

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة الجزائر 2 - بوزريعة

كلية اللغة العربية وآدابها

قسم اللغة العربية وآدابها

واللغات الشرقية

الكفاءة الحجاجية عند تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط:
أثر إنتاج النص الحجاجي شفويا في إعادة إنتاجه كتابيا

أطروحة لنيل شهادة دكتوراه العلوم

تخصص: تعليمية اللغات

إعداد الطالبة: ليلي شريفي

لجنة المناقشة :

الاسم واللقب	الرتبة	الدور	الجامعة
خولة طالب الابراهيمى	أستاذة التعليم العالي	رئيسا	جامعة الجزائر 2
شريعة غطاس	أستاذة التعليم العالي	مقررا ومشرفا	جامعة الجزائر 2
صحرة دحمان	أستاذة التعليم العالي	عضوا	جامعة الجزائر 2
حفيدة تازروتي	أستاذة التعليم العالي	عضوا	جامعة الجزائر 2
الطاهر لوصيف	أستاذة التعليم العالي	عضوا	المدرسة العليا للأساتذة الأغواط
كريمة سالمى	أستاذة محاضرة أ	عضوا	جامعة تيزي وزو

السنة الجامعية: 2020 / 2021م

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة الجزائر 2 - بوزريعة

قسم اللغة العربية وآدابها

كلية اللغة العربية وآدابها

واللغات الشرقية

الكفاءة الحجاجية عند تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط :
أثر إنتاج النص الحجاجي شفويا في إعادة إنتاجه كتابيا

أطروحة لنيل شهادة دكتوراه العلوم

تخصص: تعليمية اللغات

إشراف الأستاذة الدكتورة:

شريفة غطّاس

إعداد الطالبة:

ليلى شريفي

السنة الجامعية: 2021 / 2020م

إهداء

إلى المعلمين الأولين، ينبوع الحبّ والحنان والعطف، وأرقى
مثال للإتقان في العمل والمثابرة في الحياة؛ الأعزّين الأكرمين أمّي
وأبي.

إلى أشقائي الأحباء المخلصين، وأقربائي الغالين سندي في
الحياة.

إلى كلّ من أحبّني بصدق، وساعدني في الحياة.

إلى كلّ طالب علم، وباحث عن الحقيقة

إلى كلّ هؤلاء أهدي هذا العمل الأكاديمي، داعية الله عزّ وجلّ
أن يحفظهم جميعاً وبيارك فيهم.

كما أهدي هذا العمل إلى روح كلّ عزيز عليّ انتقل إلى الرفيق
الأعلى؛ رحمه الله، وجعل الجنة مثواه، وأخصّ بالذكر أختي نورة.

لـ

شكر و تقدير

أحمد الله العليّ القدير على جميع أنعمه، وعلى نعمة التّوفيق وحسن العون.

وأ تقدّم بالشّكر الجزيل للأستاذة الدكتورة شريفة غطّاس التي تقبّلت منّي الإشراف على هذا البحث بقبول حسن، ومساعدتها الكبيرة في إنجازه، بتقديمها التّوجيهات الصّائبة والملاحظات الدّقيقة والنّصائح القيّمة والانتقادات النّيرة... كما أفادتني كثيرا من خبرتها العلميّة الواسعة فضلا عن أخلاقها العالية، فهي نعم الأستاذة والمشرفة.

كما أتوجّه بخالص الشّكر إلى الأستاذ دونيس لوجروس Legros, D صاحب الخبرة الواسعة في الدّراسات المعرفيّة وتعليميّة اللّغات على حسن استقباله لي في مخبره (CHART) ب"جامعة باريس8"، والدّعم والتّوجيه اللّذين قدّهما لي ، وتلقيني المفاهيم المعرفيّة في عمليّتي فهم النّصوص وإنتاجها ، فلم يبخل عليّ بنصائحه العلميّة المتميّزة في هذا المجال.

و أوجّه كذلك شكري إلى الأستاذ السّعيد حاويزة على ما مساعدته لي.

وأقدّم شكرا خاصّا لأمي وأبي على مساندتي والدّعاء لي.

وأشكر أيضا لكلّ الذين يرجع إليهم الفضل في إنجاز هذه الدّراسة التّجريبية وساهموا في تذليل صعوباتها، المدراء والأساتذة والمراقبين، وأخصّ بالذكر السيّد مجيد بن عيشة. دون أنسى التّلاميذ الأعزّاء الذين رحّبوا بي وتجاوبوا معي خلال العمل.

ولا يفوتني أن أشكر أعضاء لجنة المناقشة على تجشّمهم عناء قراءة هذا البحث وتقييمه.

وجزى الله هؤلاء جميعا خير الجزاء.

أهم الرموز المستعملة في البحث ودلالاتها:

الرمز	دلالته
الإنتاج الأول	إنتاج النصّ الحجاجي شفويًا في المهمة الأولى.
الإنتاج الثاني	إنتاج النصّ الحجاجي كتابيًا في المهمة الثانية.
ح م	الحجج الملائمة للتّعليمية.
ح غ م	الحجج غير الملائمة للتّعليمية.
ح ك م	الحجج الأكثر ملاءمة.
ح ق م	الحجج الأقلّ ملاءمة.
ح من	الحجج المنقولة.
ح مح	الحجج المحوّلة.
خ ص	خطأ صرفي
خ ن	خطأ نحوي
خ تع	خطأ تعبيرى
خ إ	خطأ إملائي
ف	الفوج
ف1	الفوج الأوّل.
ف2	الفوج الثّاني
ف3	الفوج الثّالث.
ف4	الفوج الرّابع.
ف1أ	التّلاميذ ذوو التّحصيل المرتفع من الفوج الأوّل.
ف1ب	التّلاميذ ذوو التّحصيل المنخفض من الفوج الأوّل.
ف2أ	التّلاميذ ذوو التّحصيل المرتفع من الفوج الثّاني.
ف2ب	التّلاميذ ذوو التّحصيل المنخفض من الفوج الثّاني.
ق1	الأطروحة الأولى المرفوضة.
ق2	الأطروحة الثّانية البديلة.
ح ق1	حجج الأطروحة الأولى المرفوضة
ح ق2	حجج الأطروحة الثّانية البديلة أو الحجج المعارضة

تعتبر المدرسة الفضاء الأمثل لتحقيق الكفاءات اللغوية عند التلاميذ خلال مسارهم الدراسي، وذلك على مستوى المنطوق والمكتوب معا. وقد تبنت المدرسة الجزائرية في إطار إصلاح النظام التربوي التعليمي "المقاربة بالكفاءات" L'approche par compétence ابتداء من الموسم الدراسي (2003-2004م)، وهي امتداد طبيعي للمقاربة بالأهداف. ويقوم هذا التوجه البديل بإكساب المتعلمين الكفاءات الأساسية لمواجهة مختلف سياقات التواصل في الموقف التعليمي التعلمى وخارجه، من خلال التوظيف الملائم لمكتسباتهم المعرفية المتنوعة في حل المشكلات.

وتعدّ "الكفاءة الحجاجية" La compétence argumentative إحدى الكفاءات اللغوية التي تمّ التأكيد عليها في المناهج التعليمية الجديدة، انطلاقا من قناعة المختصين بأهميتها في حياة الفرد، وفي مختلف المجالات (الاجتماعية والأخلاقية والدينية والمهنية والعلمية والسياسية). وقد جاء التركيز على تحقيقها في نهاية التعليم الأساسي (مرحلتى التعليم الابتدائي والتعليم المتوسط)، نظرا لكونه «يضمن تعليما مشتركا لكلّ التلاميذ، يمكنهم من اكتساب المعارف والكفاءات الضرورية لمواصلة الدراسة في المستوى الموالي، أو الالتحاق بالتعلم والتكوين المهنيين أو المشاركة في حياة المجتمع»¹. وفي جميع هذه الأحوال يكون المتعلمون بحاجة ماسة إلى توظيف الكفاءة الحجاجية في مواقف حياتهم اليومية، كما يجدون أنفسهم أثناء التواصل مطالبين بتبرير مواقفهم وتعليل آرائهم بهدف إقناع الآخرين، ومنه تحقيق النقاش المثمر وتغليب لغة الحوار العقلاني بعيدا عن أسلوب الجدال والعنف.

ويندرج بحثنا المتعلق بالكفاءة الحجاجية عند تلاميذ السنة الرابعة متوسط ضمن التوجه المعرفي الذي عرفه مجال التعليم عامة وتعليمية اللغات خاصة. حيث تهتمّ الدراسات في هذا المجال وفق المقاربة المعرفية L'approche cognitive بمحاولة فهم المسار الذهني الذي يمرّ به المتعلمون، ومن تمّ تحديد العمليات الذهنية المتنوعة التي

¹ - أنظر: اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج مرحلة التعليم المتوسط، مارس 2016، ص 12.

يقومون بها أثناء معالجتهم للمعلومات، والكشف إلى جانب ذلك عن الآليات المساعدة في تنشيطها أثناء اكتسابهم للكفاءات وتطويرها.

ولقد عرفت المعرفة La cognition تطورا كبيرا نجده متجليا في التحولات الكبرى التي تشهدها مختلف العلوم، كاللسانيات وعلم النفس والفلسفة وعلوم الأعصاب والذكاء الاصطناعي. وبخلاف النظرية السلوكية التي اقتصر هدفها على حدود العمليات المعرفية البسيطة، فإن النظرية المعرفية تطمح إلى فهم العمليات الذهنية الأولية الدقيقة والسيورات التي تصف كيفية إنتاج "مهمة معرفية"، ومعالجة نظام معين (بشري، حيواني، آلي) للمعلومات. ويتجلى ذلك بوضوح في "اتجاه معالجة المعلومات" Le traitement de l'information الذي يعد آخر الاتجاهات المعرفية ظهورا وأكثرها تطورا. كما يعد ثورة في دراسة بنية الذهن البشري. حيث ينظر إلى "التواصل البشري" بأنه نتاج مجموعة من العمليات الذهنية، لا مجرد استجابة لمثير كما هو معترف به في النظرية السلوكية.

ويختص علم النفس اللغوي المعرفي La psycholinguistique cognitive بفهم كيفية تمثل المعارف المتنوعة، واستعمالها في عملية التواصل اللساني. كما يهتم المختصون بهذا المجال بموضوع «معالجة النص» في عدة ميادين هي: قراءة النص وفهمه وإنتاجه وإعادة إنتاجه. ولقد أدت الجهود المبذولة في سبيل تفسير هذه العمليات الذهنية ومحاولة التفسير لها إلى صياغة نماذج متعددة تتناولها بالتفسير المعرفي، وتراعي خصائص النص وعناصر السياق. ويركز كل نموذج منها على جانب معين، فنجد نماذج قراءة النص وفهمه ونماذج إنتاجه (النص الشفوي والمكتوب)، وتتكامل فيما بينها ضمن إطار عام هو النظام المعرفي لمعالجة المعلومات.

ويتطلب إنتاج النص وفق هذا المنظور توظيف العديد من المعلومات، واستثمار معارف متنوعة من لغوية وغير لغوية. فبالنسبة للمعارف اللغوية ينبغي أن يكون منتج النص على معرفة بالقواعد اللغوية والخصائص النصية التي تضمن السلامة اللغوية لنصّه، وتحقق تماسكه وانسجامه. أما المعارف غير اللغوية فتتعلق بموضوع النص وأبعاده، وبالمعارف التداولية التي يراعي من خلالها منتج النص ملاءمة المحتوى للمقصود وعناصر السياق. أي أنه ينبغي أن يمتلك كفاءة نصية تواصلية تسمح له بعملية الإنتاج.

وبمَرِّ إنتاج النصِّ بمسار ذهني معيَّن يشمل عمليَّات ذهنيَّة متنوّعة، تصنّف إلى عمليَّات معرفيَّة Des processus cognitifs وعمليات ما وراء المعرفة Des processus métacognitifs. وأوّل النّماذج التي اهتمت بهذا المسار الذهني في إنتاج النصِّ هو نموذج هايس وفلاور Hayes et Flowers سنة 1980، وتبعه بعد ذلك العديد من الدّارسين الذي تعمّقوا أكثر في العمليَّات المعرفيَّة لإنتاج النصِّ بنوعيه الشّفوي والمكتوب.

وتولي تعليميَّة اللّغات في وقتنا الحالي اهتماما كبيرا بعامل السّياق Le contexte، خاصّة في ميدان تعليم اللّغات الأجنبيَّة. وقد أدّى هذا الاهتمام الكبير إلى ظهور ما يعرف بالديداكتيك السّياقيَّة La didactique contextualisée المتأثّرة بنظريَّات التّعلّم المعاصرة، وبالبحوث المتقدّمة في علم الاجتماع اللّغوي والثّقافي والأنثروبولوجيا. حيث لا تُدرّس اللّغة كبنى مجرّدة من سياقاتها المختلفة، كما لا يتمّ التّعامل مع المتعلّم بمعزل عن السّياقات المحيطة به من لغويَّة ونفسيَّة واجتماعيَّة وثقافيَّة واقتصاديَّة، بل تُوفّر وسائل دعم مختلفة في وضعيَّات تعلّميَّة تراعي هذه الشّروط السّياقيَّة لتحقيق تعلّم ملائما وفعّالا.

أسباب اختيار موضوع البحث، ومبرراته العلميَّة : إنّ فكرة هذا البحث كانت في حقيقة الأمر نابعة من واقع ممارستنا لمهنة التّدرّس لسنوات معتبرة، ومن مجموع الملاحظات التي أثّرت انتباهنا وفضولنا أيضا، وقد كانت في بادئ الأمر عفويَّة غير مقصودة، لتتحوّل فيما بعد إلى ملاحظات علميَّة دقيقة نسبيا. ففي فترة تدريسنا للّغة العربيَّة في مرحلة التّعليم المتوسّط عامَّة ولتلاميذ السّنة الرّابعة متوسّط خاصّة - كسنة مهمّة مثلما ذكرنا - ، وتواصلنا معهم في مجال التّدرّس، لاحظنا أنّهم قادرون على الإقناع بحجج يوظّفونها عندما يتواصلون فيما بينهم أو مع المعلّم بواسطة العربيَّة العاميَّة (الدّارجة). وأنّهم قادرون على إبداء آرائهم في موضوعات متنوّعة، وتبيريها بذكر مجموعة من الأفكار والمعلومات شفويّا باللّغة العربيَّة الفصحى، عادة ما تكون مألوفة عندهم ويملكون معارف مسبقة عنها. ولا يجدون صعوبات كثيرة عندما يُطلب منهم إعادة التّعبير عن ذلك في نصِّ مكتوب من إنشائهم. وهذا بخلاف إذا ما طلب منهم الشّروع مباشرة في كتابة نصِّ يبدون من خلاله آراءهم. كما لاحظنا أنّ الأفكار والمعلومات التي ينقلها التّلاميذ، تكون متشابهة عندما

تكون المواضيع التي اشتقت منها مشتركة¹، وعندما يشتركون أيضا في السياقات الخارجية المحيطة بهم، والمعارف التي تكوّنت عندهم أثناء مسارهم الدراسي نتيجة قراءاتهم للنصوص المقررة في الكتب المدرسية وغيرها. وقد تختلف الأفكار والمعلومات التي يذكرونها لخصوصية السياق المحيط بهم، أي اختلاف البيئة التي ينتمون إليها من حيث خصائصها الاقتصادية واللغوية والفكرية والتربوية والاجتماعية والثقافية...إلخ.

وجاء اهتمامنا في حقيقة الأمر منصبا على إنتاج النصّ الحجاجي المكتوب، وذلك ضمن إطار أعمّ هو إنتاج المكتوب La production de l'écrit الذي يتمّ إنجازه من قبل التلاميذ في نشاط التعبير الكتابي، حيث يقومون من خلاله بإدماج مكتسباتهم السابقة، كما يتمّ من خلاله تقييم الكفاءة المطلوبة. ويتعلّق عملنا بأهمّ الوسائل والدعائم المساعدة للتلميذ في عملية إنتاجه للنصّ الحجاجي كتابيا، ألا وهي: الانتقال من الإنتاج الشفوي في المرحلة الأولى La production de l'oral إلى إعادة الإنتاج كتابيا La reproduction écrite في المرحلة الثانية. ولقد لاحظنا أثناء تدريسنا للأنشطة المقررة وتقييمنا المستمر لأعمال التلاميذ المنجزة وفق ما يمليه منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط في إطار التدريس بالكفاءات، أنّ التعبير الشفوي يعتبر من أهمّ الوسائل المساعدة في إنتاج المكتوب، وذلك مثلما تؤكد المناهج التعليمية، وهو ما أردنا الكشف عنه تجريبيا من خلال هذه الدراسة ذات التوجّه المعرفي.

إشكالية البحث:

يعتبر التعبير بشقيه الشفوي والمكتوب من أهمّ الممارسات المجسّدة للكفاءة التواصلية عند المتعلّمين. ويعدّ التعبير الكتابي «نشاط إدماج هامّ للمعارف اللغوية المختلفة، ومؤشرا دالاّ على مدى قدرة المتعلّم على تحويل هذه المعارف بتوظيفها في وضعيات جديدة، وهو

¹ - تُشتق "الحجج" Les arguments من "المواضيع" Les tupoi ، ونوضّح هذه العلاقة بين المصطلحين التي تطرّق إليها المنظّرون في الحجاج، أمثال بيرلمان وديكرو وأنسكومبر، ومن قبلهم أرسطو في الفصل الأوّل من بحثنا.

بذلك يعتبر تجنيدا للكفاءة المستهدفة»¹. إنّه بمثابة الحصيلة النهائية لكلّ الأنشطة اللغوية التعليمية وغايتها، ونشاط هامّ يتمّ من خلاله الإدماج الفعلي للمعارف. حيث «يدعى المتعلّم إلى إدماج مكتسباته في إنجازات كتابية متنوعة وشاملة لمختلف أنماط النصوص المقررة (إخبار، سرد، وصف، حوار، حجاج)، انطلاقا من وضعيات مشابهة وصولا إلى أخرى جديدة مستمدة من واقعه المعيش»².

ويرتبط التعبير الكتابي ارتباطا وثيقا بالتعبير الشفوي الذي يعدّ وسيلة من وسائل الاتصال المباشر، يكسب المتعلمين الجرأة الأدبية والقدرة على مواجهة الغير وإقناعهم. وهو مجال تطبيقي لإدماج المكتسبات في حلّ المشكلات، كما يعدّ - حسب المناهج التعليمية - من أهمّ الآليات المساعدة في إنجاز التعبير الكتابي. لأنّه «محرك الذهن ومترجم للأفكار ومدرّب على ممارسة اللغة»³، وعليه فهو مقدّمة للتعبير الكتابي وخادم له⁴.

وفي الواقع إنّ العلاقة القائمة بين المنطوق والمكتوب لا تقتصر على هذا الجانب⁵، بل تمتد لتوصف بكونها علاقة أخذ وعطاء، وليست خادما ومخدوما، إذ كلّ يؤثر في الآخر⁶. حيث أنّ المكتوب يمكن أن يفيد هو الآخر في إنتاج المنطوق، إذا ما تمّ توظيفه بالشكل الأمثل.

¹ - اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج السنة 4 من التعليم المتوسط، ديوان المطبوعات المدرسية، الجزائر، جويلية 2005 ص27.

² - اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الرابعة من التعليم المتوسط، ديوان المطبوعات المدرسية، الجزائر، جويلية ص18.

³ - اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج السنة 4 من التعليم المتوسط، ص18.

⁴ - أنظر: المرجع نفسه، ص27، واللجنة الوطنية للمناهج، مناهج السنة 3 من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، يوليو 2004، ص26. وانظر أيضا: اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الرابعة من التعليم المتوسط ص17.

⁵ - يشير فنندريس جوزيف في كتابه "اللغة" إلى فكرة مغايرة تماما، وذلك من خلال قوله: «يميل بعض العلماء إلى اعتبار اللغة المكتوبة خادما مطيعا للغة الكلام. وهذا رأي طائفة من علماء الأصوات وأساتذة اللغات الحية، الذين يهتمون بالحدّ من تطرّف أساتذة المدارس، أولئك الذين يحصرّون اللغة كلّها في اللغة المكتوبة». فنندريس جوزيف، اللغة، ترجمة عبد الحميد الدواخلي ومحمد القصاص، المركز القومي للترجمة، القاهرة، 2014، ص414.

⁶ - محمد العبد، اللغة المكتوبة واللغة المنطوقة، بحث في النظرية، دار الفكر، القاهرة، ط1، 1990، ص36.

انطلاقاً ممّا سبق ذكره، فإنّ سؤال بحثنا هو: ما مدى تأثير إنتاج النّصّ الحجاجي شفويّاً في إعادة إنتاجه كتابيّاً عند تلاميذ السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط؟ ويشمل هذا السؤال في مجمله أسئلة أخرى: عن المسار الذّهني الذي يمرّ عليه التّلاميذ أثناء عمليّة الانتقال من الشّفوي (الإنتاج الأوّل) إلى إعادة الإنتاج كتابيّاً. وعن دور مختلف العمليّات الذّهنيّة التي يقومون بها أثناء معالجتهم للمعلومات في إعادة الإنتاج كتابيّاً، وفي تطوير الكفاءة الحجاجيّة على مستوى المكتوب. بالإضافة إلى سؤالنا عن علاقة هذا التأثير بعوامل أخرى، نحدّدها في بحثنا في : التّحصيل الدّراسي وبعض أنواع السّياق.

ونحاول الإجابة عن ذلك من خلال فرضيّات بحثنا، التي نعرضها على هذا النّحو من البيان:

فرضيّات الدّراسة: ترتكز هذه الدّراسة على فرضيّة رئيسيّة عامّة، وأربع فرضيّات إجرائيّة تتفرّع منها.

الفرضيّة الرئيسيّة: تتمثّل في: يساعد إنتاج النّصّ الحجاجي الشّفوي في إعادة إنتاجه كتابيّاً، وهذا مرتبط بمستوى التّحصيل الدّراسي للمتعلّم وبالسّياق.

الفرضيّات الإجرائيّة: هي:

الفرضيّة الإجرائيّة رقم(1): يؤدّي إنتاج النّصّ الحجاجي شفويّاً إلى تحسين عمليّة إعادة الإنتاج كتابيّاً وتطويرها، وذلك حسب مستوى التّحصيل الدّراسي للتّلاميذ.

الفرضيّة الإجرائيّة رقم(2): يؤثّر السّياق السّوسيو اقتصادي للتّلاميذ في عمليّة إعادة إنتاج النّصّ الحجاجي كتابيّاً.

الفرضيّة الإجرائيّة رقم(3): يؤثّر السّياق السّوسيو لغوي للتّلاميذ في عمليّة إعادة إنتاج النّصّ الحجاجي كتابيّاً.

الفرضيّة الإجرائيّة رقم(4): يؤثّر السّياق السّوسيو ثقافي المرتبط بالّلغة الأمّ في عمليّة إعادة إنتاج النّصّ الحجاجي كتابيّاً.

الهدف من البحث: نسعى من خلال بحثنا إلى معرفة مدى تأثير إنتاج النصّ الحجاجي شفويًا في إعادة إنتاجه كتابيًا، وكيفية حدوثه. كما نسعى إلى معرفة علاقة هذا التأثير ببعض العوامل المتمثلة في: مستوى التحصيل الدراسي والسيّاق السّوسيو اقتصادي والسيّاق السّوسيو لغوي والسيّاق السّوسيو ثقافي للتلاميذ. ونحاول في إطار هذا المسعى تحديد المسار الذهني الذي يمرّون به أثناء انتقالهم من إنتاج النصّ الحجاجي شفويًا إلى إعادة إنتاجه كتابيًا¹. حيث نحاول الكشف عن إمكانيّة احتفاظهم بالمعلومات المتنوّعة والمتعلّقة بالإنتاج الأوّل (الشفوي)، وكيفية استرجاعهم لها في إعادة الإنتاج كتابيًا (الإنتاج الثاني)، وتأثير تلك المعلومات المسترجعة والمعالجة سابقا (في الإنتاج الشفوي) في استرجاعهم لمعلومات أخرى جديدة لم يذكروها سابقا، ومن تمّ معالجتها في الإنتاج الكتابي. ويرتكز الأمر هنا على تنشيط العمليّات الذهنيّة المعقّدة، والمرتبطة أساسا بعمل الذاكرة بأنواعها المختلفة عند الانتقال من المنطوق إلى المكتوب.

أهميّة البحث وقيّمته العلميّة والعمليّة: تعتبر هذه الدّراسة المتعلّقة ب"إعادة إنتاج النصّ الحجاجي الشّفوي كتابيًا" موضوعا هامًا في مجال "معالجة النصّ" الذي يعدّ من أبرز مجالات "اتّجاه معالجة المعلومات". ويمكن لهذه الدّراسة أن تساهم في إثراء البحث العلمي في موضوع العلاقة بين المنطوق والمكتوب وفق المنظور المعرفي، بإبراز دور العمليّات الذهنيّة المعرفيّة، وما وراء المعرفيّة التي يقوم بها المتعلّم عند انتقاله من عمليّة الإنتاج الشّفوي للنصّ الحجاجي إلى عمليّة إعادة إنتاجه كتابيًا، وذلك ضمن شروط سياقيّة محدّدة. ومنه الكشف عن عمليّة تحويل المعارف من الإنتاج الأوّل إلى الإنتاج الثاني. كما تساهم في إبراز أهمّ الآليّات المساعدة في تنشيط الذاكرة، وتطوير الكفاءة التّواصلية بصفة عامّة والكفاءة الحجاجيّة بصفة خاصّة عند المتعلّمين، وتسهيل عمليّة تعلّم اللّغة بالتّحكّم في شروط السيّاق المؤثّرة.

¹ - لا نسعى من خلال هذه الدّراسة إلى معرفة مدى امتلاك تلاميذ السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط للكفاءة الحجاجيّة مثلما قد يتبادر إلى بعض الأذهان من أوّل وهلة، كما لا نسعى إلى وصف خصائص كلّ من النصّ الحجاجي الشّفوي والنصّ الحجاجي المكتوب أوالمقارنة بينهما، بل إنّ هدفنا مثلما هو محدّد بدقّة أعلاه. الأمر الذي يجعلنا نقتصر في التّحليل على ما نراه مناسباً فقط، ونتفادى تحليل العناصر التي لا تفيّدنا في دراسة الفرضيّات والإجابة على سؤال البحث.

-بنية البحث: يتكوّن هذا البحث من مقدّمة وخمسة فصول وخاتمة، بالإضافة إلى ملحق خاصّ بالدراسة يتمثّل في نماذج من مدونة البحث، مع إرفاق العمل بقائمة المراجع المعتمدة .

يتعلّق الفصل الأوّل من البحث بالإطار النظري والمفاهيمي للحجاج والنّصّ الحجاجي، وفيه توضيحٌ لأهمّ مقاربات الحجاج في المبحث الأوّل، وتحديدٌ لمفهوم النّصّ والنّمط الحجاجي وخصائصهما في المبحث الثاني. يلي ذلك الفصل الثاني الذي يتمحور حول تعليميّة النّصّ الحجاجي في السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط، وذلك وفق المقاربة بالكفاءات. يبيّن المبحث الأوّل منه تعليم النّصّ الحجاجي من خلال المنهاج، ويتبع ذلك شرحٌ للممارسات التّعليميّة للنّصّ الحجاجي من خلال الكتاب المدرسي وتقييمها، وذلك في المبحث الثاني.

ويختصّ الفصل الثالث بتحديد الإجراءات المنهجية للدراسة، ذات الصّلة باختيار عيّنة البحث ومتغيراته وسياقاته والتّعليمية المعتمدة في التّجريب، بالإضافة إلى مختلف الخطوات المتّبعة، والأدوات المستعملة لجمع معطيات الدّراسة وتحليلها.

أما الفصلان الرّابع والخامس، فهما مخصّصان لدراسة الفرضيّات من خلال متغيّرات الدّراسة. حيث يختصّ الفصل الرّابع بدراسة الانتقال من الإنتاج الشّفوي إلى الإنتاج الكتابي، وعلاقته بالتّحصيل الدّراسي. وفي المبحث الأوّل منه تحديد لمفهوم إنتاج النّصّ وفق اتّجاه معالجة المعلومات. وفي المبحث الثاني منه تحديد لمفهوم التّحصيل الدّراسي وأهمّيته ومظاهره وأهمّ عوامله. ونعرض نتائج اختبار الفرضيّة الإجرائيّة رقم(1) وتفسيرها في المبحث الثالث. بينما يختصّ الفصل الخامس بدراسة إعادة إنتاج النّصّ الحجاجي كتابيّاً من خلال السّياق. ويحتوي على ثلاثة مباحث، يتضمّن المبحث الأوّل توضيح السّياق المعرفي في تعليميّة اللّغات، كما يتضمّن المبحث الثاني معالجة إعادة الإنتاج كتابيّاً من خلال السّياق الإقتصادي، مع ذكر نتائج الفرضيّة الإجرائيّة رقم(2) وتفسيرها. أمّا المبحث الثالث وهو آخر مبحث من البحث، فهو يتعلّق بمعالجة إعادة الإنتاج كتابيّاً من خلال سياقين آخرين مترابطين، هما: السّياق السّوسيو لغوي والسّياق السّوسيو ثقافي المرتبط باللّغة الأمّ.

وفيه عرض لنتائج اختبار الفرضيتين الإجرائيتين رقم (3) ورقم (4) على التوالي، متبوعة بتفسيرها.

صعوبات البحث: اعترضتنا خلال إنجازنا لهذا البحث مجموعة من الصعوبات والعراقيل، نذكر منها:

- قلة الدراسات المتعلقة بإنتاج النصّ بصفة عامّة، وإنتاج النصّ الحجاجي بصفة خاصة وفق المقاربة المعرفيّة¹، والدراسات المتعلقة أيضا بالعلاقة بين المنطوق والمكتوب وفق المقاربة نفسها. بالإضافة إلى ذلك، فإنّ معظم هذه الدراسات أجنبية لم تترجم إلى اللغة العربيّة إلّا نادرا، وهذا في مقابل العدد القليل جدّا من البحوث ذات التوجّه نفسه في تعليميّة اللغة العربيّة. الأمر الذي جعلنا نعتمد بكثرة في بحثنا على مراجع باللغة الأجنبية.

- عراقيل كثيرة في إجراء العمل التجريبي على مستوى المؤسسات التربويّة، خاصّة مع الشّروط السياقيّة التي تملّحها فرضيّات دراستنا.

- إنّ تشعّب هذه الدّراسة بسبب أبعادها المتعدّدة وسياقاتها المتنوّعة قد شكّل صعوبة من نوع خاصّ، وقد دفعنا هذا إلى مزيد من القراءة لإثراء معارفنا. وذلك بالنّظر في أهم ما استجدّ من دراسات معرفيّة ومنهجية ذات صلة بمرتكزات بحثنا الرئيسيّة وتوجّهه.

وفي الختام نحمد الله حمدا كثيرا على عونه لنا في تجاوز جميع العراقيل، وعلى نعمة التّوفيق في إنجاز هذا العمل. كما لا يفوتنا أن نوجّه شكرنا إلى الأساتذة أعضاء لجنة المناقشة على تحشّمهم عناء قراءة هذا العمل وتقويمه.

¹ - وذلك بخلاف الدّراسات المتعلقة بعملية فهم النصّ، أو بالأنماط النصّيّة الأخرى والتي تعدّ الأكثر انتشارا.

الفصل الأول: الحجاج والنصّ

➤ المبحث الأول: مقاربات في الحجاج

➤ المبحث الثاني: النصّ والنمط الحجاجي

الأول: مقاربات في الحجاج Approches de l'argumentation

يعتبر موضوع الحجاج من الموضوعات الصعبة والمتشعبة، فإذا كان الاشتغال به قديماً قدم التراث اليوناني¹ فهو اليوم موضوع مصنّفات كثيرة مرتبطة بالعديد من النظريات والاتجاهات الحديثة التي اهتمت به وما تزال تهتم . وعلى الرغم من أنها قد أثرت الدرس الحجاجي إلا أنها «تجعل من أعسر الأمور السعي الجاد إلى الإحاطة بها»²؛ فهي نظريات لم تتغلق بعد ولم تدخل حيز الماضي - ماضي النشأة والاكتمال، لا ماضي الفعل والتأثير - لنتناولها وفق منهج تاريخي يهتم ببداياتها وتطوراتها ويرصد خصائص فترة اكتمالها وكيفيات انغلاقها³. وتقوم كل نظرية منها على مرجعية خاصة بها، فهي إما منطقية أو بلاغية أو لسانية أو جامعة بين مجال وآخر. وقد حاول الدارسون الغربيون حديثاً من خلال النظريات التي تحدّد انتماءاتهم تقديم مفهوم للحجاج والكشف عن الآليات التي تحكمه. ونظراً لعدم ملائمة السياق للتطرق إلى مختلف هذه الدراسات القيمة والشيقة في الوقت ذاته، فإننا نختار من بين المقاربات

¹ -يمتد الاهتمام بموضوع الحجاج إلى الفلسفة اليونانية القديمة، حيث ارتبط أصل البحث فيه بأعمال أرسطو طاليس Aristote التي أثّرت بشكل كبير في الدراسات الحجاجية التي ظهرت فيما بعد. غير أنّ نظرية أرسطو في الحجاج لم يكن لها أن تتبلور من دون النظر في الإنجازات القيمة من قبله، والتي تجلّت بوضوح في الصراع الحادّ الذي نشب بين السفسطائيين Les sophistes وأفلاطون Platon، وأفرز آراءً في الحجاج لا يمكن تجاهلها. ويؤكد هذه الفكرة هشام الزيفي في قوله: «دراسة الحجاج في الفلسفة الإغريقية - وهي مبدأ الفكر الغربي ومعينه الأساس طوال قرون عديدة- تنزّلت في إطار ما كان بين الفلاسفة والسفسطائيين من صراع في صناعة القول، مبادئ الصناعة وظائف القول. وهو صراع بدأه أفلاطون فيما يبدو وتبعه فيه أرسطو، وواصل على نحو من الأنحاء في إطار النظر إلى البلاغة بعض الفلاسفة من بعدهما». هشام الزيفي، الحجاج عند أرسطو، ضمن كتاب أهمّ نظريات الحجاج في التقاليد الغربية من أرسطو إلى اليوم، إشراف حمّادي صمود، كلية الآداب منوبة، تونس، دت، ص52-53. ولم تتعامل الفلسفة مع البلاغة السفسطائية على أنها نصّ يرقى إلى مستوى الكمال الفلسفي ويتضمّن المعرفة والحكمة، بل اعتبرتها نقيض المنطق وفنّ يمارس التضليل.

Voir : Kreferd, G.B Le mouvement sophistique, tr: Tordesillas, D et Bigou, D, Paris, Ed: Librairie philosophique, J. Vrin, 1999, p.112.

² - سامية الدريدي، الحجاج في الشعر العربي، بنيته وأساليبه، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط2، 2011، ص15.

³ - المرجع نفسه.

المتعددة للحجاج أقربها إفادة لنا في إضاءة عملنا وتحليل المدونة ودراسة الفرضيات. ونوضحها كالآتي:

1- الحجاج في البلاغة الجديدة: ترتبط البلاغة الجديدة La nouvelle rhétorique بظهور الكتاب الشهير "مصنّف في الحجاج" Traité de l'argumentation-la nouvelle rhétorique ، والذي ألفه أستاذ الفلسفة والقانون البلجيكي "شاييم بيرلمان" Perelman, C بمشاركة زميلته "لوسي أولبيرشتس تينكا" Tyteca L.O سنة 1958. وهي السنة التي عُرفت بالعودة المكثفة والمعاصرة للاهتمام النظري بالحجاج، ففي السنة نفسها تمّ صدور كتاب "وجوه استخدام الحجاج" The uses of argumentation " للبريطاني ستيفان تولمان Toulmin, S. E ¹ . وعلى الرغم من اشتراك الكتّابين في خلفيتهما الحقوقية والقانونية، إلا أنّ تباعدهما يبدو أكثر وضوحاً نظراً لتباين تصوّرهما الأساسي للحجاج². ففي الوقت الذي طوّر فيه بيرلمان نظريته البلاغية ضدّ العقلانية الديكارتية، وذلك بمحاولة إعطاء قابلية الصواب قيمة في مواجهة ما هو لازم، وبتوضيح أهمية الآراء بمقارنتها بالوقائع، نجد نظرية الحجاج لدى تولمان تتخبط في معارضة لبعض أساليب المنطق (منذ أرسطو إلى كارناب) مع الرغبة في إصلاحه بهدف جعله أكثر قابلية للتطبيق في مواقف الحياة اليومية للنقاش العقلاني. فالحجة عند بيرلمان تتعلق بعقلانية تختلف عن البرهان الرياضي، أمّا بالنسبة لتولمان فإنّها أقرب لأن تكون نوعاً

¹- C. Plantin, Situation des études d'argumentation : De délégitimation en réinventions, dans : L'argumentation aujourd'hui, position théoriques en confrontation, texte réunis par M. Doury et S. Moiraud, Presse Sorbonne Nouvelle, Paris, 2004, p.160.

²- تشير في هذا السياق إلى أنّ تولمان قدّم نظرية موسّعة للمنطق يرسم من خلالها خطوط الحجاج، محاولاً بذلك تجديد المنطق وتحويله من علم صوري رياضي إلى علم ممارسة يومية، فهو لم يُلّق بالحجاج خارج المنطق، وإنّما قام بعنق المنطق من تشكيكه الرياضي ودفعه باتجاه الحجاج. أنظر: - فيليب بروتون وجيل جوتييه، تاريخ نظريات الحجاج، ترجمة محمد صالح ناحي الغامدي، مركز النشر العلمي، جدة، ط1، 2011، ص59.

من الاستدلال أكثر عمومية وتعقيدا من القياس المؤلف¹. كما أن نموذجة أقرب ما يكون إلى صناعة البرهان في المنطق منه إلى إقناع الغير².

يشير بيرلمان في "إمبرطورية البلاغة" *L'empire de la rhétorique* - وهو كتاب آخر له - إلى أثر البلاغة الأرسطية القديمة في توجهاته الجديدة قائلا: «ما نبحت عنه قد تمّ التّعريض إليه في علم شديد القدم منسي حاليًا أو محتقر»³. غير أنّه، رغم ارتباط بلاغته بالتقليد الأرسطي وكونها بعثًا له وتحديثًا، فإنّها تختلف عنه في عدّة وجوه، الأمر الذي يمثل جانب التجديد في كتاب "مصنّف في الحجاج". ومن هذه الوجوه ما يبرزه عبد الله صولة في قوله: «أمّا بلاغة بيرلمان الجديدة فموجهة إلى الفكر، وهو ما يفسّر اعتماده مع صاحبتة تثبيتًا نصوصًا فلسفية عقلانية مدوّنة درس لهما. هذا إلى عدم اقتصارها على ما هو شفوي، بل هما يلحّان على ضرورة أن تكون مدوّنتهما كتابية أساسًا مع إهمال تامّ لما كانت تراه البلاغة القديمة أساسيًا، مثل العمل والإلقاء الخطابي والحجج الخارجية»⁴. كما أعاب الباحثان بلاغات القرن التاسع عشر وما سبقه في كونها ركّزت على جانب وحيد هو "العبارة" *L'élocution*، ف «قصرت اهتمامها على دراسة الوظيفة الجمالية التزيينية في الكلام»⁵. وبالإضافة إلى ذلك فإنّ "نظرية الحجاج" أو ما يعرف عند بيرلمان بـ "البلاغة الجديدة" - حسب ما يشير إليه العنوان الفرعي للكتاب - قد حملت وعيا كبيرا بمحدودية مجال المنطق الصوري،

¹ - فيليب بروتون وجيل جوتييه، تاريخ نظريات الحجاج، ص41.

² - انتقد بعض الدارسين نموذج تولمان، فاعتُبر غير حجاجي، وأقرب إلى صناعة البرهان، إذ هو ضرب من الاستدلال القياسي ينظر إلى الحجاج بأنّه مجرد متتالية من الملفوظات، بحيث يتمّ إثبات (س) على أساس ما يحيط به من ملفوظات. إضافة إلى غياب الجمهور الذي يعدّ قوام الحجاج (رغم احتمال وجود متلقّ ضمني هو المتكلّم ذاته)، وعدم إيلائه المقام منزلة فيه. انظر: - عبد الله صولة، الحجاج في القرآن من خلال أهمّ خصائصه الأسلوبية، دار الفرابي، تونس، ط2، 2007، ص26. و:

-C. Plantin, *L'argumentation, le Seuil, Paris, 1996, p24-25.*

³ - Pereleman, C, *L'empire de la rhétorique: Rhétorique et argumentation, librairie philosophique, J.Vrin, Paris, 2^e éd, 2002, p.10.*

⁴ - عبد الله صولة، في نظرية الحجاج: دراسات وتطبيقات، الشركة التونسية للنشر وتنمية فنون الرسم، تونس، ط1، 2011، ص75-76.

⁵ - المرجع نفسه، ص76.

وضعف العقلانية الديكارتية القائمة على الحدس. فبلاغته «تدخل في عملية قطيعة مع المنطق البرهاني وفلسفة الوضوح على الطريقة الديكارتية، وذلك لفتح المجال أمام منطق حجاجي غير رياضي»¹. حيث أن التصور الديكارتى أدى إلى حصر غير مبرر للمجالات الفلسفية والممتدة للفكر الإنسانى، بما فيها المجالات التي لا تقوم على الضرورة والبداهة، والتي تمثل موضوع الحجاج المتعلق بالمحتمل. إذ يقول بيرلمان: «نلاحظ في الميادين التي تعلق الأمر بالمفضل والمقبول والمعقول أن الاستدلالات ليست استنتاجات شكلية صحيحة ولا استقراءات من الخاص إلى العام بل حجاج»².

ويتمثل فضل كتاب "مصنّف في الحجاج" في محاولة تخليص الحجاج من أسر المنطق والأبنية الاستدلالية المجردة التي كانت تهيم عليه قديما، ومزجه لمعارف عدّة في التصور الحجاجي³، مقربا إياه من مجال العلوم الإنسانية والفلسفة والقانون⁴. فالحجاج عند بيرلمان مسار آخر للاستدلال «يتصدى لفكرتي البداهة والحتمية، وينسجم مع خصوصيات العلوم الإنسانية القائمة على تعدد العقل والحقائق والأحكام»⁵.

وتطرق المؤلفان في كتابهما إلى المحاور الآتية:

1-1- تعريف الحجاج: يعرف بيرلمان وتيتكا موضوع نظرية الحجاج بقولهما: «هو دراسة التقنيات الخطابية التي من شأنها أن تؤدي بالأذهان إلى التسليم، بما يعرض عليها من أطروحات أو تزيد في درجة ذلك التسليم»⁶. وتفحص هذه النظرية

¹ - فيليب بروتون وجوتيه، تاريخ نظريات الحجاج، ص 41-42.

² - Pereleman, C, L'empire de la rhétorique, op.cit, p.10.

³ - محمد سالم محمد الأمين الطّلبة، الحجاج في البلاغة المعاصرة، بحث في بلاغة النقد المعاصر، دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت، ط1، 2008، ص 105-106.

⁴ - عبد الله صولة، في نظرية الحجاج، ص 60.

⁵ - عبد اللطيف عادل، بلاغة الإقناع في المناظرة، دار الأمان، الرباط، ط1، 2013، ص 85.

⁶ - Pereleman, C et Tyteca L.O, Traité de l'argumentation : La nouvelle rhétorique, université de Bruxelles, Bruxelles, 6^{ème} éd, 2008, p.5.

أيضا الشروط التي تسمح للحجاج بأن يبدأ ثم يتطور، كما تفحص الآثار الناجمة عن ذلك التطور¹. ويشير المؤلفان في موضع آخر من كتابهما إلى الغاية من الحجاج²، فيقولان: «غاية كل حجاج أن تجعل العقول تدعن لما يطرح عليها أو يزيد في درجة الإذعان. فأنجع الحجاج ما وفق في جعل حدة الإذعان تقوى درجتها لدى السامعين بشكل يبعثهم على العمل (العمل الإيجابي أو الامتناع)، أو هو ما وفق على الأقل في جعل السامعين مهيبين لذلك العمل في اللحظة المناسبة»³. ونفهم من هذين القولين أن المؤلفين ينزّلان الحجاج في صميم التفاعل بين الخطيب وجمهوره، وغاية الحجاج هي التأثير العملي الذي يمهد له التأثير الذهني.

1-2- علاقة الحجاج بالبلاغة والجدل: تتضح عودة بيرلمان وتيتكا لأرسطو في تعريفهما للحجاج، وذلك بجمعهما بين الجدل والخطابة الأرسطيين لكن بنوع من التجديد⁴. فالحجاج «يأخذ من الجدل التمشي الفكري الذي يقود إلى التأثير الذهني في المتلقي، وإذعانه إذعانا نظريًا مجردًا لفحوى الخطاب وما جاء فيه من آراء ومواقف. وهو يأخذ من الخطابة أيضا توجيه السلوك أو العمل والإعداد والحض عليه، ولكنه يظل مختلفا عن الخطابة والجدل من جهة كسره الثنائية التقليدية وجمعه بين التأثير

¹- Perelman C, Le champ de l'argumentation, presse universitaire de Bruxelles, Bruxelles, 1970, p.13.

²- الخطابة عند أرسطو «قوة بها تكشف نظريًا المقنع في كل أمر معطى»، أرسطو، الخطابة، ترجمة عبد القادر قنيني، أفريقيا للشرق، المغرب، 2008، ص16- ص15. وتهدف إلى «إنتاج قول عمومي يخدم القيم التي يقوم عليها الاجتماع الإنساني... وهي قيمة الخير وقيمة العادل وقيمة الجميل أو الشريف»، هشام الزيفي، الحجاج عند أرسطو، ص268.

³- Perelman, C et Tyteca L.O, Traité de l'argumentation, op.cit p.59.

⁴- يقدم أرسطو مفهومًا للحجاج يجعله قاسمًا مشتركًا بين الجدل والخطابة، ورغم التشابه القائم بينهما إلا أنه يميز بين هذين التّمتين الحجاجيين في كون الحجاج الجدلي أوثق صلة بالأمر الفكري والعقلي والسلوكي، ويدور حول اختيار الأقاويل الخلاقية بالخصوص. أمّا الحجاج الخطابي فمجاله توجيه الفعل والتوجيه إليه وخلق الاعتقاد، وهو فنّ الإقناع أو مجموع التقنيات التي تحمل المتلقي على الإقناع أو الإذعان والتسليم. أنظر: سامية الدريدي، الحجاج في الشعر العربي، بنيته وأساليبه، ص103، وهشام الزيفي، الحجاج عند أرسطو، ص202.

- Reboule, O, Introduction à la rhétorique, Presses universitaires de France, Paris, 2^{ème} éd, 1994, p.4.

النظري والتأثير السلوكي العملي»¹. غير أن نظرية الحجاج عندهما أقرب إلى الخطابة القديمة منها إلى الجدل، وقد أشارا إلى هذه الفكرة في قولهما: «الغاية من تقريبنا بين الحجاج والخطابة هي أن نلحّ على أنّه لاحجاج بدون وجود جمهور»²، والذي يسعى الخطاب إلى جعله يقتنع. ويطابق المؤلفان بين "البلاغة" و"الحجاج" كما يشير إلى ذلك عنوان كتابهما، ويوافقهما في ذلك العديد من الباحثين أمثال أوليفي روبول Reboul, O الذي يقول: «إنّ لهذه المطابقة أهميّة بالنسبة للمحتوى، ذلك أنّ كلّ ما اعتدنا اعتباره بلاغة في خطاب ما وخاصة صورة الأسلوب سيفسر باعتباره حالة خاصّة من أحوال الحجاج...، فالبلاغة لم تعدّ لباساً خارجياً للحجاج، إنّها تنتمي إلى بنيته الخاصّة Intime إنّها نظرية خصبة»³. ويحتفظ عنصر المستمع عند المؤلفين بالمكانة الأساسيّة نفسها في نظرية الخطابة القديمة، إلّا أنّهما يوسّعان من مدلوله، «فلنّ وقفت الخطابة جمهورها على الجماعة المجتمعة في السّاحة تستمع إلى الخطيب، فإنّ جمهور الحجاج كما يراه المؤلفان يمكن أن يكون عامّاً حاضراً أو غائباً، كما يمكن أن يكون منشأ الحجاج بين شخصين اثنين متحاورين أو بين المرء ونفسه»⁴. وهذا الأمر يستلزم أن يتطوّر كلّ حجاج وفقاً للمخاطب الذي يتوجّه إليه المخاطب، حيث أنّ المخاطب متنوّع⁵، «يختلف كمّيّاً من الخطيب نفسه مروراً بالسّامع الوحيد للحوار وكلّ المستمعين الخصوصيين إلى السّامع الكوني الذي يبينه الخطيب انطلاقاً من عناصر تجربته، ويختلف كيفياً اعتماداً على المعايير الاجتماعيّة أو السياسيّة أو تبعاً للوظائف المزاوله، خاصّة تلك التي تسمح باتّخاذ قرار أو تكوين

¹ - سامية الدّريدي، الحجاج في الشّعر العربي، ص22.

² - Pereleman, C et Tyteca, L.O, Traité de l'argumentation, op.cit, p.7.

³ - أوليفي روبول، هل يمكن أن يوجد حجاج غير بلاغي؟ ترجمة محمّد العمري، ضمن كتاب البلاغة الجديدة بين التخيل و التداول، أفريقيا الشرق، المغرب، 2005، ص216.

⁴ - عبدالله صولة، في نظرية الحجاج، ص21.

⁵ - يرى محمد العمري أنّ المتأمل لنشأة البلاغة العربيّة وتطوّرها سيلاحظ كيف أنّ حضور المقام وبالأخصّ المخاطب قد أدى إلى كثير من الظواهر التي تستحقّ التّسجيل، وتدعو إلى إعادة قراءة التّراث البلاغي العربي ومساءلته وتصنيفه من جديد. أنظر: محمّد العمري، المقام الخطابي والمقام الشّعري في الدّرس البلاغي، ضمن مجلّة: دراسات سيميائيّة أدبيّة لسانیّة، مطبعة النّجاح الجديدة، الدّار البيضاء، ع5، 1991، ص10-11.

رأي¹. فالحوار عند المؤلفين هو أنجع وسيلة يتبناها مرسل الخطاب لدراسة حجج ومواقف مخاطبيه بصورة مقبولة تحقق النفاذ والمصادقية. إذ هو «أول خطوات بناء الثقة مع المحاور، تتمثل في الإجابة في طرح الفرضيات وتحديد معالم ميثاق التواصل، لأنّ عدم الحذر في ذلك يطرح قضايا لا تلائم الموضوع ولا المقام، ويتسبب في رفض المخاطبين لذلك الميثاق»².

1-3- الحجاج الإقناعي والحجاج الاقتناعي: اهتم المؤلفان بكيفية الحمل على الإذعان، حيث يؤكّدان على ضرورة مراعاة مرسل الخطاب للمستويات المعرفية لمخاطبيه وتتوّعهم، ذلك أنّ الحجاج في منظورهما حوار أساسه إشراك المخاطب واحترام المسلّمات الخاصّة به، إضافة إلى وضع الأدلّة والبعد عن الغموض والحدس. ف« لكي يكون الحجاج فعّالا ينبغي أن يتحقّق تعاضد العقول وانسجامها»³. وذلك من أجل الوفاق بين الأطراف المتحاورة، وحصول التسليم برأي الآخر «بعيدا عن الاعتبارية واللامعقول اللذين يطبعان الخطابة عادة، وبعيدا عن الإلزام والاضطرار اللذين يطبعان الجدل. ومعنى ذلك كلّهُ أنّ الحجاج عكس العنف بكلّ مظاهره»⁴. وقد أدّى هذا الأمر بالباحثين إلى التمييز بين نوعين من الحجاج وذلك في قولهما: «نسمي الحجاج الإقناعي L'argumentation persuasive الحجاج الذي يرمي إلى إقناع جمهور خاص، ونسمي "الحجاج الاقتناعي" l'argumentation convaincante الحجاج الذي يرمي إلى أن يسلم به كلّ ذي عقل»⁵. والإقناع عندهما خاصّ وذاتي، كما يخاطب الخيال والعاطفة، فلا يدع مجالا لإعمال العقل وحرية الاقتناع. إذ عندما نكون في حالة الاقتناع نكون قد أقنعنا أنفسنا بواسطة أفكارنا الخاصّة، أما عندما نكون في حالة الإقناع فإنّ الغير هم الذين يقنعوننا دائماً. ف"الحجاج غير الملزم" Non

¹ - محمّد طروس، النظرية الحجاجية من خلال الدراسات البلاغية والمنطقية واللسانية، دار الثقافة، الدار البيضاء، ط1، 2005، ص53-54.

² - محمّد سالم محمّد الأمين الطلبة، الحجاج في البلاغة المعاصرة، ص123.

³ - Pereleman, C et Tyteca, L.O, Traité de l'argumentation, op.cit, p.18.

⁴ - عبدالله صولة، في نظرية الحجاج، ص12.

⁵ - Pereleman, C et Tyteca, L.O, Traité de l'argumentation, op.cit, p.36.

contraingnante و"غير الاعتباطي" Non arbitraire يحقق الحرية الإنسانية من حيث هي ممارسة لاختيار عاقل. فكون الحرية تسليماً اضطرارياً إلزامياً بنظام طبيعي معطى سلفاً معناه انعدام كلّ مكان للاختيار. فإذا لم تكن ممارسة الحرية مبنية على العقل فإنّ كلّ اختيار يكون ضرباً من الحوار ويستحيل إلى حكم يسبح في فراغ فكري¹. فالحجاج هو الإذعان بواسطة الاقتناع القائم على حرية الاختيار على أساس العقل.

1-4- مقدمات الحجاج Les prémisses de l'argumentation : تعني مقدمات

الحجاج القضايا المتفق عليها، التي تمثل نقطة انطلاق للاستدلال. ومن هذه المقدمات ما يأتي:²

أ- الوقائع Les faits : تمثل ما هو مشترك بين عدّة أشخاص أو جميع الناس. وتنقسم إلى: "وقائع مشاهدة، معاينة" والتي تمثل الجزء الأكثر أهمية في المقدمات، وإلى "وقائع مفترضة" وتعني الوقائع الممكنة أو المحتملة.

ب- الحقائق Les vérités : تتعلق بنظريات علمية أو مفاهيم فلسفية أو دينية متعالية عن التجربة.

ت- الافتراضات Les préseptions : أحكام قبلية وآراء متصورة سلفاً.

ث- القيم Les valeurs : ويمكن التمييز بين نوعين من القيم: "القيم المجردة" كالعدل والحق، و"القيم المحسوسة" كالوطن وأماكن العبادة.

ج- الهرميّات Les hiérarchies : طريقة ترتيبية للقيم.

ح- المعاني أو المواضع Les lieux : هي مقدمات عامّة يلجأ إليها المحاج لبناء القيم وترتيبها. ومنها اشتقت كلمة "المواضع" Topiques، وهي المصنّفات المتعلقة

¹- Pereleman, C et Tyteca, L.O, Traité de l'argumentation, op.cit, p.54 -682.

²- Ibid, p.89-91-92-100-103-112-115.

بالاستدلال الجدلي، عبارة عن "مخازن للحجج" Les magasins des arguments يقتبس منها المحاجج حججه.

وكلّ ما ذكرناه من مقدّمات يتفرّع إلى ضربين اثنتين: ضرب مداره على "الواقع" Le réel ، وهو المتعلّق بالوقائع والافتراضات، وضرب مداره على "المؤثّر" و "المفضّل" Le préférable وهو المتعلّق بالقيم ومراتبها ومواضع الأفضل فيها¹.

1-5- طريقة العرض الحجاجي: إذا كانت المعطيات في البرهان واضحة وأحادية الدلالة ويتمّ تأويلها من طرف الكلّ على الطريقة نفسها، فإنّ المعطيات في الحجاج تكون غامضة ملتبسة وحاملة لدلالات متعدّدة. لذلك لا يقتصر الأمر في الحجاج على اختيار المقدّمات فقط، بل ينبغي أن تؤخذ بعين الاعتبار أيضا الطريقة التي يتمّ بها تأويلها والدلالة التي يتمّ اختيارها. وهذا يعني أنّ المحاجج ملزم بتوجيه الحجاج نحو التّأويل الذي يلائم مع مقصده، على الرّغم من التّأويلات المتعدّدة والممكنة لخطابه. ومن مظاهر اختيار المعطيات وجعلها ملائمة للحجاج اختيار "الصّفات" أو "النّعوت" Les qualifications ، إذ للصّفات دور حجاجي يتمثّل في كونها تكشف بوضوح عن وجهة نظرنا للموضوع². وحسب بيرلمان وتيتكا فإنّ الحجاج لا يكون فعّالا باختيار معطياته، ولكن بطريقة عرضها. ف «نجاعة العرض شرط ضروري لكلّ حاجة هدفها التأثير في جمهور السّامعين بتهيئتهم للعمل المباشر وتوجيه أذهانهم نحو وجهة معيّنة فكراً»³. وهو الأمر الذي دفع بالمولّفين إلى معارضة فكرة الفصل بين الشّكل والمضمون، وذلك في قولهما: «نرفض أن نفصل في الخطاب بين الشّكل والمضمون، وكذا دراسة البنى الأسلوبية بمعزل عن أهدافها الحجاجية»⁴.

ومن طرائق العرض الحجاجي اعتماد "الأسلوب البطيء" Le style long بدل "الأسلوب العجول (المرتجل)" Le style rapide. إذ يرى المولّفان أنّ الأسلوب العجول

¹ - عبد الله صولة، في نظرية الحجاج، ص29.

² - Pereleman , C et Tyteca L.O, Traité de l'argumentation, op.cit, p.156-169-161

³ - عبد الله صولة، في نظرية الحجاج، ص33.

⁴ - Pereleman, C et Tyteca L.O, Traité de l'argumentation, op.cit, p.192.

يدعم الاستدلال أما الأسلوب البطيء فيحدث الانفعال، إذ ينبغي التركيز على الأفكار المهمة بشرحها وتأكيدا والإلحاح عليها. ويمكن الاعتماد على التكرار والتشديد على بعض المقاطع من خلال الصوت وإيراد الحكايات حتى المتناقضة منها مع الموضوع، وذكر التفاصيل المتعلقة به¹. وذلك لإبراز شدة حضور الفكرة المراد إيصالها ومنه التأثير على المخاطب. ومما يسهم في تحقيق ذلك أيضا تحديد الحدث وزمانه، واستعمال اللفظ الحسي بدل اللفظ المجرد، فحيثما كانت الألفاظ خاصة كانت الصورة المستحضرة أكثر حيوية، حيثما كانت الألفاظ عامة كانت الألفاظ غير واضحة². لكن في بعض الأحيان وحسب ما يشير إليه المؤلفان قد يحدث العكس، حيث أن «الرغبة في التعبير تعبيرا حسيا بواسطة اللفظ إذا تجاوزت حدّها باتت مجلبة للنفور لا التفاهم، وذلك لكون اللفظ الحسي قد يصدّم السامع»³. ومنه فإنّ عرض المعطيات ينبغي أن يكون متلائما مع المقام، لأن انسجام المقال مع المقام هو أساس نجاح الحجاج، واختيار الألفاظ يكون مرتبطا بـ"المقصديّة الحجاجيّة"، فانتقاء لفظة دون مرادفاتها لاستعمالها في خطاب خاص ليس مسألة شكلية بل لكونها الأنسب في ذلك المقام⁴.

بالإضافة إلى ذلك، قام المؤلفان بضبط "الصيغ التعبيريّة" Les formes d'expression أو التي لها دور حجاجي في عرض المعطيات. وسميت بـ"موجّهات التعبير" Les modalités d'expression، ومن ذلك "النفي" La négation، وهو -حسب ما ينقله المؤلفان عن "غيوم" Guillaume, C.F - ردّ على إثبات فعلي أو محتمل من قبل الغير، ومنها أيضا الإمكانيات الواسعة للربط بين المعطيات كطرائق الربط مثل: الواو، لكن، أو، ... إلخ وعبارات من قبيل رغم أنّ ... إلخ⁵. وهناك صيغ لغويّة أخرى ذات أدوار حجاجيّة يمكن إضافتها إلى هذه الموجّهات، كاستعمال "الأزمنة" Les temps للتأثير على المستمع⁶. إضافة إلى ذلك اعتماد "القوالب المكرورة" Les

¹- Pereleman, C et Tyteca L.O, Traité de l'argumentation, op.cit, p.194-195.

²- Ibid, p.198.

³ - عبدالله صولة، في نظرية الحجاج، ص36.

⁴- Pereleman, C et Tyteca L.O, Traité de l'argumentation, op.cit, p.200.

⁵- Ibid, p.208-210.

⁶- Ibid, p. p.215.

clichés، التي تعتبر « من إنتاج الاجتماع القائم على الطبقيّة والهرميّة، حيث أنّ الخضوع للشّعائر وللسنّة والعادة يجعل الكلام بدوره تعابير وصيغا لغويّة شعائريّة أي قوالب جاهزة، وذلك عكس الكلام في المجتمعات القائمة على المساواة بين أفرادها»¹. إنّها تقوم على المحاكاة واستعمال تعابير لغويّة معروفة تساعد على حدوث الاتّحاد بين الخطيب وجمهوره. ونجد مثل هذه الصيغ في الشّعور والسياسة... إلخ، فهي وسيلة اتّفاق بين المستمعين وتدعم السير الجيّد للمناقشات، كالحكم والأمثال التي بحكم انتشارها الواسع تمثّل منطلقا للاستدلال².

1-6- التّقنيّات الحجاجيّة Les techniques argumentatives: يعدّ كتاب «مصنّف في الحجاج» المعجم الحقيقي المحمّل لكلّ أشكال الحجاج وتأثيرها»³، حيث ضمّنه بيرلمان وتيتكا دراسة وافية لأنواع كثيرة من الحجج، وصنّفت هذه التّقنيّات الحجاجيّة إلى صنفين هما: «طرائق الوصل» Les procédés de liaison و«طرائق الفصل» Les procédés de dissociation⁴، ووفقا لهذا التّصنيف المعتمد نعرض أهمّ الحجج المذكورة في مؤلّفهما:

أولا: تقنيات الوصل: هي «الطرائق التي تقرب بين العناصر المتباينة بدءا وفي الأصل، وتتيح إقامة ضرب من التّضامن بينها لغاية هيكلتها... أو لغاية تقويم أحد هذه العناصر بواسطة الآخر تقويما إيجابيا أو سلبيا»⁵. وتندرج في هذا القسم عدّة أنواع من الحجج هي:

أ- الحجج شبه المنطقيّة Les arguments quasi logiques: تكمن قوّتها الإقناعيّة في مشابقتها للطرائق الشّكليّة في البراهين المنطقيّة أو الرياضيّة، إلّا أنّها تختلف في

¹ - عبدالله صولة، في نظريّة الحجاج، ص39.

² - Pereleman, C et Tyteca L.O, Traité de l'argumentation, op.cit, p.222-223-224.

³ - Vignaux, G, L'argumentation, du discours à la pensée, Hatier, Paris, 1999, p.7.

⁴ - Pereleman, C et Tyteca L.O, Traité de l'argumentation, op.cit, p.256-257.

⁵ - عبد الله صولة، في نظريّة الحجاج، ص41.

بناء استدلالها عن التفكير الصوري المجرد. وتتضمن الحجج بالتناقض والتعريف وحجج التبادل والتعددية والحجج القائمة على علاقات رياضية.¹

ب- الحجج المؤسسة على بنية الواقع: Les arguments basés sur la structure du réel : إذا كانت الحجج المنطقية تستمدّ فعاليتها من طبيعتها العقلانية، فإنّ الحجاج الذي يركز على الحجج القائمة على بنية الواقع يقتضي ترابطاً بين عناصر هذا الواقع . حيث أنّ استخدام هذه الحجج يعني « إنشاء ترابط بين أحكام مسلّم بها مسبقاً والقضايا التي يُراد الدفاع عنها »². كما أنّ هذه الحجج التي تعتمد على بُنى الواقع لا تقوم على وصفه وصفا موضوعياً، و« إنّما هي طريقة في عرض الآراء المتعلقة بهذا الواقع، ويمكن أن تكون هذه الآراء "وقائع" Des faits أو "حقائق" Des vérités أو "افتراضات" Des présomptions³.

ت- الحجج المؤسسة لبنية الواقع : Les arguments qui fondent le réel : ومن الحجج التي تُؤسّس لبنية الواقع، الحجج القائمة على الحالات الخاصة، والتي تؤدي أدواراً هامّة، كـ "المثّل" L'exemple الذي يُمكن أن تُبنى عليه قاعدة عامّة و"الاستشهاد" L'illustration الذي يقوّي درجة التصديق بقاعدة معلومة، و"النموذج" Le modèle الذي يحضّر على الاقتداء والمحاكاة. ومن الحجج المؤسسة للواقع "التّمثيل" L'analogie القائم على إبراز تشابه العلاقات وتوضيح البنى وتقييمها .

كما يربط المؤلفان بين "التّمثيل" و"الاستعارة" La métaphore في نظريتهما الحجاجية، حيث يعتقدان أنّ الدور الحجاجي للاستعارة هو نتيجة التفاعل الحاصل بين أطراف التّمثيل، فهي تمثّل تكثّف حتى صار موجزاً Analogie condensée نتيجة اندماج عناصره⁴.

¹- Pereleman, C et Tyteca L.O, Traité de l'argumentation, op.cit, p.259.

²- Ibid, p.351.

³- عبدالله صولة، في نظرية الحجاج، ص 49.

⁴- Pereleman, C et Tyteca L.O, Traité de l'argumentation, op.cit, p.471-501-553

ثانيا: تقنيات الفصل: يُقصد بها « التقنيات المستخدمة لغرض إحداث القطيعة، وإفساد اللحمة الموجودة بين عناصر تشكّل عادة كلاً لا يتجزأ أو على الأقل كلاً متضامنة أجزاؤه »¹. فالفصل لا يحدث إلا بين الأجزاء التي تكون وحدة، وذلك لغايات حجاجية. ولفهم تقنيات الفصل بين المفاهيم يُرجع المؤلفان كلّ ضروب الفصل إلى نموذج واحد هو ثنائية "الظاهر والواقع" أو "الواقع والحقيقة"، وهذا لعموم هذه الثنائية وأهميتها الفلسفية². وتستمد طرائق الفصل مظهرها الحجاجي من «الفصل الذي تحدثه داخل المفهوم بملاحظة انعدام الانسجام بين العناصر المكوّنة له بحمل أعراضه على جوهره، ومحاكمة ظاهره في ضوء حقيقته»³.

ومن خلال ما ذكرناه، يمكننا القول أنّ بيرلمان وتيتكا قد بذلا جهدا كبيرا في معالجة موضوع الحجاج. حيث قدّماه برؤية بلاغية، أعادا من خلالها إحياء الخطابة القديمة لأرسطو بشكل جديد. إذ ينزّلان الحجاج في صميم التفاعل بين الخطيب وجمهوره بهدف التأثير فيه، كما يقوم الحجاج عندهما على أسس معقولة ومقبولة عند الجمهور.

2- الحجاج في الدراسات اللسانية التداولية: تغيّرت النظرة إلى اللغة في الدراسات اللسانية المعاصرة تغييرا جذريا عن الإطار الضيق الذي حدّده المنظور البنوي سابقا، وذلك مع ظهور الاتجاه التداولي Pragmatique نتيجة إخفاق المقاربات الصورية الصارمة في دراسة اللغة. «فلم يعدّ ينظر إليها على أنّها نظام من الأدلة مستودع في أدمغة المتكلّمين، نظام تتدرج فيه الأدلة ضمن علاقات تركيبية معيّنة خاصة بكلّ لسان، بل على أنّها نشاط يتحقّق في وضعية خطابية تبادلية ومقيّدة بقيود خاصة»⁴.

وترجع الإرهاسات الأولية لهذا الاتجاه إلى السيميائي "بيرس" Peirce, C.S الذي يرى أنّ "الناس بينهم علاقة جدّ خاصة مع الأدلة التي تشكّل رموزا تهض بتمثيل

¹ - عبدالله صولة، في نظرية الحجاج، ص 41.

² - Pereleman, C et Tyteca L.O, Traité de l'argumentation, op.cit, p556.

³ - عبدالله صولة، في نظرية الحجاج، ص 42.

⁴ - خولة طالب الإبراهيمي، مبادئ في اللسانيات، دار القصة للنشر، الجزائر، ط2، 2006، ص 158.

الواقع الذي يحملهم على السعي والتحرك»¹. وتُعرّف التداولية عموماً بأنها «الدراسة التي تعنى باستعمال اللغة، وتهتم بقضية التلاؤم في التعبير الرمزية والسياقات المرجعية والمقامية والحديثة»². وقد ساهمت في تطوير الاتجاه التداولي دراسات متعدّدة من حقول معرفية مختلفة، قدّمت مفاهيم ذات صلة وطيدة بالحجاج. إذ يمكن إدراج أعمال بيرلمان وتيتكا البلاغية ضمن هذا التّصور لاهتمامهما بالخاصية التّواصلية للخطاب وتأكيدهما على الطبيعة الحوارية للحجاج، إلّا أنّنا نخصّص هذا المبحث اللّساني للحديث عن إسهامات "نظرية الأفعال اللّغوية" للفيلسوفين "ج أوستين" Austin, J و "جون سيرل" Searle, J اللّذين وصفا نواة التداولية في حقل فلسفة اللغة العادية Ordinaire³، وكذا "نظرية الحجاج في اللغة" للغويين أروالد ديكرود Ducrot, O وأنسكومبر "Anscombe, J. C" وفقاً لما يأتي:

2-1- الإسهامات التداولية لنظرية الأفعال اللّغوية: طوّر أوستين وسيرل من وجهة نظر المنطق التحليلي Logique analytique مفهوم "الفعل اللّغوي" Act de langage وذلك في إطار نظريتهما المعروفة بـ "نظرية الأفعال اللّغوية" La théorie de l'acte de langage. حيث تقوم هذه النّظرية الأنجلوساكسونية على فرضية مفادها «كلّ قول هو تحقيق لعمل»⁴. ف"الفعل اللّغوي" L'acte de langage والذي يُدعى أحيانا بـ "الفعل الكلامي" L'acte de parole أو "فعل الخطاب" L'acte de discours هو أحد المفاهيم الأساس في اللّسانيات التداولية، و يُقصد به «الوحدة الصغرى التي

¹ - الجيلالي دلاش، مدخل إلى اللّسانيات التداولية (طلبة معاهد اللغة العربية وآدابها)، ترجمة محمد يحياتن، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1992، ص8.

² - فليب بلانشيه، التداولية من أوستين إلى غوفمان، ترجمة، صابر حباشة، دار الحوار، سوريا، ط1، 2007، ص18.

³ - إنّ عكوف الفلسفة على النّظر في التّأثيرات الفعلية للخطاب أمر لم يكن بدعا في السّتينيات من القرن العشرين، بحيث كان أوستين أول من بعث نظرية الأعمال اللّغوية. وقد كانت الفلسفة تهتم باللغة منذ القديم، وكان البلاغيون القدامى تداوليين، إذ كانوا يفكّرون في الصّلات القائمة بين اللغة والمنطق وخاصة المنطق الحجاجي من جهة وآثار الخطاب في السّامع. أنظر: المرجع نفسه، ص20.

⁴ - شكري المبخوث، في دائرة الأعمال اللّغوية - مراجعات ومقترحات، دار الكتاب الجديد المتّحدة، ليبيا، ط1، 2010، ص9.

بفضلها تحقق اللغة فعلاً بعينه (أمر، طلب، تصريح، وعد،...)، غايته تغيير حال المتخاطبين... وكلّ فعل لغوي يندرج في إطار مؤسّساتي يحدّد مجموعة من الحقوق والواجبات بالنسبة للمشاركين في عمليّة التّخاطب. ويجب عليه أن يلبي عددا من شروط الاستعمال التي هي عبارة عن شروط النّجاح التي تجعله مطابقا للسياق»¹.

وقد نَبّهت نظريّة الأفعال اللّغويّة إلى وجود أفعال لا تتحقّق إلّا بواسطة اللّغة، و«هي التي تمثّل الأداة الوحيدة التي تمكّن المتكلّم من إنجاز هذه الأفعال»². وتعتني هذه النّظريّة في تحليلها للّغة والدّلالة بقول المتكلّم، فهو المحور الأساس. و«يعتبر بمثابة عمل حقيقي يضاهي الحدث المادي المنجز بواسطة اليدّ على سبيل المثال»³. حيث أنّ اللّغة - حسب هذا المنظور - عمل يُنجز أي «أنّ المتكلّم لا يخبر ويبلّغ فحسب، بل إنّّه يفعل أي يعمل، يقوم بنشاط مدعّم بنية وقصد يريد المتكلّم تحقيقه من جرّاء تلقّظه بقول من الأقوال. فاللّغة ليست بنى ودلالة فقط، بل هي أيضا فعل كلامي ينجزه المتكلّم ليؤدّي به أغراضا»⁴.

وأحدث أوستين قطيعة مع الدّراسات التّقليديّة ذات النّزعة الصوريّة والوضعيّة التي تنظر إلى اللّغة على أنّها مجرد أداة لنقل المعلومات والإخبار بين المتواصلين، وذلك في دراسته العميقة لـ"العبارة" La locution بصنفيها الخبري Constatif والإنشائي Performatif. واختار مقارنة مغايرة لمذهب المناطق والوضعيين الذين انصرفوا أساسا إلى الجمل الخبريّة، لأنّها تتضمّن قضايا قابلة لأن توصف بالصدق والكذب كقيمتين يمكن حسابهما منطقيا، عكس الجمل الإنشائيّة التي لا تخضع لذلك فقاموا بإقصائها من الدّراسة. إلّا أنّ أوستين يرى أنّ الجمل الإنشائيّة أفعال لغويّة ينشئ من خلالها المتكلّم وقائع جديدة، ولا تقتصر على وصف الوقائع القائمة سلفا، ومن ثمّ

¹ - دومنيك مونقانو، المصطلحات المفاتيح لتحليل الخطاب، ترجمة محمد يحياتن، منشورات الاختلاف، الجزائر، ط1، 2005، ص70.

² - Recanati. F, L'énoncés performatifs: Contribution à la pragmatique, éd de Minuit, Paris, 1981, p.18.

³ - فليب بلانشيه، التّداوليّة من أوستين إلى غوفمان، ص55.

⁴ - خولة طالب الإبراهيمي، مبادئ في اللّسانيّات، ص161.

فإنّها تستحقّ عناية أكبر لفهم طبيعتها وقوانينها. بل إنّ أوستين سيؤكد في مرحلة لاحقة أنّ جميع الجمل - إنشائية كانت أو خبرية - هي في حقيقتها جمل إنشائية، أي أنّها أفعال لغوية. لأنّ الجمل الخبرية ترتد بدورها إلى فعل لغوي مخصوص هو فعل الإخبار، فهو فعل الوعد والأمر والتّهديد والسؤال والإفتتاح... إلخ¹، حيث توصّل إلى أنّ الفاعلية اللّغوية لا تتمثّل في مجرد تبليغ المعلومات، «بل تتعدى ذلك لتجسيد نمطا من الفعل يتضمّن محتوى قصدياً، ويؤدّي إنجازه إلى إنشاء وقائع في العالم»². وهذه الوظيفة تمثّل الطاقة الحجاجية للأفعال الكلامية من هذا المنظور³.

ويميّز أوستين بين ثلاثة أقسام للفعل اللّغوي غير مستقلة عن بعضها البعض، وهي: "فعل القول" L'acte locutoire و"الفعل الإنجازي" L'acte illocutoire و"الفعل التأثيري" L'acte perlocutoire. وجاء هذا التّمييز في إجابة عن سؤال طرحه أوستين على نفسه قائلاً: «بأيّ معنى يمكن أن يكون قول شيء إنجازاً له تماماً؟»⁴ كما أوضح بدقة مميّزات كلّ قسم⁵، ففعل القول هو الذي يتفوّه بواسطته المرء بشيء ما، ويتقرّع بدوره إلى ثلاثة أفعال هي: ⁶

أ- الفعل الصّوتي L'acte phonetique : ويتمثّل في النّطق ببعض الأصوات.

ب- الفعل التّبليغي L'acte phatique : ويتمثّل في كلمات معيّنة تخضع للقواعد النّحوية للغة.

¹ - أنظر: رشيد الرّاضي، المظاهر اللّغوية للحجاج، مدخل إلى الحجاجيات اللّسانية، المركز الثّقافي العربي، الدّار البيضاء، ط1، 2014، ص25-26.

² - رشيد الرّاضي، المظاهر اللّغوية للحجاج، ص27.

³ - محمد سالم محمد الأمين الطّلبة، الحجاج في البلاغة المعاصرة، ص191.

⁴ - Voir: Moeschler, J, Argumentation et conversation, élément pour une analyse pragmatique du discours, Hatier, Paris, 1985, p.28.

⁵ - يعدّ أوستين أوّل من وضع مفهوم "الفعل الإنجازي" وكذا "الفعل التأثيري". أنظر:

- Amossy, R, l'argumentation dans le discours, Armand Colin, Paris, 2^e éd, 2006, p.21.

⁶ - Voir: Moeschler, J, Argumentation et conversation, op.cit, p.28-29.

- وانظر أيضاً الجليلي دلاش، مدخل إلى اللّسانيات التّداوليّة، ص24.

ت- الفعل الخطابي L'acte rhétique: حيث تكون للكلمات أو العبارات دلالات معينة.

والفعل الإنجازي هو الفعل الذي ينجز بواسطة الكلام مثل الفعل "وعد"، وبخلاف عن القسمين الآخرين بكونه مصحوباً بقصد فعلي محدّد يسعى المتكلم لإنجازه. كما لا يقف عند حدود الدلالة الإحالية المجردة، بل يرتبط بشروط الاستعمال و شروط نجاح الفعل. أمّا الفعل التأثيري فيتمثّل في الأثر الذي يولّده لدى المخاطب في وجدانه وسلوكه¹.

وللتّمييز بين أقسام الفعل اللّغوي المذكورة نجد أوستين يستعين بمفهوم "القيمة الإنجازية" La valeur illocutoire² أو "القوة الإنجازية" La force illocutoire بالإضافة إلى العودة للمخاطب (جوانبه النفسيّة والاجتماعيّة)، وهذا المفهوم اللّغوي يسمح بإقامة صلة وثيقة بتقليد خطابي عريق ومهمّل². فالفعل الإنجازي هو المفهوم المحوري أو المركزي في هذه النّظرية، إنّ « الفعل المنجز بواسطة الكلام أو هو قوته الإنجازيّة، وذلك في مقابل الفعل التأثيري المنجز بواسطة الكلام»³. وبما أنّ الأقوال التي ننتجها يمتزج فيها القول بالفعل، فإنّ نظرية اللّغة تدرج في نظرية الفعل La théorie de l'action.

وهكذا فإنّ الفاعليّة اللّغويّة في نظرية أفعال اللّغة لا تقتصر على مجرد تبليغ المعلومات، بل تمتد إلى تحقيق أعمال لغويّة ذات قوّة إنجازيّة تحدّد مواقف وتعيّن حالات ومقصديّات. كما أنّ الطاقة الحجاجيّة للأفعال اللّغويّة من هذا المنظور «لا تستمدّ فعاليتها إلّا من الشّروط الاجتماعيّة لإنتاج وإعادة إنتاج المعرفة باللسان السائد»⁴. أي أنّ الأساس في هذا الإنجاز هو اللّغة والكلام وحدهما.

¹- Voir : Amossy, F, l'argumentation dans le discours, op.cit, p.21-22, et Moeschler, J, Argumentation et conversation, op.cit, p. 29-30.

²- Ibid.

³ - أبو بكر العزاوي، اللّغة والحجاج، مؤسّسة رحاب الحديثة، بيروت، 2009، ص123.

⁴ - محمد سالم محمد الأمين الطلبة، الحجاج في البلاغة المعاصرة، ص191.

وهذه النتيجة التي توصلت إليها نظرية الأفعال اللغوية هي التي ستشكل منطلق أعمال ديكرو وأنسكومبر في بناء نظرية الحجاج في اللغة.

2-2- نظرية الحجاج في اللغة: نشرحها على هذا النحو من البيان:

أولاً: لمحة عن نظرية الحجاج في اللغة: تنتمي "نظرية الحجاج في اللغة" La théorie de l'argumentation dans la langue التي وضع أسسها "أزوالد ديكرو" Oswald Ducrot منذ سنة 1973¹، وتطورت بمعونة "جون كلود أنسكومبر" J. C. Anscombre إلى الاتجاه التداولي Pragmatique. حيث انطلقت أعمال هذين اللغويين من الإسهامات التداولية للفيلسوفين أوستين وسيرل. إذ يمثل مفهوم "الفعل اللغوي" عند أوستين المرجعية التي استند إليها الباحثان ديكرو وأنسكومبر في بناء نظريتهما الحجاجية.

ويعتبر ديكرو الحجاج فعلاً لغوياً خاصاً، أو بالأحرى هو «إنجاز لغوي مصحوب بقصدية معينة»². حيث انطلق من "الملفوظات" Les énoncés لدراسة الوقائع التي يتم إنجازها بواسطة الكلام، ويتطلب الأمر حسبه وصفاً منظماً لمختلف الصور التلفظية التي تتحقق بواسطة الملفوظات³. كما نجده متأثراً بشكل كبير بـ "إميل بنفست" E. Benveniste وذلك من خلال مفهومه لـ "التلفظ" L'énonciation. إذ يعرف بنفست التلفظ بأنه «تسخير اللغة بواسطة الفعل الفردي»⁴، وعليه فاللغة لا تتحقق فعلياً إلا عن طريق التلفظ، ثم بعد ذلك تتحول إلى خطاب يجسد العلاقة بين أطرافه. كما يقول: «قبل التلفظ لا تكون اللغة سوى عبارة عن إمكانية لغوية، وبعد التلفظ تصبح بمنزلة الخطاب الذي يصدر عن المتكلم في شكل صورة ناطقة تستهدف مستمعا يرسل تلفظاً آخر»⁵. وكامتداد لأفكار بنفست يرى ديكرو أن الملفوظ يتضمن عناصر تلمح

¹ - أبو بكر العزاوي، اللغة والحجاج، ص 19.

² - Ducrot, O, Le dire et le dit, Ed. de Minuit, Paris, 1984, avant-propos.

³ - Ibid, p.174.

⁴ - Benveniste, E, Problème de linguistique générale, Tome 2, Gallimard, Paris, 1974, p.80.

⁵ - Benveniste, E, Problème de linguistique générale, p.84.

إلى التلَفْظ¹، بمعنى أن التلَفْظ كمنشأ لغوي ينطبع في البنية الدّاخلية للملفوظ الذي يتولّد عنه، فالملفوظ صورة عن عمليّة التلَفْظ. ومن ثمّ فإنّ تحليل بنية الملفوظ هو وصف لفعل التلَفْظ. ووفقاً لهذا يدعو ديكرو إلى الانطلاق من الملفوظات للقيام بدراسة الوقائع المنجزة بواسطة الكلام، وهذا الأمر يتطلّب القيام بوصف منظم لمختلف الصور التلَفْظيّة التي تتحقّق بواسطة الملفوظات.² ويرتبط هذا التوجّه عند ديكرو بأبحاث بنفست أيضاً حول "الذاتية" Subjectivité في اللّغة، وهو الأمر الذي لا يخفيه ديكرو بل نجده يصرّح به في كتابه "السّلام الحجاجية" Les echelles argumentatives قائلاً: «منذ أن ظهرت مقالات بنفست حول ذاتية اللّغة ظهر اتّجاه متطوّر داخل "الدّلائيات اللّسانية" La sémantique linguistique يسعى إلى أن يُدرج داخل اللّغة ذاتها عدداً من الظواهر المرتبطة بالتلَفْظ، والتي كانت سابقاً تُقصى ويتمّ إدراجها في إطار الكلام»³. غير أنّه تخلّى الباحثان ديكرو وأنسكومبر فيما بعد عن التبعية العمياء لأفكار غيرهما من الدّارسين وتجاوزاها، وهو ما يتجلّى في دراستهما الدّلالية والحجاجية في إطار ما يعرف بـ "الدّوليّة المدمجة".

ثانياً: الحجاج في الدّوليّة المدمجة: يقوم الباحثان في توجّههما الجديد بالبحث في المعطيات التلَفْظيّة والدّوليّة التي تندرج ضمن اللّغة ذاتها، ونظراً لأهميّة هذه المعطيات وكونها لا تتفصل عن اللّغة الطّبيعيّة سيتمّ استحضارها في الوصف الدّلالي للملفوظات، وهذا ضمن نظريتهما المعروفة بـ "الدّوليّة المدمجة" La pragmatique intégrée. وهي «نظرية دلالية تدمج مظاهر التلَفْظ في البنية اللّسانية»⁴. حيث يرى ديكرو وأنسكومبر أنّ «الدّلالات اللّغويّة تتأثّر بشروط استخدام اللّغة، وهي شروط مقننة ومتحقّقة في اللّغة»⁵. وعليه يلحّ الباحثان على ضرورة اعتماد الدّوليّة في الوصف الدّلالي، وجعلها تشغل مباشرة في البنية التّركيبية للملفوظ، مؤكّدين على أنّه

¹- Ducrot, O, Le dire et le dit, op.cit, p.8.

²-Ibid, p.174.

³- Ducrot, O, Les échelles argumentatives, Ed.de Minuit, Paris, 1980, p.15.

⁴- Moeschler, J et Reboul A, Dictionnaire de la pragmatique, Ed.du Seuil,1994, p.79.

⁵- آن روبول وجاك موشلار، الدّوليّة اليوم (علم جديد في التّواصل)، ترجمة سيف الدّين دغفوس ومحمّد الشّيباني، المنظّمة العربيّة للترجمة، بيروت، ط1، 2003، ص47.

يجب أن تكون مدمجة في الوصف الدلالي وليست فقط مضافة إليه¹. والدّأوليّة المدمجة بهذا الاعتبار «هي بحث في الجوانب المسجّلة في اللّغة، ودلالة الجملة لاستخراج الأشكال اللّغويّة ذات القيمة الدّأوليّة لضبط شروط استعمالها»². فينبغي إذن البحث عن الجوانب الدّأوليّة الموجودة في بنية اللّغة، لأنّها خطوة أساسيّة في التّحليل الدّلالي حسب ما ذهب إليه الباحثان.

ويعترض الباحثان على التّصوّر التّقليدي للعلاقة بين مستويات التّحليل اللّغوي الذي اعتمدته الدّأوليّة منذ بدايتها مع المؤسّس "شارل موريس" Charles Morris³. وحسب هذا التّصوّر يعتمد التّحليل اللّغوي التّصنيف التّراتبي الخطّي L'ordre linéaire، إذ يتمّ تقسيم الملفوظات إلى مستويات متتالية تبدأ بالتركيب وتتبع بالدّالة وتنتهي بالتّأول⁴. ففي دراسة اللّغة «يُعنى التركيب في أولها بقواعد التّأليف بين المكوّنات اللّغويّة لتحديد العلامات ومراجعتها، والحكم على الجملة بالصدّق أو الكذب انطلاقاً من ضبط مدى استيفائها شروط الصدق. ويعنى التّأول أخيراً باستعمال الجمل في التّأاطب للبحث عن مدى مناسبتها للمقام أو خروجها عن الموضوع»⁵. ويرفض ديكره هذا التّصوّر ويعتبره قاصراً، ويرى أنّ «معنى أيّ ملفوظ وحتّى في الحالة التي نقدّم فيها للكلمة مفهومها الأكثر ضيقاً الأكثر نحويّة، لا يمكن أن يوصف دون الرّجوع إلى بعض مقصديّات التّلفظ»⁶. كما يمثّل التّصوّر الكلاسيكي في تحليل اللّغة نقطة ضعف لا تنكر، إذ «يؤدّي إلى إقحام الكثير من المناهج والأدوات والمعارف التي

¹- Anscombre, J.C et Ducrot, O, L'argumentation dans la langue, Pierre Margada, Bruxelles, 1983, p.20.

²- شكري المبخوت، نظريّة الحجاج في اللّغة، ضمن كتاب: أهمّ نظريّات الحجاج في التّأاليد الغربيّة من أرسطو إلى اليوم، ص354.

³- رضوان الرّقبي، الاستدلال الحجاجي الدّأولي وآليات اشتغاله، ضمن مجلّة عالم الفكر، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، ع2، مج40، 2011، ص87.

⁴- Anscombre, J.C et Ducrot O, L'argumentation dans la langue, op.cit, p.17.

⁵- شكري المبخوت، نظريّة الحجاج في اللّغة، ص353.

⁶- Ducrot, O, Les échelles argumentatives, op.cit, p.8.

تنتهي إلى حقول غير متجانسة، لسانية ونفسية ومنطقية واجتماعية وأدبية... إلخ. وقد يصل التحليل إلى اشتقاق دلالات لا متناهية من جملة بعينها»¹.

وفي مقابل هذا التصور الذي يفصل بين البعد التداولي والبعد الدلالي، يقدم ديكره تصورا بديلا يبين فيه كيفية اشتغال المعطيات التداولية في الوصف الدلالي داخل اللغة. فبعد الحصول على الدلالة المستقلة عن أي سياق، أي دلالة الجملة التي تسمح لنا بتوقع معنى ملفوظ من ملفوظات هذه الجملة في مختلف السياقات، تتدخل المعطيات التداولية أي ظروف التلّف في عملية منح المعنى للملفوظات التي ترد في سياقات استعمالية معينة. ف « ظروف التلّف تتدخل لشرح المعنى الواقعي للورود المخصوص للملفوظ فقط ، بعد أن يتم إسناد دلالة للملفوظ ذاته بمعزل عن كل سياق»².

ووفقا لهذا التصور التداولي الجديد والمغاير عند ديكره وأنسكومبر، فإن مفهوم الحجاج عندهما متميز، حيث أنّ «الإطار العام الذي يحكم الحجاج هو الإطار الدلالي، غير أنّ ما يتفاعل داخله هو العناصر التداولية بشروط تلفية»³. وليست هذه الشروط في بعض وجوها، سوى مظاهر حجاجية «تتدرج في الأقوال فتكيف تأويلها غاية المتكلم»⁴. وعلى هذا فإن الحجاج عبارة عن علاقة دلالية تربط بين الأقوال في الخطاب تنتج عن عمل الحاجة، ولكن هذا العمل محكوم بقيود لغوية⁵. والحجاج هو «إنجاز تسلسلات استنتاجية داخل الخطاب، وبعبارة أخرى يتمثل الحجاج

¹ - رشيد الرّاضي، المظاهر اللغوية للحجاج، ص 39.

² - صابر الحباشة، مغامرات المعنى، من النحو إلى التداولية، صفحات للدراسة والنشر، دمشق، ط1، 2011، ص 56.

³ - بنعيسى أرابيط، البعد التداولي في الحجاج اللساني (استثمار التداولية المدمجة)، ضمن كتاب الحجاج، مفهومه ومجالاته، دراسات نظرية وتطبيقية في البلاغة الجديدة، إشراف حافظ اسماعيلي علوي، عالم الكتب الحديث، ط1، الأردن، 2010، ج2، ص 242.

⁴ - صابر الحباشة، الحجاج في التداولية، مدخل إلى الخطاب الإقناعي، ضمن مجلة: ثقافات، كلية الآداب، جامعة البحرين، ع24، 2011، ص 203.

⁵ - رضوان الرقبي، الاستدلال الحجاجي التداولي وآليات اشتغاله، 88.

في إنجاز متواليات من الأقوال بعضها هو بمثابة الحجج اللغوية، وبعضها الآخر هو بمثابة النتائج التي تستنتج¹. فالمتكلم إذ يحاجّ « إنّما يقدم قولاً أولاً (ق1) أو مجموعة من أقوال تؤدي إلى الإذعان والتسليم بقول آخر (ق2) أو مجموعة من الأقوال الأخرى². وفي هذه الحالة فإنّ (ق1) بمثابة الحجة و(ق2) بمثابة النتيجة³. وهذا هو الحجاج بالمفهوم التقني *Sens technique* الذي اعتمده الباحثان.

ويميّز ديكرود في كتابه "السلام الحجاجية" بين الحجاج والاستدلال، فيرى أنّ الأول متعلّق بالخطاب بينما يرتبط الثاني بالمنطق. وإذا كان الحجاج يقوم على تسلسل ملفوظات في بنية معيّنة وقائم على طبيعة الملفوظ في الخطاب⁴، فإنّ الأقوال التي يتكوّن منها استدلال ما مستقلة عن بعض، بحيث يعبر كلّ منها عن قضية معيّنة أي يصف حالة ما أو وضعاً من أوضاع العالم⁵.

وتتنمي دراسة الحجاج في هذه النظرية إلى «البحوث التي تسعى إلى اكتشاف منطق اللغة *La logique du langage* أي القواعد الداخلية للخطاب والمتحكمّة في تسلسل الأقوال وتتابعها بشكل متنامٍ ومتدرّج⁶. وهو ما يصرّح به ديكرود في كتابه السلام الحجاجية قائلاً: «كنت أبحث في كتاب *"La preuve et le dire"* عن منطق

¹ - أبو بكر العزاوي، اللغة والحجاج، ص21.

² - Anscombre, J.C et Ducrot O, L'argumentation dans la langue, op.cit, p.8.

³ - نشير في هذا السياق إلى أنّ مفهومي "الحجة" و"النتيجة" كانا في التّصوّر السابق الذي نجده عند ديكرود، وخاصة في كتابه السلام الحجاجية *Les échelles argumentatives* عبارة عن أقوال، أمّا في التّصوّر الذي نجده في أعماله الأخيرة فإنّ هذين المفهومين أعطيت لهما دلالة واسعة ومجرّدة، فالحجة حسب هذا التّصوّر الجديد عبارة عن عنصر دلالي يقدّمه المتكلم لصالح عنصر دلالي آخر، والحجة قد ترد في هذا الإطار على شكل قول أو فقرة أو نصّ أو قد تكون مشهداً طبيعياً أو سلوكاً غير لفظي إلى غير ذلك. أنظر: أبو بكر العزاوي، الحجاج في اللغة، ضمن كتاب: الحجاج، مفهومه ومجالاته، دراسات نظرية وتطبيقية في البلاغة الجديدة، عالم الكتب الحديث، الأردن، 2010، ج1، ص59، و أبو بكر العزاوي، اللغة والحجاج، ص23.

⁴ - Ducrot, O, *Les échelles argumentatives*, op.cit, p.11.

⁵ - Ibid, p.84.

⁶ - أبو بكر العزاوي، اللغة والحجاج، ص7.

اللغة ، أعني القواعد الكامنة في الخطاب التي تتحكم في ترابطه»¹. غير أن هذه النظرية تتعارض بهذا مع نظرية الحجاج في المنطق الطبيعي لجان بليز غريز Grise J. B الذي وضع نموذجاً قابلاً لإعادة الاعتبار للحجاج في اللغة الطبيعية في مقابل المنطق الصوري²، حيث ينظر إلى الحجاج باعتباره نشاطاً منطقياً خطابياً، ذلك لأن العمليات الذهنية والأنشطة الخطابية بحسب رأيه لا ينفصلان³. والحجاج عند غريز هو مجموعة من الاستراتيجيات الخطابية لمتكلم ما يتوجه بخطابه إلى متلق معين من أجل تغيير الحكم الذي لديه عن وضعية محددة⁴، فهو نشاط لغوي يتأسس على مجموعة من العمليات المنطقية⁵. أو ما يعرف بالخطاطة⁶.

وبما أن الحجاج حسب التداولية المدمجة يتم في بنية اللغة «فإن الملفوظ ينطوي في ذاته على إشارة للطابع الحجاجي للمحمولات التي تشكله»⁷. ويتجه البحث ههنا نحو رصد عناصر القوة الحجاجية للملفوظات حيث أن قيمتها الحجاجية ليست فقط ناتجة عن المعلومات التي يسوقها، بل «الجملة يمكنها أن تتضمن مورفيمات وعبارات وصيغاً مختلفة، تؤدي بالإضافة إلى وظيفتها الإخبارية وظيفة منح الملفوظ وجهة

¹ - Ducrot, O, Les échelles argumentatives, op.cit, p.12.

² - مصطلح المنطق الطبيعي La logique naturelle يطلق على عدد من النماذج المنطقية التي قام بوضعها المناطق أو اللسانيون أو علماء النفس. والتي كان الهدف منها أن تكون ملائمة للخطاب الطبيعي أو اللغات الطبيعية، وذلك كنموذج جورج لاكوف Lakoff, G ونموذج لورنزن Lorenzen, P ونموذج بليز غريز. إذ أن المنطق الطبيعي عند هذا الأخير هو نسق من العمليات الذهنية التي تمكن فاعلاً - متكلماً، يوجد في سياق ما، من اقتراح تمثيلاته على مستمع ما، بواسطة الخطاب. ويتسم هذا المنطق بسمتين أساسيتين هما: إنه منطق للذوات المتكلمة La logique des sujets، إنه منطق للموضوعات La logique des objets. وبعبارة أخرى إنه يتمثل في مجموعة العمليات المنطقية الخطابية التي تمكننا من توليد الخطاطات والتمثيلات وإنتاجها. أنظر: أبو بكر العزاوي، حوار حول الحجاج، ص 19-20-21.

³-Grise, J.B, Logique et langage, Ophrys, Paris, 1990, p.65.

⁴- Grise, J. B , Logique de l'argumentation et discours argumentatif, Travaux du centre de recherches sémiologique, N° 7, université de Neuchatel, Suisse, 1971, p.3.

⁶- تعتبر الخطاطة عند فان دايك بمثابة البنية العليا للنص، كما نتطرق إلى أهم نماذج الخطاطة الحجاجية في الفصل الرابع (المبحث الأول) من هذا البحث، بما في ذلك نموذج جان بليز غرايز.

⁷ - Ducrot, O, Les échelles argumentatives, op.cit, p.16.

حجاجية¹. ويتجلى الحجاج في مجموعة من العناصر اللسانية الخالصة مثل: الروابط والكلمات المعجمية والبنى التركيبية... وغيرها من المظاهر الحجاجية التي يحاول الباحثان استقصاءها في البنية الداخلية للغة منذ بداية السبعينات. فكون اللغة ذات وظيفة حجاجية «يعني أن التسلسلات الخطابية محدّدة، لا بواسطة الوقائع المعبر عنها داخل الأقوال فقط ، ولكنها محدّدة أيضا وأساسا بواسطة بنية هذه الأقوال نفسها، وبواسطة المواد اللغوية التي تمّ توظيفها وتشغيلها»².

وعليه، فإنّ نظرية الحجاج في اللغة تقوم على مجموعة من المفاهيم الرئيسية التي تعكس مظاهر الحجاج في اللغة. وتتمثل هذه المفاهيم كما في هذا النحو من البيان:

ثالثا: أهمّ مفاهيم نظرية الحجاج في اللغة: نوضّح أهمّ المفاهيم الحجاجية التي اعتمدها الباحثان ديرو وأنسكومبر في نظريتهما وفقا لهذه الجملة من المفاهيم:

أ- العلاقات الحجاجية Les relations argumentatives : إذا كان الحجاج يعني «تقديم الحجج والأدلة المؤدية إلى نتيجة معيّنة»³، وهو علاقة دلالية تربط بين الأقوال في الخطاب، فإنّ الحجّة L'argument - حسب هذا التصرّو الجديد - عبارة عن عنصر دلالي يقدّمه المتكلّم لصالح عنصر دلالي آخر هو النتيجة La conséquence، وتسمّى العلاقة التي تربط بين الحجّة والنتيجة ب"العلاقة الحجاجية". وهذه العلاقة «تختلف بشكل جذري عن علاقة الاستلزام أو الاستنتاج»⁴. إذ أنّ العلاقة بين الحجج والنتيجة في الحجاج هي علاقة غير حتمية وغير ملزمة. فالحجاج إذن هو «هو صنف مخصوص من العلاقات المودّعة في الخطاب والمدرجة في اللسان،

¹- Ducrot, O, Les échelles argumentatives, op.cit, p.15.

² - أبو بكر العزاوي، الحجاج في اللغة، ضمن كتاب: الحجاج، مفهومه ومجالاته، دراسات نظرية وتطبيقية في البلاغة الجديدة، ج1، 58.

³ - أبو بكر العزاوي، اللغة والحجاج، ص21.

⁴ - المرجع نفسه، ص25.

ضمن المحتويات الدلالية. والخاصية الأساسية للعلاقات الحجاجية أن تكون مدرجة (درجية) Scaires أو قابلة للقياس»¹.

ب- المواضع Les tupoi : يتطلب الانتقال من الحجج إلى النتائج وجود قواعد عامة، عبارة عن "ضامن" Un garant يعين الربط بين الحجج والنتيجة، وهذا الضامن يعرف بـ "المبادئ الحجاجية" أو "المواضع"² التي تعني «مجموعة من المسلمات والأفكار والمعتقدات المشتركة بين أجزاء مجموعة لغوية وبشرية معينة، والكل يسلم بصدقها وصحتها»³. أو هي بتعبير أنسكومبر «مبادئ عامة تصلح لتقوية الاستدلال، وماهي بالاستدلالات... فهي تظهر كأنها قوة قانونية»⁴. وهذا المفهوم مستمد من النظرية الأرسطية⁵، والباحثان لا يخفيان تأثرهما الكبير بأرسطو في هذا الجانب، وهو ما يشير إليه أنسكومبر في قوله: «المواضع مصطلح اقترضناه من أرسطو، وأعطيناه معنى مغايرا شيئا ما»⁶. ويعكس الموضع «الجهد المبذول من طرف المتكلم لتبرير قبول وضعيته ما أو موقف أو فعل... إلخ»⁷. وعليه فإن الحجاج يقوم على شبكة من المواضع الحجاجية «تفرض اتباع مسار من المسارات التي توصل الحجة إلى النتيجة المتعلقة بها، غير أن هذه المبادئ والقوانين تشترك في كونها تبين التنظيم الداخلي

¹ - أبو بكر العزاوي، اللغة والحجاج، ص 21.

² - Anscombe, J. C, La théorie des topoi: Sémantique ou rhétorique, dans : la revue Hermès, éd: CNRS, Paris, N°15, 1995/1, p.190-191-192.

³ - صابر الحباشة، الحجاج في التداولية، ص 203.

⁴ - Anscombe, J.C, De l'argumentation dans la langue à la théorie des topoi, dans : La théorie des Topoi, Ed: Kimé, Paris, 1995, p.39.

⁵ - يدل مفهوم "الموضع" عند أرسطو على قضية عامة جدًا، منها يولد عدد غير متناهٍ من المقدمات، ويدل على شكل القياس الذي تستعمل فيه كل قضية من تلك القضايا العامة. فالمواضع إذن ليست الحجج أو مقدمات الأقيسة بل منها تشتق المقدمات، وبذلك المقدمات تبني الحجج. أنظر: هشام الرفي، الحجاج عند أرسطو، ص 195-196.

⁶ - Anscombe, J.C, Dynamique de sens et scalarité, in l'argumentation, Direction Lampereur A, Colloque de Cerisy 1987, Ed: Mardaga, Bruxelles, 1991, p.135.

⁷ - Moeschler, J, Argumentation et conversation, op.cit, p.60.

للخطاب تنظيمًا خاضعًا لاعتبارات لغوية أساسًا¹. ثم إنَّ اختيار جملة ما في مقام معيّن دون غيرها يعني «اختيارًا لتطبيق موضع دون غيره»².

ت-الاتّجاه الحجاجي l'orientation argumentative: تتحقّق "القيمة الحجاجيّة" La valeur argumentative لمفوض ما بواسطة توجيه حجاجي له، وتوجيه المتلقّي في هذا الاتّجاه أو ذاك للوصول إلى نتيجة محدّدة دون سواها. وتحدّده مجموعة من العناصر اللّغويّة الكائنة في المفوض، فضلا عن محتواه الإخباري³. وقد يكون الاتّجاه الحجاجي صريحا أو مضمرا، فإذا كان القول معلّما Marqué أي مشتملا على بعض الأدوات والرّوابط والعوامل الحجاجيّة، فإنّ هذه الأدوات والرّوابط تكون منظّمة لمجموعة من الإشارات والتّعليمات Les instructions التي تتعلّق بالطريقة التي يتمّ بها توجيه القول أو الخطاب. أمّا في حالة كون القول غير معلّم فإنّ التّعليمات المحدّدة للاتّجاه الحجاجي تستنتج من الألفاظ والمفردات بالإضافة إلى السّياق التّداولي والخطابي العام⁴.

ث-الرّوابط والعوامل الحجاجيّة: تشتمل اللّغة الطّبيعيّة على "مؤشّرات لغويّة" Des marques linguistiques خاصّة بالحجاج، تحدّد الوجهة الحجاجيّة للمفوض. ويمكن التّمييز في التّداوليّة المدمجة بين صنفين إثنيين هما: الرّوابط الحجاجيّة Les connecteurs argumentatifs والعوامل الحجاجيّة Les opérateurs argumentatifs. ونوضّحهما وفق هذا البيان: ⁵

¹ - شكري المبخوت، نظريّة الحجاج في اللّغة، ص371.

² - Anscombre, J et Ducrot, O, Argumentation et informativité, In de la métaphysique à la rhétorique, Meyer M, Ed: Université de Bruxelles, Bruxelles, 1986, p.88.

³ - Ducrot, O, Les échelles argumentatives, op.cit, p.15.

⁴ - أبو بكر العزاوي، اللّغة والحجاج، ص31.

⁵ - المرجع نفسه، ص33.

* الروابط الحجاجية: وهي عناصر لسانية تربط بين قولين أو بين حجّتين على الأصح (أو أكثر)، وتُسند لكل قول دورًا محددًا في الاستراتيجية الحجاجية العامة. ويمكن التمييز بين أنماط عديدة من الروابط منها:¹

- الروابط المدرجة للحجج (حتى، بل، لكن، مع ذلك، لأن...) والروابط المدرجة للنتائج: (إذن، لهذا، وبالتالي...).

- الروابط التي تدرج حججا قوية (حتى، بل، لكن، لاسيما...) والروابط التي تدرج حججا ضعيفة.

- روابط التعارض الحجاجي (بل، لكن، مع ذلك...) وروابط التساوق الحجاجي (حتى، لاسيما...).

* العوامل الحجاجية: وهي عناصر لسانية لا تربط بين متغيرات حجاجية (أي بين حجة ونتيجة أو بين مجموعة من الحجج)، ولكنها تقوم بحصر الإمكانيات الحجاجية التي تكون لقول ما وتقبيدها. وتضم مقولة العوامل في اللغة العربية أدوات من قبيل: ربّما، تقريبًا، كاد، قليلاً، كثيرًا، "ما...إلا"، وجلّ أدوات القصر.

ج- الفئة الحجاجية La classe argumentative: أو ما يُعرف بـ"القسم الحجاجي" وهو أن يقوم المتكلّم في سياق خطاب معيّن بوضع قولين (ح1) و(ح2) لفائدة نفس النتيجة². أي أنّ (ح1) و(ح2) يشتركان في الفئة الحجاجية نفسها. ولما كانت الفئة الحجاجية تقوم على ترتيب بين الحجج فإنّ المتكلّم يعتبر أنّ (ح2) أقوى من (ح1) بالنسبة إلى النتيجة، وهذا يقودنا إلى الحديث عن السّلم الحجاجي.

ح- السّلم الحجاجي L'échelle argumentative: هو علاقة ترتيبية للحجج في فئة حجاجية معيّنة³. ويوضّحه طه عبد الرحمن في قوله: «هو عبارة عن مجموعة من

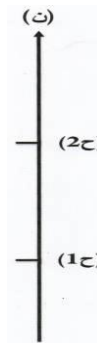
¹ - أبو بكر العزاوي، اللغة والحجاج، ص36.

² - Ducrot, O, Les échelles argumentatives, op.cit, p.17.

³ - Ibid, p.18.

الأقوال مزودة بعلاقة ترتيبية وموفية بالشرطين التاليين: أولاً: كل قول يقع في مرتبة ما من السلم يلزم عنه ما يقع تحته، بحيث تلزم عن القول الموجود في الطرف الأعلى جميع الأقوال التي دونه. ثانياً: كل قول كان في السلم دليلاً على مدلول معين، كان ما يعطوه مرتبة دليلاً أقوى عليه»¹. ذلك أن الحجج اللغوية ليست متكافئة ولا متماثلة، وتخالف في هذه المسألة البراهين المنطقية والرياضية. فالحجة اللغوية لها قوة معينة، وتحتل مرتبة ما من المراتب الحجاجية، فهناك الحجج القوية والحجج الأقوى، وهناك الحجج الضعيفة والحجج الأضعف.²

ويرمز ديكرول للسلم الحجاجي بالشكل الآتي رقم (1):³



حيث ترمز ههنا (ن) للنتيجة و(2ح) للحجة الأقوى و(1ح) للحجة الأقل.

ومما سبق ذكرًا تبين لنا قيمة النظريات المذكورة والمختلفة التوجهات من بلاغية وفلسفية وتداولية (لسانية) في توضيح مفهوم الحجاج وتحديد الآليات التي تحكمه، وكيف أن نظرية الحجاج في اللغة قد اتخذت اتجاهًا مغايرًا تمامًا للتوجهات الأخرى،

¹ - طه عبد الرحمن، اللسان والميزان أو التكوثر العقلي، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، ط1، 1998، ص277.

² - أبو بكر العزاوي، اللغة والحجاج، ص90.

³ - اعتمد ديكرول هذا الشكل في كتابه "السلام الحجاجية" وذلك لتوضيح مفهوم السلم الحجاجي والفئة الحجاجية. واستبدلنا فقط الحروف اللاتينية بالعربية لنرمز إلى النتيجة والحجتين الأقوى والأقل. أنظر مثلاً:

-Ducrot, O, Les échelles argumentatives, op.cit, p.18-20.

بمحاولتها تبين أن اللغة تحمل بصفة ذاتية جوهريّة وظيفة حجاجيّة، وأنّ مؤشّرات هذه الوظيفة كامنة في بنية الملفوظات نفسها.

المبحث الثاني: النص والنمط الحجاجي:

بعد تطرّقنا في المبحث السابق إلى الحجاج في أهمّ الدّراسات القديمة والحديثة، فإنّنا نخصّص هذا المبحث بالحديث عن نمط النصّ الحجاجي. ومن الجدير أن نشير في هذا السياق إلى أنّ المعالجة التّعليميّة لنمط معيّن من النّصوص تقتضي مراعاة جملة من المعطيات؛ منها الانطلاق من تعريف إجرائي للنّص وتحديد بنياته المتنوّعة وكذا إبراز الخصائص المميّزة للنمط المدروس. وهو ما نتعرّض إليه فيما يأتي:

1- مفهوم النصّ Texte: لقد حظي مصطلح النصّ باهتمام كبير من قبل المختصين بعلم النصّ، الذين حاولوا تعريفه انطلاقاً من وجهات نظرهم المنهجية والفكرية، وعليه فقد تعدّدت تعريفات النصّ وتشعبت بل تضاربت أحياناً.

ويرى كلاوس برينكر Brinker, B أنّه توجد تعريفات مختلفة للنصّ، لكن يمكن بنظرة إجمالية التّفريق بين اتّجاهين رئيسيين في محاولة تحديده، وهما: الاتّجاه الأوّل القائم على أساس النّظام اللّغوي استناداً إلى علم اللّغة البنيوي والنّحو التّحويلي التّوليدي، ويعرّف النصّ بأنّه تتابع متماسك من الجمل. أمّا الاتّجاه الثّاني القائم على أساس نظرية التّواصل، مستنداً إلى البراجماتيّة فيعرّف النصّ بأنّه فعل لغوي معقّد يحاول المتكلّم أو الكاتب به أن ينشئ علاقة تواصلية مع السّامع أو القارئ¹. ويقترح كلاوس برينكر مفهوماً مدمجاً للنصّ يمتد ليشمل البعد اللّغوي البنيوي والبعد التّواصلية السيّاقية، حيث يصف النصّ بأنّه «وحدة لغويّة وتواصلية في الوقت نفسه»².

ويرتبط النصّ عند هاليداي Halliday, M.A.K ورقية حسن Ruqiya, H بالجملة، ولكنّه يختلف عنها إنّ « عبارة عن وحدة دلالية»³ أكثر منها نحوية. ولأجل ذلك فقد اهتمّا بطرائق تماسك تلك الوحدة الدلالية، إذ من خلال ذلك التماسك يمكن

¹ - أنظر: كلاوس برينكر، التّحليل اللّغوي للنصّ، مدخل إلى المفاهيم الأساسيّة والمناهج، ترجمة: سعيد حسن بحيري، مؤسّسة المختار للنّشر والتّوزيع، ط2، 2010، ص28-29-31-32.

² - المرجع نفسه، ص31.

³ - Halliday, M.A.K and Ruqiya, H, Cohesion in english, Longman, London, 1976, p.2.

للنص أن يؤدي وظيفته¹. كما أن النص -حسبهما- «يمكن أن يكون منطوقاً أو مكتوباً، نثراً أو شعراً، حواراً أو مونولوجاً، يمكن أن يكون أي شيء من مثل واحد حتى مسرحية بأكملها، من نداء استغاثة، حتى مجموع المناقشة الحاصلة طوال يوم في لقاء»². فالنص (المنطوق أو المكتوب) هو وحدة متكاملة دون تحديد حجمه.

واتخذ تيون فان دايك Van Dijk, T.A. المسلك نفسه الذي اتخذه هاليداي ورقية حسن معتبرا النص وحدة منسجمة، ويكون شفويًا أو مكتوبًا³. غير أنه لم يقتصر على البنية الداخلية للنص كما فعل هاليداي ورقية حسن، بل استفاد من المعطيات التداولية، ثم قدم رؤية أكثر شمولاً في كتابه "علم النص: مدخل متداخل الاختصاصات" لدراسة النص من مناهج مختلفة: المنظور الدلالي والبراجماتي والبلاغي والأسلوبي والسيكولوجي والاجتماعي، وهي زوايا مختلفة لفهم النص⁴. ويدخل تيون فان دايك مفهوم البنى الكبرى في تعريفه للنص، وهو مفهوم لم يكن معروفاً من قبل في أي شكل من أشكال نحو الجملة⁵. وسنوضحه عندما نتطرق إلى بنى النص.

وتنظر جوليا كريستيفا Krestiva, J إلى النص انطلاقاً من المنظور السيميائي، والمتمثل في أن السيميائيات ليست فقط خطاباً، فإنها تتخذ كموضوع لها ممارسات سيميائية تعتبرها عبر لسانية، أي متكونة من خلال اللسان لكن غير قابلة لأن تختزل

¹ - جمعان عبد الكريم، إشكالات النص، دراسة لسانية نصية، دراسة لسانية نصية، النادي الأدبي بالرياض والمركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، ط1، 2009، ص31.

² - Halliday, M.A.K and Ruqiyah H, Cohesion in english, op.cit, p.1.

³ - فان دايك، النص بنياته ووظائفه، مدخل أولي إلى علم النص، ترجمة: محمد العمري، ضمن كتاب: نظرية الأدب في القرن العشرين، أفريقيا الشرق، 1996، ص49-50.

⁴ - أنظر: عزّة شبل محمد، علم لغة النص، النظرية والتطبيق، مكتبة الآداب، القاهرة، ط2، 2009، (مقدمة الكتاب).

⁵ - فان دايك تيون إيه ، من نحو النص إلى تحليل الخطاب النقدي: سيرة ذاتية أكاديمية موجزة، ترجمة: أحمد صديق الواحي، ضمن مجلة: فصول (مجلة النقد الأدبي) ، الهيئة المصرية العامة للكتاب، مصر، العدد 77، 2010، ص21.

في المقولات التي تلصق به¹. ووفقا لهذا التوجه فإنها تعرف النص بأنه «جهاز عبر لساني Un appareil translinguistique يعيد توزيع نظام اللسان بواسطة الربط بين كلام تواصل يهدف إلى الإخبار المباشر، وبين أنماط عديدة من الملفوظات السابقة عليه أو المتزامنة معه. فالنص إذن إنتاجية»². ويقصد بهذا التعريف ما يأتي:³

- أن علاقة النص باللسان الذي يتموقع داخله هي علاقة إعادة توزيع (صادمة بناءة)، ولذلك فهو قابل للتناول عبر المقولات المنطقية لا عبر المقولات اللسانية الخالصة فحسب.

- أن النص أيضا ترحال للنصوص وتداخل نصي، ففي فضاء نص معين تتقاطع وتتفاى ملفوظات عديدة متقطعة من نصوص أخرى.

فالنص من خلال تعريف جوليا كريستيفا يتحدد كإنتاجية Une productivité، ينظر إليه من حيث كونه منتوجا يتعلق مع نصوص أخرى من جهة، ودليل متعدد الدلالات من جهة أخرى، كما أن بنيته لا يمكن مقاربتها إلا عن طريق تكوينات متعددة لا تكفي بالمكون اللساني.

وشبيه بهذا ما يذهب إليه رولان بارت Parthes, R الذي يعتبر النص نسيجاً وإنتاجاً وحجاباً جاهزاً يقف المعنى الحقيقي خلفه إلى حد ما. ويركز بارت داخل النسيج على الفكرة التوليدية التي يتخذها النص لنفسه وينشغل بها من خلال تشبيك دائم. ومن باب الرغبة في استحداث الألفاظ يرى أنه بالإمكان وصف نظرية النص بكونها علم نسيج العنكبوت⁴. فالنص نشاط ونجاج لعملية التشابك الدائم بين وحداته المتنوعة وانسجامها وتماسكها.

¹ - جوليا كريستيفا، علم النص، ترجمة: فريد الزاهي، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، ط3، 2014، ص21.

² - المرجع نفسه، ص21.

³ - المرجع نفسه، ص21.

⁴ - رولان بارت، لذة النص، دار لوسوي (Seuil)، باريس، ترجمة منذر عياشي، ط1، 1992، ص108-109.

ويتميّز مفهوم النصّ عند تزييفيتان تودوروف Todorov, T عن مفهوم الوحدات اللغوية الأخرى، حيث يرى أنّ مفهوم النصّ لا يقوم على المستوى نفسه الذي يقوم عليه مفهوم الجملة (أو القضية أو التركيب... إلخ). ولكنّه يمكن أن يتطابق مع جملة كما يمكنه أن يتطابق مع كتاب كامل¹. ذلك أنّ النصّ عنده «يتحدّد باستقلاله وبانغلاقه، وهو يكون نسقا يجب ألاّ يتطابق مع النسق اللساني، ويمكن أن يوضع في علاقة معه، إنّها علاقة تجاوز وتشابه في الوقت نفسه»².

ويدعو جون ميشال آدم Adam, J.M عند تعريفه للنصّ إلى ضرورة تجاوز المفهوم المبسّط للغة بوصفها مخزونا من الجمل المنعزلة، وكذا الملاحظة الساذجة التي من خلالها لا يكون الخطاب إلّا تتابعا خطيّاً لوحداث منفردة³. فالنصّ عنده هو الكلّ وليس تجمّعا بسيطا لقضايا منعزلة⁴، وهو منتج مترابط متّسق ومنسجم، وليس تجميعا عشوائيا لكلمات وجمل وقضايا أو أفعال لغوية⁵. وبهذا فالنصّ ليس مجرد نتاج من العناصر اللغوية المستقلة. بل هو بنية متدرّجة معقّدة، تشمل (ن) من المقاطع- الناقصة أو التامة- من النوع نفسه أو من أنواع مختلفة، فالنصّ بنية مقطعية⁶. ويعرّف آدم المقطع La séquence بأنّه الوحدة المكوّنة للنصّ، والتي تتكوّن من مجموعة من القضايا الكبرى أو العليا Les macro-propositions، تتوكلّما بدورها من عدد من القضايا⁷ الصّغرى أو البسيطة Les micro- propositions. والنصّ بهذا سلسلة من المقاطع التي تكوّننها مجموعة من القضايا والجمل تحمل دلالات في النصّ.

¹ - تزييفيتان تودوروف، النصّ، ترجمة منذر عياشي، ضمن كتاب: العلاماتية وعلم النصّ، المركز الثقافي العربي، المغرب، ط1، 2004، ص109.

² - المرجع نفسه، ص109-110.

³ - Adam, J M, Eléments de linguistique textuelle, théorie et pratique de l'analyse textuelle, Margada, Luxembourg, ed : 2^{ème}, 1996, p.13.

⁴ - Ibid, p.14.

⁵ - Ibid, p.109.

⁶ - Adam, J. M, Les textes, type et prototypes, récit, description, argumentation, explication et dialogue, Nathan, Paris, ed: 4^{ème}, 2001, p.29-34.

⁷ - Ibid, p.29.

ويرتكز تعريف روبرت دي بوجراند De Beaugrand, R ووفلجانج دسلر Dressler, W للنص على أساس إدراكي، فهو حدث تواصلية نتيجة عدد كبير من العمليات الإدراكية المتداخلة¹. فالنصوص ظواهر ذات أساس نفسي ونتائج عمليات ذهنية.

ويقدم محمد مفتاح تعريفا للنص يحاول من خلاله الإلمام بمختلف التوجهات المعرفية والنظرية والمنهجية المتعلقة بمفهوم النص، والمتمثل في أنه «مدونة حدث كلامي ذو وظائف متعددة»². كما يعرفه سعيد يقطين مركزا على تضافر العنصرين البنيوي والإنتاجي للنص بأنه «بنية دلالية تنتجها ذات (فردية أو جماعية)، ضمن بنية نصية منتجة، وفي إطار بنى ثقافية واجتماعية محددة»³.

أما مفهومنا الإجرائي للنص فهو وحدة دلالية، ونتائج لعمليات ذهنية متنوعة ومعقدة، في شروط تداولية وسياقية محددة.

2- النصية ومعاييرها: تنطلق الكثير من الأعمال التداولية الحديثة من الفكرة التي تقول أن النصية La textualité نشاط سيروري يخضع لقيود ذات نظام إدراكي وتواصلية في جوهرها. وتمثل هذا التوجه الأعمال التي تجد مكانها في إطار ما نسميه العلوم الإدراكية. حيث تتصور المقاربة الإدراكية "النصية" بالتماثل مع السيرورات المدروسة في الذكاء الاصطناعي، وهكذا فإن النصية تخضع لهذه السيرورات الذهنية⁴. وفي هذا الإطار يعرف دي بوجراند وفلجانج دريسلر النصية بوصفها نشاطا لحل القضايا⁵. كما يعد دي بوجراند من أوائل من حددوا بدقة متناهية معايير النص

¹ - فولفانج هاينه مان وديتر فيهفجر، مدخل إلى علم لغة النص، ترجمة سعيد حسن بحيري، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، ط1، 2004، ص78.

² - محمد مفتاح، تحليل الخطاب الشعري، استراتيجيات التناس، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، ط3، 1992، ص120.

³ - سعيد يقطين، انفتاح النص الروائي، النص والسياق، المركز الثقافي العربي، المغرب، ط3، 2006، ص32.

⁴ - جان ماري سشايغر، النص، ترجمة منذر عياشي، ضمن كتاب: العلاماتية وعلم النص، ص131.

⁵ - المرجع نفسه، ص131.

النصّية ، حيث جاءت شاملة لجميع التعريفات المختلفة للنصّ. وهي التي ذكرها في كتابه "النصّ والخطاب والإجراء". حيث يقول: « وأنا أقترح المعايير التالية لجعل النصّية أساسا مشروعا لإيجاد النصوص واستعمالها»¹. وتعدّ هذه المعايير السبعة مبادئ تأسيسية للاتصال من خلال النصوص، فهي تنتج شكل السلوك الممكن تحديده بأنّه اتصال نصّي، ويتفتّت إذا تحطّمت (المبادئ)². فيجب أن يفي كلّ نصّ بجميع المعايير السبعة كي يتحقّق ولاّ فلا يسمى نصّا. ونذكرها وفق هذا البيان:

2-1-الاتساق La cohésion : يعتبر كلّ من هاليداي ورقية حسن الاتساق مفهوما دلاليّا، يحيل إلى العلاقات الدلالية القائمة داخل النصّ والتي تحدّده كنصّ. وهو يبرز في المواضيع التي يتعلّق فيها تأويل عنصر من العناصر بتأويل العنصر الآخر، حيث يفترض كلّ منهما الآخر، ولا يمكن أن يحلّ الثاني إلّا بالرجوع إلى الأوّل. وعندما يحدث هذا تتأسّس علاقة اتّساق³. ويرى محمد خطابي أنّ الاتساق لا يتمّ في المستوى الدلالي فحسب، وإنّما يتمّ أيضا في مستويات أخرى كالنحو والمعجم، وهذا مرتبط بتصور الباحثين للغة كنظام⁴. أي أنّ الاتساق مرتبط بالبنية اللغوية.

2-2-الانسجام La cohérence : يذهب الباحث المشار إليه سابقا إلى اعتبار الانسجام أعمّ وأعمق من الاتساق، بحيث يتطلّب بناء الانسجام من المتلقّي صرف الاهتمام جهة العلاقات الخفية التي تنظّم النصّ وتولّده. بمعنى تجاوز رصد المتحقّق فعلا (أو غير المتحقّق) أي الاتساق، إلى الكامن (الانسجام) ومن ثمّ تأسيسا على هذا التّمايز تصبح بعض المفاهيم مثل موضوع الخطاب والبنية الكلّية والمعرفة الخلفية بمختلف مفاهيمها حشوا إن أردنا توظيفها في مستوى اتّساق النصّ/الخطاب، والعكس

¹ - روبرت دي بوجراند، النصّ والخطاب والإجراء، ص103.

² - فولفانج هاينه مان وديتر فيهفجر، مدخل إلى علم لغة النصّ، ص82.

³ - Halliday, M.A.K and Ruqiyah Hassan, Cohesion in english, op.cit, p.4.

⁴ - محمد خطابي، لسانيات النصّ، مدخل إلى انسجام الخطاب، المركز الثقافي العربي، المغرب، ط2، 2006، ص15.

صحيح¹. أي أنّ الانسجام هو العلاقات الضمنية التي تحقق مفهوم البنية الكلية لنصّ ما.

2-3- القصدية L'intentionnalité: تتضمن موقف منشئ النصّ من كون صورة من صور اللغة قصد بها أن تكون نصّا متماسكا منسجما². فكلّ منتج نصّ قصد أي هدف ونية يريد تحقيقها من خلال نصّه.

2-4- المقبولية L'acceptabilité: (أو ما يعرف بالاستحسان)، تتعلّق بموقف المتلقّي أو مستقبل النصّ الذي يقرّ بأنّ صورة ما من صور اللغة تكون نصّا متماسكا مقبولا لديه³. كما ينبغي التنبيه إلى أنّ عامل السياق قد يساعد في تحديد تلك المقبولية.

2-5- الموقفية La situationalité: (أو ما يعرف بالمقامية)، ويقصد بها مجموع العوامل التي تجعل نصّا ما ذا ارتباط وثيق بالموقف الاتصالي. لذلك لا يوجد نصّ بدون ارتباط بالموقف، لأنّ معنى النصّ واستعماله يتحدّد من خلال الموقف⁴.

2-6- التناص L'intertextualité: يعرفه طه عبد الرحمن بأنّه «تعالق النصوص بعضها ببعض»⁵. أي تبعية النصّ لنصوص أخرى وتداخله معها. ويتمّ هذا التّعالق حسب رأيه بطريقتين هما:⁶

¹ - محمد خطابي، لسانيات النصّ، مدخل إلى انسجام الخطاب، ص5-6.

² - روبرت دي بوجراند، النصّ والخطاب والإجراء، ترجمة تمام حسان، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 1998، ص103.

³ - أنظر: المرجع نفسه، ص104. وسعيد حسن بحيري، علم لغة النصّ، المفاهيم والاتجاهات، الشركة المصرية العالمية للنشر - لونجمان، القاهرة، ط1، 1997، ص146.

⁴ - فولفانج هاينه مان وديتر فيهفجر، مدخل إلى علم لغة النصّ، ص81.

⁵ - طه عبد الرحمن، في أصول الحوار وتجديد علم الكلام، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، ط2، 2000، ص47.

⁶ - المرجع نفسه، ص47.

-طريقة ظاهرة: يعرض فيها صاحب النص شواهد من أقوال الغير، مثل: النقل والتضمن والحكاية والعنونة والشرح والاقتباس والتعليق وهلم جرا.

-طريقة باطنة: حيث ينشأ النص عبر نصوص سابقة مماثلة أو مباينة، ويفتح لها آفاق نصوص أخرى مكملّة أو مبدلة، فيصطبغ عندها النص بصبغة "المغايرة" الصّميّة.

2-7-الإخبارية L'informativité: (أو الإعلامية)، تتعلّق بتحديد جدّة النصّ، أي توقّع المعلومات الواردة فيه أو عدم توقّعها¹. فالتصّ يحمل دلالات يريد صاحبه إيصالها، ولو جاء فارغا منها فليس بنصّ.

3- بنى النصّ Les structures du texte : تهتم لسانيّات النصّ بوصف العلاقات الداخليّة والخارجيّة للأبنية النصيّة وضبطها وشرح الأشكال المختلفة لاستعمال اللّغة والتّواصل. ويرى سعيد حسن البحيري أنّ «النصّ وحدة كبرى لا تضمّها وحدة أكبر منها، وهذه الوحدة تتشكّل من أجزاء مختلفة تقع من النّاحية النّحويّة على مستوى أفقي، ومن النّاحية الدّلاليّة على مستوى رأسي. ويتكوّن المستوى الأوّل من وحدات نصيّة صغرى تربط فيما بينها علاقات نحويّة. ويتكوّن المستوى الثّاني من تصوّرات كليّة تربط بينها علاقات التّماسك الدّلاليّة المنطقيّة»². فطبيعة المستوى الأوّل خطيّة تظهر على مستوى تتابع الكلمات والجمل، أما طبيعة المستوى الثّاني فهي دلاليّة تجريديّة تظهر من خلال علاقات وتصورات تعكسها تلك الكلمات والجمل أيضا. وهي ما أطلق عليها غريماس Greimas «البنية العميقة الدّلاليّة والمنطقيّة»³. فقد امتد مفهوم البنية العميقة للجملة المطوّر في إطار "علم الدلالة التّوليدي" إلى محاولة وصف النصّ من خلال نموذج "البنية العميقة للنصّ"، الذي تمّ وضعه وتطويره من قبل كلّ من بتوفي Petofi وريزر Reiser وإيوه Ihwe وفان دايك انطلاقا من أنّه يمكن تطوير "الأساس

¹ - سعيد حسن بحيري، علم لغة النصّ، ص 146.

² - المرجع نفسه، ص 119.

³ - المرجع نفسه، ص 124.

الدّالّي " الموصوف بوسائل المنطق الشكلي قياسا على الجمل نموذجًا للنصوص أيضا، واشتقاق قواعد لبنائها بشكل منظم¹. وفي هذا الإطار يفترض فان دايك «أنّ نحوًا للنصّ قائما على أساس تحويلي توليدي يجب أن يكون قادرا على إعادة البناء الشكلي للكفاءة (القدرة) اللغوية الخاصة لمستخدم اللغة، وإعادة إنتاج عدد لا نهائي بشكل محتمل للنصّ»². وبهذا تعتبر "البنية العميقة للنصّ" أول محاولة تخطيط لفرضيّة "البنية الكبرى". وكنتيجة للتحوّل إلى النظرة العميقة القائلة أنّه لا يمكن فهم النصوص بأنّها مجرد جمع لصفات المكونات المتضمنة فيها ومحدوديّة الوصف الصارم القائم على المنطق الصوري، فقد قام ممثلو هذا الاتجاه وعلى رأسهم فان دايك بضمّ معطيات خارج لغويّة (موقفيّة وسياقيّة) إلى وصف النصوص³. فالبنية النصيّة إذن معقّدة، وتختص لسانيات النصّ بالقدرة على فهمها في إطار نظريّة متكاملة تستعين بالعلوم اللغويّة والتداوليّة والمعرفيّة.

