات المختلفة للمعنى من قبلهم وتوجيهها في ظلّ معطيات النص، لا أن يقدّم لهم معاني النصوص جاهزة، ودفعة واحدة.

إنّ القراءة التفاعلية تحفّز المتعلمين على القراءة وتجعلهم يقبلون عليها، لأنها تشعرهم بأنهم هم المسؤول الوحيد أمام النص، وعليهم تقع مسؤولية تفسيره وفهمه وكشف أسرارها، لذلك يجب على مناهج اللغة العربية التّوجه نحو اعتماد هذا النوع من القراءة، وتمكين المتعلمين من الآليات القرائية التي تسمح لهم بفهم كل النصوص التي يصادفونها وإنتاج معانيها بطريقة تدريجية.

المبحث الثالث :علاقة القراءة بالفهم

مدخل

إنَّ الفهم أساس عمليات القراءة كلّها، فمَهارة الفهم من أهمّ الأهداف المرجوّ تحقيقها من عملية القراءة، وفهم المقروء - خاصة في مواقف التعليم - " ضمان للارتقاء بلغة المتعلم وتزويده بأفكار ثريّة، وإلمامه بمعلومات مفيدة، وإكسابه لمهارات النقد في موضوعية، وتعوّده على إبداء الرأي وإصدار الأحكام المقرونة بما يؤيّدُها، ومساعدته على ملاحقة الجديد لمواجهة ما يصادفه من مشكلات، وتزويده بما يعينه على الإبداع"⁽¹⁾.

1. الفهم

يعرّف الفهم بأنّه " مجموع الأنشطة التي تسمح بتحليل المعلومات الواردة من حيث فئات التكافؤ الوظيفي، بمعنى آخر هو مجموع الأنشطة التي تربط المعلومات الجديدة بالمعطيات المكتسبة سابقاً، والمخزنة في الذاكرة بعيدة المدى، وعليه فإنّ نماذج الفهم ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالتمثيل النظري للأشكال والمحتويات في الذاكرة بعيدة المدى"².

2. الفهم اللغوي

الفهم اللغوي هو "إدراك الطفل لمعاني الألفاظ والعبارات المكتوبة ووعيه بشتى العلاقات بين أجزاء النص اللغوي، ويقاس بتعرّف الطفل على معنى الكلمة والجمله والفقرة"⁽³⁾.

¹- عبد اللاه (مختار، عبد الخالق)، تدريس القراءة في عصر العولمة، استراتيجيات وأساليب جديدة، العلم والإيمان للنشر والتوزيع، مصر، ط1، 2008، ص 60.

²- Vigner, Gérard, Lire du texte au sens, P37.

³- عواشرية (السعيد)، الفهم اللغوي القرائي واستراتيجيته المعرفية، ص 42.

3. الفهم في سياقه المدرسي

إنَّ الفهم القرائي مطلب لغوي وتعليمي وتربوي؛ ذلك أنَّه "يحقّق هدفاً أسمى من أهداف القراءة عادةً وتديساً، موجّهة كانت أم حرّة، فهو الغاية المنشودة من ورائها"⁽¹⁾، والضعف في الفهم سبب من أسباب الفشل المدرسي، وفقدان الثقة في النفس، والنفور من الدراسة.

لقد لاحظت الباحثة "فرانسين سيكوريل" Francine Cicurel "، في معرض بحثها عن مرتكزات تعليمية لقراءة مدرسية للنصوص، تنهل من منظور سيميائي تفاعلي، منفتح على الخلاصات الأكاديمية التي انتهت إليها أعمال رواد نظرية التلقي، بأنَّ القارئ المتعلّم يواجه صعوبات متعدّدة عند محاولة فهم النصوص التي تعرض عليه، بسبب عجزه عن إقامة علاقات بين مختلف وحدات النص وعناصره، ومن تلك الصعوبات:

- ✓ "صعوبات معجمية: حيث تستوقف المتعلّم بعض الكلمات الصعبة، فينصرف إلى شرحها، ممّا يضيّع عليه فرصة الإمساك بالخيط الناظم للنص.
- ✓ صعوبات مرتبطة بالتنظيم النصي: إذ إنّ "عدم ضبط المتعلّم للمستوى التركيبي للغة ككل، والقواعد المنظّمة لتعالقات الجمل فيما بينها، يحول دون تكوينه للبيانات الدلالية الصغرى التي ترسل إلى الذاكرة طويلة المدى حيث التجارب والمكتسبات السابقة.
- ✓ صعوبات مرتبطة بالمجال المرجعي (المضمون، الموضوع المعالج...): حيث "تتعدّر إمكانية المراجعة بين المعطيات النصية الجديدة، وبين ما يختزنه مسبقاً في ذاكرته"⁽²⁾.

فالقارئ المتمرّس، حين يواجه نصاً ما، فإنّه "يشرع في تكوين فكرة أولية قابلة للتّعديل عن الموضوع العام للنص انطلاقاً من المؤشرات المختلفة التي تمرّ به خلال القراءة (مؤشرات خطّية، معجمية، مرجعية...)"، بخلاف القارئ المتعلّم فإنّه يجد نفسه أمام ركام من العناصر

¹ - عبد اللاه (مختار، عبد الخالق)، تدريس القراءة في عصر العولمة، ص 62.

² - حمّود (محمد)، مكوّنات القراءة المنهجية للنصوص، ص 110.

والوحدات التي ينبغي معالجتها، كما أنّه يخفق في تحويل مؤشرات النص سالفه الذكر إلى مادة دلالية متماسكة، من هنا تنبع ضرورة تزويد التلميذ قبل عملية القراءة ببعض المعطيات والمعلومات الأوليّة عن مضامين النصوص؛ لكي تصبح إطارا مرجعيا تلتقّ حوله المؤشرات النصية المصادفة فيما بعد أثناء القراءة تيسيرا لفعل استيعاب المعنى⁽¹⁾.

إنّ الفهم المطلوب في سياق تعليم النصوص القرائية لا يرتبط بسطح البنيات أو بالوحدات المعزولة؛ لكنّه يطمح إلى معانقة وحدة الخطاب المميّزة لدينامية تلك النصوص، ويمكن استجلاء وحدة الخطاب من خلال المستويات الآتية:

- "النظر إلى المتواليات النصية (كلمات، جمل، فقرات ...) نظرة كلّية شاملة على اعتبار أنّ الخطاب يتكوّن من مجموعة من العناصر المنظّمة والمتراتبة بشكل دقيق، والتي يسندها في اشتغالها نظام معين.

- النظر إلى الخطاب باعتباره سيرورة متحقّقة في الزمن، وقائمة على اتّساق في حلقاتها؛ إذ إنّ كلّ ملفوظ جديد يرتبط علائقيا بالملفوظات التي تسبقه وبالملفوظات التي تليه بشكل يعمل على إدماجه نسقيا في إطار تلقّضي متنام باستمرار.

- النظر إلى الخطاب باعتباره نشاطا أو فاعلية موجّهة، ترمي إلى تحقيق هدف معين، أو إلى ممارسة تأثير ما على المتلقي⁽²⁾.

¹ - المرجع السابق، الصفحة نفسها.

² - المرجع نفسه، ص 116.

4. طبيعة عملية الفهم

1.4. الفهم القرائي

إنَّ الهدف من قراءة نص ما هو فهمه طبعاً، إلّا أنَّ القيام بعملية القراءة قصد الفهم لا يعني على الإطلاق أنَّ القراءة هي مرادفة للفهم، ففهم نص أو خطاب ما هو إلّا "البناء التدريجي للنموذج الذهني أو الحالة الذهنية الخاصة بما يتمّ وصفه أو سرده"⁽¹⁾؛ لذلك تقتضي عملية الفهم في القراءة في واقع الأمر القيام بنشاطات ذهنية متكاملة ومتداخلة ومتقاربة بالرغم من اختلافها؛ إذ يرتبط بعضها مباشرة بخصوصية عملية القراءة نفسها، والمتمثلة في إعطاء معنى لما هو مكتوب؛ أي معرفة وظيفة الرمز المكتوب، كما يرتبط البعض منها بالنشاط اللغوي الذي يتمّ تدوينه من خلال عملية الكتابة، ويرتبط بعضها الآخر بوظيفة الماضي وتجربة القارئ ومعارفه المختلفة بما فيها المعارف الأساسية إضافة إلى اللغة والتركيب والمفردات ومتغيراتها، ويمكن اختصار كلّ ما سبق ذكره في ثقافة القارئ بمعنيها الحرفي والمجازي وكذا معرفته بالموضوع، ويرتبط بعضها أيضاً بالسير العام للنشاط الذهني المتمثل خصوصاً في القدرة على التفكير المنطقي والانتباه والتذكر⁽²⁾.

2.4. عمليات الفهم القرائي

إنَّ الفهم يتضمّن عمليات إدراكية متعدّدة، متكاملة ومتدرّجة، تبدأ بالعمليات البسيطة، ثمّ تتدرج في التعقيد لتحيط بمستويات الفهم ومهاراته، وفيما يلي توضيح لهذه العمليات:

- "العمليات الصغرى الجزئية: وتشتمل على ثلاث عمليات، هي فهم الكلمة المفردة، وتجميع الكلمات في التركيب الواحد وفقاً للعلاقات بينها في صورة أكبر إلى معنى (النظم، قواعد اللغة)، وانتقاء الفكرة من خلال الوحدات اللغوية المتضمّنة إيّاها.

⁽¹⁾-Fayol Michel , Gombert Jean Emile, Lecocq Pierre , Spranger Liliane, Zagar Charilly Daniel, Psychologie Cognitive de la lecture , Presses Universitaires de France , 1992 , P 73.

⁽²⁾-Mauffrey Annick , Cohen Isdey , Lecture , élément pour une pédagogie différenciée, P 6.

- **العمليات التكاملية:** وتتضمن عمليتان أساسيتان، وهما : فهم الروابط وفهم العلاقات بين كلّ تركييين.
- **العمليات الكلية:** وتشير إلى التنظيم الكلي الشامل، وفق نمط محدّد من أنماط التنظيم، وهذه العملية الكلية تتضمن عمليتان هما: استخدام القارئ النمط العام للتنظيم الذي اتّبعه الكاتب، والتّليخيص؛ ويتضمن الاختيار، وحذف المعلومات غير المهمة، أو تجاوز التفاصيل ضعيفة الارتباط، والتّعرف على الفكر العامة، وتكوينها واشتقاقها.
- **العمليات المتممة (الإسهاب):** وتشتمل على خمس عمليات، هي الاستجابات النّشطة، وتكوين الصور الذهنية، ومكاملة المعارف السابقة، والتنبؤات، وعمليات التفكير العليا (التطبيق، والتحليل، والتركيب، والتقييم).
- **عمليات ما وراء المعرفة:** وتتضمن وعي القارئ بذاته وأهدافه، والقدرة على ضبط العمليات المعرفية والتّحكم فيها وتوجيهها، وامتلاك مهارات الدراسة كالفهم والاستدعاء التام¹.

وتجدر الإشارة هنا إلى عمليات الدافعية، وخاصة ما يرتبط منها بميول القارئ نحو القراءة ذاتها، والتي بيّنت دراسات كثيرة أهميتها ودورها المهمّ في عملية الفهم القرائي؛ "فلا ينبغي أن نكتفي بتعليم المتعلمين القراءة؛ بل يجب أن ندفعهم إلى حبّ القراءة، وأن يكتشفوا المسرّات والأفراح التي تحملها إليهم"⁽²⁾.

إنّ الفهم أساس عملية القراءة وغايتها، فقراءة بلا فهم لا تعدّ قراءة بمفهومها الصحيح، والفهم القرائي عملية معقّدة تتطلّب استثمار القدرات العقلية، وتحتاج إلى تفعيل جملة من العمليات كالتفسير، والتحليل، والموازنة، والنقد، فتحقّق عملية الفهم يتطلّب المرور بمستويات

¹ - البصيص (حاتم، حسين)، تنمية مهارات القراءة والكتابة، ص 67 - 68.

² - المرجع نفسه، ص 68.

متكاملة ومتداخلة ومتقاربة رغم اختلافها وتباينها، ويتطلب كذلك التدريب المستمر، والتمرين المتواصل.

والفهم في سياقه المدرسي لا يراد منه تمثّل الجمل وسلاسل الوحدات النصية في استقلال بعضها عن البعض الآخر؛ وإنّما المراد منه إدراك العلاقات التي تنظّم هذه السلاسل وتشكّل نسيج النص، والعناية بعملية الفهم في قراءة النصوص وتحليلها في الأقسام التعليمية أمر أساسي وضروري وحتمي، لأنّ ضعف المتعلمين في الفهم سبيل إلى فشلهم الدراسي، وسبب في نفورهم من النشاط القرائي الذي يعدّ نافذة لهم على المعارف المختلفة التي تكوّن شخصياتهم وتصلقها، وأداة تعلّمهم اللغة، وعليه وجب الحرص على تمكين المتعلمين من آليات الفهم القرائي التي تسعفهم في بناء معاني النصوص وفهمها وتفسيرها، وتزويدهم بالمعارف الضرورية التي يتّخذونها كإطار مرجعي تلتقّ حوله المؤشرات النصية التي يلتقطونها أثناء قراءتهم للنصوص، وهو مامن شأنه تيسير عملية الفهم وتحقيق أهداف القراءة، فالنصوص المكتوبة تختلف عن النصوص الشفاهية في كونها مفصولة عن إطارها الزماني، وحيّزها المكاني، ممّا يجعلها تنفتح على دلالات كثيرة، وتقبل أكثر من تفسير، لذلك وجب تزويد المتعلمين في الإطار المدرسي ببعض المعطيات المحيطة بالنصوص التي تمكّنهم من الاقتراب من معاني النصوص وتفسيرها واستيعابها، وانفتاح النصوص على عدّة قراءات، لا يجيز لنا قراءتها كيفما اتفق، وإنّما وجب علينا الاحتكام إلى بعض الضوابط التي تحفظ عملية القراءة في سياقها المدرسي من العشوائية وغلبة الأهواء، وتعمل على تنظيمها وتضمن تحقيق الأهداف المرجوة منها.

المبحث الرابع: جهود اللسانيات النصية في فهم النص

مدخل

إنَّ كيفية فهم النصِّ عمومًا من الجوانب المهمة في النظرية النصية، حيث عُنيت الاتجاهات النصية بها عناية جليّة تمثّلت في نظريات ونماذج تتعلّق بإنتاج النصِّ وتلقّيه، وعملية قراءته، استندت إلى أسس فلسفية ونفسية واجتماعية ومعرفية تفسّر القواعد والاستراتيجيات التي تحكم عمليات إنتاج النصوص وتلقّيها وتفسيرها وفهمها، وعليه سيعرض البحث بعض جهود اللسانيات النصية في كيفية فهم النص ويتعلّق الأمر بجهود كلّ من "براون ويول"، و"قان ديك".

1. جهود براون ويول

لعلّ من أشيع الأعمال المعالجة لكيفية فهم المتلقي للرسالة التي يقصدها المرسل مقارنة "براون ويول" التي لجأ فيها إلى استعارة أدوات علوم أخرى مارست ولا تزال تمارس تأثيرا كبيرا في معالجة اللغة (اللسانيات الاجتماعية، اللسانيات النفسية، اللسانيات الحاسوبية، الذكاء الاصطناعي، علم النفس المعرفي)⁽¹⁾ انتهت إلى بلورة علمية انبنت فصولها على عناصر متعدّدة، إضافة إلى المعرفة ببنية الجملة والمعرفة بقوالب ثابتة تحمل المعلومات، هناك فرضية التماسك المعنوي (الانسجام) التي تعتمد على مبدأ يقول: "إنّ تجاوز أيّ مقاطع لغوية يؤدّي بمستقبل النصِّ إلى فهمها على أنّها مترابطة حتى في غياب أدوات ربط، ثمّ هناك مبدأ القياس والفهم المحليّ الذي يركّز عليه التماسك المعنوي والخصائص العامة للسياق، وهناك أمور تتعلّق بتسلسل الكلام وبموضوعه، وبتمثيله على شكل قضايا، و ببعض النواحي التي لها علاقة

¹ - خطابي (محمد)، لسانيات النص، ص 47.

ببنية المعلومات الجديدة والمعطاة، يضاف إلى ذلك معرفة بالعالم وتحليل الوظيفة الاتصالية للنص⁽¹⁾.

سيقف البحث على ما يتعلّق بكيفية الفهم المباشر عند "براون ويول"، وذلك من خلال تناولهما لمبدأ الفهم المحلي والقياس، وتناولهما لمسألة طريقة فهم الخطاب النّزولي أو الصّعودي، ولطرق تصوير المعلومات العامّة.

1.1. مبدأ الفهم المحلي

هو واحد من مبادئ انسجام النصّ يشير إلى أنّ "المتلقي مدعوّ إلى عدم إنشاء سياق يفوق ما يحتاج إليه للوصول إلى فهم معيّن لقول ما"⁽²⁾، ويذهب "براون ويول" في هذا إلى أنّ الشّكل الأوّلي للسياق النصّي يحدّد المجال السياقي الذي سيمنّك المتلقي من فهم ما يقال لاحقاً على افتراض ثبات كلّ من الإطار الزماني والمكاني، والكيانات المشار إليها، اللهم إلاّ إذا عبّر المتكلّم عن حدوث تغيير في واحد من هذه الأطر، حينئذ "سيوسّع المتلقي دائرة السياق في حدود ما يضمن الفهم الصحيح للخطاب، اعتماداً على معرفته بالعالم، وعلى تجاربه لأحداث مشابهة، فتجربة المتلقي مع أحداث مماثلة هي التي تمكّنه من الحكم على المقصد الذي يمكن أن يهدف إليه الكلام، كما أنّ معرفته هي التي تحدّد فهمه المحلي"⁽³⁾.

وفي سياق تعليقهما على أهميّة ربط تجربة معيّنة بتجارب أخرى، يستند "براون ويول" على مبادئ علم النفس المعاصر، التي ترى أنّ المتلقي ينطلق من تجاربه الخاصة التي تتوّج بأنماط خبراتية قابلة لتعميمها على أنماط كثيرة من الأحداث التواصلية التي تنشأ في عوامل اعتيادية، تمنحه حقّ التّوقّع لما سيحدث بالاستناد إلى جملة المعارف المختزنة في ذاكرته، التي تكسب

¹ - المرجع السابق، ص 52.

² - براون (ج.ب)، ويول (ج)، تحليل الخطاب، ص 71.

³ - المرجع نفسه، ص 73.

المتلقي نزعة تجعله يقتصر بكل بساطة على أخذ انطباع عام عن الوضع ككل وانطلاقاً من هذا الانطباع يبني التفاصيل المحتملة⁽¹⁾.

2.1. مبدأ القياس

ويعده "براون ويول" أحد الأدوات الأساسية التي "تمكّن السامعين والمحلّين من تحديد فهمهم داخل السياق، فهم يفترضون أنّ كلّ شيء سيبقى على ماكان عليه ماداموا لم يعطوا إشعاراً خاصاً بتغيير إحدى الخصائص"²، ذلك أنّ المتلقي حسبهما محكوم بحتمية السعي الطبيعي للبحث عن المعنى في أغلب السياقات و"هو ما سيجبره على محاولة إيجاد رابط معنوي بين المقاطع اللغوية التي يجدها متقاربة مكانياً على صفحة واحدة أو حجر واحد أو جدار واحد"⁽³⁾.

يقود هذا إلى الاستنتاج بأنّ توقّر الرغبة في الحصول على معنى بالارتكاز على مبدأ القياس هو الذي سيشيّد توقّعا قوياً لدى المتلقي بوجود معنى في كلّ شيء يحيل تلقّيه إلى تشييد خطاب منسجم، ومن هذا الباب يأتي نقدهما لاقتراح بعض الدارسين للانسجام من منطلق البحث عن المؤشّرات الدالّة عليه داخل النصّ، حيث يعتبرانه "إجراء يمكن بالفعل أن يؤدي إلى عرض وصفي لخصائص بعض أنماط النصوص، ولكنّه يتجاهل في الواقع حقيقة كون النّاس في غنى عن وجود أدوات ربط داخل النصّ حتى يكونوا على استعداد لفهم ذلك النصّ، فهم بفطرتهم يفترضون وجود تماسك معنوي، وبالتالي يفهمون النصّ بناء على هذه الفرضية"⁽⁴⁾.

¹ - المرجع السابق، ص 75.

² - المرجع نفسه، ص 78.

³ - المرجع نفسه، ص 79.

⁴ - المرجع نفسه، ص 80.

3.1. طريقة فهم الخطاب نزولاً أو صعوداً

ينتقد كلٌّ من "براون ويول" الاعتماد على طريقة التحليل الصعودي فقط، الذي يغلب في اللسانيات العامة، وبعض أطروحات الذكاء الصناعي (الحاسوبية) التي تستبعد الجمل غير المستقيمة نحويًا، بخلاف المحلل البشري الذي يحاول أن يفهم هذه الجمل، وبغض النظر أحيانًا عن عدم استقامتها نحويًا، وهما يدعوان إلى المراجعة بين التحليل الصعودي والتحليل النزولي للوصول إلى الفهم الصحيح للنص⁽¹⁾، يقول "براون ويول" في مؤلفهما "تحليل الخطاب" "نحن في أحد أجزاء التحليل نبحث عن معاني الكلمات وبنية الجملة لبنني معنى إجمالياً متكاملًا للجملة (أي التحليل صعودًا)، ولكننا في الوقت نفسه ونحن نقوم بهذا العمل نكون بصدد التنبؤ بما ستعنيه الجملة التالية في غالب الظن اعتمادًا على السياق، إضافة إلى المعنى الإجمالي للجمل التي سبق تحليلها (أي التحليل النزولي)"⁽²⁾.

وإذا كان التحليل صعودًا يعتمد على قواعد نظم الجمل وعلم دلالة الألفاظ، فإن التحليل نزولاً يعتمد على سياق الخطاب الذي يولد توقعات ترتبط بمحتوى الخطاب؛ بل إن الجملة الأولى في نص ما لا تعدّ أول مقطع يجب التعامل معه، إذ إن هناك من التجارب الخاصة لمستقبل النص (خطابات مشابهة) قد حلّلتها بالإضافة إلى الاعتماد على معرفة العالم⁽³⁾ التي تخزن في الذاكرة بطرق معينة تساهم في التحليل النزولي للنص، وقد اقترح المؤلفان من خلال دراسات الذكاء الصناعي مفهوم الإطارات المعرفية والمدارات، واختارا من البحوث النفسية مفهوم السيناريو والأنساق الذهنية⁴.

¹ - بن عبد الكريم (جمعان)، إشكالات النص، ص 519.

² - براون (ج.ب)، يول (ج)، تحليل الخطاب، ص 280.

³ - المرجع نفسه، ص 82. ينطلق الباحثان براون ويول من أنّ المتلقي لا يواجه الخطاب وهو خالي الذهن، بل لا بدّ أنّ لديه جملة من المعارف حوله هي التي يعتمد عليها في تأويله وهي التي تسمى المعرفة الخلفية أو معرفة العالم، وهذا يعني أن فهم الخطاب عملية ذاكرية؛ أي أنّه عملية استرجاع المعلومات المخزنة في الذاكرة، وربطها بالخطاب الذي نتعامل معه، وهذه المعلومات المخزنة في الذاكرة، منظمة بطريقة مضبوطة، ولكن المتلقي لا يختار منها للاسترجاع إلا ما يلائم الخطاب الذي يواجهه وما يحتاج إلى فهمه. المرجع نفسه، ص 283-284.

⁴ - المرجع نفسه، ص 284.

1.3.1 الإطارات المعرفية

هي عبارة عن "شبكة من العلاقات يكون محتوى مستواها النموذجي الأولي مطابقاً لأحداث ثابتة متعلقة بأوضاع نموذجية وشبكة دنيا هي تحققات لتلك الشبكة، وبتعبير آخر فإنّ الأطر تتكوّن من عناصر ضرورية، وعناصر اختيارية مألوفة لتلك العناصر الضرورية المجردة"⁽¹⁾، فعندما يعترض المحلّل موقف ما أو تتغيّر نظرتة للقضية المعالجة، فإنّه "يتكئ على ذاكرته ليستخرج منها بنية معرفية قابلة لأن تتكيف مع الموقف المعترض من خلال وظيفتها في تفصيل العناصر المجملّة وملء الثغرات الواردة بعناصر يمكن أن تساهم بطريقة أو بأخرى في حصول قبولنا للقضايا"⁽²⁾.

2.3.1.1 المدارات

يختص مفهوم المدار بأنساق التعاقب الحدثي³؛ أي الأحداث المميّزة لسياق معيّن، والتي تدرس من حيث أثرها في فهم النصّ وحفظه، "فمدار السفر بالطائرة مثلاً يفترض في العادة الذهاب إلى المطار وإجراء المعاملات الإدارية، والصعود إلى متن الطائرة ثمّ النزول منها إلخ... فمعرفة هذه الأحداث تؤثر في فهم القارئ لنصّ يذكر فيه السفر بالطائرة دون تفصيلاته، فتسغفه في تصوّر المجريات تصوّراً لا يستطيعه من يجهل هذا المدار بعينه"⁴.

3.3.1.1 السيناريو

ويشير هذا المصطلح إلى المجال المرجعي الموسّع الذي نعود إليه في تأويل النصوص المكتوبة؛ إذ "نستطيع أن ننظر إلى معرفتنا بالظروف المحيطة والمواقف على أنّها تمثّل المخطّط الذهني، الذي يكمن وراء تأويلنا للنصّ، ونجاح عملية الفهم القائمة على المخطّط الذهني يعتمد على درجة النجاعة التي يحققها صاحب النصّ في تنشيط المخططات الذهنية المناسبة"⁽⁵⁾.

¹ - محمد (مفتاح)، دينامية النصّ، تنظير وإنجاز، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، ط2، 1990، ص26.

² - المرجع نفسه، ص27.

³ - براون (ج.ب)، يول (ج)، تحليل الخطاب، ص 288.

⁴ - المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

⁵ - المرجع نفسه، ص293-294.

4.3.1. الأنساق الذهنية

يرى "براون ويول" أنَّ الأنساق الذهنية عبارة عن هياكل معرفية مركّبة من المستوى العالي تنظّم مجمل تجاربنا ومعارفنا المسبقة في حدود ما يمنحها سمة الخلفية المعرفية المنظّمة التي تقودنا إلى أن نتوقّع أو ننتبأ بمظاهر معيّنة في تأويلنا للخطاب، وبهذا يمكن للأنساق الذهنية أن تمنحنا طريقة معيّنة لمعالجة ما يحصل أثناء إصدار الخطاب وتأويله بما لا يحصل منذ البداية في كلّ مناسبة⁽¹⁾.

على خلاف كثير من الباحثين فإنّ "براون ويول" لا يعتبران انسجام الخطاب شيئاً موجوداً في النص وينبغي العثور عليه، أو خاصية نصية تكمن في تتالي الجمل وترابطها، وإنّما هو في نظرهما شيء يبني من خلال فعّالية قارئ تحكمه مجموعة من المبادئ التي تقضي إلى تسلسل الأحداث وترابطها وانسجامها؛ أي "إنّ الحكم على انسجام النصوص لا يتمّ باستقلال عن المتلقّي، فالمتلقّي حسبهما هو من يحكم على نصّ بأنّه منسجم وعلى آخر بأنّه غير منسجم، وللبهنة على رأيهما" قدّم "براون" و"يول" نصوصاً تقتقر إلى روابط شكلية ومع ذلك يستطيع القارئ فهمها وتأويلها؛ أي اعتبارها نصوصاً منسجمة رغم تفكّكها الظاهر... ومن أجل الوصول إلى هذا التأويل هناك مبدآن اثنان يمكن الاعتماد عليهما، أولهما واقع كون مكوّنات النصّ متجاوزة إذ رغم عدم وجود روابط شكلية تربط السلاسل اللغوية المتجاوزة، فإنّ واقع كونها متجاوزة يجعلنا نؤولها كما لو كانت مترابطة، وثاني المبدأين هو افتراض الانسجام، ذلك أنّ المتلقّي ينطلق من افتراض أنّ الخطاب كيفما كانت طريقة تقديمه خطاب منسجم، ثمّ يبحث بعد ذلك عن العلاقات الممكنة من أجل بناء انسجامه، بالإضافة إلى ذلك يعتمد المتلقّي على ما تراكم لديه من تجارب سابقة في مواجهة أمثال هذا الخطاب، وكذا الاحتمالات الممكنة في إخراج النصوص⁽²⁾.

¹ - المرجع السابق، ص 296-297.

² - خطابي (محمد)، لسانيات النص، ص 51-52.

2. جهود فان ديك

لعلّ من بين المقاربات التي تميّزت بسلامتها المنهجية ودقّتها العلمية مقارنة الباحث الهولندي "فان ديك" الذي قدّم جملة من المبادئ تندرج في إطار ما يسمّى بـ "أنحاء النّص"؛ حيث "لا يقف عند البنى السطحية والتركيبية للنّص، ولكنّه يتجاوزها إلى ربط النّص ببنيات خارجية ساعيا بذلك إلى إقامة تصوّر متكامل للنص يسمح ببناء نظرية منسجمة تتجاوز الحدّ السكّوني الذي تقف عنده السرديات إلى مقارنة دينامية للنّص"⁽¹⁾، وقد انبنت أعماله في مظهرين أساسيين من مظاهر تحليل الخطاب، "يختصّ المظهر الأول بمراعاة علائق الانسجام الخطي بين الجمل، حيث فصل القول فيه بالاعتماد على عدّة علائق مثل: المطابقة والتّداخل وعلاقة الجزء بالكلّ والإطار، بينما عني المظهر الثاني بما يسمّى بالبنية الكبرى أو مدار الحديث، ويعني بها تكثيف خطاب طويل في كلمة أو في تركيب بالاعتماد على المعرفة اللّغوية وعلى معرفة العالم وعلى معرفة السّياق"⁽²⁾.

يدور فهم النّصوص عند "فان ديك" حول قدرة مستخدم اللّغة على التّحكّم في العلاقات بين القضايا* التي يطرحها النص بحيث "تكون تلك القضايا متاحة لوقت قصير في الذاكرة قصيرة المدى، فإذا امتلأت هذه الذاكرة يجب أن تنتقل بعض المعلومات إلى الذاكرة طويلة

¹ - آيت أوشان (علي)، السياق والنص الشعري، من البنية إلى القراءة، ص 77.

² - مفتاح (محمد)، التشابه والاختلاف، نحو منهجية شمولية، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، ط 1، 1996، ص 38.

* والمقصود العلاقة الدلالية التي تربط بين القضايا والتي تحدد مقبولية الجمل التي وردت فيها من عدمها، ولتوضيح هذا المفهوم يضرب فان ديك الأمثلة الآتية حيث إنّ الأول مقبول والثاني أقل مقبولية والثالث غير مقبول.

1- جون أعزب، فهو إذن غير متزوج 2- جون أعزب، وعلى ذلك فهو يشتري أغاني 3- جون أعزب، إذن أمستردام كثيرة هي عاصمة نيثرلاند

والقضية مصطلح شائع في الفلسفة والمنطق الرّياضي، يوصف بالبنية العميقة للجمله، وإذا كانت الجملة تحمل من باب الصحة في النحو والدلالة فإنّ القضية ينظر إليها من باب الصدق والكذب.

- ينظر: فان دايك (تون.أ)، النص والسياق، ص 74-75.

المدى، أما طاقة استيعاب الذاكرة قصيرة المدى للقضايا فلا يمكن تحديدها إلا على سبيل التخمين، وأهم عامل يحدّد طاقة الذاكرة قصيرة المدى هي عمليات تركيب المعلومات بحيث إنّ المعلومات المربوطة بعضها ببعض يُحتفظ بها أكثر من المعلومات التي لا ترتبط فيما بينها⁽¹⁾، وهناك علاقات رابطة لا بدّ أن يستوعبها مستخدم اللغة ليتمكّن من فهم تتابع ما تعلق بعلاقات الربط الأساسية بين القضايا (قيود، نتائج، ممكنة، محتملة، ضرورية) وعلاقات التماسك بين عناصر قضوية، وهي العلاقات الإحالية، والعلاقات المحمولىة ضمن الإطار الإدراكي والعلاقات الزمانية، والعلاقات الصّغية والموضوع الذي هو البنية الدلالية الكبرى⁽²⁾.

ومن خلال "قدرة استيعاب في الذاكرة طويلة المدى تصل إلى خمسين قضية تقريبا، وخمسة عشرة قضية حقيقية تقريبا، وحوالي سبع حقائق في الذاكرة قصيرة المدى تتمّ عمليات فهم التتابعات على نحو الخاصّة الدائرية، بحيث تستقبل سلسلة من قضايا وتتربط هذه القضايا ثم يسمح لسلسلة جديدة من القضايا من جملة تالية على سبيل المثال، وترتبط هذه السلسلة إذا أمكن بالسلسلة المتقدّمة، ويحدث عند تحميل ذاكرة المدى القصير الزائد محو ما لا يحتاج إليه منها في اللحظة الراهنة، ويعتمد الأساس الدائري للمعلومات على أساس ربط المعلومات

¹ - بن عبد الكريم (جمعان)، إشكالات النص، ص 520.

- يفرّق "فان ديك" بين نوعين رئيسيين من الذاكرة، الذاكرة قصيرة المدى، والذاكرة طويلة المدى، حيث يجب أن يقع محتوى الجملة أي بنيتها الدلالية لمدة أطول تحت التصرف لإنشاء علاقات الربط التحويلي والتماسك الدلالي، ولبناء المعرفة بالنص على المدى الأبعد، ولذلك يتم نقل جزء من تلك المعلومات إلى الذاكرة طويلة المدى، ويضيف "فان ديك" إلى الذاكرة طويلة المدى ما يمكن أن يسمّى ذاكرة مشهّدية التي يمكن أن تعدّ جزءا من الذاكرة طويلة المدى، وتتعلق بتسجيل سلسلة من سمات المعلومة - المدخل أين ومتى وكيف يدرك أو يفهم شيئا ما. المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

² - المرجع نفسه، ص 521.

- ويقصد بالبنية الدلالية الكبرى، البنية الإجمالية التي تجمع مضمون النص والتي نستنتجها من البنى الصّغرى بواسطة عمليات تختصرها مثل: الحذف، والتعميم والبناء إلى غير ذلك من العمليات التي تأخذ عند "فان ديك" تسمية القواعد الكبرى التي توسم بأنّها ممارسات إجرائية انتقائية لما هو محوري في النص بوصفه وحدة دلالية، بعبارة أخرى لكي نحصل على بنيات كبرى أيّ متوالية ينبغي أن نطبق عددا من الضروب ذات التصرف الإجرائي في اتجاه ما يضمن أنّ البنية السيميائية الكبرى مصاغة صياغة جديدة من جهة الدلالة. فان دايك (تون.أ)، النص والسياق، ص 199.

الجديدة بالمعلومات القديمة، ويحصل ذلك حين تتداخل الدوائر، ولكي يحصل ذلك لا بدّ أن يكون هناك بنية دلالية كبرى وقضايا تتضمّن في تلك البنية، ومعلومات إطار ضرورية في الذاكرة طويلة المدى، يمكن بواسطتها وصل الحلقات المفقودة التي تمثّل القضايا المتضمّنة والتي لا تقع في الأساس النصّي المعبر عنه⁽¹⁾، وبذلك يتشكّل المضمون التّالي لدائرة تفسير:

- "شروط تفسير ضرورية (قضايا أولية) من معلومة سابقة.
- معلومة سابقة، مثل قضايا جملة أخيرة.
- معلومة جديدة مثل : قضايا جملة مفسّرة.
- قضايا كبرى لربط (ب) بـ (ج)
- قضايا إطار لربط (ب) بـ (ج)
- تضمينات مقبولة لـ (ب) بـ (ج)
- معلومات تخطيطية (البنية عليا) استنادا إلى الوظيفة العامّة لـ (ب، ج)⁽²⁾.

تتفاعل أنواع الذاكرات المختلفة لتوفير المعلومة المناسبة حين يحتاج إليها في النص، ويؤكد "فان ديك" على "إجراء بعض التجارب على نموذج الفهم الذي طرحه من خلال اختبارات تصميم لبيان مدّة التذكر وغير ذلك من الأمور المتعلقة بالذاكرة والنص، ويركّز في النّهاية على الفهم الأفقي للمكان والزّمان والظّروف، والعوامل التّداولية المختلفة لفهم النص"⁽³⁾.

¹- بن عبد الكريم (جمعان)، إشكالات النص، ص521.

²- المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

³- المرجع نفسه، ص522.

ويذكر "فان ديك" أنّ "فهم النص إنّما يتّجه في الأخير إلى معلومات دلالية أو تداولية، ويتعرّض إلى وجود الأبنية النصّية في الذاكرة طويلة المدى، وكيف تنتقل المعلومة من الذاكرة قصيرة المدى إليها كما تمّ استيعابها كفرض بحثي أولي، وفرض البحث الثاني؛ هو تخزين المعلومة في الذاكرة طويلة المدى، وعلى ذلك فبنية المعلومة النصّية تتشكّل في الذاكرة الدلالية في أثناء فهم النصّ، والفرض البحثي الثالث أنّ استرجاع أيّ معلومة نصّية من الذاكرة أوسهولة الحصول عليها وظيفة لبنية المعلومة في الذاكرة، أي كلّما سهّل استرجاع قضية ما في الذاكرة زادت قيمتها التركيبية، ويمكن قياس القيمة التركيبية لقضية ما بحساب عدد العلاقات التي تضمّ هذه القضية أو بعض أجزائها بقضايا أخرى أو ببعض أجزاء تلك القضايا"⁽¹⁾.

لقد أكّد "فان ديك" على أهمّية السياق التداولي في فهم النصوص وبناء انسجامها، كما أشار إلى أهمية التحويلات الدلالية التي تقوم على عمليات الحذف والإضافة وإعادة الترتيب، وإحلال قضية محلّ عدّة قضايا أخرى، وأشار كذلك إلى أهمية المعرفة الخلفية في تحقيق عملية الفهم، فالمتلقي حسبه يعود إلى مخزونه المعرفي الذي يحتفظ به في ذاكرته عند بناء معاني النصوص؛ حيث يختار من هذا المخزون القضايا التي تسعفه في بناء معنى النصّ وانسجامه بربطها بقضايا النصّ المقروء، وتلعب البنى الكبرى لدى "فان ديك" دورا كبيرا في معالجة النصوص وفهمها، باعتبارها البنية الشاملة والإجمالية للنصّ.

في الأخير يمكن القول بأنّه صار من الضروري الاستفادة من المعطيات المعرفية الحديثة التي تقدّمها نظريات القراءة والتلقي، ومن نماذج فهم النصّ التي يقترحها المشتغلون بالبحث

¹-المرجع السابق، الصفحة نفسها.

- أكّد "فان ديك" على ضرورة توسيع النّحر بإضافة المستوى الثالث وهو المستوى التداولي: مستوى الحدث الكلامي وما يتطلبه من قيود ومعايير، فلم يعد كافيا أن يوصف المنطوق من جهتي بنيته النحوية والدلالية، وإنّما باعتبار الحدث المنجز من خلال إنتاج مثل ذلك المنطوق، أي أنّ إضافة هذا المستوى ستمكّن من إعادة بناء جزء من المقتضيات التي تجعل الأقوال (المنطوقات/ الجمل الصّغرى) مقبولة تداوليا، وبتعبير آخر مناسبتها بالنظر إلى السياق التّواصلي الذي تُنجز فيه.

- بحيري (سعيد، حسن)، علم لغة النصّ، المفاهيم والاتجاهات، ص 231.

النصي، في بناء تصور تعليمي رصين، يولي القراءة الأهمية التي تستحقها، فقراءة النصوص وفهمها باتا يتطلّبان نشاطا مختلفا ليس من قبل المتعلم فقط، وإنّما من قبل المعلم أيضا، الذي تقع عليه مسؤولية مساعدة المتعلمين على بناء معارفهم وكفاءاتهم من خلال الوضعيات التعليمية التي يصمّمها، والمهام البيداغوجية التي يقدّمها، وهكذا يمكن تجاوز القراءة الخطية والفهم السطحي للنصوص، إلى القراءة التفاعلية التي تفسح المجال للمتعلمين للمشاركة في بناء معاني النصوص القرائية وتحقيق انسجامها، وهذا النوع من القراءة هو الذي يبني كفاءات المتعلمين القرائية، التي تضمن استقلاليتهم أثناء قراءة النصوص وتحليلها، ويمنحهم كذلك الثقة في أنفسهم، فيزيد إقبالهم على فعل القراءة، ويظهر إبداعهم فيها، ويتمكّنون لاحقا من إنتاج نصوص خاصة بهم ، يوظفون فيها الآليات والأدوات التي اكتسبوها من خلال قراءتهم للنصوص وتحليلها، وهو ما يؤكّد أهميّة الاعتناء بالعلاقة الوطيدة بين القراءة والكتابة، في عملية التعليم، في تنمية مهارات المتعلمين القرائية والكتابية.

خلاصة الفصل الثاني

تطرّقنا في الفصل الثاني إلى مفهوم القراءة وأنواعها وأهدافها وأهميّتها، وأثر الاتجاهات الفكرية الحديثة في تطوّر مفهومها؛ حيث بدأ مفهوم القراءة بسيطاً لا يتعدّى التعرّف على الحروف والكلمات المكتوبة والتلفّظ بها، ونتيجة الدراسات والبحوث العديدة التي أنجزت حول فعل القراءة، تطوّر مفهوم هذه العملية وأصبح ينظر إليها على أنّها عملية معقّدة، تتطلب مجموعة من الآليات والمهارات، وأدّى ذلك إلى تعميق الخلاف بين الباحثين ليس فقط في تحديد مفهوم القراءة؛ ولكن في تفسير عمليّة حدوثها وتحديد مهاراتها وأنواعها؛ إذ ظهرت العديد من النماذج التي حاولت تفسير عملية القراءة وكيفية تعلّمها وتعدّدت أنواع القراءة بتعدّد المعايير المعتمدة في التصنيف؛ غير أنّ هذه الأنواع رغم اختلافها، فهي متكاملة ومتألّفة، فقراءة النصوص الأدبية على وجه التحديد تتطلب التنويع في الآليات التي تمكّن المتلقّي من التفاعل معها وبناء معانيها وتأويلها، وهو ما يفسّر اهتمام المناهج الحديثة ممثلة في نظرية التلقي بالقارئ الذي أولته اهتمامها وعنايتها وجعلته موضوع أبحاثها، فقدّمت له مجموعة من المفاهيم والإجراءات والسبل التي تعينه على استقبال النصوص وتأويلها منها على الخصوص (الافتراض التوقّعي المسبق، ملء الثغرات في النص، أفق الانتظار، السجل النصي، الاستراتيجية النصية...).

وقد شكّل التساؤل عن الكيفية التي يمكن لمتلقٍّ معيّن أن يفهم الرسالة التي يقصدها المرسل في مناسبة معينة، وكيف تؤثر شروط متلقٍّ معيّن في ظروف محدّدة على تنظيم المرسل لخطابه محلّ اهتمام محلي الخطاب المهتمين بقضايا التلقي الذين قدّموا نماذج تتعلّق بإنتاج النص وتلقيه تميّزت بالدقة العلمية والسلامة المنهجية إلى حدّ بعيد، وعليه بات من الضروري استثمار هذه المعطيات العلمية الحديثة مجتمعة ليس في تنمية كفاءة التلقي لدى المتعلمين فقط، وإنّما في تنمية كفاءاتهم الإنتاجية أيضاً؛ إذ لا يكفي أن يكون المتعلّم قادراً على تلقي النصوص وتحليلها وفهمها، وإنّما يجب أن يكون قادراً كذلك على النسج على منوالها بتوظيف الآليات والمهارات والأدوات التي اكتسبها أثناء مقاربتة للنصوص، فإكساب المتعلمين كفاءة نصية يقتضي الاهتمام بتنمية كفاءاتهم على مستويي التلقي والإنتاج، وهو ما سنوضحه في الفصل الموالي.

الفصل الثالث: مفهوم التعبير الكتابي وعلاقته بالقراءة

المبحث الأول: مفهوم التعبير الكتابي

المبحث الثاني: أنواع التعبير الكتابي وأسس تعليمه

المبحث الثالث: أهمية التعبير الكتابي واتجاهات تعليمه

المبحث الرابع: العلاقة بين القراءة والتعبير الكتابي

الفصل الثالث: مفهوم التعبير الكتابي وعلاقته بالقراءة

المبحث الأول: مفهوم التعبير الكتابي

مدخل

يعيش الإنسان ضمن مجتمع؛ يتواصل مع أفرادِهِ ويحاورهم، وسيلته في ذلك اللغة، حيث يجمع معظم العلماء والمفكرين على أنّ اللغة بصفة عامة، هي "نظام صوتي رمزي ذو مضامين محددة تستعمله الجماعة في التفكير والتّعبير عن أغراض أفرادها وما يدور في عقولهم ونفوسهم من فكر ومشاعر، كما توظّفه الجماعة في الاتّصال والتّفاعل بين أفرادها"⁽¹⁾.

ويحظى التعبير بمنزلة كبيرة في الحياة؛ لأنّه أداة التعبير والإبانة والإفصاح عن الأفكار والمشاعر، ووسيلة الاتّصال وتبادل المصالح بين الأفراد، به تقضى الحاجات، وتتوثّق الروابط الاجتماعية والفكرية، فلا يمكن للإنسان الاستغناء عنه في جميع مراحل حياته، وأماكن تواجده، والتعبير كذلك سبيل لمعرفة شخصية الإنسان، ودليل على قدراته واهتماماته وميوله، وطريق لاكتشاف أفكاره وآرائه، والتّعرف على مشاعره وأحاسيسه.

إنّ اكتساب مهارة التعبير من أهمّ عوامل نجاح الفرد، لذا ينبغي على المدرسة الاعتناء بها وتدريب المتعلمين عليها، وتمكينهم من ممارستها في الأقسام التعليمية؛ إذ "إنّ الممارسة تمكّنهم من كفاءة التعبير، وتجعلهم يبدعون فيه، وإتقان المتعلمين لمهارة التعبير هو الغاية من تعليم اللغة العربية، وسائر فروع اللغة إنّما هي وسائل لهذه الغاية وخوادم لها، حتّى يصبح هؤلاء المتعلّمون قادرين على الإفصاح عمّا يخالجه نفوسهم بلغة سليمة في غير تعثر ولا خجل، وحتّى يستطيعوا تنظيم مجموعة من الأفكار في موضوع درسه، فيعمدون إلى تصويرها تصويراً وافياً، ويكتبونها بأسلوب جيّد يجمع بين الترتيب والتأثير، سواء أكان مختصراً أم مطوّلاً"⁽²⁾.

¹ - مذكور (علي، أحمد)، تدريس فنون اللغة العربية، دار الفكر العربي للطباعة والنشر، القاهرة، دط، 2002، ص30.

² - الرّوضان (عبد الكريم بن روضان)، أثر استخدام المراحل الخمس للكتابة في تنمية القدرة على التعبير الكتابي لدى تلاميذ الصف الثاني المتوسط، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية، دط، 2006، ص 22.

وينقسم التعبير من حيث الشكل وطريقة الأداء إلى قسمين: شفاهي وكتابي، فأما الشفاهي فهو من أهم وسائل الاتصال بين الناس؛ لأنّ الإنسان "يتكلّم أكثر ممّا يقرأ أو يكتب، وكثير من الناس يميلون إلى استقبال اللغة بالاستماع أكثر من القراءة، كما يفضلون إرسالها كلاماً أكثر من الكتابة، ومن صورته: التعبير الحرّ والمناقشة والتعليق والتحدّث في الموضوعات المختلفة، أو الخطب والمناظرات، وغير ذلك من القصص والنوادر وإعطاء التّعليمات"⁽¹⁾. وأما التعبير الكتابي فهو وسيلة اتّصال تمكّن الإنسان من "تجاوز حدود الزمان والمكان، كما أنّه وسيلة من وسائل بقاء الجماعة البشرية وحفظ تراثها الثقافي والاجتماعي وتطويره"⁽²⁾، ولهذا النوع من التعبير صور عديدة منها: "كتابة الرسائل والمقالات والأخبار، وتلخيص القصص والموضوعات المختلفة مقروءة أو مسموعة، وكتابة المذكرات والتقارير والواجبات، وأداء الاختبارات التحريرية إلخ..."⁽³⁾، ويعدّ التعبير الكتابي أيضاً ملتقى فنون اللغة؛ لأنّه يتطلّب جملة من المهارات التي تجعل المتلقي يفهم النص المكتوب، في غياب مؤلّفه، وفي غياب الإشارات والإيماءات والحركات التي يستند إليها المتلقي في فهمه للنصوص الشفاهية، فالنص المكتوب إذا موجّه إلى متلقّ لا يشارك الكاتب حدود الزمان والمكان نفسها، لذلك وجب على مؤلّف النص والحال هذه أن يقوم بدور المنتج والمتلقي في الآن نفسه؛ لأنّه "يتوجّه بما يكتبه إلى قارئ لا يعرفه، وليست لديه في غالب الأحيان أيّ فكرة عنه، ولا عن ردود فعله إن كانت إيجابية أو سلبية، ولذا عليه أن يخطّط لمعرفة درجة تفاعله مع ما يكتبه، وأن يتنبأ بردود فعل القارئ، وأن يستخدم من الكلمات والأدوات ما يساعد هذا القارئ على فهم الحدّ الأقصى ممّا يكتبه له"⁽⁴⁾.

¹ - المرجع السابق، ص 25 - 26.

² - عبد الباري (ماهر، شعبان)، الكتابة الوظيفية والإبداعية، المجالات، والمهارات، الأنشطة والتقويم، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط 1، 2010، ص 35.

³ - الرّوضان (عبد الكريم بن روضان)، أثر استخدام المراحل الخمس للكتابة في تنمية القدرة على التعبير الكتابي، ص 26.

⁴ - خليل إبراهيم، الصمادي امتنان، فنّ الكتابة والتعبير، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، ط 1، 2008، ص 15 - 16.

1. طبيعة عملية الكتابة

الكتابة من حيث الشكل هي "تقنية تستعمل لترميز اللغات"¹، ومن حيث هي نشاط، هي عملية تشترك في تكوينها عناصر كثيرة، منها ما يرتبط بالجانب النفسي الإدراكي، ومنها ما يرتبط بالجانب اللغوي، كما أنّ لها أبعادا اجتماعية وعاطفية مختلفة؛ فالكتابة "نشاط معقد جدًا لأنها نتيجة لتضافر عدد من العمليات التي تحدث في الوقت نفسه، كإصدار الأحكام على المعلومات، وبناء المعنى، وتعديل المنتج، والمراقبة المستمرة للعملية"⁽²⁾، وثمة مكونات أساسية، على درجة كبيرة من الأهمية، تدخل في عملية إنتاج المكتوب ومن هذه المكونات "ما يرتبط بخبرات المتعلم السابقة، والمهارات المعرفية، وما وراء المعرفية، ومنها ما يتصل بجوانب الدافعية والميل"⁽³⁾.

إنّ الكتابة "نشاط معقد يهدف إلى إنتاج المعنى ضمن البنية المطلوبة مع احترام قواعد استعمال اللغة، ويتطلب توظيف جملة من المعارف بشكل صحيح"⁴، وعليه فإنّ الكتابة تتضمن جانبين رئيسيين هما:

أ. "عمليات معرفية وما وراء معرفية، وتتمثل في :

- ربط المتعلم بين مهارات ما وراء المعرفة، بما تشتمل عليه من خبرات.
- ربط المتعلم بين مهارات ما وراء المعرفة، ومهارات الكتابة المعرفية المتوفرة لدى المتعلم.

¹ – Cornaz Laurent, L'enfant et le démon de la lecture, éla (études de linguistique appliquée), n 119 , Didier Erudition, Juillet, Septembre, 2000, P 317.

² – البصيص (حاتم، حسين)، تنمية مهارات القراءة والكتابة، ص 90.

³ – المرجع نفسه، ص 91.

⁴ – Préfontaine Clémence et Lebrun Monique, La lecture et L'écriture, enseignement et apprentissage, Éditions Logiques, Canada, 1992, P 87, P101.

ب. عمليات التناسق في الربط، وتتمثل في:

- قدرة المتعلم على إحداث التناسق والانسجام أثناء عملية الربط بما يضمن إنتاج تعبير جيد وصحيح¹.

وهذه العمليات في جوهرها، عمليات معقدة تتطلب اكتساب المتعلم لمهارات كثيرة أبرزها:

✓ "مهارات المحتوى والمضمون"

- كتابة مقدمة مناسبة، تشير إلى أبرز الفكر المتضمنة في الموضوع، بحيث تتميز بالجاذبية، وتتناول صلب الموضوع بدقة وتسلسل منطقي.
- كتابة خاتمة للموضوع تلخص أبرز فكره، وما يستفاد منه.
- كتابة الجملة الرئيسية والمدعمة، والخاتمية لكل فقرة.
- تحديد الفكر الرئيسية والفرعية بوضوح، وتنظيمها وعرضها في ترتيب منطقي.
- تأييد الفكر بالأدلة والشواهد لإقناع القارئ.
- تقديم معلومات صحيحة ودقيقة ومناسبة.
- عرض فكر الموضوع بشكل واضح ودون غموض.

✓ مهارات اللغة والأسلوب

- استخدام أدوات الربط المناسبة استخداما صحيحا أثناء الكتابة.
- اتباع قواعد النحو الصحيحة في الكتابة.
- اختيار مفردات صحيحة تعبر عن المعنى.
- مراعاة صحة تركيب الجملة، واكتمال أركانها.

✓ مهارات الشكل والتنظيم

- استخدام علامات الترقيم بشكل صحيح .
- اتباع قواعد الهجاء الصحيحة في الكتابة.

¹ - البصيص (حاتم، حسين)، تنمية مهارات القراءة والكتابة، ص 91.

- الكتابة بخط واضح وجميل مع مراعاة صفات رسم الحرف داخل الكلمة.
- مراعاة الشكل التنظيمي للفقرة (مراعاة الهوامش مثلاً، ونظافة الورقة ...).
- مراعاة الطول المناسب للموضوع¹.

وللمعلم دور كبير في تمكين المتعلمين من اكتساب هذه المهارات وتطويرها، من خلال الاعتماد على الطرائق الحديثة التي باتت تقترح حلولاً ناجعة تساهم في تجاوز المشاكل التي تواجه المتعلمين في تعلّم مهارة الكتابة، على أن يمنح هؤلاء المتعلمون الدور الأكبر في عملية التعلّم؛ لأنّ "الكتابة إنتاج فردي، يعتمد على ذاتية المتعلم وقدراته ومهاراته".⁽²⁾

وأما العمليّات الأخرى المرتبطة بعملية الكتابة؛ فتتمثّل في الدافعية، أو الحافز والميل، فالميل "مكوّن أساسي لا بدّ من توفّره لدى المتعلّم لممارسة عملية الكتابة بصفة عامّة، وليشعر بالارتباط مع المكتوب؛ ممّا يدفعه إلى أداء كتابي أفضل"⁽³⁾، يضاف إلى ذلك "عملية التفاعل بين المعلم والمتعلّمين الذين يقومون بالكتابة عن طريق طلب المساعدة وطرح الأسئلة والتصحيح وتنمية الوعي بفكر الآخرين ومشاعرهم"⁽⁴⁾، فالكتابة سبيل المتعلّم لنقل أفكاره، والتعبير عن مكنونات نفسه، من عاطفة ورغبات وميول، ممّا يجعل المتعلّم يرتبط بها، ويقبل عليها، ويرغب في تعلّم مهاراتها.

وعلى العموم، لن يتمكّن أيّ برنامج تعليمي من تحقيق غايته الأساسية في تنمية مهارة الكتابة وتطويرها ما لم يراع الجوانب المختلفة التي تتطلبها عملية الكتابة؛ فلا ينبغي له الاقتصار على الجوانب المعرفية؛ وإنّما عليه أن يتجاوزها إلى الاهتمام بجوانب أخرى لا تقلّ عنها أهميّة، كربط التعلّم بالمجتمع، وتشجيع المتعلّمين على توظيف معارفهم وخبراتهم السابقة، وترغيبهم في الكتابة من خلال التّنويع في طرائق وأساليب تعليمها.

¹ - المرجع السابق، ص 81-82.

² - المرجع نفسه، ص 81.

³ - المرجع نفسه، ص 91-92.

⁴ - المرجع نفسه، ص 92.

2. مفهوم التعبير الكتابي

يعرّف التعبير الكتابي عموماً بأنه ترجمة للأفكار والخواطر والأحاسيس والانفعالات باستعمال اللغة المكتوبة، التي يراعى فيها قواعد اللغة، وتنظيم الأفكار وترابطها، والسياق الذي أنتجت فيه، لتحقيق عملية التواصل بنجاح، إنّه "عملية ذهنية معقّدة إبداعية، يتعهّد فيها الكاتب موضوعه بالتخطيط والمراجعة المستمرة إلى أن يضعه في صورته النهائية المنسجمة مع غرضه من الكتابة، ومع خصائص القارئ؛ لإحداث اتصال مؤثّر فيمن يكتب لهم"⁽¹⁾؛ حيث يعبر الكاتب للمتلقي عن فكره وآرائه، ويكشف له عن أحاسيسه ورغباته، باستعمال لغة صحيحة، وألفاظ مناسبة، وأسلوب سليم، على قدر من الجمال الفني.

ويشتمل التعبير الكتابي على مهارات تتّصل بعناصر ثلاثة هي:

- "الانفعال بموضوع أو قضية ما والرغبة في التعبير عنها.
- تكوين الفكر أو إبداعها، وتشمل مهارات القراءة والرجوع إلى مراجع المعلومات ومصادرها، والاستماع الجيّد وغيرها.
- صياغة الموضوع أو القضية من خلال تجربة لفظية موحية، وكتابتها على الصفحة البيضاء بطريقة سليمة ومنظمة وجميلة"².

إنّ إنتاج نص كتابي لا يكون بطريقة عشوائية، ولا يتمّ دفعة واحدة؛ وإنّما يتمّ عبر مراحل متداخلة ومتراطة، تشمل الانفعال بالموضوع، وتوليد الأفكار وترتيبها، بالرجوع إلى مصادر المعلومة والمعرفة، ثمّ ترجمة هذه الأفكار بلغة سليمة وأسلوب راق وطريقة منظمة، عن طريق استثمار المعارف والمهارات التي تمّ اكتسابها من فروع اللغة المختلفة، وهذه الخطوات تتدرج كلّها ضمن استراتيجية الكتابة، التي ينبغي تزويد المتعلمين بها، وتدريبهم عليها، حتى تنمو كفاءاتهم الكتابية وتتطوّر، ويصبحوا قادرين ليس على الكتابة فقط؛ بل على الإبداع فيها.

¹ - عبد الباري (ماهر، شعبان)، الكتابة الوظيفية والإبداعية، ص26.

² - البصيص (حاتم، حسين)، تنمية مهارات القراءة والكتابة، ص77.

المبحث الثاني: أنواع التعبير الكتابي وأسس تعليمه

مدخل

إنّ الأنشطة الكتابية التي يقوم بها الفرد، سواء في حياته أم في دراسته، هي إمّا وظيفية وإمّا إبداعية؛ حيث "تعتمد الأولى على التعبير عن المواقف الحياتية اليومية بأسلوب يغلب عليه طابع التقرير، أو الكتابة العلميّة، ككتابة رسالة أو طلب أو تلخيص ... في حين تستند الثانية إلى التعبير عن الذات أو مشاعر النفس وأحاسيسها بأسلوب أدبي يغلب عليه طابع البيان والبديع، ككتابة قصة، أو قصيدة شعرية أو مسرحية ..."⁽¹⁾

وهذين النوعين من الكتابة يتداخلان في كثير من الأحيان، فالتعبير الوظيفي يحمل بين طيّاته جوانب إبداعية، والعكس صحيح، كما أنّ بعض مجالات الكتابة تشترك بين الوظيفية والإبداعية كما في كتابة المقال الذاتي الذي "يعدّ من مجالات التعبير الإبداعي؛ لارتباطه بشخصية الكاتب وأسلوبه في التعبير عن انفعالاته، كما يستند إلى الصور الخيالية والصيغة البيانية، والألفاظ القوية الجزلة"²، والمقال الموضوعي الذي "يعدّ من مجالات التعبير الوظيفي، الذي يتطلّب من الكاتب البساطة والوضوح، والخلوّ من الغموض واللّبس، والمنطقية في العرض وتقديم المعلومات، بحيث لا تغطي شخصية الكاتب وعواطفه على الموضوع"⁽³⁾، وسنحاول فيما يأتي بيان خصائص كلّ منها، والمجالات المرتبطة بكلّ نوع.

¹ - المرجع السابق، ص 81.

² - المرجع نفسه، ص 82.

³ - المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

1. أنواع التعبير الكتابي

1.1. التعبير الوظيفي

ترتكز الكتابة الوظيفية على المطالب العملية النفعية للحياة، فهي وسيلة التواصل والفهم والإفهام بين أفراد المجموعة الاجتماعية، إنها تهدف في الأساس إلى نقل الفكر، والتعبير عن الآراء بكل وضوح وشفافية، وما يميّز هذا النوع من التعبير "الدقة في الكتابة، وذلك باختيار الألفاظ والأساليب والعبارات التي تؤدي المعنى المطلوب"⁽¹⁾.

يضمّ التعبير الوظيفي تشكيلة واسعة من المجالات الوظيفية، من أبرزها: "الرسائل بأنواعها، التلخيص، الملاحظات والتقارير، البرقيات والمذكرات، الإعلانات والتعليمات الهادفة التي توجه إلى الآخرين، وغيرها من مجالات الكتابة الأخرى، التي يمكن أن تؤدي وظيفة في حياة الفرد أو الجماعة"⁽²⁾، وعليه وجب على مناهج اللغة العربية الاهتمام بهذا النوع من التعبير الكتابي، في البرامج التي يختارها والمجالات التعليمية التي يحددها، والطرائق التعليمية التي يعتمد عليها، والوضعيات التعليمية التي يعدها، لأنه يرتبط بحياة المتعلمين اليومية، ويمكنهم من التفاعل مع الأحداث والمواقف التي تصادفهم فيها، ويساعدهم على الاندماج فيها بنجاح.

2.1. التعبير الإبداعي

إنّ التعبير الإبداعي هو ذلك النوع من التعبير الذي يهدف إلى "إظهار المشاعر والأحاسيس بعبارات منتقاة بعناية، وأسلوب جميل وراق، بغية التأثير في المتلقي، والارتقاء بمستواه الانفعالي إلى مستوى يقارب الحالة الانفعالية لمبدع النص ذاته"⁽³⁾، وغالبا ما يختلط

¹ - عطا (إبراهيم، محمد)، المرجع في تدريس اللغة العربية، مركز الكتاب للنشر، القاهرة، ط 1، 2005، ص 220.

² - البصيص (حاتم، حسين)، تنمية مهارات القراءة والكتابة، 72-73.

³ - عاشور (راتب) والمقدادي (محمد)، المهارات القرائية والكتابية، طرائق تدريسها واستراتيجياتها، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، دط، 2005، ص 204.

هذا النوع من التعبير بما هو خيالي فيبتعد عن الواقع، ويحمل في طياته تخيلات مبدعه وشعوره وأحاسيسه وذاكرياته.

إنّ الكتابة الإبداعية ابتكار وإبداع، وليست تقليداً أو تكراراً، فهي تتطلب المهارة اللغوية، والمواهب الأدبية، وكثرة المطالعة، وتحمل بين طياتها بعداً وظيفياً لا ينفصل عن الغاية الأساسية منها؛ حيث "تقدّم للمتعلم وسيلة يوظّفها في التعبير عن فكره ومشاعره، وتساعد على التنفيس عن انفعالاته، كما أنّها أداة مهمّة يطلق من خلالها المتعلم العنان لطاقاته وقدراته الإبداعية، التي سوف تساعد على مواجهة المواقف الوظيفية المختلفة وحلّ المشكلات التي قد تعترضه في تعلّمه أو في حياته وتواصله مع الآخرين"⁽¹⁾.

ويعدّ تدريب المتعلّمين على هذا النوع من التعبير في المدرسة مهمّاً؛ لأنّه يعين على اكتشاف المواهب وصقلها وتطويرها، ومن أبرز مجالات الكتابة الإبداعية : "القصة، والوصف، والشعر، والمسرحية، والرواية، والمقالة الأدبية، وغيرها من المجالات الأخرى التي تتّصل بذاتية المتعلّم وانطباعاته الشخصية وتأمّلاته وتصوّراته"⁽²⁾. وعليه وجب على مناهج اللغة العربية الاهتمام بهذه المجالات في اختياره لمحتوى نشاط التعبير الكتابي، ويجب على المعلم تدريب المتعلمين على الكتابة في هذه الأنواع النصية، لأنّها تمكّنهم من التعبير عن انطباعاتهم وانفعالاتهم وتأمّلاتهم ومشاعرهم وخيالاتهم في قالب فنّي راق، تظهر فيه مواهبهم الأدبية وقدراتهم على التحكّم في اللغة وأساليبها الجمالية والفنية المختلفة.

2. أهداف تعليم التعبير الكتابي

تتحدّد أهداف تعليم اللغة العربية، بالمعارف المراد إيصالها، والكفاءات المراد إكسابها للمتعلمين، في المهارات اللغوية الأساسية، القراءة والكتابة، والتحدّث والاستماع؛ إذ إنّ تعليم

¹ - البصيص (حاتم، حسين)، تنمية مهارات القراءة والكتابة، ص 87.

² - المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

اللغة يقوم على تدرّج في تعليم مهاراتها وتطويرها عبر مختلف المراحل التعليمية التي يمرّ بها المتعلّم، ليتمكّن المتعلّم من توظيف هذه المهارات في الاتّصال مع غيره، وتنمية شخصيته وتطويرها، لذا "توجد أهداف كثيرة لتعليم اللغة، معرفية ومهاراتية، ووجدانية نفسية، تتوزّع على المراحل التعليمية؛ لتتفرّع إلى أهداف خاصّة بكلّ مرحلة منها، بالنّظر إلى احتياجات المتعلّمين وخبراتهم اللغوية"⁽¹⁾.

وترتبط أهداف تعليم التعبير ارتباطاً وثيقاً بالأهداف العامة لتعليم اللغة؛ إذ إنّ الهدف من التعبير بمختلف أنواعه يكمن في "تمكين المتعلمين من الإفصاح عمّا يجول في خواطرهم أثناء المواقف المختلفة التي يتعرّضون لها في الحياة داخل المدرسة وخارجها بأساليب متنوّعة، وبمنطق سليم وفكر منظم ولفظ عذب، حتى يكونوا قادرين على القيام بمختلف الأعمال التي قد يطلب منهم القيام بها للنهوض بالمجتمع"⁽²⁾.

ومن أبرز أهداف تعليم التعبير الكتابي ما يلي:

- تنمية ملكة المتعلمين الكتابية بالإكثار من الكتابة في الموضوعات التي يرغبون فيها بعيداً عن العراقيل والقيود، وتعويدهم على الكتابة باللغة العربية الصحيحة، ومراعاة القواعد النحوية والإملائية⁽³⁾.
- إتقان المتعلمين للملاحظة السليمة عند وصف الأشياء والأحداث والمواقف، وتوسيع تفكيرهم، وتعويدهم على التفكير المنطقي السليم⁽⁴⁾.

¹ - المرجع السابق، ص 22.

² - الرّوضان (عبد الكريم بن روضان)، أثر استخدام المراحل الخمس للكتابة في تنمية القدرة على التعبير الكتابي، ص 23.

³ - المرجع نفسه، ص 28.

⁴ - المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

- تمكين المتعلمين من التعبير عن حاجاتهم ومشاعرهم ومشاهداتهم وخبراتهم بلغة سليمة¹.

- تزويد المتعلمين بما يحتاجونه من ألفاظ وتراكيب لإضافته إلى حصيلتهم اللغوية، واستعماله في كتاباتهم⁽²⁾، وتنمية الذوق الأدبي لديهم، واكتشاف المواهب الأدبية³.

- تعويد المتعلمين على ترتيب الأفكار، والتسلسل في طرحها والربط بينها بما يضيف عليها جمالا وقوة تأثير في القارئ⁽⁴⁾.

تشير أهداف تعليم التعبير الكتابي المذكورة آنفا إلى ضرورة منح المتعلمين الحرية في اختيار الموضوعات التي يرغبون فيها، وهو أمر محمود ومطلوب؛ لأنّ التجارب أثبتت أنّ المتعلمين يكونون أكثر إقبالا على هذا النشاط عندما يكتبون في الموضوعات التي يحبونها ويرغبون فيها ويميلون إليها، وعلى هذا الأساس تكون عملية تقويمهم أكثر دقة وأكثر موضوعية؛ لأنّها تستند إلى نصوص تعبّر عن ميولهم، وتكشف عن مستوياتهم اللغوية الحقيقية، ورصيدهم المعرفي والمعجمي الذي يمتلكونه، فالمتعلمون إذا كتبوا في المجال الذي يحبّونه، والموضوع الذي يهتمّون به، يسعون إلى توظيف كلّ المهارات التي يمتلكونها فيه؛ بل قد يصلون فيه إلى مرحلة الإبداع.

وتؤكد الأهداف السابقة كذلك على ضرورة تدريب المتعلمين على قواعد الكتابة الصحيحة، وتقنيات تنظيم الأفكار وترتيبها والربط فيما بينها، لأنّ التدريب المتواصل على تقنيات الكتابة ومهاراتها المختلفة يساهم في تنمية ملكات المتعلمين الكتابية وتعزيزها، وهذا لا يتحقّق في رأينا إلّا من خلال تمكين المتعلمين من الاحتكاك مع كلّ الأنواع النصية والألوان الأدبية في نشاط القراءة، ليتمكّنوا من التعرّف على آليات بناء النصوص المختلفة ووسائل انسجامها، وتشجيعهم

¹ - أبو عمشة (خالد، حسين)، التعبير الشفهي والكتابي في ضوء علم اللغة التدريسي، شبكة الألوكة، دط، ص 08.

² - المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

³ - الروضان (عبد الكريم بن روضان)، أثر استخدام المراحل الخمس للكتابة في تنمية القدرة على التعبير الكتابي، ص 28.

⁴ - أبو عمشة (خالد، حسين)، التعبير الشفهي والكتابي في ضوء علم اللغة التدريسي، ص 08..

على المطالعة والاعتناء بها، لأنها خير سبيل لزيادة معارفهم وتوسيع مداركهم وإثراء رصيدهم اللغوي، واكتسابهم لمختلف الأساليب الفنية والجمالية، التي يوظفونها في إنتاج نصوصهم الخاصة بهم.

وتتمثل أهداف تعليم التعبير الكتابي في السنة الرابعة من التعليم المتوسط كما حدّدها المنهاج في:

- "تحرير نصوص تشتمل على الحجاج.
- كتابة نصوص سردية ووصفية وحوارية وإخبارية.
- يعلّل المتعلم آراءه ووجهات نظره، ويعزّز أحكامه بالأدلة والشواهد.
- يشرح المسائل ويفسّر الظواهر بلغة سليمة.
- يحرّر رسائل إدارية ويحترم معايير كتابتها.
- يكتب عروض حال وتقارير ومذكرات إعلامية.
- يستثمر الرصيد اللغوي المكتسب.
- يوظّف قواعد النحو والصرف والإملاء ويدمجها أثناء التحرير.
- يستعمل مستويات لغوية مختلفة مراعاة لمقام التواصل وأحوال المستقبل.
- يعرض ما يكتب عرضاً منسقاً ويبرز فيه الفقرات والعناوين.
- يضبط مشاريع كتابية بمفرده وينجزها.
- ينجز مشاريع كتابية بمعونة زملائه (المجلة المدرسية، الاستطلاعات الميدانية، العروض).
- يسجّل رؤوس أقلام انطلاقاً من سندات كتابية وشفاهية.
- يلخّص نصوصاً وفق قواعد التلخيص.
- ينجز بطاقات مطالعة.
- ينجز محاولات في الكتابة الفنية، القصة، الحكاية، الشعر"¹.

¹ - منهاج اللغة العربية، السنة الرابعة من التعليم المتوسط، اللجنة الوطنية للمناهج، وزارة التربية الوطنية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2005، ص23. وسيتم مناقشة هذه الأهداف وتحليلها، عند دراسة تصوّر المنهاج لطريقة تعليم التعبير الكتابي في المبحث الأول من الفصل الرابع.

3. أسس تعليم التعبير الكتابي

يتطلب نجاح تعليم مهارة التعبير الكتابي للمتعلّمين، الالتزام بمجموعة من المبادئ والأسس والمعايير، نذكرها فيما يأتي:

1.3. الأسس النفسية

تمثل العوامل النفسية مكوناً مهماً من مكونات العملية التعليمية المعاصرة، لما لهذه العوامل من تأثير مباشر في هذه العملية وفي العناصر المكونة لها، وهذا ما أكدته دراسات وبحوث كثيرة في هذا المجال، "فالجوانب المعرفية والمهارية التي يسعى التعليم إلى تزويد المتعلم بها، تحتاج إلى وسيلة تعززها وتدعم اكتسابها، وهنا تلعب هذه العوامل دورها في دفع المتعلم وتوجيه سلوكه وتحفيزه على أداء أفضل وتحصيل أعلى، والتعليم الذي يغفل هذه العوامل هو تعليم قاصر ومنقوص"⁽¹⁾.

ومن جملة الأسس النفسية التي ينبغي مراعاتها في تعليم التعبير الكتابي ما يأتي:

- يميل المتعلّمون إلى التعبير عما في نفوسهم والتحدث مع آبائهم وإخوتهم وأصدقائهم عن كلّ ما يشاهدونه و يعرفونه، فعلى المعلم أن يستغلّ هذا الميل في إشراك المتعلّمين في درس التعليم إذا كانوا محجّمين عنه⁽²⁾، من خلال اختيار الموضوعات الملائمة لمراحل نموّهم المختلفة، وأن يفسح المجال لهم ليعبروا عن أفكارهم وآرائهم وأحاسيسهم بكلّ حرية، وبعيدا عن التكلّف.

¹- البصيص (حاتم، حسين)، تنمية مهارات القراءة والكتابة، ص 109.

²- عزازي (سلوى، محمد أحمد)، تصور مقترح لمنهج في اللغة العربية قائم على الوعي الأدبي لتنمية مهارات التعبير الكتابي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، مذكرة لنيل درجة دكتوراه الفلسفة، تخصص مناهج وطرق تدريس اللغة العربية، كلية دمياط جامعة المنصورة، مصر، 2004، ص 109.

- وجود الدوافع أمر مهم لتنشيط المتعلمين، والمعلم الناجح هو الذي يوجد المواقف التي تحفز المتعلم للتعبير لتحقيق غرض يريده⁽¹⁾.
- تشجيع المتعلمين الذين يغلب عليهم الخجل والتهيب وأخذهم بالصبر واللين، ومراعاة سن المتعلم وقدراته العقلية، في اختيار الموضوع المناسب لإدراكه⁽²⁾.

2.3. الأسس اللغوية

وتتعلق هذه الأسس بالرصيد اللغوي الذي يعرفه المتعلم، ويمكن تلخيصها فيما يأتي:

- زيادة رصيد المتعلمين اللغوي عن طريق القراءة والاستماع وحفظ النصوص، وإمدادهم بالمفردات والتراكيب التي تعوزهم للتعبير عن المعاني⁽³⁾.
- مزاحمة العامية للغة الفصحى، فعلى المعلم أن يعالج هذه المشكلة "بوضع خطة لتهديب لغة المتعلمين، وتدريبهم على استعمال اللغة الفصحى غير العامية"⁽⁴⁾.
- التعبير الشفاهي أسبق من التعبير الكتابي، واقتدار المتعلم على التحدث بطلاقة يقوّي لديه القدرة على الكتابة السليمة، لذلك وجب العناية بالتعبير الشفاهي⁽⁵⁾.

3.3. الأسس التربوية

1.3.3. أسس ترتبط بموضوعات التعبير الكتابي

وتتضمن مايلي:

¹ - عبد الباري (ماهر، شعبان)، الكتابة الوظيفية والإبداعية، ص 47.

² - الروضان (عبد الكريم بن روضان)، أثر استخدام المراحل الخمس للكتابة في تنمية القدرة على التعبير الكتابي لدى تلاميذ الصف الثاني المتوسط، ص 29.

³ - عبد الباري (ماهر، شعبان)، الكتابة الوظيفية والإبداعية، ص 47.

⁴ - الحلاق (علي، سامي)، المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها، المؤسسة الحديثة للكتاب، طرابلس، لبنان، دط، 2014 ص 235.

⁵ - عبد الباري (ماهر، شعبان)، الكتابة الوظيفية والإبداعية، ص 47.

- يجب أن "يختار المعلم من مجالات الكتابة ما يتّصل بخبرات الطالب ويدخل في دائرة اهتمامه"⁽¹⁾؛ أي يجب أن تكون موضوعات التعبير الكتابي ملائمة لقدرات المتعلمين الذهنية؛ لأنه يصعب عليهم التعبير عن أشياء ليس لهم بها علم سابق، فينفرون منها.
- مراعاة مبدأ التدرّج في موضوعات التعبير من المحسوس إلى المجرد⁽²⁾.
- الاهتمام بتعليم الكتابة في مواقف حيّة وطبيعية، بحيث تحقّق اللغة وظيفتها الاتصالية⁽³⁾.
- اختيار موضوعات التعبير من مجال خبرة المتعلّم وقدرته التّصوّرية؛ إذ لا يستطيع المتعلّم أن يتحدّث أو يكتب عن شيء لا معرفة له به⁽⁴⁾.
- أن ترتبط موضوعات الكتابة بحاجات المتعلمين ورغباتهم واهتماماتهم، بحيث يجد كلّ متعلّم في نفسه الدّافع للكتابة⁽⁵⁾.
- ربط موضوعات الكتابة بفروع اللغة الأخرى قراءة وأدبا، أو بمواد دراسية مختلفة⁽⁶⁾.
- أن تتنوّع موضوعات الكتابة، وأن تستوحى من مجالات متعدّدة؛ بحيث تراعي بتنوّعها الفروق الفردية بين المتعلّمين⁽⁷⁾.

2.3.3. أسس تتعلق بطريقة التعليم

وتتضمّن مايلي :

- إعطاء المتعلّم الحرية في اختيار الموضوع وعرض الأفكار والعبارات⁽⁸⁾.

¹ - المرجع السابق، ص 48.

² - الروضان (عبد الكريم بن روضان)، أثر استخدام المراحل الخمس للكتابة في تنمية القدرة على التعبير الكتابي، ص 29.

³ - عبد الباري (ماهر، شعبان)، الكتابة الوظيفية والإبداعية، ص 48.

⁴ - أبو عمشة (خالد، حسين)، التعبير الشفهي والكتابي في ضوء علم اللغة التدريسي، ص 11.

⁵ - عبد الباري (ماهر، شعبان)، الكتابة الوظيفية والإبداعية، ص 48.

⁶ - المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

⁷ - المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

⁸ - الروضان (عبد الكريم بن روضان)، أثر استخدام المراحل الخمس للكتابة في تنمية القدرة على التعبير الكتابي، ص 29.

- أن يقدّم المعلّم مجموعة من القواعد والشروط والضوابط التي ينبغي أن يعرفها المتعلمون عن أشكال الكتابة وفنونها قبل التدريب على إتقان مهاراتها⁽¹⁾.
- أن يحدّد المعلّم مجموعة من المستويات والمعايير الخاصة بالكتابة، بحيث يسعى كلّ متعلّم للوصول إلى هذا المستوى⁽²⁾.
- أن يستثير المعلّم تفكير متعلّميّه قبل وأثناء وبعد الكتابة باستخدام مجموعة من الأسئلة التوجيهية⁽³⁾.
- أن يمدّ المعلّم طلابه بخبرات متعدّدة بعضها محسوس أو مباشر، والبعض الآخر عن طريق الإحالات لقراءات متعدّدة⁽⁴⁾.
- أن يهتمّ المعلّم بعلاج صعوبات الكتابة سواء أكانت صعوبات خطّية، أم إملائية أم أسلوبية⁽⁵⁾.

3.3.3. أسس تتعلّق بالمعلّم

وتتمثّل في مايلي:

- "أن يمنح المتعلّمون الحرية الكاملة في اختيار موضوع الكتابة.
- أن يشجّع المتعلّمون على أن يكون لكلّ منهم طريقته الخاصّة في الكتابة التي تميّزه عن غيره.
- أن يشجّع المتعلّمون على التفكير في موضوع الكتابة قبل الشروع فيه.
- أن يدرّب المتعلّمون على تقويم كتاباتهم ذاتيا.

¹- عبد الباري (ماهر، شعبان)، الكتابة الوظيفية والإبداعية، ص 49.

²- المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

³- المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

⁴- المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

⁵- المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

- أن يوظف المتعلّم ما تعلّمه من فروع اللغة الأخرى، أو في مواد تعليمية مختلفة لإنتاج عمل كتابي متميّز، وأن يحرص على وحدة الموضوع المكتوب وتماسكه¹.

إنّ مراعاة الأسس اللغوية والأسس التربوية في تعليم التعبير الكتابي، ينمّي مهارات المتعلّمين الكتابية، فإشراك المتعلّمين في اختيار موضوعات التعبير الكتابي التي توافق اهتماماتهم وميولهم، وتلائم قدراتهم العقلية ومستوياتهم المعرفية، وتدريبهم على فنون الكتابة وأشكالها المختلفة، وتشجيعهم على الإبداع، وتوظيف معارفهم المكتسبة من الفروع اللغوية والمعرفية الأخرى، كفيل بتطوير ملكاتهم الكتابية، وتنمية قدراتهم الإبداعية.

كما أنّ الاهتمام بالجوانب النفسية للمتعلّم بالموازاة مع المكوّنات المعرفية والمهارية؛ يؤدّي إلى نموّ شخصيته نموّاً متكاملًا، لذلك وجب على منهاج اللغة العربية أن يأخذ هذه الجوانب النفسية بعين الاعتبار في صياغته للأهداف التعليمية، وفي اختياره للمحتويات والطرائق التعليمية، ويجب على المعلم كذلك مراعاة هذه الجوانب، فيأخذ متعلّميّه بالرفق والأناة، ويحاول الوقوف على الصعوبات التي يعانون منها في التعبير الكتابي، ويبحث في أسبابها دون تعريضهم للسخرية، أو تحسيسهم بالفشل، وإنّما يحاول الأخذ بأيديهم لتجاوز هذه الصعوبات وتعزيز ثقتهم بأنفسهم، والإيمان بقدراتهم، والوعي بنقائصهم، ليعمدوا إلى تصحيحها في جوّ تطبعه الحرّية ويميّزه التفاعل الإيجابي بينهم في ظلّ التوجيهات التي يقدّمها المعلم.

¹ - المرجع السابق، ص 49 - 50.

المبحث الثالث: أهمية التعبير الكتابي واتجاهات تعليمه

مدخل

تفسح الكتابة للمتعلمين المجال للتفكير والتدبر، وتثير قدراتهم العقلية وتنميها؛ حيث تدفعهم إلى ترتيب أفكارهم واختيار التراكيب الصحيحة، وانتقاء الألفاظ الملائمة، واعتماد الأسلوب الفني المناسب، وغيرها من المهارات، التي يسهم التعبير الكتابي في استثارته وإظهارها، حتى "يتأثر المتلقي بعواطف منتج النص، ويشعر بقيمة عمله الفنية، ويتابعها بشوق، ويتفاعل معها"⁽¹⁾.

1. أهمية التعبير الكتابي

يمكن إجمال أهمية التعبير الكتابي في النقاط الآتية :

- شاحذ للفكر وصاقل له، فهو ينمي القدرة على توليد الأفكار وتنظيمها، وعرضها في ثقة وثبات، ويتدرب المتعلمون من خلاله على الحرية في مناقشة الأفكار والقضايا التي تعترضهم⁽²⁾.
- طريقة اتصال الفرد بغيره، وأداة فاعلة لتقوية الروابط الاجتماعية والفكرية بين الأفراد والجماعات، كما أنه أداة للتعلم والتعليم⁽³⁾.
- يساعد على تبادل الآراء ومناقشتها لحل المشكلات⁽⁴⁾.

¹- البصيص (حاتم، حسين)، تنمية مهارات القراءة والكتابة، ص32.

²- المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

³- المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

⁴- الروضان (عبد الكريم بن روضان)، أثر استخدام المراحل الخمس للكتابة في تنمية القدرة على التعبير الكتابي لدى تلاميذ الصف الثاني المتوسط، ص 23.

- هو غاية في دراسة اللغات، في حين أنّ فروع اللغة الأخرى كالقراءة والخط والإملاء والنصوص والقواعد، كلّها وسائل تسهم في تمكين المتعلّم من التعبير الواضح⁽¹⁾.
- تعويد المتعلم على مواجهة المواقف الكتابية الطارئة⁽²⁾.
- الفشل فيه يؤدّي إلى الاضطراب وفقدان الثقة بالنفس، وتأخّر النّمو الاجتماعي والفكري⁽³⁾.
- يساعد على تنمية عملية التفكير والتركيز على إثراء الفكر⁽⁴⁾.
- يساعد على تنمية استعمال اللغة⁽⁵⁾.
- يساعد المعلم على كشف مواهب المتعلّمين الأدبية، فيتعهّد بهم بالتشجيع والرّعاية⁽⁶⁾.

تشير النقاط السابقة مجملة إلى أنّ للتعبير الكتابي أهمية كبيرة في حياة المتعلّم، داخل المدرسة وخارجها، فهو وسيلة تعبيره عن أفكاره ومشاعره، وأداة تواصله مع الآخرين، وكلّ خلّ يلحق هذه الكفاءة يؤدّي إلى تأخّر في نموّه الفكري، وعجزه عن الاندماج في الحياة الاجتماعية؛ لذلك ينبغي على المنهاج الاعتناء بتنمية هذه الكفاءة لدى المتعلمين، والحرص على تطويرها ما أمكنه ذلك، من خلال اختيار محتويات تناسب قدراتهم، وتوافق ميولهم، وتحفّزهم على الكتابة والإبداع فيها، كما يجب على المنهاج اختيار طريقة تعليم مناسبة، وإعداد شبكة تقويم ذات أهداف واضحة، إضافة إلى منح نشاط التعبير الكتابي الحجم الساعي الكافي، لتمكين المتعلمين من ممارسة نشاطهم الكتابي بكلّ أريحية، وتمكينهم أيضا من إنتاج نصوص متّسقة

¹- البصيص (حاتم، حسين)، تنمية مهارات القراءة والكتابة، ص 33.

²- الروضان (عبد الكريم بن روضان)، أثر استخدام المراحل الخمس للكتابة في تنمية القدرة على التعبير الكتابي لدى تلاميذ الصف الثاني المتوسط، ص 23.

³- البصيص (حاتم، حسين)، تنمية مهارات القراءة والكتابة، ص 33..

⁴- الروضان (عبد الكريم بن روضان)، أثر استخدام المراحل الخمس للكتابة في تنمية القدرة على التعبير الكتابي لدى تلاميذ الصف الثاني المتوسط، ص 23.

⁵- المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

⁶- المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

ومنسجمة، على درجة من الإبداع، كما يجب على الأستاذ تشجيع المتعلمين على التعبير عن أفكارهم وآرائهم ومشاعرهم بكل ثقة، واكتشاف مواهبهم، وتعهدّها بالرعاية والاهتمام، حتى تنمو كفاءاتهم اللغوية والتعبيرية وتتطور.

2. اتجاهات تعليم التعبير الكتابي

تطور تعليم الكتابة في السنوات الأخيرة تطوراً ملحوظاً، وأدى هذا التطور إلى ظهور اتجاهات عديدة في تعليم الكتابة، غيرت النظرة التقليدية إلى مفهوم الكتابة ومكوناتها وعملياتها، كما نقلت التركيز من المنتج النهائي للكتابة إلى عناصر وجوانب أخرى، ترتبط بالتفكير وعملياته في الكتابة، كما ترتبط بالمتعلم وقدراته ومحيطه الاجتماعي وجمهوره المستهدف في الكتابة، إضافة إلى الاهتمام بالمنتج الكتابي والعناية بمواصفاته وجودته⁽¹⁾.

