جامعـــــة الجزائر 2 أبو القـــاسم سعد الله.

كلية العلوم الاجتماعية.

قسم علوم التربية.

تعليميّة اللّغة العربية في المرحلة الابتدائية وفق المقاربة النّصيّة
دراسة تحليلية تقويمية لنصوص اللغة العربية
الصّف الخامس - أنموذجا -

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه العلوم في علوم التربية.

إعداد الطالب: **بورقدة صغير**

إشراف الأستاذ الدكتور: **بوسالم عبد العزيز**

السنة الجامعية 2016/2015

جامعـــــة الجزائر 2 أبو القـــاسم سعد الله.
كلية العلوم الاجتماعية.
قسم علوم التربية.

تعليميّة اللغة العربية في المرحلة الابتدائية وفق المقاربة النّصيّة
دراسة تحليلية تقويمية لنصوص اللغة العربية
الصّف الخامس - أنموذجا -

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه العلوم في علوم التربية

إعداد الطالب :
بورقدة صغير

إشراف الأستاذ الدكتور:
بوسالم عبد العزيز

السنة الجامعية 2016/2015.

تشكرات

أقدم تشكراتي لـــ:

- **الأستاذ المشرف الدكتور بوسالم عبد العزيز على جلده و نصائحه المنهجية التي وجهت إنجاز هذه الدراسة وعلى معاملته الإنسانية الكبيرة.**
- **الأساتذة والمفتشين الذين ساهموا في تحكيم أداة جمع البيانات.**
- **مفتشي التعليم الابتدائي الذين لم يبخلوا تسهيلا لإجراء الدراسة الميدانية.**
- **أساتذة التعليم الابتدائي الذين أظهروا تعاونا في ملء الاستمارات.**
- **الزميل الذي ساعدني في استعمال نظام Spss في التحليل الإحصائي لنتائج الدراسة.**
- **لكل من قدم يد العون والمساعدة مهما كان شكلها أو حجمها.**

وعلى وجه التحديد : قريش أحمد، غريب حسين، بن عبد السلام محمد ، طعبة سعاد ، سعدوني علي ، قفي نور الدين ، طعبة رابعة.

الإهـــــــداء

أهدي عملي هذا إلى:

- الوالدين العزيزين.

- زوجتي وأولادي.

- كل من علمني حرفا.

- كل الأصدقاء والزملاء.

ملخص الدراسة

تصب الدراسة في تعليمية اللغة العربية وفق المقاربة النصية من خلال التعرف على نصوص كتاب " كتابي في اللغة العربية " للصف الخامس من التعليم الابتدائي في الجزائر من حيث مؤشرات أدوات اتساقها تضمنا وتوزعا، باعتبار أن الاتساق من المعايير النصية ذات الأهمية في الدراسات اللسانية، ومن خلال الوقوف على مدى تكوين أستاذ المدرسة الابتدائية فيما يسهم في تنفيذ المقاربة النصية. ولتحقيق ذلك توسلنا بالمنهج الوصفي حيث قمنا بتحليل محتوى كل النصوص عبر فئتي الأدوات ومؤشراتها ووحدتي الكلمة والموضوع، وبتوجيه استمارة إلى عينة أساتذة الصف الخامس للموسم الدراسي 2016/2015 بولاية الجلفة، دراسة خلص تحليل نصوصها و بنود استمارتها إلى:

- أن نصوص كتاب " كتابي في اللغة العربية " تتضمن أدوات اتساق تضمنا لا يراعي توزع مؤشراتها.
- كل النصوص تسيطر عليها أداتا الإحالة والعطف بصورة كبيرة.
- كل النصوص يكتسحها مؤشر العطف الواوي على حساب بقية المؤشرات.
- كل النصوص تهمل الترادف والتضاد... وغيرها من أدوات السبك المعجمي مركزة على تكرار كلمات بعينها في اختلاق النصية.
- غياب مفهوم النصية لدى أساتذة المدرسة الابتدائية حيث تُجهل معاييرها وأدواتها.
- ارتباك في تنفيذ المقاربة النصية من قبل أستاذ المدرسة الابتدائية.
- غياب البعد اللساني في تعليمية اللغة العربية لدى أستاذ المدرسة الابتدائية.
- شروخات في إصلاحات المنظومة التربوية من حيث تكوين المنفذ وانتقاء المحتوى.

الكلمات المفتاحية: تعليمية اللغة، المقاربة النصية، تحليل المحتوى، الإحالة، العطف التكرار، الحذف، الاستبدال.

Résumé

Notre étude qui s'inscrit dans le domaine de la Didactique de l'arabe tend à montrer dans quelle mesure les textes proposés dans le manuel scolaire de la 5AP satisfont les exigences et les règles de l'approche textuelle notamment la cohésion et la cohérence.

Cette recherche repose essentiellement sur deux axes :

Une analyse linguistique de l'ensemble des textes proposés et de leur cohésion à travers les éléments grammaticales qui la permettent et leur degré de présence au niveau textuel et phrastique tout en gardant à vue la cohérence qui, elle, repose sur l'unité du contenu et de la forme au niveau sémantique à savoir que la cohésion et la cohérence sont la condition sin-qanun dans toute construction discursive

L'autre outil d'analyse, un questionnaire soumis aux enseignants du primaire qui mesurera le degré de maitrise et la mise en place d'une telle approche dans la conduite de la classe, ceci nous amène à s'interroger sur la formation initiale des professeurs de l'école primaire notamment sur les approches textuelles globales

Cette analyse a révélé deux constats majeurs :

- Au niveau textuel, il a été constaté des insuffisances graves quand à la présence des éléments formels permettant la cohésion et nécessaire aux apprenants pour aborder le texte à partir des indices grammaticales diversifiés.
- Au niveau de la formation des enseignants, de l'interprétation des données recueillies par questionnaire se dégage un profil d'enseignants souffrant d'un manque formationnel qui empêcherait de toute évidence la mise en place de l'approche textuelle dans l'étude des textes en classe du primaire (5ap)

  Ce manque se manifeste aussi bien au niveau de la maitrise des concepts liés à ce domaine qu'au niveau méthodologique.

Mots clés : Didactique de l'arabe, approche textuelle, analyse du contenu, cohésion.

فهرس الموضوعات

الموضوعات	الصفحة
الإهداء	
التشكرات	
الملخص بالعربية	
الملخص بالفرنسية	
فهرس الموضوعات	I
فهرس الجداول	IV
فهرس الملاحق	V
مقدمة	أ
الفصل الأول: الإطار المنهجي للدراسة	
إشكالية الدراسة	2
فرضيات الدراسة	5
أهداف الدراسة	5
أهمية الدراسة	6
المصطلحات الأساسيات للدراسة	7
الدراسات السابقة	9
التعقيب على الدراسات السابقة	15
الفصل الثاني: النمو في المرحلة المتأخرة	
موضوع علم النفس النمو	20
تعريف النمو	22
نواحي التغير في الجسم	23
نظريات النمو	25
النظرية البنائية لبياجيه	26
نظرية فيجوتسكي	33
نظرية برونر	34
نظرية التحليل النفسي لفرويد	37
نظرية النمو النفسي الاجتماعي لأريكسون	40
ملخص الفصل	46
الفصل الثالث: نظريات اللغة	
موضوع علم النفس اللغوي	50
التّفكير	52
نظريات التّفكير	56

اللّغة والفكر	61
اللّغة	64
نظريات اللّغة	67
ملخص الفصل	92
الفصل الرابع : مفاهيم لسانيات النص	
التطور التاريخي لتعريف النص	97
موضوع لسانيات النص	104
أهداف لسانيات النص	105
مهمة لسانيات النص	106
بين نحو الجملة ونحو النص	107
الاتســـــاق	109
ملخص الفصل	126
الفصل الخامس: تعليمية اللغة العربية	
المفاهيم السّائدة في مجال تعليم اللّغة	132
التّدريس والتّعليم	140
نظريات التّدريس	141
استراتيجيات التّدريس	146
طرائق التّدريس	149
اللسانيات التطبيقية وتعليمية اللّغة	156
ملخص الفصل	164
الفصل السادس : الإجراءات المنهجية للدراسة	
المنهج المستخدم	168
الدراسة الاستطلاعية	168
حدود الدراسة	169
عينة الدراسة	169
أدوات الدراسة	170
فئات التحليل	170
وحدات التحليل	171
صلاحية ادوات الدراسة	172
الأساليب الإحصائية	173
الفصل السابع : عرض نتائج الدراسة وتفسيرها ومناقشتها	
نتائج تحليل نص " الوعد المنسي 2"	175
نتائج تحليل نص "الأصدقاء الثلاثة".	179
نتائج تحليل نص " النمل والصرصور".	182
نتائج تحليل نص "فوكس والحماية المدنية".	186
نتائج تحليل نص «حارس الليل و الغزل".	189
نتائج تحليل نص "قصة قرية".	191

نتائج تحليل نص" قصة الحيتان الثلاثة".	194
نتائج تحليل نص"بين التمساح والطيور".	197
نتائج تحليل نص"عاصمة بلادي الجزائر".	199
نتائج تحليل نص" من تقاليدنا".	202
نتائج تحليل نص" لوحات من صحراء بلادي".	205
نتائج تحليل نص"نص سبانخ بالحمص".	207
نتائج تحليل نص" ابن سينا الطبيب الماهر".	209
نتائج تحليل نص"رامي بطل السباحة والغطس".	211
نتائج تحليل نص" كوكب الأرض".	213
نتائج تحليل نص"الأقمار الاصطناعية".	215
نتائج تحليل نص" إسحاق نيوتن والأرض".	217
نتائج تحليل نص" حفلات عرس".	219
نتائج تحليل نص" مهرجان الزهور".	221
نتائج تحليل نص" مسرح عرائس الجراجوز".	223
نتائج تحليل نص" تبتدعان من التراب صورا".	225
نتائج تحليل نص"كريستوف كولمبوس مكتشف أمريكا".	227
نتائج تحليل نص" مع ابن بطوطة في رحلته إلى الحج ".	229
الاستنتاج العام	238
الخاتمة	240
المراجع	243
ملاحق الدراسة	253

فهرس الجداول

الرقم	عنوانه	الصفحة
1	مراحل النمو الثمانية لأريكسون	**42**
2	اللسانيات التطبيقية	157
3	الخطابات الرائجة حول تعليمية اللغات	161
4	تحليل نص" الوعد المنسي"	175
5	تحليل نص" الأصدقاء الثلاثة"	179
6	تحليل جدول نص" النمل والصرصور"	182
7	تحليل نص" فوكس والحماية المدنية "	186
8	تحليل نص" حارس الليل والغزال"	189
9	تحليل نص" قصة قرية"	191
10	تحليل نص" قصة الحيتان الثلاثة"	194
11	تحليل نص" بين التمساح والطيور"	197
12	تحليل نص" عاصمة بلادي الجزائر"	199
13	تحليل نص" من تقاليدنا"	202
14	تحليل نص" لوحات من صحراء بلادي"	205
15	تحليل نص" سبانخ بالحمص"	207
16	تحليل نص" ابن سينا الطبيب الماهر"	209
17	تحليل نص" رامي بطل السباحة والغطس"	211
18	تحليل نص" كوكب الأرض"	213
19	تحليل نص" الأقمار الاصطناعية"	215
20	تحليل نص" إسحاق نيوتن و الأرض"	217
21	تحليل نص" حفلات عرس"	219
22	تحليل نص" في مهرجان الزهور"	221
23	تحليل نص" مسرح عرائس الجراجوز "	223
24	تحليل نص" تصنعان من الطين تحفا"	225
25	تحليل نص" كريستوف كولمبوس مكتشف أمريكا"	227
26	تحليل نص" مع ابن بطوطة في رحلته إلى الحج "	229
27	الجدول المتعلق ببنود الاستبانة المغلقة	231
28	الجدول المتعلق ببنود الاستبانة المفتوحة	233

فهرس الملاحق

رقم الملحق	عنوانه	الصفحة
الملحق (ا)	الاستمارة الموجهة لاساتذة المدرسة الابتدائية	253
الملحق (ب)	أسماء المحكمين	255
الملحق (ج)	شبكة رصد مؤشرات أدوات الاتساق	256
الملحق (د)	التدرج السنوي لأنشطة اللغة العربية للصف الخامس	259
الملحق (ه)	نصوص كتاب" كتابي في اللغة العربية"	
الملحق ه (1)	الوعد المنسي 2	262
الملحق ه (2)	نص" الأصدقاء الثلاثة"	264
الملحق رقم ه(3)	نص" النمل والصرصور"	266
الملحق رقم ه (4)	نص"فوكس والحماية المدنية "	268
الملحق رقم ه (5)	نص" حارس الليل والغزال"	270
الملحق رقم ه (6)	نص" قصة قرية"	272
الملحق رقم ه (7)	نص" قصة الحيتان الثلاثة"	274
الملحق رقم ه (8)	نص" بين التمساح والطيور"	276
الملحق رقم ه (9)	نص" عاصمة بلادي الجزائر"	278
الملحق رقم ه (10)	نص" من تقاليدنا"	280
الملحق رقم ه (11)	نص" لوحات من صحراء بلادي"	282
الملحق رقم ه (12)	نص" سبانخ بالحمص"	284
الملحق رقم ه (13)	نص" ابن سينا الطبيب الماهر"	286
الملحق رقم ه (14)	نص" رامي بطل السباحة والغطس"	288
الملحق رقم ه (15)	نص" كوكب الأرض"	290
الملحق رقم ه (16)	نص"الأقمار الاصطناعية"	292
الملحق رقم ه (17)	نص"إسحاق نيوتن و الأرض"	294
الملحق رقم ه (18)	نص" حفلات عرس"	296
الملحق رقم ه (19)	نص" في مهرجان الزهور"	298
الملحق رقم ه(20)	نص" مسرح عرائس الجراجوز "	300
الملحق رقم ه (21)	نص" تصنعان من الطين تحفا"	302
الملحق رقم ه (22)	نص" كريستوف كولمبوس مكتشف أمريكا"	304
الملحق رقم ه (23)	نص" مع ابن بطوطة في رحلته إلى الحج "	306

مقدمـــــــــــة

لم تشهد المنظومة التّربوية الجزائريـة استقرارا منذ أن ولّى عهد الوجود الفرنسية والمتصفّح لتاريخ خصائص التّعليم في الجزائر مع عهد الاستقلال يلحظ، إلى غاية اللّحظة، أنّ هذه المنظومة عرفت تغيّرات وتبدّلات تولّدت عنها، وبناء على ما عرفته من تصاميم في المناهج الدّراسية، ثلاث مراحل بثلاث مقاربات، وهي بحسب تدرّجها الزّمني، المقاربة بالمحتويات والمقاربة بالأهداف وأخيرا المقاربة بالكفاءات؛ باعتبار أنّ المقاربة تعني مجموع التّصورات والمبادئ والاستراتيجيات الّتي يتمّ من خلالها تصوّر وتخطيط منهاج دراسيّ أو تطويره أو تقويمه ، والّتي تكوّن أساس ومنطلق وضع أهداف المنهاج ومضامينه ووسائل تنفيذه وتقويمه؛ تغيّر أسهم فيه التطور الحاصل في وضع المعرفة، حيث أنها لم تبق – أقصد المعرفة – رهينة النصوص المؤسسة للحضارة (إغريقية، عربية، رومانية) بتحولها إلى إظهار المعرفة في صورة كفاءات، بعدما وطدت لهذه الأخيرة تلك الاكتشافات العلمية والتكنولوجية، وتلك الحركات الفكرية الاقتصادية.

وإذا كانت المقاربة بالمحتويات قد قامت على مبادئ التّربية التّقليدية القائمة على أساس مبدأ السّلطة والمعرفة أو مبدأ المعلم والمحتوى، باعتبار أنّ المتعلم واقع بين سيطرتين، سيطرة المعلم الّذي يمارس سلطته على المتعلّم وسيطرة المعرفة المراد تحصيلها من طرف المتعلّم دون مراعاة من واضع المناهج لميولات ورغبات وقدرات المعني بتحصيل المعرفة؛ فإنّ المنظومة التّربوية بهذا المنطق عرفت مركزية على مستوى المعلم في عملية التّعليم والتّعلم ومركزية على مستوى المعرفة، لكونها ثابتة مطلقة- في نظرها-، وبالتالي فإنّ المعلم هو محور العملية التّربوية، في حين أنّ المتعلّم هو ذلك الإناء الخاوي والفارغ، وما على المعلم إلاّ أن يملأ هذا الفراغ بتلك المعارف الثّابتة الّتي لا تعرف تحويلا ولا تبديلا ؛ وبهذا يكون المتعلم قد غُيّب، لكونه كائنا مجرّدا، لا يخضع لمعطيات نفسية تفرضها حوافزه واستعداداته الذّاتية، بل هو خاضع لما يراه الرّاشدون الذين لا يقبلون نقاشا ولا جدالا، فيما يُقدّم من محتويات، هذه الأخيرة الّتي لا تخرج عن مبادئ الشّكلية والحفظ الغيبي، لكون أنّ المرامي والأهداف المنوي تحقيقها لا تبتعد عن التّلقين والتّحصيل الكمّي.

ولما كانت هذه الأهداف شديدة الغموض والتّجريد، كان من الضّروري تخطّيها نحو تعديل سلوك المتعلّم بإحداث تغيّرات فيه ، لتعرف بهذا المقاربة بالمحتويات تقدّما، ولتحلّ محلّها المقاربة القائمة علـى جملة من الأهداف المحدّدة سلفا والمتّسمة بطابعها البيداغوجي والمتوسّلة بالأجرة المعيارية في تحديدها لها، والّتي تتغي وصف نتيجة التعلم في شكل سلوك قابل للملاحظة، من خلال شروط تمثلت في: وصف الهدف بدقة (قدر الإمكان) والإشارة إلى الشروط التي سينجز فيه السلوك المنشود وتحديد مستوى الإنجاز المطلوب مع تدقيق معاير التقويم؛ لتراعي بذلك هذه المقاربة مجالات كانت غائبة سابقا، تمثّلت في صنافات بلوم، كراتاهول، هاروو، لاسيّما منها صنافة بلوم الّتـي أراد من خلالها أن يتجاوز التّركيز على الحفظ، والتدرّج إلى الفهم والتّقويم؛ وبالرّغم من جديد هذه المقاربة الّتي سادت المنظومة التّربوية الجزائرية في منتصف التّسعينات، إلاّ أنّها ما لبثت أن لاقت انتقادات موضوعية، كان أبرزها آليتهـا في نظرتها للهدف والمتعلّم على حد السّواء؛ إذ أنّـه في جانبها البيداغوجي غرقت في ميكروسكوبيّة الأهداف (شرذمتها) دون تساؤل منها، إذا كان من الممكن القيّام بهذه السّلوكات المجزّأة بشكل شموليّ أم لا؟. وعليه تعمّقت هذه المقاربة في الفصل بين المواد الدّراسية، بل حتّى في فروع النّشاط الواحد وراحت تركّز على تحقيق أهداف خاصّة بكلّ مادّة أو نشاط على انفراد. وتبعا لهذه الانتقادات، وتجاوزا لهذه النّقائص، ظهرت المقاربة بالكفاءات كردّ فعل لسابقتها ، هذه المقاربة التي تبنّت نظريات معرفية – غير تلك النّظريات السّلوكية الّتي اعتمدتها المقاربة بالأهداف – باعتبار أنّها عرفت في اهتماماتها تحوّلا رئيسيّا من العوامل الخارجية المؤثّرة في العملية التّعليمية / التّعلمية، كمتغيّرات المعلم والبرنامج ومخرجات التعلم ... إلى العوامل الدّاخلية الّتي تؤثر في عملية التّعلم بشكل كبير، وخاصّة منها، ما يجري في عقل المتعلّم كمعارفه السّابقة وسعته العقليّة ونمط معالجته للمعلومات ودافعيّته وأنماط تفكيره،لتعطي بهذا معنى للتّعلم بعيدا عن الشّكلية والسّطحية الّتي كانت ضاربة. مقاربة تعددت دلالاتها، وتصورها العام يحدد الكفاءة في استعدادات لازمة للتصرف أو في استعدادات لإنجاز عمل معين بفعالية (حسن التصرف)؛ ليسقط بهذا في تعالق يذكّر بالمهمّة المنجزة وفق معيارية تحددت شروط الهدف فيها قبليا وفي فردانية يخفي ظاهرها العديد من المعارف والخبرات، فضلا عن كون الكفاءة واقعة اجتماعية، ليفسح طرح الكفاءات الممتدة والمتولدة عن صنافة بلوم، كونها تضع القدرة في حساباتها، وبامتدادها تكون خير مثال

لعمل العلبة السوداء، دون إغفال لتصور الكفاءة كمعرفة – فعل فطرية، باعتبار أن الفرد يمتلك كفاءة أساسية تمكنه من القدرة على إنتاج جمل صحيحة نحويا، لتتضح مختلف التصورات في مجموعة اتصالية، يكون المخزون الوراثي طرفها المحض ، متبوعا بالكفاءات الممتدة كقدرات عامة مكتسبة ثم الاستعداد لحل فئة من الوضعيات – المشكلات، وأخيرا استعمال هذا المخزون في إنجاز مهام محددة.

إن الانتقال من أنموذج ابستمولوجي إلى أنموذج آخر يستدعي بالضرورة الانتقال داخل تصورات ونظريات، فالأنموذج السلوكي قد آثر دراسة السلوك لقابليتها الملاحظة والقياس من خلال الربط بين مثيرات واستجابات، هذه الأخيرة التي قادت إلى تكريس الآلية ملغية إلغاء منهجيا كل ما يحدث في العقل البشري لتبنيها مخابر حيوانية، لا تمكن البتة من بحث الشمولية والقدرة على النقل والتحويل إلى سياقات ومواقف نقلا وتحويلا قائمين على التكيف وأوضاع الأصالة غير المنتظرة واللامحسوبة، لاقتصارها – أي العلوم السلوكية - على الوضع الواحد وكفى.وعليه صارت الأسباب صارخة في إحداث تغيرات ثورية في الدراسات النفسية لصالح المعرفة، ففي سنة 1956تم انعقاد ندوة منظمة من طرف معهد "ماساتشوستس للتكنولوجيا" (IMT) ، جامعة ولأول مرة نخبة من الباحثين المعرفيين cognitivistes في المعلوميات واللسانيات، إضافة إلى علم النفس؛ لتخلص الندوة إلى أن إطار مبادئ السلوكية لم يسعف المهتمين بدراسة العقل من إعطاء تفسيرات لعمله، فاللسانيون - على سبيل التخصيص - خلصوا إلى أنه لا يمكن وصف البنية التركيبية لجملة نحوية كوصلة خطية مردها(م-س)؛ كما أن برونير ورفقاءه قدموا استراتجيات لحل المشاكل لا تشبه المثيرات التي تستهدف استجابات معززة، في حين أن جورج ميلر (أحد مؤسسي العلوم المعرفية) توصل بدوره إلى استحالة تفسير النجاح في التمييز بشكل أفضل بين مجموعة معطاة من المثيرات دون تقديم تقريرعن الرغبة والتوقع؛ وعليه برزت علوم معرفية (اللسانيات،علوم الأعصاب الذكاء الاصطناعي..) غير سلوكية توجه اهتماماتها صوب الدماغ في علاقته بالتفكير والتفاعل والتواصل.

هذا الذي جعل مفهوم الكفاءة Compétence[1] يرتبط بظهور العلوم المعرفية الناظرة إلى الفرد نظرة عميقة، باعتبار استعداداته الفطرية السانحة له بالتفاعل البيئي، مما يعني أن مفهوم الكفاءة تحتضنه مرجعيات متباينة بتباين السياقات المعرفية، مرجعيات فرضت تصورات أسهمت بشكل أو بآخر في بلورته كمفهوم بيداغوجي؛ واحتراما لطبيعة الدراسة التي تفرض المزاوجة بين ماهو لساني وما هو تربوي، فهي تصب في تعليمية اللغة، انطلق المنظور اللساني في رصده الكفاءة من ثنائية سوسيرSaussure (لغة/كلام)، هذه الثنائية التي اعتمدها رائد النحو التوليدي التحويلي تشومسكيChomsky ولكن من زاوية ديكارتية(عقلية) تخالف الآلية السلوكية (الميكانيكية) واضعا بذلك تقابلا بين الكفاءة والإنجازPerformance، بحجة أن الكفاءة اللسانية هي دراية Savoir ضمنية تتكون من القواعد الموفرة إمكانية التوليد اللامتناهي الذي يتجسد فعليا من خلال الإنجاز . فهي بذلك (الكفاءة) فطرية، ضمنية، فردية، غير منشطة، تعتمد مرجعية كلامية، عكس الانجاز الذي هو فعلي، اجتماعي، ينشط الكفاءة داخل وضعية تواصلية؛ لتفرض، بهذا المنطق، الدارسات اللسانية ذاتها مرجعية أساس في السياق التربوي، باعتبار أنها تخدم المهتم بالدرس اللغوي على مستويين، مستوى نظري من خلال الإطار العام للقضايا اللغوية ودراسة أبعادها ومستوى منهجي من خلال ما تمده من أدوات إجرائية لتعليم اللّغة وتعلّمها؛ وفي هذا الصدد نلحظ أن تعليمية اللّغة قد استفادت من تطور المقاربات اللسانية، لاسيما، من خلال الموازنة بين البنيوية والوظيفية، لكون أن الأولى غنية بوسائلها التكنولوجية، في حين أن الثانية ثرية من حيث خطابها النظري؛ كما أن انشغالات من قبيل كيفية اكتساب النسق اللغوي وعلاقته بالمحيط الاجتماعي وكيفية تعلم اللّغة تبين مدى العلاقة المتبادلة بين الدراسة اللسانية وتعليمية اللّغة، فالتفكير اللساني يغذي حقل التعليمية بالكثير من المفاهيم ومناهج التحليل، ويستمد منها في الوقت ذاته بعضا من فرضياته ومواضيع اشتغاله، هذا الذي يجعل العلاقة قائمة باعتبار التساؤل الخاص بالظاهرة اللغوية من جانب والتساؤل الخاص بتعليم اللّغة وتعلّمها من جانب آخر؛ نسق لغوي ظل مشدودا ولفترات زمنية طويلة لتلك الدراسات التي تعطي الأهمية الشديدة للجملة (نحو الجملة)، باعتبارها موضوع الدرس اللساني الرئيس، غير أن ما عرفته

1- الكفاءة (لغويا) تقابل المصطلح Compétence لأنها تستوفي الغائية والإنجاز عكس الكفاية التي تنحصر في الإنجاز فقط.

الدراسات اللسانية من تطور حوّل النظر من مستوى الجملة إلى مستوى أرفع منه، وهومستوى الخطاب الذي ظهر الاهتمام به جليا مع مقال تحليل الخطاب للعلامة هاريس Harris والذي يحلو كذلك له تسميته بالقول المتتابع تارة وبالنص تارة أخرى. حيث رأى هذا الأخير أن دراسة تحليل الخطاب (النص) في ظل الدراسات الوصفية والسلوكية أغفلت نقطتين اثنتين على جانب كبير من القيمة ؛ اقتصارها على دراسة الجمل والعلاقة بين أجزاء الجملة وتعمدها الفصل بين اللغة والسياق (الموقف الاجتماعي)، هذا الذي يحول دون الفهم الصحيح للخطاب؛ وبهذا الانتقال الّذي حكمته جملة من المسوغات- والّتي كان أبرزها إعادة صياغة النّقل الدّيداكتيكي الّذي عرفته كافّة مناهج المدرسة الجزائرية، وعلى وجه التّحديد منها مناهج المدرسة الابتدائية باعتبارها الحلقة الأساسيّة الّتي تُبنى عليها بقيّة المناهج، هذه الحلقة المنوطة بمهمّة تشكيل شخصيّة المتعلّم - راعت المدرسة الابتدائية الجزائرية من خلال إصلاحاتها (المقاربة بالكفاءات) والمتزامنة مع الموسم الدّراسي 2004/2003، هذه المسوغات، لاسيّما منها ، مسوغ تخفيف الحواجز بين المواد، وخاصّة،في نشاط اللّغة العربية انطلاقا من تطبيق المقاربة النّصية والأهداف الاندماجية، لكون المقاربة النّصية تعطي النّص دوما نقطة انطلاق الأنشطة اللّغوية الأخرى، وذلك بغية تحقيق وظيفة الإنتاج؛ لأنّ فهم الكيفيّة الّتي تنسج بها النّصوص، والمنطق الّذي يحكمها، كفيلان بتمكين المتعلّم من استثمار ذلك في الإنتاجات اللّغوية القائمة دائما على عنصري الانسجام والتّماسك، وهذا ما نلمسه في مناهج اللغة العربية لهذه المرحلة، وعلى نحو أدقّ في منهاج الصّف الخامس الابتدائي، لكونه تتويجا لطوري المكتسبات الأساسيّة (السنتين الأولى والثانية) والتّحكم في هذه المكتسبات (السنتين الثالثة والرابعة)؛ هذه المناهج الّتي تضطلع بواسطتها المرحلة الابتدائية منح تربية قاعدية لجميع المتعلّمين من خلالها يتحكّمون في القدرة على التّعبير والتّواصل مع غيرهم مشافهة وتحريرا، وبما يناسب الوضع والمستوى، لغرض إشباع حاجاتهم الفردية المدرسيّة منها والمجتمعيّة بحيث تكون عاملا من عوامل الشّخصية الوطنيّة؛ فتزودهم بأداة العمل والتّبادل وتمكّنهم، كلغة تعلّم، من تلقّي المعارف واستيعاب مختلف المواد وتتيح لهم التكيّف والتجاوب مع محيطهم.

وانطلاقا من هذا الهدف المنشود من تدريس اللّغة العربية- توسلا بنصوصها - والمتمثّل في الكفاءة الإنتاجية والمعبّرعنها مشافهة أو تحريرا ، جاء موضوع الدراسة موسوما بـــ:" تعليمية اللغة العربية وفق المقاربة النصية في المرحلة الابتدائية، دراسة تحليلية نقدية

لنصوص الصف الخامس أنموذجا" كطرح لواقع تعليم اللّغة العربيّة في مدخلها التّكاملي، باعتباره أهمّ مدخل من مداخل تعليم اللّغة ، وذلك لاستهدافه المحصلة النّهائية من تدريسها والمجسّدة في التعبير الكتابي "الوضعية الإدماجية"، لكونه إجرائيا" السيطرة على اللغة كوسيلة للتفكير والتعبير والتواصل" ولكونه كذلك قناة رئيسية لخصائص اللغة ، العقلية، والاجتماعية والثقافية؛ وبصفته في النّهاية مدخلا مهاريّا ووظيفيّا من مداخل اللّغة .

ولما كان المدخل التّكاملي أسلوبا لتنظيم عناصر الخبرة اللّغوية المقدّمة للمتعلّم وتدريسها بما يحقق ترابطها وتوحّدها بصورة تمكّن من إدراك العلاقات بينها وتوظيفها في الأداء اللغوي، كان من الضروري اعتماد محتوى لغويّ متكامل العناصر ترتبط فيه توجيهات الممارسة والتّدريبات اللّغوية والقواعد اللّغوية، بمهارات اللّغة ونوع الأداء المطلوب من خلال نص شعريّ أو نثريّ أو موقف تعبيريّ شفهيّ أو تحريريّ وتدريسها بطريقة تعتمد إجراءاتها على التّكامل والممارسة والتّدريب وتقويم المتعلّم أوّلا بأوّل ؛ كما أنّ مبررات استخدامه في تعليم اللّغة كثيرة ، فهو يساير طبيعة اللّغة المتكاملة ، ويقضي على تفتيت اللّغة إلى فروع ويجمع الفروع المتداخلة في معالجة واحدة ويوفّر الوقت والجهد ويعطي للمدرّس مجالا لتوحيد المفاهيم اللّغوية ويمنح للمتعلّم فرصة لتعلّم اللّغة في وحدة واحدة على نحو ما يمارسها في أدائه، كما أنّه يستهدف انعكاسه على ممارسة اللّغة وأدائها، بمعنى أنّه يستهدف المدخل المهاري، والّذي يُقصد منه السّهولة والدّقة في إجراء عمل من الأعمال نتيجة لعمليتي التعليم والتعلّم أو كما يُقصد منه أنشطة الاستقبال اللّغوي المتمثّلة في القراءة والاستماع وأنشطة التّعبير اللّغوية المتمثّلة في الحديث والكتابة مع عنصر التّفكير لاشتراكه بين الجانبين، باعتبار أنّ المهارة اللّغوية تتحقّق بالاستخدام اللّغوي الصّحيح والأداء اللّغوي الجيّد ممارسة وإنشاءَ، هذا الأداء الّذي يمكن ملاحظته وقيّاسه من خلال ممارسة المتعلّم اللّغة

أما عن أسباب اختيار الموضوع فلها شقّان ؛ شقّ ذاتي يكمن في أنّ الطالب قد مارس التربية والتعليم أستاذا ومفتشا في المدرسة الجزائرية مدة خمس وعشرين سنة، ورأى ما يعانيه المتعلمون في هذا اللون الإبداعي، وخاصة وأنهم لا يجدون صعوبة في فروع اللغة العربية، ويقف على تأكيد هذه المعضلة من طرف الأساتذة رغم ما عرفته المدرسة الجزائرية من إصلاحات، وبالنسبة للشقّ الموضوعي رأينا أن نبحث بعد هذه المدة من الإصلاحات نصية سندات اللغـة العربيـة "كتابي في اللغة العربية للصف الخامس من المرحلة الابتدائية"، من

خلال معيار الاتساق النصي أو التماسك النصي بصفته الحجر الأساس الذي تبنى عليه التعلمات اللغوية في الأطوار الموالية.

إنّ كل ما سبق ذكره، استرعى انتباهنا واهتمامنا، لتأتي هذه الدراسة للوقوف على مدى أساس المقاربة النصية (كمدخل تكاملي) في تدريس اللغة العربية من خلال النصوص؛ ولمّا كانت الدّراسة تستهدف "تعليمية اللغة العربية في المرحلة الابتدائية" اجتهدنا أن تكون خطّة البحث قد احتوت موضوع الدراسة، وفي جميع مفاصله، لتشمل طفل المدرسة الابتدائية، اللغة والتفكير، لسانيات النص، مرجعيات تعليمية اللغة العربية؛ وعليه كانت خطّة البحث بمسوغاتها كالتّالي:

الفصل الأول: وخصّصناه إطارا عاما للدّراسة، وقد تناولنا فيه إشكالية البحث وفرضياته وأهدافه وأهميته و المصطلحات الأساسية وأخيرا الدراسات السابقة والتعقيب عليها.

الفصل الثاني: وباعتبار أنّ الدّراسة تمسّ المرحلة الابتدائية، فقد خصّصناه لطفل هذه المرحلة مع التركيز على جوانب محدّدة من نمو الطّفل، رأيناها ركيزة للغة وغاياتها، وقصدنا بها النّمو المعرفي والنّمو النفسي.

الفصل الثالث: عرّجنا فيه على المفصل الثاني من موضوع الدراسة، وهو اللّغة في علاقتها الجدلية بالتفكير ونظرياتهما مع التركيز الكبير على أعمال اللغوي نعوم تشو مسكي لكونه صاحب بواكير الكلام عن الكفاءة والإبداع اللغوي.

الفصل الرابع: على لسانيات النص كونها الشق الثاني الذي تنهض عليه التعليمية إضافة إلى علوم التربية كشق أول، وصولا إلى النصية ومعاييرها، مركزين على ما يعني الدراسة منها وهو معيار الاتساق، ذاكرين أدواته التي تضمن التماسك النصي .

الفصل الخامس: فجاء متناولا مرجعيات تعليمية اللغة العربية في الأطوار الابتدائية في شكلها العام، وكان التركيز فيها على المفاهيم السّائدة في تدريس اللّغة ونظريات التدريس واستراتيجياته، وصولا لطريقة المقاربة النصية.

الفصل السادس: والذي تناول الإجراءات المنهجية للدراسة من خلال أداة تحليل المحتوى، وكذا الاستبانة المقدمة لأستاذ الصف الخامس، وعينة الدراسة المتمثلة في نصوص كتابي في اللغة العربية للصف الخامس من التعليم الابتدائي للموسم الدراسي 2016/2015 وأساتذة الصف الخامس ابتدائي لذات الموسم بولاية الجلفة.

الفصل السابع: وأتى متناولا عرض نتائج الدراسة وتفسيرها ومناقشتها ليجيب بذلك عن موضوع الدراسة، والمتمثل في درجة توزيع مؤشرات أدوات الاتساق في نصوص اللغة العربية للصف الخامس من المرحلة الابتدائية، ومدى استيعاب أستاذ الصف لهذه الأدوات ، مختوما باستنتاج عام وتوصيات وجهتها نتائجه في حدود البحث الذي تناول نصوص الصف الخامس من المرحلة الابتدائية أنموذجا ، كون المرحلة بمثابة أقوى ملمح تخرّج يعني المتعلم ، فضلا على أنها حلقة تربط بما يليها من مراحل تعليمية / تعلميه ؛ هذه الدراسة التي لا تخرج في إطارها العام عن مقتضيات المنهاج الجزائري في هذه المرحلة، ولذلك استزاد الباحث من الدراسات التي بحثت المنهاج أو عناصره بغية تطويره وتقويمه- دراسات غابت بعض إجراءاتها في بعض الأحيان، لاسيما، وقد تعذر الحصول على دراسات سابقة استهدفت تقصي المعايير النصية في سندات اللغة العربية.

الفصل الأول

الإطار العام للدراسة

1 إشكالية الدراسة.

2 فرضيات الدراسة.

3أهداف الدراسة.

4 أهمية الدراسة.

5 المصطلحات الأساسية للدراسة.

6 الدراسات السابقة.

7 التعقيب على الدراسات السابقة.

1 إشكاليـــــة الدراسة

استدعت مطالب الإصلاح التربوي القائم في المنظومة الجزائرية، والذي مس كل أطوار المراحل التعليمية، تبني خيارات محددة في تعليم اللغة العربية وآدابها خيارات تمثلت في المقاربة النصية "Approche Textuelle" كرهان فرضته الدراسات اللسانية الحالية، والناتجة عن تعليمية عامة عُرفت باسم المقاربة بالكفاءات " Approche par Compétences"، رهان استوجب التجديد العميق في منهجية تعليم الدرس اللغوي قاصدا به تجاوز الطرح البيداغوجي المتوارث، والذي أفرزته تلك الدراسات اللسانية الوصفية التي استهدفت القدرة اللسانية للمتعلم، بجعله يتحكم في الآليات اللغوية عن طريق التمرين، حيث يتمكن من بناء التراكيب اللغوية.

مقاربة حديثة اقتضى طرحها إعطاء مسوغات لمجمل الاختيارات والإجراءات التعليمية المتبعة بداية من انتقاء المحتوى النصي والمقاييس الضابطة له، مرورا بذلك المحتوى في علاقته بالعلوم اللغوية ذات الارتباط به، من نحو وصرف ونقد وقراءة ... وانتهاء بطريقة التدريس وخطواتها؛ ولعل أوضح هذه الإجراءات ما برز في ذات الأنشطة التعليمية /التعلمية، أين صار النص منطلقا لدراسة الظواهر اللغوية نظريا وتطبيقيا، لما يخفيه من خطاب ذي أصول سوسيولسانية تداولية لم تعد ترى في الجملة أساسا متينا ترتكز عليه تعلماتها؛ فضلا عن أبعاد هذه الأصول التي باتت تنادي بالنصية من خلال ما يؤسسها ، عبر ما يتفق عليه اللسانيون بالمعايير النصية، معايير ولّدها الدرس اللساني المعاصر، وبيّنها كخصائص جوهرية تُميّز النص في مقابل اللانص، وهي سمات راعت في تناولها جوانب عديدة ، منها ما يعود إلى الجانب النحوي التركيبي، ومنها ما يرجع إلى المعنى والدلالة، ومنها ما يعود إلى التداولية الاستعمالية؛ لتشكل في النهاية أسباب تخط لنحو الجملة إلى نحو النص، من خلال ما يضمن كليته أو توحده "Unicité"، لكون أنه لا اعتبار في سياق تلك الكلية للمكونات الجزئية الداخلة في نسيجه، فالأجزاء ليست بذات قيمة كبيرة إلا بقدر اشتراكها في التكوين الأكبر، والذي هو النص،نصية يضمنها تضامن الأجزاء وتآزرها فيما بينها، فالعبرة بالأبنية " Structures" المتلاحمة داخليا، وليس بالجمل المتوالية.

ومن خلال استمرار يته في المعنى " Continuité"، هذه التي تستدعي توافر جملة من القرائن الشكلية الممكنة من تواصل المعنى واستمراره في ما وراء حدود العبارة المكونة للنص، قرائن أشار إليها "شارول" رائيا أنها تحقق طابع الاستمرارية في النص بتضمنه عناصر تكريرية"Elément de récurrence"منها، مثالا لا حصرا، الإضمار والتعريف والاستبدال؛ أدوات تدل على التماسك النصي الخارجة عن حد الجملة المفردة، ولا يمكن إعطاؤها تفسيرا كاملا ودقيقا إلا في ضوء وحدة النص الكلية؛ كلية لا تكتفي بما سبق ذكره من معايير، بل تستعين بأخرى، فالقصدية أو النية التبليغية يسهم بعدها التواصلي في بيان ماهية النصية من خلال المتكلم الساعي إلى التخاطب مع غيره، وذلك لأن الموضوع موجه قوي في التماسك النصي الذي يتضح في صورة الانسجام اللاعب دورا أساسيا في عملية التأويل؛ كما أن المواءمة"Adéquation" تضطلع بمطابقة النص مجموع القرائن غير اللغوية التي تكشف نشوءه و أداءه، هذه القرائن التي يحفظها المقام الجاري فيه الإنشاء والتلقي أو لنقل الخطاب من المنظور التداولي، فيصبغ الانسجام على النص حيث التأويل باعتماد مجموع القرائن المقامية والسياقية المرافقة، دون تهميش للخصوصية الموضوعية التي تجعل النص متعلقا بموضوع متميز يسهّل الإدراك على المتلقي، هذا الذي يضمنه فعل الاستمرارية ضمن النص من خلال قرائن لغوية ظهُرت أم ضمُرت أو القرائن الاقتضائية التي يتحمل المتلقي ملء فراغاتها متوسلا بالخبرات وبالمعارف المقترنة بالموضوع نفسه، والتي يلعب فيها معيار التناص"Intertexte" دورا مهما، وأخيرا الإعلامية التي تحمل الفائدة الأساسية التي تميز النص عن عدمه؛ معاير تشكل النصية إلا أن السمة الأساسية القارة في النص هي ظاهرة الإطراد والاستمرارية فهي التي تكون بالتواصل والتتابع والترابط بين الأجزاء المكوّنة للنص وتتمثل بما يعرف بالتماسك النصي، وهو مجموعة الروابط النحوية والدلالية التي تحقق الصلابة والوحدة الضرورية اللازمة لإبراز الطابع العلمي لأي نظام تفكير، وهو ما ينضوي تحته كل من الانسجام والاتساق؛ لذلك أخذ هذا الأخير الحيز الأكبر في البحث النصي؛ بحث نصي يبدأ تحليله - في تحقيق البنية الكبرى فعليا – من معياري الاتساق والانسجام، وهما معلمان مهمان من معالم النصية، وغالبا ما يُبحث اتساق النص قبل انسجامه لأن دراسة الاتساق جزء من دراسة الانسجام ؛اتساق تدل عليه جملة من المؤشرات، اصطلح عليها اللغويون بأدوات الاتساق أو أدوات التماسك أو أدوات الربط، وهي: الإحالة، الحذف، العطف

الاستبدال، والتكرار (فرج، 2009)؛ معالم نصية فرضت منطقها على البيداغوجيين وحولت المقاربة النصية مقاربة تعليمية في تدريس اللغة عامة، فالنص إنتاج، وإنتاجه نسج وجمع لعناصره المكونة له في شبكة من العلاقات تحكمها معايير تضمن وحدته التي تتجاوز ذلك التوالي من الجمل، وبالتالي وضوح الشروط المعينة على بنائه بناء محكما، يجلي توافق المعنى فيه.

وعليه تبنت المنظومة التربوية الجزائرية المقاربة النصية في تعليم اللغة، هذا الذي تؤكده مناهج اللغة العربية لكل طوار، ومنهاج اللغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي، بوصف المرحلة الابتدائية على أنها الحلقة الأساسية والقاعدية، لأنها تتوقف عليها التنمية الشاملة للطفل الذي هو رأسمال الدولة، كما أن هذه المرحلة أكثر تأثيرا في حياة الطفل، وفي مهاراته وعاداته السلوكية اتجاهاته الأساسية، وبوصف منهاج الصّف الخامس الابتدائي على أنه تتويج لطوري المكتسبات الأساسيّة (السنتين الأولى والثانية) والتّحكم في هذه المكتسبات (السنتين الثالثة والرابعة)؛ هذه المناهج التي تلح وثائقها تأكيدا على أهمية هذه المقاربة في تحقيق المنشود من الدرس اللغوي (وزارة التربية الوطنية، 2011).

وإذا كانت المناهج الجزائرية قد أولت اهتماما بالغا بالعملية التعليمية / التعلمية تأكيدا على أهمية المرحلة الابتدائية، باعتبار قيمتها القاعدية الظاهرة في نهاية مرحلتها، والمتمثلة في الصف الخامس من التعليم الابتدائي، كونه ملمحا قويا وحلقة متينة تصل المراحل ببعضها البعض، فإنه من الأهمية بمكان التساؤل العميق عن خصائص النصوص التي تتوسل به هذه المقاربة وعن توافر شروط هذه المقاربة، والتي من أسباب نجاحها التكوين الجيد للقائمين على تنفيذها – وخاصة، وأن كثير الدراسات الجزائرية تناول بحث المنهاج من زوايا عدة كدراسة الطاهر لوصيف التي تناول من خلاله تعليمية النصوص والأدب في مرحلة التعليم الثانوي الجزائري، متمثلة في برنامج السنة الأولى أنموذجا، ودراسة زحاف الجيلالي التي تناولت المقاربة بالكفاءات بين التنظير والممارسة في مرحلة التعليم المتوسط ودراسة عزوز فوزية التي بحثت المقاربة النصية بين النظرية والتطبيق...، وغيرها دراسات بحثت المقاربة من زوايا تباينت بين الواقع والتطبيق، وأداتها في ذلك تحليل المناهج ووثائقها ومساءلة القائمين على تنفيذها؛ ولم تلتفت إلى أهمية النصوص الذي تتوسل بها المقاربة النصية في تحقيق أبعادها وتجلي رهاناتها ... ومن أجل هذا كله حق تساؤل الدراسة:

- ما مدى توزيع مؤشرات أدوات الاتساق في نصوص كتاب "كتابي في اللغة العربية" للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي الجزائري؟.

- ما مدى تكوين أستاذ المدرسة الابتدائية للسنة الخامسة في المقاربة النصية في المدرسة الجزائرية؟.

2 فرضيات الدراسة

هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مدى توزيع مؤشرات أدوات الاتساق في نصوص كتاب " كتابي في اللغة العربية".

هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مدى تكوين أستاذ المدرسة الابتدائية للسنة الخامسة في المقاربة النصية.

3 أهـــداف الدراســـــــة

يهتم هذا البحث بتعليمية اللغة العربية وفق المقاربة النصية في المرحلة الابتدائية في الجزائر من خلال إشكالية تبحث مدى توزيع مؤشرات أدوات معيار الاتساق في نصوص كتابي في اللغة العربية للصف الخامس، كما تهتم بالوقوف على مدى استيعاب هذه الأدوات ومؤشراتها من قبل أستاذ المدرسة الابتدائية، هذا المعيار الذي يجمع اللغويون والمهتمون بلسانيات النص على أنه من أهم المعايير الثاوية وراء قوة النصية من خلال ما تلعبه هذه الأدوات في ترابط النص، وبالتالي جاءت الدراسة مستهدفة :

- استكشاف أوجه القوة والضعف في تضمن وتوزيع أدوات الربط في نصوص المرحلة الابتدائية (الصف الخامس أنموذجا).

- لفت الانتباه إلى مراجعة كتاب اللغة العربية لما يتضمنه من خطاب شامل.

- لفت الانتباه إلى مراجعة نصوص اللغة العربية .
- الوقوف على واقع تكوين أستاذ المدرسة الابتدائية بخصوص المقاربة النصية.

4 أهميـــــة الدراســـــــة

تنبع أهمية هذه الدراسة من كونها تبحث تقويم نصوص كتابي في اللغة العربية للصف الخامس من التعليم الابتدائي من خلال معيار الاتساق، لا سيما، وأنه يمثل تتويجا لطوري المكتسبات الأساسيّة (السنتين الأولى والثانية) والتّحكم في هذه المكتسبات (السنتين الثالثة والرابعة)؛ كما أنها تنبع من أهمية تعليمية اللغة العربية في هذه المرحلة الظاهرة في تبني المقاربة النصية لما تحمله من تصورات تتجاوز نحو الجملة الذي مني بمآخذ عديدة أفرزت ما يتفق عليه بالتعليمية الوصفية .

وغني عن البيان، أن المقاربة النصية هي مجموعة طرائق التعامل مع النص وتحليليه بيداغوجيا لأغراض تعلمية، والتي منها بناء كفاءة الإنتاج الكتابي وتطويرها بناء على نصوص تم اختيارها اختيارا قائما على جملة من المعايير الهادفة؛ وإذا كان مفهوم النصية مفهوما جوهريا في هذه المقاربة، فإنه من المهم وضع اعتبار للمعايير النصية التي يتفق عليها اللغويون في علم النص، والتي تصفي النص من اللانص.

إن نتائج هذه الدراسة من شأنها أن تلفت اهتمام القائمين على شؤون التربية وبناء المناهج إلى ما رأيناه على قدر من الأهمية، والذي نجمله في:

- تفيد هذه الدراسة في النظر إلى المقاربة النصية من زاوية النصية التي تتوسل بها هذه المقاربة، فقوتها من قوة تماسك النص المتعامل معه.

- تفيد هذه الدراسة الأساتذة في تقويم أعمال المتعلمين الكتابية، من خلال أهمية أدوات اتساق منتوجاتهم، تضمنا وتوزيعا، لاسيما بيانها لهم في شبكة تقويماتهم الذاتية، فضلا عن بيان الدور اللساني في تعليمية اللغة.

- تتضمن هذه الدراسة توصيات ومقترحات للجهات القائمة على بناء الكتاب المدرسي، من خلال دراسة النصوص دراسة معينة على نجاح تعليمية اللغة وفق المقاربة النصية.

- تفيد هذه الدراسة القائمين على عملية التكوين، إذ من شأنها كشف واقع العمليات التكوينية التي تسطرها الجهات المسؤولة.

5 المصطلحات الأساسية للدراسة

تعليميـــة: "هي الدراسة العلمية لمحتويات التدريس وطرقه وتقنياته، ولأشكال تنظيم مواقف التعلم التي يخضع لها المتعلم، دراسة تستهدف صياغة نماذج ونظريات تطبيقية معيارية تقصد بلوغ الأهداف المرجوة سواء على المستوى العقلي أو الانفعالي أو الحسي – حركي" **(الدريج ، 2004، ص28)**.

تحليل المحتوى: إن تحليل المضمون يطلق على الأسلوب البحثي الذي يعطي المتطلبات التالية:

- تحليل الخصائص اللغوية أو الدلالية للرموز الاتصالية المستخدمة.

- تحديد تكرارات ظهور أو ورود أو حدوث هذه الخصائص بدرجة عالية من الضبط الدقيق المحكم، أو تحديد القيم الكمية لهذه التكرارات.

- إمكانية تمييز هذه الخصائص بمصطلحات ذات صيغة علمية .

- إمكانية تمييز هذه الخصائص باصطلاحات ذات صلة بطبيعة فروض الدراسة ومجالاتها.

- الضبط الدقيق المحكم لهذه الاصطلاحات المستخدمة في إمكانية التعرف على الخصائص الرمزية التي تمت دراستها **(طعمية ، 1987)**.

المقاربة النصية: "هي مجموعة طرائق التعامل مع النص وتحليله بيداغوجيا لأجل أغراض تعلمية **"(عبد اللطيف ، 1994 ، ص 26).**

الاتساق: "مفهوم دلالي، يحيل إلى العلاقات المعنوية القائمة داخل النص، والتي تحدده كنص" **(خطابي، 1991، ص15).**

الإحالة: يقصد بها: "وجود عناصر لغوية لا تكتفي بذاتها من حيث التأويل، إذ لابد من العودة إلى ما يشير إليها من أجل تأويلها، وتسمى تلك العناصر بالعناصر المحيلة، وهي: الضمائر وأسماء الإشارة، والأسماء الموصولة **"(فرج ، مرجع سابق، ص83)** وتتفرع إلى :

-الإحالة الشخصية: ومؤشراتها ضمائر الغائب للملكية وضمائر الغيبية وكلاهما في حالة النص السردي.

-الإحالة الإشارية: ومؤشراتها أسماء الإشارة وأسماء الوصل والظروف.

-المقارنة: ومن مؤشراتها التشبيه وأسماء التفضيل.

الاستبدال: "عملية تتم داخل النص، إنه تعويض عنصر في النص بعنصر آخر**"(خطابي، مرجع سابق، ص 19)**. ويقصد به إحلال كلمة محل كلمة أخرى، وهذه الكلمة لا تكون ضميرا شخصيا.

الحذف: "حذف جزء من الجملة الثانية، يدل عليه دليل في الجملة الأولى**"(فرج، مرجع سابق، ص87)**. ويظهر عندما تشتمل عملية فهم النص على إمكانية إدراك الانقطاع على مستوى سطح النص، حيث يميل المتكلم إلى إسقاط بعض العناصر من الكلام اعتمادا على فهم المخاطب وإدراكه للعناصر المحذوفة تارة ووضوح قرائن الاتساق تارة أخرى.

التكرار أو التكرير: "شكل من أشكال الاتساق المعجمي يتطلب إعادة عنصر معجمي أو ورود مرادف له أو شبه مرادف له أو عنصرا مطلقا أو اسما عاما**"(خطابي، مرجع سابق، ص24).**

والأصل فيه السبك المعجمي، ولضرورة منهجية تتعلق بالفئات ومؤشراتها، اعتمدته الدراسة من خلال تكرار كلمات بعينها ومن خلال الترادف والتضاد.

العطف : يشير إلى الارتباطات الواقعة بين الحوادث والمواقف وتتفرع إلى:

أدوات الوصل: وتربط بين الشيئين اللذين لهما نفس الحالة، وهي علاقة إضافة سابق للاحق، تربط صورتين أو أكثر من صور المعلومات بالجمع بينهما، ومنها (و، كذلك، بالإضافة إلى ذلك، بالمثل، ناهيك...).

أدوات الفصل: وتشير إلى أن أحد المتعاطفين يمكن أن يكون صحيحا في عالم النص، ومنها (أو، إما..أو، إما..وإما).

أدوات الاستدراك: وتربط بين شيئين لهما نفس المكانة ولكنهما يبدوان غير متسقين في عالم النص، ومنها (لكن، بيد أن، غير أن، وإما، خلاف ذلك، على العكس...).

أدوات التفريع أو الإتباع: وترتبط بين عنصرين يعتمد أحدهما على وجود الآخر، ومنها (لـ..، لأن، لكي، لذلك، من أجل..).

أدوات الربط الزمني: يجسد الوصل الزمني علاقة بين أطروحتي جملتين متتابعتين

زمنيا، ومنها (الفاء ، ثم ...) **(فرج، مرجع سابق، ص 24)**.

6 الدراسات السابقـــــــة

تكثر الدراسات التي تعالج المناهج وتقويمها، والتي تتباين في تناولها بحسب ما تقتضيه حاجات البحث، ورغم تعددها إلا أنها تصب في أهمية واحدة ، وفي هدف واحد؛ هذا الذي دفع الباحث إلى الاستعانة بها، خصوصا، وأنه لم يحصل في حدود بحثه على ما يعتمد عليه من دراسات سابقة تمس زاوية بحثه بشكل مباشر، ومن بين الدراسات التي أسعفته نتائجها في خدمة الغاية من دراسته، دراسات اهتمت بالمقاربة بالكفاءات والمقاربة النصية بصفة واسعة ودراسات تناولت تحليل وتقويم وتطوير محتوى المنهاج عموما.

أولا: دراسات تناولت محتوى المنهج

- دراسة أبو زهرة (2007): هدفت الدراسة إلى تقديم قائمة بمؤشرات بالذكاءات الواجب توافرها في كتاب اللغة العربية للصف الرابع ابتدائي وما يستلزم ذلك من إعادة النظر فيه ومساعدة القائمين على وضع المناهج و تأليف الكتب المدرسية أو تعديلها بربط هذه المناهج بالذكاءات المتعددة وتضمينها الكتب الدراسية، و استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي في عرض وتحليل البيانات، وتحددت العينة في محتوى كتاب اللغة العربية – الفصل الدراسي الأول و الثاني – بالإضافة إلى كراسة الأنشطة و التدريبات الملحقة بالكتاب.

و أظهرت النتائج أن الاهتمام بتضمين مؤشرات بالذكاءات المتعددة التي يجب توافرها في كتاب اللغة العربية للصف الرابع ابتدائي لا يزال دون المستوى المطلوب، وأوصت الدراسة بالاستفادة من قائمة تحليل هذه الدراسة عند تخطيط المناهج الدراسة لمرحلة التعليم الأساسي مع مراعاة مستويات التلاميذ العمرية، وأكدت على أهمية تضمين دليل المعلم أساليب تنمية بالذكاءات المتعددة .

- دراسة الطوالبة (2007): هدفت الدراسة إلى تحليل محتوى كتاب التاريخ للصف العاشر الأساسي في ضوء بالذكاءات المتعددة وقياس أثر وحدة مطورة على ذكاءات الطلبة وتحصيلهم، وتم اختيار عينة الدراسة عشوائيا من طلاب الصف العاشر والبالغ عددهم 152 طالبا و158 طالبة، تم تقسيم العينة إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية، و قام الباحث بتطوير وحدة تعليمية قائمة على الذكاءات المتعدد وأعد مقياسا للذكاءات واختبارا للتحصيل الدراسي وأسفرت الدراسة عن عدة نتائج أهمها: أن كتاب التاريخ للصف العاشر قد اشتمل على مؤشرات أنواع الذكاءات بدرجات مختلفة واحتل الذكاء الشخصي المرتبة الأعلى، يليه الذكاء الجسمي والحركي، في حين أن الذكاء الموسيقي حصل على أقل نسبة تواجد، أيضا وجود أثر ذي دلالة إحصائية عند مستوى (a =0.05) للوحدة التعليمية المطورة على أنواع الذكاءات المتعددة، وتشمل الذكاء اللغوي، الحركي، المنطقي، البصري، الاجتماعي، الموسيقي)؛ كما تبين وجود فوق ذات دلالة إحصائية بين عينتي الذكور والإناث في درجات الذكاءات المتعددة وجاءت لصالح الإناث، وأوصت الدراسة بأهمية تحليل كتب التاريخ للمراحل التعليمية الأخرى في ضوء الذكاءات المتعددة، ومراعاة تضمين أنشطة الذكاءات المتعددة في تدريس وتقويم الطلبة في المقررات الدراسية الأخرى .

- دراسة الخطيب(2009): هدفت الدراسة إلى فاعلية تطوير وحدة من مقرر التاريخ في ضوء الذكاءات على التحصيل الدراسي والتفكير الناقد لدى طالبات الصف الثالث ثانوي بمكة والتعرف على الفروق بين متوسطي المجموعة التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي، وتكونت عينة الدراسة من 70طالبة من طالبات الصف الثالث ثانوي موزعات على مجموعتين؛ مجموعة ضابطة عددها 35 طالبة درست الوحدة بالطريقة المعتادة، و مجموعة التجريبية عددها 35 طالبة درست الوحدة باستخدام استراتيجيات الذكاءات المتعددة، و قامت الباحثة بإعداد وحدة من مقرر التاريخ للصف الثالث ثانوي وصياغة دليل الطالبة ودليل المعلمة وفقا الاستراتيجيات الذكاءات المتعددة؛ ومن نتائج الدراسة تفوق طالبات المجموعة التجريبية على المجموعة على المجموعة الضابطة في كل منا التحصيل الدراسي والتفكير الناقد و تنمية مهاراتهم العقلية وفق استراتيجيات الذكاءات المتعددة . و من أهم التوصيات حث المعلمات على استخدام استراتيجيات تدريسية تعتمد على أنشطة الذكاءات المتعددة، و ضرورة

التنويع في أنشطة محتوى المنهج بمختلف المراحل التعليمية في ضوء الذكاءات المتعددة لما له أثر على التحصيل الدراسي والتفكير الناقد.

- دراسة الشبول (2013): الدراسة تمت في الأردن، وهدفت إلى الكشف عن درجة مضامين وتوزيع و توازن مؤشرات الذكاءات المتعددة في كتب التربية الإسلامية للمرحة الثانوية ممثلة بوحدات التحليل (الأنشطة والأسئلة)، من خلال تساؤلها: ما درجة تضمين وتوزيع وتوازن مؤشرات الذكاءات المتعددة في كتب التربية الإسلامية للمرحة الثانوية ممثلة بوحدات التحليل (الأنشطة والأسئلة)؛ واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي وتكونت عينة الدراسة من جميع كتب التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية للصفين (الأول و الثاني ثانوي) البالغ عدد الأنشطة فيها 775 نشاط وعدد الأسئلة 3600 سؤال، و جاءت نتائج الدراسة بوضع مجموعة من مؤشرات الذكاءات المتعددة لتحليل محتوى كتب التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية في الأردن في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة وتضمين كل من اللغوي والمنطقي في كتب التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية بأكثر مما هو متوقع وكل من الذكاءات (الشخصي الاجتماعي، الحركي، البصري، البيئي) بأقل مما هو متوقع، و توزعت بطريقة تخل بتوازنها، بالإضافة إلى عدم تضمين الذكاء الإيقاعي، وأوصت الدراسة بضرورة تبني نظرية الذكاءات المتعددة عند تأليف كتب التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية.

ثانيا : دراسات جزائرية تناولت تعليمية اللغة العربية

- دراسة لوصيف (2008): وهي أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه الدولة بعنوان " تعليمية النصوص والأدب في مرحلة التعليم الثانوي الجزائري، برنامج السنة الأولى – جذع مشترك آداب –أنموذجا، دراسة وصفية تحليلية نقدية "، وتمثلت الإشكالية الأساسية التي انطلق منها هذا البحث في: معرفة الكيفية التي تم بها استغلال المقاربة النصية أساسًا في بناء الطريقة التعليمية الخاصة بتعليمية النصوص من ناحية، وتعليمية الأدب من ناحية أخرى. وبعبارة أخرى، الوقوف على مدى استيعاب الطريقة التعليمية المتبناة للمقاربة المختارة "المقاربة النصية" ومدى توفر جوانبها النظرية (التصور النظري لها) والتطبيقية (كيفيات تعليم النصوص والأدب والإجراءات التطبيقية في ضوء ذلك).

وقد توسل الباحث في بحث إشكاليته بعدد من الفرضيات، منها:

ا/ تقتضي المقاربة الجديدة تبرير مجمل الاختيارات والإجراءات التعليمية المتبعة بدءا بانتقاء المحتوى النصي والأدبي والمقاييس التي ضبطت ذلك الانتقاء (مقياس التحقيب التاريخي، مقياس التجنيس، مقياس النوع ...إلخ)، ومرورًا بعلاقة ذلك المحتوى بالعلوم اللغوية المتعلقة به كالنحو والصرف والبلاغة والعروض والنقد والقراءة وما إلى ذلك وانتهاء بطريقة التدريس وخطواته وتلك ناحية تتعلق بالأسس التطبيقية التعليمية التي تتأسس عليها منهجية تعليم النصوص والأدب.

ب/ يفترض التوجّه التعليمي الجديد الشروع في التأسيس لتعلمية جديدة هي تعليمية النصوص "Didactique des textes"من جهة، وتعليمية الأدب" Didactique de la littérature" من جهة ثانية، وهما ميدانان متمايزان وإن ربطت بينهما علاقات وطيدة أهمها النص اللغوي الجامع، فهل بادرت الطريقة التعليمية الجديدة، إذن، إلى ذلك التأسيس على كل من المستويين النظري والتطبيقي في كل واحد من الميدانين؟.

هذا وقد عمد البحث إلى تقصي نتائج عدد من الأبحاث والدراسات التي بادرت إلى الاهتمام بتعليم الأدب وطريقة التدريس المتبعة في المدارس الجزائرية بصفة خاصة، ومنها على الخصوص دراسات كل من الحواس مسعودي (1996) ومحمد يحياتن (1997) وبشير إبرير (2000) وعائشة رماش (2003)، على سبيل المثال لا الحصر. حيث أجمعت تلك الدراسات على رصد عدد من النتائج أوردها الباحث في :

- تكريس نمط تقليدي جدًا في تناول النصوص الأدبية والانتصار لأعلام بعينهم يتواتر ورودهم من سنة إلى أخرى، فالطريقة المتبعة تعتمد على ركام تقليدي درج عليه المعلمون والتلاميذ، إذ نجد مدارسنا بجميع أطوارها ترسف تحت وطأة تلك الدراسات والتحصيلات العميقة خاصة في مرحلة التعليم الثانوي وموضوعات البرنامج ليست ترجمانًا لما يعتمل في بلادنا وفي غيرها من قضايا ومشكلات، وهذا ليس من شأنه أن يجذب إليه المتعلمون.
- كما ركزت المنهجية على خارجية النص الأدبي ولم تتعامل معه كنسق منظم لمجموعة من العناصر الإبداعية التي ينبغي الكشف عن منطق استغلالها الداخلي، فضلا عن العجز عن مد الأستاذ بالأدوات الإجرائية التحليلية للنصوص، بل اعتمدت –المنهجية- على المقولات

الجاهزة، دون وعي بالظاهرة اللغوية المكتوبة لتقرأ في شكلها الذي هو حصاد تفاعلات لغوية، لا تكشف عنها تلك الدراسات التي تعمد إلى تمزيق النص وإخضاعه لطريقة واحدة جاهزة وروتينية، حتى أصبحت كل النصوص متشابهة في تحليل وإطلاق الأحكام سواء في ذلك: النص التاريخي والاجتماعي والسياسي، دون تفريق بين خصوصيات كل نوع منها الأمر الذي أدى بأغلب التلاميذ إلى افتقاد ملكة التحليل، فهناك قصور واضح في فهم النصوص وتحليلها وحتى قراءتها قراءة صحيحة معبرة عن المعنى.

ومن الاقتراحات التي خرج بها الباحث بعد تناوله مناهج المرحلة ووثائقها المرافقة ما يلي:

- إسناد صناعة المناهج وإعداد المحتويات وصناعة الطرائق التعليمية في اللغة والنصوص والأدب إلى ذوي الاختصاص، ممن تسلحوا بالمعارف الحديثة في مجال العلوم اللسانية والأدبية من جهة، وفي مجال التعليمية من جهة ثانية.

- توجيه الاهتمام في المجال التربوي التعليمي وفي المجال الأكاديمي العلمي إلى دراسة كيفيات صياغة المناهج وبنائها وتقييم ذلك للتأسيس لقواعد علمية تكفل بناء المناهج وفقاً للمطالب الضرورية التي تفرضها تعليمية المادة من جهة أخرى، وتفرضها المقاربات المختارة من جهة ثانية.

- إسناد اختيار المحتوى الأدبي لذوي الاختصاص في ذلك، والذين تربطهم صلة بالتعليمية كاختصاص متميز، مع إسهام ذوي الاختصاص من النقاد والدارسين لا أن يستأثر بذلك المتذوقون بالوراثة.

- إعادة النظر في المحتويات النحوية والصرفية والبلاغية، خاصة، لتتناسب مع مقتضيات الدراسات النصية والأدبية الحديثة، فتستغل فيها كل الجوانب النصية، مع إعادة توصيف محتواها من جديد وإعادة النظر في تقسيماته وتفريعاته، ليكون محتوى نصياً، لا جملياً. محتوى يأخذ في الاعتبار نتائج الدراسات الأدبية والنقدية الحديثة.

- رصد جملة من المعارف النحوية والصرفية والبلاغية والعروضية كوسائل لدراسة بنية النصوص وكيفيات "تركُّبها" وأدائها للمعاني والدلالات؛ وتعويد المتعلمين على إعمال تلك "المباضع" في تشريح تلك النُّصُوص الإبداعية، لاكتساب ملكة نصية تمكنهم من إنشاء النصوص وفهمها، وهو الهدف الأسمى من عملية التعليم تلك.

وبالإضافة إلى ما سبق، فقد جرى تعليم الأدب بشكل مفصول كلية عن مبدأ "النصية"؛ هذا المبدأ الذي تبيّن غيابه المطلق من التصور الذي كان وراء صياغة المنهاج وبناء مفاهيمه، ولذلك فقد بدا من الصعب، والحال كذلك، انتظار التجديد في مواضيع النحو والبلاغة خاصة لتتلاءم مع مقتضيات المقاربة النصية، وإنما اكتفى المنهاج في كل الدروس بتقديم مادة متوارثة مبنية على مبدأ "الجملة" ومكوناتها كما قد جرت العادة منذ القديم.

- دراسة زحاف(2011): وهي أطروحة مقدمة لنيل دكتوراه في اللسانيات التطبيقية، تعليمية اللغة وكان تساؤلها: هل المقاربة بالكفاءات تصلح الوضع الراهن أم هي مجرد جري وراء التغيير؟ وماهي الخلفيات النظرية التي ارتكز عليها المنظرون في التأسيس لهذه البيداغوجيا الجديدة التي استفزت العالم الغربي، ومن وليه؟؛ وقد توسلت الدراسة بالمنهج الوصفي الاستقرائي مستندة على العديد من المراجع التي أنتجها خبراء التربية المشهود لهم عالميا بطول الباع في المقاربة بالكفاءات؛ وقد توصلت إلى:

- تباين دلالة مفهوم الكفاءة من حقل إلى آخر وتأثره بالعوامل الثقافية والسوسيو اقتصادية.

- تقاطع مصطلح الكفاءة مع مجموعة من المفاهيم الأخرى المجاورة له (المهارة، الاستعداد، القدرة، الانجاز، السلوك)، هذا الذي يفرض تحصين المكتسبات لتجاوز الحدود الفاصلة بين هذه المصطلحات التي تشكل زخما مفاهيميا بامتياز.

- مازالت منظومة تكوين المدرسين تخضع لتصور تقليدي يروم نقل المعارف وشحن الأذهان وملء الفراغات، دون مراعاة ما استجد في ميدان الديداكتيك.

- إعادة النظر في محتوى البرامج التقليدية التي تركز على المضامين في حين أن المقاربة بالكفاءات تعتمد في بناء البرامج على قاعدة الكفاءات.

- دراسة بسمة (2011): وهي مذكرة لنيل شهادة الماجستير في تخصص الدراسات اللغوية بعنوان " إشكالية تطبيق المقاربة النصية والمقاربة بالكفاءات في تعليم اللغة العربية للمرحلة المتوسطة، السنة الثالثة أنموذجا"، وحاولت الدراسة الإجابة على مجموعة من التساؤلات التي مست مبادئ الإصلاح التربوي، معنى المقاربة النصية ومتطلباتها، وما مدى مطابقة المنهاج لمقتضيات هذه المقاربة ...متوسلة بتحليل المنهاج ووثائقه؛ وقد توصلت الدراسة إلى:

- إغفال الأساتذة من الانطلاق من وضعية محفزة، وهو مطلب من مطالب المقاربة بالكفاءات.

- إغراق الأساتذة في الممارسة اللغوية التقليدية، والتي تستهدف هيكلة النصوص.

- اقتصار الأساتذة على شرح المفردات الواردة في الكتاب.

- جهل الأساتذة لمفهوم الاتساق والانسجام، وبالتالي إهمال مختلف الروابط المحققة لها.

- **دراسة فوزية (2012)**: وهي مذكرة لنيل شهادة الماجستير في تخصص علوم اللسان، بعنوان " المقاربة النصية بين النظرية والتطبيق"، وهي عبارة عن دراسة ميدانية تحليلية هدفت إلى تسليط الضوء على مدى واقع تطبيق هذه المقاربة في تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية – الطور الثالث أنموذجا-، وقد وظف الباحث في دراسته استبيانا تضمن أسئلة حول كيفية تطبيق مختلف نشاطات تعليم اللغة العربية من قراءة وقواعد ومطالعة...، وعن الفروق التي أحدثها تطبيق هذه المقاربة، وأيضا عن المحتوى الجديد، وهل يفي بحاجات المتعلم اللغوية وواقعه الاجتماعي؟؛ وقد تطرقت بنود الاستبانة إلى رأي الأستاذ في المقاربة النصية، وإلى مدى توضيح الوثائق المرافقة لهذه المقاربة وكيفية تطبيقها؛ ومن النتائج التي خلصت إليها الدراسة :

- بقاء الطرائق المطبقة حاليا في ثوب الطرائق القديمة.
- عدم استثمار المقاربة النصية، هذا الذي تجلى في تغييب منتح النص ومتلقيه وزمانه ومكانه.
- غموض المقاربة النصية في ذهن المدرس الناتج عن عدم الإلمام بمبادئ المقاربة النصية.

7 التعقيب على الدراسات السابقة

تباينت الدراسات السابقة من حيث:

ا/ الأهداف؛ دراسات استهدفت تحليل محتوى كتب مدرسية في ضوء نظريات الذكاء كدراسة الشبول(**2013**)، وذلك من خلال مدى تضمين وتوزيع مؤشرات نظريات الذكاء في كتب التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية، ودراسة أبو زهرة (2007) من خلال قائمة مؤشرات الذكاء الواجب توافرها في كتاب اللغة العربية للصف الرابع ودراسة الخطيب (**2009**) من

خلال فاعلية تطوير وحدة من مقرر التاريخ في ضوء الذكاءات على التحصيل والتفكير الناقد؛ ودراسات استهدفت تعليمية اللغة العربية في ضوء المقاربة بالكفاءات والمقاربة النصية، كدراسة لوصيف (**2008**)، والتي كان هدفها معرفة كيفية استغلال المقاربة النصية، ودراسة زحاف (**2011**) التي تغيت خلفية المقاربة بالكفاءات ودراسة فوزية (**2012**) التي مست واقع تطبيق المقاربة النصية.

ب/ المنهج: تباين المنهج بين الوصفي التحليلي والاستقرائي والمنهج التجريبي، حيث اختلفت العينات بحسب طبيعة الدراسة ، فكانت عبارة عن كتب مدرسية في منهج تحليل المحتوى مثلما اعتمدت عليه دراسة الشبول والخطيب، وعبارة عن مراجع ومناهج ووثائق مرافقة مثلما كان عند لوصيف وزحاف، كما اعتمدت دراسة فوزية استبيانا كأداة لجمع معطياتها من أساتذة الصف المراد من المرحلة الابتدائية.

وما يلاحظ في هذه الدراسات، لاسيما المتناولة تعليمية اللغة في الجزائر، أنها بحثت في وصولها إلى واقع تطبيق المقاربة النصية ماله علاقة بالقائم على تنفيذها من أساتذة مراحل التعليم في الجزائر من خلال استبيانات، ولم توجه الاهتمام إلى ما تتوسل به المقاربة النصية من نصوص يفترض في اختيارها أهمية المعاير النصية، هذه التي لا يمكن تجاهلها في لسانيات النص، ولذلك التفتت هذه الدراسة إلى قيمة بحث الكتاب المدرسي من حيث مستوى نصوصها في علاقتها بمعيار الاتساق، حيث لم تصادف الدراسة بحث هذه الزاوية وبشكل يباشر تحليل النص.

مراجع الفصل الأول

1- فرج، حسام أحمد.(2009)، نظرية علم النص: رؤية منهجية في بناء النص النثري، القاهرة، مكتبة الآداب، ط2.

2- وزارة التربية الوطنية. (2001)، مديرية التعليم الأساسي، مناهج السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، الجزائر، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.

3- الدريج ، محمد. (2004). التدريس الهادف: من نموذج التدريس بالأهداف إلى نموذج التدريس بالكفايات. الإمارات العربية المتحدة، العين، دار الكتاب الجامعي.

4- طعيمة، رشدي. (1987) .تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية " ، مفهومه ، أسسه ، استخداماته" ، دار الفكر العربي، القاهرة.

5- الفاربي ، عبد اللطيف وآخرون .(1994). معجم علوم التربية، الطبعة الأولى، دار الخطابي للطباعة والنشر.

6- خطابي، محمد.(1991). لسانيات النص: مدخل إلى انسجام الخطاب،ط1، بيروت و الدار البيضاء.

7- فرج، مرجع سابق، ص83.

8- خطابي، مرجع سابق، ص 19.

9- فرج، مرجع سابق، ص87.

10- خطابي، مرجع سابق، ص24.

11- فرج، مرجع سابق، ص 24

12- أبوزهرة، محمد عبد الحميد.(2007).تقويم كتاب اللغة العربية للصف الرابع ابتدائي في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة،جمعية بحوث تطوير المناهج، المركز القومي للبحوث التربوية، الإسكندرية، مصر.

13- الطوالبة، هادي محمد.(2007).تحليل محتوى كتاب التاريخ للصف العاشر الأساسي في ضوء الذكاءات المتعددة، وقياس أثر وحدة مطورة على ذكاءات الطلبة وتحصيلهم رسالة دكتوراه، إربد، الأردن.

14- الخطيب، وفاء حمزة.(2009).فاعلية تطوير وحدة من مقرر التاريخ في ضوء الذكاءات المتعددة على التحصيل الدراسي والتفكير الناقد لدى طالبات الصف الثالث الثانوي بمكة، رسالة دكتوراه، كلية التربية، قسم المناهج وطرق التدريس، جامعة أم القرى.

15- الشبول، أسماء خليفة.(2013). تحليل محتوى كتب التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية في الأردن في ضوء نظرية الذكاء المتعددة، رسالة دكتوراه، قسم العلوم التربوية، جامعة العلوم الإسلامية العالمية، عمان، الأردن.

16- لوصيف، الطاهر.(2008). تعليمية النصوص والأدب في مرحلة التعليم الثانوي الجزائري، برنامج السنة الأولى – جذع مشترك آداب – أنموذجا، دراسة وصفية تحليلية نقدية، رسالة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه الدولة، جامعة الجزائر.

17- الجيلالي، زحاف.(2011). المقاربة بالكفاءات بين التنظير والممارسة ، تدريس اللغة العربية في التعليم المتوسط ، أنموذجا، أطروحة دكتوراه في اللسانيات التطبيقية تعليمية اللغة ، جامعة مستغانم ، الجزائر .

18- بسمة ، لعرابي.(2011). إشكالية تطبيق المقاربة النصية والمقاربة بالكفاءات في تعليم اللغة العربية للمرحلة المتوسطة، السنة الثالثة من التعليم المتوسط، أنموذجا، رسالة ماجستير، جامعة الجزائر.

19- فوزية،عزوز.(2012). المقاربة النصية بين النظرية والتطبيق، دراسة ميدانية تحليلية، الطور الثالث من التعليم الابتدائي، أنموذجا، رسالة ماجستير، جامعة الجزائر.

الفصل الثاني

النمو في المرحلة المتأخرة

توطئة

1 موضوع علم النفس

2 تعريف النمو

3 نواحي التغير في الجسم

4 الخصائص العامة في النمو

5 نظريات النمو

ملخص الفصل الأول

توطئة

إنّ ظاهرة ملاحظة سلوك الغير ظاهرة تاريخية، لكنّها لم ترق إلى مستوى التفسير والتنبؤ إلاّ في أواخر القرن التاسع عشر، وذلك بعد أن استقل علم النّفس وكوّن موضوعه وميادينه ومناهجه الخاصّة به، حيث انتقل من الذّاتية وحياة العقل والحياة الداخلية إلى مبدأ التّجريب والملاحظة الخارجية الموضوعية؛ولم يبق ذلك العلم عامّا، بل اتجه نحو مرحلة التّخصص فكان من الطبيعي أن يتفرّع إلى ميادين شتّى، وخاصّة وأنّ هذا العلم يتناول الإنسان على وجه التّحديد – من حيث أنّه هو القادر على تحصيل المعرفة - من جميع وجوهه وفي جميع علاقاته،وذلك خوفا من أن يفوته – أي العلم – أمريهم الإحاطة بطبيعة الإنسان من كلّ النّواحي .

وإذا كان ثمّة ما يبرر هذا التّفرّع في ميادين علم النّفس النّظرية منها والتّطبيقية، فإنّ هذا لا ينفي مدى تشابك فروعه وتداخلها خادمة بذلك أهداف العلم عامّة، فهما وتفسيرا وضبطا.

إنّ المشكلات التي يتناولها علم النّفس عديدة ومتباينة، إلا أنّه مع هذا التعدد لم تلعب مشكلة من مشكلاته الدور الذي لعبته مشكلة التّعلّم في نظريات السلوك الحديثة، والواقع أنّ الدّارس لظاهرة التعلّم في صوّرها التجريبية يجد اتساعا وغنّى في التّجريب، ولعل السبب في ذلك يعود إلى أنّ المراد هو الكشف عن ذلك التّكوين المعقّد والذي يسمّى بالشخصية،كما تتفاعل في مجال نشاطاتها المختلفة؛ وعليه فتفسير السّلوك الإنساني التعلّمي لا يمكن أن ينفرد به ميدان من ميادين علم النّفس بعينه، لكونه مشكلة سيكولوجية عموما ومشكلة تربوية على نحو أدق.

1 موضوع علم النفس النمو

وإذا كان موضوع علم النّفس هو دراسة سلوك الإنسان، فإنّ سلوك الطفل يثير الاهتمام البالغ لدى علماء النّفس، ذلك لأنّ الفروق الموجودة بين بني البشر في القدرات العقلية والتّحصيلية وفي الاستعدادات والانفعالات،هي كلّها فروق مستمدّة الأصول من فترة الطّفولة والصّبي،وهذا ما يبرر القول الشّائع: "الطّفل والد الرّجل**"(جيلفورد، وآخرون، 1983، ص:95).**

إنّ اعتبار ظاهرة التّعلم من أهمّ مشكلات علم النّفس يجدنا آليا نتطرّق إلى علم النّفس النّمو، باعتبار أنّ التّعلّم ماهو إلا نمو أو تغيّر تقدّمي، كما أنّ معرفة مفاهيم النّمو الأساسية يشكّل عاملا هامّا ومهمّا في فهم سلوك المتعلّم في الأوضاع المختلفة، لأنّ العملية التعليمية- التعلمية معقّدة تتطلّب معرفة كيف يحدث التّعلم من جهة وكيف يرتبط بعمليات النّمو كلّها من جهة

أخرى، وذلك حتى يتمكّن المربّي من تنظيم عملية التعلّم بشكل يعزز النّمو السليم، ويطوّر شخصية المتعلّم، لتصير شخصية صحّية متكاملة **(نشواتي، 1985) .**

بيد أنّنا في دراسة هذه الظّاهرة لا نستطيع أن نعزل الشّخصية عن التعلّم، باعتبار أنّ هذا الأخير يستهدفها أساسا، باعتبارها المجموع الكلّي للتّنظيمات السّلوكية الثّابتة نسبيا والّتي تتحدّد في إطار واحد منسجم،مميّزة الفرد عن غيره؛ كما أنّ الحديث عن التّنظيمات السّلوكية هو حديث عن أنماط مكتسبة نتيجة احتكاك الفرد ببيئته الخارجية، ذلك لأنّ هذا الاكتساب في غاية الضّرورة لكونه يلعب دور الميسّر لإدراك هذه البيئة وطرق التّفاعل معها من أجل تحقيق التكيّف الحيوي والحضاري الّذي يحدّده المجتمع؛ بمعنى آخر، إنّ هذا الاكتساب يتجاوز الانعكاسات الأوّلية ليصبح بذلك تعلّما أو نموّا في مختلف الوظائف؛ ولما كانت عملية التّعلّم أكثر ضرورة للإنسان بحكم أنّه يعيش في بيئة بعيدة عن الطّبيعة الأولى بدليل أنّ عملية الرّضاعة مثلا تؤدّي غرضا وقتيا قد لا يتعدّى السّنة الثّالثة في أطول مدّته، في حين أنّ اكتساب اللّغة لا يرتبط زمنيا بساعة أو سنة، بل هو ذو غرض بعيد، وباعتبار أيضا أنّ هذه العملية هي تطوّر شبه دائم في سلوك الفرد؛ فإنّنا نتكلّم عن مكوّنات الشّخصية والّتي هي عبارة عن عادات تكوّنت خلال فترات سابقة، لكنّها قابلة للتعديل رغم ثباتها النّسبي .

وبما أنّ الدّراسة العلمية لهذه التّنظيمات السّلوكية تركّز على جانبين اثنين هما: التّنظيم الانفعالي والتّنظيم العقلي بحكم أنّ الأوّل يشير إلى دوافع الفرد، والّتي تقرّر الأهداف والغايات، والثّاني هو المسؤول عن تحقيق هذه الأهداف وهذه الغايات، كما أنّ موضوع الدّراسة يمسّ المرحلة الابتدائية من النّاحية التّربوية؛ فإنّه ارتأينا أن نتكلّم عن مرحلتي الطّفولة المتوسّطة والطّفولة المتأخّرة اعتبارا للأساس البيولوجي واعتبارا لما تعرفه مرحلة النّمو من حساسية لكونها الفترة الحرجة الّتي يجب أن تُراعى لقيام الأساس التربوي؛ وهذا ما ذهب إليه بالدوين (Baldwan) والّذي رأى أهميةً الحاجة إلى المعلومات الإمبريقية من البحوث العلمية الدّقيقة التي تبحث مشكلات التّعلّم والنّمو اللّغوي والتّفكير وغيرها من المشكلات، وهذا من أجل تجاوز تلك البرامج التي تتخبّط فيها المدارس بعيدا عن تطوّر البحث في مراحل النّمو؛ وقبل أن نلج مرحلة طفل المدرسة الابتدائية -وهي الفترة العمرية الممتدّة تقريبا من السن السّادس إلى السن الثّاني عشر- من الأهمية بمكان أن نعرّج على ما انتهى إليه الطّفل مرورا

بمرحلتي الرّضاعة (من الميلاد إلى السنة الثانية) والطفولة المبكرة (من السنة الثانية إلى السنة السادسة)، مركّزين على النظريات المعرفية والنّفسية.

2 تعريف النّمو

النّمو مفهوم شأنه شأن الظّواهر النّفسية الأخرى، كالذكاء والتعلم...، لذلك لا نجد تعريفا موحّدا يتّفق عليه العلماء إلاّ أنّه وبشكل عام هو ما يحدث للكائن الحيّ من تغيّرات كمّية وزيادات حجمية تبدأ من تكوين البويضة الملقّحة وتستمر حتّى اكتمال النّضج مع مصاحبة في ارتقاء الوظائف النّفسية المختلفة، كالقدرة على التّعلّم والتذكر والاستنتاج، حلّ المشكلات الإبداع، التّوافق الاجتماعي والاستقرار الانفعالي...، فيعرف بأنّه الميدان الّذي يهتمّ بوصف وتفسير التّغيرات الّتي تحدث عند الأفراد طيلة حياتهم ،كما يُعنى هذا الميدان بأوجه الشّبه والاختلاف في هذه التّغيرات عند الأفراد **(عشوي ،1994).**

إذن فالنّمو هو سلسلة متتابعة ومتماسكة من تغيّرات تهدف إلى غاية واحدة هي اكتمال النّضج وعملية النّمو عملية مستمرة فيها حياة، والحياة عملية مستمرة، ومعنى الحياة هو النشاط وبالتّالي هو عبارة عن تغيّرات تقدّمية متجهة نحو تحقيق غرض ضمني هو النّضج هذا الّذي يعني أن التّغيرات تسير إلى الأمـام وليـس إلى الوراء، وفي سياق الكلام عن النّمو، يعتبر مفهوم المرحلة فيه مفهوما أساسيا، إذ لقي جدالا حول خاصيتي الاستمرارية واللااستمرارية، أي إن كان يحدث بشكل تدريجي دون تحولات مفاجئة أم أنّه يحدث بصورة غير مستمرة؛ ويرى في ذلك معظم الباحثين في هذا المجال أن نمو الكائن الحيّ يتضمن خاصيتي الاستمرار وعدم الاستمرار، بمعنى أن الكائن البشري يحافظ أثناء نموه على شكله العام، كما يمرّ في الوقت نفسه بمراحل مختلفة تطرأ خلالها تغيّرات حادّة على أنماط سلوكه المختلفة؛ ولعل من بين مفاهيم النّمو الذي يعرف اهتماما واسعا وعميقا، مفهوم الفترة الحرجة والذي يُقصد به تلك الفترات الّتي يتسارع خلالها تطوّر بعض العمليات النفسية، والتي تكون العضوية فيها شديدة الحساسية وعرضة للتأثر السّريع بالمثيرات البيئية، وبالتالي فإنّ عدم الاستثارة في حينها قد يُفقد القدرة على اكتساب الخبرة المرادة أو قد يبطيء معدل سرعة اكتسابها، وهذا ما قـد يؤثّر سلبا في الفترات الموالية.

3 نواحي التغير في الجسم

النّمو وجه أو ضرب من التّغيّر الّذي يطرأ على نشاط أو وظيفة أو قدرة، يحدث ارتقاء من مرحلة إلى أخرى، وهو بذلك يمسّ نواح مختلفة تكمن في:

- تغير في الحجم

يتّضح هذا التّغيّر بالخصوص في النّمو الجسمي، حيث يزداد طول الطّفل، فضلا عن وزنه ومقاييس محيط جسمه، كما أنّ هذا الوجه من التّغير يمسّ كذلك أعضاء الجسم والتّراكيب الدّاخلية، وبالمقابل فإنّ هذا التّغيّر في الحجم يزامنه تغيّر في الجانب العقلي حيث تزداد لغة الطّفل من سنة إلى أخرى وتزداد قدراته على الإدراك والتّذكر والتّفكير.

- اختفاء خصائص قديمة

تتضمّن عملية النّمو اختفاء خصائص كانت موجودة من قبل، فالغدّة التيموسية والصّنوبرية تتعرضان للضّمور قبل مرحلة البلوغ، ومن بين الخصائص العقلية الّتي تختفي أشكال الكلام الطفلي والسّلوك الاندفاعي الّذي يحدث دون تفكير سابق، وكذلك اختفاء مختلف تنقلات الطّفل المرحلية.

- ظهور خصائص جديدة

كما أنّه تُستبعد خصائص كانت موجودة فإنّه بالمقابل يتمّ اكتساب صفات جديدة، وغالبا ما يكون هذا الاكتساب نتيجة التّعلّم المرتبط بالنّضج، وهذا ما يظهر في المجال الدّيني والأخلاقي وفي مختلف أشكال اللّغة.

4 الخصائص العامة للنمو

في ضوء الدّراسات العديدة لظاهرة النّمو الإنساني، وتتبّعا لما ورد في تعريف النّمو، يتّضح أنّ للنّمو مجموعـة من الخصائص والمبادئ المفسّرة لبعض ظواهره.

- النّمو يتضمّن تغيّرا كمّيا وكيفيّا

إنّ نمو الطّفل يعني أنّ هناك زيادة في الحجم، وهذا يبدو جليّا في مقارنة حجم الطّفل بحجم الرّاشد، وبالمقابل أيضا، ثمّة زيادة في حجم التّراكيب الدّاخلية، فوزن القلب لدى الرّاشد يصل إلى خمسة أمثال الوزن عند الطّفل ووزن المخّ يقارب أربعة أمثال وزن مخّ الطّفل كما أنّ التّغيّر في الحجم يرافقه تغيّر وظيفيّ ،فقدرة الطّفل على التّحكم في الأطراف والعضلات تزداد من مرحلة إلى أخرى حتى يتمكّن من السّيطرة النّهائيـة على مختلف الأعصاب المتّصلة

بحواسه جميعا، فحاسّة البصر مثلا تتدرّج في عملية التّحكم حيث في الأسابيع الثّلاثة الأولى يتحكّم الطّفل في أعصاب بصره بالنّسبة للأجسام الكبيرة والجامدة وفي مابين الشّهرين السّابع والتّاسع تظهر لديه القدرة على أن يحرّك عينيه معا ليتتبّع بها الأشياء المتحرّكة **(زيدان ،1973).**

- النّمو يسير من الاستجابات العامّة إلى الاستجابات الخاصّة

فالطّفل في استجاباته الحركية يحرّك جسمه كلّه أوّلا ، قبل أن يحرّك أطرافه وحدها وقبل أن يحرّك أصابعه وحدها ،كما يتجلّى هذا المظهر في تطوّر الاستجابات الانفعالية حيث يصرخ الطّفل محتجا ثم يستعمل الكلام، أي أنّه ينتقل من التّعبير الانفعالي بكلّ وجهه إلى التّعبير الانفعالي الخاص بالنّظرات أو الحركات الخاصّة بعضو من الأعضاء **(الريماوي ،1998).**

- النّمو عملية مستمرّة ومنتظمة

من خلاصة تعريف النّمو أنّه سلسلة متابعة ومتماسكة وتغيّرات هادفة إلى اكتمال النّضج، يتبيّن أنّه يقوم على خاصيّتين: الخاصيّة الأولى وهي أنّ النّمو يحدث بشكل طبيعي واستمراري، ولا يتوقّف إلا بوجود عائق؛ والخاصيّة الثّانية أنّه مع الاستمرارية يحدث بشكل منتظم حيث أنّ ما يحدث في مرحلة ما يؤثّر في المرحلة الموالية.

- سرعة النّمو ليست متساوية

هناك فترات تعرف نموّا سريعا وهناك فترات تعرف نموّا بطيئا، فمثلا في فترة المهد يكون نمو الطّفل سريعا لتتناقص سرعته في المرحلة الموالية، في حين أنّ في المرحلة المراهقة يشهد تغيّرات كبيرة ونموّا مفاجئا لنواحي كثيرة.

- لكل جانب من جوانب النمو معدله الخاص

النّمو له جوانب مختلفة لا تنمو كلّها بمعدّل واحد وفي وقت واحد، فالقدرة الكلاميّة لدى الطّفل لا تتعدّى ثلاث أو خمس كلمات في نهاية السّنة الأولى من عمره، بينما تصل في السّنة الثّانية إلى200 كلمة، لتقفز في السّنة السّادسة إلى2500 كلمة، ثمّ يحدث انخفاض وتيرة النّمو اللّغوي لأنّ طاقة الطّفل الجسمية تنصرف إلى تعلّم مهارات نامية في هذه الفترة وفي هذا الصّدد يشير مكارثي إلى أنّ الأطفال ينطقون الحروف السّهلة بوضوح في حوالي30 شهرا، بينما يحتاج الطّفل إلى مدّة طويلة قبل أن يتمكّن من نطق الحروف المشدّدة بوضوح، ويرى أنّ سنّ الثّامنة هو الحدّ الأقصى لنطق جميع الأصوات بوضوح.

- النمو والفروق الفردية لمختلف جوانب النمو

لاشك في أنّ عملية النّمو تخضع لعاملي الوراثة والبيئة، وعليه فإنّ تباين هذين العاملين بالنّسبة لأطفال المرحلة العمرية الواحدة قد يؤثّر تأثيرا متباينا في نمو الطّفل عامّة، كما أنّ هذا التباين يزداد وضوحـا من الذّكـور إلى الإناث، فالذّكور يتفوّقون في السّنوات الأولى من العمر وكذلك في مرحلة المراهقة؛ في حين أنّه خلال السّنوات الدّراسية الأولى هناك تشابه إلى حدّ ما في الوزن، ليتباين النّمو لصالح البنات فيما بين التّاسعة والرّابعة عشرة وبناء على عاملي الوراثة والبيئة وتأثيرهما على النّمو تتولّد ظاهرة الفروق الفردية.

- النّمو عمليّة معقّدة

إنّ ثمّة تفاعلا بين نواحي الجسم في عملية نموه، فلا يمكن أن نتصوّر عدم تأثير نموّ جانب على نموّ جانب آخر، فالنّمو الجسمي يؤثّر على النّمو العقلي، وهذا ما تنطوي عليه مقولة العقل السّليم في الجسم السّليم.

5 نظريات النّمو

رأينا كيف أنّ مرحلة المدرسة الابتدائية تقابل مرحلتي الطّفولة الوسطى والطّفولة المتأخرة وهذا من النّاحية التربوية أو من النّاحية التعليمية، وإذا كان هناك اتّفاق شبه عامّ حول تعريف التّعلم وأهميته في دورة الحياة باعتباره نوعا من التعديل في السلوك أو باعتباره مفهوما يُفترض وجوده للتعبير أو للدلالة على مجموعة من العلاقات الوظيفية بين المتغيرات مستقلة (الشروط البيئة) من ناحية والمتغيرات التابعة (سلوك الكائن الحي)، ليكون كما نستدل عليه ونقيسه تغيرا في الأداء يحدث تحت شروط الممارسة، ولا يمكـن تفسيره على ضوء العوامل الوقتية مثل: التعب، النضج...، فإنّ الغوص في مفهومه وتحديد المتغيرات الداخلة فيه وكذلك أنواع التغيّر السّلوكي الطّارئ على الإنسان عنده من القضايا التي لم يُتفق عليها، الأمر الّذي أدّى إلى ظهور نظريات متباينة تُصنّف في عمومها إلى ثلاث مجموعات: مجموعة النّظريات الارتباطية؛ وتضمّ آراء ايفان بافلوف، جون بي، واطسن، وادون جثري، وتؤكد هذه المجموعة على الارتباط بين الأحداث البيئية والسّلوك ، ويُنظر إلى التّعلم من خلالها كعملية تكوين ارتباطات. والمجموعة الثّانية وهي تلك التي تُسمّى بالارتباطية الوظيفية، وتمثّل النّماذج الّتي قدّمها ثورندايك، هل، سكينر، وتؤكّد هذه النّظريات على الوظيفة الّتي يؤدّيها السّلوك مع بقاء الارتباط فيها مسلّما رئيسيا. أما المجموعة الأخيرة؛ فهي النّظريات الّتي تعطي أهميةً

للعمليات الجارية داخل الفرد أكثر مما تعطيه للمثيرات البيئية مثل: التّفكير، التخطيط، اتخاذ القرار...، هذه النّظريات الّتي يغلب عليها الطابع المعرفي، وتضمّ الأفكار الجشطالتية عند ماكس فريتمير، وولفجانج كوهلر **(حجاج، 1983)** ؛ ونظرا للعلاقة القائمة بين اللغة والتفكير ونظريات التعلم، رأينا تأخير الكلام عن بعض النظريات إلى الفصل الخاص باللغة، والاقتصار في هذا الفصل على ما ذُكر منها في توطئته.

6-1- النظرية المعرفيـــــــــة

6-1-1 النظرية البنائية لبياجيه

لقد واكب تطور نظريات التعلم ما يعرف بالنظرية البنائية، هذه التي يحددها معجم علوم التربية بأنها "صفة تطلق على كل النظريات التي تنطلق في تفسيرها للتعلم من مبدأ التفاعل بين الذات والمحيط من خلال العلاقة المتبادلة بين الذات العارفة وموضوع المعرفة" **(الفاربي ،وآخرون ، 1994، ص 52)**، ولما كان أي بحث جديد في نظرية المعرفة لا يبدأ من فراغ فإن للبنائية جذورا تعود إلى بداية القرن الثامن عشر(1710) أين عبر الفيلسوف الايطالي جيامبتسا فيكو(Giamattisa) عن فكرة أن عقل الإنسـان لا يعرف إلا ما يبنيه، وكذلك لها جذور في كل من أفكار ديكارت، كانت، ديوي ، بياجيه،.حيث عبر فريق الشكاك من أمثال كانت عن عدم كفاية الحواس لبلوغ اليقين إزاء طبيعة الأشياء، كما أن العقل هو الذي ينشئ المعرفة وفقا لتصوره وأن- كما يرى ألكسندر بوجدانوف- المعرفة آلة وظيفتها خدمة مطالب الحياة، أما عن بياجيه فهو الذي أعطاها تفسيرات لكيفية اكتسابها.

إن العالم السويسري جان بياجيه (J.Piajet) (1896-1980) والذي بدأ في دراسة النمو العقلي لدى الأطفال منذ عام 1920 يرى بأن تلك التغيرات التي تحدث في الأنشطة العقلية مثل:الانتباه، الإدراك، التعلم، التفكير...، هي تغيرات تحدث بشكل تقدمي مع مراحل العمر المختلفة، ويذهـب بياجيـه إلى أن الطفـل لا تسيره غرائزه ولا يصب في قالب بسبب تأثيرات البيئة، بل الطفل مكتشف نشيط يستجيب للبيئة وفقا لفهمه، وبالتالي فإن الاستجابات ليست واحدة بالنسبة لكل الأطفال ،ويضيف أن بناء واقع الطفل وتفسيراته للبيئة وكيفية الاستجابة لها يتوقف على مستوى نمو الطفـل، هذا الذي يخفي التطور المعرفي الحاصل عن التفاعل مع البيئة حيث يصدر السلوك وكأنه عملية تكيف أو إعادة تكيف نتيجة الشعور بالحاجة **.(Piaget, 1963)**

إن بياجيه ينظر للذكاء على أنه وظيفة أساسية في الحياة تساعد الفرد على التكيف، وهو يعتقد بأن البيئة مليئة بالمثيرات، والتي لا يمكن إدراكها والتعامل معها في الحال، وأن عدم التوازن بين الطفل والبيئة من حيث طرق التفكير تنبه الطفل بضرورة عمل توافقات عقلية في محاولة التغلب على المشكلات والخبرات الجديدة المحيرة، وهكذا يعطي بياجيه نظرة جديدة للذكاء بأنه خاصية مميزة مركبة، المراد منها التوازن بين قدرات الفرد وبين منبهات ومثيرات البيئة، حيث يرى أن العقل يتكون من ثلاثة عناصر، وهي: المحتوى العقلي والتركيبات المعرفية والوظائف العقلية.

قلنا في تعريف التعلم أنه لا يوجد تعريف واحد موحد لمفهوم التعلم، ومع ذلك فإنه في عمومه ذلك التغير النسبي الدائم والناتج عن الممارسة والخبرة؛ أي أن هذا التعريف ينطوي على نقطة مهمة، وهي ضرورة معرفة أصل التغير حتى نتمكن من الحكم على أصل تغيراتنا هذا من جهة، ومن جهة أخرى فإن هذا التعلم والذي نعرفه من خلال الاستجابات هو تعلم متباين بتباين الاستجابات؛ فقد تكون استجاباتنا المتعلمة متشابهة أو متقاربة في الشبه، وبالتالي فإن الانطباع السائد في هذه الحالة هو الحكم على سلبية العقل البشري لكونه لم يخرج عن إطار الصورة المنسوخة، كما يمكن أن تكون استجاباتنا جديدة أي أن العقل قد تمكّن من تنظيمها تنظيما قائما على فهم أوسع من ذلك الفهم الذي قدمته تلك الارتباطات أو تلك الخبرات المحددة، وحينها سيصبح العقل فكرة مبدعة؛ وانطلاقا من هذين الفكرتين أراد بياجيه أن يعطي تعريفا للتعلم الحقيقي معتبرا أن التعلم الذي له معنى هو الذي ينشأ عن التأمل والتروي، أي أن التعزيز لدى بياجيه هو تعزيز من الداخل ولا يأتي من البيئة، نافيا بذلك أراء الإشراطية الإجرائية؛ ولا يختلف بياجيه عن سابقيه في أن معرفة الإنسان تنشأ وبشكل نسبي من عالم الناس والأشياء، أي من البيئة الاجتماعية والبيئة المادية إضافة إلى عامل النضج البيولوجي ،لكنه يرى بأن هذه الجوانب الثلاثة بحاجة إلى تنسيق، وأن هذا التنسيق لا يكون إلا بعامل الموازنة، وهو يقصد بالموازنة كيفية التمكن من تنظيم المعلومات المتناثرة في تنظيم معرفي غير متناقض، وعن طريق هذه الموازنة يستطيع الإنسان تدريجيا الاستدلال على الكيفية التي ينبغي أن يكون عليها عالم الأشياء .

