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

دراسة مقارنة لظاهرتي الاتساق والانسجام في كتابات تلاميذ السنة السادسة أساسي وكتابات تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي

أطروحة لنيل شهادة دكتوراه العلوم

تخصّص: الدراسات اللغوية التطبيقية

إعداد الطالبة
فازية أكبال

السنة الجامعية: 2015 - 2016

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

دراسة مقارنة لظاهرتي الاتساق والانسجام في كتابات تلاميذ السنة السادسة أساسي وكتابات تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي

أطروحة لنيل شهادة دكتوراه العلوم
تخصّص: الدراسات اللغوية التطبيقية

إعداد الطالبة
فازية أكبال
إشراف
أ.د. شريفة غطاس

السنة الجامعية: 2015 - 2016

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

دراسة مقارنة لظاهرتي الاتساق والانسجام في كتابات تلاميذ السنة السادسة أساسي وكتابات تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي

أطروحة لنيل شهادة دكتوراه العلوم
تخصّص: الدراسات اللغوية التطبيقية

إعداد الطالبة
فازية أكبال

إشراف
أ.د. شريفة غطاس

أ.د.خولة طالب الإبراهي ..... رئيسًا
أ.د شريفة غطاس، أستاذة التعليم العالي، جامعة الجزائر ..... مقرّرة
أ.د. مسعودي الحواس ..... عضوا
أ.د. طاهر لوصيف ..... عضوا
أ.د. عمر بلخير..... عضوا
د. نوارة بوعياد..... عضوا

السنة الجامعية: 2015 – 2016

إهداء

إلى الوالدين الكريمين اعترافًا بفضلهما، ووفاء بحقهما.

إلى زوجي الذي تتّبع سيري في هذا البحث خطوة خطوة

والذي أمدّني بكل العون، والتشجيع.

إلى الورود التي ملأت حياتي عطرًا، وأملًا، وحبًّا

***ندير، وأنيس، وأمينة*،**

أبنائي الأعزّاء الذين ما فتئوا

يشجعونني على مواصلة

البحث، وإنهائه رغم انشغالي عنهم.

كلمة شكر

أشكر الله سبحانه وتعالى، ابتداءً، واعترافا بالفضل،

والجميل أتوجّه بالشّكر الجزيل إلى أستاذتي الفاضلة

" أ.د غطاس شريفة "

التي تفضلت بالإشراف على هذا العمل، ورعايته إلى أن اكتمل،

والتي منحتني من خبرتها، ووقتها الكثير فلها مني

كل التقدير، والاحترام،

والشكر موصول لأستاذتي الكريمة **"أ.د. خولة طالب الإبراهيمي"**،

التي أحاطتني برعايتها، وتوجيهاتها السديدة.

فجزاهما الله عني كل خير.

كما أتقدم بالشكر، والعرفان إلى كل من مدّني بمادة البحث،

وأخصّ بالذكر أولئك المدراء، والمعلّمات،

والتلاميذ في المدارس الابتدائية:

"مولاي هنين"، و"ابن رشيق"، و"سعيدي أحمد"،

أين أجرينا الدراسة الميدانية على التسهيلات

التي وفّروها لنا لإنجاز هذا البحث.

« التعليم ليس تعلّمًا للحقائق، إنّما هو تدريب العقل على التفكير»

"ألبرت أينشتاين"

مقدمة:

عرفت الجزائر في السنوات الأخيرة تحوّلات سياسية، واجتماعية، واقتصادية تجلت في الجانب التربوي، وانطلاقًا من ضرورة التغيير تبنّت المدرسة الجزائرية مجموعة من الإصلاحات في المنظومة التربوية، شملت اعتماد مناهج جديدة تساير هذه التحوّلات في ضوء مستجدات البحوث التربوية التي وقفت عند الثغرات التي وقعت فيها المدرسة الجزائرية منذ الاستقلال، وقد تمّ صياغة المناهج الجديدة بالاعتماد على مقاربتين هما المقاربة بالكفاءات، والمقاربة النّصية، خاصة عند تجاوز الأبحاث اللسانية دراسة الجملة، واتّخاذ النص مجالا للدراسة انطلاقا من اعتبار النص بنية كبرى تظهر من خلالها كل المستويات اللّغوية، كما أظهرت الدراسات الحديثة نجاعتهما في بناء كفاءات مختلفة لدى التلاميذ.

تستدعي هاتان المقاربتان التركيز على التلميذ باعتباره محور العملية التعليمية التعلّمية، ودفعه إلى تحقيق كفاءات متعددة، وتمكينه من التحكّم في اللّغة شفاهيًا، وكتابيًا، وذلك بإدماجه في وضعيات تتطلب الملاحظة، والبحث، واستثمار المكتسبات القبلية، وتسخيرها لبناء وضعيات تعليمية جديدة من خلال تسخير قدراته العقلية. ويرجع ذلك إلى نشاط التعبير الكتابي، باعتباره حصة إدماجية تستثمر فيه كل الأنشطة التعليمية في شكل مكتوب يتضمن نصوصا بأنماطها المتنوعة، ولذلك اعتبر التعبير الكتابي الغاية من المناهج الجديدة، وغيره من الوحدات التعلّمية، وسائل تساهم في بنائه، وتصحيحه، وتقويمه.

في الكثير من الحالات، يجد التلميذ نفسه مطالبا بالتعبير عن أفكاره كتابيا، ونعلم أنّ قدرات التلاميذ اللّغوية تتسم في بادئ الأمر بالبساطة، وأنّ الهدف من تدريس مادة التعبير الكتابي هو تمكين التلاميذ من توظيف ما تعلّمه، إذ ينتقل من مجال استهلاك المعارف اللّغوية بشتى أنواعها إلى مجال أكثر فعالية، وهو مجال استخدام هذه المعارف، وتجسيدها فعليا. ويُعدّ التعبير الكتابي وعاء تُفرغ فيه كل المهارات اللّغوية التي يجسّدها في التعابير السليمة، والواضحة.

ويتطلّب التعبير الكتابي التحكّم في جانبين أساسيين هما الجانب المعنوي الذي يتضمن الأفكار، والتصورات التي تتكون لدى التلميذ، ويريد التعبير عنها، والجانب اللفظي الذي

يتضمن الوحدات اللّغوية (الرصيد اللغوي)، والعبارات التي يجب أن تتوافر لديه (التلميذ)، وهي عبارة عن القوالب التي ستفرغ فيها هذه الأفكار.

لا يمكن أن تتأتّى للتلميذ كفاءة التعبير الكتابي إلاّ بعد التدريب المستمر، والمكثّف على أساليب التعبير الشفاهي فيكتسب آليات تساعده على تنمية القدرة على تجسيد أفكاره بإنتاج نصوص واضحة، ومحكمة البناء. وعليه، فإنّ مهمة تدريس نشاط التعبير الكتابي ليست بالأمر الهيّن خاصة إذا كان الأمر يتعلق بالمبتدئين.

وعلى هذا الأساس توجد معايير عديدة يجب على المعلم مراعاتها عند تدريب التلاميذ على هذا النشاط لتنمية كفاءة التعبير الكتابي، فيتوصلون إلى بناء كفاءتهم التعبيرية بدءا بتكوين الجملة ثم مجموعة من الجمل، التي تُشكّل بدورها فقرة تتضمن فكرة معينة، إلى أن يصلوا إلى تحرير الموضوع بكامله، بالاعتماد على استخدام الكلمات المناسبة، وترتيب الجمل، وتحديد الأفكار الأساسية، واستخدام أدوات الربط، وكذا مراعاة صحة الكتابة الإملائية، والخطية إلى جانب الناحية التعبيرية.

بالرغم من أهمية المكتوب باعتباره الغاية من الدراسات اللّغوية، فإنّ مشكلة تدريسه تبقى قائمة، وكثيرًا ما ينفر التلاميذ من هذا النشاط، وينصرفون عنه، وقد يعود ذلك إلى ضعفهم اللغوي، وعدم القدرة على بناء نص متسق، ومنسجم، وهذا لمسناه شخصيًا من خلال تعاملنا مع أطفالنا المتمدرسين، ففي غالب الأحيان يجدون صعوبات في تحرير نص بسيط يتكون من مجرد مقدمة، وعرض، وخاتمة على شكل أفكار متسلسلة، ومتماسكة، ومترابطة، ولمسناه كذلك من خلال تجربتنا في التدريس على مستوى الليسانس، والماستر إذ صادفتنا صعوبات في قراءة مقالات الطلبة، وتصحيحها، وأغلبيتهم لا يتحكّمون في أبسط تقنيات التعبير الكتابي.

إنّ التعبير الكتابي من أهم النشاطات اللّغوية التي يمرّ عليها التلميذ – إذ هو الحصيلة النهائية لكل النشاطات – فهو من الأهداف التي يطمح منهاج اللّغة العربية إلى تحقيقها، ولذلك

عرفت تعليمية المكتوب في السنوات الأخيرة اهتمامًا كبيرًا من قبل الدارسين الذين أنجزوا بُحوثًا تناولت بالدراسة تعليمية المكتوب، ونذكر على سبيل المثال لا على سبيل

الحصر الدراسة التي قامت بها فرقة بحث برئاسة الباحثة (شريفة غطاس) بمعية مجموعة من الباحثين حول الموضوع الموسوم: « تعليمية المكتوب (التعبير الكتابي في الطور الثاني من المدرسة الأساسية) »[1].

ومن أهم النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة الطولية التي دامت ثلاث سنوات، أنّ اكتساب كفاءة المكتوب يشرع فيها التلميذ مع بداية المراحل التعليمية الأولى من خلال التدريب المتدرج على إنتاج نصوص متنوعة كممارسة تطبيقية من جهة، و من جهة أخرى التحوّل من تعليمية المكتوب التي تعطي الأولوية للمنطوق إلى تعليمية تعيد الاعتبار للمكتوب كاتجاه منهجي نظري.

توصلت هذه الدراسة إلى نتيجة مفادها أن معظم المعلمين يشتكون قصور التلاميذ في الإلمام بآليات الكتابة، وتقنياتها، إذ يعجزون عن إنتاج نص خالٍ من الأخطاء، وتتوافر فيه شروط الاتساق، والانسجام، ويُؤكّد المعلّمون أنّ النقص يبقى يُلازم التلميذ طيلة مساره الدراسي حيث إنّ عدم اكتساب كفاءة المكتوب يُؤدي حتمًا إلى تدني المستوى الدراسي في كل المستويات من الابتدائي وصولا إلى الجامعة.

والنتيجة نفسها توصل إليها البحث الموسوم: «Gestion des écrits et production des savoirs en langue arabe chez les élèves de 8ème année fondamentale» [2] حيث خلُص إلى حقيقة مفادها أنّ التعبير الكتابي في المدرسة الأساسية لا يحظى باهتمام خاص في أبعاده الوظيفية، والثقافية، والاجتماعية، أضف إلى ذلك افتقاره إلى استراتجيات واضحة في تعلّم المكتوب، وتعليمه في الإكماليات.

إنّ تعليم التعبير الكتابي بحاجة إلى عناية خاصة، ورعاية مستمرة، ونظرا لأهميته ما فتئت المدرسة الجزائرية تُغيّر نظرتها حول هذا النشاط، وطريقة تدريسه، حتى يتوصل التلميذ إلى إنتاج نصوص متكاملة، وهذا ما لمسناه من خلال اطلاعنا على مناهج تدريس اللّغة

1 – غطاس شريفة، المكتوب (التعبير الكتابي) في الطور الثاني من المدرسة الأساسية، مخبر لسانيات وتعليميات اللغات، جامعة الجزائر، جانفي 2006.

2 – GHETTAS. Ch, TALEB IIBRAHIMI. Kh , LOUCIF. T, Gestion des écrits et production des savoirs en langue arabe chez les élèves de 8ème année fondamentale ; Institut National de Recherche en Education, Alger, janvier, 2001, p23.

العربية في التعليم الابتدائي، وعليه، أصبحت قضية إصلاح المنظومة التربوية ضرورة حتمية تساير التطور السياسي، والثقافي، والاقتصادي، والاجتماعي إذ إنّ تدنّي المستوى لدى التلاميذ معناه فشل السياسية التربوية المنتهجة في تسيير هذا القطاع الحسّاس.

إنّ التعليم الابتدائي هو اللبنة الأولى، في العملية التعليمية التعلّمية فهو بمثابة القاعدة التي تُبنى عليها المراحل التعليمية اللاحقة، وهذا ما أكّده القانون التوجيهي، الذي يُشير في هذا الصدد : « إنّ الهدف الأسمى لتعليم اللّغة العربية هو تزويد المتعّلمين بكفاءة يمكنهم استثمارها في مختلف وضعيات التواصل الشفاهي، والكتابي. ولم يعد المطلوب من تعليم اللّغة العربية يقتصر على معرفة بعض النماذج الأدبية، وبلاغتها (مهما كان المستوى، والنوع)، ولا معرفة القواعد النحوية، والصرفية فحسب، بل جعل التلميذ يبلغ أعلى مستوى من الفهم، والإدراك، واستعمال المعرفة سواء على المستوى الشفاهي أو الكتابي »[1]، فإذا تمّ بناء القاعدة على أسس سليمة فلا خوف على المراحل التالية، والعكس صحيح.

تكمُن أهمية تطبيق المقاربة النّصية في المدرسة الجزائرية في دراستها للنظام الداخلي للنص بمختلف أنماطه، وطريقة بنائه حتى يتعوّد التلميذ على إنتاج نصوص أخرى على منوالها. ومن هنا، تتضح لدينا الأهمية الكبرى التي مُنحت لنشاط التعبير الكتابي، والدور الذي يلعبه باعتباره الإنجاز الفعلي لكل النشاطات اللّغوية، وبتعبير آخر هو التجسيد الفعلي لها حيث يتيح للتلميذ استثمار كل هذه المكتسبات.

تولدت لدينا فكرة إنجاز هذا البحث انطلاقا من اهتمامنا بإشكالية تعليم التعبير الكتابي، وسوف لن ندرس الأخطاء الواردة في كتابات التلاميذ بمختلف أنواعها الإملائية، والصرفية، والنحوية، لأنّ قضية الأخطاء تمّ تناولها في دراسات كثيرة في التسعينيات، ولكنّها لم تهتم بالجانب النّصي بالمعنى التام للكلمة، لأنّها اعتمدت لسانيات الجملة لا لسانيات النّص، ونذكر على سبيل المثال بحث (حورية بشير) الموسوم بـ: « المكتوب في المدرسة الجزائرية، تحليل إنشاءات تلاميذ الطور الثاني»، وبحث (سامية سي موسى) الموسوم بـ: «الخطاب السردي في اللّغة العربية، عند تلاميذ السنة التاسعة أساسي»، وبحث (خميسة بن ترية) «اللّغة العربية في الجامعة، دراسة وصفية تحليلية لوثائق طلبة معهد اللّغة العربية وآدابها»،

1 – القانون التوجيهي للتربية الوطنية، المرجعية العامة للمناهج، اللجنة الوطنية للمناهج، القانون رقم 08-04، المؤرخ في 23 يناير 2008، النشرية الرسمية للتربية الوطنية، العدد الخامس، 2008، ص 53.

وهي بحوث ماجستير أشرفت عليها "د. خولة طالب الإبراهيمي"، وما هذا البحث الذي يُعنى بدراسة مقارنة لظاهرتي الاتساق، والانسجام لنصوص التلاميذ لمستويين مختلفين من خلال الكشف عن الآليات اللّغوية، والحجاجية التي وظّفها التلاميذ في إنتاج نصوصهم إلاّ امتدادا لسلسلة البحوث التي تمّ إنجازها في هذا المجال.

إنّ كفاءة التلميذ التعبيرية تُقيَّم من خلال إنتاجه الكتابي، وهو عبارة عن كفاءة عرضية يكتسبها، ويوظّفها ليس فقط في اللّغة العربية بل يتعدى الأمر إلى توظيفها في كل المواد الرياضيات، والفيزياء، والعلوم الطبيعية، والتاريخ، والجغرافيا.

إذا سننطلق في بحثنا هذا من إشكالية مفادها البحث عن المكانة التي حُظي بها نشاط التعبير الكتابي في الممارسة التعليمية اليومية، حسب ما ينصّ عليه المنهاج، وهذه إشكالية تحيلنا إلى طرح الفرضيات الآتية:

– نتائج تلاميذ الابتدائية لا تختلف عن نتائج المدرسة الأساسية.

– أنّ تلاميذ المدرسة الابتدائية الذين تلقوا تعليمًا وفق المقاربة النصية يعانون من بعض النقائص في التعبير الكتابي، مثلهم مثل تلاميذ السنة السادسة أساسي الذين تلقوا تعليمًا متمركزًا حول لسانيات الجملة.

– إنّ الممارسات البيداغوجية المتعلقة بتدريس التعبير الكتابي لم تتغير رغم التعليمات التي أوصت بها المناهج الجديدة.

ونسعى من خلال هذا العمل إلى تحليل هذه الفرضيات بالاعتماد على الدراسة اللسانية النصية انطلاقا من المدونة التي تمّ تحديدها، واختيارها وفق مقاييس محددة، محاولة لترصد كل الظروف المساعدة على إنتاج نص محكم البناء.

وسنعالج هذا البحث في خمسة فصول، حيث سنتطرق في الفصل الأول إلى الإطار المفاهيمي، والنظري للدراسة، وسنتعرض فيه إلى التعبير الكتابي في المدرسة الأساسية من حيث مكانته، وأهدافه، وطريقة تدريسه، كما سنتطرق إلى الانتقادات الموجهة إلى طريقة التدريس بالأهداف، وسنتوقف في هذا الفصل عند مكانة التعبير الكتابي في المدرسة الابتدائية في ضوء الإصلاح، وملامح التجديد، دون إغفال الحديث عن أهداف تدريس التعبير الكتابي في المدرسة الابتدائية. والفصل الثاني سنعرض فيه الأدوات المنهجية وطريقة جمع المعطيات، ومعايير اختيار العينة، وتحديد الأسلوب المتبع في تحليل المدونة.

وسنتعرض في الفصل الثالث إلى الكفاءة النّصية، وخصائص النص الحجاجي، ويتمثل في تحديد مفهوم الكفاءة النّصية، والعوامل المساعدة على بنائها لدى التلميذ، والتطرق إلى دور كل من القراءة، والتعبير الشفاهي في اكتساب التلاميذ للكفاءة النّصية، ويتضمن هذا الفصل مفهوم الحجاج منه مفهوم النص الحجاجي، وخصائصه مميزاته، والروابط المنطقية التي تتحكم في إنتاجه، وبنائه.

أمّا الفصل الرابع فسندرس فيه ظاهرة الاتساق النّصي في نصوص المدونة الأولى، والمدونة الثانية. وسنقسمه بدوره إلى جزئيين، سيتضمن الجزء الأول منه الجانب النظري حيث سنتطرق إلى ظاهرة الاتساق النصي من حيث مفهومه، ومظاهره، ووسائله. أمّا الجزء الثاني فسيتضمن الجانب التطبيقي للاتساق في كتابات التلاميذ، حيث سنتناول فيه بالدراسة الاتساق النّصي في كتابات المدونة الأولى، والمدونة الثانية إضافة إلى الدراسة المقارنة بينهما.

ونعرّج في الفصل الخامس إلى دراسة الانسجام النّصي في نصوص المدونتين، كما سنتعرض لتحليل ظاهرة الانسجام النّصي في جزئيين: تتمحور دراستنا في الجزء الأول حول الجانب النظري المتضمن مفهوم الانسجام، ومبادئه، ودور الاتساق، والتماسك في الانسجام النصي، كما سنتعرض لطريقة بناء النص الحجاجي، وعلاقته بالانسجام النصي، ومظاهر الانسجام النصي من منظور (شارول CHAROLLES. M)، أمّا الجزء الثاني فسنخصصه للجانب التطبيقي لظاهرة الانسجام في كتابات التلاميذ، وسنركز اهتمامنا على الانسجام النصي في كتابات المدونة الأولى والمدونة، إضافة إلى الدراسة المقارنة بينهما.

ونرصد في خاتمة هذا البحث النتائج التي نتوصل إليها من خلال هذه الدراسة. كما سنحاول عرض بعض مجالات، وآفاق للبحوث في إطار تعليمية المكتوب.

الفصل الأول

الإطار المفاهيمي، والنظري للدراسة

أوّلا : التعبير الكتابي في المدرسة الأساسية

1 – وقفة تقييمية لبيداغوجيا الأهداف:

مرّ التعليم في الجزائر منذ الاستقلال بعدّة مراحل، فما فتئت وزارة التربية، والتعليم تغيّر المناهج، وتكيّفها تماشّيا مع التحوّلات التي عرفتها بلادنا، والإصلاحات التي قامت بها في عدّة ميادين، إذْ كان لزامًا على المدرسة الجزائرية أن تعكس التطور، والتنمية، فباشرت بإصلاحات دخلت حيّز التطبيق عام 1980 – 1981، التي تضمن تعليمًا إجباريًا لكلّ طفل بلغ من العمر ستّ (6) سنوات، وذلك مرورا بثلاثة أطوار، يضم كل طور ثلاث (3) سنوات؛ وهي:

– **الطور الأول:** من السنة الأولى إلى السنة الثالثة أساسي، ويتكفّل بتعليم التلاميذ وسائل التعبير الأساسية كالقراءة، والكتابة، والحساب، ولذلك سميت بالمرحلة القاعدية.

– **الطور الثاني:** من السنة الرابعة أساسي إلى السادسة أساسي، ويتكفل بالتعبير كمرحلة تدعيم، وترسيخ لكل ما تعلّمه التلميذ في الطور الأوّل، لذلك فقد سُميت بمرحلة الاستيقاظ، هذا إضافة إلى إدراج اللغة الفرنسية ابتداءً من السنة الرابعة.

وتُتَوّج هذه المرحلة باجتياز امتحان نهاية المرحلتين الأوليتين تمهيدا للدخول إلى الطور الثالث.

– **الطور الثالث:** من السابعة أساسي إلى التاسعة أساسي، وتتميّز بإدراج اللّغة الأجنبية الثانية، والمتمثلة في اللّغة الانجليزية، كما تتميز بتوسيع، وتعميق المكتسبات السابقة استعدادا لاجتياز امتحان نهاية مرحلة التعليم الأساسي، والانتقال إلى مرحلة الثانوي[1]، والتي تأخذ ثلاث (3) سنوات، وتتوج بامتحان شهادة البكالوريا.

وتعتمد المدرسة الأساسية على طريقة تحديد الأهداف قبل الدرس، وتحديد طريقة التقويم التي تبيّن مدى تحقق تلك الأهداف ممّا سيؤدي إلى إدخال تعديلات على طريقة التدريس[2]، وهذا يجعل المعلم مرتبطا بتلك الأهداف مع الاعتماد على الوسائل، والأدوات الملائمة لبلوغها، والإشراف على استعمالها في إطار وضعية التعلم، حيث يتمكّن في ما بعد

1 – بلحسن مخلوف، التعليم الأساسي بين النظري والتطبيق، رسالة ماجستير تخصص علم النفس، جامعة الجزائر، 1986، ص 34.

2 – بوعلاق محمد، الهدف الإجرائي تمييزه وصياغته، دراسة نظرية وميدانية، قصر الكتاب، البليدة، 1999، ص 25.

معرفة مدى تحكّم المتعلّم من السلوك المطلوب، بواسطة مقاييس يحددها مسبقا، ويعتبر حكمه هذا مؤشرا يعتمده التلميذ في تصحيح وتعديل سلوكه، ومن هنا يتضح مدى تدخل المعلم في أدنى نشاط يقوم به التلميذ، ممّا يجعل من هذا الأخير مجرد متلقٍ سلبيٍ، وبعبارة أخرى، يعتبر تدخل المعلّم تجاهلا كليا لقدرات التلميذ الذي قد يكون بإمكانه أن يشارك المعلّم في سيرورة الدرس، وهو ما ركّزت عليه طريقة التدريس بالكفاءات.

1 – 1– الانتقادات الموجّهة لبيداغوجيا الأهداف:

لقد أدّى احتكاك التعليمية بعلم النفس، ونخص بالذكر هنا علم النفس اللغوي، وعلم النفس التربوي، ونظريات التعلّم إلى التعرّف على شخصية المتعلم، والوقوف عند طبيعته التعلمية أي الطريقة التي يكتسب بها المتعلّم المعارف، واحتياجات كل مرحلة من مراحل التعلم، وكذلك الصعوبات التي يتعرّض إليها خلال مساره الدراسي. ومن هنا تأثر البيداغوجيون بنتائج الدراسات النفسية، وطبقوا بيداغوجيا الأهداف التي تستند إلى أعمال المدرسة السلوكية التي حصرت عملية التعلّم بالاعتماد على الأهداف العامة، والأهداف الخاصة، والأهداف الإجرائية.

وكان لزاما على المدرسة الجزائرية انتهاج طريقة التدريس بالأهداف التي انتشرت في كثير من البلدان في السبعينيات، وتوسعت إلى بلدان أخرى في بداية الثمانينات في الدول المغربية، والدول الإفريقية.

ولقد تمحور التدريس بالأهداف حول السلوك المنتظر من التلميذ أثناء مساره التعليمي، وبالتالي « تحوَّل الفعل التربوي إلى فعل تعوُّدي، ورد فعل إشراطي بعدم خصوبة التفكير، والإبداع »[1].

وبتعبير آخر اعتبرت بيداغوجيا الأهداف التلميذ كآلة، إذْ يُخطط أوّلا وقبل كل شيء للأهداف بالانطلاق من حاجات التلميذ، ثم تليها مرحلة هيكلة، وتنظيم الفعل التعليمي وفق الأهداف المسطرة سابقا، ويتمّ من خلال اختيار المحتوى، وطرق التدريس والوسائل التعليمية، وتليها مرحلة تنفيذ الفعل التعليمي، والذي سيتوج في الأخير بعملية التقييم.

وعلى هذا الأساس لم تَسْلم بيداغوجيا الأهداف من الانتقادات، لأنّها حددت حرية

1 – الدريج محمد، الكفايات في التعليم، منشورات رمسيس، الرباط، 2000، ص 289.

المعلّم بجعله أسير الأهداف المسطرة من قبل، فلا يمكن أن يبدع أو يبتكر أو يقترح نموذجا تعليميا، والشيء نفسه بالنسبة للمتعلّم الذي أصبح سلبيا، له حوافز تتحكم فيها تدعيمات المحيط الخارجي (المثير)، ويستقبل المعلومات المبرمجة دون أن نشركه في ذلك، فالمعلّم هو سيّد الموقف في كلّ شيء، والمالك الفعلي للمعرفة، ولا يبقى للتّلميذ إلّا تنفيذ كل تعليماته باعتباره ليس طرفا في محور العملية التعليمية فأنجرّ عن ذلك انعدام التلاؤم بين مكتسبات التلميذ داخل المدرسة، وخارجها، أي عندما يتصل بعالم الشغل بعد التخرج فلا يتمكّن من استثمار معارفه السابقة، واستعمالها في سياقات مختلفة.

وكخلاصة لكل ما سبق ذكره يمكن تلخيص أهم الانتقادات الموجهة لبيداغوجيا الأهداف في ما يأتي:

– يعد التدريس بالأهداف من أنواع التدريس السطحية والشكلية لأنّه ينطلق من مواقف سلوكية ترجع كل شيء إلى سلوكات خارجية قابلة للملاحظة.

– جاء تيار بيداغوجيا الأهداف ليتبين أنه ليس هناك منتوج آخر للتعليم غير ذلك الذي يتمّ تحديده سلفا في الهدف الإجرائي.

–جاء تيار بيداغوجيا الأهداف من أجل التحكّم في سلوكات الأفراد منذ نعومة أظافرهم الأمر الذي جعلها تتميز بتقييدها لقدرة التفكير الإبداعي لدى المتعلّمين.

– لا تهتم بيداغوجيا الأهداف بدوافع التعلّم.

– إنّ المتعلّمين الصغار لا يُدركون ما فيه الكفاية مدى قدرتهم على بلوغ الأهداف التعليمية المسطّرة، ممّا لا يساعدهم على التعرّف على الوسائل التي تمكّنهم من استعادة التوازن بسبب جهلهم لهذه القدرة[1].

وعلى إثر هذه النقائص، والثغرات حاول المتخّصصون في مجال التعليمية، منهم: (PERRENOUD. Ph وROEGIERS. X) تدارك هذه الأخطاء، حيث انصب اهتمامهم حول المقاربة بالكفاءات، وقاموا بحركة تصحيحية، ووقفوا عند كل الثغرات لأنّ مهما كان الأمر لا ننسى أن المدرسة الأساسية التي طبقت بيداغوجيا لأهداف رغم كل النقائص المذكورة آنفا، كوّنت أجيالا من المتعلّمين الذين نجحوا في مسارهم الدراسي،

1 – بوعلاق محمد، بيداغوجيا الأهداف بين النظرية ولتطبيق في المدرسة الجزائرية، دكتوراه علم النفس وعلوم التربية، 2004 – 2005، ص 50، 51.

والعملي، وبمعنى آخر لا يمكن أن نتجاوز كليّا ما جاء به التدريس بواسطة الأهداف لأنّ التدريس بالكفاءات ما هي إلا امتدادا له .

2 – مكانة التعبير الكتابي في المقاربة بالأهداف:

لا ينكر أحد أهمية التعبير الكتابي في المسار الدراسي للتلاميذ، فهو الوسيلة التي يستثمر فيها التلميذ كل مكتسباته اللّغوية، كما أنّه الحصيلة الكلّية لتعليم اللّغة، عربية كانت أم أجنبية، لأنّ التعبير الكتابي متداخل مع كل فرع من فروع اللّغة بمختلف جوانبها التركيبية والإملائية، والمعجمية، والصرفية، والنحوية، والدلالية.

فكلّما تمكّن التلميذ من هذه المهارات فذلك يعني أنّه قد تمكّن من آليات التعبير الكتابي، وباعتبار المدرسة الفضاء الأول الذي يتعلّم فيه التلميذ الكتابة Ecriture: تمهيدا لتعلّم، واكتساب آليات المكتوب.

ولكن كثيرا ما يعاني المعلّم من ضعف التلاميذ، وقصورهم في التحكّم في آليات الكتابة وهذا لا يرجع سببه إلى التلميذ؛ بل إلى عدم إدراج مادة التعبير الكتابي منذ الطور الأول (السنوات الأولى، والثانية، والثالثة من التعليم الأساسي)، وهو بذلك لم يَحْظ بمكانة هامة في منهاج اللّغة العربية، إذْ يتمّ إدراجه ابتداءً من السنة الرابعة أساسي يعني بداية الطور الثاني، لأنّ المدرسة الأساسية ركّزت في الطور الأوّل على لغة الحوار "هيا نتحدث"، فقد عمل البيداغجيون على وضع طريقة حديثة في التدريس تعتمد على تصحيح لغة الطفل، وخلق ظروف التعلّم التي تسمح له بتنظيم، وإثراء الكفاءات المكتسبة من قبل.

والهدف من هذا كله هو محاولة اكتساب الأطفال القدرة على التعبير، والتواصل، والاستعمال التلقائي، والصحيح للمنطوق، وهذا ما جعل التعليم يرتكز في هذه المرحلة على مادة التعبير الشفاهي[1]، رغم المكانة الهامة التي يحتلها التعبير الكتابي، إذْ يعتبر الغاية الأولى التي يهدف إليها التعليم، وهو ما أكده (شنولي SCHNEWLY. D) إذْ يقول: « لم يعد المكتوب الذي ينتجه التلميذ الهدف النهائي للتعليم بل يعد محوره الأساسي، وهدفه الأوّلي»[2].

1 – GHETTAS Ch, L'enfant Algérien et l'apprentissage de la langue arabe à l'école fondamentale. Essai d'analyse des compétences narratives et textuelles de l'enfant Algérien de cinq à neuf ans, Thèse de doctorat en linguistique et didactique des langues, Grenoble, 1995, p 101.

2 – SCHNEWLY. D, Enseigner à écrire des textes, In entretien, Nathan, 1993, p 145.

وعليه، ففي السنة الرابعة يُفسح للطفل المجال – ولأوّل مرّة – التعبير عن أفكاره كتابيا، وتعليمه طريقة إنتاج النصوص المكتوبة بعد اعتياده على اللّغة الشفهية، والحوارية لمدة ثلاث سنوات، والتلميذ في السنة الرابعة ليس مهيئا لإنشاء النصوص، ولا يمكن أن نرغمه على إنتاج نصوص متكاملة، وهو لم يمتلك بعد الآليات المناسبة، والتقنيات اللازمة لكي يكتب، ولهذه الأسباب يمكننا القول إنّ التوجيه البيداغوجي الذي اِعْتُمِد في المدرسة الأساسية يتضمن نقائص، وثغرات[1]، إذْ لم يحظ التعبير الكتابي باهتمام خاص، وأنجرّ عنه عدم ميل التلميذ إلى هذا النشاط، وعدم التمكّن منه، وكذلك عدم الاهتمام به والنفور منه، وهذا راجع إلى عدم اعتيادهم عليه، وهذه النظرة السّلبية للتعبير الكتابي نجدها لدى التلميذ، والمعلّم على حدّ سواء.

إنّ التعبير الكتابي عبارة عن عملية ذهنية معقدة تستدعي استحضار الأفكار، وربطها بالموضوع المقترح للكتابة، كما يستدعي أيضا مجموعة من القواعد النحوية، والصرفية، والإملائية، والدلالية. إضافة إلى رصيد لغوي ثري، كما يتطلّب معرفة الآليات المساعدة على بناء الجملة الصحيحة، ثم بناء فقرات متتالية، ومترابطة وهذا الأمر يحتاج إلى تدريب خاص، ومستمر لأنّ التلميذ في المرحل الأولى من التعليم لا يدرك أهمية هذا النشاط. بل تقع مسؤولية تبليغ ذلك على المعلّم الذي يجب أن يعرض للتلميذ أهمية مادة التعبير الكتابي، ليس هذا فحسب؛ بل عليه أيضا أن يولي هو شخصيا اهتماما خاصا لهذه المادة خاصة بالنسبة للمعلمين الذين يواجهون صعوبات في تدريس هذا النشاط وتدريب التلاميذ عليه.

2 – 1 – أهداف تدريس التعبير الكتابي في ضوء المقاربة بالأهداف:

إنّ ما يؤكّد على ما سبق ذكره حول إهمال مادة التعبير الكتابي في المدرسة الأساسية هو الاعتماد على تصحيح، وتهذيب لغة التلميذ الشفهية، وذلك وفقا لما ينصّ عليه المنهاج، وهذا ما نستخلصه من خلال قراءتنا لأهداف تدريس التعبير الكتابي في السنة الرابعة أساسي والتي تتمثّل في ما يأتي:

- مواصلة تصحيح الاستعمالات اللّغوية المنحرفة لدى التلاميذ.

– دعم المكتسبات التعبيرية، والعمل على تثمينها، وإثرائها بما يلاءم التلميذ.

1 – SCHNEWLY. D, Enseigner à écrire des textes, op.cit, p 325.

– تمكينه من ممارسة أوجه التعبير المختلفة.

– تدريبه على ترتيب الأفكار، وعرضها عرضا منظما.

– تدريبه على استخدام أدوات الربط، والصيغ التي تعلّمها استخداما صحيحا[1].

أما في ما يخص أهداف تدريس التعبير الكتابي في السنة الخامسة أساسي، فأوّل هدف ركز عليه المنهاج هو الاعتماد على دعم المكتسبات اللّغوية، وتصحيح الاستعمالات المنحرفة لدى التلاميذ[2]، فبالرغم من بلوغ هذا الأخير السنة ما قبل النهائية للانتقال إلى الطور الثالث، إلا أنّه يبقى عاجزا على استعمال اللّغة العربية الفصيحة، وهذا ما يؤكّد وقوع المدرسة الأساسية في بعض الأخطاء على مدار عشرية كاملة.

وإذا تناولنا أهداف تدريس التعبير الكتابي في السنة السادسة أساسي نجد أنّها لا تختلف عن أهداف تدريسه في السنة الخامسة أساسي، ويمكن تلخيصها في ما يأتي:

– دعم المكتسبات اللّغوية، وتوسيع دائرة معارف التلاميذ، وإمدادهم بما يعوزهم من المفردات، والتراكيب.

– تدريبهم على سلامة النطق، وحسن الأداء، وترتيب الأفكار باستخدام أدوات الربط أو الصيغ المكتسبة.

– تدريبهم على انتقاء الكلمات المناسبة للفكرة، وإبداء الرأي شفهيا، وكتابيا.

– تدريبهم على تحليل الأفكار، وترتيبها، والتوسع فيها.

– تنمية أذواقهم من خلال الموازنة بين العبارات، وإشراكهم في إصلاح تعابيرهم، ونقدها.

– الاهتمام بصحة التعبير، وجودته، نطقا، وكتابة في جميع الأنشطة.

ومن خلال القراءة المتأنية لهذه الأهداف فإنّنا نتأكد من عدم نجاعة الطريقة المعتمدة، والمتبعة في تدريس هذه المادة، حيث انصب الاهتمام حول تصحيح لغة التلميذ، وكأنّ المدرسة الأساسية وضعت جانبا كل المجهودات التي يبذلها الطفل عند اكتسابه لغة الأم مع العلم أنّه يجب مساعدة التلاميذ على استعمال اللّغة المكتسبة من قبل، ومحاولة تطويرها.

1 – مناهج التعليم الأساسي الطور الثاني، مديرية التعليم الأساسي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 1996، ص 68.

2 – مناهج التعليم الأساسي الطور الثاني، المرجع نفسه، ص 83.

وهذه الثقة هي التي تجعله يتحدث ويحاور ويكتب[1] بدلا من جعله سلبيًا اتجاه اللّغة التي اكتسبها من قبل.

وما يلفت الانتباه في الأهداف التي سطّرها المنهاج من خلال تدريس التعبير الكتابي، هو عدم وجود أي أثر لكلمة (نص)، أو لعبارة (بناء نص محكم) أو مصطلحي (الاتساق، والانسجام) هذا من جهة، ومن جهة ثانية نجد أنّ الأهداف المسطرة لتدريس التعبير الكتابي في الطّور الثاني (أي السنوات الرابعة، والخامسة، والسادسة) متشابهة، بل أبعد من ذلك، لا نجد فرقا واضحا بين أهداف التعبير الكتابي، والشفاهي، وهذا يؤدي لا محالة إلى عدم اكتساب التلاميذ للكفاءة النصية، التي تعتبر المصدر الأساسي الذي يُزوّد التلميذ بالآليات اللازمة، والتقنيات الأساسية المساعدة على إنتاج نص محكم البناء يستجيب لأحد الأنماط النصية.

إن هذه النقائص أو الثغرات أثرت سلبا على خصوصيات تدريس التعبير الكتابي، وهذا ما أدّى إلى ظهور صعوبات تواجه التلاميذ أثناء الكتابة، وكنتيجة ذلك نفورهم منها، وكرههم لها.

2 – 2 – طريقة تدريس، وتصحيح التعبير الكتابي في ضوء المقاربة بالأهداف:

تعتمد طريقة تدريس التعبير الكتابي في المدرسة الأساسية على مجموعة من المراحل ينتهجها المعلّم لغرض تبسيط الخطوات التي يجب أن يتبعها التلاميذ خلال إنجازهم لهذا النشاط، وهذا ما لاحظناه من خلال حضورنا لحصة التعبير الكتابي، وحصة تصحيحه في أقسام السنة السادسة أساسي أثناء التحريات.

والجدير بالذكر أنه لم نلاحظ فرقا واضحا في طريقة تقديم هذا الدرس عند المعلّمين، وذلك لسبب بسيط وهو أن المعلّم يستعين في إنجاز درسه ببساطة بمذكرة نموذجية موجودة في دليل المعلّم.

إذا يمر درس التعبير الكتابي في خطوتين هما:

– حصة التعبير الكتابي.

– حصة تصحيح التعبير.

1 – GHETTAS. Ch, op. Cit, p 122.

أ- حصة التعبير الكتابي:

ويتمّ إنجاز الحصة بإتباع الخطوات الآتية:

- **تقديم الموضوع:** ويتمّ عن طريق عرض الفكرة أو الموضوع الذي أُخْتِير للمعالجة.
- **كتابة نص الموضوع:** ويُكتب على السبورة، ويتمّ التسطير تحت الكلمات المفتاحية.
- **مناقشة الموضوع:** يطرح المعلّم مجموعة من الأسئلة حول الموضوع على التلاميذ، والهدف من هذه المرحلة هو تأسيس هيكل الموضوع، ضمن مجموعة من الأفكار التي ستساعد التلاميذ على تحريره.
- **استخراج الأفكار:** والهدف من هذه المرحلة هو ترتيب الأفكار الرئيسية للموضوع حتى يتمكّن التلميذ من إنجازه حسب ترتيب معين باحترام تسلسل الأفكار، وتناسقها، وهنا يتدخل المعلّم لمساعدة التلاميذ للإلمام بعناصر الموضوع.
- **تحرير الموضوع:** وفي هذه المرحلة يبدأ التلاميذ بتحرير مواضيعهم باتباع نصائح التي يسديها المعلّم كحثهم على ترتيب الأفكار حسب عناصر الموضوع، والربط بينها بالتدرج؟، واستعمال لغة سليمة، واحترام علامات الوقف، والاستعانة ببعض الشواهد، من القرآن أو الحديث الشريف، أو الأمثال، والحكم، وغيرها.

ب – حصة تصحيح التعبير الكتابي:

إن الهدف من حصة التصحيح هو الوقوف عند الأخطاء التي وقع فيها التلاميذ، وتبيان مواطن الضعف، والنقائص التي يعانون منها، حتى يتمكّنوا من تفادي الوقوع فيها في المواضيع التي سيحررونها في المستقبل.

ولقد اتضح لدينا من خلال حضورنا لحصة تصحيح التعبير الكتابي اختلاف طريقة إجرائها من معلم إلى آخر، وتتجلّى في ثلاث طرائق مختلفة وهي:

- **الطريقة الأولى:** يصعد التلميذ إلى السبورة، ويقوم بقراءة موضوعه أمام زملائه، الذين ينبّهونه إلى أخطائه ليصححها، فإنّ لم يتمكّن من ذلك يتدخل زملاؤه، فيقفون على الأخطاء التي وقع فيها زميلهم، ويقومون بتصحيحها، وهذا طبعا بمساعدة المعلّمة التي توجه التلاميذّ، وتساعدهم على تصحيح هذه الأخطاء، ثم يعاد كتابة الموضوع على السبورة بصياغة سليمة.