1.2. الاتجاه التقليدي

ويشير هذا الاتجاه إلى أنّ الكتابة تتمثل في الصورة النهائية للنص المكتوب، تظهر من المحاولة الأولى، وقد تبين أنّ تعليم الكتابة في ضوء هذا المفهوم يجعل المتعلمين يتعجلون فيها دون إيلائها قدراً كافياً من التفكير، بغية الوصول إلى المنتج النهائي بأسرع صورة⁽²⁾.

لقد أثر هذا المفهوم على عملية تعليم الكتابة واكتساب مهاراتها؛ وعلى جودتها وطريقة تقويمها؛ حيث انصبّ اهتمامها على المنتج الكتابي في صورته النهائية فقط، دون العناية بعمليات الوصول إليه، والتركيز على الناتج الكتابي فقط "جعل تعليم الكتابة يقتصر على الشكل أو الأسلوب، وتطبيق القواعد الصارمة في النحو والإملاء والمفردات المعجمية أو قراءة الأعمال الأدبية، وهذه الجوانب وحدها لا تحسّن كتابة المتعلم"⁽³⁾.

¹ - البصيص (حاتم، حسين)، تنمية مهارات القراءة والكتابة، ص 93.

² - المرجع نفسه، ص 94.

³ - المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

كما أدى هذا الاتجاه إلى سيطرة المعلم على العملية التعليمية، وتفرد به بالنشاط والحكم على المنتج الكتابي وتقويمه؛ فكانت طريقة التعليم "أحادية الاتجاه وغلب عليها صفة التقرير، كما أنها كانت عشوائية في كثير من الأحيان، وتقتصر إلى أبسط الإجراءات من حيث التنظيم والتوجيه"⁽¹⁾، والتقويم في ظلها اقتصر على اعتماد الأساليب التقليدية، التي تركز "على الأخطاء المرتبطة بالنحو، والأخطاء الشكلية المرتبطة بوضوح الخط أو حجم الموضوع، أو نظافة الورقة"⁽²⁾.

2.2. اتجاه عملية الكتابة

شهدت سنوات السبعينيات وبداية الثمانينيات زيادة ملحوظة في البحوث والدراسات التي تناولت العمليات المعرفية في مختلف المجالات، واهتمت بدراسة عمليات التفكير واستراتيجياته فشكّل ذلك "تحولاً نوعياً في نقل بؤرة التركيز من التحصيل المعرفي والمهاري إلى التفكير العمليّاتي، وتمكين المتعلم من القيام بالعمليات المعرفية المناسبة لاكتساب المهارة"⁽³⁾.

وقد أثر هذا التوجه على عملية تعليم الكتابة؛ حيث انتقل الاهتمام من مجرد الحصول على المنتج النهائي، إلى التركيز على العمليّات التي أدت إلى تكوين هذا المنتج، وساهمت في إخراجها في أحسن صورة ممكنة، والاهتمام بمثل هذه العمليات "يساعد على تنمية الوعي المعرفي لدى المتعلم بمهارات التفكير وبالعمليّات التي يقوم بها أثناء الكتابة"⁽⁴⁾.

ويعدّ هذا الاتجاه الكتابة التعبيرية عملية معقّدة ودقيقة، تتطلب مجموعة من المهارات الخاصة؛ لإنتاج تعبير يحقّق الوظائف المنوطة به، سليم لغوياً، وذو جودة فنية عالية، فالعناية

¹ - المرجع السابق، الصفحة نفسها.

² - المرجع نفسه، ص 95.

³ - المرجع نفسه، ص 96.

⁴ - المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

لا تقتصر على المنتج فحسب، كما هو الحال مع الاتجاه التقليدي، وإنما على "عمليات ومراحل الوصول إلى هذا المنتج، فتعمل هذه المراحل على تطويره وتحسينه في سياق الوصول إليه"⁽¹⁾.

ويتطلب اتجاه عملية الكتابة إلمام المتعلم بالعمليات التي يمر بها إنتاج المكتوب، فهو "نسق فكري يتبنى مجموعة من الرؤى والنظريات التربوية، التي تؤكد على تعليم المتعلمين المراحل والعمليات التي تؤدي إلى إنشاء البناء اللغوي منذ بداية بزوغ الفكرة، ومرورا بإعداد خطة الكتابة، وكتابة المسودات وتعديلها وتقويمها، ووصولاً إلى الصورة النهائية للرسالة اللغوية، فهو يهتم بالعمليات وجودة المنتج الكتابي معاً"⁽²⁾.

إنّ الاتجاه التقليدي في تعليم الكتابة، يحرم المتعلم فرصة ممارسة تعلّماته، وإظهار شخصيته وقدراته التي تجعله يرتبط بمنتجه الكتابي، ويحرمه كذلك من المشاركة في تقويم هذا المنتج، وهو ما يتنافى مع الاتجاهات التعليمية الحديثة، التي تدعو إلى ضرورة صياغة أهداف تعليمية تراعي احتياجات المتعلمين وقدراتهم، وتدعو كذلك إلى إشراك المتعلم في إنتاج نصوص صحيحة وسليمة، متسقة ومنسجمة، على درجة من الإبداع، والمشاركة في تقويمها وتطويرها، وعليه يجب العمل بمبدأ التعلم الذاتي في تعليم مهارة الكتابة، لأنّه يتيح للمتعم فرصة المشاركة في بناء مهاراته وكفاءاته، وحلّ المشكلات التي تصادفه في مراحل تعلّمه أو في حياته، ويجب كذلك التوجّه إلى اعتماد النصوص كوحدة للتعلم وليس الجمل، فلا ينبغي أن تقتصر الأهداف على تمكين المتعلم من إنتاج جمل صحيحة وسليمة؛ بل يجب أن تتجاوزها إلى تمكين المتعلم من إنتاج نصوص متسقة ومنسجمة، تحمل رسالة يستطيع المتلقي فهمها والتفاعل معها.

¹ - المرجع السابق، ص 96 - 97.

² - المرجع نفسه، ص 97.

3.الإفادة من علم النص في تعليم التعبير الكتابي

يشكل النص موضوع دراسة كثير من المجالات التي تهتمّ باللغة، ولذلك يمكن لهذه المجالات الاستفادة ممّا يقدّمه علم النص من فوائد تطبيقية عديدة، بما فيها المجال التعليمي بمختلف تخصّصاته، "فالتحصيل المعرفي والعلمي لا يمكن أن يتحقّق بطريقة جيّدة كما يرى " ديبوجراند " إلاّ من خلال نصوص حسنة التّظيم؛ لأنّ المعلومات التي ترد في مقاطع نصّية مفكّكة ومبعثرة تجعل التّعلم مضطربا وشاقا"(1).

ويرى " فان ديك " أنّه يمكن أن يكون لعلم النص فوائد عمليّة عديدة في المجال التعليمي عامّة، وفي مجال تعليم اللغة خاصة ؛ حيث "أصبح تحليل النصوص وكذلك التّمرّن على إنتاجها، يمثّلان نشاطين مهمّين في هذه العملية، وتأتي أهميّة التّركيز على النص كسند تعليمي بعد فشل الطرائق التي اتّخذت من الجملة مرتكزا لها"(2).

يقول " فان ديك " : " لا يجب أن يفهم تلميذ ما جملا فقط ؛ بل يجب أن يتعلّم أيضا على أيّ نحو تنظّم المعلومات في نص أطول، في مقالة صحفية مثلا، كما يمكن أن يتعلّم هذه المهارة بشكل فعّال ما أمكن ذلك، كيف يلخّص نصوصا تلخيصا سليما وصحيحا، وأخيرا كيف تتربط الأبنية النصية مع الوظائف البراجماتية والاجتماعية للنصوص"(3)، وهي دعوة صريحة من " فان ديك " إلى اعتماد النصوص في العملية التعليمية، والسعي نحو تمكين المتعلمين من كفاءة نصية، تتيح لهم إنتاج نصوص متسقة ومنسجمة، وفق أنماط مختلفة، مطابقة لسياقها الاجتماعي، وهو ما لا يمكن تحقيقه من خلال الاعتماد على جمل مفصولة عن سياقها، مثلما دأبت عليه الطرائق البنوية، وإنّما من خلال الاعتماد على نصوص متنوعة، تكون مرتبطة

¹ - الصبيحي (محمد، الأخضر)، مدخل إلى علم النص ومجالات تطبيقه، ص 115.

² - المرجع نفسه، ص 117.

³ - فان دايك (تون.أ)، علم النص، مدخل متداخل الاختصاصات، ص334.

بسياقها الاجتماعي، "فلا يمكن أن نقول بأنّ قارئاً ما قد اكتسب كفاءة نصية عالية إلاّ إذا أصبح له من القدرة ما يمكّنه من الاشتغال تفسيريًا على مستوى النص بنفس الدرجة التي يشتغل بها المؤلف إبداعياً"⁽¹⁾.

مع الإشارة إلى أنّ هذه المقدرة لا يتمّ تحصيلها إلاّ بتوفّر عاملين أساسيين، فأما العامل الأول فهو "توفّر خبرة نصية يحصّلها القارئ من خلال تجربة طويلة مع القراءة، تمكّنه من الاطلاع على مختلف الأنماط التي تبنى وفقها مختلف النصوص، وبالأدوات والوسائل اللغوية التي توظّف عادة في بناء نوع معيّن، من ذلك على سبيل المثال، أدوات الربط ومختلف علامات الترقيم، وكيفية تنظيم الفقرات داخل النص²، فاحتكاك المتعلّمين بالنصوص المتنوّعة، والأنماط النصية المختلفة، يمكّنهم من التّعرف على خصائص النصوص ومميّزاتها، فيكتسبون التقنيات الخاصة بإنتاج كلّ النصوص باختلاف أنواعها وأنماطها، وتصبح هذه التقنيات بمثابة قواعد كتابة يوظّفونها في إنتاجاتهم الكتابية.

وأما العامل الثاني في تحصيل الكفاءة النصية العالية، فهو "ضرورة تزوّد القارئ بثقافة موسوعية متميّزة، أو بعبارة أخرى، بركام معرفي يشكّل خلفيّة مرجعيّة ثقافية واسعة جدّاً"⁽³⁾.

ومن أجل ضمان تعليم فعّال للكتابة، وجب الاعتماد على خلفية نظرية متينة، واختيار طرائق تعليمية مناسبة، وتأهيل المعلّم وتكوينه، فمهمّة المعلّم لا ينبغي حصرها في العمل على تمكين المتعلّمين من التّحكم كتابياً في أنماط نصية كيفما اتّفق؛ بل عليه أن يتأكّد من مدى قابليتها للتوظيف، ومن مستوى مردودها التعليمي؛ وهذا يتطلّب الاستعانة بالأبحاث والدّراسات التي تمّ إنجازها في مجال اللسانيات النصية ونحو النصوص والتداولية وتحليل الخطاب، ومن الأبحاث التي تعين على ذلك، ويتعيّن الاعتماد عليها، "الأبحاث حول البنى الصغرى للنص

¹ - آيت أوشان (علي)، السياق والنص الشعري، من البنية إلى القراءة، ص 109.

² - الصبيحي (محمد، الأخضر)، مدخل إلى علم النص ومجالات تطبيقه، ص 117.

³ - المرجع نفسه، ص 124.

(Les micro-structures) المتمثلة في تحديد عوامل انسجام النص وتماسكه وتدرجه، والأبحاث حول البنى العليا (super-structure) المتعلقة بأنواع النصوص وخصائص كل نوع (الأنواع السردية، الوصفية، الاستدلالية...)، وكذلك الأبحاث المتعلقة باستعمال النصوص في مختلف التفاعلات الاجتماعية¹.

4. مراحل كتابة أو إنتاج نص

تمرّ عملية إنتاج نص بمراحل على النحو الآتي:

1.4. مرحلة الإعداد (التخطيط)

وتعدّ أولى المراحل وأهمّها؛ يتوقّف عليها نجاح عملية الكتابة أو فشلها، وتتضمّن هذه الخطوة "اختيار الموضوع وتحديد سياق الكتابة، والجمهور المستهدف، كما تتضمّن تحديد الأسلوب اللغوي المتّبع، إضافة إلى القيام بعملية القراءة والبحث عن المعلومات والفكر وجمعها وتنظيمها"⁽²⁾.

2.4. مرحلة التنفيذ (الإنجاز)

وفيها يلجأ المتعلّم إلى استثمار مكتسباته القبلية، اللغوية منها والمعرفية، وإلى طرح آرائه وملاحظاته، وتتضمّن هذه المرحلة العمليات الآتية:

1.2.4. مرحلة الكتابة الأولية

يتمّ في هذه المرحلة كتابة الموضوع في صورته الأولى، وتحتاج هذه المرحلة وقتاً كافياً لتوليد الأفكار وتنظيمها في نص متسق ومنسجم، وعلى المعلّم أن يهيّء للمتعلّمين البيئة

¹ - المرجع السابق، ص 127.

² - البصيص (حاتم، حسين)، تنمية مهارات القراءة والكتابة، ص 99.

المناسبة للكتابة الحرّة وإظهار ذاتيتهم فيها، مع تقديم التّوجيه والدّعم والتّعزيز المستمر لهم، ممّا يساعدهم على إتمام المهمّة وكتابة الموضوع"⁽¹⁾.

2.2.4. مرحلة التقويم

التّقويم هو عبارة عن مجموعة من الإجراءات العملية التي تهدف إلى "تقدير ما يبذل من جهد؛ لتحقيق الأهداف التربوية في ضوء ما اتّفق عليه من معايير، وما وضع من تخطيط مسبق، والحكم على مدى فاعلية هذه الجهود وما يصادفها من عقبات وصعوبات في التنفيذ بقصد تحسين الأداء والوصول به إلى تحقيق الأهداف التربوية".⁽²⁾، فعملية التّقويم دور مهمّ في تطوير العملية التّعليمية بعناصرها، وأنظمتها (المعلم، المتعلّم، الوسائل التعليمية، نظام الإدارة، نظام الإشراف والتوجيه التربوي...)، والمناهج الدراسية (بأهدافها ومحتوياتها وطرائقها)، من خلال تثمين المكتسبات واستدراك النقائص، والبحث عن البدائل الناجعة، التي تؤدي إلى تحقيق الأهداف المسطرة، والكفاءات المستهدفة.

1.2.2.4. تقويم الإنتاج الكتابي

إنّ تقويم الإنتاج الكتابي، هو عملية تشخيصية علاجية، يقوم بها المعلّم لمعرفة النقائص التي يعاني منها المتعلمون، والأخطاء التي يقعون فيها، وإيجاد علاج مناسب لها، فهذه العملية لا تقتصر على تشخيص الخلل؛ وإنّما تبحث عن علاج مناسب له؛ إذ "لا يكفي أن نحدّد أوجه القصور؛ وإنّما يجب العمل على تلافيتها والقضاء عليها في عملية تشخيصية وعلاجية، يتعرّف المتعلّم من خلالها على أخطائه فلا يكرّرها في المرّة القادمة"⁽³⁾.

¹ - المرجع السابق، الصفحة نفسها.

² - عبد الباري (ماهر، شعبان)، الكتابة الوظيفية والإبداعية، ص 307.

³ - غيلوس (صالح)، بناء كفاءة الإنتاج الكتابي للمتعلم في ضوء المقاربة النصية، السنة الرابعة من التعليم الابتدائي أنموذجا، رسالة ماجستير، المدرسة العليا للأساتذة في الآداب والعلوم الإنسانية، بوزريعة، الجزائر، 2008 / 2009، ص 152.

2.2.2.4. أهداف تقويم الإنتاج الكتابي

يشرف الأستاذ بنفسه على أداء المتعلمين منذ شروعاتهم في عملية إنتاج نصوصهم، إلى غاية انتهائهم من كتابتها، فيدون ملاحظاته الخاصة بمستوى كل متعلم، باعتماد شبكة تقويم تأخذ في الحسبان أنّ " كاتب الموضوع ومنتج النص هو المتعلم، فالعلاج والإصلاح الفعّال لا يهتمّ بالمكتوب ويهمل الكاتب"¹؛ بل يجب أن يضع في اعتباره خصائص المتعلم وقدراته ومكتسباته، والنقائص التي يعاني منها والبحث في أسبابها لإيجاد العلاج المناسب لها.

3.2.2.4. أسلوب تقويم الإنتاج الكتابي

بعد انتهائه من كتابة نصه، يشرح المتعلم في الفحص الدقيق لما كتبه، هو بنفسه (تقويم ذاتي)، أو بمشاركة أحد زملائه (تقويم تشاركي)؛ حيث "يتمّ مناقشة المقترحات الممكنة لتلافي الأخطاء وأوجه القصور وتحسين الكتابة، وتحتاج هذه المرحلة إلى المرونة من قبل المتعلم في قبول المقترحات الصحيحة والمفيدة، ومن ثمّ تعديل الكتابة بالحذف أو الإضافة أوالتّصحيح"⁽²⁾، ولكي تتمّ هذه العملية بصورة صحيحة وسليمة، ينبغي على المعلم أن "يوضّح معايير تقويم الأداء للمتعلّمين، ويوجّههم إلى مراعاتها، وخاصة ما يرتبط منها بمضمون الكتابة ومحتواها الفكري"⁽³⁾، ومن المعايير التي يراعيها المعلم في تقويم ما كتبه المتعلّمون ما يأتي:

- "الوجاهة : التّقيّد بالموضوع واستعمال المعلومات الصحيحة.
- الانسجام :انسجام الأفكار، صحّتها، سلامتها، وضوحها، ترتيبها، الربط بينها.
- الإحاطة : الإلمام بعناصر الموضوع.
- سلامة اللغة : مراعاة قواعد النحو والصرف والإملاء، علامات الترقيم.

¹ - المرجع السابق، ص153.

² - البصيص (حاتم، حسين)، تنمية مهارات القراءة والكتابة، ص 101.

³ - المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

- الأسلوب : العناية بجماله وأناقته، وهذا لا يكون إلا بقراءة الأوراق قراءة متأنية وفاحصة وتمعّنة من بداية الورقة حتى نهايتها¹.

نستنتج ممّا سبق أنّ تقويم الأداء الكتابي يجب أن يستند إلى مجموعة من الأسس، منها على الخصوص، ضرورة استناد عملية التقويم إلى مجموعة من المعايير، تأتي في مقدّمها سلامة الأفكار، وحسن ترتيبها وتنظيمها في نصوص متسقة ومنسجمة، وسلامة اللغة والأسلوب، وحسن توظيفها واستثمارها، إلى جانب مرافقة المتعلمين في إنتاج نصوصهم، والحرص على معرفة نقاط قوتهم وتثمينها، وتشخيص نقاط ضعفهم وعلاجها في حينها، وتحسيس المتعلمين أنّ تنمية كفاءاتهم النصية وتطويرها مرتبط بمشاركتهم في عملية تقويم إنتاجاتهم الكتابية، وبمدى قدرتهم على تجاوز نقائصهم، وعلاج أخطائهم.

3.4. مرحلة النشر

تتمثّل هذه المرحلة في مشاركة المنتج مع الآخرين، وخاصة الجمهور المستهدف من الكتابة، وهي مرحلة مهمّة ينبغي الاهتمام بها وعدم إهمالها، لما لها من تأثير إيجابي على نفسية المتعلمين؛ لأنّ "نشر أعمالهم، وإطلاع الآخرين عليها يحفّزهم، ويزيد نشاطهم ودافعيتهم وميولهم نحو الكتابة، كما لها تأثير في الجانب الاجتماعي، فالكتابة أصلاً ناتج اجتماعي موجّه إلى قارئ أو مستمع للاطلاع عليه والإفادة منه أو الاستمتاع به"⁽²⁾.

ويستطيع المعلم تفعيل هذه المرحلة بطرائق مختلفة، كأن يعرض أبرز إنتاجات المتعلمين في مجلة الفصل، أو نشرها على صحيفة حائط في المدرسة، أو مشاركة الأعمال الجيدة في مسابقة تقيمها المدرسة بين المتعلمين، أو بإرسال الكتابات إلى أولياء أمور المتعلمين في البيت، أو يتيح الفرصة أمام المتعلّم لقراءة إنتاجه الكتابي على زملائه قراءة جهرية صحيحة

¹ - غيلوس (صالح)، بناء كفاءة الإنتاج الكتابي للمتعلم في ضوء المقاربة النصية، ص 153 - 154.

² - البصيص (حاتم، حسين)، تنمية مهارات القراءة والكتابة، ص 102.

من منصّة المعلم⁽¹⁾ ، وهذه الآليات التي يعتمد عليها الأستاذ من شأنها تحفيز المتعلمين وترغيبهم في النشاط الكتابي، وتشجيعهم على الإبداع فيه، ومن شأنها أيضا تحقيق عملية التواصل والتفاعل بين المتعلمين، وتحقيق التكامل بين الأنشطة اللغوية، خاصة نشاطي القراءة والتعبير الكتابي.

إنّ الكتابة الجيدة، تتطلب مراعاة المتعلم لمجموعة من القواعد والمعايير، التي من شأنها أن تمكنه إذا التزم بها، من إنتاج نصّ سليم ومتماسك مبنى ومعنى، وتتمثل هذه القواعد كما حددها "ميشال شارول Michel Charolle" فيما يأتي:

- "الوحدة الموضوعية للنص.
 - عدم التناقض في المعلومات.
 - وجود علاقة منطقية بين أجزاء النص.
 - وضوح الإحالة بالقدر الكافي"².
- كما يرى "ميشال شارول" "أنّ هذه القواعد الأربعة لها في حقيقة الأمر أبعاد خارج النص، تتمثل في ارتباطها بعالم الموجودات والأشياء، وبمختلف معطيات الحياة الاجتماعية، وهذا ما يدلّ على مدى متانة علاقة النص بمرجعياته وشروط إنتاجه"⁽³⁾.

وعليه لا ينبغي على المتعلم أن يكتب جملا معزولة عن سياقاتها، لأنّها لا تحقّق الغرض التّواصلي، ولا تؤثر في المتلقّي؛ فهي "ليست قادرة على الوصول إلى الغاية التّواصلية الإبداعية والإقناعية، والتي تتمّ حتما عبر نصّ تألفت أجزاؤه ابتداء من الكلمة والأداة، ومرورا بالأساليب والتراكيب والتّصرف الإبداعي لتؤلّف البناء النصي"⁽⁴⁾، ممّا يعني ضرورة التوجّه نحو اعتماد

¹- المرجع السابق، الصفحة نفسها.

² - الصبيحي (محمد، الأخضر)، مدخل إلى علم النص ومجالات تطبيقه، ص 127.

³ - المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

⁴- غيلوس (صالح)، بناء كفاءة الإنتاج الكتابي للمتعلم في ضوء المقاربة النصية، ص 157.

مقاربة تعليمية تأخذ بعين الاعتبار الأسس اللغوية والمعايير النصية، وتراعي السياقات الاجتماعية، لتمكين المتعلمين من إنتاج نصوص تتوافر فيها معايير النصية التي يستقيم بها النص مبنى ومعنى، وربطها بسياقها التداولي، لتؤدي وظائفها وأغراضها المنوطة بها، وبذلك فقط تبني كفاءات المتعلمين النصية وتنمى.

المبحث الرابع: العلاقة بين القراءة والتعبير الكتابي

مدخل

التكامل من أبرز الاتجاهات الحديثة في تعليم اللغة*، وهو مدخل بدأت الدعوة إليه منذ بداية القرن العشرين؛ يهدف إلى "تعليم اللغة كوحدة متكاملة، تلتحم مهاراتها وتتشابك بطريقة تؤدي إلى إنجاز المهمة الاتصالية"⁽¹⁾.

ولما كانت اللغة متكاملة وظيفيا، فإنّ مهاراتها مترابطة متداخلة، وقد تكون مشتركة في كثير من الأحيان، ترتبط فيما بينها بعلاقة تأثر وتأثير متبادل، "فلا تحدث دون استماع، ولا قراءة دون استماع أو تحدث أو كتابة، ولا كتابة دون قراءة أو استماع أو تحدث"⁽²⁾.

ومع أنّ التكامل في صورته الكلية يشمل فنون اللغة جميعها، إلا أنّ هناك تكاملا جزئيا، بين بعض فنونها ومهاراتها، كالتكامل بين القراءة والكتابة، فالقراءة والكتابة عمليتان متلازمتان تربطهما علاقة تأثر وتأثير متبادل، "فليس هناك مكتوب إن لم يكن هناك مقروء، والعكس صحيح، كما أنّ الكتابة تعزز تعرف الكلمة والإحساس بالجملة، فضلا عن زيادة ألفة الفرد بالكلمات، كما تتطلب الخبرات القرائية مهارات كتابية، فالوقوف على تكوين الجملة، والهجاء... كلّها مهارات كتابية، ومعرفتها من قبل القارئ تزيد من فاعليته القرائية، كما أنّ المتعلم من

*- لا يقتصر التكامل على تدريس مهارات اللغة العربية فحسب؛ بل إنّ هناك تكاملا من نوع آخر، وهو "التكامل المعرفي، الذي يعني ربط منهج اللغة العربية بمنهج المواد الدراسية الأخرى؛ ممّا يحدث نوعا من الانسجام بين نوع المفردات، ونوع التراكيب المقدمة في كتب اللغة وكتب المواد الأخرى، فاللغة أساس في تحصيل العلوم كلّها والسيطرة عليها، وما لم تتمّ القدرات اللغوية للتلميذ نموا مطّردا، فإنّ قدرته على تحصيل المواد المقدمة له سوف تضعف سنة بعد الأخرى؛ لذلك كان على معلّمي المواد الدراسية الأخرى أن يراعوا عند التدريس تنمية مهارات اللغة المختلفة. البصيص (حاتم، حسين)، تنمية مهارات القراءة والكتابة، ص 36.

¹- طعيمة (رشدي، أحمد)، المهارات اللغوية، مستوياتها، تدريسها، صعوباتها، دار الفكر العربي للطبع والنشر، القاهرة، دط، 2004، ص 182.

²- البصيص (حاتم، حسين)، تنمية مهارات القراءة والكتابة، ص 20.

خلال الكتابة، قد يعرف الهدف أو الفكرة التي يريد توصيلها، والكتابة تدفع المتعلمين وتشجعهم على فهم المادة المقروءة ونقدها وتحليلها⁽¹⁾.

لقد ذهبت معظم الدراسات إلى أنّ قوّة العلاقة بين القراءة والكتابة تتمثّل في نقاط كثيرة أهمّها:

- "أنّ القارئ الجيّد في معظم الأحيان كاتب جيّد في التعبير والرسم الهجائي، وأنّ الكاتب الجيّد قارئ جيّد في معظم حالاته أيضا.
- أنّ القدرة على القراءة الصحيحة المتقنة تساعد على صحة الكتابة من حيث الهجاء.
- أنّ القراءة المتقنة تفيد الكاتب، فتمدّه فكريا وثقافيا بالجديد من الفكر، والجديد من الثقافة والراقي من كلّ منهما، وتوقفه على تراث الماضين؛ فيستفيد منها في كتابته أثناء تعبيره.
- أنّ القراءة تمكّن الكاتب من الانطلاق في التعبير والانسحاب فيه؛ لأنّها من أهمّ مصادر التعبير الكتابي، وبقدر ما يركّز المعلم على القراءة، وبقدر ما يقدّم لمتعلّميه من مادة للقراءة يحبّونها ويميلون إليها، يكون بذلك قد أسهم إسهاما كبيرا ليس فقط في تنمية المهارات اللغوية في القراءة، ولكنّه يساعد أيضا في تنمية مهارات التعبير والكتابة عندهم.
- أنّ الفهم يعتمد على الصورة البصرية، إضافة إلى الترابط بين الفقرات والجمل، التي تكوّن النصّ القرائي، ووضوح هذه الصورة، وتحقيق الترابط يؤدّي في النهاية إلى فهم جيّد للمقروء، كما أنّ الفهم الجيّد، المحدّدة معالمه في ذهن القارئ، يؤدّي إلى منتج كتابي جيّد؛ من حيث ترابط النص المكتوب وتماسكه، ومعرفة المقاصد والغايات ووضوح الأهداف من عملية الكتابة⁽²⁾.

¹ - المرجع السابق، ص 37.

² - المرجع نفسه، ص 38.

هناك علاقة تفاعل وترابط وظيفية وطيدة تجمع ما بين مهارتي القراءة والكتابة؛ إذ إنّ عمليّة الفصل بينهما في التعليم ليست منطقية، وتكامل أنشطتهما ضروري، لذلك ينبغي على مناهج اللغة العربية مراعاة هذه العلاقة في تحديده للطرائق، واختياره للمحتويات التعليمية، لتحقيق الأهداف المنشودة، والكفاءات المستهدفة، وضمان نموّ متدرّج في القدرات والمهارات اللغوية للمتعلّمين.

1. الاتجاهات الحديثة في تعليم القراءة والكتابة

1.1. الاتجاه التكاملي

لقد أدّى الاهتمام بوظيفة القراءة والكتابة إلى ظهور اتّجاه جديد يجمع بينهما في الإجراءات التعليمية، يعنى بتعليم القراءة والكتابة تكامليا ووظيفيا، وفكرة تكامل المناهج ليست من الأفكار الجديدة بالكلية؛ ولكنّ "التطورات الأخيرة وكثرة الشكاوى من تجزئة المعرفة والانفصال بين ما يتمّ تعليمه في المدارس، وما يحدث في الواقع، وغيرها من العوامل أدّى إلى بروزها كأحد الاتجاهات الحديثة في المناهج التي قد تعين على تجاوز العديد من المشاكل التي تواجهها الطرق الأخرى في بناء المناهج وتصميمها"⁽¹⁾.

إنّ الاهتمام العالمي بتكامل المناهج التعليمية والدعوة إلى تطبيقها في الميدان التعليمي، يجد مبرراته في كونه أحد المداخل المهمّة في تكوين المتعلّم تكويناً متكاملاً ومتوازناً، وتزويده بالمعارف والكفاءات التي يحتاجها لينخرط بنجاح في حياته اليومية، ويتمكّن من "التعامل بوعي ومرونة وعقل مفتوح مع مشكلات العصر وقضايا المعقّدة، وإكسابه مهارات التّواصل والتّفاهم مع الآخرين، والعمل معهم بروح الفريق"⁽²⁾.

¹ - شحاتة (حسن)، استراتيجيات حديثة في تعليم اللغة العربية وتعلّمها، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط 2، 2016، ص 221.

² - المرجع نفسه، ص 221 - 222.

2.1. الاتجاه الوظيفي

إنَّ الاتجاه الوظيفي من الاتجاهات التعليمية التي تسعى إلى الرّبط بين المدرسة والبيئة والمجتمع الذي يعيش فيه المتعلّم، استفاد من مزايا الاتجاهات السابقة، وحاول تفادي عيوبها وتجاوز نقائصها، من خلال الاهتمام بالمتعلّم والتركيز عليه في بناء المناهج التعليمية، دون إهمال المحتوى التعليمي؛ حيث "يعمل هذا الاتجاه على إحداث التّكامل بين المادة المقدّمة والمتعلّم بكلّ ميوله واحتياجاته، فيوظّف الحقائق التي تحتويها المادة في حياة المتعلّمين ليشبعوا حاجاتهم منها ويشعروا بأهمّيتها، وذلك في نسيج متّصل يجمع بين المادة وتطبيقاتها في الحياة، فينصهر في بوتقة واحدة لينتج تعلّماً وظيفياً يؤكّد أنّ التعليم هو تعليم للحياة"⁽¹⁾.

لقد أكّدت العديد من الدّراسات والأبحاث فاعلية التّكامل الوظيفي، وأشادت بدوره في "تنمية مهارات القراءة والكتابة، إضافة إلى دوره في تنمية الخلفية المعرفية للفرد، وعلاج بعض جوانب الضعف اللغوي، ونموّ المهارات الاجتماعية لدى المتعلّمين"⁽²⁾.

يعدّ المدخل التكاملي والوظيفي، من أهمّ الاتجاهات التعليمية التي تنادي بها الأبحاث الحديثة في مجال تعليم أنشطة اللغة العربية، وقد ظهرت كردّ فعل على الأساليب التقليدية التي كانت سائدة في التعليم، والتي فصلت بين فروع اللغة، وحرمت المتعلّم من فرصة التفاعل مع المعرفة وتوظيفها في حياته اليومية، وحالت دون تحقيق نموّه المتكامل؛ لذلك وجب طرح الطرائق التي تقدّم المحتوى التعليمي مجزّءاً، وتهمل المتعلّم كعنصر فاعل في بناء تعلّماته، واستبدالها بالطرائق التي تهتمّ بالمتعلّم، وتتيح له فرصة التفاعل مع المحتويات التعليمية التي يشترط فيها الترابط والتكامل بغية تحقيق نمو متكامل للمتعلّم يمكنه من توظيف ماتعلّمه من معارف، وما اكتسبه من مهارات وكفاءات في حياته اليومية.

¹ - المرجع السابق، ص 240.

² - البصيص (حاتم، حسين)، تنمية مهارات القراءة والكتابة، ص 39.

3.1. المداخل الأساسية لتعليم القراءة والكتابة تكامليا ووظيفيا

1.3.1. مدخل الخبرة اللغوية

يعتمد هذا المدخل بشكل رئيس على خبرات المتعلم الشخصية، وعلى تكامل فنون اللغة ومهاراتها، والعمل على تنميتها بشكل يجعل المتعلمين يرغبون فيها ويميلون إليها، ويسعون إلى اكتساب مهاراتها، و"على الرغم من أنّ هذا المدخل استعمل في تنمية القراءة لدى المبتدئين؛ إلا أنه أثبت فاعليته في تنمية الكتابة وفنون اللغة الأخرى، كما ابتداءً مع الخبرات الفردية للمتعلمين، ثم أصبح أساسا للخبرات الجماعية"⁽¹⁾.

2.3.1. مدخل تعليم القراءة والكتابة عن طريق المنهج

يعتمد هذا المدخل على ربط تعليم القراءة والكتابة بالمواد التعليمية الأخرى ومناهجها، ومراعاة مهارات القراءة والكتابة في تنمية قدرات المتعلمين؛ لفهم محتويات المواد التعليمية الأخرى، وبهذا "تتحقق وظيفية هذا المدخل في تنمية مهارات القراءة والكتابة، وربطها بباقي المواد التعليمية"⁽²⁾.

3.3.1. المدخل التعاوني

التعلم التعاوني استراتيجية تعليمية تقوم على تفعيل العمل الجماعي في الأنشطة التعليمية داخل الأقسام، يراعي الفروق الفردية والذكاءات المتعددة بين المتعلمين، ومن خلال تعاون المتعلمين "يتعلم المتعلم المتوسط من المتفوق، أو يكمل المتعلم ما لدى زميله من معرفة ومهارات وقيم، وتنمو لديهم المهارات الاجتماعية والمعرفية، ويصبح دور المعلم ميسرا ومنظما وموجهها ومخططا ومقوما"⁽³⁾.

¹- المرجع السابق، ص 40.

²- المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

³- شحاتة (حسن)، استراتيجيات حديثة في تعليم اللغة العربية وتعلمها، ص 191.

ومن أهمّ مزايا التّعلّم التعاوني في تعليم التعبير أنّه "ينمّي المهارات الاجتماعية مثل فهم الذات وفهم الآخر والتّواصل اللّغوي والتّعاون، والإيثار وتبادل الاحترام، والتخطيط والتنظيم، ويتعلّم المتعلّم من زميله أفضل من أيّ مصدر آخر لقرب مستوى الفهم لديهما، ويقلّل من الخوف والقلق والتوتّر المصاحب لعملية الكتابة ويقضي على انطواء بعض المتعلّمين، ويدعم الشعور بالثقة ويعزّز النّجاح، وينمّي مهارات التفكير بأنواعه، ويفيد في تنمية القيم الأخلاقية والميول نحو الكتابة والاتّجاه نحو المادة"¹.

2. شروط تنمية الكفاءة النصية على المستويين القرائي والكتابي

لقد أهملت الممارسة النصية التقليدية في تحليلها للنصوص، البعد النصي وطريقة اشتغال النصوص وعوامل انسجامها، ممّا أدّى إلى تحليل النصوص تحليلاً يعدّ النصّ "وعاء من المفردات والألفاظ يتطلّب بعضها الشّرح والتفسير من أجل تدعيم الرصيد المعجمي للمتعلّم بمفردات جديدة، أو اعتباره أيضاً خزّاناً لصيغ وتراكيب بالإمكان حفظها والنّسج على منوالها"⁽²⁾، دون النظر في الأدوات والآليات التي أدّت إلى اتّساقه وانسجامه، وهو ما من شأنه أن يحول دون إكساب المتعلّمين كفاءة نصية، تسمح لهم بفهم النصوص وإنتاجها مهما كان نوعها ونمطها؛ لأنّ تحليل النصوص سيقصر على مستوى الجملة، وتحليل وظائف الكلمات فيها؛ ممّا يجعل المتعلّمين عاجزين عن إنتاج نصوص طويلة نسبياً، تتوفّر فيها أدوات الاتّساق، وآليات الانسجام.

وتعتمد الطريقة التقليدية في انتقاء النصوص وتنظيمها داخل كتاب القراءة على "ما يسمّى بالمحور (محور الحياة الاجتماعية، محور الحياة الثقافية، محور الفنون...)"؛ ممّا يجعل

¹ - المرجع السابق، ص 192.

² - الصبيحي (محمّد، الأخضر)، مدخل إلى علم النص ومجالات تطبيقه، ص 119.

كل مجموعة من النصوص تحتوي على موضوع واحد أو متقارب، والهدف من ذلك هو "إكساب المتعلم الألفاظ التي يشيع استعمالها في هذا المجال أو ذاك"⁽¹⁾، وعيب هذه الطريقة "أن أنصارها لم ينتبهوا إلى أن اللغة ليست ألفاظا فحسب؛ بل هي بالإضافة إلى ذلك، تراكيب ونصوص مختلفة، يحدّد مميّزات كلّ واحد منها السياق الذي وردت فيه والظروف التي أنتجت فيها، وعليه فإنّه لا يمكن جمع نصوص يبدو عليها الانسجام بفعل اشتراكها في الموضوع فقط؛ بل يجب أن يأخذ بعين الاعتبار في جمع هذه النصوص وتنظيمها، شروط إنتاجها، الأمر الذي يكون قد جعلها متشابهة في بنيتها، ويجعل تراكيب معيّنة تتكرّر فيها باستمرار"⁽²⁾. إنّ من شأن الوقوف على طريقة بناء نمط معيّن من النصوص واشتغاله أن يساعد في إيجاد أو وضع استراتيجيات معيّنة للقراءة بحسب طبيعة كلّ صنف من النصوص ممّا يسهّل علينا وضع طريقة لتعليم النصوص، كما أنّ من شأن تعرّض المتعلم إلى نصوص عديدة من صنف واحد، والتّمرّن المستمر على تحليلها، أن يكسبه كفاءة نصية عالية* على المستويين القرائي والكتابي معاً⁽³⁾، وعليه وجب الاعتماد على طريقة تعليمية، تمكّن المتعلم في نشاط القراءة من الاحتكاك بنصوص متنوعة، ذات أنماط مختلفة، وتحليلها، والتّفاعل معها، لإعادة إنتاجها، بعد الوقوف على أدوات اتّساقها وآليات انسجامها.

وتتكوّن عملية اكتشاف بنية النص من ثلاث مراحل :

¹ - المرجع السابق، الصفحة نفسها.

² - المرجع نفسه، ص 120.

* يقسم " آدم " الملكة النصية إلى:

- ملكة نصية عامة : تمكّن الفرد من إدراك نصوص متسقة ومترابطة وإنتاجها أيضا.
- ملكة نصية خاصة: تمكّن من إدراك مقاطع نصية معينة، محددة : سردية أو وصفية أو برهانية حاجية ... أو إنتاج مقاطع نصية أخرى على منوالها.

- إبرير (بشير)، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، ص 99.

³ - الصبيحي (محمّد، الأخضر)، مدخل إلى علم النص ومجالات تطبيقه، ص 121.

- "فهم النص : ويكون من خلال القراءة الأوليّة وإدراك المحتوى والتّعرف إلى الأفكار والأسلوب.

- شكل النص: ويتضمّن العنوان الرئيسي، العناوين الفرعية، تصوير النص، والمدخل إلى النص.

- تصميم النص: ونرجع فيه إلى مؤشرات كلّ نمط نصي كالوصفي والسردي والتفسيري ... فمثلا : لاكتشاف البنية السردية نقوم بالبحث في طريقة سرد الأحداث وتنوّعها وعلاقات الشخصيات الموجودة في النص وأدوارهم المختلفة، وأماكن تواجدهم، ولاكتشاف البنية الحوارية نعمل على معرفة المرسلين والمتلقّين، وعلى البحث عن وسائط الحالة التواصلية (من يكتب ؟ لمن ؟ ولأيّ غرض ؟)¹.

والفائدة التعليمية التي يمكن أن نجنيها من معرفة خصائص كلّ نوع من أنواع النصوص، هي "أنّ المتعلّم إذا استوعب ميكانيزمات نوع معيّن من خلال تعامله مع نماذج عديدة منه، فإنّه يكتسب كفاءة أو مهارة نصية تيسّر له التعامل مع أيّ نص آخر؛ بحيث يصبح بإمكانه تكهّن أو توقّع أشياء في النص قبل الوصول إليها"⁽²⁾، وتساهم هذه الكفاءة النصية إسهاما فعّالا في فهم النصوص وتحليلها، وفي إنتاج نصوص على منوال المقروءة، تتوفّر فيها معايير النصية.

إنّ تحليل النصوص، والوقوف على طريقة بنائها، وكيفية انسجام أفكارها، من شأنه أن يساهم في بناء كفاءة المتعلّم القرائية والكتابية، فإدراك المتعلّم للكيفية التي تنتظم بها الأفكار في النص وتترابط، وتعرّفه على الأدوات التي تساهم في هذا التنظيم والتلاحم، واكتسابه للمعارف المختلفة التي تتضمّن النصوص، يمكّنه من إنتاج نصوص خاصة به، فالمتعلّم

¹ - البقاعي (إيمان) ، المتقن، معجم تقنيات القراءة والكتابة والبحث للطلاب، دار الراتب الجامعية، لبنان، د ط ، د ت، ص 97 - 98.

² - الصبيحي (محمد، الأخضر)، مدخل إلى علم النص ومجالات تطبيقه، ص 123.

عندما يبدأ بعملية الكتابة، فإنّه يقوم برسم تصوّر للنص الذي سوف يكتبه، معتمداً في ذلك على معارفه وخبراته السابقة، التي اكتسبها من خلال احتكاكه بنصوص تحمل أفكاراً مشابهة، يتّخذها معلماً يهتدي به لوضع تصميم ملائم لنصه.

3. شروط الكتابة الجيدة

من شروط الكتابة الجيدة، مراعاة الأمور الآتية:

1.3. الترابط الموضوعي

إنّ كتابة نص تعني امتلاك القدرة على تنظيم مجموعة من الأفكار، ونسج معانيها، عن طريق توظيف أدوات الاتّساق المناسبة، وآليات الانسجام اللازمة، التي تجعل النص يستمرّ لغوياً ودلالياً، ومن الأمور الكفيلة بتحقيق هذه الغاية هي "عمل الكاتب على توفير ترابط موضوعي على مستوى النص، ومعنى ذلك أن يعالج النص قضية معيّنة، أو يتكلّم عن موضوع محدّد"⁽¹⁾، فمجموعة من الجمل حسب "فان ديك" لا تدور حول موضوع موحّد يصعب أن يتعلّق بعضها ببعض"⁽²⁾، ومن مقتضيات الوحدة الموضوعية "اجتناب التناقض، والانتقال غير المبرّر من فكرة إلى أخرى لا تربطها بها أيّة صلة منطقية، وبالإمكان تدريب المتعلّمين على هذا الجانب؛ وذلك بالتّعرض إلى عوامل الترابط المعنوي وأدواته على مستوى النص"⁽³⁾.

2.3. الترابط اللغوي

يعدّ تماسك النص لغوياً من أهمّ مقوّمات النصية؛ إذ بدونه "يأتي النص مفكّك الأوصال، فيشوب الغموض العلاقة بين أجزائه، وينعكس ذلك انعكاساً سلبياً على دلالاته"⁽⁴⁾، وعليه وجب على الأستاذ أن يعرف المتعلّمين أثناء تحليلهم للنصوص القرائية بالأدوات المختلفة، التي

¹ - المرجع السابق، ص 128-129.

² - خليل (إبراهيم)، الأسلوبية ونظرية النص، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، ط 1، 1997، ص 145.

³ - الصبيحي (محمد، الأخضر)، مدخل إلى علم النص ومجالات تطبيقه، ص 129.

⁴ - المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

تساهم في ترابط أجزاء النصوص وتلاحمها، وينبّههم إلى الفروق الدلالية بينها، حتى يحسنوا توظيفها في نصوصهم.

غير أنّ ما تجدر الإشارة إليه فيما يتعلّق بتعليم الكتابة، هي أنّ "تمارينها يفضّل أن تكون تمارين بناء أكثر منها تمارين إنشاء، فإذا كان الأستاذ بصدد تدريس السرد مثلاً، يتعيّن عليه ألاّ يكلف المتعلّمين بتحرير مواضيع يسردون فيها أحداثاً وقعت لهم، وإنّما يجب عليه أن يزوّدهم بمجموعة من الأفعال الدالة على أحداث، ومجموعة الأشخاص، وكذلك إطار زمني ومكاني معيّنين، ثمّ يطلب منهم تركيب الكلّ باستعمال أدوات الربط الخاصة بالخطاب السردى، مع تذكيرهم بضرورة مراعاة الترابط المعنوي للنص المنجز، وكذلك التدرّج المنطقي للأحداث فيه، واجتناب التناقض"⁽¹⁾، فمن شأن هذا النوع من التمارين أن يمكّن المتعلّم من التنظيم المنطقي لأفكاره، ويدفعه إلى اختيار أدوات الربط المناسبة، تبعاً لنوع النص ونمطه.

¹ - المرجع السابق، ص 130.

خلاصة الفصل الثالث

لقد تعرّضنا في هذا الفصل إلى مفهوم التعبير الكتابي وأنواعه وأهدافه وأهميّته واتّجاهات تعليمه، ووقفنا على الخطوات الواجب اتّباعها في إنتاج النصوص بدءاً بمرحلة الإعداد والتخطيط وانتهاء بمرحلة التقويم والنشر، وأشرنا كذلك إلى أهميّة الربط بين مهارتي القراءة والكتابة في تنمية مهارات المتعلمين اللغوية والتواصلية؛ حيث تدعو الاتّجاهات التعليمية الحديثة إلى الاستفادة من اللسانيات النصية في بلورة طريقة تعليمية تعتنى بالبعد النصي في عملية تحليل النصوص؛ وتطلع المتعلمين على طريقة بناء النصوص وكيفية انسجامها وخصائصها المميّزة لها عن غيرها من النصوص، ليتمكّنوا من استثمارها في إنتاج نصوص خاصة بهم تتّسم بالاتساق والانسجام، فمن شروط الكتابة الجيّدة امتلاك المتعلّم لمجموعة من المعارف، منها ما هو نصّي، وهو المتعلّق بالوحدة الموضوعية أو الترابط المعنوي وتدرّجه، ومنها ما هو لغوي، وهو المتعلّق بالمعجم والتركيب، وتتطلّب كذلك صياغة وضعيات تعلّمية، تدفع المتعلّم إلى استثمار معارفه ومهاراته التي اكتسبها من فروع اللغة الأخرى، لذا وجب على المنهاج مراعاة علاقة التكامل بين الأنشطة اللغوية، في صياغته للأهداف التعلّمية واختياره للطرائق والمحتويات التعليمية، كما ينبغي على الأستاذ العمل على صياغة وضعيات تعلّمية مناسبة، تمكّن المتعلّمين من إدماج مكتسباتهم وبناء كفاءاتهم وتنمية مهاراتهم.

الفصل الرابع: تصوّر الوثائق التربوية لطريقة تعليم

نشاطي القراءة والتعبير الكتابي

المبحث الأول: نشاط القراءة والتعبير الكتابي في تصوّر المنهاج

المبحث الثاني: نشاط القراءة والتعبير الكتابي في تصوّر الوثيقة

المرافقة للمنهاج

المبحث الثالث: نشاط القراءة والتعبير الكتابي في كتاب اللغة العربية

المبحث الرابع: نشاط القراءة والتعبير الكتابي في تصوّر دليل الأستاذ

الفصل الرابع: تصوّر الوثائق التربوية لطريقة تعليم نشاطي القراءة والتعبير الكتابي

المبحث الأول: نشاط القراءة والتعبير الكتابي في تصوّر المنهاج

مدخل

إنّ المنهاج هو الوثيقة التعليمية التي تصدر عن الجهة الوصيّة، والمتمثلة في وزارة التربية الوطنية الجزائرية بصفتها المحدّدة للتوجّه الرسمي والتصور الأساسي الذي يجب أن يسلكه تعليم مادة في المجتمع، فالمنهاج هو "المعبر عن المشروع الذي يتبنّاه المجتمع، سواء من ناحية البحث الفكري والمعرفي، أو من حيث المقاربات المتبناة في الممارسة التعليمية للمادة المعنية، كما يرسم المنهاج مجموعة الأهداف والقيم الأساسية التي يسعى المجتمع إلى غرسها في أبنائه، ومن ذلك توجيه السلوك وتحديد الأطر المعرفية التي يجب أن يتميّز بها المجتمع ويتعامل من خلالها ليس مع حاضره ومستقبله فحسب، ولكن كذلك مع قيم ماضيه وتأويل مساراته ومحطّاته التاريخية والحضارية، وفي ضوء ذلك فهم العالم والتعامل معه"⁽¹⁾.

ويمكن حصر المميّزات الأساسية للمنهاج في المواصفات الآتية على سبيل المثال

لا الحصر:

- المنهاج هو "تحليل للواقع وفهمه وتجاوز للسلبيات والنقائص، واستثمار للإيجابيات واستشراف لآفاق وارتياح لمجال الدراسات المستقبلية بناء على معطيات علمية موضوعية تنبئية تتبناها المجتمعات الطموحة للتقدم"⁽²⁾.

¹- لوصيف (الطاهر)، تعليمية النصوص والأدب في مرحلة التعليم الثانوي، برنامج السنة الأولى جذع مشترك آداب أنموذجاً، رسالة دكتوراه الدولة، جامعة الجزائر، 2007/2008، ص 68-69.

²- المرجع نفسه، ص 69.

- المنهاج مشروع يهدف إلى بناء القيم وتشكيل الاتجاهات وتأطير السلوك وضبط المسارات وتثمينها، ولذلك فهو "مشروع لتبني مجموعة الاختيارات العلمية والمعرفية والحضارية، وتعبير عن النوايا الحقيقية التي يسعى المجتمع إلى التعبير عنها من خلال ممارسات أفراده؛ إذ بقدر ما يعدّ المنهاج تعبيراً عن واقع الأبعاد المعرفية والوجدانية والعقلية والبدنية السائدة في المجتمع، فهو من جهة أخرى تعبير عن الطموح الذي يأمل أن تبلغه تلك الأبعاد وتكون عليه"⁽¹⁾.

- المنهاج هو "المحدّد والضابط لمجموع الإجراءات والممارسات التعليمية والتربوية، التي يتمّ اختيارها لتحقيق الأهداف المتوخّاة من التعليم"⁽²⁾.

المنهاج بشكل عام هو الوثيقة التي تضطلع بصياغة الأهداف الخاصة بكلّ مادة تعليمية؛ بل بكلّ نشاط تعليمي، وتقع عليها مسؤولية تحديد الطرائق التعليمية، واختيار المحتويات الكفيلة بتحقيق الأهداف المسطرة، والكفاءات المستهدفة، وتحقيق نموّ شامل للمتعلّمين، بجوانبه العقلية والنفسية والجسمية، يمكنهم من الانخراط في الحياة الاجتماعية بنجاح.

1. المحتوى العام للمنهاج

تضمّن منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط* العناصر الآتية:

- "مدخل عام خاصّ بجميع المواد اللغوية (اللغة العربية، اللغة الأمازيغية، اللغة الفرنسية، اللغة الإنجليزية).
- تقديم تصوّر عن مادة اللغة العربية والأهداف الأساسية من تعليمها.
- التوزيع الزمني المخصّص لتعليم اللغة العربية في هذا المستوى التعليمي.

¹- المرجع السابق، الصفحة نفسها.

²- المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

* صدر منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط عن اللجنة الوطنية للمناهج (الجزائر) في جويلية 2005، ضمن مطبوعة مناهج السنة الرابعة من التعليم المتوسط للغة العربية، اللغة الأمازيغية، اللغة الفرنسية، اللغة الإنجليزية.

- ضبط ملمحي الدخول إلى هذه المرحلة التعليمية والخروج منها والهدف الختامي لها.
- استعراض الكفاءات القاعدية التي يراد للمتعلم أن يكتسبها.
- تقديم الأنشطة المكوّنة لمادة اللغة العربية ومحتوياتها.
- استعراض طرائق التدريس ومواصفاتها.
- تحديد الوسائل التعليمية الضرورية لتنفيذ المنهاج.
- تدابير التقييم من طرق وأهداف وأنواع¹.

2. مبررات بناء المنهاج والغاية منه

رافقت الإصلاحات الحديثة التي شهدتها مقرّرات المنظومة التربوية مناهج جديدة تتكفّل بتوضيح معالم ذلك التغيير وتحدّد أهدافه، وتعدّ التبريرات التي تنبني عليها صياغة المنهاج أو تحديثه من أهمّ المبادئ الأساسية التي يتوجّب على الدّارس أن ينطلق من فحصها عندما يتصدّى لدراسة تعليمية ما، وفي هذا السياق فإنّ المبررات التي انطلق منها منهاج تعليم اللغة العربية في هذا المستوى التعليمي (السنة الرابعة من التعليم المتوسط) تتمثل فيما يأتي:

- "المجتمع الجزائري عرف تغيّرات سياسية واجتماعية وثقافية عميقة، غيّرت فلسفته الاجتماعية، وفتحت أمامه طموحات مشروعة للتقدم والرّقي في ظلّ العدالة الاجتماعية والمواطنة المسؤولة، تكون فيها روح المبادرة والبحث الدائم عن النجاعة المحرّك الأساسي للتّغير الاجتماعي.

- عولمة المبادلات التي تملي على المجتمعات تحديات جديدة، لن ترفع إلّا بالإعداد الجيّد والتربية الناجعة للأجيال.

¹ - منهاج اللغة العربية، السنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص18. تفرض الغاية الأساسية لهذا البحث - الوقوف على طريقة تعليم نشاطي القراءة والتعبير الكتابي - الاقتصار على دراسة العناصر التي لها علاقة وطيدة ومباشرة بموضوع البحث، وعدم تجاوزها إلى غيرها من المكوّنات والعناصر، تحريّا للاختصار والدّقة.

- البرامج التي كانت تطبّق في مؤسساتنا يعود تصميم أهدافها وتحديد محتوياتها إلى عقود خلت، وهي بذلك لا تواكب التقدم العلمي والمعرفي، الذي أحدثته التقنيات الحديثة في الإعلام والاتصال.
 - الاعتماد على المقاربة بالكفاءات كمقاربة جديدة لأساليب التّعلّم والتّعليم، وهي مقاربة تقوم على بيداغوجيا الإدماج؛ حيث تجعل من المتعلم محورا أساسيا لها، وتعمل على إشراكه في مسؤولية قيادة عملية التّعلم وتنفيذها، من خلال اختيار وضعيات تعلّمية مستقاة من الحياة في صيغة مشكلات، تقوم عملية التّعلم بحلّها باستعمال الأدوات الفكرية، وبتسخير المهارات والمعارف الضرورية لذلك.
 - تسعى المنظومة التربوية من خلال المناهج التعليمية، وبقطع النظر عن خصوصيات مجالات المعارف وحقول المواد التي تتكفّل بها، وبصفة متكاملة مع التركيبات الأخرى للمنظومة التي تحقّق إيصال القيم المتعلقة بالاختيارات الوطنية وإدماجها، قيم الجمهورية والديمقراطية، قيم الهوية، القيم الاجتماعية، القيم الاقتصادية، القيم العالمية، من خلال تنمية معنى القانون واحترامه واحترام الغير، تعزيز الارتباط برموز الوطن وثوابت الأمة، من خلال الوعي بالهوية وتعزيز المعالم الجغرافية والتاريخية والروحية والثقافية للأمة الجزائرية، تنمية معنى العدالة الاجتماعية والتعاون وحبّ العمل المنتج المكوّن للثروة، وأخيرا تنمية الفكر العلمي والتّحكم في وسائل العصرية والاستعداد لحماية حقوق الإنسان بمختلف أشكالها والتّفتح على الثقافات والحضارات العالمية¹.
- يلاحظ ممّا تقدّم ذكره، أنّ المبرّرات التي انطلق منها في تحديث المناهج، ارتبطت في عمومها بالتغيرات السياسية والاجتماعية والثقافية العميقة التي عرفها المجتمع الجزائري، والتي غيرت فلسفته الاجتماعية، وفتحت أمامه طموحات مشروعة للتّقدم والرّقي لمواكبة التطور العلمي والمعرفي الحاصل في العالم، من خلال الإعداد الجيّد والتّربية النّاجعة للأجيال.

¹ - المرجع السابق، ص 4-7.

أعلن المنهاج تبنيّه للمقاربة بالكفاءات كمقاربة تعليمية جديدة خلفا للمقاربة بالأهداف، التي عرفت جملة من السلبيات أدّت إلى تجاوزها، في حين لم تحظ المقاربة النصية بالاهتمام كمبرّر يستوجب الذكر؛ حيث لم يتطرق المنهاج إليها في صياغته للمبررات الدّاعية إلى تحديث المناهج، وهو ما يدفعنا إلى طرح العديد من التّساؤلات حول ما إذا كان هذا التّجديد يهدف إلى التغيير الجذري والعميق لطرق تعليم المحتويات التعليمية، أم سيقصر على تجديد الطريقة التعليمية التي كانت متبناة من قبل، وهي التعليم بالأهداف، واستبدالها بطريقة أخرى هي التعليم بالمقاربة بالكفاءات.

3. ملحي الدخول والخروج من السنة الرابعة من التعليم المتوسط

3.1. ملحق الدخول إلى السنة الرابعة من التعليم المتوسط

يفترض منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط أن يكون المتعلم في بداية هذه السنة التعليمية قادرا على:

- "قراءة نصوص متنوعة قراءة صحيحة مسترسلة ومطالعتها، وإدراك ما تشتمل عليه من معطيات، والتمييز بين أنماطها وأنواعها، وتحديد بعض خصائصها.
- إصدار أحكام شفاهية 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"¹.

¹ - المرجع السابق، ص 19-20.

2.3. ملمح الخروج من السنة الرابعة من التعليم المتوسط

يفترض منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، تحقّق مجموعة من الكفاءات لدى المتعلم في نهاية هذه السنة التعليمية، يمكن تصنيفها إلى مجموعتين:

أ. المجموعة الأولى: خاصة بقراءة النصوص وفهمها وتحليلها، وتمثّلها الكفاءات الآتية:

- "قراءة نصوص متنوعة وفهمها وتصنيفها حسب أنماطها وأنواعها.
- القراءة السليمة، المسترسلة والمعبرة.
- المطالعة الحرّة للوثائق المختلفة قصد الانتفاع أو التسلية .
- تحليل المقروء وترتيب محتوياته وضبط أفكاره بالمناقشة والنقد.
- تذوّق المقروء باكتشاف جوانبه الجمالية"¹.

ب. المجموعة الثانية: خاصة بالكتابة وآلياتها وتمثّلها الكفاءات الآتية:

- "كتابة نصوص من أنماط متعدّدة (الوصف، السرد، الحجاج...)، وأنواع مختلفة (رسالة، خطبة، مقالة) بمراعاة معايير الصّوغ وأساليب العرض.
- التواصل مع غيره كتابة ومشافهة بتجديد مكتسباته اللغوية.
- كتابة محاولات شعرية ونثرية بتوظيف خياله وذوقه الأدبي"².

إنّ ما يمكن ملاحظته بخصوص الكفاءات التي اشترط منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط توفّرها لدى المتعلم في هذا المستوى التعليمي، هو أنّ جلّ الكفاءات المعروضة، تهدف إلى محاولة تلمّس شبكة العلاقات الدلالية في بحث عن مظاهر انسجام النصوص على حساب أدوات الاتّساق، التي تساهم هي الأخرى في بناء النص وتشكيله، كما أنّ قراءة النصوص وفهمها وتفسيرها وتحديد بنيتها والتّعرف على أنماطها وجوانب الجمال

¹ - المرجع السابق، ص20.

² - المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

فيها، يفرض وجود آليات قرائية توفرها النظريات الحديثة للقراءة والتأويل وجماليات التلقي والدراسات اللسانية الحديثة، لتحقيق هذه الكفاءات لدى المتعلم، وهو ما يجعلنا نتساءل بشأن ما إذا كان المنهاج سيضطلع بتوفير هذه الآليات، خاصة وأنه - أي المنهاج - لم يشر إلى اعتماد المقاربة النصية في تعليم اللغة العربية، في عرضه لمبررات الانتقال إلى مناهج جديدة، ولم يشر كذلك في عرضه لمجموع الكفاءات، التي تمثل ملمح الخروج من السنة الرابعة من التعليم المتوسط، إلى ما يمكن عدّه من مقتضيات المقاربة النصية كأدوات اتّساق النصوص وآليات انسجامها، وتصنيف النصوص إلى أنواع وأنماط ممّا يفترض توفير شبكات قرائية لكل نوع من النصوص، تمكّن المتعلّم من تحليل النصوص والتّعرف على خصائصها وطريقة تشكيلها، ليستثمر ذلك كلّه فيما بعد في إنتاج نصوص متنوّعة، ومتعدّدة الأنماط، وهو ما يجعلنا نتساءل عن التّصور الذي يملكه المنهاج بخصوص المقاربة النصية.

4. طرائق التدريس

يقترح منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط الطّرق النّشطة¹ لتحقيق أقصى قدر ممكن من الفاعلية في ممارسة عملية التّعلّم الناجعة، وفق منظور المقاربة بالكفاءات، وتجسيد الأهداف المتوخّاة، وجعل المتعلّم يمارس نشاطه التّعليمي ضمن مسارات تدفعه إلى المبادرة التي تمكّنه من الملاحظة والمعالجة والابتكار والاستقلالية في القرار الشخصي، فهذه التّعلّمات كفيلة بتزويده بكفاءات حقيقية يكون الأستاذ فيها المنشّط لعملية التّعلّم⁽¹⁾.

والطرائق النّشطة حسب المنهاج "تدفع المتعلمين إلى المشاركة الفعلية في كلّ التّعلّمات وتحقيق الكفاءات التي تقيس قدراتهم الفعلية في الإنجاز والإتقان مجسّدين بذلك البناء المتدرّج

¹ - المرجع السابق، ص 31.

للمعرفة والابتعاد عن الحشو والتلقين⁽¹⁾، ويتعزّز استعمال الطرائق النشطة باعتماد أسلوبين هما:

أ. بيداغوجيا المشروع

يعتمد منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط على بيداغوجيا المشروع، لكونه رافدا من روافد الدعم وإدماج الكفاءات القاعدية المحددة، والكفاءة الختامية، فالمشروع هو "جملة من المهام، يؤدّيها المتعلّم لتفعيل مكتسباته وترسيخها، وتجنيد مهاراته في مواجهة الوضعيات المشكلة، خصوصا أنّه في نهاية مرحلة التعليم القاعدي، الذي يحتاج فيه إلى التّكامل الوظيفي لمجموع الكفاءات القاعدية والختامية، للانتقال إلى مرحلة التعليم الثانوي العام والتكنولوجي أو التعليم المهني"⁽²⁾.

أعطى المنهاج الأستاذ الحرّية في اختيار المشروع البيداغوجي، مشرطا توافره على جملة من الاعتبارات ليحقّق النتائج المرجوة منه، يلخصها في النقاط الآتية:

- "الارتباط بالكفاءات التي يقترحها المنهاج حتى يعمل على تنميتها .
- التّوافق مع ميول المتعلّمين واهتماماتهم.
- العمل على حلّ مشكلات مباشرة يشعرون بأهميّتها.
- الارتباط بجانب من جوانب حياتهم.
- التّوافق مع مستواهم العقلي.
- العمل في حدود إمكانيات المتعلمين وظروف المدرسة"⁽³⁾.

¹ - المرجع السابق، الصفحة نفسها.

² - المرجع نفسه، ص 32.

³ - المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

إنّ بيداغوجيا المشروع في تعليم اللغة العربية هو "مسعى يندرج ضمن منظور إضفاء الحيوية على المادة، وتحضير المتعلّم لتحمل أعباء الحياة بفاعلية في المستقبل، فمن خلال تدرب المتعلم على إنشاء المشاريع الصغيرة وإنجازها يرسخ في تقاليده ويسري في فكره الطموح إلى التخطيط للمشاريع الكبرى مستقبلا، كما تدفعه المبادرة والاستقلالية إلى البحث والتفاعل مع الآخرين بثقوى الأساليب"⁽¹⁾.

ب. وضعيات التّعلم

وضعيات التّعلم هي التّقاء لمجموعة من العناصر ومن العوامل والظروف والمعطيات في مختلف المجالات، التي تطرح إشكالات تنشأ عنها نشاطات تعلّمية، يتمّ من خلالها "تنمية قدرات المتعلّمين، وتطوير كفاءاتهم بطرق مناسبة، وفي سياقات محدّدة، في ضوء استراتيجيات مناهج المواد الدّراسية وأهداف التّعلّم"⁽²⁾، ويشترط المنهاج في وضعيات التّعلم أن "تكون من الواقع المعيش للمتعلّم، وتسمح له بإدماج مكتسباته المعرفية والمهارية والوجدانية"⁽³⁾.

نلاحظ أنّ المنهاج قد انصرف كليّا في عرضه لطرائق التدريس التي دعا إلى تبنيها في تعليم اللغة العربية، إلى الحديث عن المقاربة بالكفاءات ومبادئها وشرح أساليب تطبيقها ومميّزاتها، وأغفل تماما الحديث عن المقاربة النصية كطريقة تعليمية جديدة تخصّ تعليم اللغة العربية، ما يجعلنا نتساءل مرة أخرى عن سبب إهمال المنهاج الحديث عنها، وعرض كيفية تطبيقها رغم ارتباطها الوثيق بتعليم اللغة العربية، هل يعود ذلك إلى أنّ المنهاج لا يملك تصوّرا واضحا ودقيقا عن المقاربة النصية ومقتضياتها وآليات تطبيقها، ما يجعله يتفادى الحديث عنها في مقابل احتفائه بالمقاربة بالكفاءات وشرح أسسها ومبادئها؟ وهو التساؤل الذي ستتكشّف

¹ - منهاج اللغة العربية، ص 33.

² - المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

³ - المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

الإجابة عنه عند الاطلاع على طريقة تقديم أنشطة اللغة العربية في المنهاج) ونعني بالخصوص القراءة والتعبير الكتابي).

5. أنشطة اللغة العربية المقررة في السنة الرابعة من التعليم المتوسط

يعدّ المنهاج السنة الرابعة من التعليم المتوسط خاتمة لهذه المرحلة، ففيها تبلغ تعلّات المتعلّم الأساسية غايتها، الأمر الذي يؤهّله للانتقال إلى التّعليم الثانوي أو المهني، حيث إنّ تعليم اللغة العربية في هذه السنة يركّز على تنمية القدرة على التواصل الشّفاهي والكتّابي للمتعلم، ويتحقّق ذلك بتوسيع مكتسباته وإثرائها، وبدعمها وتعزيزها اعتماداً على وضعيات متنوعة، منها على سبيل المثال: الإنتاجات المكتوبة، والتواصل باللجوء إلى مصادر اللغة العربية وقواعدها، وإبداء الرّأي في خطابات شفاهية ومكتوبة مرئية⁽¹⁾.

1.5. تقديم مادّة اللغة العربية

أشار منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط في تقديمه لمادّة اللغة العربية إلى المكانة الهامّة التي تحظى بها هذه الأخيرة في المنظومة التربوية، حيث عدّها "مكوّنًا ثابتًا للمواطنة، وأداة أساسية للتواصل، ووسيلة لاكتساب التّعلّات في مختلف المعارف والعلوم، لذلك ينبغي تمكين المتعلّم من تحصيلها وإتقانها، ليوظّفها في مختلف الميادين، سواء أكان ذلك داخل المدرسة أم خارجها"⁽²⁾، والغاية المنشودة من أنشطة اللغة العربية في هذه السنة حسب منهاج السنة الرابعة من التعليم المتوسط هي "تنمية كفاءة التواصل لدى المتعلم بما يضمن له حسن التعامل والتفاعل الإيجابي مع غيره"⁽³⁾.

إنّ دعوة المنهاج إلى تنمية قدرة المتعلمين في هذه السنة التعليمية على التواصل بشقيّ الشّفاهي والكتّابي، يكشف عن توجّه نحو طرائق تعليم للغة، تسعى إلى إكساب المتعلّم القدرة

¹ - المرجع السابق، ص 19.

² - المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

³ - المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

التواصلية، وهو مفهوم مستمدّ من النظرية الوظيفية التّداولية للغة، والتعليم حسب هذا التوجه يسعى إلى تنمية كفاءات التّواصل لدى المتعلّم بما يضمن له حسن التعامل، والتفاعل الإيجابي مع غيره.

يعاب على منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط في تقديمه لمادة اللغة العربية عدم تحديده للمقاربات التعليمية التي سيتمّ الاعتماد عليها في تعليم اللغة العربية، وهو ما لا نجد له مبرّراً، خاصّة وأنّ المنهاج أعلن توجّهه نحو تغيير طرائق التعليم المعتمدة في المناهج السابقة، وهو ما يطرح العديد من التساؤلات عن ماهية هذا التجديد وطبيعته وجديته وعن تمثّل المنهاج لتلك المقاربات التعليمية، وقدرته على تقديمها، وشرح مبادئها، وتبيان طريقة وآليات تطبيقها.

2.5. التوزيع الزمني لأنشطة اللغة العربية

خصّص منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط لتعليم اللغة العربية حجماً ساعياً يقدر بخمس (5) ساعات أسبوعياً موزّعة على النحو الآتي:

- "القراءة ودراسة النص: ثلاث (03) ساعات.
- التعبير الشفاهي: ساعة واحدة.
- التعبير الكتابي: ساعة واحدة"¹.

3.5. طريقة تقديم أنشطة اللغة العربية

قدّم منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط الأنشطة التي يتأسّس عليها تعليم اللغة العربية في هذا المستوى التعليمي مبيناً أهمية كلّ نشاط والأهداف التي يتوخّى

¹ - المرجع السابق، الصفحة نفسها.

تحقيقها من خلاله، إضافة إلى طريقة تقديمه، وتتمثل هذه الأنشطة التعليمية في: "القراءة ودراسة النص، التعبير الشفاهي، التعبير الكتابي"⁽¹⁾.

وأشار المنهاج إلى أنّ هذه الأنشطة ليست جديدة على المتعلم في هذا المستوى التعليمي، وإنّما "جدّتها تكمن في المواضيع التي ستقترح عليه وفي الطرائق التي ستعتمد في تناولها"⁽²⁾. ونتساءل هنا عمّا يقصده المنهاج بقوله أنّ الجدّة ستكون في الطرائق والمواضيع، هل يقصد المنهاج بذلك المقاربة النصية والمقاربة بالكفاءات؟ وإذا كان الأمر كذلك، لم لم يعلن عنه ويشير إليه ويفصّل فيه، خاصّة وأنّ هاتين المقاربتين هما من صميم التّجديد الذي عبّر عنه المنهاج في صفحاته الأولى، وكلّ جديد يحتاج إلى بسط وتفصيل وتوضيح، حتى يؤتي ثماره، وهو التّساؤل الذي تتأجّل الإجابة عنه إلى حين الاطّلاع على الطّريقة التي أعدّها المنهاج لتعليم نشاطي القراءة والتعبير الكتابي في المباحث الموالية.

6. نشاط القراءة في تصوّر المنهاج

1.6. مفهوم القراءة في تصوّر المنهاج

القراءة في نظر المنهاج "عملية ذهنية تأملية ونشاط عقلي مركّب، تتألف فيه قدرات الفرد المختلفة، كالقدرة على التّعرف والفهم والتمييز والتحليل والتركيب والإدراك"⁽³⁾، وهذا التعريف عامّ ومجمل لا يعكس توجّهات المنهاج الحديثة، ما يجعلنا نتساءل عمّا إذا كان المنهاج قد اطلّع على المفهوم الجديد الذي بات يحمله فعل القراءة في الدراسات اللسانية الحديثة خاصة وأنّه - أي المنهاج - قد تمّت صياغته انطلاقاً ممّا توقّره معطيات علوم كثيرة (لسانيات النص، نحو النص، علم اللغة المعرفي، نظريات القراءة...) من طرق ومنهجيات تعليمية حديثة؟

¹ - المرجع السابق، ص 24.

² - المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

³ - المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

إنّ المدلول الجديد المسند للقراءة أخرجها من دائرة القراءة الانطباعية الاستهلاكية المقتصرة على التلقي السلبي للنص، إلى القراءة التفاعلية الكفيلة بإنتاج معنى النص وبنائه؛ حيث يتفاعل القارئ مع النص، فينتقل من مرحلة إلى أخرى وهو يتمازج مع البنيات النصية المختلفة، ويقوم بتصحيح ردود أفعاله وانطباعاته إزاء النص في كل لحظة، بتوجيه ما استقرّ في ذاكرته في اللحظة التي سبقتها من خلال مايقدمه النص من مؤشرات ومعطيات جديدة، فالنص لا يدرك جملة واحدة؛ بل من خلال المراحل المختلفة والمتتابعة للقراءة.

وعليه فإنّ البناء المناسب للمعنى في السياق المدرسي بخاصة، مرتبط بمدى توفر المتعلّم على الكفاءات الضرورية، التي تتيح له تحليل كلّ النصوص، مهما كان نوعها ونمطها، من خلال استثمار المعطيات النصية الداخلية، والمعطيات الخارجية التي تحيط بالنص (ظروف إنتاج النص).

2.6. الكفاءة القاعدية في نشاط القراءة

حدّد المنهاج الكفاءة القاعدية في نشاط القراءة كما يلي:

"قراءة نصوص متنوعة وفهم ما تشتمل عليه من أفكار ومعطيات"¹.

3.6. الأهداف التعليمية الخاصة بنشاط القراءة

لقد حدّد المنهاج جملة من الأهداف يتوخّى تحقيقها من نشاط القراءة استعرضها في

ثمانى نقاط وهي:

- "قراءة نصوص متنوعة قراءة واضحة ومسترسلة ومعبرة.
- التّمييز بين أنماط النصوص المختلفة من حيث بناؤها وأغراضها ووظائفها.
- التّعرف على بناء النص وطبيعة هيكلته.
- تحديد المعاني المجازية والكنائية النصية وبعض أنواع الدلالات النحوية والصرفية والسياقية.

¹ - المرجع السابق، ص 21.

- التمييز بين المعاني الكلية والمعاني الجزئية.
- تفسير المقروء واستغلاله في حلّ المشكلات.
- تذوّق المقروء والحكم عليه.
- اكتساب عادة القراءة والرغبة فيها¹.

إنّ المتفحّص للأهداف التي حدّدها المنهاج ويريد تحقيقها في نشاط القراءة، يلاحظ أنّها تتوزع بين:

- ما يستوجب العناية بجودة أداء النصوص القرائية، من خلال تدريب المتعلمين على قراءة نصوص متنوعة قراءة واضحة مسترسلة ومعبرة، وهو ما يظهر في الهدف الأول، والتّعرف على بناء النص وأغراضه ووظائفه، وهو ما يتجلّى من خلال الهدفين الثاني والثالث.
- ما يستوجب التفسير المعنوي للمقروء، من خلال تحديد المعاني المجازية، وبعض أنواع الدلالات، والتّمييز بين المعاني الكلية والجزئية، وهو ما أشار إليه الهدف الرابع والخامس والسادس.
- تذوّق المقروء، والحكم عليه بإصدار بعض الأحكام النّقدية في مضمونه، وهو ما أشار إليه الهدف السابع.
- إكساب المتعلّم عادة القراءة والرغبة فيها، وهو ما عبّر عنه الهدف الأخير.

إنّ ما يعاب على المنهاج في هذا السياق، عدم توفيره لآليات والكيفيات القرائية المؤدّية إلى تحقيق الأهداف المذكورة، وهو ما يدلّ على أنّ الطريقة التعليمية التي اعتمدها، تغفل القراءة من حيث هي فعل يهدف إلى الفهم، يُتوسّل له آليات متعدّدة، من شأنها أن تيسّر عملية تفسير النص وفهمه.

¹ - المرجع السابق، ص 24-25.

يرى المنهاج أنّ من بين أهداف النشاط القرائي إكساب المتعلّم عادة القراءة والرغبة فيها، وهو ما يجعلنا نتساءل عما إذا كان الهدف من نشاط القراءة سيقصر على إكساب المتعلمين عادة القراءة وترغيبهم فيها، أم أنّه سيتمّ تجاوز ذلك في إطار اعتماد المنهاج على المقاربة النصية إلى إكساب المتعلمين الآليات القرائية، التي تمكّنهم من فهم النصوص وتفسيرها مهما كان نوعها ونمطها؟

إنّ تذوّق المقروء والحكم عليه، لا ينحصر في إصدار بعض الأحكام النقدية في مضمونه مثلما كان معمولاً به في المناهج التقليدية، التي يكتفي فيها المتعلّم بدور المستهلك، والمتلقي السلبي، أو المنفعّل في أحسن الأحوال؛ وإنّما يتعدّى ذلك إلى التفاعل مع النصّ، من أجل بناء معناه، فمعنى النص غير محدّد على نحو قبلي ونهائي، ينتظر إصدار أحكام نقدية جاهزة فيه؛ وإنّما "يتأسّس المعنى ويتشكّل في أثناء عملية الاستقبال ذاتها؛ أي في اللحظة التي يبدأ فيها القارئ نشاطه التركيبي لعلامات النص، واندماجه في تحقيق بنيات النص، التي يعدّلها في ضوء المعطيات الجديدة التي تتاح له في كلّ مرة"¹، وهو ما يشير إلى أنّ فهم النص وتفسيره يحتاج إلى قراءة تفاعلية، تمكّن المتعلّم من بناء الفرضيات الممكنة للمعنى، والتحقّق من صحتها، تبعاً للمؤشرات النصية التي يحملها النص، وتبعاً للسياق الذي أنتج فيه، وعليه وجب على المنهاج إعادة النظر في تصوّر الذي يملكه حول مفهوم القراءة، في ظلّ اعتماده على المقاربة النصية.

4.6. طريقة تعليم القراءة والأنشطة المرتبطة بها

1.4.6. طريقة تعليم القراءة في تصوّر المنهاج

أعطى المنهاج نشاط القراءة الصدارة بين الأنشطة الأخرى، وعدّه منطلقاً لها في إطار المقاربة النصية المعتمدة في تعليم اللغة العربية، وهي إشارة واضحة من المنهاج إلى تبني

¹ - حمّود (محمد)، مكوّنات القراءة المنهجية للنصوص، ص47.

المقاربة النصية في تعليم أنشطة اللغة العربية؛ غير أنّ ما يلفت انتباهنا هو أنّ المنهاج لم يزد على تلك الكلمات، ما من شأنه أن يعدّ عرضا للمقاربة النصية أو شرحا لها في كلّ صفحاته، التي بلغت أربعاً وثلاثين (34) صفحة، بخلاف المقاربة بالكفاءات التي حظيت بعناية واضحة منه، رغم أنّ المقاربة النصية لها علاقة عضوية بتعليم اللغة العربية، وهو ما يوحي بأنّ تعليم اللغة العربية سيقصر على العمل بمقتضيات المقاربة بالكفاءات ومبادئها. يستحيل قراءة نص ما دون معرفة مرضية بالمستوى المعجمي والتركيبى للغة التي كتب بها هذا النص؛ لأنّ عملية بناء المعنى تتطلب "إقامة علاقة بين المؤشرات الملتقطة من النص والتجارب القرائية السابقة للقارئ، وتتطلب أيضا جمع المعطيات النصية وتصنيفها وتحويلها إلى مؤشرات دالة، تمكّن من صياغة فرضية من فرضيات المعنى"¹، وهو ما يفرض تعاضد جميع الأنشطة التعليمية في كشف بنية النص والنفوذ إلى معانيه وبالتالي تفسيره وفهمه، فما الذي يقصده المنهاج بقوله منطلقا لها، هل يقصد بذلك أنّه سيتمّ استغلال مكّونات نصوص القراءة التي عبّر عنها المنهاج بالأنشطة التعليمية كوسيلة للكشف عن بنيتها وتفسير معانيها وبالتالي فهمها، أم أنّ نشاط القراءة سيكون مجرد نشاط قائم بذاته لا علاقة للأنشطة الأخرى به؟

حدّد المنهاج الكيفية التي سيتمّ بها عرض نشاط القراءة، حيث "تقوم القراءة على نص، ينبغي أن يقرأه المتعلّم ليستنبط منه الأحكام المتصلة بالأفكار كقصديّة صاحب النص، ثمّ ينتقل إلى مستوى أكثر تجريدا، يمكّنه من إدراك الآليات المتحكّمة في ترابط البنيات النصية، وفهم الكيفية التي تعمل بها النصوص، والمنطق الذي يحكم عملها، ليستثمرها بعد ذلك في إنتاج نصوص على منوال المدروسة، تتّصف بطابع التماسك والانسجام"⁽²⁾.

¹ - Descotes Michel, Lire méthodiquement des textes, P 17.

² - منهاج اللغة العربية، ص 24.

لقد أشار المنهاج في حديثه عن طريقة تعليم نشاط القراءة لأوّل مرّة على امتداد صفحاته إلى بعض مبادئ المقاربة النصّية: (التّماسك، الانسجام، الآليات المتحكّمة في ترابط البنية النصّية، فهم الكيفية التي تعمل بها النصوص...) وإن لم يصرّح بأنّها من مقتضيات المقاربة النصّية، وهو ما يجعلنا نتساءل مرّة أخرى عن التّصور الذي يملكه المنهاج بخصوص المقاربة النصّية؟

في سياق متّصل بالكيفية التي يعلّم بها نشاط القراءة، حدّر المنهاج من الاكتفاء في نشاط القراءة بالأداء والشرح اللغوي لاكتشاف المعنى المستتر في النص، ورأى أنّه "من الواجب بناء المعنى انطلاقاً من العناصر التي يتضمّنّها لكون هذا الأخير موزّعا فيه ويسري في كلّ مكوّناته ومؤشّرا عليه بمجموعة من العلامات التي يستند إليها القارئ لإعادة بناء المعنى"⁽¹⁾.

ورغم صحة هذه اللغة التي استقاها المنهاج من مبادئ الدّراسة النصّية التي تقتضيها المقاربة النصّية من جهة، ومن أدبيات القراءة الحديثة من جهة ثانية، فإنّ المنهاج فوّت علينا عرض الآليات القرائية التي تساعد المتعلّم على تجاوز الشرح اللغوي، وتمكّنه من التقاط العناصر أو المؤشّرات النصّية، وتحويلها إلى مادة دلالية متماسكة، "فمعنى النص لا يمكن تشخيصه تحليليا إلّا بفعل إنتاجي، يضطلع القارئ فيه بتركيب الأجزاء المتناثرة وبإقامة علاقات الترابط والتفاعل بين المكوّنات والعناصر، بغية الوصول إلى تشكيل الرؤية الفكرية والجمالية للنص"⁽²⁾، وعليه فقد كان من الواجب على المنهاج عرض الآليات القرائية، التي تسمح للمتعلّم بالتفاعل مع النصوص، وبناء معانيها، واكتشاف طريقة بنائها.

من بين الأهداف التي ذكرها المنهاج، ويروم تحقيقها في نشاط القراءة، التمييز بين المعاني الكلّية والجزئية للنص، ممّا يوحي بأنّ المنهاج لم يتخلّص بعد من قيود الطريقة التقليدية

¹ - المرجع السابق، الصفحة نفسها.

² - حمّود (محمد)، مكوّنات القراءة المنهجية للنصوص، ص 21.

السائدة في المناهج السابقة، والتي تعتمد على المعالجة الخطية للنص، وتعدّ مجموعة من الأجزاء، التي يمكن فصل بعضها عن بعض، والمعنى الكلي للنص حسبها، هو مجموع معاني أجزائه، في حين أنّ القراءة بمفهومها الحديث، تعدّ النصّ كليّة غير قابلة للتجزئ، إنّهُ "نسيج من المعاني والأشكال التي تتخلّل الفقرات، ممّا يستدعي مقاربته بجهاز منهجي، ينطلق اعتباريا من هذه الخصوصية في أفق معانقة أبعاده المتعدّدة خلال عملية التحليل"¹.

لقد حدّد المنهاج نوعين من النصوص يتمّ الاعتماد عليهما في نشاط القراءة هما: النصوص التواصلية والنصوص الأدبية، وفيمايلي عرض لمميّزات كلّ منهما حسب ما ورد في المنهاج.

أ. النصوص التواصلية: هي تلك النصوص التي "تعالج الظواهر المتعلّقة باهتمامات المتعلّم والمرتبطة بواقعه المعيشي في جوانبه الثقافية والاجتماعية والاقتصادية، لتحقيق التفاعل معها واستثمارها في أداء نوايا تواصلية"⁽²⁾.

وعليه يُتوقّع من خلال هذه النصوص تحقيق الأهداف الآتية:

- "بعث الفضول وحبّ الاطّلاع عند المتعلّم.

- التزوّد برصيد لغوي ثريّ، جديد ومفيد.

- توظيف المكتسب في واقعه اليومي"³.

كما اشترط المنهاج أن "تتوافر هذه النصوص على النّصيب اللاّزم من الصّينغ والتراكيب والمفردات الوظيفية، وأن تستوفي بعض الجوانب الجمالية"⁽⁴⁾.

¹ - المرجع السابق، الصفحة نفسها.

² - منهاج اللغة العربية، ص 25.

³ - المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

⁴ - المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

ب. النصوص الأدبية: يدعو منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط إلى المحافظة على مبدأ النصوص الأدبية لما لها من "إنماء للحس الجمالي عند المتعلم، كما يقتضي اكتشاف المبادئ الأدبية الأولية حسب، أن تكون النصوص الأدبية ذات طابع إبداعي لتغذي خيال المتعلم، وتصل ذوقه، وتستثير مشاعره، وتنمي قدرته على التحليل والنقد، وتبعث قراءتها البهجة والسرور في نفسيته"⁽¹⁾.

اشترط المنهاج أن تغطي النصوص الأدبية كل الأنماط (السردية، والوصفية، والحوارية، والإخبارية، والحجاجية)، وأن تعالج القضايا الاجتماعية والثقافية والفكرية، وذلك في حدود ما يستقطب اهتمامات المتعلم ويناسب قدرته على الاستيعاب⁽²⁾.

ويتوخى المنهاج من دراسة النصوص الأدبية أن يكون المتعلم قادرا على:

- "تحديد أنماط النصوص وتمييز الأنواع الأدبية.

- اكتشاف معاني النص وإبراز أبعاده"⁽³⁾.

وإثر هذا العرض، يتعين علينا إثارة عدد من الملاحظات والتساؤلات، التي يمكن سوقها على النحو الآتي:

- استهلّ المنهاج حديثه عن النصوص المقررة في نشاط القراءة بما أسماه بالنصوص التواصلية، ونتساءل وهنا عن مبررات تسميتها بهذا الاسم من جهة، وعن المبررات التعليمية لوجودها من جهة أخرى، خاصة وأنّ المنهاج قدّمها في العرض على النصوص الأدبية.

¹ - المرجع السابق، الصفحة نفسها.

² - المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

³ - المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

- اشترط المنهاج توقّر جملة من المميّزات فيما أسماه بالنصوص التواصلية، من شأنها حسبه، أن تحقّق تفاعل المتعلّم مع النصوص، واستثمارها في أداء نوايا تواصلية، فهل هذا يعني أنّ النصوص الأدبية لا تؤدّي الغرض نفسه؟

- اشترط المنهاج أيضا توافر النصوص التواصلية على النّصيب اللازم من الصّيغ والتراكيب والمفردات الوظيفية، واستيفائها لبعض الجوانب الجمالية، فما هو الاتجاه الذي استند إليه المنهاج في تصنيفها، خاصة وأنّ توقّر هذه النّصوص على الجوانب الجمالية يضعها في خانة النّصوص الأدبية.

- إنّ فوائد النصوص الأدبية التي ذكرها المنهاج، لا تتضمّن إطلاقا ما يعين المتعلم على اكتشاف بنية النصوص الأدبية وخصوصياتها ومميزاتها الفنية، ناهيك عن أنواعها وأنماطها، فما هي دواعي تبني المنهاج للمقاربة النصية إذن؟

- إنّ اعتماد المنهاج على النصوص الأدبية من جهة، والنصوص التواصلية بمميّزاتها التي اقترحها من جهة ثانية، في تعليم اللغة العربية، يجعلنا نتساءل عن الكيفية التي سيتمّ بها تعليم هذه النصوص، خاصّة وأنّهما يختلفان ويتباينان في مستوى الأدبية.

- انطلاقا من تصوّر المنهاج لنشاط القراءة ودراسة النص، كيف تجلّت العلاقة بين الأسس التي تنبني عليها الدراسة النصية أو بنية النصّ (الاتّساق، الانسجام...)، وبين الطريقة التي يتمّ من خلالها تعليم النصّ الأدبي لاسيما آليات قراءته وفهمه؟

هذه جملة من التّساؤلات التي أمكننا إثارتها في هذا المقام، ولاشكّ أنّ عددا منها سيلقى الإجابة في المباحث اللاحقة.

2.4.6. طريقة تعليم الأنشطة المرتبطة بنشاط القراءة في تصور المنهاج *

1.2.4.6. القواعد والإملاء

يرى المنهاج أنّ تبني المقاربة النصية في تعليم اللغة العربية يتطلب "استنباط القواعد اللغوية النحوية منها والصرفية من النص المقرّر في حصّة القراءة، الذي يفترض أنّ المتعلم قد تدرب على قراءته بطريقة جيّدة، وتفهم معانيه وأدرك مبناه، قبل أن يتحوّل إلى لغته، قصد اكتشاف وظائف الكلمات داخل الجملة وتركيبها وصيغها"⁽¹⁾.

ويتوقّع المنهاج أنّ المتعلّم بعد دراسته لقواعد اللغة سيكون قادرا على :

- "التّعرف على القواعد التي تحكم 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⁾.

إنّ ما تقدّم ذكره حول الكيفية التي حدّدها المنهاج لتعليم القواعد النحوية والصرفية يجعلنا نتساءل عن طبيعة المحتوى النحوي الذي يقترح المنهاج تعليمه في ظلّ اعتماده على المقاربة النصية، هل سيبقى محتوى جمليا، أم أنّه سيأخذ صبغة أخرى يقتضيها تبني هذه المقاربة التعليمية الجديدة، ونقصد بذلك نحو النص، خصوصا وأنّ الأمر يتعلّق بقراءة النصوص وتفهم معانيها وإدراك كيفية بنائها؟

نرجّح في هذا المقام استمرار العمل بالطريقة التعليمية القديمة، والاعتماد على محتوى نحوي جملي في ظل صعوبة اختيار نصوص، يشترط فيها أن تتضمّن تلك المحتويات النحوية والصرفية.

* - أشرنا إلى طريقة تعليم هذه الأنشطة في تصور المنهاج لارتباطها الوثيق بنشاط القراءة .

¹ - منهاج اللغة العربية، ص 26.

² - المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

2.2.4.6. المبادئ الأدبية الأولى*

يوصي المنهاج بتعليم المبادئ الأدبية في السنة الرابعة من التعليم المتوسط، تمهيدا لدراسة الأدب وفنونه في الأقسام اللاحقة، حيث "تقدّم المصطلحات الفنية البلاغية في شكل معلومات مبسّطة، تسمح للمتعلم باكتشاف الأساليب الفنية المختلفة، والإمكانات التي توفرها في مجالات التعبير"⁽¹⁾.

ويرمي المنهاج من خلال هذا النشاط إلى تحقيق الأهداف الآتية:

- "فهم المقروء وتذوقه.
- انتقاء الأساليب والأدوات المناسبة، وتوظيفها في وضعيات جديدة.
- اكتشاف أدوات التعبير عن المشاعر وامتلاكها.
- تنمية الخيال وتوسيعه"⁽²⁾.

يبدو من خلال ما تقدّم عرضه بخصوص طريقة تعليم نشاط البلاغة، أنّ المنهاج سيواصل العمل بالطريقة التعليمية القديمة فيما يخصّ هذا النشاط، حيث نتوقع أن يحظى هذا الأخير بحصة تعليمية قائمة بنفسها، يقدّم للمتعلم من خلالها تعريفات وتحديدات نظرية عوض توسّل البلاغة لتحليل بنية النص والكشف عن معانيه، ولعلّ ما يؤكّد هذه الفرضية هو عدم إشارة المنهاج مطلقا إلى علاقة البلاغة بالنص تحليلا أو تكوينا، كما أنّه لم يربط بين هذا النشاط ومطالب المقاربة النصية.

* يقصد المنهاج بذلك نشاط البلاغة.

¹- منهاج اللغة العربية، ص26.

²- المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

7. نشاط التعبير الكتابي في تصوّر المنهاج

1.7. مفهوم التعبير الكتابي في تصوّر المنهاج

يعدّ المنهاج التعبير الكتابي "نشاط إدماج هامّ للمعارف اللغوية المختلفة، ومؤشراً دالاً على مدى قدرة المتعلّم على تحويل هذه المعارف بتوظيفها في وضعيات جديدة"⁽¹⁾، وهو ما يجعلنا نتساءل عن مدى قدرة المتعلّم فعلاً على استغلال المعارف اللغوية وتوظيفها في بناء وضعيات جديدة، وهو قد تلقى هذه المعارف منفصلة بعضها عن بعض، ولم توضّح له كيفية تعالّقها وترابطها وتكاملها في تكوين النصوص وبنائها، كما أنّ المتعلّم يفتقد إلى أدوات الاتّساق والانسجام بحكم أنّ المنهاج لم يوفّر كما رأينا في تحليلنا لطريقة تعليم القراءة، الآليات اللازمة التي تساعد المتعلّمين وتعينهم على تلمّس أدوات الاتّساق ومظاهر الانسجام عند قراءتهم للنصوص وتحليلها، فكيف يستطيع المتعلّم إذن إنتاج نصوص متّسقة ومنسجمة، تتّسم بالاستمرارية والتدرّج والانسجام والمقبولية على منوال النصوص المدروسة، وهو يفتقر إلى الآليات اللازمة والأدوات المناسبة المساعدة على ذلك؟

2.7. الكفاءة القاعدية في نشاط التعبير الكتابي

حدّد المنهاج الكفاءة القاعدية في نشاط التعبير الكتابي على النحو الآتي:

"إنتاج نصوص متنوعة، بتجنيد عدد كبير من المفردات والعبارات، مع احترام قواعد

اللغة"².

¹ - المرجع السابق، ص 27.

² - المرجع نفسه، ص 23.

3.7. الأهداف التعلّميّة الخاصّة بنشاط التعبير الكتابي

تتمثّل الأهداف التعلّميّة الخاصّة بنشاط التعبير الكتابي في:

- "يحرّر المتعلّم نصوصا تشتمل على الحجاج.
- يكتب نصوصا سردية ووصفية وحوارية وإخبارية.
- يعلّل آراءه ووجهات نظره، ويعزّز أحكامه بالأدلة والشواهد.
- يشرح المسائل، ويفسّر الظواهر بلغة سليمة.
- يحرّر رسائل إداريّة، ويحترم معايير كتابتها.
- يكتب عروض حال وتقارير ومذكرات إعلاميّة.
- يستثمر الرّصيد اللّغوي المكتسب.
- يوظّف قواعد النّحو والصّرف والإملاء، ويدمجها أثناء التّحرير.
- يستعمل مستويات لغويّة مختلفة مراعاة لمقام التّواصل وأحوال المستقبل.
- يعرض ما يكتب عرضا منسّقا، ويبرز فيه الفقرات والعناوين.
- يضبط مشاريع كتابيّة بمعيّة زملائه (المجلّة المدرسيّة، الاستطلاعات الميدانيّة، العروض...).
- يسجّل رؤوس أقلام، انطلاقا من سندات كتابيّة وشفاهيّة.
- يلخّص نصوصا وفق قواعد التلخيص.
- ينجز بطاقات مطالعة، ويقوم بمحاولات في الكتابة الفنيّة (الحكاية، الشّعْر)¹.

إنّ الأهداف التي حدّدها المنهاج ويروم تحقيقها في نشاط التعبير الكتابي، هي أهداف طموحة؛ ولكنّها تقتصر للتنسيق والترتيب، فالهدف الأوّل مثلا متعلّق بتمكين المتعلمين من كتابة نص حجاجي، بينما يتعلّق الهدف الثاني بكتابة نصوص وصفية وسردية وحوارية وإخبارية،

¹-المرجع السابق، الصفحة نفسها.

في حين يتعلّق الهدف الثالث بتعليل الآراء ووجهات النظر، وتعزيز الأحكام بالأدلة والشواهد، وهو هدف يرتبط بالهدف الأوّل ويتعلّق به؛ إذ من خصائص النمط الحجاجي توظيف الحجج والأدلة والبراهين لتعليل الآراء وتبرير وجهات النظر، ثمّ لماذا سبق المنهاج الحديث عن النص الحجاجي ولم يلحقه بالأنماط الأخرى المذكورة في الهدف الثاني، وكلّها أنماط سبق للمتعلم التدرّب عليها في سنوات تعليمه السابقة، فكان من الأفضل إذن - في اعتقادنا - أن يصنّف المنهاج هذه الأهداف إلى أهداف عامّة تتعلّق بتمكين المتعلمين من إنتاج نصوص تتسم بطابع التماسك والانسجام، يستثمر فيها المتعلم رصيده اللغوي المكتسب ويوظّف فيها أدوات الاتّسق والانسجام التي اكتسبها من فروع اللغة الأخرى، وأهداف خاصة تتعلّق بالأنماط المختلفة للنصوص وتقنياتها وبالمشاريع وطبيعتها، أو يصنّفها إلى أهداف لغوية، تتعلّق بالمعجم والتركيب، وأهداف نصية تتعلّق بكتابة نص يتميّز بالوحدة الموضوعية، والترابط المعنوي، وعدم التناقض، عن طريق توظيف أشكال واستعمالات لغوية متنوّعة.

4.7. طريقة تعليم التعبير الكتابي

يحقّق نشاط التعبير الكتابي بواسطة "الوضعيات المشكلة والمشاريع، ويهدف إلى تمكين المتعلم من كتابة أنماط نصّية (سرد، وصف، حوار، إخبار، حجاج) باستعمال السّنّدات المختلفة في التعبير (رسالة، خطبة، مسرحية)" (1).

ويخصّص الأستاذ قسطاً من حصة التعبير الكتابي للتّصحيح الوظيفي، مركّزاً في كلّ مرّة على جانب إجرائي (هيكل رسالة إدارية، بناء مقدّمة، عرض شاهد من الشواهد، توظيف ظاهرة لغوية مدروسة...)، ومراعياً حاجات المتعلم وأخطائه، ويقع التّصحيح إلى جانب تقديم موضوع التعبير الجديد ومتابعة المشروع وحلّ الوضعية المشكلة (2).

¹ - المرجع السابق، ص 27-28.

² - المرجع نفسه، ص 28.

يهدف نشاط التعبير الكتابي - حسب المنهاج - إلى تمكين المتعلّم من الكتابة في مختلف الأنماط، بالاعتماد على السّنَدات المختلفة في التعبير، وإنّا نتساءل ههنا عمّا يقصده المنهاج بهذه السّنَدات، هل يقصد بها نصوص القراءة التي تعرّض لها المتعلّم في نشاط القراءة، وإذا لم يكن الأمر كذلك، هل وقرّ المنهاج السّنَدات اللازمة التي تسعف المتعلّم في التّعرف على مؤشّرات أنواع النّصوص وأنماطها، فيميّز فيما بينها وينسج على منوالها، خاصّة وأنّ المنهاج قد أغفل الحديث عن مميّزات أنماط النصوص وخصائصها، أم أنّه ترك هذه المهمّة على عاتق الأستاذ، وإن كان الأمر كذلك لم يشر إلى ذلك في حديثه عن طريقة تقديم نشاط التعبير الكتابي؟

لقد خصّ المنهاج نشاط التعبير الكتابي بحجم ساعي قدره ساعة من الزمن ما يجعلنا نتساءل، كيف لساعة واحدة أن تسعف الأستاذ والمتعلّمين في حلّ الوضعية المشكّلة، وتصحيح الأخطاء، وتقديم موضوع تعبير جديد ومتابعته، وهو أمر سيؤثّر سلباً - في اعتقادنا - على مجريات الحصّة، ويحول دون تمكين المتعلّمين من الوقوف على كلّ أخطائهم ومعالجتها بشكل صحيح وفعل لتفاديها لاحقاً، ممّا يخدم كفاءة التعبير الكتابي لديهم. وحصر المنهاج مسألة التقويم في الوقوف على أخطاء المتعلّمين، وتوظيف ظاهرة لغوية سبق أن درسها المتعلّمون، ولم يشر البتّة إلى الاتساق والانسجام اللّذين تتحقّق بهما الكفاءة النصيّة، وهو ما يجعلنا نتساءل مرة أخرى حول مفهوم المنهاج للمقاربة النصيّة، ومبرّرات تبنيها لها أمام هذا التّصور، الذي قدّمه بخصوص تعليم التعبير الكتابي؟

5.7. التقييم

يرى منهاج اللّغة العربيّة للسنة الرابعة من التعليم المتوسط أنّ التقييم مقوّم من مقوّمات العملية التعليميّة، "فلا ينبغي أن يعتمد على المعارف فحسب؛ بل يجب أن يتعدّها إلى المساعي الذهنيّة التي يسلكها المتعلّم والاستراتيجيات التي يعمل بها، فقد يخطئ المتعلّم حسب له لأنّ معارفه ناقصة أو خاطئة أو للجوء إلى مسعى ذهني غير مناسب، أو لاستعماله استراتيجية

غير ملائمة للعمل المطلوب، وبعد أن يكتشف الأستاذ موقع عجز المتعلّم يتدخّل ليوجّهه إلى التّصويب المناسب، مع الحرص على جعله واعيا بأخطائه، ومشاركاً في علاجها، وليس خاضعا لتقييم يُمارس عليه ويُعلن له عن نتيجته⁽¹⁾.

ويتمّ تقييم كفاءات المتعلّمين عن طريق أداءاتهم، وهذه الأداءات يتولّد عنها إنتاج في شكل كمّي ونوعيّ، وعليه فالتقييم هذا يرمي إلى البحث عن العنصر الأكثر تمثيلا للكلّ، وذلك في شكل إنتاج يدلّ على مدى تنمية الكفاءات، حيث "يتمّ ملاحظة الكفاءة عن طريق العمل المطلوب من المتعلّم إنجازها، ويكون نجاحه فيه أو إخفاقه مؤشرا لتقييمه، لذلك لا بدّ في رأي المنهاج من بناء أنشطة قابلة للإخراج في صيغة ملموسة، تدرج فيها الظروف التي سيظهر فيها السلوك المنتظر، ومتطلبات التّعلم والمقاييس التي ستوظّف في عمليّة التّقييم"⁽²⁾.

ويعتمد في تقييم كفاءات المتعلمين على التّقييم بأنواعه الثلاثة: "التكويني، التشخيصي، والتّحصيلي لاكتشاف مواطن القوّة والضعف لدى المتعلّم وعلاجها في حينها"⁽³⁾.

عدّ المنهاج التقييم مقوماً من مقومات العملية التعليمية، يهتمّ بالعمليات الذهنية التي يسلكها المتعلم، والاستراتيجيات التي يعمل بها، ودعا المنهاج الأساتذة إلى تقييم كفاءات المتعلّمين عن طريق أداءاتهم، من خلال الاعتماد على التّقييم بأنواعه الثلاثة (التشخيصي، التكويني، التحصيلي)، لاكتشاف مواطن الضعف والقوة -حسبه- لدى المتعلم وعلاجها، كما دعاهم إلى إشراك المتعلّمين في تقييم أخطائهم وعلاجها، ليشعروا بأهمية كتاباتهم وقيمتها، وهو أمر تقرّه الاتّجاهات الحديثة في تعليم التعبير الكتابي، التي تدعو إلى تقييم الإنتاج الكتابي بكليّته وعدم الاقتصار على الشكل أو القواعد؛ بل العمل على تعديل سلوك المتعلّمين وأداءاتهم، والاهتمام بقدراتهم، وجعلهم يرتبطون بما يكتبون نفسيا وعقليا ويتفاعلون معه، ليصبحوا كُتّابا

¹ - المرجع السابق، ص 34.

² - المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

³ - المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

جَيِّدين؛ غير أنّ المنهاج لم يبيّن الكيفية التي تتمّ بها هذه العملية ولم يفصّل فيها، ولم يسق الأمثلة التي من شأنها أن توضّح للأستاذ الطريقة التي تجري بها عملية التقويم وقياس الكفاءات، خاصة وأنّ طريقة التقويم التي يتحدّث عنها المنهاج ترتبط بمقاربة تعليمية حديثة وجديدة، لم يسبق للأساتذة الاطّلاع عليها ولا العمل بها، وهو ما يجعلنا نتساءل عمّا إذا كان المنهاج قد ترك مهمّة البسط والتفصيل في الكيفية التي يجري بها التقويم للوثيقة المرافقة أم أنّ ذلك يعدّ تقصيرا منه، وهو التساؤل الذي سنتكشف الإجابة عنه عند دراسة محتوى الوثيقة المرافقة وتحليله؟

المبحث الثاني: نشاط القراءة والتعبير الكتابي في تصوّر الوثيقة المرافقة للمنهاج

مدخل

لقد أرفق المنهاج بوثيقة تربوية هي وسيلة تكوينية للمعلّم، القصد منها تسهيل مقروئية المناهج الجديدة، من خلال تقديم المبادئ المنهجية والأسس التربوية التي بنيت عليها هذه المناهج، وتذليل بعض الصعوبات التي قد تعترض الأستاذ في قراءة المنهاج وفهم محتوياته، كما تقترح عليه كفايات تساعد على ترجمة الأهداف المسطرة والمضامين المقررة إلى وضعيات تعلّمية ملائمة لمستوى المتعلمين، وتزوّد كذلك بالآليات التي تساعد على تقويم أدائهم.

صدر مشروع الوثيقة المرافقة للمنهاج في جويلية 2005، عن اللجنة الوطنية للمناهج، المشكلة لدى وزارة التربية الوطنية في إطار الإصلاح التربوي الجديد، ضمن مسعى مساعدة الأساتذة على التعامل مع منهاج اللغة العربية بالأسلوب الذي يمكّنهم من فهمه، وتطبيقه.

1. محتوى الوثيقة المرافقة للمنهاج

عكف مشروع الوثيقة المرافقة للمنهاج على شرح خمسة عناصر أساسية وهي:

- "التدريس بالكفاءات
- بيداغوجيا حلّ المشكلة
- المقاربة النصية
- تقديم النشاطات
- التقويم"¹.

¹ - الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية، السنة الرابعة من التعليم المتوسط، اللجنة الوطنية للمناهج، وزارة التربية الوطنية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، جويلية 2005، ص 05.

1.1. التدريس بالكفاءات

أشار مشروع الوثيقة المرافقة للمنهاج إلى أنّ تبني المنظومة التربوية للمقاربة بالكفاءات لم يكن اعتباطاً أو بديلاً سريعاً؛ وإنّما كان ضرورة فرضتها التجربة الفعلية في الميدان التربوي، والتي أفرزت معطيات صوّبت اتّجاه المنظومة نحو هدف لا يولي ظهراً للمعارف، ولا يفرض المحتويات؛ وإنّما يؤكّد عليها من منحنى آخر هو التفعيل والممارسة لتكون المدرسة طريق المتعلّم إلى الحياة ووجهته العلميّة والعملية، فكان التدريس بالكفاءات هو المقترح والمسعى باعتباره يهدف إلى:

- "جعل المتعلم فاعلاً ومنتجاً.
- توجيه المتعلّم للتفكير الإيجابي الهادف لحلّ وضعية مشكلة حلاً عملياً وواقعياً وفاعلاً.
- إدماج المكتسبات وتفعيلها.
- تنظيم المكتسبات واستغلالها في وضعيات جديدة ذات دلالة¹.

وتعدّ المدرسة حسب الوثيقة المرافقة للمنهاج، المكان المناسب لتحقيق هذه الأهداف من خلال:

- "ضبط سير العمليات التعليمية، بتحديد طبيعة الكفاءة المستهدفة وأهداف التعلّم، تنظيم عناصر عملية التعلّم (المعارف والأداءات) وترتيبها، إعداد الوسائل الضرورية لإنجاز الحصة، وإعداد نماذج التقويم.
- تحديد الوضعية المشكلة؛ حيث يستعين المدرّس بوضعية مشكلة تتّفق مع طبيعة الكفاءة التي تندرج تحتها المعارف والمهارات المجنّدة لأداء المهام المطلوبة.

¹ - المرجع السابق، ص 07.

- معالجة الوضعية المشكلة، بتحديد الأستاذ للصعوبات المعرفية الفردية، ومتابعة المحاولات الأولى للمتعلم لتجاوز هذه الصعوبات اعتمادا على مكتسباته القبلية، ليقوم الأستاذ بعد ذلك بتحديد الصعوبات المعرفية الجماعية بتقسيم المتعلمين إلى مجموعات، وتوجيههم إلى إجراء مقابلة للتحقق من نتائج أعمالهم، والوصول إلى إجابات متفق عليها.
- وأخيرا يقوم الأستاذ بتنشيط ردود الفعل الجماعية بتوضيح الإجابات، وبتبرير طريقة الحصول عليها، والوقوف على مدى سلامة المسعى، ودعم التعلّيمات، بالإضافة أوالتعديل أوالتعديل أو بما يلائم الوضعية¹.

2.1. بيداغوجيا حلّ المشكلة

تطرّقت الوثيقة المرافقة للمنهاج إلى مفهوم الوضعية المشكلة، من خلال تعريفها وتحديد أهدافها وخصائصها وكيفية صياغتها، وأكّدت "أنّ بيداغوجيا حلّ المشكلات تعزّز قدرات المتعلم، وتسمح له باكتساب الكفاءات الضرورية، التي تساعد على التكيف مع مختلف متغيرات محيطه، كما تدفعه إلى التفكير العلمي والرغبة في التعلّم الذاتي، من أجل بناء معارف جديدة باتّخاذ إجراءات أكثر فعالية، تقوم على الملاحظة وافتراض الحلول الممكنة، ثم الوصول إلى الاستنتاج والاكتشاف، وبذلك يحصل التعلّم، ومن أبرز أهداف بيداغوجيا حلّ المشكلات في العملية التعليمية التعلمية:

- "اكتساب القدرة على الملاحظة والتأمّل، وتنمية القدرة على تحليل المعطيات، وتنظيمها قصد استغلالها.
- الثمّن على اقتراح الحلول، وانتقاء أنجعها.

¹ - المرجع السابق، ص 08.

- الوصول بالمتعلّم إلى التّعلّم الذاتيّ والنّقد الموضوعي، وإكسابه الثّقة في النّفس، وتعوّده على التّعاون مع الأقران، ومع الآخرين¹.

ويمكن تحقيق هذه الأهداف حسب الوثيقة المرافقة للمنهاج بمراعاة الأستاذ لبعض الخصائص في صياغته للوضعية وهي:

- "المتعلّم هو الذي ينجز المهمة المعروضة.
- هي إشكالية لأنّ المتعلّم لم يمتلك بعد ما يلزمه لإنجازها.
- ما ينقص المتعلّم هو نفسه ما يحتمل من تعلّلات، تصاغ في شكل أهداف تعلّميّة يحقّقها المتعلّم عبر مراحل الحصّة دون القفز على الصّعوبات، بل معالجتها عن طريق القيام بأداءات قد تكون:
- ✓ موارد شخصية أو معلومات قبلية.
- ✓ موارد المجموعة في إطار "عمل جماعي- تفاعلي"
- ✓ موارد الأستاذ مثل: "وثائق، تعليمات، طرائق، بحث..."²

يسهر الأستاذ باستمرار على تكييف ممارسته مع ما تقتضيه الوضعيات المقترحة بـ:

- "تنويع المسارات البيداغوجية، من أجل التّكفّل الأنجع بالصّعوبات الفردية ووتيرة العمل الخاصة بكلّ متعلّم.
- الانتباه إلى ردود الفعل في القسم، والتّعرف على أسباب التّعثر أو عدم الفهم.
- تشجيع مختلف التّفاعلات داخل القسم.
- تنويع تنظيم العمل: الفردي، الفوجي، الجماعي"³.

¹ - المرجع السابق، ص 10.

² - المرجع نفسه، ص 11.

³ - المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

ولنجاح صياغة الوضعية المشكلة لابدّ من مراعاة الآتي:

- "الجدة والتشويق.
- تقديم التّحدي للمتعلّم، أو الإشعار به لإنجاز المطلوب.
- استكشاف المسار لاستثمار معارفه وتعلّماته.
- ضبط منحى التّفكير الواعي، والتّساؤل المثمر، لبناء المعرفة، وحسن تحويلها وفق معايير ومبادئ وخطوات.
- استقاء الوضعيات من الحياة اليومية للمتعلّم، ومن محيطه الاجتماعي والثقافي، على أن تكون ذات دلالة بالنسبة إليه، ومناسبة لسنّه ومستواه العقلي والثقافي"¹.

حدّدت الوثيقة المرافقة للمنهاج أربع مراحل أساسية لبناء الدّرس انطلاقاً من بيداغوجيا المشكلات وهي:

أ. مرحلة الإثارة والتحفيز

وتكون بإثارة مشكلة حقيقية أو صعوبة واقعية، تجلب انتباه المتعلمين، وتتحّداهم، وتدفعهم إلى البحث عن حلّها، وهذه المرحلة حاسمة، تتطلّب من الأستاذ إيجاد الوضعية المناسبة لقدرات المتعلمين ومكتسباتهم، وميولهم، ليشعروا بأنّ المشكلة المثارة مشكلتهم وتتطلّب منهم الحلّ السليم للتخلّص من تأثيراتها السلبية.

ب. مرحلة الاستيعاب والفهم

وفي هذه المرحلة يحدّد العمل المطلوب إنجازه أو ما يجب أن يحقّقه المتعلّمون لتفكيك المشكلة إلى عناصرها الجزئية، ثمّ تركيبها مستأنسين بإرشادات الأستاذ.

¹ - المرجع السابق، الصفحة نفسها.

ج. مرحلة العرض والبناء والاستقصاء

وتكون بدفع المتعلمين إلى البحث عن الحلول الملائمة، مستعينين في ذلك بتعلماتهم السابقة، وتجاربهم، والقواعد والنظريات والمبادئ المساعدة على شرح الصعوبات، وقد يأتي المتعلمون بفرضيات متباينة، ووجهات نظر مختلفة.

د. مرحلة الضبط والتّقييم واستخلاص النتائج

بعد المناقشة وسماع الحلول الممكنة، تأتي مرحلة الانتقاء، وعزل المفاهيم الخاطئة، واستنتاج الأحكام العامة، التي تتحكّم في الظاهرة اللغوية أو في غيرها، وفي هذه المرحلة يتمّ التّحقّق من صحّة الفرضيات أو الحلول المقترحة، وتبرز المحتويات التعليمية بشكل جليّ، (معارف، مهارات، مواقف)، ويتمّ صوغ التّعليمات في شكل قاعدة تعمّم على الوضعيات المشابهة، وبذلك يتمكّن المتعلّم من التّحكم في الكفاءات القاعدية بانتظام وتدرّج، تترجم في شكل سلوكيات إيجابية⁽¹⁾.

وختمت الوثيقة المرافقة للمنهاج حديثها عن بيداغوجيا حلّ المشكلات باعتبارها أنسب الطرائق لتعليم أنشطة اللغة العربية، ففي نشاط القراءة ودراسة النصّ مثلاً، "يجد القارئ نفسه أمام وضعية مشكلة تتمثّل في قراءة مفردات وجمل غير مضبوطة بالشكل التّام، وهذا ما يدفعه إلى تجنيد مكتسباته اللغوية من نحو وصرف لتجاوز هذا العائق، وفي نشاط المطالعة الموجهة يجد نفسه أمام مشكلة المعطيات المناسبة لتعليمات الأستاذ، فيضطرّ إلى البحث عنها في النّصوص وخارج النّص، وهكذا يجنّد المتعلّم موارده ويدمجها لحلّ الإشكال، وتجاوز عوائق التّعلم، وبذلك تبني الكفاءات وتنمّي⁽²⁾.

¹ - المرجع السابق، ص 12-13.

² - المرجع نفسه، ص 13.

3.1. المقاربة النصية

لا تعني المقاربة النصية في تصور الوثيقة المرافقة للمنهاج أكثر من "اتّخاذ النص محورا لكلّ التّعلّيمات، تدور حوله جميع الأنشطة: قراءة، تعبّير، مطالعة، وتتمّ من خلاله دراسة الظواهر النّحوية، الصرفية الإملائية والمبادئ الأدبية والعروضية والبلاغية، وتنمية الذوق الأدبي حسب ما يملّيه المنهاج والتوزيع الشهري والأسبوعي⁽¹⁾.

وتسعى المقاربة النصية حسب الوثيقة المرافقة للمنهاج إلى استغلال المقروء في تعلّيمات جديدة، يظهر من ورائها:

"أ. بناء النص

من حيث الهيئات، والروابط بين الفقرات الضمنية والظاهرة، ليتحقّق الانسجام الداخلي والخارجي.

ب. عناصر الرسالة التخاطبية

- المعلم من حيث الضمائر، الأفعال، الصفات.
- المتلقي من حيث الأفعال، الصفات، علامات فكّ رموز الرسالة، زمن الفعل، صيغ الأفعال، أدوات التركيب والربط، الشواهد ودرجتها.
- الرسالة التخاطبية: من حيث أهدافها وفحواها.
- القناة:
- الألفاظ ودلالاتها.
- حقّلها الأدبي.
- تواترها.

¹ - الوثيقة المرافقة للمنهاج، ص 13.

- الجمل وتركيبها

- الوحدات الدالة وغيرها⁽¹⁾.

ج. الخصائص المميّزة لأنماط النصوص المدروسة مثل:

- "غلبة الصفات والمشتقات في النمط الوصفي.

- بروز الزمن في الأفعال، وتعاقب الأحداث، واستعمال الروابط المعنوية والمنطقية في النمط السردى.

- تعدّد الشواهد والأمثلة والروابط المنطقية في النمط الحجاجي.

- ذكر المعلومات وتصنيفها وتحليلها مع استعمال أدوات الربط المناسبة في النمط الإخباري.

- بروز عناصر الدورة التخاطبية ومميّزاتها ما بين شخصين أو جماعة واستعمال صيغ الأفعال، والضمائر المناسبة، والأسلوب الملائم في النمط الحوارى⁽²⁾.

4.1. تقديم الأنشطة التعليمية

1.4.1. تقديم نشاط القراءة ودراسة النص

1.1.4.1. أهداف تعليم القراءة

أشارت الوثيقة المرافقة للمنهاج إلى أنّه سيكتفى في نشاط القراءة بنص واحد كلّ أسبوع، يكون "محورا لباقي فروع اللغة: إملاء، قواعد نحوية، قواعد صرفية، ظواهر بلاغية، عروضية..."⁽³⁾، وحددت جملة من الأهداف، تنتظر تحقيقها من نشاط القراءة ودراسة النص في هذه المرحلة التعليمية لخصتها في النقاط الآتية:

¹- المرجع السابق، ص13-14.

²- المرجع نفسه، ص14.

³- المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

- "قراءة النصوص قراءة مسترسلة سليمة، مع تصوّر المعنى والاستفادة منه ونقده.
- الوصول إلى القراءة الهادفة، انطلاقاً من تعليمات محدّدة، ومهام مضبوطة كالتركيز على احترام علامات الوقف، قراءة النصوص قراءة معبّرة، استحضار المعاني عند القراءة.
- اكتساب معلومات أدبية، تساعد على فهم الجوانب الفنية للنص، وتوظيفها في إنتاج مكتوب أو شفاهي"⁽¹⁾.

2.1.4.1. طريقة تعليم نشاط القراءة ودراسة النص

أوردت الوثيقة المرافقة للمنهاج الخطّة الموضّحة لطريقة تعليم نشاط القراءة ودراسة النص، حيث يتمّ تقديم هذا النشاط في ثلاث حصص:

- قراءة ودراسة نص.
- دراسة ظاهرة لغوية.
- تطبيقات تقييمية.

"أ. الحصّة الأولى

تبتدئ بوضعية انطلاق في شكل تمهيد أو وضعية مشكلة مشوّقة لشحذ همّة المتعلّم وتنبيهه من غفلته وعدم اهتمامه، وتفضّل الوثيقة المرافقة للمنهاج أن تكون الوضعية المشكلة:

- متنوّعة للابتعاد عن الرّتابة (سؤال، قصة، تذكير).
- قصيرة.
- مثيرة.
- هادفة.
- مستمدّة من الواقع المعيش ما أمكن"⁽²⁾.

¹ - المرجع السابق، ص15.

² - المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

بعد ذلك يتم دعوة المتعلم إلى قراءة النص قراءة صامتة، ويدرب عليها لأنها القراءة الطبيعية المستعملة في حياة الإنسان، وهي "عملية فكرية هدفها فهم المقروء، وفي هذا السياق توصي الوثيقة المرافقة للمنهاج بضرورة لجوء الأستاذ إلى طرح الأسئلة المحددة، التي تمكنه من مراقبة الفهم عند المتعلم ودرجة استيعابه"⁽¹⁾، كما تستحسن الوثيقة المرافقة إعلام المتعلم مسبقا بهدف القراءة، ليتمكن من معالجة نقصه، وتحسين أدائه، كأن يركّز مثلا على إحدى الأمور الآتية:

- "الاسترسال في القراءة.
- احترام علامات الوقف.
- كيفية نطق همزة الوصل.
- الوقف عند التنوين"².

وبعد قراءة النص قراءة صامتة، تتم معالجة النص المقروء فهما بالتذكير دائما بالهدف؛ لأنّ التجربة أثبتت أنّ المتعلم متى عرف الهدف المنتظر سعى إليه، وقلّص زمن الوصول إليه، ومن الأهداف المطلوبة في هذا السياق:

- "حسن استعمال المتعلم للقواميس والمعاجم والموسوعات، للتعرف على دلالات الألفاظ.
- استخراج أفكار النص، وطريقة بنائه.
- نقد المقروء.
- دراسة ظاهرة لغوية وبلاغية"³.

¹ - المرجع السابق، الصفحة نفسها.

² - المرجع نفسه، ص 16.

³ - المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

ب. الحصة الثانية

تبدأ بدراسة ظاهرة لغوية وبلاغية، وتتمّ "بالعودة إلى النص المقروء" لاستخراج أمثلة الظاهرة اللغوية حسب مبادئ المقاربة النصية، فإن قلّت يلجأ إلى التحويل والتعديل للتقريب والمناسبة، ويقوم الأستاذ بتوجيه المتعلّم لاكتشاف الظاهرة ودراسة حيثياتها، للوصول إلى استنتاج جزئي، فكلّي، فتطبيقات متعاقبة، ويراعي فيها التدرّج والتنوّع⁽¹⁾.

ج. الحصة الثالثة

وهي حصة إدماجية يتمّ فيها "التدريب لترسيخ المكتسبات السابقة: نحوية، صرفية بلاغية، عروضية، نقدية... وتظهر هذه الحصة قدرة الأستاذ على اختيار التطبيقات أو بنائها، وقدرة المتعلّم على الإجابة عنها، لتقييم درجة استيعابه لتلك التعلّعات"⁽²⁾.

2.4.1. تقديم نشاط التعبير الكتابي

أشارت الوثيقة المرافقة للمنهاج في مستهلّ حديثها عن الطريقة التي يعلّم وفقها نشاط التعبير الكتابي إلى أهميّة هذا الأخير في حياة المتعلّم سواء داخل المدرسة أو خارجها، فهو حسبها "وسيلة لتنمية قدراته وميوله إلى الكتابة في كلّ المناسبات"⁽³⁾.

ومهارة الكتابة عمليّة يمرّ فيها المتعلم - حسب الوثيقة المرافقة - بمحاولات متدرّجة، تمكّنه من ممارسة الكتابة بأنواعها الوظيفية والإبداعية حيث:

- "يشترك في تحرير موضوع إنشائي داخل القسم.

¹-المرجع السابق، الصفحة نفسها.

²-المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

³-المرجع نفسه، ص 18.

- يشترك في تحليل مضمون سؤال إنشائي داخل القسم (تحديد عناصره وأفكاره، وضع الترتيب اللازم لعرضها).

- كتابة فقرة عن عنصر من العناصر (عمل فردي).

- تحويل بعض النصوص من أسلوب إلى آخر (عمل فردي).

- كتابة عرض عن المطالعة.

- استبدال بداية قصة أو نهايتها¹.

وبذلك تنمو في رأي الوثيقة المرافقة، مهارة الكتابة شيئاً فشيئاً، فتظهر صورها في "التنظيم والتصميم وعرض مختلف العواطف والأحاسيس، ووصف المشاهد الخارجية..."⁽²⁾.

ولإكساب المتعلم هذه المهارة- الكتابة - خصّصت حصة للتعبير الكتابي في نهاية كلّ وحدة تعليمية؛ حيث يدعى فيها المتعلم إلى "إدماج مكتسباته في إنجازات كتابية متنوعة وشاملة لمختلف أنماط النصوص المقررة (إخبار، سرد، وصف، حوار، حجاج)، انطلاقاً من وضعيات مشابهة وصولاً إلى أخرى جديدة مستمدة من واقعة المعيش، كما يخصّص الأستاذ وقتاً من الحصة للتصحيح الوظيفي مركّزاً على الجانب الإجرائي (هيكل، رسالة إدارية، بناء مقدمة، عرض شاهد من الشواهد، توظيف ظاهرة لغوية مدروسة...) مراعيًا حاجات المتعلم وأخطائه"⁽³⁾.

ويرافق التصحيح، تقديم موضوع التعبير الجديد، ومتابعة المشروع وحلّ الوضعية المشكلة، أمّا تصحيح التعبير الكتابي فيتمّ مرة بعد كلّ ثلاثة أسابيع، وقد يشترك مع التقييم النهائي للمشروع الذي يتمّ تنشيطه حسب الوثيقة المرافقة باتّباع الخطوات الآتية:

- " تحديد الكفاءة أو الكفاءات الواردة في المنهاج وما يرتبط بها من أهداف تعليمية.

¹- المرجع السابق، الصفحة نفسها.

²- المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

³- المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

- تحديد المحور الذي يدور حوله المشروع.
- تعيين الوسائل المساعدة على إنجازه.
- الحرص على إعلام المتعلمين بمدة الإنجاز وشكل العمل (أفواج).
- توزيع المهام على المتعلمين مع مراعاة رغباتهم وميولهم إن أمكن¹.

5.1. التقييم

تعدّ الوثيقة المرافقة للمنهاج التقييم مقوّمًا أساسيًا من مقوّمات العملية التعليمية، يقيس بها الأستاذ مدى ما تحقّق من تعلّقات قاعدية، وينصبّ التقييم حسب الوثيقة المرافقة للمنهاج على جوانب متعدّدة منها:

- "المعارف التصريحية: وهي المعلومات المخزونة في ذاكرة المتعلم، والتي يكفي التصريح بها لإثبات وجودها.
- المعارف الإجرائية: وهي إجابة الممارسة وإتقان أيّ عمل سبق التدرّب عليه.
- المواقف والسلوكيات الوجدانية².

ويؤدّي التقييم حسب الوثيقة المرافقة ثلاث وظائف هي:

- "وظيفة الاستطلاع أو التنبؤ: وتتعلّق بالمتعلم، حيث يحدّد التقييم مدى توافره على الكفاءات الضرورية للشروع في دراسة مادة ما أو الانتقال إلى المرحلة الدراسية الأعلى.
- وظيفة مراقبة المستوى: وتتجلّى في مراقبة مكتسبات المتعلم، ومدى نموّ كفاءاته ودراسة وضعيته في فترة ما داخل القسم الواحد، أو ضمن مجموع الأقسام الموازية لقسمه في المدرسة الواحدة، أو ضمن مجموعات أوسع مثل الدائرة أو الولاية³.

¹ - الوثيقة المرافقة للمنهاج، ص 18-19.

² - المرجع نفسه، ص 19.

³ - المرجع نفسه، ص 20.

لقد ذكرت الوثيقة المرافقة أربعة أنواع للتقييم هي:

1.5.1. التقييم التشخيصي

وهو الذي يقع قبل الشروع في التّعلّات، وكثيرا ما يرد في شكل اختبار يجريه الأستاذ في بداية السنة ليتحقّق من مدى تحكّم المتعلّم في المكتسبات القبلية، والكشف عن ثغرات تعلّمه أو نقائصه، وهكذا "يقدر الأستاذ مستوى القسم الذي يسند إليه ويبني التّعلّات اللاحقة على أساس ما اكتسب من كفاءات"⁽¹⁾.

وقد يقع التقييم التشخيصي في بداية الحصة التعليمية لمراجعة عنصر متّصل بالدّرس الجديد، أو للتّحقّق من الحلقة السابقة لأنّها ضرورية لتأسيس تعلّات جديدة، وقد يتمّ هذا التقييم في شكل سؤال يطرحه الأستاذ في بداية الحصة، ويبني مراحل درسه انطلاقا من أجوبة المتعلّمين⁽²⁾.

2.5.1. التقييم التكويني

وهو مسار للتقييم المستمر الذي يهدف إلى "ضمان تدرّج كلّ فرد في مسعى التّعلم، بغرض تعديل وضعية التّعلم أو وتيرة هذا التدرّج من أجل إدخال التّحسين أو التّصحيح المناسب عند الحاجة، كما يهدف إلى قيادة المتعلّم في عمله المدرسي بتحديد الصعوبات التي تواجهه ومساعدته على إيجاد التدابير التي تسمح له بالتّقدّم في عمله، ويأتي هذا التقييم عقب كلّ مهمة من مهام التّعلم، ويرمي إلى إعلام المتعلّم والأستاذ بدرجة الكفاءة المحقّقة"⁽³⁾.

فوظيفة التقييم التكويني هي التعديل والتّصحيح وتقديم المساعدة الفورية للمتعلّم الذي يلاحظ لديه قصور ما في تحقيق هدف من أهداف حلقات التّعلم، ومن هنا ندرك أنّ "التقييم

¹ - المرجع السابق، ص 21.

² - المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

³ - المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

التكويني يعنى بالمسار أكثر ممّا يعنى بالنتائج؛ أي بطريقة تعلّم المتعلّم، والعمليات العقلية التي يقوم بها من أجل تحقيق هدف الدرس، ومن جهة أخرى فإنّ مسعى التقييم التكويني، مسعى تشخيصي؛ لأنّه يهدف إلى تحديد النقائص وبيان العوائق المعترضة لتحقيق الهدف المنشود⁽¹⁾.

ومن وظائف التقييم التكويني ما يأتي:

- "اكتشاف مواطن القوّة ومواطن الضعف لدى المتعلمين لعلاجها قبل أن يشرعوا في خطوة جديدة وهامة من التّعلم.
- التنظيم والضبط، اللذان يرميان إلى تصحيح ظروف التّعلم وتحسينها وإعادة توجيهها، ويقوم بهذه العملية المتعلّم والأستاذ كلّ على حدة، من خلال إعادة النظر في الاستراتيجية المنتهجة التي لم تساعد على تحقيق التّعلم المنتظر بالقدر الكافي.
- برمجة نشاطات وتمارين لمعالجة النقائص التي أظهرها التقييم، من أجل تجاوزها وتحسين المستوى².

3.5.1. التقييم التحصيلي

وهو نمط التقييم الذي يستعمل في نهاية فصل أو عام دراسي أو نهاية مقرّر أو برنامج، لأغراض الانتقال أو التأهيل أو لتقييم التّقدم، فهو "تقييم يكتسي طابع الحصيلة من أجل التّدخل مباشرة لمواجهة الصعوبات المعترضة، فهو يقع إذا بعد عدد من مهام التّعلم، التي تمثّل كلاً (فصلاً من المقرر مثلاً)⁽³⁾، ويقيّم الأستاذ إنتاج المتعلّم باستعمال مقاييس (ثلاثة أو أربعة) تتفرّع هي الأخرى إلى مؤشرات تدلّنا بدقّة على مواطن التقييم.

¹- المرجع السابق، ص 21-22.

²- المرجع نفسه، ص 22.

³- المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

فأما المقياس فهو صفة تعبّر عن النوعية وتتخذ لإصدار حكم أو ملاحظة في إطار عملية التقييم، وتتم صياغته بعدّة طرق منها:

- "استعمال مصدر ذي دلالة إيجابية: مطابقة، انسجام، دقّة، جدّة، سرعة...
- استعمال مصدر تضاف إليه صفة ذات دلالة إيجابية، استعمال وجيه، تفسير صحيح، إنتاج شخصي...
- استعمال جملة: وقد تأتي مثبتة (التحليل كامل، عمل المتعلم نظيف...)، أو في شكل سؤال (هل التحليل كامل؟ هل عمل المتعلم نظيف...) ¹.

وأما المؤشر فهو "علامة قابلة للملاحظة، يضفي صفة الإجرائية على المقياس" ².

لقد أوردت الوثيقة المرافقة مجموعة من المقاييس والمؤشرات، التي قد يحددها الأستاذ

لتقييم إنتاج المتعلم، نردها فيما يلي:

- "هل الخطاب الذي بناه المتعلم وجيه، أي مناسب لما طلب؟
- هل تركيب الجمل سليم؟
- هل الخطاب يمثل كلاً منسجماً؟
- هل المصطلحات المختارة مناسبة؟
- هل النطق صحيح؟ (في التعبير الشفاهي أو القراءة).
- هل النص مكتوب بخط واضح؟ (في التعبير الكتابي).
- هل إملاء الكلمات صحيح؟ (في التعبير الكتابي) ³.

¹ - المرجع السابق، ص 22-23.

² - المرجع نفسه، ص 22.

³ - المرجع نفسه، ص 23.

4.5.1. التقييم الذاتي

هو "المسار الذي يقوم بوساطته المتعلم بإصدار حكم في شأن نوعية مسعاه أو عمله أومكتسباته بالنظر إلى كفاءات سبق تحديدها، والاستناد إلى مقاييس تقديرية محددة"¹.

ومثلما يعتمد الأستاذ على مجموعة من المقاييس والمؤشرات لتصحيح اختبار أو تقييم أعمال المتعلمين المختلفة، يستعمل المتعلم كذلك شبكة لتقييم إنتاجه، وهي بمثابة أداة تكوين فعّالة، فالتقييم الذاتي "يضمن استقلالية المتعلم وتفتّنه إلى أخطائه وبناء تعلّماته، أمّا شبكة التقييم فتساعده على إصدار أحكام دقيقة وموضوعية، بنىّ التعديل والضبط"².

بعد عرضها لأنواع التقييم، اقترحت الوثيقة المرافقة للمنهاج نموذجاً لوضعية مشكلة وكيفية تقييمها من قبل الأستاذ والمتعلم باستعمال شبكة التصحيح، وفيما يلي عرض للنموذج المقترح:

- "الوضعية المشكلة: بعد قراءتك لمقال في مجلة علمية حول الأمراض الناتجة عن التدخين، وخاصة التي تصيب المتعاطين الشباب، حزنت وقرّرت تحسيس زملائك بأخطار هذه العادة السيئة، اكتب نداء إلى زملائك، في حدود صفحة لينشر في جريدة المدرسة، واستعمل ثلاث حجج تقنعهم من خلالها بضرورة الإقلاع عن التدخين"³.

- شبكة التصحيح⁴

المقاييس	المؤشرات	نعم	لا
مطابقة المنتج لوضعية التواصل	- كتابة نداء: عبارات الاستعمال والختام، وأخرى للفت انتباه الجمهور المتلقي (الزملاء). - ذكر ثلاث حجج تقنع بإيجابيات الامتناع أو ضرورة الإقلاع.		

¹ - المرجع السابق، الصفحة نفسها.

² - المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

³ - المرجع نفسه، ص 23-24.

⁴ - المرجع نفسه، ص 24.

		• التقيّد بالحجم المطلوب: صفحة. • استخدام المستوى اللغوي المناسب في مخاطبة الأقران.	
	انسجام النص	• تفصيل كلّ حجة على حدة. • تسلسل منطقي بين الحجة والأخرى. • استعمال الروابط المنطقية (ثمّ، غير، أنّ، لأنّ، لكي، حتى، وهكذا، حينئذ...). • معالجة كلّ 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 المبتدأ والخبر: نصب اسم إنّ وأخواتها، وخبر كان وأخواتها. • كتابة إملائية صحيحة للمفردات.	

2. تحليل محتوى الوثيقة المرافقة للمنهاج

من خلال استعراضنا لأهمّ التّصورات الواردة في الوثيقة المرافقة للمنهاج، سجّلنا مجموعة من الملاحظات نعرضها في النقاط الآتية :

- سارت الوثيقة المرافقة للمنهاج على خطى المنهاج في شرحها للمقاربة بالكفاءات ومختلف مكوّناتها ومقتضياتها بتفصيل موسّع، وإن كان المنهاج قد أغفل بشكل جليّ وواضح الحديث عن المقاربة النصية كطريقة تعليمية جديدة، فإنّنا نجد أنّ الوثيقة المرافقة للمنهاج قد استدركت ذلك وحاولت تقديمها وعرض أهمّ أهدافها، إلّا أنّها لم تقدّم الشّرح الكافي والبسط الوافي لها، ولم تشر إلى المرجعيات المعرفية التي انطلقت منها، كما أنّها لم تقدّم أمثلة ونماذج تساعد المعلّم ومؤلف الطريقة التّعليمية على تمثّلها وفهمها، وبالتالي حسن استثمارها وتطبيقها، وهو ما يدفعنا إلى التساؤل حول ما إذا كانت الوثيقة المرافقة قد قدّمت هذا التّصور عن وعي بمقتضيات المقاربة

- المتنبّاة؛ أي "المقاربة النصية" وطريقة تطبيقها، أم هو مجرد جمع لمجموعة من المصطلحات والمفاهيم وعرضها عبر صفحاتها دون تمثّل واضح لها؟
- إنّ المخطّط الذي قدّمته الوثيقة المرافقة لطريقة تعليم نشاط القراءة ودراسة النص وما ارتبط به من أنشطة تعليمية، قد أفرد لكلّ نشاط تعليمي حصة خاصة به، وهو ما يؤكد الانفصال الحاصل بين الأنشطة التعليمية المبرمجة، في حين يقتضي تبني المقاربة النصية أن تتعاضد تلك الأنشطة جميعاً للدخول في النص واكتشاف بنيته، والنفاذ إلى معانيه وتذوّقه، من خلال القراءات المتعدّدة والمتتالية له، وليس كما قالت الوثيقة "تدور حوله"، بل لها دور في تشكيله وبناء معناه، وبالتالي قراءته وفهمه.
- لا يعني التّصور الذي قدّمته الوثيقة المرافقة عن المقاربة النصية أكثر من انطلاق تصميم دروس النحو والصرف والبلاغة... من النص، باستخراج الأمثلة التي تشرح الظاهرة اللغوية المقصودة (الهدف) منه ما أمكنها ذلك، لتستقلّ بمضامينها بعد ذلك، فتصبح دروساً نظرية قائمة بذاتها، فيستغني المعلم بذلك عن النص، وهو ما يتنافى ومبادئ المقاربة النصية التي تفرض تعاضد تلك الأنشطة التعليمية في الكشف عن بنية النص وخصائص تركيبه، فكلاً أدرك المتعلم تلك الخصائص التركيبية، استطاع محاكاتها والبناء على منوالها في تعبيره الكتابي والشفاهي.
- إنّ فصل الوثيقة المرافقة للمنهاج بين الأنشطة التعليمية يؤكّد عدم التزامها بمقتضيات المقاربة النصية التي أعلنت تبنيها، وانخرطت في ممارسة تقليدية مؤسّسة على مبدأ إقامة الحواجز بين الأنشطة، حيث يستقلّ كلّ نشاط تعليمي بخطواته ومراحل تعليمه، فهي إذن دروس قائمة بذاتها، إلّا أنّ العامل المشترك بينها أنّها أنشطة تعليمية تتعلّق بمحور واحد هو النص، الذي يعدّ المنطلق الوحيد لها، وهو ما يعكس التّصور الذي تحمله الوثيقة المرافقة عن المقاربة النصية، ويعكس أيضاً غياب التّصورات النظرية عن المقاربات التعليمية الجديدة لدى الوثيقة المرافقة للمنهاج ومن قبلها المنهاج.

- لا تعني القراءة في نظر الوثيقة المرافقة للمنهاج أكثر من تدريب المتعلمين على القراءة المسترسلة، السليمة والمعبرة، القائمة على جودة النطق واحترام علامات الوقف، وهو ما يدلّ على أنّ مفهوم الوثيقة المرافقة للقراءة لا يتجاوز مستوى المعرفة السطحية للمعنى الظاهري للنص، ولذلك توقّف التصور التعليمي المطروح عند حدود القراءة الممثّلة للمعنى، حسنة الأداء، وفهم المفردات والتراكيب اللغوية، فهل قراءة النصّ وفهمه يرتبطان بقراءته القراءة السطحية المسترسلة، وتجاوز المعنى السطحي إلى المعنى العميق من خلال أسئلة متدرّجة مقدّمة من طرف المعلم فقط، أم أنّ قراءة النصّ تعتمد على استثمار الخصائص اللغوية والتعبيرية والفنية والإيقاعية والبنائية للنصّ في تحليله وفهمه، وتتعلّق بكفاءات المتعلم ومعارفه المسبقة؟

لقد أثبتت الدراسات اللسانية الحديثة أنّ القارئ لا يواجه النصّ وهو خالي الذهن؛ بل "يفهم النصّ المدروس في حدود إحالته أو تقاطعه مع وضعيات تمّت مصادفتها سابقاً، على اعتبار أنّ النصوص باختلاف أنواعها لا بدّ أن تتضمنّ وقائع أو معطيات ذات ارتباط قريب أو بعيد بعالم تجربة القارئ في شكل وضعيات صغرى مشابهة، سرعان ما تساعده في التعرف على تلك المعطيات"¹؛ إذن لا بدّ أنّ المتلقي يحمل جملة من المعارف حول النصّ هي التي يعتمد عليها في تأويله، وهي التي تسمى بالمعرفة الخلفية أو معرفة العالم، يختار منها ما يعينه على فهم النصّ الذي يواجهه.

- إنّ من بين أهداف معالجة النصّ المقروء فهما حسب الوثيقة المرافقة للمنهاج، حسن استعمال المتعلم للقواميس والمعاجم والموسوعات للتعرف على دلالات الألفاظ واستخراج أفكار النصّ وطريقة بنائه ونقده، ممّا يعني أنّ فهم النصّ وإدراك معانيه حسبها متوقّف على فهم الألفاظ المشكّلة له، فإذا أدرك المتعلم معانيها حصل العلم بمجموع الدلالة التي ينطوي عليها النصّ، بتعبير آخر معنى النصّ هو حاصل معاني

¹ - حمّود (محمد)، مكوّنات القراءة المنهجية للنصوص، ص 40.

المفردات والعبارات التي تكوّنه، في حين أنّ فهم النص ليس متعلّقاً فقط بالتعرّف على دلالات الألفاظ وتحديد فكرته العامة وأفكاره الجزئية الملتقطة أو المتوصل إليها من خلال أسئلة جزئية متعدّدة؛ وإنّما يتعلّق أيضاً بالخصائص اللغوية والفنية والبنائية للنص، "فالملاحظة الموضوعية الدقيقة والمميزة للأشكال أولنظام الأشكال (النحو، الصرف، التركيب، المعجم، الحقول المعجمية، الحقول الدلالية، والمجاز، صيغ التعبير، الآثار الأسلوبية، البنيات السطحية والبنيات العميقة...)"، وتحليل نظام هذه الأشكال، وإدراك مظاهر ديناميتها وتفاعلها داخل النص يسعف في بناء دلالة النص واستخلاص مظاهر الانسجام التي تضمن للنص وحدة أجزائه، وترابط عناصره¹.

- يقتصر اكتساب مهارة الكتابة ونموّها في نظر الوثيقة المرافقة على مشاركة المتعلّم في تحرير موضوع إنشائي، وكتابة عرض عن عنصر من العناصر، وتحويل بعض النصوص من أسلوب إلى آخر، وكتابة عرض عن المطالعة، واستبدال بداية قصة أونهايتها، وهذه الأهداف التي ذكرتها الوثيقة المرافقة تختلف عن الأهداف التي حددها المنهاج لتحقيقها في نشاط التعبير الكتابي، وهو ما يجعلنا نتساءل عن مدى الانسجام بين المنهاج والوثيقة المرافقة، التي تتلخّص مهمّتها في شرح ماورد في المنهاج من أهداف ومبادئ وطرق تعليمية؟

- سارت الوثيقة المرافقة للمنهاج على خطى المنهاج فيما يتعلّق بتنشيط حصة التعبير الكتابي؛ حيث يدعى المتعلّم في نهاية كلّ وحدة تعلّمية إلى إدماج مكتسباته في إنجازات كتابية متنوعة وشاملة لمختلف أنماط النصوص المقرّرة، على أن يخصّص الأستاذ وقتاً من هذه الحصة للتصحيح الوظيفي، وتقديم موضوع التعبير الجديد، ومتابعة المشروع، وحلّ الوضعية المشكلة، وهو الأمر الذي يجعلنا نتساءل مرة أخرى كيف لساعة زمنية واحدة (وهي الحجم الساعي الذي أقرّه المنهاج لحصة نشاط التعبير

¹ - المرجع السابق، ص 16.

الكتابي) أن تسعف الأستاذ في تنفيذ كلّ هذه الخطوات، وتحقيق الأهداف المسطرة والكفاءات المستهدفة؟

- فصلت الوثيقة المرافقة للمنهاج في أنواع التقويم الثلاثة التي ذكرها المنهاج ودعا إلى اعتمادها؛ غير أنّ الأمر لم يتجاوز العرض النظري الذي لا يسعف الأستاذ في تمثّل المقاربات التعليمية الجديدة وتطبيقها على الوجه المأمول، فقد كان من واجب الوثيقة المرافقة أن تفصّل ما ورد مجملا في المنهاج، تفصيلا لا يدع مجالا للتساؤل والتأويل، خاصة وأنّ هذه المقاربات جديدة بالنسبة للأساتذة، حيث لم يسبق لهم الاطلاع عليها ولا العمل بها، وهو ما يجعلنا نتساءل عن وظيفة الوثيقة المرافقة للمنهاج والمهمّة المنوّطة بها؟ أليست مهمتها تتلخّص في تذليل الصعوبات التي قد تعترض الأستاذ في قراءة المنهاج وفهم ماورد فيه من طرائق ومضامين؟ فكان حريّا بها إذن الابتعاد عن العرض النظري الذي تكفّل به المنهاج، والاهتمام بتقديم نماذج تفصيلية، وخطوات إجرائية تعين الأستاذ على تطبيق ما أقرّه المنهاج من مقاربات، وتحقيق ما سطره من أهداف تعليميّة.

- لقد عرضت الوثيقة المرافقة نموذجا للتقويم بعنوان " شبكة التصحيح"، اقتصر على النمط الحجاجي، وكان ينبغي عليها- في اعتقادنا- أن تقدّم شبكات تقويم لكلّ الأنماط المقرّرة في مستوى السنة الرابعة من التعليم المتوسط تبعا للكفاءة الختامية التي حددها المنهاج*، وتضمّن المعايير التي ينبغي على الأستاذ الالتزام بها حين تقويمه لنصوص المتعلمين الكتابية، كمعيار الملاءمة الذي يهتمّ بتقويم مدى التزام المتعلم بالنمط المطلوب، ومعيار الاتساق والانسجام اللذان تتحقّق بهما نصيّة النصوص، وهما مفهومان جديدان لم يحظيا بالاهتمام من قبل الوثيقة المرافقة للمنهاج لا في نشاط القراءة ولا في نشاط التعبير الكتابي رغم أنّهما من صميم المقاربة النصية.

* - يكون المتعلم في نهاية السنة الرابعة من التعليم المتوسط، قادرا على إنتاج (شفاهايا و كتابيا) كلّ أنماط النصوص: الإخبارية، الوصفية، السردية، الحوارية، الحجاجية. منهاج اللغة العربية، السنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص20.

المبحث الثالث: نشاط القراءة والتعبير الكتابي في كتاب اللغة العربية

مدخل

يعدّ الكتاب المدرسي أداة مهمّة من أدوات التعليم، ومصدرا أساسيا للمعرفة، وسندا مهمّا لتحصيل المعلومات، يفوق دوره بقيّة الوسائل التعليمية المساعدة كالسبورة، والخرائط، فهو ليس مجرد وسيلة معينة على التعليم؛ بل إنّ صلب التّعليم نفسه، ويعرّف الكتاب المدرسي بأنّه "الصورة التطبيقية للمحتوى التعليمي، وهو الذي يرشد المعلّم إلى الطريقة التي يستطيع بها إنجاز أهداف المناهج العامة والخاصة، كما أنّه يمثّل الوسيلة الأكثر ثقة في يد التلميذ، نظرا لمقاييس الرقابة الصارمة التي تخضع لها محتوياته من قبل السلطات العليا، لذلك فهو جدير بالإطمئنان إليه؛ لأنّ واضعيه هم عادة من المختصين في التربية والمادة العلمية"¹.

ويتضمّن الكتاب المدرسي المعلومات والأفكار والمفاهيم الأساسية في مقرر معيّن، كما يتضمّن أيضا القيم والمهارات والاتّجاهات الهامة المراد توصيلها إلى جميع التلاميذ².

إنّ الكتاب المدرسي من أكثر الوسائل التعليمية فاعلية وكفاءة في مساعدة المعلّم والمتعلّم على الاضطلاع بمهامهما في المدرسة، فهو حامل لتصورات المنهاج، ومنفّذ لها، يستعين به المعلّم في تنمية كفاءات المتعلمين، من خلال توسّل النصوص التي يحتويها، في إثراء معارفهم، وتكوين خبراتهم، وربطهم بثقافة أمّتهم، وإطلاعهم على الثقافات الأخرى، ويستعين به المتعلم كذلك في تطوير معارفه وكفاءاته، من خلال قراءة النصوص وفهمها، والتدريب على التطبيقات اللغوية التي يتضمنها، فإكتاب المدرسي إذا وسيلة تعليمية مهمّة جدّا، لا يمكن الاستغناء عنها، لذلك وجب على الجهات المكلفة بتأليفه، أن تحرص على الالتزام بما جاء به

¹ - الجليلي (حسان)، لوحيدي (فوزي)، أهمية الكتاب المدرسي في العملية التربوية، مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية، جامعة الوادي، العدد 09، ديسمبر 2014، ص 196.

² - المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

المنهاج من تصورات، وما اقترحه من طرائق ومحتويات، حتى يتحقق الانسجام بينهما، وتتحقّق الأهداف المسطرة، كما يجب أن تحرص على الالتزام بشروط التأليف وقواعده، لإخراجه في أحسن صورة، وأبهى حلّة، فقد أثبتت التجارب أنّ الجانب الشكلي له دور مهمّ في جذب المتعلّم ولفت انتباهه، وجعله يتعلّق بكتابه ويقبل عليه.

1. التعريف بالكتاب المدرس

يعدّ كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التّعليم المتوسط أحد أهمّ الحلقات المكوّنة للطريقة التعليمية وتكمن أهميّته في كونه المسؤول عن عملية تنفيذ التصورات التي رسمها المنهاج والوثيقة المرافقة له، ويعدّ في الوقت نفسه أحد المكونات الأساسية للطريقة التعليمية التي تكفل هذا البحث بدراستها وتحليلها، ولعلّ فحصه بعد كلّ من المنهاج والوثيقة المرافقة له سيكشف عن مدى صحة الكثير من التساؤلات التي أثارها البحث عبر صفحاته، والإجابة عليها، وعليه سيتمّ دراسة الكتاب من الناحية الشكلية أولاً، ومن ناحية المضمون ثانياً.

1.1. من ناحية الشكل

- عنوان الكتاب: اللغة العربية.
- المستوى الدراسي: موجّه لتلاميذ السنة الرابعة من التّعليم المتوسط.
- لجنة التأليف: مكوّنة من السادة الأساتذة، الشريف مربي، مصباح بومصباح، رشيدة آيت عبد السلام، هاشمي عمر.
- تنسيق وإشراف: الشريف مربي.
- تصميم وتركيب: نوال بوبكري.
- الناشر، (طبع وإصدار)، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.
- رقم الإيداع القانوني: 228-2006.
- قياسات (حجم) الكتاب: طول الكتاب 23.5 سم وعرضه 17 سم وسمكه 01 سم

2.1. تحليل الكتاب من ناحية المضمون

1.2.1. عرض مضمون التقديم

صدّر الكتاب بعرض محتوى التقديم، الذي يشكّل مادة هامّة لكلّ بحث يهتمّ بدراسة الكتاب التعليمي، ذلك أنّه غالبا ما يعرف بوسيلة التعليم، ويعرض الطريقة التعليمية والأسس التربوية والمقاربات التعليمية المطبّقة فيها، والوسائل المكوّنة لها، وكيفيات استثمارها.

ورد التقديم في الصفحة الثالثة من الكتاب دون ترقيمها بالرقم المناسب، وتضمّن هذا التقديم تصريحاً بتبني المقاربة النصية في تناول المادة اللغوية في بلاغتها ونحوها وصرفها وتركيبها، على أن يتمّ بلوغ هذه الملكات لدى المتعلم وتتميتها وترسيخها من خلال ما توافر عليه الكتاب من أنشطة تعليمية مختلفة كالقراءة والمطالعة الموجهة والتعبير بنوعيه الشفاهي والكتابي.

وأشار التقديم إلى الفرصة الثمينة التي يتيحها الكتاب للمتعلّم للقيام بعملية دمج المعارف التي تلقّاها عند نهاية كلّ ثلاث وحدات؛ حيث تطرح عليه وضعية تعلّمية أو وضعيتان، ويطلب بإنتاج نص محدّد يدمج فيه تلك المعارف اللغوية التي تعلّمها؛ بل إنّ الكتاب "يتيح للمتعلّم الحكم على عمله، من خلال شبكة التقييم الذاتي التي يبنّيها، ويحتكم إلى مقاييسها، وفي ذلك أكثر من فائدة، فمن جهة يتدرّب المتعلّم على الكتابة والتعبير بمنهجية صارمة، ومن جهة أخرى يستطيع أن يتقدّد مواضع ضعفه بنفسه، ويبحث عن أسبابها، ناهيك عن المشاريع التي تعدّ في حدّ ذاتها من العمليات التربوية الطموحة، لما فيها من تعاون ما بين المتعلّمين، الذين ينجزون عملاً مشتركاً ويقيمونه بأنفسهم بعد أن قاموا بدمج معارفهم السابقة فيه"⁽¹⁾.

¹- كتاب اللغة العربية، السنة الرابعة من التعليم المتوسط، وزارة التربية الوطنية، الديوان الوطني للطباعة والمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2006، ص 03.

وعبر التقديم في الأخير عن أمله في أن يجد المتعلّمون في هذا الكتاب ما يلبي طموحهم المعرفي، وما يشبع نهمهم في القراءة والمطالعة بما يتوافر عليه من نصوص تعبّر على حدّ قوله عن واقعهم ومحيطهم، وعن روح العصر الذي يعيشون فيه، وعن انشغالات الشباب في عصر التّقدم والتكنولوجيا والثورة المعلوماتية؛ حيث "سيجد المتعلّمون لغتهم العربية وقد انفتحت على هذه المعارف الجديدة، وهذه العلوم والاكتشافات، واستطاعت أن تستوعبها في مضامينها، وفي مصطلحاتها"⁽¹⁾، كما عبّر التقديم عن أمله أيضا في أن يكون هذا الكتاب "عونا للأساتذة والمفتشين في أداء واجباتهم المهنية، وسندا تربويا يعتمدون عليه في إعداد دروسهم، بما يقدّمه لهم من مادة خام مختصرة، تكون أكثر نفعا إذا ما وسّعت بالعودة إلى مزيد من المراجع، قصد التعمّق والتدقيق والبحث"⁽²⁾.

لقد مكّنّا تحليل مضمون التقديم الوارد في الكتاب من تسجيل الملاحظات الآتية:

- جاء التقديم مقتضبا لم تحظ فيه المقاربة النصية بالاهتمام الذي تستحقّه؛ حيث أشار التقديم إشارة خاطفة إلى أنّ الكتاب سيعتمد المقاربة النصية في تناول المادة اللغوية في بلاغتها ونحوها وصرفها وتركيبها، دون التفصيل في الكيفية التي سيتمّ بها ذلك.
- أشار التقديم ضمّنيا إلى اعتماد الكتاب على المقاربة بالكفاءات في تعليم أنشطة اللغة العربية في حديثه عن مبدأ الإدماج، الذي يعدّ أحد أهمّ أسس المقاربة بالكفاءات؛ حيث يقوم المتعلم بعملية دمج المعارف التي تلقّاها في وضعية إدماجية بعد نهاية كلّ ثلاث وحدات، وتجدر الإشارة إلى أنّ مبدأ الإدماج الذي اعتبره التقديم من أهمّ أسس المقاربة بالكفاءات، يشكّل واحدا من أهمّ الأسس التي تنبني عليها المقاربة النصية، لكنّ التقديم لم يشر إلى ذلك، ممّا يجعلنا نتساءل حول التصور الذي يملكه الكتاب عن المقاربة

¹- المرجع السابق، الصفحة نفسها.

²- المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

النصية؟ وهو التساؤل الذي ستكشف إجابته عند الاطلاع على طريقة تعليم نشاطي القراءة والتعبير الكتابي في الكتاب التعليمي.

2.2.1. طريقة تعليم نشاط القراءة في الكتاب التعليمي وتحليلها

يتمّ تعليم نشاط القراءة وفق الخطوات الآتية:*

- أ. تمهيد: يقدّم فيه موضوع النص.
- ب. المعجم والدلالة: تتضمّن هذه الخطوة شرحاً معجمياً لبعض المفردات الواردة في النص.
- ج. البناء الفكري: وتتضمّن هذه الخطوة عدداً من الأسئلة، التي، تطرح على المتعلّم لدفعه إلى اكتشاف ما يتوافر عليه النص من أفكار ومعان.
- د. البناء الفني: يتمّ في هذه الخطوة التركيز على صورة فنية ودراستها كالتشبيه والاستعارة مثلاً.
- هـ. البناء اللغوي: وهي الخطوة التي تخصّص لدراسة باب من أبواب قواعد اللغة (تراكيب نحوية وصيغ صرفية).

ويمكن إبداء مجموعة من الملاحظات بخصوص هذه الخطوات كالآتي:

- أوصت الوثيقة المرافقة للمناهج بأن تبتدئ القراءة بوضعية انطلاق (تمهيد، وضعية مشكلة)، في شكل سؤال أو قصة أو تذكير، على أن تكون هذه الوضعية قصيرة ومثيرة وهادفة ومشوّقة، ومستمدّة من الواقع المعيش مأمّكن، لشحذ همم المتعلّمين وتنبيههم من غفلتهم وعدم انتباههم، وترغيبهم في قراءة النصوص، والتّعرف على مضامينها،

*- سنعرض درساً نموذجياً، يبين مراحل تعليم نشاط القراءة كما وردت في الكتاب، ضمن ملاحق البحث (الملحق رقم 04، ص 417-418).

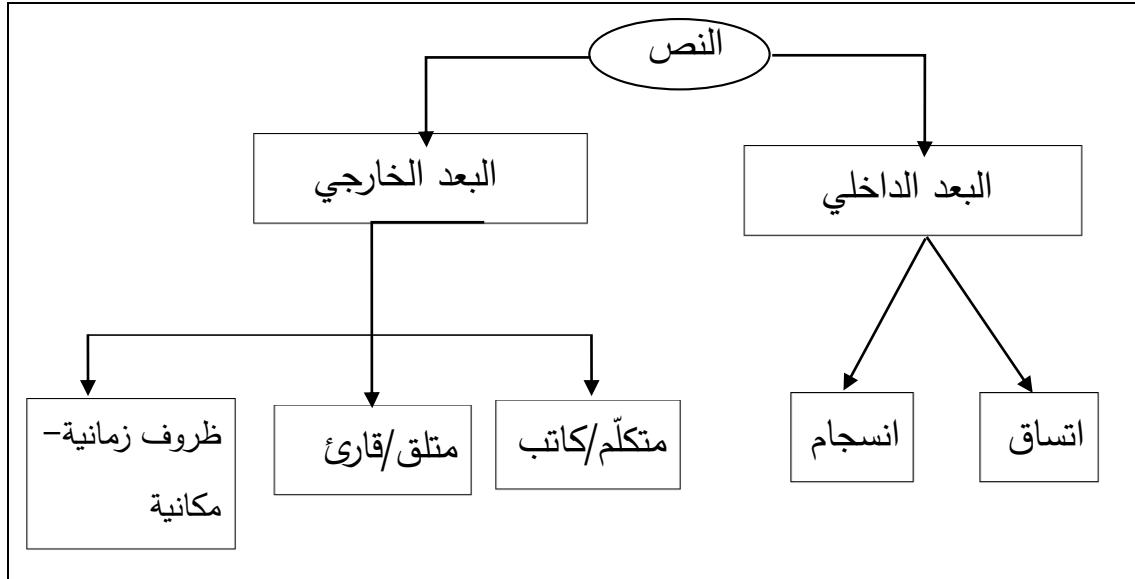
والاستعداد لتحليلها، ومساعدتهم على تذكر معارفهم السابقة التي تتقاطع مع نصّ القراءة المدروس، لاستثمارها أثناء اتّصالهم بالنصوص؛ غير أنّ الكتاب التعليمي لم يلتزم بذلك إلّا فيما ندر من النصوص، ممّا يكشف عن غياب الانسجام بينه وبين المنهاج، وبينه وبين الوثيقة المرافقة للمنهاج، وهو ما يجعلنا نتساءل عن أسباب ذلك؟ خاصة وأنّه مسؤول عن تنفيذ تصورات المنهاج والوثيقة المرافقة له، ومطالب بالالتزام بها، وعدم الحياد عنها.

- لم ترفق نصوص القراءة ببعض الإشارات اللفظية وغير اللفظية، كتحديد سياق النصّ الزمني والمكاني وبعض ظروف إنتاجه، وكذا تقديم نبذة مختصرة عن كاتب النصّ والبيئة التي ينتمي إليها، والجنس الذي ينتمي إليه النصّ... رغم أهمّيتها في تحليل النصوص وبناء معانيها، فالنصوص القابلة للفهم والتأويل وبناء المعنى هي النصوص القابلة بأن توضع في سياقها؛ حيث "تضمّ متغيّرات السياق جزءاً من المحيط المباشر أو غير المباشر للنصّ خلال نشاط الفهم والاستيعاب، وهذه المتغيّرات هي: الهدف المطروح أمام القارئ، عنوان النصّ، المنظمات التمهيدية، الأسئلة المرفقة، الرسوم، الصور، المخططات وكيفيات تقديم النصّ"¹، يقول "براون ويول": "يتحتّم على محلّ الخطاب أن يأخذ بعين الاعتبار السياق الذي ورد فيه مقطع ما، فبعض الوحدات اللغوية تتطلّب أكثر من غيرها معلومات عن السياق ليتيسّر فهمها مثل: هنا، الآن، أنا، أنت، هذا إلخ... فإذا أردنا أن نفهم مدلول هذه الوحدات إذا ماوردت في مقطع خطابي، استوجب ذلك ممّا - على الأقل - معرفة هويّة المتكلّم والمتلقي والإطار الزمني والمكاني للحدث اللغوي"²، وبذلك يكون للنصّ بعد داخلي يتمثّل في الاتّساق

¹ - ديشين (أندرية-جاك)، استيعاب النصوص وتأليفها، ترجمة: هيثم لمع، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، ط1، 1991، ص12.

² - براون (ج.ب)، ويول (ج)، تحليل الخطاب، ص35.

والانسجام، وبعد خارجي يربطه بالمرسل والمتلقي والظروف الزمانية والمكانية، و"يمكن تمثيل هذين البعدين كمايلي:¹



نفهم ممّا تقدّم ذكره أهميّة السّياق في انسجام النصوص، خاصة إذا تعلّق الأمر بالنصوص الأدبية التي تعظم فيها أهمية السّياق، وعليه وجب الاستفادة من هذه النتيجة في المجال التعليمي، من خلال استثمار تمثّلات المتعلمين للسّياق الذي أنتج فيه النص بكلّ عناصره ومكوّناته، في مقارنة النص، وفهمه وبناء معناه، فالمتعلّم لا يواجه النص خاليا من أيّ زاد معرفي حول النص وموضوعه؛ وإنّما "يحمل معه أطرا عامّة لموضوع النص وبنيتّه وأعرافه الشّكلية، وهذه الأطر العامّة أوالمعرفة القبلية المشتركة، تتفاعل مع محتوى النص، ويسلم هذا التفاعل إلى تلقّي النص وفهمه"².

- لم يلتزم كتاب اللغة العربية بمطالب المقاربة النصية حين فصل الأنشطة اللغوية والبلاغية عن النص؛ حيث لم تتعدّ علاقة نشاطي النحو والبلاغة بالنص استخراج

¹ - بن عروس (مفتاح)، في علاقة النص بالمقام -سورة الكهف نموذجا-، مجلة اللغة والأدب، جامعة الجزائر، العدد14، 1420هـ-ديسمبر 1999م، ص295.

² - العناتي (وليد)، تحليل الخطاب وتعليم مفردات العربية للناطقين بغيرها، مجلّة البصائر، المجلد 13، العدد 02، 2010، ص66.

الأمثلة الخاصة بالظاهرة النحوية والبلاغية المدروسة من النص، لتستقلّ فيما بعد بمضامينها كدروس نظرية قائمة بذاتها لا علاقة لها بالنصوص، ممّا يؤكّد استمرارية العمل بالطريقة التعليمية القديمة، والاعتماد على محتوى نحوي جملي، في غياب محتوى نحوي نصي.

- إنّ مقارنة النص التي يعتمدها الكتاب التعليمي لا تأخذ بعين الاعتبار الروابط النصية والأبنية العليا للنصوص في التحليل النصي، رغم أهمّيتها في توجيه عملية الفهم إلى الاتجاه الصحيح؛ فالروابط النصية بأنواعها ودلالاتها المختلفة، تستقرّ المتلقّي وتدفعه إلى إجراء عملية الفهم وإثرائها خاصة إذا كانت في مواضعها المناسبة، فأيّ اضطراب في مرجع الإحالة الدلالية، يؤدي إلى اضطراب في الفهم؛ بل إنّ الإحالة النصية كثيرا ما تعتمد على إحالة مقامية تتفرّع عنها كثير من الإحالات النصية، ممّا يزيد من إشكال سوء الفهم إن خفيت تلك الإحالة المقامية، والإحالة المقامية ليست مجرد النظر في العبارات التي تحتوي على محيلات إلى مسمّيات خارجية ذات صلة بالنص فحسب؛ بل إنّها ترتبط بمنتج النص في المقام الأوّل، ويعتمد فهم مستقبل النص عليها في أغلب الأحيان؛ لأنّها كثيرا ما توضّح اتّجاه الفعل الكلامي في النص وتبيّن أدوار المشاركين في هذا الفعل¹، كما تعدّ أبنية النصوص من العناصر المهمّة التي تؤثر كذلك في توجيه عملية الفهم والاحتفاظ بالنص، فما يفهم من قصة قصيرة أو خاطرة أو مقالة يختلف توجيهها أو كيفية عمّا يفهم من مداخلة، وعليه وجب على الكتاب التعليمي إعادة النظر في الطريقة التي يعتمدها في تحليل النصوص، والاهتمام بأبنية النصوص والروابط التي تنتظمها، لدورهما الفعّال في بناء معاني النصوص وفهمها، وفي تمكين المتعلمين من بناء كفاءة نصية، تمكّنهم لاحقا من إنتاج نصوص خاصة بهم تتّسم بالاتّساق والانسجام.

¹ - بن عبد الكريم (جمعان)، إشكالات النص، ص509.

- اكتفى الكتاب في الخطوة الخاصة بالمعجم والدلالة بشرح بعض مفردات النصوص شرحاً معجمياً، بعيداً عن سياق توظيفها، اعتقاداً منه بأنّ الشرح المعجمي للمفردات يعدّ خطوة كافية ليدرك المتعلّمون معنى النصوص، وهذا ليس صحيحاً؛ لأنّ معنى النصّ يتحدّد بالكلمات من جهة، وبالعلاقات القائمة فيما بينها داخل التركيب الجملي من جهة ثانية، وفي الآن نفسه بالعلاقات بين الجمل المتتابعة، وهو ما يفرض على قارئ النصّ تتبّع مختلف عناصر المعنى التي تبني النص¹.

لقد شغلت المفردات حيّزاً مناسباً في الدراسات النصية وتحليل الخطاب، من حيث إسهامها في تماسك النصّ داخلياً وخارجياً منذ النماذج المبكّرة لـ"هاليداي" و"رقية حسن"، إلى"قاندريك" و"بوجراند" و"دريسليز" ومن بعدهم من المنشغلين بقضايا إنتاج الخطاب واستقباله؛ حيث ينظر تحليل الخطاب إلى المفردات نظرة مختلفة عن مناهج دراسة المفردات الأخرى، المناهج الدلالية ونحو الجملة، التي ركّزت على المعنى المنفرد أو المعنى السياقي والمعنى النحوي؛ أي وظيفة الكلمة في الجملة، دون أن تتجاوز ذلك إلى وظيفة الكلمة في الفقرة أو النصّ بالنظر إلى الخصائص الخطابية المختلفة: نوع النصّ وجنسه وبنيته وغرضه ووسيلة إنجازه².

ويتناول الخطاب المفردات على مستويين:

أ. "المستوى الداخلي"

وهو يعتني بأثر دلالات المفردات في تماسك النصّ تماسكاً دلالياً ينتهي إلى الإسهام في إنتاج معنى النصّ ومضمونه، ويعتني كذلك ببيان أثر المفردات في تنظيم البنية الداخلية للخطاب من حيث المعلومات والعناصر وال فقرات والموضوعات الفرعية.

¹ - Lundquist Lita, L'analyse textuelle, P 81.

² - العناتي (وليد)، تحليل الخطاب وتعليم مفردات العربية للناطقين بغيرها، ص 103.

ب. المستوى الخارجي

ويعتني باستثمار المفردات الكلّي في تمييز النص من سواه من النصوص، ونسبته على التّعيين إلى إنجاز خطابي دال وقاصد إلى غرض محدّد؛ أي تحديد مجال الخطاب ونوعه ومرسله ومستقبله في السياق التواصلّي العام، والسياق النصّي الخاص¹.

فدور المفردة في النص لا يقتصر إذا على تكملة المعاني وسدّ الفراغات الدلالية؛ وإنّما يتجاوز ذلك إلى "بناء النص، والإسهام إسهاما مباشرا في تماسكه شكلا ومضمونا"²، وعليه وجب على الكتاب التّعليمي أن لا ينظر إلى المفردات كعناصر معجمية تحمل معنى مستقلا وخارجيا منعزلا عن السياق؛ بل كعناصر تحمل معنى يسهم في بناء النص وانسجام معانيه.

- إنّ فهم النصوص لا يرد منه تمثّل الجمل وسلاسل الوحدات النصية في استقلال بعضها عن البعض الآخر؛ وإنّما إدراك العلاقات التي تنظّم هذه السلاسل؛ لذلك ينبغي إطلاع المتعلّم أثناء مقارنة النصوص على الأدوات والآليات التي ساهمت في تعالق مكوّنات النصوص وانسجامها.

- الفهم أساس عملية القراءة، فقراءة بلا فهم لا تعدّ قراءة بمفهومها الصحيح، وفهم النص وفق منظور تفاعلي للتلقّي لا يحدث فجأة ولا يتمّ دفعة واحدة؛ بل من خلال مجموعة من العمليات الجزئية المتدرّجة التي يعتمد فيها على الخبرات السابقة، وملامح المقروء لبناء المعاني، وهذه العمليات يمكن أن تشمل "انتقاء فكر معيّن، وفهمها في جملة واحدة(العمليات الصغرى)، واستنتاج العلاقات بين أشباه الجمل والجمل(العمليات التكاملية)، وتنظيم الفكر في صورة ملخصة(العمليات الكلية)، واستنتاج معلومات غير

¹ - المرجع السابق، الصفحة نفسها.

² - العناتي (وليد)، مفردات العربية دراسة لسانية تطبيقية في تعليمها للناطقين بغيرها، سجل المؤتمر العالمي لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها المنعقد بالرياض، في 14-15/11/1430 هـ الموافق ل 02-03/11/2009، ص 508.

مقصودة من الكلمات (العمليات المتممة)، وتعمل العمليات السابقة معا في تبادل وتأثير وتأثر، ويمكن ضبطها والتحكم فيها وملاءمتها من لدن القارئ، وأغراضه (سياق الحال)¹.

وعليه وجب أن يركز التحليل النصي على إظهار الكيفية التي يبني بها انسجام النصوص، ويتم ذلك من خلال اكتشاف مكونات النص الصرفية والنحوية والمعجمية والدلالية، والتعرف على أبعاده النصية والتداولية، لتحليلها ودراستها جميعا، ثم إعادة جمعها من جديد لتقديم صورة واضحة كاشفة للنص المدروس مبني ومعنى.

- لم يقترح الكتاب طرقا لتحليل النص، ولا تقنيات لإنتاج المعنى، تضمن لكل نوع من النصوص الأدوات الملائمة في التحليل والقراءة، بل اكتفى بطريقة واحدة ووحيدة، تعالج وتحلل وفقها كلّ النصوص، مهما كان نوعها، فسقط بذلك في النمطية والرتابة، التي من شأنها أن تدخل في نفوس المتعلمين الملل، وتجعلهم لا يحبّون هذا النشاط، ولا يقبلون عليه.

3.2.1. طريقة تعليم نشاط التعبير الكتابي في كتاب اللغة العربية

يتمّ تقديم نشاط التعبير الكتابي في كتاب اللغة العربية وفق الخطوات الآتية:

1.3.2.1. عرض السند

يبتدئ النشاط بتقديم مثال عن التقنية المراد تدريسها، ويكون هذا المثال في الغالب مستمدا من نص المطالعة.

2.3.2.1. مناقشة السند

تطرح بعض الأسئلة على المتعلم، وتمكّنه الإجابة عليها من التعرف على التقنية التعبيرية المستهدفة، وهذه الأسئلة غالبا ما تأتي متبوعة بأجوبتها، وهو الأمر الذي نعيبه على الكتاب

¹ - البصيص (حاتم، حسين)، تنمية مهارات القراءة والكتابة، ص 67.

التعليمي في تعامله مع نشاط التعبير الكتابي؛ حيث إنّه لم يلتزم في تعليم هذا النشاط بالأسلوب الذي أقرّه المنهاج وهو الوضعيات المشكلة، فرغم أنّ الكتاب يصوغ الأسئلة في شكل وضعيات مشكلة، إلاّ أنّه يرفقها غالباً بالأجوبة الخاصة بها، وهذا لا يعدّ من صميم بيداغوجيا الوضعية المشكلة، التي دعا المنهاج إلى اعتمادها في تعليم أنشطة اللغة العربية.