وعليه صار ينظر إلى النصوص على أنّها مركّبات قضويّة، ومفهوم "القضيّة" La proposition هو المفهوم المفتاح للوصف الدلالي للنصوص. وهو حسب كلاوس برينكر Brinker, k أساسي لتحليل كلّ من البنية النحويّة والبنية الموضوعيّة للنصّ. فالوحدات اللغويّة تتّصل فيما بينها اتّصالا وثيقا، غير أنّه لا يوجد بينها تطابق. والقطع النصيّة وحدات تقسيم لسطح النصّ، ولكن الجمل هي الوحدات النحويّة للبنية، والقضايا هي الوحدات الدلاليّة للبنية. إذ تتكوّن القطعة النصيّة من عدّة جمل وقضايا، ولكنها في الأغلب يمكن ألاّ تشمل أيضا إلاّ على جملة مجتزأة أو تعبير ليس في قيمة الجملة. ويمكن أن تتضمّن جملة ما على أكثر من قضيّة وتتحقّق قضيّة ما خلال جمل عدّة⁴. وقد ارتبط مفهوم القضيّة بأحوال الموضوعات، وليس بالمفاهيم المنطقيّة الصدق والكذب، كما صارت مطابقة الصور في الاتّصال اللغوي أساسا للفهم القضوي

¹ - فولفانج هاينه مان وديتر فيهفجر، مدخل إلى علم لغة النصّ، ص 36.

² - المرجع نفسه، ص 36-37.

³ - المرجع نفسه، ص 37-38.

⁴ - أنظر: كلاوس برينكر، التّحليل اللغوي للنصّ، ص 46.

للنص. فليست الأنماط والمضامين المختلفة للقضايا وحدها مهمة للوصف الدلالي للنصوص، بل أشكال الرابطة القضوي أيضا بوجه خاص، فهي تشكل الأساس لدمج قضايا بقضايا أشمل (بوصفها دلالات لوحات النص الكبرى). وتفهم النصوص من زاوية النموذج القضوي على أنها تتابع منظم من قضايا تترايط من خلال علاقات قضوية متداخلة، تتجاوز القضايا المتجاورة (الأبنية الصغرى) إلى وحدات دلالية أكبر في النص¹.

وتلعب بنى النص عند فان دايك دورا كبيرا في المعالجة المعرفية للنصوص (إنتاج، فهم، تذكر، إعادة إنتاج)²، ولهذا نجده يولي اهتماما كبيرا بتوضيحها بدقة. حيث يرى أن النصوص لا تحتوي على البنى النحوية وحدها في مستويات متعددة (أصوات، كلمات، بناء الجملة، المعنى)، بل تحتوي أيضا على بنى أخرى مثل البنى العليا (الخطاطات) والبنى الأسلوبية والبلاغية التي تضطلع بتغييرات عدة وبنى إضافية في مستويات عدة من النص³. فالنص عند فان دايك كل يتضمن بنى متنوعة، نبرزها وفق الآتي:

3-1- البنى الصغرى Les microstructures: وهي البنى السطحية (بنيات صرفية وتركيبية)، تستعمل فقط لتنظيم المعلومات الدلالية (من جهة القضية)⁴. وهي أبنية جزئية تنشأ على المستوى الأكثر خصوصية للجملة المفردة أو التتابع، ويمكن أن يطلق عليها صياغات⁵، وتمثل العلاقات الضيقة التي تقتصر على الجمل المتتابعة⁶. وحسب فان دايك فإن أكبر بنية سطحية إنما يحتفظ بها فقط في الذاكرة القصيرة الأمد

¹ - فولفانج هاينه مان وديتر فيهفجر، مدخل إلى علم لغة النص، ص 38-39-41.

² - فان دايك، النص بنياته ووظائفه، مدخل أولي إلى علم النص، 63.

³ - فان دايك، المرجع نفسه، ص 77.

⁴ - Van Dijk, T. A, Text and context, explorations in the semantics and pragmatics of discours, Longman linguistics library, London and New York, 6th ed, 1992, p.156.

⁵ - تون أ، فان دايك، علم النص، مدخل متداخل الاختصاصات، ترجمة سعيد حسن بحيري، دار القاهرة للكتاب، مصر، ط1، 2001، ص 252-255.

⁶ - فان دايك تيون إيه، من نحو النص إلى تحليل الخطاب النقدي، ص 21

ليتمّ نسيانها فيما بعد، بينما يمكن الاحتفاظ فقط بالمعلومات الدلالية المعالجة في الذاكرة الطويلة الأمد¹ وذلك على وجه العموم².

3-2- البنى الكبرى Les macro-structures: يرى فان دايك أنّ العلاقات في النصوص غير مقتصرة على العلاقات الضيقة على مستوى البنى الصغرى، بل تمتد لتشمل البنى الكلية التي تعطي لتلك النصوص ترابطها وتنظيمها العامين³. ذلك أنّ البنية السطحية لا تعكس إلاّ أجزاء من دلالة النصّ، وليس مجموع المعلومات الدلالية، وأنّه تبعاً لذلك لا يمكن أن يوصف اتّساق نصّ إلاّ باشماله على بنية الأساس الدلالية. حيث يفترض أن المتكلّم ينطلق عند إنتاج النصّ من فكرة رئيسية، تتطوّر منها الدلالات الجزئية بشكل متدرّج⁴. فالبنية الكبرى بنية يكونها مستعمل اللغة لكي ينظّم تمثيل النصّ في الذاكرة، ويمكن القول بأنّ البنى الكبرى في أية نظرية، نفسية، هي بنى ذاتية، تفسّر كيف يفهم مستعمل اللغة أهمّ ما في النصّ أي موضوعه وكيف يستطيع تلخيصه. وقد لا تكون البنى مرئية أو ممثلة بشكل مباشر في الخطاب نفسه، لكن معرفة الناس بالموضوعات العامة للخطاب أمر ممثّل في نموذجهم الذهني عن الحدث⁵، وهي البنية التي يحتفظ بها في الذاكرة⁶. لأنّها ترتبط بالقضايا المعبر عنها بواسطة جمل النصّ عن طريق ما ندعوه بالقواعد الكبرى. هذه القواعد هي التي تحدّد ما هو أساسي جدّاً من محتوى نصّ ما مأخوذ في كليته. فالقواعد الكبرى تلغي إذن

¹ - Van Dijk , T A, Text and context, op.cit, p.156.

² - تساهم الذاكرة بأنواعها المختلفة بشكل أساسي في معالجة المعلومات، (وهو ما سنتطرق إليه بالتفصيل في الفصل المبحث الأول من الفصل الرابع). ويرى فان دايك وجود بعض الاستثناءات، حيث يمكن الاحتفاظ بالمعلومات السطحية من أيّ نوع كانت. فبعض أنماط المعلومات المفصلة ممكنة الاسترجاع والتذكّر بفضل الاستنتاج. أنظر:

-Van Dijk , T.A, Text and context, op.cit, p.156-157.

³ - فان دايك تيون إيه ، من نحو النصّ إلى تحليل الخطاب النقدي، ص21.

⁴ - فولفانج هاينه مان وديتر فيهفجر ، مدخل إلى علم لغة النصّ، ص31-38.

⁵ - فان دايك، من نحو النصّ إلى تحليل الخطاب النقدي، ص25.

⁶ - Van Dijk , T. A, Text and context, op.cit, p.157.

بعض التفاصيل، ثم ترجع بالتالي خبر النص إلى ما هو جوهري¹. وأهم هذه القواعد هو:²

* الحذف أو الانتخاب: وهو أن يحذف من متوالية القضايا التي لا تمثل شروطا ضرورية لتأويل القضايا اللاحقة لها من النص.

* التعميم: تعويض متوالية من القضايا بقضية تتضمنها كل قضية من قضايا المتوالية.

* البناء: تعويض متوالية من القضايا بقضية تحيل إجمالا على الوقائع نفسها التي تحيل عليها قضايا المتوالية في مجملها. فالبنية الكبرى ترتبط بموضوع النص ودلالته.

إنّ البنية الكبرى أو القضية الكبرى للنص هي تمثيل تجريدي للدلالة العامة للنص، قائمة على تماسكه الكلي.

3-3- البنى العليا Les superstructures³: ويختلف هذا المصطلح عن المصطلح السابق⁴. إذ أنّ البنية العليا لا تهتم مباشرة بمحتوى النص بقدر ما تهتم بتمفصله الداخلي العام. حيث يكون بوسعنا التحدث عن الأشكال النصية أو الخطاطات النصية على حدّ سواء. والنمطان الأكثر شهرة من البنى العليا هما دون شك الخطاطة السردية

¹ - فان ديك، النص بنياته ووظائفه، ص59.

² - المرجع نفسه، ص59-60.

³ - يعتبر مفهوم "البنية العليا" مفهوم جديد، وقد دُرِسَ مع مفاهيم أخرى في عمل فان ديك سنة 1980 بشكل أكثر عمومية وأميل إلى البلاغة. ولا توجد لحدّ الآن نظرية عامة للبنى العليا، ويوجد بعكس ذلك عدد كبير من النظريات الجزئية الخاصة بنصوص معينة، مثل: الحكي. أنظر: فان ديك، النص بنياته ووظائفه، ص82.

⁴ - ويشير فان دايك إلى وجود اختلاف بين المصطلحين: "البنية العليا" و"البنية الكبرى" من خلال قوله: «ونظرا لأنّه لم يستقرّ بعد مصطلح علم رابط لتلك الأبنية، فإنّه يمكن أن يستخدم مصطلح "بنية علوية" أيضا. وربما يتناسب هنا المصطلح المستخدم من قبل وهو بنية كبرى أيضا. وحتى نتجنّب الاضطراب الذي يتحصّل من ذلك، فإننا نبقي على الأبنية الكبرى الدلالية لتفسير المعنى العام لنص ما، لموضوع النص، على حين ندخل الأبنية العليا هنا لأول مرة». تون فان دايك، علم النص، مدخل متداخل التخصصات، ص208.

وخطاطة الحجاج. فالنصوص الكثيرة الظهور أو المرصودة لإشباع بعض المعايير تتمتع ببنية عليا مخططة، لا يقف دور مثل هذه الخطاطة عند تنظيم المحتوى الإجمالي (البنية الكبرى) للنص بل يمتد أيضا إلى تحديد نوعه¹. فالأبنية العليا مستقلة عن المضمون، ولا يتم وصفها عادة بمساعدة قواعد لغوية، وذلك على الرغم من أنه يمكن أن يكون لها خاصية عرفية تتحقق في نصوص اللغة الطبيعية؛ إذ تتكون من مجموعة من المقولات التي تركز إمكاناتها التأليفية على قواعد عرفية، حيث يمكن لمستخدمي اللغة أن يفرقوا بين نصوص تحقق بنية عليا صحيحة ونصوص لا تكون الحال معها هكذا. فهم يعرفون ضمنا نظام هذه القواعد ويستخدمونه². وعليه فالبنية العليا هي بنية مجردة تمثل مخطط إنتاج النص أي نمطه أو شكله، وهي بهذا متميزة عن البنية الكبرى، إلا أنهما متشابهتان في كونهما أبنية كلية لا تتحدد بالنظر إلى الجمل المستقلة أو تتابعات النص.

3-4- البنى الأسلوبية Les structures stylistiques : هي مفهوم نسبي لا يمكن تحديده إلا في علاقته مع الأنماط الموازية من استعمال اللغة في مقامات (وأوضاع) مشابهة بالمقارنة مع مقامات مختلفة، ولكنها ذات محتوى مطابق بالمقارنة مع السياق النفسي والاجتماعي. ولا تحدد هذه البنية إلا في علاقة مع المعايير والمواصفات القائمة مع الدارجة واللهجة الاجتماعية واللغة المعيار³.

3-5- البنى البلاغية Les structures rhétoriques : وهي في علاقة وطيدة مع البنى الأسلوبية، فبعض البنى البلاغية تدعى أوجه الأسلوب، وتظهر في جميع المستويات النصية المذكورة سلفا: في مستوى الأصوات والكلمات والبنى الجمالية والعلاقات بين الجمل وفي مستوى البنى الكبرى والبنى العليا. إن هذه البنى البلاغية ذات طبيعة وظيفية أساسا، وتستهدف نجاعة النص في المقام التواصل⁴.

¹ - فان ديك، النص بنياته ووظائفه، ص 61-63.

² - فان دايك، علم النص، مدخل متداخل الاختصاصات، ص 211-212-215-216.

³ - فان ديك، النص بنياته ووظائفه، ص 65.

⁴ - المرجع نفسه، ص 65.

ومنه يمكن القول أنّ فإنّ دايك قد تمكّن من توضيح الكثير من الجوانب في دراسته للنصّ على أسس منطقية، كانت سابقا حkra على علم النفس المعرفي.

4- إشكالية تصنيف النصوص: تتضاعف اليوم بشكل كبير عملية تصنيف النصوص La classification de textes في المراجع التعليمية (المقررات الرسمية، الكتب... إلخ)¹، ذلك لأنّها من المبادئ التي تقوم عليها العملية التعليمية لمساعدة التلاميذ على فهم النصوص وإقذارهم على حسن التلقي والإنتاج، فهو نشاط معرفي وإجراء لتنظيم المعرفة². ويراد بتصنيف النصوص تجميعها في خانة واحدة أو تحت اسم واحد، وذلك بالاحتكام إلى ما يوحد بينها ويجعلها مخالفة لغيرها، حيث أنّ النصوص المتجانسة تتميز بتمائل خصائصها وتشابه مكوناتها³. والبحث في نوع النصّ Le type de texte هو جزء من إشكالية محاولة تصنيفه ووضع نظرية له. وكلّ محاولة لتصنيف النصوص تهدف إلى اختصار العدد غير النهائي للنصوص إلى مجموعة من الأنواع الأساسية، يمكن الإحاطة بها لجعل العملية الاتصالية أكثر شفافية⁴. كما تهدف نظرية أنواع النصوص إلى الكشف عن خواصّ البنية اللغوية وأنماط الوظائف الاتصالية التي يغلب ارتباطها بنوع نصّي بعينه مقارنا بسائر الأنواع الأخرى⁵. ففضية أنواع النصوص قضية ضوابط إجرائية شاملة، ولربما كان في استطاعة الناس أن يستعملوا النصوص دون أن يحدّدوا أنواعها، غير أنّ الكفاءة عندئذ تقلّ وطريقة التفاعل بين المتكلّم والمستمع أو بين الكاتب والقارئ تظلّ غامضة⁶.

ويرى جون ميشال آدم أنّ تصنيف النصوص، عملية صعبة، نظرا لطبيعة النصّ المعقّدة والتركيبية اللغوية اللامتجانسة Hétérogène لكلّ إنتاج لغوي. وهو ما يشكّل

¹- Petit, A. J, Les typologies textuelles, dans : Pratiques, linguistique, littérature, didactique, Editions universitaires de Lorraine, France, N°62, juin, 1989, p.86.

² - محمّد أولحاج، ديداكتيك التعبير، تقنيات ومناهج، دار الثقافة، الدار البيضاء، ط1، 2001، ص42.

³ - محمّد البرهمي، ديداكتيك النصوص القرائية، ص75.

⁴ - عزة شبل محمد، علم لغة النصّ، ص242.

⁵ - محمّد العبد، النصّ والخطاب والاتصال، الأكاديمية الحديثة للكتاب الجامعي، مصر، 2014، ص143.

⁶ - روبرت دي بوجراند، النصّ والخطاب والإجراء، ص419.

على العموم سببا لرفض إجراءات تصنيفية. فكل نص في الواقع هو نصّ يمتاز كثيرا باللاتجانس Hétérogénéité، الأمر الذي يجعلنا نضعه في حدود تعريف صارم¹. ويؤكد آدم على فكرته هذه بأمثلة قائلا: «يمكن القول أنّ الأشكال السردية تكون كذلك متباينة، وذلك بصورة أقلّ من الأشكال الحجاجية، والوصف نادرا ما يتواجد خالصا ومستقلا، فغالبا ما لا يكون إلا في نصّ سردي أو تفسيري. ولا تأتي القصة بنمط واحد، فمرة في حجاج وأخرى في تفسير أو حوار، كما لا نجد قصة بدون حدّ أدنى من الوصف»². ثمّ هو يقترح تحديدا مختلفا لا يكون بالنظر إلى البنية العامة للنصّ وإنّما بالنظر إلى طبيعة المقاطع المكوّنة له، ومدى غلبة مقطع ما على النصّ أكثر من غيره³. وعلى هذا الأساس يفترض « مبيّنا أنّ النصّ إذا بدا لنا متجانسا (وهذا قليل)، فهذا يرجع إمّا لأنّه يشتمل على مقطع واحد أو أنّه مكوّن من كذا من المقاطع من صنف واحد. أمّا أغلبية النصوص فهي غير متجانسة، حيث أنّنا نجد مثلا أنّ مقطعا مختلفا أدرج في بنية مقطعية أصلية (الحوار في السرد، السرد في الوصف... إلخ)، أو أنّ مقطعا يهيمن على المقاطع الأخرى في النصّ»⁴. ومن ثمّ إنّ معظم النصوص لا تخضع لتصنيف صارم، إذ كثيرا ما نجدها غير متجانسة أي متباينة الأنماط ومتداخلة الوظائف، الأمر الذي يستدعي البحث العميق في تلقّيها وإنتاجها.

وعلى الرّغم من ذلك، فقد حاول المختصّون بلسانيّات النصّ وضع العديد من التّصنيفات للنصوص- التي لا يسع السّياق إلى التّطرّق إليها جميعا بالتّفصيل- ويلعب هذا دورا كبيرا في تنويع ممارسات التّعليم، ويعتبر أيضا بشكل واسع رهانا يسهّل على تمكّن التّلاميذ من مختلف أنواع النصوص⁵. إلّا أنّه أمام هذا التعدّد الهائل

¹- Adam, J. M, les textes, types et prototypes, op.cit, p16-19.

²- Ibid, p19.

³- Voir : Adam, J. M, Linguistique textuelle, des genres de discours au textes, Nathan, Paris, 1999, p82.

⁴- خولة طالب الابراهيمى، مبادئ في اللّسانيّات، دار القصة للنشر، الجزائر، ط2، 2006. ص171.

⁵- Schneuwly, B, Quelle typologie de textes pour l'enseignement ? Une typologie de typologie, in: Apprendre/ enseigner à produire des textes écrits, actes du 3^{ème} colloque international de didactique du français, université Namur9-1986, De Boeck, Bruxelles, 1987, p.53.

لأنماط النصوص يقع عائق الاختيار عند المختص في التعليمية. ويحاول شنولي برنار Schneuwly Bernard تحديد ثلاثة معايير مبدئية لتوجيهه في اختيار تصنيف معين هي:¹

- لا ينبغي أن يتضمن التصنيف عددا كبيرا من الأنواع، وذلك حتى يتمكن التلميذ من اكتسابها واستعمالها بسهولة.

- ينبغي أن تحمل المعرفة بأنواع النصوص معلومات جديدة وملائمة حول وظائف النصوص: استعمال وحدات لغوية خاصة، بنيات نصية، صلة بالسياق، المعايير الاجتماعية المطبقة.

- يجب أن تكون الأنواع المدرجة سهلة التحديد نوعا ما، بحيث تكون قاعدة تصنيف نص معين لنوع خاص ومعايير استدعائه سهلة التطبيق باستعمال معايير لغوية وغير لغوية.

ولعل أهم هذه التصنيفات وأكثرها وضوحا هو التصنيف القائم على العمليات الذهنية أو العقلية التي توظف في النص أكثر من غيرها، كالاستدلال أو الشرح أو العرض أو غيرها، مثلما هو الأمر عند ورليش Werlich, E سنة 1975². ووفق هذا الأساس تصنف النصوص إلى الأنماط النصية الآتية: النص السردى Le texte narratif والنص الوصفي Le texte descriptif والنص الإخباري Le texte informatif والنص الحجاجي Le texte argumentatif.

5- مفهوم النمط الحجاجي Le type de texte argumentatif : بعد تعرّضنا لمفهوم الحجاج L'argumentation حسب أهم المقاربات المعاصرة، وكذا توضيحنا لمفهوم النص Le texte وبناء وإشكالية تصنيفه، وبناء على العلاقة الوثيقة بين النص

¹- Schneuwly, B, Quelle typologie de textes pour l'enseignement ?, p.58.

²- Voir : Petit, A . J, Les typologies textuelles, op.cit, p.97.

وانظر أيضا: محمد الأخضر الصبيحي، مدخل إلى علم النص ومجالات تطبيقه، منشورات الاختلاف، الجزائر، ط1، 2001، ص108.

والحجاج¹، فإننا نحدّد في هذا السياق المقصود بنمط النصّ الحجاجي الذي يعدّ من أهمّ الأنماط النصّية. حيث يعرفه جون ميشال آدم بأنه «نصّ يسعى إلى التأثير على آراء ومواقف أو سلوكيات الجمهور أو المتلقّي، وذلك بجعل النتيجة ذات مصداقية ومقبولة بالاعتماد على وسائل متعدّدة (حجّة-معطى-علل)»². وحسب دي بوجراند فإنّ النصوص الحجاجية هي النصوص المستعملة للمساعدة على قبول أو تقويم معتقدات أو أفكار معيّنة صادقة، كاذبة، موجبة، سالبة. وينبغي أن تطرّد فيها علاقات مفهومية مثل: العلة، الدلالة، الاختيار، القيمة، التّعارض³. ويعرّف آلان بواسينو Boissinot, A النصّ الحجاجي من وجهة نظر تعليمية وفقا لمنظور بيرلمان، بأنّه نصّ لا يختصر في نموذج البرهنة المنطقية، على الرّغم من اعتماده على بعض عمليّاتها، كما يعتبر موضع حوار مع المتلقّي، إذ في مركز الحوار الحجاجي تتواجد علاقة مع الآخر⁴. كما يرى - في سياق تعريفه للنصّ الحجاجي - أنّه غالبا ما نكتفي بتمييز النصّ الحجاجي عن طريق غايته، أي بالرجوع إلى مخطّط جاكبسون وبالضبط وظيفته التّعبيرية، حيث أنّ النصّ الحجاجي هو النصّ الذي يؤدّي إلى إقناع المتلقّي. غير أنّ هذه المقاربة بحاجة إلى إعادة النّظر، ذلك أنّ النصّ السّردي يؤدّي إلى الإقناع، ومثال ذلك القصة على لسان الحيوانات. لكن هذه المقاربة لا تعفي من تحديد السمات التّنظيمية للنصوص الحجاجية⁵. ويضمّن عبد العزيز لحويّد تعريفه للنصّ الحجاجي أهمّ خصائصه، حيث يقول: «إنه نصّ تهيمن فيه الوظيفة الإقناعية التي تتوسّل بمجموعة من الحجج من أجل إقناع المتلقّي بالأطروحة المقترحة. أو بمعنى آخر إنّ النصّ الحجاجي ذو طبيعة استدلالية وحوارية وسجالية، وغايته هي إقناع الآخر من أجل تغيير موقفه وتعديل سلوكه، وإنهاضه إلى الفعل المنشود في الوقت

¹ - ينطلق معظم الدّارسون من مسلّمة مفادها أنّ كلّ النصوص والخطابات التي تنجز بواسطة اللّغة الطّبيعية حجاجية. أنظر: أبو بكر العزاوي، حوار حول الحجاج، ص37.

² - Adam, J.M, Les textes, type et prototypes, op.cit, p.104

³ - أنظر: محمّد خطّابي، لسانيّات النصّ، ص313.

⁴ - Boissinot, A, Les textes argumentatifs, collection didactique, Bernard Lacoste, CRDP, Toulouse, 1992, p.9.

⁵ - Ibid, p.36-37.

المناسب»¹. ويواصل كلامه مؤكداً على طابعه الحوارى Le caractère dialogique كصفة مميزة له قائلا: «إنه يقوم أساساً على التعبير عن أطروحتين متناقضتين، تتوَعان داخل النص بصفة منتظمة ومتساوية أو بصفة معقدة وغامضة. فالنص الحجاجي إذن خطاب متناقض حول الواقع، أي أنه خطاب حوارى بالدرجة الأولى»².

ويمكن تعريف هذا النمط بكونه نصاً مترابطاً متناغماً (يقوم على وحدة معينة لا تكون بالضرورة واضحة جلية، بل قد تأتي على نحو خفي لا نكاد نلمحه)، وُضع لإقناع المتلقّي بفكرة ما أو بحقيقة معينة عن طريق تقنيّات مخصوصة³. وهو نوع من النصوص يوظف مجموعة من الإجراءات لإقامة الدليل على صحة قضية أو تنفيذها ودحضها، اعتماداً على الحجج والأدلة المترابطة فيما بينها، داخل مسار حجاجي يختاره المرسل بدقة وبشكل يلائم طبيعة المتلقّي المعنى بالخطاب⁴. وينبني الحجاج النصّي أو اللغوي على مجموعة من الروابط والمؤشرات التلقظية والوسائل المنطقية. فلا بد من استخلاص هذه القرائن اللغوية وتصنيفها، ومعرفة دلالاتها ووظائفها وبنياتها، ولابد من استحضار شبكة التواصل التي تجمع بين الأطراف المتحاوره. أي ضرورة تحديد الوسائل اللسانية والاستراتيجيات الخطابية التي تهدف إلى تثبيت مؤسسة الحجاج وتقويتها⁵.

6- نماذج النص الحجاجي: يكون النص الحجاجي في أربعة نماذج يحددها آلان

بواسينه على هذا النحو من البيان:

1-6- النصوص الحجاجية غير محكمة البناء (المفككة) Les textes argumentatifs dilués: هي نصوص ركيكة مختلطة، تقترح إشكالا غير مصاغ بوضوح. ويتعلق

¹ - عبد العزيز لحويدي، الأسس النظرية لبناء شبكات قرائية للنصوص الحجاجية، ضمن كتاب الحجاج، مفهومه ومجالاته، ج1، ص272.

² - المرجع نفسه، ص873.

³ - سامية الدريدي، الحجاج في الشعر العربي، ص26.

⁴ - علي آيت أوشان، ديداكتيك التعبير والتواصل وتدبير التعلّيمات، ص32.

⁵ - جميل حمداوي، محاضرات في لسانيات النص، النجاح الجديدة، المغرب، ط1، 2016، ص71.

الأمر بكتابة صحفية مبعثرة، كما تتصف بكثرة الاستطراد والمناظرة غير المقنعة والانسجام السطحي وحوارية واضحة.

6-2- النصوص الحجاجية محكمة البناء Les textes argumentatifs plus construits : أو المبنية بشكل جيد، وفيها ثلاثة نماذج، هي:

أ- النصوص ذات التوجه البرهاني Les textes à tendance démonstrative : تنتظم وفق إجراء برهاني منطقي، ويلاحظ فيها كثرة الروابط والاستقراء والاستنباط والمماثلة.

ب- النصوص ذات التوجه العرضي Les textes à tendance expositive : تمتاز بحياد ظاهري، ويقترّب هذا النموذج من النصوص العرضية، حيث يتم التركيز على مسار المعلومة أكثر من الروابط المنطقية.

ت- النصوص ذات التوجه الحوارية Les textes à tendance dialogique : تتميز بالطابع السجالي Poémique، ويتم التركيز فيها على تطوّر الأصوات المختلفة.

وبلخص الآن بواسينو الاختلافات القائمة بين هذه النماذج في هذا الجدول:¹

¹ - Boissinot, A, Les textes argumentatifs, op.cit, p.42.

الجدول رقم (1): يبين الاختلافات القائمة بين النماذج الحجاجية:

النماذج الحجاجية محكمة البناء				نص حجاجي	
				غير محكم البناء	
النموذج 4	النموذج 3	النموذج 2	النموذج 1		
توجه حوار	توجه عرضي	توجه برهاني			
حوار حجاجي للأصوات الموجودة (دحض، تنازل، سخريه...)	حياد ظاهري، تقديم المعلومات	بناء النمط المنطقي وسيرورته	كتابة مبعثرة، كثرة الاستطراد، انسجام سطحي	الخصائص الأساسية	
تسويد النظام التلظي	سيرورة المعلومة (الموضوعات/المحمولات)	إجراءات الاستدلال، الروابط المنطقية		وسائل التحليل الأساسية	

7- قراءة النص الحجاجي: نظرا لتمييز النمط الحجاجي عن بقية أنماط النصوص الأخرى، فإن آلان بواسينه Alain Boissinot يقترح "شبكة قراءة" Une grille de lecture خاصة بقراءة منهجية لهذه النصوص، قائمة على ثلاثة أصناف من المؤشرات النصية. حيث يتيح تأويل هذه المؤشرات وتنظيمها في ضوء الخاصية الدينامية للنص الحجاجي من جهة ومن خلال النموذج الحجاجي المهيمن من جهة أخرى قراءة دقيقة للنص، ورصد الحجج وترتيبها وبسط المسار الحجاجي للنص.

7-1- المؤشرات النصية: وهي:¹

أ- مؤشرات التلّفظ Les indices d'énonciation: فوضعية المحاجّ بالنسبة للتلفظ تظهر على مستوى اللغة من خلال علامات التلّفظ الذاتية، منها المحدّات التي تربط الملفوظ بالواقع عبر إحالتها على وضعية التّواصل (ضمائر المتكلّم والمخاطب، نظام الأزمنة، علامات التّعيين الزمّني من نوع: هنا، الآن، التي يتطلّب تأويلها ربطها بالمتكلّم)، ومنها الأساليب الدّالة التي تشير إلى درجة اندماج المتلفّظ في مضمون التلّفظ، ومنها أيضا الألفاظ الدّاتية المعبرة عن ردّ فعل المحاجّ وتقييمه لشيء ما.

ب- مؤشرات التّنظيم Les indices d'organisation: هي كلّ ما يساعد على تحديد الكيفية التي تعرض بها الأطروحات وترتّب وفقها الحجج. ويتعلّق الأمر بالمستوى الخارجي، أي إخراج النصّ، وفي مستوى أكثر بلاغة ترتبط بصيغ التّقديم والانتقال والاختتام.

ت- المؤشرات المعجمية Les indices lexicaux: حيث أنّ التّعارض بين الألفاظ المعزولة أو المدمجة في متواليات تعبيرية يطابق بالفعل الأطروحات المتعارضة في الغالب.

7-2- شبكة قراءة النصّ الحجاجي: يعرض آلان بواسينه شبكة قراءة النصّ الحجاجي تتضمن المؤشرات السابقة، نعرضها كالآتي:²

¹-Voir: Boissinot, A, Les textes argumentatifs, op.cit, p.51-52-53-55-56.

²- Ibid, p.59.

الجدول رقم (2): يمثل شبكة قراءة النص الحجاجي:

ملاحظة النص	التلفظ	المعجم	التنظيم
	- ما هي الأقطاب التلفظية الحاضرة في النص؟ - هل هناك صيغ تؤيد أو لا تؤيد وجهة نظر معينة؟ - ما هي العلامات الذاتية المؤيدة أو الناقضة للأطروحة؟	- ما هي الحقول المعجمية المتناقضة التي يحيل عليها النص؟ - هل يمكن رصد شبكات دلالية متعارضة في النص؟	- ما هي العناصر التي تدل على تنظيم النص؟ * العرض التيبوغرافي (الخط) * السيرة الموضوعاتية * الأساليب البلاغية
دينامية النص:	- كيف تتوزع مختلف المؤشرات في النص؟ - هل هناك تطورات قادرة على إعلامنا عن سيرة النص؟		
المدار الحجاجي:	ما هي الأطروحات الحاضرة في النص؟ هل هي مصوغة بطريقة صريحة؟ أين؟ - ما هي مختلف الحجج؟ ما هي الأطروحات المرتبطة بها؟ - كيف تم ترتيبها؟		

8- الخطاطة الحجاجية ونماذجها La schématisation argumentative :

انطلاقاً من اعتبار النص الحجاجي مجالا لالتقاء وجهات نظر متعارضة فقد سعى بعض الباحثين إلى الوقوف على الخطاطة¹ الصورية المحددة للمسار الحجاجي في النص الحجاجي. و«يتعلق الأمر بمؤسسة لبناء مفاهيمي (معرفي) داخل النص وبالوسائل اللغوية الضرورية لهذا البناء»². وذلك باستجلاء طريقة بناء التمثلات المشتركة بين الأطراف المتحاور، وانتظامها في مسار حجاجي معين وفي سياق استدلالي محدد. والغرض من هذا كله هو معرفة كيفية اشتغال الحجاج ضمن سياق تواصل معين من المجرد إلى المحسوس، وبناءه ذهنياً من قبل المتكلم والمخاطب على حد سواء³. ومن أبرز هذه الخطاطات نذكر ما يأتي:

8-1- نموذج ستيفان تولمان: اقترح ستيفان تولمان Toulmin, S. E خطاطة تسمح بمعالجة جمالية لعدد من العناصر الخطابية التي يكون ترابطها خاصيات ما يمكن أن نسميه "خلية حجاجية" Une cellule argumentative⁴. وهي الترسمة التي اعتمدها جون ميشال آدم في دراسته للمقطع الحجاجي⁵. ويقدم تولمان بنية عامة للحجاج قائمة على ستة مكونات منطقية، يصوغ من خلالها المحاجج خاتمة نهائية مبررة. ثلاثة منها أساسية وهي: المعطى La donnée والنتيجة La conclusion والضمان La garantie أو ما يسمى بقانون العبور La loi de passage بتعبير بلانتان، بحيث تثير المعطيات نتيجة معينة يتم الوصول إليها بفضل الضمانات التي تحتاج بدورها إلى سند عبارة عن تأكيدات وأسس (القوانين والأنظمة). ويضيف تولمان إليها عنصر الموجه أو محدد

¹ - المخطط أو الخطاطة بنية معرفية يتم تشكيلها في ضوء الخبرة السابقة، كما أنها تعتبر -حسب فان دايك- بمثابة البنية العليا للنص. وهو ما ذكرناه سابقاً في هذا الفصل.

² - Vignaux, G, Une approche cognitive de l'argumentation, dans : L'argumentation aujourd'hui, position théoriques en confrontation, texte réunis par Marianne Doury et Sophie Moiraud, Presse Sorbonne Nouvelle, Paris, 2004, p.106.

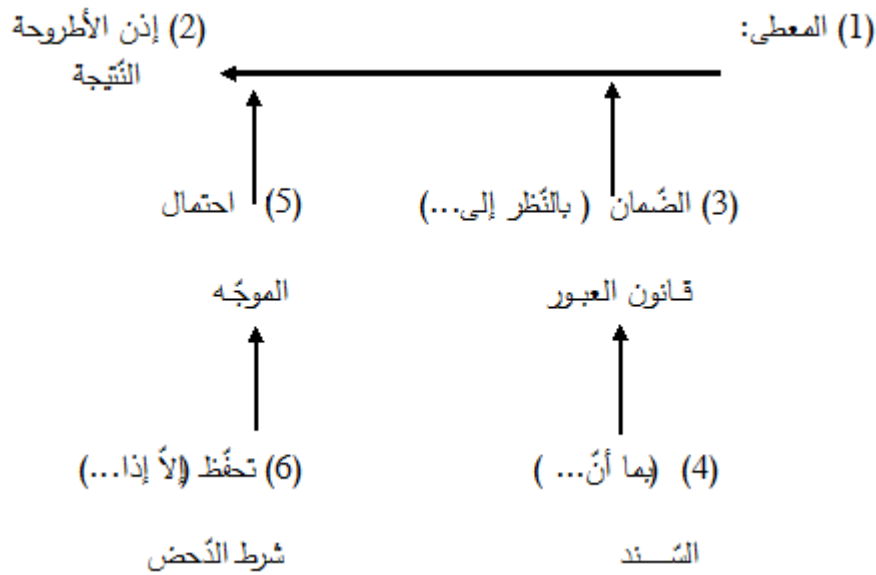
³ - أنظر: جميل حمداوي، محاضرات في لسانيات النص، ص70.

⁴ - Plantin, C, L'argumentation, op.cit, p.23.

⁵ - voir : Adam, J M, Les textes :- types et prototypes, op.cit, p.105, et une approche textuelle de l'argumentation, « Schéma », séquence et phrase périodique, dans : L'argumentation aujourd'hui, op.ci, p82.

الكيفية Le qualificateur modal (السمة الاحتمالية للنتيجة)، وكذا عنصر الاستثناء (الذي يمثل شروط رفض القضية. ذلك أن الضمانات لا تسمح دائما بالمرور إلى النتيجة ويكون الاستنتاج مشروطا من خلال محدد الكيفية المرتبط بالقيود والتحفّظات التي تخضع لها الضمانات¹. ويضرب تولمان مثلا بالانجليزية نذكره بالعربية وفق الآتي: المعطى: ولد هاري بيرمودا، والنتيجة هي أن هاري مواطن بريطاني، وذلك بمقتضى السند الذي يتيح الانتقال إلى النتيجة والمتمثل في أن القوانين تنص على أن من يولد في برمودا يعدّ مواطنا بريطانيا، إلا إذا وجد اعتراضا أو استثناء يؤدي إلى رفض القضية، كأن يكون وأبواه معا أجنيين أو حصل على الجنسية الأمريكية².

ويصاغ هذا النموذج نظرياً على الشكل الآتي رقم (2):³



إنّ التمعّن في هذا النموذج¹ يجعلنا نلاحظ التشابه الموجود بينه وبين نهج الاستدلال الأرسطي في بناء الأقيسة المنطقية، فهو أقرب إلى صناعة البرهان في

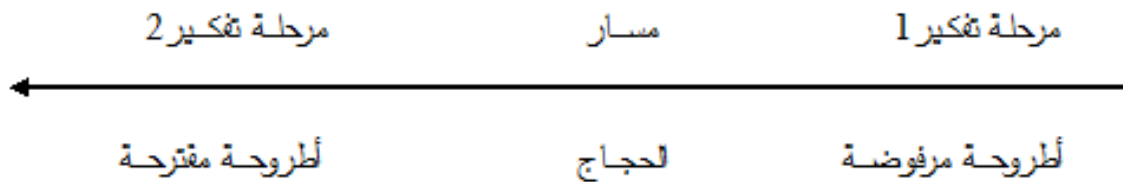
¹ - أنظر: فيليب بروتون وجيل جوتييه، تاريخ نظريات الحجاج، ص 69-70، وعبد الله صولة، الحجاج في القرآن من خلال أهم خصائصه الأسلوبية، ص 22-23-24-25.

² - Toulmin, S. E, The uses of argumentation, Cambridge university press, New York, 2003, p. 92-94.

³ - Adam, J M, Une approche textuelle de l'argumentation, « Schéma », séquence et phrase périodique, in : L'argumentation aujourd'hui, op.cit, p.82.

المنطق منه إلى النموذج الخطابي الحجاجي وإقناع الغير وذلك لغياب المتلقي، بالإضافة إلى عدم قدرته على استيعاب كافة الحجج².

8-2- نموذج آلان بواسينه: لقد وضع بواسينه Boissinot, A خطاطة حجاجية مغايرة لخطاطة تولمين الموضحة، فاستنادا إلى المماثلة بين النصين السردى والحجاجي، يرى أنه إذا كان النص السردى ينتقل من حالة أولى إلى حالة نهائية بواسطة مسار التحويل، فإن النص الحجاجي يمر من مرحلة تفكير أولى (أطروحة مرفوضة Une thèse refusée) إلى مرحلة تفكير نهائية (أطروحة مقترحة Une thèse proposée) بواسطة مسار حجاجي. ويوضح هذا المسار بالشكل الآتي رقم (3):³



وحسب بواسينه فإنه يمكن تغيير الترتيب الموجود في الخطاطة الحجاجية، حيث «يتعلق الأمر بطبيعة الحال بخطاطة نظرية تتوافق مع أفق انتظار المتلقي، لكن يمكن ألا يتم التصريح بإحدى الأطروحتين لأسباب تتعلق باستراتيجيات المحاجج. فالترتيب المتبع في إنتاج النص الحجاجي حتى في النص السردى قد يختلف عن الموجود في الخطاطة. إذ يمكن التصريح أولاً بالأطروحتين معاً، ثم تقديم الحجاج لتأكيد الأطروحة المقترحة قبل التطرق إلى الأطروحة المرفوضة... إلخ. ولكن على وجه التحديد، فإن هذه التغييرات يكون لها معنى كاستراتيجيات حجاجية بالنسبة إلى النموذج الأساسي»⁴. إذ ليس هناك حجاج نموذج يمكن أن يقنع الجميع، ذلك أن الحجج لا

¹ - ننتقل من هذا النموذج القيم والمعقد في الوقت ذاته لنوضح سعي الباحثين الجاد في إيجاد نماذج بديلة أكثر بساطة وأكثر فعالية، خاصة في مجال تعليمية اللغات.

² - عبد الله صولة، الحجاج في القرآن من خلال أهم خصائصه الأسلوبية، ص 25-26.

³ - Boissinot, A, Les textes argumentatifs, op.cit, p.37.

⁴ - Ibid, p.37.

تكون مؤثرة إلا في مسار حجاجي يختاره المرسل بدقة وبشكل يلائم طبيعة المتلقي المعني بالخطاب¹.

8-3- نموذج جون بليز غرايز: يرى جون بليز غرايز Grize, J.B وهو من أهم ممثلي نظرية الحجاج المنطقي الطبيعي أنه «كلما أنتج المتكلم (أ) نصاً فهو يقترح خطاطة للمتلقى (ب)، بمعنى أنه يبني عالماً مصغراً Un micro-univers انطلاقاً من الواقع مثلما يراه، ولكنه أيضاً يعيد بناءه لجأ ن م (ب). وهذا العالم المصغر عبارة عن إعادة بناء معرفي للعالم (الواقعي أو الخيالي)، ولا يعكس متطلبات الملاحظة العلمية، بل يكون بحسب الكيفية التي يمثل بها (أ) الوضعية، كما يكون موجّهاً أي منظماً حسب قصديّة (ب)، بهدف الحصول على بعض النتائج والآثار. إنّ المخطّط الذي يقترحه (أ) ل (ب) هو إذن الهدف النهائي ل (أ)، وهو تلك التمثّلات أيضاً التي يكسبها ل (ب) والتي يملكها أو يريد تقديمها ويدور حولها الموضوع (م)»². وإذا كانت التمثّلات -حسب غرايز- «عبارة عن المعارف التي نملكها عن الوضعية التي نتحدّث عنها وعن ذواتنا وعن الآخر (عالم المعارف، الاعتقادات أو الآراء، الاستعدادات للعمل) فإنّها في الواقع اللفظي عبارة عن صور ل (أ) ول (ب) ول (م) تكون مسجّلة في كامل النصّ، ونتعرّف عليها كمجموعة من العلامات المكوّنة للخطاطة»³. فخطاطة التّواصل عند غرايز تتبني على المرسل الذي يرسل خطاطة في شكل تمثّلات واقعية ومعرفية وذهنية إلى السّامع الذي يعيد بدوره بناءها من جديد. وتتمثّل الرّسالة في تبادل التمثّلات المشتركة بينهما، سواء أكانت ثقافية أم اجتماعية أم معرفية... إلخ، ولا يمكن بناء الخطاطة الحجاجية إلا في سياق زمني ومكاني أو ثقافي من أجل توجيهها إلى الغير. وهذا ما يعطي للخطاطة بعداً حجاجياً بامتياز. فالخطاطة الحجاجية تتبني على وجود موضوعات مشتركة وقواسم معرفية بين أطراف الحجاج، وهذه الخطاطة هي أساس منطق الخطاب. ذلك أنّ المنطق الطبيعي عنده هو نسق

¹ - البشير اليعكوبي، القراءة المنهجية للنص الأدبي، ص219.

² - Grize, J. B, Le point de vue de la logique naturelle: Demander, prouver, argumenter, dans: dans : L'argumentation aujourd'hui, op.cit, p35-36.

³ -Ibid, p.36.

من العمليات الذهنية التي تمكّن متكلّمًا في سياق ما من اقتراح تمثيلاته على مستمع ما بواسطة الخطاب¹. وعليه فإنّ الخطاطة الحجاجية عبارة عن عدد من العمليات المنطقية الخطابية.

8-4- نموذج ميكائيل نوسبوم 2008: عمل كلّ من نوسبوم E.M. Nussbaum وزميله شراو G. Schraw على إيجاد أنموذج موجه لتسهيل عملية إنتاج النصّ الحجاجي كبديل لأنموذج تولمان الذي انتقد من قبل بعض المختصين في تعليمية اللغات، بوصفه معقّدًا وصعبًا وغامضًا بالإضافة إلى أنّه غير فعّال، لكونه لايساعد على تدريب المتعلّمين لتحسين نوعية النصوص التي ينتجونها، بل يحدّد مكوّنات المنطق الحجاجي² (مثلما بيّنا سابقًا) والتي ليست بالضرورة مستعملة بانتظام عند البالغين. وقام الباحثان بإعادة الاعتبار لمسار حجاجي أكثر فعالية سنة 2007، فاقترحا مفهوم "إدماج الحجج والحجج المضادة في النصّ الحجاجي" L'intégration des arguments et contre arguments dans le texte . ولتوضيح كيفية تطبيق هذا المفهوم في كتابة نصّ حجاجي حدّدوا الباحثان ثلاث استراتيجيات يمكن استعمالها من قبل الطلبة للتوصّل إلى إدماج الحجج والحجج المضادة ، وهي:³

أولاً: استراتيجية الوزن (Weighing strategy) La stratégie de pesage : ينظر المحاج في الطرفين المتقابلين، وبعدها يتبيّن الطّرف الذي له الحجج الأقوى. (فعلى سبيل المثال هل الإيجابيات تطغى على السلبيات؟).

¹ -أنظر: جميل حمداوي، من الحجاج إلى البلاغة الجديدة، أفريقيا الشرق، المغرب، 2014، ص50-51.

² - Voir :Nussbaum , E.M et Schraw G, Promotion argument- contre argument, integration in student's, writing, In : The journal of experimental education, Heldref publications, USA,vol76 , N°1, 2007, p63.

³ - Nussbaum, E.M, Using argumentation Vee diagrams(AVDs) for promoting argument- conterargument integration in reflective writing, in: Journal of educational psychology, American psychological Association , USA, Vol 100, N°3, 2008, p.551. et Nussbaum, E.M et Schraw, G, Promotion argument- contrerargument, integration in student's, writing, op.cit, p.60-61.

ثانيا: استراتيجية التركيب (Synthesis strategy) La strategie de synthès: يوجد المحاج وضعية نهائية بين الطرفين المختلفين. (وعلى سبيل المثال إيجاد حل مبدع، والذي مفاده في حالة تحقق الفوائد تقلّ السلبيات).

ثالثا: استراتيجية الدحض (Refutation strategy) La strategie de réfutation: تنصّ على تبين أنّ حجة واحدة (أو أكثر) لطرف معين خاطئة وغير ملائمة أو أقلّ تأييدا.

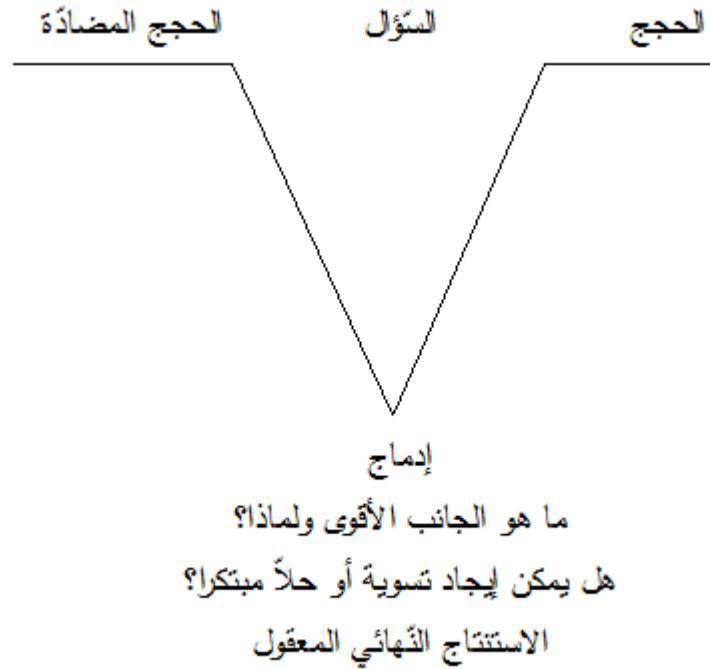
وعليه فإنّ الحجاج لا يأخذ بعين الاعتبار الحجج المضادة ونفيها فقط، بل يمتد ليشمل بعض العمليات، هي: التقييم والوزن والجمع بين الحجج والحجج المضادة لتدعيم الوضعية النهائية¹.

وفي سنة 2008 اقترح نوسبوم Nussbaum E.M أداة جديدة لما قبل الكتابة تعرف بـ"المخططات الحجاجية V" (AVDs) Argumentation Vee Diagrams التي تستعمل في إنتاج النصوص الحجاجية، وتقوم على المفهوم النظري لإدماج الحجج والحجج المضادة بالإضافة إلى أنّه يتضمّن سؤالين نقديين، الأول هو: هل هناك تسوية ووافق أو حلّ مبتكر؟ وهذا السؤال متبوع بسؤال آخر هو: ما هو الطرف الأقوى، ولماذا؟². ومثلما يبيّنه اسمه فإنّ المخطّط يأتي على شكل الحرف اللاتيني الكبير "V" en majuscule، ويوضّحه نسبوم في الشكل الآتي رقم(4):³

¹- Nussbaum , E.M et Schraw G, Promotion argument- contrerargument, integration in student's, writing, op.cit, p.60.

²- Nussbaum , E.M, Using argumentation Vee diagrams(AVDs) for promoting argument- conterargument integration, op.cit, p. 552.

³- Ibid, p.552.



إنّ هذا النموذج مخطّط بصري يساعد في عمليّة التخطيط للنّص، بحيث تكتب الأسئلة في حرف V وتوضع الحجج في جهة خارج الحرف والحجج المضادة في الجهة المقابلة، وتكتب الخاتمة النهائيّة والحجّة في قاعدة الحرف. وللتحقّق من مدى فاعليّة هذا المخطّط أجرى نوسبوم تجربة على 45 طالبا جامعيا قسّمهم إلى فوجين كتب كلّ طالب أربعة نصوص حجاجيّة خلال أربعة أسابيع، وقد تلقّى الفوج التجريبيّ تدريبا في استعمال (ADVs) يتضمّن تعليمات ومعايير وزن الحجج. وبيّنت النتائج بأنّ التدريب باستعمال هذا المخطّط جدّ فعّال في تحسين إدماج الحجج والحجج المضادة¹. ومما لاشك فيه أنّه يساعد المتعلّمين في تنشيط المخطّطات الذهنيّة الموجودة وتقويتها وصقلها أو تطويرها. كما يساهم في التّخفيف من النّقل المعرفي على مستوى ذاكرة العمل لمنتج النّص، ويساعده في عمليّة إدماج مختلف أنواع الحجج في النّص وتنظيمها وتنسيقها.

¹- Nussbaum , E.M, Using argumentation Vee diagrams(AVDs) for promoting argument- conterargument integration, op.cit, p.549-525.

ومما سبق ذكره يمكن القول أنّ الخطاطة الحجاجية تسمح بملاحظة بناء النصّ وكيفية صياغة أطروحاته وترتيبها، ومعرفة نوعية الحجج المرتبطة بكلّ أطروحة وتنظيمها.

9- بعض الاختلافات بين النصّ الحجاجي المنطوق والنصّ الحجاجي المكتوب:

لقد قاوم اللّغويون الأوائل فكرة تمايز اللّغات المنطوقة والمكتوبة، فنجد دي سوسير برغم نظراته النافذة الجديدة في مسألة الشّفاهية يتبنى وجهة النظر التي تذهب إلى أنّ الكتابة تعيد ببساطة تقديم اللّغة المنطوقة في شكل بصري، وهذا ما ذهب إليه كذلك إدوارد سابير ومي هوكت وليونارد بلومفيلد¹. وعندما لاحظ أصحاب حلقة براغ اللّغوية، وج.فاشك وإرنست بولجرام خاصة بعض الفروق بين اللّغة المكتوبة واللّغة المنطوقة لم يكادوا يفيدوا من هذه الفروق بسبب تركيزهم على الكلّيات اللّغوية على حساب العوامل التطورية².

ويرى بعض الدّارسين أنّ الإنتاج الشّفوي يختلف عن الإنتاج المكتوب في الكثير من المميّزات³، وذلك من حيث القواعد وتعقيد اللّغة والمفردات وتنظيم الحديث وفوق كلّ شيء في المجتمع المقصود من هذا الحديث⁴. ونلخص بعض هذه الاختلافات كالآتي:⁵

¹ - ولترج أونج، الشّفاهية والكتابية، ترجمة: حسن البنا عزّ الدين، سلسلة كتب ثقافية شهرية، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، 1994، ص56.

² - المرجع نفسه.

³ - أوجد المعرفيون العديد من النّماذج المفسّرة لعملية إنتاج كلّ من النصّين الشّفوي والمكتوب، وهي نماذج تهتمّ بالعملية المعرفية المختلفة التي يقوم بها منتج النصّ، ونعرض أهمّها في الفصل الرابع من هذا البحث.

⁴ - دوايت إلويد وبيتر ديفيدسون وكريستين كوم، أساسيات التّقييم في التّعليم اللّغوي، ترجمة خالد بن عبد العزيز الدامغ، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السّعودية، 2008، ص104.

⁵ - أنظر: المرجع نفسه، ص104، وانظر أيضا:

- Fages, J. B, Communiquer entre personnes en groupe, Privat , Toulouse, 1990, p.109.
Et Devers , T, Communiquer autrement, Edition d'organisation, Paris, 1985, p.16-48.

الجدول رقم (3): يبين بعض الاختلافات بين النص الشفوي والنص المكتوب:

النص الشفوي	النص المكتوب
قد يتألف من جمل بسيطة ناقصة ومنظمة تنظيمًا حرًا.	يتألف من جمل مكتملة ومركبة ومنظمة جيدًا.
عبارة عن حديث سهل مع معلومات أقل.	المعلومات فيه حُزمت حزمًا كثيفًا، واستعمال التعبيرات الفرعية فيه وارد.
استعمال المفردات الأكثر عمومية.	استعمال مفردات معينة.
الاستعمال المتكرر للحشو لتسهيل الخطاب	استعمال علامات الترقيم لمساعدة القارئ.
التواصل يتم مع المتلقي وجها لوجه.	كتابة النص لمتلق غير مرئي.
استعمال الوحدات اللغوية في التواصل نطقًا، بالإضافة إلى الوحدات غير اللغوية مثل: حركات اليدين والنظرات وتعبيرات الوجه... إلخ.	استعمال الوحدات اللغوية في صورتها المكتوبة (الإملائية) فقط لأجل التواصل، ولا مجال لاستعمال علامات غير لغوية.
يعتبر مفاوضات بين شخصين.	عملية انفرادية نسبيًا.
التعديلات والتقييمات فيه شائعة جدًا.	التعديلات والحذف في حدّهما الأدنى.
تقييد الذاكرة مهم لأنّ الخطاب عابر.	الإشارة إلى ما سبقت كتابته سهلة.

ومنه فإنّ لغة الكتابة لا تماثل لغة الكلام رغم قولهم أنّ لغة الكتابة خادم مطيع للغة الكلام. فإنّ الكتابة ليست تضعيفا للكلام¹.

وإذا كانت الدّراسات قد انتهت إلى أنّ هناك فروقا في مجال حكاية القصص لدى التّلاميذ في شكله الشّفوي والمكتوب، فقد توصّل كلّ من سكارداماليا Scardamalia وبريتر Breiter سنة 1986 إلى أنّ هناك فروقا أكبر بين قدرة التّلاميذ على إنتاج النصّ الحجاجي الشّفوي وإنتاج الحجاج المكتوب. وقد أرجعا هذه الفروق إلى الطّبيعة المغلقة للمخطّطات السردية² والطّبيعة المفتوحة للمخطّطات الحجاجية،

¹ - نور الدين رايس، سرّ التواصل، التعبير الشّفوي والتعبير الكتابي، مطبعة أفنو، المغرب، 2013، ص155.
² - تعدّد مخطّطات السرد مغلقة نسبيًا، وذلك على الرّغم من أنّ المداخلات المقدّمة من المشاركين في السرد الشّفوي يمكن أن تؤثر في مقدار التفاصيل أو أسلوب الإلقاء، إلّا أنّها تتضمّن مجموعة من المتطلّبات التي يجب أن =

حيث ينظر إلى مخطط الخطاب على أنه مفتوح أو مغلق بناء على المدى الذي تتيحه فرص تبادل الأدوار الاجتماعية من تداخلات. نظرا إلى أنه ليس هناك مداخلات اجتماعية أثناء الكتابة، فإن كتابة التلاميذ تعتمد بالضرورة على المخططات المغلقة فحسب¹. والنظر إلى الخطاب الإقناعي أو الحجاجي على أنه مغلق أو مفتوح لا يعني أن أحدهما يفوق الآخر، إذ يكون الحجاج الشفوي مفتوحا إلى درجة تجعل المتحدث يستفيد من مداخلات المشاركين، بينما تكون الكتابة الحجاجية مغلقة، حيث لا توجد مثل هذه المداخلات، ويرجع ذلك إلى عدم وجود مشاركة حوارية أثناءها². وعليه يمكن التمييز بين النص الحجاجي الشفوي والنص الحجاجي المكتوب من خلال نوعية المخطط المعتمد.

=يواجهها المتحدث. أنظر: علي عبد السميع قورة ووجيه المرسى أبولين، الاستراتيجيات الحديثة لتعليم وتعلم اللغة، (بدون معلومات النشر)، ص209، متاح على الموقع:

https://books.google.dz/books?id=x2ETBwAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=fr&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false ، تاريخ التنزيل: 2017/06/16، بتوقيت: 13:13 سا.

¹ - علي عبد السميع قورة ووجيه المرسى أبولين، الاستراتيجيات الحديثة لتعليم اللغة وتعلمها، ص209.

² - المرجع نفسه، ص209.

الفصل الثّاني: تعليميّة النّصّ الحجاجي في السّنة الرّابعة متوسّط وفق المقاربة بالكفاءات

- المبحث الأول: تعليم النّصّ الحجاجي من خلال المنهاج
- المبحث الثاني: الممارسات التّعليميّة للنّصّ الحجاجي من خلال الكتاب المدرسي

المبحث الأول: تعليم النصّ الحجاجي من خلال المنهاج

1- التوجّه المعاصر للمنهاج: منذ بداية الستينيات من القرن العشرين أصبح مفهوم المنهاج¹. غير مرادف للبرنامج الدراسي أو المقرر الدراسي، وبدأت مظاهر الخلط بين المفهومين في الزوال². إذ يميّز الأدب التربوي بين مصطلحي "برنامج دراسي" Le programme و"منهاج" Le curriculum³، فأما الأول فيدلّ على المعلومات والمعارف التي يجب تلقينها للطفل خلال فترة معينة، أما الثاني فهو يشمل كلّ العمليّات التكوينية التي يساهم فيها التلميذ تحت مسؤوليّة المدرسة خلال فترة التعلّم، أي كلّ المؤثّرات التي من شأنها إثراء تجربة المتعلّم خلال الفترة المعيّنة⁴. وفي هذا السياق يقول رولاند دول Doll, R. C: «إنّ التعريف الذي يحظى بقبول واسع تغيّر من تعريف المنهاج كمحتويات للموادّ الدراسية أو كقائمة من الموادّ الدراسية، إلى تعريفه بأنّه يشمل جميع الخبرات التي يتمّ تقديمها للمتعلّمين تحت إشراف المدرسة وتوجيهها»⁵. فالمنهاج أصبح يعني جميع الخبرات (النشاطات أو الممارسات) المخطّطة التي توفّرها المدرسة لمساعدة المتعلّمين على تحقيق النّتائج التعلّميّة المنشودة وفق أفضل ما تستطيعه قدراتهم⁶. ويوجّه جزافيه روجيرس Rogiers, X

¹ - يعود الفضل إلى جون ديوي Dewey, J في تطوير المنهاج التعلّمي، فقد اتّجه اتّجاهاً حكيماً في وضع المناهج التربويّة، وبنّاها على نشاط المتعلّم نفسه، دون إغفال لرغباته واستعداداته ودون إهمال للموادّ الدراسية. وتهتمّ المناهج الحديثة بتنمية شخصيّة المتعلّم بجميع أبعادها لمواجهة التحدّيات التي تواجهه. ويقوم المعلّم بدور الموجّه والمشارك في العمليّة التعلّميّة والمصمّم للمواقف التعلّميّة. أنظر: عبد الرحمن عبد السلام جامل، أساسيات المناهج التعلّميّة وأساليب تطويرها، دار المنهاج، عمّان، ط1، 2000، ص13.

² - Rogiers, X, Analyser une action d'éducation ou de formation, analyser les programmes, les plans et les projets d'éducation ou de formation pour mieux les élaborer, les réaliser et les évaluer, De Boeck université, Bruxelles, 1997, p.34.

³ - تشير الوثيقة التربويّة المتمنّلة في مناهج السنة 4 من التعلّم المتوسّط إلى توظيفها للمصطلحين برنامج ومنهاج دون تمييز، لشيوخ استعمال عبارة البرنامج في الأوساط التربويّة. أنظر: اللّجنة الوطنيّة للمناهج، مناهج السنة 4 من التعلّم المتوسّط، ص5.

⁴ - المرجع نفسه، ص5.

⁵ - Doll, R. C, Curriculum improvement, decision making and process, Allyn and Bacon, Boston, 1964, p.15.

⁶ - أحمد حسين اللّقاني، تطوير مناهج التعلّم، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 1995، ص4.

انتقادا لمختلف تعاريف المنهاج -حسب الاتجاه الحديث-، باعتبارها «لا تنتظر إلى المنهاج بكونه مركبا مفتحا على المحيط (السياسي والثقافي والسوسيو اقتصادي...) ولا يتفاعل معه. فهذه التعاريف تقترح طريقة عمل تكون فيها العملية التعليمية التعلمية متفوقة بين جدران المدرسة، فهي مثلا لا تقيم وزنا لبعض الممارسات البيداغوجية كبيداغوجيا التناوب La pédagogie de l'alterance، أي الممارسة التي تسعى إلى إقامة التوازن بين أوقات التعلم في قاعة الدرس وأوقات التعلم خارجها»¹. ويقدم جزافيه روجيرس تعريفا بديلا للمنهاج قائما على النظرة الشمولية والمركبة، ينصّ على أنه «مجموعة من القواعد المركبة والمتطورة التي تتحكم في السيرورة البيداغوجية لفعل تربوي أو تكويني من خلال مستويات عملية مختلفة»². ويحدد هذه القواعد في الغايات والكفاءات والمحتويات والطرائق البيداغوجية وأنماط التقويم والعلاقات القائمة مع الفاعلين والسياق³.

2-تبني المنهاج للمقاربة بالكفاءات: لم يكن تبني المنظومة التربوية في الجزائر للمقاربة بالكفاءات منذ 2003 اعتباطا أو بديلا سريعا، وإنما كان ضرورة فرضتها التجربة الفعلية في الميدان التربوي. وقد أفرزت هذه التجربة معطيات صوّبت اتجاه المنظومة نحو هدف لا يولي ظهرا للمعارف ولا يرفض المحتويات، وإنما يؤكد عليها من منحنى آخر هو التفعيل والممارسة لتكون المدرسة طريق المتعلم إلى الحياة ووجهته العلمية والعملية⁴. فعوض الاشتغال على المحتويات والمضامين في ضوء مجموعة من الأهداف التعليمية التعلمية ذات الطبيعة السلوكية -حسب بيداغوجيا الأهداف- صار الاهتمام بتحديد الكفاءات والقدرات الأساسية والنوعية للمتعلم أثناء مواجهة الوضعيات المشكلة في سياق معين.

وبما أنّ اللغة العربية مكانة هامة في المنظومة التربوية فهي مكوّن ثابت للمواطنة، وأداة أساسية للتواصل، ووسيلة لاكتساب التعلّيمات في مختلف المعارف

¹ - Rogiers, X, Analyser une action d'éducation ou de formation, op.cit, p.40.

² - Ibid, p.40.

³ - Ibid, p.40-41

⁴ - اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة 4 من التعليم المتوسط، ص7.

والعلوم فإنّه ينبغي تمكين التّلميذ من تحصيلها وإتقانها لتوظيفها في مختلف الميادين. حيث يرمي تدريسها إلى تنمية معارف التّلميذ المكتسبة ومهاراته اللّغويّة، ليصبح قادرا على ممارسة النّشاط اللّغوي وفق ما تقتضيه الوضعيّات والمواقف التّواصلية من جهة، وتلقّي المعارف واستيعاب مختلف المواد من جهة أخرى¹.

تبعاً لذلك أقرّ منهاج اللّغة العربيّة في السّنة الرابعة من التّعليم المتوسّط المقاربة بالكفاءات والتّصوّر البنائي للتّعلّم، وأعطى أهميّة كبيرة لنشاطات المتعلّم للوصول به إلى الاستقلاليّة. وأنّ السّنة الرابعة خاصّة تعدّ آخر سنة من مرحلة التّعليم المتوسّط وفيها تبلغ تعلّقات التّلميذ الأساسيّة غايتها، فيتأهّل للانتقال إلى التّعليم الثّانوي أو المهني. وقد تضمّن هذا المنهاج «تصوّرًا جديدًا لدور المتعلّم الذي أصبح مركز العمليّة التّربويّة، ولمهنة المعلّم باعتباره مسهلًا لعمليّة التّعلّم ومسؤولًا على التّحفيز والإثارة والتّوجيه بدلا من ترسيخ المعلومات»².

3- مفهوم الكفاءة: يختلف مفهوم الكفاءة باختلاف الحقول المعرفيّة التي تناولته كاللّسانيّات وعلم النّفس وعلوم التّربية والديداكتيك والاقتصاد والتّكوين المهني... إلخ. وتتعدّد تعاريف الكفاءة في السّياق التّربوي والتّعليمي بتعدّد المهتمين بها، ونذكر أهمّها فيما يأتي:

- يعرفها جيلي P.Gillet بأنّها «نظام من المعارف التّصوريّة والإجرائيّة المنتظمة في خطاطات عمليّة، تمكّن من التّعرف على مشكلة وحلّها في وضعيّة معيّنة»³.

- كما يعرفها دي كتيل De Ketele بأنّها «مجموعة من القدرات التي تمارس خلال أنشطة تطبيقيّة، بهدف حلّ مشكلة في وضعيّة معيّنة»¹.

¹ - اللّجنة الوطنية للمناهج، مناهج السّنة 4 من التّعليم المتوسّط، ص 10-19.

² - اللّجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمناهج السّنة 4 من التّعليم المتوسّط، ص 6.

³ - Gillet, P et autres, Construire la formation outils pour les formateurs et les enseignants, CEPEC, Paris, 1994, p.38.

-وهي أيضا عند لوبوتيرف G.Le Boterf «القدرة على إدماج وتعبئة وتحويل مجموعة من الموارد (معارف، مؤهلات، تفكير منهجي، ...) في سياق معيّن، لمواجهة مختلف المشكلات المعترضة أو لإنجاز مهمّة»².

-وكذلك يعرفها فيليب بيرينو Perrenoud, F بأنها «القدرة على التصرف بفعاليّة في نمط معيّن من الوضعيّات. إنّها قدرة تستند إلى المعارف لكنّها لا تختزل فيها. فلواجهة وضعيّة ما يجب توظيف موارد متكاملة ومتعدّدة، ومنها المعارف»³.

-وهي حسب فيليب جونايرت Jonnaert, F «مجموعة من الموارد التي يستطيع الفرد تعبئتها في وضعيّة معيّنة من أجل إنجاز فعل معيّن»⁴.

-وبالنسبة لجزافيه روجيرس Rogiers, X فهي «قدرة الفرد على تعبئة مجموعة من الموارد بشكل ضمني من أجل حلّ مجموعة من الوضعيّات المشكلة»⁵.

استنادا إلى هذه التعاريف المذكورة يمكن القول أنّ امتلاك الفرد لكفاءة ما في سياق معيّن مرتبط بمدى امتلاكه للقدرات والمعارف المناسبة، ومدى قدرته على تنظيمها وإعادة ترتيبها وتوظيفها، لأجل أداء مهمّة معيّنة في وضعيّة محدّدة، وإيجاد الحلول الملائمة والفعّالة للمشكلات التي يواجهها.

أمّا معنى "الكفاءة" في منهاج اللّغة العربيّة للسّنة الرابعة من التّعليم المتوسّط فهو «أن يكتسب المتعلّم معارف، وأن يتعلّم كيف يستفيد منها ويوظّفها في الحياة. كأن ينتج نصوصا من مختلف أشكال التّعبير، لها دلالة بالنّسبة إليه لغرض

¹- Voir : Rogiers, X, Une pédagogie de l'intégration, compétences et intégration des acquis dans l'enseignement, De Boeck université, Bruxelles, 2000, p.66.

²- Voir : Fosto, F, De la pédagogie par objectifs à la pédagogie des compétences, L'Harmattan, Paris, 2011, p.27.

³- Perrenoud, P, Construire des compétences dès l'école, ESF, Paris, 2011, p.7.

⁴- Jonnaert, P, Compétence et socioconstructivisme, un cadre théorique, De Boeck université, Bruxelles, 2003, p.34.

⁵- Rogiers, X, Une pédagogie de l'intégration, compétences et intégration des acquis dans l'enseignement, op.cit, p.66.

الاتصال بغيره معتمدا على نفسه، ولا يكتفي باكتساب عدد من المعارف المتعلقة بالجملة مثلا، بل يستثمرها من أجل إنتاج نصّ تواصلية¹. وبالتالي فإنّ اكتساب الكفاءة وفق هذا المنهاج هو التمكن من توظيف المكتسبات المعرفية المتنوعة في حلّ الوضعيات المشكلة التي تواجه المتعلّم خارج الموقف التعليمي التعلّمي، وذلك على مستوى المنطوق والمكتوب معا.

4- مفهوم بيداغوجيا الكفاءات وبيداغوجيا الإدماج: يقوم تيار المقاربة بالكفاءات الأساس "L'approche par compétences de base" على أعمال دي كتيل De Ketele في أواخر الثمانينات المرتكزة على مفهوم الهدف النهائي للإدماج L'objectif terminal de l'intégration ، وتطوّرت تحت التسمية الإصطلاحية بيداغوجيا الإدماج La pédagogie de l'intégration بفضل جزافيه روجيرس Xavier Rogiers سنة 2000. وقد تمّ تطبيق هذه المقاربة بالتدرّج في العديد من دول أوروبا وإفريقيا منذ بداية التسعينات في مناهج التعليم العام، بما فيه الابتدائي والمتوسط والثانوي، وكذا التعليم الثانوي التقني والمهني². ويرتكز هذا التدريس على التوظيف الملائم للوضعيات التعليمية التعلّمية تبعاً لخصائص المتعلّم وحاجياته وأهداف العملية التعليمية.

تستند بيداغوجيا الكفاءات إلى مرجعيات نظرية متعدّدة، أهمّها الفلسفة البراغماتية التي تنشد النفعيّة والمردودية في المجال التعليمي عبر ربط المدرسة بالحياة. وكذلك بحوث علم النفس المعرفي La psychologie cognitive التي أعادت الاعتبار إلى العمليات الذهنية التي أقصاها الاتجاه السلوكي في تفسير التعلّم، بنائية جون بياجيه Piaget, J بصفة خاصّة التي ترى أنّ المعرفة تتكوّن انطلاقا من التفاعل الدائم بين مكونات الفرد الداخلية ومحيطه الإدراكي والربط بين المكتسبات السابقة والمكتسبات الجديدة للمتعلّم. بالإضافة إلى السوسيو بنائية

¹ - اللجنة الوطنية للمناهج ، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة 4 من التعليم المتوسط، ص7.

² - Rogiers, X, des situations pour intégrer les acquis scolaires, De Boeck université, Bruxelles, 1^{ère} ed, 2003, p.8-11.

لفيكوتسكي Vygotsky, L. S التي تنصّ على أنّ التعلّم يتمّ عن طريق التّفاعل والتّبادل بين أفراد الجماعة¹. ومنذ سنة 1992، أصبح مفهوم الكفاءة غنياً في مجال التّربية والتّعليم، وأضحى يغذي التّفكير حول التّوجيهات الجديدة للمناهج والأنظمة التّربويّة الغربيّة²، إذ تعتبر كموجة عارمة ذات مغزى لكون المدرسة في نهاية القرن العشرين بحثت عن رهانات جوهريّة³. كما يعتبر التّدريس بالكفاءات «منهاجا للتعلّم وليس برنامجا للتّعليم، تعلّم يهدف إلى إكساب المتعلّم كفاءات (معارف وقدرات ومهارات)، وليس تعليمًا لتكديس المحفوظات والمعلومات»⁴. حيث تدقّق هذه المقاربة في مكانة المعارف في الفعل؛ فالمعارف هي موارد لتحديد المشكلات وحلّها، ويعني ذلك أنّ المعارف ينبغي أن تكون متوفّرة في اللّحظة المناسبة، وأن تكون متكيفة مع الوضعيّة. كما تهيّء الطلبة التّهيّء الجيد للحياة المهنيّة واكتساب المعارف الضّروريّة لمجال عملهم، وذلك عن طريق تنمية قدرة استعمال تلك المعارف في سياق واقعي وعملي - مهني⁵. فهي مقارنة تمنح للتلاميذ الفرص ليجندوا مكتسباتهم لمواجهة وضعيّات جديدة وحلّها، وتعينهم على انتقاء مكتسباتهم والتّمييز بين ما هو مهمّ ومفيد ونافع وبين ما هو أقلّ أهميّة، وتتيح لهم إمكانيّة التحكّم الجيد في المكتسبات المهمّة⁶. ولعلّ من أهمّ ما تميّز به هو اهتمامها بسيرورة التعلّم التي ينتهجها كلّ متعلّم من أجل إيجاد الحلول، وكيفية

¹ - أنظر: لحسن توبي، بيداغوجيا الكفايات والأهداف الإندماجيّة، رهان على جودة التّعليم والتّكوين، مكتبة المدارس، المغرب، ط1، 2006، ص28. ومحمد شرقي، بيداغوجيا الكفايات، الأسس والمرتكزات، ضمن مجلّة: التّدريس بالكفايات رهان على جودة التّعليم، مطبعة النّجاح الجديدة، المغرب، ط1، 2007، ص61-62.

² - فيليب جونايبير، نحو فهم عميق للكفايات، تعريب عبد الكريم غريب وعزّ الدين الخطابي، مطبعة النّجاح الجديدة، المغرب، ط1، 2005، ص61.

³ - يعتبر العديد من الدّارسين التّدريس بالكفاءات موجة عارمة ذات مغزى نظرا للمفاهيم الجديدة المغايرة التي دعت إلى تطبيقها في حقل التّعليم .

⁴ - فريد حاجي، بيداغوجيا التّدريس بالكفاءات (الأبعاد والمتطلّبات)، دار الخلدونيّة، الجزائر، 2005، ص44.

⁵ - الحسن الحيّة الكفايات في علوم التّربية، أفريقيا الشرق، المغرب، دت، 27-28.

⁶ - عبد اللّطيف الجابري، إدماج وتقييم الكفايات الأساسيّة، منشورات عالم التّربية، الدّار البيضاء، ط1، 2009، ص20.

التعامل أوطريقة التفكير التي يتبّعها التلميذ في نظريته الشمولية للوضعية التعليمية التي يزاول فيها نشاطه الذاتي، وبالتالي تدبيره وتوظيفه للموارد التي تُيسّر له حلّ المشكلات¹. وتتّصل المقاربة بالكفاءات بشكل كبير بالوضعيّات Les situations، والوضعية هي بمثابة المحكّ الفعلي الذي يسمح بالتثبّت من حصول الكفاءة. والمتعلّم الكفاء ليس من يتوقّر على معارف أو قدرات عديدة تستوجبها المادة الدراسية، وإنّما من يستطيع أيضا تفعيل مكتسباته وموارده (المعارف والقدرات) في وضعيّات. إنّّه من يقوى على تعبئة مصادر متنوّعة داخل وضعيّات متغيرة، كأن يكتب ردّا مكتوبا بلغة سليمة على وجهة نظر معيّنة مبطلا إيّاها بحجة، أو يستطيع كتابة مقال صحفي يستجيب لمقتضيات هذا الفنّ². وتكون الوضعية ملموسة إذ تصف الإطار الأكثر واقعيّة والمهمّة التي يواجهها التلميذ من أجل تشغيل المعارف المفاهيميّة والمنهجية الضرورية لبلورة الكفاءة والبرهنة عليها³. ومنه فإنّ بيداغوجيا الكفاءات تعمل على تطوير كفاءات المتعلّم وقدراته بتركيزها على المتعلّم كفاعل أساسي يبني المعرفة ذاتيا، واعتبارها المعلمّ عنصرا يعمل على تسهيل سيرورة هذا التعلّم الذاتي.

وقد عمل البلجيكي جزافيه روجيرس Rogiers, X ، على تطوير الكفاءات في التعلّم من خلال "بيداغوجيا الإدماج" التي تعرّف بكونها «مجموعة من الممارسات العقلية والعملية التي يتبّعها الأستاذ لجعل المتعلّم قادرا على تحريك وتعبئة تعلّماته ومعارفه ومكتسباته المدرسية، وتحويلها ضمن وضعية تعليمية تعليمية أو وضعية مشكلة أو وضعية هدف دالة»⁴. وتقوم هذه البيداغوجيا على مبدأ إدماج المكتسبات

¹ - حمد الله اجبار، مؤشرات كفايات المدرّس، من صياغات الأهداف إلى وضعية المطابقة، مطبعة النّجاح الجديدة، ط1، 2009، ص 30.

² - لحسن توبي، بيداغوجيا الكفايات والأهداف الإندماجية، ص115-116.

³ - ببير ديشي، تخطيط الدّرس لتنمية الكفايات، ترجمة عبد الكريم غريب، دار النّجاح الجديدة، المغرب، 2003، ص181.

⁴ - العربي اسليمان، المعين في التّربية، مرجع للامتحانات المهنية ومباريات التّفنّيش والمراكز الجهوية، كتاب للمرشّحين والمندرجين والأساتذة، 2014، (بدون بقية معلومات النّشر)، ص121.

خصوصا عبر الاستغلال المنتظم لوضعيّات الإدماج Les situations d'intégration¹. والإدماج هو عمليّة استيعاب أو استدخال عنصر جديد أو معرفة جديدة بكيفيّة تجعلها منسجمة مع المعارف السّابقة². وهو عند جزافيه روجيرس «عمليّة يتمّ من خلالها جعل مختلف العناصر التي كانت منفصلة في البداية مترابطة، بهدف توظيفها بشكل متناسق تبعاً لهدف محدّد»³. كما يقترح المجلس الأعلى للتّربية في كيبك بكندا (1991) Conseil supérieur de l'éducation au Québec تعريفاً للإدماج يذكره جزافيه روجيرس قائلاً: «يقصد بإدماج المعارف... العمليّة التي من خلالها يطعّم التّلميذ معارفه الجديدة لمعارفه السّابقة. وكنتيجة لذلك يعيد بناء عالمه الدّاخلي. ويطبق المعارف المكتسبة في وضعيّات جديدة وملموسة»⁴. ويمكن القول أنّ الإدماج هو ربط المتعلّم بين مكتسباته السّابقة والجديدة في وضعية تعليميّة تعلّميّة معيّنة. ويتعلّم التّلميذ أولاً الإدماج أثناء التعلّم بالعمل على وضعيّات إدماجيّة، ونعتبر مكتسباً من المكتسبات قد أدمج إذا أصبح التّلميذ قادراً على توظيفه من جديد في وضعيّات من نفس العائلة نفسها المادة، ثم بشكل أوسع في عائلة من الوضعيّات تنتمي إلى مجال من المواد⁵.

إنّ تنمية الكفاءات وحدها لا تجعل التّعلّقات تندمج فيما بينها، بل لابد من إعطاء الفرص للتّلميذ لكي يجنّد العديد من الكفاءات المترابطة والمتلاحمة فيما بينها. هذا العمل يتمّ من خلال تحديد الهدف النهائي للإدماج. وهو في حقيقة الأمر عبارة عن كفاءة كبرى (ماكرو كفاءة) Macro compétence، يمكن أن يمارسها التّلميذ في وضعية الإدماج. فلفظ النهائي يدلّ على أنّه يستهدف إقامة تركيب لكلّ

¹- Rogiers, X, Des situations pour intégrer les acquis scolaires, op.cit, p.11.

²- العربي اسليمان، المعين في التّربية، ص120.

³- Rogiers, X, Une pédagogie de l'intégration, compétences et intégration des acquis dans l'enseignement, op.cit, p.22.

⁴- Ibid, p.24.

⁵- اللّجنة الوطنيّة للمناهج، الدّليل المنهجي لإعداد المناهج، (نسخة مكيفة مع القانون التّوجيهي للتّربية المؤرخ في 23 يناير 2008)، 2016، ص85.

ما تمّ تعلّمه في سنة دراسيّة أو سلك تعليمي معيّن¹. وبهذا تصبح بيداغوجيا الإدماج الإطار النظري الذي يتبنّى ربط التعلّقات، ودمجها في وضعيّات جديدة، كي يدرك التّلميذ أهميّة ما تعلّمه وينخرط بحافز ذاتي وداخلي في تجويد العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة².

5- مفهوم الكفاءة الحجاجيّة: تعتبر الكفاءة الحجاجيّة La compétence

argumentative من أهمّ الكفاءات اللّغويّة النصّيّة والتّواصلية Les compétences textuelles et communicatives³، ويمتدّ مفهومها ليشمل معرفة قواعد الاستعمال والقدرة على استخدامها⁴. وتمثّل ثلاثة مكّونات هي: مكّون لغوي ومكّون سوسيو لغوي ومكّون تداولي⁵. إنّها لا تقاس بالثّروة اللّغويّة وتخزين التّراكيب البسيطة⁶. بل إنّ الكفاءة النصّيّة تعني حسب جون ميشال آدم قدرة الأفراد على إنتاج النّصوص وفهمها⁷. وتعتبر الكفاءة الحجاجيّة قدرة لغويّة تعكس مدى معرفة الفرد لاستعمال اللّغة في سياق اجتماعي⁸، إنّها بؤرة الأداء الحواري أثناء كلّ اللّحظات الحواريّة،

¹ - عبد اللّطيف الجابري، إدماج وتقييم الكفايات الأساسيّة، ص22.

² - حمد الله اجبارة، مؤشّرات، كفايات المدرّس، ص90.

³ - ارتبط التوجّه الجديد لمفهوم "الكفاءة اللّغويّة" بعالم اللّغة الاجتماعي ديل هايمز Hymes, D. H، الذي أعاد الاعتبار لأثر العوامل الاجتماعيّة في اللّغة والتي أنكرها تشومسكي. وقد كان لهذا النّقد دور كبير في ظهور مصطلح "الكفاءة التّواصلية". أنظر: دوجلاس براون، أسس تعلّم اللّغة وتعليمها، ترجمة: عبده الرّاجحي وعلي علي أحمد شعبان، دار النّهضة العربيّة، بيروت، 1994، ص45-46-244.

⁴ - Moirand, S, Enseigner à communiquer en langue étrangère, Hachette, Paris, 1982, p.16.

⁵ - Conseil de l'Europe, Les langue vivante, apprendre, enseigner, évaluer, Un cadre Européen commun de référence, Conseil de l'Europe, Strasbourg, 2000, p.17.

⁶ - شريفة غطّاس، استعمال وتوظيف الرّبط عند الطّفل ما بين 5 و9 سنوات، ضمن مجلّة: اللّغة والأدب، ص464.

⁷ - Voir: Adam J. M, Eléments de linguistique textuelle, op.cit, p.108.

⁸ - الملكة التّبليغيّة -حسب هايمز- لا تقتصر فقط على العناصر والبنىات اللّغويّة التي تمكّن الفرد من التّعبير السّليم، بل تتضمّن إلى جانب ذلك قواعد الاجتماعيّة ومعرفة سياقاتها وطرائق استعمالها بحسب مقتضيات أحوالها. أنظر:

- Hymes, D. H, Vers la competence de communication, Collectuion langue et apprentissage des langues, Hatier Crédif, Paris, 1984, p.124

لما ينشأ عنها من إقناع بين أطراف الحوار¹. كما تتجلى في توظيف المعارف والضوابط اللّغوية في مختلف السياقات²، وتُحدّد بالقدرات اللّسانية والمنطقية والبلاغية والمعرفية والسياقية³.

وتعني الكفاءة الحجاجية حسب المفهوم الإجرائي في بحثنا القدرة على استثمار الموارد المختلفة والمعارف الملائمة (المعرفية، اللّغوية، غير اللّغوية... إلخ) لحلّ مشكلة في وضعية محدّدة بنجاح، وتتجلى في قراءة نصّ حجاجي معيّن وفهمه وإنتاجه وإعادة إنتاجه (شفويًا أو كتابيًا). فالكفاءة الحجاجية هي قدرة الفرد على معالجة نصّ حجاجي بتوظيف مكتسباته المعرفية واللّغوية وتمثّلاته الملائمة. وتتطلّب هذه المعالجة المعرفة ببنية النصّ الحجاجي وخصائصه. كما تشتمل هذه الكفاءة على قراءة النصّ الحجاجي وفهمه وإنتاجه.

6 - تحديد المنهاج للكفاءة الحجاجية: لقد تزايد الاهتمام بالكفاءة الحجاجية نتيجة لقناعة المختصّين في تعليمية اللّغات بأهمّيتها في حياة الفرد. فالحجاج جزء لا يتجزأ من حياتنا اليومية، إذ لا تخلو وسيلة إعلامية أو إخبارية من توظيف للحجج. كما أنّ كلّ واحد منّا عادة ما يكون في أوقات وظروف متعدّدة مطالبًا به للدّفاع عن سببه وتبرير تصرّفه... إلخ⁴. وانطلاقًا من هذه الأهمّية، تمّ تسطيره ضمن أبرز أهداف منهاج السّنة الرابعة متوسّط.

¹ - محمد نظيف، الحوار وخصائص التّفاعل التّواصلي، دراسة تطبيقية في اللّسانيّات التّداوليّة، أفريقيا للشرق، المغرب، 2010، ص152.

² - عبد العزيز خلوفة والمختار السّعيد، ديداكتيك اللّغة العربيّة والمقاربة بالكفايات، بالسّلك الثّانوي التّأهيلي (النّظرية والتّطبيق)، مطبعة " L'imprimeur "، المغرب، 2015، ص190.

³ - محمد طروس، النّظرية الحجاجية، ص161.

⁴ - Pierre, O, L'argumentation, Que sais-je ?, presses universitaires de France, 2^{ème} éd, 1987, p.3.

ويُفترض أن يتعرّف التلميذ لأول مرة -خلال مساره التّعلّمي- على بعض تقنيات النصّ الحجاجي في الابتدائي، وبصورة واضحة في السنة الرابعة ابتدائي¹، لكن تسطير الكفاءة الحجاجية (فهم النصّ الحجاجي وإنتاجه) ككفاءة ختامية مخصّص لمرحلة التّعليم المتوسّط. ويتعلّق الأمر إذن بمرافقة التّضج في الفهم المجرد الذي يتجلّى بوضوح في فترة المراهقة ورفع مستوى الوعي بالمفاهيم المتمثلة في المخطّط والتّبرير والتّفكير، وبعدها يكون مدعوّا في الثانوي لتعميق تقنيّاته².

ولقد تمّ تحديد الكفاءة الحجاجية ضمن الأهداف التعليمية التّعلّمية لمنهاج السنة الثالثة من التّعليم المتوسّط³، وتتمثّل الكفاءة الختامية في نهاية هذه السنة في أن يكون المتعلّم قادرا على إنتاج نصوصٍ مشافهة وكتابة⁴، أي أنها جاءت مقتصرة على تحقيق الكفاءة الحجاجية، وبالتالي فإنّ المتعلّم في بداية السنة الرابعة متوسط يكون قادرا على⁵:

- كتابة نصوص نثرية متنوّعة، يغلب عليها الطابع الحجاجي بتوظيف المكتسبات القبلية.

¹ - على الرّغم من عدم تسطير الكفاءة الحجاجية (فهم النصّ الحجاجي وإنتاجه) ضمن الكفاءات الختامية أو ملامح الخروج في المناهج الخاصة بسنوات مرحلة التّعليم الابتدائي -وهذا بخلاف الكفاءات الأخرى- إلاّ أنّه ومن خلال منهاج السنة الرابعة ابتدائي يتبيّن لنا أنّ اكتساب بعض تقنيات النصّ الحجاجي قد حدّد ضمن الأهداف التعليمية المتعلّقة بتحقيق الكفاءات القاعدية (الاستماع والفهم والتّعبير) لنشاط التّعبير الشّفوي = والتّواصل، وهذا تمهيدا لتعلّقات لاحقة. ونذكر هذه الأهداف كالآتي: يتفاعل مع المعلومات المسموعة ويصدر في شأنها ردود أفعال - ينظّم قوله بشكل منطقي لترجمة أفعاله ومواقفه وإنتاجه أو للتّعليق على ذلك - يكيّف قوله مع أقوال غيره ويجد لنفسه مكانا في المناقشة والمحاورة للتّدخل وبالبقاء في صلب الموضوع - يبرز وجهة نظره أو يصدر حكما ويسوّغ حكمه، يشرح يعلّل - يسعى إلى إثراء رصيده لتحسين التّبلغ والاستقبال. انظر: اللّجنة الوطنيّة للمناهج، مناهج السنة 4 من التّعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، جويلية 2005، ص 20-22-23.

² - Bernard Meyer, Maitriser l'argumentation, exercices et corrigés, Armand Colin, Paris, 1996, p.5.

³ - أنظر: اللّجنة الوطنيّة للمناهج، مناهج السنة 3 من التّعليم المتوسّط، ص 19-20-21-22.

⁴ - المرجع نفسه، ص 19.

⁵ - اللّجنة الوطنيّة للمناهج، مناهج السنة 4 من التّعليم المتوسّط، ص 20.

- إدراك خصائص الأسلوب الحجاجي في النّصوص.

- إصدار أحكام شفويّة ومكتوبة وتأييدها بالأدلة والأمثلة.

لكن نظرا للآليات اللّغويّة العديدة التي يتطلّبها النصّ الحجاجي تعيّن تقريره في السّنة الرابعة من التّعليم المتوسّط إلى جانب الأنماط الأخرى للوصول إلى التّمييز بين خصائصها¹. وعليه فإنّ منهاج اللغة العربيّة للسّنة الرابعة من التّعليم المتوسّط يرمي هو الآخر إلى إكساب التّلاميذ الكفاءة الحجاجيّة، والتي حدّدت كأهمّ هدف تعليمي تعلّمي وفق هذا البيان:

6-1- ملحق الخروج: ينصّ منهاج اللغة العربيّة للسّنة الرابعة متوسّط في ملحق الخروج على ضرورة إكساب التّلاميذ القدرة على قراءة نصوص متنوّعة وفهمها وتصنيفها حسب أنماطها. والتّعبير -شفويًا وكتابة- عن مشاعره وآرائه وتعليلها بأمثلة وشواهد، وكتابة نصوص من أنماط متعدّدة (الوصف، السرد، الحجاج...) ². أي أنّ تحقيق الكفاءة الحجاجيّة يكون إلى جانب كفاءات تواصلية أخرى، وذلك على مستوى القراءة والفهم والإنتاج بنوعيه الشّفوي والكتابي.

6-2- الكفاءة الختاميّة: يؤكّد منهاج اللغة العربيّة للسّنة الرابعة متوسّط على تحقيق الكفاءة الحجاجيّة وذلك ضمن الكفاءة الختاميّة La compétence terminale، التي تُعرّف بكونها كفاءة يتمّ اكتسابها خلال مسار تعلّم طويل نسبيًا، وهي الكفاءة المستهدفة خلال سنة دراسيّة أو طور دراسي أو منهج محدّد³. وتتمثّل الكفاءة الختاميّة في هذه السّنة في أن «يكون المتعلّم قادرًا على إنتاج (شفويًا وكتابيًا) كلّ

¹ - اللّجنة الوطنيّة للمناهج، مناهج السّنة 4 من التّعليم المتوسّط، ص20.

² - المرجع نفسه.

³ - بدر الدين بن تريدي، قاموس التّربية الحديث، منشورات المجلس الأعلى للغة العربيّة، الجزائر، 2010، ص265.

أنماط النصوص: الإخبارية، الوصفية، السردية، الحوارية، الحجاجية مع التركيز على النصّ الحجاجي¹.

6-3- الكفاءات القاعدية: لا تتحقّق الكفاءة الحجاجية ككفاءة ختامية - وفق ما جاء في المنهاج - إلّا من خلال مسار تعليمي تعلّمي يمرّ به المتعلمون خلال السنة الدراسية بأكملها، وأساسه إنجاز أنشطة معينة. يتعلّق الأمر بما ينبغي أن يكتسبه التلميذ في نهاية السنة الدراسية، ويعرضه حسب الكفاءات القاعدية أو ما يعرف أيضا بالكفاءات الأساسية أو الجوهرية أو الدنيا Les compétences de base. إذ يجري تفريع الكفاءة الختامية عادة إلى العدد الضروري من الكفاءات القاعدية²، تشكّل الأسس الضرورية التي لا بد من اعتبارها في بناء تعلّلات لاحقة، والتي لا يحدث التعلّم في غيابها. وهي كفاءات ينبغي على التلميذ أن يكتسبها لكي يتمكن من الانتقال بغير مشكلات إلى تعلّلات جديدة. إنّها بمثابة الكفاءات الضرورية التي عليها تتوقّف مواصلة مشوار التعلّم³. ويجري تفريع الكفاءة القاعدية أيضا إلى العدد الضروري من الأهداف التعليمية⁴. ونوضّح كلّ ذلك وفق هذا الجدول:⁵

¹ - اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج السنة 4 من التّعليم المتوسط، ص20.

² - بدر الدين بن تريدي، قاموس التربية الحديث، ص265.

³ - محمد الدريج وآخرون، معجم مصطلحات المناهج وطرق التدريس، ص31-32.

⁴ - بدر الدين بن تريدي، قاموس التربية الحديث، ص266.

⁵ - أنظر: اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج السنة الرابعة من التّعليم المتوسط، ص21-22-23.

الجدول رقم (4): تحديد المنهاج للكفاءة الحجاجية ضمن الأهداف التعليمية

النشاط	الكفاءة القاعدية	الأهداف التعليمية
القراءة	- قراءة نصوص متنوعة وفهم ما تشتمل عليه من أفكار ومعطيات.	- يصنّف النصوص إلى إخبارية وسردية ووصفية وحجاجية. - يستخرج مميزات النصّ الحجاجي ويقارنها بمميزات الأنماط الأخرى.
التعبير الشفوي	- تناول الكلمة والتدخل والمناقشة	- يقدم الشواهد ويضرب الأمثلة. - يؤيد رأيا أو حكما أو يفندهما مع التعليل. - يستعمل أدوات الربط المنطقية. - يعلّل آراءه وأحكامه. - يبيّن أدلته.
التعبير الكتابي	- إنتاج نصوص متنوعة بتجنيد عدد كبير من المفردات والعبارات مع احترام قواعد اللغة العربية	- يحرّر نصوصا تشتمل على الحجاج - يعلّل آراءه ووجهات نظره ويعززها بالأدلة والشواهد.

وعليه فإنّ الكفاءة الحجاجية من الكفاءات الهامة التي يؤكّد عليها منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، كما يسعى إلى تحقيقها وتنميتها عند المتعلّمين باستعمال الطرائق النشطة التي تملّحها بيداغوجيا الكفاءات وبيداغوجيا الإدماج، والتي نوضّحها فيما سيأتي من البيان:

7-ميادين الكفاءة الحجاجية ومواردها: ترتبط الكفاءة الحجاجية كفاءة ختامية في السنة الرابعة من التعليم المتوسط (الطور الثالث) بأربعة ميادين يتم فيها استثمار موارد متنوعة كما نوضحها في هذا الجدول:¹

الجدول رقم(5): يبين ميادين الكفاءة ومواردها:

للميادين	الكفاءات الختامية	موارد معرفية	موارد منهجية
أ- فهم المنطوق (الاستماع).	- يفهم خطابات مسموعة ومتنوعة يغلب عليها النمط التفسيري والحجاجي في وضعيات تواصلية دالة.	-نصوص حجاجية. -نصوص حوارية. -عروض. -سندات مختلفة. -آراء حول مسائل ذات دلالة بالنسبة إلى المتعلم.	-تكييف استماعه مع المسموع. -حسن الإصغاء إلى الآخر. -فهم تعليمات العمل. -تقديم آراء عن المسموع. -تحديد أمثلة دعما للأفكار.
ب-إنتاج المنطوق (التعبير الشفوي).	- يعبر شفاهة- بنصوص حجاجية في وضعيات تواصلية دالة.	-نصوص حجاجية. -نصوص حوارية يتخللها الحجاج. -نصوص القراءة والمطالعة. -واقعة من الوقائع المعيشة. -شروح حول أحداث معيشة.	-التعبير بوضوح. -تنوع أزمّة الأفعال حسب مقتضى الحال. -التموقع في الحوار. -تنوع الضمائر، الأسماء الموصولة، وأسماء الإشارة في نصوص حوارية يتخللها الحجاج. -تلخيص قصة مسموعة ثم التعليق عليها وإتمامها بنهاية مناسبة.
ت- فهم المكتوب (القراءة)	- يقرأ نصوصا متنوعة الأنماط يغلب عليها النمط الحجاجي والحواري في وضعيات تواصلية دالة.	-نصوص حجاجية. -نصوص حوارية. -نصوص علمية. -نصوص أدبية. -نحو الجملة. -نحو النص. -أسلوب الاستثناء. -التمييز وأنواعه. -المنوع من الصرف. -العدد وأحواله.	مراعاة التدرج في تناول النصوص القرائية المتنوعة الأنماط. -التدريب على القراءات المتنوعة. -تنوع المعاجم في البحث عن معاني الكلمات والمفردات. -القراءة الانتقائية إثراء للعروض والبيحوث. -القراءة السريعة المسترسلة لبناء المعنى.

¹ - أنظر: اللجنة الوطنية للمناهج، المشروع الأولي لمنهاج التعليم المتوسط، جوان 2012، ص40-41-42. وأنظر أيضا: اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج مرحلة التعليم المتوسط، ص33-34.

ث- إنتاج المكتوب (التعبير الكتابي).	- إنتاج نصوصا متنوعة تتوافر على الحوار والحجاج وذلك في وضعيات تواصلية دالة.	نصوص حجاجية. نصوص حوارية. نصوص وصفية وسردية. مشاريع. قواعد النظام الكتابي. أدوات الربط والاستئناف. علامات الوقف. البحث في سندات متنوعة. المناظرة والمناقشة. الموازنة بين النصوص. الرسائل الإدارية ذات طابع حجاجي وتفسيري.	- سلامة التعبير وانسجام الأفكار - ترابط الأفكار وتجانسها - احترام قواعد النحو والصرف والإملاء - إثبات الأفكار ذات الارتباط الوثيق بالمطلوب ودعم صحتها بالأمثلة والشواهد. - أخذ بعين الاعتبار التعليمات. - تبيان العلاقات بين المعطيات والمطلوب. - التوظيف المناسب لقواعد اللغة - التعليل للرأي. - توافر الكتابة على ثراء الفكر والجمال الفني. - وضوح الكتابة وحسن الخط.

8- الأنشطة التعليمية المقررة: Les activités d'enseignement:

إنّ التدريس عملية معقّدة، فيها العديد من الإجراءات والنشاطات والمهارات التي تستعمل بصورة ديناميّة متداخلة ومتشابكة في وقت واحد. كما أنّ التدريس عملية إنسانية واجتماعية ذات أبعاد شخصية، تتضمن العلاقة بين المعلم والمتعلم التي تتجاوز حدود المادة الدراسية والبعد المعرفي العقلي الذي يعدّ بعدا أساسيا فيها¹. وينبغي تحقيق الكفاءة في وضعيّة تعليميّة تأخذ في الحسبان المحتويات المعرفيّة والأنشطة التعليميّة والوضعيات التي تمارس فيها هذه الأنشطة، حتى يتمكن المتعلم من التكيّف والتفاعل مع المحيط تفاعلا إيجابيا. وذلك بغرض تفادي جملة من النقص المتمثلة في تقديم المعارف معزولة عن السياق، ومنفصلة عن أيّ تطبيق عملي ودون ربطها بمواردها وباستعمالاتها الاجتماعية، وكذا عجز المتعلم عن تحويل المعارف المدرسية المكتسبة وتوظيفها في وضعيات جديدة، والتفكير في كفاءات تجاوز العقبات التي تواجهه².

¹ - سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، المدخل إلى التدريس، الشروق، عمّان، 2010، ص55.

² - اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة 4 من التعليم المتوسط، ص7-6.

وبعدّ النشاط التّربوي وسيلة وحافز لإثراء المنهج وإضفاء الحيويّة عليه، فهو مخطّط لخدمته، وذلك عن طريق تعامل التّلاميذ مع البيئة وإدراكهم لمكوّناتها المختلفة، من طبيعة إلى مصادر إنسانيّة ماديّة، بهدف اكتساب الخبرات الأوليّة التي تؤدي إلى تنمية معارفهم واتّجاهاتهم وقيمهم بطريقة مباشرة. كما تهدف الأنشطة الصّفيّة إلى إثراء العمليّة التّعليميّة وتنمية العديد من المهارات لدى التّلاميذ، وبعث روح الحب والتّعاون فيما بينهم¹. ويقصد بالنّشاط اللّغوي الخاصّ بتعليم اللّغة العربيّة « مجموعة من الممارسات العمليّة لكلّ مهارات اللّغة العربيّة (الاستماع- التّحدّث- القراءة- الكتابة) على أن تؤدّي هذه الممارسات داخل الصّف وخارجه، فيقوم الطالب بجزء منها أثناء الحصص وفق ما يحتاجه المنهج الدّراسي المقرّر. كما يقوم بالجزء الآخر خارج الصّف، وهو من الأهميّة بمكان لما يسهم به في التّثنية اللّغويّة لدى الطالب بهدف الاستخدام العلمي للّغة»².

إنّ تنظيم المنهاج وتقسيمه إلى وحدات تعلّميّة يقوم على نظرة جديدة في التّعامل مع التّوقيت المدرسي واستغلاله خلال الأنشطة التّعلّميّة. ويحدّد منهاج اللّغة العربيّة للسّنة الرابعة من التّعليم المتوسّط التّوقيت المخصّص للنّشاطات التّعلّميّة لمادّة اللّغة العربيّة وفق هذا الجدول:³

جدول رقم (6): يبيّن الحجم السّاعي لأنشطة مادّة اللّغة العربيّة

النّشاط التّعليمي	الحجم السّاعي
القراءة ودراسة النّص	ثلاث ساعات
التّعبير الشّفوي	ساعة واحدة
التّعبير الكتابي	ساعة واحدة

¹ - فاروق عبده قليلة وأحمد عبد الفتاح الرّكي، معجم مصطلحات التّربية لفظا واصطلاحا، دار الوفاء لدنيا الطّباعة والنّشر، مصر، 2004، ص42-43.

² - نعمان عبد السّميع متولي، المرشد المعاصر إلى أحدث طرائق التّدريس وفق معايير المناهج الدّوليّة، دار العلم والإيمان، مصر، 2012، ص187.

³ - أنظر: اللّجنة الوطنيّة للمناهج، مناهج السّنة 4 من التّعليم المتوسّط، ص 19.

أي أن الحجم السّاعي المخصّص بتدريس اللّغة العربيّة في السّنة الرابعة من التّعليم المتوسّط هو خمس ساعات أسبوعيّاً، كما أنّ أكبر مدّة زمنيّة في الأسبوع قد خصّصت بنشاط القراءة ودراسة النصّ لاشتماله على مراحل وإنجازات متنوّعة، لكونه منطلقاً أساسيّاً لنشاطي التّعبير الشّفوي والتّعبير الكتابي كما سيأتي بيانه:

والغاية المنشودة من أنشطة اللّغة العربيّة في السّنة الرابعة من التّعليم المتوسّط هي تنمية كفاءة التواصل لدى المتعلّم، بما يضمن له حسن التّعامل والتّفاعل الإيجابي مع غيره. ويتحقّق ذلك باعتماد وضعيّات مختلفة منها الإنتاجات المكتوبة والتّواصل باللّجوء إلى مصادر اللّغة العربيّة وقواعدها، وكذلك إبداء الرّأي في خطابات شفويّة ومكتوبة ومرئيّة¹.

ويؤكّد منهاج اللّغة العربيّة للسّنة الرابعة متوسّط على ضرورة إنجاز الأنشطة التّعليميّة بالاعتماد على الطّرائق النّشطة التي يملّيها، وذلك لتحقيق الكفاءات المسطرّة. إذ ينطلق إنجاز الحصّة التّعليميّة من ضبط سير العمليّات التّعليميّة هذا البيان:²

- تحديد طبيعة الكفاءة المستهدفة وأهداف عمليّة التّعلّم.

-تنظيم وترتيب عناصر عمليّة التّعلّم(المعارف والأدوات).

-إعداد الوسائل الضّروريّة لإنجاز الحصّة.

-إعداد نماذج للتّقييم.

تقوم الأنشطة التّعليميّة على وضعيّات التّعلّم الملائمة، التي تعني التّقاء لمجموعة من العناصر ومن العوامل والظروف والمعطيات في مختلف المجالات التي تطرح إشكالات تنشأ عنها نشاطات تعلّميّة. يتمّ من خلالها تنمية قدرات

¹ - اللّجنة الوطنيّة للمناهج، مناهج السّنة 4 من التّعليم المتوسّط، ص19.

² - اللّجنة الوطنيّة للمناهج، الوثيقة المرافقة لمناهج السّنة 4 من التّعليم المتوسّط، ص8.

المتعلمين وتطوير كفاءاتهم بطرق مناسبة وفي سياقات محدّدة، في ضوء استراتيجيات مناهج الموادّ الدراسيّة وأهداف التعلّم. فالوضعيّة إذن تعبّر عن المحيط الذي يتحقّق في إطاره نشاط التعلّم وتكون دالّة لتحفّز المتعلّم على العمل وتعطي معنى لتعلّمه. وينبغي أن تتنقّى وضعيّات التعلّم من الواقع المعيش للمتعلّم، على أن تتيح له إدماج مختلف المكتسبات، المعرفيّة منها والسلوكيّة والوجدانيّة، وكلّ ذلك في إطار ما يقترحه المنهاج من كفاءة ختاميّة وكفاءات قاعدية ومحتويات¹.

9- دور طرائق التدريس في إنجاز الأنشطة التعليميّة: برز مفهوم "التعلّم النشط" كمصطلح تربوي في أوائل القرن العشرين، وأصبح محور اهتمام الاتجاهات التربويّة الحديثة لما له من تأثيرات إيجابيّة على عمليّة التعلّم، خصوصاً في مرحلة الطفولة المبكّرة وعلى بناء شخصيّة الطّفل نفسيّاً واجتماعيّاً وعقليّاً. وأجريت دراسات عدّة في طرق التعلّم ووسائله، ولعلّ أبرز النتائج كان في عدم اندماج المعلومات الجديدة بصورة حقيقيّة في عقول المتعلمين بعد كلّ نشاط تعليمي تقليدي، بينما لوحظ أنّ استخدام التعلّم النشط أتاح الفرصة لأن ينتقل المتعلّم من دور المتلقّي إلى دور الكاتب والمحاوّر والقارئ والمفكّر القادر على حلّ المشكلات². والتعلّم النشط لا يراكم المعلومات لدى المتعلّم بل يدرّبه على طريقة تفكير تجعل من السّهل عليه البحث عن المعلومات ومعالجتها وعرضها³.

ويعتمد التدريس بواسطة الكفاءات على مجموعة من الطرائق النّشطة ترمي إلى جعل المتعلّم عنصراً فعّالاً في العمليّة التعليميّة التعلّميّة. وهي طرائق وضعها بعض روّاد التّربيّة والتعلّم لجعل المتعلّم مركز التعلّم ومحوره الأساسي.

¹ - اللّجنة الوطنيّة للمناهج، مناهج السّنة 4 من التّعليم المتوسّط، ص33.

² - بسمّة فاعور، جذوره تعود إلى سقراط!، التعلّم النّشط: "صفات" النّجاح!، ضمن: قطر النّدى، من أجل بداية عادلة للأطفال في العالم العربي، العدد14، 2009، ص14.

³ - فاطمة شرارة كمون، تحدّيات في الإعداد والممارسة: خبرة من لبنان، التعلّم النّشط وهوّة الفهم والتّطبيق، ضمن: قطر النّدى، من أجل بداية عادلة للأطفال في العالم العربي، العدد14، 2009، ص29.

وقد عرف مفهوم الطريقة النّشيطة تطوّراً كبيراً أصبح يدلّ على الطريقة التي يحاول فيها المدرّس المنشّط أن يقم المتعلّم ويجعله ينخرط في سيرورة الدّرس من خلال استعمال تقنيّات ناجعة، تعتمد عموماً على أسس هي: تحقيق الكفاءة المستهدفة وجعل الفكر نشيطاً وتنمية القدرات واستدعاء جميع الطّاقات، بالإضافة إلى الاهتمام بحاجات المتعلّم اعتماداً على الإمكانيات التي يوفّرها الوسط¹.

ويقصد بالطرائق النّشيطة والفاعلة Les méthodes actives مجموع الطرائق التي تقوم على نشاط المتعلّم، والفعل الذي يتعلّم من خلاله المعارف ويكتشفها. حيث يصبح مشاركاً بنفسه في بناء المعارف مستعملاً مبادرته الإبداعية، بدلاً من تلقّي المعارف من المدرّس أو الكتاب المدرسي². ويكون التعلّم نشيطاً عندما يبذل المتعلّم جهداً عقلياً للوصول إلى اكتشاف المعرفة بنفسه، ويتمّ ذلك عندما يواجه مشكلة ما فيقوم في ضوء توقّعاته باقتراح فروض معيّنة لحلّها ويحاول أن يختبر هذه الفروض، وقد يصل إلى فروض أخرى جديدة³. فالتّلاميذ يمارسون دوراً فاعلاً في عملية التعلّم عن طريق التّفاعل مع ما يسمعون أو يشاهدون أو يقرؤون في الصّف. ويقومون بالملاحظة والمقارنة والتّفسير وتوليد الأفكار وفحص الفرضيّات وإصدار الأحكام واكتشاف العلاقات، ويتواصلون مع زملائهم ومعلّمهم بصورة ميسّرة⁴. ذلك أنّ التّدريس الفعّال في ضوء المقاربة بالكفاءات يُعنى بجعل المتعلّم عنصراً إيجابياً في الموقف التعليمي التعلّمي، قادراً على بناء مسار تعلّمه من خلال تفاعله في الموقف التعلّمي، كما يعتمد على أسلوب حلّ المشكلات وإنتاج المشاريع.

¹ - العربي اسليماني، المعين في التّربية، ص 98.

² - عبد الكريم غريب، المنهل الثّروبي، معجم موسوعي في المصطلحات والمفاهيم البيداغوجيّة والديداكتيكيّة والسيكولوجيّة، منشورات عالم التّربية، المغرب، ط1، 2006، ج2، ص595.

³ - حسن حسين زيتون وكمال عبد الحميد زيتون، التعلّم والتّدريس من منظور النّظرية البنائيّة، عالم الكتب، ط1، 2003، ص98.

⁴ - حسن شحاتة وزينب النّجار، معجم المصطلحات الثّروبيّة والنّفسيّة، الدّار المصريّة اللّبنانيّة، القاهرة، ط1، 2003، ص115.

ويتبنّى منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط - في ضوء المقاربة بالكفاءات- طرائق نشطة لتحقيق الفاعلية في ممارسة عملية التّعلّم النّاجعة. حيث تدفع المتعلّم إلى المشاركة الفعلية في كلّ التعلّقات وتجعله يمارس نشاطه التّعلّمي ضمن مسارات تدفعه إلى المبادرة الحرّة التي تمكّنه من الملاحظة والمعالجة والابتكار والاستقلالية في القرار الشّخصي، والبناء المتدرّج للمعرفة. فهذه التعلّقات كفيلة بتزويده بكفاءات حقيقية يكون الأستاذ فيها المنشط لعملية التّعلّم بعيدا عن الحشو والتلقين¹. ويتعرّز استخدام الطرائق النّشطة حسب هذا المنهاج باعتماد بيداغوجيا المشروع وحلّ المشكلات، حيث تتلخّص أهميّة هذه الطرائق فيما يأتي: ²

-تحفيز المتعلّمين بإثارة اهتماماتهم العفوية لاستثمار جهودهم.

-إتاحة حرية المبادرة والإبداع.

-التّوجيه نحو النّمّو الوجداني والاجتماعي.

-الممارسة الفعلية وإتقان الإنجاز.

-التدرّج في بناء المعارف والمكتسبات.

9-1-المقاربة النّصّية: يعرف عبد الكريم غريب المقاربة النّصّية L'approche

textuelle بأنّها مجموع طرائق التّعامل مع النّصّ، وتحليله لأغراض تعليمية³. حيث أنّ النّصّ في المنظور البيداغوجي يعدّ محور العملية التّعليمية، فهو وحدة تعليمية تمثّل محورا تلّقي فيه المعارف اللّغوية المتعلّقة بالنّحو والصّرف والعروض والبلاغة وعلوم أخرى كعلم النّفس والاجتماع والتّاريخ، بالإضافة إلى المعطيات المعرفية المتميّزة التي صارت تقدّمها علوم اللّسان في دراسة النّصوص، وما في ذلك من

¹ - أنظر: اللّجنة الوطنية للمناهج، مناهج السنة 4 من التّعليم المتوسط، ص31.

² - المرجع نفسه، ص32.

³ - عبد الكريم غريب، المنهل التّربوي، ج1، ص92.

فائدة جليّة تعود بالنّفع على العملية التّعليميّة.¹ وتأتي المقاربة النّصيّة كنتيجة للتركيز على أهميّة النصّ كدعامة Un support بيداغوجيّة بعد فشل الطرائق التي اتّخذت من الجملة مرتكزا لها. فالكفاءة النّصيّة لا يمكن أن تتحقّق من خلال تدريس تراكيب وجمل منعزلة عن سياقها مثلما كانت عليه الحال مع الطرائق البنويّة، وإنّما يمكن تحقيقها بالانطلاق في تدريس اللّغة من وحدات تواصلية أوسع كالحوارات والنّصوص بأنواعها.² وإلى هذه الفكرة يشير فان دايك في قوله: « فلا يجب أن يفهم تلميذ ما جملا فقط، بل يجب أن يتعلّم أيضا على أيّ نحو تُنظّم المعلومات في نصّ أطول... وكيف تتربط الأبنية النّصيّة مع الوظائف البراغماتيّة والاجتماعيّة للنّصوص»³.

إنّ مبدأ المقاربة النّصيّة يعني اتّخاذ النصّ محورا لكلّ التّعلّات كما تدور حوله جميع الأنشطة، وتتمّ من خلاله دراسة الظواهر النّحويّة والصّرفيّة والإملائيّة والمبادئ الأدبيّة والعروضيّة والبلاغيّة وتنمية الذّوق الأدبي. وتسعى المقاربة النّصيّة أيضا لاستغلال المقروء في تعلّات جديدة.⁴ وينبغي أن تُغطّي النّصوص المقرّرة كلّ الأنماط (السّردية والوصفيّة والحواريّة والإخباريّة والحجاجيّة)، وأن تعالج القضايا الاجتماعيّة والثّقافيّة والفكريّة. وذلك في حدود ما يستقطب اهتمامات المتعلّم ويناسب قدرته على الاستيعاب.⁵

وتطبيق المقاربة النّصيّة في مجال تعليم اللّغات يسمح للتلميذ بأن يدرك أنّ اللّغة كلّ متكامل لا مجال للفصل بين مستوياتها، كما أنّ تعامله مع مختلف النّصوص بهذا الشّكل يكسبه الكفاءات التّواصلية ويعمل على تطويرها.

¹ - بشير إبرير، تعليميّة النّصوص بين النّظرية والتّطبيق، عالم الكتب الحديث، الأردن، 2007، ص129-130.

² - محمّد الأخضر الصبيحي، مدخل إلى علم النصّ، ص117-118.

³ - فان دايك، علم النصّ، مدخل متداخل الاختصاصات، ص334.

⁴ - اللّجنة الوطنيّة للمناهج، الوثيقة المرافقة لمناهج السّنة 4 من التّعليم المتوسّط، ص13.

⁵ - اللّجنة الوطنيّة للمناهج، مناهج السّنة 4 من التّعليم المتوسّط، ص25.

ويتجلى بوضوح دور المقاربة النصّية في كيفية إنجاز الأنشطة التعليمية المقررة؛ ففي نشاط القراءة ودراسة النصّ يتم الاعتماد على نصّ واحد يكون محورا لباقي فروع اللغة: إملاء، قواعد نحوية، قواعد صرفية، ظواهر بلاغية، عروضية... إلخ¹. وينبغي على التلميذ أن يقرأ النصّ ليستنبط منه الأحكام المتصلة بالأفكار كقصديّة صاحب النصّ، للانتقال بعد ذلك إلى مستوى أكثر تجريدا لإدراك الآليات المتحكّمة في ترابط البنى النصّية، وفهم الكيفية التي تعمل بها النصوص والمنطلق الذي يحكم عملها. ويمكنه حينها أن يستثمر ذلك في إنتاج نصوص على المنوال المدروسة، على أن تتّصف بطابع التماسك والانسجام. ولا ينبغي الاكتفاء في نشاط القراءة بالأداء والشرح اللغوي لاكتشاف المعنى المستتر في النصّ، بل يجب أن يتعداه إلى بناء المعنى انطلاقا من العناصر التي يتضمّنها لكون هذا الأخير موزعا فيه، ويسري في كلّ مكوناته ومؤشرا عليه بمجموعة من العلامات التي يستند إليها القارئ لإعادة بناء هذا المعنى². ذلك أنّ القراءة عملية اتصالية معقّدة، يتفاعل فيها عقل القارئ ومعلوماته اللغوية وخبراته مع النصّ في السياق³. ولا يتمّ فهم المكتوب من خلال استراتيجية واحدة مستقلة عن نمط النصوص، لكن إلّا إذا استعمل القارئ استراتيجيات مختلفة في علاقة مع نمط النصوص والتّقييم ويفترض تصنيفا لأنماط النصوص المراد فهمها⁴.

كما يظهر أثر المقاربة النصّية في التعبير بنوعيه الشفوي والكتابي، انطلاقا من كونه ذلك العمل المدرسي المنهجي الذي يسير وفق خطة متكاملة للوصول بالمتعلّم إلى مستوى يمكنه من ترجمة أفكاره وأحاسيسه ومشاهداته وخبراته شفويا

¹ - اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة 4 من التّعليم المتوسط، ص14.

² - اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج السنة 4 من التّعليم المتوسط، ص24.

³ - عبد العزيز بن ابراهيم العصيلي، علم اللغة النّفسي، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، السعودية، ط1، 2006، ص 338.

⁴ - Bolton, S, Evaluation de la compétence communicative en langue étrangère, Hatier Credif, France, 1988, p.50.

وكتابةً بلغة سليمة وعلى نسق فكري معيّن¹. فالتّعبير الشّفوي هو نشاط دعامته القراءة والمطالعة الموجهة التي يحضّرها المتعلّم خارج القسم بعد أن تقدّم له تعليمات. ويتوقّع أن تحقّق المطالعة فهم المقروء وإبداء الرّأي فيه وتوظيف المقروء في التّعبير الشّفوي². ويستعين المدرّس بالنّصوص المدروسة لتنمية كفاءة التّعبير الشّفوي عند التّلميذ وفق الآتي³:

- اختيار عناوين أخرى للنّصوص المدروسة

- إعادة تركيب مضامين النّصوص.

- اكتشاف معطيات جديدة فيها.

- التوسّع في الحديث عن الشّخصيّات المحوريّة في النّصوص إن وجدت.

- تلخيص النّصوص أو تقليصها أو إكمال الناقص منها.

أمّا نشاط التّعبير الكتابي فلا ينجز إلّا بعد النّشاطين السّابقين لكونه وسيلة اتّصال تظهر فيه الكفاءة، ويتحقّق بواسطته الإدماج الفعلي للمكتسبات السّابقة للتّلميذ. حيث تسعى المقاربة النّصيّة لاستغلال المقروء ومختلف التّعلمات في إنتاج التّعبير الكتابي⁴. إذ يستفيد التّلميذ من نصوص القراءة والمطالعة الموجهة، ويوظّف ما اكتسبه بواسطتها من تمثّلات وأفكار ومعارف لغويّة في إنجاز التّعبير الكتابي. ذلك أنّ القراءة أساس فنّ الكتابة⁵. كما يتجلّى أثر المقاربة النّصيّة في نشاط التّعبير

¹ - محمد علي الصويكري، التّعبير الشّفوي، حقيقته، واقعه، أهدافه، مهاراته، طرق تدريسه وتقويمه، دار الكندي، الأردن، ط1، 2014، ص12.

² - اللّجنة الوطنية للمناهج، مناهج السّنة 4 من التّعليم المتوسّط، ص27.

³ - اللّجنة الوطنيّة للمناهج، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة 4 من التّعليم المتوسّط، ص17-18.

⁴ - المرجع نفسه، ص13-14.

⁵ - محمّد بوبكر، في القراءة، دار الثّقافة، الدّار البيضاء، ط1، 2003، ص162.

الكتابي من خلال مجموعة من الإنتاجات المكتوبة التي يقوم بها التلميذ، نذكر منها:¹

- تحويل بعض النصوص من أسلوب إلى آخر (عمل فردي)

- كتابة عرض عن المطالعة.

- استبدال بداية قصة أو نهايتها.

وعليه فإنّ تطبيق المقاربة النصّية في تعليمية النصّ الحجاجي يكسب المتعلّمين القدرة على فهم النصّ الحجاجي وإدراك خصائصه وتمثّل مساره والقدرة على إنتاجه أيضا. ويتطلّب الأمر الانطلاق من قراءة نصّ حجاجي نموذجي (أو أكثر)، يتمّ انتقاؤه بشكل يراعي خصائص المتعلّمين وحاجياتهم المعرفية واللغوية المتنوّعة. وينبغي أن يمرّ المتعلّم في إطار المقاربة النصّية بعملية الفهم، وهي «مرحلة تستهدف تقريب النصّ إلى أذهان القراء المتعلّمين من خلال أسئلة ترتبط صياغتها بخصائص النصّ الحجاجي، وتشكّل الإجابة عنها تمحيصا لما إذا كانت الأطروحة المعروضة أو الأطروحات الماثلة محدّدة تحديدا واضحا ودقيقا، وما إذا كانت الحجج التي تسندها مضبوطة جيّدا من حيث طبيعتها ومن حيث طريقة إدماجها في الخطاب، وهي أسئلة يجب أن يجيب عنها المتعلّم باستعمال ألفاظ جارية ويتوظيف ألفاظ مثل: ... نقاش، جدال، وجهة نظر، أطروحة، حجة، برهان، مثال، استنباط، استقراء، سخرية... إلخ»². فعلى سبيل المثال لكي يدرك المتعلّم المعنى العام للنصّ الحجاجي ويفهم الخطاطة الحجاجية³ يمكن أن توجّه له أسئلة بسيطة على هذا النحو من البيان⁴:

¹ - اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة 4 من التعليم المتوسط، ص18.

² - البشير اليعكوبي، القراءة المنهجية للنصّ الأدبي، القراءة المنهجية للنصّ الأدبي، النّصّان الحكائي والحجاجي نموذجا، دار الثقافة، المغرب، 2006، ص225.

³ - قمنا بتوضيح مفهوم الخطاطة الحجاجية ونماذجها في المبحث الثاني من الفصل الأول.

⁴ - البشير اليعكوبي، القراءة المنهجية للنصّ الأدبي، ص225.

- ما هي الأطروحة التي يرفضها المرسل؟

-أفدّمها مختصرة أو مفصّلة؟

-ماهي محتويات هذه الأطروحة؟

-ماهي الحجج التي تُسند الأطروحة المرفوضة؟ وما عددها؟ وفي أيّ جزء من النصّ يعرض هذه الأطروحة؟

-ما هي الأطروحة التي يبرهن المرسل عن صدقها؟

-ما هي الحجج التي يقدّمها لإسناد وجهة نظره؟ وما عددها؟ ومن أيّ مجال أخذها أو استلهمها؟

- في أيّ جزء من النصّ يعرض الأطروحة البديلة؟

وهذه الأسئلة من شأنها أن تمكّن القراء المتعلّمين من فهم الخطاطة الحجاجيّة للنصّ المقروء أي تحليله. وهي خطوة ضرورية تكسبهم تمثّلات ومعارف متعلّقة بالنصّ الحجاجي، وتمكّنهم فيما بعد من عملية إنتاج النصّ الحجاجي. ذلك «أنّ التّدريب على إنتاج الحجاج لا يقلّ أهميّة عن تحليل النصّ الحجاجي في تكوين الوعي الحجاجي لدى التلميذ، إذ أن قدرته على فهم الحجاج تتماشى وقدرته على إنتاج الحجاج»¹.

وهكذا ومن خلال هذه الطرائق المعتمدة في ضوء التّدريس بالكفاءات يكون المتعلّم عنصرا فعّالا ونشطا في العمليّة التعليميّة التعلّمية بتجنيد موارده ودمجها في وضعيّات تعليميّة ملائمة، فيتجاوز عوائق التعلّم ويكتسب بذلك الكفاءات المسطرة وينميها بما في ذلك الكفاءة الحجاجيّة.

¹ - كورنيليا فون راد-صكوحى، الحجاج في المقام المدرسي، ص222.

9-2- بيداغوجيا حلّ المشكلات: تعرّف الوضعية المسألة أو الوضعية المشكلة La situation problème بأنها «مجموع الطرائق والتقنيات والإجراءات التي تُعدّ بواسطتها الوضعيات الـديداكتيكية، وتنظّم وتنشط بكيفية تجعل التلاميذ يواجهون مشكلا ويقومون بعمليات ممنهجة لحلّه»¹. كما يقصد بها «كلّ وضعية تعليمية-تعلّمية تتضمن صعوبات لا يمتلك المتعلّم حولا جاهزة لها، الشّيء الذي يجعله يشعر بالحيرة والحاجة إلى بذل جهد وإدماج موارده المعرفية وتعبئتها من أجل إيجاد الحلول المناسبة. إنّها وضعية لم يكن المتعلّم يتوقّعها»². أمّا الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الرابعة متوسط فتعرّفها بأنها «مجموعة من المعارف تدرج داخل سياق معيّن ومحدّد، يتمّ من ورائها دمج المكتسبات لإنجاز عمل ما»³.

وحسب جزافيه روجيرس فإنّ وضعية المسألة تتحدّد بمكونين هما: الوضعية La situation من جهة، ويختزل مفهومها أساسا في موضوع وسياق. ومسألة Le problème التي تعرّف بشكل أساسي من خلال عائق، وهي مهام يتعيّن إنجازها، ومعلومات يجب توظيفها⁴. كما تكون وضعية المسألة حسبه في خدمة التعلّلات، فالتعلّلات الجديدة تتحقّق من خلال عدّة عوائق على التلاميذ تجاوزها⁵.

ويرى محمّد الدريج أنّ هذه الوضعية تطرح إشكالا عندما تجعل الفرد أمام مهمة عليه أن ينجزها، مهمة لا يتحكّم في مكوناتها وخطواتها. وهكذا يطرح التعلّم كمهمة تشكّل تحديا معرفيا للمتعلّم، بحيث يشكّل مجموع القدرات والمعارف الضرورية لمواجهة الوضعية وحلّ الإشكال ما يعرف بالكفاءة⁶.

¹ - عبد الكريم غريب، المنهل التربوي، ج2، ص724.

² - العربي اسليمان، المعين في التربية، ص121.

³ - اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة 4 من التعلّم المتوسط، ص9.

⁴ - Rogiers, X, des situations pour intégrer les acquis scolaires, op.cit, p15.

⁵ - Ibid, P.12.

⁶ - محمّد الدريج، الكفايات في التعلّم، ضمن: المعرفة للجميع، المغرب، العدد16، 2000، ص60.

إنّ وضعية المسألة ليست سؤالاً ولا حلاً جاهزاً لمشكل ولا نتيجة يراد بلوغها، لأنّها وضعية مبنية ومتدرّجة في سيرورة التعلّات ووسيلة للتعلّم ومنهجية في التدريس، واستراتيجية تقوم على مشاركة التلميذ وبناء المعرفة. فما يميّزها عن الطرق التعليمية الأخرى كونها ذات صلة بالتكوين الذاتي، والابتعاد قدر الإمكان عن البيداغوجيات التقليدية. كما تتميّز بالدينامية ووضع التلميذ في قلب المشكل وأمام حواجز بغاية تجاوزها، منطلقين من إثارة التساؤل وصولاً إلى زعزعة التمثّلات مروراً بصياغة فرضيات تفسيرية¹.

وتتجلى أهمية حلّ المشكلات في كونها أساس التعلّم واكتساب المعرفة، فتمثّلات المتعلّمين وتصوّراتهم تتكوّن من خلال المشكلات والوضعية التي يواجهونها ويحاولون إيجاد الحلول الملائمة لها². وتحفّز هذه البيداغوجيا التلميذ على المشاركة الإيجابية، وتدفعه 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 والاكتشاف³. كما يستهدف التعلّم بواسطة حلّ المشكلات أكثر من مجرد تعلّم معلومة أو تقنية أو مفهوم دقيق، لأنّه يتمّ خلال وضعية مشكلة أكثر تعقيداً وتتطلّب من المتعلّم الخوض في تعلّات متنوعة ومتفاعلة ومتمحورة حول هذه الوضعية. فالأمر لا يتعلّق بنشاط يتمّ في دقائق أو ساعات ولكن بنشاط قد يستغرق أيّاماً أو أسابيع بل حتى بضعة أشهر⁴.

إنّها أيضاً بيداغوجيا تفسح المجال أمام التلميذ، لتعلّم حقيقي وذاتي يوظّف فيه موارده وقدراته، ويقرّر الاستراتيجية التعليمية التي تكسبه سهولة التعامل مع العائق الواجب تجاوزه كي يحلّ المشكلة المطروحة التي لها علاقة بمهمة الإنجاز. فهي

¹ - الحسن الحية الكفايات في علوم التربية، ص77.

² - أحمد أوزي، التعليم والتعلّم الفعّال، ص75.

³ - اللّجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة 4 من التعليم المتوسط، ص9.

⁴ - عبد اللّطيف الجابري، إدماج وتقييم الكفايات الأساسية، ص65.

ترشد التلميذ في عمله نحو تحقيق هدفه¹. كما تقوم وضعية المشكلة بتيسير عملية بناء المعرفة وتفاعل الذات مع موضوع التعلّم، لأنها توجّه المتعلّم نحو اختيار العمليات الذهنية والاستراتيجيات التعلّمية الناجعة. فهي تساعد على حلّ المشكلة المطروحة في وضعية شمولية غير قابلة لتجزئ السلوكات، وتعنى بتصرّفه وسيرورة تعلّمه اللّذين يكسبانه الكفاءات المستهدفة².

وتخضع الوضعية في تعليمية اللّغة لمجموعة من القيود، وذلك لتكون ممارسة اللّغة قريبة من الوضعية التّواصلية الطّبيعية. وينبغي توجيه المتعلّم لتحقيق العمليات اللّغوية التي تمكّنه من المعالجة اللّغوية انطلاقاً من معطيات الانطلاق، ليمتلك الجديد ويثري اللّغة الهدف³.

ويمرّ التّدريس عن طريق الوضعيات المشكلة عبر أربع مراحل أساسية، تتلخّص في جملة من هذا البيان⁴:

-مرحلة الإثارة والتّحفيز: تكون بإثارة مشكلة أو صعوبة تجلب انتباه التّلاميذ وتحدّاهم وتدفعهم إلى حلّها. وتتطلّب هذه المرحلة إيجاد الوضعية المناسبة للتّلاميذ.

-مرحلة الاستيعاب والفهم: وفيها يحدّد العمل المطلوب إنجازه، كما يقوم التّلميذ بتفكيك المشكلة ثمّ تركيبها بإشراف الأستاذ.

-مرحلة العرض والبناء والاستقصاء: تتمّ بدفع المتعلّمين إلى البحث عن الحلول الملائمة انطلاقاً من مكتسباتهم السابقة.

¹ - حمد الله اجبارة، مؤشرات كفايات المدرّس، ص81.

² - المرجع نفسه، ص81.

³ - Pendaux, M, Les activiés d'apprentissage en classe de langues, Hachette, Paris, 1998, p.108.

⁴ - اللّجنة الوطنيّة للمناهج، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة 4 من التّعليم المتوسّط، ص12.

-مرحلة الضّبط والتّقييم واستخلاص النّتائج: بعد المناقشة وسماع الحلول الممكنة تأتي مرحلة الانتقاء وعزل المفاهيم الخاطئة واستنتاج الأحكام العامّة.