– **الطريقة الثانية:** المعلّمة هي التي تقوم باستخراج مجموعة من الأخطاء المتنوعة، والمختلفة على شكل جدول على السبورة، حيث إنه يُذكر الخطأ فقط، ويقوم التلاميذ بتحديد نوعه، وتصحيحه، وإنْ تَعذر ذلك عليهم تتدخل المعلّمة لتصحيحه مع ذكر القاعدة.

وفي النهاية يقوم التلميذ الذي أنجز موضوعا جيدا بقراءته تحفيزا، وتشجيعا لبقية التلاميذ.

– **الطريقة الثالثة:** وتتمثّل في اختيار موضوع ضعيف، وكتابته على السبورة ثم تعيّن المعلّمة تلميذا يحدد الأخطاء، وأنواعها، ويقوم بتصحيحها بمساعدة زملائه ومعلمته، وفي الأخير يعاد كتابة الموضوع نفسه بصياغة صحيحة، وكمرحلة أخيرة ينقله التلاميذ على كراريسهم، حتى يتفادوا مثل تلك الأخطاء أثناء تحريرهم نصوصًا.

وكما نلاحظ فإنّ اختلاف طريقة تصحيح التعبير الكتابي تعود إلى تطبيق كل معلم للطريقة التي يراها مناسبة، والتي تساعد التلاميذ على التعلّم من أخطائهم، وتدريبهم على التصحيح الذاتي.

ثانيا: التعبير الكتابي في المدرسة الابتدائية في ضوء المقاربة بالكفاءات:

بعد تطبيق نظام المدرسة الأساسية لأكثر من عشريتين، شهدت المدرسة الجزائرية إصلاحات جذرية للمنظومة التربوية ابتداءً من الموسم الدراسي 2003 – 2004، وهذا التغيير الجذري لم يأت من العدم، بل جاء بعد تسجيل نقائص، ونتائج سلبية من خلال التدريس بواسطة الأهداف فتغيير النظام التربوي يعني « ضمان اكتساب التلاميذ معارف في مختلف مجالات المواد التعليمية، وتحكمهم في أدوات المعرفة الفكرية، والمنهجية ممّا يُسهّل عمليات التعلّم، والتحضير للحياة العملية »[1].

وبينت الدراسات الحديثة التي تناولت مناهج، وطرائق التدريس أنّه لا يمكن إحداث إصلاح في المنظومة التربوية إلّا من خلال تحديد مقاربة مناسبة استنادا إلى الخصائص، والأبعاد الاجتماعية، والسياسية، والثقافية، والاقتصادية السائدة. وبعد إعادة النظر في المنظومة التربوية الجزائرية تمّ تبنّي المقاربة بالكفاءات، والمقاربة النصية كبديل لمقاربة تعلّم الجملة، ذلك بإعادة النظر في طرائق التدريس، وتمّ تغيير المناهج تمامًا، كما مسّ التغيير كل الكتب المدرسية التي ركّزت على تكوين المتعلّم، وجعله مستعدا للتعلّم، واستثمار كل ما اكتسبه من الكفاءات.

1 – أسباب، ودواعي الإصلاح التربوي:

إن أهم الأسباب التي عجّلت بظهور الإصلاحات في المدرسة الجزائرية، هو انخفاض مستوى التلاميذ في مختلف المراحل ابتداءً من المرحلة الابتدائية وصولا إلى المرحلة الجامعية، إذْ أنّه لا يتمكّن التلاميذ من استغلال معارفهم، واستثمارها في مجالات مختلفة، وهذا ما جعلهم يعجزون عن تطبيق ما تعلّموه أضف إلى ذلك « ضمان التحكّم في اللّغة العربية باعتبارها اللّغة الوطنية، والرسمية، وأداة لاكتساب المعرفة في مختلف المستويات التعليمية، ووسيلة التواصل الاجتماعي، وأداة العمل، والإنتاج الفكري »[2]، ومن أهم المُبرّرات التي أدّت إلى التغيير نذكر ما يأتي:

1 – القانون التوجيهي للتربية الوطنية، جريدة رسمية عدد 4، صادر في 2008/01/27، المطبعة الرسمية، المادة 4 من القانون رقم 08–04 المؤرخ في 23 يناير 2008، ص8.

2 – القانون التوجيهي للتربية الوطنية، الأمر رقم 05–07، المادة 2، المؤرخ في 23 أوت 2005، الجريدة الرسمية العدد 04، 2008، ص 9.

– ظهور تغييرات جذرية في النظريات التعليمية، وعلوم التربية.

– انتهاج مُعْظم بلدان العالم منهج تدريس بالكفاءات، وظهور نتائج مُرْضية بعد سنوات من تطبيق هذا المنهج.

– اعتماد المقاربة بالأهداف على الفصل بين المواد، حيث إنّ لكل مادة أهدافا خاصة بها.

– تدهور مستوى التلاميذ.

– عدم تمكّن التلاميذ من توظيف مكتسباتهم، واستغلال المعارف في سياقات اجتماعية مختلفة.

– سيطرة المعلّم على عمليات التعليم، والاعتماد الكلّي عليه باعتباره المالك الفعلي للمعرفة.

– تغييب التلميذ في العملية التعليمية التعلّمية.

إذا يعني الإصلاح التربوي تصحيح الأخطاء، وإزالة الاختلال، ومعالجة الظواهر السلبية، لتطوير النظام التربوي، وإعادة بناء المناهج، وتحديث أساليب العمل، بالتغيير الجذري لبنية النظام، والتجديد الكلّي لعنصر السياسة التعليمية[1]. ويبقى الهدف الأساسي والوحيد هو الأخذ بيد التلاميذ الذين يُعتبرون أول الضحايا للسياسة التربوية غير المناسبة، فلا يكفي أن نستورد مقاربات جديدة، وتطبيقها رغم اختلاف العوامل الاجتماعية، والثقافية، والاقتصادية، بل يجب أن نفكّر أوّلا وقبل كل شيء في الطريقة الناجعة التي تجعل التلميذ يَقْبل على الدراسة بكل ارتياح، والتحصل على نتائج مقبولة خاصة في المستوى الابتدائي الذي يُعدّ الركيزة الأساسية في التعليم بصفة عامة.

2 – ملامح التجديد في المدرسة الابتدائية في ضوء الإصلاح:

يمكن إجمال أهم ملامح التجديد في ضوء الإصلاح في ظهور مفاهيم جديدة، ومن أهمها: من مفهوم البرنامج إلى مفهوم المنهاج، وأصبح المتعلّم محور العملية التعليمية التعلّمية، وتمّ التحوّل من المقاربة بالأهداف إلى المقاربة بالكفاءات، ومن المقاربة بالجملة

1– فضيل عبد القادر، المدرسة في الجزائر، حقائق وإشكالات، جسور للنشر والتوزيع، ط 1، الجزائر، 2009، ص 63.

إلى المقاربة النصية، ولا يمكن أن نتغاضى عن هذه المصطلحات أو المفاهيم التي جاءت بها الإصلاحات.

2 – 1 – التحوّل من مفهوم البرنامج إلى مفهوم المنهاج:

لقد استدعى تطبيق المقاربة بالكفاءات اعتماد مفهوم المنهاج Curriculum، والتخلّي عن مفهوم البرنامج Programme، إذْ إنّ هذا الأخير يدل على المعلوماتّ، والمعارف التي يجب تلقينها للطفل خلال فترة معينة[1]، فالبرنامج عبارة عن مجموع المقررات الدراسية، والمعلومات العلمية المُرتّبة في محاور هادفة لمادة ما، ولمستوى ما، ولمرحلة من المراحل التعليمية، أي ما ينبغي أن يتعلّمه التلميذ في أي مستوى من المستويات الدراسية، أضف إلى ذلك الفترة المخصصة لذلك[2].

أمّا في ما يخص المنهاج فهو يشمل كل العمليات التكوينية التي يساهم فيها التلميذ تحت مسؤولية المدرسة خلال فترة التعلّم، أيْ كل المؤثرات التي من شأنها إثراء تجربة المتعلّم خلال فترة معينة[3]، إذْ إنّه عبارة عن تخطيط للعمل البيداغوجي أكثر اتساعا من المقرر التعليمي، فهو لا يتضمن فقط مقررات المواد بل أيضا غايات التربية، وأنشطة التعليم والتعلّم، وكذلك الكيفية التي سيتمّ بها تقييم التعليم، والتعلّم.

وعلى هذا الأساس يتحدد المنهاج من خلال الجوانب الآتية:

– تخطيط لعملية التعليم، والتعلّم، يتضمن الأهداف، والمحتويات، والأنشطة، ووسائل التقييم.

– مفهوم شامل لا يقتصر على محتوى المادة الدراسية، بل ينطلق من أهداف لتحديد الطرق، والأنشطة، والوسائل.

– بناء منطقي لعناصر المحتوى، على شكل وحدات، حيث إنّ التحكّم في وحدة تعليمية يتطلّب التحكّم في الوحدات السابقة.

– تنظيم لجملة من العناصر، والمكوّنات بشكل يُمكّن من بلوغ الغايات، والمرامي

1 – مناهج السنة الأولى من التعليم الابتدائي، مديرية التعليم الأساسي، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، أفريل 2003، ص 3.

2 – غريب عبد الكريم، المنهل التربوي، معجم موسوعي في المصطلحات والمفاهيم البيداغوجية والديداكتيكية والسيكيولوجية، الجزء 2، منشورات عالم التربية، الطبعة الأولى، المغرب، 2006، ص 778.

3 – مناهج السنة الأولى من التعليم الابتدائي، ص 4.

المتوخاة من فعل التعليم، والتعلّم[1].

وتجدر الإشارة إلى أنّ مفهوم المنهاج مرتبط بمفهوم التدريس بالكفاءات، إذْ إنّ هذا الأخير عبارة عن « منهاج للتعلّم وليس برنامجا للتعلّم، تعلّم يهدف إلى إكساب المتعلّم كفاءات (معارف، وقدرات ومهارات) وليس تعلّما لتكديس المحفوظات، والمعلومات »[2]، ولذا يبُني منهاج التدريس بالكفاءات على أساس:

– أنّ التلميذ هو المحور الذي يدور حوله المنهاج.

– يتجسد المنهاج في مجموعة من التعلّمات ذات الطابع الإجرائي (معارف، ومهارات وسلوكات).

– يعمل على تنمية شخصية المتعلّم في جميع جوانبها (الوجدانية، والعقلية، والبدنية)، في شمول، وتكامل، واتزان.

– يترك المبادرة البيداغوجية للمدرّس في اعتماد الطرائق الكفيلة بتنمية الكفاءات المسّتهدفة، واختيار الوسائل، والأساليب المناسبة.

– يتيح الفرصة لتهيئة وضعيات التعلّم التي تسمح بتنمية القدرات الفكرية، والاجتماعية لدى المتعلّم.

– يؤكّد الالتحام بين الحياة المدرسية، وحياة التلميذ في المحيط الاجتماعي، ذلك أنّ المعارف، والخبرات، والكفاءات المكتسبة داخل المدرسة لها وظيفة فعلية في حياة المتعلّم الحاضرة والمستقبلية[3].

نستخلص أنّ مفهوم المنهاج لا ينحصر فيما سبق ذكره بل يتعداه إلى مفهوم يتضمن كل النشاطات، والخبرات التي يندمج فيها التلاميذ تحت إشراف، وتوجيه المدرسة لتحقيق الأهداف المنشودة، أيْ إنّه لا يقتصر على المقررات الدراسية فحسب، بل يتضمن المقررات، والبرامج الدراسية، والكتب، والمراجع، والوسائل التعليمية، والنشاطات المختلفة، وطرق

1 – غريب عبد الكريم، المنهل التربوي، الجزء 1، ص 234.

2 – حاجي فريد، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات، الأبعاد والمتطلبات، دار الخلدونية للنشر والتوزيع، الجزائر، 2008، ص 44.

3 – حثروبي محمد صالح، مدخل إلى التدريس بالكفاءات، دار الهدى، الجزائر، 2002، ص 23، ص 24.

التدريس، وأساليب التقييم[1]، و تحوّل مصطلح المنهاج من مفهوم بُني أساسًا على فكرة تعلّم المواد الدراسية بتوجيه التلميذ نحو إكسابه المعارف إلى مفهوم أوسع بُني على أساس تحقيق التعلّم الذي يقوم على مساعدة التلميذ على الوصول إليه بمجهوداته الخاصة، وذلك من خلال قياس الكفاءات التي تحققت بالفعل، وليس مجرد حشو أذهان التلاميذ بالمعارف، والمعلومات، وبمعنى آخر توجيه التلميذ إلى الطريقة المُثْلى للحصول على المعارف، وكيفية تنظيمها، وتوظيفها، وذلك عن طريق التفتح على محيطه الاجتماعي ليس فقط محيطه المدرسي، هذا الأمر يستدعى طبعا التخطيط للمنهاج، وتطويره، وتغييره إذا استدعى الأمر ذلك، وأخيرا تقييمه إذا لم يُثبت نجاعته، أيْ عندما يعجز التلاميذ عن توظيف المكتسبات في مسارهم الدراسي.

2 – 2 – التلميذ محور العملية التعليمية التعلّمية:

إنّ من أهم التعديلات التي انتهجت في التعليم الابتدائي هو جعل التلميذ محور العملية التعليمية التعلّمية، فعندما نتصفح المناهج التربوية الجديدة نقرأ عبارة « إنّ الطريقة الناجحة هي الطريقة التي تجعل المتعلّم محور العملية التعليمية التعلّمية، وعنصرًا نشيطًا فيها»[2]، والذي يرتكز على كيفية جعل المتعلّم ينتج المعرفة، وذلك من خلال اكتساب التعلّمات اعتمادا على وضعية حلّ المشكلات أثناء تعلّمه، وحتى خارج المدرسة، وهذا ما تنصّ عليه بيداغوجيا الكفاءات، التي تعطي الأولوية لمُؤهّلات التلاميذ المعرفية من خلال إكسابهم كفاءات تمكّنهم من الوصول إلى حلول متى وُضعوا أمام وضعيات تعلّمية صعبة، وذلك من خلال استثمار قدراتهم المعرفية المكتسبة، وتوظيفها بطريقة صحيحة لتحقيق تكييف مع وضعيات جديدة لم يسبق وأن تعرَّفوا عليها من قبل، ولذلك فإنّ التلميذ:

- مسؤول على التقدم الذي يحرزه.
- يبادر، ويساهم في تحديد المسار التعلّمي.
- يمارس، ويقوم بمحاولات يُقنع بها، ويدافع عنها في جوّ تعاوني.

1 – اللقاني محمد حسن، المناهج بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب، القاهرة، 1989، ص 81.

2 – مناهج السنة الأولى من التعليم الابتدائي، ص 5.

– يُثمّنُ تجربته السابقة، ويعمل على تعميقها، وتوسيع آفاقها[1].

إنّ السبب الرئيسي الذي جعل المناهج الجديدة تُعيد الاعتبار للتلميذ، وجَعْله محورا أساسيا، وفعّالا هو انشغال المناهج القديمة بالتحصيل المعرفي، واكتسابه، واقتنائه، وبفضل التربية الحديثة، وتطور علوم التربية، أصبح التركّيز على مواضيع جديدة، مثل تطور التلميذ، ونمو شخصيته، والقدرة على التعبير، والإفصاح، والبحث، والابتكار، والإبداع.

وعليه بُني التدريس بالكفاءات على أساس:

– إفساح المجال للمتعلّم ليبرز قدراته، ويعبر عن ذاته.

– العمل على تنمية استعدادات المتعلّم، وقدراته، وتوجيهها توجيهًا ملائمًا.

– تدريب المتعلّم على ممارسة التفكير، والربط بين المعارف في المجال الواحد، وتوظيفها لحل مشكلة ما في وضعية معينة.

– تجسيد، وترجمة مكتسبات المتعلّم في سياقات واقعية حقيقية.

– جعل المتعلّم يدرك التكامل القائم بين المعارف، والتداخل الموجود بين مختلف الحقول المعرفية.

– جعل المتعلّم قادرا على استخدام مختلف الأدوات، والمصادر لاكتساب المعارف[2].

وكخلاصة يمكن القول أنّ اعتبار التلميذ محور العملية التعليمية التعلّمية، هو جعله في نفس الوقت عنصرا فعّالا في هذه العملية، ولا يتسنّى ذلك إلا إذا كانت مشاركته إيجابية، من خلال الممارسة الفعلية والفعالة لكل الأنشطة التي يقوم بها داخل جدران قاعة الدرس أو خارجها، أو بمعنى آخر، جعله يتكيّف مع كل المواقف التي سيتعرّض إليها، واستغلال كل المكتسبات السابقة، وتوظيفها متى اقتضى الأمر ذلك، والوقوف عند نقاط الضعف التي قد تعيق عملية التعلّم، ويكون ذلك بتقييم كل مرحلة من مراحل التعلّم.

2-3- المقاربة بالكفاءات:

تعتبر المقاربة بالكفاءات من الاتّجاهات الحديثة في التدريس، والتي تهدف إلى تدريب المتعلّم على الطريقة التي يتعلّم بها بدلا من التركيز على تعليمه، باعتبار أنّ الكفاءة هي

1 – مناهج السنة الأولى من التعليم الابتدائي، ص 5.

2 – حاجي فريد، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات، الأبعاد والمتطلبات، ص 22.

قدرة الشخص على تفعيل موارد معرفية مختلفة لمواجهة نوع محدد من الوضعيات[1]. ومن هذا المنطلق يمكن تعريف المقاربة بالكفاءات بأنّها « بيداغوجية وظيفية تعمل على التحكّم في مجريات الحياة بكل ما تحصله من تشابك في العلاقات، وتعقيد في الظواهر الاجتماعية، ومن ثم فهي اختيار منهجي يُمكّن المتعلّم من النجاح في هذه الحياة، وذلك بالسعي إلى تثمين المعارف المدرسية، وجعلها صالحة للاستعمال في مختلف المواقف»[2]. فالتدريس بالكفاءات منهاج للتعلّم، وليس برنامجا للتعليم، تعلّم يهدف إلى اكتساب المتعلّم كفاءات (معارف، وقدرات، ومهارات)، وليس تعلما لتكديس المعارف[3]، هذا ويرى (روجيز ROEGIERS. X) أنّ التدريس بالكفاءات هو: « تحديد الكفاءات التي ينبغي أن يتحكّم فيها المتعلّم في نهاية السنة الدراسية، وفي نهاية كل مرحلة من مراحل التمدرس هذا من جهة، ومن جهة ثانية يهدف التدريس بالكفاءات إلى إعطاء معنى للتعلّم، وجعل المتعلّم يتحكّم في كل ما يتناوله في المدرسة»[4].

ويرى (بيرينو PERRENOUD. Ph)، أنّ: « التدريس بالكفاءات أدّى إلى الانتقال من التلقين إلى التدريس، وعدم تدخل المعلّم، وعدم إحلاله مكان المتعلّم، مثل المدرب الذي يظلّ دائما على الخط، لأنّ التلميذ لا يمكّن أن يتعلّم إلا بمواجهته وضعيات، ومشكلات تساهم في بناء كفاءات عالية المستوى»[5]، والجدير بالذكر أنّ المقاربة بالكفاءات استمدّت جذورها من الاتّجاه البنائي، والمعرفي الذي يعتمد على ذاتية المتعلّم، وما يتوفر عليه من كفاءات معرفية صادرة من ذاته، وهذا ردٌّ على الاتّجاه السلوكي.

وعلى هذا الأساس فالمقاربة بالكفاءات مبنية على المبادئ الآتية:

– **مبدأ البناء:** أيْ استرجاع التلميذ لمعلوماته السابقة قصد ربطها بمكتسباته الجديدة وحفظها في ذاكرته الطويلة.

---

1 – PERRENOUD. Ph, Dix nouvelles compétences pour enseigner, Editions GSF, Paris, 1999, p 17.

2 – حاجي فريد، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات، الأبعاد والمتطلبات، ص11.

3 – المرجع نفسه، ص 44.

4 – ROEGIERS. X, Une pédagogie de l'intégration : compétence et intégration des acquis dans l'enseignement, DEBOECK, 2ème Edition, Belgique, 2004, p 13.

5 – PERRENOUD. Ph, Construire des compétences dés l'école, 2ème Edition, E.S.F, 1998, p 95.

– **مبدأ التطبيق:** يعني ممارسة الكفاءة بغرض التعلّم، أيْ القدرة على التصرّف في وضعية ما، حيث يكون التلميذ نشيطا في تعلّمه.

– **مبدأ التكرار:** أيْ تكليف المتعلّم بالمهام الإدماجية نفسها عدة مرات قصد الوصول إلى الاكتساب العميق للكفاءات والمحتويات.

– **مبدأ الإدماج:** ويسمح بممارسة كفاءة عندما تقارن بأخرى كما تتيح للمتعلّم التمييز بين مكوّنات الكفاءات والمحتويات، وذلك ليدرك الغرض من تعلّمه.

– **مبدأ الترابط:** ويسمح لعمل المعلّم والمتعلم الربط بين أنشطة التعلّم، وأنشطة التقييم التي ترمي كلّها إلى تنمية الكفاءات[1].

تهدف المقاربة بالكفاءات إلى تحضير المجال للتلميذ حتى يتمكّن من تفجير طاقاته، واستغلال قدراته، ومهاراته، وتوجيهها توجيهًا سليمًا، وذلك من خلال تدريبه على التفكير المتشعب، والربط بين مختلف مكتسباته القبلية، واستعمالها في حلّ المشكلات التي قد تواجهه أثناء التعلّم، وربطها بما يحدث أيضا خارج المدرسة من خلال تحويل معارفه من الجانب النظري إلى الجانب النفعي باستعمالها في مختلف مجلات الحياة اليومية، وليس داخل جدران المدرسة فحسب.

2-4- المقاربة النصية:

احتل مفهوم المقاربة النصية في الآونة الأخيرة حيّزًا كبيرًا في الدراسات اللّغوية الحديثة، خاصة عندما تجاوزت الدراسات اللسانية الجملة، واتّخاذ النص كمجال للدراسة لأنّه يمثل الوحدة الطبيعية للتفاعل اللغوي بين المتكلّمين، فالتواصل أو التفاعل بين المتكلّمين لا يتمّ بجمل أو بعبارات معزولة، وإنّما يَحْصُل عن طريق إنجازات كلامية أوسع تتمثّل في الخطاب أو النص للذين يمثلان الوحدة الأساسية للتبليغ، والتبادل[2].

ويمكن تحديد مفهوم المقاربة النصية على أساس أنّها: « مجموع طرائق التعامل مع النص، وتحليله بيداغوجيا لأجل أغراض تعليمية»[3]، إذْ هي عبارة عن طريقة بيداغوجية في تناول النصوص، وتدريس أنشطتها، انطلاقا من أنّها بنية كبرى تظهر من خلال كل

1 – حاجي فريد، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات، الأبعاد والمتطلبات، ص 22.

2 – صبيحي محمد الأخضر، مدخل إلى علم النص ومجالات تطبيقه، منشورات الاختلاف، ط 1، الجزائر، 2008، ص 10.

3 – غريب عبد الكريم، المنهل التربوي، ج1، ص 92.

المستويات اللّغوية، ابتداءً من المستوى الصوتي، والمستوى الصرفي، والمستوى النحوي، والمستوى الدلالي، وصولا إلى المستوى النصي، وتشتمل المقاربة النصية على ما يأتي:

أ- مقاربة اجتماعية لغوية:Approche socio-linguistique

وهي دراسة شروط إنتاج النص التاريخية، والآنية، وشروط انتشاره في المجتمع، ولذلك فهو يشتمل على العناصر الآتية:

- شروط الإنتاج.
- وضع الرسالة في المجتمع.
- تنظيم النص حسب مرجعيته.

ب- مقاربة لسانية: Approche linguistique

وتتعلق بعملية تحديد خصوصية النص اللّغوية من خلال الجوانب الآتية:

- وظائف اللّغة: المرسل، المتلقي، شكل الرسالة، القناة، المرجع...
- العلامات الشكلية للتلفظ.
- مقتضيات منطقية وتقديرية (أفعال، أوصاف...).
- أفعال الكلام من خلال مستوياتها.

ج- مقاربة منطقية تركيبية: Logico-syntaxique

وهي مستوى التحليل النصي من خلال الجوانب الآتية:

- التقاط نظام النص وشكله.
- التقاط العلاقات الزمنية.
- التقاط إجراءات انسجام النص.
- التقاط أشكال الجمل (نفي، استفهام، اسمية، فعلية... الخ)[1].

ونظرًا لأهمية مصطلح المقاربة النصية تَمَّ استحداثه، واعتماده في المدرسة الجزائرية في ظلّ الإصلاح التربوي، إذْ اتّخذته كأساس لتدريس مختلف أنشطة اللّغة العربية. فاعتماد المقاربة النصية تجعل النص محورا لجميع الأنشطة اللّغوية فيكون المنطلق الوحيد لها، وتتمثّل هذه المقاربة في نصٍ يقرأه التلميذ، ثم يمارس من خلاله نشاط التعبير الشفاهي

1 - غريب عبد الكريم، المنهل التربوي، ج1، ص 92.

والتواصل، ويتعرّف على كيفية بنائه، ويلتمس منه القواعد النحوية، والصرفية، والإملائية، والدلالية، ويُدمجها في إنتاجه الكتابي، وهذا ما يبرّر العلاقة الوطيدة بين القراءة، والكتابة (التلقي، والإنتاج)[1]. وبتعبير آخر باعتماد المقاربة النصية في منهاج اللّغة العربية، انحصرت أنشطة هذه اللّغة في نشاط واحد، وموحّد يستند إلى السند التربوي المتمثل في النص، فمنه تكون الانطلاقة، ومنه تَنْبثق مختلف الأنشطة التي تلي حصة القراءة. فالمقاربة النصية مقاربة لغوية بيداغوجية تربط دراسة اللّغة بالنصوص من خلال قراءة النص، وتحليله، وإنتاج النصوص الكتابية.

تكمن أهمية التدريس وفق المقاربة النصية في الاستناد إلى المبادئ الأساسية للسانيات النصية التي تناولت بالدراسة النظام الداخلي للنصوص بمختلف أنماطها، والوقوف عند كل نمط بخصائصه، وطريقة بنائه حتى يتسنّى للمتعلّم إنتاج نصوص على منوالها، ومن خلال التطبيق الجيّد للمقاربة النصية يتمكّن المتعلّم من المهارات اللّغوية، لأنّ الهدف من تعليم اللّغة العربية في المرحلة الابتدائية هو إكساب المتعلّم القدرة على استعمال اللّغة بمهارتها الأربع، وهي: الاستماع، والتكلم، والقراءة، والكتابة أو بمعنى آخر، المقصود من تعليم اللّغة هو إكساب المتعلّم كفاءة استعمال هذه اللّغة: « فالمعرفة العملية للغة لا تنحصر في إحداث الكلام، بل تتجاوزه إلى إدراكه في السماع، والقراءة، ثم الترسيخ ليس فقط محصورا في تحصيل المعطيات في حد ذاتها، بل في خلق القدرة على التصرّف فيها، فالتصرّف هو العمل في ذوات الكلام، والتراكيب »[2].

وفي الأخير يمكن أن نقول إنّ المقاربة النصية تتيح للمتعلّم الربط بين مختلف الأنشطة اللّغوية دون إهمال أي عنصر من عناصرها، ومن ثم استثمارها، واستغلالها من خلال الكتابات التي ينجزها هو شخصيا في حصة التعبير الكتابي، وعند إنجاز المشاريع متى كُلف بذلك. كما نشير إلى أنّ الهدف من اعتماد المقاربة النصية في تعليمية اللّغة العربية هي تمكين التلميذ من فهم النصوص، وإنتاج أخرى على منوالها بمختلف أنماطها.

1 – الوثيقة المرافقة للمنهاج اللغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي، ص 6.

2 – حاج صالح عبد الرحمان، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، الأسس العلمية، واللغوية، لبناء مناهج اللغة العربية في التعليم من قبل الجامعي، الجزء الأول، المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية، الجزائر، 2007، ص 95.

3 – مكانة التعبير الكتابي في المناهج الجديدة:

يعد التعبير الكتابي من أبرز النشاطات اللّغوية التي أُخذت بعين الاعتبار في المدرسة الابتدائية في ضوء الإصلاح لأهميته في النجاح المدرسي، ويظهر ذلك فيما يأتي:

- الانتقال من التعليم بالأهداف إلى التعليم بالكفاءات.
- تبني المقاربة النصية في تعليم اللّغة العربية.
- الاعتماد على مفهوم الأنماط النصية، إذْ أنّه يتمّ تعريف التلميذ بالنصوص السردية، والوصفية، والحجاجية.
- الاهتمام بالتعبير الكتابي، إذْ يتأسس المحور الدراسي كله على المشروع الكتابي.
- اعتبار النص محورًا لكل النشاطات اللّغوية.
- تنوع، واختلاف المشاريع الكتابية، إذْ لم تعد تقتصر على سرد حكاية، أو وصف المناظر الطبيعية، بل تعدى ذلك إلى كيفية كتابة رسالة، أو دعوة أو تصور نهاية قصة أو إنجاز بطاقة فنية.

إنّ الهدف الأساسي من تدريس اللّغة العربية في التعليم الابتدائي، هو جعل المتعلّم قادرا على تجسيد كلّ ما اكتسبه سابقًا شفهيًا من خلال فهم المنطوق، والتعبير عنه، وذلك بإنتاج نصوص متنوعة، وفهم المكتوب، وتجسيده، واحترام قواعد اتساق النصّ، وانسجامه. خاصة أنّ التعبير الكتابي عملية معقدة، تعتمد على العديد من المهارات، والقدرات المختلفة. « إذْ يُعدّ التحكّم في كفاءة المكتوب من العوامل الأساسية لنجاح المسار الدراسي في كل المستويات، إذًا أنّه عبارة عن مجموعة من المعارف والمهارات التي تساعد، وتسهّل عملية التواصل كتابيًا»[1].

ونظرا لأهمية التعبير الكتابي تمّ تقديمه ليُدرس في السنة الأولى من التعليم الابتدائي، ابتداءً من الفصل الثالث، بغية غرس البذور الأولى لملكة الإبداع في التعلّم[2]، وهذا من أجل صقل الكفاءة النصية عند التلميذ منذ الخطوة الأولى من التعليم، وجعله قادرا على فهم،

1 - LEFRANÇOIS. P, et autres, Evaluation de l’efficacité des mesures visant l’amélioration du Français écrit du primaire à l’université, Bibliothèque nationale du Québec, Canada, 2008, p 13.

2 – منهاج السنة الأولى من التعليم الابتدائي، ص 26.

وإدراك النصوص شفهيًا، وكتابيًا، بمختلف أنماطها، السردية، والوصفية، والحوارية، والإخبارية، والحجاجية، وإنتاجه متى طُلب منه ذلك. « فبالنسبة للمعلم فإنّ تعليم الكتابة للأطفال هو في الحقيقة تدريبهم، وتمكينهم من إنتاج نصوص (Produire des textes)، وليس جملا أو فقرات في الوضعية الحقيقية للتواصل. أمّا بالنسبة للأطفال فمعرفة الكتابة هو أوّلا وقبل كل شيء امتلاك إستراتيجية كتابة النصوص (Une stratégie de production de texte)»[1].

ومن هذا المنطلق، حاولت المناهج الجديدة أن تتدارك الأخطاء، والنقائص التي سُجلت في المدرسة الأساسية التي أهملت نشاط التعبير الكتابي، وأكبر دليل على ذلك إدراجه في السنة الرابعة أساسي، واعتمادها على طريقة الإلقاء الشفاهي في تلقينه للتلميذ، أضف إلى ذلك تهميش هذا الأخير، وإهماله في العملية التعليمية التعلّمية.

يعتبر التعبير الكتابي الغاية التي يريد المنهاج أنّ يصل إليها اعتمادًا على الوحدات التعليمية الأخرى، التي تمّ اتّخاذها كوسيلة لتحقيق هذه الغاية، خاصة بعد تبنّي المقاربة النصية، فيكون النص بمختلف أشكاله محلّ ممارسة الفعل التعلّمي، بمعنى آخر هذه المقاربة التي تجعل « النص محور تدور حوله جميع الأنشطة اللّغوية، فيكون المنطلق الوحيد لها، وتتمثّل هذه المقاربة في نص يقرأه المعلّم ثم يمارس من خلاله التعبير الشفاهي والتواصل، ويتعرّف على كيفية بنائه، ويتلمّس منه القواعد النحوية، والصرفية، والإملائية ليدمجها في إنتاجه الكتابي، وهذا ما يبرر العلاقة الوطيدة بين القراءة، والكتابة أيْ التلقي، والإنتاج»[2]، فالنص عبارة عن الركيزة الأساسية التي تتمحور حولها كل النشاطات اللّغوية من أجل صقل كفاءة التعبير الكتابي لدى التلميذ، الذي يمكن اعتباره كوقفة تقييمية لاكتشاف الثغرات، ونقاط الضعف لما قد تمّ تحصيله من قبل، ويقول (شناولي. ب SCHNEWLY.B)، في هذا الصدد: « لم يعد المكتوب الذي ينتجه التلميذ الهدف النهائي للتعليم بل يعَدُّ محوره الأساسي »[3].

1 − JOLIBERT. J, Former des enfants producteurs de textes, groupe d'Ecowen, Hachette, Paris, 1994, p 6.

2 − الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية، السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، ص 6.

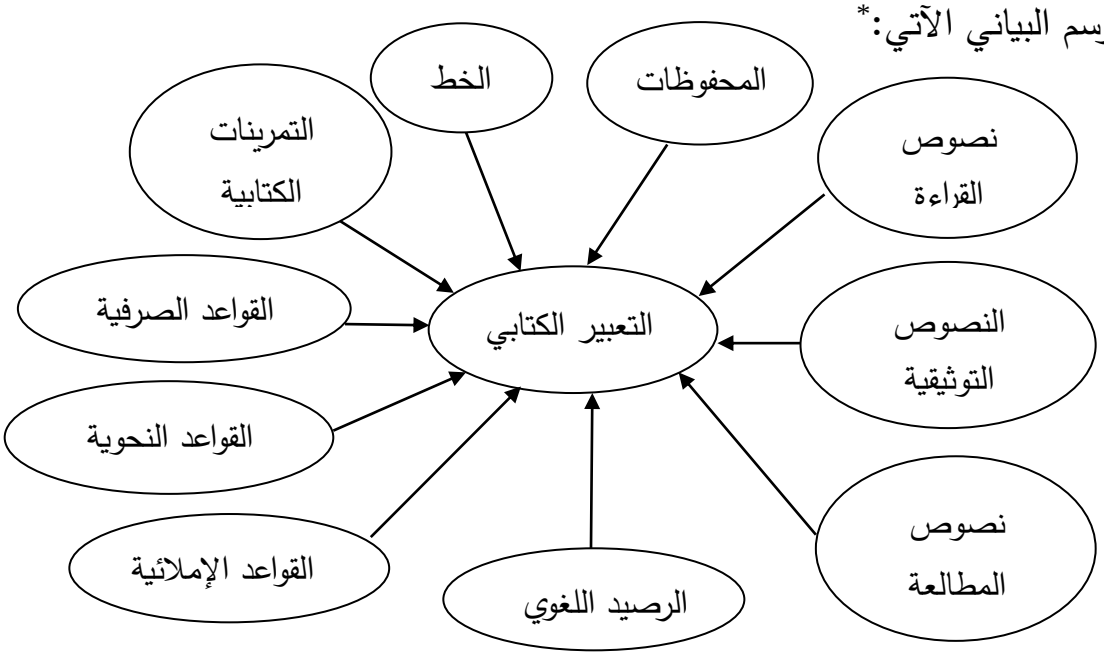
3 − SCHENEWLY. B, Enseigner à écrire des textes, p 145.

وبناءً على ذلك، تمّ إدراج الوحدات التعلّمية بكيفية تساعد التلميذ على استثمار المعارف السابقة، وفقًا لمنهاج اللّغة العربية، والوثيقة المرافقة له، إذْ يعدُّ مَعْلَمًا من معالم التجديد في كتب اللّغة العربية للمرحلة الابتدائية التي بُنيت على أساس جعل الوحدات التعلّمية المُدرجة في المحور كمصدر أساسي، ورئيسي تساعد التلميذ على إنجاز المشروع الكتابي. ويمكن تحديد مظاهر التجديد في بناء الكتاب المدرسي في ما يأتي:

– تأسيس الوحدات التعلّمية على المشروع، ويعني هنا الانطلاق من نص يعكس النمط الذي يراد تعريف التلميذ به ليتمكّن من تمثيل بنيته، وخاصيته حتى إذا دخل في مرحلة إنتاج نصه الخاص يمكنه الاعتماد على النص الذي انطلق منه في حصة القراءة.

– تأسيس الوحدة التعلّمية من حيث النشاط على مفهوم الترابط بين جميع الأنشطة، ويتحقق ذلك بواسطة الانطلاق من النص لدراسة الظاهرة اللّغوية المعزولة عن سياقاتها كما كان الحال في لسانيات الجملة[1].

ومن هنا يتضح أنّ هناك انسجاما بين المنهاج، والكتاب المدرسي، ويمكن تجسيد ذلك بالرسم البياني الآتي:*



رسم بياني رقم 01: يبين الوحدات التعليمية المستثمرة في التعبير الكتابي

1 – غطاس شريفة، بن عروس مفتاح، معالم التجديد في كتب اللغة العربية للمرحلة الابتدائية، سلسلة رياض النصوص، أعمال الملتقى الوطني حول الكتاب المدرسي في المنظومة التربوية الجزائرية، واقع وآفاق، مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية بالجزائر، جوان 2008، ص 58.

* الشكل من تصور الباحثة.

وكما يتبين في الرسم البياني أعلاه، يتضمن التعبير الكتابي كل النشاطات اللّغوية دون استثناء، ومن هنا تظهر بالفعل المكانة التي حظي بها مقارنة لما كان سائدا في المدرسة الأساسية، والتي اعتبرته كمادة ثانوية رغم الأهمية التي يكتسيها، مقارنة بالوحدات الأخرى التي تساهم بطريقة مباشرة في تمكين التلميذ من آليات الكتابة، والتعبير بنوعيه الكتابي والشفاهي.

ورُب سائل يتساءل كيف ندرج مادة التعبير الكتابي لتلاميذ لا تتعدى أعمارهم ست سنوات؟ بمعنى: هل تمّ اكتساب الآليات الأولية للتعبير عن الأفكار كتابيا لهذه الفئة من المتعلّمين؟

عندما نتحدث عن مادة التعبير الكتابي في هذه المرحلة المبكّرة من التعليم لا نقصد بذلك إرغام التلاميذ على كتابة موضوع طويل من إنتاجه، بل يتمّ تنشيط مادة التعبير الكتابي في السنة الأولى من التعليم الابتدائي من خلال:

- إتمام كتابة جملة من النص.
- كتابة جملة بسيطة متكاملة الأركان.
- ترتيب أركان الجملة ترتيبا صحيحا، وإبدال بعض كلماتها بما يناسب المعنى.
- إتمام عبارة ناقصة بكلمة.
- ترتيب كلمات متفرقة في جملة تامة المعنى[1].

وحتى يتمكّن التلميذ من التعبير عن أفكاره كتابيا في المراحل الأولى من التعليم، حرص المنهاج على أن تكون الموضوعات المقترحة في التعبير الكتابي مناسبة لقدرات التلميذ العقلية، واللّغوية، وملائمة لميوله، ورغباته، وكذلك مستمدة من واقعه، وتجاربه، وغير بعيدة عن إدراكه بل محددة بوضوح، وحافزة على التخيل[2]. وهذا ما سيمهد للتلميذ الطريق للتعبير عن أفكاره كتابيا، وذلك بكتابة فقرة بسيطة من إنشائه حتى ولو كانت المحاولة الأولى خاطئة أو دون المستوى المطلوب.

1 – مناهج السنة الأولى من التعليم الابتدائي، ص 26.

2 – المرجع نفسه والصفحة نفسها.

4 – أهداف تدريس التعبير الكتابي في المناهج الجديدة:

تكمن أهمية نشاط التعبير الكتابي في المدرسة الابتدائية، في محاولة إكْساب التلميذ الكفاءة النصية التي تُترجم قدرته على فهم النصوص، وإدراك أنواعها سردية كانت أو وصفية أو إخبارية، أو حجاجية، وإنتاج نصوص أخرى على منوالها، عند نهاية كل محور من المحاور المبرمجة خلال السنة الدراسية. ولذلك يعتبر التعبير الكتابي أهم ما ترمي إليه نشاطات اللّغة في المناهج الجديدة، إذْ إنّه عبارة عن نشاط إدماجي يستثمر فيه المتعلّم مكتسباته المختلفة، فيوظف الأساليب التعبيرية مستعينا في ذلك بقواعد الكتابة الواضحة، وعلامات الوقف. ففي نهاية الطور الثاني من التعليم الابتدائي يكون المتعلّم قد تمرّس على أوجه التعبير المتنوّعة، وترتيب الأفكار، وأدوات الربط، والصيغ، والتراكيب، وانتقاء الألفاظ والعبارات بدقة، موظفا إيّاها لتوسيع أفكاره كي يمارس التعبير الكتابي في نهاية الطور الثالث من التعليم الابتدائي (السنة الخامسة)[1]. وبمعنى آخر يكون قد تعرّف على المعايير المساعدة على إنتاج النصوص منذ السنة الأولى من التعليم الابتدائي.

ويسعى منهاج اللّغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي إلى تحقيق أهداف، تتمثّل في ما يأتي:

- توظيف الرصيد الإفرادي، والثقافي في وضعيات جديدة.
- استثمار الصيغ، والظواهر اللّغوية المدروسة.
- ترتيب الأفكار، واستخدام أدوات الربط.
- حسن انتقاء الكلمات أو العبارات المناسبة للفكرة.
- تحليل الأفكار، وتركيبها، والتوسع فيها.
- إبداء الرأي كتابيا في قضايا مرتبطة بالواقع المعاش.
- الاهتمام بصحة التعبير، وجودته.
- الكتابة السليمة في جميع الأنشطة[2].

1 – منهاج اللغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي، ص 16.

2 – المرجع نفسه، والصفحة نفسها.

إنّ المنهاج الجديد للغة العربية الذي أفرزته الإصلاحات التربوية، أعاد الاعتبار لمادة التعبير الكتابي إذْ أُدرجت بعض المصطلحات، والمفاهيم المرتبطة باللسانيات النصّية، والتي كانت غائبة في المدرسة الأساسية. ونذكر على سبيل المثال لا الحصر المفاهيم الآتية:

- توظيف أدوات الربط.
- اتساق النص، وانسجامه.
- الترابط.
- علامات الوقف... الخ.