وبشكل عام ينظر رائد البنائية إلى النمو المعرفي من خلال منظوري الأبنية المعرفية والوظائف العقلية، ويرى أنه لن يحصل ولن يتم فهم النمو المعرفي إلا بفهم هذين المنظورين،

حيث يشير البناء المعرفي إلى حالة التفكير التي لدى الفرد في مرحلة من مراحل نموه، في حين أن مفهوم الوظيفة العقلية يشير إلى العمليات التي يلجأ إليها الفرد عند تفاعله مع مثيرات البيئة التي يتعامل معها؛ ومن خلال دراستة للنمو المعرفي يعطي الاهتمام أكثر للأبنية المعرفية بحكم أنها تنطوي على التغير الكيفي للتفكير أو الذكاء، هذا التغير الذي يسير مع العمر نتيجة تفاعل الفرد مع البيئة ، ويذهب إلى أن الوظائف العقلية ماهي إلا خصائص عامة للنشاط العقلي لكونها تمثل الجانب الموروث في النمو العقلي، بينما الأبنية المعرفية مرتبطة بما يعرفه الفرد من تطورات في تفكيره.

- **الوظائف العقلية**

ينظر بياجيه للفرد على أنه كائن بيولوجي بالدرجة الأولى، وهو بذلك يطبق المفاهيم البيولوجية الأساسيـة في وصف تفكير الإنسان،ذلك لأن الشيء الجوهري في العضوية الحية أنها أجهزة تنظيم ذاتية ، فنحن نمتلك طرقا ذاتية لإعادة بناء الخلايا التالفة ، كما لنا طرق للحفاظ على ثبات درجة حرارتنا رغم اختلاف درجة الحرارة من حولنا، ويذهب إلى أن هناك وظيفتين ثابتتين للتفكير وهما: وظيفة التنظيم ووظيفة التكيف؛ حيث تمثل الوظيفة الأولى ميل الفرد إلى ترتيب وتنسيق العمليات المعرفية في أنظمة كلية متناسقة ومتكاملة، وتمثل الوظيفة الثانية نزعة الفرد إلى التلاؤم والتآلف مع البيئة التي يعيش فيها .

إن النص النظري الذي ينطلق منه بياجيه في تحديد النمو هو تكيف الجسم مع البيئة، هذا التكيف الذي يتميز بتحقيق التوازن بين عمليتي الاستيعاب والتلاؤم، حيث أن عملية الاستيعاب ماهي إلا تطور في تكامل الشيء كما هو مع الصور المتكونة، بمعنى أنه تكييف الفرد للمعارف الجديدة مع تلك السابقة عنده، في حين أن التلاؤم يتطور من خلال المشاركة في تغيير صور الاستيعاب، أي أنه تكيف من الداخل مع الظروف المستمدة من الخارج؛ وعندما يتم التوازن بين العمليتين السابقتين تحصل عملية التكيف، لكن قد يكون هذا التوازن وقتيا، وبالتالي لا يكون للنمو معنى إذا كان لا يمكّن من المرور من توازن إلى آخر وبشكل أعلـى؛ ولهذا توصف بنيوية بياجيه بالبنيوية التكوينية؛ والتمثل وحده لا يكفي، بل من شأنه أن يشوه الخبرة الجديدة،فاعتقاد الطفل بأن الماء الذي يصب في كأس قصيرة وعريضة سيصل إلى نفس المستوى في حالة صبه في كأس أخرى يجعل الطفل يعيش حالة صراع وتوتر واضطراب بين ما يراه وما يتوقع أن يراه، وقد يرجع الطفل هذا إلى تسرب كمية من الماء

لحظة عملية التحويل، هذا التفسير الذي يؤدي إلى تشويه هذه الخبرة؛ أما الملاءمة فهي عملية الانتباه التي تختص كلية بالتجربة الجديدة، وبصورة مستقلة عن الخبرات السابقة، وهي دون تمثل قد تؤدي إلى نتائج خاطئة كتفسير التناقض بين ما هو مشاهَد وما هو متوقَّع انطلاقا من التسليم بأن الماء لا يعرف مستوى ثابتا، بل هو في حالة تغير بين الانخفاض والارتفاع. ويرى بياجيه أن ثمة نوعين من المعرفة معرفة شكلية ومعرفة إجرائية، وتشير الأولى إلى معرفة المثيرات بمعناها الحرفي ،وهي معرفة بعيدة عن المحاكمة العقلية، في حين أن الثانية تشير إلى الكيفية التي تتغير عليها الأشياء من حالتها السابقة إلى حالتها اللاحقة .

- الأبنية المعرفية

ذكرنا سابقا أن الأبنية المعرفية هي الخصائص المميزة للتفكير أو الذكاء، وهي غير ثابتة إذ أنها تتغير مع العمر نتيجة تفاعله مع بيئته، وهي تمر بأربع مراحل مختلفة حيث تمثل كل مرحلة شكلا من أشكال التفكير، ولفهم مفهوم المرحلة يقترح بياجيه أربعة اعتبارات أساسية وهي:

- تتألف كل مرحلة من المراحل الأربع من فترتين فترة تشكيل وفترة تحصيل حيث تتميز فترة التحصيل بالتنظيم المطرد للعمليات العقلية في المرحلة المعينة، كما تكون نقطة الانطلاق لتشكيل المرحلة التي تليها.

- المراحل متداخلة تداخلا عضويا، إذ أن كل مرحلة من المراحل تتكون في الوقت نفسه من فترة تحصيل لتلك المرحلة وفترة تشكيل للمرحلة الموالية.

- إن السنوات التي وضعها بياجيه لتحديد المراحل لا تشكل حدودا جامدة غير قابلة للتغيير وعليه فإن سن تحصيل المرحلة يتغير إلى حد ما، حسب تأثير الدوافع والتدريب والخبرات والعوامل الحضارية والثقافية.

- يسير التطور من مرحلة إلى مرحلة أخرى وفق قانون التكامل، أي أن الأبنية المعرفية السابقة تصبح جزءا من الأبنية اللاحقة.

- مستويات المعرفة

خلصنا سابقا في الاعتبار الثالث الذي وضعه بياجيه إلى أن سن التحصيل في كل مرحلة ليس ثابتا ولا جامدا، وإنما يتأثر بالدوافع والمواقف التي يخبرها الطفل، وعموما فإن بياجيه يفترض أن المرحلة التي تقابل طفل المدرسة الابتدائية هي مرحلة العمليات المادية، ومراعاة لتداخل

هذه المراحل، كان لزاما الوقوف على المرحلتين السابقتين وهما: المرحلة الحسية الحركية ومرحلة ما قبل العمليات .

أ-المرحلة الحسية -الحركية

وهي المرحلة الممتدة من الميلاد إلى نهاية سن الثانية، وتتميز بداية هذه المرحلة بالتمرين الانعكاسي حيث لا يملك الوليد وسيلة تكيف سوى الانعكاسات الأولية، وتعرف كذلك بداية هذه المرحلة – من الناحية الفيزيولوجية - تمركزا في أنوية أصلية حيث لا يستطيع الطفل أن يفرق بين ما هو من جسمه وما هو من بيئته، إنه التمركز حول الذات ،كما أن هذه الفترة فترة الإحساسات لأن الطفل يتفاعل مع المحيط بكل مشاعره ودفعة واحدة، وذلك بغية التكيف، وبالتدرج يبدأ الطفل اتصاله بالواقع اتصالا يؤكد ويثبت الانعكاسات الأولية.

وهذا ما ذهب إليه برونر، إذ يرى أن النمو يحدث في مرحلة المعرفة الحسية الحركية أو مرحلة الحدوث العملي من خلال العمل الفعلي، حيث أن الطفل يتعرف على الأشياء والموضوعات المحيطة من خلال ما يقوم بـه من أفعال حيالها، مثل اللمس والحك والمعالجة اليدوية؛ هذه المرحلة تمثل أولى مراحل ارتقاء التصور كما يحدث في كثير من الأشياء التي يتعلمها الفرد دون توفر كلمات أو صور لها، بل يصعب تعلمها بواسطة الكلام أو الصور كتعلم ركوب الدراجة وتعلم السباحة.

وفي نهاية هذه المرحلة يتعلم الطفل تمييز المثيرات حيث يكتسب فكرة الثبات أو بقاء الأشياء؛ بمعنى أن الأشياء موجودة رغم غيابها عن الإدراك الحسي، كما يبدأ الطفل في اكتساب اللغة، ويصبح قادرا على ممارسة بعض النشاطات والأنماط السلوكية التي تمكنه من الوصول إلى الأهداف، أي أنه يكتسب معرفة وجود بعض الأنظمة للبيئة التي يعيش فيها، ومجمل القول أن أهم ما يميز هذه المرحلة حدوث التفكير بصورة رئيسية عبر الأفعال وتحسن عملية التآزر الحسي، تحسن تناسق الاستجابات الحركية، تطور فكرة ثبات الأشياء وبداية عملية اكتساب اللغة.

ب - مرحلة ما قبل العمليات أو مرحلة ما قبل الإجرائية

تمتد هذه المرحلة إلى غاية السنة السابعة أو الثامنة، وهي مرحلة -حسب رأي بياجيه– انتقالية غير مفهومة على نحو واضح لأن مستوى النمو المعرفي فيها لا يعرف ثباتا رغم ما تعرفه هذه المرحلة من مظاهر معرفية، كزيادة القدرة على استخدام اللغة، تسمية الأشياء وظهور

القدرة على التصنيف وتكون بعض المفاهيم العقلية العامة، وفي هذا يقول بياجيه: "يبدأ الفكر التمثيلي بمقابل النشاط الحسي-الحركي منذ أن يبدأ التمييز الداعي بين الشيء المعني ومدلوله" **(Ibid ,p 172)**.

وفي بداية هذه المرحلة يبدأ الطفل في التفكير مستغنيا عن جسده، فهو الآن لا يفكر من خلال نشاطه الجسدي، بل يعمل عقله؛ و يرتبط إعمال العقل بإمكانية قيام الصور الذهنية للأشياء، أي أن مرحلة ما قبل العمليات أو مرحلة قبل– إجرائي يتميز ظهورها بتكوين الوظيفة الرمزية أو الدلالية، هذه الأخيرة التي تمكّن من تمثّل الأشياء والحوادث الغائبة عن طريق التذكر بفعل الرموز والعلامات التي تميز هذه الأشياء .

إن الوظيفة الرمزية هي الجسر الذي يمكن الذكاء الحسي- الحركي من الامتداد إلى الفكر إلا أن هذا الفكر يتأخر لاعتبارين أو لظرفين، ذلك لأن تمثل تسلسل حركة ما وتمثل نتائجها ذهنيا أصعب من مجرد تنفيذها المادي، والمثال الذي يضربه بياجيه لإيضاح هذا العائق الأول هو أن القيام ذهنيا بإجراء دورة لقطعة مربعة مع تصور مواقع الأضلاع المختلفة كلما دار المربع تسعين درجة أمر أصعب وأبعد من إدارة المربع ماديا وملاحظة آثار الدورة، هذا عن الظرف الأول؛ أما عن الظرف الثاني فهو افتراض انسلاخ الأنا عن مركزيتها (التمركز حول الغير) وبشكل أعمق مما كان مطلوبا في المرحلة السابقة (المرحلة الحسية – الحركية)، أي أن الأمر يتحول من التمركز حول الذات إلى تشكيل كون من النواحي المكانية والزمانية والسببية ليتحول بذلك جسم الطفل إلى شيء من الأشياء الأخرى، وبالتالي التمركز حولها؛ كما أن استخدام اللغة للتعبير عن المفاهيم يختلف عنه عند الراشدين، ذلك لأن الطفل يعمد إلى مبدأ التعميم فالكلب لديه هو كل جسم متحرك له قوائم سواء أكان بقرة أم كلبا، ولهذا يسمّي بياجية الطـور الأول من هذه المرحلة بطور ما قبل المفاهيم ، هذا الطور الذي يستطيع فيه الطفل تصنيف الأشياء في اتجاه واحد أو من خلال مظهر واحد؛ أما الطور الثاني من مرحلة ما قبل العمليات فهو الطور الحدسي، هذا الذي يمتد من السنة الرابعة إلى السنة السادسة -ويعود أصل التسمية إلى أن الطفل قد يتمكن من بعض التصنيفات الأكثر صعوبة دون إدراك منه لقاعدة هذا التصنيف– وفيه يتدرج وعي الطفل نحو خاصية الاحتفاظ أو الثبات حيث يدرك أن الكتلة ثابتة رغم تغير شكلها وأن مقادير السوائل لا تعرف تغيرا مهما تغيرت الأواني الموضوعة فيها، لكن ومع هذا الوعي يبقى تصنيف الأشياء وفق معيار اللون أو الحجم أو الطول. وعموما

فإن مرحلة ما قبل العمليات تتسم بـ: ازدياد النمو اللغوي واتساع استخدام الرموز اللغوية ،سيادة حالة التمركز حول الذات، البدء بتكوين المفاهيم وتصنيف الأشياء، الفشل في التفكير في أكثر من بعد أو طريقة، تقدم الإدراك البصري على التفكير المنطقي.

ج- مرحلة العمليات المادية أو مرحلة المدرسة الابتدائية

وتمتد هذه المرحلة إلى غاية احدى عشرة سنة، وهي المرحلة التي يستخدم فيها بياجيه مصطلح العمليات لوصف النشاطات العقلية التي تشكل منظومة معرفية وثيقة، أي أن بياجيه يتكلم عن مرحلة التفكير المنطقي، هذا التفكير الذي يبقى لصيقا بما هو حسي، فالطفل في هذه المرحلة يستطيع أن يقارن بين مجموعة من المكعبات من حيث الحجم وهذا من خلال الإدراك البصري، لكنه يجد صعوبة في تحويل هذه المقارنة باستخدام الرموز بدلا عن الأشياء الملموسة؛ أي أن التفكير المنطقي كما يقول بياجيه لا يغطي إلا ميدانا محدودا من ناحيتين: فهو من جهة يجري على الأشياء فقط وليس على الفرضيات معبرا عنها لفظيا في صيغ قضايا؛ ومن جهة ثانية فإن تأسيس هذه العمليات يتم شيئا فشيئا على عكس العمليات المقبلة التي تتسم بالربط الشمولي وبحركية أرقى بكثير، وهذان الحدان على قدر من الأهمية إذ يبينان كيف تبقى هذه العمليات الأصلية (الملموسة) قريبـة من الأفعال التي اشتقت منها؛ أي أن هذه الفترة ذات أهمية كبيرة في تطور مستوى التفكير المنطقي رغم ارتباط الفكر بموضوعات مادية محسوسة؛ وفي هذه المرحلة تتجه حالة التمركز حول الذات إلى التضاؤل حيث يصبح الطفل قادرا على فهم وجهات نظر الغير، وبالتالي انخفاض الأنا، وهذا ما يظهر عبر تطور اللغة في اتجاه الطابع الاجتماعي. وإذا كان التفكير لم يمكّن الطفل في المراحل السابقة من مفهوم البقاء أو الثبات فإنه في هذه المرحلة يصير هذا المفهوم أكثر رسوخا، وهذا من خلال مفهوم المقلوبية؛ فالكميتان متساويتان رغم تباين الأواني، كما أن التفكير يتخلص من التركيز على بعد واحد .

وأخيرا وبعد تأكيد وتثبيت المراحل السابقة من نمو حسي حركي إلى مرحلة العمليات المادية فإنه مع بداية سن المراهقة تظهر مرحلة رابعة، وهي مرحلة العمليات المجردة أو مرحلة العمليات الشكلية، والسمة العامة لها هي اكتساب شيء جديد من الاستدلال لا يجري على الأشياء والوقائع فحسب وإنما كذلك على الفرضيات، أي أنها مرحلة العمليات القضوية

المتضمنة قضايا الفصل والوصل واللزوم والتنافي، هذه التي تتميز بالربط الشمولي الذي يجري على الأشياء والأفكار والقضايا.

6- 2-1 نظرية فيجوتسكي

إذا كان بياجيه قد رأى في التفاعل بين الفرد والبيئة سبيلا للنمو المعرفي فإن ليف فيجوتسكي Lev .vygotsky (1896-1934) صاغ نظرية مفادها أن النمو والتعلم يخضعان للعامل الثقافي الاجتماعي، ليدخل بذلك أطروحة التكون الاجتماعي للنفس والعقل معتبرا هذا الأخير ظاهرة اجتماعية في جوهرها، وأن ارتقاء التفكير لا يسير من الفرد إلى المجتمع، بل من المجتمع إلى الفرد؛ وبالرغم من اقتناع فيجوتسكي بفكرة المراحل العامة للارتقاء التي حددها بياجيه إلا أنه رفض أن يكون تتابعها محكوما بالوراثة، ليصل إلى أن التعلم يسبق الارتقاء وليس العكس كما افترض بياجيه، ومن المفاهيم الأساسية التي طرحتها النظرية الثقافية الاجتماعية .

- مفهوم النمو والتعلم

عكف فيجوتسكي على دراسة عملية النمو النفسي لدى الطفل من حيث تأثره بالبيئة المحيطة ورأى في كل عنصر من عناصرها تأثيرا مختلفا عن سواه وبما يتناسب مع المرحلة العمرية التي يمر بها،كما يعتبر عملية النمو عملية فعالة من خلال التفاعل أو المخالطة التي هي شرط ضروري لقيام الفعالية، أين تُظهر عملية تحليل الخطوة الاجتماعية تلك الشروط الموضوعية للنمو والتي تختلق فيها المقوماتُ الضرورية نشأة الحاجة الاجتماعية للفرد، لاسيما الاختلاط منها.

- مفهوم العمليات والوظائف النفسية.

يرى فيجوتسكي عبر قوله " إن نمو الطفل ليس عبارة عن الزيادة الكمية البسيطة لما كان عليه من البداية، وإنما هو التحول النوعي من صيغة إلى أخرى، هذه التحولات التي تميز كل مرحلة من مراحل النمو **"(Vygotsky,1985,p92)**؛ ليشير بذلك إلى أن مختلف الوظائف النفسية تنمو وتتطور بأشكال متباينة، فلكل واحدة منها مرحلة نمو مناسبة، وأن في كل مرحلة وظيفة مسيطرة، كما يشير إلى أن ظهور الوظائف النفسية الجديدة هو حاصل عملية فريدة معقدة لنمو الفرد، والتي هي ليست تراكمية كمية للخبرات والمعارف، بل تعتبر تحولا نوعيا واضحا.

- مفهوم النمو العقلي والمعرفي.

يعتبر فيجوتسكي النمو العقلي والمعرفي بأنه تلك العملية النشطة التي تمثل للخبرة الإنسانية ولكي يتمكن الطفل من تمثل الأشياء والظواهر المحيطة به يحتاج إلى نشاط عملي أو معرفي محدد يقابل ما يتجسد فيها من نشاط إنساني، وللتمثل خاصية تكمن في اختلاقها لدى الفرد قدرات ووظائف نفسية جديدة، ومن ثمة فإن الخبرة المتراكمة تصل إلى الطفل عن طريق التربية التي يقوم بها الراشد في البداية ثم عن طريق عملية التعليم المنتظمة.

- مفهوم منطقة النمو القريب Zone proximale de développement

يطرح فيجوتسكي مفهوم منطقة النمو المحتمل ليصف الوظائف التي تكون في حالة تحول عند الطفل، ويعطيها تعريفا يحددها فيه من خلال الفارق بين مستويين؛ مستوى النمو المشاهد، وهو ما يقاس بمدى قدرة الطفل على حل المشكلات بمفرده، ومستوى النمو المتوقع الذي يقاس بمدى قدرة الطفل على حل المشكلات عند ما يسعفه شخص آخر؛ ويضيف أن المستوى الأول يقيس النمو السابق، في حين تقيس منطقة النمو المحتمل مدى قابلية الطفل لوضع العمليات التي تكون في حالة تغير، ولتوضيح العملية نستشهد بمثال تعلم كرة المضرب: فمنطقة النمو المحتمل في اللعبة هي المسافة الموجودة بين ما يعرف المتعلم القيام به وما سيكون قادرا على القيام به بعد تعلمه، أي الوضع النهائي لنموه بعد تعلمه من قبل الغير؛ فهي تقوم على مسلمة وجود إمكانية النمو، ومسلمة ضرورة الوساطة الاجتماعية الثقافية، هذه الوساطة هي التي تميز منطقة النمو، فالمتعلم يمارس التعلم كما يراه من قبل الآخر، وبالتالي سيتعلم سلوكا خاصا ومحددا بمعطيات سياق التعلم ليظهر التعلم كعملية اجتماعية ثقافية.

6- 1- 3 نظرية برونر

يعتبر جيروم برونر J .Bruner من أكبر المدافعين عن نظرية التعلم، وقد اجتهد في تطوير نظريته وفي تطبيقاتها، فقد ذاع اسمه كعالم اجتماعي متخصص في بحث الإدراك وكان تفسيره للنمو على أنه عملية مساندة، لذلك تنعت نظريته بنظرية التفاعل والوساطة ومن ملامح نظريته التي رآها مبادئ لها ما يلي:

- الدافعية والاستعداد للتعلم

يعطي برونر قيمة خاصة للدافعية في التعلم، وقد تناولها بمعنى الرغبة والاستعداد في التعلم من زاوية، وبالتعاون المتبادل من زاوية أخرى؛ والاستعداد للتعلم يرتبط بتلك الظروف التي

تدفع المتعلم ليكون مريدا له وقادرا عليه، هذه التي يراها برونر محفزا لتعلم أي موضوع، وفي أية مرحلة كانت، لينتقد بذلك القائلين بأن التعلم له مرحلة، وأن للنمو مراحل حرجة مركزا على ثلاثة جوانب تنبع من العوامل الثقافية والشخصية التي تؤثر في الرغبة وحب الاكتشاف، جوانب معرفية حددها بالتنشيط (Activation) وبالمثابرة (Maintenance) وبالاتجاه (Direction)، ويقول في ربط تفسير الشخصية بتطور العقل، وبالعوامل السالفة الذكر:" ينبغي أن نبقى مرتبطين بالسمة التي تميزه على هذا المستوى، والتي هي بالنسبة للنوع البشري استعمال للثقافة مع توظيف يحتوي على نتائج متشابكة حدا ومعقدة ؛لأن الإنسان يتكيف ضمن حدود معينة عن طريق عملية تعديل محيطه، وهذا خلال التوسل بعملية بناء مكبرات"Amplificateurs"ومحولات "Transformateurs" للأعضاء"Organes" ولحواسه، وعضلاته وقدراته الحسابية. ومن خلال عملية تخزين المعطيات داخل ذاكرته أو عن طريق تعديله الكامل لخاصيات محيطه" **(Bruner,1991,p38)**.

- بناء المعرفة

أكد برونر على ضرورة فهم البنية الأساسية للمعرفة عوضا عن معرفة الحقائق والمعلومات الثانوية، واقترح وجوب تحول المناهج من الاهتمام بالحقائق الجزئية إلى الاهتمام ببناء المعرفة؛ وحث في ذات السياق على حمل المتعلم على حل المشكلات بوضعه في مواقف تتطلب استخدام الأفكار الأساسية للتوصل إلى معني المعطيات التي بحثوها، هذا الذي يضمنه اندماج المتعلم في عملية الاكتشاف.

- الاكتشاف والحدس

ذكر برونر أهمية الاكتشاف في التعلم، وأكد على دوره في بقاء ورسوخ المعارف، ذلك لأن المعارف زائلة وأن ما يبقيها حية في ذاكرة المتعلم طريقة الوصول إليها ، فالاكتشاف الذاتي أقوى سبيلا لحفظ المعارف؛ كما أكد على أهمية الحدس وفائدته في العملية التعليمية قاصدا به تلك الأساليب العقلية التي تكفل الوصول لصياغات تقريبية ومقبولة دون الحاجة إلى الخطوات التحليلية التي تضمن التحقق من صدق النتائج، هذا الذي يشجع التفكير الحدسي الذي يمد المتعلم بالقدرة على الإحاطة بالمشكلة إحاطة فورية وعلى حلها بسرعة تتجاوز الانتقال من مرحلة إلى أخرى.

- التعزيز

يؤكد برونر على تعزيز سلوك المتعلم في الاتجاه المرغوب فيه بغية تكراره، فتكرار الموقف يتطلب التعزيز المتعدد الأنواع الذي يعد تغذية راجعة، وعلى القائم على عملية التدريس أن يقدمها من مستوى أداء المتعلم لكي يكتسب المتعلم ما يصطلح عليه بالتقويم الذاتي،ويشترط برونر فيها الفرصة المناسبة لتقديمها؛ كما يؤكد على أهمية الانتقال التدريجي من التعزيز الخارجي بكل أشكاله إلى التعزيز الداخلي الذي يظهر في الشعور بتحقيق الذات، شعور يؤدي بالمتعلم إلى تصويب مساره بنفسه .

2-6- نظريات النمو النفسي الاجتماعي

سبق وأن ذكرنا أن الدراسة في الشخصية تفرق تفرقة علمية بحتة بين تنظيمين اثنين أولهما التنظيم الانفعالي، هذا الذي يلعب دور المسؤول عن دوافع الفرد التي تقرر أهدافه وغاياته كونه الجانب المعني بسببية السلوك؛ والانفعال هو حالة توتر في الكائن الحي يرتبط ارتباطا وثيقا بالعالم الخارجي المحيط بالفرد عبر المثيرات والاستجابات من جهة، وبالعالم العضوي الداخلي عبر الشعور الوجداني من جهة ثانية ، بمعنى أن الانفعال ركيزة مهمة في عملية النمو الشاملة المتكاملة لأنه أحد الأسس العاملة على بناء الشخصية بناء سويا. ويعرّف الانفعال أو الوجدان على" أنه حالة داخلية تتصف بجوانب معرفية خاصة ، وإحساسات وردود أفعال فسيولوجية، وسلوك تعبيري معين، وهو ينزع إلى الظهور فجأة ويصعب التحكم فيه" **(شعبان، و تيم ، 1999، ص 8).**

قد لا يختلف اثنان من أهل التربية أن الأهداف التربوية والتعليمية لا تقتصر على تزويد المتعلمين ببعض المعارف والمهارات التي تخاطب العقل فقط، ذلك لأنه كثيرا ما يخفق الفرد في التغلب على مشكلات الحياة بالرغم مما يحمله من معارف ومهارات، ولعل من الأسباب التي تقف حائلا دون هذا التغلب هو عدم شعور الفرد بالكفاية والثقة اللازمتين.

ونظرا للعلاقة القائمة بين المعرفة والسلوك فإنه من الضرورة توجيه الاهتمام للجانب النفسي، جانب حاولت بعض نظريات النمو إيجاد تفسيرات له، كنظرية التحليل النفسي ونظرية النمو النفسي الاجتماعي .

6-2-1- نظرية التحليل النفسي لفرويد

قبل التطرق لنظرية التحليل النفسي لرائدها سيغموند فرويد (S.Frued) (1856-1939) من الأهمية بمكان، أن نمرّ على أفكار المدرسة الغرضية لصاحبها ماكدوجل، هذه المدرسة التي أعطت عناية للغريزة في تفسيرها سلوك الفرد والجماعة باعتبارها الدوافع الأولية للسلوك، والتي تدفع إلى نوع معين من الأفعال تسمى الأفعال الغريزية، وهي أفعال ذات غرض وقصد.

لقد شهدت كلمة الغريزة استعمالات غير دقيقة وغير واضحة قبل مجيء ماكدوجل الذي اعتبرها استعدادا فطريا نفسانيا يدفع الكائن الحي إلى إدراك أشياء من نوع معين، فيتولد في النفس وجدان خاص ينزع إلى القيام بأعمال تناسب هذا الموقف؛ ويعرفها فرويد بأنها القوة التي تفرض وجودها وراء توترات حاجات الهو **(فرويد،2000)**؛ وبهذا التعريف يصبح للغريزة معنيان معنى عقلي وذلك لدخول الإدراك فيها، ومعنى شعوري يتجلى من خلال المظهر النزوعي. ويتفق أصحاب مدرسة التحليل النفسي مع المدرسة الغرضية على أن الغرائز هي دوافع تحرك السلوك البشري، ولكنهم يفترقون في عددها إذ يحصرها التحليليون في غريزتي الحياة (الجنس) والموت (العدوان) خلافا لما ذهب إليه ماكدوجل بطرحه ثلاث عشرة غريزة،كما أن رائد التحليلية ومعضدوه لا ينظرون إلى الأفعال على أنها كلها أفعال ذات غرض، فغالبا ما نجد أنفسنا مجبرين، وبالتالي فإن الكثير من السلوكات تحدث دون شعور منا، بمعنى أن اللاشعور كذلك يقودنا إلى هذا السلوك أو ذاك؛ ولكون الإنسان كائنا بيولوجيا فإن له أهدافا ودوافع يسعى نحو تحقيقها، ولكن المجتمع يصرّ على كبتها أو ضبطها، لاسيما ما يتعلق منها بالقوة والجنس، هذه التي يراها المجتمع غير مقبولة اجتماعيا ومرفوضة دينيا؛ ويذهب التحليليون إلى أنه من الممكن من خلال الأحلام وزلات اللسان وذكريات الصبى أن نستخلص ما يواجهنا من مواقف وخبرات صراعية حادة ذات تأثير بالغ في سلوكاتنا.

إن نظرية فرويد لم تكن متفائلة للطبيعة البشرية لكونها تنظر إلى الإنسان على أنه شهواني عدواني، بمعنى أنه مدفوع بغريزتي الموت والجنس، ويوضح فرويد أن التحليل النفسي يقوم على أساس التسليم بنظرية العقل الباطن، والتي تفترض تقسيم الحياة العقلية إلى الشعور واللاشعور، وأن ما يظهر في تفكيرنا ومعرفتنا الشعورية ماهو إلا نتيجة للعمليات اللاشعورية التي تحدث في العقل الباطن، وتكون مستقلة عن الإرادة؛ فالتحليل النفسي هو دراسة العقل

الباطن دراسة تقوم على أسلوب فني خاص، يسمّى أسلوب التداعي الحر لسبر أغوار اللاشعور وكشف ما يحتويه من غرائز وميول أو شهوات مكبوتة يجهلها الفرد لكنها ذات أثر فعّال في حياته الشعورية.

- مكونات الشخصية

تتكون الشخصية من ثلاثة أنظمة هي الهو والأنا والأنا الأعلى، وهي عبارة عن عمليات نفسية تعمل كوحدة وليست كأجزاء حيث يمثل الهو العنصر البيولوجي ويمثل الأنا العنصر النفسي والأنا الأعلى يمثل العنصر الأخلاقي – الاجتماعي.

أ/ الهو أو السلطة التشريعية أو النفس الأمارة بالسوء أو اللاشعور

الهو عبارة عن المصدر الرئيسي للطاقة البيولوجية والغرائز والدوافع باعتبار أنه يسعى إلى خدمة وإرضاء الغرائز والبحث عن السبل لطاعة مبدأ المتعة ،وهو غير منطقي وغير أخلاقي لأن محركه الأول هو عملية التفكير الأولية، أي أنه لا يعتمد أسلوب التفكير بحكم أنه لا شعوري؛ ولما كانت أساليب هذا المكون غير منطقية فإن الفرد سيجد صعوبات تقوده نحو المكوّن الثاني من مكونات الشخصية وهو الأنا.

ب/ الأنا أو السلطة التنفيذية أو النفس المطمئنة أو الشعور

إن الأنا هو العالم الواقعي الشعوري وهو الذي يسيّر الشخصية للتكيف مع البيئة حسب مبدأ الواقـع، وبظهوره تتحول الطاقة النفسية من الهو إلى عملية التفكير المهمة كالإدراك، التعلم، والتفكير المنطقي؛ وعليه فهو مكوّن الذكاء والعقلانية، وتنعكس سيطرة الأنا من خلال القدرة على تأخير الإشباع بما يتناسب ويتوافق مع الواقع، فالأنا يعمل على التوفيق بين متطلبات الهو الغريزية اللاشعورية ومتطلبـات الأنا الأعلى، والمتمثلة في الضوابط الاجتماعية ليهدف بذلك إلى التخلص من الصراعات اللاشعورية الموجودة في مرحلة الطفولة، والانتقال بها متحررة إلى سن المراهقة والرشد.

ج/ الأنا الأعلى أو السلطة القضائية أو النفس اللوامة أو الضمير

إذا كان الهو هو عبارة عن مستودع الغرائز والدوافع فإن الأنا الأعلى هو مستودع الأخلاق والمعايير الاجتماعية، وبالتالي هو يمثل الجانب المثالي، ولا يسعى إلى تحقيق مبدأ اللذة، بل يسعى إلى الكمـال؛ أي أن الوظيفة الرئيسية للأنا الأعلى تكمن في كبح اندفاعات الهو وإقناع الأنا باستبدال أهدافه الواقعية بأخرى مثالية وأخلاقية، وهذا ما يسمى بعملية التسامي،

والنتيجة سيطرة الأنا الأعلى على طاقة نفسية كبيرة تعني أن الشخصية صالحة في حين أن سيطرة الهو تعني شخصية غير سوية.

مراحل نظرية التحليل النفسي

يؤمن فرويد بان الميل الأساسي في الإنسان هو الغريزة الجنسية التي يؤدي كبتها إلى العصاب، والمصاب بالعصاب هو الشخص الذي تفرض عليه قوة غريبة عنه قمع غرائزه ويرى رائد المدرسة التحليلية أن ثمة نظاما زمنيا وترابطا تسلسليا في المراحل الغريزية الجنسية، والفكرة الرئيسية في هذه المراحل مفادها تلك المناطق من الجسم، والتي تُحدث إثارتها إشباعا جنسيا مع اختلاف المناطق تبعا للعمر ونمو البدن، وقبل التطرق لهذه المراحل من النافع الإشارة إلى نتائج فرويد في بحث الجنسية، والتي يراها في:" أن الحياة الجنسية لا تبدأ أولا عند البلوغ، وإنما تتبدى عقب الميلاد بمظاهر واضحة، وأنه من الضروري التمييز بين مفهومي الجنسي والتناسلي، كما أنها تتضمن وظيفة الحصول على اللذة من مناطق جسمية" **(نفس المرجع ، ص35)**.

- المرحلة الفموية: وهي مرحلة الرضاعة، والتي تبدأ من الميلاد إلى غاية السنة الأولى من العمر، ويُمثل فيها صدر المرضعة جانب الإشباع من الحاجة إلى الطعام والمتعة، كما أن عملية المص قد تأخذ أشكالا أخرى كمص الأصبع ، السجائر....

- المرحلة الشرجية: وتمثل الفترة الممتدة إلى غاية الثلاث سنوات، ويكون الإشباع فيها منحصرا عن طريق التبرز والتبول.

- المرحلة حول الأعضاء التناسلية: وهي الفترة الممتدة من السنة الثالثة إلى السنة الخامسة حيث تصبح الأعضاء التناسلية هي المنطقة الشبقية في الجسم، ويتخذ الطفل من أعضائه سبيلا للعب والعبث بها، وتكون اللذة فيها لذة ذاتية لكونها لا تتجه نحو الخارج.

- المرحلة الكمونية: توافق هذه المرحلة سن طفل المدرسة الابتدائية، ومن خلالها تقل أهمية الدوافع الجنسية أو الطاقة الغريزية، كما لا يبرز في سلوك الطفل ما قد يميز الدوافع الجنسية لديه، ويتأثر الطفل في هذه الفترة بالأوضاع الثقافية والمبادئ التي تكون حائلا دون تحقيق الدوافع والغرائز الأولية.

وبالرغم من الانتقادات الموجهة لمدرسة التحليل النفسي، والمتمثل بعضها في أنها أعطت اعتبارا كبيرا لعامل الجنس، كما أنها سلكت مسلكا ماديا في ردها القيم إلى الغرائز، إضافة إلى

المآخذ المنهجية؛ إلا أنها تقدم خدمات قيمة للمربي بشكل عام، إذ أنها تنبه إلى خطورة القمع الفظ، والذي يؤدي إلى اضطرابات الشخصية؛ فالتربية تأخذ في حسبانها مخاطر الطرائق والأساليب السلبية، كما أن هذه المدرسة تنبه إلى جانب مهم قد يسهم في اكتشاف الميول الوجدانية وتطويرها وفق الاتجاه المناسب، هذا الجانب الذي يتمثل في أنواع التعبير من رسم وتصوير وتخطيط...

6-2- 2 نظرية النمو النفسي الاجتماعي لأريكسون

- الخلفية التحليلية لفكر أريكسون

اعتمد أريكسون (Erikson)، وهو أحد مريدي فرويد، في بناء نظريته على فكر أستاذه وبالرغم من امتداد جهوده لجهود مدرسة التحليل النفسي إلا أنه في الحقيقة قدم تطورا جذريا لهذا الفكر، وبمراجعة تاريخ التحليل النفسي يتبين أن أريكسون لم يتأثر فقط بفرويد، بل بالجدد من رواد سيكولوجية الأنا، أمثال أنا فرويد وكوت وهارتمان، هؤلاء الذين رسموا سيكولوجية الأنا المؤكدة لفاعلية الذات .

لم يختلف رائد سيكولوجية نمو الذات مع أستاذه على خبرات الطفولة الأولى لأنه رآها ذات أهمية بالغة، كما أنه ركز في نظريته على المسلمات التي انطلق منها فرويد كعقدة أوديب ومكونات الشخصية المتمثلة في الهو والأنا و الأنا الأعلى؛ لكن أريكسون افترق مع أستاذه لكونه لا يرى أن السلوك يحدد من خلال غريزتي الجنس والعدوان أو من خلال ما يعرف بالمحدد البيولوجي الحتمي للسلوك، أي أنه أراد أن يتجاوز سيكولوجية الهو إلى سيكولوجية الأنا. ومن خلال دراسته على عينات من أعمار متباينة توصل إلى تحديد ثماني مراحل لنمو فاعلية الأنا، هذه المراحل المعروفة بمراحل النمو النفسي الاجتماعي في مقابل الحتمية البيولوجية التي نادى بها فرويد .

- سيكولوجية نمو الذات

يرى أريكسون أن الشخصية وتحديدا نمو الأنا يقوم على أساس أن التغير والنمو محاولة للتكيف كنتاج للتفاعل بين العوامل البيولوجية والاجتماعية والنفسية، وبالرغم من أهمية العامل الأول إلا أن سيكولوجية نمو الذات تعتبر أن مدرسة التحليل النفسي قد غالت في اهتمامها الزائد بالهو على حساب الأنا، هذا الذي ينظر إليه أريكسون على أنه أكثر فاعلية إذ أن المحددات البيئية والاجتماعية والخبرات التي يعيشها الفرد يمكن أن تكون أحد المكونات

الأساسية للشخصية، فالمجتمع يترك آثارا تعمل وبشكل عميق في بناء نمو الذات ويعرف مفهوم الذات بأنه تكوين معرفي منظم ومتعلّم للمدركات الشعورية والتصورات والتقييمات الخاصة بالذات، يبلوره الفرد ويعتبره تعريفا نفسيا لذاته، ويتكون مفهوم الذات من أفكار الفرد الذاتية المنسقة والمحددة الأبعاد عن العناصر المختلفة لكينونته الداخلية والخارجية.

- مراحل النمو النفسي الاجتماعي

رأينا في السابق أن النمو وبصفة عامة يشير إلى ذلك التغير في الكم والكيف والذي يمس جوانب الإنسـان، بمعنى أنه كل تغير يشمل التكوين الداخلي والخارجي والنمو الوظيفي لأعضاء الفرد جسميا ونفسيا وعقليـا، هذه التغيرات التطورية السائرة نحو تشكيل الإنسان كوحدة واحدة والتي من خصائصها حدوثها بشكل تدريجي ومستمر، أي أنها تمثل مجموع المراحل التي يمر بها الإنسان من خلال دورة الحياة.

إن خلفية أريكسون الثقافية دفعته إلى إضافة بعد نفسي اجتماعي إلى نظرية فرويد للنمو النفسي – الجنسي، ولشرح مكونات البعدين عمل مقارنة (1959) بين اللذة الفمية للطفل عند نطقه للمقاطع الصوتية (مكون نفسي - جنسي) ودور عملية الاتصال الشفوي في تكوين علاقة الطفل بالوالدين وذوي الأهمية (مكون نفسي - اجتماعي)؛ ومن خلال هذه الزاوية توصل أريكسون إلى التأثيرات الشخصية والاجتماعية في النضج البدني حيث يؤدي هذا الأخير إلى قيام مهارة جديدة تتيح إمكانيات خاصة ومتطلبات اجتماعية من قبيل الكلام البديل عن البكاء؛ متطلبات تبين مدى صلة الثقافة بالطفل، فهي تقرر طرقا متفق عليها للقيام باحتياجات الطفل في كل خطوة من نضجه (رعاية خاصة، عامة وظائف، قيم)، لذلك يقول أريكسون:" كل طفل يعد دورة حياة ضمن مجتمع مليء بدورات الحياة"**(Erikson,1959,p27).**

إن نمو الأنا حسب أريكسون يتضمن تغيرا كيفيا ينتج عن تفاعل العوامل الثلاثة المذكورة سابقا، وفقا لمبدأ تطوري، أي أن هذا التغير يمثل نموا متعاقبا، بحيث لا تنفصل فيه مرحلة عن أخرى لكون أن كل مرحلة تؤثر في لاحقتها وتتأثر بسابقتها وكل مرحلة تعتبر نقطة تحول تدريجي في القدرات والمهارات والفكر والمشاعر والعلاقات الاجتماعية عامة وفي هذا الإطار يحدد أريكسون ثماني مراحـل نمو يمـر بها الإنسـان من الميلاد إلى الشيخوخة، نذكر منها ما له علاقة بطفل المدرسة الابتدائية، و نجملها في جدول- يبينها في علاقتها بما حدده

فرويد من مراحل نفسية- جسمية أغفلها في علاقتها بالبعد الاجتماعي الثقافي، والذي أكده أريكسون مكونا تقوم عليه نظريته في تفسيره له - قبل الخوض فيها.

جدول 1: تلخيص مراحل النمو الثمانية لأريكسون كما بينتها ميلر(2005)

المرحلة	A المشكلة النفسية	B مجموعة العلاقات الهامة	C عناصر مرتبطة بالتنظيم الاجتماعي	D الوسائل النفسية- اجتماعية	E المراحل النفسية- الجنسية
1	الثقة * عدم الثقة	مرتبط بأمه	الترتيب الكوني	العطاء كمقابل للأخذ	فمية،تنفسية، حسية – حركية (أشكال تعاونية)
2	الاستقلالية *الخجل والشك	مرتبط بالوالدين	"القانون والنظام"	الاستمرار والمواصلة	شرجية ، تناسلية ذكرية ، منعية
3	المبادأة *الخجل	الأسرة الأساسية	نماذج مثالية	السعي والتقليد (اللعب)	تناسلية صبيانية، حركية (تطفلية شاملة)
4	الصناعة *الركود	الجيران والمدرسة	عناصر تكنولوجية	عمل الأشياء وتكوينها	"كمون"
5	الشخصية ورفض السلطة* فرض الشخصية	جماعة الأقران الجماعات الخارجية نماذج القيادة	رؤى أيدلوجية	اثبات النفس والمشاركة	البلوغ
6	الولاء و التضامن *الانعزالية	أنماط الصداقة ، الجنس ، المنافسة ، التعاون	نماذج للتعاون و المنافسة	انتقاد النفس في شخص اخر	التناسلي

7	الانتاجية * الركود	تقسيم العمل و المشاركة المنزلية	تيارات التعليم و التقاليد	العناية بالغير	
8	التوافق* اليأس	"البشر " "نفس"	الحكمة	تحقيق الذات من خلال الماضي ومواجهة العقبات	

(ميللر ، 2005، ص ص 145،146).

1- مرحلة الإحساس بالثقة مقابل عدم الثقة

وهي المرحلة الممتدة من الميلاد إلى غاية الشهر الثاني عشر، والتي تقابل المرحلة الفمية حسب النموذج النفس جنسي، وتمثل خلالها حاجة الوليد إلى الثقة في الأم الحاجة الأساسية وتعتبر حجر الأساس لنمو الشخصيـة وتطور الذات بالشكل الصحيح ،ويعتمد ظهورها على طبيعة النضج البيولوجي ، والذي يتسم إجمالا بالضعف والتواكلية المطلقة ،كما يعتمد تثبيت مرحلة الإحساس بالثقة ليس فقط على توفير الغذاء، بل على توفير الأمن والألفة والانسجام واستمرار العطاء؛ ذلك لأن الطفل الذي يشعر بالثقة في داخله يرى كل العالم من حوله عطوفا، ويمكن له أن يحصل على هذه الثقة من خلال أسلوب وطريقة الرعاية التي يحظى بهـا، وبالتالي شعور الأنا بالأمل، هذا الذي يعبر عنه بالتفاؤل نحو محيطه.

2- مرحلة الإحساس بالاستقلال الذاتي مقابل الخجل والشك

ويترتب تجاوز هذه الأزمة الجديدة، والتي تمتد إلى غاية الثلاث سنوات من العمر، على مجموعة من المتغيرات، والتي تتضمن تحقق المطلب البيولوجي المرتبط بالنضج وحل أزمة الإحساس بالثقة ، إذ يكون جهاز الطفل العضلي على درجة من التقدم الذي يسمح له بالحركة بعيدا عن الأم، أين يمكنه تناول الأشياء ودفعها، إضافة إلى اعتماده على نفسه في تناول طعامه وتحكمه في الضبط العضلي الاختياري بدون مساعدة أحد، خصوصا في تحكمه في

جهازه الإخراجي. ويرى أريكسون أن هذه المرحلة تعرف صراعا بين رغبة الطفل في تأكيد ذاته وبين إنكار لحقه في قدرتـه على تحقيقها.

3- مرحلة المبادرة مقابل الشعور بالذنب

وهي الفترة التي تسبق مرحلة المدرسة الابتدائية، وتقابلها المرحلة الأوديبية في نموذج التحليل النفسـي، ويُفترض فيها أن الطفل قد اكتسب بعض المعايير الضابطة لوعيه بذاته وبيئته، معايير تمكّنه من توسيع حدوده الاجتماعية بحيث تزداد قدرته على مواجهة التحديات الاجتماعية التي تتسع باستمرار؛ ويتزامن مع هذه المرحلة تطور النضج البدني والمعرفي واكتساب لقدرات أكبر للتفاعل الاجتماعي، وخاصة الاكتساب اللغوي الذي تزداد معه أسئلة الطفل فضولا منه لاكتشاف محيطه، كما يكثر من استخدام كلمة أنا ويصرّ على أداء أعماله بنفسه. ويبدأ الطفل في مرحلة المبادأة بتطوير الضمير، أي تطوير الإحساس بالصح والخطأ، وهنا يتجلى دور الأسرة والمربية في تنمية هذا الشعور، ذلك لأن التطرف في التأكيد على هذا الإحساس باعتماد أساليـب عقابيـة أو أخلاقية شديدة من شأنه أن يولد في نفسه الشعور بالذنب الذي قد يعرقل دوافعه الصحية لاختبار نفسه في عالمه الفسيح، بمعنى أن هذه المرحلة مرحلة صعبة ومعقدة لقيامها على شيء من الحرية.

4- مرحلة المثابرة مقابل الإحساس بالنقص

هذه المرحلة هي الممتدة على طول المرحلة الابتدائية، أي أنها فترة الكمون كما يسميها فرويد، وهي التي تتسم بالحرية والنشاط والخيال باعتبارها الحقبة الخصبة للنمو البدني والمعرفي والاجتماعي، ومحورها الرئيسي تصميم الطفل على الاستطاعة على كل عمل يقوم به، تصميم يجابهه فيه اتجاهان: اتجاه يعزز الشعور بالنقص والضعف نتيجة لصغر السن وخصائص الطفولة، واتجاه يكوّن وجهة نظر سليمة عن الذات من خلال الإحساس بالكفاءة المتزايدة لأداء المهام وانجازها؛ وعليه يتضح دور الأسرة والمدرسة في تشجيع جهود الطفل من خلال التركيز على عملية الإنتاج ذاتها أكثر من التركيز على مضمون الإنتاج والميل إلى القبول والاستحسان أكثر من الرفض .

هذا عن الأزمات اللازم تخطيها من طرف الطفل لكي يمر لأزمات أعلى ترتبط بالهوية والإحساس بالود والتآلف والشعور بالأبوة والوحدة والتماسك، ويرى أريكسون أن المحور الأساسي للحياة يتمثل في البحث عن الهوية الذي يشير بمصطلحه إلى: "الوعي الشعوري

بشخصية الفرد، السعي اللاشعوري لبقاء الشخصية، مقياس لمحاولات الأنا الكامنة، الحفاظ على التضامن الداخلي مع مثاليات الجماعة وخصائص الشخصية"(**Erikson, opcit, p37).**

ملخص الفصل

تناولنا في هذا الفصل نقطة على جانب كبير من الأهمية لارتباطها بموضوع التعلم، فإذا كانت الخدمات التي يقدمها علم النفس لميدان التربية عظيمة الفائدة ، فإن ما يقدمه علم النفس الطفل، على نحو أدق، أشد ذلك لأن الحاجة ملحة إلى تلك المعلومات الإمبريقية من البحوث العلمية الدقيقة الباحثة مشكلات النمو عامة ومشكلات التعلم خاصة.

ولما كان ارتباط النمو بالتعلم ارتباطا لا ريب فيه، تطرقنا إلى النمــو باعتباره سلسلة متتابعة ومتماسكـة من التغيرات الهادفة إلى غاية اكتمال النضج، هذا التعريف الذي يتضمن الكثير من المظاهر والخصائص المميزة له، مظاهر وخصائص لا يمكن أن تقوم على المصادفة، وإنما هي وليدة ما أفرزته عديد النظريات التي حاولت بحثه، ومن كل جوانبه وبرغم تعدد هذه النظريات إلا أننا اقتصرنا على ما ركزت عليه كثير كتب علم النفس؛ وعليه ناقشنا ما توصلت إلية أبحاث بنائية بياجيه بخصوص الوظائف العقلية و الأبنية المعرفية ، والتي تولدت عنهـا ما يُصطلح عليه بمستويات المعرفة لدى الطفل، هذه المستويات التي لا يمكن لخائض بناء المناهج أن يتجاهلها.

ونظرا لأن التعلم يستهدف أساسا بناء الشخصية السليمة فإننا اعتمدنا الخوض في نظريات أخرى لا تقل أهمية عن بنائية بياجيه؛ وهما نظريتا التحليل النفسي لفرويد، والنمو النفسي الاجتماعي لأريكسون، ذلك لأن أي خلل قد يمس مكونات الشخصية من شأنه أن يُلحق اضطرابات بكنهها؛ وبهذا يكون هذا الفصل قد استهدف نمو مناشط سلوك الإنسان، هذه التي لا تقتصر على مظهر واحد من مظاهر الشخصية، بل تخضع لها نواحي الشخصية المعرفية والانفعالية والاجتماعية والحس- حركية.

مراجع الفصل

1- جيلفورد ،ج،ب وآخرون. (1983) ميادين علم النفس النظرية والتطبيقية، ترجمة يوسف مراد، ط6، دار المعارف.

2- نشواتي، عبد المجيد. (1985). علم النفس التربوي، الطبعة الثانية، دار الفرقان للنشر والتوزيع.

3- عشوي، مصطفى .(1994) مدخل إلى علم النفس المعاصر، ديوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر.

4- زيدان ، محمد مصطفى.(1963) . النمو النفسي للطفل والمراهق وأسس الصحة النفسية، الطبعة الأولى، منشورات الجامعة الليبية.

5- الفاربي ، عبد اللطيف وآخرون.(1994) . معجم علوم التربية، الطبعة الأولى، دار الخطابي للطباعة والنشر.

6- PIAGET J. (1963) « la Naissance de l' intelligence»,édition Delachaux et Niestlé,Neuchâtel.

7- Ibid , p.172.

8- Vygotsky L. S. (1985) « PENSEE ET LANGAGE», TRAD Française, édition sociales ,Paris.

9- Bruner.Jérome.s. (1991).le développement de l' enfant,savoir faire,savoir dire,textes traduits par Michel Delan 3 édition,puf France.

10- شعبان، كاملة الفرخ و تيم، عبد الجبار.(1999).النمو الانفعالي عند الطفل، الطبعة الأولى، دار صفاء للنشر والتوزيع،.

11- سيغموند فرويد ، ترجمة سامي محمود علي و عبد السلام القفاس.(2000)، الموجز في التحليل النفسي ،مكتبة الأسرة.

12- نفس المرجع ، ص3.

13- Erikson,E.H.(1959).Identity and the life cycle.psycological issues (monograph no.1).New york:international universites press.

14- ميللر،باتريشيا. (2005) ترجمة:سالم، محمود عوض الله وآخران. نظريات النمو.عمان، دار الفكر.

15- Erikson,op cit,p.37

الفصـل الثالث

نظريات اللغة

توطئة

1 موضوع علم النفس اللغوي

2 التفكيـر

3 نظريات التفكير

4 اللغة

5 نظريات اللغة

ملخص الفصل

توطئة

على مرّ التّاريخ والعلماء يحاولون إعطاء صفة تجعل من الإنسان متفرّدا عن بقيّة الكائنات الحيّة، فقد وُصف بالكائن العقلاني وبالحيوان السّياسي ؛كما نُعّت بالحقيقة المفكرة وبالعنصر الحر؛ لكن في العصر الحديث يُجمع الباحثون ومن شتّى نواحي المعرفة على أنّ السّمة الأسمى الّتي تميّز الإنسـان هـي ظاهرة القدرة اللّغوية.

موضوع علم النفس اللغوي

لقد وصف أرسطو الإنسان بالحيوان النّاطق باعتباره أنّه القادر على ترجمة الأفكار والمشاعر إلى عبارات وألفاظ مفهومة وباعتبار أيضا أنّ الفرق بين نظام اللّغة البشرية وأيّ نظام اتصال حيواني فرق كبير جدّا، وإذا كانت بعض الحيوانات قد تمكّنت من نطق بعض الكلمات وتفكيك بعض الرّموز والإشارات فإنّ هذا النّطق وهذا التفكيك لا يؤشّر إلى إمكانية ممارسة اللّغـة الإنسانيـة فهما وإنتاجا، وهذا ما تؤكده غرابة ديكارت من أنه لا يجد - باستثناء الأغبياء- من لا يستطيع رصف الكلمات جنب بعضها ليشكّل منها عبارة تعبّـر عن أفكاره، وفي الجانب الآخر لا يوجد حيوان آخر يستطيع ذلك مهما كانت ظروفه ممتازة ومهما كان كاملا ومثاليا؛ فمقولة ديكارت تنطوي على نقطة مهمّة مفادها أنّ اللّغة من أكثر وظائف بني البشر إنسانية، وإن كانت مقدمات النّطق موجودة لدى بعض الحيوانات العليا إلا أنّها تبقى عقيمة لأنّ الطّريق أمامها مسدود على أساس بيولوجي وآخر اجتماعي .

إنّ الكلام عن اللّغة كعلم قد يُوهم الكثيرين بأنّها حكر على دارسي اللّغة وفروعها من نحو وشعر وبلاغة وأدب...، باعتبار أنّ علم اللّغة هو العلم الّذي يهتم بالدّراسة المرتبطة باللّغة بصفة عامّة دون تقيّد بلغة قوم بذاتها، أو باعتباره - كما يرى فرديناند دي سوسير - العلم الّذي يهدف إلى دراسة اللّغة دراسة موضوعية ووظيفيّة. نعم، هي كذلك، لكنّ هذا الطرح لا ينفي أن تكون اللّغة ذات جذور في معظم العلوم الإنسانية، إمّا لكونها ميدانا للدّراسة والبحث أو لكونها أداة استعمالها محتّم للتّعبير عن هذا العلم أو ذاك.

إنّ هذا الميدان المشترك بين العلوم الإنسانية أفرز نشأة الكثير من العلوم كعلم الاجتماع اللّغوي، وعلم النّفس اللّغوي...، وإذا كان علم اللّغة يوجّه الاهتمام إلى الرّسالة المراد نقلها فإنّ العمليات العليا الّتي تسبق إنتاج الرّسالة أو تليها تقع خارج نطاق هذا العلم، وبالطّبع هي من مواضيع علم النّفس .

ومن منطلق أنّ اللّغة أهمّ مظهر من مظاهر السّلوك الإنساني فإنّها محطّ اهتمام الدّارسين على حدّ السّواء لغويين كانوا أم من علماء النفس، ولمّا كانت اللّغة المجال المشترك بين علم اللّغة وعلم النّفس كان من الحاجة ظهور علم النّفس اللغوي أو علم اللّغة النّفسي، علم يُوصف بأنّه فرع من فروع علم اللّغة التّطبيقي لكونه يدرس اكتساب اللّغة، إضافة إلى دراسة العلاقة بين النّفس البشرية واللّغة بشكل عام، والذي يعرفه ريشاردزوغيره Richards بأنه "العلم الذي يهتم بدراسة العمليات العقلية التي تتم في أثناء استعمال الإنسان للغة فهما وإنتاجا،كما يهتم باكتساب اللغة نفسها"**(Richards,et autres,1992,p.300).**

لقد ذهب تشو مسكي (Chomsky) إلى أنّ دراسة اللّغة يجب أن تقوم على دراسة العقل الإنساني ، لذلك فهو يرى أنّه من الأنسب أن يكون علم اللّغة فرعا من فروع علم النّفس الإدراكي ،وإن كان هذا الرّأي لا يوافق عليه معظم علماء اللّغة لكونهم يرون تعريف علم النّفس اللّغوي أوسع باعتباره العلم الّذي يدرس العلاقة بين اللّغة والعقل الإنساني مثل اكتساب اللّغة لكونها عملية عقلية نفسية لإدراك الكلام وعلاقة اللّغة بالشّخصية وطبيعة العلاقة بين اللّغة والتفكير؛ وهذا ما ذهبت إليه الكثير من الدّراسات في ربطها اللّغة بالجهاز العقلي لمسؤوليته عن الكلام كدراسة فونت، لاشلي، جالتون، ابنجهاوس؛ هذه الدّراسات الّتي تحاول أن تكشف عن تلك العمليات العقلية الّتي تُمكّن الإنسان من إنتاج اللّغة وإدراكها وفهمها ، وخاصّــة في المراحل المبكّرة من حياته، وهذا ما دفعنا لتناول التّفكير إلى جانب تناول اللّغة.

1 التّفكير

1-1- مفهومه

لو وقفنا لنعرّف التّفكير لكان التوافق على أنّ القائمة الّتي تتضمّن الأنشطة العقلية والّتي يمكن أن نصنّفها ضمن السّلوك التّفكيري قائمة طويلة كالخيال، القراءة، الكتابة، أحلام اليقظة، اتخاذ القرارات...، ولعل سبب عدم إمكانية حصرها يرجع إلى عدم الاتفاق على الكيفيّة الموصلة إلى ضبطها، باعتبار أنّ ما يندرج تحت التّفكير تتباين مجالاته ما بين الوعي واللاوعي؛ وعموما فإنّ الإنسان يتمّ اتصاله ببيئته عن طريق قوالب مختلفة السّلوك، يمكن إيجازها في:

- السّلوك الفطري، وهو السّلوك الصّادر عن الإنسان بطريقة لا إرادية ودون تفكير.

- السّلوك التعوّدي والّذي تعلّمه الفرد أثناء حياته كالمشي، الأكل، الكلام؛ وهذا لا يرتكز على إعمال العقل .

- السّلوك التّفكيري، وهو السّلوك الّذي ينبع من وجود الفرد في موقف يوجّهه فيه غرض، أي أنّه لا يستطيع أن يحقق هذا الغرض إلا من خلال سلسلة من العمليات تتجاوز أساليب السّلوك الاعتيادي، فالفرد بحاجة إلى إعادة صياغة مجموعة من العمليات السّابقة أو إعادة تصنيف بعض المتغيّرات الأساسية المؤثّرة في الموقف المراد حلّه. وعليه فإنّ تعاريف عملية التّفكير تتباين بتباين جوانبها المختلفة ،ومنها:

- التّفكير هو العملية الّتي ينظّم بها العقل خبراته بطريقة جديدة لحلّ مشكلة معيّنة أو إدراك علاقة جديدة بين موضوعين أو بين عدّة موضوعات بغض النّظر عن نوع هذه العلاقة.

- التّفكير هو عملية أخذ المعلومات الّتي يدركها الإنسان ومزجها مع تلك المعلومات الّتي يتذكّرها ليكوّن منها تنظيمات أو تشكيلات جديدة بقصد الوصول إلى نتائج مرغوبة في المستقبل **(خير الله، 1978).**

يمكن من خلال الاقتصار على هذين التّعريفين أن نخلص إلى أنّ الخبرات الماضيّة لا تحتل في عملية التّفكير إلا منزلة جزئية إذ يختار الفرد منها ما يناسب الموقف الجديد ثمّ يعيد تنظيمها في كلّ جديد ويوجّه هذا الكلّ الجديد نحو تحقيق الغرض الّذي يسعى إليه، وبالتّالي التّغلب على

المشكلة الّتي يقابلها الفرد في هذا الموقف؛ كما أنّ عملية التّفكير هي مظهر من مظاهر الذّكاء الّذي يمكن تنميته وتدريبه.

2-1- التّفكير والذّاكرة

وانطلاقا من ربط التّفكير بالذّاكرة فإنّ جودريث جرين ترى أنّ تناول العلاقة بين هذين العمليتين لن يكون حاصلا إلا باتّباع طريقتين، أمّا الأولى فهي القائمة على التّساؤل الّذي مفاد بحثه مدى إمكانية اعتبار التّفكير ذاته عملية تعلّمية ،أي أنّ عملية التّفكير تخضع لقوانين الباعث والاستجابة، باعتبار أنّ التّعلّم ينطوي على إفراز استجابات تناسب الموقف القائم، وهذا ما سنعرّج عليه في معالجة نظريات التّفكير من خلال وجهة نظر السّلوكية؛ أمّا الطّريقة الثّانية فهي الّتي من خلالها نتناول كيفيّة اندماج خبرات الماضي في التّفكير الحالي.

إنّ مسألة كيفية اختزان المعلومات في الذّاكرة مسألة قديمة، ومع هذا لم يمنع من قيام الدّراسات الّتي تركّز معظم عملها في مجال تعلّم بنود مفردة محتّم استرجاعها وبدقّــة بعد فترة محدّدة، وهذا ما ذهب إليه ابنجهــاوس في دراساته، لكن مع تقدّم الدّراسات شهد الاهتمام تحوّلا نحو الطّريقة أو الكيفيّة الّتي يُبنى بها المخزون الدّائـم من نظم المفاهيم المترابطة مع بعضها البعض والّتي تمثّل المعرفة الإنسانية بالعالم.

إنّ الانشغال الّذي ساد الدّراسات التّجريبية السّابقة والّذي اتّجه نحو تثبيت قاعدة الفصل بين المفاهيم من جهة أنّها مادّة خامّ للفكر وعملية التّفكير الفعلي من جهة أخرى، أدّى إلى التّساؤل عن أيّ العمليتين أسبق؛ ذلك لأنّه إذا كانت المفاهيم موضوع احتياج التّفكير تسبق التّفكير فإنّ الفرد من جهة أخرى بحاجة إلى التّفكير لاكتساب هذه المفاهيم؛ ومع هذا الطّرح أخذ النّظر إلى الذّاكرة أسلوبا آخر لكون أنّ استخدام الخبرات الماضيّة لا يأخذ في واقع الأمر القدرة التّكرارية الدّقيقة، أي أنّ ما يُسجّل في الذّاكرة هو تلك العمليات النّشطة الّتي من خلالها يمكن تشييد تصوّر للواقع، وهذا ما ذهب إليه بياجيه في ربطه لقدرة الطّفل الرّمزية على الاستحضار والتّصرّف بعملية استبطان الأعمال الحقيقية، لأنّ مفاهيم العدد والمساحة والزّمن يتمّ تحليلها في ضوء العمليات النّشطة **(غرين ، 1992).**

وفي سيّاق العمليات النّشطة ذهب كلّ من كريك (Craik) ولوكهارت (Lockhart) إلى أنّ الذّاكرة لا تتكوّن من نسيج أو صوّر خياليّة، ولكن من آثار العمليات النّشطة الّتي يمكن إعادة تشغيلها في مواقف لاحقة، وبناء على ما سبق فإنّ التّفكير الحالي يعتمد مسارات العمليات العقلية السّابقة. وبالعودة إلى التّعريف الأوّل من تعريفي التّفكير نقرأ أنّ عملية التّفكير ذات صلة بمفهومي الذّكاء وحلّ المسائل، وذلك من خلال اعتماد الخبرات الماضيّة وتنظيمها بطريقة جديدة قصد حلّ مشكلة أو إدراك علاقة بين موضوعين أو أكثر، وبالنّظر إلى عملية حلّ المسائل، والّتي تتدرّج عبر ستّة مستويات، وهي:

- القائم بالحلّ يعرف الحلّ بالفعل .
- القائم بالحلّ يعرف قواعد الوصول إلى الحلّ .
- القائم بالحلّ يتعلّم الاستجابات الصحيحة من خلال القيام بمهمّة .
- القائم بالحلّ يختار ويقيّم العمليات للوصول إلى الحلّ .
- القائم بالحلّ يعيد صياغة المسألة، أو يقدّم طريقة غير مألوفة للحلّ.
- القائم بالحلّ يدرك أنّ المسألة أساسا لها وجود.

فإنّ ثمّة ربطا بين مستوى التّفكير والخبرة السّابقة لتلك المسائل المتشابهة، ولعل هذا ما يميّز بين موقف الطّفل الّذي ليس له معرفة فائتة بالقسمة المطوّلة، وموقف البالغ الّذي ينظر إلى المسألة على أنّها تافهة.

لكن ما يُعتبر أهمّ من الخبرة في صلتها بمستوى التفكير هو سبب تباين اختلاف ذكاء الشّخص الواحد سواء ارتبط الأمر بالطّريقة الّتي تشكّل الخبرة السّابقة أو بقدرة الفرد على توظيفها في المواقف الجديدة؛ أي أنّ السّؤال المطروح يبحث أيّ الجانبين أكثر تأثيرا في مستوى التّفكير: هل هي خبرات الماضي من حيث الكمّ؟ أم أنّ الأمر يرتبط بالقدرة الطبيعيّة على إعمال الفكر في العلاقات المعقّدة .

1-3- التّفكير والإبداع

التّفكير الإبداعي كغيره من الظّواهر النّفسية، فهو ظاهرة معقّدة التّركيب، متعدّدة الجوانب، ولهذا لن نحصل على تعريف موحّد لها، وهذا راجع للاختلافات القائمة بين البحوث والدّراسات، والّتي

مردّ تباينها حول هذه الظّاهرة تلك التّصورات النّظرية المستند عليها، ولقد خُلص عبد السّلام عبد الغفّار بعد مراجعته قرابة المائة تعريف إلى العديد من التصنيفات الّتي حاولت أن تحصر تحديد هذا المفهوم، نذكر منها :

- الابتكار أسلوب حياة: والممثل لهذا التّصنيف هو تعريف هوبكنز حيث يرى أنّ الابتكار هو الذّات في استجابتها عندما تُستثار بعمق وبصورة داخلية، ويتّفق أندوزر مع سابقه في حديثه عن هذه الظّاهرة إذ يراه تلك العملية الّتي يمرّ بها الفرد أثناء خبراته الّتي تؤدّي إلى تحسين وتنمية ذاته، وباتفاقهما هذا فإنّ الابتكار هو ما يمرّ به الفرد عندما يواجه مواقف ينغمر وينفعل فيها ثمّ يستجيب لها بما يتّفق وذاته وبما يؤدي إلى تحسين هذه الذّات .

- الابتكار قدرات عقلية: الابتكار هو تنظيمات من عدد من القدرات العقلية البسيطة وتختلف هذه التّنظيمات باختلاف مجال الابتكار، و من هذه القدرات حسب جيلفورد، الطّلاقة، المرونة، التّلقائية، الأصالة والحساسية للمشكلات، وعوامل أخرى ضمّنها تحت ما يطلق عليه التّفكير التّباعدي، وهو ذلك النّوع من التّفكير الذي يُظهر فيه الفرد أفكارا تخرج عن المألوف لدى الجماعة.

- الابتكار عملية عقلية: وهنا يتحدّد معنى الابتكار في ضوء العملية الّتي يتمّ حدوثها، و الّتي ينتج عنها تفكير ابتكاريّ، ويرى ثورانس أنّ الابتكار عملية يصبح فيها الفرد حسّاسا للمشكلات وأوجه النّقص وفجوات المعرفة والمبادئ النّاقصة وعدم الانسجام، فيحدّد فيها الصّعوبة ويبحث عن الحلول ويقدّم تخمينـات ويصوغ فروضا من النّقائص ويختبر هذه الفروض ويعيد اختيارها، ثمّ يقوّم نتائجه آخر الأمر.

1-3-1- الابتكار من وجهة نظر بعض مدارس علم النّفس

- التّحليل النّفسي والابتكار

بعد الدّراسات الأولى الّتي أجراها فرويد على الشّعراء والفنّانين ظهر مفهوم الإعلاء كتفسير للجانب الابتكاري في الفنّ، وقد حُدّد الإعلاء بوصفه القدرة على استجلاء الهدف الجنسي الأساسي بهدف آخر غير جنسي، وعليه يكون الإبداع حسب المدرسة التّحليلية مظهرا هروبيّا من الواقع الّذي لا يتمكّن فيه الفرد من مجابهة مطالب الإشباع الجنسي إلى عالم آخر، ولكي تتمّ عملية

النّجاح في هذا فإنّه عليه أن يحوّل أهدافه الأساسية إلى واقع جديد حيث يكون الإنتاج إبداعيا في مجالات الفنّ والعلم والأدب ...، وغيرها .

ولقد ذهب كريس إلى أنّ العملية النّفسية الأساسية في ظاهرة الابتكار، هي عملية نكوص في خدمة الأنا، أي أنّ الأنا تتوقف ضوابطها بصورة مؤقّتة سامحة للمحتويات اللاّشعورية بالتّعبير عن نفسها في صورة إنتاج ابتكاريّ.

- النّظريات الارتباطية والابتكار

رأينا أنّه بالرغم من اتفاق الارتباطيين على الارتباط إلا أنّهم يختلفون في الظّروف المؤدّية إليه وهذا من خلال إعطاء الأولوية لبعض المفاهيم كالثّواب واختزال الحاجة ...، ولقد رأى هيدنيك أنّ الارتباطات تحدث بين عدد من المثيرات والاستجابات لحدوث تكوين جديد، هذه الارتباطات الّتي كلما تباعدت عناصرها لتكوّن التّشكيل الجديد كانت دالّة على ارتفاع مستوى القدرة على الابتكار؛ ولقد حصر هيدنيك الطّرق والأساليب الّتي يمكن أن تُحدث هذه الارتباطات من خلال المصادفة كاكتشاف قاعدة أرخميدس أو عن طريق التّشابه الموجود بين العناصر الارتباطية أو بين المثيرات الّتي تستثيرها، وهذا ما يبدو في الشّعر والتأليف الموسيقي، وأخيرا التوسّط ، وذلك بوجود وساطة عناصر أخرى مثل ما يحدث في الكيمياء والرياضيات .

- الجشطالت والابتكار

يُعتبر فرتهيمر من الأوائل الّذين أشاروا إلى الإبداع، وذلك من خلال الكلام عن التفكير المبدع ويرى بأنّه يبدأ عادة مع مشكلة ما، وعلى نحو أدقّ عندما تكون هذه المشكلة ناقصة الجوانب، وعند صياغة حلّ المشكلـة من الضّروري أخذ الكلّ في الحسبان، أمّا عن الأجزاء فيجب فحصها في إطار الكلّ، ويرى فرتهيمر أنّ الحلول الإبداعية هي تلك الّتي تتطلّب الحدس وفهم المشكلة باعتبار أنّ الفكرة الجديدة هي نتاج الحدس، وليس السّير المنطقي فحسب **(عوض ، 2000).**

2 نظريات التّفكير

2-1- نظرية الباعث والاستجابة

لقد ابتدع واطسن مصطلح السّلوكية في السّنوات الأولى من القرن العشرين، هذا المصطلح الّذي جاء بالدرجة الأولى ردّا على كل التّفسيرات والبحوث النّفسية الّتي جعلت من الوعي موضوعها

ومن الاستبطان منهجا لها، ورأى واطسن أنّه من الضّروري دراسة الشّروط الموضوعية القابلة للملاحظة والقياس بدلا من الغوص في أعماق النّفس، وبهذا تحوّل الاهتمام السيكولوجي إلى دراسة التّغيّرات الّتي تحدث على العضوية لدى الإنسان والحيوان معا، والاعتناء بالسّلوك الظّاهري تحت راية علم النّفس الموضوعي؛ كما اعتبر السّلوكيون الكائن الحيّ صندوقا خال أسود محكوما بما أُصطلح عليه بالباعث والاستجابة أو المدخلات والمخرجات وطبقا لنظرية التّعلّم هذه فإنّ ثمّة طريقتين يمكن بهما تشكيل ارتباطات الباعث والاستجابة، وهما: طريقة الشّرط التّقليدي، وطريقة الشّرط الفعّال

2-1-1- الارتباط الشّرطي التّقليدي

ترجع أصول الشّرط التّقليدي إلى العالم الرّوسي ايفيان بافلوف (1894-1936)، والّذي انتقل اهتمامه من ميدان الفيزيولوجية وعمليات الهضم لدى الكلاب إلى ميدان علم النّفس التّعليمي انطلاقا من ملاحظاته حول سيلان اللّعاب عند رؤية الطّعام بحكم أنّ هذا السيلان لا يحدث إلا بوجود الطّعام في فم الكلب ،ولقد توصّل بافلوف من خلال هذه الملاحظات إلى نتيجة مفادها أنّه يمكن أن يحلّ مثير من مثيرات البيئة محلّ مثير آخر طبيعي، وهذا في حالة توافر شروط معيّنة، يراها بافلوف في :

- يتكوّن الاشتراط بسرعة حينما يكون الفاصل الزمني بين المثير الشرطي (صوت الجرس مثلا) وتقديم المثير الطبيعي (الطعام مثلا) قصيرا.

- لكي يتكوّن الارتباط الشّرطي من الضّروري تأخير المثير الطبيعي (الطّعام) حتى تُعطى الفرصة لظهور الاستجابة الشّرطية(اللّعاب).

- يكفي العدد القليل من المحاولات لإمكانية ظهور الاستجابة الشّرطية بحضور المثير الشرطي وذلك قبل تقديم المثير الطبيعي .

- إمكانية تنويع المثير الشّرطي تبعا لتنوّع الحواس.

وبناء على نتائج تجارب بافلوف فإنّه توصّل إلى جملة من القوانين الّتي تحكم عملية التّعلّم، وهي:

- قانون الاقتران الزّمني

إنّ قوّة الفعل المنعكس الشّرطي مرهونة بمدى الاقتران الزّمني بين الفعل المنعكس الطبيعي والمنعكس الشرطـي، حيث يلعب المثير الطّبيعي دور المدعّم والمعزّز للاستجابة الشّرطية مع ملاحظة أنّ هذا التّعزيز يكون قبل الاستجابة.

- قانون الانطفاء

قانون الانطفاء يقوم على القانون السّابق من حيث أنّه إذا تكرّر ظهور المثير الشّرطي دون تدعيم وتعزيز بالمثير الطّبيعي فإنّ الفعل المنعكس يضمحلّ تدريجيا حتى ينطفئ.

- قانون الاسترجاع التّلقائي

إنّ انطفاء الاستجابة الشّرطية نتيجة ما ذُكر في قانون الانطفاء من غياب التّعزيز لا يكون بالشّكل النّهائي، ذلك لأنّ الاستجابة الشّرطية تعود للظّهور مرّة أخرى، وهذا في حالة تقديم المثير الشّرطي بعد فترة معيّنة، وهذا القانون يعطي الفرق بين النّسيان والزّوال.

- قانون الكيف والكمّ

يقوم هذا القانون على مبدأ قوّة وشدّة المثيرلأنّه في الحالة الارتباطية العادية يُفترض أن تتكرّر المحاولات الاقترانية بين المثيرين الطّبيعي والشّرطي، ولكن بتوافر شرط شدّة المثير فإن الارتباط يحدث من الوهلة الأولى، وغالبا ما يرتبط هذا القانون بالانفعال الشّديد.

- قانون التّعميم

ليس من الضّروري أن يخضع الفرد لنفس المثير حتّى تستثار الاستجابة، لأنّ التّشابه بين المثيرات بإمكانه توليد نفس الاستجابة إلاّ أنّ مدى درجة التّوليد رهينة بمدى قوّة التّشابه بين المثيرات .

- قانون التمييز

يرى بافلوف بأنّ قانون التّعميم لن يطغى طويلا لأنّ الفرد بإمكانه أن يميل إلى التّمييز، فمناداة الطّفل"بابا" لأيّ رجل لن تلبث حتّى يقتصرها الطّفل على والده.

2-1-2- الارتباط الشّرطي الفعّال

رأينا في الطّريقة الأولى كيف أنّ الشّرط التّقليدي يهتمّ فقط بكيفية ارتباط استجابة قائمة بباعث جديد ، أي أنّه ينطوي على فكرة إحلال مثير شرطيّ بمثير طبيعيّ لإصدار نفس الاستجابة ولو تغيّرت كمّا (كمّية اللّعاب)، بمعنى أنّ هذا الشّرط لا يمكّن من إنتاج استجابات جديدة .

وبعد قيام سكينر بتجربته النّموذجية المنطوية على مرحلتين أساسيتين -المرحلة الأولى؛ والّتي تكون فيها الرّافعة مفصولة عن مخزن الطعام حيث يدور الفأر مدّة زمنية وبالمصادفة يضغط على الرّافعة دون خروج الطّعام طبعا، والمرحلة الثانية؛ والّتي توصل فيها الرّافعة بمخزن الطّعام -لاحظ أنّ الفأر بعد الضّغط وحصوله على حبّات الطّعام قد تغيّرت استجاباته ولم تبق متواترة كما هو الحال في المرحلة الأولى، وعليه رأى سكينر أنّ هذا التّغيّر في السّلوك يُعزى إلى ما تلا الاستجابة من تعزيز تمثّل في الطّعام؛ أي أنّ الفكرة الأساسية للشّرط الفعّال هي أنّ أيّة استجابة تتمّ في موقف مثير معيّن يتبعها تعزيز في صورة مكافأة تميل إلى أن تتكرّر في نفس موقف الاستثارة .

وعلى الرّغم من التّشابه القائم بين الشّرط الفعّال والشّرط التّقليدي إلا أنّ ما يميّز الأوّل هو:

- يقوم الشّرط الفعّال على وضع مثيريّ واستجابة يليها تعزيز.

- العضوية في الشّرط الفعّال أكثر ايجابية، إذ أنّها تقوم بالاستجابة للحصول على المعزّز، أي أنّها وسيلية.

- الشّرط الفعّال يسمح بظهور أنماط جديدة من السّلوك .

ومع هذا التّمايز، هناك اشتراك بين الشّرطين في التّعزيز، فبتوقفه تحدث عملية الاختفاء التّام للاستجابة الشّرطية سواء تعلّق الأمر بتزامن الطّعام مع دقّ الجرس أو بخروج حبّات الطّعام بعد الضّغط على الرّافعة؛ وبهذا المشترك يقوم الجدل حول إن كان للتّعزيز نفس الدّور في الشّرطين أم لا، لكن المفهوم المقبول عامّة هو ضرورة وقوع الحيوان تحت تأثير حالة نشاطيّة كالجوع أو العطش أو أي حرمان آخر؛ بمعنى أنّ الأمر يتعلّق بإضافة المزيد من المدخلات إلى الصّندوق الأسود الخالي ،ومن هذه النّقطة افترق سكينر صاحب الصّندوق الخاوي وكلارك هل صاحب المتغيّرات المتوسّطة.

لقد انطلق هل (Hull) من أنّ الارتباط بين البّاعث والاستجابة ليس كافيّا، ويستدلّ على هذا بما يقوم به الحيوان من بدائل لحظة سدّ الممرّ الرّئيسي في المتاهة، لأنّ هذه البدائل في نظر هل (Hull) ناتجة عن التّأمل الدّاخلي، وبذلك يكون قد تجاوز فكرة الصّندوق الأسود الخالي، لأنّ ثمّة آليـات وسيطة أو مجموعة من العمليات المتوسّطة بين استقبال المثير من ناحية وبين ظهور الاستجابة من ناحية أخرى، وهذه العمليات المتوسّطة هي تكوينات علمية وليست واقعية، ويرتبـط الواحد منها بالآخـر إلى غاية صدور الاستجابة.

إنّ "هل" يعتقد أنّ التّعلّم هو عملية اكتساب عادة تتكوّن بالتّدريج عن طريق تكوين واسطة شرطية ترضي الكائن الحي وتشبع حاجته، ويرى أنّ التّعلّم يحدث من خلال تكيّف الكائن بيولوجيا مع البيئة المحيطة بطريقة تمكّنـه من البقاء، أي أنّه يطرح ما يُسمّى بالحافز، ومن خلال الحوافز الأوّلية والرئيسيّة كالعطش و الجوع و تخفيف الألم فإنّ الكائن الحيّ يبدأ في العمل استجابة لها مع تعزيز هذا العمل، الأمر الّذي يجعل من التّدعيم شيئا أساسيا للتكيّف .

2-2- نظرية الجشطالت

الجشطالت هي شيء آخرأوهي شيء يزيد على حاصل مجموع أجزائه. من هذا التّعريف هاجم خلال العشرينات والثلاثينات من القرن العشرين علماء من أتباع النّظرية الجشطالتية، أمثال : كوهلر و كوفكاو فيرتميرمفهوم الباعث والاستجابة لأنّهم رأوا أنّه لا الإدراك ولا التّفكير يمكن إخضاعهما لتراكمات الإحساسات أو الارتباطات الفردية، وبدلا من ذلك جاؤوا بمفهوم المجال أو الحقل النّفسي، ذلك لأنّه لدى رؤيتنا مجموعة من النّقاط فإنّنا لا نرى فقط كمّا من النّقاط الفردية، لكن نموذجا شاملا من الأسطر، بل من المستحيل النّظر إليها بطريقة أخرى؛ كما أنّ اتحاد خصائص الأجزاء يختلف عن خصائص الكلّ، فخصائص جزيء الماء تختلف تماما عن خصائص ذرّتي الهيدروجيـن وخصائص ذرّة الأوكسجيـن**(جييوم ، 1963).**

ولقد أرجع علماء الشّكل هذه الخبرات الإدراكية إلى كونها نتيجة قوى ديناميكية تعمل في المجال الإدراكي لغرض تحقيق توازن لنماذج جيّدة أو جشطالتية وفقا لمبدأ تماثل الشّكل أو تماثل نفس المجال، والّذي باستخدامه توصف المشكلة أو المسألة على أنّها "تكوين حالة من عدم التّوافق في

المجال الإدراكي يجب أن تُحلّ بإعادة تشكيل المجال في صورة توازن جديد أو جشطالت جديدة" **(غرين ، مرجع سابق، ص: 57).**

وبالنّظر إلى التّجارب الإدراكية القائمة على القردة فإنّ هذه الأخيرة تُظهر نوعا من التّبصر أو الاستبصار إزاء العلاقات الإدراكية اللاّزمة للوصول إلى الحلّ، وما يقوم به هذا الاستبصار من إدراك وفهم وتنظيم العلاقات القائمة في صيغتها الكلّية للموضوع، وليس للعلاقات القائمة من أجزائه بصورة مستقلة، لأنّ الشّكل الكلي لا يساوي مجموع الأجزاء؛ وتراعى في القدرة على الاستبصار مجموعة أسس، أهمّها: قدرة الإنسان، وطاقته، وإمكاناته وخبراته الماضيّة ومدى تشابهها وتنظيمها مع الموقف والمحاولات الخاطئة الّتي يبذلها الشّخص لفحص الافتراضات؛ هذه المحاولات الّتي هي بمثابة فروض محدّدة عن طريق حلّ المسائل باعتبار أنّ القائم على الحلّ يتلقّى تغذية راجعة من البيئة تمكّنه من اختبار صحة أو بطلان افتراضاته على عكس عشوائية ثورندايك أو سكينـر**(محمد ، 2004).**

إنّ المتصفّح لنظرية الجشطالت يجدها في إطارها العام تركّز على الوصول إلى الكلّ المتكامل عن طريق البناء المتكامل لفهم الموقف، وعليه يمكن أن نحدّد الخصائص الّتي ركّزت عليها هذه النّظرية في:

- التّركيز على ترابط الأجزاء، مع أنّ الكل أكبر من مجموع أجزائه.
- رؤية المشكلة بالنّظر إلى مجالها الكلي، أي ما يحيط بها من ملابسات وظروف.
- تحديد الاتجاهات والآراء حول موضوع الاستبصار على أنّها مجموعة من التّأمّلات والأفكار الّتي تساعد على استيعاب المشكلة بشكل فيه دقّة أكثر.
- القانون الّذي يضبط التّفكير هو قانون التّنظيم، فالسّلوك محكوم بمجموعة عوامل داخلية وخارجية.
- الكلّ أكبر من مجموع أجزائه، وبالتّالي فإنّ إدراكه أسبق من إدراك الجزء.

3 اللّغة والفكر

اللّغة والفكر متلازمان، لأنّ الكلام عن التّفكير مع استبعاد اللّغة أمر يفتقر إلى التّناغم، ذلك لأنّ مصطلحات النّشاط اللّغوي هي الوسيط الأساسي لكافّة أنواع التّفكير، لأنّه لا يمكن إعطاء

التعليمات للقيام بمهام، سواء تعلّق الأمر بالنّشاط الأدبي أو النّشاط الرّياضي أو...، بعيدا عن الصّياغة اللّغوية، كما لا يمكن أن نقدّم تفسيرات وتوضيحات لأبحاثنا وأعمالنا دون استخدام منّا للّغة، ولقد حصر فيجوتسكي من خلال مؤلّفه الفكر واللّغة، وظائف اللّغة في وظيفتين اثنتين: وظيفة الاتّصال الخارجي مع بني البشر ووظيفة الاستخدام الدّاخلي لأفكارنا.

وبما أنّه لا اختلاف في أنّ الحيوانات تمتلك القدرة على التّفكير بدليل أنّها نجحت في تجارب السّلوكية في اختيار الطّريق الموصل إلى الحلّ بالتّدريب أو بالمحاولة والخطأ أو بالتّعزيز ،كما أنّه لا شك في أنّ للحيوانات نظام اتصال خارجي سواء تجسّد بالصّيحات أو بالإشارات أو بالروائح أو بأيّ شكل آخر من أشكال الاتّصال، إلا أنّه ومع هذا لا يمكن أن نجزم أنّ الحيوانات قادرة على وصف ما جرى من استخدام داخلي باعتماد نظام خارجي، أي أنّه لا يمكن للقرد، مثلا، أن يسرد على قرد آخر عمليات استحضرها داخليا؛ لكنّ الأمر بالنّسبة لبني البشر مختلف تماما، فترجمة كل نظام إلى نظام آخر شيء ممكن إلى حدّ بعيد، وهذا هو الّذي يقف وراء إمكانية قيّام العلاقة بين اللّغة والتّفكير، علاقة تُظهر أهمية اللّغة في تحديد الفكر ودور الفكر في تطوّر اللّغة، مع أنّ لكل منهما جذورا مستقلّة عن الآخر.

3-1- اللّغة وتحديد الفكر

إنّ اللّغة تقود الفرد إلى إدراك العالم بطرق مختلفة تماما، هذا ما ذهب إليه وورف (Wof) ضاربا أمثلة على ذلك كالمثال المتعلّق بالهنود الهوبي، هؤلاء الّذين يستخدمون كلمة واحدة للإشارة إلى فئة معيّنة كفئة الحشرات أو الطيور ...، كما أنّ التّجربة التّقليدية الّتي قام بها كل من كارميكل(Carmichael) هوجان (Hogan)، ولتر (Walter) بيّنت تباين الاستجابات بين مجموعات التّجربة تباينا جذريّا حيث أنّهم قدّموا صورا بسيطة لأفراد المجموعتين ثم طُلب منهم إعادة رسمها مع تسليم لكل مجموعة فئة مسمّيات لفظية، كل فئة تختلف عن الأخرى. واحدى النّقاط الّتي يقدّمها وورف (Wof) تلك الّتي تميّز رؤية العالم نتيجةً للطّريقة الّتي يتمّ بها التّعبير عن المعنى من خلال القواعد النّحوية للّغة.

2-3- الفكر وتطوّر اللّغة

وإذا كان وورف قد رأى أنّ اللّغة هي الّتي تحدّد الفكر، فإنّ بياجيه ذهب مذهبا مخالفا لأنّه لا يهتمّ بأية اختلافات قد تنشأ نتيجةً لتحدّث الأطفال لغات بعينها، وذلك لاهتماماته بالمراحل العالمية للتّطوّر الحادث في فكر عامّة الأطفال، كما أنّ بياجيه لا يتّفق مع مقولة اللّغة مسؤولة عن الفكر، وهذا ما تبيّنه بواكير أعماله الّتي استخدم فيها اللّغة كانعكاس مباشر لما يفكّر فيه الأطفال، ومثال أسئلته : ماالّذي يجعل السّحب تتحرّك؟ لماذا تطفو الأجسام؟...، وينطلق بياجيه في التّصوّر القائل بأنّ اللّغة هي نوع من أنواع الوظائف الرّمزية، ذلك لأنّه من غير الممكن أن يفهم الطّفل تعبيرا لغويا دون أن يتمكّن من الفكرة الكامنة وراءه، ومع تعدّد الأمثلة الّتي يطرحها بياجيه لبيان العلاقة بين فهم الكلمات ومعناها، إلا أنّ المشكلة تبقى قائمة إذا بُحثت المدّة اللاّزمة الّتي يتعرّض فيها الطّفل للّغة كي يتمكّن من تحصيل مفاهيم جديدة، مع أنّ بياجية لا يرى ثمّة مشكلة من خلال طرحه، لأنّ كلاّ من اللّغة والفكر يعتمدان على الذّكاء الّذي يسبقهما .

3-3- استقلالية اللّغة عن الفكر

وبالرّغم من هذا التّطور المتبادل التّأثير بين اللّغة والفكر، إلا أنّ ثمّة ما يوحي بأنّ لكل منهما لونا مستغلا عن الآخر، هذا ما حاول فيكوتسكي فكّه، فالطفل في بداية حياته يحاول لمس الأشياء وفتح الأبواب، إنها عملية تفكير رغم عدم ظهور اللّغة، وكذلك فإنّ الطفل يصدر أصواتا غير مترابطة، وهذا بغية إشباع غايات اجتماعية كجذب الانتباه مثلا .

ويرى فيجوتسكي (Vygotsky) أنّ اللّحظة الحاسمة هي الفترة العمرية المحدّدة بنهاية السّنة الثّانية لأنّها الفترة الّتي يتشكل فيها نوع جديد من السلوك المتّسم بالتحام منحني الفكر واللّغة، أي أنّ الفكر يصبح لفظا والكلام يصبح عقلا؛ ويعتقد أنّ السّنوات الموالية، والّتي قد لا تتجاوز السبع، هي السّنوات الّتي تقوم فيها اللّغة بوظيفتها فعلا، أين تتابع وتوجّه الفكر من جهة، وتقوم بتوجيه نتائجه إلى الآخرين من جهة أخرى.

ولمّا كان الطّفل غير مقتدر على الفصل بين الوظيفتين فإن كلامه متمركز حول الذّات، أي أنّه يتكلم بصوت عال عن خططه وأنشطته الدّاخلية غير فاصل بين هذه النّوعية من الكلام والكلام

الاجتماعي الّذي يخاطب به الغير، ومع التّقدم في السّن تصبح الوظيفة الفكرية للّغة مختزنة صورة الكلام الدّاخلي .

وإذا كان بياجيه يرى بأنّ الكلام المتركز حول الذّات يختفي في الكلام الاجتماعي، فإنّ فيجوتسكي يرى بأنّ اختزان الكلام المتركز حول الذّات هو وصف أكثر دقّة بدليل أنّه كثيرا ما يردّد الكبار- لاسيما في حلّ المسائل الصعبة– الكلام بصوت مسموع، وهذا ما يعتمده المهتمّون بصعوبات التّعلّم إذ أنّهم يحملون الفرد على صياغة خططه وطرق تفكيره صياغة لفظية، وذلك لمعرفة ما يحدث داخل العقل بالفعل.

4 اللّغة

لم تعد دراسة اللّغة وقفا على علم بعينه، بل تعدّدت اهتمامات الباحثين والدّارسين بتعدّد العلوم وعليه تعدّدت بذلك تعاريف اللّغة؛ فعالم اللّغة يُنتظر منه التّركيز على قواعدها، بينما عالم الاجتماع يُتوقّع منه التّركيز على الجانب الاجتماعي من اللّغة، انطلاقا من وظيفتها الاجتماعية أمّا علماء النّفس والتّربية فيوجّهون الاهتمام نحو اكتسابها وتطوّرها.

ومن هذا التباين في دراسة اللّغة تعذّر على الباحثين وضع تعريف واحد شامل لها؛ وبالرّغم من أنّ معظمهم يراها بأنّها مجموعة إشارات بشكلها التّنظيمي تشكل لغة، إلاّ أنّ هذه الرّؤية لا تتجاوز المشكلة المتمثّلة في أنّ الجميع لديه الإلمام بفهم الإشارات، و الدّليل أنّ هذا ليس شائعا بصورة عامّة، بل يختصّ بفئة دون الفئات الأخرى .

4-1- مفهوم اللّغة

ولمّا كان من خصائص اللّغة أن تكون شائعة بين الجماعات أو الشعوب، ولها من الأنظمة ما يجعل لغة ما تتميّز عن أخرى؛ كان ثمّة تعريفان: الأول يصفها بأنّها نظام صوتيّ يتّفق عليه المجتمع بهدف التّفاهم والتّواصل، والثّاني ينظر إليها على أنّها مؤسسة اجتماعية ذات قواعد تفرض نفسها على المجتمع **(عبد الهادي ، وآخرون، 2005).**

إنّ أول من عرّف اللّغة من اللّغويين العرب هو العلاّمة أبو الفتح بن جنّي، من خلال مؤلّفه الخصائص، وذلك بإشارته إلى أنها أصوات يعبّر بها كل قوم عن أغراضهم **(ابن** جني ،**2002)** ، أمّا العلاّمة ابن خلدون فقد وضع تحديدا مفصلا للّغة واللّسان، فقال:" اعلم أنّ اللّغة في المتعارف

هي عبارة المتكلم عن مقصوده، وتلك العبارة فعل لسانيّ ناشئ عن القصد بإفادة الكلام، فلابدّ أن تصير ملكة متقرّرة في العضو الفاعل لها وهو اللّسان، وفي كل أمّة بحسب اصطلاحاتهم **"(ابن خلدون، 1999، ص 545).**

ولقد رآها ديوي (Dewy) على أنها أداة اتّصال وتعبير تحتوي على عدد من الكلمات بينها علاقات تركيبية تساعد على نقل الثّقافة والحضارة عبر الأجيال، أمّا العالم الأنتروبولجي إدوارد سابير (Edwared Sapir) يعرّفها بقوله: **" اللّغة ظاهرة إنسانية غريزية لتوصيل العواطف** والأفكار والرغبات عن طريق نظـام من الرّموز الاصطلاحية**"(الضبع ، 2001،ص:17).** كما رآها براون (Brown) على أنّها نظام من الرّموز يمكّن الإنسان من إصدار الرّسائل وفهم رسائل الآخرين، فيما مال ميوللر إلى أنّها رموز صوتية مقطعية تعبّر عن الفكر، أمّا ستيرنبرغ فقد وصفها بأنّها استخـدام منظّم للكلمات من أجل تحقيق الاتّصال بين النّاس.

2-4- وظائف اللّغة

أمّا فيما يخصّ وظائف اللّغة، فاللّغة تؤدّي دورا هامّا وحيويّا في كل المجتمعات لكونها وسيلة للتّعبير والتّواصل والوجود ورمزا للهويّة،وأداة لتوحيد الأمّة فكريا وسياسيا، وحفظ الحضارة وإيصال المعرفة، ويمكن تلخيص هذه الوظائف في:

- الوظيفة الثّقافية

الثّقافة هي ما يسود المجتمع من أنظمة العادات والتّقاليد والعقائد، واللّغة بلا شك هي المعبّر الأساسي عن ثقافة المجتمع، ولهذا ذهب البعض إلى أنّ اللّغة هي الثّقافة، وأنّ الثّقافة هي اللّغة، وحجتهم في ذلك أنّه من الضّروري لتعليم اللّغة لغير النّاطق بها نقله إلى فهم ثقافة المجتمع المراد تعلّم لغته؛ من أجل ذلك كان توجيه الاهتمام لدراسة آداب اللغات من أهمّ وسائل معرفة الشّعوب، إضافة إلى أنّ اللّغة هي الوسيلة المعتمدة في تربية الناشئة وتوجيههم، ومنها إكسابهم الخبرات والمعارف والمهارات .

- الوظيفة الاجتماعية

لم يعرف الإنسان وسيلة للاتّصال كاللّغة، فهي أداة للتّفاهم وتبادل الخبرات والتّصورات، إذ بهذا التّبادل تزداد خبرات الأفراد وتأخذ الحياة معنى إنسانيا يرتفع به الفرد إلى أسمى المراتب وخاصّة عندما تتخذ اللّغة وسيلة للوحدة وتمتين الأواصر بين الأفراد في أفكارهم وميولاتهم وغاياتهم، وبالتّالي ربط الماضي بالحاضر .

- الوظيفة النّفسية

إنّ من أهمّ الوظائف النّفسية للّغة هي التّعبير الصّوتي عن الحالات النّفسية، والكلام هو أرقى أنواع التّعبيرات الصّوتية، وهو ظاهرة إنسانية بحتة، إذ أنّ بموجبها يعبّر الفرد عن حاجاته، ورغباته وأحاسيسه ومواقفه وكل ما يختلج صدره، وهذا ما رمى إليه هيغل بنعته اللّغة منزل الكائن البشريّ؛ كما أنّ الإنسان يجد من الرّاحة حين يتمكّن من الإفصاح عن حاجاته ومشاعره، وخاصّة إذا وجد الاستجابـة من الغير، لأنّه لا يبتغي من الكلام مجرد إظهار الشّعور أو إيضاح التّصور، بل التّأثير في الغير تأثيرا يجعل من التّجاوب معه ممكنا، فاللّغة بهذا تسمح للإنسان تذوّق المعاني والظّواهر الفنّية وتدفعه إلى صياغة الأفكار في قوالب من الألفاظ وكذا الإبداع في اشتقاق المفاهيم؛ أي أنّها تساعد الإنسان على تحليل تصوّراته النّفسية وتركيبها.

- الوظيفة العقلية

رأينا في فصل سابق علاقة اللّغة بالفكر، إذ هي الّتي تقدّم للعقل الألفاظ والمفاهيم على شكل قوالب تساعد على تكوين المدركات العقلية الّتي ينشط بها العقل لمناقشاته وابتكاره لحلول المشكلات الحادثة، وبالتّالي فهي تساعد على نموّ العقل السريع، فالطّفل يولد وله استعداد فطريّ معروف بالذّكاء، هذا الذّكاء الّذي لا يعرف طريقا نحو النّمو، إذا ما اعترضه عارض كالبكم مثلا، وعليه يمكن أن نقول أنّ اللّغة تسعف في تكوين عادات عقلية كطريقة التفكير والإقناع، حيث أنّه بتباين العادات العقلية تتباين أساليب الفكر الّتي تؤهل الفرد لتوليد الأفكار وجريانها أو انتقائها وترتيبها، وتبعا للوظائف الّتي تؤدّيها اللّغة يمكن تحديد المفهوم الشامل لها في التّعريف التّالي:" اللّغة نظام عرفي مكون من رموز وعلاقات يستغلّها النّاس في الاتصال يبعضهم وفي التّعبير عن أفكارهم أوهي الأصوات الّتي يحدثها جهاز النطق الإنساني وتدركها الأذن فتؤدّي إلى دلالات اصطلاحية

معيّنة في المجتمع المعيّن، لتكون بهذا ذات اعتبار اجتماعي وآخر نفسي **"(فضل الله، 1989، ص:16).**

4-3- نظريات اللّغة

تندرج دراسة الاكتساب اللّغوي في ما يُسمّى بالسيكو- ألسنية بوصفه المجال المشترك بين علم الألسنية وعلم النّفس، هذا العلم الّذي يعالج المسائل النّفسية الّتي يتضمّنها استعمال اللّغة ويتناول العلاقات النّفسية القائمة بين حاجات التّعبير والتّواصل بين الأفراد والوسائل اللّغوية الّتي توفّرها اللّغة لإشباع هذه الحاجات .

ولما كان اكتساب اللّغة تعترضه جملة من الصعوبات قد تؤدّي إلى الفشل، دُفع الكثيرون من علماء اللّغة وعلماء النّفس والتربية إلى الاهتمام باكتشاف طبيعة هذه العملية النّفسية واللّغوية بنية الاستفادة من التّجارب الخاصّة باكتسابها، وخاصّة بعد ظهور دراسات تشومسكي أين توجّه الاهتمام نحو تناول المسائل النّفسية العائدة إلى الأداء الكلامي كالشّخصية، الذّاكرة، الانفعال، الإدراك...، فمعاينة طرق اكتساب اللّغة يكوّن قاعدة من المعارف تُستلهم منها مختلف التّصورات لوضع المناهج والطرق الكفيلة لتعلّم أحسن، ومن هذه المعارف نذكر النّظريات التّالية:

4-3-1- النّظرية السّلوكية في الاكتساب اللّغوي

لقد سبق الحديث، في صفحات الكلام عن التّفكير، عن الفكرة الجوهرية الّتي تبنّتها السّلوكية في التّعلّم بصفة عامّة، انطلاقا من أنّ علم النّفس لا يمكنه الارتقاء إلى مصاف العلوم الطّبيعية إلا بتبني المنهج التّجريبي، هذا الّذي لا يتسنّى إلا من خلال اعتماد الملاحظة والقيّاس؛ والتّعلّم من المنظور السّلوكي يولي الأهمية البالغة للعملية النّاجمة عن التّفاعل بين الكائن الحيّ والبيئة، باعتبار أنّ المحيط يتضمّن العديد من المثيرات الّتي تتطلب من الكائن الحيّ إصدار استجابات معيّنة ، هذه الأخيرة الّتي يمكنها أن تتكرر في حالة وجود دعم خارجيّ.

إنّ المتصفّح للنّظريات السّلوكية لن يجد نظريات تعلّم خاصّة باللّغة، ولكن ما يوجد لديها لا يتعدى بعض التّطبيقات لنظرياتهم العامّة في ميدان اللّغة، ذلك لأنّهم لا يرون فرقا بين تعلّم اللّغة وتعلّم أيّ شيء آخر، وبالتّالي فهم يعتبرون اللّغة شكلا من أشكال السّلوك ويفسرونها في إطار تكوين العادات وتدخّل المدعّمات بين المثيرات والاستجابات للمثيرات، أي أنّ السّلوك اللّغوي هو نتيجة

لعملية التّدعيم، وهذا ما ذهب إليه سكينر في كتابه السّلوك اللّفظي حين ركّز في تفسير السّلوك اللّفظي على عملية التّكرار والممارسة مستبعدا بذلك كل العمليات الذّهنية - فالطفل يولد وعقله صفحة بيضاء خالية من المعلومات اللغوية، وأن البيئة التي ينشأ فيها تسطر في هذه الصفحة ما تشاء - وبالعمليتين السّابقتين يمكن تشكيل الصّرخات والأصوات، وذلك عن طريق التّعزيز بحيث تنمو الصّورة اللّغوية الكاملة للأصوات اللّفظية الّتي يستخدمها الكبار. إذن فتعلّم اللّغة يتمّ عن طريق ربط المثير والاستجابة، كرؤية الطّفل وجه أمّه - مثلا- يُولّد نطق اللّفظ "ماما" كاستجابة **(Skinner,1957)**؛ فالسّلوكيين باعتماد المثير والاستجابة يركّزون في دراستهم للّغة على المّادة اللّغوية المسموعة، كما يؤكّـدون على الظّروف المصاحبة في استخدام اللّغة باعتبار أنّ الظّروف المتشابهة تؤدّي إلى تعلّمات متشابهة، فهم يرون أنّ كل عبارة لغوية، بل كل جزء من عبارة لغوية ينطقها المتعلّم، إنّما هو نتيجة مثير ما كما أنّ تعلّم استجابة صحيحة ينبغي أن يبنى على شروط تعزيزية، وبشتّى الطرائق .