3.3.2.1. تذكر

وتتمثل في استنتاج، يلخص التقنية التعبيرية المستهدفة، وهذه الخطوة جاءت مختصرة في كامل التقنيات، إذ إنّّه يقع على عاتق الأستاذ إثرائها، وهو ما من شأنه أن يحدّ من إقبال المتعلمين على بناء تعلّماهم (التعلّم الذاتي).

4.3.2.1. تطبيق

والهدف من هذه الخطوة هو تدريب المتعلمين على التقنية المدروسة، وهذه التطبيقات تقتصر في أغلب الأحيان على جزئيات التقنية المدروسة؛ حيث يعود المتعلم إلى القاعدة وقيس عليها، ولذلك فهي لا تحقّق مبدأ الإدماج الذي دعا إليه المنهاج حين عدّ نشاط التعبير الكتابي نشاطاً إدماجياً.

4.2.1. نموذج يبيّن طريقة تعليم نشاط التعبير الكتابي في الكتاب التعليمي

1.4.2.1. كتابة نص وصفي

1.1.4.2.1. السند: هو نص المطالعة (بركان أولدوينيولنغاي)*

"عرفت أنّ الوصف هو نقل صورة مدقّقة واضحة مفصلة عن شيء ما، تعرض فيها أجزاء الشيء، ولونه، وصفاته وحجمه، وكلّ ما يجعله صورة مجسّمة أمام القارئ، وقد يكون

* - النص موجود ضمن ملاحق البحث (الملحق رقم 05، ص 419).

الوصف علميا، وفي هذه الحال ينبغي أن يكون الوصف موضوعيا لادخل للعواطف فيه، ولغته حقيقية بعيدة عن المجاز¹.

"تأمل مثلا هذه الفقرة من نص المطالعة:

وعندما تتعرّض الحم للهواء فإنّها تتصلب بسرعة وتبدأ بالتشقق، ونظرا لكونها غنية بثاني أكسيد الكربون، فإنّها تتجمّد حالما تخرج من الفتحات البركانية"².

"لاحظ أنّ هذا الوصف للحمم البركانية لا أثر فيه للاستعارة والمجاز والألفاظ الدالة على المبالغة والنعوت الموحية بالانفعال، أمّا عندما يقول الكاتب في النص نفسه:

- ولا تتوقّف الغرابة في هذه الحمم على التشكيلات الرائعة البديعة التي تصنعها؛ وإنّما تتعدّاها أيضا إلى لون هذه الحمم وقوامها فهي تشبه في لونها الشوكولاتة الذائبة، وتشبه في سيولتها زيت الزيتون عندما تخرج مباشرة من الفوهات البركانية...وفي الليل يتبدّى جمال المنظر الطبيعي، حيث يخيم السكون على المكان إلّا من صوت الحمم الثائرة وهي تخرج من جوف البركان ويظهر التوهّج المنبعث من الحمم الذائبة سحر المكان وروعته"، فإنّ هذا الوصف مليء باللغة المجازية (يخيم السكون، الحمم الثائرة، سحر المكان)، وبالصور البيانية مثل: التشبيه (تشبه في لونها...وتشبه في سيولتها...)، كما يظهر في الوصف موقف الكاتب المتمثّل في التعبير عن الإعجاب، وهو إحساس جعله يأتي بالأوصاف الدالة على المبالغة مثل التشكيلات الرائعة البديعة، سحر المكان وروعته"³.

¹ - كتاب اللغة العربية، السنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص 71. لقد تمّ تناول تقنية الوصف في الوحدة التعليمية السابقة ضمن حصة التعبير الكتابي، دون ربطها لا بنص القراءة ولا بنص المطالعة الموجهة؛ بل قدّم الكتاب نصا مستقلا بعنوان "لوحة الجورنيكا"، مرفقا بمجموعة من الأسئلة، واستنتاج تضمّن بعض خصائص الوصف، ثمّ تطبيقين للتدريب.

² - المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

³ - المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

2.1.4.2.1. تذكر

"إذا أردت أن تكتب نصا وصفا فإنه بإمكانك اتباع الخطوات الآتية:

✓ جعل صورة الشيء واضحة في ذهنك بمعالمتها الأساسية وتفاصيلها الدقيقة.

✓ تقديم وصف مجمل للشيء في البداية.

✓ تقديم التفاصيل الدقيقة.

✓ تقديم انطباع عن الشيء، إذا كان الأمر يستدعي ذلك"¹.

3.1.4.2.1. تطبيق

1. "وقفت أمام منظر طبيعي أعجبك، صفه في عشرة أسطر.

2. اكتب نصا في ثمانية أسطر تصف فيه المؤسسة التي تدرس بها"².

يمكننا إبداء مجموعة من الملاحظات فيما يخص طريقة تعليم نشاط التعبير الكتابي كما وردت في كتاب اللغة العربية (بعد عرضنا لنموذج توضيحي) كالآتي:

- يربط الكتاب التعليمي تقنيات التعبير الكتابي بنصوص المطالعة، والأولى أن يربطها بنصوص القراءة، التي يفترض أن المتعلم قد تعرّف على أنماطها وخصائصها وآليات اتّساقها وانسجامها في حصّة نشاط القراءة، كما أن نصوص المطالعة هي في الأصل مرتبطة بنشاط التعبير الشفاهي، وطريقة تحليلها لا تتعدّى قراءة النصّ والتعبير عن مضمونه شفاهيا.

- إنّ الطريقة التي عرض بها الكتاب التعليمي نشاط التعبير الكتابي، تدلّ على أنه نشاط مستقلّ بذاته ولا علاقة له بالأنشطة الأخرى؛ إذ كان من المفروض أن يدعى المتعلم في حصّة نشاط التعبير الكتابي إلى إدماج جميع المهارات التي اكتسبها من فروع

¹ - المرجع السابق، ص 72.

² - المرجع نفسه الصفحة نفسها.

اللغة الأخرى، فالتعبير الكتابي غاية، وهذه الفروع إنّما هي وسائل وخوادم لهذه الغاية، كما أنّ الاشتغال بمعرفة خصائص الأنماط في حصة التعبير الكتابي يضيع معه الكثير من وقت الحصة، فلا يستطيع المتعلّم أن ينتج نصا متّسقا ومنسجما وفق النمط المطلوب، وعلى درجة من الإتقان في ما تبقى من الوقت.

- إنّ الخطوات التي عرض الكتاب التعليمي من خلالها تقنية التعبير الكتابي يغلب عليها الطابع التقني، حيث تقدّم له المعلومة جاهزة ولا تدفعه إلى التفاعل مع النص، لتطالبه فيما بعد باستظهار وتذكّر ما علق في ذهنه من معارف ومعلومات، بطريقة نمطية تتمّ مع كلّ التقنيات الكتابية المبرمجة، وهو ما يعود المتعلّم الآلية والجمود، ولا يدفعه البتّة إلى استثمار مكتسباته وإدماجها في حلّ الوضعيات المشكلة، التي يتمّ إعدادها من أجل تمكين المتعلّم من اكتساب التقنية المستهدفة، واستثمارها في كتاباته لاحقا، وهو ما يتنافى مع مبادئ المقاربة النصية والمقاربة بالكفاءات، اللّتين تدعوان إلى استثمار المكتسبات القبلية، وإدماجها لحلّ وضعيات مشكلة جديدة، فكان على الكتاب أن يطرح أسئلة متدرّجة تمكّن المتعلّم من اكتشاف خصائص نمط النصّ المدروس، على أن تحترم الأسئلة المطروحة شروط صياغة الوضعية المشكلة التي ذكرها المنهاج، كأن تحمل تحدّيا، وأن تكون مشوّقة، وأن يقوم المتعلّم بحلّها، في ظلّ إرشادات الأستاذ وتوجيهاته.

المبحث الرابع: نشاط القراءة والتعبير الكتابي في تصوّر دليل الأستاذ

مدخل

تعدّ الوسائل التعليمية بكلّ أنواعها أدوات ضرورية ومساعدة على تطبيق المنهاج بما تتضمنه من سندات تربوية يستعين بها المعلّم في أدائه، ومن بين هاته الوسائل التعليمية المهمة "دليل الأستاذ"، الذي يتضمّن مجموعة من الإجراءات والتوجيهات، التي تعرف المعلّم بكيفية تطبيق ماورد في الكتاب التعليمي، في ظلّ مطالب المنهاج وتوجيهاته.

إنّ دليل المعلّم عنصر من العناصر الرئيسية للمنهاج، يسترشد به المعلّم في فهم الجوانب المختلفة لمحتوى المنهاج وكيفية التعامل معه، وهو أيضا بمثابة ورقة طريق تعين المعلّم على حسن التعامل مع الكتاب المدرسي، من خلال تقديم شروح مفصلة عن طريقة التعليم، وكيفية تنشيط الدروس، والأهداف التي ينبغي تحقيقها في كلّ درس، والاستراتيجيات المتّبعة في ذلك.

1. التعريف بدليل الأستاذ

دليل الأستاذ وثيقة تربوية هامة ترد بيانا لما ورد مجملا في المنهاج، موجّهة للأستاذ باعتباره المنفّذ للطريقة التعليمية، وعملية التعليم تفرض عليه إدراك المفاهيم والتّصورات، ومعرفة الكيفيات التي سيتمّ بها تنفيذ كلّ المطالب التعليمية في المنهاج.

صدر دليل الأستاذ المرافق للكتاب عن الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية في سنة 2006 بعنوان: "دليل الأستاذ، اللغة العربية، السنة الرابعة من التعليم المتوسط"، بلغ عدد صفحاته (46) صفحة، وقام بتأليفه: الأستاذة: "رشيدة آيت عبد السلام"، والأستاذ "الشريف مريبي".

2. بنية دليل الأستاذ

اشتمل دليل الأستاذ على العناصر الآتية:

- تقديم الكتاب.
- الكفاءات والأهداف التّعلّمية التي حدّدها المنهاج، وكيفية تجسيدها في الكتاب المدرسي عبر الأنشطة المختلفة، وترجمتها في الوحدات التّعلّمية.
- قضايا تربوية ومنهجية كثيرا ما تعترض طريق المعلّم والمتعلّم معا.

3. محتوى الدليل

تضمّن دليل الأستاذ ستّة مكوّنات تكفل بشرحها وهي:

- تقديم الكتاب.
- تحديد الكفاءات والأهداف التّعلّمية المسطرة في منهاج اللغة العربية وفي الكتاب.
- بيداغوجيا المشروع.
- بيداغوجيا حلّ المشكلات.
- التّقييم.
- تقديم النشاطات.

غير أنّ البحث سيقصر في دراسته لمضمون الدليل على العناصر الثلاثة الآتية:

- تقديم الكتاب.
- تحديد الكفاءات والأهداف التّعلّمية المسطرة في منهاج اللغة العربية وفي الكتاب التعليمي.
- تقديم الأنشطة.

أما المكونات والعناصر المتبقية، فسيشير إليها البحث متى اقتضى الأمر ذلك، كتبرير بعض الأحكام والاستنتاجات المتوصل إليها، علما أنها - أي هذه العناصر - قد تطرّق إليها البحث بالعرض والتحليل، في دراسته للمنهاج والوثيقة المرافقة له.

1.3. عرض محتوى التقديم

جاء التقديم في صفحة واحدة من الدليل هي (صفحة رقم 02)، وخصّص في أغلبه للحديث عن أهمية اللغة العربية باعتبارها اللغة الوطنية، التي ترمي إلى نقل المعارف وإكساب المهارات اللغوية، وترسيخ القيم المحلية الممثلة للهوية الوطنية والقيم العالمية، التي تشترك البشرية في السعي نحوها، واعتبارها كذلك لغة التعليم، والتحكّم فيها يسهّل على المتعلّم تعلّم المواد الأخرى، الاجتماعية منها والعلمية خاصة في السنة الرابعة من التعليم المتوسط التي تتميز عن غيرها بإعداد المتعلّم للدراسة الثانوية بعد أن يكون قد اكتسب آليات اللغة العربية، واقتدر على استعمالها في تعبيره الكتابي والشفاهي، وتحكّم في أساليب التواصل بها.

ونظرا للأهمية التي تحظى بها اللغة العربية في سلك التعليم، يسعى كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط إلى "تعزيز كفاءات المتعلّم ودعم مكتسباته المعرفية ومهاراته اللغوية والمنهجية، من خلال اعتماده على المقاربة الشمولية التي تعنى بالكفاءات، وتتنظر إلى المتعلّم على أنّه يملك رصيدا معرفيا يجب دعمه وتصحيحه وتطويره، والمقاربة النصية باعتبارها منطلقا وأداة لتحقيق أهداف التعلّيمات المختلفة، ومعنى ذلك أنّ النص سيكون كما يتبدّى في الكتاب، محور النشاطات التعلّمية المتعدّدة، ووسيلة لبلورتها وأداة لإنجازها"⁽¹⁾.

لقد صرّح الدليل باعتماده على نظام الوحدات التعلّمية التي بلغ عددها أربعاً وعشرين وحدة (24 وحدة)، على أن تنجز كلّ وحدة في حجم ساعي يقدر بخمس ساعات (05 سا)،

¹ - دليل الأستاذ (اللغة العربية)، السنة الرابعة من التعليم المتوسط، وزارة التربية الوطنية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2006، ص 02.

وتبدأ الوحدة بنشاط القراءة وما يتبعه من دراسة فكرية ومعجمية ودلالية وأدبية في ثلاث ساعات (03 ساعات)، ثم نشاط التعبير الشفاهي، فنشاط التعبير الكتابي، وبعد نهاية كلّ ثلاث وحدات تعلّمية، يكون هناك وقفة لتقييم التّكوين؛ حيث "يقوم المتعلّم بعملية دمج المعارف التي تلقّاها في تعلّماته السابقة، من خلال مجموعة من الوضعيات، التي تطرح مشكلات ومعطيات ومطالب يقوم بتنفيذها، ثمّ يعتمد إلى عملية تقييم ذاتي، ببناء شبكة، تمكّنه من تحقيق المطلوب منه، على أن تكون هناك وقفة أخرى لتقييم ما تمّ تحصيله أثناء المرحلة، من خلال نشاط التقييم التحصيلي، الذي يكون على شاكلة التقييم التكويني من حيث بناؤه ومنهجه"¹.

2.3. الكفاءات والأهداف التّعلّمية

وقد تضمّن هذا العنصر المكوّنات الآتية:

1.2.3. تعريف الكفاءة

لقد عرّف الدليل الكفاءة التّعليمية بأنّها "نشاط معرفي أو مهاري أو حركي يمارس في وضعيات مشكلة، وذلك بتوظيف مجموعة متكاملة من القدرات"⁽²⁾.

كما عرّفها كذلك بأنّها "قدرة شخص على تجنيد مجموعة من الموارد المعرفية والوجدانية والحركية والعلائقية... من أجل إنجاز صنف من الأعمال، أو لحلّ نوع من الوضعيات المشكلة بطريقة بيداغوجية"³؛ إذ تحتّ الوضعية المتعلّم على تجنيد المعارف وتعبئتها، وتوظيف القدرات المناسبة للوصول إلى حلّ، وللتواصل عبرها بطرق فعّالة، ويشترط في الوضعية المشكلة أن تكون:

- ذات دلالة

¹-المرجع السابق، الصفحة نفسها.

²- المرجع نفسه، ص 03.

³- المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

- مستمدة من واقع المتعلم.
- متضمنة لقيم تربوية واجتماعية إيجابية.
- مفتوحة ومشوقة.
- وتوظّف خلالها: مجموعة من القدرات والمهارات، وجوانب من المعارف من أجل حلّ الإشكال المطروح في الوضعية والتواصل بطرق إيجابية تقتضيها هذه الوضعية¹.

2.2.3. تعريف الهدف التّعلّمي

تحدّد الأهداف التّعلّمية ما يرمي إليه التعليم من "إحداث تغييرات دائمة لدى المتعلّم خلال أوبعد وضعية بيداغوجية، وتصف التّوقّع أو النتيجة المنتظرة، التي يجب أن يوجّه إليها من خلال حصص التعليم، كأن يعلّق على مشاهدة صورة"².

3.2.3. الكفاءات والأهداف في منهاج اللغة العربية وفي الكتاب التعليمي

1.3.2.3. في المنهاج

نصّ المنهاج على كفاءة ختامية، يستهدف تحقيقها في نهاية السنة الرابعة من التعليم المتوسط، من خلال مجموعة من الكفاءات القاعدية، التي تتفرّع بدورها إلى أهداف تعلّمية، والجدول الآتي يمثل هذا التقريع:⁽³⁾

¹-المرجع السابق، الصفحة نفسها.

²- المرجع نفسه، ص 04.

³- المرجع نفسه، ص 05.

مستويات الكفاءة والأهداف



2.3.2.3. في الكتاب التعليمي

تقتضي النظرية الشمولية للتّعلم، أن تتجسّد هذه المستويات الثلاثة (القراءة، التعبير الكتابي، التعبير الشفاهي) في وحدات الكتاب بشكل منسجم ومندمج مع المعارف اللغوية والثقافية، وتتمّ ترجمة الوحدات للكفاءات والأهداف من جهة، والمعارف اللغوية والثقافية (المحتوى) من جهة أخرى، على النحو الآتي:

"الوحدة: كفاءات قاعدية + أهداف تعليمية + معارف، وهكذا تجسّد كلّ وحدة هذا التقاطع⁽¹⁾.

¹ - المرجع السابق، ص 06.

3.3. تقديم الأنشطة التعليمية

1.3.3. القراءة ودراسة النص

لم يخرج الدليل عن المنهاج في تعريفه للقراءة؛ حيث اعتبرها "نشاطا عقليا، يشتمل على عدّة عناصر هي: التّعرف والفهم والنقد، والتفاعل، ويستلزم تدخّل شخصية الإنسان بكلّ جوانبه، ما يجعله يحتلّ الصدارة بين الأنشطة الأخرى في نظر الدليل"¹.

يرتكز نشاط القراءة على نص يقرأ، وتستنبط منه الأحكام المختلفة، ويستعمل سندا لدراسة قواعد اللغة من نحو وصرف ومبادئ بلاغية؛ حيث "يسعى الأستاذ مع متعلّميّه إلى الكشف عن معاني النص وأبعاده من جهة، ومبناه وهيكلته من جهة أخرى، فضلا عن دراسة ظاهرة نحوية أو صرفية، واستخراج العبارات الفنية، وتحليل الصور الطريفة"².

واستغلال النص بهذه الطريقة إنّما يجسّد لدى المتعلّم النظرة الشمولية للغة ويسهّل عليه توظيف محتويات نشاطاتها أو فروعها، وعلى صعيد آخر يركّز الأستاذ في تعليمه للنصوص الأدبية على "خصائص النمط الذي تنتمي إليه (السردية، الوصفية، الحوارية، الإخبارية، الحجاجية)، ومناقشة القضايا الاجتماعية والثقافية والفكرية بما يناسب قدرة استيعاب المتعلّم واهتماماته"³.

ويمكن القول بأنّها الإشارة الأولى -الصريحة- من الدليل إلى المقاربة النصية على امتداد كلّ صفحاته، وهو الأمر الذي يؤكّد سير الدليل على خطى كلّ من المنهاج والوثيقة المرافقة له وكتاب اللغة العربية، في الاحتفاء بالمقاربة بالكفاءات في مقابل المقاربة النصية، التي لها علاقة عضوية بتعليم اللغة العربية.

¹ - المرجع السابق، ص 39.

² - المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

³ - المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

2.3.3. قواعد اللغة

أشار الدليل في حديثه عن نشاط قواعد اللغة، إلى أنّ الكتاب في تعليمه لهذا الأخير، "سيعمل بالمقاربة النصية، ويستمدّ النموذج من محيطه الطبيعي (أي النص)، ويسلّط عليه الضوء، بدعوة المتعلّم إلى فحصه، واستنباط القاعدة منه"⁽¹⁾.

ونظرا إلى أنّ النص مهما كان نوعه، لا يمكنه أن يتوافر على كلّ الحالات النحوية، فإنّ الكتاب "يستعين بنماذج مستقلة، وهذه المزوجة بين نص القراءة والجمل ضرورية لتغطية كلّ جوانب القاعدة النحوية"⁽²⁾.

تعدّ اللغة العربية كلّاً متكاملاً، أمّا فروعها فتمثّل جوانبها المتعدّدة المنسجمة، غير المنفصلة، وتبعا لهذا المنظور، يقتضي تنفيذ المقاربة النصية في نظر الدليل أن "تستنبط القواعد اللغوية (النحوية منها والصرفية) من النص المقرّر في حصة القراءة، والذي تدرب المتعلّم على قراءته بطريقة جيّدة، وفهم معانيه ومبناه قبل أن يتحوّل إلى لغته، بقصد اكتشاف وظائف الكلمات داخل الجملة، وتركيبها وصيغها"⁽³⁾.

إنّ دراسة القواعد اللغوية في النص في نظر الدليل، يوفرّ مزايا عديدة، منها أنّها "تسهّل على المتعلّم إدراك القواعد التي تحكم عناصر اللغة، وتضبطها في سياق لغوي مناسب، وتمكّنه من فهم الآليات اللغوية، من خلال وظائف هذه العناصر في النص، وربطها بالاستعمال العملي، واستغلالها في مواقف تعبيرية متنوّعة"⁽⁴⁾.

¹ - المرجع السابق، ص 40.

² - المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

³ - المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

⁴ - المرجع نفسه، الصفحة نفسها .

كما أنّ اعتماد المقاربة النصية - حسب دليل الأستاذ - كأسلوب للتّعامل مع القواعد، إنّما يهدف إلى "تقويم لسان المتعلّم وصون أسلوبه من اللحن والخطأ، فيقرأ قراءة صحيحة ويفهم فهما صحيحا، ويعبّر عن خواطره وأفكاره تعبيرا صادقا صحيحا"¹، والقيمة النهائية للقواعد عند المتعلّم، تكمن في قدرته على الانتفاع بها في مواضع الاستعمال، وتوظيفها في وضعيات حياتية يومية، وهكذا "يحسّ من خلالها، أنّ القواعد مفيدة فائدة مباشرة في فهم الواقع اللغوي من حوله، خاصة عندما يدرسها في إطارها الطبيعي، ألا وهو النص"⁽²⁾.

وقد أورد الدليل عناصر إعداد خطة درس النحو والصرف وخطوات شرحه، ليستعين بها الأستاذ في تعليم القواعد، وهي على النحو الآتي:

أ. "الإطار العام للدرس: ويحدّد فيه الفرع إن كان نحوا أو صرفا.

ب. عنوان الدرس (الموضوع): النحو أو الصرف.

ج. أهداف الدرس: حيث يتضمّن المجال المعرفي أهدافا تشتقّ من القاعدة ومن النص

السند، والمجال الوجداني تشتق أهدافه من محتوى النص، أمّا المجال المهاري،

فيركّز على إكساب المتعلّمين القدرة على القراءة أو الكتابة أو الكلام وفقا للقاعدة

المدرسة.

د. خطوات السير في شرح الدرس

د1. التمهيد: قد يتمّ بطرح أسئلة للتأكّد من قدرة المتعلّمين على توظيف القواعد، التي سبقت

دراستها، والتي لها علاقة بالقاعدة الحالية.

د2. عرض النص: يعالج النص قراءة وشرحا وبناء، ثمّ يعيّن المتعلّمون الجمل أو الكلمات

المطلوبة كأمثلة .

¹ - المرجع السابق، الصفحة نفسها.

² - المرجع نفسه، ص 41.

د3. الأمثلة: وهي جمل في درس النحو، وكلمات في درس الصرف.

د4. الشرح: يستعين الأستاذ بأسئلة متدرّجة، تركّز على ناحيتي الشرح أو الإعراب للقاعدة المقصودة، بحيث يتمّ الوصول إلى القاعدة على مراحل.

د5. الاستنتاج: للقاعدة، التي تعرض بصورة مبسّطة ومفصّلة.

د6. التقييم: ويتمثّل في تدريب أو أكثر، من تدريبات الكتاب، أو بأسئلة وتدريبات يعدّها الأستاذ.

د7. الواجب المنزلي: حلّ بقية تدريبات الكتاب في الكراس¹.

طالب الدليل الأستاذ أثناء دروس القواعد، بأن يشعر متعلّميه، بأنّ العبرة ليست في حفظ القواعد؛ بل الهمّ هو "تطبيقها أثناء الكلام والكتابة والقراءة"²، كما أنّ تصحيح الخطأ أمر ضروري على الأستاذ وهو يستقبل أجوبة المتعلّمين، دون إحراجهم؛ بل "يظهر لهم التشجيع، حتى يقبلوا على هذا النشاط برغبة كبيرة"³.

3.3.3. التعبير الكتابي

يرى دليل الأستاذ بأنّه ينبغي أن تراعى بعض الأسس، حتى يتحقّق لدرس التعبير الكتابي الفاعلية المطلوبة، يلخصّها في النقاط الآتية:

- "الاهتمام بالمعنى قبل اللفظ، فالعبرة بالأفكار وليست بعدد الكلمات والسطور.
- تعليم التعبير في وضعيات طبيعية، فالكتابة عندما تكون تعبيراً عن موقف حقيقي، يقبل المتعلّمون عليها، ويؤدّوها بإتقان.

¹ - المرجع السابق، الصفحة نفسها.

² - المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

³ - المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

- إشعار المتعلّمين بالحرية في الكتابة والانطلاق فيها فكريا ولغة.
- تزويد المتعلمين بمقاييس النجاح، تستخدم عند تقييم كتاباتهم، حتى يكون لديهم القدرة على الحكم على أعمالهم وأعمال غيرهم.
- تدريب المتعلّمين على حسن تخطيط الموضوع إلى مقدمة وعرض وخاتمة، وتدريبهم على كتابة كلّ قسم على حدة، حتى يجيدوا الكتابة بمقدّمات مناسبة، ويحسنوا عرض أفكارهم وإنهاء موضوعهم.
- توجيه المتعلمين إلى أهميّة اختيار الجمل والتّعبيرات اللازمة لكلّ فكرة، وعلى استعمال علامات الترقيم والشواهد بأنواعها.
- أن يكون لكلّ حصة أو مجموعة من الحصص قدرة واحدة، يتدرّج الأستاذ في إكسابها لطلّابه عن طريق التّدريب والممارسة، بشرط أن تتّصف التدريبات بالمرونة والاستمرارية، وأن يركّز التقييم في نهاية الدرس على مدى تمكّنهم من الهدف المسطر.
- تنبيه المتعلمين إلى الابتعاد عن الكلمات، التي لا تضيف معنى جديدا.
- لفت أنظار المتعلمين إلى ضرورة تقديم وجهة نظرهم، ورؤيتهم الخاصة نحو عناصر الموضوع، بمعنى أنّه لا بدّ أن تظهر شخصية المتعلّم فيما يكتب، مع مراعاة السلامة الإملائية والخطيّة، إلى جانب الناحية التعبيرية.
- تعليم التعبير من خلال وضعيات ومواقف حقيقية، وأنشطة لغوية فعلية، أفضل بكثير من تعليمه كنشاط لغوي منفصل في حصص محدّدة.
- إيجاد جوّ من الحرّية في الكتابة، وعدم السخرية من أيّة ألفاظ أو عبارات غير مناسبة، يسجلّها المتعلّمون في موضوعاتهم.
- اكتشاف ميول المتعلمين الكتابية، وتشجيعهم على الكتابة فيها، كلّما سنحت الفرصة لذلك.

- تعويد المتعلمين على الأمانة العلمية، بإسناد الكلام المقتبس إلى صاحبه، ووضعه بين علامتي تنصيص¹.

1.3.3.3 طرق تصحيح التعبير الكتابي

لقد ذكر الدليل في معرض حديثه عن نشاط التعبير الكتابي الطرق التي يتمّ وفقها تصحيح التعبير الكتابي، وحدّد مقاييساً لهذا التصحيح، فأما طرق التصحيح التي ذكرها، فتتمثل فيما يلي:

- "الطريقة الفردية المباشرة: تتمّ داخل القسم، ويصعب تطبيقها، مع كثرة العدد وضيق الوقت وكثرة الأعباء الملقاة على عاتق الأستاذ، الذي يضطر إلى تنفيذها خارج القسم، بعد وقت الحصة.

- التصحيح الذاتي: يتعلّم المتعلّم عن طريق المحاولة والخطأ، وبتكرار المحاولة يقلّ الخطأ، وإن كانت الطريقة الأولى تحرم المتعلّم من الحكم على عمله، فإنّ الطريقة الثانية تمنحه حرية مبالغاً فيها.

- الطريقة التبادلية: وفيها يستفيد الأستاذ من خبرة الأتراب لإثارة دافعية المتعلمين للتعلم، حيث يكلف كلّ متعلم بالتصحيح لزميله، على أن يصحّح زميله له، مع إرشادهم إلى مقاييس التصحيح.

- الجمع بين الطريقتين الأولى والثانية: وفيها يكتفي الأستاذ بوضع رموز، تعبّر عن نوعية الخطأ: إملائي(م)، نحوي(ن)، أسلوب(س)، ويترك للمتعلّم تحديد الخطأ وتصحيحه².

وأما فيما يخص مقاييس التصحيح فهي ثلاثة، ذكرها الدليل على النحو الآتي:

¹ - دليل الأستاذ(اللغة العربية)، ص 43-44.

² - المرجع نفسه، ص 44.

- "تنظيم المادة المكتوبة وانسجامها: ويشمل مدى سيطرة المتعلّم على الأفكار والنظام الذي وضعت فيه، وترتيب الفقرات التي تناولتها، ووضوح المعاني، والاستعمال الصحيح للاستشهاد والحجاج، وقد ينصب الاهتمام كذلك على: بداية الموضوع ونهايته وبداية كل فقرة ونهايتها.
- سلامة الأسلوب: ويغطي هذا المقياس عدة جوانب لغوية من حيث استعمال المفردات المناسبة، والعبارات الملائمة، والجمل ذات التركيب السليم، والكتابة الإملائية الصحيحة، واحترام القواعد النحوية والصرفية، وتوظيف الأساليب البلاغية المعبّرة.
- أصالة التفكير: في معالجة الموضوع تشجيعا للابتكار، وإتقان العمل، وهذا مقياس من مقاييس الجودة، في حين تعتبر مقاييس المجموعة الأولى والثانية مقاييس ضرورية، وعلى هذا الأساس تحدّد العلامة الممنوحة لكلّ مقياس¹.

2.3.3.3. نموذج دراسة نص حجاجي

أورد الدليل في نهاية حديثه عن نشاط التعبير الكتابي نمودجا لدراسة نص حجاجي وفق الخطوات الآتية:

- أ. "يدعو الأستاذ المتعلّمين إلى التمييز بين النص الحجاجي، وأنماط النصوص الأخرى (السردية، الوصفية...).
- ب. يقترح الأستاذ النص الحجاجي الآتي (على سبيل المثال): "الطقس رديء اليوم: الرياح قوية ودرجة الحرارة أقل من 20 درجة، وزيادة على هذا يجب أن أنجز فرضا منزليا. لن أذهب إذا إلى الشاطئ"².

¹ - المرجع السابق، ص 45.

² - المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

ج. تسمح دراسة هذا النص (من خلال أسئلة الأستاذ وأجوبة المتعلمين) بالوصول إلى مايلي:

- "يتكوّن النص من خمس جمل (أربعة مثبتة وواحدة منفية).
- تتمفصل هذه الجمل بفضل روابط منطقية: " : " ، " و " ، "زيادة على هذا"، "إذا".
- تندمج هذه الجمل في "كلّ" وهو النص، وتحتلّ فيه وظائف متميّزة: أطروحة واحدة وحجّتان، وتمثّل هذه العناصر هيكله النص.
- يعتمد الحجاج على أمور افترضت مسبقا وهي ثلاثة: رياح قوية، ودرجة حرارة أقل من 20 درجة، وهما مرادفان للطقس الرديء، ثم إنّ الطقس الرديء يمنع من الذهاب إلى الشاطئ، وإنجاز فرض منزلي أسبق من الذهاب إلى الشاطئ"¹.

و"هكذا يستخلص الأستاذ من هذا العمل ما يلي:

يقتضي فهم نص حجاجي الإجابة على ثلاثة أسئلة هي:

- ما هو السؤال الذي يعالجه النص (وهنا: "هل تريد أن تأتي معنا إلى الشاطئ؟")
- ما هو الجواب الذي يقدّمه السؤال؟
- ماهي الخطوط العريضة التي بني عليها الحجاج؟"²

4. تحليل محتوى الدليل

يمكن إبداء مجموعة من الملاحظات فيما يخصّ محتوى الدليل كالآتي:

- لم يخرج دليل الأستاذ في مضمونه عمّا جاء في المنهاج والوثيقة المرافقة له، بحيث تطرّق إلى مجمل المعطيات النظرية التي وردت في هذه الأخيرة، واسترسال الدليل

¹ - المرجع السابق، ص 46.

² - المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

في العرض المستفيض للمعطيات النظرية التي تطرّق إليها المنهاج والوثيقة المرافقة له، يؤثّر - في رأينا - على دوره في خدمة العملية التعليمية التعلّمية؛ إذ كان من المفروض أن يتكفّل الدليل بمهمّة تتبّع الدروس وتحليلها، ومحاولة تبسيطها، لتمكين الأستاذ من تجسيدها، وهو ما من شأنه إنجاح العملية التعليمية التعلّمية.

- يركّز نشاط القراءة حسب ما أورده الدليل على نص يقرؤه المتعلّمون، ويتعرّفون على معانيه وطريقة بنائه، فضلا عن دراسة ظاهرة نحوية أو صرفية، واستخراج الصور الفنية وتحليلها، وكذا التّعرف على النمط الذي ينتمي إليه النص وخصائصه، ويعدّ هذا الكلام الإشارة الصريحة الأولى من الدليل إلى المقاربة النصية على امتداد كلّ صفحاته، وهو الأمر الذي يؤكّد سير الدليل على خطى كلّ من المنهاج والوثيقة المرافقة له وكتاب اللغة العربية في الاحتقاء بالمقاربة بالكفاءات، في مقابل المقاربة النصية، التي لها علاقة عضوية بتعليم اللغة العربية.

- يبدو أنّ مفهوم المقاربة النصية لا يعني في نظر الدليل أكثر من استنباط أمثلة الظواهر اللغوية (النحوية منها والصرفية) من النص المقرّر، لتستقلّ بعدها بمضامينها؛ حيث دعا الدليل إلى استقاء الأمثلة من النص واستنباط القواعد منها بعد فحصها وتحليلها؛ بل ذهب إلى أبعد من ذلك حين دعا الكتاب إلى الاستعانة بنماذج مستقلّة في حال عدم توفّر النص على الحالات النحوية المستهدفة، بحجّة أنّ المزوجة بين نص القراءة والجمل ضرورية حسبه لتغطية كلّ جوانب القاعدة النحوية، ممّا يؤكّد أنّ المحتوى النحوي سيبقى محتوى جمليا، في ظل غياب نحو للنص.

- إنّ طريقة تعليم القواعد اللغوية التي دعا الدليل إلى اعتمادها، لا يمكن أن تسعف المتعلمين في التّعرف على كيفية بناء النصوص وطريقة اشتغالها، ولا إدراك القواعد التي تحكم عناصر اللغة وضبطها في سياق لغوي مناسب، ولا فهم الآليات اللغوية من خلال وظائف هذه العناصر في النص وربطها بالاستعمال العملي واستغلالها

في مواقف تعبيرية متنوّعة كما ذهب إليه الدليل، لأنّ الأمر سوف لن يتعدّى مع اعتماد هذه الطريقة - التّعرف على تركيب الجمل وطريقة بنائها، ممّا يؤكّد مرّة أخرى، بأنّ نشاط القواعد سيقصر على نحو الجملة، ولا يتعدّاه إلى نحو النص الذي تنشده المقاربة النصية وتهدف إليه، وما الخطوات التي دعا الدليل الأستاذ إلى حذوها في تنشيط درس القواعد إلا دليل على ذلك؛ إذ تظهر هذه الخطوات استقلال نشاط القواعد بنفسه، حيث يقتصر ارتباطه بالنص على الأمثلة (وهي كما ذكر الدليل جمل في درس النحو، وكلمات في درس الصرف) التي يستمدّها منه، ليستنبط منها الأحكام النحوية والصرفية، وهذه الأحكام يتدرّب المتعلّمون على توظيفها، من خلال مجموعة من التطبيقات، وردت في الكتاب أو أعدّها الأستاذ، وبهذه الخطوة الأخيرة تختتم دروس القواعد.

- لم يحدّد الدليل طريقة التقويم التي يعتمد عليها الأساتذة في تقويم نصوص المتعلمين الكتابية، واكتفى بعرض مجموعة من الطرق مع ذكر مميّزاتها والعوائق التي تحول دون تطبيقها، وكان ينبغي عليه - في اعتقادنا - أن يحدّد طريقة التقويم المناسبة التي تمكّن الأساتذة من تحقيق الأهداف المسطرة في نشاط التعبير الكتابي، والالتزام بالمقاييس المحدّدة في عملية التقويم، خاصة وأنّ المنهاج يعتمد مقاربات تعليمية جديدة، تختلف طرق التقويم فيها عمّا كان معمولاً به في المقاربات المعتمدة سابقاً.
- قدّم الدليل نموذجاً لدراسة نص حجاجي، تتمثّل أولى خطواته في دعوة المتعلّمين إلى التمييز بين النص الحجاجي وأنماط النصوص الأخرى، ممّا يعني أنّ المتعلّمين على علم ودراية بتمييزات كلّ الأنماط النصية؛ إذ كيف يمكنهم أن يميّزوا بينها دون معرفة سابقة لخصائصها وتقنياتها*، فما مبرّر هذه الدراسة إذن؟

* - تعرّف المتعلم على كلّ الأنماط النصية قبل وصوله إلى مستوى السنة الرابعة من التعليم المتوسط، بما في ذلك النمط الحجاجي الذي تعرّف عليه من قريب؛ أي في السنة الثالثة من التعليم المتوسط.

كما أنّ الكتاب التعليمي يربط تقنيات التعبير الكتابي بنصوص المطالعة الموجهة، فكيف يدعو الدليل الأستاذ إذن إلى اقتراح أمثلة حول التقنية المستهدفة، وهو ما يجعلنا نتساءل مرة أخرى عن سبب تقديم الدليل لهذه الدراسة أولاً ، وعن مدى الانسجام بينه وبين الكتاب التعليمي ثانياً؛ إذ كان من المفروض أن يكون الدليل وسيلة في يد الأستاذ، يسترشد بها في ممارساته الصفية، وفي التعامل مع محتويات الكتاب.

إنّ الدراسة التي أوردها الدليل لا مبرر لها؛ حيث يفترض في اعتقادنا أن يتعرّف المتعلّم على خصائص الأنماط النصية وتقنياتها المختلفة أثناء دراسته للنصوص وتحليلها في حصة نشاط القراءة ، ليفسح له المجال في حصة التعبير الكتابي لإنتاج نصوص خاصة به، يحترم فيها التقنيات المميّزة لكلّ نمط، على أن يقوم الأستاذ بتذكير متعلّميّه بهذه الخصائص والتقنيات في بداية الحصة قبل شروعهم في عملية الكتابة.

خلاصة الفصل الرابع

عرضنا في هذا الفصل التّصورات التّعليمية التي قدّمتها الوثائق التربوية بخصوص طريقة تعليم نشاطي القراءة والتعبير الكتابي وقمنا بتحليلها، وكشفت لنا عملية التحليل هذه أنّ تعليم نشاطي القراءة والتعبير الكتابي لم يتخلّص بعد من قيود الطريقة المعتمدة في المناهج السابقة، بسبب غياب تصوّرات واضحة حول المقاربات التعليمية المختارة، فلم تحظ المقاربة النصية في الوثائق التربوية بالاهتمام الذي تستحقّه مقارنة بالمقاربة بالكفاءات رغم علاقتها الوثيقة بتعليم اللغة العربية؛ ولم يتعدّ مفهوم المقاربة النصية في تصوّر هذه الوثائق اعتبار النص محورا لبقية الأنشطة الأخرى، التي تستمدّ منه ما تحتاجه من أمثلة لتستقلّ فيما بعد كدروس نظرية قائمة بذاتها لالعلاقة لها بالنص، وهو ما يتنافى مع مفهوم المقاربة النصية ومبادئها.

إنّ الفصل بين الأنشطة اللغوية يحول دون تمكين المتعلمين من اكتساب كفاءة نصية تسعفهم في قراءة النصوص وتحليلها والنسج على منوالها، كما أنّ غياب تصوّرات واضحة حول المقاربة النصية في الوثائق التربوية، يجعل الأساتذة ينفرون منها ويستمرّون في العمل بالطريقة السابقة التي تعودوا عليها، وهي الفرضية التي سنقوم باختبارها والتّحقّق من صحتها في المباحث اللاحقة.

الفصل الخامس: الدراسة الميدانية

المبحث الأول: متابعة حصص تعليم نشاطي القراءة والتعبير

الكتابي في الأقسام التعليمية وتحليلها

المبحث الثاني: تحليل نصوص المتعلمين الكتابية

المبحث الثالث: تحليل الاستبانات المقدمة للأساتذة

الفصل الخامس: الدراسة الميدانية

المبحث الأول: متابعة حصص تعليم نشاطي القراءة والتعبير الكتابي في الأقسام التعليمية وتحليلها

1. متابعة حصص تعليم نشاط القراءة وتحليلها

إنّ حضور بعض الحصص التعليمية المتعلقة بنشاط القراءة وما يرتبط به من أنشطة أخرى في عدد من المتوسطات¹، ورصد النشاط الذي يقوم به كلّ من الأستاذ والمتعلّمين مكنّا من الوقوف على الطريقة الفعلية التي يجري بها تعليم هذا النشاط، ويمكن استعراض الملاحظات المسجّلة بخصوص ذلك في النقاط الآتية:

1.1. النشاط التعليمي للأستاذ داخل القسم

وتمثّله الخطوات الآتية:

- يقوم الأستاذ كخطوة أولى بتحديد موضوع النص من خلال كتابة عنوانه على السبورة.
- يدخل الأستاذ متعلّميّه في جوّ الدّرس عن طريق طرح أسئلة يختارها لجلب انتباههم وإثارة نشاطهم الفكري وتشويقهم لمعرفة مضمون النص، ويستعين الأستاذ أحيانا بالتمهيد الموجود في الكتاب التعليمي لتحقيق ذلك.
- يطلب الأستاذ من متعلّميّه فتح الكتاب وقراءة نص القراءة قراءة صامتة، يتبعها بأسئلة مختارة يراقب بها فهمهم العام للنص، وتتّوج هذه المرحلة بتحديد الفكرة العامّة للنص

¹ - ويتعلق الأمر بالمتوسطات الآتية: مقاطعة الجزائر وسط (متوسطة هارون الرشيد، متوسطة عيسات إيدر، متوسطة علي ملاح)، مقاطعة الجزائر غرب (متوسطة محمد لونيس، متوسطة محمد زواوي)، مقاطعة الجزائر شرق (متوسطة محمد بن العنابي، متوسطة أبو ذر الغفاري، متوسطة محمد الأمين العامودي، متوسطة مصطفى فروخي، متوسطة كانون باي)، وقد جمعنا مدونة بحثنا -نعني بذلك تعابير المتعلمين الكتابية- من هذه المتوسطات، ينظر هذا البحث ص: 293.

وكتابتها على السبورة، وهناك من الأساتذة (عددهم قليل جدا) من يشير في هذه المرحلة إلى بعض جوانب حياة صاحب النص وبخاصة إذا كان شعريا، وهي في مجملها إشارات عرضية لا يتم استثمارها في تحليل النص ومناقشة أفكاره.

- يقرأ الأستاذ النص قراءة جهرية نموذجية، ثم يطلب من أحسن المتعلمين قراءة إعادة قراءة النص كله.

- في مرحلة تالية يقوم الأستاذ بتقسيم النص إلى وحداته الفكرية، حيث يتم تحليل مضمون النص ومناقشته فقرة فقرة، فتقرأ الفقرة الأولى قراءات فردية، يتخللها شرح لمفرداتها الصعبة، ثم تناقش هذه الفقرة بتوجيه الأستاذ جملة من الأسئلة للمتعلمين تكون مستمدة أحيانا من الكتاب وأحيانا يضيف إليها، وأخيرا يطلب من متعلميه ذكر الفكرة الواردة في هذه الفقرة وتسجل على السبورة، ويسعى الأستاذ في هذه المرحلة إلى إشراك عدد معتبر من المتعلمين في القراءة ويتتبع أخطاءهم ويصححها.

- ينتقل الأستاذ بعد ذلك إلى الفقرة الثانية ويتناولها بالكيفية نفسها وهكذا إلى أن ينتهي من مناقشة كل الأفكار الواردة في النص، ثم يتم استخلاص العبرة أو المغزى العام من النص، ويتم تسجيل كل ذلك على السبورة.

- بعد ذلك ينتقل الأستاذ بمتعلميه إلى المناقشة الفنية للنص من خلال تحديد نوعه ونمطه وأساليبه الفنية، والصور البيانية التي حفل بها، وإذا كان النص شعريا فإن الأستاذ يطلب من المتعلمين تقطيع أحد أبياته عروضيا وتحديد بحر، ويتخلل هذه المناقشة الفنية غالبا تذكير للمتعلمين بمكتسباتهم القبلية فيما يخص الكتابة العروضية والهدف منها، وفي الأخير يطلب الأستاذ من متعلميه كتابة الدرس على دفاترهم.

- أما الحصة الثانية التي تعقب حصة القراءة فإنها تخصص لدراسة باب من أبواب قواعد اللغة (تراكيب نحوية وصرفية)، ويتم تنشيط هذه الحصة من خلال كتابة أمثلة الدرس التي تستخرج من نص القراءة على السبورة، وفي بعض الأحيان لا يكون لهذه الأمثلة علاقة بنص القراءة.

- يقوم الأستاذ بمناقشة هذه الأمثلة مع المتعلمين من خلال طرح أسئلة تركز على ناحيتي الشرح أو الإعراب للقاعدة المقصودة، وتتوَج هذه المناقشة باستنتاج القاعدة وكتابتها على السبورة، يتبعها تطبيق نموذجي يعدّه الأستاذ من أجل مراقبة فهم المتعلمين للقاعدة المدروسة.

2.1. النشاط التعلّمي للمتعلّمين داخل القسم

وتمثّله الخطوات الآتية:

- يقرأ المتعلمون النص قراءة صامتة.
- يجيب المتعلمون على الأسئلة التي يطرحها الأستاذ، وفي هذه المرحلة تتفاوت مشاركة المتعلمين، فهناك من يتفاعل مع الأستاذ وهناك من يعتمد على إجابات زملائه ولا يحرك ساكنا.
- يتشارك بعض المتعلمين في تحديد الفكرة العامة للنص ليتمّ تسجيلها على السبورة.
- بعد أن يقرأ الأستاذ النص قراءة جهرية نموذجية، يقرأ أحسن المتعلمين قراءة النص، ثم يقرأ بقيّة المتعلمين النص فقرة فقرة، ويناقشون مع أستاذهم كلّ فقرة على حدة ويستخرجون فكرتها ويشرحون مفرداتها الصعبة، وأخيرا يستخلصون العبرة أوالمغزى العام من النص، ويسجّل كلّ ذلك على السبورة.
- ويحدث الأمر نفسه في المناقشة الفنية للنص، حيث يشارك المتعلمون أستاذهم في تحديد نوع النص ونمطه وأساليبه، وفي الأخير يسجّل المتعلمون الدرس على دفاترهم.
- أمّا الحصة الثانية فيكتفي المتعلمون فيها بالتركيز على شرح الأستاذ للظاهرة اللغوية، حيث يقتصر دورهم في هذا النشاط على الإجابة على الأسئلة التي يطرحها الأستاذ من حين إلى آخر تخصّ مكتسباتهم القبلية في النحو أو الصرف.
- بعد أن ينتهي الأستاذ من شرح الظاهرة النحوية أو الصرفية، يشاركه بعض المتعلمين من المجتهدين استنتاج القاعدة، ثم يقوم المتعلمون بعد ذلك بحلّ التطبيق النموذجي

المقدّم إليهم لتثبيت المكتسبات الجديدة حول الدرس، وفي آخر الحصة يسجلون الدرس على دفاترهم.

2. الخطوات المتّبعة في تعليم نشاط التعبير الكتابي في الأقسام التعليمية وتحليلها

سمح لنا حضور عدد من الحصص التعليمية المتعلّقة بنشاط التعبير الكتابي في عدد من المتوسطات¹ بالوقوف على الطريقة التي يجري بها فعليا تعليم هذا النشاط في أقسام السنة الرابعة من التعليم المتوسط، وتتمثّل هذه الطريقة في الخطوات الآتية:

- يقوم الأستاذ كخطوة أولى بكتابة عنوان التقنية المراد تعليمها على السبورة.
- يسجّل الأستاذ السند (مثال مستمدّ من نص المطالعة الموجهة في الحصة التي حضرناها) على السبورة مرفقا بالتّعلّيم المطلوب إنجازها.
- يتمّ قراءة السند قراءات فردية من طرف المتعلمين.
- يقوم الأستاذ بطرح عدد من الأسئلة على المتعلمين بهدف تعريفهم بالتقنية التعبيرية المستهدفة.
- بعد تعرّف المتعلمين على التقنية، يعتمد الأستاذ إلى طرح مجموعة أسئلة عليهم بهدف تمكينهم من التّعرف على خصائص هذه التقنية.
- يقوم الأستاذ بعد ذلك بتسجيل تعريف التقنية المدروسة وخصائصها على السبورة.
- يسجّل المتعلمون تعريف التقنية المدروسة وخصائصها على دفاترهم.
- يشرع المتعلمون في الجزء الثاني من الحصة في كتابة نصوص وفق التقنية المدروسة ملتزمين بالتّعلّيم المقدّمة إليهم.

في نهاية الحصة يقوم الأستاذ بجمع التعابير الكتابية لتقويمها.

¹ - وهي المتوسطات نفسها التي تابعتها فيها حصص تعليم نشاط القراءة وما يتعلق به من أنشطة أخرى.

3. نتائج تحليل طريقة تعليم نشاطي القراءة والتعبير الكتابي في الأقسام التعليمية

- إنَّ طريقة تعليم نشاط القراءة في الأقسام التعليمية لاتخرج عن إطار استخراج فكرة النص العامة وأفكاره الجزئية ومناقشة معانيها بطريقة سطحية آلية تتكرّر مع كلّ النصوص مهما كان نوعها، وهذه الطريقة ذات اتّجاه قرائي خطّي تعدّ النص مجموعة من الأجزاء التي يمكن فصل بعضها عن بعض بشكل آلي، الأمر الذي يجعل من التحليل النهائي تجميعاً تراكمياً لمعاني النص وأفكاره كما وردت في تسلسلها النصي، وهو ما يتنافى مع مقتضيات المقاربة النصية، التي تنظر إلى النص ككلية غير قابلة للتجزئ، نسيج من المعاني والأشكال تتطلب مقاربتة جهازاً منهجياً ينطلق من هذه الخصوصية في أفق معانقة أبعاده المتعدّدة خلال عملية التحليل، فقراءة النص تولّد ثغرات في الفهم والتأويل لا يمكن ملؤها بالتتابع الخطي الأفقي للنص؛ وإنّما يتمّ التغلب عليها بالقراءة العمودية؛ أي الانصراف إلى التساؤل عن انسجام النصوص.
- يبتعد الأساتذة في نشاط القراءة وتحليل النص عن استثمار المؤشرات المصاحبة للنص كالعنوان، ونوع النص، والصور المصاحبة للنص، وجوانب من شخصية الكاتب وحياته... التي من شأنها أن تدفع المتعلمين إلى اقتراح توقّعاتهم بشأن قراءة النص في صيغة فرضيات انطباعية أولية، يقومون بتمحيصها واختبار صحتها لاحقاً أثناء قراءتهم للنص وتحليله.
- قلّما يلجأ الأساتذة إلى استثارة المعارف الكامنة في أذهان متعلميهم وتوجيهها حتى تكون خير سند يعتمدونه أثناء مواجهتهم للنصوص، فالأبحاث التجريبية الخاصة بنظرية التلقي أثبتت أنّ القارئ يفهم النصوص المدروسة في حدود إحالتها أو تقاطعها مع وضعيات صادفها سابقاً، والنصوص بأنواعها لا بدّ أن تتضمن وقائع أو معطيات ذات ارتباط قريب أو بعيد بعالم تجربة القارئ، وهذا يعني أنّ المتعلم لا يواجه النص خاوي الوفاض، بل يعتمد على رصيده المعرفي واللغوي الذي يعيد تكييفه بطريقة

تتوافق مع معطيات النص، ممّا يعني أنّ المعرفة الخلفية التي يمتلكها المتعلّمون، تساهم بشكل كبير وفَعّال في فهم النصوص وبناء معانيها، لذا وجب على الأساتذة استنارتها ودفع متعلميهم إلى استثمارها عند مقارنة النصوص.

- لا يمنح الأساتذة متعلميهم الفرصة الكافية للتعبير عن آرائهم وردود أفعالهم حيال النصوص القرائية ولا يطالبونهم بتلخيصها ليتأكّدوا من فهمهم لها، كما أنّهم لا يفسحون المجال لخيالاتهم وإبداعاتهم، خاصة عندما يتعلّق الأمر بالنصوص السردية والقصصية التي يمكن أن يقترح لها المتعلمون أحداثاً مغايرة لما ورد في النص الأصلي تكون نابعة من خيالهم، ولعلّ مبرّر الأساتذة في تقويت هذه الفرصة على متعلميهم هو ضيق الوقت وكثافة البرنامج التعليمي المقرّر، وكذلك عدد المتعلمين الكبير، كلّها عوامل تحول في رأي الأساتذة دون تمكين المتعلمين من التّفاعل مع النصوص وبناء معانيها ونقد مضامينها.

- يركّز الأساتذة - في الأقسام التّعليمية - أثناء تحليلهم للنصوص القرائية على تمكين متعلميهم من فهم معاني النصوص من خلال الوقوف على أفكارها الأساسية والجزئية، أمّا معرفة الخصائص اللغوية والبنائية المميّزة لكلّ نوع من النصوص فلا يتمّ التركيز عليها رغم أنّها تخدم الكفاءة النصية للمتعلم وتطوّرها، حيث يطرح الأساتذة على متعلميهم سؤالاً مباشراً بخصوص نمط النص ويشيرون إلى بعض مؤشّراته بشكل سطحي ولا يتركّون الفرصة للمتعلمين للتّعرف بأنفسهم على هذه المؤشّرات المميّزة للنصوص، والدّالة على النمط الغالب عليها، وهو ما من شأنه أن يؤثّر على بناء كفاءة نصية لدى المتعلّم على المستويين القرائي والكتابي؛ حيث إنّ تعريف المتعلمين بخصائص كلّ نوع من النصوص ييسّر لهم التّعامل مع أيّ نوع نصي يصادفهم في حياتهم الاجتماعية.

- ذكر المنهاج مجموعة من الأهداف يروم تحقيقها في نشاط التعبير الكتابي، ويتعلّق الأمر بإقذار المتعلّمين على كتابة نصوص وفق أنماط مختلفة (وصفية، سردية،

حوارية، حجاجية)، والتمييز بينها من حيث بناؤها وأغراضها ووظائفها، غير أنّ المنهاج والوثيقة المرافقة له لم يفصّلا في هذا الأمر ولم يذكرّا مميّزات كلّ نمط ومؤشرات، ويبدو أنّ هذه المهمة قد تركت للأستاذ الذي لم يوفّق في أحيان كثيرة - حسب ما وقفنا عليه أثناء متابعتنا لحصص تعليم نشاط التعبير الكتابي في الأقسام التعليمية - على تعريف متعلميه بهذه الخصائص، ممّا سيؤثر حتما على قدرة المتعلمين على إنتاج نصوص متّسقة ومنسجمة وفق أنماط مختلفة، وهي الفرضية التي سيتمّ التأكد منها عند تحليل نصوصهم الكتابية.

- يشتكي الأساتذة من قلة الحجم الساعي الذي يخصّصه المنهاج لنشاط التعبير الكتابي فهو لا يسعف الأستاذ - حسبهم - في العودة إلى نص المطالعة لتعريف المتعلمين بنمطه وخصائص بنائه، وكذا شرح التقنية المستهدفة وتقديم التّعليمية المطلوبة الخاصة بموضوع التعبير الكتابي، ومطالبة المتعلمين بكتابة نصوصهم في الحصة نفسها، فكيف لهم أن يكتبوا نصوصا متّسقة ومنسجمة وفق التّعليمية المحدّدة والنّمط المطلوب في أقلّ من نصف الوقت المحدّد لحصة التعبير الكتابي.

- يقتصر تقويم تعابير المتعلمين الكتابية في الأقسام التعليمية على معالجة الأخطاء الإملائية والنحوية والصرفية اعتقادا من الأساتذة بأنّها الوحيدة المسؤولة عن تمكين المتعلمين من إنتاج نصوص سليمة مبنى ومعنى، فيفوتون عليهم فرصة التّعرف على الأدوات والآليات التي تضمن اتّساق نصوصهم وانسجامها، ومعرفة المؤشرات التي تمكّنهم من الكتابة في الأنماط النصية المختلفة، ويعود سبب ذلك في اعتقادنا إلى عدم تمثّل الأساتذة لهذه الأدوات والآليات من جهة، وإلى اعتقادهم بصعوبتها وعدم قدرة متعلّميهم على استيعابها من جهة أخرى، فيهمّلونها ويقتصرون على تقويم ما وقع فيه المتعلمون من أخطاء إملائية وصرفية ونحوية.

- تقدّم الأنشطة التّعليمية المكوّنة لمادة اللغة العربية في الأقسام التعليمية منفصلة بعضها عن بعض، وهذا من شأنه أن يكرّس لدى المتعلم شعورا بأنّ اللغة فروع ومواد منفصلة

لا رابط بينها، ولعلّ الضعف اللغوي الذي يعانيه المتعلّم اليوم يعود في الأساس إلى عدم توظيفه لما يتعلّمه في القراءة في الكتابة، وما يتعلّمه في النحو لا يسخره في خدمة ما يقرأ أو يكتب...وعليه بقيت طريقة تعليم اللغة العربية حبيسة الممارسة التقليدية.

- إنّ الطريقة التي يعلّم بها نشاطا القراءة والتعبير الكتابي في الأقسام التعليمية، تكشف ابتعاد الأساتذة عن مقتضيات المقاربة النصية، حيث اقتصر تنشيط هذه الحصص في العمل بمقتضيات الطريقة القديمة، ممّا يؤكّد انعكاس الفهم القاصر لمقتضيات المقاربة النصية من قبل المنهاج والوثيقة المرافقة له، ودليل الأستاذ، وكذا الكتاب التعليمي على مجريات الدروس في الأقسام التعليمية وسيرورتها.

المبحث الثاني: تحليل نصوص المتعلمين الكتابية

1. المنهجية المعتمدة في الدراسة

1.1. وصف عينة الدراسة

تتألف عينة الدراسة من ثلاثمائة (300) متعلّم، يدرسون في السنة الرابعة من التعليم المتوسط موزعين على عشر (10) متوسطات بالعاصمة بمقاطعاتها الثلاث (الشرقية والوسطى والغربية) بمعدّل ثلاثين (30) متعلّماً لكلّ متوسطة، وتتمثّل المتوسطات التي تمّت زيارتها في:

أ. متوسطات مقاطعة الجزائر وسط:

- هارون الرشيد (ساحة أول ماي)
- عيسات إيدير (ساحة أول ماي)
- علي ملاح (ساحة أول ماي)

ب. متوسطات مقاطعة الجزائر غرب:

- محمد لونيس (جسر قسنطينة)
- محمد زواوي (جسر قسنطينة)

ج. متوسطات مقاطعة الجزائر شرق:

- محمد بن العنابي (باش جراح)
- أبوذر الغفاري (باش جراح)
- محمد الأمين العامودي (المحمّدية)
- مصطفى فروخي (باب الزوار)
- كانون باي (الدار البيضاء)

2.1. وصف المدونة

تتمثل المدونة في نصوص كتابية أنتجها المتعلمون في القسم في حصة دامت ساعة واحدة (01 سا)، موضوعها سرد أحداث زيارة قاموا بها إلى مدينة جزائرية بمناسبة المولد النبوي ووصف جوانب الاحتفال فيها* وفيمايلي نصّ التعليمّة المقدّم لهم:

- **السند:** " زرت في أثناء الاحتفال بالمولد مدينة جزائرية لم تزرها من قبل واكتشفت عادات وتقاليدها محلية تميّزها عن غيرها من المدن الجزائرية".
- **التعليمّة:** اكتب نصا تسرد فيه أحداث هذه الزيارة، وتصف فيه جوانب الاحتفال التي أعجبتك وأثّرت فيك.

وأجريت الدراسة في نهاية الموسم الدراسي 2016/2017، تحديدا من منتصف شهر مارس إلى بداية شهر ماي، وهي الفترة التي يستوفى فيها تقديم برنامج اللغة العربية، وتحقيق الكفاءات الختامية** التي حددها المنهاج في بداية السنة الدراسية، وأراد تحقيقها من خلال البرنامج الذي أعدّه لهذا المستوى بالتحديد.

*- ويعود سبب اختيارنا للنمط السردى والوصفى إلى الكفاءة الختامية التي حددها المنهاج في السنة الرابعة من التعليم المتوسط، ومفادها أنّ المتعلم في نهاية هذه السنة يكون قادرا على إنتاج (شفاهايا وكتابيا) كلّ أنماط النصوص الإخبارية، الوصفية، السردية، الحوارية، الحجاجية (منهاج السنة الرابعة من التعليم المتوسط ص 20)، كما أنّ المتعلم يتدرّب على الكتابة في هذين النمطين (السردى والوصفى) منذ مراحل التعليم الأولى (المرحلة الابتدائية)، إضافة إلى سهولة الكتابة في هذين النمطين بالنسبة للمتعلمين مقارنة بالنمط الحجاجي.

وقد استقينا فكرة موضوع التعبير الكتابي من نشاط الإدماج والتقويم التكويني الوارد في الوحدة الخامسة عشر (15) في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص 145.

** - يتوقّع منهاج اللغة العربية اقتدار المتعلم في نهاية السنة الرابعة من التعليم المتوسط على إدماج المهارات والمعارف اللغوية التي اكتسبها في كتابة نصوص متسقة ومنسجمة وفق أنماط مختلفة.

2. تحليل المدونة*

1.2. أدوات الاتساق في المدونة، ودورها في تحقيق الانسجام

1.1.2. الروابط في المدونة

تقوم الروابط بالربط بين أجزاء النص، فتساهم في تركيب مقاطعه وتلاحم أجزائه وانتظام وحداته ونسج خيوطه والوصل بين قضاياها، فيتحقق اتساق النص الذي يعدّ بهذا المعنى شرطاً ضرورياً لانسجامه، فحتى يكون النص منسجماً "يجب أن يتميز بالاستمرار، وبمعنى لساني يجب أن يحوي في مساره الخطي عناصر استمراره"¹، التي تعدّ من عوامل انسجامه، حيث لا يمكن لنصوص متقطعة الأوصال، متنافرة التراكيب أن تتسم بالتناسق وتحظى بالمقبولية، وأدوات الربط هي إحدى الوسائط التي تعين على بناء النصوص وتماسكها شكلاً ودلالة.

ولعلّ أهمّ الروابط اللغوية التي تساهم في بناء النص وتحقيق تماسكه الشكلي والدلالي، الروابط اللفظية، وهي كثيرة ومتعددة التصنيفات، غير أنّه يمكن تصنيفها من حيث علاقتها بالاتساق والانسجام إلى روابط إحالية: كالضمائر وأسماء الإشارة والأسماء الموصولة، وروابط غير إحالية: كأدوات العطف والتعليق.

وفيما يلي عرض لجميع الروابط الإحالية وغير الإحالية التي تمّ رصدها في المدونة، عدداً ونسبة، وتحليلاً لبعض شواهداها.

*- تمثل المدونة مجموع النصوص الكتابية التي أنتجها المتعلمون، واقتصرنا في تحليلها على المعايير الآتية: توظيف أدوات الاتساق ودورها في تحقيق انسجام النصوص، الالتزام بالنمط المطلوب (النمط السردى والوصفى)، والتزمنا في كتابة الأمثلة (النماذج المعتمدة في التحليل) بالشكل الذي وردت عليه في وثائق المتعلمين دون تصحيحها أو تعديلها.

¹ - بن عروس (مفتاح)، الاتساق النصي، دراسة لظاهرة العائد في العربية، ص5-6.

1.1.1.2. الروابط الإحالية في المدونة

تعدّ الروابط الإحالية مهمّة في بناء النصّ وتماسكه وتحقيق وحدته ونصّيته عن طريق الربط بين جملة وأجزائه التي يتكوّن منها، "فيتّسق النصّ ويتمكّن القارئ من اقتصاد المجهود في عملية الاحتفاظ بما قرأ"¹، و"تنتعش الذاكرة لاستعادة مذكور سابق بواسطة إحدى الوسائل اللفظية التي تعين على الوصول إلى هذه الغاية"²، وتتمثّل الروابط الإحالية التي وظّفها المتعلّمون في الضمائر وأسماء الإشارة والأسماء الموصولة، والعائد المعجمي (الاسمي) *.

1.1.1.1.2. الضمائر في المدونة

إنّ اتّساق النصوص وانسجامها لا يستغني عن الأدوار المهمّة التي تؤدّيها الضمائر في النصّ، كالربط والإحالة والاختصار وأمن اللبس، فهي "تستخدم عوضاً عن الأسماء والصفات التي لا لزوم لتكرارها، فالربط بالضمير بديل لإعادة الذكر في الاستعمال وأدعى إلى الخفة والاختصار"³.

وتحقّق الضمائر حين ارتباطها بعناصر لغوية إحالة داخلية (سياقية)، أمّا حين ترتبط بعناصر غير لغوية فهي تحقّق إحالة خارجية (مقامية)، وتخضع الإحالة التي يحقّقها الضمير لقيد دلالي وهو وجوب تطابق الخصائص الدلالية بين العنصر المحيل والعنصر المحيل عليه⁴.

¹ - المرجع السابق، ص 08.

² - حسان (تمام)، البيان في روائع القرآن، دراسة لغوية وأسلوبية للنصّ القرآني، عالم الكتب، ط 1، 1413 / 1993، ص 109.

*- أمّا الظروف فقد وردت مرتين فقط في المدونة وشواهداها:

أ- في المولد النبوي الشريف زرت مدينة الجزائر فقد كانت الأجواء عندئذ مبهرة ورائعة.

ب- في يوم من أيام المولد النبوي الشريف زرت مدينة غرداية الجميلة الزاهية مع عائلتي ذهبنا حينئذ إلى بيت خالي المقيم في تلك المدينة.

³ - حسان (تمام)، البيان في روائع القرآن، ص 119.

⁴ - خطابي (محمد)، لسانيات النصّ، ص 17-18.

بلغ عدد الضمائر في المدونة "6073" ضميرا بنسبة "84.53%" من مجموع الأدوات المحققة للعلاقة الإحالية (الضمائر، أسماء الإشارة، الأسماء الموصولة، العائد المعجمي) التي وظّفها المتعلمون في نصوصهم الكتابية، وبمعدّل "20.24" ضميرا لكل متعلّم، واحتلّت متوسطة "كانون باي" المرتبة الأولى من حيث عدد الضمائر المستعملة، إذ بلغ عددها "755" ضميرا بنسبة "12.43%"، بينما سجّلت أدنى نسبة بمتوسطة "علي ملاح" وقدرت بـ: "07.12%"، والجدول الآتي يبيّن عدد الضمائر الموظفة في المدونة ونسبها في كلّ متوسطة بالترتيب:

الترتيب	اسم المتوسطة	العدد	النسبة
01	كانون باي	755	12.43%
02	أبو ذر الغفاري	735	12.10%
03	محمد بن العنابي	677	11.14%
04	محمد العامودي	641	10.55%
05	محمد زواوي	598	9.84%
06	محمد لونيس	581	9.56%
07	مصطفى فروخي	578	9.51%
08	هارون الرشيد	551	9.07%
09	عيسات إيدر	524	8.62%
10	علي ملاح	433	7.12%
11	المجموع	6073	100%

- جدول رقم (01) يبيّن عدد الضمائر الموظفة في ونسبها في المتوسطات العشر -

لقد تنوّعت الضمائر الموظفة في المدونة، فمنها ما جاء منفصلا، ومنها ما جاء متّصلا باسم أو فعل أو حرف، ومنها ما جاء مستترا، وبلغ عدد الضمائر المنفصلة "297" ضميرا بنسبة "04.89%" من مجموع الضمائر الموظفة في المدونة، واحتلّت ضمائر الغياب المرتبة الأولى من حيث العدد والنسبة مقارنة بضمائر المتكلم، حيث بلغ عدد ضمائر الغياب "220" ضميرا

بنسبة "74.07%" من مجموع الضمائر المنفصلة، بينما بلغ عدد ضمائر المتكلم "77" ضميرا بنسبة "25.92%"، وكان ضمير الغياب "هي" الأكثر تواترا مقارنة بالضمائر المنفصلة الأخرى، إذ بلغ عدده "93" ضميرا بنسبة 31.31 % يليه ضمير المتكلم "أنا" بـ "71" مرة وبنسبة "23.90%"، بينما كان ضمير الغياب "هنّ" الأقل تواتر بنسبة "0.67%"، والجدول الآتي يوضح نوع الضمائر المنفصلة التي تمّ توظيفها في المدونة وعددها ونسبتها:

الترتيب	الضمائر	العدد	النسبة
01	هي	93	31.31%
02	أنا	71	23.90%
03	هم	67	22.55%
04	هو	58	19.52%
05	نحن	06	02.02%
06	هنّ	02	0.67%
07	المجموع	297	100%

- جدول رقم (02) يبيّن نوع الضمائر المنفصلة الموظفة في المدونة وعددها ونسبتها -

أمّا الضمائر المتّصلة فبلغ عددها "4672" ضميرا، بنسبة 76.93 % من مجموع الضمائر الموظفة في المدونة، منها "1406" ضمائر متّصلة باسم بنسبة قدرّت بـ "30.09%" و "2561" ضميرا متّصلا بفعل بنسبة قدرها 54.81%، و "705" ضمائر متّصلة بحرف بنسبة قدرّت بـ "15.08%"، وفيما يلي جدول يعرض عدد الضمائر المتصلة الموظفة من طرف المتعلمين ونسبتها:

الترتيب	الضمائر المتصلة	العدد	النسبة
01	الواو (متصل بفعل)	883	18.89%
02	نا (متصل بفعل)	451	09.65%
03	ها (متصل بفعل)	448	09.58%

04	ت (متصل بفعل)	410	%08.77
05	وا (متصل بفعل)	364	%07.79
06	هم (متصل باسم)	350	%07.49
07	ي (متصل باسم)	306	%06.54
08	ها (متصل بحرف)	259	%05.54
09	هـ (متصل بحرف)	224	%04.79
10	نا (متصل باسم)	172	%03.68
11	ها (متصل بفعل)	166	%03.55
12	هـ (متصل باسم)	113	%02.41
13	هم (متصل بحرف)	94	%02.01
14	ي (متصل بفعل)	92	%01.96
15	نا (متصل بحرف)	90	%01.92
16	ن (متصل بفعل)	71	%01.51
17	هـ (متصل بفعل)	67	%01.43
18	هم (متصل بفعل)	43	%0.92
19	ي (متصل بحرف)	30	%0.64
20	هنّ (متصل باسم)	12	%0.25
21	هنّ (متصل بحرف)	05	%0.10
22	كم (متصل بفعل)	05	%0.10
23	ت (متصل بفعل)	03	%0.06
24	ك (متصل بحرف)	03	%0.06
25	نّ (متصل باسم)	03	%0.06
26	ك (متصل بفعل)	02	%0.04
27	كم (متصل باسم)	02	%0.04
28	ت (متصل بفعل)	01	%0.02

29	هَنَ (متصل بفعل)	01	%0.02
30	هما (متصل بفعل)	01	%0.02
31	ألف الاثنين (متصل بفعل)	01	%0.02
32	المجموع	4672	%100

- جدول رقم (03) يبين نوع الضمائر المتصلة الموظفة في المدونة وعددها ونسبها -

وأما الضمائر المستترة فبلغ عددها "1104" ضمائر بنسبة "18.17%", وسجلت أعلى نسبة في متوسطة "محمد العنابي"، أما أدنى نسبة فتّم تسجيلها في متوسطة "علي ملاح"، والجدول الآتي يعرض نسب هذه الضمائر في كلّ متوسطة بالترتيب:

الترتيب	اسم المتوسطة	العدد	النسبة
01	محمد بن العنابي	146	%13.22
02	محمد العامودي	141	%12.77
03	محمد زواوي	133	%12.04
04	كانون باي	130	%11.77
05	أبو ذر الغفاري	105	%09.51
06	محمد لونيس	102	%09.23
07	مصطفى فروخي	96	%08.69
08	هارون الرشيد	95	%08.60
09	عيسات إيدير	91	%08.24
10	علي ملاح	65	%05.88
11	المجموع	1104	%100

- جدول رقم (04) يبين عدد الضمائر المستترة ونسبها في كلّ متوسطة -

لقد أحسن جلّ المتعلّمين توظيف الضمائر في نصوصهم الكتابية، ويدلّ على ذلك ارتفاع عدد الإجراءات السليمة مقارنة بالإجراءات الخاطئة، فبالأرقام بلغ عدد الإجراءات السليمة

"4831" إجراء بنسبة "79.54%"، بينما بلغ عدد الإجراءات الخاطئة "1242" إجراء بنسبة "20.45%" من مجموع الإجراءات الموظفة، والجدول الآتي يبين نسبة الإجراءات السليمة والخطئة في كل متوسطة من المتوسطات العشر:

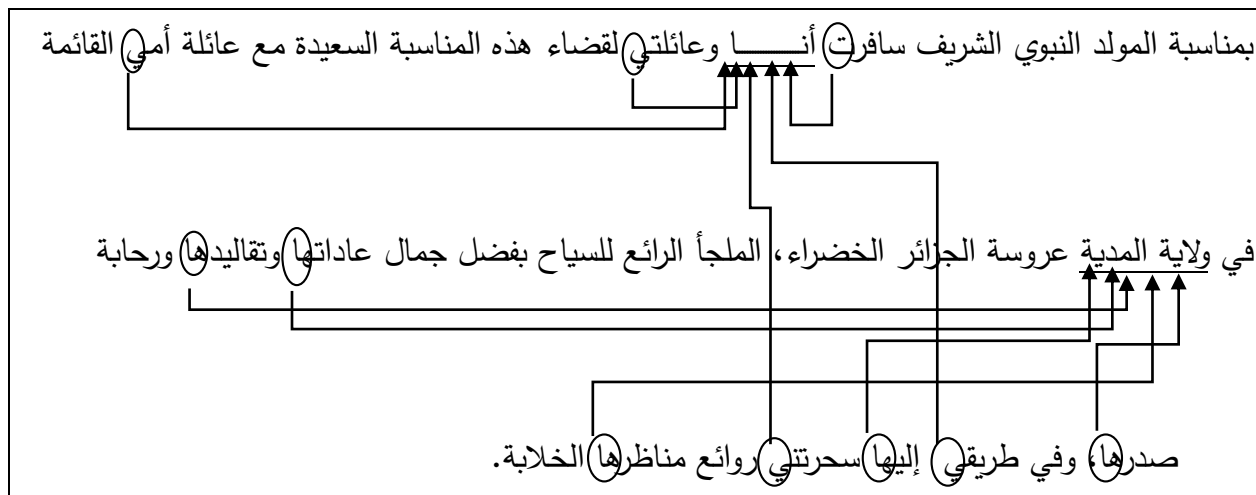
اسم المتوسطة	عدد الإجراءات السليمة ونسبتها	عدد الإجراءات الخاطئة ونسبتها
محمد بن العنابي	573 %11.86	104 %08.37
علي ملاح	310 %06.41	123 %09.90
محمد زواوي	493 %10.20	105 %08.45
محمد العامودي	533 %11.03	108 %08.69
عيسات إيدر	426 %08.81	98 %07.89
هارون الرشيد	449 %09.29	102 %08.21
مصطفى فروخي	441 %09.12	137 %11.03
أبو ذر الغفاري	572 %11.84	163 %13.12
محمد لونيس	434 %08.98	147 %11.83
كانون باي	600 %12.41	155 %12.47
المجموع	4831 %100	1242 %100

- جدول رقم (05) يبين عدد الإجراءات السليمة والخطئة (الخاصة بتوظيف الضمائر) ونسبتها في كل متوسطة-

وفيمايلي نعرض تحليلا لبعض النماذج التي تبين توظيف الضمائر في المدونة :

أ. نماذج تمثل التوظيف السليم للإضمار في المدونة

- النموذج الأول



وظّف المتعلم في هذا المثال مجموعة من الضمائر المتصلة في بناء نصه ساهمت في اتساقه وتماسكه، ويتعلّق الأمر بالضمائر الآتية:

✓ ضمير المتكلم (التاء، الياء) في: "سافرت"، "عائلتي"، "أمي"، "سحرتني" اللذان يحيلان إلى

المتكلم وهو هنا المتعلم الذي يسرد أحداث زيارته إلى ولاية المدية في مناسبة المولد النبوي

الشريف، حيث استغنى المتعلم عن ذكر ضمير المتكلم "أنا" وعوّضه بضمائر تدلّ عليه

وتتسجم معه.

✓ ضمير الغائب المفرد المؤنث "ها" الذي ظهر في مواقع كثيرة في هذا المثال، ويتعلّق الأمر

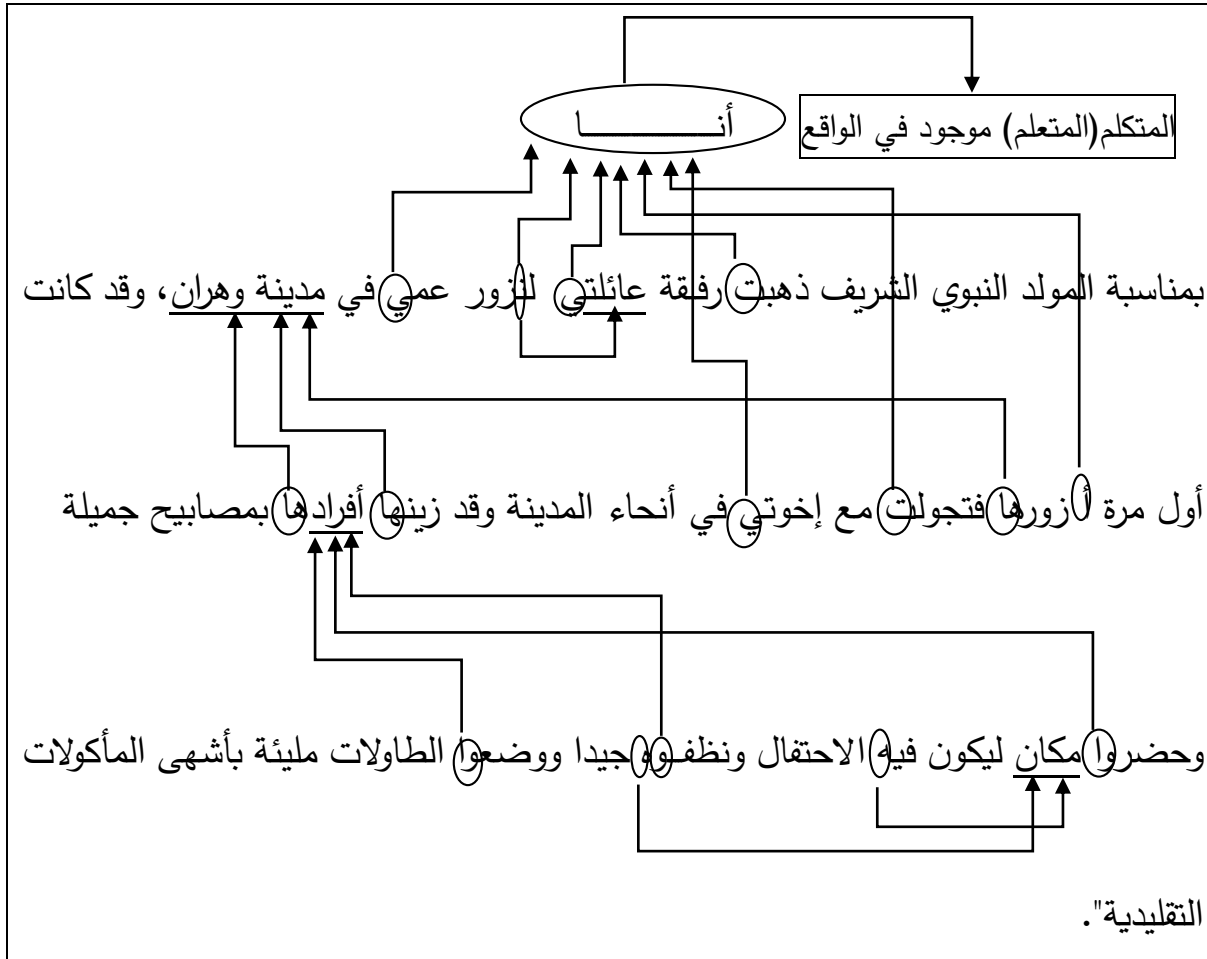
بـ "عاداتها"، "تقاليدها"، "صدرها"، "إليها"، "مناظرها" يحيل إحالة نصية قبلية إلى مرجع

سابق في سياق قبلي وهو "ولاية المدية" يطابقه في العدد والجنس فـ "ولاية المدية" مفرد

مؤنث و "ها" مفرد مؤنث.

لقد حقق المتعلم الربط الإحالي على المستوى التركيبي من خلال ربطه للجمل التي تحتوي على الضمير بما قبلها، وعلى المستوى الدلالي من خلال المطابقة بين الضمير والمرجع الذي يحيل عليه، فجاء البناء محكما والنسج متينا.

- النموذج الثاني



تعددت الضمائر الموظفة في النص أعلاه وتنوّعت، فمنها ما يحيل على المتكلم ومنها ما يحيل على الغائب، ومنها المؤنث ومنها المذكر، ومنها ما يدلّ على الأفراد ومنها ما يدلّ على الجمع، فضمائر المتكلم المفرد في: "ذهبت"، "عائلتي"، "عمي"، "إخوتي"، "أزورها"، "تجولت" تحيل على ذات مركزية واحدة وهي المتكلم، منتج النص، وهو هنا المتعلم حاكيا أحداث زيارته الأولى إلى "وهران" بمناسبة المولد النبوي الشريف.

بينما يحيل ضمير المتكلم الدال على الجمع في "نزور" على ضمير المتكلم "نحن" الذي يشمل المتكلم وعائلته التي رافقته أثناء زيارته مدينة "وهران" والتقدير:

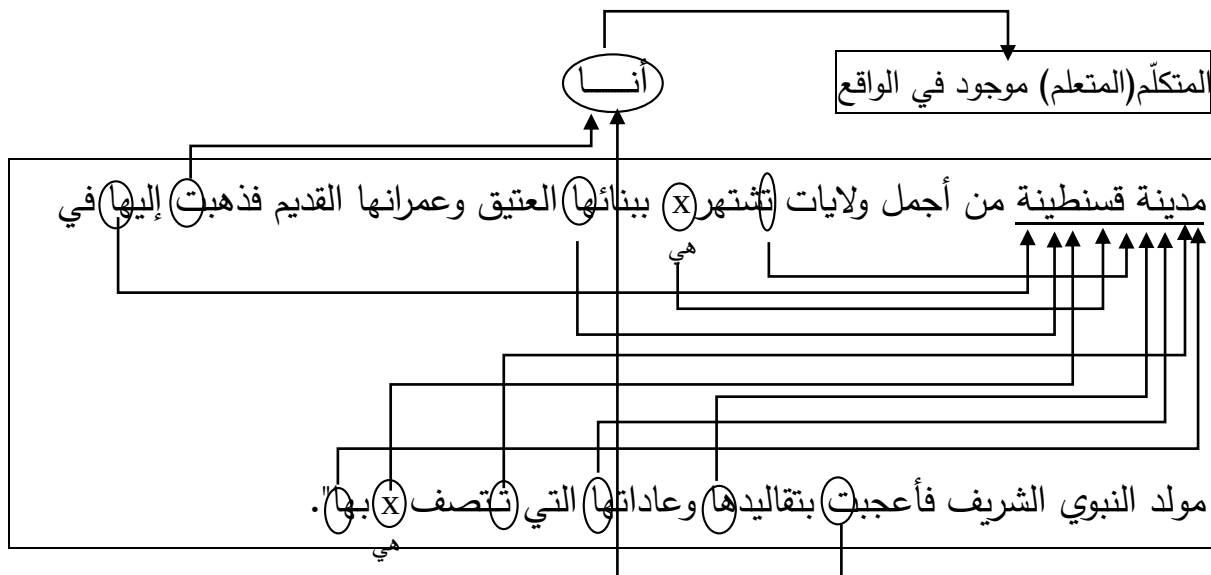
(أنا) المتكلم + عائلتي = (نحن) (نزور).

أما ضمير الغائب المفرد المؤنث "ها" فقد ارتبط بالأفعال تارة "أزورها"، "زيتها"، وبالأسماء تارة أخرى "أفرادها"، وكلها تحيل على مرجع واحد تقدّم ذكره في سياق قبلي قريب تتطابق معه جنسا وعددا، وهو "مدينة وهران" فـ "الهاء" مفرد مؤنث وكذلك "مدينة" هي مفرد مؤنث، فتحقق الربط بذلك شكلا ومعنى.

في حين يحيل ضمير الغائب المفرد المذكر "الهاء" في "فيه" و"نظفوه" إلى مرجع سابق في النص وهو "مكان"، أما "واو الجماعة" المرتبطة بالأفعال: "حضرُوا"، "نظفوه"، "وضعوا" فتحيل على مرجع سابق في النص وهو "أفرادها" التي تدلّ على سكان "مدينة وهران".

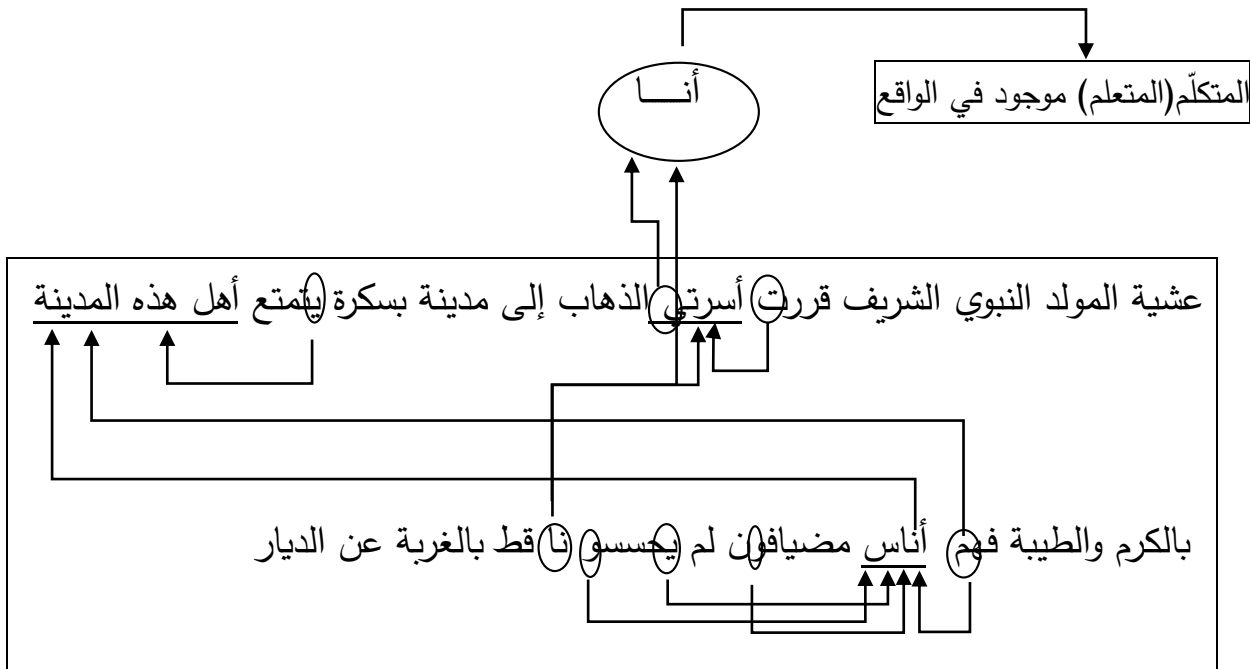
إنّ هذه الضمائر التي وظّفها المتعلم على تنوّعها، جعلت من النص كتلة واحدة متماسكة شكلا ودلالة، فلولاها لجاءت جمل النص منفصلة ومتنافرة، غريبة بعضها عن بعض، ومع غياب الانسجام تستحيل عملية الفهم والتواصل بين منتج النص ومتلقّيه.