4-1- أهداف تدريس التعبير الكتابي لتلاميذ السنة الخامسة من التعليم الابتدائي:

إن إدراج مادة التعبير الكتابي في المدرسة الابتدائية منذ السنة الأولى لم يأت من العدم بل من خلال الدراسات التي أكّدت على أهمية بناء كفاءة المكتوب من المراحل الأولى من التعليم، إذْ يرى (جفريJAFFRÉ. J.P) أنّه: « عندما يبدأ الطفل ذو الثلاث أو الأربع سنوات بترك أي أثر على سند معيّن في دار الحضانة أو في بيته، فهو بذلك بدأ يتحكّم في بعض آليات الكتابة»[1]، وهذا ما أغفلته للمدرسة الأساسية بإدراجها التعبير الكتابي في السنة الرابعة من التعليم الأساسي، حيث تعرضت للنقد « ليس فقط من المتخصصين في مجال تعليم اللغات، بل أيضا من واضعي برامج المدرسة الأساسية، حيث أنّهم برروا ذلك بعدم ملاءمة البرامج للتلميذ، لأنّها لا تسمح له ببناء كفائتين أساسيتين هما: كفاءتا التعبير الكتابي، والشفاهي»[2]، ونقرأ في منهاج السنة الثانية من التعليم الابتدائي أنّه من بين أهم أهداف تدريس اللّغة العربية لهذه الفئة هو: إنتاج فقرات تشتمل على ستّة أسطر يستعمل فيها التلميذ الرصيد اللغوي الخاص بالسنة الثانية من التعليم الابتدائي، لِمَا له من صلة بالموضوع، وبنية الكتابة، ويحترم فيها قواعد الإملاء، وضبط الكلمات...، وبالتالي يكون المتعلّم في نهاية السنة الثانية قادرا على فهم، وإنتاج نصوص شفوية، وكتابية متنوعة يغلب عليها الطابع الإخباري[3]. وبذلك يتعوّد التلميذ على الكتابة، ولن يصبح درس التعبير الكتابي

1 – JAFFRÉ. J.P, Graphèmes et idéographie pour une théorie de la langue écrite, C.N.R.S, Paris, 1990, p 79.

2 – GHETTAS. Ch, Op. Cit, p 97.

3 – مناهج السنة الثانية من التعليم الابتدائي، ص 11.

كعبء ثقيل ينفر منه، وسببه لا يعود إلى صعوبة هذا النشاط بل راجع إلى عدم تعويد التلميذ عليه منذ المراحل الأولى من التعليم، ولذلك « يتعلق الأمر بوضع التلميذ في مركز النظام التربوي من أجل بناء التعلّمات ضمن الكفاءات المكتسبة أيْ المكتسبات السابقة»[1].

ويعتبر تعليم اللّغة العربية في السنة الخامسة من التعليم الابتدائي تعزيزا لمكتسبات المتعلّم السابقة، وترسيخا للمبادئ اللّغوية الأساسية، والتي تسمح له بالتحكّم في القراءة، والكتابة، والتواصل في وضعيات مختلفة، « فإذا حلّ المتعلّم أكبر المشكلات المتعلقة بالتواصل الكتابي أقبل في المرحلة اللاحقة على التعلّمات المختلفة برصيد من المعارف اللّغوية، والثقافية يؤهله لمزاولة الدراسة»[2]، وبالتالي يكون التلميذ قادرا على كتابة نصوص متنوعة استجابة لما تقتضيه الوضعيات، والتعلّمات، وبتعبير آخر يكون قادرا على قراءة وفهم، وإنتاج خطابات شفوية، ونصوص كتابية متنوعة الأنماط: الحواري، والإخباري، السردي، والوصفي.

ويمكن تلخيص أهداف تدريس التعبير الكتابي في السنة الخامسة من التعليم الابتدائي في الجدول الآتي[3]:

جدول رقم (1): يبيّن الكفاءة القاعدية، والأهداف التعليمية للتعبير الكتابي

الكفاءة القاعدية	الأهداف التعليمية
يختار الأفكار وينظمها	– يحدد معطيات مشروع الكتابة (القصد، الموضوع، المستقبل). – ينظم أفكاره حسب الترتيب المناسب. – يسخر معارفه وتجاربه ومطالعته لتوليد الأفكار.
يوظف الكتابة لأغراض مختلفة	– يصوغ نصا يستجيب لنية التواصل. – يستعمل الكتابة وسيلة للتواصل (رسائل، بطاقات تهنئة، بطاقة دعوة، برنامج عمل... الخ). – يستعمل نصا أو عدّة نصوص للقيام بحصيلة أو تركيب.

1- VIVIER. J, De la compétence linguistique, aux compétences langagières, In Revue Repères N° 5, 1992, p 18.

2 – منهاج اللغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي، ص 3.

3 – المرجع نفسه، ص15.

	– يدون مذكراته. – يحرر عرض حال بسيط عن زيارة أو تجربة أو مطالعة. – يعبر كتابة عن رأيه، ومشاعره وأحاسيسه. – ينقل خبرا. – يحرر ملفا عن حدث، ويبدي رأيه في شأنه. – يحرر حكاية أو يتمّ حكاية. – يصف لعبة ويكتب قواعدها. – يحرر كيفية استعمال دواء أو جهاز أو آلة. – يكتب الملاحظات المشتقاة أثناء مشاهدة أو حصة ملاحظة. – ينجز مشاريع كتابية.

وحتى يرسخ كل هذا في ذهن التلميذ اعتمدت مناهج اللّغة العربية في المدرسة الابتدائية على بيداغوجيا المشروع، أو ما يسمى بإنجاز المشاريع.

– مفهوم بيداغوجيا المشروع:

استجابة لحتمية التغيير، والتعديل، لم يتوقف التجديد في المدرسة الجزائرية عند تطبيق المقاربة النصية، والمقاربة بالكفاءات فقط، بل تعدى ذلك إلى تطبيق بيداغوجيا المشروع التي تمتد جذورها إلى أفكار (جون ديوي DEWEY. J) الذي يؤكد على حتمية الإدماج بين خبرات المتعلّم ليس داخل المدرسة فحسب، بل وحتى خارجها، وهذا ما يحثّ عليه، إذْ يقول في كتابه "**المدرسة، والمجتمع**": « إنّ الضياع الكبير في التربية متأتٍ من عجز الطفل عن الانتفاع بما يُكتسب من الخبرات خارج محيط المدرسة، وما يجري داخل المدرسة نفسها»[1]، ويتحقق ذلك بتحويل المعارف المجرّدة إلى مشاريع يقوم بها التلاميذ أنفسهم، ولذلك اعتمدت المدرسة الجزائرية في منهاج اللّغة العربية على بيداغوجيا المشروع لكونه رافدا من روافد دعم، وإدماج الكفاءات القاعدية المحدّدة، والكفاءة الختامية باعتبار أنّ المشروع جملةٌ من

1 – الشيباني عمر محمد التومي، تطور النظريات والأفكار التربوية، الدار العربية للكتاب، ط 2، تونس، ص 349.

المهام يؤدّيها المتعلّم لتفعيل مكتسباته، وترسيخها، وتجنيد مهاراته في مواجهة وضعيات المشكلة[1].

ونقصد ببداغوجيا المشروع كل نشاط يمارسه المتعلّم في نهاية الأسبوع، ومدّة إنجازه لا تقل عن أسبوعين، وقد تزيد حسب أهداف المشروع، وطبيعته، وتنوع وسائله. وللمشروع أهمية كبيرة في حياة المتعلّم داخل المدرسة، وخارجها فهو وسيلة لتنمية قدراته، وميوله إلى الكتابة في كل المناسبات[2].

وتقوم طريقة المشروع على تقديم مشروعات للتلاميذ في صيغة، وضعيات تعلّمية تعليمية تدور حول مشكلة اجتماعية واضحة، تجعل التلاميذ يشعرون بميل حقيقي لبحث فيها، وحلّها حسب قدرات كل منهم، وبتوجيه، وإشراف المدرس، وكذلك اعتمادًا على أنشطة ذاتية متعددة في مجالات شتى[3]، وتعد بيداغولوجيا المشروع من بين العوامل التي تُكسبُ، وتُنمى عند المتعلّم عدّة قدرات من بينها:

- القدرة الإنشائية.
- القدرة على الاندماج، والتفاعل داخل الجماعة.
- احترام رأي الجماعة، وعملها، وقراراتها.
- الإحساس بالمسؤولية، وضرورة الانضباط على احترام الوقت، والآجال، وطبيعة العمل المطلوب.
- حسن التخطيط، والتنفيذ، والتقييم الذاتي، والجماعي[4].

ولكي تتحقق أهداف بيداغوجيا المشروع يجب أن تتوفر مجموعة من الشروط، ومن بينها أنْ:

- يكون الموضوع المقترح واقعيا، ومن دائرة ميول، واهتمامات، وحاجات المتعلّم.
- يقتصر دور المعلّم على التوجيه، والتنشيط، والإرشاد.
- يجدد المتعلّم ما أمكن من موارده لإنجاز المشروع.

1 – منهاج اللغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي، ص 16.

2 – الشيباني عمر محمد التومي، تطور النظريات، والأفكار التربوية، ص 17.

3 – غريب عبد الكريم، المنهل التربوي، ج1، ص 61.

4 – منهاج اللغة العربية للسنة الخامسة، ص 17.

- تراعى فيه الفرق الفردية.
- ينمي المشروع قدرات المتعلّم، العلائقية، والعملية، والاجتماعية، والعلمية، والمعرفية.
- ينمي عند المتعلّم حب العمل الجماعي، والتعاوني، والإحساس بالمسؤولية[1].

تعتبر بيداغوجيا المشروع من أهم روافد تفعيل الكفاءات المحددة مسبقا، وتحقيقها، ولذلك يجب على المعلّم احترام الخطوات الآتية:

– **اختيار المشروع:** بتحديد أهدافه بإشراك التلاميذ، وينبغي أن يكون المشروع مناسبًا لميول التلاميذ، ورغباتهم، حيث إنّه يثير أنشطة متعددة، ويمسُّ مجالات عمل متنوعة، ويكون قابلا للتنفيذ.

– **التخطيط للمشروع، وتنظيمه:** ويقوم المعلّم مع التلاميذ بتخطيط المشروع، وتنظيمه في ضوء الاحتمالات الممكنة، وذلك لضمان عدم الإخفاق في تنفيذه، وذلك بتحديد أهداف المشروع، وتقييمه، مع مراعاة مجموعات التلاميذ الذين سيتولون تنفيذه، واختيار وسائل، ومصادر تمويله مع تحديد المدة الزمنية الضرورية لتنفيذه.

– **تنفيذ المشروع:** ويتمّ ذلك من قبل التلاميذ بمساعدة المعلّم.

– **تقييم المشروع:** وفيها يناقش المعلّم المتعلّمين في ما أنجزوه. [2].

إنّ بيداغوجيا المشروع هي التي تبنّت فكرة المقاربة بالكفاءات، ولذلك فإنّ هناك ارتباطا وثيقا بين الاثنين خاصة عندما يتعلق الأمر بالربط بين المدرسة، والحياة، وهذا ما أخفقت فيه طريقة التدريس بالأهداف.

1 – الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي، ص 6.

2 – غريب عبد الكريم، المنهل التربوي، الجزء 2، ص 611.

الفصل الثاني
توطئة منهجية وطريقة جمع معطيات الدراسة

1 – المعطيات المنهجية:

1 – 1 – العينة، وخصائصها:

يهتم موضوع هذا البحث بدراسة مقارنة لظاهرتي الاتساق، والانسجام في كتابات تلاميذ السنة السادسة أساسي، وكتابات تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي باعتبار أن الموسم الدراسي 2007، و2008 عرف لقاء هاتين الدفعتين من التلاميذ المذكورتين أعلاه.

وعليه تضمنت عينة البحث فئتين من التلاميذ وهي:

أ– تلاميذ السنة السادسة أساسي

ب– تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي

وتتكون عينة هذا البحث من مائة وعشرين (120) تلميذا، منهم 54% من الذكور و46 % من الإناث، وتتراوح أعمار هؤلاء بين 11 و12 سنة يتوزعون على مجموعتين وفق النظامين التربويين المختلفين، وتتكوّن كل مجموعة من 60 تلميذا.

1 – 2 – الفضاء الجغرافي للبحث:

شمل فضاء هذا البحث ثلاثة دوائر تقع في الجزائر العاصمة، وتمتد الرقعة الجغرافية من الشرق إلى الغرب، يعني من دائرة الدار البيضاء إلى دائرة بوزريعة.

1 – 3 – المدارس المعنية بالدراسة

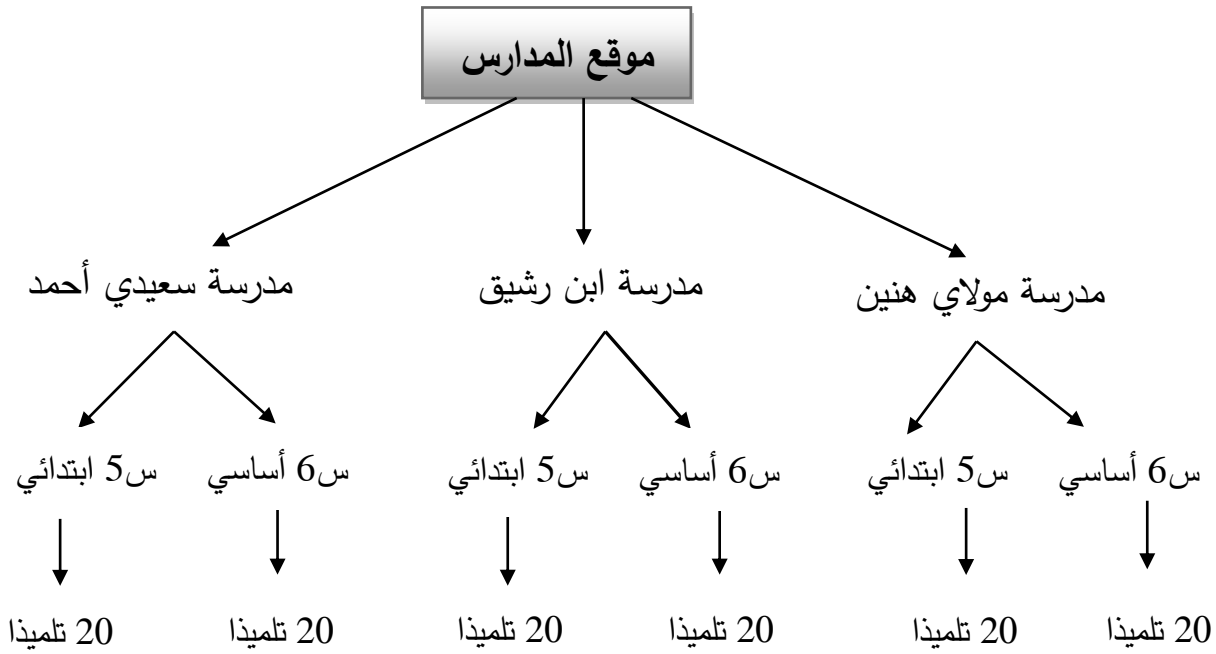
بلغ عدد المدارس المعنية بالبحث ثلاثة، وهي على نحو الآتي:

1– المقاطعة الإدارية (بوزريعة): مدرسة مولاي هنين (الأبيار)

2– المقاطعة الإدارية (سيدي محمد): مدرسة ابن رشيق (الجزائر الوسطى)

3– المقاطعة الإدارية (الدار البيضاء): مدرسة سعيدي أحمد (برج الكيفان)

ويمكن تمثيل ذلك بالرسم البياني الآتي:



فيمكن تلخيص كل ما سبق ذكره في الجدول الآتي:

جدول رقم (2): جدول يبيّن عيّنة الدراسة

المدرسة الابتدائية	مكان الدراسة	الأقسام المعنية بالدراسة	عدد العينة
مولاي هنين	الأبيار	قسم السنة 6 أساسي قسم السنة 5 ابتدائي	20 20
ابن رشيق	الجزائر الوسطى	قسم السنة 6 أساسي قسم السنة 5 ابتدائي	20 20
سعيدي أحمد	برج الكيفان	قسم السنة 6 أساسي قسم السنة 5 ابتدائي	20 20

2 – أدوات جمع المعطيات:

تعتبر عملية جمع المعطيات من بين الخطوات المهمة التي يتطلّبها البحث الميداني، فلهذا أولينا اهتماما خاصا لهذا الجانب، واعتمدنا على الوسائل، والأدوات المناسبة لموضوع البحث، وإشكاليته. وبما أنّ هذا البحث يهتم بالدراسة المقارنة بين دفعتين مختلفتين من التلاميذ تعرضنا إلى مقاربتين مختلفتين، فاعتمدنا ملاحظة الممارسة التعلّمية، والمقابلة، وهما طريقتان مجندتان في البحث الميداني.

2 – 1 – ملاحظة الممارسة التعلّمية

تقتضي الملاحظة المباشرة في البحث الأكاديمي المشاهدة، والمراقبة لظاهرة معينة، وتسجيل الملاحظات، وهذا ما قمنا به للحصول على المعلومات، والتقييم، وبهذه الطريقة جمعنا البيانات المتعلقة بأداء المتعلّمين، والمعلّمين على حد سواء. وتُوصلنا إلى الطريقة التي يتّبعها المعلّم في التدريس، وكيفية تعامله مع التلاميذ، والمادة الدراسية.

وفي الحقيقة لا يمكن استعمال أسلوب الملاحظة بصفة ارتجالية بل يجب أوّلا وقبل كل شيء، اتّخاذ إجراءات، من بينها إبراز الهدف من الدراسة، كذلك تحديد المعلّمين الذين سيخضعون للملاحظة، واختيار الوقت اللازم، والنشاطات المعنية بالملاحظة، إلى جانب تسجيل كل الملاحظات المتوصل إليها.

إنّ المعلومات التي تحصلنا عليها من خلال أسلوب ملاحظة التدريس داخل قاعة الدرس أفادتنا كثيرا حيث تمكّنا من تسجيل مجموعة من الملاحظات من بينها:

- تقييم أداء المعلّمات المعنيات بالبحث من حيث طريقة التدريس، وطريقة التواصل، والتعامل مع التلاميذ.
- تقييم التلاميذ من خلال درجة استيعابهم للدروس، وطريقة مشاركتهم في إنجاز الدرس، وكيفية تعاملهم مع معلمتهم، وزملائهم.
- تقييم مدى تطبيق المعلّمات لمقاييس التدريس الجيد، إذْ إنّ لكل معلمة طريقتها الخاصة في التدريس.

وحتى يتسنّى لنا تسجيل هذه الملاحظات حضرنا بعض الحصص التربوية في الأقسام الستة (6)، وهي:

أ. حصة القراءة باعتبار أنّها أوّل ما يفتح به المحور التعليمي.

ب. حصة التعبير الشفاهي باعتبار أنّها تعتبر كتمهيد لحصة التعبير الكتابي.

ج. حصة التعبير الكتابي (هدف موضوع بحثنا).

د. حصة تصحيح التعبير الكتابي للوقوف عند الصعوبات التي يعاني منها التلاميذ في هذا النشاط.

وعليه بلغ عدد الحصص التي حضرناها أربعا وعشرين (24) حصّة، بمعدل أربع (4) حصص لكل من الأقسام الستة. والجدير بالذكر هو أننّا لاحظنا خوفا، وارتباكا لدى

التلاميذ، وحتى المعلّمات[1] في الحصص الأولى، حيث أنّهنّ كنّ يصطنعن في تقديمهنّ للدروس، وخاصة في معاملة التلاميذ بطريقة جيدة، ولكن سرعان ما انسجمن معنا، وعدن إلى حالتهنّ الطبيعية إن صح التعبير.

والأمر نفسه بالنسبة للتلاميذ، إذْ كانوا يرفضون الإجابة عن الأسئلة، ويتحاشون الصعود إلى السبورة لكن سرعان ما تلاشى ذلك الخوف، والتردد، وتجاوبوا معنا بعد أن قدمنا أنفسنا لهم على أنّنا معلمة متربصة لفترة معينة، ويجب أن نحتكّ معهم، ومعلمتهم لكي نتعلّم منهم.

أما فيما يخص الملاحظات التي توصلنا إليها سنعرضها في الفقرة الموالية.

2 – 1 – 1 – ملاحظات حول الممارسة التعلّمية أثناء درس القراءة:

يعتبر الاهتمام بنشاط القراءة من أهم النشاطات التي تمارس في المدرسة الابتدائية، ويبدو ذلك بتكريس أكبر وقت ممكن لهذا النشاط لغرض إكساب التلميذ كفاءات عديدة من بينها تنمية الثروة اللّغوية بتوظيف المفردات، والتراكيب، والتعبيرات في سياقات معنوية هادفة. فهي بمثابة نقطة الانطلاق نحو التدريب على استيعاب المسموع، والتعبير، والإملاء، والتطبيق العملي لقواعد النحو بالتزام الإعراب، وضبط الكلمات.

وبتطبيق طريقة التدريس بالمقاربة النصية، تبوأت القراءة مكانة خاصة في التدريس إذْ هي عبارة عن مقاربة لغوية بيداغوجية قائمة على دراسة اللّغة بالنصوص من خلال قراءة النص، وتحليله، وإنتاج نصوص أخرى على منوالها.

ومن خلال حضورنا لحصة القراءة في أقسام السنة السادسة أساسي، وأقسام السنة الخامسة ابتدائي اتضح لدينا تطبيق نفس طريقة إنجاز هذه الوحدة عند كل المعلّمات دون استثناء وكأنّنا في مدرسة واحدة وليس ثلاث مدارس، وكأنّنا مع معلمة واحدة وليس ست معلمات، وتتمثّل هذه الطريقة في المراحل الآتية:

- التمهيد للدرس بطرح المعلّمة لبعض الأسئلة تدور حول موضوع النص.
- تكليف التلاميذ بالقراءة الصامتة.
- غلق الكتب، وتكليف التلاميذ بتحديد موضوع النص، وتلخيصه.

1 – حيث إنه لم نجد معلم من جنس الذكور.

- قراءة النص قراءة جهرية من قبل المعلّمة.
- تكليف بعض التلاميذ بقراءة النص.
- استخراج الكلمات الصعبة من النص، وكتابتها على السبورة، ومطالبة التلاميذ بشرحها بمساعدة المعلّمة.
- طرح المعلّمة للأسئلة حول مضمون النص، ومطالبة التلاميذ بالإجابة.
- استخراج الفكرة الرئيسية للنص، والأفكار الجزئية بعد تقسيم النص إلى فقرات.
- مطالبة التلاميذ بتلخيص النص في فقرة بسيطة.

2 – 1 – 2 – ملاحظات حول طريقة إنجاز درس التعبير الشفاهي:

تكمن أهمية التعبير الشفاهي في تمكين التلميذ من التعبير عن أفكاره شفاهيا قصد تنمية قدراته الخطابية، واكتساب المعلومات، وهو وسيلة للإفهام، والتفاهم، والتعبير عن المشاعر، والأفكار، والتدرب على ممارسة اللّغة بصياغة الجمل، وترتيب العناصر، واستخدام الألفاظ، والنطق بها بطريقة سليمة، وصحيحة، ولذلك ينبغي على المعلّم أن يهتم بهذه الوحدة، بخلق المواقف التواصلية التي تجعل التلميذ يتحدث بكل حرية، وحتى يتوصل أيضا إلى التمييز بين التراكيب الصحيحة، والخاطئة للمتعلّم.

أما عن طريقة تدريس هذه المادة بالنسبة لمعلمات السنة السادسة أساسي فهي تمرّ بالمراحل الآتية:

- إعادة قراءة النص تمهيدا للدخول في مادة التعبير الشفاهي.
- طرح سؤال عام حول النص.
- تكليف التلاميذ بالقراءة الصامتة.
- غلق الكتاب، وطرح المعلّمة لبعض الأسئلة حول مضمون النص.
- استخراج العناصر التي سيُبْنى بها التعبير الشفاهي بتوجيهات من المعلّمة التي تحاول مساعدة بعض التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في التعبير عن أفكارهم شفهيا.

وفي بعض الأحيان تطالب المعلّمة التلاميذ بالتعبير عن النص الذي تمّ قراءته انطلاقا من بعض الأسئلة التي تطرحها عليهم، إذْ تعتبر هذه الأسئلة كمحرك أو استثارة تمهد للتلميذ الدخول في الموضوع، ثم تُعيّنُ المعلّمة بعض التلاميذ الذين يصعدون إلى

السبورة لقراءة موضوع أمام زملائهم الذين يحكمون بدورهم على الإلقاء، ويتمّ في الأخير اختيار الموضوع الجيد وكتابته على السبورة.

ولكن ما أثار انتباهنا هو أنّه عند حضورنا لحصة التعبير الشفاهي في قسم السنة الخامسة ابتدائي "مدرسة سعيدي أحمد"، كتبت المعلّمة على السبورة عنوان النشاط المتمثل في مادة التعبير الشفاهي، ومن ثم طلبت التلاميذ فتح كتاب اللّغة العربية على نص من نصوص القراءة، وبدأ التلاميذ يقرؤون النص الواحد تلو الآخر. وهذه هي طريقتها في إنجاز نشاط التعبير الشفاهي على أساس أنّها الطريقة المثلى التي تساعد التلاميذ على التعبير عن أفكارهم شفهيا.

2 – 1 – 3 – ملاحظات حول طريقة تدريس التعبير الكتابي في التعليم الابتدائي:

لا تختلف طريقة تدريس التعبير الكتابي في المدرسة الابتدائية، حيث يستمد المعلّم الموضوع من المحور التعليمي الذي يتناوله طيلة أسبوع، ونشير إلى أنّ المشروع الكتابي يُعتبر أهم محطة لأنّ المحور كلّه يتأسس عليه، كما أنّه يُعتبر تتويجا لهذا المحور خاصة وأنّ المنهاج الجديد للغة العربية يُعطى بعدا أكبر للمكتوب في مفهومه الواسع، « وهذا الاهتمام يمتد من مرحلة تنظيم الورقة إلى غاية إنتاج نص كتابي منظم، ومنسجم »[1].

ولذلك يعتبر التعبير الكتابي تتويجا، ومُجنَّدا للمعارف اللّغوية، فهو بمثابة المرتع الخصب الذي يُدمج فيه المتعلّم ما اكتسبه في الحصص الماضية[2]، وهذا ما يُعرف في تعليمية اللغات بالاعتماد على المكتسبات السابقة لبناء اللاحقة منها، لأنّه « هو المنطلق الأساسي للمسار المعرفي، فهو الذي يُحَدّد العناصر الأساسية للكتابة انطلاقا من المكتسبات السابقة، ويسهّل استغلالها »[3].

ويقدم المعلّم درس التعبير الكتابي محترما الخطوات الآتية:

أ – حسن صياغة الموضوع بتوضيح عبارته.

ب – توجيه المتعلّم إلى إعداد تصميم مناسب للموضوع المقترح.

---

1 – دليل الكتاب، اللغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي، وزارة التربية الوطنية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2006 – 2007، ص 5.

2 – الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي، ص 14.

3 – FERREOL. G, FLAGEUL. N, Méthodes techniques de l’expression écrite et orales, Armand Colin, Paris, 1996, p 22.

ج – مناقشة هذه العناصر جماعيا.

د – إخبار المتعلّم مسبقا بمراحل الإنجاز، وبمقاييسه.

هـ – استغلاله في التقييم الذاتي[1].

ومن خلال حضورنا لبعض الحصص التعليمية في كل الأقسام التي اختيرت كعينة للدراسة الميدانية، لاحظنا أنّ المعلّمات يتّبعنّ الخطوات الآتية عند إنجازهنّ لنشاط التعبير الكتابي:

أ – التمهيد للموضوع (وضعية الانطلاق):

ويكون ذلك بإثارة انتباه التلاميذ، وتشويقهم للموضوع كأنّ تذكّر المعلّمة التلاميذ بموضوع القراءة أو موضوع التعبير الشفاهي.

وفي هذه المرحلة تُطرح الفكرة المراد معالجتها، وهي عبارة عن مجموعة من الأسئلة، والأجوبة الغرض منها تأسيس بنية الموضوع ضمن مجموعة من الأفكار لا تكون بالضرورة متناسقة، وبهذه الطريقة يستخلص عنوان الموضوع.

ب – عرض الموضوع:

ويتمّ ذلك من خلال استخراج عناصر الموضوع، وترتيب أفكاره الأساسية حتى يسهل إنجازه حسب ترتيب منطقي، وبتعبير آخر هي عبارة على مرحلة تصميم الموضوع، وبناء هيكله.

ج – إنجاز (إنتاج) الموضوع:

وفي هذه المرحلة يقوم التلاميذ بإنتاج مواضيعهم، بعد أن تتحقق المعلّمة من استيعابهم لكل عناصر الموضوع، وذلك بالتركيز على عامل التدرج في ترتيب الأفكار حتى يسهّل تقسيمها (مقدمة، عرض الموضوع، خاتمة)، والربط بين هذه العناصر الثلاثة.

2 – 1 – 4 – طريقة إنجاز حصة تصحيح التعبير الكتابي[*]:

أما فيما يتعلق بطريقة تصحيح التعبير الكتابي فهي مختلفة من معلمة إلى أخرى.

---

1 - FERREOL. G, FLAGEUL. N, op. Cit, p15.

* – طريقة معلّمة السنة السادسة أساسي مدرسة مولاي هنين ومعلّمة السنة السادسة مدرسة سعيدي أحمد.

- **الطريقة الأولى:** تتمثّل في استخراج مجموعة من الأخطاء من كتابات التلاميذ ثم تكتب على السبورة، ويقوم التلاميذ بتصحيحها تصحيحا جماعيا، بعد ذلك يتمّ اختيار أحسن موضوع، ومن ثم يُكتب على السبورة، وينقله التلاميذ على كراريسهم. وحسب المعلّمة التي تطبق هذه الطريقة، فإنّ هذه الطريقة ستحفز التلاميذ على إنجاز مواضيع جيدة في الحصص التي ستلي.
- **الطريقة الثانية**(**): فالمعلّمة هي التي تستخرج الأخطاء من وثائق التلاميذ، فتقوم بتسجيلها على السبورة على شكل جدول يضمّ الخطأ، نوع الخطأ، وأخيرا صوابه، ثم تطلب من التلاميذ استذكار القاعدة. وتتمّ قراءة أحسن موضوع، يليه موضوعا متوسطا، وأخيرًا يُقرأ أضعف موضوع، وفي نهاية الحصة تتعاون التلاميذ مع المعلّمة على إنتاج نص، وتسجيله على الكراريس.
- **الطريقة الثالثة:** فهي كالآتي: تقرأ المعلّمة بعض المواضيع المختارة، وعلى التلاميذ اكتشاف الأخطاء، وتسجيلها على السبورة، ثم يتمّ تحديد الخطأ مع تصحيحه، بعد ذلك يؤخذ أضعف نص مع الحرص على عدم ذكر اسم التلميذ حتى لا يُحْرج، ويقوم التلاميذ بإعادة صياغته بمساعدة المعلّمة، ثم ينقله التلاميذ على كراريسهم.

2 – 2 – المقابلة:

تتجلّى أهمية المقابلة في هذه الدراسة من خلال كونها حوارًا مباشرًا جرى بيننا، وبين مدراء، ومعلمات المدارس المعنية بالبحث، ونشير أنّه حاولنا مرارًا، وتكرارًا مقابلة مفتشا المقاطعتين، ولكن كل المحاولات باءت بالفشل، وفي كل مرّة نحدّد معهما موعدا يتخلفان عنه.

بالنسبة للمقابلات التي أجريناها مع مدراء المدارس الابتدائية، فأسئلتنا كانت تتمحور حول طريقة التدريس بالأهداف، وطريقة التدريس بالكفاءات، والفرق الموجود بينهما، ومدى تجاوب المعلّمات مع الإصلاحات الجديدة لمنهاج اللّغة العربية. من بين الإجابات التي تحصلنا عليها هو عدم التطبيق الجيّد لهذا المنهاج، وعدم انسجام المعلّمات مع محتواه، ولقد أرجعوا ذلك إلى عدم إخضاعهنّ لتكوين يتضمن المفاهيم الجديدة (المقاربة النصية مثلا).

** – طريقة معلّمة السنة السادسة أساسي، والخامسة ابتدائي في مدرسة ابن رشيق.

ولقد أفادتنا كثيرا التوضيحات، والمعلومات التي قدموها لنا حول التلاميذ الذي تمّ اختيارهم كعينة للدراسة. وأخيرا كان لهم الفضل في إنجاز الاختبار المقترح على تلاميذ العينة.

أما فيما يخصّ المقابلات التي أجريناها مع المعلّمات الستة، فلقد جرت الأسئلة حول طريقة إنجاز الدروس، وطريقة التعامل مع التلاميذ، كما طُرحت أسئلة حول مادة التعبير الكتابي، ومدى إقبال التلاميذ عليه، والصعوبات التي يعانون منها عند تحريرهم للمواضيع التي يكلفون بها.

وما أثار انتباهنا أثناء هذه المقابلات هو استياء معلّمات السنة الخامسة ابتدائي من البرامج الجديدة، إذْ يرين أن التدريس بالكفاءات، والمقاربة النصية صعبٌ جدا، وعدم تأقلمهنّ مع المنهاج الجديد الذي يتطلّب جهودا خاصة، وتحضيرا مكثفا للدروس، فضلا عن عدم فهمهن لهذين المصطلحين علما أنهنّ يُدرّسْن به منذ خمس سنوات، ممّا جعل معلمتين اثنتين (مدرسة ابن رشيق، ومدرسة سعيدي أحمد) تتوقفان عن التدريس رغم عدم بلوغهما سن التقاعد (25 سنة عمل).

3 – المدونة، وطريقة جمعها:

تمثلت المدونة في كتابات التلاميذ السنة السادسة أساسي، وكتابات تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي، وبذلك تحصلنا على مدونين وهما:

أ- مدونة تلاميذ السنة السادسة أساسي، واصطلحنا على تسميتها نصوص المدونة الأولى في الدراسة الإحصائية، والتحليلية.

ب- مدونة تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي، واصطلحنا على تسميتها نصوص المدونة الثانية في الدراسة الإحصائية، والتحليلية.

ولقد تم جمع هذه المدونة في أواخر شهر أفريل باعتبار أنّه في هذه الفترة يتمّ إنهاء البرامج.

3 – 1 – الظروف التي أنجز فيها الاختبار:

لقد أنجزنا الاختبار في الحصّة المخصصة للتعبير الكتابي، حيث قمنا بتسليم الموضوع للمعلّمة التي تكفّلت بكتابته على السبورة، وشرحه، واستخراج الكلمات المفتاحية،

(حدث هذا في خمسة عشرة دقيقة). ثم طلبت منهم التحرير في خمسة وأربعين دقيقة، وبعد هذه المدّة جمعت المعلّمة وثائق التلاميذ، وسلمتها لنا في نهاية الحصّة.

ونُشير إلى أنّنا أنجزنا هذا الاختبار بهذه الطريقة في الأقسام الستة المعنية بالدراسة علمًا أنّنا حضرنا بصفتنا معلّمة متربصة.

أما فيما يخص الموضوع الذي طرحناه على التلاميذ فهو كالآتي:

> ***« لقد قرأت أو شاهدت قصصا كثيرة تتحدث عن السلام، اكتب أنت بدورك رسالة لأطفال العالم تدعوهم فيها إلى السلام ».***

3 – 2 – قراءة المدونتين، وطريقة تصنيفها:

بعد حصولنا على كتابات تلاميذ السنة السادسة أساسي، وتلاميذ السنة الخامسة ابتدائي، وبما أن كل الأقسام التي أخذناها كعينة للدراسة كانت مكتظة، حيث تراوح عدد التلاميذ ما بين اثنين وثلاثين (32) تلميذا، وثمانية وثلاثين (38) تلميذا، لذلك كانت العينة تتجاوز مئة وتسعين 190 وثيقة، واخترنا مئة وعشرين (120) وثيقة بصفة عشوائية لتكون مدونة البحث، وقد توزعت بالشكل الآتي:

- ستون (60) وثيقة بالنسبة لمستوى السنة السادسة أساسي (المدونة الأولى).
- ستون (60) وثيقة بالنسبة لمستوى السنة الخامسة ابتدائي (المدونة الثانية).

وبعد ذلك قمنا بوضع رمز خاص بكل وثيقة على هذا الشكل[*]:

- مدرسة مولاي هنين السنة السادسة أساسي: من م 1_6 إلى م20_6.
- مدرسة مولاي هنين السنة الخامسة ابتدائي: من م 1_5 إلى م20_5.

---

* – (م) رمز لمدرسة مولاي هنين (الأبيار).
(ر) رمز لمدرسة ابن رشيق (الجزائر الوسطى).
(س) رمز لمدرسة سعيدي أحمد (برج الكيفان)
(6) رمز للسنة السادسة.
(5) رمز للسنة الخامسة.

- مدرسة ابن رشيق السنة السادسة أساسي: من ر 1_6 إلى ر 20_6.
- مدرسة ابن رشيق السنة الخامسة ابتدائي: من ر 1_5 إلى ر 20_5.
- مدرسة سعيدي أحمد السنة السادسة أساسي: من س 1_6 إلى س 20_6.
- مدرسة سعيدي أحمد السنة الخامسة ابتدائي: من س 1_5 إلى س 20_5.

4 – شبكة تقييم المدونة:

إن تحرير النص أو إنتاجه يتطلّب مهارات متنوعة، وآليات ذهنية معقدة إذْ إن هناك معايير، ومقاييس مختلفة يجب احترامها، والتقيد بها، كما أن هناك قواعد لغوية، ونحوية، وصرفية، ونصية يجب استثمارها أثناء الكتابة.

ولكي يتسنّى لنا تقييم كتابات التلاميذ في المدونتين قمنا ببناء شبكة تقييم تضمن العناصر الآتية:

4 – 1 – التقييم الشكلي:

ونشير أننا أدرجنا الجانب الشكلي في الانسجام النصي فتوافرها في النص يؤدي بهذا الأخير إلى الانسجام النصي والعكس صحيح.

ويتناول الجانب الشكلي العناصر الآتية:

- وضوح الخط (صحة رسم الحروف)
- احترام علامات الوقف
- احترام أسلوب الرسالة (باعتبار أن نص الاختبار يتطلّب كتابة الرسالة)

4 – 2 – تقييم الاتساق النصي:

- الإحالة النصية
- الإحالة بالضمير العائد
- الإحالة بالأسماء الموصولة
- الإحالة بأسماء الإشارة
- الروابط الحجاجية.

4 – 3 – تقييم الانسجام النصي:

- قواعد الانسجام عند شارول:
  - قاعدة التكرار
  - قاعدة التدرج
  - قاعدة عدم التناقض
  - قاعدة الترابط (العلاقات)
- احترام نمط النص
- البنية الكلّية للموضوع ومعيار الاختتام

5- طريقة حساب نسبة إدراج العناصر الإحالية، والروابط الحجاجية في كتابات التلاميذ

بعد استخراج الروابط الحجاجية وتصنيفها ثم عدّ نسب ورودها في كتابات المدونة الأولى وكتابات المدونة الثانية وذلك حسب الطريقة الآتية:

- $\frac{\text{عدد الروابط الحجاجية } \mathbf{100}x}{\text{المجموع الكلّي الروابط الحجاجية في المدونة والأولى الثانية}}$

- $\frac{\text{عدد الضمير العائد } \mathbf{100}x}{\text{المجموع الكلّي للإحالة في المدونة والأولى الثانية}}$

- $\frac{\text{عدد أسماء الإشارة } \mathbf{100}x}{\text{المجموع الكلّي للإحالة في المدونة والأولى الثانية}}$

- $\frac{\text{عدد الأسماء الموصولة } \mathbf{100}x}{\text{المجموع الكلّي للإحالة في المدونة والأولى الثانية}}$

الفصل الثالث

الكفاءة النصية، ومفهوم الحجاج، وخصائص النص الحجاجي

أوّلًا: الكفاءة النصية:

إن ما يُميّز التعبير الكتابي عن غيره من المهارات اللّغوية هو كونه الكلمة المكتوبة التي يسجل من خلالها الفرد تجاربه، وأحاسيسه، ويترجمها إلى نصوص، وتتحكّم في: « إنتاج النصوص عدّة عمليات لغوية، ونفسية، واجتماعية، ومعرفية، تُشكّل من الأجزاء وحدة منسجمة قائمة على قواعد تركيبية، ودلالية، وتداولية معًا، ويُؤدي الفصل بين هذه القواعد أو الاكتفاء بقسم منها إلى خلل حتمي في التفسير »[1]، ومن هنا فإنّ التعبير الكتابي يتطلّب عدّة كفاءات منها الكفاءة اللّغوية، والكفاءة التبليغية التواصلية، والكفاءة النصية.

إنّ الهدف من تعليم أي لغة كانت هو إكساب المتعلّم القدرة على استعمالها بمهاراتها الأربع، وهي الاستماع، والتكلّم، والقراءة والكتابة، وتسمى أيضا هذه المهارات " Les skills fondamentaux"عند (قالسو GALLISON. (R) ، وكوست ,COSTE. D)[2] " Ecrire, lire, parler, écouter"، ومن المعلوم أن اكتساب اللّغة يستوجب منطقيا اكتسابا لمهاراتها الاستعمالية بالدرجة الأولى، وليس التعرّف على الأمور النظرية الخاصة بها.

ويعودُ السبب في ذلك إلى اختلاف طبيعة كل من المعرفتين المهارية، والنظرية[3]، وانطلاقا من ظهور المفاهيم الجديدة في تعليم اللغات – خاصة في ما يتعلق بتعليم التعبير الكتابي– تحوّل اهتمام الباحثين من الجانب التنظيري للّغة إلى الجانب التطبيقي منه، إذْ إنّه أصبح من غير المقبول أن يُطلب من المتعلّم إعادة صياغة القواعد النحوية صياغة نظرية، ولكن يُطلب منه الفهم، والتعبير شفهيا أو كتابيا بصيغة سليمة[4]، هذا ويرى (ويداوسن WIDOWSON. H) أنّ باكتسابنا للّغة، لا نتعلم فقط صياغة جمل مقبولة؛ بل نتعلّم

1 – بحيري سعيد حسن، علم لغة النص، المفاهيم والاتجاهات الشركة المصرية العالمية للنشر، لونجمان، الطبعة 1، مصر، 1997، ص 105 – 106.