أي أنّ اكتساب اللّغة لا يخرج عن بقيّة الاستجابات غير اللّغوية، وذلك من خلال المحاكاة والتّكرار والإشراط والتّدعيم؛ والاستجابات اللّفظية تتولّد عبر المثير باعتبار أنّه هو كل حركة قابلة لأن تُولّد استجابة معيّنة، و تُعزّز هذه الاستجابة خلال محاولة الطّفل التلفّظ بها، ويتلقّى الطّفل التّعزيزات الإيجابية في حال قيامه بالاستجابة الصّحيحة، وتتقدّم عملية اكتساب اللّغة بقدر ما تتوفّرالاستجابات الصّحيحة هذه وتتكرّر؛ فالمسار التّشريطي يقف وراء تفسير السّلوكيين لاكتساب معاني الكلمات، وهذا ما توضّحه مقولة إنّ الأسس الّتي قامت عليها عملية تعلّم معنى اللّفظ قد ظهرت في الاشتراط الكلاسيكي من حيث الاقتران التّكراري بين مثيرين لصدور استجابة ما، وقد أوضح أسجد(Ossgood) حدوث مثل هذه العملية في التّعلّم اللّغوي حين رأى أنّ معنى اللّفظ ينشأ من عملية اقتران بين اللّفظ والمثير الشيء الدّال عليه، أي أنّ المثيرات اللّفظية تقترن مع مثيرات شيئية اقترانا منتظما متكرّرا؛ وعلى الرّغم من التّفسيرات السّلوكية لعملية اكتساب اللّغة إلا أنّها تبقى قاصرة في شرح وتفسير العديد من جوانب هذه العملية خصوصا وأنّها تركّز على ما هو ظاهريّ عياني، وبناء على هذا التّصور يرى تشومسكي أنّ دراسة مشاكل (مسائل) الفكر قد تورّطت نهائيا في نوع من الأوّلية تعالج بها هذه المسائل، ويذهب إلى أنّ

الفرضيات التّجريبية الّتي سيطرت على دراسة اكتساب المعرفة طيلة سنين عديدة قد تبنّاها البعض دون تبرير، وأنّه لا مكانة خاصّة لها ضمن الإمكانات المتعدّدة الّتي يمكن تصوّرها فيما يتعلّق بكيفية عمل الفكر **(Chomsky,1959).**

وعليه فإنّ السّلوكية عاجزة عن تفسير عملية اكتساب مفردات اللّغة وجملها على حدّ السواء فعملية الفهم تسبق عملية التفكير، والطّفل يفهم معنى الكثير من المفردات قبل التلّفظ بها، وهذا يعني أنّه اكتسب هذه المفردات أو العبارات فهما دون أيّ تدعيم ،كما أنّ المفردات المتعلّمة عن طريق الرّبط بين الدّال والمدلول هي مفردات دالّة على الأشياء المحسوسة، فكيف يمكن في ضوء هذه النّظرية تفسير تعلّم الكثير من المفردات ذات المعاني المجرّدة، كما أنّ الطّفل يسمع الكثير من الكلمات، ومع ذلك يتأخّر إدراكه لها، وبالتّالي يتأخّر تعلّمه لها .

4-3-2- نظرية أسجد التّوسّطية

تُعتبر النّظرية التّوسّطية من النّظريات السّلوكية المحدثة، ووجهة النّظر الّتي تبنّاها مريدوها، أمثال: موربر وأسجد، ترتبط بقبولهم بأنّ السّلوك اللّغوي وعامّة السّلوك تتعدّل وفقا للمعاني الّتي نضفيها على الأشياء، لأنّ المعاني الدّاخلية وصلات وسيطية بين المثير والاستجابة؛ بمعنى أنّ فترة الانتظار بين المثير والاستجابة هي مرحلة فكرية .

وإذا كانت الفكرة الأساسية في تجارب الشّرط التّقليديّ تتعلّق بإمكانية ظهور الاستجابة من خلال إحلال مثير شرطيّ محل مثير طبيعيّ، مثل ما يحدث في تعلّم قراءة كلمة ما، إذ يتمّ اقتران صورتها بالكلمة، وبالتّدريب يتمكّن الطّفل من لفظ الكلمة بعد سحب الصّورة، كما في كلمة عنكبوت إذا اقترنت بصورة متكرّرة بوجود العنكبوت نفسه؛ فإنّ أسجد يرى غير هذا بقوله: " إنّنا لا نحوّل الاستجابة الأصلية الواضحة كلها تجاه الكلمة؛ أي أنّه بدلا من أن تصبح الاستجابة كلّها مشروطة فإنّ ما يصبح مشروطا منها هو جزء يسير فقط **"(جرين ، مرجع سابق، ص:148)**؛ وبالعودة إلى المثال الأخير فإنّنا لا نطأ الكتب الّتي تحتوي على كلمة العنكبوت، إذا أردنا أن نطأ العنكبوت؛ وخلاصة فإنّ عملية التّفكير هي تلك الاستجابة الّتي تتوسّط ارتباط المثيرات مع الاستجابات، ولتحليل ذلك تمّ استخدام التّحليل العاملي كأسلوب إحصائي حيث ظهر من خلاله

الارتباط القوي بين تعلّم الحروف والمفردات اللّغوية وتكرار الاستجابات، وبناء على هذه النّظرية فإن اللّغة فُسّرت على النّحو التالي:

- اللّغة مكتسبة، وليست وراثية، ويمكن تعلّمها بالممارسة والتّكرار.

- اللّغة ترتبط بالخبرات النّاتجة عن ارتباط المثير والاستجابة، إضافة إلى ارتباطها بالتوسّط الفكري.

- اللّغة ذات دلالات لفظية، زيادة على الدّلالات المعنوية.

- التّركيز على المعاني الدّلالية ومدى التّمايز بين المفردات .

- تمثيل المفردة يتمّ على ناحيتين: ناحية بيئية من خلال المشاهدة، وناحية عقلية من خلال الدّماغ.

4-3-3- النّظرية المعرفية في الاكتساب اللّغوي

معروف أنّ دراسات بياجيه قد اهتمت بالنّمو المعرفي للطّفل ،وهو عندما يسلّط الضّوء فيها على النّمو اللّغوي فهو بذلك لا يخرج الطّرح عن كونه المعرفي، لأنّه في رأيه لا يمكن الفصل بين اللّغة من جهة، والتّفكير من جهة أخرى، باعتبار أنّ اللّغة سمة من سمات التّفكير؛ ليستبعد بذلك أيّ نموّ لغويّ في معزل عن التّطور المعرفي ،كما أنّ الوظائف المعرفية تسبق المظهر اللّغوي، هذا الأخير الّذي لا يشغل إلا مظهرا من مظاهر الوظيفة الرّمزية **(زكريا ،1993).**

وإذا كان السّلوكيون قد عوّلوا كثيرا على العوامل الخارجية في تفسير عملية التّعلّم لإيمانهم بإمكانية التّعلّم المتشابه بين جميع النّاس انطلاقا من إيجاد ظروف تعلّمية واحدة، فإنّ المعرفيين - وعلى رأسهم بياجيه- يقفون موقفا مخالفا باعتبار أنّ كل إنسان يمكنه التّعلّم وفق ما لديه من قدرة فطرية **(خرما، وحجاج ،1988)**. وفي هذا الصّدد يشير بياجيه إلى أن كل المسالك تتضمّن مظهرا فطريا وآخر اكتسابيا، ولكن لا نستطيع تحديد كل واحد منها، وأنه من غير الممكن نفي وجود شيء فطريّ في العمل، إذ أنّنا لم نفلح يوما في تصيير الإنسان البليد إنسانا ذكيّا؛ ومن هذا المنطلق الدّاخلي يعتقد بياجيه أنّ التّعلّم الحقيقي والّذي له معنى هو التّعلّم القائم على التّأمل، فالتّعزيز لا يأتي من البيئة كمكافأة، بل مصدره أفكار المتعلّم ذاتها،لأن تعلّم إيجاد الشّيء المتواري يشكّل خريطة معرفية، وبالتّالي فإنّ الطّفل تعلّم ما هو أبعد من مجرد الاستجابة لمثير .

إنّ أحداث البيئة الّتي ركّزت عليها السّلوكية لا تعد في رأي بياجيه أكثر من كونها محدّدات تعلّم خارجية ولا تمثّل أكثر من مصدر واحد من مصادر المعرفة؛ فالدّماغ النّاضج فيه من المعرفة أصلا أكثر بكثير مما يأتيه من الخارج، ويستدلّ بياجيه في ذلك بتعلّم الأشياء الّتي لا يمكن للبيئة أن تفسّرها، فهو فبحجته هذه يركّز على عامل الموازنة، والّذي يُقصد به الكيفيّة الّتي يتمّ من خلالها تنظيم المعلومات المتباعدة في تنظيم معرفيّ غير متناقض، أي أنّ عملية الموازنة هنا تجتاز العامل الحسّي إلى عملية الفهم لأنّها لا تنجم عمّا يراه الفرد فقط، وإنّما تعينه على تفهّم ما يراه؛ موازنة تنطلق من حالة اضطراب يعيشها الطّفل، فاعتقاد ه بأنّ الماء الّذي صُبّ في كأس قصيرة وعريضة سيصل إلى المستوى نفسه إذا ما صُبّ في كأس طويلة وضيّقة يُعد بمثابة صراع بين ما هو مشاهَد وما هو متوقّع ؛وعليه فإنّه لإزالة هذا الاضطراب وهذا الصّراع لا بد من عملية تكيّف تقوم أساسا على عمليتين اثنتين: عملية التّمثل وعملية الملاءمة باعتبار أنّ الأولى تسعى إلى تغيير الخبرات الجديدة لتصبح مألوفة، في حين أنّ الثّانية تنبه إلى التّجربة الجديدة بصورة منعزلة عن تلك الخبرات السّابقة .

لقد لاحظ بياجيه ارتباط العمليتين ارتباطا وثيقا؛ فالتّمثل من شأنه أن يشوّه الخبرة الجديدة، لأنّ ملاحظة تغيّر نسبة الماء من الكأس الأولى إلى الثّانية قد يعزيه الطّفل إلى تسرّب الماء أثناء عملية التّفريغ،كما أنّ الملاءمة من دون تمثيل قد تؤدّي إلى الخطأ؛ فالصّغير يتصوّر أنّ الماء لا يحافظ على مستواه فتارة ينخفض وأخرى يرتفع .

ومن هنا يرى بياجيه ضرورة المعادلة بين العمليتين ليتمكّن الطّفل من إعطاء تفسيرات دقيقة للأحداث الّتي يخبرها ويتكيّف معها، وهو بذلك يميّز بين نوعين من المعرفة احداهما صوريّة يتعامل معها بشكل عامّ ،بعيدا عن التّحليل العقلي، وهي معرفة فهم الأشياء في حالتها السّاكنة، وفي لحظة معيّنة؛ أمّا الثّانية فهي معرفة إجرائية تهتمّ بالكيفيّة الّتي تتغيّر بها الأشياء من حالة إلى أخرى، وهي بهذا قائمة على الاستدلال .

إنّ السّلوك الكلامي الملاحَظ خلال النّمو اللّغوي هو سلوك ناجم عن التّفاعل بين الطّفل والبيئة وبصورة دائمة حيث يساهم الطّفل فيه بشكل فعّال ،كما أنّه يرتبط بالنّمو ومراحله المختلفة ،فهو ليس نموّا لغويّا فحسب، بل هو ظاهرة معقّدة ترتبط بمر احل التّطور الذّهني عامّة، كما أنّ

اكتساب اللّغة يتمّ بناء على تنظيمات داخلية تبدأ أوّلية، ثمّ يعاد تنظيمها وفق تفاعل الطّفل مع البيئة الخارجية، وهنا تتّضح العوامل الوراثية في النّمو اللّغوي، هذه العوامل الّتي يقصد بها بياجيه الاستعداد للتّعامل مع الرّموز اللّغوية والّتي تعبّر عن مفاهيم تنشأ من خلال التّفاعل في المرحلة الأولى من مراحل النّمو المعرفي.

إنّ تشومسكي بصفته معرفيّا لا ينظر إلى اللّغة كسلوك بسيط، وبالتّالي فإنه يؤيّد بياجيه في أنّه لا يمكن للنّمو اللّغوي أن ينمو على حساب المثيرات البيئية، فالسّلوكية في رأيه عاجزة على إعطاء تفسير لقدرتنا على تعلّم اللّغة واستخدامها، مبطلا في هذا الصّدد إمكانية المقارنة بين سلوك الإنسان وسلوك الحيوان، متسائلا بذلك عن كيفية اعتبار السّلوك اللّغوي كغيره من السّلوكات الأخرى، انطلاقا من المبادئ المأخوذة أصلا من التّجارب الّتي أُجريت على الحيوان؛ويفترض أن مقدرة الفرد اللغوية الظاهرة للسطح تخفي وراءها بنية أعمق، أي أن ثمة بنيتين سطحية وعميقة يرتبطان بينهما بما سماه بالعلاقة التحويلية التي تعمل على تغيير جانب أو أكثر من البنية التركيبية العميقة لتصل بها إلى البنية السطحية التي تظهر فيها الجملة.

ويقصد تشومسكي بالبنية العميقة ماهو مجرد ضمني والذي يحدد التفسير الدلالي، أي أنها ترتبط مباشرة بالمعنى وليس بالصوت، أم البنية السطحية فهي:" ترتيب الوحدات السطحي الذي يحدد التفسير الصوتي، والذي يرجع إلى شكل الكلام العقلي الفيزيائي وإلى شكله المقصود والمدرك"

.(Chomsky, op cit ,p 62)

لقد أثار تشومسكي ما يسمّيه بجهاز اكتساب اللّغة ،كون أنّ القدرة اللّغوية هي قدرة فطرية داخلية غير مكتسبة، وهذا ما يميّز الإنسان عن الحيوان، وأنّ هذه الآلية الدّاخلية تمكّن الطّفل من تفحّص البنى اللّغوية المستخدمة ومقارنتها مع تلك الّتي يسمعها؛ وبالتّالي فإنّ الطّفل يقوم بعملية تعديل في حالة وجود تناقض بين هذه البنى حيث يستمر التّعديل إلى غاية إزالة التّناقض بين لغة الطّفل ولغة الكبير، ويبرهن المعرفيّون على صحّة ما يطرحونه بالعودة إلى الأخطاء اللّغوية المرتكبة من قبل الأطفال، والّتي هي ليست أخطاء، بل محاولات لاستخدام البنى والقواعد اللّغوية، فالطّفل الّذي يجمع كلمة مكتبة على نحو مكاتب قد أسقطها على جمع مزارع وبالتّالي فالخطأ هنا خطأ منطقيّ، وهو مؤشّر على تعلّم اللّغة .

إنّ المعرفيين يركّزون على قضية معاني الكلمات والعبارات والجمل في التّعلّم، وهم بذلك لا يرفضون التّحليل القائم على المثير والاستجابة فحسب، بل يذهبون إلى الأهمية البالغة المعطاة للفهم، والفهم لا يمثّل القيمة الحقيقية لاستخدام اللّغة كوسيلة اتصال وكفى، ولكن التّراكيب اللّغوية لا يمكن تعلّمها إذا لم تقم على الفهم التّام.

4-3-4- النّظرية العقلية في الاكتساب اللّغوي

موضوع علم اللّغة الوحيد هو اللّغة، معتبرة في ذاتها، ومن أجل ذاتها، يدرسها من حيث هي لغة، يدرسها كما هي، يدرسها كما تظهر، يدرسها لغرض الدراسة ذاتها دراسة موضوعية تستهدف الكشف عن حقيقتها.

انطلاقا من هذه التّوطئة تتّضح معالم المدرسة البنيوية على يد منظرها سوسير، والّذي رفض ما تبنّاه التّقليديون في دراساتهم للغة، حيث أنّهم اعتمدوا منهجيا على الدّراسات اللّغوية التّاريخية والمقارنة بغية الوصول إلى ما كانت عليه اللّغة الأولى أصلا.

ولعل ما دفع سوسير رفض هذه المناهج الضّرورة المنهجية الّتي لا تقبل القول بأنّ ما خلّفه السّابقون من الأدباء من مؤلّفات وكتابات، هو المرجع أو المعيار الّذي يُعاد إليه للفصل في صحّة أو خطأ ما يتلفّظ به النّاس من لغة، أي أنّ اللّغة المنطوقة والّتي تمثّلها غالبية المتحدّثين بها لم تكن محلّ التّحليل والدّراسة ،وعليه فإنّ معايير الحكم على ما يقال معايير مفروضة وبعيدة عن تلك الّتي يتداولها النّاس بالفعل. فالدارس للمناهج التّقليدية في قواعد اللّغة العربية يجد أنّ المعايير الّتي بُنيت عليها هذه القواعد لا تقوم على أساس ثابت، فهي تتأرجح بين ما هو منطقي دلاليّ، وما هو لغوي محض؛ فتعريف الاسم على أنّه اسم لإنسان أو حيوان أو نبات أو حالة يختلف عن تعريف حرف الجر باعتباره كلمة تسبق الاسم أو الضّمير وتدل على علاقته بما سبقه من الكلام، إنّ هذين التّعريفين متباينان، فالأوّل يربط الكلمة بالعالم الّذي تعيش فيه، وهذه العلاقة علاقة غير لغوية، أمّا الثّاني فهو تعريف لغوي لأنّه يربط الكلمة بما سبقها.

والأمثلة في صدد اللّبس والتّناقض كثيرة، فتعريف الفاعل على أنّه اسم يدل على من يقوم بالفعل أو تعريف المفعول به على أنّه الاسم الذي يقع عليه الفعل تعريف لا يصمد طويلا أمام أمثلة أخرى، ففي قولنا تصارع الرّجلان نجد أنّ كلا من الرّجلين فاعل ومفعول به في آن واحد، وفي

قولنا كذلك فتح المفتاح الباب، نجد أنّ المفتاح ليس هو الفاعل الحقيقي، بل هو مجرد أداة يستخدمها الفاعل الحقيقي، كما في قولنا مات الرجل، إذ الرّجل هنا ليس بفاعل الموت، بل هو من وقع عليه فعل الموت؛ إذن هذه أمثلة دالّة على ما تخبّط فيه واصف اللّغة، وذلك في غياب المعيارية الثّابتة والمنهجية الواضحة الّتي يستند عليها اللّغوي.

إنّ القواعد التّقليدية بهذا التأرجح بقيت تستدلّ على عدد من المفردات يقلّ عن عدد المفردات الشّاذة في تلك القواعد، هذا الطّرح الّذي يجعل منها قاصرة في إعطاء رؤية أو تصوّر شامل متكامل مكتفيّة بالتّركيز على جوانب محددة، وهذا ما جعل بعض اللّغويين يعتبرون أنّ عدم الشمولية وعدم العمق يؤثر دلالة على عدم قوّتها واتّساعها؛ وبناء على هذا الاعتبار ظهرت في بدايات القرن العشرين حركات جديدة تحاول التّعامل مع اللّغة بطريقة مختلفة عن سابقتها، حيث خرج إلى الفكر كتاب تحت عنوان "دراسة في اللغويات العامة" لمؤلّفه السويسري فرديناند دي سوسير، وذلك سنة1916، ليظهر بعد ذلك في الولايات المتحدة الأمريكية علماء أمثال سابير(1848-1939)، بلومفيلد (1887-1949)، سكينر؛ هذا الأخير الّذي حاول الإسهام في تطبيق النظرية المطروحـة في العملية التعليمية .

إنّ هؤلاء البنيويين أرادوا اعتماد منهج مخالف لذلك المنهج التّقليدي، وذلك بتوجيه الدّراسة نحو السّلوك اللّغوي الظّاهر دون إيلاء منهم لأهمّية ما يحدث داخل الدّماغ، ليبتعدوا بهذا عن دراسة المعنى معتبرين أنّ لغة الحديث الشّفوية هي أهم مظهر من مظاهر اللّغة؛ لقد كانت اهتمامات دي سوسير منصبّة على اللّغة بغية الوصول إلى وصف دقيق شامل لتركيب اللّغة الأساسية، كما أنّه ركّز في دراسته على ما هو ثابت من المعايير ليتجنّب النّقد المنهجي الّذي وُجه للمدارس اللّغوية التّقليدية، لأنّ التّقليديين اعتمدوا في دراساتهم على لغة لم تكن مستعمَلة بالفعل لحظة الدّراسة، وهذا هو السّبب في نعتها بالمعيارية .

وإذا كان البنيويّون قد وضعوا نصب العين المنهج السّليم في دراسة اللّغة، فإنّهم قد أغفلوا جانب المعنى، وخاصّة وأنّه هو الهدف الرئيسيّ من استخدام أيّة لغة؛ وبهذا فإنّهم تاهوا في الشّكل على حساب اللّب، متناسين أنّ هذا الأخير ما هو إلاّ الوسيلة المستخدَمة للتّعبير عن المعاني المرغوب فيها. متجاوزين سطحيته البنيوية وعدم نفاذها إلى جوهر اللّغة، سطحية لم تُقنع التوليديين الّذين

يعتقدون أنّ الخوض في قواعد اللّغة يمكّن الإنسان من توليد كلّ ما يحتاج إليه من جمل، وبهذا العمق أرادوا إعطاء القيمة الأساسية للمعنى باعتباره المرحلة العميقة من مراحل اللّغة، وعليه أعيد للقواعد التّقليدية بعض الاعتبار لكونها ركّزت على هذا الجانب؛ و في النّصف الثّاني من القرن العشرين ظهر كتاب بعنوان "التّراكيب النّحوية" لصاحبه نعوم تشومسكي وذلك سنة 1957، ولقد كانت آراؤه عميقة في النّظر إلى طبيعة اللّغة، غير مقتنع بالتّناول السّطحي لها، ولعل تصوّره هذا يعود إلى تأثّره بالفلسفة العقلانية الّتي سادت في القرن السابع عشر، لقد هاجم تشومسكي آراء سكينر، والّتي كانت تنظر للّغة على أنّها عادة سلوكية، لا فرق فيها بين الإنسان والحيوان، هذا الأخير الّذي هو محلّ تجارب السّلوكيين على نحو خاص، ولقد بنى تشومسكي انتقاداته للسّلوكية على أمرين: أولهما يتمثّل في أنّ لا علاقة بين سلوك الحيوان ولغة بني البشر، هذا إذا اتفقنا تجاوزا على أنّ الاتّصال الحيواني قائم على شيء اسمه اللّغة؛ وثانيّهما يكمن في أنّ فهم سكينر لطبيعة اللّغة فهم خاطئ من أساسه، لأنّه من غير الممكن التّنبؤ بالسّلوك اللّغوي انطلاقا من المعرفة أو الدّراية بالمثيرات الخارجية، وذلك في غياب الإحاطة بطبيعة هذا السّلوك.

ورغم التّحفّظات الّتي سجّلها تشومسكي على الوصفيين إلا أنّه انطلق من ثنائية سوسير لغة/كلام أو لسان / كلام حيث أطلق على الأولى -أي اللّغة- تعبير الكفاية ،في حين أطلق على الثّانية تعبير الأداء، وقد قصد تشومسكي بتعبير اللّغة تلك القدرة الّتي تتكّون لدى كلّ فرد من أفراد المجتمع، والّتي تمكّنه من التّعبير عما يريد من الجمل الجديدة في المناسبات المختلفة رغم عدم سماعه بها سابقا، وسمّى تشومسكي هذه القدرة بالمعرفة اللّغوية، والّتي من أهمّ مقوّماتها معرفة القواعد الصّرفية والنّحوية الّتي تربط المفردات يبعضها البعض في الجملة، هذا من جهة، ومن جهة أخرى معرفة مجموعة أخرى من القواعد وهي القواعد التّحويلية الّتي تحوّل المعنى من البنية العميقة إلى البنية الخارجية متمثّلة في الأصوات.أمّا تعبير الأداء فهو تلك الأصوات الّتي يتلفّظها الفرد بالفعل، والّتي قد لا تكون صحيحة لما تحمله من تعثّر وتردّد وتكرار وتوّقف يخالف القواعد الّتي تحكمها؛ أي أنّ تشومسكي يرى بأنّ الفرق بين اللّغة (لسان) والكلام يكمن في أنّ الكلام عمل واللّغة حدود هذا العمل، والكلام سلوك واللّغة معايير هذا السلوك، والكلام نشاط واللّغة قواعد هذا النّشاط، والكلام حركة واللّغة نظام هذه الحركة، والكلام يُحسّ سمعا وبصرا من خلال النّطق

والكتابة، واللّغة تُفهم بالتّأمل في هذا الكلام. وإذا كان الوصفيون قد حصروا مهمّتهم في النّظر إلى ظاهر اللّغة، أي إلى الكلام الّذي يتفوّه به النّاس فإنّ تشومسكي رأى رأيا مخالفا، فمهمّة اللّغوي لديه تتمثّل في العمل على استنباط القواعد الّتي تشكّل اللّغة وتكوّن أساسها؛ وهو بذلك لا يعطي اعتبارا لتلك القواعد الّتي لا تغطي اللّغة بأكملها ولا تمنح المتكلّم حرّية الخلق والإبداع والتّوليد.

ولقد ذهب تشومسكي إلى أنّ إعطاء الأهمّية لظاهر اللّغة، قد يُوقع في نوع من الخداع، لأنّه كثيرا ما تتشابه الجمل في ظاهرها، ومع ذلك تتباين تباينا جذريا في معناها، وهذا ما يتبيّنه الجملتان التّاليّتان:

صراخ المجرم لم يؤثّر في النّاس .

عقاب المجرم لم يؤثّر في النّاس.

فالجملتان في ظاهرهما متشابهتان تماما، إذ تتكوّن كلّ منهما من مبتدأ وخبر، والمجرم في كلّ مرّة مضاف إليه، ولكن من حيث المعنى نلحظ أنّ المجرم صارخا (على صيغة الفاعلية) في الحالة الأولى، أمّا في الحالة الثّانية فهو معاقَب (على صيغة المفعولية) .

لقد دعت الجمل الّتي تحمل في طيّاتها اللّبس إلى القول بأنّ لكلّ مبنى ظاهريّ مبنى باطنيّا عميقا، ولوعدنا إلى الجملتين السّابقتين لتجلّى لنا اختلاف المعنى الضّامر لكلّ جملة، حيث أنّه في الجملة الأولى مبنان عميقان وهما:

المجرم صرخ .

الصّراخ لم يؤثّر في النّاس .

بينما في الجملة الثّانية، المبنان العميقان هما :

بعضهم عاقب المجرم .

العقاب لم يؤثّر في الناس.

وهكذا فإنّ المباني العميقة توضّح العلاقة الحاصلة بين المعنى ومكونات الجملة؛ أي بين ماهو عميق وما هو ظاهريّ، وهذه العلاقة هي الّتي تُنظّم من قبل تلك القواعد المطبّقة على الحالة الباطنيّة لتحوّلها إلى الحالة الظّاهرية، و هي ما يصطلح بتسميته القواعد التّحويلية .

وبالرّغم من أنّ تشومسكي أعاد الاهتمام بالمعنى، إلا أنّه لا يوافق التّقليديين في ذهابهم قولا بأنّ دراسة اللّغة يبدأ تعلّمها والذّهن صفحة بيضاء، ليقتصر دور المدرّس على الخزن والشّحن؛ وعليه فإنّ تشومسكي ركّز على الفطرة المتوفّرة لدى كلّ فرد، والّتي تمكّنه من تعلّم أيّة لغة شاء .

إنّ أفكار التّوليديين نابعة من الفكرة الّتي نادى بها تشومسكي وأنصاره، والرّامية إلى التّوصّل وبشكل علمي إلى جميع القواعد اللّغوية الّتي تكون الأساس القادر على توليد جميع الجمل الصّحيحة في اللّغة، ولكي يتجنّب التّوليديون المناهج التّقليدية الّتي كثيرا ما تؤدّي إلى اللّبس والتّناقض، اعتمدوا الرّموز الشبيهة بالرّموز الرّياضية والمنطقية، وأنشأوا قواعد سمّوها القواعد التّحويلية لقدرتها على تحويل كلّ معنى من المعاني الكامنة في البنية العميقة إلى عدّة أشكال لغوية ظاهرية، وقالوا بأنّ لكلّ جملة بنيتين إحداهما عميقة، وهي الّتي يكمن فيها المعنى، والثّانية سطحية، وهي الّتي تتّخذ شكلا صرفيا ونحويا وصوتيا.

إذن تشومسكي وانطلاقا من انتقاداته للمنوال التّوزيعي أراد أن يعطي نظرية لسانية بديلة بإمكانها أن تتجاوز المنهج الشّكلي الوصفي إلى تفسير القدرة الضّمنية الّتي تُظهر هذه الأشكال لأنّ تشومسكي يرى بأنّ التّحليل اللّغوي لا ينبغي أن يكون وصفا لما كان قد قاله المتكلّم، وإنّما شرح وتعليل للعمليات الذّهنية الّتي من خلالها يمكن للإنسان أن يتكلّم بجمل جديدة، وبالتّالي تجاوز المنهج الوصفي إلى منهج عقلي يزيح السّتار عن القدرة الكامنة وراء الفعل اللّساني والسّعي من أجل تعليله وتفسيره.

إنّ التحوّل النّظري للّسانيات قد أحدث ثورة داخل الدّراسة التّركيبية البنيوية، باعتبار أنّ هذه الأخيرة قد استقت أفكارها من المعطيات النّظرية لعلم النّفس السّلوكي، وهذا على يد ليونارد بلومفيلد الّذي حاول إسقاط المنهج السّلوكي على الدّراسة اللسانية متوسّلا بالوصف،الأمر الّذي أدّى إلى ظهور نظرية لسانيّة تقصي المعنى من الدّراسة، لأنّ كلّ شيء في الوصف يحدث على السّطح المنطوق أو المكتوب دون التّقليل من قيمة المعنى ،ولكن نظرا لأنّه لا يمكن إخضاعه لنوع الدّراسة الوصفية العلمية الدّقيقة الّتي يمكن أن تخضع لها الأنظمة الأخرى وفي هذا يميل بلومفيلد إلى شرط المعرفة الصحيحة علميا لما يكون عليه عالم المتكلّم لكي نقدّم تعريفا صحيحا

علميا عن معنى كلّ شكل لغوي، إذ التّطور الحالي للمعرفة الإنسانية غير كاف لتحقيق هذه الغاية **(حساني ،1994).**

إنّ الجانب التطبيقي للمدرسة التّحويلية يظهر من خلال افتراض أنّ الطّفل مجبول بقدرة خاصّة تمكّنه من اكتساب أيّة لغة، ليخالفوا بذلك المنادين بإمكانية اكتساب اللّغة عن طريق الاستماع والمحاكاة، والتّكرار، والتّعزيز؛ لأنّ هذا الطّرح يخاطب جانبا واحدا فقط من العمليات العليا، ألا وهو الذّاكرة، إذ أنّ المستمع يخزّن ثمّ يسترجع، وهو طرح خاطئ – في رأي التّوليديين - لسببين: ويتمثّل السبب الأوّل في أنّ الطّفل يتقن لغته الأم في زمن قياسيّ لا يتعدّى السّنوات الخمس الأولى كأقصى حدّ، والسبب الثّاني يكمن في أنّ الطّفل قادر على خلق جمل لا تشبه تلك الّتي يتناولها الكبار.

وينطلق تشومسكي في تعريف اللّغة من كونها عبارة عن جميع الجمل الّتي تُولّد هذه اللّغة، وهذه الجمل قد تكون محدودة، كما قد تكون غير محدودة ،باعتبار أنّها قد تطول وقد تمتد ،فقولنا :ظننت زيدا يقوم أبوه، أو، زيد أبوه غلامه منطلق. تعبّر عن الجملة الممتدّة، والمكوّنة من أكثر من جملة سواء أكانت هذه الجملة فعلية أم اسمية؛ وبالرّغم من أنّه لا يوجد حدّ نهائيّ يمكن وضعه لطول الجملة إلا أنّه يفترض محدودية عدد الكلمات للاعتبارات الرّاجعة للفروق الواضحة في الثّروة اللّفظية لدى كلّ متكلّم؛ ويعتمد تشومسكي على ما يسمّيه بالقواعد المتكرّرة في النّحو التّوليدي، لأنّ النّحو يتألّف من عدد محدود من القواعد الّتي تعمل على توليد عدد غير محدود من الجمل، فقولنا: هذا الرّجل الّذي تزوّج من الفتاة الّتي تعمل في عيادة الطّبيب الّذي جاء عندنا بالأمس " ينطوي على تكرار ما يسمّى بالجمل الفعلية: تزوج، تعمل، جاء إذن فالمبدأ المعتمد في إطالة الجمل هو التّكرار.

4-3-4-1- القواعد ذات الحالات المحدودة

إنّ أبسط النّماذج التّحويلية الّتي طرحها تشومسكي هي تلك القواعد القادرة على توليد عدد غير محدود من الجمل بواسطة عدد محدود من القواعد المتكرّرة، والّتي تعمل من خلال عدد محدود من المفردات، وهذا ما يُسمّى بالقواعد النّحوية المحدودة، وهو النّموذج القائم في التوليد باعتماد

سلسلة من الاختيارات، حيث أنّه في حالة تغيير كلمة الصّدارة فإنّ الاختيارات التّالية تعرف اختلافا حتما فقولنا:

هذا الرّجل يكرم ضيفه .

هذان الرّجلان يكرمان ضيفهما أو ضيفيهما .

هؤلاء الرّجال يكرمون ضيفهم أو ضيوفهم.

وهكذا فإنّ تحويل الجملة الأصل من المفرد إلى صيغة أخرى قد فرض اختيارات أو تغيّرات في الكلمات الأخرى، أي أنّ هذه الاختيارات المتوالية والمفروضة يتحكّم فيها النّحو باعتباره مولد جمل بناء على الاختيار الأوّل (هذا هذه، هؤلاء....) **(لوينز، 1995).**

إنّ سلسلة الاختيارات هذه تتمّ في سياق خطيّ للكلام، أي أنّ كلّ اختيار لاحق يحدده اختيار العناصر السّابقة، ويُنعت هذا التّلاحق الحاصل بين العناصر من الحالة الأولى إلى الحالة النهائية بالجملة.

فقولنا مثلا:

أصبح العامل منتجا ومسيّرا في المؤسسة .

أصبح العمال منتجين ومسيّرين في المؤسسة .

ينطوي على أنّ اختيار أصبح أدّى إلى اختيار العامل أو العمّال، كما أنّ اختيار العامل أدّى إلى اختيار مسيّر ومنتج، في حين أنّ اختيار العمّال أدّى إلى اختيار مسيّرين ومنتجين، واختيار المؤسسة كان تبعا للاختيارات السابقة .

لقد لاحظ تشومسكي أنّ هذا النّموذج البسيط من القواعد ذات الحالات المحدودة لا يمكنه أن يولّد عددا لا حصر له من الجمل غير المتناهية، باعتبار أنّ هذه القواعد قائمة على أساس التّلاحق المبني على اختيار العناصر اللّغوية، أي توليد كلمة بعد كلمة؛ وهذا ما جعل تشومسكي ينفي تناسبها مع القدرة التّوليدية.

4-3-4-2- القواعد ذات تركيب أركان الجمل

إنّ قصور القواعد ذات الحالات المحدودة حمل تشومسكي على اقتراح قواعد أخرى لها القدرة على توليد أكبر عدد ممكن من الجمل غير المتناهية، وهذا لن يكون حاصلا - حسب رأيه - إلا

بالقواعد الرّكنية هذه الأخيرة الّتي تعتمد على التّحليل إلى المؤلفات المباشرة، حيث يقوم هذا التّحليل على منهج مفاده أنّ الجملة ليست خطا أفقيا من كلمات متتابعة، وإنّما هي نسق منظوم، هذا الأخير الّذي يقف وراء فهم التّراكيب، وخاصّة، وأنّ الكثير من الجمل يحتمل الواحدة منها أكثر من معنى، فالقول:

انتظرني عند باب المتحف الجديد.

يحتمل فيه أن تكون كلمة الجديد صفة لكلمة الباب ،كما تحتمل أن تكون صفة لكلمة المتحف في الآن نفسه ؛وبالرّغم من أنّ الحركات الإعرابية قد تُسعف في رفع اللّبس، إلاّ أنّ هنا يبقى اللّبس قائما لكون كلمتا الباب والمتحف جاءتا مجرورتين**(الموسى، سنة غير مذكورة).**

وتتعين هيئة النظم بتمييز المؤلفات المباشرة لكل جملة أو عناصرها الرئيسية ،وهذا ما يظهر في تمديد الجملة البسيطة أو الصغرى .

فالقول:

العلم نور**======** معرفة الحق غاية العقل **=====** رغبة الناس في التّعلّم عامل رئيسي في التنمية **=====.**

وهكذا يمكن مدّ الجملة البسيطة على اعتبار ما تقوم عليه من مبتدأ وخبر.

ولقد ذكرنا سابقا أنّ تشومسكي بانتقاده للبنيوية ،قد أعاد للمناهج التّقليدية بعض الاعتبار،ولكن بمنطق مغاير، ألا وهو المنطق الرّياضي، أو ما يسمّى بمنطق إعادة الكتابة ،حيث يتمّ إعادة كتابة "س" بدلالة "ع" أو بواسطة "ع" فإذا كان رمز الجملة **"ج"** فإن **"ج"** تتفرع إلى مختلف العناصر وفي مختلف المستويات حتى تتولّد الجملة.

لقد حاول تشومسكي أن يحدّد مراحل تطبيق القواعد الرّكنية، وذلك بتقسيم الجملة إلى أركانها، وهذا على النحو الآتي :

ج========== ركن اسمي +ركن فعلي .لأن هذين الرّكنين ركنان أساسيان في الجملة ثم حدّد كتابة كلّ ركن بواسطة قواعد إعادة الكتابة إلى غاية انتهاء عملية التّوليد.

والمثال التّالي يوضّح هذا التّحليل :

ج========== ركن اسمي + ركن فعلي

ركن اسمي ======== تعريف + اسم

ركن فعلي ========= فعل +ركن اسمي

تعريف ========== الـ

إنّ النّموذج السّابق قد تضمّن فرضا مفاده أنّ التّركيب النّحوي يمكن معرفته بناء على تحديد الكلمات وكذلك على ترتيبها ؛ لكن النّموذج الرّكني يراه تشومسكي أوسع ومثاله:

ضرب اللاعب الكرة.

فتحليل هذه الجملة على النّحو التّالي :

ضرب + فعل ماض +الـ + لاعب (اسم فاعل) +الـ +كرة

يعدّ تحليلا يفتقر إلى صفة العموم والشّمول ، وبالتّالي لا ينطبق على كلّ لغات العالم؛ لكنّ التّحليل الّذي ضربه تشومسكي يمكّن من تجاوز هذه النّقيصة إلى خاصيّة التجريد ،ومثاله :

ضرب اللاّعب ======== مركب فعلي

اللاّعب ========== مركب اسمي

الكرة ========== مركب اسمي

لكن هذا التّحليل الرّكني يبقى قاصرا على تحليل أركان الجملة المرتبط بالمبنى أكثر منه ارتباطا بالمعنى، وهو بذلك لا يمكنه تحليل بعض الجمل الغامضة، ومنه لا يستطيع وصف جميع الجمل في اللّغة، باعتبار أنّ الجملة الغامضة في رأي تشومسكي هي تلك الّتي تحتمل أكثر من معنى .

وبناء على هذا العجز، فإنّ تشومسكي يقرّ من النّاحية النّظرية بإمكانية توافر أكثر من قاعدة واحدة يمكنها توليد الجمل الأصولية للّغة كلّها ؛وذلك بالتّصرف في العناصر اللّغوية للجملة من تقديم وتأخير وحذف وزيادة، ليصل بهذا إلى ما يسمّى بالقواعد التّحويلية.

والمثال الموضّح لهذا الطّرح هو:

كتب الرّجل الرّسالة إلى الولد.

الرّجل كتب الرّسالة إلى الولد .

الرّسالة كتبها الرّجل إلى الولد.

الولد كتب الرّجل الرّسالة إليه.

هذا من جهة أنّه لا يمكن تفسير كيف أنّ أكثر من جملة واحدة تشترك في نفس المعنى رغم تباين وصفها البنياني، ومن جهة أخرى، لا يمكن تفسير كيف أنّ للجملة الواحدة أكثر من معنى، كقولنا مثلا:

طلب زيد من يوسف أن يذهب؛ فهي جملة تعبّر في الآن نفسه عن معنيين، الأول وهو: **طلب زيد من يوسف أن يذهب (أي ذهاب زيد)**، والثّاني **طلب زيد من يوسف أن يذهب (أي ذهاب يوسف)**

4-3-4-3- القواعد التّحويلية

خلصنا إلى أنّ القواعد الرّكنية يمكنها توليد ما لم تولّده القواعد ذات الحالات المحدودة، بيد أنّ هذه القواعد غير قادرة على إعطاء تفسير للجمل ذات البنى العميقة ،أي الجمل ذات التّشابه والتّداخل وهذا ما دفع تشومسكي إلى الإقرار بأنّ ثمّة أكثر من قاعدة واحدة يمكنها أن تولّد الجمل الأصولية للّغة كلّها، وذلك بالتّصرف في عناصرها اللّغوية من تقديم وتأخير، وحذف وزيادة، وهذا ما يتوسّل تشومسكي في تحقيقه من خلال القواعد التّحويلية.

وتعرّف القواعد التّحويلية على أنّها" أيّة قواعد تعطي لكلّ جملة في اللّغة تركيبا باطنيّا، وتركيبا ظاهريّا وتربط بين التّركيبين بنظام خاصّ يمكن أن تكون قواعد تحويلية، ولو لم تصف نفسها بهذا الوصف **"(الخولي ،1999،ص6)**.وعليه فإنّ التّحويل هو ذلك الوصف الّذي يُعطى للعلاقة القائمة بين ما باطني وما هو ظاهري، وللقواعد التّحويلية أنماط من القوانين وهي:

- قوانين التّركيب الأساسي أو قوانين التّركيب الباطني.
- قوانين مفرداتية: وهي الّتي يتمّ بواسطتها وصف مفردات اللّغة من حيث معناها ومبناها .
- قوانين تحويلية: وهي الّتي بها يتمّ تحويل التّراكيب الباطنيّة إلى التّراكيب الظّاهرية.
- قوانين مورفو صوتية: وهي القوانين الّتي تضع الكلمات الموجودة في التّركيب الظّاهري في صيغتها النهائية .

وإذا كانت هذه هي أنماط القواعد التّحويلية فإنّ العلاقة الحاصلة بين هذه الأنماط في شكلها التّسلسلي هو ما يمكّن من عملية التّوليد، لأنّه يتمّ اختيار التّركيب الباطني المراد استعماله بواسطة أولى هذه الأنماط، وبتطبيق القوانين المفرداتية تتمّ عملية اختيار الكلمات المنوي استعمالها، في

حين أنّه بعد ذلك يجري تحويل التّركيب الباطني إلى الظّاهري باعتماد قانون التّحويل، ليصل الأمر نهايته بتطبيق النّمط الأخير، والّذي يعطي الجملة شكلها النّهائي .

ويظهر من الكلام السّابق أنّ ثمّة رابطة أو صلة بين التّوليد والتّحويل، لأنّ القواعد التّوليدية ما هـي إلاّ نظام من القوانين يسعى إلى وصف تركيب جمل اللّغة بطريقة واضحة، وهذا الوضوح هو ما يميّز التّوليد، بحيث لا يترك مجالا لأن تُفرض أمور على المرء دون إدراك منه لها، مع أنّ التّوليد لا يُقصد منه الإنتاج الماديّ للجمل، بل يُقصد به القدرة الذّاتية للقواعد على تمييز ما هو صحيح من الجمل .

وبما أنّ عملية التّحويل هي عملية تتضمّن التّوليد، إلاّ أنّه ليس بالضّرورة أن تكون العلاقة بين العمليتين علاقة عكسية؛ أي أنّ كلّ القواعد التّحويلية هي توليدية، وليس كلّ قاعدة توليدية هي حتما قاعدة تحويلية، ذلك لأنّ تفرّعات القواعد إلى مجموعات طويلة، هي غير بسيطة لافتقارها التّركيب الافتراضي لكلّ جملة، والمتمثّل في سطحها وباطنها، كما أنّ بناء القواعد التّحويلية على التّوليدية المعتمدة في القواعد الرّكنية هدفها تحليل البنية العميقة، وكيف تتمخّض عنها البنية السّطحية **(مومن، سنة غير مذكورة) .**

قلنا سابقا أنّ استخدام القواعد التّحويلية جاء ليسدّ نقصا عرفته قواعد المكوّنات المباشرة، ولعل من الأسبــاب الّتي تعطيها هذه الأسبقية كونها:

- القواعد التّحويلية تتجاوز النّظر إلى الجملة على أنّها عناصر مرصوفة الجوانب بعضا إلى بعض إلى أنّها جملة مشتقّة التّركيب عبر عملية تحويل خاصّ.

- القواعد التّحويلية هي قواعد مفسّرة، لأنّها تقدّم التّفسير المقنع للقدرة الكامنة على الإنتاج والفهم لعدد لا حصر له من الجمل.

- تفرّق القواعد التحويلية بين المقدرة والأداء، وهي تفاضل الأولى عن الثانية، لأنّ القواعد التحويلية هي قواعد صرفة، في حين أن الجانب الوصفي ينطوي على خليط من المؤثرات اللغوية والنفسية والاجتماعية؛ ويشير مصطلح الكفاءة اللغوية إلى قدرة المتكلّم المستمع المثالي على أن يجمع بين الأصوات اللّغوية، وبين المعاني في تناسق وثيق مع قواعد لغته، طبعا هذا في حدود

اللّغة الأصل ليقتصر الحديث على مجتمع لغوي متجانس، وعليه فإنّ للجمل معنى خاصّا تحدّده القاعدة اللّغوية، وهذا ما يمكّن مالك لغة معينة من اكتساب تنظيم قواعدي محدّد الشّكل والدّلالة .

- القواعد التّحويلية لها القدرة على إعطاء تفسير للجمل ذات التّراكيب الظّاهرية المتباينة رغم الاتفاق على المعنى كقولنا: أكل الولد التّفاحة. وأُكلت التّفاحة من قبل الولد. كما تستطيع أن تعطي تفسيرا للجمل ذات التّطابق الظّاهري والاختلاف الباطنيّ، كقولنا:عليّ وعد زيدا أن يتأدّب.وعليّ سأل زيدا أن يتأدّب.

- القواعد التّحويلية تستطيع أن تفسّر فهم المرء الكامل رغم حذف جزء من أجزاء الجملة فقولنا: اكتب الدرس.جملة تامّة الفهم رغم استتار الفاعل .

- قوانين التركيب الأساسي

سبق الحديث في أنّ تشومسكي لم يرض بالتّحليل الّذي نادى به بلومفيلد، لأنّه يجرد اللّغة من عالميتها، من أجل هذا اتّجه الاهتمام من قبل التّحويليين نحو دراسة التّركيب الباطنيّ للجملة، وفي اتجاههم هذا حجّة تقوم على أنّ التّراكيب الباطنيّة تراكيب إنسانية تستخدمها معظم اللّغات، لأنّ اللّغة ماهي إلاّ تعبير عن معان وأفكار وعواطف هذه الّتي تمثّل الجزء الأكبر والمشترك لبني البشر على اختلاف الجنس واللّغة، هذا من جهة، ومن جهة أخرى الإنسان ليس صفحة بيضاء، بل هو مجبول على فهم وتكلم أية لغة كانت.

- الجملة في قوانين التركيب الأساسي

رغم تعدّد فرضيات قانون التّركيب الأساسي إلا أنّها تتشابه في القانون الأوّل ،وهو :

==== الجملة====

والّذي يُقصد منه حدود الجملة، ورغم تباين تعاريف الجملة فإنّها في مفهوم التّحويلية هي كلّ ما تنتجه القواعد التّحويلية ذاتها، أي كلّ أنماط القواعد التّحويلية الّتي ذُكرت سلفا.

- أنماط قوانين التركيب الأساسي

تسمّى قوانين التّركيب الأساسي أو التّركيب الباطني بالقوانين التفرّعية، والسبب في هذا كون أنّ هذا القانون يبدأ من الجملة ويسير معها متفرّعة إلى مكوناتها، حيث يتفرّع كلّ مكوّن إلى مكوّنات ثانوية حتى بلوغ المكوّنات النّهائية، طبعا هذا مع عدم المبالغة في التفريع، لأنّ الإفراط فيه سيعقّد

قوانين التّركيب الباطني، ومن جهة أخرى الحفاظ على حدّه الأدنى يعطي مزيدا من البساطة والشّمول ضمن اللّغة.

ولتوضيح قوانين التّراكيب الباطنية ذات الأنماط المختلفة نعتمد مجموعة افتراضية من القوانين وهي :

القانون الأول ورمزه **===** الجملة **====**. والّذي يعني أنّ النّقطة البداية هي الجملة كوحدة لغوية قائمة بذاتها، وهي بهذين الحدّين هي غير مسبوقة ولا متبوعة.

القانون الثاني ورمزه أ **======== (ب/ج) + س.** حيث أنّ القوس يعني احتمالية البدائل، وهذا ما يدعى به هذا القانون، لأنّ إمكانية التّبديل بين **ب** و**ج** قائمة؛ ونحتاج هذا القانون لأننا بحاجة أحيانا إلى خيارات، كتلك الّتي يُصطفى فيها المفرد أو الجمع، المعرفة أو النكرة .

القانون الثّالث ورمزه **ب====== د +(ص).**حيث أنّ **ب** مأخوذة من القانون الثّاني، في حين أنّ **ص** باعتبارها بين قوسين يمكنها أن تبقى، كما يمكن الاستغناء عنها ؛ ومثاله:

شرب الولد الماء أو شرب الولد .ف **(ص)** تمثل هنا المفعول به (الماء) الّذي لنا الخيار في حذفه أو تركه.

القانون الرابع ورمزه **د======= ف + ك/ - ع.** وهو القانون المشروط أو القانون الحسّاس للسّياق دون بقية القوانين، وعدم المشروطية تعني أنّ الطّرفين يعوّضان بعضهما البعض .

القانون الخامس وهو **ف======= ه + (أ).**مع إمكانية إضافة أ(وهذا عمل الأقواس)

وهذا القانون هو القانون التّكراري لأنّ **(أ)** موجودة في القانون الثّاني، وهذا يعني أنّ تطبيق القانون الخامس ينطوي على المخرج النّهائي الّذي يحتوي (أ)، مع ملاحظة أنّ التكرارية هنا تكرارية اختيارية ومثاله:

علمت أنّه أخبر أخاه أنّ أباه سيحضر غدا .

فالجملة الرئيسيّة هي علمت وما بعدها، وهي بدورها تحتوي على جملة أنّه وما بعدها، وهذه الأخيرة تحتوي الجملة أخبر وما بعدها..... وهكذا.

- القوانين المفرداتية

بعد تطبيق قوانين التّركيب الباطني تكون معالجة المرحلة الأولى من مراحل القواعد التّحويلية قد تمّت وبتطبيقها يكون معنى الجملة قد تقرّر بصفة جزئية، واستكمال المعنى لا يكون إلا بعد تطبيق القوانين المفرداتية، هذه الّتي يُقصد منها اختيار الكلمات المناسبة والمرغوبة لتعويض مكوّنات مخرج تطبيق التّركيب الباطنيّ الّتي تعطي مكوّنات عامّة فقط، بحيث إذا كان اختيار المفردات سليما، كانت الجملة صحيحة نحويا، أما إذا كان العكس كانت الجملة أقل صحة، ولا تُعتبر خاطئة من الناحية النّحوية، ولتوضيح هذا نضرب المثّال التّالي :

إذا كانت الجملة الّتي تفرضها قوانين التّركيب الباطني هي: الولد نام، كانت الجملة صحيحة، أمّا إذا كانت الجملة هي: الشّمس نامت، كانت الجملة أقل صحّة، ولكنّها مقبولة نحويا، وهنا يأتي دور التّفسير المجازي لاستعمال المفردات .

- القوانين التحويلية

تسمّى القوانين التّحويلية بالقوانين التّكميلية، ويجري تطبيقها بعد تطبيق قوانين التّركيب الباطني وقوانين المفردات ووظيفتها تحويل التّركيب الباطني المجرد الّذي يحتوي معنى الجملة إلى التّركيب الظّاهري المحسوس الّذي يحدّد مبنى الجملة وشكلها، ويختلف اللّغويون في الكيفيّة الّتي يجب أن تؤدّى بها القوانين التّحويلية وظيفتها، ولقد حصر بعضهم العمليات التّحويلية في: الحذف، التّعويض، التمدّد، التّقلص، الإضافة، والتّبادل.

والقوانين التّحويلية نوعان: قانون اختياري وقانون إجباري، أما الأوّل فاختياره يكون جوازا، ومثاله تحويل المبني للمعلوم إلى المبني للمجهول، أما القانون الثّاني فتطبيقه واجب، حتّى تصبح الجملة صحيحة نحويا، ومثاله وضع الحركات على الأسماء في اللّغة العربية، إذا اعتبرنا هذا قانونا، ويتفرّع القانون الإجباري إلى نوعين، وذلك حسب عدد تراكيب القانون التّحويلي الواحد، أمّا الفرع الأوّل فهو قانون مفرد، وهذا الّذي يتناول تحويل تركيب واحد فقط؛ في حين أنّ الثّاني مزدوج لكونه يتناول تحويل تركيبين عن طريق دمج تركيب ثانوي وآخر رئيسي بغية تكوين جملة مركّبة أو عن طريق إضافة تركيب إلى آخر باستعمال العطف.

- القوانين المورفيمية الصّوتية

بعد تطبيق القوانين السّالفة الذكر، يأتي دور القوانين المورفيمية الصّوتية، ووظيفتها إعطاء القوانين التّحويلية شكلها النّهائي عن طريق منح كلّ مورفيم شكله المحدّد، ويُقصد بالمورفيم أصغر وحدة كلامية، لها معنى مستقل وهو يختلف عن الكلمة من حيث:

- المورفيم قد يكون حرّا، وقد لا يكون؛ فالمورفيم "ولد" باعتباره وحدة صغيرة، لا يمكن تقسيمها إلى وحدات أصغر ذات معنى، ولأن لها معنى مستقلا، وهو حرّ لوقوعه في الكلام دون ارتباطه بغيره من المورفيمات، ولكن المورفيم "ت" هو وحدة صغيرة، لا تنقسم، ولها معنى مستقل "أنت" ولكن ليست حرّة إذ يجب اتّصالها بسواها.

5-3-4 النظرية التداولية

من النافع قبل الخوض في مفهوم التداولية وبعدها اللغوي الإشارة إلى أعمال دوسوسير، حيث كان السباق لدراسة اللغة دراسة خاضعة للبحث العلمي من خلال فصلها عن الاعتبارات السيكولوجية والسوسيولوجية والفيزيولوجية، مستندا إلى محددات لغوية ولسانية بحتة، ولقد توسل في ذلك بثلاثة أنواع من التعارضات أو التباينات ظهرت في التقابل بين اللغة والكلام وبين النظرة الآنية لها والتاريخية وبين صورتها وجوهرها؛ وغرضه من هذا التقابل التمييز بين الكلام واللغة ليفصل بين "النسق" الذي يكمن وراء الفعل اللغوي وبين "الفعل" ذاته، هذا الذي يعني الفصل بين المسائل اللغوية البحتة وبين المسائل التي تتطلب اعتبارات أخرى، فاللسان يمثل ما هوجوهري، في حين أن الكلام يمثل ماهو عرضي وكمالي؛ واللغة من حيث أنها نسق أو مجموعة من القواعد والمعايير تتطلب معرفة لا ترتبط بالإتقان وإجادة الكلام بها، وإنما معرفة النسق الذي يمكن اللجوء إليه في كل الأحوال لتكوين عبارات وجمل جديدة أو لفهما؛ ومن هذه النظرة المنهجية رأى دوسوسير أن يكون ثمة تقابل بين المدخل التزامني أو البنائي وبين دراسة اللغة من منظور تاريخي، فاهتمامه باللغة من حيث هي ظاهرة قائمة زمنيا أدى به إلى تفضيل المدخل الآني الذي ينظر إلى اللغة كنسق متكامل، أما التقابل الأخير الذي تبناه فهو الفصل بين اللغة كجوهر واللغة كشكل، وإعطاء الأهمية لدراسة الشكل، فاللغة في نظره نظام يرتبط بالصوت. لكن البنيويين بهذه

التقابلات التي تبناه دوسوسير أعطوا فرصة للعقليين عبر تشومسكي وتلامذته ليضيفوا بعدا غاب عنهم تمثل في الدلالة جاعلين إياها ذات أهمية في الدراسات اللسانية من خلال المعنى، وفي إطار ما يسمى بـــ" النحو التوليدي"؛ وإذا كان التحويليون قد اهتموا بمفهوم الدلالة باعتباره مكونا تفسيريا ليكوّنوا نظرية عقلية حقيقية قوامها النحو والكفاءة، فإنهم لم يهتموا بجانب ذي قيمة كبيرة تمثل في نظرية الأداء، ليفسحوا الطريق أمام علماء اللغة الاجتماعيين الذين قوضوا المنطق التحويلي في تجريده المتكلم / المستمع، كما قوض علماء النفس اللغوي ذات التطرية التحويلية بعد تأكيدهم على أهمية النموذج التطبيقي لقدرات الإنسان اللغوية، هذا الذي دعم علماء النص وتحليل الخطاب بالمناداة بالبعد الاجتماعي في الدراسات اللسانية، ليتم بعد هذه المسوغات الاتجاه نحو الأداء في ظل النزعة التداولية التي تبين أسس الاستخدام اللغوي من طرف، وبروز اللسانيات الوظيفية من طرف آخر؛ وهكذا صارت اللسانيات تناقش اللغة في استعمالها متجاوزة الصورة والمعنى.

4-3-5-1- مفهوم التداولية

الجذر اللغوي لمصطلح التداولية هو الفعل الثلاثي "دول"، ونجدها وردت على سبيل المثال لا الحصر في "مقاييس اللغة" على أصلين:" أحدهما دل على التحول من مكان إلى آخر، والآخر دل على الاسترخاء والضعف، فقال أهل اللغة: اندال القوم، إذا تحولوا من مكان إلى مكان، ومن هذا الباب، تداول القوم الشيء بينهم، إذا صار من بعضهم إلى بعض، والدّولة (بفتح الدال أو بضمها) لغتان، فيقال الدّولة (بفتح الدال) في الحرب و الدّولة (بضم الدال) في المال، وإنما سميا بذلك من قياس الباب، لأنه أمر يتداولونه، فيتحول من هذا على ذاك، ومن ذاك إلى هذا" **(ابن فارس ، 1991، ص 314)**.كما جاء في " أساس البلاغة": " دالت له الدولة، ودالت الأيام بكذا، وأدال الله بني فلان من عدوهم: جعل الكثرة لهم عليه، والله يداول الأيام بين الناس مرة لهم ومرة عليهم، ويقال: الدهر دول وعقب و نوب، وتداولوا الشيء بينهم، أي مرة لهذا ومرة لذاك، والماشي يداول بين قدميه أي: يراوح بينهما" **(الزمخشري ، 1998، ص 303)**. وعليه فمدار اللفظ "دول" هو التناقل والتحول، مفهوم صيغته الصرفية " تفاعل" الدالة على تعدد الحال في تنقله وتحوله، ومن هذا المفهوم الذي يقتضي وجود أكثر من حال، كان حال اللغة عبر المساجلة بين طرفي العملية

التواصلية ومن خلال الاشتراك في تحقيق الفعل، وفي هذا يقول طه عبد الرحمن: «أن الفعل "تداول" في قولنا: تداول الناس كذا بينهم، ويفيد معنى: تناقله الناس وأداروه بينهم» **(عبد الرحمن ، 1993، ص 43)**.

أما المفهوم الاصطلاحي، فكانت سنة 1983 بمثابة ميلاد مصطلح التداولية على يد الفيلسوف " تشارل موريس"(Charles Morris) الذي وزع دراسة الرموز اللغوية إلى الجانب النحوي وعنى به علاقة الرموز ببعضها البعض، والجانب الدلالي ويعنى بالرموز اللغوية وعلاقتها بالأشياء الدالة عليه، والجانب البراغماتي ويعني الرموز اللغوية في علاقتها بالمتلقي وبالظواهر النفسية والحياتية والاجتماعية والمرافقة لاستعمال هذه الرموز وتوظيفها، والتداولية هي الترجمة العربية لمصطلحي (Pragmatics) و(Pragmatique)، مما يعني أنها اتجاه تواصلي جديد **(صحراوي، 2005)**. اتجاه مصطلحه تكتنفه صعوبة في إعطاء تعريف شامل ومحدد، وهذا بسبب حداثته كمبحث لساني، كما أنه يعرف تعالقا وتداخلا بمباحث لغوية تتقاطع في المعنى كعلم الدلالة وفي التحليل التداولي كالسيمياء، إضافة إلى بعده الوظيفي عبر استفادته من علم اللغة الاجتماعي وعلم اللغة النفسي، وبعيدا عن تشعب الترجمات العربية التي رأت في مصطلح التداولية ارتباطا بمعان تعددت بين المقامية والسياقية والوظيفية والذرائعية والنفعية فإن مصطلح التداولية يشير إلى: « دراسة كل جوانب المعنى التي تهملها النظريات التداولية، فإذا كان علم الدلالة مقتصرا على دراسة الأقوال التي تنطبق عليها شروط الصدق، فإن التداولية تعنى بما وراء ذلك مما لا تنطبق عليه هذه الشروط» **(نحلة، 2006، ص 12)**، ويذهب مسعود صحراوي إلى أن التداولية ليست علما لغويا محضا، ولكنها:«علم جديد للتواصل يدرس الظواهر اللغوية في مجال الاستعمال، ويدمج من ثمة مشاريع معرفية متعددة في دراسة ظاهرة التواصل اللغوي وتفسيره» **(صحراوي، مرجع سابق ، ص 16)**.

4-3-5-2 علاقة التداولية بعلوم أخرى

- علاقة التداولية بعلم الدلالة

تعرف الدلالة بأنها العلم الذي يدرس المعنى أو بأنها فرع من علم اللغة الذي يهتم بدراسة المعنى، أو ما يدرس العلاقة بين الرمز اللغوي ومعناه، تعريف يوحي بامتداد التداولية للدرس الدلالي،

كونها تهتم بكيفية تكوّن المعاني للمقولات في المقامات التخاطبية؛ ولعل الفرق بين العلمين يكمن في فكرتي الكفاءة والأداء، فعلماء اللغة يصنفون علم الدلالة ضمن القدرة أو الكفاءة، في حين أن التداولية تصنف ضمن الأداء، وبمعنى أدق فإن التداولية تبحث سبل استخدام المعنى في الخطاب، أي أن المعنى يدرس في سياقه، وليس بمعزل عنه.

- علاقة التداولية بالنحو الوظيفي

النحو الوظيفي رافد من روافد الدرس التداولي، بل ثمة من الدارسين من يصنف التداولية امتدادا للنحو الوظيفي، من منطلق أن خصائص البنيات اللغوية تحددها ظروف استعمالها **(المتوكل، 1985)**، حيث أرسى الباحث الهولندي **"**سيمون ديك**"** دعائم النحو الوظيفي عبر كتابه " النحو الوظيفي" الذي لمّ فيه مجموعة من الأبحاث تناولت الدلالة والتداول والمعجم والتركيب في لغات مختلفة، ليؤسس بذلك نظرية لسانية احتلت مكانة علمية متميزة بين النظريات اللسانية عموما، و يصير بذلك النحو الوظيفي نظرية موسعة ظهر فيها تكامل النحو واللسانيات التداولية.

- علاقة التداولية باللسانيات التعليمية

إن الثراء الكبير الذي شهدته التعليمية في العصر الحديث مستندة إلى مقولات لسانية، وخاصة الطرح الاجتماعي لها جعلها تتجاوز مبدأ تلقين البني اللغوية إلى الممارسة الميدانية التي تسمح للمتعلم بالتعرف على دلالات العبارات في مجال استخدامها، وأغراض المتكلم التي لا تتضح إلا بربطها بسياق الاستعمال، وعليه عُدّ البعد التداولي أحد منابع العملية التعليمية، وبفضله تجاوزت التعليمية مهام التلقين إلى التحصيل من خلال الابتعاد الممكن عن تلك الأساليب والشواهد المثقلة ذهن المتعلم، وفي هذا الصدد يقول الجيلالي دلاش: «هناك شعار واحد يشغل أهل هذا الاختصاص الملكة والتبليغ: أي تزويد المتعلم أو المتعلمين بالأدوات التي تمكنهم من التحرك بواسطة الكلام تحركا يلائم المقام والمقاصد المراد تحقيقها، إن الأمر لم يعد يتعلق بتلقين بنية نحوية معينة، بل إنه يتعلق بتوفير الوسائط اللسانية التي تسمح للمتعلم بإجراء اختيار بين مختلف الأقوال، وذلك بحسب المقام**»(دلاش ، 1992 ، ص46).**

- علاقة التداولية باللسانيات النصية وتحليل الخطاب

إن كثرة الأبحاث في مجال اللغة نتج عنها ركام معرفي مفاهيمي كبير، فمصطلح اللسانيات يحيل إلى العلم الذي يدرس اللغة دراسة علمية، في حين يحيل مصطلح الأسلوبية إلى العلم الذي يصنع منهجية صارمة في دراسة الظاهرة الأدبية، ويرمي إلى تخليص الخطاب من الأحكام المعيارية والذوقية **(بوحوش، 2007)**، كما يتعالق مصطلح الخطاب بالنص فيسود الظن أنهما واحد، مع أن الخطاب يهتم بالمنطوق من اللغة، هذا الذي تعود نشأته إلى دوسوسير حيث ميز بين اللغة والكلام، أين عُد الكلام سلوكا لفظيا يتسم بطابع الفوضى والتحرر، هذا الطابع الذي يجعله خارج المؤسسة اللغوية (النظام)، ثنائية سار على نهجها آخرون بمصطلحات أخرى، فصارت الجهاز والنص عند "يلمسليف" والقدرة والإنجاز لدى "تشومسكي" والسنن والرسالة عند جاكبسون واللغة والأسلوب لدى "بارث"، ليتحول ما كان هامشيا لدى دوسوسير إلى جوهري عند هؤلاء، وبالتالي النص هو كل متتالية من الجمل ترتبط فيما بينها بعلاقة أو علاقات تظهر ورودا في ذلك السابق أو اللاحق **(خطابي ، 2006).**

- علاقة التداولية باللسانيات النفسية والاجتماعية

إن عبارة "الجو حار" التي تدفع المستمع إلى فتح النافذة تبيّن ملكة التبليغ التي تنتج عن الموقف الكلامي، وهذا التواصل يعد تداولا يعتمد على مقولات لسانية نفسية، أما عن علاقتها بما هو اجتماعي فيؤرخ لها بظهور المدرسة الاجتماعية اللسانية على يد "فيرث" الذي تأثر بنزعة "دوركايم"، هذه المدرسة التي خرجت كرد فعل للسانيات البنيوية المبعدة المكون الاجتماعي في التحليل اللغوي، تحليل لغوي اجتماعي لقي صداه في اللسانيات التداولية.

ملخص الفصل

عطفا على ما جاء في الفصل الأول، أشار الفصل الثاني إلى علم النفس اللغوي، هذا العلم الذي يجمع بين اللغة والتفكير؛ فكان حديثنا، بداية، عن التفكير في علاقته بغيره من القدرات العقليـة (الذاكرة، الذكاء، الإبداع)، كما كان التطرق إلى تلك النظريات التي حاولت إعطاء تفسير له كنظرية الباعث والاستجابة، والتي ركزنا، من خلالها، على الارتباطين الشرطيين التقليدي والفعال وكذلك نظرية الجشطالت، كنظرية معرفية ذات سيط في التعلم.

ثم جاء كلامنا مناقشا جدلية الفكر واللغة، من حيث علاقة اللغة بتحديد الفكر، ودور الفكر في تطور اللغة، وجذور كل منهما؛ ليتنصل هذا الفصل من هذه الجدلية ويلج اللغة ومفهومها، والنظريات التي حاولت تفسيرها، أين كان التركيز، وبشكل جلي، على النظرية المعرفية والنظرية العقلية، ذلك حتى يسهل الوصول إلى ما توصلت هذه الأخيرة من نتائج في اللغة، أخرجتها من التناول السطحي إلى التناول العميق، وهذا من خلال القواعد التحويلية، دون إغفال للتداولية.

وبهذا يكون هذا الفصل قد تضمن إشارات إلى تلك المآخذ التي بنى عليها العقليون أفكارهم بخصوص اللغـة وتكوّنها لدى الأفراد، لكونهم يقفون موقفا من الذين يفسرون تفسير اكتساب اللغة انطلاقا من ظاهرها، مهمشين المباني العميقة، هذه الأخيرة التي توضح العلاقة بين معنى الجملة ومكوناتهـا، كما تضمن المكون الاجتماعي الغائب في الدراسات الوصفية والعقلية.

مراجع الفصل الثاني

1- Richards,J.;Platt,J.(1992).;and Platt,H.Longman Dictionary of Language&Teaching and Applied Linguistics,2nd edition,Essex,UK:Longman..

2- خير الله، سيد. (1978.)علم النفس التربوي، دار النهضة العربية،.

3- غرين، جوديث.(1992) : اللغة والفكر ، ترجمة عبد الرحيم جبر. الهيئة المصرية العامة للكتاب.

4- عوض، أحمد عبده.(2000).:مداخل تعليم اللغة العربية.

5- جييوم ، بول . (1963)علم النفس الجشطالت ، ترجمة صلاح مخيمر وعبده ميخائيل رزق . مؤسسة سجل العرب.

6- جرين ،مرجع سابق ، ص 57

7- محمد ، محمد جاسم . (2004).علم النفس التربوي وتطبيقاته ، الطبعة الأولى ، مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع ، عمان.

8- عبد الهادي ، نبيل وآخرون . (1999). النمو المعرفي عند الطفل ، الطبعة الأولى ، عمان دار وائل للنشر .

9- ابن جني ، أبو الفتح عثمان. (2002) الخصائص ، تح: عبد الحميد هنداوي..، ط2، بيروت ،دار الكتب العلمية.

10- ابن خلدون ، عبد الرحمن بن محمد. (1999) تح: درويش الحويدي. ط1، بيروت، المكتبة العصرية.

11- الضبع، ثناء يوسف. (2001).تعلم المفاهيم اللغوية والدينية لدى الأطفال، الطبعة الأولى، القاهرة، دار الفكر العربي.

12- فضل الله، محمد رجب.(1989).: الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية، القاهرة ،عالم الكتب.

13- Skinner,B.F.(1957).Verbal Behavior,New York:Appleton Century Crofts.

14-Chomsky, N. (1959). "Review of B. F. Skinner's Verbal Behavior", Language, 35.

15- جرين ، مرجع سابق ، ص 148

16- زكريا ، ميشال . (1982). الألسنية التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية، الطبعة الأولى، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع.

17- خرما ، نايف و حجاج.علي حسين. (1998). اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، عالم المعرفة.

18-Chomsky ,op cit, p62.

19- حساني، أحمد. (1993)،مباحث في اللسانيات ، الجزائر، ديوان المطبوعات الجزائرية.

20- ليونز ، جون .(1995).نظرية تشومسكي اللغوية ، ترجمة حلمي خليل. دار المعرفة الجامعية .

21- الموسى، نهاد. نظرية النحو العربي في ضوء مناهج النظر اللغوي الحديث، سنة غير مذكورة.

22- الخولي ، محمد علي . (1999).قواعد تحويلية للغة العربية ، دار الفلاح للنشر والتوزيع .

23- مومن ، أحمد. (د،س)، اللسانيات النشأة والتطور ، الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية .

24 - ابن فارس (1991) .معجم قياس اللغة ، تحقيق وضبط عبد السلام هارون ، ط2 ، ج2 ، دار الجيل .

25- الزمخشري ، أبي القاسم حار الله محمد عمر بن أحمد.(2001)، الكشاف عن حقائق التنزيل وعيون الأقاويل في وجه التنزيل، ط1، بيروت، دار المعرفة للطباعة والنشر.

26- عبد الرحمن ، طه.(1993)، تجديد المنهج في تقويم التراث، المغرب، المركز الثقافي العربي.
27- صحراوي، مسعود.(2005)، التداولية عند علماء العرب، دراسة تداولية لظاهرة "الأفعال الكلامية " في التراث اللساني العربي، ط1، بيروت ،دار الطليعة للطباعة والنشر،
28- نحلة، محمود أحمد.(2006)، آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر، دار المعرفة الجامعية.
29 - صحراوي، مرجع سابق، ص16.
30- المتوكل، أحمد. (1985)، الوظائف التداولية في اللغة العربية ، ط1. المغرب ، الدار البيضاء، دار الثقافة للنشروالتوزيع.
31- دلاش ، الجيلالي . (1992) مدخل إلى اللسانيات التداولية ، ترجمة : محمد يحياتن، الجزائر ، ديوان المطبوعات الجامعية.
32- بوحوش ، رابح. (2007) ، اللسانيات وتحليل النصوص ، ط1، أربد ،عالم الكتب الحديثة للنشر والتوزيع.
33- خطابي ، محمد.(2006) ، لسانيات النص ، مدخل إلى انسجام الخطاب، ط2 الدار البيضاء ،المركز العربي.

الفصل الرابع

مفاهيم لسانيات النص

توطئة

1 التطور التاريخي لتعريف النص

2 لسانيـات النـــــــــــص

3 بين نحو الجملة ونحو النص

4 الاتســاق

ملخص الفصل

توطئة

مصطلح النص، كونه مجالا تناوله متشعب المرجعيات، يثير إشكالية نقدية في الدراسات الأدبية، هذا الذي جعل تحديد مفهومه وسماته يتطلب دراية واسعة بتلك المناهل الصادرة عنه، وبتلك المناهج الباحثة فيه ؛فكان الحاصل تعدد تعريفاته، تعريفات تشرح النص (Text) بين عمومية لا تعطي سماته قدرا من البحث فيه وخصوصية تلج خواصه النوعية القائمة في بعض أنماطه المتعينة، إلى أخرى نيتها رسم معالم علم، هو نتيجة تداخل معرفي بين اتجاهات متباينة؛ ولما كان مفهوم النص، لا يشذ عن المفاهيم العلمية، كان من الطبيعي انتفاء الاتفاق على محدداته التي تقرّب الرؤى في فهمها له، فتنوع المدارس اللغوية التي ينحدر منها علماء اللغة وعلوم أخرى ضلُعت في تأسيسه تقف حائلا دون تعريف جامع مانع بخصوصه، لهذا نرى تصنيفات تحتكم إلى أكثر من معايير وضوابط، فنجد التصنيف الذي يبحث البنى النصية والسياقات النصية، كما نلحظ من يربطها بالجملة؛ وعموما، من الأهمية بمكان، التدرج عبر أفكار التعريفات التي كانت وراء تحديد النص كمفهوم .

1- التطور التاريخي لتعريف النص

1-1 تعريفات بنيوية

من الأهمية أن نشير إلى تأثر علماء من تخصصات شتى بالمنهج الوصفي الذي كان سائدا نتيجة الاقتناع بالتيار السلوكي، والبحث اللغوي من العلوم التي سارت خلف الوصف، مما أدى إلى عدم الاقتناع بالمعيارية التي كانت ترى في التراث المكتوب خير سبيل لقياس جوانب الصحة والخطأ؛ و رواد المنهج البنيوي بتجاوزهم المنهج التاريخي رأوا ضالتهم في تناول اللغة بمعزل عن الاعتبارات السيكولوجية والسوسيولوجية والفسيولوجية والاتجاه إلى تفسير الحقائق اللغوية بالرجوع إلى محدداتها.

منهج رأى ضرورة في قطع النص عن مبدعه وعن سياقاته التاريخية والاجتماعية، ليكون النص بنية مغلقة في مستويين نحوي ودلالي، ومن الذين مالوا إلى هذا الطرح نجد تودوروف (Todorov)، حين رافع عن فكرة أن النص قد يتطابق مع الجملة، كما قد يتطابق مع كتاب بكامله، وكذلك فاينريس (Weinrich) الذي يمنح النص تعريفا، معتبره تكوينا حتميا أجزاؤه ثابتة، بمعنى أنه كلية مترابطة الأجزاء، تتابع فيه الجمل وفق نظام، وتسهم كل جملة

في فهم ما تليها، كما تسهم المتقدمة في فهم المتأخرة، بحيث يتحقق المعنى من خلال معاني الأجزاء وتآزرها في بنية كلية كبرى؛و في هذا الصدد، دائما، تتوالى المحاولات كمحاولة برنكر(Brinker) وإيزنبرج(Isenberg) وهارفج (Herweg) التي لا تخرج في تعريفها للنص عن التتابع المترابط من الجمل ، فهو نسيج من الكلمات يترابط بعضها ببعض؛ ولعل أهم ما يستوقف في الدراسات البنيوية هو تأكيد سوسير على ما يسمى بالتركيب الداخلي (صرفي ونحوي) كون أن القواعد التي تتحكم في اللغة هي أهم بمراحل من أية دراسة لغوية، وهذا من خلال ما يجلي الجانب الاجتماعي أكثر من غيره، وبتبني المنهج الوصفي التركيب الشكلي أو البنية الظاهرية للغة تكون البنيوية قد راعت ظاهر اللغة، مستبعدة المعنى لداع منهجي، وهذا من خلال المنطوق كقاعدة بحث.

2-1 تعريفات سيميائية

الاتجاه السيميائي اتجاه يخلف البنيوية في إطار بلورة النص تعريفا، ويقرن مصطلح النص بالتناص، فالنص، حسبه، مجموعة من النصوص المتداخلة، كما أن العبارات التي تشكل النص ليست هي الوحيدة التي تصنعه، فهناك الإشارة التي توضع للدلالة على غاية محددة أي أن قاعدة السيميائية هي العلامة؛ والعلامة - أو الدليل- وحدة دلالية تعود جذورها إلى العلاقة التي افترضها سوسير، فثمة مظهر تعبيري يدعى الدال(صورة صوتية)، وتصور مفهومي يدعى المدلول (صورة ذهنية).

وجاءت أهم التعريفات السيميائية للنص على يد سولرز(Sollers)، حيث ميز بين ثلاثة مستويات للنص: الطبقة السطحية (الألفاظ، الجمل، المقاطع) والطبقة الوسطى (نصوص) والطبقة العميقة (الكتابة)؛ فالطبقة السطحية ممكنة القراءة بوضوح، أما الطبقة الوسطى فهي مثال التناص، في حين أن الطبقة الأخيرة تمثل الكتابة؛ وبالرغم من أن الدال والمدلول ثنائية أساس في السيميائية، إلا أنها لم تبق اصطلاح السيميائيين؛ فهاهو اللساني هيلمسليف (Hjelmslev) يستخدم مصطلح التعبير بدل الدال، ومصطلح المحتوى عوض المدلول، موضحا العلاقة بينهما بعلاقة المادة بالشكل، ومثالهم في هذا الربط حالة اللغة والموسيقى، فالصوت قائم مع اختلاف الشكل .

وللعلامة السيميائية مقولات، كما يحددها بيرس، وهي قد تكون بالنسبة للممثل مجرد ظاهرة، أو كيفية بحتة، فتسمى علامة كيفية أو الصفة، ومثالها الصفات الجنسية (الرائحة،

اللون.....)، وقد تكون شيئا فرديا يقع في الخارج فيسمى علامة عينية أو مفردة ككلمة في سطر كتاب، أو كإشارة ضوئية في مكانها مهما تعددت الإشارات في الشارع؛ أما إذا كانت العلامة ذات طبيعة عامة فهي علامة قانونية مثل كلمة بيت.ويضيف بيرس، من حيث دلالتها على الموضوع، تقسيما لها إلى أيقونة Icone وشاهدIndexورمز Symbole، والموضوع هو الشيء الذي يمكن الدلالة عليه أو تسميته؛ وهناك ثلاثة فروع للعلامة نسبة للمؤول بثلاثة مصطلحات Rhéme وDicent وArgument، حيث المصطلح الأول يقابله مصطلح المفردة بسيطة أو مركبة، وهي علامة لا تصلح حكما، كونها لا تحتمل الصدق و لا الكذب؛ و الثاني يعني القول وتتميز بقبول الحكم، في حين المصطلح الثالث تأليف من العلامات لا يتعلق إلا بالقواعد، وهي أتم العلامات لديمومة صدقها؛ مقولات غير لغوية تتجاوز ماهو لغوي في ارتباطها بالواقع الخارجي، لتعطي بذلك النص حرية التشكل وحرية الفهم والتأويل للقارئ، حيث تفضي إلى نص اختلافي تفقد اللغة فيه طابعها الرمزي من خلال الدلالات المتشتتة والتأويلات المتباينة.

3-1 تعريفات علماء اللغة الاجتماعيين

إن اللغة في بعدها الاجتماعي فرضت دراسة كيفية تفاعلها مع المحيط الخارجي، حيث أن العوامل التي تدخل مؤثرة في استعمالها فسحت الطريق أمام علماء اللغة الاجتماعيين للوقوف عند أثر المعنى و التشكيل الاجتماعي، وذلك التفاوت الاستعمالي لها بين أفراد مستعمليها؛ بُعد أدّى إلى وجود علم لسان اجتماعي يحاول بحث تعريف العلاقات المطردة بين السياقات الاجتماعية و الثقافية وبين بنيات اللغة وأشكالها ووظائفها، وبتقدم هذه الوجهة البحثية ربط نقاد النص الأدبي النص بالأرضية الاجتماعية النامية فيه، وراحوا ينظرون له على أنه بنية دلالية تنتجها ذات داخل بنية نصية في إطار بنيته الأوسع التي تتسم بالاجتماعية والتاريخية والثقافية وبتحليل هذا البعد سيصبح السياق ذا قيمة في تناول النص ، فبحثه يتطلب الإحاطة بالعوالم الموضوعية له، من هدف وموضوع ومن جمهور وكذا السياقات المكانية والزمانية.

سياق يقتضي من محلل النص النظر في السياق الترتيبي لكلماته وتراكيبه، أين يتموضع هذا المعنى المعجمي لها في مستوى وسط بين المقامي والنحوي، ثم يتموضع هذا الترتيب السياقي في موضعه المناسب داخل السياق الثقافي **(العموش، 1998)**؛ وذلك من أجل رصد الصلة بين النص والسياق، فالوحدات المعجمية والدلالية والتركيبية في النص لا تنفصل عن المصلحة

الاجتماعية المكونة له، هذا الذي تمتنه اللغة كأداة تتجاوز الأصوات والصيغ والدلالات إلى ممارسة اجتماعية، فالنص في كليته هو موقف تتأثر أبنيته بعوامل معرفية ووجدانية. ولعل ما دفع اللسانيين في إلحاحهم على ربط النص بالعلوم الاجتماعية هو تبنيهم الرأي القائل بأن التفاعل بين الأفراد والجماعات يحدث من خلال نصوص تكشف عن المقاصد والمواقف وأشكال السلوك المختلفة **(لحمداني، 1990)**، مما جعل بحث العلاقات الاجتماعية وقضايا الاتصال المحيطة بالنص يأخذ الجانب الأكبر في فهم النصوص والتعامل معها.

4-1 تعريفات لسانيات النص وتحليل الخطاب

لم تأت اللسانيات النصية من فراغ، بطبيعة حال المعرفة، فهي دُفعت بقوة إحساس يرى في الجملة مجالا غير مشبع حاجة محلل اللغة، فالجملة لا تمثل الجزء الكبير مقارنة بما تقدمه كلية المعنى للنص، شعور تجاوز حد الجملة في درس قواعد الكلام إلى فضاء لغوي أشد رحابة، و هو فضاء النص؛ ونتيجة لتضافر جهود معارف فاقت المعارف اللسانية، وصل البحث اللغوي إلى قدر واسع من النضج، هيّأ لتصورات أسست لما يُتفق عليه بالبحث النصي، فمع أواخر الستينات من القرن العشرين كثّف رواد هذا الاختصاص جهودهم بغية بيان نواحي القصور التي منيت بها الدراسات اللسانية الرائية في الجملة، كأكبر وحدة لغوية، خير أساس لسمو هذا العلم؛ لينتقلوا، كل ومنطلقاتهم وغاياتهم وإجراءاتهم، لتقديم مختلف مصطلحاتهم وتعريفاتهم للنص.

- **تعريفات اعتمدت تكون النص من بنى سطحية**: وتقسّم إلى ضربين ضرب يقوم على العمومية التي لا تفيد في تمييز النص عن اللانص، ولا تشير إلى المقومات البنيوية التي تمثل أساس الوحدة النصية، ومن تعريفاته:

تعريف هارتمان - ستورك: النص متتالية من الكلمات تكوّن ملفوظا منجزا.

تعريف تيتزمان (Titzmann): يمكن أن يطلق النص على ملفوظات شديدة التنوع مستعملة في مقامات شديدة التنوع أيضا ، ويمكن أن تصدر من متكلم واحد أو أكثر من متكلم **(الشاوش، 1983).**

تعريف الزناد: "النص يطلق على ما به يظهر المعنى، أي الشكل الصوتي المسموع من الكلام أو الشكل المرئي منه عندما يترجم إلى مكتوب، وهذا الشكل الصوتي يمثل آخر طور يبلغه الكلام في تولده" **(الزناد، 1992، ص12).**

تعريفات لم تعط النص معايير تميّزه عن اللانص، ولم تحدد ما يُستند عليه في معرفة حدوده ولم تبين الظروف التي يكون فيها النص نصا وتكتفي بالنظر إليه على أنه سلوك لغوي مفتوح المجال، متنوع التمثيل، مستبعدة أثر القائل والمتلقي، متجاهلة المقام والسياق. وضرب ثان يعتمد في معالجته للنص على الجملة بشكل مباشر، دون اكتفاء ببنية النص، بل بالذهاب إلى وظيفته و محتواه وموقعه التداولي، مما أفضى إلى بحث النص في إطارين ولّدا تعريفات فضفاضة يعسر تحديدها؛ وهما إطار النص الأحادي الجملة وإطار النص متعدد الجمل .

أما الأول فنال اهتماما بالغا من قبل لسانيات النص، كعلم جديد لإثارته إشكاليات من قبيل تحديد بنية متميزة للنص والظروف التي تتحوّل فيها الجملة نصا؛ وبربط الجملة المستعملة بالمقام والتداول صار الحديث ممكّنا من التغلب على مآزق النص الأحادي، فعندما تصبح الجملة قولا يمثل رسالة تُبث لمستقبل يستقبلها تكون نصا، مثل قولنا: ممنوع كذا، فهي نص لتضمنها ماهو مطلوب من مواصفات مقامية وتداولية، باعتبارها رسالة تبث عن قصد (رسالة تبث في مكان مضمون القراءة ليتلقاها الزائر أو المسافر كنص طويل النفس). ليتولد عن هذا الطرح نوعان: نوع فيه جملة - نظام، وهو شكل الجملة المجرد الذي يولد كل الجمل الممكنة والمقبولة في نحو لغة ما، ونوع آخر جملة- نصية، وهي الجملة المنجزة فعلا في مقام؛ في حين في إطار النص متعدد الجمل، تمّ تعريف النص على أنّه وحدة لغوية تتكون من أكثر من جملة، مثل تعريف بتوفيPetofi أو على أنه مجموعة من الجمل المنسجمة كتعريف فيررWirrer أو تتابع مترابط من الجمل كما يقول برينكرBrinker؛ تعريفات تغيّب تلك السمات النوعية التي ترسم النصية ولا تشير إلى الصيغة التي تترابط بها الجمل فيحصل بها النص، ولقد أخذ الدارسون النصيون على أنقاض المزالق السالفة الذكر القيام بإجراءات تنظيمية للنص ركيزتها الوصف اللغوي، وانشطروا حياله إلى شطرين؛ شطر يرى في نص الخطاب مجموعة من الجمل التامة، وهؤلاء يعرفونه على أنه متتالية متوالية من الأقوال المنجزة، وشطر ثان يحصره في مجموعات من الجمل تم ضم بعضها إلى بعض مع الإشارة إلى الشروط الواجب توافرها لتحقق النصية، وهي انسجام الجملة من حيث الموضوع وأن تكون لها وظيفة تواصلية، وأخيرا أن تكون منجزة في عملية تواصلية .

- تعريفات دمجت الدلالة والصياغة، واعتمدت على تحقيق النص للوحدة

إن حصر الدراسات اللسانية في بنية مجردة تهمل الجانب المقامي والمقالي حرم اللسانيين من الوقوف على تلك الخصائص المميزة له ومنعهم من استخدام ما يكشف عن قوته ودرجات تماسكه، لاسيما، وأن للنص ما يحيط به نفسيا واجتماعيا وتداوليا؛ من أجل هذا رأى دارسو اللسانيات الحديثة اعتبارات لم تكن محسوبة، فالنص له زاويته السيكولوجية وله آثاره المرتبطة بخصائص داخلة في بنائه، كما أن له جانبا تاريخيا ولصاحبه وضعا اجتماعيا، فضلا على أن ثمة خواص تدخل في تحقيق وحدته واستمرارية بنيوته ووسائل ربط وسبك لغوي وسياقا تواصليا؛ وفي ضوء هذه التصورات ذات الوشائج المعرفية المتداخلة، انتقل اهتمام البحث النصي من التعامل مع الجملة، على أنها بنية مستقلة، إلى النّص باعتباره (مهما صغر حجمه) بنية معقدة متشابكة أو وحدة كلية مترابطة الأجزاء، مكتفية بذاتها دلاليا تحقق التماسك بين عناصرها.

ويرى بوجراند(Beagrande) أن النص هو ذلك القائم على المستويات المتعددة وأنه من الأهمية أن ينصبّ عمل المجال اللساني على دراسة مفهوم النصية، هذا الذي يسعف في تعريف النص، لأنه لا يمكن للسانيات النص أن تختلق مناخا تجريديا لتوليد كل النصوص الممكنة في اللغة واستبعاد كل ما ليس نصا إلا في إطار الأهمية السالفة الذكر، وبناء عليه اقترح بوجراند ما يقوم عليه النص لفهمه وإنتاجه واستعماله ، وسماها المعايير السبعة وأكد عليها محطات، مرور الباحث عليها في غاية الضرورة، فهي الأدوات التي يقاس بها النص من حيث نصيته، حيث يرى أن توافرها مجموعة ليس بالشرط لنعت نص بالنص، فمنها ما يمثل مقتضيات تكميلية حتى يتم النص في صيغة دلالية منجزة تمام الإنجاز، و هذه المعاير هي:

- الاتساق أو الترابط النحوي والمعجمي أو الحبك (Cohésion): وهي ترابط العناصر السطحية التي تحقق الترابط الرصفي، وتشمل وسائل التضام النحوية.

- الانسجام أو الالتحام أو السبك (Cohérence): و تشمل عناصر المعرفة اللازمة لإيجاد الترابط المفهومي مثل العناصر المنطقية، وتفاعل المعلومات التي يعرضها النص مع الموضوع.

- النيّة أو القصد (Intentionnalité): وهي أن يكون تتالي النص خاضعا لقصد المتكلم وغايته.

- القبول (Acceptabilité): وهي تتضمن موقف متلقي النص واستعداداته لقبوله نصا.

- المقاميّة أو مراعاة الموقف (Situtionalité): وتشمل العوامل التي تجعل النص مرتبطا بموقف.

- الإفادة أو الإعلامية (Informativité): وهي العامل المؤثر بالنسبة لعدم الجزم في الحكم على الوقائع النصية، أو الوقائع في عالم نصي، في مقابلة البدائل الممكنة.

- التناصية (Intertextualité): و هي يتضمن العلاقات بين النص ونصوص أخرى مرتبطة به **(دي بوجراند ، 1998) .**

ويؤكد بوجراند أن أكثر هذه المعايير قيمة في النص هما معيارا الاتساق والانسجام، فأولهما يربط بين العلاقات اللغوية، وثانيهما يربط بين تصورات عالم النص؛ أما التناص ورعاية الموقف فهما عاملان نفسيان، والإعلامية بحسب التقدير، وفهم هذه المعايير غير ممكن دون تفكير في عوامل أخرى (اللغة، العقل، المجتمع، الإجراء)؛ وعليه صار النص يعرّف بأنه" حدث اتصالي تتحقق نصيته في اجتماع معايير سبعة وهي: الاتساق، الانسجام، النية، القبول، المقامية، الإفادة، التناص" **(نفس المرجع، ص107)**، ويذهب الثنائي هاليداي ورقية حسن إلى أن النص وحدة دلالية ينجز في شكل جمل متتالية، أي أنه ليس وحدة نحوية أوسع من الجملة، ولكنه وحدة دلالية لا من حيث الشكل، بل من حيث المعني، لذلك يصفان النص بأنه إشارة "للدلالة على أي مقطع لغوي، مكتوبا كان أو منطوقا،ومهما كان طوله على أن يشكل كلا موحدا" **(Halliday & Hassan,1976,p1)**، حيث ترتكز وحدة النص عندهما على عنصري بنية النص والنظم، ويتحكم في بنية النص المجال ونوع الخطاب والمشترك فيه، أما عنصر النظم فيعتمد على مجموعة من الوسائل اللغوية التي تساهم في وحدة النص، وتشمل الإحالة والاستبدال والحذف وأدوات الشرط والتكرار.

ومن الأعلام الذين ساهموا في إثراء البحث اللساني فان دايك، فلقد أثراه بإقحام الجانب الدلالي والجانب التداولي، خصوصا، وأنه ربط التماسك النصي بروابط تداولية، حين رأى في

التداولية وصلا بفعل الكلام، وفي الروابط الدلالية وصلا للقضايا بعضها البعض ومع أن محاولاته ترتكز على وصف النص، شكلا ومعنى، من خلال أسس دلالية منطقية إلا أنها لقيت تعقيبا على إثر تقدمها الواسع في شرح عمليات الترابط النحوي بين المتواليات النصية والتماسك الدلالي بين الأبنية النصية الكبرى ودور القراء والتأويل؛ اتجاهات ومدارس أسست في انتقالها إلى النص تعريفات اصطلح عليها المهتمون بالدرس اللساني بلسانيات النص.

2- موضوع لسانيات النص

مصطلح وليد لقي ترجمات عديدة شاعت في الدراسات اللسانية الغربية، فهو لسانيات النص (كما استعمله محمد خطابي وتمام حسان) أو علم النص (كما استعمله صلاح فضل وجميل عبد المجيد) ، و هو علم اللغة النصي (كما استعمله صبحي إبراهيم الفقي) أو علم لغة النص (كما استعمله سعيد حسن البحيري)؛ وهو نظرية النص (كما استعمله إبراهيم خليل) ، أو أجرومية النص (كما استعمله سعد مصلوح) ...غيره؛ ونحو النص مصطلح ذو دلالة خاصة كونه يعني كل القواعد التي تحكم نظاما ما، وليس مجموعة من القواعد أو القيود الصارمة التي تطبق على النص، وتفرض عليه خضوعا لها؛ وإنما يتضمن مجموعة من النصوص الاختيارية التي تستخلص من النص ذاته بنية كلية أو شاملة **(بحيري، 1997).**

وإذا كان النحو في اصطلاح النحويين علما بأصول يُعرف بها أحوال أواخر الكلم إعرابا بغية تميز الصواب من الخطأ، فإن نحو النص في اصطلاح النصيين علم بمبادئ وأصول يُعرف بها تماسكه، انسجاما واتساقا بنية معرفة تحقق النصية؛ وبالتالي هو فرع لغوي يدرس النص باعتباره الوحدة اللغوية الكبرى ويبين جوانب عدة فيه ، منها التماسك والترابط ووسائله وأنواعه والإحالة وأنواعها والسياق النصي ودور المشاركين فيه عند إنتاجه وتلقيه منطوقا كان أو مكتوبا **(الفقي، 2000).**

وعموما فإن لسانيات النص علم حديث تكوّن بين الستينات والسبعينات من القرن العشرين وعرف تطورا في مناهجه ومقولاته اعتمادا على خلفيته المعرفية المتعددة الاختصاصات، فصار علما ذا مكانة بين الدراسات اللسانية المعاصرة؛ فهو لم يكتف بمعطيات الدراسات اللسانية السابقة ناقدا نظريتها الأدبية، وإنما حاول الاستفادة من منطق التحليل التداولي حتّى كوّن اتفاقا بخصوص تعريفه كفرع لغوي يدرس النّص منطوقا أو مكتوبا دراسة تؤكد الطريقة التي تنتظم بها أجزاء النص وترتبط فيما بينها لتخبر عن الكل المفيد، وهي – أي الدراسة –

عادة ما تهتم بمميزات النص من حيث تماسكه ومحتواه الإبلاغي التواصلي **(براون ويول ، 1997).**

3- أهداف لسانيات النص

من النافع الإشارة إلى أن المناهج الوصفية الدراسة اللغة قد اضطلعت بمهمة تطور جوانب لغات طبيعية، وذلك بإجراء مقابلات بين أنظمتها الافتراضية التي تمس مستويات الصوت والصرف والتركيب، هذه المهمة التي وجهت لسانيات النص إلى تحديد الملامح أو السمات المشتركة بين النصوص ووصفها وتحليلها استنادا إلى معايير مختلفة والكشف عن أوجه الاختلاف والفروق الدقيقة بينها.

ملامح أفرزت عناصر خارجية غير لغوية - تجاوزا للعجز الذي أبانت عنه الأبنية اللغوية في تفسير النص بدقة - لم تكن معروفة لدى دارسي اللسان سابقا كربط النص بالسياق الاتصالي، هذا الذي يقصد به سياق المقام، أين يدمج فيه النصُ العوامل غير اللغوية لمالها من تأثير فيه **(Halliday & Hassan,op cit,p21)** ، لذلك فهدف هذا الاختصاص هو وصف الجوانب المختلفة لأشكال الاستعمال اللغوي وأشكال الاتصال وتوضيحها، كما تُحلل في العلوم المختلفة في ترابطها الداخلي والخارجي والكشف عن الخصائص المشتركة بين سمات الأبنية والوظائف.

فالنص، من زاوية بنيته اللغوية المتشابكة، محور الدراسات اللسانية الهادفة إلى الدراسة الموضوعية لنصوص قصرت أم طالت، والخوض في أبنيتها الداخلية والخارجية ووصف العلاقة بينها، ومن ثم كشف أوجه التشابه التي تطبعها وتحديد الملامح المميزة لنص ما عن سواه ؛ ليخلص دارس اللسان النصي إلى قوانين عامة تحكم النص عموما، والنص الأدبي خاصة، دون التعلق بلغة معينة.

وتضيف اللسانيات النصية في كشفها للنص، من حيث نصيته من عدمها، ما يخدم تعريف النص اعتمادا على مفهوم النصية، فهي غربال يصفّي ما يدخل في ترابط النص والتحام أجزائه و تعالق وحداته المشكلة الوحدة الكلية الشاملة؛ وتقدم، كذلك، خدمات جمة لعلوم أخرى كالترجمة والاتصال واللسانيات التطبيقية مستفيدة منها ، في الآن ذاته، من القضايا التي تفيد بحثها كعلاقة التماسك النحوي النصي وأبنية التطابق والتقابل والتراكيب المحورية وحالات

الحذف والجمل المفسرة والتحويل إلى الضمير والتفريعات التركيبية وتوزيعاتها في نصوص فردية وغيرها **(عفيفي، 2001)**؛ طرح ذهب إليه اللغوي فان دايكVan (Dijk) في نعته علم النص بعلم متداخل الاختصاصات يهدف أساسا إلى تحليل عام للنصوص، ويتعلق بكل أشكال النص الممكنة وبالسياقات المختلفة المرتبطة بها.

ويرى الفقي أن مهام لسانيات النص تتجلى في إحصاء الأدوات والروابط التي تسهم في التحليل وبيان دور تلك الروابط في تحقيق التماسك النصي مع العناية بتوضيح أنظمة التواصل المختلفة؛ وفي هذا الصدد، دائما، يضيف محمد حماسة أن لسانيات النص تدرس وتصف العلاقات والروابط اللغوية مثل العطف، السببية، الاستدراك والعلاقات الدلالية، والفصل والوصل**(حماسة ، 2001).**

إن هذه التعريفات والآراء تؤكد، بعيدا عن كل تردد، أن النص هو موضوع لسانيات النص ومهمتها تنحصر في وصف وتحليل وسائل التماسك وانسجام عناصر ومكونات بنية النص اللغوية في المستوى الشكلي والدلالي، وحتى الصوتي والبلاغي والتداولي، وذلك بحسب طبيعة وخصوصية المادة المدروسة؛ وتلح على ضرورة تسلح القارئ بالكفاءة الممكّنة من ممارسة فعل القراءة والتأويل، والخوض في اكتشاف المقاصد، وربط النص بسياقه لصنع انسجامه، هذا كله أفضى إلى احترام الوظيفة اللغوية والرفع من شأن المتلقي.

وعليه يظهر، وبقوة، سعي اللسانيات النصية في الوصول إلى قواعد إنتاج النص، إذ لم يعد الاهتمام بأبعاده التركيبية للعناصر اللغوية في انفرادها وتركيبها، بل زيد عليها تدخّل الأبعاد الدلالية والتداولية، هذا الذي يفرز نظاما من القيم والوظائف التي تكوّن جوهر اللغة فتتميز لسانيات النص باتساع مجال الرؤية لديها، حيث الدلالات العامة تفوق حد الجملة إلى وحدات نصية كبرى والأدوات الممكنة من ربط الجمل في وحدة دلالية تحددها أجزاؤها المتلاحمة.

4 - مهمة لسانيات النص

رغم ازدهار هذا الاختصاص، وطرحه للعديد من الآراء التي لم تعد موحدة التصور، إلا أن القواسم المشتركة لها سعيُها بيان الطبيعة الكلية للنصوص عن طريق الوصف والتحليل المتصل بالحاجة الاجتماعية؛ قواسم تخللها الحديث عن النتائج المرجوة من الدراسات النصية والمهام الموكلة له، ولعل أهم ما تكرر من أراء بخصوص مهمته ووظيفته هو الوصف النصي والتحليل النصي؛ وصف وتحليل يشملان مختلف العلاقات الداخلية والخارجية للنص بأبنيته

ومستوياته المتباينة وبحث شرح صور التواصل واستخدام اللغة من خلال مظاهرها الكثيرة، كما يشملان وصف الجوانب المختلفة لأشكال الاستعمال اللغوي وأشكال الاتصال وكيفية قيام النص بوظائفه.