وتوصّل عدد من الباحثين إلى تحديد بعض الخطوات العامّة التي يمكن استخدامها في حلّ المشكلات بطريقة فعّالة ومنظّمة. وتتمثّل هذه الخطوات في الآتي:¹

- دراسة وفهم عناصر المشكلة والمعلومات النّاقصة، وتحديد عناصر الحالة المرغوبة (الهدف) والحالة الرّاهنة والصعوبات أو العقبات التي تقع بينهما.

-تجميع معلومات وتوليد أفكار واستنتاجات أوليّة لحلّ المشكلة.

-تحليل الأفكار المقترحة واختيار الأفضل منها، في ضوء معايير معيّنة يجري تحديدها.

-وضع خطة حلّ المشكلة.

-تنفيذ الخطة، وتقويم النّتائج في ضوء الأهداف الموضوعية.

وممّا لا شكّ فيه أنّ لهذه الخطوات أثرا كبيرا في تأكيد المنحى التّعليمي المنهجي لبيداغوجيا حلّ المشكلات. حيث يركّز إنجاز الأنشطة التّعليميّة المقرّرة على بيداغوجيا حلّ المشكلات، ويستعين المدرّس بوضعيّة مشكلة محدّدة تتفق مع طبيعة الكفاءة التي تدرج تحتها المعارف والمهارات المجنّدة لأداء المهام المطلوبة. ويقوم بمعالجة هذه الوضعيّة المشكلة، وذلك بتحديد الصعوبات المعرفيّة الفرديّة والصعوبات المعرفيّة الجماعيّة وتنشيط ردود الفعل الجماعيّة.²

¹ - فتحي عبد الرحمن جروان، تعليم التّفكير، مفاهيم وتطبيقات، دار الفكر، الأردن، ط3، 2007، ص90-91.

² - أنظر: فتحي عبد الرحمن جروان، تعليم التّفكير، مفاهيم وتطبيقات، ص8.

ففي نشاط القراءة ودراسة النصّ تعدّ طريقة بناء الدّرس انطلاقا من بيداغوجيا حلّ المشكلات من أنسب الطرائق في التدريس. إذ يجد القارئ نفسه أمام وضعيات مشكلة تتمثّل في وضعيّة انطلاق مشوّقة لشدّ انتباهه وقراءة مفردات وجمل غير مضبوطة بالشكل التّام، وهذا يدفعه إلى تجنيد مكتسباته اللّغويّة من نحو وصرف لتجاوز هذا العائق. كما يشتمل هذا النّشاط على حصّة إدماجية يتمّ فيها التّدريب لترسيخ المكتسبات السّابقة نحويّة، صرفيّة، بلاغيّة، عروضيّة، نقدية من خلال هذه الوضعيات المشكلة.¹ ذلك أنّ مفهوم القراءة قد تغيّر من كونها لا تتعدى فكّ الرموز وتحويل الحروف المكتوبة إلى أصوات، إلى كونها أسلوبا من أساليب النّشاط العقلي في حلّ المشكلات وإصدار الأحكام والتّفكير الناقد. وتتطلّب تقدّما ذهنيّا وتقييما للمعاني واختبارا للأفكار والمعلومات وقدرة على الاستنتاج والتّعميم.²

ويقوم نشاط التّعبير الشّفوي على حصّة المطالعة الموجهة، وفيها يجد التّلميذ نفسه أمام مشكلة المعطيات المناسبة لتعليمات المعلّم، فيضطر إلى البحث عنها في النصّ وخارج النصّ³، وتوظيفها بشكل ملائم في الإنتاج الشّفوي للغة في جرأة وثقة بالنّفس عند المواجهة. ولا تركز القراءة على فراغ معرفي أو سيكولوجي من جهة المتعلّم، فهذا الأخير -حسب ميشال فايول Fayol, M- يملك بدوره تجربة حياتيّة ويحمل حكايته ويتفاعل مع محيطه الاجتماعي والاقتصادي والثّقافي، كما يتوفّر على قدرات إدراكيّة وتحليليّة وذاكرة وخطاطة ذهنيّة تبلورت في باطنها العمليّات والمراحل الثّالية: التّوجيه النّصي والتّعقيد والتّحليل والتّركيب، الحلّ والعبرة الأخلاقيّة⁴.

¹ - فتحي عبد الرحمن جروان، تعليم التّفكير، مفاهيم وتطبيقات، ص13-15-16.

² - محمّد فؤاد الحوامدة و فيصل حمود البليهد، فاعليّة استراتيجيّة القراءة الموجهة في تحسين بعض مهارات فهم المقروء لدى طلاب الصّفّ السّادس الابتدائي، ضمن: مجلّة دراسات العلوم التّربويّة، المجلّد43، العدد1، الجامعة الأردنيّة، 2016، ص175-176.

³ - اللّجنة الوطنيّة للمناهج، الوثيقة المرافقة لمناهج السنّة 4 من التّعليم المتوسّط، ص13.

⁴ - أنظر: محمد مكسي، ديداكتيك القراءة المنهجية، مقاربات وتقنيّات، دار الثّقافة، المغرب، ط2، 2000، ص96.

أما في نشاط التعبير الكتابي، فإنّ المتعلّم يجنّد موارده ويدمجها لحلّ الإشكال، وتحقيقا لذلك تخصص حصّة بالتعبير الكتابي في نهاية كلّ وحدة تعليمية، يدعى فيها المتعلّم إلى إدماج مكتسباته في إنجازات كتابية متنوعة وشاملة لمختلف أنماط النصوص المقرّرة (إخبار، سرد، وصف، حوار، حجاج) انطلاقا من وضعيات مشابهة وصولا إلى أخرى جديدة مستمدة من واقعه المعيش. وتشتمل حصّة التعبير الكتابي على تصحيح التعبير أو ما يعرف بالتصحيح الوظيفي أي حلّ المشكلة¹.

وعليه فإنّ بيداغوجيا حلّ المشكلات تعود التلاميذ على مواجهة الوضعيات المعقّدة ذات دلالة، وهي بهذا ضرورية ومهمّة في إكساب المتعلّمين الكفاءات التّواصلية عامّة والكفاءة الحجاجية على وجه الخصوص، من خلال إدماج المكتسبات السابقة والمعارف اللازمة المتنوّعة في عمليتي الفهم والإنتاج.

9-3- بيداغوجيا المشروع: تعتبر بيداغوجيا المشروع La pédagogie de projet من أهمّ الاستراتيجيات البيداغوجية والديداكتيكية لبناء الكفاءات الضرورية لدى المتعلّمين، خاصة وأنّ المشروع يميل في عمقه إلى مسألة التّفصل للعديد من المهارات والقدرات، ويؤهل المتعلّمين في الوقت نفسه للحياة الواقعية الحالية والمستقبلية. الأمر الذي يؤهّله بحقّ ليشكّل الاستراتيجية الملائمة لروح بيداغوجيا الكفاءات². وبيداغوجيا المشروع إجراء وممارسة يقوم بها المتعلّم تحت توجيه المدرّس وإشرافه، بهدف اكتساب كفاءات معيّنة. وهذه الممارسة تفرز إنتاجا له قيمة، تتمّ خارج المدرسة لكن في ارتباط بالمنهاج الدّراسي³. وتقوم طريقة المشروع على صياغة وضعية تعليمية تعلّمية، تدور حول مشكلة اجتماعية واضحة تجعل التلاميذ يشعرون بميل حقيقي لبحثها وحلّها حسب قدرات كل منهم وبتوجيه وإشراف

¹ - اللّجنة الوطنيّة للمناهج، الوثيقة المرافقة لمناهج السنّة 4 من التّعليم المتوسّط، ص18.

² أنظر: عبد الكريم غريب، بيداغوجيا المشروع، مطبعة النّجاح الجديدة، المغرب، ط1، 2008، ص6-7.

³ - عبد اللّطيف الجابري، إدماج وتقييم الكفايات الأساسيّة، ص41-42.

المدرّس، وذلك اعتماداً على ممارسة أنشطة ذاتية متعدّدة في مجالات شتى. وتتطلب هذه الطريقة من تجاوز الحدود الفاصلة بين الموادّ الدراسية، حيث تتداخل هذه المواد لكي تتمحور حول مجموعة من الأنشطة الهادفة، وبهذا تصبح المعلومات والمعارف مجرد وسيلة لا غاية في ذاتها¹.

ويعتمد منهاج اللغة العربيّة للسنة الرابعة من التعليم المتوسط على بيداغوجيا المشروع، لكونه رافداً من روافد الدّعم وإدماج الكفاءات القاعدية المحدّدة والكفاءة الختامية. باعتبار أنّ المشروع جملة من المهام يؤدّيها المتعلّم لتفعيل مكتسباته وترسيخها وتجنيد مهاراته في مواجهة الوضعيّات المشكلة. فبيداغوجيا المشروع مسعى يندرج ضمن منظور إضفاء الحيويّة على المادّة، وتحضير المتعلّم لتحمل أعباء الحياة بفاعليّة في المستقبل. كما تدفعه إلى المبادرة والاستقلاليّة، وتشجّعه على اختيار موضوع عمله بمفرده أو ضمن الجماعة، وتحثّه على البحث والتّفاعل مع الآخرين بأساليب شتى².

ويتحقّق نشاط التّعبير الكتابي من خلال بيداغوجيا المشروع³. إذ تشتمل حصّة التّعبير الكتابي أيضاً على متابعة المشروع الذي يعدّ من روافد تفعيل الكفاءات المراد تحقيقها وكذا على تقييمه⁴. وبهذا يكون التّعبير الكتابي عملاً عقلياً شعورياً لفظياً⁵.

ويؤكّد المنهاج على جملة من الاعتبارات التي ينبغي أن تراعى في إنجاز المشروع ، وهي:⁶

¹ - عبد الكريم غريب، المنهل التّربوي، ج2، ص610.

² - اللّجنة الوطنيّة للمناهج، مناهج السنة 4 من التّعليم المتوسط، ص32-33.

³ - المرجع نفسه، ص27.

⁴ - اللّجنة الوطنيّة للمناهج، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة 4 من التّعليم المتوسط، ص13.

⁵ - أنظر: محمد علي الصويكري، التّعبير الكتابي " النّحري" أسسه - مفهومه - أنواعه - طرائق تدريسه، دار

الكندي، الأردن، ط1، 2014، ص15.

⁶ - اللّجنة الوطنيّة للمناهج، مناهج السنة 4 من التّعليم المتوسط، ص32.

-الارتباط بالكفاءات التي يقترحها المنهاج، حتّى يعمل على تنميتها.

-التوافق مع ميول التلاميذ واهتماماتهم.

-العمل على حلّ مشكلات مباشرة يشعرون بأهميتها.

-الارتباط بجانب من جوانب حياتهم.

-التوافق مع مستواهم العقلي.

-العمل في حدود التلاميذ وإمكانات المدرسة.

ويتوخّى التدريس بطريقة المشروع تحقيق مجموعة من الأهداف العامة، ألا وهي:¹

-الربط بين النّظر والعمل والفكر والممارسة، وربط التّعليم بمواقف الحياة الاجتماعية.

- تأسيس التّعلّم على النّشاط الذاتى للتلاميذ، وتعويدهم على اتّباع الأسلوب العلمي في التّفكير وفي حلّ المشكلات التي تعترضهم.

-التّدريب على التّخطيط والتنّظيم، وعلى القدرة على جمع المعلومات والبيانات وتوظيفها.

-التّوافق مع ميول التّلاميذ وقدراتهم، وتكوين مواقف التّعاون والعمل الجماعي الهادف، وتحمل المسؤولية والاعتماد على النفس.

ولتنشيط المشروع يمكن اتّباع الخطوات الآتية:²

¹ - أنظر: عبد الكريم غريب، المنهل التربوي، معجم موسوعي في المصطلحات والمفاهيم البيداغوجية والديداكتيكية والسيكولوجية، ج2، ص611.

² - اللّجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة 4 من التّعليم المتوسّط، ص19.

- تحديد الكفاءة أو الكفاءات الواردة في المنهاج، وما يرتبط بها من أهداف تعليمية.

- تحديد المحور الذي يدور حوله المشروع.
- تعيين الوسائل المساعدة على إنجازه.
- الحرص على إعلام المتعلمين بمدّة الإنجاز وبشكل العمل (أفواج).
- توزيع المهام على المتعلمين مع مراعاة رغبتهم وميلهم إن أمكن.

وتتنوّع أشكال إنجاز المشاريع حسب منهاج اللغة العربية في السنة الرابعة متوسط وفق هذا النشاط الثقافي:¹

- الكتابة عن أحداث متفرقة

- تأليف قصة

- تأليف ألبوم عن شخصيات موهوبة (بالصور والملخصات).

- إعداد جريدة تحتوي على مقال (أدبي، رياضي، فني، ثقافي)، صفحة التسلية، لوحة الكلمات المتقاطعة، صور إخبارية،... إلخ.

- تحضير ندوة أدبية (شعر، قصة، خاطرة، فكاهة، كتابة بطاقات دعوات، تسيير جلسة، إعداد برنامج عمل... إلخ).

- إعداد تحقيق صحافي بشروطه.

وتمثّل مرحلة التقييم في إطار المشروع المرحلة الختامية التي من خلالها يمكن الوقوف على مدى نجاعة المشروع وتقديم الفرد على مستوى الكفاءات المطلوبة، وكذا رصد نقاط الضعف والعمل على تسويتها².

¹ - اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج السنة 4 من التعليم المتوسط، ص 31.

² - عبد الكريم غريب، بيدغوجيا المشروع، ص 337.

ومنه، فإنّ بيداغوجيا المشروع من البيداغوجيات الفعّالة، لأنّها تكسب المتعلّمين الكفاءات من خلال نشاطهم الذاتيّ، وتساهم بشكل كبير في تطوير عمليّة إنتاج النصّ الحجاجي كتابيّاً، وذلك بتوظيف العمليّات المعرفيّة وما وراء المعرفيّة¹ الهامّة والمتنوّعة.

10-تقويم الكفاءة الحجاجيّة: يعتبر الحجاج في السّياق التعليمي والمدرسي مجرد نشاط مدرسي، وليس موجّهاً إلى أيّ أحد. فالمعلّم المصحّح عليه أن يصدر حكماً على مدى التّمكن من بعض التّقنيّات، وليس على مدى التّأثّر بقناعاته الخاصّة عن طريق محتوى الواجب². كما يرتبط تقويم الكفاءة الحجاجيّة كغيرها من الكفاءات بالمسار الذهني للمتعلم وتوظيفه لمكتسباته وتمثّلاته في حلّ مشكلات مصاغة بعناية ودقّة. ونوضّح هذا فيما يأتي:

10-1- مفهوم التّقويم وفق المقاربة بالكفاءات: التّقويم أو التّقييم L'évaluation كما يصطلح عليه في التّربية والتّعليم هو عمليّة قياس درجة الجودة والنّجاعة في المنظومة التّربويّة، إنّها سيرورة تهدف إلى تقدير المردوديّة والتّحصيل الدّراسي. ويعرّف بأنّه نشاط مقصود ومنظّم، يتوسّل بأدوات تربويّة لقياس جوانب العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة قصد تحديد مكامن القوّة فيها لتدعيمها وجوانب الضّعف فيها لعلاجها³. كما يعتبر مسعى لجمع المعلومات قصد إصدار حكم أو تقديم توضيحات لاتّخاذ قرارات⁴، ووسيلة تهدف إلى ضمان فعاليّة العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة.

ومن أهمّ التعاريف التي أعطيت للتّقويم تعريف البلجيكي دي كتيل De ketele حيث يعني: جمع عدد من المعلومات Les informations الملائمة

¹ - ننظر إلى العمليّات المعرفيّة وما وراء المعرفيّة في الفصل الرابع من هذا البحث.

² - Meyer, B, Maitriser l'argumentation, op.cit, p.5.

³ - جميل شعله، التّقويم التّربوي للمنظومة التّعلّميّة، اتّجاهات وتطلّعات، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، 2000، ص23.

⁴ - اللّجنة الوطنيّة للمناهج، الدّليل المنهجي لإعداد المناهج، ص81.

والصادقة والثابتة، واختيار درجة توافق هذا العدد من المعلومات مع عدد من المحكات Les critères المناسبة للأهداف المحددة سلفاً أو المعدلة خلال العملية التقييمية لأجل اتخاذ قرار معين¹. وعليه، فإنّ تعلّم الكفاءات والتّقويم عمليّتان متضامتان، والمهمّ تعلّم الكفاءات، ولا معنى للتّقويم إلّا من حيث هو كونه أداة تمكّن من التّأكد من أنّ ذلك التّعلّم قد حصل فعلاً². فهو جزء من عملية التّعليم والتّعلّم ومدمج فيها وملزم لها وليس خارجاً عنها. كما أنّه كاشف للنّقائص ومساعد على تشخيص الاختلالات والتّذبذبات التي يمكن أن تحصل خلال عملية التّعلّم، وتساعد على استدراكها بصفة عادية ومنظمة. وبهذه الصّفة يكون استغلال أخطاء التّلميذ أو نقائصه في تصوّر طرائق التّكفل بها عنصراً إيجابياً وهامّاً في تشخيص تلك النّقائص واستدراكها³.

ولم يعدّ تقويم الكفاءات منصباً فقط على الإنجاز والأداء أو محصوراً في قياس درجة أداء المتعلّم قصد اتخاذ قرارات بشأن العملية التّعليمية التّعلّمية، وإنّما أضحى الأمر يتجاوز هذا النّطاق ويستشرف آفاقاً أوسع تتحدّد في محاولة تحليل العمليّات المعرفيّة عنده⁴. فلا يعتمد التّقويم على المعارف فحسب، بل يجب أن يتعدّها إلى المساعي الذّهنيّة التي يسلكها المتعلّم والاستراتيجيّات التي يعمل بها. وقد يخطئ المتعلّم لأنّ معارفه ناقصة أو خاطئة أو للجوئه 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 واعياً بأخطائه ومشاركاً في علاجها، وليس خاضعاً لتقييم يمارس عليه ويعلن له عن نتيجته⁵.

¹ - عبد اللّطيف الجابري، إدماج وتقييم الكفايات الأساسيّة، ص 97.

² - برنارد راي وآخرون، الكفاءات في المدرسة، تعلّم وتقويم، ترجمة مصطفى بن حبيّس، المركز الوطني للوثائق، الجزائر، 2015، ص 6.

³ - اللّجنة الوطنيّة للمناهج، مناهج السّنة 4 من التّعليم المتوسّط، ص 6.

⁴ - لحسن توبي، بيداغوجيا الكفايات والأهداف الاندماجية، ص 157.

⁵ - اللّجنة الوطنيّة للمناهج، مناهج السّنة 4 من التّعليم المتوسّط، ص 34.

إنّ الكفاءة لا تعني بالضرورة الاكتمال، حتّى المتعلّم الأكثر كفاءة يمكنه أن يرتكب أخطاءً، لذا لا يمكن إجباره على إتقان الإنجازات والأنشطة المطلوبة منه بقدر ما ننتظر منه إنجاز الحدّ الأدنى المطلوب. فارتكابه لخطأ ما لا يعني بالضرورة عدم تمكّنه من المحكّ، وبالتالي الإعلان عن فشله. فقد يكون الخطأ عفويًا أو عابرا لا يتكرّر مرّة أخرى أو عدّة مرّات¹.

وتقترح المقاربة بالكفاءات ما يسمى بالتّقييم الذاتي L'auto-évaluation، وهو إجراء تربوي يجعل التّلاميذ يحكمون على إنجازاتهم بأنفسهم، ممّا يؤهلهم لتجاوزها من منطلق أنّ الأخطاء التي يكتشفها الفرد بنفسه يمكن تجاوزها بسهولة². وهو أيضا حسب الوثيقة المرافقة لمناهج السّنة الرابعة من التّعليم المتوسّط «المسار الذي يقوم بواسطته المتعلّم بإصدار حكم في شأن نوعيّة مسعاه أو عمله أو مكتسباته، بالنّظر إلى كفاءات سبق تحديدها والاستناد إلى مقاييس تقديرية محدّدة. ومثلما يعتمد الأستاذ على مجموعة من المقاييس والمؤشّرات لتصحيح اختبار أو تقييم أعمال التّلاميذ المختلفة يستعمل المتعلّم كذلك شبكة لتقييم إنتاجه، وهي بمثابة أداة فعّالة. فالتّقييم الذاتي يضمن استقلاليّة المتعلّم وتفتّنه إلى أخطائه وبناء تعلّماته، أمّا شبكة التّقييم فتساعده على إصدار أحكام دقيقة وموضوعيّة بنية التّعديل والضبط»³.

ويلعب التّقييم الذاتي دورا مهمّا في تعلّمات التّلاميذ وفي تنمية كفاءاتهم وضبط منهجيّات عمله، ولذلك لا يمكن إهماله. فهو يمثّل زاوية ماوراء المعرفيّة لدى التّلاميذ، لأنّهم يصبحون قادرين على مراقبة أنفسهم بأنفسهم وعلى تقييم إنجازاتهم وتعديل أعمالهم خلال سيرورتهم التّعليميّة⁴.

¹ - عبد اللّطيف الجابري، إدماج وتقييم الكفايات، ص 102-103.

² - عبد الكريم غريب، المنهل التربوي، ج1، ص110.

³ - اللّجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمناهج السّنة 4 من التّعليم المتوسّط، ص21.

⁴ - عبد اللّطيف الجابري، إدماج وتقييم الكفايات الأساسيّة، ص138.

وعليه فإنّ التّقييم ليس مجرد الحكم على المتعلّم بالنّجاح أو الفشل، بل مكوّن من مكوّنات العمليّة التعليميّة التّعلّميّة، يمنح للمتعلّم نوعاً من الاستقلاليّة والإحساس بأهميّة الذات القادرة على تحديد الأخطاء وبناء التّعلّقات.

10-2- آليّات تقييم الكفاءة الحجاجيّة: يطرح تقييم الكفاءات أسئلة متعدّدة نظراً لطبيعتها التّركيبيّة، الأمر الذي يقتضي توجيه صيغ التّقييم لاختبار القدرات والمهارات المشتقّة من الكفاءة التي تعتبر مكوّناً أساسيّاً في بنائها¹. ومنه يستحسن أن يستحضر المدرّس عند تقييمه للكفاءات الإجراءات الآتية²:

-تهييء المتعلّم من خلال التّقييم التّكويني للتّدريب على الأداءات المركّبة.

-التركيز على اختبار مدى قدرة المتعلّم على استخدام خبراته المندمجة لإنجاز مهام محدّدة.

-تحديد بعض المعايير لتمحيص تحقّق الكفاءة ودرجة الإتقان.

-توجيه التّصحيح تبعاً لمعايير محدّدة، واقتراح أنشطة الدّعم الفرديّة والجماعيّة.

انطلاقاً من مفهوم التّقييم وفق المقاربة بالكفاءات، فإنّ عمليّة تقييم الكفاءة الحجاجيّة وغيرها من الكفاءات ينبغي على عدّة أسس ومكوّنات، ألا وهي:

أ- **الوضعيّة المشكّلة:** يقوم التّقييم في ظلّ التّدرّس بالكفاءات على وضعيّة مشكّلة خاصّة يطلق عليها وضعيّة تقييم. وهي وضعيّة تقيس من جهة مدى استيعاب المتعلّم للمكتسبات الجديدة، ومن جهة أخرى مدى قدرته على إدماجها

¹ - علي آيت أوشن، ديداكتيك التّعبير والتّواصل، التّقنيات والمجالات، النّصميم، السّرد، الحوار، الرّسالة، دار أبي رقراق، الرّباط، 2010، ص23.

² - المرجع نفسه، ص23.

لحلّ وضعية جديدة ومركّبة¹. ولا يوجد اختلاف على مستوى تصوّر الوضعية بين وضعية معدّة للإدماج ووضعية معدّة للتّقييم. ويمكن استغلال نفس الدّعامة في أفق الإدماج أو لأهداف تعلّمية. وما يميّز بينهما هو وظيفتها البيداغوجيّة، فالأولى جزء من التعلّقات أي أنّها تتويج لمجموعة من التعلّقات المضبوطة، بينما تبقى الثانية موجّهة للوقوف على مكتسبات التّلاميذ².

ب- المعلومات Les informations: يحدّدها جزافيّه ودي كتيل في أربعة أنواع، هي³:

- الإنجازات والأداءات التي يقوم بها التّلاميذ لاكتساب الكفاءات.

- تمثّلات التّلاميذ والطريقة التي يحصلون بها عليها.

- الوقائع والأحداث التي تتّمّ ملاحظتها في الفصل أو خارجه ذات الصّلة بمكتسبات التّلاميذ

- معلومات مستخلصة من الوثائق التي يستعملها التّلاميذ في الفصل الدّراسي أو خارجه.

وتتمثّل معلومات النصّ الحجاجي في الحجج والقضايا والأفكار المتنوّعة، التي يوظّفها منتج النصّ وفق مسار حجاجي محدّد.

ت- المحكّ Les critères: المحكّ أو المعيار أو المقياس هو الصّفة النوعية التي يجب على التّلميذ أن يحترمها في منتجها¹. ويوضّح معيار التّصحيح درجة

¹ - عبد الرّحمان التّومي، منهجية التّدريس وفق المقاربة بالكفايات، 2008، (بدون بقيّة معلومات النّشر)، ص9. متاح على الموقع الإلكتروني: https://www.selsabil.com/2016/08/pdf_29.html، تاريخ التّحميل: 2014/04/14، بتوقيت: 15:15 سا.

² - Rogiers, X, des situations pour intégrer les acquis scolaires, op.cit, p.69.

³ - أنظر: عبد اللّطيف الجابري، إدماج وتقييم الكفايات، ص99-100.

الجودة التي ينبغي أن تتوفر وتحترم في المنتج الخاص بإنجاز مهمة معقدة، وكذلك في تصحيح إنتاج تلميذ ما وتبيان الجودة المنتظرة من هذا الإنتاج: إنتاج دقيق، إنتاج ملائم، إنتاج أصيل... إلخ. فالمحكّ عبارة عن وجهة نظر يتمّ اللجوء إليها في تقدير إنتاج التلاميذ². كما يمكن التمييز بين نوعين من أنواع المعيار هما: المعيار الأدنى: جزأ لا يتجزأ من الكفاءة، إنه المعيار الضروري للحكم على كفاءة التلميذ. أمّا معيار الدقة: فهو معيار لا يشترط التحكم في الكفاءة³.

ث- المؤشرات Les indicateurs: لما كانت المحكّات تتسم بنوع من العمومية فإنّها لا تتحقّق في أغلب الأحيان حينما تُعتمد في تصحيح إنتاجات التلاميذ تصحيحاً فعلياً، لذلك تستبدل بالمؤشرات باعتبارها أكثر إجرائيّة ودقّة وقابلة للتّصريف والممارسة⁴. حيث أنّ المؤشّر علامة واضحة، ودليل ملموس يجعلنا نقرّر أنّ تلميذاً يتحكّم في معيار من المعايير، وبمكّنا من جعله عملياً. كما يمكن التمييز بين نوعين من المؤشرات هما: مؤشّر نوعي عندما يوضّح جانباً من المعيار، أي أنّه يعكس وجود عنصر من العناصر أو عدم وجوده، أو درجة هذه النوعيّة. ومؤشّر كمّي عندما يقدّم توضيحات عن عتبات نجاح المعيار. فهو بذلك يعبر بالعدد وبالنسبة المئويّة بالحجم (أكبر أصغر)⁵.

ج- شبكة التّصحيح La grille de correction: هي أداة لتقدير معيار من خلال مؤشرات واضحة، توحّد مقاييس التّصحيح⁶، وتسمح بالحكم على مدى تمكّن المتعلّم من الكفاءة المسطرّة⁷. حيث تعدّ شبكات التّقويم المقترحة أدوات إجرائيّة

¹ - اللّجنة الوطنيّة للمناهج، الدليل المنهجي لإعداد المناهج، ص 104.

² - عبد اللّطيف الجابري، إدماج وتقييم الكفايات، ص 100.

³ - اللّجنة الوطنيّة للمناهج، الدليل المنهجي لإعداد المناهج، ص 104.

⁴ - أنظر: عبد اللّطيف الجابري، إدماج وتقييم الكفايات، ص 101.

⁵ - اللّجنة الوطنيّة للمناهج، الدليل المنهجي لإعداد المناهج، ص 105-106.

⁶ - المرجع نفسه، ص 106.

⁷ - محمّد الدريج وآخرون، معجم مصطلحات المناهج وطرق التّدرّس، ألكسو، الرّباط، 2011، ص 175.

لتقويم مختلف السلوكات والكفاءات التي وضعت من أجلها. وتمتاز بكونها مؤسسة على ضبط دقيق للكفاءات المنشودة وتحديد معالمها وحدودها، كما تمتاز بالسهولة والبساطة¹. وما يميّزها أيضا هو سهولة توظيفها، وبساطة تعميم معطياتها ونتائجها².

وفي تقويم الكفاءة الحجاجية تقترح الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الرابعة من التعليم المتوسط وضعيّة مشكلة وكيفية تقويمها (من طرف المتعلّم أو المعلم) باستعمال شبكة التقويم.

ونصّ الوضعيّة المقترحة هو: «بعد قراءتك لمقال في مجلّة علميّة حول الأمراض الناتجة عن التدخين، وكذا التي تصيب المتعاطين الشّباب، حزنت وقرّرت تحسيس زملائك بأخطار هذه العادة السيّئة».

- أكتب نداءً إلى زملائك في حدود صفحة لينشر في جريدة المدرسة، واستعمل ثلاث حجج تقنعهم بضرورة الإقلاع عن التدخين»³.

ويتمّ التقويم بالاعتماد على شبكة التّصحيح المقترحة، نعرضها في هذا الجدول:⁴

¹ - أنظر: علي آيت أوشان، ديداكتيك التعبير والتّواصل، ص25.

² - المرجع نفسه، ص25.

³ - اللّجنة الوطنيّة للمناهج، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة 4 من التّعليم المتوسط، ص23-24.

⁴ - المرجع نفسه، ص24.

جدول رقم (7): يمثل شبكة التّصحيح المقترحة لتقويم الوضعيّة المشكّلة

شبكة التّصحيح			
المقاييس	المؤشّرات	نعم	لا
مطابقة المنتج لوضعيّة التّواصل	-كتابة نداء: عبارات الاستهلال والختام، وأخرى للفت انتباه الجمهور المتلقّي(الزملاء). -ذكر ثلاث حجج بإيجابيات الامتناع أو ضرورة الإقلاع. -التّقيّد بالحجم المطلوب: صفحة. -استخدام المستوى اللّغوي المناسب في مخاطبة الأقران.		
انسجام النصّ	-تفصيل كل حجة على حدة. -تسلسل منطقي بين الحجّة والأخرى. -استعمال الرّوابط المنطقيّة (ثمّ، غير أنّ، لأنّ، لكي، حتّى، وهكذا، حينئذ...). -معالجة كل فقرة لفكرة أو حجة.		
سلامة اللّغة (من حيث التّحو والصّرف والإملاء)	-تركيب سليم للجمل. -توظيف مناسب لعلامات الوقف: الفاصلة، النقطة، علامة الاستفهام، علامة التّعجب... -مراعاة الأثر الإعرابي لنواسخ المبتدأ والخبر: نصب اسم إنّ وأخواتها، وخبر كان وأخواتها. -كتابة إملائيّة صحيحة للمفردات.		

وبلاحظ أنّ هذه الشّبكة المقترحة لتقويم الكفاءة الحجاجيّة رغم أنّها تتضمّن بعض المعايير المهمّة في إنتاج النصّ الحجاجي كتابيّاً، وهي: ملائمة النصّ للوضعيّة (المطلوب) والانسجام والسّلامة اللّغويّة إلّا أنّها غير دقيقة. فهي لا تعتمد على معايير أخرى بالغة الأهميّة، التي يمكن استخلاصها من شبكة قراءة النصّ

الحجاجي المقترحة من قبل آلان بواسينه (كـبـعـض القرائن التّـنـظـيـمـيـة والمعجمية والمدار الحجاجي)¹.

10-3-أنواع التّـقـوـيـم: يمكن التّمييز في إطار تقويم الكفاءات والكفاءة الحجاجية على وجه الخصوص بين ثلاثة أصناف من التّـقـوـيـم: الأول تشخيصي والثاني تكويني والثالث تحصيلي، نبيّنها فيما يأتي:

أ- التّـقـوـيـم التّـشـخـيـصـي L'évaluation diagnostique: يقترن التّـقـوـيـم التّـشـخـيـصـي بمرحلة تسبق عملية التّـدـرـيـس، والهدف منه هو تشخيص مواطن الضّعف والقوّة في كفاءات المتعلّمين وقدراتهم التي يُفترض اكتسابها في المرحلة التّـعـلـيـمـيـة السّابـقـة. كما يمكن من خلاله استجلاء مدى دافعيّتهم للتّـعـلـم². وهو إجراء يتمّ في مستهلّ عملية التّـدـرـيـس من أجل الحصول على بيانات ومعلومات عن قدرات التّـلـامـيـذ ومعارفهم ومواقفهم السّابـقـة والضروريّة لتحقيق أهداف الدّرس. فهو إذن تشخيص لمنطلقات عملية التّـدـرـيـس ومدى استعداد التّـلـامـيـذ³. وهو ضروري للتّـعـرّف على القاعدة المعرفيّة والمعلوماتيّة التي ينبني عليها التّـعـلـم الجديد⁴. وتشرح الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الرابعة من التّـعـلـيـم المتوسّط هذا النّوع من التّـقـوـيـم بكونه «يقع قبل الشّروع في التّـعـلـمات، وكثيرا ما يردّ في شكل اختبار يجريه الأستاذ في بداية السنة لتحقّقه من مدى تحكّم المتعلّم في المكتسبات القبليّة والكشف عن ثغرات تعلّمه أو نقائصه. وهكذا يمكن للأستاذ أن يقدّر مستوى القسم الذي يسند إليه ويبني التّـعـلـمات اللاحقة على أساس ما اكتسب من كفاءات. وقد يقع التّـقـيـم التّـشـخـيـصـي في بداية الحصّة التّـعـلـيـمـيـة لمراجعة عنصر متصلّ بالدّرس الجديد أو للتحقّق من الحصّة السّابـقـة، لأنّها ضرورية لتأسيس تعلّمات جديدة. وقد يتمّ هذا التّـقـيـم في شكل سؤال

¹ - وضّحنا شبكة قراءة النصّ الحجاجي المقترحة من قبل آلان بواسينه في الفصل الأوّل (المبحث الثاني) من هذا البحث.

² - لحسن تويي، بيداغوجيا الكفايات والأهداف الاندماجية، ص161.

³ - عبد الكريم غريب، المنهل التربوي، ج1، ص402.

⁴ - عبد اللّطيف الجابري، إدماج وتقييم الكفايات، ص161.

يطرحه الأستاذ في بداية الحصّة، ويبني مراحل درسه انطلاقاً من أجوبة المتعلّمين»¹. وعليه فإنّ التّقييم التّشخيصي في تعليم اللّغة العربيّة في السنة الرابعة متوسط يسعى إلى معرفة مدى تمكّن المتعلّمين من الكفاءات اللّغويّة التي ينبغي عليها التعلّم اللاحق، والقضاء على مختلف العراقيل التي تمنعهم من تعلّم اللّغة وتحقيق كفاءات جديدة.

ب- التّقييم التّكويني L'evaluation formative: يعرف جليبر دولاندشير Gilbert De Landsheere التّقييم التّكويني بأنّه «تّقييم يتدخّل-مبدئياً- عند الانتهاء من إنجاز كلّ مهمّة من مهام التّعلّم. وموضوع هذا التّقييم هو إخبار التّلميذ والمدرّس بدرجة التّحكّم التي تمّ تحقيقها»². وهو-حسب الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الرابعة من التّعليم المتوسّط- « مسار للتّقييم المستمر الذي يهدف إلى ضمان تدرّج كلّ فرد في مسعى التّعلّم، بغرض تعديل وضعيّة التّعلّم أو وتيرة هذا التدرّج من أجل إدخال التّحسين أو التّصحيح المناسبين عند الحاجة. ويهدف إلى قيادة المتعلّم في عمله المدرسي بتحديد الصعوبات التي تواجهه، ومساعدته على إيجاد التّدابير التي تسمح له بالتّقدّم في عمله. ويأتي هذا التّقييم عقب كلّ مهمّة من مهام التّعلّم، ويرمي إلى إعلام المتعلّم والأستاذ بدرجة الكفاءة المحقّقة... ويعنى بالمسار أكثر ممّا يعنى بالنتائج، أي بطريقة تعلّم التّلميذ والعمليات العقلية التي يقوم بها من أجل تحقيق هدف الدّرس»³. ومنه فهذا التّقييم يسمح بقياس مدى التّقدّم التّدرّجي الذي يحقّقه المتعلّم، ويهدف إلى التّحقّق من مدى فهمه واكتسابه للمعرفة، ويهتم بتصحيح مسار العملية التّعليميّة التّعلّميّة وذلك أكثر من اهتمامه بالنتائج.

ت- التّقييم التّحصيلي L'évaluation sommative : يعدّ التّقييم التّحصيلي أو الإجمالي عمليّة منظّمة تستعرض فيها حصيلة مكتسبات المتعلّم في نهاية سنة

¹ - اللّجنة الوطنيّة للمناهج، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة 4 من التّعليم المتوسّط، ص21.

²- De Landsheere, G, Evaluation continue et examens, Précis de docimologie, Ed : Labor, Bruxelles, Ed: 7^{ème}, 1992, p.113.

³ - اللّجنة الوطنيّة للمناهج، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة 4 من التّعليم المتوسّط، ص21.

دراسيّة أو مرحلة تكوينية، وذلك على أساس أهداف تكوينيّة، وتحدّد هذه الأخيرة عن طريق الكفاءة¹. وهو أيضا حسب -الوثيقة المرافقة لمناهج السّنة الرابعة من التّعليم المتوسّط- نمط التّقييم الذي يستخدم في نهاية فصل أو عام دراسي أو نهاية مقرر أو برنامج لأغراض الانتقال أو التّأهيل أو لتقييم التّقدّم. إنّ التّقييم التّحصيلي يكتسي طابع الحصيلة من أجل التّدخل مباشرة لمواجهة الصعوبات المعترضة، فهو يقع إذا بعد عدد من مهام التّعلّم التي تمثّل كلاً (فصلاً من المقرر مثلاً)². والهدف من وراء هذا النوع من التّقييم³ هو الحكم بشكل إيجابي أو سلبي على المتعلّم خلال مرحلة تعليمية ختامية، والجزم بمدى ثبوت اكتساب المتعلّم لكفاءات أساسيّة. وكلّ إقرار بثبوت ذلك يلزم عنه المرور إلى المرحلة التّعليميّة اللاحقة، كما يتيح ترتيب المتعلّمين بناء على كفاءاتهم، ويحسم بموجب النقط المحصّل عليها في نجاحهم أو رسوبهم⁴. وعليه فإنّ التّقويم التّحصيلي ينصبّ على البرنامج بكامله، فهو يهدف إلى تقويم الحصيلة وترتيب المجموعة الفصليّة أو المدرسيّة ككلّ، ويقيم عمليّات إحصائيّة وترتيبيّة انطلاقاً من مقاييس ثابتة، كما يتيح التّعرف على النّتائج الختاميّة للتّعلّم.

ويتّضح من عرضنا لأنواع التّقويم ووظائفه أنّه عمليّة مرتبطة ارتباطاً وثيقاً بالسيّورات الدّهنيّة للمتعلّمين خلال عمليّة التّعلّم واكتساب الكفاءات، وكلّ الأنواع المذكورة ضروريّة لتحقيقها.

¹ - لحسن توبي، بيداغوجيا الكفايات والأهداف الاندماجيّة، ص163.

² - أنظر: اللّجنة الوطنيّة للمناهج، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة 4 من التّعليم المتوسّط، ص21.

³ - اعتمدنا في تصنيفنا لأفراد عيّنة البحث على مستوى تحصيلهم الدّراسي الذي تحدّدته نتائج التّقييم التّحصيلي المتعلّق بنهاية الفصل كما سبق وأن بيّنا في الفصل الخاصّ بالإطار المنهجي للدراسة.

⁴ - لحسن توبي، بيداغوجيا الكفايات والأهداف الاندماجيّة، ص163.

المبحث الثاني: الممارسات التعليمية للنصّ الحجاجي من خلال الكتاب

المدرسي

1- أهمية كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط:

يعتبر الكتاب المدرسي أحد الدعامات الأساسية في العملية التعليمية، إنه «الوعاء الذي يحتوي المادة التعليمية، التي يفترض أنها الأداة أو إحدى الأدوات التي تستطيع على الأقل أن تجعل التلاميذ قادرين على بلوغ أهداف المنهج المحدد سلفاً¹. وهو مؤلف ديداكتيكي، يتصور أصلاً لأجل تعلّم معارف ومهارات مبرمجة في مقرر خاص بمادة دراسية أو مجموعة مواد متقاربة فيما بينها². وللكتاب المدرسي أهمية بالغة نظراً لإسهامه في بلورة الرؤية التعليمية التي تحددها الفلسفة التربوية للمجتمع، وإسهامه أيضاً في تحقيق أهداف تعليمية تتجلى في المتعلّم. كما يعتبر من أهم الوسائل التعليمية التي تعمل على تنفيذ ما ينصّ عليه المنهاج.

إنّ كتاب التلميذ في السنة الرابعة من التعليم المتوسط - وفقاً لما جاء في المنهاج المقرر - كتاب يشتمل على نشاطات التعلّم، ويجسّد الكفاءات وأهداف التعلّم المقررة في المنهاج، ويهدف إلى الأخذ بيد المتعلّم عبر مراحل تعلّمه. وينبغي أن يتميز الكتاب المدرسي بكونه يترجم المقاربة بالكفاءات المنصوص عليها بما تقترحه من الوضعيات التعلمية والسندات التربوية. وإذا كانت الكتب المدرسية بالنسبة للأستاذ أداة عمل ضرورية، فهي بالنسبة للمتعلّم المصدر الأساسي للتعلّم. لذلك روعي في إعدادها جملة من الاعتبارات التربوية والبيداغوجية والعلمية والجمالية حتى تكون في مستوى المناهج الجديدة وأداة فعّالة بين أيدي المتعلّمين³.

¹ - عبد الكريم غريب، المنهل التربوي، ج2، ص575.

² - أنظر: عبد الحق منصف، رهانات البيداغوجيا المعاصرة، دراسة في قضايا التعلّم والثقافة المدرسية، أفريقيا

الشرق، المغرب، الدار البيضاء، 2007، ص237.

³ - اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج السنة 4 من التعليم المتوسط، ص13-34.

وحسب ما جاء في مقدّمة كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرابعة من التّعليم المتوسّط فإنّ هذا الأخير يعدّ امتدادا لكتب السّنات الثلاث التي مرّت بوجه عام وكتاب السّنة الثالثة بوجه خاصّ، وذلك من حيث بناؤه ومحتواه ومن حيث عدد الوحدات التّعليميّة والنّشاطات التّربويّة التي يشتمل عليها. وهو يسعى إلى أن يكون ترجمة وافية للمنهاج المقرّر من قبل وزارة التّربية الوطنيّة في أسسه التّربويّة والمعرفيّة وفي محتواه التّعليمي وطرائقه وتوجيهاته¹.

2- تجلّيات طرائق التّدريس والتّقويم في الكتاب المدرسي: وبناء على ما ذكرناه سابقا حول تعليم النصّ الحجاجي قمنا بمعاينة المحتوى التّعليمي لكتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرابعة متوسّط، وحلّلنا كلّ المضمون المتعلّق بالممارسات التّعليميّة للحجاج لمعرفة مدى تجسيد الكتاب المدرسي لما ينصّ عليه المنهاج المقرّر في ضوء المقاربة بالكفاءات، من توظيف لطرائق التّدريس النّشطة واعتماد لأشكال التّقويم المقترحة، وذلك بهدف تحقيق الكفاءة الحجاجيّة المستهدفة وتطويرها.

2-1-توظيف طرائق التّدريس: جاء في مقدّمة كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرابعة من التّعليم المتوسّط إقرار باعتماد طرائق التّدريس النّشطة وأشكال التّقويم التي يقترحها المنهاج في ضوء المقاربة بالكفاءات. حيث يتمّ اعتماد المقاربة النّصيّة في تناول المادّة اللّغويّة في بلاغتها ونحوها وصرفها وتركيبها، كما يهدف إلى بلوغ الملكات لدى المتعلّم أو تنميتها ورسوخها، وذلك من خلال الأنشطة المختلفة التي يتوافر عليها الكتاب، وهي القراءة والمطالعة الموجهة والتّعبير بنوعيه الشّفوي والكتابي. إنّ هذا الكتاب يتيح فرصة ثمينة للمتعلّم بغية القيام بعملية دمج المعارف التي تلقّاها عند نهاية كلّ ثلاث وحدات. حيث يتمّ وضعه في وضعيّة تعلّميّة أو وضعيّتين، وبطالب بإنتاج نصّ محدّد يدمج فيه تلك

¹ - أنظر: الشّريف مربيّ وآخرون، اللّغة العربيّة للسّنة الرابعة من التّعليم المتوسّط، الدّيون الوطني للمطبوعات المدرسيّة، الجزائر، ط1، 2006-2007، (تقديم).

المعارف اللّغويّة التي تعلّمها. بل إنّ الكتاب يتيح للمتعلّم شبكة التّقييم الذاتي، بالإضافة إلى المشاريع التي تعدّ في حدّ ذاتها من العمليّات التّربويّة الطموحة¹.

وبعد تحليلنا للمحتوى التّعليمي الذي يتضمّنه هذا الكتاب المدرسي ووقوفنا على ما جاء فيه بخصوص موضوع تعليم النصّ الحجاجي، وجدنا أنّ هذا الأخير قد اقتصر على نشاط تعليمي واحد، وهو نشاط التّعبير الكتابي الذي يشتمل بدوره على إنجاز المشروع. ولم تتطرق إليه الأنشطة التّعليميّة الأخرى في الوحدة التّعليميّة نفسها، كنشاط القراءة ودراسة النصّ أو نشاط التّعبير الشّفوي². ويعني هذا أنّ الاهتمام قد انصب على إنتاج النصّ الحجاجي كتابيًا وإهمال ميادين الكفاءات الأخرى (فهم المنطوق - وإنتاجه وفهم المكتوب). وهذا على الرّغم من أنّ تمكين المتعلّم من إنتاج نمط معيّن لا يتحقّق بمعزل عن قراءة نصوص متنوّعة من هذا النمط وفهمها.

ويتمّ التّطرّق إلى موضوع الحجاج ضمن وحدتين تعليميّتين متتاليتين، هما الوحدة التاسعة المعنونة ب: "الثروات الطّبيعيّة" والوحدة العاشرة المعنونة ب: "متاحف ومعالم تاريخيّة"³. وبالنّسبة لموضوع نشاط التّعبير الكتابي فهو "الحجاج" في الوحدة التاسعة، أمّا في الوحدة العاشرة فهو "كتابة نصّ حجاجي". وهما يمثلان الأنموذجين اللّذين نحاول توضيحهما وفق ما تمّ ذكره سابقا.

¹ - أنظر: الشّريف مربيبي وآخرون، اللّغة العربيّة للسّنة الرابعة من التّعليم المتوسّط، (تقديم).

² - وهذا بخلاف كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الثّالثة متوسّط (تتوير)، الذي تعرضت فيه جميع الأنشطة التّعليميّة في الوحدة التّعليميّة الأولى إلى موضوع الحجاج، الأمر الذي يجسّد الترابط والتّكامل القائم بين الأنشطة من جهة وبين البنى اللّغويّة من جهة أخرى. كما تمّ اعتماد نصوص حجاجيّة تعكس بوضوح البنية الحجاجيّة. أنظر: الشّريف مربيبي وآخرون، اللّغة العربيّة للسّنة الثّالثة من التّعليم المتوسّط (تتوير)، من الصفحة 8 إلى الصفحة 14.

³ - أنظر: الشّريف مربيبي وآخرون، اللّغة العربيّة للسّنة الرابعة من التّعليم المتوسّط، من الصفحة 81 إلى الصفحة 103 .

إنّ التأمّل في العنوانين المحدّدين لموضوعي نشاط التّعبير يبيّن أنّهما جدّ عامّين، فهما لا يشيران بدقّة إلى التّقنيّة الحجاجيّة المراد تدريسها للتّلميذ، الذي ينبغي أن يكون على دراية مسبقة بما سيقوم بدراسته في كلّ نشاط والأهداف المنتظرة من الدّرس.

وفي إطار تجسيد المقاربة النّصّيّة ينطلق هذين الأنموذجين من نصّين مقرّرين في حصّة المطالعة¹، وهما على التّوالي: " الزّراعة بماء البحر " و " الطاسيلي ذلك المتحف الطبيعي ". وأرفق كلّ منهما بصور تتناسب مع الوضعية التّعلّميّة، وتعمل كوسيلة تعليميّة موضّحة² ومشوّقة في الآن ذاته. وتتمّ دعوة التّلميذ في بداية كلّ درس ومباشرة بعد العنوان إلى العودة إلى النصّ المقروء من خلال هاتين العبارتين: « قرأت في نصّ المطالعة... » و « جاء في نصّ المطالعة ما يأتي ».

وجدير بأن نذكر في هذا السّياق بأنّ كلّ نصّ مقرّر في حصّة المطالعة يعدّ بالأساس دعامة لإنجاز نشاط التّعبير الشّفوي. حيث يكلف التّلميذ بقراءة نصّ المطالعة، وتأمّل معانيه والإجابة عن مجموعة من الأسئلة³ التي تليه استعدادا

¹ - ينجز التّلميذ عمليّة المطالعة خارج الصّفّ بالعودة إلى المصادر والمراجع للبحث عن المعلومات ومعالجتها. ويمكن تصنيف هذا العمل الذي يقوم به التّلميذ ضمن ما يسمى ب"التّوثيق" La documentation، وهو «نشاط بيداغوجي يقوم على وضعيات تتيح للمتعلّمين الاتّصال بالمحيط الوثائقي قصد الحصول على معلومات أو بيانات وحلّ المشكلات واتّخاذ قرارات وفحص فرضيّات». فهو بهذا نشاط هامّ، لكونه يساعد على تنمية القدرة على البحث عند التّلميذ، ويؤدّي إلى توسيع معارفه ومكتسباته. أنظر: علي آيت أوشن، ديداكتيك التّعبير والتّواصل، ص85.

² - تساعد هذه الوسيلة التّعليميّة الحسيّة في عمليّة فهم المقروء، خاصة وأنّ القارئ أثناء القراءة يقوم بعمليّة تبادل أو تناوب بين المعلومات البصريّة Les informations visuelles والمعلومات اللابصريّة Les informations non visuelles. أنظر:

- Smith, F, Psycholinguistics and reading, Holt, Rinehart and Winston, New York, 1973, p.7.

³ - تقوم هذه الطريقة على مهارة استخدام الأسئلة، ومن خلالها يتمكّن الدّارس من الوصول إلى محتوى الدّرس وعناصره. وفي هذه الطريقة يكون الدّارس عنصرا فعّالا يجيب عن الأسئلة، والمعلّم مجرد معدّل للسلوك، ويعلّق على الإجابات، ويقوم بالربط بينها وصولا إلى إبراز المحتوى وتحقيق الأهداف. وتؤدّي إلى إثارة التّفكير لدى =

لتقديم عرض شفوي في القسم. ويلي كلّ نصّ المعجم اللّغوي المساعد والمصاحب له، والذي يهدف إلى التعريف بمعاني بعض الكلمات الجديدة وتتبعه مجموعة من الأسئلة حول البناء الفكري للنصّين. ويمرّ التّلميذ في مسار القراءة بعملية اكتشاف النصّ «الذي يتمّ عبر تقطيعه إلى وحدات، أو عبر سلسلة من الأبحاث انطلاقاً من توجيهات تروم جعل التّلميذ يكتشف المعنى بواسطة مثيرات متنوّعة»¹.

ومنه يتّضح لنا أنّ الكتاب المدرسي لا يتجاهل العلاقة القائمة بين التّعبيرين الشّفوي والكتابي بل يعمل على استثمارها، وذلك على الرّغم من عدم تخصيص كلّ من موضوع التّعبير الشّفوي والنصّ المعتمد فيه والأسئلة المتعلّقة بهما بتعليم النصّ الحجاجي.

ويّضح أيضاً من خلال هذين الأنموذجين أنّ المقطعين النصّيين المقطّعين من نصّي المطالعة والمعتمدين بشكل أساسي في شرح التّقنية الحجاجية المقرّرة وغير الموضّحة بدقّة هما مقطعان ينتميان إلى النمط الإخباري التّفسيري (نصّ علمي)، بل إنّ كلا النصّين إخباريين، تفسيريّين ولا يمثّلان أيّة خطاطة حجاجية. ثمّ إنّّه من الأنسب انتقاء نصوص حجاجية واعتمادها كمنطلق لإنجاز الدّرس. ولربّما قد تمّ توظيف هذين المقطعين لاحتوائهما على بعض الرّوابط المنطقية التي استخدمت للبرهان على فكرة أو حقيقة علمية داخل مقطع تفسيري. غير أنّ غياب الخطاطة الحجاجية والأطروحة ونقيضها (حتى بشكل ضمني) والحجج المتعلّقة بكلّ واحدة والأدوات التي تربط بين الحجج والنتيجة... إلخ يجعل مثل هذه النّصوص المعتمدة غير ملائمة تماماً لتعليم النصّ الحجاجي.

= الدّارسين ممّا يؤدي بدوره إلى الفهم، والتعرّف على خبراتهم وقدراتهم، كما تتيح تبادل الخبرات سواء بين الدّارسين وبعضهم أو بينهم وبين المعلّم. أنظر: نعمان عبد السّميع متولي، المرشد المعاصر إلى أحدث طرائق التّدريس وفق معايير المناهج الدّولية، دار العلم والإيمان، مصر، 2012، ص31.

¹ - لحسن بوتكلاي، تدريس النصّ الأدبي، من البنية إلى التفاعل، أفريقيا الشرق، المغرب، 2011، ص110.

ويفترض أن يتوصّل التّلميذ في الأنموذج الأوّل إلى معرفة مفهوم الحجاج الذي يعني حسب الكتاب المدرسي «اقتراح فكرة أو رأي على المتلقّي ومحاولة إقناعه به»، وبعدها معرفة دور الرّوابط الحجاجيّة في إبراز مراحل الحجاج. لكن يلاحظ أنّ هذه الرّوابط قد ذكرت في شكل لائحة دون توضيحها من خلال مسار حجاجي معيّن. والسبب مثلما ذكرنا هو أنّ النّصّين المقرّرين، بل حتى المقطعين المعتمدين غير ملائمين، إذ لا أثر فيهما مثلما قلنا للخطاطة الحجاجيّة، وبالتالي لا مجال بهذا للحديث عن الحجاج في اللّغة. وفي الأخير وبعد الاختصار فقط على دعوة التّلميذ إلى ملاحظة أمثلة غير ملائمة من النّصّين تذكر له خلاصة على أساس أنّها تتضمّن فكرة يكون التّلميذ قادرا على التوصل إليها بمفرده. لكن الأمر مستبعد للسبب المذكور، ولعدم مراعاة المسار الذهني للتّلميذ أثناء الدّرس. ومفاد الخلاصة هو: «بناء النّصّ الحجاجي يتّخذ الشّكل الآتي: الخاتمة، الحجّة الأولى، الحجّة الثّانية، الحجّة الثّالثة...»، وهي معلومة مقدّمة بمعزل عن نصّ يتمثّلها، وإلى جانب ذلك فإنّها تمتاز أحيانا بعدم الدّقة. وقد يسبّب هذا بعض الغموض واللبس للتّلميذ ويقف عائقا أمام الفهم السّليم الذي يساعد في تحقّق الكفاءة المستهدفة.

والأمر نفسه ينطبق على الأنموذج الثّاني الذي يكتفي بالاعتماد على مقطع تفسيري، ودعوة التّلميذ إلى تأمل لائحة لبعض الرّوابط المنطقيّة الموجودة في المقطع مع تحديد وظائفها، وتصنّف على أنّها جميعا استخدمها الكاتب للبرهان وإنتاج نصّ حجاجي، وهي معلومة ليست صائبة وغير دقيقة. ثمّ تذكر في الأخير القاعدة كالتّالي: "إنتاج نصّ حجاجي ينبغي استعمال أدوات الرّبط التي تفيد التّوكيد والتّعليل والشّروط وغير ذلك". كما لاحظنا عدم الرّبط بين الدّرسين أو الأنموذجين لتذكير التّلميذ بمكتسباته السّابقة، وتفعيلها بربطها بالمكتسبات اللاحقة، وذلك على الرّغم من ورودهما متتابعين ضمن الكتاب. وقد أدّى هذا الأمر إلى عدم مراعاة المسار الذهني للمتعلّم وتغييب دوره الفعّال، خاصّة وأنّ الكتاب وسيلة تعليميّة موجهة إليه بالدرّجة الأولى.

ويقوم درس الحجاج على بيداغوجيا حلّ المشكلات، وذلك نظرا لكونها تشجّع المتعلّمين على مستويات عليا من التفكير، عن طريق عرض مشكلات واقعية وثيقة الصّلة بالتّلميذ الذي يدرك أهميّتها وبالوحدة التّعليمية وبجميع المعلومات المتّصلة بها¹. وتتجلى بوضوح هذه البيداغوجيا في الكتاب المدرسي من خلال "نشاط التّطبيق". حيث يتضمّن الأنموذج الأوّل أربعة تطبيقات متنوّعة، بينما يتضمّن الأنموذج الثاني تطبيقين أولهما عبارة عن تدريب فوري موجه لتدريب المتعلّم على تطبيق عناصر المهارة المستهدفة². والتّدريب الوارد في الأنموذج الثاني يتمّ إنجازه في القسم مباشرة بعد القاعدة. ويكون الحلّ بكتابة التّلميذ لنصّ حجاجي يستخدم فيه الروابط المفيدة، ويحاول من خلاله ترغيب أصدقائه بزيارة المتحف. بينما يتمّ إنجاز التّطبيقات الأخرى في البيت كتابيا كواجب منزلي ليتمّ تصحيحها فيما بعد في جزء من حصّة التعبير الكتابي المقبلة. فالواجب المنزلي ماهو إلّا حلقة في دائرة المنظومة التّعليمية التي يحثّل فيها المتعلّمون مركزها الرّئيسي، إنّه التّدريبات التّعليمية التي تكفلّ لهم الوصول إلى غاية معيّنة، وتحقيق هدف منوط بمحتوى الدّرس. وعليه يتوقّف نجاح الدّرس بدرجة كبيرة على قيامهم بأداء ما عليهم من واجب، وذلك بتوجيه المعلّم وإرشاده. فهو يعني فهم الدّرس واستيعابه وتحقيق الغاية منه، وتنمية قدرات المتعلّمين والنّهوض بمستواهم وتنمية الفاعلية التّعليمية لديهم، ومعرفة الصعوبات والمشكلات وعلاجها. كما يكسب أداء الواجب الدّراسي المتعلّمين خبرات مختلفة تتدرّج بهم وتقلّهم من مرحلة إلى أخرى³. ومثال هذه الواجبات المنزلية المتنوّعة تكليف التّلميذ بمهمّة معيّنة في الأنموذج الثاني، حيث يتمّ وضع التّلميذ في وضعية تتطلّب حلاّ لمشكلة وذلك بإنتاج نصّ حجاجي.

¹ - مولاي المصطفى البرجاوي، التّعليم الفعّال: الماهية والمؤشّرات الدّالة والاستراتيجيات البيداغوجية، ضمن مجلّة: علوم التّربية، العدد 62، مطبعة النّجاح الجديدة، المغرب، 2015، ص 68.

² - أنظر: علي آيت أوّش، ديداكتيك التّعبير والتّوصل، التّقنيّات والمجالات، ص 22.

³ - أنظر: نعمان عبد السّميع متولي، المرشد المعاصر إلى أحدث طرائق التّدريس وفق معايير المناهج الدوليّة، ص 177-178-179.

أمّا فيما يتعلّق ببيداغوجيا المشروع فقد احتوى الكتاب المدرسي على مشروع واحد خاصّ بتعليمية النصّ الحجاجي، وهو المشروع الثالث المقرّر إنجازه كتابياً في الثلاثي الأوّل وموضوعه "كتابة لائحة إخبارية". وقد حدّدت في جدول معيّن مراحل وكيفية إنجازه والمهام المتعدّدة والموارد المختلفة في ذلك بدقّة ووضوح¹. وينجز التلميذ هذا العمل في فوج يتكوّن من ثلاثة نلاميذ إلى أربعة، يقومون بتبادل المعلومات فيما بينهم، بغرض إنجاح العمل وتطوير الكفاءة المستهدفة. ويظهر جلياً أنّ هذا المشروع عبارة عن دعوة إلى استثمار الموارد المختلفة والمكتسبات السابقة للتلاميذ، التي هي أساس المعارف (اللغوية وغير اللغوية)، والمهارات والمواقف والاتجاهات وكلّ الوسائل المرتبطة بالوضعية المشكلة وسياقها، وذلك بإنتاج نصّ إخباري كتابياً، يتمّ من خلاله معرفة مدى تحكّم التلميذ في بناء نصّ حجاجي باعتماد شبكة للتقييم الذاتي.

2-2- تقييم التعلّيمات: يقتصر تقييم الكفاءة الحجاجية في الكتاب المدرسي على نوعين من التّقييم هما التّقييم التكويني والتّقييم التحصيلي، ويخلو من التّقييم التشخيصي رغم أهمّيته.

وجاء تقييم الكفاءة الحجاجية ضمن "نشاط الإدماج والتّقييم التكويني"، واحتوى على وضعية تقييمية إدماجية *La situation d'évaluation integrative* جاءت في البداية هادفة إلى تقييم التعلّيمات وتحسينها ومعرفة مدى استيعاب المتعلّم للمكتسبات ومدى قدرته على إدماجها في حلّ المشكلة. حيث يطلب من التلميذ في إطارها كتابة نصّ حجاجي في صفحة وفق بعض التعلّيمات الموجّهة له، والمتضمّنة لبعض المعايير اللغوية والنّصية للإنتاج. ويطلب أولاً من التلميذ قراءة محتوى هذه الوضعية ومحاولة تبيّن المعطيات والمطالب ثمّ يطلب منه أيضاً بناء شبكة تقييم لعمله الذي سينجزه، أي أنّه سيقوم بالتّقييم الذاتي لإنتاجه على النحو:²

¹ - الشّريف مربيبي وآخرون، اللّغة العربيّة للسّنة الرابعة من التّعليم المتوسّط، ص 88.

² - أنظر: المرجع نفسه، ص 89.

جدول رقم (8): شبكة تقييم ذاتي للإنتاج الكتابي

المقاييس أو الأسئلة	نعم	لا	تعليل أسباب الخطأ
هل كتبت نصّا حجاجيا؟			
هل احترمتُ الحجم المطلوب؟			
هل تقيّدْتُ بالفكرة المطلوبة؟			
هل وظّفتُ أربع مفردات دالة على الثّروة؟			
هل استعملتُ جملة اسميّة مركّبة؟			
هل استعملتُ جملة فعلية مركّبة؟			
هل وظّفتُ في النّصّ استعارة تصريحيّة؟			

ويُلاحظ أنّ هذه الشبكة الخاصّة بتقييم إدماج المكتسبات السّابقة في ميدان إنتاج النّصّ الحجاجي كتابيا (وهي الوحيدة المعتمدة في هذا الكتاب) قد جاءت مركّزة على معيار الملاءمة للفكرة المطلوبة واستعمال اللّغة كتوظيف بعض الظّواهر اللّغويّة المدروسة (صرفيّة وتركيبية)، في حين تخلو من معايير هامة خاصّة بتقييم الكفاءة الهدف وهي إنتاج نصّ حجاجي. فلا أثر للمعايير التي تعرّض لها التّلميذ في الأنموذج الأوّل الذي وضّحناه والذي يسبق هذا النّشاط التّقييمي، كاستعمال الحجج والرّوابط الحجاجيّة وبناء النّصّ الحجاجي، ناهيك عن المعايير الأخرى التي تمّ إقصاؤها.

كما تضمّن "نشاط التّقييم التّحصيلي" سوّالا واحد فقط يتعلّق بتقويم الكفاءة الحجاجيّة، وقد ورد ضمن مجموعة أسئلة حول نصّ بعنوان "صور سلوكيّة" لـ"أبي العيد دودو" يغلب عليه السّرد. وفحوى السّؤال هو: «النّصّ مزيج من السّرد والحوار والحجاج، ما هو النّمط الغالب في الفقرة الأولى؟ علّل إجابتك». ¹ وممّا لا شكّ فيه أنّ التّلميذ سيستند في الإجابة عن هذا السّؤال إلى مكتسباته السّابقة المتعلّقة بمعرفة مفهوم الحجاج وأهمّ خصائص النّصّ الحجاجي والمؤشّرات النصّية التي تميّز النّصّ الحجاجي عن غيره. نظرا للمعلومات القليلة المتعلّقة بالنّصّ التي تضمّنها المحتوى

¹ - الشّريف مربيبي وآخرون، اللّغة العربيّة للسّنة الرابعة من التّعليم المتوسّط، ص 94.

التعليمي لكتاب السنة الرابعة، خاصة وأنه لا يتطرق إلى قراءة النصّ الحجاجي وفهمه في نشاط القراءة ودراسة النصّ، فإنّ التلميذ بحاجة ماسة إلى تذكّر مكتسباته السابقة في السنة الثالثة متوسط، التي تطرّق فيها إلى قراءة النصّ الحجاجي وفهمه وإنتاجه شفويًا وكتابيًا، من خلال أوّل وحدة تعليمية تضمّنّها كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة متوسط. ولكن على الرغم من ذلك كلّ لا يوجد في المحتوى التعليمي لكتاب السنة الرابعة متوسط ما يدعو التلميذ إلى تفعيل تلك المكتسبات القيمة في حلّ المشكلات التعليمية وتمكينه من تطوير هذه القدرة المعرفية.

انطلاقاً من تحليلنا لكلّ ما يتعلّق بالممارسات التعليمية للنصّ الحجاجي من خلال المحتوى التعليمي لكتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط يتجلى لنا بوضوح مدى سعي هذا الكتاب إلى ترجمة ما ينصّ عليه المنهاج المقرّر في ضوء المقاربة بالكفاءات لتحقيق الكفاءة الحجاجية.

3- بعض المآخذ: توصلنا من خلال تحليلنا للممارسات التعليمية للحجاج إلى تحديد بعض الجوانب التي لم تأت موافقة لما ينصّ عليه المنهاج ولخصائص النمط الحجاجي، والتي يمكن تلخيصها فيما يأتي:

-عدم تحديد الهدف من الدّرس والتقنية الحجاجية المراد تدريسها بوضوح. حيث لم يتمّ اطلاع التلميذ في بداية الوحدة التعليمية والنشاط التعليمي بالهدف المراد تحقيقه في نهاية العملية التعليمية، وبما يُنظر منه القيام به، وهذا يتعارض مع ما ينصّ عليه التدريس بالكفاءات.

-إنّ ما جاء في المحتوى التعليمي بخصوص تعليم النصّ الحجاجي قليل جدّاً بالنظر إلى كون الكفاءة الحجاجية من أهمّ الأهداف التعليمية التعلمية المسطرة في المنهاج مثلما وضّحنا سابقاً. فهذا اليسير المتاح غير ملّمّ بخصائص النصّ الحجاجي كما لا يراعي الكفاءات القاعدية، ثمّ إنه لا يمكن أن يؤدي إلى تحقيق الكفاءة الحجاجية ككفاءة ختامية. وبتعبير آخر لا يمكن تحقيق الكفاءة الحجاجية مثلما تمّ تحديدها في المنهاج والمتمثلة في القدرة على فهم النصّ الحجاجي وإنتاجه

(نطقا وكتابة) دون تحقيق الكفاءات القاعدية كقراءة نصّ حجاجي وفهمه، والتعبير عن فكرة ورأي شفويًا... إلخ. وأساس هذا كله هو التّطرق إلى الحجاج في جميع الأنشطة التعليمية وتحقيق التّرابط فيما بينها، وعدم الاقتصار على نشاط واحد هو التّعبير الكتابي.

- يخلو الدّرس الحجاجي من تمهيد يسعى إلى تذكير التّلميذ بمكتسباته السابقة، والرّبط بينها وبين التّعلّات اللاحقة، تلك المتعلّقة بالسّنة الثالثة متوسط خاصّة، باعتبار أنّ كتاب هذه السّنة هو امتداد للسّنات السابقة. كما ينعلم التّوظيف الأمثل للتّقويم التّشخيصي وذلك رغم أهميته في تحقيق الكفاءة الحجاجية وتأكيد المنهاج عليه، ودوره في بناء تعلّات جديدة على أساس ما اكتسبه التّلميذ من معارف.

- إنّ النّصّين المعتمدين كمنطلق في إنجاز الدّرسين الأنموذجيين وفق ما تنصّ عليه المقاربة النّصّية مثلما بيّنا، هما نصّان ينتميان إلى النّمط الإخباري التّفسيري، وبالتالي فهما غير ملائمين كما سبق أن بيّنا أثناء التّحليل، وكان من الأجدر توظيف نصوص حجاجية ذات توجّه حوارى تعكس الخطاطة الحجاجية، وتكون منطلقا لإنجاز جميع الأنشطة، لتمكين التّلميذ من معرفة الظواهر اللّغوية والنّصّية المقرّرة في الوحدة التّعليمية، ثم استثمار ذلك في إنتاج نصوص على المنوال المدروسة. حيث أنّ الوقوف على طريقة بناء صنف معيّن من النّصّ واشتغاله من شأنه أن يساعد في إيجاد أو وضع استراتيجيات معيّنة للقراءة، بحسب طبيعة كلّ صنف من النّصوص، كما أنّ تعرّض التّلميذ إلى نصوص عديدة من صنف واحد والتّمرّن المستمرّ على تحليلها يكسبه كفاءة نصّية عالية على المستويين القرائي والإنتاجي معا. وبالتالي يتعيّن اطلاع التّلميذ على عيّنة كافية من كلّ الأنواع النّصّية بما يمكنه من تمثّل واستيعاب الخصائص اللّغوية والبنايية لكلّ نصّ¹.

¹ - أنظر: محمّد الأخضر صبيحي، مدخل إلى علم النّصّ، ص121.

- لقد نتج عن عدم اعتماد نصّ حجاجي أنموذجي (ذي توجّه حوارى على وجه الخصوص) في ضوء المقاربة النصّية ورود بعض الأخطاء نذكر منها: إدراج العلاقة الرّابطة بين بعض الجمل ضمن الحجاج على الرّغم من الغياب التّام للحجج، ومحاولة اعتبار بعض الرّوابط المنطقية روابط حجاجية ، بينما الرّوابط والعلاقات الحجاجية لا تتحدّد إلا ضمن مسار حجاجي محدّد، الأمر الذي سيؤدى لا محالة إلى حدوث اللبس والغموض وعدم القدرة على الفهم والتّمييز عند التّلميذ نتيجة الانطلاق من نصّ غير مناسب .

- لا تعتمد تعليمية النصّ الحجاجي على خطاطة حجاجية واضحة دقيقة، تظهر من خلالها كيفية بناء النصّ الحجاجي والأطروحة بنوعيتها والحجج التي تستند إليها كلّ أطروحة وترتيب الحجج... إلخ.

- وأخيرا عدم مراعاة المسار الذّهني للمتعلم، كما تمّ تغييب دوره الفعّال في هذه العملية التعليمية التعلّمية.

ومما سبق ذكره يمكن القول أنّ كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرابعة من التّعليم المتوسّط الذي ظهر في البدايات الأولى للتّأليف المدرسي في ضوء المقاربة بالكفاءات في الجزائر هو بمثابة تجربة قد ساهمت في مواكبة الجزائر للتطوّر المعرفي الذي عرفه العالم ، كما لم يغفل عن دور طرائق التّدريس النّشطة التي تقترحها هذه المقاربة والتي ينصّ عليها المنهاج المقرّر في تحقيق الكفاءة الحجاجية، وذلك على الرّغم من بعض المآخذ المذكورة.

تبعاً لما ذكرنا في هذا الفصل تتأكّد أهمّية المقاربة بالكفاءات في إكساب المتعلّمين الكفاءة الحجاجية، وذلك باعتماد أفضل الطرائق والبيداغوجيات المعاصرة التي تحرص على جعل التّلميذ عنصراً فعّالاً ومشاركاً نشطاً في السّيرورة التعلّمية.

الفصل الثالث: الإجراءات المنهجية للدراسة

- 1- الدراسات السابقة
- 2- حدود البحث
- 3- متغيرات الدراسة
- 4- سياقات الدراسة
- 5- مصطلحات البحث
- 6- اختيار عينة البحث
- 7- التّعليمية والإجراء التجريبي
- 8- المقابلة
- 9- الملاحظة
- 10- مدونة البحث
- 11- منهج البحث

الإجراءات المنهجية للدراسة:

نسعى من خلال بحثنا مثلما ذكرنا سابقا في المقدمة، إلى الإجابة عن سؤاله الممثل في: ما مدى تأثير إنتاج النصّ الحجاجي شفويًا في إعادة إنتاجه كتابيًا عند تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط؟ وإلى الإجابة عن الأسئلة الأخرى التي يتضمنها هذا السؤال في مجمله أيضا؛ حول المسار الذهني الذي يمرّ عليه التلاميذ أثناء عملية الانتقال من الشفوي (الإنتاج الأول) إلى إعادة الإنتاج كتابيًا (الإنتاج الثاني). وعن دور مختلف العمليات الذهنية التي يقومون بها أثناء معالجتهم للمعلومات في إعادة الإنتاج كتابيًا، وفي تطوير الكفاءة الحجاجية على مستوى المكتوب. بالإضافة إلى سؤالنا عن علاقة هذا التأثير بعوامل أخرى، نحددها في بحثنا في : التحصيل الدراسي وبعض أنواع السياق.

إنّ الإجابة عن إشكالية بحثنا وفحص فرضياته تتطلب اتباع منهج تجريبي، واعتماد أدوات مناسبة لجمع معطيات الدراسة وتحليلها والمقارنة بين النتائج المتوصل إليها. ونعرض فيما يأتي الخطوات والإجراءات المنهجية التي اتبعناها:

1- الدراسات السابقة:

اعتمدنا في هذا البحث على دراسات علمية ، تعرّض بعضها إلى موضوع بحثنا من قريب وبعضها الآخر من بعيد. وجدير بنا في هذا السياق الإشارة إلى أهمّ الدراسات التي انطلقنا منها في عملية البحث، وقد أفادتنا إفادة كبيرة في الفهم العميق لموضوعه وتحديد أبعاده الحقيقية، ومعرفة الارتباطات القائمة بينه وبين غيره من الموضوعات. كما ساعدتنا في كيفية صياغة فرضيات البحث وتفسير نتائجه. ومن هذه الدراسات دراسة قام بها الباحثان مارلان سكردماليا Scardamaalia, M وكارل بريتر Breiter, C سنة 1986 حول النصّ الحجاجي الشفوي والنصّ الحجاجي المكتوب، محدّدين فيها أهمّ ما يميّزهما. كما استفدنا من

أعمال بعض الأساتذة الباحثين وهم: شريفة غطّاس وخولة طالب الإبراهيمي وحفيظة تازروتي ودونيس لوجروس Legros , D .

ومن أمثلة دراسات الأستاذة شريفة غطّاس دراسة متعلّقة بالكفاءة النصّية L'enfant algérien et l'apprentissage de « la langue arabe à l'école fondamentale, Un essai d'analyse de la comprehension narrative et textuelle. » سنة 1995. وقد أجرتها على المتعلّمين الأطفال ما بين خمس وتسع سنوات في المدرسة الجزائرية، والذين أنتجوا نصّاً سرديّاً عبارة عن قصّة (حكاية). وتوصّلت من خلالها هذه الدراسة إلى أنّ الطّفل الجزائري في هذا العمر يمتلك كفاءة سردية، كما يتأثّر إنتاج النصّ السّردي (المنطوق والمكتوب) بخصائص لغة المنشأ. وأبرزت من خلالها أيضاً دور المنطوق في إنتاج المكتوب. وأوصت بضرورة تدعيم هذه العلاقة في التدريس، وكذا استثمار المكتسبات القبلية للتلميذ في عملية التعلّم لتحسين مستوى الكفاءة التّواصلية عنده وتطويرها¹. ونذكر في هذا السياق أطروحتين قد أشرفت على إعدادهما الأستاذة شريفة غطّاس لنيل شهادة دكتوراه العلوم، إحداها للطالبة فائزة أكبال بعنوان: "دراسة مقارنة لظاهرتي الاتّساق والانسجام في كتابات تلاميذ السنة السادسة أساسي وكتابات تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي" (السنة الجامعية 2015/2016)، والأخرى للطالبة حورية بشير بعنوان: "الفهم القرائي والإنتاج الكتابي في النصّ العلمي، والعلاقة بينهما عند تلاميذ السنة الرابعة متوسط-مقاربة وراء المعرفية-" (السنة الجامعية 2017/2018).

ومن الكتب التي أعانتنا في فهم بعض الجوانب من الواقع اللّغوي الجزائري المتعدّد والمعقّد والممارسات التّعليمية في ضوء هذا الواقع كتاب الأستاذة خولة طالب الإبراهيمي الذي ترجمه من الفرنسية إلى العربية الأستاذ محمد يحياتن -

¹ - Ghetas C, L'enfant algérien et l'apprentissage de la langue arabe à l'école fondamentale: Essai d'analyse de compétence narrative et textuelle de l'enfant algérien entre cinq et neuf ans, thèse de doctorat en linguistique et didactique des langues, Université Stendhal, 1995, voir les pages de : 323 à 228.

رحمه الله- بعنوان "الجزائريون والمسألة اللغوية، عناصر من أجل مقارنة اجتماعية لغوية للمجتمع الجزائري". حيث تتعرض الأستاذة الباحثة فيه إلى وصف الواقع السوسيو لساني في الجزائر وتحليله، وتبين علاقة مختلف الممارسات اللغوية بالممارسات التعليمية المطبقة على اللغة العربية¹.

ونذكر أيضا بعض الأعمال القيمة للأستاذة الباحثة حفيظة تازروتي ككتابها المعنون ب "اكتساب اللغة العربية عند الطفل الجزائري" والذي يمثل جزءاً من الجانب النظري للرسالة التي أعدتها لنيل شهادة الماجستير في السنة الجامعية 1999/1998، بإشراف الأستاذة خولة طالب الإبراهيمي، والمعنونة ب: "لغة الطفل بين المحيط والمدرسة، دراسة إفرادية". وقد عالجت من خلالها الباحثة كل ماله علاقة بلغة الطفل الجزائري بدءاً من الميلاد حتى دخوله المدرسة، متطرفة إلى موضوعات مختلفة كوسائل التربية اللغوية في الأسرة الجزائرية وفي رياض الأطفال والمدرسة. كما عرضت نظريات مفسرة لاكتساب اللغة وتعلمها وهي السلوكية والمعرفية والعقلية ونظرية فيجوتسكي². بالإضافة إلى الأطروحة التي أعدتها لنيل شهادة الدكتوراه بإشراف الأستاذة خولة طالب الإبراهيمي أيضا، والمعنونة ب: "تقييم كفاءة المكتوب لدى تلاميذ الإصلاح 2003 - نهاية المرحلة الابتدائية أنموذجا-". ويهدف هذا البحث إلى التعرف على مدى نجاح إصلاح المناهج في تحقيق كفاءة المكتوب، ونشير إلى أنه قد تم تخصيص الفصل الخامس من هذه الدراسة برصد الكفاءة الحاجية لدى تلاميذ نهاية المرحلة الابتدائية³.

¹ - انظر: خولة طالب الإبراهيمي، الجزائريون والمسألة اللغوية، عناصر من أجل مقارنة اجتماعية لغوية للمجتمع الجزائري، ترجمة محمد يحياتن، دار الحكمة، الجزائر، 2007، ص9-150.

² - حفيظة تازروتي، اكتساب اللغة عند الطفل الجزائري، دار القصة للنشر، الجزائر، 2003، ص3-4.

³ - أنظر: حفيظة تازروتي، تقييم كفاءة المكتوب لدى تلاميذ الإصلاح (2003) - نهاية المرحلة الابتدائية أنموذجا- رسالة لنيل شهادة الدكتوراه، تخصص: لسانيات تعليمية، إشراف: خولة طالب الإبراهيمي، جامعة الجزائر 2، (2011-2012)، ص4-5-179.

ومن أعمال دونيس لوجروس Legros, D التي استفدنا منها بشكل كبير لكونها تتدرج ضمن المنظور المعرفي وعلى وجه الخصوص ضمن اتجاه معالجة المعلومات (معالجة النص) نذكر كتابا هاما ألفه بالاشتراك مع بريجيت ماران Marin, B بعنوان: «Psycholinguistique cognitive :Lecture comprehension et production de texte.», يشرح فيه المؤلفان الإطار النظري لـ "معالجة النص" في ضوء علم النفس اللغوي والمعرفي، وأهم النماذج المتعلقة بقراءة النص وفهمه وإنتاجه والآليات المساعدة في ذلك والحلول المقترحة لبعض الصعوبات اللغوية، ويعرض الباحثان إلى جانب ذلك مقارنة معرفية خاصة بالنمطين السردى والعلمي (التفسيري). ويخلو هذا الكتاب مع الأسف من بقية الأنماط النصية، ومن النص الحجاجي على وجه التحديد .

ومن أعمال دونيس لوجروس نذكر أيضا الدراسات الأكاديمية التي أشرف عليها في مجال تعليمية اللغة الفرنسية كلغة أجنبية FLE ، التي سعت إلى إبراز أثر الآليات والدعائم التعليمية المتنوعة في المسار الذهني للمتعلم أثناء إنتاج النص وإعادة الكتابة باللغة الفرنسية (كقراءة نص أصلي باللغة الأم وفهمه)، وذلك في سياق سوسيو لغوي وسوسيو ثقافي يمتاز بالتعدد. غير أن معظم هذه الدراسات التجريبية قد عالجت النص السردى والوصفي والتفسيري (العلمي) وركزت على النص المقروء (المكتوب) دون المنظوق. ونسنتني منها مذكرة تخرج لنيل شهادة الماجستير قدمتها الطالبة يمينة بونوارة في السنة الجامعية (2008-2009)، والموسومة ب: « Pour une activation des processus cognitifs de la production écrite en classe de FLE.». حيث أجرت الباحثة الدراسة على تلاميذ في السنة الأولى ثانوي، وتوصلت من خلالها إلى نتيجة تتمثل في: الأثر الإيجابي لقراءة النصوص الأصلية قبل إعادة الكتابة في تنشيط المسار الذهني للتلاميذ وفي إعادة التخطيط للنص¹. وجدير بالذكر أن نشير إلى أن الباحثة قد تعمقت أكثر في

¹- Bounouara, Y, Pour une activation des processus cognitifs de la production écrite en classe de FLE, mémoire de magistère en didactique, sous direction de: Legros, D université El Hadj Lakhdar, Batna, 2008-2009, p.99.

هذا المجال وأنجزت دراسة أخرى أجرتها على طلبة جامعيين في الجزائر، وذلك لنيل شهادة الدكتوراه، وعنوان الأطروحة ب : « Production de texte : Utilisation de L1 et ses effets argumentatif en FLE ». وقد توصلت من خلالها إلى أنّ استعمال اللغة العربية كلغة أولى من شأنه أن يساعد في عملية التخطيط للنص قبل إنتاجه باللغة الفرنسية كلغة أجنبية، ويساهم في إثراء المعارف عند مستعملها¹. ومن الدراسات السابقة التي أفادتنا بشكل كبير خاصة في بداية إنجازنا لهذا البحث ومرحلة القراءة الأولية، وكانت بمثابة موجّه معرفي ومنهجي لنا أطروحة دكتوراه للباحثة مونية عائشة صبان بإشراف الأستاذ حاج ملياني وناقشها فيها الأستاذ دونيس لوجروس، وهي بعنوان:

" L'effet de deux modalités de prise d'information sur la compréhension et la production d'un texte explicatif en FLE chez les étudiants de magistère d'économie ". وتهدف الباحثة من خلال دراستها التجريبية إلى معرفة آثار كلّ من طريقتي: "الاستماع إلى محاضرة" و"القراءة الفردية للنص" في إعادة الكتابة باللغة الفرنسية في سياق متعدّد اللغات. وقد توصلت الباحثة إلى أنّ لهاتين الطريقتين آثارا مختلفة في الفهم والإنتاج الكتابي، من ناحية تسلسل المعلومات المضافة خاصة ومدى ملاءمتها في عملية إعادة الكتابة².

2- حدود البحث:

يقتصر هذا البحث على دراسة أثر إنتاج تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط (الطور الثالث) للنص الحجاجي شفويًا في إعادة إنتاجه كتابيًا وفق المنظور المعرفي واتّجاه معالجة المعلومات، وارتباط هذا التأثير ببعض العوامل،

¹ - Bounouara, Y, :Production de texte argumentatif en FLE: Utilisation de L1 et ses effets. Thèse de doctorat en didactique, sous direction de: Denis Legros, Université Batna2, 2015-2016, p.152.

² - Sebane, M . A, l'effet de deux modalités de prise d'information sur la compréhension et la production d'un texte explicatif en FLE chez les étudiants de magistère d'économie, Thèse de doctorat en didactique, sous direction: Miliani, H, Université Ibn Badis Mostaganam, Algerie, 2007/2008, p.268.

وهي: التّحصيل الدّراسي وبعض السّياقات المتعلّقة بالمتعلّم، والمتمثّلة في السّياق السّوسيو اقتصادي والسّياق السّوسيو لغوي والسّياق السّوسيو ثقافي. كما يقتصر على الحدود الزّمانية والمكانية الآتية:

1-2-الحدود الزّمانية: هي السّنة الدّراسية (2011-2012م) والتي أجرينا فيها الدّراسة التّجريبية.

2-2-الحدود المكانية: تتمثّل في الفضاء الجغرافي الذي ينتمي إليه أفراد عيّنة دراستنا التّجريبية، الذي يتّضح من خلال وصفنا للعيّنة.

3- متغيّرات الدّراسة:

تشتمل دراستنا التّجريبية على أبعاد مختلفة ترتبط بعدد معيّن من المتغيّرات نذكرها فيما يأتي:

1-3-المتغيّر التّابع: La variable dependante

يتمثّل في إعادة إنتاج النّصّ الحجاجي كتابيا من قبل تلاميذ السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط بعد إنتاجهم الشّفوي، ويرتبط هذا المتغيّر أساسا بمسار ذهني معيّن وبعمليات متنوعة من معرفيّة وماوراء المعرفيّة.

وفي دراستنا لهذا المتغيّر التّابع (الظاهرة اللّغوية الأساسيّة في البحث) سنحاول الكشف عن تأثير متغيّرات أخرى فيه، وهي:

2-3-المتغيّر المستقل: La variable indépendante

هو عملية إنتاج تلاميذ السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط للنّصّ الحجاجي شفويّا. حيث أنّ هذه الدّراسة تسعى إلى الكشف عن تأثير هذا المتغيّر الهامّ في عمليّة إنتاج النّصّ الحجاجي كتابيا أو ما يسمّى بإعادة الإنتاج.

3-3- المتغير المعدل (الوسيط): La variable modératrice

تتطلب الدراسة العلمية الدقيقة لأثر إنتاج النصّ الحجاجي شفويًا في إعادة إنتاجه كتابيًا إدراج بعض المتغيرات الوسيطة التي يفترض أن تكون مرتبطة بالمتغيرين السابقين، وتتدخل في تأثير المتغير المستقل على المتغير التابع، كما تساهم في تفسير العلاقة بينهما. وتتمثل هذه المتغيرات في العوامل الآتية: مستوى التحصيل الدراسي والسيّاق السوسيو اقتصادي والسيّاق السوسيو لغوي والسيّاق السوسيو ثقافي. ووفقا لهذا فإننا نعالج موضوع بحثنا في ضوء سياقات مختلفة نوضحها فيما يأتي:

4- سياقات الدراسة:

تعرف الممارسات اللغوية بوصفها تجليات لتفاعل مختلف العوامل اللغوية والنفسية والسوسولوجية والثقافية والتربوية والعاطفية. ويفترض هذا المفهوم اعتماد مقارنة ديناميكية للتفاعلية التبليغية في إطار نموذج وصفي لا يقوم على عزل المتغير اللغوي، بل على ضرورة وضع الممارسات اللغوية حيال تصورات الناطقين ومواقفهم. ذلك أنّها في الواقع تشكّل كيانا يتأثر وجوده وتحصيله تأثرا جمّا بالعوامل غير اللغوية (دون إهمال - مع ذلك - القيود المحايثة لمختلف الأنظمة اللغوية)¹.

ونتطرق في الفصل الخامس من بحثنا إلى إبراز علاقة بعض السياقات Les contextes بأثر إنتاج النصّ الحجاجي الشفوي في إعادة إنتاجه كتابيًا، وذلك بغرض الإجابة عن بعض أسئلة الدراسة وفرضياتها. حيث نتعرض إلى السياقات المتمثلة في: السيّاق السوسيو اقتصادي Le contexte socio-économique وهو سيّاق مادّي والسيّاق السوسيو لغوي Le contexte sociolinguistique والسيّاق السوسيو ثقافي Le contexte socioculturel .

¹ - خولة طالب الإبراهيمي، الجزائريون والمسألة اللغوية، عناصر من أجل مقارنة اجتماعية لغوية للمجتمع الجزائري، ترجمة محمد يحياتن، دار الحكمة، الجزائر، 2007، ص 87-88.

5- مصطلحات البحث:

ترتكز لغة بحثنا على مجموعة من المصطلحات الهامة التي تعدّ بمثابة الكلمات المفاتيح لفهم مضمونه. ونحدّد ضمن محتوى هذا البحث مفهومها اصطلاحاً ونردفه في بعض الأحيان وعند الحاجة بتحديد المفهوم الإجرائي المعتمد في الدراسة. ومن تلك المصطلحات: الحجاج، النصّ، النصّ الحجاجي، الحجّة، الخطاظة الحجاجية، معالجة المعلومات، معالجة النصّ، العمليات المعرفية، العمليات ماوراء المعرفية، الذاكرة، الملاءمة، المنهاج، بيداغوجيا الكفاءات والإدماج، الكفاءة، المقاربة النصّية، حلّ المشكلات، التّحصيل الدّراسي، السياق، التّمثّل، المعارف السابقة، التّقييم، المؤشّر... إلخ.

6- اختيار عينة الدراسة:

يعتبر اختيار العينة من أهمّ خطوات الدّراسة التجريبية، إذ يفترض أن تكون ممثّلة لمجتمع الدّراسة، وعليه قمنا بمراعاة جملة من الشّروط والخصائص في اختيارها.

6-1- المجتمع الأصلي:

تستهدف دراستنا تلاميذ السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط في العام الدّراسي (2011-2012)، الذين تلقّوا تعليمهم وفق المقاربة بالكفاءات، التي تمّ تطبيقها في الجزائر ابتداءً من الموسم الدّراسي (2003-2004) في إطار الإصلاحات الجذرية التي شهدتها المنظومة التّربوية. حيث دخلت بذلك جملة من الإجراءات الجديدة حيّز التّنفيذ، كما طبّقت مجموعة من طرائق التّدريس الحديثة والبيداغوجيات الفعّالة التي تملّوها هذه المقاربة لتحقيق الكفاءات المستهدفة، ومنها الكفاءات التّواصلية.

6-2- المؤسسات التربوية المعتمدة في الدراسة وموقعها :

وقع اختيارنا على ثلاث متوسطات ذات خصائص معينة انطلاقاً مما تملّيه فرضيات البحث ومتغيراته¹. وتشترك جميعها في السير العادي للدروس واحتوائها على مكتبة مخصصة للتلاميذ الذين يزاولون فيها القراءة والمطالعة بانتظام. وذلك حتى تكون التعليم الموجهة لأفراد عينة بحثنا ملائمة لواقعهم الدراسي ومتماشية معه. كما تتميز هذه المؤسسات فيما بينها في بعض الجوانب. وهذه المؤسسات التربوية هي:

أ- متوسطة باستور:

تقع ببلدية الجزائر الوسطى، دائرة سيدي امحمد (الجزائر العاصمة)، وهي تابعة إدارياً لمديرية التربية لوسط الجزائر. وتمتاز هذه المتوسطة بكونها تقع في شارع من أرقى شوارع الجزائر العاصمة وأشهرها، حيث يتمتع بمرافق اجتماعية وثقافية متعددة واستفاد من أهم المشاريع التنموية الاقتصادية.

ب- متوسطة لوكمال عبد القادر:

تقع ببلدية باب الواد، دائرة باب الواد (الجزائر العاصمة)، وهي أيضاً تابعة إدارياً لمديرية التربية لوسط الجزائر. وبخلاف متوسطة باستور فإنّ هذه المتوسطة وعلى الرغم من وقوعها في وسط العاصمة إلا أنها تتميز بكونها تقع في حيّ شعبي شبه منعزل غير راق. إذ يعدّ من أفقر الأحياء الشعبية بباب الواد، ومُحرّوم من المرافق الاجتماعية والثقافية والمشاريع التنموية الاقتصادية.

¹ - نشير في هذا السياق إلى أنّه وقع اختيارنا في البداية على "متوسطة ديكارت" بالمرادية لكونها تقع في حيّ جدّ راق، وبعد حصولنا على موافقة مديرية التربية توجّهنا إلى هذه المتوسطة لإجراء التجربة، لكن تفاجأنا برفض مدير المؤسسة مقابلتنا للتلاميذ وعدم السماح لنا بإنجاز الدراسة، فكان من الضروري إيجاد مؤسسة أخرى والحصول على الموافقة مجدداً، وتمّ استبدالها بمتوسطة باستور بالعاصمة.

ت- متوسطة تميزار لغبار:

تقع بلدية تميزار لغبار بتيزي وزو، وتابعة إداريًا لمديرية التربية لولاية تيزي وزو. وتختلف هذه المؤسسة التربوية عن المؤسسات السابقتين لوقوعها في قرية من قرى ولاية تيزي وزو بالقبائل الكبرى¹. حيث تعتبر منطقة "تميزار لغبار" منطقة جبلية ريفية (دشرة)، وتتميز بسياق لغوي ثقافي مغاير لما هو سائد في الجزائر العاصمة، بل حتى في تيزي وزو المدينة. إذ تمثل الأمازيغية (القبائلية) بالنسبة لسكان هذه المنطقة المحافظين على ثقافتهم وأصالتهم اللغة الأم، وأيضا هي لغة التواصل اليومي فيما بينهم، بحكم انعزالها وبعدها عن نمط الحياة والتواصل السائد في تيزي وزو المدينة. وتصنف هذه القرية بكونها من القرى الفقيرة والمحرومة من المرافق الاجتماعية الثقافية والمشاريع التنموية الاقتصادية. وهذا الجانب الاقتصادي جعلها شبيهة نوعا ما بالحي الشعبي الذي تقع فيه متوسطة لوكال عبد القادر بباب الواد.

ونعرض هذه المتوسطات المعتمدة في الدراسة في الجدول الآتي:

الجدول رقم(9): يمثل المتوسطات المعتمدة حسب الموقع الجغرافي:

المتوسطة	الموقع الجغرافي
متوسطة باستور	شارع باستور بالجزائر العاصمة
متوسطة توكال عبد القادر	باب الواد بالجزائر العاصمة
متوسطة تميزار لغبار	تميزار لغبار بتيزي وزو

¹ - وبالنسبة للسياق اللغوي والثقافي لم يكن سهلا علينا اختيار المتوسطة المناسبة ، لأننا لاحظنا أن اللغة الأمازيغية (القبائلية) لا تمثل اللغة الأم بالنسبة لجميع سكان تيزي المدينة وضواحيها، فهذا الفضاء الجغرافي لا يحتوي على ثقافة مغايرة كثيرا لتلك الموجودة بالجزائر العاصمة. فكان لزاما علينا التنقل إلى مكان أبعد والتوجه إلى قرية تقع في جبل (منطقة ريفية) لإجراء الدراسة.

6-3- خصائص عينة الدراسة:

استخدمنا طريقة العينة العمدية (القصدية) L'échantillon intentionnel أو الغرضية وهي طريقة غير عشوائية، وذلك بالاعتماد على أسلوب العينة الحصصية L'échantillon de quota، بحيث يتحقق في كل أفرادها الصفات والشروط الملائمة لبحثنا، وهذا بمراعاة متغيرات الدراسة المتمثلة في مستوى التحصيل الدراسي والسيّاق الاقتصادي والسيّاق السوسيو لغوي والسيّاق السوسيو ثقافي.

وتتكوّن عينة البحث من 80 تلميذاً في السنة الرابعة من التعليم المتوسط يدرسون في الجزائر، ويتراوح سنّهم ما بين 14 و 16 سنة. وتضمّ عينة البحث 51.25% من الإناث و 48.75% من الذكور. كما تنقسم إلى أربعة أفواج نرمز لكل فوج على الترتيب ب: (ف1)، (ف2)، (ف3)، (ف4). ويتوزّع أفراد العينة على هذه الأفواج بشكل متكافئ من حيث العدد وعامل التحصيل الدراسي، إذ يتكوّن كل فوج من 20 تلميذاً، ويتضمّن مجموعتين هما: مج(أ) تمثّل 10 تلاميذ ذوي التحصيل الدراسي المرتفع وهم الذين تحصلوا على معدّل يفوق العشرة 10 من 20 في مادة اللغة العربية، ومج (ب) تمثّل 10 تلاميذ من ذوي التحصيل الدراسي المنخفض وهم الذين تحصلوا على معدّل أقل من 10 من 20 في المادة الدراسية نفسها. وقد اعتمدنا في هذا التصنيف على كشوف المعدّلات التي تحصل عليها هؤلاء التلاميذ بعد عملية التقييم الإحصائي¹ الخاصة بالفصل الأول من السنة الدراسية 2011/2012م بعد عملية .

ويتشابه تلاميذ الفوج الأول والثاني في كونهم يعيشون في حيّ راقٍ بباستور بالجزائر العاصمة، وينتمون إلى أسر ميسورة الحال، تتمتع بظروف مادية جيّدة. وذلك عكس تلاميذ الفوج الثالث الذين يعيشون في حيّ غير راقٍ ومحروم يقع بباب الواد بالجزائر العاصمة، وينتمون إلى أسر تعيش في ظروف مادية سيّئة وصعبة

¹ - التقييم التحصيلي هو أحد أنواع التقييم التي تنصّ عليه المناهج التعليمية المعتمدة، وقد سبق وأن وضّحناه في المبحث الأول من الفصل الثاني.

وتعاني من الفقر والحرمان. ويشترك تلاميذ هذه الأفواج الثلاثة في كونهم ناطقين بالعربية العامية (الدارجة) ويتواصلون بها فيما بينهم. أمّا تلاميذ الفوج الرابع الذين يسكنون بمنطقة تميزار لغبار فهم يتشابهون مع تلاميذ الفوج الثالث في انتمائهم إلى سياق سوسيو اقتصادي (مادي) واحد، لكنهم يختلفون عن بقية الأفواج من حيث السياق السوسيو لغوي والسياق السوسيو ثقافي المرتبط باللغة الأم وطبيعة منطقتهم.

ويمكن تبين توزيع عينة البحث وخصائصها في الجدول الآتي:

الجدول رقم (10): يمثل توزيع أفراد عينة البحث:

الأفواج	عدد التلاميذ	نسبة الإناث	نسبة الذكور	(مج:أ)		(مج: ب)	
				العدد	النسبة	العدد	النسبة
ف1	20	%11.25	%13.75	10	%12.5	10	%12.5
ف2	20	%12.5	%12.5	10	%12.5	10	%12.5
ف3	20	%12.5	%12.5	10	%12.5	10	%12.5
ف4	20	%15	%10	10	%12.5	10	%12.5
المجموع	80	%51.25	%48.75	40	%50	40	%50

7-التعليمية والإجراء التجريبي:

حرصنا عند إنجازنا لهذه الدراسة على توجيه تعليمية ملائمة لأفراد العينة وفي ظروف مناسبة لهم، وذلك بمراعاة جملة من الخصائص والشروط التي نوضحها على النحو من البيان:

7-1- فترة التجريب:

قمنا بالتجربة في شهر فيفري 2012م، ورأينا أنّ هذه الفترة من السنة الدراسية مناسبة للتجريب، نظرا لأنّ التلاميذ عادة ما يكونون في هذه الفترة قد أنجزوا نسبة كبيرة من المقرر الدراسي، ومن ضمنه درس الحجاج. بالإضافة إلى

أنهم قد تحسّلوا على معدّلاتهم الدّراسيّة التي على أساسها قمنا بتصنيف مستواهم الدّراسي.

7-2- محتوى التّعليمة:

تتمثّل التّعليمة La consigne الموجهة لأفراد العيّنة المتعلّقة بإنتاج النّصّ الحجاجي شفويًا ثمّ إعادة إنتاجه كتابيًا¹ فيما يأتي:

التّعليمة:

- أردت أن يرافقك صديقك إلى مكتبة المتوسطة للمطالعة، لكنّه كان رافضًا تمامًا الفكرة. فقامت بإقناعه بالتّخلي عن موقفه وبالأذهاب معك إلى المكتبة.

***المطلوب الأول:** أذكر ما قلته له (الإنتاج شفوي).

***المطلوب الثاني:** أكتب ماقلته له (إعادة الإنتاج كتابيًا).

نظرا لكون الاستيعاب والفهم من الشّروط الضّروريّة لحلّ المشكلة وإنتاج العمل بكفاءة، فإنّنا حاولنا قدر المستطاع تبسيط السّؤال والمطلوب لجميع التّلاميذ أثناء مرحلتَي الإنتاج: المرحلة الأولى المتعلّقة بإنتاج النّصّ الشّفوي والمرحلة الثّانية المتعلّقة بإعادة الإنتاج كتابيًا، وذلك تفاديا للغموض واللّبس. وعليه تمثّل إجابة أفراد العيّنة عن المطلوب الأوّل: الإنتاج الأوّل (النّصّ الحجاجي الشّفوي)، أمّا الإجابة عن المطلوب الثّاني فتمثّل الإنتاج الثّاني (النّصّ الحجاجي المكتوب).

ويُفترض أثناء الإجابة أن يستعمل أفراد العيّنة الكفاءة الحجاجيّة، وذلك بتوظيف مختلف العمليّات الدّهنيّة والتمثّلات الملائمة وتفعيل المعلومات والمكتسبات السّابقة واستثمار الموارد اللّغويّة وغير اللّغويّة الضّروريّة. ثمّ إنّ الإجابة

¹ - تمثّل اللّغة العربيّة الفصحى في هذه الدّراسة اللّغة الهدف La langue cible، وبالتالي فإنّ إنتاج النّصّ شفويًا وكتابيًا يكون بهذه اللّغة.

عن هذه التّعلّمة ستكون لامحالة خادمة لمسعى دراستنا التي نحاول من خلالها الكشف عن أثر الإنتاج الأوّل (الشّفوي) في إعادة الإنتاج كتابيًا، ومعرفة أثر العمليّات الدّهنيّة والشّروط السياقية في ذلك. وبالتالي يمكننا القول أنّ هذه التّعلّمة ملائمة لطبيعة هذه الدّراسة وهدفها.

إنّ هذه التّعلّمة تضع أفراد العيّنة في وضعية مشكلة يتطلّب حلّها استثمار الموارد المتنوّعة والمكتسبات السّابقة بالاستناد إلى دعامة Un support معيّنة . ومما لا شكّ فيه فإنّ أهمّ دعامة ينبغي الاعتماد عليها من قبل أفراد العيّنة في حلّ هذه المشكلة هي نصوص القراءة والمطالعة الموجهة التي تضمّنتها المحتويات التّعليميّة المقرّرة خلال المسار الدّراسي للتّلاميذ حول موضوع "المكتبة" La bibliothèque. وبالتالي يفترض أن يستغلّ أفراد العيّنة المقروء الدّراسي، وهو ما سنفسّره ضمن الآتي:

7-3- ملائمة التّعلّمة لأفراد العيّنة:

لكي « يتمكّن أفراد العيّنة من إنتاج نصوص حاجيّة وفق مخطّط ومتضمّنة لأفكار وحجج ملائمة وجدّ منظّمة من المهمّ أن يمتلكوا معارف كافية حول الموضوع المعالج»¹. وعليه فعند اختيار موضوع التّعلّمة وصياغتها تجنّبنا المواضيع الصّعبة بالنّسبة لتلاميذ السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط، واعتمدنا على موضوع مألوف بالنّسبة إليهم؛ يمتلكون حوله معارف مسبقة، بحيث يمكنهم أن يعبروا عنه وينتجوا نصوصا حاجيّة شفويًا وكتابيًا. فوق اختيارنا على موضوع المكتبة المدرسيّة وصغنا حوله التّعلّمة المذكورة.

ونوضّح ملائمة التّعلّمة لأفراد عيّنة الدّراسة من خلال هذه الجوانب:

¹- Bounouara Y et Legros D, Aides textuelles et et métacognitives à la production d'un texte argumentatif en FLE, Université, op.cit, p.4.

أ-المكتبة المدرسية:

إنّ موضوع المكتبة المدرسية La bibliothèque scolaire من أكثر الموضوعات المتداولة عند جميع التلاميذ في الجزائر. كما أنّ جميع المتوسطات المعتمدة في الدراسة تحتوي على مكتبة يزاول فيها التلاميذ المطالعة بانتظام.

وتعرّف المكتبة المدرسية بأنها «مجموعة من المواد التعليمية والتثقيفية المختلفة، تمّ اختيارها وتنظيمها وتنظيمها فنياً ملائماً. بحيث يمكن تقديم الأنشطة والخدمات المكتبية المتعددة إلى التلاميذ وإلى أعضاء هيئة التدريس والإداريين بالمدرسة بصورة كافية وفعّالة»¹. أو هي «مكان للدراسة والبحث، تتوفر فيه مصادر التعلّم المتنوعة. ويبتّجه إليه الطّلاب والمعلّمون للبحث والاطّلاع وجمع المعلومات التي يريدونها، وهي تسهم في دعم النّشاطات التعليمية في المدرسة، وتقديم خدمات ثقافية متنوّعة تناسب حاجات المتعلّم وقدراته وميوله»². ولمكتبة المدرسة أهميّة كبيرة في حياة التّلميذ، فهي غالبا ما تمثّل أوّل نوع من أنواع المكتبات التي يتعامل معه، و«تؤثّر تأثيرا مباشرا في حياة الفرد، في بداية حياته من حيث تنشئته وتعليمه وتثقيفه وما إلى ذلك»³. فالمكتبة المدرسية من الوسائل الهامة نظرا لدورها الوظيفي الذي تقوم به في المنظومة التربوية وفي بناء مجتمع العلم والمعرفة. وهي تشجّع التّلاميذ على القراءة والبحث وتمدّهم بالمعارف والمعلومات المكّملة لما يدرسونه في الفصل، كما أنّها تروي فضولهم المعرفي وتلبّي حاجاتهم ورغباتهم الذاتيّة وتعمل على تطوير عمليّات التّعليم والتعلّم والتكوين وإكساب التّلميذ عادتي القراءة والكتابة. فالمكتبة أصبحت عنصرا كاملا العضويّة في عمليّة التنشئة الاجتماعية وطرفا فاعلا في خدمة أهداف المدرسة والمجتمع، وتغرس في التّلميذ

¹ - محمد فتحي عبد الهادي وآخرون، المكتبة المدرسية ودورها في نظم التّعليم المعاصرة، الدّار المصريّة اللبنانيّة، القاهرة، ط1، 1999، ص19.

² - فاروق عبده قليلة وأحمد عبد الفتّاح الرّكي، معجم مصطلحات التّربية لفظا واصطلاحا، ص235.

³ - المرجع نفسه، ص20.

بذور الانفتاح وقبول الاختلاف وتجعله محصّنا ضدّ عوامل الهدم والتّخريب¹. وعليه فإنّ المكتبة المدرسيّة مكان مألوف عند أفراد العيّنة، ووسيلة تعليميّة تثقيفيّة تربيّة مستعملة بكثرة في الأوساط المدرسيّة.

ب- النّصوص القرائيّة السّابقة حول المكتبة:

ممّا لا شك فيه أنّ أفراد عيّنة بحثنا قد قاموا بقراءة عدّة نصوص حول موضوع المكتبة وأهمّيّتها، وذلك من خلال المحتويات الدّراسية ومسارهم التّعليمي أو خارج السّياق المدرسي في إطار المطالعة الحرّة أو غيرها التي يفترض أن تكون قد أثّرت قاعدة معارفهم المرجعيّة واللّغويّة أيضا La base de connaissances référentielles et linguistiques ، ومنه تسهّل عمليّة التّخطيط للحجاج.

وإذا كان كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط لا يتضمّن أيّ نصّ حول هذا الموضوع أو ما شابهه كالكتاب والمطالعة... إلخ، فهذا لا يعني إهماله والتّقليل من أهمّيّته، وإنّما هذا راجع إلى أنّ التّلاميذ قد تطرّقوا في السّنة الثّالثة متوسّط أي في المرحلة التّعليميّة نفسها إلى وحدة تعليميّة بأكملها خاصّة بهذا الموضوع. فقد احتوى كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الثّالثة متوسّط على وحدة تعليميّة (الوحدة الثّالثة) بعنوان "المكتبات". وتمّ تخصيص نصّ بعنوان "المكتبات بين الماضي والحاضر"، ليكون منطلقا في إنجاز نشاط دراسة النصّ²، وذلك تجسيّدا للمقاربة النّصّية. وفي ضوء هذه المقاربة تمّ أيضا اعتماد نصّ آخر في الوحدة نفسها يعتبر مرتكزا لنشاط التّعبير الشّفوي، وهو نصّ مخصّص للمطالعة الموجهة بعنوان "هل تغني الأنترنت عن المكتبة؟"³. كما ارتبط موضوع التّعبير الكتابي بالمكتبة والكتاب⁴. وقد قرأ تلاميذ عيّنة هذه الدّراسة نصّين تفسيريّين مقرّرين في

¹ - أنظر: محمد بن الحاج، الكتاب المدرسي والوسائط التّعليمية، ضمن دفاتر التّربية والتّكوين، ملف الكتاب المدرسي والوسائط التّعليميّة، مكتبة المدارس، المغرب، العدد 3، 2010، ص12.

² - أنظر: الشّريف مريبعي وآخرون، اللّغة العربيّة للسّنة الثّالثة (تنوير)، ص21-22-23-24-25.

³ - المرجع نفسه، ص26-27.

⁴ - المرجع نفسه، ص28.

السنة الثالثة متوسط أحدهما في القراءة والآخر في المطالعة يفسران أهمية المكتبة ودورها، كما أنجزوا نشاطي التعبير الشفوي والكتابي حول ذلك¹.

ت- التطرق إلى الدرس الحجاجي:

تعتبر الكفاءة الحجاجية من أبرز الكفاءات اللغوية التواصلية التي تنص عليها مناهج تعليم اللغات، وعلى وجه الخصوص منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط ومنهاج اللغة العربية للسنة الثالثة متوسط²، وذلك نظرا لأهميتها في حياة الفرد بمختلف مجالاتها.

وقبل توجيه التعلّيم لأفراد العينة، حرصنا بشدة على أن تكون ملائمة لكافة أفرادها بالتأكد من أنهم قد تطرّقوا إلى الدرس الحجاجي المقرر في بداية الفصل الثاني³، وإلى بعض تقنيات النص الحجاجي المقررة في السنة الماضية أي السنة الثالثة متوسط⁴، وذلك بالاطلاع على ما تم تدوينه في الدفاتر الخاصة بالأقسام، أو ما يعرف بدفاتر النصوص Cahiers de texte⁵.

¹ - تأكدنا من إنهاء أفراد العينة لبرنامج السنة الثالثة متوسط في المقابلة التي أجريناها مع العاملين بالمتوسطة الذين أخبرونا بالسير العادي للدروس في تلك السنة، وأيضا بالعودة إلى دفاتر النصوص.

² - تطرّقنا إلى تحديد المنهاج للكفاءة كأهم الأهداف التعليمية التعلمية بالتفصيل، وذلك في الفصل الأول (المبحث الثاني) من هذا البحث.

³ - أنظر: الشريف مربي وآخرون، اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص 6-7.

⁴ - تم تحديد الكفاءة الحجاجية ضمن الأهداف التعليمية لمنهاج السنة الثالثة متوسط. أنظر: اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج السنة الثالثة متوسط، ص 19-21-22.

⁵ - دفتر النصوص كأداة للجميع في القسم الدراسي هو دفتر مقسم على شكلته مواد دراسية، بحيث أن كل مدرس يسجل فيه بخصوص مادته الأعمال المنجزة خلال الدرس أو المهمة التي قدمت للتلاميذ خلال الدرس المنصرم، أو الخطوط العريضة للأعمال المنجزة في كل حصّة دراسية. كما يسجل فيه ما يمكن أن نسميه بالتّمارين القبلية أو الواجبات التي يكلف تلاميذته بتهيئتها للحصص القادمة. ويشكل دفتر النصوص على هذا النحو مرجعا لكل شخص يرغب في الاطلاع على المحتويات المدرسية للتلاميذ خلال السنة الدراسية. أنظر: عبد الكريم غريب، المنهل التربوي، ج 1، ص 126.

وعليه يُفترض أن يمتلك أفراد العينة معارف متنوعة ومكتسبات سابقة مخزنة في ذاكرتهم طويلة المدى MLT، سيقومون بتفعيلها وتنشيطها أثناء عمليتي إنتاج النص الحجاجي الشفوي وإنتاج النص الحجاجي المكتوب.

7-4- تحديد المهمة المطلوبة:

نظرا لما تمليه علينا أسئلة البحث وفرضياته، فإن إجراء التجربة يقوم على مهمتين Deux taches ينجزهما التلاميذ المعنيين، وهما:

أ- المهمة الأولى:

أعلمنا تلاميذ الفوج الأول والثالث والرابع بأننا سنوجه لهم سؤالا يجيبون عنه شفويا (التعبير الشفوي)، وأن عليهم أن ينتجوا وفق التعليمات التي سنقدمها لهم نصا حجاجيا منطوقا يحتوي على الحجج المناسبة وباستعمال لغة سليمة. ثم قدمنا لهم التعليمات مكتوبة، وقرأناها عليهم بصوت واضح. كما بينا لهم المطلوب منهم فعله بالضبط، وخصصنا بهم مدة عشر دقائق (10د) للتفكير في الإجابة واستحضار معارفهم السابقة. وقد قمنا بمراقبتهم أثناء عملية التفكير في الإجابة حتى لا ينقلون معلومات لايمتلكونها أساسا. وبعدها أجاب التلاميذ عن التعليمات المعطاة شفويا عن طريق المقابلة الفردية، وتم بذلك إنتاج النصوص الحجاجية الشفوية كخطوة أولى قبل شروعه في المكتوب. ويعرف هذا الإنتاج في هذه الدراسة بالإنتاج الأول أو الإنتاج السابق لكون التلاميذ المعنيين سينقلون بعدها إلى إنتاج ثانٍ في المهمة الثانية.

ب- المهمة الثانية:

يقوم جميع أفراد عينة الدراسة في هذه المرحلة بإنتاج نص حجاجي مكتوب. وتمثل هذه المهمة بالنسبة لتلاميذ الفوج الأول والثالث والرابع إعادة الإنتاج كتابيا¹

¹ - تعتبر المهمة الثانية بمثابة المهمة المحورية في هذه الدراسة لأسباب ذات صلة بالفرضيات، كما أنها غير منعزلة عن المهمة السابقة، بالإضافة إلى أن التحليل سينصب بشكل كبير على ما ينتج عنها من نصوص =

لنصّ شفوي سابق، وتعني أيضا الانتقال من الإنتاج الشفوي إلى إعادة الإنتاج كتابيا¹. حيث ستوجّه إليهم في هذه المرحلة التعليمية نفسها -تقريبا- بفرق واحد يتمثّل في الإجابة كتابيا. أي سيقومون بإعادة الصياغة الذاتية Autoreformulation لنصوصهم الشفوية المنجزة سابقا.

أما بالنسبة لتلاميذ الفوج الثاني فسيقومون فقط بإنتاج نصّ حجاجي مكتوب في ضوء التعليمية نفسها ويعدّ هذا العمل المهمة الوحيدة التي كلّفوا بها. فهم لم يستفيدوا أولاً من إنتاج النصّ الحجاجي الشفوي، إنّما شرعوا مباشرة في الإنتاج الكتابي، أي أنّ الفوج الثاني لن يقوم بعملية إعادة إنتاج النصّ كتابيا بل سيكتفي بعملية الإنتاج الكتابي أي الإجابة عن التعليمية كتابيا.

ووجّهنا التعليمية لجميع أفراد العينة في صيغة مكتوبة على ورقة الإجابة مع قراءتها بصوت واضح وشرح عناصرها، لأنّ التعرّف على تعليمية العمل عملية تستحق الاهتمام الكبير، ذلك أنّ نوعية التعليمية تتضمّن نوعية العمل. وقراءة التعليمية يحرك ميكانيزمات الفهم والتأويل اللذين يسمحان للفرد ببناء التمثّل الخاصّ بالمهمة أو الهدف المرجو. وإذا كان هذا التمثّل غير مناسب فلا يتمّ إنجاز التعليمية بالشكل الصحيح². كما بيّنا لهم أنّ المطلوب منهم هو التعبير الكتابي وإنتاج نصّ حجاجي مكتوب يتوافق مع ما جاء في نصّ السؤال، باستعمال الحجج المناسبة لذا ينبغي عليهم أن يفكّروا جيّدا قبل الإجابة النهائية. وخصّصنا مدّة خمسين دقيقة (50د) بإنجاز المهمة كوقت نجده جدّ كافٍ للتّفكير والمراجعة والتّحرير.

=حاجيّة مكتوبة، وبالتالي فإنّ هذه المهمة هي التي ستحدّد بصورة رئيسيّة النّتائج المتوصّلة إليها في هذا البحث.

¹ - الكتابة (Le script): أدخل هذا المفهوم في مجال الذكاء الاصطناعي (شنيك وأبلسن 1977) ويعتمده المعرفيون كذلك، كما يستخدمه تحليل الخطاب بكثرة لبناء المعرفة الموسوعية، فتأويل جُلّ الملفوظات يفترض بالفعل معرفة سلاسل الأنشطة المنمّطة اللغوية وغير اللغوية المرتبطة بمجال معيّن من النشاطات، ذلكم المجال الذي يحاط بوجهة نظر معيّنة. أنظر: دومنيك مونقانو، المصطلحات المفاتيح لتحليل الخطاب، ص 105-106.

² - Raynal F, Rieunier A, Pédagogie: Dictionnaire des concepts clés, Apprentissage, formation, psychologie cognitive, Ed: ESF, Paris, 1997, p.90

7-5- تعليمات وتوجيهات هامة قبل الإنتاج:

أردفنا التعلّمة بمجموعة من المعلومات والإرشادات الهامة والمفيدة، وذلك قبل شروع التلاميذ في الإجابة وإنتاج النصّ الحجاجي الشّفوي والمكتوب. كما في هذا البيان:

- إنّ هذه التعلّمة لا تتعلّق بالفرض أو الامتحان، وأنّ الغاية منها هي إنجاز بحث يسعى إلى تحسين مستوى التعلّيم وتطويره، ومن المهمّ أن تساهموا في ذلك. وهي بمثابة فرصة لكم للتدرب تحضيراً لامتحان اللغة العربيّة لنيل الشهادة. كما أنّ تدوين أسماءكم على أوراق الإجابة ما هو إلا وسيلة تساعدنا في عملية التحليل فلا داعي للخوف والقلق.

- عبّروا بالكيفيّة التي اعتدتم عليها أثناء التّقييم.

- حاولوا أن تكونوا تلقائيّين في الإجابة.

- استغلّوا جيّداً الوقت المخصّص بالإجابة بالتّفكير أولاً، واسترجاع معلوماتكم ومعارفكم السابقة لإنتاج نصّ يحتوي على حجج مناسبة وله علاقة بالمطلوب.

- بإمكانكم الاستفسار والسؤال إذا صادفتم مشكلاً يتعلّق بالإجابة عن المطلوب.

وقد حرصنا على جعل التلاميذ يشعرون بالحرية المطلقة أثناء الإجابة، وعلى تذليل مختلف الصعوبات التي تمنعهم من الإنتاج والإبداع، كالتّوضيح عند استفسارهم عن عدد الحجج وعدد الأسطر والمحتوى الدّلالي للنّص... إلخ. وذلك لأنّ إطلاق حرية التّفكير أي التّحرّر ممّا قد يعيق التّفكير الإبداعي قد يؤدّي للوصول إلى حالة من الاسترخاء وعدم التّحفّظ، ممّا يزيد من انطلاق القدرات

الإبداعية على التخيل وتوليد أكبر عدد من الأفكار لمعالجة الموضوع في جو لا يشوبه الحرج من النقد والتقييم¹.

8-المقابلة:

تعتبر المقابلة L'entretien أداة لجمع المعلومات والبيانات التي يفيد تحليلها في تفسير مشكلة البحث والإجابة عن فرضياته. وأجرينا المقابلة في مرحلتين، في الأولى قبل الإجراء التجريبي مع العاملين بالمتوسطة أمّا في المرحلة الثانية فتعتبر المقابلة جزء لا يتجزأ من التجربة، وقد أجريناها مع أفراد عينة الدراسة. ونوضح ذلك كالآتي:

8-1-مقابلة مع العاملين بالمؤسسة:

أجرينا حديثاً شفوياً كأول خطوة مع مدير كلّ متوسطّة وبعض الأساتذة والمراقب العامّ. وطرحنا عليهم مجموعة من الأسئلة الشفوية بخصوص تلاميذ المتوسطّة. وتحصلنا من خلالها على أجوبة دقيقة، ساعدتنا في الدراسة التجريبية، كما جعلتنا نتأكد من صحّة توجيهنا من قبل مديرية التربية والتعليم لكلّ من ولاية الجزائر الوسطى وولاية تيزي وزو، ومن ملائمة العينة المعتمدة لإجراء الدراسة ومعالجة فرضياتها.

وتتنوّع الأسئلة الموجّهة لهؤلاء العاملين بالمتوسطّة كالآتي:

أ-حول توفر المكتبة بالمتوسطّة:

-هل توجد مكتبة بالمتوسطّة؟ وهل يقوم التلاميذ بالمطالعة فيها بانتظام؟

¹ - أنظر: محمد الدريج وآخرون، معجم مصطلحات المناهج وطرق التدريس، ص40.

ب- حول سيرورة الدّروس بالمتوسطة:

- هل عرفت المتوسطة في هذه السّنة الدّراسية سيّرا عاديا للدّروس في جميع الموادّ؟

- هل أنهى تلاميذ السّنة الرّابعة متوسّط في السّنة الماضية جميع المحاور المتعلقة بمادة اللّغة العربيّة؟

وقد كانت جميع الأجوبة ب «نعم». الأمر الذي جعلنا مطمئنين لإنجاز بقية الخطوات بهذه المتوسّطات.

ت- حول اللّغة المستعملة بين التّلاميذ في جميع المتوسّطات:

يتمثّل سؤالنا في: ماهي اللّغة التي يتواصل بها التّلاميذ فيما بينهم خارج وضعيّات التّعلّم؟

والهدف من هذا السؤال هو تحقيق الدّقة العلميّة المتوخاة من جهة، ومن جهة أخرى أنّنا نسعى في بحثنا إلى إبراز أثر عامل السّياق السّوسيو لغوي والسّياق السّوسيو ثقافي المرتبط باللّغة الأمّ. كما أنّنا ننطلق في دراستنا أساسا من طبيعة الواقع اللّغوي الجزائري الذي يمتاز بالتّعّدّد والتّعقيد¹، وممّا سجله بعض الدّارسين من ملاحظات حول السّلك اللّغوي للتّلميذ الجزائري في محيطه المدرسي، حيث يختلف هذا السّلك مهما كان سنّ الطّفل تبعاً للوضعيّة التي يكون فيها. ويمكن التّمييز بين ثلاث وضعيّات، هي:²

¹ - يصف الدّارسون والمختصون الواقع اللّغوي الجزائري بالتّعّدّد والتّعقيد. ونوضّح هذه الفكرة عند التّطرق إلى

"الواقع اللّغوي الجزائري، وأثره في اكتساب اللّغة عند الطّفل" وذلك في الفصل الخامس من هذا البحث.

² - Ghetas C, L'enfant algerien et l'apprentissage de la langue arabe à l'ecole fondamentale, op.cit, p.62.

-في القسم حين يتفاعل الطّفّل مع المعلّم أو مع شخص غيره له الرّتبة نفسها أو رتبة أعلى.

-في القسم عندما يكون التّلاميذ قادرين على التّواصل فيما بينهم خلال الأنشطة الثقافيّة.

-في السّاحة وقت الألعاب.

وكانت الإجابة عن سؤالنا المحدّد هي: العربيّة العاميّة بالنّسبة لتلاميذ متوسّطة باستور بحي باستور بالعاصمة ومتوسّطة لوكال عبد القادر بباب الواد، والأمازيغيّة (القبائليّة) بالنّسبة لتلاميذ متوسّطة تيميزار لغبار بتيزي وزو.

ث-حول الحالة الاجتماعيّة والماديّة للتّلاميذ:

-ما هي الحالة الاجتماعيّة والماديّة التي يعيشها معظم تلاميذ المتوسّطة؟

وتلخّصت الإجابة في كون معظم تلاميذ متوسّطة باستور يعيشون حياة اجتماعيّة عادية في كنف أوليائهم وفي ظروف ماديّة لأبأس بها . وذلك عكس الإجابة التي سمعناها في متوسّطة توكال عبد القادر بباب الواد حيث تمّ إخبارنا بأن معظم التّلاميذ يعيشون في ظروف اجتماعيّة وماديّة سيّئة للغاية لأسباب متعدّدة كطلاق الوالدين ووفاة أحدهما أو هما معا، كما يعاني أولياء بعضهم من حالة البطالة...إلخ. وكنتيجة لذلك فإنّ معظم الأسر التي ينتمي إليها تلاميذ هذه المتوسّطة تعاني من حالة الفقر الشّديد وتتلقّى إعانات اجتماعيّة ماديّة من مصادر مختلفة. وفيما يتعلّق بمتوسّطة تيميزار لغبار فإنّ معظم التّلاميذ بهذه المتوسّطة يعيشون حياة اجتماعيّة في ظروف ماديّة صعبة. فأغلبية السّكان في تيميزار لغبار حسب ما أخبرنا به العاملون بمتوسطة "تيميزار لغبار" يعيشون حياة ماديّة جدّ صعبة، ويعانون من البطالة لطبيعة منطقتهم الجبلية الرّيفيّة. فمدخولاتهم الماديّة بسيطة جدّا لا تلبي جميع متطلّباتهم، لكونها مقتصرة على القليل الذي يجنونه من أعمالهم الفلاحيّة واليدويّة.

8-2- مقابلة مع أفراد العينة:

ساعدتنا هذه المقابلة في جمع جزء من مدونة بحثنا المتمثل في النصوص الحجاجية الشفوية. حيث أجرينا مقابلة مع تلاميذ الفوج الأول والفوج الثالث والفوج الرابع في قاعة خاصة قبل أن يقوموا بإنتاج النصوص الحجاجية المكتوبة، ووجهنا لهم خلالها التعلّيم السابقة وشرحنا لهم أهم عناصرها وشروطها وطريقة الإجابة عنها، ثم خصّصنا بهم مدّة عشر دقائق (10د) للتفكير في كيفية الإجابة الشفوية عن المطلوب. وقبل الشروع في الإجابة الشفوية وقع اختيارنا على قاعة تمتاز بالهدوء نستقبل فيها كلّ تلميذ على حدة. وساعدنا مدرّسهم في حراسة البقيّة المنتظرة لدورها، وذلك حتى لا تتأثر إجابة كلّ تلميذ بما يسمعه عن زميله فيعيدها أو ينقل أفكار غيره، فنكون بذلك أمام متغيّر آخر يؤثر على النتيجة بشكل معيّن. وفي أثناء إجابة كلّ تلميذ كنّا نسجّل كلامه بواسطة جهاز "مسجّل الصوت"، وفي الوقت نفسه نكتب أهم الملاحظات في كراسة خاصّة إلى جانب اسم كلّ تلميذ. وقد حرصنا على جعل جميع التلاميذ يشعرون بالارتياح وعدم الخوف والخجل، كما كنّا نعيد لهم المطلوب وطريقة الإجابة في بعض المرات عندما يطلب التلميذ ذلك.

وأجاب جميع تلاميذ الفوج الأول والثالث والرابع والمقدّر عددهم بستين (60) تلميذا عن المطلوب، فأنتجوا بذلك ستين (60) نصّا حجاجيا شفويا. ويكونون بذلك قد استفادوا من عملية إنتاج النصّ الحجاجي شفويا قبل شروعه في عملية إعادة إنتاجه كتابيا. وذلك عكس تلاميذ الفوج الثاني الذين لم يستفيدوا من عملية إنتاج النصّ الحجاجي شفويا كخطوة أولى، بل شرعوا مباشرة في إنتاج المكتوب.

9-الملاحظة:

تعتبر الملاحظة L'observation وسيلة هامة في مختلف خطوات البحث العلمي، فهي أداة لجمع المعطيات لاختبار الفرضيات. ولقد لازمتنا هذه الوسيلة العلمية خلال دراستنا التجريبية، فلم نكن قادرين على الاستغناء عنها ممّا أكسبنا الدقّة والصّرامة. ولا يمكن إنكار دورها في هذا البحث لأنّها كانت سببا من

أسباب اختيار موضوعه كما ذكرنا في مقدمة هذه الدراسة¹. ثم أسهمت فيما بعد في فهم الكثير من النقاط الغامضة خلال العمل وفي محاولة تفسيرها، بالإضافة إلى أنها جعلتنا نواصل دراستنا التجريبية ونحن واثقين من ملاءمة اختياراتنا المنهجية لطبيعة الموضوع ومن ثمّ للنتائج المتحصّل عليها. ومن أمثلة الجوانب التي قمنا بملاحظتها نذكر:

- خصائص المحيط الداخلي والخارجي للمؤسسات التي وقع اختيارنا عليها، وأيضا العيّنة التي تمّ اختيارها لذلك: وقد وجدناها جميعا مناسبة لإشكالية البحث وفرضياته. فلم نفكر للحظة في تغييرها أو البحث عن بديل عنها. فمثلا المؤسسات المعنية بالدراسة لم تكن في فترة إضراب وأنّ الدروس كانت تسير بصورة عادية وفق ماتمّ تدوينه في السجلات الخاصة. أضف إلى ذلك أنّ كلّ واحدة منها تحتوي على مكتبة مزوّدة بكتب قيّمة. وفيما يتعلّق بالوسط الذي تقع فيه فقد جاءت مطابقة للشروط المحدّدة.

- تفاعل أفراد العيّنة بشكل إيجابي مع التّعليم المعطاة والمطلوب إنجازها بالضبط ، فلم نسجّل أيّة ردّة فعل سلبية منهم، كعدم القدرة على الإجابة بسبب سوء فهم المحتوى لغموضه أو صعوبته... إلخ، الأمر الذي يؤكّد أنّ التّعليم تتلاءم مع خصائص أفراد العيّنة ونخصّ بالذكر معارفهم المكتسبة ومستواهم الدّراسي.

- دوّنا على كرّاسة خاصّة ملاحظات حول أفراد عيّنة البحث منذ أوّل لحظة التقيناهم فيها، وتتمثّل في بعض السلوكات الخارجيّة التي تختلف من مؤسسة إلى أخرى، التي نراها مهمّة لارتباطها بموضوع الدراسة كالتّواصل اللّغوي والتّصرّفات الملفّته للانتباه. فعلى سبيل المثال لاحظنا أنّ تلاميذ الفوج الأوّل والفوج الثّاني بمدرسة باستور التي تقع في وسط راقٍ يتواصلون فيما بينهم كزملاء في الدراسة باللّهجة العاصميّة العربيّة العاميّة، ويميل معظمهم إلى مزج استعمالاتهم اللّغويّة بتعابير أو كلمات من اللّسان الفرنسي خاصّة عند فئة الإناث، وهو ما يعرف

¹ - انظر: مقدّمة البحث: أسباب اختيار البحث ومبرراته.