2 – GALISSON. R. et COSTE. D, Dictionnaire de didactique des langues, Hachette, Paris, 1976, p 506.

3 – BOGAARDS. P, Aptitude et affectivité dans l’apprentissage des langues étrangères, L.A.L, Hatier, Paris, 1988, p 26.

4 – Ibid, p 28.

أيضا استعمال تلك الجمل بطريقة ملائمة للأغراض التبليغية[1]، فتدريس مادة التعبير الكتابي هو تمكين المتعلّم من استعمال ما تعلّمه، بمعنى تمكينه من استخدام ما اكتسبه من القواعد اللّغوية، والثروة اللّغوية.

1 – مفهوم الكفاءة النصية:

تتجسّد الكفاءة النصية في تلك القدرة التي تُمكّننا من إدراك النصوص، وفهمها، وإنتاجها، لأنّ استعمال اللّغة في الحقيقة يكون على أساس أنّها نصوص وليست جملا منعزلة بعضها عن البعض، وإنّما هي في علاقة بجمل سابقة، ولاحقة تحيل إلى مراجع معينة على حد تعبير (آدم ADAM. J.M)، وهذه الكفاءة (النصية) هي التي تسمح للأفراد بأنّ يؤوّلوا ويفهموا نصوصًا، وأنْ ينتجوا هم كذلك نصوصا من هذا القبيل[2].

هذا ويرى (روخ RUCH. H) أنّ الكفاءة النصية عبارة عن « قدرات الفرد الخارقة على إنتاج، وفهم العملية التواصلية بفضل اتقانه للأنّظمة، والقواعد المتفق عليها » [3].

وحددت (مْوَارو MOIRAND. S) من جهتها ثلاثة مكوّنات أساسية تقوم عليها الكفاءة النصية وهي:

– **مُكوّن خطابي** "**Discusif**": إذْ يكتسب المتعلّم الآليات التي تمكّنه من توظيف مستويات مختلفة من الخطاب، وهذا من خلال وضعيات مختلفة للتواصل.

– **مُكوّن لغوي** "**Linguistique**": ويتمثل في اكتساب المتعلّم للنماذج الصوتية، والمعجمية، والتركيبية، والنصية للنظام اللغوي الخاص به.

– **مُكوّن مرجعي** "**Référentiel**": ويتبيّن من خلال استيعاب المتعلّم للمعايير الاجتماعية، والثقافية، الخاصة بمجتمعه[4]، حيث إنّ لكل مجتمع خصوصياته، وضوابطه تعبّر عنها من خلال استعمال بعض الأقوال، والعكس صحيح.

1 – WIDOWSON. (H), Une approche communicative dans l’enseignement des langues, Crédif Hatier, 1985, p 138.

2 – MAINGUENEAU. D, Eléments de linguistique pour le texte littéraire, Boards,Paris, 1993, p 143.

3 – RUCH. H, Linguistique textuelle et enseignement du français, Hatier, , Paris, 1980, p 51.

4 – MOIRAND. S, Situation d’écrit. Compréhension, production en langue étrangère Editions Clé international, Pris, 1979, p 75.

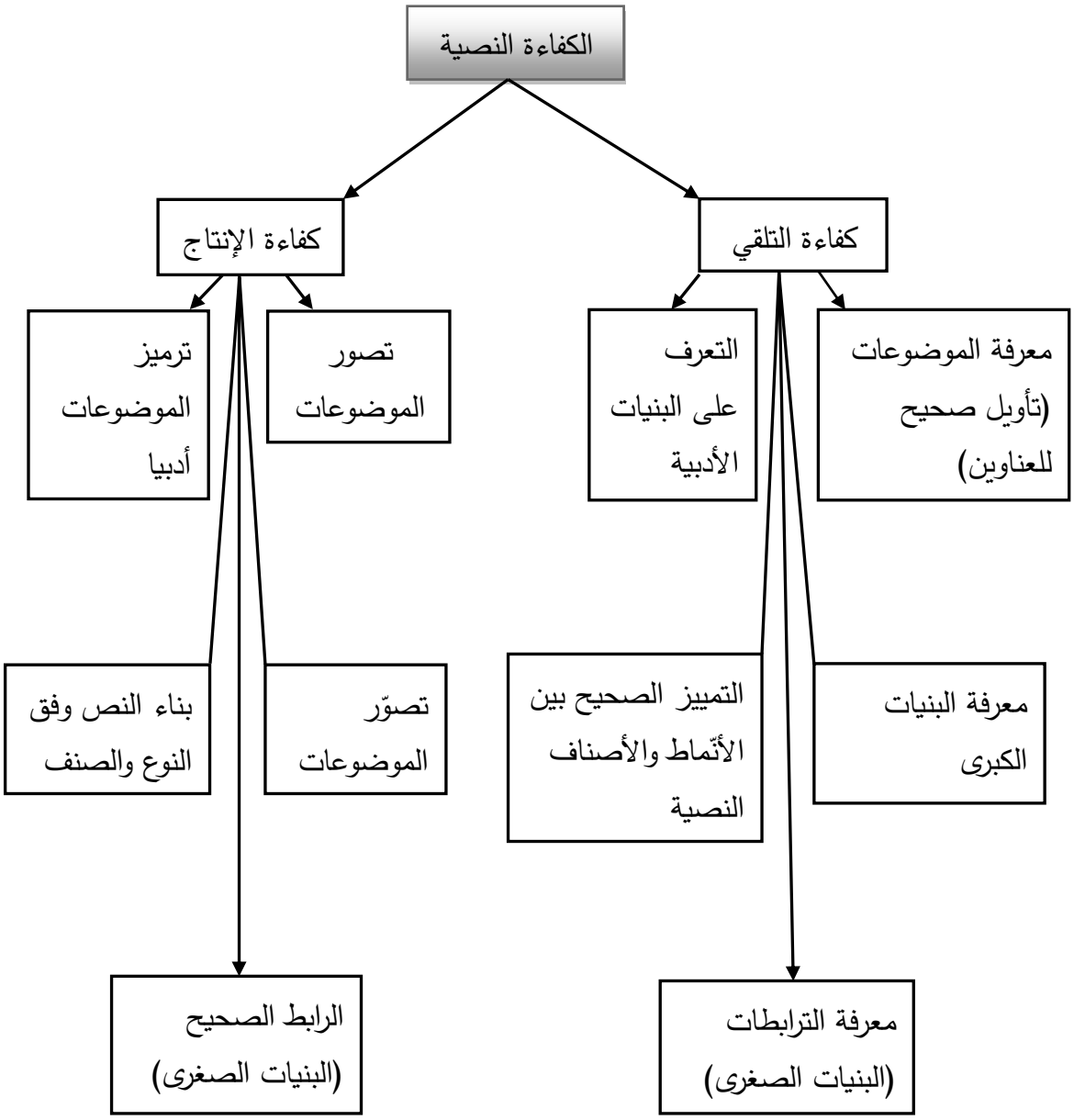
وتسير الكفاءة النصية وفق محورين أساسيين هما:

- محور خطي لتحقيق المتوالية الكلامية في شكل جمل.
- محور دلالي للعلامة اللّغوية، أيْ قدرتها الإحالية على وقائع، وأشياء توجد خارج اللّغة[1].

ولذلك فإنّ فهم هذه الجمل، التي تظهر في شكل مقاطع يتطلّب إدماجها ضمن كتلة نصية لتحديد العلاقات المستمرة، والمواقع التواصلية، والمراجع الإحالية، ولذلك وحسب (روخ RUCH. H) يمكن ربط مصطلح الكفاءة النصية بمصطلحين أساسيين هما القدرة "Capacité"، والمعرفة "Connaissance"، وتجدر الإشارة إلى أنّ الكفاءة النصية تتجلّى في كفائتين وهما: كفاءة التلقي "Compétence réceptive"، وكفاءة الإنتاج "Compétence productive"، ويمكن تمثيل ذلك بالشكل الآتي[2]:

1 – غريب عبد الكريم، المنهل التربوي، ج1، ص 183.

2 – المرجع نفسه، الصفحة نفسها.



رسم توضيحي يبين عناصر الكفاءة النصية

ويُشير (آدام ADAM. J.M) إلى أنّه لتداول النصوص في المجتمع يجب أنْ نتقبّل، ونعترف بوجود كفاءة نصية لدى منتجي النصوص كتابيا، وشفهيا، والتي تجعلهم قادرين على إنتاج، وفهم النصوص[1]، ويقول (مانغينو MAINGUENEAU. D.) في هذا الصدد: « بمَا أنّ المتحدِّثي ن قادرون على إصدار الحكم على مجموعة من الجمل بأنّها

1 − ADAM. J.M, Eléments de linguistique textuelle, théorie et pratiques de l'analyse textuelle, Liège, Mardaga, 1990, p 108.

منسجمة أم لا، يمكن أن نُجزم بوجود الكفاءة النصّية، وبمقتضى ذلك بإمكان المتحدثين إنتاج، وتأويل الأقوال التي تتعدى حدود الجملة »[1].

يمكن تحديد مفهوم الكفاءة النصية على أنّها: « مجموعة من المعارف، والمهارات، والمواقف المساعدة على إنتاج المكتوب لدى المتعلّم »[2]، وممّا لا شك فيه، فإنّ المدرسة تلعب دورًا كبيرًا في ترسيخ الكفاءة النصّية، وتحسينها بالاعتماد على المكتسبات السابقة، فيُفترض أن يكون المتعلّم قد اكتسب الكفاءة النصية التي تجعله يستعمل اللّغة بقواعدها المعجمية، والنحوية، والصرفية، والدلالية، والنصّية قبل التحاقه بالمدرسة، وحسب (شيرلي SHIRLEY C.T) فإنّ مفهوم الكفاءة النصية الشاملة يتعدى مجرد الاهتمام بتصحيح النص، بل يجب أن يكون مفهومًا جوهريًا لدى المعلّم[3]، الذي كثيرًا ما يتهرّب من مسؤولية تعليم التلميذ المبادئ الأساسية للمكتوب، لأنّ الكفاءة النصية للمتكلم أو المحرّر (مُنتج النص) لا يمكن أن تكون محصورة داخل مجموعة محدّدة من القواعد اللّغوية التي تخصّ إنتاج نص جديد[4]، بل كل محاولة كتابية حتى، وإن كانت صعبة أو خاطئة في البداية، مع التمرّن يتغلّب التلميذ على تلك الصّعوبات، ويتوصّل إلى إنشاء نصوص مقبولة إلى حد ما، ولهذا يرى (جينو GENOT. G)، أن النّصوص ليست عبارة عن مُجرّد تشكيلة من الجمل، بل تبيّن اكتساب لكفاءة معينة، وتتجلّى هذه الأخيرة في عدد من القدرات المكتسبة، والضمنية، والمستخدمة تلقائيا من قبل المتكلم، أو المحرر، والذي بإمكانه أن:

- يميز بين مجموعة من الجمل على أنّها نص منسجم.
- يعيد إنتاج النّصوص بشكل آخر مع الاحتفاظ بجزء من معناها.
- يلخّص أو يقلّص نصوصًا.
- يحدّد الفكرة العامة، والأفكار الأساسية لنص ما.

---

1 − MAINGUENEAU. D, Eléments de linguistique pour le texte littéraire, p 143.

2 − DIEPE Groupe : Savoir écrire au secondaire : Étude comparative auprès de quatre populations francophones d'Europe et d'Amérique, Bruxelles, De Boeck Université, 1995, p 26.

3 − SHIRLEY. C.T, La cohérence textuelle, pour une nouvelle pédagogie de l’écrit, l’Harmattan, coll. Langue et parole, Paris, 2000, p 9.

4 − Ibid, p 30.

– يقترح تأويلا يتمركز حول موضوع ذلك النّص.
– يقرّر ما إذا كان النّص كاملا أو ناقصا.
– يبني انسجاما بوضع الرّوابط إذا كانت ناقصة أو إضافة بعض العناصر الناقصة.
– يعلّق على النص.
– يستخرج فقرات جزئية منسجمة، مستقلة بذاتها ثم إعادة الربط بينها [1].

ويقول (جينو GENOT. G) في هذا الصدد: « بما أن الشخص المتكلم يمكنه أن يُنشئ عددا غير منته من الخطابات المختلفة، وتأويلها كذلك، فإنّ كفاءته بالضرورة كفاءة نصية »[2].

وحسب (آدام ADAM. J.M)، يَكْمن دور الكفاءة النصية في جعل المتكلّمين قادرين على فهم أحداث كلامية نصية، وكذلك على إنتاجها، حيث إنّها تسمح بإدراك مقاطع نصية على أنّها سردية، أو وصفية أو حجاجية، وإنتاج مقاطع أخرى على منوالها، متى طُلب منهم ذلك. وهذا كلّه بالاعتماد على آليات اتساق النص، وانسجامه ضمنيا، ولكن بدرجات متفاوتة من متعلّم إلى آخر.

وينبه (آدام ADAM. J.M) إلى نقطة أساسية، وهي أنّه عندما تتداول النّصوص في المجتمع يجب أن نعترف بوجود الكفاءة النصية لدى المتعلّمين، والتي تجعلهم قادرين على فهم، وإنتاج نصوص مترابطة، ومتسقة، وبالتالي منسجمة، وبأنماطها المختلفة، وصفية كانت أو حجاجية أو سردية أو إخبارية.[3]

تتلخص الكفاءة النصية في مجموعة من القدرات اللّغوية، والتواصلية التي يكتسبها الفرد منذ الصغر، وتتجلّى هذه القدرات على شكل نصوص تكون إما شفهية، وتتكفل المدرسة بصقلها حتى يتمكّن المتعلّم من إنتاج نصوص أكثر تعقيدًا انطلاقًا ممّا سبق أن تعلّمه، وتلقاه بالاعتماد على آليات الاتساق التي تعمل على توليد عدد من الجمل المترابطة من خلال توظيف أدوات الربط، والعائد من أجل ضمان نمو النص، وتمييزه من "لا نص"، وهذا ما يجعل المتلقي يحكم عليه بالانسجام أو بعدمه، ممّا يؤدي إلى التبليغ، والتواصل بلغة

1 – GENOT. G, Grammaire et récit, Editions Européenne, France, ERASME, 1990, p 86.

2 – Ibid, pp 183 – 184.

3 – ADAM. J.M, Eléments de linguistique textuelle, théorie et pratique de l’analyse textuelle, p 108.

سليمة، وواضحة، في كل المواقف التواصلية دون استثناء، ولكن يبقى السؤال المطروح، وهو كيف يكتسب (المتعلّم) الكفاءة النصّية؟ وما هي العوامل المساعدة على بنائها؟

2 – العوامل المساعدة على بناء الكفاءة النصية عند المتعلّم:

إن التعبير عن الأفكار بلغة الكتابة ليس بالأمر الهيّن خاصة عندما يتعلق الأمر بتلاميذ المرحلة الابتدائية، وفي هذا الصد يقول (لوفرسنوا LE LEFRANÇOIS. P):

« تتجسّد كفاءة المكتوب في مجموعة مُهمّة من العناصر اللّغوية التي تتضمن هي بدورها الجانب المعجمي، والجانب الصرفي، والجانب الدلالي، والجانب النحوي التركيبي، والجانب النصّي الذي يسمح بتنظيم مجموعة من الوحدات اللّغوية وفق نسق معين لتكوين جملة، ثم مجموعة من الجمل التي تشكل فقرة بلغة صحيحة »[1]، وهذا ما يستدعي طبعا من المتعلّم التحكّم في هذه الأدوات، وتوظيفها بطريقة سليمة، وهي على سبيل المثال لا الحصر:

- توصل التلميذ إلى التعبير عن أفكاره بصفة واضحة، ومنسجمة.
- استعمال أدوات الربط، وتوظيفها بطريقة سليمة.
- استعمال وحدات لغوية محددة تَخْدم الموضوع.
- استعمال، واحترام نمط النص.
- توظيف القواعد النحوية، والصرفية.
- استعمال علامات الوقف في مكانها المناسب[2].

ولكن ليس معنى هذا أن يكون المتعلّم متمكّنًا من اللّغة « لأنّ في مجال التعليم لا نكوّن لغويين Des linguistiques، ولكن نجعلهم قادرين على قراءة النصوص، وكتابتها»[3]، إذا، يجب أن يمرّ تعليم التعبير الكتابي بمراحل مختلفة، وذلك بالاعتماد على تطبيق الطريقة المناسبة لكل فئة من الفئات العُمرية لأنّ التمكّن من التعبير كتابيا لا يتطلّب فقط التحكّم في الأدوات اللّغوية، والقواعد اللّغوية بمختلف أنواعها؛ بل يتطلّب كذلك نضج الجانب النفسي لأنّ كفاءة المكتوب هي « نتيجة للعمليات الذهنية التي يستعملها التلميذ

1 - LEFRANÇOIS. P, et autres, op. Cit, p 14.
2 - Ibid, p 14.
3 - DEBANC. C.G, Transpositions didactiques et chaines de reformulation des savoirs : Le cas des connecteurs, In Revue Pratiques, N° 97, Juin 1998, p 137.

عندما يُطلب منه ذلك، إضافة إلى المعارف التي يقدّمها المعلّم »[1]، لذلك يرى (موفي J.D .MOFFET) أنّ مهارة التعبير الكتابي تتضمن ثلاثة أنواع من الكفاءات، وهي: الكفاءة اللّغوية، والكفاءة النصّية، والكفاءة الخطابية، وهذه الكفاءات متداخلة فيما بينها. فالكفاءة اللّغوية ترتبط بمعرفة نظام، وقواعد الاستعمال اللغوي، أمّا الكفاءة النصية فهي تتصل بمعرفة مكوّنات، وبنية النصوص، والقدرة على بناء، وتنظيم النص بطريقة منسجمة، أمّا الكفاءة الخطابية فهي عبارة عن معرفة الوسائل اللّغوية التي تسمح بربط النص بسياق معين أو نمط معين[2]. ولا يتسنّى لذلك للتلميذ إلا إتباع منطق التفكير لأنّه هو المنطلق الأساسي للمسار المعرفي، فهو الذي يُحدّد العناصر الأساسية للكتابة انطلاقا من المكتسبات السابقة ويسهل استغلالها[3]، وهذا ما جعل واضعو المناهج التعليمية الجديدة يدرجون مادة التعبير الكتابي منذ السنة الأولى ابتدائي حتى يتمكّن التلميذ من تلقي المبادئ الأولية للكتابة منذ المراحل الأولى من التعليم، من خلال برمجة نصوص متنوعة، ومختلفة تكون في متناول التلاميذ، من أجل أن يمتلكوا إستراتيجية كتابة النصوص، وذلك بالاعتماد على:

- القدرة على التحكّم في نمط النص الذي هو مطالب بإنتاجه.

- الكفاءات التي تمكّنه من اختيار من مجموع أنماط النصوص، النمط المناسب، وذلك بالاعتماد على المميّزات الخاصة بكل نمط.

- كفاءة إنتاج النصوص، ولا يتسنّى ذلك إلّا إذا كان متحكّما في مختلف آليات إنتاج النص ابتداءً من البنية الصغرى أيْ الربط بين الكلمات، وبين الجمل وصولا إلى البنية الكبرى (الربط بين الفقرات).

- وأخيرا الكفاءات اللّغوية عامة (التركيبية، والمعجمية، والإملائية) المستعملة في كل أنماط النصوص[4].

---

1 – DELCAMBRE. I, Construire une séquence didactique autour d’un problème d’écriture : L’explication, In Revue Pratique N° 92, Décembre 1996, p 67.

2 – MOFFET. D, op. Cit, p 98.

3 – FERRÉOL. G, FLAGEUL. N, Méthodes et techniques de l’expression écrite et orale. Armand Colin, Paris, 1996.

4 – JOLIBERT. J, op. Cit, p 6.

وتجدر الإشارة إلى شيءٍ مهم، وهو أنه لا يجب في تعليمية المكتوب الاكتفاء بتلقين تقنيات المكتوب فقط، بل يتطلب الأمر كذلك الاهتمام بالمبادئ الأساسية للقراءة، والتعبير الشفاهي، إذْ أظهرت الدراسات الحديثة في ميدان تعليمية اللغات التأثير المباشر، والإيجابي الذي تلعبه هاتان المادتان، ودورهما كذلك في صقل كفاءة المكتوب عند التلاميذ، وبالخصوص إذا أُخذ ذلك بعين الاعتبار ابتداءً من مرحلة التحضيرية "Le préscolaire" بما لها من أهمية في اكتساب الكفاءة النصّية.

3 – دور القراءة في اكتساب التلاميذ الكفاءة النصّية:

تعتبر القراءة من أهم النشاطات التي تمارس في الأقسام الابتدائية، ويبدو ذلك من خلال تكريس أكبر وقت ممكن لهذا النشاط، وبالتالي تكتسي حصة القراءة أهمية كُبرى للوحدة التعلّمية؛ بل وتعدّ الركيزة الأساسية.

إنّ الوحدة التعليمية في منهاج اللّغة العربية في المدرسة الابتدائية تنطلق من نص القراءة، خاصة بعد تبنّي المقاربة النصّية، ويندرج ضمن محور تَتْبَعه أسئلة حول الفهم، توسّع دائرة المتعلّم إلى أبعد من النّص، وكل النشاطات اللّغوية التي ستأتي فيما بعد تكون على علاقة مباشرة بهذا النص، ونذكر على سبيل المثال: التعبير الكتابي، والشفاهي.

تعدُّ حصة القراءة المدخل الأساسي للوحدة التعلّمية، حيث يتناول المتعلّم فيها نصًّا نثريًا أو شعريًا يتدرب فيه على القراءة المستمرة باحترام علامات الوقف، أو استنطاق المعاني الظاهرة، والكامنة أثناء قراءته، وبعدها[1] ولا يزال نشاط القراءة نشاطًا هامًا، ومحوريًا حتى في نهاية المرحلة الابتدائية من خلال نص يقرأه المتعلّم ليتمرّن على:

أولا: الأداء الحسن، والجودة البيانية، وحسن استنطاق علامات الوقف، واستجلاء المعاني، وتبيين وظائف الأساليب المختلفة.

ثانيا: اكتشاف التراكيب النحوية، والصيغ الصرفية، والقواعد الإملائية، وتُلْمَسَ فوائدها ثم التطبيق على منوالها حسب ما تُمليه المقاربة النصّية.

ثالثا: بعض مبادئ التذوق الأدبي ليحقق المتعلّم وجه القراءة بشقيه الأدائي، والاستثماري انطلاقا من الأهداف الآتية:

1 – الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي، ص 11.

- جودة القراءة المعبرة عن الفهم.
- القراءة المحترمة لقواعد الإملاء، والوقف، والاسترسال.
- فهم المقروء، والتقرب من معانيه.
- تجاوز المعنى السطحي، والوصول إلى المعاني الداخلية بالاستعانة بالقرائن اللّغوية، وغير اللّغوية.
- اكتشاف المعنى السياقي، والمفردة والعبارة.
- توظيف التراكيب النحوية المختلفة[1].

وهذا من شأنه أن ينمي الكفاءة النصية لدى التلاميذ، لذلك فإنّ الدراسة المتأنّية لنصوص في كتب القراءة للغة العربية، تُبيّن مدى تنوّعها، إذْ نجد في هذه الكتب نصوصا معرفية، وتوثيقية، وشعرية، إضافة إلى نصوص المطالعة، وكلّها من شأنها أن تساعد التلميذ على الحصول على معلومات معرفية مختلفة، وهذا ما يمكن أن نسميه "بالكفاءة المعرفية".

إذا لا يتمّ إنتاج نصوص من العدم، بل تعدّ القراءة من أهم النشاطات التي تساعد التلميذ على الكتابة لأنّها تعتبر كمدخل للتعلّم، فيقوم التلميذ أثناءها على تحليل الكلمات، والرموز الموجودة أمامه ليستنتج منها فكرة أو معنى، ليس هذا فقط بل تعدُّ القراءة من أهم الوسائل المساعدة على التعبير، والتواصل لأنّ التلميذ عندما يتعلّم القراءة، فهو في الوقت نفسه يتعلّم الكتابة، فإذا كانت إستراتيجية القراءة تتجه نحو معرفة الفكرة العامة للنص، والموضوع الرئيسي للفقرة أو النص بكامله، فإنّ إستراتيجية الكتابة تتّجه نحو معرفة سبيل تنظيم النص، وطرق عرضه، وهي الخطوات الأولى للكتابة الصحيحة[2]، لذلك فإنّ علاقة القراءة بالمكتوب هي علاقة تكامل، وترابط، لأنّها تزوّد التلميذ بالرصيد اللّغوي، وآليات إنتاج نص، لذلك كّلما كَثُرت القراءات عند التلاميذ كلّما تَحسَّن مستواهم في المكتوب، « ففي الواقع نكتسب الكفاءة النصية بفعل القراءة (المطالعة) المتواصلة، والمستمرة»[3].

1 – منهاج اللغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي، ص 12.

2 – صوفي عبد اللطيف، فن الكتابة، أنواعها، مهاراتها، أصول تعليمها، دار الفكر، ط 1، دمشق، 2007، ص 39.

3 – CORNAIR. C et RYAMAND. P.M, Le point sur la production didactique des langues, collection que sais-je ? Paris, 2002, p99.

فالقراءة هي التي تساعد التلميذ على تعلم أنشطة أخرى، ولذا نجد التلميذ الضعيف في القراءة، ضعيف في الأنشطة المدرسية الأخرى، فهي تسهم في النمو العقلي للفرد من خلال ما يكتسبه من ثقافةٍ، ومعرفةٍ، كما أنّها تساعده على التقدّم، والتحصيل الدراسي في كل المواد[1]، وبالتالي عن طريق القراءة يكتسب التلميذ ثلاث مهارات أساسية تساعده في ما بعد في إنشاء نصوص مقبولة شكلا، ومضمونا، وتتمثّل هذه المهارات في ما يأتي:

– مهارات تركيب أو استعمال كلمة لبناء جملة (يعني ترتيب كلمات الجملة في أشكالها، وعلاقاتها الصحيحة)، فيها يتعلّم التلميذ بعض قواعد النحو، واستعمال علامات الوقف لتوضيح المعنى، كما يتعلّم التلميذ أيضا الطريقة التي تُعْرَضُ بها الكلمات مكوّنة العبارات، والتي بدورها تكوّن الفقرات.

– مهارة التعرّف على دلالات الألفاظ، وفيها يتعلّم التلميذ العلاقات بين الكلمات والجمل لإكمال المعنى.

– مهارة إدراك اللفظة الصوتية للحروف، ومجموعات الحروف، وخاصة المقاطع، وفيها يتعلّم الطفل العلاقة بين الكلمات المكتوبة، والكلمات المنطوقة، ومخارج الألفاظ[2]، وبطبيعة الحال لا تتكون هذه المهارات على حدى؛ بل تظهر، وتطور، وتنمو بشكل متجانس، ومتداخل لتصبح في ما بعد وكأنّها مهارة واحدة.

ولقد أكّدت البحوث، والدراسات الحديثة على أنّه « لا يُمْكن بناء التعلّمات في مجال المكتوب دون تعلم قراءة النصوص»[3]، « فبالقراءة لا ندرك لا الحروف، ولا المقاطع، ولا حتى الكلمات، بل ندرك المعاني بشكل مباشر»[4]، وهذا ما يحتاج إليه التلميذ عندما يُكلف بالتعبير عن أفكاره كتابيًا التي هي أوّلا وقبل كل شيء معاني كامنة في الذهن تحتاج إلى رموز لتتحوّل في الأخير إلى رسالة صوتية إذا كان التعبير شفهيًا، وإلى رسالة كتابية إذا

1 – بدري مصطفى رياض، مشكلات القراءة، من الطفولة إلى المراهقة (التشخيص والعلاج)، دار الصفاء للنشر والتوزيع، ط 1، عمان، 2005، ص 22.

2 – المرجع نفسه، ص 308.

3 – DELCAMBRE. I, op. Cit, p 65.

4 – COHEN. I et MAUFFREY. A, Vers une nouvelle pédagogie de la lecture, Armand Colin, Paris, 1988, p 68.

كان التعبير كتابيًا. فالقراءة إذا هي « التناول أو الإدراك المباشر للمعنى »[1]، وهذا ما أشارت إليه (مْوَارو MOIRAND. S)، إذْ تؤكد على أنّ « الفهم القرائي هو في الحقيقة إنتاج المعاني (Produire de la signification) وليس تلقيها (Recevoir)، كما كنّا نعتقد منذ زمن طويل في تعليمية اللغات»[2].

لذلك يمكن اعتبار حصص القراءة في ظلّ المقاربة النصية من أهم الروافد التي يستمد منها التلميذ أفكاره، وألفاظه، وأسلوبه، وطريقة التقيّد بالموضوع، واستعمال الرصيد اللغوي المناسب لذلك، وتوظيف القواعد بمختلف أنواعها الإملائية، والصرفية، والنحوية، والدلالية والنصّية، والتدرّج في تحرير المكتوب (مقدمة، وعرض، وخاتمة)، والاعتماد على السلامة اللّغوية بالرسم الإملائي الصحيح، واستعمال علامات الوقف في المكان المناسب إلى غير ذلك من الأدوات، والوسائل اللّغوية التي يتزّود بها التلميذ انطلاقا من نصوص القراءة باختلافها، وتنوعها.

4 – دور التعبير الشفاهي في اكتساب التلاميذ لكفاءة النصّية:

يعتبر نشاط التعبير الشفاهي من أهم المهارات اللّغوية التي تساعد التلميذ على اكتساب الكفاءة اللّغوية « وتبرز فيه فعالية التلميذ، ومدى قدرته على توظيف الحصيلة اللّغوية والتصرّف فيها، ليُعبّر تعبيرا دقيقا. فهو عملية إبداع تتعزّز بالقراءة، والمطالعة، ولذلك يأتي التعبير الشفاهي، والتواصل عقب نشاط القراءة »[3]، وليس من السهل أن يعبر التلميذ عن أفكاره شفهيا؛ بل إنها عملية معقدة، وعميقة تقتضي التدريب على مهارات متعددة من بينها الاستثارة، والتفكير، وصياغة الأفكار، وأخيرا التكلّم أو النطق، فلا بد أوّلا من عرض موضوع مناسب للمتعلّم قصد استثارته، فيكون ذلك بمثابة حافز يدفعه للكلام طبعا، ولا بد أن يستعد قبل أن يتحدث، ويتمّ ذلك بجمع الأفكار، وترتيبها، وانتقاء الألفاظ ذات علاقة بموضوع الكلام في زمن مُحدّد، ثم تأتي بعد ذلك مرحلة النطق بطريقة واضحة، وصحيحة، ولذلك ينبغي على المعلّم أن يهتم بهذا النشاط بخلق المواقف التواصلية، وتكثيف ممارستها من قبل

1 – CHAUVEAU. G, Comment l’enfant devient lecteur, pour une psychologie culturelle de la lecture, Editions Retz, Paris, 1998, p 8.

2 – MOIRAND. S, Enseigner à communiquer en langue étrangère, Hachette, Pris, 1982, p 130.

3 – الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية للسنة الخامسة، ص 11 – 12.

المتعلّم، إذْ إنّ إثارة التكلّم لديه هي الكفيلة بخلق تواصل تعليمي بنّاء، وذلك بترسيخ الاستعمالات، والتراكيب اللّغوية السليمة[1].

ويكمن دور التعبير الشفاهي في إكساب التلاميذ الكفاءة النصّية، وتزويدهم بالرصيد اللّغوي، والتراكيب، والأساليب التي يُوظّفها تلقائيا من خلال تشكيل الجمل، وتركيبها، وتنمية قدرته على تنظيم أفكاره.

إنّ التلميذ الذي لا يستطيع ترجمة أفكاره شفهيًا يصعب عليه تحرير نصًّا، وهنا تكمن أهمية التعبير الشفاهي كونه تربطه علاقة وطيدة بالتعبير الكتابي، بل ويُعدّ من أهم المهارات المساعدة على بناء كفاءة المكتوب.

ويستمدُّ التعبير الشفاهي أهميته من خلال كَشْفه عن القدرات الفكرية التي يتمتّع بها التلميذ، كما تُظهر القدرات اللّغوية التي تمكّنه من استعمال اللّغة بطريقة سليمة، وعفوية باعتبار أنّ التواصل الشفاهي لا يسمح بتصحيح الكلام لأنّ زمن التفكير محدود جدًا، بذلك يكشف (أيْ التعبير الشفاهي) عن القدرات العقلية المعقّدة التي يستخدمها المتكلّم (التلميذ) لاستدعاء المعاني، والأفكار، ومن ثمّ التعبير عنها شفهيا من خلال انتقاء الألفاظ المناسبة، واستعمالها في قالب لغوي صحيح، وسليم بمراعاة عامل ترتيب الأفكار، وتسلسلها، والربط بينها باستعمال أدوات الربط، وبالتالي فإنّ التعبير الشفاهي يستمد منه التلميذ مهارة استخدام اللّغة من جانبها الكتابي.

وبناء على ما سبق؛ يمكن أن نقول إنّ التعبير الشفاهي رافد قوي لبناء الكفاءة النصية لذلك وجب الاهتمام به، تماما مثل اهتمامنا بتدريس مادة القراءة أو الكتابة[2].

كما تجدر الإشارة إلى أن التعبير الشفاهي يرتكز على ثلاثة أركان أساسية تعمل على صقل الكفاءة النصّية، وبناء قدرة إنتاج النصوص بمختلف أنماطها لدى التلاميذ، وتتمثّل هذه الأركان في ما يأتي:

---

1 – بوشوك المصطفى بن عبد الله، تعليم وتعلم اللغة العربية وثقافتها، الهلال العربية للنشر والطباعة، الطبعة الثانية، المغرب، 1994، ص 252.

2 - NONNON. E, L’enseignement de l’orale et les interactions verbales en classe, champs de référence et problématiques Aperçu des ressources en langue française, In : Revue Française de Pédagogie N° 129, Octobre-novembre-décembre, 1999, p 87.

- المعاني التي تراود الفكر، والتي يسعى المتعلّم إلى تجسيدها لنقلها إلى المرسل إليه.
- الألفاظ، والعبارات، وهي الإطار المادي الذي تصاغ فيه المعاني والأفكار.
- ترتيب الأفكار، والمعاني، وحسن تنسيقها[1].

وهذا ما يساعد المتعلّم على تجسيد أفكاره كتابيا من خلال تدريبه المستمر على التحدث، فإذا ما تزوّد التّلميذ بآليات التفكير، وبآليات استعمال اللّغة بمختلف مستوياتها الصوتية، والنحوية، والصرفية، والدلالية شفهيا، وباستخدام الرصيد اللغوي الوظيفي من خلال نصوص القراءة، والمطالعة، حينئذ يتوصل إلى إنتاج نصوص مكتوبة مُحْكمة البناء من خلال تفعيل آلية الكفاءة النصية التي يفتقدها الكثير من التلاميذ.

وبما أنّ نصوص المدونة تنتمي إلى النمط الحجاجي فسنحاول الوقوف عند مفهوم الحجاج، وخصائصه، وآلياته، والتقنيات المتّبعة، والوسائل اللغوية التي وظّفها التلاميذ لإنتاج نصوص حجاجية بالفعل.

1 – منهاج اللغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي، ص 13.

ثانيا – مفهوم الحجاج، وطريقة بناء النص الحجاجي:

إنّ وظيفة الحجاج الحقيقية لا تكمن في الإقناع، ولكن تكمن في النظر في الوسائل المستعملة لفرض رأي معين، لأنّ فن الحجاج (L'art d'argumenter) عبارة عن تقنية منهجية للبحث في مسائل الإقناع[1]، وهذا يقودنا إلى القول: إنّ الحجاج يعتمد على استراتيجيات لغوية خاصة باعتباره فعلا لغويًا الغرض منه حمل المخاطبين على قبول رأي أو دحضه، يعني البحث عن طريق الحجاج، وكيفية استدراج المستمع إلى قضية معينة، ولا يتأتى ذلك إلا بسوق مجموعة من المعطيات أو القضايا التي تقود المتلقي إلى تقبّل الفكرة أو الأفكار المطروحة، وهذا باللجوء إلى بعض العوامل، والوسائل اللّغوية التي يُبنى من خلالها نص حجاجي محكم البناء.

1 – مفهوم الحجاج:

يُعدّ أسلوب الحجاج من بين أهم مقومات اللّغة بل أشهرها التي يوظّفها المتكلّم أو المتحدث أو الكاتب لجعل الغير يتبنُّون أفكاره أو آراءه، وقد يلجأ إلى استعمال كل وسائل الإقناع للإقتداء بها، وهذا بإدراج الحجج المقنعة، وعرضها عرضا جيدا بالاعتماد على البنى المنطقية، والروابط، والعوامل الحجاجية لغرض الوصول إلى النتائج المسطرة سابقا. وهذا ما يؤكده (بلونتان PLANTIN. Ch)، إذْ يقول: « الحجاج هو عبارة عن العملية التي يلجأ إليها المتكلّم لغرض تغيير المعتقدات، ومواقف المخاطب بالاعتماد على الوسائل اللّغوية»[2]، ولا يكاد يخلو أيُّ مجال من مجالات الحياة اليومية من الخطاب الحجاجي، «لأنّ الأسلوب الحجاجي جزء لا يتجزأ من الحياة اليومية، وفضلا عن ذلك، فكل واحد منا في مختلف الأوقات وفي مختلف المواقف ملزم باعتماد أسلوب الحجاج سواء تعلّق الأمر بالدّفاع عن قضية، أو تبرير سلوكه، أو أدائه، ومحاسن اختيار معين أو قرار ما، هذا هو الهدف من الحجاج »[3].

---

1 – NONNON. E, op. Cit, p 42.

2 – PLANTIN. Ch, Essais sur l'argumentation, Kimé, Paris, 1990, p 146.

3 – OLERON. P, L'argumentation, Presses Universitaires de France, Paris, 1983, p 19.

إنّ الحجاج ضرورة اجتماعية، ومهنية، في الواقع وفي العديد من المناسبات يجب على الإنسان أن يكون قادرا على إقناع الغير برأي أو بفكرة معينة: « فقد يحتاج إلى استعمال كل وسائل الإقناع للوصول إلى هدف معين، أو في نقاش معيّن مع أشخاص آخرين كباحث عن العمل يحتاج إلى إقناع الآخرين بقدراته، وإمكانياته سواءً كان ذلك كتابيا، أم شفاهيا »[1].

الأمر يتعلق أوّلا وقبل كل شيء بإقناع الغير أيْ حملهم على تغيير رأيهم، أو على الأقل بمحاولة ذلك، بل نستطيع القول بأنّ هذا التغيير في وجهة النظر يشكل السمة الوحيدة لنجاعة الحجاج[2]، وعلى هذا الأساس يَصْعب حصر مفهوم الحجاج، وهذا راجع إلى تداخله في عدة مجالات: « إذْ نجده متواترًا في الأدبيات الفلسفية أو المنطقية، أو البلاغية التقليدية، وفي الدراسات القانونية والمقاربات اللسانية والنفسانية والخطابية المعاصرة »[3]، ولهذا يُعتمد كثيرا على الحجاج في مختلف مجالات الحياة، ونذكر على سبيل المثال لا الحصر:

أ – المجال التعليمي (التدريس).

ب – المجال الفلسفي (المنطقي).

جـ – المجال السياسي (الخطابات السياسية).

د – المجال القضائي (المرافعات مثلا).

هـ – المجال الإشهاري (الإعلانات، المعلقات الإشهارية...).

و – الحياة اليومية (بين الناس عامة).

ولكل مجال من هذه المجالات آليات حجاجية يعتمد عليها من أجل جعل المتلقي يتأثر، ويقتنع بالرسالة الموجّهة إليه، لذلك فإنّ الجانب الذي يتعلق الأمر فيه بوضع ما هو مُفضل، وما هو مقبول، ومنطقي لا يكون التفكير العقلي عنده مجرد استنتاجات صحيحة شكليا، ولا مجرد استدلالات تمتد من الخاص إلى العام، ولكنه يكون عبارة عن حجج من أنواع شتى تهدف إلى كسب قبول الأذهان للقضايا التي تُقدم لنيل موافقتهم[4].

1 – MEYER. B, Maitriser l'argumentation, exercices et corrigés. Armand Colin, Paris, 1996, p 6.

2 – Ibid, p 9.

3 – طروس محمد، النظرية الحجاجية من خلال الدراسات البلاغية والمنطقية واللسانية، دار الناشر للثقافة، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، ط 1، المغرب، 2005، ص 6.

4 – PERELMAN. Ch, L'empire rhétorique, Paris, Vrin 1977, p 9 – 10.

وعلى هذا الأساس يرى (ديكرو DUCROT. O) أنّ: « كثيرا من أفعال التلفظ لها وظيفة حجاجية تهدف إلى إيصال المتلقي إلى استنتاج معين أو إلى إبعاده عنه، وأنّ القيمة الحجاجية للملفوظ ليست فقط نتيجة لمعلومات يأتي بها لكن يمكن للجملة أن تحمل وحدات دلالية مختلفة العبارات أو الصيغ، والتي بالإضافة إلى مضمونها الإخباري، فهي تعمل على إعطاء توجيه حجاجي للنص، وإلى أخذ المتلقي إلى هذا الاتّجاه أو ذاك »[1].

إن اللّغة بطبيعتها « تحمل بعدا حجاجيًا في جميع مستوياتها »[2]، ولا يتسنّى ذلك إلاّ بسوق مجموعة من المعطيات أو القضايا التي تساعد على إتباع الفكرة أو الأفكار المطروحة، وبتعبير آخر « الحجاج عبارة عن طريقة لعرض الحجج، وتقديمها »[3].

ولا يقتصر الحجاج على عرض الحجج، وتقديمها بل يتعدى ذلك تأكيد النتيجة أو دحضها أو نفيها أو تنفيذها[4].

يعتبر الحجاج بكل بساطة محاولة لنقل أفكار معينة، الهدف منها خلق أو تأكيد قناعات، وترتيبات بقصد الإقناع، وليس إثراء لمعارف المتلقي[5]، فالحجاج عبارة عن دراسة طبيعة العقول ومحاورتها، والإصغاء إليها[6]، أيْ أنّه لا يجب أن نفرض رأينا على الغير فرضًا، بل بالخطاب الحجاجي نحاول مخاطبة العقول بطريقة منطقية دون إرغام الشخص على قبول رأينا، وهذا الأمر يؤكده (دوكليرك جيل DECLERQ. G) إذْ يرى أنّ الحجاج يُعتبر مجالا للعلاقات الاجتماعية، والإنسانية، ويمكن اعتباره كوسيلة لغوية، وذهنية تساعد على اتّخاذ القرار في مجال يسود فيه الجدال[7]، لأنّ ممارسته تكون في حقل العلاقات

1 – DUCROT. O, Les échelles argumentatives, les Editions Minuit, 1980, p 15.