اهتمام تجاوز مهمة اللغة التقليدية، فهو لم يعد مقتصرا على مجرد تنظيم الحقائق اللغوية فحسب، ولا على مجرد الوقوف على مستوياته الصوتية والصرفية والدلالية، من خلال كل مستوى وتحليله، بل تعدّاها إلى النظر في الاتصال اللغوي وأطرافه وشروطه وقواعده وخواصه وآثاره، وكل صور التفاعل ومستويات الاستخدام، وأوجه التأثير التي تحققها الأشكال النصية في المتلقي ؛ ليتجلى الهدف في صياغة نظرية نصية عامة تكون قاعدة أساس لوصف كل الأشكال النصية المتباينة وعلاقاتها المتبادلة المسهمة في تكوين نظرية عامة للاتصال الحادث عبر النص؛ مهمة واسعة باتساع المعارف الداخلة في اختصاص لسانيات النص، حيث أنها في أدائها لا تعرف الاجتزاء ولا التوقف عند حد ولا تقبل شروطا سابقة، وإنما تعالج الظواهر النصية في انتقال من مستوى إلى آخر، وفي ظل وحدة كلية منظمة، ظواهر من قبيل علاقات التماسك النحوي النصي وأبنية التطابق والتراكيب المحورية وحالات الحذف والجمل المفسرة والتحويل إلى الضمير والتنويعات التركيبية وتوزيعاتها في نصوص فردية ...، وغيرها من الظواهر التركيبية التي تخرج عن إطار الجملة المفردة، والتي لا يمكن تفسيرها تفسيرا كاملا دقيقا إلا من خلال وحدات النص الكلية **(العبد، 1989).** أداء حاول البعض حصره في خطوات تمر من إحصاء الأدوات والروابط التي تسهم في التحليل إلى إبراز دور هذه الروابط في تحقيق التماسك النصي مع الاهتمام بالسياق والتواصل وذلك عبر وصف شكل النص وموضوعاته، ووصف هذه الأدوات والروابط وتعتبر هذه الخطوات احدى المحاولات الساعية إلى وضع منهاج علمي يحدد العلاقات النحوية في النص، دارسا ترتيبها وتنظيمها، مجليا أهم الروابط التي تسعف في إدراك التماسك النصي في ارتباطه بالمستوى التداولي الذي يصمم دور المتلقي والموقف والهدف وكيفية التواصل **(خليل ، 1997).**

5- بين نحو الجملة ونحو النص

رأينا، تدرجا في تعريف النص، كيف أن دارس الجملة عجز عن تقديم المقتضيات المعرفية اللازمة لفهم اللغة؛ عجز، حسب تحفظات الاجتماعيين اللغويين، غيّب الأشكال التفاعلية

المختلفة ومستويات استخدام اللغة المتنوعة، هذا الذي لا يمكن أن يبرز على سطح الدراسات اللسانية في ظل تبني الجملة كوحدة لغوية كبرى، ممّا جعل الالتفات إلى دراسة ظواهر سياقية تتجاوز حد الجملة إلى رحابة النصية. وإذا كان التراث النحوي قد أثرى بمفاهيمه الدرس اللغوي، فإن تطويره المساعد على تخطي ما عُرف من نقائص، استدعى الاستعانة بوسائل وأدوات تعطي مسوغات منطقية الجملة في إطار الكلية النصية، من خلال المواقف التواصلية. فالنص نظام شامل، له مستويان مستوى أول تتحكم فيه القواعد النحوية والدلالية التي تحدد الترتيب الداخلي فيه، ويتعلق ذلك بمستوى المتواليات الجملية، ومستوى ثان تحديده يعود إلى النص كاملا بصفته وحدة كلية ، ويتم ذلك بتجاوز مجموع المعاني الجزئية التي تحصل عبر المستوى الأول، حتى بلوغ المستوى الأشمل، وهو البنية الكبرى التي تركّب من قضايا تحيل على الوقائع نفسها ،والمقارن بين نحو الجملة ونحو النص يدرك أن وصف الجملة يستند إلى المكونات النحوية بيد أن الثاني يستعمل وصف الجملة كعدة من أجل وصف النص، وبالتالي فكل من النحوين قائم على الآخر، والنص في هذا الشأن يتكون من جملة، كما تتكون الجملة من كلمات، والكلمات من حروف، وكما أن الكلمة لا تقدم في الجملة إلا معنى معجميا جزئيا، فإن الجملة لا تقدم في النص إلا دلالة جزئية، هذا الذي يجرنا إلى أن الوحدة الأساسية للاتصال هي النص ؛ وبالرغم من العلاقة القائمة بين الجملة والنص، إلا أن النص في تميّزه عن الجملة لا يخضع لقواعد معيارية، فتحليله يتطلب تصورات واسعة ترتكز على عناصر نحوية و منطقية و دلالية و تداولية تحددها طبيعة النص ، حيث يتم هذا التحليل في استقلالية عن كل تصورات مسبقة **(الزناد، 1993)**؛ وهناك ما يضعه الباحث نصب العين عند معالجة أي نص، من تماسك ومقبولية وتحقيقه التواصل، ويذهب الخطابي إلى أن ركني التماسك النصي الاتساق والانسجام، وهما معلمان مهمان من معالم النصية، وغالبا ما يُبحث اتساق النص قبل انسجامه، لأن دراسة الاتساق جزء من دراسة الانسجام، ومن أجل وصف اتساق النص يتتبع الدارس طريقة خطية متدرجا بدءا من الجملة الثانية من النص راصدا الضمائر والإشارات والإحالات، مستفيدا من أدوات الربط المتنوعة،مثل:العطف،الاستبدال،الحذف، المقارنة والاستدراك**(خطابي، 1991).**

6 الاتســـــاق

6-1 مفهوم الاتساق

ما الذي يفرّق بين النص المكتوب أو المحادثة عن مجموعة عشوائية من الجمل؟، أو ما الذي يجعلنا نقرر أن مجموعة من التلفظات أو الجمل تشكل نصا؟، من هذا الطرح يقدم الثنائي هاليداي وحسن مفهوما للربط، فإذا كان السياق يقدم بعض المفاتيح التي تعين على تفسير المسموع أو المقروء، فإن المتكلم والكاتب يقدمان، أيضا، مفاتيح داخلية تبين كيفية تماسك الأجزاء معا، هذه المفاتيح هي الوسائل النحوية والمعجمية التي يستخدمها المتكلمون أو الكتاب لتوضيح ترابط الجمل مع بعضها عن طريق ربط عنصر في جملة بعنصر آخر في جملة أخرى.

وعليه فالربط يمكن تحديده "كمجموعة من البنى الدلالية والتركيبية التي تربط الجمل مع بعضها البعض على نحو مباشر دون الرجوع إلى المستوى الأعلى من التحليل؛ أي مستوى البنية الكبرى"**(محمد، 2009)**، فيتحقق الربط من خلال علاقات دلالية أساسية، حيث يعتمد تفسير أحد العناصر في النص على العنصر الآخر، لهذا يقع الربط داخل الجملة أو بين الجمل إذن، مبدئيا، تكوّن كلّ متتالية من الجمل نصا شريطة قيام علاقات بين هذه الجمل أو بشكل أدق بين عناصر هذه الجمل؛ وتتم هذه العلاقات بين عنصر وآخر وارد فيما سبق أو لحق أو بين عنصر وبين متتالية بأكملها سابقة كانت أم لاحقة، حيث العلاقة بعدية أو قبلية بحسب التعلق، علاقة لا تعني بالضرورة أن النص مجموعة من الجمل، فهو قد يتباين من منطوق إلى مكتوب، ومن نثر إلى شعر، أو من حوار إلى مونولج، كما قد يجيء نداء أو مسرحية، بمعنى أن النص، إذا سلمنا جدلا أنه مجموعة من الجمل، يتميز عنها بوحدته الدلالية، والجملة ماهي إلا وسيلة يتحقق بها النص، باعتماد الأدوات اللغوية التي تدخل في اختلاق النصية، أين تساهم هذه الأدوات في وحدته الشاملة التي تميّزه عن الجزء، فالكل لا يساوي مجموع الأجزاء؛ والمثال الذي نضربه لبيان ما سبق حديثه، هو العبارة القائلة:" اغسل وانزع نوى ست تفاحات، ضعها في صحن يقاوم النار"، عبارة تشير إلى دور الضمير المتصل "الهاء" في الجملة الثانية، والذي يحيلنا إحالةً قبلية إلى ست تفاحات في الجملة الأولى؛ أي أن الاتساق (الربط) فرضته الهاء، من خلال ما يسمى بالوظيفة الإحالية القبلية له، وبحسبه فإن الجملتين

تشكلان نصا أو جزءا من نفس النص.نصية هيّأتها تحاولية العنصرين، كونهما يحيلان إلى شيء نفسه، هذا الذي لا يعني أن تطابق الإحالة هو العلاقة المعنوية الوحيدة التي تتم بها النصية ،بل يمكن اعتماد المبدأ المعجمي ، كقولنا ضع التفاحات بدل ضعها، فالتكرار هنا حلّ محل الهاء سابقا، مثال يفرّق بين بنيتين داخلية و أخرى خارجية ، فالبنية الداخلية تبرزها الوسائل اللغوية التي تعمل على ربط أواصر المقاطع ، وبنية خارجية يرعاها المقام، بنيتان الفصل بينهما غير ممكن بالنسبة للمتلقي، لأنه يُدخل في قراءاته ما يعرفه من محيطه ، على عكس دارس اللسان الذي يرى في الفصل ضرورة تمليها دراسات المظاهر الاتساقية اللغوية.ماهية تحيلنا إلى أن الاتساق أو الربط مفهوم دلالي، فهو يرتبط بالعلاقات المعنوية القائمة داخل النص، والداخلة في تحديده كنص، من خلال علاقات تبعية، حيث استحالة التأويل دون الوقوف على الوشائج التي تربط العناصر فيما بينها، هذا الذي يؤسس لمفهوم الاتساق؛ اتساق لا يتم في المستوى الدلالي فقط لصلته بالمعاني، بل يتعداه إلى نحوي ومعجمي لظهوره شكلا، وصوت وكتابة ظاهرين تعبيرا، ما يجر إلى اتساق معجمي ونحوي، فضلا عن الدلالي.

6-2 أدوات الاتساق

6-2-1 الإحالـــة

تناول علماء النص الإحالة ،كوسيلة تخدم الربط اللفظي، تحت جملة من المسميات؛ فهي الإحالة كما يراها الثنائي هاليداي وحسن، وهي كذلك الصيغ الكنائية كما يحلو لبوجراند ودريسلر، كما هي الإحالة المتبادلة أو النصية حسب رأي براون ويول، دون إغفال للمصطلح العربي الذي يعطيها من الاصطلاحات الإرجاع والإرجاعية أو المرجعية، وعموما ماهو شائع هو مصطلح الإحالة.

إن المحيلات داخل النص هي تلك الأدوات التي يُتوسل بها لفهمها، وهي تتعدى معناها الخاص إلى إسنادها إلى شيء آخر؛ فالقارئ مجبور على البحث في مكان آخر عن معناها ، كونها كلمات ليست ذات معنى في ذاتها، بل معناها المقصود محدد في إحالاتها إلى كلمات أخرى، مثل الضمائر المنفصلة والأسماء الموصولة وأسماء الإشارة وعناصر معجمية أخرى من قبيل نفس، عين، بعض...؛ كلمات من أكثر وسائل الربط قيمة، ولا تمتلك دلالة مستقلة دون إرجاعها إلى عناصر مذكورة في أجزاء أخرى من النص، من خلال المدى البعيد للإحالة، هذا الذي يضمن التماسك عبر استمرارية النص.

وتنقسم الإحالة إلى نوعين رئيسيين؛ الإحالة المقامية والإحالة النصية، وتتفرع الأخيرة إلى إحالة قبلية وأخرى بعدية، في حين أن الإحالة الأولى هي إحالة خارجية (خارج النص) ولبيان التفرقة بين الإحالتين يذهب الثنائي هاليداي وحسن إلى أن الإحالة المقامية تلعب دورها في اختلاق النص، فهي تربط اللغة بسياق المقام، غير أنها لا تساهم في اتساقه بطريقة مباشرة، بينما الإحالة النصية تقدم وظيفة اتساقية من خلال ثلاث وسائل، وهي: الضمائر، أسماء الإشارة، وأدوات المقارنة.

ا/الضمائر

والضمائر تنقسم إلى وجودية مثل: أنا،نحن، هو، هما،هم...، وإلى ضمائر ملكية مثل: كتابي، كتابنا،كتابه...، والدالة منها على الخطاب والمتكلم يكون استعمالها خارج النص، أي أنها لاتصلح أدوات اتساق، إلا في الكلام المستشهد به أو في الخطابات ذات التنوع في الخطاب السردي؛ والمسوغ في ذلك: "أن السياق المقامي في الخطاب السردي يتضمن سياقا للإحالة، وهو تخيل ينبغي أن يبنى انطلاقا من النص نفسه، بحيث أن الإحالة داخله يجب أن تكون نصية " **(خطابي ، مرجع سابق ،ص18).**

ومع ذلك فإنه لا خلو للنص من إحالات سياقية توظف فيها الضمائر الدالة على الكاتب(أنا، نحن) أو إلى القراء (أنت،أنتم...) ، أما الضمائر التي تؤدي دورا مهما في اتساق النص فهي ما يسميه هاليداي ورقية بأدوار أخرى، على عكس الضمائر الفائتة في أدوار الكلام؛ وتندرج ضمنها- أي الأدوار الأخرى– ضمائر الغيبية (هو، هي، هما، هم، هن)، وهي تعاكس الضمائر الأولى كون إحالاتها قبلية، وعموما، فإن الحديث عن الوظيفة الاتساقية يحصر القصد في صيغة الغائب، هذا الذي يصدق مع الضمائر المحيلة إلى الملكية .

ب/اسم الإشارة

أما الأداة الثانية الداخلة في نوع الإحالة فهي أسماء الإشارة، وتصنيفاتها تتعدد بين الظرفية (غدا، هنا...)، أو حسب الانتقاء(هذا، هؤلاء...) أو حسب البعد (ذاك ،تلك...)، أو بحسب القرب (هذه ، هذا ...)؛ وأسماء الإشارة في عمومها تقوم بالربط القبلي أو البعدي، إلا أن اسم الإشارة المفرد يشذ، فهو قد يحيل إلى جملة بأكملها أو متتالية من الجمل، لأن إحالته موسعة.

ج/ المقارنـــة

وفي النوع الثالث من أنواع الإحالات هو المقارنة، وتنقسم إلى عامة يتفرع منها التطابق، ويتم باستعمال نفسه والتشابه مثل متشابه والاختلاف كآخر أو بطريقة أخرى؛ وإلى خاصة تتفرع منها الكمية، وتتم بعناصر مثل أكثر، والكيفية على صيغة أجمل من وجميل مثل، وكلها تؤدي وظيفة اتساقية تربط بين أجزاء النص؛ وقد ذكر الباحثان أن نفس المبادئ التي تعمل في أنواع الإحالة الأخرى تعمل في المقارنة كذلك، بحيث تكون إحالة قبلية أو بعدية، كما قد تكون خارجية.

6-2-2 الاستبـــدال

وهو عملية تتم داخل النص، أي أنه تعويض عنصر في النص بعنصر آخر، ويعد الاستبدال، شأنه في ذلك شأن الإحالة، علاقة اتساق، إلا أنه يختلف عنها في مستوى العلاقات، فهو يتم في المستوى النحوي– المعجمي بين كلمات وعبارات، بينما الإحالة علاقة معنوية تقع في المستوى الدلالي؛ وإذا أخذنا المثال التالي: هل لديك سيالات زرقاء؟، لا، هل تريد واحدة؟، تبين لنا أن كلمة" واحدة" تعيد السامع إلى عنصر سبق ذكره في النص من أجل التفسير وهو" السيالات"، وبهذا فإن كلمات محددة مثل (واحد ،يفعل ،ذلك) تحل محل كلمات أخرى مستخدمة في النص، مما يؤدي إلى ترابط أجزاء النص.

ويشير هاليداي وحسن إلى أن العلاقة بين الاستبدال والحذف هي علاقة التضمن، فالاستبدال يتضمن الحذف، بمعنى أن الحذف يمكن تفسيره شكلا من أشكال الاستبدال، حيث يكون الاستبدال بالصفر، كما يشيران إلى الفرق بين الاستبدال والإحالة كما ذكر سلفا والاستبدال يعمل على توسيع السيطرة الدلالية لجملة ما بالنسبة إلى الجملة التالية، كما أنه وسيلة من الوسائل التي يستخدمها الكاتب لتفادي تكرار نفس التعبير أو هو وسيلة من وسائل الاقتصاد في الاستخدام، حيث يسمح لمستخدم اللغة بحفظ المعنى مستمرا في الذاكرة النشطة دون الحاجة إلى التصريح به مرة أخرى .

ويذهب الباحثان إلى أن الاستبدال علاقة نحوية بين الكلمات أكثر من كونها بين المعاني، وعلى هذا يقسمانه على أساس الوظيفة النحوية لعنصر الاستبدال إلى الاستبدال الاسمي، الاستبدال الفعلي و الاستبدال الجملي.

ا/الاستبدال الاسمي: وتعبرعنه الكلمات**(واحد،نفس، ذات)**، ومثاله؛ أتحب أن أغير لك الصور في حجرتك؟ لا، أحب أن أحتفظ بها ذاتها. أو فأسي غير حادة، أحب أن أحصل على واحدة حادة.

ب/ الاستبدال الفعلي: ويعبر عنه بالفعل البديل/ الكنائي، حيث يأتي إضمارا لفعل أو حدث معين أو عبارة فعلية، ليحافظ على استمرارية محتوى الفعل/ العبارة الفعلية الأكثر تحديدا؛ ومثاله ، إني أفهمك تمام الفهم يا سيدي ، وهذا أكثر ما أفعله بنفسي أو الأطفال يعملون بحدية، يجب أن يفعلوا.

ج/ الاستبدال الجملي: هذا النوع من الاستبدال ليس استبدالا لكلمة داخل الجملة، ولكن لجملة بكاملها، وفي هذه الحال تقع أولا جملة الاستبدال، ثم تقع الكلمة المستبدلة خارج حدود الجملة، فمثلا: هل يكون هناك زلزال؟ هي قالت ذلك **(ج1)** ،هل رحلت فاطمة الزهراء؟ أنا أعتقد ذلك**(ج2).**

6-2-3 الحـــذف

إن حاجة الإنسان للتعبير عن متطلباته، وعن ما يجري حوله من أحداث، جعلته يقع في صعوبة زمنية لا تسمح له بذكر كل ما يريد، لذلك فكر في أسلوب يختصر به حديثه مثل الحذف؛ هذه الأخيرة كظاهرة لغوية اختصت بها كل لغات البشر دون تحفظ، بحيث يلجأ الفرد المتكلم إلى حذف بعض العناصر المتكررة في خطابه أو بعض ما يستحق منه الحذف كون فهمه متيسرا من خلال المقام أو المقال؛ وعليه أخذت عناية المنشغلين باللغة ومجالاتها تنصب حول حقيقة الحذف ودوره في اتساق الكلام من خلال ربط المحذوف بالكلام ليصنع في النص تماسكا.

ا/ مفهوم الحذف

يدور المعنى اللغوي لمادة (حَ، ذَ، فَ) حول القطع من الطرف خصوصا، والطرح والإسقاط. جاء في لسان العرب: حذف الشيء يحذفه حذفا، أي قطعه من طرفه، وقال الجوهري: حذف الشيء إسقاطه، ومنه حذفت من شعري...،أي أخذته **(ابن منظور، 2005).**

أما "دي بوجراند" فيذهب إلى أن الحذف هو استبعاد العبارات السطحية التي يمكن لمحتواها المفهومي أن يقوم في الذهن أو أن يوسع أو يعدل بواسطة العبارات الناقصة، وأطلق عليه الاكتفاء بالمبنى العدمي، والاكتفاء هنا إشارة إلى أن الحذف في النص لا يعد نقصان، وإنما

يحقق له الوحدة، ويذهب الباحثان هاليداي وحسن إلى أن الحذف علاقة داخل النص، وفي معظم الأمثلة يوجد العنصر المفترض في النص السابق، وهذا يعني أن الحذف عادة قبلية؛ ويكثر الحذف في النصوص دون الجمل المنفصلة، والذي يساعد على ذلك هو أن النص بناء يقوم على التماسك والاتساق، وهذان يساعدان باني النص على الاختصار وعدم الإحالة بذكر معلومة فائضة .

ولذلك اهتم النحاة والبلاغيون وأهل التفسير بهذه الظاهرة، قديما وحديثا، ولقد اعتبرها الجرجاني طريقة في الربط أفضل من الاعتماد على الذكر، يقول في تعليل ما ذهب إليه: " الحذف باب دقيق المسلك، لطيف المأخذ، عجيب الأمر، شبيه بالسحر، فإنك ترى فيه ترك الذكر أفصح من الذكر، والصمت عن الإفادة أزيد من الإفادة ... وتجدك أنطق من ما تكون إذا لم تنطق، وأتم ما تكون بيانا إذا لم تُبن..."**(الجرجاني ، 2003 ، ص117).**

ب /أنماط الحذف

أما أنماط الحذف المختلفة، فنجدها تبدأ من الحركة والصوت، ثم الحرف ثم الحركة والعبارة، وكذلك الجملة وما فوقها، وهي أنماط لا تخرج عن تقسيمات علماء النحو العربي، يقول ابن جني: " قد حذفت العرب الجملة والمفرد، والحرف والحركة، وليس شيء من ذلك وإلا عن دليل عليه، وإلا كان فيه ضرب من تكليف علم الغيب في معرفته "**(ابن جني، 2002، ص 140).**

وعن ابن هشام، فقد أفرد قسما خاصا تناول فيه القضايا المرتبطة بالحذف، وقدم أنماطه بشيء من التفصيل، متتبعا ما اقترحه ابن جني، فرأى:

أولا : حذف الاسم، كما في حذف المضاف والمضاف إليه، واسمين مضافين، وثلاثة متضايفات والموصول الاسمي والصلة والموصوف والصفة والمعطوف والمعطوف عليه، والمبدل منه، والمبتدأ والخبر، والمؤكد.

ثانيا : حذف الفعل ، وهو على ضربين حذفه والفاعل فيه أو حذفه وحده.

ثالثا: حذف الحرف، وهو نوعان حرف زائد على الكلمة مما يجيء بمعنى، مثل حذف حرف العطف، أو واو الحال، وما النافية للجنس، أو ما المصدرية، أو النداء...، أما النوع الثاني حذف حرف من نفس الكلمة.

رابعا:حذف الجملة، كحذف جملة القسم، أو جواب القسم، وجملة الشرط، أو جواب الشرط.

خامسا : حذف الكلام بجملته .

سادسا : حذف أكثر من جملة .

أما هاليداي ورقية حسن ذكرا ثلاثة أنوع للحذف :

أولا: الحذف الاسمي، ويعني حذف اسم داخل المركب الاسمي، كما في قولنا: أي مركبة ستركب؟ هذه هي الأفضل، أي هذه المركبة.

ثانيا: الحذف الفعلي، ويقصد به الحذف داخل المركب الفعلي، فمثلا: هل كنت تصلي؟، نعم فعلت .

ثالثا: الحذف داخل شبه الجملة، فنقول: كم سعره؟ كذا دينار.

والملاحظ مما سبق، أن للحذف دورا اتساقيا رغم اختلافه عن الدور الذي تلعبه الإحالة، ففي الحذف لا وجود لأثر المحذوف خارج ما يدل عليه السياق؛ وبما أن الحذف في البنية السطحية فإن هناك من يربط بين ظاهرة الحذف والنظرية التحويلية، حيث طريقة التحويليين شبيهة بما يطرحه النحو العربي بخصوصها، هذا الذي يشبه لديها قواعد الحذف الإجباري بالحذف الواجب؛ أما عن المواطن التي يكثر فيها الحذف، في رأي هاليداي وحسن، فهي: جملة الاستفهام باعتبارها أقصى درجة الحذف المعجمي وحذف بعض الأحداث دون البعض في التسلسل الزمني للقصة... والحذف السببي وحذف الزمان والمكان ...، وغيرها من الحذف القصصي، وقد لاحظ الباحثان أن أكثر الأنماط تأثيرا في مهمة التماسك النصي هي: حذف الاسم، حذف الفعل، حذف العبارة، حذف الجملة، وحذف أكثر من جملة.

ج / علاقة الحذف بالإحالة

شرط الحذف هو العلم بالمحذوف، وهذه الكلمة هي الأساس الذي تدور عليه ظاهرة الحذف، لأن الحذف دون توفر القرينة والدليل من باب تكليف الغيب والرجم به، ووجود الدليل والقرينة هو بمثابة المرجع و الإحالة.

وأحيانا تكون مرجعية الحذف خارجية ، وهذه تعتمد على سياق الحال الذي يزودنا بالمعلومات التي تسهم في تفسير المثال، لكن الحذف المرجعي للخارج ليس له مكان في التماسك النصي كونه لا يربط بين وحدات النص المختلفة، فمواطن هذا النوع على مستوى الجملة الواحدة وليس على مستوى الجمل المترابطة .

والجملة الواحدة ليس فيها مذكور يدل على المحذوف (وهذا ماهو غالب) ، كي يمكن فيما بعد أن يتماسك المحذوف مع الدال عليه في الجملة، والأمثلة التي ذكرها هاليداي، لاسيما في الاستفهام، توضح أهمية المرجعية في تحقيق التماسك بين جملة الاستفهام وجملة الجواب، إذ هناك في الغالب حذف لكثير من عناصر جملة الجواب داله في جملة الاستفهام **.(Halliday & Hassan,op cit,p144)**

وعليه يمكن أن يُستنتج بأن مرجعية الحذف على ضربين: ضرب يكون في الغالب على مستوى الجمل، وهذا النوع هو مرجعية الحذف السابقة أو اللاحقة أو المتبادلة، وضرب يكون على مستوى الجملة المفردة، وهذا النوع هو المرجعية الخارجية التي ليس لها دور في تحقيق الاتساق، كون هذا الأخير يتحقق في العلاقات بين الجمل ،وليس في العلاقة بين الجملة وسياقها الخارجي.

د/ علاقة الحذف بالاستبدال

لا يختلف الحذف عن الاستبدال، باعتباره علاقة اتساق من جهة، ثم من جهة تحقُّقه بوجود عنصرين (سابق ولاحق)، لكن المظهر البارز الذي يميّزه عنه، هو أن عنصر الاستبدال يشكل علاقة حضور في وجود عنصريه، بينما يشكل الحذف بإلغاء أحد عنصريه، علاقة حضور وغياب في الآن نفسه، أي حضور المبدل منه في ظل غياب المبدل، هذا الذي جعل بعض الباحثين يميلون إلى نعته بالاستبدال الصفري، أو الاكتفاء بالمبنى العدمي فهاليداي وحسن يذهبان إلى أن علاقة الاستبدال تترك أثرا، وأثرها هو وجود أحد عناصر الاستبدال، بينما علاقة الحذف لا تخلف أثرا؛ ولهذا فإن المستبدل يبقى مؤشرا يسترشد به القارئ بحثا عن العنصر المفترض، مما يسمح له بملء الفراغ الذي يخلقه الاستبدال، بينما الأمر على خلاف هذا في الحذف، إذ لا يحل محل المحذوف أي شيء، لكن الإبدال لدى هاليداي وحسن يختلف عنه عند علماء النحو العربي؛ ومثال الاختلاف يظهر في قولنا: عمر قرأ بعض الكتب وعلي (...) بعض المجلات، فالفراغ بين القوسين يعتبر من وجهة نظر هاليداي وحسن صفرا لخلوه من الكلام، وبالتالي هو يعبر عن الاستبدال الصفري، كون أن ثمة إبدالا بين "قرأ" في الجملة الأولى والصفر الذي هو مقدر في الثانية، وفي هذه الحالة تتضح علاقة الاتساق بين الجملتين، لكن بالنسبة لنحويي العربية لا يُعد بدلا، بل هو نوع من التكرار للفظ الفعل، وبالتالي فالاتساق مرده التكرار وليس البدل .

ومن الأمثلة التي أتت في كتب النحو، المثال الذي أورده المبرد في المقتضب، وهو قول قيس بن الخطيم:

نحن **بما عندنا وأنت بما عندك راض والرأي مختلف (المبرد، 1399، ص 73).**

حيث المراد نحن بما عندنا راضون، وأنت بما عندك راض. وهو إبدال من الصفر بتعبير هاليداي، فالتماسك تحقق عبر عدة جوانب: تكرار اللفظ نفسه، الإحالة بين الشطرين، وجود دليل على المحذوف ؛ ليمكن القول أن العلاقة بين الحذف والإبدال هي علاقة بين الحذف والتكرار، لأن هذه النماذج ليست من الإبدال، وهنا يتجلى القصد من الإبدال لدى هاليداي، والذي لا يماثل الإبدال التابع في النحو العربي .

والسؤال الذي يفرض نفسه، كيف يتحقق الاتساق من خلال الحذف؟، يعتبر المحذوف كالمذكور، حيث لا حذف وجوبا ولا جوازا، إلا مع قرينة دالة على تعيينه، ولذلك يطبق على العناصر المحذوفة في النص ما يطبق على النص غير المحذوف،وعموما، فإن الاتساق في تراكيب الحذف يقوم على محورين أساسيين، وهما التكرار و الإحالة .

والقضية المحورية في هذا الباب تمس تلك البيانات والمعلومات التي نهتدي بها في معرفة العناصر المحذوفة، وبعد ملاحظة نوع التكرار ونوع الإحالة المحققة تبعا للحذف، يكون البحث عن أثر هذه العناصر في تحقيق الاتساق؛ ولقد تبين علماء العرب قديما دور الحذف في تحقيق التماسك النصي، فهذا السيوطي يطلق مصطلح "الاحتباك "، ويقصد به: " أن يحذف من الأول ما ثبت نظيره في الثاني ومن الثاني ما ثبت نظيره في الأول **"(السيوطي ، 1973، ص182)**، والاحتباك مأخوذ من الحبك، والذي يعني عند السيوطي:" الشد والإحكام ووتحسين أثر الصنعة في الثوب، فحبك الثوب سد مابين خيوطه من الفُرج، وشده وإحكامه، بحيث يمنع عنه الخلل مع الحسن والرونق، وبيان أخذه منه من مواضع الحذف من الكلام شُبهت بالفرج من الخيوط، فلما أدركها الناقد البصير بصوغه الماهر نظمه وحوكه، فوضع المحذوف مواضعه كان حابكا له مانعا من خلل يطرقه، فسد بتقديره ما يحصل به الخلل **"(نفس المرجع ، ص 183).**

ومن خلال طرح السيوطي، تتضح تلك النظرة القديمة للحذف عند علماء العرب، ويبرز من خلالها بعد النظر واتساعه لهذه الظاهرة عندهم، وكيف أنهم ربطوا العلاقة بين الحذف

والتماسك النصي، كما جاء به علماء لسانيات النص حاليا، إلا أنها طرحت من خلال ضمنيات داخل الكتب التي جاءوا بها من أمثال الإتقان .

إن الغاية من الحذف هنا، هي بيان وظيفته في تحقيق الاتساق النصي، وتلخص الخطوات التي لا بد لمحلل النص اتباعها في إبراز دور الحذف في تماسك النص في التالي: ذكر النماذج التي يراد تحليلها، تحديد وظائف عناصر الجملة، البحث عن البيانات التي تهدينا إلى المحذوف (السياق المقامي، السياق اللفظي الدال المحذوف سابقا أو لاحقا) **(الفقي، مرجع سابق ،ص 221).**

6-2-4 العطـــف

بالعودة إلى التصور القائم على أن النص عبارة عن توال خطي متعاقب، كوحدة متماسكة تحتاج إلى عناصر ربط متنوعة تصل بين أجزاء النص، نجده يعطي إشارة قوية إلى أهمية العطف في بيان اتساق النص وتماسكه.

أ/ مفهوم العطف

تدور كلمة العطف حول الثني والميل والرجوع، وهذا المعنى الذي أراده النحاة المتقدمون لما اختاروا كلمة العطف، فحين يقال: ((الواو حرف عطف في مثال "جاء زيد وعمرو" فهذا يعني أن الواو تثني وتميل و ترجع عمرا على زيد، فيجري على عمرو ما يجري على زيد من حكم معنوي، هو إسناد المجيء إليه، وحكم إعرابي ترتب عنه الرفع، وعليه يفترض أن العطف إرجاع الثاني إلى الأول في الحكم والإعراب؛ والعطف كونه أحد أدوات الربط، فقد كثر وروده في القرآن الكريم، ولذلك نال نصيبا وافرا من الدراسة سواء من أهل اللغة في القديم، وحتى عند الدارسين في الوقت الحالي، دون أن يهمله النصانيون، بل عُد وسيلة مستقلة من وسائل الاتساق.

ب/ العطف عند القدماء

يستدعي العطف عند القدماء، ضرورة، استحضار ظاهرتي القطع والفصل، باعتبارها الظاهرة التي تقابله وتكسبه قيمته، إذ أن القدماء ربطوا العطف بالفصل والوصل، وطرحوا القضية على ثلاثة محاور.

1/ كمال الاتصال: وهذا لا يجوز العطف فيه، وهو أن يكون ما قبلها بمثابة الصفة من الموصوف، والتأكيد من المؤكد ، فلا يدخلها عطف لشدة الامتزاج ، كقوله تعالى: **{وَإِذَا تُتْلَى عَلَيْهِ آيَاتُنَا وَلَّى مُسْتَكْبِرًا كَأَن لَّمْ يَسْمَعْهَا كَأَنَّ فِي أُذُنَيْهِ وَقْرًا فَبَشِّرْهُ بِعَذَابٍ أَلِيم}[لقمان:7].**

2 / كمال الانقطاع: مثل سابقه، لا يجوز فيه العطف، وهو أن يغاير ما قبلها، وليس بينها نوع ارتباط بوجه، إذ لا توجد أية علاقة رابطة، كما في قوله تعالى: **{أُوْلَـئِكَ عَلَى هُدًى مِّن رَّبِّهِمْ وَأُوْلَـئِكَ هُمُ الْمُفْلِحُون}[البقرة:5].**

و في قوله تعالى:**{إِنَّ الَّذِينَ كَفَرُواْ سَوَاءٌ عَلَيْهِمْ أَأَنذَرْتَهُمْ أَمْ لَمْ تُنذِرْهُمْ لاَ يُؤْمِنُون}[البقرة:6].**

3/ التوسط بين كمال الانقطاع وكمال الاتصال: بمعنى وجود جهة جامعة تجيز العطف، وهي الحالة الوحيدة التي أجازوا فيها العطف **(الفقي، مرجع سابق، ص247)**، حيث أن هناك نوعا من الارتباط بين المعطوف والمعطوف عليه، كما في قوله تعالي: **{أُوْلَـئِكَ عَلَى هُدًى مِّن رَّبِّهِمْ وَأُوْلَـئِكَ هُمُ الْمُفْلِحُون}[البقرة:5].**

ويرى تمام حسان أنه لم تتجه عناية النحاة إلى علاقة الجملة بالجملة، إلا في مواضع بعينها كعلاقة الجملة الفرعية بالجملة الكبرى، وكالإضراب والاستدراك والاستثناء والأجوبة، ونحوها مما يعتمد على الأدوات الداخلة على الجملة، وتركوا ماعدا ذلك من علاقة الجملة بالجملة لعلماء البلاغة ليدرسوه تحت عنوان "الفصل والوصل"، ومعنى الفصل عدم استعمال الأداة لتظهر الجملة الثانية في صورة استئناف ومعنى الوصل وجود الأداة الرابطة بين الجملتين، وهذا ما يعنينا.

وقد حصر البلاغيون الوصل في الواو العاطفة، فيعقب حسّان على هذا بقوله: "وكأن البلاغيين لم يشغلهم من الأدوات الداخلة على الجملة اللاحقة إلا واو العطف ، فوجودها مظهر الوصل ، وعدمها مظهر الفصل **"(حسان ،2000، ص 398)**، فوجود الوصل وجود للواو العاطفة وغياب الوصل غياب للواو؛ وينتقد تمام الموقف هذا ويراه قد ضيّق واسعا، فيذهب إلى أن الوصل لا يقتصر على الواو العاطفة ومطلق الجمع من العلاقات فحسب، بل يتعداها إلى بقية أدوات العطف الأخرى وبقية العلاقات .

وقد فرق الجرجاني بين أدوات العطف، فيقول: "واعلم أنه إنما يعرض الإشكال في الواو دون غيرها من حروف العطف، وذلك لأن تلك تفيد إشراك المعاني، كما تفيد الفاء الترتيب من غير تراخ، وثم توجبه بتراخ، و أو تردد الفعل بين شيئين، وتجعله لأحدهما، لا بعينه؛ لكن الواو وليس للواو معنى سوى الإشراك في الحكم الذي يقتضيه الإعراب، فإذا قلت: أتاني زيد

وعمرو، لم تفد الواو غير الشراكة في المجيء الذي أثبته لزيد، والجمع بينه وبينه **"(الجرجاني، مرجع سابق ، ص 240) .**

وأثناء حديثه عن عطف الجملة – على قبل ما يليها – يظهر سداد رأيه وبعد نظره، فيقول: " اعلم أن ما يقل نظر الناس فيه من أمر العطف، أنه قد يؤتى بالجملة فلا تعطف على ما يليها، ولكن تعطف على جملة، بينها وبين هذه التي تعطف جملة أو جملتان**"(نفس المرجع، ص 255)**، أي عطف الجملة على جملة أخرى بينهما جملة أو اثنتان تفصلان بين المعطوف عليه و المعطوف، وفي هذا النوع من ترابط الجمل الشيء الكثير، ويصبح كحلقة العقد المترابطة أجزاؤها، ويضرب لذلك مثالا من قول المتنبي :

تولوا بغتـــــــــــة فكـــــأن بينا تهّيبني ففاجـــــــــأني اغتيالا

فكان مسير عيسهم ذميلا وسير الدّمع إثرهم انهمـــــالا

فجملة "فكان مسير عيسهم "معطوفة على "تولوا بغتة"، وليست معطوفة على "ففاجأني"، و إلا أفسدنا المعنى، وذلك يؤدي إلى أن لا يكون مسير عيسهم حقيقة؛ فمن خلال عطف الجملة على قبل ما يليها يحدث ذلك الاتساق العجيب بين أجزاء الجملة، وخاصة عند انتشاره، فيكوّن تلك الوحدة الكلية للنص، محدثا ترابطا بين الوحدات، لأن المتكلم إذا ربط بين الجمل كان إيذانا منه إرادة الوصل بين المعاني .

وقد توصل الجرجاني إلى أن الجمل في العطف وعدمه على ثلاثة أضرب:

- جملة حالها مع التي قبلها، حال الصفة مع الموصوف، والتأكيد مع المؤكد، فلا يكون فيها العطف البتة.

- جملة حالها مع التي قبلها، حال الاسم يكون غير الذي قبله، إلا أنه يشاركه في الحكم، ويدخل معه في معنى، فيكون حقها العطف.

- وجملة ليست في شيء من الحالين، فيكون ذكر الذي قبله وترك الذكر سواء في حاله، لعدم التعلق بينه وبينه، وحق هذا ترك العطف .

فترك العطف يكون للاتصال إلى غاية، أو الانفصال عنها، والعطف لما هو واسطة بين الأمرين، وكان له حال بين الحالين فاعرفه ،أي أنه في حالة كمال الاتصال، وكمال الانفصال لا يكون هناك عطف، بل يكون العطف في التوسط بينهما؛ فكمال الاتصال يظهر في الصفة

مع الموصوف، وفي تأكيد مع مؤكد، وهنا لا حاجة للعطف، وكمال الانفصال كالبدل لا يحتاج فيه إلى عطف، وأخيرا التوسط بين كمالي الاتصال والانفصال ويحتاج فيه إلى عطف النسق .

ففائدة العطف هي وصل الكلام بعضه ببعض، والإشراك بين المعطوف والمعطوف عليه في الحكم والدخول معه في المعنى، حتى يكون النص وحدة كبرى؛ ويعتبر ابن يعيش الغرض من عطف الجمل ربطها يبعضها البعض، واتصالها، والإيذان بأن المتكلم لم يرد قطع الجملة الثانية من الأولى، كون عطف الجمل يوحي بنظره البعيد في دور العطف في تماسك ما فوق الجملة **(ابن يعيش، د ت).**

أما ابن الناظم، فقد قسم حروف عطف النسق إلى قسمين: ما يعطف مطلقا، أي يشرك في الإعراب والمعنى، وهو الواو، ثم، الفاء، حتى، أم، أو؛ وما يعطف لفظا، أي ما يشرك في الإعراب وحده، وهو بل، لا، لكن؛ ففي النوع الأول من العطف يتحقق الترابط الشكلي الدلالي، وفي النوع الثاني يتحقق الترابط الشكلي فقط، أي أنهما يشتركان في خاصية الترابط الشكلي، باعتبار أن التماسك قد أحدثته أداة العطف، لتتضح مما سبق أهمية العطف في تحقيق الترابط بين الجملة الواحدة، وأهميته في تحقيق اتساق النص عامة **(ابن الناظم ، د ت).**

ج / العطف عند النصانيين

أما العطف عند الباحثين في لسانيات النص، فنجدهم قد جعلوا أدوات العطف احدى وسائل الاتساق، وهذا ما نلحظه عند هاليداي وحسن في كتابهما "الاتساق في الإنجليزية"، حيث كان العطف الوسيلة الرابعة من وسائل الاتساق المذكورة في الكتاب، وهي الإحالة، الإبدال، الحذف، العطف، التماسك المعجمي.

وقد أشار محمد الشاوش في كتابه "أصول تحليل الخطاب" إلى دور العطف في تحقيق التماسك النصي، واعتبره أحد مظاهر الربط بين الجمل، وأفرد له جزءا كبيرا من كتابه، قارب المائة صفحة؛ أما أحمد عفيفي فقد جعل الربط أحد وسائل الربط إلى جانب أدوات أخرى تساهم في اتساق النص عن طريق الربط الذي أعده أصعب الأدوات تحديدا، كونه تماسكا وظيفيا بدرجة كبيرة، فهو يعتمد على الروابط السببية المعروفة بين الأحداث التي يدل عليها النص.

وفي هذا الدور الكبير الذي يناط بأدوات العطف في جعلها وسيلة من وسائل الاتساق، بوجود عوامل أخرى محيطة بهذه الأداة، كتوفر العلاقة الإعرابية وأفعال المشاركة ومعنى حروف

العطف، لأن لكل حرف معنى خاصا به، فحرف العطف يقوم مع التطابق في الحركة الإعرابية بالدور العظيم في ترابط المعطوف بالمعطوف عليه، وقد تتوافر عناصر أخرى من خارجها، كأن يكون المعطوف والمعطوف عليه مطلوبين لما يدل على المشاركة. ويقوم معنى حرف العطف نفسه بدور في مشاركة المعطوف المعطوف عليه.

ولأن حروف العطف تكتسب معانيها من السياق الواردة فيه، فقد قسم النصانيون الربط إلى أقسام.

- **الربط الإضافي**: بواسطة الأداتين "الواو" و" أو" .
- **الربط العكسي**: والذي يعني عكس المتوقع، و الأداة المعبرة عنه "حتى".
- **الربط السببي:** وهو الذي يمكن من إدراك العلاقة المنطقية بين جملتين أو أكثر، وأداته "هكذا".
- **الربط الزمني :** وهو العلاقة بين جملتين متتابعتين زمنيا ، وأداته " ثم".

6-2-5 التكـــرار

التكرار أحد الظواهر اللغوية التي اتسمت بها جميع اللغات ،وخصوصا العربية، فاعتنى بها أهل اللغة قديما وحديثا، فكان محل اهتمام النحويين والبلاغيين، فتحدثوا عن حقيقة التكرار وأنواعه وأغراضه البلاغية، مع إعطاء الأمثلة والشواهد، فكانت نظرتهم إلى التكرار في علاقته بتماسك النصوص قليلة، على نحو ما عده الجرجاني من معاني النحو.

ا/ مفهوم التكرار

المعنى اللغـــوي

الناظر في مادة "كرر" يجد أنها تدور في معاني عدة، حيث يذكر ابن منظور عدة محاور أساسية لها، ومنها الكر: الرجوع... وكرر الشيء أعاده، وكركره: أعاده مرة بعد أخرى، ويقال: كررت عليه الحديث إذا رددته عليه؛ والكر الرجوع على الشيء، ومنه التكرار، والكُرّة البعث وتحديد الخلق بعد الفناء، والكر حبل تقاد به السفن في الماء، وقيل الكرّ الحبل الغليظ، والكرُّ ما ضم ظلفتي الرحل وجمع بينهما، والكركرة تصريف الريح السحاب، إذا جمعته بعد تفرق ، وكركره عن الشيء دفعه ورده وحبسه، والكراكر هي الجماعات، قال الجوهري: الكركرة تعني الجماعة من الناس .

ومن خلال التعريفات السابقة نستخلص أن مادة كرر تحيل إلى عدة معاني:

- الرجوع: وله علاقة بالإحالة على مذكور سابق داخل النص، أو إحالة على سابق.
- أيضا من معانيها: إعادة الشيء أكثر من مرة، وكذلك:البعث، والحبل الغليظ المشدود وكذلك ضم ظلفتي الرّحل، والضم أحد معاني التماسك .
- وتصريف الريح السحاب إذا جمعته بعد تفرق، فهذا يعني ضم الشيء وجعله في وحدة كلية، والدراسة النصية تدرس النص كونه وحدة كلية.
- ومن معانيها الجماعات، والجماعة دالة على التماسك والوحدة والترابط، وكذلك موضوع دراسة النص.

المعنى الاصطلاحـــي

أما من الناحية الاصطلاحية، فيعرفه البلاغيون من العرب، وعلى رأسهم ابن الأثير، على أنه: "دلالة اللفظ على المعنى مرددا"**(ابن الأثير، د .ت، ص 3)**، ولقد أشار، أيضا، إلى وظيفة التكرار في الربط بين الأجزاء، واصطلح على هذا النوع من التكرار "بالبناء"، ويلاحظ ما في هذا المصطلح من دلالة الربط والتلاحم.

أما الزركشي فيعرفه بأنه التردد والإعادة، وذكر أن من أسباب عده من أساليب الفصاحة تعلق بعضه ببعض **(الزركشي، د.س)**؛ ومن منظور لسانيات النص يعرفه محمد خطابي على أنه: "شكل من أشكال الاتساق المعجمي يتطلب إعادة عنصر معجمي، أو ورود مرادف له، أو شبه مرادف، أو عنصرا مطلقا أو اسما عاما"**(خطابي ، مرجع سابق، ص24).**

ويذكر الزناد بأن الإحالة بالعودة تشتمل على نوع آخر من الإحالة يتمثل في تكرار لفظ أو عدد من الألفاظ في بداية كل جملة من جمل النص، قصد التأكيد وهو الإحالة التكرارية؛ ويؤكد الباحثون على أن التكرار ليس مقصورا في جزء من النص دون الآخر، بل نجده في بداية النص وفي وسطه وفي نهايته.

ب /التكرار بين البلاغيين والنصانيين

نوجز المفارقات بين البلاغيين العرب والمهتمين بلسانيات النص في معالجة ظاهرة التكرار في:

- معالجة هذه الظاهرة عند البلاغيين العرب من منظور بلاغي صرف، ومن ثم كان التركيز على الكلام الأدبي والشعري خاصة؛ بينما عولجت من منظور لساني صرف بالنسبة لعلماء لغة النص.

- عدم الاقتصار في هذه المعالجة – عند علماء النص – على مستوى الجملة، بل تعداها إلى الجملة والفقرة والنص كاملا، في حين ركز البلاغيون على الجملة أو البيت.

- وقف اللسانيون على أربع درجات للتكرار، بينما البلاغيون العرب على درجتين فقط (إعادة العنصر المعجمي، والترادف).

- سيطرة القاعدة التعقيدية التعليمية على البلاغة العربية، في حين سيطرت على علماء لغة النص الغاية الوصفية التشخيصية .

وقد كانت من نتائج هذه المفارقات هو كشف علماء لغة النص عن دور هذه الظاهرة في الاتساق، وهو أحد عوامل التماسك النصي، في حين كشف البلاغيون على دور التكرار في أدبية الكلام وشعيرته على مستوى الجملة أو البيت.

ج/ أنواع التكرار

تتنوع صور الروابط التكرارية، إذ يمكن ذكر نوعين لها، هما: التكرار المحض (الكلي)، ويتفرع إلى التكرار مع وحدة المرجع (أين يكون المسمى واحدا)، و التكرار مع اختلاف المرجع (أن يكون المسمى متعددا)؛ والثاني التكرار الجزئي، والمقصود به تكرار عنصر سبق استخدامه، ولكن في أشكال وفئات مختلفة.

وهناك من يذكر للتكرار عدة أنواع هي: تكرار الحرف والكلمات والعبارات والجمل والفقرات، تكرار القصص، فالنوع الأول يظهر في تكرار لفظ الجلال، كما في تكرار قوله تعالى :**{فَبِأَيِّ آلاَءِ رَبِّكُمَا تُكَذِّبَانِ}[الرحمن:13]**

ومن خلاله يظهر الاتساق النصي بين الأجزاء أو الوحدات، أما الثاني فلا يحقق الاتساق على مستوى السورة، كونه يحصل على مستوى اختلاف السور، كقصة آدم و موسى عليه السلام، فضلا عن الترادف والمصاحبات اللغوية، لما لها من تأثير في السبك المعجمي **(فرج ،2009،ص 106).**

د/ وظائف التكرار وأغراضه البلاغية

الكثير من البلاغيين تناول وظائف التكرار المعجمي، واعتبروه دون وظيفة تذكر، ولقد ذكر ابن الرشيق تسع وظائف للتكرار، حيث يقول: "ولا يحب لشاعر أن يكرر اسما إلا على جهة التنويه والإشادة بالذكر، إن كان في مدح...أو على سبيل التعظيم للمحكى عنه، أو على سبيل التقرير والتوبيخ ...أو على جهة الوعيد والتهديد، إن كان عتاب موجع...أو على وجه التوجع

إن كان رثاء وتأبينا...أو على سبيل الاستغاثة... ويقع التكرار في الهجاء على سبيل الشهرة وشدة التوضيع بالمهجو... ويقع أيضا على سبيل الازدراء والتهكم والتنقيص**"(القيرواني ، 1982، ص 73)**؛ أما وظيفته في إطار لسانيات النص، فقد ذكر الباحثون في مجال لسانيات النص عدة وظائف يأتي على رأسها أن هدفه تدعيم التماسك النصي وإعطاء منتج النص القدرة على اختلاق صورة لغوية جديدة، فوجود التكرار في النص يحقق الاتساق وترابط وحدات النص، سواء في بدايته أو وسطه أو نهايته،وسواء كان كلمة أو جملة أو عبارة أو حتى تكرار آية، لكن بشرط وجوب ورود الشيء المكرر بكثرة في النص حتى يتحقق الاتساق، فهذا شرط قد يصعب تعميمه على كل النصوص، إذ كثرة وروده قد تحقق الاتساق حقا، لكن وروده بأعداد قليلة لا ينفي تحقيقه للاتساق.

ملخص الفصل

تناول هذا الفصل جانبا، على قدر كبير من الأهمية، فلسانيات النص أساس المقاربة النصية، كما أنه الشق الثاني الذي تنهض عليه موضوعات التعليمية، لذلك رأينا من الضرورة المنهجية التطرق له عبر تاريخه كعلم فرضته العلوم المعرفية، توضيحا منا لأسباب اختلاقه التي تخفيها تلك المآخذ المسجلة على نحو الجملة، وصولا إلى ماهية النصية وإلى المعايير التي تبقى ثاوية خلفها، مركزا على معيار الاتساق الذي يعني دراستنا بصورة مباشرة، شارحا أدواته التي تتضمن مؤشراته، والتي تلعب الدور المهم في التماسك النصي؛ لذلك رأى الفصل أهمية الوقوف المطول عند كل أداة من الأدوات (الروابط)، وهي: الإحالة، الحذف، التكرار، الاستبدال، العطف.

مراجع الفصل

1- العموش، خلود.(1998). الخطاب القرآني، دراسة في العلاقة بين النص والسياق.

2- لحمداني، حميد.(1990). النقد الروائي و الإيديولوجيا من سوسولوجيا الرواية إلى سوسولوجيا النص الروائي ، الدر البيضاء.

3- الشاوش،محمد.(1983). ملاحظات بشأن دراسة تركيب الجملة العربية، أشغال ندوة اللسانيات في خدمة اللغة العربية ، تونس.

4- الزناد، الأزهر.(1992) دروس في البلاغة العربية : نحو رؤية جديدة ، ط1 ، الدر البيضاء.

5- دي بوجراند،روبرت.(1998).النص والخطاب والإجراء ، ترجمة تمام حسان، ط1، القاهرة، عالم الكتب .

6- نفس المرجع ، ص ص 103،105.

7- Halliday& Hassan. (1976). Cohesion in English ,Longman , London.

8- بحيري ، سعيد حسن.(1997) اتجاهات لغوية ، علم لغة النص : المفاهيم والاتجاهات ،ط1 ، ولنجمان.

9- القفي، صبحي.(2000)علم اللغة النصي بين النظرية والتطبيق، ط1، القاهرة دار قباء للنشر.

10- براون ويول ، تحليل الخطاب. (1997) ترجمة : محمد لطفي الزليطي و منير التركي ، مطابع جامعة الملك سعود ، الرياض.

11- Halliday& Hassan,op cit , p21.

12- عفيفي ، أحمد . (2001) نحو النص. اتجاه جديد في الدرس النحوي، مكتبة زهراء الشرق، ط1.

13- عبد اللطيف ، حماسة محمد.(2000) .النحو والدلالة ، مدخل لدراسة المعنى النحوي – الدلالي ، دار الشروق ،ط1، بيروت .

14 - العبد، محمد.(1989). اللغة والإبداع الأدبي. ط1 القاهرة:دار الفكر للدراسات والنشر والتوزيع.

15- خليل، إبراهيم. (1997).الأسلوبية ونظرية النص. ط1 ، بيروت ك المؤسسة العربية للدراسات والنشر.

16- الزناد، الأزهر. (1993).نسيج النص: بحث فيما يكون فيه الملفوظ نصا. ط1، الدار البيضاء.

17- خطابي، محمد. (1991)لسانيات النص : مدخل إلى انسجام الخطاب. ط1، بيروت و الدار البيضاء.

18- محمد، عزة شبل. (2009). علم لغة النص: النظرية والتطبيق. ط2، القاهرة، مكتبة الآداب.

19- خطابي ، مرجع سابق، ص 18.

20- ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين. (2005). لسان العرب، ط 1 تونس ،الدار المتوسطة للنشر والتوزيع.

21-الجرجاني، عبد القاهر.(2003) . دلائل الإعجاز . المكتبة العصرية ، صيدا ، بيروت

22- ابن جني ، أبو الفتح عثمان.(2002) الخصائص ، تح: عبد الحميد هنداوي، ط2 ، بيروت ، دار الكتب العلمية.

23- Halliday& Hassan,op cit,p 144.

24- المبرد، أبو العباس . (1399) المقتضب. تح: محمد عبد الخالق عظيمة، المجلس الأعلى للشؤون الإسلامية ، القاهرة.

25- السيوطي ، جلال الدين.(1973) الإتقان في علوم القرآن ، بيروت، المكتبة الوقفية .

26- نفس المرجع ، ص183.

27- الفقي ، مرجع سابق ، ص 221.

28- نفس المرجع ، ص 247.

29- حسان ، تمام.(2000) .البيان في روائع القرآن، ط2، القاهرة، عالم الكتب.

30- الجرجاني ، مرجع سابق، ص 240.

31- نفس المرجع ، ص 255.
32- ابن يعيش، شرح المفصل ، بيروت ،عالم الكتب .
33- ابن الناظم، محمد بن مالك، شرح ابن الناظم ، تح : عبد الحميد السيد محمد عبد الحميد، بيروت، دار الجيل.
34-ابن الأثير ، ضياء الدين. المثل السائر في أدب الكاتب والشاعر، تح : أحمد الحوفي ، بدوي بطانة ، نهضة مصر.
35- خطابي ، مرجع سابق ، ص 24.
36-فرج، حسام أحمد.(2009) نظرية علم النص: رؤية منهجية في بناء النص النثري، ط2، القاهرة، مكتبة الآداب.
37- القيراوني، ابن رشيق. (1982). العمدة في محاسن الشعر وآدابه ،تح " محمد محي الدين عبد الحميد، بيروت، دار الجيل .

الفصــل الخامس

تعليمية اللغة العربية

توطئة

1. **المفاهيم السائدة في مجال تعليم اللغة**
2. **التدريس والتعليم**
3. **نظريات التدريس**
4. **استراتيجيات التّدريس**
5. **طرائق التّدريس**
6. **اللسانيات التطبيقية وتعليمية اللغة**

ملخص الفصل

توطئة

رأينا في الفصل التّمهيدي أنّ العملية التّعليمية/ التّعلمية هي نتاج ذلك التّداخل بين عملية التّعليم وعملية التّعلم،حيث يُقصد بالجانب الأوّل تلك العملية المقصودة والمُخطّط لها، والّتي تتفاعل من خلالها عناصر الدّرس جميعها، وذلك لإحداث التّغير المرغوب فيه، هذا الأخير الّذي يمثّل الجانب الثّاني منها والّذي يشير إلى الثّبات النّسبي في السّلوك والنّاتج عن الخبرة والممارسة. وانطلاقا من خصائص اللّغة عامّة والعربية خاصّة والمتمثّلة في ما ذُكر سابقا ، فإنّه من الأهمية وضوح الوظائف الطبيعيّة للّغة في ذهن المتخصّص في بناء مناهجها وفي ذهن من يتولّى تعليمها، هذا إذا أريد تحقيق القدرات اللّغوية عند المتعلم حتّى يتمكّن من ممارستها في وظائفها الطبيعيّة العملية ؛ ذلك لأنّ عملية تعليم اللّغة تقتضي إلماما أوليا باللّغة وقضاياها ،لاسيما وأنّ الرّاغب في تعليمها على نحو فعّال ينبغي أن تكون لديه الخبرة الكافيّة باللّغة وطرائق تحليلها و استراتيجيات تدريسها .

لقد عرف التّدريس بطرائقه واستراتيجياته تطوّرا سريعا، تبعا لما عرفه البحث النّفسي والتّربوي من تطوّر مستمر، الأمر الذي أفرز العديد من الاستراتيجيات والطرائق الّتي لا يمكن المفاضلة بينها لكون كلّ واحدة منها لها ما يعيبها، وبالتّالي فإنّ اعتماد إستراتيجية بعينها يعود أساسا إلى طبيعة المادّة والموضوع من جهة وإلى خصائص مجموع المتعلمين من جهة أخرى. وقبل الخوض في تفاصيلها من المهم الوقوف عند التعليمية كحقل أدت حداثته إلى صعوبة استيعابه، فهو مازال يعرف اختلافا في استعمالاته الاصطلاحية، وبعيدا عن المشاحة في الألفاظ لصحة المعاني فإن مصطلح التعليمية هو محاولة لترجمة كلمة "ديداكتيك" ذات الأصل الإغريقي، والذي يعني التدريس، وهو بذلك لا يختلف كثيرا عن مدلول البيداغوجيا لاشتراكهما في غاية واحدة، حيث تهتم البيداغوجيا بالمتعلم، في حين تهتم التعليمية بالمعارف **(حمرو ، 1995)**؛ وفي اللغة العربية تواجه هذا المصطلح عدة مصطلحات، فنجد ديداكتيك، تعليمية، تعليميات، علم التدريس، تدريسية؛ حيث يتصدر هذه المصطلحات استعمالا مصطلح "الديداكتيك"، آتيا بعده مصطلح "التعليمية"، والذي يعد مرادفا للمصطلح الأول **(الفاربي، وآخرون، 1994)**؛ وإذا كان التحديد اللغوي لهذا المصطلح قد عرف تباينا، فإن التحديد الاصطلاحي لم يشذ عن هذا التباين، باعتباره

رؤية تتأرجح بين الاستقلالية والتبعية، ومن بين التعريفات المقترحة لمفهوم "الديداكتيك" تعريف محمد الدريج الذي يحدده في: "الديداكتيك هي الدراسة العلمية لمحتويات التدريس وطرقه وتقنياته، ولأشكال تنظيم مواقف التعلم التي يخضع لها التلميذ، دراسة تستهدف صياغة نماذج ونظريات تطبيقية - معيارية تقصد بلوغ الأهداف المرجوة سواء على المستوى العقلي أو الانفعالي أو الحسي- الحركي "**(الدريج ، 2004،ص:28)**؛ مفهوم ينطوي على مفاهيم أهمها الهدف العائق[1] والعقد الديداكتيكي[2] والنقل الديداكتيكي[3].

1-المفاهيم السّائدة في مجال تعليم اللّغة

وقبل أن نتطرق إلى الإستراتيجيات والطرائق الحديثة لتدريس اللّغة، من المفيد أن نعرج على ما عرفه تاريخ تمرين القواعد، باعتباره المرتكز الأساسي للّغة، لا سيما أنّ هذه القواعد ترتبط ارتباطا وثيقا بمقدرة الإنسان الإبداعية، لأنّ الدور الّذي تلعبه هذه القواعد يتمثّل في الإحاطة باللّغة وتفسيرها. ومن هذا المنطلق نحاول تحديد بعض المفاهيم السّائدة و المعمول بها في هذا المجال،وذلك عبر تاريخ تعليم اللّغة.

1-1-المفاهيم التّقليدية

سبق الذّكر أنّ المناهج التّقليدية في اللّغة هي مناهج معيارية، أي أنّها تعتمد ما توصّل إليه السّابقون لقياس مدى التمكّن والتّحكم في اللّغة؛ هذه النّظرة الّتي تستهدف أساسا الحفاظ على نقاء اللّغة وفصاحتها، إذ تقوم على مبدأ جمالي يعتمد الصيّغ اللّغوية الّتي توصف بالحسن، وبهذا فإنّها تمدّ المتعلّم بأسلوب يجب إتباعه، لكي يتمكّن من إتقان الكلام الجيّد والتّعبير الكتابي الصحيح؛ ووسيلتها في ذلك الشّواهد القديمة، وتبرز فيها أهميةً محاكاتها والقيّاس عليها، لكون الكلام الأقدم هو المثال والأصوب لدراسة القضايا اللّغوية. وانطلاقا من هذا الهدف عرفت المنهجية الكلاسيكية الخطوات الآتية:

- ملاحظة الأمثلة.
- التّعريف بموضوع الدرس .

[1] يشير إلى ما يقوم به القائم على رفع العوائق التي يكشف عنها لدى المتعلم .
[2] عقد ضمني يتم بين المعلم والمتعلم ، إذ يضمن مدى احترام شروط العقد من أطراف العقد ، بحيث أن التبادلات في وسط القسم تتم دون صعوبات
[3] الانتقال من مستوى المعارف العلمية الدقيقة إلى مستوى المعرفة القابلة للتعلم.

- التّمارين التّطبيقية العائدة إلى الدّرس .

إذن في ظلّ هذه المنهجية فإنّ تمرين القواعد يقتصر على التّأكيد على أنّ المتعلم قد استوعب التّعريف وتفهّم القاعدة بشكل مباشر، وبالتّالي فهو قادر على تطبيق ما عرف عند الحاجة؛ لكنّ المتأمّـل في هذا المنهج، يرى بأنّه لا يلعب دورا إلاّ في مساعدة المعلّم على أن يتحقق بنفسه من أنّ متعلّمـه قد استوعب الدّرس أو القاعدة المنصوص عنها؛ أي أنّ هذا التّمرين يزوّد فقط المتعلّم بمعرفة قضايا الإعراب وتحليل الجمل **(زكريا ، 1983).**

لكن العائد إلى واقع اللّغة الحيّ يجد أنّ القواعد اللّغوية التّقليدية - بطرحها التّعليمي هذا - ناقصة لأنّ اللّغة الّتي يُدّعى ضبطها، هي لغة معبّرة عن تنظيم بالغ التّعقيد ، واسع الأفاق ، وعليه فإنّ هذا الطّرح لا يسمح لمدركه أن ينتج بواسطته جملا لا متناهية وأن يفهم أيضا جملا ينتجها الآخرون ، ومنه فإنّ الانطباع المأخوذ عن هذه القواعد يتمثّل في ما يلي:

- متكلّم اللّغة، لا يتكلّم انطلاقا من هذه القواعد.
- هذه القواعد لا تصف العمل اللّغوي الحقيقي في عملية التّكلم.
- ليس في مقدور هذه القواعد أن تربط بين المعاني الذّهنية الكامنة وبين الأصوات المنطوق بها في استعمال اللّغة.

ولهذه الاعتبارات والاعتبارات النّقدية الموجّهة من قبل علم اللّغة الحديث، والّتي فات الحديث عنها في الفصل السّابق، تجلّت مفاهيم البنيانية.

1-2-المفاهيم البنيانية والمقاربة السّلوكية

رأينا كيف أنّ البنيانية كمنهج قد أخذ مرتكزاته من مبادئ علم النّفس السّلوكي، ذلك لاعتبارها اللّغـة نوعا من أنواع المثير والاستجابة، لكون المتكلّم يسمع كلاما معيّنا فتنشأ لديه استجابة كلامية لهذا الكلام، دون القيام بأيّ عمل ذهني ، هذا من جهة، ومن جهة أخرى، ارتباطها بالهدف التربوي؛ ورغم قدم مفهوم الأهداف في التّربية إلا أنّ البدايات الأولى للتّدريس الهادف تعود إلى موجة الانتقادات السّلبية للتربية التقليدية، والّتي تزعّمها كلّ من تيلر(Tyler) وديوي(Dewey) الّذين بحثا القطيعة عن الممارسة التّقليدية المتّسمة بالعمومية في مراحل العملية التّعليمية وفي مختلف أبعادها، وذلك لمفاضلتها المحتويات والمعارف والمعلّم؛ إذ أُعطيت الأولوية لاستراتيجيات

إنجاز الدروس وطريقة التقويم، حيث كان يطغى الحفظ والاستظهار كهدف أساسي، أما فيما يخصّ المواد والمحتويات، فهي مقياس العملية التّعليمية باعتبارها حقائق ثابتة ودائمة، أمّا المدرّس فهو المالك الوحيد للمعرفة، وطريقته في إيصالها لا تخرج عن الشّرح والإلقاء ،ليبقى دور المتلقي سلبيا ،في حين على مستوى التّقويم، فكان يسود أسلوب الامتحان الكتابي والشّفهي للوقوف على مدى حفظ المحتوى، ولا يُستعمل كأداة لإعادة النّظر في تصحيح مسارات الفعل التّعليمي/التّعلمي .

وتُعتبر دعوة تيلر في إطار نظريّته حول المنهاج بداية أولى في صياغة الأهداف، وباعتبار أنّ المنهاج نموذج للتّفكير في التّعلّم وفهم كياناته ، كان لابد أن يتركز على تحديد المرامي بشكل دقيق، لكون الهدف عبارة تصف سلوك نتائج تعليمية تبيّن سلوك المتعلم الّذي نتوقّع أن يتكوّن لديه أو يظهر بعد حصوله على خبرات تعليمية معيّنة ،هذا الهدف الّذي يعني الدقّة وتحديد الإصابة **(Hameline,1982).**

وبما أنّ تيلر كان سلوكيّا فإنّه تبنّى الخلفية السّلوكية كأساس سيكولوجي في التّدريس، ذلك لسيطرة أفكار السّلوكيين على الكثير من الأنظمة التّربوية بسبب النتائج المحقّقة في التّجارب المخبرية على الحيوان، ويذهب تيلر إلى أنّ الأهداف التّربوية يمكن التّعبير عنها بطرق مختلفة، وكما أنّه توجد أهداف عامّة يغلب عليها الغموض والإبهام ، فإنّ ثمّة أهدافا أخرى أقلّ غموضا ، حيث تصاغ منها الدّروس والمقررات . وفي اعتقاد تيلر أنّ هذين النّوعين من الأهداف في صياغتهما الفضفاضة لا يصفان السّلوك النّهائي الّذي يكتسبه المتعلّم ، والّذي يُقصد منه الأهداف الإجرائية ، باعتبارها عبارات أو صيغات دقيقة وواضحة ، تشير إلى التّغيرات الّتي تحصل في سلوك المتعلّم بعد انتهائه من الأداء بعد حصّة دراسية ، وهي متميزة لقبولها الملاحظة والقيّاس.

وإلى جانب التّأثير الأساسي لأعمال تيلر، فإنّ من أهمّ التّطورات الّتي حصلت في ميدان الأهداف التّربوية، هو ما قامت به لجنة الممتحنين الجامعيين، والّتي اجتمعت لأوّل مرّة في مؤتمر الجمعية السيكولوجية الأمريكية في بوستن،1948 حيث ظهر أول إنتاج لهذه الجمعية الّتي كان يتزعّمها بلوم بوضع تصنيف مؤلّف من ثلاثة مجالات في كتاب تصنيف الأهداف التّربوية والّذي صدر سنة 1956 بالولايات المتّحدة الأمريكية **(بلوم ، 1995).**

وعلى أساس هذا التّقاطع جاء المنهج البنياني ناظرا إلى اللّغة على أنّها سلوك إنساني تكوّنه العادات الكلامية، ويتمظهرعلى مستوى الأصوات والمفردات والتّراكيب اللّغوية، وبناء على هذا فإنّ المفاهيم البنيانية على مستوى تعليم اللّغة تقوم على النّقاط التالية :

- انطلاقا من إثارة المثير ومن الاستجابة التّلقائية لهذا المثير تبنى عملية تعليم اللّغة على منهجية تكوين عادات كلامية.

- بالتّدعيم المتواصل تتمّ تقوية العادات الكلامية.

- تقتضي الأساليب الأساسية المعتمدة بهدف تنمية الأداء الكلامي للمتعلّم تدعيم العناصر الكلامية وتتابعـــا في السيّاق الكلامي.

واعتمادا على هذه النّقاط، فإنّ البنيانية تتوخى توفير تمارين متدرّجة، يدرس المتعلّم في ظلّها كلّ صعوبة لغوية بحدّ ذاتها، وعلى حدى، ضمن بنى تركيبيّة واحدة، بحيث أنّه في عملية تركيز وتثبيت هذه البنى، تراعى القضايا التّالية :

- تُثبت البنيّة اللّغوية بصورة واضحة في تمرين متخصّص .

- يردّد التّلاميذ التّمرين أكثر من مرّة.

- لتركيز البنية اللّغوية في ذهن المتعلّم، من المتطلب أن تكون استجابات المتعلمين صحيحة في عمومها.

- يكون التّصحيح أكثر فاعلية ،حيث يلي مباشرة الاستجابة الخاطئة .

وحسب اعتقاد البنيانية، فإنّه من الضّروري في تمرين القواعد الالتزام بالاتّجاهات التّربوية التّالية:

- يجب إكساب المتعلّم ، وبصورة آلية، البنى الصّرفية والتّركيبية .

- يجب إعطاء المتعلّم فرصة استعمال البنى المكتسبة واعتماد نوع من التّدرج في تركيزها واستعمالها واستغلالها .

- يجب تزويد المتعلّم، دائما، بالجمل الصحيحة، كي لا يطرأ عليه وضع لا يحقق فيه الاستجابة الصّحيحة .

لقد كان لتفشّي مبادئ علم النّفس السّلوكي التّأثير الواضح والأساسي في الاعتقاد بأنّ محاولات تعلّم اللّغة قد توصّلت إلى إيجاد الإطار العلمي الكفيل بتطوّر مجال تعلّم اللّغـة، وتجـاوز

المشكـلات الّتي تعترضه، غير أنّ بروز نظريات أخرى كالنّظريات المعرفية عموما، والنّظرية التّوليدية والتّحويلية خاصّة، كان له الأثر السّلبـي من جهة اعتماد المبادئ البنيانية بشكل مطلق، ذلك لأنّ انتقادات المعرفيين تركّزت في مجملها في:

- تطبيق مبادئ علم النّفس السّلوكي، لأنّ من مميّزات المعرفة في إطار المناهج البنيانية تغييبها للبعد التّكاملي، حيث أنّها تسقط في تشرذم وتجزيء معرفي، فالمعلومات تبقى حبيسة المادّة الدّراسية الواحدة لتصطنع بذلك حدودا فاصلة بين المواد الدراسية وداخل المادّة الدّراسية الواحدة كنشاط اللّغة باعتباره ذا فروع متعدّدة، هذا التّفرع الّذي يفقد اللّغة وحدتها.

- اعتماد البنيانية على المنهجية، وبالتّالي فإنّها تركّز وبشكل ملح على المادّة وتحليلها، دون مراعاة منها لقدرات المتعلّم الذّهنية، وفي هذا إغفال للذّات، لاسيما، وأنّ المتعلّم هو الّذي يبني معرفته الخاصّة، وليس بالإمكان أن يحلّ غيره محلّه في إطار هذه العملية، فإعطاء الأولوية للذّات العارفة من شأنه أن يتيح النّفاذ إلى منطق المتعلّم المضمر وإلى أخطائه، هذا الّذي يُعد مؤشرا ذا أهمية لفهم التّفكير وتوجيهه على نحو فعّـال.

- عدم ملاءمة التّمرين البنياني لواقع الحال اللّغوي، باعتبار أنّ الإطار العام الّذي بني عليه يركّـز على المفردات والبنى الأساسية، وعليه من الصعوبة تحديد هذا الإطار بصورة جليّة، وخاصّة وأنّ التّواصل اللّغوي لا يقتصر على هذه المفردات وهذه البنى، كما أنّ المتكلّم لا يمكنه التّكلّم انطلاقا منها فقط، والتّواصل اللّغوي لا ينبع من المعرفة الضمنية بالقواعد الّتي تربط بين الدلالات والأصوات فقط، بل من الإلمام بقواعد التّواصل القائمة عبر ما يسمّى بالكفاءة التّواصلية، هذه الكفاية الّتي تفسر قدرة الإنسان على استعمال لغته في ظروف التّواصل المتباينة. وبناء على ما سبق فإنّه من غير الممكن الإدعاء بأنّ تعلّم التّعبير يكون بواسطة اللّغة، ومن ثمّة فإنّ التّمرين البنياني لا يسهم في تزويد المتعلّم بالكفاءة اللّغوية التّواصلية ولا يخدم عملية تعلّم اللّغة.

1-3- المفاهيم الألسنية التّوليدية التّحويلية والمقاربة بالكفاءات

انطلاقا من الانتقادات الّتي عرفتها المقاربة السّلوكية- والّتي يتمثّل أهمّها في الانغماس العميق في عملية تجزيء المعرفة، وبالتّالي عدم استطاعتها إمداد المتعلّم بالكفاية التّواصلية، وذلك لعدم مراعاتها خاصيّة وحدة وتكامل المعرفة عامّة، واللّغة خاصّة – ظهرت بظهور النّظرية التّوليدية التّحويلية المقاربة بالكفاءات...، والّتي تعطي الاعتبار للمتعلّم من حيث إنتاجه وإبداعه باعتبارها تصوّرا تربويا بيداغوجيا ينطلق من الكفاءات المستهدفة في نهاية أيّ نشاط تعليميّ أو نهاية مرحلة تعليمية/ تعلّمية لضبط استراتيجيات التّكوين في المدرسة من حيث طرائق التّدريس والوسائل التّعلمية وأهداف التّعلم وانتقاء المحتويات وأساليب التّقويم وأدواته **(عبد الله والضب، 2003)**. وعليه فإنّ هذه البيداغوجية التّدريسية تهدف إلى جعل المتعلّم فاعلا وأكثر إيجابية للوصول إلى حلول عملية وواقعيّة لما يصادفه من الوضعيات المشكلة، إضافة إلى تنظيمه وإدماجه واستغلاله مكتسبات في وضعيات جديدة ذات دلالة .

1-3-1- مصطلح الكفاءة

إنّ المتصفّح لكثير الأعمال التّربوية ذات الوشاج بموضوع الكفاءة يلحظ السّقوط في ثغرات اشتقاقية ، حيث يوضع مصطلح الكفاية مقابلا للمصطلح الأجنبي (compétence) بينما تعتمد التّعاريف المعجمية العامّة المخصّصة لكلمة كفاءة دون مراعاة للأصول الاشتقاقية ، وكلمة كفاءة تتوزّع دلالتها بين التّساوي في الشيء، كما في القول ؛المسلمون تتكافأ دماؤهم أي تتساوى؛ كما يفيد الدّلالة على الإنتاج، كما في القول؛ أكفأت الرجل إبلي كفاء، إذا أعطيته كفئتها من الألبان والأوبار.

أما النّاظر في مدخل كفى الّذي نشتق منه الكفاية، يتحصّل على دلالة الحسب، الّذي لا مستزاد فيه كقولنـا: ((كفاك الشيء))، إذا قام بالأمر؛ إذن فالفرد الكفـء هو الّذي يشغل مجموعة من المصادر (معارف تجارب، مهارات.....) قصد الوصول إلى غاية محدّدة (إنتاج، فعل، حل مسألة)؛ وبهذا يستوفي مفهوم الكفاءة خاصيتي الغائية والانجاز .

وتجدر الإشارة إلى أنّ تشومسكي كان السبّاق إلى استخدام مصطلح الكفاءة من خلال الثّنائية الكفاءة والأداء، والكفاءة اللّسانية تعني الإمكانات البيولوجية الخاصّة بالصنف البشري، وهي

عبارة عن مجموعة من القواعد والمعارف النّحوية الّتي تسمح للأفراد بتوليد عدد لا نهائي من الإنتاجات اللغوية، أي أنّها ما يستطيع الفرد انجازه اعتمادا على رصيده البيولوجي على عكس الأداء الّذي يرجع إلى السّلوك الظّاهر، والّذي لا يعكس الكفاءة بصورة كاملة .

أمّا في علوم التربية، فإنّ مصطلح الكفاءة أخذ تعاريف كثيرة نذكر منها:

- تعريف جيلي "Gillet" فيعرّفها على أنّها: "نسق من المعارف المفاهيمية والإجرائية المنتظمة وفق خطاطات ذهنية إجرائية، تسمح داخل فئة من الوضعيات بالتعرف على مهمة / مشكلة، وحلّها بكيفية فعّالة **"(Gillet,1994,p 69) .**

- تعريف محمد الدريج، والذي يراها أنها إمكانية غير مرئية، تتضمن عددا من الإنجازات أو الأداءات، انطلاقا من فهمين رئيسيين؛ الفهم السلوكي والفهم الذهني المعرفي**(الدريج ، 2000).**

- ويرى بيرينو "Perrenoud" بأنّ الكفاءات تجنّد وتدمج وتنظّم الموارد المعرفية والوجدانية لمواجهة عائلة من الوضعيات، وتكون هذه المجابهة دوما في إطار وضعية واقعية ذات مغزى، ومن أجل نشاط ذي فعالية **(بيرينو، 2004).**

من خلال التّعريفات السّابقة نخلص إلى مجموعة من خصائص الكفاءة، وهي:

- إنّها تجنّد مجموعة من الموارد الدّاخلية والخارجية الّتي يمكن أن يحوز عليها المتعلّم لممارسة كفاءة ما.

- إنّها ذات طابع غائي منفعي، وذلك من خلال الإنتاج أو حلّ مشكلة مطروحة في الواقع.

- لا يمكن فهم الكفاءة إلا بالرّجوع إلى الوضعيات الّتي تمارس فيها ،كما أنّها تنمّى في إطار عائلة من الوضعيات.

1-3-2- مستويات الكفاءة

يمكن تحديد ثلاثة مستويات للكفاءة، وهي:

- الكفاءة الدّنيا: وتشير إلى القدرة على القيام بمهمّة ما بشكل ملائم، وهي ترادف الكفاءة القاعديــة أو الكفاءة الارتكازية، باعتبارها المستوى الأول من الكفاءات، و هي الأساس الّذي تبنى عليه، بحيث إذا فشل المتعلّم في اكتسابها، فإنّه سيواجه صعوبات وعوائق في بناء الكفاءات الموالية، أي الكفاءات المرحلية، ومن ثمّة الكفاءات الختامية.

- **الكفاءة القصوى**: وهي الّتي تمثّل الجودة والنّوعية والامتياز، وتقابل ترادفا الكفاءة الختامية أو النّهائية الّتي تسعى المناهج الدّراسية لتحقيقها بعد تمام مسار معيّن من تطبيقها، وقد يكون هذا المسار سنة أو طور أو مرحلة تعليمية، وهي تتشكّل من مجموع الكفاءات القاعدية أو من مجموع الكفاءات المرحلية، مع اعتبار أنّ هذه الأخيرة هي كذلك كفاءة ختاميّة لمسار ما .

- **الكفاءة المستعرضة:** وإذا كانت الكفاءة القاعدية أو الكفاءة الختامية ترتبط بوحدة دراسية أو مجال أو مشروع، فإنّ الكفاءة المستعرضة تمثّل خطوات عقلية منهجية إجرائية مشتركة بين مختلف المواد الدّراسية، ويمكن تحقيقها بإدماج نواتج تعلّمات مختلفة، وبالتّالي هي لا تحمل صبغة الخصوصية لموضوع ما، أو مادّة ما، بل هي ممتدّة، وهذا ما يميّز المقاربة بالكفاءات في شكلها الاندماجي.

1-3-3- الأهداف الاندماجية

من خلال تعاريف الكفاءة، وتعريف الكفاءة المستعرضة على وجه التّحديد، رأينا مفهوم الاندماج كسمة غالبة على هذه المقاربة - وهذا ما يميّزها بالفعل عن المقاربة السّابقة – بحكم أنّ المضامين والمهارات والقدرات لم يعد مفصولا بعضها البعض، وإنّما تندمج هذه الموارد كلّها في وضعيات مصاغة في مشكلة .

وبالرّغم من أنّ مصطلح الاندماج شائع في الأذهان، إلا أنّه يحمل أكثر من معنى ودلالة، كإدماج الأقلّيات في نسيج الحياة العامّة، أو إدماج فئة معيّنة من المجتمع في هذا النّسيج، لكنّ الحديث عن التّعليم وفق المقاربة بالكفاءات يترجم المفهوم الّذي اقترحه المجلس الأعلى للتّربية في الكيبيك بكندا (1991)، والّذي يُقصد منه ما يقوم به المتعلّم حينما يطعّم معارفه السّابقة بمعارف جديدة، وبهذا فإنّها تعيد بنينة عالمه الدّاخلي، وتطبّق المعارف المكتسبة في وضعيات جديدة وملموسة **(توبي ،2006).**

أي أنّ هذا التّعريف ينطوي على أنّ الاندماج يأخذ صيغتين متكاملتين، صيغة ذات علاقة بالمكتسبات السّابقة في دمجها مع المكتسبات الجديدة، وصيغة يرتبط فيها الاندماج بالوضعية لكون الوضعية الاندماجية أكثر قربا من الوضعية الطبيعيّة، وعليه فإنّ هذه المقاربة الاندماجية توصد الثّغرة الّتي عرفتها المقاربة بالأهداف والمتمثّلة في وقوعها في النزعة التّفتيتيّة والتّجزيئيّة

للمواد الدّراسية والقدرات والأهداف، دون ضمان لآصرة تربط بين هذا المجزّأ، ولعلّ من بين دواعي هذا الاختيار ما عرفته النّظريات المعرفية من مبادئ، لاسيّما المبدأ القائل بأنّ الكلّ لا يساوي مجموع الأجزاء.

2- التّدريس والتّعليم

التّعليم والتّدريس مفهومان يحدث كثيرا الخلط بينهما، إذ التّدريس هو عملية التّفاعل بين المدرّس ومتعلّميه، وبهذا المعنى، هو غير عملية التّعليم، لأنّه يعني الحوار والأخذ والعطاء في حين أنّ التّعليم يُقصد منه العطاء من جانب واحد. وهكذا فإنّ عملية التّدريس أشمل وأعمّ من عملية التّعليم، لأنّه يشتمل الإحاطة بالمعارف، وعلى اكتشاف تلك المعارف، ويُنظر إليه كذلك على أنّه تلك الأداءات الّتي يؤدّيها المدرّس لإحداث التّعليم المباشر في أداء المتعلّمين لتعديل ذلك المقدار وتيسيره، بمعنى أنّه يشتمل على تزويد الفرد بالمعلومات الّتي تؤثّر في شخصيته تأثيرا عمليّا .

وعملية التّدريس تستند إلى مجموعة من الخبرات الحيويّة، والّتي بدورها ترجع في نموّها ونضجها إلى أصول محدّدة وأسس معيّنة ومقومات واضحة؛ وعليه فهي ليست عملا ارتجاليا يؤدّى بشكل عشوائي دون ارتباط بأيّة قاعدة أو نظام، وإنّما هي عمل إرشاد وتوجيه، والقائم بها، ومن خلالها، يمكن أن يحقق جملة من الأهداف يتمثّل بعضها في:

- إيضاح الغامض من المعلومات، من خلال المناقشة والحوار.

- تفصيل ما جاء مجملا في المناهج المقرّرة، والّذي لا يمكن للمتعلّمين معرفة تفاصيله دون مناقشات هادفة يديرها ويوجّهها المدرّس.

- تحقيق التّربية، لأنّ عملية التّدريس لا تقتصر على التّلقين وتزويد الذّهن بالمعلومات، بل تستهدف الجانب الخلقي والنّفسي من خلال تبنّي مبادئ علم النّفس وعلوم التّربية.

ولتحقيق أهداف التّعلم المرغوب فيه ينبغي توسّل العملية التّعليمية/ التّعلمية بعدد من الإجراءات المنظّمة والفعّالة من استراتيجيات التّدريس وطرائقه، باعتبار أنّ استراجية التّعلم هي تلك الخطّة الإجرائية الّتي تتميّز بتكامل مكوّناتها من المبادئ والأنشطة والعوامل التّربوية، يقوم بها نوع محدّد من المتعلّمين لتحقيق نوع من التّعلم، في حين أنّ الطّريقة هي مجموعة قواعد معيّنة وسهلة

تساعد على التّوصل، دون بذل مجهودات غير ضروريـة إلى معرفة حقيقة كلّ ما يستطيعون الوصول إليه **(الفارابي وآخرون، مرجع سابق).**

وتتباين الاستراتيجيات والطّرائق تبعا لكيفيّة تنفيذها، ودور كلّ من المدرّس والمتعلّم فيها، وتبعا لجملة عوامل أخرى كطبيعة المحتوى والأهداف التّعليميّة وخصائص المتعلّمين والوقت الممنوح لها ومدى توفّر الوسائل وتأهيل المدرّسين وفلسفتهم تجاه عملية التّدريس؛ ومنه فإنّه عند اختيار إستراتيجية أو طريقة من الضّروري مراعاة ما يلي:

- مدى مناسبة طريقة التّدريس لطبيعة محتوى الموضوع وفعاليتها في تحقيق نتاجات التّعلم لدى المتعلّم.
- التّأكد من مدى إلمامه بالمهارات التّدريسية المناسبة الّتي تؤهّله لاستخدام طريقة تدريس معيّنة .
- التّعرف على خصائص المتعلّمين والتّأكد من مناسبة طريقة التّدريس لخصائص هؤلاء المتعلّمين ومدى جذب انتباه المتعلّمين والحفاظ عليه، وإثارتها للدّافعية لديهم .
- التّأكد من مدى توافق الوقت المتاح لإجراءات وأنشطة طريقة التّدريس .
- التّأكد من توفّر الإمكانات والوسائل والأنشطة الّتي تسهّل تنفيذ التّدريس بشكل فعّال.

وبالرّغم من تعدّد الاستراتيجيات والطّرائق الخاصّة بالتّدريس، إلا أنّها تأخذ اتجاهين واضحين هما الاتجاه التّقليدي، والّذي يركّز على تلقين المتعلّم المعلومات والمعارف، ويكون موقف المتعلّم فيها سلبيا، لفرض عليه ما يتلقّاه من واجبات ومطالب؛ والاتجاه الحديث، والّذي تغيّرت فيه النّظرة إلى تنميّة شخصيّة المتعلّم ونشاطه داخل الجماعة، والعمل على تكيّفه مع ما يحيط به تكيّفا سليما؛ وقبل أن نمرّ إلى هذه الاستراتيجيات والطّرائق من المفيد التّطرق إلى نظريات التّدريس لما لها من علاقة بالعملية التّعليميّة/ التّعلّمية، لاسيما في ارتباطها بتنظيم المحتوى.

3- نظريات التّدريس

إنّ عملية التّدريس لها نظرياتها الّتي ترتبط من النّاحية التّاريخيّة بنظريات التّعلم، لكون هذه الأخيرة تبحث أسباب حدوث التّعلم وتغيّره، ولكون أنّ نظريات التّدريس هي مجموعة العبارات المبنيّة على أساس البحث العلمي، والّتي تسمح بالتنبؤ بتأثير تغيّرات معيّنة في البيئة التّربوية على

التّعلم،هذه النّظريات الّتي سنعرّج على بعض منها، والمتمثّلة في: نظرية برونر ونظرية أوزبل ونظرية جانيه، وأخيرا نظرية رايجلوث .

3-1- نظرية برونر

عن برونر فإنّه يسمّي نظريته أو نموذجه في تنظيم المحتوى التّعليمي بنموذج "المنهج الحلزوني" ويركّز فيه على تطوير موضوعات دراسيّة على مستويات مختلفة، بحيث تزداد درجة الصّعوبة كلّما تقدّمنا وارتقينا من مرحلة إلى أخرى، وبالتّالي يتناول هذا المنهج الموضوعات نفسها والأفكار الأساسية المهمّة من صف تعليمي إلى آخر ويتوسّع فيها ويتدرّج في مستوى صعوبتها **(دروزة ، 2004).**

ويرى برونر أنّ نظريته تتضمّن أربعة مبادئ رئيسيّة، وهي: الاستعداد القبلي للتّعلم، بنية المعرفة وشكلها والتّتابع وشكل المعزّزات وتقديمها. فالاستعداد القبلي للتّعلم يتطلّب تشخيص العوامل المشجّعة ليكون المتعلّم راغبا وقادرا ومستعدا للتّعلم، وعليه يجب التّركيز على عمليات التّنشيط والمحافظة والتّوجيه، إذ من الضّروري تنشيط المتعلّم ودفعه نحو استمرارية العمل والمحافظة عليه وتوجيهه الوجهة الصّحيحة.

أما عن بنية المعرفة وشكلها فتقوم على أساس تنظيم الفرد المعلومات بما يسهّل من اكتسابها، ويأخذ هذا العنصر ثلاثة أشكال، وهي: التّعلّم من خلال العمل، كتعلّم المهارات الحركية، والتّعلم المعتمد على الحواس كالخريطة المعرفية، والتّعلم بالنمط الرّمزي، والّذي يكون بالأرقام والكلمات بدلا عن الصّورة .

هذا عن بنية المعرفة وشكلها، وعن مبدأ التتابع فهو ما يأخذ بيد المتعلّم في تتابع معيّن لعبارات ومشكلات ومعرفة معروضة، قصد زيادة القدرة على التّعلم، حيث يكون التّتابع تطوّريا يراعي الانتقال من المحسوس إلى المجرد؛ في حين أنّ المبدأ الخاص بشكل المعزّزات وتقديمها يهتمّ بتحديد طبيعة تقديم المكافآت ومعدّلها وتوقيتها مع الانتقال من الخارجي منها إلى الدّاخلي، حتى يتمكّن المتعلّم من تصحيح وتصويب مساره بنفسه دون تدخّل من المدرّس.

2-3- نظرية أوزبل

أما عن نظرية أوزبل، فهي تلك الّتي تُعرف بمنظومته القبليّة، والّتي جاء بها سنة 1960، وهي ذات اعتبار أساسيّ في تنظيم محتوى المناهج التّعليميّة، وتعرف بأنّها مجموعة من العمليات مبنيّة بطريقة خاصّة، بحيث تتضمّن أهمّ المفاهيم والمبادئ والأفكار العامّة الرئيسيّة المجرّدة الشاملة للمحتوى المراد تعلّمه، وتترابط هذه المتضمَنات بطريقة هرمية منطقيّة، إذ تتدرّج من الأعلى إلى الأسفل من حيث الشّمولية و العمومية إلى غاية الوصـول إلى أصغر جزء من المعرفة، والمندرج في إطار الأفكار العامة.

ويرى أوزبل أنّ التّجمع التّراكمي هو السبيل إلى عملية خزن المعلومات في الذّاكرة، نظرا للشّكل الهرمي لتراكم المعلومات الّتي تعمل به ذاكرة المتعلّم، مع مراعاة إيجاد روابط معرفية تصل بين السّابق من التّعلمات، والجديد من المحتوى المنوي تعلّمه، ويضيف أنّ هناك طريقتين لتقديم المعلومات للمتعلّم، هما: التّعلم الاستقبالي، والّذي يُقصد منه تقديم المعلومات الكليّة للمادّة بشكلها النّهائي والتّعلم الاستكشافي الّذي من خلاله يكتشف المتعلّم بنفسه استخلاص المعاني .

كما يرى أنّ الأساليب المعتمدة لربط المعلومات الجديدة ببنيته المعرفية أسلوبان؛ أسلوب استظهاري يتـمّ عن طريق التّكرار وأسلوب ذو معنى يعرف منه المتعلّم ما تحتويه المواد اللّفظية، وتتمّ عملية الرّبط بطريقة منظمّة، وهكذا تعتمد نظرية أوزبل على أربع عمليات، وهي:

- التّعلم الاستقبالي ذو المعنى، ويشير إلى عملية تنظيم المعلومات موضوع التّعلم على نحو منطقيّ، وتقديمها للمتعلّم بصورتها النّهائية، فيقوم بربطها أو دمجها في بنيته المعرفيّة.

- التّعلم الاستقبالي الآلي، ويشير إلى عملية تقديم المعلومات بصيغتها النّهائية، وبأيّ أسلوب كان، فيقوم باستظهارها أو حفظها دون ربط أو دمج في البنيّة المعرفيّة.

- التّعلم الاكتشافي ذو المعنى، ويشير إلى ما يقوم به المتعلّم من اكتشاف للمعلومات، جزئيّا أو كليّـا، وبربطها أو دمجها في البنيّة المعرفيّة .

- التّعلم الاكتشافي الآلي، ويعني قيام المتعلّم باكتشاف المعلومات، جزئيا أو كليّا، ومن ثمّ استظهاره أو حفظه لها دون ربط أو دمج **(نشواتي ، 1985).**

3-3- نظرية جانيه

يُنظر إلى عملية التّدريس من وجهة نظر جانيه على أنّها عملية ترتيب للظّروف أو الشّروط الّتي تيسّر التّعلم، ويقوم هذا النّموذج على مفهومين أساسين، يُعرف الأوّل بأنماط التّعلم الّتي تكون بشكل هرميّ، والثّاني هو بنية المعرفة والّذي يمثّل تنظيما للمعرفة.

ولقد دعا جانيه إلى ضرورة تنظيم المحتوى التّعليمي بشكل هرميّ، حيث تتدرّج فيه المعلومات من السّهل إلى الصّعب، ومن أسفل إلى أعلى، ومن الخاص إلى العام، ومن الجزء إلى الكلّ، كما حدّد (1965) الأنماط التّعلميّة في ثمانية، وهي:

- التّعلم الإشاري: ويشمل هذا النّوع تعلّم الاستجابات الانفعالية الّتي يتمّ اكتسابها وفق مبادئ الإشراط الكلاسيكي، ويظهر هذا من خلال إشراط بعض المواد التّعليميّة باستجابات المتعلّمين الانفعالية.

- تعلّم المثير- الاستجابة: ويرمي هذا النّمط إلى اكتساب القدرة على القيّام باستجابات دقيقة لمثير أو مثيرات محدّدة، وينطبق هذا التّعلم على قانون الأثر لثورندايك وقانون التّدعيم لسكينر

- تعلّم التّسلسل الحركي: يرتبط تعلّم التّسلسل الحركي بالمثير – الاستجابة، والّذي يقتصر غالبا على أداء سلسلة الاستجابات غير اللّفظية كالكتابة، استخدام الأدوات الفنّية أو الاستجابات الرّياضيّة الصّحيحة.

- تعلّم الارتباط اللّفظي: ويتعلّق هذا النّمط من التّعلم بالتّسلسل الخاص بما هو لفظي، ويتبدّى هذا في قدرة المتعلّم على أداء سلسلة من الاستجابات اللّفظية تربط بين مجموعة من الكلمات أو المقاطع أو الجمل، بحيث يكون قادرا على إعادة ترتيبها في نسق يؤدّي معنى ما، هذا الّذي من شأنه أن يُظهر القدرة على إدراك العلاقة القائمة بين الاستجابات، كالكلمة ومدلولها .

- تعلّم التّمييز: ويتّضح من خلال القدرة على التّمييز بين مجموعة المثيرات المتداخلة، بحيث تكون الاستجابة محدّدة ومناسبة لكلّ مثير، فالاستجابة لكلمة كلب هي استجابة لفظية، في حين أنّ استجابة تعلّم التّمييز تشير إلى تحديد نوع الكلب .

- تعلّم المفهوم: يشير هذا التّعلم إلى القدرة على الاستجابة بإعطاء الاسم أو الفئة لمجموعة المثيرات الّتي قد تختلف في أشكالها، أو ألوانها أو مادتها أو حجموها، أو...، ويتمّ هذا عن طريق تجريد خاصيّة مشتركة أو أكثر كمفهوم الكرة، مفهوم المربع....

- تعلّم القاعدة أو المبدأ: ويتعلّق هذا التّعلم بارتباط مفهومين أو أكثر، وأبسط أنواعه هي الّتي تأخذ مبدأ السببيّة فإذا حدث أ حدث **ب**، ويعتبر هذا النّمط مؤشّرا على غدو التّعلم لفظيّا بحكم أنّ الارتباطات بين المفاهيم هي ارتباطات لفظيّة.

- تعلّم حلّ المشكلات: يقع هذا النّمط في أعلى البنية التّعلميّة، لأنّه يشير إلى القدرة على استخدام المبادئ أو القواعد في سلسلة من الحوادث الّتي تفضي إلى تحقيق هدف ما، كاستنتاج مساحة أو حجم أو مشكلة كمكافحة التّصحّر مثلا .

وبهذه الأنماط الثّمانيّة يكون جانيه قد فرّق بين مفهومين أساسين؛ مفهوم البنية الهرميّة، وهو الخاص بأنواع التّعلم باعتبارها متطلبات سابقة، وبنية المضمون الّتي تشير إلى نوع من التّسلسل أو التّنظيم للمادّة في أيّ نــوع من أنواع التّعلم الثّمانيّة، أي أنّ هناك نوعين من التّنظيم؛ نوعا عموديا، يتعلّق بتسلسل أنواع التّعلّم، ونوعا بتسلسل مضمون المادّة في النّوع الواحد من التّعلّم .

3-4- نظرية رايجلوث

ابتكر رايجلوث نظريّة حديثة، بناها على ما توصّلت إليه المعرفة والدّراسات السّابقة، وسمّاها النّظريّة التّوسعيّة، والمنطق الّذي تقوم عليه هذه النّظريّة مفاده أنّ الطريقة المتكاملة في تنظيم المحتوى – والمتمثّلة في عرض المقدّمة الشّاملة ، ثمّ المادّة بالتّفصيل ، فتلخيصها فتجميعها، فخاتمتها – من شأنه أن يحقق أعلى درجات التّعلّم، ويزيد من فعاليته واستمراره ، ذلك لأنّها تتّفق مع عملية تخزين المعلومات في الذّاكرة البشريّة، لكونها تُخزّن شيئا فشيئا، وتُسترجع شيئا فشيئا .

وجوهر النّظريّة يكمن في التّنظيم الّذي يقوم أوّلا على اختيار المحتوى التّعليمي المراد تنظيمه هل هو مفاهيم أم إجراءات أم حقائق؟، ثمّ تُحدد الأفكار المهمّة الّتي جاءت فيه، وتوضع في مقدّمة شاملة ليبدأ بعدها التّفصيل التّدريجيّ، إلى غاية أقلّ جزء من المعلومات، بحيث يعود عدد مراحل التّفصيل إلى حجم المحتوى ومستوى صعوبته و إلى خصائص المتعلّمين. كما أكّد

رايجلوث على ضرورة تزويد المحتوى بملخّصات تُعرض فيها أهمّ الأفكار الواردة في المحتوى وبطرق عامّة وعلى مستوى التذكّر فقط .

ويرى رايجلوث أنّ الملخّصات تختلف عن المقدّمة الشّاملة لكونها تتضمّن الأفكار العامّة فقط، دون أمثلة توضيحيّة، وهي بذلك تنمّي التّعلم على مستوى التّذكر؛ بالإضافة إلى أنّ هذه النّظريّة تزوّد المحتوى بنوع من التّركيب والتّجميع ، هذا النّوع الّذي يوضّح العلاقات الدّاخلية الّتي تربط بين الأفكار الرئيسيّة ترابط الوحدة ،كما توضّح الخاتمة الشّاملة، بصفتها حالة من التّركيب والتّجميع الّتي تربط بين الأفكار والموضوعات الأخرى ذات العلاقة ليصل الأمر إلى ترابط الموضوعات، وليس ترابط الوحدة فحسب.

4- استراتيجيات التّدريس

إنّ مصطلح الإستراتيجية في الميدان التّربوي مصطلح حديث، ولقد سبق استخدامه في الكثير من العلوم والتّخصّصات، وهو في بدايته مصطلح عسكريّ؛ والاستراتيجية تعبّر عن منطق أو أسلوب جديد ذي أدوات جديدة في التّفكير، وهو مصطلح على غرار مجموعة المفردات والمصطلحات الّتي تعبّر عن منهج أو منطق في التّفكير، قوامه التّحليل الدّقيق من أبعاد مختلفة والتّسلسل من العام إلى الخاص والتّحرك العقلاني من الواقع والانتقال الوظيفي من الحاضر إلى المستقبل على أدقّ وأفضل الأحكام وأدوات الأفعال.

واسترتيجيّة التّدريس تعني مجموعة الأمور الإرشادية الّتي تُحدّد وتوجّه مسار عمل المدرّس، وهي تتوسّل بتقنية استخدام الوسائل لتحقيق الأهداف، والمهتمون باستراتيجيات التّدريس وضعوا خمسة أنماط لها، وهي:

4-1- الأهداف السّلوكية

رأينا أنّ الأهداف العامّة تتّسم بالغموض والعموميّة، الأمر الّذي دفع رجال التّربية بانتقادها، فضلا على أنّها تؤكّد دور المدرّس وعدم قابليّتها الملاحظة والقياس، وبناء عليه نادى علماء التّربية بضرورة تطوير الممارسة التّربوية، وذلك من خلال صيّاغة الأهداف بطريقة تجعلها قابلة للقيّاس، وهذا لما تقوم عليه هذه الصيّاغة من وظائف أساسية تتمثّل في:

- المساعدة على تحديد الاتجاه العام للمنهاج، وتحديد نوعية المواد المعطاة خلال تنفيذه.

- إعطاء توجيه خاص بطرائق التّعلم والتّعليم المناسب.
- توضيح وسائل القيّاس والتّقويم المفضّل استخدامها.

ولقد ذكرنا في بداية هذا الفصل أولئك الّذين كان لهم السبق في إبراز فكرة الأهداف السّلوكية في المجال التّربوي؛ أمثال سكينر، بنجامين بلوم، رالف تيلر، إضافة إلى سكلاسر، والّذي حدّد مزايا عملية تحديد الأهداف بشكل سلوكيّ في:

- تحديد الأهداف التّعليمية تحديدا يوضّح لمصمّم المنهاج والمدرّس الكيفيّة الّتي يعملان بها.
- معرفة الأهداف من قبل المتعلّم، بصفتها موجّها وحافزا يمنح الغرض الّذي يسعى إلى تحقيقه.
- حاجة المدرّس المتكرّرة إلى معلومات عن نتائج عملهم حتّى يتمكّنوا من تعديل ممارستهم.
- وجود الأهداف النّوعيّة يُظهر نقاط ضعف العمليّة التّعليميّة.

أمّا ديفز فإنّه يرى أنّ صيّاغة الأهداف السّلوكية تيسّر ما يلي:

- إزالة الغموض والصّعوبات الّتي تحدث في عمليّة التّعلّم .
- تأكيد أنّ عملية القيّاس ممكنة، وبالتّالي إمكانية تقدير مدى جودة خبرات التّعليم وفاعليتها.
- مساعدة المتعلّم على تحديد أفضل استراتيجيات التّعلّم من خلال التّمييز بين أنواع السّلوك

4-2- المنظّمات المتقدّمة

المنظّمات المتقدّمة هي مواد تقديمية مناسبة وثيقة الصّلة بالموضوع، تدخل في مقدّمة مادّة التّعليم وتكون ذات مستوى عال من التّجريد والعموميّة، وهي من استراتيجيات ما قبل التّدريس الّتي تسهّل عملية التّعلم من خلال الوظيفة التقويمية الّتي تقدّمها، ومن خلال اطّلاع المتعلّم على ما سيتعلّمه مسبقا .

إنّ المنظّمات المتقدّمة عبارة عن منظومة من المعلومات مبنيّة بطريقة خاصّة، بحيث تتضمّن أهمّ المبادئ العامّة والشّاملة للمحتوى التّعليمي، لمساعدة المتعلّم على استيعاب المعلومات وتخزينها واسترجاعها وتطبيقها بطريقة صحيحة، وهي تتميّز بما يلي:

- تساعد على فهم المادة الدّراسية، واستيعابها، لاستعمالها محاور تنظّم وتُبوّب على أساسها المعلومات
- إنّها محاور تنظيميّة تعين على تذّكر المادّة بشكل أسهل.

- تعين المدرّس على انتقاء ما يفيد من المعلومات، وما يتعلّق منها مباشرة بالموضوع، تاركا التّفاصيل الثّانوية وأجزاء الحقائق الأخرى جانبا **(الدليمي ، ووائل ،2005).**

4-3- الاختبارات القبليّة

الاختبارات القبليّة هي مجموعة أسئلة تغطّي تماما الموضوع الّذي سيتعلّمه المتعلّم، وتُعطى قبل الدّرس بحيث تكون ذات صلة مباشرة بالمعارف والمهارات الّتي سيكتسبها المتعلّـم، والهدف منها معرفة ما يمتلكه المتعلّـم من معلومات أو خبرات أو مهارات ، قصد استبعاده، وهي ذات سهولة من حيث الإعداد، كما تتّصف بالموضوعيّة، وتتميّز عموما بما يلي :

- تحقّق نوعا من التّكرار الّذي يُعدّ أحد أسس التّعلّم وشروطه.
- تساعد المتعلّم على توقّع ما ينبغي له أن يحقّق ما هو مطلوب منه.
- تدفع المتعلّم إلى قراءة المادّة .
- تقلّل من قلق الامتحانات نتيجة لكثرة التّعرض لها .
- تساعد المدرّس على إعداد الدّروس والتّخطيط له .
- تساعد على تقويم المادّة الدّراسية وتطويرها، وفي الكشف عن قدرات المتعلّمين.

4-4- الملخّصات العامّة

تُعتبر الملخّصات العامّة من استراتيجيات ما قبل التّدريس، وهي تعمل على جعل المادّة الدّراسيّة مألوفة لدى المتعلّم وربطها بالجوانب الأساسيّة فيها ، والتّركيز على المفاهيم والأفكار الرئيسيّ في المحتوى وبذلك فهي تقديم للمادّة وتمهيد لها، وقد تصاغ على شكل قطعة مقروء ة أو مكتوبة كما يمكن استخدام فيها الصّور والأشكال ...، وهي تُكتب بنفس أسلوب المادّة، حيث تكون مفرداتها وتراكيب جملها بسيطة.