- النموذج الثالث



يشير الضمير المستتر "هي" و"تاء المضارعة" في الفعلين "تشتهر" و"تتصف" إلى مرجع سابق قريب هو "مدينة قسنطينة"، وهو المرجع نفسه الذي يحيل عليه ضمير الغائب المفرد المؤنث وينسجم معه جنسا وعددا في كل من "بنائها"، "عمرانها"، "تقاليدها"، "عاداتها"، "إليها"، "بها"، بينما يحيل ضمير المتكلم "التاء" في "ذهبت" و"أعجبت" إلى المتكلم وهو هنا المتعلم الذي يبين مواطن الجمال في المدينة التي زارها أثناء احتفاله بالمولد النبوي الشريف، وقد كان لهذه الضمائر وبخاصة ضمائر الغياب دور بارز في اتساق جمل النص وانسجامها.

- النموذج الرابع



وظف المتعلم في هذا المثال مجموعة من الروابط، منها ما جاء متصلا، ومنها ما جاء منفصلا، أما الضمائر المتصلة فتتمثل في:

✓ تاء "التأنيث" في الفعل "قررت" التي تحيل إحالة بعدية إلى مرجع ذكر في سياق قريب منها، وهو كلمة "أسرتي".

✓ ياء المتكلم في "أسرتي" التي تحيل على مرجع في الواقع وهو المتكلم؛ أي "المتعلم منتج النص".

✓ ضمير المضارع "الياء" في الفعلين "يتمتع" و "يحسسون"، فأما الأول فيحيل على مرجع ذكر بعده وهو "أهل المدينة"، وأما الثاني فيحيل على المرجع نفسه إحالة قبلية.

✓ "نا" المتكلمين (ضمير المتكلم الجمع) في الفعل "يحسسون" الذي يحيل إحالة قبلية على مرجع تقديره "نحن" والذي يشير إلى المتكلم وأسرته وهذا المرجع يدلّ عليه سياق النص.

✓ "واو" الجماعة في كلمتي "مضيفون" و "يحسسون" التي تحيل إحالة قبلية إلى مرجع قريب هو "أناس" وهم أهل المدينة التي زارها المتعلم.

وأما الضمائر المنفصلة فتتمثلت في ضمير الغائب الجمع "هم" الذي يحيل بدوره إحالة قبلية على مرجع تقدّم ذكره وهو "أهل المدينة".

إنّ هذه الإحالات المتعددة والمتنوعة بواسطة الضمائر، المتصلة منها والمنفصلة، ساهمت في ربط جمل النص ونسج العلاقات بينها، فبدت متسقة ومنسجمة، موجزة وواضحة، يستطيع قارئها فهمها وإدراك دالاتها بسهولة ويسر.

ب. نماذج تمثل التوظيف الخاطئ للضمائر في المدونة

أخفق عدد من المتعلمين في توظيف الإضمار (الضمائر) بسبب مخالفتهم لأحد مبادئه، ممّا أثر على انسجام نصوصهم، وفي ما يلي عرض لبعض النماذج التي تبين الأخطاء التي وقع فيها هؤلاء المتعلمون مصنّفة إلى مجموعات بحسب المبدأ المخالف:

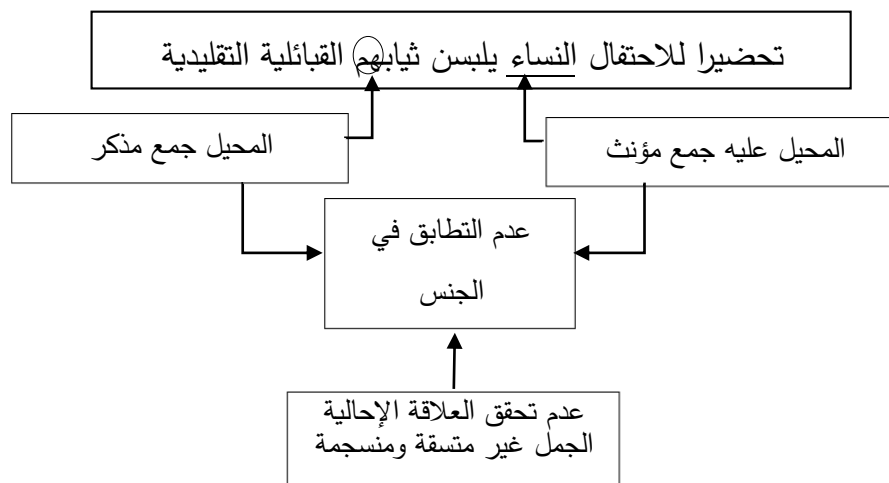
✓ مخالفة المبدأ القاضي بوجوب إحلال التطابق بين المضمّر والاسم الظاهر (المحيل والمحيل عليه)

وتمثّله أمثلة المجموعة -أ-

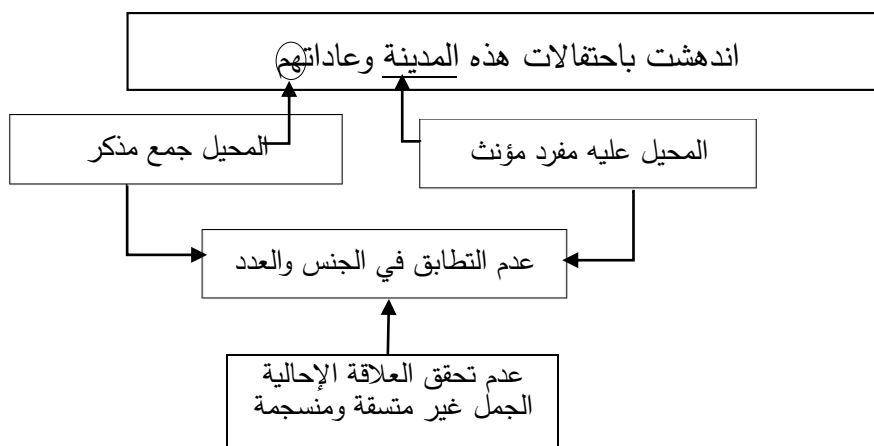
1. تحضيراً للاحتفال النساء يلبسن ثيابهم القبائلية التقليدية.
2. انهدشت باحتفالات هذه المدينة وعاداتهم.
3. في يوم المولد النبوي الشريف قمت بمعية والديّ بزيارة وهران، تتميز هذه المدينة الساحرة بكثرة شواطئه إذ تقع على السواحل وتتميز بكثرة غاباته الكثيفة.
4. هذا اليوم وهو يوم ميلاد الرسول عليه الصلاة والسلام الذي يحتفلون بها كلّ سنة.
5. يجتمعون كل النساء لطبخون أشهى أكلة عندهم هي الشخصوخة حيث يطبخونها في كل المناسبة وعندما ينتهون من الطبخ يلبسون لباسهم التقليدي اسمه جبة قبائل وعندما ينتهون من العشاء يشعلون الشموع ويبدأون بالحكايات.

تبيّن أمثلة المجموعة - أ- أنّ الضمائر التي استعملها المتعلمون في كتاباتهم لم تؤدّ دورها في تحقيق العلاقة الإحالية، والسبب هو عدم التطابق بين الضمير وما يحيل عليه (الاسم الظاهر) في العدد والجنس و"شرط الربط بالضمير أن يكون بينه وبين مرجعه مطابقة في اللفظ والقصد، بحيث لو عدنا بالإضمار إلى الإظهار لحصلنا على اللفظ نفسه وعلى المدلول نفسه"¹، ففي المثال الأول مثلاً حاول المتعلم تجنّب تكرار العنصر اللغوي "النساء" الذي ورد في الجملة الأولى، في الجمل اللاحقة بتعويضه بالضمير "هم"، غير أنّ عدم تطابق الضمير مع ما يحيل عليه في "الجنس" حال دون تحقيق العلاقة الإحالية، وأحدث نوعاً من القطيعة الدلالية التي من شأنها أن تؤثر على عملية استقبال المتلقي للنص.

¹ - حسان (تمام)، البيان في روائع القرآن ، ص 119.



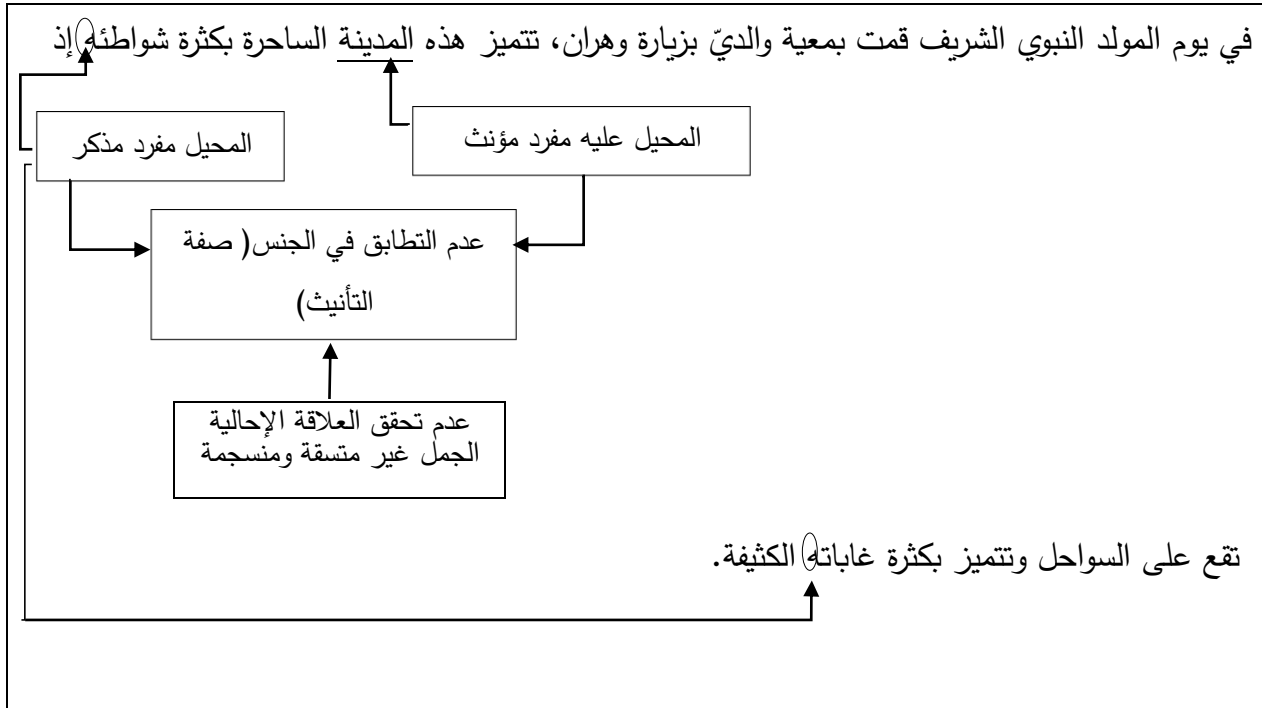
أمّا في المثال الثاني فقد ألحق المتعلم كلمة "عادات" بضمير يعود على الاسم الظاهر "المدينة"، غير أنّه لم يطابقه لا في العدد ولا في الجنس، فكلّمة "المدينة" تحمل خاصيتي الإفراد والتأنيث، بينما يحمل الضمير "هم" خاصيتي الجمع والتذكير.



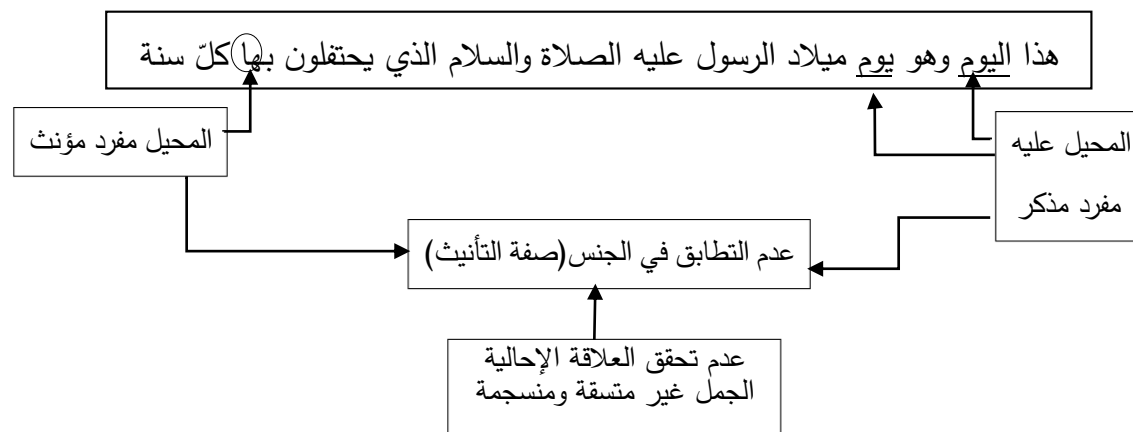
وعليه فقد أخفق المتعلم في تحقيق العلاقة الإحالية ممّا أحدث قطيعة دلالية بين الجمل ستؤثر لا محالة على عملية بناء المعنى من طرف المتلقي.

والأمر نفسه حصل أيضاً في المثالين الثالث والرابع، حين حاول المتعلم إلحاق كلمتي "شواطئ" و"غابات" في الجملة الثانية بضمير يحيل على كلمة "مدينة" في الجملة الأولى في المثال الثالث، وإلحاق "حرف الباء" بضمير يحيل على كلمة "يوم" في المثال الرابع، غير أنّه

أخفق في إحلال التطابق بين الضمير وما يحيل عليه، لأنّ الضمائر التي اختارها في المثال الثالث لا تتطابق مع ما تحيل عليه من حيث الجنس، فالحاء تحمل سمة التذكير بينما تحمل كلمتي "شواطئ" و"غابات" سمة "التأنيث".

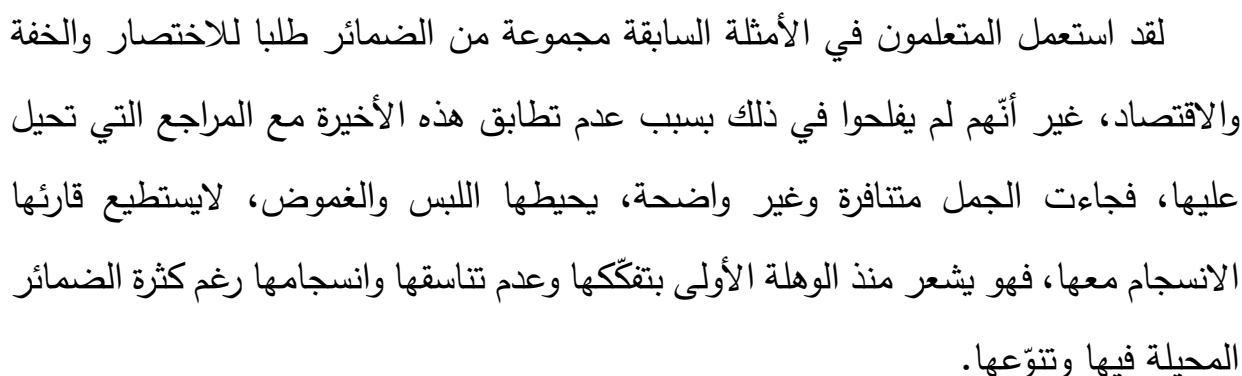


كما أنّ الضمير الموظّف في المثال الرابع غير متطابق مع ما يحيل عليه من حيث الجنس، فـ "الهاء" مؤنثة، و"اليوم" اسم مذكر.



✓ "واو الجماعة"، المتصلة بالأفعال : "يجتمعون"، "يطبخون"، "ينتهون"، "يشعلون".

✓ الضمير "هم" المتصل بكلمة "لباس".



✓ مخالفة المبدأ القاضي بضرورة أن يسبق المحيل باسم ظاهر "المحيل عليه" يطابقه

وتمثله أمثلة المجموعة "ب"

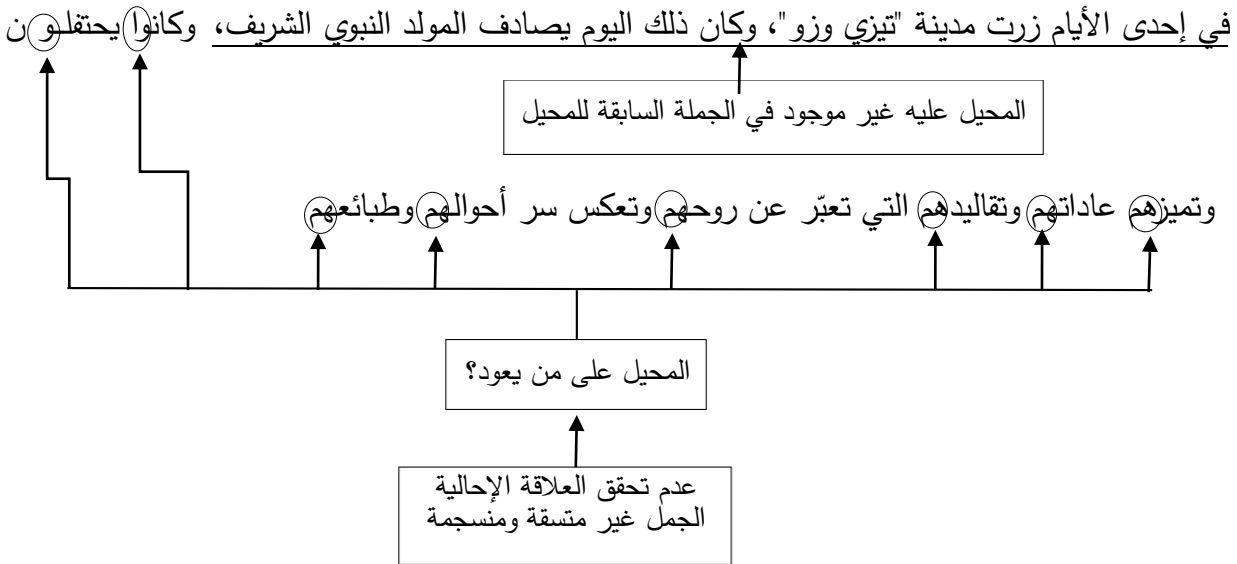
1. في إحدى الأيام زرت مدينة "تيزي وزو" وكان ذلك اليوم يصادف المولد النبوي الشريف، وكانوا يحتفلون في كل مولد، وتميزهم عاداتهم وتقاليدهم التي تعبّر عن روحهم وتعكس سر أحوالهم وطبائعهم.
2. زرت ولاية تلمسان التي تمتاز بالعادات والتقاليد التي تميزها عن غيرها من الولايات، يعملون مسابقات لحفظ القرآن.
3. قمت مع عائلتي بزيارة مدينة بجاية التي قاموا بقيام احتفال وأحذروا كل أنواع التقاليد وقاموا بإحضار العشاء.
4. بمناسبة احتفال بمولد النبوي الشريف زرت مدينة بجاية وقد أقاموا مسابقة بتلاوة القرآن، وقد طبخوا أكلات تقليدية مثل الطمينة ورفيس وأبازين، ثم يخرجون إلى مكان تجمع سكان ويقدمون أكلات شهية ويجمعون كل الجيران ويقدمون أعمال خيرية وأناشيد دينية.

ب

تتسم أمثلة المجموعة "ب" بالغموض واللّبس وعدم الوضوح، بسبب إبهام الضمائر التي وردت فيها، حيث إنّها لم تستند إلى اسم ظاهر قبلها تحيل عليه، وشرط الضمير العود على اسم ظاهر حتى يزول إبهامه وتتحقّق وظيفته الدلالية والتبليغية، "فإنّما صار الإضمار معرفة لأنّك إنّما تضرر اسما بعدما تعلم أنّ من يُحدّث قد عرف من تعني وما تعني وأنّك تريد شيئا يعلمه"¹.

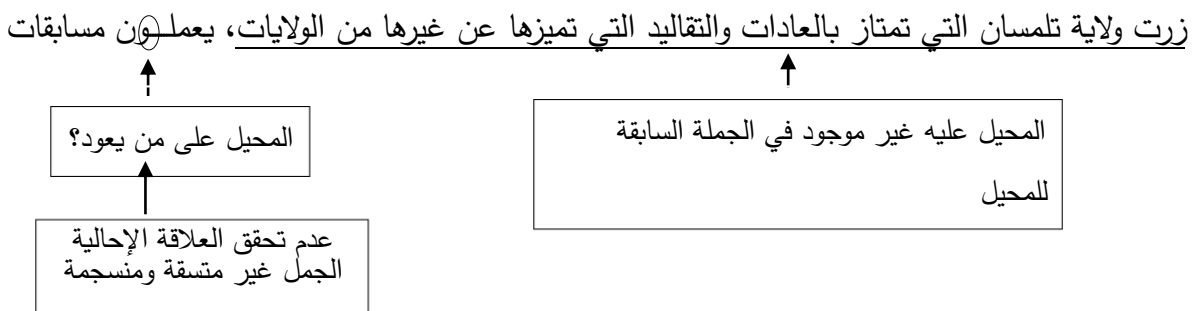
¹ - سيبويه (أبو بشر، عمرو بن عثمان بن قنبر)، الكتاب، تحقيق وشرح عبد السلام محمد هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط3، 1408هـ / 1988، ج2، ص 06.

ألق المتعلم في المثال الأول الأفعال "كان" و"يحتفل" بـ "واو الجماعة"، كما ألق الفعل "تميز" والأسماء "عادات"، "تقاليد"، "روح"، "أحوال"، "طبائع" بالضمير "هم" دون استعماله لاسم ظاهر تحليل عليه هذه الضمائر كما يظهر في المخطط الآتي:

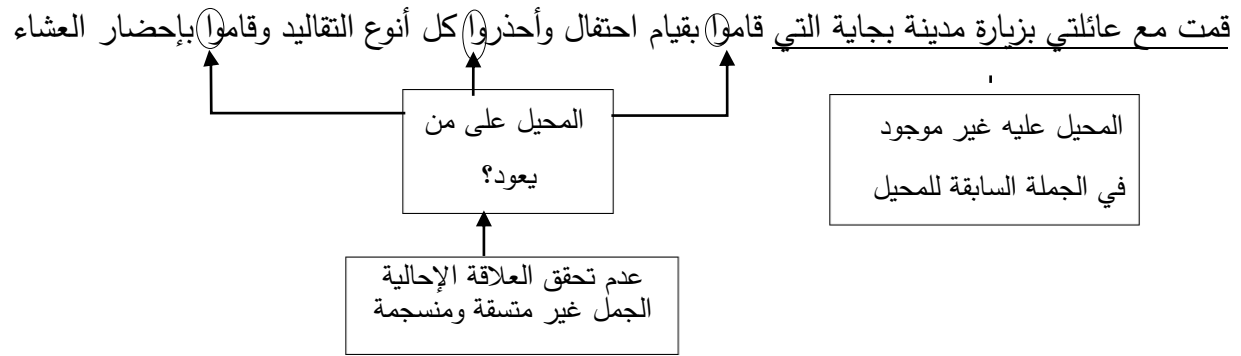


والأمر نفسه حصل في المثال "الثاني" و"الثالث" و"الرابع"، فقد ألق المتعلمون الأفعال الواردة فيها بـ "واو الجماعة" دون أن يضمّنوا الجملة التي تقدّمتها أسماء ظاهرة تحليل عليها هذه الضمائر ويتعلّق الأمر بالأفعال الآتية:

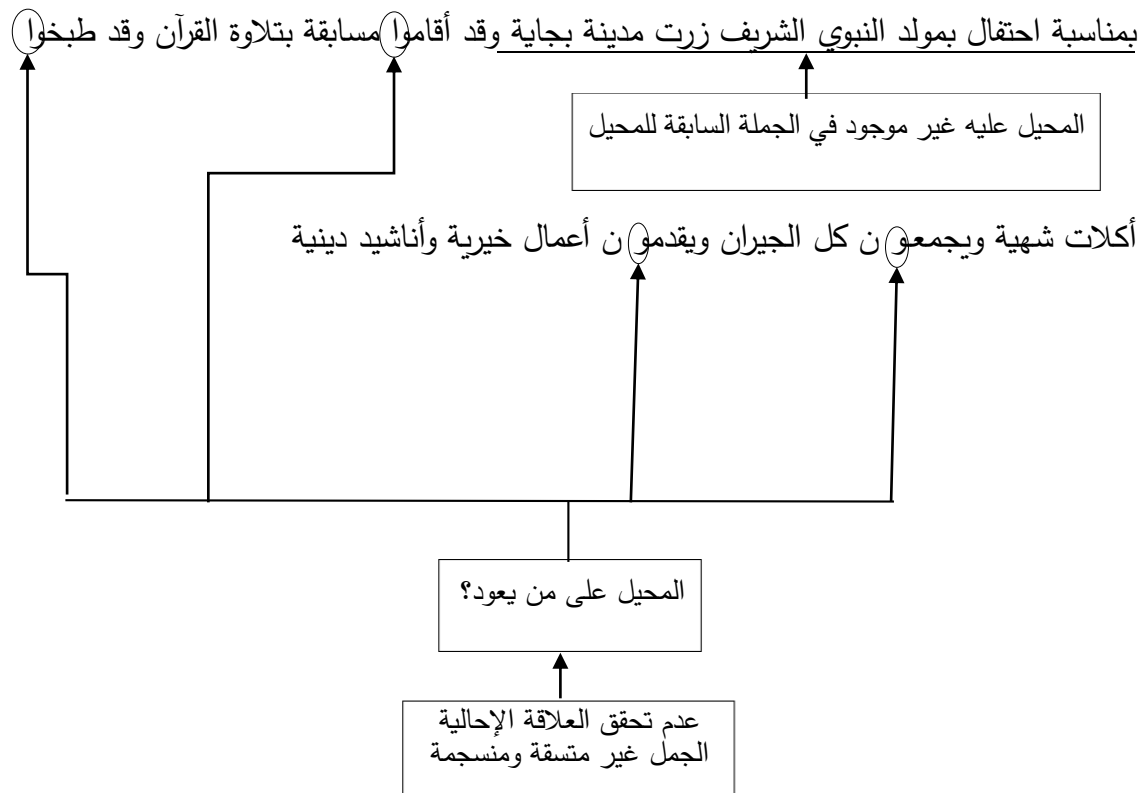
✓ "يعملون" في المثال الثاني.



✓ " قاموا"، "أحضروا"، " قاموا" في المثال الثالث.



✓ " أقاموا"، "طبخوا"، "يجمعون" يقدمون"، " في المثال الرابع.



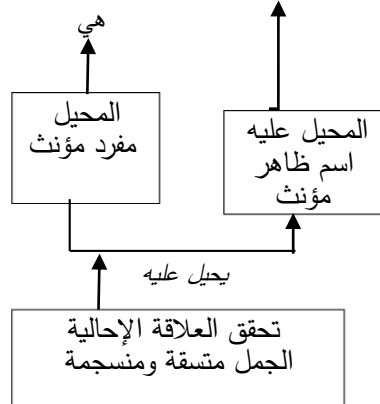
✓ مخالفة المبدأ القاضي بوجوب تحقيق الإضمار عند إعادة العنصر بنفس لفظه

وتمثله أمثلة المجموعة "ج" :

- ج } 1. زرت في أيام الصيف بوسعادة فكانت بوسعادة شديدة الحرارة في النهار...
2. جلس الأطفال يتبادلون القصص حول الرسول صلى الله عليه وسلم ثم قامت
الأمهات بوضع الحنّة على أيدي الأطفال وهم يغنون أغاني المولد النبوي الشريف.

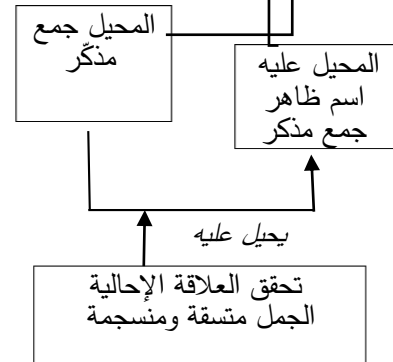
أعاد المتعلم الاسم الظاهر "بوسعادة" في المثال الأول، و"الأطفال" في المثال الثاني بلفظيهما بدل تعويضهما بضمير يطابقهما في الجنس والعدد في الجمل اللاحقة، مخالفا بذلك مبدأ من مبادئ الإضمار، "فالاسم الظاهر متى احتيج إلى تكريره في جملة واحدة كان الاختيار ذكر ضميره"¹، فقد كان بإمكان المتعلم أن يخفي الاسم (الظاهر) "بوسعادة" الوارد في الجملة الأولى ويكتفي بالضمير المستتر "هي" في الفعل "كان" و"تاء التانيث" للدلالة عليه في الجملة اللاحقة، وإخفاء الاسم الظاهر "الأطفال" في المثال الثاني وتعويضه بضمير الجمع الغائب "هم" تقاديا للتكرار واللغو والتكلف على النحو الآتي:

زرت في أيام الصيف بوسعادة، فكانت (X) شديدة الحرارة في النهار ...



¹ - سيبويه، الكتاب، ج1، ص 62.

جلس الأطفال يتبادلون القصص حول الرسول صلى الله عليه وسلم ثم قامت الأمهات بوضع الحنة على أيديهم وهم يغنون أغاني المولد النبوي الشريف

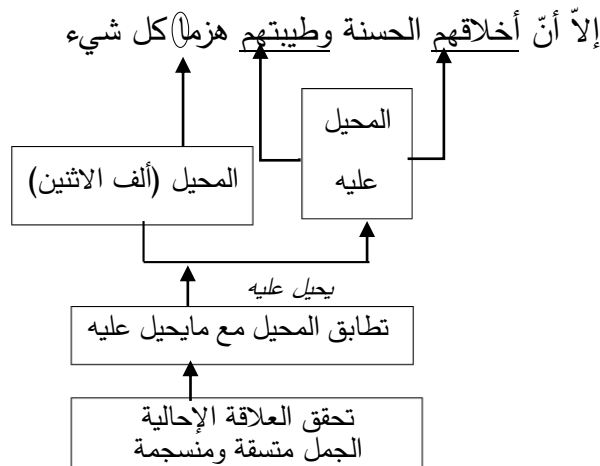


✓ مخالفة المبدأ القاضي بضرورة إبراز المضمرة

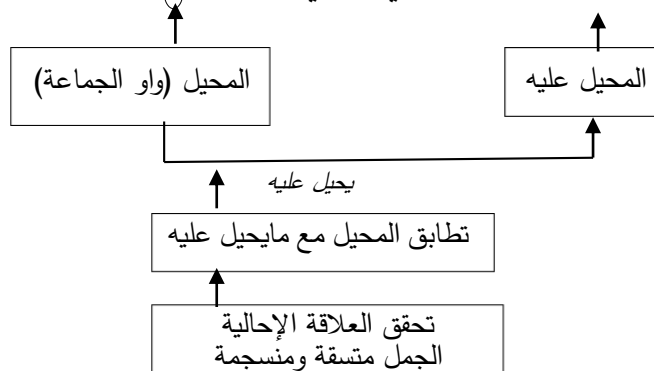
وتمثله أمثلة المجموعة "د":

1. إلا أنّ أخلاقهم الحسنة وطيبتهم هزم كل شيء.
2. في الليل يقوم بدعوة أصدقائهم وأفراد عائلتهم.

خالف المتعلمون في هذه الأمثلة مبدأ وجوب إظهار المحيل، إذ كان ينبغي إلحاق الفعل "هزم" في المثال الأول بـ "ألف الاثنين"، وإلحاق الفعل "يقوم" بـ "ألف الاثنين" في المثال الثاني لتحقيق العلاقة الإحالية بنجاح على النحو الآتي:



يقوم السكان بتنظيف الحي...وفي الليل يقومون بدعوة أصدقائهم وأفراد عائلاتهم



2.1.1.1.2. أسماء الإشارة في المدونة

بلغ عدد أسماء الإشارة في المدونة "667" اسما، بنسبة "09.28%" من مجموع الروابط الإحالية، وبمعدل 02.22 اسما لكل متعلم، وتمّ تسجيل أعلى نسبة في متوسطة "أبي ذر الغفاري" (13.79%)، تليها متوسطة "محمد العامودي" ب (13.64%)، بينما سجّلت أدنى نسبة بمتوسطة "علي ملاح" ب (05.24%)، والجدول الآتي يبيّن عدد أسماء الإشارة ونسبها في كلّ متوسطة بالترتيب:

الترتيب	اسم المتوسطة	العدد	النسبة
01	أبو ذر الغفاري	92	13.79%
02	محمد العامودي	91	13.64%
03	كانون باي	83	12.44%
04	هارون الرشيد	76	11.39%
05	عيسات إيدير	68	10.19%
06	محمد زواوي	62	9.29%
07	محمد بن العنابي	60	8.99%
08	محمد لونيس	53	7.94%
09	مصطفى فروخي	47	7.04%
10	علي ملاح	35	5.24%
11	المجموع	667	100%

- جدول رقم (06) يبيّن عدد أسماء الإشارة ونسبها في كلّ متوسطة-

تنوّعت أسماء الإشارة في المدونة بين ما يدلّ على القرب من المتكلم أو البعد عنه، وبين ما يدلّ على المكان (الظرفية المكانية)، فالقريب أشير إليه بـ "هذا" للمفرد المذكر، و"هذه" للمفرد المؤنث، و"هؤلاء" للجمع المذكر، وأشير للبعيد بـ "ذلك"، للمفرد المذكر، و"تلك" للمفرد المؤنث، بينما أشير إلى المكان بـ "هنا" للقريب و"هناك" و"هنالك" للبعيد، والجدول الآتي يبيّن عدد كلّ نوع ونسبته في المدونة:

الترتيب	اسم الإشارة	العدد	النسبة
01	هذه	206	%30.88
02	هذا	163	%24.43
03	هناك	99	%14.84
04	ذلك	88	%13.19
05	تلك	78	%11.69
06	هكذا	20	%02.99
07	هنا	09	%01.34
08	هؤلاء	02	%0.29
09	ذاك	01	%0.14
10	هنالك	01	%0.14
11	المجموع	667	%100

- الجدول رقم(07) يبيّن عدد كلّ نوع من أسماء الإشارة ونسبته في المدونة-

لقد احترمت المتعلمون شروط توظيف أسماء الإشارة، فجاءت أغلب الإجراءات صحيحة، وبلغ عددها "655" إجراء سليماً، بنسبة 98.20% " في مقابل "12" إجراء خاطئاً، أي بنسبة "01.79%", وكانت النسب متفاوتة في المتوسطات العشر كما يوضّحه الجدول الآتي :

اسم المتوسطة	عدد الإجراءات السليمة ونسبتها	عدد الإجراءات الخاطئة ونسبتها
محمد بن العنابي	59 %.09.00	00 00%
علي ملاح	33 %05.03	02 %16.66
محمد زواوي	58 08.85%	04 33.33%
محمد العامودي	91 %13.89	00 %00
عيسات ايدر	68 %10.38	00 %00
هارون الرشيد	76 %11.60	0 %00
مصطفى فروخي	43 %06.56	03 %25
أبو ذر الغفاري	92 14.04%	01 %08.33
محمد لونيس	53 %08.09	01 %08.33
كانون باي	82 12.51%	01 08.33%
المجموع	655 100%	12 100%

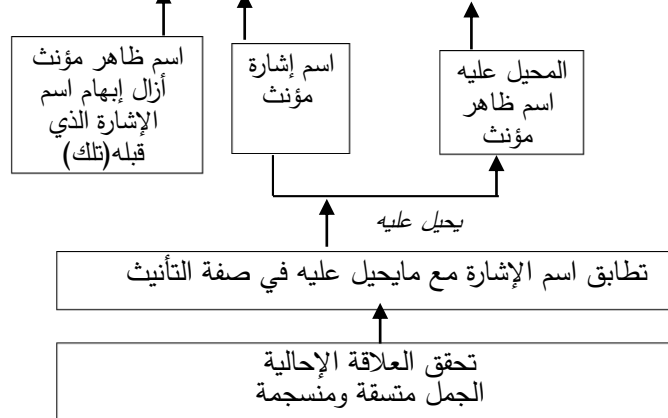
- جدول رقم (08) يبين عدد الإجراءات السليمة والخطئة المتعلقة بتوظيف أسماء الإشارة ونسبتها في كل متوسطة -

وفيمايلي نعرض تحليلا لبعض النماذج التي تبين توظيف أسماء الإشارة في المدونة :

أ. نماذج تبين التوظيف الصحيح لأسماء الإشارة في المدونة

- النموذج الأول

زرت في أثناء الاحتفال بالمولد النبوي مدينة مستغانم كانت بيوت تلك المدينة مصنوعة من الحجارة



وظّف المتعلم في هذا المثال اسم الإشارة (تلك) للربط بين جملتين:

✓ الأولى: زرت أثناء الاحتفال بالمولد النبوي مدينة مستغانم.

✓ الثانية: كانت بيوت تلك المدينة مصنوعة من الحجارة القديمة.

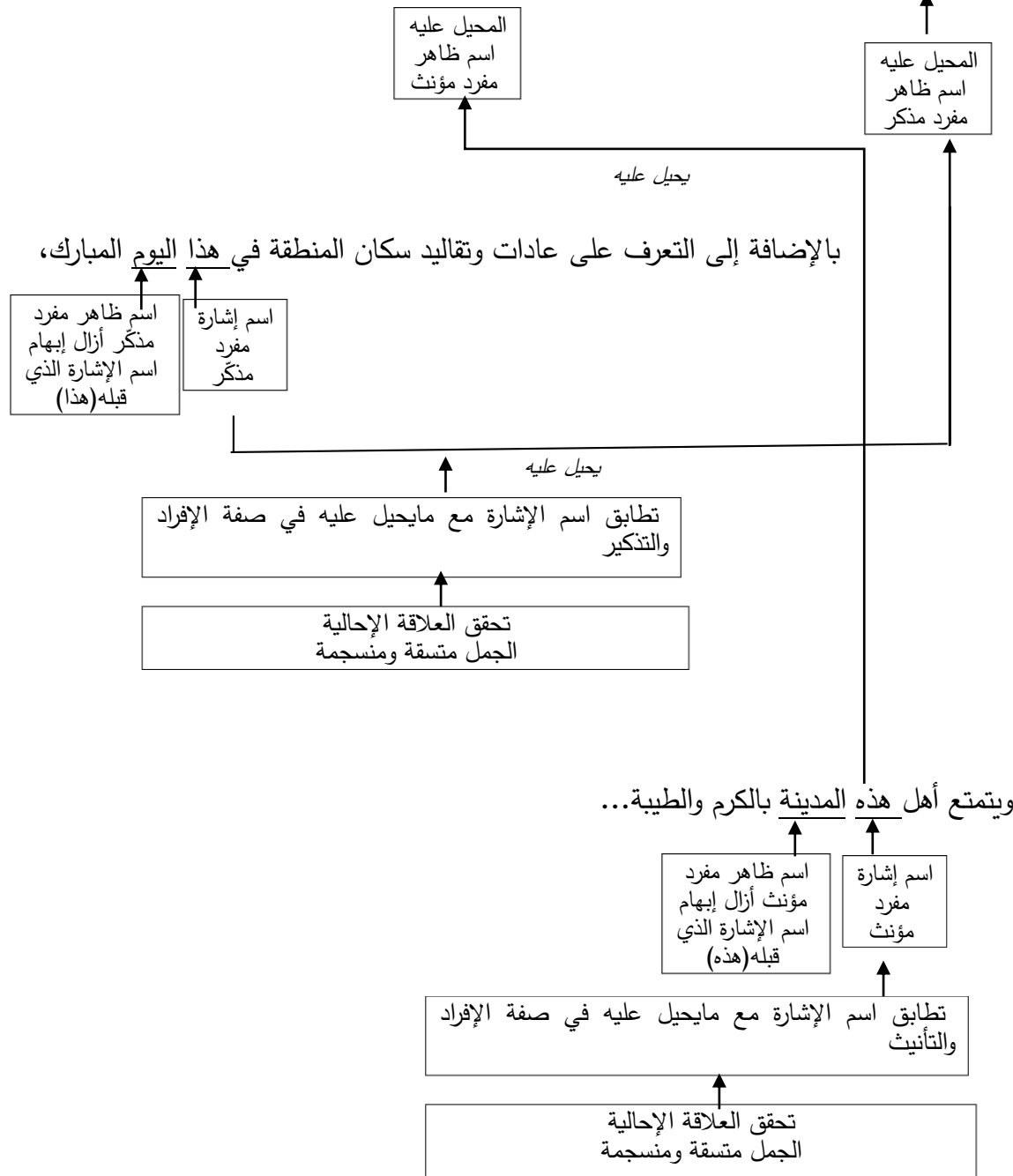
وتدور الجملة الأولى والثانية حول موضوع واحد هو "مدينة مستغانم"، حيث أخبرنا المتعلم عن المدينة التي زارها وهي "مدينة مستغانم"، وفي الجملة الثانية أخبرنا بما يميّز بيوت هذه المدينة فقال: "كانت بيوت تلك المدينة مصنوعة من الحجارة القديمة".

لقد مكّن اسم الإشارة "تلك" المتعلم من الانتقال من الجملة الأولى إلى الثانية وتحقيق الترابط بينهما، كما أنّ إلحاقه باسم ظاهر "المدينة" أزال إبهامه ورفع إلباسه وأوضح مدلوله.

ويحيل اسم الإشارة في هذا المثال على مرجع معلوم لدى المتلقي، ذكره المتعلم في الجملة الأولى ويتمثل في "مدينة مستغانم"، وبتطبيق هذا الشرط يكون المتعلم قد حقّق العلاقة الإحالية باستعمال اسم الإشارة "تلك"، وأوثق الصلة بين جملة فجاءت متّسقة ومنسجمة.

- النموذج الثاني

في يوم المولد النبوي الشريف قررت أسرتي الذهاب إلى مدينة بسكرة لقضاء أمسية رائعة والاستمتاع بالوقت

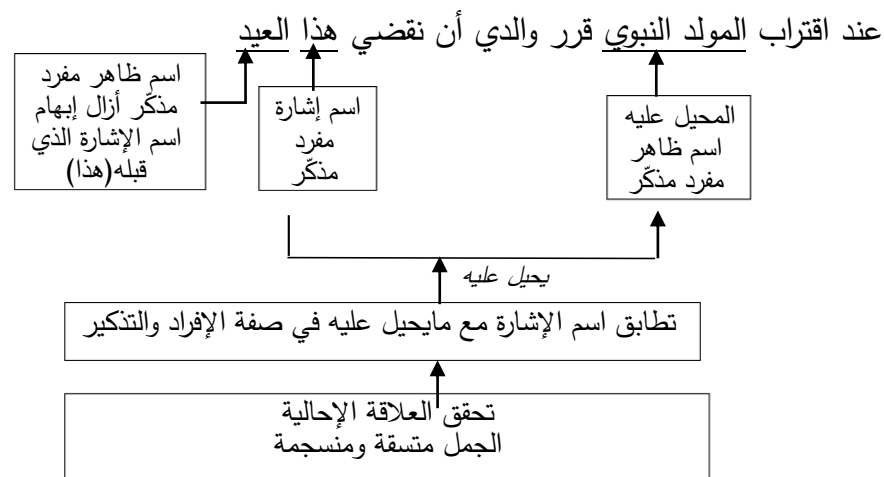


وظّف المتعلم في هذا المثال إشاريين للربط بين الجمل، أمّا الأول فهو الإشاري "هذا" الذي يحيل على كلمة "اليوم" الواردة بعده إحالة بعدية قريبة، ويتطابق معها عددا وجنسا، والمشار إليه ورد ذكره في سياق متقدّم على اسم الإشارة، وهو "يوم المولد النبوي الشريف"، وأمّا

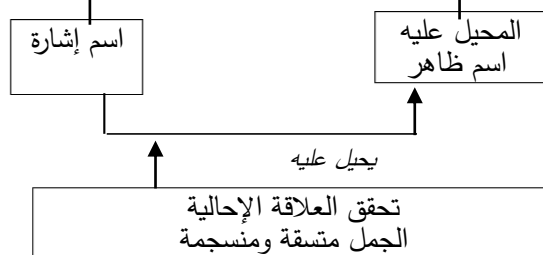
الإشاري الثاني فهو "هذه"، وهو يحيل على كلمة "المدينة" الواردة بعده إحالة بعدية قريبة، ويتطابق معها عددا وجنسا، والمشار إليه قد تقدّم ذكره في سياق قبلي على اسم الإشارة وهو "مدينة بسكرة".

فاسما الإشارة "هذا" و"هذه" في هذا المثال مبدل منهما يحيلان على البديل الوارد بعد كلّ منهما، ويستندان إلى مرجع مذكور في سياق قبلي متقدّم عليهما، وهو ماحقّق الترابط بين الجمل فانسجمت معانيها.

- النموذج الثالث



في مدينة القبائل بجاية وعند وصولنا إلى هناك رحبوا بنا أشد الترحيب



يحيل اسم الإشارة "هذا" على لفظة "العيد" الواردة "بعده إحالة بعدية قريبة ويطابقها عددا وجنسا، والمشار إليه في هذا المثال وهو "العيد" قد تقدّم ذكره على اسم الإشارة ونقصد بذلك

"المولد النبوي"، بينما يحيل الإشاري الثاني إحالة قبلية على مدينة القبائل "بجاية" وهو مرجع قد تقدّم ذكره على اسم الإشارة "هناك".

إنّ إحالة أسماء الإشارة في الأمثلة السابقة على متأخر، وارتباطها بسابق وانسجامها معهما عددا وجنسا، ساهم في ترابط الجمل وتماسكها واستمرار معانيها وانسجامها.

ب. نماذج تبين التوظيف الخاطئ لأسماء الإشارة في المدونة

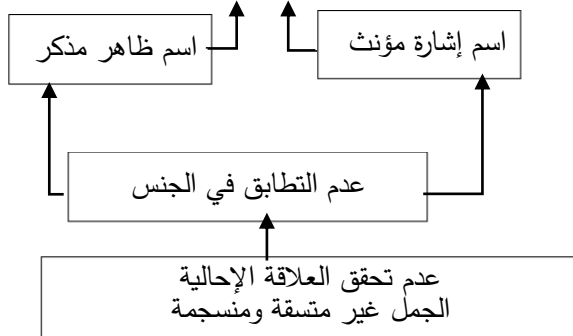
وتمثلها أمثلة المجموعة "أ":

1. في المولد النبوي الشريف كنت في منطقة القبائل، حضرت حفلا فكانت له عدة تقاليد وأكلات، تتمثل هذه الأكل في الكسكس.
2. في المولد النبوي الشريف زرت في رحلة استكشافية مدينة من أعرق مدن الجزائر العاصمة فنبهت بها وكانت هذه المكان القصبية.

كلّ الأخطاء التي ارتكبتها المتعلمون في توظيف اسم الإشارة تتعلق بعدم التطابق بين اسم الإشارة والاسم الظاهر بعده في (العدد والجنس)، ففي المثال الأوّل مثلا ألحق اسم الإشارة "هذه" باسم ظاهر "الأكل" يخالفه في الجنس، فـ "هذه" اسم إشارة مؤنّث، و "الأكل" اسم مذكر.

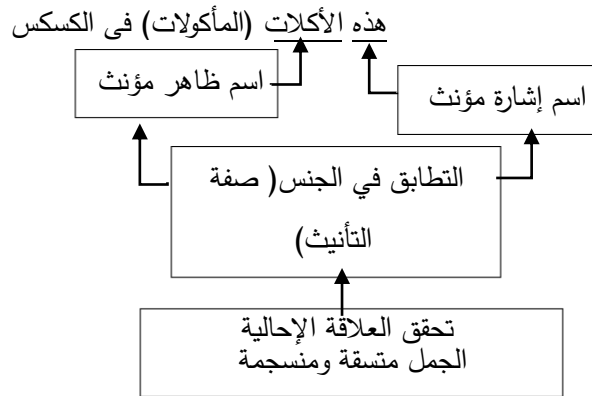
✓ الإجراء الخاطئ:

في المولد النبوي الشريف كنت في منطقة القبائل، حضرت حفلا فكانت له عدة تقاليد وأكل، تتمثل هذه الأكل في الكسكس.



✓ الإجراء السليم

في المولد النبوي الشريف كنت في منطقة القبائل، حضرت حفلا فكانت له عدة تقاليد وأكلات (مأكولات)، تتمثل

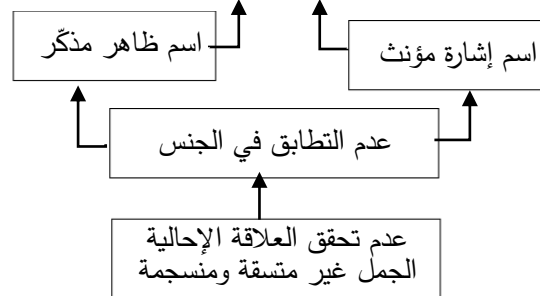


كما ألحق الإشاري "هذه" في المثال الثاني باسم ظاهر يخالفه في الجنس ف"هذه" اسم إشارة مؤنث و" المكان" اسم ظاهر مذكر، وشرط الإحالة باسم الإشارة تطابق خصائصه الدلالية مع ما يحيل عليه.

✓ الإجراء الخاطئ

في المولد النبوي الشريف زرت في رحلة استكشافية مدينة من أعرق مدن الجزائر

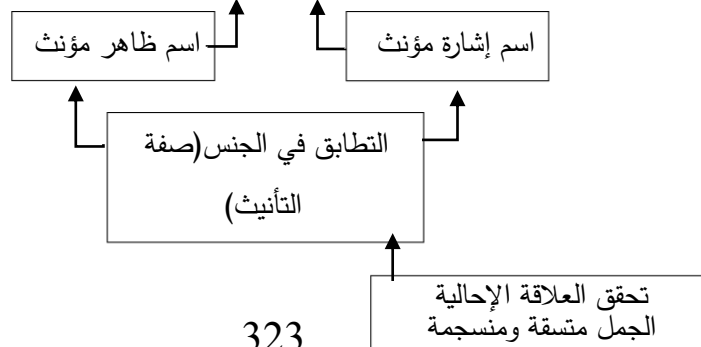
العاصمة فنبهرت بها وكانت هذه المكان القصبة.



✓ الإجراء السليم

في المولد النبوي الشريف زرت في رحلة استكشافية مدينة من أعرق مدن الجزائر

العاصمة فنبهرت بها وكانت هذه المدينة القصبة.



إنّ الأخطاء التي ارتكبها المتعلمون في توظيف أسماء الإشارة أثّرت على اتساق نصوصهم وانسجامها، ويمكن أن تحول دون تحقيق فهم جيّد للنص من طرف المتلقي.

3.1.1.1.2. الأسماء الموصولة في المدونة

وكان توظيفها محتشما مقارنة بالأدوات الأخرى "الضمائر" و"أسماء الإشارة" رغم أهميتها في تحقيق الاتساق النصي، حيث بلغ عددها في المدونة "322" اسما بنسبة "04.48%" من مجموع الأدوات المحقّقة للعلاقة الإحالية، وبمعدّل "01.07" اسما لكلّ متعلم، وكانت النسب متقاربة بين المتوسطات، وهذا ما يوضّحه الجدول الآتي:

الترتيب	اسم المتوسطة	العدد	النسبة
01	أبو ذر الغفاري	43	%13.35
02	كانون باي	42	%13.04
03	محمد العامودي	38	%11.80
04	محمد بن العنابي	38	%11.80
05	مصطفى فروخي	30	%09.31
06	عيسات إيدير	29	%09.00
07	محمد زواوي	28	%08.69
08	محمد لونيس	26	%08.07
09	هارون الرشيد	25	%07.76
10	علي ملاح	23	%07.14
11	المجموع	322	%100

- جدول رقم(09) يبيّن عدد الأسماء الموصولة ونسبها في كلّ متوسطة-

واقصر توظيف الاسم الموصول في المدونة على الأسماء الآتية: "الذي"، "التي"، "الذين"، "اللاتي"، "ما"، "من" بنسب متفاوتة يوضّحها الجدول الآتي:

الترتيب	الاسم الموصول	العدد	النسبة
01	التي	185	57.45%
02	الذي	75	23.29%
03	ما	32	9.93%
04	الذين	22	6.83%
05	من	07	2.17%
06	اللواتي	01	0.31%
07	المجموع	322	100%

- جدول رقم (10) يبين عدد كل نوع من الأسماء الموصولة ونسبته في المدونة -

وجاءت أغلب الإجراءات المتعلقة بتوظيف الأسماء الموصولة صحيحة، حيث بلغ عددها "305" إجراء، وبلغت نسبته "94.72%"، في مقابل "17" إجراء خاطئاً، بنسبة 5.27%، وكانت النسب متقاربة بين المتوسطات العشر كما يوضحه الجدول الآتي:

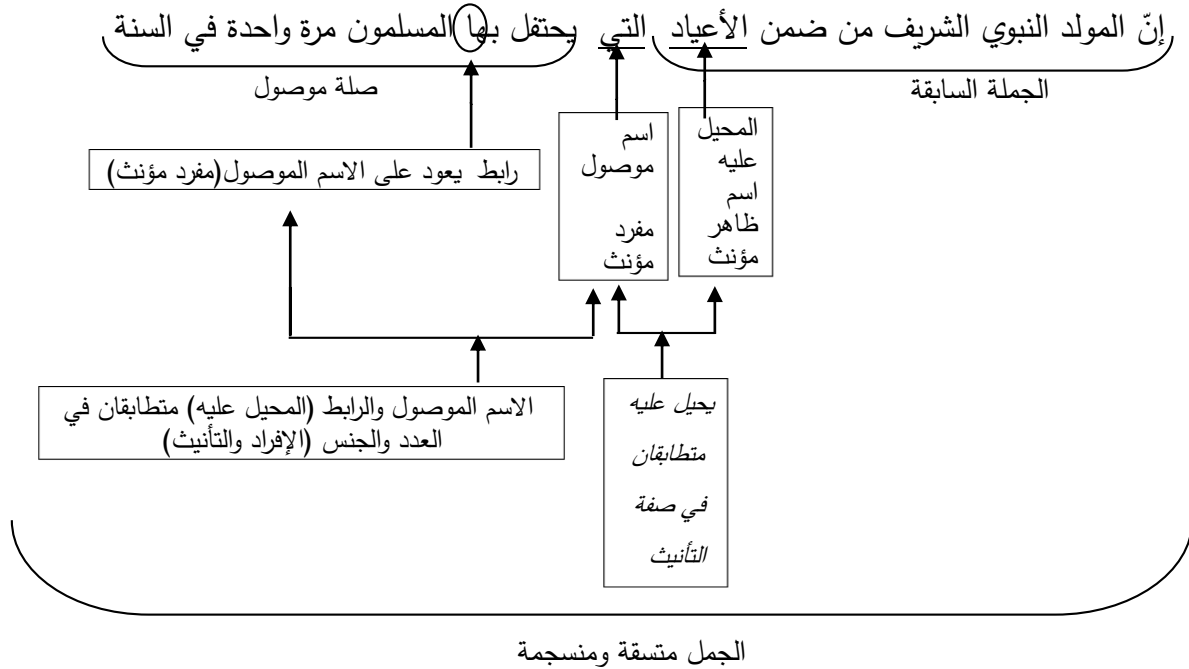
اسم المتوسطة	عدد الإجراءات السليمة ونسبتها	عدد الإجراءات الخاطئة ونسبتها
أبو ذر الغفاري	42 13.77%	01 5.88%
كانون باي	41 13.44%	01 5.88%
محمد بن العنابي	36 11.80%	02 11.76%
محمد العامودي	36 11.80%	02 11.76%
عيسات ايدير	29 9.50%	00 00%
مصطفى فروخي	28 9.18%	02 11.76%
محمد زواوي	26 8.52%	02 11.76%
محمد لونيس	25 8.19%	01 5.88%
هارون الرشيد	22 7.21%	03 17.64%
علي ملاح	20 6.55%	03 17.64%
المجموع	305 100%	17 100%

- جدول رقم (11) يبين عدد الإجراءات السليمة والخاطئة المتعلقة بتوظيف الأسماء الموصولة في المدونة ونسبها في كل متوسطة -

وفيمايلي نعرض تحليلا لبعض النماذج التي تبين توظيف الأسماء الموصولة في المدونة:

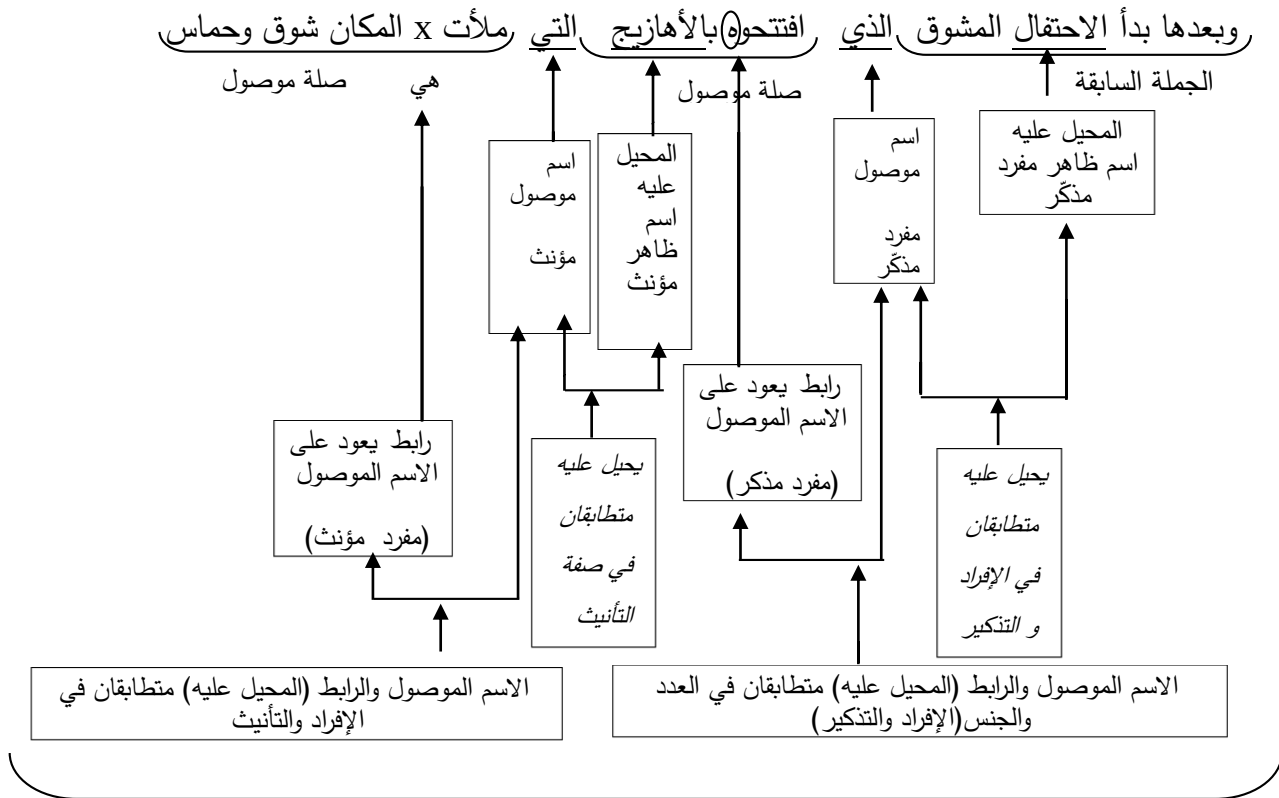
أ. نماذج تبين التوظيف السليم للأسماء الموصولة في المدونة

- النموذج الأول



يتطابق الاسم الموصول "التي" في هذا المثال مع الاسم الظاهر قبله "الأعياد" في صفة التأنيث ويحيل عليه إحالة قبلية قريبة جدًا ، كما يرتبط بصلته وهي الجملة الفعلية بعده " يحتفل بها المسلمون مرة واحدة في السنة" التي أزلت إبهامه ووضّحت مدلوله، وقد اشتملت هذه الأخيرة على ضمير متصل هو "الهاء" في "بها" التي تحيل على الاسم الموصول "التي" إحالة قبلية، وتربطه بصلته وتتطابق معه جنسا في التأنيث وعددا في الإفراد.

- النموذج الثاني

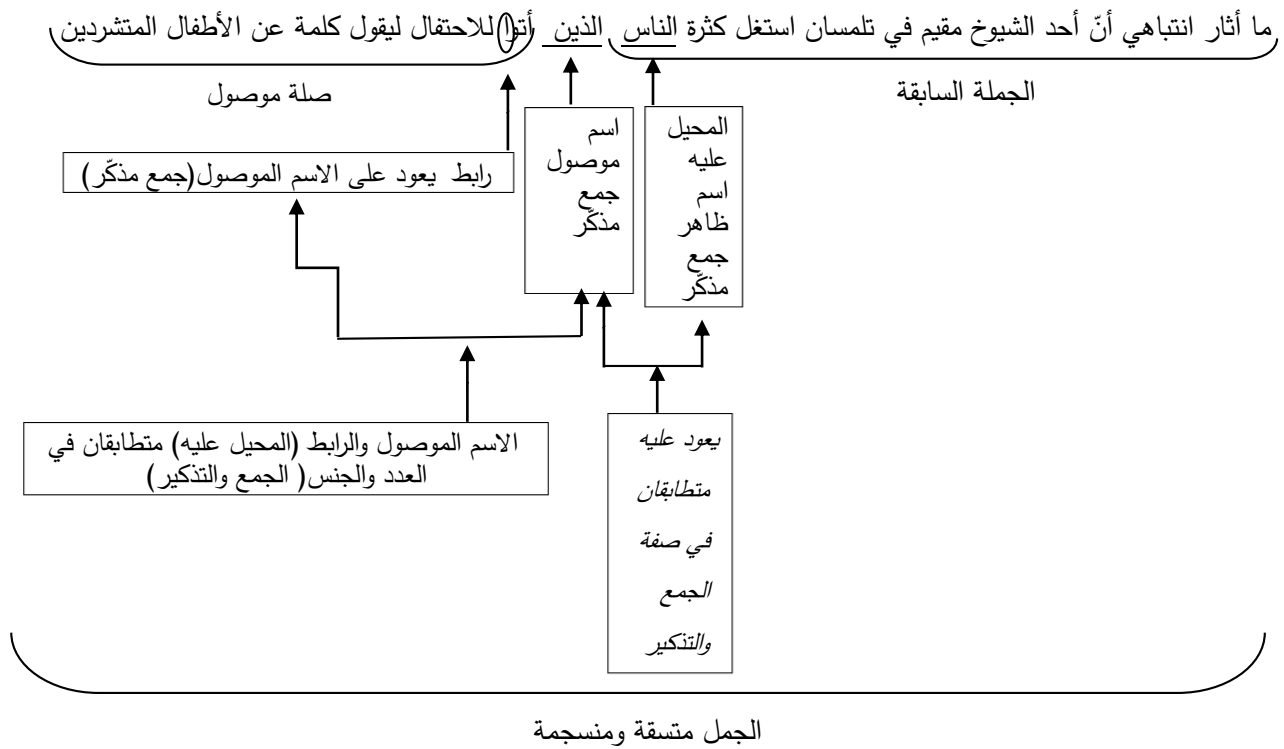


الجملة متسقة ومنسجمة

تضمّن هذا المثال اسمين موصولين "الذي" و"التي"، أمّا الأوّل فيحيل على الاسم الظاهر قبله "الاحتفال" إحالة قبلية ويتطابق معه في الجنس والعدد، فـ "الذي" مفرد مذكر وكذلك الاحتفال" هو اسم مفرد مذكر، ويرتبط بجملة فعلية بعده "افتتحوه بالأهازيج" هي صلة له اشتملت على ضمير يعود عليه ويتطابق معه في الأفراد والتذكير وهو "الهاء" المتصلة بالفعل "افتتحوا"، فكلاهما مفرد وكلاهما مذكر.

وأما الثاني "التي" فيحيل إحالة قبلية على الاسم الظاهر قبله "الأهازيج" ويتطابق معه في صفة التأنيث، ويرتبط بجملة فعلية بعده "ملأت المكان شوق وحماس" هي صلة له وقد اشتملت على رابط يربطها به ويتطابق معه في الأفراد والتأنيث يتمثل في الضمير المستتر "هي" وتاء التأنيث في الفعل "ملأت".

- النموذج الثالث



الاسم الموصول في هذا المثال هو "الذين" وصلته هي الجملة الفعلية بعده "أتوا للاحتفال"، وقد اشتملت هذه الأخيرة على ضمير يربطها بموصولها هو "واو الجماعة" في الفعل "أتوا" الذي يحيل على الاسم الموصول "الذين" ويتطابق معه في الجمع والتذكير، ويرتبط الاسم الموصول "الذين" كذلك بالاسم الظاهر قبله "الناس" ويحيل عليه إحالة قبلية ويطابقه في الجنس والعدد، فكلاهما يحمل صفتي الجمع والتذكير.

جاءت جمل الأمثلة السابقة متّسقة ومنسجمة بعيدة عن الغموض واللبس واللغو والتكرار، وهذا الاتساق قائم على عدّة علاقات ارتباط محورها الاسم الموصول، حيث :

✓ ارتبط كل اسم موصول في هذه الأمثلة بصلته التي لايزول إبهامه إلا بها، ولا يتم معناه إلا بوجودها، "فالاسم الموصول يحتاج دائما لتعيين مدلوله وإيضاح المراد منه إلى أحد شيئين إما جمل أو شبهها"¹.

✓ اشتملت الجمل الصلات على رابط يعود على الاسم الموصول يربطها به ويتطابق معه عددا وجنسا .

✓ يرتبط الاسم الموصول باسم ظاهر قبله يتطابق معه جنسا وعددا، ويحيل عليه إحالة قبلية.

إنّ هذه العلاقات التي ينسجها الاسم الموصول مع مايسبقه ومع مايليه تشكّل قوام النص، وتشدّ أواصر التلاحم بين جملة، فيغدو كتلة واحدة متسقة البناء، منسجمة المعاني ممّا يسهّل عمليّة تلقّيه والتّفاعل معه.

ب. نماذج تبين التوظيف الخاطئ للأسماء الموصولة في المدونة

لقد أشرنا سابقا إلى أنّ عدد الإجراءات الخاطئة المتعلقة بتوظيف الأسماء الموصولة كان قليلا مقارنة بالإجراءات الصحيحة، والأخطاء التي وقع فيها المتعلمون تتعلّق بـ:

✓ عدم تطابق الاسم الموصول مع ما يحيل عليه

وهو الخطأ الأكثر تواترا، والنماذج الآتية أمثلة عنه:

- فقد أعجبتني المواعظ الذي ينظمونها للتذكير بأعمال النبي عليه الصلاة والسلام.
- في يوم من أيام ذهبنا أنا وعائلي إلى مدينة تلمسان لكي نحتفل بالمولد النبوي الشريف فكان احتفال جد رائعا ويوجد كثير من العادات والتقاليد الذي يقومون بها.

¹ - حسن (عبّاس)، النحو الوافي، مع ربطه بالأساليب الرفيعة والحياة اللغوية المتجدّدة، دار المعارف، مصر، ط3،

دت، ج1، ص 341.

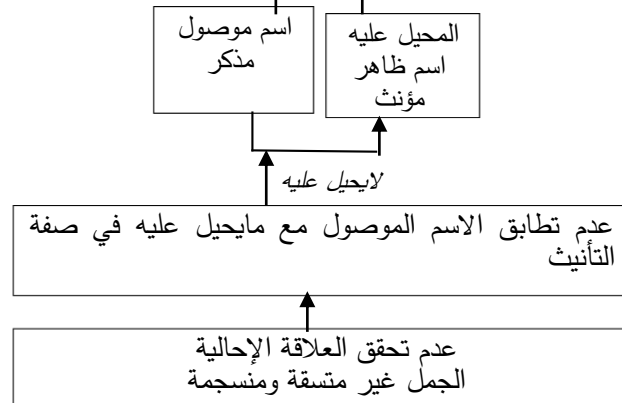
- ذهبت مع العائلة إلى أكبر مدينة جميلة في الجزائر من جمالها واتساعها وكثافتها فهي منطقة وهران الذي يحتفلون بالمولد النبوي الشريف بطريقة كبيرة وحافلة.

- النموذج الأول

أورد المتعلم في المثال الأول الجملة الآتية: "فقد أعجبتني المواعظ"، ثم خصّ العنصر الأخير منها "المواعظ" بتعيين ووصف من خلال محتوى تبليغي آخر، ولكنه عوض أن يكرّر ذلك العنصر بلفظه قام باستبداله بالاسم الموصول "الذي" متبوعا بصلته التي بيّنت مدلوله، غير أنّ هذا التوظيف لم يكن صحيحا بسبب مخالفة الاسم الموصول "الذي" للاسم الظاهر الذي يحيل عليه في صفة التأنيث، فـ "الذي" اسم موصول مذكّر، بينما "المواعظ" اسم مؤنث.

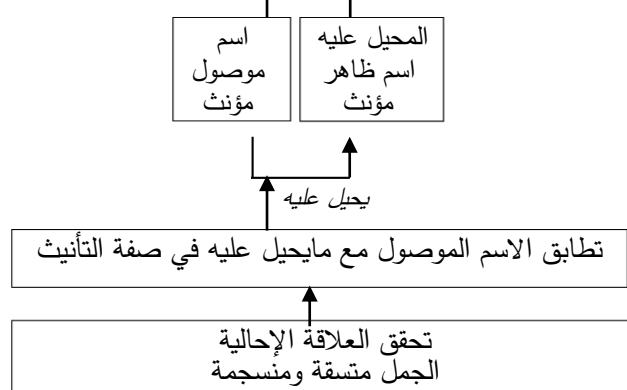
✓ الإجراء الخاطئ

فقد أعجبتني المواعظ الذي ينظمونها للتذكير بأعمال النبي عليه الصلاة والسلام



✓ الإجراء السليم

فقد أعجبتني المواعظ التي ينظمونها للتذكير بأعمال النبي عليه الصلاة والسلام

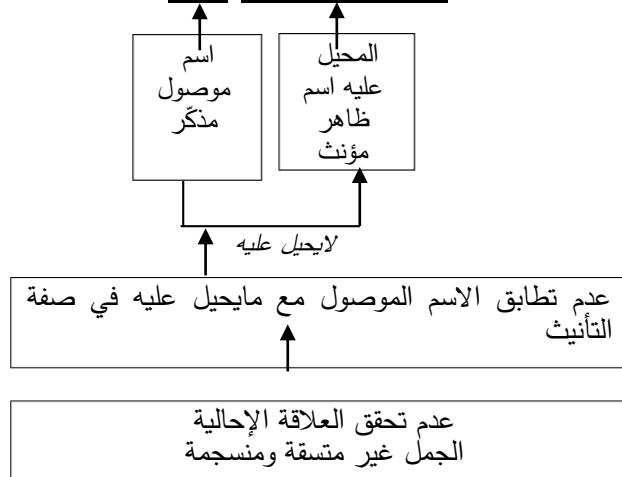


والأمر نفسه حصل في المثالين الثاني والثالث، حيث غاب التطابق بين الاسم الموصول وما يحيل عليه كما يظهر في المخططات الآتية:

- النموذج الثاني

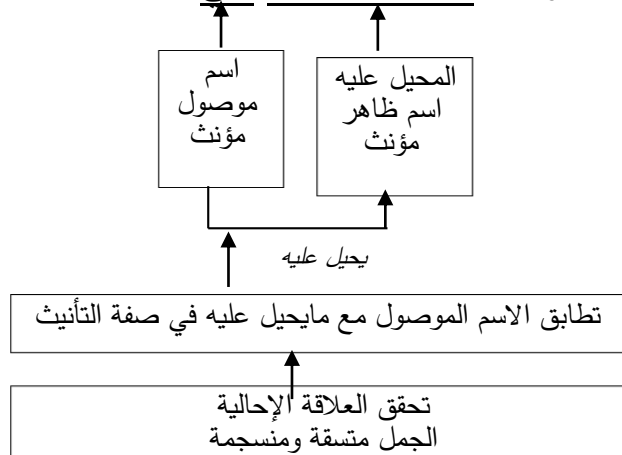
✓ الإجراء الخاطئ

في يوم من أيام ذهبنا أنا وعائلتي إلى مدينة تلمسان لكي نحتفل بالمولد النبوي الشريف فكان احتفال جد رائعا ويوجد كثير من العادات والتقاليد الذي يقومون بها.



✓ الإجراء السليم

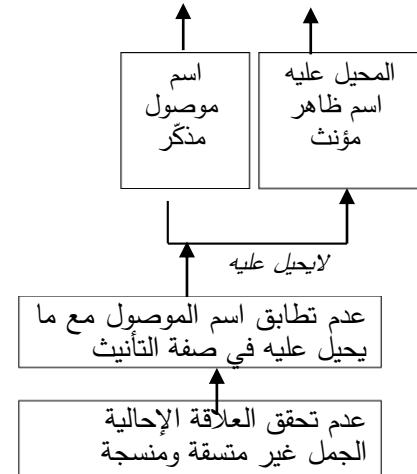
في يوم من أيام ذهبنا أنا وعائلتي إلى مدينة تلمسان لكي نحتفل بالمولد النبوي الشريف فكان احتفال جد رائعا ويوجد كثير من العادات والتقاليد التي يقومون بها.



- النموذج الثالث

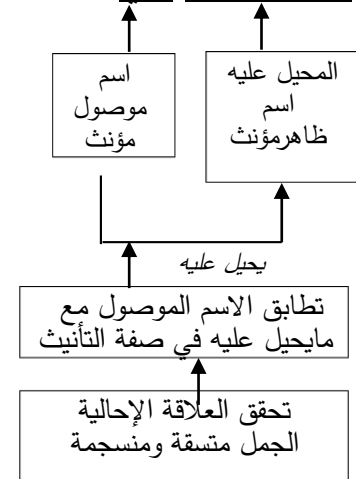
✓ الإجراء الخاطئ

ذهبت مع العائلة إلى أكبر مدينة جميلة في الجزائر من جمالها واتساعها وكثافتها فهي منطقة وهران الذي يحتفل بالمولد النبوي الشريف بطريقة كبيرة وحافزة.



✓ الإجراء السليم

ذهبت مع العائلة إلى أكبر مدينة جميلة في الجزائر من جمالها واتساعها وكثافتها فهي منطقة وهران التي تحتفل بالمولد النبوي الشريف بطريقة كبيرة وحافزة.



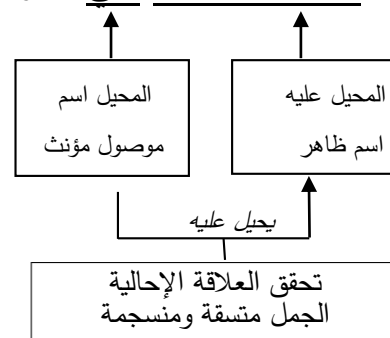
✓ حذف الاسم الموصول

والمثال الآتي نموذج عنه:

"إنّ التقاليد والعادات تميز كل منطقة علينا الالتزام بها والحفاظ عليها"

إنّ هذا المثال يفتقر إلى الترابط بين جملة، حيث استعمل المتعلم جملتين منفصلتين الأولى "إنّ التقاليد والعادات" والثانية "تميّز كلّ منطقة علينا الالتزام بها والحفاظ عليها" دون أن يربط بينهما برابط، ممّا أفقد التركيب اتّساقه وانسجامه، والمتممّين في الجملتين يدرك أنّ الجملة الثانية تحوي وصفا للعنصر الأخير من الجملة الأولى، أي أنّ الوصف الوارد في الجملة الثانية "تميّز كلّ منطقة" يتعلّق بالجملة الأولى "إنّ التقاليد والعادات"، لذا كان على المتعلم أن يربط بين الجملتين باسم الموصول "التي" حتى تتّسق الجمل وتتّسجم فيما بينها على النحو الآتي:

إنّ العادات والتقاليد التي تميز كل منطقة علينا الالتزام بها والحفاظ عليها.



4.1.1.1.2. العائد المعجمي في المدونة

ورد العائد المعجمي في المدونة "122" مرة، بنسبة "01.69%" من مجموع الروابط الإحالية الموظفة في المدونة، وكانت نسب توظيفه متقاربة بين المتوسطات كما يظهر في الجدول الآتي:

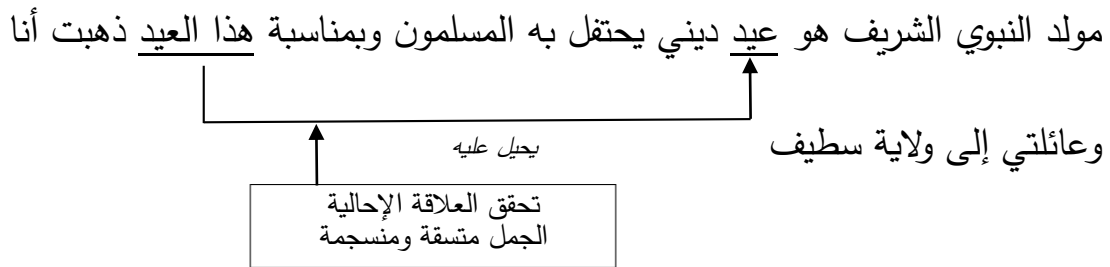
الترتيب	اسم المتوسطة	العدد	النسبة
01	محمد العامودي	19	15.57%
02	هارون الرشيد	15	12.29%
03	محمد زواوي	13	10.65%

04	كانون باي	13	10.65%
05	محمد بن العنابي	12	09.83%
06	أبو ذر الغفاري	11	09.01%
07	علي ملاح	10	08.19%
08	عيسات إيدر	10	08.19%
09	محمد لونيس	10	08.19%
10	مصطفى فروخي	09	07.37%
11	المجموع	122	100%

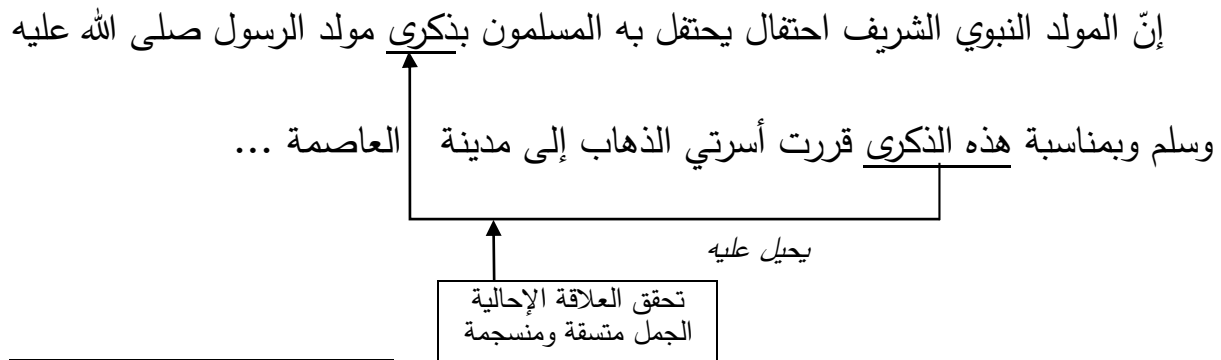
- جدول رقم (12) يبين عدد العائد المعجمي ونسبته في كل متوسطة-

وفيما يلي نعرض بعض النماذج التي تبين توظيف العائد المعجمي (الاسمي) في المدونة:

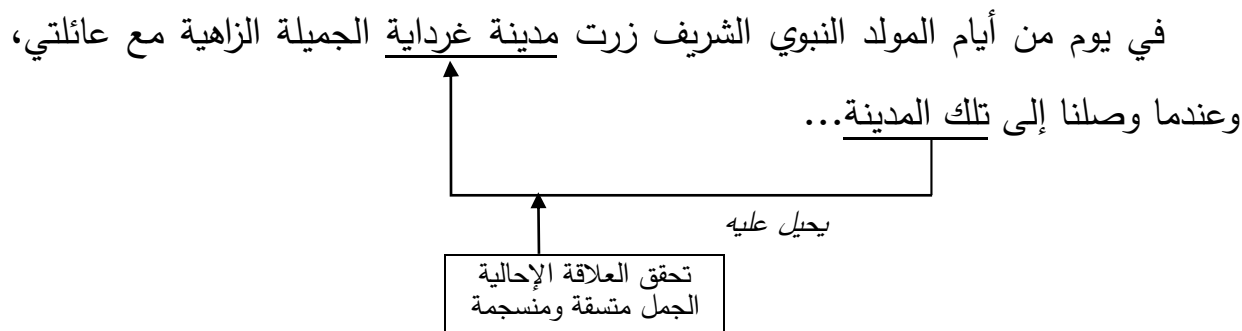
- النموذج الأول



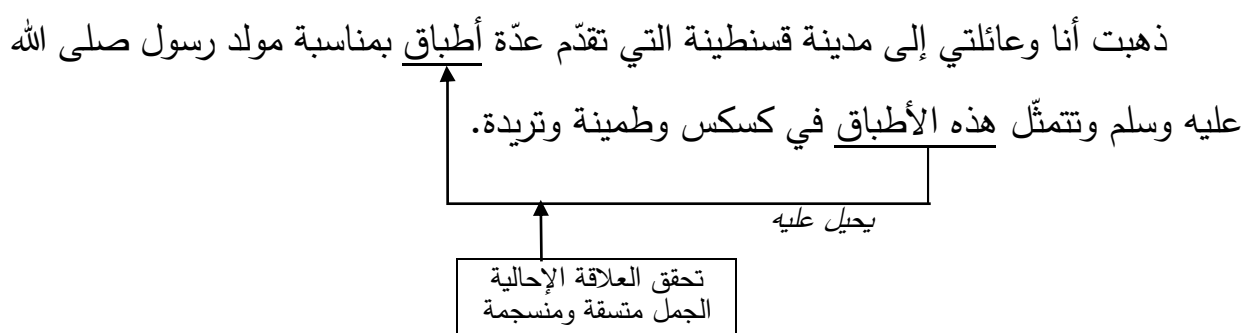
- النموذج الثاني



- النموذج الثالث



- النموذج الرابع



2.1.1.2. الروابط غير الإحالية

تساهم الروابط غير الإحالية في اتّساق النصوص وانسجامها، ليس عن طريق الإحالة كالروابط الإحالية، وإنّما عن طريق علاقات أخرى كالعطف والسببية إلخ...

وتعمل الروابط غير الإحالية كمنظّمات حقيقية في النص، حيث تربط بين أجزائه وتجعله يتقدّم منطقياً، ممّا يضمن انتظامه شكلاً ودلالة.

1.2.1.1.2. روابط العطف في المدونة

بيّن تحليلنا للمدونة أنّ روابط العطف هي أكثر الروابط استعمالاً في تعابير المتعلمين الكتابية مقارنة بغيرها من الروابط، إذ بلغ عددها "4692" رابطاً، بنسبة "92.78%"، وكانت نسب توظيفها متقاربة بين المتوسطات مثلاً يوضّحه الجدول الآتي:

الترتيب	اسم المتوسطة	العدد	النسبة
01	أبو ذر الغفاري	565	%12.04
02	محمد بن العنابي	541	%11.53
03	كانون باي	529	%11.27
04	محمد العامودي	472	%10.05
05	عيسات إيدر	468	%09.97
06	مصطفى فروخي	450	%09.59
07	محمد لونيس	450	%09.59
08	محمد زواوي	444	%09.46
09	هارون الرشيد	443	%09.44
10	علي ملاح	330	%07.03
11	المجموع	4692	%100

- جدول رقم (13) يبين عدد روابط العطف ونسبها في كل متوسطة-

اقتصرت توظيف روابط العطف في المدونة على الروابط الآتية: "الواو"، "الفاء"، "ثم"، "أو"، "لكن"، "بل" وكانت نسب توظيفها متباينة بين المتوسطات كما يوضحه الجدول الآتي:

الترتيب	روابط العطف	العدد	النسبة
01	الواو	4007	%85.40
02	الفاء	589	%12.55
03	ثم	53	%01.12
04	أو	23	%0.49
05	لكن	16	%0.34
06	بل	04	%0.08
07	المجموع	4692	%100

- جدول رقم (14) يبين عدد روابط العطف ونسبها في المدونة-

يظهر الجدول أعلاه بأنّ "الواو" هو الرابط الأكثر تواتراً في المدونة مقارنةً بالروابط الأخرى، يليه "الفاء" فـ "ثَمَّ"، ثمَّ "أو"، ثمَّ "لكن" ثمَّ "بل"، وفيمايلي عرض لبعض النماذج التي تبينّ توظيف روابط العطف في المدونة:

❖ "الواو"

تفيد الواو الجمع وإشراك ما بعدها لما قبلها في الحكم فهي تربط بين الكلمات أو الجمل التي يكون بينها نوع من التقارب في المعنى أو درجة الحكم، ومن شواهدا في المدونة الأمثلة الآتية:

- النموذج الأول

بدأ كبار القبائل يروون بعض الأحداث في حياة الرسول صلى الله عليه وسلم ويتلون الآيات ويحكون عن بسالة آبائهم أمام بطش الاستعمار وظلمه.

- النموذج الثاني:

إنّ المولد النبوي الشريف احتفال يحتفل به المسلمون بذكرى مولد الرسول عليه الصلاة والسلام بمناسبة هذه الذكرى قررت أسرتي الذهاب إلى العاصمة فهناك يحتفل الناس بشراء الحلويات وصنعها وتراء ألعاب النارية ومفرقات للهو بها وعندما يحل الليل يقومون بطهو أطعمة طيبة تجهيز الحلو مثل الطمينة ويبدأ الأطفال باللعب بألعاب النارية ويقوم البعض الآخر بتلاوة القرآن وذكر أدعية والصلاة وسلام على خير أنبياء.

- النموذج الثالث

قسمنا المهامات على الأفراد فأبى ذهب لتنظيف الساحة من الأوساخ وسقي الأشجار وغيرها أمي دخلت إلى المطبخ لكي تحضر لنا جميع المأكولات ولحلويات لليلة الحفلة أمّا أنا وإخوتي فذهبنا لتنظيف الغرف.

تدور جمل الأمثلة السابقة حول فكرة محورية واحدة وهي "مظاهر الاحتفال بالمولد النبوي الشريف"، وقد كان لتوظيف "الواو" كرابط بينها دور في تعزيز اتساقها وانسجامها، حيث قام "الواو" بالربط بين التراكيب والجمل وعطف بعضها على بعض، وأخذ المعطوف حكم المعطوف عليه، فانتمت في بنية دلالية واحدة، وشكلت كتلة متماسكة.

وقد عرف "الواو" في المدونة أحوالا أخرى للربط كـ: "واو الحال"، و "واو الاختتام"، وفيما يلي عرض لبعض النماذج التي تبين هذه الاستعمالات المختلفة:

✓ "واو الحال":

- كانوا الأطفال يلعبون [و] هم فرحون
- كانوا الأطفال الصغار يركضون ويلعبون [و] هم فرحون باحتفال بهذه المناسبة.
- الأطفال يلعبون بالألعاب النارية مع آبائهم [و] هم فرحين بانفجار هذه الألعاب التي تطلق الألوان الباهية.

✓ "واو الاختتام":

- ... [و] هكذا مر علينا يوم رائع.
- ... [و] هكذا ينتهي الاحتفال.

❖ "الفاء"

واقترن توظيفها في المدونة على وظيفتها الأساسية وهي الجمع والترتيب والتعقيب بغير فاصل زمني، وكثيرا ما اتصلت في المدونة بأفعال القول والأفعال الدالة على الحركة السريعة، ومن شواهد ما يأتي:

- النموذج الأول

عندما كنت أستكشف المكان وإذا بي أسمع صوتا ليس ببعيد عني [ف] سأله صديقي عن مصدر هذا الصوت [ف] قال إنه صوت ترتيل القرآن [ف] ندهشت لأن هذه العادة قلما نجدها في الجزائر العاصمة.