2 – صولة عبد الله، الحجاج في القرآن من خلال أهم خصائصه الأسلوبية، ج 1، منشورات كلية الآداب بمنوبة، تونس، 2001، ص 38.

3 – VIGNEAU. G, l'argumentation (essai d'une logique discursive), Librairie Droz, Paris, France, 1976, p 2.

4 – LALANDE. A, Vocabulaire technique et critique de la philosophie, Edition PUR, 1971, p 79.

5 – OLERON. P, op. Cit , p 22.

6 – PERELMAN. Ch, TYTECA. (O), Traité de l'argumentation. La nouvelle Rhétorique Edition université de Bruxelles, 1992, p 18.

7 – DECLERCQ. G, l'art d'argumenter : structures rhétoriques et littéraire, Editions universitaires, 1992, p 34.

الإنسانية، والاجتماعية، فهو عبارة عن وسيلة لأخذ القرار أين يسيطر الخلاف الذي هو بمثابة المعيار الثاني للحجاج[1].

2 – مفهوم النص الحجاجي:

يتمّ تصنيف النصوص بناء على بعدها الوظيفي، والطبيعة المهيمنة على كل نص، فقد نجد في نص من النصوص طغيان الجانب السردي، ولكن وإذا دققنا فيه نجد أنّه يتضمن جانبا وصفيا أو حجاجيا، وبمعنى آخر ليس متجانسا تماما[2]، ويُفسر ذلك بامتلاك القارئ لكفاءة خاصة تمكّنه من تحديد نمط النص.

وانطلاقا ممّا سبق ذكره يمكن تحديد مفهوم النص الحجاجي على أساس أنّه نمط من الخطاب يطمح إلى تغيير الآراء الداخلية للذين يُوجّه لهم هذا النوع من الخطاب[3]، وبتعبير آخر هو نوع من النصوص المستعملة للمساعدة على قبول أو رفض أو تقييم أفكار معينة، إذا يتميز النص الحجاجي بالدفاع عن موقف أو إدحاضه بمبررات من خلال سعيه إلى إقناع الطرف الآخر، ويقدم لذلك الحجج، والبراهين اللازمة.

ويقوم النص الحجاجي أساسا على إنتاج مجموعة حجج مرتبة بطريقة معينة قصد إثبات أو تقنين قضية من القضايا، يعني مجموع الإجراءات الخطابية الموظفة قصد الإقناع بقضية ما قصد الحصول على موافقة العقول التي تُوجّه لها[4].

ولا يمكن للنص الحجاجي أن يؤدي وظيفته المتمثلة في حمل الغير على القبول، وليس إقناعهم فقط[5] لأنّ الحجاج في حد ذاته لا يُقنع لكنه يقود المتلقي إلى إقناع نفسه بنفسه[6] ما لم يكن مترابطا، ومتجانسا لأنّه يُختزل في سلسلة من العمليات المنطقية، والمسار

1 – DECLERCQ. G, op. Cit, p 34.

2 – ADAM. J.M, Linguistique textuelle : Des genres de discours aux textes, Nathan, Paris, 1999, p 11.

3 – CHAROLLES. M, Notes sur le discours argumentatif et communication, Actes de journées d'études des Belc, 1, 2,3 Février 1979, p 55.

4 – غريب عبد الكريم، مرجع سابق، ص 94.

5 – GRIZE. J.B, De la logique naturelle et communication, Presses Universitaires de France, Paris, 1996, p 26.

6 – DOURY. M, MOIRAND. S, L'argumentation, positions théoriques en confrontation, presse Sorbonne nouvelle, Paris, Juillet, 2007, p 43.

الفكري، بل يتم بناؤها انطلاقا من بدء تنفيذ الوسيلة التي تُوفّرها اللّغة على مستوى الاختيارات المعجمية التي تضمن التوجه الحجاجي[1]، ولا يتأتىّ ذلك إلا بإعطاء لمفهوم النص الحجاجي معنى مجموعة منسجمة من الأقوال التي تشكّل الكلّ، لأنّه يجب أن يُدرس على مستوى بنيته النصية انطلاقا من إجراءات الربط (الترابط) التي تتحكّم في نموه الموضوعي[2]، ويعود هذا الأمر إلى كون النص الحجاجي قائما على تقديم الحجج، والأدلة المؤدية إلى نتيجة معينة، وهو يتمثل في إنجاز تسلسلات استنتاجية داخل الخطاب، أو إنجاز متوالية من الأقوال بعضها بمثابة الحجج اللّغوية، وبعضها لآخر بمثابة النتائج التي تُستنتج منها[3] وهذا يستدعي طبعا الترتيب المنطقي، وتسلسل مقبول للحجج المقدمة قصد التأكيد على رأي أو قضية معينة أو نفيها.

2- 1- مفهوم النص الحجاجي عند (آدم، ج. م ADAM J.M):

يعتبر (آدم ADAM J.M) الصّنف الحجاجي صنفا مستقلا بمميزاته، وخصائصه، وشكله، ومضمونه، بل ويعتبره كوظيفة سابقة للوظائف اللّغوية التي حدّدها (جاكبسون JACOBSON.).

ويرى (آدم ADAM J.M) أن الوظيفة الحجاجية كامنة في خطاب الفرد، لذلك فهو يقول: « نتكلم غالبًا جدًا، لغرض الحجاج، وهي وظيفة إضافية للقيمة الوصفية، والإخبارية للغة »[4]، ويحدّد (آدم ADAM J.M) مفهوم النّص الحجاجي على أساس أنّه « محاولة للتأثير على سلوكات، وتصرفات القارئ أو المستمع، حيث إنه نجعل القول (أو القضية) صادقة، ومقبولة (نتيجة)، وذلك بالاعتماد على وسائل متعددة بالنظر لقول آخر (حجة، معطاة، أسباب)، وذلك بهدف إثبات أو دحض قضية ما »[5].

---

1 - AMOSSY. R, L'argumentation dans le discours. Discours politique, littérature d'idées, fictions Nathan, Paris, 2000, p 23.

2 - Ibid, p 24.

3 - النقاري حمو، التحاجج طبيعته ومجالاته ووظائفه، منشورات كليات الآداب والعلوم الإنسانية، الرباط، 2006، ص 57.

4 - ADAM. J.M, Les textes, types et prototypes, récits description, argumentations, explications et dialogues, Edition Nathan, 1992, p 103.

5 - ADAM. J.M, Les textes, types et prototypes, récits description, argumentations, explications et dialogues, p 104.

والجدير بالذّكر أن الهدف من النّصوص الحجاجية هو محاولة « البرهنة على قضية أو أطروحة أو إدحاضها، وليتمّ ذلك، ننطلق من فرضيات على كلّ غير جلية تماما، ويُفترض أنّها جدلية، تحاول أن تبين أننا لا نستطيع تقبل الفرضيات دون تقبل كذلك هذه النتيجة أو تلك... وللانتقال من الفرضيات إلى النتائج، فإنّها تستعمل (النصوص الحجاجية)، مختلف الخطوات الحجاجية التي تعتقد أنّه لا يمكن لأي شخص عاقل أن يرفض إنجازها »[1]، إذا هناك أطروحة مرفوضة، وبالمقابل يجب محاولة إقناع المتلقي بتقديم حجج مقبولة، ومنطقية للوصول إلى نتيجة وهي محاولة تعديل أو تغيير وجهة نظر، أو دحضها لأنّ الحجاج « يتأسس أساسا على العلاقة التي تربط بين الحجّة أو الحجج، والنتيجة »[2] إذا إنه يجب أن تكون هنا علاقة منطقية بين الحجج، والنتائج التي تؤسس لمسار النص الحجاجي.

هذا ولقد حاول (آدم ADAM J.M) وضع مخططات لشرح المقطع الحجاجي تبعا لبنية هذا المقطع.

القضية + المعطيات ← دعم ← النتيجة[3]

القديمة (مقدمة) بالاستدلال (القضية الجديدة)

(الحجج)

ومن الشّكل المذكور أعلاه يمكن أن نصل إلى نتيجة وهي أنّه: إنّ رفض الأطروحة القديمة يستدعي استعمال البنى الحجاجية التي تستدعي هي بدورها إدراج جمل متسلسلة لتمكين المتلقي من الوصول إلى سبب رفض هذه القضية، وتعتبر هذه الخاصية إمكانية النقض (الدحض) من السمات الأساسية للحجاج... وذلك من خلال التسليم بما جاء في المعطيات إلى الخاتمة[4]، ولا يتأتي ذلك إلا من خلال ربط المعطيات بالنتيجة.

1 – ADAM. J.M, Une alternative au «tout narratif » les gradients de narrativité, In Revue recherches en communication N° 07, 1997, p 14.

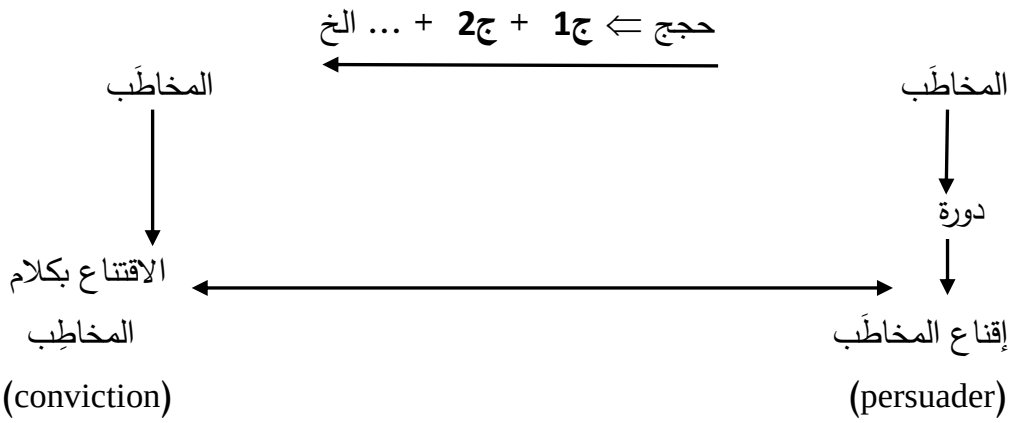
2 – MOESCHLER. J, Argumentation et conversation éléments pour une analyse pragmatique du discours, Hatier, Crédif, 1985, p 46.

3 – ADAM. J.M, Les textes, types et prototypes, p 118.

4 – مسعودي الحواس، البنية الحجاجية في القرآن الكريم "سورة النمل أنموذجا"، مجلة اللغة والآداب، مجلة علمية أكاديمية، معهد اللغة العربية وآدابها، جامعة الجزائر، العدد 12، أكتوبر 1997، ص 330.

3 – خصائص النص الحجاجي، ومميزاته:

إنّ من أهم المبادئ التي تقوم عليها النّظريات الحجاجية هو اعتبارها النّص الحجاجي كصنف مستقل عن باقي أنواع النّصوص الأخرى، إذْ إنّه « يعتمد على تقنيات خاصة به تختص بمجال من المجالات دون غيره، فهي مطوّاعة حسب استعمال المرسل لها، إذْ يختار حججه، وطريقة بنائها بما يتناسب مع السيّاق الذي يحيط بخطابه، فيعتمد المرسل على توظيف الأدوات اللّغوية بمعانيها، وخصائصها وإمكانياتها المعروفة، وتنوّع وظائفها في سياقات مُمْكنة »[1]، ويرتبط الحجاج بعنصرين هامين وهما: الاقتناع (Conviction) والإقناع (Persuader)، إذْ يكمن دور المخاطِب (المرسل) في إقناع المخاطَب (المرسل إليه) الذي يجب عليه بدوره أن يقتنع بالرأي، أو الدعوى التي وُجهت إليه « لأنّ الإقناع في الواقع هو التمكّن الجيّد من حركتين عقليتين وهما تقديم الفكرة، وتبريرها»[2]، إذا يسعى النص الحجاجي إلى إقناع الطرف الآخر، ويُقدم لذلك الحجج، والبراهين اللازمة ويمكن تمثيل العلاقة بين طرفي الحجاج بالرسم البياني الآتي:



ويسعى المتكلّم أو الكاتب من خلال انتهاجه لأسلوب الحجاج إلى إقناع المخاطَب أو القارئ من خلال إدراجه حججًا، وبراهين تؤيد اعتقاده دون إكراه، لأنّ الحجاج يعتمد على استمالة عقل المتلقي، وهذا ما أكدّه طه عبد الرحمان، إذْ يقول: « عندما يُطالب المُحاور

1 – بن ظافر الشهري عبد الهادي، استراتيجيات الخطاب، مقاربة لغوية تداولية، دار الكتاب الجديد المتحدة، ط 1، بيروت، 2004، ص 476 – 477.

2 – MEYER. B, op. cit, p 118.

غيره بمشاركة اعتقاداته، فإنّ مطالبته لا تكتسي صيغة الإكراه، ولا تَدْرج منهج القمع، وإنما تتبع في تحصيل غرضها سبلا استدلالية متنوعة تجر الغير إلى الاقتناع برأي المحاور... وإذا لم يقتنع ردّه على قائله مطالبًا إيّاه مشاركته القول به». [1] ومن هنا يتبين أن الإقناع، والاقتناع عنصران أساسيان بل من أهم خصائص النص الحجاجي الذي يُبنى على غاية إقناعية. وليس هذا فقط، بل يمكن اعتبار الإقناع، والاقتناع كطرفين متلازمين، فلا وجود للإقناع دون الاقتناع، ولا يسمى الفعل مقنعا إذا لم يؤد إلى حدوث اقتناع[2]، ومن هنا يمكن أن نقول أنّ ماهية النص الحجاجي تتجلّى في التحكّم في مجموعة من الاستراتيجيات الخطابية، وفي « دراسة تقنيات الخطاب التي تؤدّي بالعقول إلى التّسليم بالقضايا المطروحة وتقبلها »[3] عن طريق اعتماد أسلوب التّأثير الذي يختلف من شخص لآخر، ولهذا يجب هنا أن نؤكّد على شيء أساسي وهو أنّه « لكي يصل الخطاب الحجاجي إلى الغاية المطلوبة يجب الأخذ بعين الاعتبار مستوى العقول المستهدفة قصد إقناعها»[4] ويبقى أن نقول أن أفضل حجاج هو ما وفّق في جعل درجة الإذْعان قوية لدى المخاطبين بشكل يحملهم على إنجاز الأمر المطلوب أو الإمساك عنه، أو على الأقل جعل المخاطبين مستعدين للقيام بذلك العمل في الوقت المناسب[5].

إن فعالية النّص الحجاجي تظهر عندما يتوصّل المرسل إلى إقناع الغير، يعني تغيير رأيهم، أو على الأقل محاولة حملهم على تغيير الرأي حول قضية معينة، وهذا ما جعل المتخصصين في الدّراسات الحجاجية يركزون على أهم المبادئ التي تقوم عليها النصوص الحجاجية، وهذا من خلال الرسم البياني الذي يلخص ما سبق ذكره:

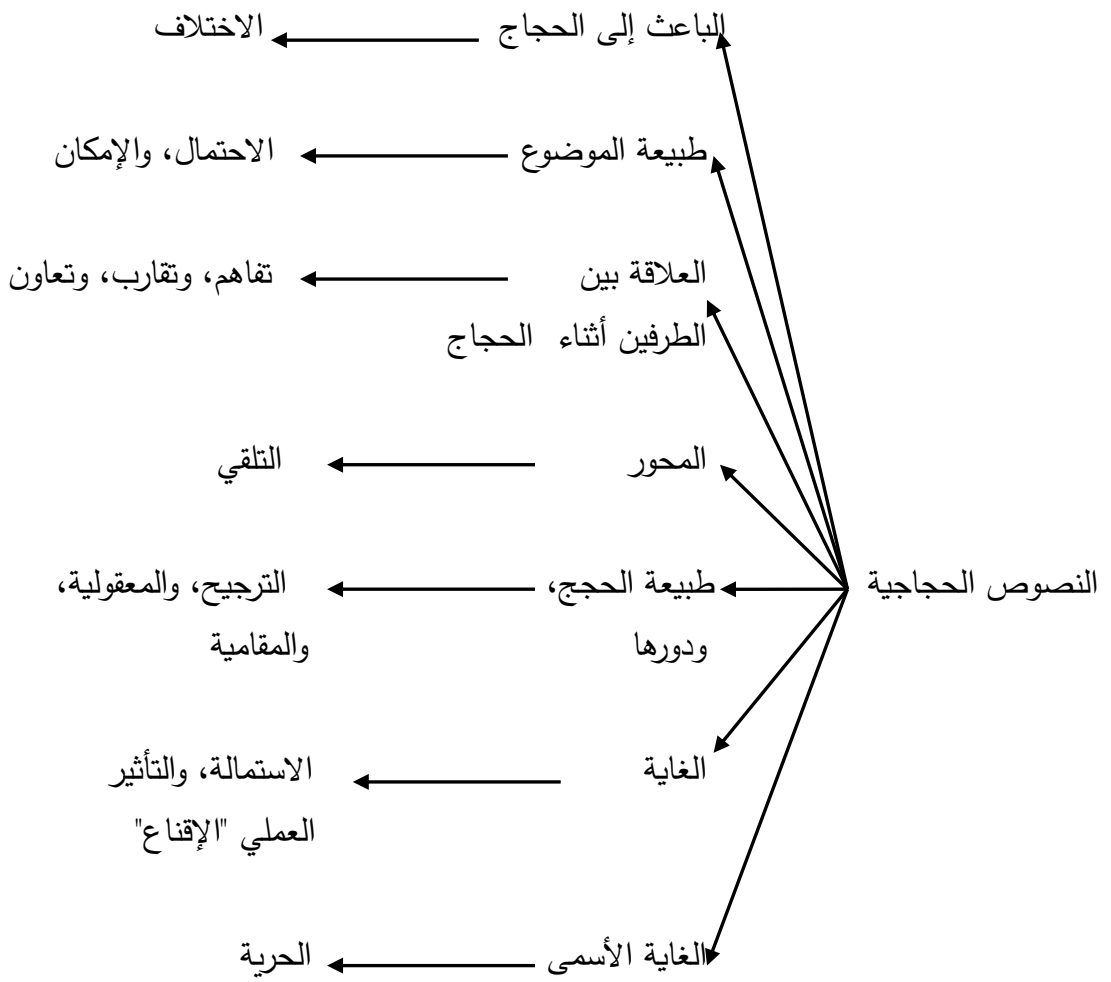
1 – طه عبد الرحمان، في أصول الحوار وتجديد علم الكلام، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، ط 2، المغرب، 1998، ص 38.

2 – إستيتية سمير شريف، اللسانيات، المجال أو الوظيفة والمنهج، عالم الكتب الحديث، ط 1، بيروت، 2005، ص 700.

3 – PERELMAN. Ch, TYTECA.L, Traité de l'argumentation. La nouvelle Rhétorique, 4ème Edition, Edition de l'université de Bruxelles, 1983, p 6.

4 – PERELMAN. Ch, TYTECA. L, op. Cit, p 9.

5 – Ibid, p 11.



التخطيط منقول عن جميل عبد الماجد[1]

من خلال القراءة المتأتية لهذا الرسم البياني يتضّح أن النصوص الحجاجية مبنية على أساس الاختلاف القائم بين طرفين، وطبيعة الموضوع تحيل إلى إزالة هذا الاختلاف عن طريق الاحتمال، والإمكان والتي ستؤدي بدون شك إلى التفاهم، والتقارب، والتعامل من خلال العلاقة المُتوقعة، والقائمة بين الطرفين أثناء الحجاج، وذلك من خلال الخطاب الإقناعي الذي سيتلقاه المتلقي، ولكن هذا لا يكفي لأنّ طبيعة الحجاج، ودوره ستقود هذا المتلقي إلى ترجيح هذه الحجج (الأفكار المعروضة للقبول أو الرفض)، ولذلك يجب أن تكون هذه الحجج معقولة من أجل التأثير الذي يصبو إليه الحجاج. ونخلص إلى القول أن خصائص النص الحجاجي تتجلّى من خلال أهدافه، ووظيفته المتمثّلة في العمل على إقناع

[1]– نقلا عن جميل عبد المجيد، البلاغة والاتصال، دار غريب، القاهرة (د.ت)، ص 111.

المتلقي بطريقة أو بأخرى تجعل المرء يقْدم على عمل شيء، وجعله يعتقد أنّه من الأفضل له أن يقوم بذلك الشيء [1] حتى وإن لم يكن مقتنعا به.

ويمكن إجمال خصائص النّص الحجاجي في ما يأتي:

– **القصد المعلن**: بمعنى البحث عن إحداث أثر ما في المتلقي أيْ إقناعه بفكرة معينة.

– **التناغم:** فالنّص الحجاجي نص مُسْتَدّلٌ عليه لذلك يقوم على منطق ما، في كل مراحله، ويوظف على نحو دقيق التّسلسل الذي يحكم ما يحدثه الكلام من تأثيرات.

– **الاستدلال:** وهو سياقه العقلي، أيْ تطوّره المنطقي، إذْ إنّ النّص الحجاجي قائم على البرهنة، فيكون بناؤه على نظام معيّن تترابط فيه العناصر... لأنّه عبارة عن ترتيب عقلي للعناصر اللّغوية، وترتيبها تستجيب لنية الإقناع.

– **البرهنة:** وإليها ترد الأمثلة، والحجج، وكلّ تقنيات الإقناع[2].

ليس هذا فقط بل يرى (ماير MEYER. B) من جهته أنّ من خصائص النّص الحجاجي ما يأتي:

– إنّ كلّ قضية حجاجية عبارة عن محاولة للتّأثير على السامع.

– كلّ قضية حجاجية عبارة عن حوار يدور بين المتحدث، والشخص المراد إقناعه، حيث إن هذا الأخير من حقه أن يقبل، أو يرفض رأي المتحدث بكل حرية.

– إن كلّ قضية حجاجية عبارة عن توضيح، وتبرير حيث إنه يستدعى:

أ – الإكثار من الأدلة.

ب – استعمال تقنيات التعبير الخاصة بهذا المجال من أجل الإقناع.

جـ – تقديم الأفكار بصفة جيدة، ومنظمة.

د – إتقان أسلوب البرهنة بالاعتماد على الأمثلة المقنعة[3].

---

1 – DOURY. M et MOIRAND. S, L'argumentation Aujourd'hui. Positions théoriques en confrontation, p 18.

2 – الدريدي سامية، الحجاج في الشعر العربي القديم من الجاهلية إلى القرن الثاني للهجرة، بنيته وأساليبه، عالم الكتب الحديث (د.ت)، ص 26 .

3 – MEYER B, op. Cit, p 9, 10 et 11.

وما يميز النص الحجاجي عن بقية النصوص هو أنّه يفرض على كاتبه التحكّم في تقنيات مختلفة نذكر من بينها: اختيار الأفكار، وتنظيمها، وتبريرها، وأخذ بعين الاعتبار، القضية المدحضة، والتّحكم في الجانب الأسلوبي لمحتواه[1]، لأنّه مرتبط بحرية التفكير، وحرية التعبير عن الرأي، وحرية مناقضة أفكار الغير، ولأنّ الإقناع يعني البحث عن طريقة لعرض الرأي على الغير، فإنّ الحجاج لن يكون فعّالا إلاّ إذا قبل القارئ أو المستمع الأفكار المطروحة عليه[2]، وهنا يظهر دور المخاطب في إنتاج النّص الحجاجي، إذْ عليه مراعاة الحال يعني أن يأخذ المتكلّم أو الكاتب بعين الاعتبار كل ما يتعلق بالمخاطب، أو المتلقي لغويا، واجتماعيا، وذهنيا، وثقافيا، ونفسيا لأنّ المخاطب أو المتلقي عنصر أساسي في عملية التواصل والإقناع[3]، ولا يمكن للحجاج أن ينجح ما لم يكن مقنعا.

4- الروابط الحجاجية:

بما أنّ النصوص التي تشكل منها مدونة هذا البحث تندرج تحت النمط الحجاجي "Type argumentatif"، يقتضي الأمر تناول الروابط الحجاجية بالدراسة من منظور لسانيات النص حتى يتبين مفهومها، وتتوصل إلى الخصائص التي تميزها عن باقي الروابط اللّغوية.

4- 1- مفهومها:

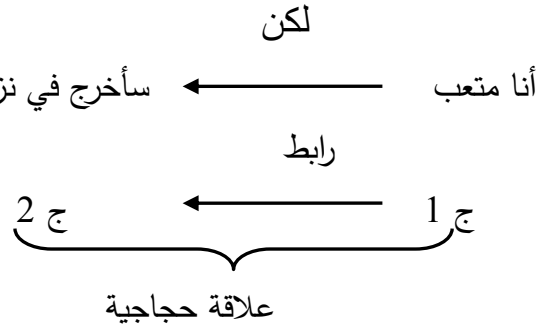
لا يختلف اثنان على أن الروابط مهما كان نوعها، وصنفها، تعمل كلّها على إدراج الوحدات اللّغوية، وسوقها في جمل متتالية، كما تجمع بين الجمل لتشكل المقاطع، ومن ثم النصوص، ويمكن اعتبار الروابط الحجاجية كوسائل تسوق الحجج، وتنظمها لكي يكون النص مقنعا، وبما أن اللّغة بصفة عامة لها وظيفة حجاجية « يعني أن التسلسلات الخطابية محددة لا بواسطة الوقائع (Les faits) المُعّبر عنها داخل الأقوال فقط، ولكنها محددة أيضا

1 – MEYER B, op. Cit, p 216.

2 – Ibid, p 224.

3 – المودن حسن، دور المخاطب في إنتاج الخطاب الحجاجي ضمن كتاب الحجاج، مفهومه، ومجالاته ودراسات نظرية وتطبيقية في البلاغة الجديدة، ج 1، تقديم حافظ إسماعيل علوي، عالم الكتب الحدي، الأردن، 2010، ص 259، بتصرف.

أساسا بواسطة المواد اللّغوية التي تمّ توظيفها، وتشغيلها »[1]، فالرابط الحجاجي هنا هو الذي يوصلنا إلى النتيجة.



إذا يمكن تعريف الروابط الحجاجية على أساس أنّها « كلمات للربط، والتوجيه، تربط بين المعلومات، والحجاج في النص، وتعمل هذه الروابط على وضع المعلومة المحتواة في النص في خدمة الحجاج الإجمالي للنص »[2].

ويرى (آدام ADAM. J.M) أن الروابط الحجاجية تربط وظائف التوجيه الحجاجي للأقوال، وهي نقطة انطلاق (الروابط) لمراجعة محتوى اقتراح، وكما يكمن دورها في محاولة التأكيد على فكرة معينة كالرابط الحجاجي، لكن، ولأنّ، وبما أن، ومع ذلك، ولكي... الخ[3]، هذا وقد أحصى (مانغينو MAINGUENEAU. D) للرابط الحجاجي وظيفيتين أساسيتين هما:

أ – الربط بين وحدتين دلالتين.

ب – تمنح دورا حجاجيا للوحدات المرتبطة بها[4].

تتضمن اللّغة الروابط الحجاجية، يكمن دورها في ربط الحجج المدرجة بين قولين أو قضيتين، إذْ تحيل إلى الطريقة التي انتهجها المرسل لترتيب حججه، ولذلك تؤثر هذه الرّوابط مباشرة في التّحليل الحجاجي، « بما تأتي به، فبالإضافة إلى وظيفة الرّبط، فهي تأتي

1 – النقاري حمو، مرجع سابق، ص 57.

2 – PLANTIN. Ch, Argumenter. De la langue de l'argumentation au discours argumenté, C.N.D.P, 1989, p 10.

3 – Adam. J.M, La linguistique textuelle. Introduction à l'analyse textuelle des discours, Armand Colin, Paris, 2ème Edition, 2008, p 12.

4 – MAINGUENEAU. D, Pragmatique pour le discours littéraire, Bordas, Paris, 1990, p 54.

بوظيفة وضع العلاقة الحجاجية بالوحدات المترابطة، ويستطيع الرّابط الحجاجي أن يعمل بين جملتين مثل: "لقد تلقيت دعوتكم ولكنّني لن أكون في باريس في تلك التواريخ"، أو بين وحدتين دلالتين، مثل: "هو ذكي لكنه كسول"»[1].

الرابط الحجاجي هو وحدة لغوية تصل بين ملفوظين، أو أكثر ثم سوقهما ضمن نفس الإستراتيجية الحجاجية [2]، ومثال ذلك:

– ((هذا الحفل ناجح، على كل حال فالمادة الغنائية ممتعة))، ففي الجملة الأولى تولد وضع حجاجي مميز بفضل الرابط الحجاجي، لأنّ وروده في هذه الجملة أمكن من الربط بين القضيتين الحجاجيتين، وأدّى إلى تقديم إرشادات[3] تحدد وجهته الحجاجية.

وتعتبر الروابط الحجاجية كعناصر أساسية تعمل على إظهار النص الحجاجي في اللّغة، وأداة تحقق جلّ وظائفها[4] على أساس أنّه لا تخاطب دون إقناع، وحجاج.

ونشير إلى أن (ريبول أ REBOUL. A)، و(موشلير جاك. MOESCHLER. J) قد حددا للروابط الحجاجية وظائف تتلخص في ما يأتي:

– ربط الوحدات اللّغوية أو الوحدات الخطابية في ما بينها.

– الكشف عن نتائج القول للوصول إلى المعنى لأنّه لا يوجد قول دون معنى[5]، ولذلك يمكن اعتبار الروابط الحجاجية كدليل، أو كمؤشر تساعد القارئ على تفادي التأويلات الخاطئة وذلك لأنّها تعمل على :

– الكشف على التوجيه الحجاجي من خلال الحجج المعروفة.

– تبيان القوة الخاصة بالحجج المعروضة.

---

1 – AMOSSY. R, L'argumentation dans le discours. Discours politiques, littérature d'idées fiction, p 159.

2 – الراضي رشيد، الحجاجيات اللسانية، والمنهجية، ضمن كتاب الحجاج مفهومه، مجالاته، دراسات نظرية وتطبيقية في البلاغة الجديدة لعلوي حافظ إسماعيلي، عالم الكتب الحديث، ط1، الأردن، ج 2، 2010، ص 100.

3 – المرجع نفسه، ص 101.

4 – الناجح عز الدين، العوامل الحجاجية في اللغة العربية، مكتبة علاء الدين للنشر والتوزيع، تونس، 2011، ص 16.

5 – REBOUL. A, et MOESCHLER. J, Pragmatique du discours. De l'interprétation, de l'énoncé à l'interprétation du discours, Armand Colin, Paris, 1998, p 77.

– الربط بين أجزاء الكلام المنطوق، أو المكتوب[1].

إن الرابط الحجاجي هو الذي يربط بين الحجة، والنتيجة وبالتالي فهي تحقق انتظام القضايا، كما تحقق أيضا العلاقات المرجعية داخل النصوص، ذلك لأنّ البنية الحجاجية عبارة عن: «خليط من الرّوابط، والعوامل الحجاجية تتطلب النظر في الآراء، والفروق بينها للوقوف على أيّها أقوى حجاجيا، أو ما يتولد عن تعاملها من فروق»[2]، ولا يتسنّى ذلك إلا بالاستعانة بالبنية اللّغوية التي تتوافر على كمٍّ هائل من الروابط المختلفة، والمتنوعة التي تسند لكل قضية من القضايا دورا محددا في إطار الإستراتيجية الحجاجية، وهي بذلك تضمن استمرارية النص الحجاجي، ويُعدّ (ديكرو DUCROT. O) من بين الباحثين الذين خصوا الروابط الحجاجية بعدة مميزات يمكن حصرها في ما يأتي:

– يتكون النص من سلسلة من الأقوال Enoncés.

– يتوسط هذه الأقوال الرابط حجاجي.

– لا يربط الرابط الحجاجي بين الأقوال، بل يربط بين الوحدات الدلالية التي تشير إليها الأقوال.

– يسند الرابط الحجاجي إلى الوحدات الدلالية دورا حجاجيا، حيث تقوم الأولى مقام الحجة، وتقوم الثانية مقام النتيجة[3].

وتجدر الإشارة هنا إلى أن (آدام ADAM. J.M) قسم الروابط الحجاجية إلى أربع فئات أساسية وهي:

– **الروابط الحجاجية المدرجة للحجج:** مثل، لأنّ، بما أنّ، حتّى، في الواقع... الخ.

– **الروابط الحجاجية المدرجة للنتيجة:** لذلك، إذا، بناءً على... الخ.

– **الروابط الحجاجية المضادة المدرجة للحجج القوية:** لكن، مع ذلك، غير أن... الخ.

---

1 – DE BANC. G.C, Transpositions didactiques et chaine de reformulation des savoirs : le cas des connecteurs, Revue Pratique, N° 97, Juin 1998, p 137.

2 – حميدة صطفى، نظام الربط والارتباط في الجمل العربية، الشركة المصرية العالمية للنشر، لونجمان، ط 1، القاهرة، 1997، ص 1.

3 – DUCROT. O, Les mots du discours, Editions, minuit, Paris, 1980, p 15.

– **الروابط الحجاجية المضادة المدرجة للحجج الضعيفة:** طبقا، بالرغم من، مع أن، لو... الخ [1].

وإن كلّ اللغات الطبيعية تتضمن كمّا هائلا من الروابط الحجاجية بمختلف أنواعها، وبفضل إدراجها نتوصل إلى فهم النصوص خاصة، إذا تعلق الأمر بالنص الحجاجي، ويمكن حصر هذه الروابط (الحجاجية) في الجدول الآتي الذي يبين أنواعها وتعدادها[2].

جدول رقم (3): جدول يبيّن أنواع الروابط الحجاجية، وتعدادها:

أنواعها	تعدادها
– الروابط الحجاجية الخاصة بالعطف	هي: الواو (للجمع والاشتراك)، الفاء (للترتيب والتعقيب)، ثم (للترتيب مع طول المهلة)، حتى (للدلالة على أن المعطوف جزءً من المعطوف عليه)، بل (للإضراب، وهي تنفي ما قبلها وتثبت ما بعدها)، لا (للنفي وهي تثبت ما قبلها وتنفي ما بعدها)، أو (للتخيير)، أم (للتقسيم أو التسوية)، لكن (للاستدراك).
– روابط الحجاجية الخاصة بالوصل	هي: أحرف العطف، كما، أيضا، كذلك، بالإضافة إلى، أضف إلى ذلك، زد على ذلك...
– روابط الحجاجية الخاصة بالتمثيل	هي: من هذا القبيل، نحو، من ذلك، مثال على ذلك، مثلا، على سبيل المثال...
– الروابط الحجاجية الخاصة بالظرفية (ظروف المكان والزمان)	أمام، خلف، وراء، تحت، فوق، هنا، هناك، عند، بينما، حيث، قبل، بعد، حتى، في أثناء، عندما، فيما، حالا، ثم، الواو، الفاء.
– روابط الحجاجية الخاصة بالسببية	لأنّ، بما أن، سبب هذا، لكونه، لأجل ذلك، لكي، من هنا، نظرا إلى، من جراء ذلك، بناءً على، فاء السببية، تحت حجة، إلا، بالفعل...
– روابط الحجاجية الخاصة بالتفصيل	مثل: (يرى البعض... في ما يرى الآخرون...)، (هذا في قول...أمّا في القول الآخر)، (إما أن... وإما...)، (أما... وإما)...

1 – ADAM. J.M, La linguistique textuelle, introduction à l'analyse textuelle des discours, p 122, p 123.

2 – البقاعي إيمان، المتقن، معجم تقنيات القراءة والكتابة، والبحث للطلاب، دار الراتب الجامعية، لبنان (د.ت)، ص 54، ص 55، ص 56.

والتقسيم	
– روابط الحجاجية الخاصة بالتفسير	مثل: المقصود بذلك، أعني، بعبارة أخرى، معنى ذلك، المراد، أيْ...
– روابط الحجاجية المقابلة والتعارض	مثل: بينما، إلا أن، بالمقابل، أما، بالعكس، غير أن، لكن، بخلاف ذلك، في حين أن، يقابل ذلك، بيد أن، بل، في ما يعارض، لكن، إذا كان، أبعد من.. وإذا دخلت إحدى أدوات التعارض، عدّلت النتيجة أو عكستها.
– روابط الحجاجية الخاصة بالتأكيد والنفي	مثل: إن، لا شك، الصواب، نعم (إذا تصدّرت الكلام)، الحقيقة، ليس من الممكن، لا، غير صحيح، كلا (إذا تصدّرت الكلام).
– روابط الحجاجية الخاصة بالجواب	مثل: نعم، بلى، لا، كلا...
– الروابط الحجاجية الخاصة بالتعليل	مثل: لذلك، لذا، إذا، إذا، نخلص إلى، وأخيرا، في الختام، لام التعليل، في المحصلة، بناءً على ما تقدم، لأجل ذلك، لأجل هذا، هذا ما يؤدي إلى، نستنتج، وهكذا...
– الروابط الحجاجية بالغائية	من أجل، خوفا أن، لكي، للوصول، لغاية ما...
– الروابط الحجاجية الخاصة بالتشابهية	كما، مثل، شبيه، نظير، مثال، الكاف، بالتساوي، بمقدار، كذلك، سواءً، هكذا.
– الروابط الحجاجية الخاصة بالشرطية	إذا، في حال، شرط أن، لنفترض، حسبما، تبعا...

الفصل الرابع

الدراسة النظرية، والتحليلية للاتساق النصي

أوّلا: الاتساق مفهومه، ومظاهره:

1 – مفهوم الاتساق

إنّ أساس تعلّم اللّغة هو التعامل معها كخطاب متناسق الأجزاء، ومنسجم العناصر. ظهرت اللسانيات النصّي التي تكفّلت بدراسة نظام النص وبنيته، حيث إنّه وجهت اهتماماتها إلى مستوى النص ككل، بعدما كانت كل الدراسات السابقة منصبة حول دراسة الجملة.

ويعد الاتساق، والانسجام من أهم المظاهر اللّغوية التي اهتمت بدراستها اللسانيات النص لأنّهما يظهران في النص المحكم البناء، وعليه فإنّ النص هو مجموعة من الجمل المترابطة وفي هذا الصدد يقول (آدم ADAM. J.M) « النص منتوج مترابط، ومتسق، ومنسجم وليس تتابعا عشوائيا لألفاظ، وجمل، وقضايا، وأفعال كلامية »[1]، والنص هو وحدة تحدّه مجموعة من الحدود تسمح لنا بإدراكه بصفته كلاما مترابطا بفضل العلاقات النحوية التركيبية، وأساليب الإحالة، والعائد المختلفة، والروابط، والمنظمات[2]، إذا فالنص عبارة عن نتاج للجمل تستند فيه الجملة اللاحقة على الجملة السابقة، إذْ إنّ فهم الجملة اللاحقة يتطلّب فهم الجملة السابقة[3] على حد تعبير (آدم ADAM. J.M) الذي يرى أن لكل نص نسيج يميزه عما هو غير نص، وينتج هذا النسيج من العلاقة الاتساقية (Relation cohésive) بين عنصر، وآخر.

وهكذا يمكن تمثيل هذه العلاقة بالتّتابع التّالي[4]:

يستلزم يستلزم

النص ⟸ نسيجا ⟸ الروابط

إنّ النص عبارة عن نسيج تحققه الروابط، وهو الإطار الذي يزول داخله لبس أو إبهام

---

1 – ADAM. J.M, Eléments de linguistiques textuelle, (théorie et Pratique de l’analyse textuelle, Liège Mardaga, Paris, 1990 p 112.

2 – طالب الإبراهيمي خولة، مبادئ اللسانيات، دار القصبة للنشر، الجزائر، ط 2، 2006، ص 169.

3 – ADAM J.M, Eléments de linguistiques textuelle. Théorie et Pratique de l’analyse textuelle, p 13.

4 – بن عروس مفتاح، الاتساق والانسجام النصي، دراسة لظاهرة العائد في العربية، رسالة ماجستير في اللغة العربية، جامعة الجزائر، 1996، ص 3.

الجمل[1]، وعليه فإنّ الحديث عن النص يستدعي الكلام عن الشروط التي تميز النص من "لا نص" عند إنتاجه ويمكن تلخيصها في ما يأتي:

– **الوحدة (unicité):** وتتمثّل في أنّه مستوى مُعيّن يَنْظُر إلى النص على أنّه كل، وعلى أنّه وحدة مستقلة عن مختلف البنى المكوّنة له.

– **الاستمرارية (continuité):** وتتمثّل في أن النص يحتوي على مجموعة من العلامات الشكلية التي تسمح بعبور المعنى المعبّر عنه خارج حدود الجملة.

– **القصدية (intentionnalité):** وتتمثّل في أنّ النّص هو أساسا فعل تواصلي يسعى المتكلّم عن طريقه الدخول في تفاعل مع خطاب عن طريق اللّغة لهدف ما.

– **الملائمة (adéquation):** وتتمثّل في تلاؤم النّص مع الظّروف التي تحيط به.

– **الموضوع (topicalité):** وترتبط بضرورة أن يكون له موضوع يبلوره ويستطيع المتلقي أن يحدّده.

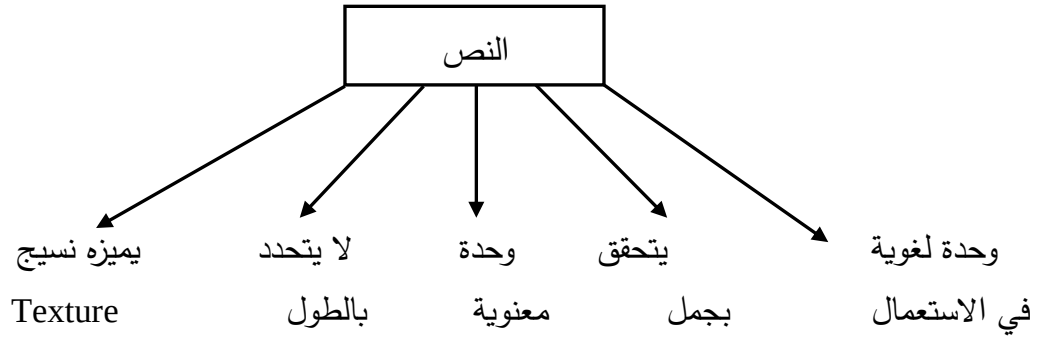
– **الإخبارية (informativité):** وتتعلّق بمسألة أن يكون النّص مضمون إخباري أدنى، مُلغِيا بذلك كل إنتاج لا يبلور محتوى إخباري إلى اللّا نص[2]، وهذا ما يؤكّد عليه النّصانيون، حيث إنّ عامل وضوح النص يؤدي إلى قراءته بكل سهولة وبتعبير آخر يسهل على القارئ تأويله. فالنّص الواضح هو « النّص الذي يتضمن مجموعة من الحقائق التي تسمح بالفهم الصحيح والمقبول، ويجب أن تكون هذه الخصائص على مستوى البنية الصغرى للنّص (البنية السطحية)، وعلى مستوى البنية الكبرى (الدّلالي، والمفهومي) »[3].