إنّ الملخّصات العامّة تشكّل جانبا مهمّا وأساسيّا من جوانب لتّدريس الفعّال، فالملخّص العام يساعد على تنظيم المعرفة الّتي يحصل عليها المتعلّم ، فيتّضح معناها من خلال الدّرس، وقد يتّخذ الخطوط العريضة، وتتجلّى أهميّتها عموما في:

- تعرّف المتعلّم بالمادّة الجديدة لتعوّدهم على صلب المحتوى .
- تؤكّد المفاهيم الرئيسيّة والقواعد والمصطلحات الأساسية.

- تهيئ المتعلّم لمعرفة التّركيب العام للمادّة المطلوبة ودراستها.

5- طرائق التّدريس

عرفنا أنّ طريقة التّدريس هي مجموعة القواعد والإجراءات الّتي ينفّذها المدرّس داخل حجرة الدّرس بما يتّبعه من خطوات متسلسلة متتالية ومترابطة، وبما يُقدّم من أنشطة من أجل تحقيق هدف أو مجموعة أهداف تعليميّة محدّدة مسبقا ؛وتُصنّف طرائق التّدريس إلى مجموعتين من حيث طريقة استخدامها، وهي تشمل طريقة تدريس عامّة، والّتي يعتمدها المدرّس في كلّ التّخصّصات، وطريقة تدريس خاصّة، والّتي تتطلّبها تخصّصات محدّدة؛ وبما أنّ مجال دراستنا محدّد،رأينا عدم الحديث عن الطرائق العامّة المعروفة كطريقة المحاضرة، الطّريقة الحوارية، الطّريقة الاستقرائية...، ليس لغياب اعتمادها من طرف المدرّسين في هذا اللّون من الأنشطة، ولكن لما يركّز عليه منهاج السّنة الخامسة ابتدائي للّغة العربية، والّذي يتوسّل في تحقيق الكفاءات المستهدفة بالمقاربة النّصيّة **(وزارة التربية الوطنية، 2006).** هذه الأخيرة الّتي تراعي تدريس فروع اللّغة انطلاقا من النّص، كما تراعي الرّبط بين الكفاءات التّعليميّة مع مراعاة التّوازن فيما بينها، وذلك حتّى تجعل منها صورة من الإدماج اللّغوي الصّحيح والمرتبط بالمواقف الحياتيّة، والذي يعني أنّ نقطة الانطلاق في عمليّة تدريس كلّ الأنشطة اللّغوية هي النّص بأشكاله المختلفة ، إذ يُعتمد كمنطلق أساسيّ إلى جميع فروع اللّغة من نحو وصرف وتعبير وبلاغة وعروض...، وهذا لتحقيق النّظرة الشّاملة والكلّية لدى المتعلّم، والّتي تستدعي المران على بعض طرائق، ومن المقاربات الّتي تبنّتها المناهج الجزائريّة في إصلاحها الأخير، المقاربة النّصيّة.

5-1- الخلفيّة اللّسانية للمقاربة النّصيّة

مع أنّ العلوم تتّفق على أنّ النّصوص هي المادّة الأساسيّة الّتي يقام عليها التّحليل والفهم والبحث، إلاّ أنّها تختلف فيما بينها في وجهة النّظر إليها من جهة تحليلها ، وكيفيّة توظيفها ؛ كما أنّ ما عرفه التّطور الحادث في العقدين الأخيرين من هذا القرن، هو الّذي جعل مشكلات تحليل النّصوص وأهدافها تنتظم في فروع مختلفة، وكذا موضوعا لدراسة متكاملة شكلت ميدان لسانيّات النّص "Linguistique textuelle"، باعتباره فرعا من فروع اللّسانيّات، يعنى بدراسة

خصائص النّص من حيث حدّه وتماسكه ومحتواه الإبلاغي والتّواصلي، وعليه تلخّصت محاور اللّسانيّات في:

- الحدّ والمفهوم وما يتّصل بينهما.

- المحتوى التّواصلي وما يرافقه من عناصر ووظائف لغوية داخل مقام تواصلي " Situation communicative".

- التّماسك والاتساق أو النّصية.

إن مسألة النصية تحتل مكانة مميزة في البحث اللساني، لكونها تعمل على تحديد الطرائق الّتي ينسجم بها النص/الخطاب "Texte/discours"، وهو بذلك كوثيقة مكتوبة أو ملفوظة ، بمثابة المرجع الأول لكل عمليات التحليل الّتي يمكن أن تكشف عن الأبنية اللغوية وكيفية تماسكها وتجاورها كوحدات لسانية تتحكم في مبادئ وقواعد إنتاج متتالية مبنية، يكشف عنها تحليل الخطـاب ولسانيات النص، كميدانين لسانييـن**(Dubois, et autres,1982).**

2-5- مفهوم المقاربة النصية

يعني مصطلح المقاربة لغةً: الدنو والاقتراب مع السداد وملامسة الحق ، فيقال: قارب فلان فلانا، إذا دنا منه كما يقال: قارب الشيء، إذا صدق وترك الغلو. هذا عن المقاربة؛ أما عن تركيب اللفظتين "المقاربة النصية" يمكن القول أن هذه الملازمة تعني الدنو من النص، والصدق في التعامل معه، بعيدا عن الحكم المسبق، أما في عرف الاستعمال النصوصي اللغوي نجده يقابل مصطلحا آخر، وهو الدراسة اللغوية للنص، أو لسانيات النص؛ وإذا كانت لسانيات الجملة تعتمد على مجموعة من المستويات، لأنها تراها السبيل للتحكم ببنية الجملة والإفادة بتحليلها، فإن لسانيات النص تعتمد المستويات نفسها، مع الارتقاء بها إلى مستوى النص مراعية المستوى الصوتي والمستوى النحوي والمستوى الدلالي والمستوى التداولي.

والمقاربة النصية هي مقاربة تعليمية لتدريس اللّغة العربية، وهي تدعو إلى الانتقال من مستوى الجملة إلى مستوى النص ونظامه – لكونه نسيجا، وبالتالي فإن إنتاجه يعني نسج وجمع عناصره المكونة له في شبكة من العلاقات – والعناية بظاهرتي الاتساق والانسجام اللتين تجعلان من

النص متجاوزا ذلك التتابع من الجمل، ومن ثمة رصد كل الشروط المساعدة على إنتاج نصوص محكمة البناء، متوافقة المعنى .

كما أن المقاربة النصية تجعل من النص محور كل الأنشطة التعليمية الأخرى، ليتم تدريس فروع اللّغة انطلاقا من نص القراءة، وهذا يعني أن كل فروع اللّغة هي أداة ضبط تمكن المتعلم من كشف معطيات النص الدلالية والنحوية واللسانية، ليحدث في النهاية إكساب المتعلم ملكة لغوية تؤهله للتواصل كتابة ومشافهة، وفي كل المواقف؛ وعليه فإن المقاربة النصية " Approche textuelle "تعني "تعليم اللّغة، بوصفها نصوصا، لا جملا وخاصة وأن السلوك الإنساني في المجال الرمزي اللغوي يتصف بالطابع النصي، كما أن إنتاج النص في حد ذاته محكوم بالعديد من العمليات اللغوية والنفسية والاجتماعية والمعرفية، والّتي تشكل من الأجزاء وحدة منسجمة قائمة على قواعد تركيبية ودلالية وتداولية معا، بحيث أن الفصل بينها يؤدي إلى خلل مؤكد في عمليـة التفسير" **(لوصيف، 2008/2007، ص: 29/28).**

3-5- أهمية المقاربة النصية

إن النص يعبر عن البعد الاستقلالي الحقيقي للغة، كما أنه يمثل نقطة التقاء العديد من العلوم في تناوله بالدراسة والتحليل، ليشكل بديلا للجملة الّتي فسحت المجال للدراسات النصية، دون أن تفقد مكانتها كحقبة دراسية ساهمت وتساهم في تشكيل المسار التطوري للدراسة اللسانية من جهة، وفي صياغة أغلب المفاهيم والنظريات والممارسة الإجرائية لدراسة النظام اللغوي، من جهة أخرى، الأمر الذي جعل منها العدة المنهجية الكافية للقيام بالدراسة النصية، وبذلك، التوجه نحو تحقيق آفاق جديد على المستويين اللساني النظري والتعليمي اللغوي القائمين على مجموعة من المبررات النحوية التركيبية والتداولية التبليغية والمعرفة النفسية.

وعليه تبنت المنظومة التربوية الجزائرية مناهج جديدة ترنو إلى الفعالية من خلال تدريس اللّغة العربية الناهض على المقاربة بالمشروع والمقاربة النصية؛ هذه الأخيرة الّتي تراعي تدريس فروع اللّغة انطلاقا من النص، كما تراعي الربط بين الكفاءات التعليمية مع مراعاة التوازن فيما بينها، وذلك حتى تجعل منها صورة من الإدماج اللغوي الصحيح، والمرتبط بالمواقف الحياتية؛ وهذا يعني أن نقطة الانطلاق في عملية تدريس كل الأنشطة اللغوية هي النص بأشكاله المختلفة،

إذ يعتمد كمنطلق أساسي إلى جميع فروع اللّغة من نحو وصرف وتعبير وبلاغة وعروض..... وهذا لتحقيق النظرة الشاملة والكلية لدى المتعلم، والّتي تستدعي المران على بعض طرائق التعامل مهما كانت بسيطة، كالتدوين، التعليق، الوصف إبداء الرأي، النقد، المناقشة، وتناول الكلمة، بغية التحكم في كفاءات القراءة، والتحرير، والتبليغ.

إن المقاربة النصية تضع المتعلم أمام المشكلة المراد حلها، إذ تدفعه إلى تناولها بقوة الأمر الذي يقوده إلى الحل الذي يجعل منه متمكنا من قدراته وكفاءاته اللغوية، وحل المشكلات الّتي يعرضها النص، حيث يتعامل مع المفردات اللغوية داخل سياقها الطبيعي، فيكتشف بالتالي معانيها ومدلولاتها الصحيحة الّتي لا تقبل غيرها، كما يتمكن أيضا من دراسة الظاهرة اللغوية الموجودة في النص، ويوظفها في نصوصه الشفوية والكتابية، وهذا ما يجعل من النص بأنواعه القصصي، الحواري، الحجاجي، الإخباري ... الوسيلة المناسبة لذلك.

كما أن تغييب البعد النصي من شأنه أن يؤدي إلى اعتبار النص وعاء من المفردات والألفاظ الّتي يتطلب بعضها الشرح والتفسير لدعم قاموس المتعلم اللغوي بمفردات جديدة أو إلى اعتباره خزانا من الصيغ والتراكيب يمكن النسج على منوالها؛ وعليه فإن هذا التغييب يجعل المتعلم غير قادر على إنتاج نص طويل منسجم كتابة ومشافهة ليبقى منتوجه محصورا في تكوين وتأليف الجمل البسيطة .

وبناء على ما سبق، فالمقاربة النصية تقتضي التحكم في الإنتاج الشفوي والكتابي وفق منطق البناء لا التراكم، وفي تعليم اللّغة تُقترح نصوص لغرض تنمية اكتساب الكفاءة اللغوية، ويندرج ضمن هذه الكفاءة كفاءتا النحو والتواصل مع مراعاة الصياغة الفنية والعلمية الّتي تتناسب مع ما نسعى لإيضاحه من قضايا لغوية وأسلوبية وثقافية **(بحيري، 1997).**

4-5 المقاربة النصية والصعوبات اللغوية

من الجدير بالذكر في معرض الكلام عن المقاربة النصية ودواعيها أن نستحضر علم القواعد باعتباره العلم المختص بوضع، وبحث، وتعليم ضوابط الاستخدام، والاستعمال اللغوي الصحيح لأبنية المفردات وصيغها، وأبنية الجمل وتراكيبها**(سمك، 1991)**. هذا الاعتبار الذي يجعل من تدريس القواعد ذا طبيعة جافة ومعقدة لما يتطلبه تعلمه من عمل عقلي شاق؛ وإذا كان من

الوجوب بيان ضرورة المقاربة النصية فإنه من الأهمية الالتفات إلى الأسباب الّتي تزيد من صعوبة درس القواعد وتعقيده هذه الّتي يمكن أن نجمل بعضا منها في:

- طبيعة القواعد المحتاجة إلى حصر الفكر والانتباه، لاعتمادها على الملاحظة والموازنة، والتجريد، والتعميم لاستنباط الأحكام العامة من كثير الأمثلة المتنوع؛ هذا الذي يراعي قدرا خاصا من النضج العقلي .

- تدريس القواعد بشكل لا يؤدي إلى هدف مباشر محسوس، يشعر به المتعلم كشعوره بأنشطة عملية كالرسم والأشغال .....

- تقديم درس القواعد بطريقة إلقائية آلية جافة لا تدفع في المتعلم شوقا ولا اهتماما.

- حاجة القواعد إلى المحصول الوفير من الألفاظ والأساليب المتعددة الواضحة .

إن بحث تجاوز هذه الأسباب يجعل من طريقة النص سبيلا لإقصاء الكثير منها، هذه الطريقة الّتي تتضمن الوسائل المساعدة في نجاح المتعلم في درس القواعد، إذ من خلالها يمكن مايلي:

- الابتعاد بالمتعلم عن الأمثلة المتكلفة المصنوعة، والّتي تزيد من جفاف وصعوبة درس القواعد.

- ربط درس القواعد بالأدب والحياة، من خلال نصوص مختارة، جيدة الأسلوب، ليكون الدرس غير باعث على الملل والسآمة.

- العناية ببيان معاني الأدوات اللغوية، وطريقة استعمالها في الكلام، وبيان أثرها الإعرابي دون الحاجة إلى تفاصيل الإعراب .

- التدرج في تقديمها، وذلك بالانتقال من المحسوس إلى المعنوي، ومن السهل إلى الصعب، والأهم الانتقال من وحدة الفكرة في النص بدلا من اعتبار الكلمة هي الأساس.

- مراعاة ماله علاقة بصحة ضبط الألفاظ والكلام، وتأليف الجمل والتراكيب تأليفا صحيحا.

وإذا كانت الغاية من تدريس القواعد هي الاستخدام السليم، وذلك بصحة التعبـير والتواصل، فإن ثمة جملـة من المشكلات الّتي قد تقف دون تحقيق ذلك، ولعل من بينها:

- كثرة القواعد كثرة يضيق بها احتمال المتعلم.

- سوء اختيار وعرض القواعد الّتي تدرس للمتعلم .

- اقتصار تدريس القواعد على القيمة الشكلية في بناء بنية الكلمة، أو ضبط آخرها ؛ هذا الذي يعني عدم معالجة القواعد بما يربطها بالمعنى.

- تدريس القواعد دون حساب مقاصد النحو ووظيفة القواعد.

- إهمال ربط القواعد بمواقف الحياة .

هذا عن درس القواعد والصعوبات الّتي قد تكون حائلا دون تعلمها وتوظيفها توظيفا سليما. وإذا كانت هذه القواعد ذات قيمة جلية في استخدامها لأبنية المفردات وصيغها وأبنية الجمل وتراكيبها، فإنه من النافع العـودة إلى ما يعانيه المتعلمون، وبشكل عام، في فروع اللّغة العربية، هذه الأخيرة الّتي تخدم في تلاحمها الغاية من تدريس اللّغة، والّتي لا تخرج عن التعبير السليم والتواصل الأمثل. و مما لاشك فيه، أن القراءة هي تلك العملية الّتي يراد بها إدراك الصلة بين لغة الكلام الإنسانية ولغة الرموز الكتابية الواقعة على العين، لتكون بهذا نشاطا فكريا يهدف إلى اكتساب معرفة إنسانية ذات طبيعة علمية وثقافية، هذه العملية الّتي لم تعد تعني مجرد النطق بالألفاظ والعبارات دون حساب لعملية الفهم، ودون اعتبار إلى ما يدركه القارئ ويشعر به من متعة في المعنى، وعليه فمفهوم القراءة قائم على عمليتين أساسيتين؛ عملية ميكانيكية فسيولوجية تستجيب فيها أعضاء القراءة وأجهزتها لدى القارئ لإدراك المقروء إدراكا لفظيا منطوقا طبقا للرموز المستخدمة في الأداء والتعبير اللغوي، وعملية ثانية عقلية ذهنية من خلالها يتم إدراك المعنى الذي توحي به الألفاظ وتفسير محتوى الرموز اللفظية، هذه العملية التي هي في ذاتها الغاية من القراءة، في حين أن العملية الأولى هي الوسيلة لها.

لقد كان من نتائج البحوث التربوية تغير مفهوم القراءة واتساع أهدافها، فبالإضافة إلى أنها عملية فكرية وانفعالية، فإنها عملية نفعية، إذ أن القارئ يستخدم محتواها ومستخلصاتها في مواقف الحياة، وبالتالي فإنه من الضروري قيامها على: الإدراك، والتعرف، والنطق، والفهم، والنقد، والتفاعل، ومواجهة المشكلات وحلها، والتصرف على هدي المقروئية وموحياتها؛ ولما كانت العلاقة بين عمليتي القراءة علاقة طردية من حيث صعوبتها، فإنه من المهم أن نعرّج على بعض الصعوبات الّتي قد تعترض تعلمها :

- التعرف الخاطئ على الكلمة، هذا الذي يشمل مظاهر عديدة، كعدم كفاية التحليل البصري

- القراءة في اتجاه خاطئ، والذي من أسبابه الخلط ، والإبدال، والانتقال الخاطئ لحركة العين .

- مشكلات في القدرة على الاستيعاب ، كعدم القدرة على القراءة في وحدات فكرية ذات معنى

- مشكلات في القدرة على الفهم، مثل عدم القدرة على استخلاص الحقائق، والاحتفاظ بها .

- ضعف في القراءة الجهرية، والذي قد يرجع إلى عدم تناسب المدى البصري والمدى الصوتي، والتوتر الانفعالي أثناء القراءة .

- صعوبة تكوين عادات صحيحة من خلال القراءة الصامتة **(مصطفى ، 2001).**

وبما أن المقدم على الكتابة والتحرير يقوم بتعبئة كل ما تعلمه من معارف متعلقة بفروع اللّغة جمعاء، فإن أي خلل يمس تعلم هذه الفروع، قد يلحق العيب والنقيصة بموضوع الوضعية الإدماجية "التعبير الكتابي"، هذا الأخير الذي من أهم ميزاته، أنه نشاط إدماجي، يلجأ فيه المتعلم إلى دمج كل تعلماته، والّتي قد لا ترتبط باللّغة فحسب، بل تتعداها إلى بقية الأنشطة الأخرى؛ وإذا اتفقنا تجاوزا أن المتعلم لا يعاني من صعوبات على مستوى فروع اللّغة العربية، فإن هذا غير مانع من تعثراته التحريرية، والّتي قد تعود إلى:

- مطالبة المتعلم بالتعبير عن أمور لا يعرف منها شيئا أو غير واضحة لديه.

- قد تكون ثروته اللغوية، وحصيلته التعبيرية غير كافية لتناوله موضوع ما بدقة ووضوح.

- الإزدواج اللغوي بين العامية والفصحى، والذي قد يدخل القلق التعبيري والاضطراب اللفظي في نفس المتعلم.
- عقم الطريقة المتبعة في تدريس نشاط التعبير، هذه الّتي تجعل من موضوع الكتابة خاليا من وجاهة أفكاره، وترتيبها، ومن جودة عرضها، وسلامتها اللغوية.

- عدم تعلم البناء وفق معايير ومؤشرات محددة.

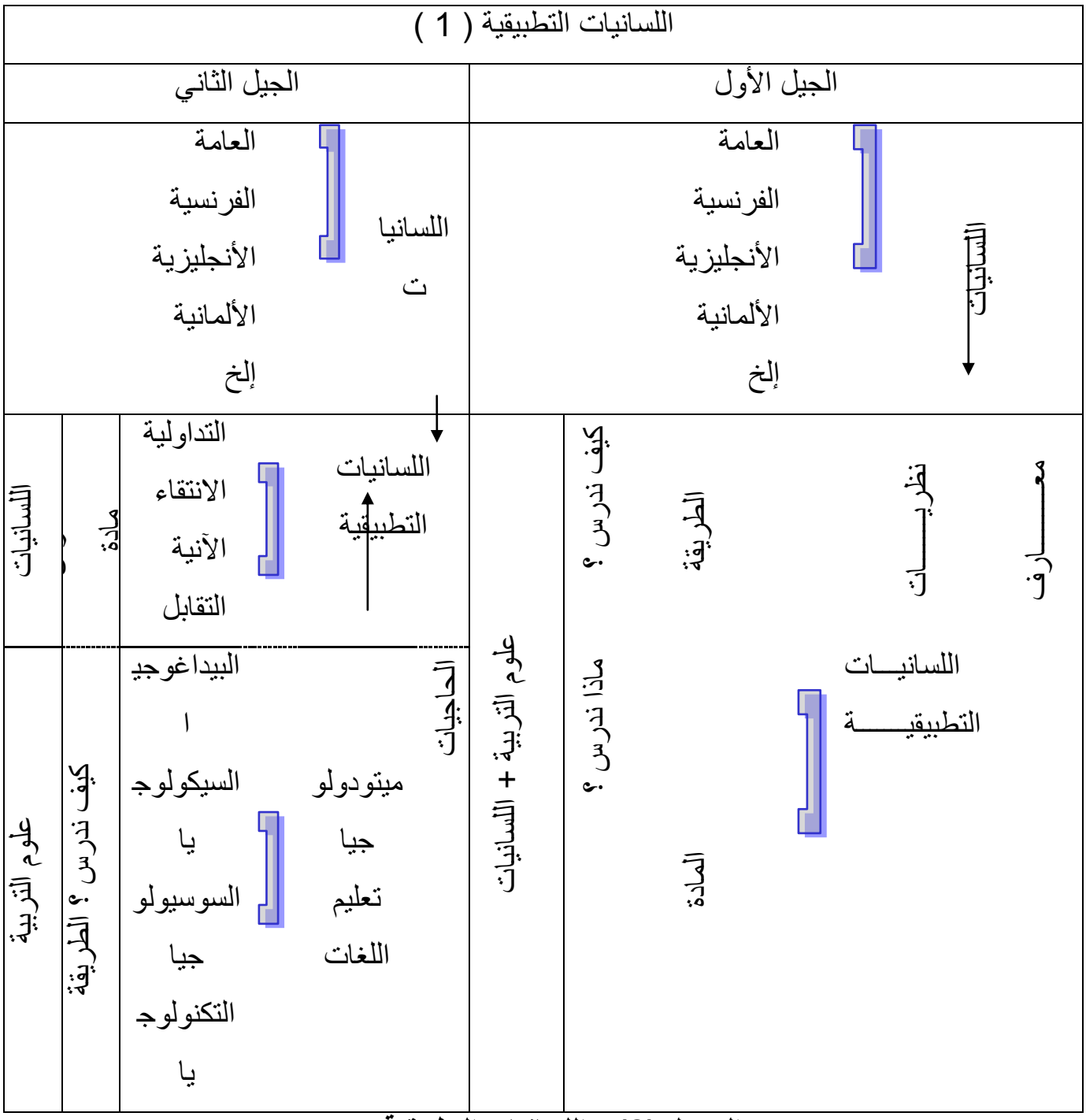
6- اللسانيات التطبيقية وتعليمية اللّغة

1-6 اللسانيات التطبيقية

وبشكل عام، فإن مريد تخطي هذه الصعوبات الّتي قد تصادف متعلم اللّغة ومستعملها، يجد نفسه أمام سؤالين أساسيين، وهما، ماذا ندرس؟ وكيف ندرس؟؛ هذان السؤالان اللذان يحيلان الدارس إلى ميدان اللسانيات التطبيقية، ميدان يقصد به استخدام منهج النظريات اللغوية ونتائجها في حل بعض المشكلات ذات الصلة باللّغة في حقلها الشاسع الذي يهتم باللغات الأجنبية، إضافة إلى تعلم اللّغة الأم، واللسانيات التطبيقية - كعلم مستقل له قواعده، ومصطلحا ته، ومنهجه - لم يظهر إلا في حوالي 1947وذلك بمعهد اللّغة الانجليزية، وقد ظهرت أعمال هذا المعهد في المجلة المسماة مجلة علم اللّغة التطبيقي، ليعرف بعدها مدرسة علم اللّغة التطبيقي في جامعة ادنبرة سنة 1954، ثم ليشهد سنة 1964 الاتحاد الدولي لعلم اللّغة التطبيقي **(الراجحي، 1966).** ولتوضيح مفهوم اللسانيات التطبيقية في ميدان التعليم، الذي يهم دراستنا، من الضروري وضع الخط الفاصل بين اللسانيات واللسانيات التطبيقية على تعليم اللغات، من جهة، وخط آخر بين اللسانيات التطبيقية على تعليم اللغات ومنهجية اللغات.

لقد مرت اللسانيات التطبيقية عبر تطورها بمرحلتين أو جيلين، حيث تميز الجيل الأول بالسمة الاحتوائية، لأن اللسانيات التطبيقية حينها كانت تبحث كل ماله صلة بالطريقة (كيف ندرس؟) من جهـة، وماله صلة بالمـادة (ماذا ندرس؟) من جهة ثانية؛ الأمر الذي صعّب على الباحثين التفرقة بين منهج اللسانيات التطبيقية ومنهج علوم التربية نتيجة للعلاقة الاحتوائية المذكورة قبيل، لكن بتجاوزها الجيل الأول إلى الجيل الثاني، تحولت العلاقة إلى علاقة تجاورية، إذ تكفلت اللسانيات

التطبيقية بما له صلة بالمادة فقط تاركة طريقة تدريس هذه المادة لمنهجية اللّغة **(انظر الجدول التالي الموجز لتعاقب جيلي اللسانيات التطبيقية).**



الجدول (2) : اللسانيات التطبيقية

وبالرغم من القاسم المشترك الجامع للسانيات التطبيقية ومنهجية تدريس اللغات، إلا أن لكل من العلمين هدفا خاصا، باعتبار أن الأول يهتم بوظيفة اللّغة، في حين أن الثاني يعمل على استعمالها وتوظيفها؛ ومجمل القول فإن من خصائص اللسانيات التطبيقية ما يلي :

- النفعية: وذلك لأنها ترتبط بالحاجة إلى تعليم اللغات، ولأنها لا تأخذ من الدراسات النظرية للغة إلا ماله علاقة بتدريس اللّغة وتوظيفها في الحياة العملية.
- الفعالية: لأن هذا العمل يبحث عن الوسائل الفعالة، والطرق الناجعة لتعليم اللّغة عموما.
- دراسة نقاط التشابه والاختلاف بين اللّغة الأم واللغات الأجنبية من أجل الوصول إلى طريقة فعالة في التدريس **(آيت أوشان :2005).**

2-6 تعليمية اللّغة

ويقصد بها مجموع الخطابات الّتي قامت حول تعليم اللغات وتعلمها، هذه الخطابات الّتي نشأت، كما مر بنا سابقا، مرتبطة بميدان اللسانيات التطبيقية، لتنفتح منه على حقول معرفية أخرى، كالبيداغوجيا ، السيكولوجيا ، السوسيولوجيا والتكنولوجيا .

وانطلاقا من هذه الحقول، حاولت الأبحاث الصابة في تعليمية اللغات الاهتمام ببعض المتغيرات الّتي تشكل في مجموعها منظومة العملية التعليمية / التعلمية، باعتبار أنها تبحث المتعلم أولا، من حيث الاستراتيجيات الّتي يتعلم بها اللّغة والأخطاء المرتكبة وآلية فهم اللّغة، واستعمالها وإنتاجها ؛ والمادة التعليمية ثانيا، وذلــك من حيث محاولة استثمار ما توصلت إليه النظريات والمقاربات اللسانية في بناء وضعيات تعلمية لدرس اللّغة؛ وعملية التدريس ثالثا، وما تحتويه من تخطيط وتكوين للمدرسين وطرائق تعليمية واستعمالاتها للوسائل والوسائط التكنولوجية، والأساليب التقويمية .

1-2-6 موضوع بحث تعليمية اللّغة

وبناء على ما سبق فإن مجالات البحث في تعليمية اللّغة متعددة، لأن تحليل عناصرها السالفة الذكر يجرنا إلى طرح أسئلة خاصة ودقيقة تمس كل ما له علاقة بالأهداف والمحتويات

والطرائق في ارتباطها بالمتعلم، لذلك نجد أن الأسئلة الّتي تحاول تعليمية اللّغة بحثها، هي على صيغة: من ندرس؟ لماذا ندرّس؟، ماذا ندرّس؟، وكيف ندرّس؟.

هذه الأسئلة الّتي أوحت بتقطيع فعل العملية التعليمية – التعلمية إلى أبعاد كوّنت صنافة مجالات البحث في هذا الميدان، وهي:

1/ المتعلم: إذ يهتم البحث اللغوي به من حيث حوافزه، وأسلوب تعلمه، وموقفه من المادة المتعلمة ومن حيث أيضا، علاقاته بالمحيط، واستعماله للغة، إضافة إلى قدراته العقلية، ومكتسباته القبلية

2/ المدرس: حيث يتجه البحث نحوه، عبر علاقته بالتوجيهات العامة للتعليم، وأساليب ممارسته، وكذلك خبرته، وفهمه للنظام اللغوي .

3/ المادة التعليمية: وهذا من خلال دراستها بناء على مقاربات معينة، كالمقاربة المعيارية، والمقاربة الوصفية والمقاربة الوظيفية.

إن هذه الصنافة تشير إلى أن مجال الاهتمام بالدرس اللغوي لم يعد منحصرا، كما كان سابقا، في المادة باعتبارها الأساس الوحيد لبناء الاستراتجيات ووضع الأهداف والطرائق؛ وبحكم أن العلاقات التربوية محكومة بمنطقها. وبناء على هذه المجالات فإن الاهتمام اللغوي توسع مراعيا إضافة إلى المادة التعليمية، خصوصية المتعلم والمدرس والوسط التربوي العام والمحيط السياسي والإيديولوجي، والوسط السوسيو ثقافي؛ وبهذا عرفت تعليمية اللّغة انتقالا من حصر الفعل اللغوي في مستوى لغوي أصغر" La microlinguistique "إلى مستوى أكبر" La macrolinguistique " قائم على عوامل سيكولوجية وسوسيولوجية وثقافية ، هذا الانتقال الذي ينطلق بدوره من أسئلة محيطة بكيفية التعليم : لماذا نعلّم؟ وماذا نعلّم؟ ولمن؟ وكيف؟ وبواسطة ماذا؟.

2-2-6 مرجعيات تعليمية اللّغة

أشرنا إلى أن الأصول المرجعية لتعليمية اللّغة متعددة، تبعا لتشعب موضوعها وعناصره ويمكن إيجاز هذه المرجعيات في:

أ/ الدراسات اللسانية: باعتبار أنها تخدم المهتم بالدرس اللغوي على مستويين، مستوى نظري، من خلال الإطار العام للقضايا اللغوية، ودراسة أبعادها؛ ومستوى منهجي من خلال ما تمده من أدوات إجرائية لتعليم اللّغة وتعلمها؛ وفي هذا الصدد نلحظ أن تعليمية اللّغة قد استفادت من تطور المقاربات اللسانية، لاسيما، من خلال الموازنة بين البنيوية والوظيفية، لكون أن الأولى غنية بوسائلها التكنولوجية كالمسجلة، المسلاط،.....في حين أن الثانية ثرية، من حيث، خطابها النظري؛ كما أن انشغالات من قبيل كيفية اكتساب النسق اللغوي، وعلاقته بالمحيط الاجتماعي، وكيفية تعلم اللّغة ، تبين مدى العلاقة المتبادلة بين الدراسة اللسانية وتعليمية اللّغة، فالتفكير اللساني يغذي حقل التعليمية بالكثير من المفاهيم ومناهج التحليل؛ ويستمد منها في الوقت ذاته، بعضا من فرضياته، ومواضيع اشتغاله؛ هذا الذي يجعل العلاقة قائمة باعتبار التساؤل الخاص بالظاهرة اللغوية، من جانب والتساؤل الخاص بتعليم اللّغة وتعلمها، من جانب آخر.

ب/ سيكولوجية التعلم

يهتم هذا الفرع بالنظريات الّتي تفسر ظاهرة التعلم، وتحدد آلياته وعملياته، الأمر الذي يجعل منه مرتكزا تستند عليه العملية التعليمية القائمة بصورة جلية على المتعلم، لكونه العنصر المركزي فيها، من خلال تفاعله بعناصرها (المادة، المدرس، الطرائق، ...)، وعليه فإن مباحث هذا الفرع من شأنها أن تقدم العديد من النظريات، والمقاربات الّتي تنمي آليات التعلم، وخاصة وأنها تنطوي على دراسات وبحوث تركز على المتعلم من حيث استعدادته، ونموه النفسي والعقلي (الدافعية، الذاكرة، الإدراك، الإبداع ...).

ج/ البيداغوجيا

هذا الحقل الذي يرفع العديد من الإشكالات مثل:

- العلاقة البيداغوجية بين المدرس والمتعلم في الدرس اللغوي.
- استعمال الطرائق والتقنيات البيداغوجية في مجال تدريس اللغات.
- توظيف الوسائط في تدريس اللغات.
- استعمال أدوات وأساليب تشخيص وتقييم تعلم اللغات.

وبالرغم من محدودية الإطار النظري لتعليمية اللّغة، إلا أن التصورات المبني عليها غير محدودة لكونها مستقــاة من أسس معرفية متباينة ، هذا الذي يجعلها جديرة بالثقة من جهة، ومدعاة للحيرة من جهة أخرى في كيفية استثمار معطياتها ونتائجها بالشكل العملي وخاصة وأنه لا يمكن للتعليمية عموما أن تتطور بعيدا عن الممارسة والتطبيق؛ وفي ما يلي نقترح جدولا يبرز الخطابات الرائجة حول تعليمية اللّغة لعله يسهم في زيادة فعاليتها.

نوع الديداكتيك	الأصول اللسانية	المبادئ النظرية	أهداف التعليم والتعلم	الأنشطة التعليمية التعلمية
الديداكتيك المعيارية	اجتهادات فقهاء اللّغة ونماذج النحو	-يتم اكتساب اللّغة بالتحكم في نسقها الشكلي عن طريق تركيب أجزاء وعناصر القاعدة. -تعتبر الأشكال النحوية وكأنها جزء من اللّغة ذاتها وليست نتيجة تصورات ومفاهيم	-تستهدف هذه المقاربة اكتساب المتعلم قدرة نحوية ، تجعله يتحكم في النسق الشكلي للغة أي القدرة على إدراك مواقع الكلمة ووظيفتها وفق معايير	-استنباط القواعد الواصفة للظاهرة اللغوية. -حفظ القواعد وتطبيقها. -اعتماد المتن اللغوي المكتوب. -تنمية الحس الجمالي شفويا

		معينة.	وقواعد محددة.	وكتابيا. -صقل القدرات التعبيرية شفويا وكتابيا.
الديداكتيك الوصفية	اللسانيات الوصفية والتصنيفية	-إن ممارسة الكلام تقود إلى التحكم في النسق اللغوي العام. -إن أساس اللّغة هو بنيتها، فهي تتكون من فئات وعلاقات بينها ثابتة وخاضعة لقواعد محددة. -اللّغة سلوك يتجسد في الكلام ويكتسب بالتعود والتمرن. -إن الوحدة الأساسية في اللّغة هي الجملة.	-تستهدف هذه المقاربة القدرة اللسانية للمتعلم بجعله يتحكم في الآليات اللغوية عن طريق التمرين حيث يتمكن من بناء تراكيب لغوية ميكانيكية.	-التركيز على التطبيقات اللغوية. -توظيف مهارة تعميم نتائج القواعد -المقارنة بين الظواهر اللغوية. - الانطلاق من الجملة كوحدة لدراسة الظاهرة اللغوية ووصفها.
الديداكتيك الوظيفية	السوسيولسانية لسانيات النص التداولية	-إن ظاهرة اللغوية نشاط لغوي و سوسيوثقافي. -إن التبادلات	-يتوخى تعليم وتعلم اللّغة إكساب المتعلم قدرة تواصلية،	-الاعتماد على الاستعمال الشفوي. -الاعتماد على

	لسانيات الخطاب التلفظية	اللغوية تجري داخل سياقات تحدد الأدوار والعلاقات. - إن تعلم اللّغة لا يتم بمعرفة بنية الجمل، بل إنه استعمال لها لأداء نوايا تواصلية. - إن الوحدات الأساسية في اللّغة هي أفعال الكلام.	أي القدرة على التواصل باللّغة في وضعيات تواصلية ووفق حاجيات لغوية. - إن المتعلم يستعمل اللّغة وفق استراتيجيات تواصلية من أجل بلوغ أهداف معينة. وتعلم اللّغة تتحكم فيه مبادئ لغوية ومرجعية ونصية وتداولية	تنويع الأساليب اللغوية حسب وضعيات التواصل. - استحضار النص أو الخطاب منطلقا لدراسة الظواهر اللغوية نظريا وتطبيقيا. - استثمار الأساليب اللغوية في التواصل. - القدرة على اختيار المقال المناسب للمقام.

الجدول (3) : الخطابات الرائجة حول تعليمية اللغات

ملخص الفصل

لما كانت الإحاطة باللغة وتفسيرها مرتبطة بدرس قواعدها، أتى الفصل الثالث منطلقا من المناهج السائدة التي عرفها درس القواعد (المعيارية، البيانية، التحويلية)، هذه المناهج التي لا يمكن أن نتطرق إليها دون ربط منا لها بتلك المقاربات التي أفرزتها (المضامين، السلوكية، الكفاءات)، لذلك تطرق هذا الفصل إلى التدريس ونظرياته واستراتيجياته وطرائقه، فكان التركيز على المقاربة النصية طريقة يتوسل به منهاج اللغة العربية، هذه التي لا يمكن أن نبتر علاقتها بميداني اللسانيات التطبيقية وتعليمية اللغة، لذلك بحث هذا الفصل تعليمية اللغة مفهوما وموضوعا ومرجعيات، منطلقا من الخلفية اللسانية.

مراجع الفصل الرابع

1- حمروش، إبراهيم.(1995). التعليمية ، موضوعها ، مفاهيمها و الأفاق التي تفتحها مقال في المجلة الجزائرية للتربية ، العدد .

2- الفاربي، عبد اللطيف وآخرون.(1994) . معجم علوم التربية ، الطبعة الأولى ، دار الخطابي للطباعة والنشر.

3- الدريج، محمد (2004). من نموذج التدريس بالأهداف إلى نموذج التدريس بالكفايات ، العين، دار الكتاب.

4- زكريا، ميشال . (1983).مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة ، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع ،.

5- Danniel. Hameline.(1982) Les Objectifs Pédagogiques en Formation initiale et en (4) Formation continue Ed E.S.F Paris.

6- بلوم، بن يامين س . (1995)، صنافة الأهداف البيداغوجية (المجال العقلي)، ترجمة محمد آيت موحى ، ط1 ، الدار البيضاء .

7- عبد الله صوالح،علي الضب.(2003) .لماذا بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات ،الكتاب السنوي ، الجزائر ،المركز الوطني للوثائق التربوية.

8- Gillet,P, et autres.1994. construire la formation, outils pour les enseignants et les formateurs . ed , hachette ,Paris.

9- الدريج ، محمد.(2000) . الكفايات في التعليم ، سلسلة المعرفة للجميع ، ع16، الدار البيضاء

10- بيرينو ، فيليب. ، بناء الكفايات انطلاقا من المدرسة ، ط1،ترجمة عبد الكريم غريب. (2004)، منشورات عالم التربية.

11- توبي ، لحسن. (2006)، بيداغوجيا الكافيات والأهداف الاندماجية. ط1، الدار البيضاء، مكتبة المدارس.

12- الفاربي ، عبد اللطيف وآخرون ، مرجع سابق.

13 - دروزة ، أفنان نظير.(2004).أساسيات في علم النفس التربوي، الطبعة الأولى ، عمان دار الشروق للنشر والتوزيع.

14- نشواتي ، عبد المجيد.(1985) . علم النفس التربوي ، الطبعة الثانية ، دار الفرقان للنشر والتوزيع.

15- الدليمي، طه علي حسين و الوائلي.(2005). سعاد عبد الكريم عباس. اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها ، الطبعة الأولى ، ، عمان ،دار الشروق للنشر والتوزيع.

16- وزارة التربية الوطنية.(2006). مديرية التعليم الأساسي.مناهج السنة الخامسة من التعليم الابتدائي .الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ، الجزائر.

17-Jean Dubois et autre.(1982). Dictionnaire de linguistique libraire, Larousse, imprimerie, Bergerlevault, Nancy, France, Edition.

18- الطاهر، لوصيف.(2008). تعليمية النصوص والأدب، مرحلة التعليم الثانوي الجزائري، رسالة دكتوراه، جامعة الجزائر.

19 - بحيري ،سعيد حسن.(1997) . علم لغة النّص (المفاهيم والاتجاهات)، الطبعة الثانية، القاهرة ،الشركة المصرية العالمية للنشر.

20- سمك، محمد صالح.(1998). فن التدريس، القاهرة، دار الفكر العربي.

21 - مصطفى، فهيم. (2001).مشكلات القراءة، الطبعة الأولى، القاهرة ، دار الفكر العربي.

22 - الراجحي، عبده.(1966).علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية.

23- آيت أوشان ، علي.(2005) . اللسانيات والديداكتيك ، الطبعة الأولى ، الدار البيضاء، دار الثقافة .

الفصل السادس

الإجراءات المنهجية للدراسة

1- المنهج المستخدم

اعتمدت الدراسة عبر تساؤليها على المنهج الوصفي التحليلي، كونه يسمح من خلال أداة تحليل المحتوى بالوصف الموضوعي الكمي والمنظم لمحتويات الاتصالات، والتي منها المقررات اللغوية، هذه الأداة التي تخدم التساؤل المتعلق بمدى توزع مؤشرات أدوات الاتساق في نصوص كتاب "كتابي في اللغة العربية"، كما يسمح عن طريق الاستبانة بجمع البيانات بطريقة مباشرة من المشاركين من خلال مجموعة من الأسئلة الموجهة إليهم، وهذه الأداة تخدم التساؤل المرتبط بمدى تكوين أستاذ المدرسة الابتدائية الجزائرية للصف الخامس في تعليمية اللغة العربية وفق المقاربة النصية .

2- الدراسة الاستطلاعية

تعدّ الدّراسة الاستطلاعية من أهم خطوات البحث الّتي تسمح بالتأكد من أن التصميم الّذي خلُص إليه الباحث هو واقعي ممكن التطبيق، بل هي أكثر من ذلك أهمية، لأنها تمكّن من الوقوف على مدى صلاحية الأدوات المستخدمة في الدّراسة وكفايتها، فضلا عن ما تقدّمه النتائج الأولية لها، كمؤشرات لمدى ملاءمة فرضيات الدّراسة والتعديلات الواجب إدخالها إذا لزم الأمر، ولأن الدراسة تتوسل بأداتين مستا عينتين متباينتين، وهما نصوص كتاب "كتابي في اللغة العربية" للمستوى الخامس من المرحلة الابتدائية وأساتذة هذا المستوى، فإن الدراسة الاستطلاعية مكنت من التالي:

2-1 الدراسة الاستطلاعية لنصوص كتاب " كتابي في اللغة العربية "

تبين من خلال الدراسة الاستطلاعية لهذه النصوص أنها تتضمن مؤشرات تحتاج إلى بحث دقيق، فالواو والفاء ...وغيرها من الحروف التي تحتمل محلات إعرابية يقتضيها السياق تنبه إلى ضرورة القراءة المتمعنة للنصوص والاستعانة بذوي الاختصاص من أساتذة جامعيين تمرسوا في النحو وأصوله.

2-2 الدراسة الاستطلاعية لأداة الاستبانة

بعد توزيع أداة الاستبانة على عينة قدرها (30 أستاذا) من أساتذة الصف الخامس من المرحلة الابتدائية، والمشهود لهم بالخبرة العالية في التدريس، وبعد مناقشتهم للبنود الواردة في أداة البحث، كان من الملاحظات ما يلي:

البند الأول: تم تصويب سؤال البند من: في رأيك، ما هي أبعاد تبني المقاربة النصية؟، إلى هل تلقيت تكوينا في المقاربة النصية؟.

البند الثاني: تم تصويب سؤال البند من: هل هناك علاقة بين المقاربة النصية ونشاط " الوضعية الإدماجية " إلى هل تدرس نشاط اللغة العربية بطريقة النص؟.

البند الثالث: تم تصويب سؤال البند من: إذا كانت الإجابة بنعم، اذكرها. إلى لماذا نعتمد بيداغوجيا المقاربة النصية في تدريس اللغة العربية؟

البند الثامن: تم تصويب سؤال البند من: هـل يتوسع المتعلم في مواضيع " الوضعية الإدماجية " ؟. إلى هل يضع المنهاج معايير محددة في تقويم نشاط الوضعية الإدماجية ؟.

3- حدود الدراسة

- الحدود الموضوعية: اقتصرت هذه الدراسة على مدى توزع مؤشرات أدوات الاتساق في نصوص كتاب " كتابي في اللغة العربية" ومدى تكوين أستاذ المستوى الخامس للمرحلة الابتدائية الجزائرية في تعليمية اللغة العربية وفق المقاربة النصية.

- الحدود المكانية: طبقت هذه الدراسة على نصوص كتاب " كتابي في اللغة العربية " للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي الجزائري للموسم الدراسي **2016/2015** وعلى أساتذة المستوى الخامس من ذات المرحلة لذات الموسم بولاية الجلفة لفرعية التساؤل وتسهيلات البحث الميداني.

- الحدود الزمانية: أجريت الدراسة الاستطلاعية وكذلك التطبيق الميداني لهذه الدراسة خلال الفصل الثاني من الموسم الدراسي **2016/2015**.

4- عينة الدراسة

4-1 عينة دراسة كتاب " كتابي في اللغة العربية "

تركزت الدراسة على كل نصوص كتاب " كتابي في اللغة العربية" للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي، والتي بلغ عددها ثلاثة وعشرين نصا **(23)**، حسب ما يمليه المنهاج الجزائري لهذه المرحلة من خلال التدرج السنوي لأنشطة اللغة العربية في السنة الخامسة، والمتضمن النصوص المحذوفة من كتاب "كتابي في اللغة العربية"، والتي بلغ عددها أربعة نصوص **(4)** وهي على التوالي: نص "رسالة سلام"، نص "الوعد المنسي 1"، نص"من رأفة الفقراء"، نص" النفخ في الزجاج ".

2-4 عينة أساتذة المستوى الخامس من المدرسة الابتدائية

لمّا كان اختيار عينة الدراسة أمرا في غاية الحيوية والحذر، إذ يترتب على سلامة اختيارها تمثيل المجتمع تمثيلا صحيحا، كان أمر مناقشة نوع المعاينة وصنفها في غاية الأهمية؛ ونظرا لأن الدّراسة تمس تعليمية اللغة العربية وفق المقاربة النصية من خلال تحليل نصوص كتابي في اللغة العربية – أنموذجا- كانت عينة الدراسة ممثلة بالأساتذة الذين يدرّسون الصف الخامس بولاية الجلفة للموسم الدراسي 2016/2015، والبالغ عددهم 871 أستاذ، حسب البيانات التي صرحت بها مديرية التربية للولاية.

5- أداة الدراسة

5-1 أداة تحليل المحتوى

تساؤل الدراسة الذي يمس مدى توزيع مؤشرات أدوات الاتساق في نصوص كتاب " كتابي في اللغة العربية "يفرض أداة تحليل المحتوى، كونها أنسب الأدوات من خلال الفئات والوحدات، والتي نبيّنها في التالي:

5-1-1 فئات التحليل

تم تقسيم فئات التحليل إلى نوعين: فئات رئيسية ترتبط بأدوات الاتساق وفئات ثانوية تتعلق بمؤشرات الاتساق؛ وتتمثل هذه الفئات بنوعيها في:

أ-الإحالة : وتتفرع إلى الإحالة الشخصية و الإحالة الإشارية والمقارنة.

الإحالة الشخصية؛ ومؤشراتها ضمائر الغائب للملكية وضمائر الغيبية.

الإحالة الإشارية؛ ومؤشراتها أسماء الإشارة وأسماء الوصل والظروف.

المقارنة؛ ومن مؤشراتها التشبيه وأسماء التفضيل.

ب-العطف: وتتفرع إلى:

- **أدوات الوصل**؛ وتربط بين الشيئين اللذين لهما نفس الحالة، وهي علاقة إضافة سابق للاحق، تربط صورتين أو أكثر من صور المعلومات بالجمع بينهما، ومنها (و، كذلك، بالإضافة إلى ذلك، بالمثل، ناهيك...).

- **أدوات الفصل**؛ وتشير إلى أن أحد المتعاطفين يمكن أن يكون صحيحا في عالم النص، ومنها (أو، إما..أو، إما..وإما).

- **أدوات الاستدراك؛** وتربط بين شيئين لهما نفس المكانة ولكنهما يبدوان غير متسقين في عالم النص، ومنها (لكن، بيد أن، غير أن، وإما، خلاف ذلك، على العكس...).

أدوات التفريع أو الإتباع؛ وترتبط بين عنصرين يعتمد أحدهما على وجود الآخر، ومنها (لـ..، لأن، لكي، لذلك، من أجل..).

- **أدوات الربط الزمني؛** يجسد الوصل الزمني علاقة بين أطروحتي جملتين متتابعتين زمنيا ، ومنها (الفاء، ثم ...).

ج- **التكرار؛** والأصل فيه السبك المعجمي، ولضرورة منهجية تتعلق بالفئات ومؤشراته ، اعتمدته الدراسة من خلال تكرار كلمات بعينها ومن خلال الترادف و التضاد.

د - الحذف؛ ويظهر عندما تشتمل عملية فهم النص على إمكانية إدراك الانقطاع على مستوى سطح النص، حيث يميل المتكلم إلى إسقاط بعض العناصر من الكلام اعتمادا على فهم المخاطب وإدراكه للعناصر المحذوفة تارة ووضوح قرائن الاتساق تارة أخرى.

ه - الاستبدال؛ ويقصد به إحلال كلمة محل كلمة أخرى، وهذه الكلمة لا تكون ضميرا شخصيا.

2-1-5 وحدات التحليل

- وحدة الكلمة؛ وتعتبر أصغر وحدات التحليل، وقد تكون رمزا وقد تكون مصطلحا، وفي دراستنا هي الحروف والأسماء والأفعال وحدات تحليل تبين مؤشرات أدوات الاتساق، كحرف العطف واسم الإشارة والاسم الموصول وفعل الاستبدال...

- وحدة الموضوع؛ وتعتبر من أهم وحدات تحليل المحتوى، وقد يكون الموضوع جملة بسيطة، وفي دراستنا نبحثها لأنه مؤشر في حال تكرارها كجمل وكحالات استفهامية.

2-5 أداة الاستبانة

يعتبر الاستبيان الأداة الرئيسية بالنسبة للدّراسات المسحية ، لدرجة عدم مضارعتها في ذلك أية أداة أخرى، ذلك لأنها التقنية المباشرة لطرح الأسئلة بطريقة موجهة وسانحة القيام بالمعالجات الكمية بهدف اكتشاف العلاقات ومقارنتها إضافة إلى أنها تتميّز بتناول العديد من الأسئلـة ذات النطاق الواسع، والذي يمكّـن من استهداف الكثير من الأفراد، وفي أماكن متباينة، الاستبانة الخاصة بدراستنا هي عبارة عن استمارة تتكون من **(11)** بندا، منها **(6)** بنود مغلقة، حيث يجيب المفحوص عنها باختيار الإجابة بـ: (نعم) أو (لا) و**(5)** بنود مفتوحة طُرحت في جلها من أجل تعليل الإجابات، إذ توزّعت هذه البنود لتمسح مدى تكوين أستاذ المدرسة

الابتدائية للمستوى الخامس في تعليمية اللغة العربية وفق المقاربة النصية، كما يؤكدها المنهاج التربوي الجزائري؛ ولقد تمّ توزيع الاستبانة في الفترة الممتدة من بداية شهر مارس من سنة 2016 إلى منتصفه، وكان عددها(781) بقدر عدد أساتذة الصف الخامس بالولاية، ولقد تمّ استرجاع 700 استمارة.

6- صلاحية أدوات الدراسة

6-1 صلاحية أداة تحليل المحتوى

كون الهدف من تحليل المحتوى في هذه الدراسة تقصي توزع مؤشرات أدوات الاتساق في كتاب " كتابي في اللغة العربية "، والتي يتفق عليها لسانيو النص، فهي صالحة لقياس ما وضعت لأجله.

6-2 صلاحية أداة الاستبانة

لصلاحية الأداة اعتمد الباحث على مدى الصدق الظاهري من خلال عرض بنود الاستبانة على مجموعة من الأساتذة المتخصصين في علم النفس ومجموعة من مفتشي اللغة العربية والذين بلغ عددهم ستة عشر محكما **(16)**، متوزعين بين جامعة أبي القاسم سعد الله "الجزائر العاصمة" وجامعة زيان عاشور "الجلفة" وجامعة محمد بوضياف "المسيلة" ومقاطعات تربوية بولاية الجلفة، حيث تمت استعادة **عشرة** تحكيمات **(10)**؛ ولقد اتفق المحكمون على التالي :

- بنود الاستبانة تخدم ما وضعت له.
- بنودها غير غامضة ومألوفة لدى الأستاذ.
- البنود المفتوحة منها تخدم البنود المغلقة.
- دقة البنود من حيث مسحها محور التكوين.

ولقد صوب المحكمون البنود التالية:

- حذف البند الذي يمس مستويات النص.
- تغيير " تتوسل " بـ " تستعين" في البند العاشر.
- تصويب البند الأول من عبارة " ما رأيك في المقاربة النصية " إلى عبارة " هل تلقيت تكوينا في المقاربة النصية".

7- الثبات

1-7 ثبات أداة تحليل المحتوى

قام أستاذ متخصص في أصول النحو بتحليل المادة، كما قام الباحث بذات التحليل مرتين، وعلى فترتين متباعدتي المدة **(شهر)**، كما، وبتطبيق معادلة هولستي Holsti لقياس الثبات في دراسات تحليل المحتوى ،حيث حسب معامل الثبات بالطريقة التالية :

$C.R.= 2M / N_1+ N_2$

C.R.= 184/230

C.R.= 0.80

C.R يشير إلى معامل الثبات.

M يشير إلى عدد الفئات المتفق عليها.

N_1 و N_2 يشيران إلى مجموع الفئات التي حللت.

8 - الأساليب الإحصائية

اعمتد الباحث في المعالجة الإحصائية على :

- التكرار؛ بالنسبة لفئات التحليل الثانوية عبر مؤشرات أدوات الاتساق.
- النسبة المئوية؛ بالنسبة لفئات التحليل الثانوية عبر مؤشرات أدوات الاتساق.
- كاي تربيع لحسن المطابقة؛ للتحقق من الدلالة الإحصائية للفروق.

الفصل السابع

عرض ومناقشة النتائج

عرض ومناقشة النتائج في فرضيات الدراسة :

بعد تحليلنا لنصوص كتابي في اللغة العربية للصف الخامس من التعليم الابتدائي من خلال فئات أدوات الاتساق ومؤشراتها، وبعد تحليل الاستبيان الموجه لأساتذة التعليم الابتدائي لذات الصف بخصوص المقاربة النصية وتنفيذها في تدريس اللغة العربية نقدم التفسيرات العلمية والبيداغوجية لهذه النتائج في إطار التي انطلقت منها الدراسة، حيث سنعمد إلى تفسير التباينات الحاصلة وربطها بالدراسات التي تناولت ماله علاقة بالدراسة والذي نقصد منه المقاربة النصية لأننا لم نصادف دراسات تناول المعايير النصية من خلال الاتساق، وبناء عليه نقترح مجموعة من التوصيات التي يمكن أن تساعد القائمين على قطاع التربية والساهرين على تنفيذ ما تنادي به مناهج المدرسة الجزائرية عموما.

الفرضية الأولى: هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مدى توزيع مؤشرات أدوات الاتساق في نصوص اللغة العربية.

من خلال نصوص كتاب "كتابي في اللغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي" والموضحة في جداول توزع أدوات الاتساق (فئات رئيسية) في تحليل محتواها والمتضمنة لمؤشراتها (فئات ثانوية) تبين التالي:

جدول 4: نتائج اختبار^2× لحسن مطابقة التكرارات المشاهدة لأدوات الاتساق لتكراراتها المتوقعة في نص**" الوعد المنسي 2".**

أدوات الاتساق	التكرار المشاهد	النسبة	التكرار المتوقع
الإحالة	**60**	**50.847**٪	**23.6**
العطف	**32**	**27.118**٪	**23.6**
التكرار	**19**	**16.101**٪	**23.6**
الحذف	**6**	**5.084**٪	**23.6**
الاستبدال	**1**	**0.008**٪	**23.6**
الكلي	**118**	**100**٪	

يتضح من الجدول **(4)** أن التكرار الأكبر كان لصالح فئة " الإحالة" على حساب فئة" العطف"وبقية الفئات "التكرار " و" الحذف "و" الاستبدال" على التوالي، وبمقارنة قيمة$\mathbf{\chi^2}$ المحسوبة والتي بلغت **(94.794)** عند مستوى الدلالة **(α=0.01)** وبدرجة حرية **(4)**، وهي قيمة أكبر من القيمة النظرية **(13.277)** في الجدول الإحصائي، فإن ثمة دلالة إحصائية بين التكرارات المشاهدة و التكرارات المتوقعة لأدوات الاتساق في نص **"الوعد المنسي 2 "** في كتاب "كتابي في اللغة العربية " ممثلة بوحدتي التحليل (الكلمة والموضوع) معا، وفقا لاختبار$\mathbf{X^2}$ لحسن المطابقة، بمعنى عدم وجود حسن لمطابقة التكرارات المشاهدة لأدوات الاتساق في ذات النص ممثلة بذات الوحدات لتكراراتها المتوقعة، بما يفيد أن أدوات الاتساق في هذا النص مضمنة وتتوزع بطريقة غير متوازنة.

وبتحليل السند نلحظ أنه يغلب عليه أداة الإحالة بنسبة جد عالية قدرها **(50.847٪)** مقارنة بأداة العطف التي سجلت ما نسبته **(27.118٪)**، في حين أن أداة التكرار عرفت نسبة (16.101٪) متقدمة على أداتي الحذف والاستبدال اللتين سجلتا، على التوالي، نسبة **(5.084٪)** ونسبة **(0.008٪)**؛ وبالرجوع إلى مؤشرات هذه الأدوات نقرأ أن ما غلب على مؤشرات الإحالة هو الإحالة الإشارية بتسع وعشرين حالة مكررة ما بين الأسماء الموصولة التي تعددت إلى ما يقارب تسع حالات ظهرت في عبارة "الذي تركته وحيدا" وعبارة "الذي أعطته لوالديه"، وهو الأمر نفسه مع عبارة " الذي يأتي من كل مكان" وعبارة " الذي صار ذئبا" حيث أشارت هذه الأسماء إلى إحالات قبلية تمثلت في: (الوعد، الأخ، الصوت العواء)، كما هو الشأن في عبارة "الفواكه التي يجدها"وعبارة" لأنه يجد ما يأكل " إشارة إلى الفواكه و إلى الأكل؛ وبين أسماء الإشارة الواردة في عبارة "هذا الأخ" وعبارة " ذلك الوقت"، والملاحظ في الإحالة الإشارية في هذا السند تركيزها بشكل واضح على إحالة قبلية مست الأخ والوعد، بمعنى أنها تكررت في شكل جمل من أجل ضمان استمرار الكلام ، هذا الذي توضحه عبارة " ونسيت أخاها الأصغر الذي تركته" و" كلما تذكر أخاهما الذي صار ذئبا" ، كما في عبارة " ونسيت الوعد الذي أعطته لوالديها " وعبارة " وتذكرت الوعد الذي أعطته لأبيها وأمها" ، وهنا يتجلى تقاطع الإحالة مع أداة التكرار تقاطعا ظاهرا في تكرار الفعل أعطى وفي تضاد الفعلين نسي وتذكر، وهذا على حساب غياب ترادفات كان من الممكن إسهامها في تقوية النص واستمرار يته وفي تمكين المتعلم من توسعة قاموسه اللغوي،مثلما سنرى في تحليل أداة التكرار. أما بالنسبة

للإحالة الشخصية فقد ظهرت بتكرار قدر بثماني عشرة حالة حيث ميزها ضمير الملكية بشكل قوي، هذا الذي تبينه عبارة " أخيها" والتي تكررت بصورة كثيفة توحي بشيء من الملل أثناء القراءة(أخيها الأكبر، فخطبها من أخيها وتزوجها، وينادي أخويه، صوت أخيه، حيث أخوه، فر مع إخوانه، كلما تذكر أخاهما)، وهي ذات الملاحظة المشيرة إلى تقاطع الإحالة مع أداة التكرار تقاطعا أسهم في تواصل الكلام بطريقة أقرب إلى الحشو من التماسك؛ ولعل ما يقوي هذا التحليل اعتماد النص على تكرار ذات المؤشرات المرتبطة بالمقارنة، باعتبار أن المقارنة مؤشر من مؤشرات الإحالة، فعبارات التشبيه اعتمدت على تكرار الكاف كأداة تشبيه، هذا الذي تبينه عبارة " صار يعوي كما يعوي" و " يمشي كما يمشي" و" يجري كما تجري" و" يصطاد كما تصطاد" ، كما اعتمدت على تكرار اسم التفضيل بصورة مكررة لنفس الاسم، مثلما في عبارة " أخيها الأكبر" وعبارة " أخاها الأصغر" ، عبارات تكررت بقوة مملة حيث استهدف السند منها التكرار البارز في التضاد من خلال عبارات (أكبر ، أصغر) ، وهذا على حساب مؤشرات أخرى من قبيل مثل ، يشبه ...، والتي ظهرت في السند مرة دون تكرار كما في عبارة " كان صوته يشبه صوت الذئاب"، وعلى حساب ترادفات ومتضادات غابت في السند. ولما كان التكرار أداة من أدوات الاتساق من خلال مؤشرات الترادف وتكرار الكلمة ذاتها والتضاد باعتبار أن المعاني تتضح بما يأتي به الضد أكثر من المرادفات سجل السند تسع عشرة حالة تكرار توزعت على تكرار الكلمات ذاتها على حساب الترادف والتضاد والتضام ، هذا الذي تؤكده العبارة المكررة في السند كعبارة " الأخ" التي سيطرة على النص سيطرة واضحة، وعبارات أخرى (نسيت، يجد، يأكل، بدأ، يصطاد، الثلج، الأكبر، الأصغر، أحس، يرى ...)، وهذا على حساب أشكال التكرار المسهمة في استمرار الكلام مثل الترادف الذي لم تظهر تكراراته والتضاد الذي اكتفى السند من خلاله بكلمة أكبر وأصغر وكلمة نسي وتذكر، والتضام الذي ورد عبر كلمات (الجوع، الخوف،الظلام ...)، وبذلك يكون السند قد أغفل ترادفات رآها الباحث مفاتيح لنص "الوعد المنسي 2" مثل كلمة أحس التي تكررت كمّا وليس كيفا في عبارة " ويحس بالفرح" و" وأحس بالجوع" و" أحس الأخ الأكبر بالحسرة"، وكلمة الحزن التي وردت تضاما في معنى البكاء ولم تظهر بمعنى الأسى وتكررت كمّا في عبارة "أحس الأخ الحسرة والحزن " وعبارة " قال الأخ الأكبر بحزن"، ونسيت التي تكررت مرة دون ورودها ترادفا لما يقدمه ترادفها أو تضادها للمتعلم فهما وبناء، وعبارات " هل يعود

إلينا، هل يعود إلى إخوانه، ولن يعود أبدا) حيث عمد صاحب السند إلى توظيف مؤشر آخر من مؤشرات الاتساق وهو الاستبدال من خلال التكرار الكمي، وليس التكرار الترادفي مثل أيعود إلينا أو الفعل الكنائي الذي يخدم الغايتين في الآن ذاته، فعبارة هل يعود إلى إخوانه ظهر فيها استبدال إخوانه بإلينا استبدالا اسميا، وهو الحالة الوحيدة المكررة في السند؛ كما عمد صاحب السند إلى تقليص التكرار من خلال حالات الحذف الواردة في النص من قبيل حذف الفعل في عبارة " أحس بالجوع والخوف "وعبارة " بدأ ابرد يشتد والثلوج تتساقط "، ومن قبيل " فوجدته قد تزوج ويعيش حياة سعيدة "، وهو حذف غلب عليه الفعل أكثر على حساب بقية أنواعه، وعن العطف توزعت مؤشرات لصالح مؤشرات الوصل حيث بلغت تكراراته ثلاثين حالة من أصل اثنتين وثلاثين حالة، لتغيب بذلك مؤشرات الفصل (أو، إما...وإما، إما...أو ومؤشرات الربط الزمني (الفاء وثم و...) ومؤشرات الاستدراك (لكن، بيد، غير أن...) ومؤشرات التفريع (لـ..، لأن، لكي، لذلك، من أجل...)، ولعل ما يمتن تحليلنا بخصوص النقد الماس الاستمرارية المملة سيطرة الواو كحرف عطف بصورة واضحة مثلما تبينه أغلب عبارات السند وتغييب مؤشرات العطف الأخرى التي تعطي السند تواصلا في الكلام مع شيء من الجمال اللغوي، وعليه فإن نص **" الوعد المنسي 2"** قد راعى مؤشرات على حساب أخرى، هذا الذي يعني أنه تم انتقاء المحتوى بطريقة لا تراعي قوة النصية، وهو بذلك لا يختلف كثيرا عن نحو الجملة التي لا تعير اهتماما لمعيار الاتساق النصي، والدليل المادي على منطقية هذا التحليل ما جاء في التدرج السنوي للغة العربية للصف الخامس من مرحلة التعليم الابتدائي، والذي تؤكده أيضا صفحات كتاب "كتابي في اللغة العربية" والتي تميل في مجموعها إلى غياب البعد النصي في ذهن القائم على انتقاء المحتوى وتحديد المراد من النص والمتمثل في إنتاج النصوص من خلال الوضعيات الإدماجية؛ فالتدرج السنوي يستهدف في توزيعه **(كما هو واضح في الملحق رقم3)** عبر وحدة النص الظاهرة النحوية "عناصر الجملة الفعلية "والظاهرة الصرفية " المجرد والمزيد"، هذا الذي يعني أن الوحدة غيبت البعد النصي باكتفائها بالمستوي النحوي والصرفي والمعجمي الذي تبينه الصفحات **(19،20،21)** من سند " الوعد المنسي"، مستوى دلاليا يعطي اعتبارا كبيرا للتماسك النصي من خلال أدوات الربط أو الاتساق، مما يدل على أن المنهاج الجزائري في اللغة العربية لم يتجاوز نحو الجملة إلى نحو النص الساعي إلى قواعد إنتاج النص، والتي لم يُشر إليها المنهاج

ولا التدرج السنوي ولا تحليل السند الذي انحصر في مستويات الدراسات اللغوية المشار إليها سلفا ؛ وهذا التحليل تعضده الخلفية النظرية للبعد النصي الواردة في الشق النظري لهذه الدراسة، **وهذا حسب صبحي الفقي ص:104، وحسب الطاهر لوصيف ص:151**، وغيرها من الصفحات، كما تؤكده الدراسات السابقة المتبناة في هذه الدراسة، والتي أجمعت على التناول التقليدي لتعليمية اللغة العربية، والذي لم يرق بعد إلى أبعادها النصية التي تؤسس لها نظريات لغوية معاصرة تنادي بضرورة تجاوز الدراسات المنحصرة في الوصف والدلالة، والمهمشة البعد الوظيفي للغة.

جدول 5: نتائج اختبار ^{2}**×** لحسن مطابقة التكرارات المشاهدة لأدوات الاتساق لتكراراتها المتوقعة في نص **"الأصدقاء الثلاثة".**

أدوات الاتساق	التكرار المشاهد	النسبة	التكرار المتوقع
الإحالة	**27**	**38.571**٪	**14**
العطف	**23**	**32.857**٪	**14**
التكرار	**12**	**17.142**٪	**14**
الحذف	**6**	**8.714**٪	**14**
الاستبدال	**2**	**2.857**٪	**14**
الكلي	**70**	**100**٪	

يتضح من الجدول **(5)** أن التكرار الأكبر كان لصالح فئة "الإحالة" على حساب فئة" العطف"وبقية الفئات "التكرار "و" الحذف "و" الاستبدال" على التوالي، وبمقارنة قيمة^2× المحسوبة والتي بلغت **(32.997)** عند مستوى الدلالة **(α=0.01)** وبدرجة حرية **(4)** ،وهي قيمة أكبر من القيمة النظرية (13.277) في الجدول الإحصائي ، فإن ثمة دلالة إحصائية بين التكرارات المشاهدة و التكرارات المتوقعة لأدوات الاتساق في نص **"الأصدقاء الثلاثة"** في كتاب **"كتابي في اللغة العربية "** ممثلة بوحدتي التحليل (الكلمة والموضوع) معا ، وفقا لاختبار X^2 لحسن المطابقة ، بمعنى عدم وجود حسن لمطابقة التكرارات المشاهدة لأدوات الاتساق

في ذات النص ممثلة بذات الوحدات لتكراراتها المتوقعة، بما يفيد أن أدوات الاتساق في هذا النص مضمنة وتتوزع بطريقة غير متوازنة.

في سند الأصدقاء الثلاثة سجل تواجد الإحالة **(38.571٪)** مقارنة بنسبة **(32.857٪)** لصالح أداة العطف و نسبة **(17.142٪)** لصالح أداة التكرار المتقدمة على أداتي الحذف و الاستبدال بنسبتي **(8.714٪)** و**(2.857٪)**، وبتحليل النص نقرأ أن مؤشرات الإحالة لم تتوزع بشكل متوازن حيث تكررت حالات الإحالة الإشارية خمس عشرة مرة بارزة في أسماء الإشارة التي تراوحت بين هذا وهذه في إشارة إلى (الجبل ،الأرض)، وهذا ما توضحه العبارات" كنت أعيش وراء هذا الجبل " وعبارة " سأمنحكم هذه الأرض" ، وهي ذات العبارة المكررة باسم الإشارة " هذه "في" من المستحيل أن أزرع كل هذه الأرض "، كما في عبارة "تلك الأرض "، وما يلاحظ على هذه الأسماء أنها أتت محيلة إلى نفس السياق، وهو الأرض والجبل؛ وبالنسبة للأسماء الموصولة الواردة في السند خمس مرات نرى نفس الملاحظة السابقة، فهي أتت كذلك محيلة إلى ذات السياق، فعبارة " يوبخه على إهماله للأرض التي أعطاها إياه "و" وخدمتهما للأرض التي تركها لهما "تبين أن صاحب السند عمد إلى التوسعة في النص من خلال تكرار كلمة الأرض ، وهي ذات الملاحظة في ارتباط مؤشرات الإحالة الإشارية بسياق الزمن ، هذا الذي تؤكده عبارة "في مثل هذا الوقت"و" وفي اليوم الذي استطاع سامر...» حيث تمت الإشارة إلى الوقت والزمن باسمي إشارة و موصول؛ أما بالنسبة لمؤشر المقارنة فلم نسجل تواجدها في النص؛ وبخصوص الإحالة الشخصية يبين التحليل تواجدها بما يقارب اثنتي عشرة حالة، توزعت بصورة جلية على ضمائر الغيبية الخاصة بالملكية فعبارات "طباعهم، وقته، حليفنا، قلبيهما....»، عبارات أتت مشيرة إلى محور النص وهو الأصدقاء، ومعلوم أن أكثر مؤشرات الإحالة ورودا هي الضمائر، لذلك فتكرارها مقبول في النص السردي؛ لكن ما يسجل في هذا السند غياب أشكال المقارنة من تشبيه وتفضيل...وغيرها ، مقارنة من شأنها أن تقوي بناء النص واستمراريته لاسيما وأنه ينطوي على مقارنة أعمال الأصدقاء قبل وبعد من خلال الأرض. وبالعودة إلى أداة التكرار ننتهي إلى أن مؤشراتها لم تتوزع بشكل متوازن ، فتكرار الكلمة نفسها سيطر على النص بصورة جلية ، من خلال تكرار كلمات من قبيل (عامر، سامر، ثامر، الأرض ...)، وهو تكرار يراه الباحث مملا لأنه لم يراع تحديد الجمل الأساسية والثانوية في النص، فتكرار عبارات من قبيل سياق الأرض

والزمن هو تكرار خادم لعملية الاستمرار كونه يرسم نفس الوجود في عالم النص أو الخطاب، لكن ما يسجل في غلبة تكرار نفس الكلمات هو تغييب أشكال التكرار الأخرى التي لا يمكن تجاهلها لما تقدمه من بناء متين للنص، فنسجل مثلا تكرار حالة ترادف من خلال عبارة " سأمنحكم هذه الأرض وسأرى ما تصنعون "وعبارة " أخبروني، هل تعملون شيئا" أو من خلال عبارتي "وفكر في الرجل الذي منحهما تلك الأرض"و" ...وإهماله للأرض التي أعطاه إياه..."؛ وهو تكرار لم ينتشر في النص بحالات مكررة كان يمكن اللعب عليها مثل الفعل "أرى " الذي تكرر مرات في عبارة «... سأرى ما تصنعون..." وعبارة «...هيا بنا لنرى الأرض" وعبارة «... وهو يرى الطيور..." وعبارة «...رأى سامر في منامه..." حيث كان من السهل تعويضه بمرادفات أخرى تضمن الاستمرارية وتجنب التكرار الذي يقد يكون مملا أحيانا ، والأمثلة في هذا عديدة، وإن كان التضام قد ظهر في محطة (الشجر، الفاكهة، النمو...)، هذا الذي من شأنه أن يقدم للنص تماسكا بطريقة تتضمن التكرار من زاوية أخرى؛ وما يلاحظ في هذا النص غياب التضاد الذي يلعب دورا في الاتساق غيابا بصورة واضحة في هذا السند، كما أنه كان من الممكن اعتماد التضاد لتوضيح مفردات تحتاج إلى البيان وتضيف للنص قوة معجمية مثل العمل والكسل حيث ذكر هذا الأخير في عبارة متكاسلا، وهناك كلمات كثيرة تعتبر مفاتيح في النص على غرار وبخ التي أتت متضادة مع يشكر. وبالنسبة للعطف، انتهى تحليل السند إلى ورود مؤشرات الوصل بحوالي احدى وعشرين حالة على حساب بقية المؤشرات التي لم يسجل التحليل ورودها كمؤشر الفصل والاستدراك والتفريع ، في حين تم رصد حالتين من مؤشرات الربط الزمني ، ومن العبارات المبينة للتحليل عبارة " عامر وثامر وسامر"، وهنا نلاحظ تكرار الوصل في محطات كثيرة، على عكس الحالة المسجلة في الربط الزمني والتي تبينها عبارة "...أنا لست عبدا لها فقال الحارس..." ، هذه التي يفرضها القرب الزماني حيث قد يكون تتابعيا في صورة مرتبة ترتيبا قائما على القياس أو في صورة تضمن زمن في آخر.

وبالعودة إلى شبكة تحليل مؤشرات أدوات الاتساق و إلى التدرج السنوي يتأكد ما أتى في تحليل السند السابق حيث أن أدوات الاتساق فيه مالت لأدوات دون أخرى ، وإذا كانت طبيعة النص تتطلب غلبة أدوات على أخرى إلا أن الغاية الديداكتيكية تحتم تلونا في الأدوات ومؤشراتها الخادمة الوضعية الإدماجية " الإخبار عن حدث " والتي قد يتوسل المتعلم فيها

بتنوع الأدوات ومؤشراته، كما أن التدرج السنوي لأنشطة اللغة العربية في السنة الخامسة يبين تبني السند من أجل مستويات لم ترق إلى مستوى التداول الذي يوضح سبيل نسج نصوص من خلال أدوات الربط ومؤشراتها، فالتدرج يوضح أن النص استهدف عناصر الجملة الفعلية كظاهرة نحوية و الفعل المعتل كظاهرة صرفية ، هذا الذي تعضده صفحات كتاب " كتابي في اللغة العربية " **(33،34،35)**، حيث أن المنهاج لم يلتفت إلى معيار الاتساق برمجة، مما يعني أن التصور التقليدي مازال مسيطرا على تعليمية اللغة العربية و المنحصر في المستوى التركيبي الذي لا يمكن المتعلم من التوسع في تحرير وضعيات إدماجية كون الظواهر اللغوية لا تلعب دورا كبيرا في إنتاجية النصوص وعملية التواصل عموما(النظرة التداولية) بقدر ما تلعبه الروابط الضامنة للتماسك النصي واستمراريته الحافظة الانتقال من حد الجملة إلى النص، تحليل يؤكد الممارسة التقليدية المتجذرة في الفعل التعليمي/ التعلمي، فالمقاربة نصية في شكلها، تقليدية في محتواها، هذا الذي توصلت إليه كل الدراسات السابقة التي تناولت المقاربة النصية في هذه الدراسة.

جدول 6: نتائج اختبار**^{2}×** لحسن مطابقة التكرارات المشاهدة لأدوات الاتساق لتكراراتها المتوقعة في نص**" النمل والصرصور".**

أدوات الاتساق	التكرار المشاهد	النسبة	التكرار المتوقع
الإحالة	**29**	**35.365** ٪	**16.4**
العطف	**23**	**28.048**٪	**16.4**
التكرار	**19**	**23.170**٪	**16.4**
الحذف	**9**	**10.975**٪	**16.4**
الاستبدال	**2**	**2.439**٪	**16.4**
الكلي	**80**	**100**٪	

يتضح من الجدول **(6)** أن التكرار الأكبر كان لصالح فئة "الإحالة" على حساب فئة" العطف"وبقية الفئات "التكرار " و" الحذف "و" الاستبدال" على التوالي، وبمقارنة قيمة^2×

المحسوبة والتي بلغت **(38.059)** عند مستوى الدلالة **(α=0.01)** وبدرجة حرية **(4)** ، وهي قيمة أكبر من القيمة النظرية **(13.277)** في الجدول الإحصائي، فإن ثمة دلالة إحصائية بين التكرارات المشاهدة والتكرارات المتوقعة لأدوات الاتساق في نص "النمل والصرصور" في كتاب "كتابي في اللغة العربية" ممثلة بوحدتي التحليل (الكلمة والموضوع) معا، وفقا لاختبار χ^2لحسن المطابقة، بمعنى عدم وجود حسن لمطابقة التكرارات المشاهدة لأدوات الاتساق في ذات النص ممثلة بذات الوحدات لتكراراتها المتوقعة، بما يفيد أن أدوات الاتساق في هذا النص مضمنة وتتوزع بطريقة غير متوازنة.

ويبين تحليل سند النمل والصرصور تقدم أداة الإحالة بنسبة **(35.365٪)** على حساب أداة العطف والتي كانت نسبتها **(28.048٪)** ،في حين كانت نسب بقية الأدوات على التوالي **(23.170٪)** و **(10.975٪)** و **(2.439٪)** ممثلة للتكرار والعطف والاستبدال؛ وبمناقشة أداة الإحالة نذكر توزع مؤشراتها توزعا غير متساو حيث كانت عدد حالات تكرر الإشارة الشخصية تسع عشرة حالة على حساب مؤشر الإحالة الإشارية ذي الحالات العشرة ومؤشر المقارنة الذي لم يظهر في النص. وبالعودة إلى السند نجد أن عبارات ضمائر الملكية قد انتشر أكثر من ضمائر الانفصال فمثلا نقرأ في عبارات «... ظل محتفظا بكرامته وانسحب إلى وكره.....راجيا أن ترى عيناه.....كي يغير من حياته..."، فالهاء هنا كانت إحالة سابقة للعنصر تم ذكره في العبارة السابقة وهو الصرصور، ليضمن بذلك تجنب التكرار الممل للصرصور، كما نقرأ في عبارات " ...أنا لست عبدا لها .....بل أنت ..." و " ...بدأ يغني وهو لا يرغب في..." عبارات تبين تواجد الضمائر المنفصلة في النص السردي الذي يسمح باعتبار ضمائر المتكلم كمؤشرات من مؤشرات التماسك النصي؛ وبخصوص الإحالة الإشارية نذكر على سبيل المثال العبارات التي ورد فيها اسم الإشارة والتي هي كذلك تعبر عن شكل من أشكال الاتساق كعبارة "...وهذا ما حدث..." أين تم الاستبدال بفعل كنائي عائد على جملة "...يغير من حياته ويتخلص مما هو فيه الآن من ....." أو كعبارة "...وأنت نائم هنا...." أو عبارة "...منذ الصباح..." باعتبار أن الظرفية صورة من صور الإحالة الإشارية، وهذه الإحالات السالفة الذكر اكتفى بها صاحب النص كمؤشرات بعيدا عن المقارنة التي لم يتم تسجيل حالاتها في هذا السند.

أما عن أداة العطف فعرف النص عشرين حالة توزعت بشكل قوي على الوصل حيث عدد حالاته تسع عشرة حالة مقارنة بحالة ربط زمني، ولم يتم تكرار حالات عطف يتعلق بالاستدراك أو التفريع بشكل كبير، ومن العبارات الدالة هذا التحليل نذكر عبارة «...برد وجوع..." و "...ورجله تارة أخرى..." و" ....أنني أعرف كيف أجمع مؤونة الشتاء وأنني لا أريد...»، وهي عبارات دالة على الوصل أكثر من غيره من العبارات الدالة على الاستدراك مثلا، كما في عبارة "....بل أنت عبد لها ..." و" ...لكن ملكة النمل أمرته...".

وفي السند تسع عشرة حالة تكرار دار معظمها حول تكرار كلمات على حساب الترادف الذي تم رصد ثلاث حالات له وعلى حساب التضام بحالتين، ومن الكلمات التي عرفت ورودا في النص نسجل (النمل، الصرصور، العمل، الغناء...)، ومن العبارات الدالة عليه في السند عبارة"... ولم يبق إلا الصرصور ينتقل..."و"... لأن أغنيات الصرصور..."و"...أرسلت وفدا إلى الصرصور..."و"...وافق الصرصور..."و"...لكنه لم يقل للنمل..."و"...خف إنتاج النمل ..."و"...حركة النمل..." ...وغيرها، كما عمد السند إلى حالات التضام التي تسعف القارئ في فهم الخطاب وتمد في الوقت نفسه النص استطالة، ومن حالات التضام التي نسجلها الكلمات الواردة بمعنى الحيوان (الحيوان، النمل، الصرصور، الملكة، الحشرات) والكلمات الواردة بمعنى الأكل (المؤونة، الطعام، الجوع، حبات القمح). وفي حالات الترادف نجد (الوكر، المأوى)، (أعطى ،منح)، (يرى، ينظر)، (النشاط، الحركة)؛ هذا الذي ورد في العبارات "...حتى نهض ينظر حوله..."و"...فيرى أصدقاءه...) و"...يمنحه بعض المؤونة..." و"...أتطمع أن تعطيك...»؛ كما أن حالات الحذف عرفت في النص تلونا بين حذف الفعل والاسم والحرف، وأمثلتها في السند "...أرد أن يغني أغنية خاصة به، لكن ملكة النمل..." حيث تم حذف الواو قبل لكن، وعبارة "...بدايات فصل الربيع..." أين تم حذف اسم الشتاء، وهو حذف يخدم تجنب التكرار الذي يجعل النص ذا رتابة.

إن تحليل نص "النمل والصرصور" يؤكد بصورة جلية أن المنهاج الجزائري يتناول المقاربة النصية بشكل سطحي ، ففضلا عن المستويات التي يستهدفها عبر السند، والتي يوضحها التدرج السنوي لأنشطة اللغة العربية وصفحات كتاب" كتابي في اللغة العربية" **(39،38،37)**، والمتمثلة في أنوع الفعل كظاهرة نحوية والفعل المعتل كظاهرة صرفية، وهذا على حساب

الدراسة النصية، فإن تصور النص منطلق الأنشطة اللغوية في المنهاج الجزائري يتضح قصوره من خلال الظاهرة الإملائية الواردة في موضوع "الهمزة الواو في وسط الكلمة" حيث تم اختيار الجمل التالية (حل فصل الربيع، وظهرت علامات التفاؤل على الصرصور، قال الصرصور للحارس: ما هذا السؤال؟ أنا لست عبدا لملتكم، فرد عليه الحارس: أنت تؤذي نفسك بهذا الكلام، فأجابه الصرصور: لا تتدخل في شؤوني)؛ فهذه الجمل مستوحاة من خيال خارج النص رغم سياقها، وبالعودة إلى السند نلاحظ أن الهمزة المتوسطة على الواو ظهرت في عبارة "...المؤونة..." فقط، وهذا يعني أن النص خلا منها ومن تنوعها، وبالتالي فانتقاء المحتوى لم يُراع فيه تنوع الظاهرة في النص كونه أساس الأنشطة اللغوية، أي أن تصور المقاربة النصية لم يبتعد عن نحو الجملة ولا يتضمن البعد الإنتاجي. كما يؤكد تحليل الوضعية الإدماجية لهذه الوحدة " تلخيص قصة " أن ثمة عشوائية في الطرح لا تمت للمقاربة النصية بشيء، فالتلخيص عملية تقوم على أداة الحذف الذي به يتجاوز المتعلم ذاك التكرار وتلك الحروف العاطفة، لكن بالرجوع إلى نتائج الجدول **(6)** نرى أن أداة الحذف لم تتم الإشارة إليه في التدرج السنوي، إشارة توجه نظر الأستاذ إلى الظاهرة الاتساقية، كما أنه لا توجد ضمانات ديداكتيكية من قبل الأستاذ بعيدا عن الوثيقة المرافقة ودليل المعلم الذين لم يشيرا إلى أدوات الاتساق البتة، حيث اكتفى المنهاج بالإشارة إلى معياري الاتساق والانسجام في المقاربة النصية دون تأكيد وتفصيل في أدواتها ومؤشراتها ،وبالتالي كيف يمكن للمتعلم أن تتكون لديه كفاءة التلخيص والاختصار بعيدا عن التمرن والتدريب؛ وهذه قوة تحليل أخرى تدعمها دائما تلك الدراسة المتناولة تعليمية اللغة من خلال المقاربة النصية، والمذكورة في الدراسات السابقة لهذه الدراسة.

جدول 7 : نتائج اختبار^2× لحسن مطابقة التكرارات المشاهدة لأدوات الاتساق لتكراراتها المتوقعة في نص **"فوكس والحماية المدنية"** .

أدوات الاتساق	التكرار المشاهد	النسبة	التكرار المتوقع
الإحالة	**37**	**٪55.223**	**13.4**
العطف	**18**	**٪29.850**	**13.4**
التكرار	**7**	**٪10.447**	**13.4**
الحذف	**2**	**٪2.985**	**13.4**
الاستبدال	**1**	**٪1.492**	**13.4**
الكلي	**67**	**٪100**	

يتضح من الجدول **(7)** أن التكرار الأكبر كان لصالح فئة "الإحالة" على حساب فئة" العطف"وبقية الفئات "التكرار "و" الحذف "و" الاستبدال" على التوالي، وبمقارنة قيمة^2× المحسوبة والتي بلغت **(65.594)** عند مستوى الدلالة **(α=0.01)** وبدرجة حرية **(4)**، وهي قيمة أكبر من القيمة النظرية **(13.277)** في الجدول الإحصائي، فإن ثمة دلالة إحصائية بين التكرارات المشاهدة والتكرارات المتوقعة لأدوات الاتساق في نص **"فوكس والحماية المدنية"** في كتاب **"كتابي في اللغة العربية "** ممثلة بوحدتي التحليل (الكلمة والموضوع) معا، وفقا لاختبار^2**X** لحسن المطابقة، بمعنى عدم وجود حسن لمطابقة التكرارات المشاهدة لأدوات الاتساق في ذات النص ممثلة بذات الوحدات لتكراراتها المتوقعة، بما يفيد أن أدوات الاتساق في هذا النص مضمنة وتتوزع بطريقة غير متوازنة. والقراءة في تحليل **"سند فوكس والحماية"** المدنية تظهر أن أداة الإحالة متقدمة على بقية الأدوات بنسبة **(55.223٪)** حيث سجلت أداة العطف ما نسبته **(29.850٪)** وأداة التكرار **(10.447٪)** على حساب أداتي الحذف والاستبدال المسجليين نسبتي **(2.985٪)** و**(1.492٪)**؛ وبالعودة إلى جدول رصد مؤشرات أدوات الاتساق نقرأ أن مؤشرات الإحالة لم تتوزع توزيعا متوازنا، فالإحالة الإشارية تسيطر على بقية المؤشرات من خلال توظيف أسماء الإشارة و الأسماء الموصولة، وهذا على حساب مؤشر المقارنة الذي لم يعتمده الكاتب كثيرا، ومن العبارات التي ركز عليها في هذه الإحالة تكرار "هنا" في أكثر من محطة ففي قوله "...لامجال للعبث هنا..."و"...ماذا يفعا هنا..."و..." تتطاير هنا وهناك...»، كما ركز على اسم الإشارة **"هذا"** و**"هذه"** في توضيح المقارنة من

خلال العبارة «...ما أروع هذا..." و"...ما أسرع هذه السيارة..." فضلا عن توظيف اسم التفضيل أكبر في العبارة "...لا تنسوا أكبر عنصر...»، أما بخصوص الأسماء الموصولة عمد السند إلى الاسم "الذي" بشكل طغى على أسماء الوصل الواردة فيه، كما تبين العبارات «...فهو الكلب المسكين **الذي**..."و"...وصل إلى المر أب الذي..."و"...تحقق الحلم الذي..." مع تسجيل توظيف الاسم " التي "في عبارة"...أصوات الإنذار التي..."؛ أما بالنسبة لأداة العطف فقد توزعت مؤشراته توزعا غير متوازن حيث برز الوصل في السند بحوالي خمس عشرة حالة من أصل عشرين حالة، ومن العبارات الوارد فيها العطف الواوي عبارة "...انتقل وجلس..."وعبارة "...لهيبا ودخانا..."وعبارة "...مرروا ووضعوا ودخلوا..."، وبالنسبة للعطف الزمني نسجل عبارة "...تناول فوكس وجبة دسمة ثم راح..." وعبارة "...سمع فأسرع...» وعبارات "...لكنه رفض الفكرة..."و"...لكن السيارة تحركت..."و"...ولكنه وجد الباب مغلقا...»، عبارات قامت على الاستدراك من خلال "لكن"، وعموما فإن العطف الواوي سيطر على كل نصوص كتاب **"كتابي في اللغة العربية "** كما ستظهر نتائج تحليل كل السندات. وفي التكرار لم يشذ نص **"فوكس والحماية المدنية"** عن النصوص المحللة سلفا حيث كانت تكرارات الكلمات على حساب الترادف والتضاد واضحة من خلال تركيز الكاتب على كلمات من قبيل (الكلب، السيارات، رجال، الحماية، المنزل...) عمد عليها في مد عبارات السند، هذا الذي يظهر في جمله، فجملة "...توجد فيها السيارة الكبيرة..."و"...ثم صعد إلى أعلى السيارة ..."و"...ولكن السيارة تحركت..."و"..وصلت السيارة إلى المكان...»، وهو تكرار من شأنه أن يضر بالنص؛ ومن الأمثلة الواضح فيها الضرر الذي رآه الباحث عبارة "...ثم صعد إلى أعلى السيارة..."والتي تكررت ذاتها في عبارة "...انتقل بعد ذلك إلى أعلى السيارة ..."حيث كان من الممكن تفاديه بتوظيف الحذف والاستبدال اللذين لم يظهرا كثيرا في السند بحكم التكرار الزائد، مثلما يتضح في عبارة "...معنا كلب، ماذا يفعل هنا..." حين تم الاستبدال بماذا يفعل من جملة "معنا كلب". وإذا كانت أدوات الاتساق في سند " فوكس والحماية المدنية" قد مالت إلى أداة الإحالة بحيث أنها لم تعرف توزعا متوازنا فإن مؤشرات هذه الأداة سجلت حالات في مؤشر المقارنة تضمن حالات تعجب باعتماد صيغة "ما أفعل" الواردة في عبارة "...ما أروع هذا! ..."وعبارة"...ما أسرع هذه السيارة! ما أسرعها!، وهي حالات قليلة في تنوعها باعتبار أن السند يستهدفها في الظاهرة النحوية، وهي ذات الملاحظة المسجلة في

استهداف الظاهرة الإملائية (الهمزة على النبرة) التي يبينها التدرج السنوي لأنشطة اللغة العربية حيث تم الاعتماد على عبارة مستوحاة من خارج السند في ارتباطها بالسند كعبارة "...يملأ رجال الحماية شاحناتهم بالماء من البئر..." وعبارة "...لو سئلت عن فوكس، لقلت: " إنه كلب وديع" وعبارة "...تولى الضابط رئاسة المجموعة..." عبارات لم تذكر في النص مما يوحي بانتقاء عشوائي للمحتوى ، هذا الذي يخفي غياب البعد من المقاربة النصية (ديداكتيكيا)، والذي تعضده دائما تجاهل الدراسة النصية في السند من خلال المنهاج والتدرج والوثيقة والمرافقة ودليل الأستاذ وكتاب " كتابي في اللغة العربية " حيث يظهر استهداف الدراسة اللغوية عبر مستوياتها غير مشيرة إلى تلك المعايير الضامنة نصية السندات من خلال مؤشراتها المتفق عليها من قبل المهتمين بلسانيات النص والتي يعنينا منها أدوات الاتساق في هذه الدراسة ؛ وهذا التحليل أكدته فيما سبق كل الدراسات المتناولة تعليمية اللغة العربية في المدرسة الجزائرية والمذكورة في الفصل الأول من هذه الدراسة، كما تؤكده مقارنة صفحة **(48)** من كتاب "كتابي في اللغة العربية "بجدول" الخطابات الرائجة حول تعليمية اللغات" الوارد في الفصل الخامس من هذه الدراسة، حيث تبين هذه المقارنة أن الخطاب الديداكتيكي مازال وصفيا عبر أنشطته المركزة على البعد التطبيقي والبعد التعميمي لنتائج القواعد، وبالتالي تغييب الخطاب الديداكتيكي الوظيفي الذي يروم استحضار النص تطبيقيا في وضعيات تواصلية يتجلى فيها البعد التداولي الذي هو رافد من روافد الوظيفية في تعليم اللغة، كما أنه مبدأ نظري من مبادئها، **كما يبينه جدول الخطابات الرائجة في تعليم اللغات**.

جدول 8: نتائج اختبار **^{2}×** لحسن مطابقة التكرارات المشاهدة لأدوات الاتساق لتكراراتها المتوقعة في نص **"حارس الليل و الغزل".**

أدوات الاتساق	التكرار المشاهد	النسبة	التكرار المتوقع
العطف	**32**	**٪31.958**	**19.4**
الإحالة	**31**	**٪32.989**	**19.4**
التكرار	**17**	**٪17.525**	**19.4**
الحذف	**13**	**٪13.402**	**19.4**
الاستبدال	**4**	**٪4.123**	**19.4**
الكلي	**97**	**٪100**	

يتضح من الجدول **(8)** أن التكرار الأكبر كان لصالح فئة "العطف" على حساب فئة" الإحالة "وبقية الفئات "التكرار "و" الحذف "و" الاستبدال" على التوالي، وبمقارنة قيمة^2× المحسوبة والتي بلغت **(31.750)** عند مستوى الدلالة **(α=0.01)** وبدرجة حرية **(4)** ،وهي قيمة أكبر من القيمة النظرية **(13.277)** في الجدول الإحصائي، فإن ثمة دلالة إحصائية بين التكرارات المشاهدة و التكرارات المتوقعة لأدوات الاتساق في نص **"حارس الليل و الغزل"** في كتاب **"كتابي في اللغة العربية"** ممثلة بوحدتي التحليل (الكلمة والموضوع) معا، وفقا لاختبار**X^2** لحسن المطابقة، بمعنى عدم وجود حسن لمطابقة التكرارات المشاهدة لأدوات الاتساق في ذات النص ممثلة بذات الوحدات لتكراراتها المتوقعة، بما يفيد أن أدوات الاتساق في هذا النص مضمنة وتتوزع بطريقة غير متوازنة.

وبتحليل أدوات الاتساق في هذا السند يتبين أن العطف تتقدمها بنسبة **(31.958٪)**على حساب أداة العطف بنسبة**(32.989٪)** حيث تقدمتا على التكرار الواردة بنسبة **(17.525٪)** والحذف والاستبدال بنسبتي**(13.402٪)** و**(4.123٪)**، وبالرجوع إلى مؤشرات كل أداة يتضح أن مؤشرات الإحالة تتوزع توزعا غير متوازن حيث تظهر الإحالة الإشارية بـعشرين حالة تكرار والإحالة الشخصية بـثلاث عشرة حالة، في حين أن مؤشر المقارنة لم يظهر في النص، ومن أمثلة مؤشرات الإحالة الإشارية ورود اسم الإشارة "هذا" في أغلب المحطات فنجد مثلا

في عبارة "...وبعد هذا الكلام ..." وفي عبارة "...عن قطيعها في هذا المكان البعيد..." كما نجدها في"... فعرف أن هذا الحيوان مصاب..." و"...هذا الحيوان به عرج...» قبل ذلك، مما يعني أن الكاتب ركز في استعمال اسم الإشارة على الكلام و الحيوان دون غيرها من الكلمات. ومن أمثلة أسماء الوصل الواردة في السند نسجل "التي" الواردة في عبارة "...إنها الحياة التي يكافح فيها الفرد..." كما نسجل توظيف اسمي الوصل في عبارة "... وقضوا ما فعلوه على القائد ..." و"... يقدم فيها كل ما يستطيع لكل من يحتاج...»، كما أننا نذكر حالات ظرفية متعددة من قبيل "... وبعد هذا الكلام..." و"...حين انطلقت الصفارة..." و"... إلى حيث رأى شبح الحيوان...»، لكن ما يلاحظ بخصوص الإحالة غياب المقارنة من قبيل التشبيه والتفضيل. وبخصوص أداة العطف ظهر في النص توزع مؤشراته على العطف الواوي بشكل قوي ثم يليه عطف الربط الزمني، في حين لم يعتمد صاحب النص على الفصل و الاستدراك والتفريع، ومن أمثلة الربط الزمني الواردة في النص نذكر عبارة "... بدأ فأنشد..." و عبارة "... رأى فوجد..." وعبارة "...كيف عرفت فأجابه القائد...»، وهي كلها عبارات تخدم التتابع الزمني الحاصل في سلسلة الجمل المكونة للنص، وبالنسبة للعطف الواوي نذكر على سبيل المثال "...بدأ و توالت..." و عبارة "... واعتماد على النفس و حب للعمل..." وغيرها ولعل هذا ما جعل من السند يعرف استطالة في الكلام على حساب أدوات أخرى كالتكرار الذي سيطرت فيه تكرار الكلمات بقرابة أربع عشرة حالة كانت غالبيتها تتعلق بمهاب والكشافة والحياة والليل والقائد والحيوان والغزال...، وهذا على حساب الترادف الوارد في حالتين تمثلتا في لمح، والتي جاءت في النص بمعنى شاهد، وصلب التي وردت بمعنى قوي كما عمد الكاتب إلى التركيز على التضام حيث جاءت كلمات من قبل الجرح، معقم ،نظيف رباط لتصب في باب التطبيب والمعالجة كما جاءت كلمات مثل الفريق، المجموعة ،الخيام الفرد كدليل على حياة الكشافة وهو تضام يسعف القارئ في فهم المقروء من خلال كلمات النظام الخادمة ذات المعنى؛ كما سجل التحليل تسع حالات حذف توزعت بين حذف الاسم و حذف الحرف، ومن أمثلتها "...وما فيها من توكل على الله و اعتماد على النفس وحب للعمل..." حيث تم إسقاط من وكذلك في عبارة "...هذه آثار أقدام غزال صغير أو عنزة صغيرة شردت..." حيث تم حذف كلمة آثار تفاديا للتكرار. وبالرجوع إلى السند و التدرج السنوي لأنشطة اللغة العربية في السنة الخامسة نلاحظ أنهما ركزا على الجملة الاستفهامية (نحويا) والفعل المثال والأجوف(صرفيا)

والهمزة على النبرة (إملائيا)، وهذا من خلال جمل تم نقلها من السند، مما يعني أن نحو الجملة مازال يسيطر على ذهن باني المنهاج، هذا الذي يدعم أن تدريس الظواهر اللغوية يتم من منطلق الجملة، وليس النص، وبالتالي فإن دور النص – الذي غيب - يتجاوز الظاهرة اللغوية إلى الظاهرة النصية التي يتوسل بها من أجل نحو النص،الذي يهتم بالوحدة اللغوية عبر تماسكها وترابطها، كما يهتم بظاهرتي الاتساق والانسجام المسعفتين في رصد الشروط المساعدة على إنتاج نصوص محكمة البناء، **كما يؤكد الطاهر لوصيف ص:151**، هذا الذي لم تظهر الإشارة إليه تماما في أي سند من سندات المنهاج.