- النموذج الثاني

عند قدوم مولد النبي الشريف تلقينا دعوة من أحد أقاربنا لحضور الحفل في مدينة بجاية [فلبينا الدعوة وذهبنا لزيارة تلك المدينة].

- النموذج الثالث

لقد صادف المولد النبوي الشريف عطلة نهاية الأسبوع [فقرر أبي أن يأخذنا لزيارة أحد أقاربنا والاحتفال بالمولد النبوي الشريف هناك].

❖ "ثم"

وتقيد الإشراك في الحكم والترتيب، فهي مثل: الفاء، غير أنها أشد تراخيا، ومن أمثلتها في المدونة ما يأتي:

- النموذج الأول

أما جدتي فجمعتنا أنا وباقي النساء وبدأت تروي لنا مولد خير الخلق وخاتم الأنبياء وسيرته المحمودة [ثم حضرت الحنا ووضعتها لنا بالتقديم ورواية البوقلات].

- النموذج الثاني

والذكور يلعبون بالمفرقات [ثم يذهبون للأكل حيث يجلسون كلهم على مائدة واحدة لتناول الطعام وبعد الطعام يذهبون للباس لباسهم التقليدي الجميل [ثم يخرجون إلى الخارج ويجتمعون مع أفراد الحي].

- النموذج الثالث

يتجمع النساء والأطفال في مكان واحد يحيط به الشموع المنيرة يحضرون المأكولات الشهية، يرتلون القرآن [ثم يذهبون لأكل تلك الأطباق التقليدية كالشخوخة والطعام].

❖ "أو"

تستعمل "أو" للتخيير أو الإباحة أو الإضراب أو للشك إذا وقعت بعد كلام خبري، غير أنّ توظيفها في المدونة اقتصر على العطف بين الجمل أو الكلمات التي تحمل معنى واحداً، وغالبا ما كان يتمّ ذلك في مقام الوصف، وهذه بعض النماذج توضّح ذلك:

- النموذج الأول

وفي نهاية اليوم المبارك يقوم الناس قيام ليل المولد النبوي الشريف دون كلل [أو] ملل.

- النموذج الثاني

في سنة 2014 ذهبت كعادتي كل مولد نبوي إلى مدينة وهران للاحتفال به مع عائلتي رأيت عادات وتقاليد غريبة عن المجتمع العاصمي [أو] الشرقي.

❖ لكنّ

تفيد استدراك حكم ورد في الجملة الأولى إلى حكم آخر في الجملة الثانية، وبهذا المفهوم وظّفت في المدونة ، ومن أمثلتها النماذج الآتية:

- النموذج الأول

في ليلة المولد حضرت نساء البيت أكلتا تقليدية لم أكن أعرفها ولم أراها من قبل لكنها كانت لذیذة.

في ليلة المولد حضرت نساء البيت أكلتا تقليدية لم أكن أعرفها ولم أراها من قبل [لكنها] كانت لذیذة

الجملة السابقة تتضمن الحكم الأول
رابط
الجملة اللاحقة
يفيد
تتضمن الحكم الثاني
الاستدراك

الجميل متسقة ومنسجمة

- النموذج الثاني

بعد مدّة أتى شخص حسبته إماما **لكنّه** كان شخصا له كلمته في القرية .
 الجملّة السابقة تتضمن الحكم الأول رابط الجملّة اللاحقة تتضمن الحكم الثاني
 يفيد
 الاستدراك
 الجمل متسقة ومنسجمة

❖ "بل"

تعطف مابعدھا على ما قبلھا، حيث تصدّق ما قبلھا على حاله وتجعل ضده لما بعده،
 ومن أمثلتها في المدونة ما يأتي:

- النموذج الأول

هذه المدينة احتفالها خاص ليس بالمفرقات **بل** بتهليل وتكبير وصلاة على نبي الكريم
 عليه الصلاة والسلام

هذه المدينة احتفالها خاص ليس بالمفرقات **بل** بتهليل وتكبير وصلاة على نبي الكريم عليه الصلاة والسلام
 الجملّة السابقة منفية تتضمن الحكم الأول رابط الجملّة اللاحقة مثبتة تتضمن الحكم الثاني
 يفيد
 الاستدراك
 جمل متسقة ومنسجمة

- النموذج الثاني

كل عام نحتفل بالمولد النبوي الشريف وهذه السنة زرت مدينة تستقطب العديد من الزوار
 ليس لجمالها فقط بل لعاداتها وتقاليدها التي تبقى العنصر المميز لها إنها قسنطينة.

... وهذه السنة زرت مدينة تستقطب العديد من الزوار ليس لجمالها فقط **بل** لعاداتها وتقاليدها التي تبقى العنصر المميز لها
 الجملّة السابقة منفية تتضمن الحكم الأول رابط الجملّة اللاحقة مثبتة تتضمن الحكم الثاني
 يفيد
 الاستدراك
 جمل متسقة ومنسجمة

إنّ توظيف المتعلمين لروابط الاستدراك ساهم في ترابط الجمل وانسجامها فجاءت مفهومة واضحة، وغير ملتبسة.

2.2.1.1.2. الروابط السببية في المدونة

بلغ عدد الروابط السببية في المدونة " 242"، بنسبة "04.78%" من مجموع الروابط غير الإحالية، واعتمد المتعلمون في تحقيقهم للعلاقة السببية على ثلاث روابط بنسب متفاوتة وهي: لام التعليل، لأنّ، لكي، والجدول الآتي يبيّن نسبة استعمال كلّ أداة في المدونة:

الترتيب	الروابط السببية	العدد	النسبة
01	لام التعليل	187	%77.27
02	لأنّ	36	%14.87
03	لكي	19	%07.85
04	المجموع	242	%100

- جدول رقم(15) يبيّن عدد الروابط السببية في المدونة ونسبها-

عرف استعمال الروابط السببية في المدونة تباينا في النسب بالنسبة للمتوسطات العشر، حيث سجّلت أكبر نسبة توظيف لهذه الروابط في متوسطة "أبي ذر الغفاري"، بينما سجّلت أدنى نسبة توظيف في متوسطة "محمد بن العنابي" والجدول الآتي يبيّن ذلك:

الترتيب	اسم المتوسطة	العدد	النسبة
01	أبو ذر الغفاري	39	%16.11
02	محمد العامودي	35	%14.46
03	هارون الرشيد	35	%14.46
04	كانون باي	33	%13.63
05	عيسات إيدير	25	%10.33
06	محمد لونيس	21	%08.67
07	محمد زواوي	17	%07.02
08	علي ملاح	17	%07.02

09	مصطفى فروخي	14	%05.78
10	محمد بن العنابي	06	%02.47
11	المجموع	242	%100

- جدول رقم (16) يبين عدد الروابط السببية ونسب توظيفها في كل متوسطة-

وفيمايلي نعرض بعض النماذج التي تبين توظيف الروابط السببية في المدونة:

❖ لام التعليل

1. وأما في الصباح فهم يذبحون الكباش لإقامة زردة والتصدق للفقراء.
 2. ... فحضرت خالتي مع أمي الخفاف والطمينة لنشرب بها القهوة.
 3. في السنة الماضية زرت مدينة غرداية للاحتفال بالمولد النبوي الشريف عند أقاربي.
- لقد وظّف المتعلمون "لام التعليل" في هذه الأمثلة كرابط منطقي بين الجمل، حيث جاءت الأحداث الواردة في الجمل التالية لـ "لام التعليل" كنتيجة للأسباب الواردة في الجمل السابقة لها، فاتّسقت الجمل وتماسكت وانسجمت، ويمكن توضيح ذلك في المخطط الآتي:

	جمل لاحقة (النتيجة)	الرابط (لام التعليل)	جمل سابقة(العلة،السبب)	
01	إقامة زردة و التصدق للفقراء (مثال 01)	←	وأما في الصباح فهم يذبحون الكباش	
02	نشرب بها القهوة (مثال 02)	←	فحضرت خالتي مع أمي الخفاف والطمينة	
03	الاحتفال بالمولد النبوي الشريف (مثال 03)	←	في السنة الماضية زرت مدينة غرداية	

❖ "لأنَّ"

احتلَّ الرابط "لأنَّ" المرتبة الثانية من حيث التوظيف بعد "لام التعليل"، ومن أمثلة توظيفه في المدونة نعرض النماذج الآتية:

1. ... إنَّ عادات وتقاليدها الطيبة يجب أن تخلد لأنَّ فيها منفعة.
2. ... ولما وصلنا كانت وجهتنا الفندق لأننا كنَّا منهكين من التعب.
3. ... لقد تركت تلك أناشيد التي غنَّتها البنات أثر في قلبي لأنَّها تتحدث عن النبي محمد عليه الصلاة والسلام.

تبيِّن الأمثلة السابقة أنَّ المتعلمين استعملوا الرابط "لأنَّ" لتفسير الأحكام الواردة في الجمل السابقة، بتوضيح أسبابها وعللها في الجمل اللاحقة، فجاءت الجمل متسقة ومنسجمة، ويمكن توضيح ذلك في المخطط الآتي:

	الحكم المتقدم ←	الرابط (لأنَّ)	التعليل ←	
01	إنَّ عادات وتقاليدها الطيبة يجب أن تخلد	←	فيها منفعة	(مثال 01)
02	ولما وصلنا كانت وجهتنا الفندق	←	كنَّا منهكين من التعب	(مثال 02)
03	لقد تركت تلك أناشيد التي غنَّتها البنات أثرًا في قلبي	←	تتحدث عن النبي محمد عليه الصلاة والسلام	(مثال 03)

❖ "لكي"

ومن أمثلتها في المدونة ما يأتي:

1. ... كما أنَّ الأم الأكبر في البيت حكَّت لنا بعض الحكايات لكي ننام.
2. ... في يوم من أيام ذهبنا أنا وعائلتي إلى مدينة تلمسان لكي نحتفل بالمولد النبوي.

3. عند اقتراب المولد النبوي الشريف قررت عائلتي أن نذهب إلى بيت جدتي الراحلة منذ مدة رحمها الله في ولاية باتنة لكي نسترجع الذكريات والأوقات الجميلة.

استعمل المتعلمون في الأمثلة السابقة "لكي" كرابط بين جملتين، تضمّنت الأولى أسبابا للوقائع الواردة في الجملة الثانية، فكانت العلاقة بين الجمل منطقية، فاتّسقت وانسجمت على النحو الآتي:

	الجملة السابقة (السبب)	الرابط (لكي)	الجملة اللاحقة (النتيجة)	
01	كما أنّ الأم الأكبر في البيت حكّت لنا بعض الحكايات		← ننام	(مثال 01)
02	في يوم من أيّام ذهينا أنا وعائلتي إلى مدينة تلمسان		← نحتفل بالمولد النبوي	(مثال 02)
03	عند اقتراب المولد النبوي الشريف قررت عائلتي أن نذهب إلى بيت جدّتي الراحلة منذ مدة رحمها الله في ولاية باتنة		← نسترجع الذكريات والأوقات الجميلة	(مثال 03)

3.2.1.1.2. روابط النفي

بلغ عدد روابط النفي في المدونة "123" رابطا، بنسبة "02.43%" من مجموع الروابط غير الإحالية، وسجّلت أكبر نسبة توظيف في متوسطة "كانون باي" بـ "15.44%"، بينما سجّلت أدنى نسبة في متوسطة "محمد بن العنابي" بـ "05.69%" مثلما يظهره الجدول الآتي:

الترتيب	اسم المتوسطة	العدد	النسبة
01	كانون باي	19	15.44%
02	محمد العامودي	16	13.00%
03	عيسات إيدير	16	13.00%
04	محمد زواوي	15	12.19%

05	أبو ذر الغفاري	12	%09.75
06	هارون الرشيد	11	%08.94
07	مصطفى فروخي	10	%08.13
08	محمد لونيس	09	%07.31
09	علي ملاح	08	%06.50
10	محمد بن العنابي	07	%05.69
11	المجموع	123	%100

- جدول رقم (17) يبين عدد أدوات النفي ونسبها في كل متوسطة-

تتمثل روابط النفي في المدونة فيمايلي: "لم"، "لا"، "لن"، واحتلت "لم" المرتبة الأولى من حيث التوظيف، إذ بلغ عددها "64" رابطا بنسبة "52.03%", تليها "لا النافية" التي بلغ عددها في المدونة "47" رابطا بنسبة "38.21%", وأخيرا "لن" وبلغ عددها "12" رابطا بنسبة "09.75%", وهذه بعض النماذج لتوظيف أدوات النفي في المدونة:

- النموذج الأول

بمناسبة الاحتفال بالمولد النبوي زرت مدينة جزائرية لم أزرها من قبل وهي بجاية

الجملة السابقة رابط الجملة اللاحقة

جمل متسقة ومنسجمة

- النموذج الثاني

لقد كان الأكل لذيذا بعد ذلك جاءت التحلية لقد شبعنا إلى درجة أنني إن أقدر على الأكل ثلاثة أيام

الجملة السابقة رابط الجملة اللاحقة

جمل متسقة ومنسجمة

- النموذج الثالث

زرت في أثناء الاحتفال بالمولد النبوي الشريف مدينة وهران واكتشفت عادات وتقاليدهم لم أرها في أية مدينة أخرى في الجزائر

الجملة السابقة رابط الجملة اللاحقة

جمل متسقة ومنسجمة

لقد كان لأدوات النفي في النماذج السابقة دور في تعزيز اتساق الجمل وانسجامها، من خلال ربطها للجمل المنفية بعدها بالجمل التي قبلها، فهي لا تكتفي بالنفي؛ بل تتجاوزه إلى الربط والوصل والعطف بين الجمل لبناء نص متماسك البناء، منسجم المعاني، يسهل فهمه والتفاعل معه.

2.1.2. الاستبدال في المدونة

كان توظيفه في المدونة محتشما، حيث لم يتجاوز عدد الإجراءات الخاصة به "12" إجراء، موزعة على خمس (05) متوسطات فقط بنسب متفاوتة، والجدول الآتي يوضح ذلك:

الترتيب	اسم المتوسطة	العدد	النسبة
01	عيسات إيدر	06	50%
02	هارون الرشيد	02	16.66%
03	مصطفى فروخي	02	16.66%
04	محمد بن العنابي	01	8.33%
05	محمد زاوي	01	8.33%
06	المجموع	12	100%

- جدول رقم (18) يبين عدد مرات استعمال علاقة الاستبدال ونسبها في كل متوسطة-

اقتصر الاستبدال الموظف في المدونة على نوع واحد هو الاستبدال الاسمي وهذه بعض شواهد:

1- تمتد عادات وتقاليد الجزائر منذ زمن بعيد وهي تختلف من منطقة إلى أخرى مثل الأكل والملابس.

2- وكانوا بعض الأطفال يقرأون القرآن وآخرون يحتفلون بالمولد النبوي الشريف بالمفرقات.

استبدل المتعلم كلمة "منطقة" في المثال الأول بوحدة لغوية تحمل المدلول نفسه وهي كلمة "أخرى"، واستبدل كلمة "الأطفال" في المثال الثاني بكلمة تحمل المدلول نفسه وهي "آخرون" وهذا الاستبدال وطّد علاقة الجمل اللاحقة بسابقتها، فبدت متماسكة ومتسقة ومنسجمة.

2.2. الالتزام بالنمط السردى والوصفى

إنّ من شروط انسجام النصوص أن ينتج النص وفق نمط معيّن، ويخضع لتقنياته، ولذلك ارتأينا الوقوف على مدى التزام المتعلمين بالنمط السردى الوصفى الذي يتوافق مع موضوع النص الذي طلب منهم إنتاجه، من خلال ضبط مجموعة من المعايير والمؤشرات المتعلقة بهذين النمطين، والاحتكام إليها في تقويم نصوص المتعلمين من حيث الالتزام بالنمط المطلوب.

1.2.2. مؤشرات النمط السردى

يروى النمط السردى حدثاً أو مجموعة من الأحداث وقعت في الماضي أو متخيّلة، هذه الأحداث تكون مترابطة منطقياً ومتتالية، وتستدعي شخوصاً بشرية أو سلوكيات¹، ومن مؤشرات النمط السردى ما يأتي:

- "كثرة استعمال الأفعال الماضية لسرد الأحداث الماضية، والأفعال المضارعة التي تضع القارئ في خضمّ الأحداث.
- استخدام الأفعال الدالة على الحركة والتنقل والتغيير والانتقال.
- كثرة الروابط.
- استخدام ظروف المكان والزمان والعبارات الدالة عليهما بشكل بارز.
- تداخل الوصف بنوعيه الداخلى والخارجي مع السرد.

¹ - مكسي (محمد)، ديداكتيك القراءة المنهجية، ص 80.

- الحوار الذي يضيف على السرد حياة فيخرجه من الرتابة، ليجعله حركيا، بشرط أن يكون هذا الحوار غير مصطنع، بل ملائما لمكانه في السرد ومناسبا للناطقين به¹.

2.2.2. مؤشرات النمط الوصفي

يتمحور الوصف حول وصف الأشياء، ينقل صورة العالم الخارجي أو العالم الداخلي باستعمال الألفاظ والعبارات والتشابه والاستعارات التي تقوم لدى الكاتب مقام الألوان لدى الرسام²، ومن مؤشرات الوصف ما يأتي:

- "التركيز على المؤشرات المكانية والزمانية.
- تحديد المكان والزمان والأبعاد (الطول، العرض، الارتفاع، الحجم)، والألوان والأصوات والمسافات والمساحات، حيث يتميز بوجود حقول معجمية خاصة مثل الحقل المعجمي لتجميل الموصوف أو تقبيحه.
- توقف السرد، وكثافة الأسلوب التصويري (الإكثار من التشابه، والاستعارات، والتعابير المجازية).
- الإكثار من النعت والحال.
- استعمال الأساليب الانفعالية (التعجب، التمني، التأوه، المبالغة، التفضيل، المدح، الذم...).
- الانتقال من العموم إلى الخصوص، ومن النظرة الكلية إلى التفاصيل.
- التقسيم والتفصيل والتسلسل³.

¹ - الجبيلي (سجيع)، تقنيات التعبير في اللغة العربية، المؤسسة الحديثة للكتاب، لبنان، دط، 2008، ص 239.

² - مكسي (محمد)، ديداكتيك القراءة المنهجية، ص 80.

³ - الجبيلي (سجيع)، تقنيات التعبير في اللغة العربية، ص 205.

3.2.2. المعايير المعتمدة في عملية التقويم

اعتمدنا في تقويمنا لمدى التزام المتعلمين بالنمط السردى الوصفى على المعايير الآتية:

- توظيف الأفعال الماضية والأفعال المضارعة.
- توظيف المؤشرات الزمانية والمكانية والعبارات الدالة عليهما.
- توظيف التشابيه والاستعارات والتعابير المجازية.
- توظيف النعت والحال.
- توظيف الأساليب الانفعالية (التّعجب، التّمني، التّأوّه، المبالغة، التّفضيل، المدح، الذّم).
- توظيف الرّوابط (روابط العطف).

1.3.2.2. توظيف الأفعال الماضية والأفعال المضارعة في المدونة

بلغ عدد الأفعال الماضية في المدونة "2198" فعلا، بنسبة "49.16% " من مجموع الأفعال الموظّفة في المدونة، وبمعدّل لم يتجاوز "07.32" فعلا لكلّ متعلم، بينما بلغ عدد الأفعال المضارعة في المدونة "2273" فعلا، بنسبة "50.83%", وبمعدّل "07.57" فعلا لكلّ متعلم، والجدول الآتي يعرض النتائج المسجلة بخصوص هذا المعيار :

الترتيب	اسم المتوسطة	عدد الأفعال الماضية	نسبة الأفعال الماضية	الترتيب	اسم المتوسطة	عدد الأفعال المضارعة	نسبة الأفعال المضارعة
01	أبو ذر الغفاري	308	14.01%	01	محمد العامودي	260	11.43%
02	محمد العامودي	271	12.32%	02	أبوذر الغفاري	253	11.13%
03	محمد بن العنابي	267	12.14%	03	كانون باي	250	10.99%
04	كانون باي	259	11.78%	04	محمد بن العنابي	247	10.86%
05	محمد زواوي	227	10.32%	05	عيسات إيدر	233	10.25%
06	عيسات إيدر	192	8.73%	06	هارون الرشيد	227	9.98%
07	هارون الرشيد	180	8.18%	07	محمد لونيس	219	9.63%
08	محمد لونيس	178	8.09%	08	محمد زواوي	217	9.54%
09	مصطفى فروخي	163	7.41%	09	مصطفى فروخي	196	8.62%

10	علي ملاح	153	06.96%	10	علي ملاح	171	07.52%
11	المجموع	2198	100%	11	المجموع	2273	100%

- جدول رقم (19) يبين عدد الأفعال الماضية والمضارعة ونسبة كل منهما في المدونة-

2.3.2.2. توزيع المؤشرات الزمانية والمكانية والعبارات الدالة عليهما في المدونة

1.2.3.2.2. توزيع المؤشرات الزمانية في المدونة

وبلغ عددها في المدونة " 1117 " ، بمعدل " 03.72 " مؤشرا لكل متعلم، والجدول الآتي يعرض كل المؤشرات الزمانية الموظفة في المدونة مرفقة بأعدادها ونسبتها:

المؤشرات الزمانية الموظفة في المدونة	عدد	نسبتها
01 عام/العام	34	03.04%
02 يوم/يومين/الأيام/أيام	292	26.14%
03 صباح/الصباح/صبيحة	38	03.40%
04 ليل/الليل/ليلة/الليالي	126	11.28%
05 مساء/المساء	25	02.23%
06 ساعة/الساعة/ساعتين/ساعات	16	01.43%
07 نهار/النهار	08	0.71%
08 سهرة/السهرة	14	01.25%
09 غدا/الغد	05	0.44%
10 دقيقة	01	0.08%
11 ثانية	01	0.08%
12 في الصباح	01	0.08%
13 في الفجر	14	01.25%
14 وقت الغروب	10	0.89%
15 وقت العشاء	07	0.62%
16 وقت الغداء	01	0.08%
17 أسبوع/الأسبوع/أسبوعين/أسابيع	05	0.44%
18 عشية	02	0.17%
20 السنة	17	01.52%

21	لحظة/اللحظة/لحظات	06	%0.53
22	عيد/الأعياد	09	%0.80
23	ربيع الأول	42	%03.76
24	ربيع الثاني	01	%0.08
25	الجمعة	01	%0.08
26	الإثنين	02	%0.17
27	الآن	01	%0.08
28	في العطلة الصيفية	01	%0.08
29	الموسم المقبل	01	%0.08
30	في فصل الشتاء	10	%0.89
31	في فصل الخريف	01	%0.08
32	في فصل الربيع	02	%0.17
33	في فصل الصيف	01	%0.08
34	في نهاية السهرة	04	%0.35
35	عند	148	%13.24
36	عندما	64	%05.72
37	قبل	13	%01.16
38	بعد	148	%13.24
39	حين	08	%0.71
40	حينما	01	%0.08
41	حينئذ	01	%0.08
42	عندئذ	01	%0.08
43	من قبل	23	%02.05
44	لما	07	%0.62
45	بعدما	01	%0.08
46	منذ	03	%0.26
47	المجموع	1117	%100

- جدول رقم(20) يبين عدد المؤشرات الزمانية ونسبها في المدونة-

2.2.3.2.2. توظيف المؤشرات المكانية في المدونة

وبلغ عددها في المدونة " 1543 "، بمعدّل "05.14" مؤشراً لكلّ متعلم، والجدول الآتي يعرض كلّ المؤشرات المكانية الموظّفة في المدونة وعددها ونسبتها:

المؤشرات المكانية الموظّفة في المدونة	عددتها	نسبتها
01 اسم مكان	503	32.59%
02 شرق	06	0.38%
03 غرب	02	0.12%
04 شمال	02	0.12%
05 جنوب	03	0.19%
06 حول	22	1.42%
07 فوق	18	1.16%
08 تحت	04	0.25%
09 أمام	06	0.38%
10 قرب	02	0.12%
11 وسط	15	0.97%
12 داخل	04	0.25%
13 خارج	04	0.25%
14 بين	02	0.12%
15 نحو	02	0.12%
16 ولاية/ولايات	90	5.83%
17 بيت/بيوت	82	5.31%
18 حي/أحياء	38	2.46%
20 منزل/منازل	68	4.40%
21 مدينة/مدن	451	29.22%
22 مسجد/مساجد	57	3.69%
23 خيمة/خيمات	16	1.03%
24 شارع/شوارع	29	1.87%
25 الطرقات	04	0.25%

26	كهف/كهوف	03	%0.19
27	الساحة	12	%0.77
28	بلد/بلاد	12	%0.77
29	المطبخ	05	%0.32
30	دار/ديار	09	%0.58
31	غرفة	09	%0.58
32	الريف	02	%0.12
33	قرية/قرى	28	%01.81
34	شاطئ/شواطئ	02	%0.12
35	غابة/غابات	04	%0.25
36	زاوية/زوايا	06	%0.38
37	مدرسة/مدارس	02	%0.12
38	بساتين	01	%0.06
39	بحر/بحار	02	%0.12
40	الميناء	01	%0.06
41	الحدائق	01	%0.06
42	الواحة	03	%0.19
43	جامع/جوامع	03	%0.19
44	الفندق	03	%0.19
45	القاعة	01	%0.06
46	القفار	01	%0.06
47	الربوة	01	%0.06
48	السوق	01	%0.06
49	الأزقة	01	%0.06
50	المجموع	1543	%100

-جدول رقم(21) يبين عدد المؤشرات المكانية ونسبها في المدونة-

3.3.2.2. توظيف التشابه والتعابير المجازية في المدونة

بلغ عدد التشابه في المدونة "48" تشبيها، بمعدل "0.16" تشبيها لكل متعلم، بينما بلغ عدد التعابير المجازية "13" تعبيراً مجازياً بمعدل لم يتجاوز "0.04" تعبيراً لكل متعلم، وكانت النسب متفاوتة بين المتوسطات مثلما يظهر في الجدول الآتي:

الترتيب	اسم المتوسطة	عدد التشابه	نسبة التشابه	الترتيب	اسم المتوسطة	عدد التعابير المجازية	نسبة التعابير المجازية
01	أبو ذر الغفاري	15	%31.25	01	محمد زواوي	04	%30.76
02	كانون باي	06	%12.5	02	محمد بن العنابي	02	%15.38
03	محمد زواوي	06	%12.5	03	هارون الرشيد	02	%15.38
04	هارون الرشيد	06	%12.5	04	أبو ذر الغفاري	01	%07.69
05	محمد لونيس	05	%10.41	05	كانون باي	01	%07.69
06	مصطفى فروخي	04	%08.33	06	محمد العامودي	01	%07.69
07	علي ملاح	02	%04.16	07	محمد لونيس	01	%07.69
08	محمد العامودي	02	%04.16	08	مصطفى فروخي	01	%07.69
09	عيسات إيدر	01	%02.08	09	علي ملاح	00	%00
10	محمد بن العنابي	01	%02.08	10	عيسات إيدر	00	%00
11	المجموع	48	%100	11	المجموع	13	%100

-جدول رقم (22) يبين عدد التشابه والتعابير المجازية ونسبة كل منهما في المدونة-

4.3.2.2. توظيف النعت والحال في المدونة

كانت النعوت الأكثر توظيفا في المدونة مقارنة بالأحوال، إذ بلغ عددها "2482" نعوتا، بمعدل "08.27" نعوتا لكل متعلم، بينما بلغ عدد الأحوال "87" حالا، بمعدل "0.29" حالا لكل متعلم، والجدول الآتي يعرض النتائج الخاصة بتوظيف النعوت والأحوال المسجلة في المتوسطات العشر:

الترتيب	اسم المتوسطة	عدد النعوت	نسبة النعوت	الترتيب	اسم المتوسطة	عدد الأحوال	نسبة الأحوال
01	كانون باي	322	%12.97	01	كانون باي	13	%14.94
02	عيسات إيدر	297	%11.96	02	محمد بن العنابي	13	%14.94
03	أبو ذر الغفاري	280	%11.28	03	محمد زواوي	13	%14.94
04	مصطفى فروخي	261	%10.51	04	علي ملاح	12	%13.79
05	محمد زواوي	259	%10.43	05	محمد لونيس	10	%11.49
06	هارون الرشيد	257	%10.35	06	مصطفى فروخي	09	%10.34
07	محمد لونيس	241	%09.70	07	أبوذر الغفاري	08	%09.19
08	محمد العامودي	220	%08.86	08	محمد العامودي	04	%04.59
09	محمد بن العنابي	174	%07.01	09	هارون الرشيد	03	%03.44
10	علي ملاح	171	%06.88	10	عيسات إيدر	02	%02.29
11	المجموع	2482	%100	11	المجموع	87	%100

-جدول رقم(23) يبين عدد النعوت والأحوال ونسبة كل منهما في المدونة-

5.3.2.2.توظيف الأساليب الانفعالية (أسلوب التعجب،أسلوب التفضيل) في المدونة*

وظّف أسلوب التعجب في المدونة "18" مرّة ، بمعدّل "0.06" أسلوبا لكلّ متعلّم، بينما وظّف أسلوب التّفضيل "147" مرّة، بمعدّل "0.49" أسلوبا لكلّ متعلّم، والنتائج المسجّلة في الجدول الآتي تبين ذلك:

الترتيب	اسم المتوسطة	عدد أساليب التعجب	نسبة أساليب التعجب	الترتيب	اسم المتوسطة	عدد أساليب التفضيل	نسبة أساليب التفضيل
01	محمد بن العنابي	03	%16.66	01	أبو ذر الغفاري	29	%19.72
02	محمد زواوي	03	%16.66	02	محمد العامودي	26	%17.68
03	محمد لونيس	03	%16.66	03	محمد زواوي	17	%11.56
04	أبو ذر الغفاري	02	%11.11	04	عيسات إيدر	16	%10.88

*- وهي الأساليب المتواترة في المدونة، أمّا المدح فورد مرة واحدة فقط ، وأمّا أساليب الدّم والمبالغة والتّمني فلم نجد لها أثرا في المدونة.

05	عيسات إيدر	02	%11.11	05	محمد لونيس	16	%10.88
06	كانون باي	02	%11.11	06	مصطفى فروخي	11	%07.48
07	علي ملاح	01	%05.55	07	كانون باي	09	%06.12
08	محمد العامودي	01	%05.55	08	هارون الرشيد	09	%06.12
09	مصطفى فروخي	01	%05.55	09	علي ملاح	07	%04.76
10	هارون الرشيد	00	%00	10	محمد بن العنابي	07	%04.76
11	المجموع	18	%100	11	المجموع	147	%100

-جدول رقم (24) يبين عدد أساليب التعجب والتفضيل ونسبها في المدونة-

6.3.2.2. توظيف روابط العطف في المدونة

بلغ عدد روابط العطف في المدونة " 4692"، بمعدل " 15.64" رابطا لكل متعلّم، وكانت الواو" الأكثر استعمالا مقارنة بالروابط الأخرى مثلما يظهر في الجدول الآتي:

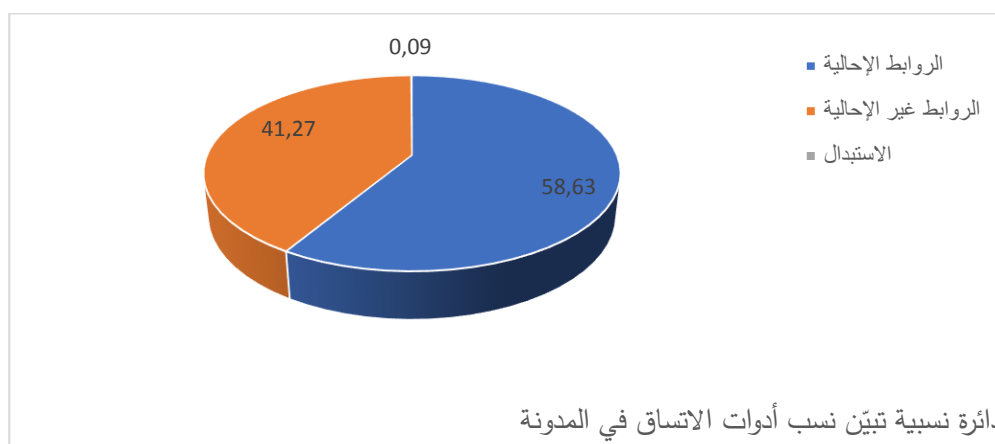
الترتيب	روابط العطف	العدد	النسبة
01	الواو	4007	%85.40
02	الفاء	589	%12.55
03	ثمّ	53	%01.12
04	أو	23	%0.49
05	لكن	16	%0.34
06	بل	04	%0.08
07	المجموع	4692	%100

- جدول رقم(25) يبين عدد روابط العطف ونسبها في المدونة-

3. نتائج تحليل المدونة

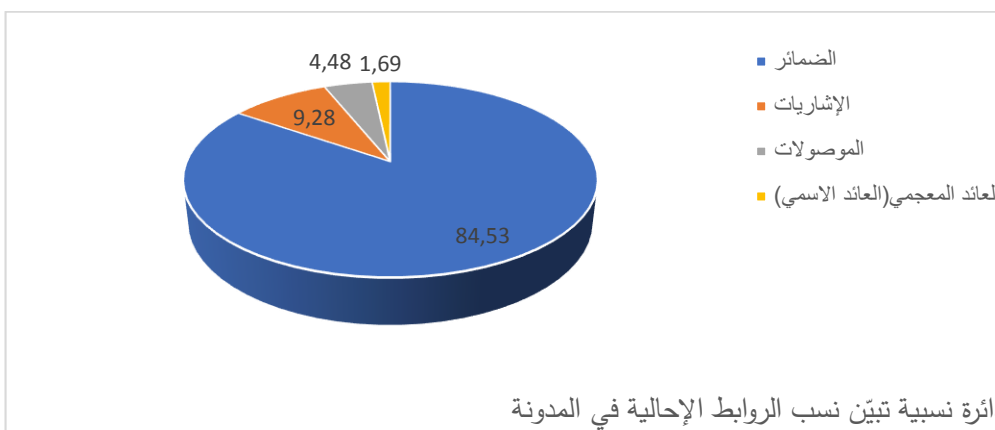
1.3. أدوات الاتساق ودورها في انسجام النصوص

أظهر تحليلنا للاتساق في المدونة اعتماد المتعلمين على جملة من الأدوات لتحقيق اتساق نصوصهم وانسجامها، وتتمثل هذه الأدوات في: الروابط الإحالية، الروابط غير الإحالية، الاستبدال، بنسب متفاوتة كما يبيّنه الرسم البياني الآتي:



1.1.3. الروابط الإحالية

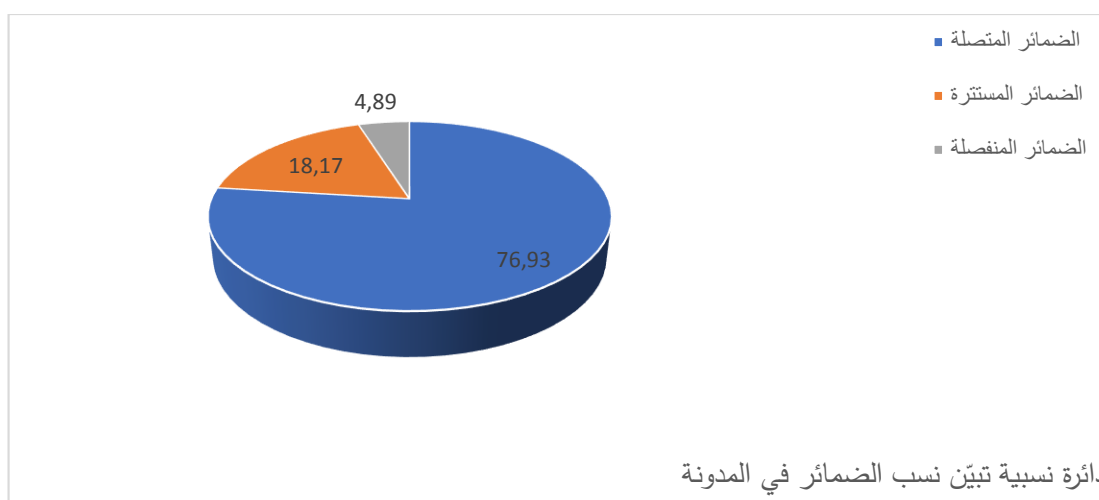
بلغ عددها في المدونة "7184" رابطاً، واقتصرت على الضمائر بنسبة "84.53%", الإشارات بنسبة "09.28%", الموصولات بنسبة "04.48%", العائد المعجمي (الاسمي) بنسبة "01.69%".



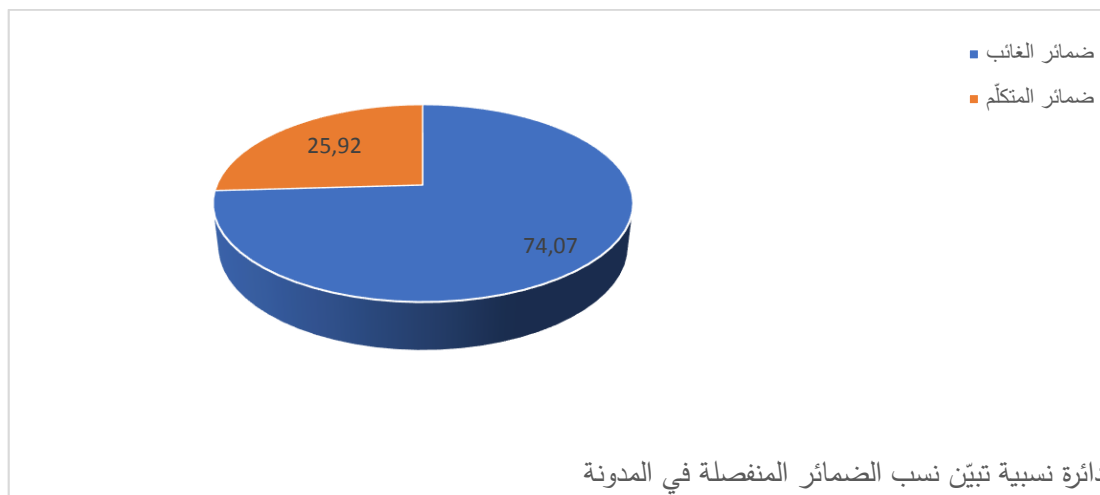
1.1.1.3. الضمائر

لقد كانت الضمائر من أهمّ الأدوات المحققة للعلاقة الإحالية وأكثرها تواترا في المدونة ، حيث بلغ عددها "6073" ضميرا، منها ما يحيل إلى داخل النص كضمائر الغائب، ومنها ما يحيل إلى خارج النص كضمائر المتكلم، ومنها ما يحيل إحالة قبلية، ومنها ما يحيل إحالة بعدية، ساهمت جميعها في إحلال الترابط بين الجمل وتحقيق اتساقها وانسجامها.

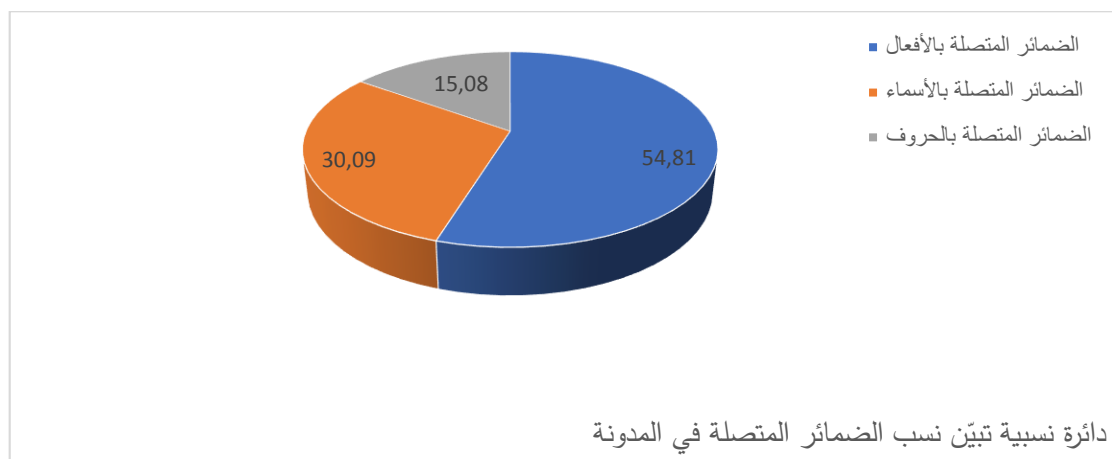
تنوّعت الضمائر الموظّفة في المدونة، فمنها ما جاء مستترا، ومنها ما جاء منفصلا، ومنها ما جاء متصلا باسم أو فعل أو حرف، حيث بلغت نسبة الضمائر المستترة "18.17%"، وبلغت نسبة الضمائر المنفصلة "04.89%"، بينما بلغت نسب الضمائر المتصلة "76.93%".



اقتصرت توظيف الضمائر المنفصلة على ضمائر المتكلم والغيبة، أمّا ضمائر المتكلم فبلغت نسبتها "25.92%"، وأمّا ضمائر الغيبة فبلغت نسبتها "74.07%"، وارتقاع نسبة ضمائر الغائب مقارنة بنسبة ضمائر المتكلم له مبرراته، فهو يتناسب مع مقام النص وسرد الأحداث والوقائع، (النص ذو نمط سردي ووصفي)، كما أنّ ضمير الغائب له دور في بناء المقاطع الوصفية بواسطة إحالاته المتنوّعة على عناصر المكان وفضاء الأحداث.

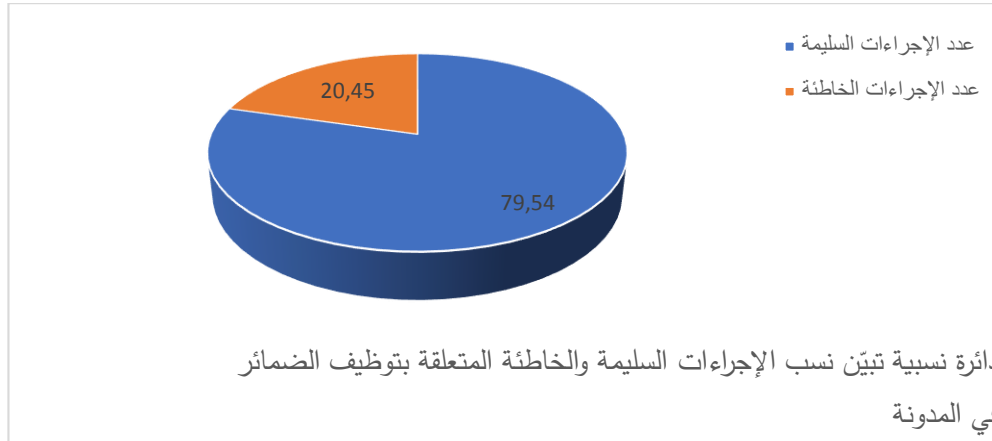


أما الضمائر المتصلة فكانت أكثر الضمائر استعمالاً، منها ما دلّ على المخاطب ومنها ما دلّ على المتكلم ومنها ما دلّ على الغائب، اتصلت بالأسماء تارة، وبالأفعال تارة، وبالحروف تارة أخرى بنسب متفاوتة، حيث بلغت نسبة الضمائر المتصلة بالأسماء في المدونة "30.09%"، وبلغت نسبة الضمائر المتصلة بالأفعال "54.81%"، بينما بلغت نسبة الضمائر المتصلة بالحروف "15.08%".



لقد أحسن جلّ المتعلمين توظيف الضمائر في نصوصهم الكتابية، ويدلّ على ذلك ارتفاع عدد الإجراءات السليمة، فبالأرقام بلغت نسبة الإجراءات السليمة "79.54%" بينما بلغت نسبة الإجراءات الخاطئة "20.45%"، وهي نسبة لا مبرر لها وتدعو للقلق، لأنها تتعلق بمتعلم في السنة الرابعة من التعليم المتوسط، يفترض أنّه قد امتلك كفاءة لغوية نصية تواصلية على

المستويين الشفاهي والكتابي تبعاً للكفاءة الختامية التي حدّدها المنهاج في نهاية هذه المرحلة التعليمية، التي يركّز فيها الاهتمام على تعليم اللغة، كما أنّ المتعلم يمتلك قدرة كبيرة على توظيف الإضمار قبل الالتحاق بالمدرسة من لغة منشئه، ثمّ يعزّز هذه القدرة في المرحلة الابتدائية التي تركز على هذا النوع من الروابط.



وتتعلّق الإجراءات الخاطئة بتوظيف الضمائر بمخالفة أحد مبادئ الإضمار الآتية:

✓ مخالفة المبدأ القاضي بوجوب إحلال التطابق بين المضمّر (العائد) والاسم الظاهر (العائد عليه).

✓ مخالفة المبدأ القاضي بضرورة أن يسبق العائد باسم ظاهر (العائد عليه) يطابقه في الجنس والعدد.

✓ مخالفة المبدأ القاضي بوجوب تحقيق الإضمار عند إعادة العنصر بنفس لفظه.

✓ مخالفة المبدأ القاضي بضرورة إبراز المضمّر.

ومخالفة المتعلمين لأحد هذه المبادئ أو عدد منها أحدث قطيعة دلالية في نصوصهم، حيث جاءت هذه الأخيرة ملتبسة غير واضحة، وهو ما سيؤثّر على عملية بناء المعنى من قبل المتلقي، ولعلّ سبب هذه الأخطاء يعود بالدّرجة الأولى إلى عدم مراجعة المتعلم لما يقرأ، وهذه الاستراتيجية هي من أهمّ الاستراتيجيات التي يقوم عليها فعل الكتابة، أو قد يكون سبب ذلك خلط المتعلم بين النص الكتابي والشفاهي، فيهمّل ذكر المحيل عليه مثلاً وهو على يقين من

أنَّ المعلم هو قارئ نصه الوحيد، وهو حسب المتعلم، قادر على ملء الفراغات التي يتركها في نصه باعتباره هو من عرض عليه موضوع التعبير الكتابي، فنشعر ونحن نقرأ هذه النصوص أنَّها أنتجت شفاهيا ودوّنت بتلك الصفة.

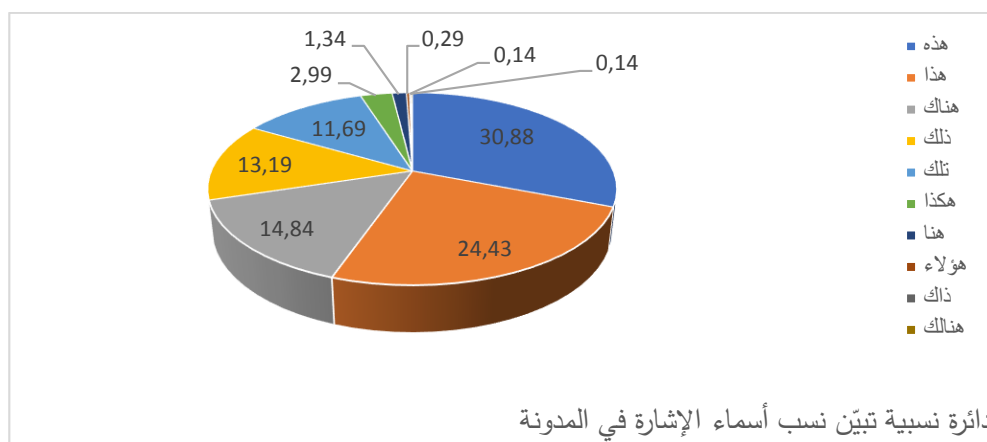
2.1.1.3. أسماء الإشارة

لا تختلف وظيفة أسماء الإشارة عن وظيفة الضمائر في إحلال الترابط بين الجمل وتحقيق الاتساق النصي، فهي تحقّق الإحالة النصية القبلية والبعدية من خلال ارتباطها بوحدة لغوية حسية أو معنوية، سابقة أو لاحقة تشير إلى مرجع معلوم لدى المتلقي الذي بدونه تبقى أسماء الإشارة مبهمة والكلام ملتبسا، وتتمثّل قيمة ضمائر الإشارة الإحالية في تحقيقها للترابط بين أجزاء النص المتباعدة عبر تسلسل محكم يحيل إلى مرجع واحد وثابت يمثل موضوع النص.

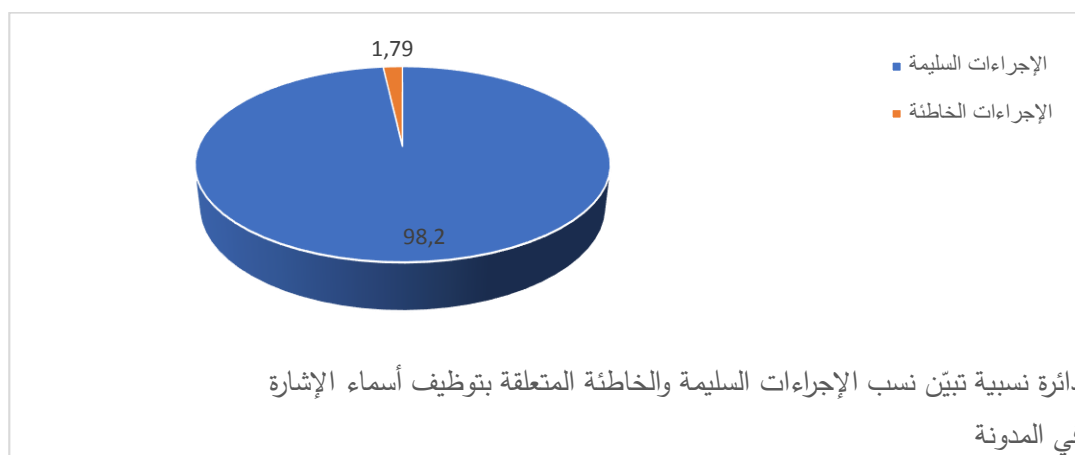
لم تكن أسماء الإشارة موجودة بالقدر نفسه الذي وجدت به الضمائر رغم أهميتها في تحقيق الترابط بين البنى الصغرى للنص، وتحقيق اتساق البنية الكلية للنص، حيث بلغ عددها في المدونة "667"، وتتوّعت بين:

- مايدلّ على القرب من المتكلم ك: (هذا) للمفرد المذكر، و (هذه) للمفرد المؤنث، و (هؤلاء) للجمع المذكر.
- مايدلّ على البعد عن المتكلم ك: (ذاك، ذلك) للمفرد المذكر، و (تلك) للمفرد المؤنث.
- مايشير إلى المكان ك: (هنا) للقريب، و (هناك) و (هنالك) للبعيد.

وكان اسم الإشارة (هذه) أكثر الإشارات توظيفا من طرف المتعلمين، حيث بلغت نسبته في المدونة "30.88%"، يليه اسم الإشارة (هذا) الذي بلغت نسبته "24.43%"، بينما عرف اسما الإشارة (ذاك) و (هنالك) أدنى نسبة توظيف قدرت بـ "0.14%".



جاءت أغلب الإجراءات المتعلقة بتوظيف اسم الإشارة في المدونة سليمة بنسبة "98.20%"، واقتصرت الإجراءات الخاطئة على نسبة "01.79%"، موزعة على ستّ متوسطات فقط، حيث لم نسجّل أيّ إجراء خاطئ في المتوسطات الأربع المتبقية.

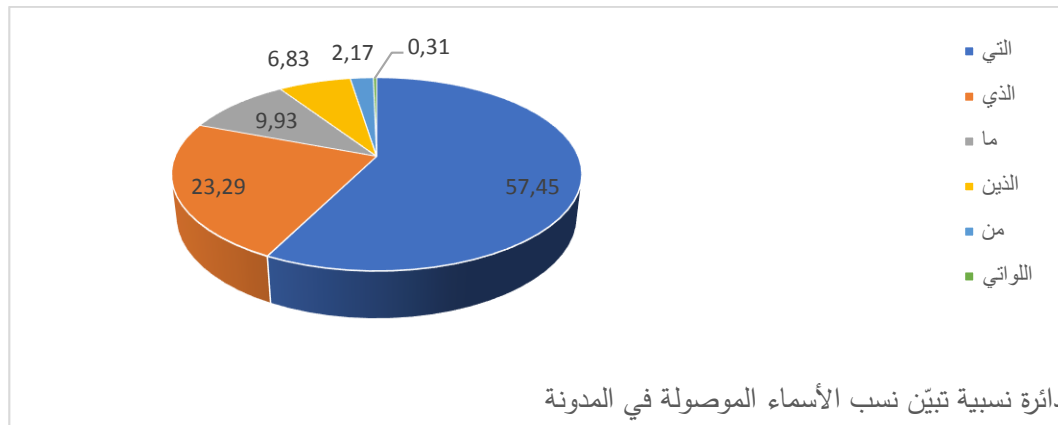


وتتعلّق كلّ الأخطاء التي ارتكبها المتعلمون في توظيف اسم الإشارة بعدم التطابق بين اسم الإشارة والاسم الظاهر بعده في العدد والجنس، فجاءت الجمل إثر ذلك ملتبسة تقنقد للاتّساق والانسجام، وتجدر الإشارة إلى أنّ كلّ أسماء الإشارة التي وردت في المدونة، كانت متبوعة باسم معرف ب(أل)، ولم ترد منفردة قط، واقتصرت وظيفتها الإحالية على الجملة ولم تتعداها إلى النص.

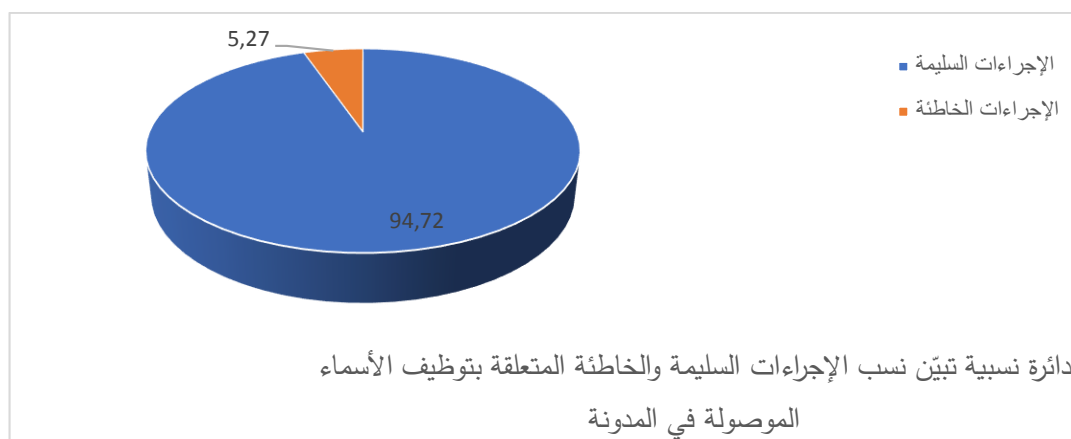
3.1.1.3. الأسماء الموصولة

تعدّ الأسماء الموصولة من أدوات الاتّساق النصي، فهي تربط بين جملتين وفق علاقة أساسها أنّ الجملة الثانية تحوي وصفا لأحد عناصر الجملة الأولى، وبحكم هذه العلاقة يتمّ استبدال ذلك العنصر بوحدة أقلّ تكلفاً هي الاسم الموصول، ورغم أهميّة الأسماء الموصولة في تحقيق اتّساق النصوص وانسجامها، فإنّ توظيفها في المدونة كان محتشماً جدّاً، حيث لم يتجاوز عددها "322"، وهي نسبة ضئيلة إذا ما قورنت بالضمائر وأسماء الإشارة.

اقتصرت استعمال الاسم الموصول في المدونة على الأسماء الآتية: الذي، التي، الذين، اللواتي، ما، من، بنسب متفاوتة، وسجّل الاسم الموصول "التي" أعلى نسبة توظيف قدّرت بـ "57.45%"، بينما سجّل الاسم الموصول "اللواتي" أدنى نسبة توظيف لم تتجاوز "0.31%".



جاءت أغلب الإجراءات المتعلقة بتوظيف الأسماء الموصولة سليمة بنسبة 94.72%، بينما بلغت نسبة الإجراءات الخاطئة "05.27%".



وتتعلق الإجراءات الخاطئة بعدم تطابق الاسم الموصول مع ما يحيل عليه، وب حذف الاسم الموصول ، فجاءت الجمل مفككة ممّا أثر على اتّساق النصوص وانسجامها مثلما أظهره تحليلنا للمدونة.

4.1.1.3. العائد المعجمي

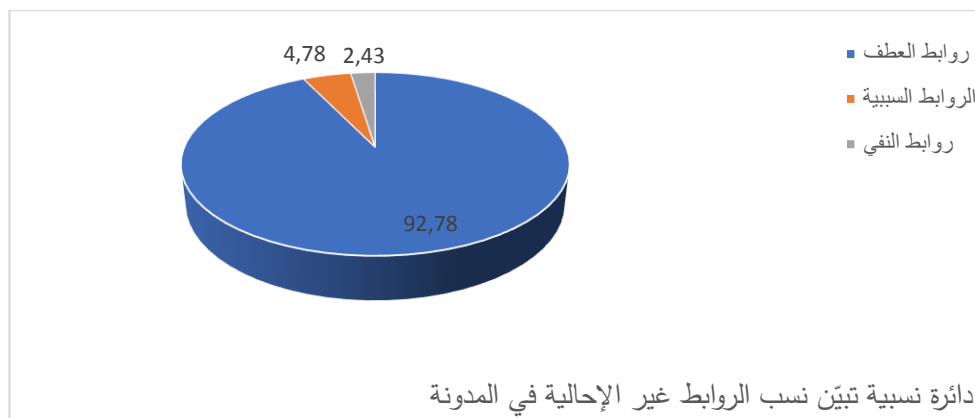
كان اسمياً كلّ، ولم تتجاوز نسبته "01.69%" من مجموع الروابط الإحالية الموظفة في المدونة، وسجلت أعلى نسبة توظيف له في متوسطة محمد الأمين العامودي "ب" 15.57%، بينما سجلت أدنى نسبة توظيف له في متوسطة "مصطفى فروخي" ب" 07.37%".

2.1.3. الروابط غير الإحالية

تساهم الروابط غير الإحالية هي الأخرى في اتّساق النصوص وانسجامها وتحقيق وحدتها الموضوعية، حيث تعمل كمنظّمات حقيقية في النص، تربط بين قضاياها فتجعله يتقدّم منطقياً، وترتّب أحداثه ووقائعه فتجعله ينتظم زمنياً، ليس عن طريق الإحالة، وإنّما عن طريق علاقات أخرى كالعطف والسببية إلخ...

بلغ عدد الروابط غير الإحالية في المدونة "5057" رابطاً، منها روابط العطف، ومنها الروابط السببية، ومنها روابط النفي، أمّا روابط العطف فبلغ عددها "4692" بنسبة "92.78%",

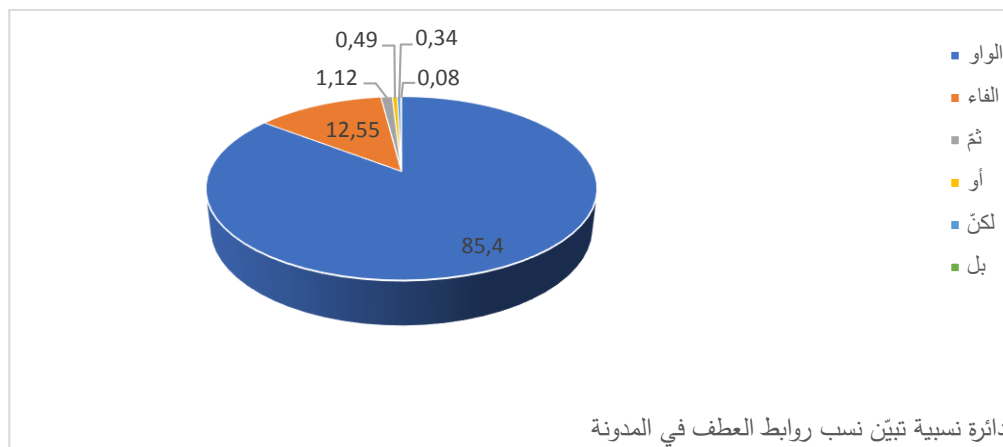
من مجموع الروابط غير الإحالية، وأمّا الروابط السببية فبلغ عددها " 242 " بنسبة " 04.78%"، وأمّا روابط النفي فبلغ عددها " 123 " بنسبة " 02.43%".



1.2.1.3. توظيف روابط العطف

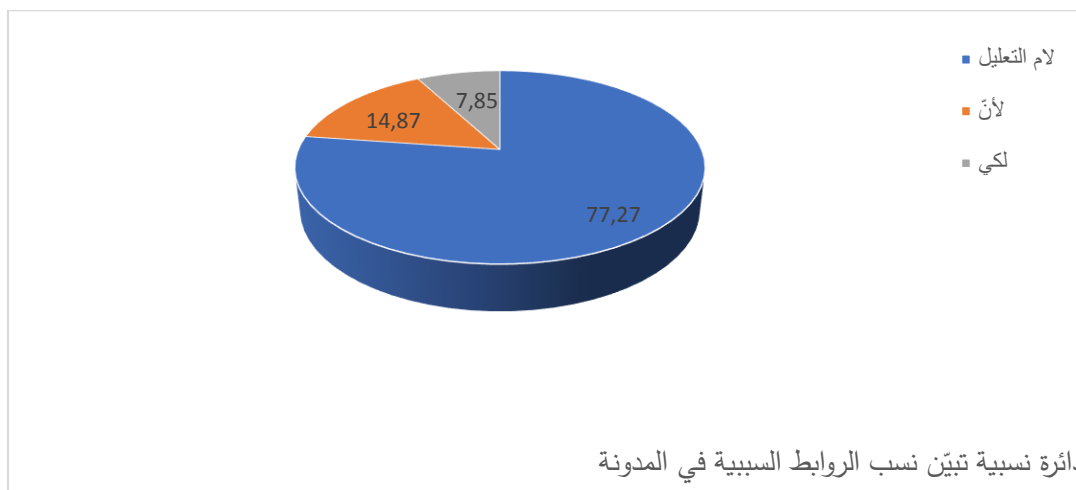
كانت "الواو" أكثر روابط العطف توظيفا من طرف المتعلمين في كلّ المتوسطات، حيث بلغ عددها في المدونة "4007" بنسبة " 85.40 %"، واستعمل "الواو" في المدونة أيضا للاختتام والدلالة على الحال، فساهم في جميع الأحوال في تعالق الجمل وانسجامها.

أمّا روابط العطف الأخرى فكانت نسبها ضئيلة في المدونة مقارنة بـ "الواو"، حيث بلغت نسبة توظيف "الفاء" " 12.55 %"، ساهمت في ترتيب أحداث النصوص وتعاقبها، وبلغت نسبة توظيف الرابط "ثمّ" " 01.12 % " واقتصر استعماله على وظيفته الأساسية وهي الترتيب مع التراخي، وبلغت نسبة توظيف الرابط "أو" " 0.49 % " واقتصر استعماله على وظيفة العطف، بينما بلغت نسبة الرابط "لكنّ" " 0.34 %"، ولم تتجاوز نسبة الرابط "بل" " 0.08 %"، واستعمل كلاهما لاستدراك أحكام وردت في جمل سابقة إلى أحكام أخرى في الجمل اللاحقة.



2.2.1.3. الروابط السببية

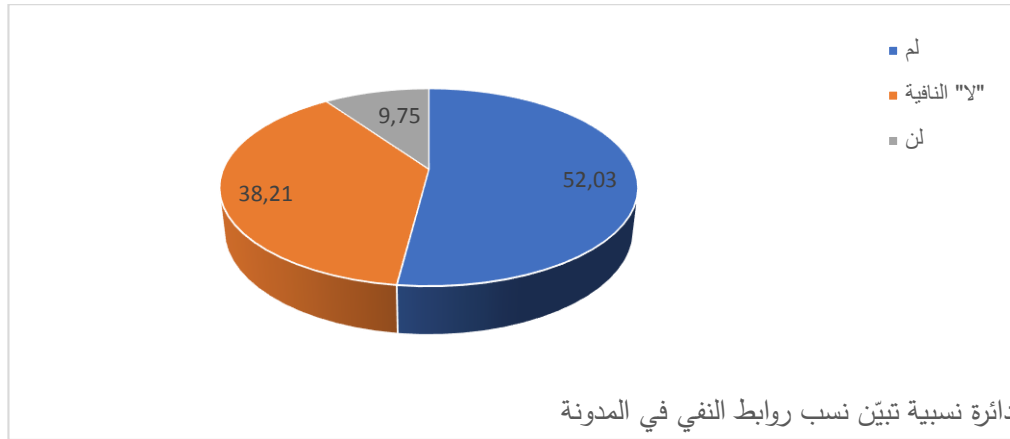
بلغ عددها "242" رابطا، واعتمد المتعلمون في تحقيقهم للعلاقة السببية على ثلاثة روابط بنسب متفاوتة وهي: "لام التعليل" بنسبة "77.27%"، "لأن" وبلغت نسبتها "14.87%"، وأخيرا "لكي" التي لم تتجاوز نسبتها "07.85"، استعملت جميعها كروابط منطقية بين الجمل، فساهمت في اتساقها وانسجامها.



3.2.1.3. روابط النفي

بلغ عددها في المدونة "123" رابطا، واقتصر توظيفها على الأدوات الآتية: "لم"، "لا"، "لن" بنسب متفاوتة، حيث احتلت "لم" المرتبة الأولى من حيث التوظيف بنسبة "52.03%"، تليها "لا" النافية بـ "38.21%" ثم "لن" بـ "09.75%"، وقد كان لهذه الأدوات دور في اتساق النصوص التي

تضمّنتها وانسجامها، حيث ربطت الجمل المنفية بالجمل التي قبلها، فهي لم تكتف بالنفي فقط، بل تعدّته إلى الربط والوصل بين الجمل، فجاءت متماسكة متلاحمة، منسجمة المعاني، يسهل على متلقّيها فهمها.



3.1.3. علاقة الاستبدال

اقتصرت توظيف الاستبدال في المدونة على نوع واحد فقط هو الاستبدال الاسمي، وبلغ عدد الإجراءات المتعلقة به (12) إجراء موزّعة على خمس متوسطات فقط بنسب متفاوتة، حيث بلغ عدد الإجراءات في متوسطة " عيسات إدير " (06) إجراءات، تليها متوسطتي " هارون الرشيد " و " مصطفى فروخي " بإجراءين اثنين في كلّ متوسطة ، ثمّ متوسطتي " محمد بن العنابي " و " محمد زاوي " بإجراء واحد في كلّ منهما.

2.3. الالتزام بالنمط السردى الوصفى

لم يخرج أغلب المتعلمين عن الشكل العام للنمط السردى الوصفى، حيث ذكروا الأحداث التي عاشوها أثناء زيارتهم لولايات أخرى بمناسبة الاحتفال بالمولد النبوي الشريف، ووصفوا

بعض جوانب هذا الاحتقال، غير أنّ الأمر لم يتجاوز رصف مجموعة من الأحداث، تقتقر للتدرّج الزمني والتسلسل المنطقي والدقة في التصوير في كثير من الأحيان، ممّا يعدّ خروجاً عن المعايير الخاصة بكتابة نصّ ذي نمط سردي وصفي، "فالسرد هو نقل أحداث وأخبار من صميم الواقع أو من نسج الخيال أو من كليهما معا في إطار زمني ومكاني بحبكة فنية متقنة"¹، وليس مجرد رصف لأحداث متناثرة لا رابط بينها، كما أنّ "الوصف يعتمد على الملاحظة الدقيقة والمهارة في التعبير والربط لنقل المشاهد الحقيقية للأحياء أو الأشياء أو الأمكنة بتصوير داخلي وخارجي"².

ولعلّ ما يؤكّد هذا الحكم الملاحظات العامّة التي تمّ تسجيلها خلال تحليل المدونة بخصوص التزام المتعلمين بالنمط السردى الوصفى الذي يتلاءم مع موضوع النصّ الذي دعوا إلى الكتابة فيه حيث:

- تعاني نصوص عدد من المتعلّمين من نقص بيّن في توظيف الأفعال الماضية والمضارعة، ويدلّ على ذلك النسب المسجلة بهذا الخصوص؛ حيث لم يتجاوز عدد الأفعال الموظفة في هذه النصوص الثلاثة أفعال، وهي مثلما يبدو نسبة قليلة بالنظر إلى طبيعة النص السردية الوصفية، حيث يميّز هذا النوع من النصوص بكثرة استعمال الأفعال الماضية لسرد الأحداث الماضية ووصفها، وكثرة استعمال الأفعال المضارعة التي تدلّ على الحيوية والحركة والاستمرار، وتضع القارئ في قلب الأحداث فيشعر بالموقف ويتخيّل المشهد وكأنّه أمامه بشخصه وأماكنه وزمانه .

- تعاني نصوص المتعلمين فقرا من حيث المؤشرات الزمانية، ويدلّ على ذلك النسب المسجلة بهذا الخصوص في جدول رقم "20"، حيث لم يتجاوز معدّل توظيف هذه المؤشرات "03.72" مؤشرا لكلّ متعلّم؛ بل إنّ بعض الظروف الزمانية لم تتجاوز نسبتها في المدونة "0.26 %"

¹ - البقاعي (إيمان)، المتقن، معجم تقنيات القراءة والكتابة والبحث للطلاب، ص85.

² - المرجع نفسه، ص86.

ك: (حينما، حينئذ، عندئذ، بعدما، منذ، الآن، عشية"، وهي نسب قليلة جدًا بالنظر إلى طبيعة النص السردية، فمن خصائص النص السردى اشتماله على قدر كاف من المؤشرات الزمانية التي تضع الأحداث والوقائع في حيزها الزمني المحدد، فذكر التاريخ واليوم والساعة، وغيرها من الظروف الزمانية يضمن تسلسل الأحداث وتدرج مجرياتها، ويضعها في إطارها الزمني المناسب.

- عرفت النسب المسجلة بخصوص توظيف المؤشرات المكانية ارتفاعا مقارنة بالمؤشرات الزمانية، حيث بلغ معدّل توظيفها في المدونة "05.14" مؤشرا لكل متعلّم، وكانت نسب توظيف هذا النوع من المؤشرات متفاوتة، حيث بلغت نسبة توظيف أسماء الأماكن مثلا "32.59%" وهي أعلى نسبة تمّ تسجيلها بهذا الخصوص، بينما لم تتجاوز نسب توظيف المؤشرات الدالة على الجهات (شرق، غرب، شمال، جنوب) والظروف المكانية (تحت، أمام، قرب، داخل، خارج، بين، نحو) "0.38%"، وتبقى هذه النسب المسجلة قليلة، لأنّ وجود المؤشرات المكانية أساسى في المقاطع الوصفية التي تتكّمل بوصف البيئة التي تجري فيها الأحداث، فعندما يتوقّف السرد يفسح المجال لوصف الأماكن والأشياء والأشخاص لنقل واقع الأحداث بجزئياته وتفاصيله.

- لم تتجاوز معدّلات توظيف التشابيه والتعابير المجازية والأساليب الانفعالية (أسلوب التعجّب، أسلوب التفضيل)، والأحوال "0.49"، بينما بلغ معدّل توظيف النعوت "08.27" نعنا لكل متعلّم، وهي نسب قليلة جدًا- باستثناء النعوت- لأنّ الوصف يهدف إلى إيصال القارئ (المتلقي) إلى مرحلة يستطيع فيها تشكيل صورة ذهنية مفصّلة عمّا يقرؤه، ولا يتأتّى ذلك إلا بتوظيف صور فنية تزيد النص قوّة، وإدراج مقارنات تجذب القارئ وتجعله يتفاعل مع النص، واستخدام التصوير المجازي بأساليب لغوية مختلفة، وكذا استعمال لغة دقيقة وصفات وأسماء محدّدة تضع القارئ أمام تفاصيل المواقع والشخصيات موضوع الوصف، وهو أمر غير صعب ولا مستحيل على متعلّم في مستوى السنة الرابعة من التعليم المتوسط، يفترض حسب البرامج التي أعدّها المنهاج أنّه تعرّف على كلّ أنماط النصوص، ودرس

أساليب التفضيل والتعجب والتمني...، وتعرّف على مختلف الصور البيانية والمحسنات البديعية، واكتسب معجماً لغوياً كافياً لإنتاج نصوص مهما كان موضوعها، بحكم احتكاكه الطويل بالنصوص في المرحلة الابتدائية والمتوسطة، فالسنة الرابعة من التعليم المتوسط هي خاتمة تسع سنوات من التعليم، وهي مدّة يفترض أن تكون كافية ليتمكن المتعلّم من إنتاج نصوص متّسقة ومنسجمة وفق أنماط مختلفة.

وتجدر الإشارة إلى أنّ ارتفاع معدّل توظيف النعوت في المدونة لا يعني وجود مقاطع وصفية تلتزم بتقنيات الوصف على الوجه المطلوب، فلم تعبّر الصفات المنتقاة من قبل المتعلّمين تعبيراً دقيقاً في كثير من الأحيان عن جوانب الاحتفال بالمولد النبوي الشريف، ولم تنقل صورة حيّة عن أحداثه ولم تحط بتفاصيل الموصوف لتقديم وصف دقيق له، وكان الوصف غالباً مجملاً يفترق للتفريع، فالكّل ينقسم إلى عناصر ويجب أن يلحق كلّ عنصر بالصفات التي تعبّر عنه، كما أنّ الصفات الموظفة تكرّرت عند معظم المتعلّمين ممّا يدلّ على فقر معجمهم اللغوي، حيث اقتصر الأمر على الأوصاف الشائعة والمتداولة في أغلب النصوص.

بلغ التكرار الكلّي لروابط العطف في المدونة "4692 مرّة، وكان "الواو" الأكثر تواتراً حيث بلغت نسبته "85.40%"، يليه "الفاء" بنسبة "12.55%"، ثمّ الرابط "ثم" بنسبة "01.12%"، ثمّ تأتي الروابط الأخرى بنسب أقلّ ("أو" "0.49%"، "لكن" بنسبة "0.34%"، "بل" بنسبة "0.08%")، ولعلّ ارتفاع نسبة "الواو"، ونسبة أقلّ "الفاء" في المدونة، يعود إلى طبيعة النص السردية الوصفية، إذ يكثر في السرد الأفعال الدالة على الحركة والتّنقل والتّغيير والانتقال، وعليه فهو يحتاج إلى روابط زمنية كالفاء و"ثمّ" التي تجمع بين الجمل في نسق متزامن، كما يحتاج الوصف إلى الكثير من الصفات والتشابه والتفصيل والتفريع، ممّا يوجب العطف، و"الواو" هو الأنسب للجمع والتشريك في الحكم.

إنّ النّظر في تواتر روابط العطف في المدونة مكّننا من الوقوف على اعتماد شبه كلّيّ للمتعلّمين على "الواو" ليس كرابط بين المفردات والجمل والصفات والأحوال فحسب، بل كرابط

بين الأحداث والوقائع، بالرغم من أنّ "الفاء" و"ثم"، هما أكثر الروابط ملائمة في ترتيب الأحداث زمنياً وتنظيمها في نصوص ذات طابع سردي، مثلما أنّ "الواو" أحسن رابط للجمع بين الألفاظ والجمل والمتواليات الجمالية داخل النص، وتعود أسباب ذلك على الأرجح إلى عدم تمثّل المتعلّمين لوظيفة هذه الروابط ودلالاتها المختلفة، والسياقات التي تناسبها، فقد يفرض السياق أداة عطف دون غيرها من الأدوات تبعاً للعلاقات الموجودة بين الجمل على مستوى النص.

تشير الملاحظات السابقة إلى عدم التزام أغلب المتعلّمين وقد بلغوا مستوى السنة الرابعة من التعليم المتوسط بتقنيات السرد والوصف في كتابة نص سردي وصفي، فهم لم يعرضوا الأحداث بطريقة متسلسلة متتابعة ومنظمة، بحيث يكون كلّ حدث متّصلاً بالآخر، ولم يصفوا مكان الأحداث والوقائع وصفاً مفصّلاً وافياً، كما أنّهم لم يوظّفوا المؤشرات الزمانية والمكانية والأفعال الماضية والمضارعة بالقدر الذي يتطلبه إنتاج نص سردي وصفي، ولم ينتقوا لنصوصهم حقولاً معجمية لأسماء وصفات تتلاءم مع موضوعاتها في أغلب الأحيان، ولم يستخدموا التصوير والتشبيه بالقدر الذي يجعل القارئ يتمثّل الأحداث وتفاصيل الأمكنة والشخصيات وكأنّها ماثلة أمامه.

إنّ هذه النقائص المسجّلة يمكن تداركها من خلال إطلاع المتعلّمين أثناء دراسة النصوص وتحليلها في نشاط القراءة على المؤشرات والمقوّمات التي تجعل من النص السردي سردياً ومن النص الوصفي وصفياً ومن الحجاجي حجاجياً...حتى ترسم في أذهانهم خصائص كلّ نمط وتقنياته، وتصبح بمثابة قواعد كتابة يلجؤون إليها حين إنتاج نصوصهم الخاصة بهم في نشاط التعبير الكتابي، الذي ينبغي أن يمنح فيه المتعلّمون الوقت الكافي للتدرّب على الكتابة في مختلف الأنماط بتوظيف التقنيات المناسبة لكلّ نمط، وهو ما يلزم المنهاج إعادة النظر في الحجم الساعي المخصص لنشاط التعبير الكتابي الذي يعدّ غير كافٍ لتدريب المتعلّمين على

تقنيات التعبير المختلفة على الوجه المطلوب بشهادة جميع الأساتذة*، كما ينبغي على المنهاج تقديم نماذج حقيقية للتقويم، وشرحها شرحاً وافياً يمكن الأستاذ من تمثيلها ومن ثمّ تطبيقها، فلا يزال معظم الأساتذة إلى يومنا هذا يقتصرون في تقويمهم لتعابير المتعلّمين الكتابية على الأخطاء النحوية والصرفية والإملائية**، ولا يتجاوزونها إلى المعايير النصية رغم اعتماد مناهج جديدة ومقاربات حديثة، والسبب في ذلك هو عدم فهمهم هم أنفسهم لهذه المعايير ممّا يجعلهم يتجاوزونها أثناء عملية التقويم، وهو الأمر الذي يلزم المنهاج والجهات المعنية بتكوين الأساتذة بإعادة النظر في طريقة تقديم الطرائق التعليمية المختارة، وشبكات التقويم المعتمدة، حتى يتمكن الأساتذة من تطبيقها والالتزام بها على الوجه المطلوب.

* - من خلال الاستبانة المقدمة لهم، والتي سيتمّ عرضها وتحليلها في المبحث اللاحق.

** - وهو الأمر الذي أطلعنا عليه أثناء زيارتنا الميدانية للمتوسطات (مجال الدراسة).

المبحث الثالث: تحليل الاستبانات المقدمة للأساتذة

1. الإجراءات المتبعة في توزيع الاستبانات وتفرغ بياناتها

1.1. تحديد أداة البحث

تتمثل أداة البحث في استبانة* مكوّنة من مقدّمة ومجموعة أسئلة، أمّا مقدّمة الاستبانة فكان الهدف منها إطلاع الأستاذ المستجوب على موضوع البحث وعنوانه والإشكالية التي يعالجها، وطريقة الإجابة على الأسئلة، وأمّا أسئلة الاستبانة فجاءت موزّعة على أربعة (04) محاور هي:

✓ المحور الأول (بيانات عامة)

وتضمّن مميّزات أفراد العيّنة من حيث المؤهل العلمي والخبرة المهنية، وتمثّله الأسئلة (1،2،3،4).

✓ المحور الثاني (نشاط القراءة)

وتضمّن علاقة الأستاذ بالمنهاج والوثائق المرافقة له، ومؤهلاته في موضوع المقاربة النصية ومدى استثمارها في تعليم القراءة، وتمثّله الأسئلة (5،6،7،8)، وتضمّن هذا المحور كذلك كيفية تعامل الأستاذ مع نشاط القراءة من خلال الاطّلاع على الخطوات التي يتّبعها في تعليم هذا النشاط، وكذا الأهداف التي يرمي إلى تحقيقها من خلاله، إضافة إلى الصعوبات التي يعاني منها المتعلّمون في هذا النشاط، وتمثّله الأسئلة (9،10،11،12،13،14،15).

* - سترد أسئلة الاستبانة مفصّلة في جداول تفرغ البيانات، وتعرض الاستبانة بشكلها الكامل ضمن ملاحق البحث (الملحق رقم 08، ص 430).

✓ المحور الثالث (نشاط التعبير الكتابي)

وتضمّن الطريقة المعتمدة في تعليم نشاط التعبير الكتابي، ومدى ملائمة موضوعات التعبير الكتابي لميول المتعلمين وحاجاتهم وقدراتهم، وهل الوقت المخصص لحصة نشاط التعبير الكتابي كاف لتحقيق الكفاءة المستهدفة، وهل يوظّف المتعلّم مكتسباته التي تعلّمها من فروع اللغة الأخرى في إنتاجه الكتابي، وماهي الصعوبات التي يعاني منها المتعلمون في التعبير الكتابي، وماهي أسبابها، وكذلك طريقة التقويم المعتمدة ومعاييرها، وتمثّله الأسئلة (16،17،18،19،20،21،22،23،24،25،26).

✓ المحور الرابع (العلاقة بين القراءة والتعبير الكتابي)

وتضمّن مدى مراعاة المنهاج للعلاقة التكاملية بين نشاطي القراءة والتعبير الكتابي في اختياره للمحتوى وتحديد طرائق التعليم، وهل يراعي الأستاذ هذه العلاقة، كما تضمّن هذا المحور المقترحات الإضافية التي يقدّمها الأساتذة كونهم أكثر الناس معرفة بخبايا الميدان التعليمي وأسراره ومشاكله، ومن شأن هذه المقترحات أن تساعدنا في صياغة مقترحات البحث النهائية، وتمثّله الأسئلة (27،28،29،30،31،32،33،34).

لقد روعي في صياغة أسئلة الاستبانة ارتباطها بالإشكالية التي يعالجها البحث والفرضيات التي يطرحها؛ حيث تركّز في مجملها على واقع تعليم نشاطي القراءة والتعبير الكتابي في أقسام السنة الرابعة من التعليم المتوسط، في ظلّ اعتماد المنهاج على المقاربة النصية في تعليم اللغة العربية، ومدى تمثّل الأساتذة لهذه المقاربة الجديدة وكيفية استثمارها في تعليم نشاطي القراءة والتعبير الكتابي، وكذا الصعوبات التي تحول دون تطبيقها، كما روعي في صياغتها التنوّع، فمنها الأسئلة المغلقة التي تقترح إجابات محتملة تتعلّق بالسؤال المطروح ويطلب من المستجوب اختيار الإجابة التي تعبّر عن رأيه وتجربته، وتتوافق مع تصوّراته، ومنها الأسئلة المفتوحة التي تتيح للمستجوب الحرّية الكاملة في التعبير عن رأيه وموقفه وتصوراته بخصوص الموضوع.

2.1. اختيار عينة الدراسة

إنّ اختيار عينة الدراسة من أهمّ مراحل البحث العلمي، فهي مصدر البيانات المنشودة والمعلومات المقصودة، ويشترط فيها أن تكون ممثلة للمجتمع الأصلي بصفاته وحقائقه ومميزاته، كما يشترط في اختيارها تحري الموضوعية والدقة.

وزّعت الاستبانة على أساتذة اللغة العربية الذين درّسوا مستوى السنة الرابعة من التعليم المتوسط بعد الإصلاح التربوي الذي مس المنظومة التربوية سنة 2003، وأقرّ المقاربة النصّية في تعليم اللغة العربية.

1.2.1. المجال الجغرافي

تمّ توزيع الاستبانة في عدد من متوسّطات الجزائر العاصمة بمقاطعاتها الثلاث (الشرقية، الوسطى، الغربية)، وبلغ عدد المتوسّطات (43) متوسطة نذكرها فيما يأتي:

مصطفى فروخي(باب الزوار)، محمد الأمين العامودي(الحراش)، أحمد رضا حوحو(الحراش)،
الفرزدق(الحراش)، عمر إدريس(الحراش)، عمار قندوزي(واد السمار)، عمر واضح(واد السمار)، اليرموك 01
(براقى)، بوقرة بشير(براقى)، الشايب يحي(براقى)، محمد تماوست(براقى)، محمد بوراس(براقى)، ابن
تيمية(براقى)، ذويبي مدني(براقى)، أحمد بوعمران(براقى)، جمعة بشير(بن طلحة)، علي حمدان (الرغاية)،
عبد الرحمان كاب(الرغاية)، علي غزالي (الرغاية)، حسان بن ثابت(باش جراح)، زهية حميطوش(بوروبة)،
الشيخ بوعمامة(بوروبة)، أحمد مكي(بوروبة)، الشيخ الطاهر الجزائري(بوروبة)، محمد شعنان (الحراش)، عبد
الحميد بوحاجي(المحمدية)، محمد لونيس(جسر قسنطينة)، محمد زاوي(جسر قسنطينة)، أبو حنيفة
النعمان(جسر قسنطينة)، محمد صالح(جسر قسنطينة)، هشام بن عبد الملك(جسر قسنطينة)، الهاشمي
زدام (جسر قسنطينة)، عبد الله بوفلاح (جسر قسنطينة)، سونلغاز الجديدة (جسر قسنطينة)، عين
المالحة1(جسر قسنطينة)، فاطمة ركاسي(جسر قسنطينة)، العقيد سي الحواس(بئر خادم)، محمود بن
مرجة(جسر قسنطينة)، الكاهنة (الجزائر الوسطى)، باستور (الجزائر الوسطى)، محمد البركاني(الجزائر
الوسطى)، محمد بن عيش(الجزائر الوسطى)، طه حسين(الجزائر الوسطى).

وبلغ عدد النسخ الموزعة "139" نسخة، استرجعنا منها "127"، تمّ إلغاء سبع نسخ منها لعدم دقتها في الإجابة، وبقيت "120" استبانة تمّ تفرغ بياناتها وتحليلها.

2.2.1. المجال الزمني

تمّ توزيع الاستبانة في الفترة الممتدة من شهر فيفري 2018م، إلى غاية أواخر شهر جوان 2018م، حيث شرعنا في زيارة المتوسطات والاتصال بالأساتذة وتوزيع الاستبانات فور حصولنا على ترخيص من الجهات المعنية ممثلة في مصلحة التكوين والتفتيش التابعة لمديرية التربية في المقاطعات الثلاث لولاية العاصمة، وقد جمعنا لقاءات عدّة بمنسقي مادة اللغة العربية والكثير من الأساتذة، وشرحنا لهم طريقة الإجابة على الاستبانة.

وتجدر الإشارة إلى أننا حصلنا على كلّ التسهيلات من قبل الجهات المعنية التي منحتنا رخص البحث الميداني¹ وسمحت لنا بتوزيع الاستبانات في المتوسطات التي رغب بنا مدراؤها، وتعاون معنا معظم أساتذتها، غير أنّ هناك بعض الصعوبات التي اعترضت توزيع هذه الاستبانات تمثلت في:

- عدم التزام كثير من الأساتذة بمواعيد تسليم الاستبانات ممّا اضطرّنا إلى زيارة المؤسسة المعنية أكثر من مرّة.
- يتمّ إسناد تعليم مستوى السنة الرابعة من التعليم المتوسط إلى نفس الأساتذة كلّ سنة بداعي امتلاكهم للخبرة، وهو أمر حال دون حصولنا على عيّنة كافية تمثل مجتمع الدراسة، فاضطررنا إلى زيارة العديد من المتوسطات، وفي ذلك تعب ومشقة كبيرين، حاولنا التخفيف منهما من خلال الاستعانة ببعض المفتّشين في توزيع الجزء المتبقي من الاستبانات في الندوات التفتيشية التي يجتمع فيها عدد كبير من الأساتذة.

* - وضعنا نسخا عنها ضمن ملاحق البحث (الملحق رقم 06، ص 419).