بظاهرة التناوب اللغوي Le code switching. وهذا الأسلوب هو نفسه المستعمل عند تعاملهم مع الأستاذ خارج الحصّة الدراسية. كما بدت عليهم الخفة في جميع السلوكات والسرعة في الحديث كاختلاس بعض الأصوات واعتماد التعبيرات الجسدية بشكل واضح، وذلك مثل حركة الرأس واليدين. أمّا تلاميذ الفوج الثالث بالوسط غير الرّاقى بباب الواد فقد كان أغلبهم يستعمل العربية العامية دون مزجها بالكلمات الفرنسية، وبدت تصرفاتهم هادئة ورزينة مقارنة بالفوجين السابقين. وبالنسبة لتلاميذ الفوج الرابع بتميزار لغبار بولاية تيزي وزو فقد لاحظنا أنّ اللغة المتداولة فيما بينهم كزملاء في الدراسة هي الأمازيغية (القبائلية)، والتي تمثل لغتهم الأمّ وذلك بنسبة 100%. أمّا عند التحدّث إلينا وخلال إنجاز المهمة فقد استعملوا العربية الفصحى، وهو ما لفت انتباهنا وأثار إعجابنا الشديد بهم. وهذا بالإضافة إلى طباعهم الهادئة وتصرفاتهم الرزينة وشدة احترامهم لنا ولبعضهم البعض.

- ومن الملاحظات الهامة في هذا البحث التي دونها في الكراسة الخاصة تلك المتعلقة بكلّ فرد من أفراد العينة عند عملية إنتاجه للنصّ الحجاجي شفويًا ثمّ كتابيًا. وهي ملاحظات هامة أخذناها بعين الاعتبار في الدراسة لدورها في الكشف عن العمليات المعرفية وما وراء المعرفية للتلميذ أثناء إنتاج النصّ ولأهميتها في تفسير نتائج الدراسة. ويمكن تصنيفها إلى صنفين، هما:

9-1- ملاحظات حول إنتاج النصّ الشفوي:

تتعلّق بكيفية التعبير بواسطة اللغة أي الكلام، حيث لاحظنا أنّ معظم التلاميذ كانوا يتكلّمون بصوت مسموع وواضح، لكن هذا لا ينفي وجود عدد قليل منهم كان يتكلّم بشكل ملفت للانتباه إمّا برفع الصوت أو خفضه. ولاحظنا أيضًا أنّهم يختلسون الحركات الإعرابية، ويستعملون النبر والتّغيم وينطقون بعض الأصوات التي تعتبر لازمة مثل «أه، وا...»، خاصة عند التّسيان ومحاولة التذكّر، إذ يتوقّفون عن التكلّم لفترة ثم يواصلون كلامهم. وبدا عليهم أنّهم كانوا يبذلون جهدا في محاولة تذكّر المعلومات واسترجاعها، وهو ما صرّحوا به.

ومما لاحظناه كذلك التعبير بواسطة الجسد إلى جانب اللغة، مثل إغماض العينين وتحريك الرأس واليدين والإيماءات التي تجمع فيها كل من حركة الفم والعين والحاجبين... إلخ. وهي علامات معبرة أدرجها بعض الدارسين ضمن علامات التواصل غير اللفظي¹. وفي هذا الصدد يقول زيتسيسلاف واورزيناك Wawrzyniak, Z: «إن النصوص وحدات تواصلية تتحقق لغوياً، وتوجد أيضاً وحدات تواصلية غير لغوية مثل: حركات اليدين والنظرات وتعبيرات الوجه. وتعمل كل من وحدات التواصل غير اللغوية واللغوية في سياق اجتماعي، ويكمن في ذلك عدم إمكانية حقيقة في فهم النصوص بمعايير لغوية فقط. فلا يوجد موقف تام في ذلك»². وينبغي لنا أن نأخذ هذه العلامات غير اللغوية بعين الاعتبار عند تحليل الخطاب، إذ من الممكن أن يشكل عدم فهمها عائقاً من عوائق تحقيق التواصل الإيجابي والفعال، كما يمكن أن يشكل فك رموزها وفهمها حلاً لبعض مشكلات التواصل تجاوزاً لبعض عوائقها³. بالإضافة إلى أن اللجوء إلى لغة الجسد للتعبير والتواصل قد يكون نتيجة عدم القدرة على التعبير الدقيق بسبب قلة الموارد اللغوية والمعرفية.

ولاحظنا حالات الخجل والارتباك والخوف عند بعض التلاميذ، والتي دلت عليها بعض الحركات والتغيرات والملامح الجسدية كالارتجاف واحمرار الوجه وتقادي النظر إلى المخاطب... إلخ. وهي حالات يفترض أن تؤثر سلباً على المسار الذهني لإنتاج النص الشفوي وفي عملية التواصل. لكننا لاحظنا أن التلاميذ المعنيين بذلك قد تمكنوا من إنتاج نصوص حاجية شفوية إجابة عن التعليم المعطاة.

¹- Voir: Fages, J .B, Communiquer entre personnes en groupe, p.109, et Devers, T, Communiquer autrement, p.16-48.

² - زيتسيسلاف واورزيناك، مدخل إلى لغة النص، مشكلات بناء النص، ترجمة سعيد حسن بحيري، مؤسسة المختار للنشر والتوزيع، القاهرة، ط1، 2003، ص38-39.

³ - عبد الرحيم محري، تقنيات التواصل والتعبير، مطبعة النجاح الجديدة، المغرب، ط1، 2007، ص110.

ومن الملاحظات الهامة التي سجلناها حول إنتاج التلاميذ للنص الحجاجي شفويًا الميل نحو إلى الاختصار والإيجاز والسرعة. وقد يكون هذا الأمر راجعًا إلى طبيعة الإنتاج الشفوي من جهة ومن جهة أخرى لقلّة تدريبهم عليه خلال مسارهم الدراسي ونفورهم منه عادة.

9-2- ملاحظات حول إنتاج النص المكتوب:

خلال عملية إنتاج التلاميذ للنص الحجاجي المكتوب قمنا بحراستهم ومراقبة كيفية إجاباتهم عن التعلّية المعطاة فدوّنا هذه الملاحظات:

-لاحظنا أنّ بعض التلاميذ قد خصّصوا منذ البداية ورقة مسودة لتدوين أهمّ الأفكار كرؤوس أقلام ومراجعتها قبل كتابة النصّ النهائي على الورقة المخصصة بالإجابة¹. والبعض الآخر كان يسأل عن إمكانية استعمالها فتعمّدنا أن نترك لهم الحرية في ذلك لكنّهم قرّروا الاعتماد عليها باستثناء عدد جدّ قليل من التلاميذ الذين لم يستعملوا المسودة مطلقًا لكنّهم لم يجيبوا مباشرة على ورقة الإجابة، حيث بدت عليهم علامات دالة على أنّهم قد خصّصوا فعلاً وقتاً بالتّفكير لاسترجاع المعلومات ومراجعتها والتّخطيط قبل عملية تدوين النصّ. فمن العلامات الدالة على ذلك نذكر أنّهم كانوا ينظرون إلى ورقة الإجابة التي كتبت عليها التعلّية بتمعّن، ويرفعون رؤوسهم من حين لآخر مستغرقين في التّفكير قبل أن يشرعوا في عملية التدوين على ورقة الإجابة. ويمكن القول أنّ هذا راجع إلى اختلاف أساليبهم المعرفية.

-على الرغم من أنّنا لم ندرج علامات الوقف في التّحليل لاقتصارنا على جوانب معينة حدّناها تبعاً لفرضيات البحث، فإنّنا لاحظنا أنّ جميع تلاميذ العينة

¹ - لم نلزم التلاميذ باستعمال المسودة ومراجعتها كخطوة من خطوات الكتابة، ولم نحدّد ذلك في التعلّية، بل تركنا لكل واحد منهم الحرية المطلقة في تطبيق طريقتهم المعتادة في الإجابة واستعمال أسلوبه المعرفي في إنتاج النصّ، وهو ما أردنا الكشف عنه. أنّ هذا البحث لا يهدف خاصّة إلى معرفة أثر استعمال المسودة (كمتغيّر) على عملية إنتاج النصّ المكتوب.

لا يولون أهمية لعلامات الوقف، إذ نجد بعضهم لا يوظفها مطلقا والبعض الآخر لا يوظفها في كامل النص المكتوب، وهناك من يخطئ في استعمالها.

- لقد أثار انتباهنا خلال التجريب عامل الزمن (المدة المستغرقة والسرعة في الإنتاج الكتابي)، وذلك على الرغم من أننا لم نضبطه مسبقا كمتغير من متغيرات الدراسة. وقمنا بتسجيل ما لاحظناه بخصوصه أثناء الإنتاج حرصا منا على عدم تفويت ما قد يكون لهذا المتغير الجديد (الدخيل) من أهمية في تفسير جانب من جوانب نتائج دراستنا للفرضيات. حيث لاحظنا وجود فرق زمني بين المدة التي استغرقتها أفراد عينة الفوج الأول الذين استفادوا من إنتاج النص الشفوي والمدة التي استغرقتها أفراد الفوج الثاني الذين لم ينجزوا نصا شفويا. فتلاميذ الفوج الأول كانوا أسرع في الإنتاج مقارنة بتلاميذ الفوج الثاني. وقد وصل هذا الفارق إلى 10 دقائق لصالح الفوج الأول، وهي المدة التي منحت لهذا الفوج للتفكير في كيفية الإجابة عن التعليلة شفويا.

10- مدونة البحث:

تتكون المدونة Le corpus التي اعتمدناها في بحثنا من 140 نص حجاجي، احتوت على معلومات ساعدنا تحليلها في دراسة فرضيات هذه الدراسة. حيث تتكون المدونة من 60 نصا حجاجيا شفويا أنتجه كل من تلاميذ الفوج الأول والفوج الثالث والفوج الرابع في المهمة الأولى، و80 نصا حجاجيا مكتوبا أنتجه جميع أفراد العينة المتكونة من الأفواج الأربعة. ومن ثم فإن المدونة تشمل نوعين من الإنتاج، هما: الإنتاج الأول شفوي (المحاولة الأولى) والإنتاج الثاني كتابي (المحاولة الثانية).

11- منهج البحث:

تعتمد هذه الدراسة على المنهج التجريبي La méthode expérimentale القائم على التجريب للتحقق من مدى صحة الفرضيات المصاغة. كما تستدعي الدراسة اعتماد المنهج الوصفي التحليلي La méthode descriptive et analytique باعتباره

الأنسب لطبيعة الموضوع. حيث نقوم بوصف محتوى النصوص الحجاجية التي أنتجها أفراد عينة الدراسة، وتحليلها تحليلًا قضويًا Une analyse propositionnelle. ويرتبط التحليل القضوي بالمحتوى الدلالي للنص وبالمعلومات والقضايا والحجج الواردة فيه وبنيتيه الصغرى Micro-structure والكبرى Macro-structure. كما يمتاز تحليلنا لمحتوى هذه النصوص الحجاجية بكونه كمياً ونوعياً في الوقت ذاته، وسنعمد إلى جانب ذلك على الإحصاء الوصفي وكذا المقارنة كأداتين منهجيتين مكملتين للدراسة كما سنبين لاحقاً.

11-1- التحليل:

يرتكز تحليلنا للنصوص الحجاجية التي أنتجها أفراد عينة البحث بشكل كبير على مفهوم الحجاج وآلياته في ضوء بعض المقاربات الحجاجية التي بيّناها سابقاً في الفصل الأول من هذا البحث، ونخص بالذكر "نظرية الحجاج في اللغة" لديكرو وأنسكومبر. حيث يتمثل الحجاج وفق هذه النظرية في إنجاز متواليات من الأقوال بعضها بمثابة الحجج اللغوية وبعضها الآخر بمثابة النتائج التي تستنتج منها. وهذا النمط من الحجاج هو الذي نحتاج إليه فعلاً لأنه مرتبط باللغة الطبيعية البشرية، ونستعمله في محاوراتنا وخطاباتنا اليومية والتربوية والتعليمية أكثر من النظريات الحجاجية الأخرى ذات التوجه المنطقي والفلسفي¹. كما نعتمد في التحليل على مفهوم "المواضع" الذي وضّحه كل من بيرلمان وديكرو وأنسكومبر متأثرين في ذلك بأرسطو.

انطلاقاً من طبيعة هذه الدراسة المرتكزة أساساً على معالجة المعلومات في عملية إعادة الإنتاج كتابياً ومن هدفها المحدد، ومن كون إنتاج النص الحجاجي يتطلب أساساً توظيف معلومات متنوعة ومراعاة جملة من المؤشرات والمعايير اللغوية والنصية والسياقية والتداولية، فإنّ تحليلنا سيقترن على جوانب محددة ومجموعة من المعايير Les critères ذات الأهمية البالغة في عملية تقييم النصوص

¹ - أبو بكر العزاوي، حوار حول الحجاج، ص 84.

الحاجية. ونحاول من خلال هذا التحديد تقادي تشعب الدراسة وصعوبة الإلمام بالموضوع.

ونذكر العناصر التي اقتصرنا على تحليلها في هذه الدراسة، وكيفية تحليلها تبعاً لما يأتي:

أولاً: الحجج المستعملة وتصنيفها:

الحجة مثلما رأينا -حسب نظرية الحجاج في اللغة- عبارة عن عنصر دلالي يقدمه المتكلم لصالح عنصر دلالي آخر، وتأتي الحجج كوحدات دلالية متنوعة؛ قضايا دلالية Des propositions sémantiques وجمل وأفكار. كما تعدّ بمثابة القاعدة الأساسية للنص، والتي ترتبط ارتباطاً وثيقاً بنسيجه وبنيتيه الصغرى والكبرى¹. ومنه فإنّ أساس دراستنا للحجج هو تحليل محتواها الدلالي كبنى صغرى من جهة، ومن جهة أخرى بالنظر إلى علاقتها بالبنية الكبرى للنص ومحتواه الدلالي العام. وبالتالي فإنّ الدراسة تستلزم عملية تصنيف لجميع الحجج الواردة في النصوص المنتجة.

ويقوم تصنيفنا للحجج الواردة في النصّ على ثلاثة أسس هي: المسار الحجاجي ومبدأ الملاءمة (يشمل الملاءمة للمطلوب وملاءمة الإضافات المكوّنة للحجج) وكيفية معالجة تلك الإضافات. ويكشف تحليلنا لهذه الجوانب عن العمليات الذهنية المختلفة أثناء الإنتاج وكيفية المعالجة.

ونوضح كيفية تحليلنا للحجج وتصنيفها وفق الآتي:

¹ - أنظر: كلاوس برينكر، التحليل اللغوي للنص، ص46. كما سبق وأن وضّحنا مفهوم "القضية" ضمن توضيحنا لعنصر بنى النصّ في الفصل الأول (المبحث الثاني) من هذا البحث.

أ- حسب المسار الحجائي Le circuit argumentatif :

سبق أن وضّحنا الخطاطة الحجائية في الفصل الأول ، حيث يظهر النصّ الحجائي باعتباره تركيباً بين مسار ديناميكي (يسمح بالانتقال من أطروحة إلى أخرى)، وبين تنامٍ ينظم بشكل ما عدداً من الحجج Arguments في مسار حجائي ما¹. ويقترح النصّ الحجائي في تناميّه عدداً غير محدود من الحجج ذات الأولوية. ونعلم أنّ اختيار عدد من الحجج المستعملة يتحدّد بشكل تجريبي وفق شروط، تتأرجح بين عدد جدّ قليل (يجعلها غير كافية للإقناع) ، وعدد كبير (يمكن أن يثير شكوكاً حول قيمة كلّ حجة تؤخذ منعزلة). ومن المفترض أن يمرّ التلميذ بعمليات ذهنية مختلفة يتمّ من خلالها إنتاج النصّ الحجائي الإقناعي؛ كالتيكير في موضوع النصّ والانتقال من الأطروحة (الفكرة والقضية والموقف) المرفوضة إلى الأطروحة المقترحة². وذلك بالاستناد إلى مقدّمات معينة بها يبني الحجج بالاعتماد على "المواضع"، ويصل التلميذ بواسطة الحجج المستعملة في النصّ إلى النتيجة المتمثلة في: «الحكم الذي يتمّ إصداره بعد الفراغ من عملية الحجج»³. وتكون أحيانا النتيجة ضمنية غير مصرّح بها، ويمكن استخلاصها من خلال السياق. ونعتبر كلّ عنصر حجة إذا كانت له علاقة مباشرة بأطروحة معينة أو بنقيضها، وعليه يمكن التمييز بين تصنيفين للحجج هما:

- الحجج Les arguments .

- الحجج المضادة Les contre arguments .

¹ - Boissinot, A , Les textes argumentatifs, op.cit, p.38.

² - أنظر: البشير اليكوبي، القراءة المنهجية للنصّ، ص240-241.

³ - علي آيت أوشن، ديداكتيك التعبير والنّواصل، وتدبير التعلّيمات، الصّورة- الحجج-المقارنة- الوصف، دار أبي رقرق، المغرب، 2013، ص38.

اعتمدنا في تحديد المسار الحجائي للنصوص على أهم نماذج الخطاطة الحجائية La schématisation argumentative لبعض الباحثين¹، ونذكر على وجه الخصوص نموذج آلان بواسينه Boissinot, A والنموذج الجديد المطور لميخائيل نوسبوم Nussbaum, E. M (2008) والمعروف "بالمخطط V" (AVDs) Argumentation Vee Diagrams القائم على مفهوم "إدماج الحجج والحجج المضادة في النص الحجائي". كما ساعدتنا في ذلك اعتماد "شبكة قراءة النص الحجائي" La grille de lecture² التي تتضمن مؤشرات نصية تسمح بقراءة دقيقة للنص ورصد الحجج وترتيبها وبسط المسار الحجائي، وأهمها مؤشرات التنظيم Les indices d'organisation المساعدة في تحديد كيفية عرض الأطروحات وترتيب الحجج وفقها.

ولدراسة الحجج حسب المسار الحجائي³ فإننا نجيب عن هذه الأسئلة:

- ما هي الأطروحات الحاضرة في النص؟ هل هي مصوغة بوضوح أم لا؟

- ما هي مختلف الحجج المختلفة، ولأي أطروحة تنتمي؟

- كيف تم تنظيمها؟

ويُفترض حسب التعلّيم الموجهة لأفراد العينة أن ينتج هؤلاء نصوصا حجائية تتوافر على خطاطة حجائية تشتمل على العناصر الآتية: مقدّمة تمثّل وضعيّة الانطلاق والأطروحة المرفوضة (المدحوضة) التي نرّمز لها ب (ق1) والأطروحة المقترحة (البديلة) والتي نرّمز لها ب (ق2)، والحجج المناسبة لكل واحدة

¹ - تطرّقنا إلى أهم نماذج الخطاطة الحجائية في الفصل الأول (المبحث الثاني) من هذا البحث.

² - تمّ التطرّق إلى "شبكة قراءة النص الحجائي" في الفصل الأول (المبحث الثاني) من هذا البحث.

³ - يرى بعض الدارسين أنّ التمييز بين الحجّة والحجّة المضادة ذو فائدة ضعيفة، لأنّه يفترض أنّ الأطروحتين مصوغتان بشكل بارز، بينما قليلا ما يتم احترام هذا التوازن في النص من جهة، ولأن الحجّة التي تخدم هذه الأطروحة هي من جهة أخرى حجّة مضادة وغير صالحة للأطروحة المعارضة. أنظر: البشير اليعكوبي، القراءة المنهجية للنص الأدبي، ص215.

منهما أي حجج (ق1) Les arguments ورمزها (ح ق1) وحجج (ق2) أو الحجج المضادة Les contre arguments ورمزها (ح ق2) والنتيجة La conclusion. وتتمثل (ق1) في رفض الذهاب إلى مكتبة المتوسطة للمطالعة، وهو الموقف الذي اتخذته الصديق منذ البداية في وضعيّة الانطلاق لعدم الجدوى من ذلك -حسب رأيه- أو لأسباب أخرى. بينما تمثل (ق2) ضرورة الذهاب إلى مكتبة المتوسطة للمطالعة لما في ذلك من أهميّة. تبعاً لذلك - وبمزيد من التفصيل - يسوق التلميذ في عملية إقناع أصدقائهم بضرورة الذهاب إلى المكتبة نوعين من الحجج هما: حجج في صالح الأطروحة المرفوضة (ق1) وهي حجج الصديق الرافض لفكرة الذهاب إلى مكتبة المتوسطة للمطالعة، والتي يوردها المنتج في نصّه. وحجج في صالح الأطروحة البديلة (ق2) أي الحجج المضادة. ويسند التلميذ منتج النصّ Le scripteur حجج (ق1) عادة إلى صديقه بشكل مباشر في حوار دار بين الصديقين وهو ما يعرف بالحجاج المفتوح، أو ينقلها عنه بشكل غير مباشر في حجاج مغلق. كما يدافع التلميذ منتج النصّ عن موقفه في صالح القضية الثانية (ق2) أو الأطروحة البديلة، وهي ضرورة الذهاب إلى المكتبة للمطالعة وذلك بواسطة حجج قويّة أو أقوى¹ يسندها لنفسه في النصّ تبطل صحة (ق1) وتدحض حججها وترمي إلى تأييد الأطروحة البديلة (ق2) والدفاع عنها بهدف الإقناع. وتنحصر حجج (ق2) بصفة عامّة حول فوائد الذهاب إلى المكتبة والمطالعة وكذا السلبات الناتجة عن عدم القيام بذلك. في حين يصعب التنبؤ مسبقاً بحجج (ق1) لكونها جدّ خاصة بالتلميذ ومتعلّقة بشخصيته بمختلف أبعادها. فقد يذكر التلميذ حججاً لتبرير موقف الرّفص، وفي غالب الأحيان تأتي الحجج ضعيفة أو أقلّ قوّة مقارنة بحجج (ق2) أي الحجج المضادة. ويعكس هذا المسار الحجاجي مدى قدرة

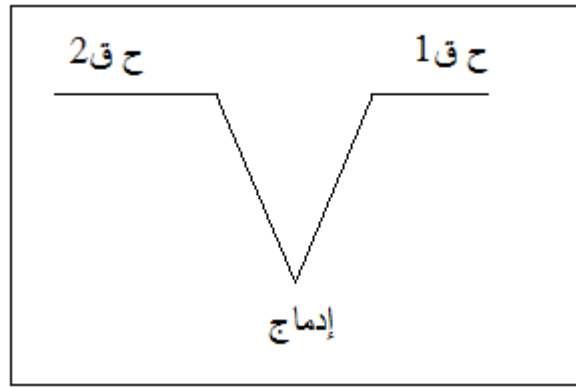
¹ - تمتاز الحجج اللغويّة بالنسبيّة، فكلّ حجة قوّة حجاجيّة معيّنة. ويفترض أن تكون الحجّة المضادة أقوى من حجّة الخصم بكثير. أنظر: علي آيت أوشان، ديداكتيك التعبير والتواصل، ص45.

تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط على إنتاج نصّ حجاجي يحتوي على أطروحتين متناقضتين بحجج ملائمة لكل واحدة منها ومنظمة¹.

وحسب ما يوضحه نموذج "المخطط V" فإنّ منتج النصّ الحجاجي سيقوم بعمليات عدّة هي: الوزن والجمع بين الحجج والحجج المضادة لتدعيم الوضعية النهائية.

ويمكن أن نمثّل هذا التصنيف للحجج وفق المسار الحجاجي بهذا الشكل:

الشكل رقم(5): يبيّن تصنيف الحجج وفق المسار الحجاجي



ب- حسب مستوى الملاءمة للتعلّمية:

نراعي في تحليلنا للحجج المستعملة في مدوّنة بحثنا مدى ملاءمتها للتعلّمية الموجهة لأفراد العيّنة أي ملاءمتها للمطلوب ولسياق الإنتاج²، فذلك من أهمّ شروط الإنتاج. ومن الجدير أن نشير هنا إلى أنّ كريستيان بلانتان C , Plantin يميّز في

¹ - نوضّح مجدّداً أنّ هدف هذه الدراسة ليس معرفة مدى امتلاك تلميذ السنة الرابعة متوسط للكفاءة، بل إبراز أثر الانتقال من الإنتاج الشفوي إلى الإنتاج الكتابي في ضوء بعض العوامل المحدّدة ومن منظور اتّجاه معالجة المعلومات.

² - ذلك أنّ الحجج في القول تختلف بين ما هو صائب وما ليس صائبا، وما هو مقنع وما هو غير مقنع. أنظر: عبد السلام عشير، عندما نتواصل نغيّر، ص164.

تحليل الحجاج بين نمطين من الملاءمة هما: ملاءمة النتيجة للمسألة الحجاجية أو الملاءمة الخارجية وملاءمة الحجة للنتيجة أو الملاءمة الداخلية¹.

ووفقا لهذا المبدأ المعتمد في التحليل فإننا نميز بين نوعين من الحجج، هما:

-الحجج الملائمة: Les arguments pertinents وهي الحجج التي تتوافق مع التعلّيمية والمطلوب إنجازها، كما تتناسب مع سياق النص الذي ترد فيه (اللغوي وغير اللغوي). ونرمز لها ب (ح م).

-الحجج غير الملائمة: Les arguments non pertinents، وهي الحجج التي تتعارض مع التعلّيمية المحددة والمطلوب وسياق النص. ونرمز لها ب (ح غ م). وهي بهذا عكس الحجج الملائمة.

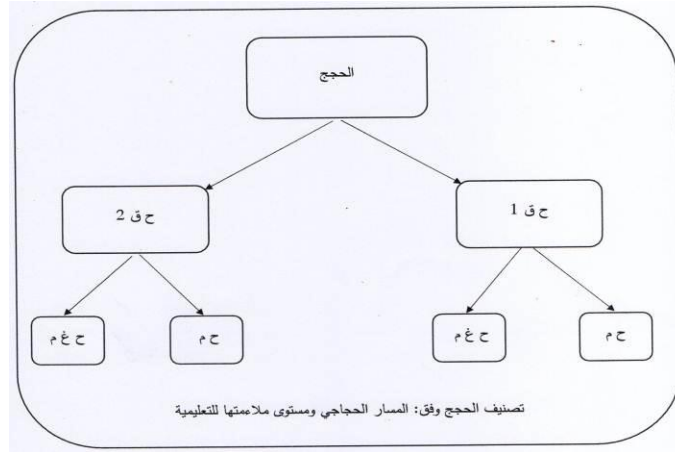
ونقوم بعرض النتائج المتحصّل عليها بعد تحليلنا للحجج من حيث المسار الحجاجي وكذا من حيث مستوى ملاءمتها للتعلّيمية والمطلوب في مثل هذا الجدول:

جدول رقم(11) يبيّن طريقة عرض الحجج المنتجة وفق المسار الحجاجي ومستوى ملاءمتها للتعلّيمية

الحجج والحجج المضادّة في الإنتاج (العدد والنسبة)										الفوج/مج		
المجموع				ح ق 2				ح ق 1				
ح غ م		ح م		ح غ م		ح م		ح غ م			ح م	
%		%		%		%		%			%	

¹ - Plantin C, Types, typologies, arguments, dans: Travaux Neuchatelois de linguistique, Ed: Université de Nechatelois, Suisse,N°65, 2017, p. 67.

كما يمكن أن نوضح هذا التصنيف من خلال هذا الشكل رقم (6):



ت- حسب مستوى ملائمة الإضافات : Le niveau de pertinence des ajouts

نبيّن أولاً أنّ هذا الجانب من التحليل متعلّق فقط بالحجج الملائمة للتعليمية والمصنّفة وفق ما سبق ذكره. أمّا الحجج غير الملائمة للتعليمية فهي غير معنية بهذا التحليل.

ونقوم ههنا بتحليل ملائمة المعلومات¹ المضافة للمحتوى الدلالي Le contenu sémantique للنصّ الحجائي، ومنه تحديد مستوى الملاءمة بالنظر إلى نوعية الإضافات Les ajouts المكوّنة للحجج في الإنتاج الثاني، وذلك بالمقارنة مع الإنتاج الأوّل (السابق). فمستوى ملائمة الإضافات" يتحدّد من خلال تحليل الوحدات الدلالية أو القضايا الدلالية المضافة Les propositions sémantiques ajoutées والمكوّنة للحجج وللحجج المضادّة والمدرّجة في الإنتاج الثاني، وهذا

¹ - يرتبط مبدأ الملاءمة Le principe de pertinence ارتباطاً وثيقاً بمعالجة المعلومات، وله دور كبير في التّصوّر التّداولي الحجائي المعاصر، ومن خلاله يتمّ فهم النصّ الحجائي وإنتاجه. وهذا ما سنوضّحه في الفصل الرابع (المبحث الأوّل) من هذا البحث.

مقارنة مع الإنتاج الأول¹. أي أننا نقوم بالتحليل القضوي للمعلومات المضافة إلى الإنتاج الأول (وهذا وفق دراسة لكينتسش Walter kintsch, W سنة 1998 المعنونة ب: Copmrehension, paradigme for cognition². وسيختص تحليل "ملاءمة الإضافات" Le niveau de pertinence des ajouts المكوّنة للحجج بما جاء في النصوص الحجاجية للأفواج: ف1، ف3، ف4 فقط لكونهم قائمين بالمحاولتين معا(شفويًا وكتابيًا). وعليه تصنّف الحجج في هذه الدراسة حسب مستوى ملاءمة الإضافات كالآتي: ³

-الحجج الأكثر ملاءمة: Les arguments très pertinents أو حجج جدّ ملائمة، وهي حجج جديدة (غير مذكورة في الإنتاج الأول أو السابق) ومؤسّسة Arguments fondés. ونرمز لها ب(ح ك م).

- الحجج الأقلّ ملاءمة: Les arguments moyennement ou peu pertinents وتعتبر تطويرا للحجج الموجودة في الإنتاج الأول(السابق) أو إعادة صياغتها. ونرمز لها ب(ح ق م)

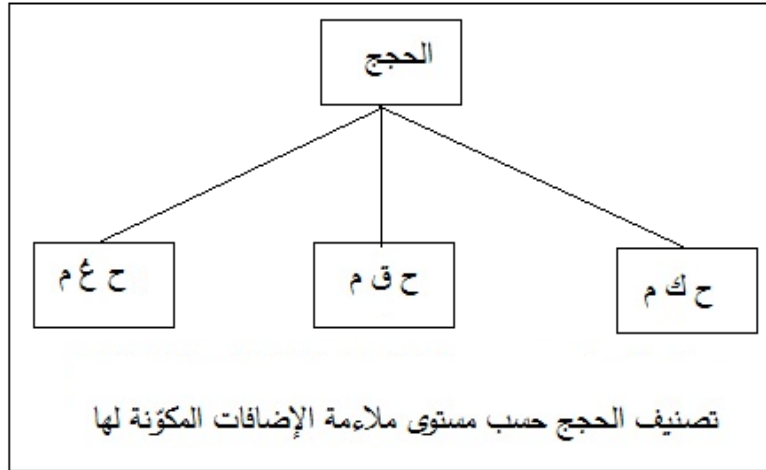
-الحجج غير الملائمة: Les arguments non pertinents ، ويتعلّق الأمر في هذا السياق بالحجج المناقضة والمعارضة لما ذكر في الإنتاج السابق أو حجج غير مؤسّسة Les arguments non fondés . ونرمز لها ب (ح غ م).

¹ - ذلك أنّ الحجّة تحيل على معلومات، وقد تأتي في مراحل سابقة للنصّ. أنظر: كورنيليا فون راد-صكوشي، الحجاج في المقام المدرسي، منشورات كلية الآداب منوبة، تونس، 2003، ص17.

² - Voir : Bounouara, Y et Legros D, Aides textuelles et et métacognitives à la production d'un texte argumentatif en FLE, Université, p.6, en ligne: www.researchgate.net/publication/289504782_Aides_textuelles_et_metacognitives_a_la_production_d'un_texte_argumentatif_en_FLE_Communication_and_Argumentation_in_the_Public_Sphere_7, Téléchargé le: 08/08/2016 à 19h30mn.

³ -Ibid, p.6. et voir: Asdifle, Dictionnaire de didactique du Français langue étrangère et seconde, Ed: Mame, France, 2010, p.193.

ونبيّن هذا التصنيف في هذا الشكل رقم (7):



ومنه فإنّ أفضل الحجج وأحسنها نوعيّة هي الحجج الأكثر ملائمة، لأنّها تمثّل معلومات ملائمة للتّعليمية وجديدة مضافة في الإنتاج الثّاني ولم تذكر سابقا، وتقدّم فائدة ذات صلة بالسياق ومؤثّرة فيه.

ث- حسب كفيّة معالجة الإضافات La modalit  de traitement des

:ajouts

يتعلّق هذا التّحليل أيضا بالحجج الملائمة للتّعليمية فقط. حيث يشمل كذلك تحليلنا لإعادة الإنتاج كفيّة معالجة الإضافات المكوّنة للحجج المستقاة أو المأخوذة من الإنتاج الأوّل (السّابق) لأفراد العيّنة المدمجة في الإنتاج الثّاني، وذلك وفق مستوى كفاءاتهم اللّغوية. ف"الإضافات" في الواقع يمكن أن تكون منقولة، وهي التي تُنقل من النّص الأوّل (وهو هنا النّص الشّفوي) إلى النّص الثّاني دون إعادة صياغتها، كما يمكن أن تعاد معالجتها دلاليّا ولغويّا حتى تدمج بشكل منسجم¹ وهذا تبعًا لاستراتيجيتي المعارف المنقولة والمعارف المحوّلة في إنتاج النّص الحجاجي المكتوب، التي يشرحها نموذج بريتر وسكردماليا Breiter et Scardamalia

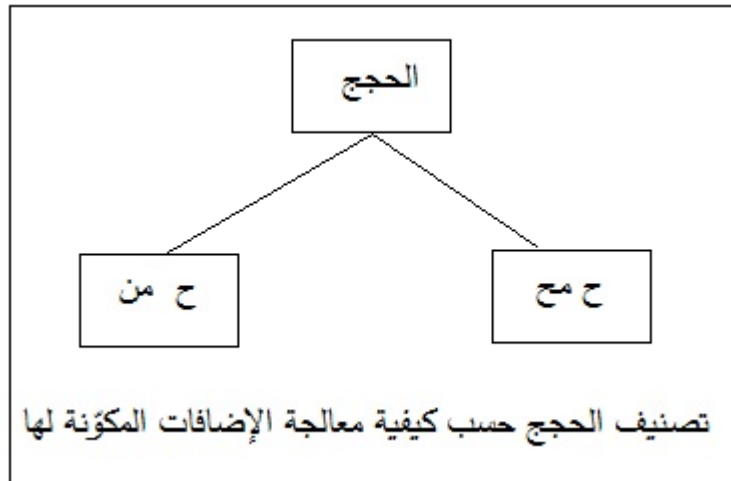
¹ – Bounouara Y et Legros D, Aides textuelles et et métacognitives   la production d'un texte argumentatif en FLE, Université, op.cit, p.6

(1987)¹. وعليه فإننا نميّز بين نوعين آخرين من الحجج المضافة في الإنتاج الثاني، لأ وهما:

- الحجج المنقولة Les arguments copiés أو Les arguments rapportés ونرمز لها ب (ح من).

- الحجج المحولة Arguments transformés أو Arguments retraités أي التي أعيدت معالجتها ونرمز لها ب (ح مح).

ونمثّل لهذا النوع من تصنيف الحجج بالشكل الآتي رقم (8):



وسنجمع في جدول واحد نتائج تحليلنا للحجج المصنّفة وفق هذا المستوى من التحليل والمستوى الذي ذكر قبله (مستوى ملاءمة الإضافات) نظرا للتقارب والتداخل الموجود بينهما. فالتحليل متعلّق فقط بمعالجة الإضافات الملائمة للتعلّيم كما أنّ الحجّة الأقلّ ملاءمة (ح ق م) هي نفسها الحجّة المحوّلة (ح مح) لكونهما تعنيان الحجّة المذكورة في الإنتاج الأول أو السّابق (الشّفوي) والتي أعيدت صياغتها بشكل

¹ - نتطرّق إلى نموذج نموذج بريتر وسكردماليا Breiter et Scardamalia (1987) القائم على استراتيجية المعارف المنقولة والمعارف المحوّلة بالتّفصيل في الفصل الرابع من هذا البحث ضمن عنصر: نماذج إنتاج النّص.

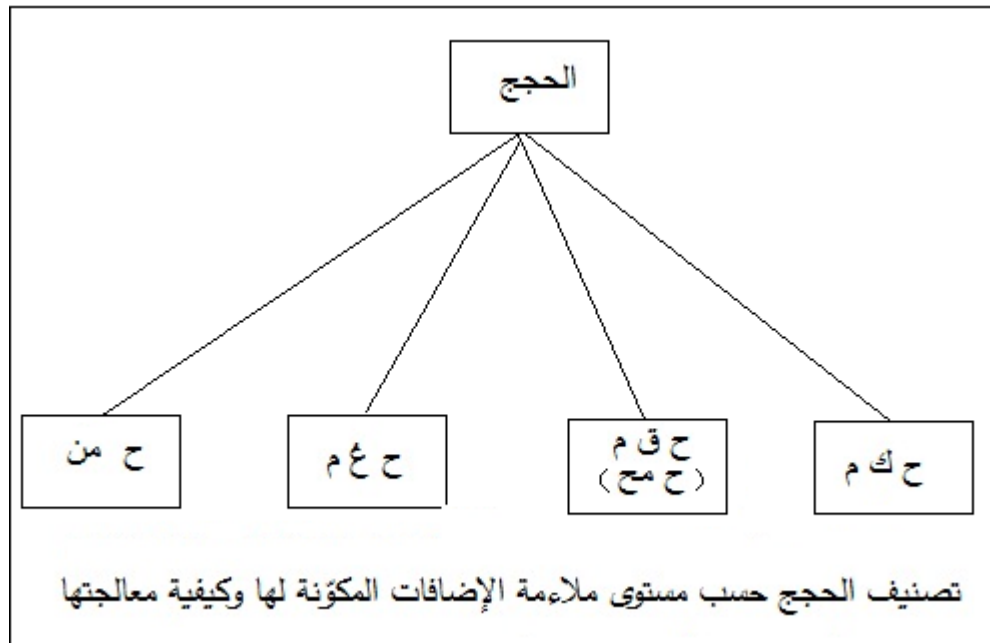
أفضل في الإنتاج الثاني (الكتابي)¹. وإثما الفصل ههنا منهجي غرضه تحقيق المزيد من التوضيح والدقة.

وعليه يمكن أن نعرض نتائج تحليلنا للإضافات وكيفية معالجتها وتطويرها في جدول واحد وشامل من هذا القبيل:

جدول رقم (12) يبين كيفية معالجة الإضافات وتطويرها:

الحجج المنتجة (العدد والنسبة)								الفوج/المجموعة
ح من		ح غ م		ح ق م (ح مج)		ح ك م		ف /
%		%		%		%		مج

ونوضح الجمع بين التصنيف القائم على ملائمة الإضافات المكونة للحجج والتصنيف القائم على كيفية معالجة هذه الإضافات وفق هذا الشكل رقم (9)



¹ - إن الحجج المحولة في هذه الدراسة هي نفسها الحجج الأقل ملائمة، لأنها ليست حججا جديدة بل هي حجج أعيدت صياغتها. بينما الحجج المنقولة هي حجج معاكسة تماما للحجج الأكثر ملائمة (الجديدة)، كما أنها تختلف عن الحجج الأقل ملائمة لأنه لم يتم تعديلها أو تطويرها وأعيد ذكرها كما هي دون أي تعديل أو تطوير، بالإضافة إلى أنها قد لا تتعارض مع السياق كالحجج غير الملائمة.

ثانيا: الروابط الحجاجية وفق العلاقات المنطقية:

الروابط الحجاجية Les connecteurs argumentatifs مثلما سبق أن ذكرنا¹ عبارة عن عناصر لسانية تربط بين قولين أو بين حجتين على الأصح (أو أكثر)، وتسند لكل قول دورا محددا في الاستراتيجية الحجاجية العامة. ويعتبر وجودها هي والعوامل الحجاجية Les opérateurs argumentatifs في النص المؤشر الأساسي والبارز، والدليل القاطع على أن الحجاج مؤشر له في بنية اللغة نفسها². وبما أن العوامل الحجاجية مختلفة عن الروابط في كونها لا تربط بين متغيرات حجاجية (أي بين حجة ونتيجة أو بين مجموعة من الحجج)، بل تقوم بحصر وتقييد الإمكانيات الحجاجية فإننا نستثنيها من التحليل ونقتصر على الروابط التي تحقق انسجام النص وتماسكه. كما تبين الروابط الحجاجية تتوع المعلومات والتمثيلات والقدرة على توظيف عدد من الحجج في نص منسجم ومتماسك. فلكي يقنع النص الحجاجي المتلقي يجب أن يُبنى بشكل يضمن اتساقه وانسجامه، ولاسيما أن وضوح العلاقات بين مختلف الحجج يتيح للمتلقي تتبع مسار النص، والمشاركة في تناميهِ، وقراءة مختلف مكوناته في ضوء التنظيم الذي يختاره صاحب النص³. وتؤدي الروابط الحجاجية دورا في الانسجام الحجاجي، حيث تعمل بامتياز على عملية هيكلية الخطاب الحوارية، بالإضافة إلى دورها كمؤشر على الوظيفة التفاعلية والوظيفة الكلامية⁴. وتكون منظمة لمجموعة من الإشارات والتعليمات Les instructions التي تتعلق بالطريقة التي يتم بها توجيه القول أو الخطاب⁵. ذلك أن النص ليس كتلة من الجمل وليس كذلك تتابع عشوائي لجمل وعبارات، وإنما هو

¹ - تطرقنا الى مفهوم الروابط الحجاجية في نظرية الحجاج في اللغة، وذلك في الفصل الأول من هذا البحث.

² - أبو بكر العزاوي، اللغة والحجاج، ص 59.

³ - البشير اليعكوبي، القراءة المنهجية للنص الأدبي، ص 245.

⁴ - Moeschler J, Argumentation et conversation, élément pour une analyse du discours op.cit, p.129.

⁵ - وهو ما يبيناه ضمن مفهوم الاتجاه الحجاجي حسب نظرية الحجاج في اللغة، وذلك في الفصل الأول من هذا البحث.

وحدة منسجمة تتحكم فيه علاقات مترابطة¹. فلضبط العلاقات التي تؤسس النصّ يجب الإمساك بالروابط الحجاجية، باعتبارها ألفاظا وتعاييرا لا تجسّد أفكارا كالكلمات المفاتيح ولكنها تنظّمها، بحيث تشير إلى العلاقات بين مختلف عناصر النصّ. استنادا إليها، يمكن معرفة ما إذا كان الكاتب يطوّر فكرة، يقارن، يستنتج، يختم. والبحث عن هذه الألفاظ ييسّر موقعها، فهي تتموقع عموما في الجمل (ترابط قضايا)، أو بين الفقرات (ترابط فقرات)، فتساهم في تحقيق اتّساق النصّ وانسجامه، وتعبّر عن علاقة زمنية (السابق، الآتي، اللاحق) أو منطقية (سببية، استنتاجية، إضرائية، معارضة، مقارنة، إضافة...). وينبغي الرّبط بين القضايا المتوالية بروابط ظاهرة تضمن تنظيمها في بناء محكم ومقنع².

وتشتمل اللغة العربية على عدد كبير من الروابط التي لا يمكن تعريفها إلا بالإحالة على قيمتها الحجاجية³. ونبرز تنوّع العلاقات المنطقية تبعاً للروابط الحجاجية المستعملة في هذا الجدول⁴:

الجدول رقم (13) يمثّل الروابط الحجاجية تبعاً لأنواع العلاقات المنطقية:

نوعية العلاقات المنطقية	الروابط الحجاجية
الإضافة والترتيب	الواو-الفاء- كما أنّ- فقط- أيضا- خاصة- حتى...إلخ.
السببية والتعليل والتبرير والغاية	لأنّ- كي- لكي- حتى- لذا- حيث- حيث أنّ- بواسطة- بفضل...إلخ.
الاستنتاجية	إذن- إذا- وبالتالي- ومنه...إلخ
التعارض والمقابلة والتقييد	لكن- بل بالعكس- عكس ذلك- خلافا ل- باستثناء- بدل- عوض- دون أن- ومع هذا- بالرغم من- بحيث- بغض النظر...إلخ.
التفسير والتوضيح والتّمثيل	أي- مثل- ك- وبعبارة أخرى...إلخ.

¹ - شريفة غطاس، استعمال وتوظيف الرّبط عند الطّفل ما بين 5 و9 سنوات، ضمن مجلّة اللغة والأدب، (ملتقى علم النصّ)، معهد اللغة العربية وآدابها، جامعة الجزائر، العدد 12، 1997، ص465.

² - البشير اليعكوبي، القراءة المنهجية للنصّ الأدبي، ص246-247.

³ - المرجع نفسه، ص32.

⁴ - أنظر: عليوي أباسيدي، الحجاج والتّفكير النقدي، مقارنة تداولية منطقية معرفية نقدية، دار نشر المعرفة، المغرب، 2014، ص342-344، (بتصرّف). وانظر: علي آيت أوشان، ديداكتيك التّعبير والتّواصل وتدريب التّعلّيمات، ص44، (بتصرّف).

الشَّرط	إذا - أمّا إذا - مهما - لو .
الظرفية	عندما - بعدما - منذ اليوم - وبعد مدّة... إلخ
التوكيد	إنّ - أنّ - قد - لقد... إلخ

وبيتيح لنا مثل هذا الجدول إمكانية عرض الروابط الحجاجية المستعملة بتبيين أنواعها من خلال الجمع بين الروابط المتشابهة أو المتقاربة من حيث الوظيفة الحجاجية.

ثالثا: السلامة اللغوية L'intégrité linguistique:

نعني بها صياغة الحجج في النصّ وفق ما تملّيه قواعد اللغة المتنوّعة، وهي شرط أساسي في الإنتاج لتحقيق التّواصل اللّغوي. إذ تعتبر سلامة اللغة من الأخطاء أهمّ معايير الكفاءة النّصّية والحجاجية، فلا يكفي أن يمتلك التّلميذ حججا بل تشترط صحّة صياغتها وحسن توظيفها في النصّ وفق قواعد اللغة المتنوّعة¹. وعليه فإنّ وجود الأخطاء اللّغوية في نصوص التّلاميذ يعتبر مؤشرا لضعف الكفاءة التّواصلية عندهم. حيث يعرف الخطأ اللّغوي بأنّه «انحراف عن النظام اللّساني بكلّ مستوياته الصّوتية والتركيبية والدلالية، فهو إذن يعكس بوضوح ضعف المتعلّم وعدم قدرته على امتلاك النظام القواعدي للغة معيّنة، وهو الضّعف الذي يرتدّ أساسا إلى مسار العملية البيداغوجية»².

ويعتبر الخطأ وفق الاتجاه المعرفي ترجمة لمعرفة ناقصة وتعبيرا عن سوء فهم أو عدم انتباه أو خلل في سيرورة التّعليم والتّعلّم، كما أنّه انعكاس لاضطراب أو

¹ - خاصّة وأنّ الوظيفة الحجاجية حسب نظرية الحجاج في اللغة «مؤشّر لها في بنية الأقوال نفسها، وفي المعنى وكلّ الظواهر الصّوتية والصّرفية والمعجمية والتركيبية والدلالية». أبو بكر العزاوي، اللغة والحجاج، ص7.

² - أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللغات، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط2، 2009، ص147-148.

لا توازن معرفي يخلق لصاحبه توتراً ذهنياً¹. الأمر الذي يتطلب اعتماد وسائل مساعدة في سبيل تحسين الكفاءة التواصلية عند التلاميذ، ذلك أنّ إنتاج اللغة وفق قواعد سليمة رهين بالتمثّل الكامل والصّحيح لكلّ المعارف اللّغوية (الصّوتية والصّرفية والتركيبية والدّلالية والتداولية)، وبالإدراك الدقيق لكلّ تفاصيلها. وهو « ما يستدعي تفعيل مسارات معرفية بالغة الدقة تكون قادرة على التّعامل مع المعطيات اللّسانية للغة وفق استراتيجيات موسومة للنّجاعة والضبط الفائقين»².

ولتقويم السّلامة اللّغوية في النّصوص الحجاجية المنتجة من قبل أفراد العينة نعتمد على شبكة رصد للأخطاء اللّغوية³، متضمنة لمؤشرات متنوّعة التي من خلالها أيضاً نقوم بتصنيف الأخطاء اللّغوية إلى أنواع. ونوضّح هذه الشبكة وفق هذا الجدول:

¹ - أحمد أوزي، المعجم الموسوعي لعلوم التربية، مطبعة النّجاح الجديدة، الدّار البيضاء، المغرب، ط1، 2006، ص132-133.

² - مصطفى بوعناني، الإنجاز اللّغوي العربي: بين نسقية التّنوّع الصّوتي وأجراً الانتظام المعرفي، ضمن كتاب: اللّغة والمعرفة: بعض مظاهر التّفاعل المعرفي بين اللّسانيات وعلم النّفس، منشورات مختبر العلوم المعرفية LASCO، عالم الكتب الحديث، الأردن، 2015، ص39.

³ - نذكر في هذا العمل الأخطاء اللّغوية على مستوى المكتوب فقط ، وهذا تبعاً لما تتطلبه دراسة الفرضيات المحددة خدمة لهدف البحث، بالإضافة إلى ذلك فإنّ عملية المقارنة بين النّصوص المنتجة من حيث السّلامة اللّغوية ستكشف عن أثر الانتقال من الإنتاج الشّفوي إلى الإنتاج المكتوب في الصياغة اللّغوية للنّصوص المنتجة كتابياً وإمكانية تحسينها، خاصّة عند المقارنة بين النّصوص المكتوبة لتلاميذ الفوج الأوّل الذين استفادوا من الشّفوي والنّصوص المكتوبة لتلاميذ الفوج الثّاني الذين شرعوا مباشرة في إنتاج المكتوب. وعلى الرّغم من ذلك فإنّنا قمنا إلى جانب ذلك بالنّظر في الأخطاء اللّغوية المختلفة التي ارتكبها تلاميذ الأفواج: ف1، ف3، ف4 في الإنتاج الشّفوي للنّص، وحاولنا تصنيفها سواءً بالاعتماد على بعض الملاحظات التي دوّناها أثناء الإنتاج الفعلي أو بالعودة بعدها إلى ما تمّ تسجيله تسجيلاً صوتياً.

الجدول رقم (14) يمثل شبكة رصد الأخطاء اللغوية:¹

نوع الخطأ	رمزه	سببه
خطأ صرفي	خ ص	-سوء اختيار الأسماء والصفات. -سوء اختيار واستعمال الضمائر. -سوء اختيار واستعمال الأفعال. -أخطاء صرفية أخرى.
خطأ نحوي (تركيب)	خ ن	-عدم التحكم في الضوابط النحوية. -خلل بين القرائن اللفظية (رتبة، مطابقة، ربط...إلخ). -خلل في القرائن اللغوية (إسناد، نسبة، تبعية...إلخ).
خطأ تعبير	خ تع	-تداخلات (دارجة، لهجات). -تعبير ركيكة ومبهمة. -حشو، تكرار، إطناب. -نقص في الرصيد المعجمي. -أخطاء تعبيرية أخرى
-خطأ إملائي	خ إ	-جهل بالقواعد الإملائية. -ضعف/خلط بصري. -ضعف/خلط سمعي. -ضعف في الترميز. -أخطاء إملائية أخرى.

تبعاً لما ذكر فإن تفسيرنا للأخطاء اللغوية سيكون من المنطلق المعرفي الـديداكتيكي أي وفقاً لما تملّيه توجّهات هذه الدراسة. كما لن نسعى من خلالها إلى محاولة تفسير النتائج المتعلقة بكلّ نوع من الأنواع المذكورة - على الرغم من تصنيفنا الدقيق لها-، ذلك أنّ الوقوف على تفسير النتائج المتعلقة بكلّ نوع يتطلّب مشروع بحث آخر.

¹ - أنظر: علي آيت أوشان، ديـداكتيك التعبير والتواصل، التقنيات والمجالات، النّصميم، السرد، الحوار، الرسالة، ص83، (بتصرّف).

رابعاً: دلالات السياق الثقافي في النص:

يختص تحليلنا لهذا العنصر بدراسة الفرضية الإجرائية رقم 4 المتعلقة بأثر السياق السوسيو ثقافي المرتبط باللغة الأم في عملية إعادة الإنتاج كتابياً. فعلى الرغم من أنّ دراسة فرضيات هذا البحث أساسها التحليل الدلالي للمحتوى القضوي لكل المدونة وهو ما قمنا به فعلاً، لكنّ التحقق من الفرضية الإجرائية رقم (4) قائم أساساً على تحديد دلالات السياق الثقافي في النصوص على وجه الخصوص، انطلاقاً من أنّ النص لا يتم إنتاجه إلا في سياق اجتماعي ثقافي معيّن، ومنه استخلاص الدلالات الأكثر تعلّقاً بالسياق¹ الثقافي المرتبط باللغة الأم للتلاميذ. حيث أنّ الحجج تختلف في القول بين ما هو ذاتي وما هو موضوعي، ومن حيث منطلقاتها وأهدافها، ف «منها ما ينطلق من التجربة وما يختزنه الفرد والجماعة من معارف وإقناعات وثقافات ومسلّمات وثوابت، ومنها ما ينطلق من العلم أي الحقائق التجريبية والظواهر المبرهن عليها... إلخ»². وعليه ينبغي معاينة ما أتيح نصياً أي السياق النصّي كما يتجلّى من الدّاخل، والوقوف على المعلومات الدلالية Les informations sémantiques المكوّنة للحجج التي أدمجها التلاميذ في النصّ، التي اكتسبوها بواسطة لغتهم الأمّ من خلال تفاعلاتهم الاجتماعية والثقافية مع الآخرين في سياق معيّن، فتكوّنت لديهم نتيجة ذلك تمثّلات خاصّة بهم. ويمكن أن يتجلّى هذا الأثر في الأمثال الشعبية والحكم والأقوال المأثورة والحكايات الشعبية.. إلخ التي وظفها التلاميذ بهدف الإقناع. ويتجاوز تحليلنا للدلالات السياقية والقصدية للنصّ مستوى الوحدات الدلالية الصغرى كالمفردات، ليشمل قضاياها الدلالية Les propositions sémantiques وأفكاره ومعاني الحجج الواردة فيه، وذلك بتحليل بنى النصّ المتنوّعة³. وبالإضافة إلى هذا فإنّ تحديد دلالات الحجج المعتمدة في

¹ ترى نظرية الحجاج في اللغة أنّ القول لا يمكن وصفه في استقلال عن المقام والوظيفة القولية، وبعبارة أخرى فالتداول أو المقام مؤشّر له في كلّ أجزاء المعنى. أنظر: أبو بكر العزاوي، اللغة والحجاج، ص 46.

² عبد السلام عشير، عندما نتواصل نغيّر، ص 164.

³ وضّحنا بنى النصّ المتنوّعة في الفصل الثّاني من هذا البحث.

النصوص في علاقتها بهذا السياق يقتضي التفكير في المقدمات والمواضع التي منها اشتقت¹.

وفقا لما ذكرنا فإننا سنحدّد في هذا المستوى من التحليل القيم الثقافية للحجج المستعملة، مبرزين ماهو عامّ ومشترك بين تلاميذ العينة وماهو خاصّ بسياق معيّن دون الآخر.

11-2- المقارنة:

تعتبر المقارنة أداة هامة في دراسة فرضيات بحثنا، حيث نقوم بإجراء عدّة مقارنات نجيب من خلالها عن أسئلة هذا البحث ، ومنه عن السؤال الرئيسي المتعلّق بأثر إنتاج النصّ الحجاجي شفويًا في إعادة إنتاجه كتابيًا. ونوضّحها وفق هذه الخطوات:

أ- المقارنة في دراسة الفرضية الإجرائية رقم(1):

تتطلّب دراسة الفرضية الإجرائية رقم(1) من هذا البحث إجراء عدّة مقارنات نسعى بواسطتها إلى التّحقّق من مدى صحّة هذه الفرضية المتمثلة في: «يؤدي إنتاج النصّ الحجاجي شفويًا إلى تحسين عملية إعادة الإنتاج كتابيًا وتطويرها، وذلك حسب مستوى التّحصيل الدّراسي للتّلاميذ». والمقارنات هي:

أولاً: تتمّ المقارنة على مستوى الإنتاج الأوّل (الشفوي) عند تلاميذ الفوج الأوّل، وذلك بين إنتاج التّلاميذ مرتفعي التّحصيل وإنتاج التّلاميذ منخفضي التّحصيل، من حيث استعمال الحجج والحجج المضادة وفق التّعليمية المحدّدة.

¹ - ولا بأس أن نذكّر في هذا السياق، بأنّ المواضع تعني «القاسم المشترك من النّقايد والمنظومات والأفكار والمبادئ بين أفراد الأمة الواحدة». أنظر: عزّ الدين النّاجح، العوامل الحجاجية، ص83. كما أنّ الموضوع مفهوم اعتمده أرسطو بمعنى «المسالك التي ينبغي أن يقصد إليها الذّهن عند البحث عن الحجج ومواد القول»¹ أنظر: هشام الرّيفي، الحجاج عند أرسطو، ص191. كما اعتمده كلّ من بيرلمان وتيتكا وديكرو متأثرين في ذلك بأرسطو مثلما وضّحنا في الفصل الأوّل من هذا البحث.

ثانياً: تتم المقارنة على مستوى إعادة الإنتاج كتابياً عند تلاميذ الفوج الأول، وذلك بين إنتاج التلاميذ مرتفعي التحصيل وإنتاج التلاميذ منخفضي التحصيل من حيث استعمال الحجج والحجج المضادة وفق التعليم المحددة بالإضافة إلى مستوى الإضافات المكونة للحجج وكيفية معالجتها.

وتعتبر هاتين المقارنتين منطلقاً أساسياً لمواصلة التحليل وركيزة هامة في دراستنا لهذه الفرضية.

ثالثاً: يتطلب تحديد مستوى الإضافات المكونة للحجج وكيفية معالجتها في إعادة إنتاج تلاميذ الفوج الأول المقارنة بين ما جاء في الإنتاجين (الأول والثاني) من حجج¹.

رابعاً: نقارن مجدداً ومن جانب آخر بين الإنتاجين: الإنتاج الأول (الشفوي) والإنتاج الثاني (إعادة الإنتاج كتابياً) عند تلاميذ الفوج الأول، وذلك حسب مستوى تحصيلهم الدراسي. ونظراً للاختلاف الموجود بين طبيعة النصّين الشفوي والمكتوب² من جهة ولما تتطلبه دراسة الفرضية الأولى من جهة أخرى فإنّ المقارنة في هذه المرحلة تكون مقتصرة على إنتاج الحجج والحجج المضادة وفق التعليم المحددة.

وسعياً منا نحو التحقق التام من مدى صحة هذه الفرضية الإجرائية فإننا نكون ملزمين بمعالجتها أيضاً من زاوية أخرى، وذلك بإجراء المقارنة الموالية:

خامساً: يتم إجراء هذه المقارنة على مستوى المكتوب، وذلك بين النصوص الحجاجية المكتوبة لتلاميذ الفوجين ف1 وف2 ووفق تحصيلهم الدراسي. وبتعبير آخر فإننا سنقارن بين إعادة الإنتاج كتابياً لنصوص شفوية سابقة وبين إنتاج نصوص حجاجية مكتوبة لم يستفد منتجوها من إنتاج سابق (شفوي)، وذلك حسب

¹ - إن تحديد مستوى الإضافات المكونة للحجج وكيفية معالجتها في إعادة الإنتاج (الإنتاج الثاني) عملية لا تتم إلا بالمقارنة مع الإنتاج الأول.

² - أشرنا إلى بعض الاختلافات بين النصّ الشفوي والنصّ المكتوب في الفصل الأول من هذا البحث.

مستوى التحصيل الدراسي للتلاميذ. وتكون المقارنة من حيث إنتاج الحجج والحجج المضادة وفق التعلّيم لتدعيم الوضعية النهائية، وكذا توظيف الروابط الحجاجية المتنوعة لتحقيق التماسك والانسجام ومراعاة السلامة اللغوية¹.

ب- المقارنة في دراسة الفرضية الإجرائية رقم (2):

تتّصل هذه المقارنة بالفرضية الإجرائية رقم (2) ومفادها هو: "يؤثر السياق الاقتصادي للتلاميذ في عملية إعادة إنتاج النصّ الحجاجي كتابياً". ويتمّ التّحقّق من صحتها وفق الآتي:

أولاً: تحديد مستوى الإضافات المكوّنة للحجج وكيفية معالجتها في إعادة الإنتاج عند تلاميذ الفوجين الثالث والرّابع بالمقارنة مع إنتاجهم السابق (الشّفوي).

ثانياً: تجري مقارنة على مستوى إعادة الإنتاج كتابياً عند تلاميذ الفوجين الأول والثالث، وتكون المقارنة بين النّصوص الحجاجية المكتوبة لتلاميذ الفوجين من حيث إنتاج الحجج والحجج المضادة وفق التعلّيم ومستوى الإضافات المكوّنة للحجج وكيفية معالجتها وتوظيف الروابط الحجاجية المتنوعة ومراعاة السلامة اللغوية.

ت- المقارنة في دراسة الفرضية الإجرائية رقم (3):

نقوم في دراستنا للفرضية الإجرائية رقم (3) وهي: "يؤثر السياق السّوسيو لغوي للتلاميذ في عملية إعادة إنتاج النصّ الحجاجي كتابياً" على هذا النّحو:

أولاً: يتمّ تحديد مستوى الإضافات المكوّنة للحجج وكيفية معالجتها في إعادة الإنتاج عند تلاميذ الفوجين: الثالث والرّابع بالمقارنة مع إنتاجهم السابق (الشّفوي).

¹ - لا نقارن في هذه المرحلة بين النّصوص الحجاجية من حيث مستوى الإضافات المكوّنة للحجج وكيفية معالجتها نظراً لأنّ الفوج الثّاني لم يستفد من الإنتاج الأول (الشّفوي).

ثانياً: نجري مقارنة على مستوى إعادة الإنتاج كتابياً عند تلاميذ الفوجين الثالث والرابع، أي بين النصوص الحجاجية المكتوبة لتلاميذ الفوج الثالث والنصوص الحجاجية المكتوبة لتلاميذ الفوج الرابع. وتكون المقارنة من حيث إنتاج الحجج والحجج المضادة وفق التعلّيم المحددة ومستوى الإضافات المكوّنة للحجج وكيفية معالجتها وتوظيف الروابط الحجاجية المتنوعة ومراعاة السلامة اللغوية.

ث - المقارنة في دراسة الفرضية الإجرائية رقم (4):

للتحقّق من مدى صحّة الفرضية الإجرائية رقم (4) وهي: "يؤثر السياق السوسيو ثقافي المرتبط باللغة الأمّ في عملية إعادة إنتاج النصّ الحجاجي كتابياً" فإنّنا نقارن بين بين القيم الثقافية للحجج المستعملة عند تلاميذ الفوج الثالث والقيم الثقافية المستعملة عند تلاميذ الفوج الرابع، وذلك على مستوى الإنتاجين الشفوي والمكتوب.

ونسعى من خلال ذلك إلى إبراز دلالات السياق الثقافي الخاص والمرتبط باللغة الأمّ لأفراد عينة كلّ فوج¹ إن وجدت في نصوصهم الشفوية والمكتوبة، وهو ما يمثل جانب الاختلاف بين نصوص الفوجين ومنه إمكانية الحكم على مدى صحّة هذه الفرضية.

11-3- الإحصاء:

تعتمد هذه الدراسة على الإحصاء الوصفي La statistique descriptive كإجراء يساعد في معالجة المعطيات والبيانات العددية حيث نقوم بجمعها وعرضها ووصفها من خلال الجداول والتّمثيلات البيانية (الأعمدة البيانية والمدرجات التكرارية). ونقوم بالإحصاء الوصفي لهذه العناصر:

¹ - إذ يتمّ انتقاء هذه الدّلالات والقيم من الموروث الثقافي الشعبي والشفوي لجماعة معينة والذي يتناقله أفرادها جيلاً عن جيل بلغتهم الأمّ حفاظاً على هويّتهم وأصالتهم.

- أ- الحجج الملائمة للتعليمية والحجج غير الملائمة لها.
- ب- الحجج والحجج المضادة.
- ت- أنواع الحجج من حيث مستوى ملائمة الإضافات وكيفية معالجتها (الحجج الأكثر ملائمة-الحجج الأقل ملائمة أو المحولة- الحجج غير الملائمة- الحجج المنقولة).
- ث- الروابط الحجاجية وأنواعها (وفق العلاقات المنطقية).
- ج- الأخطاء اللغوية وأنواعها.

ونقوم بإحصاء التكرارات، كما نستعمل النسب المئوية من مجموع ما جاء من هذه العناصر في النصوص الحجاجية التي نقارن بينها. وقد اكتفينا عند ذكرنا لهذه النسب بوضع رقمين فقط بعد الفاصلة.

والى جانب عرضنا للبيانات الإحصائية المتوصل إليها فإننا سنكتفي بتوضيح العناصر المحللة بواسطة نماذج مناسبة من مدونة البحث¹.

وفقا لما وضّحناه في هذا الفصل بخصوص الإجراءات المنهجية والأدوات المعتمدة والخطوات المتبعة في الدراسة سنحاول التحقق من مدى صحة فرضيات بحثنا، ومنه الإجابة عن إشكاليته وذلك في الفصلين: الرابع والخامس.

¹ - أثناء عرضنا لنتائج دراستنا للفرضيات سنكتفي بذكر بعض النماذج من العناصر المحللة، وذلك بغرض التوضيح. وفي حالة اعتماد فوج سبق اعتماده في دراسة فرضية ما فإننا سنوضح أحيانا ببعض الأمثلة المغايرة عند الحاجة دون الإطالة في ذكرها.

الفصل الرابع: الانتقال من الإنتاج الشفوي إلى الإنتاج الكتابي وعلاقته بالتحصيل الدراسي

➤ المبحث الأول: إنتاج النصّ في ضوء اتجاه معالجة
المعلومات

➤ المبحث الثاني: التحصيل الدراسي وأهمّ عوامله

➤ المبحث الثالث: نتائج اختبار الفرضيّة الإجرائيّة رقم (1)

المبحث الأول: إنتاج النص في ضوء اتجاه معالجة المعلومات

يعتبر إنتاج النص وفق المنظور المعرفي واتجاه معالجة المعلومات عملية جدّ معقّدة، تتضمّن عمليّات ذهنية متعدّدة، ونوضّح هذه الفكرة من خلال أجزاء هذا البحث:

1- اتجاه معالجة المعلومات: يعتبر اتجاه معالجة المعلومات (أو المعلومة) Le traitement de l'information أحد الاتجاهات المعرفيّة الحديثة التي تعدّ ثورة في مجال دراسة الذاكرة وعمليات التعلّم الإنساني، بالإضافة إلى دراسة اللّغة والتّفكير. حيث يحلّل المعرفيون الاعتقاد المعرفاتي البشري في هذا الاتجاه، «وهم بذلك يتصوّنون النظام المعرفي البشري كنظام لمعالجة المعلومة»¹. ومصطلح معالجة المعلومات «ليس اسماً يطلق على نظريّة بعينها بل هي تسمية عامّة تطلق على المناحي النظريّة التي اهتمت بكيفيّة تتابع الأحداث المعرفيّة ومعالجتها. فقد طبقت مناحي معالجة المعلومات في مجالات متعدّدة مثل التعلّم والذاكرة وحلّ المشكلات والإدراك السّمي والبعصري وتطوّر المعرفة والذكاء الاصطناعي»². ويختلف هذا الاتجاه عن النظريّات المعرفيّة القديمة من حيث أنّه لم يكتف بوصف العمليّات المعرفيّة التي تحدث في باطن الإنسان فحسب، بل حاول أيضاً توضيح آلية حدوث هذه العمليات وتفسيرها، وتبيّن دورها في معالجة المعلومات وإنتاج السلوك³.

ولقد بدأ الاهتمام بمعالجة المعلومات منذ الأربعينات من القرن العشرين، عندما حاول علماء النّفس فهم آليات عمل العمليّات المعرفيّة من ترميز وتخزين

¹ - باتريك لومير، علم النّفس المعرفي: المرجعيّة السيكلوجيّة للكفايات وبيداغوجيا الإدماج، ترجمة: عبد الكريم غريب، مطبعة النّجاح الجديدة، الدّار البيضاء، 2011، ص51.

² - عدنان يوسف العتوم وآخرون، علم النّفس التّربوي، النظريّة والتّطبيق، ص322.

³ - رافع النّصر الرّغول وعماد عبد الرّحيم الرّغول، علم النّفس المعرفي، الشّروق، الأردن، (دت)، ص47.

واسترجاع. وهذه المحاولات مهّدت الطريق لتطوّر نظم الحاسب الإلكتروني في الستينيات من القرن نفسه. ومنه اقترن اتجاه معالجة المعلومات بتطوّر نظم الحاسوب والاتّصال، وبدأ العلماء بدراسة الخطوات والمراحل التي يتمّ من خلالها معالجة المعلومات وفق نظام معالجة يتسمّ بالتسلسل والتنظيم، ويحاكي نظم معالجة المعلومات في الحاسوب. ونتيجة لهذا اعتقد الكثير من المهتمين أنّ الحاسوب والإنسان يشتركان بوجود مدخلات Des entrées وعمليات ومخرجات Des sorties خلال التّعامل مع العالم الخارجي¹. وفقا لهذا، فإنّ اتجاه معالجة المعلومات يركّز على كيفية تعامل الفرد مع الأحداث البيئية، وكيفية ترميزه للمعلومات التي يجب تعلّمها ودمجها بالمعلومات الموجودة في الذاكرة واسترجاعها عند الحاجة². كما يهتم هذا المنظور بشكل أساسي بوصف العمليات العقلية وتتبع نتائجها، وبأساليب ملاحظة الإنسان وتنظيمه وتذكّره لمدى واسع من المعلومات التي يستقبلها يوميا من البيئة المحيطة به³.

ويُعنى المختصون في هذا المجال أيضا بالمهارات التي تضبط نقل المعلومات، وبمختلف الميكانيزمات عند استخلاص المعلومات وتنظيمها. وكلّ خطوة من خطوات معالجة المعلومات قد تتداخل مع سابقتها ولاحقتها⁴. ويسعون من خلال ذلك كلّ إلى معرفة الكيفية التي نكتسب بها معلوماتنا عن العالم، والكيفية التي نتمثّل بها هذه المعلومات ونحوّلها إلى علم ومعرفة، وكيفية تخزينها، وكيفية توظيف المعلومات في إثارة انتباهنا وسلوكنا⁵.

¹ - عدنان يوسف العتوم وآخرون، علم النفس التربوي، النظرية والتطبيق، ص 321-322.

² - المرجع نفسه، ص 322.

³ - يوسف موسى قطامي، نظريات التعلّم والتّعليم، دار الفكر، الأردن، ط 1، 2005، ص 208.

⁴ - مريم سليم، علم نفس النمو، دار النهضة العربية، ط 1، لبنان، 2002، ص 282-283.

⁵ - أنظر: روبرت سولسو، علم النفس المعرفي، ترجمة محمد نجيب الصّبورة وآخرون، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ط 2، 2000، ص 5.

وحسب هذا الاتجاه، فإن معالجة المعلومات تعرّف بأنها مجموعة الآليات والمهارات المتعلّمة، التي تنطوي على توظيف الأنشطة العقلية أو المعرفية المتنوعة والعمليات التنظيمية التي تحدث بين عمليتي استقبال المعلومات واستعادتها أو تذكرها أو بين مدخلات الذاكرة ومخرجاتها¹. كما تُعرّف بأنها مجموعة من العمليات المعرفية المنظّمة، تحدث أثناء استقبال الشّخص للمعلومات وتحليلها وتفسيرها في عقله واستعادتها وتذكرها عندما يتطلّب الأمر ذلك، وعند بروز مشكلة ما خاصّة تحتاج لحلّ من الشّخص نفسه².

ويؤدّي نظام معالجة المعلومات ثلاث وظائف أساسية، ألا وهي³:

- استقبال المعلومات الخارجية (المدخلات)، وتحويلها أو ترجمتها بطريقة تمكّن الجهاز من معالجتها في مراحل المعالجة الآتية.

- الاحتفاظ ببعض هذه المدخلات على شكل تمثيلات معيّنة (التّخزين).

- التعرف على هذه التّمثيلات واستدعاؤها واستعمالها في الوقت المناسب (أي يجب على جهاز معالجة المعلومات أن يُرجع المعلومات ويحتفظ بها ويستعيدها).

وقد تمّ تحديد نوعين من المعالجة وهما: من أسفل إلى أعلى، وهي معالجة تشتق من المعلومات المدخلة نفسها، والمعالجة من أعلى إلى أسفل حيث يكون الفرد فاعلاً نشطاً، إذ يقوم بتفسير المعلومات المدخلة حسب توقّعه⁴.

¹ - محمد عبد السميع رزق، فعالية برنامج لاستراتيجيات تجهيز المعلومات في تعديل الاتجاه نحو المواد التربوية وزيادة مهارات الاستذكار والإنجاز الأكاديمي في ضوء السّعة العقلية، ضمن مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، مصر، العدد 6، 2004، ص 94.

² - أنظر: علي عبد الرّحيم صالح، وآخرون، ومضات في علم النّفس المعرفي، دار الرّضوان، عمان، ط 1، 2013، ص 27.

³ - أنظر: محمود كاظم التّيمي، علم النّفس المعرفي، دار صفاء، عمان، ط 1، 2014، ص 71. وعلي عبد الرّحيم صالح، وآخرون، ومضات في علم النّفس المعرفي، ص 33.

⁴ - يوسف موسى قطامي، نظريّات التّعلّم والتّعليم، ص 221.

ويشير هذا الاتجاه إلى أنّ المعلومة يزيد احتمال اكتسابها والاحتفاظ بها واسترجاعها مستقبلا، إذا كانت مبنية بواسطة المتعلّم ومتعلّقة بالخبرة السابقة ومرتكزة عليها¹. حيث أفرزت البحوث في هذا الاتجاه تطبيقات عديدة كان لها أثر بالغ في إحداث تحولات مذهشة في مختلف صيغ نماذج ونظريات التعليم والتعلّم والمناهج وطرق التدريس. فضلا عن سعي الباحثين في هذا الحقل لفهم ماهية الصيغ أو الأبنية التي تقف خلف تفعيل الكفاءة المعرفية من حيث مدخلاتها وعملياتها فإنهم يتطلعون أيضا إلى محاولة تفسير كيفية التمثيل، أي عملياته ومعالجته وديمومة الاحتفاظ بالمعلومات وتفعيل نواتجها والعملية التي من خلالها ننقي هذا الرّخم المتنامي من المعلومات والمواد المدركة².

كما يؤكّد هذا الاتجاه على التطوّر المعرفي، ويقدم افتراضين مهمين عن التعلّم هما:³

-أن ينظر إلى التعلّم باعتباره عملية نشيطة، يبحث فيها المتعلّم عن المعرفة ويستخلص منها ما يراه مناسباً.

-يرى بأن المعرفة السابقة والمهارات المعرفية تؤثر في عملية التعلّم.

2- التمثيل المعرفي للمعلومات: يقع مفهوم التمثيل La représentation في

صلب الانشغالات الكبرى لاتّجاه معالجة المعلومات، ولا يمكن للباحث أن يتجاوز هذا المفهوم نظرا لإسهامه في تفسير معالجة المعلومات، وتطوير الاكتسابات اللغوية وغير اللغوية. ذلك لأنّ التمثيل -حسب علم النفس المعرفي- «هو عملية

¹ - حسن حسين زيتون وكمال عبد الحميد زيتون، التعلّم والتدريس من منظور النظرية البنائية، ص73.

² - أنظر: فتحي مصطفى الزيات، علم النفس المعرفي، دراسات وبحوث، دار النشر للجامعات، مصر، ط1، 2001، ج1، (مقدمة الكتاب).

³ - محمود كاظم التميمي، علم النفس المعرفي، ص71.

دمج مكونات موضوع خارجي، وإعادة تحقيق توازن النشاط العقلي تبعاً لحاجاته الوظيفية الخاصة»¹،

وهو أيضا عملية عقلية مسؤولة عن استقبال المعلومات من البيئة ووضعها في تراكيب معرفية موجودة عند الفرد². إنه سيرورة معرفية ونتاج لهذه السيرورة في الآن نفسه. كما أنه قد يكون نمطا من أنماط التفسير والتأويل، إذ لكل منا إطار مرجعي يستند إليه في تفسير المعطيات الخارجية، وإن العلاقة بين السيرورة والمعرفة هي علاقة تكوينية³. فالتمثل المعرفي هو استخلاص المعلومات من الخبرات الحسية وترميزها وتنظيمها وضمها إلى ما هو مخزون في الذاكرة. وكل فرد منا يتمثل المثيرات البيئية بطريقة مختلفة عن الآخرين. ولعل هذا هو ما يسبب لنا بعض الإشكالات في عمليات الاتصال، لأننا لا نتمثل العالم بطريقة متطابقة، بل إن ما نراه ونسمعه ونشمه ونتذوقه ونتمثله في ذاكرتنا أمر مغاير إلى حد ما لما لدى الآخرين. ولكن درجة التشابه في تمثّلنا لمفردات البيئة كافية لتساعدنا على التعايش مع بعضنا البعض⁴. وهكذا يطلق التمثل على المجموع المنظم للمعلومات والاعتقادات والمواقف وآراء الفرد أو الجماعة، على اعتبار أن الفرد يحدده النظام المعرفي الخاص به، أي بعض الأشكال وصيغ التأمل أو التنظيم أو معالجة المعلومات. فهو لا يملك فقط المعرفة ممثلة في ذهنه، ولكن أيضا المعرفة التي يستطيع أن يستنتجها من تلك التي له عنها تمثّل ما⁵.

ويقترح المعرفيون ما يعرف بالخطاطة Le schéma، وهي تمثّل للمعلومات الدلالية الظرفية في الذاكرة في شكل بنية عامة للمعارف المرتبطة بمرحلة ظرفية

¹ - محمد الدريج وآخرون، معجم مصطلحات المناهج وطرق التدريس، ص 7-23-24.

² - حسن حسين زيتون وكمال عبد الحميد زيتون، التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية، ص 90.

³ - العربي اسليمان، المعين في التربية، ص 167.

⁴ - رافع النصر الزغلول وعماد عبد الرحيم الزغلول، علم النفس المعرفي، ص 20.

⁵ - عبد السلام عشير، تطوّر التفكير اللغوي، ص 132.

توجّه عمليتي الفهم والتّخزين في الذاكرة لهذه الفترات الظرفية أو هذه الوضعيات. فالتّمثّل الخطاطي تمثّل على نطاق واسع المعارف المخزّنة في الذاكرة، ذات صلة بموضوعات ومفاهيم وأحداث بكيفية جوهريّة¹. وهو بنية معرفيّة يتمّ تشكيلها في ضوء الخبرة السابقة، ويتكوّن من مجموعة من التوقّعات للصّورة التي يمكن أن تظهر عليها الأشياء والتّتابع الذي يمكن أن تحدث وفقًا له². والنّظرية العامّة التي تستند إليها هذه الفكرة هي في غاية البساطة، فالناس يخزّنون في الذاكرة تمثّلا معمّما عن الأحداث التي خبروها، ويتمّ تنشيط هذا التّمثيل عندما يعيشون وضعيّة جديدة شبيهة بتلك التي خبروها. فالتّمثّل يوفر إطارا تفسيريّا للوضعيات التي يمكن في إطارها فهم التّجارب والخبرات الجديدة دون قلق³.

إنّ التّمثّل هو أحد وجهي المخطّطات الإدراكية أو الإجرائيّة للنّشاط العقلي، وهو متلازم مع مفهوم التّلاؤم (التكيّف). حيث يرى جان بياجي Piaget, J أنّ النّشاط العقلي ينتظم تبعًا لمخطّطين إدراكيين أو إجرائيين ينطويان على وجهين متّحدين غير قابلين للانفصال هما: الدّمج في الذات L'assimilation ، والتّلاؤم (التكيّف) مع الأشياء L'acommodation . فالأوّل يشكّل آلية معالجة المعطيات الجديدة ودمجها في المخطّطات الموجودة سابقا، والثّاني يشكّل آلية التّعديل التّلاؤمي (التكيّف) للمخطّطات السابقة تبعًا للمعطيات الجديدة ودمجها في المخطّطات الموجودة سابقا. إنّهما معا يساعدان على تحليل العمليّة الجدليّة للتّفاعل بين المعطيات اللّغوية التي يقدّمها المحيط والخطط المستنبطة الموجودة سابقا. وهذا النّشاط العقلي لا يكون عشوائيا، بل توجّهه بنى الشّخص المعرفيّة التي يعدّلها هو الآخر بالمقابل⁴.

¹ - باتريك لومير، علم النّفس المعرفي، ص 198.

² - علي عبد السّميع قورة ووجيه المرسى أبولين، الاستراتيجيات الحديثة لتعليم وتعلّم اللّغة، (بدون معلومات النّشر)، ص 208.

³ - باتريك لومير، علم النّفس المعرفي ص 199.

⁴ - محمد الدّريج وآخرون، معجم مصطلحات المناهج وطرق التّدريس، ص 7-8-24-23.

ويُتفق جيروم برونر Jerome B , مع جون بياجيه على أنّ ما يحصل في العقل يجب أن يتمّ بناؤه من قبل الفرد المتعلّم عن طريق المعرفة والاكتشاف، مع التركيز على عمليّتي التمثّل والتكيّف للمعرفة. ذلك أنّ استعمال عمليّتي التمثّل والتكيّف يقودان إلى التوافق L'adaptation¹. أي أنّ النّمو المعرفي للإنسان هو سيّورة تتحقّق بموجب توازن بين التمثّل (من حيث كونه عملية إدماجية لمثيرات جديدة مع الخطاطات الموجودة مسبقاً)، والتلاؤم (ظهور خطاطات جديدة عند مواجهة صعوبة استخدام الخطاطات السابقة). ويشكّل التمثّل أساس أيّ سلوك تكيفي، غير أنّ الإنسان عندما تعترضه صعوبات جديدة يكون مدعوّاً إلى تكيف بنياته الذهنية، كي يضمن من جديد حصول تمثّل للمعطيات التي تواجهه؛ فالطفل الذي يتعلّم إدراك الأشياء يصبح مدعوّاً إلى تعديل طريقة إدراكه كلّما واجه معطيات غير متوقّعة (كالأشياء الثّقيلة)، وهو أمر ينعكس إيجاباً على قدرته الفعلية². فالتمثّل والتلاؤم عمليّتان متكاملتان تؤدّيان إلى تصحيح البنيات المعرفية وإثرائها.

3-العمليات الذهنية في معالجة المعلومات: إنّ دماغ الإنسان ليس مستهلكاً للمعرفة فحسب، وإنّما يقوم بالعمليات الذهنية؛ بممارسة عمليّات الاختيار، الانتباه، التنظيم، الإدراك، الترميز، التخزين، استرجاع المعرفة. ويقوم الدماغ كذلك بتوليد صورة كليّة من أجزاء بسيطة تعرض له، كما يحلّل الأجزاء من كلّ معقّد، ويمارس عدداً كبيراً من العمليات والتفسيرات والاستدلالات المصنّفة في العمليات المعقّدة المنظّمة³. ومن الصّعوبة فصل هذه العمليات عن بعضها البعض، لأنّ بعضها يعتمد على البعض الآخر. أمّا ما يحدث في تناول كلّ عملية على حدة، فإنّما هو أمر تعسّفي من أجل الدّراسة الدّقيقة بهدف الكشف عمّا تتضمّنه كلّ عملية من نشاط مميّز يعتمد في الغالب على نشاط العمليات الأخرى. والسبيل إلى فهم وظيفة

¹ - عابد بوهادي، تحليل الفعل الديداكتيكي، مقارنة لسانية بيداغوجية، ضمن مجلّة: دراسات، العلوم الانسانية والاجتماعية، الجامعة الأردنية، الأردن، المجلّد 39، العدد 2، 2012، ص 372.

² - لحسن توبي، بيداغوجيا الكفايات والأهداف الإدماجية، ص 29.

³ - أنظر: يوسف موسى قطامي، نظريّات التعلّم والتّعليم، ص 208.

كلّ عملية من هذه العمليات وتأثير كلّ منها على الأخرى هو دراسة لكيفية تكوين وتناول المعلومات لدى الأفراد¹. ويمكن تصنيف العمليات الذهنية التي يقوم بها الإنسان عند معالجة المعلومات إلى صنفين هما: عمليات معرفية Les processus cognitifs وأخرى ماوراء المعرفة Les processus métacognitifs ، ونوضحهما فيما يأتي:

3-1- العمليات المعرفية : يندرج مصطلح العملية المعرفية في حقل السيكلوجية المعرفية، ويمكن تعريفه على أنه مجموعة السيّورات التي تتحوّل بواسطتها المداخل الحسية وتشقّر وتصاغ وتخزّن، ويتمّ إيجادها واستعمالها عند اللزوم². ثمّ هي تتضمن العمليات الذهنية الآتية:

3-1-1- الانتباه L'attention : يعرف ستيرنبرغ Sternberg الانتباه بأنه القدرة على التعامل مع كميات محدودة من المعلومات المنتقاة من كمّ كثير جدًا من المعلومات التي تزودنا بها الحواسّ أو الذاكرة³. كما يعرفه روبرت سولسو Robert Solso بأنه تركيز الجهد العقلي على أحداث حسية أو عقلية⁴. أما باتريك لومير Lemaire، أنّ الانتباه قد تمّ تعريفه بطرق مختلفة مكّنت كلّ منها من مباشرة مظهر معيّن للانتباه. فبعض الباحثين يتصوّرونه على أساس أنّه يمثل في القدرة على انتقاء جزء من المثيرات الموجودة في محيطنا، وآخرون يرونه كشكل من أشكال التركيز الذهني، وآخرون أيضا يعتقدون أنّ الانتباه هو الذي يمكّننا من الولوج الواعي لمحتوى ذاكرتنا⁵.

¹ - أنور محمد الشرقاوي، علم النفس المعرفي، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ط2، 2003، ص111.

² - عبد الكريم غريب، علم النفس المعاصر، التيارات والمدارس، منشورات عالم التربية، الدار البيضاء، ط1، 2012، ص217.

³ - عدنان يوسف العتوم وآخرون، علم النفس التربوي، ص327.

⁴ - روبرت سولسو، علم النفس المعرفي، ص225.

⁵ - باتريك لومير، علم النفس المعرفي، ص79.

ويقسم الانتباه إلى عدة أنواع، وذلك تبعاً للخواص الدقيقة لحدوثه، وهي:¹

- الانتباه الإرادي الانتقائي: هو مقصود وموجه، إذ يحاول الفرد تركيز انتباهه على مثير واحد من بين عدة مثيرات، ويتطلب طاقة وجهد كبيرين من قبل الفرد.

- الانتباه اللاإرادي (القسري): إنه حالة انتباه الفرد لمثير مفاجئ أو شديد، ويحدث هذا الانتباه رغم إرادة الفرد. حيث يركّز الفرد على مثير يفرض نفسه بطريقة قسرية بغير بذل جهد عالٍ.

- الانتباه الانتقائي التلقائي : هو حالة انتباه الفرد إلى شيء يحبه ويميل إليه، ويتضمن العادات التلقائية في حياته التي تعود عليها في حياته اليومية. حيث يحاول الفرد في هذا النوع تركيز انتباهه على مثير واحد من بين عدة مثيرات.

إنّ المعلومات التي ترد إلينا من البيئة متعدّدة تتجاوز قدرتنا على المعالجة، وذلك لأنّ طاقة الإنسان العقلية أو الجسميّة محدودة، وزيادة تركيز الانتباه أو التحوّل من مثير إلى آخر يعمل على تبديدها، وهذا ما يؤكّد عليه أصحاب نظرية القدرة المحدودة في الانتباه². ومنه فالانتباه يعني تركيز الانسان على مثير معيّن من بين العديد من المثيرات التي تحيط به، وهو بهذا أوّل عملية معرفيّة يمارسها الإنسان عند التّعامل مع مثيرات البيئة الحسيّة (قبل الإدراك)، وبغيره لا يمكن القيام ببقية العمليّات الأخرى.

3-1-2 الإدراك La perception : يكاد يتفق علماء النفس على أنّ الإدراك هو محاولة فهم العالم من حولنا من خلال تفسير المعلومات القادمة من الحواس إلى

¹ - أنظر: علي عبد الرحيم صالح وآخرون، ومضات في علم النفس المعرفي، ص37-38. ومحمود كاظم التميمي، علم النفس المعرفي، ص36-37.

² - أنظر: عدنان يوسف العتوم، علم النفس المعرفي، النظرية والتطبيق، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمّان، ط3، 2013، ص80.

الدماغ الإنساني¹. فهو استجابة معينة للإحساسات الزاهنة، تستعمل فيها الخبرات السابقة وتتأثر باتجاهات الفرد وأسلوبه في الحياة، كما يعتبر عملية تنظيم المعطيات الحسية التي تصلنا لزيادة الوعي بما يحيط بنا وتفسيرها². وتعتمد عملية إدراك العالم الخارجي على مجموع الحواس التي تملكها العضوية البشرية، وتجعلها تدخل في علاقة حسية مباشرة مع محيطها الخارجي. والإدراك لا يعبر فقط عن الإحساس، وإنما يعبر أيضا عن التفاعل مع معطيات العالم الخارجي، وإكسابها معنى محددا في ارتباط مع تجارب الشخص السابقة ومع ما يفرضه المحيط الذي يتضمن المعطى الحسي المدرك³. ومنه فالإدراك عملية ضرورية في معالجة المعلومات، تبدأ بعد الانتباه ليقوم الفرد بتفسير المثيرات في الذاكرة.

3-1-3- الذاكرة La mémoire : تعتبر الذاكرة من الموضوعات البالغة الأهمية في علم النفس المعرفي ومجال معالجة المعلومات، حيث أثرت العديد من التساؤلات حول مفهومها ومختلف عملياتها. فمفهوم الذاكرة من المفاهيم الصعبة التحديد، لكونها عملية معرفية معقدة ترتبط بعمليات متعددة كالانتباه والإدراك والاحتفاظ والتخزين والاسترجاع...إلخ. ويرى محمد قاسم عبد الله أنه لا يوجد تعريف واحد يمكنه أن يمثل وجهات النظر المختلفة حول هذه العملية المعقدة، ولكن يمكن القول بشكل عام أن الذاكرة هي القدرة على التمثيل الانتقائي (في واحدة أو أكثر من منظومات الذاكرة) للمعلومات التي تميز بشكل فريد خبرة معينة، والاحتفاظ بتلك المعلومة بطرق منظمة في بنية الذاكرة الحالية، وإعادة إنتاج بعض أو كل هذه المعلومات في زمن معين بالمستقبل، وذلك تحت ظروف أو شروط سيكولوجية محددة⁴. ومن أبرز تعاريف الذاكرة ما يذكره كل من بارون Baron

¹ - عدنان يوسف العتوم، علم النفس المعرفي، النظرية والتطبيق، ص101.

² - محمود كاظم التميمي، علم النفس المعرفي، ص43.

³ - عبد الكريم غريب، المنهل التربوي، ج2، ص736.

⁴ - محمد قاسم عبد الله، سيكولوجية الذاكرة، قضايا واتجاهات حديثة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، 2003، ص17.

وفيلدمان Feldman، وهو أنها القدرة على الاحتفاظ بالمعلومات وتخزينها واسترجاعها وقت الحاجة¹. انطلاقاً من هذا المفهوم يمكن تحديد أهمّ العمليات الأساسية التي تتضمنها الذاكرة أو المراحل التي يشملها هذا النظام بصورة عامّة، ألا وهي:²

- الترميز L'encodage: تحويل شكل المعلومات وتغييره من الحالة الطبيعية التي تكون عليها إلى مجموعة صور أو رموز ذات مدلول خاص يتّصل بالمعلومات. ويمكن التمييز بين ترميز بصري، ترميز صوتي/سمعي، ترميز دلالي... إلخ.

- التخزين Le stockage: احتفاظ الذاكرة بالمعلومات التي تُحوّل إليها من المرحلة السابقة، وتبقى لحين حاجة الفرد إليها.

- الاسترجاع La récupération: استعادة الفرد للمعلومة التي سبق تخزينها في الذاكرة.

وتتنوّع عمليات الذاكرة تبعاً لأصنافها، ونوضح أهمّها وفق الآتي:

أ- الذاكرة الحسيّة La mémoire sensitive: أو ما يسمّى بنظام تخزين المعلومات الحسيّة، وهو على درجة كبيرة من الأهمية بالنسبة لعملية التناول الإدراكي للمعلومات الحسيّة التي تتكوّن عبر قنوات الاتّصال الحسي³. وتحفظ الذاكرة الحسيّة بالمعلومة بأمانة في ظرف وجيز، فمدّتها قصيرة جداً (حيث تتراوح بين بضع مئات الأجزاء من الألف من ثانية وثانيتين)، إلى درجة أنها غالباً ما تعتبر وكأنها جزء من عملية الإدراك. وهو ما يؤدّي إلى القول أنّ أصناف الذاكرة الحسيّة هي بعدد الصيغ الحسيّة. ويتمّ بهذا الخصوص التمييز بين الذاكرة الأيقونية

¹ -أنظر: عدنان يوسف العتوم، علم النفس المعرفي، ص 128.

² - أنور محمد الشّرقاوي، علم النفس المعرفي، ص 191-192.

³ - المرجع نفسه، ص 168

للإدراك البصري والذاكرة السَمْعِيَّة للإدراك السَمْعِي. وتعتبر الذاكرة الحسِّيَّة انتقالاً ضرورياً من أجل التخزين والمعالجة داخل الذاكرة ذات المدى القصير¹.

ويلخص كل من رافع النصر الزغلول وعماد عبد الرحيم الزغلول مهام هذه الذاكرة الحسِّيَّة وخصائصها فيما يأتي²:

-تمرير المعلومة بين الحواس والذاكرة القصيرة.

-تخزين المعلومة لمدة قصيرة لا تتجاوز الثانية بعد زوال المثير الحسي.

- لا تقوم بأيّة معالجات معرفية بل تترك ذلك للذاكرة القصيرة.

أ- الذاكرة قصيرة المدى (La mémoire à court terme (MCT) : تقع الذاكرة قصيرة المدى بين المخازن الحسِّيَّة والذاكرة طويلة المدى. وهي بناء افتراضي قليل السعة لكنّه كبير الأهميّة، تتمّ فيه معالجة المعلومات المتعلقة بالمثيرات البيئيَّة، التي تستقبل عن طريق الحواس وتنتقل عبر المخازن الحسِّيَّة. ولعلّ السعة التخزينية المحدودة للذاكرة قصيرة المدى تقتصر بقدرة محدودة على معالجة المعلومات. فهي مخزن انتقالي مؤقت يسع لكمية قليلة من المعلومات، ويمكنه أن ينقل المعلومات إلى مخزن آخر أو مرحلة أخرى هي الذاكرة طويلة المدى³. حيث تبقى المعلومات في الذاكرة قصيرة المدى لمدة لا تتعدّى عشرات الثواني⁴. ويختلف هذا النظام عن الذاكرة الحسِّيَّة في أنّ المعلومات تكون قد استقرت بعد تصنيفها عقب تناولها حسياً. وقد يكون الفرد في حاجة ماسّة وسريعة إلى هذه المعلومات ممّا يستدعي

¹ - لورون بوتّي، الذاكرة، أسرارها وآلياتها، ترجمة عزّ الدين الخطّابي، هيئة أبو ظبي للسياحة والثقافة، أبو ظبي، 2012، ص30-32.

² - عدنان يوسف العتوم، علم النفس المعرفي، ص134.

³ - رافع النصر الزغلول وعماد عبد الرحيم الزغلول، علم النفس المعرفي، ص135.

⁴ - لورون بوتّي، الذاكرة، أسرارها وآلياتها، ص29.

استرجاعها بشكل فوري، أو أنه يقوم بإعادة تناولها وتنظيمها للاحتفاظ بها في الذاكرة مدة أطول¹ (الذاكرة طويلة المدى).

ويمكن تلخيص وظائف الذاكرة القصيرة المدى فيما يأتي:²

- استقبال المعلومات من الذاكرة الحسية والطويلة المدى.

- الاحتفاظ بالمعلومات لفترة قصيرة.

- القيام بعمليات ترميز المعلومات وإعادة ترميزها

- تحليل المعلومات الجديدة وتمثلها.

ولقد اهتم علم النفس المعرفي بالذاكرة قصيرة المدى منذ السبعينات وحدد لها وظائف عدة، فمن المهام التي تقوم بها الاستيعاب وحلّ المشكلات والاستدلال الذهني ومتابعة الحديث أو الاشتراك في مناقشة واختبار الفرضيات الذهنية واتخاذ القرارات وغيرها من المهمات المشابهة³. وهو ما تحاول الدراسات التجريبية تفسيره.

ت- ذاكرة العمل La mémoire de travail: لقد سمح مفهوم الاحتفاظ بالمعلومات الضرورية في الذهن بميلاد مصطلح آخر استعمل بدلا من الذاكرة القصيرة المدى، وهو "ذاكرة العمل" أو "ذاكرة الاشتغال" التي تربط بين المعلومات الحاضرة والإجراءات المنبثقة ذات المدى الطويل اللازمة لمعالجتها⁴. فقد قدم بادلي Baddeley وهيتش Hitch 1974 نموذج ذاكرة العمل بناء على عدم إمكانية الذاكرة قصيرة المدى في بعدها البنوي الصّرف القيام بمهمتي التخزين والمعالجة في الآن

¹ - أنور محمد الشرفاوي، علم النفس المعرفي، ص168.

² - أنظر: عدنان يوسف العتوم، علم النفس المعرفي، ص138، و رافع النّصر الرّغول وعماد عبد الرّحيم الرّغول، علم النفس المعرفي، ص168.

³ - رافع النّصر الرّغول وعماد عبد الرّحيم الرّغول، علم النفس المعرفي، ص168.

⁴ - لورون بوتلي، الذاكرة، ص33.

نفسه. حيث أوضحت دراسة لهما تجمع بين مهام كل من الاستنتاج والتخزين والاسترجاع أن تزايد العناصر الواجب تكرارها يرافقه تضائل قدرة الفرد على التعلم والاستنتاج، إلا أن ارتفاع الزمن الضروري لم يرافقه ارتفاع نسبة الأخطاء. وقدم بادلي نموذج ذاكرة العمل باعتباره ذا قدرة محدودة يحتفظ بالمعلومات مؤقتاً، ويعالجها ويدعم سيرورة التفكير الإنساني من خلال تأمين الوساطة بين الإدراك والذاكرة بعيدة المدى والفعل¹. وعليه فإن الذاكرة العاملة هي الذاكرة التي يتم فيها تخزين المعلومات ومعالجتها في الوقت ذاته، وهي تركز على التفاعل بين القدرة على التخزين والقدرة على المعالجة².

وجعل بادلي نموذجه المطور سنة 1986 جهازاً غير موحد بالجوهر، بل يتكون من سيرورات مستقلة ومن مجموعة نشطة من القوالب لمعالجة المعلومات وتخزينها، تتمثل في ثلاثة أجهزة فرعية، هي المركز التنفيذي Le centre exécutif وهو جهاز غير محدد الصيغة ومسؤول عن توزيع الموارد المعرفية بين تخزين المعلومات ومعالجتها من خلال توظيف جهازين خادمين ومراقبتهما هما: الحلقة الفونولوجية La boucle phonologique، وتتدخل في التخزين المؤقت للبنية السطحية للمعلومات اللفظية المرئية أو المسموعة التي يستعملها الفرد، والسجل البصري المكاني Le registre visio-spatial وهو جهاز تخزين وترميز المعلومات البصرية والصور الذهنية والإحالة المكانية على الأشياء³. وتدعم نموذج بادلي للذاكرة بالدراسات التجريبية المنصبة حول العوامل المؤثرة على اشتغالها، وبناءً عليه حدد بادلي سعة ذاكرة العمل بما يمكن للفرد أن ينطقه في ثانيتين، وبذلك تم

¹ - بن عيسى زغبوش، تأثير سرعة النطق على سعة ذاكرة العمل: اللغة العربية والذاكرة نموذجاً، ضمن مجلة: أبحاث معرفية، مختبر العلوم المعرفية، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، المغرب، العدد 3، 2013، ص 105.

² - فاطمة خلفان وآخرون، فعالية برنامج تدريبي باستخدام استراتيجيات التذكر في تحسين الذاكرة العاملة لدى الأطفال، ضمن: مجلة الطفولة العربية، العدد 66، 2016، ص 74.

³ - أنظر: بنعيسى زغبوش، تأثير سرعة النطق على سعة ذاكرة العمل: اللغة العربية والذاكرة نموذجاً، ص 105-106. وهدي بلمي ومصطفى بوعناني وبنعيسى زغبوش، معالجة اللغة من ذاكرة العمل إلى الذاكرة الفونولوجية، ضمن كتاب: اللغة والمعرفة، ص 87.

الانتقال من تحديد بنوي مبني على عدد الوحدات إلى تحديد وظيفي مبني على عدد الوحدات المنطوقة في زمن معيّن، وعليه لم تعد سعة ذاكرة العمل ثابتة بنويًا بل خاضعة لمقتضيات وظيفيّة مثل سرعة النطق والتكرار وطبيعة المعطيات اللغويّة¹.

ث-الذاكرة بعيدة المدى (La mémoire à long term (MLT): عبارة عن خزان يضمّ كمّا كثيرًا جدًّا من المعلومات والخبرات التي اكتسبها الفرد عبر مراحل حياته المختلفة. وهي ذات سعة غير محدّدة بكمّ معيّن من المعلومات، كما أنّها غير محدّدة بزمن معيّن في التخزين، حيث تبقى المعلومات مخزّنة فيها مادام الإنسان على قيد الحياة². وتتميّز أيضًا هذه الذاكرة بثنائها بالشفّرات وتجريد المعلومات والبنية والدوام³، وهو عكس ما نجده في المظهرين السابقين للذاكرة.

وينظر الدارسون إلى الذاكرة طويلة المدى على أنّها بنية ذات ثلاثة أبعاد، هي:⁴

*ذاكرة الدلالات (المعاني): تشتمل على شبكات المعاني التي ترتبط بالأفكار والحقائق والمفاهيم، وتضمّ الافتراضات والصور الذهنية والمخطّطات العقلية.

*ذاكرة الأحداث: تشمل جميع الخبرات الشخصية للفرد خلال مراحل حياته والمرتبطة بزمان و مكان أو حدث معيّن.

*الذاكرة الإجرائيّة: تشمل الإجراءات التي تحدّد كيفية تنفيذ الأداء وخطواته وشروطه، أي القواعد المنظّمة للأداء والفعل في مواقف وظروف معيّنة.

¹ - بن عيس زغبوش، تأثير سرعة النطق على سعة ذاكرة العمل، ص106.

² - عدنان يوسف العتوم، علم النفس المعرفي، ص114.

³ - روبرت سولسو، علم النفس المعرفي، ص302.

⁴ - رافع النّصر الزّغلول وعماد عبد الرّحيم الزّغلول، علم النفس المعرفي، ص64-65-66.

إنَّ أهمَّ وظائف الذاكرة طويلة المدى تنظيم المعلومات خلال عملية تخزينها في الذاكرة، والقيام بعملية البحث عن المعلومات المطلوب استرجاعها بعد ذلك حسب ما يقتضيه الموقف الذي يكون فيه الفرد¹. وتستمد هذه الذاكرة معلوماتها من الذاكرة القصيرة المدى أو العاملة، كما تقوم بتزويد الذاكرة القصيرة بالمعلومات عند الحاجة إليها لإتمام عمليات الترميز عند التعامل مع المثيرات الحسية الجديدة، ولمساعدة الفرد في مواقف التفكير والتعلم وحلّ المشكلات².

وبمجرّد أن تتحوّل المعلومات إلى الذاكرة طويلة المدى بصورة ما أو بأخرى تتطلّب عملية استدعاء هذه المعلومات بعد ذلك عملية بحث داخل هذه الذاكرة. ويتحدّد النّجاح في البحث عن المعلومات بواسطة متغيّرات أهمّها: قوّة الآثار الأصلية التي تركتها هذه المعلومات في الذاكرة، وعدد عناصر المعلومات الموجودة في الذاكرة المشابهة أو المتداخلة مع العناصر الجديدة، وتوفّر الدّلالات التي تساعد على عمليّة البحث، بالإضافة إلى نوع الاستراتيجيّات المستخدمة في عمليّة البحث³. كما يتأثّر استرجاع المعلومات من الذاكرة طويلة المدى بفعالية الترميز في الذاكرة القصيرة، وحالة الشّخص عند الترميز والاسترجاع والسياق الذي تمّ فيه الترميز أو الاسترجاع⁴.

ويتّضح لنا ممّا سبق أنّ الذاكرة ليست عملية بسيطة بل هي عمليّة بالغة التعقيد، تتضمّن عمليّات ذهنيّة مختلفة ومتكاملة، تساهم في بناء النّظام المعرفي لدى الإنسان وفي معالجة المعلومات.

¹ - محمد الشّرقاوي، علم النّفس المعرفي، ص168.

² - عدنان يوسف العتوم، علم النّفس المعرفي، ص143.

³ - أنظر: أنور محمد الشّرقاوي، النّعلم، نظريّات وتطبيقات، مكتبة الأنجلو المصرية، مصر، 2012، ص171.

⁴ - عدنان يوسف العتوم، علم النّفس المعرفي، ص147.

3-2- العمليات ما وراء المعرفة: ظهر مفهوم ما وراء المعرفة أو المعرفة الماورائية أو فوق المعرفي La métacognition في بداية السبعينات ليضيف بعدا جديدا في مجال علم النفس المعرفي، ويفتح آفاقا واسعة للدراسات التجريبية والمناقشات النظرية في موضوعات الذكاء والتفكير والذاكرة والاستيعاب ومهارات التعلم. وقد تطوّر الاهتمام بهذا المفهوم في عقد الثمانينات، ولا يزال يلقي الكثير من الاهتمام نظرا لارتباطه بنظريات الذكاء والتعلم واستراتيجيات حل المشكلة واتخاذ القرار¹. ويعدّ جون فلافل J. H. Flavell الأب الحقيقي للما وراء المعرفة، فهو أول من أدخل هذا المفهوم في علم النفس سنة 1976. بحيث لاحظ أنّ المتعلمين يقومون بعملية مراقبة الأنشطة المعرفية لفهمهم الخاص، كما أنّه أجرى العديد من الدراسات التي تناولت المفهوم في أكثر من جانب². ويعرّف فلافل العمليات ما وراء المعرفة بأنّها التفكير بعملية التفكير والوعي بالعمليات المعرفية التي يستخدمها الفرد في معالجة المعلومات³. كما يعرفها بأنّها معرفة الفرد لما يتعلّق بعملياته المعرفية ونتائج تلك العمليات والخصائص المتعلقة بطبيعة المعرفة والمعلومات لديه، وكلّ ما يتعلّق بها مثل الأولويات الملائمة لتعلّم المعلومات أو المعطيات. وتستند إلى التّقييم النّشط وضبط هذه العمليات وتنظيمها في ضوء الموضوعات المعرفية أو المعطيات التي تتضمنها عادة لتحقيق قصد أو هدف ملموس⁴. وعليه يرى الدارسون أنّ العمليات ما وراء المعرفة عنصر هامّ في الذكاء الإنساني، وبواسطتها يتمّ التّوصل إلى الاختلافات الموجودة بين الأطفال الذين يعانون من

¹ - فتحي عبد الرحمن جروان، تعليم التفكير، ص47.

² - صابر الهاشمي ومصطفى بوعناني، فاعلية الاستراتيجيات المعرفية والمطامعرفية في بناء الكلمة في اللغة العربية عند المتعلّم، ضمن كتاب: اللغة والمعرفة، بعض مظاهر التفاعل المعرفي بين اللسانيات وعلم النفس، عالم الكتب الحديث، الأردن، 2015، ص159.

³ - أنظر: رافع النّصر الرّغول وعماد عبد الرّحيم الرّغول، علم النفس المعرفي، ص79.

⁴ - أنظر: صابر الهاشمي ومصطفى بوعناني، فاعلية الاستراتيجيات المعرفية والمطامعرفية في بناء الكلمة في اللغة العربية عند المتعلّم، ص160

التأخّر الذّهني وغيرهم¹. ويمكن القول أنّ الميتامعرفيّة هي: «وعي الفرد بتوظيفه وتعبئته للموارد التي يحتاجها موضوع معيّن في سياق تعلّم أو وضعيّة تكوين من أجل تحقيق هدف التعلّم، وذلك بوضع استراتيجية تعلّميّة تناسب تفكيره الذاتي»².

ويشير فلافل إلى أنّ معرفة "ما وراء المعرفة" تتكوّن من تمثيلات الذاكرة طويلة الأمد الخاصة بالتّناول المعرفي، وهذه المعرفة يمكن استرجاعها في عمل معرفي بصورة لاشعورية أو بتعمّد. أما خبرات ما وراء المعرفة فهي خبرات شعورية، آراء، أفكار، مشاعر ترتبط بتقدّم التّناول المعرفي³.

وتمتاز هذه العمليّات بأنّها لا تنفذ مباشرة المهمّة وإنّما تتفدّ على العمليّات المعرفية التي تجري على هذه المهمّة، فهي تسيطر على العمليّات المعرفيّة من حيث التّخطيط لهدف العمليّات، ومتابعة عمليّة تنفيذها ومراقبة سيرها والحكم على نتائجها. كما تختلف هذه العمليّات من فرد لآخر تبعاً للفروق المرتبطة بعوامل النّموّ والنّضج والذكاء والخبرات السابقة⁴.

وتساعد العمليّات ما وراء المعرفة الفرد على تحقيق التعلّم بنجاح، وتعمل على تنفيذ العمليّات المعرفيّة المناسبة لتحقيق الغرض منها، فهي تتضمّن الضبط النّشط لهذه العمليّات والتّخطيط لتعلّم مهمّة ما ومراقبة عمليّات الفهم وتقييم مدى التقدّم نحو الهدف، وهي ترتبط على نحو دقيق بالقدرة الذكائيّة⁵.

¹ - Saint Pierre, L, La métacognition, qu'en est-il ? Revue des science de l'éducation, vol20, N°3, 1994, p.529, En ligne : <https://www.erudit.org/fr/revues/rse/1994-v20-n3-rse1852/031740ar/>, Telechargé le : 05/02/2016 , A : 13:33.

² - حمد الله اجبارة، مؤشّرات كفايات المدرّس، ص36.

³ - محمد الشّرقاوي، علم النّفس المعرفي، ص206.

⁴ - رافع النصر الرّغلول وعماد عبد الرّحيم الرّغلول، علم النّفس المعرفي، ص80.

⁵ - المرجع نفسه، ص80.

بناء على ما سبق يمكن تمييز العمليات المعرفية عن العمليات ما وراء المعرفية¹ في كون الأولى تشمل أنماط العملية المعرفية من انتباه وإدراك وذاكرة، بينما تتضمن الثانية مهارات الوعي والمراقبة والتنظيم والتوجيه لهذه العمليات بما يتلاءم مع خصائص المعلومات ومتطلباتها. ومن ثم تعتبر العمليات المعرفية هامة لمساعدة الطالب على تحقيق أهدافه المعرفية. كما تعتبر العمليات ما وراء المعرفية ضرورية لتمكينه من التحكم في بيئته المعرفية وتنسيق عملية تعلمه وتنفيذ مهام التعلم². وكذلك نجد الأولى أكثر انحصارا في واجبات تعلم معينة، وتتضمن التناول المباشر لتعلم مادة معينة، بينما تشير الثانية إلى وظيفة تنفيذية استراتيجية تتضمن تخطيط التعلم، والتفكير في عملية التعلم أثناء حدوثها وفي مراقبة إنتاجه أو فهمه ثم تقويمه بعد إنتاجه³.

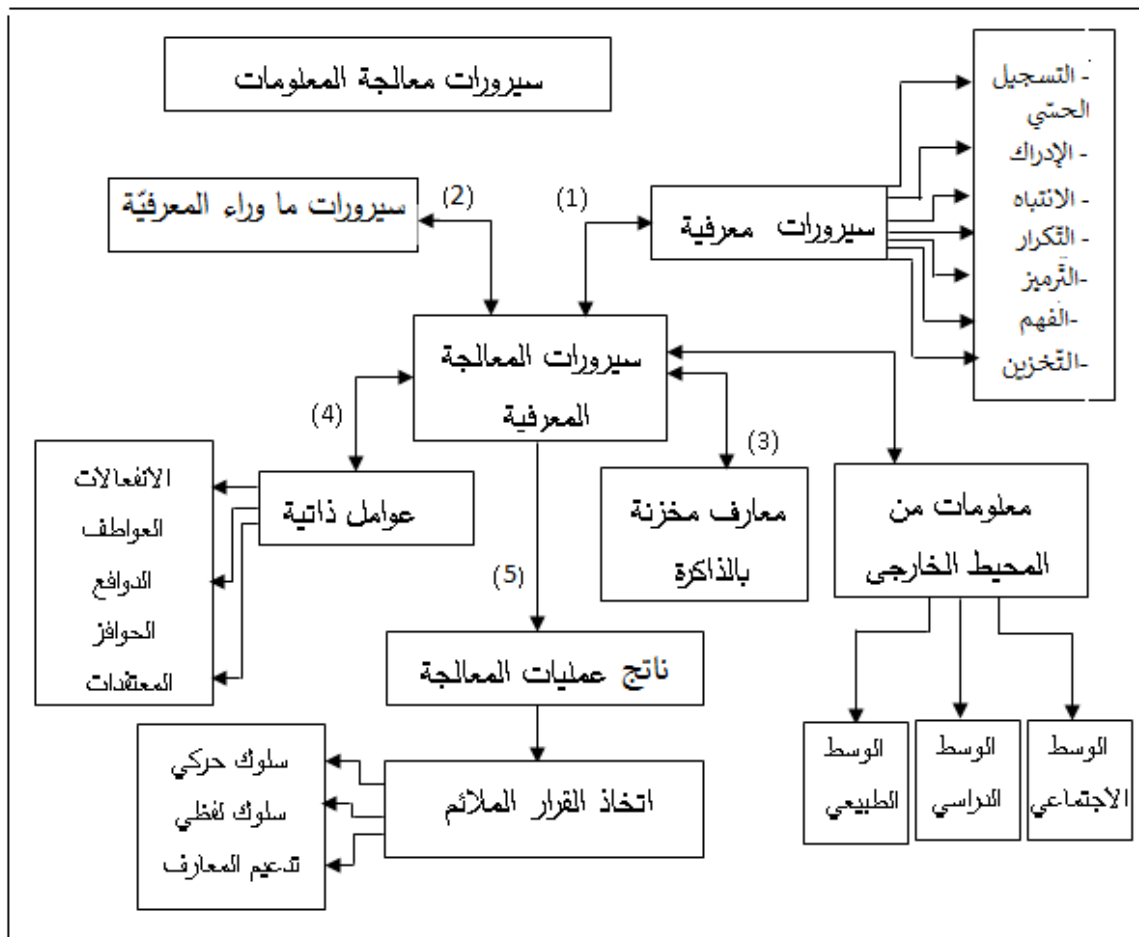
ونلخص سيرورات المعالجة المعرفية في الشكل رقم (10) كالآتي: ⁴

¹ - يشار في بعض المراجع إلى هذه العمليات بمصطلح "الاستراتيجيات"، ويعود أصل مصطلح الاستراتيجية إلى الكلمة اليونانية Stratégos التي تعني "فن قيادة القوات"، ثم انتقل بسبب التطور المعرفي الهائل إلى مختلف الحقول المعرفية بمعنى "إجراء واع ومراقب لبلوغ هدف معين من أجل استثمار أمثل للكفاءة". ويصعب تحديد هذا المصطلح بكلمة أو ببعض كلمات لكونه ليس فكرة محددة المعالم، جلية السمات، فهو يتأثر بعقلية الزمان والمكان وعقلية موظفيه وغير ذلك من العوامل. أنظر: صابر الهاشمي ومصطفى بوعناني، فاعلية الاستراتيجيات المعرفية والمطامع في بناء الكلمة في اللغة العربية عند المتعلم، ص 158.

² - أنظر: السيد فتحي الويشي، استراتيجيات التدريس بين النظرية والتطبيق، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، مصر، ط 1، 2013، ص 109-110.

³ - دوجلاس براون، أسس تعلم اللغة وتعليمها، ترجمة: عبده الزاجحي وعلي علي أحمد شعبان، دار النهضة العربية، بيروت، 1994، ص 121.

⁴ - أنظر: صابر الهاشمي ومصطفى بوعناني، فاعلية الاستراتيجيات المعرفية والمطامع في بناء الكلمة في اللغة العربية عند المتعلم، ص 170.



وفقا لما ذكرنا تتجلى لنا طبيعة عملية معالجة المعلومات في كونها عملية بالغة التعقيد، وإنّ التمكن من فهمها يتطلب التفسير الدقيق لجميع العمليات الذهنية التي تتضمنها.

4- معالجة النصّ ونماذج إنتاجه: يعدّ مجال معالجة النصّ بنوعيه الشفوي والمنطوق من أهمّ مجالات اتّجاه معالجة المعلومات، كما يعدّ ميدانا بحث للنقاط الحاصل بين العلوم اللسانية والعلوم المعرفية¹. وهو ما نوضّحه فيما يأتي:

¹ - لقد جاءت الأعمال الأولى حول معالجة النصّ منصبة على القصة Le récit، وذلك ضمن إطار اللسانيات النفسية النصية La psycholinguistique textuelle. وقد حاولت -من الجانب النفسي- إثبات صحة نماذج نصّ مصمّم -غالبا- من مخططات سردية. فبيّنت نتائج هذه الأعمال عدم كفاية هذه النماذج المركّزة فقط على النصّ وعلى المعارف اللسانية. وأكّدت أيضا قصور المفاهيم المعتمدة بشكل أساسي خلال عملية معالجة المخططات المشابهة لبنيات النصّ. أنظر: =

4-1- مجال معالجة النصّ Le traitement de texte: تعتبر معالجة النصّ عملية معرفية تتمّ خلال الفهم La compréhension والإنتاج La production، وذلك بتنشيط المعارف الضرورية لهذه المعالجة، التي تنتج من التفاعل بين الفرد المتّصف بمعارفه ومعتقداته المتغيرة تبعاً لأساليب التعلّم وثقافته من جهة والنصّ الذي يكون محتواه الدلالي وبنيته نتاج الوسط الثقافي¹. ولا تتمّ معالجة النصّ وفق هذا الاتجاه المعاصر باعتباره وحدة لغوية مغلقة على ذاتها، وإنّما تتمّ معالجته على أساس أنّه يتشكّل نتيجةً لمجموعة من العمليات الذهنية اللغوية المتنوعة، التي تأخذ بعين الاعتبار ما يسبقها من عمليات ذهنية تتمّ في موقف تواصلية محدّد.

إنّ أيّ لغة هي لغة منظّمة، ففي كلّ مستوياتها بدءاً من الأكثر بساطة (الفونولوجيا) إلى الأكثر تعقيداً (البراجماتيك) توجد مجموعة من القواعد تمكّن من تحقيق تواصل فعّال وغني، وتتفاعل هذه المستويات فيما بينها. ومن زاوية نظر معرفي فإنّ المسألة الكبرى التي تطرح نفسها هي معرفة كيف ينسّق النظام المعرفي الإنساني بين مجموع هذه المستويات، في الوقت الذي نستعمل فيه اللغة دون أن نواجهها أي صعوبة. وإنّ دراسة الميكانيزمات الذهنية المتخلّطة في معالجة اللغة تسمح لنا بمعالجة هذه المسألة². إذ يهتم الباحثون في علم النفس واللسانيون مؤخراً باستنطاق اللغة والنصوص لاكتشاف آثار البنى والعمليات المعرفية المعتمدة في عملية معالجة النصّ. كما يسهم تحليل هذه الآثار المادية في نمذجة الاشتغال المعرفي المعتمد في العمليات اللغوية عند الفرد³. حيث يفترض هذا الاتجاه أنّ الإنسان يملك مستوى تنظيمياً يرتّب بواسطته العالم الخارجي. ومن خصائص هذا المستوى التنظيمي أنّه ذهني ويرتبط بالإدراك وبحالات الجهاز العصبي. وهذا المستوى الذي يتمّ تشغيله وتوظيفه من لدن الكائن البشري في كلّ حين يشكّل مجالا

=- Brigitte M, Legros D, Psycholinguistique, cognition, lecture, compréhension et production de texte, de boeck, Belgique, 2008, p.16.

¹ -Ibid, p.10-16.

² - باتريك لومير، علم النفس المعرفي: المرجعية السيكلولوجية للكفايات وبيداغوجيا الإدماج، ص 371.

³ - Brigitte , M et Legros , D , psycholinguistique cognitive, op. cit, p.11.

للمعلومات الموجودة في الذهن، وبعض هذه المعلومات الذهنية نجدها مرمزة في اللغة¹.

ويهدف الباحثون في هذا المجال إلى بناء نماذج معالجة الإنسان للمعلومات الكلامية المعقدة وإثبات صحتها، وكذا فهم الاشتغال المعرفي للفرد في هذه العمليات. وتتميز الأعمال في هذا الإطار بالاهتمام الكبير بدراسة العمليات اللغوية كوسيلة للوصول إلى فهم هذا الاشتغال المعرفي للأفراد في عمليات التعلم، واستثمار هذه المعرفة في تطوير قدراتهم في المعالجة، وتصميم آليات مساعدة أيضا في التعلم الفعال². ولفهم حقيقة اللغة من زاوية معرفية يُطلب من الأفراد الإنصات والقراءة والحديث والكتابة أو استظهار مواد لغوية³، وذلك لضبط مختلف العمليات الذهنية المتعلقة بفهم اللغة وإنتاجها نطقا وكتابة.

إن معالجة النص من العمليات المعرفية العليا المعقدة، التي تتكون من عدد العمليات الفرعية البسيطة المتضمنة لعدد من الإجراءات المتمثلة في استخلاص خصائص معينة من المثيرات، وإحلال المعلومات في الذاكرة قصيرة المدى والاحتفاظ بها لفترة، وتفعيل بعض المعلومات المخزنة بالذاكرة طويلة المدى للاستفادة منها في تمثيل المعلومات الجديدة، وتخزين هذه الأخيرة في الذاكرة طويلة المدى، ومقارنة مجموعة من المعلومات بمعلومات أخرى، وتحويل المعلومات إلى تمثيلات معينة اعتمادا على قواعد محددة، وإلى غير ذلك من العمليات الفرعية البسيطة⁴. فلكي تتم معالجة اللغة «من الضروري تخزين المعلومات في الذاكرة العملية واسترجاع كمية كثيرة جدًا من المعلومات اللسانية المرتبطة بالكلمات (من مستوى فونولوجي وفونولوجي وسيمانطقي)، وبالجملية والنص (من مستوى نحوي

¹ - عبد المجيد جحفة، مدخل إلى الدلالة الحديثة، دار توبقال، المغرب، ط1، 2000، ص97.

² - Brigitte , M et Legros, D , psycholinguistique cognitive, p.16-17.

³ - باتريك لومير، علم النفس المعرفي: المرجعية السيكلوجية للكفايات وبيداغوجيا الإدماج، ص359.

⁴ - رافع النصر الزغلول وعما عبد الرحيم الزغلول، علم النفس المعرفي، ص48.

وبراجماتي) والتأليف بينها. وتوظف هذه الأنشطة المعرفية في عمليات الفهم وعمليات الإنتاج في المنطوق والمكتوب»¹.

ويتحقق جزء من التمثلات Les représentations خلال مسار تعلم الفرد للغة ما، إذ يعرف تعلم اللغة واكتسابها وفق هذا الاتجاه المعرفي بأنه عملية معالجة للمعلومات وتخزينها، التي تؤدي إلى زيادة المعارف والمهارات اللغوية والتواصلية للمتعلم، ويحدث في الوسط الطبيعي وفي الوسط التعليمي معا. فهو إذن عملية مرتبطة بالوسط الموقفي، حيث تسهم في عملية اكتساب اللغة بعض العوامل الاجتماعية خاصة التعاون والتفاعل الاجتماعي. فإكتساب اللغة هو اكتشاف للمعلومات وترتيبها وتخزينها في الذاكرة بربطها بمعارف موجودة من قبل، واستعمال هذه المعلومات في مهارات معينة (فهم المنطوق والمكتوب، التعبير الشفوي والكتابي). ويتطلب هذا الاستعمال ملاحظة (مراقبة) كبيرة لمعارف ومهارات معينة تمكن المتعلم تدريجياً من استعمال العمليات آلياً. ويتحقق اكتساب المهارات عندما يكون اكتساب المعارف آلياً بصورة كلية². وتوظف العمليات المعرفية المعتمدة في عمليات قراءة النص وفهمه وإنتاجه تمثلات معارف الفرد ومعتقداته، حيث تستخدم هذه التمثلات كقاعدة معطيات وكمرجعية لهذه العمليات اللغوية. وتتكون هذه التمثلات من قبل الفرد بمساعدة ثوابت معرفية، أي آليات ذهنية لتحليل العالم مصممة من قبل النظام الإدراكي للفرد على شكل مخططات منظمة للمعلومات. وللتعرف على هذه المعارف وجعلها قابلة للتوصيل يجب أن تكون موثوق فيها بمعنى ثابتة وغير متغيرة من حيث الدلالة³. ولا يقتصر سعي الباحثين في اللسانيات النفسية المعرفية على وصف التمثلات المفعلة والمتكونة فحسب، بل يمتد ليشمل وصف العمليات المستعملة في صياغة هذه التمثلات، وذلك خلال مهمات

¹ - باتريك لومير، علم النفس المعرفي: المرجعية السيكلوجية للكفايات وبيداغوجيا الإدماج، ص 411.

² - Asdifile, Dictionnaire de didactique du Français langue étrangère et seconde, op.cit, p.12-13.

³ - Brigitte, M et Legros, D, psycholinguistique cognitive, op.cit, p. 10.

القراءة والفهم والإنتاج. حيث أنّ العملية المعرفية لبناء التمثّل هي القاعدة الأساسية لمعالجة النصّ¹. ومنه فإنّ عملية معالجة النصّ من العمليات المعقّدة، تقوم أساساً على عدد من العمليات الفرعية البسيطة التي ينبغي أن تنشّط وتفعّل.

4-2- مفهوم إعادة إنتاج النصّ: يندرج موضوع إعادة إنتاج النصّ La reproduction de texte ضمن مجال معالجة النصّ. ويشار إليه أحياناً عند بعض الدارسين بمصطلح "إعادة الصياغة" La reformulation²، الذي يقصد به من حيث معناه الواسع تحويل وحدة خطابية ذات طول متغيّر (من الكلمة إلى النصّ) إلى وحدة أخرى يفترض أنّها (متساوية) من حيث الدلالة، بشكل من الأشكال. وتكتسي هذه العملية أشكالاً متعدّدة حسب المستوى الذي تبرز فيه ونوع الخطاب الذي ترتاده وطبيعة هذا التحويل. وتتأرجح إعادة الصياغة بين الاستبدال المحض والإطناب التفسيري. كما يوسّع العديد من الدارسين مجال إعادة الصياغة لظواهر التصحيح حيث تستبدل وحدة بأخرى، يفترض أنّها الأنسب (أو بالأحرى، أريد أن أقول...) ³.

أمّا مفهومنا الإجرائي لإعادة الإنتاج فهو نفسه الذي وظّفه فان دايك في كتابه "علم النصّ، مدخل متداخل الاختصاصات"، حيث يعتبر إعادة إنتاج النصّ جانباً مهماً في عملية الاتصال، وذلك بـ «استخدام النصوص لإنتاج خاصّ للمعلومات نريد أن نكرّر ما أبلغنا به، نريد أن نلخص شيئاً قد قرأناه، ويتوقّع منا أن نجيب عن أسئلته، عن موضوع سمعنا وقرأنا عنه شيئاً، وأخيراً يحدث كذلك أنّه يجب أن نحلّ مشكلة أو نريد أن ننقذ سلسلة من الأحداث بناء على معلومات حصلنا عليها من نصّ خاصّ (كتاب تعليمي مثلاً أو إرشادات الاستخدام)، وفي كلّ هذه الحالات

¹ - Brigitte, M et Legros, D, psycholinguistique cognitive, op.cit, p. 17.

² - يقترح موران وبيتار تمييزاً بين إعادة الصياغة والنقل من نظام إلى آخر (Transcodage): إعادة الصياغة تحصل داخل نفس الوعاء (من الشفوي إلى الشفوي، من المكتوب إلى المكتوب...) في حين أنّ النقل يحصل من وعاء إلى وعاء آخر (من الشفوي إلى المكتوب، أو العكس، من السرد إلى الفيلم... إلخ). أنظر: دومنيك مونفانو، المصطلحات المفاتيح لتحليل الخطاب، ص 99-100.

³ - دومنيك مونفانو، المصطلحات المفاتيح لتحليل الخطاب، ص 98.

يجب أن نظهر مرة أخرى على الأقل جزءاً من معلومات مكتسبة من قبل بشكل صريح أو غير صريح ليتمكن إنجاز المطلب المقدم¹.

ويكون هدف الباحث في هذا الموضوع -حسب فان دايك- هو معرفة الكيفية والشروط التي يمكن لمستخدم اللغة بناءً عليها أن يستحضر معلومات نصية من الذاكرة مرة أخرى، وإمكانية استخدامها لإنتاج معلومات جديدة أو لإنجاز أحداث. حيث يمكن لمعلومات معينة أن تستغل في تفسير المعرفة، وأيضاً لفهم نصوص أخرى².

4-3- مبدأ الملاءمة: تعتبر "الملاءمة" La pertinence من أهم المفاهيم التي تقوم عليها التداوليات المعرفية والحجاجية المعاصرة. وقد حظي هذا المصطلح³ باهتمام الباحثين البريطانيين ديدري ولسون D. Wilson والفرنسي دان سبيربر D. Sperber في إطار نظرية الملاءمة La théorie de pertinence⁴. ولقد أصبح لمفهوم الملاءمة في التصور التداولي الحجاجي المعاصر دور كبير ضمن ما سمي بـ "الملاءمة الحجاجية"⁵ La pertinence argumentative.

¹ - فان دايك، علم النص مدخل متداخل الاختصاصات، ص 213-214.

² - المرجع نفسه، ص 213.

³ - يُعبر عن هذا المصطلح بمصطلحات أخرى هي المناسبة والوجهة والحصافة (وفي الإنجليزية: Relevance) أنظر: دومينيك مونقانو، المصطلحات المفاتيح لتحليل الخطاب، ص 86.

⁴ - نظرية الملاءمة هي نظرية تداولية معرفية تقوم على معطيات نفسية إدراكية كالنظرية القلبية Modularity لفودور J. Fodor، خاصة فيما يتعلق برصد وقائع الحياة الذهنية وتفسير طرق جريان المعالجة الإخبارية. كما تستفيد من نظرية غرايس P. Grice الحوارية (المحادثة) Le dialogisme التي تنص على أن التواصل الكلامي محكوم بمبدأ عام (مبدأ التعاون) وبمسلمات حوارية. أنظر: مسعود صحراوي، التداولية عند العلماء العرب، دراسة تداولية لظاهرة «الأفعال الكلامية» في التراث العربي، دار الطليعة للطباعة والنشر، بيروت، ط1، 2005، ص 36-37-38.

⁵ - عليوي أبا سيدي، الحجاج والتفكير النقدي، ص 165.