جدول 9: نتائج اختبار **$\times^2$** لحسن مطابقة التكرارات المشاهدة لأدوات الاتساق لتكراراتها المتوقعة في نص **"قصة قرية".**

أدوات الاتساق	التكرار المشاهد	النسبة	التكرار المتوقع
العطف	**34**	**٪45.945**	**14.8**
الإحالة	**17**	**٪22.972**	**14.8**
التكرار	**16**	**٪21.621**	**14.8**
الحذف	**06**	**٪8.108**	**14.8**
الاستبدال	**01**	**٪1.351**	**14.8**
الكلي	**74**	**٪100**	

يتضح من الجدول **(9)** أن التكرار الأكبر كان لصالح فئة " العطف" على حساب فئة" الإحالة "وبقية الفئات "التكرار "و" الحذف "و" الاستبدال" على التوالي، وبمقارنة قيمة**$\times^2$** المحسوبة والتي بلغت **(43.431)** عند مستوى الدلالة **(α=0.01)** وبدرجة حرية **(4)**، وهي قيمة أكبر من القيمة النظرية **(13.277)** في الجدول الإحصائي ، فإن ثمة دلالة إحصائية بين التكرارات المشاهدة والتكرارات المتوقعة لأدوات الاتساق في نص **" قصة قرية "** في كتاب **"كتابي في اللغة العربية"** ممثلة بوحدتي التحليل (الكلمة والموضوع) معا، وفقا لاختبار**X^2** لحسن المطابقة، بمعنى عدم وجود حسن لمطابقة التكرارات المشاهدة لأدوات الاتساق في ذات النص ممثلة بذات الوحدات لتكراراتها المتوقعة، بما يفيد أن أدوات الاتساق في هذا النص مضمنة وتتوزع

بطريقة غير متوازنة؛ وفي السند سجلت أداة العطف نسبة **(45.945٪)** على حساب أداة الإحالة بنسبة **(22.972٪)** وأدوات التكرار والحذف والاستبدال بنسب(**21.621٪)** و(**8.108٪)** و**(1.351٪)** على التوالي، وتحليل كل أداة حسب جدول رصد مؤشراتها بيّن أن العطف الواوي يغلب على السند بأغلبية التكرارات الواردة والتي تقدر بثلاثين حالة من أصل أربع وثلاثين حالة، وذلك على حساب الربط الزمني الذي سجل ثلاث حالات ، ومن العبارات الوارد فيها الوصل نذكر عبارة "...لا يمنعه برد ولا مطر ولا حر..."و"...أخذوا عينات من التربية ووضعوها ...وأخذوها..."و"...والفواكه و الغلال ...وعليهم أن يتآزروا ويتعاونوا..." ...، وغيرها من العبارات، وهذا مقابل الربط الزمني الظاهر في عبارة "...ثم قام المهندس..." و"... ثم شدت إلى الجرارات..."؛ وبالنسبة للإحالة غلب على مؤشراتها الإحالة الشخصية بتوزع غير متوازن باثنتي عشرة حالة مقابل خمس حالات للإحالة الإشارية، ومن العبارات الواردة فيها الإحالة الشخصية نذكر عبارة "...حياتهم..."و"...قريتي..."و"...زملاءه..." و"...قريتنا..."و"...هي تستطيع أن تنتج الفواكه..."، ومن الحالات الإشارية في السند عبارة "...ترأس هذه الجمعية..." و"...هذا يقتلع الصخور..." و"...ذاك يكدسها..."، أما أداة التكرار فتوزعت مؤشراتها لفائدة تكرار المفردات والتي بلغت اثنتي عشرة حالة من أصل ست عشرة حالة حيث نسجل تركيز الكاتب على تكرار كلمات مثل القرية، الجمعية، الأرض، المهندس، الجرارات ...، وهو تكرار على حساب الترادف الذي لم يبرز في عبارات النص بحالات عديدة عدا عبارة "...وعليهم أن يتآزروا و يتعاونوا..." حيث أتى الترادف في شكل تتابعي كما في عبارة "...وبدأت في الاتساع والانبساط..." وعبارة "...ليست من حجر..." والتي يقابلها ترادفا كلمة الصخرة الواردة مرات في النص، ولقد دعم الكاتب السند بخصوص التكرار بحالتي تضام استهدفت المراحل العمرية للإنسان مثل الشيوخ، الكهول، الأطفال وسياق القرية مثل الطين ، الكوخ ...، أما مؤشرات الحذف فتوزعت ما بين الفعل والحرف كما تبين عبارة "...أن تنتج الفواكه والغلال..." حيث تم حذف المصدر المؤول أن تنتج وعبارة "...أقبلت الآلات والعربات..." وعبارة "...بلا كلل ولا ملل..." أين تم إسقاط حرف الباء و عبارة "...وبدأت في الاتساع والانبساط..." حيث تم حذف الحرف في ، كما بين التحليل حالتي استبدال كما في عبارة "...يعتمدون في حياتهم على الفلاحة فيزرعون ويحصدون و...". وبربط هذا التحليل ديداكتيكيا نرى أن المنهاج ووثائقه المرافقة له لم تشر إلى أهميته في تحليل

النص الخادم الوضعية الإدماجية عبر منطق التداول، فالتدرج السنوي لأنشطة اللغة العربية استهدف من خلال هذا السند الظاهرة النحوية من خلال الأفعال الخمسة و الظاهرة الصرفية من خلال الفعل الناقص والهمزة على النبرة في الظاهرة الإملائية، وعلى سبيل المثال الذي يبين أن النص لم يكن مستوفيا هذه الظواهر بشكل يجعله محور النشاط اللغوي، نجد أن الصفحة **57** من كتاب **" كتابي في اللغة العربية "** تؤكد أن نحو الجملة مازال يسود نشاط اللغة العربية من الناحية الديداكتيكية ، وحجة هذا التحليل من ذات الصفحة تلك الجمل المستنبطة من سياق النص، والتي لم ترد في السند ؛ هذا الذي يعني أن تدريس الظاهرة اللغوية لا يرتبط بالنص ، وأن النص تظهر قوة اعتماده في تناول الظواهر النصية ،والتي يهمنا منها أدوات الاتساق والتماسك الضامنة صلابته وترابط جمله، هذا الترابط الذي يتضح معناه في الوضعيات الإدماجية التي هي الغاية من تدريس اللغة العربية ، حيث لا يمكن تجاهل استعمال اللغة فيها، والذي من روافدها المشافهة الغائبة بشكل صريح يوجه الأساتذة إلى أهميتها خصوصا وأن الاستبانة الموجه لأساتذة هذه المرحلة يؤكد تحليلها أن التكوين في المقاربة النصية مازال سطحيا بمعنى الكلمة، ولتقوية هذا التحليل يمكن العودة إلى مسوغ إنتاج النصوص الذي يلح على العمليات اللغوية والنفسية والاجتماعية والمعرفية، والتي تشكل من الأجزاء وحدة منسجمة قائمة على قواعد تركيبية ودلالية و تداولية، هذا الذي أشار إليه الطاهر لوصيف في دراسته المذكورة في الدراسات السابقة لهذه الدراسة، **وهذا ما يؤكده في الصفحة 151**، كما يمكن تعضيد التحليل ذاته بتحليل الجدول الخاص بالخطابات الرائجة حول تعليمية اللغة من خلال الديداكتيك الوظيفية المتجاوزة الوصفية عبر القدرة التواصلية من خلال وضعيات تحتمها حاجيات لغوية **حسب جدول الخطابات الرائجة في تعليمية اللغات**.

جدول 10: نتائج اختبار ^{2}× لحسن مطابقة التكرارات المشاهدة لأدوات الاتساق لتكراراتها المتوقعة في نص**" قصة الحيتان الثلاثة".**

أدوات الاتساق	التكرار المشاهد	النسبة	التكرار المتوقع
الإحالة	**18**	**36.530**٪	**9.8**
العطف	**13**	**26.530**٪	**9.8**
التكرار	**12**	**24.489**٪	**9.8**
الحذف	**05**	**10.204**٪	**9.8**
الاستبدال	**01**	**2.408**٪	**9.8**
الكلي	**49**	**100**٪	

يتضح من الجدول **(10)** أن التكرار الأكبر كان لصالح فئة " الإحالة" على حساب فئة" العطف "وبقية الفئات "التكرار "و" الحذف "و" الاستبدال" على التوالي، وبمقارنة قيمة^2**×** المحسوبة والتي بلغت **(18.651)** عند مستوى الدلالة **(α=0.01)** وبدرجة حرية **(4)**، وهي قيمة أكبر من القيمة النظرية **(13.277)** في الجدول الإحصائي ، فإن ثمة دلالة إحصائية بين التكرارات المشاهدة و التكرارات المتوقعة لأدوات الاتساق في نص **"قصة الحيتان الثلاثة "** في كتاب **"كتابي في اللغة العربية "** ممثلة بوحدتي التحليل (الكلمة والموضوع) معا ، وفقا لاختبار X^2 لحسن المطابقة ، بمعنى عدم وجود حسن لمطابقة التكرارات المشاهدة لأدوات الاتساق في ذات النص ممثلة بذات الوحدات لتكراراتها المتوقعة ، بما يفيد أن أدوات الاتساق في هذا النص مضمنة و تتوزع بطريقة غير متوازنة.

يبيّن تحليل هذا السند أن أداة الإحالة تسجل نسبة**(36.530٪)** مقارنة بأداة العطف التي عرفت تواجدا بنسبة **(26.530٪)** وأداة التكرار المحصلة على نسبة**(24.489٪)**، في حين تم تسجيل نسبتي**(10.204٪)** و**(2.408 ٪)** بالنسبة للحذف والاستبدال، وبالعودة إلى جدول رصد تكرار مؤشرات هذه الأدوات نقرأ غالبية العطف الوصلي بثماني حالات على حساب الربط الزمني بثلاث حالات ، في حين عدم تضمن السند لأكثر من حالة في الاستدراك والتفريع ، ومن الأمثلة المتضمنة ورود أدوات العطف نحصل على عبارة "...جاء الشتاء...وتجمدت مياه

البحر..."و"...قلقة وخائفة..." ...فمخدوشة ومتورمة..."و"...احتشدوا وذهبوا..."و"...المناشير والفؤوس..."، وهذا مقابل حالات من قبيل "...شاهد فانطلق..."و"...ثم جاءت طائرة تشبه ...»، أما بقية أشكال العطف فلم تظهر في السند عدا حالة في الاستدراك أتت في عبارة "...لكنه أحاط بها من كل جانب..." وفي "...لتمر منها الحيتان ..." كحالة معبرة عن التفريع؛ وبخصوص مؤشرات الإحالة بيّن جدول رصدها توزعها بصورة غير متوازنة لصالح الإحالة الإشارية باثنتي عشرة حالة مقابل أربع حالات للإحالة الشخصية حيث توزعت في عبارات النص بين الإشارة والظرفية فمثلا نسجل في عبارة "...هذا اليوم..." وعبارة "...هذا العام..." التي تكررت و"...من هذا السجن..." و"...وشاهد الصيد ذلك كله..." و"...كان ذلك الصياد..." حيث ركز الكاتب على اسمين بصورة واضحة، في حين عرفت الظرفية حضورها في الإحالة من خلال العبارات "...بعد أن فاجأها قدوم..." و"...وبعد أن فقد الجميع الأمل..."و"...بعد ثلاثة...". وبالنسبة للإحالة الشخصية نقرأ عبارة "...برؤوسها..." و "...أن تجد طريقها ..." و"...وهي بحاجة..." حيث عمد الكتاب إلى توظيف ضمائر الملكية وضمير الغائب، ولم يخل النص من حالات المقارنة إذ سجل جدول رصدها حالتين من تكراراها تمثلت في كلمة التشبيه الوارد في عبارة "...تشبه الطائرة الحوامة..." و توظيف اسم التفضيل في عبارة "...ولما اقترب أكثر...". وبالنسبة لأداة التكرار لم يشذ السند عن غيره من السندات السابقة إذ طبع النص تكرار كلمات على حساب الترادف والتضاد، حيث نسجل عشر حالات تكرار من قبيل الصياد، الحيتان، الجليد، الشتاء...وغيرها من التكرارات التي وظفها الكاتب في النصية، تكرارات غيبت الترادف الذي ظهر في حالة "شاهد" التي أتت بمعنى رأى و لمح وأدرك وهذا في عبارة "...رأى منظرا غريبا..." و"...فقد لمح شيئا..." "...وأدرك الصياد..." و"...وشاهد الصياد ذلك...»، كما تم تدعيم النصية بحالة تضاد تمثلت في مقابلة الضيق بالاتساع من خلال عبارة "...قناة ضيقة...إلى البحر الواسع"، كما سجل الجدول حالة من التضام لم تكرر، تمثلت في سياق الصيد عبر كلمات البحر، الكلب، الحوت، الصياد، سياق أسهم في توسعة جمل النص.ولقد عمد السند إلى اعتماد أداة الحذف من خلال حالات الحذف الاسمي الذي يقلل من الإسراف البارز في تكرارات كلمات بعينها، وهذا من خلال عبارة "...فقد جاء الشتاء مبكرا..." حيث تم إسقاط كلمة فصل و عبارة "...قدوم الشتاء..." الحاذفة ذات الاسم وعبارة "...انتشر خبر الحيتان..." حيث تم حذف النعت المتمثل في الثلاث.أما عن

تحليل السند ديداكتيكيا في ربطه بالمقاربة النصية، فنلاحظ أن التوزع غير المتوازن لمؤشرات أدوات الاتساق دال على عشوائية في انتقاء المحتوى، انتقاء تبرره غياب الدراسة النصية، حيث مازال النص من خلال هذا السند لا يتميز عن الجملة في استهداف الظواهر اللغوية التي يحددها التدرج السنوي لأنشطة اللغة العربية، والدليل بارز في تناول الظاهرة النحوية " كان وأخواتها دلالة "كمثال، حيث اعتمد المنتقي على جمل في الصفحة "66" من كتاب **" كتابي في اللغة العربية "**، هذا الذي يعني من بين ما يعنيه أن تناول الظواهر اللغوية في نظر باني المنهاج لا يتعلق مباشرة بالنص، من خلال السياق الذي هو رافد من روافد النصية، كما أنه من جهة أخرى يغيّب أبعاد الدراسة النصية في التدرج وفي محتويات كتاب **" كتابي في اللغة العربية "**، وبالعودة إلى الجانب النظري من هذه الدراسة يتبين لنا أن النصية ومعاييرها تتجاوز الدراسات اللغوية إلى الدراسات النصية عبر التداولية، حيث تشير المقارنة بين نحو النص ونحو الجملة إلى أن الوحدة الأساسية للاتصال هي النص، كما أن النص في تميزه يتطلب تحليله تصورات واسعة ترتكز على عناصر تداولية تحددها طبيعة النص، فضلا عن تلك العناصر النحوية والدلالية **وهذا ما يذهب اليه الأزهر الزناد،** هذا التحليل الذي أكدته الدراسات الواردة في الفصل الأول في تناولها الكيفي لتعليمية اللغة العربية في المدرسة الجزائرية التي تناولت المقاربة النصية كتعليمية عبر أداة الاستبانة المقدمة لمنفذي هذه المقاربة.

جدول 11: نتائج اختبار ^{2}× لحسن مطابقة التكرارات المشاهدة لأدوات الاتساق لتكراراتها المتوقعة في نص **"بين التمساح والطيور".**

أدوات الاتساق	التكرار المشاهد	النسبة	التكرار المتوقع
الإحالة	**34**	**48.571٪**	**14**
العطف	**16**	**22.857٪**	**14**
التكرار	**15**	**21.428٪**	**14**
الحذف	**4**	**5.714٪**	**14**
الاستبدال	**1**	**1.428٪**	**14**
الكلي	**70**	**100٪**	

يتضح من الجدول **(11)** أن التكرار الأكبر كان لصالح فئة " الإحالة" على حساب فئة" العطف "وبقية الفئات "التكرار " و" الحذف "و" الاستبدال" على التوالي، وبمقارنة قيمة^2× المحسوبة والتي بلغت **(48.14)** عند مستوى الدلالة **(α=0.01)** وبدرجة حرية **(4)**، وهي قيمة أكبر من القيمة النظرية **(13.277)** في الجدول الإحصائي ، فإن ثمة دلالة إحصائية بين التكرارات المشاهدة و التكرارات المتوقعة لأدوات الاتساق في نص **" بين التمساح والطيور "** في كتاب **"كتابي في اللغة العربية "** ممثلة بوحدتي التحليل (الكلمة والموضوع) معا ، وفقا لاختبار^2**X** لحسن المطابقة ، بمعنى عدم وجود حسن لمطابقة التكرارات المشاهدة لأدوات الاتساق في ذات النص ممثلة بذات الوحدات لتكراراتها المتوقعة ، بما يفيد أن أدوات الاتساق في هذا النص مضمنة و تتوزع بطريقة غير متوازنة؛ إن في هذا السند عرفت أداة الإحالة نسبة عالية قدرت بـــ :**(48.571٪)** مقابل نسبتي **(22.857٪)** و**(21.428٪)** لصالح العطف والتكرار على التوالي، كما سجل الحذف و الاستبدال نسبتي **(5.714٪)** و**(1.428٪)**، وبرصد مؤشرات الإحالة نقرأ أن غالبيتها كانت تصب في خانة الإحالة الشخصية، حيث تم تسجيل أربع وعشرين حالة ، في حين تم رصد تسع حالات كإحالات إشارية، وبتصفح السند نلحظ أن العبارات التي تضمنت مؤشرات الإحالة الشخصية سيطرت عليها ضمائر الملكية بصورة جلية ، مثلما تؤكده عبارات جسمه، أبنائه ، أبيه ، حاله ، معدته ،ظهره...، كما نسجل حالات من الضمائر الغيبية وردت في "...وهو ساكن ..." و "...وهو مستعد..." و"...وهو يبقى..." ،

وبالنسبة للإحالة الإشارية توزعت مؤشراتها في عمومها في خانة أسماء الإشارة مثل ما تبيّنه العبارات "...كان هذا التمساح الصغير..." و "...في هذا اليوم تناول التمساح..." ...وهذا ليس عيبا..." و"...وهي تنط هنا وهناك..." و "...وبدأت تنقر هنا وهناك..."، وهذا على حساب الأسماء الموصولة التي لم تذكر كثيرا في السند حيث رصد التحليل " التي" في عبارة "...الحيوانات الصغيرة التي..." و"...يدفع به ما بقي..." و "...ولكن سرعان ما غير رأيه"، كما تم رصد حالة مقارنة تكررت في عبارة الصغير مرات عدة كما في العبارة "...التمساح الصغير..." الواردة بشكل واضح ، أما بالنسبة لأداة العطف فعرفت مؤشراته ،كما عرفت بقية النصوص، سيطرة أدوات الوصل فيها بصورة عامة ، ومن العبارات التي تبيّن هذا عبارة "...ضخما ومغلقا..." و"...الضخم والمخيف..." و"...يلعب ويصنع..." و "...يصطاد الضفادع وبعض ..." و"...، ولم يسجل النص في الاستدراك إلا حالات معدودة يحصرها الرصد في عبارة "...لكن التمساح فتح فمه..." و "...ولكن سرعان ما غير رأيه...". وبخصوص التكرار عرف السند تكرار كلمات على حساب التكرار والتضاد ككل السندات ومنها (التمساح، النهر، الصغير، الحيوان، الضخم...) وهي تكرارات برزت بوضوح، بينما لم تظهر تكرارات قائمة على الترادف عدا تحرسان وترصدان الواردتين في عبارة "...فإن عينيه تحرسان كل النهر وترصدان..."وتناول والتهم في عبارة"...يكتفي بتناول الحيوانات..."و"...سيلتهمها التمساح...»، كما عرف النص تضادا في حالة الكبير و الصغير والذي تكرر مرة في صورة ساكن ومتحرك كما توضحه العبارة "...وهو ساكن لا يتحرك..."؛ و عن مؤشرات الحذف غلب عليها الحذف الاسمي والذي نقرأه في عبارة "...من أبيه حتى يتعلم..."أين تم حذف كلمة الكبير و"... إلى فم التمساح وبدأت تنقر..."، عن الاستبدال برز من مؤشراته ما دلت عليه عبارة "...كان هناك على رمل ضفة النهر تمساح صغير بلعب ويصنع حفرا مثلما يفعل الأطفال الصغار...»،فجملة مثلما يفعل الأطفال تضمنت فعلا بديلا للفعليين الواردين قبله وهما يلعب ويصنع؛ وبتأمل التدرج السنوي لأنشطة اللغة العربية نقرأ أن السند معتمد لتناول الظواهر اللغوية المتمثلة في "كان وأخواتها إعرابا" والفعل اللفيف، وهذا ما تؤكده صفحتا كتاب "كتابي في اللغة العربية" **(انظر ، ص: 70، ص:،71)**، والراجع إليهما يسجل اعتماد واضع المثال في الكتاب على نحو الجملة من خلال عبارة "كان اليوم حارا و كان التمساح في النهر "أو من خلال عبارة" انزلق التمساح بهدوء وعض العجل

فهوى في الماء "، وهذا دليل ديداكتيكي على الغوص في الطرح التقليدي من خلال نحو الجملة، وليس من خلال نحو النص الذي يفيد في دراسة الظواهر اللغوية عبر السياق، كما يفيد بدرجة أقوى في تعاطي النصية من أجل التمكن من اللغة تداولا بعيدا عن تلك الرتابة الجافة **حسب ما يرى سعيد حسن بحيري**، كما أن المتأمل في ذات الصفحتين يدرك أن تعليمية اللغة العربية مازالت تعتمد على الديداكتيك الوصفي من خلال اعتماد التدريب القائم على استخراج وتحديد الظاهرة اللغوية، وليس على التدريب استعمالا للغة تداولا، **مثل ما يوضحه جدول الخطابات الرائجة في تعليمية اللغات**، وهذا التحليل النقدي كله يؤكد الانتقاء العشوائي للسند الذي لا يخدم لسانيات النص البتة من خلال معاييرها المغيّبة ، كما أنه مؤشر قوي إلى أن غياب النصية في ذهن باني المنهاج والقائم على اختيار المحتويات أدى إلى الطرح التقليدي في تناول اللغة ديداكتيكيا، **وهذا الذي أكدته دراسة الطاهر لوصيف**، كما تعضده دراسة **الجيلالي زحاف**.

جدول 12: نتائج اختبار **$\times^2$** لحسن مطابقة التكرارات المشاهدة لأدوات الاتساق لتكراراتها المتوقعة في نص **"عاصمة بلادي الجزائر"**.

أدوات الاتساق	التكرار المشاهد	النسبة	التكرار المتوقع
العطف	**36**	**.40** ٪	**18**
الإحالة	**31**	**34.444**٪	**18**
التكرار	**16**	**17.777**٪	**18**
الحذف	**6**	**6.666**٪	**18**
الاستبدال	**1**	**1.111**٪	**18**
الكلي	**90**	**100**٪	

يتضح من الجدول **(12)** أن التكرار الأكبر كان لصالح فئة " العطف" على حساب فئة" الإحالة "وبقية الفئات "التكرار " و" الحذف "و" الاستبدال" على التوالي، وبمقارنة قيمة**$\times^2$** المحسوبة والتي بلغت **(51.665)** عند مستوى الدلالة **(α=0.01)** وبدرجة حرية **(4)**، وهي قيمة أكبر من القيمة النظرية **(13.277)** في الجدول الإحصائي ، فإن ثمة دلالة إحصائية بين التكرارات

المشاهدة و التكرارات المتوقعة لأدوات الاتساق في نص **" عاصمة بلادي الجزائر "** في كتاب **"كتابي في اللغة العربية "** ممثلة بوحدتي التحليل (الكلمة والموضوع) معا ، وفقا لاختبار X^2 لحسن المطابقة ، بمعنى عدم وجود حسن لمطابقة التكرارات المشاهدة لأدوات الاتساق في ذات النص ممثلة بذات الوحدات لتكراراتها المتوقعة ، بما يفيد أن أدوات الاتساق في هذا النص مضمنة و تتوزع بطريقة غير متوازنة.

وفي السند برزت أداة العطف بنسبة **(40٪)** متقدمة على أداة الإحالة الواردة بنسبة **(34.444٪)** وعلى أدوات التكرار والحذف والاستبدال الآتية بنسب **(17.777٪)** و**(6.666٪)** و **(1.111٪)** وبقراءة جدول رصد مؤشرات هذه الأدوات يتبيّن أن العطف القائم على الوصل عرف انتشارا واسعا بلغ أربعا وثلاثين حالة تؤكدها العبارات "...البواخر والسفن و ونشاط العمال والباعة " و"...الأحياء القديمة و الأحياء ..." و"...الغلال وأخرى للقماش و الأثاث و الأدوات..."...، وغيرها. سند تأكدت فيه أدوات الوصل على حساب بقية المؤشرات كالاستدراك الذي تم رصد له عبارة "...ولكن التجول ممتع فيها..." وعبارة الربط الزمني الوارد في جملة "... وعلى أطرافها تنتشر مقاه شعبية قديمة يرتادها سكان هذه الأحياء، فيتناولون فيها...".وعرفت أداة الإحالة في مؤشراتها توزعا شبه متوازن حيث بلغت الإحالة الشخصية أربع عشرة حالة مقابل ثلاث عشرة حالة سجلتها الإحالة الإشارية ، في حين لم يتم تسجيل حالات مقارنة في سند **"عاصمة بلادي الجزائر"** بحجم أسماء الإشارة والأسماء الموصولة ، ومن أمثلة الإحالة الشخصية ضمائر الملكية التي عرفت تكرارا واسعا مثلما نقرأه في كلمات (اسمها ، ميناؤها ، بنيانها ، عمرانها ، بيوتها ، أطرافها ، طريقه ، جوانبها...) كما من أمثلتها المتعلقة بضمائر الغيبية عبارة "...فهي تشمل القصبة وما جاورها..." و"...وهي الآن متحف للفنون التقليدية ..." و "...وهي ضيقة غاصة بالمارة..." و"...وهي تشق أمواج البحر...»، عبارات ركزت على الضمير "هي" بشكل خاص؛ ومن أمثلة أسماء الإشارة الدالة على الإحالة الشخصية نشير إلى العبارة "...وعلى مقربة من هذه الدار..." و "...ويوجد بهذه الأحياء..." و"...وتزين هذه الأحياء..." و"...تلك هي مدينة الجزائر...»؛ ومن أمثلة الأسماء الموصولة نحدد (الذي، التي، ما) حيث تم رصدها في عبارة "...الذي يأتيه الزبائن من كل مكان ..." و"...الذي صار كأنه بحيرة..." و "...التي تكتظ بالنساء اللائي يأتين لاقتناء ما يناسب..." ، أما عن المقارنة فظهرت مؤشراتها في عبارة "...وأشهر هذه الأسواق ..." على صيغة المقارنة من حيث

الشهرة و"...أهم المؤسسات الحكومية..." من حيث الأهمية و"...كأنه بحيرة..." على صيغة التشبيه ، وبصدد التكرار ، رصد التحليل توزعا شبه متوازن بين مؤشراته فعرف تكرار كلمات ست حالات أتت في كلمات (الأحياء ، دار ، أسواق ، ضيقة ...) ، كما رصد ترادفات بينتها عبارة "...ضاجة بالحركة والنشاط..." حيث الحركة تعني النشاط و"...شديدة الالتواء والتعاريج..." و"...شامخة في بنيانها..." و"...عمارات حديثة شاهقة..." ، كما سجل السند في ذات التكرار تضاما في سياق البحر عبر(الميناء والسفن و...) وتضاما في سياق السمر (الشاي، المقهى، الحديث...) وتضاما في سياق العمران من خلال (البناء، الزقاق، النهج...) ؛ وعن الحذف شهد السند حذف الحرف في عبارة "...ضاجة بالحركة والنشاط..." أين تم إسقاط الباء و"...كدار عزيزة ودار..." حيث حذف الكاف.

إن الناظر في صفحة كتاب " كتابي في اللغة العربية " **(انظر، ص: 84)** يقرأ أن العبارات المستخرجة من النص " إن الجزائر شامخة في بنيانها" و " إن الجزائر بناياتها بيضاء" يدرك أن دراسة الظاهرة اللغوية تتوسل بجمل لم تظهر فيها النصية وسياقها كعامل ذي تأثير في تناولها ، كما أن الناظر في التدرج السنوي لأنشطة اللغة العربية يدرك أيضا أنه لم يلتفت إلى دراسة الظواهر النصية الداخلة في اتساق النص وتماسكه - والتي لا يمكن تغيبها في الفصل في دراسة الظواهر اللغوية – لا سيما وأن الغاية من تدريس اللغة العربية غاية تداولية بحتة ، إذ أن ما عيب على الديداكتيكيات السابقة أنها لم تهتم بالوظيفية نتيجه غرقها في المعيارية والوصفية التي لم تمكن دارس اللغة من استعمالها ، فضلا عن ما تقدمه النصية عبر القضايا التي تفيد بحث علاقات التماسك وأبنية التطابق والتقابل والتراكيب المحورية وحالات الحذف والجمل المفسرة والتفريعات التركيبية وتوزيعاتها في ترابط النص وأجزائه، **وهذا حسب محمد العبد** كما أن الأدوات الواردة في النص والداخلة في أهداف لسانيات النص لم تظهر ديداكتيكيا في صفحات كتاب "كتابي في اللغة العربية" وفي غيره من الوثائق التربوية، وهذا تحليل نقدي يبيّن مدى تغييب البعد النصي في المنهاج الجزائري للمرحلة الابتدائية، والذي من دلائله مؤشرات أدوات الاتساق الغائبة في انتقاء محتويات كتاب " كتابي في اللغة العربية".

جدول 13 : نتائج اختبار **^{2}×** لحسن مطابقة التكرارات المشاهدة لأدوات الاتساق لتكراراتها في نص**" من تقاليدنا".**

أدوات الاتساق	التكرار المشاهد	النسبة	التكرار المتوقع
العطف	**36**	**42.352٪**	**17**
التكرار	**21**	**24.705٪**	**17**
الإحالة	**18**	**21.176٪**	**17**
الحذف	**10**	**11.764٪**	**17**
الاستبدال	**0**	**0٪**	**17**
الكلي	**85**	**100٪**	

يتضح من الجدول**(13)** أن التكرار الأكبر كان لصالح فئة "العطف" على حساب فئة" التكرار"وبقية الفئات "الإحالة " و" الحذف "و" الاستبدال" على التوالي، وبمقارنة قيمة^2× المحسوبة والتي بلغت **(42.116)** عند مستوى الدلالة **(α=0.01)** وبدرجة حرية**(4)**، وهي قيمة أكبر من القيمة النظرية **(13.277)** في الجدول الإحصائي، فإن ثمة دلالة إحصائية بين التكرارات المشاهدة و التكرارات المتوقعة لأدوات الاتساق في نص **"من تقاليدنا"** في كتاب **"كتابي في اللغة العربية"** ممثلة بوحدتي التحليل (الكلمة والموضوع) معا، وفقا لاختبار**X^2** لحسن المطابقة، بمعنى عدم وجود حسن لمطابقة التكرارات المشاهدة لأدوات الاتساق في ذات النص ممثلة بذات الوحدات لتكراراتها المتوقعة ، بما يفيد أن أدوات الاتساق في هذا النص مضمنة و تتوزع بطريقة غير متوازنة.

يبيّن تحليل السند أن أداة العطف تعرف نسبة عالية **(42.352٪)** مقابل التكرار الذي شهده النص بنسبة **(24.705٪)** متقدما على أدوات الإحالة والحذف والاستبدال بنسب قدرت على التتابع بـ **(21.176٪)** وبـ **(11.764٪)** و**(0٪)**، وبقراءة جدول رصد مؤشرات هذه الأدوات يتضح ما أتي في السندات السالفة التحليل، حيث تتوزع مؤشرات العطف على أدوات الأصل بـثلاث وثلاثين حالة، بينما تعرف مؤشرات الربط الزمني ثلاث حالات وتغيب بقية المؤشرات في توزعها في هذا السند، ومن العبارات المتضمنة هذا التوزع نقرأ عبارة

"...ومن التقاليد التي تمسكوا بها وحافظوا عليها..." و"...وعاشوراء وعند دخول فصل الربيع...الحصاد والدّرس" و"...وإقامة مسابقة لاختيار ...وأفضل..." و"...وأغاني وزغاريد النساء" و "...الغناء والرقص..." و"...لتآخي وتصالح..." و"...الحرفيون والمهتمون..." ...بالوطن والبطولات..." ، أما ما سجل في حالات الربط الزمني فنرى عبارة "...ويأخذ...فيحتم الحرفيون والمهتمون..." ، ومن حالات التكرار التي شهدها السند خمس عشرة حالة تكرار كلمات وحالات قليلة من الترادف والتضام ، فكلمات من مثيلات (جوق ، يحتفل ، تميز، الربيع ، عاشوراء، أجواء...) تكررت في النص تكررا واضحا مقارنة بحالات الترادف التي مثلتها كلمات التضامن والتكافل و كلمات الفرح والابتهاج وكلمات تظاهرات وإحياء، ففي عبارة "...تعبيرا عن التكافل والتضامن..." أتى الترادف متواليا في الجملة ،سهل الإدراك في القراءة، وفي عبارة "...من الأفراح والأهازيج..." وهي ذات الملاحظة في توالي المفردتين وفي عبارة "... المهتمون بالصناعات التقليدية ..." والتي تقابلها "...محبو الفروسية من كل مكان "، ولقد دعم الكاتب السند بحالات تضام خدمة للفهم والتوسع كما جاء في سياق المناسبة عبر كلمات المولد وعاشوراء والحصاد...وغيرها ، كما تدل عليه كلمات من قبيل اليوم، الليل، الشهر، الأسبوع...والتي تخدم سياق الزمن، وكذلك سياق الأصالة من خلال توظيف كلمات الأجداد، والتاريخ و الافتخار...، أما عن مؤشرات الإحالة فعرفت ثماني حالات في الإحالة الشخصية وثماني في الإحالة الإشارية وحالة مقارنة، والنص يؤكد دائما ورود ضمائر الملكية بصورة جلية مثلما يظهر في كلمات (عيدها، قدومه، خيولهم، أجدادهم، تاريخهم...)، وهذا على حساب ضمائر الغيبية باعتبار طبيعة النص، عدا الضمير"هي" الوارد في عبارة "...وهي تبين ارتباط الجزائريين...". وعن مؤشرات الإحالة الإشارية نقرأ اسم الإشارة "هذه" الآتي في عبارة"...وتكثر هذه الاحتفالات خصوصا..."وعبارة "...كما تكون هذه الاحتفالات...» في إشارة إلى الاحتفال في المحطتين الوارد فيهما اسم الإشارة، وعن الأسماء الموصولة نلحظ تواتر " التي " في محطة "...التي تميز كل منطقة "و"...التي تنشطها فرق الغناء ..."و"...والتي تمثل كل منطقة من مناطق الجزائر "، كما وظف السند حالات ظرفية من قبيل بعد الواردة في عبارة "...بعد موسم الحصاد..." أو من قبيل عند في عبارة "...وعند دخول فصل الربيع" ، ووظف أشكال المقارنة من خلال اسم التفضيل "أكبر " و"أفضل" الواردين في جملة"...أفضل رجل ترقي..."و"...من أكبر المناسبات في المنطقة..."

و كلمة رائعة في"...باستعراضات رائعة على خيولهم...". وإذا كان السند قد شهد تكرارات في كلمات طغت على الترادف وعلى غيره من مؤشراته فإن النص عرف حالات حذف توزع بين الاسم والحرف ، فنقرأ في عبارة "...كالمولد النبوي الشريف وعاشوراء..." حذف الكاف و في عبارة "...بأهازيج وأغاني و زغاريد النساء..." حيث تم حذف الباء وفي عبارة "...فرق الغناء والرقص..." عبر حذف اسم فرق.

في السند " من تقاليدنا" يظهر التناول البيداغوجي الذي يغيّب البعد النصي في تعليمية اللغة العربية من خلال دراسة الظاهرة اللغوية "إن وأخواتها إعرابا" ، والتي لا يختلف تناولها في السند السابق عبر "إن وأخواتها دلالة"، حيث لم يظهر الفرق بين التناولين من الزاوية الديداكتيكية **(انظر ، ص:80)**، هذا الذي يعني من بين ما يعنيه أن غياب توزع مؤشرات أدوات الاتساق في السندات المعتمدة في كتاب "كتابي في اللغة العربية" مرده تناول اللغة العربية من خلال تعليمية تقليدية، لا تنظر إلى النص عبر معاييره النصية المتحكمة في بنائه وترابطه وتماسكه، وهذا التحليل النقدي تعضده صفحتا كتاب "كتابي في اللغة العربية" **(انظر، ص: 88،89)**، واللتان تلحان على التدريب اللغوي الوصفي انطلاقا من التحديد والتعيين بعيدا عن أبعاد الديداكتيك الوظيفي التي تستهدف إنتاج خطابات ونصوص وفق أدوات تحددها أهمية وأهداف الدراسات اللسانية، كما يعضده المنهاج الجزائري في اكتفائه بالحديث السطحي عن الاتساق والانسجام دون التحليل الديداكتيكي لتلك الأدوات التي تسهم في صنع النصية.

جدول 14: نتائج اختبار^2× لحسن مطابقة التكرارات المشاهدة لأدوات الاتساق لتكراراتها المتوقعة في نص**" لوحات من صحراء بلادي".**

أدوات الاتساق	التكرار المشاهد	النسبة	التكرار المتوقع
الإحالة	**28**	**44.444**٪	**12.6**
التكرار	**21**	**33.333**٪	**12.6**
العطف	**9**	**14.285**٪	**12.6**
الحذف	**4**	**6.349**٪	**12.6**
الاستبدال	**1**	**1.587**٪	**12.6**
الكلي	**63**	**100**٪	

يتبين من الجدول **(14)** أن التكرار الأكبر كان لصالح فئة " الإحالة" على حساب فئة" التكرار "وبقية الفئات "العطف " و" الحذف "و" الاستبدال" على التوالي، وبمقارنة قيمة^2× المحسوبة والتي بلغت **(41.998)** عند مستوى الدلالة **(α=0.01)** وبدرجة حرية **(4)**، وهي قيمة أكبر من القيمة النظرية **(13.277)** في الجدول الإحصائي ، فإن ثمة دلالة إحصائية بين التكرارات المشاهدة و التكرارات المتوقعة لأدوات الاتساق في نص **" لوحات من صحراء بلادي "** في كتاب **"كتابي في اللغة العربية "** ممثلة بوحدتي التحليل (الكلمة والموضوع) معا ، وفقا لاختبار X^2 لحسن المطابقة ، بمعنى عدم وجود حسن لمطابقة التكرارات المشاهدة لأدوات الاتساق في ذات النص ممثلة بذات الوحدات لتكراراتها المتوقعة ، بما يفيد أن أدوات الاتساق في هذا النص مضمنة و تتوزع بطريقة غير متوازنة.

و في هذا السند تقدمت أداة الإحالة بنسبة **(44.444٪)** على حساب أداة التكرار الواردة بنسبة (33.333٪) ، في حين بقية الأدوات تباينت نسبها من **(14.285٪)** لصالح العطف إلى نسبتي **(6.349٪)** و**(1.587٪)** للحذف والاستبدال ؛ وبتصفح جدول رصد توزع مؤشرات أدوات الاتساق نقرأ التوزع غير المتوازن لصالح الإحالة الإشارية بقرابة خمس عشرة حالة ظهرت فيها الظرفية بصورة طغت على اسم الإشارة والأسماء الموصولة ، وهذا ما تبينه عبارة "...وسط الصحراء ..." وعبارة "...فوق الكثبان..." و"...بعد أن استغرق...»، في حين

نسجل في اسم الإشارة توظيف حالات قليلة كحالة الاسم "..وقد تركت هذه الرحلة ..." و حالة الاسم الموصول في عبارة "...الكبيرة البيضاء التي..." أو عبارة «...بمسجدها الذي ظهر...»؛ وعن الإحالة الشخصية طبعتها ضمائر الملكية الواضحة في الكلمات (رقبتها، إنتاجي، وسعنا، مشاهدتنا، زيارتنا...)، كما وظف الكاتب حالات مقارنة عبر عبارة "...فهل تجد شجرة أجمل مني أو أحلى من إنتاجي" كما في عبارة "...أجمل الأثر في أنفسنا"، حيث عمد الكاتب إلى تكرار ذات الصيغة وعبر عبارة "...وكأنها تقول..." من خلال التشبيه المكرر كذلك في عبارة "...كأنه الجندي الواقف...» ودائما يظهر في السندات غلبة تكرار الكلمات على حساب الترادف والتضام، هذا الذي تظهره خانات جدول رصد المؤشرات فكلمات مثل (المدينة، الحافلة، أحياء...)، ترادف تم رصده في حالة لم تتكرر كثيرا كحالة "..وكان يصعد ..." و التي يقابلها "...حتى ارتفع في حافلتنا..." و حالة «...أنظر فهل تجد ..." والتي يقابلها "...وكنا نرى من حين لآخر..." تقابلا بين الأمر و الماضي حيث وظف أيضا استبدال ورد في عبارة من حين لآخر من خلال تبديل الحين بكلمة الآخر، كما سجل السند حالات قليلة في التضاد مثلما أتى" يصعد" في مقابلة "ينحدر" في العبارتين "...وكان يصعد التلال مرة وينحدر مرة أخرى"، دون أن يعمد إلى تجاهل التضام الوارد في سياق الفلاحة الصحراوية عبر كلمات النخل والتمر والشجر، وعن الاستبدال رصد جدول توزع المؤشرات حالات اسمية نأخذ منها مثال في عبارة "...بمنازله البسيطة والنظيفة..." بدلا عن تكرار كلمة منازل في حال قولنا وبمنازله النظيفة. وفي الإطار الديداكتيكي نجد أن التدرج السنوي لأنشطة اللغة العربية في الصف الخامس يستهدف دراسة الظاهرة اللغوية **"الصفة والموصوف"** من خلال ملاحظة الجملة " وقبل أن يصل.....المزمار" قصد التعرف عليها، والعبارة مثال واضح على تدريس الظواهر اللغوية باعتماد نحو الجملة، وليس نحو النص؛ هذا الذي تبيّنه صفحة كتاب **" كتابي في اللغة العربية"** من هذا السند، كما أن التدريب الوارد في ذات الصفحة يركز على تعيين الصفة من خلال فقرة، وهو تدريب كان يمارس في تعليمية اللغة المستهدفة الوصف، وليس الاستعمال، باعتبار أن أهداف تعليمية اللغة وفق هذه الزاوية ترنو إلى التحكم في الآليات اللغوية عن طريق التمرين، حيث يتمكن المتعلم من بناء تراكيب لغوية ميكانيكية، هذا الذي يتنافى مع مرجعيات الديداكتيك الوظيفية التي تتوخى تعلم اللغة عبر اكتساب الناطق /الكاتب قدرة تواصلية من خلال وضعيات تواصلية؛ وهو أداء لا يمكن حصوله إلا بالرجوع

إلى المقاربة النصية في استهدافها إنتاجية النصية عبر معايرها، والتي أساسها التماسك الضامن الربط والاتساق المعجمي، عبر أدوات لم يركز عليها المنهاج ووثائقه المرافقة، بل اكتفت صفحات السندات كلها بمعاني كلمات من خلال توظيف لم يراع فيه شرحها.

جدول 15: نتائج اختبار^2× لحسن مطابقة التكرارات المشاهدة لأدوات الاتساق لتكراراتها المتوقعة في **"نص سبانخ بالحمص".**

أدوات الاتساق	التكرار المشاهد	النسبة	التكرار المتوقع
الإحالة	**50**	**54.945**٪	**18.2**
التكرار	**21**	**23.076**٪	**18.2**
العطف	**15**	**16.483**٪	**18.2**
الحذف	**4**	**4.395**٪	**18.2**
الاستبدال	**1**	**1.098**٪	**18.2**
الكلي	**91**	**100**٪	

يبيّن الجدول **(15)** أن التكرار الأكبر كان لصالح فئة " الإحالة" على حساب فئة" التكرار "وبقية الفئات "العطف " و" الحذف "و" الاستبدال" على التوالي، وبمقارنة قيمة^2× المحسوبة والتي بلغت **(83.887)** عند مستوى الدلالة **(α=0.01)** وبدرجة حرية **(4)**، وهي قيمة أكبر من القيمة النظرية **(13.277)** في الجدول الإحصائي ، فإن ثمة دلالة إحصائية بين التكرارات المشاهدة و التكرارات المتوقعة لأدوات الاتساق في نص **" نص سبانخ بالحمص "** في كتاب **"كتابي في اللغة العربية "** ممثلة بوحدتي التحليل (الكلمة والموضوع) معا، وفقا لاختبار^2**X** لحسن المطابقة، بمعنى عدم وجود حسن لمطابقة التكرارات المشاهدة لأدوات الاتساق في ذات النص ممثلة بذات الوحدات لتكراراتها المتوقعة ، بما يفيد أن أدوات الاتساق في هذا النص مضمنة وتتوزع بطريقة غير متوازنة. وفي هذا النص برزت أداة الإحالة بنسبة **(54.945٪)** متقدمة على أداة التكرار بنسبة **(23.076٪)** وعلى بقية الأدوات بنسب **(16.483٪)** و**(4.395)** و**(1.098٪)** على التوالي لصالح العطف والحذف والاستبدال، وبتصفح جدول رصد تكرار مؤشرات هذه الأدوات نقرأ أن السند طبعته الإحالة الشخصية على حساب الإشارية وهذا

بطريقة غير متوازنة حيث تسع وعشرون إحالة مقابل تسع عشرة إحالة إشارية ، و يبرز النص ضمائر الملكية في كلمات (أجسامنا ، أمه ، ابنها ، خالته ، أنفه...)، كما يبرز حالات الإشارة من خلال اسم " هذه " و "هذا"، والتي تكررت في ذات السياق كما في عبارة "...هل يجب أن نأكل هذه السبانخ؟ " و عبارة "...أنا أكره هذه السبانخ" و "...هذا الطبق..." و"..ما قصة هذا الطبق..." أسماء أشارت دائما إلى ذات المحيل إليه في صورة تكرار كما في الاسم الموصول في عبارة "...هذا الطبق الذي..." و" ...ما قصة هذا الطبق الذي...»، مع تسجيل حالة من المقارنة عمد عبرها الكاتب إلى توظيف اسم التفضيل أمهر في عبارة "...أمهر طباخة..." و"...أمهر منها...". وبخصوص التكرار شهد النص حالات تكرار كلمات من قبيل سبانخ، أحب، عصام، أمه، طبق، شكر...، وهذا على حساب الترادف الذي لم يظهر في النص كثيرا عدا حالة "...وحينما يقترب وقت الغداء..." و عبارة "...حينما قرب وقت الغداء..." وكذلك عبارة "...هل يحب أن نأكل..." و "...وراح يلتهم الطعام..." و التضاد الذي لم يتكرر عدا حالة أحب وأكره الواردة في عبارة "...أنا لا أحب السبانخ..." وعبارة "...أنا أكره هذه السبانخ..." في نفس الفقرة من السند، أما بخصوص الحذف أربع حالات تنوعت بين الاسم والحرف وشبه الجملة كما توضح عبارة "...لقد رأيتك في السوق مع أمك..." أين تم حذف يوم الأربعاء الواردة في سياق سابق؛ تحليل لم يظهر في هذا السند ولا في السندات كلها، وبتصفح صفحة **(102)** من كتاب **" كتابي في اللغة العربية "** تتجلى لنا دراسة الظاهرة اللغوية " الحال" وكذا الظاهرة " همزة الوصل " من خلال جمل مفصولة عن النص ، وهي ملاحظة تشير إلى غياب النصية وإلى تغييب الظواهر النصية المتمثلة في معيار الاتساق الذي تقوم عليه الدراسة ، وهذا تحليل يبيّن غرق تعليمية اللغة العربية في المرحلة الابتدائية في سطحية - حيث مازال الطرح البيداغوحي تقليديا عبر تحديد الظاهرة وتوظيفها في جمل ، بعيدا عن الوضعيات التواصلية ، والتي تعتبر أساس التدريس في المقاربة الراهنة - لا تمت للمقاربة النصية وأبعاد لسانيات النص بصلة قوية، **هذا الذي اكده زحاف الجيلالي**، وخاصة وأن الغاية من تدريس اللغة العربية تكمن في التداولية بمعناها الواسع والظاهر في الخطاب والنص، **حسب رأي رابح بوحوش.**

جدول 16 : نتائج اختبار χ^2 لحسن مطابقة التكرارات المشاهدة لأدوات الاتساق لتكراراتها المتوقعة في نص" **ابن سينا الطبيب الماهر**".

أدوات الاتساق	التكرار المشاهد	النسبة	التكرار المتوقع
الإحالة	**25**	**30.487٪**	**16.4**
التكرار	**25**	**30.487٪**	**16.4**
العطف	**23**	**28.048٪**	**16.4**
الحذف	**8**	**9.756٪**	**16.4**
الاستبدال	**1**	**1.219٪**	**16.4**
الكلي	**82**	**100٪**	

يتضح من الجدول **(16)** أن التكرار الأكبر كان لصالح فئة " الإحالة" على حساب فئة" التكرار "وبقية الفئات "العطف " و" الحذف "و" الاستبدال" على التوالي، وبمقارنة قيمة χ^2 المحسوبة والتي بلغت **(30.436)** عند مستوى الدلالة **(α=0.01)** وبدرجة حرية **(4)**، وهي قيمة أكبر من القيمة النظرية **(13.277)** في الجدول الإحصائي ، فإن ثمة دلالة إحصائية بين التكرارات المشاهدة و التكرارات المتوقعة لأدوات الاتساق في نص **" ابن سينا الطبيب الماهر "** في كتاب **"كتابي في اللغة العربية "** ممثلة بوحدتي التحليل (الكلمة والموضوع) معا ، وفقا لاختبار X^2 لحسن المطابقة ، بمعنى عدم وجود حسن لمطابقة التكرارات المشاهدة لأدوات الاتساق في ذات النص ممثلة بذات الوحدات لتكراراتها المتوقعة ، بما يفيد أن أدوات الاتساق في هذا النص مضمنة و تتوزع بطريقة غير متوازنة.

في السند عرفت أداة الإحالة نسبة متقدمة على أداة العطف بنسبة **(30.487٪)**،و بتحليل جدول رصد مؤشرات أدوات الاتساق يتضح أنها تتوزع بطريقة غير متوازنة حيث تشهد الإحالة الشخصية سبع عشرة حالة تكرار مقابل ثماني حالات إشارية، وبالرجوع إلى السند نرى أن ضمائر الملكية أكثر ورودا، و من أمثلة تواجدها (شدته، بجواره، علاجه، مرضاه أساتذته ...، و غيرها، كما نسجل حالات عرفها ضمير الغائب مثل: ما أنا إلا طبيب صغير، باعتبار أن النص نص سردي؛ وبالنسبة إلى الإحالة الإشارية نذكر الاسم الموصول الوارد في عبارة

"...استعمال الدواء الذي وصف له..." كما نذكر "...من الأدوية ما يصبح ضارا..." و عبارة "...لا أجد فيما يقدمه لي الأطباء..." و"... هناك من الأمراض ما لا يداوى إلا بالحمية..." . و بخصوص العطف يبقى العطف الواوي يعرف سوادا في السندات على حساب بقية المؤشرات حيث نسجل في هذا السند سبع عشرة حالة مع حالات قليلة بست حالات للاستدراك و الربط الزمني، و في حالات العطف الواوي نذكر عبارات "...في ألم و أسى..." و"... لا أجد وكيف أعالج..." و "...ما أنا إلا طبيب صغير..."و"... رحل ابن سينا ودخل عليه..."؛ و من أمثلة الاستدراك الآتية في السند عبارة "...بل يصف لمرضاه أغذية..."و"... بل الشفاء كله...»، أما عن المقارنة فلم نر في السند حالات عدا حالة **"صغير"** التي لم تتكرر.و عن التكرار نسجل سبع عشرة حالة تكرار كلمات من قبيل (أمير، بن منصور، ابن سينا الأطباء، الألم، يشتد...)، و هي كلمات كثيرة فرضتها طبيعة النص السردية، و من حالات الترادف الواردة في النص (أناس وخلق) الواردتين في عبارة "... و أصاب أناسا كثيرين..." و"... استطاع أن يقضي على خلق كثير...»، كما في (ألم، وجع) المذكورتين في عبارة "...الألم يشتد علي يوما بعد يوم..." و عبارة "... و كان الوجع يشتد به يوما بعد يوم..." و كما في (دخل واقتحم) في الفقرة الأولى من النص في عبارة "...حتى دخل قصور الأغنياء..." و عبارة "... وكان من شدته أن اقتحم أسوار الأمير..." و غيرها،و من الترادفات الداء و المرض، أما عن التضاد فنسجل الشاب و الشيخ في السطر الثالث من الفقرة الأولى و الفقير و الغني من السطر الثاني و الثالث من ذات الفقرة، كما عرف السند حالة تضام كان سياقها المرض (طبيب، دواء، داء، مريض، أعشاب...)، تضام أسهم في توسعة الكلام، أما عن الحذف فنسجل ثماني حالات مست حذف الاسم ،وقد وردت في عبارات نوح بن منصور التي تم حذفها في الكلام عن الأمير تجنبا للتكرار الزائد و حذف كلمة طبيب في عبارات جاء فيها ورود اسم ابن سينا، أما عن حالات الاستبدال نذكر قال الأمير: "...نعم، نعم...»، و هو استبدال خدم تفادي التكرار في عبارة احضره على الفور. تحليل لم يشر إليه المنهاج و لا التدرج السنوي ، حيث استهدف هذا الأخير دراسة الظواهر اللغوية على حساب الظواهر النصية التي هي أساس دراسة السند في خدمتها لنسيج النص وبنائه ، وبالعودة إلى التدرج نقرأ التركيز على الظاهرتين " الأسماء الخمسة " و " الأسماء المقصورة" والواردتين في وضعيتي انطلاق تبنتا منطق نحو الجملة من خلال أمثلة مأخوذة من جمل مفصولة عن النص " ابن سينا الطبيب الماهر" مثل عبارة "

استعان المريض بالعصا" و عبارة " حمل الصيادون إلى المستشفى" ؛ كما أن السند لم يسجل سياقه حالات تعنى بتناول الأسماء الخمسة حيث اكتفى بعبارة " طبيب ماهر اسمه أبو علي " و عبارة في ذات الاسم " يا أبا علي" - هذا الذي يعني أن السند تم انتقاؤه بطريقة عشوائية لم تراع فيها أدوات معيار الاتساق ، ولم تحترم فيها الظواهر اللغوية والنصية احتراما يخدم تعليمية اللغة العربية من خلال المقاربة النصية – ليتم تقديم بقية الأسماء عبر جمل من خيال الأستاذ كما تؤكده الصفحة **"107"** من كتاب **" كتابي في اللغة العربية"** ، ثم أن التركيز على الظواهر اللغوية في التدرج والكتاب يشي بغياب البعد النصي الذي يتم تناوله من خلال المعايير النصية عموما ، ومعيار الاتساق عبر أدوات الربط الضامنة فيه سبل التداول واستعمال اللغة أداء لا وصفا، **حسب الطاهر لوصيف ص29،28.**

جدول 17 : نتائج اختبار **^{2}×** لحسن مطابقة التكرارات المشاهدة لأدوات الاتساق لتكراراتها المتوقعة في نص **"رامي بطل السباحة والغطس".**

أدوات الاتساق	التكرار المشاهد	النسبة	التكرار المتوقع
الإحالة	**26**	**43.333٪**	**12**
العطف	**18**	**30٪**	**12**
التكرار	**12**	**20٪**	**12**
الحذف	**02**	**3.333٪**	**12**
الاستبدال	**02**	**3.333٪**	**12**
الكلي	**60**	**100٪**	

يتضح من الجدول **(17)** أن التكرار الأكبر كان لصالح فئة " الإحالة" على حساب فئة" العطف "وبقية الفئات "التكرار " و" الحذف "و" الاستبدال" على التوالي، وبمقارنة قيمة**^{2}×** المحسوبة والتي بلغت **(35.999)** عند مستوى الدلالة **(α=0.01)** وبدرجة حرية **(4)**، وهي قيمة أكبر من القيمة النظرية **(13.277)** في الجدول الإحصائي ، فإن ثمة دلالة إحصائية بين التكرارات المشاهدة و التكرارات المتوقعة لأدوات الاتساق في نص **" رامي بطل السباحة والغطس "** في كتاب **"كتابي في اللغة العربية "** ممثلة بوحدتي التحليل (الكلمة والموضوع) معا ، وفقا لاختبار

X^2 لحسن المطابقة ، بمعنى عدم وجود حسن لمطابقة التكرارات المشاهدة لأدوات الاتساق في ذات النص ممثلة بذات الوحدات لتكراراتها المتوقعة ، بما يفيد أن أدوات الاتساق في هذا النص مضمنة و تتوزع بطريقة غير متوازنة. وفي السند ما زالت الإحالة تعرف سيادة في نصوص كتابي في اللغة العربية، ففي هذا السند نسجل نسبة**(43.333٪)** لصالحها على حساب العطف بنسبة**(30٪)** و بتصفح جدول رصد أدوات التماسك النصي نقرأ أن هناك تقاربا بين الإحالة الشخصية و الإحالة الإشارية حيث عرفت الأولى في النص سيادة ضمائر الملكية،و من ورودها في الكلمات (مشاركته ، وصوله)، كما تم تسجيل ضمائر الغيبية في عبارة"... و هو..." المتكررة في"... وهو يسبح..." و"... وهو يحمل الكاميرا..." ، أما عن الإحالة الإشارية فقد شاعت الظرفية بشكل أوسع من تواجد الأسماء الموصولة و أسماء الإشارة ،و هذا ما تؤكده عبارات وردت فيها (قبل ،حينما ،عند) المذكورة في الفقرة الثانية من السند.

و عن المقارنة نسجل ثلاث حالات جاءت على صيغة الأسرع و الأفضل والأكثر، و هي واردة في الفقرة الثالثة من النص و عبارة كالسهم الواردة في نهايته ، و عن أداة العطف يبقى العطف الواوي يسيطر على السندات حيث نسجل في هذا النص خمس عشرة حالة توزعت في عبارات "... خرج رامي و راح..." و "...استعد رامي و أراد بعد عدة ساعات..." و"... وقف رامي و ثنى ظهره بمرونة...»، و بالنسبة للتكرار المسجل بأربع وعشرين حالة سيطر عليه تكرار الكلمات على حساب الترادف المذكور، و من حالاته(رامي، ألعاب، المسبح، المشاهد.)، كما عرف السند حالة استبدال في عبارة "... بكل تأكيد أنا رامي، تفضل ". ولقد أشار التدرج السنوي لأنشطة اللغة العربية إلى دراسة الظاهرة اللغوية " الفعل المعتل تصريفا " و إلى " الاسم المقصور"، وإذا سلمنا جدلا أن السند محور تدريس أنشطة اللغة العربية فإن النص خلا من الأفعال المعتلة بشكل يظهر فيها تصريفها من خلال السياق الذي يحتم استعمال الفعل مع ضمائر متباينة تخدم الربط النصي عبر أداة الإحالة و مؤشراتها ، والتي تعتبر من الأدوات الأكثر شيوعا في التماسك النصي ، هذا الغياب الذي يدل على أن القائم على انتقاء المحتويات لم يضع في اعتباره تضمن وتوزع مؤشرات أدوات الاتساق في خدمتها تناول الظواهر اللغوية والنصية الرامية إلى استعمال اللغة نصا وخطابا ، هذا التحليل الذي تمتنه التدريبات الواردة في كتاب **" كتابي في اللغة العربية "** عبر هذا السند ، والتي تقوي ميل المنهاج إلى تناول الظواهر اللغوية تناولا خالصا ، لا يسهم البتة في تجاوز حد الجملة إلى النص التي

تسوغها الدراسات اللسانية المعاصرة عبر منطق النصية، وهذا كله يدعم تفسير إهمال مؤشرات أدوات الاتساق في تعليمية اللغة العربية ، والذي يقودنا إلى حضور المقاربة النصية سطحيا وغيابها في بعدها الحقيقي ، **هذا الذي توصلت إليه دراسة الجيلالي زحاف.**

جدول 18: نتائج اختبار **^{2}×** لحسن مطابقة التكرارات المشاهدة لأدوات الاتساق لتكراراتها المتوقعة في نص**" كوكب الأرض".**

أدوات الاتساق	التكرار المشاهد	النسبة	التكرار المتوقع
الإحالة	**44**	**45.833**٪	**19.2**
العطف	**27**	**28.125**٪	**19.2**
التكرار	**18**	**18.75**٪	**19.2**
الاستبدال	**5**	**5.208**٪	**19.2**
الحذف	**2**	**2.083**٪	**19.2**
الكلي	**96**	**100**٪	

يتضح من الجدول **(18)** أن التكرار الأكبر كان لصالح فئة " الإحالة" على حساب فئة" العطف "وبقية الفئات "التكرار " و" الحذف "و" الاستبدال" على التوالي، وبمقارنة قيمة**^{2}×** المحسوبة والتي بلغت **(61.186)** عند مستوى الدلالة **(α=0.01)** وبدرجة حرية **(4)**، وهي قيمة أكبر من القيمة النظرية **(13.277)** في الجدول الإحصائي ، فإن ثمة دلالة إحصائية بين التكرارات المشاهدة و التكرارات المتوقعة لأدوات الاتساق في نص **" كوكب الأرض "** في كتاب "كتابي **في اللغة العربية "** ممثلة بوحدتي التحليل (الكلمة والموضوع) معا ، وفقا لاختبار**X^2** لحسن المطابقة ، بمعنى عدم وجود حسن لمطابقة التكرارات المشاهدة لأدوات الاتساق في ذات النص ممثلة بذات الوحدات لتكراراتها المتوقعة ، بما يفيد أن أدوات الاتساق في هذا النص مضمنة و تتوزع بطريقة غير متوازنة ؛ ومن هذا الجدول يظهر أن أداة الإحالة تتقدم أدوات الربط بنسبة قدرها **(45.833٪)** ، و بالرجوع إلى جدول رصد تكرارات مؤشراتها نقرأ أن الإحالة الإشارية تتواجد حالات تكرارها أكثر من حالات تواجد الإحالة الشخصية حيث سجلت الأولى خمسا وعشرين حالة ، بينما الثانية ثماني عشرة حالة ، و بالرجوع إلى سند كوكب

الأرض ننتهي إلى ضمائر الملكية المسيطرة على النص في كلمات (أشعتها، نورها، حركته ...) ؛أما بخصوص ضمائر الغيبية نسجل تكرار الضمير المتكلم "أنا "كون أن النص سردي ، و بالتالي فهو مؤشر من مؤشرات الاتساق ، وعن الإحالة الإشارية نجد "هذا"و" هذه"، و مثالها في السند "...هذه الطبقة..." التي تكررت أكثر من مرة و "...هذا الجو..." و"... هذا الجذب..." و"... هذه أنا أمكم الأرض...»، و عن الظرفية نسجل "بعد" في الفقرة الثانية و "حول" في ذات الفقرة، و التي تكررت كذلك مرات في الفقرة الموالية، و عن حالة المقارنة الواردة نسجل حالة "...مثلي تماما..." و التي تكررت مرة واحدة في عبارة "...و المغناطيس..." ، و عن أداة العطف نقرأ في جدول رصد مؤشراته اثنتي وعشرين حالة منها سبع عشرة حالة عرفت العطف الواوي،و من أمثلة تواجدها في السند(له اسمه، و له حركته...، ومن حالات الربط الزمني الوارد بعد تواجد العطف الواوي نسجل عبارة"... تطلع الشمس فترسل أشعتها..." و عبارة "... أما القمر فبدأ هلالا ثم يكبر ليلة بعد ليلة..." و عن التكرار فالنص عرف خمس عشرة حالة تكرار كلمات من أصل ثماني عشرة، و هو فارق جلي غيب الترادف و التضاد و من أمثلته (كوكب، شمس، طبقة، يصغر، سطحي...)، ولقد ورد الترادف في عبارة (يعيش، يحيى) كما ورد التضاد، و لكن دون تكرار في (سطحي و ظهري)، و عن الحذف المسجل في حالة الاسم نسجل عبارة "...الشتاء فالربيع فالصيف فالخريف"، أين تم حذف اسم فصل تجنبا دائما للتكرار والاستبدال الوارد في عبارة "... فيأكلون و يشربون..." حيث تم استبدال كلمة الحياة بأفعالها. تحليل نصي غابت الإشارة إليه في التدرج السنوي لأنشطة اللغة العربية للصف الخامس من التعليم الابتدائي ، كما غاب في صفحات كتاب **" كتابي في اللغة العربية "** ،ليكتفي المنهاج بالإشارة إلى ظاهرتي الاتساق والانسجام ، والعائد إلى التدرج يقرأ أنه ركز على تناول الظاهرة " اسم الإشارة" كظاهرة لغوية ، وهي ظاهرة نصية تخدم الاتساق النصي من خلال أداة الإحالة ؛ لكن ما يلاحظ في الصفحة " 120" من كتاب " كتابي في اللغة العربية" أن تناولها تم بطريقة بعيدة عن الطرح الهادف تجاوز حد الجملة إلى النص ، حيث اعتمد واضع الكتاب على فقرة قصد استخراج أسماء الإشارة الواردة فيها ، دون الالتفات إلى دورها في عملية الربط كمؤشر من مؤشرات الإحالة مكتفيا بخلاصة قسم فيها أسماء الإشارة حسب الإفراد والجمع ، ليليها تدريب يجلي غياب البعد النصي للظاهرة من خلال وضع خط تحت اسم الإشارة أومن خلال وضع اسم

إشارة مناسب أو استخراج أسماء الإشارة من النص دون مناقشة دورها في النصية ، وهذا التحليل يبيّن أن انتقاء المحتوى تم بشكل لم يراع فيه تلك المؤشرات الثاوية وراء معيار الاتساق الناسج النص نسجا كافلا استمرارية الكلام في النص والخطاب، **حسب محمد حطابي.**

جدول 19 : نتائج اختبار^2× لحسن مطابقة التكرارات المشاهدة لأدوات الاتساق لتكراراتها المتوقعة في نص "الأقمار الاصطناعية".

أدوات الاتساق	التكرار المشاهد	النسبة	التكرار المتوقع
الإحالة	**41**	**53.246**٪	**15.4**
العطف	**16**	**20.779**٪	**15.4**
التكرار	**14**	**18.181**٪	**15.4**
الحذف	**5**	**6.493**٪	**15.4**
الاستبدال	**1**	**1.298**٪	**15.4**
الكلي	**77**	**100**٪	

يتضح من الجدول **(19)** أن التكرار الأكبر كان لصالح فئة " الإحالة" على حساب فئة" العطف "وبقية الفئات "التكرار " و" الحذف "و" الاستبدال" على التوالي، وبمقارنة قيمة^2× المحسوبة والتي بلغت **(73.195)** عند مستوى الدلالة **(α=0.01)** وبدرجة حرية **(4)** ،وهي قيمة أكبر من القيمة النظرية **(13.277)** في الجدول الإحصائي ، فإن ثمة دلالة إحصائية بين التكرارات المشاهدة و التكرارات المتوقعة لأدوات الاتساق في نص **" الأقمار الاصطناعية "** في كتاب **"كتابي في اللغة العربية "** ممثلة بوحدتي التحليل (الكلمة والموضوع) معا ، وفقا لاختبارX^2 لحسن المطابقة ، بمعنى عدم وجود حسن لمطابقة التكرارات المشاهدة لأدوات الاتساق في ذات النص ممثلة بذات الوحدات لتكراراتها المتوقعة ، بما يفيد أن أدوات الاتساق في هذا النص مضمنة و تتوزع بطريقة غير متوازنة ، و في السند تسود أداة الإحالة و يوضح جدول رصد مؤشرات الاتساق أنها تتوزع بين الإحالة الشخصية و الإشارية ، و هذا على حساب المقارنة حيث سجل عدد تكرارات الإحالة الإشارية اثنتي وعشرين حالة، و من أمثلة تواجدها فيه نذكر اسم الإشارة "هذه" في عبارة "... و هذه الأقمار يمكن عن طريقها

تسهيل عملية الاتصالات..."، كما ورد الاسم في عبارة إلى جانب هذه الأقمار كما نسجل اسم "هنا" و "هناك" الوارد في عبارة "...هنا أقمار تساعد الطائرات..." و"... هناك أقمار تستعمل لمراقبة الأرض...» و بخصوص مؤشرات الظرفية نحصل على" بين" المتكررة في "... بين المناطق البعيدة و بين الملايين ..."، أما عن الإحالة الشخصية الواردة بست عشرة حالة فيطغى عليها ضمائر الملكية في كلمات الملكية، والتي منها(أصدقائه، شكلها، حجمها، شاشاتهم...)، كما ورد كذلك توظيف الضمائر المنفصلة الغيبية كالضمير "هي" في عبارة "...هي أجهزة كبيرة..."و"... هي تستقبل المكالمات ..."و"...هي تشبه أقمار الاتصالات..."، وعن الأسماء الموصولة نقرأ "الذين" و "الذي" و "التي" المترددة في عبارات "...تقصد القمر الذي تراه مضيئا..." و"...الذين يحبون كرة القدم..." و"... الاتصالات الهاتفية التي تتم بين الملايين..." و "...المحطات الأرضية التي تبثها..."، أما عن المقارنة الواردة بثلاث حالات نسجل "...مثل معرفة الأحوال الجوية..." و"... هي تشبه أقمار الاتصالات..."، أما عن مؤشرات أداة العطف فهي تتوزع لصالح العطف الوصلي حيث عدد تكراراته أربع عشرة حالة وردت في "...و الاستقبال التلفزيوني..." و"... الاتصالات الهاتفية..." وعبارة "...تلتقط الصور و ترسلها للمحطات..."و"... وهي تستقبل المكالمات و ترسلها مرة ثانية..." و هذا على حساب تواترات الربط الزمني الواردة مثلا في عبارة "...حرك رأسه ثم قال..."، و عن التكرار في السند سجل الجدول احدى عشرة حالة متركزة على تكرار كلمات من خلال ثماني حالات نذكر منها (عارف ،الأقمار، الاصطناعية ، الاتصال ،تساعد ...)، و من الترادفات غير المتكررة نذكر(ترسل و تبث) و(تستقبل و تلتقط)، و من التضاد(ترسل وتستقبل)و(الفضاء و الأرض)، و في الحذف نسجل خمس حالات كما نسجل في الاستبدال حالة فعلية.

إن هذا التحليل يصب في ذات التحليل الوارد بخصوص السند السابق، حيث مازال التدرج السنوي يؤكد على أهمية دراسة الظاهرة " اسم الموصول" من خلال ديداكتيك وصفي لم يرق إلى الديداكتيك الوظيفي ذي الأصول اللسانية التداولية ، والتي من مبادئها النظر إلى اللغة كظاهرة سوسيوثقافية حيث تجرى التبادلات اللغوية داخل سياقات تحدد الأدوار والعلاقات، ويكون فيها تعلم اللغة عبر أدائها ، وليس عبر معرفة بنية الجمل، **هذا الذي يوضحه جدول الخطابات الرائجة في تعليمية اللغات**، ثم أن عدم الإشارة إلى أدوات الاتساق ومؤشراتها يشي بغياب البعد الحقيقي من تدريس نشاط اللغة العربية ، والمتمثل في التحكم في الخطاب أو

النص عبر الاستبدال والحذف ووسائل السبك المعجمي حسب ما تمليه طبيعة الوضعية الإدماجية ، فهي تتلون بين الكتابة والمشافهة ، وهذا ما لم تشر إليه الوثائق المرافقة المنبثقة عن المنهاج،و الذي يبقى جافا في استهدافه ظواهر لغوية وصفية غير وظيفية تداولية.

جدول 20 : نتائج اختبار ^{2}× لحسن مطابقة التكرارات المشاهدة لأدوات الاتساق لتكراراتها المتوقعة في نص**" إسحاق نيوتن والأرض".**

أدوات الاتساق	التكرار المشاهد	النسبة	التكرار المتوقع
الإحالة	**33**	**47.82**٪	**13.8**
التكرار	**20**	**28.985**٪	**13.8**
العطف	**12**	**17.391**٪	**13.8**
الحذف	**4**	**5.797**٪	**13.8**
الاستبدال	**0**	**0**٪	**13.8**
الكلي	**69**	**100**٪	

يتضح من الجدول **(20)** أن التكرار الأكبر كان لصالح فئة " الإحالة" على حساب فئة" التكرار "وبقية الفئات "العطف " و" الحذف "و" الاستبدال" على التوالي، وبمقارنة قيمة^{2}× المحسوبة والتي بلغت **(50.491)** عند مستوى الدلالة **(α=0.01)** وبدرجة حرية **(4)**، وهي قيمة أكبر من القيمة النظرية **(13.277)** في الجدول الإحصائي ، فإن ثمة دلالة إحصائية بين التكرارات المشاهدة و التكرارات المتوقعة لأدوات الاتساق في نص " إسحاق نيوتن و الأرض **" في كتاب "كتابي في اللغة العربية "** ممثلة بوحدتي التحليل (الكلمة والموضوع) معا ، وفقا لاختبار^{2}**X** لحسن المطابقة ، بمعنى عدم وجود حسن لمطابقة التكرارات المشاهدة لأدوات الاتساق في ذات النص ممثلة بذات الوحدات لتكراراتها المتوقعة ، بما يفيد أن أدوات الاتساق في هذا النص مضمنة و تتوزع بطريقة غير متوازنة. ويؤكد جدول رصد مؤشرات أدوات الاتساق لسند إسحاق نيوتن أن الحالة الشخصية تغلب عليه على حساب الإحالة الإشارية حيث كانت حالات التكرار الأولى اثنتي وعشرين حالة مقارنة باحدى عشرة حالة لصالح الأخيرة ، ومن أمثلة ترددها في جمل النص نقرأ ضمير الملكية الحاصل في (جوارهم ،سقوطها ،أباه،

مواهبه ،اختراعاته ...) وهذا على حساب ضمائر الغيبية الواردة في الضمير "هو" و المتكرر في"... وهو في الشهر الثالث..." و"...وهو صغير..." ، أما عن مؤشرات الإشارة نذكر "هذه" و"هذا" الحاصلة في عبارة "...فإن هذا لم يمنعه..." و"... كل هذه المواهب..."، كما نسجل عبارات ظرفية من خلال ظروف (أعلى، فوق، عند)، وعن التكرار الوارد في السند بنسبة نسجل عشر حالات تركزت في تكرار كلمات على حساب الترادف و التضاد، ومن أمثلته (شجرة، ثماره ألعاب، اختراع، تفاح...) تكرارات دعمها التضام الوارد في سياق الفلاحة (ثمار، أشجار...) و سياق الأسرة (الولد، الأم...)، و بخصوص الترادف نسجل يلهو و يلعب، أما عن الحذف فثمة أربع حالات نذكر منها "...و كم شاهد الناس الثمار تسقط من الأشجار..." حيث تم حذف كلمة أعلى، كما في عبارة "...لقد كان لنيوتن..." أين تم حذف كلمة إسحاق تفاديا للإسراف ؛ إن هذا التحليل الوارد عقب تحليل السند بخصوص مؤشرات أدوات الاتساق النصي ، مازالت تؤكده صفحات التدرج السنوي وكتاب " كتابي في اللغة العربية" ، حيث نقرأ فيها استهداف الظاهرة اللغوية " الاستثناء" من خلال فقرة مفصولة عن النص ، هذا الذي يشي باستبعاد دور السياق في تناول الظواهر اللغوية والنصية ، والذي من الضروري التركيز عليه كعامل في تعلم اللغة مع مراعاة طبيعة المرحلة طبعا ، فصفحة **"128"** من كتاب **" كتابي في اللغة العربية"** راعت استخلاص الظاهرة من الفقرة ، ليليها تدريب أول الغرض منه تحديد المستثنى وأداة الاستثناء ، ثم تدريب ثان القصد منه وضع المستثنى في موقعه المناسب ، وهذا كله تدريب يعيد تعليمية اللغة العربية إلى الطرح التقليدي القائم على الوصف المطلق ، وعليه أين دور تعليمية اللغة التي تؤسس لها اللسانيات المعاصرة عبر المقاربة النصية، والتي خطاباتها الرائجة تؤكد أن مرجعيات الديداكتيك الوظيفي تختلف عن مرجعيات الديداكتيك الوصفي، هذه الأخيرة التي شهدتها المدرسة الجزائرية من خلال ممارسة بيداغوجيا الأهداف، هذا التحليل الذي تدعمه **دراسة الطاهر لوصيف** ودراسة **الجيلالي زحاف**.

جدول 21 : نتائج اختبار **$\times^2$** لحسن مطابقة التكرارات المشاهدة لأدوات الاتساق لتكراراتها المتوقعة في نص**" حفلات عرس".**

أدوات الاتساق	التكرار المشاهد	النسبة	التكرار المتوقع
الإحالة	**33**	**٪41.25**	**16**
العطف	**22**	**٪27.5**	**16**
التكرار	**16**	**٪20**	**16**
الاستبدال	**5**	**٪6.25**	**16**
الحذف	**4**	**٪5**	**16**
الكلي	**80**	**٪100**	

يتضح من الجدول **(21)** أن التكرار الأكبر كان لصالح فئة " الإحالة" على حساب فئة" العطف "وبقية الفئات "التكرار " و" الحذف "و" الاستبدال" على التوالي، وبمقارنة قيمة**$\times^2$** المحسوبة والتي بلغت **(36.874)** عند مستوى الدلالة **(α=0.01)** وبدرجة حرية **(4)**، وهي قيمة أكبر من القيمة النظرية (13.277) في الجدول الإحصائي ، فإن ثمة دلالة إحصائية بين التكرارات المشاهدة و التكرارات المتوقعة لأدوات الاتساق في نص **" حفلات عرس "** في كتاب **"كتابي في اللغة العربية "** ممثلة بوحدتي التحليل (الكلمة والموضوع) معا ، وفقا لاختبار**X^2** لحسن المطابقة ، بمعنى عدم وجود حسن لمطابقة التكرارات المشاهدة لأدوات الاتساق في ذات النص ممثلة بذات الوحدات لتكراراتها المتوقعة ، بما يفيد أن أدوات الاتساق في هذا النص مضمنة و تتوزع بطريقة غير متوازنة. ويرصد جدول مؤشرات أدوات الاتساق سيطرة أداتي الإحالة والعطف بنسبتي**(41.25٪)** و**(27.5٪)**، توزعت مؤشراتها في الإحالة بين الشخصية و الإشارية بصورة متوازنة ، حيث يبقى طغيان ضمائر الملكية في السند ، وهذا ما تؤكده كلمات (أحدهم ، مكانه ، بابه ، أهلها ، بيتها.....) ، مع تسجيل حالات في ضمير الغيبية مثل "...وهو يغني..." و "...فهي منتصبة..." و"...وهي تراقب..." ، و عن اسم الإشارة نذكر أسماءها الواردة في عبارة "...وبعد ذلك يخرج الناس إلى الشارع..." و"...هنا ينصرف الرجال مع العريس..." و"...يستمر الأمر على هذه الحال طوال اليوم...»، كما

نسجل مؤشرات الظرفية في محطات تضمنت (أمام، بعد، بينما...)؛ وعن المقارنة غير المتكررة نذكر توظيف أسم التفضيل "أحسن" في عبارة"...فترد عليها الحاضرات بأحسن منها...". أما بالنسبة لمؤشرات العطف فيظل العطف الواوي هو الغالب في وروده الواضح في كل السندات فنجده في هذا السند بست عشرة حالة من أصل اثنتي وعشرين، تتضح من خلال عبارات "...تغطى جدرانه...وتفرش أرضه..."و"...توزيع الشاي والحلويات..."و "...يفتح الباب وتخرج العروس..."، وفي الربط الزمني نسجل حالات توظيف" الفاء " في عبارة "...وتخرج العروس فيحيط بها المحتفلون..."و"...فتعلو الأصوات...". وعن التكرار الوارد بست عشر حالة لصالح تكرار كلمات باثنتي عشرة حالة والظاهر تواجدها في (جوق، أهل، العريس المدعوون،...)، وهذا من خلال سياقات المناسبات، تكرار لم يبرز فيه الترادف عدا حالتي المحاسن والخصال الواردة في الفقرة الثانية من النص، والتضاد الحاصل عبر النساء والرجال؛ كما تم تسجيل مؤشر من مؤشرات الاستبدال عبر استبدال فعلي برز في عبارة "...ينشدون ويغنون ...ويضحكون ويمرحون ويطلقون البارود..." حيث عمد صاحب النص إلى إطالة الحديث من خلال توضيح الأفعال المستهدفة عبر الخروج إلى الشارع. وبتصفح صفحات سند "حفلات عرس"، والرجوع إلى التدرج السنوي لأنشطة اللغة العربية نجد غياب هذا التحليل الماس مؤشرات أدوات الاتساق كونها مرجعية أساس في تنفيذ المقاربة النصية، فقد اعتمد دراسة الظاهرة اللغوية "الجمع بنوعيه"والظاهرة" علامة التأنيث في الأسماء" انطلاقا من فقرة تضمنت الجمع ومن "أسماء مؤنثة" خرجت عن السند، والمتأمل فيها يدرك أنها لا ترتبط بالنص من حيث أنه مرجعية تعلم ، مما يعني أن لاعتماد النص بعدا أكبر وأبعد من تناول الظاهرة اللغوية، بعد يتعلق بالنصية من جهة معاييرها ، فالنص وسيلة لغاية تضع في الحسبان دراسة سبل تحقق النصية من خلال تماسكه واتساقه وانسجامه، لاسيما وأن علم النص لا يكتفي بمعطيات الدراسات اللسانية السابقة، بل يتخطاها إلى التحليل التداولي، تحليل لم يظهر تماما في التدريبات الواردة في الصفحة 142 من كتاب " كتابي في اللغة العربية"، كونها تؤكد على التدريب الوصفي البارز عبر الظاهرة اللغوية تحديدا وإعرابا، وليس من خلال ما تقدمه الظاهرة اللغوية من تحسين موسيقي جمالي لصالح النص أو الخطاب، خصوصا وأن الظواهر اللغوية لا تلعب دورا كبيرا في استمرارية الخطاب بقدر ما

تلعبه أدوات الربط التي تمكّن من تخطي الجملة إلى وحدة أكبر، وهذه نقطة ذات قيمة كبيرة أغفلها المنهاج في اعتماد المقاربة النصية.

جدول 22: نتائج اختبار ^{2}× لحسن مطابقة التكرارات المشاهدة لأدوات الاتساق لتكراراتها المتوقعة في نص**" مهرجان الزهور".**

أدوات الاتساق	التكرار المشاهد	النسبة	التكرار المتوقع
الإحالة	**35**	**41.666**٪	**16.8**
التكرار	**24**	**28.571**٪	**16.8**
العطف	**16**	**19.047**٪	**16.8**
الحذف	**5**	**5.952**٪	**16.8**
الاستبدال	**4**	**4.761**٪	**16.8**
الكلي	**84**	**100**٪	

يتبيّن من الجدول **(22)** أن التكرار الأكبر كان لصالح فئة " الإحالة" على حساب فئة" التكرار "وبقية الفئات "العطف " و" الحذف "و" الاستبدال" على التوالي، وبمقارنة قيمة^2× المحسوبة والتي بلغت **(40.879)** عند مستوى الدلالة **(α=0.01)** وبدرجة حرية **(4)**، وهي قيمة أكبر من القيمة النظرية **(13.277)** في الجدول الإحصائي ، فإن ثمة دلالة إحصائية بين التكرارات المشاهدة و التكرارات المتوقعة لأدوات الاتساق في نص **" مهرجان الزهور "** في كتاب "كتابي في اللغة العربية " ممثلة بوحدتي التحليل (الكلمة والموضوع) معا، وفقا لاختبار**X^2** لحسن المطابقة ، بمعنى عدم وجود حسن لمطابقة التكرارات المشاهدة لأدوات الاتساق في ذات النص ممثلة بذات الوحدات لتكراراتها المتوقعة، بما يفيد أن أدوات الاتساق في هذا النص مضمنة وتتوزع بطريقة غير متوازنة. وفي مهرجان الزهور عرفت أداة الإحالة نسبة **(41.666٪)** متبوعة بأداة التكرار بنسبة **(28.571٪)** ، وجدول رصد مؤشرات أدوات الاتساق يوضح أن الإحالة تتوزع بين الشخصية الإشارية حيث غلب على مؤشرات الإحالة الشخصية ضمير الملكية (ملابسهم، إعجابهم، أوراقها، أمه، كتفها...)، وهذا على حساب الضمير "هو" غير الوارد بقوة مثلما تشير عبارة "...التصفيق هو علامة الإعجاب..."؛ أما عن مؤشرات

الإحالة الإشارية نذكر توظيف الاسم "هذا" في محطات "...هذا الفرح..." و"...عندما سمعوا هذا الحديث...»، في حين نسجل اسم " الذي" في عبارة "...وراح يعبر بها الطريق الذي كانت تمر منه..." و"...ابنها الذي كان يحملها...»، كما نذكر اسم "التي" في عبارة "...الأم التي تحمل طفليها..." وقبلها "...علامات الإعجاب بالزهور التي...»؛ وعن الظروف العاملة مؤشرات لهذه الإحالة نسجل " أمام " في السطر الثاني من الفقرة الثانية و" بعدها " في الفقرتين الثالثة والرابعة؛وسجلت مؤشرات العطف تركزا على العطف الواوي بخمس عشرة حالة من أصل ست عشرة على حساب الربط الزمني الوارد بحالة في السند، ومن عبارات تواجده في النص نذكر "...وتوجد زهور ليلك الماء البهيجة وأوراقها الكبيرة..."...فلاقت استحسانا وتصفيقا حارا..." و"...وألهب أكفهم..." ...وغيرها.

وعن مؤشرات التكرار الواردة باثنتي وعشرين حالة من مجموع أربع وعشرين لصالح تكرار كلمات بعينها وعلى حساب الترادف الحاصل بثلاث حالات، ومن الكلمات المكررة (زهور، موكب، المشاهدين، لاقت، الشاب، حارا...»، في حين من الترادف نجد "عبر ومرت " و " اختار وانتخب"، وعن الحذف الوارد بأربع حالات والماس الاسم نذكر "...ولم يحرموها من التصفيق..." حيث أسقط الكاتب النعت المذكور سابقا في صفة الحار و "...وألهب أكفهم بالتصفيق...»؛ وبربط هذا التحليل بالتدرج السنوي لأنشطة اللغة العربية في هذا المستوى نقرأ أن المنهاج لم يركز على دراسة الظواهر النصية، حيث تبقى دراسة الظواهر اللغوية هي الهدف من تناول النص، فالتدرج يرسم هذه الملاحظة من خلال تناول الظاهرة " كان وأخواتها إعرابا ودلالة" ، وهي إشارة قوية إلى عدم حساب قيمة السند في بعده النصي ، حيث لم يتجاوز الطرح الديداكتيكي ماهو وصفي إلى ماهو تداولي ، هذا الأخير الذي مرجعية لسانية تجلي تحليل وبيان دور تلك الروابط المسهمة في تحقيق التماسك النصي ، لذلك من المهم التطرق إلى الأدوات والروابط المسهمة في الغاية من تدريس نشاط اللغة العربية **هذا الذي يميل اليه محمد خطابي**، وهذا ما يؤكده جدول الخطابات الرائجة في تعليمية اللغة عبر الأطر النظرية والأصول اللسانية المسوغة لضرورة تخطي الممارسات التقليدية غير السامحة لمستعمل اللغة بأدائها ، كون أبعادها تنحصر في وصف الظواهر وصفا ميكانيكيا أكدته البيداغوجيا السابقة للمقاربة بالكفاءات في فصلها للغة عن استعمالها استعمالا تداوليا ، هذا الفصل الذي أبقاها في

التعلم الآلي الذي فشلت من خلاله المدرسة في تعليمية اللغة نتيجة تبنيها نظريات سلوكية طالت مجال اللسانيات ، فأنتجت ما يسمى بالديداكتيك الوصفية، **حسب الطاهر لوصيف.**

جدول 23 : نتائج اختبار^2× لحسن مطابقة التكرارات المشاهدة لأدوات الاتساق لتكراراتها المتوقعة في نص**" مسرح عرائس الجراجوز".**

أدوات الاتساق	التكرار المشاهد	النسبة	التكرار المتوقع
الإحالة	**35**	**49.295**٪	**14.2**
العطف	**20**	**28.169**٪	**14.2**
التكرار	**12**	**16.901**٪	**14.2**
الحذف	**3**	**4.225**٪	**14.2**
الاستبدال	**1**	**1.408**٪	**14.2**
الكلي	**71**	**100**٪	

يتبيّن من الجدول **(23)** أن التكرار الأكبر كان لصالح فئة " الإحالة" على حساب فئة" العطف "وبقية الفئات "التكرار " و" الحذف "و" الاستبدال" على التوالي، وبمقارنة قيمة^2× المحسوبة والتي بلغت **(133.784)** عند مستوى الدلالة **(α=0.01)** وبدرجة حرية **(4)**، وهي قيمة أكبر من القيمة النظرية **(13.277)** في الجدول الإحصائي ، فإن ثمة دلالة إحصائية بين التكرارات المشاهدة و التكرارات المتوقعة لأدوات الاتساق في نص **" مسرح عرائس الجراجوز "** في كتاب **"كتابي في اللغة العربية "** ممثلة بوحدتي التحليل (الكلمة والموضوع) معا ، وفقا لاختبار X^2 لحسن المطابقة ، بمعنى عدم وجود حسن لمطابقة التكرارات المشاهدة لأدوات الاتساق في ذات النص ممثلة بذات الوحدات لتكراراتها المتوقعة ، بما يفيد أن أدوات الاتساق في هذا النص مضمنة و تتوزع بطريقة غير متوازنة.ويوضح جدول رصد مؤشرات الاتساق في هذا السند أن الإحالة الشخصية تكررت بست عشرة حالة مقابل ثماني عشرة للإحالة الإشارية ، وبالرجوع إلى السند نجدها قد ظهرت في عبارات عدة عن طريق ضمائر الملكية ، و من أمثلة تواجدها في الملكية (يديه منزله ، صدرها ، خلفه ، أنفسهم...)، أما عن ضمائر الغيبية نسجل الضمير "هي" في عبارة"... هي التي تقوم بالأدوار المختلفة..." و"... فهي إما في

شكل حيوان..." أو وفي عبارة "...هما كائن حي..." و"... هم يتدربون..." ، و عن مؤشرات الإحالة الإشارية نسجل "هاتين" و "ذلك" و" هذه" ، كما نسجل في الأسماء الموصولة "الذي" و "التي" فضلا عن حالات الظرفية الظاهرة من خلال (حيث ،خلف ،بين، أعلى)، و عن العطف عرفت مؤشراته عشرين حالة تركزت في العطف الواوي بعشر حالات و الفصل بخمس حالات و الربط بثلاث حالات ، ومن أمثلة تواجدها "... أو في شكل حيوان.. أو وردة...أو حمامة...أو... أرنب..." ، و كذلك في "...يستخدم و يرسم..." و"... و يقدم و يغنون فيتحركون..." ، أما عن التكرار الوارد باثنتي عشرة حالة منها احدى عشرة حالة تكرار لذات الكلمات من قبيل(خشبة ، الدور، محرك ، العرائس، الشكل ، حركة ، الساعات ...) ومن خلال مواقف سياقية مست المسرح عموما، ولقد عرف السند ترادفات مثل (شكل، هيئة) و (يرى، يشاهد)، وبخصوص الحذف نسجل ثلاث حالات توزعت بين الفعل والاسم و شبه الجملة، ومن مثال حضورها في النص "...وتعطي حركات بهلوانية ومعارك بين الدمى..." و "... بواسطة خيوط أو أسلاك..." و"...بمهارة ونجاح..."؛ وبربط هذا التحليل بما ينص عليه المنهاج عبر التدرج السنوي لأنشطة اللغة العربية نجد أنه خلا من كل إشارة تمس تناول الظواهر النصية في خدمتها لترابط الجمل فيما بينها مشكّلة نصا يتخطى نحو الجملة إلى نحو النص،واكتفى بدراسة الظاهرة اللغوية الماسة " إن وأخواتها إعرابا ودلالة " ، وبعيدا عن بيان غرق تعليمية اللغة العربية وفق المقاربة النصية في دراسة ظواهر لغوية على حساب الظواهر النصية ، يمكن الاستدلال على غياب مراعاة مؤشرات أدوات الاتساق في هذا السند من خلال الصفحة **"149"** من كتاب " كتابي في اللغة العربية" ، حيث نجد أن ظاهرة التكرار و بكل أشكالها ،و الداخلة في السبك المعجمي لم تلق أهمية كبيرة ،إذ رأى منتقي المحتوى ومعد الكتاب أن توظيف كلمات - دون شرح معناها شرحا يراعي السياقات التي ترد فيها - يكفي لاستعمالها في وضعيات متباينة ، هذا الذي يراه الباحث صعب التحقق ، إذ أن غياب فرص التدريب على وضعيات تواصلية حية لا يقدم الشيء الكبير لمتعلم اللغة، وخاصة وأن منطق التداول ينهض على دراسة أدوات الربط التي تلعب دورا كبيرا في إنتاج النصية ، إنتاج لا يقوم على توظيف الظواهر اللغوية كثيرا كونها لا تسهم في عملية استمرار النص أو الخطاب بقدر ما تسهم فيه أدوات التماسك النصي من إحالة وعطف وحذف واستبدال وسبك معجمي.

جدول 24 : نتائج اختبار χ^2 لحسن مطابقة التكرارات المشاهدة لأدوات الاتساق لتكراراتها المتوقعة في نص**" تبتدعان من التراب صورا".**

أدوات الاتساق	التكرار المشاهد	النسبة	التكرار المتوقع
الإحالة	**32**	**42.105٪**	**15.2**
العطف	**25**	**32.894٪**	**15.2**
التكرار	**14**	**18.471٪**	**15.2**
الحذف	**4**	**5.633٪**	**15.2**
الاستبدال	**1**	**1.315٪**	**15.2**
الكلي	**76**	**100٪**	

يشير الجدول **(24)** إلى أن التكرار الأكبر كان لصالح فئة " الإحالة" على حساب فئة" العطف "وبقية الفئات "التكرار " و" الحذف "و" الاستبدال" على التوالي، وبمقارنة قيمة χ^2 المحسوبة والتي بلغت **(46.497)** عند مستوى الدلالة **(α=0.01)** وبدرجة حرية **(4)**، وهي قيمة أكبر من القيمة النظرية **(13.277)** في الجدول الإحصائي ، فإن ثمة دلالة إحصائية بين التكرارات المشاهدة و التكرارات المتوقعة لأدوات الاتساق في نص **" تبتدعان من التراب صورا "** في كتاب **"كتابي في اللغة العربية "** ممثلة بوحدتي التحليل (الكلمة والموضوع) معا ، وفقا لاختبار X^2 لحسن المطابقة ، بمعنى عدم وجود حسن لمطابقة التكرارات المشاهدة لأدوات الاتساق في ذات النص ممثلة بذات الوحدات لتكراراتها المتوقعة ، بما يفيد أن أدوات الاتساق في هذا النص مضمنة و تتوزع بطريقة غير متوازنة. وبقراءة جدول رصد مؤشرات أدوات الاتساق يتضح أن مؤشرات الإحالة تتوزع توزعا غير متوازن بين الإحالة الإشارية و الإحالة الشخصية حيث نسجل عشرين حالة تكرار للإحالة الشخصية ، و التي سادت فيها ضمائر الملكية مثل(خالتي ، ثوبها ، وشاحها ، أجزائها خطوطها...) ، أما عن الإحالة الإشارية نسجل تواجد الظروف بشكل لافت على حساب الأسماء الموصولة و أسماء الإشارة ومن أمثلة تواجدها (منذ ، عندما ، عندئذ، بين ،داخل) ، أما حالة المقارنة الواردة في السند فعبارتها "..فتتلوى كالثعبان..."؛ أما عن أداة العطف فعرفت مؤشراتها تركزا في العطف الواوي حيث تكراراتها احدى وعشرين حالة من أصل خمس وعشرين ، و من أمثلة تواجدها في السند "...

وبشظايا وأوعية قديمة: قلال ،و قدور و جرار..." ، وعن حالات الربط الزمني نذكر"... ثم تسحقانها ..."و "... ثم تضع كتلة كبيرة و "... فتذهبان في طلبه من مكان بعيد..."؛ وبخصوص التكرار الوارد بأربع عشرة حالة تركزت في كلمات بعينها على حساب الترادف و التضاد، و منها (الطين الجرار ، القلال، أصابع ، خالتي ، الإناء ،قدور ... و غيرها)، ولم يظهر الترادف مكررا وقد اكتفى السند بكلمتي (تبدأ و تشرع)، والحال نفسه بالنسبة للتضاد من خلال كلمتي (صاعدة ونازلة)، وعن الحذف الذي عرفه السند من خلال اثنتي عشرة حالة توزعت بين الحذف الفعلي والحذف الاسمي والحذف الحرفي، ومن أمثلتها في السند تخط على الأواني... زخارف حمراء و زوايا..." حيث تم حذف تخط من قبل زوايا و كذلك"... ترفسها بالأرجل ..." حيث تم حذف "رفسا " ، كما في عبارة "...إلى صورة حية و جميلة و نافعة..." عبر حذفا " صورة "، أما عن الاستبدال فنلاحظه في عبارة أوعية قديمة الواردة في "..أوعية قديمة : قلال ، وقدور وجرار، وبأكداس من الحطب "، أين تم التفصيل فيها. وبإسقاط هذا التحليل على ما أتى في التدرج السنوي لأنشطة اللغة العربية نقرأ قيام هوة كبيرة بين التحليل الماس الظواهر اللغوية وتحليل الظواهر النصية الغائب في الوثائق المرافقة لمنهاج السنة الخامسة من مرحلة التعليم الابتدائي، حيث استهدف التدرج الأفعال الخمسة والفعل الناقص إعرابا وتصريفا ، وبتصفح الصفحة **" 166"** من كتاب **" كتابي في اللغة العربية "** نلاحظ أن المحتوى تم انتقاؤه بطريقة غير مدروسة ، فلم تتنوع جمله لتمسح عبر أداة الإحالة كأداة ربط نصي تتضمن الضمائر المحيلة إلى تصريف الأفعال في محطات متباينة تفرضها الضرورة النحوية في خدمتها البعد النصي ، وهذه الزاوية التحليلية النقدية تشي بالانتقاء العشوائي للمحتوى وبغياب البعد الحقيقي من النص – والظاهر في مؤشرات أدوات الربط غير الموزعة توزيعا سامحا بتناول دورها في إنتاج النصوص - ، والذي برز من خلال لسانيات النص المعاصرة نتيجة القصور الذي عرفته الدراسات اللسانية المغيبة البعد التداولي، والذي هو الغاية من تدريس اللغة؛ ولتقوية هذا الغياب في تعليمية اللغة نشير إلى الوضعيات الإدماجية التي يلح عبرها المنهاج إلى ضرورة التعليمة الهادفة توظيف ظواهر لغوية معينة مع عدم الإشارة تماما إلى الظواهر النصية عبر مؤشرات معاييرها، والتي تعنينا منها أدوات الربط في الاتساق النصي، والداخلة في إنتاج النصية، **كما يرى محمد خطابي**.

جدول 25 : نتائج اختبار ^{2}× لحسن مطابقة التكرارات المشاهدة لأدوات الاتساق لتكراراتها المتوقعة في نص **"كريستوف كولمبوس مكتشف أمريكا".**

أدوات الاتساق	التكرار المشاهد	النسبة	التكرار المتوقع
الإحالة	**28**	**38.888**٪	**14.4**
العطف	**25**	**34.722**٪	**14.4**
التكرار	**14**	**19.444**٪	**14.4**
الحذف	**4**	**5.555**٪	**14.4**
الاستبدال	**1**	**1.388**٪	**14.4**
الكلي	**72**	**100**٪	

يتضح من الجدول **(25)** أن التكرار الأكبر كان لصالح فئة " الإحالة" على حساب فئة" العطف "وبقية الفئات "التكرار " و" الحذف "و" الاستبدال" على التوالي، وبمقارنة قيمة^2× المحسوبة والتي بلغت **(40.637)** عند مستوى الدلالة **(α=0.01)** وبدرجة حرية **(4)**، وهي قيمة أكبر من القيمة النظرية **(13.277)** في الجدول الإحصائي ، فإن ثمة دلالة إحصائية بين التكرارات المشاهدة و التكرارات المتوقعة لأدوات الاتساق في نص **" كريستوف كولمبوس مكتشف أمريكا "** في كتاب **"كتابي في اللغة العربية "** ممثلة بوحدتي التحليل (الكلمة والموضوع) معا ، وفقا لاختبار^2**X** لحسن المطابقة ، بمعنى عدم وجود حسن لمطابقة التكرارات المشاهدة لأدوات الاتساق في ذات النص ممثلة بذات الوحدات لتكراراتها المتوقعة، بما يفيد أن أدوات الاتساق في هذا النص مضمنة و تتوزع بطريقة غير متوازنة. ويرصد جدول السند تقدم أداتي الإحالة والعطف بنسبتي (45.161٪) و(24.193٪) ، وبالعودة إلى جدول رصد مؤشرات أدوات الاتساق نقرأ أن مؤشرات الإحالة تتوزع توزعا غير متوازن بين الإحالة الشخصية والإحالة الإشارية، إذ نسجل ثماني عشرة حالة للإحالة الشخصية على حساب عشر حالات للإحالة الإشارية ، حيث يغلب عليها ضمير الملكية مثل وروده في الكلمات (رحلته ، سفنه ، أقاربهم ، بأسرهم ، رئيسهم...)، ومن أمثلة تواجد الضمير المنفصل في السند عبارة "...فأنا وحدي أعرف الاتجاه الصحيح..." و"...هم لا يصدقون أن أقدامهم تطأ أرضا..." و"...هي

أمريكا..."؛ وعن الإحالة الإشارية تتوزع مؤشراتها توزعا متوازنا بين الظرفية وأسماء الإشارة و الأسماء الموصولة ، ومن أمثلة حضورها في النص "...ذلك القبطان..." و"...يرى ذلك..." و "...واجتمع أهالي تلك ..."؛ وبخصوص العطف نرى تركز العطف في أدوات الوصل على حساب أدوات الربط الزمني، ومن حالات حضورها في النص نجد "...كان مولعا وكان ذا عزيمة..." حيث تم ربط الجملتين بواو الوصل و "...وكولمبوس يرى فحاول..." حيث ربط العبارتين بالفاء الخادمة الربط الزمني؛ أما عن التكرار المسجل بأربع عشرة حالة غلب عليه تكرار كلمات بعينها بتسع حالات من خلال تكرار كلمات (كولمبوس ، أهالي ، ملكة ، تجارة ، رياح ، رجع ...) مع ملاحظة حالات ترادف مست كلمتي الأهالي والأقارب و العزيمة والإرادة وشاهد ورأى مكتفيا السند بتضاد من خلال كلمتي البحر والبر. وعن الحذف الوارد بأربع حالات توزعت بين الفعل والاسم وشبه الجملة نذكر من هذه الحالات عبارة "...يمنيهم بالوصول إلى الهدف والرجوع بغنائم كثيرة..." أين تم حذف الفعل "يمنيهم" تحاشيا للتكرار في حال "...ويمنيهم بالرجوع..." وعبارة "...نشر كولمبوس أشرعة سفنه الثلاث..." حين أسقط اسم كريستوف.وبخصوص الاستبدال نذكر عبارة "...اقتلوني إن شئتم ، غير أنكم إن فعلتم لن تجدوا بينكم من يستطيع ..." حيث استبدل "اقتلوني" بـ "...غير أنكم إن فعلتم لن ... ". ولبيان قوة النقد عبر السندات السالفة التحليل، والمبعد الدور الحقيقي للنص نطرح طرحا بيداغوجيا من زاوية مخالفة وعكسية ، فالتدرج السنوي يستهدف من خلال هذا السند الوضعية الإدماجية " تلخيص قصة "، وتحليل أسباب التمكن من هذا يقودنا إلى أدوات الاتساق النصي، فمثلا نقرأ أن الإحالة من خلال الضمائر المحيلة تسهم أيما إسهاما في هذا التقليص كونها سبيلا من سبل الاقتصاد اللغوي، كما يظهر هذا الاقتصاد عبر أداة الحذف التي تبعد عن النص رتابته الناجمة عن التكرار الزائد والممل.

جدول 26 : نتائج اختبار χ^2 لحسن مطابقة التكرارات المشاهدة لأدوات الاتساق لتكراراتها المتوقعة في نص**" مع ابن بطوطة في رحلته إلى الحج ".**

أدوات الاتساق	التكرار المشاهد	النسبة	التكرار المتوقع
العطف	**47**	**51.086**٪	**18.4**
الإحالة	**22**	**23.913**٪	**18.4**
الحذف	**12**	**13.043**٪	**18.4**
التكرار	**10**	**10.869**٪	**18.4**
الاستبدال	**1**	**1.086**٪	**18.4**
الكلي	**92**	**100**٪	

يتضح من الجدول **(26)** أن التكرار الأكبر كان لصالح فئة " العطف" على حساب فئة" الإحالة "وبقية الفئات "التكرار " و" الحذف "و" الاستبدال" على التوالي، وبمقارنة قيمةχ^2 المحسوبة والتي بلغت **(67.672)** عند مستوى الدلالة **(α=0.01)** وبدرجة حرية **(4)** ،وهي قيمة أكبر من القيمة النظرية **(13.277)** في الجدول الإحصائي ، فإن ثمة دلالة إحصائية بين التكرارات المشاهدة و التكرارات المتوقعة لأدوات الاتساق في نص **" مع ابن بطوطة في رحلته إلى الحج "** في كتاب **"كتابي في اللغة العربية "** ممثلة بوحدتي التحليل (الكلمة والموضوع) معا ، وفقا لاختبارX^2 لحسن المطابقة ، بمعنى عدم وجود حسن لمطابقة التكرارات المشاهدة لأدوات الاتساق في ذات النص ممثلة بذات الوحدات لتكراراتها المتوقعة ، بما يفيد أن أدوات الاتساق في هذا النص مضمنة و تتوزع بطريقة غير متوازنة. ويرصد جدول السند تقدم أداتي العطف والإحالة بنسبتي **(51.086٪)** و**(23.913٪)**، وبالعودة إلى جدول رصد مؤشرات أدوات الاتساق نقرأ أن مؤشرات الإحالة تتوزع توزعا متوازنا بين الإحالة الشخصية والإحالة الإشارية ، إذ نسجل اثنتي عشرة حالة للإحالة الشخصية على حساب عشر حالات للإحالة الإشارية ، حيث يغلب عليها ضمير الملكية مثل وروده في الكلمات (حكاياتهم، طريقه، أباه ، أمه ، رحلته...) مع ملاحظة غياب الضمير المنفصل فيه ؛ وعن الإحالة الإشارية تتوزع مؤشراتها توزعا غير متوازن بين الظرفية وأسماء الإشارة و الأسماء الموصولة ، ومن أمثلة

حضورها في النص "...المغامرين الذين..." و"...واجتاز السهل الذي ..." و "...ورأى مدينة " بصرى" التي ..." و"...واصل ابن بطوطة بعد ذلك ...» و"و"...وسعى بين الصفا والمروة وشرب .....غار حراء الذي ..."؛ و بخصوص العطف نرى تركز العطف في أدوات الوصل على حساب أدوات الربط الزمني، ومن حالات حضورها في النص نجد "...وكان يحب .....في ميناء"طنجة"....." و "...وبلغ مكة مع الركب ذات صباح فغمرته أشواق ..." حيث ربط العبارتين بالفاء الخادمة الربط الزمني،أما عن التكرار المسجل بعشر حالات غلب عليه تكرار كلمات بعينها بسبع حالات من خلال تكرار كلمات (ابن بطوطة ، طنجة ، رسول الله صلى الله عليه وسلم ، رياح...)؛ وعن الحذف الوارد باثنتي عشرة حالة توزعت بين الفعل والاسم والحرف نذكر من هذه الحالات عبارة "...فسار الركب إلى تونس ثم إلى ليبيا ومنها إلى مصر..." و"...وفي مصر..." و"...فبهر بجمالها وبساتينها و جامعها...". وبربط التحليل بالمنهاج نخلص إلى أن السند عمل في التدرج عبر الفعل المعتل تقديرا والفعل الأجوف تصريفا؛ وبتصفح الصفحة **" 178"** من كتاب **" كتابي في اللغة العربية "** نصل إلى أن منتقي الأمثلة قد غيب النص تغيبا ، واكتفى بفقرة تصرف فيها حسب ما يمليه التدرج السنوي ، فاصلا الموضوع عن النص في بعده النصي ، فالسياق يدخل في بيان الظواهر اللغوية ؛ كما أن التحليل النقدي الماس السند السابق ديداكتيكيا مازال ظاهرا في التدرج عبر هذا السند ، حيث لا يمكن تناول الوضعية الإدماجية الرامية إلى التلخيص دون توظيف وتفعيل لأدوات الاتساق والتماسك كالإحالة والحذف لفائدتها الكبيرة في الاقتصاد اللغوي، **وهذا حسب روبرت دي بوجراند،** وكخلاصة من كل التحليل الذي مس كل نصوص كتاب " كتابي في اللغة العربية " نؤكد أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية في توزع مؤشرات أدوات الاتساق ، هذا الذي يخفي غياب البعد النصي من النصوص المنتقاة من الزاوية الديداكتيكية ، والذي انجر عنه الغرق في ممارسة تعليمية تقليدية لم تراع وتحترم أبعاد اللسانيات المعاصرة الناقدة للرؤية الضيقة التي حصرت الدرس اللساني في الوصف والدلالة ، مما أدى إلى عزل الوضعيات الإدماجية عن الظواهر اللغوية والنصية ، كما أدى إلى بقاء ذات العيوب الديداكتيكية في تعلم اللغة ، والذي يبقى أساس تحقق أهدافه في الجانب التداولي المتخطي وصف اللغة إلى أدائها واستعمالها حسب ما تتطلبه الحاجات و الوضعيات.