1 – بن عروس مفتاح، الاتساق والانسجام في القرآن، رسالة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه دولة، تخصص لسانيات النص، جامعة الجزائر، 2008، ص 4.

2 – بن عروس مفتاح، الاتساق والانسجام في القرآن، ص 7، ص 8.

3 – PREFONTAINE. C et LECAVALIER. J, La mesure de l’intelligibilité des textes non littéraires, Revues, L’ACLA, Volume 14, N° 1, 1992, p 93.

ويمكن تمثيل ذلك بالشكل التالي[1]:



كما يظهر في هذا الشكل فالنص عبارة عن وحدة لغوية في الاستعمال ويحمل في طياته معنى معين. وما يميز النص على اللاّنص هو النسيج، وليس كتلة من الجمل.

ولهذا أفرزت اللسانيات النصية بحوثا كثيرة تناولت المعايير النصية بالدراسة، وتعد ظاهرتا الاتساق، والانسجام من أهم هذه المعايير التي عنيت بالتحليل من قبل علماء لسانيات النص، ونذكر على سبيل المثال الدراسات اللّغوية لكلّ من (آدم ADAM. J.M)، و(شارول CHAROLLES. M)، و(شيرليSHIRLEY. T.C)، الذين قدموا دراسات قيمة حول الاتّساق، وأدواته، والانسجام، وآلياته، ووقفوا من خلالها على الطريقة المثلى لبناء النص بناءً محكما من خلال التحكّم في آليات إنتاجه.

إنّ فهم النص يتحقق أساسا على مستويين؛ وهما:

أ – المُكَوّنات السطحية: وتُمثّل علامات لغوية تربطها علاقات نحوية لتشكيل المعنى.

ب – المُكَوّنات العميقة: وتُمثّل التّصورات تربطها علاقات دلالية، وهي تحتاج إلى معرفة واسعة، ويُظهر المستوى العميق للنّص[2]، ونستخلص ممّا سبق ذكره أن النص يتكوّن من مستويين: المستوى السطحي، ويمثله الاتّساق، وأدواته، ومستوى عميق، ويمثله الانسجام وآلياته.

1 – بن عروس مفتاح، الاتساق والانسجام في القرآن، ص 199.

2 – بوقرة نعمان، المصطلحات الأساسية في لسانيات النص وتحليل الخطاب، دراسة معجمية، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، ط 1، الجزائر، 2009، ص 43.

2 – مظاهر الاتّساق:

يسير منهج اللسانيات النصية على أساس الانطلاق من النص لا من الجملة، ولا يتمّ ذلك إلا عند التحكّم في آليات تناسق أجزائه وترابطها، وبالتالي التمكّن من القدرة على إنتاجه، إذا يمكن تعريف الاتساق على أنّه: « ذلك التماسك الشديد بين الأجزاء المشكلة لنص ما، ويهتم فيه بالوسائل اللّغوية (الشكلية) التي تصل بين العناصر المكوّنة لجزء من الخطاب/النص، أو الخطاب/النص برمته »[1]، بمعنى أن هناك وسائلَ لغويةً تعمل على الربط بين الجمل.

أما (ويداوسن WIDOWSON. H.G)، فيرى أن مفهوم الاتساق يدل على الصيغة التي يتمّ بواسطتها الربط بين الجمل أو التركيب بين أجزائها أو أقسامها لضمان السهولة في التقديم[2]. وفي الحقيقة كثيرا ما نجد تداخلا بين مفهومي : الاتساق والانسجام، مع العلم أن لكل واحد منهما دلالته، وخصائصه، ومميزاته، إذْ لا يؤخذ مفهوم الانسجام كمقابل أو مرادف للاتساق لأنّ هذا الأخير يتحدد لغويا على مستوى الدالية.

ويتحدد الانسجام على مستوى المدلولية، وهذا ما ركّزت عليه (شيرلي SHIRLEY. T.C) إذْ تقول: « إن مفهوم الاتّساق عموما على صلة بخطية النص، وبالتسلسل بين العبارات، وبالوسائل الشكلية التي يملكها المرسل ليضمن هذه التسلسلات بالمقابل، فإنّ مفهوم الانسجام يتحقّق عامة بمقارنة أشمل تُنوّهُ بأهمية دور المتلقي في تأويل النص »[3]، ولكن يجب التّنبيه إلى شيء أساسي، وهو أن هناك علاقة متينة، ووطيدة بين الاتّساق، والانسجام، إذْ لا يمكن أن يكون النّص منسجما إذْ لم يكون متسقا، بل يعد الاتساق كشرط أساسي، وأولي يؤدي إلى الانسجام، « فبفضل الاتّساق نصل إلى انسجام النّص أو الخطاب»[4]، إذا فالاتّساق هو الذي يضمن انسجام النص، وإمكانية تأويله بكل سهولة.

1 – خطابي محمد، لسانيات النص مدخل إلى انسجام الخطاب، المركز الثقافي العربي، ط 1، الدار البيضاء، 1991، ص 5.

2 – WIDOWSON. H.G, op. Cit, p 37.

3 – SHIRLY. T.C, La cohérence textuelle, p 30.

4 – SLAKTA. D, L'ordre du texte. Études linguistique appliquée, N° 19, 1975, p 32.

وعلى العموم يُبنى الاتساق على أساس تسلسل الجمل من جهة، والخطية من جهة ثانية، لذلك فإنّ: « دراسة الاتساق، وانسجام النص تُشكّل موضوع اللسانيات النصية التي تدرس الكيفية التي بمقتضاها تشكل سلسلة من الجمل وحدة، ونصا بوجه عام، ويعتقد بأن الاتساق ينتج عن تسلسل الجمل، وخطية النص "Linéarité"، حيث إنّ الانسجام يعتمد على الاتساق، غير أنّه يقدم قيودا عامة غير خطية مرتبطة خاصة بالسياق، ونوع الخطاب »[1]، ولذلك لا يمكن دراسة الاتساق دون دراسة الانسجام لأنّهما متكاملان، وبهما يتحقق النص لأنّهما يُظهران « الكيفية التي تجعل النّص عبارة عن تسلسل للجمل، حيث إنّه يشكل وحدة»[2]، بل أنّ هناك تفاعلا بين الاتساق، والانسجام « فتحليل النصوص يعتمد على رصد أوجه الترابط، والانسجام، والتفاعل بين الأبنية الصغرى الجزئية، وبين البنية الكلّية الكبرى التي تجمع معها في هيكل تجريدي »[3]، بمعنى أنّ تَصَوُّر البنية الكبرى لا يؤدي إلى تصور التماسك الكلّي بين وحدات النص فحسب؛ بل يؤدي كذلك إلى تصور التماسك الجزئي بين الجمل، وبين الفكرة، وبتعبير آخر نذهب إلى أنّ الاتساق هو العلاقة الخارجية الموضحة بالعلامات اللّغوية التي تعمل على الربط بين الجمل[4].

وعندما نصيغ جملا مترابطة فإنّنا نشكل من النص وحدة دلالية تتميز بالتنظيم الصارم للأفكار التي تشكلها الجمل، والتي تتشكل هي بدورها الفقرات أو المقاطع اللّغوية Sequences على حد تعبير (آدام ADAM. J.M)، « فالنّص ليس تتابع للجمل فقط، بل يشكّل وحدة دلالية »[5]، فالاتّساق وسيلة للوصول إلى غاية وليس الغاية في حدّ ذاتها... ويتعلّق الأمر

1 – مانغونو دومنيك، المصطلحات المفاتيح لتحليل الخطاب، تر: محمد يحياتن، منشورات الاختلاف، ط 1، الجزائر، 2008، ص 18.

2 – RASTIER. F, sens et textualité, Hachette, Paris, 1989, p 218.

3 – بحيري سعيد حسن، علم لغة النص والمفاهيم والاتجاهات، الشركة المصرية العالمية للنشر، لونجمان، مصر، 1997، ص 144.

4 – المرجع نفسه، ص 41.

5 – WOODLEY.M.P, Les écrits dans l’apprentissage, Clés pour analyser les productions des apprenants, Hachette livre, Paris, 1993, p 28.

هنا بنجاح الكاتب بالاستعمال الموقف لطرائق الاتساق[1]، ويُقصد بالغاية منها الوصول إلى إنتاج نص متسق، مترابط « لأنّ الاتساق بطبيعته هو علاقة تركيبية »[2].

وعلى هذا الأساس، فإنّ الاتّساق يُزودنا بوسيلة لدراسة العلاقات التي تربط بين العبارات المكوّنة للنّص، وترى (شيرلي SHIRLY. T.C) أنّ تحليل الاتساق يركز بالدرجة الأولى على وصف طبيعة الارتباطات الشكلية المحسوسة، والمُدْركة على سطح النص انطلاقا من ملامح يمكن رصدها من هذا الأخير، يعني البنية السطحية للنص »[3]. كما يشيرُ (آدام ADAM. J.M)[4] أن: « المفهوم الدلالي للاتساق غرضه الإجابة عن أسئلة بسيطة من بينها: كيف نفسر أنّه عندما نقرأ، ونفهم قولا نتحقق من وحدته أو عدم وحدته؟ وكيف يتبين لدينا دلاليا أن جملة ما ليست عبارة عن مجموعة مترامية من الكلمات، وأن النص عبارة عن مجموعة من الجمل المتجاورة »، ولعلّ أوّل من عرف بمفهوم الاتّساق، وألوانه، ومظاهره اللّغوية الانجليزي (هاليداي م.أ HALLIDAY. M.A.K) بالتعاون مع (رقية حسن HASSAN. R) في كتابه "Cohésion in English" الذي صدر عام 1976، حيث تناول بالدراسة موضوع الاتساق النصي في اللّغة الانجليزية، ومن تعريف هاذين اللغويين استُمدت معظم المفاهيم التي عُرف بها الاتساق، يقول (هاليداي م.أ HALLIDAY. M.A.K): « إن مفهوم الاتساق مفهوم دلالي، ويقصد به العلاقات المعنوية الموجودة داخل النص، والتي تعرّفه كنص، ويظهر الاتساق حيث يعتمد تأويل (Interprétation) عنصر ما في الخطاب على تأويل عنصر آخر، إذْ يفترض كل منهما الآخر، حيث أنّه لا يمكن فعلا فهم الثاني إلا بالرجوع إلى الأول، وحيث يحدث هذا تتأسس علاقة اتساق »[5]، إذا فمفهوم الاتساق يبيّن العلاقات الدلالية، حيث يمكن لأيّ مقطع منطوق أو مكتوب أن يؤدي وظيفة

1 − WOODLEY.M.P, op. Cit, P 31.

2 − ADAM. J.M, Une alternative au «tout narratif » Les gradients de narrativité, Revus Recherches en communication, p 105.

3 − SHIRLY. T.C, La cohérence textuelle, pour une nouvelle pédagogie de l’écrit, p 36.

4 -ADAM. J.M, Théorie d’ensemble des plans d’organisation, collection Annales littéraires de l’université de France, Comté, 1993, p 23.

5 – بلحوت شريفة، الإحالة، دراسة نظرية، مع ترجمة فصلين: الأول والثاني من كتاب "Cohésion In English" لـ م.أ.ك هاليداي، ورقية حسن، مذكرة ماجستير، تخصص ترجمة، جامعة الجزائر، 2006، ص 75.

النص[1]، ولذلك يرى (هاليداي م.أ HALLIDAY. M.A.K) أن للاتساق مكانة هامة في النظام اللغوي تكمن في « المكتوب الذي يُشكل النص في النظام اللغوي ويضم الوسائل التي تمتلكها اللّغة لإنتاج النص بالمعنى نفسه الذي نستعمله ليصبح عمليا متعلقا بالموضوع، ومتناسقا في علاقته مع ذاته ومع سياق المقام »[2]، حيث يقوم المتكلّم بانتقاء الموضوع ليعبر عنه من خلال الآليات الطبيعية لبنية الجملة، وذلك من خلال إعطاء معلومات مرتّبة على شكل نص، إنّ الاتّساق هو وسيلة يتمّ بواسطتها وصل عناصر غير مترابطة بعضها البعض من الناحية البنوية من خلال اعتماد عنصر على عنصر آخر لتأويله[3].

يتناول الاتساق الكيفية التي يتمّ بها تأليف الجمل لضمان تطور النص، يستهدف التعبير عن قضية معينة، ويتجلىّ ذلك في قدرة المتعلّم على إنتاج نص متسق[4].

ويُبنى النص على جملة من العناصر تسمح لنا بإدراكه مترابطا بفعل العلاقات النحوية التركيبية بين القضايا، وداخلها، وكذلك استعمال أساليب الإحالة، والعائد المختلفة، والروابط والمنظمات العديدة، ولكن النص لا يكون مترابطا فحسب بل ينبغي أن يتحقق بالاتساق الذي يعتبر من الشروط الأساسية لبناء نصية المعنى، وينتج هذا الاتساق باستعمال النظائر الدلالية[5].

إذا على المرسل أن ينتج نصوصا متسقة، سواء أكانت شفهية أم كتابية، ولا يتأتى ذلك إلا بالاعتماد على وسائل الاتساق التي تجعل من النص وحدة مترابطة، وهو بذلك يُسهّل للقارئ أو المتلقي عملية الفهم، والعكس صحيح، إذْ بغياب وسائل الاتساق تكون الجمل غير مترابطة، ويصعب على القارئ أو المتلقي تأويل ذلك النص، ويمكن تمثيل ذلك بالرسم البياني الآتي[6]:

1 – المرجع نفسه، ص 90.

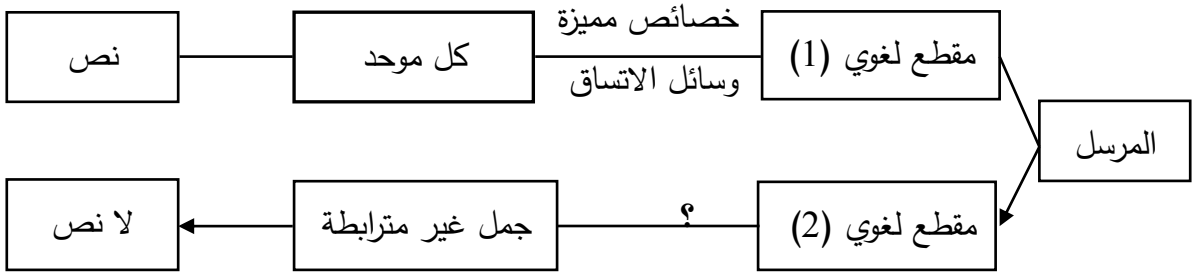
2 – المرجع نفسه، ص 112.

3 – بلحوت شريفة، الإحالة، دراسة نظرية، ص 114.

4 – غريب عبد الكريم، المنهل التربوي، ج1، ص 156.

5 – طالب الإبراهيمي خولة، مبادئ اللسانيات، ص 169.

6 – خطابي محمد، لسانيات النص مدخل إلى انسجام الخطاب، ص 12.



نستخلص أنّ مفهوم الاتساق يرتبط بمدى إمكانية الكاتب أو المتكلم إدراج الوسائل اللّغوية المساعدة على بناء نص متسق، ومنسجم، ولا يجب الاكتفاء بإدراج وسائل الاتساق، بل لا بدّ كذلك من التحكّم في طريقة استعمالها، ولكن هذا أيضا لا يكفي إذْ هناك آليات أخرى تظهر على مستوى نسيج النص، وعلى مستوى الجانب المعنوي، وهذا ما تُؤكّد عليه (شيرلي SHIRLY. T.C)، إذْ تقول: « إن النّص المتسق جدا (Très cohésif) هو النّص الذي يتضمن بنية داخلية أين يمكن الوصول إلى روابط الاتساق بكل سهولة، إذْ تزود القارئ بوسائل هامة تسهل تأويل النصوص »[1].

وفي الأخير يمكن اعتبار الاتساق كوسيلة تساعد على تشكّل النص، بمعنى لا يتوقف النص على خاصية الاتساق كعنصر أساسي، أو كجوهر التماسك، لأنّه يساعد على الانسجام، وبه نتوصل إلى المعنى الشكلي للتركيب اللغوي، وبتعبير آخر الاتساق خطوة أساسية للوصول إلى الانسجام.

3 – وسائل الاتساق:

تَكْمُن أهمية دراسة الاتساق، ووسائله في فهم تحليل بناء الجملة تحليلا يكشف عن أجزائها، ويوضح عناصر تركيبها، وترابط هذه العناصر بعضها بالبعض الآخر، حيث إنّه يؤدي معنى معينا مقبولا، ويبيّن علائق هذا البناء، ووسائل الربط بينهما، والعلامات اللّغوية الخاصة بكل وسيلة من هذه الوسائل[2].

والغاية من تحليل النص، في تبيان تصنيفه، وشرح طريقة بنائه، وإيضاح العلاقات بين عناصره، وتحديد الوظيفة التي يشغلها كل عنصر من عناصره، والعلامات اللّغوية

1 – SHIRLY . T.C, La langue de spécialité, cohésion, cultures et cohérence : une approche discursive A.S.P, la Revue, Deigeras, volume 5, 1994, p 5.

2 – حماسة محمد عبد اللطيف، بناء الجملة العربية، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، 2003، ص 19.

الخاصة بكل وظيفة منها. فالنص كما سبق وأن ذكرنا، عبارة عن نسيج متشابك ذو علاقات مُحْكمة يحتاج إلى تحليل أجزائه من أجل فهم بنائه، ولذلك « ومن أجل وصف اتساق النص يسلك المُحلّل، والواصف طريقة خطية متدرجا من بداية النص (الجملة ثانية غالبا) حتى نهايته راصدا الضمائر، والإشارات المحيلة إحالة قبلية أو بعدية، مهتما أيضا بوسائل الربط المتنوعة كالعطف، والاستبدال، والحذف، والمقارنة، والاستدراك وهلم جرا، وكل ذلك من أجل البرهنة على أن النص/الخطاب يشكل كلا متآخذًا»[1]. ويعد الربط من أهم المباحث التي تناولها النحويون، والبلاغيون، وعلماء النص بالدراسة من خلال تحديد أدواته.

4 – مفهوم الترابط النصي:

يقوم النظام اللغوي بصفة عامة على مجموعة من الأنّظمة يسير وفقها، ومن بين هذه الأنّظمة نذكر نظام الربط الذي يُعدّ كعنصر أساسي من عناصر التي تَحْتَكم إليها أيْ لغة كانت، إذْ أنّه هو الذي يحيل إلى فهم المعنى، والطريقة المتبعة في إدراج المفردات، والجمل، وبالتالي يعد الترابط النصي من أهم الظواهر التي تتجاوز إطار الجملة المفردة والتي اهتم بها علم النص، وذلك من خلال وصف العلاقات الداخلية للبنية النصية بمختلف مستوياتها من خلال وجود علاقات متنوعة، ومتداخلة بين عناصر النص، ومقاطعه، ويتجسد ذلك من خلال أدوات الربط Les connecteurs، « فالنص يتألّف من عدد من العناصر تُقيم فيما بينها شبكة من العلاقات الداخلية، التي تعمل على إيجاد نوع من الانسجام، والتماسك بين تلك العناصر، وتسهم الروابط التركيبية، والروابط الزمنية، والروابط الإحالية في تحقيقيها»[2]، ولذلك فإنّ الجمل بدون روابط بينها ليست نصا.

ويمكن تحديد مفهوم الربط بأنّه: « العلاقة الموجودة بين كلمتين في جملة واحدة، وبهذا يتشكل الربط في بنية الجملة، وكمثال على ذلك الجملة الآتية: «جاك يصرُخ»، ليست مركبة من عنصرين فحسب بل تتشكل من ثلاثة عناصر وهي: "جاك" و"يصرُخ"، والربط الذي يجمع بين الفعل والفاعل، وبدونه لا تكون جملة، وبالتالي فإنّ الفعل هو الذي يتمركز

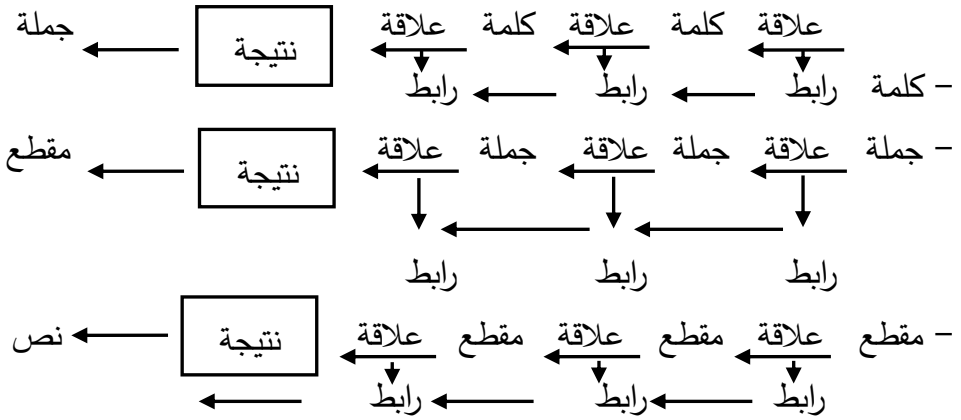
1 – خطابي محمد، لسانيات النص مدخل إلى انسجام الخطاب، ص 05.

2 – بحيري سعيد حسن، دراسات لغوية تطبيقية في العلاقة بين البنية والدلالة، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، 1999، ص 78.

في قمة الهرم نظرًا للدور الذي يقوم به في تسلسل الربط»[1]، ويعد (شارول CHAROLLES. M) من بين علماء النص الذين تحدثّوا عن قاعدة الترابط، إذْ جعلها شرطا أساسيا في تشكيل النص ويقول في هذا الصّدد: « لكي يكون النص منسجما يجب أن تكون الأحداث المدرجة مترابطة بطريقة مباشرة »[2]، وهذا معناه أن إدراج الكلمات في نص ما تستدعي ترابطها بفضل العلاقات النحوية التي تحددها الروابط التي تدل عليها.

5 – مفهوم الرابط:

يعتبر الرابط كوسيط لفظي يؤدي توظيفه بطريقة سليمة إلى اتساق النص « إذْ بإمكانه تحويل جملتين بسيطتين إلى جملة واحدة مركبة »[3]، فالنص ليس تتابعا للجمل، بل سيتكون كذلك من مجموعة من الروابط التي تسهم في تشكيل نسيج النص، ويتعلق الأمر بالعلاقة التي تربط بين الكلمات لتشكل الجمل، والعلاقات التي تربط بين الجمل لتشكيل المقاطع، والتي تتشكل هي كذلك (المقاطع) النص، بفضل هذه العلاقات، ويمكن تمثيل ذلك بالرسم البياني الآتي:



وعلى هذا الأساس فإنّ الروابط تتحدد في ثلاث مستويات وهي:

– مستوى الجملة: وهو مستوى البنية الصغرى.

1 – DUBOIS. J et autres, Grand dictionnaires. Linguistique et science du langage, Edition Larousse, 2007, p 110.

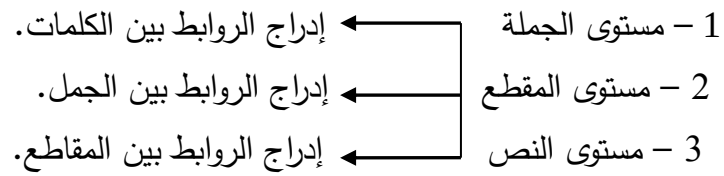
2 – CHAROLLES. M. Enseignement du récit et cohérence, Revue langue Française, N° 38, Paris, 1978, p 14.

3 – DUBOIS. J, GIACOMO. M, et autres, Grand dictionnaires linguistique et science du langage, p 110.

– مستوى المقطع: وهو مستوى البنية الكبيرة.

– مستوى النص: وهو مستوى البنية الكبرى.[1]

ويمكن تلخيص ذلك بالمخطط البياني الآتي:



تكمن أهمية الروابط في إدراج وحدات لغوية تتمركز بين وحدتين لغويتين أو جملتين متتاليتين، أو مقطعين متتاليين لتشكيل الوحدة الكبرى المتمثلة في النص. ويمكن تحديد الروابط على أنّها: « كلمات، أو الوسائل "Mots outils" التي تعمل على ربط أو عطف عبارتين أو جملتين، وينتج عن ذلك جملة مركبة، إن هذه الوسائل هي التي تسمح بإقامة علاقات منطقية بين المحتويات، وعلى هذا الأساس فإنّ هذه الروابط تلعب دورا مهما على مستوى اتساق النص، وانسجامه »[(2)].

إنّ دور الروابط لا يتوقّف عند شرح العلاقات الموجودة بين جملتين متتاليتين، بل يتعدّى ذلك إلى كونها الوسائل المسؤولة في عملية بناء الخطاب (النص)[(3)]، إذْ تُبيّن العلاقة بين كلمتين، ويمكن أن يتعلق الأمر بالسبب أو النتيجة أو الهدف أو الغرض، وفي كل الأحوال تُمكّن الروابط من معرفة الهدف الأساسي من القول[(4)]، ولقد أرجع علماء النص التأويل الجيّد للنصوص إلى هذه الروابط التي « تسمح بتنظيم الخطاب، إذْ تساعد المستمع، والقارئ على التأويل المنسجم للنص»[(5)]، ولا يتوقف دور الروابط في التنظيم، والتسلسل

1 - BRONCKART. J.P, Activité langagière texte et discours «Pour un interactionnisme socio-discursif », Delachaux et Niestlé, Paris, 1997, p 268.

2 – GHETTAS. Ch, L’enfant Algérien et l’apprentissage de la langue arabe à l’école fondamentale, p 241.

3 – Ibid, p 247.

4 – MEYER. M, op. Cit, p 38.

5 – CHAROLLES. M, La cohérence et la cohésion du discours, et pertinence du discours, Revue travaux de linguistique, N° 29, 1995, p 12.

المنطقي للكلمات، والجمل، والمقاطع؛ بل « تعتبر أيضا كأدلة تساعد على تأويل النصوص»[1].

فالرابط عبارة عن وحدة لسانية تعمل على ربط مختلف أجزاء النص من خلال إقامة علاقات دلالية أو منطقية أو تداولية بينها[2]، ولهذا اعتبر الباحثون في لسانيات النص الروابط كمجال خصب للوقوف عند الوسائل اللّغوية التي تضمن الوصول إلى الطريقة التي ينتهجها المتكلّم أو الكاتب خلال صياغته لنصه. يمكن تلخيص دور الروابط في ما يأتي:

- تربط بين الأفكار لإتمام المعنى.
- تُؤكّد على حسن صياغة الكلام.
- تُحافظ على التماسك بين أجزاء النص، وأقسامه.
- تلعب دورًا هامًا في إبراز رأي المرسل، والتأثير على المتلقي، ونخص بالذكر هنا الروابط الحجاجية.

وتختلف الروابط في اللّغة من حيث أنواعها، وتعدادها باختلاف دلالاتها، وغاياتها، وأسباب إدراجها، فمنها الحروف، ومنها المفردات، ومنها التراكيب.

ولقد حدد (آدام ADAM. J.M) روابط الجمل حسب أنماط النحو على النحو الآتي:

– **الروابط الإضافية:** وهي (و، من جديد، فضلا، علاوة على ذلك، بالتساوي، إضافة إلى، بالإضافة، أيضا، كذلك، بالمثل، بل... الخ).

– **الروابط التعدادية:** (في البدء، ثم، أخيرا، في النهاية، أوّلا، ثانيا... الخ).

– **الروابط التفسيرية:** لأنّ، ذلك، أنّ، أي، بعبارة أخرى، يعني... الخ.

– **الروابط الممانعة (المعارضة):** غير أن، لكن، بيد أن، بالمقابل، بالعكس، عكس ذلك، من جهة، من جهة أخرى... الخ.

– **الروابط التلخيصية (الإيجازية):** بوجيز العبارة، اختصار، بالمجمل، وأخيرا... الخ.

– **الروابط السببية (النتيجة):** في النهاية، بالمختصر، أخيرا، بالمجمل، بالنتيجة، إذا، يتبع ذلك، في الختام، لإنهاء ذلك... الخ.

1 – LUSCHER. J.M, Les marques de connexion : des guides pour l’interprétation, presses universitaires de Nancy, 1994, p 175.

2 – DILLON. J, FRANCOIS. (J), L’analyse textuelle, Armand Colin, Paris, 1997, p 84.

– **الروابط الزمنية:** بداية، تاليا، ثم، يلي ذلك، لاحقا، بينما، في الوقت نفسه... الخ[1].

ويرى (آدام ADAM. J.M)، أنّ هذه الروابط بمختلف أنواعها، وطبيعتها الاتساقية، تلعب دورا في خلق انسجام بين الجمل (القضايا) في التحليل النصي أو في الحجاج، إذا فالربط عبارة عنصر معجمي وأداة نحوية، وهو مزوّد بقدرة على الربط[2]، وبالتالي القدرة على بناء نص متسلسل تسلسلا منطقيا من خلال الإحاطة بطريقة نسج العلاقة المتواجدة بين الوحدات المعجمية في ما بينها، وبين الجمل، وبين المقاطع، يعني من المستوى النصي الأصغر إلى المستوى النصي الأكبر.

1 − ADAM. J.M, Une alternative au «tout narratif » Les gradients de narrativité, p 87, p 88.

2 − Ibid, p 88.

ثانيا: دراسة تحليلية للاتساق النصي في نصوص المدونة الأولى، والثانية:

I. الروابط الحجاجية، ودورها في الاتساق النصي:

إن من أهم خصائص روابط الحجاج هو إدراج القضايا المراد إيصالها إلى الطرف الثاني لإقناعه بصفة منطقية.

ويرى (بلانتان PLANTIN. CH) أن الرابط لفظة تستعمل لغرض الربط، والتوجيه، وتبيان المعلومات والحجج المدرجة في نص ما، وهذا خدمة للمقصد الحجاجي [1]، لذلك تحتل الروابط الحجاجية مكانة خاصة في بناء النص الحجاجي، وتعد من بين أهم الوسائل اللّغوية التي تعمل على اتساقه، لأنّه موجه أساسا لإقناع شخص معين بقضية معينة، وتكمن أهمية الروابط الحجاجية في احتوائها على « دلالة أساسية تفسيرية مُوضّحة لقضيتين متتابعتين»[2]، ويمكن تمثيل ذلك بالرسم البياني الآتي:

ق (أ) ⟵ رابط حجاجي ⟵ **ق (ب)**

أنصحكم بالتعاون لكي تكونوا أصدقاء [*].

ق (أ) ↓ ⟵ **ق (ب)**.

رابط حجاجي

↓ رابط حجاجي ↓

معطاة ⟷ نتيجة

وقد يصل الرابط الحجاجي بين قضية مرفوضة، وقضية أخرى مقترحة مكانها، حيث إنّ القضية المرفوضة مصوغة في بداية النص، وتقابلها القضية المقترحة[3]، ويمكن تجسيد ذلك بالرسم الآتي:

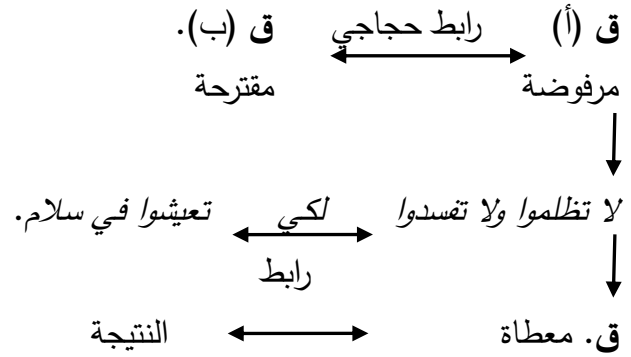
---

1 - Plantin. CH, L'argumentation, principes et méthodes, Edition du Seuil, Paris, 1996, p 68.

2 - MOUCHON. S, FAYOL M, GOMBERT. J.E, L'emploi de quelques connecteurs dans les récits. Une tentative de comparaison oral/écrit chez des enfants de 5 à 11ans, in Revue repères N° 3, 1991, p 87.

* – مثال من مدونة البحث، ونشير أننا لم نصحّح الأخطاء الواردة في النصوص المدونتين، بل سجلنا الأمثلة كما جاءت لدى التلاميذ أي أوردناها بأخطائها.

3 - BOISSINOT. A, Les textes argumentatifs, collection didactiques, Bertrand-Lacoste, C.R.D.P de Toulouse, 1999, p 70.



تكمن أهمية الروابط الحجاجية في ترتيب، وتنظيم القضايا المعطاة من أجل الوصول إلى نتيجة تجعل الشخص المراد إقناعه قبول رأي معين، وجعله يغير رأيه بفضل إدراج حجج منطقية بفعل هذه الروابط، التي تلعب دورا كبيرا في استمرارية النص، بحكم خصائص هذه الروابط، والدور الفعّال الذي تلعبه في اتساق النص الحجاجي، وانسجامه.

ولقد أظهرت الدراسات على رأسها أبحاث (بياجيه. ج PIAGET. J)(*) أن الروابط ورغم درجة صعوبتها تظهر في مرحلة مبكّرة عند الأطفال، وهذا الغرض تواصلي علمًا أنّهم لا يدركون معناها[1].

كما بيّنت الدراسات أنّ الاستعمال الصحيح للروابط الحجاجية ضروري لتحقيق الانسجام في الحجج المدرجة، ووضوحها بالنسبة للقارئ إنْ كان النص مكتوبًا، وللمستمع إنْ كان منطوقًا « لأنّ بناء الحجج يتطلّب خلق نوع من الربط بين الأفكار »[2]، والروابط الحجاجية المختلفة تندمج في بنية الجمل المختلفة كذلك.

إنّ قدرة التلميذ على استغلال الروابط، وتوظيفها بطريقة صحيحة يجعله يتفادى بعض الصعوبات على مستوى اتساق النص[3]، إذْ إن محدودية توظيف هذه الروابط، وعدم استعمالها في

* – هو عالم نفس وفيلسوف سويسري من مواليد 1896، وقد ظهر بنظرية التطور المعرفي عند الأطفال في ما يعرف الآن بالنظرية المعرفية "La cognition"، كما يعتبر بياجيه كرائد من رواد المدرسة البنوية عن علم النفس، ولقد ألف عدة كتب أشهرها:

– اللغة والفكر عند الطفل سنة 1923 (Language and Thoughts of the child).

– الحكم والاستدلال عند الطفل سنة 1924 (Judgment and reasoning of the child)، وتوفي بياجيه سنة 1980 عن عمر يناهز 84 سنة.

1 – GHETTAS. Ch, L’enfant Algérien et l’apprentissage de la langue arabe à l’école fondamentale., p 249.

2 – MEYER. M, op. Cit, p 165.

3 – ROSSARI. C, De l’exploitation de quelques connecteurs reformulatifs dans la gestion des articulations discursives, Revue Pratiques N° 75, Septembre 1992, p 111.

بعض الأحيان في المكان المناسب هو الذي يؤدي إلى ظهور خلل في بناء النص[1].

أظهرت الدراسة التحليلية لوثائق التلاميذ، والتي بلغ عددها مائة وعشرين (120) وثيقة تَمكَّنْ عدد لا بأس به من التلاميذ من بناء نص حجاجي من خلال توظيف بعض الروابط الحجاجية، ومن خلال تحليلنا للمدونة توصلنا إلى تحديد مجموعة من هذه الروابط تتمثّل في ما يأتي:

- الرابط الحجاجي لكن.
- الرابط الحجاجي لأنّ.
- الرابط الحجاجي لكي.
- الرابط الحجاجي واو.

1 – التحليل الكمي، والوظيفي للرابط الحجاجي "لكن" في نصوص المدونة الأولى، والثانية:

1-1 – مفهوم الرابط الحجاجي "لكن":

اختلفت آراء النحويين حول معنى "**لكن**" إذْ ذهب البصريون إلى أن **"لكن"** بسيطة منتظمة من خمسة أحرف، وهو أقصى ما جاء عليه الحرف»[2].

ويرى الكوفيون، ومن بينهم الفراء أنّها مركبة من ثلاثة أشياء "اللام"، و"إن"، و"الكاف"، وإنّما نصبت العرب بها إذا شُدّدت نونها لأنّ أصلها: « إن عبد الله قائم، فزيدت عن إن"، لام، وكاف فصارت جميعا حرفا واحدا... فلم تدخل اللام إلا لأنّ معناها إن »[3].

وأما ابن هشام الأنّصاري، فأنّه يرى في معناها ثلاثة أقوال؛ وهي:

أ– **أنّها للاستدراك**، وفُسّر بأن تُنسب لما بعدها حكما مخالفا لحكم ما قبلها، ولذلك لابدّ أن يتقدمها كلام مناقض لما بعدها هو "*ما هذا ساكنا لكنه متحرك*" أو ضدّ له نحو: "*ما هذا*

---

1 – ROSSARI. C, op. Cit, p 122.

2 – السيوطي جلال الدين عبد الرحمان أبو بكر، الإتقان في علوم القرآن، تحقيق توفيق محمد أبي الفضل إبراهيم، المكتبة العصرية، بيروت، ج2، 1987، ص 150.

3 – الفراء، معاني القرآن، تحقيق أحمد يوسف نجاتي ومحمد علي النجار، عالم الكتب، ط 3، بيروت، 1983، ج 1، ص 465، ص 466.

أبيض، ولكنه أسود"[1].

ب – تَرِدُ "**لكن**" تارة للاستدراك، وتارة للتوكيد، وفسروا الاستدراك برفع ما يتوهم ثبوته نحو: "*ما زيد* شجاعا ***ولكنه*** *كريم*" لأنّ الشجاعة، والكرم لا يكادان يفترقان...، ومثلوا للتوكيد بنحو: "لو جاءني أكرمتُه لكنه لم يجئ"، فأكّدت، وأفادته "لو" من الامتناع.

ج – وتَرِدُ **للتوكيد** دائما مثل: إنْ، ويصحب التوكيد معنى الاستدراك، وهو قول ابن عصفور في المعرّب إنْ، وأن ولكن، ومعناها للتوكيد[2].

وترد لكن بصفتين وهما: إما بتشديد النون، وإما إسكانها، وهي في كلتا الحالتين تؤدي معنى الاستدراك، ومعنى التوكيد مثلما ذهب إليه النحويون، ويتضمن معنى "الاستدراك" في اللّغة تدارك السامع"[3]، ولذلك فإنّ "***لكن***" تتوسط بين كلامين متقاربين بالنفي، والإيجاب، فيحصل استدراك النفي بالإيجاب، والإيجاب بالنفي، وهذا ما ذهب إليه (ابن يعيش)، إذْ قال: « الاستدراك إنما يقع فيما يُتَوَّهَم أنّه داخل في الخبر فيستدرك المتكلّم إخراج المستدرك منه »[4].

وفيما يخص "**لكن**" بمعنى التوكيد فهو وارد في النحو العربي؛ مثلما ذهب إليه (الزركشي) الذي أكّد على أن "**لكن**" من مؤكّدات الجملة الاسمية[5]، وتظهر "**لكن**" في أغلب الأحيان كحرف استدراك أكثر منه كحرف توكيد.

1-2- التحليل الكمي، والوظيفي للرابط الحجاجي "لكن" في نصوص المدونة الأولى:

استعُمْل الرابط الحجاجي "**لكن**" الموجه أساسا للاستدراك 12 مرة لدى تلاميذ السنة السادسة أساسي، أي ما نسبته 3,30 % من المجموع الكلّي للروابط الحجاجية. وهي نسبة قليلة مقارنة بحجم المدونة الأولى التي تتكون من ستين (60) نصًّا. وهذا ما يوضحه الجدول الآتي:

---

1 – ابن هشام الأنصاري، مغنى اللبيب عن كتب الأعاريب، تحقيق: حنا الفاخوري، دار الجيل، ط 1، بيروت، 1991، ج 1، ص 475.

2 – المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

3 – الجرجاني علي بن محمد الشريف، كتاب التعريفات، مكتبة لبنان، ديباجة رياض الصلح، 1990، ص 21.

4 – ابن يعيش موقف الدين، شرح مفصل، عالم الكتب، بيروت، د.ت.ص، ج 8، ص 106.

5 – ابن يعيش موقف الدين، مرجع فسه، ص 106.

جدول رقم 4: تواتر ونسبة "لكن" في نصوص المدونة الأولى

المستوى / الرابط	السنة السادسة أساسي	
	التواتر	النسبة
"لكن"	12	% 3,30

1-2-1 تحليل نماذج "لكن" في نصوص المدونة الأولى:

1. ((*إنكم في حالة لا يستطيع الإنسان رؤيتها* **لكن** *اصبروا*)).
2. ((*إن فلسطين بلاد جميل* **ولكنهم** *يعانون من كل الذين يقومون بأشياء بشعة كالقتل والتشريد وحرمانهم من التعلّم وحرية التعبير، ولكن فلسطين تجاهد حتى تتحرر*)).
3. ((*أنا متشوقة إليكم* **ولكن** *أريد أن لا تأخذوا أحدا*)).
4. ((*أيها أطفال العالم أحبكم كلكم أن تكونوا مثلي* **لكن** الظروف *فعلت بنا هذا*)).
5. ((*كم من شهيد يموت دون رحمة* **ولكن** *هذا كله بسبب عدم انتشار السلام*)).
6. ((*يجب علينا أن نحافظ على بلادنا وأرضنا* **ولكن** *لا نضر أرض الغير مثل أمريكا التي تحتل فلسطين*)).