ويلعب مبدأ الملاءمة في إطار النظرية المعرفية دوراً مركزياً في تفسير التّواصل الإنساني¹، فالملاءمة تكفي وحدها لتفسير الدلالة اللسانية للقول وسياقه، كما يحدّد الطريقة التي يؤوّل بها على اعتبار أنّ الجانب المعرفي في الإنسان تقوده اعتبارات الملاءمة والاستنتاج والإدراك. ولذلك فالنّواصل الاستدلالي المناسب يعني في التّداولية المعرفية أنّ المعلومة التي نريد إبلاغها ملائمة². وذلك بأن ينتج المتكلّم مثيراً واضحاً للمخاطب، فيصبو الأوّل إلى جعل مجموعة من الافتراضات واضحة أو أكثر وضوحاً لدى المخاطب³. ولعلّ أهمّ ما يميّز نظرية الملاءمة هو تصوّرها للسياق، إذ لم يعدّ شيئاً معطى بشكل نهائي أو محدّداً قبل عملية الفهم، وإنّما يُبنى تبعاً لتوالي الأقوال. ويتألّف السياق من زمرة من الافتراضات السياقية، تُستمدّ من ثلاثة مصادر، هي: تأويل للأقوال السابقة والمحيط الفيزيقي الذي أطر العملية التّواصلية وكذا المعلومات المستقاة من ذاكرة النّظام المركزي بمدخلها الثلاثة: المدخل المنطقي والمدخل المعجمي والمدخل الموسوعي⁴. وفقاً لهذا فإنّ مبدأ الملاءمة مفهوم سيكولوجي يسمح باختيار المعلومات المناسبة لظروف القول، واختيار الفهم الملائم والتأويل السليم أيضاً للخطابات والمواقف التي تعترضه، كما أنّه يحدّد العلاقة بين القول والسياق⁵. ف«الملاءمة بنية لتصفية كلّ ما هو غير جيّد وغير مفهوم. ويتجلّى الأهمّ في نقل المعلومة في تحيين الأفكار الإيجابية، لكي

¹ - يرتبط مفهوم الملاءمة بنقل المعلومات Les informations، حيث تطوّر مفهوم المعلومة أو نقل المعلومة في البحث المعاصر لنظرية التّواصل في مظهره المعرفي في تداوليات التأويل عند سبرير وولسون، كما استعملته النظرية التّداولية الحجاجية في حدود التعريف الذي حدّده رواد تداوليات التأويل، إذ يتجلّى الأهمّ في نقل المعلومة في تحيين الأفكار الإيجابية، لكي تكون المعلومة كخبر متين وهادف. أنظر: عليوي أبا سيدي، الحجاج والتّفكير النّقدي، ص165.

² - أنظر: عبد السّلام المسدي، تطوّر التّفكير اللّغوي، من النّحو إلى اللّسانيات إلى التّواصل، مطبعة المعارف الجديدة، الرّباط، ط1، 2010، ص132. وجواد ختام، التّداولية - أصولها واتّجاهاتها، ص123.

³ مسعود صحراوي، التّداولية عند العلماء العرب، ص38

⁴ - أنظر: المرجع نفسه، ص38-39، ونعمان بوقرة، لسانيات الخطاب، مباحث في التّأسيس والإجراء، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 2012، ص109.

⁵ - أنظر: عبد السّلام المسدي، تطوّر التّفكير اللّغوي، ص114.

تكون المعلومة كخبر متين وهادف»¹، ذلك أنّ المعلومات لا تعبّر بالضرورة عن قضايا مقبولة بالقطع.

وتتحدّد الملاءمة في هذه النظرية بعاملين هما: التأثير السياقي المعرفي والجهد المبذول. وبالنسبة للعامل الأول فإنّ الافتراض الخالي من التأثيرات السياقية في سياق معيّن هو افتراض عديم الصلة في ذلك السياق. ويكون الافتراض مناسباً إذا صلة في سياق ما إذا كان له بعض التأثير السياقي في ذلك السياق ويرتبط بشكل من الأشكال به، وهو ما يوضّح هذا الحدس البديهي عن طريق توصيف طبيعة الرّبط المطلوب². ويطلق لفظ حصيف على الملفوظ الذي يناسب السياق (المنتج من لدن المتكلم المناسب الذي يخاطب متكلماً مناسباً في الوقت والمكان المناسبين). كما يسعى التّبلغ إلى تغيير سياق التّلفّظ، وهذا يحصل خاصّة بفضل الاستنباطات التي يقوم بها المتلفّظ المشارك بجعل المعلومات التي يحويها الملفوظ تتفاعل مع المعلومات المكتسبة سابقاً. وكلّما غيّرت المعلومات الصادرة عن الملفوظ السياق كلّما كان هذا الملفوظ حصيفاً³. وهناك ثلاثة أنماط يفتقر فيها الافتراض إلى التأثيرات السياقية ويكون غير ذي صلة، وهي: الحالة الأولى: قد يرفدنا الافتراض بمعلومات جديدة، لكن هذه المعلومات لا ترتبط بأية معلومات موجودة في السياق. وفي الحالة الثانية يكون الافتراض موجوداً سابقاً في السياق ولا تتأثر قوّته بالمعلومات الجديدة، لذلك فإنّ هذه المعلومات المعروضة حديثاً هي تماماً غير مفيدة وغير ذات صلة. وفي النمط الثالث يتناقض الافتراض مع السياق وهو أضعف من أن يقلب السياق، وهكذا فإن معالجة الافتراض لا تغيّر شيئاً في السياق⁴. ومنه يمكن انتهاك مبدأ الملاءمة عندما لا يكون للمعلومة الجديدة أية

¹ - عليوي أبا سيدي، الحجاج والتّفكير النقدي، ص 165.

² - دان سبيريير وديري ولسون، نظرية الصلة أو المناسبة في التّواصل والإدراك، ترجمة: هشام إبراهيم عبد الله الخليفة، دار الكتاب الجديدة المتحدة، بيروت، ط 1، 2016، ص 216 - 218.

³ - دومينيك مونفانو، المصطلحات المفاتيح لتحليل الخطاب، ص 86.

⁴ - دان سبيريير وديري ولسون، نظرية الصلة أو المناسبة في التّواصل والإدراك، ص 215.

صلة مع المعلومات السابقة، ولا تقدّم أيّ جديد أو تكون متناقضة¹. أمّا بالنسبة للعامل الثاني أي الجهد المبذول، فإنّ التأثيرات السياقية تتجزّ بواسطة عمليّات ذهنيّة، وجهد المعالجة الذي يتطلّب تحقيق التأثيرات السياقية يجب أن يؤخذ في الحسبان عند تقييم درجات الصلّة أو المناسبة. وهو عامل سلبي إذ كلّما زادت كمية الجهد المبذول في المعالجة كلّما انخفضت درجة الصلّة أو المناسبة². ومنه فإنّ الملاءمة تتأسّس على التّعالق الوثيق بين مقاصد المتكلّم من جهة والآثار السياقيّة التي يحصدها المخاطب بعد سلسلة من الجهود، وبيان ذلك أنه كلّما قلّت الجهود التّأويليّة (كالانتباه والتّخزين والتّحليل) وزادت الآثار المحصّل عليها (كإضافة معلومات جديدة، تعزيز معلومة، حذف معلومات قديمة مخزّنة سلفاً تتناقض مع المعلومات الجديدة) كان التّواصل ملائماً وكلّما زادت الجهود وقلّت النّتائج كان التّواصل غير ملائم. وترتبط هذه الجهود بطبيعة المثير Le stimulus من حيث طول الملفوظ وبنيته التركيبيّة ومواصفاته المعجميّة³.

و تساعد معرفة الملاءمة في تقييم السيّورات المعرفيّة⁴ في عمليّة إنتاج النّصّ، إذ تعتبر الملاءمة في إنتاج النّصّ الحجاجي شرط رئيسي لتحقيق تماسكه وانسجامه. كما تقدّم التّداوليات الحجاجيّة المعاصرة مفهوم نقل المعلومات على اعتبار أنّ كلّ ما يمرّ عبر عمليّة الحوار بين طرفين لا يمكن فصله عن عمليّة نقل معلومة. وتعتبر عمليّة الإقناع La persuasion عمليّة لنقل المعلومات، لأنّ كلّ

¹ - Asdifle, Dictionnaire de didactique du Français langue étrangère et seconde, p. 193.

² - دان سبيرير وديدري ولسون، نظرية الصلة أو المناسبة في التّواصل والإدراك، ص220.

³ - أنظر: جواد ختام، التّداوليّة- أصولها واتّجاهاتها، ص124.

⁴ - كريستيان ديويير وبيرناديت نويل، تقييم الكفايات، السيّورات المعرفيّة، النّماذج والممارسات والسيّاقات، ترجمة عبد الكريم غريب، منشورات عالم التّربية، الدّار البيضاء، ط1، 2012، ص251.

طرف يسعى لإفهام الطرف الآخر بمحتوى أطروحته مع السعي إلى فهم أطروحة الطرف الآخر، فكل تقاطع للأدلة بين طرفين هو نوع من التقاطع بين معلومتين¹.

وعليه فإنّ لمبدأ الملاءمة دوراً هاماً في تفسير عملية التواصل اللغوي وإنتاج النصّ وفهمه، الأمر الذي يجعلنا نوليه العناية البالغة خلال تحليلنا للمعلومات والحجج المستعملة في مدونة بحثنا.

4-4- نماذج إنتاج النصّ²: إنّ إنتاج النصّ -مثلما بيّنا سابقاً- عملية ذهنية معقّدة، يستلزم توفر كفاءات متعدّدة عند منتجه. إذ ينبغي أن يمتلك معلومات حول محتوى النصّ الذي سينتجه ومعارف عن اللغة وعن أنماط النصوص الضرورية لصياغة كلماته. وقد شكّلت المعارف المفعّلة ومسارات معالجتها موضوع العديد من البحوث التي تحاول إعادة الاعتبار لهذه العملية المعقّدة. وإنّ عرض النماذج Les modèles الرئيسية لإنتاج النصّ يمكن من فهم الجهود المبذولة في التحليل وفهم هذه العملية، وفي الوقت نفسه قياس مدى تطوّر الإطار النظري والمنهجي في مثل هذا البحث³. وعليه يختلف كلّ نموذج عن الآخر تبعاً للشروح التي يقترحها والمهمّة المعرفيّة التي يتناولها.

4-3-1- النموذج العام لدي بوجراند وديسلر (1981): يقدّم روبرت دي بوجراند De Beaugrand, R ووفلجاندج دسلر Dressler, D مثالا لنموذج نصّي مستقلّ بذاته وواسع الانتشار في علم اللغة القائم على أساس إدراكي. ويهدف من خلاله الباحثان

¹ - كريستيان ديبوير وبيرناديت نويل، تقييم الكفايات، السيّدورات المعرفيّة ، ص165.

² - النموذج Le modèle عبارة عن نظام أو إطار يستعار من مجال دراسي ما، ويستخدم في بناء النظريات أو نمذجة العلاقات وغالباً ما يمثّل بالرّسوم والأشكال التّصويريّة التي تمثّل اتّجاه الوظائف أو الدّوال التي تفسّر عمل المتغيّرات. أنظر: فتحي مصطفى الزيات، علم النفس المعرفي، ص341. فالنموذج نوع من أنواع التّنظير، ويختلف عن النظرية في كونه أكثر محدودية منها وأكثر دقّة. إنّهُ يقدّم وصفاً دقيقاً لكيفيّة إنجاز مهمّة معرفيّة معيّنة، والكشف عن السيّدورات المتخلّطة فيها.

³ - Brigitte, M et Legros, D, Psycholinguistique, op.cit, p.96.

إلى إيضاح وحدات النصّ أو أبنية نصّية معيّنة بشكل محدود، والكشف عن عمليّات الإنتاج المتداخلة وفهمها¹. وهو نموذج عام لكونه يشمل وصف إنتاج النصّ الشفوي والنصّ المكتوب معاً ودون تمييز. حيث يمكن النظر إلى إنتاج نصّ ما على أنّه يمرّ بمراحل عبارة عن عمليّات لا ينفصل بعضها عن بعض في سياقها الزماني، وهي خطوات للسيطرة الإجرائية التي يحظى بعض عمليّاتها في أثناءها بوسائل أكثر وانتباه أكبر ممّا يكون للبعض الآخر². وهذه المراحل هي:³

*التخطيط: وضع الهدف واختيار نوع النصّ الأمثل من وجهة نظر المنتج.

*تشكيل الأفكار: العثور على الأفكار المشكّلة لمضمون مترابط داخلياً (الابتكار).

*التطوير: تحديد الأفكار التي عُثر عليها تحديداً دقيقاً، وتوسيعها بالبحث في أحياز المعرفة المخزّنة.

*التعبير: البحث عن تعبيرات (لغوية خاصّة) يصلح تنشيط مضمونها الذهني، تنتج بذلك صوراً للتفضيل بالنسبة للتعبيرات التي نشطها المتكلّم من قبل.

*التأليف النحوي: وضع التعبيرات في علاقة نحويّة، وترتيبها في النصّ ترتيباً أفقيّاً (السّطح).

ويتبيّن من خلال هذه المراحل كيف أنّ هذا النّموذج يمكن أن يكون شاملاً لإنتاج النصّ الشفوي والنصّ المكتوب معاً، وذلك عكس النّماذج الخاصّة الآتية:

¹ - فولفانج هاينه مان وديتر فيهفجر، مدخل إلى علم لغة النصّ، ص78.

² - روبرت دي بوجراند، النصّ والخطاب والإجراء، ص423-424.

³ - أنظر: روبرت دي بوجراند، النصّ والخطاب والإجراء، ص424، فولفانج هاينه مان وديتر فيهفجر، مدخل إلى علم لغة النصّ، ص78-79.

4-3-2- أهم نماذج إنتاج النص الشفوي: تؤكد المقاربات العلمية والمعرفية للإنجاز اللغوي على أن مفتاح اللغة المنطوقة كامن في العلاقة التلازمية والمتفاعلة دوماً بين اللغة في بعدها اللفظي ووقائعها الصوتية المتعددة والمتشكلة على نحو متسق ودقيق. إن المفتاح القادر على فتح النسق الألفبائي لكل لغة هو الفونيم Le phonème، هذا الكيان الراسخ في موضع خبيء في لاوعينا المعرفي¹. ويتحقق الإنجاز اللغوي عبر الجهاز الصوتي للإنسان، وتتحدد خصوصياته الفيزيائية وفق الاعتبارات الفسيولوجية التي يتم تنشيطها في سبيل تحققه في هذا الجهاز، وبأعضاء نطقية محددة. وإذا كانت العلوم اللسانية المختلفة (والصوتية منها على وجه الخصوص) قد تمكنت من ضبط ماهياته الفيزيائية (صوتياً) ومواقع تحققه في الجهاز النطقي (فسيولوجياً) بدقة متناهية، فإن المسارات الذهنية الكامنة وراء أبعاد تظاهراته الملموسة هذه ما تزال موضع دراسة متأنية وعميقة، تسعى اللسانيات المعرفية والسيكولوجية المعرفية جاهدة إلى فكّ كامل أغازها وفهم أدق تفاصيل اشتغالها².

وترى نماذج الإنتاج الشفوي أننا ننتج العبارات باستعمال سلسلة من العمليات التي تنطلق من عمليات إعداد المحتوى (إيجاد ما ينبغي قوله) إلى عمليات التلّفظ اللغوي (إيجاد الصيغة التي ينبغي قوله بها)³.

وبعدّ نموذج بوك وليفيلت ونموذج ديل من أكثر نماذج الإنتاج الشفوي تطوّراً، ولهذا نقوم بتوضيحهما وفق الآتي:

¹ - مصطفى بوعناني، الإنجاز اللغوي العربي: بين نسقية التنوع الصوتي وأجارة الانتظام المعرفي، ضمن كتاب: اللغة والمعرفية، بعض مظاهر التفاعل المعرفي بين اللسانيات وعلم النفس، عالم الكتب الحديث، الأردن، 2015، ص22.

² - المرجع نفسه، ص23.

³ - باتريك لومير، علم النفس المعرفي: المرجعية السيكلولوجية للكفايات وبيداغوجيا الإدماج، ص413.

أ- نموذج ديل 1986 Dell: يعتمد نموذج جاري ديل Gary Dell على أربع مراحل، نذكرها بالترتيب كالآتي:¹

أولاً: المرحلة الدلالية La période sémantique : ينشئ الفرد في هذه المرحلة معنى الرسالة التي يريد تبليغها.

ثانياً: المرحلة التركيبية La période syntaxique : يخطّط الفرد في هذه المرحلة البنية النحوية لما سعى إلى تبليغه، فهو يرتّب الكلمات لينشئ جملاً.

ثالثاً: المعالجة المورفولوجية الصرفية: يخطّط الفرد فيها المورفيمات، أي ينتقي العناصر التي تسمح بالتعرف على ما إذا كانت الجملة تشير إلى فعل أو عدة أفعال، وما إذا كان حدوث هذا الفعل قد تمّ في الوقت نفسه الذي يتحدث فيه الفرد.

رابعاً: المعالجة الفونولوجية La période phonologique: ينتقي فيها الفرد أصوات الكلمات المستعملة وإيقاعها ونبرتها.

ونلاحظ في هذا النموذج أنّ المرحلة الأولى هي المرحلة التي لم يتوسّع فيها ديل.

ب- نموذج بوك وليفيلت 1994 Bock et Levelt: يعتبر هذا النموذج تطوير للنموذج المقترح من قبل ليفيلت 1989. ويقترح بوك وليفيلت مراحل شبيهة بالمراحل المقترحة من قبل جاري ديل تتمثّل فيما يأتي:²

أولاً: معالجة الرسالة Le traitement de message: ينشئ المتكلّم الرسالة التي يريد تبليغها والمعنى الذي يريد إيصاله.

¹ - باتريك لومير، علم النفس المعرفي: المرجعية السيكلولوجية للكفايات وبيداغوجيا الإدماج ، ص 398-399.

² - أنظر: المرجع نفسه ، ص 398.

ثانيا: المعالجة الوظيفية Le traitement fonctionnel : ينتقي المتكلم المفردات التي يريد استعمالها ويحدّد دورها ضمن البنية النحوية للجملة.

ثالثا: المعالجة الموقعية Le traitement situationnel : بعد انتقاء المتكلم للمفردات وحدود أدوارها يعمد إلى ترتيبها ليكون جملة وتحويل تلك المفردات (كالتصريف، إضافة تاء التانيث، ...إلخ).

رابعا: المعالجة الفونولوجية Le traitement phonologique : ينتقي المتكلم في الأخير الأصوات المكونة لكلمات الجمل التي أنشأها.

وفقا لهذه المراحل المختلفة يتبيّن لنا كيف أنّ هذا النموذج كلاسيكي في معالجة المعلومات اللغوية، فهو يفترض أنّ المتكلم يصل إلى ثلاثة أنواع من المعلومات حول دلالة الكلمات ووضعها النحوي والأصوات المكونة لها. كما يفترض أنّ المعلومات المتعلقة بالجملة والدلالة تكون متوفرة في النظام قبل توفر الكلمات. وبالإضافة إلى ذلك يختلف هذا النموذج عن نموذج ديل، فحسب نموذج بوك وليفيلت تعطى إشارة البدء في المعالجة في مستوى معيّن بعد انتهاء المعالجة في المرحلة السابقة. بينما تتمّ المعالجة حسب نموذج ديل في كلّ مستوى على حدة وبكيفية متوازنة، ويبني الفرد تمثّلا من كلّ مرحلة من مراحل المعالجة، وتكون هذه التمثّلات متوفرة في كلّ لحظة. ويتمثّل الاختلاف الأساسي بين النموذجين حسب باتريك لومير Lemaire, P في «كون نموذج ديل يدرج الميكانيزمات العامة للمعرفة الإنسانية في نظرية الإنتاج الشفهي للغة. وهكذا فالميكانيزم الأساسي المتدخل في الإنتاج الشفهي هو ميكانيزم التنشيط المنتشر، L'activation diffuse إذ تملك وحدات الشبكة الترابطية التي تتجزّ معالجة ما روابط حاصرة Inhibiteurs ومحفزة Activateurs. ويتمّ تحفيز وتنشيط الوحدات داخل الخلايا المتكفلة بالكلمات والمورفيمات والفونيات. وعندما تنشّط وتحفّز عقدة ما ترسل بدورها قدرا من التنشيط

والتحفيز إلى العقد التي ترتبط بها»¹. وعلى الرغم من ذلك فإننا نلاحظ أنّ النموذجين لا يتناولان بشكل صريح دور ذاكرة العمل في تغيير ثابت التنشيط أو تعديله.

ومنه يمكننا القول أنّ النموذجين يتشابهان في كونهما يتوسّلان بالمعطيات نفسها لاختبار توقّعاتهما وتمحيصها، ولا يوضّحان أثر الذاكرة العملية في التنشيط. ويختلفان في كون أحدهما كلاسيكي Classique والآخر ترابطي Connexionniste .

4-3-3-أهمّ نماذج إنتاج النصّ المكتوب: يتميّز الإنتاج الكتابي بكونه نشاطاً أكثر تعقيداً من الإنتاج الشفوي لكون المنتج الشفوي أبعد ما يكون عن العمليات المتدخّلة في الكتابة، التي يصعب الكشف عنها انطلاقاً من إنتاج الأفراد.

ونذكر أهمّ نماذج إنتاج النصّ المكتوب وفق الآتي:

أ- نموذج هايس وفلاور 1980 Hayes et Flower : اقترح هايس وفلاور أول نموذج يفسّر الإنتاج الكتابي للنصّ يطلق عليه النموذج الأصلي الأولي سنة 1980. وقد استخلصاه من الطريقة المستعملة عند نول وسيمون Newel et Simon سنة 1972 في حلّ المشكلات²، كما قاما بمراجعتها سنة 1981³. ويقترح النموذج وصفا محدّداً لعملية كتابة النصّ وعلاقته ببيئة المهمة والنظام المعرفي لكاتب النصّ، وجاءت النماذج الأخرى تطويراً له. ويتكوّن هذا النموذج من ثلاثة

¹ - باتريك لومير، علم النفس المعرفي: المرجعية السيكلوجيّة للكفايات وبيداغوجيا الإدماج، ص399.

² - Fayol, M, Pour une didactique de la rédaction, faire progresser le savoir psychologique et pratique pedagogique, dans: Repères, Recherches en didactique du Français langue maternelle, INPR, France, N°63, 1984,p.65.

³ - Brigitte, M , Legros , D, Psycholinguistique, op.cit, p.97.

مكونات أساسية هي: بيئة المهمة والذاكرة طويلة المدى وعملية التحرير (الكتابة)¹. ونشرحها جميعا فيما يأتي:

أولا: بيئة المهمة: وتتضمن قيود الكتابة L'écriture²، والمتمثلة في: النص المكتوب (هو السند Le support الذي يمكن أن يعتمد عليه المنتج الكاتب) والتعليقات المحددة للموضوع والمرسل إليه.³

ثانيا: الذاكرة طويلة المدى: ينبغي أن يسترجع كاتب النص المعلومات من الذاكرة طويلة المدى، وذلك حتى يكون إنتاج النص في المستوى. وتتعلق المعلومات المخزنة في الذاكرة طويلة المدى بالمعارف المرجعية ونمط النص الذي سيتم إنتاجه وتصميم مخطط النص والمعارف التداولية وإعداد تصميمه⁴.

ثالثا: العملية المعرفية للتحرير Le processus cognitif de la rédaction : تتفرع إلى ثلاث عمليات جزئية وهي: التخطيط وإنشاء النص والمراجعة. وتتضمن كل عملية من هذه العمليات المعرفية الرئيسية مجموعة من العمليات الفرعية:

*التخطيط La planification: يسمح بتحديد هدف النص وبوضع مخطط عام له، ويرتكز على ثلاث عمليات فرعية هي: تجميع الأفكار المسترجعة من الذاكرة طويلة المدى التي تمثل المحتويات الدلالية للنص، وانتقاء المعلومات المسترجعة وتنظيم هذه الأفكار وفق ترتيب معين⁵. وهذا يعني أن الكاتب في عملية التخطيط

¹ - Brigitte, M , Legros , D, Psycholinguistique, op.cit.,96-97.

² -Ibid, p.97.

³ - Garcia , C, Fayol, M, Des modelles psychologiques du processus rédactionnel pour une didactique de la production écrite, dans: Repères, Recherche en didactique de français langue maternelle, INPR, France, N°26-27,INPR, France, 2002, p.297.

⁴ - Brigitte, M, Legros, D, op.cit, p.97.

⁵ - Alamargot.D et Chanquoy, L, Les modèles de rédaction de textes, In M.Fayol, La production du langage, Encyclopedie des sciences cognitives, Vol.X, Hermès, Paris, 2002, p.48.

يقوم بوضع إطار فيه عرض ذهني للمعرفة التي ستستخدم في الكتابة، وهذا العرض الذهني أكثر رمزية (تجريدية) من العرض المكتوب.¹

*إنشاء النصّ La mise en forme du texte : يسمح بتحويل المخطط الذهني المجرد للنصّ إلى بنية نصّية مكتوبة تكون مقبولة²، وذلك وفق القواعد اللغوية والتداولية.

*المراجعة La révision: وتنقسم إلى عمليتين فرعيتين هما القراءة والتصحيح. فعملية القراءة تسمح لمنتج النصّ بتعيين الأخطاء وتقييم مدى ملاءمة النصّ المكتوب للهدف المحدد. أمّا عملية التصحيح أو التعديل فتسمح بتصحيح تلك الأخطاء وجميع المشكلات الموجودة في النصّ بالاعتماد على نظام من القواعد اللغوية والنصّية³.

بناء على نموذج هايز وفلاور فإنّ الكتابة تتضمن ثلاث عمليات معرفية بالغة الأهمية، وهي التخطيط وإنشاء النصّ ومراجعته. ولا يعني هذا أنّ الكاتب ينتقل من عملية إلى أخرى بشكل مستقيم بل «إنّ هذه العمليات تشكّل دائرة فيما بينها، فالكاتب ينتقلون بين هذه العمليات بتفاعل نشط وفق ما تقتضي الحاجة في أثناء الكتابة»⁴.

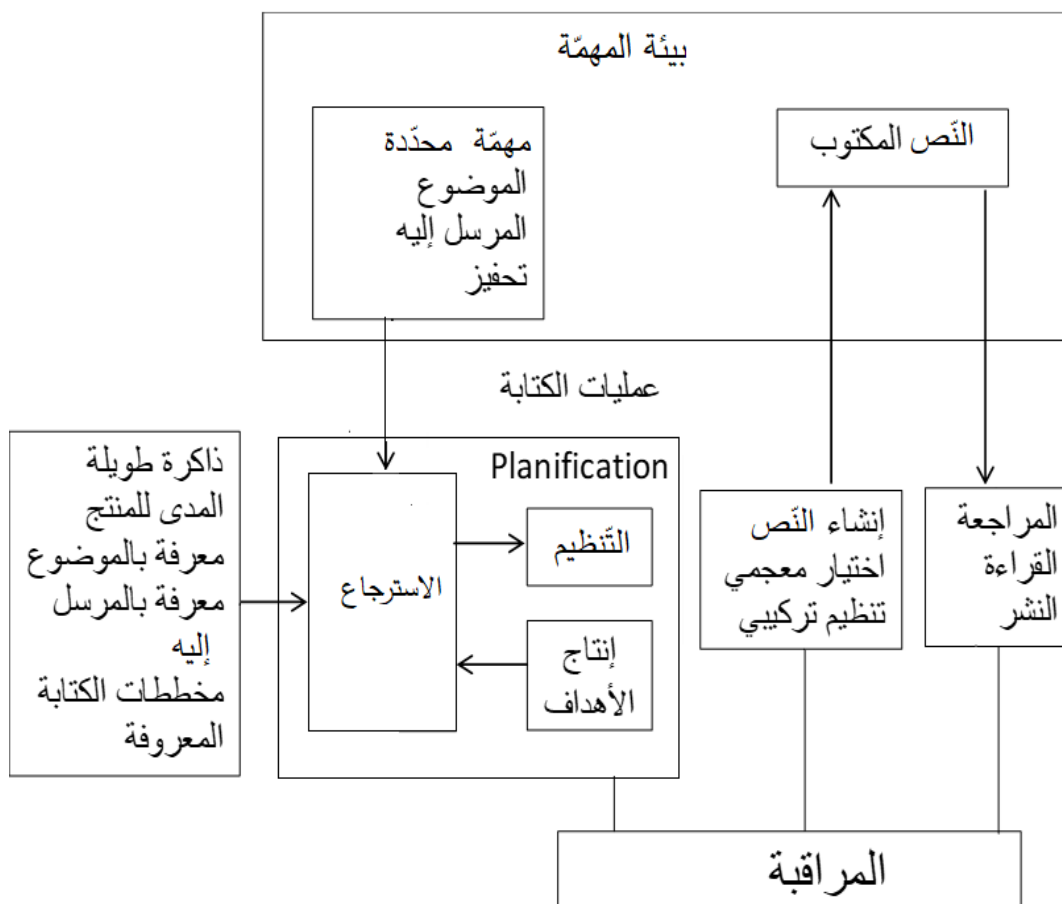
¹ - عبد الكريم سليم الحداد، درجة استخدام طلبة الصفّ العاشر الأساسي لعمليات التعبير الكتابي في كتاباتهم، ضمن مجلة: اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، المجلد: 3 ، ع1، جامعة دمشق، 2005، ص8.

² - Fayol, M, Pour une didactique de la rédaction, op.ci, 65.

³ - Alamargot , D .L, Les modèles de rédaction de textes, p.48.

⁴ - عبد الكريم سليم الحداد، درجة استخدام طلبة الصفّ العاشر الأساسي لعمليات التعبير الكتابي في كتاباتهم، ص5.

ونوضح نموذج هايس وفلاور في الشكل الآتي رقم (11):¹



وقد تعرض نموذج هايز وفلاور إلى الانتقادات من قبل العديد من الباحثين أمثال برننجير وسوانسن Berninger et Swanson (1994)، ومن قبل هايز نفسه (1996). وتتمثل أهم هذه الانتقادات في كون النموذج لا يوضح بصورة كافية دور ذاكرة العمل في معالجة المعلومات، وكيفية تفعيل المعارف المخزنة في الذاكرة طويلة المدى. كما أن هذا النموذج يتعلق بالكاتب الماهر وبنظامه المعرفي، وغير موجّه للكاتب المبتدئ لأنه لا يهتم بالبناء التدريجي للكفاءة.²

¹ -Hayes.J and Flower, L, Identifying the organization of writing processes, in N.J:LEA, Cognitive processes in writing, L.W.Gregg (Eds) et E.R Steinberg (eds), Hillsdale. 1980, p11.

² - Brigitte, M, Legros, D, op.cit, p.98.

وانتقد أيضا هذا النموذج من قبل كل من رومي كلارك Clark, R وروز إيفانيك Ivanic, R سنة 1997 ، وذلك بسبب تركيزه على الكتابة بوصفها عملية عقلية، واهتمامه بالتفاعلات الفردية دون اهتمامه بالسياقين الاجتماعي والثقافي لعملية الكتابة وبالتفاعلات الاجتماعية. إن الكتابة عند كل من كلارك وإيفانيك هي وسيلة من وسائل التواصل الاجتماعي والتفاعل مع الآخرين، كما أنها فعل اجتماعي وإنتاج يرتبط بقوى اجتماعية وشروط اجتماعية وثقافية وإجراءات محددة¹.

وعلى الرغم من هذه الانتقادات فإن نموذج هايز وفلاور يستحق فعلا أن يكون الأول لأنه يفيد كثيرا في عملية تعليم إنتاج النص المكتوب لتركيزه على أهم العمليات المعرفية المتمثلة في التخطيط وإنشاء النص ومراجعته. كما كان منطلقا لظهور نماذج أخرى عند باحثين آخرين وحتى عند هايز وفلاور، أدت تلك النماذج إلى التعمق أكثر في تلك العمليات والتوسع فيها .

ب- نموذج بريتر وسكردماليا Breiter et Scardamalia (1987): يتعلق نموذج Breiter et Scardamalia (1987) بتطوير عملية الكتابة. حيث يصف نوعين من الاستراتيجيات في استعمال المعارف أثناءها، وهما: الاستراتيجية التي يقوم بها الكتاب الأطفال الذين تتراوح سنهم ما بين 9 و 16 سنة والتي تعرف باستراتيجية المعارف المنقولة، والاستراتيجية التي يقوم بها الكتاب البالغون والتي تعرف باستراتيجية المعارف المحولة². ونوضح هاتين الاستراتيجيتين المتقابلتين وفقا لما يأتي:

أولا: استراتيجية المعارف المنقولة Stratégie des connaissances rapportées:

¹ - Clark, R and Ivanic, R, The politics of writing, Routledge, 1ère ed, London and New York, 1997, p.4-11-12-57.

² - Ibid, p.104-105.

تصف هذه الاستراتيجية نمطا من الكتابة عند الكتاب المبتدئين، و في بعض الحالات أيضا عند الكتاب الماهرين عندما لا تكون القيود النوعية للكتابة أساسية. وترتكز في بناء النصّ على صياغة أفكار مسترجعة من الذاكرة طويلة المدى، دون القيام بإعادة تنظيم لمجموع المحتوى التصوري والشكل اللغوي للنصّ. فهذه الاستراتيجية عبارة عن نقل مباشر للأفكار بشكلها اللغوي¹.

ثانيا: استراتيجية المعارف المحولة
Stratégie des connaissances transformées

تعتبر استراتيجية المعارف المحولة استراتيجية متطورة في عملية الكتابة، حيث نجدها عند الكتاب الماهرين وأحيانا عند المراهقين. فالكتاب الماهرين لا يرضون بنقل بسيط للمعارف، فيلجؤون إلى هذه الاستراتيجية التي تتطلب قدرة على إعادة تنظيم المعارف المسترجعة من الذاكرة طويلة المدى، لجعلها تتلاءم مع هدف النصّ وخصائصه اللغوية والتداولية والتواصلية².

ومنه فإنّ لهذا النموذج أهمية كبيرة في تعليم إنتاج النصّ، لكونه يمثل تقدّما معتبرا في فهم عملية الكتابة وفق حلّ المشكلات، ويساعد في تطوير كفاءات التخطيط للنصوص حسب الأهداف المحددة.

بناءً على سبق ذكره نستنتج أنّ إنتاج النصّ يستلزم القيام بعمليات معرفية مختلفة، يمكن تلخيصها في التخطيط وإنشاء النصّ ومراجعته .

¹ - Alamargot , D et Chanquoy, L, Les modèles de rédaction de textes, op.cit, p.51.

² - Ibid, p.51.

المبحث الثاني: التحصيل الدراسي وأهم عوامله

1- مفهوم التحصيل الدراسي L'acquisition scolaire: يعتبر مصطلح التحصيل الدراسي من المصطلحات المتداولة بكثرة من قبل الدارسين، ولا يقتصر استعماله في علم النفس وعلوم التربية، بل يمتد ليشمل تخصصات أخرى منها التعليمية العامة وتعليمية اللغات على وجه الخصوص، لذا فلا يوجد تعريف واحد متفق عليه .

ويعني التحصيل الدراسي عند بعض الدارسين النتيجة أو النتائج المحصل عليها بعد القيام بنشاط معين، سواء أكان هذا النشاط فكرياً أو غير فكري. وغالباً ما يكون هذا المعنى منطوياً على معنى آخر هو النجاح أو التفوق. وعليه فإن التحصيل الدراسي مصطلح يدل على ما يكتسبه الشخص من مهارات فكرية أو غير فكرية في مجال معين نتيجة قيامه بأنشطة معينة¹.

وهو عند عفانة والخازندار «المعرفة المكتسبة والمهارة المتطورة في موضوع دراسي معين، ويحدد بدرجات الاختبارات وتقدير المعلمين»².

كما يعرف كل من حسن شحاتة وزينب النجار التحصيل الدراسي بأنه مجموعة المعارف والمهارات المتحصّل عليها، تمّ تطويرها خلال المواد الدراسية، التي عادة ما تدلّ عليها درجات الاختبار أو الدرجات التي يخصّصها المعلمون. كما يعرفانه بأنه كلّ ما يكتسبه التلاميذ من معارف ومهارات واتجاهات وميول وقيم وأساليب تفكير وقدرات على حلّ المشكلات، نتيجة لدراسة ما هو مقررّ عليهم في الكتب المدرسية³.

¹ - مولاي بودخيلي محمد، طرق التحفيز المختلفة وعلاقتها بالتحصيل المدرسي، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر 2004، ص 25.

² - عزو عفانة ونائلة الخازندار، التدريس الصّفيّ بالذكاءات المتعدّدة، دار المسيرة، عمان، 2009، ص 202.

³ - حسن شحاتة وزينب النجار، معجم المصطلحات التربوية والنفسية، ص 89.

والتحصيل بالنسبة لفاروق عبده فليلة وأحمد عبد الفتاح الزكي هو «جهد علمي للفرد من خلال الممارسات التعليمية والدراسية والتدريبية في نطاق مجال تعليمي، مما يحقق مدى الاستفادة التي جناها المتعلم من الدروس والتوجيهات التعليمية والتربوية والتدريسية المعطاة أو المقررة»¹.

ويعرفه عبد الله بن طه الصافي بأنه «الإنجاز الذي يحققه الطالب بعد دراسته لمقررات مدرسية معينة»². ويعتبره أيضا الباحث مولاي دخيلي محمد بأنه «الإنجاز»، وله دلالة مباشرة على النجاح الأكاديمي³. ويشاطر أيضا طاهر سعد الله في تعريفه للتحصيل المدرسي باعتباره «مستوى محدد من الأداء أو الكفاءة في العمل الدراسي، كما يقيم من قبل المعلمين عن طريق الاختبارات المقتنة أو كليهما»⁴.

أما مفهومنا الإجرائي للتحصيل الدراسي فيتمثل في مقدار المعرفة المكتسبة من خلال التدريس، والأداء الذي يقاس باختبارات مقتنة تكون عادة في نهاية كل فصل دراسي أو مرحلة دراسية، والذي يحدده كشف النقاط. حيث تُعدّ هذه الاختبارات من أهم وسائل التقويم. وقد اعتمدنا في هذه الدراسة التجريبية على المعدلات التي تحصل عليها أفراد عينة هذا البحث في مادة اللغة العربية في الفصل الأول للسنة الدراسية 2011/2012م آخذين بعين الاعتبار أيضا معدلاتهم الدراسية العامة⁵، وبواسطة هذه المعدلات تمكنا من تصنيفهم حسب تحصيلهم الدراسي.

¹ - فاروق عبده فليلة وأحمد عبد الفتاح الزكي، معجم مصطلحات التربية لفظا واصطلاحا، دار الوفاء لنديا الطباعة والنشر، مصر، 2004، ص73.

² - عبد الله بن طه الصافي، الفروق في استراتيجيات معالجة المعلومات في ضوء متغيري التخصص والتحصيل الدراسي، ضمن المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل (العلوم الإنسانية والإدارية) المجلد 1، العدد 1، 2000، ص101.

³ - مولاي بودخيلي محمد، طرق التحفيز المختلفة وعلاقتها بالتحصيل المدرسي، ص326.

⁴ - المرجع نفسه، ص328.

⁵ - وقد شرحنا هذا الإجراء عند تبين خصائص العينة في الفصل الثالث المتعلق بالإجراءات المنهجية للدراسة.

2- أهمية التحصيل الدراسي: تبين تعاريف التحصيل الدراسي المذكورة سابقا بأنه يمكن قياس التحصيل الدراسي، وذلك بالاختبارات التي يعدها المعلمون. إذ هو مقدار ما يحصل عليه الطالب من معلومات أو معارف أو مهارات معبراً عنها بدرجات في الاختبار المعد بشكل يمكن معه قياس المستويات المحددة، ويتميز الاختبار بالصدق والنبات والموضوعية¹. حيث يمكن التمييز بين ثلاثة مستويات للتحصيل الدراسي، هي: التحصيل المرتفع والتحصيل المتوسط والتحصيل المنخفض.

وتهدف اختبارات التحصيل إلى قياس مستوى المعارف المدرسية والمهارات التعلمية التي اكتسبها التلميذ في موضوع ما أو مادة دراسية ما وفي زمن محدد. وتتجلى أهمية تحديد مستوى التحصيل الدراسي بالنسبة للتلاميذ في كونه يقيس درجات إلمامهم بالمعارف والمعلومات المدرسية المرتبطة بمجال دراسي خاص، وهو يفيد في تقويم الفرد حالياً في مجال معين، أو أنه يمكن من ذلك لكي يقيس استعداد الفرد في المستقبل لأداء عمل معين². فهو يهدف إلى الحصول على المعلومات التي تبين مدى ما حصله التلميذ بطريقة مباشرة من محتويات مادة معينة.

كما تهدف معرفة مستوى التحصيل الدراسي للتوصل إلى معلومات عن ترتيب التلميذ في التحصيل في خبرة معينة ومركزة بالنسبة لمجموعته، ولا يقتصر هدف التحصيل على ما سبق ذكره وإنما يمتد إلى محاولة رسم صورة نفسية لقدرات التلميذ العقلية والمعرفية، وتحصيله في مختلف المواد وليس في مادة واحدة بعينها. ومن خلاله يمكن الحكم عليه بانتقاله أو عدم انتقاله من صف دراسي إلى صف

¹ - حسن شحاتة وزينب النجار، معجم المصطلحات التربوية والنفسية، ص89.

² - أنظر: محمد أمزيان، علاقة الذكاء العام وأساليب التعلم بالتحصيل الدراسي لدى عينة من تلاميذ المرحلة الإعدادية بالمغرب، ضمن مجلة: الطفولة العربية، مؤسسة الكويت للتقدم العلمي، الكويت، العدد65، 2015، ص18.

دراسي آخر¹. فالتّحصيل إذن هو النّاتج النّهائي للتّعلّم، يستعمل للإشارة إلى مستوى النّجاح الذي يحرزه المتعلّم في مجال دراسي عامّ أو مادّة دراسيّة معيّنة، كما يمثّل المعارف والمفاهيم والمهارات المكتسبة وكذا القدرة على توظيفها في مختلف السياقات.

إنّ مستوى التّحصيل الدّراسي للمتعلّم يعدّ بمثابة كشف دوري له، حيث ينبئ عن حالته في مختلف الجوانب الشّخصية والنّفسية والجسمية والانفعالية. وكذلك يشير إلى نواحي القصور التي تطرأ عليه، الأمر الذي يساعد في تقديم العون المناسب له في الوقت المناسب إذا ما أخفق في الوصول إلى مستوى التّحصيل المناسب لقدراته وإمكاناته².

ولا تقتصر أهميّة معرفة مستوى التّحصيل الدّراسي في تجاوز مراحل دراسيّة متتالية بنجاح وحصول المتعلّم على درجات تؤهّله لذلك، بل لمستوى التّحصيل الدّراسي جوانب هامّة جدّا في حياته؛ إذ يعتبر الطريق الإجباري لاختيار نوع الدّراسة والمهنة، ثمّ تحديد الدّور الاجتماعي الذي سيقوم به الفرد والمكانة الاجتماعية التي سيحقّقها ونظرته لذاته والشّعور بالنّجاح ومستوى طموحه³.

3-مظاهر التّحصيل الدّراسي: للتّحصيل الدّراسي مظاهر متعدّدة تعكس مستوى التّحصيل الدّراسي عند المتعلّمين، كما تعبّر عن الحالات المختلفة التي يكونون فيها التي يمكن تصنيفهم وفقها. نذكر منها:

¹ - مجدي عزيز ابراهيم، معجم مصطلحات ومفاهيم التّعليم والتّعلّم، عالم الكتب، مصر، ط1، 2009، ص918.

² - عبد العزيز السيّد الشخص، التأخّر الدّراسي، تشخيصه وأسبابه والوقاية منه، كليّة التّربية-جامعة عين شمس، القاهرة، 1992، ص17.

³ - منى الحموي، التّحصيل الدّراسي وعلاقته بمفهوم الذات (دراسة ميدانية على عيّنة من تلاميذ الصّفّ الخامس-الحلقة الثّانية- من التّعليم الأساسي في مدارس محافظة دمشق الرّسميّة، ضمن مجلّة جامعة دمشق، جامعة دمشق، 2010، المجلد26، ص 176.

3-1- التفوق الدراسي La supériorité scolaire : تعددت تعريفات التفوق، منها ذلك التعريف الذي يرى بأن التفوق هو التمكن فائق المستوى من المعارف والمهارات في ميدان واحد على الأقل من ميادين النشاط الإنساني، إلى درجة تضع صاحبها ضمن أفضل 10% ممن هم في عمره وممن لهم نشاط ملحوظ في هذا الميدان أو غيره من الميادين العلمية والإنسانية المتعددة¹.

وهناك تعريفات اعتمدت على نسبة الذكاء، إذ يعرف المتفوق بأنه الطالب الذي يحصل على نسبة ذكاء 120 فأكثر في اختبارات الذكاء. كما نجد تعريفات أخرى اعتمدت على التحصيل الدراسي، حيث يعرف المتفوق بأنه الطالب الذي يصل في تحصيله الأكاديمي إلى مستوى يضعه بين 15% إلى 20% في المجموعة العليا التي ينتمي إليها. ومن التعريفات أيضا تلك التي اعتمدت على أكثر من محك، إذ يعرف المتفوق بأنه التلميذ الذي لديه من الاستعدادات العقلية ما يمكنه في مستقبل حياته من الوصول إلى مستويات أداء مرتفعة في مجال معين من المجالات التي تقدرها الجماعة².

ويحاول جودت أحمد سعادة تقديم مفهوم شامل للتفوق على أنه عبارة عن تلك القدرة أو الهبة العقلية المتميزة التي تجعل صاحبها يتفوق بشكل ملحوظ على أقرانه في العمر المتقارب في إحدى مناحي الحياة، ولاسيما العملية منها كالتربية الفنية أو الموسيقية أو الرياضية أو في الأمور الأكاديمية. أما الطالب المتفوق فهو الذي يمتلك تلك القدرات أو الهبات العقلية ويوظفها بشكل ملائم، بحيث يتميز على رفاق سنّه بدرجة كبيرة³. فالمتفوق هو الفرد الذي يمتلك من المهارات ما يميّزه عن أقرانه الآخرين في مجال واحد أو أكثر من مجالات الأداء البشري.

¹ - أنظر: جودت أحمد سعادة، المنهج المدرسي للموهوبين والتميّزين، دار الشروق، الأردن، ط1، 2009، ص67.

² - حسن شحاتة وزينب النجار، معجم المصطلحات التربوية والنفسية، ص254.

³ - المرجع نفسه، ص68.

3-2- التأخر الدراسي Le retard scolaire: وهو ما يعرف أيضا بالتخلف الدراسي. ويعبر عن الحالة التي يكون عليها بعض التلاميذ الذين يتعثرون في متابعة دراستهم بنفس مستوى أقرانهم¹. والتلميذ المتأخر دراسياً هو من أظهر ضعفاً كلياً أو جزئياً في المقررات الدراسية بالنسبة للمستوى المنتظر من التلاميذ العاديين الذين هم في مثل سنّه وفصله الدراسي². ويمكن التمييز بين شكلين من التأخر الدراسي هما:³

أ- تخلف أو تعثر دراسي عام يكون فيه التلميذ متعثراً في كلّ المواد الدراسية، وتخلف دراسي خاصّ يكون فيه التلميذ متعثراً في بعض المواد الدراسية.

ب- ينقسم هذا الشكل الثاني بدوره إلى تخلف دراسي خلقي يرجع إلى قصور الجهاز العصبي أو الفيزيولوجي، وتحدّد نسبة ذكاء المتخلفين خلقياً بين 70 و 90 درجة. وتخلف دراسي وظيفي ترجع أسبابه إلى عوامل اجتماعية أو انفعالية تعوق التقدّم الدراسي.

3-3- الرسوب الدراسي L'echec scolaire: يعرّف الرسوب الدراسي بعدم انتقال المتعلّم من صفّ دراسي إلى صفّ دراسي أعلى بعد دراسته للبرنامج المخصّص بالصفّ الدراسي الذي هو فيه، وعدم قدرته على اجتياز الامتحان النهائي بنجاح⁴. وترتبط ظاهرة الرسوب الدراسي بعوامل مختلفة نستشفّها هذا البيان:

4- أهم عوامل التحصيل الدراسي: إنّ تفحص عملية التحصيل الدراسي بنظرة تحليليّة وما يرتبط بها من عوامل تساعد في الكشف عن معوقات هذه العملية، ثمّ

¹ - فاروق عبده فليلة وأحمد عبد الفتاح الزكي، معجم مصطلحات التربية لفظاً واصطلاحاً، ص 69.

² - فاطمة مانع محمد آل قريشة، بحث التأخر الدراسي، الأسباب والطرق العلاجية والوقائية، الإدارة العامة للتعليم بمنطقة نجران، المملكة العربية السعودية، 2017، ص 4.

³ - أنظر: عبد الكريم غريب، المنهل التربوي، ج 1، ص 291 و ج 2، ص 834.

⁴ - حسن شحاتة وزينب النجار، معجم المصطلحات التربوية والنفسية، ص 189.

العمل على دراسة الوسائل والأساليب المناسبة من أجل تفادي المعوقات والوصول بالتحصيل الدراسي إلى أكبر حدّ ممكن¹. وتؤكد العديد من الدراسات وجود عوامل مؤثرة في التحصيل الدراسي، وهي مرتبطة بأبعاد مختلفة تتمثل في الجوانب البيولوجية والنفسية والاجتماعية والاقتصادية الخاصة بالمتعلمين. ويمكن تصنيفها إلى عوامل داخلية خاصة بالمتعلم وأخرى خارجية بيئية. وهي:

4-1-العوامل الذاتية: ويقصد بها العوامل الداخلية والخصائص الذاتية المتعلقة بالمتعلم كميّزاته الذهنية والنفسية والشخصية والعضوية. وأهمّها:

أ- الذكاء L'intelligence: تعددت التعاريف المقترحة للذكاء بتعدد النظريات والمرجعيات المعاصرة، حيث اختلفت التفسيرات والتأويلات حول طبيعة هذه القدرة ومصدرها. ويمكن تلخيص التوجهات الأساسية في تفسير الذكاء فيما يأتي:²

-التوجه البيولوجي: تشكّل جلّ الأنشطة الذكائية التي يقوم بها الإنسان - حسب هذا الاتجاه - قاعدة فيزيولوجية وعضوية، بحيث أن كلّ إصابة في هذه القاعدة تؤدي حتما إلى غياب النشاط القائم أو المؤسّس عليها.

-التوجه المحيطي: يرى أن جلّ الأنشطة الذكائية ليست في الواقع إلا سلوكيات أو عادات تكيفية متفاوتة في درجتها، اكتسبها الفرد من محيطه خلال حياته.

-التوجه البنائي: الذكاء بالنسبة لهذا التوجه ليس حالة مستقرة، ولكنّه يعبر عن سيّورة تؤدي إلى تكوّن البنيات والقدرات العقلية شيئا فشيئا لدى الفرد.

¹ - محمد، مخلص عايد التّيان، أثر تدريس النصوص القرائية لمادّة اللغة العربيّة بطريقتي القراءة الصّامة والجهريّة في التحصيل الدراسي والاحتفاظ لطلبة الصّفّ السّابع الأساسيّ في لواء الموقر في الأردن، رسالة ماجستير في التّربية، إشراف محمود الحديدي، جامعة الشّرق الأوسط، الأردن، 2013، ص4.

² - عبد الكريم غريب، المنهل التّربوي، ج1، 522.

وتحاول أورمرود Ormrod J. E تلخيص أهم ما ورد في التعريفات المختلفة للذكاء على هذا النحو:¹

-الذكاء تكيّفي، فهو يتضمّن تعديل سلوك الإنسان حتّى يتمكّن من إنجاز مهمّات جديدة بنجاح.

-يتحدّد الذكاء بالثقافة التي يعيش فيها الإنسان، فالسلوك الذي في ثقافة ما ليس بالضرورة أن يكون سلوكا ذكيا في ثقافة أخرى.

- يرتبط الذكاء بالقدرة على التعلّم، فالناس الأذكىاء يتعلّمون بشكل أسرع وأسهل من الناس غير الأذكىاء.

- يتضمّن الذكاء استخدام المعرفة السابقة لتحليل المواقف الجديدة وفهمها والاستفادة منها.

-يتضمّن التفكير الذكي التنسيق والتفاعل بين عدد متنوّع من العمليّات العقلية المعقّدة.

-ينعكس الذكاء في مواقف ومجالات متعدّدة، فهو موجود في المهام الأكاديمية والمواقف الاجتماعية الانفعالية وغيرها.

ويعتبر الذكاء عاملا أساسيا لتحصيل التعلّم والعلوم والمهارات، حيث يتفق معظم علماء النفس على وجود ارتباط كبير بين التحصيل الدراسي والذكاء. وقد أبرزت عدّة دراسات هذه العلاقة الارتباطية بينهما، وأسفرت نتائجها عن كون الأفراد الذين يحصلون على درجات عالية في اختبارات الذكاء العامّ يحصلون أيضا على

¹ - أنظر: شفيق فلاح علاونة، الذكاء، ضمن كتاب علم النفس التربوي، النظرية والتطبيق، دار المسيرة، عمان، ط5، 2014، ص147.

رتب ودرجات عالية في المدرسة، ومن ثم يحققون تفوقاً دراسياً واضحاً، على عكس غيرهم الذين تكون درجات ذكائهم ضعيفة أو متوسطة¹.

ويرى علماء النفس أن عملية التنبؤ بالتحصيل الدراسي يجب أن تكون خاضعة لنوعية روائز الذكاء المستعملة، إن أريد لها أن تكون على قدر معقول من الدقة. ويمكن الاستعانة بنسبة الذكاء للتنبؤ بمدى النجاح الذي يجب أن يحققه الطالب من الناحية الافتراضية². فقد يعدّ التحصيل الجيد مؤشراً على الذكاء³، والعكس صحيح.

وتقترح نظرية الذكاء المتعدّد الأنواع -وهي من نظريات تفسير النشاط العقلي التي ظهرت في القرن العشرين- طرائق لتعليم أيّ مهارة أو فكرة أو هدف، ممّا يوفر سياقاً يستطيع التّربويون من خلاله أن ينشئوا مناهج جديدة ويخطّطوا لبناء دروس يومية أو أفكار وبرامج تتيح لجميع الطّلبة استخدام أقوى ذكاءاتهم في عملية التّعلّم. وفي ضوء هذه النّظرية تترجم المادّة العلميّة التي سيتمّ تعليمها من ذكاء لآخر، إذ يمكن تطوير مضمون المنهاج بما يتوافق مع ما يمتلكه المتعلّمون من ذكاءات متعدّدة، بحيث يشتمل على تعدّدية في المواضيع وفي عرض المادّة العلميّة والأنشطة التّعليميّة، وكذلك تطوير البيئة المدرسيّة ونقل دور المعلّم من التّلقين والشرح إلى التّوجيه والإرشاد، للوصول إلى الأهداف المنشودة بسهولة وبسر⁴.

¹ - محمد أمزيان، علاقة الذكاء العامّ وأساليب التّعلّم بالتحصيل الدراسي لدى عيّنة من تلاميذ المرحلة الإعداديّة بالمغرب، ص 13-18.

² - مولاي بودخيلي محمد، طرق التّحفيز المختلفة وعلاقتها بالتحصيل المدرسي، ص 335-336.

³ - مجدي عزيز ابراهيم، معجم مصطلحات ومفاهيم التّعليم والتّعلّم، 918.

⁴ - محمد عبد الرحمن شقيرات وعزال فاضل السويلمي، أثر استخدام استراتيجيّات الذكاءات المتعدّدة في تحصيل طّلاب الصّفّ السادس الابتدائي في مادّة العلوم، ضمن مجلة الطفولة العربيّة، مؤسّسة الكويت للتّقدم العلمي، الكويت، مج 13، العدد 52، 2012، ص 52.

ويمكن أن يتجلى ذكاء التلميذ في قدرته على استيعاب المضامين المدرسية وتحقيق التفوق ونيل الدرجات العليا بإدراكه للمعارف وسهولة تذكره لها، وفهم المعاني المجردة وسرعة استرجاعها، وكذا استعمال الرموز وحسن توظيفها في التعلم وحلّ المشكلات. ويؤدي الفرق الشاسع بين قدرة التلميذ على التحصيل وإنجازه الفعلي له لاحتتمال كبير في مواجهة صعوبات المتعلم أو تعثرات قد تعصف بمواصلة مشواره الدراسي. كما قد يكون عدم توظيف المتعلم لأساليب واستراتيجيات مناسبة في أثناء تعلمه سببا في ضعف درجات التحصيل لديه والتقليص من سبل النجاح¹.

ومن أنواع الذكاء الأكثر استخداما في التدريس الذكاء اللغوي، فقد حظي برعاية كبيرة في المدارس، و«هو القدرة على استخدام الكلمات شفويا وتحريريا بكفاءة كوسيلة للتعلم والتعبير والتواصل»². وقد اختصت في دراسته نظرية الذكاء اللغوي لجاردنر Gardner, O أرمسترونج Armastrong, T، والتي ترى أنّ الذكاء هو القدرة الفائقة على فهم اللغة واستخدامها، وأنّ البنى المسؤولة عن آليات اللغة تتركز في النصف الأيسر من الدماغ (الفص الأمامي الأيسر والجداري الأيسر والخلفي الأيسر)، ويتضح هذا الذكاء لدى الشعراء والكتّاب والسياسيين والصحفيين. ومن المهارات التي تتميز لديهم: استعمال اللغة بشقيها الشفوي والكتابي ورواية القصص والنقاش وإجراء المقابلات وكتابة الرسائل وإعطاء معاني ودلالات معينة تتفق مع الموقف³.

وعلى الرغم من كون الذكاء من أهمّ عوامل التعلم وأكثرها ارتباطا بالتحصيل الدراسي إلاّ أنّه ليس العامل الوحيد الذي يؤثر فيه، إذ «هناك البعض من التلاميذ

¹ - محمد أمزيان، علاقة الذكاء العام وأساليب التعلم بالتحصيل الدراسي لدى عينة من تلاميذ المرحلة الإعدادية بالمغرب، ص 18.

² - محمد عبد الرحمن شقيرات وعزال فاضل السويلمي، أثر استخدام استراتيجيات الذكاءات المتعددة في تحصيل طلاب الصف السادس الابتدائي في مادة العلوم، ص 59.

³ - المرجع نفسه، ص 49.

الذين يعجزون عن تحقيق ما هو منتظر منهم أكاديميًا، وذلك رغم امتلاكهم لمؤهلات علمية»¹، ودرجات ذكاء عالية وذلك لتدخل متغيرات أخرى مؤثرة على التحصيل الدراسي، نذكرها في هذا البيان:

ب-الشخصية La personnalité: تختلف تعريفات الشخصية حسب الجوانب التي تركز عليها، فمنها ما يركز على المظهر الخارجي الموضوعي أو على المفاهيم الدينامية أو على الأساسيات العميقة والتكوين الداخلي، ومنها ما ينظر إلى الشخصية بوصفها متغيرًا يتوسط بين المثير والاستجابة، ومنها ما يعدّ تعريفات كلية أو تكاملية. ويرى أيزنك Eysenck, H أن الشخصية هي ذلك التنظيم الثابت والدائم إلى حد ما لطباع الفرد ومزاجه وعقله وبنية جسمه، والذي يحدّد توافقه الفريد لبيئته².

ويتداخل مصطلحا الشخصية والطباع وذلك على الرغم من الفروق بينهما؛ فبعض الباحثين يرادفون بينهما، حيث تعتبر الشخصية مصطلحا عاما يشمل الطباع، وتمثّل الطباع الشخصية عندما يُنظر إليها بمنظور أخلاقي تقويمي، أو هي خصائص الشخصية التي يمكن تقويمها تبعًا لمجموعة من المعايير الحضارية أو الأحكام الخاصة بالقيم السائدة في المجتمع، وهي النسق المتكامل للسلوك الذي يمكن الفرد من الاستجابة بالرغم من العقبات بطريقة تتساير نسبيًا مع الجوانب الخاصة بالعرف والأخلاق³.

وتعتبر خصائص الشخصية من أهم العوامل المحددة لمستوى إنجاز الفرد، فقد دلت إحدى الدراسات سنة 1965 على أن مرتفعي التحصيل يمتلكون سمات خاصة كارتفاع نسبة الاهتمام بالعمل وروح المسؤولية والرؤيا التخطيطية وما إلى

¹ - مولاي بودخيلي محمد، طرق التحفيز المختلفة وعلاقتها بالتحصيل المدرسي، ص 335.

² - أحمد محمد عبد الخالق، الأبعاد الأساسية للشخصية، دار المعرفة الجامعية، مصر، ط4، 1987، ص 40-41.

³ - المرجع نفسه، ص 49-50-51.

ذلك من المواصفات. وعلى النقيض من ذلك كشفت الدراسات المذكورة أنّ منخفضي التحصيل وهم الذين لا يستطيعون أو لم يستطيعوا بلوغ ما هو منتظر منهم من حيث النتائج والرتب كانوا يتميزون بمواصفات هي أقرب إلى السلبية منها إلى الإيجابية، كالاندفاعية والبحث عن اللذة وقلة الاحترام للسلطة أو انعدامه بالإضافة إلى التشاؤم وما شابه ذلك. كما توصلت مختلف الدراسات في هذا المجال إلى أنّ الشخصية المتزنة وما تتسم به من مواصفات إيجابية تلعب دورا هاما في مجال التعلم والإنجاز¹. كما توضح بعض الدراسات انتشار الكثير من السمات الانفعالية بين الأطفال المتأخرين دراسيا مثل: العداوة والكراهية والميل إلى التخطيم والنشاط الزائد وإثارة الشغب وسرعة تشتت الانتباه والاستغراق في أحلام اليقظة والحساسية الزائدة والشعور بالنقص وعدم الثقة بالنفس والمخاوف المرضية وارتفاع مستوى القلق².

ويعتبر تقدير الذات من أهم العوامل الداخلية المؤثرة في التحصيل الدراسي، إذ يعرف بأنه تقييم الفرد لنفسه سواء من الناحية الإيجابية أو السلبية³. ويضمن النمو الكلي للشخصية نمو مفهوم الشخص لنفسه وقبوله لذاته وانعكاس هذه النفس كما تبدو في التفاعل بين الناس والآخرين⁴. كما يعتبر تقدير الذات من أكثر الجوانب بروزا في النشاط الإنساني، ويمكن القول أنه لا يوجد نشاط معرفي أو وجداني ناجح دون أن يكون وراءه درجة ما من تقدير الذات والثقة بالنفس ومعرفة النفس والثقة بالقدرات الخاصة على أداء هذا النشاط⁵.

¹ - مولاي بودخيلي محمد، طرق التحفيز المختلفة وعلاقتها بالتحصيل المدرسي، ص335

² - عبد العزيز السيد الشخص، التأخر الدراسي، تشخيصه وأسبابه والوقاية منه، ص32.

³ - سمحان بن ناصر الرشدي، تقدير الذات وعلاقته ببعض العوامل المدرسية لدى الطلاب الموهوبين بمحافظة الأحساء، ضمن مجلة: الإرشاد النفسي، مركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، مصر، العدد49، 2017، ص129.

⁴ - دوجلاس براون، أسس تعلم اللغة وتعليمها، ص130.

⁵ - المرجع نفسه، ص130.

ت-التحفيز La motivation: التحفيز (أو الدافعية) هو تلك القوة الداخلية الذاتية التي تحرك سلوك الفرد وتوجهه لتحقيق غاية معينة، يشعر بالحاجة إليها وبأهميتها المادية أو المعنوية بالنسبة له. وتستثار هذه القوة المحركة بعوامل تتبع من الفرد نفسه (حاجاته وخصائصه وميوله واهتماماته) أو من البيئة المادية أو النفسية المحيطة به (الأشياء والأشخاص والموضوعات والأفكار والأدوات)¹. فهو مفهوم مركّب يشمل مفاهيم الاستثارة والتنشيط والحاجة والحافز والهدف والباعث². ويمثّل التحفيز في رأي جلّ علماء التربية محرّكا أساسيا للمتعلم لإقباله على أنشطة التعلّم، فعندما يلتقي التعلّم بموضوعاته وأنشطته ومحتوياته بالحاجات التي يستشعرها الفرد فإنّ ذلك سيؤدي حتما إلى جعل التعلّم وسيلة ناجعة في نظر هذا الفرد لتلبية حاجياته، وللاستجابة لها بشكل يحفظ من التوتّرات النفسية التي تتجمّع عنها³.

و قد استطاع بعض الباحثين أن يتوصّلوا إلى أنّ القوة التأثيرية للحوافز تفوق في بعض الأحيان ما تؤدّيه بعض العوامل الأساسية الأخرى للتحصيل الدراسي من أدوار؛ إذ بقدر ما يمتلك الإنسان من قوّة تحفيزية في أيّ مجال كان بقدر ما تكون نوعية عمله وبقدر ما يكون مقدار إصراره عليه. فقد يرى المتعلّم في الإنجاز الدراسي الوسيلة المثلى للحصول على ما يبتغيه من مكافآت وعلى ما يسعى إليه من منافع، وقد لا يرى فيه أيّ شيء على الإطلاق⁴. ويمكن النظر إلى الدافعية باعتبارها طلقة كامنة لا بد من وجودها لحدوث التعلّم بل لتطويره وتنميته عند الطلاب. وعندما تتطلق هذه الطاقة فإنّها تؤدّي إلى رفع مستوى الأداء وتحسينه، كما تؤدّي إلى اكتساب معارف ومهارات جديدة ومعقّدة، واستخدام استراتيجيات

¹ - حسن شحاتة وزينب النجار، معجم المصطلحات التربوية والنفسية، ص184.

² - أحمد أوزي، التعلّم والتعلّم الفعّال، ص24.

³ - عبد الكريم غريب، المنهل التربوي، ج1، ص652.

⁴ - مولاي بودخيلي محمد، طرق التحفيز المختلفة وعلاقتها بالتحصيل المدرسي، ص 346-350.

تعلّمية متطورة، بالإضافة إلى تبني طرق فعّالة في معالجة المعلومات التي يحصل عليها الطالب أثناء العملية التربوية¹.

وترى نظرية دافعية الإنجاز لأتكينسون Atkinson أن توقّع الفرد لأدائه وإدراكه الذاتي لقدرته والنتائج المترتبة عليها تعدّ علاقات معرفيّة متبادلة تقف خلف سلوك الإنجاز، وأن الأفراد ذوي الدافعية العالية للإنجاز يبذلون جهداً كبيراً في محاولات الوصول إلى حلّ المشكلات. كما تؤكد على أنّ النزعة أو الميل للحصول على النّجاح هو أمر متعلّم، وهو يختلف بين الأفراد كما أنّه يختلف عن الفرد الواحد في المواقف المختلفة².

ث-العوامل الجسميّة: وبما أن عملية التعلّم تعتمد على الحواس وتتطلب تركيز الانتباه واليقظة والقدرة على الفهم والاستيعاب فإنّ وجود بعض الأمراض والإضطرابات العضويّة قد تؤثر على التحصيل الدراسي. حيث اتّضح أنّ الأطفال المتأخّرين دراسياً هم أقلّ حيويّة ونشاطاً من أقرانهم العاديين، كما يتّسمون بضعف الصّحة العامّة والكسل والأنيميا الحادّة واعتلال الصّحة البدنيّة بصورة عامّة، بالإضافة إلى معاناة البعض من اضطرابات في الحواس خاصّة ضعف السّمع والإبصار³. وقد يحول ضعف البنية الجسدية للمتعلم دون قدرته على الانتباه والتركيز والمتابعة، ويصبح أكثر قابلية للتعب والإصابة بالأمراض المختلفة والإعاقات الجسديّة مثل ضعف السّمع والبصر وعمى الألوان، ويمنع ذلك من الإدراك ومتابعة الدّروس باستمرار. كما أنّ بعض العاهات مثل صعوبة النّطق وعيوب الكلام قد تحول دون قدرة المتعلّم على التعبير الصّحيح. أضف إلى ذلك الأثر النفسي الذي قد تحدثه إحدى هذه الإعاقات لدى المتعلّم خاصّة إذا قارن نفسه

¹ - عدنان يوسف العتوم وآخرون، علم النفس التربوي، النّظرية والتّطبيق، علم النفس التربوي، النّظرية والتّطبيق، ص186.

² - الغرابية سالم علي سالم، قياس الدافعية وتحديد مكوناتها وعلاقتها بالتحصيل الدراسي، ضمن مجلة: اتّحاد الجامعات العربية، دار المنظومة، الأردن، العدد55، 2010، ص175.

³ - عبد العزيز السيّد الشخص، التأخّر الدراسي، تشخيصه وأسبابه والوقاية منه، ص24-25-26.

بزملائه الآخرين، مما يشعره بالاختلاف عنهم والنقص، فيعتقد أنه موضع تفحص الآخرين. وهذا مايسبب له مضايقات متعددة تمنعه من التركيز على الدراسة¹.

4-2-العوامل الخارجية: وهي العوامل المحيطة بالمتعلم أو هي الظروف الخارجة عن الذات والعوامل البيئية. ونوضح أهمها فيما يأتي:

أ-البيئة المدرسية: تعتبر المدرسة المسؤولة الرسمية على العملية التعليمية، وعليه يجب أن تتوفر بها جميع الإمكانيات ويتوفر بها المناخ الذي يشجع التلميذ ويساعده على الارتقاء بنفسه مما يساعده على فهم المادة العلمية والزيادة في التحصيل والفاعلية في الإنجاز. حيث ترتبط فاعلية التعلم بمدى توفر التجهيزات والوسائل التعليمية الضرورية المتعلقة بمادة التعلم². ويشمل الجو المدرسي علاقة الطالب بالزملاء والمعلمين والإداريين، وما ينتج عن ذلك من سلوكيات تؤثر في التلميذ سواء بالسلب أو بالإيجاب³. كما يعني المناخ المدرسي نوع وأسلوب الحياة في المدرسة، فهو يركز على النماذج التي لدى الأشخاص عن تجربتهم في الحياة المدرسية، ويعكس المعايير والأهداف والقيم والعلاقات بين الأفراد والممارسات التعليمية والتعلمية والإدارية والبنية التنظيمية المدرجة في الحياة المدرسية⁴. وقد أكدت خلاصة تقارير البحوث التي تمت في أمريكا الشمالية أن المناخ المدرسي يؤثر على نجاح التلاميذ، لأنه يشجعهم على تنمية ثقافة العمل الجماعي، ويخلق أساتذة مخلصين للقيام بمهامهم في المدرسة. مما يساعد على الحصول على أفضل النتائج. وتشير أيضا خلاصة هذه التقارير إلى أهمية الشعور بالانتماء، فهو عامل محفز على تعلم التلاميذ بشكل أفضل. وتكون لديهم دافعية أقوى لأنهم يشعرون

¹ - فاطمة مانع محمد آل قريشة، بحث التأخر الدراسي، الأسباب والطرق العلاجية والوقائية، ص 7-8.

² - مولاي المصطفى البرجاوي، التعليم الفعال، ص 66.

³ - ونجن سميرة، التحصيل الدراسي بين التأثيرات الصفية ومتغيرات الوسط الاجتماعي، ضمن مجلة: الدراسات والبحوث الاجتماعية، جامعة الوادي، الجزائر، العدد 4، 2014، ص 64-66.

⁴ - أحمد أوزي، التعليم والتعلم الفعال، ص 98.

بأنّهم موضوع تقدير وأنّهم يستثمرون في سياسة المدرسة، وأن أساتذتهم يشعرون بشدّة بأنّهم مرتبطون بالجماعة الاجتماعيّة المحيطة بمدرستهم، ويؤدّي كلّ هذا إلى انخفاض نسبة غياب التّلاميذ¹.

كما تشمل البيئة المدرسيّة المعلّم باعتباره من أهمّ العناصر التّعليميّة، فهو من يدرّس أو من يبلّغ للتّلميذ المعارف ويراقب اكتسابها². ووجوده يدفع بعملية التّعليم إلى تحقيق الأهداف المرجوة من خلال المناهج المطوّرة بعيدا عن الحفظ والتّلقين في الأداء داخل الصّف. وتعتبر شخصية المعلّم من أهمّ العوامل في التّحصيل الدّراسي لذا نجد دعوة المختصين في التّربية والتّعليم ملحة إلى الاهتمام بتكوين شخصيّة من جميع جوانبها، وتأهيله تأهيلا علميا وبيداغوجيا لتحقيق التّعليم الفعّال.

إذ يرتبط التّعليم الفعّال بقدرة المدرّس وإبداعه في إحداث الإثارة العقليّة والفكريّة لدى التّلاميذ، بالإضافة إلى العلاقة الإيجابيّة بين المدرّس والتّلاميذ وأثرها النفسي والعاطفي في تحفيزهم على التّعلّم. والمدرّس الفعّال هو المدرّس القادر على إشراك المتعلّمين جميعهم، وعلى توجيه الأسئلة إلى كافّتهم. كما يؤثّر التّفاعل المستمر بين سلوك المدرّس وسلوك المتعلّم في نتاج التّعلّم. وترتبط شخصية المدرّس الواعي الذّكي بطرق التّدريس الفعّالة القائمة على أساس من التّفاعل³.

ولتحقيق أهداف التّدريس الفعّال على المعلّم أن يتّصف بمجموعة من الصّفات، أهمّها⁴:

¹ - أحمد أوزي، التّعليم والتّعلّم الفعّال، ص99.

² - عبد الكريم غريب، المنهل التّربوي، ج1، 341.

³ - مولاوي المصطفى البرجاوي، التّعليم الفعّال، ص66.

⁴ - سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، الكفايات التّدرسيّة، المفهوم - التّدريب - الأداء، دار الشّروق، الأردن، ط1، 2003، ص20.

-توفّر المعلّم المعدّ إعدادا علميا ومهنيّا جيّدا، والملمّ بالكفاءات والمهارات اللازمة.

-استخدام المعلّم لطرائق وأساليب تدريسيّة متنوّعة، متعدّدة، بغية تنفيذ الأهداف المعرفيّة والوجدانيّة والمهاريّة.

-إلمام المعلّم بأسس وقواعد الاستخدام النّاجح لوسائل التّعليم وتقنيّاته على الصّعيدين النّظري والتّطبيقي.

- مواكبة المعلّم للتّطورات والاتّجاهات الجديدة في العلوم التّربوية والنّفسية ونتائج البحوث والدراسات في هذه العلوم، ممّا يحدو إلى إعادة تقويم المعلّم لأساليبه وطرائقه.

-القدرة على إثارة الاهتمامات لدى المتعلّمين والتّساؤلات وتشجيع التّفكير.

وتؤكد معظم الدّراسات الميدانية على دور المعلّمين في تشكيل تمثّلات المتعلّمين¹ وتحفيزهم لاكتساب المعارف التي تنعكس آثارها على مستوى نتائجهم الدّراسية في المنظور القريب، وعلى مستوى تحصيلهم المعرفي كأحد مكّونات بناء الشّخصيّة في المنظور البعيد².

وترتكز ملاءمة الجوّ المدرسي وجودته على هذه العناصر³:

-التزام كل الرّاشدين الموجودين بالمؤسّسة.

¹ - نتحدث عن تمثّلات التّلاميذ بمزيد من التّوضيح في الفصل الخامس، وذلك لعلاقتها بالسياقات المختلفة.

² - أحمد لعمش، العلاقات البيداغوجية واكتساب المعارف، مطبعة النّجاح الجديدة، المغرب، ط1، 2013، ص73.

³ - أحمد أوزي، التّعليم والتّعلّم الفعّال، ص100-101.

- بلورة مشروع المؤسسة الذي ينصب قبل كل شيء على الأبعاد البيداغوجية والتربوية (التعليم، الحياة المدرسية).

-الاعتماد على القيم الأساسية، كاحترام الذات، وتقدير الآخرين، والاعتراف بالفروق الفردية والتعاون بينهم.

-تقدير التلاميذ والعاملين في المؤسسة.

-التعاون مع الأسر.

-عقد شراكات مع محيط المؤسسة.

-اعتبار دور المعلمين والشركاء التربويين أساسياً بشكل خاص.

-ينبغي أن يكون الفصل الدراسي المكان الأول الذي تمارس فيه هذه القيم.

ب-المكانة الاجتماعية: تؤثر الأسرة في حياة الإنسان منذ ولادته وفي مختلف مراحل نموه. وتتحدد مهمتها في مرحلة الطفولة المبكرة بحسب دوهرتي Doherty في تنمية الجوانب الآتية: الجانب الحركي والثقة في النفس والجانب الانفعالي والمعرفة الاجتماعية والكفاءة والمهارة اللغوية والمعرفة العامة والمهارات المتصلة بها. وهذه الوظائف في التربية الأسرية ثابتة لا تتغير لا في الزمن ولا في الشرائح الاجتماعية ولا حسب النظريات التربوية. أما ما يتغير فيها فهو كيفية القيام بهذه الوظائف والتوازن الدقيق القائم بين هذه الجوانب، والذي يؤدي إلى نجاح الأطفال أو فشلهم¹.

ويربط الباحثون في مجال التربية والتعليم بين مستوى التحصيل لدى المتعلمين والمكانة الاجتماعية للأسر التي ينتمون إليها، إذ تؤدي الأسرة أثراً بالغاً في التحصيل الدراسي للمتعلمين، فكلما ارتفع المستوى الاقتصادي والاجتماعي للأسرة

¹ - فادية حطيط، نحو بيئة ناشطة مدى الحياة، ما الذي تغير في وظائف الأسرة، ضمن: قطر الندى، من أجل بداية عادلة للأطفال في العالم العربي، العدد 14، 2009، ص 11.

تصبح البيئة أكثر مناسبة لإنجاز الأبناء لواجباتهم المدرسية، مما يزيد في التحصيل الجيد، أي أنّ هناك ارتباط بين المستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة والتحصيل الدراسي¹.

ومن الاعتقادات التي تحظى بالقبول لدى عدد غير قليل من العلماء أن إنجاز الأطفال المنحدرين من أسر فقيرة غالبا ما يكون أقلّ مستوى من إنجاز أقرانهم المنتمين إلى أسر ذات خلفية اجتماعية واقتصادية راقية. والبحوث التي أجريت في هذا الميدان تؤكد في الواقع هذا المعتقد وتتفق فيما بينها على أنّ المستقبل الدراسي للطفل لا يدعو إلى الكثير من التّفاؤل، ويرجعون ذلك إلى أنّ النّمّو الذهني يتأثر إلى حدّ كبير بالظروف الاجتماعية².

إنّ التلاميذ المحرومين ثقافيا الذين يعيشون في مستوى اجتماعي منخفض يعانون من فقر في الخبرات والتجارب التي تزيد معارفهم، مما يؤدي بصورة غير مباشرة إلى التأخر في التحصيل الدراسي³. حيث أنّ للفقر ارتباط أساسي بالتأخر الدراسي ولعلّه هو أقوى مؤثر، فسوء التغذية وتكليف التلميذ بالقيام ببعض الأعمال لمساعدة الأسرة يعوقه عن متابعة الدراسة. ويعكس الفقر ضعف الإمكانيات في المنزل من صحف وتلفزيون وكتب ومجلات، وكلّ ذلك يصبّ في صورة غير مباشرة في غير مصلحة الطالب⁴. وهو ما يؤكده عبد الكريم غريب الذي يرى أنّ الوضع الاقتصادي لأسر التلاميذ كثيرا ما يؤدي إلى ظاهرة التدنّي الدراسي، «ذلك أنّ الأسر المعوزة لا توفر لأبنائها التغذية الضرورية والكافية، مثلما أنّها لا توفر لهم مناخا سليما يساعدهم على مراجعة دروسهم وإنجاز التمارين بالبيت، إمّا بسبب

¹ - ونجن سميرة، التحصيل الدراسي بين التأثيرات الصّقيّة ومتغيّرات الوسط الاجتماعي، ص 68.

² - مولاي بودخيلي محمد، طرق التحفيز المختلفة وعلاقتها بالتحصيل المدرسي، ص 368.

³ - فاطمة مانع محمد آل قريشة، بحث التأخر الدراسي، الأسباب والطرق العلاجية والوقائية، ص 4.

⁴ - المرجع نفسه، ص 6.

ضيّق الفضاء المنزلي أو بسبب انعدام الإنارة أو حاجة هذه الأسر إلى مساعدة الأبناء في تأمين لقمة العيش»¹.

وتشتمل الأسرة على نسق من العلاقات التي تقوم بين أفرادها، أهمّها العلاقة بين الوالدين لأنها تعكس الجوّ العاطفي للأسرة الذي يؤثر على عمليّة نموّ الأطفال. هذا الجوّ العاطفي يزوّد الأبناء بأنماط سلوكيّة ومواقف بشكل شعوري أو لا شعوري من خلال تمثّلهم للعلاقات القائمة بين أفراد الأسرة². ويعتبر تعامل الأسرة السيء مع الطفل من أسباب التآخّر الدراسي، فعلى سبيل المثال التّدليل الزائد للطفل يضعف شخصيته ويجعله عديم النّفة بنفسه وكذلك الصرامة المفرطة من قبل الوالدين، وحرمان الطفل من حقوقه ومن العطف والحنان الذي يحتاجه وتفضيل إخوته عليه³.

وفقا لما ذكرناه يتّضح لنا كيف أنّ التّحصيل الدراسي عامل بالغ الأهميّة في العمليّة التعليميّة النّعلميّة وشديد الارتباط بخصائص المتعلّم ومحيطه.

¹ - عبد الكريم غريب، سوسيولوجيا التّربية المعاصرة، ص 247.

² - ونجن سميرة، التّحصيل الدراسي بين التّأثيرات الصّفيّة ومتغيّرات الوسط الاجتماعي، ص 68.

³ - المرجع نفسه، ص 56-57.

المبحث الثالث: نتائج اختبار الفرضية الإجرائية رقم (1):

توصلنا من خلال دراستنا للفرضية الإجرائية رقم (1) من الدراسة والتي مفادها: «يؤدي إنتاج النصّ الحجاجي شفويًا إلى تحسين عملية إعادة الإنتاج كتابيًا وتطويرها، وذلك حسب مستوى التحصيل الدراسي للتلاميذ» إلى ما يأتي:

1- عرض نتائج اختبار الفرضية الإجرائية رقم (1): نعرض نتائج تحليلنا للإنتاج الأول (الشفوي) ولإعادة الإنتاج كتابيًا عند تلاميذ الفوج الأول، حسب مستوى تحصيلهم الدراسي وفق هذه العناصر:

1-1 - معالجة الحجج أثناء الانتقال من الإنتاج الأول إلى إعادة الإنتاج: لقد قام تلاميذ الفوج الأول بمعالجة حججهم وتطويرها أثناء انتقالهم من الإنتاج الأول (الشفوي) إلى الإنتاج الثاني (الكتابي)، لكن بشكل متفاوت وذلك حسب مستوى تحصيلهم الدراسي. وهو ما سنوضحه وفق هذه العناصر:

أ- الإنتاج الأول وفق مستوى التحصيل الدراسي: أنتج تلاميذ الفوج الأول في المهمة الأولى نصوصاً حجاجية شفوية تميل -بصفة عامة- إلى الإيجاز¹، وتحتوي جميعها على 75 حجة. وقد وظّف تلاميذ المجموعتين من هذا الفوج (ف1أ وف1ب) هذه الحجج المتنوعة وفق مسار حجاجي معيّن، وجاء إنتاجها بشكل متفاوت حسب مستوى تحصيلهم الدراسي. وهو ما يبيّنه هذا الجدول:

¹ - تظهر هذه النصوص الحجاجية الشفوية أنها أميل إلى الإيجاز عند مقارنتها بالنصوص الحجاجية المكتوبة.

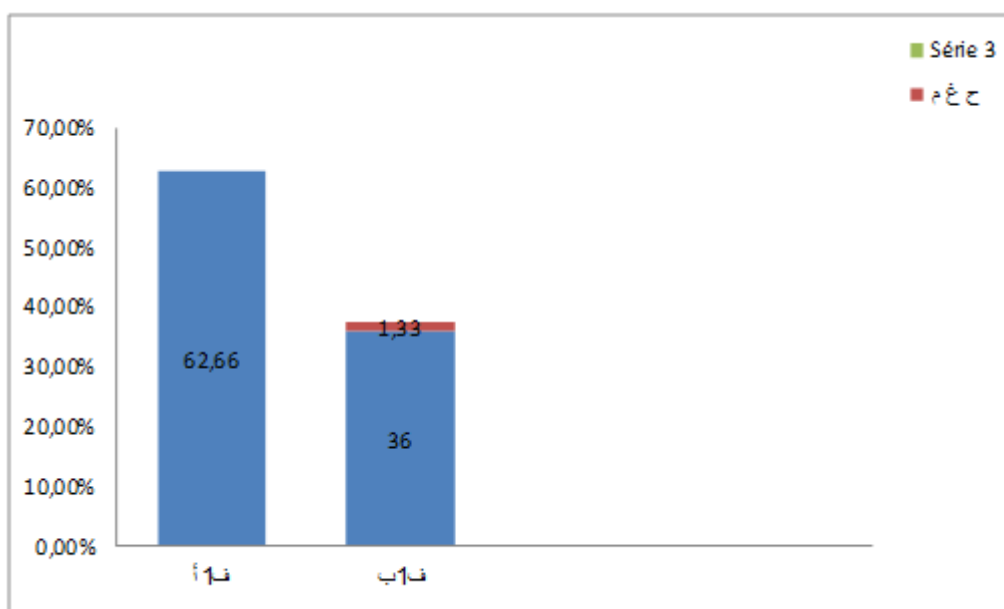
الفصل الرابع: الانتقال من الإنتاج الشفوي إلى الإنتاج الكتابي وعلاقته بالتحصيل الدراسي

الجدول رقم(15): يبين استعمال الحجج وفق التعلّيم في الإنتاج 1 لتلاميذ ف 1 حسب مستوى التحصيل

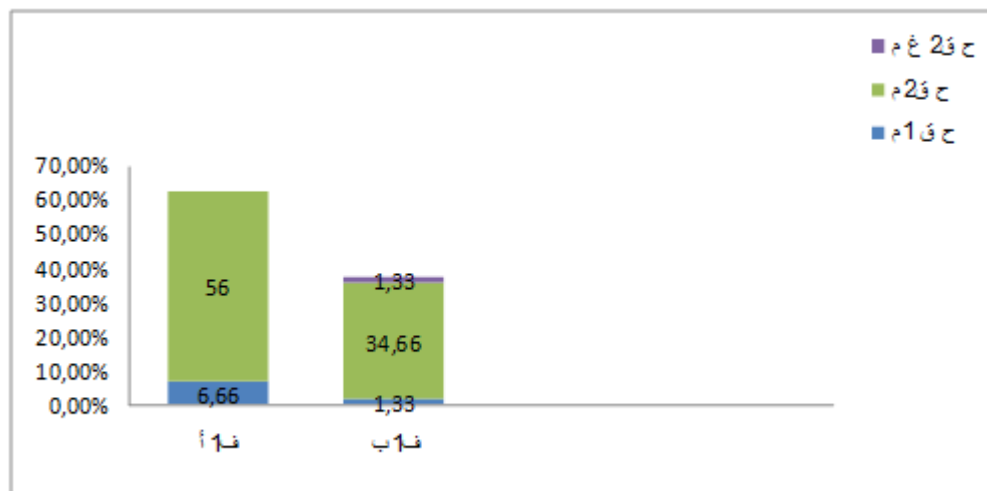
الحجج والحجج المضادة في الإنتاج الأول لتلاميذ الفوجين: ف1أ و ف1ب (العدد والنسبة)														المجموع ة
مجموع الحجج		ح ق1+ ح ق 2				ح ق2				ح ق 1				
		ح غ م		ح م		ح غ م		ح م		ح غ م		ح م		
62.66 %	4 7	0 %	0	62.66 %	4 7	0 %	0	56 %	4 2	0 %	0	6.66 %	5	ف1أ
37.33 %	2 8	1.33 %	1	36 %	2 7	1.33 %	1	34.66 %	2 6	0 %	0	1.33 %	1	ف1ب

ويمكن عرض البيانات الإحصائية التي يتضمنها هذا الجدول بواسطة هذين الرسمين البيانيين:

الشكل رقم(12): يمثل الحجج المستعملة وفق التعلّيم في الإنتاج الأول لتلاميذ المجموعتين: ف1أ وف1ب



الشكل رقم (13): يمثل الحجج والحجج المضادة في الإنتاج الأول لتلاميذ المجموعتين: ف1أ وف1ب



تبين المعطيات الإحصائية المذكورة أنّ التلاميذ ذوي التحصيل المرتفع هم الأكثر إنتاجاً للحجج الملائمة للتعليمية في صالح الأطروحتين معاً مقارنة بالتلاميذ ذوي التحصيل المنخفض، وهذا بفرق إحصائي بين نسبتي الإنتاج عند المجموعتين يقدر بـ 26.66% لصالح التلاميذ مرتفعي التحصيل. وقد أنتج التلاميذ الأقل تحصيلاً نسبة قليلة جداً من الحجج غير الملائمة للتعليمية تقدر بـ 1.33%، في المقابل ينعدم هذا النوع من الحجج في الإنتاج الأول عند التلاميذ مرتفعي التحصيل.

ومن الأمثلة الموضحة لأنواع الحجج المستعملة في هذا الإنتاج (الشفوي) نذكر حجة ملائمة في صالح الأطروحة الأولى، وهي: «أفضل مشاهدة التلفاز في البيت». وقد استعملها تلميذ مرتفع التحصيل، كما استعملها تلميذ آخر منخفض التحصيل، وذلك في سياق تبرير موقف رفض الذهاب إلى المكتبة¹.

أمّا حجج الأطروحة الثانية المستعملة لإقناع الصديق بضرورة الذهاب إلى المكتبة للمراجعة فمنها حجة ملائمة استعملها تلميذ مرتفع التحصيل تتمثل في :

¹ - تكرر استعمال هذه الحجة عند أفراد عينة البحث كحجة ملائمة في صالح الأطروحة الأولى، ونجد أنّ بعضهم قد وظّفها كحجة منقولة عند استعمالها في الإنتاجين معاً.

«هي وسيلة جيدة لمراجعة الدروس». وحجة أخرى ملائمة ذكرها تلميذ منخفض التحصيل تمثلت في قوله: «المكتبة مفيدة لتثقيف التلميذ». وقد حاول بعض التلاميذ تبرير موقفهم في صالح هذه الأطروحة، لكنهم أخفقوا فجاءت حججهم غير ملائمة للتعليم وللسياق، وبالتالي هي غير مقنعة. ومثال ذلك حجة استعملها تلميذ منخفض التحصيل هي: «لا أريد البقاء وحدي».

ب- إعادة الإنتاج وفق مستوى التحصيل الدراسي: أعاد تلاميذ الفوج الأول إنتاج نصوصهم الحجاجية كتابياً في المهمة الثانية مستعملين 162 حجة. ووظف تلاميذ مجموعتي هذا الفوج حججهم المتنوعة وفق مسار حجاجي معين، وقد تم إنتاجها بشكل متفاوت، يختلف باختلاف مستوى تحصيلهم الدراسي كذلك، وهو ما سنوضحه في هذا الجدول:

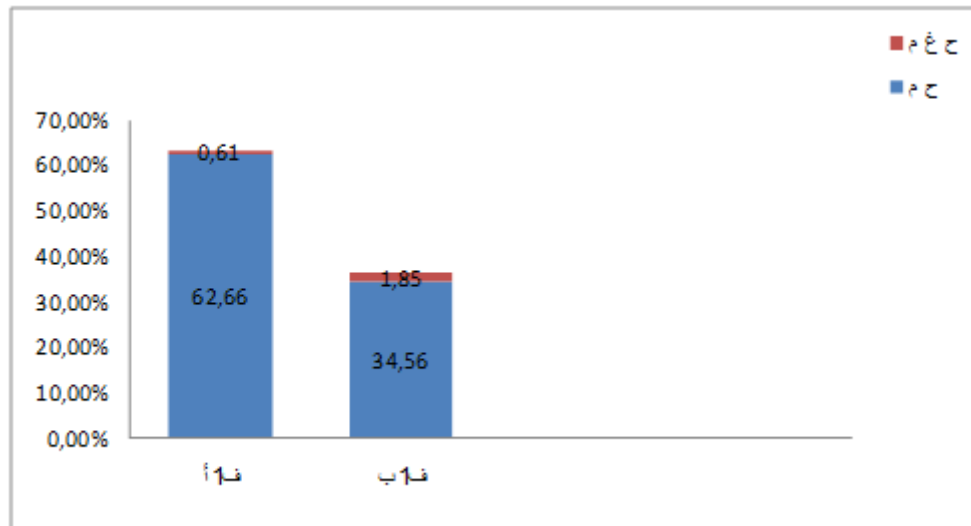
الجدول رقم(16): يبين استعمال الحجج وفق التعليم في الإنتاج 2 لتلاميذ ف1 حسب مستوى التحصيل

الحجج والحجج المضادة في الإنتاج الثاني عند تلاميذ المجموعتين: ف1أ و ف1ب (العدد والنسبة)														مج
مجموع الحجج		ح ق1 + ح ق2				ح ق2				ح ق1				
		ح غ م		ح م		ح غ م		ح م		ح غ م		ح م		
63.58	10	0.61	1	62.96	10	%0	0	48.14	7	0.61	1	14.8	2	ف1أ
%	3	%		%	2			%	8	%		%	4	
36.41	59	1.85	3	34.56	56	0.6	1	26.54	4	1.23	2	8.02	1	ف1ب
%		%		%		%		%	3	%		%	3	

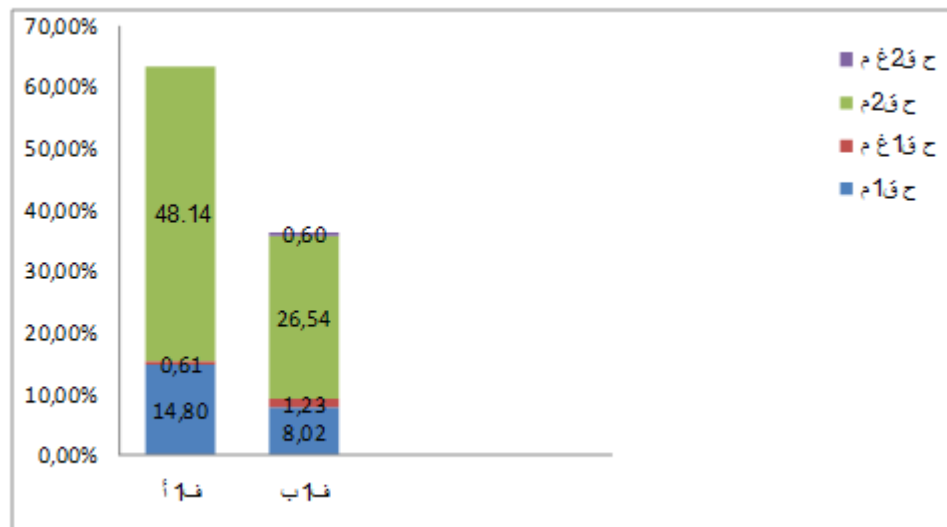
ونمثل البيانات الإحصائية الموجودة في هذا الجدول بهذين الرسمين البيانيين:

الفصل الرابع: الانتقال من الإنتاج الشفوي إلى الإنتاج الكتابي وعلاقته بالتحصيل الدراسي

الشكل رقم (14): يمثل الحجج المستعملة وفق التعلّمة في الإنتاج الثاني لتلاميذ المجموعتين: ف1أ وف1ب



الشكل رقم (15): يمثل الحجج والمضادة في الإنتاج الثاني لتلاميذ المجموعتين: ف1أ وف1ب



نلاحظ من خلال هذه البيانات الإحصائية الخاصة بعملية إعادة الإنتاج عند تلاميذ الفوج الأول أنّ التلاميذ ذوي التحصيل المرتفع هم الأكثر استعمالاً للحجج وللحجج المضادة الملائمة للتعلّمة، وفي صالح الأطروحتين معاً من خلال التوظيف الأحسن لاستراتيجيات الوزن والتركيب والدحض¹، وذلك مقارنة بالتلاميذ

¹ - نذكر في هذا السياق بأنّ الباحثين نوسبوم Nussbaum E.Michael وزميله شراو Gregory Schraw قد قاما بإعادة الاعتبار لمسار حجاجي أكثر فعالية سنة 2007، باقتراح مفهوم "إدماج الحجج والحجج المضادة في النصّ الحجاجي"، يقوم على ثلاث استراتيجيات يمكن استعمالها من قبل الطلبة للتوصل إلى إدماج الحجج والحجج المضادة، وهي الوزن والتركيب والدحض. وقد أشرنا إلى هذه الفكرة في المبحث الثاني من الفصل الأول.

ذوي التحصيل المنخفض. حيث يقدر الفرق الإحصائي بين نسبتي إنتاج تلاميذ المجموعتين لهذه الحجج ب 28.4% لصالح المجموعة الأولى، بينما أنتجت المجموعة الثانية أكبر نسبة من الحجج غير الملائمة للتعليمية (على الرغم من قلة هذا النوع من الحجج في المدونة كلها) حيث تقدر ب 1.85% وتتعلق بالأطروحتين معا. في حين تقدر نسبتها ب 0.61% في إنتاج المجموعة الثانية، وهي متعلقة بالأطروحة المرفوضة فقط.

ت-مقارنة بين الإنتاج وإعادة الإنتاج: وتشمل هذه الجوانب:

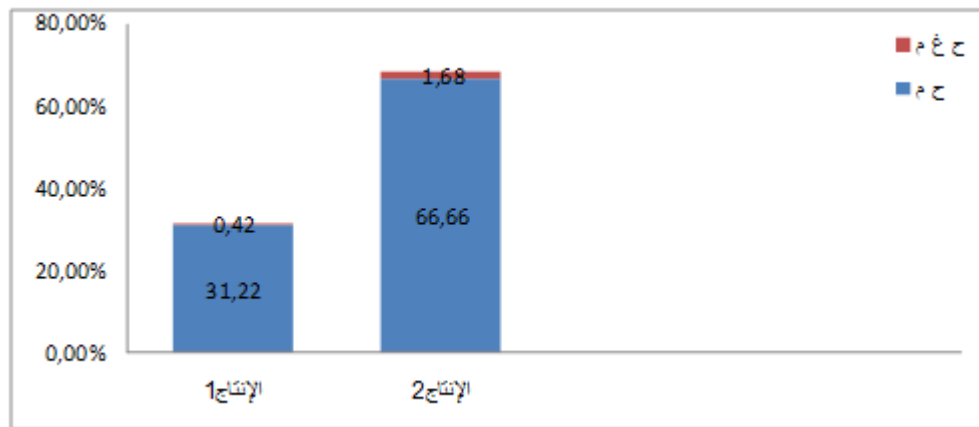
أولاً: إنتاج الحجج والحجج المضادة وفق التعليمية: وظف تلاميذ الفوج الأول في الإنتاجين معاً الشفوي والكتابي 237 حجة. وقد أنتجوا نصوصاً حاجية شفوية في المهمة الأولى في ضوء التعليمية الموجهة إليهم بطريقة تميل -عامّة- إلى الاختصار والإيجاز مثلما ذكرنا، أما في المهمة الثانية فقد أنتجوا نصوصاً حاجية مكتوبة وذلك في ضوء التعليمية الموجهة إليهم بشكل ممتاز - بوجه عام- بالإطالة والوفرة من حيث الحجج المستعملة. ونذكر نتائج تحليلنا للحجج في الإنتاجين الأول والثاني فيما يأتي:

جدول رقم(17) يبين استعمال الحجج والحجج المضادة في الإنتاجين: (1) و(2) لتلاميذ ف1

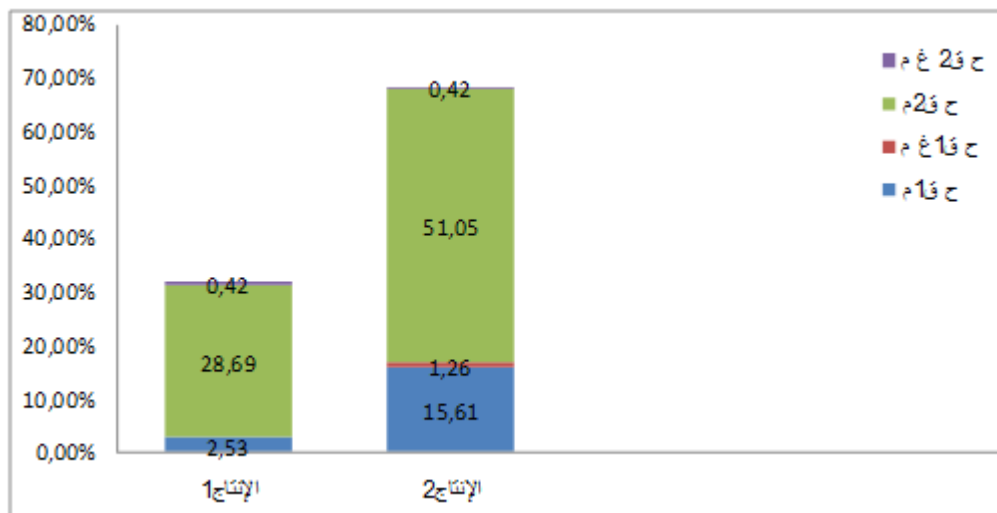
الإنتاج	الحجج والحجج المضادة في الإنتاجين: 1 و2 لتلاميذ الفوج 1 (العدد والنسبة)											
	ح ق 1 + ح ق 2				ح ق 2				ح ق 1			
	م		غ		م		غ		م		غ	
الأول	6	2.53%	0	0%	68	28.69%	1	0.42%	74	31.22%	1	0.42%
الثاني	37	15.61%	3	1.26%	121	51.05%	1	0.42%	158	66.66%	4	1.68%
مجموع الحجج	75	31.64%			162	68.35%						

نبيّن البيانات الإحصائية المذكورة في هذا الجدول من خلال هذين الشكلين:

الشكل رقم (16): يمثل الحجج المستعملة وفق التعلّمة في الإنتاجين: (1) و (2) لتلاميذ ف1



الشكل رقم (17): يمثل الحجج والحجج المضادة في الإنتاجين: 1 و 2 لتلاميذ الفوج 1



يتجلى من خلال هذه البيانات الإحصائية الاختلاف الموجود بين الإنتاجين ويتعلّق الأمر باستعمال الحجج الملائمة للتعلّمة، حيث أنّ نسبتها في المكتوب أكبر بكثير مقارنة بالمنطوق إذ يقدر الفرق الإحصائي بين نسبتي الإنتاج بـ 35.44% لصالح الإنتاج الثاني. كما أنّ تلاميذ الفوج الأول قد جمعوا بين حجج الأطروحتين ووازنوا بينها بشكل أفضل لتدعيم الوضعية النهائية في الشفوي مقارنة بالمكتوب، حيث جاءت نسبة الحجج المتعلقة بالأطروحة الأولى في المنطوق جدّ قليلة مقارنة بالأطروحة الثانية وأقلّ أيضاً مقارنة بالحجج المتعلقة بالأطروحة نفسها في إنتاجهم الثاني.

وعليه يمكن القول بأن تلاميذ الفوج الأول قد قاموا بإثراء المعارف المذكورة في الشفوي L'enrichissement des connaissances وتطويرها في إعادة الإنتاج كتابياً¹ من خلال الحجج المتنوعة التي وظّفوها، وذلك نتيجة انتقالهم من الإنتاج الشفوي إلى الإنتاج الكتابي.

ثانياً: كيفية معالجة الإضافات وتطويرها وفق مستوى التحصيل: نبين بوضوح مدى تمكن تلاميذ الفوج الأول من تطوير إنتاجهم للحجج الملائمة للتعلّيم وكيفية معالجتها أثناء انتقالهم من الإنتاج الأول (الشفوي) إلى الإنتاج الثاني (الكتابي) حسب مستوى تحصيلهم الدراسي، وذلك من خلال تحليلنا للإضافات الدلالية المكوّنة للحجج في إنتاجهم الثاني مقارنة بما استعملوه من حجج في إنتاجهم الأول في هذا الجدول:

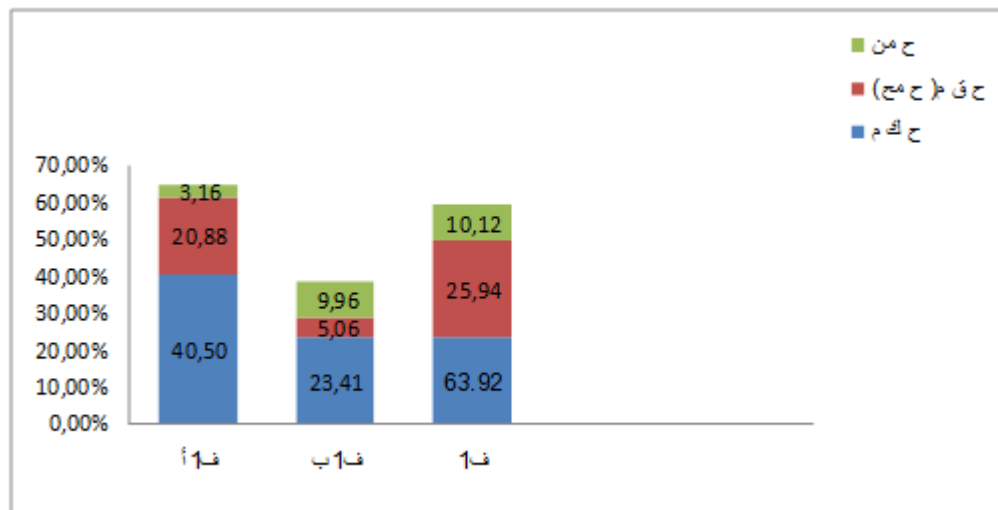
جدول رقم(18): يبين كيفية معالجة الإضافات وتطويرها عند تلاميذ ف1 حسب مستوى التحصيل الدراسي

الإضافات المنتجة في نصوص تلاميذ ف1 حسب مستوى التحصيل الدراسي (العدد والنسبة)								ف/مج
ح ك م		ح ق م (ح مج)		ح غ م		ح من		
64	40.50%	33	20.88%	0	0%	5	3.16%	ف1أ
37	23.41%	8	5.06%	0	0%	11	9.96%	ف1ب
101	63.92%	41	25.94%	0	0%	16	10.12%	ف1

ونعرض هذه البيانات الإحصائية بالتمثيل البياني الآتي:

¹ - الإثراء المعرفي يتمثل في القدرة على تطوير المعارف، وذلك بتوظيف معان جديدة لمعارف سابقة أي إدماج الإضافات.

الشكل رقم (18): يمثل كيفية معالجة الإضافات وتطويرها عند تلاميذ ف1 حسب مستوى التحصيل الدراسي



أنتج تلاميذ الفوج الأول في المهمة الثانية 158 حجة ملائمة للتعليمية، وقد استعمل التلاميذ ذوو التحصيل الدراسي المرتفع أكبر نسبة من الحجج الأكثر ملاءمة (الحجج الجديدة غير مستعملة في الإنتاج السابق) والمقدرة ب 63.92% بالإضافة إلى إنتاجهم لأكثر نسبة من الحجج المحولة¹ وهذا مقارنة بالتلاميذ ذوي التحصيل الدراسي المنخفض، وذلك بفرق إحصائي بين نسب الإنتاج يقدر على الترتيب ب 17.09% و 15.82% لصالح المجموعة الأولى. بينما استعمل تلاميذ المجموعة الثانية أكبر نسبة من الحجج المنقولة والمقدرة ب 9.96%. أما الحجج غير الملائمة أو المعارضة لما ذكر سابقا (في الإنتاج الأول) عند الفوجين فهي منعدمة.

ومن نماذج الحجج الأكثر ملاءمة الحجة التي ذكرها تلميذ ذو تحصيل مرتفع، وهي: «هناك تعرض اليوم سلسلة كتب مدرسية جديدة وذات أهمية»، وهي تعتبر حجة جديدة في صالح الأطروحة الثانية لأن هذا التلميذ قد ذكرها في إنتاجه الثاني (المكتوب) ولم يذكرها سابقا (الإنتاج الأول الشفوي).

¹ - يعكس هذا النوع من الحجج قدرة التلميذ مرتفع التحصيل على القيام بعملية الإثراء المعرفي للنص، وذلك بفضل مستوى تحصيله الدراسي، والعوامل المتعلقة به، ومنها الذكاء مثلما شرحنا سابقا.

ومن أمثلة الحجج المحوّلة نذكر حجة استعملها تلميذ ذو تحصيل مرتفع أيضا في الإنتاج الأوّل قائلا: "وهي تسليّك" ثم قام في الإنتاج الثاني بعملية تحويل وإعادة صياغة لها، وذلك من خلال قوله: «وهناك كتب مسليّة تحتوي على ألعاب ذهنيّة تعلّمنا أشياء كثيرة».

أمّا بالنسبة للحجج المنقولة فمثالها الحجّة التي استعملها تلميذ ذو تحصيل منخفض، وهي: «المطالعة تساعدك على التعبير والكتابة». وهي حجة نقلت كما هي من الإنتاج الأوّل (الشفوي) إلى الإنتاج الثاني (المكتوب) دون أيّ تعديل.

وعليه يمكن القول أنّ تلاميذ الفوج الأوّل قد قاموا بتطوير حججهم وإثراء نصوصهم بعدد من الحجج والمعلومات أثناء الانتقال من الإنتاج الشفوي إلى الإنتاج الكتابي، وذلك حسب مستوى تحصيلهم الدراسي.

1-2- مقارنة بين النصوص المكتوبة للفوجين: (ف1) و(ف2) وفق عامل التحصيل: استغرق تلاميذ الفوج الأوّل الذين استفادوا من الإنتاج الأوّل مدّة زمنية أقلّ في إنتاج نصوصهم الحجاجيّة كتابيّا، وذلك مقارنة بتلاميذ الفوج الثاني الذين لم ينجزوا نصوصا شفويّة سابقا. وقد وصل الفارق الزمني إلى 10 دقائق لصالح الفوج الأوّل، وهي المدّة التي منحت لهذا الفوج للتفكير في كيفية الإجابة عن التعلّمية شفويّا¹. وعليه فإنّ إنتاج المكتوب عند تلاميذ الفوج الأوّل يمتاز بالسيولة اللغويّة *La fluidité verbale* وهي مهارة معرفيّة *L'habilité cognitive* تعني سرعة معالجة المعلومات *Rapidité ou vitesse de traitement* أو القدرة على إنتاج عدّة إجابات بسرعة كما أنّها مرتبطة بسرعة استرجاع المعلومات من الذاكرة وتوظيفها².

¹ - لم يتمّ تحديد متغيّر "الوقت" أو "مدّة الإنتاج" ضمن متغيّرات الدراسة، إلّا أنّه كان ممّا أثار انتباهنا خلال عمليّة التجريب وإنتاج التلاميذ للنصوص الحجاجيّة كتابيّا، وقمنا بتسجيل ما لاحظناه بخصوص ذلك ضمن الملاحظات القيّمة التي أشرنا إليها في الفصل الثالث من هذا البحث.

² - Voir : Nicolas, G , La Rocca, P. D et Martha K, Changements cognitifs et sclérose, Ed : Greenwood Inc, Canada, 2009, p.6. et voir : Monette, S et Bigras, B, La mesure des fonctions exécutives chez les enfants d'âge préscolaire, dans : Canadien=

ومن خلال المقارنة التي أجريناها بين إنتاج النصوص المكتوبة للفوجين فإننا نلاحظ أنّ تلاميذ الفوج الأول قد أنتجوا حسب مستواهم الدراسي نصوصا حجاجية مكتوبة أفضل من تلك التي أنتجها تلاميذ الفوج الثاني، وذلك من حيث مستوى ملائمة الإنتاج للتعليمية والمسار الحجاجي والتوظيف الأمثل للروابط الحجاجية ومراعاة السلامة اللغوية. ونعرض هذه النتائج المتحصّل عليها فيما يأتي:

أ- مستوى ملائمة الحجج والحجج المضادة للتعليمية : يقدّر مجموع الحجج التي أنتجها أفراد الفوجين معًا ف1 وف2 في نصوصهم المكتوبة ب 263 حجة، وقد أنتجوا الحجج الملائمة للتعليمية بنسبة مئوية أكبر من الحجج غير الملائمة. إذ تقدّر الأولى بنسبة 94.29% أمّا الثانية فتقدّر ب5.7% وهي نسبة جدّ منخفضة مقارنة بالأولى. وقد تمّ توظيف هذه الحجج وفق خطاطة ونظام معيّنين. وبدلّ ذلك على امتلاكهم لمعارف مرجعية Des connaissances référentielles كافية حول موضوع مألوف ومتداول بالنسبة إليهم وقدرتهم على توظيفها بغرض الإقناع. غير أنّ إنتاج الحجج يمتاز بالتفاوت بين التلاميذ الذين انتقلوا من الشفوي إلى الكتابي والتلاميذ الذين لم يستفيدوا من الشفوي كما يختلف باختلاف تحصيلهم الدراسي. وهو ما توضّحه بالتفصيل النتائج المذكورة في هذا الجدول:

الفصل الرابع: الانتقال من الإنتاج الشفوي إلى الإنتاج الكتابي وعلاقته بالتحصيل الدراسي

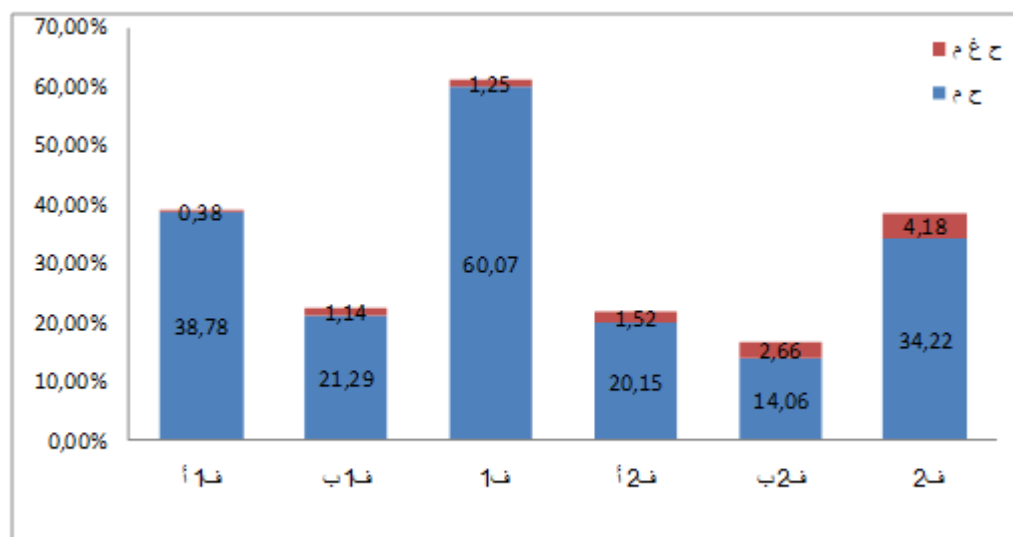
الجدول رقم (19) يبين استعمال الحجج وفق التعلّمة في المكتوب عند تلاميذ ف1 وف2 حسب مستوى التحصيل

مجموع الحجج		الحجج في النصوص المكتوبة ل ف1 وف2 حسب التّحصيل (النّوع، العدد، النّسبة)												مج/ ف
		ح ق1+ح ق2				ح ق2				ح ق1				
		غ م		م		غ م		م		غ م		م		
39.16 %	10 3	0.38 %	1	38.78 %	10 2	0 %	0	29.65 %	78	0.38 %	1	9.12 %	2 4	ف1أ
22.43 %	59	1.14 %	3	21.29 %	56	0.38 %	1	16.34 %	43	0.76 %	2	4.94 %	1 3	ف1ب
61.59 %	16 2	1.52 %	4	60.07 %	15 8	0.38 %	1	46 %	12 1	1.14 %	3	14.14 %	3 7	ف1
21.67 %	57	1.52 %	4	20.15 %	53	1.52 %	4	19.01 %	50	0 %	0	1.14 %	3	ف2أ
16.73 %	44	2.66 %	7	14.06 %	37	2.66 %	7	14.06 %	37	0 %	0	0 %	0	ف2ب
38.40 %	10 1	4.18 %	1 1	34.22 %	90	4.18 %	1 1	33.07 %	87	0 %	0	1.14 %	3	ف2

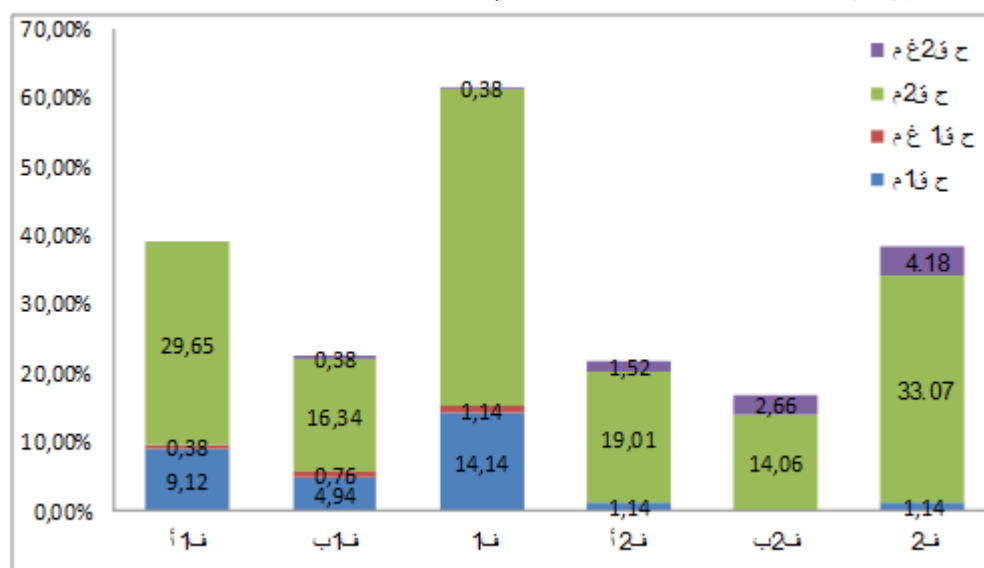
نوضح هذه النسب الإحصائية المتعلقة باستعمال الحجج في المكتوب بواسطة

هذين الشكلين:

الشكل رقم (19): يمثل الحجج المستعملة وفق التعلّمة في المكتوب عند ف1 وف2 حسب مستوى التحصيل



الشكل رقم (20): يمثل الحجج والحجج المضادة في المكتوب عند تلاميذ ف 1 وف 2 حسب مستوى التحصيل



نلاحظ من خلال هذه النتائج أنّ تلاميذ الفوج الأول الذين انتقلوا من الإنتاج الشفوي إلى الإنتاج الكتابي قد أنتجوا كتابيًا أكبر نسبة من الحجج الملائمة للتعليمية والمقدّرة ب 60.07% وذلك لصالح الأطروحتين، كما أنتجوا أقلّ نسبة من الحجج غير الملائمة للتعليمية والمقدّرة ب 1.52%. أي أنّهم الأفضل من حيث إنتاج الحجج الملائمة للتعليمية ومن حيث الموازنة والجمع بين الحجج والحجج المضادة لتدعيم الوضعيّة النهائية، وهذا مقارنة بتلاميذ الفوج الثاني الذين أنتجوا أقلّ نسبة من الحجج الملائمة للتعليمية والمقدّرة ب 34.22% وأكبر نسبة من الحجج غير الملائمة للتعليمية والمقدّرة ب 4.18%. كما أنّهم لم يجمعوا بين حجج الأطروحتين ولم يوازنوا بينها بالشكل الأفضل، حيث نجد أنّ الحجج المتعلقة بالأطروحة الأولى في إنتاج الفوج الثاني قد جاءت بنسبة قليلة جدًا وتقدر ب 1.14% ومقتصرة على نصوص التلاميذ ذوي التحصيل المرتفع، بينما تنعدم حجج الأطروحة الأولى (ق1) في نصوص التلاميذ ذوي التحصيل المنخفض من الفوج 2 الذين اكتفوا فقط بإنتاج الحجج المتعلقة بالأطروحة المضادة (ق2). في حين تقدّر نسبة الحجج الملائمة في صالح الأطروحة الأولى عند التلاميذ ذوي التحصيل الدراسي المرتفع من الفوج الأول ب 9.12% وتقدر عند التلاميذ ذوي التحصيل الدراسي المنخفض من الفوج نفسه بنسبة 4.19%.

ومن الجدير في هذا السياق أن نشير إلى بعض النماذج الموضحة للحجج المستعملة في المكتوب عند تلاميذ الفوجين حسب مستوى تحصيلهم الدراسي من خلال هذا البيان:

بخصوص الأطروحة الأولى أنتج تلميذ مرتفع التحصيل من الفوج الأول حجة ملائمة تمثلت في: «أفضل البقاء في المنزل واللعب بألعاب الفيديو». كما أنتج تلميذ منخفض التحصيل من الفوج نفسه حجة ملائمة هي: «بالنسبة لي اللعب أحسن وأمتع من المطالعة». وفي إنتاج الفوج الثاني جاءت الحجة الملائمة ضمن هذا القول لأحد التلاميذ مرتفعي التحصيل «فرفضت فكرتي مدعية بأن المكتبة لا تهمها».

وبالنسبة للأطروحة الثانية فقد وظّف تلميذ مرتفع التحصيل من الفوج الأول حجة ملائمة بأسلوب جميل أكسبها قوة إقناعية، وتتمثل في: «فوائدها تعتبر محيطاً لا نهاية له». كما أبدع تلميذ آخر ذو تحصيل مرتفع من الفوج الثاني في استعمال حجة ملائمة، مانحاً إيّاها قوة إقناعية، وتتمثل في: «هي تعتبر قبلة المراجعة». وإلى جانب ذلك استعمل تلميذ منخفض التحصيل حجة غير ملائمة في صالح هذه الأطروحة، وهي: «المكتبة ليست سجنًا أو مكان تعذيب»، فهي جملة غير مناسبة لطبيعة موضوع التعليم، إذ لا علاقة لها بأهمية الذهاب إلى المكتبة للمطالعة أو بالسلبات الناتجة عن عدم القيام بذلك، ومنه فهي غير مقنعة، بالنظر إلى السياق الذي قد أقحمت فيه إقحاماً.

ب-توظيف الروابط الحجاجية: وظّف تلاميذ الفوجين الأول والثاني معاً في نصوصهم الحجاجية المكتوبة 247 رابطاً حجاجياً وفق علاقات منطقية متنوعة. الأمر الذي يؤكد على قدرة التلاميذ في السنة الرابعة من التعليم المتوسط على إنتاج نصوص حجاجية منسجمة ومتماسكة حول موضوع مألوف ومتداول بالنسبة إليهم¹.

¹ - وتجدر بنا الإشارة في هذا السياق إلى أنّ هذه النتيجة تتوافق مع ما توصّلت إليه الأستاذة شريفة غطاس في دراسة لها حيث ترى أنّ الكفاءة اللغوية تفوق بكثير الكفاءة التي تريد المدرسة ترسيخها، كما أنّ التلاميذ=

الفصل الرابع: الانتقال من الإنتاج الشفوي إلى الإنتاج الكتابي وعلاقته بالتحصيل الدراسي

لكن توصلنا في دراستنا إلى وجود تفاوت في استعمال أنواع الروابط بين الفوجين تبعاً لمستوى تحصيلهم الدراسي وهو ما تؤكده هذه النتائج:

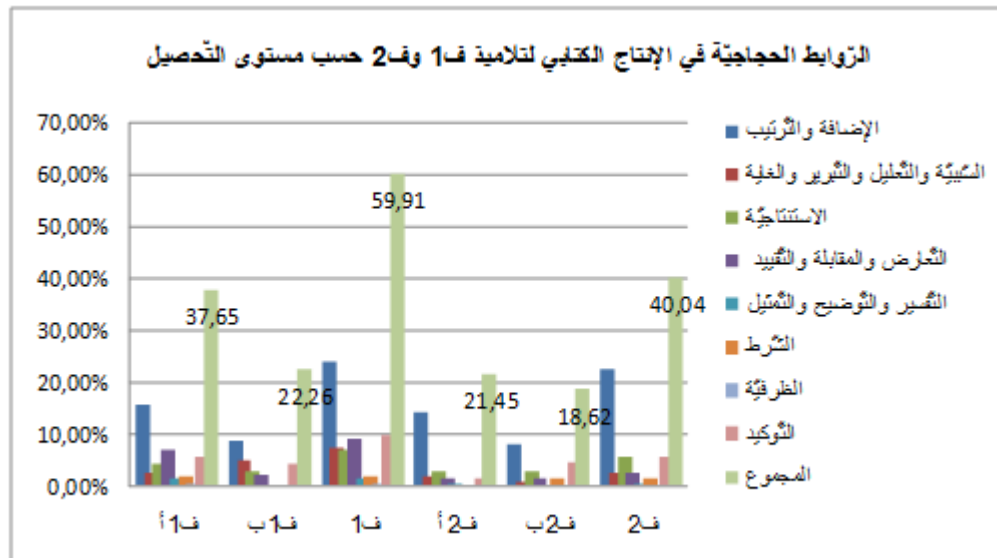
جدول رقم (20) يبين توظيف الروابط الحجاجية في النصوص المكتوبة لتلاميذ الفوجين ف1 و ف2

الروابط الحجاجية في النصوص المكتوبة للفوجين: 1 و 2 حسب مستوى التحصيل (العدد والنسبة)												نوعية العلاقات المنطقية
ف2		ف2ب		ف2أ		ف1		ف1ب		ف1أ		
22.26	5	8.09	2	14.17	3	23.88	59	8.50	2	15.38	3	الإضافة والترتيب
%	5		0	%	5	%			1	%	8	
2.42	6	0.80	2	1.61	4	7.28	18	4.85	1	2.42	6	السببية والتعليل والتبرير والغاية
%		%		%		%		%	2	%		
5.66	1	2.83	7	2.83	7	6.88	17	2.83	7	4.04	1	الاستنتاجية
%	4									%	0	
2.42	6	1.21	3	1.21	3	8.90	22	2.02	5	6.88	1	التعارض والمقابلة والتقييد
%		%		%		%		%		%	7	
0.40	1	0	0	0.40	1	1.21	3	0	0	1.21	3	التفسير والتوضيح والتمثيل
%		%		%		%		%		%		
1.21	3	1.21	3	0	0	1.61	4	0	0	1.61	4	الشرط
%		%		%		%		%		%		
0	0	0	0	0	0	0.40	1	0	0	0.40	1	الظرفية
%		%		%		%		%		%		
5.66	1	4.45	1	1.21	3	9.71	24	4.04	1	5.66	1	التوكيد
%	4		1						0	%	4	
40.04	9	18.62	4	21.45	5	59.91	14	22.26	5	37.65	9	المجموع
%	9	%	6	%	3	%	8	%	5	%	3	

=يمتلكون القدرة على استعمال أدوات الربط المسؤولة على وحدة النص وإنسجامه. أنظر: شريفة غطاس، استعمال وتوظيف الربط عند الطفل ما بين 5 و9 سنوات"، ص473.

ونمّثل القيم الإحصائية المختلفة الموجودة في هذا الجدول بهذه الأعمدة البيانية:

الشكل رقم(21): يمثّل الروابط الحجاجية المستعملة في النصوص المكتوبة لتلاميذ الفوجين ف1 و ف2



يتبيّن لنا من خلال النتائج المذكورة في هذا الجدول أنّ تلاميذ الفوج الأول الذين استفادوا من الإنتاج الأول، قد استعملوا النسبة الأكبر من الروابط الحجاجية مقارنة بتلاميذ الفوج الثاني الذين لم يمرّوا بمرحلة الإنتاج الأول. ويقدر الفرق الإحصائي بين نسبتي الإنتاج ب19.87% لصالح الفوج الأول. ووظف التلاميذ مرتفعي التحصيل من الفوجين معاً النسبة الأكبر من الروابط الحجاجية في نصوصهم مقارنة بالتلاميذ منخفضي التحصيل.

وبالإضافة إلى ذلك فإنّنا نلاحظ أيضاً أنّ تلاميذ الفوج الأول قد استعملوا الروابط الحجاجية وفق جميع أنواع العلاقات المنطقية المحددة بأكبر النسب وهذا مقارنة بتلاميذ الفوج الثاني الذين وظّفوا هذه الأنواع بنسب أقلّ كما لم يوظّفوا نوعاً واحداً من العلاقات وهو الظرفية.

الفصل الرابع: الانتقال من الإنتاج الشفوي إلى الإنتاج الكتابي وعلاقته بالتحصيل الدراسي

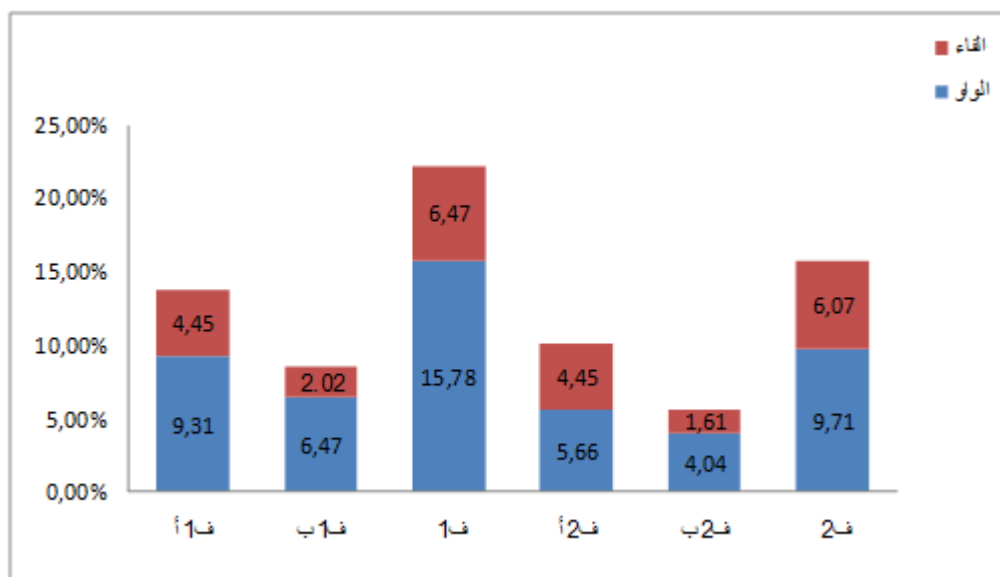
ويعتبر الرابطان الحجاجيان الواو والفاء من أكثر الروابط استعمالاً في نصوص الفوجين معاً¹، وقد جاء استعمالهما بنسب متفاوتة حسب ما يوضحه هذا الجدول النموذجي:

جدول رقم (21) يتعلّق باستعمال الرابطين الحجاجين الواو والفاء في النصوص المكتوبة لتلاميذ: ف1 وف2

الرابط	استعمال الرابطين الواو والفاء في نصوص تلاميذ ف1 وف2 حسب مستوى التحصيل (العدد والنسبة)									
	ف1أ		ف1ب		ف1		ف2أ		ف2ب	
الواو	23	%9.31	16	%6.47	39	%15.78	14	%5.66	10	%4.04
الفاء	11	%4.45	5	%2.02	16	%6.47	11	%4.45	4	%1.61

ونبرز هذه القيم الإحصائية بوضوح من خلال الشكل الآتي:

الشكل رقم (22): يمثل استعمال الرابطين: الواو والفاء في النصوص المكتوبة لتلاميذ الفوجين ف1 وف2



وفقاً لهذا البيانات فإنّ الرابطة الحجاجي الواو هو الأكثر تكراراً في نصوص أفراد الفوجين مقارنة بالفاء¹. ويعتبر تلاميذ الفوج الأول هم الأكثر استعمالاً

¹ - تتكامل هذه النتيجة المتوصل إليها حول استعمال هذين الرابطين الحجاجين مع النتيجة التي توصلت إليه الأستاذة شريفة غطّاس أيضاً في دراستها لاستعمال الروابط عند الطفل -بصفة عامة بغض النظر عن دورها الحجاجي- حيث ترى أنّ الواو ذات تواتر مرتفع في الاستعمال سواء في التعبير الشفاهي أو الكتابي وتأتي بعدها على الترتيب الفاء. انظر: شريفة غطّاس، استعمال وتوظيف الرابط عند الطفل ما بين 5 و6 سنوات، ص 468.

لهذين الرّابطين الحجاجيين مقارنة بتلاميذ الفوج الثّاني، كما أنّ التّلاميذ مرتفعي التحصيل من كلا الفوجين هم الذين كرّروا هذين الرّابطين بأكبر نسبة مئوية.

ومن أمثلة الرّوابط الحجاجيّة الأخرى التي استعملها تلاميذ الفوجين نذكر: أنّ (للتّوكيد)، إنّ (للتّوكيد)، لأنّ (للتّعليل)، لام (للتّعليل)، إذن (للاستنتاج)، بل (للتّعارض)، كما أنّ (للاضافة)،... إلخ.

وقد استعمل تلاميذ الفوج الأوّل عدّة روابط لا نجدها مستعملة في نصوص تلاميذ الفوج الثّاني فمنها رابط الإضافة "خاصّة" بنسبة 0.80%. واستعمل التّلاميذ مرتفعي التحصيل دون غيرهم من التّلاميذ مجموعة من الرّوابط منها: رابط الغاية "حتّى" بنسبة 1.21%， واستعملوا كذلك الرّابط التّفسير "أي"، وربط التّمثيل "مثل" وربط السّببية "بفضل" و"بواسطة"، وذلك بنسبة 0.40% لكلّ رابط. بينما استعمل التّلاميذ منخفضي التحصيل من هذا الفوج دون غيرهم من التّلاميذ الرّابط الحجاجي "أيضا" (للاضافة) بنسبة 0.40%.