3.1. تحديد المنهج المتبع في تفريغ البيانات

اعتمدنا على المنهج الوصفي التحليلي في توضيح خصائص العينة المختارة ومميزاتها، ووصف البيانات التي تم جمعها، نوعاً بذكر خصائصها، وكما بتحديد مقدارها في جداول توضّح نسبها ودرجة ارتباطها بغيرها من البيانات الأخرى، ثم تحليلها وتفسيرها لاستخلاص النتائج ومناقشتها في ضوء إشكالية البحث المعالجة وفرضياته المقترحة.

بعد جمع الاستبانات والتأكد من عددها قمنا بتفريغ بياناتها وفق الخطوات الآتية:

- قراءة واعية لكلّ الإجابات الواردة في الاستبانات.
- تفريغ كلّ البيانات في جداول قصد تسهيل عملية الإحصاء.
- تحديد التكرار والنسب المئوية ووضعها في جداول خاصة معتمدين في ذلك التقنية الإحصائية السائدة في أغلب الدراسات والبحوث الميدانية، وهي حساب التكرار وتحديد

نسبته المئوية وفق القانون الآتي: $\text{النسبة المئوية} = \frac{\text{عدد التكرار}}{100} \times 100$

عدد العينة

- تحليل البيانات الموجودة في الجداول ومناقشتها واستخلاص النتائج العامة.

2. قراءة البيانات وتحليلها

1.2. المحور الأول (بيانات عامة)

رقم السؤال	السؤال	المجيبون	المتنعون	الأجوبة	التواتر	النسبة المئوية
01	ماهي الشهادة العلمية التي تملكها؟	118	02	- ليسانس	110	93.22%
		98.33%	01.66%	- ماجستير	04	3.38%
				- الكفاءة الأستاذية	03	2.54%
				- ماستر	01	0.84%
				- دكتوراه	00	00%

02	ماهي مدة اشتغالك بسلك التعليم؟	118	02	(01)سنة-(05)سنوات	16	13.55%
		98.33%	01.66%	(06)سنوات-(10)سنوات	38	32.20%
				أكثر من (10) سنوات	64	54.23%
03	كم سنة درست السنة الرابعة من التعليم المتوسط؟	116	04	(01)سنة-(05)سنوات	59	50.86%
		96.66%	03.33%	(06)سنوات-(10)سنوات	34	29.31%
				أكثر من (10) سنوات	23	19.82%
04	ماهي آخر سنة درّست فيها السنة الرابعة من التعليم المتوسط؟	117	03	2004	01	0.85%
		97.5%	02.5%	2007	01	0.85%
				2008	01	0.85%
				2009	02	1.70%
				2010	01	0.85%
				2011	01	0.85%
				2012	01	0.85%
				2014	05	4.27%
				2015	07	5.98%
				2016	06	5.12%
				2017	11	9.40%
				2018	80	68.37%

-جدول رقم 26 يبيّن البيانات العامة الخاصة بالأساتذة-

1. تدلّ النسب الخاصة بمميّزات أفراد العيّنة من حيث المؤهل العلمي في الجدول رقم (01) على أنّ الشهادة العلمية تكاد تكون واحدة عند كلّ الأساتذة، وهي شهادة الليسانس بنسبة "93.2%"، أو مايعادلها "شهادة الكفاءة الأستاذية" بنسبة "02.54%"، مع وجود خمس حالات بمستوى أعلى، أربع منها تملك شهادة الماجستير بنسبة "03.38%"، وحالة واحدة فقط تملك شهادة الماستر بنسبة "0.84%"، ولعلّ ما يبرّر هذه النسب هو:
- مناسبة شهادة الليسانس للتوظيف في رتبة أستاذ التعليم المتوسط.

- يملك الحاصلون على شهادة الماجستير والدكتوراه والماستر فرصة التوظيف في مستويات أعلى (أستاذ التعليم الثانوي، أستاذ التعليم العالي).

- فرصة الحصول على شهادة الليسانس متاحة لجميع الطلبة بعد حصولهم على شهادة البكالوريا، بينما يقتضي التدرّج في مستويات أعلى المشاركة في مسابقات وطنية تنتقي عددا محدودا من الطلبة يتوافق مع عدد المناصب المفتوحة في التخصص الذي ينتمون إليه، أو الحصول على معدّلات عالية في نهاية مرحلة الليسانس وهو ما يفسّر حيازة عدد قليل ومحدود من الطلبة على شهادة الماجستير والدكتوراه والماستر.

- عزوف الكثير من الأساتذة عن مواصلة دراساتهم العليا بمجرد حصولهم على مناصب عمل بحكم صعوبة مهنة التعليم وضيق الوقت.

2. تشير النسب الخاصة بالخبرة المهنية إلى أنّ أكثر من نصف الأساتذة المستجوبين يملكون خبرة مهنية تفوق العشر (10) سنوات بنسبة مئوية قدرّت بـ "54.23%"، بينما تمثّل النسبة المتبقية وهي "45.75%" الأساتذة الذين يملكون خبرة مهنية تقلّ عن العشر (10) سنوات، تمثّل "32.20%" منها الأساتذة الذين يملكون خبرة مهنية تتراوح ما بين (06 سنوات-10 سنوات)، وتمثّل نسبة "13.55%" المتبقية الأساتذة الذين يملكون خبرة مهنية تعادل أو تقلّ عن الخمس (05 سنوات)، وهذه النسب تجعلنا نطمئن للإجابات والمقترحات الواردة في الاستبانات كونها تصدر عن أساتذة متمرّسين وذوي خبرة مهنية في الميدان التعليمي تجعلهم على دراية تامّة بما يعانيه القطاع التعليمي عموما، وتعليم اللغة العربية خصوصا، وعلى علم بالعوائق والمشاكل التي تحول دون التحقيق الأمثل للأهداف المنشودة والكفاءات اللغوية المستهدفة.

3. تدلّ النسب الخاصة بمدّة تعليم مستوى السنة الرابعة من التعليم المتوسط على أنّ كلّ أفراد العيّنة قد درّسوا هذا المستوى التعليمي مع تفاوت في الخبرة، حيث بلغت نسبة الأساتذة الذين تجاوزت خبرتهم المهنية العشر (10) سنوات "19.82%"، بينما بلغت نسبة الأساتذة الذين تتراوح خبرتهم المهنية ما بين (06 سنوات-10 سنوات) "29.31%"، في حين بلغت نسبة الأساتذة الذين لا تتجاوز خبرتهم المهنية الخمس (05 سنوات) "50.86%" وهي أعلى فئة من حيث النسبة، ويعود ذلك على الأرجح إلى إسناد الجهات المعنية مهمّة تعليم السنة الرابعة من التعليم المتوسط إلى الأساتذة ذوي الخبرة الطويلة في الميدان التعليمي

والكفاءة العالية في التعليم باعتبار أنّ متعلّمي السنة الرابعة من التعليم المتوسط مقبلون على اجتياز شهادة التعليم المتوسط.

4. تشير الإجابات الخاصة بآخر سنة تدريس للسنة الرابعة من التعليم المتوسط إلى أنّ كلّ أفراد العيّنة قد درّسوا هذا المستوى التعليمي بمنهاج الإصلاح التربوي الذي مسّ المنظومة التربوية سنة 2003، وإطّلاعهم على جديده أهدافا ومحتوى وطريقة، وسجّلت سنة 2018 أعلى نسبة قدّرت بـ "68.37%"، تليها سنة 2017 "بنسبة" 09.40% ثمّ 2015 "بنسبة" 05.98% و "2016 بنسبة" 05.12%، ثمّ 2009 "بنسبة" 01.70% ثمّ (2007 2008 2010 2011 2012 2004) بنسبة "0.85%".

2.2. المحور الثاني (نشاط القراءة)

1.2.2. علاقة الأساتذة بالوثائق التربوية

رقم السؤال	السؤال	المحببون	المتمتعون	الأجوبة	التواتر	النسبة المئوية
05	هل تعتمد في تخطيطك للعملية التعليمية على المنهاج والوثائق المرافقة له؟	108 %90	12 %10	- نعم - لا	79 29	73.14% 26.85%
06	هل تجد صعوبة في فهم محتويات المنهاج وأهدافه؟	111 %92.5	09 %07.5	- نعم - لا	42 69	37.83% 62.16%
07	هل تتقيّد بالطرائق التعليمية التي حدّدها المنهاج؟	112 %93.33	08 %06.66	- نعم - لا	81 31	72.32% 27.67%
08	إذا كان الجواب بـ "نعم" هل ترى أنّ اعتمادها في تعليم اللغة العربية يسهّل عملية التعلّم ويجعل المتعلّم يشارك في بناء تعلّماته؟	98 %81.66	22 %18.33	- نعم - لا	69 29	70.40% 29.59%

- جدول 27 يبيّن علاقة الأساتذة بالوثائق التربوية -

تبين النتائج المسجلة في الجدول رقم "27" أنّ أغلب الأساتذة يعتمدون في تخطيطهم للعملية التعليمية على المنهاج والوثائق المرافقة له بنسبة تجاوزت "73%"، وهي نسبة تؤكد وعي الأساتذة بأهمية الالتزام بالوثائق التربوية وما تضمنته من أهداف وطرائق ومحتويات في نجاح العملية التعليمية وتحقيق الأهداف المنشودة، وتؤكد كذلك على أنّ الوثائق التربوية تشكل مصدر المعلومة الأول إن لم نقل الوحيد بالنسبة لأغلب الأساتذة، يستقون منها معارفهم الخاصة بكيفية التخطيط للعملية التعليمية وتعليم الأنشطة اللغوية المختلفة، أمّا عدم التزام بقية الأساتذة بهذه الوثائق في تخطيطهم للعملية التعليمية ونسبتهم "26.85%"، فسببه على الأرجح عدم فهمهم لمحتويات المنهاج، ويدلّ على ذلك النتائج الخاصة بالسؤال السادس (06)؛ حيث بلغت نسبة الأساتذة الذين يجدون صعوبة في فهم المنهاج ومحتوياته "37.83%"، وهي نسبة لا يمكننا إغفالها ولا التغاضي عنها لأنها تؤثر لا محالة على سير العملية التعليمية وتحول دون تحقيق الأهداف التي حددها المنهاج، ويؤكد على ذلك نتائج السؤال السابع (07)؛ حيث صرح مجموعة من الأساتذة بلغت نسبتهم "27.67%" بعدم التزامهم بالطرائق التعليمية التي حددها المنهاج، وأكد "29.59%" آخرون على عدم جدوى وفاعلية الطرائق التي حددها المنهاج في تيسير عملية التعلم، وجعل المتعلم يشارك في بناء تعلّماته، وهذه القطيعة من شأنها أن تحدث خلا على مستوى العمل التعليمي وتؤثر على نجاح العملية التعليمية؛ لأنّ المنهاج هو الحامل للتصورات التعليمية، والمحدد لأهدافها، وهو الذي يختار الطرائق المناسبة والمحتويات الملائمة، وعدم التزام الأساتذة بما جاء به يحول دون تقويمه التقويم الأمثل؛ إذ كيف يمكن معرفة مدى نجاعة ما يختاره المنهاج من طرائق ومحتويات إذا لم يلتزم الأساتذة بتطبيقها؛ فالتقويم هو العملية التربوية المصاحبة للتطبيق الميداني لقياس مدى تحقيق الأهداف المراد الوصول إليها، وعليه ينبغي على الأساتذة الالتزام بالمنهاج والعمل في ضوء التصورات التي يقدّمها، والطرائق التي يحددها والمحتويات التي يختارها خاصة وأنّ متعلّمي السنة الرابعة من التعليم المتوسط مقبلون على امتحان شهادة التعليم المتوسط، وهو امتحان موحد يتم إعداده في ضوء ما حدده المنهاج من محتويات وطرائق.

2.2.2. كيفية تطبيق الأساتذة للمقاربة النصية في تعليم نشاط القراءة

رقم السؤال	السؤال	المجيبون	المتنوعون	الإجابة	التواتر	النسبة المئوية
09	هل تعتمد على المقاربة النصية في تعليم نشاط القراءة؟	116	04	- نعم - لا	92 24	79.31% 20.68%
10	إذا كان جوابك بـ "نعم" اذكر الخطوات التي تتبناها في ذلك؟	89	31	- قراءة النص قراءة صامتة ثم طرح بعض الأسئلة لاستخراج الفكرة العامة، ثم قراءة النص قراءات فردية جهرية وشرح المفردات الصعبة وتقسيمه إلى فقرات واستخراج أفكاره الجزئية، ثم استخلاص المغزى العام من النص والإشارة إلى الصور البيانية والبديعية إن وجدت والأساليب المتضمنة في النص واستخلاص أمثلة نشاط القواعد من النص.	78	87.64%
				- تحليل النص من حيث بناؤه اللغوي و الفكري والفني.	11	12.35%
11	هل تتعامل مع نشاط القراءة على أنه: - نشاط تلقيني الهدف منه تمكين المتعلم من تحصيل أكبر قدر من المعرفة. - نشاط تفاعلي الهدف منه جعل المتعلم يشارك في فعل القراءة ويعوّده على الاستقلالية وإبداء الرأي والتذوق.	106	14	- نشاط تلقيني الهدف منه تمكين المتعلم من تحصيل أكبر قدر من المعرفة. - نشاط تفاعلي الهدف منه جعل المتعلم يشارك في فعل القراءة ويعوّده على الاستقلالية وإبداء الرأي والتذوق.	19 87	17.92% 82.07%
12	هل تكتفي في نشاط القراءة بالشرح اللغوي لاكتشاف معنى النص؟	110	10	- نعم - لا	54 56	49.09% 50.90%

13	هل تدفع المتعلمين إلى استثمار معارفهم النحوية والصرفية والتركيبية وكلّ المؤشرات النصية الداخلية والخارجية في تحليلهم للنصوص وبناء معانيها؟	97 %80.83	23 %19.16	- نعم - لا	51 46	%52.57 %47.42
14	هل تبيّن للمتعلمين الآليات المتحركة في ترابط البنيات النصية (أدوات الاتّساق وآليات الانسجام عند قراءتهم للنصوص وتحليلها؟	112 %93.33	08 %06.66	- نعم - لا	42 70	%37.5 %62.5
15	هل تزداد المتعلمين بآليات تحليل النصوص اللازمة لإنتاج المعنى لكلّ نمط من النصوص؟	89 %74.16	31 %25.83	- نعم - لا	50 39	%56.17 %43.82

- جدول رقم 28 يبيّن كيفية تطبيق الأساتذة للمقاربة النصية في تعليم نشاط القراءة -

- تؤكّد النتائج المتعلقة بالسؤال التاسع (09) اعتماداً 79.31% "من الأساتذة على المقاربة النصية في تعليم نشاط القراءة، وهي نسبة تتسجم مع نتائج السؤالين السابع (07) والثامن (08) في الجدول رقم 27"، حيث أكّد معظم الأساتذة التزامهم بالوثائق التربوية، وأكّد أكثر من 70% "منهم التزامهم بالطرائق التعليمية التي حدّدها المنهاج، وعلى نجاعتها في تيسير عملية التعلّم وجعل المتعلّم يشارك في بناء تعلّماته، ممّا يعني انخراط الأساتذة في المسعى التعليمي الجديد الذي حدّده المنهاج.

وتشير النتائج المتعلقة بكيفية تطبيق المقاربة النصية في تعليم نشاط القراءة والأنشطة المرتبطة به (قواعد نحوية، صرفية، بلاغية...) إلى أنّ طريقة تعليم هذه الأنشطة تكاد تكون واحدة عند أغلب الأساتذة المستجوبين؛ حيث يعتمد 87.64% "منهم على طريقة واحدة، يركز معظم جهدها على استخراج الفكرة العامة للنص وأفكاره الجزئية، واستخلاص مغزاه العام بعد قراءته قراءة سطحية خطيّة، وشرح بعض مفرداته الصعبة، ثمّ التّعرف على بعض صوره الفنيّة وأساليبه

والنمط الغالب عليه، وتستخرج الأمثلة الخاصة بالظاهرة اللغوية التي يتمّ دراستها في نشاط القواعد أو البلاغة منه، لتستقل هذه الأنشطة فيما بعد بمضامينها وخطوات تعليمها، كأن لم يكن بينها وبين النص علاقة ولا رابط.

وهذه الخطوات التي ذكرها الأساتذة هي نفسها التي وقفنا عليها عند حضورنا لبعض الحصص التعليمية الخاصة بتعليم نشاط القراءة، ممّا يدلّ على أنّ المقاربة النصية لا تعني في تصوّر الأساتذة أكثر من قراءة النص قراءة خطّية، وتحليله تحليلًا سطحيًا، واستقاء أمثلة القواعد والبلاغة منه لتستقلّ بمضامينها فيما بعد كأنشطة قائمة بذاتها، وهو ما يؤكد استمرارية العمل بالطريقة المعتمدة في المناهج السابقة في ظل غياب تصوّرات نظرية واضحة، وإجراءات تطبيقية دقيقة في الوثائق التعليمية، تبين للأساتذة كيفية تطبيق هذه المقاربة الجديدة في تعليم اللغة العربية بأنشطتها المختلفة، الفهم القاصر للمقاربة النصية من طرف الأساتذة منبته إذا المنهاج لأنّه هو المخطط للعملية التعليمية، وعليه تقع مسؤولية تحديد الأهداف، واختيار المحتويات وتحديد الطرائق، وعرضها عرضاً مستفيضاً لا يدع مجالاً للتساؤل لاعتن مفهومها ولا عن طريقة تطبيقها.

- يعدّ "82.07%" من الأساتذة نشاط القراءة نشاطاً تفاعلياً يهدف إلى إشراك المتعلّم في فعل القراءة وتعوّده على الاستقلالية وإبداء الرأي والتذوّق، بينما يعدّه بقيّة الأساتذة ونسبتهم "17.92%" نشاطاً تلقينياً الهدف منه تمكين المتعلّمين من تحصيل أكبر قدر ممكن من المعرفة، وامتنع "11.66%" الآخرون عن الإجابة على هذا السؤال.

إنّ ارتفاع نسبة الأساتذة الذين يعدّون نشاط القراءة نشاطاً تفاعلياً يهدف إلى جعل المتعلّم يشارك في فعل القراءة ويعوّده الاستقلالية وإبداء الرأي والتذوّق، يتنافى مع الواقع الذي وقفنا عليه في الأقسام التعليمية، حيث لا يزال نشاط القراءة - مثلاً - يتّناه سابقاً - يعلم بالطريقة القديمة، التي يقتصر دور المتعلّم في ظلّها على القراءة الخطية والسطحية للنص، والإجابة على

الأسئلة التي يطرحها الأستاذ للتعرّف على أفكار النص، وهو ما تدلّ عليه نتائج السؤال الثاني عشر (12)، حيث أكّد "49.09%" من الأساتذة اكتفاءهم في نشاط القراءة بالشرح اللغوي لاكتشاف معنى النص، وهو أمر منتظر ومتوقّع بالنظر إلى غياب تصور واضح ودقيق في المنهاج بخصوص طريقة تعليم القراءة، التي بقيت على ماكانت عليه في المناهج السابقة رغم محاولة المنهاج إلbasها ثوب التجديد، وهو مايؤكّد مرة أخرى بأنّ الخلل نابع بالدرجة الأولى من تصوّرات المنهاج لطريقة التعليم، وتحميل الأستاذ مسؤولية الإخفاق وحده غير منطقي؛ لأنّ نجاح المسعى التعليمي وتحقيق الأهداف المنشودة والكفاءات المستهدفة مرهون بنجاح عناصر العملية التعليمية كلّها، ولا يقتصر على الأستاذ وحده.

- تشير نتائج السؤال الثالث عشر (13) والرابع عشر (14) والخامس عشر (15) إلى ابتعاد معظم الأساتذة عن مقتضيات المقاربة النصية وآليات تطبيقها؛ حيث أعلن مايقارب "48%" منهم عدم دفعهم لمتعلّميهم إلى استثمار معارفهم النحوية والصرفية والتركيبية وكلّ المؤشرات النصية الداخلية والخارجية في تحليلهم للنصوص وبناء معانيها، ويهتمّ "37.5%" منهم فقط بتبيين الآليات المتحكّمة في ترابط البنيات النصية كأدوات الاتساق والانسجام عند قراءتهم للنصوص وتحليلها، ولم تتجاوز نسبة الأساتذة الذين يقومون بتزويد المتعلّمين بآليات تحليل النصوص اللازمة لإنتاج المعنى لكلّ نوع من النصوص "56.17%"، وعرفت هذه الأسئلة الثلاث نسبة امتناع معتبرة، حيث بلغت نسبة الممتنعين عن الإجابة "19.16%" في السؤال الثالث عشر (13)، و"06.66%" في السؤال الرابع عشر (14)، و"25.83%" في السؤال الخامس عشر (15)، وتؤكّد هذه النتائج في مجملها نتائج السؤال العاشر (10) المتعلّق بكيفية تطبيق المقاربة النصية، حيث لايزال معظم الأساتذة مرتبطين بالطريقة القديمة التي تركّز على التلقين والمعالجة السطحية والخارجية، التي تعدّ النص وسيلة شكلية تهدف إلى تبليغ محتوى رسالة ما، فهي لا تتورّع عن المعالجة الخطية للنصوص، في حين تدعو المقاربة النصية إلى الاعتماد على مكوّنات النصوص اللغوية والدلالية والجمالية في عملية

تحليلها وبناء معانيها، إنّها مقارنة تنشّد تحقيق التفاعل بين المتعلمين والنصوص، وتهتمّ بتمية الكفاءات القرائية لديهم وتطويرها، من خلال دفعهم إلى المشاركة في بناء معاني النصوص وإدراك الفروق والاختلافات القائمة بينها وما يترتب عن ذلك من اختلاف في الاستراتيجيات وتعدّد في الآليات، معتمدين في ذلك على قدراتهم الذاتية ومجهوداتهم الشخصية.

إنّ النتائج السابقة تؤكد أنّ القراءة التفاعلية لاتعني عند معظم الأساتذة أكثر من مشاركة المتعلمين في قراءة النصوص قراءة خطّية، والإجابة عن مجموعة من الأسئلة السطحية التي لا تمكّنهم من جرد المؤشرات والعلامات النصية والبحث في تعالقاتها لبناء معاني النصوص وتفسيرها تفسيراً مناسباً، والمعنى المتوصّل إليه من خلال هذه القراءة هو معنى سطحي هشّ يفتقد إلى عناصر تثبته وتبرّره.

3.2..المحور الثالث(نشاط التعبير الكتابي)

1.3.2.الطريقة المعتمدة في تعليم نشاط التعبير الكتابي

رقم السؤال	السؤال	المجيبون	المتنعون	الأجوبة	التواتر	النسبة المئوية
16	ماهي الطريقة التي تعتمدها في تعليم نشاط التعبير الكتابي	97 %80.83	23 %19.16	-عرض السند (مثال توضيحي) أو الاعتماد على فقرة من نصّ المطالعة الموجهة) لشرح التقنية المستهدفة للتلاميذ ومعرفة خصائصها، ثم توظيفها في نصوص من إنتاجهم بالتزام التعليم المقدمة إليهم.	80	82.47%
				-اعتماد المقارنة النصية	14	14.43%
				-اعتماد المقارنة بالكفاءات.	03	03.09%

17	هل موضوعات التعبير الكتابي المقررة في مستوى السنة الرابعة من التعليم المتوسط:	115 %95.83	05 %04.16		
	-ترتبط بحاجات المتعلمين وميولهم.			58	%50.43
	-متنوعة تأخذ بعين الاعتبار الفروق الفردية بين المتعلمين.			64	%55.65
	-تناسب مستوى المتعلمين وتوافق قدراتهم.			70	%60.86
	-تعبر عن واقع المتعلمين وتعالج اهتماماتهم.			65	%56.52
	-تساعد المتعلمين على إدماج معارفهم وتوظيفها في مواقف تعبيرية متنوعة.			68	%59.13
	-تساعد المتعلمين على الكتابة في مختلف الأنماط النصية.			73	%63.47
18	هل ترى أن الوقت المخصص لحصة نشاط التعبير الكتابي كاف لتحقيق الكفاءة المستهدفة.	116 %96.66	04 %03.33	47 69	%40.51 %59.48
19	هل يوظف المتعلم مكتسباته التي تعلمها من فروع اللغة الأخرى في إنتاجه الكتابي؟	111 %92.5	09 %07.5	68 43	%61.26 %38.73

- جدول رقم 29 يبين الطريقة المعتمدة في تعليم نشاط التعبير الكتابي -

- يعتمد "82.47%" من الأساتذة على طريقة واحدة في تعليم نشاط التعبير الكتابي، تتلخص خطواتها في عرض السند (وهو مثال توضيحي يختاره الأستاذ، أو فقرة من نص المطالعة الموجهة) وشرحه للتعرف على التقنية المستهدفة وتبيين خصائصها، ليتمكن المتعلمون من توظيفها في نصوص من إنتاجهم بالتزام التعليم المقدّمة إليهم، أمّا بقية الأساتذة فأعلنوا

عن تبنّيهم للمقاربة النصية أو المقاربة بالكفاءات في تعليم هذا النشاط دون التفصيل لا في الكيفية ولا في الخطوات المتّبعة في ذلك، وهذا التباين والاختلاف في طريقة تعليم نشاط التعبير الكتابي، يرجع في الأساس إلى عدم تحديد المنهاج والوثيقة المرافقة له لطريقة واضحة المعالم يهتدي بها الأساتذة في تعليمهم لهذا النشاط.

- أكد "55.65%" من الأساتذة أنّ موضوعات التعبير الكتابي المقررة في مستوى السنة الرابعة من التعليم المتوسط متنوعة تأخذ بعين الاعتبار الفروق الفردية بين المتعلمين، ويرى "50.43%" منهم أنّها ترتبط بحاجات المتعلمين وميولهم، وتجاوزت نسبة الأساتذة الذين يرون أنّ هذه الموضوعات تعبّر عن واقع المتعلمين وتعالج اهتماماتهم، وتساعدهم على إدماج معارفهم وتوظيفها في مواقف تعبيرية متنوعة "56%"، بينما تجاوزت نسبة الأساتذة الذين يعتقدون مناسبة موضوعات التعبير الكتابي المختارة لمستوى المتعلمين وقدراتهم، وتمكّنهم من الكتابة في مختلف الأنماط النصية "60%"، وتدلّ هذه النسب المسجلة على عدم وجود إجماع بين الأساتذة حول ملائمة موضوعات التعبير الكتابي المختارة لمستوى السنة الرابعة من التعليم المتوسط، ويؤكد ذلك نتائج السؤال (20)، حيث أرجع كثير من الأساتذة الصعوبات التي يعاني منها المتعلمون في تعابيرهم الكتابية إلى عدم إشراكهم في اختيار موضوعات التعبير الكتابي التي تثير اهتماماتهم، وتوافق ميولهم وتحفّزهم ليس على الكتابة فقط؛ بل على إتقانها والإبداع فيها.

ويرى "59.48%" من الأساتذة أنّ الوقت المخصص لحصة نشاط التعبير الكتابي غير كاف لتحقيق الكفاءة التي حدّدها المنهاج، وهو رأي معقول بالنظر إلى المطالب التي دعا المنهاج إلى تحقيقها في حصة نشاط التعبير الكتابي وهي التصحيح الوظيفي مع التركيز في كلّ مرة على جانب إجرائي (هيكل، رسالة إدارية، بناء مقدّمة، عرض شاهد من الشواهد، توظيف ظاهرة لغوية مدروسة، مراعاة حاجات المتعلّم وأخطائه)، إلى جانب تقديم موضوع التعبير الجديد

ومتابعة المشروع وحلّ الوضعية المشكلة، وهي مطالب يصعب تحقيقها أمام ضيق وقت الحصة وعدد المتعلمين الكبير اللذين يحولان دائما دون تحقيق الأهداف المنشودة والكفاءات المستهدفة.

- يرى " 38.73%" من الأساتذة أنّ المتعلمين لا يوظّفون مكتسباتهم التي تعلّموها من فروع اللغة الأخرى في نصوصهم الكتابية، وهذه النتيجة تتسجم مع نتائج السؤال السابع عشر (17) وخاصة المقترح الرابع منه؛ حيث ترى نسبة معتبرة من الأساتذة أنّ موضوعات التعبير الكتابي المقررة لا تساعد المتعلمين على إدماج معارفهم وتوظيفها في مواقف تعبيرية متنوعة، بسبب عدم مناسبتها لمستواهم، وعدم ارتباطها بحاجاتهم وميولهم، كما أنّها لا تعالج اهتماماتهم ولا تأخذ بعين الاعتبار الفروق الفردية بينهم، ولا تساعد على الكتابة في مختلف الأنماط النصية.

يعدّ التعبير الكتابي إنتاجا تظهر فيه آثار تنمية المهارات اللغوية والأدبية المختلفة، ولا شك أنّ عدم توظيف المتعلّم لمكتسباته القبلية التي تعلّمها من فروع اللغة الأخرى سيؤثر لا محالة على إنتاجه الكتابي، وهو ماتأكّدنا منه عند تحليلنا لنصوص المتعلمين، حيث وجدنا أنّ معظمها يعجّ بالأخطاء اللغوية بمختلف أنواعها النحوية والصرفية والإملائية، ويفتقر لأدوات الاتساق وآليات الانسجام التي تحقّق للنصوص تماسكها شكلا ومعنى.

2.3.2. الصعوبات التي يعاني منها المتعلمون في التعبير الكتابي وأسبابها

رقم السؤال	السؤال	المجيبون	المتعلمون	الإجابة	التواتر	النسبة المئوية
20	هل يعاني المتعلّمون في السنة الرابعة من التعليم المتوسط من صعوبات في التعبير الكتابي؟	118 %98.33	02 %01.66	- نعم - لا	108 10	%91.52 %08.47
21	إذا كان جوابك بـ"نعم"، فيم تتمثل هذه الصعوبات؟	112 %93.33	08 %06.66	- عدم القدرة على تقادي الأخطاء النحوية والصرفية والإملائية فهي كثيرة في تعابيرهم. - ضعف رصيدهم اللغوي. - عدم ترابط الأفكار وتسلسلها. - عدم القدرة على الالتزام بالنمط المطلوب. - عدم القدرة على المزج بين أنماط النصوص المختلفة والخط بينها.	95 102 98 61 17	%84.82 %91.07 %87.5 %54.46 %15.17

22	ماهي الأسباب في رأيك؟ - ضيق الوقت المخصص لنشاط التعبير الكتابي - ضعف الرصيد اللغوي للمتعلم - موضوعات التعبير الكتابي لا تثير اهتمام المتعلمين. - عدم مشاركة المتعلم في اختيار موضوع تعبيره الكتابي. - الفصل بين الأنشطة اللغوية وعدم تطبيق المقاربة النصية.	114 %95	06 %05	- ضيق الوقت المخصص لنشاط التعبير الكتابي	61 %53.50
				- ضعف الرصيد اللغوي للمتعلم	111 %97.36
				- موضوعات التعبير الكتابي لا تثير اهتمام المتعلمين.	49 %42.98
				- عدم مشاركة المتعلم في اختيار موضوع تعبيره الكتابي.	64 %56.14
				- الفصل بين الأنشطة اللغوية وعدم تطبيق المقاربة النصية.	72 %63.15
23	إذا كانت هناك أسباب أخرى أذكرها؟	38 %31.66	82 %68.33	- قلة المطالعة وإهمالها.	23 %60.52
				- قلة حصص التعبير الشفاهي.	03 %07.89
				- عدم رغبة التلاميذ في حصّة نشاط التعبير الكتابي.	05 %13.15
				- تدريس المواد الأخرى بغير اللغة العربية.	01 %02.63
				- عدم إشراك الأساتذة في اختيار موضوع التعبير الذي يثير اهتمام التلميذ.	01 %02.63
				- انشغال المتعلم بالتطور التكنولوجي.	03 %07.89
				- اكتظاظ الأقسام بالتلاميذ	01 %02.63
				- ضعف التلاميذ في القراءة أدى إلى ضعفهم في التعبير الكتابي.	01 %02.63

- جدول رقم 30 يبين الصعوبات التي يعاني منها المتعلمون في التعبير الكتابي وأسبابها -

- أكد "91.52%" من الأساتذة على معاناة متعلميهم من صعوبات في التعبير الكتابي، وتتمثل هذه الصعوبات في ضعف رصيدهم اللغوي بنسبة "91.07%"، وعجزهم عن الربط بين الأفكار والمحافظة على تسلسلها بنسبة "87.5%"، وعدم قدرتهم على تقادي الأخطاء النحوية

والصرفية والإملائية بنسبة "84.82%"، وعدم قدرتهم على الالتزام بالنمط المطلوب بنسبة "54.46%"، وأخيرا عدم قدرتهم على المزج بين أنماط النصوص المختلفة والخط بينها بنسبة "15.17%"، وهذه الصعوبات منتظرة ومتوقعة بالنظر إلى الطريقة التي يعلّم بها نشاط القراءة والأنشطة المرتبطة به، والتي لاتساعد المتعلمين لا على تنمية رصيدهم اللغوي ولا على امتلاك الأدوات والآليات التي تمكّنهم من إنتاج نصوص متّسقة ومنسجمة خالية من الأخطاء النحوية والصرفية والإملائية، وفق أنماط تتلاءم مع الموضوعات المختلفة للنصوص.

ويرجع الأساتذة الصعوبات التي يعاني منها متعلّموهم في التعبير الكتابي إلى عدّة أسباب، يتقدّمها ضعف رصيدهم اللغوي بنسبة "97.36%"، وفصل طريقة التعليم بين الأنشطة اللغوية وعدم تطبيق المقاربة النصية بنسبة "63.15%"، وإهمالهم للمطالعة بنسبة "60.52%"، وعدم مشاركتهم في اختيار موضوع التعبير الكتابي بنسبة "56.14%"، وضيق الوقت المخصص لنشاط التعبير الكتابي بنسبة "53.50%"، إضافة إلى أسباب أخرى يلخصها الأساتذة في عدم رغبة المتعلمين في حصة نشاط التعبير الكتابي بنسبة "13.15%"، وقلة حصص التعبير الشفاهي بنسبة "07.89%"، وانشغال المتعلم بالتطور التكنولوجي بنسبة "07.89%"، وتعليم المواد الأخرى بغير اللغة العربية بنسبة "02.63%"، واكتظاظ الأقسام بنسبة "02.63%"، وعدم إشراك الأساتذة في اختيار موضوع التعبير الكتابي الذي يثير اهتمام المتعلمين بنسبة "02.63%"، كما أنّ ضعف المتعلمين في القراءة حسب "02.63%" من الأساتذة يؤدي إلى ضعفهم في التعبير الكتابي"، وهو أمر صحيح أثبتته الدراسات والأبحاث الحديثة التي درست العلاقة بين الخبرة في القراءة والمهارة في الكتابة، فالقرّاء الجيّدون هم كاتبون جيّدون، والكتاب الجيّدون يقرّؤون أكثر من القرّاء الضعفاء، وينتجون نصوصا على درجة من التعقيد النحوي أعلى

من القراء الضعفاء، وعليه فإنّ تعلّم القراءة وتعلّم الكتابة يمكن النظر إليهما كمظهرين لا ينفصلان لسيرورة واحدة هي التمكن من اللغة المكتوبة¹.

3.3.2. المعايير المعتمدة في تقييم التعبير الكتابي

رقم السؤال	السؤال	المجيبون	المتنعون	الإجابة	التواتر	النسبة المئوية
24	هل تخصص حصة خاصة بتقويم التعبير الكتابي؟	114 %95	06 %05	- نعم - لا	109 05	%95.61 %04.38
25	ماهي المعايير التي تعتمد في تقويم التعبير الكتابي؟	95 %79.16	25 %20.83	-الوجهة،الملاءمة،الانسجام،سلامة اللغة،الإلتقان والإبداع. -رصد الأخطاء المتواترة وتصحيحها بمشاركة التلاميذ،ثم اختيار أحسن تعبير وكتابته على السبورة باسم صاحبه ويكتبه التلاميذ على دفاترهم. -كتابة أسوء تعبير على السبورة ثم تحديد الأخطاء الواردة فيه وتبيين طبيعة كلّ خطأ،ثم تصويبه بمشاركة التلاميذ وبعد تقويمه يكتبه التلاميذ على دفاترهم كتعبير نموذجي. - اعتماد شبكة التقييم الذاتي حيث يقيم التلميذ إنتاجه بنفسه.	73 13 06 03	%76.84 %13.68 %06.31 %03.15
26	هل يشارك المتعلمون في عملية التقويم؟	113 %94.16	07 %05.83	- نعم - لا	107 06	%94.69 %05.30

-جدول رقم 31 يبين المعايير المعتمدة في تقييم التعبير الكتابي-

¹ - ينظر: ديشين أندريه جاك، استيعاب النصوص وتأليفها، ص129-136.

- أكد " 95.61% من الأساتذة تخصيصهم حصة خاصة لتقويم التعبير الكتابي في مقابل " 04.38% " لا يفعلون ذلك، وامتناع " 05% منهم عن الإجابة، وتشير هذه النتائج إلى التزام الأساتذة بالتوزيع الزمني الذي حدده المنهاج لأنشطة اللغة العربية، حيث خصص المنهاج حصة لتقويم التعبير الكتابي في نهاية كل ثلاث وحدات، تشترك مع التقويم النهائي للمشاريع البيداغوجية، أما فيما يخص المعايير المعتمدة في عملية التقويم، فقد أعلن " 76.84% " من الأساتذة التزامهم بالمعايير التي حددها الوثيقة المرافقة للمنهاج وهي: الملاءمة، الانسجام، سلامة اللغة، الواجهة، الإبداع والإتقان، دون أن يذكروا التفاصيل التي تعيننا على معرفة التصور الذي يملكونه بخصوص ماهية هذه المعايير وكيفية تطبيقها في عملية التقويم.

ويركّز " 13.68% " من الأساتذة في تقويمهم للتعبير الكتابي على الأخطاء المتواترة في التعابير الكتابية وتصحيحها بمشاركة المتعلمين، ثم يختار أحسن تعبير كتابي يكتب باسم صاحبه على السبورة ويقوم المتعلمون بتسجيله على دفاترهم، في حين يلجأ " 06.31% " من الأساتذة إلى كتابة أسوء تعبير على السبورة وتحديد الأخطاء الواردة فيه وتبيين طبيعة كل خطأ ثم تصويبه بمشاركة المتعلمين، ثم يقوم المتعلمون بكتابة التعبير المصحح على دفاترهم كتعبير نموذجي، أما بقية الأساتذة ونسبتهم " 03.15% " فيعتمدون على شبكة التقويم الذاتي؛ حيث يقوم المتعلم إنتاجه بنفسه، إلا أنهم لم يذكروا المعايير التي يعتمدونها المتعلمون في عملية التقويم ولا من يحددها؟

وتجدر الإشارة إلى أنّ هذا السؤال قد عرف نسبة امتناع قدرت بـ " 20.83% "، وهي نسبة معتبرة تفتح باب التأويل على مصراعيه فيما يخص أسباب العزوف عن الإجابة، هل هو تهرب من الإجابة أم عجز عنها؟ وهو أمر وارد بالنظر إلى الاختصار الذي عرفته إجابات غيرهم من الأساتذة بخصوص هذا السؤال؛ حيث لم يفصل أغلب الأساتذة في المعايير التي يعتمدونها في عملية التقويم، أم أنّ هؤلاء الأساتذة الممتنعون عن الإجابة لا يزالون يعتمدون

على الطريقة السائدة في المناهج السابقة ولا يريدون التصريح بذلك؟ وهو الأمر الذي تؤكد إجابات بعض الأساتذة المجيبين عن هذا السؤال، حيث لاتزال نسبة معتبرة منهم تعتمد الطريقة القديمة التي يركز معظم جهدها على جرد الأخطاء المتواترة في نصوص المتعلمين الكتابية وتبيين نوعها وتصحيحها، أم أنّ هؤلاء الأساتذة لا يقومون بعملية التقويم أساساً؟ بالنظر إلى نتائج السؤال المتعلق بتخصيص حصة لتقويم التعبير الكتابي؛ حيث أعلن "04.38% " من الأساتذة عدم تخصيصهم لحصة خاصة بتقويم التعبير الكتابي، وامتنع "05%" منهم عن الإجابة.

- يفسح "94.69%" من الأساتذة المجال لمتعلميهم للمشاركة في عملية التقويم في مقابل "05.30%" لا يفعلون ذلك، وامتناع "05.83%" منهم عن الإجابة، وإشراك المتعلمين في عملية التقويم مطلوب لأنّها تجعلهم يقفون بأنفسهم على جوانب الخلل والقصور التي يعانون منها، فيعمدون إلى تصحيحها، وهو أمر من شأنه أن يعزّز ثقتهم بأنفسهم ويزيد من دافعيّتهم، ويشعرهم بالمسؤولية، ويدفعهم إلى بذل المزيد من الجهود لتحسين أدائهم الكتابي.

4.2. المحور الرابع (العلاقة بين القراءة والتعبير الكتابي)

رقم السؤال	السؤال	المجيبون	المتمتعون	الإجابة	التواتر	النسبة المئوية
27	في رأيك هل راعى منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط علاقة التكامل بين القراءة والتعبير الكتابي في اختياره للمحتوى التعليمي وتحديد طرائق التعليم؟	107 %89.16	13 %10.83	- نعم - لا	70 37	%65.42 %34.57
28	هل تراعي أنت هذه العلاقة في تعليمك لنشاطي القراءة والتعبير الكتابي؟	106 %88.33	14 %11.66	- نعم - لا	90 16	%84.90 %15.09
29	هل تتسجم النصوص التي تضمّنها الكتاب التعليمي مع تقنيات التعبير الكتابي التي حدّدها منهاج وتخدمها؟	101 %84.16	19 %15.83	- نعم - لا	59 42	%58.41 %41.58

30	هل تساعد النصوص القرائية المتعلم على تنمية مهاراته الكتابية؟	108 90%	12 10%	- نعم - لا	80 28	74.07% 25.92%
31	هل امتلاك المتعلم للمهارات الكتابية يزيد من فاعليته القرائية؟	109 90.83%	11 9.16%	- نعم - لا	106 03	97.24% 2.75%
32	هل اعتماد المقاربة النصية يبني كفاءة الإنتاج الكتابي لدى المتعلم؟	95 79.16%	25 20.83%	- نعم - لا	70 25	73.68% 26.31%
33	حدّد المنهاج الكفاءة الختامية في السنة الرابعة من التعليم المتوسط بقدرة المتعلم على إنتاج (شفاهايا وكتابيا) كلّ أنماط النصوص فهل ترى أنّ هذه الكفاءة: - يمكن تحقيقها. - يمكن تحقيقها نسبيا. - لا يمكن تحقيقها.	108 90%	12 10%	- يمكن تحقيقها. - يمكن تحقيقها نسبيا. - لا يمكن تحقيقها.	13 89 06	12.03% 82.40% 5.55%

- جدول رقم 32 يبيّن علاقة القراءة بالتعبير الكتابي -

- أكّد "65.42%" من الأساتذة مراعاة المنهاج لعلاقة التّكامل بين القراءة والتعبير الكتابي في اختياره للمحتوى التعليمي وتحديد طرائق التعليم، بينما رأى "34.57%" منهم أنّه لم يأخذ هذه العلاقة بعين الاعتبار في عملية الاختيار، وامتنع "10.83%" الآخرون عن الإجابة.

كما أكّد أغلب الأساتذة ونسبتهم "84.90%" مراعاتهم لهذه العلاقة التكاملية في تعليمهم لنشاطي القراءة والتعبير الكتابي، في حين أكّد "15.09%" منهم عدم مراعاتهم لهذه العلاقة في تعليمهم لهذين النشاطين، وامتنع "11.66%" الآخرون عن الإجابة.

إنّ النتائج المسجّلة في السؤالين السابع والعشرين (27) والثامن والعشرين (28) لا تتسجم مع نتائج السؤال التاسع والعشرين (29)؛ حيث أكّد "41.58%" من الأساتذة عدم انسجام النصوص التي تضمّنها الكتاب التعليمي مع تقنيات التعبير الكتابي التي حدّدها المنهاج، وهذه النتيجة تؤكّدها الصعوبات التي يعاني منها المتعلّمون في إنتاج نصوص خاصة بهم، والتي ترجع في المقام الأوّل إلى الفصل بين الأنشطة اللغوية، وإلى طريقة تعليم نشاط القراءة التي لا

تمكّن المتعلمين من معرفة الآليات اللازمة لبناء النصوص، ولا تساعدهم على إثراء رصيدهم اللغوي وتفادي أخطائهم النحوية والصرفية والإملائية، ولا تسعفهم في التعرف على خصائص الأنماط النصية المختلفة، فيخفق المتعلمون إثر ذلك في إنتاج نصوص متسقة ومنسجمة من حيث الأفكار والصور والمعاني والألفاظ والتنظيم.

- تكشف نتائج السؤال الثلاثين (30) والواحد والثلاثين (31) عن وعي الأساتذة بأهمية العلاقة التي تربط بين فروع اللغة في تنمية مهارات المتعلمين وكفاءاتهم اللغوية، حيث يرى "97.24%" من الأساتذة أنّ امتلاك المتعلم للمهارات الكتابية يزيد من فاعليته القرائية، ويرى "74.07%" منهم أنّ النصوص القرائية تساعد المتعلم على تنمية مهاراته الكتابية في مقابل "25.92%" لا يرون ذلك، وتجد هذه النسبة الأخيرة مبرراتها في السؤال التاسع والعشرين (29)؛ حيث أكد "41.58%" من الأساتذة عدم انسجام النصوص التي تضمنها الكتاب التعليمي مع تقنيات التعبير التي حدّدها المنهاج ولا تخدمها، وبالتالي فهم يتوقعون عدم قدرة هذه النصوص على خدمة المهارات الكتابية المطلوبة، انطلاقاً من أنّ إكساب المتعلمين لآليات وتقنيات بناء النصوص يتمّ من خلال إقراءهم نصوصاً مختلفة الأنواع والمضامين، متعدّدة الأنماط والأساليب، تمكّنهم من استتصار قواعد كتابة تسمح لهم بإنتاج نصوص خاصة بهم في نشاط التعبير الكتابي تحضر فيها مواصفات الاتّساق والانسجام.
- يعتقد "73.68%" من الأساتذة أنّ اعتماد المقاربة النصية كطريقة تعليمية يساهم في بناء كفاءة الإنتاج الكتابي لدى المتعلم، في حين يعتقد "26.31%" الآخرون غير ذلك، وهذه النسبة تتسجم مع إجابات الأسئلة الخاصة بطريقة التعليم المعتمدة في نشاطي القراءة والتعبير الكتابي؛ حيث أكد "20.68%" من الأساتذة في السؤال التاسع (09) عدم اعتمادهم على المقاربة النصية في تعليم نشاط القراءة، وأكد "14.43%" من الأساتذة فقط في السؤال السادس عشر (16) اعتمادهم على المقاربة النصية في تعليم نشاط التعبير الكتابي، وتنسجم أيضاً مع نتائج السؤال التاسع عشر (19) المتعلق بتوظيف المتعلمين لمكتسباتهم القبلية في

إنتاجاتهم الكتابية؛ حيث أكد "38.73%" من الأساتذة أيضا أنّ المتعلمين لا يوظفون مكتسباتهم التي تعلموها من فروع اللغة الأخرى في إنتاجاتهم الكتابية.

ويرى "82.40%" من الأساتذة نسبية تحقيق الكفاءة الختامية التي حددها المنهاج في مستوى السنة الرابعة من التعليم المتوسط، وهو الراجح واقعا بالنظر إلى جِدّة الطرائق التي اعتمدها المنهاج، وعدم وجود تصوّرات واضحة تبين كيفية تطبيقها في تعليم اللغة العربية، وهو ما وقفنا عليه عند تحليلنا للوثائق التربوية، وبالنظر أيضا إلى الكثير من العوامل التي لا تساعد على تحقيق هذه الكفاءة كاحتفاظ الأقسام، وعدم فهم كثير من الأساتذة لماورد في المنهاج من تصوّرات وطرائق ومحتويات، وكذلك غياب الإجراءات اللازمة التي تعين على تنفيذ الأهداف وتحقيق الكفاءات، وهو ما أطلعنا عليه الأساتذة في إجاباتهم عن أسئلة الاستبانة الموزّعة عليهم، فهم أهل الميدان وأعلم الناس بخباياه، يعرفون ماالذي يمكن تحقيقه وماالذي لا يمكن تحقيقه، تبعا لخبرتهم والظروف التي يعملون في ظلّها.

- عرف السؤال الأخير الخاص بالمقترحات التي يمكن أن يقدمها الأساتذة بخصوص طريقة تعليم نشاطي القراءة والتعبير الكتابي نسبة امتناع كبيرة عن الإجابة بلغت "55%"، وتصبّ الاقتراحات المقدّمة في مجملها في الدعوة إلى الاعتماد على المقاربة النصية، والتشجيع على المطالعة، وزيادة الحجم الساعي الخاص بنشاطي القراءة والتعبير الكتابي، ومنح المتعلمين الحرية في التعبير، والجدول الآتي يعرض هذه المقترحات مرفقة بنسبها الخاصة بها:

34	إذا كان لديك اقتراحات تخصّ طريقة تعليم القراءة والتعبير الكتابي أذكرها.	54 %45	66 %55	- تشجيع التلميذ على المطالعة، واستعمال المعاجم من خلال خلق فضاءات للمطالعة في المدرسة، وتخصيص حصة أسبوعية أو شهرية للمطالعة إلى جانب تنظيم مسابقات في القراءة والمطالعة.	12	%22.22

11.11%	06	- زيادة الحجم الساعي الخاص بنشاطي القراءة والتعبير الكتابي والعناية بهما.				
25.92%	14	- الاعتماد على النصوص الأدبية في نشاط القراءة والابتعاد عن النصوص الجافة، مجهولة المصدر، واختيار نصوص تعبر عن واقع التلميذ المعيش.				
07.40%	04	- إعطاء التلميذ الحرية في التعبير ليبدع.				
07.40%	04	- اعتماد المقاربة النصية حتى يستطيع المتعلم توظيف ماقرأه في تعبيره الكتابي اهتمام المتعلمين وتوافق ميولهم وتناسب مستواهم حتى يبدعوا ويشعروا بالمتعة.				
03.70%	02	- الاعتماد على الوسائل التكنولوجية الحديثة (الحاسوب، شاشة العرض،...) لجذب انتباه التلاميذ وجعلهم يتفاعلون مع موضوع النص.				
11.11%	06	- ضرورة الاعتناء بهذين النشاطين في المرحلة الابتدائية.				
03.70%	02	- ضرورة تواصل المعلم مع التلاميذ باللغة العربية وليس العامية.				
03.70%	02	- ضرورة إلزام التلاميذ بتحضير نشاط القراءة في البيت.				
01.85%	01	- تشجيع التلاميذ على قراءة القرآن الكريم.				
01.85%	01	- تخفيف عدد التلاميذ في الأقسام.				

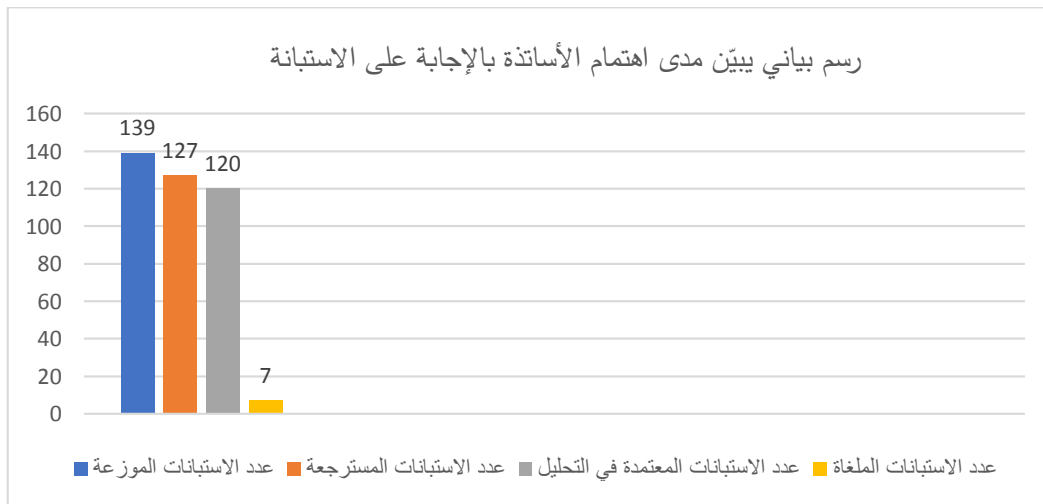
-جدول رقم 33 يعرض مقترحات الأساتذة فيما يخص طريقة تعليم نشاطي القراءة والتعبير الكتابي-

3. نتائج تحليل الاستبانات

- إنَّ الإقبال والاهتمام الذي حظيت به الاستبانة في الوسط التعليمي يمكن قياسه بواسطة معيارين اثنين:

✓ المعيار الأول

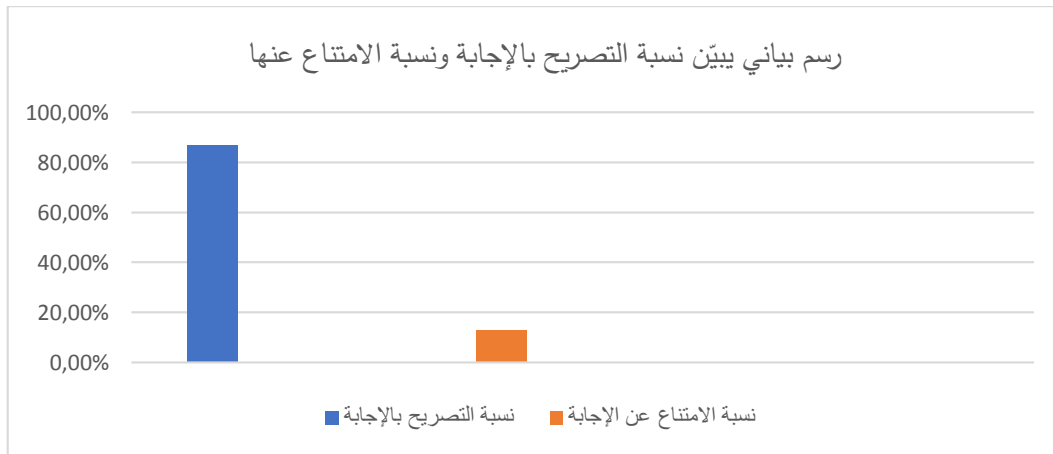
هو عدد النسخ التي استرجعت، وقد بلغ عددها (120) نسخة من أصل (139)، وهو ما يدلّ على أنّ ميدان التعليم لا يخلو من بعض الأساتذة الذين لا يبالون بمثل هذه البحوث العلمية، ويرفضون الإدلاء بآرائهم لأسباب تبقى مجهولة، ويمكننا القول بأنَّ أغلب الأساتذة ينفرون من شيء اسمه استبانة، بل إنّ بعض المجيبين لا يلتزمون الجدية والدقة والموضوعية في الإجابات التي يقدّمونها.



✓ المعيار الثاني

يمكن ضبطه بواسطة عدد المصّرّحين بالإجابة وعدد الممتنعين عنها، ونسبته المئوية من خلال النسخ التي تمّ استرجاعها وتحليل بياناتها.

لقد بلغ عدد حالات التصريح بالإجابة (3548) من أصل (4080)* بنسبة (86.96%)، في حين بلغ عدد حالات الامتناع عن الإجابة (532) حالة بنسبة (13.03%)، وهذه الأرقام تعطي صورة عامة عن مدى اهتمام أفراد عينة البحث بالإجابة عن أسئلة الاستبانة المقدّمة لهم، فقد حرصنا كلّ الحرص على تحسيس الأساتذة بأهمية الإجابة على هذه الاستبانة في صياغة نتائج البحث ومقترحاته، ومعظم حالات الامتناع التي تمّ تسجيلها تتعلّق بالأسئلة التي تتطلب تفسيراً علمياً في غالب الأحيان، فالأستاذ يعرف بحكم تجربته صعوبة تطبيق الطرائق التعليمية التي دعا إليها المنهاج في ظلّ غياب التصورات الواضحة، والتخطيط الجيّد، والمحتويات التعليمية المناسبة، والوسائل اللازمة لتطبيقها؛ لكنّه لا يستطيع سوق المبررات التي تدلّ على صحة آرائه وتصوّراته كرجل ميدان، بسبب قلّة زاده المعرفي وضعف تكوينه في هذا المجال.



- جاءت الأجوبة والملاحظات والاقتراحات التي قدّمها الأساتذة متطابقة في معظم الأحيان، رغم انتمائهم لمتوسّطات مختلفة، ممّا يجعل نتائج التحليل أكثر واقعية ومصادقية.
- لا يرجع كثير من الأساتذة إلى الوثائق التربوية في تخطيطهم للعملية التعليمية لعدم فهمهم لما ورد فيها، ولا يلتزمون بالطرائق التعليمية التي حدّدتها المنهاج لاعتقادهم بعدم جدواها، وهو أمر مبرّر بالنظر إلى الغموض الذي طبع التصورات التي حملتها هذه الوثائق

*-(4080) هو العدد الإجمالي للإجابات المتعلقة بالأسئلة الواردة في الاستبانات، وتمّ حسابه وفق العملية الآتية: عدد الأسئلة (34) x عدد أفراد عينة البحث (120).

بخصوص الطريقة التعليمية الجديدة التي تمّ اعتمادها في تعليم اللغة العربية؛ حيث لم تحدّد هذه الوثائق المفهوم الدقيق للمقاربة النصية؛ ولا كيفية تطبيقها، ممّا جعل الأستاذ ينفر منها، ويواصل العمل بالطريقة التقليدية التي تعود عليها، وهو الأمر الذي يفرض على الجهات المسؤولة عن تأليف المناهج والكتب التعليمية، إعادة النظر في محتوياتها، وصياغتها بطريقة تمكّن الأستاذ من فهمها وتعيينه على تطبيقها، فالوثائق التربوية هي الحاملة للتصورات التعليمية وعليها تقع مسؤولية تحديد الأهداف وصياغتها بشكل دقيق وواضح، واختيار الطرائق التعليمية وتبيين كيفية تطبيقها، وانتقاء المحتويات الملائمة تبعا للخصائص التي يميّز بها المتعلمون في كلّ مستوى تعليمي، وكلّ خلل يلحقها، ينعكس سلبا على الممارسات التعليمية للأساتذة ويؤثر لا محالة في نجاح العملية التعليمية .

- لا تعني المقاربة النصية في تصوّر الأساتذة أكثر من قراءة النصوص قراءة خطيّة، وتحليلها تحليلًا سطحيًا، وهو ما يعني استمرارهم في العمل بالطريقة المعتمدة في المناهج السابقة، وهي طريقة تلقينية تقوم على مبدأ إقامة الحواجز بين الأنشطة اللغوية، ويرتكز جهدها على المعالجة السطحية والخارجية للنصوص، التي لا تسمح للمتعلمين بالمشاركة في فعل القراءة، ولا تمكّنهم من استثمار معارفهم ومكتسباتهم السابقة (النحوية والصرفية والتركيبية)، وكلّ المؤشرات النصية الداخلية والخارجية في بناء معاني النصوص وتفسيرها، ولا تعرّفهم بالآليات المتحكّمة في ترابط البنيات النصية؛ في حين تعني المقاربة النصية الاعتماد على مكونات النصوص اللغوية والدلالية والجمالية في عملية تحليلها وتفسيرها، وتهدف إلى تحقيق التفاعل بين المتعلمين والنصوص، وجعلهم يشاركون في بناء معانيها وإدراك خصائصها ومميّزاتها، فتتمو كفاءاتهم القرائية وتتطوّر بشكل يضمن استقلالهم وهم بصدد تلقّي النصوص.

- يلتزم جلّ الأساتذة في تعليمهم لنشاط التعبير الكتابي بالطريقة الواردة في الكتاب التعليمي، وهي طريقة تعتمد على شرح التقنية المستهدفة وتبيين خصائصها من خلال الاعتماد على

فقرة من نص المطالعة* أو الاستعانة بمثال توضيحي يقدمه الأستاذ، وهذا الشرح للتقنية المدروسة يستغرق جزءا كبيرا من الوقت المخصص لنشاط التعبير الكتابي، فيحرم المتعلمون من الوقت الكافي لإنتاج نصوص منسقة ومنسجمة وفقا للتقنية المدروسة، وهو ما يفرض على المنهاج إعادة النظر في الوقت المخصص لنشاط التعبير الكتابي.

- يعاني جلّ المتعلمين من صعوبات في التعبير الكتابي، ترجع في الأساس إلى طريقة تعليم نشاط القراءة والأنشطة المرتبطة به التي لا تمكّنهم من تنمية رصيدهم اللغوي وامتلاك الأدوات والآليات التي تعينهم على إنتاج نصوص منسقة ومنسجمة، سليمة من الأخطاء النحوية والصرفية والإملائية، وترجع كذلك إلى الابتعاد عن المطالعة، وضيق الوقت المخصص لنشاط التعبير الكتابي، وعدم إشراك المتعلمين في اختيار موضوعات التعبير التي تثير اهتماماتهم وتوافق ميولهم وتدفعهم إلى توظيف معارفهم ومكتسباتهم، وتحفّزهم على الكتابة والإبداع فيها.

- يركّز كثير من الأساتذة في تقييمهم للتعبير الكتابي على رصد الأخطاء المتواترة في التعبير الكتابي، وتبيين نوعها وتصحيحها بمشاركة المتعلمين، وهو ما تأكدنا منه عند حضورنا لبعض حصص تقويم نشاط التعبير الكتابي ومحاورتنا للأساتذة، وهي طريقة تقليدية لا تساعد المتعلمين على بناء كفاءاتهم الكتابية، ولا تمكّنهم من تنمية مهاراتهم التعبيرية.

- يعتقد أغلب الأساتذة أنّ اعتماد المقاربة النصية كطريقة تعليمية يساهم في بناء كفاءة الإنتاج الكتابي؛ لأنّها طريقة تراعي العلاقة التكاملية بين نشاطي القراءة والتعبير الكتابي، فالنصوص القرائية تساعد المتعلم على تنمية مهاراته الكتابية، وامتلاكه للمهارات الكتابية يزيد من فاعليته القرائية، غير أنّ تحقيق الكفاءات التي حدّدها المنهاج يبقى نسبيا بالنظر إلى غياب تصوّرات واضحة حول مفهوم هذه المقاربة وكيفية تطبيقها.

* - يربط الكتاب التعليمي نشاط التعبير الكتابي بنصوص المطالعة الموجهة وليس بنصوص القراءة.

خلاصة الفصل الخامس

تضمّن هذا الفصل الدّراسة الميدانية للبحث، ممثّلة في الخطوات الآتية:

- الاطّلاع المباشر على كيفية سير نشاطي القراءة والتعبير الكتابي في أقسام السّنة الرابعة من التعليم المتوسط، من خلال حضور عدّة حصص تعليمية متعلّقة بهذين النشاطين.
- جمع عدد من نصوص المتعلمين الكتابية لدراستها وتحليلها، للوقوف على مدى اتّساقها وانسجامها.
- استطلاع مؤهّلات الأساتذة المعرفية في موضوع المقاربة النصية، والاستعانة بأرائهم فيما يخصّ هذه الطريقة التّعليمية وسبل تجسيدها ميدانيا، من خلال الإجابة على مجموعة من الأسئلة تضمّنتها استبانة ورّعت في نهاية الموسم الدراسي 2017-2018 على عدد من أساتذة اللغة العربية الذين درّسوا مستوى السنة الرابعة من التعليم المتوسط، بمنهاج الإصلاح، والذي تمّت مناقشة أهمّ محاوره في الفصل الرابع من هذا البحث.

وقد أفضت هذه الدراسة إلى جملة من النتائج منها على الخصوص عجز كثير من المتعلمين عن تحقيق الاتّساق في نصوصهم ممّا حال دون تحقيق استمراريّتها الدلالية وبالتالي عدم انسجامها، ولم يلتزم كثير منهم كذلك بالمعايير والمؤشرات الخاصة بكتابة نص ذي نمط سردي وصفي، كما سجّلت هذه الدراسة أيضا استمرار معظم الأساتذة في العمل بالطريقة المعتمدة في المناهج السابقة في تعليم أنشطة اللغة العربية، بسبب غياب تصورات واضحة حول المقاربة النصية في الوثائق التربوية.

الخاتمة

الخاتمة

إنّ توجّهنا إلى فحص طريقة تعليم نشاطي القراءة والتعبير الكتابي في مستوى السنة الرابعة من التعليم المتوسط، اقتضى منّا الإشارة في الفصول الثلاثة الأولى من هذا البحث إلى المسائل النظرية المتعلقة بمفهوم المقاربة النصية وأسسها وخلفياتها النظرية، والمفهوم الحديث للقراءة ونظرياتها المختلفة، واستراتيجيات الكتابة الحديثة وأسسها، وقد وقفنا إثر هذا العرض على مجموعة من التصورات والمبادئ والأسس الخاصة بتعليم القراءة والتعبير الكتابي، التي يقرّ المختصون في حقل التعليم بفوائدها العملية، ويدعون إلى تبنيها واستثمارها في مجال تعليم اللغة، بغية إكساب المتعلمين كفاءة نصية عالية على المستويين القرائي والكتابي، تمكّنهم من الاشتغال تفسيريًا على مستوى النص بما يضاهاى أو على الأقل يقارب القدرات التي يشغلها الكتاب على مستوى النص، وإنتاج نصوص متسقة ومنسجمة وفق أنماط مختلفة، تتطابق مع سياقاتها الاجتماعية وتكون على درجة كبيرة من الإتقان.

وسجّلنا في الفصلين الرابع والخامس مجموعة من العقبات التي تحول دون تمكين المتعلمين من هذه الكفاءة النصية، من خلال تحليلنا للوثائق التربوية (المنهاج، الوثيقة المرافقة للمنهاج، الكتاب التعليمي، دليل الأستاذ)، ونصوص المتعلمين الكتابية، والاستبانات المقدمة للأساتذة، ويمكن تلخيص ماتوصلنا إليه من نتائج في النقاط الآتية:

- لم تشر الوثائق التربوية في تقديمها للمقاربة النصية وأهدافها إلى المرجعيات المعرفية التي انطلقت منها، واقتصرت على عرض مجموعة من المصطلحات والمفاهيم عبر صفحاتها دون تمثّل واضح لها، وانخرطت بذلك في ممارسة تقليدية مؤسسة على مبدأ إقامة الحواجز بين الأنشطة التعليمية المكوّنة لمادة اللغة العربية؛ إذ لم تتعدّ علاقة الأنشطة اللغوية بالنص استخراج الأمثلة الخاصة بالظواهر اللغوية والبلاغية المدروسة، لتستقلّ فيما بعد بمضامينها

كدروس نظرية قائمة بذاتها لا علاقة لها بالنصوص، وهو مايؤكد استمرارية العمل بالطريقة التعليمية المعتمدة في المناهج السابقة.

- تنظر المقاربة النصية إلى النص ككَلِيَّة غير قابلة للتجزئ، نسيج من مكوّنات داخلية وخارجية متفاعلة، يتمّ بناء معناه واستخلاص مظاهر انسجامه عن طريق إقامة علاقات الترابط والتفاعل بين مكوّناته وعناصره، واستثمار خصائصه اللغوية والفنية والبنائية، وظروف إنتاجه، والمؤشرات المصاحبة له في تحليله وفهمه، والتعرف على آليات بنائه، وأدوات اتساقه، وطريقة تنظيمه، ومنطق اشتغاله، وليس بالقراءة الخطيّة التي تركز على استخراج فكرته العامة وأفكاره الجزئية، ومناقشة معانيها بطريقة سطحية آلية تتكرّر مع جميع النصوص مهما كان نوعها ونمطها، مثلما وقفنا عليه في تحليلنا لطريقة تعليم نشاط القراءة في الوثائق التربوية، وفي الأقسام التعليمية.

- إنّ الفصل بين الأنشطة التعليمية المكوّنة لمادة اللغة العربية يتنافى مع مبادئ المقاربة النصية، ويكرّس لدى المتعلمين شعوراً بأنّ اللغة فروع ومواد منفصلة لا رابط بينها، ولعلّ عجز المتعلمين اليوم عن إنتاج نصوص متسقة ومنسجمة، ذات أنماط مختلفة، ضمن سياقات متعدّدة، يعود في الأساس إلى عدم الربط بين الأنشطة اللغوية عند مقاربة النصوص، وهي الفرضية التي تأكّدنا من صحتها عند تحليلنا لنصوص المتعلمين الكتابية؛ حيث أخفق كثير من المتعلمين في إحلال الترابط بين جمل نصوصهم، والوصل بين قضاياها، وتوظيف المؤشرات النصية المميّزة لها؛ بل إنّ أدوات الاتساق الموظّفة كانت محدودة ومتواترة عند أغلبهم، ممّا يدلّ على افتقارهم لأدوات وآليات بناء النصوص، التي يفترض أنّهم قد امتلكوها عند مواجهتهم للنصوص وتحليلها في نشاط القراءة، وقاموا بتحويلها إلى قواعد كتابة يلجؤون إليها عند إنتاج نصوصهم الخاصة بهم في نشاط التعبير الكتابي، وهو مايؤكد على أهميّة تعليم بنية النصوص في بناء كفاءة المتعلمين الكتابية.

- يركّز الأساتذة في تقويمهم للكفاءة الكتابية على معالجة الأخطاء الإملائية والنحوية والصرفية، ولا يتجاوزونها إلى الاهتمام بالخصائص والآليات التي تضمن للنصوص

تماسكها، من مثل أدوات الاتساق والانسجام، تنظيم النص وترتيب أفكاره، توظيف المؤشرات الخاصة بالنمط المناسب، توظيف علامات الترتيم...مما يفوّت على المتعلمين فرصة تدارك أخطائهم بهذا الخصوص.

يرى المختصّون أنّ اتّباع طريقة تقويم واضحة ودقيقة ينمّي مهارات التعبير الكتابي لدى المتعلمين، ويسهم في تحقيق أهداف تعليم التعبير الكتابي، ويمكن المتعلمين من معرفة مستوى أدائهم الكتابي، فيعملون على تحسينه وتطويره في ضوء التّوجيهات المقدّمة لهم من قبل أساتذتهم، وعليه وجب على الوثائق التربوية إعادة النظر في طريقة التقويم المعتمدة، وتجاوزها إلى طريقة أخرى مناسبة ذات أهداف واضحة، تتسم بالدقة والموضوعية، حتى يسهل على الأساتذة الالتزام بها، ويتمكّن المتعلّمون من الاستفادة منها في تحسين كفاءاتهم الكتابية وتطويرها.

- لقد دعا الأساتذة -في إجاباتهم على الاستبانة المقدّمة لهم- إلى إعادة النظر في الحجم الساعي المخصص لحصة نشاط التعبير الكتابي؛ لأنّ الكتاب التعليمي يربط تقنيات التعبير الكتابي بنصوص المطالعة الموجّهة، ممّا يوجب على الأساتذة العودة إليها لشرح التقنية المستهدفة وتقديم التعلّية الخاصة بموضوع التعبير الكتابي، وهذا الشرح للتقنية المدروسة يستغرق جزءا كبيرا من الوقت المخصص لنشاط التعبير الكتابي، فيُحرم المتعلمون بذلك من إنتاج نصوص متسقة ومنسجمة على درجة من الإتقان، ويحرمون كذلك من مراجعة ما يكتبون، ممّا يؤثّر على جودة نصوصهم، وهو ما وقفنا عليه عند تحليلنا لنصوصهم الكتابية، التي امتلأت بالأخطاء النحوية والصرفية والإملائية، والأخطاء المتعلقة بعدم إحلال التطابق بين المحيلات والمراجع التي تحيل عليها، وفي هذا السياق نقترح ربط نشاط التعبير الكتابي بنشاط القراءة، بحيث يتمّ تحليل النصوص وفهمها ومعرفة آليات بنائها ومؤشرات أنماطها في نشاط القراءة، ليشرع المتعلّمون في إنتاج نصوص على منوال المدروسة في حصة نشاط التعبير الكتابي.

- ودعا الأساتذة كذلك إلى إشراك المتعلمين في اختيار موضوعات التعبير الكتابي التي تثير اهتماماتهم، وتوافق قدراتهم وميولهم، وتعبّر عن بيئتهم وترتبط بتجاربيهم، وتدفعهم إلى توظيف معارفهم ومكتسباتهم، وتطلق خيالاتهم وتحفّزهم على التعبير عن أفكارهم وأحاسيسهم، ممّا يجعلهم يقبلون على الكتابة بنشاط، ويدعون فيها.
- يعاني الأساتذة من نقص بيّن في معارفهم حول المقاربة النصية ومقتضياتها، وهو ما يفسر ابتعادهم عن تطبيقها في تعليم اللغة العربية، واستمرارهم في العمل بالطريقة المعتمدة في المناهج السابقة، وهذا الابتعاد والنفور يجد أسبابه ومبرراته في غياب المادة العلمية، وعدم وضوح التصورات التي قدّمتها الوثائق التربوية بخصوص الخلفيات المعرفية والبيداغوجية لهذه المقاربة، وفي غياب الآليات المعينة على تطبيقها، ممّا يستدعي إعادة النظر في هذه التصورات، بالانفتاح على الأبحاث اللسانية الحديثة المتعلقة بنحو النصوص، والجوانب التداولية والتواصلية، ونظرية القراءة والتلقي، التي أصبحت تقدّم حلولاً جادة ومثمرة في مجال تعليم اللغة إذا ما أحسن استغلالها، ومكّن الأساتذة من تمثّلها.
- إنّ نجاح تطبيق المقاربة النصية في تعليم نشاطي القراءة والتعبير الكتابي، يتطلّب اتّخاذ مجموعة من التدابير والإجراءات، أثّرنا صياغتها في شكل مقترحات حتى تسهل الاستفادة منها:
- يفرض التّوجه إلى اعتماد المقاربة النصية في تعليم القراءة حدوث تغيير في وظيفة العناصر، وفي العلاقات وشكل التفاعل، فإذا كان الأستاذ يقوم في إطار الطريقة المعتمدة سابقاً بمهمّة تلقين المعارف المحيطة بالنص للمتعلّمين، فإنّه بات لزاماً عليه في إطار اعتماد المقاربة النصية تجاوز القراءة الخطية والتحليل السطحي للنصوص إلى القراءة الفعّالة للنص، التي تعتني ببيان المكوّنات الداخلية والخارجية التي تكوّن نسيجه، وتساهم في تنظيمه وتماسكه شكلاً ودلالة.

- الاهتمام بتنمية كفاءات القراءة وتطويرها لدى المتعلمين، من خلال استقبال البناءات المختلفة والمتعددة للمعنى المقدّمة من قبلهم وتوجيهها، ممّا يسهّل عليهم التّفاعل مع النصوص، والتواصل معها، وبناء معانيها بناء مناسباً.
- يجب أن يركز التحليل النصي على إظهار الكيفية التي يبني بها انسجام النصوص، من خلال اكتشاف مكوّنات النص الصرفية والنحوية والدلالية، والتعرّف على أبعاده النصية والتداولية لتحليلها ودراستها جميعاً، ثمّ إعادة جمعها من جديد لتقديم صورة واضحة كاشفة للنص المدروس مبني ومعنى.
- إنّ قدرة المتعلم على التّعرف على بنية النصوص هي قدرة ضمنية تظهر سنوات تعليمه الأولى ثمّ تتطوّر تدريجياً، ولذلك ينبغي استثمار هذه القدرة في تنمية كفاءات المتعلمين النصية وتعزيزها بما يوافق مستوياتهم الذهنية والمعرفية، عن طريق تدريبهم على تحليل نصوص متنوعة ذات أنماط مختلفة، للتعرف على طريقة بنائها وخصائصها التي تميّزها عن غيرها من النصوص، فيكتسبون بذلك كفاءة نصية عالية، تجعلهم يفهمون أيّ نص يصادفونه، مهما كان نوعه أو نمطه، وتمكّنهم من إنتاج نصوص متّسقة ومنسجمة ذات أنماط مختلفة في سياقات متعدّدة، فيصبحون بذلك قادرين على التحكم في توزيع المعطيات والمعلومات وتوظيفها داخل النص، وتوظيف الأدوات المناسبة التي تساهم في اتساقه وانسجامه، وتتلاءم مع نمطه وخصائصه.
- تشجيع المتعلمين على حفظ بعض النصوص، حسنة اللغة والأسلوب، لإثراء رصيدهم اللغوي، وتحسين أساليب تعابيرهم، وتشجيعهم كذلك على المطالعة، وتوفير الفضاء المناسب لها، لأنّها تتيح لهم فرصة الاحتكاك بالنصوص والتّعرف على بناءاتها المختلفة، وأدوات تماسكها المتنوّعة، وأساليبها التعبيرية المتعددة، وطريقة تدرّج أفكارها وانتظامها، ليوظّفوها في إنتاج نصوصهم الخاصة بهم، وتمكّنهم المطالعة كذلك من إثراء رصيدهم اللغوي، وتنمية قدراتهم اللغوية والفكرية، وتوسيع معارفهم وثقافتهم، فتتمو بذلك كفاءاتهم الكتابية والقراءة وتتطوّر.

إنّ النهوض بمستوى تعليم اللغة العربية يحتاج إلى:

- تقييم الوضع التعليمي الحالي بموضوعية وعلمية بعيدا عن التقديرات الذاتية والآراء الشخصية والأحكام العشوائية والقرارات الارتجالية، والاستفادة ممّا تقدّمه النظريات اللسانية الحديثة من معطيات يمكن استثمارها في المجال التعليمي وتحسين أوضاعه، والاستناد كذلك إلى نتائج تحريات البحوث الميدانية القائمة على الدراسات التحليلية من أجل الضبط الدقيق للمحتويات، والاختيار السديد للطرائق التعليمية،
- إسناد مهمّة صياغة المناهج وتحديد أهدافها، واختيار المحتويات التعليمية ورسم الطرائق وصناعتها إلى ذوي الاختصاص ممّن تشبّعوا بالمعارف الحديثة في مجال التعليم والدراسات اللسانية، وإشراك الأكفاء في سائر التخصصات النفسية والاجتماعية والتربوية والعلمية في تخطيط العملية التعليمية وتأطيرها.
- إطلاع القائمين على تنفيذ التصورات التعليمية من مفتشين ومعلّمين على كيفية تطبيق الطرائق التعليمية التي يتبنّاها المنهاج، في دورات تكوينية منتظمة؛ لأنّهم أهمّ حلقة يكتمل بها نجاح تطبيق أيّ تصور تعليمي.

وفي الأخير لم يبق لنا إلّا أن نتوجّه إلى دعوة الباحثين إلى توسيع آفاق البحث نحو الاهتمام بالقضايا الآتية، والتي نراها جديرة بالبحث والاهتمام:

- فقر المعجم اللغوي للمتعلّمين؛ حيث لاحظنا من خلال دراستنا هذه، أنّ نصوص المتعلّمين تكاد تكون واحدة من حيث الشكل والمضمون، وهو ما يدعو إلى دراسة المحتوى التعليمي الموجه إليهم وتقييمه، والنظر في مدى ملاءمته، وقدرته على إثراء معجمهم اللغوي والإفرادي.
- يقتصر المتعلّمون على توظيف أدوات اتساق دون غيرها، تكرّرت عند أغلبهم؛ حيث ارتفعت نسبة الضمائر، وانخفضت نسبة غيرها من الأدوات (أسماء الإشارة، الأسماء الموصولة...)، كما ارتفعت نسبة توظيف الواو كرابط بين الجمل، مقارنة بالروابط

ملحق البحث

الملحق رقم 01: منهاج اللغة العربية السنة الرابعة من التعليم المتوسط

الملحق رقم 02: الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الرابعة من التعليم المتوسط

الملحق رقم 03: دليل الأستاذ، اللغة العربية، السنة الرابعة من التعليم المتوسط

الملحق رقم 04: نص القراءة ودراسة النص (كتاب اللغة العربية، ص 65-68)

الملحق رقم 05: نص المطالعة الموجهة (كتاب اللغة العربية، ص 69-70)

الملحق رقم 06: رخص البحث الميداني

الملحق رقم 07: نماذج من تعابير المتعلمين الكتابية

الملحق رقم 08: الاستبانة المقدمة لأساتذة اللغة العربية

الملحق رقم 09: مسرد المصطلحات.

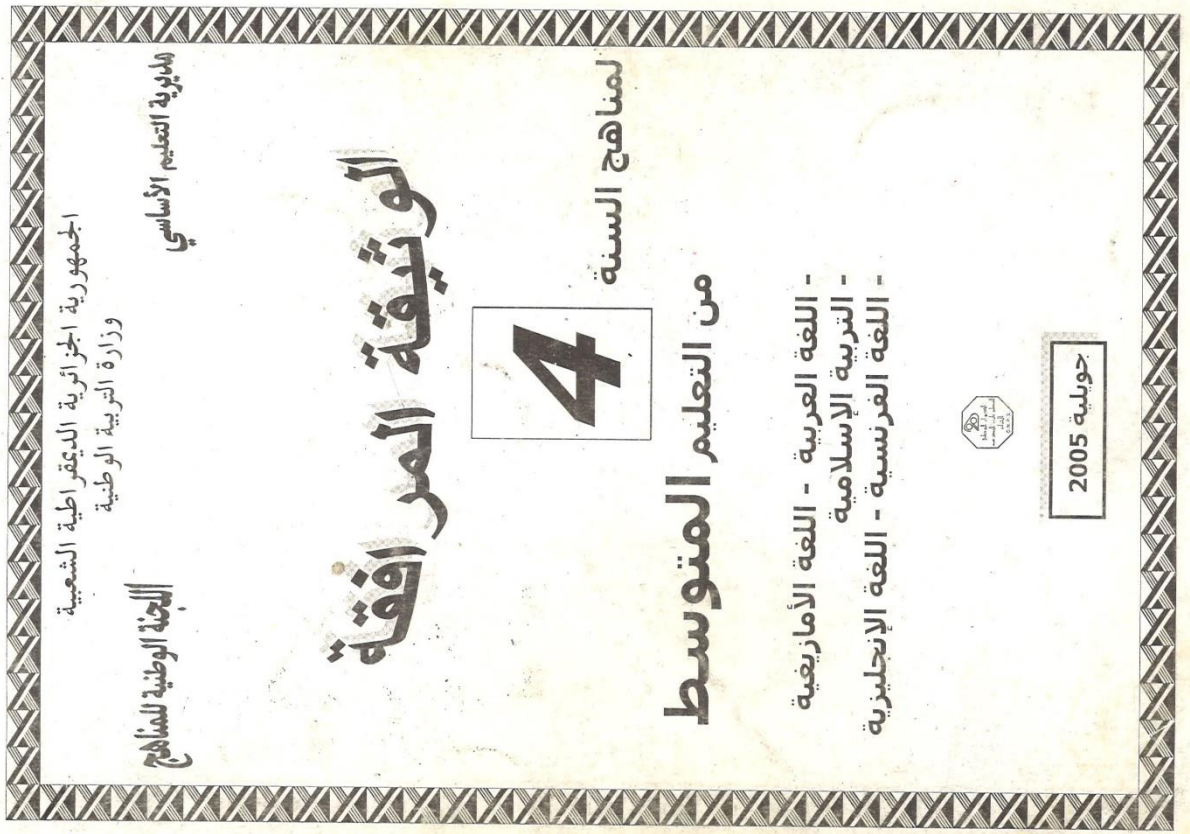
الملحق رقم 01 : منهاج اللغة العربية السنة الرابعة من التعليم المتوسط



الفهرس

01	المدخل
17	منهاج مادة اللغة العربية
35	منهاج مادة اللغة الأمازيغية (الصفقة بالعربية)
53	منهاج مادة التربية الإسلامية
	منهاج مادة اللغة الأمازيغية (الصفقة بالفرنسية)
	منهاج مادة اللغة الفرنسية
	منهاج مادة اللغة الإنجليزية

المحلق رقم 02: الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية السنة الرابعة من التعليم المتوسط



الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الرابعة متوسط

الفهرس

المقدمة :

- 1- التدريس بالكفاءات
- 2- بيداغوجيا حل المشكلة
- 3- المقاربة النصية
- 4- تقديم النشاطات
- 5- التقييم

الوثيقة المرافقة لمنهاج مادة اللغة العربية

5

الملحق رقم 03: دليل الأستاذ، اللغة العربية، السنة الرابعة من التعليم المتوسط

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

دليل الأستاذ اللغة العربية

السنة الرابعة من التعليم المتوسط



الدبوان الوطني للمطبوعات المدرسية

تقديم الكتاب

تعتبر السنة الرابعة من التعليم المتوسط آخر سنة في هذه المرحلة التعليمية التي تتميز عن غيرها بإعداد المتعلم إلى متابعة دراسته الثانوية بعد أن اكتسب اليات اللغة العربية واقتدر على استعمالها في تعبيره الكتابي والشفوي وتحكمه في أساليب التواصل بها.

تحتل اللغة العربية مكانة متميزة بين المواد الدراسية الأخرى باعتبارها اللغة الوطنية التي ترمي إلى نقل المعارف وإكساب المهارات اللغوية وترسيخ القيم المحلية المتمثلة للثورة الوطنية، وأقيم العالمية التي تشترك البشرية في السعي نحوها، كما أن اللغة العربية لغة التعليم، فكما تحكم المتعلم فيها، سهل عليه تعلم المواد الأخرى، الاجتماعية منها والعلمية.

وبناء على ما سبق، يسعى كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط إلى تعزيز كفاءات المتعلم ودعم مكتسباته المعرفية ومهاراته اللغوية والمنهجية، حتى يتحقق لديه الملح الذي يسمح له بالانتقال إلى المستوى التعليمي الأعلى.

ويعتمد كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط المقاربة الشمولية التي تعني بالكتابات وتنظر إلى التلميذ على أنه يملك رصدا معرفيا، يجب دعمه وتصحيحه وتطويره، وتعتمد المقاربة النصية منطقا وأداة لتحقيق أهداف التعليمات المختلفة، ومعنى ذلك أن النص سيكون كما ينبغي في الكتاب محور النشاطات التعليمية المتعددة، ووسيلة لمزجها وأداة لإيجازها.

وقد اتبع الكتاب نظام الوحدات التعليمية التي بلغ عددها أربعين وحدة، تتضمن كل وحدة نشاط القراءة الذي يتراوح بين القراءة التوصلية التي تهدف إلى بلوغ المتعلم مرحلة الاسترسال، وإملاك مختلف الأليات التي توصل إلى الفهم والأداء الجيد، والقراءة المعرفية التي يدعم فيها المتعلم معارفه اللغوية والمعمجية والأدبية ونشاط التعبير بشقيه الشفوي والكتابي.

وتتجر كل وحدة في حجم ساعي يقدر بخمس ساعات تبدأ بنشاط القراءة، وما يتبعه من دراسته فكرية ومعجية ودلالية وأدبية في ثلاث ساعات، ثم نشاط التعبير الشفوي، فنشاط التعبير الكتابي.

أما المشاريع المقترحة، وهي سبعة، فتتجزأ بعد كل ثلاث وحدات تعليمية، ماعدا المشروع الأخير الذي قد يستغرق ستة أسابيع نظرا لطبيعته.

وعند نهاية كل ثلاث وحدات تكون هناك وقفة لتقييم التكوين، حيث يقوم التلميذ بعملية دمج المعارف التي تلقاها في تعلماته السابقة من خلال مجموعة من الوضعيات تطرح مشكلات ومعطيات ومطالب يقوم بتنفيذها ثم يعود إلى عملية تقييم ذاتي ببناء شبكة للتقييم ومحاولة الاحتكام إليها ليدرك مدى تمكنه من تحقيق المطلوب منه.

أما عند نهاية كل ثلاثي فتكون هناك وقفة أخرى لتقييم ما تم تحصيله أثناء المرحلة، من خلال نشاط التقييم التحصيلي الذي يكون على شاكلة التقييم التكويني من حيث بناءه ومنهجه.

والدليل الذي يرفق الكتاب المدرسي، أي هذه الوثيقة، موجه إليك، أيها الأستاذ، عله يأخذ بيدك في ممارساتك التعليمية؛ وإن كان لا يعدو أن يقدم توجيهات تعبر جواها عن بعض التساؤلات التي يعايشها كل أستاذ يوميا لأن حدود البداغوجيا والتعليمية غاية لا ندرك مهما اتسعت خبرة الممارسة.