- تحليل النموذج الأول:

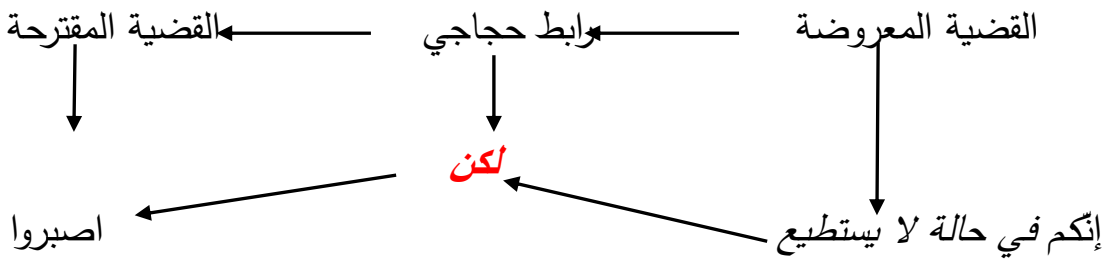
((*إنكم في حالة لا يستطيع الإنسان رؤيتها* **لكن** *اصبروا*))

في هذا النموذج يحاول التلميذ أن يُبيّن الحالة السيئة التي آل إليها الأطفال الذين يعانون من الحرب، وهذا جانب سلبي، وبالمقابل في القضية الثانية يحاول رفع معنويات الأطفال من خلال دعوتهم إلى الصبر، باعتبار أن هذا الأخير شيئا إيجابيًا، فنتيجة الصبر هو انتشار السلام.

ومن بين أدوار "**لكن**" سماحها للمحاجج بتقديم معلومات على أساس أنّها حجج[1]، وتتمثّل بنيتها كالآتي:

1 – مسعودي الحواس، البنية الحجاجية في القرآن الكريم "سورة النمل أنموذجا"، مجلة اللّغة والآداب، مجلة علمية أكاديمية، معهد اللّغة العربية وآدابها، جامعة الجزائر، العدد 12، أكتوبر 1997، ص 335، ص 336.

أ ← **لكن** ← ب.



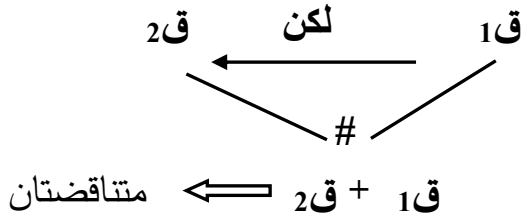
فالتلميذ هنا يُقرّ بالأوضاع السيّئة بسبب عدم نشر السلام، وما على اللذين يعيشون هذه الأوضاع إلا الصبر، وهي حجة كافية، ودعوى مقنعة من خلال رسالة سلام من طفل موجهة إلى أطفال يعانون من عدم الاستقرار بسبب الحروب المنتشرة في أرجاء العالم.

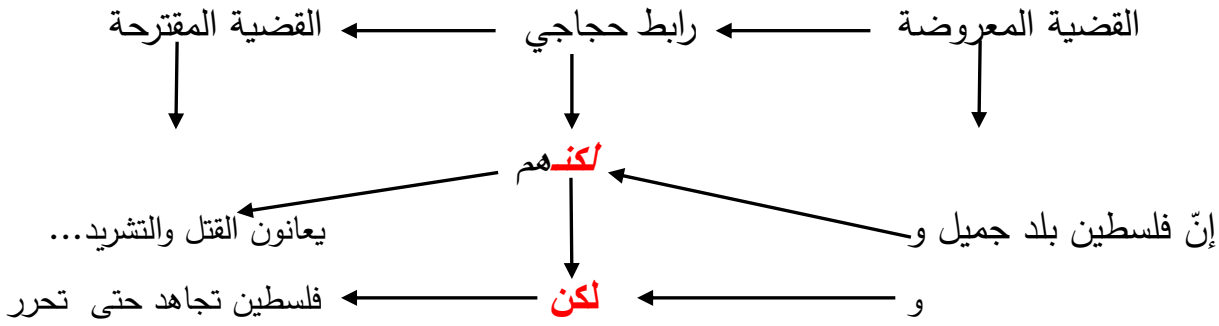
- تحليل النموذج الثاني:

((*إن فلسطين بلاد جميل و**لكن**هم يعانون من كل الذين يقومون بأشياء بشعة كالقتل والتشريد وحرمانهم من التعلّم وحرية التعبير، ولكن فلسطين تجاهد حتى تتحرر*)).

نرى بأن التلميذ يحاول إقناع الأطفال بنشر ثقافة السلام لأنّ الحرب تؤدي إلى القتل، والتشريد، والحرمان من التعلّم، وحرية التعبير، وهي عبارة عن حجج قوية يستدرك من خلالها، ويؤكّد على أن حتى وإن كان وطن معين جميلا، ولكن بسبب الاستعمار يفقد الأطفال كل حقوقهم، وهذا هو دور المرسل في النص الحجاجي الذي يكمن في إدراج سلسلة من الحجج يجعل منه خلالها المرسل إليه يقتنع بكلامه، من خلال قضيتين متناقضتين مثلما جاء في النموذج الثاني.

ويمكن تمثيل ذلك بالشكل البياني الآتي:





إذا يرتبط الحجاج بالإقناع، وهذا يتطلّب بناءً حجاجيا منطقيا لإرساء علاقة ثقة بين أركان الحجاج المتمثلة في المرسل، والمرسل إليه والرسالة.

وعلى هذا الأساس، فحتى إذا لم يتمكّن المرسل من استدراج المرسل إليه حول القضية المطروحة للقبول أو الرفض، فعلى الأقل المرسل أَدْلى برأيه، وهذا ما ذهب إليه (بروتون BRETON. Ph) الذي يرى أنّه يمكن أن تكون الحجج عبارة عن آراء فقط دون أن نُرغم المرسل إليه على الاقتناع، أو التمسك بها[1]، إذْ بإمكان المرسل إليه قبول الدعوى أو رفضها إذا لم يقتنع بها، ويبقى أن نقول أن مهمة المرسل في العملية الحجاجية هو فرض رأيه بطريقة منطقية من خلال البحث عن الحجج القويّة.

- تحليل النموذج السادس:

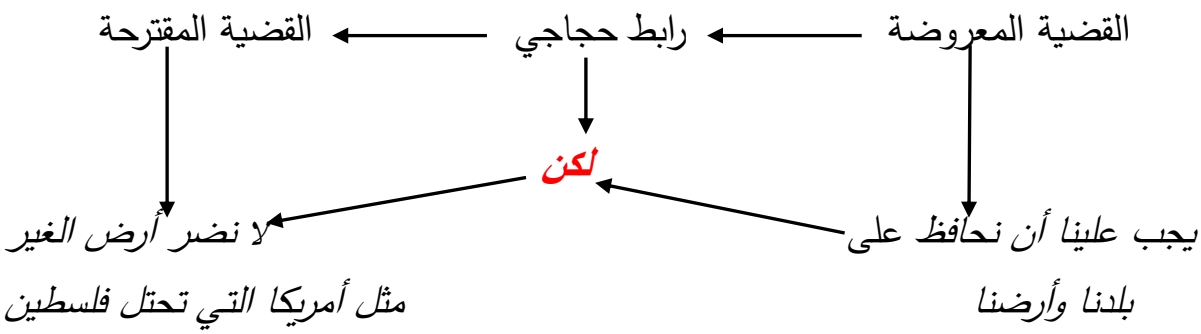
((*يجب علينا أن نحافظ على بلادنا وأرضنا* **ولكن** *لا نضر أرض الغير مثل أمريكا التي تحتل فلسطين*)).

إن التلميذ يؤكّد على شيء، وهو أن المحافظة على الأوطان يُؤدّي منطقيا إلى عدم الإضرار بأوطان الآخرين، ويستدل بحجة وهي احتلال أمريكا لفلسطين علما أنّها محتلة من

1 - BRETON. Ph, L'argumentation dans la communication, 4ème Edition, Collection Repères, 2006, p 18.

قبل إسرائيل، وهذه وقفة ذكية من التلميذ الذي يعرف أن في الحقيقة من يسيطر على العالم هي أمريكا مُمثلة في إسرائيل.

ويمكن تمثيل ذلك بهذا الرسم البياني:



فأمريكا لا يستطيع أي بلد أن يغزوه، أو يتحكّم فيه، لأنّها قوية مهيمنة على العالم، إذْ لها يد في كل الحروب التي تقع في مختلف بقاع العالم، وهذه هي الحجة التي يريد أن يصل إليها هذا التلميذ، لأنّ نجاح الحجاج يتوقف على مدى قبول المرسل إليه للقضية المطروحة للنقاش، إما أن يقبلها أو يرفضها، ولذلك تُعد الحجج كوسيلة فعالة إذا أَحْسنَ المرسل بناءها بناءً منطقيا.

1-3- التحليل الكمي والوظيفي للرابط الحجاجي "لكن" في نصوص المدونة الثانية:

استعمل الرابط الحجاجي "**لكن**" الموجه أساسا للاستدراك 15 مرة لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي، أي ما نسبته 3,52 % من المجموع الكلّي للروابط الحجاجية، كما يبيّنه الجدول الآتي:

جدول رقم (5): يبين تواتر ونسبة لكن في نصوص المدونة الثانية

المستوى / الرابط	السنة الخامسة أساسي	
	التواتر	النسبة
"لكن"	15	% 3,52

1-3-1 نماذج "لكن" في نصوص المدونة الثانية:

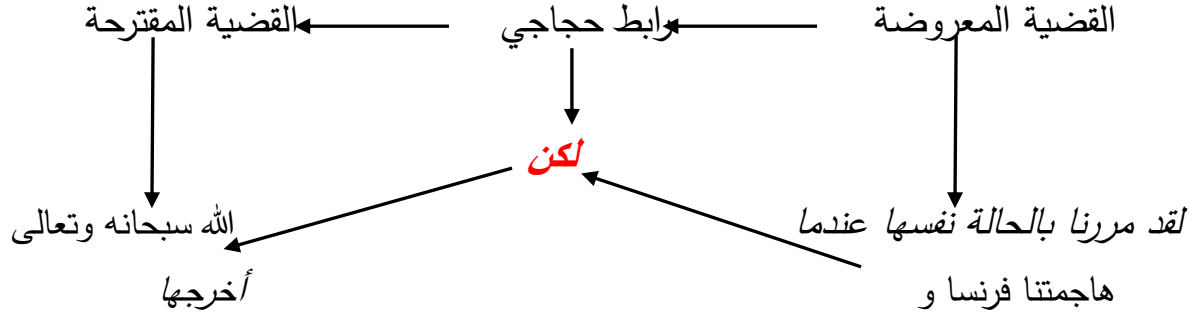
1. ((*لقد مررنا بالحالة نفسها عندما هاجمتها فرنسا* **ولكن** *الله سبحانّه وتعالى أخرجها*)).
2. ((*مهما كنتم في فلسطين والعراق* **لكن** *لديكم الحقوق نفسها جميع أطفال العالم*)).
3. ((*أيها الأطفال لديكم حقوقكم في هذا الكون، تلعبون وتدرسون* **ولكن** *وجد أطفال ليس لهم لا أكل ولا شرب*)).
4. ((*السلام كلمة جد غنية* **ولكنها** *ليست مستيقظة عند البعض*)).
5. ((*أترون أنّها (أمريكا) القوية* **ولكن** *الكمال لله وحده خالق الكون*)).
6. ((*أنّها كلمة (السلام) صغيرة* **ولكن** *معناها كبير*)).

إذا يمكن اختصار دور "**لكن**" كرابط حجاجي من حيث العلاقة التي تربط بين قضيتين مختلفتين: الأولى تؤكّد الثانية أو تدحضها، وفي هذه الأمثلة المذكورة أعلاه تبين الانتقال من الحجة إلى النتيجة من أجل التواصل، والإقناع، وتعد الحجج القوية أقوى وسيلة للوصول إلى إقناع الطرف الثاني، ولذلك يقول (بروتون. ف BRETON . Ph) : « لا يمكن أن يكون هناك حجاجا إذا لم نحصل على موافقة المتلقي، إذْ يجب عليه أن يقبل النقاش ويقتنع به »[1].

- تحليل النموذج الأول:

((*لقد مررنا بالحالة نفسها عندما هاجمتها فرنسا* **ولكن** *الله* سبحانّه وتعالى أخرجها)).

يمكن تحليلها بهذه الطريقة:



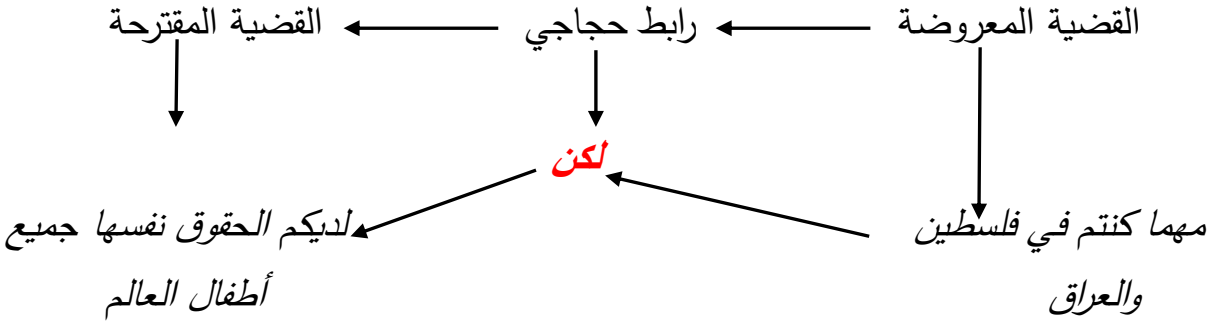
1 – BRETON. Ph , op. Cit, p 53.

وهذا معناه أن التلميذَ تمكّن من إدراج حجة قوية وهي: حتى الجزائر تعرضت للحرب، وبالرابط الحجاجي "**لكن**" استدرك بقوله نتيجة قوية وهي: أن الله أَخْرج ذلك الاستعمار.

- **النموذج الثاني:**

((*مهما كنتم في فلسطين والعراق* **لكن** *لديكم الحقوق نفسها جميع أطفال العالم*)).

إن العلاقة التي يدرجها "**لكن**" علاقة منطقية. ويمكن توضيح ذلك بالشكل البياني الآتي:

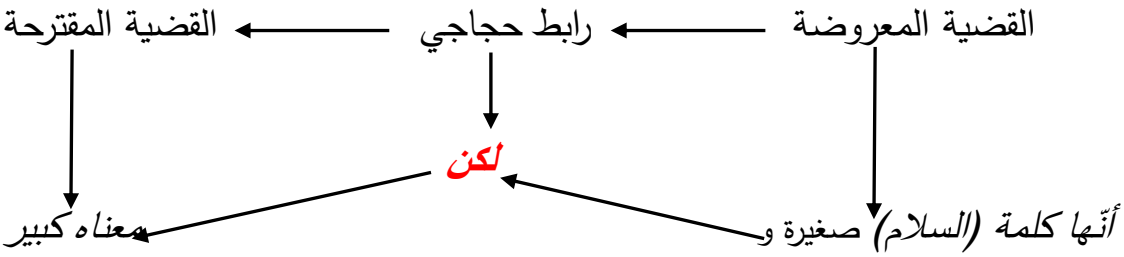


ويظهر من خلال هذا التحليل، أن مفهوم "**لكن**" حجاجي، فأينما تواجد الأطفال في بقاع العالم من حقهم أن يتمتّعوا بالحقوق نفسها، وهي حسب هذا التلميذ هي: الدراسة، اللعب، الأكل، الراحة... الخ.

- **تحليل النموذج السادس:**

((*أنّها كلمة (السلام) صغيرة* **ولكن** *معناها كبير*)).

إن الحجة التي يدرجها هذا المثال تخدم النتيجة، فلا تجد هنا لا تعارض، بل نجد معنى الاستدراك، فالقضية الأولى مرتبطة منطقيا بالقضية الثانية، التي جاءت لصالح القضية الأولى.



فالقضية الأولى تفسر القضية الثانية، وتدعمها باعتبارها حجة قويّة من خلال جعل مفهوم (السلام) من بين المفاهيم الأساسية المؤدية إلى نشر ثقافة السلم لدى أطفال العالم، لذلك اعتبر (بلونتان PLANTIN. Ch) الرابط الحجاجي "**لكن**" رابطا نوعيا لأنّه يعمل على توضيح القول، إذْ أنّه يمثل علاقة منطقية تفسر الحجة، وتوضحها[1]، وتربطها بمفهوم واحد.

2- التحليل الكمي والوظيفي للرابط الحجاجي "لأنّ" في نصوص المدونة الأولى، والثانية:

2-1- مفهوم الرابط الحجاجي "لأنّ":

يعد الرابط الحجاجي "**لأنّ**" من بين الروابط الحجاجية المقدمة للحجج، كما يعتبر من أهم ألفاظ التعليل المستخدمة في اللّغة لغرض التبرير، فالرابط يمثل « العلاقة التي تصل بين شيئين بعضهما البعض، كون اللاحق منهما متعلقا بسابقه »[2]، ولا يتسنّى للمرسل القيام بذلك إلا من خلال إدراج رابط "**لأنّ**"، إذْ بإمكانه أن يستعمل "**لأنّ**" على أساس أنّه رابط سببي يستدل به عن كلامه في الحجاج بغض النظر عن فعل الكلام المُنْجز، فقد يكون في الإثبات، كما قد يكون في النفي[3]، إذا يربط الرابط الحجاجي "**لأنّ**" بين قضيتين من خلال:

أ. كونه رابط مدرج للسبب، بمعنى أن القضية اللاحقة تُعيّن بسبب اختيار توجه معين.

ب. كونه رابط مدرج لتعليل قضية معينة.

ونشير هنا إلى أن الرابط الحجاجي "**لأنّ**" ورد في وثائق التلاميذ عدّة مرات، وهو طبعا يؤدي إلى نمو البنية المنطقية للنص الحجاجي، إذْ يجب على كل حجة الاعتماد على الأقل على تفكير منطقي يستعمل غالبا علاقات السبب أو النتيجة أو على منطق الأحداث[4].

ولا يتأتى ذلك إلا من خلال اختيار الحجج التي ستُحوِّلُ البرهنة في الاتّجاه الذي يريده المرسل، لذلك يجب اختيار الروابط التي تصل بين الأفكار، إما بتدعيم تسلسلها المنطقي (سبب، نتيجة) أو بلفت النظر إلى تناقضاتها في حالة الحجاج المضاد[5]. ويتجلى ذلك عند

---

1 - PLANTIN. Ch, L'argumentation, Collection que sais-je, Edition Presse universitaire de France, 2005, Paris, p 61.

2 - نجيب محمد سمير، معجم المصطلحات النحوية، والصرفية، مؤسسة الرسالة، بيروت، 1985، ص 90.

3 - بن ظافر الشهري عبد الهادي، استراتيجيات الخطاب، مقاربة لغوية تداولية، ص 479.

4 - MEYER. B, op. Cit, p 24.

5 - Ibid, p 57.

الاستعمال الصحيح للروابط الذي يعتبر ضروري لتحقيق الانسجام في الحجج، ووضوحها بالنسبة للقارئ إذا كان النص مكتوبا، وللمستمع إن كان منطوقا، لأنّ بناء الحجج يتطلّب خلق نوع من الربط بين الأفكار[1]، فالروابط السببية تندمج في بنيات مختلفة تحقيقا للعلاقة السببية أو العلاقة التعليلية.

إذا يمكن أن نقول إنّ وظيفة "**لأنّ**" تبريرية، ويكمن دورها في الربط بين قضيتين[2]، فالثانية تبرر الأولى، وتؤكد عليها شرط أن يكون استعمال الرابط "**لأنّ**" استعمالا صحيحا لأنّ بعض التلاميذ يُقْصون بعض الحجج بسبب الاستعمال الخاطئ للروابط، لعدم الأخذ بعين الاعتبار لوظائف الروابط في نصوص القراءة[3]، وكنتيجة لذلك طبعا هو التوظيف الخاطئ لها أو عدم ورودها بكثرة في كتابات التلاميذ.

2-2- التحليل الكمي والوظيفي للرابط الحجاجي"لأنّ" في المدونة الأولى :

لقد تبيّن لنا من خلال التحليل الكمي، تمكّن تلاميذ السنة السادسة أساسي من التحكّم في استعمال الرابط الحجاجي **لأنّ**، حيث أنّه بلغت نسبته 9,64% بمجموع 35 رابطا حجاجيا.

و يمكن توضيح ذلك من خلال الجدول الآتي:

جدول رقم (6): يبين تواتر ونسبة لأنّ في نصوص المدونة الأولى

المستوى / الرابط	السنة السادسة أساسي	
	التواتر	النسبة
لأنّ	35	%9,64

2- 2 - 1 - تحليل نماذج "لأنّ" في نصوص المدونة الأولى

1. ((*أدعوكم إلى السلام مئة مرة* ***لأنّ*** *قلبي يتمزق عندما أراكم في التلفاز*)).
2. ((*يجب أن نتحد* ***لأنّ*** *في الاتحاد قوة*)).
3. ((*إن السلام هو الحرية، والأمن* ***لأنّ*** *الحرية والأمن هما أساس الحياة*)).

1 - MEYER. B, op. Cit, p 165.

2 - REICHLER. M.J, L'approche des anomalies argumentatives, In Revue Pratiques, N° 73, Mars 1992, p 59.

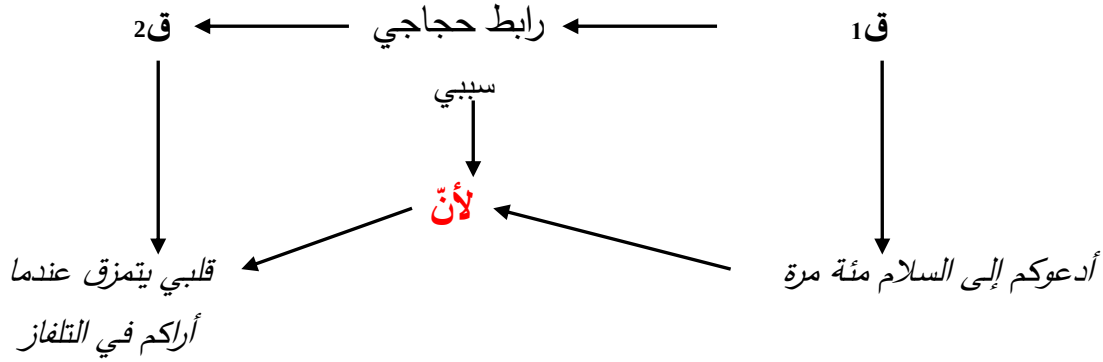
3 - Ibid, p 60.

4. ((أنتم جيل المستقبل **لأنّ**كم أنتم الذين تدخلون السلام والاستقرار إلى بلادكم)).
5. ((إذا مات واحد من أقاربكم لا تيأسوا من هذه الدنيا، فأنّه في الجنة **لأنّه** دافع عن وطنه)).
6. ((إنني لما أراهم (الأطفال) في التلفاز أتألم كثيرا **لأنّهم** يعيشون في مشاكل كثيرة، ويجب أن تتعاون معهم **لأنّ** الله أوصانا بذلك)).

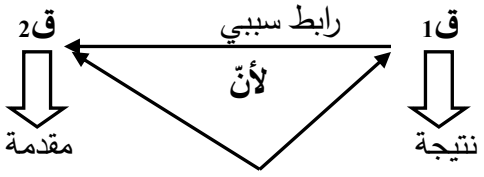
تُظهر هذه النماذج تمكّن التلاميذ من إدراج الرابط الحجاجي "**لأنّ**" بطريقة سليمة، حيث أنّه بُنيت الجمل على أساس قضيتين، فالقضية الثانية تبرر الأولى بفعل توظيف "**لأنّ**" كرابط سببي تارة، وكرابط تعليلي تارة أخرى.

– تحليل النموذج الأول:

((أدعوكم إلى السلام مئة مرة **لأنّ** قلبي يتمزق عندما أراكم في التلفاز)).



إنّ الرابط "**لأنّ**" في هذا النموذج قدّم حجة مقنعة من خلال دعوة الأطفال إلى السلام مئة مرة، ويعود السبب في ذلك إلى الحالة المزرية التي يعيشها الأطفال بسبب الحروب، ولذلك فالرابط السببي "**لأنّ**" قدم، وأنتج قضية.



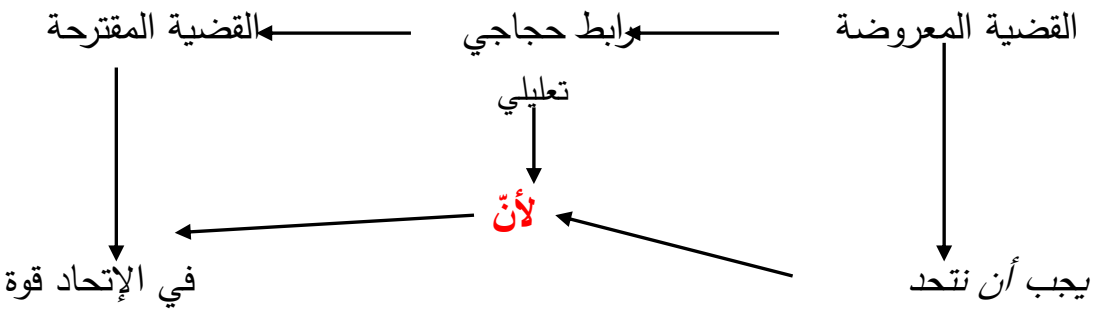
وما يبرّر استعمال "**لأنّ**" كرابط سببي هو وروده بعد السؤال "**لماذا**" في غالب لغات العالم كالعربية، والفرنسية، والإنجليزية، ولذلك فإنّ "**لأنّ**" تدل على معنى السبب « حيث

أنّها تُزودنا بالرأي المتكلم بطريقة موضوعية منطقية، وذلك تأكيدا على صحة القول المكوّن»[1]، وهذا يساعد طبعا على النمو الموضوعي في كتابات التلاميذ عندما يتعلق الأمر بوجوب تعليل أسباب اختيار تَوجّه مُعيّن في قضية معينة تحتاج إلى استدراج المرسل إليه.

- تحليل النموذج الثاني:

((*يجب أن نتحد "**لأنّ**" في الاتحاد قوة*)).

في هذا النموذج ظهر الرابط الحجاجي "**لأنّ**" كرابط تعليلي، حيث إن التلميذ يعلّل وجوب الاتحاد على أساس أنّه في الاتحاد قوة، وبتعبير آخر يحاول تعليل لماذا يجب على الأطفال الاتحاد، ويمكن تمثيل ذلك بالشكل البياني الآتي:



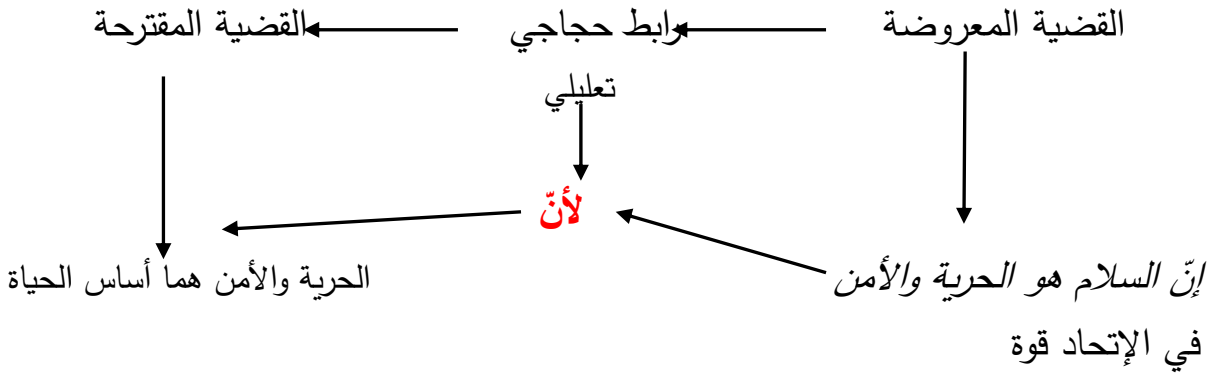
وفي النموذج الثاني تم تقديم المقدمة، وربطها بالرابط التعليلي "**لأنّ**"، ومن هنا يظهر عامل أساسي في بناء القضايا الحجاجية، فقد نبدأ بالمقدمة، وقد نبدأ بالنتيجة شرط إدراج رابط حجاجي مناسب لذلك الموقف الحجاجي.

• تحليل النموذج الثالث:

- ((*إن السلام هو الحرية والأمن **لأنّ** الحرية والأمن هي أساس الحياة*)).

في هذا النموذج نلاحظ أن التلميذ يحاول إقناع الأطفال بضرورة نشر السلام، وذلك اعتمادًا على حجتين قويتين أو رابط تعليلي، ونتيجة منطقية لكل ذلك، ويمكن تمثيل ذلك بالشكل البياني الآتي:

1 – SEKALI. M, Connexions inter énoncé et relation inter subjonctive : l'exemple de Because, since et for en Anglais, Revue langages, Larousse, N° 104, Volume 25, 1991, p 65.



- تحليل النموذج الرابع:

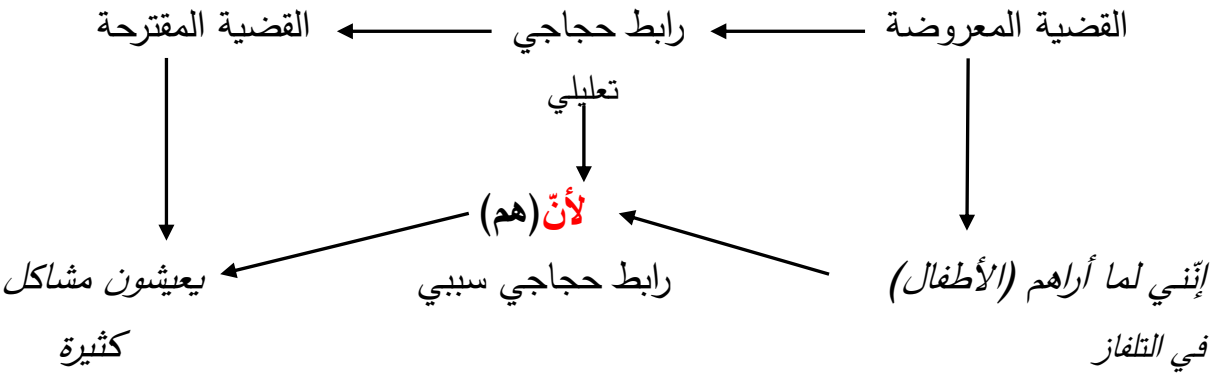
((*إنني لما أراهم (الأطفال) في التلفاز أتألم كثيرا* ***لأنهم*** *يعيشون في مشاكل كثيرة ويجب أن نتعاون معهم* ***لأنّ*** *الله أوصانا بذلك*)).

إنّ ما يمكن ملاحظته في هذا المثال هو تكرار الرابط "**لأنّ**" في الجملة نفسها مرتين، وقد يتكرر ثلاث أو أربع مرات عند بعض التلاميذ.

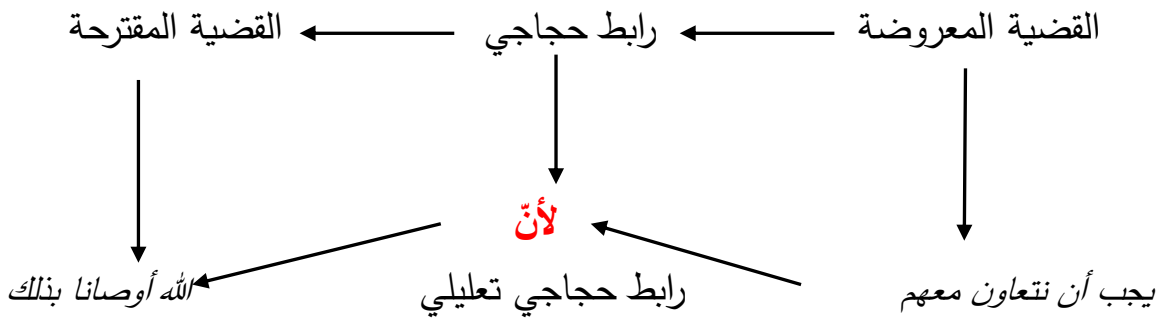
وفي هذا النموذج حاول التلميذ أن يربط بين القضايا بتوظيف علاقة سببية أدرجها الرابط السببي "**لأنّ**"، وربطها بالنتيجة المرتقبة، والعلاقة الثانية هي علاقة تعليلية، وظهر هنا الرابط "**لأنّ**" على أساس أنّه تعليلي.

حاول التلميذ في هذا النموذج إقناع الأطفال بالسلام من خلال استمالتهم عاطفيا ودينيا، أو بتبعبير آخر التأثير عليهم، وإقناعهم، ففي الجزء الأول من هذه الجملة المركبة الحجة سببية قوية، وهي أنّه يتألم كثيرا.

ويمكن تمثيل ذلك بالشكل الآتي:



ويتحجج التلميذ في الجزء الثاني من الجملة بإدراج علاقة تعليلية، وحجته هذه المرة دينية، إذْ أنّه يؤكد على وجوب التعاون، وتعليله لذلك هو أن الله تعالى هو الذي أحرص بذلك، ويمكن أن نقول إن هذه الحجة قوية جدا باعتبار أن الله لا يُعصى له أمر، ويمكن تمثيل هذه العلاقة التمثيلية بهذا الرسم البياني:



ونتيجة لما تقدم ذكره يمكن أن نقول أنّ الموضوع الذي نريد أن نقنع بها المرسل إليه هو الذي يفرض عليها الوسائل اللّغوية، والبنى الحجاجية التي يجب الاعتماد عليها في بناء نص حجاجي.

2-3- التحليل الكمي، والوظيفي للرابط الحجاجي "لأنّ" في نصوص المدونة الثانية:

وبلغت نسبة ورود الرابط لأنّ في نصوص المدونة الثانية 9,64% بمجموع 42 رابطا حجاجيا في كتابات تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي، ويمكن تمثيل ذلك بالجدول الآتي:

جدول رقم (7): جدول يبيّن تواتر ونسبة لأنّ في المدونة الثانية

المستوى / الرابط	السنة الخامسة ابتدائي	
	التواتر	النسبة
لأنّ	42	%9,64

2-3-1- نماذج "لأنّ" في نصوص المدونة الثانية:

1. ((*وأنا أدعوكم إلى السلام* **لأنّ** *الأطفال في فلسطين لا ينعمون بالسلام*)).
2. ((*يجب أن تكون شعبا واحدا، ومتعاونا* **لأنّ** *الرسول أوصى بالتعاون فيما بينها*)).
3. ((*يا أطفال العالم لابد من السلام وليس الحرب* **لأنّ** *السلام ينشر المحبة*)).

4. ((*أكتب هذه الرسالة لأقول لرؤساء العالم أن ينشر السلام* **لأنّ** *هؤلاء الأطفال محرمين من حقوقهم*)).
5. ((*أرسلت لكم هذه الرسالة لكي أطمئن على صحتكم* **لأنّ** *العيش في ثورة ليس شيء سهل*)).
6. ((*أيها الأطفال يجب عليكم أن تتضامنوا وتتعاونوا* **لأنّ***كم لا تعرفون ما يعاني به أبناء العراق*)).
7. ((*اختار اليهود فلسطين* **لأنّ** *فيها القدس وهم يقولون أن نبينهم نزل فيه*)).

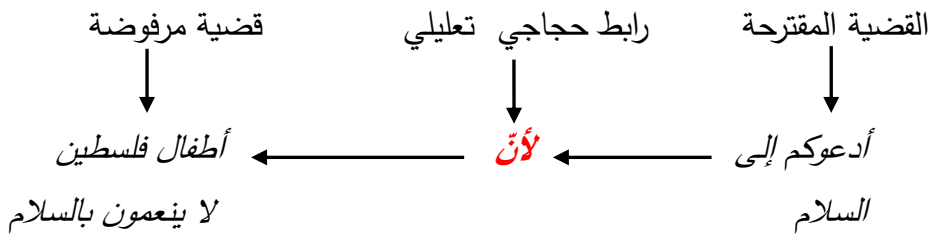
يظهر جليا من خلال هذه النماذج قدرة التلاميذ على توظيف أسلوب التعليل، الذي يعدّ من أهم الأدوات المستعملة في النصوص الحجاجية خاصة، وأنّ الحجاج يعتمد على التواصل بين المرسل، والمرسل إليه، وهذا ما أشار إليه (بروتون BRETON. Ph)، إذْ يرى أنّ الغرض من الحجاج هو إعطاء المرسل إليه الأسباب المقنعة لإذعانه، وجعله يغير رأيه دون أي مقاومة،[1] وهذا ما قام به بالضبط، وهذا هو الأسلوب الذي اتبعه التلاميذ في نصوصهم.

وهذا ما سنراه من خلال تحليلنا لبعض النماذج السابقة:

- **تحليل النموذج الأول:**

((*وأنا أدعوكم إلى السلام* **لأنّ** *الأطفال في فلسطين لا ينعمون بالسلام*)).

حاول التلميذ هنا التأثير على الأطفال الذين وُجهت لهم رسالة السلام بتقديم النتيجة استنادا إلى حجة مقنعة، ومؤثرة، وهي أن هناك الأطفال لا ينعمون بالسلام، ويمكن تمثيل ذلك بالرسم البياني الآتي:

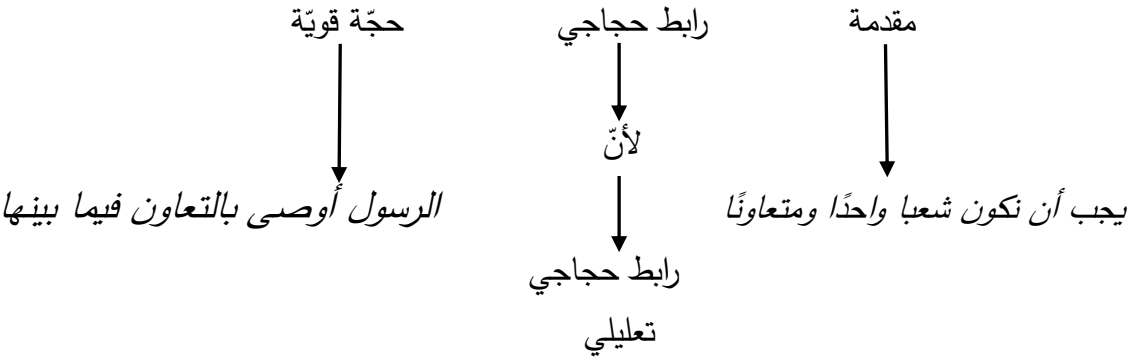


1 – BRETON. Ph, op. Cit, p 16.

- **تحليل النموذج الثاني:**

((*يجب أن تكون شعبا واحدا، ومتعاونا* **لأنّ** *الرسول أوصى بالتعاون فيما بينها*)).

أدرج التلميذ في هذا النموذج حجة قوية، إذْ انطلق من معطيات ليصل إلى نتيجة، مثلما حدد ذلك (آدام ADAM. J M)، إذْ يقول: « لما نقدم أو ندحض قضية معينة، فإنّ المسار الحجاجي هو نفسه، إذْ ننطلق من معطيات لكي نصل إلى نتيجة بواسطة الخطوات الحجاجية التي تضمن هذا الانتقال»[1] وهذا ما يبيّنه المخطط الآتي:



إن رفض قضية معينة يستدعي تقديم حجج قوية ليس هذا فقط، بل يجب أيضا إدراجها في جمل متناسقة، ولا يتأتى ذلك إلا بربط المعطيات بالنتيجة، وهناك يكمن دور الرابط الحجاجي الذي يُساق في هذا المجال.

- **النموذج الرابع:**

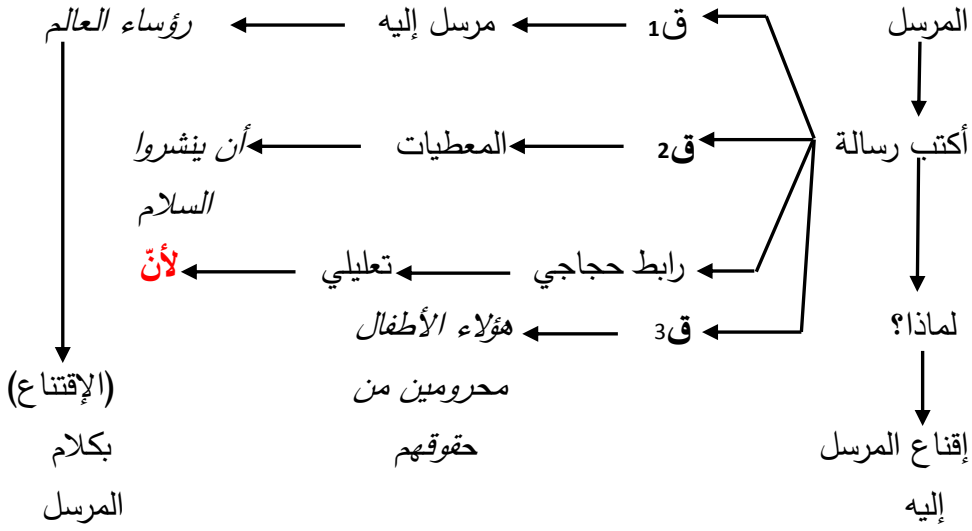
((*أكتب هذه الرسالة لأقول لرؤساء العالم أن ينشر السلام* **لأنّ** *هؤلاء الأطفال محرمين من حقوقهم*)).

إن وعي التلميذ بخطورة وضعية الأطفال الذين يعانون من الحروب جعله يُدرج قضية أولى التي تتمثّل في توجيه رسالة إلى رؤساء العالم، والقضية الثانية تتمثّل في حثهم على نشر السلام. وفي رأي هذا التلميذ بإمكان الرؤساء التّدخل لتسوية الأوضاع في البلدان التي تعاني من الحروب، والضحية الأولى فيها هم الأطفال، ولهذا أدرج التلميذ حجة قوية، تتمثل في القضية الثالثة وهي:

1 – ADAM. J.M, l'argumentation dans le dialogue, Revue, Langue Française, volume 114, N° 112, Larousse, p 35.

أن الأطفال محرومون من حقوقهم، والرابط الحجاجي "**لأنّ**" هو الذي حقق الربط بين هذه القضايا الثلاث، والذي بدونه لا يمكن للمرسل إليه أن يدرك العلاقة المنطقية بينهما.

ويمكن تمثيل هذا النموذج بالرسم البياني الآتي:



إذا يَكْمن دور المرسل هنا في محاولة إقناع المرسل إليه دون إكراه، ويكمن دور هذا الأخير في تقبل القضية، والاقتناع بها شرط أن تكون الحجج المدرجة مؤيّدة لاعتقاده.

3- التحليل الكمي والوظيفي للرابط الحجاجي "لكي" في نصوص المدونة الأولى، والثانية:

3-1- مفهوم الرابط الحجاجي "لكي":

سبق وأن ذكرنا أن الربط عبارة عن علاقة قائمة بين عنصر سابق، وعنصر لاحق، والرابط هو العنصر اللغوي الذي يضمن تحقيق هذه العلاقة، حسب السياق.