وفي المقابل استعمل تلاميذ الفوج الثّاني نسبة جدّ قليلة من الرّوابط التي لم يأت استعمالها في نصوص تلاميذ الفوج الأوّل، كرابط الإضافة "أيضا" بنسبة 0.40% واقتصرت استعمال رابط الإضافة "أو" على نصوص التّلاميذ منخفضي التحصيل من الفوج الثّاني بنسبة 0.40%.

وعليه فإنّ تلاميذ الفوج الأوّل الذين استفادوا من الإنتاج الأوّل هم الأكثر استعمالا للرّوابط الحجاجيّة وفق العلاقات المتنوّعة في إعادة الإنتاج مقارنة بتلاميذ الفوج الثّاني الذين لم يستفيدوا من الإنتاج الشّفوي. كما أنّ التّلاميذ مرتفعي التحصيل هم الأفضل في ذلك مقارنة بالتّلاميذ منخفضي التحصيل.

¹ - وقد يرجع سبب استعمال الواو بكثرة عند التّلاميذ لكونه يستعمل في العربية العاميّة، بالإضافة إلى أنّ الطفل يوظّفه قبل مرحلة التّمدرس.

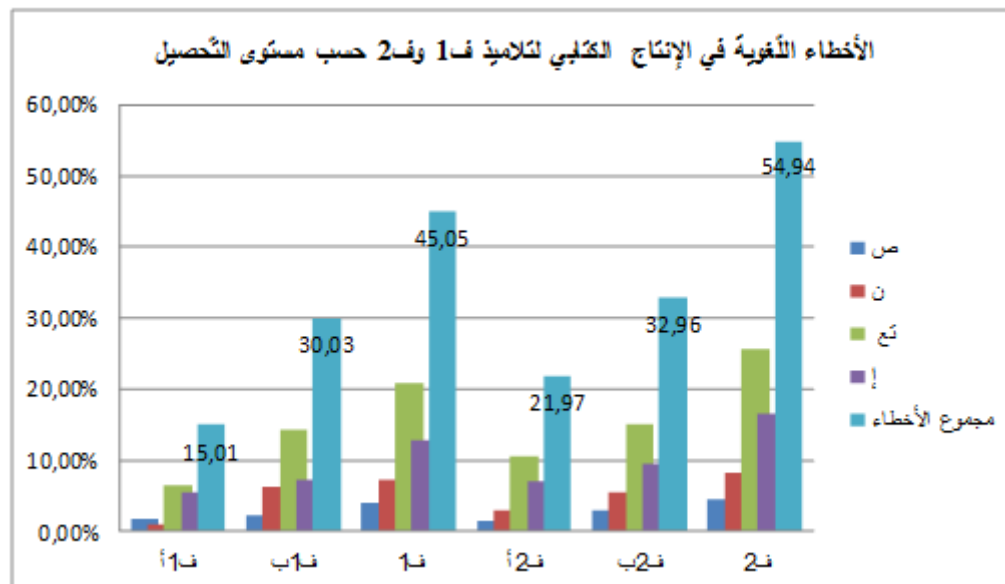
ت-السلامة اللغوية: ارتكب تلاميذ الفوجين الأول والثاني معاً في إعادة الإنتاج 273 خطأ لغوياً، وتمثل الأخطاء التعبيرية أكبر نسبة من مجموع الأخطاء المرتكبة من قبل الجميع حيث تقدّر بـ 46.52% وتليها على الترتيب التنازلي الأخطاء الإملائية (29.30%) والأخطاء النحوية (15.75%) والأخطاء الصرفية (8.42%). كما جاءت هذه الأخطاء اللغوية بنسب متفاوتة في نصوص تلاميذ كل فوج، وحسب مستوى تحصيلهم الدراسي مثلما يتجلى في هذا الجدول:

جدول رقم(22):الأخطاء اللغوية في النصوص الحجاجية المكتوبة للفوجين: ف1 وف2 حسب التحصيل الدراسي

أنواع الأخطاء اللغوية في الإنتاج الكتابي لتلاميذ ف 1 و ف2 حسب التحصيل (العدد والنسبة)										مج/ف
المجموع		إ		تع		ن		ص		
41	15.01%	15	5.49%	18	6.59%	3	1.09%	5	1.83%	ف1أ
82	30.03%	20	7.32%	39	14.28%	17	6.22%	6	2.19%	ف1ب
123	45.05%	35	12.82%	57	20.87%	20	7.32%	11	4.02%	ف1
60	21.97%	19	6.95%	29	10.62%	8	2.93%	4	1.46%	ف2أ
90	32.96%	26	9.52%	41	15.01%	15	5.49%	8	2.93%	ف2ب
150	54.94%	45	16.48%	70	25.64%	23	8.42%	12	4.39%	ف2
273	100%	80	29.30%	127	46.52%	43	15.75%	23	8.42%	ف1+ف2

ونمثل نسب الأخطاء اللغوية المتفاوتة الموجودة في هذا الجدول من خلال هذه الأعمدة البيانية:

الشكل رقم (22): يمثل الأخطاء اللغوية في الإنتاج الكتابي لتلاميذ ف1 وف2 حسب التحصيل الدراسي



احتوت النصوص الحجاجية المكتوبة لتلاميذ الفوج الثاني على أكبر نسبة من مجموع الأخطاء اللغوية مقارنة بنصوص تلاميذ الفوج الأول يقدر الفرق الإحصائي ب 9.89%. وارتكب تلاميذ الفوج الثاني جميع أنواع الأخطاء اللغوية المتنوعة، وذلك بأكبر النسب. بينما ارتكب تلاميذ الفوج الثاني جميع هذه الأنواع أيضا لكن بأقل النسب.

ونلاحظ وجود علاقة وطيدة بين نسب الأخطاء اللغوية ومستوى التحصيل الدراسي، فالتلاميذ منخفضي التحصيل من الفوجين معا هم الأكثر وقوعا في الأخطاء مقارنة بالتلاميذ مرتفعي التحصيل. وتعتبر نسبة أخطاء التلاميذ منخفضي التحصيل من الفوج الثاني هي الأكبر، حيث تقدر ب 32.96 %، تليها على الترتيب التنازلي نسبة أخطاء التلاميذ منخفضي التحصيل من الفوج الأول (30.03%)، ونسبة أخطاء التلاميذ مرتفعي التحصيل من الفوج الثاني (21.97%)، ونسبة أخطاء التلاميذ مرتفعي التحصيل من الفوج الأول (15.01%).

ومن أمثلة الأخطاء التعبيرية التي تمثل أكبر نسبة من مجموع الأخطاء اللغوية في نصوص تلاميذ المجموعات السابقة نذكر خطأ لتلميذ مرتفع التحصيل من الفوج الأول جاء في قوله: «هل تريد مرافقتي للذهاب معي إلى المكتبة

للمطالعة؟» وسببه التكرار الذي في غير محله، والصواب -بعد حذفه- هو: "هل تريد مرافقتي إلى المكتبة للمطالعة". وسجلنا أيضا خطأ تعبيريا آخر عند تحليلنا لنصوص التلاميذ منخفضي التحصيل: تضمنه هذا القول: « فقلت لصديقتي لكي ترافقني...» ونرجع سببه إلى التداخل بين العربية العامية (الدارجة) والفصحى، والصواب هو: "طلبت من صديقتي". كما ارتكب تلميذ منخفض التحصيل من الفوج الثاني خطأ للسبب نفسه، جاء في قوله: « ويستطيع أن يجد ما يدور عليه»، والصواب هو أن نستعمل التعبير العربي الفصيح "يبحث عنه" بدلا من التعبير العامي "يدور عليه". وارتكب كذلك تلميذ مرتفع التحصيل من الفوج الثاني خطأ سببه الركاكة في التعبير كقوله: «مما يجعلنا أن تنمو المادة الرمادية بالأفكار».

وفقا لهذا يمكننا القول أن الانتقال من الإنتاج الأول الشفوي إلى إعادة الإنتاج كتابيا يؤدي إلى إنتاج نصوص حجاجية مكتوبة بنسبة منخفضة من الأخطاء اللغوية. غير أن هذا الأثر الإيجابي لعملية الانتقال يكون متفاوتا لاختلاف مستوى التحصيل الدراسي للتلاميذ.

بناء على النتائج المتحصّل عليها من خلال دراستنا للفرضية الإجرائية رقم (1) من البحث نتأكد لنا صحة هذه الفرضية بشقيها الأول والثاني. وبالتالي يمكننا القول أن الاستفادة من الإنتاج الأول (الشفوي) تؤدي إلى تحسين عملية إعادة الإنتاج كتابيا وتطويرها، وذلك حسب مستوى التحصيل الدراسي للتلاميذ.

2- تفسير نتائج اختبار الفرضية الإجرائية رقم (1): نفسر ما توصلنا إليه من نتائج من خلال دراستنا للفرضية الإجرائية رقم (1) وفق ما يأتي:

أولا: تبين النتائج المتحصّل عليها أن إنتاج النصّ الحجاجي الشفوي عند أفراد العينة يميل إلى الإيجاز والاختصار بخلاف إنتاجهم للنصّ الحجاجي المكتوب الذي يمتاز بالإطالة والوفرة. ونرجع ذلك إلى الاختلاف الموجود بين كميّة إنتاج النصّ الحجاجي الشفوي وإنتاج النصّ الحجاجي المكتوب حيث أن هذا الأخير عملية أكثر تعقيدا، مثلما تؤكد نماذج الإنتاج المذكورة سابقا. فإنتاج النصّ

الحاجي شفويًا أبعد ما يكون عن العمليات المتدخلة في الكتابة، بينما يتطلب إنتاج النصّ الحجاجي المكتوب كفاءات متعدّدة فالعملية المعرفية للتحرير (التخطيط وإنشاء النصّ والمراجعة) تتفرّع بدورها إلى عمليات معرفية فرعية. وبالتالي جاء عدد الحجج المستعملة في الشفوي أقلّ مقارنة بعدد الحجج المستعملة في المكتوب. ولهذا استغرق التلاميذ مدّة أطول في إنتاجهم للمكتوب. وهو ما يذهب إليه نور الدين رايس في دراسته لإنتاج النصّ الحجاجي، وذلك في قوله: «إلا أنّ المدّة قد تطول في التّواصل الكتابي خلاف ما نجده في التّواصل الشفوي... ولكي يصل الكاتب - خلاف المتكلّم - إلى هدفه من رسالته وهو الإقناع، من اللازم أن يستعمل طرقا في الحجاج متعدّدة مع الإلمام بمنهجية الحجاج وكيفية بنائه على مستوى الأسلوب بالربط بين الفقرات والأفكار والبحث عن الأدلة والبراهين المختلفة مع إيصال المعلومات الكثيرة مصحوبة بالرغبة في تحويل الرأى وإدماج القارئ في الموضوع»¹. وبالإضافة إلى ذلك فإن إعادة الإنتاج تتطلب عملية استدعاء للمعلومات المعالجة في المرحلة السابقة من الذاكرة طويلة المدى، واستثمارها بشكل ملائم. وقد استغرق التلاميذ المتفوقون المدّة الزمنية الأطول في الإنتاج وذلك نظرا لاستعمالهم أكبر عدد من الحجج، وقد تطلّب منهم الأمر وقتا أكبر لاستحضار معارفهم وتمثّلاتهم ومراجعتها وتوظيفها بالشكل الملائم وهو أمر طبيعي.

ثانيا: يساعد إنتاج النصّ الحجاجي شفويًا في إعادة إنتاجه كتابيًا، ويتعلّق هذا التأثير الإيجابي بعمل الذاكرة وبمختلف العمليات الذهنية التي يقوم بها التلاميذ في المرحلة الأولى المتمثلة في الإنتاج الشفوي وفي مرحلة إعادة الصياغة كتابيًا. ويتجلى أثر الانتقال من الشفوي إلى المكتوب في سرعة المعالجة وفي عمليات ذهنية مختلفة هي:

* إعادة التخطيط للنصّ الحجاجي باختيار أكبر عدد من الأفكار والحجج الملائمة لشروط السياق المتعدّدة.

¹ - نور الدين رايس، سرّ التّواصل، ص 184.

* توليد أكبر عدد من الأفكار التي تثري النصّ إثراء معرفيا لمعالجة الموضوع؛ وذلك بتطوير الأفكار السابقة وتوليد أفكار أخرى جديدة تمثلّ الحجج الأكثر ملاءمة.

*تنظيم المعلومات المسترجعة والمولّدة والمنقاة وفق هدف محدّد يتماشى مع وجهة النصّ الحجاجي والمرسل إليه .

*تفعيل استراتيجيات مختلفة وأساسية في إنتاج الحجاج، هي الوزن والتركيب والدحض.

*ترجمة الأفكار وصياغتها ومراجعتها.

ونفسر هذا الأثر الإيجابي وفق الآتي:

-لقد قام تلاميذ الفوج الأول بعمليات ذهنية متنوعة مثلما يشرحها النموذجين المذكورين سابقا في عملية الإنتاج الشفوي للنصّ، وهما نموذج بوك وليفيلت Bock 1989 et Levelt ونموذج ديل Dell 1986 . وقد أفادهم ذلك كثيرا في عملية إعادة الإنتاج كتابيا، وذلك على الرغم من الاختلافات القائمة بين العمليتين (الإنتاج الشفوي والإنتاج الكتابي) وعدم التطابق بينهما. حيث مرّ تلاميذ الفوج الأول في مرحلة الإنتاج الشفوي بعملية إنشاء محتوى الرسالة التي يريدون تبليغها والمعنى المراد إيصاله والمعالجة الوظيفية للغة، نظرا لحاجتهم مجددا إلى بعض من هذه العمليات وليس كلّها فقد قاموا بإعادتها وتكرارها بعد تدريبهم عليها (في الإنتاج الأول). وساعدهم هذا الأمر في سرعة معالجة المعلومات في مرحلة إنتاج المكتوب، كما أدّى إلى تيسيرها وتحسينها، نتيجة التنشيط الأقوى لمعارفهم السابقة بالذاكرة وتفعيلها.

فحسب دراسة لهايس Hayes وفلاور Flower سنة 1986 حلّلا فيها البروتوكولات اللفظية أثناء الإنتاج الكتابي نجدهما يميّزان بين ثلاثة أنواع من العناصر يفكر فيها الأفراد عندما يخطّون لنصوصهم؛ فالأفراد يحاولون استرجاع

كل المعلومات الملائمة (المحتوى، النحو...) من الذاكرة طويلة المدى، فهم ينظمون المادة اللغوية (أي يفكرون في أنواع الجمل التي ينبغي بناؤها) ويحددون لأنفسهم أهدافا (مثلا كتابة نص بسيط وسهل)¹. وعليه فقد أتاحت فرصة الإنتاج الشفوي لتلاميذ الفوج الأول الاستفادة من معالجة المعلومات السابقة، وذلك باستدعاء المعلومات واسترجاعها من الذاكرة طويلة المدى إلى ذاكرة العمل وإعادة تنظيمها. كما أدى هذا إلى الاحتفاظ بالمعلومات منظمّة ومعالجة في الذاكرة طويلة المدى بعد نقلها من ذاكرة العمل، ليتّم بعدها استدعاؤها مجدداً وقت اللزوم، وهو مرحلة إعادة الإنتاج أي إنتاج النصّ الحجاجي كتابياً. وتعبير آخر قام تلاميذ الفوج الأول باسترجاع المعلومات المخزّنة في عملية الإنتاج الثاني ومراجعتها وتطويرها خلال عملية الذاكرة بمظهرها الذاكرة طويلة المدى وذاكرة العمل (الاشتغال). ذلك أنّ إمكانية الاستدعاء - حسب يوسف محمّد قطامي - تعتمد إلى أبعد حدّ على الصورة التي تمّ فيها تخزين المعلومات والعلاقة بين المعلومات والمحتوى السابق في الذاكرة طويلة المدى². ثم انصب اهتمامهم وجهدهم في المرحلة الثانية على عمليات ذهنيّة يقتصر عليها إنتاج المكتوب فقط. ولا يقصد بالاستدعاء هنا استرجاع سائر معلومات النصّ الدلالية كمجموعة أو متواليّة من القضايا، كما هو الشأن في التذكّر الحرّ لأصناف الخطاب المجاوز لحدّ معيّن من الكلمات. وهو الأمر الذي يذهب فان دايك إلى نفي إمكانية حدوثه بينما يمكن -حسبه- لمستعمل اللغة الاحتفاظ في الذاكرة طويلة المدى بالمعلومات السيمانطقيّة المأخوذة في المعالجة فقط³. و في الإجابة عن سؤال يطرحه فان دايك كيف يمكن لمستخدم اللغة أن يستحضر معلومات نصيّة من الذاكرة مرّة أخرى، ويمكن أن يستخدمها لإنتاج معلومات جديدة أو لإنجاز أحداث؟ يبيّن بأنّه يتمّ تذكّر معلومات (مع مفاهيم باعتبارها مفاتيح أو بدونها) خزّنت في الذاكرة على نحو حدّدت البنية التي ألحقت بها أثناء عملية

¹ - باتريك لومير، علم النفس المعرفي: المرجعيّة السيكلوجيّة للكفايات وبيداغوجيا الإدماج، ص473.

² - يوسف محمود قطامي، نظريّات التعلّم والتعلّم، ص225.

³ - Van Dijk T A, Text and context , op.cit, p.156.

التفكير.¹ فالقضايا الكبرى تختزل الخبر النصي وتنظمه في الذاكرة، وبواسطة قضية كبرى نستطيع أحيانا أن نسترجع جزئية. وبخلاف ذلك فإن البنية الكبرى تسمح بتخزين الجزء الأهم من النص على الأقل وقتاً أطول نسبياً.² كما يرى فان دايك أن المبدأ العام الذي يلعب دوراً في تخزين الخبر النصي وحفظه في الذاكرة واسترجاعه، هو القيمة البنيوية التي يتمتع بها هذا الخبر، فإذا ما ارتبطت قضية بقضايا أخرى كثيرة (من نفس النص أو ناتجة عن معارف أو تجارب سابقة) في الذاكرة فإن قيمتها البنيوية تكون أقوى، ويكون من السهل استرجاعها.³ وبعبارة أخرى كلما زاد امتلاك قضية لعلاقة تركيبية في تمثيل الذاكرة أمكن أن يعثر على هذه القضية ويعاد إنتاجها بشكل أسرع، ويكون للقضايا المهمة أكبر فرصة لأن يُستبقى عليها. ويفترض أيضاً أن تلك المعلومات على المدى الأطول متاحة للاستخدام، وتعدّ المفاتيح الدلالية باعتبارها مفاتيح مثال مميز لتلك الحال: يضاف هنا لهذا المطلب جزء من المعلومة المتذكّرة.⁴ فالاحتمالية التي يمكن بها استحضار معلومة من الذاكرة تكمن في قيمتها في البنية، وارتباطها بوحدات معلوماتية معينة ضمن إطار أشمل هو السياق المعرفي. وبخلاف تلاميذ الفوج الأول فإن تلاميذ الفوج الثاني الذين لم تتح لهم مثل هذه الفرصة، وجدوا أنفسهم -من دون سابق خبرة أو تدريب- أمام مشكلة تتطلب حلاً بتوظيف عمليات ذهنية معقدة، وذلك وفق ما يوضّحه نموذج هايس وفلاور Hayes et Flower المذكور سابقاً، وهي عمليات تتمثل في استرجاع المعلومات أولاً من الذاكرة طويلة المدى، وتتعلّق المعلومات المخزّنة في الذاكرة طويلة المدى بالمعارف المرجعية، ونمط النص الذي سيتم إنتاجه وتصميم مخطّط النص والمعارف التداولية وإعداد تصميمه.

¹ - فان دايك، علم النص، مدخل متداخل الاختصاصات، ص 314.

² - فان دايك، النص بنياته ووظائفه، ص 70.

³ - المرجع نفسه، ص 70.

⁴ - المرجع نفسه، ص 314-315.

إنّ تنظيم المعلومات سواء أكان هذا التنظيم من قبل المتعلّم نفسه أم نتيجة لطريقة تقديم المعلومات La présentation قد تؤثر على زيادة فاعليّة الحفظ والتذكر. فقد توصّلت بعض الدّراسات إلى تقرير وجود علاقة إيجابيّة بين معدل الاسترجاع أو التّذكر والتنظيم الذاتي للمادّة موضوع الاسترجاع والتذكر. ومن هذه الدراسات أعمال تولفنج Tulving 1962 و Mayhew مايو 1967 وآلان Allen 1968. كما تقترض دراسة 1969 لكلّ من باور Bower ولسجولد Lesgold وتيمان Tieman أن منّع المفحوصين من الوصول إلى إجراءات تنظيميّة معرفيّة ذاتيّة ثابتة يؤدي إلى ضالّة تعلّمهم للمادّة المتعلّمة¹. وللاسترجاع المتكرّر دور في تحسين عمليّة التّذكر، التي تتوقّف على إعادة التنظيم الذهني للمعلومات. ويؤيّد هذا التفسير ما يذهب إليه مصطفى فتحي الزيات في دراسة تجربيّة قام بها بعنوان: "أثر التكرار ومستويات تجهيز المعلومات على الحفظ والتذكر". حيث يرى أنّ التّجهيز والمعالجة للمادّة المتعلّمة بشكل أعمق معناه توظيف طاقة أكبر من الجهد العقلي. وأنّ التّجهيز (أو المعالجة الأكثر عمقا) قائم على استخدام شبكة أكبر من التّراپطات بين الفقرات المتعلّمة بعضها البعض من ناحية، وبينها وبين المعرفة الماثلة في الذاكرة من ناحية أخرى، الأمر الذي ييسّر التّذكر والاسترجاع اللاحق للفقرات المتعلّمة. فطريقة معالجة الشّخص للمادّة المتعلّمة وكيفيّة استقباله وتجهيزه للمعلومات تشكّل إسهاما مهماً في تحديد معنى التّذكر أو الاسترجاع اللاحق². كما يرى أنّ مألوفية المادّة موضوع التّذكر وترتيب عرضها من العوامل المساعدة على الحفظ والتّذكر³. ومثلما يرى يوسف محمود قطامي فإنّ التّدريب والتكرار يمكنهما أن يجعل المتعلّم خبيراً في إدارة المعلومات، والفرق بينه وبين المبتدئ هو في

¹ - فتحي مصطفى الزيات، الأسس المعرفيّة للتكوين العقلي وتجهيز المعلومات، دار النّشر للجامعات، مصر، ط2، 2006، ص354-354-357.

² - فتحي مصطفى الزيات، علم النّفس المعرفي، دراسات وبحوث، ج1، ص225.

³ - المرجع نفسه، ص215-217.

المعالجات الذهنية الموظفة ومرات الاحتفاظ بالخبرات في الذهن. كما أنّ الاستدعاء المتتالي يقوّي العمليات النشطة خلال عملية التفصيل والتحويل¹.

إنّ الانتقال من الإنتاج الشفوي إلى الإنتاج المكتوب يفعل عملية استرجاع المكتسبات السابقة للمتعلّمين وتنظيمها، تلك التي تمّ نسيانها خاصّة وذلك في وقت زمني أقلّ. حيث أنّ النسيان هو ضياع المعلومات من الذاكرة قصيرة المدى وعدم القدرة على استدعائها وقت الحاجة، وذلك بسبب مرور الزمن². وبالتالي فإنّ استدعاء بعض المعلومات في فترة معيّنة يساعد على استدعاء معلومات أكثر في فترة أخرى. ففي تجارب الاستدعاء المتكرّر أو تجارب التذكّر، التي يُطلب فيها من الأفراد إعادة استدعاء الخبرات التي تمّ تعلّمها سابقا حول موضوع معيّن، يُلاحظ أنّ الأفراد يستطيعون تذكّر معلومات جديدة في كلّ مرّة إضافية تطلب منهم فيها إعادة عملية التذكّر³. حيث أنّ عملية التفكير في مفهوم ما يعمل على إثارة الشبكات الأخرى المرتبطة به⁴، وهذا وفق "مبدأ انتشار أثر التنشيط" Le principe de diffusion de l'effet d'activation ، الذي من خلاله يتمّ تجميع واستدعاء العديد من المعلومات المرتبطة بالخبرات المراد تذكّرها. وينصّ هذا المبدأ على أنّ المعلومات تخزّن في الذاكرة على شكل شبكات متداخلة في كلّ منها معلومات ذات اتّصال بمفهوم ما، ويعتمد تقارب أو تباعد هذه الشبكات على مدى وجود العلاقات فيما بينها ومدى قوّتها. وهكذا فإنّ إثارة شبكة من هذه الشبكات لوجود منبّه ما ربما يعمل على إثارة جميع الشبكات الأخرى القريبة منها أو تلك التي ترتبط معها بعلاقات معيّنة⁵. ويكون انتشار التنشيط فعّالا في حالة كون المعلومات موجودة في

¹ - يوسف محمود قطامي، نظريّات التعلّم والتعلّم، ص226.

² - رافع النصر الزغلول وعماد عبد الرّحيم الزغلول، علم النفس المعرفي، ص141.

³ - المرجع نفسه، ص63

⁴ - علي عبد الرّحيم صالح، وآخرون، ومضات في علم النفس المعرفي، ص64.

⁵ - رافع النصر الزغلول وعماد عبد الرّحيم الزغلول، علم النفس المعرفي، ص73.

الذاكرة طويلة المدى، ويمكن استرجاعها بسهولة رغم أنها غير نشيطة¹. وبالتالي يمكن اعتبار الانتقال من الإنتاج الشفوي إلى الإنتاج المكتوب بمثابة أحد مُعينات التذكّر (مساعدات) La mnémonique (ou la mnémotechnique) وهي تقنية من تقنيات تقوية الذاكرة. حيث تعرّف هذه المُعينات أو المساعدات الذهنية بأنها أدوات تعمل في نظام لخدمة استحضار المعلومة، كما تعتبر حيلاً ذكية تدعم ثقة المتعلّم بذاكرته ومخزونه².

-ويسهل الانتقال من الإنتاج الشفوي إلى إعادة الإنتاج كتابياً في إدماج الحجج والحجج المضادة في النصّ؛ حيث قام التلاميذ بالنظر في الطرفين المتقابلين (الأطروحتين) فلم يقتصرُوا على إنتاج الحجج فقط، وإنّما أيضاً قاموا بالتقويم والوزن والجمع بين الحجج والحجج المضادة لتدعيم الوضعية النهائية، وهذا وفق ما يشرحه نموذج ميكائيل نوسبوم سنة 2008³.

-ويظهر أثر الانتقال من الإنتاج الشفوي إلى الإنتاج الكتابي وكذا في عملية ترجمة الأفكار وصياغتها، أي إنشاء النصّ وفق القواعد اللغوية النصّية، وذلك من خلال عملية مراجعة النصّ وتعديله. حيث «تُمكن مراجعة نصّ ما من تحسين جودته، ويفترض هذا الأمر التعرّف على الجوانب المطلوب تحسينها وإدخال التصحيحات عليها»⁴. وقد نجح التلاميذ في تقادي أكبر عدد من الأخطاء اللغوية والنصّية الممكنة، لكونهم متمكّنين من الانتباه إليها وتذكّر القواعد اللغوية الصحيحة فوظّفوها عند المراجعة والتقويم الذاتي. ذلك أنّ الانتباه نشاط معرفي ضروري في حلّ المشكلة، بل هو العمليات المعرفية الأولى التي يجريها المتعلّم تمهيداً للعمليات

¹ - علي عبد الزّعيم صالح، وآخرون، ومضات في علم النفس المعرفي، ص 64.

² - يوسف موسى قطامي، نظريات التعلّم والتّعليم، ص 239.

³ - تعرّضنا إلى شرح هذا النموذج في سياق حديثنا عن الخطاطات الحجاجية في الفصل الأوّل (المبحث الثاني) من هذا البحث.

⁴ - باتريك لومير، علم النفس المعرفي: المرجعية السيكلولوجية للكفايات وبيداغوجيا الإدماج، ص 478.

المعرفية الأكثر تعقيدا. وعندما تواجه المتعلم مشكلة قد لا ينتبه إلى كل ما يتصل بها فمعلوماته تظل قاصرة¹. فتحدث الأخطاء بسبب ذلك. والأخطاء التي يرتكبها المتعلمون مثلما يرى أستولفي (Astolfi, J-P) ليست أغلاطا لا تغتفر ولا ذنوبا يحاسبون عليها، إنما تعتبر أعراضا مهمة للعقبات التي يواجهها تفكير التلاميذ². فبعض الأخطاء بالتأكيد مرتبطة بالغفلة واللامبالاة³. حيث يذهب كل من ملكلي (Malclay) وأسجود (Asgood) في دراسة قاما فيها بتحليل تسجيلات تلقائية للأحاديث سنة 1959 إلى أنه عندما يقوم المتحدثون بالإعادة أو التصحيح لأنفسهم فإنهم يميلون إلى إعادة أو تصحيح التعبير بالكامل⁴. فالأخطاء بهذا جزء من المسار التعليمي للتلاميذ، ولا بد إذن من اتباع التفكير السليم في حل مثل هذه المشكلات التعليمية من خلال التشجيع على عملية المراجعة. وعليه فقد أفاد الانتقال من الإنتاج الشفوي إلى الإنتاج الكتابي في تدارك التلاميذ لأخطائهم اللغوية وتصحيحها، وذلك بتنشيط عملية تذكر المعارف السابقة واستحضارها، وتوليد قضايا وأفكار جديدة وتوظيفها وفي إعادة الصياغة كتابيا، وهذا بالشكل الأنسب والأسرع في حل المشكلة. فهذا الانتقال يعين في توفير الجهد والوقت واختصار العمليات الذهنية في عملية إعادة الإنتاج. لأنه يخفف من أثر النسيان، ويقلل من الأثر السلبي للثقل المعرفي أو ما يسمى بالعبء المعرفي *La surcharge cognitive* بسبب الجهد العقلي المبذول. ويعتبر "الثقل المعرفي" خلل وظيفي لعملية ذهنية تحدث عندما يكون الفرد غير قادر على تحريك المعارف المفيدة في معالجة المعلومات. حيث تكون وضعية مصادر الانتباه التي تثعب قدرات الذاكرة مشغلة بتسيير المهمة. كما يؤدي الثقل المعرفي إلى ظهور آليات غير ملائمة، لأن

¹ - مريم سليم، علم نفس النمو، ص281.

² - Astolfi, J-P, L'Erreur un outil pour enseigner, 12^e édition, Issy-les Moulineaux, ESF, coll. Pratiques et enjeux pédagogiques, 2015, p15.

³ - Manon, B, L'erreur un outil pour enseigner (Suggetion de lecture) dans: Pédagogie collégiale, vol29, N°1, 2015, p.41.

⁴ - جون آر. أندرسون، علم النفس المعرفي وتطبيقاته، ص471.

المقدار المرتفع من المعارف يعيق عملية المراقبة النّاجعة للربط بين العمليّات.¹ إذ ترتبط سيروية تحويل المعارف في المنظور المعرفي بنشاطات المتعلّم الذهنيّة، وعلى معارفه المحفّزة أثناء التّعلّم، وتفترض بالأساس تدخّل المعارف السّابقة والجديدة على حدّ سواء. إنّها تشكّل سيروية لتغيير المعارف وتطويرها وتعديلها في جوانب كثيرة، تشمل طريقة إدراك المعلومات وترميزها وتخزينها ثم تمثّلات المتعلّم للوضعيات المختلفة وإجراءات الحلّ باعتماد استراتيجيّات جديدة للكشف والتّدخل والمراقبة والتّنفيد.² وهي جميعاً تمثّل في الوقت ذاته عمليّات ماوراء معرفيّة تتكامل مع العمليّات المعرفيّة في إعادة إنتاج النّص الحجاجي كتابيّاً.

ثانياً: يرتبط أثر الانتقال من الإنتاج الشفوي إلى الإنتاج الكتابي للنّص الحجاجي بمستوى التّحصيل الدراسي للتّلاميذ. حيث يتجلّى أثر عامل التّحصيل الدراسي بشكل كبير في عملية إنتاج النّص الحجاجي الشفوي والمكتوب معاً، ذلك أنّ عملية إنتاج النّص شفويّاً وإعادة إنتاجه كتابيّاً يتطلّب توظيف مجموعة من المعلومات والمكتسبات السّابقة لأفراد العيّنة من جهة، ومن جهة أخرى القيام بجملة من العمليّات الذهنيّة المعرفيّة وماوراء المعرفيّة، التي ترتبط بتحصيلهم الدراسي ومختلف عوامله ومدى وعيهم بأهميّتها.

إنّ عمليّة معالجة المعلومات في علم النّفس المدرسي تعتبر بنية مفتاحية لوصف الفروق الفردية في سياق التّعلّم، فالأفراد المختلفون يتعلّمون ويعالجون معلوماتهم بطرق مختلفة. أو أنّ لديهم طرقاً متنوّعة في استقبال المعلومات ومعالجتها التي تكون مريحة لهم بشكل خاصّ ومرتبطة بنتائج مختلف على نحو ملحوظ.³ وتعتبر عمليّة إنتاج النّص وفق التّعلّمية المحدّدة في دراستنا حلاً لمشكلة،

¹ - Asdifile, Dictionnaire de didactique du Français langue étrangère et seconde, op.cit, p.230.

² - الغالي أحرشوا، نحو مقارنة معرفيّة لسيكولوجيّة الطفل وسيروية الاكتساب في العالم العربي، ص104.

³ - علي حيدر عبد الرّحيم صالح، حيدر محمد كطان، حيدر هاشم علي، ومضات في علم النّفس المعرفي، دار الرّضوان، عمّان، ط1، 2013، ص34.

أساسه التنشيط السليم للمسار المعرفي الملائم والقيام بعمليات ذهنية متعددة، من توظيف جملة من المعارف المناسبة والمكتسبات السابقة للمتعلّمين، التي اكتسبوها خلال مسارهم الدراسي. وعليه فإن انخفاض مستوى التحصيل يعني افتقار التلاميذ إلى رصيد معرفي ولغوي ثري يزودهم بعدد كبير من المعارف والمعلومات الصحيحة، ويمكنهم من الصياغة اللغوية السليمة للنص. بالإضافة إلى عدم قدرتهم على القيام بمختلف العمليات المعرفية وما وراء المعرفية الضرورية لحل المشكلة بسبب قلة الموارد المعرفية وعدم التدريب. وفي هذه الحالة تكون استفادتهم من الإنتاج الشفوي في إنتاجهم للمكتوب أقل مقارنة بالتلاميذ المتفوقين. ذلك أن المستوى الذي تعالج به المعلومات ذو تأثير دالّ على عمليتي الحفظ والتذكر، بل إن هذا التأثير يفوق أثر التكرار عليهما. فالمعالجة الأكثر عمقا تستخدم مساحة أكبر من شبكة ترابطات المعاني في الذاكرة، كلما كانت هذه المساحة أكبر كانت احتمالات التّداعي أو الترابط بين الوحدات المطلوب استرجاعها أكبر¹.

ويمكن إرجاع هذا الفرق بين الفوجين في عملية الاستفادة إلى العوامل المختلفة المؤثرة في تحصيلهم التي أبرزناها سابقا² كنسبة الذكاء³ الذي عُرّف - حسب الاتجاه المعرفي- بأنه استعداد لمعالجة المعلومات وحلّ المسائل والتكيف السريع مع الوضعيات الجديدة⁴، وهو أيضا قدرة الفرد على التعامل مع المعلومات من حيث معالجتها وتذكرها وتقويمها وتشغيلها⁵. وبعد التحصيل الجيد مؤشّر على الذكاء⁶، إذ ينبغي أن يتمتع التلميذ بكفاءات ذهنية عالية لكي ينجح في تحقيق

¹ - أنور محمد الشرفاوي، علم النفس المعرفي، ص174.

² - لا نعتد في دراستنا لهذه الفرضية على دراسة الحالة.

³ - يرتبط الذكاء بالتحصيل الدراسي ارتباطا وثيقا مثلما رأينا، وهو من أبرز عوامله.

⁴ - عبد الكريم غريب، المنهل التربوي، ج2، ص521.

⁵ - محمد أمزيان، علاقة الذكاء العام وأساليب التعلم بالتحصيل الدراسي لدى عينة من تلاميذ المرحلة الإعدادية بالمغرب، ص13.

⁶ - مجدي عزيز ابراهيم، معجم مصطلحات ومفاهيم التعليم والتعلم، ص450-451.

التّعلّم وحلّ المشكلات بسهولة وفعاليّة، بل ينبغي أيضا أن يوفّق في التّوظيف الجيّد والمفيد لهذه الكفاءات والقدرات¹.

بالإضافة إلى ذلك فإنّ ارتفاع مستوى التّحصيل الدراسي لدى التّلاميذ يعني أنّهم يتمتّعون بموارد معرفيّة ولغويّة ثريّة تساعدهم لا محالة في إنتاج أكبر عدد من الحجج الملائمة على وجه الخصوص وتوظيفها بلغة سليمة وبالشّكل الملائم لما جاء في التّعليميّة المعطاة. ذلك أنّ المتفوّق تحصيليّاً هو الذي يرتفع إنجازاه². إذ يرى فتحي مصطفى الزّيات أنّ الفرد الأكثر معرفة وخبرة لديه مخزون من استراتيجيّات الحلول التي سبق له استخدامها في مشكلات قد تكون مشكلات مماثلة أو مشابهة للمشكلة الماثلة. فضلا عن ذلك فإنّ فرصته أكبر في تكوين استراتيجيّات أكثر ملاءمة، وربما يستطيع أكثر من غيره من ذوي المستوى التّعلّمي الأقلّ تفسير متطلبات الموقف المشكل وتقديرها بشكل أكثر دقّة وأكثر موضوعيّة، حيث أنّ الفرد ذا الرّصيد الأكبر من المعرفة لديه إمكانيّة أكبر في حلّ المشكلات³. ويرى أيضا أنّ زيادة المعرفة أو الخبرة تمكّن من انتقاء أفضل الأساليب لفهم المعلومات المتعلّقة بالموقف المشكل واستحضارها، واستخدام استراتيجيّات أفضل ملائمة لتوظيف هذه المعلومات واشتقاق الحلّ منها أو بناء خطط لحلّها وتقييمها بشكل أكثر مرونة وفعاليّة. وتؤدّي المعرفة المتزايدة إلى تنظيم أكثر فعاليّة للمعلومات المستعادة من الذاكرة، وبالتالي تخفيف العبء على الذاكرة قصيرة المدى، ممّا يمكّنها من معالجة المعلومات المحمولة بها التي تتعلّق بالموقف المشكل بشكل أفضل⁴.

وعليه يمكن تفسير إنتاج التّلاميذ ذوي التحصيل المرتفع لأكبر عدد من الحجج الأكثر ملاءمة والحجج المحوّل وأقلّ عدد من الحجج المنقولة بأنّه نتيجة

¹ - الغالي أحرشوا، نحو مقارنة معرفيّة لسيكولوجيّة الطفل وسيرورة الاكتساب في العالم العربي، ص104.

² - مجدي عزيز ابراهيم، معجم مصطلحات ومفاهيم التّعليم والتّعلّم، ص451.

³ - فتحي مصطفى الزّيات، علم النّفس المعرفي، دراسات وبحوث، ج1، ص130.

⁴ - المرجع نفسه، ص130.

لاعتمادهم على استراتيجيات المعارف المحولة نظرا لمهارتهم المتطورة أكثر من اعتمادهم على استراتيجيات المعارف المنقولة، وذلك عكس التلاميذ ذوي التحصيل المنخفض وهذا وفق ما يشرحه نموذج إنتاج النص المكتوب لبريتر وسكردماليا Breiter et Scardamalia (1987) المذكور آنفا. حيث أنّ استراتيجيات المعارف المنقولة تتطلب قدرا أقل من التخطيط، لأنّ الفرد يجيب عن السؤال المطروح بكتابة كلّ ما يخطر بباليه، دون اهتمام كبير بالخطاب وتقوم استراتيجيات المعارف أو المعلومات المحولة بالمقابل على تنظيم الأفكار قبل تحويلها إلى نصّ، والاهتمام بأسلوب الكتابة وأخذ القارئ بالاعتبار¹. حيث يرى آلان بواسينه أنّ تطوير الحجج يتمّ بطرائق متعدّدة أهمّها:²

-الشرح: وغايته إضفاء قيمة على الحجّة بواسطة التفسير والتوضيح.

-إدماج عناصر مدعّمة للحجّة، نحو: المثال والمعطيات والتوضيح.

-تطوير بنية حجاجية صغرى، هدفها تدعيم الحجّة ومنحها شرعية أكثر.

وحسب فان دايك فإنّ استرجاع معلومات نصيّة يتطلب سلسلة من العمليات، فليس من اليسير إعادة إنتاج أو إمكان إعادة إنتاج معلومات مسترجعة في حدّ ذاتها، فعند إعادة إنتاج معلومات يمكن أن تستخدم سلسلة من التحويلات (الحذف والإضافة والنقل والإحلال وإعادة التأليف) وعند عملية الإنتاج يمكن لمستخدم اللغة أن يقرّر عن وعي أو بلا وعي أن قضية معيّنة يمكن أن تحذف أو لا يحتاج إلى أن يعبر عنها أو أنّ تفسيراً آخر للمعلومات ضروري³. كما يرى فان دايك أنّه عند محاولة تذكر مضمون نصّ ما لا يعيد مستخدمو اللغة إنتاج القضايا بشكل متساوٍ فحسب أو تحويلها، بل سيحاولون أيضاً تركيب معلومات في حالات كثيرة؛ يتذكّرون

¹ - باتريك لومير، علم النفس المعرفي: المرجعية السيكلوجية للكفايات وبيداغوجيا الإدماج، ص 476-477.

² - Boissinot A, Les textes argumentatifs, op.cit, p.58.

³ - فان دايك، علم النصّ، مدخل متداخل الاختصاصات، ص 315.

قضايا يمكن أن يكونوا قد عثروا عليها في المقام الأول بشكل غير مباشر في الذاكرة ومع ذلك يعيدون إنتاجها بناء على قضايا أخرى¹. ومنه فإن عملية إعادة إنتاج النص كفاءة من الكفاءات اللغوية.

وفي الواقع فإن توظيف العمليات ما وراء المعرفية في إعادة الإنتاج له دور حاسم في تحسين الإنتاج وتطويره وإثرائه، وإن غياب مثل هذه العمليات الأساسية عند التلاميذ الأقل تحصيلًا قد انعكس بالسلب في عملية إعادة الإنتاج. وحسب دراسة لدايوت Daiute. C وكرويدينيه Kruidenier. J فإن التلاميذ الأقل تحصيلًا يعتقدون بأنهم ليسوا بحاجة إلى إعادة مراجعة لإنتاجهم الخاص، لأنهم يعلمون ما قالوه وأخيرًا يجهلون ما يجب القيام به عندما تُطلب منهم المراجعة. ويتعلق الأمر بغياب المعرفة الفوقية Le manque de métaconnaissances المرتبطة بعملية المراجعة (امتلاكها - متطلباتها - استراتيجياتها) وبصفة عامة نقص الاستراتيجيات الما وراء معرفية وكفاءات المراقبة Les compétences de controle².

بناء على ما سبق يمكن القول أن إنتاج النص الحجاجي شفويًا يساعد في عملية إعادة الإنتاج كتابيًا، وذلك بفضل تنشيط عمل الذاكرة. كما يرتبط هذا التأثير بمستوى التحصيل الدراسي للتلاميذ. وبالتالي يمكن تأكيد المقولة المتداولة في المناهج التعليمية والمتمثلة في "أن التعبير الشفوي مقدّمة للتعبير الكتابي وخادم له" وهذا وفق المنظور المعرفي واتجاه معالجة المعلومات.

¹ - فان دايك، علم النص، مدخل متداخل الاختصاصات، ص116.

² - Daiute, C and Kruidenier, J, A self- question to increase young writer revising processes. In : Applied psycholinguistics , Cambridge university press, england , Volume 6, septembre 1985, p.307-318 .

الفصل الخامس: إعادة إنتاج النصّ الحجاجي كتابيًا في ضوء السّياق

- المبحث الأول: السّياق المعرفي في تعليميّة اللّغات
- المبحث الثّاني: إعادة الإنتاج كتابيًا في ضوء السّياق
السّوسيو اقتصادي
- المبحث الثّالث: إعادة الإنتاج كتابيًا في ضوء
السّياقين: السّوسيو لغوي والسّوسيو ثقافي

المبحث الأول: السياق المعرفي في تعليميّة اللّغات

لقد أدى تأثر تعليميّة اللّغات بالتطوّر الحاصل في العلوم المعرفيّة وبالأخصّ باتّجاه معالجة المعلومات¹ إلى مزيد من الاهتمام بعامل السياق، وتوظيفه وفق المنظور المعرفي كما سنبيّن فيما يأتي:

1- السياق من المفهوم الكلاسيكي إلى المفهوم الذهني: يمكن التمييز بين مفهومين لمصطلح السياق Le contexte هما: المفهوم الكلاسيكي والمفهوم المعرفي.

1-1- المفهوم الكلاسيكي للسياق: إن كلمة السياق من الكلمات المتداولة، ولها استعمالات متعدّدة بتعدّد الحقول المعرفيّة التي تستعملها. حيث يعتبر السياق موضوع كثير من الدّراسات المختلفة العربيّة منها والغربيّة وذلك منذ القدم، والتي سعت إلى تعريفه وتبيين أنواعه وأثره في فهم النصّ وتحديد الدّلالة المقصودة منه. نظرا لهذه الأهميّة فإنّ معظم النظريات الدّلاليّة قد خصّصت بركن لدراسته. ويميز قاموس لاروس الكبير Le grand Larousse في اللّسانيّات وعلوم اللّغة بين نوعين من السياق هما: «السياق اللّغوي وهو مجموع النصّ الذي تقع فيه وحدة معيّنة، أي العناصر التي تسبق هذه الوحدة أو تلحقها ومحيطها. والسياق الموقف أو سياق الموقف وهو مجموع الشّروط الطّبيعيّة والاجتماعيّة والثّقافيّة التي يقع فيها النصّ والخطاب. إنّها المعطيات المشتركة بين المرسل والمستقبل حول الوضعيّة الثّقافيّة والنّفسيّة، وتجارب ومعارف كلّ واحد منهما»². فالسياق اللّغوي هو سياق داخلي متعلّق بالبنية اللّغويّة أما سياق الموقف أو المقام فهو سياق غير لغوي يقع خارج بنية اللّغة.

¹ - للتذكير فإنّنا تطرّقنا إلى اتّجاه معالجة المعلومات في الفصل الرابع (المبحث الأول) من هذا البحث. حيث أبرزنا مفهوم هذا الاتّجاه وأهميته ومختلف العمليّات الذهنيّة المعتمدة في معالجة المعلومة، كما تطرّقنا إلى مفهوم مجال معالجة النصّ.

² - Dubois, J et autres, Grand dictionnaire: Linguistique et sciences du langage, Larousse, Paris, 2008, p.116.

1-2- المفهوم المعرفي للسياق: تغيّر مفهوم السياق في الدّراسات المعرفيّة تغيّراً جذرياً عن المفهوم الكلاسيكي المذكور، وذلك من مفهوم إحصائي واقعي يستند بالنّماذج النظريّة الدّلاليّة إلى سياق ديناميكي لا يمثّل سوى جزءاً في استراتيجيّة كاملة للتأويل ويستفيد من بعد الذاكرة¹، وصار يقوم على مفاهيم من علم النفس المعرفي كالذاكرة بأنواعها وعلى علم الأعصاب. فالسياق يتطابق مع المعلومات المتواجدة في الذاكرة²، حيث يحدّد بكونه مجموع المعطيات المخزّنة فيها³. وهو عبارة عن مختلف التّمثّلات التي يكوّنها الأفراد حول المعطيات الخارجيّة⁴، من خلال عمليّة التّفاعل بتوظيف المكتسبات السّابقة المخزّنة هي الأخرى في الذاكرة بصورة مبنّية ومنظمة. وتسعى المعطيات الواردة من المحيط إلى إعطاء دلالة عامّة بخصوص العناصر النّاتجة عن التّحليل الإدراكي⁵.

وللسّياق خاصيّة تطوريّة متجدّدة تؤكّد على أنّه تدريجي تسلسلي يؤطّر باستمرار العمليّات الحواريّة. فالسياق الذي يُعتبر مجموع التّمثّلات المشتركة بين مختلف الأفراد المشاركين يتجدّد ويصير أكثر ثراءً بغير انقطاع، حتّى وإن كانت المعطيات الخارجيّة غير متجدّدة وثابتة خلال سيرورة التّفاعل⁶. ويتعلّق الأمر أساساً بكيفيّة معالجة البشر للعالم ورؤيتهم إيّاه وبناء حقيقته، « وذلك باعتبار أنّ هؤلاء البشر لهم ذوات مدرّكة، لها عدّة وسائل (واللّغة جزء منها فقط) للاتّصال بمحيطها وإدراكه والتّفاعل معه»⁷.

¹- Kleiber, G, Contexte, interprétation et mémoire: approche standard vs approche cognitive, dans : Langue française, Lexique : Construire l'interprétation, N°103, Larousse, France, 1994, p9.

²- Reboul, A et Moeschler J, pragmatique du discours, du discours, de l'interprétation de l'énoncé à l'interprétation du discours, Armand Colin, Paris, 2005, p.51.

³- Grunig, B, Une conception dynamique du contexte, dans la linguistique, N°31, fasc, 1995, p.8.

⁴- ASDIFLE, Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, op.cit, p.53.

⁵ - عبد الكريم غريب، المنهل التربوي، ج2، ص828.

⁶- Kerbat- Orecchioni, C, Le discours en interaction, Armand Colin, Paris, 2005, p.74.

⁷ - عبد الحميد جحفة، مدخل إلى الدّلالة الحديثة، دار توبقال للنشر، الدّار البيضاء، ط1، 2000، ص48.

وحسب المعرفة فإنّ كلّ ما يتمّ إدراكه من أشياء لا معنى له، ذلك أنّ المعنى يضاف بوجه من الوجوه إلى هذه الأشياء غير المسماة عبر المعرفة أو الذاكرة. إذ يرى جورج بيركلي G, Berkeley أنّ الأشياء التي نراها لا يعطى لها معنى إلاّ بربطها بالأفكار الحقيقية للأشياء التي ذكرناها من قبل، وأنّ المعنى ينبغي أن يحدّد من قبل المدرك عبر سيرورات ذهنية مثل الاستنتاج غير الواعي أو بربطها بتذكّرات تخصّ تجارب سابقة¹.

وتقوم هذه العمليات المعرفية بحسب كلّ من سبيربر Sperber, D وولسون ديديري Wilson, D المتأثرين بأفكار فودور Fodor, J على عدّة مراحل؛ حيث يجب البدء أولاً بترجمة معطيات إدراكية لغوية في صور مستعملة عن طريق الدماغ بواسطة المحوّل، وتعالج فيما بعد حسب مصدر هذه المدخلات بنظام متخصص. فالمعطى البصري يعالج بنظام متخصص في الرؤية، والمعطى السّميّ يتمّ معالجته بنظام متخصص في السّمع. وهذه المرحلة الأولى في المعالجة تكون ترجمة للمعطى الخارجي، ويتمّ إرسال هذا التّأويل الأوّل إلى النظام المركزي للتّفكير (يكون عاماً غير متخصص)، الذي يواصل عملية التّأويل غير المكتملة². ويميّز سبيربر Sperber وولسون Wilson في هذه المراحل المعرفية بين بعدين متكاملين هما: البعد اللّغوي والبعد التّداولي؛ حيث يؤوّل الملفوظ أولاً بواسطة نظام لغوي (يشتمل الجوانب الصوتية والتركيبية والدلالية) يرسل دلالة الجملة وصورتها المنطقية إلى النظام المركزي الذي يتمّ على مستواه التّأويل التّداولي. والصورة المنطقية للملفوظ (المطابقة للدلالة اللّغوية للجملة) هي بنية تابعة للتّصورات، بحيث تكون هذه التّصورات مبنية وفق عناوين في الذاكرة طويلة المدى للمتكلّم. وضمن كلّ عنوان للتّصور معلومات ذات طبيعة متنوّعة متجمّعة في مداخل مختلفة، تتّمنّل في مدخل منطقي ومدخل موسوعي ومدخل معجمي³. وبهذه التّصورات يتمّ تحديد السياق. والسيّاق الذي تحلّل في إطاره الأقوال

¹ - أنظر: عبد الحميد جحفة، مدخل إلى الدلالة الحديثة، ص 54-55.

² - Reboul, A et Moeschler, J, pragmatique du discours, De l'interpretation de l'enoncé à l'interprétation du discours, op.cit, p.49.

³ - Reboul, A et Moeschler, J, pragmatique du discours, De l'interpretation de l'enoncé à l'interprétation du discours, op.cit, p.49-50.

مبدئيًا هو ما تضمّنه ذاكرة العمل (القصيرة) أثناء التأويل. وهو بهذا مرتبط بـ «معلومات متراكمة في النظام المركزي الذي يضمّ الذاكرة بأنواعها الثلاثة: الأولى: ذاكرة العمل وهي ذاكرة قصيرة المدى وتوافق السياق الآني. الثانية: ذاكرة متوسطة المدى، حيث تتراكم فيها تأويلات الأقوال المباشرة. الثالثة: ذاكرة بعيدة المدى حيث توجد المعلومات المفهومية»¹. ثم إنّ معلومات المحيط المعرفي كثيرة جدًا، بحيث لا يستطيع الفرد استغلالها جميعًا لأنّه أمر مستحيل التّحقّق، لذلك تطرح مسألة اختيار ما يلائم السياق من هذه المعلومات². وتنظيم ذاكرة الفرد الموسوعية والفعّالية الذهنية التي ينشغل بها تحدّدان صنف السياقات التي يمكن منها انتقاء سياق حقيقي في أي وقت³.

ومنه فمفهوم السياق حسب هذا الاتجاه قد انفصل جذريًا عن المفهوم الكلاسيكي، حيث صار الأمر يتعلّق بظاهرة التّخزين في الذاكرة و لم يعدّ يعتبر عنصرا خارجيًا بل واقعا معرفيًا، وجميع السياقات اللّغوية وغير اللّغوية والمعارف العامّة تتّم معالجتها في الذاكرة. وصار للسياقات مكانة في التّمثّل الداخلي، حتى وإن كانت تختلف باختلاف مصدر التّمثّلات ومستواها في الذاكرة (ذاكرة قصيرة المدى، ذاكرة بعيد المدى، إلخ...) ⁴.

وجدير بأن نشير ههنا إلى أنّ تغيّر مفهوم السياق قد أدى إلى ظهور مشكل لم يتمّ حلّه إلى وقتنا، ويتعلّق الأمر بتحديد شرط الملاءمة⁵. فبعدما كان السياق (اللّغوي والمقامي) الأكثر مقبولة وملاءمة يقع اختياره لأفضل تأويل صار المعتمد هو وعي الفرد وتصوّره للصياغة اللّغوية وسياق الذاكرة⁶. فالمشاركون يختارون تصوّرًا سياقيًا

¹ - عبد السلام عشير، عندما نتواصل نغيّر، مقارنة تداولية معرفيّة لآليات التّواصل والحجاج، أفريقيا الشرق، المغرب، 2006، ص36.

² - المرجع نفسه، ص36.

³ - دان سبيرير وديديري ولسون، نظريّة الصّلة أو المناسبة في التّواصل والإدراك، ص242.

⁴ - Kleiber, G, Contexte, interaction et mémoire: Approche standard vs approche cognitive, op.cit, p.18.

⁵ - تعرّضنا لمفهوم مصطلح "الملاءمة" في الفصل الرّابع (المبحث الأوّل) من هذا البحث.

⁶ - Kleiber, G, Contexte, interaction et mémoire: approche standard vs approche cognitive, op.cit, p.19.

معينًا أو آخر، ويجعلونه ذا معنى بتوجيههم. أي أنّ المعطيات السياقية الملائمة تكون مدخلة في صورة مؤشرات تسمح بالتحليل وبالانتقال من المعطيات الخارجية. ومنه فإنّ كان السياق بهذا المفهوم مجموع غير متناهٍ والملاءمة محدّدة عن طريق العناصر نفسها في وقت معيّن، فإنّ كلّ عناصر هذا الكلّ ليست أيضًا متلائمة تصوّريًا¹. وقد فتح هذا المشكل باب النقاش عند الدارسين حول ما يطلق عليه سياق الذاكرة الذي يبدو من خلال التوضيح أنّه يمتاز نوعًا ما بالتعقيد مقارنة بالمفهوم الأصلي، كما أنّه مفهوم مجرد يفنّد إلى أدلة مادية.

2-توظيف سياق الذاكرة في تعليميّة اللّغات: تتّجه الكثير من الدّراسات حول تعليم اللّغة نحو تعليميّة اللّغات قائمة على عامل السياق، تأخذ بعين الاعتبار الظواهر السياقية الهامّة في وضعيّات تعلّم اللّغات، خاصة تعلّم اللّغات الأجنبيّة. وتهدف إلى الإجابة عن عدم كفاية الإجراءات المستعملة في غالب الأحيان بمعزل عن السياق². فلم تعدّ تعليميّة اللّغات مقتصرة على البنى اللّغويّة، بل صارت أكثر اهتمامًا بجوانب أخرى ذات صلة بالسياق وأنواعه المختلفة، من سياق لغوي تواصلّي ونفسي واجتماعي وثقافي... إلخ.

وتقوم الديداكتيك السياقيّة La didactique contextualisée على إدراج السياق بأنواعه (السّوسيو لغوي، السّوسيو اقتصادي، السّوسيو ثقافي، الاجتماعي)، في عملية التعلّم. واستقرت الأعمال حول هذه السياقات الديداكتيكية على فكرة مفادها أنّه كلّما تمّ تحديد السياقات بدقّة كلّما كان التّعليم فعّالًا³. لأنّ السياق (العوامل الدّاخلية والخارجيّة) يؤثّر على العمليّات الدّهنيّة للمتعلّم وعلى مساره الدّهني عند معالجة المعلومات، وعليه فلا ينبغي تجاهله. «لكي تلتقط الذاكرة معلومة ما، يتطلّب الأمر مستوى أدنى من

¹ - Kerbat- Orecchioni, C, Le discours en interaction, op.cit, p.75.

²- kasazian E, Enseignement des langues en Angletaire : Variation de la terminologie gramaticale en contexte ? Dans revue contexte et didactique, N°7, juin, 2016, p.18.

³ - Voir: Debeno, M et Pierozak, I, Enjeux et limites de la contextualisation en didactique diversitaire des langues- cultures, reflexions en lien avec le projet Diffodia, dans : recherches en didactique des langues et des cultures, ACEDLE, France, 2015, p.2.

المؤشرات، التي قد تكون موجودة في الوضعية الجديدة، كما هو الأمر بالنسبة للرائحة والذوق والانفعال والصورة...»¹.

ويرتكز التسييق في عملية التعلّم على جعل المتعلمين في وضعيات بيداغوجية ملائمة. حيث يرى جزافيه روجيرس Rogiers, X أنّ السياق هو البيئة التي تتمّ فيها الوضعية والتي فيها يُنجز عمل التلاميذ، ويشتمل على عدّة مكونات، هي: الإطار المعيّن (الإطار المدرسي هنا) والفضاء الذي تحلّ فيه الوضعية (السياق المكاني)، والتوزيع الزمني المتعلّق بهذه الوضعية (سياق زمني)، ويتضمّن أيضًا البيئة الاجتماعية للوضعية، أي العمل بشكل فردي أو بمساعدة وصيّ في إطار مجموعة. فالسياق هو البيئة التي تُعرض فيها المسألة، ويمكن أن يكون السياق معيشًا من قبل التلاميذ عندما تعرض الوضعية بشكل طبيعي².

وعمل تيلفان Tulving, E على تطوير هذه الطريقة في التعلّم باعتماد مصطلح «الترميز الخاص»، واضعا بذلك فرضية تتمثل في: «أنّه كلّما كانت المؤشرات المقدّمة بالنسبة للاسترجاع مقترية من المؤشرات المرمّزة وقت وضعية التعلّم، كلّما كان الاحتفاظ في الذاكرة سهلاً. وبأسلوب آخر فإنّ ما كان متعلّمًا في سياق ما يسترجع إذا ما وُجد الفرد داخل نفس السياق»³.

ويفكر تيلفان في وضعيات التحويل المستعصية الفهم لأتّها لا تكون واضحة بالشكل الكافي للمتعلم. ففي الوضعية الجديدة نجد أنّ المتعلّم الذي لم يتعلّم سابقا المبدأ أو القاعدة التي ينبغي أن ينشّط فإنّه لن ينجح في تطبيقها. ويوضّح عبد الكريم غريب ذلك في كتابه "المنهل التربوي من خلال قوله: "إن السياق وقت التحويل ليس هو السياق نفسه في وضعية التعلّم. فإثناء عملية الفهم تؤول المعارف في الذاكرة، وتجمّع وفق وحدات دلالية واسعة مشكّلة من عدّة وحدات معرفانية أوليّة مرتبطة

¹ - عبد الكريم غريب، المنهل التربوي، ج1، ص219.

² - Rogiers, X, Des situations pour intégrer les acquis scolaires, op.cit, p.86.

³ - عبد الكريم غريب، المنهل التربوي، معجم موسوعي في المصطلحات والمفاهيم البيداغوجية والديداكتيكية والسيكولوجية، ج1، ص219.

بالموضوع نفسه. ويسمح السياق بتحديد معلومة السياق داخل هذا الموضوع. ويتدخل بعدها مصطلح آخر هو «إطار» الذي يسمح بوصف تنظيم المعارف حول الموضوع نفسه. فالإطار يصلح لشرح الاستدلالات التي يقوم بها الفرد انطلاقًا من السياق، وهو ما يفسر استعمال الفرد لبعض المعلومات التي لا يوفرها النص¹.

ومنه فإن توظيف السياق وفق المفهوم المعرفي في التعليم بصفة عامة والتعليم اللّغة بصفة خاصة يساعد في تحقيق تعليم فعّال، يعمل على ترسيخ المعلومات لكونه يبتعد عن التجريد. حيث يستثمر المتعلّم مكتسباته القبلية الموجودة في سياق الذاكرة في اكتساب معارف أخرى من خلال وضعيات تعليمية جديدة بتحديد السياق الأكثر ملاءمة. ويقودنا هذا الأمر إلى الحديث عن تمثّلات المتعلّمين بين السياقات الخارجية والسياقات التعليمية، وهو ما سنبيّنه فيما يأتي:

3- تمثّلات التلاميذ في السياق المدرسي: سبق أن تعرّضنا إلى مفهوم التمثّل La représentation وفق اتجاه معالجة المعلومات ومجال معالجة النص². وفي السياق التعليمي يستعمل هذا المصطلح ضمن إطار واسع، حيث يشمل «المعارف والدرايات. ويحيل هنا مفهوم التمثّل بالأساس إلى تصوّرات المتعلّمين والنماذج الضمنية أو الظاهرة التي يعمدونها كمرجعية لوصف أو شرح أو فهم حدث أو وضعيّة ما، كما يحيل على المفاهيم الفرعية المستعملة داخل تجنيد معرفاتي لاستيعاب معارف جديدة أو بناء دراية ما، ويحيل كذلك على أنماط المقاربات أو قواعد الفعل التلقائية أو المتعلّمة والمعتبرة صادقة وصحيحة إلى أن يحدث تعلّم جديد يعدّل التمثّلات السابقة»³.

وتفرض المقاربة بالكفاءات على المدرّس تبني بيداغوجيا مفتوحة على ذات المتعلّم وعلى إطاره المرجعي الذي تمثّله مكتسباته السابقة وتمثّلاته حول موضوع

¹ - أنظر: المرجع نفسه، ج1، ص219-220.

² - وذلك في الفصل الرابع (المبحث الأول) من هذا البحث.

³ - عبد الكريم غريب، المنهل التربوي، ج2، ص829.

التعلم. كما تزكّي البنائية نظرية التمثلات والاختلاف في عملية التعلم ومعالجة الوضعيات التعليمية. فالمتعلم عنصر نشيط يشتغل على موضوع جديد انطلاقاً من تمثلاته التي توجه عملياته الذهنية واستراتيجية تعلمه، وتحدد المراحل التي يجب أن يسلكها كي يحقق في الأخير هدف التعلم¹.

وتعدّ شخصية المعلم من أهم العوامل المؤثرة في تشكيل تمثلات المتعلمين، لذا كانت دعوة علماء النفس والمربين ملحة إلى الاهتمام بتكوين شخصية المدرّس من جميع جوانبها، كي يدفع المتعلمين إلى بناء تمثلات إيجابية عن البيئة المدرسية. حيث أنّ الصورة التي ترسم لدى المتعلمين عن البيئة المدرسية في شموليتها ترتبط في جزء كبير منها بالآثار التي يتركها المدرّسون على تلامذتهم بفضل مؤهلاتهم المعرفية وطرق تدريسهم، كما ترتبط بأنماط تلامذتهم ومؤهلاتهم المعرفية، وطرق تدريسهم، وأنماط علاقاتهم، ومستوى تفعيلهم لآليات التواصل البيداغوجي في الفصل الدراسي، والتواصل الاجتماعي خارجه². وتمكّن التمثلات المدرّس من تشخيص عوائق التعلم لدى المتعلم، ورصد خصائصه النمائية والتعرّف على منابع أفكاره ومعارفه. فالتمثلات بوابة أساسية للوصف الدقيق لانتماء المتعلم للمحيط الذي يتواجد فيه (الاجتماعي والاقتصادي والثقافي والحضاري). والمعلومات السائدة في هذا المحيط والتي يدلي بها المتعلم هي المرآة العاكسة لحياته اليومية وفهم استراتيجياته في التعلم والتفكير³. حيث أنّ التمثل لدى البيداغوجيين عبارة عن دراية قبلية للمتعلم، تكون علماً للمعارف على شكلية: صحيح أو خطأ، التي ينبغي على المدرّس تقديرها بالتعرّف عليها وتقييمها، إذا ما رغب في الوصول إلى تعديل البنية المعرفية لتلميذه، ذلك أنّ الفهم يفيد في تعديل التمثلات الشخصية. وإذا ما وُجد تناقض بين تمثلات التلميذ وتمثلات المدرّس فإن هذا الأخير لا يجب عليه الذهاب عكس اتجاه التلميذ، بل عليه اعتبار وتقدير الإطار الاستيعابي الذي يسمح للتلميذ بهذا النمط من التمثلات. ومن خلال وضعية ديداكتيكية ملائمة، يمكن الوصول إلى التعديل

¹ - حمد الله اجبارة، مؤشرات، كفايات المدرّس، ص48.

² - أنظر: أحمد لعمش، العلاقات البيداغوجية واكتساب المعارف، ص67-68.

³ - العربي عكروش، دور التمثلات في عملية التعليم والتعلم، ضمن مجلة: علوم التربية، العدد62، المغرب، يونيو2015، ص111.

المرغوب للتمثّل الأساسي. لأنّه من الصّعوبة بمكان الحديث عن تصوّرات صحيحة أو خاطئة، ونفضّل ربط ذلك بفكرة "مجال الصدق أو مجال الصّلاحية" للتمثّل¹.

لقد أصبح الاهتمام بالتمثّلات مقدّمة أساسية لأيّ تكوين أولي مستمر، وزكّي هذا التوجّه نتائج البحوث في علم النفس المعرفي. التي تتلخّص في أنّ المتعلّم بإمكانه التّحكّم في تعلّمه وفي بناء معرفته إذا توفّرت له الشّروط الموضوعيّة الملائمة. ولا يمكن تطوير معارف التّلميذ إذا لم يتمّ الانطلاق من تمثّلاته والعمل على الكشف عنها، لا من أجل تغييرها فقط ولكن من أجل تعزيزها أو إلغائها. إذ يرى الدّارسون أنّ التّلميذ لا ينتقل من اللّامعرفة إلى المعرفة، وإنّما ينتقل من تمثّل إلى آخر أكثر تطوّرًا وتقدّمًا وفاعليّة². حيث أنّ التّمثّلات أساس لبناء التعلّّمات، فالتعلّم ليس مجرد عمليّة تلقين ونقل لمعارف جاهزة، ولكن أيضًا سيّورة تحويل للتمثّلات الأولى للتّلاميذ إلى أساس بيداغوجي لتصحيحها إن كانت خاطئة، وجعلها مستندًا لبناء واكتساب المعارف والمهارات والمواقف الجديدة³.

ويحدث التّمثّل عند المتعلّم حسب جيوردان Giordan من خلال هذه العناصر⁴:

-المشكل: هو عبارة عن مجموعة الأسئلة التي تستدعي توظيف التّمثّلات.

-الإطار المرجعي: يشكّل مجموع المعارف التي يوظّفها المتعلّم أثناء تفاعل تمثّلات سابقة مع التّمثّل الرئيسي.

-العمليّات الذهنيّة: هي مجموع الأنشطة الذهنيّة التي يتحكّم فيها المتعلّم.

¹ - أنظر: عبد الكريم غريب، المنهل التّربوي، ج 2، ص 829.

² - محمد البرهمي، ديداكتيك النّصوص القرآنيّة، بالسّلك الثّاني الأساسي، النّظريّة والتّطبيق، دار الثقافة، المغرب، ط1، 1998، ص 19.

³ - العربي عكروش، دور التّمثّلات في عمليّة التّعليم والتعلّم، ص 110.

⁴ - أنظر: عابد بوهادي، تحليل الفعل الدّيداكتيكي، مقارنة لسانيّة بيداغوجيّة، ص 372.

-الشبكة الدلالية: تعني كلّ ما يسمح بإعطاء معنى للتمثّل، وذلك انطلاقًا من الإطار المرجعي.

إنّ الاهتمام بتمثّلات التلاميذ وتحويلها إلى معارف علميّة سليمة وصالحة لحلّ المشكلات الآنيّة والمستقبلية قائم على ضرورة الوعي بالجوانب الآنيّة:¹

-إدراك أنّ المدرسة لا تقدّم معارف جديدة فقط، بل تصحّح المعارف القبلية وتعطيها مدلولات جديدة تتسجم مع المعرفة العلميّة.

-ضرورة التخلّص من فكرة محور التعلّم على المدرّس، باعتباره مالكا للمعرفة والاقتناع بأنّ المتعلّم هو العنصر الفعّال.

-الرؤية الإيجابية لتمثّلات المتعلّمين، وجعلها عنصرا فاعلا في بناء الأنشطة التعليميّة وتنفيذها.

-الإلمام بالخصائص العمرية والنفسية والاجتماعيّة للمتعلّمين.

-الدراية الكاملة بالطرائق الفعّالة في التعامل مع تمثّلات المتعلّمين، وحسن تدبير النزاع المعرفي لديهم من أجل تصحيح تمثّلاتهم.

ومما سبق يتبيّن لنا أنّ التمثّلات عنصر هامّ في البناء المعرفي للتلاميذ لا ينبغي تجاهله في السياق التربوي التعليمي.

¹ - العربي عكروش، دور التمثّلات في عمليّة التعليم والتعلّم، ص111.

المبحث الثاني: إعادة الإنتاج كتابيًا في ضوء السياق السوسيو اقتصادي:

1- أهمية السياق السوسيو اقتصادي في تعليم اللغة وتعلّمها: لقد نال مفهوم البيئة المدرسية أو ما يعرف أيضا بالمحيط المدرسي اهتماما متميزا من قبل الدارسين، وذلك في مؤتمر الأمم المتحدة للبيئة البشرية الذي انعقد في استوكهولم عاصمة السويد في 1972. حيث وضع المجتمعون تصوّرا شاملا لمشكلات البيئة الراهنة والمستقبلية، كما منح المؤتمر فهما متّسعا لمصطلح البيئة، بحيث أصبح يدلّ على أكثر من مجرد عناصر طبيعية (ماء وهواء وتربة ومعادن ومصادر للطاقة ونباتات وحيوانات...) ، فهو رصيد الموارد المادية والاجتماعية المتاحة في وقت ما لإشباع حاجات الإنسان وتطلّعاته¹. ولأول مرة يتمّ التطرّق من خلال هذا المؤتمر إلى الحاجة إلى تربية مرتبطة بالمحيط². وظهر نتيجة لذلك اتّجاه يهتم بما يعرف بالتوعية البيئية أو التّعليم البيئي أو التّربية البيئية، حيث سعى المهتمون بذلك إلى محاولة صياغة المناهج الدّراسية انطلاقا منها³. ولم تتمكّن التّربية على البيئة من تشكيل مادة دراسية جديدة مستقلة، لأنّ مفهوم المحيط ظلّ غامضا. ممّا دفع بالملتقى الدولي حول موضوع "التّدرّس والمحيط" بإيكس أن بروفانس Aix- en Provence بمرسيليا في الفترة الممتدة ما بين 16 إلى 21 أكتوبر سنة 1972 إلى تحديد صياغته على هذا النّحو: «المحيط في فترة معينة هو مجموع المظاهر الفيزيائية والكيميائية والبيولوجية، ومجموع المظاهر الاجتماعية والاقتصادية التي من شأنها أن تؤثر بشكل مباشر في زمن قصير أو طويل المدى على الكائنات الحيّة والأنشطة الإنسانية»⁴. فالبيئة إذن هي الإطار الذي يعيش فيه الإنسان ويوجد فيه مقومات حياته، وهي وحدة متكاملة من العناصر المادية المختلفة، المتفاعلة، التي تؤثر في الإنسان ويؤثر هو الآخر بدوره فيها باعتباره جزءا لا يتجزأ منها.

¹ - رشيد الحمد ومحمد سعيد صباريني، البيئة ومشكلاتها، عالم المعرفة، الكويت، 1979، ص 23- 24.

² - Unesco, Education relative à l'enseignement: principes d'enseignement et d'apprentissage, IUCN, Paris, 1986, p.13

³ - رشيد الحمد ومحمد سعيد صباريني، البيئة ومشكلاتها، ص 10.

⁴ - Deleage, J. P et Souchon, C, L'éducation pour l'environnement dans l'enseignement secondaire, Institut international de planification de l'éducation, Paris, 1993, p.13.

وإنّ النّظر في العلاقة بين المتعلّمين والبيئة يتطلّب تقوية الرّابط بين المدرسة والواقع الخارجى، كما يرتبط هذا الأمر بتوسيع حقل رؤية العالم عند الأطفال والمراهقين¹. ذلك أنّ التّلميذ كائن معيّن يعيش في محيط محدّد وله تجاربه وتمثّلاته الخاصّة، ويكون من المهمّ فهمه ومتابعة مساره وسلوكه بمعرفة أنّ كلّ تعلّم - ما يتعلّق بالقيم خاصّة - مزيج ديناميكي اجتماعي فردي فكري معرفي².

وأولى المختصّون في تعليمية اللّغات أهميّة بالغة بالعامل المادّي المتمثّل في السياق السّوسيو اقتصادي Le contexte sosio-économique ، نظرا لأثره في عمليّة التّعلّم واكتساب الكفاءات اللّغويّة. حيث تبيّن الكثير من الدّراسات أنّ الوضعيّة الاقتصادية الماديّة التي ينتمي إليها المتعلّم والمتعلّقة بأسرته وبيئته لها أثر كبير في اكتسابه للمعرفة، وتحقيق حاجياته التّعلّميّة الكفاءة اللّغوية خاصّة.

ويرى بعض الدّارسين أنّ الأسر التي تستطيع أن تضمن لأبنائها حاجاتهم الماديّة بشكل جيّد، من غذاء وسكن وألعاب ورحلات علميّة وامتلاك الأجهزة التّعليميّة كالحاسوب والفيديو والكتب والقصص تستطيع أن تضمن من حيث المبدأ الشّروط الموضوعيّة لتنشئة اجتماعيّة سليمة. وعلى العكس من ذلك فإنّ الأسر التي لا تستطيع أن تضمن لأفرادها هذه الحاجات الأساسيّة لن تستطيع أن تقدّم للطفل إمكانيّات وافرة لتحصيل علمي أو معرفي مكافئ³. فالمستوى المادّي للأسرة من بين العوامل الأشدّ وقعا على نتائج التّلاميذ في مختلف مجالات الكفاءات الأساسيّة. ويمكن ربط هذه النّتائج بالوضع السّوسيو اقتصادي المتواجد بين مختلف أنواع الأسر كمهنة الآباء ومستواهم الدّراسي والوضعيّة الاجتماعيّة للوالدين وحجم الأسرة وعدد الكتب المتوفرة

¹- Deleage, J. P et Souchon, C, L'éducation pour l'environnement dans l'enseignement secondaire, p.9.

²- Meunier, O, Education à l'environnement et developpement durable, Institut international de recherche pédagogique(INRP), Lyon, 2004, p.13-15.

³- علي أسعد وطفة، علي جاسم الشّهاب، علم الاجتماع المدرسي، بنيويّة الظاهرة المدرسيّة ووظيفتها الاجتماعيّة، ط1، 2003، ص145.

بالبيت ودخل الآباء¹. وتوصّلت الدّراسات التّجريبية إلى أنّ ضعف الوضع الاقتصادي للأسرة عامل من عوامل "الضّغط المدرسي"، حيث أنّ انخفاض الدّخل يؤدي إلى عدم القدرة على تلبية حاجات الأبناء. فالفقر يعتبر من المشكلات التي تعود بالسّلب على الأفراد، إذ لا يجدون أمامهم كلّ مستلزمات حياتهم خاصّة الدّراسية منها. ويدفعهم ذلك الوضع إلى الاهتمام بجلب مصاريفهم لسدّ حاجيات الأسرة على حساب مستقبلهم العلمي².

كما تشير بعض الدّراسات إلى أنّ التّلاميذ الذين يعيشون في وسط غير راقٍ ومحروم منتمين إلى أسر ضعيفة المدخول تعيش بصفة عامّة في محيط لغوي وثقافي فقير، وهذا النقص في التأثير المعرفي يؤدّي إلى عدم نجاحهم في المدرسة. فاللّغة والقيم والتّصورات المعرفية التي نقلت لهم ليست قادرة على تحقيق النّجاح المدرسي والاجتماعي³.

ويرى أيضا الانجليزي المختص بعلم الاجتماع التربوي بازيل برنشتاين Bernstein, B أنّ الاستعمالات اللّغوية تختلف باختلاف الطبقات الاجتماعية، وأنّ لغة الطّفل تكون تبعًا لذلك. وبصفة عامّة تكون لغة الطبقة الرّاقية متطورة وثريّة، ويتمتّع المتكلّم باختيارات تركيبية واسعة، ونوعية التّنظيم تكون ذات مستوى عالٍ عكس لغة الطبقة الدنيا العاملة، حيث تكون الاختيارات التركيبية جدّ محدودة مع احتمال ورود الأخطاء⁴.

¹ - كريستيان ديوبير وبيرناديت نويل، تقييم الكفايات، السّيرورات المعرفية، النّماذج والممارسات والسيّاقات، ص324.

² - عدي سميرة، الضّغط المدرسي وعلاقته بسلوك العنف والتّحصيل الدّراسي لدى المراهق المتمدرس، (دراسة ميدانية على عيّنة من تلاميذ السّنة الأولى ثانوي بولاية بجاية، ضمن مجلة: سلوك، مخبر تحليل المعطيات الكميّة والكيفية، جامعة عبد الرحمن ميرة ببجاية، العدد3، جوان، 2016، ص132.

³ - Kanouté, F, Les parents de milieux défavorisés et l'accompagnement scolaire de leurs enfants, Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal, Montréal, 2003, p11.

⁴ - Bernstein B, Langage et classe sociales codes socio- linguistiques et contrôle social, traduction: Jean Claude Chamborderon, Ed: Minuit, 1975, p.70

فالنّمّو اللّغوي للطفّل يتأثّر بطبيعة العلاقات القائمة في إطار الوسط العائلي، وهي لا تساعد على النّمّو اللّغوي في الأوساط الاجتماعية الدّنيا لأنّها تتميّز بكونها بسيطة ومباشرة وسلطويّة، أي على عكس ما يحدث في الأوساط الاجتماعية العليا¹.

ويسمح تصنيف المدارس تبعًا للسياق السّوسيو اقتصادي بمعرفة المدارس التي تكون بحاجة أكبر للموارد، وبالتالي مساعدة المدارس التي تقع في أوساط محرومة ودعمها². ذلك أن إنجازات التّلاميذ ترتبط ارتباطًا إيجابيًا بدرجة التّجهيزات الأساسيّة (ماء، كهرباء، مرافق صحيّة،...)، ويتوقّر الوسائل الدّيداكتيكيّة³. فلم يعدّ البناء المدرسي مجرّد مساحة معدّة لإيواء الطّالب، بل هو مجموعة فضاءات يؤدّي كلّ منها دوره في تكامل وتنسيق مع الفضاءات الأخرى من أجل تسهيل النّمّو العقلي والانفعالي والجسدي للطالب وتحقيق توازنه النّفسي وتعزيز مختلف جوانب شخصيّته⁴. حيث تعدّ البيئة الغنيّة بمصادر التّعلّم وفرص اكتشاف ما لدى الطّلبة من استعدادات واهتمامات بمثابة أهمّ مكوّنات برامج المدرسة التي تهدف إلى تنمية التّفكير والإبداع. كما أنّه من الصّعب أن نتوقّع من مدرسة فقيرة بمصادر التّعليميّة أن تكون قادرة على توفير بيئة إيجابيّة لإثارة استعدادات الطّلبة وتفعيل قدراتهم لتبلغ مستويات متميّزة من الأداء الذي قد يصل إلى حدود الإبداع⁵.

ويرى المختصون في الدّيداكتيك من ذوي الاتّجاه المعرفي أنّ استعمال المنتوجات التّكنولوجية المتطوّرة كوسائل الإعلام والتّواصل يساهم في قيام علاقة جديدة بالمعارف. إذ تعتبر هذه الإمكانيات فرصة لامتلاك المعرفة وعرضها بأشكال مختلفة

¹ - Boudon , R, L'inégalité des chances, Armond Colin, Paris, 1974, p.60.

² - Fascal, K, Les parents de milieux défavorisés et l'accompagnement scolaire de leurs enfants, op.cit, p.11.

³ - كريستيان ديوبير وبيرناديت نويل، تقييم الكفايات، السّيرورات المعرفيّة، النّماذج والممارسات والسيّاقات، ص325.

⁴ - ريمون معلولي، جودة البيئة الماديّة للمدرسة وعلاقتها بالأنشطة البيئيّة (دراسة مسحية - ميدانيّة في مدارس التّعليم الأساسيّ - مدينة دمشق)، مجلّة جامعة دمشق، كليّة التّربية دمشق، العدد (1-2)، المجلد 26، 2010، ص106.

⁵ - فتحي عبد الرحمن جروان، تعليم التّفكير، ص121.

لغايات التّعلّم والتّعليم، التي تبرز ضمن عملية تحويل أي نقل هذه المعرفة إلى معرفة المدرسة. فالأمر يتعلّق بجسر حقيقي بين العالم الواقعي المحيط بنا وفضاء تمثّلاته. وتعتبر هذه الوسائل المادّية بمثابة دعائم تقوم من خلالها معارف وإتقانات المتعلّمين وتتطوّر، ووسائل في تيسير التّعلّم كما تشكّل حقلًا خصبا لإيقاظ وممارسة وتطوير وترقية الكفاءات¹.

إنّ فهم مشكلات التّعلّم والعمل على حلّها يقوم على المعرفة الدّقيقة لنوعية الوسط الذي ينتمي إليه المتعلّمون، والعمل بما يقترحه الأخصائيّون في مجال التّربية والتّعليم وعلم الاجتماع المدرسي لمساعدة أطفال الأوساط المحرومة في التّعلّم. وذلك بإشراك أوليائهم وإدخالهم في تواصل وحوار لفهم مشترك للمحيط السّوسيو تربوي لهذا الوسط². ومنه فلا يمكن تجاهل أثر الظّروف الاقتصاديّة المادّية المحيطة بالتّلاميذ في عمليتي التّعليم والتّعلّم بصفة عامة، ومستوى الكفاءات اللّغويّة على وجه الخصوص.

2- نتائج اختبار الفرضيّة الإجرائيّة رقم(2): توصّلنا من خلال دراستنا للفرضيّة الإجرائيّة رقم(2) والمتمثّلة في: « يؤثر السياق الاقتصادي للتّلاميذ في عمليّة إعادة إنتاج النصّ الحجاجي كتابيًا »³ إلى مجموعة من النتائج، هي:

2-1- عرض نتائج اختبار الفرضيّة الإجرائيّة رقم(2): نعرض نتائج دراستنا لهذه الفرضيّة فيما يأتي:

¹ - فيليب غابيلي، مارسيل لوبران، مونيك غاتر وآخرون، الممارسات البيداغوجيّة المعاصرة، ترجمة: عزّ الدين الخطابي وعبد الكريم غريب، مطبعة النّجاح الجديدة، المغرب، ط1، 2013، ص62-59-63-72-73.

² - Fascal, K, Les parents de milieux défavorisés et l'accompagnement scolaire de leurs enfants, op.cit, p.11.

³ - ونذكّر هنا بأنّ عملية إنتاج النصّ الحجاجي المكتوب عند تلاميذ الفوجين الأوّل والثّالث هي بمثابة إعادة إنتاج للنصّ الحجاجي الشّفوي (الإنتاج الأوّل). كما أنّ تلاميذ الفوجين يشتركون في كونهم ينتمون إلى سياق سوسيو لغوي وسوسيوثقافي واحد ويختلفون من حيث العامل الإقتصادي. فتلاميذ الفوج الأوّل ينتمون إلى وسط راق وأسر ميسورة الحال، وفي المقابل ينتمي تلاميذ الفوج الثّالث إلى وسط محروم وأسر معوزة وفقيرة.

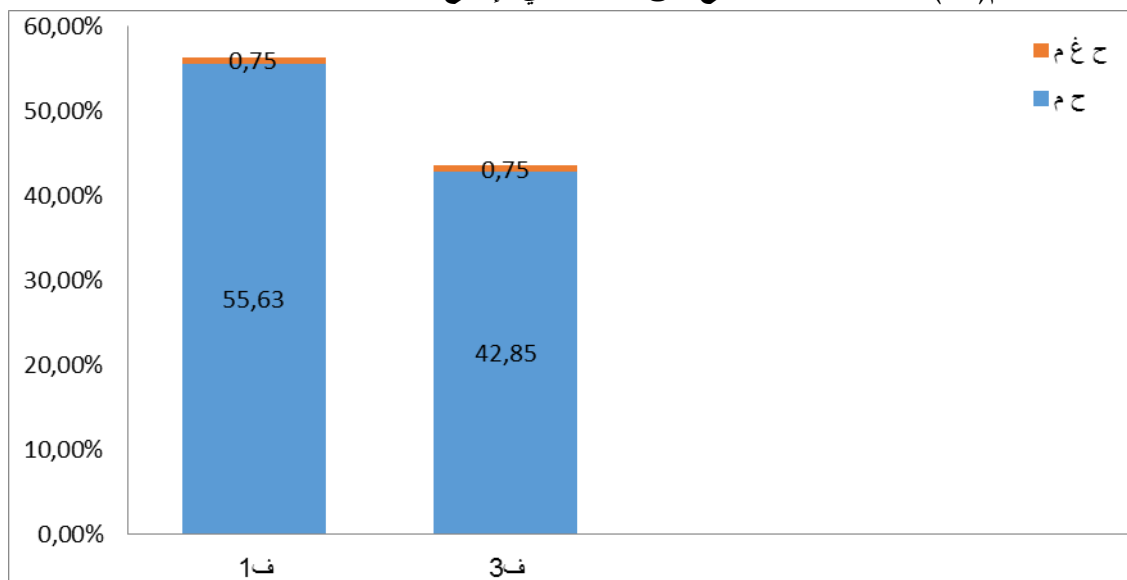
أ- استعمال الحجج والحجج المضادة وفق التعلّيم في الإنتاجين: أنتج تلاميذ الفوجين الأول والثالث في المهمة الأولى نصوصاً حجاجية شفوية وفق مسار حجاجي معيّن احتوت في مجملها على 133 حجة. وتقدّر نسبة الحجج الملائمة للتعلّيم بـ 55.63% في نصوص تلاميذ الفوج الأول وبـ 42.85% في نصوص تلاميذ الفوج الثالث. وجاء استعمال الحجج غير الملائمة للتعلّيم جدّ قليل إذ يقدر بنسبة 0.75 % عند كلّ فوج. وهو ما يوضّحه - بمزيد من التفصيل - هذا الجدول:

جدول رقم (23) يبيّن استعمال الحجج وفق التعلّيم في الإنتاج الأول عند تلاميذ الفوجين: ف1 وف3

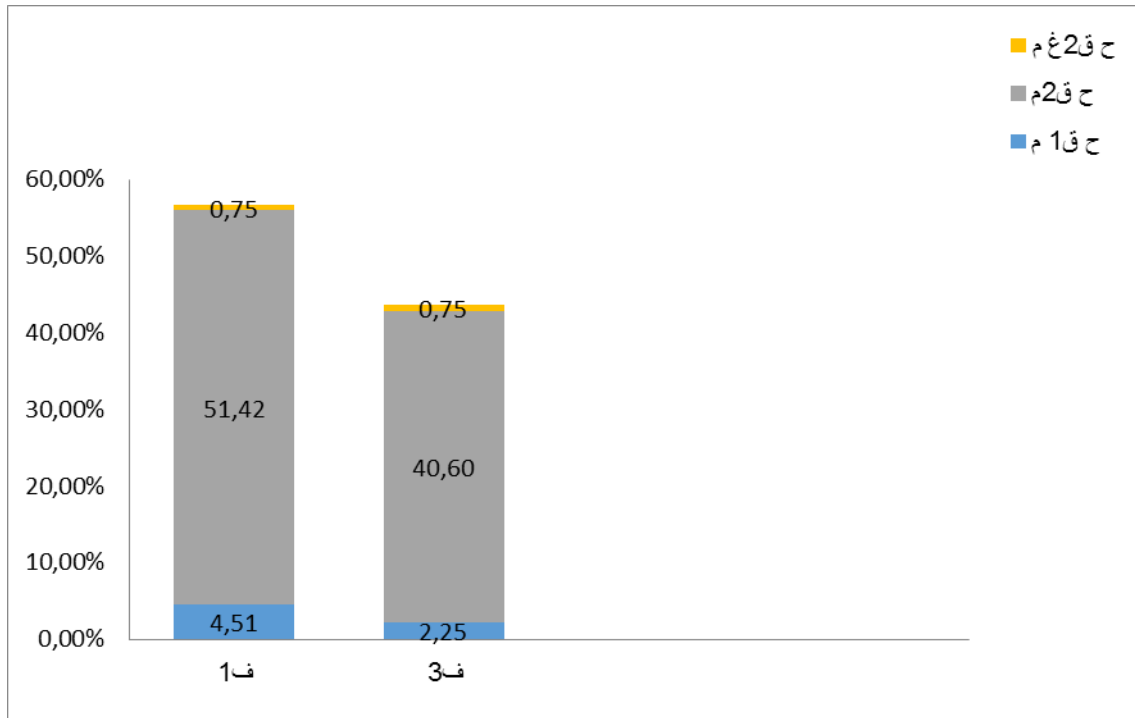
الحجج والحجج المضادة في الإنتاج الأول عند تلاميذ الفوجين: ف1 و ف3 (العدد والنسبة)														الفوج
المجموع		ح ق1+ح ق 2				ح ق2				ح ق 1				
		غ م		م		غ م		م		غ م		م		
75	56.39%	1	0.75%	74	55.63%	1	0.75%	68	51.12%	0	0%	6	4.51%	ف1
58	43.60%	1	0.75%	57	42.85%	1	0.75%	54	40.60%	0	0%	3	2.25%	ف3

ونوضّح وفق الشّكلين الآتيين ما يتضمّنه هذا الجدول من قيم إحصائية مختلفة:

الشّكل رقم (20): يمثّل استعمال الحجج وفق التعلّيم في الإنتاج الأول عند تلاميذ الفوجين: ف1 وف3



الشكل رقم (23): يمثل الحجج والحجج المضادة في الإنتاج الأول لتلاميذ الفوجين: ف1 وف3



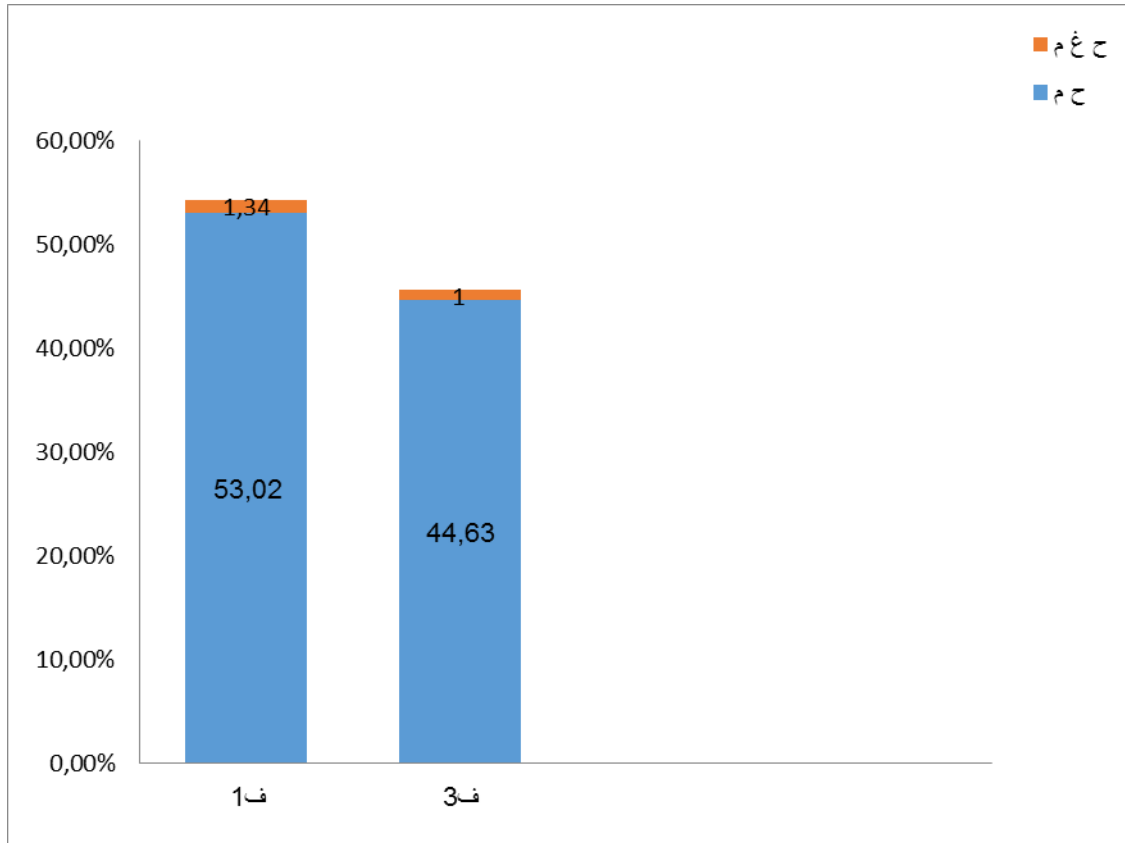
وبعد إنتاج النصوص الحجاجية شفويًا في المهمة الأولى قام تلاميذ هذين الفوجين في المهمة الثانية وفي ضوء التعلّية نفسها بإثراء نصوصهم على مستوى المكتوب من خلال إدماج مجموعة من الحجج المتنوعة في صالح الأطروحتين، ولكن بشكل يختلف من فوج إلى آخر مثلما يبرزه هذا الجدول:

جدول رقم (24) يبين استعمال الحجج والحجج المضادة وفق التعلّية في إعادة الإنتاج عند تلاميذ: ف1 وف3

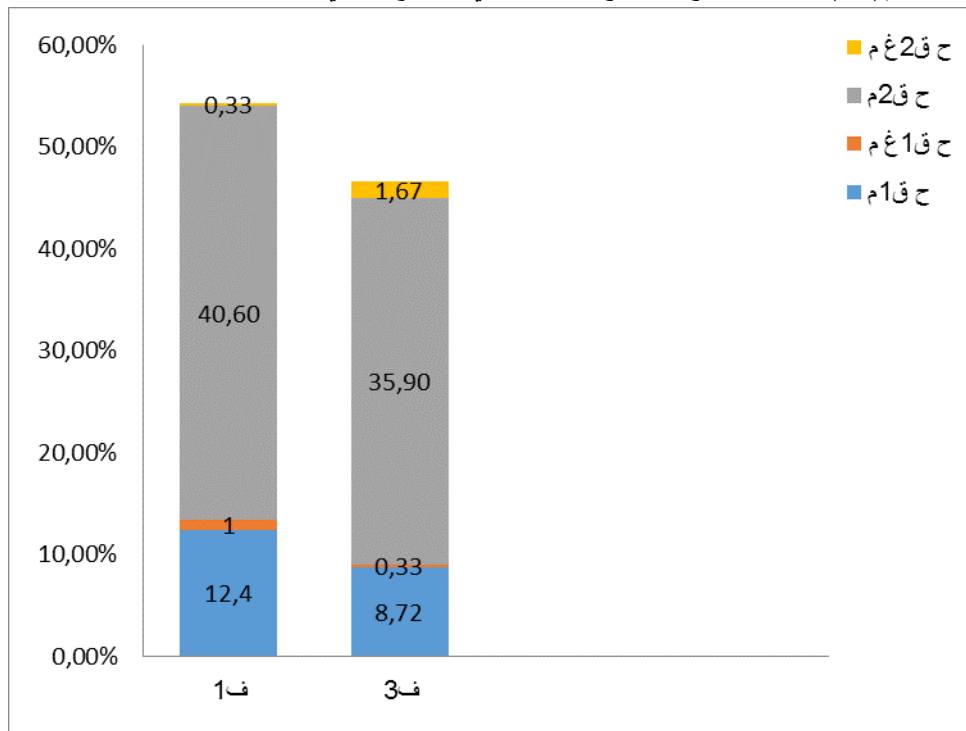
الحجج والحجج المضادة في إعادة الإنتاج عند تلاميذ الفوجين: ف1 و ف3 (العدد والنسبة)														الفوج
المجموع		ح ق1+ح ق 2				ح ق2				ح ق 1				
		غ م		م		غ م		م		غ م		م		
162	54.36%	4	1.34%	158	53.02%	1	0.33%	121	40.60%	3	1%	37	12.41%	ف1
136	45.63%	3	1%	133	44.63%	2	0.67%	107	35.90%	1	0.33%	26	8.72%	ف3

كما يمكن توضيح القيم الإحصائية في هذا الجدول من خلال هذين الشكلين:

الشكل رقم (24): يمثل الحجج المستعملة وفق التّعليمة في الإنتاج الثّاني عند تلاميذ الفوجين: ف1 وف3



الشكل رقم (25): يمثل الحجج والحجج المضادة في الإنتاج الثّاني عند تلاميذ الفوجين: ف1 وف3



وظّف تلاميذ الفوجين معًا 298 حجة في الإنتاج الثاني (إعادة الإنتاج)، ويلاحظ أنّ تلاميذ الفوج الأول قد أنتجوا أكبر نسبة من الحجج الملائمة للتّعليمية مقارنة بالفوج الثالث، حيث يقدر الفرق الإحصائي بينهما بنسبة 8.39% لصالح تلاميذ الفوج الأول. أمّا استعمال الحجج غير الملائمة للتّعليمية في إعادة الإنتاج عند الفوجين فهو جدّ قليل وقد جاء بأكبر نسبة عند تلاميذ الفوج الأول مقارنة بتلاميذ الفوج الثالث، إذ يقدر الفرق الإحصائي بنسبة 0.33%.

وبالإضافة إلى هذا فإنّنا نلاحظ أنّ تلاميذ الفوج الأول هم الذين قاموا بالوزن والجمع بين الحجج والحجج المضادة بشكل أفضل مقارنة بتلاميذ الفوج الثالث، وذلك لتدعيم الوضعيّة النهائيّة. فتلاميذ الفوج الأول هم الذين أنتجوا أكبر نسبة من الحجج الخاصّة بكلّ أطروحة.

ومن أمثلة الحجج المستعملة في إعادة الإنتاج وفق الأنواع المشار إليها نذكر حجة ملائمة استعملها تلميذ من الفوج الأول في صالح الأطروحة الأولى، وهي: «المطالعة متعبة». لمناسبتها لسياق الإقناع بالأطروحة الأولى من جهة، ومن جهة أخرى لكون المطالعة أو القراءة تتطلب بذل جهد يؤدي إلى شعور القارئ خلالها بالتعب. واستعمل تلميذ من الفوج الثالث حجّتين تعكسان قدرته على الجمع والموازنة بين الحجج: إحداهما جاءت ملائمة وفي صالح الأطروحة الأولى، وتمثّلت في: «نحن ندرس كل أيام الأسبوع وليس لدينا وقت للراحة» وأخرى جاءت ملائمة في صالح الأطروحة الثانيّة مفادها: «هي تنمّي من ذكائنا وسرعة تفكيرنا». وبالنسبة للحجج غير الملائمة فقد استعمل تلميذ من الفوج الثالث حجة غير ملائمة في صالح الأطروحة الأولى، وهي: «يمكنني أن أغشّ في الاختبار فأصبح عالما» لأنّ الفكرة التي يتضمّنها هذا القول غير صائبة من الأساس، وبالتالي لا يليق استعمالها لتبرير موقف الرّفص.

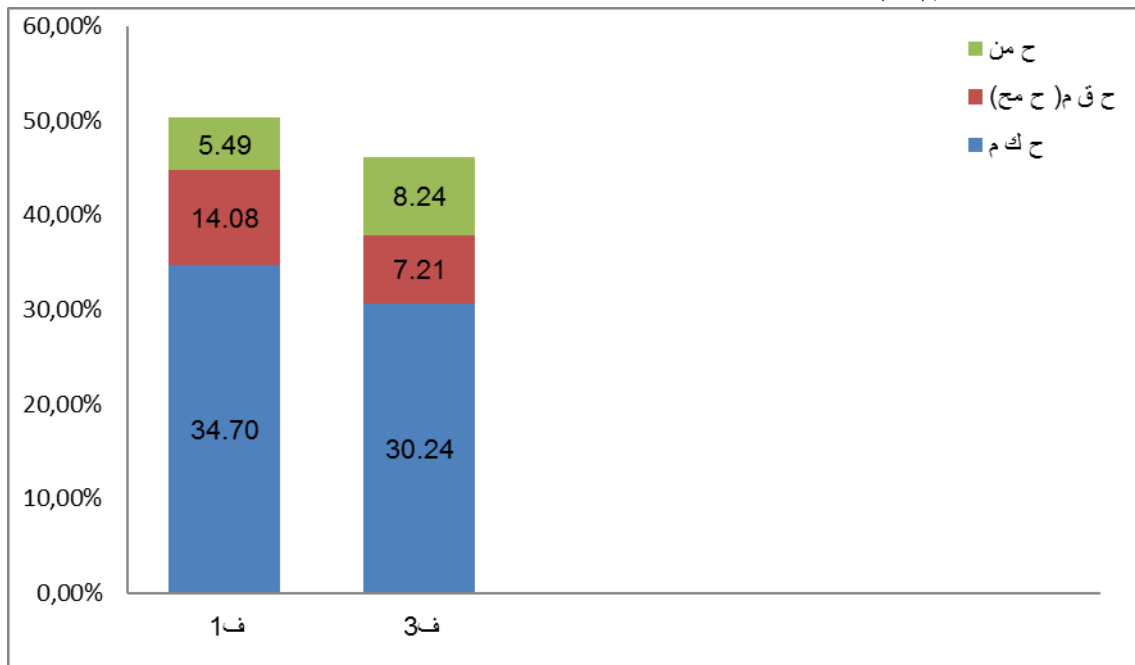
ب-كيفية معالجة الإضافات وتطويرها: نذكر الإضافات المكوّنة للحجج في الإنتاج الثاني عند تلاميذ الفوجين: ف1 و ف3 مقارنة بما استعملوه من حجج ملائمة للتّعليمية وللسياق في إنتاجهم الأول (السابق) في هذا الجدول:

جدول رقم(25) يبيّن كيفية معالجة الإضافات وتطويرها عند تلاميذ الفوجين: ف1 و ف3

الفوج	الإضافات المنتجة في نصوص تلاميذ الفوجين: ف1 وف3 (العدد والنسبة)					
	ح ك م		ح ق م (ح مح)		ح غ م	
ف1	101	%34.70	41	%14.08	0	%0
ف3	88	%30.24	21	%7.21	0	%0

ونمّثل القيم الإحصائية المذكورة في الجدول بهذا الرسم البياني:

الشكل رقم(26) يمثّل كيفية معالجة الإضافات وتطويرها عند تلاميذ الفوجين: ف1 و ف3



يقدّر مجموع الحجج الملائمة للتعلّمية في إعادة الإنتاج عند تلاميذ الفوجين الأول والثالث معاً بـ 291 حجة ملائمة، وقد أنتج تلاميذ الفوج الأول أكبر نسبة من الحجج الأكثر ملائمة (الجديدة مقارنة بالإنتاج السابق)، بالإضافة إلى إنتاجهم لأكثر نسبة من الحجج المحوّلة، وهذا مقارنة بتلاميذ الفوج الثالث وذلك بفرق إحصائي يقدر على الترتيب بـ 4.46% و 6.87% لصالح الفوج الأول. بينما أنتج تلاميذ الفوج الثالث أكبر نسبة من الحجج المنقولة والمقدّرة بـ 8.24% في المقابل أنتج تلاميذ الفوج الأول النسبة الأقلّ منها والمقدّرة بـ 5.49%. كما يلاحظ أنّ جميع تلاميذ الفوجين معاً لم يستعملوا الحجج غير الملائمة أو المعارضة لما ذكر سابقاً (في الإنتاج الأول).

ومن أمثلة أنواع الحجج المشار إليها فإننا نذكر أنّ تلميذا من الفوج الأول قد استعمل حجة أكثر ملاءمة نظرا لأنه لم يستعملها سابقا (في الشفوي)، وهي: «إن المكتبة تعتبر أحد طرق العلم التي تمهّد لك حياتك ومستقبلك»، كما استعمل تلميذ من الفوج الثالث حجة أكثر ملاءمة وجاءت بأسلوب بليغ جعلها تبدو أكثر قوّة من غيرها، وهي: «المكتبة بحر العلوم».

وفيما يتعلق بالحجج المحوّلة فقد ذكر تلميذ من الفوج الثالث حجة في الإنتاج الأول هي: «تتمّي عقولنا بالمعلومات» ثمّ قام بإعادة صياغتها وإضافتها إلى الإنتاج الثاني وفق قوله: «المطالعة هي منبع نموّ العقل وتنوّع معلوماتنا الفكرية».

أما بالنسبة للحجج المنقولة فمثالها حجة ذكرها تلميذ من الفوج نفسه في الإنتاج الأول حجة ثمّ أعاد ذكرها في الإنتاج الثاني كما هي دون تعديل من خلال قوله: «هي تزودنا بالمعلومات المتنوّعة».

وعليه يمكن القول أنّ تلاميذ الفوج الأول قد قاموا بتطوير حججهم وإثراء نصوصهم بالحجج والمعلومات أثناء الانتقال من الإنتاج الشفوي إلى الإنتاج الكتابي بشكل أفضل مقارنة بتلاميذ الفوج الثالث.

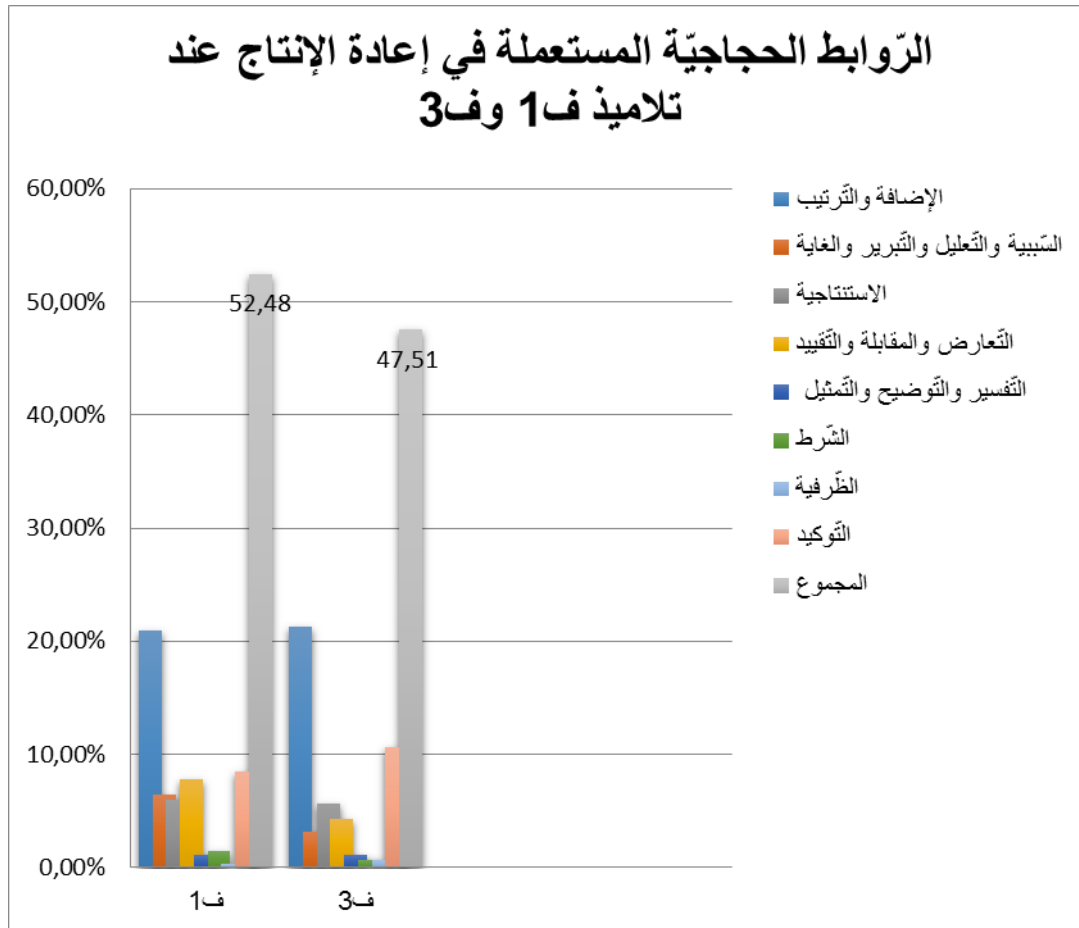
ت- **توظيف الروابط الحجاجية:** أنتج تلاميذ الفوجين الأول والثاني معًا في المهمة الثانية نصوصا حجاجية منسجمة ومتماسكة حول موضوع مألوف ومتداول بالنسبة إليهم بتوظيف 282 رابطا حجاجيا وفق علاقات منطقية متنوّعة. غير أنّ النتائج المتوصّلة إليها تكشف إلى جانب ذلك عن وجود فرق بين هذين الفوجين في توظيف هذه الروابط يبرزه هذا الجدول:

جدول رقم (26) يبين توزيع الروابط الحجاجية في إعادة الإنتاج عند تلاميذ الفوجين: ف1 وف3

نوعية العلاقات المنطقية		الروابط الحجاجية في النصوص المكتوبة لتلاميذ الفوجين: ف1 وف3 (العدد والنسبة)	
		ف3	ف1
الإضافة والترتيب		60 %21.27	59 %20.92
السببية والتعليل والتبرير والغاية		9 %3.19	18 %6.38
الاستنتاجية		16 %5.67	17 %6.02
التعارض والمقابلة والتقييد		12 %4.25	22 %7.80
التفسير والتوضيح والتمثيل		3 %1.06	3 %1.06
الشرط		2 %0.70	4 %1.41
الظرفية		2 %0.70	1 %0.35
التوكيد		30 %10.63	24 %8.51
المجموع		134 %47.51	148 %52.48

نمّثل البيانات الموجودة في الجدول بهذا الرسم البياني:

الشكل رقم (27): يمثل توزيع الروابط الحجاجية في إعادة الإنتاج عند تلاميذ الفوجين: ف1 وف3



وظّف تلاميذ الفوج الأوّل في نصوصهم المكتوبة أكبر نسبة من الروابط الحجاجية مقارنة بتلاميذ الفوج الثالث الذين استعملوا النسبة الأقلّ. ويبلغ الفرق الإحصائي بين النسبتين 4.97%، وهذا أمر طبيعي نظرا لكون تلاميذ الفوج الأوّل هم الأكثر إنتاجا للحجج المتنوّعة.

ونلاحظ أنّ روابط الإضافة والترتيب هي أكثر الأنواع استعمالا من قبل تلاميذ الفوجين معًا، غير أنّ نسبة استعمالها في نصوص تلاميذ الفوج الثالث تفوق نوعا ما نسبة استعمالها في نصوص تلاميذ الفوج الأوّل، حيث يقدر الفرق الإحصائي بين النسبتين بـ 0.35% لصالح الفوج الثالث. ويعدّ الرابطان الحجاجيان الواو والفاء من

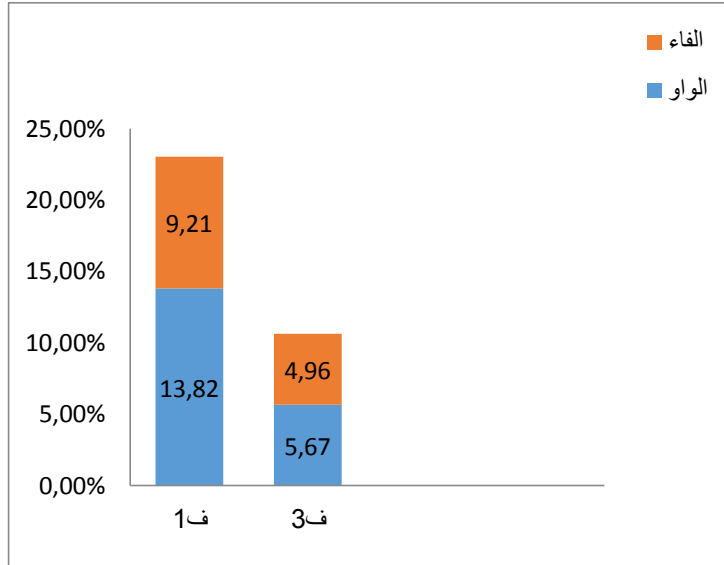
أكثر الروابط استعمالاً في نصوص تلاميذ هذين الفوجين معاً¹، وقد استعملوا معاً بكثرة من قبل تلاميذ الفوج الأول، وهو ما يوضحه هذا الجدول النموذجي:

جدول رقم (27) يتعلّق باستعمال الرّابطين الحجاجيين الواو والفاء في إعادة الإنتاج عند تلاميذ: ف1 وف3

الرابط	استعمال الرّابطين الواو والفاء في نصوص تلاميذ الفوجين: ف1 وف3 (العدد والنسبة)			
	ف1		ف3	
الواو	39	%13.82	26	%9.21
الفاء	16	%5.67	14	%4.96

ويمكن أن نمثّل استعمال هذين الرّابطين الحجاجيين بالرّسم البياني الآتي:

الشكل (28) يمثّل استعمال الرّابطين الحجاجيين الواو والفاء في إعادة الإنتاج عند تلاميذ ف1 وف3



¹ - وهو ما أشرنا إليه سابقاً عند عرضنا لنتائج الفرضية الإجرائية رقم (1) بعد تحليلنا لنصوص الفوجين الأول والثاني.

كما استعملت الروابط الحجاجية الخاصة بالتوكيد كثيرا من قبل تلاميذ الفوج الثالث إذ يقدر استعمالها بنسبة 10.63% بينما تقدر نسبة استعمالها في نصوص تلاميذ الفوج الأول ب 8.51%. أما بقية أنواع العلاقات الحجاجية فقد جاء توظيفها بنسب أكبر في نصوص تلاميذ الفوج الأول وهذا مقارنة بنصوص تلاميذ الفوج الثالث.

ومن أمثلة الروابط الأخرى التي نجدها مستعملة في نصوص الفوجين معا نذكر: إن (التوكيد)، أن (التوكيد)، كما أن (الإضافة)، إذا (الشرط)، بدل (التعارض)، بل (التعارض) لأن (التعليل)، لكن (التعارض)... إلخ. وأما الروابط التي جاء استعمالها مقتصرًا على نصوص فوج معين دون الآخر فمثل: رابط الاستنتاج "وبالتالي" الذي استعمله تلاميذ الفوج الأول فقط بنسبة 0.70% (من مجموع الروابط)، بينما اقتصر استعمال رابط الإضافة "أو" على نصوص تلاميذ الفوج الثالث بنسبة تقدر ب 0.35%.

ومنه فإن تلاميذ الفوجين الذين استفادوا من الإنتاج الأول قد أعادوا إنتاج نصوص حجاجية متماسكة ومنسجمة من خلال توظيفهم لمجموعة من الروابط وفق علاقات منطقية متنوعة. غير أن تلاميذ الفوج الأول هم الأكثر استعمالًا لها مقارنة بتلاميذ الفوج الثالث.

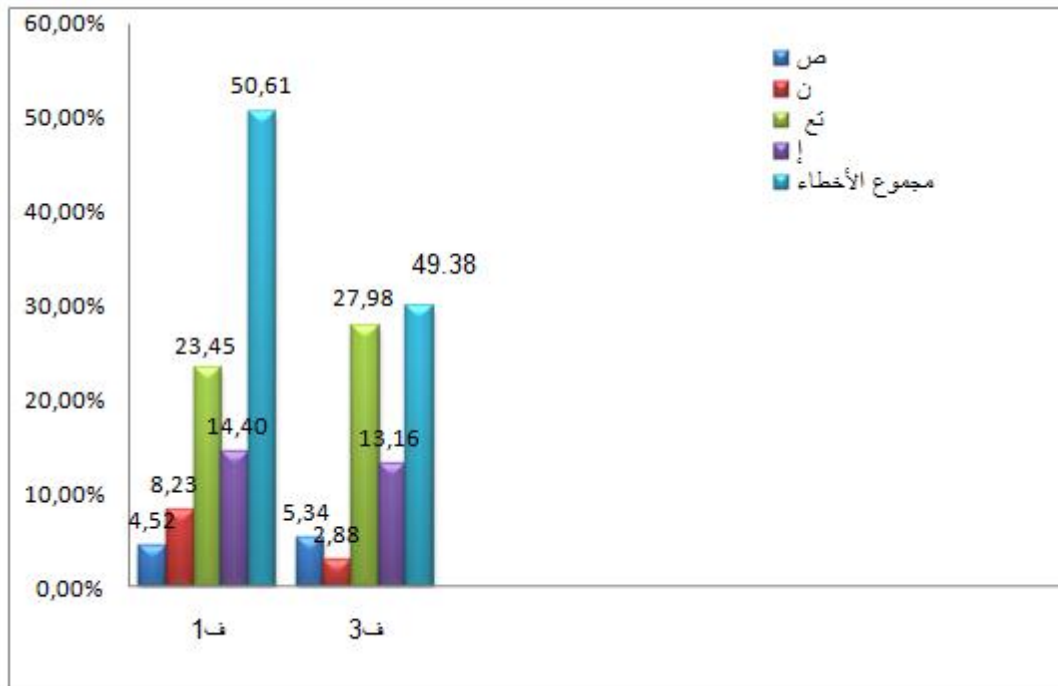
ث- السلامة اللغوية: ارتكب تلاميذ الفوجين: ف1 وف3 في إعادة الإنتاج 243 خطأ لغويًا وتعتبر نسبة الأخطاء التعبيرية في مجموع نصوص تلاميذ الفوجين هي الأكبر حيث تقدر ب 51.44% تليها وقالترتيب التنازلي الأخطاء الإملائية (27.57%) فالأخطاء النحوية (11.11%) فالأخطاء الصرفية (9.87%) وقد جاءت نسب الأخطاء اللغوية المرتكبة في نصوص الفوجين مختلفة، وذلك حسب ما يبرزه هذا الجدول:

الجدول رقم (28): يبين الأخطاء اللغوية في إعادة الإنتاج عند تلاميذ الفوجين: ف1، ف3

الفوج	أنواع الأخطاء اللغوية في إعادة الإنتاج عند تلاميذ الفوجين: ف1 وف3 (العدد والنسبة)									
	ص		ن		تع		إ		المجموع	
ف1	11	%4.52	20	%8.23	57	%23.45	35	%14.40	123	%50.61
ف3	13	%5.34	7	%2.88	68	%27.98	32	%13.16	120	%49.38
ف1+ف2	24	%9.87	27	%11.11	125	%51.44	67	%27.57	243	%100

نبيّن البيانات الإحصائية الموجودة بالجدول من خلال هذا الرسم البياني:

الشكل رقم (29): يمثل الأخطاء اللغوية في إعادة الإنتاج عند تلاميذ الفوجين: ف1، ف3



يتّضح لنا من خلال هذه النتائج أنّ نسبة الأخطاء اللغوية في نصوص تلاميذ الفوج الأول تفوق - نوعاً ما - نسبتها في نصوص تلاميذ الفوج الثالث، ويقدر الفرق الإحصائي بـ 1.23%. كما نلاحظ أنّ نسبة الأخطاء التعبيرية فنسبة الأخطاء الصرفية - وفق الترتيب التنازلي - مرتفعتان في نصوص تلاميذ الفوج الثالث. بينما جاءت نسبتا الأخطاء الإملائية فالأخطاء النحوية - وفق الترتيب التنازلي - مرتفعتين في نصوص تلاميذ الفوج الأول.

ومنه فإنّ تلاميذ الفوج الثالث قد صاغوا نصوصهم في الإنتاج الثاني وفق قواعد اللغة بشكل أفضل مقارنة بتلاميذ الفوج الأول.

ومن أمثلة الأخطاء الإملائية التي تمثّل ثاني أكبر نسبة للأخطاء الواردة في نصوص تلاميذ الفوجين نذكر الخطأ المتعلّق بكتابة "التاء" المناسبة في آخر الكلمة. حيث كتبت التاء المفتوحة بدلا من التاء المربوطة، وذلك في أكثر من موضع. وورد هذا الخطأ في إنتاج تلاميذ الفوج الأول ضمن هذه الجملة: «رفضت الفكرة تماما قائلتا». وشيبه بذلك الخطأ الذي ورد في أحد نصوص تلاميذ الفوج الثاني ضمن هذه الجملة: «فعارضت قولها قائلتا»، وفي نص آخر ضمن جملة أخرى هي: «وكانت رافضتا».

بناءً على النتائج التي توصّلنا إليها في دراستنا للفرضية الإجرائية رقم (2) من هذا البحث تتأكد لنا صحة هذه الفرضية، وبالتالي يمكننا القول أنّ السياق الاقتصادي (المادي) للتلاميذ يؤثر في عملية إعادة إنتاج النص الحجاجي كتابيا، ويقتصر تأثيره على استعمال الحجج وأنواع الروابط ولا يشمل السلامة اللغوية ومراعاة قواعد اللغة في الإنتاج.

2-2- تفسير نتائج اختبار الفرضية الإجرائية رقم (2):

يؤثر السياق السوسيو اقتصادي (المادي) للتلاميذ في عملية إعادة إنتاج النص الحجاجي كتابيًا، وذلك حسب ما يوفّره لهم من موارد معرفية. وقد استنتجت الباحثة المختصة في التربية وتعليم العلوم بالمدارس وين هارلن Wynne, H من دراساتها أنّ المحاولات الأولى من التجربة في المحيط المباشر بالطفل تساعد في تكوينه للعديد من المفاهيم، وكلّما كان المحيط ثريًا في مثيراته العلمية فإنّ الفرصة تكون جيّدة لتعزيز عدد كبير من المهارات الأساسية في الملاحظة والاكتشاف والبحث عن نموذج ورسم

الأشياء والتّواصل الجيّد. وقد تمّ تحديد تلك المهارات الأساسيّة في الملاحظة والاكتشاف والبحث عن نموذج ورسم الأشياء والتّواصل الجيّد¹.

كما يرى أحمد أوزي أنّ المجال الذي يتحرّك فيه أطفال المستويات الاقتصاديّة والاجتماعيّة المنخفضة يختلف عن المجال الذي يتحرّك ويعيش فيه أطفال المستويات الاقتصاديّة الجيدة، فالحاجات المتوفّرة للأبناء الميسورين غير متوفّرة لأبناء الفقراء والأقلّ حظًا، ممّا يكون له انعكاس ليس فقط على جوانب التّغذية والتّعليم والرحلات والأسفار التي توسّع المدارك المعرفيّة وتقوّي القدرات العقليّة، وإنّما أيضًا على جانب العلاقات الإنسانيّة ونوع النّاس الذين يحتك معهم الطّفل اجتماعيًا، وينشئ من خلال تفاعله معهم نظامًا لغويًا². ومثال ذلك -حسب ما يذكره هو كون مستوى اللّغة الموظّفة في المستويات الاقتصاديّة الأقلّ حظًا من الوجهة الاقتصاديّة غير المستوى اللّغوي الموظّف في المستويات الاجتماعيّة - الاقتصاديّة المتوسطة والعليا وهكذا³. حيث تمتاز الاستعمالات اللّغويّة في الأوساط الرّاقية والميسورة بكونها أكثر ثراء وتطوّرًا، بينما تميل في الأوساط المحرومة إلى محدوديّة الاختيارات والتّعبير بسبب قلّة الموارد اللّغويّة.

وشبيه بهذا ما يذهب إليه بازيل برنشتاين Bernstein, B - مثلما رأينا سابقًا - والذي يعدّ أول من احتفل بالإنتاجات اللّغويّة الفعلية والوضع السّوسيلوجي للناطقين في الوقت نفسه، حيث انطلق من ملاحظة مفادها أنّ الأطفال المنتمين إلى الطبقات العاملة يمثّلون نسبة إخفاق مدرسي أكبر بكثير من أطفال الطبقات الميسورة. وهكذا سعى إلى تحليل إنتاجات الأطفال اللّغويّة وتحديد سنين Deux codes : السنّ الضحل Code restreint، وهو الوحيد الذي يمتلكه أطفال الأوساط الفقيرة والسنّ

¹ - أنظر: كمال الدين حسين، دراسات في الأدب الشّعبي، مطبعة العمرانيّة للأوفست، مصر، 2001، ص173.

² - أحمد أوزي، سيكولوجيّة الطفل، نظريّات التّموّ النّفسي، النّجاح الجديدة، المغرب، ط3، (منشورات مجلّة علوم التّربية، العدد: 31)، 1998، ص73.

³ - المرجع نفسه، ص73.

الجزل Code élaboré الذي يمتلكه أطفال الطبقات الميسورة الذين يمتلكون كذلك السنن الأول¹.

إنّ المثال الأكثر شهرة ودلالة لهذين السننين هو تجربة تمثّلت في حمل بعض الأطفال على وصف شريط مرسوم صامت. حيث أنتج الأطفال المنتمون إلى أوساط محرومة نصًا يكاد يخلو من المعنى دون وساطة الصّور: "يلعبون كرة القدم، يقذف الكرة، يكسّر زجاجا... إلخ"، في حين أنّ الأطفال الذين ينتمون إلى أوساط ميسورة أنتجوا نصًا مستقلًا: "الأطفال يلعبون كرة القدم، هذا يقذف الكرة، والكرة تعبر النّافذة وتكسّر الزجاج... إلخ". فضلًا عن هذا فإنّ السنن الضّحل يتّصف بجمل قصيرة ومفردات محدودة². وعليه فإنّ الإلتناء إلى وسط محروم قد يؤدّي إلى المعوقات اللّغويّة وصعوبات في عملية إنتاج النصّ.

¹ - لويس جان كالفي، علم الاجتماع اللّغوي، ترجمة محمد يحياتن، دار القصبّة، الجزائر، 2006، ص20.

² - أنظر: المرجع نفسه، ص20.

المبحث الثالث: إعادة الإنتاج كتابيًا في ضوء السياقين السوسيو لغوي والسوسيو ثقافي :

يرتبط السياق السوسيو لغوي Le contexte sociolinguistique بالسياق السوسيو ثقافي Le contexte socioculturel إلى الحدّ الذي يصعب أحيانا الفصل بينهما أثناء الدّراسة. حيث أنّ الحديث عن أحدهما يجرّنا لا محالة إلى الحديث عن الآخر، وذلك للعلاقة الوطيدة بين اللّغة والثّقافة.

وأولى المختصون بتعليميّة اللّغات عناية كبيرة باكتساب لغة ما في سياقات تمتاز بالتعدّد اللّغوي والثّقافي. فاهتم بعضهم بعملية إنتاج النصّ وفهمه وإعادة إنتاجه في ضوء هذا التعدّد، وقد تنوّعت نتيجة لذلك الدّراسات التجريبيّة التي حاولت معالجة جانبها من جوانب هذا الموضوع بالاستفادة من آراء المنظرين المختلفة. وسنحاول في إطار بحثنا التّعرّض إلى بعض هذه الجوانب وفق الآتي:

1- التّداخل بين السياقين السوسيو لغوي والسوسيو ثقافي: يعرف دوجلاس براون الثّقافة بأنّها « الأفكار والعادات والمهارات والفنون والأدوات التي تميّز جماعة بشرية ما من جماعة أخرى في حقبة ما من الزّمن»¹. ويعتبرها هركوفيتس, Herkovits M.J ذلك « الكلّ المركّب الذي يشمل المعارف والمعتقدات والفنّ والأخلاق والقوانين والتّقاليد وكلّ الأعراف والعادات المكتسبة من قبل الإنسان باعتباره عضوا في المجتمع»². وتتمثّل أهمّيّتها في أنّها توجّه سلوك النّاس في المجتمع، وتتجسّد في حياة الأسرة وتضبط سلوكنا في جماعات، وتمدّننا بمعايير للأوضاع الاجتماعيّة، وتعلّمنا ما يتوقّعه الآخرون منّا، وماذا يحدث إذا لم نتوافق مع هذا التّوقّع. كما تعلّمنا الحدّ الذي لا ينبغي علينا تجاوزه باعتبارنا أفرادا، ومسؤوليّتنا اتّجاه الجماعة. والثّقافة المختلفة هي البنية التّحتيّة التي تميّز المجتمعات بصفاتها المختلفة³.

¹ - دوجلاس براون، أسس تعلّم اللّغة وتعليمها، ص150.

² - Herkovits, M. J, Les bases de l'anthropologie culturelle, Dayot, Paris, 1967 , p.6.

³ - Larson , D.N and Smally W .A, Becoming bilingual: A guide to language learning, University press of America, USA , 1972, p.39.

ويربط المعرفيون بين الثقافة والمعرفة، حيث أن « كل ثقافة تقتضي معرفة تُحدّد بوصفها كمية لا متناهية من المعطيات في مجال معيّن. وتطلّ هذه المعرفة شرطاً ضرورياً لكنّه غير كافٍ للثقافة. وبإمكان هذه الأخيرة أن تُعرّف كيفياً بوصفها قدرة شموليّة على التمييز والإدماج والترتيب والتدقيق والحساسية أمام الأحداث والموضوعات. ولهذا فإن الثقافة لا تتعارض مع المعرفة، فهي قبل كلّ شيء تنسيق ذكي للمعرفة، ووعي بالروابط والعلاقات القائمة بين مختلف موادّها»¹.

ويحدّد السياق الثقافي في العلوم الاجتماعية بالتفاعلات المختلفة بين الفرد ومحيطه (الثقافي والاقتصادي وتاريخ المجتمع)². أما بتران تروادك Troadek, B فيعرّفه بأنّه « البيئة البشرية الكبرى (البيئة الاجتماعية، السياسية، التاريخية، الثقافية)، حيث يحدث النّمّو النفسي الفردي»³. ويرتبط المعيار السوسيولوجي ثقافي بانتماء بعض مستعملي اللغة إلى مجموعات ثقافية متباينة تحددها التربية والمهن التي يزاولونها، ممّا يستلزم اعتماد قواعد وسنن خاصّة مرتبطة بمجالات معيّنة⁴.

تتّصل اللغة بالمجتمع وثقافته اتّصالاً وثيقاً، وتعتبر هذه العلاقة من أكثر العلاقات تعقيداً. فاللغة نتاج الثقافة وجزء لا يتجزأ منها⁵، وهي تُولد وتتطوّر بفضل المجموعة الاجتماعية التي تعرفها وتستعملها وتنقلها. وهي أيضاً ممارسة اجتماعية بواسطتها يتمّ التعبير عن الثقافة ونقلها، لأنّه عن طريق اللغة ندرس ونفكر ثقافياً. وتمنحنا كذلك إمكانية إثبات هويّتنا الثقافية باستعمال اللهجات واللغات المحليّة⁶. كما أنّ اللغة تظاهرة

¹ - فيليب غابيلي، مارسيل لوبران، مونيكا غاتر وآخرون، الممارسات البيداغوجيّة المعاصرة، ص 43.