وعليه جاء هذا الدليل في قسمين:

ينطلق قسمه الأول من الكفاءات والأهداف التعليمية التي حددها المنهاج، وكيفية تجسيدها في الكتاب المدرسي عبر النشاطات المختلفة، وترجمتها في الوحدات التعليمية.

وينبغي أن ننبه الأستاذ إلى أن هذا الجزء الأهداف التعليمية قابل للتغيير بالزيادة أو التبدل حسب ما ينو في فظه في القسم والوسائل التعليمية المتاحة والظروف التعليمية التي يتواجد فيها.

والمهم أن يسترشد الأستاذ بهذه الأهداف التعليمية ويوزعها على حصص الوحدة التعليمية لإجراء تعليمه، فيفصلها وفقا للمحتويات ومقتضيات القسم (المكتسبات القبلية للتلاميذ، فروقهم الفردية...).

أما القسم الثاني من دليل الأستاذ فيتناول قضايا تربوية ومنهجية كثيرا ما تعترض طريق المعلم والمتعلم معا.

الملحق رقم 04: نص القراءة ودراسة النص، كتاب اللغة العربية، ص 65-68

الوحدة 7

الكسوف والخسوف

تمهيد:

لا شك في أن الخسوف والكسوف هما أكثر الأحداث الفلكية إثارة، ولا يعود ذلك لندرتهما فحسب بالقرابة مع الأحداث الأخرى، بل لطابعهما غير الاعتيادي.

لا يخفى على أحد اليوم ما كان يحلّ بالإنسان القديم عندما كان القمر البدر يحتاج ليلاً أو تغرب عروس النهار ويحلّ الظلام في وضوح النهار، فماذا لو أن الشمس أو القمر اختفيا إلى الأبد؟ لقد كانت مثل هذه الأحداث مصدر رعب وهلع، أما اليوم فقد تحوّلت هاتان الظاهرتان بفضل العلم إلى منظر لطيف، ينتظر الإنسان تحذره لكي يتمتع بمشاهدته ويرصدّه بشكل دقيق.

كانت حوادث الخسوف والكسوف باعتبارها تحديراً انقطاعاً في السلسلة الطبيعي للأمور، وتوقع الرعب في نفس الإنسان القديم الذي كان يعتقد بوجود قوى خارقة تختطف الشمس لأن تصرفات الإنسان قد أغضبها، أو أن حوتاً قد ابتلع القمر، ولذلك كان الناس يتضرعون لتلك القوى الكارّة التي حجزت الشمس، أو يقرعون الطبول لكي يخيفوا الحوت الذي ابتلع القمر، وكُتب التاريخ مليئة بالحوادث الطريفة التي تصف سلوك الناس أثناء الخسوف والكسوف. فمثلاً يزوي أحد المؤرخين أن كسوفاً قد حصل خلال معركة كانت قائمة بين اليونانيين والفرس في العام العاشر قبل الميلاد، وعلى إثر ذلك حصل ارتباك بين الجنود، فقرّر القادة إيقاف القتال لاعتقادهم بحلول غضب الآلهة عليهم.

أما الآن فيمكن تحديد الوقت الذي سيبدأ فيه الخسوف وكه سيستغرق، ومتى سينتهي، وبدقة أعشار الثانية، ومع ذلك فإن أحداً لا يمكن أن يقدّم كيف سيبدو القمر خلال الخسوف، فنحن نتوقع بشكل فطري أن يكون القمر غير مرئي أثناء الخسوف الكلي، مادام سيحتجب خلف الأرض وذلك الذي يحصل هو أن القمر يبقى مرئياً بل ومتملّناً: أحياناً باللون الأحمر وأحياناً بالبرتقالي، فلماذا؟ لنفهم ذلك يجب أن نرجل لناخطات إلى القمر لنشاهد من هناك ما الذي يحدث.

ظواهر طبيعية

65

ظواهر طبيعية

66

البناء الفني

– تأمل العبارة الآتية الواردة في نص القراءة: «.....تغرب عروس النهار، فيحلّ الظلام في وضوح النهار» ستلاحظ بأن «عروس النهار» تعتبر مجازي يقصد به الشمس، فما هي العلاقة بين الشمس والعروس؟

البناء الفكري

– كيف كان الإنسان القديم ينظر إلى ظاهرة الكسوف والخسوف؟

– ماذا أصبحت هذه الظاهرة تعني لنا اليوم؟

– فيم استغل الإنسان البدائي الظاهرة؟

– فيم استغلها الإنسان اليوم؟

– صف منظر القمر في حال الخسوف؟

– صف منظر الشمس؟

– كيف يمكننا اتقاء خطر الأشعة أثناء الكسوف مع الاستمتاع بالنظر؟

المعجم والدلالة

طريف: غريب نادر، يورصد : يراقب، فطري : بديهي، تحول : تجز وتعرض، الهالة : دائرة القمر

عبد القادر حمود

سنشاهد من سطح قمرا كسوفاً للشمس، إذ تكون الأرض في مرتفع تحول فيه بين القمر وضوء الشمس، لذلك سيظهر كوكبنا كقرص أسود محاط بهالة مضيئة باللون البرتقالي على الأغلب، هذه الهالة هي الغلاف الجوي الأرضي الذي تضيقه الشمس. عندما يتعكس ضوء هذه الهالة على القمر سنلّون سطحه باللون مختلفة وفق حالة الغلاف الجوي الأرضي وما يوجد فيه من غيوم وأقبرة وغير ذلك، وبدوره يعكس القمر هذا الضوء إلينا فنراه باللون مختلفة. أي أن القمر تابع لحالة الغلاف الجوي الأرضي، لذلك يصعب التنبؤ بمظهره أثناء الخسوف.

ويجب ألا يشغلنا جمال منظر الكسوف عن خطر الأشعة الشمسية على أعيننا، إذ أن النظر إلى الشمس أثناء الكسوف يتسبب في أضرار بالغة للعين. فقد تتسبب كون قليلة من التعرض لضوء الشمس في حرق في العين غير قابلة للشفاء.

لاشك أنك أدركت بأنه الجمال، فأصل الكلام: تغرب الشمس التي تشبه العروس؛
- ما الطرف الخدوف في هذا التشبيه، وما الطرف الذي صرح به الكاتب؟
حذف الكاتب المشبه وصح بلفظ المشبه به.
- وما الذي يدل على المشبه الخدوف في الكلام؟
الذي يدل على المشبه الخدوف هو عبارة «تغرب».
- ماذا نسقي هذا النوع من الاستعارة؟
نسقيها الاستعارة التصريحية.

نظرة

الاستعارة التصريحية تشبيه حذف منه المشبه وصرح بلفظ المشبه به.

البناء اللغوي

- عند إلى نص القراءة وتأمل الجملة الآتية:
«تحوّلت الظاهرتان إلى منظر طريف ينتظر الإنسان حدوثه»
- لاحظ أن الجملة الفعلية الأصلية التامة «تحوّلت الظاهرتان إلى منظر طريف»
أقتزئت بها جملة فعلية أخرى هي: «ينتظر الإنسان حدوثه»
- هل لهذه الجملة الفرعية وظيفة؟
نعم لها وظيفة، لقد قامت مقام النعت.

لاحظ أن الجملة الأصلية مكونة من جملتين هما:

1- [تحوّلت الظاهرتان إلى منظر طريف ينتظر الإنسان حدوثه]

2- [ينتظر الإنسان حدوثه]

لذا نسقي الجملة الأولى جملة فعلية مركبة

- وهل يمكن أن تكون الجملة المركبة اسمية؟

نعم، تأمل الجملة الاسمية الآتية الواردة في النص: «القمر يحتجب ليلاً» نجد أن خبر المبتدأ هو الجملة الفعلية من الفعل والفاعل (يحتجب)، ولذا نقول عن جملة [القمر (يحتجب)] إنها جملة اسمية مركبة، لأن جملة يحتجب تفرعت عن الجملة الأصلية وحلت محل أحد عناصرها وهو الخبر.

- لاحظ بأن الخبر هو عنصر أساسي في الجملة لا يمكن الاستغناء عنه أما النعت فهو عنصر متمم يمكن الاستغناء عنه.

67

ظواهر طبيعية

الجملة المركبة هي جملة فعلية أو اسمية تشتمل على جملة أصلية ترتبط بها جملة أخرى، على أن تقوم الجملة الفرعية مقام أحد عناصر الجملة الأصلية.

قد يكون هذا العنصر أساسياً لا يمكن الاستغناء عنه مثل الخبر والفاعل وقد يكون مكملاً يمكن الاستغناء عنه مثل النعت والحال.

تطبيقات

- 1- استخرج من نص القراءة جملتين مركبتين
- 2- اقرأ النص الآتي ثم أجب عن الأسئلة التي تليه:

كل يوم تلقى من الأحداث وتسمع من الأخبار ما يحزن النفس ويدمع العين، ويضني القلب من مرض أو موت أو نزول كوارث أو حدوث نكبات مختلفة الأشكال والألوان، والتأثيرات يتقدموا في ترويض النفس على احتمال الآلام والكوارث كما تقدموا في إيجاد الوسائل لتحصيل الملائة، فلا يزالون يثبون من المصائب والكوارث كما يثبون آباؤهم الآثرون، ولكنهم في ملذات العيش وتوسل السور يخبرعون كل يوم جديد، ويخلقون كل حين فتاة ولو نجحوا في تخفيف الآلام كما نجحوا في جلب اللذات لكان خيراً لهم، لأن جناية الآلم على الصحة والنفس أكثر مما تجلبه اللذة من النعمة، ولذا قلنا سنة تضيق ثمعتها في ألم ساعة.

عن أحمد أمين (بصرف)

الأسئلة:

- استخرج من النص الجمل المرتبطة بالجمل الأصلية، ومتر بين ما هو لازم منها وبين ما يمكن الاستغناء عنه.
- استخرج من النص طباقين وبين أثرهما في المعنى.
- في عبارة «الناس لم يتقدموا في ترويض النفس على احتمال الآلام...» استعارة جميلة، بين سر جمالها، وأثر التعبير بها على المعنى.
- 3- اشرح الاستعارات الواردة في الفقرة الآتية:
«عرفت رجلاً جَمَّ الفضائل من صفاته أنه يجتهد ليقفل البخل ويخفي الكرم، ويدفع من ماله ليدد الظلمات وينشر الأنوار بين الناس».
- 4- شاهدت ظاهرة طبيعية، صفتها في ثمانية أسطر مستعملاً ثلاث جمل مركبة، واستعارة تصريحية.

68

ظواهر طبيعية

الملحق رقم 05: نص المطالعة الموجهة، كتاب اللغة العربية، ص 69-70

البراكين من الظواهر الطبيعية التي تُثير في نفس الإنسان الحُفَظ والإعجاب في آن واحد بما تقدّمه من حُفْم وما تصدره من هدير وما تُظهره من توهج.

اقرأ النص الآتي ثم أجب عن الأسئلة التي تليها، استعداداً لتقديم عرض شفوي عن ظاهرة البراكين.

ممرات أولدوينو لنغاي

زاخرة هي الطبيعة باماكن وظواهر تُثير الرّهبة والإعجاب في نفس الإنسان في آن واحد، وكثيراً ما نسمع أو نقرأ عن أشخاص دفعوا حياتهم ثمناً لمغامرة خاضوها في تسلق جبل شاهق تعلو قممته ثلوج ناصعة البياض، تكاد تحطف الأبصار من شدة بياضها أو عاشوا تجربة لا تنسى في عبور نفق صعب المراس أو دخول كهف لم يسمّق لأحد أن ولّجه، ومن هذه الأماكن التي تُثير ذلك الشعور المزدوج بالرّهبة والإثارة جبل أولدوينو لنغاي في تنزانيا الذي تتدفق بتابع الحُفْم البركانية من فوهته وجوانبه.

تُعني كلمة «أولدوينو لنغاي» بلغة المنطقة جبل الإله، وهو مكان يُحج إليه أبناء قبيلة الماساي في تنزانيا حيث يقطعون مسافات طويلة من أجل التضرع لدى الإله لنغاي طلباً لأهم الأشياء في حياتهم وهي: المطر والماشية والأطفال، وفي أحد الطقوس الشائعة، يقوم أحد شيوخ الماساي بقيادة مجموعة من النساء العائرات إلى سفح الجبل، حيث يتضرعن إلى لنغاي كي تمنحهن نعمة الإنجاب.

قد لا يكون هذا المكان من أماكن الجذب السياحي الشهيرة في العالم التي تستقطب هوة التسلق والاستكشاف، ولكنه مع ذلك استقطب عدداً من المصورين وعلماء البراكين الذين تقاطروا من مختلف أنحاء العالم ليقفوا هذا الجبل النافر عن كُفٍّ، ورغم المخاطر الكبيرة، فإن الجبل يُلقب بتعويذة قوية على كل من يزوره، بحيث يرغب بشدة في تكرار تلك الزيارة، وكان فيه قوة تشد المرء إليه، وعن هذا الشعور، تقول عائلة الجغرافيا، سيليا نيامويرو الأمريكية التي تسلمت الجبل مرات عديدة: «إنه أمر لا يُصدق أبداً، فهو أشبه بالوقوف على سطح القمر»، أما كاستن بيتر، الذي أمضى حياته المهنية في ملاحقة

طواهر طبيعية

69

مطالعة موجهة

البراكين حول العالم، فقد تسلق الجبل أربع مرات، ويقول: إنه قد أصبح مُدمناً لهذا المكان. وفي الحقيقة إنه لا عجب أن يُدمن بيتر على زيارة هذا المكان، فالتشكيلات الجيولوجية الغريبة والمناظر الرائعة التي ترمسها الحمم تجعل الزائر يقف شدهوفاً وهو يتأمل هذه الإبداعات الطبيعية، التي تُفوق في بعض تجلياتها إبداعات إنسانية تُعاً لها المعارض وتسلط عليها الأضواء ويتقاطر الناس لمشاهدتها من كل حدب وصوب. إن ما يُبهِج ككُون تلك التشكيلات الغريبة هو التركيز الكيميائي للحمم التي تُشبه إلى حد بعيد صابون الغسيل، وعندما تتعرض الحمم للهواء فإنها تتصلب بسرعة وتبدأ بالتشقق، ونظراً لكونها غنية بنياني أكسيد الكربون، فإنها تتجعد حالاً تخرج من الفُتُحات البركانية وما إن تصل إلى الأرض حتى تسقط مُحدثة صوتاً كصوت تكسير الزجاج.

ولا تتوقف الغرابة في هذه الحمم على التشكيلات الرائعة البديعة التي تصنعها وإنما تتعداها أيضاً إلى لون هذه الحمم وقوامها، فهي تُشبه في لونها الشوكولاتة اللينة، وتُشبه في سيولتها زيت الزيتون عندما تخرج مباشرة من الفوهات البركانية، ولكنها سرعان ما تتحول إلى اللون البني الفاتح، وأخيراً الأبيض في غضون أيام قليلة.

وفي الليل تبدو جمال المنظر الطبيعي، حيث يُخيم السكون على المكان إلا من صوت الحمم الثائرة وهي تخرج من جوف البركان ويظهر التوهج النبيذ من الحمم الذاتية سخّر المكان وروعه.

صور عمير، جريدة البيان

المعجم والدلالة

صعب المراس: صاحب قوة وجلد وممارسة، الحُفْم: مقدورات البركان، تقاطروا: تتابعوا، تعويذة: قيمة تعلق حول العنق دفماً للحسد أو الشر، مُدمن: مُداوم على فعل الشيء ولم يقلع عنه.

البناء الفكري

- تثير البراكين انفعالات مختلفة في نفس الإنسان ماهما؟ ما سبب كل منهما؟

- لماذا يُجذب بُر كان أولدوينو لنغاي السواح والعلماء؟

- ينظر أهل المنطقة نظرة تقدير لهذا البركان، اشرح ذلك.

- هل يوجد لدينا ما يُشبه هذا الاعتقاد، اذكر مثالاً آخر.

- ما سبب مثل هذه الاعتقادات في نظرك؟

طواهر طبيعية

70

الملحق رقم 06 : رخص البحث الميداني

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة الجزائر 2

قسم علوم اللسان



كلية اللغة العربية وآدابها واللغات الشرقية

إفادة

إلى السيد مدير التربية للجزائر غرب

تحية طيبة وبعد

نرجو من سيادتكم السماح للأستاذة الطالب (ة): بغراجي فطيمة

تخصص: تعليمية اللغة العربية

الاستفادة من مصلحتكم حتى تستكمل أطروحة الدكتوراه خلال السنة الدراسية

2016/2017.

ولكم منا جزيل الشكر.

سلمت له (ها) هذه الشهادة بطلبه (ها) لاستعمالها فيما يخوله القانون

الجزائر في: 2017/02/19

رئيس القسم



الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

الجزائر في: 2017/04/02

مديرية التربية لشرق ولاية الجزائر
مصلحة التكوين والتقييم
مكتب التوجيه والتقويم
الرقم: 459/م.ت.ش.ج.ت.م.ت.4/17

مدير التربية
إلى
السيدات والسادة
مديري المتوسّطات

الموضوع: فداي الترخيص لإجراء بحث ميداني
المرجع: إرسال كلية اللغة العربية وآدابها واللغات الشرقية - جامعة الجزائر 2، المؤرخ في: 2017/02/19

يشرفني أن أعلمكم أنه تم الترخيص للطلّابة: بفراجي فطيمة بجامعة الجزائر
كلية اللغة العربية وآدابها واللغات الشرقية قسم علوم اللسان، لإجراء بحث ميداني حول "النشاط
القرائي والتّكائبي لدى تلاميذ السنة 4 متوسط دراسة وصفية تحليلية في ضوء المقاربة النصية"
بالمؤسسة التي تشرفون عليها خلال الفصل الثالث للسنة الدراسية 2016/2017، وذلك
تحتضرا لنيل شهادة البكالوريا في التخصص المذكور أعلاه.

المطلوب منكم تسهيل مهام الطّالبة الحاملة للتّرخيص المذكور أعلاه.
وعليه أنكر بضرورة التزام الطّالبة بالنظام الداخلي للمؤسسة التربوية.

مدير التربية



الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

الجزائر في: 2017/03/14

مديرية التربية لوسط الجزائر
مصلحة التكوين والتقييم
مكتب التوجيه والتقويم
الرقم: 479/م.ت.ج.ت.م.ت.4/17

مدير التربية
إلى
السيد رئيس قسم علوم اللسان
كلية اللغة العربية وآدابها واللغات الشرقية
جامعة الجزائر 2

الموضوع: رخصة (بحث أوتوبص ميداني)
المرجع: مراسلتكم المؤرخة في 2017/02/19 كلية اللغة العربية واللغات الشرقية قسم علوم اللسان جامعة الجزائر 2

بناء على مراسلتكم المذكورة بالمرجع أعلاه، يشرفني أن أعلمكم بأنني
أفصح الموافقة لـ:

الطالبة: بفراجي فطيمة

بقتسم علوم اللسان كلية اللغة العربية واللغات الشرقية
جامعة الجزائر - 02 - بالدخول إلى المؤسسات التربوية التالية:

- متوسطة علي ملاح سيدي أحمد
- متوسطة عيسات البني سيدي أحمد
- متوسطة هارون الرشيد سيدي أحمد

قصداً تحتضر هاددة البني كوراة "تعليمية اللغة العربية" وذلك خلال الفترة الممتدة من تاريخ 20 مارس 2017 إلى غاية تاريخ 20 ماي 2017 على أن تسلم نسخة من هذه الدراسة لكل مؤسسة لوسط الجزائر مصلحة التكوين والتقييم.

وزارة التربية الوطنية
مديرية التربية لوسط الجزائر
متوسطة المقيد علي ملاح
ساحة أول ماي - الجزائر
مدير التربية
ملاحظة
يتم على الطالبة والباحثين الصّور الفوتوغرافي وأخذ تسجيلات الفيديو منها كان عليها
وذلك وفقاً للامادة رقم 10 من القانون رقم 15-12 المؤرخ في 15/07/2015 المعلق بمحاذات الظن
نسخة إلى:
سيد (مدير) مؤسسة

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

الجزائر في: 2018/01/25

مديرية التربية لوسط الجزائر
مصلحة التكوين و التفتيش
مكتب التوجيه و التقييم
رقم: 161 / م ت و ج / م ت / م.ت.ت/ 18

مدير التربية
إلى
السيد رئيس قسم علوم اللسان
كلية اللغة العربية و آدابها
و اللغات الشرقية
جامعة الجزائر 2

الموضوع : رخصة (بحث أوتربص ميداني)

المرجع : مراسلتكم المؤرخة في 2018/01/23 الواردة من جامعة الجزائر 02 أبو القاسم سعد الله كلية اللغة العربية و آدابها و اللغات الشرقية
قسم علوم اللسان

بناء على مراسلتكم المذكورة بالمرجع أعلاه، يشرفني أن أعلمكم بأنني
أمنح الموافقة لـ :

- الطالبة: بغراجي فطيمة

بقسم علوم اللسان كلية اللغة العربية و آدابها و اللغات الشرقية
جامعة الجزائر - 02- أبو القاسم سعد الله بالدخول إلى المؤسسات التربوية التالية:

- جميع المتوسطات التابعة لمديرية التربية لوسط الجزائر

قصد تحضير شهادة الدكتوراه تخصص "تعليم اللغة العربية"
(توزيع استبيان على الأساتذة أقسام السنة الرابعة متوسط) وذلك خلال الفترة الممتدة
من تاريخ: 25 جانفي 2018 إلى غاية تاريخ: 30 ماي 2018 على أن تسلم نسخة
من هذه الدراسة لمديرية التربية لوسط الجزائر مصلحة التكوين و التفتيش.

مدير التربية

ملاحظة:

- يمين على الطلبة و الباحثين التصوير الفوتوغرافي و أخذت تسجيلات للتلاميذ مهما كان شكلها
وذلك وفقا للمادة رقم 10 من القانون رقم 15-12 المؤرخ في 2015/07/15 المتعلق بحماية الطفل

نسخة إلى :

- السيد(ة) مدير(ة) المؤسسة

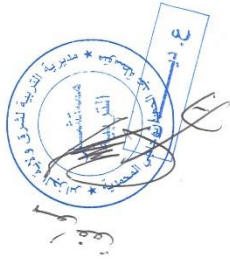
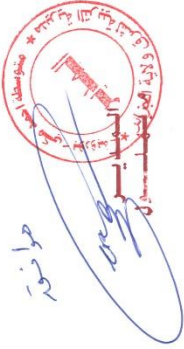


الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لشرق ولاية الجزائر
مصلحة التكوين والتقييم
مكتب التوجيه والتكوين
الرقم: 139/م.ت.ش.ج.م.ت/ت/18/4

الجزائر في: 2018/01/28

مدير التربية
السي
المبشرات و السادة
مديري المتوسطات



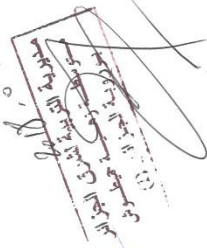
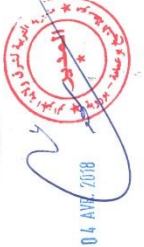
الموضوع: ف/ي الترخيص لإجراء بحث ميداني.
المرجع: إرسال رئيس كلية اللغة العربية وآدابها واللغات الشرقية - جامعة الجزائر-2- المؤرخ في: 2018/01/23.

يسرني أن أطلعكم أنه تم الترخيص للطلبة: بغراحي فطمية بجامعة الجزائر-2-
قسم علوم اللسان، تخصص تعليمية اللغة العربية، لإجراء بحث ميداني بالمؤسسة التي تشرقون عليها،
خلال السنة الدراسية 2017/2018، وذلك تحضيراً لاختبار شهادة المكونة في التخصص
المذكور أعلاه.

المطلوب منكم تسهيل مهام الطلبة الحاملة للتخصيص المذكور أعلاه.

عليه أذكر بضرورة التزام الطلبة بالنظام الداخلي للمؤسسة التربوية.

مدير التربية



الملحق رقم 07: نماذج من نصوص المتعلمين الكتابية

ملحوظة 14 مارس 2017

الموضوع: المود النبوي الشريف

موزي 4/4/5

لارت في قضاء اليخفال بالموود النبوي
مدينة ميسة المشهور في كل ميسة
وما على والسعادة تملأ المكان ودره لها
يجرون في كل مكان وأمله المختلف يتبادلون
أطراف الحديث عن المود النبوي الشريف
ومن رسولنا الكريم وعفاة وأخلاقه
الحميدة والسلوكيات المتفخمة وحلقة
في كل مكان ودره لها المود النبوي
المعروف قعات ويظهر بها واما خات وقت
العشاء شادت النساء الرجال فأطال
الها خلة رجالا ونسوا في أظفار
وكان طبعهم الميرسي هو التفتخفة
فكان طبعها لذ هذا الحد واما انتهين
من العشاء عرفت النساء عن بعضهن
الملايس التقليدي المشهور في ميسة المظلة
فكانت ليلة راحة ميسة في اوقية
في تقديس مسأله العام المقبل.

ع ر الدنيا
كرم 4

الموضوع: المود النبوي الشريف

الموضوع: المود النبوي الشريف

لارت في قضاء اليخفال بالموود النبوي
مدينة ميسة المشهور في كل ميسة
وما على والسعادة تملأ المكان ودره لها
يجرون في كل مكان وأمله المختلف يتبادلون
أطراف الحديث عن المود النبوي الشريف
ومن رسولنا الكريم وعفاة وأخلاقه
الحميدة والسلوكيات المتفخمة وحلقة
في كل مكان ودره لها المود النبوي
المعروف قعات ويظهر بها واما خات وقت
العشاء شادت النساء الرجال فأطال
الها خلة رجالا ونسوا في أظفار
وكان طبعهم الميرسي هو التفتخفة
فكان طبعها لذ هذا الحد واما انتهين
من العشاء عرفت النساء عن بعضهن
الملايس التقليدي المشهور في ميسة المظلة
فكانت ليلة راحة ميسة في اوقية
في تقديس مسأله العام المقبل.

الخصية ٢٠١٦ أفريك ٢٠١٦

السند:

زرز في ٦ ثناء الاحتفال بالمولد النبوي هذه

جزائرية لم تزرها من قبل واكتشفتها

وتقاليد محلية تتميزها عن غيرها ما لادن

الحزب لونية

التعليمية

٦ تمثيلاً زهراً تسرد فيه ٦ أحداث هذه الزيارة

و تصف فيه جوانب الاحتفال التي أجبتكم

والثلاث قديك

الفترة

لار في المولد النبوي الغلينا هو نه وهوان

فهي سارة قصيدة رطائنا كذا الستة ٥:٥٥

مباركة وعلنا عدا ٨٨ مساءً لاشترينا

المفر قعدان وكذا ما زهراته وفي الدكا ١٠٨

الريشة التي طافتها لونية عصي بعدها قصنا

باستعمال تلك المفر قعدان التي لم نستطع

التوقف عنها مع قصيدة بلعداد المتاي

و أحفرت المكسرات معصم مع وكنا لناعي

كفنا مولد الرسول (هـ) بعدها قصة اللوم

في الصباح الباكر حود البيت مع عصا الذي

يعصد في العالمة وحققا استمتعنا مع ما كنا

بالياس

٥٢٩

٥٢٩

٥٢٩

٥٢٩

٥٢٩

٥٢٩

٥٢٩

٥٢٩

٥٢٩

٥٢٩

٥٢٩

٥٢٩

٥٢٩

٥٢٩

٥٢٩

٥٢٩

٥٢٩

٥٢٩

٥٢٩

٥٢٩

٥٢٩

٥٢٩

في المولد النبوي زينا صينية بسكرة

مفر صبتنا أهلها أحر الشهايت ففهم

مفر وعوت بالكرام القيفون بالخلق الجيدة

هفت الحشا ١٠٨ كذا بعض من الهك لاد

الخاصة كالتحية هو صوت صياح الديك

وزنقزقة العصا فز من ثم شرع الأطفال

في عرقمة المفرقعات القصيرة الشهيرة

التي جازي و في الفء اء اجتمعت هي خيمة

شغليقة مع زخارف و جلسنا على زرابي

وا جتمعت على قصعة واحدة نيتنا ول

التي شغليقة ونسادل ١٠٨ كذا الصديق

وفي المساء قام الشباب بالإصفا عن

صريف المفرقعات التي نتجت عن الاصفا مع الفم

لكن سنات المدينة إلى طليوت فلو ابعف

١٠٨ كذا القرائن الثرية وستة الرسول

طلت الخة عليه وسهموا بطول الطريق إلى مثال

لأن الشغل لادوا ما دانت فليز عمل

منطقة عليت إلا نتمرام بهوا الحفا فليز عمل

رافيا
3 م 4

الضحية 27 أبريل 2017

السند

* وثق في أثناء الإختقال بالولود النبوي مدينة حمراثرية لم يزرها من قبل واكتشف عاكس ونفايد محلية تعبرها عن غيرها من المدن الحضرية.

النتيجة

* أكتفب نصا تسود فيه أحدا من هذه الزبارة وتهدف فيه جواربه الإختقال إلى أعينك و أثرت فيه.

* في عطلة النساء المأوى قورت خاتلتي الذهاب إلى مدينة سطيف إلى منزل جدي وجدتي لفضاء عطلة أطول النبوي الشريف وقد كنت فرصة جدا بهذا لأن الأجواء هناك هي ننة رائحة فمده موصولة مدخل المدينة وجدنا ملامحة و كما فكت مكتوب عليها أنا لشد دينة و باسم الرسول صلى الله عليه وسلم و كما وجدنا خدائق تسر الناظرين فيها الخلافة مخرنوها واللوان زهورها رائحة و لهم أجد ملامنا فرحت فيه كما رت هذا الملك لأن كل شيء كان مغرب و مد هس و أيضا الإطباق كانت سديت وتقليد هس (الشخصية والكسكي) واللباس السليدي السيط من الكا إلى الصغار بوا حنرا ، الأطفال الصغار ذاهبي معاً خائهم مسرعتي لشتروا أطرافهم النارية وهم منطرب أطول النبوي الشريف بكل نفس بريئة لستقوا.

* الأحد ١٤٠٩ ربيع الأول ١٤٠٩ هـ

٢٤٤ هـ

بمناسبة الاحتفال بالمولد النبوي الشريف
قررت عائلة ويصل كل عام الاحتفال به

هذه المرة يطل العام لا تتعطل بل
أعصاه، فقامت أمي بتجهيز الحلوى
القلبية كالصنعة الوضوءية والشخصية
والكسرة. والأطفال يجرون ألعابهم
مثل: البندوي المصنوع من الورق
ويجرونهم ويستروا الطيار والقفاز
المتنوع، فقامت جدتي بأصناف الشغف
في طراوت البيت وعلى الساعة الثامنة
تأصبا، ضياء المدموعين بالهوى
على سفرة واحدة ويدهده العسوة
قاصدا الأطفال باللعب والتمتع بالآفاد
البارية. ولست جدتي المسنة الغليظة
وتعني وأمي جرائت القرآن وليست الشدة
وهذا أصل كل عام تستهني هذا اليوم

٢٤٤ هـ

المستطفا ١١ أبريل ٢٠٢٠ م
الرافض ١٤ رجب ١٤٤٢ هـ

تخصيل كذا

بمناسبة احتفال بمناسبتة المولد النبوي الشريف
فهيما أنا وعائلتي لزيارة مدينة جرجس في
تتمتع بعبادات وتقاليد مكانها التي أجهزني في
أشرف في ١٠
٢٠ مالحى الشاشعة والمناظر العلية
التي تشتمل الرجال وسواطهم والناظر الواسعة
المنشقة ٢٠ شغل في مواضع النقى والكوف الموجودة
كما من طريقتى السنين وألا تفسر أيضا بالهاقوا
كالكل المعقود مع السمك والكسرة والمجاصد
وفي الليل أقاموا حفلة فهدى اليها كوكب المكان للإستماع
الى أغاني السنية والكفوفة لهذه المناسبة والعلويات
السنوية وحفلة المشروبات
فهذه هي العجيلة الدينية والديعة والطيلة فكانت
هذه اليوم راسح في ذهني حتى ٢٠

الثلاثاء 15 مارس 2017

أنشأ الاحتفال بالمولد النبوي الشريف في
مدينة المرسى وعند وصولنا وصلنا إلى أنشأ
كانت أبنية كبيرة مفعوفة على قنصل دلتا
وعند دخولنا ضللتنا الحوت رحوبه القردن
الكرم وكانوا ينادون صغارهم وكنا نشو
وعنا نركب كانوا يشعلون النور وقد دخلنا
أنت فرقة نشد أغاني عن الرسول (عليه السلام)
وبعدنا قرأنا سورة الرعد (عليه السلام) ولم
وقد امرنا جميعاً ليعملوا لنعلمهم ما عمل
عند وكان ذلك من أهل الديار التي عليها.

محمود
5/3/17

الثلاثاء 14 مارس 2017

في المولد النبوي الشريف زارت مدينة الطراز
للإحتفال معهم بهذه المناسبة وعندما
دخلت منزل أقربي أنشأ مصطف رحوبه
زكية تبينحت من جميع النوى وفي هذه
المناسبة يحضرون لقاص من المطلاع الفجر
إلى غروب الشمس وعند الغروب يحضرون
مادة الطعام التي تشتت بالملأ القليلة
الكسكس وغيره وبعد الانتهاء يشعلون
النور الإحتفال ويغنون ويقرعون
ويحضر من وجبات تحلية تقليدية
ويخرجون الأطفال يلعبون وينبسون
مع ذلك الجو الجميل ويقرعون الكورقان
يقرعون المولد الرسول (عليه السلام) وسلم
ويقرعون ويسلون ويذكرهم على
ما رزقهم

الملحق رقم 08: الاستبانة المقدمة لأساتذة اللغة العربية، السنة الرابعة من التعليم المتوسط

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة الجزائر 2 أبو القاسم سعد الله بوزريعة

كلية اللغة العربية وآدابها واللغات الشرقية

قسم علوم اللسان

استبانة موجّهة إلى أساتذة اللغة العربية - السنة الرابعة من التعليم المتوسط -

رغبة منّا في المساهمة في خدمة اللغة العربية وتطوير مناهج تعليمها، نضع بين أيديكم هذه الاستبانة التي تتدرج ضمن بحث مقدّم لنيل شهادة دكتوراه العلوم في تخصص تعليمية اللغة العربية بعنوان:

النشاط القرائي والكتابي لدى تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط

- دراسة تحليلية ميدانية في ضوء المقاربة النصية-

يسعى بحثنا إلى اختبار الكيفية التي استثمر بها المنهاج المقاربة النصية في تعليم نشاطي القراءة والتعبير الكتابي في مستوى السنة الرابعة من التعليم المتوسط، والإجراءات التي أعدّها لإنجاح تطبيقها، ويحاول الإجابة عن التساؤل الآتي "هل يراعي المنهاج العلاقة بين نشاطي القراءة والتعبير الكتابي، بما يجعل مهارتي القراءة والكتابة تتفاعلا فيما بينهما فتتمو إحداهما بالأخرى، ويكتسب المتعلم بذلك كفاءة نصية تمكّنه من تحليل النصوص (مهما كان نوعها أو نمطها) وفهمها والنسج على منوالها؟

أستاذي الفاضل، إنّ إجابتك الصادقة والدقيقة عن أسئلة هذه الاستبانة خطوة ضرورية لدراسة هذا الموضوع دراسة شاملة، ومساهمة مهمّة في إيجاد الحلول العملية لبناء منهاج أفضل.

- أستاذي الفاضل، لن تستعمل إجاباتك إلا للغرض العلمي فهي لا تتطلب كتابة أي معلومات شخصية، لذا نأمل أن تتسم بالموضوعية والدقة والوضوح.

- ضع علامة (×) أمام الإجابة التي تختارها.

المحور الأول : بيانات عامة

1- ماهي الشهادة العلمية التي تملكها : ليسانس ☐ ماجستير ☐ شهادات أخرى ☐ أذكرها.....

2- ماهي مدة اشتغالك بسلك التعليم : سنة/سنوات

3- كم سنة درست السنة الرابعة من التعليم المتوسط متوسط : سنة/ سنوات

4- ماهي آخر سنة درست فيها السنة الرابعة من التعليم المتوسط :

المحور الثاني : حول نشاط القراءة

5- هل تعتمد في تخطيطك للعملية التعليمية على المنهاج والوثائق المرافقة ؟

نعم ☐ لا ☐

6- هل تجد صعوبة في فهم محتويات المنهاج وأهدافه ؟ نعم ☐ لا ☐

7- هل تتقيد بالطرائق التعليمية التي حددها المنهاج؟ نعم ☐ لا ☐

8- إذا كان الجواب ب (نعم): هل ترى أن اعتمادها في تعليم اللغة العربية يسهل عملية التعلم ويجعل المتعلم يشارك في بناء تعلماته؟ نعم ☐ لا ☐

9- هل تعتمد المقاربة النصية في تعليم نشاط القراءة ؟ نعم ☐ لا ☐

10- إذا كان جوابك ب " نعم" أذكر الخطوات التي تتبناها في ذلك

.....
.....

.....

.....

.....

.....

.....

11- هل تتعامل مع نشاط القراءة على أنه:

- نشاط تلقيني الهدف منه تمكين المتعلم من تحصيل أكبر قدر من المعرفة ☐

- تفاعلي الهدف منه جعل المتعلم يشارك في فعل القراءة ويعوّده على الاستقلالية وإبداء الرأي والتذوق ☐

12- هل تكتفي في نشاط القراءة بالأداء والشرح اللغوي لاكتشاف معنى النص؟ نعم ☐ لا ☐

13- هل تدفع المتعلمين إلى استثمار معارفهم النحوية والصرفية والتركيبية واستثمار كلّ المؤشرات النصية الداخلية والخارجية في تحليلهم للنصوص وبناء معانيها؟ نعم ☐ لا ☐

14- هل تبين للمتعلمين الآليات المتحكممة في ترابط البنيات النصية (أدوات الاتساق وآليات الانسجام) عند قراءتهم للنصوص وتحليلها؟ نعم ☐ لا ☐

15- هل تزود المتعلمين بآليات تحليل النصوص اللازمة لإنتاج المعنى لكل نمط من النصوص؟ نعم ☐ لا ☐

المحور الثالث: حول نشاط التعبير الكتابي

16- ماهي الطريقة التي تعتمدوها في تعليم نشاط التعبير الكتابي؟

.....

.....

.....

.....

.....

17- هل موضوعات التعبير الكتابي المقررة في مستوى السنة الرابعة من التعليم المتوسط

- ترتبط بحاجات المتعلمين وميولهم ☐ نعم ☐ لا
- متنوعة تأخذ بعين الاعتبار الفروق الفردية بين المتعلمين ☐ نعم ☐ لا
- تناسب مستوى المتعلمين وتوافق قدراتهم ☐ نعم ☐ لا
- تعبّر عن واقع المتعلمين وتعالج اهتماماتهم ☐ نعم ☐ لا
- تساعد المتعلمين على إدماج معارفهم وتوظيفها في مواقف تعبيرية متنوعة ☐ نعم ☐ لا
- تساعد المتعلمين على الكتابة في مختلف الأنماط النصية ☐ نعم ☐ لا

18- هل ترى أنّ الوقت المخصص لحصة نشاط التعبير الكتابي كاف لتحقيق الكفاءة المستهدفة؟

☐ نعم ☐ لا

19- هل يوظّف المتعلم مكتسباته التي تعلّمها من فروع اللغة الأخرى في إنتاجه الكتابي؟

☐ نعم ☐ لا

20- هل يعاني المتعلمون في السنة الرابعة من التعليم المتوسط من صعوبات في التعبير الكتابي ؟

☐ نعم ☐ لا

21- إذا كان جوابك ب (نعم) فيم تتمثل هذه الصعوبات؟

.....

.....

.....

.....

.....

22- ماهي الأسباب في رأيك؟

- ضيق الوقت المخصص لنشاط التعبير الكتابي ☐ نعم ☐ لا

- ضعف الرصيد اللغوي للمتعلم ☐ نعم ☐ لا ☐

- موضوعات التعبير الكتابي المختارة لا تثير اهتمام المتعلمين ☐ نعم ☐ لا ☐

- عدم مشاركة المتعلم في اختيار موضوع تعبيره الكتابي ☐ نعم ☐ لا ☐

- الفصل بين الأنشطة اللغوية وعدم تطبيق المقاربة النصية ☐ نعم ☐ لا ☐

23- إذا كانت هناك أسباب أخرى أذكرها

.....
.....
.....

24- هل تخصص حصة خاصة بتقويم التعبير الكتابي؟ ☐ نعم ☐ لا ☐

25- ماهي المعايير التي تعتمد عليها في تقويم التعبير الكتابي؟

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

26- هل يشارك المتعلمون في عملية التقويم؟ ☐ نعم ☐ لا ☐

المحور الرابع : حول العلاقة بين القراءة والتعبير الكتابي

27- في رأيك هل راعى منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط علاقة التكامل بين القراءة والتعبير الكتابي في اختياره للمحتوى التعليمي وتحديد طرائق التعليم؟ ☐ نعم ☐ لا ☐

28- هل تراعي أنت هذه العلاقة في تعليمك لنشاطي القراءة والتعبير الكتابي؟ ☐ نعم ☐ لا ☐

29- هل تنسجم النصوص التي تضمنها الكتاب التعليمي مع تقنيات التعبير الكتابي التي حددها منهاج وتخدمها؟ ☐ نعم ☐ لا ☐

- 30- هل تساعد النصوص القرائية المتعلّم على تنمية مهاراته الكتابية ؟ نعم ☐ لا ☐
- 31- هل امتلاك المتعلّم للمهارات الكتابية يزيد من فاعليته القرائية ؟ نعم ☐ لا ☐
- 32- هل اعتماد المقاربة النصية يبني كفاءة الإنتاج الكتابي؟ نعم ☐ لا ☐
- 33- حدّد المنهاج الكفاءة الختامية في السنة الرابعة من التعليم المتوسط بقدرة المتعلم على إنتاج (شفاهيا وكتابيا) كلّ أنماط النصوص فهل ترى أنّ هذه الكفاءة
- يمكن تحقيقها ☐ يمكن تحقيقها نسبيا ☐ لا يمكن تحقيقها ☐
- 34- إذا كان لديك اقتراحات تخصّ طريقة تعليم نشاطي القراءة والتعبير الكتابي أذكرها

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

شكرا

الملحق رقم 09: مسرد المصطلحات

Cohésion	الاتساق
Cohésion lexicale	الاتساق المعجمي
Référence	الإحالة
Référence situationnelle	الإحالة المقامية
Référence contextuelle	الإحالة النصية (السياقية)
Substitution	الاستبدال
Stratégie textuelle	الاستراتيجية النصية
Cadres de connaissance	الإطارات المعرفية
Informativité	الإعلامية
Horizon d'attente	أفق الانتظار
Fusion des horizons	اندماج الآفاق
Cohérence	الانسجام
Structuralisme	البنوية
Micro-structure	البنية الصغرى
Macro-structure	البنية الكبرى
Pédagogie de projet	بيداغوجيا المشروع
Analyse du discours	تحليل الخطاب
Collocation	التضام
Production écrite	التعبير (الإنتاج) الكتابي
Réitération	التكرار (التكرير)
Intertextualité	التناص
Distributionnalisme	التوزيعية
Esthétique de la réception	جمالية التلقي
Ellipse	الحذف
Science du texte	علم النص
Compréhension	الفهم
Lecteur implicite	القارئ الضمني
Lecture	القراءة
Intentionnalité	القصدية
Compétence textuelle	الكفاءة النصية
Linguistique de la phrase	لسانيات الجملة
Linguistique textuelle	لسانيات النص
Linguistique descriptive	اللسانيات الوصفية
Référent	محيل

Référé	محيل عليه
Distance esthétique	المسافة الجمالية
Approche textuelle	المقاربة النصية
Approche par compétence	المقاربة بالكفاءات
Contexte	مقام (سياق)
Situationnalité	المقامية
Acceptabilité	المقبولية
Emplacement non identifié	مواقع (أماكن اللاتحديد)
Grammaire générative et transformationnelle	النحو التوليدي التحويلي
Grammaire de la phrase	نحو الجملة
Grammaire textuelle	نحو النص
Texte	النص
Texte informatif	النص الإعلامي
Texte argumentatif	النص الحجاجي
Texte narratif	النص السردي
Texte descriptif	النص الوصفي
Textualité	النصية
Théorie de la réception	نظرية التلقي
Théorie de la lecture	نظرية القراءة
Point de vue mobile	وجهة النظر الجوّالة
Conjonction	الوصل
Situation-problème	الوضعية المشكلة

فهرس مصادر البحث ومراجعته

فهرس مصادر البحث ومراجعته

1) باللغة العربية

1. إبرير (بشير)، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط1، 2007.
2. أبو العدوس (يوسف)، الأسلوبية، الرؤية والتطبيق، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط1، 2007.
3. أبو عمشة (خالد، حسين)، التعبير الشفهي والكتابي في ضوء علم اللغة التدريسي، شبكة الألوكة، د ط، د ت.
4. أبو غزالة (إلهام)، حمد (علي، خليل)، مدخل إلى علم لغة النص، تطبيقات لنظرية روبرت دي بوجراندي وولفجانج دريسلر، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ط 02، 1999.
5. إسكولا (مارك)، سلطة المؤول، الحكايات النظرية لستانلي فيش، ترجمة نسيم بن عباس معالم، المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، ع 02، 2010.
6. أمسترونغ (بول.ب)، القراءات المتصارعة، التنوع والمصادقية في التأويل، ترجمة فلاح رحيم، دار الكتاب الجديدة المتحدة، ليبيا، ط1، 2009.
7. آيت أوشان (علي)، السياق والنص الشعري (من البنية إلى القراءة)، دار الثقافة، الدار البيضاء، ط1، 2000.
8. أيزر (فولفجانج)، فعل القراءة، نظرية جمالية التجاوب في الأدب، ترجمة حميد لحمداني، الجيلالي الكدية، منشورات مكتبة المناهل، المغرب، د ط، د ت.
9. إيكو (أمبرتو)، القارئ في الحكاية، التعاضد التأويلي في النصوص الحكائية، ترجمة: أنطوان أبو زيد، المركز الثقافي العربي، بيروت، لبنان، ط 01، 1996.
10. بارتشت (بريجيته)، مناهج علم اللغة من "هرمان باول حتى ناعوم تشومسكي"، ترجمة سعيد حسن بحيري، مؤسسة المختار، القاهرة، مصر، ط1، 2004.
11. بحيري (سعيد، حسن)، علم لغة النص، المفاهيم والاتجاهات، الشركة المصرية العالمية للنشر، لونغمان، مصر، ط1، 1997.

12. براون (ج.ب)، يول(ج)، تحليل الخطاب، ترجمة محمد لطفي الزليطي ومنير التريكي، النشر العلمي والمطابع، المملكة العربية السعودية، دط، 1997.
13. براون (دوجلاس)، أسس تعلم اللغة وتعليمها، ترجمة عبده الرّاجحي وعلي أحمد شعبان، دار النهضة العربية، بيروت، د ط، 1994.
14. البرهمي (محمد)، ديداكتيك النصوص القرائية بالسّلك الثاني الأساسي، النظرية والتّطبيق، دار الثقافة، المغرب، ط 01، 1998.
15. برينكر (كلاوس)، التّحليل اللّغوي للنّص، مدخل إلى المفاهيم الأساسية والمناهج، ترجمة حسن سعيد بحيري، مؤسسة المختار القاهرة، ط 01، 2005.
16. البصيص (حاتم، حسين)، تنمية مهارات القراءة والكتابة، استراتيجيات متعددة للتدريس والتقويم، منشورات الهيئة العامة السّوريّة للكتاب، دمشق، د ط، 2011.
17. البقاعي (إيمان)، المتقن، معجم تقنيات القراءة والكتابة والبحث للطلاب، دار الرّاتب الجامعية، لبنان، د ط، د ت.
18. بلخامسة (كريمة)، إشكالية التّلقّي في أعمال كاتب ياسين، رسالة دكتوراه، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، د ت.
19. بن عبد الكريم (جمعان)، إشكالات النص، دراسة لسانية نصية، المركز الثقافي العربي، الدّار البيضاء، المغرب، ط1، د ت.
20. بن عروس (مفتاح)، الاتّساق النّصي، ظاهرة العائد في العربية، رسالة ماجستير، جامعة الجزائر، 1996/1997.
21. ———، في علاقة النص بالمقام، سورة الكهف أنموذجا، مجلة اللغة والأدب، جامعة الجزائر، العدد 14، ديسمبر 1999.
22. ———، الاتّساق والانسجام في القرآن الكريم، رسالة دكتوراه الدولة، جامعة الجزائر، 2007/2008.
23. بن عيسى (حنفي)، محاضرات في علم النّفس اللغوي، الديوان الوطني للمطبوعات الجامعية، الجزائر، ط6، 2011.
24. بنكراد (سعيد)، السيميائيات وموضوعها، علامات، المغرب، ع 16، 2004.

25. بوجادي (خليفة)، في اللسانيات التداولية مع محاولة تأصيلية للدرس العربي القديم، بيت الحكمة، ط 01، 2009م.
26. بوحسون (حسين)، الأسلوبية والنص الأدبي، مجلة الموقف الأدبي، اتحاد الكتاب العرب، دمشق، العدد 378، تشرين الأول 2002.
27. بوخال (لخضر)، المتلقي بين التجلي والغياب، قراءة في بعض فصول مدونة النقد العربي القديم، رسالة ماجستير، جامعة أبو بكر بلقايد، تلمسان، 2012/2011.
28. بوزيدة (عبد القادر)، نموذج المقطع البرهاني أو الحجاجي، مجلة اللغة والأدب، جامعة الجزائر ع12، ديسمبر 1997.
29. بوزيدي (إسماعيل)، تعليمية النص، نحو مقارنة ديداكتيكية لسانية، لغتي الوظيفية للسنة الثانية من التعليم الابتدائي، المدرسة العليا للأساتذة، بوزريعة.
30. الجبيلي (سجيع)، تقنيات التعبير في اللغة العربية، المؤسسة الحديثة للكتاب، لبنان، دط، 2008.
31. جهلان (محمد بن أحمد)، فعالية القراءة وإشكالية تحديد المعنى في النص القرآني دار صفحات للدراسات والنشر، د ط، 2008.
32. الجيلالي (حسان)، لوحيدي فوزي، مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية، جامعة الوادي، العدد 09، ديسمبر 2014.
33. الحاج صالح (عبد الرحمن)، أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية، مجلة اللسانيات، معهد العلوم اللسانية والصوتية، جامعة الجزائر ع04، 1973.
34. حسان (تمام)، البيان في روائع القرآن، دراسة لغوية وأسلوبية للنص القرآني، عالم الكتب، ط1، 1413هـ، 1993.
35. حسن (عباس)، النحو الوافي، مع ربطه بالأساليب الرفيعة والحياة اللغوية المتجددة، دار المعارف، مصر، ط3، دت، ج1.
36. الحلاق (علي، سامي)، المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها، المؤسسة الحديثة للكتاب، طرابلس، لبنان، دط، 2014.
37. حمداوي (جميل)، محاضرات في لسانيات النص، ط1، 2015.
38. ———، نظريات القراءة في النقد الأدبي، ط1، 2015.

39. حمّود (محمد)، مكوّنات القراءة المنهجية للنصوص، المرجعيات، المقاطع، الآليات، تقنيات التنشيط، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الدار البيضاء، ط1، 1998.
40. حمودين (علي)، قاسم (المسعود)، إشكالات نظرية التلقي، المصطلح، المفهوم، الإجراء، مجلة الأثر، كلية الآداب واللغات، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، العدد 25، جوان 2016.
41. خطّابي (محمد)، لسانيات النص، مدخل إلى انسجام الخطاب، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 1991.
42. خليل (إبراهيم)، الأسلوبية ونظرية النص، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، ط1، 1997.
43. خليل (إبراهيم)، الصّمادي (امتحان)، فن الكتابة والتعبير، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمّان، ط01، 1429هـ / 2008.
44. خليل (إبراهيم، محمود)، النقد الأدبي الحديث، من المحاكاة إلى التفكيك، دار المسيرة، عمّان، ط1، 2003.
45. ———، في اللّسانيات ونحو النص، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمّان، الأردن، د ط، 2007.
46. ديبوجراند (روبرت)، النص والخطاب والإجراء، ترجمة تّمّام حسان، عالم الكتب، القاهرة ط01، 1998.
47. ديشين (أندرية-جاك)، استيعاب النصوص وتأليفها، ترجمة هيثم لمع، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، ط1، 1991.
48. ديكرو (أزوالد) وسشايفر (جان ماري)، القاموس الموسوعي الجديد لعلوم اللسان، ترجمة منذر عياشي، المركز الثقافي العربي، دط، دت.
49. الرّوضان (عبد الكريم بن روضان)، أثر استخدام المراحل الخمس للكتابة في تنمية القدرة على التعبير الكتابي لدى تلاميذ الصّف الثاني المتوسط، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية، د ط، 2006.

50. الرّولي (ميجان)، البازعي (سعد)، دليل الناقد الأدبي، إضاءة لأكثر من سبعين تيارا ومصطلحا نقديا معاصرا، المركز الثقافي العربي، الدّار البيضاء، المغرب، ط3، 2002.
51. زايد (فهد، خليل)، إستراتيجيات القراءة الحديثة، دار يافا العلمية للنّشر والتوزيع، عمّان، الأردن، ط01، 2006.
52. الزّناد (الأزهر)، نسيج النّص، بحث فيما يكون به الملفوظ نصا، المركز الثقافي العربي، بيروت، ط1، 1993.
53. سريدي (فتيحة)، نظرية جمالية التّلقي في النقد العربي الحديث، التواصل في اللّغات والآداب، العدد 37، مارس، 2013.
54. سلدن (رامان)، النظرية الأدبية المعاصرة، ترجمة جابر عصفور، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، مصر، دط، 1998.
55. سويدان (سامي)، في النص الشعري (مقاربات منهجية)، دار الآداب، بيروت، ط1، 1979.
56. سيبويه (أبو بشر، عمرو بن عثمان بن قنبر)، الكتاب، تحقيق وشرح عبد السلام محمد هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط3، 1408هـ/1988م، ج2.
57. الشاوش (محمد)، أصول تحليل الخطاب في النظرية النحوية العربية، تأسيس نحو النص، المؤسسة العربية، بيروت، دط، 2001.
58. شحاتة (حسن)، استراتيجيات حديثة في تعليم اللغة العربية وتعلّمها، الدّار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط02، 2016.
59. شرفي (عبد الكريم)، من فلسفات التّأويل إلى نظريات القراءة، دراسة تحليلية نقدية في النظريات الغربية الحديثة، الدار العربية للعلوم-ناشرون، منشورات الاختلاف، ط1، 2007.
60. الصبيحي (محمد، الأخضر)، مدخل إلى علم النّص ومجالات تطبيقه، منشورات الاختلاف، الجزائر، ط01، 2008.
61. الصّكر (حاتم)، ترويض النص، دراسات للتحليل النصي في النقد المعاصر، الهيئة المصرية للكتاب، د ط، 1998.

62. الصوفي (عبد اللطيف)، فنّ القراءة، أهمّيّتها، مستوياتها، مهاراتها، أنواعها، دار الفكر، دمشق، ط1، 2007.
63. طعيمة (رشدي، أحمد)، المهارات اللغوية، مستوياتها، تدريسها، صعوباتها، دار الفكر العربي للطبع والنشر، القاهرة، د ط، 2004.
64. عاشور(راتب) والمقدادي(محمد)، المهارات القرائية والكتابية، طرائق تدريسها واستراتيجياتها، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمّان، الأردن، د ط، 2005.
65. عبد الباري (ماهر، شعبان)، الكتابة الوظيفية والإبداعية، المجالات والمهارات، الأنشطة والتّقويم، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط01، 1431هـ/ 2010م.
66. عبد اللاه (مختار، عبد الخالق)، تدريس القراءة في عصر العولمة، استراتيجيات وأساليب جديدة، العلم والإيمان للنشر والتوزيع، مصر، ط 01، 2008.
67. عبد اللطيف (محمد، حماسة)، الإبداع الموازي، التّحليل النّصي للشّعر، دار غريب القاهرة، مصر، دط، 2001.
68. عبد المجيد (جميل)، البديع بين البلاغة العربية واللسانيات النصية، الهيئة المصرية العامة للكتاب، د ط، 1998.
69. العبد (محمد)، النّص والخطاب والاتصال، الأكاديمية الحديثة للكتاب الجامعي، القاهرة، ط 01، 1426هـ/ 2005.
70. عبد الواحد (محمود، عباس)، قراءة النّص وجماليات التّلقي بين المذاهب الغربية الحديثة وتراثنا النّقدي، دار الفكر العربي، مصر، ط 01، 1996م.
71. عرباوي (محمد)، دور الرّوابط في اتّساق وانسجام الحديث القدسي، دراسة تطبيقية في صحيح الأحاديث القدسية للشيخ مصطفى العدوي، رسالة ماجستير، جامعة الحاج لخضر، باتنة، 2010/2011.
72. عزازي (سلوى، محمد أحمد)، تصوّر مقترح لمنهج في اللغة العربية قائم على الوعي الأديب لتنمية مهارات التعبير الكتابي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، مذكرة لنيل درجة دكتوراه الفلسفة، تخصص مناهج وطرق تدريس اللغة العربية، كلية دمياط، جامعة المنصورة، مصر، 2004.

73. عطا (إبراهيم، محمد)، المرجع في تدريس اللغة العربية، مركز الكتاب للنشر، القاهرة، ط 01، 2005.
74. عفيفي (أحمد)، نحو النص، إتجاه جديد في الدرس النحوي، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، د ط، 2001.
75. العناتي (وليد)، مفردات العربية، دراسة لسانية تطبيقية في تعليمها للناطقين بغيرها، سجل المؤتمر العالمي لتعليم اللغة للناطقين بغيرها، المنعقد بالرياض، في 14-15/11/1430 هـ الموافق ل2-3/11/2009م.
76. ———، تحليل الخطاب وتعليم مفردات العربية للناطقين بغيرها، مجلة البصائر، المجلد 13، العدد 02، 2010.
77. عواشرية (السعيد)، الفهم اللغوي القرائي واستراتيجياته المعرفية، المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، دط، 2005.
78. عوض (يوسف، نور)، نظرية النقد الأدبي الحديث، دار أمن، القاهرة، ط 01، 1994.
79. عيآشي (منذر)، الكتابة الثانية وقاتحة المتعة، المركز الثقافي العربي، بيروت، ط 1، 1998.
80. الغذامي (عبد الله، محمد)، القصيدة والنص المضاد، المركز الثقافي العربي، بيروت، الدار البيضاء، ط 1، 1994.
81. غفيري (خديجة)، سلطة اللغة بين فعلي التأليف والتلقي، إفريقيا الشرق، المغرب، د ط، 2012.
82. غيلوس (صالح)، بناء كفاءة الإنتاج الكتابي في ضوء المقاربة النصية، السنة الرابعة من التعليم الابتدائي أنموذجا، رسالة ماجستير، المدرسة العليا للأساتذة، بوزريعة، الجزائر 2008/2009.
83. ———، إعادة بناء النص التعليمي في ضوء المقاربة النصية (السنة الثالثة ثانوي أنموذجا)، رسالة دكتوراه، جامعة سطيف 02، 2013/2014.
84. فان دايك (تون.أ)، النص والسياق، استقصاء البحث في الخطاب الدلالي والتداولي، ترجمة عبد القادر قنيني، إفريقيا الشرق للنشر، الدار البيضاء، المغرب، دط، 2000.

85. ———، علم النص، مدخل متداخل الاختصاصات، ترجمة سعيد حسن بحيري، دار القاهرة للكتاب، ط1، 2001.
86. فضل (صلاح)، بلاغة الخطاب وعلم النص، سلسلة علم المعرفة، الكويت، دط، دت.
87. الفقي (صبحي، إبراهيم)، علم اللغة النصي بين النظرية والتطبيق، دراسة تطبيقية على السور المكيّة، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، مصر، ط1، 2000، ج01.
88. قطوس (بسام)، استراتيجيات القراءة. التأصيل والإجراء النقدي، أربد، مؤسسة حمادة، ودار الكندي، دط، مارس 1998.
89. قياس (ليندة)، لسانيات النص، النظرية والتطبيق، مقامات الهمذاني أنموذجا، مكتبة الآداب، ط01، 2009.
90. لوصيف (الطاهر)، تعليمية النصوص والأدب في مرحلة التعليم الثانوي، برنامج السنة الأولى جذع مشترك آداب أنموذجا، رسالة دكتوراه الدولة، جامعة الجزائر، 2008/2007.
91. مجموعة من الكتاب، مدخل إلى مناهج النقد الحديث، ترجمة رضوان ظاظا، عالم المعرفة، الكويت، د ط، 1997.
92. محمّد (عبد الناصر، حسن)، نظرية التوصل وقراءة النص الأدبي، المكتبي المصري لتوزيع المطبوعات، القاهرة، د ط، 1999.
93. مدّاس (أحمد)، لسانيات النص، نحو منهج لتحليل الخطاب الشعري، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط2، 2009.
94. مذكور (علي، أحمد)، تدريس فنون اللغة العربية، دار الفكر العربي للطباعة والنشر، القاهرة، دط، 2002.
95. مرتاض (عبد الجليل)، في عالم النص والقراءة، ديوان المطبوعات الجامعية، قسنطينة، الجزائر، ط2، 2011.
96. مرتاض (عبد المالك)، نظرية النص الأدبي، دار هومة، الجزائر، ط2، 2010.
97. مريني (محمد)، مدارات القراءة، تفسير القراءة من مداخل العلوم الإنسانية، دار كنوز للمعرفة، عمّان، ط01، 1436هـ، 2015م.
98. المسّدي (عبد السلام)، الأسلوبية والأسلوب، الدار العربية للكتاب، تونس، دط، 1982.

99. مصطفى (عادل)، فهم الفهم، مدخل إلى الهرمنيوطيقا، نظرية التأويل من أفلاطون إلى جادامر، رؤية للنشر والتوزيع، القاهرة، ط1، 2007.
100. مفتاح (محمد)، دينامية النص، تنظير وإنجاز، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، ط2، 1990.
101. ———، التشابه والاختلاف، نحو منهجية شمولية، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 1996.
102. مكسي (محمد)، ديداكتيك القراءة المنهجية، مقاربات وتقنيات، دار الثقافة، الدار البيضاء، ط2، 2000.
103. مومن (أحمد)، اللسانيات، النشأة والتطور، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط5، 20015.
104. مونسي (حبيب)، القراءة والحادثة، مقارنة الكائن والممكن في القراءة العربية، منشورات اتحاد الكتاب العرب، د ط، 2000.
105. هاينه من (فولفجانج)، فيهفجر (ديتر)، مدخل إلى علم اللغة النصي، ترجمة فالح بن شبيب العجمي، جامعة الملك سعود للنشر العلمي والمطابع، الرياض، د ط، 1996.
106. هبال (نوري، عبد الله)، دور اللغة في تنمية المهارات اللغوية لدى المتعلمين المؤتمر الدولي الثالث للغة العربية، المحور السادس، كلية التربية، جامعة الزاوية، ليبيا.
107. هولب (روبرت)، نظرية التلقي، مقدمة نقدية، ترجمة عز الدين إسماعيل، المكتبة الأكاديمية، القاهرة، ط1، 2000.
108. الواد (حسين)، في مناهج الدراسات الأدبية، دار سراس للنشر، تونس، 1985.
109. واورزنيك (زتسيسلاف)، مدخل إلى علم النص (مشكلات بناء النص)، ترجمة وتعليق سعيد حسن بحيري، مؤسسة المختار، القاهرة، ط1، 2003.
110. وجليسي (يوسف)، النقد الجزائري المعاصر، إصدارات رابطة إبداع الثقافية، قسنطينة، 2002.
111. ياوس (هانس روبرت)، جمالية التلقي، من أجل تأويل جديد للنص الأدبي، ترجمة رشيد بنحدو، منشورات الاختلاف الجزائر، منشورات ضفاف، بيروت، ط1، 2016.

112. يحياتن(محمّد)، نظريات المحاجة، اكتشاف جديد خصب، مجلة اللغة والأدب،
جامعة الجزائر، ع11، ماي1997.
113. ———، تحليل النص الأدبي في التعليم الثانوي، ملاحظات أوليّة، مجلة اللغة
والأدب، جامعة الجزائر، ع12، ديسمبر1997.

(2) باللغة الأجنبية

114. Adam Jean Michel, *Linguistique textuelle, Des genres de discours aux textes*, Nathan, Paris, 1999.
115. Cornaz Laurent, *L'enfant et Le démon de la lecture*, éla (études de linguistique appliquée), n 119, Didier Erudition, Juillet-Septembre, 2000.
116. Descotes Michel, *Lire méthodiquement des textes*, Bertrand-Lacoste, 1995.
117. Dubois Jean, *Dictionnaire de linguistique*, Larousse, Paris, 1973.
118. Fayol Michel, Gombert Jean Emile, Lecocq Pierre, Spranger Liliane, Zagar Charlly Daniel, *Psychologie Cognitive de la lecture*, Presses Universitaires de France, 1992.
119. lundquist Lita, *L'analyse textuelle, méthode, exercices*, Handelshojkskolens Forlag Nyt Nordisk Forlag Arnold Busck, 1990.
120. Mauffrey Annick, Cohen Isdey, *Lecture éléments pour une pédagogie différenciée*, Armand Colin, Paris.
121. Médioni Maria-Alice, *Introduction : Littérature et Plaisir de lire*, Les langues modernes, Juillet, Août, Septembre, 2010.
122. Péry-woodley Marie-Paule, *Les écrits dans l'apprentissage*, Clés pour analyser les productions des apprenants, Hachette-Livre, Paris, 1993.
123. Pigallet Philipe, *Méthodes et Stratégies de lecture, pour un art de lire, partie connaissance du problème, applications pratiques*, E.S.F Éditeur, Paris, 1996.
124. Préfontaine Clémence et Lebrun Monique, *La lecture et L'écriture enseignement et apprentissage*, Éditions Logiques, Canada, 1992.
125. Reuter Yves, *Comprendre, Interpréter, Expliquer des textes en situation scolaire à propos d'Angèle*, Pratiques, n 76, Décembre, 1992.
126. Riquois Estelle, *Une lecture actionnelle du texte littéraire*, Les Langues modernes, Juillet, Août, Septembre, 2010.
127. Vigner Gérard, *Lire du texte au sens, éléments pour un apprentissage et un enseignement de la lecture*, Clé international, Paris, 1979.

(3) الوثائق التربوية

128. دليل الأستاذ (اللغة العربية)، السنة الرابعة من التعليم المتوسط، وزارة التربية الوطنية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2006.
129. كتاب اللغة العربية، السنة الرابعة من التعليم المتوسط، وزارة التربية الوطنية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2006.
130. منهاج اللغة العربية، السنة الرابعة من التعليم المتوسط، اللجنة الوطنية للمناهج، وزارة التربية الوطنية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، جويلية 2005.
131. الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية، السنة الرابعة من التعليم المتوسط، اللجنة الوطنية للمناهج، وزارة التربية الوطنية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، جويلية 2005.

فهرس محتويات البحث

فهرس محتويات البحث

الإهداء

إسداء شكر

المقدمة 6

الفصل الأول: المقاربة النصية المفهوم والأسس 19

المبحث الأول: إرهاصات البحث النصي 19

مدخل 19

1. مفهوم لسانيات النص 21

2. نشأة لسانيات النص وتطورها 23

1.2. في أوروبا 23

2.2. في أمريكا 25

3. أهداف لسانيات النص 32

المبحث الثاني: مفهوم النص وإشكالات تصنيفه 35

مدخل 35

1. مفهوم النص 35

1.1. مفهوم النص عند "ماك هاليداي" ورقية حسن" 36

2.1. مفهوم النص عند "فان دايك" 37

3.1. مفهوم النص عند "جون ميشال آدم" 37

4.1. مفهوم النص عند "إيواند لانغ" 38

5.1. مفهوم النص عند "دي بوجراند" و"دريسler" 39

2. مفهوم النص التعليمي ودوره في العملية التعليمية التعلمية 40

1.2. مفهوم النص التعليمي 40

2.2. وظائف النص التعليمي 42

3.2. دور النص في العملية التعليمية التعلمية 43

3. إشكالية تصنيف النصوص 43

1.3. أهمية تصنيف النصوص 45

2.3. بعض نماذج تصنيف النصوص 46

1.2.3. التصنيف على أساس وظيفي تواصل 47

2.2.3. التصنيف السياقي أو المؤسسي 48

48.....	3.2.3. التّصنيف حسب العملية الذهنية الموظّفة في النّص
52	المبحث الثالث: معايير النصية
52.....	مدخل
53	1. الاتّساق
53.....	1.1. مفهوم الاتّساق
54.....	2.1. أدوات الاتّساق
54	1.2.1. الإحالة
60	2.2.1. الحذف
61	3.2.1. الاستبدال
63	4.2.1. الوصل
65	5.2.1. الاتساق المعجمي
68	2. الانسجام
70	3. القصديّة
70	4. الاستحسان (المقبولية)
71	5. الإعلامية (الإخبارية)
71	6. المقامية
72	7. التناص
74	المبحث الرابع: مفهوم المقاربة النصية ووظائفها التربوية
74	مدخل
74.....	1. مفهوم التحليل النصي
76.....	2. مبادئ التّحليل النّصي
77.....	3. مفهوم المقاربة النصية
82.....	4. الوظائف التربوية للمقاربة النصية
85.....	5. أهميّة المقاربة النّصية
88	خلاصة الفصل الأوّل
91	الفصل الثاني: مفهوم القراءة وعلاقتها بعملية الفهم
91	المبحث الأول: أثر الاتّجاهات الفكرية الحديثة في تطوّر مفهوم القراءة
91.....	مدخل
91.....	1. مفهوم القراءة

93.....	2. تفسير عملية حدوث القراءة
93	1.2. النموذج المرحلي
94	2.2. النموذج المتكامل
95	3.2. نموذج نقل المعلومات
95	4.2. النموذج التفاعلي
96	5.2. النموذج الاجتماعي
98.....	3. أهمية القراءة
99.....	4. أهداف القراءة
100	1.4. الأهداف العامة
100	2.4. أهداف فكرية
101	3.4. أهداف سلوكية
102	5. أنواع القراءة
102	1.5. من حيث الشكل والأداء
102.....	1.1.5. القراءة الصامتة
104.....	2.1.5. القراءة الجهرية
104	2.5. من حيث الغرض، الهدف، الوظيفة
104.....	1.2.5. القراءة السريعة
105.....	2.2.5. القراءة المكثفة
105.....	3.2.5. القراءة الموسّعة
105.....	4.2.5. القراءة الوظيفية
106.....	5.2.5. القراءة الاستكشافية
107.....	6.2.5. القراءة التحليلية
107.....	7.2.5. القراءة الإبداعية
108	6. أثر الاتجاهات الفكرية الحديثة في تطوّر مفهوم القراءة
108	1.6. القراءة السياقية
109.....	1.1.6. القراءة الانطباعية
110.....	2.1.6. القراءة التاريخية
110.....	3.1.6. القراءة الاجتماعية
111.....	4.1.6. القراءة النفسية
111	2.6. القراءة النسقية
112.....	1.2.6. القراءة البنوية

113.....	2.2.6. القراءة الأسلوبية
114.....	3.2.6. القراءة السيميائية
115.....	4.2.6. القراءة التفكيكية
116	3.6. القراءة التفاعلية
119	المبحث الثاني: أهم المحطات التاريخية المؤسسة لنظرية القراءة
119	مدخل
119	1. اللحظات التطورية لنظرية القراءة
119	1.1. لحظة الكاتب (القراءة الخارجية للنص)
121	2.1. لحظة النص (القراءة الداخلية للنص)
122	3.1. لحظة القارئ (تلقّي النص)
124	2. نظرية جمالية التلقي وأهم مبادئها
126	1.2. مبادئ نظرية التلقي لـ " روبرت ياكوسHans Robert Jauss"
126.....	1.1.2. جمالية التلقي عند "ياكوس"
127.....	2.1.2. المتلقي والتاريخ الأدبي عند "ياكوس"
128.....	3.1.2. المفاهيم الإجرائية عند " ياكوس"
132	2.2. أسس نظرية التلقي لـ " أيزرWolfgang Iser"
132.....	1.2.2. فعل القراءة وبناء المعنى عند " أيزر"
134.....	2.2.2. المفاهيم الإجرائية عند " أيزر"
140	المبحث الثالث :علاقة القراءة بالفهم
140	مدخل
140	1.الفهم
140	2.الفهم اللغوي
141	3. الفهم في سياقه المدرسي
143	4. طبيعة عملية الفهم
143	1.4. الفهم القرائي
143	2.4. عمليات الفهم القرائي
146	المبحث الرابع: جهود اللسانيات النصية في فهم النص
146	مدخل
146	1. جهود براون ويول
147	1.1. مبدأ الفهم المحلي
148	2.1. مبدأ القياس

149	3.1. طريقة فهم الخطاب نزولاً أو صعوداً
150	1.3.1 الإطارات المعرفية
150	2.3.1 المدارات
150	3.3.1 السيناريو
151	4.3.1 الأنساق الذهنية
152	2. جهود فان ديك
157	خلاصة الفصل الثاني
159	الفصل الثالث: مفهوم التعبير الكتابي وعلاقته بالقراءة
159	المبحث الأول: مفهوم التعبير الكتابي
159	مدخل
161	1. طبيعة عملية الكتابة
164	2. مفهوم التعبير الكتابي
165	المبحث الثاني: أنواع التعبير الكتابي وأسس تعليمه
165	مدخل
166	1. أنواع التعبير الكتابي
166	1.1. التعبير الوظيفي
166	2.1. التعبير الإبداعي
167	2. أهداف تعليم التعبير الكتابي
171	3. أسس تعليم التعبير الكتابي
171	1.3. الأسس النفسية
172	2.3. الأسس اللغوية
172	3.3. الأسس التربوية
172	1.3.3. أسس ترتبط بموضوعات التعبير الكتابي
173	2.3.3. أسس تتعلق بطريقة التعليم
174	3.3.3. أسس تتعلق بالمعلم
176	المبحث الثالث: أهمية التعبير الكتابي واتجاهات تعليمه
176	مدخل
176	1. أهمية التعبير الكتابي
178	2. اتجاهات تعليم التعبير الكتابي

178	1.2. الاتجاه التقليدي
179	2.2. اتجاه عملية الكتابة
181	3. الاستفادة من علم النص في تعليم التعبير الكتابي
183	4. مراحل كتابة أو إنتاج نص
183	1.4. مرحلة الإعداد (التخطيط)
183	2.4. مرحلة التنفيذ (الإنجاز)
183	1.2.4. مرحلة الكتابة الأولية
184	2.2.4. مرحلة التقويم
186	3.4. مرحلة النشر
189	المبحث الرابع: العلاقة بين القراءة والتعبير الكتابي
189	مدخل
191	1. الاتجاهات الحديثة في تعليم القراءة والكتابة
191	1.1. الاتجاه التكاملي
192	2.1. الاتجاه الوظيفي
193	3.1. المداخل الأساسية لتعليم القراءة والكتابة تكامليا ووظيفيا
193	1.3.1. مدخل الخبرة اللغوية
193	2.3.1. مدخل تعليم القراءة والكتابة عن طريق المنهج
193	3.3.1. المدخل التعاوني
194	2. شروط تنمية الكفاءة النصية على المستويين القرائي والكتابي
197	3. شروط الكتابة الجيدة
197	1.3. الترابط الموضوعي
197	2.3. الترابط اللغوي
199	خلاصة الفصل الثالث
	الفصل الرابع: تصوّر الوثائق التربوية لطريقة تعليم نشاطي القراءة والتعبير الكتابي
201	
201	المبحث الأول: نشاط القراءة والتعبير الكتابي في تصوّر المنهاج
201	مدخل
202	1. المحتوى العام للمنهاج
203	2. مبررات بناء المنهاج والغاية منه
205	3. ملمحي الدخول والخروج من السنة الرابعة من التعليم المتوسط

1.3. ملصح الدخول إلى السنة الرابعة من التعليم المتوسط.....	205
2.3. ملصح الخروج من السنة الرابعة من التعليم المتوسط.....	206
4. طرائق التدريس.....	207
5. أنشطة اللغة العربية المقررة في السنة الرابعة من التعليم المتوسط.....	210
1.5. تقديم مادة اللغة العربية.....	210
2.5. التوزيع الزمني لأنشطة اللغة العربية.....	211
3.5. طريقة تقديم أنشطة اللغة العربية.....	211
6. نشاط القراءة في تصوّر المنهاج.....	212
1.6. مفهوم القراءة في تصوّر المنهاج.....	212
2.6. الكفاءة القاعدية في نشاط القراءة.....	213
3.6. الأهداف التعلّمية الخاصة بنشاط القراءة.....	213
4.6. طريقة تعليم القراءة والأنشطة المرتبطة بها.....	215
1.4.6. طريقة تعليم القراءة في تصوّر المنهاج.....	215
2.4.6. طريقة تعليم الأنشطة المرتبطة بنشاط القراءة في تصور المنهاج.....	221
7. نشاط التعبير الكتابي في تصوّر المنهاج.....	223
1.7. مفهوم التعبير الكتابي في تصوّر المنهاج.....	223
2.7. الكفاءة القاعدية في نشاط التعبير الكتابي.....	223
3.7. الأهداف التعلّمية الخاصة بنشاط التعبير الكتابي.....	224
4.7. طريقة تعليم التعبير الكتابي.....	225
5.7. التقييم.....	226
المبحث الثاني: نشاط القراءة والتعبير الكتابي في تصوّر الوثيقة المرافقة للمنهاج.....	229
مدخل.....	229
1. محتوى الوثيقة المرافقة للمنهاج.....	229
1.1. التدريس بالكفاءات.....	230
2.1. بيداغوجيا حلّ المشكلة.....	231
3.1. المقاربة النصية.....	235
4.1. تقديم الأنشطة التعليمية.....	236
1.4.1. تقديم نشاط القراءة ودراسة النص.....	236
2.4.1. تقديم نشاط التعبير الكتابي.....	239
5.1. التقييم.....	241
1.5.1. التقييم التشخيصي.....	242

242	2.5.1. التقييم التكويني
243	3.5.1. التقييم التحصيلي
245	4.5.1. التقييم الذاتي
246	2. تحليل محتوى الوثيقة المرافقة للمنهاج
251	المبحث الثالث: نشاط القراءة والتعبير الكتابي في كتاب اللغة العربية
251	مدخل
252	1. التعريف بالكتاب المدرس
252	1.1. من ناحية الشكل
253	2.1. تحليل الكتاب من ناحية المضمون
253	1.2.1. عرض مضمون التقديم
255	2.2.1. طريقة تعليم نشاط القراءة في الكتاب التعليمي وتحليلها
261	3.2.1. طريقة تعليم نشاط التعبير الكتابي في كتاب اللغة العربية
262	4.2.1. نموذج يبين طريقة تعليم نشاط التعبير الكتابي في الكتاب التعليمي
266	المبحث الرابع: نشاط القراءة والتعبير الكتابي في تصوّر دليل الأستاذ
266	1. التعريف بدليل الأستاذ
267	2. بنية دليل الأستاذ
267	3. محتوى الدليل
268	1.3. عرض محتوى التقديم
269	2.3. الكفاءات والأهداف التعليمية
269	1.2.3. تعريف الكفاءة
270	2.2.3. تعريف الهدف التعليمي
270	3.2.3. الكفاءات والأهداف في منهاج اللغة العربية وفي الكتاب التعليمي
272	3.3. تقديم الأنشطة التعليمية
272	1.3.3. القراءة ودراسة النص
273	2.3.3. قواعد اللغة
275	3.3.3. التعبير الكتابي
279	4. تحليل محتوى الدليل
283	خلاصة الفصل الرابع
285	الفصل الخامس: الدراسة الميدانية

المبحث الأول: متابعة حصص تعليم نشاطي القراءة والتعبير الكتابي في الأقسام	
التعليمية وتحليلها	285
1. متابعة حصص تعليم نشاط القراءة وتحليلها	285
1.1. النشاط التعليمي للأستاذ داخل القسم	285
2.1. النشاط التعليمي للمتعلّمين داخل القسم	287
2. الخطوات المتّبعة في تعليم نشاط التعبير الكتابي في الأقسام التعليمية وتحليلها	288
3. نتائج تحليل طريقة تعليم نشاطي القراءة والتعبير الكتابي في الأقسام التعليمية	289
المبحث الثاني: تحليل نصوص المتعلمين الكتابية	293
1. المنهجية المعتمدة في الدراسة	293
1.1. وصف عيّنة الدراسة	293
2.1. وصف المدوّنة	294
2. تحليل المدوّنة	295
1.2. أدوات الاتّساق في المدوّنة، ودورها في تحقيق الانسجام	295
1.1.2. الروابط في المدوّنة	295
2.1.2. الاستبدال في المدونة	347
2.2. الالتزام بالنمط السردّي والوصفي	348
1.2.2. مؤشرات النمط السردّي	348
2.2.2. مؤشرات النمط الوصفي	349
3.2.2. المعايير المعتمدة في عملية التقويم	350
3. نتائج تحليل المدونة	358
1.3. أدوات الاتّساق ودورها في انسجام النصوص	358
1.1.3. الرّوابط الإحاليّة	358
2.1.3. الروابط غير الإحالية	365
3.1.3. علاقة الاستبدال	368
2.3. الالتزام بالنمط السردّي الوصفي	368
المبحث الثالث: تحليل الاستبانات المقدمة للأساتذة	374
1. الإجراءات المتّبعة في توزيع الاستبانات وتفرّغ بياناتها	374
1.1. تحديد أداة البحث	374
2.1. اختيار عيّنة الدراسة	376

376.....	1.2.1.المجال الجغرافي
377.....	2.2.1.المجال الزمني
378	3.1.تحديد المنهج المتبع في تفرغ البيانات
378	2. قراءة البيانات وتحليلها
378.....	1.2.المحور الأول(بيانات عامة)
381.....	2.2.المحور الثاني (نشاط القراءة)
387.....	3.2..المحور الثالث(نشاط التعبير الكتابي)
395.....	4.2.المحور الرابع(العلاقة بين القراءة والتعبير الكتابي)
400	3. نتائج تحليل الاستبانة
404	خلاصة الفصل الخامس
406	الخاتمة
413	ملاحق البحث
414	الملحق رقم 01 : منهاج اللغة العربية السنة الرابعة من التعليم المتوسط
.....	الملحق رقم 02: الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية السنة الرابعة من التعليم المتوسط
415	
416	الملحق رقم 03: دليل الأستاذ، اللغة العربية، السنة الرابعة من التعليم المتوسط
417	الملحق رقم 04: نص القراءة ودراسة النص، كتاب اللغة العربية، ص 65-68
419	الملحق رقم 05: نص المطالعة الموجهة، كتاب اللغة العربية، ص 69-70
420	الملحق رقم 06 : رخص البحث الميداني
425	الملحق رقم 07: نماذج من نصوص المتعلمين الكتابية
.....	الملحق رقم 08: الاستبانة المقدمة لأساتذة اللغة العربية، السنة الرابعة من التعليم
430	المتوسط
436	الملحق رقم 09: مسرد المصطلحات
439	فهرس مصادر البحث ومراجعته
439	1- باللغة العربية
448	2- باللغة الأجنبية
449	3- الوثائق التربوية
450	فهرس محتويات البحث

ملخص البحث

إنّ الفصل بين القراءة والإنتاج الكتابي في العملية التعليمية ليس منطقيًا، وتكامل أنشطتهما ضروري، فهما عمليتان متلازمتان تربطهما علاقة تأثر وتأثير متبادل، وإدراجهما في سيرورة تعليمية نشطة وذات خطوات منهجية واضحة تستند إلى نظرية متينة، يجعلهما وسيلة جيّدة للتعلم، يكتسب المتعلّم من خلالها كفاءة نصية عالية على المستويين القرائي والكتابي.

وعليه فإنّ هذا البحث يهدف إلى فحص الكيفية التي استثمر بها منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط المقاربة النصية في تعليم نشاطي القراءة والتعبير الكتابي من خلال الإجابة عن الإشكالية الآتية:

" هل يتمّ الربط بين أنشطة القراءة وأنشطة الكتابة في تعليم اللغة العربية وقد اعتمدت مناهجها لتعليم اللغة العربية على المقاربة النصية، بما يجعل مهارتي القراءة والكتابة تتفاعلا بينهما فتتمو إحداهما بالأخرى، ويكتسب المتعلّم بذلك كفاءة نصية، تمكّنه من تحليل النصوص وفهمها، وإدراك الآليات المتحكّمة في تعالق بنياتها النصية، والمنطق الذي يتحكّم فيها، ليستثمرها لاحقا في إعادة إنتاج نصوص خاصة به، تتسم بالاتساق والانسجام؟

وقد توصل هذا البحث إلى جملة من النتائج، منها على الخصوص:

- الاعتماد في قراءة النصوص وتحليلها على القراءة السطحية الخطية، التي تحرم المتعلّمين من التعرّف على آليات بناء النصوص، وأدوات اتّساقها، وطريقة تنظيمها، ومنطق اشتغالها، ممّا يؤثّر على تنمية كفاءاتهم القرائية والكتابية.
- إخفاق كثير من المتعلّمين في إنتاج نصوص متّسقة ومنسجمة، ويعود هذا الإخفاق في الأساس إلى الفصل بين الأنشطة التعليمية في عملية التعليم، وعدم تطبيق الأساتذة للمقاربة النصية، واستمرارهم في العمل بالطريقة التعليمية المعتمدة في المناهج السابقة،

بسبب غياب المادة العلمية، وعدم وضوح التّصوّرات التي قدّمتها الوثائق التربوية بخصوص الخلفيات المعرفية والبيداغوجية لهذه المقاربة، ممّا يستدعي إعادة النظر في هذه التّصوّرات، بالانفتاح على الأبحاث اللسانية الحديثة المتعلقة بنحو النصوص، والجوانب النّداولية والتّواصلية، ونظرية القراءة والتّلقي، التي أصبحت تقدّم حلولاً جادة ومثمرة في مجال تعليم اللغة إذا ما أحسن استغلالها، ومكّن الأساتذة من تمثّلها.

Abstract

It does not make sense to separate reading from written production in the teaching process and the complementarity between both activities is required because they mutually imply each other and have an impact on each other. Introducing them in a dynamic process characterised by clear methodological steps based on a well established theory is likely to make of them an effective teaching means through which learner gains a high textual proficiency in both reading and writing levels.

Hence, the present research aims at examining the way through which the arabic language curriculum of the fourth year middle school level exploits the text-based approach in teaching reading and written production activities, and this by answering the following question:

- In the process of teaching arabic language whose curricula adopted the text-based approach, is the link between reading and writing activities made in such a way to establish an interaction between reading and writing skills which develop each other and to enable the learner to acquire a textual proficiency which allows him to analyse and understand texts and to recognize the mechanisms governing the correlation between the structures of the text and their logic in order to exploit them in constructing his own cohesive and coherent texts later ?

The present research brought about a set of results, among them I mention particularly :

✓ reading and analysing texts through a superficial linear reading depriving learners of recognizing text construction mechanisms, cohesion tools, the way of texts organization as well as the logic of their functioning, and hence affecting their ability to develop their reading and writing skills.

✓ A lot of learners fail to produce a cohesive and coherent text because there is a separation between the educational activities in the process of teaching and teachers do not implement the text-based approach, keeping working with the earlier method adopted by the previous curricula and this is due to the lack of scientific documentation and clear concepts of the didactic documents pertaining to the didactic and cognitive background of this approach. Hence, a review of these concepts is necessary, through the access to the recent researches on modern linguistics concerning text grammar, pragmatics and communicative aspects as well as the Reader-Response Theory, which all provide serious and fruitful solutions if used wisely and if teachers will be enabled to assimilate it.