الفرضية الثانية: هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مدى تكوين أستاذ المدرسة الابتدائية في المقاربة النصية.

من خلال تحليل نتائج بنود الاستبانة الموجهة لأساتذة الصف الخامس من المرحلة الابتدائية في المدرسة الجزائرية ، والتي يظهرها الجدولان **(27)** و **(28)** على التوالي تبين التالي:

الجدول (27)المتعلق بالبنود المغلقة من الاستبانة .

البند	نعم	٪	لا	٪	الامتناع	٪	$\times^2$
1	150	٪21.42	550	٪78.57	00	٪0	**692.857**
2	520	٪74.28	110	٪15.71	70	٪10	**531.71**
4	700	٪100	00	٪00	00	٪0	**1400.02**
5	500	٪71.42	200	٪28.57	00	٪0	542.867
7	450	٪64.28	00	٪00	250	٪35.72	**435.714**
10	445	٪63.57	00	٪00	255	٪36.42	**427.356**

يتبيّن من تحليل بنود الاستبانة الموجهة لأساتذة الصف الخامس من المدرسة الابتدائية الجزائرية والماسة مدى تكوينهم في المقاربة النصية ، و الموضحة في الجدول **(27)** المتعلق بالبنود المغلقة **(1، 2، 4، 5، 7، 10)** والمرتبة حسب الجدول أعلاه أن نسبة **(78.57%)** لم تتلق تكوينا في المقاربة النصية في مقابل نسبة **(21.42%)** تلقت تكوينا فيها ، وبمقارنة قيمة**$\times^2$** المحسوبة والتي بلغت **(692.857)** عند مستوى الدلالة **(α=0.01)** وبدرجة حرية **(2)** ،وهي قيمة أكبر من القيمة النظرية **(9.210)** المسجلة في الجدول الإحصائي ، نحصل على دلالة إحصائية بين التكرارات المشاهدة و التكرارات المتوقعة ،كما تشير نسبة **(74.28٪)** أنها تعتمد في تعليمية اللغة العربية المقاربة النصية مقابل نسبة **(15.71٪)** تنفي اعتمادا هذه المقاربة في تعليمية اللغة العربية ونسبة **(10٪)** الممتنعة عن التصريح، وبمقارنة قيمة**$\times^2$** المحسوبة، والتي بلغت **(531.71)** عند مستوى الدلالة **(α=0.01)** وبدرجة حرية **(2)** ، وهي قيمة أكبر من القيمة النظرية **(9.210)** المسجلة في الجدول الإحصائي ، فإن ثمة دلالة إحصائية بين

التكرارات المشاهدة و التكرارات المتوقعة ، وتشير نتائج البند الرابع والمرتبط بعلاقة المقاربة النصية بالوضعية الإدماجية أن نسبة **(100٪)** تصرح بقيام علاقة ، حيث أتت قيمة قيمة**^{2}×** المحسوبة **(1400.02)** عند مستوى الدلالة **(α=0.01)** وبدرجة حرية **(2)**، وهي قيمة أكبر من القيمة النظرية **(9.210)** المسجلة في الجدول الإحصائي ، وبالتالي ثمة دلالة إحصائية بين التكرارات المشاهدة و التكرارات المتوقعة ، و تشير أيضا نتائج البند **(5)** الماس وجود صعوبات تعترض المتعلم في الوضعية الإدماجية من عدمها إلى أن نسبة **(71.42٪)** ترى أن ثمة صعوبات مقابل نسبة **(28.57٪)** لم تر هناك صعوبات تذكر ونسبة **(00٪)** امتنعت، وبمقارنة قيمة**^{2}×** المحسوبة، والتي بلغت **(542.867)** عند مستوى الدلالة **(α=0.01)** وبدرجة حرية **(2)** ، وهي قيمة أكبر من القيمة النظرية **(9.210)** المسجلة في الجدول الإحصائي ، فإن ثمة دلالة إحصائية بين التكرارات المشاهدة و التكرارات المتوقعة ، كما تشير نتائج البند**(7)** المستهدف المعايير التي يحددها المنهاج في تقويم نشاط **" الوضعية الإدماجية "** إلى أن نسبة **(64.28٪)** تصرح بأن المنهاج يحدد معايير لعملية التقويم مقابل نسبة **(35.71٪)** امتنعت عن الإجابة، وبمقارنة قيمة**^{2}×** المحسوبة، والتي بلغت**(435.71)** عند مستوى الدلالة **(α=0.01)** وبدرجة حرية **(2)** ، وهي قيمة أكبر من القيمة النظرية **(9.210)** المسجلة في الجدول الإحصائي ، فإن ثمة دلالة إحصائية بين التكرارات المشاهدة و التكرارات المتوقعة ، أما عن نتائج البند **(10)** من الجدول **(27)** فإنها أشارت إلى نسبة **(63.57 ٪)** تصرح باستعانتها بأدوات الاتساق في تقويم الوضعية الإدماجية مقابل نسبة (36.42٪) امتنعت عن الرد،وبمقارنة قيمة**^{2}×** المحسوبة ، والتي بلغت **(427.356)**عند مستوى الدلالة **(α=0.01)** وبدرجة حرية **(2)**، وهي قيمة أكبر من القيمة النظرية **(9.210)** المسجلة في الجدول الإحصائي ، فإن ثمة دلالة إحصائية بين التكرارات المشاهدة و التكرارات المتوقعة .

الجدول (28)المتعلق بالبنود المفتوحة من الاستبانة .

الجدول (28) الخاص بالبنود المفتوحة من الاستبانة (3،6،8،9،11)				
	التكرار المشاهد	النسبة المئوية	التكرار المتوقع	$\times^2$
أسباب اعتماد بيداغوجيا المقاربة النصية في تعليمية اللغة العربية				
تمكن المتعلم من الوضعيات الإدماجية	130	18,571	175	
تحقيق الأهداف	200	28,571	175	
النص محور الأنشطة اللغوية	140	20	175	
الامتناع	230	32,857	175	39,427
المجموع	700			
"الصعوبات التي تعترض المتعلم في نشاط " الوضعية الإدماجية				
صعوبة الاستمرارية في التوسع	434	62	233,333	
عدم توظيف ما تم تعلمه في نشاط اللغة العربية	252	36	233,333	
الامتناع	14	2	233,33	380,245
"المعايير التي يحددها المنهاج في تقويم نشاط "الوضعية الإدماجية				
الوجاهة ، الانسجام ، الملاءمة	49	7	233,333	
توظيف التعليمة	126	18	233,333	
الامتناع	525	75	233,333	559,58
المجموع	700			
شروط النص الجيد				
واقع المتعلم	49	7	233,333	
عدم الطول ، مراعاة القيم الوطنية	245	35	233,333	
الامتناع	406	58	233,333	273,93
المجموع	700			
أدوات الاتساق				
العطف ، الأسماء	166	23,71	233,33	
الأسماء	170	24,28	233,33	
الامتناع	364	52	233,33	109,793
المجموع	700			

تشير نتائج الجدول **(28)**، والمرتبطة بالبنود المفتوحة من الاستبانة الموجهة لأساتذة الصف الخامس من المرحلة الابتدائية الجزائرية ، والمستهدفة مدى تكوينهم في تعليمية اللغة العربية من خلال المقاربة النصية ، والمرتبة حسب الجدول أعلاه ، أن نسبة **(32.857٪)** امتنعت عن الرد مقابل نسبة **(20٪)** حصرت أسباب اعتماد المقاربة النصية **(البند 3)** في كون النص محورا للأنشطة اللغوية ونسبة **(28.571٪)** رأتها في تحقيق الأهداف من تعليمية اللغة العربية عبر المقاربة النصية ، كما أشارت نسبة **(18.571٪)** إلى أن أسباب اعتمادها يروم تمكن المتعلم من الوضعيات الإدماجية ، وبمقارنة قيمة^2× المحسوبة، والتي بلغت **(39.427)** ، عند مستوى الدلالة (α=0.01) وبدرجة حرية **(3)** ، وهي قيمة أكبر من القيمة النظرية **(11.345)** المسجلة في الجدول الإحصائي، نحصل على دلالة إحصائية بين التكرارات المشاهدة و التكرارات المتوقعة ؛ أما بخصوص البند **(6)** ، والمتضمن تحديد الصعوبات التي تعترض المتعلم في نشاط " الوضعية الإدماجية " ، فلقد بينت نتائجه أن نسبة **(62٪)** من الأساتذة حددت الصعوبة في كون المتعلم يعاني من عدم إمكانية التوسع في مواضيع نشاط " الوضعية الإدماجية " مقابل نسبة **(36٪)** رأت الصعوبة في عدم توظيف ما تم تعلمه في نشاط اللغة العربية ونسبة **(2٪)** امتنعت عن الرد ، وبمقارنة قيمة^2**×** المحسوبة، والتي بلغت **(380.25)** ، عند مستوى الدلالة **(α=0.01)** وبدرجة حرية **(2)** ، وهي قيمة أكبر من القيمة النظرية **(9.210)** المسجلة في الجدول الإحصائي، نحصل على دلالة إحصائية بين التكرارات المشاهدة و التكرارات المتوقعة ؛ وعن البند **(8)** من ذات الجدول ، والمستهدف المعايير التي يحددها المنهاج في تقويم نشاط **" الوضعية الإدماجية "** ، فأتت نتائجه بنسبة **(75 ٪)** معبرة عن امتناع الأساتذة عن الرد ،مقابل ما نسبته **(18٪)** لصالح توظيف التعليمة كمؤشر من مؤشرات تقويمها و ما نسبته **(7 ٪)** حصرت هذه المعايير في الوجاهة والانسجام و الملاءمة ، وبمقارنة قيمة^2**×** المحسوبة ، والتي بلغت **(559.58)** ، عند مستوى الدلالة **(α=0.01)** وبدرجة حرية **(2)**، وهي قيمة أكبر من القيمة النظرية **(9.210)** المسجلة في الجدول الإحصائي، نحصل على دلالة إحصائية بين التكرارات المشاهدة و التكرارات المتوقعة؛ وأتت نتائج البند **(9)**، والتي تقيس شروط النص الجيد عبر أساتذة المرحلة الابتدائية، بنسب متباينة حيث كانت ما نسبته **(58 ٪)** معبرة عن امتناع الفئة المستهدفة عن الرد، مقابل ما نسبته **(35 ٪)** حصرت شروط النص الجيد في عدم الطول و مراعاة القيم الوطنية، وما نسبته **(7 ٪)** في احترامه

لواقع المتعلم؛ وبمقارنة قيمة^{2}**×** المحسوبة، والتي بلغت **(273.93)** ، عند مستوى الدلالة **(α=0.01)** وبدرجة حرية **(2)** ، وهي قيمة أكبر من القيمة النظرية **(9.210)** المسجلة في الجدول الإحصائي، نحصل على دلالة إحصائية بين التكرارات المشاهدة و التكرارات المتوقعة ؛ وعن البند الأخير**(11)** ، والقائس معرفة أدوات الاتساق لدى الأساتذة ، فجاءت ما نسبته **(52 ٪)** ممتنعة عن الرد مقابل ما نسبته **(24.28٪)** رأت في الأسماء أداة من أدوات الاتساق و ما نسبته **(23.71 ٪)** حددتها في أدوات العطف؛ وبمقارنة قيمة^{2}**×** المحسوبة، والتي بلغت **(109.79)** ، عند مستوى الدلالة **(α=0.01)** وبدرجة حرية **(2)** ، وهي قيمة أكبر من القيمة النظرية (9.210) المسجلة في الجدول الإحصائي، نحصل على دلالة إحصائية بين التكرارات المشاهدة و التكرارات المتوقعة؛ وبقراءة تحليلية نقدية لنتائج هذين الجدولين الماسين الفرضية المتعلقة بمدى تكوين أستاذ المدرسة الابتدائية الجزائرية في تعليمية اللغة العربية من خلال المقاربة النصية نخلص إلى أن واقع التكوين مازال يعرف شروخات كبيرة بين المستوى النظري و المستوى التنفيذي في تجربتيه الإصلاحيتين الأولى والثانية ، هذا الذي يؤكد التكوين الغائب أو التكوين غير الواضح لها ، وهذا ما أكدته دراسات سابقة كدراسة لوصيف الطاهر و زحاف الجيلالي ولعرابي بسمة ودراسة عزوز فوزية ، دراسات أجمعت على سيطرة الطريقة التقليدية في واقع الممارسة التعليمية / التعلمية للغة العربية، هذا الذي يؤكد التكوين الغائب أو التكوين غير الواضح لها؛ وبربط نتائج الجدولين **(27و28)** ربطا تحليليا نقديا نقرأ جملة من التناقضات المؤيدة ما يصب في فرضية الدراسة ، فالبند **(1)** من الجدول **(27)** تقر فيه الفئة المستهدفة ، وبنسبة عالية **(78.57%)**، بأنها لم تتلق تكوينا في المقاربة النصية ، هذا الذي يعد مؤشر شرخ بائن ، حيث أن المنهاج الجزائري في المرحلة الابتدائية يصر على المقاربة النصية في تعليمية اللغة العربية ، لكن في المقابل تغيب الممارسة التطبيقية لها ، والذي يعني غياب المراقبة الفعلية لواقع التكوين في المدرسة الجزائرية ؛ وبربط نتائج البند **(1)** بنتائج البند **(2)** نقرأ أن ما نسبته **(74.28٪)** تصرح بأنها تدرس اللغة العربية وفق المقاربة النصية ، تصريح يخفي تناقضا بين غياب التكوين من جهة وتبنيها من جهة ثانية ؛ هذا الذي يشي بالممارسة السطحية والشكلية غير القائمة على الفهم الواضح والعميق لأبعاد المقاربة النصية ، هذه الأخيرة التي هي مقاربة تعليمية تدعو إلى الانتقال من مستوى الجملة إلى مستوى النص ونظامه لكونه نسيجا يعنى بظاهرتي الاتساق

والانسجام، **حسب الطاهر لوصيف ص29/28**، والتي تؤسس لها الدراسات اللسانية المعاصرة كقائم من القوائم الأساسية لتعليمية اللغة ، يظهر فيه البعد الوظيفي لها عبر النص نظريا وتطبيقيا، **كما يجليه جدول الخطابات الرائجة في تعليمية اللغات**، ولتقوية هذا التحليل نعود إلى نتائج البند**(3)** من الجدول**(28)** المشيرة إلى دواعي تبني المقاربة النصية لنقرأ ما نسبته **(32.857٪)** قد امتنعت عن الرد بخصوص أسباب اعتماد المقاربة النصية ، نسبة تؤكد التحليل الوارد في البندين الفائتين وتقويه بخصوص غياب البعد النصي في تعليمية اللغة العربية ، والذي مرده غياب تكوين الأستاذ في تعليمية اللغة من خلال المقاربة النصية ، هذا الذي تعضده النسبة **(18.571٪)** التي ترى في المقاربة النصية سبيلا من سبل تمكن المتعلم من الوضعيات الإدماجية ،حيث لم تأت الإجابة دقيقة لتمس ماله علاقة مباشرة بتلك المآخذ المسجلة على تدريس اللغة وفق منطق نحو الجملة الذي بقي سببا من أسباب غياب تحكم المتعلم /المنتج في الوضعية الإدماجية (التعبيرالكتابي)، والنسبة **(100٪)** التي ترى أن ثمة علاقة بين تعليمية اللغة وفق المقاربة النصية و نشاط " الوضعية الإدماجية " ، لكنها لم تشر في البند **(6)** من الجدول **(28)** إلى الأسباب الفعلية التي يعاني منها المتعلم في الوضعيات الإدماجية ، والتي تنحصر بشكل قوي في أدوات الاتساق التي تمكن المتعلم من ربط الجمل بعضها البعض، حيث اكتفت إجابات المفحوصين بالإشارة إلى صعوبات من قبل غياب التوسع دون التطرق إلى طبيعتها النصية ،والتي أتت في الجانب النظري من الدراسة؛ وبربط نتائج البند**(5)** و البند **(7)** بنتائج البند **(8)** نقرأ نسبة **(71.42٪)** تصرح بأن هناك صعوبات تعترض المتعلم في الوضعية الإدماجية ونسبة **(64.28٪)** تقر بأن المنهاج قد حدد معايير لتقويم نشاط **" الوضعية الإدماجية "** ، لكن إجابات البند **(8)** لم يشر فيها إلى معايير نصية تكون فيها أدوات الاتساق و الترابط معيارا رئيسيا من خلال المؤشرات التي تبينها، **هذا ما يؤكده محمد خطابي ص:18**، وهذا يؤكد الدراسات الواردة في الدراسات السابقة الآتية في هذه الدراسة ، فتعليمية اللغة العربية مازالت تقليدية الممارسة ، وإذا عدنا إلى المنهاج الجزائري للصف الخامس وغيره من الصفوف نلاحظ أنه لم يقف على ذكر المعايير المرتبطة بإنتاج النص ذكرا مستفيضا حتى يتم تصويب الوضعيات الإدماجية المنتجة من قبل المتعلمين تصويبا يتخطي المعايير المتعلقة بالوجاهة و السلامة و الإتقان إلى معيار الاتساق الذي يضمن إمكانية إنتاج النص، والذي يبقى من أهم المعايير النصية ؛ وما يزيد من تدعيم هذا التحليل نتائج البند **(10)**

من الجدول **(27)** المشيرة إلى أن ما نسبته **(36.42٪)** قد امتنعت عن الرد ، كونها لم تتلق تكوينا يبين أدوات الاتساق ومؤشراتها في بناء الوضعية الإدماجية وتقويمها ، كما تزيد نسبة **(63.57٪)** تعضيدا للتحليل ، باعتبارها نسبة المعبرين عن المستعينين بأدوات الاتساق في تقويم الوضعيات الإدماجية ، هذا الرد الذي يتناقض مع نتائج البند **(11)** من الجدول **(28)** ، فأدوات الاتساق النصي غائبة تماما عن ذهن الأستاذ ، كونه أشار إلى العطف والأسماء دون إشارة إلى كل الأدوات الواردة في الفصل الخاص بلسانيات النص، كما أن البند **(9)** من الجدول **(28)** يشي بغياب البعد من المقاربة النصية ، إذ غيّب المفحوصون الشروط النصية في ذكرهم الشروط الواجب توافرها في النص ، وهي شروط ترتبط بالمعايير النصية عامة ، ومعيار الاتساق خاصة ، باعتباره أهمها ، ولكونه أساس إشكالية الدراسة. وكخلاصة من كل التحليل الذي مس بنود الاستبانة نؤكد أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية في مدى تكوين أستاذ المرحلة الابتدائية الجزائرية للصف الخامس، هذا الذي يخفي غياب التكوين في تعليمية اللغة العربية عبر المقاربة النصية في البعد النصي من خلال النصوص المنتقاة من زاوية ديداكتيكية، والذي انجر عنه الغرق في ممارسة تعليمية تقليدية لم تراع وتحترم أبعاد اللسانيات المعاصرة الناقدة للرؤية الضيقة التي حصرت الدرس اللساني في الوصف والدلالة ، مما أدى إلى عزل الوضعيات الإدماجية عن الظواهر اللغوية والنصية، كما أدى إلى بقاء ذات العيوب الديداكتيكية في تعلم اللغة، والذي يبقى أساس تحقق أهدافه في الجانب التداولي المتخطي وصف اللغة إلى أدائها واستعمالها حسب ما تتطلبه الحاجات والوضعيات.

الاستنتاج العام

تبين نتائج الدراسة من خلال الإصلاحات الأخيرة التي مست جيلا من الابتدائي إلى الثانوي أن تعليمية اللغة العربية وفق المقاربة النصية مازالت تعاني شروخات كبيرة على مستوى انتقائها للمحتويات وعلى مستوى تكوين منفذي المناهج، فإذا كانت المقاربة النصية تقوم على أساس واضح وصريح يتمثل في خدمة النصوص المختارة لتطبيق وتنفيذ هذه المقاربة التي ترنو إلى تحقيق الكفاءات المستهدفة من خلال تدريس نشاط اللغة العربية في كل أبعاده عبر إطارات من المفتشين والمديرين والأساتذة خصصت لهم مخططات وبرامج تسعى إلى سد الفجوات التي قد تمنع من تحقق التعلم، ومع هذا كله لم تلتفت الجهات الوصية في مديرية التقويم إلى تصويب العملية التعليمية /التعلمية من خلال مراجعة المناهج وما تتضمنه من محتويات وخطط بغية مراقبتها مراقبة دورية من خلال ما يمده البحث العلمي من نتائج قد تسمح بإعادة النظر في مناهج لم تخضع أصلا للتجريب قبل تنفيذها المباشر، هذا الذي يؤكده ما خلصت إليه الدراسة :

1- غياب التكوين الخاص بتعليمية اللغة العربية وفق المقاربة النصية ، هذا الذي يعني أن الإصلاحات التي تعرفها المدرسة الجزائرية هي إصلاحات تميل إلى الشكل على حساب المعنى الحقيقي لها، والذي يؤكده ما تعرفه المدرسة من توظيف لكافة التخصصات من دون تكوين مستمر فعلي، فتعليمية اللغة عموما تنهض على علمين قائمين من خلال علوم التربية وعلوم اللسان، علمين يفرضان دراستهما على كل والج لميدان التربية والتعليم.

2- غياب الرقابة التكوينية، إذ أن غالية الأساتذة وبعد هذه السنوات الطويلة من الإصلاح، مازالت تدرس اللغة العربية بطرائق تقليدية لغياب أبعاد الإصلاحات، والناتج عن نقص التكوين على كل مستويات مؤطري العمل التربوي والبيداغوجي.

3- غياب البعد من تدريس النص، والذي قد يكون من أسبابه غياب الفهم السليم لطريقة النص وأبعادها في الدرس اللغوي وغياب معايير انتقاء محتويات النص عموما، هذا الذي تشتشفه الدراسة من خلال التالي:

أ- نصوص كتاب "كتابي في اللغة العربية" للصف الخامس ابتدائي لم تراع أدوات معيار الاتساق من خلال توزعها عبر كافة النصوص، إذ يغلب عليها في مؤشراتها التركيز على

البعض منها وتغييب البعض الآخر، هذا المنطق الذي يرفضه الجانب البيداغوجي، فإذا كانت الغاية من تدريس اللغة تظهر في وجه اللغة عبر التعبير والتحرير والتأليف فإنه من الأهمية أن تمس هذه المحتويات كل جوانب اللغة.

ب- نصوص كتاب "كتابي في اللغة العربية" تتوسل بأدوات دون أخرى مع أن اللغة وحدة لا تتجزأ، فهي تعتمد على أدوات الوصل وتهمل بقية الأدوات مع أن عدد النصوص كثير، أين يسمح بالتنوع والتلون.

ج- نصوص كتاب "كتابي في اللغة العربية" تعتمد على النص الطويل من خلال تكرار كلمات بعينها على حساب أدوات السبك المعجمي التي تعطي المتعلم رصيدا معجميا يمكنه من بناء نصوص تراعي المعايير النصية من قصد وتناص و تماسك وانسجام...وغيرها من معايير.

د- نصوص كتاب "كتابي في اللغة العربية" تهمل أدوات لها علاقة بالتماسك والاتساق في النص وفي القواعد المدروسة من خلاله ، حيث أنها تستهدف القواعد من نحو وصرف وتهمل ماله علاقة ببعد اللغة والمتمثل في البعد اللساني الذي يعتبر أساس الكتابة والاستمرار في الحديث، هذا الذي لا تقدمه دروس النحو والصرف.

ه – نصوص كتاب "كتابي في اللغة العربية" لا تراعي محتوياتها ذلك التنوع الذي تستدعيه المقاربة بالكفاءات والمتمثل في الفردانية والابتعاد عن الهدف الموحد.

الخاتمة

إن تحليل المحتوى بصفة عامة وتحليل محتويات تربوية بيداغوجية بصفة خاصة من المواضيع ذات التشعب الواسع والتعقد العميق، وذلك لتعلقها بعلوم اللغة المتشابكة من نحو ودلالة وعلوم لسان...، ولقد حاولنا عبرة هذه الدراسة لفت الانتباه إلى زاوية رأيناها في غاية الأهمية، إذ تقتضي المقاربة النصية كتعليمية خاصة انبثقت عن المقاربة بالكفاءات كتعليمية عامة النظر في شروطها التي تقف وراء أسباب تنفيذها تنفيذا قائما على الدراسة العلمية التي تتجاوز العشوائية والارتجالية، فالحديث عن المقاربة النصية كطريقة في تناول النص من زاوية لسانية بيداغوجية يقتضي الدراسة العميقة لكل منهاج يتضمن سياسة تربوية ترنو إلى السير بالفرد الذي هو رأسمال الدول سيرا سليما تحتمه ما آل إليه الوضع المعرفاتي والتنافس في توليد المعرفة بدل استهلاكها الذي لم يعد سبيلا من سبل التطور الذي لن يحصل إلا بالكفاءات؛ وعليه من الأهمية بمكان إعادة النظر المتواصل بالمراجعة الدائمة لمناهج المدرسة من خلال برامجها وتكويناتها، فالنص الذي تتوسل بها المقاربة النصية هو علم قائم بحد ذاته تحكمه معايير علمية تنعت بالمعايير النصية، ولما كانت أي دراسة تنطلق من جزئية قابلة للبحث، كانت دراستنا موجهة صوب معيار الاتساق الذي يجمع مختصوه أنه ذو أساس متين في الدراسات اللسانية، ولقد خلصت الدراسة إلى أن المحتوى النصي في المرحلة الابتدائية عبر الصف الخامس غير مختار على أساس لساني واضح تحكمه معايير علمية وأبعاد تربوية بيداغوجية ،هذا الذي أدى إلى تناول محتويات لا تخدم المتعلم خدمة جلية؛ محتوى نصي في تجاوزه لنحو الجملة ينهض على أدوات لا يمكن المفاضلة بينها من الناحية البيداغوجية ، فإذا كانت طبيعة النص تفرض اعتماد أداة أكثر من غيرها، فإن الغاية التربوية البيداغوجية تقتضي التنوع في انتقاء المحتويات لغرض نصي تهدف النصية من خلاله تخطي نحو الجملة من أجل تماسك نصي يتطلب قوة وصلابة عبر أدوات معيار الاتساق ومؤشراتها ، هذا الذي لا يعني الاستطالة في الجملة من خلال التكرار الممل و الوصل الذي يسلخ النصية من معاييرها؛ أدوات من الضروري أن تظهر بقوة في محتويات اللغة العربية، إذ التركيز على نحوها وصرفها لم يعد ممكنا من بناء ونسج نصوص، وهذا ما عيب على المقاربات السابقة، فالمقاربة بالأهداف كانت وصفية بحتة وغير وظيفية بالمعنى الخادم مفهوم الكفاءة؛ هذا كله لن

يتأتى إلا بالتركيز في الأيام التكوينية على البعد اللساني في تعليمية اللغة، فأهمية التخطيط الهادف في بناء المناهج تقتضي إشراك المتخصصين في العلوم التي لها علاقة بالتربية وشؤونها، مع أهمية رقابة العمليات التكوينية بصورة ميدانية تتجاوز التقارير والمراسلات وإعادة النظر في عمليات التوظيف غير القائمة على أسس ذات أبعاد مرسومة ومدروسة.

قائمة المراجع

المصادر والمراجع

المراجع باللغة العربية

القرآن الكريم

1-ابن الأثير ، ضياء الدين. ،المثل السائر في أدب الكاتب والشاعر، تح : أحمد الحوفي (د.ت) ،بدوي بطانة ، نهضة مصر.

2- ابن الناظم ، محمد بن مالك. ، شرح ابن الناظم ، تح : عبد الحميد السيد محمد عبد الحميد (د.ت) ، بيروت ،دار الجيل.

3- ابن جني، أبو الفتح عثمان.،الخصائص ، تح: عبد الحميد نداوي. (2002). ط2 ،بيروت دار الكتب العلمية.

4 - ابن خلدون ، عبد الرحمن بن محمد. ، تح: درويش الحويدي. (1999)،ط1، بيروت المكتبة العصرية.

5- ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين. (2005). لسان العرب، ط1، تونس، الدار المتوسطة للنشر والتوزيع.

6- ابن يعيش ، شرح المفصل.(د.ت) ، بيروت ،عالم الكتب ، ، مكتبة المتنبي .

7- أبوزهرة، محمد عبد الحميد.(2007)، تقويم كتاب اللغة العربية للصف الرابع ابتدائي في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة،جمعية بحوث تطوير المناهج ، الإسكندرية ، المركز القومي للبحوث التربوية.

8 - الجرجاني، عبد القاهر.(2003) . دلائل الإعجاز .(د،ط) ،بيروت ، المكتبة العصرية.

9- الخولي ، محمد علي . (1999).قواعد تحويلية للغة العربية ، دار الفلاح للنشر والتوزيع

10- الدريج ، محمد.(2000) . الكفايات في التعليم ، الدار البيضاء، سلسلة المعرفة للجميع ع16.

11- الدريج ، محمد. (2004). التدريس الهادف: من نموذج التدريس بالأهداف إلى نموذج التدريس بالكفايات. الإمارات العربية المتحدة، العين، دار الكتاب الجامعي.

12- الدليمي، طه علي حسين و الوائلي.(2005). سعاد عبد الكريم عباس. اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، الطبعة الأولى، عمان، دار الشروق للنشر والتوزيع.
13 - الراجحي، عبده.(1966).علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية.
14- الريماوي ، محمد عودة.(1998) .في علم النفس الطفل ، دار الشروق.
15- الزركشي.(د.ت)، البرهان في علوم القرآن ، تح : محمد أبو الفضل إبراهيم ، (د،ت) بيروت دار المعرفة.
16- الزمخشري ، أبي القاسم حار الله محمد عمر بن أحمد.(2001)، الكشاف عن حقائق التنزيل وعيون الأقاويل في وجه التنزيل، ط1، بيروت ،دار المعرفة للطباعة النشر.
17- الزناد ، الأزهر. (1992) دروس في البلاغة العربية: نحو رؤية جديدة، ط1، الدار البيضاء.
18- الزناد، الأزهر. (1993).نسيج النص: بحث فيما يكون فيه الملفوظ نصا. ط1، الدار البيضاء.
19- السيوطي ، جلال الدين.(1973) الإتقان في علوم القرآن،(د،ط) ، بيروت، المكتبة الوقفية.
20- الشاوش،محمد.(1983). ملاحظات بشأن دراسة تركيب الحملة العربية، تونس ،أشغال ندوة اللسانيات في خدمة اللغة العربية.
21- الضبع، ثناء يوسف. (2001).تعلم المفاهيم اللغوية والدينية لدى الأطفال، الطبعة الأولى، القاهرة ،دار الفكر العربي.
22 - العبد، محمد.(1989). اللغة والإبداع الأدبي. ط1 القاهرة:دار الفكر للدراسات والنشر والتوزيع.
23- العموش، خلود.(1998). الخطاب القرآني، دراسة في العلاقة بين النص والسياق.
24- الفاربي ، عبد اللطيف وآخرون.(1994) . معجم علوم التربية، الطبعة الأولى، دار الخطابي للطباعة والنشر.
25- الفقي، صبحي.(2000)،علم اللغة النصي بين النظرية والتطبيق، ط1، القاهرة، دار

قباء للنشر.
26- القيرواني، ابن رشيق. (1982)، العمدة في محاسن الشعر وآدابه ،تح " محمد محي الدين عبد الحميد،د،ط ، بيروت ، دار الجيل.
27- المبرد، ابو العباس.(1399) المقتضب. تح : محمد عبد الخالق عظيمة ،د ط، القاهرة المجلس الأعلى للشؤون الإسلامية .
28 - المتوكل، أحمد. (1985)، الوظائف التداولية في اللغة العربية ، ط1 ، المغرب ، الدار البيضاء ،دار الثقافة للنشر و التوزيع.
29- الموسى، نهاد. نظرية النحو العربي في ضوء مناهج النظر اللغوي الحديث، سنة غير مذكورة.
30- آيت أوشان ، علي.(2005) . اللسانيات والديداكتيك ، الطبعة الأولى ، الدار البيضاء دار الثقافة.
31- بحيري ، سعيد حسن.(1997) اتجاهات لغوية ، علم لغة النص : المفاهيم والاتجاهات ،ط1 ، ولنجمان.
32- بحيري ،سعيد حسن.(1997) . علم لغة النّص (المفاهيم والاتجاهات)، الطبعة الثانية القاهرة، الشركة المصرية العالمية للنشر.
33- براون ويول ، تحليل الخطاب. تر : محمد لطفي الزليطي و منير التركي. (1997) الرياض، مطابع جامعة الملك سعود.
34- بلوم، بن يامين س . ، صنافة الأهداف البيداغوجية (المحال العقلي)، تر: محمد آيت موحى ،(1995)، ط1 ، الدار البيضاء .
35- - بوحوش ، رابح. (2007) ، اللسانيات وتحليل النصوص، ط1، أربد ، عالم الكتب الحديثة للنشر والتوزيع .
36- بيرينو ، فيليب. ، بناء الكفايات انطلاقا من المدرسة ، ترجمة عبد الكريم غريب. (2004) ، ط1 ،منشورات عالم التربية.
37- توبي ، لحسن. (2006)،بيداغوجيا الكفايات والأهداف الاندماجية.. ط1 ، الدار البيضاء.مكتبة المدارس.

38- جيلفورد ،ج،ب وآخرون. ميادين علم النفس النظرية والتطبيقية، تر: يوسف مراد، (1983). الطبعة السادسة، دار المعارف.
39- جييوم ، بول . علم النفس الجشطالت ، تر: صلاح مخيمر وعبده ميخائيل رزق. (1963)،مؤسسة سجل العرب.
40- حسان ، تمام.(2000) .البيان في روائع القرآن ، ط2. القاهرة، عالم الكتب.
41- حساني، أحمد. (1993)مباحث في اللسانيات ، دط، الجزائر، ديوان المطبوعات الجزائرية.
42- خرما ، نايف و حجاج.علي حسين. (1998). اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، عالم المعرفة.
43- خطابي، محمد.(1991). لسانيات النص : مدخل إلى انسجام الخطاب.ط1 ،بيروت.
44- خطابي ، محمد.(2006) ، لسانيات النص ، مدخل إلى انسجام الخطاب،ط2، الدار البيضاء، المركز العربي.
45- خليل، إبراهيم. (1997).الأسلوبية ونظرية النص. ط1 ، بيروت ، المؤسسة العربية للدراسات والنشر.
46- خير الله، سيد. (1978.)علم النفس التربوي، دار النهضة العربية،.
47- دايك ، تون أ. فان. علم النص: مدخل متداخل الاختصاصات.ترجمة: سعيد حسين بحيري ، (2001)،ط1 ، القاهرة ، دار القاهرة للكتاب.
48- دروزة ، أفنان نظير.(2004)،أساسيات في علم النفس التربوي، ط1 ،عمان دار الشروق للنشر والتوزيع.
49- - دلاش ، الجيلالي . ، مدخل إلى اللسانيات التداولية ، تر :محمد يحياتن ،(1992).، الجزائر ،ديوان المطبوعات الجامعية.
50- دي بوجراند،روبرت. ،النص والخطاب والإجراء، تر: تمام حسان،(1998).
51- زكريا ، ميشال . (1982)، الألسنية التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية، ط1، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع.

52- زكريا ، ميشال . (1983)،مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة ، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع ،

53- زيدان ، محمد مصطفى.(1963) ، النمو النفسي للطفل والمراهق وأسس الصحة النفسية، ط1، منشورات الجامعة الليبية.

54- سمك، محمد صالح.(1998)، فن التدريس، القاهرة، دار الفكر العربي.

55- سيغموند فرويد . تر: سامي محمود علي و عبد السلام القفاس .(2000)، ،الموجز في التحليل النفسي ،مكتبة الأسرة.

56- شعبان، كاملة الفرخ و تيم، عبد الجبار.(1999).النمو الانفعالي عند الطفل، ط1 ، دار صفاء للنشر والتوزيع.

57- طعيمة، رشدي. (1987) .تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية « مفهومه، أسسه استخداماته"، القاهرة، دار الفكر العربي.

58 - عبد الرحمن ، طه.(1993)، تجديد المنهج في تقويم التراث، المغرب ، الرباط المركز الثقافي العربي.

59- عبد اللطيف ، حماسة محمد.(2000) .النحو والدلالة ، مدخل لدراسة المعنى النحوي –الدلالي ،ط1 ، بيروت، دار الشروق .

60 -عبد الله صوالح ، علي الضب.(2003) ، لماذا بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات ؟ دط الجزائر ، الكتاب السنوي ، المركز الوطني للوثائق التربوية.

61 - عبد الهادي ، نبيل وآخرون . (1999)، النمو المعرفي عند الطفل، ط1، عمان، دار وائل للنشر.

62- عشوي ، مصطفى .(1994)، مدخل إلى علم النفس المعاصر،دط ، الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية.

63-عفيفي، أحمد. (2001)، نحو النص. اتجاه جديد في الدرس النحوي،ط1، مكتبة زهراء الشرق.

64- علاونة ، شفيق.(2001) : سيكولوجية النمو الإنساني، ط1، دار الفرقان للنشر والتوزيع.

65- عوض، أحمد عبده.(2000).:مداخل تعليم اللغة العربية.

66 - غرين، جوديث .اللغة والفكر ، تر:عبد الرحيم جبر.(1992)،دط، الهيئة المصرية العامة للكتاب.

67- فرج، حسام أحمد.(2009)، نظرية علم النص: رؤية منهجية في بناء النص النثري،ط2، القاهرة، مكتبة الآداب.

68 - فضل الله، محمد رجب.(1989).: الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية، عالم الكتب، القاهرة.

69- لحمداني، حميد.(1990). النقد الروائي و الإيديولوجيا من سوسولوجيا الرواية إلى سوسولوجيا النص الروائي ، الدر البيضاء.

70- ليونز ، جون .،نظرية تشومسكي اللغوية ، تر: حلمي خليل.(1995)، د ط ، دار المعرفة الجامعية.

71- محمد، عزة شبل. (2009)، علم لغة النص: النظرية والتطبيق. ط2، القاهرة، مكتبة الآداب.

72-محمد ، محمد جاسم . (2004)،علم النفس التربوي وتطبيقاته، ط1، عمان ،مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع.

73- مصطفى، فهيم. (2001)، مشكلات القراءة، ط1، القاهرة ، دار الفكر العرب

74- مومن ، أحمد . (د.ت)، اللسانيات النشأة والتطور ، الجزائر ،ديوان المطبوعات الجامعية.

75- ميللر، باتريشيا. ، تر: سالم، محمود عوض الله وآخران.(2005).نظريات النمو، د ط عمان ، دار الفكر.

76- ناصف ، مصطفى . نظريات التعلم، تر: علي حسين حجاج. (1983).

77- نحلة، محمود أحمد.(2006)، آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر، د ط ، دار المعرفة الجامعية.

78- نشواتي ، عبد المجيد. (1985)، علم النفس التربوي ، ط2 ، دار الفرقان للنشر والتوزيع.

79- وزارة التربية الوطنية .(2001)، الوثيقة المرافقة، مناهج السنة الخامسة من التعليم الابتدائي ،د ط ، الجزائر العاصمة. الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.
80- وزارة التربية الوطنية.(2006). مديرية التعليم الأساسي . مناهج السنة الخامسة من التعليم الابتدائي .د ط ، الجزائر، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية .

- رسائل جامعية :

1- الجيلالي، زحاف.المقاربة بالكفاءات بين التنظير والممارسة ، تدريس اللغة العربية في التعليم المتوسط ، أنموذجا، أطروحة دكتوراه في اللسانيات التطبيقية تعليمية اللغة ، جامعة مستغانم ،2011.

2- الخطيب ، وفاء حمزة. فاعلية تطوير وحدة من مقرر التاريخ في ضوء الذكاءات المتعددة على التحصيل الدراسي والتفكير الناقد لدى طالبات الصف الثالث الثانوي بمكة ، رسالة دكتوراه، كلية التربية، قسم المناهج وطرق التدريس ، جامعة أم القرى،2009.

3- الشبول ، أسماء خليفة. تحليل محتوى كتب التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية في الأردن في ضوء نظرية الذكاء المتعددة، رسالة دكتوراه، قسم العلوم التربوية، جامعة العلوم الإسلامية العالمية، عمان، الأردن،2013.

4- الطوالبة ، هادي محمد ، تحليل محتوى كتاب التاريخ للصف العاشر الأساسي في ضوء الذكاءات المتعددة ، وقياس أثر وحدة مطورة على ذكاءات الطلبة وتحصيلهم ، رسالة دكتوراه إربد ، الأردن،2007.

5- فوزية ، عزوز. المقاربة النصية بين النظرية والتطبيق ، دراسة ميدانية تحليلية ، الطور الثالث من التعليم الابتدائي ، أنموذجا ، رسالة ماجستير ، جامعة الجزائر،2012.

6- لوصيف، الطاهر. تعليمية النصوص والأدب في مرحلة التعليم الثانوي الجزائري، برنامج السنة الأولى – جذع مشترك آداب – أنموذجا ، دراسة وصفية تحليلية نقدية ، رسالة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه الدولة ، جامعة الجزائر،2008.

7- بسمة ، لعرابي. إشكالية تطبيق المقاربة النصية والمقاربة بالكفاءات في تعليم اللغة العربية للمرحلة المتوسطة، السنة الثالثة من التعليم المتوسط، أنموذجا ، رسالة ماجستير ، جامعة الجزائر،2011.

- المجلات و الدوريات

1- حمروش، إبراهيم (1995).التعليمية ، موضوعها ، مفاهيمها والأفاق التي تفتحها ، مقال في المجلة الجزائرية للتربية ، العدد2.

- قواميس

1- ابن فارس (1991) .معجم قياس اللغة ، تحقيق وضبط عبد السلام هارون ،ط2، دار الجيل ، ج 2.

2- ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين. (2005). لسان العرب،ط1، تونس ،الدار المتوسطة للنشر والتوزيع، تونس

- مراجع باللغة الفرنسية:

1- Bruner.Jérome.s. (1991).le développement de l' enfant,savoir faire,savoir dire,textes traduits par Michel Delan 3 édition,puf France.

2-Chomsky, N. (1959). "Review of B. F. Skinner's Verbal Behavior", Language, 35.

3-Chomsky, N. (1969).Cartesian linguistic,(New York and London.Harper and Row ,seuil,.

4- Danniel. Hameline.(1982) Les Objectifs Pédagogiques en Formation initiale et en (4) Formation continue Ed E.S.F Paris.

5- Erikson,E.H.(1959).Identity and the life cycle.psycological issues (monograph no.1).New york:international universites press.

6- Gillet,P, et autres.1994. construire la formation, outils pour les enseignants et les formateurs . ed , hachette ,Paris.

7- Halliday& Hassan. (1976). Cohesion in English ,Longman London.

8- PIAGET J. (1963) « la Naissance de l' intelligence»,édition Delachaux et Niestlé,Neuchâtel.

9- Richards,J.;Platt,J.(1992).;and Platt,H.Longman Dictionary of Language&Teaching and Applied Linguistics,2nd edition,Essex,UK:Longman..

10- Skinner,B.F.(1957).Verbal Behavior,New York:Appleton Century Crofts.

11- Vygotsky L. S. (1985) « PENSEE ET LANGAGE», TRAD Française, édition sociales ,Paris.

الملاحق

الملحق (أ) : الاستمارة الموجهة لأساتذة المدرسة الابتدائية

سادتي الأساتذة أضع بين أيديكم هذه الاستمارة راجيا منكم المساهمة في الوقوف على واقع تعليمية اللغة العربية من خلال هذه الدراسة الموسومة بـ" تعليمية اللغة العربية وفق المقاربة النصية في المرحلة الابتدائية " .

1/ هل تلقيت تكوينا في المقاربة النصية ؟ نعم ☐ لا ☐

2 / هل تدرس نشاط اللغة العربية بالمقاربة النصية ؟ نعم ☐ لا ☐

3/ لماذا نعتمد بيداغوجيا المقاربة النصية في تدريس اللغة العربية؟

.....
.....
.....

4/ هل هناك علاقة بين المقاربة النصية و نشاط " الوضعية الإدماجية " ؟

نعم ☐ لا ☐

5/ هل هناك صعوبات تعترض المتعلمين في نشاط "الوضعية الإدماجية" ؟

نعم ☐ لا ☐

6/ إذا كانت الإجابة بنعم ، اذكره طبيعتها

.....
.....
.....

7/ هل يضع المنهاج معايير محددة في تقويم نشاط الوضعية الإدماجية ؟

نعم ☐ لا ☐

8/ إذا كانت الإجابة بنعم ، اذكرها

.....
.....
.....

9/ ما هي شروط النص الجيد؟

.....
.....
.....
.....
.....

10/هل تستعين في تقويم الوضعية الإدماجية بأدوات الاتساق ؟

نعم ☐ لا ☐

11/ إذا كانت الإجابة بنعم ، اذكرها

.....
.....
.....
.....

الملحق رقم (ب) خاص بأسماء المحكمين

1- د. غريب حسين	**جامعة زيان عاشور**
2- د. بن عبد السلام محمد	**جامعة زيان عاشور**
3- د . شرفي عامر	**جامعة زيان عاشور**
4- د. طعبة سعاد	**جامعة زيان عاشور**
5- د. مجاهدي الطاهر	**جامعة محمد بوضياف**
6- سعدوني علي	**مفتش تعليم ابتدائي**
7- عمران عطية	**مفتش تعليم ابتدائي**
8- بن الأبيض محمد	**مفتش تعليم ابتدائي**
9- عبد الرحيم إبراهيم	**مفتش تعليم ابتدائي**
10- قريش أحمد	**أستاذ مدرسة ابتدائية**

الملحق (ج) شبكة رصد مؤشرات الاتساق

	الإحالة				الحذف						الاستبدال				العطف						التكرار				
	ش	إ	م	مج	ف	ا	ح	ج	ش	مج	ف	ج	ا	م ج	و	ف	اس	ر	ت ف	مج	تكرار	تضام	ترادف	تضاد	مج
الوعد المنسي	18	29	13	60	6	0	0	0	0	6	0	1	0	1	30	0	1	1	0	32	17	1	1	1	19
الأصدقاء الثلاثة	12	15	0	27	2	0	4	0	0	6	1	1	0	2	21	0	0	2	0	23	10	1	1	0	12
النمل والصرصور	19	10	0	29	1	5	3	0	0	9	2	0	0	2	20	0	2	1	0	23	14	2	3	0	19
فوكس والحماية	14	20	3	37	0	1	0	0	1	2	0	0	1	1	15	0	2	3	0	20	6	1	0		7
حارس الليل والغزال	13	18	0	31	4	4	4	1	0	13	0	2	2	4	20	1	0	11	0	32	14	1	2	0	17
قصة قرية	12	5	0	17	2	0	4	0	0	6	0	1	0	1	30	1	0	3	0	34	12	2	2	0	16
قصة الحيتان الثلاثة	4	12	2	18	0	5	0	0	0	5	1	0	0	1	8	0	1	3	1	13	10	0	1	1	12
بين التمساح والطيور	24	9	1	34	0	4	0	0	0	4	0	1	0	1	12	0	2	2	0	16	13	1	1	1	16
عاصمة بلادي الجزائر	14	14	3	31	0	0	6	0	0	6	0	1	0	1	34	0	1	1	0	36	6	3	5	2	16
من تقاليدنا	8	8	2	18	0	5	5	0	0	10		0	0	0	33	0	0	3	0	36	15	2	4	0	21

لوحات من صحراء بلادي	9	15	4	28	0	4	0	0	0	4	0	1	0	1	0	8	0	0	1	0	0	9	13	3	3
سبانخ بالحمص	29	19	2	50	0	1	1	0	2	4	0	1	0	1	0	8	0	0	1	0	1	6	20	0	1
ابن سينا الطبيب الماهر	17	8	0	25	0	8	0	0	0	8	0	1	0	1	0	17	0	0	1	0	3	3	17	0	6
رامي بطل السباحة والغطس	11	12	3	26	0	1	0	0	1	2	0	1	1	1	0	12	0	0	2	0	6	0	11	1	0
كوكب الأرض	18	25	1	44	0	0	2	0	0	2	0	0	5	0	0	22	0	0	5	0	5	2	15	2	1
الأقمار الاصطناعية	16	22	3	41	1	3	0	0	1	5	0	0	1	0	0	14	0	0	1	0	2	0	8	3	2
إسحاق نيوتن والأرض	22	11	0	33	0	4	0	0	0	4	0	0	0	0	0	7	0	0	4	1	4	0	15	4	1
حفلات عرس	18	15	0	33	0	2	2	0	0	4	0	0	5	0	0	16	5	0	0	0	6	0	12	2	2
في مهرجان الزهور	16	15	4	35	0	1	4	0	0	5	0	4	0	0	0	15	4	0	4	0	1	0	21	0	3
مسرح عرائس الحراحوز	16	18	1	35	1	0	2	0	0	3	0	1		1	0	10	1	0	0	5	3	0	11	0	2

تبتدعان من التراب صورا	20	11	1	32	1	1	0	0	1	0	21	0	0	4	0	1	0	1	2	0	0	4	0	14	0	0
كريستوف كولمبوس	18	10	0	28	1	1	0	0	1	0	10	0	0	5	0	0	1	0	1	0	0	4	1	9	15	14
مع ابن بطوطة في رحلته إلى الحج	12	10	0	22	2	8	2	0	0	1	39	0	0	8	0	47	7	2	1	0	0	12	2	0	1	10

* ش شخصية * إ إشارية * م مقارنة * ف فعل * ا اسم * ح حرف * ج جملة * ش شبه جملة
* ف فعل * ج جملة * ا اسم * و وصل * ف فصل * اس استدراك * ر ربط زمني * تف تفريع
* مج مجموع

الملحق (د) "التدرج السنوي لأنشطة اللغة العربية للسنة الخامسة"

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية :الجلفة
مفتشية التعليم الابتدائي
المدرسة الابتدائية:

السنة الدراسية : 2015 / 2016
المستوى الدراسي : السنة الخامسة
الأستاذ :

التدرج السنوي للسنة الخامسة ابتدائي

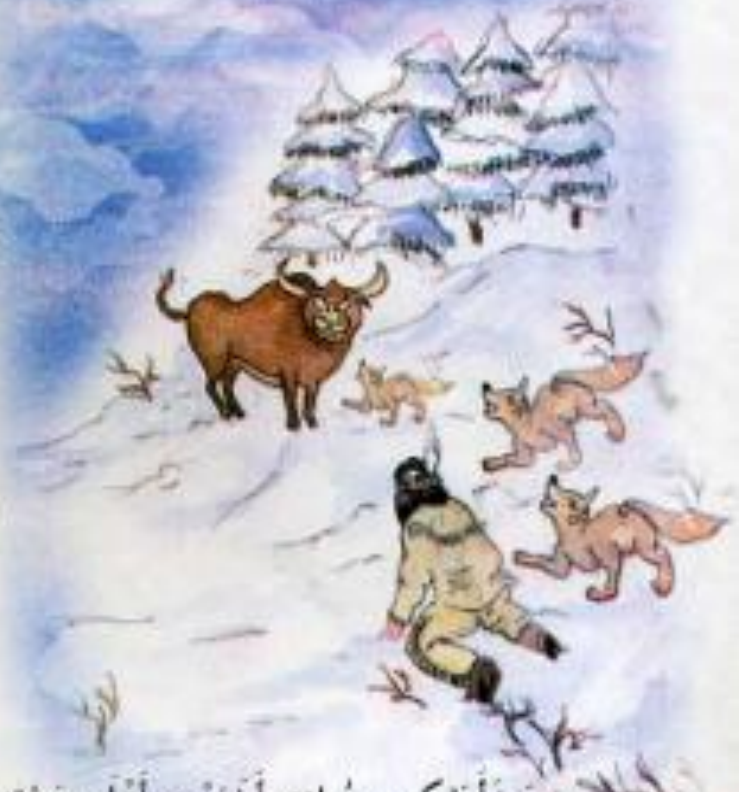
الأشهر	الأسابيع	قراءة	قواعد نحوية	صرف / إملاء	تعبير كتابي	المشاريع	محفوظات
سبتمبر	01	التقويم التشخيصي				إعداد مطوية حول حقوق الإنسان	
	02	الوعد المنسي 2	عناصر الجملة الفعلية (مراجعة)	المجرد والمزيد (صرف)	الإخبار عن حدث 1		الثعلب المتنكر
	03	الأصدقاء الثلاثة	عناصر الجملة الفعلية (مراجعة)	الفعل المعتل (صرف)	الإخبار عن حدث 2		
أكتوبر	04	النملة والصرصور	أنواع الفعل (مراجعة)	الهمزة على الواو وسط الكلمة (إملاء)	الإخبار عن حدث 3		
	05	فوكس والحماية المدنية	الجملة التعجبية	الهمزة على النبرة وسط الكلمة (إملاء)	تلخيص قصة 1		النملة
	06	حارس الليل والغزال	الجملة الاستفهامية	الفعل المثال والأجوف (صرف)	الإخبار عن حدث 4		
	07	قصة قرية	الأفعال الخمسة (التقديم)	الفعل الناقص (صرف)	كتابة خطة 1		
نوفمبر	08	قصة الحيتان الثلاثة	كان وأخواتها (الدلالة)	إملاء جمل لإتقان الخط (إملاء)	تلخيص قصة 2		الغدير الطموح
	09	بين التمساح والطيور	كان وأخواتها (الإعراب)	الفعل اللفيف (صرف)	تلخيص قصة 3		

	10	من اقتراح المعلم	الأسماء الخمسة1 (التقديم)	إملاء جمل لتنمية المهارات الخطية (إملاء)	ملء استبيان 1		الـمـاء
	11	من اقتراح المعلم	الأسماء الخمسة2 (الإعراب)	الاسم المنقوص (صرف)	ملء استبيان 2	متابعة المشروع	ا لـمـاء
ديسمبر	12	أسبـــوع الدعـــــم					
	13	أسبوع التقويم للفصل الأول					
	/	عطلة الشتـاء					
جانفي	14	عاصمة بلادي الجزائر	إن وأخواتها (الدلالة)	جمع المذكر والمؤنث السالمين (صرف)	رسالة إلى صديق 1	انجاز مطوية حول أيام وطنية أو عالمية	نشيد لوطني
	15	من تقاليدنا	أن وأخواتها (الإعراب)	همزة القطع (إملاء)	رسالة إلى صديق 2		
	16	لوحات من صحراء بلادي	الصفة والموصوف (مراجعة)	الاسم الممدود (صرف)	رسالة إلى صديق 3		
	17	سبانخ بالحمص	الحال المفردة	همزة الوصل (مراجعة) (إملاء)	كتابة خطة 2		نشيد الألعاب الرياضة
فيفري	18	ابن سينا الطبيب الماهر	الأسماء الخمسة3 (مراجعة)	الاسم المقصور (صرف)	الإخبار عن حدث 5		
	19	رامي بطل السباحة والغطس	إعراب الفعل المعتل في الماضي (مراجعة)	الألف اللينة في الأسماء (إملاء)	كتابة خطة 3		
	20	كوكب الأرض	أسماء الإشارة	جمع التكسير (صرف)	كتابة يوميات 1		الـقـمـر
	21	الأقمار الاصطناعية	الأسماء الموصولة	اللام المتصلة بالأسماء المعرفة (إملاء)	كتابة يوميات 2		
مارس	22	إسحاق نيوتن والأرض	الاستثناء بـ: غير/ سوى	مراجعة المنقوص والممدود والمقصور (صرف)	كتابة يوميات 3		
	23	أسبـــوع الدعـــــم					
	24	أسبوع التقويم للفصل الثاني					

	/	عطلة الربيع					
أفريل	25	حفلات عرس	إعراب جمع المذكر والمؤنث السالمين	علامات التأنيث في الأسماء (صرف)	رسالة إلى قريب	إعداد مصنف لأنواع الهويات	النجار
	26	في مهرجان الزهور	كان وأخواتها الإعراب والدلالات (مراجعة)	ما الاستفهامية مع حروف الجر (إملاء)	كتابة إعلان 1		
	27	مسرح عرائس الجراجوز1	إن وأخواتها الإعراب والدلالات (مراجعة)	تصريف المثال (صرف)	كتابة إعلان 2		
	28	تبتدعان من التراب صوراً	الأفعال الخمسة (الإعراب)	تصريف الفعل الناقص (صرف)	تلخيص خبر		الحمامة المهاجرة
ماي	29	كريستوف كولومبس مكتشف أمريكا	الأفعال الخمسة (مراجعة)	إملاء فقرة كتابية بخط واضح وجيد (إملاء)	تلخيص قصة 4		
	30	مع ابن بطوطة في رحلته إلى الحج	إعراب الفعل المعتل في المضارع وفي حالة الجزم	تصريف الفعل الأجوف (صرف)	تلخيص قصة 5		
	31	أسبـــوع الدعـــــم					
	32	أسبوع التقويم للفصل الثالث					
جوان	33	أسبوع الدعم والتحضير لامتحان نهاية مرحلة التعليم الابتدائي					

الملحق (هـ) نصوص كتاب " كتابي في اللغة العربية "

اَلْوَعْدُ الْمَنْسِيّ (2)



حملت الأُخْتُ بَعْضَ الْمؤونة، وراحتْ تبحثُ عن أخيها الأكبر . وبعْدَ رِحْلةٍ طَويلةٍ وَصلتْ إلى الْقبيلةِ الّتي يعيشُ فيها، ووجدتْهُ قَدْ تزوّجَ ويعيشُ حياةً سعيدة . ورآها أحدُ رِجالِ الْقبيلةِ فخطبَها مِنْ أخيها وتزوّجها . ونَسيتْ أخاها الأصْغرَ الّذي تركتْهُ وحيدًا . ونَسيتِ الْوَعْدَ الّذي أعْطتْهُ لوالدَيْها .

في ذلك الْوقْت، كانَ الأخُ الأصْغرُ قَدْ أكلَ كُلَّ الْمؤونة . ثمّ بَدأَ يَبحثُ في الْغابة، فكان يأكلُ الْفواكه الّتي يجدُها في الأشْجارِ، ويُحسُّ بالْفرح لأنّه يجدُ ما يأكُلُ وينْتظرُ عَوْدةَ أخَويْه . ولكنْ حينما بدأ الْبرْدُ يشْتدُّ، والثُّلوجُ تتساقطُ، أحسَّ بالْجوعِ والْخوْفِ، وبَدأَ يَبْكي ويُنادي أخَويْه بأعْلى صوْته، ولكنْ لا أحدَ يُجيب . ومع مُرُورِ الأيّامِ تغيّرَ لوْنُهُ وأصْبحَ شاحِبًا [1] . كانَ إذا حلَّ اللّيْلُ يخْتفي بيْنَ أغْصانِ الأشْجارِ ويَسْتمعُ إلى عُواءِ الذّئابِ [2] الّذي يأتي من كُلِّ مكان . ولا ينْزلُ إلاّ ليأكُلَ ممّا تركتْهُ تلْك الذّئاب . وشَيْئًا فشَيْئًا بدأَ لا يخافُ منْها، وتعوّدَ على عُوائِها . صارَ يعْوي كما تعْوي، ويَمْشي كما تَمْشي . وتعوّدتِ الذّئابُ عليْه، فكانتْ تتْركُ له نصيبًا ممّا تصْطادُه ليقْتاتَ به [3] .

ومَرّتِ الأيّامُ على هذا الأخ، وأصْبحَ فرْدًا من عائلةِ الذّئابِ وكانتْ هي تعْتني به وتُقدّمُ لَهُ الأكْلَ وتُدْفئُهُ بفرْوِها [4] . وحينما بدأَ الثّلْجُ بالذّوبان، توجّهتِ الذّئابُ إلى النّهْر، وتبعَها الأخُ الأصْغر .

في أحد الأيام، نزل أخوهُ الأكبرُ إلى النّهر في قاربه الصّغير ليصْطادَ بعْضَ السّمك، وحينما اقْتربَ من حافّة النّهر، سمع صوْتَ أخيه الأصْغر وهو يُغنّي. كانَ صوْتُهُ يُشْبهُ صوْتَ الذّئاب.

سمعَ الأخُ الأكْبرُ الصّوْتَ وهو يُغنّي فأحسّ أنّ قلْبَهُ ينْقبضُ ثمّ أسْرعَ إلى حيْثُ أخوهُ الأصْغرُ وقال له: "أخي، أخي تعالَ معي". لكنّ الأخَ الأصْغرَ فرّ مع إخْوانه الذّئاب، وكانتْ عليْه علاماتُ الغضب.

أحسّ الأخُ الأكْبرُ بالحسْرة[5] والْحزْن. وعادَ إلى بيْته وحكى لأخْته أنّ أخاهما تحوّلَ إلى ذئْب، وأنّ جسْمهُ كساهُ شعْرٌ كثيف، وأنّه يجْري كما تجْري الذّئابُ ويصْطادُ معها كما تصْطاد. قالتِ الأخْت: "هل يعودُ إلينا، هل يعودُ إلى إخْوانه من النّاس؟" وهنا قال لها الأخُ الأكْبرُ بحزْن كبير: "لقدْ صار ذئْبا، ولن يعود أبدًا إلينا، لأنّ الذّئابَ اعْتنتْ به وقدّمتْ لهُ الأكْلَ وأدْفأتْهُ ولم تتْرُكْهُ وحيدًا".

بكتِ الأخْتُ، وتذكّرتِ الوعْدَ الذي أعْطتْهُ لأبيها وأمّها. ومنْذ ذلك الوقْت والْحسْرةُ تُصاحبُهما كُلّما تذكّرا أخاهُما الذي صار ذئْبا.

نص مترجم من الأدب العالمي

أتحاور مع النّص

أتعرّف على معاني المفردات

1. شاحب: لوْنهُ أصْفر.
2. عُواء الذّئاب: صوْتُ الذّئاب.
3. لِيفْتاتَ به: ليأكُلهُ.
4. يفْرُوها: يشْعرها.
5. الْحسْرة: النّدمُ الشّديد.

أفهم النّص

- هل تذكّرتِ الأخْتُ أخاها الأصْغر حينما وصلتْ إلى القبيلة؟
- متى أحسّ الأخُ الأصْغرُ بالْخوْف؟
- كيْفَ عاملتِ الذّئابُ الأخَ الأصْغر؟
- لماذا كانَ الأخُ الأصْغرُ يحسّ بالْفرح؟
- لماذا أحسّ الأخُ الأكْبرُ أنّ قلْبَهُ ينْقبض؟
- هلْ عادَ الأخُ الأصْغرُ مع أخيه؟ لماذا؟

أعبّر

- تخيّلْ نهايةً أخْرى لهذه القصّة، وقارنْ بيْنها وبيْن النّهايات التي اقْترحها زُملاؤك.
- لاشكّ أنّك تعْرفُ قصّةً تُشْبه هذه القصّة. احْكها لزُملائك محْترمًا فيها تسلْسُل الأحْداث: البداية - الوسط - النّهاية.

اَلْأَصْدِقاءُ الثَّلاثَة

في الزَّمَنِ الماضي، كان يَعيشُ ثَلاثَةُ أَصْدِقاءٍ، "عامِرٌ" و"ثامِرٌ" و"سامِرٌ". وكان هؤلاءِ الأَصْدِقاءُ يَخْتَلِفونَ في طِباعِهِم. فَعامِرٌ كان يُحِبُّ التَّأَمُّلَ كَثيرًا، يُمْضي الوَقْتَ في التَّحْديقِ إلى السَّماءِ. أَمّا ثامِرٌ فكانَ دائمًا يَتَمَنّى أن يُؤَدّي عَمَلاً مُفيدًا يَنْتَفِعُ به النّاس. وأَمّا سامِرٌ فلم يَكُنْ يُؤَدّي شَيْئًا، ويُمْضي أَغْلَبَ وَقْتِهِ مُتَكاسِلاً نائِمًا.

في أَحَدِ الأَيّامِ مَرَّ رَجُلٌ عَجوزٌ بِالأَصْدِقاءِ فَحَيّاهُم قائِلاً: "صَباحُ جَميلٌ أَيُّها الشَّبابُ". رَدّوا عَلَيْهِ: "وصَباحُكَ أَجْمَلُ أَيُّها السَّيِّدُ". عادَ الرَّجُلُ يَسْأَلُ: "أَخْبِروني، هل تَعْمَلونَ شَيْئًا؟". أَجابَ عامِرٌ: "إنّا نَتَمَنّى أن نَحْظى بِعَمَلٍ مُفيدٍ، هل يُمْكِنُ أن تُساعِدَنا؟" قالَ الرَّجُلُ: "كُنْتُ أَعيشُ وَراءَ هذا الجَبَلِ، وأَمْتَلِكُ أَرْضًا شاسِعَةً ولَم أَعُدْ قادِرًا على خِدْمَتِها. سَأَمْنَحُكُم هذِهِ الأَرْضَ وسَأَرى ما تَصْنَعونَ بِها". قالَ عامِرٌ وثامِرٌ: "هَيّا بِنا لِنَرى الأَرْضَ"، لكنَّ سامِرًا تَوَجَّهَ إلى مَنْزِلِهِ وهو يُرَدِّدُ: "في مِثْلِ هذا الوَقْتِ مُسْتَحيلٌ أن نَصِلَ، سَيَكونُ الفَشَلُ حَليفَنا".

سارَ عامِرٌ وثامِرٌ حَتّى وَصَلا إلى الأَرْضِ. كانَتْ أَرْضًا خِصْبَةً، فَقَسَّماها إلى ثَلاثَةِ أَقْسامٍ. أَخَذَ كُلٌّ مِنْهُما قِسْمًا وتَرَكا القِسْمَ الثّالِثَ لِسامِرٍ.

اخْتارَ ثامِرٌ أَنْ يَزْرَعَ أَرْضَهُ بِالفاكِهَةِ، أَمّا عامِرٌ فاخْتارَ أَنْ يَزْرَعَها بِأَشْجارِ الزّينَةِ والوُرودِ لِيَسْتَمْتِعَ بِمَنْظَرِها. بَدَأَ العَمَلَ حالًا، فَحَرَثا الأَرْضَ وأَوْصَلا الماءَ إلَيْها وفي اليَوْمِ الَّذي اسْتَطاعَ سامِرٌ أَنْ يَصِلَ إلَيْهِما سَخِرَ مِنْهُما، وقالَ لَهُما: "مِنَ المُسْتَحيلِ أَنْ أَزْرَعَ كُلَّ هذِهِ الأَرْضِ. سَأَهْمَلُكُ قَبْلَ أَنْ أُنْجِزَ شَيْئًا".

مَرَّتِ السَّنَواتُ، ورَأى عامِرٌ وثامِرٌ نَتائِجَ عَمَلِهِما، فَقَدْ نَمَتِ الأَشْجارُ وأَزْهَرَتْ وأَثْمَرَتْ.

جَنى * ثامرُ محصولَ الفاكهةِ، وابتهجَ عامرُ وهو يرى الطُّيورَ تُغرِّدُ فوقَ الأشجارِ والفراشَ والنَّحلَ الَّذي يطيرُ ويحطُّ بينَ الأزهارِ.

جلسَ الصَّديقانِ وفكَّرا في الرَّجلِ الَّذي منحَهُما تلكَ الأرضَ، وشكَراهُ من أعماقِ قلبَيهِما.

في ليلةٍ منَ اللَّيالي رأى سامرُ في منامِهِ أنَّ الرَّجلَ العجوزَ يُوبِّخُهُ على كسلِهِ وإهمالِهِ للأرضِ الَّتي أعطاها إيَّاه، ويشكرُ صديقَيهِ على جدِّهِما وخدمتِهِما للأرضِ الَّتي تركَها لهما. وابتعدَ عنهُ قائلا: "مَنْ زرعَ حصدَ، ومن سارَ على الدَّربِ * وصلَ".

لطيفة بطي

أتحاور مع النص

أتعرّف على معاني المفردات

1. طباعُهم : سُلوكاتُهم.
2. التَّحديق : النَّظرُ باستمرار.
3. نحظى بعمل : نحصُلُ على عمَل.
4. سيكونُ الفشلُ حليفَنا : سنفشلُ.
5. جنى : قطفَ.
6. الدَّرْبُ : الطَّريق.

أفهم النص

- كيف وصفَ الكاتبُ الأصدقاءَ الثَّلاثةَ في المُقدِّمة ؟
- ماذا أعطى الرَّجلُ العجوزُ للأصدقاء ؟ لماذا ؟
- ما العباراتُ الَّتي تدلُّ على أنَّ سامرًا كانَ يختلفُ عن صديقَيه ؟
- هل حقَّقَ الصَّديقانِ أحلامَهُما ؟
- هل كانَ الرَّجلُ العجوزُ راضيا عن سامر ؟
- ما رأيُكَ في النَّصيحةِ الَّتي قدَّمها الرَّجلُ العجوزُ لسامر ؟

أعبّر :

- إبحثْ مع زُملائِكَ عنْ شخصيَّاتِ النَّصِّ، وحدِّدوا صفاتِ كُلِّ شخصيَّة.
- إعطِ نهايةً أُخرى لهذهِ القصَّة.

النَّمْلُ والصُّرصُور

كانَ الشِّتاءُ قاسِيًا، فَدَخَلَتْ كُلُّ الحَيَواناتِ إلى أَوْكارِها [1]، لِتَعيشَ في دِفْءٍ وسَعادة. ولَم يَبْقَ إلاَّ الصُّرْصورُ يَنْتَقِلُ من مَكانٍ إلى مَكانٍ عَسَى أن يَراهُ النَّمْلُ فَيَعْطِفَ عليه ويَمْنَحَهُ بَعْضَ المُؤونَة، لَكِنَّه لم يَقُلْ لِلنَّمْلِ شَيْئًا بل ظَلَّ مُحْتَفِظًا بِكَرامَتِه وانْسَحَبَ إلى وَكْرِهِ مُرْتَعِشًا [2] مُتَمَنِّيًا أن يَنْقَضِيَ هذا الفَصْلُ بِخَيْرٍ، راجِيًا أن تَرى عَيْناهُ بِداياتِ فَصْلِ الرَّبيعِ كي يُغَيِّرَ من حَياتِه ويَتَخَلَّصَ مِمَّا هُوَ فيهِ الآنَ من بَرْدٍ وجوع. وهذا ما حَدَثَ.

ما إن دَخَلَتْ أَشِعَّةُ شَمْسِ الرَّبيعِ الدَّافِئَةِ لِتُلامِسَ جَناحَيْهِ حتى نَهَضَ يَنْظُرُ حَوْلَهُ في سَعادَةٍ ويَطِلُّ على المَرْوجِ فَيَرى أَصْدِقاءَهُ من الحَشَراتِ في عيدٍ، خاصَّةً النَّمْلَ الَّذي حَزَمَهُ من حَبّاتِ القَمْحِ في الشِّتاءِ فَأَعْطاه بِذلك دَرْسًا لا يُنْساه.

دارَ حَوْلَ نَفْسِه عِدَّةَ دَوْرات. وسارَعَ لِبَدْءِ العَمَلِ فَوْرًا من أَجْلِ الشِّتاءِ المُقْبِل. فَمَنْ لا يَدَّخِرْ يَذُقْ طَعْمَ الجوعِ والبَرْد. هكذا عَلَّمَهُ النَّمْل.

في هذه السَّنَةِ خَفَّ إِنْتاجُ النَّمْلِ لِأَنَّ أُغْنِياتِ الصُّرْصورِ ما عادَتْ تُرافِقُ عَمَلَه. فَعَقَدَ اجْتِماعًا [3] بِرِئاسَةِ مَلِكَةِ النَّمْلِ، وأَرْسَلَتْ وَفْدًا [4] إلى الصُّرْصورِ تَرْجوهُ أَنْ يُغَنِّيَ لِيَبُثَّ [5] النَّشاطَ في حَرَكَةِ النَّمْلِ وتُقَدِّمَ له بالمُقابِلِ طَعامًا لِكُلِّ الشِّتاء.

وافَقَ الصُّرْصورُ، وصَعِدَ إلى أَقْرَبِ شَجَرَةٍ وبَدَأَ الغِناء. وراحَ النَّمْلُ يَزْدادُ نَشاطًا. وهكذا كان يَعْمَلُ كُلَّ يَوْم.

وفي يَوْمٍ من الأَيّامِ خَطَرَ له أن يَنامَ حتى الظُّهْرِ لِيَتَمَتَّعَ بِأَشِعَّةِ الشَّمْس. وراحَ يَتَقَلَّبُ بِسَعادَةٍ، يَمُدُّ يَدَهُ تارَةً، ورِجْلَهُ تارَةً أُخْرى. وفَجْأَةً سَمِعَ صَوْتًا عالِيًا. لَقَدْ كانَ صَوْتَ حارِسٍ من حُرّاسِ المَلِكَةِ يَقول: "بَدَأَ العَمَلُ مُنْذُ الصَّباح، وأَنْتَ نائِمٌ

هُنا ولا تُغنّي للنّمل . أتطمعُ أن تُعطيكَ المَلِكَةُ طعامَ الشّتاءِ جزاءَ نَوْمِك ؟" . سارَ الصُّرْصورُ مع الحارسِ وبدأَ يُغنّي وهو لا يَرْغَبُ في الغناء .

في إحدى المرّات ، أرادَ أن يُغنّي أُغنيةً خاصّةً به ، لكنّ مَلِكَةَ النّملِ أمرَتْهُ أنْ يُغنّي غناءَ العملِ فقط . حينئذٍ قالَ الصُّرصورُ : " أنا لَسْتُ عَبْداً لها " فقالَ الحارسُ : "بَلْ أنتَ عَبْدٌ ، وعليكَ أنْ تُنفّذَ ما تُريدُهُ المَلِكَةُ منك . أنسيتَ أنّنا نُقدّمُ لكَ طعاماً يُعادِلُ طعامَ عشرِ نملات ؟ "

قفزَ الصُّرْصورُ من فوقِ الشّجرةِ ، ولم يَقِفْ أمامَ الحارسِ ذليلاً * خائفاً على طعامِهِ الشّتويّ وصرخَ بأعلى صوْتِه : "أنا لَسْتُ عَبْداً لمَلِكَتِكم . أغانيَ أُغنّيها متى شِئْتُ وكيفما شِئْتُ . أخبِرْ مَلِكَتَكَ أنّني أعرفُ كَيْفَ أجمعُ مؤونةَ الشّتاءِ وأنّني لا أُريدُ منها حبّةً واحدةً" وصعدَ إلى الشّجرةِ ليُكمِلَ أُغنيتَهُ الخاصّة .

إيمان بقاعي .

أتحاور مع النّصّ

أتعرّف على معاني المفردات

1. أوْكارُها : بُيوتُها .
2. مُرْتعشًا : مُرْتعداً .
3. عقدَ اجْتماعا : اجْتَمع .
4. وَفْدًا : مَجْموعةً من النّمل .
5. لِيَبْتَعِدَ : لِيَبْتَعِدَ .
6. ذليلاً : حقيرًا .

أفهمُ النّصّ

- ماذا وصفَ الكاتبُ في بدايةِ هذه القصّة ؟
- في الفقرةِ الأولى ، ما هي العبارةُ التي تدُلُّ على أنّ الصُّرْصورَ احْتفظَ بكرامتِه ؟
- لماذا سارعَ الصُّرْصورُ إلى بَدْءِ العَمل ؟
- كيفَ كانَ إنتاجُ النّملِ عندما تَوقّفَ الصُّرْصورُ عن الغناء ؟
- هل قبِلَ الصُّرْصورُ أوامرَ مَلِكةِ النّمل ؟ اسْتخرِجِ العباراتِ التي تدُلُّ على ذلك .

أعبّر :

- فيمَ تَخْتلفُ هذه القصّةُ عنْ قصّةِ «النّملةِ والصّرْصور» المعْروفة ؟ ما رأيُكَ في هذه القصّةِ الجديدة .
- كانَ الصُّرْصورُ يَنْتقلُ بَيْنَ أوْكارِ الحيواناتِ بَحْثاً عن الطّعام ، تَخَيّلْ مَعَ زُمَلائِكَ الحِوارَ الذي جرى بَيْنَهُ وبَيْنَ تلكَ الحيوانات .

فوكس والحمايةُ المدنيَّة

فوكس هو كلبٌ كبير ، له شعرٌ طويلٌ ووجهٌ رقيق ، وفي عينيه لمعانُ الذكاء . كان يقضي أيامهُ حولَ ثكنة [1] رجالِ الحماية . وفي المساء يختفي في زاويةٍ حتى لا يراهُ أحد . فهو الكلبُ المسكينُ الذي طُردَ من عدةِ منازل ، مع أنه كلبٌ وديعٌ ويحملُ قلبُهُ كثيراً من الحُب .

كان فوكس يُحسُّ بالسعادةِ وهو يرى رجالَ الحماية ينتقلون بسُرعةٍ كلما جاءهم نبأٌ [2] عن حريق . إنهُ يحبُّ أصواتَ الإنذارِ التي تُطلقُها السياراتُ الحمراءُ الجميلة .

في هذا اليوم تناولَ فوكس وجبةً دسمة ، ثم راحَ يتجوّلُ حتى وصلَ إلى المرآبِ الذي توجدُ فيه السيارةُ الكبيرةُ لرجالِ الحماية . قالَ فوكس في نفسه : "كم هي جميلة ! يا للمعانِ لونها الأحمر !" ثم صعدَ إلى أعلى السيارةِ ودخلَ إلى حيثُ يجلسُ السائق ، وجاءتهُ فكرة : "ماذا لو شغّلتُ الزرَّ فيقبلُ رجالُ الحماية بسُرعةٍ وهم على أتمِّ الاستعدادِ للذهاب ؟" . لكنه رفضَ الفكرةَ وقالَ في نفسه : "لا مجالَ للعبث [3] هنا" . انتقلَ بعد ذلك إلى أعلى السيارةِ وجلسَ فوقَ حزمةِ الأنابيبِ وبدأَ يفكّرُ في حياةِ هؤلاءِ الرجالِ وراحَ يحلُمُ حتى نام .

تين ! تين ! تين ! كان هذا الصوتُ يُداعبُ [4] سمعَ الكلبِ فوكس . تين ! تين ! تين ! "ما هذا ؟! هل أنا في حُلم ؟ ولكنَّ السيارةَ تحرّكتْ وتأكّدَ فوكسُ أنهُ لا يحلُم . "ما أروعَ هذا ! إنهم يتجهونَ إلى حريق ! ما أسرعَ هذه السيارةَ ! ما أسرعها !

تين اتين ، تين ! وردَّ فوكس هاو ، هاو ، هاو . التفتَ أحدُ رجالِ الحمايةِ وقال : "معنا كلب ، ماذا يفعلُ هنا ؟"

لكن لم يكنِ الوقوفُ ممكناً ، لأنَّ كلَّ تأخيرٍ يؤدّي إلى احتراقِ المنزلِ بأكمله .

رأى فوكس من بعيدٍ لهيباً ودُخاناً كثيفاً ، وكانتْ الشظايا تتطايرُ هنا وهناك . وصلتِ السيارةُ إلى المكان .

فأسرع رجالُ الحماية ومرّروا الأنابيب ووضعوا السلالم ودخلوا إلى المنزل يتبعهم فوكس. كانت له أذنٌ حادةٌ[5] فسمع صوتاً خافتاً يستغيثُ، فأسرع نحوهُ ولكنهُ وجد الباب مُغلقاً. بدأ ينبحُ حتى جاءهُ أحدُ الرّجال وفتح الباب فاندفع دُخانٌ كثيفٌ من الغُرفة، لكنّ فوكس دخل. وما هي إلاّ لحظاتٌ حتى خرج يحملُ في فمه طِفلاً صغيراً.

بعدما أُخمدت النارُ جلس فوكس أمام السّيارة. وفي هذه اللّحظة صاح أحدُ رجال الحماية: "أيها الأصدقاء، لا تنسوا أكبر رجال الحماية المدنيّة"، ومدّ يدهُ وراح يمسحُ رأس الكلب. وكم كانت فرحةُ فوكس كبيرةً حينما صاح الجميع: "إنه واحدٌ من مجموعتنا" وهكذا أصبح من رجال الحماية وتحقّق الحُلمُ الذي كان يراهُ بعيداً.

نصّ مترجم – من أدب الأطفال.

أتحاور مع النّص

أتعرّف على معاني المفردات

1. تكنة : مكانٌ خاصٌّ برجال الحماية والجيش والشّرطة.
2. نبأ : خبرٌ.
3. لا مجال للعبث : لا مجال للّعب.
4. يُداعبُ سمعَ الكلب : يصلهُ بلطف.
5. أذنٌ حادّة : أذنٌ تسمعُ جيداً.

أفهم النّص

- كيف وصف الكاتبُ فوكس في الفقرة الأولى ؟
- متى كان فوكس يُحسُّ بالسّعادة؟ ولماذا؟
- لماذا استعمل الكاتبُ كلمة "المتكبّر" وهو يتكلّمُ عن فوكس؟
- كيف عبّر فوكس عن إعجابه بالسّيارة الكبيرة؟
- في الفقرة السادسة، ما هي العبارةُ التي تدلُّ على فرح فوكس؟
- في الفقرتين الأخيرتين، ما العباراتُ التي تدلُّ على أنّ فوكس لعب دَوْر رجال الحماية ؟

أعبّر

- ما الذي يدلُّ على أنّ فوكس يُحبُّ أن يكون من رجال الحماية المدنيّة ؟
- تخيّلْ أن فوكس، بعدما سمع نداء الاستغاثة الخافت، دخل الغُرفة ووجد الطّفل قد احترق. صِفْهُ في تلك اللّحظة ثمّ قارنْ بين وصفك ووصف زميلك.

حارسُ اللَّيْلِ والْغزال

كانَ "مُهابٌ" عُضْواً في فريقِ الْكَشّافة، وكثيراً ما كانَ يَشْتركُ مع فريقِه في إقامةِ مُعسكرٍ بالْخلاء[1]. في إحدى اللّيالي جلسَ مُهابٌ مع إخوانِه أعضاءِ الفريقِ حوْلَ النارِ وسمعَ قائدَ الْمعسكرِ يقول: "إنَّ حياةَ الْكشّافةِ في الْخلاءِ تجْعلُ الْفرْدَ صلْباً وقويَّ الإرادة. إنّها الْحياةُ التي يكافحُ فيها الْفرْدُ، ويقدّمُ الْمساعدةَ لكُلِّ منْ يحْتاجُ إليْها".

وبعْدَ هذا الْكلامِ، بدأَ الْحفْلُ وتوالتِ الْعروضُ فأنْشدَ "مُهابٌ" نشيداً جميلاً يصفُ فيهِ حياةَ الْكشّافةِ وما فيها منْ توكّلٍ علَى اللهِ، واعْتمادٍ علَى النّفْسِ، وحُبِّ الْعملِ. وقامَ الْبعْضُ يؤدّونَ تمْثيليّةً عنِ النّظافة. وفي لُعْبةِ الْكراسي الْموسيقيّةِ، فازَ "مُهابٌ" بِبُرْتُقالةٍ كبيرةٍ قسّمَها علَى أفْرادِ خيْمتِه لأنّهُمْ شجّعوه.

حينَ انْطلقتِ الصّفّارةُ مُؤْذنةً بنهايةِ حفْلِ السّمرِ، أسْرعَ الْجميعُ إلَى خيامِهمْ وبقِيَ فريقُ الْحراسةِ في يقْظةٍ واسْتعْداد. جاءتْ نوْبةُ "مُهابٍ" في الْجزْءِ الأخيرِ منَ اللّيْلِ وشاهدَ أثْناءَها شبَحَ حيوانٍ، يمُرُّ بعيداً عنِ الْخيامِ. تابعَهُ بنظرِه حتّى اخْتفَى. وفي الصّباحِ ذهبَ إلَى حيْثُ رأَى شبَحَ الْحيوانِ فوجدَ آثارَ أقْدامٍ[2] علَى الرّمالِ، فأسْرعَ إلَى الْقائدِ وأخْبرَه. صحِبَ الْقائدُ مُهاباً لرُؤْيةِ آثارِ الأقْدامِ وحينما رآها قالَ لِمُهاب: "متَى مرَّ هذا الْحيوان؟" فأجابَهُ: "في اللّيْلِ حينما كُنْتُ في نوْبةِ حراستي". فقالَ الْقائد: "هذِهِ آثارُ أقْدامِ غزالٍ صغيرٍ أو عنْزةٍ صغيرةٍ شرَدَتْ[3] عنْ قطيعِها إلَى هذا الْمكانِ الْبعيد".

تعجّبَ مُهابٌ وسألَ الْقائد: "كيْفَ عرَفْتَ ذلك؟" فأجابَهُ الْقائد: "كُلُّ الأقْدامِ غائرةٌ ماعدا الْقدَمَ الْيُسْرى الْخلْفيّةَ. وهذا الْحيوانُ بِهِ عرَجٌ في ساقِه". ولمسَ الْقائدُ بقْعاً منَ الدّماءِ، فعرفَ أنّ هذا الْحيوانَ مُصابٌ أو مجْروح.

شعرَ مُهابٌ بِحُزْنٍ كَبيرٍ ثمّ قال : "لا يُمْكِنُ أن نَبْقى مَكْتوفي الأَيْدي . لابُدَّ أن نَبْحَثَ عنه ولا نَتْرُكَهُ وَحيداً" .

خَرجَ مُهابٌ مع مَجْموعةٍ من الأَفرادِ بعْد أن اسْتأذَنوا قائِدَهُمْ لِلْبَحْثِ عن الْحَيوانِ الْجَريحِ ولَمْ يَطُلْ بَحْثُهُم كَثيراً ، فقد عَثَرَ عليْهِ أَحَدُ أَفْرادِ الْمَجْموعةِ فَنادى أَصْدِقاءَه : "لا تَذْهَبوا بَعيداً فَقَدْ وَجَدْتُه . إنّه غَزالٌ صَغيرٌ جَريحٌ ، أَصابَه الصَّيّادون" . اِجْتَمَعَ أَفْرادُ الْمَجْموعةِ حَوْلَ الْغَزالِ الصَّغيرِ ، وقامَ أَحَدُهُم بِتَطْهيرِ جُرْحِ الْغَزالِ ، وقامَ آخَرُ بِرَبْطِ الْجُرْحِ بِرِباطٍ مُعَقَّمٍ [4] نَظيفٍ وتَرَكوا الْغَزالَ لِحالِ سَبيلِه بعْد أن وَضَعوا أَمامَه كومَةً من الْعُشْبِ الطَّرِيِّ ، والْتَقَطوا له عَدَداً من الصُّوَرِ الْجَميلَةِ يَظْهَرُ فيها وكَأَنَّهُ يَشْكُرُهُم على حُسْنِ مُعامَلَتِهِم . وعادَ الْجَميعُ إلى الْمُعَسْكَرِ وقَصُّوا ما فَعلوهُ على الْقائِدِ فَشَكَرَهُمْ قائِلا : " لقد فَعَلْتُمْ خَيْراً ، أَلَمْ أَقُلْ إنّ حَياةَ الْكَشّافَةِ هي حَياةُ كِفاحٍ يُقَدِّمُ فيها كُلُّ ما يَسْتَطيعُ لِكُلِّ مَنْ يَحْتاجُ الْمُساعَدَةَ؟ . هَيّا أَيُّها الأَفْرادُ الْمُخْلِصونَ في عَمَلِكُمْ ، أَسْرِعوا ، فأَصْحابُكُمْ قد أَعَدُّوا طَعامَ الْغَداء" .

عن محمد حسن أبو دينا بتصرف

أتحاور مع النّص

أتعرّف على معاني المفردات

1. مُعَسْكَرٌ بالْخَلاء : مَكانٌ يَجْتَمِعُ فيه الْكَشّافَةُ خارِجَ الْمَدينَة .
2. آثارُ أَقْدام : عَلاماتُ أَقْدام .
3. شَرَدَتْ : اِنْفَصَلَت عن الْقَطيع .
4. مُعَقَّم : مُطَهَّر .

أفهم النّص

- مَنْ هُوَ مُهاب ؟
- هل نامَ الْجَميعُ بعْد انْتِهاءِ الْحَفْلِ ؟ ولِماذا؟
- ماذا رَأى مُهابٌ وهو يَحْرُس؟
- كَيْفَ عَرَفَ الْقائِدُ أَنَّ الْحَيوانَ به عَرَجٌ في ساقِه ؟
- بِماذا شَعَرَ مُهابٌ عِنْدَما عَلِمَ أَنَّ الْحَيوانَ مَجْروح؟
- ماذا فَعَلَ أَفْرادُ الْمَجْموعَةِ لِلْغَزال؟

أعبّر

- كَيْفَ تَصِفُ الْجَماعَةَ الَّتي قامَتْ بِعِلاجِ الْغَزالِ الصَّغير ؟
- اِحْكِ لِزُمَلائِكَ قِصَّةً تُشْبِهُ قِصَّةَ الْغَزالِ الصَّغيرِ وعَبِّرْ فيها عن شُعورِكَ وإِحْساسِك .

قِصَّةُ قَرْيَة

هي قَرْيَةٌ بَسيطَةٌ تَقَعُ في مِنْطَقَةٍ نائِيَةٍ [1] وقد خَيَّمَ [2] عليها سُكونٌ مُخيفٌ . رَحَلَتْ عنها الطُّيورُ إلاّ بَعْضَ الْغِربانِ تَتَطايَرُ في فَضاءٍ مُوحِشٍ حَزينٍ . والأَكْواخُ مُنْتَشِرَةٌ هُنا وهُناكَ ، لَيْسَتْ من حَجَرٍ أو آجُرٍّ ، إنَّما هي من الطِّينِ الْغَليظِ .

وسُكّانُ هذه الْقَريةِ أَغْلَبُهم من الشُّيوخِ والْكُهولِ . يَعْتَمِدونَ في حَياتِهِم على الْفِلاحَةِ فَيُزْرِعون ويَحْصُدونَ بِطُرُقٍ بِدائِيَّةٍ [3] . أمّا الأَطْفالُ فكانوا يَقْطَعونَ مَسافاتٍ طَويلَةً للذَّهابِ إلى الْمَدْرَسَةِ الْبَعيدَةِ ، لا يَمْنَعُهُمْ بَرْدٌ ولا مَطَرٌ ولا حَرّ .

في أَحَدِ أَيّامِ الْعُطْلَةِ الدِّراسِيَّةِ اجْتَمَعَ مَجْموعَةٌ من الشَّبابِ من أَبْناءِ الْقَرْيَةِ من مُهَنْدِسينَ وبَنّائينَ ومُعَلِّمينَ . وكَوَّنوا جَمْعِيَةً سَمَّوْها [4] جَمْعِيَّةَ قَرْيَتي الْجَميلَةِ ، تَهْدِفُ إلى تَحْسينِ أَحْوالِ سُكّانِ الْقَرْيَةِ . تَرَأَّسَ هذه الْجَمْعِيَّةَ أَحَدُ الْمُهَنْدِسينَ الْفِلاحِيّينَ النّاشِطينَ . شَكَرَ زُمَلاءَه وقالَ لَهُم : " عَلَيْنا أن نَجْعَلَ أَرْضَ قَرْيَتِنا جَنَّةً . سَنُرْسِلُ إلى جَميعِ أَصْدِقائِنا لِيُساعِدونا بالأَموالِ .

لَمْ يَمُرَّ أُسْبوعٌ حَتّى أَقْبَلَ إلى الْقَرْيَةِ مُهَنْدِسونَ وفَنِّيّونَ قَضَوْا يَوْمًا كامِلاً في الْقَرْيَةِ ، ثُمَّ أَخَذوا عَيِّناتٍ من التُّرْبَةِ [5] وضَعوها في أَكْياسٍ صَغيرَةٍ وأَخَذوها مَعَهُم . وما هي إلاّ أَيّامٌ حَتّى عادَ رَئيسُ الْجَمْعِيَّةِ وبَشَّرَهُم بِأَنَّ أَرْضَهُم غَنِيَّةٌ جِدًّا ، وهي تَسْتَطيعُ أن تُنْتِجَ الْفَواكِهَ والْغَلالَ الْمُخْتَلِفَةَ ، وعَلَيْهِمْ أن يَتَآزَروا ويَتَعاوَنوا لِخِدْمَةِ أَرْضِهِمْ بِطَريقَةٍ جَديدَةٍ .

ولَمْ يَنْتَهِ الشَّهْرُ حَتّى أَقْبَلَتِ الآلاتُ الْماسِحَةُ والْعَرَباتُ الْمَجْرورَةُ . وجاءَ الْفَنِّيّونَ ونَصَبوا الْخِيامَ ، و بَدَأَتِ الأَعْمالُ وسارَتْ حَثيثَةً [6] ، هذا يَقْتَلِعُ الصُّخورَ ، وذاكَ يُكَدِّسُها ، وثالِثٌ يُسَوّي الأَرْضَ . كانَ الْجَميعُ يُساهِمُ بِقُوَّةٍ . واسْتَمَرَّتِ الأَشْغالُ أَكْثَرَ من سِتَّةِ أَشْهُرٍ بلا كَلَلٍ [7] ولا مَلَلٍ .

كانَ وَجْهُ الأَرْضِ يَتَغَيَّرُ يَوْماً بَعْدَ يَوْمٍ . وبَدَأَتْ في الاتِّساعِ والانْبِساطِ . ولَمْ تَبْقَ إلاّ صَخْرَةٌ ضَخْمَةٌ أَقْلَقَتْ أَحَدَ الْمُهَنْدِسينَ ، لكِنَّه وَعَدَ أَهْلَ الْقَرْيَةِ بِاقْتِلاعِها .

مـا إن طلـع الْفَجْرُ ، حتى كانَ الْجميعُ عنـد الصَّخْرة ، فتوقفـت الآلاتُ والجرّاراتُ وابتهل الْجميعُ إلى الله تعالى طالبينَ العوْنَ والتوفيق ، ثمّ قام الْمُهَنْدِسُ وقال : "يا شـبابُ ، لقد شـاركْتُمْ بقـوّةٍ لتغيّـروا وجْه القرْية . ولـم تبقَ إلاّ هذه الصّخْرةُ وعليْنا أن نتغلّـب عليها" . انْطلقَ فريقٌ في الْحفْر ، وربطتْ سلاسـلُ حديديّةٌ غليظةٌ حوْل الصّخْرة ثمّ شُـدّتْ إلى الْجرّارات . كان الْمشـهدُ مُؤثّراً ومُحمّسـاً ، ظهرَ فيه التعاوُنُ في أبهى صُوَره .

تحرّكـتِ الجرّاراتُ ، وبـدأ الْجميعُ يدْفـعُ الصّخـرةَ صائحين ، "يالله ، يالله ، أعنّـا يا ربّنا" . تزحزحـتِ الصّخـرةُ من مكانها ، وعندهـا علا صياح : «الْمـاء ! الْماء !» ، عمّـتِ الْفرْحةُ وازْدادَ الْعمّالُ نشاطاً ، وأصْبحتِ الأرْضُ مُنبسطةً تماما .

وفي يوْمٍ مشهودٍ ، اسْتعدّتِ الْقرْيةُ للتّدْشين ، وخرجَ السّكّانُ مُعبّرين عن فرْحتهم تتقدّمُهم " جمْعيّةُ قرْيتي الْجميلة " الّتي بعثتِ الْحياةَ في قرْيتهم .

الصّادق الفريوي

من قصّة «صراع» بتصرّف .

أتحاور مع النّصّ

أتعـرّف على معاني المفردات

1. نائية : بعيدة .
2. خيّم عليْها سُكون : ملأها الصّمْت .
3. بدائيّة : قديمة .
4. عيّناتٌ من التّرْبة : أجْزاءٌ من التّرْبة .
5. حثيثة : سريعة .
6. بلا كلل : بلا تعب .

أفهم النّصّ

- أين وقعت الْقصّة ؟
- ما الّذي قامتْ به مجْموعةٌ من شباب الْقرْية ؟
- هُناك خمْسُ عباراتٍ اسْتعْملها الْكاتبُ ليُعبّر عن الأوْضاع الصّعْبة للْقرْية . اسْتخْرجْها .
- اسْتخْرجْ من النّصّ الْعباراتِ الّتي تدلّ على أنّ الْجمْعيّة بدأتِ الْعملَ بسُرْعةٍ ونشاط .
- لمـاذا فرِحَ الْجميـعُ عنْدما وجـدوا الْماء تحْتَ الصّخْرة ؟
- هلْ فاجأتْك نهايةُ الْقصّة - لماذا ؟

أعبّر :

- لو كُنْت أحدَ سُكّان هذه الْقرْية ، ماذا تفْعلُ لتجْعلَ حياةَ قرْيتك سعيدة ؟
- تخيّلْ أنّك أسّسْت جمْعيةً مع زُملائك لخدْمة حيّك . ما الْخدماتُ الّتي تُقدّمها له ؟ اعْرضْها على زُملائك في الْقسْم .

قِصَّةُ الْحيتانِ الثَّلاثَة

في أحدِ أيامِ أكتوبر، نزلَ أحدُ صيّادي كلبِ البحرِ من بلدتِهِ الصَّغيرةِ في الاسكا ليصطاد. كانَ الجوُّ شديدَ البرودةِ، فقد جاءَ الشِّتاءُ مُبكرًا هذا العامَ وتجمّدتْ مياهُ البحرِ التي تُحيطُ بالبلدة. كانَ ذلكَ الصّيّادُ يصطادُ كلابَ البحرِ كثيرًا في مثلِ هذه الظُّروفِ الجوّيّة. ولكنَّ هذا اليومَ لم يكُنْ يومًا عاديًا، فقد لمحَ شيئًا. وعندما اقتربَ أكثرَ رأى منظرًا غريبًا، ثلاثةَ حيتانٍ رماديّةَ اللّون، كانتْ تدفعُ برؤوسِها الكبيرةِ من خلالِ فتحةِ الجليد.

كانتِ الحيتانُ قلقةً وخائفة، وأدركَ الصّيّادُ على الفورِ أنّها وقعتْ في فخّ، فالجليدُ يُحيطُ بها من كلِّ جانب. أمّا أنوفُها فمخدوشةٌ ومُتورّمةٌ لأنّها حاولتْ أن تجدَ طريقَها إلى البحرِ الواسع. ويبدو أنّها فقدتْ إحساسَها بالاتّجاهِ الصّحيحِ بعدَ أن فاجأها قدومُ الشِّتاءِ مُبكرًا هذا العام. والآنَ لا يوجدُ للحيتانِ مخرجٌ، وهي بحاجةٍ لأنْ تخرجَ إلى سطحِ الماءِ كلَّ أربعِ دقائقَ لكي تتنفّسَ الهواء. وشاهدَ الصّيّادُ ذلكَ كلَّهُ فانطلقَ مُسرعاً لطلبِ المُساعدة.

اجتمعَ أهالي القريةِ وذهبوا إلى الحيتانِ ومعهمُ المناشيرُ والفؤوسُ في محاولةٍ لعملِ فتحاتٍ أخرى تتنفّسُ منها الحيتانُ لإرشادِها إلى المياهِ المفتوحة. انتشرَ خبرُ الحيتانِ في كلِّ مكانٍ فجاءَ العلماءُ من كلِّ البلدانِ لمساعدةِ هذه الحيتان.

كانتِ الحيتانُ في وضعٍ صعب.

وكانَ يجبُ مساعدتُها بسرعةٍ لتخرجَ من هذا السّجن.

حاولتْ سفينةٌ ضخمةٌ من سُفنِ المناطقِ الثّلجيّةِ أن تشقَّ طريقًا في طبقةِ الجليد،

لكنّـهُ أحاط بها من كُلّ جانب ، ثمّ جاءتْ طائرةٌ تُشْـبِهُ الطّائرةَ الحَوّامـة ، وأخذتْ تُحطّمُ الجليدَ بثقلٍ من الصُّلْبِ المُسَـلَّح ، فشَـقّتْ فتحاتٍ كثيرةً حتّى الحائطِ الجليديّ ، ولكنّها لم تَستطِعْ أيضا أن تُحدِثَ فُتحةً عَبْرَ الجدارِ لتمُرَّ منها الحيتان .

اسْتَمَرّتِ المحاوَلاتُ أيّامًا عديدة . وفي اليوم العِشْرينَ من المُحاوَلة ، وبعد أن فقدَ الجميعُ الأمـلَ ، وَصَلَتْ كَسّـارةٌ لها صَوْتٌ عـالٍ لإنقاذِ الحيتان . عملتِ الكَسّـارةُ ليلاً ونهارًا لتكْسـيرِ الجليدِ إلى قِطَعٍ صغيرةٍ جدًا . وفي صَباحِ اليومِ التالي تحطّمَ جُزْءٌ من الحائطِ الجليديّ ، وظهرتْ قنـاةٌ ضَيّقـةٌ وواضِحةٌ تُؤدّي بالحيتانِ إلى البَحْرِ الواسـع . وهَتَفَ الجميـعُ هُتافا عاليا . وهكذا تحرّرَتِ الحيتانُ بعد ثلاثةِ أسابيعَ من العُثورِ عليها .

حنين ورد

من كتاب "الكتل الجليدية" - بتصرّف -

أتحاور مع النّص

أتعرّف على معاني المفردات

1. ألاسـكا : منطقةٌ في أمريكا الشّـماليّة يكْثُرُ فيها الثلجُ والجليد .
2. أدْرَك : أحسّ .
3. مُتورّمة : مُنتفخة .
4. احْتَشد : اجْتَمع .
5. الصُّلْبُ المُسَـلَّح : الإسْـمنْتُ المُسَلَّحُ الذي يُستَعمَلُ في البِناء .
6. قناة : ممرّ .

أفهم النّص

- متى وقعتْ هذه القصّة ؟ وأين ؟
- لماذا لم يكُنِ اليومُ الذي خرَجَ فيه الصّيادُ عاديا ؟
- ما الّذي جعلَ الحيتانَ قلقةً وخائفة ؟
- لماذا فقدَتِ الحيتانُ إحْساسَها بالاتّجاهِ الصّحيح ؟
- متى اسْتطاعَتِ الحيتانُ أن تجدَ طريقًا إلى البَحْرِ الواسع ؟
- من كَمْ فقْـرةٍ يتكوّنُ هـذا النّصّ ؟ اعْطِ عُنوانًا لِكُلّ فقْرة .
- اعْطِ عُنوانًا آخَرَ لهذه القصّة ؟

أعبّر

- لَخّصِ النّصّ الّذي قرأتَهُ ، واعْرِضْ تلْخيصَكَ على زُمَلائِكَ ليُبْدُوا رأيَهُمْ فيه .
- احْكِ لِزُمَلائِكَ قصّةً تُشْبِهُ هذه القصّةَ لَمْ لَخّصْها في فقْرة .

بيْن التِّمْساحِ والطُّيور

كانَ اليَوْمُ حارًا وكانَ التِّمْساحُ الأَبُ في النَّهْرِ وبَطْنُهُ في الماء . كانَ جِسْمُهُ ضَخْمًا ومُغَلَّفًا بالحَراشِفِ الصُّلْبة . حين يَراهُ الإنْسانُ من بَعيدٍ وهو ساكِنٌ لا يَتَحَرَّكُ يَظُنُّ أنَّهُ جِذْعُ شَجَرةٍ ضَخْم . ولكنَّه في الحقيقةِ خَطيرٌ جدًا .