² - Clanet, C, L'interculturel en éducation et en sciences humaines, impression SA, Toulouse, 1986, p.106.

³ - بتران تروادك، علم النفس الثقافي، هل النّمّو المعرفي متعلّق بالثقافة، ترجمة: حكمت خوري وجوزف بورزق، دار الفرابي، لبنان، ط1، 2009، ص 133.

⁴ - عبد النّبي سفير، مداخل نظريّة لآليات اشتغال معجم اللغة الإداريّة: آفاق تواصلية وديداكتيكية، ضمن اللغة والمعرفيّة، منشورات مختبر العلوم المعرفيّة، عالم الكتب الحديث، الأردن، 2015، ص 182.

⁵ - Levis Strauss, C, Anthropologie structurale, Plon, Paris, 1958, op.cit, p.78.

⁶ - Widmuller, F, Apprendre une langue c'est apprendre une culture, Giessener elektronische bibliothek, Allemagne, 2015, p.39.

ثقافيّة، وكلّ المستعملين لها يشتركون فيما بينهم في كونهم يحملون عناصر واضحة وأخرى غير واضحة لثقافة معيّنة¹.

إنّ التفسير الناجح للغة في السياق يأخذ بعين الاعتبار تقاسم المشاركين للأعراف والإجراءات المتعلقة بالعوامل المصاحبة لاستعمال اللغة المصاحبة. إن مثل هذه الأعراف والإجراءات مع القيم والاعتقادات التي تتركز عليها تعدّ بمثابة عناصر المعرفة الثقافيّة، ويمكن تعريف الأشخاص المشاركين فيها بأنهم تحت لواء ذات الثقافة. كما ينظر إلى التّواصل عبر جماعات مختلفة مع معارف وقيم متنوّعة على أنه متعدّد الثقافات حتى في المجتمعات. ومن أمثلة ذلك الأجيال والطبقات الاجتماعية والجنسين والتّوجهات الجنسية المختلفة².

ومنه فإنّ مسألة الفصل بين كلّ من اللغة والثقافة مسألة غير واردة، كما أنّ الفصل بين السياقين السّوسيو لغوي والسّوسيو ثقافي ما هو إلّا فصل منهجي.

2- القيم الثقافيّة Les valeurs culturelles وإشكاليّة تصنيفها: يتفق الدّارسون على أنّ القيم مكوّن من مكوّنات الثقافة أو أنّ الثقافة مجموعة من القيم، ولكنّهم يختلفون في تعريفهم لها نظرا لاختلاف اهتماماتهم الفكرية. ومن التعاريف التي نجدها مطابقة لمفهومنا الإجرائي للمصطلح ما يذكره الباحثان هالستيد Halstead, J. M وتايلور Taylor, J. M في قولهما: «هي المبادئ والمعتقدات الأساسيّة والمُثل والمقاييس، أو أنماط الحياة التي تعمل مرشداً عامّاً للسلوك. أو نقاط مرجعية في صنع القرار أو في تقويم المعتقدات والأفعال والتي ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالنّزاهة والهويّة الشّخصيتين»³. فهي إذن المبادئ المرشدة لسلوك الفرد، والتي تساعد على تقويم معتقداته وأفعاله.

¹ - Zarate, G et autres, Méditation culturelle et didactique des langues, Edition du conseil de l'Europe, Strasbourg, 2003, p.57.

² - فاي كوك، علم اللغة التّطبيقي، ترجمة: يوسف بن عبد الرحمن الشّميمري، مطبعة الملك سعود، الرياض، 2008، ص65

³ - Halstead, J.M and Taylor J.Monica, Values in education and education in values, Routledge Falme(Taylor and Francis group), London and New York, p.5.

وتعتبر مسألة تصنيف القيم مسألة خلافية بمقدار ما هي مسألة أكاديمية. ولقد اعتمدت عدة أسس في عملية التصنيف. ومن هذه التصنيفات ما "استند إلى محتوى القيمة مثل: قيم اللذة والقيم الجمالية والقيم الدينية والقيم الاقتصادية والقيم الأخلاقية والقيم المنطقية"¹. وقدّم نيكولاس ريتشر Rischer, N محاولة قيّمة لعرض مختلف أسس تصنيف القيم، وذلك على هذا النحو:²

-التصنيف على أساس محتضني القيمة: مثل: القيم الشخصية وقيم العمل قيم النّخب العليا...إلخ

-التصنيف في ضوء موضوعات القيم: مثل السرعة والجودة والجمال والشّجاعة...إلخ.

-التصنيف على أساس الفائدة أو المنفعة: مثل: الصّحة، الرّاحة، الأمن...إلخ

-التصنيف على أساس الأغراض كالقيم الغذائية للطعام والقيم التعليمية لبعض البرامج...إلخ.

-التصنيف على أساس العلاقة بين محتضني القيمة والفائدة: كالقيم الأسرية والمهنية والجمالية...إلخ.

-التصنيف على أساس العلاقة بين القيم ذاتها: مثل الكرم الذي يحقق السّعادة.

3-ارتباط بنى النصّ بسياقيه السّوسيو لغوي والسّوسيو ثقافي: تستعمل النّصوص على الدّوام في سياق خاصّ، وهذا يقتضي عند تحليل النصّ وفهمه تحليلًا وفهما للسياق³. وتقتضي عملية ربط النصّ بسياقه معاينة هذا السياق النّصي كما يتجلّى من

¹ - عبد الغني عماد، سوسولوجيا الثقافة، المفاهيم والإشكاليات... من الحداثة إلى العولمة، مركز دراسات الوحدة العربية، ط1، 2006، ص148.

² - أنظر: المرجع نفسه، ص148-149-150.

³ - فان ديك، النصّ بنياته ووظائفه، ص47.

في النصّ، وبالأخصّ من خلال البنى الإيديولوجية والثقافية والاجتماعية والأدبية كبنى نصّية. إذ يرى سعيد يقطين «أنّ كلّ نصّ كيفما كان نوعه يتمّ إنتاجه ضمن بنية اجتماعية محدّدة، وتكمن إنتاجيته في كون التّفاعل يحصل معه في إطار البنية نفسها، وبانعدام هذا التّفاعل تنعدم إنتاجيّة النصّ. لذلك نجد العديد من المختصين في اللسانيات الاجتماعية يحدّدون النصّ وهو قيد الاستعمال، لأنّه في غياب هذا الاستعمال يغيب التّواصل أو التّفاعل معه، والذي يحصل بدءًا عن طريق اللغة... وننظر إلى هذه البنية النصّية السوسولوجية من خلال ما أنتج فيها نصّيا، أيّا كان نوع النصّ أدبيّا أو غير أدبي، وبموازاة مع الحقبة التاريخية التي ظهرت فيها اجتماعيا (سوسولوجيًا)، ويكون النصّ موضوع الدّراسة جزءًا من هذه البنية التي أنتج في إطارها زمنيًا»¹. كما يوضّح سعيد يقطين هذا الارتباط في موضع آخر من خلال قوله: «يكتب النصّ في زمن تاريخي، ويتحدّد هنا الزّمن أولاً بسياق اجتماعي وثقافي محدّدين. ولا يمكن لإنتاج الكاتب النصّي أن يكون خارجا عن هذا السّياق الذي يتفاعل معه إيجابا أو سلبا، قبولا أو رفضا. وهذه البنى المنتج في زمنيّتها التاريخيّة النصّ تتجلّى لنا ضمّنيا أو مباشرة في النصّ ذاته. لذلك يجب أن نقرأها في النصّ ذاته. فالنصّ ينتج في إطار هذه البنى، ويتفاعل معها، ولكنّه في الآن ذاته يتعالى عليها»².

ويقرّ فان دايك بوجود تفاعل بين النصّ والسّياق الاجتماعي الثقافي، حيث تحدّد معا الأوضاع الاجتماعيّة وفئات المشاركين والضّوابط والمعايير والمواصفات التي يجب أن تلاحظ في هذه الأوضاع، من يستطيع أو ماذا يجب عليه أن يقول وفي أيّة لحظة وبأيّة طريقة³. إنّ النصّ مكوّن ثقافي متغيّر من مكوّنات التّفاعل الاجتماعي، إنه يمثّل في حدّ ذاته ظاهرة ثقافيّة يمكن أن نستخرج منها بعض الخلاصات التي تهّم

¹ -أنظر: سعيد يقطين، انفتاح النصّ الروائي، ص134-139.

² - سعيد يقطين، انفتاح النصّ الروائي، ص34.

³ - تيون إيه فان دايك، من نحو النصّ إلى تحليل الخطاب النقدي، ص190.

البنية الاجتماعية للمجموعات الثقافية¹. وعليه تولي سوسيوجيا النصّ العناية بالجوانب الآتية:²

-الرّبط بين النصّ والبنية النصّية الكبرى والبنية السّوسيو نصّية التي أنتج في إطارها زمانيا لمعينة إنتاجيّة أو عدمها وبين النصّ والمجتمع، كما يتجلّى ذلك في تفاعل النصّ مع البنية النصّية الكبرى والسّوسيو نصّية من خلال النصّ ذاته.

-أنّ النصّ والبنية النصّية الكبرى والصغرى والبنى الاجتماعية ليست منغلقة على ذاتها. فالنّفاعل مسجّل بينها جميعا كما يتجلّى من خلال النصّ مع هذه البنى الخارجية باختلاف مراحل تطوّر المجتمع وبناءه السّوسيو نصّية في تحولاتها.

-كلّ هذه التّفاعلات بين البنى في مختلف تجلّياتها لا تتمّ إلّا من خلال تفاعل الذات مع فعل مزدوج: الكتابة والقراءة، سواء كانت هذه الذات ذات الكاتب أو ذات القارئ.

4- أهمّية السّياقين السّوسيو لغوي والسّوسيو ثقافي في تعليم اللّغة وتعلّمها: يقدّم أصحاب نظرية التّنشئة اللّغوية الاجتماعية La théorie de la socialisation langagière (أو ما يعرف عند البعض بالتكّيف اللّغوي الاجتماعي) بزعامة المتخصّصين في اللّسانيات الأنثروبولوجية إلينور أوش Elinor , O وبامبي شيفلان Schieffelin , B إطارا نظريّا تفسيريّاً جدّ متين لمعينة اكتساب لغة ما أو عدّة لغات، وذلك بالارتكاز على جوانب ثقافيّة تفاعليّة وغير لغويّة لهذه العملية³. ويرى أصحاب هذه النّظرية أنّ اللّغة تتكامل مع السّلوك الاجتماعي الثقافي، وكلاهما يعتبر من نتائج السّياق، إلى جانب أنّهما يسهمان في تكوينه وتشكيله، وبذلك تساعد هذه النّظرية في تجاوز النّظرة التّقليدية

¹ - فان ديك، النصّ بنياته ووظائفه، ص76.

² - المرجع نفسه، ص139.

³ - Lamarre, P, Lamarre S et Lefranc M, La socialisation langagière comme processus dynamique, Suivi d'une cohorte de jeunes plurilingues intégrant le marché du travail, Conseil supérieur de la langue française, Québec, 2015, p.5

لاكتساب اللّغة¹. ويظهر أثر متغيّرات عديدة كاللّغة والثّقافة والجغرافيا في إنتاج النصّ وفهمه في سياق التّعدّد اللّغوي *Le contexte plurilingue* وسياق التّعدّد الثّقافي *Le contexte pluriculturelle* ؛ إذ أنّ هذين السياقين مهمّان في إنتاج النصّ وفهمه. وأكثر ما تظهر هذه الأهميّة في العلاقة بين البنية الدّلالية والبنية التّصوريّة التي يرى جاكندوف *Jakendoff, R* أنّها المستوى الوحيد للتّمثيل الدّهني، وأنّ البنى التّصوريّة لا توجد خارج الأطر الثّقافية. فالمعلومات التي يحملها المتكلّمون تتعلّق بتأويلهم للعالم الخارجي². ولهذا فإنّ الجهود المبذولة لتطوير الكفاءات في ميادين الفهم والإنتاج في مثل هذا السّياق تكون لها أهميّة أكبر مقارنة بوضعيات التّعلّم في سياق أحاديّة اللّغة. فهذه الوضعيات التّعليميّة التّعلّميّة المعقّدة تتطلّب وسائل دعم خاصّة تأخذ بعين الاعتبار الموارد المرتبطة بالمعارف المتكوّنة في فضاءات لغويّة وتواصلية وتداوليّة وثقافيّة مختلفة. حيث توصّلت الأبحاث إلى أنّ المتعلّمين يقومون بمعالجة المعلومة بتوظيف معارفهم المتكوّنة من سياقاتهم الثّقافيّة واللّغويّة، ويكيّفون استراتيجياتهم في التّعلّم بتوظيف مختلف هذه السّياقات³. ونوضّح أهميّة كلّ سياق في العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة فيما يأتي:

4-1- أهمية السّياق السّوسيو لغوي: إن العلاقة بين التّعليميّة والسّياق السّوسيو لغوي تتجلّى بوضوح أكثر يوما بعد يوم. وهي علاقة ضرورية إذ أنّ تعليميّة اللّغة تنظر في خصائص السّياق اللّغوي، وتأخذ بعين الاعتبار سياق التّعدّد اللّغوي *Le contexte plurilingue* فتدرس العلاقات القائمة بين الألسن والتّمثلات الناتجة والممارسات اللّغويّة المنجزة خارج المدرسة وداخلها، حيث أنّ الدراسة السّوسيو لغويّة لا رجعة فيها⁴. وقد أثار علم الاجتماع اللّغوي هذا التّحوّل ليس فقط بالتّظهير لتسييق

¹ - صالح ناصر الشويرخ، قضايا معاصرة في اللّسانيات التّطبيقيّة، دار وجوه، الرياض، ط1، 2017، ص 76-71.

² - جمعان عبد الكريم، إشكالات النصّ، ص 496 - 497.

³ - Brigitte, M et Legros, D, psycholinguistique cognitive, op.cit, p.123.

⁴ - Coste, D, Elément pour la construction utopique nécessaire, dans : Langues, sociétés, cultures et apprentissages, Peter Lang, Bruxelles, 2005, p.416.

الممارسات اللغوية، ولكن باقتراح تحليلات للسياقات السوسيو لغوية التي تدعو إلى تعليمية ملائمة¹.

واهتم المختصون بعملية تعليم اللغة في سياقات اجتماعية تمتاز بالتعدد اللغوي، وقاموا بالكثير من الدراسات التجريبية في هذا المجال. حيث تطرح تعليمية اللغات في سياق متعدد الألسن مسألتين؛ تتعلق المسألة الأولى بتنظيم الألسن والعلاقات فيما بينها، أما المسألة الثانية فتتعلق بنماذج التحليل المعتمدة في دراسة المحتوى، ومنهجية استعمال الوسائل التعليمية². ومن القضايا التي اهتمت بها أثر اللغة الأم في تعلم لغة أخرى خاصة اللغة الأجنبية. فالطفل يبدأ نموّه المعرفي والرمزي عبر اكتساب نظام دلائل ورموز لغوية تمثل لغته الأم، وقد توظف هذه المرحلة المبكرة التي يسعى فيها الطفل إلى الاتصال بوسطه والاندماج في محيطه لإكسابه أكثر من لغة إذا وجد المحيط الملائم الذي يتيح الاتصال³. ويرى الدارسون أن تعلم اللغة الأولى أو اللغة الأم من شأنه أن يؤثر على تعلم اللغة الثانية تأثيرا يختلف من حالة إلى أخرى؛ حيث يسمح هذا العمل الأولي للغة الأم بالقيام بإعادة تصنيف للاختلافات والتطابقات القائمة بين نظامين لسانيين، الأول مكتسب والثاني في طور التطوير. فتعلم لغة أجنبية لا يمكن أن يتم إلا بالارتكاز على الكفاءة اللغوية، والخبرة المتأنتية من اللغة الأم وهذا المرتكز اللغوي هو أيضا مرتكز معرفي⁴. ذلك أن المتعلم عند تعلمه للغة الثانية يكون قد اكتسب نظام لغته الأم، ومعه عادات لغوية معينة في المستويات الصوتية والإفرادية والتركيبية والدلالية، كما يكون قد اكتسب من خلالها جوانب معرفية وثقافية. وعند تشابه اللغتين يكون الانتقال إيجابيا، وفي هذه الحالة يسهل تعلم اللغة الأولى من تعلم اللغة الثانية، وتكون النتيجة أداءً صحيحاً. وعند الاختلاف يكون الانتقال سلبيا، لأن

¹- Blanchet, P et Rahal, S. A, Pourquoi s'interroger sur les contextes en didactique ? dans perspectives pour une nouvelle didactique des langues, Edition des archives contemporaines, France, 2009, p.12.

² - Lopez, J. S, Plurilinguisme et enseignement des langues en Europe, Aspects historiques, didactique et sociolinguistique, Ed: Editorial universidad de Canada, Canada, 2010, p. 94.

³ - عبد القادر الفاسي الفهري، اللغة والبيئة، مطبعة النجاح الجديدة، المغرب، 2003، ص19.

⁴-Voir: Pendaux, M, Les activités d'apprentissage en classe de langue, Hachette, Paris, 1998, p.19.

اللغة الأولى قد أعاقَت تعلّم اللغة الثانية وأدّت هذه الإعاقة إلى ارتكاب أخطاء في الأداء. ف«كلّما زاد التشابه بين اللغة الأولى واللغة الثانية زاد الانتقال الإيجابي وقلّ الانتقال السلبي، أي زادت الأداءات الصحيحة وقلّت الأداءات الخاطئة وسرّع من اكتساب اللغة الثانية. وكلّما زاد الاختلاف بين اللغة الأولى واللغة الثانية - حسب نظرية التحليل التقابلي - زاد الانتقال السلبي وقلّ الانتقال الإيجابي، وزادت إعاقة تعلّم اللغة الثانية وزادت الأخطاء وطال أمد اكتساب اللغة الثانية»¹. وقد كان الاعتقاد السائد أنّه يكفي تحليل اللغة الأولى واللغة الثانية ومقارنتهما للوقوف على المناطق الممكنة التي قد يحصل فيها التداخل وكذا التي تكون سببا في الصعوبات التي يواجهها المتعلّمون، والأخطاء التي قد يرتكبونها، وهذا بقصد وضع استراتيجيات التصحيح الملائمة. غير أنّه ويتطور المقاربات السوسيو لسانية والإثنوغرافية والتبليغية قوي الشعور بضرورة تخطّي هذه المقاربة الكلاسيكية، وقد أصبح من قبيل المستعجلات تبني مقاربة تفاعلية أكثر ديناميكية بغية تحديد مكانة هذه الظواهر الاحتكاكية ووظيفتها في الاستراتيجيات الخطابية للناطقين، وهي ظواهر تتمّ عن تنوّع السلوكات المتعددة اللغات واستراتيجيات التبليغ المسخرة².

وعليه يرى المهتمون بالسياق المتعدّد اللغة -وفق المنظور المعرفي- أنّ استعمال اللغة الأمّ (الأولى) يساعد في فهم اللغة الثانية وإنتاجها. ففي إطار نموذج تطوير الكفاءات في الإنتاج لبريتير وسكاردماليا Breiter et Scardamalia سنة 1987، فإنّ التلاميذ الذين استفادوا من أفضل تفعيل للمعارف بواسطة اعتماد اللغة الأمّ كدعم مساعد ينتجون نصوصا أفضل على مستوى ملائمة المعلومات والاستنتاجات³. ومن أمثلة هذا الدّعم نذكر قراءة نصّ باللغة الأمّ لإعادة الإنتاج باللغة الثانية. حيث تسمح استراتيجية توظيف اللغة الأمّ بتطوير قدرات ذاكرة العمل خلال بناء النصّ وعرضه باللغة الثانية، وذلك بتفعيل المعارف المتكوّنة من السياق الثقافي واللغوي للغة الأولى

¹ - محمّد علي الخولي، العوامل المؤثّرة في اكتساب اللغة الثانية، ضمن حوليات كلية التربية، جامعة قطر، العدد 7، 1990، ص 365.

² - خولة طالب الإبراهيمي، الجزائريون والمسألة اللغوية، ص 105.

³ - Brigitte, M et Legros, D, psycholinguistique cognitive, op.cit, p.126.

والمخزّنة في الذاكرة طويلة المدى واستحضار معارف جديدة. فتخفّف بذلك من الثقل المعرفي والذهني *La surcharge mentale*، كما تؤثر على نوعيّة الذاكرة طويلة المدى خلال القراءة والمعالجة والمراجعة وذلك لأطول مدّة¹. وعليه يرى بعض الدارسين بفضل دراساتهم التجريبيّة في هذا المجال أنّ استعمال اللّغة الأمّ لتفعيل المعارف الثقافيّة من شأنه أن يسهّل عملية استرجاع المعلومات من الذاكرة طويلة المدى خلال إنشاء النصّ²، ويسهّل كذلك العمليّات المعرفيّة الأخرى.

4-2- أهمية السياق السّوسيو ثقافي: يعتبر السياق السّوسيو ثقافي عاملاً حاسماً في التّعلّم بصفة عامّة والتّعلّم اللّغوي على وجه الخصوص؛ فهو عنصر من عناصر الذات الفرديّة في حال التّعامل الاجتماعي، وفي الوقت نفسه عنصر فرعي متخصص بعملية التّعلّم³.

والتّعلّم اللّغوي حسب أصحاب نظريّة التّكيف اللّغوي الاجتماعي يشبه أنواع التّعلّم الأخرى، فعلى الرّغم من أنّهم قد يقبلون أنّ الإنسان مجهّز بآليّات خاصّة، إلّا أنّهم يؤمنون بأنّ النّمّو الإدراكي عنده ينبنى ويتشكّل بواسطة السياقات الاجتماعيّة الثقافيّة، سواء أكان ذلك في البيت أم المجتمع أم المدرسة. والعوامل السياقيّة المؤثّرة في الاكتساب اللّغوي عندهم تشمل أنواع المواقف التي يُسمح فيها للمتعلم بأن يشارك فيها، والأدوار التي يمكن أن يقوم بها، والتّعقيدات اللّغوية الاجتماعيّة للصّغ والتّراكيب اللّغوية المكتوبة والمحكيّة التي يتعرّض لها المتعلّم⁴. فتعلّم اللّغة حسب هذا الاتجاه يتمّ من خلال التّفاعل مع الآخرين الذين يتميّزون بالكفاءة في استعمال اللّغة وفي ممارستها الثقافيّة، حيث يمدّ هؤلاء الأفراد ذوّ الكفاءة اللّغوية المرتفعة غيرهم من الأفراد الأقلّ كفاءة بالاستعمالات المناسبة للّغة وبالقيم والايديولوجيّات والهويّات

¹- Brigitte, M et Legros, D, psycholinguistique cognitive, op.cit, , p.124-126-128-129

² - Hoareau , Y et Legros D, Culture, langue, maternelle, compréhension et production de textes en langue seconde, dans Enfance, presse universitaire de France, Vol.58, 2006/2, p.192.

³ - دوجلاس براون، أسس تعلّم اللّغة وتعليمها، ص150.

⁴ - صالح ناصر الشويرخ، قضايا معاصرة في اللّسانيّات التّطبيقيّة، ص75.

الخاصّة بالمجتمع¹. وبهذا تفيد هذه النّظرية الباحثين في موضوع الاكتساب اللّغوي في فهم التّعقيدات الإدراكية والثّقافيّة والاجتماعيّة ذات الصّلة بتعلّم اللّغة.

ويرى مؤسس البنائيّة الاجتماعيّة الثّقافيّة Le constructivisme socio-culturel ليف سيمينوفتش فيجوتسكي Vygotsky, L. S أنّ التّفاعل الاجتماعي هو الجانب الأساسي في تنمية الجانبين العاطفي والمعرفي عند المتعلّم، كما يؤكّد على أهميّة التّفاعلات الاجتماعيّة بين المتعلّم والآخرين في عملية التعلّم. ويحدث التعلّم حسب هذا المنظور في سياقات ذات معنى، حيث أنّ النمو المعرفي يتأثر بكلّ من السياق الثّقافي والاجتماعي واستخدام اللّغة كأداة سيكولوجيّة للحديث والتّفكير². ويشمل العالم الاجتماعي للمتعلّم الأفراد الذين يؤثّرون بصورة مباشرة عليه، ومنهم المعلّم والأصدقاء والأقران والمدير وجميع الأفراد الذين يتشارك أو يتعامل معهم من خلال أنشطته المختلفة. أي أنّنا نأخذ في الاعتبار البيئة المجتمعيّة للمتعلّم ونهتم بالتركيز على التعلّم التّعاوني³. فالمبدأ الأساسي في هذه النّظرية هو أنّ المعرفة يوجدّها النّاس وأنّها تتأثر بقيمتهم وثقافتهم⁴. فبخلاف بياجيه الذي لم يعر اهتماما كافيا لدور المجتمع والعلاقات الاجتماعيّة⁵ في إطار نظريّته البنائيّة، ولم يتطرق إلى الطّبيعة الاجتماعيّة للتعلّم، وينظر إلى الإنسان على أنّه بناء ذاتي التّنظيم وهو مصدر كلّ الأنشطة التي يقوم بها، وأنّ الاستجابات هي نتاجات للأبنية المعرفيّة التي يشكّلها الفرد في ضوء عمليات النمو⁶، فإنّ فيجوتسكي يرى أنّ الأطفال يستفيدون كثيرا وبشكل ضخم من المعرفة

¹ - صالح ناصر الشويرخ، قضايا معاصرة في اللّسانيات التّطبيقية، ص71.

² - أميمة محمد عفيفي، فاعليّة استراتيجيّة التعلّم القائم على حلّ المشكلات المنظّم ذاتيا في تنمية التّحصيل وفهم طبيعة العلم والتّنظيم الذاتيّ لتعلّم العلوم لدى تلاميذ الصّفّ الأوّل والإعدادي، ضمن مجلّة: التّربيّة العلميّة، مصر، الجمعية المصريّة للتّربيّة العلميّة، 2010، ص194.

³ - حسن حسين زيتون وكمال عبد الحميد زيتون، التعلّم والتّدريس من منظور النّظرية البنائيّة، ص52.

⁴ - راشد بن حسين العبد الكريم، النّظرية البنائيّة الاجتماعيّة وتطبيقاتها التّدرسية في المنهج، النّشر العلمي والمطابع، الرّياض، 1432هـ، ص12.

⁵ - حفيظة تازروتي، اكتساب اللّغة عند الطّفل الجزائري، ص73.

⁶ - عماد عبد الرّحيم الرّغول، نظريّات التعلّم، دار الشّروق، عمّان، 2010، ص 232-233.

والأدوات المعرفية التي تقدّم لهم عن طريق ثقافة مجتمعاتهم¹. كما يقسم النشاط المعرفي إلى تنظيم خارجي وتنظيم ذاتي، ويقوم التعلّم الخارجي على تفاعل الفرد مع الأفراد الآخرين المحيطين بالوسط الاجتماعي له، ويكتسب الخبرة من خلال دعم الأشخاص الأكثر خبرة له. حيث أنّ التعلّم عبارة عن بناء نشاط للمعرفة التعاونية يتم من خلال تكوين الفرص الاجتماعية والثقافية وثيقة الصلة بخبرات المتعلّمين². ويعتبر فيجوتسكي اكتشاف الآخرين أداة ثقافية تُثقل للأطفال ضمن السياق الاجتماعي دون اختراق أو كسر لسير هذا النشاط. أمّا التنظيم الذاتي فيقوم على تنظيم الفرد لمعرفته ذاتيًا، بعد أن يكون قد اكتسب الخبرة من خلال الآخرين، ذلك الذي يجعله يستخدم العمليات والاستراتيجيات بشكل واعٍ دون الحاجة إلى دعم³. كما يرى فيجوتسكي أنّ السّيرورات المعرفية العليا تبنى باستدماج تدريجي للأدوات الثقافية التي أنتجها الإنسان عبر التاريخ. وبالتالي فإنّ النّمّ السيكولوجي لا ينفصل عن الحياة الاجتماعية وعن التفاعلات بين الطّفل والأكبر منه سنًا، والنّضج العصبي لا يمكنه وحده أن ينتج وظائف سيكولوجية تتطلّب استعمال السّيميائيات ورموز هي أساس الضبط والبنية المعرفية. فامتلاك الجهاز السّمائي الذي يتشكّل من الشّخص واستدماجه والذي يكون البنى المعرفية لا يتحقّق إلّا لكون الطفل يعيش في وسط مجموعات وأبنية اجتماعية يتعلّم فيها من الآخرين عبر التّفاعل معهم⁴. وتشكّل هذه التّفاعلات الاجتماعية التي

¹ - وليام كرين، نظريات النّمّ، ترجمة محمد الأنصاري، الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، الكويت، 1996، ص 272.

² - أنظر: أحمد أوزي، التّعليم والتعلّم الفعّال، نحو بيداغوجيا مفتوحة على الاكتشافات العلمية الحديثة حول الدّماغ، مطبعة النّجاح، المغرب، ط1، 2015، ص55.

³ - هنا أحمد أبو السّعود عبد المجيد، فاعلية برنامج مقترح قائم على النّظرية البنائية الاجتماعية لتنمية مهارات التّفكير المستقبلي والدّافعية للإنجاز لدى طلاب المرحلة الثّانوية، ضمن مجلة: البحث العلمي في التّربية، جامعة عين شمس، القاهرة، العدد18، 2017، ص213-214.

⁴ - الغالي أحرشاو وأحمد الزّاهر، التّمدّرس واكتساب المعارف عند الطّفل، ضمن: مجلة العلوم التّربوية والنّفسية، مؤسّسة الأيّام للصحافة والنّشر والتّوزيع، البحرين، 2000، المجلد1، العدد1، ص3.

تتمّ بين الأطفال من جهة ومن جهة أخرى بينهم وبين الراشدين مكوّنًا أساسيًا لسيروية بناء المعارف¹.

وتهتم البنائية الاجتماعية الثقافية بكيفية صنع المعنى لدى المتعلّم الذي يتمّ عن طريق استخدام اللغة في التعليم، حيث أنّ المعرفة وفق هذا التوجّه تتمّ من خلال التفاعل الاجتماعي بين المتعلّمين بصورة مختلفة. وهناك نقاط مرتبطة بهذه النظرية تتمثّل في أنّ اللغة هي العامل في حدوث التفاعل الذي يكون المعنى. فاللغة هي أساس التواصل الاجتماعي بين الأفراد، والمرجع اللغوي الخاصّ بهم يعود إلى الأحداث التاريخية والاجتماعية التي يعيشون فيها، كما أنّ الغرض من اللغة هو استمرار العلاقات بين أفراد المجتمع. فعملية صنع المعنى لا ينظر لها على أنّها نشاط عقلي معزول، ولكن كنتيجة للتفاعل بين الفرد والمجتمع والثقافة والتاريخ والمؤسسات التي يتعامل معها الفرد². ومنه فإنّ هذه النظرية تعتمد على دمج المتعلّم في سياق أوسع من سياقه الذاتي، بحيث تكون لديه شبكة تربط بينه وبين الآخرين. وتتمو المعرفة من خلال التفاعل مع الآخرين أو التبادل بين الأفراد، حيث يتحوّل العقل الفردي إلى عقل اجتماعي.

وفقا لذلك يرى المختصون في التعليمية أنّ المتعلّم لا يمكنه أن يتجرّد من ثقافته الأمّ (الأصلية)³، ذلك أنّ «تعلّم لغة ما هو تعلّم ثقافة»⁴. الأمر الذي جعل التوجّه المدرسي الجديد في التربية والتعليم يستثمر الثقافة ويوظّفها في التدريس في إطار ما يسمى بـ «الثقافة المدرسية»، التي ترتبط بمجموعة التمثّلات والمواقف والقيم والاتجاهات والرغبات... إلخ والمتولّدة عن علاقات الأفراد بمكوّنات المجال المدرسي، والمتمثّل في البيئة المدرسية بكلّ عناصرها البشرية والنفسية والاجتماعية والمعمارية والشكلية

¹ - أنظر: فيليب جوناير، نحو فهم عميق للكفايات، ص22.

² - أحمد النجدي وآخرون، اتجاهات حديثة في تعليم العلوم في ضوء المعايير العالمية وتنمية التفكير والنظرية البنائية، دار الفكر العربي، القاهرة، 2007، ص374-375.

³ - Widmuller, F, Apprendre une langue c'est apprendre une culture, op.cit, p.222.

⁴ - Byram, M et autres, La compétence socioculturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues, Edition de conseil de l'Europe, Strasbourg, 1997, p.67

والتّظيمية. ف« المجال المدرسي إذن بنية ذات علاقة بنسق القيم والرّموز والعلامات التي يكتسبها من الدّوات التي تسكنه وتعيش فيه خبراتها وتعطيه معناه المادّي والاجتماعي»¹. ولا تقتصر الثّقافة المدرسيّة الفعلية على ما في المحتويات والمقرّرات المدرسيّة، بل تشمل «مجموع الخبرات والنّمثلات والمواقف والسلوكات التي يكوّنها المتعلّم عن طريق مشاركته في بناء مشاريع خاصّة بالتعلّم، ثمّ بناء وسائل وأدوات في اتّجاه اكتشاف الحلول الملائمة للقضايا المدروسة»². وحسب المقاربة السّوسيو ثقافيّة فإنّه ينبغي وضع المتعلّم في وضعيّات مألوفة عنده ذات أبعاد اجتماعيّة واندفاعيّة، حيث يكون بإمكانه أن يأخذ من تجاربه النّاتجة من ثقافته الأمّ وأن يفكر في توظيف خصائصها وترجمتها في التّواصل³. لذلك تعتمد البيداغوجيا المدرسيّة على تقنيات عديدة للتّعبير عن الذات والتّواصل مع الغير، ومن ذلك اعتماد تقنيّة النّصوص الحرّة التي «يكتبها الأطفال للتّعبير عن مواقفهم وميولهم وآرائهم، وعموما لتشكل ثقافتهم الشّخصية والتّعبير عنها. فبواسطة النصّ الحرّ تتحقّق عملية التعلّم انطلاقا من محاولات الطّفل التّعبير عن فكره بواسطة الكتابة، استنادا إلى الدّعم الذي تقدّمه له البيئة الأسريّة أو المدرسة. كلّما نجحت هذه المحاولات لدى الطّفل مال إلى تكرارها. وعلى المدرّس أن يعمل ما في وسعه حتّى يدعّم هذا النّجاح وذلك بخلق بيئة ثقافيّة يجد فيها الطّفل عناصر قابلة للاستعمال»⁴. ومن أهم الطّرائق للتّقرب من رؤية كليّة للثقافة في اللّغة التّركيز منذ البداية على السيناريوهات والأجناس الشّفويّة واستراتيجيّات الحوار... إلخ. وبهذا يمكن الوصول إلى تبيان الكثير من المعارف الثقافيّة مدمجة في اللّغة⁵. ومنه يمكن توسيع مفهوم الكفاءة التّواصلية ليشمل الكفاءة الثقافيّة التي لا يوجد إلى غاية الآن في المناهج وعملية التّدريس تصوّر واضح ودقيق عنها.

¹ - عبد الحقّ منصف، رهانات البيداغوجيا المعاصرة، ص176.

² - المرجع نفسه، ص178.

³ - Widmuller F, Apprendre une langue c'est apprendre une culture, op.cit, p.222.

⁴ - عبد الحقّ منصف، رهانات البيداغوجيا المعاصرة، ص180.

⁵ - Andersen, L. H, Langue et culture, jamais l'une sans l'autre, Synergie Pyas Scandinaves, Gerflint, France, N°4, 2009, p.85.

5-الواقع اللّغوي الجزائري وأثره في اكتساب اللّغة عند الطّفل: يدعو المختصون في تعليميّة اللّغات إلى ضرورة الانطلاق من الوضعيّة اللّغوية التي ينشأ فيها الطّفل لتفسير عمليّة الاكتساب اللّغوي عنده، لما في ذلك من أهميّة كبيرة. وعليه فإنّ دراسة الاكتساب اللّغوي عند الطّفل الجزائري لا يمكن أن يتمّ بمعزل عن فهم طبيعة واقعه اللّغوي الذي يمتاز بالتّعّد والتّعقيد. ونوضّح ذلك وفق الآتي:

5-1-التّعّد اللّغوي في المجتمع الجزائري: نقول عن مجتمع ما أنّه متعدّد اللّغة Plurilingue «عندما تستعمل فيه أكثر من لغة في مختلف أنواع التّواصل. فبعض الدّول تعرف التّعّد اللّغوي للدولة مثل سويسرا، حيث تعتبر الفرنسيّة والألمانيّة والإيطاليّة ... لغات رسميّة»¹. والمجتمع متعدّد اللّغات هو المجتمع الذي يتكلّم أفرادُه على الأقلّ لغتين ويتعاملون بها. كما نقول عن فرد من أفرادِه ب «أنّه متعدّد اللّغة عندما يستعمل في المجتمع نفسه عدّة لغات تبعا لنوع التّواصل (العائلة، العلاقات الاجتماعيّة، في العلاقات الإداريّة،... إلخ)»². ولا يكاد يخلو في وقتنا أيّ مجتمع من التّعّد اللّغوي، وذلك لأسباب متنوعة من تاريخيّة وثقافيّة واقتصاديّة وحضاريّة، وكذا مع التّقدّم العلمي والتّكنولوجي خاصّة الذي يشهده العالم. إذ ليس التّعّد اللّغوي - خلافا لما يمكن للبعض أن يتصوّره - وضعًا خاصًا، وليس مقصورا على مناطق مخصوصة، ولا هو سمة من سمات العالم الثّالث على وجه التّحديد أو من سمات البلدان النّامية. فالتّعديّة اللّغويّة قدر مشترك وإنّ ظهرت بأشكال مختلفة في كلّ حال³.

ويمتاز المجتمع الجزائري بظاهرة التّعّد اللّغوي Le plurilinguisme ، وتصف الأستاذة خولة طالب الإبراهيمي الواقع اللّغوي فيه بالتّعقيد⁴. كما تُرجع أسباب ذلك -

¹ - Dubois J et autres, Dictionnaire de linguistique, Librairie Larousse, Paris, 1973, p. 381.

² - Ibid, p.381.

³ - لويس جان كالفي، حرب اللّغات والسياسات اللّغوية، ترجمة: حسن حمزة، المنظمة العربيّة للترجمة، بيروت، ط1، 2008، ص77.

³ - خولة طالب الإبراهيمي، الجزائريون والمسألة اللّغوية، ص13.

حسب قولها: - «إلى وجود لغات أو بالأحرى عدّة تتوّعات لغوية variétés linguistiques، وكذا عدم إجرائيّة الخطاطات التي لا تقوى على الإحاطة بواقع متقلّب تتخلّله صراعات خفيّة (وأحيانا ظاهرة)، في طور التّغير الجَمّ بسبب آثار السياسة الثقافيّة التّزوع المركزي والإرادية Volontariste والمعقّدة وكذلك بسبب تشابك وتداخل عدّة مجتمعات متعايشة لها تصوّراتها ومجالات استعمال بعينها، وكذلك من حيث الممارسات الحقيقيّة للناطقين، وهاهنا نلّمح إلى ظواهر التّعاقب اللّغوي/التّناوب اللّغوي Code switching أو الاقتراض L'emprunt وظواهر الاحتكاك اللّغوي بوجه عام»¹. ويوضّح جيلبير غرانغيوم Grandguillaume, G حقيقة التّنوّع اللّغوي في بلدان المغرب عموما في قوله: «تستعمل في بلدان المغرب الحالي ثلاث لغات، العربيّة والفرنسيّة واللغة الأمّ. أما الأولتان فلغة الثّقافة وهما لغتان مكتوبتان، وتستخدم الفرنسيّة أيضا لغة للمحادثة، غير أنّ اللّغة الأمّ الحقيقيّة التي يستعملها النّاس دائما في تواصلهم اليومي لهجة هي العربيّة أو البربريّة، وليست اللّغة الأمّ لغة مكتوبة إلّا في حالات نادرة جدّا»². ومع سياسة الدّولة الجزائريّة المعتمدة في تعليم اللّغات بقطاعي التّربيّة والتّعليم العالي توجد إلى جانب العربيّة والأمازيغيّة والفرنسيّة لغات أخرى، وهي الانجليزيّة والإسبانيّة والألمانيّة وغيرها.

أ- اللّغة العربيّة الفصحى (أو الكلاسيكيّة): لقد أثبتت اللّغة العربيّة الفصيحة فاعليّتها الوظيفيّة كلغة معيار Une langue standard موحّدة للبلاد³ وأدبيّة وإداريّة وعلميّة، وذلك منذ أن ارتقت من وضعها كلهجة لنجد أو لقريش أو نظام توافق بين عدد من السّمات اللّهيّة المحليّة في البلاد العربيّة⁴. ولم يتخذ سكان شمال إفريقيا اللّغة العربيّة لغة للتّداول والتّواصل والكتابة إلّا بعد الفتوحات الإسلاميّة لتثبيت أركان

¹ - خولة طالب الإبراهيمي، الجزائريّون والمسألة اللّغويّة، ص13.

² - Grandguillaume, G, Arabisation et politique linguistique au Maghreb, Maisonneuve et Larose, Paris, 1983, p.11.

³ - عزّ الدّين المناصرة، المسألة الأمازيغيّة في الجزائر والمغرب، دار الشّروق، الأردن، ط1، 1999، ص77.

⁴ - أنظر: عبد القادر الفّاسي الفهري، اللّغة والبيئة، 26.

الإسلام ونشر اللغة العربية وآدابها وفنونها¹. وهي من اللغات السامية Les langues sémitiques، وتعتبر اللغة الرسمية La langue officielle للدولة الجزائرية، وتختلف عن اللغة الأم La langue maternelle المكتسبة في البيت². وتستعمل عند فئة المثقفين الجزائريين، وفي مجالات معينة كما هو الحال في المجال الديني والتربوي...إلخ، وتستعمل كذلك كأداة تعبير في الملتقيات الثقافية العالمية والآداب المكتوبة³.

أما الهدف الأسمى لتعليم اللغة العربية فهو تزويد المتعلمين بكفاءة يمكنهم استثمارها في مختلف وضعيات التواصل الشفوي والكتابي. ولم يعد الهدف من تعليم اللغة العربية مقتصرًا على معرفة بعض النماذج الأدبية وبلاغتها (مهما كان المستوى والنوع)، ولا معرفة القواعد النحوية والصرفية فحسب، بل هو جعل التلميذ يبلغ أعلى مستوى من الفهم والإدراك واستعمال المعرفة، سواء على المستوى الشفوي أو الكتابي⁴.

ب- العربية العامية (الدارجة): تتموقع اللهجات العربية الدارجة بصفة مشروعة وطبيعية في الخط المتواصل بين ما هو معبر وفصيح وما هو غير معبر/غير فصيح من أشكال اللغات⁵. وتستعمل العربية العامية (الجزائرية) في الحياة اليومية، وأكثر استخداماتها في المجالات الحميمة بين الأصدقاء وفي الأوساط الأسرية وبعض

¹ - جميل حمداوي، المدخل إلى اللسانيات الأمازيغية، ط2016، 1، (بدون بقية معلومات النشر)، ص54، متاح على الموقع:

<http://hamdaoui.ma/files/downloads/ktab17.pdf> ، تاريخ التنزيل: 2017/01/10، بتوقيت: 9.49.سا.

² - اللغة الرسمية هي اللغة المتبناة من قبل الدولة، وهي لغة المؤسسة: الإدارة-العدالة-التربية-القطاعات التشريعية والتجارية...إلخ. واللغة الوطنية La langue nationale التي لا ترتقي إلى مستوى الترسيم تقوم بنقل القيم الوطنية والنظام الثقافي. انظر:

- Asdifle, Dictionnaire de didactique du Français langue étrangère et seconde, p.152.

³ - باديس لهويل ونور الهدى حسني، مظاهر التعدد اللغوي وانعكاساته على تعليمية اللغة العربية، ضمن مجلة: الممارسات اللغوية، مخبر الممارسات اللغوية، جامعة تيزي وزو، العدد30، 2014، ص114.

⁴ - اللجنة الوطنية للمناهج، المرجعية العامة للمناهج، (معدلة وفق القانون التوجيهي للتربية رقم 08-04 المؤرخ في 23 يناير 2008)، 2016، ص75.

⁵ - عبد القادر الفاسي الفهري، اللغة والبيئة، ص48-49.

الآداب الشفوية كالحكايات¹. وعلى الرغم من عدم الاعتراف بها كلغة رسمية إلا أنّها أكثر تداولًا وانتشارًا في المجتمع الجزائري، إنّها تمثل (بتنوعاتها اللهجية) اللغة الأمّ عند فئة كبيرة من أفراد المجتمع الجزائري².

وقد دفع هذا التوسّع الجغرافي للعامة الجزائرية بالأستاذة خولة طالب الإبراهيمي إلى توزيع التنوعات اللهجية وفق معيارين هما: المعيار الجغرافي - اللساني الصرف والمعيار الإقتصادي الاجتماعي. ونعرضها فيما يأتي:

أولًا: المعيار الجغرافي - اللساني الصرف: ويتمثل في أربع رقع لهجية ذات خصائص جدّ متميزة ومتغايرة:³

- الرقعة الشرقية التي تشمل بعامة ما يعرف بمنطقة قسنطينة Le Constantinois.
- الرقعة الوسطى التي تشمل بعامة منطقة العاصمة L'Algerois والداخل L'intérieur.
- الرقعة الغربية التي تشمل منطقة وهران وما جاورها L'Oranie.
- الرقعة الصحراوية التي تشترك مع المجموعة اللهجية مع الجزيرة العربية إلى سواحل المحيط الأطلسي.

ثانيًا: المعيار الاقتصادي الاجتماعي: الذي يميّز التنوعات اللهجية للعالم الريفي (ويشمل أغلبية الناطقين) والتنوعات الحضرية للمدن الكبرى الجزائرية: الجزائر، قسنطينة، تلمسان، ندرومة.¹

¹ - عبد القادر الفاسي الفهري، اللغة والبيئة ، ص 114.

² - يمكن تعريف "اللغة الأمّ" بأنّها أول لغة اكتسبها الفرد في سياق تكون فيه أيضا مستعملة أثناء التّواصل، ويمتاز استعمالها بالعفوية والطبيعية. أمّا اللغة الأولى للفرد La langue première (L1) فنعني بها اللغة التي اكتسبها في الأول عندما تطوّرت قدراته اللغوية، وهي لا تعني أنّها اللغة الأكثر استعمالا أو أنّها اللغة المرموقة. أنظر:

- Asdifle, Dictionnaire de didactique du Français langue étrangère et seconde, p150-151-152.

³ - خولة طالب الإبراهيمي، الجزائريون والمسألة اللغوية، ص 18 - 19.

ت- اللغة الأمازيغية: اللغة الأمازيغية هي لغة حيّة قابلة للتطوّر، وهي لغة السّكان الأصليين لشمال إفريقيا². ويرى الدارسون أنّها تنتمي إلى مجموعة اللّغات الحامية Les langues chamitiques المشتقة من شجرة اللّغات الحامية السّامية Les langues chamito-sémitiques³. وتسمى كتابة الأمازيغية بـ "تيفيناغ" أو "تفنغ" Tifinagh أي خطّنا أو كتابتنا، وقد وصلت عبر مجموعة من النقوش والصّخور وشواهد القبور منذ آلاف السّنين⁴. وصارت الأمازيغية لغة رسمية في الجزائر إلى جانب اللغة العربيّة منذ 2016. وتمثّل اللّهجات الأمازيغية الحاليّة امتدادا للتنوّعات اللّغويّة القديمة التي عرفها المغرب، فلأمازيغية تاديّاتها المختلفة من منطقة إلى أخرى، وأهمّ اللّهجات الأمازيغية في الجزائر: القبائليّة (منطقة القبائل)، الشّاويّة (الأوراس)، الميزابيّة (وادي ميزاب) والترقيّة (توارق الهقار)⁵.

ويهدف تدريس اللغة الأمازيغية بصفتها لغة وطنيّة في الجزائر إلى ربط المتعلّم بثقافة وطنه وأصالته، وإلى إكسابه جملة من المعارف والمهارات اللّغويّة التي تسمح له بالتّواصل مع محيطه وإدراك تراثه⁶. فكما هو الشّأن في اللغة العربيّة، فإنّ إدراج اللغة الأمازيغية في المنظومة التّربوية يتجاوز مجرّد تعليم لغة، بل المسألة تتعلّق بالهويّة. ذلك أنّ الأمازيغية إرث وتراث مشترك بين جميع الجزائريين، وترتكز على العمق التّاريخي الرّاسخ في الواقع المعاصر للجزائر والمغرب ككلّ. وبهذه الصّفة فإنّ الأمازيغية تمثّل اللغة الأمّ وواقع لساني وثقافي وحضاري هامّ، وأحد الأبعاد الرّئيسيّة للهويّة الوطنيّة L'identité nationale⁷.

¹ - خولة طالب الإبراهيمي، الجزائريون والمسألة اللّغويّة، ص 17.

² - عزّ الدين المناصرة، المسألة الأمازيغية في الجزائر والمغرب، ص 43-69.

³ - أنظر: جميل حمداوي، المدخل إلى اللّسانيّات الأمازيغية، ص 142، وعبد القادر الفاسي الفهري، اللغة والبيئة، ص 25.

⁴ - محمد شفيق، لمحة عن ثلاثة وثلاثين قرنا من تاريخ الأمازيغيين، دار الكلام، الزباط، 1989، ص 62.

⁵ - خولة طالب الإبراهيمي، الجزائريون والمسألة اللّغويّة، ص ، ص 25.

⁶ - اللّجنة الوطنيّة للمناهج، مناهج السّنة 4 من التّعليم المتوسّط، ص 10.

⁷ - أنظر: اللّجنة الوطنيّة للمناهج، المرجعية العامّة للمناهج، ص 76-77.

ث-اللغة الأجنبية: تستعمل اللغة الفرنسية بشكل واسع في المجتمع الجزائري مقارنةً باللغات الأجنبية الأخرى كالإنجليزية والإسبانية وغيرهما. والفرنسية من اللغات اللاتينية، تعتبر ثمرة التّغريب الاستعماري، تمّ تحويلها في الجزائر من لغة استعمارية مهيمنة إلى لغة إنسانية أجنبية طبيعية¹. فهي لغة موروثية عن الاستعمار الفرنسي بالجزائر وكانت خلاله اللغة الرسميّة، ثم أصبحت أجنبية بعد سياسة التّغريب². كما تعتبر من أكثر اللّغات الأجنبية بقاءً وتأثيراً في الاستعمالات، الأمر الذي جعلها تظفر بمنزلة متميّزة في المجتمع المغاربي وخصوصاً الجزائر³. حيث ينظر إلى الفرنسية في الجزائر كلغة ناقلة في الميادين التّقنيّة والعصريّة وفي الانفتاح الدّولي، كما تحتلّ مكانة هامة في الاستعمالات الشّفويّة العادية والرّسميّة في الجزائر⁴، وتعتبر كذلك في الجزائر أداة عمل ووسيلة تواصل حتّى في الحياة اليوميّة في المدن الكبرى وبعض الأوساط الرّاقية ثقافيّاً واجتماعيّاً⁵. وهي مستعملة بشكل واسع في التّعليم إذ تعدّ اللغة الأجنبية الأولى قبل الانجليزية على الرّغم من محاولات تطوير مكانتها في السّنات الأخيرة⁶. والفرنسيّة هي لغة التّدريس في الجامعات الجزائريّة، وذلك في التّخصّصات العلميّة كالفيزياء والكيمياء والتكنولوجيا والعلوم الإقتصاديّة والعلوم الطّبيّة. وتسبّبت هذه الوضعيّة في التّدريس بوجود صعوبات كبيرة أدّت إلى رسوب بعض الطّلبة الجدد، لكونهم درسوا الموادّ العلميّة باللغة العربيّة في مرحلة التّعليم الثّانوي⁷.

¹ - عزّ الدين المناصرة، المسألة الأمازيغيّة في الجزائر والمغرب، ص 61-78.

² - Ghetas, C, L'enfant algerien et l'apprentissage de la langue arabe à l'ecole fondamentale, op.cit, p.65.

³ - أنظر: خولة طالب الإبراهيمي، الجزائريون والمسألة اللّغويّة، عناصر من أجل مقارنة اجتماعيّة لغويّة للمجتمع الجزائري، ترجمة محمد يحياتن، ط1، دار الحكمة، الجزائر، 2007، ص 27.

⁴ - Blancher, P, Le Français dans l'enseignement des langues en Algerie : d'un pluriling de fait à plurilinguisme didactisé, dans: La lettre de l'AIRDF, Villeneuve- d'ASCQ(Université de l'Ille3), France, N°38, 2006/1, p.31.

⁵ - Ghetas ; C, L'enfant algerien et l'apprentissage de la langue arabe à l'ecole fondamentale, op.cit, p.65.

⁶ - Blancher, P, Le Français dans l'enseignement des langues en Algerie, op.cit, p.31.

⁷ - Sebane, M. A, l'effet de deux modalités de prise d'information sur la compréhension et la production d'un texte explicatif en FLE chez les étudiants de magistère d'économie, op.cit, p.24-25.

ويهدف تدريس اللغة الفرنسية في الجزائر باعتبارها لغة أجنبية أولى إلى منح المتعلّم أداة تسمح له بالتواصل والتعبير مع الآخرين، وتوظيف مكتسباته اللغوية في نشاطاته المدرسية والشخصية والاجتماعية، والوصول المباشر إلى المعلومات والمعرفة العالمية¹. وللفرنسية أولوية الاستعمال في الميدان الاقتصادي كلغة ثانية إلى جانب اللغة العربية أو كلغة وحيدة في العديد من الإدارات والإعلانات العامة وفي الكثير من وسائل الإعلام الجزائرية المكتوبة والسمعية - البصرية (دون احتساب المكانة الهامة التي تحظى بها القنوات التلفزيونية الفرنسية في الجزائر)².

إنّ تعليم الأطفال منذ الصغر لغة أجنبية أو لغتين واسعتي الانتشار هو تزويدهم بأدوات النجاح في عالم الغد. فتعليم اللغات الأجنبية وتعلّمها يمكن التلاميذ الجزائريين من الاطلاع المباشر على المعرفة العالمية، والتفتح على ثقافات أخرى، وإحداث نوع من التّفصل النّاجح بين مختلف شُعب التّعليم الثّانوي، والتّكوين المهني والتّعليم العالي. كما أنّ تكوين الكفاءات الوطنية في مجال اللّغات ضرورة لا يمكن الاستغناء عنها، وذلك نظرا للتّطوّر العالمي الحاصل في مجال التّواصل اللّغوي ومكانته في التّعاملات الاقتصاديّة والتّجاريّة من جهة والمدى الحضاري للّغات المدرّسة وعلاقتها بتاريخ الجزائر وجغرافيتها من جهة أخرى³.

ويؤدي هذا التّعدّد اللّغوي في المجتمع الجزائري الى جعل اللّغات دائما في احتكاك. وقد يكون موضع هذا الاحتكاك الفرد (المزدوج اللّغة أو هو في طور اكتساب الإزدواجية) أو الجماعة⁴. فعندما يكون الفرد إزاء لغتين يستعملهما بالتّناوب يحصل أنّ تتمازجا في خطابه وأنّ ينتج ملفوظات "مزدوجة"، ويمكننا القول بأنّ الأمر يتعلّق بعملية تلصيق collage وانتقال من نقطة الخطاب بلغة إلى أخرى، وهو ما يدعى بـ"مزج اللّغات" Code mixing أو التّعاقب اللّغوي Code switching وهذا حسب

¹ - اللّجنة الوطنية للمناهج، مناهج السّنة 4 من التّعليم المتوسّط، ص11.

² - Blancher , P, Le Français dans l'enseignement des langues en Algerie, op.cit, p.31.

³ - اللّجنة الوطنية للمناهج، المرجعية العامة للمناهج، ص77-78.

⁴ - لويس جان كالفي، علم الاجتماع اللّغوي، ص27.

حصول التّغيّر في الجملة نفسها أو من جملة إلى أخرى¹. والتّعاقب اللّغوي² هو الانتقال أثناء الكلام من لغة إلى أخرى أو من تنوّع لغوي إلى آخر، سواء بعد حصول تغيّر في المقام التّفاعلي أو في أحد مقاييسه (تغيّر العلاقات الاجتماعية بين المتخاطبين، تغيّر في الموضوع) أو على أثر أسلوبية أو مجازية يغيّر القواعد السّوسيو لسانية للتّفاعل³. انطلاقًا من واقع الممارسات اللّغوية لدى النّاطقين الجزائريين تحصر الباحثة خولة طالب الإبراهيمي حالات التّعاقب المتعلّقة بجميع التّنوّعات اللّغوية في الجزائر وفقًا لما يأتي⁴:

- التّعاقب ما بين التّنوّعات اللّهجية.

- التّعاقب ما بين التّنوّعات اللّهجية مع التّنوعين الفصيح والعربية الكلاسيكية.

- التّعاقبات الحاصلة بين هذه التّنوّعات مع الفرنسية.

5-2- أثر التّعدّد اللّغوي في لغة الطّفل: بناء على ما سبق فإنّ الطّفل الجزائري ينشأ في وضعيّة لغويّة خاصّة تتميّز بالتّعدّد اللّغوي والتّعقيد مثلما وضّحنا، وعند دخوله المدرسة يكون قد اكتسب من خلال تفاعله مع وسطه العائلي والاجتماعي لغة تمكّنه من التّواصل مع المحيطين به إلى جانب نموّه الاجتماعي وتطوّره المعرفي. الأمر الذي يثير تساؤلات عدّة حول طبيعة اللّغة التي يكتسبها ونسبتها إلى لغة المدرسة، وهي قضية تشغل اليوم بال الكثير من المربّين والباحثين⁵. فالطّفل الجزائري في فترة ما قبل المدرسة يملك لغة خاصّة بمحيطه القريب: الحيّ، القرية... إلخ، ولا يكون

¹ - لويس جان كالفي، علم الاجتماع اللّغوي، ص 27، ص 32.

² - يقابل أيضا مصطلح التّعاقب أو التّناوب اللّغوي في الفرنسية مصطلح L'alternance codique ، كما تعرف هذه الظاهرة اللّغويّة بمصطلح "الاقتراض" L'emprunt . ويشمل مفهومه ظواهر الاحتكاك اللّغوي بوجه عام. أنظر: خولة طالب الإبراهيمي، الجزائريون والمسألة اللّغويّة، ص 13.

³ - أنظر: خولة طالب الإبراهيمي، الجزائريون والمسألة اللّغويّة، ص 13-107.

⁴ - المرجع نفسه، ص 108.

⁵ - Voir: Ghetas, C, L'enfant algerien et l'apprentissage de la langue arabe à l'ecole fondamentale, op.cit, p.57-58-67.

وانظر أيضا: حفيظة تازروتي، اكتساب اللّغة العربية عند الطّفل الجزائري، ص 40-46.

المستوى اللّغوي الذي يستعمله في قطيعة مع بقية المستويات الأكثر معيارية، بل هناك استمرارية بينها بحكم تفاعل الطّفل مع إخوته المتدرسين وتعرّضه لوسائل الإعلام ومتابعته لبرامج الأطفال فيها ولمختلف الحصص والأفلام. ومن ثمة يمكن القول بأنّ لغة طفل هذه المرحلة تتضمّن مفردات فصيحة كثيرة، وأنّ العامية تقترب تدريجيا من اللّغة العربيّة المعاصرة¹. ومنه فقد تُعرض على الطّفل الجزائري في بداية تعلّمه لغات مختلفة؛ حيث يكون مزوّدا بنسق لغوي خليط عربيّة عامية أو أمازيغيّة وفي بعض الحالات الفرنسيّة، فإن انتقل إلى الحضانة فإنّه يتمّ التعامل معه باللّغة العربيّة أو بالفرنسيّة مزيجتين بعامية أو أمازيغيّة، ثم يدخل المدرسة ليجد لغة التدريس هي اللّغة العربيّة الفصحى، وقد يوظّف المعلّم العامية أو الأمازيغيّة في تلقين دروسه. وعليه فإنّ الطّفل الجزائري يواجه في السّنات الأولى من تعلّمه الثنائيّة La diglossie بين اللّهجة واللّغة العربيّة الفصيحة، وقد يواجه الازدواجيّة Le bilinguisme بين العربيّة الفصيحة والفرنسيّة في الفترة نفسها دون أن يكون أيّ اكتمال أو نضج لأيّ نظام من هذه الأنظمة. « وهذا يخلق له اضطرابات نفسيّة وهو في الأطوار الأولى من التّمّو مادام الوسط... غير قارّ وغير واضح، ومادام الواقع الفكري والنّفسي غير واضح وغير قارّ كذلك. وهذا الاضطراب في المراحل الأولى من الاكتساب والنّمّو اللّغوي له نتائج سلبية أكيدة على نموّه اللّغوي والفكري والمجتمعي فيما بعد وموقفه من اللّغات»². ونظرا لطبيعة السياق اللّغوي الجزائري الموضّحة فإنّه لا ينبغي تجاهله في عمليّة التّعليم، كما ينبغي اعتماد مبدأ المرونة حتى يتمّ تحقيق غاياتها.

6- نتائج اختبار الفرضية الإجرائية رقم(3): توصّلنا في دراستنا للفرضيّة الإجرائيّة رقم (3) من هذا البحث والمتمثّلة في « يؤثر السياق السّوسيو لغوي للتّلاميذ في عمليّة إعادة إنتاج النصّ الحجاجي كتابيا»³ إلى مجموعة من النّتائج، هي:

¹ - حفيظة تازروتي، اكتساب اللّغة العربيّة عند الطّفل الجزائري، ص43.

² - عبد القادر الفاسي الفهري، اللّغة والبيئة، ص21.

³ - تُذكر بأنّ عمليّة إنتاج النّصوص الحجاجية المكتوبة هي إعادة لعمليّة الإنتاج الشّفوي. كما أن تلاميذ الفوجين يشتركون في ظروفهم الماديّة الصعبة ويختلفون في كون لغة التّواصل اليومي عند تلاميذ الفوج الثّالث هي العربيّة العاميّة بينما هي الأمازيغيّة (القبائليّة) بالنّسبة لتلاميذ الفوج الرّابع وهي بمثابة لغتهم الأمّ.

6-1- عرض نتائج اختبار الفرضية الإجرائية رقم (3): نعرض النتائج المتعلقة بدراستنا لهذه الفرضية وفق الآتي:

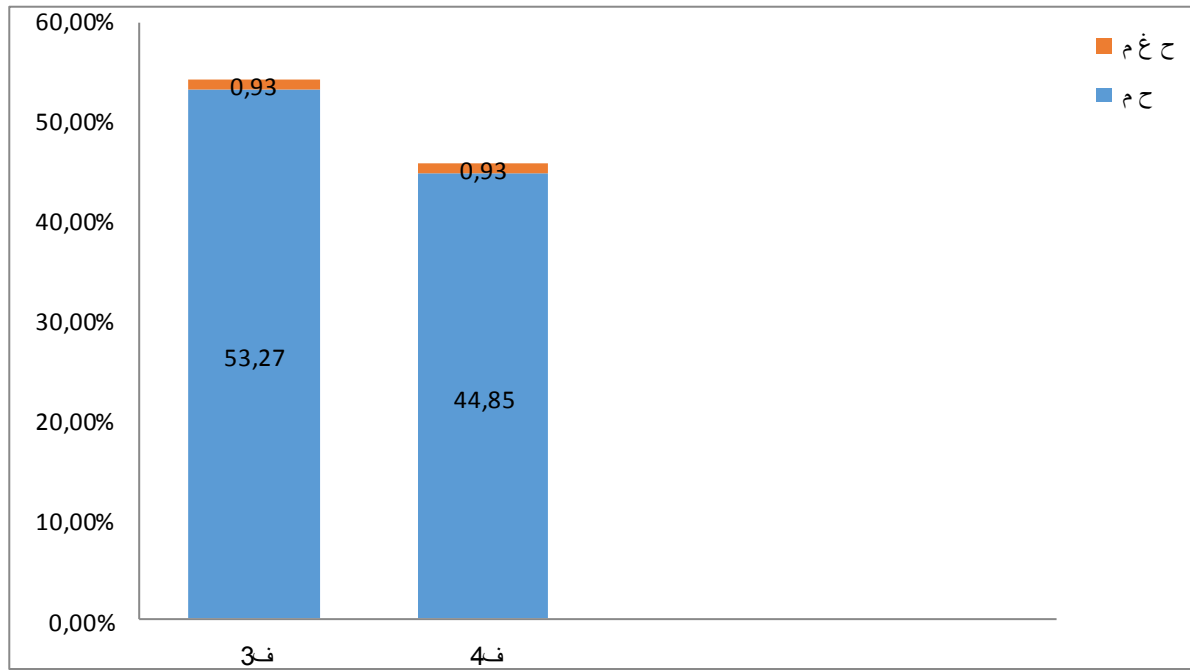
أ- استعمال الحجج والحجج المضادة وفق التعلّمة في الإنتاجين: أنتج تلاميذ الفوجين الثالث والرابع في المهمة الأولى نصوصا حجاجية شفويًا وفق مسار حجاجي معيّن باستعمال 107 حجة. وتقدر نسبة الحجج الملائمة للتعلّمة بـ 53.27% في نصوص تلاميذ الفوج الثالث وبـ 44.85% في نصوص تلاميذ الفوج الرابع. وقد جاء استعمال الحجج غير الملائمة للتعلّمة قليلا جدًا، حيث تقدر بـ 0.93% عند كلّ فوج. ونذكر هذه النتائج بمزيد من التفصيل في هذا الجدول:

جدول رقم (29) يبيّن استعمال الحجج والحجج المضادة وفق التعلّمة في الإنتاج الأول لتلاميذ: ف3 وف4

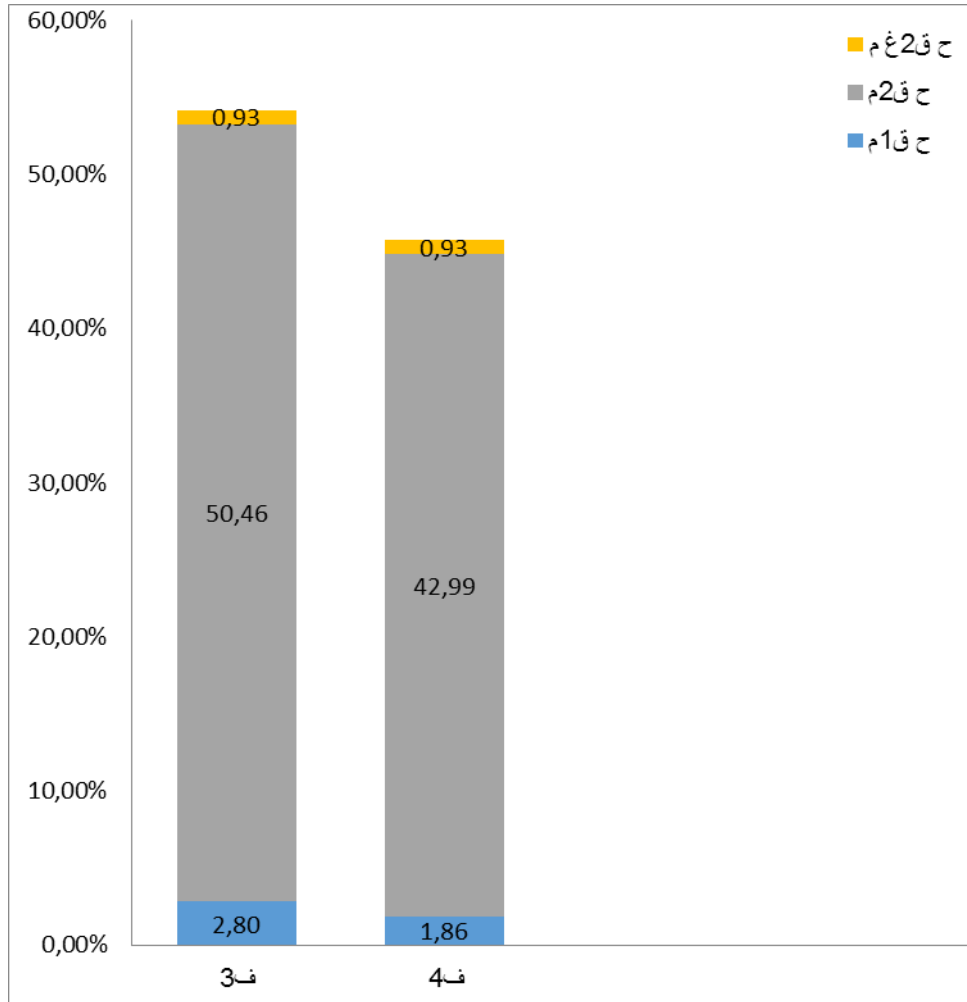
الحجج والحجج المضادة في الإنتاج الأول عند تلاميذ الفوجين: ف3 و ف4 (العدد والنسبة)														الفوج
المجموع		ح ق 1+ ح ق 2				ح ق 2				ح ق 1				
		غ م		م		غ م		م		غ م		م		
58	54.20%	1	0.93%	57	53.27%	1	0.93%	54	50.46%	0	0%	3	2.80%	ف3
49	45.79%	1	0.93%	48	44.85%	1	0.93%	46	42.99%	0	0%	2	1.86%	ف4

ونوضّح بواسطة الشّكلين الآتيين المعطيات الإحصائية التي يتضمّنهما الجدول:

الشكل رقم (30): يمثل الحجج المستعملة وفق التّعليمة في الإنتاج الأول عند ف 3 وف 4



الشكل رقم (31) يمثل الحجج والحجج المضادة في الإنتاج الأول عند تلاميذ: ف3 وف4



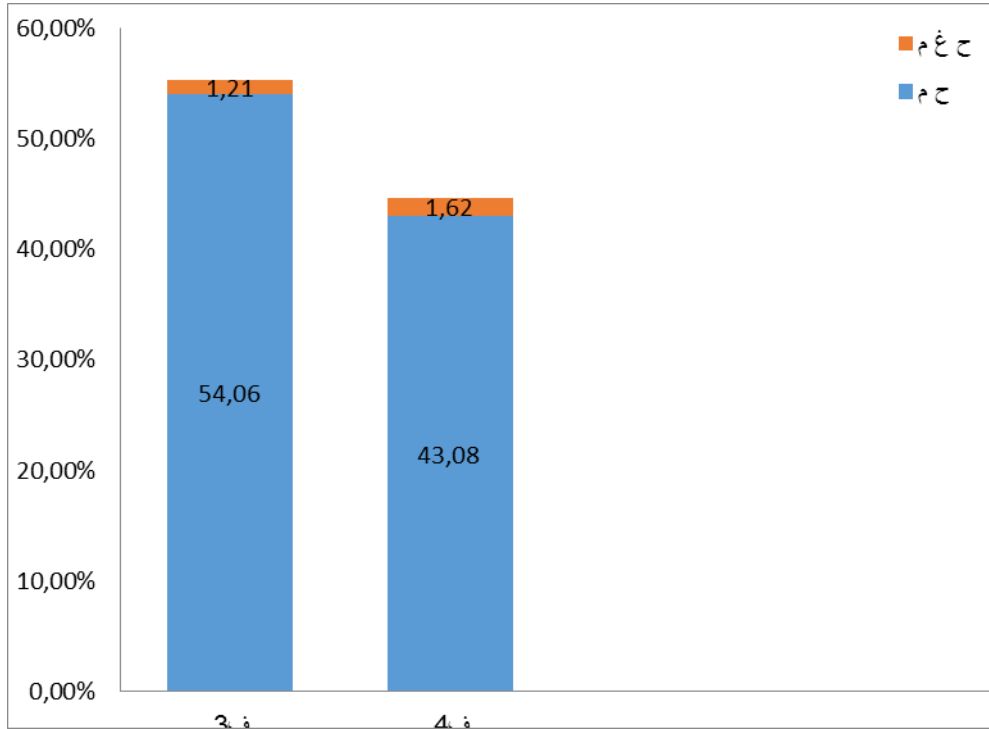
أعاد تلاميذ الفوجين إنتاج نصوصهم الحجاجية كتابيًا في المهمة الثانية في ضوء التعلّية نفسها ووفق خطاطة حجاجية معينة. وذلك بإدماج مجموعة من الحجج المتنوعة في صالح الأطروحتين، ممّا أدّى إلى إثرائها معرفيًا مع وجود تفاوت بين تلاميذ الفوجين نوضّحه في هذا الجدول:

جدول رقم (30) يبيّن استعمال الحجج والحجج المضادة وفق التعلّية في إعادة الإنتاج عند تلاميذ: ف3 وف4

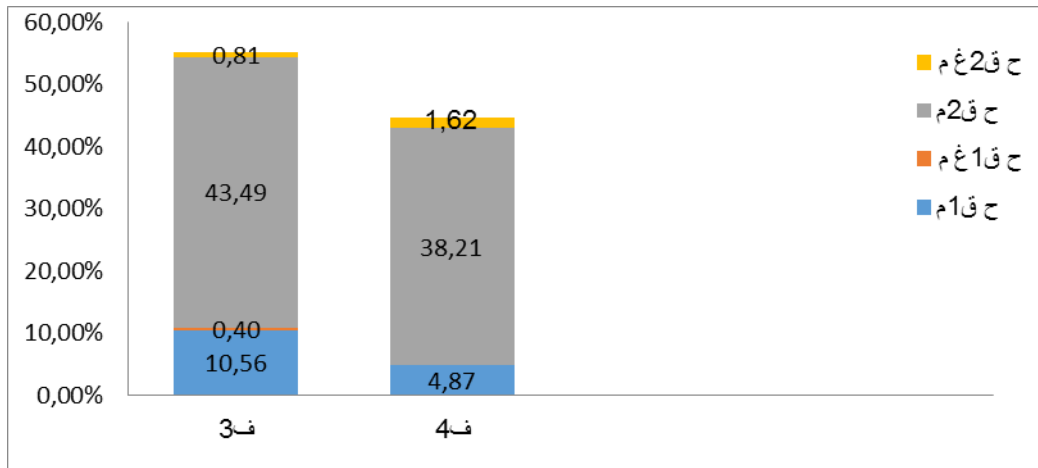
الحجج والحجج المضادة في الإنتاج الثاني عند تلاميذ الفوجين: ف3 و ف4 (العدد والنسبة)														الفوج
المجموع		ح ق1+ح ق 2				ح ق2				ح ق 1				
		م		غ م		م		غ م		م		غ م		
136	55.28%	3	1.21%	133	54.06%	2	0.81%	107	43.49%	1	0.40%	26	10.56%	ف3
110	44.71%	4	1.62%	106	43.08%	4	1.62%	94	38.21%	0	0%	12	4.87%	ف4

كما بإمكاننا توضيح المعطيات الإحصائية المذكورة في هذا الجدول من خلال الشّكلين الآتيين:

الشكل رقم (32) يمثل الحجج المستعملة وفق التّعلّمة في الإنتاج الثّاني عند تلاميذ: ف3 وف4



الشكل رقم (33) يمثل الحجج والحجج المضادة الإنتاج الثّاني عند تلاميذ: ف3 وف4



استعمل تلاميذ هذين الفوجين معا على مستوى المكتوب (إعادة الإنتاج) 246 حجة. ويلاحظ أنّ تلاميذ الفوج الثّالث قد أنتجوا أكبر نسبة من الحجج الملائمة للتّعلّمة مقارنة بتلاميذ الفوج الرّابع، حيث يقدر الفرق الإحصائي بينهما بنسبة 10.98% لصالح تلاميذ الفوج الثّالث. بينما جاءت نسبة استعمال الحجج غير

الملائمة للتعليم قليلة، وتعتبر الأكبر في إعادة الإنتاج عند تلاميذ الفوج الرابع مقارنة بنسبتها المئوية في إعادة الإنتاج عند تلاميذ الفوج الرابع، حيث يقدر الفرق الإحصائي بنسبة 0.41%.

ونلاحظ إلى جانب هذا أنّ تلاميذ الفوج الثالث هم الذين قاموا بالوزن والجمع بين الحجج والحجج المضادة بشكل أفضل مقارنة بتلاميذ الفوج الرابع، وذلك لتدعيم الوضعية النهائية. فتلاميذ الفوج الثالث هم الذين أنتجوا أكبر نسبة من الحجج الخاصة بكل أطروحة.

ولتوضيح الحجج المستعملة في إعادة الإنتاج نشير إلى أنّ تلميذاً من الفوج الثالث قد استعمل حجة ملائمة في صالح الأطروحة الأولى تمثلت في: «المكتبة مملّة لا توجد فيها إلّا الكتب القديمة». واستعمل تلميذ آخر من الفوج الرابع حجة ملائمة في صالح الأطروحة نفسها تضمّنتها هذه العبارة: «رأت أنّ من الأفضل لها أن تبقى في الحديقة وتستنشق الهواء النقي»، فكلتا الحجّتين مناسبة لتبرير موقف رفض الذهاب إلى المكتبة للمطالعة وإقناع الطرف الآخر بذلك. وبالنسبة للأطروحة الثانية فقد جاء في نصّ من نصوص تلاميذ الفوج الرابع حجة ملائمة تضمّنت إحدى فوائد المكتبة، وتتمثّل في: «ستمتّي ثقافتك العامة»، كما جاءت في أحد نصوصهم حجة غير ملائمة، وهي: «تعرفين أنّي أكره البقاء وحدي»، فكراهية الوحدة لا ترتبط بأهمية المطالعة في المكتبة أو بسلبيات عدم المطالعة، فهذا الكلام إذن غير صالح للإقناع بالأطروحة الثانية.

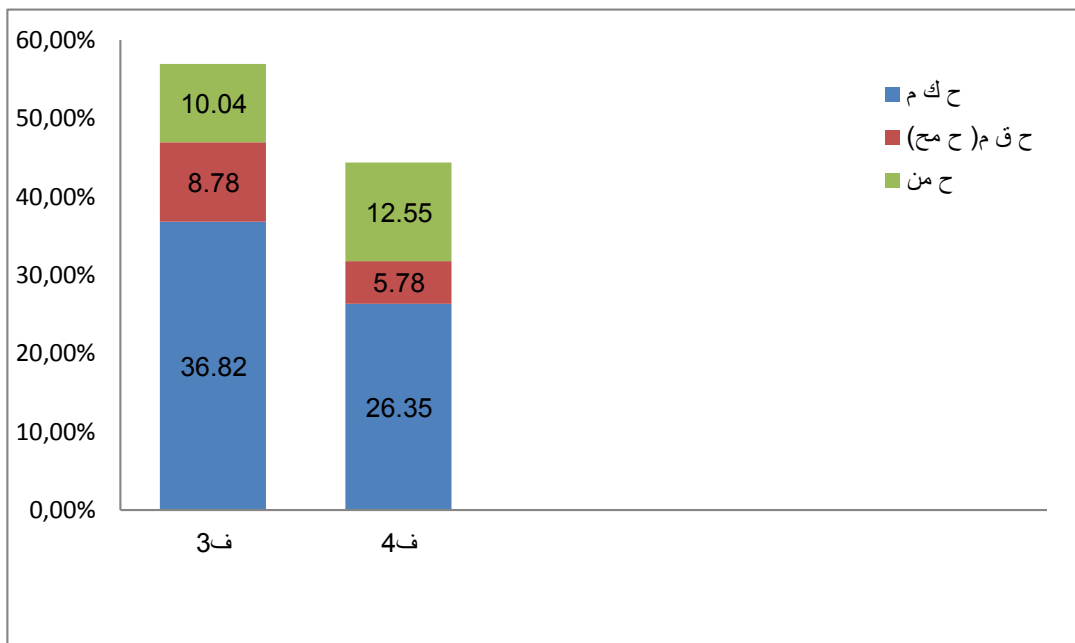
ب- كيفية معالجة الإضافات وتطويرها: بلغ مجموع الحجج الملائمة للتعليم في إعادة الإنتاج عند تلاميذ الفوجين الثالث والرابع معاً 239 حجة ملائمة. ونبيّن الإضافات المكوّنة للحجج في الإنتاج الثاني لأفراد هذين الفوجين مقارنة بما أنتجوه من حجج ملائمة للتعليم وللسياق في إنتاجهم الأوّل (السابق) في هذا الجدول:

جدول رقم (31) يبيّن كَيْفِيَّةَ معالجة الإضافات وتطويرها عند تلاميذ الفوجين: ف3 و ف4

الفوج	الإضافات المنتجة في نصوص تلاميذ الفوجين: ف3 و ف4 (العدد والنسبة)					
	ح ك م		ح ق م (ح مح)		ح غ م	
ف3	88	%36.82	21	%8.78	0	%0
ف4	63	%26.35	13	%5.43	0	%0

ونعرض معطيات هذا الجدول بواسطة الرسم البياني الآتي:

الشكل رقم (34) يمثل كَيْفِيَّةَ معالجة الإضافات وتطويرها عند تلاميذ الفوجين: ف3 وف4



أنتج تلاميذ الفوج الثالث أكبر نسبة من الحجج الأكثر ملاءمة (الجديدة مقارنة بالإنتاج السابق) والمقدّرة بـ 36.82% بالإضافة إلى إنتاجهم لأكثر نسبة من الحجج المحوّلة والمقدّرة بـ 8.78%، وهذا مقارنة بتلاميذ الفوج الرابع، وذلك بفرق إحصائي يقدر على الترتيب بـ 10.32% و 3.35% لصالح الفوج الثالث. بينما أنتج تلاميذ الفوج الرابع أكبر نسبة من الحجج المنقولة والمقدّرة بـ 12.55%. أمّا الحجج غير الملائمة أو المعارضة لما ذكر سابقا (في الإنتاج الأوّل) عند الفوجين فهي منعدمة في إنتاج الفوجين.

ونوضح أنواع الحجج المشار إليها من خلال هذه النماذج: حيث أنتج تلميذ من الفوج الثالث حجة أكثر ملاءمة، مفادها: «في المكتبة أيضا حواسيب تساعدك على البحث في الشبكة العنكبوتية». كما أنتج تلميذ من الفوج الرابع حجة أكثر ملاءمة وهي: «تلقنك دروسا عن الحياة». فكلتا الحجّتين لم تذكر سابقا (الإنتاج الشفوي)، بل أضيفتا إلى الإنتاج الثاني.

ومن الحجج المحولة نذكر الحجة التي ذكرها أحد تلاميذ الفوج الرابع وهي: «تريد من معلوماتك»، ثم قام بعدها بإعادة صياغتها وإدماجها في الإنتاج الثاني وفق قوله: « في المكتبة سنتكسبين الكثير من المعلومات التي لم تعرفوها من قبل».

أما الحجج المنقولة فمثالها حجة ذكرها أحد تلاميذ الفوج الرابع في إعادة الإنتاج وكان قد ذكرها في إنتاجه الأول دون إحداث أي تعديل عليها، وهي: «المكتبة تثقنا».

بناء عليه يمكن القول أنّ تلاميذ الفوج الثالث قد قاموا بتطوير حججهم وإثراء نصوصهم بالحجج والمعلومات أثناء الانتقال من الإنتاج الشفوي إلى الإنتاج الكتابي بشكل أفضل مقارنة بتلاميذ الفوج الرابع.

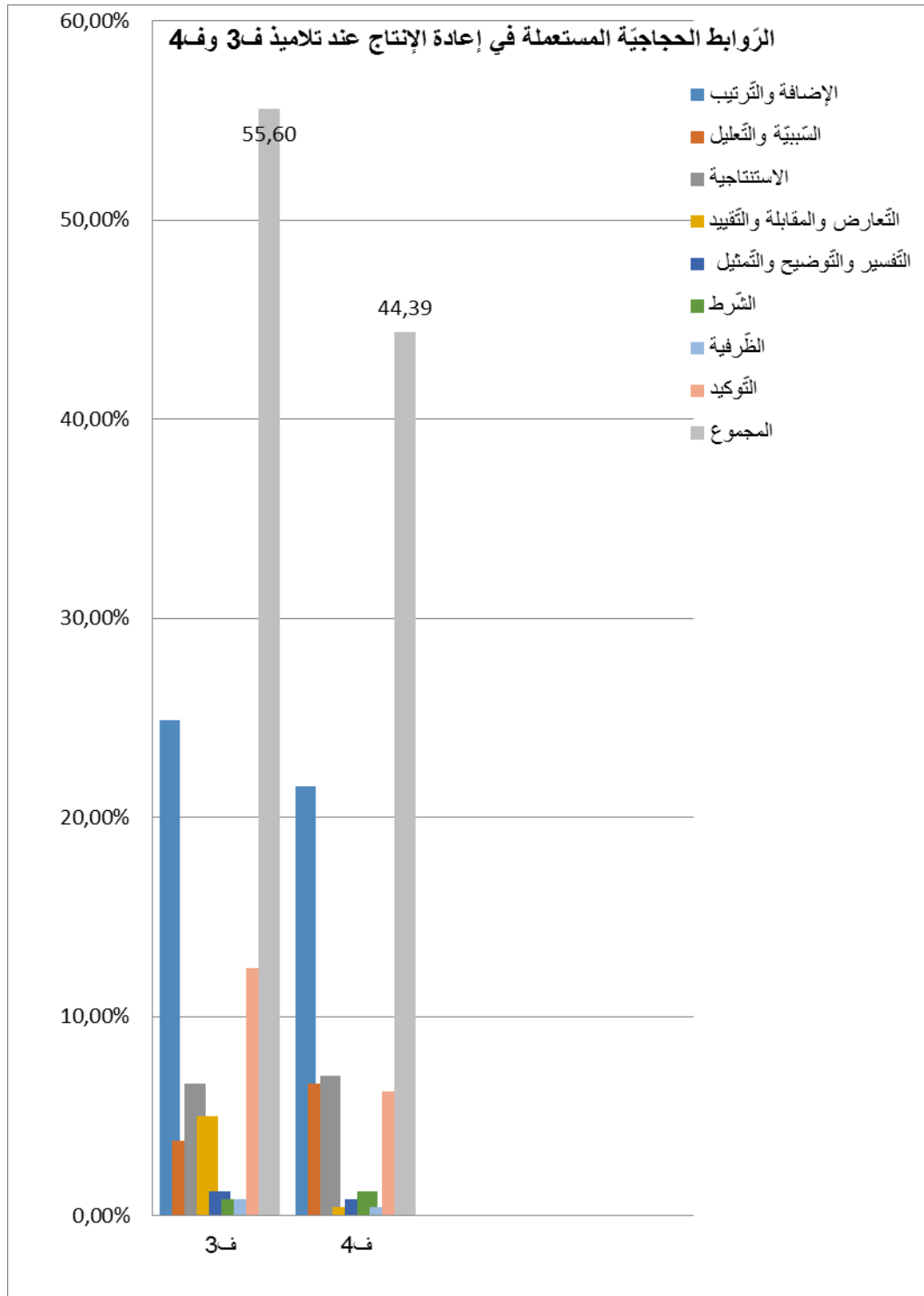
ت- توظيف الروابط الحجاجية: وظّف تلاميذ الفوجين ف3 وف4 في إعادة الإنتاج كتابيا 241 رابطا حجاجيا وفق علاقات حجاجية متنوعة، وقد ساهم ذلك في تحقيق التماسك والانسجام النصيين. وأسفرت هذه الدراسة إلى جانب ذلك عن وجود فرق في استعمال هذه الروابط بين تلاميذ الفوجين يبيّنه هذا الجدول:

جدول رقم (32) يبين توزيع أنواع الروابط الحجاجية في إعادة الإنتاج عند تلاميذ الفوجين: ف3 وف4

نوعية العلاقات المنطقية				الروابط الحجاجية في نصوص الفوجين (العدد والنسبة)	
ف3		ف4			
الإضافة والترتيب	60	%24.89	52	%21.57	
السببية والتعليل والتبرير والغاية	9	%3.73	16	%6.63	
الاستنتاجية	16	%6.63	17	%7.05	
التعارض والمقابلة والتقييد	12	%4.97	1	%0.41	
التفسير والتوضيح والتّمثيل	3	%1.24	2	%0.82	
الشرط	2	%0.82	3	%1.24	
الظرفية	2	%0.82	1	%0.41	
التوكيد	30	%12.44	15	%6.22	
المجموع	134	%55.60	107	%44.39	

ونعرض التّمثيل البياني لهذا الجدول في الشكل الآتي:

الشكل رقم (35): يمثل توزيع الروابط الحجاجية في إعادة الإنتاج عند تلاميذ الفوجين 3 وف4



احتوت النصوص الحجاجية المكتوبة عند تلاميذ الفوج الثالث على أكبر نسبة من الروابط الحجاجية مقارنة بتلاميذ الفوج الرابع حيث يبلغ الفرق الإحصائي بينهما 11.21%، وهو أمر طبيعي نظرا لكون تلاميذ الفوج الثالث هم الأكثر إنتاجا للحجج المتنوعة.

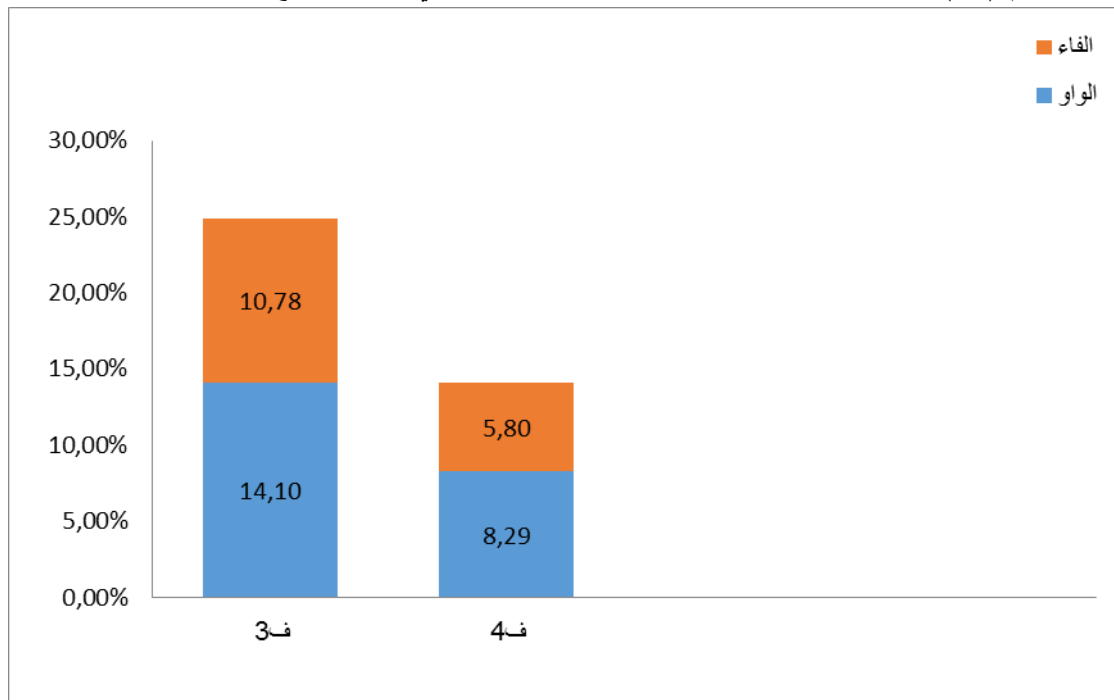
وتعتبر روابط الإضافة والترتيب أكثر الأنواع استعمالاً من قبل تلاميذ الفوجين معاً وقد استعملت بنسبة مئوية أكبر من قبل تلاميذ الفوج الثالث وهذا مقارنة بتلاميذ الفوج الرابع، حيث يقدر الفرق الإحصائي بين نسبتي الاستعمال بـ 3.32% (لصالح الفوج الثالث). ويعدّ الرابطان الحجاجيان الواو والفاء من أكثر الروابط استعمالاً في نصوص تلاميذ هذين الفوجين معاً¹، وقد استعملا معاً بكثرة من قبل تلاميذ الفوج الثالث، وهو ما يوضحه هذا الجدول النموذجي:

جدول رقم (33) يتعلّق باستعمال الرابطين الحجاجين الواو والفاء في إعادة الإنتاج عند تلاميذ: ف3 وف4

الرابط	استعمال الرابطين الواو والفاء في نصوص تلاميذ الفوجين: ف3 وف4 (العدد والنسبة)			
	ف3		ف4	
الواو	34	%14.10	26	%10.78
الفاء	20	%8.29	14	%5.80

ويمكن التمثيل للقيم الإحصائية المتعلقة باستعمال هذين الرابطين الحجاجين بواسطة هذا الرسم البياني:

الشكل رقم (36): يمثل استعمال الرابطين الحجاجين الواو والفاء في إعادة الإنتاج عند تلاميذ: ف3 وف4



¹ - وهي النتيجة نفسها التي لاحظناها في نصوص الفوجين الأول والثاني.

وعلى الرغم من أنّ تلاميذ الفوج الثالث هم الأكثر استعمالاً للروابط الحجاجية إلاّ أنّنا نلاحظ أنّ بعض أنواع الروابط قد جاءت بنسب أكبر في نصوص تلاميذ الفوج الرابع وهذه الأنواع هي: السببية والتعليل والتبرير والغاية والاستنتاجية والشرط.

ومن أمثلة الروابط الأخرى ما هو مستعمل في نصوص الفوجين معا مثل: إنّ (التوكيد)، أنّ (التوكيد)، لأنّ (التعليل)، لكن (التعارض)... إلخ. وما هو مقتصر استعماله على نصوص فوج معيّن دون الآخر. فمن الروابط المقتصر استعمالها في نصوص تلاميذ الفوج الثالث نذكر: رابط التعارض "بل" الذي استعمل بنسبة 1.24% (من مجموع الروابط)، وربط التمثيل "مثلاً" بنسبة 0.82% وربط الشرط "إذا" بنسبة 0.82% أيضاً. بينما جاء استعمال بعض الروابط مقتصرًا على نصوص تلاميذ الفوج الرابع مثل استعمال رابط الإضافة "خاصةً" على نصوص تلاميذ الفوج الرابع وبالنسبة المئوية المئوية نفسها أي 1.24% وربط التعليل كي بنسبة 0.41% ولكي بنسبة 0.82% وربط الشرط "لو" بنسبة 0.41% وربط التمثيل "الكاف" بنسبة 0.41% أيضاً.

ومنه فإنّ تلاميذ الفوجين قد وظّفوا في إعادة الإنتاج روابط حجاجية متنوعة حققت انسجام النصوص وتماسكها وكذا أدّت إلى إثرائها. غير أنّ تلاميذ الفوج الثالث هم أكثر من وظّف هذه الروابط الحجاجية وفق أنواع من العلاقات المنطقية وذلك مقارنة بتلاميذ الفوج الرابع.

ث- السلامة اللغوية: أنتج تلاميذ الفوجين الثالث والرابع معا نصوصا حجاجية باللغة العربية الفصحى (شفويًا وكتابيًا)، وقد ارتكبوا في إعادة الإنتاج عددا من الأخطاء اللغوية يقدر ب 260 خطأ لغويا. وتعتبر نسبة الأخطاء التعبيرية في مجموع نصوص تلاميذ الفوجين هي الأكبر حيث تقدّر ب 49.23% تليها على الترتيب الأخطاء الإملائية (28.07%) والأخطاء النحوية (13.84%) والأخطاء الصرفية (8.84%)¹.

¹ - نلاحظ أنّ هذا الترتيب التصاعدي لنسب أنواع الأخطاء المرتكبة في النصوص المكتوبة هو نفسه الذي توصّلنا إليه عند تحليلنا لنصوص جميع الأفواج.

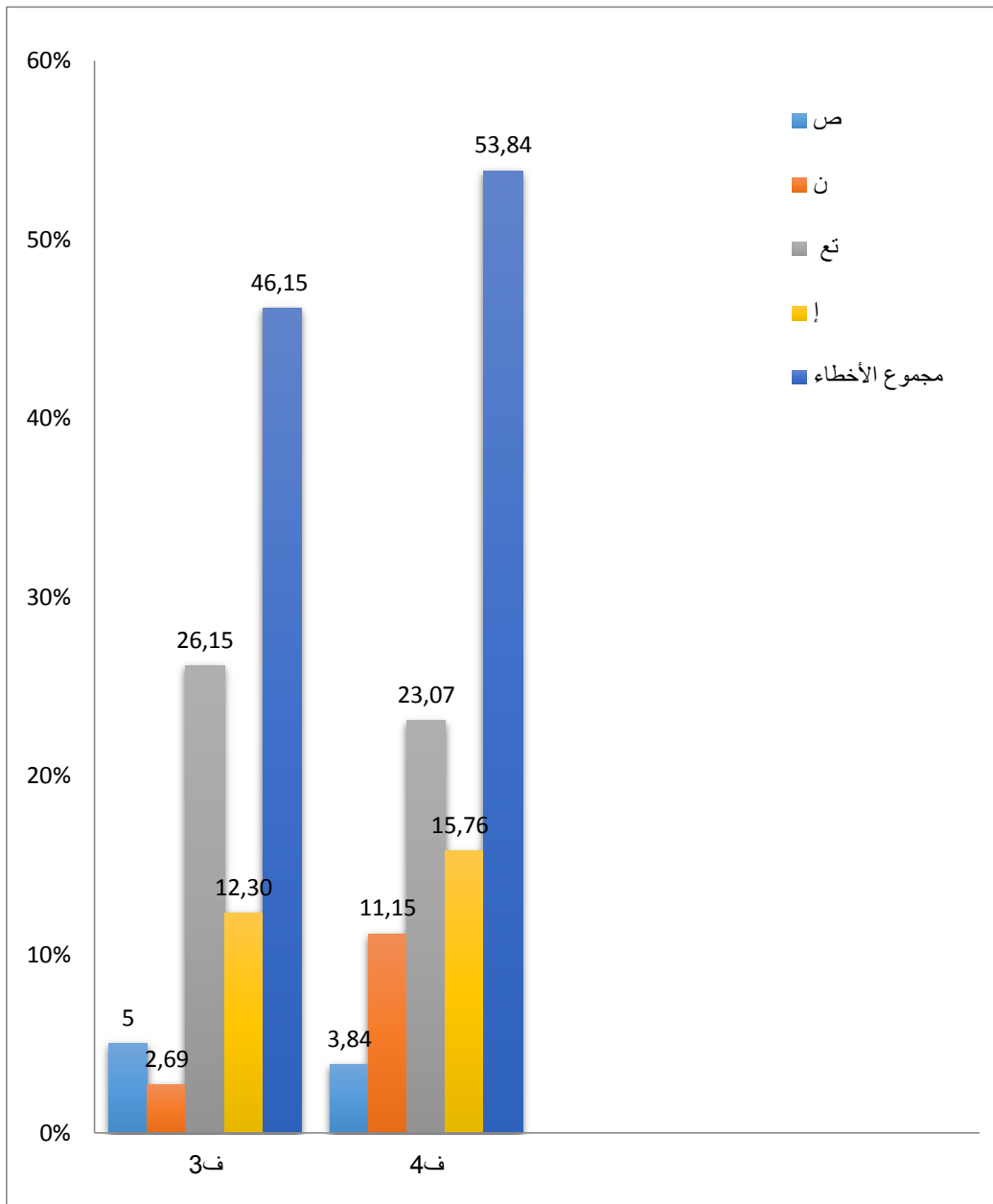
والى جانب ذلك لوحظ أنّ نسب الأخطاء اللغوية المرتكبة في نصوص الفوجين متباينة، وذلك حسب ما يبرزه هذا الجدول:

جدول رقم(34): يبين الأخطاء اللغوية في إعادة الإنتاج عند تلاميذ الفوجين: ف3، ف4

أنواع الأخطاء اللغوية في إعادة الإنتاج عند تلاميذ الفوجين: ف3 وف4 (العدد والنسبة)										الفوج:
المجموع		إ		تع		ن		ص		
120	%46.15	32	%12.30	68	%26.15	7	%2.69	13	%5	ف3
140	%53.84	41	%15.76	60	%23.07	29	%11.15	10	%3.84	ف4
260	%100	73	%28.07	128	%49.23	36	%13.84	23	%8.84	ف3+ف4

ونعرض هذه البيانات الإحصائية بواسطة هذا الشكل التوضي:

الشكل رقم (37): يمثل الأخطاء اللغوية في إعادة الإنتاج عند تلاميذ الفوجين: ف3، ف4



على الرغم من خلوّ النصوص الشفوية والمكتوبة لتلاميذ الفوج الرابع من ظاهرة " التناوب اللغوي" Le code switching نظرا لأنهم لم يدرجوا أي استعمال لغوي باللغة الأمازيغية، إلا أنهم وقعوا في أخطاء لغوية كثيرة، مقارنة بتلاميذ الفوج الثاني، ذلك بفرق إحصائي يقدر ب 7.69%. ونلاحظ نسبة الأخطاء التعبيرية فنسبة الأخطاء الصرفية وفق الترتيب التنازلي مرتفعتان في نصوص تلاميذ الفوج الثالث. في حين

جاءت نسبتا الأخطاء الإملائية والأخطاء النحوية مرتفعتين في نصوص تلاميذ الفوج الرابع.

وعليه فإنّ تلاميذ الفوج الثالث قد صاغوا نصوصهم في الإنتاج الثاني وفق قواعد اللغة بشكل أفضل مقارنة بتلاميذ الفوج الرابع.

ومن أمثلة الأخطاء التعبيرية في نصوص تلاميذ الفوج الثالث نذكر التعبير العامي الوارد في نصّ مكتوب لأحدهم: «لقد فتحت عقلي بهذه الكلمات»، والصواب هو «لقد أنارت عقلي بهذه الكلمات». وتضمّن كذلك نصّ مكتوب لتلميذ آخر من الفوج نفسه خطأ مصدره التكرار هو: «وتنوّع أفكارنا بالأفكار العلميّة» والصواب حذفه، فنقول: «تنوّع أفكارنا العلميّة». وجاءت أخطاء تعبيرية مصدرها التكرار كذلك في نصوص تلاميذ الفوج الرابع مثل ما تضمّنه قول أحدهم: «كما أيضا تسليّنا»، وهو تكرار معنوي، وتعبير ركيك في الوقت نفسه، يعدّ من الأخطاء الشائعة. ذلك أنّ الرّابطين «كما» و «أيضا» يستعملان للدلالة على المعنى نفسه. والصواب هو استعمال أحدهما وحذف الآخر. ووقع تلميذ من الفوج الرابع في خطأ تعبيرية يرجع سببه إلى استعمال كلمة «لدى» في غير محلّها أو لأنّه استعمل الكلمة استعمالا دلاليًا للتعبير عن معنى غير مناسب في الجملة، وذلك في قوله: «ففي تلك الكتب لديها تمارينات». فكلمة لدى تستعمل للتعبير عمّا يمتلكه العاقل. إضافة إلى ذلك فإنّ وجودها في الجملة قد نتج عنه نوع من التكرار المعنوي، لأنّ حرف الجرّ «في» قد أدّى المعنى المناسب. والصواب هو حذف «لديها» من الاستعمال فنقول: «في تلك الكتب تمارينات»¹.

ومن أمثلة الأخطاء الصرفيّة عند تلاميذ الفوج الثالث ما ورد في هذه الجملة: «لماذا لا تريد أن تذهبي إلى المكتبة؟» والصواب -حسب مقتضى التركيب العربي السليم للجملة هو: ما يتطلّبه السياق اللغوي للنص - هو «لماذا لا تريدين أن تذهبي

¹ - نلاحظ أنّ التلميذ قد استعمل الجملة الاسميّة من الناحية النحويّة استعمالا سليما، وذلك لأنّ الخبر شبه الجملة يتقدّم وجوبا على المبتدأ النكرة الذي لا مسوّغ للابتداء به.

معي إلى المكتبة؟" أي بتصريف الفعل أراد في المضارع مع ضمير المخاطب "أنت" وليس مع الضمير "هي".

ومثال الأخطاء النحوية في نصوص تلاميذ الفوج الرابع ما جاء في هذه الجملة: «ستعرف كثير من الأخطاء» والصواب هو نصب المفعول به، فنقول: "كثيراً". وشبيه بهذا ما ذكر في نص آخر ضمن هذه الجملة: «نراجع قليل من الدروس»، والصواب هو "قليلاً".

استنادا إلى النتائج التي توصلنا إليها في دراستنا للفرضية الإجرائية رقم (3) من هذا البحث تتأكد لنا صحة هذه الفرضية، ومنه يمكننا القول أنّ السياق السوسيو لغوي للتلاميذ يؤثر في عملية إعادة إنتاج النصّ الحجاجي كتابيًا.

6-2- تفسير نتائج اختبار الفرضية الإجرائية رقم (3): نفسر النتائج المتحصّل عليها من خلال دراستنا لهذه الفرضية الإجرائية وفق الآتي:

- على الرغم من كون لغة التّواصل اليومي خارج الموقف التعليمي التّعليمي لأفراد العينة ليست العربية الفصحى، بل هي العربية العامية بالنسبة لتلاميذ الفوج الثالث والأمازيغية (القبائلية) بالنسبة لتلاميذ الفوج الرابع إلا أنّ النصوص الحجاجية التي أنتجها تلاميذ هذين الفوجين الشفوية والمكتوبة معاً لم تحتو على ظاهرة "التناوب اللغوي" إذ لم يوظفوا في إنتاجهم للنصّ الحجاجي مفردات وتعابير من لغة التّواصل اليومي عندهم، بل إنهم أنتجوا نصوصاً حجاجية باللغة العربية الفصحى شفويّاً وكتابيّاً دون القيام بعملية الانتقال من لغة إلى أخرى كاستراتيجية في التّبليغ تتطلّبها مواضيع الحديث. وقد تحدث هذه الظاهرة اللغوية عندما لا يجد المتكلّم فوراً الكلمة في اللغة التي هو بصدد التّواصل بها وكذا التي تُترجم كلحظة إعاقة أو عطل¹. ونرجع ذلك إلى أنّ التّلميذ الجزائري مهما كانت سنّه يكون قادراً على التّمييز بين مختلف الوضعيّات اللغويّة التي يكون فيها داخل محيطه المدرسي، والمتمثّلة في القسم مع معلّمه وفي

¹ - Ghetas, C, L'enfant algerien et l'apprentissage de la langue arabe à l'école fondamentale, op.cit, p.66.

القسم مع زملائه خلال النّشاطات النّقائيّة وفي السّاحة عند اللّعب مع أقرانه. وهو ما تذهب إليه الأستاذة شريفة غطاس في دراستها القيّمة بعنوان "الطّفل الجزائري واكتساب اللّغة العربيّة في المدرسة الأساسيّة" سنة 1995. حيث ترى أن الطّفل الجزائري يعي بسرعة كبيرة مستويات التّواصل اللّغوي في اللّحظة التي يعبر فيها باب المدرسة، ويتكيّف مع المحيط الذي يتفاعل معه والذي يتضمّن المكان والمخاطب ووقت الخطاب، كما يحدّد هذا المحيط الممارسة اللّغوية للطّفل¹. ومهما يكن سنّ الطّفل فإنّ الطفل يتصرّف لغويًا حسب الوضعيّة التي يكون فيها، ففي حالة تواجده في قاعة القسم وعندما يتفاعل مع المعلّم فإنّه يمارس أو يحاول ممارسة العربيّة الفصحى حتى وإن كانت كفاءاته لا تسمح بذلك دوماً².

- لا يمكن إرجاع قيام التّلاميذ النّاطقين بالعربيّة العاميّة أثناء الانتقال من الشّفوي إلى المكتوب بتحسين صياغة نصوصهم وإثرائها وتطوير الحجج والحجج المضادّة بشكل أفضل مقارنة بالتّلاميذ النّاطقين بالأمازيغيّة (لغتهم الأمّ) إلى أثر العامل المادّي الاقتصادي، وذلك لكون جميع هؤلاء التّلاميذ يتشابهون في كونهم ينتمون إلى وسط غير راق وإلى أسر فقيرة ومعوزة مثلما بيّنا سابقاً³. وإنّما يمكن إرجاع سبب ذلك إلى قلّة ما يعرض على تلاميذ الفوج الرّابع من مادّة لغويّة وفق النّظام العربي الفصيح؛ فاستعمال اللّغة العربيّة في منطقة تميزار لغبار بولاية تيزي وزو يقتصر على سياقات جدّ محدودة كالوسط المدرسي (داخل المواقف التّعليميّة التّعلّميّة) مقابل اللّغة الأمازيغيّة (القبائليّة) التي تمثّل اللّغة الأمّ بالنّسبة لسكان المنطقة ولغة التّواصل اليومي عندهم، والتي يختلف نظامها عن نظام اللّغة العربيّة في الكثير من الخصائص اللّغويّة. وفي هذه الحالة لا يكون لبعض البرامج التّثقيفيّة والمسليّة النّاطقة

¹- Ghetas, C, L'enfant algerien et l'apprentissage de la langue arabe à l'ecole fondamentale, op.cit, p. 62.

²- Ibid, p.62-63.

³- تطرّقنا إلى خصائص أفراد العيّنة بالتّفصيل في الفصل الثّالث المتعلّق بالإجراءات المنهجية للدراسة.

بالعربية الفصحى خاصة الموجهة منها للأطفال عبر التلفاز -حتى وإن ثبت الإقبال الفعلي عليها- الأثر نفسه مقارنة بالتلاميذ الناطقين بالعربية العامية.

ومن الأسباب التي يمكن ربطها بنتائج الفرضية الثالثة أن الطفل في منطقة القبائل يكتسب الأمازيغية (القبائلية) في محيطه ويتواصل بها في بيئته الاجتماعية وهي لغة مختلفة في بعض الخصائص اللغوية عن اللغة العربية الفصحى، وبعدها يذهب إلى المدرسة ليصطدم بواقع لغوي آخر لم يعهده ولم يعتد على استعماله من قبل، وهو مطالب بتعلم اللغة العربية الفصحى وإتقانها ليتمكن من فهم ما يطرح عليه من معارف في مدرسته.

ويذهب بعض الدارسين إلى تفسير ذلك بكون التلميذ لا يمارس الفصحى إلا عندما يقرأ أو يكتب، أما المعلم فليس بوضع أفضل إطلاقاً لأنه يشرح المادة العلمية باللهجة لعدم إتقانه الشرح بالفصحى من جهة، لكي يضمن فهم الطلبة من جهة أخرى¹. فعدم التزام المدرسين باللغة العربية الفصحى في القسم واستخدام بعض ألفاظ لغة أخرى كالأمازيغية والفرنسية بشكل عشوائي غير ممنهج وغير مدروس يعتبر من الآثار السلبية للتعدد اللغوي في عملية التعليم. وذلك بخلاف ما إذا استُغلت اللغة الأم بشكل ممنهج ومدروس مثلما أشرنا إليه من قبل، لتكون عاملاً مسهلاً في عملية تعلم اللغة الثانية.

وقد تعرض كثير من الدارسين والمختصين في مجال التربية والتعليم إلى خطورة تجاهل التباين القائم بين لغة المنشأ ولغة التمدرس عند الطفل منبّهين إلى الآثار السلبية الناجمة عن ذلك في التعليم. ففي هذا السياق يصف عبد الله عدنان بدقة حالة الطفل العربي عند دخوله المدرسة في قوله: «يدخل التلميذ العربي إلى المدرسة في سن السادسة، وقد أتقن العامية قبل هذا السن عندما كانت القدرة اللغوية الهائلة للدماغ على اكتساب اللغات في أوجها. أي أنه تزود باللغة التي يفترض أن يكتسب بها

¹ - عبد الله عدنان، نظرية تعليم اللغة العربية بالفطرة والممارسة تطبيقاً وانتشارها، دار البشائر، دمشق، 2010، ص188.

المعارف المختلفة، وذلك بحسب طبيعته وتكوينه إلاّ أنّه يتفاجأ بأنّ لغة المعرفة ليست اللّغة التي تزوّد بها، وإنما هي لغة أخرى لابد أن يتعلّمها ويتقنها لكي يتمكّن من فهم المواد المعرفية الأخرى»¹.

ونرجع نتائج الفرضيّة الثالّثة أيضًا والمتمثّلة في قلّة عدد الحجج وارتفاع نسبة الأخطاء خاصّة عند تلاميذ الفوج الرّابع إلى الأثر السّلبّي للّغة الأمّ في عملية الإنتاج باللّغة الثّانية، وهو الأمر الذي لا ينبغي الإغفال عنه في تعليم أية لغة مثلما وضحنا سابقاً². حيث يرى الدّارسون أنّ تعلّم اللغة الثّانية من شأنه أن يتأثّر باللّغة الأمّ تأثراً يختلف من حالة إلى أخرى. فتلاميذ الفوج الرّابع لديهم نظام لغوي مكتسب يتمثّل في اللّغة الأمازيغيّة (لغتهم الأمّ) يختلف عن نظام اللّغة التي هي في طور الاكتساب (العربيّة الفصحى كلغة ثّانية). وذلك على الرّغم من الرّوابط الكثيرة المشتركة بين الأمازيغيّة والعربيّة لكونهما تنتمي إلى اللّغة التّحليلية المتصرّفة التي تتغير أبنيتها بتغيّر المعاني وتحلّل أجزائها المترابطة فيما بينها بروابط تدلّ على علاقاتها³. فتلاميذ الفوج الرّابع يمتلكون بذلك عادات لغويّة خاصّة (صوتيّة، إفراديّة، تركيبية دلاليّة) تعيق في بعض الأحيان عمليّة تعلّم اللّغة العربيّة، وينتج عن هذا ضعف في الأداء وارتكاب أخطاء لغويّة، وقد يحدث أن يسقطوا نظام لغتهم الأمّ على اللّغة الهدف. كما قد يكون هذا سبباً مبرّراً لاكتفاء تلاميذ الفوج الرّابع بإنتاج عدد أقلّ من الحجج تفادياً لارتكاب مزيد من الأخطاء (في الشّفوي والمكتوب معاً).

وعليه تتأكّد ضرورة القيام بتصنيف أوجه التّشابه وأوجه الاختلاف بين اللّغة العربيّة واللّغة الأمازيغيّة، واستثمار هذه النّتائج في عمليّة تعليم اللّغة العربيّة (اللّغة الهدف) بالنّسبة للتّلاميذ النّاطقين بالأمازيغيّة لتيسير عمليّة التّعليم وتطوير الكفاءات اللّغويّة.

¹ - عبد الله عدنان، نظريّة تعليم اللّغة العربيّة بالفطرة والممارسة تطبيقاً وانتشاراً، ص 187.

² - بيّنا أثر اللّغة الأمّ في تعلّم اللّغة الثّانية، وذلك في سياق توضيحنا لـ "أهمية السياق السّوسيو لغوي" في هذا الفصل (الفصل الخامس).

³ - صبحي الصالح، دراسات في فقه اللّغة، دار العلم للملايين، لبنان، 2014، ص 46.

ومن التفسيرات المعرفية التي نبرّر بها نتائج الفرضية الثالثة أيضا وجود مشكل "النقل المعرفي" *La surcharge cognitive* الذي يسبب ضعف التركيز، والذي يحدث أحيانا بسبب عملية النقل من اللغة الأم (الأمازيغية) إلى اللغة الثانية العربية الفصحى وما تتطلبه من بذل للجهد الذهني¹. فأتساءل إنتاج النص يتم القيام بروابط ضرورية بين معارف وقضايا متنوعة في ذاكرة العمل بعد استحضارها من الذاكرة الطويلة الأمد. إذ تعتبر ذاكرة العمل ذاكرة ذات طاقة محدودة، فبعد أن تخزن فيها عدد من القضايا تمتلئ، فيقتضي الأمر شحن هذه القضايا في الذاكرة طويلة الأمد لنحرر ذاكرة العمل جزئيا من حملتها ثم شحنها بأخبار جديدة².

وعليه فإن الاعتراف بتعدد مسارات النمو المعرفي وأشكاله واختلاف أنماطه وسيروراته وآلياته من الأمور المؤكدة، وهو ما يذهب إليه الغالي أحرشاو في قوله: «فإذا كانت مسارات هذا النمو وأشكاله تتراوح بين الارتقاء والالتواء والانخفاض وتخضع للتعددية النمائية بدل الأحادية النمائية الموزعة إلى عدد من المراحل، فإن أنماطه وسيروراته تتراوح بين التباينات ضمن الفردية التي تربط مختلف سيرورات نمو الطفل وميادينها بمسارات متعددة بدل ربطها بنفس الإيقاعات أو المراحل النمائية، وبين التباينات بين الفردية المحكومة بالسياقات ... ذات التأثير الوازن في سيرورات الطفل المعرفية واستراتيجيات اشتغاله الذهني»³.

ويتشابه ما توصلنا إليه من خلال دراستنا لهذه الفرضية بما ذهب إليه الباحث الجزائري علي تعوينات حول صعوبات تعلّم اللغة العربية لدى تلاميذ الطّور الثاني من

¹ - تطرقنا إلى مفهوم "النقل المعرفي" عند تفسيرنا للفرضية الأولى في الفصل الرابع من هذا البحث، بالإضافة إلى الفصل الأول منه.

² - فان ديك، النص بنياته ووظائفه، ص 69.

³ - الغالي أحرشاو، نحو مقارنة معرفية لسيكولوجية الطفل وسيرورة الاكتساب في العالم العربي، ضمن مجلة: الطّفولة العربية، الجمعية الكويتية لتقدّم الطّفولة العربية، المجلد: 9، العدد 35، دت، ص 102.

التّعليم الأساسي في المناطق النّاطقة بالأمازيغيّة والنّاطقة بالعربيّة، والذي خلّص إلى ما يأتي:¹

يصادف التّلاميذ أثناء التّعلّم صعوبات في التّحكّم نتيجة الاحتكاك اللّغوي (أو النّقل اللّغوي)، الذي يتأتّى من اللّغة الأصل الأمازيغيّة ويلحق اللّغة المكتسبة.

لم يُحضّر الأطفال مسبقاً لمجابهة الاختلاف القائم بين لغات البيت وما تتطلبه المدرسة في ميدان التّفاعل اللّغوي في الصّفّ، ممّا يمكن أن يعرقل الطّفل على المشاركة في العمليّة التّعليميّة التعلّميّة.

ومنه فإنّ لغة المنشأ لأفراد العيّنة تؤثر على إعادة إنتاج النصّ الحجاجي الشّفوي كتابيًا. وهو تأثير سلبي بالنسبة للتّلاميذ في السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط النّاطقين بالأمازيغيّة (اللّغة الأمّ)، وذلك على مستوى عدد الحجج وصياغتها. فالتّلاميذ النّاطقين بالأمازيغيّة (القبائليّة) أعادوا إنتاج النصّ الحجاجي كتابيًا بأقلّ عدد من الحجج الملائمة وبنسبة أخطاء أكبر مقارنة بالتّلاميذ النّاطقين بالعربيّة العاميّة (اللّهجة العاصميّة). أي أنّ التّلاميذ الذين يتحدثون العربيّة العاميّة قد استفادوا بشكل أفضل من إنتاج النصّ الحجاجي الشّفوي عند عمليّة إعادة إنتاجه كتابيًا، حيث قاموا بتطوير الحجج ومراجعة الأخطاء. ونرجع هذا التأثير السّلبّي إلى قلة الموارد اللّغوية والثقل المعرفي La surcharge cognitive النّاجم عن تأثير اللّغة الأمّ (الأمازيغيّة) عند عمليّة النّقل إلى اللّغة الثّانية لاختلاف نظام هذه اللّغة عن نظام اللّغة العربيّة في كثير من الخصائص.

7- نتائج اختبار الفرضيّة الإجرائيّة رقم (4): تتمثّل الفرضيّة الإجرائيّة رقم (4) من الدّراسة في: « يؤثّر السياق السّوسيو ثقافي المرتبط باللّغة الأمّ في عمليّة إعادة إنتاج النصّ الحجاجي كتابيًا ». وللتأكّد من صحّة هذه الفرضيّة فإننا سنعود في تحليلنا إلى النّصوص الحجاجيّة السّابقة لتلاميذ الفوجين الثّالث والرّابع وهي النّصوص

¹ - أنظر: صالح بلعيد، دروس في اللّسانيّات التّطبيقيّة، دار هومة، الجزائر، 2000، ص125.

المعتمدة في دراستنا للفرضية الإجرائية رقم (3) من هذا البحث. حيث يرى الباحثون في نظرية التكيف اللغوي/ الاجتماعي «أن المعرفة اللغوية والمعرفة الثقافية متداخلتان أثناء تكوينهما، وأن مكتسب اللغة سواء أكان طفلاً أم بالغاً يقوم بدور نشط أثناء هاتين العمليتين». ¹ كما أن التكيف اللغوي الاجتماعي كعملية تستمر مدى الحياة تعني تعلّم طرق استعمال اللغة الشفهية والكتابة الخاصة بالسياقات وأن يدركوا القيم والثقافات والإيديولوجيات المرتبطة بالبيئات ²

وللتذكير فإن تلاميذ الفوجين قد أنتجوا هذه النصوص الحجاجية المكتوبة كإعادة لعملية الإنتاج الشفوي. كما أنهم يشتركون في ظروفهم المادية الصعبة ويختلفون في كونهم ينتمون إلى سياق سوسيو ثقافي خاص، مرتبط بلغة التواصل المستعملة في بيئتين اجتماعيتين تتميز كل واحدة عن الأخرى بمجموعة من العادات والتقاليد ونمط حياة معين يختلف بين العيش في المدينة بالنسبة لتلاميذ الفوج الثالث وحياة الريف (الدّشرة) بالنسبة لتلاميذ الفوج الرابع.

7-1- عرض نتائج الفرضية الإجرائية رقم (4): توصلنا من خلال تحليلنا للمحتوى الدّالي للنصوص الحجاجية الشفوية والمكتوبة معاً لتلاميذ الفوجين الثالث والرابع إلى تحديد القيم الثقافية للحجج المستعملة بغرض الإقناع والتي تعكس أثر السياق السوسيو ثقافي في عملية الإنتاج. ونوضّح ذلك وفق ما يأتي:

أولاً: انعدام القيم الخاصة بسياق ثقافي معيّن: لا تختص القيم الثقافية المستعملة في النصوص الشفوية والمكتوبة لتلاميذ الفوجين الثالث والرابع بسياق ثقافي معيّن. وبالتالي فهي لا تعكس خصوصيات الموروث الثقافي الشعبي المتعلّق بالانتماء الثقافي لكلّ فوج. أي أنّ تلاميذ الفوجين لم يوظّفوا تمثّلاتهم ومعارفهم الخاصة بسياقهم الثقافي المرتبط باللغة الأمّ في الإنتاجين معاً (الشفوي والمكتوب).

¹ - صالح ناصر الشويرخ، قضايا معاصرة في اللسانيات التطبيقية، ص 65.

² - المرجع نفسه، ص 76.

وعليه لم يستعمل تلاميذ الفوجين -إجابة عن التّعليمية المعطاة- قضايا وأفكارا تعكس خصوصيات السياق الثقافي الذي ينتمون إليه، التي قد تميّزه عن غيره من السياقات الثقافيّة الأخرى في المجتمع الجزائري الذي يمتاز باختلاف الثقافات. حيث «يمكن أن نميّز بين عدّة معارف ترتبط بالمحيط الاجتماعي ومنها المعرفة الخاصّة، وهي ليست خاصّة بفرد واحد، ولكنها مرتبطة بوسط اجتماعي معيّن. كما أنّها تشكّل جزءاً من النّسق الثقافي المحيط بالفرد»¹. فلا يوجد في هذه النّصوص الحجاجيّة الشّفويّة والمكتوبة معا أي أثر للتّمثّلات المعرفيّة الخاصّة بالثقافة الشّعبية الشّفويّة الموروثة والمكتسبة من خلال اللّغة الأمّ والمنقولة جيلا عن جيل، وهذا عند إجابتهم عن التّعليمية المحدّدة في الدّراسة. كما أنّهم لم يوظّفوا تراثهم الأدبي الشّعبي والمتمثّل في الأمثال والحكم والحكايات الشّعبية والأقوال المأثورة التي تعكس خصوصيات السياق السّوسيو ثقافي الذي ينتمون إليه، والتي هي أنماط أدبيّة «تشكل جانبا مهماً من ثقافة الطّفل الجزائري، خاصّة وأنّها مستوحاة من التّراث الشّعبي الذي يمثّل الخلفيّة الثقافيّة للأمة الجزائرية»². وقد ترجم جزء منه إلى اللّغة العربيّة الفصحى، ويبقى الجزء الآخر منه مخزّنا في ذاكرة النّاس ومتداولاً بين شفاهم بحاجة إلى التّدوين للحفاظ عليه وإلى ترجمته أيضا إلى اللّغة العربيّة، نظرا لكونه يرتقي إلى مستوى الأدب العالمي لكونه أدبا ناقلًا للخبرات والتّجارب ومصوّرًا للواقع وناقلًا للقيم الإنسانيّة والأخلاقيّة. إذ أنّ كلّ نوع من أنواع الإنتاج الأدبي الشّعبي «إنّما يهدف إلى تفسير جانب من جوانب الحياة، ولهذا فإنّها تعدّ جميعا من صنيع العقليّة المفسّرة القادرة على استغلال اللّغة»³.

ثانيا: توظيف القيم الثقافيّة العامّة والمشاركة: تمثّل القيم الثقافيّة للحجج المستعملة في النّصوص الشّفويّة والمكتوبة لتلاميذ الفوجين الثالث والرّابع قضايا عامّة مشتركة. حيث استقوا حججهم من مواضع وحقائق عامّة ومشاركة تعتبر بمثابة مقدّمات

¹ - العربي اسليمان، المعين في التّربية، ص 168.

² - زهرة خواني، أدب الأطفال في الجزائر، دراسة لأشكاله وأنماطه بين الفصحى والعاميّة (1990-2004)، أطروحة لنيل شهادة الدّكتوراه في الأدب الشّعبي، إشراف محمد مرتاض، جامعة أبي بكر بلقايد- تلمسان، 2008، ص 108.

³ - نبيلة إبراهيم، أشكال التّعبير في الأدب الشّعبي، دار نهضة مصر، القاهرة، دت، ص 8.

لحاجهم¹، وتتضمّن حججهم قيما إنسانية عالمية. بالإضافة إلى بعض القيم الأخرى المشتركة فيما بينهم كالقيم التعليمية والدينية التي يحثّ عليها الدين الإسلامي والأدبية وغيرها. وقد اكتسبوا معظمها خلال مسارهم الدراسي وقراءاتهم المتنوعة، كما قد ساهمت وسائل الإعلام أو من موارد معرفية أخرى في تحقيق ذلك.

ثالثا: تحديد القيم الثقافية في نصوص تلاميذ الفوجين: ف3 وف4: نوضح القيم الثقافية في نصوص تلاميذ الفوجين الثالث والرابع بناءً على تحليلنا لدلالات السياق الثقافي لتلك النصوص وفق الآتي:

أ- القيم الثقافية المستقاة من المقروء سابقا: يختص هذا العنصر بإبراز أثر المقروء خلال المسار الدراسي² لتلاميذ الفوجين الثالث والرابع في إنتاجهم للنصّ الحجاجي شفويًا وإعادة إنتاجه كتابيًا. ونقتصر على نصّين نموذجيين من كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم المتوسط، تمّ تقرير قراءتهما ضمن محور خاصّ بـ "المكتبات" أحدهما يتعلّق بنشاط دراسة النصّ، والآخر يطالعه التلميذ استعدادا لإنجاز نشاط التعبير الشفوي³. وقد قمنا بتحديد القضايا الدلالية والأفكار والمعلومات الواردة في هذين النصّين التي قام تلاميذ الفوجين باسترجاعها من ذاكرتهم بعيدة المدى، ومن تمّ

¹ - تعرّضنا في المبحث الأول من الفصل الأول إلى مصطلح "المواضع" عند كلّ من بيرلمان وتينكا وديرو وأنسكومبر الذين تأثّروا بأرسطو في تحديد مفهومه، حيث يعتبرها هذا الأخير المواضع "قضايا عامة جدًا". كما يعتبر بيرلمان وتينكا في كتابهما "مصنّف في الحجاج" القيم والحقائق من "مقدّمات الحجاج" التي تعني القضايا المتفق عليها، والتي تمثّل نقطة انطلاق للاستدلال.

² - تمثّل القيم أحد مكونات الكفاءات العرضية التي ينبغي اكتسابها واستخدامها أثناء بناء المعارف والمهارات. بشكل اختياريها والعمل بها «أول مصدر لتوجيه المنظومة التربوية وغاياتها، واختيار المضامين التعليمية ومنهجيات التعلم وطبيعة المنهاج». اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج مرحلة التعليم المتوسط، مارس 2016، ص9.

³ - تختصّ التعليم الموجهة لأفراد عينة بحثنا بموضوع المطالعة في المكتبة، وهو موضوع ملائم لهم كما سبق وأن بيّنا في الفصل الثالث من هذه الدراسة، حيث يفترض أنّهم يمتلكون معارف مسبقة حوله من موارد متعدّدة. أهمّها أنّه قد تمّ تخصيص محور كامل في الكتاب المقرّر في السنة الثالثة من التعليم المتوسط بعنوان "المكتبات". أنظر: الشريف مريبعي وآخرون، كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم المتوسط، ص21-22-26-27.

توظيفها في إنتاجهم. ونهدف من خلال ذلك إلى تبیین مدى اشتراكهم في أحد أهمّ الموارد المعرفيّة لتمثّلاتهم وللقیم الثقافيّة المكوّنة للحجج التي استعملوها في نصوصهم.

ويظهر بوضوح أنّ تلاميذ هذين الفوجين الثالث والرّابع قد قاموا باسترجاع هذه المكتسبات السّابقة من ذاكرتهم بعيدة المدى، وحاولوا انتقاء الملائمة منها وإعادة صياغتها وتوظيفها في إنتاجهم النصّي تبعًا لما تتطلبه الإجابة الملائمة للتّعليم المعطاة والمسار الحجاجي.

فبالنسبة للنّصّ الأوّل المعنون بـ "المكتبات بين الماضي والحاضر" فقد ظهر أثر قراءتهم له بشكل كبير في النّصوص التي أنتجوها. ونذكر على سبيل المثال أنّ بعضهم (من الفوجين) قد استرجع العبارة المتمثّلة في: « فنعم الهواية مطالعة الكتب لأنّها تفتح أمامك آفاقا من العلم»¹. وأعادوا صياغتها كحجّة في صالح الأطروحة الثّانية (ح 2 ق م) كالآتي: "المكتبة تفتح لك آفاقا واسعة" وقاموا بإدماجها في الإنتاجين مع الشّفوي والمكتوب. كما أُسترجعت معلومة أخرى ذكرت في النّصّ نفسه وأعيدت صياغتها وإدماجها أيضا في صالح الأطروحة الثّانية (ح 2 ق م). ذكرها صاحب النّصّ²، قائلا: "صارت المكتبات وتنوّعها مظهرًا من مظاهر الأمانة وتقدّمها". وقد أعاد تلميذ من الفوج الثالث صياغتها من خلال قوله: «فبالمكتبة قامت حضارات كثيرة»، وأعاد صياغتها أيضا تلميذ من الفوج الرّابع من خلال قوله: «المكتبة....تسمح لنا بالتّطور في المجال العلمي»³.

أمّا بالنسبة للنّصّ الثّاني المعنون بـ "هل تغني المكتبات عن الإنترنت؟" لصاحبه سعد بن سعيد، فيظهر كذلك بوضوح أثر قراءته في عمليتي الإنتاج وإعادة الإنتاج عند تلاميذ الفوجين، حيث قام العديد منهم باسترجاع المعلومات المرتبطة بالقضية الواردة

¹ - الشريف مربي وآخرون، كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الثّالثة من التّعليم المتوسّط ، ص21.

² - تمّ الاكتفاء بذكر مصدر هذا النّصّ دون الإشارة إلى بقية المعلومات، كالآتي: المطالعة والنّصوص الأدبيّة، المملكة الأردنيّة. أنظر: المرجع نفسه، ص22.

³ - ونشير هنا إلى أنّ التّلاميذ قد أعادوا صياغة هذه المعلومات بفضل اعتمادهم على استراتيجيّة المعارف المحولة بدل استراتيجيّة المعارف المنقولة.