وإذا كانَ التِّمْساحُ الأَبُ يَظْهَرُ نائمًا ، فإنَّ عَيْنَيْهِ تَحْرُسانِ كُلَّ النَّهْرِ ، وتَرْصُدانِ [1] كُلَّ حَرَكةٍ فيه . وهو مُسْتَعِدٌّ للانْزِلاقِ في الماءِ بِهُدوءٍ نَحْوَ كُلِّ حَيَوانٍ يَقْتَرِبُ مِنْه ، فيَقْبِضُ عليْهِ بأَنْيابِهِ القَوِيَّة .

بالقُرْبِ من التِّمْساحِ الأَبِ ذي الجِسْمِ الضَّخْمِ والفَمِ المُخيفِ ، كانَ هناكَ على رَمْلِ ضِفَّةِ النَّهْرِ تِمْساحٌ صَغيرٌ يَلْعَبُ ويَصْنَعُ حُفَرًا مِثْلَما يَفْعَلُ الأَطْفالُ الصِّغار . كانَ هذا التِّمْساحُ الصَّغيرُ قد خَرَجَ من بَيْضِهِ قَبْلَ أيّامٍ فقط . وهو يَبْقى دائمًا قَريبًا من أبيهِ حَتّى يَتَعَلَّمَ مِنْه كَيْفَ يَصْطاد .

في هذا اليَوْمِ تَناوَلَ التِّمْساحُ الكَبيرُ وَجْبَةً كَبيرةً ، فقد أكَلَ عِجْلاً اصْطادَهُ حينما جاءَ إلى النَّهْرِ لِيَشْرَبَ الماء . وهو يُحِسُّ الآنَ أنَّ مِعْدَتَهُ ثَقيلَةٌ ، بِحَيْثُ لم تَأْتِهِ الفِكْرَةُ أن يُنادِيَ ابْنَهُ التِّمْساحَ الصَّغيرَ لِيَتَناوَلَ ما تَبَقّى من الفَريسة . وهذا ليسَ عَيْبًا ، فالتَّماسيحُ لا تَلْتَفِتُ إلى صِغارِها كَثيرًا . وحينما يُولَدُ تِمْساحٌ صَغيرٌ ، فإنَّهم يَتْرُكونَه لِحالِه [2] . وهكذا تَعَلَّمَ التِّمْساحُ الصَّغيرُ كَيْفَ يَصْطادُ الضَّفادِعَ وبَعْضَ الحَيَواناتِ الصَّغيرةِ الَّتي تَعيشُ في النَّهْر . وفي انْتِظارِ أن يَكْبَرَ ، يَكْتَفي الآنَ بِتَناوُلِ الحَيَواناتِ الصَّغيرة ، ويَبْقى بِجانِبِ أبيهِ حَتّى يَتَعَلَّمَ أكْثَر .

كانَ التِّمْساحُ الصَّغيرُ في هذا اليَوْمِ يَلْعَبُ كَعادَتِه ، وفَجْأةً رَأى شَيْئًا غَريبًا ، إنَّها طُيورٌ زاهِيَةُ الأَلْوانِ تَحُطُّ على ظَهْرِ التِّمْساحِ الكَبير ، وهي تَنُطُّ هنا وهناكَ فَوْقَ ظَهْرِه . قالَ التِّمْساحُ الصَّغير : سَأَلْتَهِمُها [3] التِّمْساحُ الكَبيرُ " لَكِنَّ التِّمْساحَ الكَبيرَ

فتح فمهُ الضّخم ولم يُبدِ رأسَهُ [4] وبقي بدون حركة كأنّهُ ينتظرُ شيئًا ما . كانتْ أسنانُهُ مُخيفةً ، غيرَ أنّ الطّيورَ لم تشعُرْ بالخوفِ وتقدّمتْ إلى فمِ التّمساحِ وبدأتْ تنقُرُ هنا وهناك بينَ أسنانه . قالَ التّمساحُ الصّغير : "عجيب ! كيف لا يُغلقُ فمهُ عليها ويأكُلُها !" .

بقيَ فمُ التّمساحِ الكبيرِ مفتوحا ، والطّيورُ تُنظّفُ أسنانه ، وتلتقطُ ما عَلِقَ بينَها من فضلاتِ اللّحمِ فينشرحُ [5] لها التّمساحُ لأنّه لا يملكُ لسانا يدفعُ به ما يبقى مُلتصقاً بأسنانه . قالَ التّمساحُ الصّغيرُ : "إذا الطّيورُ أصدقاؤنا" ولكنْ سُرعانَ ما غيّرَ رأيَهُ ، فقد رأى فجأةً طائراً ضخماً يتقدّمُ لحوةً فدخلَ بسُرعةٍ في النّهرِ ، وعرفَ أنّ الطّيورَ ليستْ كُلُّها أصدقاءَ للتّماسيحِ الصّغيرة .

تونى وولف

من القصص الإفريقية بتصرف .

أتحاور مع النّص

أتعرّف على معاني المفردات

1. تَرْصُدان : تُراقِبان .
2. يتْركونه لحالِه : يتْرُكونه لِوَحْدِه .
3. سيلتهِمُها : سيأكُلُها بسُرْعة .
4. لم يُبدِ رأسَه : لم يلْتفِت .
5. يَنْشرِح : يُحِسُّ بالرّاحة .

أفهم النّص

- كيف وصف الكاتبُ التّمساحَ في الفقرةِ الأولى ؟
- لماذا يبقى التّمساحُ الصّغيرُ بالقُرْبِ من أبيه ؟
- لماذا ينشرحُ التّمساحُ حينما تلتقط الطّيورُ ما عَلِقَ بأسنانه ؟
- ما الّذي فاجأَ التّمساحَ الصّغير ؟
- هل تلْتفِتُ التّماسيحُ إلى صغارِها ؟
- هل كُلُّ الطّيورِ أصدقاءُ للتّماسيحِ الصّغيرة ؟
- في الفقرةِ الخامسة ، ما العبارةُ الّتي تدُلُّ على أنّ الطّيورَ لم تكُنْ خائفة ؟

أعبّر

- كوّنوا مجموعاتٍ من ثلاثةِ تلاميذ . يُلخّصُ الأوّلُ من الفقرة 1 إلى الفقرة 3 ، والثّاني الفقرة 4 والثّالثُ الفقرتين 5 و 6 . يعرضُ بعد ذلك كُلُّ واحدٍ تلخيصَهُ على زميلَيْه ثُمّ تبني المجموعة تلخيصها للنّصّ وتعرضُهُ على المجموعاتِ الأخرى .

عاصمة بلادي الْجزائر

تَقعُ على صَخْرةٍ كَبيرةٍ في سَفْحِ جَبلِ "أبي زَريعة". يَحْتَضِنُها الْخَليجُ - الْمُسَمّى باسْمِها - من ناحيةِ الشّمال، والّذي يوجَدُ به ميناؤُها الشّهيرُ الزّاخرُ بحركاتِ البَواخِرِ والسُّفُنِ، ونَشاطِ الْعُمّالِ والْباعة. إنّ الْجزائرَ شامِخةٌ في بُنْيانِها كَثيفةٌ في عُمْرانِها، ضاجّةٌ بالْحَرَكةِ والنّشاط. وتَنْقسِمُ إلى قِسْمَيْنِ رَئيسيّيْنِ: الأَحْياءِ الْقديمةِ والأَحْياءِ الْعَصْريّة.

أمّا الأَحْياءُ الْقديمةُ فهي تَشْملُ "الْقَصْبَةَ" وما جاوَرَها، وهي قديمةُ الْبناءِ، ضَيّقةُ الأَنْهُج. وأَزِقّتُها مَسْقوفةٌ، شَديدةُ الالْتواءِ والتّعاريج لكنّ التّجوُّلَ مُمْتِعٌ فيها. وبُيوتُها مَبْنيّةٌ على طِرازٍ من الْهَنْدَسةِ الْعَتيقةِ تَرْجِعُ إلى الْعَهْدِ الْعُثْمانيّ، أَعْلاها ذو نَوافِذَ ضَيّقة. وعلى أَطْرافِها تَنْتَشِرُ مَقاهٍ شَعْبيّةٌ قديمةٌ يَرْتادُها سُكّانُ هذه الأَحْياء، فيتناوَلون فيها الشّايَ ويَتجاذَبونَ أَطْرافَ الْحديث. وفي أَسْفَلِها الدُّورُ الْجميلةُ كدارِ عَزيزةَ ودارِ خداوجَ الْعَمْياء، وهي الآنَ مَتْحَفٌ لِلْفُنونِ التّقْليديّةِ والشّعْبيّة، ودارِ حَسَن باشا الْمجاورةِ لِجامعِ كيتشاوةَ الشّهير.

وعلى مَقْرُبةٍ من هذه الدّورِ، تَوجَدُ أَسْواقٌ كَبيرةٌ لِلْخُضَرِ واللّحومِ والْغلال، وأُخْرى لِلْقُماشِ والأَثاثِ والأَدواتِ الْقديمةِ ومَعارِضَ لِلآلاتِ والأَوانِي النّحاسيّة. وهي ضَيّقةٌ غاصّةٌ بالْمارّةِ والْباعة، ومُكْتَظّةٌ بالْمُتَجَوّلين. لا يَكادُ يَشُقُّ الإِنْسانُ فيها طَريقَهُ إلاّ بِمَشَقّةٍ وجَهْد. وأَشْهَرُ هذه الأَسْواقِ سوقُ الْقَصْبةِ لِلْخُضَرِ واللّحومِ الْمَعْروفُ "بسوق جامع الْيَهود" الّذي يَأْتيه الزّبائنُ من كلّ مكانٍ لما اشْتَهَرَ

به من كثرة البضاعة وتنوعها . ومنها سُوقُ الأقمشة * بباب عزون * التي تكتظ بالنساء اللاتي يأتين لاقتناء ما يناسبهن من الملابس الفاخرة والأقمشة .

أمّا الأحياءُ العصريّةُ ، فإنها شامخةُ البنيان ، رائعةُ المنظر ، تخترقها شوارعُ طويلةٌ وواسعةٌ ، متوازيةٌ ومتقاطعةٌ ، على جوانبها عماراتٌ حديثةٌ شاهقةٌ في الفضاء [3] ، ومتاجرُ كبيرة .

ويوجدُ بهذه الأحياء تمثالُ البطل الخالد الأمير عبد القادر وقصرُ الحكومة ودارُ البريد المركزيّ وأهمُّ المؤسّسات الحكوميّة . كما توجدُ بها المراكزُ الثقافيّة كقصر الثقافة والمكتبة الوطنيّة ومقام الشهيد . وتُزيّنُ هذه الأحياء حدائقُ عامّةٌ جميلة .

تلك هي مدينةُ الجزائر ، عاصمةُ بلادي ، إنها رائعةٌ من روائع الكون ، إنها مدينةُ كلّ مبانيها بيضاءُ ونوافذها زرقاءُ ، ويطبعُها بحرٌ لازورديّ [4] . إنها مدينةٌ فاتنةٌ [5] ملأت الدنيا في الماضي إذ شغلت الناس بنوارجها الحربيّة وهي تشقُّ أمواج [6] البحر الأبيض المتوسّط الذي صار كأنّه بحيرةٌ جزائريّة .

من كتاب السنة الخامسة بتصرف .

أتحاور مع النص

أتعرّف على معاني المفردات

1. سفحُ جبل : أسفلُ جبل .
2. الهندسةُ العتيقة : الهندسةُ القديمة .
3. شاهقة : عاليةٌ جدًا .
4. بحرٌ لازورديّ : أزرقٌ يميلُ إلى الأخضر .
5. فاتنة : ساحرة .
6. نوارجها الحربيّة : سُفنها الحربيّة .

أفهم النص

- أين تقعُ مدينةُ الجزائر ؟
- ماذا تشملُ الأحياءُ القديمة ؟
- بم تتميّزُ القصبة ؟
- ما أشهرُ الدور في القصبة ؟
- استخرجْ من النصّ أهمّ أوصاف الأحياء القديمة والأحياء العصريّة .
- في الفقرتين الأولى والأخيرة ، ما هي العباراتُ التي تدلُّ على اعتزاز الكاتب بعاصمة الجزائر وافتخاره بها ؟

أعبّر

- كوّنوا مجموعةً من ثلاثة تلاميذ . يصفُ أحدُكم الأحياء العتيقة ، ويصفُ الآخرُ الأحياء العصريّة . يعرضُ كلُّ واحدٍ وصفَهُ على الثالث الذي يحكمُ لأحسن الوصفين ويعلّل .

مِنْ تَقاليدِنا

إنَّ الاعتزازَ بالتَّقاليدِ من شِيَمِ الجزائريين. ومن التَّقاليدِ الَّتي تَمَسَّكوا بها وحافظوا عليها طيلةَ حِقَبٍ زمنيةٍ متعاقبةٍ إحياءُ الأعيادِ المحليةِ الَّتي تُميِّزُ كُلَّ منطقةٍ. ولا يكادُ يَمُرُّ أسبوعٌ إلاَّ وتحتفلُ مدينةٌ من مُدُنِ الجزائرِ الكبيرةِ بعيدِها. وتَكْثُرُ هذهِ الاحتفالاتُ خُصوصاً في المناسباتِ الدينيةِ كالمولِدِ النبويِّ الشريفِ وعاشوراءَ وعندَ دُخولِ فصلِ الربيعِ أو بعدَ موسمِ الحصادِ والدِّرْسِ.

لعلَّ فصلَ الربيعِ من أهمِّ الفصولِ. فمعَ قدومِهِ من كُلِّ سنةٍ، تحتفلُ تمراستُ عاصمةُ الأهقارِ بعيدِها السنويِّ "تافسيت" أي عيدِ الربيعِ، فتجتمعُ قبائلُ التوارقِ ويأتي السائحونَ من كُلِّ مكانٍ. وتدومُ الاحتفالاتُ ثلاثةَ أيامٍ كاملةٍ وسطَ أجواءٍ من الأفراحِ والأهازيجِ الترقيةِ والاستعراضاتِ الراقصةِ.

وتتميَّزُ الاحتفالاتُ "بتافسيت" أي عيدِ الربيعِ بعُروضِ الفِرقِ الفُلكلوريةِ التقليديةِ وإقامةِ مسابقةٍ لاختيارِ ملكةِ جمالِ الأهقارِ، وأيضاً أفضلِ رَجُلٍ تَرقَّى للموسمِ. كما تُقامُ معارضُ للصناعاتِ التقليديةِ والحرفيةِ، ومعَ حُلولِ ذكرى عاشوراءَ يُقامُ استعراضٌ كبيرٌ يُقدِّمُ فيهِ التوارقُ عُروضاً رائعةً مصحوبةً بأهازيجَ وأغاني وزغاريدِ النساءِ. وتستمرُّ الاحتفالاتُ طيلةَ أسبوعٍ ويتمُّ توزيعُ الصدقاتِ والزكاةِ على الفقراءِ والمساكينِ تعبيراً عنِ التضامنِ والتكافلِ بينَ الجزائريين.

وتُعتبرُ مناسبةُ المولِدِ النبويِّ الشريفِ من أكبرِ المناسباتِ في المنطقةِ وهي تُبيِّنُ ارتباطَ الجزائريينَ بالمناسباتِ الدينيةِ الإسلاميةِ وتقديسِهم لها. فتستمرُّ الاحتفالاتُ سبعةَ أيامٍ بلياليها، إذ تنطلقُ يومَ المولِدِ النبويِّ الشريفِ وتنتهي في اليومِ السابعِ حيثُ يجتمعُ الآلافُ وتتسارى فيهِ الفِرقُ في أجواءٍ مفرحةٍ والابتهاجِ والأهازيجِ الفُلكلوريةِ وحلقاتِ الذِّكرِ والابتهالِ ومديحِ الرسولِ صلى اللهُ عليهِ وسلَّمَ.

وخلالَ الأسبوعِ الأخيرِ من أكتوبرَ من كُلِّ سنةٍ تكونُ جوهرةُ التساورةِ "تاغيت" على موعدٍ معَ عيدِها السنويِّ فتُقامُ التظاهراتُ

الْفُلْكلوريّةُ الّتي تَنشَطُها فِرقُ الْغناءِ والرّقصِ الشّعبيّ لِمُدّةِ ثلاثةِ أيامٍ مُتواصلةٍ . ويقومُ الْفُرسانُ باستعراضاتٍ رائعةٍ على خُيولِهم . كما تكونُ هذه الاحتفالاتُ فُرصةً لِتآخي الْجزائريّين وتصالُحِهم .

وفي بدايةِ مارس من كُلّ سنةٍ تحتفلُ عاصمةُ وادي ميزابَ غَرْدايةُ بعيدِ الزّربيّةِ . فيجتمعُ الْحرفيّونَ والْمُهتمّونَ بالصّناعاتِ التّقليديّةِ وخاصّةً الزّربيّةِ . وتُعرضُ الزّرابيُّ على اختلافِ أشكالِها والّتي تُمثّلُ كُلّ منطقةٍ من مناطقِ الْجزائرِ ، وتُنظّمُ بالْمناسبةِ زياراتٌ سياحيّةٌ إلى مناطقِ ميزابَ التّاريخيّةِ .

ويأخُذُ عيدُ الْفروسيّةِ بمدينةِ أمدوكالَ ببلديّةِ عاصمةِ الأوْراسِ الأشمّ طابعًا خاصًّا . فيأتي إليهِ مُحبّو الْفروسيّةِ من كُلّ مكانٍ . وتُقامُ حفلاتٌ يتغنّى فيها الشّعراءُ بالوطنِ والْبطولاتِ ويفتخرونَ بأجدادِهم وتاريخِهم .

من مجلّة «سياحة الجزائر» ع : 33 بتصرّف .

أتحاور مع النص

أتعرّف على معاني المفردات

1. من شِيَمِ الْجزائريّين : من خصالِ الْجزائريّين .
2. حِقَبٌ زمنيّةٌ مُتعاقبةٌ : فتراتٌ مُتتابعةٌ .
3. الأهقار : جبلٌ في جنوبِ الْجزائرِ .
4. الأهازيج : الأغاني الْجماعيّةُ .
5. تقديسُهم : حُبّهم الشّديدُ .
6. تتبارى : تتنافسُ .
7. التّظاهراتُ الْفُلْكلوريّةُ : الْعروضُ والاحتفالاتُ الشّعبيّةُ .

أفهم النص

- ما هي التّقاليدُ الّتي تمسّكَ بها الْجزائريّونَ وحافظوا عليها ؟
- في أيّ الأوْقاتِ تكثُرُ الاحتفالاتُ بالأعيادِ الْمحلّيّةِ ؟
- ما هي الأعيادُ الّتي تحتفلُ بها تمنراست ؟
- ما هي الْفُرصةُ الّتي يُعطيها عيدُ السّاورةِ ؟
- بِمَ تتميّزُ الاحتفالاتُ في غرْدايةَ ؟
- بِمَ يفتخرُ أهلُ الأوْراسِ في عيدِ الْفروسيّةِ ؟

أعبّر

- أقامتْ مدينتُكَ احتفالاً بمناسبةِ الْيومِ الْوطنيّ للْمدينةِ ، وحضرْتَ هذا الاحتفالَ . صِفْ لِزُملائكَ ما رأيْتَ وما سمعْتَ مُبرزًا شُعورَكَ .
- شاهدْتَ في التّلفازِ حصّةً تهمُّكَ عن سُكّانِ الصّحراءِ . اعْرِضْ على زُملائكَ ما رأيْتَ بكيفيّةٍ تجعلُهم يُحسّونَ أنّكَ زُرْتَ الْمكانَ وعرفْتَ سُكّانَه .

لَوحاتٌ من صَحْراءِ بِلادي

تَحرّكتِ الحافلةُ ببُطءٍ تَشُقُّ شوارعَ المدينةِ التي لا يزالُ يُخيِّمُ عليها الهُدوء [1]، ثمّ أخذتْ تُسرِعُ بينَ النّخيلِ المُصْطفّ على حافتَيِ الطّريقِ كأنّهُ الجُنديُّ الواقفُ لتحيّةِ مَوْكبٍ يَمُرُّ به. كانتْ كُلُّ نخلةٍ تحملُ في رَقَبتِها عِقْدًا مِنْ عراجينِ التّمرِ وكأنّها تقولُ لِكُلِّ من يَمُرُّ بها: "أنظُرْ فهل تجدُ شجرةً أجملَ مِنّي أو إنتاجًا أحلى من إنتاجي ؟".

وعندما ارْتفعتِ الشّمسُ في الأُفُقِ كنّا قد تركْنا مدينةَ "وَرْقْلَةَ" بمسافةٍ بعيدةٍ، وأصبحْنا على الطّريقِ المُستقيمِ المُتّجهِ إلى الغَرْبِ وَسطَ الصّحراءِ الواسعةِ، وكانَ يَصْعَدُ التّلالَ مَرّةً، ويَنْحدِرُ مَرّةً أُخرى.

وما كادتْ كُرةُ الشّمسِ المُلتهبةُ تُشرِقُ فوقَ الكُثبانِ الرّمليّةِ [2] حتّى ارْتفعَ في حافلتِنا ضَوْتٌ رَخيمٌ [3]، ولكنّه قويٌّ، يُجَوِّدُ القُرآنَ الكريم. وتواصلتِ الرّحلةُ، وكُنّا نرى من حينٍ لآخرَ لافتةً تحتوي على صورةِ جملٍ، وفي بعضِ الأحيانِ كنّا نرى في الأُفُقِ حفّارةً مِنْ حفّاراتِ النّفطِ وحوْلَها مجموعةٌ من الخزّاناتِ الكبيرةِ البيضاءِ التي كانتْ تظْهَرُ لنا صغيرةً من بعيد.

وبعد أنِ اسْتغْرقَ [4] السّفرُ ساعتيْنِ ظهرتْ لنا علاماتُ الحياةِ، فأصْبحَ في وُسْعِنا [5] أن نرى واحةً «غرْدايةَ» من بعيد.

وفي مَدْخلِ المدينةِ اسْتقبلَتْنا فرْقةٌ شعْبيّةٌ يرْتدي أفرادُها ألبسةً مُلوّنةً أو بيْضاء، أخذوا يُديرونَ بنادقَهُم ذاتَ الأفْواهِ الواسعةِ فوقَ رُؤوسِهِم ويُقدّمونَ نوْعاً من الرّقْصِ الحرْبيّ على نغماتِ الطّبْلِ والمِزْمار.

وفَجْأةً إنْحنتْ جميعُ البنادقِ وانْطلقتْ منها النّيرانُ دفْعةً واحدةً بصوْتٍ يُصِمُّ الآذان [6]. فأثارتْ سحابةً كثيفةً من الدُّخان. وتكرّرَ ذلك حوالي عشْرَ مرّاتٍ أثناءَ مُشاهدَتِنا لأقْسامِ المصْنعِ ثمّ خُتِمتْ زيارتُنا لهُ بتناوُلِ مشْروباتٍ مُنعشة.

وبعد ذلك تحرّكت الحافلة نحو مدينة «غرداية» حيث قمنا بجولة عبر سوقها الكبير وأزقتها الضيقة ومساجدها العتيق . وبعد الظهر قمنا بزيارة «بني يزقن» أحد أحياء المدينة المتميز بمنازله البسيطة والنظيفة ذات السقوف المسطحة . وقد أعجبنا بمسجدها الذي ظهر لنا أنه أجمل مكان في الأرض .

وفي المساء أخذنا أماكننا في الحافلة وأسرعنا بالعودة إلى «وَرْقلة» وقد تركت هذه الرحلة أجمل الأثر في أنفسنا .

فاطمة هيرة سيكا
مجلة الأصالة عدد 46 - 47 (بتصرف) .

أتحاور مع النص

أتعرّف على معاني المفردات

1. يُخيّم عليها الهدوء : ينتشر فيها الهدوء .
2. الكُثبان الرّمليّة : جبالٌ من الرّمل .
3. صوتٌ رخيم : صوتٌ جميل .
4. إستغرق : دام .
5. أضبح في وُسعنا : أصبح في استطاعتنا .
6. يُصمّ الآذان : يُفقدها السّمع .

أفهم النص

- متى تحرّكت الحافلة ؟
- بم شبّه الكاتبُ النخيلَ المُصطفَّ على حافتَيْ الطريق ؟
- كيف كان المنظرُ قبل الوصول إلى مدينة غرداية؟
- كيف وصف الكاتب الفرقة الشعبية التي استقبلتهم ؟
- بم تتميّزُ مدينةُ غرداية ؟
- ما العبارةُ التي تدلُّ على إعجاب الكاتب بهذه الزيارة؟

أعبّر

- تُشكّل لجنةٌ في القسم، ويصفُ بقيةُ التلاميذ منظرًا أو مكانًا أعجبهم ثم يعرض كلُّ تلميذ وصفهُ على هذه اللجنة لتعطي رأيها فيه .
- وصف الكاتبُ الصحراء وصفاً فيه مناظرٌ جميلةٌ كثيرةٌ، وطُلب منك أن تصف الصحراء وصفاً يجعلُ زملاءك يُحسّون بالخوف . كيف تصفُها ؟

سبانِخُ بالحِمَّص

كانَ عِصامٌ بِصُحْبَةِ أُمِّه لِلْقِيامِ بِجَوْلَةٍ في السّوق . وعندما رَآها تَتَّجِهُ ناحِيَةَ السَّبانِخ لِتَشْتَرِيَ مِنْها لِغَداءِ الْيَوْمِ صاحَ : "سَبانِخ ، هل يَجِبُ أن نَأْكُلَ هذه السَّبانِخ ؟ أنا لا أُحِبُّ السَّبانِخَ يا أُمّي" قالَتِ الأُمُّ : "ماذا تَقول ؟ ! هل يَصِحُّ أَلّا نُحِبَّ نِعْمَةً خَلَقَها اللهُ لِطَعامِنا . السَّبانِخُ يا عِصامُ من الْخُضَرواتِ الْغَنِيَّةِ بِالْحَديدِ الَّذي يَقي أَجْسامَنا [1] من الإِصابَةِ بِمَرَضِ فَقْرِ الدَّم [2] " . رَدَّ عَلَيْها عِصام : "ماذا أَصْنَعُ بِالْحَديد يا أُمّي ؟ هل تُريدينَ أن أَبْني عِمارَةً في مَعِدَتي ؟ أنا أَكْرَهُ هذه السَّبانِخ " .

كانَ بِالْقُرْبِ من عِصامٍ وأُمِّه سَيِّدَةٌ تَشْتَري حاجاتِها من الْخُضَرِ فَتَقَدَّمَتْ مُسْرِعَةً وحَيَّتْ أُمَّ عِصام وقالَتْ : "لَقَد كانَ الطَّبَقُ الَّذي قَدَّمْتِه في بَرْنامَجِكِ يَوْمَ الأَرْبِعاءِ شَهِيًّا جِدًّا وأَعْجَبَ بِه أَفْرادُ عائِلَتي " . ابْتَسَمَتْ أُمُّ عِصامٍ وشَكَرَتِ السَّيِّدَةَ ثُمَّ الْتَفَتَتْ إلى ابْنِها : "عَجيبٌ ! يَمْدَحُ النّاسُ أَطْباقي ، وأَنْتَ ابْني لا تُعْجِبُكَ هذه الأَطْباق ! " فَقالَ عِصام : "يا أُمّي الْعَزيزَة ، أَنْتِ طَبّاخَةٌ ماهِرَةٌ [3] ولكنَّ طَبَقَ السَّبانِخِ لا أُحِبُّه . سَأَذْهَبُ مع ابْنَيْ خالَتي إلى النّادي وحينما يَحينُ وَقْتُ الْغَداءِ أَذْهَبُ إلى خالَتي " .

حينما كانَ يَجْلِسُ عِصامٌ مع ابْنَيْ خالَتِه في النّادي تَقَدَّمَتْ مِنْهُما امْرَأَةٌ وحَيَّتْهُما ثُمَّ تَوَجَّهَتْ إلى عِصام : "لَقَد رَأَيْتُكَ مع أُمِّكَ في السّوق . بَلِّغْها تَحِيَّتي وقُلْ لَها إنَّ الطَّبَقَ الَّذي قَدَّمَتْه يَوْمَ الأَرْبِعاءِ كانَ شَهِيًّا جِدًّا " . تَعَجَّبَ عِصامٌ ، فَهذه هي الْمَرَّةُ الثّانِيَةُ الَّتي تَشْكُرُ فيها امْرَأَةٌ أُمَّه على طَبَقِ يَوْمِ الأَرْبِعاء . حينما قَرُبَ وَقْتُ الْغَداءِ ذَهَبَ عِصامٌ مع ابْنَيْ خالَتِه إلى مَنْزِلِ خالَتِه . كادَ الْجوعُ أَنْ يَفْتِكَ بِهِم [4] . نادَتْهُمُ الْخالَةُ لِيُساعِدوها . دَخَلَ عِصامٌ الْمَطْبَخَ نَشيطًا فَجاءَتْ رائِحَةُ الطَّعامِ مُخْتَرِقَةً أَنْفَهُ [5] فَزادَ إِحْساسُهُ بِالْجوع . وما هو إلّا وَقْتٌ قَصيرٌ حتّى نادَتْهُمُ الْخالَة : "هَيّا إلى الْمائِدَةِ يا أَوْلاد " .

جلس عصامٌ إلى المائدة مُستعدًا للأكل وبسُرعة وضع الخُضَر على الأرز وراح يلتهمُ الطعام مُسرعاً ويقول : "طعامُك شهيٌّ جدًا يا خالتي" . ولمّا أنهى طبقَهُ طلب من خالته أن تملأهُ ثانيةً . بعدما أنهى الطبقَ التفتَ إليها وقال : "دعيني يا خالتي أقُلْ لك ، إني كُنتُ أظُنُّ أنّ أمي أمهرُ طباخة ، ولكني عرفتُ الآن أنك أمهرُ منها. "فردّت خالته : "مازالتْ أُمُّك أمهرَ طباخة . وهذا الطبقُ الذي أعددتُهُ كانت قد قدّمتهُ أُمُّك يومَ الأربعاء" . فتعجّب عصامٌ وسأل خالته : "ما قصةُ هذا الطبق الذي أعجبتْ به النساء ؟" . فأجابتهُ خالته : "إنّهُ سَبانخُ بالحمّص" .

تجمّد عصامٌ في كُرسيه ، ومدّ يدهُ وتناول كوب الماء وراح يُردّد : "سبانخُ بالحمّص ، سبانخُ بالحمّص ....." .

ماجدة بشارة

أتحاور مع النص

أتعرّف على معاني المفردات

1. يقي أجسامنا : يحفظُ أجسامنا .
2. مرضُ فقرِ الدم : مرضٌ يُضعفُ الإنسانَ كثيرا.
3. طباخةٌ ماهرة : طباخةٌ حاذقة .
4. يفتكُ بهم : يُهلكُهُم .
5. مُختنقةٌ أنفه : تصلُ أنفَهُ بقوّة .
6. يلتهمُ الطعام : يأكلُ الطعامَ بسُرعة .

أفهم النص

- كيف تصرّف عصامٌ حينما رأى أُمَّهُ تثلجهُ ناحيةَ السبانخ ؟
- بم ردّت الأمُّ على ابنها ؟
- كيف وصفتِ المرأةُ الطبقَ الذي قدّمتهُ أُمُّ عصام ؟
- في الفقرة الثانية ، ما هي العبارةُ التي تدلُّ على أنّ أُمَّ عصامٍ لم تكُنْ راضيةً على ابنها ؟
- ممّنْ تقدّمتِ المرأةُ في النادي ؟ولماذا ؟
- كيف وصفَ عصامٌ خالته ؟
- ما الذي فاجأ عصامًا حينما أخبرتهُ خالتُهُ عن الطبق ؟

أعبّر

- للخضروات والفواكه فوائدُ عديدة . أذكُرْ فوائدَ خضرٍ أو فواكه قرأتَ عنها أو سمعتَ عنها في حصّةٍ من حصص التغذية في التلفاز .
- يُقدّمُ التلفازُ أطباقاً متوازنةً تنفعُ الجسمَ وتقيهِ من الأمراض . اختَرْ طبقاً من هذه الأطباق واعرضْ كيفيةَ تحضيرهِ بالترتيب .

ابْنُ سينا الطَّبيب الْماهر

في إحْدى السَّنوات انْتشرَ الْمرضُ بسُرْعةٍ في أرْجاء بلادِ بُخارى [1]، وأصابَ أُناسًا كثيرين، فقد تسرَّبَ [2] حتى دَخلَ قُصورَ الأغْنياء. واسْتطاعَ أن يقْضيَ على خَلْقٍ كثير. و لم يَرْحمْ أميرًا ولا فقيرًا ولا شَيْخًا ولا شابًّا. وكان من شدَّته أن اقْتحم [3] أسْوارَ الأمير نوحِ بن منْصورٍ فألْزمَهُ الْفراش.

أقْبلَ الأطبّاءُ يسْتفْسرون عن حالِ الأمير الّذي كانَ الْوجعُ يشْتدُّ به يوْمًا بعد يوْم. جلسَ أحدُ الْقرباء الأمير بجواره. نظرَ إليْه وهُو مُشْفقٌ عليه ثمّ قالَ له: "كيْف حالُ الأمير؟" فأجابَهُ الأميرُ في ألمٍ وأسى: "الألمُ يشْتدُّ عليّ يوْمًا بعْدَ يوْمٍ ولا أجدُ فيما يُقدّمُهُ لي الأطبّاءُ فائدة". قال قريبُ الأمير مُشْفقًا: "يُوجدُ يا مَوْلاي طبيبٌ ماهرٌ اسْمُهُ أبو عليّ بن سينا، له تجاربُ في الطّبّ. ولا يُداوي بالأعْشاب فقط، بل يصفُ لمرْضاهُ أغْذيةً مُحدّدةً يتناولونها مع الدّواء الّذي يُعْطيه لهم. هل أُحْضرُهُ إليْك يا مَوْلاي؟". قال الأميرُ بألم: "نعم، نعم، أحْضرْهُ على الْفوْر".

أرْسلَ الأميرُ في طلب ابن سينا لعلاجه. وعندما علمَ ابنُ سينا بالْخبر انْدهشَ. وقالَ لأساتذته في الطّب: "كيْف أعالجُ الأمير نوحا بْن منْصورٍ وما أنا إلاّ طبيبٌ صغير وأنْتم أطبّاءُ كبار؟". فقال له أحدُ أساتذته في الطّبّ: "يا أبا عليّ، لقد صرْتَ من الْعلْم بمكانٍ كبيرٍ، ولك تجاربُ في الطّبّ كبيرة. نشْكرُ لك تواضُعك. اذْهبْ إلى الأمير وأجبْ دعْوته".

رحلَ ابنُ سينا إلى الأمير نوحِ بن منْصورٍ، ودخلَ عليْه وهو راقدٌ في فراشه، وظلّ يفْحصُهُ ويسْألُهُ حتى عرفَ سرَّ الْمرض وكيْفيةَ الْعلاج. سألَ الأميرُ ابنَ سينا: "خيْرٌ أيُّها الطّبيب" فقال ابنُ سينا: "نعم يا مَوْلاي، سأصْنعُ لك خليطًا من الأعْشاب، وأنْصحُك بأكْل بعْض الأطْعمة وحينئذٍ يكونُ الشّفاءُ بإذْن الله". قال الأميرُ متعجّبًا: "وما دخْلُ الأطْعمة في الشّفاء؟".

فقالَ ابنُ سينا: "بلِ الشّفاءُ كُلّهُ فيما يتناولُ الْمريضُ من طعام. والأعْشابُ وحْدها

لا تكفي . بل هناك من الأدوية ما يُصبح ضارًا إذا لم تُصاحبهُ أطعمةٌ مُعيّنة وهناك من الأمراض يا مولاي، ما لا يُداوى إلّا بالحمية [4]، أو بأنواع مُعيّنة من الطعام . وقد قالوا قديما طعامُك داؤُك [5] أو دواؤُك [6] .

أعجب الأميرُ بكلام الطبيب ابن سينا . وبدأ في استعمال الدواء الذي وصفهُ له، واتّبع وصفة الأغذية . وما هي إلّا أيامٌ معدوداتٌ حتى تحسّنت صحّتهُ وبرئ [7] من مرضه وعرف أنّ العلاج ليس بالدواء، فقط بل بالطعام أيضا .

عن محمد صديق المنشاوي
من قصة ابن سينا - بتصرف -

أتحاور مع النص

أتعرّف على معاني المفردات

1. بُخارى : اسم مدينة في أوزبكستان .
2. تسرّب : دخل .
3. اقتحم : دخل بقوّة .
4. الحمية : طريقةٌ خاصةٌ في تناوُل الأطعمة .
5. داؤك : مرضُك .
6. برئ من مرضه : شُفي من مرضه .

أفهم النص

- في الفقرة الأولى ما هي العبارات التي تدلُّ على أنّ المرض كان شديدًا ؟
- هل استطاع الأطباءُ أن يُعالجوا الأمير ؟
- ماذا اقترح قريبُ الأمير على الأمير ؟
- لماذا اندهش ابنُ سينا عندما علم بالخبر ؟
- ما هو المرضُ الذي أصاب الأمير ؟
- بم عالج ابنُ سينا الأمير ؟
- لماذا أعجب الأميرُ بكلام ابن سينا ؟

أعبّر

- زرت مع جدّتك المريضة الطبيب، ففحصها وكتب لها وصفة دواء .
  اشرح لزملائك كيفية استعمال الأدوية التي وصفها الطبيبُ لجدّتك .

- كوّنوا مجموعات من أربعة أفراد . تختارُ كلُّ مجموعة نوعًا من أنواع الأغذية وتُقدّمهُ للمجموعات الأخرى مُبيّنةً فوائدهُ ومضارّه .

رامي بَطَلُ السِّباحَةِ والْغَطْس

كانَ رامي بِجانِبِ سَماعَةِ التِّليفون، وعندما رَنَّ رَفَعَ السَّماعَةَ وإذا بِصَوْتٍ يَسْأَلُه :

- صَباحُ الْخَيْر، هل يُمْكِنُني التَّكَلُّمُ مع رامي السَّبّاحِ الشَّهير .

- بِكُلِّ تأكيد، أنا رامي، تفضَّل .

-لقد اخْتاروكَ لِلْمُشارَكَةِ في الأَلْعابِ الأولَمْبِيَّة [1] .

فَرِحَ رامي كَثيرًا بِهذا الْخَبَر، وراحَ يُخْبِرُ زُمَلاءَهُ بِمُشارَكَتِه في الأَلْعابِ الأُولَمْبِيَّة . وقَبْلَ ذَهابِهِ لِلاشْتِراكِ في هذه الأَلْعاب كانَ يَتَدَرَّبُ يَوْمِيًّا مع الدَّلافين، حتّى أَصْبَحَ سَريعَ الْحَرَكَة. وحينما حانَ مَوْعِدُ الْمُنافَساتِ الْتَحَقَ بِالْفِرْقَةِ الأُولَمْبِيَّة [2] . وعند وُصولِهِ إليها تَمَدَّدَ قليلاً على ضِفَّةِ الْمَسْبَحِ وقالَ في نَفْسِه : " أمامي جَميعُ الْفُرَصِ لأُصْبِحَ الْبَطَلَ الأُولَمْبِيَّ في السِّباحَة " .

اِسْتَعَدَّ رامي لِتَحْطيمِ الرَّقْمِ الْقِياسِيِّ بِالتَّدَرُّبِ على مائةِ مِتْرٍ سِباحَةً حُرَّة . وأَرادَ بعد عِدَّةِ ساعاتٍ من التَّدْريبِ أنْ يَعْرِفَ الْوَقْتَ الَّذي تَأْخُذُهُ آخِرُ مُحاوَلاتِه قَبْلَ مَوْعِدِ السِّباق . وكانَتِ النَّتيجَةُ ثَلاثينَ ثانِية . إنَّها نَتيجَةٌ لا تُصَدَّق ! إنَّها مُذْهِلَة . إنَّه الأَسْرَعُ وَقْتًا والأَفْضَلُ سِباحَةً والأَكْثَرُ رَشاقَة [3] .

في الْيَوْمِ الْحاسِم، وَقَفَ رامي على خَطِّ الانْطِلاقِ في الْمَكانِ الْمُحَدَّدِ لَه، ولَمّا ظَهَرَتْ بِمُرونَة [4] واندَفَعَ في الْماءِ فأثارَ مَوْجَةً من الرَّذاذ [5]، وتَطايَرَ الْماءُ وبَلَغَ الْمُشاهِدينَ الَّذينَ راحوا يُحَفِّفونَ الْماءَ عَنْهُم صارِخين : هيّا رامي، هيّا " .

اِنْقَضَى الأَمْرُ خِلالَ عِدَّةِ ثَوانٍ، فأَتَمَّ الْبَطَلُ رامي مائةَ مِتْرٍ وكأنَّه يَتَراقَصُ وهو يَسْبَحُ بِطَريقَةِ الْفَراشَة [6] فَيَكادُ لا يُلامِسُ الْماء.

وفازَ وحَطَّمَ الرَّقْمَ الْقِياسِيَّ بِعِشْرينَ ثانِيَة .

سَقَطَ سامي، وهو أَحَدُ الْمُصَوِّرين، في الْماء وهو يَحْمِلُ الْكاميرا . وقَفَزَ الْمُشاهِدونَ الْمُتَحَمِّسونَ إلى الْمَسْبَحِ لِتَقْبيلِ الْفائِز . إنَّها لَحْظَةٌ رائِعَة .

ترك رامي مُشجّعيه المُتحمّسين يدفعونهُ في قاع المسبح، ثم قفز بضربة قدم قويّة في القاع إلى لوحة الغطس. واحدٌ، اثنان، ثلاثة ! انطلق رامي، بعد القفز على اللوحة المرنة لتحقيق القفزة الثلاثية الخلفية. ومن المسبح قفز إلى لوحة الغطس العليا. ثم قفز من فوقها كالسهم المنطلق، والقدمان ملتصقتان، والرأس بين الذراعين الممتدتين إلى أقصى حدّ دون أن يثير الماء حوله. منحهُ الحكامُ الدرجة العليا.

حانت لحظة التكريم، وصاح المذيع : «لرامي الميدالية الذهبية في السباحة الحرة مائة متر : » ثم أضاف «لرامي أيضا، الميدالية الذهبية للغطس في الماء» .

من مجموعة : قصص رامي الرياضية

أتحاور مع النص

أتعرّف على معاني المفردات

1. الألعاب الأولمبية : هي ألعاب تُجرى كُلّ أربع سنوات .
2. القرية الأولمبية : المكان الذي تجري فيه الألعاب الأولمبية .
3. الأكثر رشاقة : الأكثر خفة وحيوية .
4. ثنى ظهره بمرونة : ثنى ظهره بلطف ورفق .
5. الرذاذ : قطرات الماء الرقيقة .
6. يسبح بطريقة الفراشة : يحرك يديه ورجليه كما تحرك الفراشة جناحيها .

أفهم النص

- بم أخبر رامي في التليفون ؟
- لماذا كان رامي يتدرب مع الدلافين؟
- ما هي العبارة التي تدل على أن رامي سيكون بطلا؟
- كيف وصف الكاتب النتيجة التي تحصل عليها رامي في التدريب؟
- هل كانت مدة السباق في مسافة مائة متر طويلة ؟
- ما هي العبارات التي تدل على تحمس المتفرجين ؟
- ما الذي قام به رامي لتحقيق القفزة الثلاثية الخلفية ؟

أعبر

- تريد أن تكون بطلاً في رياضة من الرياضات، ومتفوقًا في دراستك . كيف تنظم يومك حتى تحقق النجاح في الرياضة التي تحبها وفي الدراسة ؟
- اختارك زملاؤك لتكون مدربا لفريقهم الذي يجري مباراة مع فريق القسم المجاور . اذكر بالترتيب :
  - الوسائل التي تحضرها للفريق .
  - توزيع اللاعبين في الملعب وتحديد دور كل لاعب .
  - الإرشادات التي تعطيها لهم حتى يحققوا الفوز .

كَوْكَبُ الْأَرْض

أنا " كَوْكَبُ الأَرْض " أَسْبَحُ مَعَ كُلِّ الْكَواكِبِ في الْفَضاءِ . وتُسَمُّونَني الآنَ " الْكُرَةَ الأَرْضِيَّةَ " . تَطْلُعُ الشَّمْسُ كُلَّ صَباحٍ فَتُرْسِلُ أَشِعَّتَها على سَطْحي ، وتَبْعَثُ نُورَها في اللَّيْلِ لِيَعْكِسَهُ كَوْكَبُ الْقَمَرِ فَضِيّاً جَميلاً هادِئَ الضِّياءِ .

وأنا أَرى الشَّمْسَ ثابِتَةَ الْحَجْمِ في جَميعِ الأَيّامِ . أَمّا الْقَمَرُ فَيَبْدَأُ هِلالاً ، ثُمَّ يَكْبُرُ لَيْلَةً بَعْدَ لَيْلَةٍ إِلى أَنْ يَسْتَديرَ ، ثُمَّ يَعُودُ لِيَصْغُرَ ويَصْغُرَ . وحَوْلَ الْقَمَرِ تَلْمَعُ النُّجومُ في السَّماءِ ، وتَتَمَثَّلُ بِها الْقِبَّةُ الزَّرْقاءُ ، فَتَبْدو جَميلَةً ساحِرَةً .

وكُلُّ كَوْكَبٍ لَهُ اسْمُهُ ، ولَهُ حَرَكَتُه . وبَعْضُ هذه الْكَواكِبِ كَبيرٌ جِدّاً ، ولَكِنَّها تَظْهَرُ أَمامي صَغيرَةً في حَجْمِ الزُّهورِ الَّتي تَنْبُتُ في حَدائِقي ، والأَسْماكِ الْمُلَوَّنَةِ الَّتي تَلْعَبُ في قَنَواتي . كَوْكَبُ الزُّهَرَةِ وكَوْكَبُ الْمِرّيخِ وكَوْكَبُ الْمُشْتَري وبَقِيَّةُ الْكَواكِبِ التِّسْعَةِ الأُخْرى ، تَدُورُ حَوْلَ الشَّمْسِ مِثْلي تَماماً . أَنا الأَرْضُ ، حينَ أَدُورُ حَوْلَ الشَّمْسِ مَرَّةً كُلَّ عامٍ ، تَأْتي فُصولُ السَّنَةِ ، الشِّتاءُ فالرَّبيعُ فالصَّيْفُ فالْخَريف .

ولَمْ أَكُنْ مَشْغولَةً دائِماً بِإِخْوَتي الْكَواكِبِ ، فَعلى سَطْحي تَعيشُ الطُّيورُ والْحَيَواناتُ ، ويَحْيا النّاسُ : الْبيضُ والصُّفْرُ والسُّود . يَأْكُلونَ ويَشْرَبونَ ويَعْمَلونَ ، وينامونَ ، ويَتَحَرَّكونَ ، ويَعْبُدونَ اللهَ .

وقَدْ أَحاطَني اللهُ بِطَبَقَةٍ من الْهَواءِ تَجْعَلُني كَوْكَباً مُمَيَّزاً . ومن دونِ هذه الطَّبَقَةِ تُصْبِحُ الْحَياةُ مُسْتَحيلَةً على سَطْحي . وهذه الطَّبَقَةُ هي الَّتي تُعْطي السَّماءَ هذا اللَّوْنَ الأَزْرَقَ الصّافي .

وهذا الْجَوُّ الَّذي يُحيطُ بي ولا يُوجَدُ في الْكَواكِبِ الأُخْرى ، يَحْمي الْكائِناتِ الَّتي تَعيشُ على ظَهْري من الأَشِعَّةِ الَّتي تُرْسِلُها الشَّمْسُ ، كَما يَحْميها من الأَجْسامِ الضَّخْمَةِ الَّتي تَسْقُطُ من الْفَضاءِ الْبَعيد .

فانْظُروا إِلى بَديعِ صُنْعِ اللهِ كَيْفَ حَماني بِهذا الْحِزامِ الْواقي . ولَكِنَّ

هذا الجزام إذا أصابهُ خَلَلٌ * فإنَّ أشعَّةَ الشَّمسِ الضَّارَّةَ تَمُرُّ وتُصيبُ الإنسانَ فتَسبِّبُ له الأمراضَ الخطيرة، كما تُؤدّي إلى نقصِ المحاصيلِ الزِّراعيَّةِ ونقصِ الأسماكِ في البَحر .

وانظُروا إلى ما أعطاني اللهُ من قُوَّةٍ على مَسْكِ الأشياء . فأنا كالمِغناطيس * أجذبُ الأشياءَ وأمسِكُها . وهذا الجَذْبُ هو الذي يُساعِدُ السُّكّانَ على الالتصاقِ بي حيثما كانوا . ألَمْ تَرَوْا التُّفّاحةَ حينَ تَسقُطُ فإنَّها تَسقُطُ فوقَ سَطْحي لأنّي أجذِبُها . ولا يَستطيعُ شَيْءٌ أنْ يتخلَّصَ من جاذِبيَّتي إلاّ إذا كانَ سريعًا جِدًّا مِثلَ الصَّواريخ . هذه أنا أُمُّكُمُ الأرضُ فحافِظوا عليَّ يا بَني الإنسانِ حتّى تَعيشوا في أمان .

عبد التواب يوسف
كوكب الأرض

أتحاور مع النص

أتعرّف على معاني المفردات

1. ثابتةُ الحجم : ثابتةُ الشَّكل .
2. يَستديرُ : يُصبحُ كالدّائرة .
3. كَوْكَبًا مُميَّزًا : كَوْكَبًا مُختلفًا .
4. الواقي : الحامي .
5. أصابَهُ خَلَلٌ : أصابَهُ ضرر .
6. المِغناطيس : الذي يَجذِبُ بِقُوَّة .

أفهم النص

- كيفَ يُسمّي الإنسانُ كَوْكَبَ الأرض ؟
- كيفَ تَرى الأرضُ الشّمس ؟
- ماذا يَحصُلُ حين تدورُ الأرضُ حَوْلَ الشّمس ؟
- ما الذي يَجعلُ كَوْكَبَ الأرضِ مُميَّزًا ؟
- لماذا تَسقُطُ الأشياءُ فوقَ سَطْحِ الأرض ؟
- مَنْ يتحدّثُ في هذا النّص ؟ كيفَ عرفتَ ذلك ؟

أعبّر

- في النّصِّ الذي قرأتَهُ قدّمتِ الأرضُ نفسَها، قدِّمْ بدورِكَ نفسَكَ وبيِّنْ ما تتميّزُ به عن غيرِك .
- تُشكِّلُ مجموعاتٌ داخلَ القسم، منها مجموعةٌ خاصّةٌ بالتّحكيم . تُحاوِلُ كُلُّ مجموعةٍ أنْ تُقدِّمَ الأمثلةَ على ما يُسبِّبُهُ الإنسانُ من ضررٍ لكوكبِ الأرض . تُبدي لجنةُ التّحكيمِ رأيَها في العروضِ وتختارُ أحسنَها .

اَلْأَقْمارُ الْاصْطِناعِيَّة

في إحدى الأمسيات جلس عارفٌ مع أصدقائه الذين يسكنون معه في الحيّ وراحوا يتجاذبون أطراف الحديث [1] فبدأ عارف بقوله : "هل قرأتم ما كُتب في جريدة اليوم عن الأقمار الاصطناعيّة ؟" . أجابه صاحبه عليّ : "تقصد القمر الذي نراهُ مضيئاً في السماء ." حرّك عارف رأسه نافياً ثم قال : "بل أقصدُ الأقمار الاصطناعيّة التي يُرسلها الإنسانُ في الفضاء" . ردّد عليّ في دهشة : "الأقمارُ الاصطناعيّة ؟!" انطلق عارف يشرح لأصدقائه ما قرأ في ثقة : "نعم، الأقمارُ الاصطناعيّةُ هي أجهزةٌ كبيرةٌ مزوّدةٌ بوسائل قويّة تنقلها الصواريخُ وتُطلقها في الفضاء فتدورُ كالقمر. وهذه الأقمارُ يُمكنُ عن طريقها تسهيلُ عمليّة الاتّصالات بين المناطق البعيدة في العالم. وتوجدُ حاليّاً عشراتٌ من هذه الأقمار الاصطناعيّة في السماء وعلى مسافاتٍ مُختلفة .

وللأقمار الاصطناعيّة اليوم استعمالاتٌ في مجالات [2] عديدة، مثل معرفة الأحوال الجوّيّة والاستقبال التلفزيونيّ والاتّصالات الهاتفيّة التي تتمّ بين الملايين من الناس في جميع دُول العالم .

وتختلفُ الأقمارُ في شكلها وحجمها [3] بحسب المجال الذي تُستعملُ فيه، فأقمارُ الأرصاد الجوّيّة تحتوي على آلات تصوير تلتقطُ الصُّور وترسلها للمحطّات [4] الأرضيّة لتبثّها [5] هذه المحطّاتُ عبر الأقمار إلى مُختلف دُول العالم .

أمّا أقمارُ الاتّصالات فإنّها تسمحُ للناس بالاتّصال فيما بينهم . فهي تستقبلُ المكالمات وترسلها مرّةً ثانيةً إلى المحطّات الأرضيّة التي تبثّها ليستقبلها الملايينُ من الناس .

وهناك أقمارُ البثّ التلفزيونيّ الفضائيّ، وهي تشبهُ أقمارَ الاتّصالات فتستقبلُ الإشاراتِ التلفزيونيّة وترسلها من مكانٍ إلى آخر كما حدث في كأس العالم . فقد جلس الملايينُ من المتفرّجين الذين يُحبّون كُرة القدم أمام شاشاتهم الصّغيرة ينتظرون أن تقومَ الأقمارُ الاصطناعيّةُ بنقل هذه المباريات .

وإلى جانب هذه الأقمار، هناك أقمارٌ تُساعدُ الطائرات على الطيران دون حوادث، وتُساعدُ البواخرَ على تحديد مسارها في البحر. وهناك أقمارٌ تُستعملُ لمراقبة الأرض وتُلاحظُ ما يحدثُ فيها من تغيراتٍ في الأحوال الجوية، وأقمارٌ تُستعملُ للإنقاذ فترسلُ إشاراتِ الإنقاذ في حالة الطوارئ والكوارث البيئية والطبيعية.

وهكذا، فإنَّ الأقمار الاصطناعية أصبحت جزءاً ضرورياً من حياة الإنسان اليومية، فهو يحتاجها في عمله وفي سفره وفي اتصالاته فتقرّبُ إليه المسافات البعيدة.

إبراهيم الدسوقي

موسوعة علوم الفضاء

أتحاور مع النص

أتعرّف على معاني المفردات

1. يتجاذبون أطراف الحديث : يتحدّثون فيما بينهم.
2. مجال : ميدان.
3. تختلفُ في حجمها : تختلفُ في كبرها.
4. المحطات الأرضية : أماكنُ فيها أجهزةٌ تستقبلُ ما ترسلُهُ الأقمارُ الاصطناعية.
5. لتبثّها : لترسلها.

أفهم النص

- علام يدلُّ ردُّ عليّ في دهشة ؟
- ماذا قال عارفٌ عن الأقمار الاصطناعية ؟
- كيف تنقلُ الأقمارُ الاصطناعيةُ في الفضاء ؟
- فيم تستعمل الأقمارُ الاصطناعيةُ اليوم؟
- لماذا تحتوي أقمارُ الأرصاد الجوية على آلة التصوير ؟
- فيم تشبهُ أقمارُ البثّ التلفزيوني أقمار الاتصالات ؟
- ما هي فوائدُ الأقمار الاصطناعية في حياة الإنسان اليوم؟

أعبّر

- هناك وسائلُ كثيرةٌ للاتصال. اختر منها واحدةً وتكلّم لزملائك عنها (مم تتكوّن ؟ ما هي الخدماتُ التي تقدّمها للإنسان).
- تشكّلُ مجموعاتٌ تختارُ كلُّ مجموعةٍ وسيلةً من وسائل الاتصال (الهاتف النقال، التلفاز...) وتبيّنُ أفضليتها مقارنةً بغيرها من وسائل الاتصال.

إسحاقُ نيوتُن والأَرض

كَمْ من أَشْخاصٍ جلَسوا أَسْفلَ شجرِ التُّفاحِ، وسَقطتِ الثِّمارُ من أَعْلى الشَّجرةِ إلى جوارِهِمْ فالْتقطوها وغَسلوها وأَكلوها دونَ أَنْ يَسْأَلَ أَيٌّ مِنْهُم لماذا سَقطتِ التُّفاحةُ ولم تَبْقَ مُعلَّقةً في الشَّجرةِ. وكَمْ شاهَدَ النَّاسُ الثِّمارَ تَسْقُطُ من الأَشْجارِ ولم يَتساءَلوا عن سَبَبِ سُقوطِها. شَخْصٌ واحِدٌ هو الَّذي تَساءَلَ، وعِنْدما كَثُرَتِ الأَسْئِلةُ عِنْدَه راحَ يُفكِّرُ حتَّى وَجَدَ الْجَوابَ. إِنَّهُ إِسْحاقُ نيوتُن.

لقد وُلِدَ إِسْحاقُ نيوتُن في بَيْتٍ فَقيرٍ أَواخِرَ عامِ 1642 م، وفَقَدَ أَباهُ وهو في الشَّهْرِ الثَّالِثِ، فاعْتَنَتْ[1] بِهِ أُمُّهُ حتَّى كَبِرَ فَأَدْخَلَتْهُ في مَدارِسِ مَدينةِ "بولْتْرُوب" البريطانيَّةِ. ورَغْمَ الْحياةِ الصَّعْبةِ الَّتي كانَ يَعيشُها، فإِنَّ هذا لم يَمْنَعْهُ من أَنْ يَكْشِفَ مَواهِبَهُ الْعِلْميَّةَ لأَنَّه كانَ مَيَّالاً إلى الاكْتِشافِ والاخْتِراعِ.

كانَ الأَطْفالُ يَلْعَبون بأَشْياءَ بَسيطةٍ إِلاَّ نيوتُنَ فإِنَّهُ كانَ يَلْهو بالأَلْعابِ الآليَّةِ[2]. ولم تَكُنْ تِلْكَ الأَلْعابُ سِوى الْمَناشيرِ والأَدواتِ الصِّناعيَّةِ. ونَجَحَ وهو صَغيرٌ في تَرْكيبِ ساعةٍ مائيَّةٍ، وبَنى مِرْوحيَّةً هَوائيَّةً[3] غَريبةَ الشَّكْلِ في مَطاحِنِ الْمَدينةِ، فَلَفَتَ الصَّغيرُ أَنْظارَ النَّاسِ إِلَيْهِ، حتَّى قالَ فيهِ رَجُلٌ عَجوزٌ: "لَقَدْ عِشْتَ طَويلاً، فَلَمْ أَعْرِفْ شَخْصاً لَهُ كُلَّ هذهِ الْمَواهِبِ".

لَقَدْ كانَ لِنيوتُنَ هِواياتٌ كَثيرةٌ، ولكِنَّه لم يَتَخَلَّ أَبَداً عَنْ دِراسَتِهِ، بَلْ كانَ مُتَفَوِّقاً فيها. وشَجَّعَتْهُ أُمُّهُ على مُواصَلةِ الدِّراسةِ في الْجامِعةِ، وحينما تَخَرَّجَ، كانَ يَسْتَخْدِمُ أَدَواتِهِ الصَّغيرةَ لِفَحْصِ كُلِّ ما يُحيطُ بِهِ. ووَسَطَ انْشِغالِهِ باخْتِراعاتِهِ، عَرَفَ أَنَّ الْوَباءَ[4] تَفَشَّى في الْمَدينةِ الَّتي يَعيشُ فيها فَقالَ في نَفْسِهِ: "يَجِبُ أَنْ أَعودَ إلى ضَيْعَتي، وأَعيشَ هُناكَ بَعْضَ الْوَقْتِ".

كانَ نيوتُن يَقْضي أَغْلَبَ وَقْتِهِ في ضَيْعَتِهِ جالِساً تَحْتَ شَجَرِ التُّفاحِ إلى أَنْ سَقَطَتْ تُفّاحَةٌ ذاتَ يَوْمٍ فَوْقَ رَأْسِهِ وشُرِعانَ ما تَساءَلَ: «تُرى، ما الَّذي أَسْقَطَ التُّفاحةَ؟»، وتَوالَتِ[5] الأَسْئِلةُ في رَأْسِهِ.

أَرادَ نيوتُن أَنْ يُجَرِّبَ حتَّى يَصِلَ إلى الْجَوابِ، فَصَعِدَ فَوْقَ بُرْجٍ عالٍ ورَمى بِحَجَرٍ، ولاحَظَ أَنَّهُ يَسْقُطُ بِسُرْعَةٍ، وأَنَّهُ كُلَّما ارْتَفَعَ الْبُرْجَ الَّذي يَرْمي مِنْهُ الْحَجَرَ

ازدادتْ سُرْعَةُ الحَجَرِ وتوصَّلَ إلى النَّتيجَةِ الآتيةِ : الأَشْياءُ تَسْقُطُ من أعلى حَسَبَ وَزْنِها وثِقَلِها، وتَزْدادُ سُرْعَتُها كلَّما زادَ ارْتفاعُ سُقوطِها .

وهكذا عَرَفَ نيوتُنُ العالِمُ الكَبيرُ أنَّ الأَرْضَ فيها قُوَّةٌ مَغْناطيسيَّةٌ تَسْتَطيعُ أن تَجْذِبَ الأَشْياءَ إليها .

محمود قاسم

أتحاور مع النَّصّ

أتعرَّف على معاني المفردات

1. اغْتَنَتْ به : اهْتَمَّتْ به .
2. الأَلْعابُ الآليَّة : الأَلْعابُ التي تُسْتَعْمَلُ فيها الآلاتُ كالمناشير .
3. مِرْوَحِيَّةٌ هوائيَّة : أَلْواحٌ طَويلَةٌ يُحَرِّكُها الرِّيحُ حَرَكَةً دائريَّةً .
4. الوَباء : المَرَضُ الخَطيرُ الذي يَنْتَشِرُ بِسُرْعَة .
5. تَوالَت : تَتابَعَتْ .
6. قُوَّةٌ مَغْناطيسيَّة : قُوَّةٌ تَجْذِبُ الأَشْياءَ إليها .

أفهم النَّصّ

- مَنِ الَّذي تَساءَلَ عن سُقوطِ الثِّمارِ من الأَشْجار ؟
- في الفِقْرَةِ الثَّانية ، ما هي العِبارَةُ التي تَدُلُّ على أنَّ نيوتُن لم تَمْنَعْهُ الحَياةُ الصَّعْبَةُ من أنْ يَكْشِفَ مواهِبَه؟
- هل كانَ نيوتُن يَلْعَبُ كما يَلْعَبُ زُمَلاؤُه؟
- في الفِقْرَةِ الثَّالثة ما هي العِبارَةُ التي تَدُلُّ على أنَّ نيوتُن كانَ مَوْهوبا؟
- أينَ كانَ نيوتُن يَقْضي وَقْتَه حينما عادَ إلى الضَّيْعَة ؟
- ماذا فَعَلَ نيوتُن حتى يَصِلَ إلى مَعْرِفَةِ سَبَبِ سُقوطِ التُّفاحة ؟
- ماذا اكْتَشَفَ نيوتُن بَعْدَ التَّجْرِبَةِ التي قامَ بها ؟

أعبّر

- اخْتَرْ شَخْصِيَّةً من الشَّخْصِيّاتِ التي قامَتْ بأَعْمالٍ هامَّةٍ أو باكْتِشافٍ من الاكْتِشافاتِ وقَدِّمْها لِزُمَلائِكَ واعْرِضْ عَلَيْهِم ما اكْتَشَفَتْه هذه الشَّخْصِيَّة .
- هل حاوَلْتَ في يَوْمٍ من الأَيّامِ أن تَصْنَعَ شَيْئاً جَديداً ؟ اشْرَحْ لِزُمَلائِكَ ما قُمْتَ به وبَيِّنْ لَهُم سَبَبَ اخْتِيارِكَ لِصُنْعِ هذا الشَّيْء .

حَفَلاتُ عُرْس

يَخْتارُ أَهْلُ الْعَريسِ لإقامَةِ الْحَفَلاتِ مَنْزِلاً واسِعًا تُغَطّى جُدْرانُهُ بِالسَّتائِرِ، وَتُفْرَشُ أَرْضُهُ بِالسَّجاجيدِ والزَّرابي، يَجْلِسُ عَلَيْها في شَكْلٍ دائِرَةٍ جَوْقُ الْموسيقى [1]، وقَدْ حَفَّ به [2] الْمَدْعُوّونَ لِيَسْتَمِعوا إلى الأَلْحانِ الَّتي يَعْزِفُها الْجَوْقُ وهو يُغَنّي. ويَشْتَدُّ بِهِم التَّأَثُّرُ فَيُصَفِّقونَ بِأَيْديهِمْ مع الْجَوْقِ. وقَدْ يَبْلُغُ بِأَحَدِهِم الطَّرَبُ غايَتَهُ فَيَقومُ من مَكانِهِ ويَأْخُذُ في الرَّقْصِ. بَيْنَما يَقومُ شُبّانٌ من أَهْلِ الْعُرْسِ بِتَوْزيعِ الشّايِ الأَخْضَرِ والْحَلَوِيّاتِ على الْحاضِرين.

وتُصَفُّ الْموائِدُ مَساءً ويَتَحَوَّلُ الْمَنْزِلُ كُلُّهُ إلى قاعَةٍ لِلأَكْلِ. ويُقْبِلُ أَهْلُ الْعُرْسِ بِالأَطْباقِ الْكَبيرَةِ الْمَليئَةِ بِقِطَعِ اللَّحْمِ، وصُنوفٍ كَثيرَةٍ من الأَطْعِمَةِ فَيَضَعونَها أَمامَ الْمَدْعُوّينَ، وبعد ذلك يَخْرُجُ النّاسُ إلى الشّارِعِ لِيَسيروا في مَوْكِبٍ كَبيرٍ، يُنْشِدونَ ويُغَنّونَ بِأَصْواتٍ عالِيَةٍ ويَضْحَكونَ ويَمْرَحونَ ويُطْلِقونَ الْبارود إلى أَنْ يَصِلوا إلى مَنْزِلِ أَهْلِ الْعَروسِ، فَيَتَجَمَّعونَ أَمامَ بابِه.

وبَعْدَ مُدَّةٍ يُفْتَحُ الْبابُ، وتَخْرُجُ الْعَروسُ بَيْنَ فَوْجٍ من أَهْلِها فَيُحيطُ بِهِمُ الْمُحْتَفِلونَ، فَتَعْلو الأَصْواتُ وتَزْدادُ طَلَقاتُ الْبارود. ثُمَّ يَعودُ الْمَوْكِبُ كُلُّهُ إلى مَنْزِلِ الْعَريسِ. وهُنا يَنْصَرِفُ الرِّجالُ مع الْعَريسِ إلى مَنْزِلٍ مُجاوِر.

عِنْدَ ذلك تَخْرُجُ النِّساءُ لاِسْتِقْبالِ الْعَروسِ، ثُمَّ يُحِطْنَ بِها ويَتَوَجَّهْنَ إلى بَيْتِها. وفي خِلالِ هذا كُلِّهِ تُرْسِلُ النِّساءُ زَغاريدَ مُتَواصِلَةً [3] يُعَبِّرْنَ بِها عن اِغْتِباطِهِنَّ [4] بِالْحَفْلَةِ والْعَروسِ. ثُمَّ تَصْدُرُ الْعَروسُ [5] على كُرْسِيٍّ وتَقِفُ بِجانِبِها امْرَأَةٌ عَجوزٌ تَأْخُذُ في ذِكْرِ مَحاسِنِها وخِصالِها والنِّساءُ يُزَغْرِدْنَ ويَمْنَحْنَ الْعَجوزَ النُّقودَ كُلَّما انْتَهَتْ من عِبارَةٍ.

ويَسْتَمِرُّ الْغِناءُ والرَّقْصُ إلى اللَّيْلِ، أَيْ إلى أَنْ يَعودَ الرِّجالُ بِالْعَريسِ فَيَنْصَرِفُ النّاسُ إلى النَّوْمِ لِتَسْتَأْنِفَ الْحَفَلاتُ في الْيَوْمِ التّالي. ويَجيءُ الْيَوْمُ الثّاني فَتَشْرَعُ الْمَدْعُوّاتُ في التَّوَجُّهِ إلى

دار العُرْس من جديد . وكُلّما دَخَلَتْ واحدةٌ منهُنّ أرْسَلَتْها زَغْرَدَةً عاليةً في السّماء تحيّةً للعروس وأهلِها ، فَتَرُدُّ عليْها الحاضِراتُ بأحْسَنَ منها ، ويَسْتَمِرُّ الأمْرُ على هذه الحال طوال اليَوْم كُلّه .

أمّا العروسُ فهي مُنْتَصِبَةٌ على أريكَتِها ، وقد أُلْبِسَتْ ثيابًا مُذَهَّبَةً ومُطَرَّزَةً بالفِضّةِ تكْسوها إلى القَدَمَيْن ، وعلى رأْسِها إكْليلٌ [6] مُرَصَّعٌ بالعَقيقِ اللّمّاعِ شُدَّ إليْهِ مِنْديلٌ شَفّافٌ انْسَدَلَ على وَجْهِها [7] وكَتِفَيْها . وتُحيطُ بها قَريباتٌ لها وهنّ تُراقِبْ هذا الحَفْلَ البَهيج .

عن محمّد ديب - بتصرّف -

أتحاور مع النّصّ

أتعرّف على معاني المفردات

1. جَوْقُ الموسيقى : الفِرْقَةُ الموسيقيّة .
2. حفّ به : أحاطَ به .
3. مُتواصِلة : مُتتابِعة .
4. اغْتباطِهِنّ : سُرورِهِنّ .
5. تَصَدُّر العروس : توضَعُ العَروسُ في وَسَطِ المَجْلِس .
6. إكْليل : تاجٌ يوضَعُ على رأْسِ العَروس .
7. انْسَدَلَ المِنْديل : نَزَلَ على وَجْهِ العَروس .

أفهم النّصّ

- كَيْفَ يكونُ المَنْزِلُ الّذي يَخْتارُهُ أهْلُ العَريس ؟
- إلى أيْنَ يَعودُ مَوْكِبُ العُرْس ؟
- كَيْفَ يَصيرُ المَنْزِلُ في المَساء ؟
- كيف تَسْتَقْبِلُ النّساءُ العَروس ؟
- إلى أيْنَ يَذْهَبُ النّاسُ بَعْدَ تَناوُلِ الطّعام ؟
- هل يَنْتَهي العُرْسُ في يَوْمِهِ الأوّل ؟
- كَيْفَ وَصَفَ الكاتِبُ العَروس ؟

أعتبر

- تكلّمْ لِزُمَلائِكَ عنِ الأعْراسِ في مدينَتِكَ أو قَرْيَتِكَ (كيف تُنَظَّم - ما هي الأعْمالُ الّتي يَقومُ بها النّاسُ في العُرْس) .
- هل رأيْتَ عُرْسَ زَواجٍ في مكانٍ آخَرَ غَيْرِ مَدينَتِكَ أو قَرْيَتِكَ ؟ تكلّمْ لِزُمَلائِكَ عنْه . فيمَ يُشْبِهُ العُرْسَ الّذي يكون في مدينَتِكَ أو قَرْيَتِكَ وفيمَ يَخْتَلِفُ عنْه ؟

في مِهْرَجانِ الزّهور

أقامَتْ ضاحيةُ الحدائقِ مِهْرجانا للزُّهورِ وشُكِّلَتْ لَجْنَةٌ لانتخابِ أجْمَلِ زَهْرَةٍ تُعْرَضُ على المُشاهِدين في مَوْكِبِ الزُّهور. تَجَمَّعَ سُكّانُ الضاحيةِ في أجْمَلِ ملابسِهم على جانِبَيِ الطَّريقِ الرَّئيسيِّ رَغْبَةً في رُؤْيةِ مَوْكِبِ الزُّهور. وصَدَحَتِ الموسيقى وبَدأَ مُرورُ المَوْكِبِ، وكانَ التَّصْفيقُ هو عَلامَةُ الإعْجابِ بالزُّهورِ الّتي تَمُرُّ أمامَ المُشاهِدينَ ولَجْنَةِ التَّحْكيم.

شَهِقَ النّاسُ وعَلا تَصْفيقُهُم تَعْبيراً عن إعْجابِهم عِنْدَما مَرَّ أمامَهُم حَوْضُ مِياهٍ يَتَحَرَّكُ على عَجَلاتٍ وعلى صَفْحَةِ مِياهِهِ توجَدُ زُهورُ لَيْلَكِ الماءِ البَهيجَةُ وأوْراقُها الكَبيرَةُ النّديّة. أمّا الزَّنابِقُ الحَمْراءُ فَلاقَتِ اسْتِحْساناً كَبيراً وتَصْفيقاً حارّاً اسْتَمَرَّ خَمْسَ دَقائِق.

صَمَتَ المُشاهِدونَ لَحَظاتٍ قَصيرَةً، وما إنْ مَرَّ مَوْكِبُ زُهورِ دَوّارِ الشَّمْسِ، حتّى بَهَرَهُم وهَتَفوا مُتَعَجِّبينَ من الّتِفاتِ أزْهارِ دَوّارِ الشَّمْسِ إلى الأعالي وصَفَّقوا لها خَمْسَ دَقائِقَ أيْضاً. ولَمّا مَرَّتْ زُهورُ البَنَفْسَجِ تَرَكَتِ ارْتِياحاً عَبَرَ عَنْهُ المُتَفَرِّجونَ بتَنْهيداتٍ ولَمْ يَحْرِموها من التَّصْفيق. وتَوالى مُرورُ العَرَباتِ، فَمَرَّتْ عَرَبَةُ الوَرْدِ ومن بَعْدِها عَرَبَةُ الياسَمينِ وزُهورِ قَوْسِ قُزَح. ولاقَتْ كُلُّها تَصْفيقاً كَثيراً.

وبَيْنَما كانَ النّاسُ في هَذا الفَرَحِ العارِمِ، فاجَأَهُمْ في انْتِهاءِ العَرْضِ مَشْهَدٌ جَمَّدَهُم وأَلْهَبَ أكُفَّهُم بالتَّصْفيق. فَمِنْ بَيْنِ الحُشودِ خَرَجَ شابٌّ جَميلٌ يَحْمِلُ أُمَّهُ العَجوزَ على كَتِفَيْه، وراحَ يَعْبُرُ بها الطَّريقَ الّذي كانَتْ تَمُرُّ منه عَرَباتُ الزُّهور. وفَهِمَ النّاسُ أنَّهُ كانَ يَحْمِلُها لِتَرى الزُّهورَ وأنَّهُ يُعيدُها إلى البَيْتِ بَعْدَ انْتِهاءِ المَوْكِب. كانَ تَصْفيقُ النّاسِ حارّاً فَتَلَفَّتَ الشّابُّ بِخَجَلٍ، لكِنَّ أُمَّهُ العَجوزَ لَوَّحَتْ بالشُّكْرِ وراحَتْ تُقَبِّلُ رَأْسَ ابْنِها الّذي يَحْمِلُها.

ولم يَكَدْ مشهدُ الشابِ وأمِّهِ العجوزِ يختفي حتى عبرتْ الطريقَ أمٌّ شابةٌ تحملُ ابنتيها التوأمتين، كلُّ طفلٍ على كتفٍ من كتفيها . وكانَ التصفيقُ حارّاً أيضاً .

أخذَ الناسُ يتحدثونَ بحماسٍ ومرحٍ عنِ الشابِّ الذي يحملُ أمَّهُ والأمِّ التي تحملُ طفلتيها من أجلِ مُشاهدةِ مهرجانِ الزهورِ .

ابتسمَ أعضاءُ اللجنةِ عندما سمعوا هذا الحديثَ ، ودخلوا مقرَّ بلديةِ الضاحيةِ للتشاورِ لاختيارِ أجملِ الزهورِ . وبعدَ مُدَّةٍ من التشاورِ خرجوا بقرارٍ أدهشَ الجميعَ فقد قرَّروا اختيارَ الضاحيةِ كلِّها كأجملِ زهرةٍ، لأنَّ سُكَّانَها خصَّصوا مساحاتٍ كبيرةً للأشجارِ والأزهارِ، فكانوا الأجملَ والأنظفَ .

- د/ محمد المخزنجي -

أتحاور مع النص

أتعرّف على معاني المفردات

1. شُكِّلتْ لجنة : وُضِعتْ لجنة .
2. صدحتِ الموسيقى : بدأتِ الموسيقى عاليةً .
3. على صفحةِ الماء : على سطحِ الماء .
4. بهرهم : أعجبهم وأدهشهم .
5. الفرحُ العارم : الفرحُ الكبير .
6. الحشود : جموعُ الناس .

أفهم النص

- ماذا أقامتْ ضاحيةُ الحدائقِ ؟
- كيفَ كانَ سُكّانُ الضاحيةِ يومَ المهرجانِ ؟
- كيفَ كانتْ أوراقُ ليلكِ الماءِ ؟
- ماهوَ المشهدُ الذي جمّدَ المُشاهدينَ وألهبَ أكُفَّهُمْ بالتصفيقِ ؟
- ما أجملُ زهرةٍ في هذا المهرجانِ ؟ ولماذا ؟

أعبّر

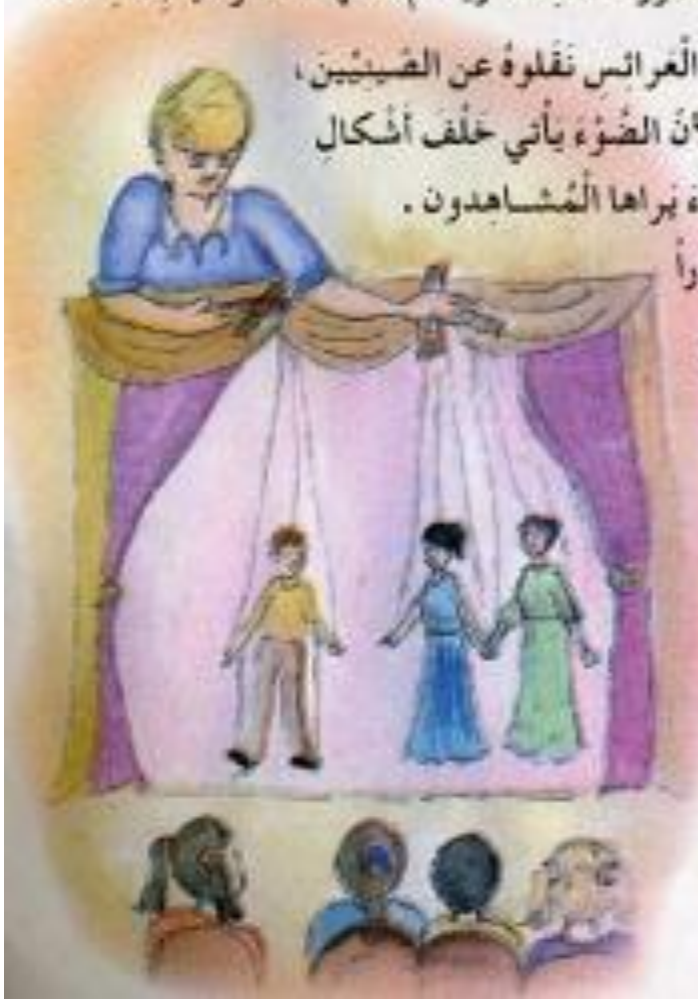
- اختارتْكَ مدرستُكَ لتكونَ رئيسَ الفريقِ الذي يُحضِّرُ الاحتفالاتِ المدرسيةَ بمناسبةِ حلولِ عُطلةِ الربيعِ . اعرضْ على زملائكَ النشاطاتِ الثقافيةَ التي تبرمجُها . قارنْ برنامجَكَ ببرنامجِ زميلِكَ .
- اعرضْ على زملائكَ بعضَ الاحتفالاتِ التي تقومُ بها مدينتُكَ أو قريتُكَ في المناسباتِ المختلفةِ .

مَسْرَحُ عَرائِسِ الْجراجوز [1]

وُجِدَتْ صِناعَةُ الْعَرائِسِ مُنْذُ قَديمِ الزَّمَنِ . فَقَدْ كانَ الْقُدَماءُ يُخَصِّصونَ [2] دُمْيَةً لِكُلِّ حِكايَةٍ يُريدونَ أَنْ يَحْكوها . وبَدَلَ أَنْ يَقومَ الأَشْخاصُ الْعادِيُّونَ بِأَدْوارٍ مُخْتَلِفَةٍ على خَشَبَةِ الْمَسْرَحِ ، كانَتْ هذِهِ الدُّمى هِيَ الَّتي تَقومُ بِالأَدْوارِ الْمُخْتَلِفَةِ . ولِذلِكَ صُنِعَتْ على هَيْئَةِ [3] الْكائِنِ الَّذي يَلْعَبُ الدَّوْرَ على الْخَشَبَةِ . فَهِيَ إِمّا في شَكْلِ حَيَوانٍ أَوْ في شَكْلِ إِنْسانٍ .

وأَنْواعُ الْعَرائِسِ الْمُسْتَخْدَمَةِ في الْمَسْرَحِ كَثيرَةٌ ، فَمِنْها عَرائِسُ الْيَدَيْنِ ، حَيْثُ يَقومُ مُحَرِّكُ الْعَرائِسِ بِارْتِداءِ قُفّازٍ [4] أَبْيَضَ في يَدَيْهِ أَمامَ سِتارٍ أَسْوَدَ ويَقومُ بِعِدَّةِ حَرَكاتٍ فَيَتَخَيَّلُ الْمُشاهِدُ أَنَّ هاتَيْنِ الْيَدَيْنِ هُما كائِنٌ حَيٌّ بِالْفِعْلِ أَوْ وَرْدَةٌ تَتَفَتَّحُ أَو حَمامَةٌ تَطيرُ أَو أَرْنَبٌ يَلْهو .

وهكَذا ، فَمَعَ مَهارَةِ اللّاعِبِ وسُهولَةِ الصُّنْعِ والثَّوْبِ الطَّويلِ الَّذي يُغَطّي ذِراعَ مُحَرِّكِ الْعَرائِسِ الْقُفّازِيَّةِ نَسْتَمْتِعُ بِحَرَكاتِ عَرائِسِ الْيَدَيْنِ . ويَسْتَطيعُ كُلُّ واحِدٍ في مَنْزِلِهِ أَنْ يَسْتَخْدِمَ قُفّازاتِهِ الشَّتَوِيَّةَ الْمُلَوَّنَةَ ويَرْسُمَ عَلَيْها أَحْياناً صُوَراً مُضْحِكَةً ويُقَدِّمَ مَشْهَداً مَسْرَحِيّاً بِنَفْسِهِ .



وقَدْ عَرَفَ الْعَرَبُ قَديماً نَوْعاً آخَرَ مِنَ الْعَرائِسِ نَقَلوهُ عَنِ الصّينِيّينَ ، هُوَ مَسْرَحُ خَيالِ الظِّلِّ . وقَدْ سُمِّيَ بِذلِكَ ، لأَنَّ الضَّوْءَ يَأْتي خَلْفَ أَشْكالِ الْعَرائِسِ فَيَرْسُمُ صُوَرَها على شاشَةٍ بَيْضاءَ يَراها الْمُشاهِدون .

ويُمْكِنُ لأَيِّ شَخْصٍ أَنْ يَضَعَ في مَنْزِلِهِ سِتاراً أَبْيَضَ [5] على بابٍ مَفْتوحٍ مُضاءٍ خَلْفَهُ بِمِصْباحٍ قَوِيٍّ ، ثُمَّ يَسْتَعْمِلُ أَشْكالاً من الْوَرَقِ الْمُقَوّى أَوْ يَسْتَعْمِلُ يَدَيْهِ لِيُقَدِّمَ مَشْهَداً مَسْرَحِيّاً .

ويَقومُ مُحَرِّكُ الدُّمى بِاسْتِخْدامِ الْعَصَيِّ لِتَحْريكِ أَجْزاءِ هذِهِ الْعَرائِسِ الأَراجوزِيَّةِ ، فَتَتَحَرَّكُ الدُّمى وحَرَكَةِ الْعَصَيِّ وتُعْطي حَرَكاتٍ بَهْلَوانِيَّةً ومَعارِكَ بَيْنَ مُخْتَلِفِ الدُّمى مِمّا يُثيرُ [6] ضَحِكَ الْمُشاهِدينَ ويُوَلِّدُ الإِعْجابَ [7] في أَنْفُسِهِم .

وأحدثُ عرائس المسرح التقليديّ هي العرائسُ التي يتمُّ تحريكُها بالخُيوط، وتُسمّى عرائسَ (الماريونيت). وتُحرّكُ من أعلى المسرح بواسطة خُيوطٍ أو أسلاكٍ قد يصلُ عددُها إلى أربعين خيطاً. وحينما يدخلُ أيُّ شخصٍ خلفَ خشبة المسرح، فإنّهُ يرى العرائسَ صامتةً ساكنةً ويُشاهدُ اللاعبين وهم يتدرّبون، فيمضون الساعاتِ والساعاتِ في التدريب ليؤدّوا أعمالَهم بمهارةٍ ونجاح، حينما يقفونَ خلفَ الستارِ فيحرّكونَ هذه العرائسَ مئاتِ الحركاتِ ليصنعوا مشاهدَ يتمتّعُ بها المتفرّجون.

خالد سليمان

أتحاور مع النص

أتعرّف على معاني المفردات

1. عرائسُ الجراجوز : دُمى تُصنعُ للقيام بعروضٍ مسرحيّة.
2. يُخصّصونَ دُمْيَة : يجعلون دُمْيَة لكُلّ حكاية.
3. هيئة : شكل.
4. ارتداء قفاز : لبس قفاز.
5. ستارٌ أبيض : غطاءٌ أبيض.
6. يُثيرُ الضحك : يُسبّبُ الضحك.
7. يُولّدُ الإعجاب : يُعجبُ.
8. يُمضونَ الساعات : يقضونَ الساعات.

أفهم النص

- لماذا صنع القدماءُ الدُّمى ؟
- مَنْ يقومُ بالحركاتِ في عرائسِ اليدين ؟
- لماذا سُمّي المسرحُ الذي نُقلَ عن الصينيين بمسرحِ خيالِ الظلّ ؟
- ما الذي يقومُ به مُحرّكُ الدُّمى لتحريكِ أجزاءِ العرائس؟
- بمَ تُحرّكُ عرائسُ الماريونيت ؟
- في الفقرةِ الأخيرة، ما الذي يدلُّ على أنّ اللعبَ بالدُّمى يتطلّبُ جُهدًا كبيرًا ؟

أعبّر

- قارنْ بين عرائسِ اليدين والعرائسِ التي يتمُّ تحريكُها بالخُيوط ؟
- أيّهما أحبُّ إليك، المسرحُ الذي يلعبُ فيه أشخاصٌ حقيقيّون الأدوارَ أم مسرحُ عرائسِ الجراجوز ؟ ولماذا؟

تَبْتَدِعانِ من التُّرابِ صُوَرا

كانتْ خالتايَ تَشْتغلانِ بِصناعةِ الْخَزَفِ، وكانتْ ساحةُ الدارِ الصَّغيرةُ مُكْتظَّةً دوْماً بالأواني الْفخاريَّةِ، وبِشظايا أوْعيةٍ قديمةٍ : قِلالٍ، وقُدورٍ وجِرارٍ، وبأكْداسٍ من الْحطبِ .

وتبدأُ خالتايَ "شَهْلةُ" و"حليمةُ" في إعْدادِ الطِّينِ منذُ فصْلِ الرَّبيعِ، فتذْهبانِ في طلبِهِ من مكانٍ بعيدٍ وتجْلبانِهِ في قِفافٍ من الشَّعفِ تحْملانِها على أكْتافِهما . تطْرحانِ قِطعَ الطِّينِ في السَّاحةِ حتَّى تجفَّ، ثمَّ تسْحقانِها وتعْصِنانِ منها عجينةً تَرْفسانِها بالأرْجُلِ طويلاً . وعنْدما تصيرُ العجينةُ مُتماسِكةً تمْلآنِ بها جِراراً وقِلالاً . أنذاكَ تُشمِّرُ خالتي "شَهْلةُ" أسْفلَ "ثوْبِها" حتَّى الرُّكْبتيْنِ، وترْفعُ وشاحَها على هيْئةِ عِمامةٍ، وتطْوي كُمَّيْها حتَّى المِرْفقيْنِ ثمَّ تضعُ كُتْلةً كبيرةً من الطِّينِ على قِطْعةٍ من الْخشبِ الصَّقيلِ، وتشْرعُ في تشْكيلِ قاعِ الإناءِ مُنْقطعةً إلى عمَلِها، مُنْتبهةً لا تنْحدِثُ إلى أحدٍ، ولا ينْحدِثُ إليْها أحدٌ . وعنْدما يسْتديرُ القاعُ تمامَ الاسْتدارةِ، تتناولُ خالتي حليمةُ كُتْلةً أُخْرى من الطِّينِ بيدَيْها الصَّغيرتيْنِ الشَّاحبتيْنِ، فتُمَلْمِسُها وتُداعِبُها حتَّى تطْفرَ من بيْنِ أصابِعِها الرَّشيقةِ قِطعاً من الطِّينِ تطولُ وتتلوَّى كالثُّعْبانِ، تُحيطُ بِها الْقرْصَ الَّذي أعدَّتْهُ خالتي "شَهْلةُ" برِفْقٍ وعنايةٍ، فتنْصاعدُ الْجوانبُ شيْئاً فشيْئاً مُتناسِقةً مُسْتديرةً . عنْدئذٍ تغْمسُ خالتي شَهْلةُ أصابِعَها في وحْلٍ مائعٍ، وإذا بيدَيْها تُمَلْسانِ الطِّينَ داخلَ الإناءِ وخارِجَهُ في حرَكاتٍ لوْلبيَّةٍ سريعةٍ، فيتحوَّلُ الطِّينُ بيْنَ أصابِعِها إلى صورةٍ حيَّةٍ وجميلةٍ ونافعةٍ .

وعنْدما تجفُّ الأواني تشْرعُ خالتايَ في تزْيينِها، وكمْ كانَ يحْلو لي أنْ أجْلسَ بيْنهُما لأرى خالتي شَهْلةَ تخُطُّ على الأواني الصَّقيلةِ اللَّماعةِ زخارِفَ حمْراءَ، رقيقةً مُسْتقيمةً، وزوايا زشيقةً، والرَّيشةُ بيْنَ أصابِعِها صاعِدةً نازِلةً .

ولا تلبثُ الدارُ في نهايةِ فصلِ الربيعِ أن تكتظَّ بجرارٍ وقدورٍ مُنتصبةٍ في كُلِّ مكانٍ، تسحرُ العينَ بتوازنِ أجزائِها وتناسُقِ خُطوطِها وطولِ أعناقِها ودقّةِ زينتِها، تنتظرُ موعدَ إنضاجِها في الفرنِ.

عن مولود فرعون : بتصرّف

أتحاور مع النّصّ

أتعرّف على معاني المفردات

1. شظايا : قطع.
2. تجلبانه : تأتيان به.
3. يستديرُ : يُصبحُ له شكلُ الدائرة.
4. تظفر : تخرجُ.
5. تغمسُ أصابعها : تضعُهما في الطّينِ المُبلّل.
6. وحلٌ مائع : طينٌ مُبلّلٌ بالماء.
7. حركاتٌ لولبيّة : حركاتٌ حلزونيّة.

أفهم النّصّ

- بم كانتْ ساحةُ الدارِ الصّغيرةُ مُكتظّة ؟
- متى تبدأُ الخالتانِ في إعدادِ الطّينِ ؟
- ما الذي تفعلُهُ الخالتانِ بقطعِ الطّينِ التي تجلبانها ؟
- ما أوّلُ شيءٍ تصنعُهُ الخالةُ شهلةُ من الطّينِ ؟
- إلامَ يتحوّلُ الطّينُ في يدي الخالةِ شهلة ؟
- متى تُزيّنُ الخالتانِ الأوانيَ المصنوعةَ من الطّينِ ؟
- كيف تكونُ الدارُ في نهايةِ فصلِ الربيع ؟

أعبّر

- تتبّعِ الخالتينِ شهلةَ وحليمةَ من البدايةِ إلى النّهايةِ، واذكُرْ مراحلَ صُنعِ الأوانيِ الطّينيّةِ مُحترمًا التّرتيبَ باستعمالِ كلماتٍ وعباراتٍ مثل : ثمّ – بعد ذلك – وبعد أن انتهتْ من ... الخ.
- كيف وصفَ الكاتبُ الدارَ في بدايةِ فصلِ الربيعِ ؟ وكيف صارتْ في نهايتِه ؟ لماذا ؟

كريستوف كولومبوس مُكْتَشِفُ أمريكا

في الْقَرْنِ الْخامِسِ عَشَرَ الْميلادِيّ، عاشَ فَتىً إيطالِيٌّ اسْمُهُ كريستوف كولومبوس. كانَ مولَعاً بالأَسْفارِ [1]. وكانَ ذا عَزيمَةٍ قَوِيَّةٍ وإرادَةٍ، فاسْتَطاعَ أن يَسْتَميلَ [2] مَلِكَةَ إسْبانْيا فأَعْطَتْهُ الرِّجالَ والأَموالَ والسُّفُنَ وتَمَنَّتْ له النَّجاحَ في رِحْلَتِه.

في يَوْمٍ من أيّامِ الصَّيْفِ، نَشَرَ كولومبوس أَشْرِعَةَ سُفُنِهِ الثَّلاث، وجَرَتْ بها الرِّياحُ الطَّيِّبَةُ وكانَ قد اجْتَمَعَ أهالي الْبَحّارَةِ على الْبَرِّ يُوَدِّعونَ أقارِبَهُم، ولا يَدْرونَ أيَرْجِعُ إليهم أقارِبُهُم سالِمينَ أم لا يَرْجِعون.

بعد ثَلاثَةِ أيّامٍ رَكَدَتِ الرِّيحُ [3]، وقد غابَتِ الشَّواطِئُ بأَسْرِها عن أَعْيُنِ الْبَحّارَةِ. إزْدادَ حُزْنُ الْبَحّارَةِ، وراحَ كولومبوس ذلك الْقُبْطانُ الْجَريءُ يُمَنّيهِمْ بالْوُصولِ إلى الْهَدَفِ والرُّجوعِ بِغَنائِمَ كَثيرَةٍ. لكنَّ طولَ الْمَسافَةِ وغِيابَ كلِّ أَثَرٍ لِلْبَرِّ كانا يُقَلِّلانِ من ثِقَةِ الْبَحّارَةِ بِرَئيسِهِم فحاوَلوا أن يَتَمَرَّدوا عليه. وكان كولومبوس يَرى ذلك منهم فحاوَلَ أن يُهَدِّئَهُم. ولمّا تَبَيَّنَ له أنَّهم يُريدونَ أن يَتَخَلَّصوا منه قالَ لهم: "اُقْتُلوني إنْ شِئْتُمْ، غيرَ أنَّكُم إنْ فَعَلْتُمْ لَنْ تَجِدوا بَيْنَكُمْ من يَسْتَطيعُ أن يَعودَ بِكُم إلى الْبَرِّ. فأنا وَحْدي أَعْرِفُ الاتِّجاهَ الصَّحيحَ لِسَيْرِنا" فَتَرَكوه.

بَعْدَ تِسْعَةٍ وخَمْسينَ يَوْماً، ظَهَرَ لِلْبَحّارَةِ أُفُقٌ أَخْضَرُ فأَيْقَنوا [5] أنَّه بَرٌّ مُخْصِب. ولمّا وصلوا نَزَلوا جميعاً إلى السّاحِلِ وهم لا يُصَدِّقونَ أنَّ أقْدامَهُمْ تَطَأُ أَرْضاً. واجْتَمَعَ أهالي تلك الْبِلادِ حَوْلَ كولومبوس ورِجالِه. وكانَتْ الدَّهْشَةُ والْخَوْفُ ظاهِرَيْنِ على وجوهِهِم، فإنَّهم لم يَكونوا قد رَأَوْا من قَبْلُ رِجالاً بَشَرَتُهُم بَيْضاء. ولمّا أَحَسَّ الأَهالي بالأَمْنِ، تَعارَفوا مع كولومبوس

ورجاله بالإشارة . وتبادلوا بعض ما معهم . ورأى كولومبوس بشرتهم النحاسية [6] وما عندهم من الأقاويه الكثيرة فظنّ أنّه في الهند .

رجع كولومبوس إلى إسبانيا بالغنائم والبضاعة . ولمّا ألقت السفن مراسيها استقبلته المملكة باحتفال عظيم . وازدحم الناس على جانبي الطرق التي مرّ بها ليشاهدوا الرجل الذي استطاع أن ينتصر على الصعوبات . ومات كولومبوس قرير العين مطمئن البال لاعتقاده أنّه وصل إلى الهند ولكنّه في الحقيقة اكتشف قارّة جديدة هي أمريكا .

سليماد فياض

أتحاور مع النص

أتعرّف على معاني المفردات

1. كان مولعًا بالأسفار : كان يحبّ الأسفار كثيرًا .
2. يستميل الملكة : يجعلها تقبل مساعدته .
3. الجزع : الخوف والحزن .
4. ركدت الريح : توقّفت .
5. أيقنوا : تأكّدوا .
6. البشرة النحاسية : لونها كلون النحاس .

أفهم النص

- بم كان كريستوف كولومبوس مولعًا ؟
- متى بدأ كولومبوس رحلته ؟
- ما الذي حدث للبحارة حينما غابت الشواطئ عن الأنظار ؟
- ما هي القارّة التي اكتشفها كريستوف كولومبوس ؟
- متى ظهر البرّ للبحارة ؟
- لماذا ظهرت الدهشة على أهالي البلاد التي نزل بها كولومبوس ؟
- بم تعارف كولومبوس مع أهل البلاد ؟

أعبّر

- تشكّل مجموعات من خمسة أفراد ، تختار من بينها مجموعة للتحكيم . وتختار بقية المجموعات الكلام عن التلفزة أو عن الأسفار وأهميتهما في نقل الصور الحيّة . تعرض كلّ مجموعة ما قامت به على لجنة التحكيم .

مع ابْنِ بَطّوطَةَ في رِحْلَتِهِ إلى الْحَجّ

في دَرْبٍ [1] صَغيرٍ بِمَدينَةِ "طَنْجَةَ" بِالْمَغْرِبِ كان يَعيشُ فَتىً عَرَبِيٌّ مُسْلِمٌ، اسْمُهُ مُحَمَّدُ بْنُ عَبْدِ اللهِ بْنِ مُحَمَّدِ بْنِ إبْراهيمَ. وكانَ مَعْروفاً بِلَقَبِ "ابْنِ بَطّوطَةَ". وكان قد بَلَغَ من الْعُمْرِ اثْنَتَيْنِ وعِشْرينَ سَنَةً. وكانَ يُحِبُّ قِراءَةَ كُتُبِ الرِّحَالَةِ والْجُغْرافِيّينَ من الْعَرَبِ والْمُسْلِمينَ، والاسْتِماعَ إلى أَخْبارِ الدُّوَلِ والْبُلْدانِ والنّاسِ وغَرائِبِ الدُّنْيا وعَجائِبِ الأَسْفارِ من الْحُجّاجِ والتُّجّارِ والرِّحَالَةِ الْمُغامِرينَ الّذينَ يَلْقاهُم في ميناءِ "طَنْجَةَ". وتَأَثَّرَ بِحِكاياتِهِمْ وقَرَّرَ أَنْ يَقومَ بِرِحْلَةٍ إلى مَكَّةَ الْمُكَرَّمَةِ ومِنْها إلى باقي بِلادِ الإِسْلامِ.

وَدَّعَ ابْنُ بَطّوطَةَ أَباهُ وأُمَّهُ وغادَرَ طَنْجَةَ بَرّاً في طَريقِهِ إلى الْحَجِّ في يَوْمِ الْخَميسِ الثّاني من شَهْرِ رَجَبٍ سَنَةَ سَبْعِمائَةٍ وخَمْسٍ وعِشْرينَ هِجْرِيَّةٍ مع رِفْقَةٍ من الْمُسافِرينَ. واجْتازَ [2] معهم شَمالِيَّ الْمَغْرِبِ والْجَزائِرِ حَتّى وَصَلَ إلى مَدينَةِ بِجايَةَ فَنَزَلوا ضُيوفاً بِها ثُمَّ آنَ وَقْتُ الرَّحيلِ [3] فَسارَ الرَّكْبُ إلى تونُسَ ثُمَّ إلى لِيبْيا ومِنْها إلى مِصْرَ.

وفي مِصْرَ أَعْجَبَ ابْنَ بَطّوطَةَ كَثيراً بِمَدينَةِ الإِسْكَنْدَرِيَّةِ. وبَعْدَما زارَ عِدَّةَ مُدُنٍ بِمِصْرَ غادَرَها عَبْرَ صَحْراءِ سيناءَ، ودَخَلَ فِلَسْطينَ فَزارَ مَدينَةَ غَزَّةَ ثُمَّ الْقُدْسَ وزارَ الْمَسْجِدَ الأَقْصى ثُمَّ راحَ يَتَجَوَّلُ في أَرْضِ فِلَسْطينَ.

واصَلَ ابْنُ بَطّوطَةَ بَعْدَ ذَلِكَ رِحْلَتَهُ إلى لُبْنانَ فَرَأى مَدينَةَ بَيْروتَ. ثُمَّ اتَّجَهَ إلى دِمَشْقَ فَبُهِرَ بِجَمالِها [4] وبَساتينِها وجامِعِها الأُمَوِيِّ وأَسْواقِها ومَدارِسِها.

اجْتَمَعَ في دِمَشْقَ رَكْبُ الْحَجيجِ، وكانَ يَضُمُّ كَثيرينَ قادِمينَ من الْعِراقِ وآسْيا الصُّغْرى ومِصْرَ وخُراسانَ. ثُمَّ سارَ

إلى بيت الله الحرام. وفي الطريق رأى ابنُ بطوطة مواطنَ لها ذكرياتٌ في نفوس المسلمين. فقد رأى مدينة « بُصرى » التي نزل بها رسولُ الله صلّى الله عليه وسلّم حين كان في تجارة للسيدة خديجة رضي الله عنها، ورأى مبرك ناقة الرسول صلّى الله عليه وسلّم ببصرى وقد بُني عليه مسجدٌ عظيم، وزار المسجد النبويّ بالمدينة.

عند نهاية حرم المدينة أحرم ابنُ بطوطة بالحجّ ولبّى * مع الملبّين واجتاز السهل الذي جرت فيه غزوة بدر. وبلغ مكّة مع الركب ذات صباح. فغمرته أشواقٌ عارمةٌ وطاف * مع الحجاج طواف القدوم وصلّى خلف مقام إبراهيم عليه السلام. وسعى بين الصفا والمروة وشرب من ماء زمزم ورأى غار حراء الذي نزل فيه الوحيُ على الرسول صلّى الله عليه وسلّم أوّل مرّة. وقضى شعائر الحجّ بطواف الوداع. وحين عاد الناسُ إلى أهليهم، لم يعُدْ ابنُ بطوطة بل واصل رحلته لزيارة بُلدان العالم الإسلاميّ ولم يعُدْ إلى مسقط رأسه إلّا بعد أكثر من عشرين عاما.

سليمان فياض

أتحاور مع النّص

أتعرّف على معاني المفردات

1. درْبٌ صغير : طريقٌ صغير
2. اجتاز : عبر .
3. آن وقتُ الرّحيل : حان وقتُ الرحيل .
4. بُهِر بجمالها : أعجب كثيراً بجمالها.
5. لبّى : قال : " لبّيك اللّهمّ لبّيك " .
6. طاف : دار حوْل الكعبة .

أفهم النّص

- ما الّذي كان يُحبّهُ ابنُ بطوطة ؟
- متى غادر ابنُ بطوطة طنجة ؟
- ما الّذي أعجب ابن بطوطة في مصر ؟
- بم تشتهرُ مدينةُ "دمشق" ؟
- ماذا رأى ابنُ بطوطة في رحلته من دمشق إلى بيت الله الحرام ؟
- هل عاد ابنُ بطوطة إلى بلده بعد الحجّ ؟

أعبّر

- تتبّعْ ابن بطوطة في رحلته إلى الحجّ ثمّ اعرض مسارهُ على زميلك ليصحّح لك أو يُكمل ما تركتهُ .
- هل قرأت أو سمعت عن رحالة قام برحلة حوْل العالم مثلما فعل ابنُ بطوطة ؟