فيه، وإعادة صياغتها لتكوين حججهم وتوظيفها وفق مسار حجاجي معيّن. ومن ذلك الحجة التي ذكرها أحد تلاميذ الفوج الثالث في صالح الأطروحة الثانية (ح ق 2م) قائلاً: "لا يوجد شيء يعوّض المكتبة حتّى شبكة الإنترنت". ويذكر تلميذ آخر من الفوج الرابع حجة بصياغة مغايرة في قوله: "المطالعة أحسن من كلّ شيء كالإنترنت والوسائل الجديدة والدّكيّة"، كما أعيدت صياغتها عند تلميذين آخرين من الفوج نفسه في قول أحدهما: «لا يوجد شيء يعوّض المكتبة، حتّى شبكة الإنترنت لا يمكن أن تحلّ محلّها». ويقول الآخر ردّاً على من يفضّل الإنترنت -بغرض إبطال حجج موقف الرّفص المبرّر، ومن تمّ الإقناع بالبديل-: "وتحميك من شرّ قد تسبّبه الإنترنت". وبالإضافة إلى ذلك قام بعض تلاميذ الفوجين باسترجاع هذه المعلومة وإعادة صياغتها بشكل مناقض تماماً أي كحجة في صالح الأطروحة الأولى (ح ق 1م)، وذلك لتبرير موقف رفض الذهاب إلى المكتبة ودحض حجة الأطروحة الثانية. إذ يقول تلميذ من الفوج الثالث في الشّفوي: «الإنترنت تغنيني عن مطالعة الكتب في المكتبة»، ويقول آخر من الفوج الرابع في الشّفوي أيضاً: «لا أحتاج المكتبة، الإنترنت فيها كلّ شيء».

ب- أبرز أنواع القيم الثّقافيّة: تتعدّد القيم الثّقافيّة للحجج المستعملة في النصوص الحجاجيّة لتلاميذ الفوجين الثالث والرّابع، ونوضّحها وفق هذا التّصنيف:

-قيم المنفعة: استعمل تلاميذ الفوجين في الشّفوي والمكتوب حججاً تتضمّن قيم المنفعة، يتعلّق معظمها بالفوائد الكثيرة التي تحقّقها المطالعة في المكتبة. كإكتساب معارف متنوّعة من لغويّة وغير لغويّة، وفتح آفاق واسعة في الحياة العلميّة والعملية. وتشمل قيم المنفعة حسب ما جاء في نصوص تلاميذ الفوج الثالث والرّابع القيم التّربويّة التّعليمية وقيم اللّذة، وهي:

✓ القيم التّربويّة التّعليميّة: تتعلّق هذه القيم بالمسار التّعليمي التّعلّمي للتّلاميذ، وبآفاقهم وطموحاتهم العلميّة والعملية بعد نهايته. ومن أمثلة ذلك في الإنتاج الشّفوي الحجة التي يذكرها أحد تلاميذ الفوج الثالث قائلاً: «قراءة الكتب تزوّدنا بمعلومات جديدة». ويذكر آخر في الفوج الرابع حجة أخرى هي: «إنّها تنمّي معجمنا اللّغوي». ومن الحجج

المستعملة في المکتوب عند تلاميذ الفوج الثالث نذكر: «تساعدنا في تعلّم القراءة السليمة»، وعند تلاميذ الفوج الرابع ما ذكره أحد التلاميذ في قوله: «تسمح لنا بالتطوّر في المجال العلمي».

انطلاقاً من الواقع التعليمي الذي يجمع بين التلميذ وصديقه في السنة الرابعة من التعليم المتوسط والهدف المشترك في هذه السنة والتمثّل في نيل شهادة التعليم المتوسط¹ صاغ عدد من التلاميذ حجاً امتازت بالقوة الإقناعية في الشفوي والمکتوب، وذلك إجابة عن التعليم المعطاة . ففي الشفوي استعمل أحد تلاميذ الفوج الثالث هذه الحجة: «علينا التحضير لامتحان نهاية السنة». وبتعبير آخر وظّف تلميذ من الفوج الرابع حجته قائلاً: «نكون على استعداد لامتحانات شهادة التعليم المتوسط».

أمّا في المکتوب فمن أمثلة ذلك ما ذكره تلميذ من الفوج الثالث في قوله: «إنّ هذه السنة مهمّة بالنسبة إلينا، فهي تحدّد مصيرنا المستقبلي» وما ذكره أيضاً تلميذ من الفوج الرابع من خلال قوله: «أنسيت أنّك في السنة الرابعة، وأنّ في نهاية السنة لدينا امتحان».

✓ قيم اللذة: وظّف تلاميذ الفوجين في نصوصهم الحجاجية الشفوية والمكتوبة حجاً تتضمن قيم اللذة. ومن أمثلة ذلك الحجج التي استعملها بعض تلاميذ الفوجين في النصّ الشفوي ثمّ المکتوب، وذلك في صالح الأطروحة الثانية، وهي: «إنّ المطالعة هواية ممتعة»، و«هي مكان هادئ». وذكر تلميذ من الفوج الثالث حجة في الشفوي ثمّ ذكرها في المکتوب وهي «مطالعة الكتب رائعة». واستعمل تلميذ آخر من الفوج نفسه حجته قائلاً: «هناك قصص مسليّة». ومن ذلك أيضاً «تجعل القارئ يحسّ بالحيوية»، وهي حجة استعملها تلميذ من الفوج الرابع في الشفوي ثمّ أعاد استعمالها في المکتوب.

¹ - يندرج هذا النوع من الحجج -حسب بيرلمان وتيتكا- ضمن الحجج المؤسّسة على بنية الواقع. حيث يقتضي الحجاج المرتكز على الحجج القائمة على الواقع ترابطاً بين عناصر هذا الواقع. وقد أشرنا إلى هذه الفكرة في المبحث الأول من الفصل الأول.

وبالمقابل فقد استعمل بعض تلاميذ الفوجين في الإنتاجين حججا ضعيفة في صالح الأطروحة الأولى لتبرير موقف رفض الذهاب إلى المكتبة للمطالعة تضمنت قيم اللذة. ففي الشفوي ذكر تلميذ من الفوج الثالث حجة هي: «أفضل الذهاب لمشاهدة مباراة كرة القدم». وذكر تلميذ من الفوج الرابع حجته قائلا: «أفضل الاستمتاع بمشاهدة التلفاز». وفي المكتوب ذكر تلميذ من الفوج الثالث هذه الحجة: «أفضل الذهاب إلى المنزل لمشاهدة فلما سوف يعرض اليوم على قناتي المفضلة». أما بالنسبة للفوج الرابع فقد استعمل أحد التلاميذ حجة مفادها: «رأت أن الأفضل لها أن تبقى في الحديقة وتستشق الهواء النقي».

-القيم الدينية: تمثل مسلمات مشتركة بين أطراف الحجاج ولها قوة إقناعية كبرى¹. ومن مظاهر ذلك "الاستشهادات"² الدينية التي استعملت بكثرة في الإنتاجين الشفوي والمكتوب بغرض الإقناع. ونجد الاستشهاد عند أغلبية تلاميذ الفوجين بأول آية نزلت من القرآن التي تحث على القراءة وطلب العلم. كما جاء الاستشهاد بقوله تعالى: (قل هل يستوي الذين يعلمون والذين لا يعلمون). وقام بعض التلاميذ من الفوجين بالاستشهاد بالحديث الشريف، كقوله صلى الله عليه وسلم - : «أطلبوا العلم ولو في الصين» وقوله صلى الله عليه وسلم - أيضا : «طلب العلم فريضة على كل مسلم»³.

والى جانب الاستشهاد بالنص الديني فإنهم أنتجوا حججا في الشفوي وفي المكتوب تتضمن قيما دينية. ومن أمثلة ذلك في الإنتاج الشفوي ما ذكره أحد تلاميذ الفوج الثالث: «يأمرنا ديننا الحنيف بطلب العلم»، وما ذكره آخر من الفوج نفسه في

¹ - عبد العزيز خلوقة، ديداكتيك اللغة العربية والمقاربة بالكفاءات، ص204.

² - يعتبر "الاستشهاد" عند بيرلمان وتيتكا من تقنيات الحجاج ومن الحجج المؤسسة لبنية الواقع والتي تقوي درجة التصديق. وهو ما أشرنا إليه في المبحث الأول من الفصل الأول.

³ - يدلّ توظيف التلاميذ للقيم الدينية في نصوصهم على قوة مرجعيتهم الدينية المتمثلة في الاسلام، ومدى وعيهم بتعاليمه، كما يدلّ ذلك على مساهمة المنظومة التربوية بما تعتمد من مناهج تعليمية في غرس القيم الإسلامية فيهم.

المكتوب قائلًا: «إنَّ الله أمرنا بالعلم». وبالنسبة للفوج الرابع ذكر تلميذ في المكتوب هذه الحجة: «توجد قصص عن الأنبياء والعلماء والفقهاء».

-الحكم الإنسانية والقيم الأدبية: وردت في النصوص الحجاجية حجا مستقاة من الموروث الثقافي العربي المرتبط باللغة العربية وآدابها، والتي تمثلها التلاميذ خلال مسار تعلّمهم للغة العربية والقراءات المتنوعة بهذه اللغة. حيث استشهد بعض تلاميذ الفوجين في الشفوي والمكتوب معا وفي صالح الأطروحة الثانية بعدد من الأقوال المشهورة المتضمنة للحكم¹ وللقيم الإنسانية والأدبية.

فمن ذلك توظيف الحكمة المشهورة² «العلم نور والجهل ظلام» من قبل الكثير من تلاميذ الفوجين، وبعضهم اكتفى بالقول: "العلم نور".

واستعمل تلميذ من الفوج الرابع في المكتوب الحجة «العلم نور ونور الله لا يأتيه عاص»³، وأصل هذا الكلام يرجع إلى الإمام الشافعي الذي يقول:

« وأخبرني بأن العلم نور ونور الله لا يهدى لعاصي»⁴

ووظف تلميذ تلميذ من الفوج الثالث في المكتوب حجة هي «من أراد العلا سهر الليالي». ويرجع أصل كلامه إلى قول الإمام الشافعي أيضا:

¹ - نلاحظ أنّ تلاميذ الفوجين لا يدمجون في بعض الأحيان الأقوال المشهورة والحكم كما ورد ذكرها في الأصل، بل بعد إجراء تغيير طفيف عليها. وقد يرجع سبب هذا التغيير إلى النسيان واضمحلال أثر التخزين والحفظ من الذاكرة أو سوء الحفظ والاكنتساب الخاطئ .

² - تعتبر "الحكمة" مثلما وضّحنا في المبحث الأول من الفصل الأول من الأقوال المشهورة المتفق عليها من قبل الناس، وصنفها بيرلمان ونيكا ضمن القوالب المشهورة و"الصيغ التعبيرية" Les formes d'expression التي لها دور حجاجي في عرض المعطيات وتوجيه التعبير.

³ - نلاحظ أنّ التلميذ قد استعمل كلمة "عاص" استعمالا سليما من الناحية اللغوية (الصرفية والنحوية)، وذلك بحذف الياء. لأنّ الكلمة اسم منقوص جاءت نكرة مجرورة، ويتمّ تعويض الياء المحذوفة بتتوين العوض ، وذلك على الرغم من أنّ الشاعر لم يحذف الياء من الكلمة للضرورة الشعرية.

⁴ - الشافعي أبو عبد الله محمد بن إدريس، ديوان الشافعي، تحقيق محمد عبد المنعم خفاجي، مكتبة الكليات الأزهرية، القاهرة، ط2، 1405هـ - 1985م، ص88.

« بقدر الكدّ تكتسب المعالي ومن طلب العلا سهر الليالي »¹.

كما ذكر تلميذ من الفوج الرابع في المکتوب حجة مفادها «الكتاب خير جليس»، وأصل كلامه يرجع للمتنبّي الذي يقول:

« أعزّ مكان في الدنّى سرج سابح وخير جليس في الزّمان كتاب »².

ووظّف أيضا بعض تلاميذ الفوجين في الشّفوي والمکتوب الحكمة المعروفة: "من جدّ وجد"، وذلك كحجة للإقناع بالمطالعة في المکتبة وبالفوائد التي سيجنيها الشخص من ذلك.

- القيم الأخلاقية: هي مجموعة من السلوكيات التي يأتي بها الفرد صغيرا كان أم كبيرا، وتكون مرغوبة ومستحسنة ويرتضيها الإطار القيمي للمجتمع الذي يعيش فيه³. ومن أبرز القيم الأخلاقية التي تكرّر استعمالها في نصوص تلاميذ الفوجين في الشّفوي والمکتوب قيمة استغلال أوقات الفراغ فيما ينفع أو في الذهاب إلى المکتبة للمطالعة. حيث يقول تلميذ من الفوج الثالث في الشّفوي: «المکتبة تساعد في استغلال أوقات الفراغ»، كما يقول تلميذ من الفوج الرابع: «بالمطالعة نستغلّ أوقات فراغنا». ومثال ذلك في المکتوب عند تلاميذ الفوج الثالث: «المکتبة تقضي على أوقات فراغها» ومثاله عند تلاميذ الفوج الرابع: «تسمح لنا باستغلال وقتنا في أشياء مفيدة».

ووفقا لهذه النتائج المذكورة يمكننا القول أنّ الفرضية الإجرائية رقم (4) من هذه الدّراسة لم تتحقّق. وهي نتيجة مقتصرة على موضوع بحثنا لا يمكن تعميمها على جميع المواضيع لخصوصية كلّ واحد منها.

¹ - الشّافعي أبو عبد الله محمّد بن إدريس، ديوان الشّافعي، ص108

² - المتنبّي أبو الطيّب أحمد بن الحسين الجحفي، ديوان المتنبّي، دار بيروت، بيروت، 1403هـ - 1983م، ص479.

³ - فاروق عبده فليلة وأحمد عبد الفتّاح الزّكي، معجم مصطلحات التّربية لفظا واصطلاحا، ص201.

7-2- تفسير نتائج الفرضية الإجرائية رقم (4): تتنوع الحجج في النصّ الحجاجي - مثلما بيّنا سابقا- بين ماهو موضوعي وما هو ذاتي، وبين ما هو صائب وما ليس صائبا، وما هو مقنع وما هو غير مقنع... إلخ . وهي حجج تختلف منطلقاتها وأهدافها، منها ما ينطلق من التجربة وما يختزنه الفرد والجماعة من معارف وقناعات وثقافات ومسلّمات وثوابت، ومنها ما ينطلق من العلم أي الحقائق التجريبية والظواهر المبرهن عليها. وتكون هذه الحجج دعامة لعمليات الإقناع والإفحام، حيث يسعى الإنسان من خلالها إلى تمرير مواقفه لتغيير اعتقادات الآخرين¹. انطلاقا من هذه الفكرة قمنا بصياغة هذه الفرضية بالإيجاب، إضافة إلى قناعتنا التامة بقيمة ما يتمتع به المجتمع الجزائري بأسره من موروث ثقافي شعبي شفوي يتناقله أفراد جيل عن جيل بلغتهم الأمّ حفاظا على هويّتهم وأصالتهم، ولما يتداوله سكان بعض المناطق من بلادنا لثقافة شعبية شفوية تمثل إرثا فكريا جزائريا عظيما لا ينبغي التّفريط فيه، كما هو الحال عند سكان المناطق الريفية الجبلية والقرى والمداشر والصحراء.

إذ افترضنا في بداية الدراسة بفضل قراءتنا المتعدّدة أن إنتاج النصّ الحجاجي الشفوي كأول مرحلة من شأنه أن يساعد في عملية توظيف التّمثّلات الثقافية المكتسبة عن طريق اللغة الأمّ في عملية الإنتاج الشفوي، ثم إعادة توظيفها في الإنتاج المكتوب وتطويرها، وذلك نظرا لطبيعة الموروث الثقافي الشعبي القائم على اللغة الشفوية من جهة. ومن جهة أخرى ف «إنّ الثقافة التي يعيش الطّفل في إطارها تمارس بدورها تأثيرا في نموّه وتطوّره خاصّة فيما يتعلّق بتكوين اتّجاهاته وقيمه... فضلا عن الثقافة العامّة المميّزة لمجتمع من المجتمعات فإنّ هناك ثقافة أخرى خاصّة أو فرعية قد تميّز فئة اجتماعية معيّنة داخل الثقافة العامّة السائدة»². بالإضافة إلى هذا يرى الدارسون أنّ السياق يلعب دورا مهما في إنتاج النصّ الحجاجي، فهو الذي يجعل العنصر الدلالي الذي يقصده المتكلّم يصير حجة ويمنحه طبيعته الحجاجية، ثم إنّ العبارة

¹ - عبد السلام عشير، عندما نتواصل نغيّر، ص164.

² - أحمد أوزي، سيكولوجية الطّفل، ص74-75.

الواحدة قد تكون حجة أو نتيجة وقد تكون غير ذلك. إذ من سمات الحجاج اللغوي أنه سياقي¹.

وعلى الرغم من افتراضنا المسبق والمؤسس فإنّ النتائج المتوصّل إليها تبطل صحة الفرضية الرابعة التي صغناها في هذه الدراسة، حيث أظهرت عدم تأثير السياق السوسيو ثقافي المرتبط باللغة الأمّ في إعادة إنتاج النصّ الحجاجي كتابيًا بعدما أنتجوه شفويًا، كما أظهرت غياب أثر الموروث الثقافي الشعبي في هذه النصوص الشفوية والمكتوبة معا.

لقد أنتج تلاميذ الفوجين الثالث والرابع تمثّلات عامة ومشاركة لأنّ خطاطة التّواصل -حسب ما يذهب إليه أصحاب نظرية المنطق الطبيعي للحجاج وعلى رأسهم جون بليز غرايز Grize, J. B ومثلما بيّناه سابقاً²- تتبني أساساً على المرسل الذي يرسل خطاطة حجاجية في شكل تمثّلات واقعية ومعرفية وذهنية إلى المتلقّي الذي بدوره يعيد بناءها من جديد، وتتمثّل الرسالة في تبادل التّمثّلات المشتركة بينهما سواء أكانت ثقافية أم اجتماعية أم معرفية. فالخطاطة الحجاجية قائمة على وجود مواضيع مشتركة وقواسم معرفية بين أطراف الحجاج، وهذه الخطاطة هي أساس منطق الخطاب. وعليه يمكننا القول بأنّ المتلقّي عند أفراد الفوجين غير مقيد بسياق خاصّ.

وبما أنّنا -كما أشرنا من قبل- لم نلزم أفراد عينة الدراسة بنوع وعدد معين من الحجج، بل منحناهم الحرية المطلقة لجعلهم يبدعون في عملية إنتاج نصّ حجاجي (شفويًا وكتابيًا) يحتوي على حجج ملائمة وفق معايير لغوية ونصية سليمة³. فإنّنا سنفسر عدم تجلّيات خصوصية السياق السوسيو ثقافي المرتبط باللغة الأمّ في

¹ - علي آيت أوشن، ديداكتيك التعبير والتّواصل وتدبير التعلّقات، ص 45.

² - وضعنا الخطاطة الحجاجية عند جون بليز غرايز في الفصل الأوّل (المبحث الثاني) من هذا البحث.

³ - تعرضنا إلى هذا الجانب بالتّوضيح في ضمن حديثنا عن " التعلّمة والإجراء التجريبي " في الفصل الثالث من هذا البحث، حيث ذكرنا للتلاميذ مجموعة من المعلومات والتّوجيهات الهامة قبل الإجابة، والتي تمنح لهم حرية الإبداع.

النصوص الحجاجية للتلاميذ بعيدا عن هذا القيد الذي قد يتبادر إلى الذهن عند الوهلة الأولى.

فمن الأسباب التي تفسّر تشابه المحتويات الدلالية للحجج المعتمدة من قبل الفوجين رغم اختلاف السياق السوسيو ثقافي لكلّ منهما طبيعة موضوع التعلّيم المتمثّل في إقناع الصديق بضرورة الذهاب إلى مكتبة المتوسطة للمطالعة. فقد لا تتطلّب معالجة مثل هذه المواضيع -وهذا حسب القنوات الراسخة في أذهان التلاميذ- إدراج جوانب معرفيّة ثقافيّة ذات صلة بالموروث الثقافي الشعبي، وهو نتيجة حتمية لما قد تعودوا عليه خلال مسارهم الدّراسي. ذلك أنّ موضوع المكتبة أو مكتبة المدرسة من الموضوعات التي يمتلك حولها التلاميذ تمثّلات مشتركة تكوّنت لديهم انطلاقا من وضعيّات تعلّميّة هادفة خلال مسارهم الدّراسي. حيث يرى حمد الله اجبارة -في سياق حديثه عن التمثّلات في العملية التعلّميّة- أنّ التلميذ يلتحق بالفصل الدّراسي وهو يحمل معه تمثّلات ومفاهيم استقاها من حياته اليوميّة ومحيطه الذي يعيش فيه خاصّة في السّنات الأولى من تدرسه، ويبقى توظيف هذه التمثّلات وعدم إقصائها من طرف المدرّس رهينا بكفاءات التّدرّس والمهارات التّواصلية التي تجعل من تمثّلات المتعلّم نقطة انطلاق العملية التعلّميّة (التّوجيهيّة)، حتّى يتمكّن كلّ من التلميذ والمدرّس من تقريب وجهات نظرهما والإجماع على إعطاء نفس المعنى لموضوع التعلّم¹. حيث يقوم المدرّس بإجراء تعديل على هذه التمثّلات وتوظيفها لتقريب المتعلّم من موضوع التعلّم وإدماجه في الوضعية التعلّميّة بتعديل مفاهيم التلميذ وتمثّلاته، ويجعله يتساءل عن مدى نجاعتها وملاءمتها للمهمّة الرّاهنة². كما يرى عبد الحق منصف -في سياق حديثه عن هويّة الثقافة المدرسيّة- أنّ مفهوم الثقافة المدرسيّة لا يقف عند حدود مضامين التّدرّس ومظاهرها المكتوبة والمرئيّة والمسموعة، بل يمتد أيضا ليشمل المعلومات والقيم الظاهرة أو الخفية التي يكتسبها التلميذ في المجال المدرسي بكامله، كقيم التّدرّس ومواقف المدرّس والسيّاق الأخلاقي للأنشطة اليداكتليّة ومختلف أنماط

¹ - أنظر: حمد الله اجبارة، مؤشّرات كفايات المدرّس، ص46.

² - أنظر: المرجع نفسه، ص47.

الوعي التي تسود المجال الدّراسي (تمثّلات عن المدرّس، عن الذات، عن التّلميذ، عن الفضاء المدرسي، عن الزّمن عن المجتمع...)، والتي تتولّد بشكل مباشر من تحصيل المقرّرات المدرسيّة أو بشكل غير مباشر من مختلف المواقف والعلاقات الاجتماعيّة التي تقيمها العناصر البشريّة داخل المجال المدرسي¹.

وهذا التّفسير في حدّ ذاته يمكن أن نبّرر به أيضا سبب انعدام الجوانب المعرفيّة والقيم التّقافيّة التي تعكس خصوصيّات السياق السّوسيوثقافي لتلاميذ كل فوج والمكتسبة من خلال اللّغة الأمّ في النّصوص الحجاجيّة الشّفوية والمكتوبة معا.

كما يمكن إرجاع ذلك إلى عدم تشجيع التّلاميذ على توظيف تمثّلاتهم التّقافيّة وموروثهم الشّعبي في الوضعيّة التّعليميّة التّعلّميّة. فقد أظهرت بعض الدّراسات حول التّباين بين اللّغة الأمّ ولغة المدرسة أنّ «التّعبيرات المأثورة والمستقرّة في اكتساب اللّغة الأولى التي تحدث خارج نطاق الفصول الدّراسيّة تتضمّن بعض الاستبدالات، ولكنّها تتضمّن مزيدا من النّقاش والتّلاعب الإبداعي من قبل الأطفال مع تطوّر مهاراتهم اللّغويّة. وكثير من هذه المهارات لا يسمح بها في الفصول الدّراسيّة بما في ذلك تعليم اللّغة الثّانية. وقد يكون السّبب كما تشير إلى ذلك بيكا Pica سنة 1987 أنّ محاولات المتعلّم لإعادة بناء التّفاعل الاجتماعي في الفصول الدّراسيّة قد تفسّر على أنّها تحدّ للمعلّم»².

ونفسر أيضا غياب هذا الأثر في النّصوص الحجاجيّة لأفراد العيّنة بما يذهب إليه بعض الدّارسين الذين يرون أنّ «ثقافة الأطفال بمفهومها وخصائصها واتّجاهاتها ومعاييرها تشكّل جزءا أساسيا ومهمّا من ثقافة المجتمع وتشاركها في صفات عدّة، إلّا أنّها تختلف عنها تماما في جوانب عديدة تحتّمها طبيعة مرحلة الطفولة وخصائصها التي تختلف عن طبيعة المراحل الإنسانيّة الأخرى وخصائصها في كثير من الجوانب

¹ - عبد الحقّ منصف، رهانات البيداغوجيا المعاصرة، ص 207.

² - صالح ناصر الشويرخ، قضايا معاصرة في اللّسانيّات التّطبيقيّة، ص 79.

والطرق وأساليب التعبير وغيرها من الخصائص»¹. وهو أمر يتطلب مزيدا من البحوث المعمّقة لفهم طبيعة ثقافة الأطفال والوعي بجميع الأبعاد المرتبطة بها.

وبغض النظر عن طبيعة الموضوعات الدّراسيّة والجوانب الفكرية، ومهما تكن المحاور الدّراسية المقرّرة فإنّ توظيف التمثّلات النّقائيّة المكتسبة من خلال اللّغة الأمّ أضحت ضرورة ملّحة للقضاء على العديد من المشكلات التي تمنع المتعلّم من اكتساب اللّغة الثّانية، وهو ما دعا إليه الباحثون والمختصون في تعليميّة اللّغات. حيث تؤكد الباحثة في مجال التّربية والمهتمة بتنمية المهارات اللّغويّة للطفل مارجريت كلاك Clark , M من خلال دراسة قامت بها العلاقة التّرابطيّة بين معرفة الأطفال والفهم بالكتب، وبين نجاحهم فيما بعد في القراءة على أهميّة الرّبط بين مشاركة الأطفال للكتب في البيئة المحيطة بهم ومدى فهمهم للحروف المطبوعة فيما بعد². كما تبين الباحثة حفيظة تازروتي أهميّة توظيف الموروث النّقائي للّغة الأمّ ذا الطبيعة الشّفويّة في تعليم اللّغة العربيّة أو حتى اللّغة الأمازيغيّة قائلة: «فاستثمار لغة أمّ الطّفل الجزائري بنوعها العامي العربي والأمازيغي وبما تتضمنانه من حمولة وموروث ثقافيين في تعليم اللّغة العربيّة المشتركة أو حتى في تعليم الأمازيغيّة نكون قد انتهجنا سياسة لغويّة تعليميّة منسجمة ومتناسكة وعادلة، من شأنها تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص بين التّلاميذ وتوفير أحسن ظروف التّنمية وبناء مجتمع يتمتّع جلّ أفراده بالأمن اللّغوي»³. كما تشرح الباحثة كيفيّة الاستثمار الأمثل لهذا الثّراء النّقائي الذي يُحضّره الأطفال إلى المدرسة في قولها: «وبغرض إدراج الاكتساب في منظور بيئي يهتم بالوسط المدرسي في علاقته ببقية أوساط التّلاميذ ينبغي اختيار نصوص من عالمهم النّقائي أي من أوساطهم العائليّة...، ويمكن أن يتحقّق عن طريق استراتيجيّة تعليميّة معقلنة

¹ - فاضل الكعبي، تربية المواطنة وتعليمها وأثرها في ثقافة الأطفال، ضمن مجلّة: الطّفولة والتّنميّة، المجلس العربي للطّفولة والتّنميّة، الكويت، العدد 18، 2011، ص 289.

² - أنظر: كمال الدّين حسين، دراسات في الأدب الشّعبي، ص 165.

³ - حفيظة تازروتي، دور الموروث النّقائي للّغة الأمّ في تطوير تعلّم اللّغة الأمّ وتحقيق التّنميّة البشريّة، الحكاية الشّعبيّة أنموذجاً، ضمن مجلّة الممارسات اللّغويّة، مخبر الممارسات اللّغويّة، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، العدد 41، 2017، ص 126.

تتكبّ على استغلال الحكاية الشعبيّة في شكل قصص شفهيّة أو رسوم أو أفلام أو مسرحيات، ولما لا نصوص القراءة بعد تفصيلها. دون أن نغفل أنّ حفظ الأشعار والألغاز والأغاني يسهم هو الآخر عن طريق خاصيّتها الحكائيّة بشكل كبير في البناء التدريجي لرصيد ثري من التّمثّلات اللّغويّة»¹.

نظرا لأهمية هذه النّصوص الشّفوية المتعدّدة الأنماط والمستقاة من التّراث الشعبي بجميع أشكاله والتي تمثّل الخلفيّة الثقافيّة للمجتمع الجزائري ف« قد عمل القصّاصون على إخراجها إلى القالب الفنّي المكتوب، ودرجوا بها إلى التّشّيط والتّهذيب باللّغة العربيّة الفصحى لتلائم المستوى اللّغوي والإدراكي للطفّل»²، وذلك كجزء من أدب الطّفّل القابل للاستثمار في تعليميّة اللّغة العربيّة. إذ أنّ أشكال التّراث الشعبي الشّفاهي تمتاز بالمرونة؛ حيث يمكن إعادة النّظر فيها لتعديلها وصياغتها صياغة جديدة حسب ما يقتضيه الواقع وشكل الحياة الجديدة، لتحقيق القيم الأخلاقيّة والتّربويّة واللّغويّة³ وتطوير الكفاءات التّواصلية.

وعليه فإنّ الحرص على التّراث النّفافي للمجتمع والحفاظ عليه وجعله متواصلا في الأجيال يشكّل أحد العوامل المهمّة التي تدفع نحو بلورة الاتّجاه إلى «تكوين ثقافة خاصّة للأطفال، تأخذ بخصائص مراحلهم العمرية وسماتهم النّفسيّة والإدراكيّة انطلاقا من التّراث النّفافي للمجتمع بكلّ عموميّاته وخصوصيّاته في سلّم الثقافة السائدة»⁴.

¹ - حفيظة تازروتي، دور الموروث النّفافي للّغة الأم في تطوير تعلّم اللّغة الأم وتحقيق التّميّة البشريّة ، ص126.

² - زهرة خواني، أدب الأطفال في الجزائر، ص108.

³ - أنظر: كمال الدّين حسين، دراسات في الأدب الشعبي، ص8-12-20.

⁴ - فاضل الكعبي، تربية المواطنة وتعليمها وأثرها في ثقافة الأطفال، ص290.

خاتمة

خاتمة

يملك تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط كفاءة حاجية في ميداني المنطوق والمكتوب معاً، فهم يتمتعون بالقدرة على توظيف مكتسباتهم اللغوية والمعرفية المتنوعة وفق مسار حاجي معين، وإنتاج نصوص حاجية منسجمة ومتماسكة بتوظيف مجموعة من الروابط الحاجية المتنوعة. غير أنّ الدراسة المعمّقة لهذه الكفاءة تتطلب معرفة مختلف العمليات الذهنية المتعلقة بها والكشف أيضاً عن المتغيرات المؤثرة فيها.

وتوصلنا من خلال دراستنا التجريبية التي أجريناها إلى إثبات صحة الفرضية الرئيسية لبحثنا، حيث أنّ إنتاج النصّ الحاجي شفويّاً يساعد في إعادة إنتاجه كتابياً، وهذا مرتبط بمستوى التحصيل الدراسي للمتعلمين وبعوامل سياقية مختلفة. ونوضح ما توصلنا إليه بالتفصيل على هذا النحو من البيان:

- إنّ إنتاج النصّ الحاجي شفويّاً يساعد في إعادة إنتاجه كتابياً، حيث أنّ الانتقال من الإنتاج الأول إلى الإنتاج الثاني يؤثر إيجاباً على المسار الذهني للتلاميذ أثناء معالجة المعلومات وفي عملية إعادة الإنتاج. إنّهُ يؤدي إلى تنشيط عمل الذاكرة وحفظ المعلومات واسترجاعها مجدداً في إعادة الإنتاج (كتابياً)، كما يؤدي إلى الاستدعاء المتزايد للمعلومات المترابطة، واسترجاع المنسيّة منها، وإلى سرعة المعالجة نتيجة تخفيف العبء المعرفي. وهذا من خلال توظيف العمليات المعرفية وما وراء المعرفية اللازمة كالتهيئة للنصّ، وتنظيمه وإثرائه معرفياً وإعادة صياغته ومراجعته. وبالتالي فإنّ التلاميذ الذين استفادوا من عملية إنتاج النصّ الحاجي الشفوي قد أنتجوا نصوصاً حاجية أفضل من التلاميذ الذين لم تتاح لهم فرصة الاستفادة من الإنتاج الشفوي. وذلك من حيث إنتاج الحجج الملائمة للتعلّيم والوزن والجمع بين الحجج والحجج المضادة لتدعيم الوضعية النهائية، وتوظيف الروابط الحاجية المتنوعة لتحقيق التماسك والانسجام ومراعاة شرط السلامة اللغوية.

وعليه نؤكد -وفق المنظور المعرفي- على صحة المقولة المتداولة في المناهج التعليمية والمتمثلة في "أنّ التعبير الشفوي مقدّمة للتعبير الكتابي وخادم له". حيث نعتبر

الإستفادة من الإنتاج الشّفوي تقنيّة من تقنيات تنشيط الذاكرة، وأحد معينات التّذكر الهامّة في عمليّة إنتاج المكتوب.

غير أنّ التّأثير الإيجابي لعمليّة الانتقال من الإنتاج الشّفوي إلى الإنتاج الكتابي مرتبط ارتباطاً وثيقاً ببعض المتغيّرات المحدّدة في هذه الدّراسة، وبالتالي فإنّ أثر الاستفادة من الإنتاج الأوّل (الشّفوي) في إعادة الإنتاج كتابياً يظهر متبايناً عند التّلاميذ أثناء تطوير حججهم وتحسين صياغة نصوصهم وإثرائها، وهو ما نلخصه وفق الآتي:

- يرتبط أثر الانتقال من الإنتاج الشّفوي إلى الإنتاج الكتابي للنّص الحجاجي بمستوى التّحصيل الدّراسي للتّلاميذ. حيث يظهر أثر عامل التّحصيل الدّراسي بشكل كبير في عملية إنتاج النّص الحجاجي الشّفوي والمكتوب معاً، ذلك أنّ عمليّة إنتاج النّص شفويّاً وإعادة إنتاجه كتابياً يتطلّب توظيف مجموعة من المعلومات والمكتسبات السابقة للتّلاميذ من جهة، ومن جهة أخرى القيام بجملة من العمليّات الذهنيّة المعرفيّة وما وراء المعرفيّة، التي ترتبط بتحصيلهم الدّراسي وبمختلف عوامله ومدى وعيهم بأهميتها وتدريبهم عليها. ومنه فإنّ التّلاميذ الذين انتقلوا من إنتاج النّص الحجاجي الشّفوي إلى إعادة الإنتاج كتابياً لا يستفيدون جميعاً من الإنتاج الأوّل بشكل متساوٍ أو بشكل مرغوب فيه. فالتّلاميذ ذوو التّحصيل المرتفع هم الأفضلون في عمليّة الاستفادة من الإنتاج الأوّل في إعادة الإنتاج؛ حيث قاموا بتحسين صياغة نصوصهم وإثرائها، والجمع والوزن بين الحجج في صالح الأطروحتين بشكل أفضل مقارنة بالتّلاميذ ذوي التّحصيل المنخفض. وقد أنتج التّلاميذ ذوو التّحصيل الدّراسي المرتفع أكبر نسبة من الحجج والحجج المضادّة الملائمة للتّعليمية المحدّدة. بالإضافة إلى أنّهم أنتجوا أكبر نسبة من الحجج الأكثر ملاءمة (الجديدة) وأكبر نسبة من الحجج الأقلّ ملاءمة (المحوّلة) وأقلّ نسبة من الحجج المنقولة. واحتوت نصوصهم على أكبر نسبة من الرّوابط الحجاجيّة المتنوّعة والمحقّقة للنّماذج والانسجام، وأقلّ نسبة من الأخطاء اللّغويّة المتنوّعة. وذلك بفضل مهاراتهم المتطوّرة ومواردهم المعرفيّة الغنيّة، واعتمادهم على "استراتيجيّة المعارف المحوّلة" أكثر من اعتمادهم على استراتيجيّة المعارف المنقولة. وهذا عكس التّلاميذ ذوي التّحصيل المنخفض الذين أنتجوا أكبر نسبة من الحجج غير الملائمة للتّعليمية وأكبر نسبة من

الحجج المنقولة وأقل نسبة من الحجج الأكثر ملائمة والحجج الأقل ملائمة (المحوّلة). بالإضافة إلى احتواء نصوصهم في إعادة الإنتاج على أقل نسبة من الروابط الحجاجية المتنوعة وأكبر نسبة من الأخطاء اللغوية. ونرجع هذا إلى كونهم يمتلكون معارف أقل ولا يتمتعون بمهارات متطورة، كما يتعلّق الأمر بغياب المعرفة الفوقية عندهم والمرتبطة بعملية المراجعة (امتلاكها - متطلّباتها - استراتيجياتها)، وبصفة عامّة نقص الاستراتيجيات الماوراء معرفيّة وكفاءات المراقبة عندهم. وهو ما انعكس بالسلب في عملية إعادتهم للإنتاج.

- يؤثّر السياق الاقتصادي (المادي) للتلاميذ في عملية إعادة إنتاج النصّ الحجاجي كتابيًا، حيث قام التلاميذ الذين ينتمون إلى الوسط الرّاقى بتطوير حججهم وإثراء نصوصهم بالحجج والمعلومات أثناء الانتقال من الإنتاج الشّفوي إلى الإنتاج الكتابي بشكل أفضل مقارنة بتلاميذ الوسط غير الرّاقى. فالتلاميذ الذين ينتمون إلى وسط راق هم الأكثر إنتاجًا للحجج والحجج المضادة الملائمة للتّعليم، وللحجج الأكثر ملائمة والأقلّ ملائمة (المحوّلة) أيضًا، كما أنّهم الأقلّ إنتاجًا للحجج المنقولة. بالإضافة إلى توظيفهم لأكبر نسبة من الروابط الحجاجية المتنوعة والمحقّقة للتّماسك والانسجام، وهذا عكس تلاميذ الوسط غير الرّاقى. وأنتج كلا الفوجين نسبة قليلة من الحجج غير الملائمة للتّعليم لكن هذه النسبة مرتفعة نوعًا ما في نصوص تلاميذ الوسط الرّاقى. ونرجع هذه النتائج إلى وفرة الموارد المعرفيّة عند تلاميذ الوسط الرّاقى وتنوّعها بفضل العامل المادي الذي يوفّر آليات مدعّمة وبيئة مساعدة تحتوي على وسائل متطورة كوسائل التّواصل المختلفة، ممّا يؤدّي إلى إثراء الموارد المعرفيّة المتنوّعة للمتعلّمين.

ويقتصر تأثير العامل الاقتصادي على استعمال الحجج وأنواع الروابط، ولا يؤثّر بالمقابل على السّلامة اللّغوية أو مراعاة قواعد اللّغة في الإنتاج، حيث احتوت نصوص تلاميذ الوسط الرّاقى على نسبة من الأخطاء اللّغوية تفوق - نوعًا ما - نسبتها في نصوص تلاميذ الوسط غير الرّاقى.

- تؤثّر لغة المنشأ لأفراد العيّنة على إعادة إنتاج النصّ الحجاجي الشّفوي كتابيًا. حيث لم يقدّم التلاميذ النّاطقين بالأمازيغيّة (كلغة أمّ) أثناء الانتقال من الشّفوي إلى

المكتوب بتحسين صياغة نصوصهم وإثرائها وتطوير الحجج والحجج المضادة بالمستوى نفسه الذي وصل إليه التلاميذ الناطقين بالعربية العامية. فقد أسفرت نتائج الدراسة عن أن التلاميذ الناطقين بالعربية العامية هم الأكثر إنتاجاً للحجج والحجج المضادة الملائمة للتعليم، والحجج الأكثر ملاءمة والحجج المحولة أيضاً، كما أنهم في الوقت نفسه هم الأقل إنتاجاً للحجج المنقولة. بالإضافة إلى توظيفهم لأكثر نسبة من الروابط الحجاجية المتنوعة والمحققة للتماسك والانسجام، واحتواء نصوصهم على أقل نسبة من الأخطاء اللغوية. وهذا عكس نصوص التلاميذ الناطقين بالأمازيغية (القبائلية). ونرجع هذه النتائج إلى قلة الموارد اللغوية الخاصة باللغة العربية عند التلاميذ الناطقين بالأمازيغية، بالإضافة إلى الأثر السلبي للغة الأم في عملية الإنتاج باللغة الثانية، وحدث الثقل المعرفي نتيجة ذلك. وهذا نظراً لاختلاف نظام اللغة الأمازيغية عن نظام اللغة العربية في مجموعة من الخصائص.

- لا يوجد أي أثر للسياق السوسيو ثقافي المرتبط باللغة الأم وبالثقافة الشفوية الشعبية المنقولة بتلك اللغة جيلاً عن جيل وذلك في عملية إنتاج النصوص الحجاجية شفويًا، وفي عملية إعادة إنتاجها كتابيًا على حدّ السواء. فالقضايا الدلالية والحجج المستعملة -إجابة على التعليم المعطاة- لا تعكس التمثلات المعرفية الخاصة بسياق سوسيو ثقافي معين لأفراد العينة. كما أن التلاميذ لم يعتمدوا على الموروث الثقافي الشعبي الشفوي القيم والمكتسب من خلال لغتهم الأم (كالأقوال المشهورة والحكم والأمثال المتداولة والحكايات الشعبية). بل جاءت جميع القيم الثقافية للحجج المستعملة من قبل التلاميذ الناطقين بالعربية العامية والتلاميذ الناطقين بالأمازيغية مشتركة ومتشابهة من حيث محتواها الدلالي. وتتمثل في: القيم التربوية التعليمية وقيم اللذة والقيم الدينية والأخلاقية والقيم الأدبية والقيم الإنسانية والحكم. كما تمثل هذه القيم المعارف السابقة التي اكتسبها التلاميذ خلال مسار تعلمهم للغة العربية الفصحى وقراءاتهم لنصوص متنوعة أو ربما اكتسبوها من وسائل الإعلام الناطقة بالعربية.

هذه أهم النتائج التي توصلنا إليها من خلال دراستنا التجريبية، والتي أبرزنا من خلالها أثر آلية من آليات الدعم المساعدة في إنتاج النص الحجاجي كتابيًا وتطويره، ألا وهي الانتقال من الإنتاج الشفوي إلى إعادة الإنتاج كتابيًا، والذي تحكمه بعض العوامل، وهي: مستوى

التَّحْصِيل الدَّرَاسِي والسِّيَاق. وقد تمكَّنَّا من خلال ذلك من تقديم إضافة علميَّة حسبناها محاولة ضروريَّة تكمن في الكشف عن أهميَّة هذا الانتقال من المنظور المعرفي، والمتمثِّلة في تنشيط عمل الذاكرة، وتفعيل مختلف المكتسبات أثناء عمليَّة إعادة الإنتاج كتابيًّا.

غير أنَّ هذه النَّتَاج التي توصَّلنا إليها تبقى نسبيَّة مقتصرة على حدود بحثنا الزَّمَانيَّة والمكانيَّة وأفراد العيِّنة، لكنَّنا نأمل أن تكون مرجعا مفيدا في الوقت ذاته للباحثين والمختصين بتعليميَّة اللُّغات وفق التَّوجَّه المعرفي، وأن يثير في أذهانهم تساؤلات وموضوعات علميَّة أخرى لم يتسنَّ لنا معالجتها نظرا لتقيِّدنا بهدف دراستنا وفرضيَّاتها. كالتَّفكير في وسائل دعم أخرى مساعدة في معالجة المعلومات أثناء فهم أنماط النَّصوص المختلفة وإنتاجها على المستويين: المنطوق والمكتوب، ومنه المساهمة بهذه الاقتراحات في تطوير الكفاءات اللُّغويَّة عند المتعلِّمين. والبحث أيضا عن الكيفيَّات المثلى لاستثمار مكتسبات الطِّفل المعرفيَّة المتعلِّقة باللُّغة الأم (العربيَّة العاميَّة أو الأمازيغيَّة) وتمثَّلاته الاجتماعيَّة والثَّقافيَّة المكتسبة من خلالها أثناء عمليَّة تعلُّمه للغة العربيَّة الفصحى (أو أيَّة لغة أخرى) في المرحلة الأولى من التَّعليم خاصَّة.

نظرا لقلَّة الدِّراسات في مجال إنتاج النَّصِّ الشَّفوي فإنَّنا نأمل أن يدفع هذا العمل الباحثين إلى تعميق البحث فيه، والتَّفكير في الآليَّات المساعدة معرفيًّا في تطويره، مع عدم الإغفال عن علاقة التَّكامل القائمة بينه وبين المكتوب.

وفي الختام نرجو أن نكون قد وفَّينا موضوع بحثنا هذا حقَّه من الدِّراسة نسبيًّا، كما نرجو أن تفيد نتائجه من النَّاحيتين العلميَّة والعمليَّة معًا.

قائمة المصادر

والمراجع

1- باللغة العربية:

- أحمد أوزي، التّعليم والتّعلم الفعّال، نحو بيداغوجيا منفتحة على الاكتشافات العلميّة الحديثة حول الدّماغ، مطبعة النّجاح، المغرب، ط1، 2015.
- _____، سيكولوجيّة الطّفل، نظريّات النّمو النّفسي، النّجاح الجديدة، المغرب، ط3، (منشورات مجلّة علوم التّربيّة، العدد: 31)، 1998.
- _____، المعجم الموسوعي لعلوم التّربيّة، مطبعة النّجاح الجديدة، الدّار البيضاء، المغرب، ط1، 2006.
- أحمد لعمرش، العلاقات البيداغوجيّة واكتساب المعارف، مطبعة النّجاح الجديدة، المغرب، ط1، 2013.
- أبو بكر العزاوي، الحجاج في اللّغة، ضمن كتاب: الحجاج، مفهومه ومجالاته، دراسات نظريّة وتطبيقيّة في البلاغة الجديدة، عالم الكتب الحديث، الأردن، 2010، ج1.
- _____، حوار حول الحجاج، الأحمديّة للنّشر، ط1، الدّار البيضاء، 2010.
- _____، اللّغة والحجاج، مؤسّسة رحاب الحديث، بيروت، 2009.
- أحمد حساني، دراسات في اللّسانيّات التّطبيقيّة، حقل تعليميّة اللّغات، ديوان المطبوعات الجامعيّة، الجزائر، ط2، 2009.
- أحمد حسين اللّقاني، تطوير مناهج التّعليم، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 1995. أحمد الزّاوي، سيكولوجيا الطّفل، نظريّات النّمو النّفسي، النّجاح الجديدة، الدّار البيضاء، ط3، 2013.
- أحمد محمد عبد الخالق، الأبعاد الأساسيّة للشّخصيّة، دار المعرفة الجامعيّة، مصر، ط4، 1987.

- أحمد النّجدي وآخرون، اتّجاهات حديثة في تعليم العلوم في ضوء المعايير العالمية وتنمية التفكير والنظرية البنائية، دار الفكر العربي، القاهرة، 2007.
- أرسطو طاليس، الخطابة، ترجمة عبد القادر قنيني، أفريقيا للشرق، المغرب، 2008.
- أميمة محمّد عفيفي، فاعلية استراتيجية التّعلّم القائم على حلّ المشكلات المنظم ذاتيًا في تنمية التّحصيل وفهم طبيعة العلم والتنظيم الذاتي لتعلّم العلوم لدى تلاميذ الصّف الأول والإعدادي، ضمن مجلة: التربية العلميّة، مصر، الجمعية المصريّة للتربية العلميّة، 2010.
- أن روبول وجاك موشلار، التّداولية اليوم (علم جديد في التّواصل)، ترجمة سيف الدّين دغفوس ومحمّد الشّيباني، المنظمة العربيّة للترجمة، بيروت، ط1، 2003.
- أنور محمد الشّرقاوي، التّعلم، نظريّات وتطبيقات، مكتبة الأنجلو المصريّة، مصر، 2012.
- _____، علم النّفس المعرفي، مكتبة الأنجلو المصريّة، القاهرة، ط2، 2003.
- أوليفي روبول، هل يمكن أن يوجد حجاج غير بلاغي؟ ترجمة محمّد العمري، ضمن كتاب البلاغة الجديدة بين التّخييل و التّداول، أفريقيا للشرق، المغرب، 2005.
- باتريك لومير، علم النّفس المعرفي: المرجعيّة السيكلولوجيّة للكفايات وبيداغوجيا الإدماج، ترجمة: عبد الكريم غريب، مطبعة النّجاح الجديدة، الدّار البيضاء، 2011.
- باديس لهويمل ونور الهدى حسني، مظاهر التّعدد اللّغوي وانعكاساته على تعليميّة اللّغة العربيّة، ضمن مجلة الممارسات اللّغويّة، مخبر الممارسات اللّغويّة، جامعة تيزي وزو، العدد30، 2014.
- بدر الدّين بن تريدي، قاموس التربية الحديث، منشورات المجلس الأعلى للّغة العربيّة، الجزائر، 2010.

- برنارد راي وآخرون، الكفاءات في المدرسة، تعلّم وتقويم، ترجمة مصطفى بن حبيّس، المركز الوطني للوثائق، الجزائر، 2015.
- بسمة فاعور، جذوره تعود إلى سقراط!، التعلّم النّشط: "صفات" النّجاح!، ضمن: قطر النّدى، من أجل بداية عادلة للأطفال في العالم العربي، العدد 14، 2009.
- بشير إبرير، تعليميّة النّصوص بين النّظرية والتّطبيق، عالم الكتب الحديث، الأردن، 2007.
- البشير اليعكوبي، القراءة المنهجية للنّص الأدبي، النّصّان الحكائي والحجائي نموذجاً، دار النّقا، المغرب، 2006.
- بنعيسى أزابط، البعد التّداولي في الحجاج اللّساني (استثمار التّداوليّة المدمجة)، ضمن كتاب الحجاج، مفهومه ومجالاته، دراسات نظريّة وتطبيقيّة في البلاغة الجديدة، إشراف حافظ اسماعيلي علوي، عالم الكتب الحديث، ط1، الأردن، 2010، ج2.
- ببير ديشي، تخطيط الدّرس لتنمية الكفايات، ترجمة عبد الكريم غريب، دار النّجاح الجديدة، المغرب، 2003.
- بنعيسى زغبوش، تأثير سرعة النّطق على سعة ذاكرة العمل: اللّغة العربيّة والدّارجة نموذجاً، ضمن مجلّة: أبحاث معرفيّة، مختبر العلوم المعرفيّة، كليّة الآداب والعلوم الإنسانيّة، المغرب، العدد 3، 2013.
- تزيفيتان تودوروف، النّصّ، ترجمة منذر عيّاشي، ضمن كتاب: العلاميّة وعلم النّصّ، المركز النّقافي العربي، المغرب، ط1، 2004.
- جان ماري سشايفر، النّصّ، ترجمة منذر عيّاشي، ضمن كتاب: العلاميّة وعلم النّصّ، المركز النّقافي العربي، المغرب، ط1، 2004.
- جمعان عبد الكريم، إشكالات النّصّ، دراسة لسانیة نصيّة، النّادي الأدبي بالرياض والمركز النّقافي العربي، الدّار البيضاء، ط1، 2009.

- جميل حمداوي، محاضرات في لسانيات النصّ، النّجاح الجديدة، المغرب، ط1، 2016.
- _____ ، المدخل إلى اللّسانيات الأمازيغيّة، ط1، 2016، (بدون بقيّة معلومات النّشر)، متاح على الموقع:
- <http://hamdaoui.ma/files/downloads/ktab17.pdf> ،
- تاريخ النّزيل: 2017/01/10، بتوقيت: 9:49 سا.
- جميل حمداوي، من الحجاج إلى البلاغة الجديدة، أفريقيا الشرق، المغرب، 2014.
- جميل شعله، التّقييم التّربوي للمنظومة التّعلّميّة، اتّجاهات وتطلّعات، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، 2000.
- جواد ختام، التّداوليّة- أصولها واتّجاهاتها-، كنوز المعرفة، ط1، عمّان، 2016.
- جودت أحمد سعادة، المنهج المدرسي للموهوبين والمتميّزين، دار الشّروق، الأردن، ط1، 2009.
- جوليا كريستيفا، علم النّص، ترجمة: فريد الرّاهي، دار توبقال للنّشر، الدّار البيضاء، ط3، 2014.
- جون آر. أندرسون، علم النّفس المعرفي وتطبيقاته، ترجمة: محمد صبري سليط، رضا مسعد الجمال، دار القلم، الأردن، ط1، 2007.
- الجيلالي دلاش، مدخل إلى اللّسانيات التّداوليّة (لطلبة معاهد اللّغة العربيّة وآدابها)، ترجمة محمد يحياتن، ديوان المطبوعات الجامعيّة، الجزائر، 1992.
- حسن حسين زيتون وكمال عبد الحميد زيتون، التّعلّم والتّدريس من منظور النظريّة البنائيّة، عالم الكتب، ط1، 2003.
- الحسن الحيّة الكفايات في علوم التّربيّة، أفريقيا الشرق، المغرب، دت.

- حسن شحاتة وزينب النّجار، معجم المصطلحات التّربويّة والنّفسيّة، الدّار المصريّة اللبنانيّة، القاهرة، ط1، 2003.
- حسن مسكين، مناهج الدّراسات الأدبيّة الحديثة، من التّاريخ إلى الحجاج، مؤسّسة الرّحاب الحديثة، بيروت، ط1، 2010، ص169.
- حفيظة تازروتي، اكتساب اللّغة عند الطّفل الجزائري، دار القصبة للنّشر، الجزائر، 2003.
- _____ ، تقييم كفاءة المكتوب لدى تلاميذ الإصلاّح (2003) - نهاية المرحلة الابتدائيّة أنموذجاً- رسالة لنيل شهادة الدّكتوراه، تخصّص: لسانيّات تعليميّة، إشراف: خولة طالب الإبراهيمي، جامعة الجزائر2، (2011-2012)
- _____ ، دور الموروث الثّقافي للّغة الأمّ في تطوير تعلّم اللّغة الأمّ وتحقيق التّمتيّة البشريّة، الحكاية الشّعبيّة أنموذجاً، ضمن مجلّة الممارسات اللّغويّة، مخبر الممارسات اللّغويّة، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، العدد 41، 2017.
- حلمي أحمد المتوكّل، تطوير المناهج، مكتبة الانجلو المصريّة، القاهرة، 1982.
- حمد الله اجبارة، مؤثّرات كفايات المدرّس، من صياغات الأهداف إلى وضعيّة المطابقة، مطبعة النّجاح الجديدة، ط1، 2009.
- خولة طالب الإبراهيمي، الجزائريون والمسألة اللّغويّة، عناصر من أجل مقارنة اجتماعيّة لغويّة للمجتمع الجزائري، ترجمة محمد يحياتن، دار الحكمة، الجزائر، 2007.
- _____ ، مبادئ في اللّسانيّات، دار القصبة للنّشر، الجزائر، ط2، 2006.
- دان سبيري وديري ولسون، نظريّة الصّلة أو المناسبة في التّواصل والإدراك، ترجمة هشام إبراهيم عبد الله الخليفة، دار الكتاب الجديدة المتحدة، بيروت، ط1، 2016.

- دوايت إلويد وبيتر ديفيدسون وكريستين كوم، أساسيات التقييم في التعليم اللغوي، ترجمة خالد بن عبد العزيز الدامغ، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية، 2008.
- دوجلاس براون، أسس تعلّم اللغة وتعليمها، ترجمة: عبده الرّاجحي وعلي علي أحمد شعبان، دار النهضة العربية، بيروت، 1994.
- دومنيك مونفانو، المصطلحات المفاتيح لتحليل الخطاب، ترجمة محمد يحياتن، منشورات الاختلاف، الجزائر، ط1، 2005.
- راشد بن حسين العبد الكريم، النظرية البنائية الاجتماعية وتطبيقاتها التدريسية في المنهج، النشر العلمي والمطابع، الرياض، 1432هـ.
- رافع النصر الزّغول وعماد عبد الرّحيم الزّغول، علم النفس المعرفي، الشّروق، الأردن، دت.
- رشيد الحمد ومحمّد سعيد صباريني، البيئة ومشكلاتها، عالم المعرفة، الكويت، 1979.
- رشيد الرّاضي، المظاهر اللّغوية للحجاج، مدخل إلى الحاجيات اللّسانية، المركز الثقافي العربي، الدّار البيضاء، ط1، 2014.
- رضوان الرّقبي، الاستدلال الحجاجي النّداولي وآليات اشتغاله، ضمن مجلّة عالم الفكر، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، ع2، مج40، 2011.
- روبرت دي بوجراند، النّصّ والخطاب والإجراء، ترجمة تمام حسّان، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 1998.
- روبرت سولسو، علم النفس المعرفي، ترجمة محمّد نجيب الصّبورة وآخرون، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ط2، 2000.
- رولان بارت، لذّة النّصّ، دار لوسوي (Seuil)، باريس، ترجمة منذر عيّاشي، ط1، 1992.

- ريمون معلولي، جودة البيئة المادية للمدرسة وعلاقتها بالأنشطة البيئية (دراسة مسحية ميدانية في مدارس التعليم الأساسي - مدينة دمشق)، مجلة جامعة دمشق، كلية التربية دمشق، العدد (1-2)، المجلد 26، 2010.
- زيتسيسلاف واورزيناك، مدخل إلى لغة النص، مشكلات بناء النص، ترجمة سعيد حسن بحيري، مؤسسة المختار للنشر والتوزيع، القاهرة، ط1، 2003.
- زهرة خواني، أدب الأطفال في الجزائر، دراسة لأشكاله وأنماطه بين الفصحى والعامية (1990-2004)، أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه في الأدب الشعبي، إشراف محمد مرتاض، جامعة أبي بكر بلقايد - تلمسان، 2008 .
- سامية الدريدي، الحجاج في الشعر العربي، بنيته وأساليبه، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط2، 2011.
- سعيد حسن بحيري، علم لغة النص، المفاهيم والاتجاهات، الشركة المصرية العالمية للنشر - لونجمان، القاهرة، ط1، 1997.
- سعيد يقطين، انفتاح النص الروائي، النص والسياق، المركز الثقافي العربي، المغرب، ط3، 2006.
- سمحان بن ناصر الرشدي، تقدير الذات وعلاقته ببعض العوامل المدرسية لدى الطلاب الموهوبين بمحافظة الأحساء، ضمن مجلة الإرشاد النفسي، مركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، مصر، العدد 49، 2017.
- سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، الكفايات التدريسية، المفهوم - التدريب - الأداء، دار الشروق، الأردن، ط1، 2003.
- _____ ، المدخل إلى التدريس، الشروق، عمان، 2010.
- سعيد يقطين، انفتاح النص الروائي، النص والسياق، المركز الثقافي العربي، المغرب، ط3، 2006.

- السيد فتحي الويشي، استراتيجيات التدريس بين النظرية والتطبيق، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، مصر، ط1، 2013.
- الشافعي أبو عبد الله محمد بن إدريس، ديوان الشافعي، تحقيق محمد عبد المنعم خفاجي، مكتبة الكليات الأزهرية، القاهرة، ط2، 1405هـ - 1985م.
- الشريف مربي وآخرون، اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم المتوسط (تنوير)، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، ط1، 2005.
- _____، اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، ط1، 2006-2007.
- شريفة غطّاس، استعمال وتوظيف الربط عند الطفل ما بين 5 و9 سنوات، ضمن مجلة اللغة والأدب، (ملتقى علم النص)، معهد اللغة العربية وآدابها، جامعة الجزائر، العدد 12، 1997.
- شفيق فلاح علاونة، الذكاء، ضمن كتاب علم النفس التربوي، النظرية والتطبيق، دار المسيرة، عمان، ط5، 2014.
- شكري المبخوت، نظرية الحجاج في اللغة، ضمن كتاب أهم نظريات الحجاج في التقاليد الغربية من أرسطو إلى اليوم، إشراف حمادي صمود، كلية الآداب منوبة، تونس، دط، دت.
- _____، في دائرة الأعمال اللغوية - مراجعات ومقترحات، دار الكتاب الجديد المتحدة، ليبيا، ط1، 2010.
- شوقي ضيف، البلاغة تطوّر وتاريخ، دار المعارف، القاهرة، ط9، 1995.
- صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة، الجزائر، 2000.

- صالح ناصر الشويرخ، قضايا معاصرة في اللسانيات التطبيقية، دار وجوه، الرياض، ط1، 2017.
- صابر الحباشة، الحجاج في التداولية، مدخل إلى الخطاب الإقناعي، ضمن مجلة ثقافات، كلية الآداب، جامعة البحرين، ع24، 2011.
- _____، مغامرات المعنى، من النحو إلى التداولية، صفحات للدراسة والنشر، دمشق، ط1، 2011.
- صابر الهاشمي ومصطفى بوعناني، فاعلية الاستراتيجيات المعرفية والمطامع في بناء الكلمة في اللغة العربية عند المتعلم، ضمن كتاب: اللغة والمعرفة، بعض مظاهر التفاعل المعرفي بين اللسانيات وعلم النفس، عالم الكتب الحديث، الأردن، 2015.
- صبحي الصالح، دراسات في فقه اللغة، دار العلم للملايين، لبنان، 2014.
- طه عبد الرحمن، في أصول الحوار وتجديد علم الكلام، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، ط2، 2000.
- _____، اللسان والميزان أو التكوثر العقلي، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، ط1، 1998.
- عابد بوهادي، تحليل الفعل الديدائكتيكي، مقارنة لسانية بيداغوجية، ضمن: مجلة دراسات، العلوم الانسانية والاجتماعية، الجامعة الأردنية، الأردن، المجلد 39، العدد2، 2012.
- عبد الحميد جحفة، مدخل إلى الدلالة الحديثة، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، ط1، 2000.
- عبد الرحمان التومي، منهجية التدريس وفق المقاربة بالكفايات، 2008، (بدون بقية معلومات النشر)، متاح على الموقع الإلكتروني:

- https://www.selsabil.com/2016/08/pdf_29.html، تاريخ التّزِيل: 2014/04/14، بتوقيت: 15:15 سا.
- عبد الرّحمن عبد السّلام جامل، أساسيّات المناهج التّعليميّة وأساليب تطويرها، دار المناهج، عمّان، ط1، 2000.
- عبد الرّحيم تمحري، تقنيّات التّواصل والتّعبير، مطبعة النّجاح الجديدة، المغرب، ط1، 2007.
- عبد الحقّ منصف، رهانات البيداغوجيا المعاصرة، دراسة في قضايا التّعلم والتّحافّة المدرسيّة، أفريقيا الشّرق، المغرب، الدّار البيضاء، 2007.
- عبد السّلام عشير، عندما نتواصل نغيّر، مقارنة تداوليّة معرفيّة لآليّات التّواصل والحاج، أفريقيا الشّرق، المغرب، 2006.
- عبد السّلام المسدي، تطوّر التّفكير اللّغوي، من النّحو إلى اللّسانيّات إلى التّواصل، مطبعة المعارف الجديدة، الرباط، ط1، 2010.
- عبد العزيز بن ابراهيم العصيلي، علم اللّغة النّفسي، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلاميّة، السّعوديّة، ط1، 2006.
- عبد العزيز خلوفة والمختار السّعيد، ديداكتيك اللّغة العربيّة والمقارنة بالكفايات، بالسّلك الثّانوي التّأهيلي (النّظريّة والتّطبيق)، مطبعة L'imprimeur، المغرب، 2015.
- عبد العزيز السيّد الشّخص، التّأخّر الدّراسي، تشخيصه وأسبابه والوقاية منه، كليّة التّربيّة- جامعة عين شمس، القاهرة، 1992.
- عبد الغني عماد، سوسيولوجيا النّحافّة، المفاهيم والإشكاليّات...من الحداثّة إلى العولمة، مركز دراسات الوحدة العربيّة، ط1، 2006.
- عبد القادر الفاسي الفهري، اللّغة والبيئة، مطبعة النّجاح الجديدة، المغرب، 2003.

- عبد الكريم سليم الحدّاد، درجة استخدام طلبة الصّفّ العاشر الأساسي لعمليّات التّعبير الكتابي في كتاباتهم، ضمن: مجلّة اتّحاد الجامعات العربيّة للتّربية وعلم النّفس، المجلّد 3، ع1، جامعة دمشق، 2005.
- عبد الكريم غريب، بيدغوجيا المشروع، مطبعة النّجاح الجديدة، المغرب، ط1، 2008.
- _____، علم النّفس المعاصر، التّيّارات والمدارس، منشورات عالم التّربية، الدّار البيضاء، ط1، 2012.
- _____، المنهل التّربوي، معجم موسوعي في المصطلحات والمفاهيم البيداغوجية والديداكتيكية والسيكولوجية، منشورات عالم التربية، المغرب، ط1، 2006، ج1-ج2.
- عبد اللّطيف الجابري، إدماج وتقييم الكفايات الأساسيّة، منشورات عالم التّربية، الدّار البيضاء، ط1، 2009.
- عبد اللّطيف عادل، بلاغة الإقناع في المناظرة، دار الأمان، الرّباط، ط1، 2013.
- عبد الله صولة، الحجاج في القرآن من خلال أهمّ خصائصه الأسلوبية، دار الفرابي، تونس، ط2، 2007.
- _____، في نظريّة الحجاج: دراسات وتطبيقات، الشركة التّونسيّة للنّشر وتنمية فنون الرّسم، تونس، ط1، 2011.
- عبد الله عدنان، نظريّة تعليم اللّغة العربيّة بالفطرة والممارسة تطبيقا وانتشارها، دار البشائر، دمشق، 2010.
- عبد المجيد جحفة، مدخل إلى الدّلالة الحديثة، دار توبقال، المغرب، ط1، 2000.

- عبد النّبي سفير، مداخل نظريّة لآليات اشتغال معجم اللّغة الإداريّة: آفاق تواصلية وديداكتيكية، ضمن اللّغة والمعرفيّة، منشورات مختبر العلوم المعرفيّة، عالم الكتب الحديث، الأردن، 2015.
- عدي سميرة، الضّغط المدرسي وعلاقته بسلوك العنف والتّحصيل الدّراسي لدى المراهق المتمدرس، (دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ السّنة الأولى ثانوي بولاية بجاية، ضمن: مجلّة سلوك، مخبر تحليل المعطيات الكميّة والكيفيّة، جامعة عبد الرّحمن ميرة ببجاية، العدد3، جوان، 2016.
- عدنان يوسف العتوم، علم النّفس المعرفي، النّظريّة والتّطبيق، دار المسيرة للنّشر والتّوزيع، عمان، ط3، 2013.
- _____، وآخرون، علم النّفس التّربوي، النّظريّة والتّطبيق، دار المسيرة، عمّان، ط5، 2014.
- العربي اسليماني، المعين في التّربية، مرجع لامتحانات المهنيّة ومباريات التّقنّيش والمراكز الجهويّة، كتاب للمرشّحين والمتدريّين والأساتذة، 2014، (بدون بقيّة معلومات النّشر).
- العربي عكروش، دور التّمثّلات في عمليّة التّعليم والتّعلّم، ضمن مجلّة: علوم التّربية، العدد62، المغرب، يونيو2015.
- عزّ الدين المناصرة، المسألة الأمازيغيّة في الجزائر والمغرب، دار الشّروق، الأردن، ط1، 1999.
- عزة شبل محمّد، علم لغة النّصّ، النّظريّة والتّطبيق، مكتبة الآداب، القاهرة، ط2، 2009.
- عزو عفانة ونائلة الخازندار، التّدريس الصّفيّ بالذكاءات المتعدّدة، دار المسيرة، عمّان، 2009.

- علي أسعد وطفة، علي جاسم الشهاب، علم الاجتماع المدرسي، بنيوية الظاهرة المدرسية ووظيفتها الاجتماعية، ط1، 2003.
- علي آيت أوشن، ديداكتيك التعبير والتواصل، التقنيات والمجالات، التصميم، السرد، الحوار، الرسالة، دار أبي رقرق، الرباط، 2010.
- _____ ، علي آيت أوشن، ديداكتيك التعبير والتواصل، واستراتيجيات التعلم، دار أبي رقرق، الرباط، 2011.
- _____ ، ديداكتيك التعبير والتواصل، وتدبير التعلّات، الصورة- الحجاج- المقارنة- الوصف، دار أبي رقرق، المغرب، 2013.
- علي عبد الرحيم صالح، وآخرون، ومضات في علم النفس المعرفي، دار الرضوان، عمان، ط1، 2013 .
- علي عبد السميع قورة ووجيه المرسي أبولبن، الاستراتيجيات الحديثة لتعليم اللغة وتعلمها، (بدون معلومات النشر)، متاح على الموقع:
https://books.google.dz/books?id=x2ETBwAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=f&r&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
التنزيل: 2017/06/16، بتوقيت: 13:13 سا.
- عليوي أباسيدي، الحجاج والتفكير النقدي، مقارنة تداولية منطقية معرفية نقدية، دار نشر المعرفة، المغرب، 2014.
- عماد عبد الرحيم الزغلول، نظريات التعلم، دار الشروق، عمان، 2010.
- الغالي أحرشاو وأحمد الزاهر، التمدريس واكتساب المعارف عند الطفل، ضمن مجلة: العلوم التربوية والنفسية، مؤسسة الأيام للصحافة والنشر والتوزيع، البحرين، 2000، المجلد1، العدد1.

- الغالي أحرشاو، نحو مقارنة معرفيّة لسيكولوجيّة الطّفل وسيرورة الاكتساب في العالم العربي، ضمن مجلّة: الطّفولة العربيّة، الجمعيّة الكويتيّة لتقدّم الطّفولة العربيّة، المجلّد: 9، العدد35، دت.
- الغرابية سالم علي سالم، قياس الدّافعية وتحديد مكوّناتها وعلاقتها بالتّحصيل الدّراسي، ضمن مجلّة: اتّحاد الجامعات العربيّة، دار المنظومة، الأردن، العدد55، 2010.
- فادية حطيط، نحو بيئة ناشطة مدى الحياة، ما الذي تغيّر في وظائف الأسرة ، ضمن: قطر النّدى، من أجل بداية عادلة للأطفال في العالم العربي، العدد14، 2009.
- فاروق عبده فليلة وأحمد عبد الفتّاح الزّكي، معجم مصطلحات التّربية لفظا واصطلاحا، دار الوفاء لدنيا الطّباعة والنّشر، مصر، 2004.
- فاضل الكعبي، تربية المواطنة وتعليمها وأثرها في ثقافة الأطفال، ضمن مجلّة: الطّفولة والتّنمية، المجلس العربي للطّفولة والتّنمية، الكويت، العدد18، 2011.
- فاطمة خلفان وآخرون، فعاليّة برنامج تدريبي باستخدام استراتيجيّات التّذكر في تحسين الذاكرة العاملة لدى الأطفال، ضمن: مجلّة الطّفولة العربيّة، العدد 66، 2016.
- فاطمة شرارة كمون، تحدّيات في الإعداد والممارسة: خبرة من لبنان، التّعلّم النّشط وهوّة الفهم والتّطبيق، ضمن: قطر النّدى، من أجل بداية عادلة للأطفال في العالم العربي، العدد 14، 2009.
- فاطمة مانع محمّد آل قريشة، بحث التّأخّر الدّراسي، الأسباب والطّرق العلاجيّة والوقائيّة، الإدارة العامّة للتّعليم بمنطقة نجران، المملكة العربيّة السّعوديّة، 2017.
- فان دايك تيون إيه ، علم النّصّ، مدخل متداخل الاختصاصات، ترجمة سعيد حسن بحيري، دار القاهرة للكتاب، مصر ، ط1، 2001.

- _____ ، من نحو النصّ إلى تحليل الخطاب النّقدي: سيرة ذاتيّة أكاديميّة موجزة، ترجمة: أحمد صديق الواحي، ضمن مجلّة: فصول (مجلّة النّقْد الأدبي)، الهيئة المصريّة العامّة للكتاب، مصر، العدد 77، 2010.
- _____ ، النصّ بنياته ووظائفه، مدخل أولي إلى علم النصّ، ترجمة: محمّد العمري، ضمن كتاب: نظريّة الأدب في القرن العشرين، أفريقيا الشرق، 1996.
- فتحي عبد الرحمن جروان، تعليم التفكير، مفاهيم وتطبيقات، دار الفكر، الأردن، ط3، 2007.
- فتحي مصطفى الزيّات، علم النفس المعرفي، دراسات وبحوث، دار النّشر للجامعات، مصر، ط1، 2001، ج1.
- فريد حاجي، بيداغوجيا التّدرّس بالكفاءات (الأبعاد والمتطلّبات)، دار الخلدونيّة، الجزائر، 2005.
- فندريس جوزيف، اللّغة، ترجمة عبد الحميد الدّواخلي ومحمّد القصاص، المركز القومي للترجمة، القاهرة، 2014.
- فولفانج هاينه مان وديتر فيهفجر، مدخل إلى علم لغة النصّ، ترجمة سعيد حسن بحيري، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، ط1، 2004.
- فيليب بلانشيه، التّداوليّة من أوستين إلى غوفمان، ترجمة، صابر حبّاشة، دار الحوار، سوريا، ط1، 2007.
- فيليب بروتون وجيل جوتييه، تاريخ نظريّات الحجاج، ترجمة محمد صالح ناحي الغامدي، مركز النّشر العلمي، جدة، ط1، 2011.
- فيليب جوناير، نحو فهم عميق للكفايات، تعريب عبد الكريم غريب وعزّ الدين الخطّابي، مطبعة النّجاح الجديدة، المغرب، ط1، 2005.

- فيليب غابيلي، مارسيل لوبران، مونيك غاتر وآخرون، الممارسات البيداغوجية المعاصرة، ترجمة: عز الدين الخطابي وعبد الكريم غريب، مطبعة النّجاح الجديدة، المغرب، ط1، 2013.
- قاي كوك، علم اللّغة التّطبيقي، ترجمة: يوسف بن عبد الرّحمن الشميمري، مطبعة الملك سعود، الرّياض، 2008.
- كريستيان ديبوير وبيرناديت نويل، تقييم الكفايات، السيّورات المعرفيّة، النّماذج والممارسات والسيّاقات، ترجمة عبد الكريم غريب، منشورات عالم التّربية، الدّار البيضاء، ط1، 2012.
- كلاوس برينكر، التّحليل اللّغوي للنّصّ، مدخل إلى المفاهيم الأساسيّة والمناهج، ترجمة: سعيد حسن بحيري، مؤسّسة المختار للنّشر والتّوزيع، ط2، 2010.
- كمال الدين حسين، دراسات في الأدب الشّعبي، مطبعة العمرانيّة للأوفست، مصر، 2001.
- كورنيليا فون راد-صكّوحي، الحجاج في المقام المدرسي، منشورات كلّية الآداب منوبة، تونس، 2003.
- لحسن توبي، بيداغوجيا الكفايات والأهداف الإندامجيّة، رهان على جودة التّعليم والتّكوين، مكتبة المدارس، المغرب، ط1، 2006.
- لورون بوتّي، الذاكرة، أسرارها وآليّاتها، ترجمة عزّ الدين الخطّابي، هيئة أبو ظبي للسياحة والثّقافة، أبو ظبي، 2012.
- لويس جان كالفي، حرب اللّغات والسيّاسات اللّغويّة، ترجمة: حسن حمزة، المنظّمة العربيّة للترجمة، بيروت، ط1، 2008.
- _____، علم الاجتماع اللّغوي، ترجمة محمد يحياتن، دار القصبّة، الجزائر، 2006.

- لحسن بوتكلاي، تدريس النص الأدبي، من البنية إلى التفاعل، أفريقيا الشرق، المغرب، 2011.
- ماهر شعبان عبد الباري، استراتيجيات فهم المقروء، أسسها النظرية وتطبيقاتها العملية، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2010.
- المتنبي أبو الطيب أحمد بن الحسين الجحفي، ديوان المتنبي، دار بيروت، بيروت، 1403هـ - 1983م.
- مجدي عزيز ابراهيم، معجم مصطلحات ومفاهيم التعليم والتعلم، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 2009.
- مصطفى بوعناني، الإنجاز اللغوي العربي: بين نسقية التنوع الصوتي وأجأة الانتظام المعرفي، ضمن كتاب: اللغة والمعرفية، بعض مظاهر التفاعل المعرفي بين اللسانيات وعلم النفس، عالم الكتب الحديث، الأردن، 2015.
- محمد الأخضر الصبيحي، مدخل إلى علم النص ومجالات تطبيقه، منشورات الاختلاف، الجزائر، ط1، 2001.
- محمد أمزيان، علاقة الذكاء العام وأساليب التعلم بالتحصيل الدراسي لدى عينة من تلاميذ المرحلة الإعدادية بالمغرب، ضمن مجلة الطفولة العربية، مؤسسة الكويت للتقدم العلمي، الكويت، العدد 65، 2015.
- محمد أولحاج، ديداكتيك التعبير، تقنيات ومناهج، دار الثقافة، الدار البيضاء، ط1، 2001.
- محمد البرهمي، ديداكتيك النصوص القرائية، بالسلك الثاني الأساسي، النظرية والتطبيق، دار الثقافة، المغرب، ط1، 1998.
- محمد بوبكر، في القراءة، دار الثقافة، الدار البيضاء، ط1، 2003.

- محمد بن الحاج، الكتاب المدرسي والوسائط التعليمية، ضمن دفا تر التربية والتكوين، ملف الكتاب المدرسي والوسائط التعليمية، مكتبة المدارس، المغرب، العدد3، 2010.
- محمد خطابي، لسانيات النصّ، مدخل إلى انسجام الخطاب، المركز الثقافي العربي، المغرب، ط2، 2006.
- محمّد الدّريج، الكفايات في التّعلّم، المعرفة للجميع، المغرب، العدد16، 2000.
- محمّد الدّريج وآخرون، معجم مصطلحات المناهج وطرق التدريس، ألكسو، الرّباط، 2011.
- محمّد سالم محمّد الأمين الطّلبة، الحاج في البلاغة المعاصرة، بحث في بلاغة النّقد المعاصر، دار الكتاب الجديد المتّحدة، بيروت، ط1، 2008.
- محمّد شرقي، بيداغوجيا الكفايات، الأسس والمرتكزات، ضمن مجلّة: التدريس بالكفايات رهان على جودة التّعليم، مطبعة النّجاح الجديدة، المغرب، ط1، 2007.
- محمّد شفيق، لمحة عن ثلاثة وثلاثين قرنا من تاريخ الأمازيغيين، دار الكلام، الرّباط، 1989.
- محمد علي الصويكري، التّعبير الشّفوي، حقيقة، واقعه، أهدافه، مهاراته، طرق تدريسه وتقويمه، دار الكندي، الأردن، ط1، 2014.
- _____، التّعبير الكتابي " التّحرير" أسسه- مفهومه- أنواعه- طرائق تدريسه، دار الكندي، الأردن، ط1، 2014.
- محمّد طروس، النّظرية الحجاجية من خلال الدّراسات البلاغية والمنطقية واللّسانية، دار الثقافة، الدّار البيضاء، ط1، 2005.
- محمد عابد الجابري، بنية العقل العربي(2)، دراسة تحليلية نقدية لنظم المعرفة في الثقافة العربيّة، مركز دراسات الوحدة العربيّة، بيروت، ط9، 2009.

- محمد العبد، النّص والخطاب والاتّصال، الأكاديمية الحديثة للكتاب الجامعي، مصر، 2014.
- _____ ، اللّغة المكتوبة واللّغة المنطوقة، بحث في النّظرية، دار الفكر، القاهرة، ط1، 1990.
- محمد عبد الرحمن شقيرات وعزال فاضل السويلمي، أثر استخدام استراتيجيات الذّكاءات المتعدّدة في تحصيل طلاب الصّفّ السادس الابتدائي في مادّة العلوم، ضمن: مجلّة الطّفولة العربيّة، مؤسّسة الكويت للتّقدّم العلمي، الكويت، مج 13، العدد52، 2012.
- محمد عبد السّميع رزق، فعاليّة برنامج لاستراتيجيّات تجهيز المعلومات في تعديل الاتّجاه نحو الموادّ التّربويّة وزيادة مهارات الاستدكار والإنجاز الأكاديمي في ضوء السّعة العقليّة، ضمن مجلة: كليّة التّربية، جامعة المنصورة، مصر، العدد6، 2004.
- محمد علي الخولي، العوامل المؤثّرة في اكتساب اللّغة الثّانية، ضمن: حوليات كليّة التّربية، جامعة قطر، العدد7، 1990.
- محمد العمري، المقام الخطابي والمقام الشّعري في الدّرس البلاغي، ضمن مجلّة: دراسات سيميائيّة أدبيّة لسانیّة، مطبعة النّجاح الجديدة، الدّار البيضاء، العدد 5، 1991.
- محمد فؤاد الحوامدة و فيصل حمّود البليهد، فاعليّة استراتيجيّة القراءة الموجهة في تحسين بعض مهارات فهم المقروء لدى طلاب الصّفّ السادس الابتدائي، ضمن: مجلّة دراسات العلوم التّربويّة، المجلّد43، العدد1، الجامعة الأردنيّة، 2016.
- محمد فتحي عبد الهادي وآخرون، المكتبة المدرسيّة ودورها في نظم التّعليم المعاصرة، الدّار المصريّة اللّبنانيّة، القاهرة، ط1، 1999.
- محمد قاسم عبد الله، سيكولوجيّة الذّاكرة، قضايا واتّجاهات حديثة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، 2003.

- محمّد، مخلد عايد الثّنيان، أثر تدريس النّصوص القرائيّة لمادة اللّغة العربيّة بطريقتي القراءة الصّامة والجهريّة في التّحصيل الدّراسي والاحتفاظ لطلبة الصّف السّابع الأساسيّ في لواء الموقر في الأردن، رسالة ماجستير في التّربية، إشراف محمود الحديدي، جامعة الشّرق الأوسط، الأردن، 2013.
- محمّد مفتاح، تحليل الخطاب الشّعري، استراتيجيّة التّناص، المركز الثقافي العربي، الدّار البيضاء، ط3، 1992.
- محمّد مكسي، ديداكتيك القراءة المنهجية، مقاربات وتقنيّات، دار النّقا، المغرب، ط2، 2000.
- محمّد نظيف، الحوار وخصائص التّفاعل التّواصلي، دراسة تطبيقيّة في اللّسانيّات التّداوليّة، أفريقيا للشّرق، المغرب، 2010.
- محمود كاظم التّيمي، علم النفس المعرفي، دار صفاء، عمان، ط1، 2014.
- مريم سليم، علم نفس النّمو، دار النّهضة العربيّة، ط1، لبنان، 2002.
- مسعود صحراوي، التّداوليّة عند العلماء العرب، دراسة تداوليّة لظاهرة «الأفعال الكلاميّة» في التّراث العربي، دار الطليعة للطباعة والنّشر، بيروت، ط1، 2005.
- مصطفى بوعناني، الإنجاز اللّغوي العربي: بين نسقيّة التّنوّع الصّوتي وأجراة الانتظام المعرفي، ضمن كتاب: اللّغة والمعرفة: بعض مظاهر التّفاعل المعرفي بين اللّسانيّات وعلم النّفس، منشورات مختبر العلوم المعرفيّة LASCO، عالم الكتب الحديث، الأردن، 2015.
- مصطفى زيدان، معجم المصطلحات النّفسية، دار الشّروق، المملكة العربيّة السّعوديّة، ط1، 1979.

- منى الحموي، التّحصيل الدّراسي وعلاقته بمفهوم الذات (دراسة ميدانيّة على عيّنة من تلاميذ الصّفّ الخامس-الحلقة الثّانية- من التّعليم الأساسي في مدارس محافظة دمشق الرّسميّة، ضمن مجلّة: جامعة دمشق، جامعة دمشق، 2010، المجلّد 26.
- مولاي بودخيلي محمّد، طرق التّحفيز المختلفة وعلاقتها بالتّحصيل المدرسي، ديوان المطبوعات الجامعيّة، بن عكنون، الجزائر، 2004.
- مولاي المصطفى البرجاوي، التّعليم الفعّال: الماهيّة والمؤشّرات الدّالة والاستراتيجيّات البيداغوجيّة، ضمن مجلّة: علوم التّربية، العدد 62، مطبعة النّجاح الجديدة، المغرب، 2015.
- نبيلة ابراهيم، أشكال التّعبير في الأدب الشّعبي، دار نهضة مصر، القاهرة، دت.
- نعمان بوقرة، لسانيّات الخطاب، مباحث في التّأسيس والإجراء، دار الكتب العلميّة، بيروت، ط 1، 2012.
- نعمان عبد السّميع متولي، المرشد المعاصر إلى أحدث طرائق التّدريس وفق معايير المناهج الدّوليّة، دار العلم والإيمان، مصر، 2012.
- نور الدّين رايس، سرّ التّواصل، التّعبير الشّفوي والتّعبير الكتابي، مطبعة آفنو، المغرب، 2013.
- هدى بلمكي ومصطفى بوعناني وبنعيسى زغبوش، معالجة اللّغة من ذاكرة العمل إلى الذاكرة الفونولوجيّة، ضمن كتاب اللّغة والمعرفيّة، بعض مظاهر التّفاعل المعرفي بين اللّسانيّات وعلم النّفس، عالم الكتب الحديث، الأردن، 2015.
- هشام الرّيفي، الحجاج عند أرسطو، ضمن كتاب: أهمّ نظريّات الحجاج في التّقاليد الغربيّة من أرسطو إلى اليوم، إشراف حمّادي صمّود، كليّة الآداب منوبة، تونس، دت.
- هنا أحمد أبو السّعود عبد المجيد، فاعليّة برنامج مقترح قائم على النّظريّة البنائيّة الاجتماعيّة لتنمية مهارات التّفكير المستقبلي والدّافعية للإنجاز لدى طلاب المرحلة

الثانوية، ضمن مجلّة: البحث العلمي في التربية، جامعة عين شمس، القاهرة، العدد18، 2017.

- ولترج أونج، الشّفاهيّة والكتابيّة، ترجمة: حسن البنا عزّ الدين، سلسلة كتب ثقافيّة شهرية، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، 1994.

- وليام كرين، نظريّات النّمّو، ترجمة محمد الأنصاري، الجمعية الكويتيّة لتقدّم الطّفولة العربيّة، الكويت، 1996.

- ونجن سميرة، التّحصيل الدّراسي بين التّأثيرات الصّفيّة ومتغيّرات الوسط الاجتماعي، ضمن مجلّة: الدّراسات والبحوث الاجتماعيّة، جامعة الوادي، الجزائر، العدد4، 2014.

- يوسف موسى قطامي، نظريّات التّعلّم والتّعليم، دار الفكر، الأردن، ط1، 2005.

- الوثائق الرّسميّة:

- اللّجنة الوطنية للمناهج، الدّليل المنهجي لإعداد المناهج، (نسخة مكيفة مع القانون التّوجيهي للتربية المؤرخ في 23 يناير 2008)، 2016.

- _____، المرجعيّة العامّة للمناهج، (معدلة وفق القانون التّوجيهي للتربية رقم 04-08 المؤرخ في 23 يناير 2008)، 2016.

- _____، المشروع الأولي لمنهاج التّعليم المتوسّط، جوان 2012.

- _____، مناهج السنة 3 من التّعليم المتوسّط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة، الجزائر، يوليو 2004.

- _____، مناهج السّنة 4 من التّعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة، الجزائر، جويلية 2005.

- _____، مناهج السّنة 4 من التّعليم المتوسّط، ديوان المطبوعات المدرسيّة، الجزائر، جويلية 2005.

- _____ ، مناهج مرحلة التّعليم المتوسّط، مارس 2016.
- _____ ، الوثيقة المرافقة لمناهج السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط، ديوان المطبوعات المدرسيّة، الجزائر، جويلية 2005.

2-باللّغة الأجنبيّة:

- Adam , J. M, Eléments de linguistique textuelle, théorie et pratique de l'analyse textuelle, Margada, Luxembourg, ed : 2^{ème} , 1996.
- _____ , Les textes, type et prototypes, récit, description, argumentation, explication et dialogue, Nathan, Paris, ed: 4^{ème} , 2001.
- _____ , Linguistique textuelle, des genres de discours au textes, Nathan, Paris, 1999.
- _____ , Une approche textuelle de l'argumentation, « Schéma », séquence et phrase périodique, dans : L'argumentation aujourd'hui, position théoriques en confrontation, texte réunis par Marianne Doury et Sophie Moiraud, Presse Sorbonne Nouvelle, Paris, 2004.
- Alamargot, D et Chanquoy, L, Les modèles de rédaction de textes, In M.Fayol, La production du langage, Encyclopedie des sciences cogitives, Vol.X, Hermès, Paris, 2002.
- André, P. J, Les typologies textuelles, In : Pratiques, linguistique, littérature, didactique, Editions universitaires de Lorraine, France, N°62, juin, 1989.
- Anscombre , J. C, De l'argumentation dans la langue à la théorie des topoi, dans : La théorie des Topoi, éd: Kimé, Paris, 1995.
- _____ . Dynamique de sens et scalarité, in l'argumentation, Direction Lampereur A, Colloque de Cerisy 1987, Ed: Mardaga, Bruxelles, 1991.
- _____., La théorie des topoi: Sémantique ou rhétorique, dans : la revue Hermès, éd: CNRS, Paris, N°15, 1995/1
- Anscombre, J.C et Ducrot, O, L'argumentation dans la langue, Pierre Margada, Bruxelles, 1983.
- _____ , Argumentation et informativité, In de la métaphysique à la rhétorique, Meyer M , Ed: Université de Bruxelles, Bruxelles, 1986.

- Asdifle, Dictionnaire de didactique du Français langue étrangère et seconde, Ed: Mame, France, 2010.
- Astolfi, J-P, L'erreur un outil pour enseigner, 12^e édition, Issy-les Moulineaux, ESF, coll. Pratiques et enjeux pédagogiques, 2015.
- Benveniste, E, Problème de linguistique générale, Tome2, Gallimard, Paris, 1974.
- Bernard , M, Maîtriser l'argumentation, exercices et corrigés, Armand Colin, Paris, 1996.
- Bernstein, B, Langage et classe sociales codes socio- linguistiques et contrôle social, traduction: Jean Claude Chamborderon, Ed: Minuit, 1975.
- Blancher, P, Le Français dans l'enseignement des langues en Algerie : d'un pluriling de fait à plurilinguisme didactisé, dans: La lettre de l'AIRDF, Villeneuve- d'ASCQ(Université de l'Ille3), France, N°38, 2006/1.
- Blanchet, P et Rahal, S. A, Pourquoi s'interroger sur les contextes en didactique ? dans perspectives pour une nouvelle didactique des langues, Edition des archives contemporaines, France, 2009.
- Boissinot, A, Les textes argumentatifs, collection didactique, Bernard Lacoste, CRDP, Toulouse, 1992.
- Bolton , S, Evaluation de la compétence communicative en langue étrangère, Hatier Credif, France, 1988.
- Boudon, R, L'inégalité des chances, Armond Colin, Paris, 1974.
- Bounouara , y et Legros , D, Aides textuelles et et métacognitives à la production d'un texte argumentatif en FLE, Université , en ligne:
www.researchgate.net/publication/289504782_Aides_textuelles_et_metacognitives_a_la_production_d'un_texte_argumentatif_en_FLE_Communication_and_Argumentation_in_the_Public_Sphere_7, Téléchargé le: 08/08/2016 à 19h30mn.
- Bounouara, Y , Pour une activation des processus cognitifs de la production écrite en classe de FLE, mémoire de magistère en didactique, sous direction de: Legros, D, Université El Hadj Lakhdar, Batna, 2008-2009.
- _____ , Production de texte argumentatif en FLE: Utilisation de L1 et ses effets. Thèse de doctorat en didactique, sous direction de: Legros, D, Université Batna2, 2015-2016.

- Claudine , G et Fayol M, Des modelles psychologiques du processus rédactionnel pour une didactique de la production écrite, dans: Repères, Recherche en didactique de français langue maternelle, INPR, France,N°26-27,INPR, France, 2002.
- Clanet , C, L'interculturel en éducation et en sciences humaines, Impression S A, Toulouse, 1986.
- Clark, R, and Ivanic R, The politics of writing, Routledge, 1^{ère} éd, London and New York, 1997.
- Conseil de l'Europe, Les langue vivante, apprendre, enseigner, évaluer, Un cadre Européen commun de référence, Strasbourg, 2000.
- Coste, D, Elément pour la construction utopique nécessaire, dans : Langues, sociétés, cultures et apprentissages, Peter Lang, Bruxelles,2005.
- Daiute, C and Kruidenier, J , A self- question to increase young writer revising processes.In : Applied psycholinguistics, Cambridge university press, england , Volume 6, septembre 1985.
- De Landsheere , G, Evaluation continue et examens, Précis de docimologie, Ed : Labor, Bruxelles,Ed : 7^{ème} ,1992.
- Debeno, M et Pierozak, I , Enjeux et limites de la contextualisation en didactique diversitaire des langues- cultures, reflexions en lien avec le projet Diffodia, dans: recherches en didactique des langues et des cultures, ACEDLE, France, 2015.
- Deleage, J.P et Souchon , C, l'éducation pour l'environnement dans l'enseignement secondaire, Institut international de planification de l'éducation, Paris, 1993.
- Devers, T, Communiquer autrement, Edition d'organisation, Paris, 1985.
- Doll. R. C, Curriculum improvement, decision making and process, Allyn and Bacon, Boston, 1964.
- Dubois, J et autres, Dictionnaire linguistique et sciences du langage, Larousse, Paris, 2007.
- Ducrot , O, Les échelles argumentatives, Ed.de Minuit, Paris, 1980.
- ————— , Le dire et le dit, Ed.de Minuit, Paris, 1984.

- Fages, J. B, Communiquer entre personnes en groupe, Privat , Toulouse, 1990.
- Fascal, K, Les parents de milieux défavorisés et l'accompagnement scolaire de leurs enfants, Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal, Montréal, 2003.
- Fayol, M, Pour une didactique de la rédaction, faire progresser le savoir psychologique et pratique pédagogique, dans: Repères, Recherches en didactique du Français langue maternelle, INPR, France, N°63, 1984.
- Fosto, F, De la pédagogie par objectifs à la pédagogie des compétences, L'Harmattan, Paris, 2011.
- Ghetas , C, L'enfant algerien et l'apprentissage de la langue arabe à l'école fondamentale: Essai d'analyse de compétence narrative et textuelle de l'enfant algerien entre cinq et neuf ans, thèse de doctorat en linguistique et didactique des langues, Stendhal , 1995.
- Gillet , P et autres, Construire la formation outils pour les formateurs et les enseignants, CEPEC, Paris, 1994.
- Grandguillaume, G, Arabisation et politique linguistique au Maghreb, Maisonneuve et Larose, Paris, 1983.
- Grise, J. B , Le point de vue de la logique naturelle: Demander, prouver, argumenter, dans : L'argumentation aujourd'hui, position théoriques en confrontation, texte réunis par Marianne Doury et Sophie Moiraud, Presse Sorbonne Nouvelle, Paris, 2004.
- _____ , Logique de l'argumentation et discours argumentatif, Travaux du centre de recherches sémiologique, N° 7, université de Neuchatel, Suisse, 1971.
- _____ , Logique et langage, Ophrys, Paris, 1990.
- Grunig, B, Une conception dynamique du contexte, dans la linguistique, N°31, fasc, 1995.
- Halliday, M.A.K and Ruqiya, H, Cohesion in english, Longman, London, 1976.
- Andersen , L. H, Langue et culture, jamais l'une sans l'autre, Synergie Pyas Scandinaves, Gerflint, France, N°4 ,2009.

- Halstead, J.M and Taylor, J.M, Values in education and education in values, Routledge Falme(Taylor and Francis group), London and New York,
- Hayes, J and Flower, L, Identifying the organization of writing processes , in N.J:LEA, Cognitive processes in writing, L.W.Gregg (Eds) et E.R Steinberg (eds), Hillsdale. 1980.
- Hoareau, Y et Legros, D, Culture, langue, maternelle, compréhension et production de textes en langue seconde, dans Enfance, presse universitaire de France, Vol.58, 2006/2.
- Hymes, D. H, Vers la compétence de communication, collectuion langue et apprentissage des langues, Hatier Crédif, Paris, 1984.
- Jonnaert, F, Compétences et socioconstrucivisme, un cadre théorique, De Boeck, Bruxelles, 2003.
- kasazian, E, Enseignement des langues en Angletaire : Variation de la terminologie gramaticale en contexte ? Dans la revue contexte et didactique, N°7, juin 2016.
- Kerbat- Orecchioni, C, Le discours en interaction, Armand Colin, Paris, 2005.
- Kreferd, K. B, Le mouvement sophistique, tr: Alonso Tordesillas, A et Bigou, D , Paris, éd: Librairie philosophique, J. Vrin, 1999.
- Larson, D.N and Smally, W.A, Becoming bilingual: A guide to language learning, University press of America, USA , 1972.
- Levis, S.C, Anthropologie structurale,Plon, Paris, 1958.
- Manon, B, L'erreur un outil pour enseigner (Suggetion de lecture) dans: Pédagogie collégiale, vol29, N°1, 2015.
- Lamarre , P, Lamarre , S et Lefranc, M , La socialisation langagière comme processus dynamique, Suivi d'une cohorte de jeunes plurilingues intégrant le marché du travail, Conseil supérieur de la langue française, Québec, 2015.
- Lopez, J. S, Plurilinguisme et enseignement des langues en Europe, Aspects historiques, didactique et sociolinguistique, Ed: Editorial universidad de Canada, Canada, 2010.
- Marin, B et Legros , D, psycholinguistique cognitive,Edition de De Boeck université, Bruxelles, 2008.

- Meunier, O, Education à l'environnement et developpement durable, Institut international de recherche pédagogique(INRP), Lyon, 2004.
- Melville, H.J, Les bases de l'anthropologie culturelle, Dayot, Paris, 1967.
- Moeschler J, Argumentation et conversation, élément pour une analyse pragmatique du discours, Hatier, Paris, 1985.
- Moeschler, J et Reboul A, Dictionnaire de la pragmatique, Ed.du Seuil, 1994.
- Moirand, S, Enseigner à communiquer en langue étrangere, Hachette, Paris, 1982.
- Monette, S et Marc Bigras, La mesure des fonctions exécutives chez les enfants d'âge préscolaire, dans : Canadien psychology, éd :The Canadian psychological association vol49, n°4, Novembre 2008.
- Nicolas , G , La Rocca Ph. D et King, M, Changements cognitifs et sclérose, éd : Greenwood Inc, Canada, 2009.
- Nussbaum, E.M, Using argumentation Vee diagrams(AVDs) for promoting argument- conterargument integration in reflective writing, In: Journal of educational psychology, American psychological Association , USA, Vol 100, N°3, 2008.
- Nussbaum, E.M et Schraw, G, Promotion argument- contrerargument, integration in student's, writing, In : The journal of experimental education, Heldref publications, USA,vol76 , N°1,2007.
- Oléron, P , L'argumentation, Que sais-je ?, presses universitaires de France, 2^{ème} éd, 1987.
- Pendaux, M , Les activités d'apprentissage en classe de langue, Hachette, Paris, 1998
- Pereleman, C, Le champ de l'argumentation, presse universitaire de Bruxelles, Bruxelles, 1970.
- _____ , L'empire de la rhétorique: Rhétorique et argumentation, librairie philosophique, J.Vrin, Paris, 2^e éd, 2002.
- Pereleman, C et Tyteca, L. O,Traité de l'argumentation : La nouvelle rhétorique, univerisité de Bruxelles, Bruxelles,6^e éd, 2008.
- Perrenoud , P, Construire des compétences dès l'école, ESF, Paris, 2011.

- Plantin, C, L'argumentation, le Seuil, Paris, 1996.
- _____, situation des études d'argumentation : De délégitimation en réinventions, dans : L'argumentation aujourd'hui, position théoriques en confrontation, texte réunis par Marianne Doury et Sophie Moiraud, Presse Sorbonne Nouvelle, Paris, 2004.
- Raynal, F et Rieunier, A, Pédagogie: Dictionnaire des concepts clés, Apprentissage, formation, psychologie cognitive, Ed: ESF, paris, 1997.
- Reboul, A et Moeschler J, pragmatique du discours, de l'interprétation de l'énoncé à l'interprétation du discours, Arand Colin, Pris, 2005.
- Reboule, O , La rhétorique, QSJ , PUF, Paris, 1^e éd, 1984.
- _____ , Introduction à la rhétorique, Presses universitaires de France, Paris, 2^e éd, 1994.
- Recanati, F, L'énoncés performatifs: Contribution à la pragmatique, éd de Minuit, Paris, 1981.
- Rogiers , X, Analyser une action d'éducation ou de formation, analyser les programmes, les plans et les projets d'éducation ou de formation pour mieux les élaborer, les réaliser et les évaluer, De Boeck université, Bruxelles, 1997.
- _____ , Des situations pour intégrer les acquis scolaires, De Boeck université, Bruxelles, 1^{ère} ed, 2003.
- _____ , Une pédagogie de l'intégration, compétences et intégration des acquis dans l'enseignement, De Boeck université, Bruxelles, 2000.
- Ruth A, l'argumentation dans le discours, Armand Colin, Paris, 2^e éd, 2006.
- Saint Pierre, L, La métacognition, qu'en est-il ? Revue des science de l'éducation, vol20, N°3, 1994, p.529, en ligne :
<https://www.erudit.org/fr/revues/rse/1994-v20-n3-rse1852/031740ar/>
- Telechargé le : 05/02/2016 , A : 13h :33mn.
- Schneuwly, B, Quelle typologie de textes pour l'enseignement ? Une typologie de typologie, in: Apprendre/ enseigner à produire des textes écrits, actes du 3^{ème} colloque international de didactique du français, université Namur9-1986, De Boeck, Bruxelles, 1987.

- Sebane, A. M, l'effet de deux modalités de prise d'information sur la compréhension et la production d'un texte explicatif en FLE chez les étudiants de magistère d'économie, thèse de doctorat en didactique, sous direction: Hadj Miliani, université Ibn Badis Mostaganam, Algerie, 2007-2008.
- Smith, F, Psycholinguistics and reading, Holt, Rinehart and Winston, New York, 1973.
- Toulmin, S. E , The uses of argumentation, Cambridge university press, New York, 2003.
- Unesco, Education relative à l'enseignement: principes d'enseignement et d'apprentissage, IUCN, Paris, 1986.
- Van Dijk, T. A, Text and context , explorations in the semantics and pragmatics of discours, Longman linguistics library, London and New York, 6th ed, 1992.
- Vignaux, G, L'argumentation, du discours à la pensée, Hatier, Paris, 1999.
- —————, une approche cognitive de l'argumentation, dans : L'argumentation aujourd'hui, position théoriques en confrontation, texte réunis par Marianne Doury et Sophie Moiraud, Presse Sorbonne Nouvelle, Paris, 2004.
- Widmuller , F, Apprendre une langue c'est apprendre une culture, Giessener elektronische bibliothek, Allemagne, 2015.
- Zarate,G et autres, Méditation culturelle et didactique des langues, Edition du conseil de l'Europe, Strasbourg, 2003.

الملحق

الملحق :

- أولاً: نموذج من رخصة لإجراء الدراسة التجريبية في المؤسسة

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية وزارة التربية الوطنية

الجزائر في: 2012/02/12

مديرية التربية لوسط الجزائر
مصلحة التكوين و التفتيش

رقم: 215 / م ت و ج/م ت ت / 12

مدير التربية
إلى
السيد/ رئيس قسم اللغة العربية آدابها
كلية الآداب و اللغات
جامعة الجزائر

الموضوع : رخصة

المرجع : مراسلتكم المؤرخة في: 2011/11/17

بناء على مراسلتكم المذكورة بالمرجع أعلاه، يشرفني أن أعلمكم بأنني
أمنح الموافقة لـ :

- الطالبة : شريفي ليلي

طالبة بقسم اللغة العربية وآدابها - كلية الآداب و اللغات
- جامعة الجزائر - بالدخول إلى المؤسسات التربوية التالية:

- متوسطة باستور - الجزائر الوسطى
- متوسطة لوكال عبد القادر - باب الوادي

قصدي إجازة بـ _____
و ذلك خلال الفترة الممتدة من تاريخ: 12 فيفري 2012 إلى غاية تاريخ: 30 أفريل 2012.

ع/ مدير التربية

نسخة إلى :

- السيد(ة) مدير(ة) المؤسسة

السيد/ مدير التربية و بتفويض منه
الوزير السعدي
بمكلف محمود



- ثانيا: نماذج الإنتاج لمشاركين من عيّنة البحث

1-إنتاج مشارك من المجموعة (ف1أ):

1-1-إنتاجه الشفوي:

«في أحد الأيام طلبت من صديقي أن يذهب معي إلى المكتبة، لكنّه رفض. فقلت له: للمكتبة فوائد كثيرة جدّا، إنّها تزيدك علما، وتثري قاموسك اللّغوي، وتسليّك. فالعلم نور والجهل ظلام. وفي الأخير قبل المجيء معي».

1-2- إنتاجه الكتابي:

الفحص

تاريخ اليوم: ١٣/٠٤/٢٠١١
التلميذ رقم:
الجنس:
المستوى الدراسي: الرابعة متوسطة
القسم: ٤ ص. ٤

السؤال:

أردت أن يرافقك صديقك إلى مكتبة المتوسطة للمطالعة، لكنه كان رافضا تماما الفكرة. فقممت بإقناعه بالتخلي عن موقفه و بالذهاب معك إلى المكتبة.
- اكتب ما قلته له في أسطر.

الجواب:

في أحد أيام الأسبوع السابقة، أردت أن أذهب إلى المكتبة
فطلب من صديق لي أن يذهب معي لكن رفض الفكرة.
فقممت بإقناعه والتخلي عن موقفه فقلت له
إن المكتبة تعتبر أحد طرق العلم التي تقدم لك
حياتك ومستقبلك فمطالعة كتبها تنزيهك علما
وتوسع خيالك العلمي والأدبي وتشوي قلوبك
اللعوي وتحملك مطلقا على خفايا الدنيا التي لا تراها
بعينك وهناك كتب حسنية تحتوي على ألعاب
ذهبية تعلمنا أشياء كثيرة ولا تنتهي فنوائد
المكتبة هنا فنوائدها تعتبر محيطا لا نهاية
له فدهما كبر الإنسان ووصل إلى مستويات عليا
فهل الطريق أمامه طويل
وأرجوا أني قد أقنعت ولو بقليل

2- إنتاج مشارك من المجموعة (ف1ب):

2-1- إنتاجه الشفوي:

«أردتُ أن يرافقني صديقي إلى المكتبة، لكنّه لم رفض. فقلت له: إنّ المطالعة ممتعة، وهي تتمي فكرك، وتساعدك في تقوية مستواك. فاقنع».

تاريخ اليوم: 13/02/2012
التمليذ رقم:
الجنس: ذكر
المستوى الدراسي: 4
القسم: 4AM7

أردت أن يرافقتك صديقك إلى مكتبة المتوسطة للمطالعة، لكنه كان رافضا تماما الفكرة. فقامت بإقناعه بالتخلي عن موقفه و بالذهاب معك إلى المكتبة.

- اكتب ما قلته له في أسطر.

ذات يوم حضرت ذاتها اكرهت ان تكون اطلب صديق
الذهاب معي لكونه لم يذهب لانه لم يكن يحب المطالعة
ورفض ذلك هذا الامر لانه يفتن انه مضيق الموت
فقلت له انك المطالعة ممتعة وتساعدك في تقوية همتك
والفكر. رد قائلاً ان المطالعة متعبة وتحتاج جهداً كبيراً
عقلياً لكن اذا ذهبتا الى اوسع يكون افضل
قلت انك المطالعة تجعلك تدرك الاشياء وتكون
وعب العكس اوسع يجعلك تتداول مع الكون اقل
جهداً جسدياً. سأنت معك لان المطالعة تحمي
الفكر وتساعد في تقوية همتك لانني اريد ان
وقد اقررت ان اذهب الى المكتبة.

3- الإنتاج الكتابي لمشارك من المجموعة (ف2):

الفحــــــــــــــــص

تاريخ اليوم: 2019/02/15
التلميذ رقم:
الجنس:
المستوى الدراسي: السنة الواحدة موحدة
القسم: 4م

السؤال:

أردت أن يرافقك صديقك إلى مكتبة المتوسطة للمطالعة، لكنه كان رافضا تماما الفكرة. فقامت بإقناعه بالتخلي عن موقفه و بالذهاب معك إلى المكتبة.
- اكتب ما قلته له في أسطر.

الجواب:

في إحدى الأيام أردت الذهاب إلى مكتبة المتوسطة للمطالعة فقلت من
صديقي الوفيّة أن ترافقني والتها رفضت فألذت مجموعة من التلاميذ
من أجل إقناعه وحي: المطالعة من أهم وسائل التثقيف تساعد
في رفع المستوى المعرفي لدى التلميذ وتعلم الوقت الفراغ بطريقة
مفيدة لها أنها تؤدي إلى الحصول على نتائج جيدة في الفروض و
الإختبارات. فقصصا كانت اللذة أو البارد، فالمطالعة تسبح
التلميذ في طريقه إلى نيل العلم والمعرفة فبذلك ما قدّمته لها هذه
الأدلة على أنّ المطالعة بدت مفيدة ذهبنا معا إلى مكتبة المدرسة

4- الإنتاج الكتابي لمشارك من المجموعة (ف2ب):

الفحص

تاريخ اليوم: 2012 2 13
التلميذ رقم:
الجنس: ذكر
المستوى الدراسي: 2م.4
القسم:

السؤال:

أردت أن يرافقك صديقك إلى مكتبة المتوسطة للمطالعة، لكنه كان رافضا تماما الفكرة. فقامت بإقناعه بالتخلي عن موقفه و بالذهاب معك إلى المكتبة.
- اكتب ما قلته له في أسطر.

الجواب:

لقد طلبت من أحمد أن يرافقني الذهاب معي إلى المكتبة
في هذه الغاية تماما.
قلت له أن الذهاب إلى المكتبة صفيد في جميع ميادين الحياة
فالكتب تحتوي على ألف من الكتب في مجالات مختلفة،
ويستطيع أن يحدد ما يكون عليه من كتب، وهذا مفيد لهداي
العلمي والثقافي.
ويستطيع أيضا المطالع على ثقافات العالم الأخرى
و عندما سمع هذا الكلام صديقتي أقتنع في الحالين وقبل
الذهاب معي.

5- إنتاج مشارك من الفوج الثالث:

5-1- إنتاجه الشفوي:

«أردتُ الذهاب إلى المكتبة مع صديقتي، لكنّها رفضت. قالت لي أنّها لا تحبّها. فقلت لها: المطالعة مفيدة، فهي تتمي فكرنا، وعلينا التّحضير لامتحان نهاية السّنة. كما أنّ ديننا الحنيف يأمرنا بالقراءة لقوله تعالى: " اقرأ باسم ربّك". وفي الأخير قبلتُ».

تاريخ اليوم: 16 فبراير 2020 م
 التلميذ رقم:
 الجنس:
 المستوى الدراسي:
 القسم: 4 م

أردت أن يرافقك صديقك إلى مكتبة المتوسطة للمطالعة، لكنه كان رافضا تماما الفكرة. فقامت بإقناعه بالتخلي عن موقفه و بالذهاب معك إلى المكتبة.

- اكتب ما قلته له في أسطر.

[illegible]

6- إنتاج مشارك من الفوج الرابع:

6-1- إنتاجه الشفوي:

«طلبتُ من صديقتي أن ترافقني إلى المكتبة، لكنّها رفضت الفكرة. فحاولت إقناعها. قلت لها: المكتبة تثقّفك، وتزوّدك بالمعلومات، وهي أفضل من شبكة الأنترنت. فاقنتعت بكلامي».

الفحص

تاريخ اليوم: 2019/08/20
التلميذ رقم:
الجنس:
المستوى الدراسي: الرابعة متوسط
القسم: 1

السؤال:

أردت أن يرافقك صديقك إلى مكتبة المتوسطة للمطالعة، لكنه كان رافضا تماما الفكرة. فقامت بإقناعه بالتخلي عن موقفه و بالذهاب معك إلى المكتبة.
- اكتب ما قلته له في أسطر.

الجواب:

- بينما كنت متوجهة إلى مكتبة المتوسطة للمطالعة طلبت من صديقي أن يرافقني لكتبتها وفهمت الفكرة تماما. حاولت إقناعها بكل الطرق الممكنة بداية من إعطاؤها الفواكه الجميلة التي تملكها المكتبة، كونهما الترتيب الأساسي والثقافي في المدرسة. فأخبرتها أن الكتاب هو الصديق الوحيد للإنسان وكذلك المكتبة تقدمي على أوقات فراغها. فالتفتت لها بالمال بل بالعيش وأنها ستقضي أكثر من أي شخص آخر بمختلف الكتب التي تملكها فأكدت الأساسيات أن لا يوجد شيء يعوّض المكتبة حتى أشكك لاستراتيجياتها. يمكن أن تحل محلها.
فأرجو أني أقنعته بكل ما قلته لكي لأنه من هالحنين ولا يسعني غيري.

الملخص

الملخص:

أ- باللغة العربية:

يدرس هذا البحث التجريبي أثر الإنتاج الشفوي للنص الحجاجي في إعادة إنتاجه كتابيًا، وعلاقة هذا التأثير ببعض المتغيرات المتمثلة في: مستوى التحصيل الدراسي للتلاميذ والسياق الذي ينتمون إليه.

إنّ تحليل مدونة هذا البحث من حيث الحجج المستعملة والروابط الحجاجية والسلامة اللغوية قد أثبت صحة الفرضية العامة لهذا البحث. حيث أنّ الإنتاج الشفوي يساعد في الإنتاج الكتابي، إذ يعمل على تنشيط العمليات المعرفية للتلاميذ.

ويرتبط هذا التأثير بمستوى التحصيل الدراسي وبالسياقين: السوسيو اقتصادي والسوسيو لغوي ، بينما لا يرتبط بالسياق السوسيو ثقافي.

ب- باللغة الفرنسية:

Résumé :

Cette recherche expérimentale étudie l'effet de la production orale du texte argumentatif sur la reproduction écrite de ce texte, et la relation entre cette influence et certaines variables représentées dans : le niveau de l'acquisition scolaire des élèves et le contexte auquel ils appartiennent.

L'analyse du corpus de cette recherche en termes d'arguments utilisés, des connecteurs argumentatifs et d'intégrité linguistique a validé l'hypothèse principale de cette recherche. La production orale aide à la production écrite, car elle active les processus cognitifs des élèves.

Cette influence est liée au niveau de l'acquisition scolaire et aux deux contextes : socio- économique et sociolinguistique, par contre elle n'a pas de lien avec contexte socioculturel.

Abstract :

This experimental research studies the effect of the oral production of the argumentative text on the written reproduction, and the relationship between this influence and certain variables represented in : the level of the academic achievement of the students and the context to which they belong.

The analysis of the corpus of this research with regard to the arguments used, the argumentative connectors and the linguistic integrity validated the main hypothesis of this research. The oral production helps to the written production, because it activates the cognitive processes of the students.

This influence is related to the level of academic achievement and to the two contexts: socio- economic and sociolinguistic, on the other hand it has not connected to the socio-cultural context.

فهرس المحتويات

فهرس المحتويات:

الصفحة	العنوان
	إهداء
	كلمة شكر وتقدير
	أهم الرموز المستعملة في البحث ودلالاتها
1	مقدمة
	الفصل الأول: الحجاج والنصّ
11	المبحث الأول: مقاربات في الحجاج
12	1- الحجاج في البلاغة الجديدة
14	1-1- تعريف الحجاج
15	1-2- علاقة الحجاج بالبلاغة والجدل
17	1-3- الحجاج الإقناعي والحجاج الاقتناعي
18	1-4- مقدمات الحجاج
18	أ- الوقائع
18	ب- الحقائق
18	ت- الافتراضات
18	ث- القيم
18	ج- الهرميّات
18	ح- المعاني أو المواضع
19	1-5- طريقة العرض الحجاجي
21	1-6- التقنيات الحجاجيّة
21	أولاً: تقنيّات الوصل
21	أ- الحجج شبه المنطقيّة
22	ب- الحجج المؤسّسة على بنية الواقع
22	ت- الحجج المؤسّسة لبنية الواقع

23	ثانيا: تقنيّات الفصل
23	2-الحجاج في الدّراسات اللّسانية التّداوليّة
24	2-1-الإسهامات التّداوليّة لنظرية الأفعال اللّغويّة
28	2-2-نظرية الحجاج في اللّغة
28	أولا: لمحة عن نظرية الحجاج في اللّغة
29	ثانيا: الحجاج في التّداوليّة المدمجة
34	ثالثا: أهمّ مفاهيم نظرية الحجاج في اللّغة
34	أ-العلاقات الحجاجيّة
35	ب-المواضع
36	ت-الاتّجاه الحجاجي
36	ث-الرّوابط والعوامل الحجاجيّة
37	ج-الفئة الحجاجيّة
37	ح-السّلم الحجاجي
40	المبحث الثاني: النّصّ ونمط النّصّ الحجاجي
40	1-مفهوم النّصّ
44	2-النّصيّة ومعاييرها
45	2-1-الاتّساق
45	2-2-الانسجام
46	2-3-القصدية
46	2-4-المقبوليّة
46	2-5-الموقفيّة
46	2-6-التّناص
47	2-7-الإخباريّة
47	3-بنى النّصّ
49	3-1-البنى الصّغرى
50	3-2-البنى الكبرى

51	3-3-البنى العليا
52	3-4-البنى الأسلوبية
52	3-5-البنى البلاغية
53	4-إشكالية تصنيف النصوص
55	5-مفهوم النمط الحجاجي
57	6-نماذج النص الحجاجي
57	6-1-النصوص الحجاجية غير محكمة البناء
58	6-2-النصوص الحجاجية محكمة البناء
58	أ-النصوص ذات التوجه البرهاني
58	ب-النصوص ذات التوجه العرضي
58	ت-النصوص ذات التوجه الحوارى
59	7-قراءة النص الحجاجي
60	7-1-المؤشرات النصية
60	أ-مؤشرات التلّفظ
60	ب-مؤشرات التنظيم
60	ت-المؤشرات المعجمية
60	7-2-شبكة قراءة النص الحجاجي
62	8-الخطاطة الحجاجية ونماذجها
62	8-1-نموذج ستيفان تولمان
64	8-2-نموذج آلان بواسينه
65	8-3-نموذج جون بليز غرايز
66	8-4-نموذج ميكائيل نوسبوم 2008
69	9-بعض الاختلافات بين النص الحجاجى المنطوق والنص الحجاجى المكتوب
	الفصل الثانى: تعليمية النص الحجاجى فى السنة الرابعة متوسط
	وفق المقاربة بالكفاءات

73	المبحث الأول: تعليم النصّ الحجاجي من خلال المنهاج
73	1-التوجّه المعاصر للمنهاج
74	2-تبني المنهاج للمقاربة بالكفاءات
75	3-مفهوم الكفاءة
77	4-مفهوم بيداغوجيا الكفاءات وبيداغوجيا الإدماج
81	5-مفهوم الكفاءة الحجاجيّة
82	6-تحديد المنهاج للكفاءة الحجاجيّة
84	6-1- ملص الخروج
84	6-2- الكفاءة الختاميّة
84	6-3- الكفاءات القاعدية
87	7-ميادين الكفاءة الحجاجيّة ومواردها
88	8-الأنشطة التعليميّة المقرّرة
91	9- دور طرائق التدريس في الأنشطة التعليميّة
93	9-1- المقاربة النصيّة
99	9-2- بيداغوجيا حلّ المشكلات
104	9-3- بيداغوجيا المشروع
108	10- تقويم الكفاءة الحجاجيّة
108	10-1- مفهوم التّقويم وفق المقاربة بالكفاءات
111	10-2- آليات تقويم الكفاءة الحجاجيّة
111	أ- الوضعية المشكلة
112	ب- المعلومات
112	ت- المحكّ
113	ث- المؤشّرات
113	ج- شبكة التّصحيح
116	10-3- أنواع التّقويم
116	أ- التّقويم التّشخيصي

117	ب-التقويم التكويني
117	ت-التكوين التحصيلي
119	المبحث الثاني: الممارسات التعليمية للنص الحجاجي من خلال الكتاب المدرسي
119	1-أهمية كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط
120	2-تجليات طرائق التدريس والتقويم في الكتاب المدرسي
120	2-1-توظيف طرائق التدريس
126	2-2-تقويم التعلّيمات
128	3-بعض المآخذ
	-الفصل الثالث: الإجراءات المنهجية للدراسة
132	1-الدراسات السابقة
136	2-حدود البحث
137	2-1-الحدود المكانية
137	2-2-الحدود الزمانية
137	3-متغيرات الدراسة
137	3-1-المتغير التابع
137	3-2-المتغير المستقل
138	3-3-المتغير المعدّل (الوسيط)
138	4-سياقات الدراسة
139	5-مصطلحات البحث
139	6-اختيار عينة البحث
139	6-1-المجتمع الأصلي
140	6-2-المؤسسات التربوية المعتمدة في الدراسة وموقعها
140	أ-متوسطة باستور
140	ب- متوسطة لوكال عبد القادر
141	ت- متوسطة تيميزار لُغار

142	3-6- خصائص عينة الدراسة
143	7-التعليمية والإجراء التجريبي
143	7-1-فترة التجريب
144	7-2-محتوى التعليمية
145	7-3-ملاءمة التعليمية لأفراد العينة
146	أ-المكتبة المدرسية
147	ب- النصوص القرائية السابقة حول المكتبة
148	ت-التطرق إلى الدرس الحجاجي
149	7-4-تحديد المهمة المطلوبة
149	أ-المهمة الأولى
149	ب-المهمة الثانية
151	7-5- تعليمات وتوجيهات هامة قبل الإنتاج
152	8-المقابلة
152	8-1- مقابلة مع العاملين بالمؤسسة
155	8-2-مقابلة مع أفراد العينة
155	9-الملاحظة
157	9-1- ملاحظات حول إنتاج النصّ الشفوي
159	9-2- ملاحظات حول إنتاج النصّ المكتوب:
160	10-مدونة البحث
162	11-منهج البحث
161	11-1-التحليل
162	أولاً: الحجج المستعملة وتصنيفها
163	أ-حسب المسار الحجاجي:
163	-الحجج
163	-الحجج المضادة

166	ب-حسب مستوى الملاءمة للتّعليمية:
167	-الحجج الملائمة
167	-الحجج غير الملائمة
168	ت-حسب مستوى ملاءمة الإضافات:
169	-الحجج الأكثر ملاءمة
169	- الحجج الأقلّ ملاءمة
169	-الحجج غير الملائمة
170	ث-حسب كيفة معالجة الإضافات:
171	- الحجج المنقولة
171	-الحجج المحولة
173	ثانياً: الروابط الحجاجية وفق العلاقات المنطقية
175	ثالثاً: السّلامة اللّغوية
178	رابعاً: دلالات السّياق الثّقافي في النّصّ
179	11-2- المقارنة
179	أ- المقارنة في دراسة الفرضية الإجرائية رقم(1)
181	ب- المقارنة في دراسة الفرضية الإجرائية رقم(2)
181	ت- المقارنة في دراسة الفرضية الإجرائية رقم(3)
182	ث- المقارنة في دراسة الفرضية الإجرائية رقم(4)
182	11-3- الإحصاء
	الفصل الرابع: الانتقال من الإنتاج الشّفوي إلى الإنتاج الكتابي
	وعلاقته بالتّحصيل الدّراسي
185	المبحث الأوّل: إنتاج النّصّ في ضوء اتّجاه معالجة المعلومات
185	1-اتّجاه معالجة المعلومات
189	2- التّمثيل المعرفي للمعلومات
191	3-العمليات الدّهنية في معالجة المعلومات
192	3-1- العمليات المعرفية

192	3-1-1- الانتباه
193	3-1-2- الإدراك
194	3-1-3- الذاكرة
195	أ- الذاكرة الحسية
196	ب- الذاكرة قصيرة المدى
197	ج- ذاكرة العمل
199	د- الذاكرة بعيدة المدى
201	3-2- العمليات ما وراء المعرفية
204	4- معالجة النصّ ونماذج إنتاجه
205	4-1- مجال معالجة النصّ
208	4-2- مفهوم إعادة إنتاج النصّ
209	4-3- مبدأ الملاءمة
213	4-4- نماذج إنتاج النصّ
213	4-3-1- النموذج العامّ لدي بوجراند وديسلر (1981):
214	* التخطيط
214	* تشكيل الأفكار
214	* التطوير
214	* التعبير
214	* التأليف النحوي
215	4-3-2- أهمّ نماذج إنتاج النصّ الشفوي
216	أ- نموذج ديل (1986)
216	أولاً: المرحلة الدلالية
216	ثانياً: المرحلة التركيبية
216	ثالثاً: المعالجة المورفولوجية
216	ب- نموذج بوك وليفيلت (1994)
216	أولاً: معالجة الرسالة

217	ثانيا: المعالجة الوظيفية
217	ثالثا: المعالجة الموقعية
217	رابعا: المعالجة الفونولوجية
218	4-3-3-أهم نماذج إنتاج النص المكتوب
218	أ-نموذج هايس وفلاور (1980)
219	أولا: بيئة المهمة
219	ثانيا: الذاكرة طويلة المدى
219	ثالثا: العملية المعرفية للتحرير
219	*التخطيط
220	*إنشاء النص
220	*المراجعة
222	ب-نموذج بريتر وسكردماليا (1987)
223	أولا: استراتيجيات المعارف المنقولة
223	ثانيا: استراتيجيات المعارف المحولة
224	المبحث الثاني: التحصيل الدراسي وأهم عوامله
224	1- مفهوم التحصيل الدراسي
226	2- أهمية معرفة مستوى التحصيل الدراسي
227	3- مظاهر التحصيل الدراسي
228	3-1- التفوق الدراسي
229	3-2- التأخر الدراسي
229	3-3- الرسوب الدراسي
299	4- أهم عوامل التحصيل الدراسي
230	4-1- العوامل الذاتية
230	أ- الذكاء
234	ب- الشخصية
236	ت- التحفيز

237	ث-العوامل الجسميّة
238	4-2-العوامل الخارجيّة
238	أ-البيئة المدرسيّة
241	ب-المكانة الاجتماعيّة
244	المبحث الثالث: نتائج اختبار الفرضيّة الإجرائيّة رقم(1)
244	1-عرض نتائج اختبار الفرضيّة الإجرائيّة رقم(1)
244	1-1-معالجة الحجج أثناء الانتقال من الإنتاج الأول إلى إعادة الإنتاج
244	أ-الإنتاج الأول وفق مستوى التّحصيل الدّراسي
247	ب- إعادة الإنتاج وفق مستوى التّحصيل الدّراسي
249	ت-مقارنة بين الإنتاج وإعادة الإنتاج
249	أولاً: إنتاج الحجج والحجج المضادّة وفق التّعلّيمية
251	ثانياً: كفيّة معالجة الإضافات وتطويرها وفق مستوى التّحصيل
253	1-2- مقارنة بين النّصوص المكتوبة للفوجين: ف1 و ف2 وفق عامل التّحصيل:
254	أ-مستوى ملائمة الحجج والحجج المضادّة للتّعلّيمية
257	ب-توظيف الرّوابط الحجاجيّة
262	ت-السّلامة اللّغويّة
264	2-تفسير نتائج اختبار الفرضيّة الإجرائيّة رقم(1)
	الفصل الخامس: إعادة إنتاج النّصّ الحجاجي كتابيّاً في ضوء السّياق
279	المبحث الأوّل: السّياق المعرفي في تعليميّة اللّغات
279	1- السّياق من المفهوم الكلاسيكي إلى المفهوم الدّهني
279	1-1-المفهوم الكلاسيكي للسّياق
280	1-2-المفهوم المعرفي للسّياق
283	2-توظيف سياق الذاكرة في تعليميّة اللّغات

285	3-تمثّلات التّلاميذ في السّياق المدرسي
289	المبحث الثاني: إعادة إنتاج النّص الحجاجي كتابيًا في ضوء السّياق السّوسيو اقتصادي
289	1-أهمية السّياق السّوسيو اقتصادي في تعليم اللّغة وتعلّمها
293	2- نتائج اختبار الفرضيّة الإجرائيّة رقم(2).
293	2-1-عرض نتائج اختبار الفرضيّة الإجرائيّة رقم (2)
294	أ-استعمال الحجج والحجج المضادّة وفق التّعليمية في الإنتاجين
297	ب-كيفية معالجة الإضافات وتطويرها
299	ت- توظيف الرّوابط الحجاجيّة
303	ث-السّلامة اللّغويّة
305	2-2-تفسير نتائج اختبار الفرضيّة الإجرائيّة(2)
308	المبحث الثالث: إعادة إنتاج النّص الحجاجي كتابيًا في ضوء السّياقين السّوسيو لغوي والسّوسيو ثقافي
308	1-التّدخل بين السّياقين السّوسيو لغوي والسّوسيو ثقافي
310	2-القيم النّقائيّة وإشكاليّة تصنيفها
311	3-ارتباط بنى النّص بسياقيه السّوسيو لغوي والسّوسيو ثقافي
313	4- أهميّة السّياقين السّوسيو لغوي والسّوسيو ثقافي في تعليم اللّغة وتعلّمها
314	4-1-أهميّة السّياق السّوسيو لغوي
317	4-2-أهميّة السّياق السّوسيو ثقافي
322	5-الواقع اللّغوي الجزائري وأثره في اكتساب اللّغة عند الطّفل
322	5-1-التّعدّد اللّغوي في المجتمع الجزائري
323	أ-اللّغة العربيّة الفصحى (أو الكلاسيكيّة)
342	ب-العربيّة العاميّة (الدارجة)
326	ت- الأمازيغيّة
327	ث-اللّغة الأجنبيّة

329	5-2- أثر التعدّد اللّغوي في لغة الطّفل
329	6- نتائج اختبار الفرضيّة الإجرائيّة رقم (3)
331	6-1- عرض نتائج اختبار الفرضيّة الإجرائيّة رقم (3)
331	أ- استعمال الحجج والحجج المضادّة وفق التّعلّيم في الإنتاجين
335	ب- كيفية معالجة الإضافات وتطويرها
337	ت- توظيف الرّوابط الحجاجيّة
341	ث- السّلامة اللّغويّة
345	6-2- تفسير نتائج اختبار الفرضيّة الإجرائيّة رقم (3)
350	7- نتائج اختبار الفرضيّة الإجرائيّة رقم (4)
351	7-1- عرض نتائج اختبار الفرضيّة الإجرائيّة رقم (4)
351	أوّلاً: انعدام القيم الخاصّة بسياق ثقافي معيّن
352	ثانياً: توظيف القيم الثّقافيّة العامّة والمشاركة
353	ثالثاً: تحديد القيم الثّقافيّة في نصوص تلاميذ الفوجين: ف3 وف4
353	أ- القيم الثّقافيّة المستقاة من المقروء سابقاً
353	ب- أبرز أنواع القيم الثّقافيّة
355	- قيم المنفعة:
355	✓ القيم التّربويّة التّعليميّة
356	✓ قيم اللّذة
357	- القيم الدّينيّة
358	- الحُكم الإنسانيّة والقيم الأدبيّة
359	- القيم الأخلاقيّة
360	7-2- تفسير نتائج الفرضيّة الإجرائيّة رقم (4)
368	- خاتمة
374	- قائمة المراجع
405	- الملحق
405	- أوّلاً: نموذج من رخصة لإجراء الدّراسة التّجريبية في المؤسسة

406	- ثانيا: نماذج الإنتاج لمشاركين من عينة البحث
406	1-إنتاج مشارك من المجموعة (ف1أ)
406	1-1-إنتاجه الشفوي
407	1-2-إنتاجه الكتابي
408	2-إنتاج مشارك من المجموعة (ف1ب)
408	1-2-إنتاجه الشفوي
409	2-2-إنتاجه الكتابي
410	3-الإنتاج الكتابي لمشارك من المجموعة (ف2أ)
411	4-الإنتاج الكتابي لمشارك من المجموعة (ف2ب)
412	5-إنتاج مشارك من الفوج الثالث
412	1-5-إنتاجه الشفوي
413	2-5-إنتاجه الكتابي
414	6-إنتاج مشارك من الفوج الرابع
414	1-6-إنتاجه الشفوي
415	2-6-إنتاجه الكتابي
417	الملخص:
417	أ- باللغة العربية
417	ب- باللغة الفرنسية
418	ت- باللغة الانجليزية
420	- فهرس المحتويات