ويُعد الرابط الحجاجي "**لكي**" من بين الروابط المساعدة على بناء قولين، أو قضيتين مترابطين ترابطا منطقيا، من خلال انتمائه إلى قائمة الروابط السببية التي يكمن دورها في ترتيب عناصر العلاقة السببية، ويتمّ ذلك بإدراج النتيجة قبله – أي قبل الرابط الحجاجي السببي – ثم يليها السبب، بمعنى أنّ "**كي**" رابط مدرج للنتيجة يربط بين حجتين.

ونشير هنا إلى ورود "**لكي**" مقرونة باللام في مواضع معينة، كما ترد دون اقترانها بها في مواضع أخرى.

وتأتي "**لكي**" على ضربين وهما:

أ – أن تكون بمنزلة لام التعليل معنى، وعملا[1] ومثاله "اجتهد **لكي** تنجح"، فالرابط "**لكي**" هنا جاء لغرض ربط النجاح بالاجتهاد.

ب – أن تكون بمنزلة "**أنْ**" المصدرية معنى، وعملا وذلك في نحو "**لكيـ**لا تأسوا" ويؤيد صحة حلول "**أنْ**" محلها، ولأنّها، لو كانت حرف تعليل لم يدخل عليها حرف تعليل، ومن ذلك: "جئت **كي** تكرمني"، وإذا قدرت لام قبلها[2].

ف**لكي**، إذا، إما تعليلية مؤكّدة للام، أو مصدرية مؤكّدة بأن[3]، وهذا ما يفسر ورودها معلّقة بلام التعليل في كتابات التلاميذ في غالب الأحيان.

و يرى معظم النحويين أن "**كي**" حرف يفيد التعليل، كما قد يكون مصدريا ويظهر ذلك في ثلاثة مواضع وهي:

أوّلا: ترتبط "**كي**"بلام التعليل، وبأن المصدرية لأنّ التركيب الذي يوجد به "**كي**" يجب أن يجمع بين التعليل، والمصدرية، وقد تقع بعد لام التعليل أو قبلها أو قبل "أن" أو تخلو منها.

ثانيا: ما ينصب الفعل المضارع في التركيب الذي يوجد به "**كي**"،هو ما يسبقه مباشرة من "**كي**" أو "أن" الظاهرة، أو المُقدّرة.

ثالثا: لابد من إفادة تركيب "**كي**" معنى التعليل سواءً أكان باستخدام لام التعليل ظاهرة، أو مقدرة أم كان بواسطة "**كي**" ذاتها[4].

ونستخلص من هذا كلّه أن "**كي**" تكون إمّا مصدرية، وإمّا تعليلية، والأرجح أن تكون مفيدة للتعليل حسب ما ذهب إليه الرماني، إذْ يقول: « ومعناها في كلا الوجهين العلّة، وذلك أن ما قبلها علّة لما بعدها »[5]، وهذا ما ذهب إليه ابن يعيش، إذْ يقول: « **كي** حرف معناه العلة والغرض »[6]، بمعنى تعليل بالغرض، ومثال ذلك: "اجتهد **لكي** تنجح"، أي الغرض من الاجتهاد هو النجاح.

---

1 – ابن هشام الأنْصاري، مغني اللبيب، تحقيق حنا الفاخوري، دار الجيل، ط 1، ج 1، بيروت، 1991، ص 308.

2 – المرجع نفسه، ص 310.

3 – المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

4 – بركات إبراهيم، النحو العربي، دار النشر للجامعات، مصر، الجزء الثاني، ص 52 ص 53.

5 – الرماني أبو الحسن علي بن عيسى، تحقيق د. عبد الفتاح إسماعيل شلبي، ط 2، مكتبة الطالب الجامعي، مكة المكرمة، العزيزية، 1986، ص 100.

6 – ابن يعيش موفق الدين،شرح المفصل، عالم الكتب، بيروت، (دت)، الجزء 9، ص 14.

ويُعد الرابط الحجاجي "**لكي**" من بين الروابط الحجاجية المدرجة من أجل الربط بين قضيتين تكون الأولى كتعليل للثانية، وبما أن الحجاج عبارة عن تقنيات خطابية التي تسمح بالتأثير على عقول الأشخاص، فإنّ الروابط الحجاجية هي الوسيلة المستعملة لفرض تنظيم الحجج، وتقديمها بطريقة منطقية لأنّ « في ذلك قوة الخطاب، وروحه، وحياته...، واستعمال حروف الربط هذه استعمالا جيدا، أو خاطئا هو الذي يعطي النص هيئة قوية مهيكلة أو على العكس من ذلك يعطيه هيئة عدم الانسجام، والتفكك »[1]، لذلك لا يمكن لنص ما أن يكون منسجما إذا لم يكن متسقا لأنّ الروابط هي التي تحقق الاتساق.

3-2- التحليل الكمي والوظيفي للرابط الحجاجي "لكي" في نصوص المدونة الأولى:

استعمل تلاميذ السنة السادسة أساسي الرابط الحجاجي "**لكي**" 24 مرة أي ما نسبته 6,61 % من المجموع الكلّي (363) .ويمكن تمثيل ذلك بالجدول الآتي:

جدول رقم (8): تواتر ونسبة لكي في نصوص المدونة الثانية

المستوى / الرابط	السنة السادسة أساسي	
	التواتر	النسبة
لكي	24	% 6,61

3-2-1- نماذج "لكي" في نصوص المدونة الأولى:

لم يتعمد تلاميذ السنة السادسة أساسي على إدراج الرابط الحجاجي "**لكي**" مع العلم أنّهم أظهروا قدرتهم على توظيف الروابط الحجاجية بطريقة سليمة في كتاباتهم، وسنحاول هنا ذكر بعض الأمثلة مع تحليلها.

1. ((*أرفع قلمي* ***لكي*** *أكتب لكم هذه الرسالة*)).
2. ((*يجب أن نعاون أطفال العالم* ***لكي*** *يعرفون معنى السلام والحرية*)).
3. ((*إن السلام هو أفضل لفظة يلفظها الإنسان إلى أطفال العالم* ***لكي*** *نعيش أفضل حياة*)).

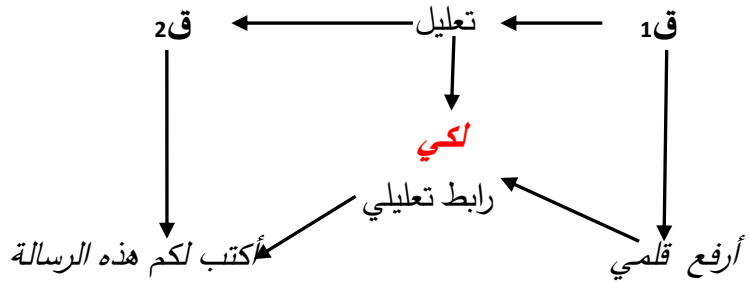
1 - شارودو باتريك، مانغينو دومينيك، معجم تحليل الخطاب، ترجمة: عبد القادر المهيري، وحمادي صمود، المركز الوطني للترجمة، تونس، 2008، ص 124، 125.

4. ((*أنتم تكافحون ليلا ونهارا* **كي** *تطردوا الجيش الإسرائيلي من بلدكم*)).
5. ((*يجب أن نتحد بقوة* **كي** *نبني مستقبل زاهر*)).
6. ((*أن أدعوكم إلى وطني* **لكي** *تبتعدوا وتتجنبوا الذل*)).

- تحليل النموذج الأول:

((*أرفع قلمي* **لكي** *أكتب لكم هذه الرسالة*)).

أشار العديد من الباحثين إلى نقطة، وهي أن الروابط الحجاجية تحمل المعنى في ذاتها، كما أنّها تركز على وظيفة علاقة هامة على المستوى التركيبي[1]، و"**لكي**" في هذا النموذج، تحمل معنى التعليل، والغرض من جهة، ومن جهة ثانية تربط بين قضيتين على أساس أنّ القضية الثانية تعلل الأولى، ويمكن تمثيل ذلك بالشكل الآتي:



إذا تكمن القضية الأولى في مقدمة تستند إليها النتيجة، فالغرض من رفع القلم ليس إلاّ لكتابة رسالة تدعو إلى السلام، والتي من خلالها سيحاول التلميذ الدفاع عن أطروحته المتمثلة في دعوة جميع أطفال العالم إلى السلام.

• تحليل النموذج الثاني:

- ((*يجب أن نعاون أطفال العالم* **لكي** *يعرفون معنى السلام والحرية*)).

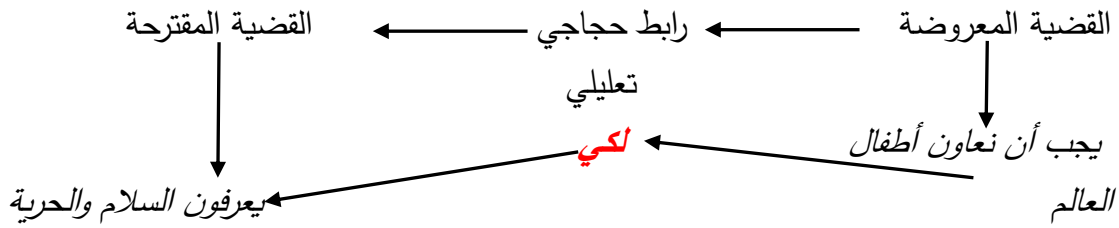
يحاول التلميذ في هذا النموذج إقناع الأطفال، والتأثير فيهم بفرض رأيه باستعمال كلمة "يجب" في أوّل الجملة، ولقد اعتمد في ذلك على تقديم حجج قوية لاستدراجهم وتتمثّل هذه الحجج فيما يأتي:

أ – *الأطفال الذين يعانون من الحرب لا يعرفون معنى السلام.*

ب – *الأطفال الذين يعانون من الحرب لا يعرفون معنى الحرية.*

1 – MOIRAND. S, Une grammaire des textes et des dialogues, Hachette, Paris, 1990, p 51.

جـ – وكنتيجة حتمية لذلك يجب مساعدة أطفال العالم **لكي** يعيشوا في سلام، وحرية، ويمكن تمثيل هذا الطرح بالشكل البياني الآتي:

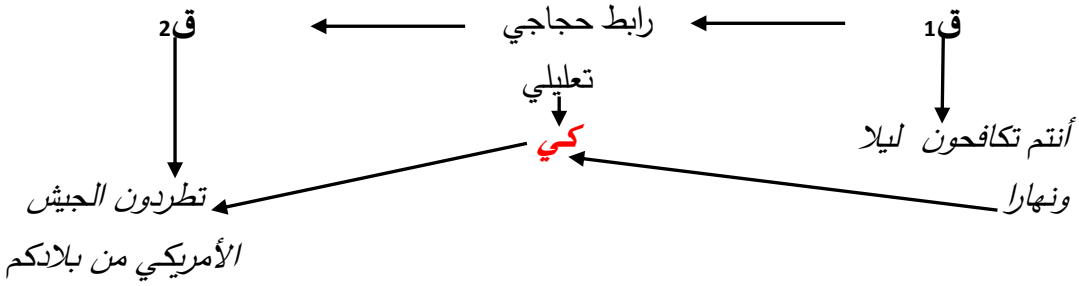


فلا يمكن للأطفال الذين يعيشون في جو حرب أو يعرفون نعمة السلام، والحرية إلاّ إذا تظافرت الجهود لمساعدتهم.

– **النموذج الرابع:**

((*أنتم تكافحون ليلا ونهارا* **كي** *تطردوا الجيش الأمريكي من بلادكم*)).

هذه الرسالة وجهها التلميذ إلى أطفال العراق. وهي دعوة صريحة يحاول من خلالها إقناع هؤلاء الأطفال بالكفاح المستمر ليلا، ونهارا على حدّ قوله لهدف معيّن، ومحدّد، وهو طرد الجيش الأمريكي من أراضيهم، وبتعبير آخر يقدم حجة قويّة تتمثّل في الرأي الذي يريد أن يقنع من خلاله وجوب الاستمرار في الكفاح ليلا ونهارا، ويمكن تمثيل ذلك بالرسم البياني الآتي:



ونشير هنا إلى أنّ التلميذ استعمل الرابط الحجاجي "**كي**" بدل من "**لكي**"، وقد سبق وأن ذكرنا أنّه قد يظهر بصفتين مختلفتين وهما: "**كي**" أو "**لكي**"، بإضافة "لام التعليل"، وفي كلتا الحالتين الوظيفة تكون نفسها يعني للغرض، والتعليل مثلما ذهب إليه علماء النحو.

– **النموذج السادس:**

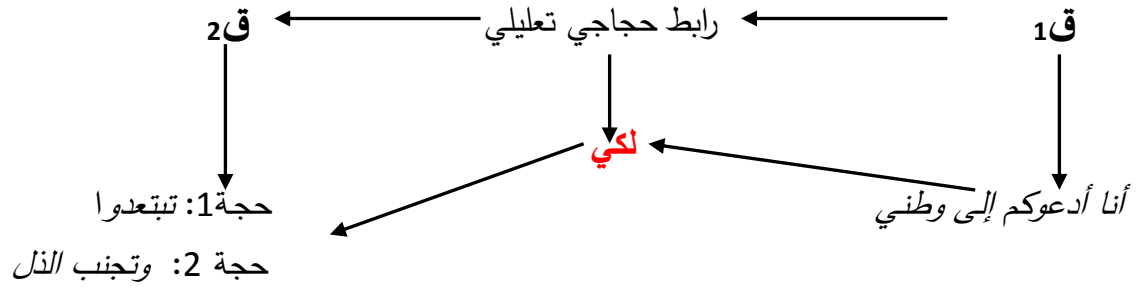
((*أنا أدعوكم إلى وطني* **لكي** *تبتعدوا وتتجنب الذل*)).

يعتبر المرسل إليه طرفًا ثانيًا، وفعّالًا في العملية الحجاجية، ويتجلّى نجاح الحجاج من

خلال تقبله للقضية المعروضة عليه، والعكس صحيح، لهذا يجب على المرسل أن يستعمل آليات مناسبة لإدراج حجج قوية، ومؤثرة ويُعتبر الاختيار المناسب للروابط الحجاجية من بين التقنيات المدرجة في الحجاج، وذلك يجب على المرسل صياغتها بطريقة منطقية، وسليمة خاصة وأن لكل رابط دلالة خاصة به ووظيفة تُسند إليه.

وهذا ما نلاحظه في النموذج السادس، إذْ أنّه تكمن وظيفة "**لكي**" هنا في ذكر العلّة، والغرض من دعوة الأطفال لزيارة الجزائر، التي تنعم والحمد لله بنعمة السلام، والحرية، وبالتالي فأطفال الجزائر لا يعيشون الذل، والحرمان. فالحجة هنا قوية أدّت إلى نتيجة منطقية، والنصوص الحجاجية تبنى على الحجة، والنتيجة، والرابط المناسب القضيتين. ولهذا تعدَّ مُوافقة المرسل إليه، وقبوله الرأي المعروض عليه شرطا أساسيا لنجاح العملية الحجاجية.

وفي النموذج السادس القضية المطروحة حجة قوية لأنّ هذا التلميذ يريد إقناع الأطفال بزيارة الجزائر، وتعليله في ذلك هو الابتعاد عن الذّل، وتجنّبه ويمكن تمثيل ذلك بالرسم البياني الآتي:



3-3- التحليل الكمي، والوظيفي للرابط الحجاجي "لكي" في نصوص المدونة الثانية:

فيما يخص تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي، فلقد استعملوا الرابط الحجاجي "**لكي**" 48 مرة أي ما نسبة 11,29 % من المجموع الكلّي للروابط الحجاجية، ويمكن تمثيل ذلك بالجدول الآتي:

جدول رقم (9): تواتر، ونسبة "**لكي**" في نصوص المدونة الثانية

المستوى / الرابط	السنة الخامسة أساسي	
	التواتر	النسبة
لكي	48	% 11,29

3-3-1 - تحليل نماذج "لكي" في نصوص المدونة الثانية:

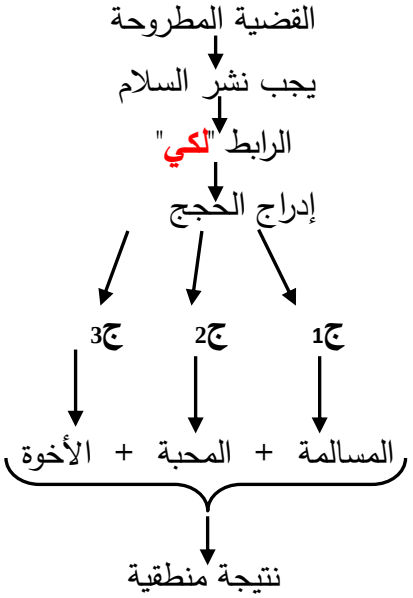
1. ((*أقول لكم هذا* **لكي** *أدعوكم للمسالمة والمحبة، والأخوة*)).
2. ((*نريد على كل طفل من أطفال العالم أن يجمع نقودا لنصدقها على الفقراء* **لكي** *يشتروا أكلا*)).
3. ((*وقد خلقنا الله* **لكي** *نكون مصلحين ومتعاونين*)).
4. ((*التلاميذ أنجزوا مشروع عن رسالة سلام للتلاميذ الفلسطينيين* **كي** *يتوقفوا عن هذا الحرب*)).
5. ((*أطفال يموتون من الجوع، ويمرضون ولا يملكون المال* **لكي** *يشتروا به الدواء*)).
6. ((*أنا أريد الحرية والاستقلال لفلسطين والعراق* **لكي** *نعيش كلنا باستقلالية*)).

- لا تختلف نماذج المدونة الثانية عن نماذج المدونة ألأولى، حيث أنّه حاول التلاميذ في كتاباتهم استدراج المرسل إليه لقبول القضية المدعمة بحجج مقنعة، وتبريرها كذلك.

- **تحليل النموذج الأول:**

((*أقول لكم هذا (يجب نشر الكلام)* **لكي** *أدعوكم إلى المسالمة والمحبة والأخوة*)).

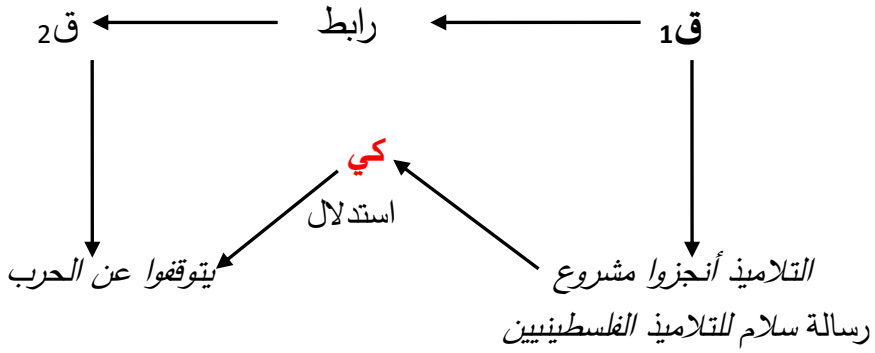
تُعتبر الحجج التي أوردها التلميذ وهي: المسالمة، والمحبة، والأخوة كنتيجة مقدمة لما قبلها، أو ما يمثل القضية المطروحة، والتي تتمثّل بدورها في وجوب نشر السلام، وما يربط بينهما هو الرابط التعليلي "**لكي**" الذي يصل بين القضية المعطاة، والنتيجة، لأنّ بنشر السلام، تسود المسالمة، والمحبة، والسلام، وسنمثل لهذا النموذج بالرسم البياني الآتي:



- تحليل النموذج الرابع:

((التلاميذ أنجزوا مشروع عن رسالة سلام للتلاميذ الفلسطينيين **كي** يتوقفوا عن هذا الحرب.))

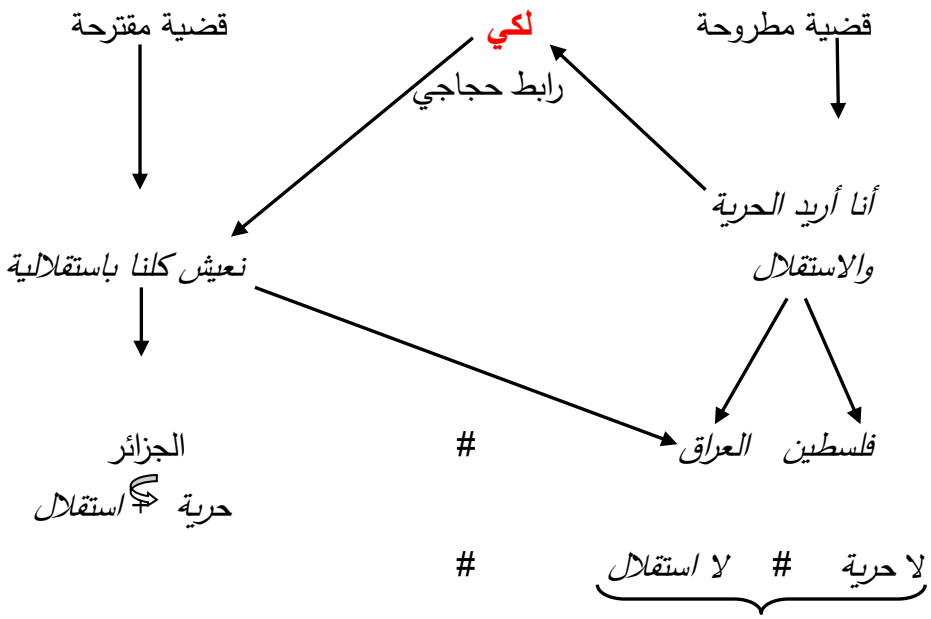
استعمل التلميذ "**كي**" دون إضافة "لام" التعليل التي تسبقه، وفي كلتا الحالتين تؤدي نفس الوظيفة التي تتمثّل في تعليل ما ذهب إليه التلاميذ للتأثير على المرسل إليه، فالقضية المطروحة هنا تتمثّل في إنجاز التلاميذ لمشروع رسالة السلام للتلاميذ الفلسطينيين، الغرض منها هو الحث على التوقف عن الحرب نظرا لنتائجها الوخيمة على الأطفال خاصة، وبما أن الحجج عبارة عن الوسيلة التي يدرجها المرسل إليه من أجل إذْعان عقول الذين يُوجه إليهم الحجاج باعتبارها وسيلة لإثبات قضية، أو إدحاضها، فإنّ التلميذ هنا يحاول الاستدلال لأنّ النّص الحجاجي لن يكون وظيفيا، إذا لم يُبيّن على الاستدلال العقلي كمحاولة للتأثير عن قضية معينة خاصة إذا لم يُبد المرسل إليه استعداده لتقبُّل القضية المقترحة، وهذا ما نلتمسه من خلال النموذج الرابع الذي يمكن تمثيله بالطريقة الآتية:



• **تحليل النموذج السادس:**

-((*أنا أريد الحرية والاستقلال لفلسطين والعراق* **لكي** *نعيش كلنا باستقلالية*)).

نرى من خلال هذا النموذج أن التلميذ يحاول التأثير على المرسل إليه من خلال انتقاء الألفاظ المناسبة، فهو يسوق مثال العراق، وفلسطين لأنّهما تعيشان حالة حرب، وبما أنّ هذا التلميذ ينعم في بلاده بالحرية، والاستقلال، فأنّه يتمناهما لأطفال هذين البلدين، لذلك فهو يقول نعيش كلنا باستقلالية، يعني في استقلال، أي أنّه ربط النتيجة بالحجة لأنّ «الشرط الأساسي لنجاح الحجاج هو التعبير عنه بقضايا مترابطة على أن تكون النتيجة بصياغة جديدة غير صياغة الحجة »[1]، وبهذه الطريقة ينجح المرسل في إثبات قضيته، ويتحقق مبدأ الإقناع الذي يستدعي استعمال كل تقنيات الحجاج المساعدة على ذلك، لغرض تبرير القضية المطروحة، وتعليلها، ومن بين هذه التقنيات طبعا إدراج الرابط الحجاجي المناسب، ويمكن تمثيل النموذج السادس بالشكل الآتي:



وخلاصة القول أن أغلبية التلاميذ نجحوا في بناء نصوصهم حجاجيا، حيث تضمنت كل النماذج مقدمة التي يحاول من خلالها المرسل تقديم القضية المعروضة لطرح الإشكالية.

1 – CHARAUDEAU. P et MAINGUENEAU. D, Dictionnaire d'analyse du discours, Edition du Seuil, Paris, 2002, p 70.

وهنا يكمن دور الحجج المختارة، والمدرجة لتحقيق توافق، ولو نسبيا بين الطرفين المرسل، والمرسل إليه، إضافة إلى الرابط الحجاجي الذي يكمن دوره في:

– ربط الوحدات اللّغوية أو الوحدات الخطابية.

– تعطي توجيهات وتعليمات حول طريقة الربط بين هذه الوحدات الخطابية.

– تفرض استخلاص الترابط الخطابي من النتائج التي لا يمكن استنتاجها بغيابها (الروابط)[1].

فالروابط الحجاجية هي التي تربط بين المقدمة، والنتيجة أو بين الحجج، والنتيجة وذلك حسب الطريقة التي اعتمد عليها المرسل في بناء نصه الحجاجي.

4– التحليل الكمي، والوظيفي للرابط الحجاجي "واو" في نصوص المدونة الأولى، والثانية:

4–1– مفهوم الرابط الحجاجي "واو":

يعدّ الرابط الحجاجي "واو" من أهم الروابط التي تساهم في اتساق النص، وانسجامه، وما يفسر ذلك هو كثرة وروده في كلام الأشخاص، وكتاباتهم.

تعد "**الواو**" أصل حروف العطف، إذْ إنّها تساهم في ربط الكلمات السابقة بالكلمات اللاحقة، وكذلك تساهم في الربط بين الجمل، وبين فقرات النص، وهذا ما ذهب إليه ابن يعيش، إذْ يقول: « والغرض من عطف الجمل ربط بعضها ببعض، واتصالها، والإيذان بأن المتكلّم لم يُرد قطع الجملة الثانية من الأولى والأخذ في جملة أخرى ليست من الأولى في شيء»[2]، هذا بالإضافة إلى ما اشتملت عليه الدراسات النحوية القديمة من أبحاث حول أهمية حروف العطف وعلى رأسها "**الواو**" في الربط بين آيات السور، وإذا نظرنا في ارتباط الآيات بعضها ببعض، فإنّنا نجد "**الواو**" يأتي في أكثر من صورة، فقد يكون الربط لغويا كارتباط الآيات بحروف العطف، وإذا كان العطف رابطا قويا من الروابط اللّغوية بين الآيات، فأنّه أيضا من الروابط القوية بل أشد قوة في الربط بين الجمل داخل الآية الواحدة[3]، وهذا ما يفسر ورود "**واو**" العطف 9050 مرة في القرآن الكريم، إذْ أنّه إذا تأملنا أدوات العطف الواردة فيه أدركنا إلى أي

1 – MOESCHLER. J et REBOUH. L.A, Pragmatique du discours. De l’interprétation de l’énoncé à l’interprétation du discours, Armand Colin, Paris, 1998, p 77.

2 – ابن يعيش، شرح المفصل، ص 75.

3 – عبد الراضي أحمد محمد، المعايير النصية في القرآن الكريم، ط 1، مكتبة الثقافة الدينية، القاهرة، 2011، ص 29.

حد اتسم هذا النص الكريم بالإيجاز والتماسك، ولهذا كلما ازدادت أدوات العطف، وعلى رأسها الواو كلما ازدادت قوة التماسك في النص[1].

واجتهد النحاة في تحديد مفهوم "**الواو**"، وأهمية وروده في النصوص، وعلى رأسهم ابن هشام الذي يقول في هذا الصدد: « **الواو** العاطفة، ومعناها مطلق الجمع، فتعطف الشيء على مصاحبه نحو: "فأنجيناه *وأصحاب السفينة*" وعلى سابقه نحو:"*ولقد أرسلنا وإبراهيم*" وعلى لاحقة نحو: "*كذلك يوحي إليك وإلى الذين من قبلك*" [2]ح، هذا ويرى ابن عقيل أن "**الواو**" تَرد بمطلق الجمع عند النحويين، فإذا قلت: "جاء يزيد، وعمر، ودل ذلك على اجتماعهما في نسبة المجيء إليهما، فعطف بها اللاحق، والسابق والمصاحب، ومذهب الكوفيين أنّها للترتيب[3].

ومن خلال هذه التعريف نستخلص أن "**الواو**" حرف وُضع:

أ – عطف اسم على اسم، نحو: رأيت هند **و**سلمى.

ب – عطف فعل على فعل، نحو: جاء زيد، **و**خرج عمرو.

جـ – عطف جملة على جملة، نحو: الجو معتدل، **و**السماء صافية.

ولهذا يقول ابن عصفور في عطف النسق: « حمل الاسم على الاسم، أو الفعل على الفعل، أو الجملة على جملة بشرط توسط حرف بينهما عن الحروف الموضوعة لذلك »[4].

من خلال التعريفات السابقة، يمكن اعتبار الرابط "**واو**" كأداة تفيد مطلق الجمع والاشتراك، وهذا ما ذهب إليه ابن يعيش، إذْ يقول: « لا تُوجب "**الواو**" إلا الاشتراك بين شيئين في حكم واحد، وسائر حروف العطف توجب زيادة حكم على ما تُوجبُه "**الواو**"[5]، ويحمل الرابط الحجاجي "**واو**" دلالته من خلال السياق اللغوي الذي يُوضع فيه.

---

1 – الفقي صبحي إبراهيم، علم اللغة النصي بين النظرية والتطبيق، دراسة تطبيقية على السور المكية، ج 1، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، ط 1، القاهرة، 2000، ص 258.

2 – ابن هشام الأنصاري، مغني اللبيب عن كتب الأعاريب، ج1، ص 569.

3 – بن عقيل بهاء الدين عبد الله العقيلي الهمداني المصري، شرح ابن عقيل، تعليق وشرح د. محمد عبد المنعم خفاجي،ج1، دار ابن زيدون للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ص 155 (د،ت).

4 – ابن عصفور، المقرب، تحقيق وتعليق ودراسة عادل عبد الموجود، وعلي معوض، طبعة دار الكتب العلمية، منشورات محمد علي بيضون، بيروت، ط 1، سنة 1998، ص 229.

5 – ابن يعيش، شرح المفصل، ج 8، ص 90.

وللرابط الحجاجي "**واو**" أهمية كبرى في وصل المعاني بعضها ببعض، وربط أجزاء الكلام، وتحقيق الفائدة منه، ولولاه لاحتاج المتكلّم إلى ذكر أشياء يتعذر معها ائتلاف أجزاء القول، ومعاملته، كلا موحدا، وبالتالي فإنّ الاستغناء عنه يؤدي إلى الاستغناء عن كثير من الظواهر اللّغوية[1]، ليس هذا فقط بل تتجلّى أهميته في وظيفة التماسك ممّا يجعل منه وسيلة لاتساق النص، وانسجامه، ويقول العلوي في هذا الصدد: « من حقِّ الجمل إذا ترادفت، وتكرر بعضها في إثر بعض فلابد فيها من ربط "**الواو**" لتكون متسقة، ومنتظمة »[2]، إذْ أنّه يؤثر على بنية النص، وبناء مجموعة من العلاقات المشتركة بصفة يحقق ترابطا نصيا من خلال تفاعل عناصره.

ولهذا يُستعان بحروف العطف لترتيب الحجج، ووصلها، واستعمالها بوصفها روابط حجاجية كل منها في موضعها المناسب الذي يؤدي إلى بناء نصا بناءً حجاجيا، ومن هنا تتجلّى قوتها، ومنطقيتها.

ونظرا للأهمية التي يكتسيها الرابط الحجاجي "**واو**"، أُسندت إليه وظائف تمثلها محتويات إجرائية بما من اختصارها فيما يأتي:

- "**الواو**" تجمع بين كلمات أو مجموعات من الكلمات من نوع واحد في الجملة.
- "**الواو**" تنشئ علاقة غير مُحدّدة بين قضايا مترابطة.
- "**الواو**" تربط بين قضايا تصف أحداثا تقع بصفة متزامنة.
- "**الواو**" تتصدر قضية تصف حدثًا واقعًا زمنيًا بعد حدث تصفه القضية الأولى.
- "**الواو**" تتصدر النتيجة التي تلي التعبير عن السبب.
- "**الواو**" لا تتصدر جملة وإنما قولا.
- "**الواو**" تتصدر محتوى يستلزمه التلفظ بالقضية الأولى وهو محتوى يفيد النداء.
- "**الواو**" تتصدر محتوى متناقضا مع ما يقتضيه التلفظ بالقضية الأولى[3]، ويذكر

1 – عفيفي أحمد، نحو النص، إطار نظري ودراسات تطبيقية، عالم الكتب الحديث، ط 1، الأردن، 2010، ص 132.

2 – العلوي يحيى بن حمزة بن علي ابن إبراهيم المني، الطراز، تحقيق د. عبد الحميد هنداوي، ج 2، المكتبة العصرية للطباعة، ط 1، بيروت، 2002، ص 26.

3 – موشلار جاك، روبول آن، التداولية اليوم، علم جديد في التواصل، ترجمة، د. سيف الدين دغموس، د. محمد الشيباني، مراجعة، د. لطيف زيتوني، دار الطليعة للطباعة والنشر، الطبعة الأولى، لبنان، 2003، ص 171، 172.

خطابي أن "**واو**": « هي إحدى وسائل اتساق النص، وجعل أجزائه متآخذة تقوم فعلا بدور الربط بين عناصر »[1].

وهذا ما سنراه من خلال تحليلنا لهذا الرابط كميا ووظيفيا.

4-2- التحليل الكمي، والوظيفي للرابط الحجاجي "واو" في نصوص المدونة الأولى:

سبق وأن ذكرنا أن "**الواو**" عنصر محقق للرابط النصي، وبالتالي توصل المرسل إليه إلى فهم المعنى، المقصود خاصة إذا تعلق الأمر بنص حجاجي تهدف من خلاله إقناع شخص أو أشخاص معنيين، ولعلّ أهمية ربط الوحدات اللّغوية أو الجمل، أو الفقرات.

ولقد تبيّن لنا من خلال تحليلنا للمدونة الأولى أي مدونة تلاميذ السنة السادسة أساسي الاستعمال المتواتر للرابط الحجاجي "واو"،إذْ ورد مائة وإثنان وتسعون (292) مرّة، أي ما نسبته80,44%. ويمكن توضيح ذلك من خلال الجدول الآتي:

جدول رقم (10): تواتر، ونسبة الرابط الحجاجي واو في نصوص المدونة الأولى

المستوى / الرابط الحجاجي	السنة السادسة أساسي	
	التواتر	النسبة
واو	292	%80,44

4-2-1- نماذج "واو" في نصوص المدونة الأولى:

1. ((*إخواني وأخواتي ضحوا بأنفسكم من أجل السلام والاستقرار*)).
2. ((*أنا أدعوكم إلى وطني لكي تبتعدوا وتتجنبوا الذل*)).
3. ((يجب أن لا نوع الحرب والرعب ينتشران في بلادنا وفي قلوبنا)).
4. ((*يجب عليكم أن تعتمدوا على أنفسكم ولا تعتمدوا على أي أحد*)).
5. ((*أود أن يكون كل أطفال العالم بخير، وأن يكونوا يتمتعون بحقوقهم*)).
6. ((*يجب أن يكون السلام في العالم وأن نكون سواسية كأسنان المشط*)).
7. ((*أنا أهدي لكم هذه الرسالة وأدعو فيها إلى طريق الخير والسلام*)).

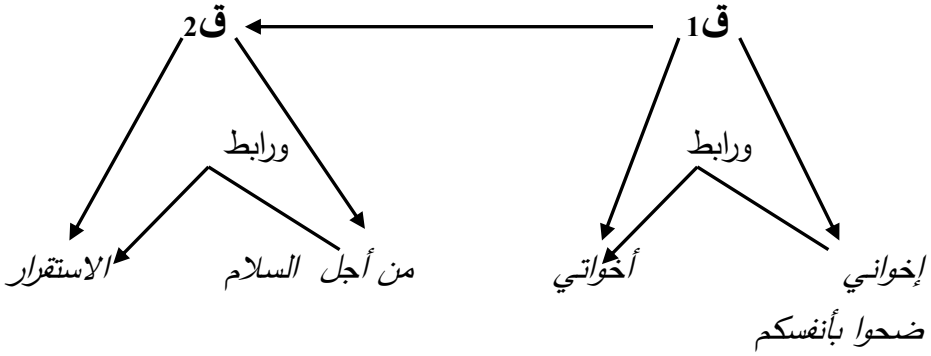
1 – خطابي محمد، لسانيات النص، مدخل إلى انسجام الخطاب، ص 229.

إن أوّل ما يتراءى لنا من خلال هذه النماذج هو وظيفة ترتيب الحجج، وربط بعضها ببعض بغرض دعم النتيجة، وتقويتها، ويعد "**الواو**" أكثر الحروف تواترا، واستعمالا في اللّغة العربية، وبالتالي إضفاء المعنى على القضية التي تم طرحها لغرض إقناع المرسل إليه.

- تحليل النموذج الأول:

((*إخواني وأخواتي ضحوا بأنفسكم من أجل السلام والاستقرار*)).

الرابط الحجاجي "**واو**" هنا يتجلى دوره في الربط بين حجة وأخرى، من خلال الانتقال من المقدمة (معطاة) وصولا إلى النتيجة، ويمكن تمثيل ذلك بالرسم البياني الآتي:



يتضح من خلال هذا النموذج الطريقة التي تم الربط بين العناصر اللّغوية، والوصل بينها، فهو مظهر اتساقي يتمّ بواسطته « تحديد الطريقة التي يترابط بها اللاحق مع السابق بشكل منظّم »[1]، وهذا معناه أن هذه العناصر متتالية، ومتتابعة بفضل الوصل الإضافي الذي يتحقق بإدراج أدوات رابطة بين سابق الكلام، ولاحقه، ومن هنا يمكن أنْ نقول أنّ الحجج في المثال السابق متسقة، ومترابطة، وكل واحدة منها تدرك الأخرى.

- تحليل النموذج الثاني:

((*أنا أدعوكم إلى وطني لكي تبتعدوا وتتجنبوا الذل*)).

لا تتوقف وظيفة الرابط الحجاجي عند الوصل بين عنصرين أو كلمتين بسيطتين فقط، بل يتعدى الأمر إلى التأثير في تركيب الجمل المعقدة، فهو يعطف بين فعلين أو بين جملتين، ولكن أهمّ من هذا « فالأمر" يتعلق بدون شك بنوع من التخطيط لعناصر الربط...

1 - خطابي محمد، لسانيات النص، مدخل إلى انسجام الخطاب، ص 23.

فمسار التخطيط ينتج حججا كنتيجة لحجج أخرى »[1].

وهذا ما يتضح من خلال المثال أعلاه، فالرابط الحجاجي "**واو**" ربط بين حجتين قويتين، وهما الابتعاد، وتجنب الذل من خلال المقدمة المتمثلة في الأطفال الذين يعيشون ويلات الحرب هم مدعوون إلى الجزائر التي تنعم بالسلام، هذا من جهة، ومن جهة ثانية، فإنّ الهدف من الحجاج هو الوصول إلى نتيجة، وهذا جلي من خلال هذا المثال، فنتيجة الدعوة إلى زيارة الوطن (الجزائر) هو اجتناب، والابتعاد عن الذل، ويمكن تجسيد ذلك بالشكل الآتي:

إذا فالواو أعطى قوة حجاجية من خلال ربطه بين المقدمة، والنتيجة لغرض التأثير في المرسل إليه.

- تحليل النموذج الخامس:

((*أود أن يكون كل أطفال العالم بخير* **و***أن يكونوا يتمتعون بحقوقهم*)).

إضافة إلى وظيفتي الجمع المطلق، والإشراك للرابط الحجاجي "**واو**"، يمكن إسناد إليه وظيفة أخرى تتمثّل في التركيب، والربط بين الجمل المعقدة من خلال تنظيمه بين مقاطع الكلام[2].

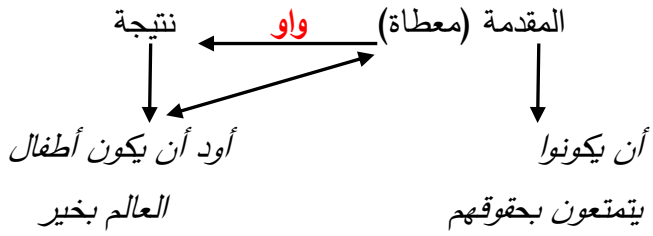
ففي المثال المذكور أعلاه أدّى "**الواو**" وظيفة الربط بين جملتين تتضمنان حجج قوية لتكوين جملة مركبة ضمنت انتظام النص، وتماسكه، وهذا ما أشار إليه (موشلار MOESCHLER. J)، (وريبول REBOUL. H) عندما قاما بتحديد وظائف "**الواو**" من بينها أنّه يربط بين قضايا مترابطة، وتنشئ علاقة غير محددة بينها، كما أنّه يتصور النتيجة

1 - 1 – Schneuwly. B. Le langage écrit chez l'enfant: La production des textes informatifs et argumentatifs. Paris : Delachaux et Niestlé, 1988, p 49.

2 – غطاس شريفة، استعمال وتوظيف الربط عند الطفل ما بين 5 و9 سنوات، مجلة اللغة والآداب، مجلة علمية أكاديمية، معهد اللغة العربية وآدابها، جامعة الجزائر، العدد 12، أكتوبر 1997، ص 470.

التي تلي التعبير عن السبب، فإذا كان الأطفال يتمتّعون بحقوقهم تكون النتيجة الحتمية هي أنّهم بخير.

ويمكن تمثيل ذلك بالشكل الآتي:



وللرابط الحجاجي "**واو**" دور فعال في المسار الحجاجي الخاص، بهذه الجملة المركبة، إذْ عمل على إعطاء الحجج، القوة والمقبولية.

4-3- التحليل الكمي، والوظيفي للرابط الحجاجي "واو" في نصوص المدونة الثانية:

أما فيما يخص تواتر استعمال "**الواو**" كرابط حجاجي في كتابات التلاميذ السنة الخامسة ابتدائي، فلقد تردد 320 مرة أي ما نسبة 75,29% من المجموع الكلّي للروابط الحجاجية. وهو ما نتقدم بتمثيله من خلال الجدول الآتي:

جدول رقم (11): تواتر، ونسبة استعمال الرابط الحجاجي "**واو**" في نصوص المدونة الثانية

المستوى / الرابط الحجاجي	السنة الخامسة ابتدائي	
	التواتر	النسبة
واو	320	%75,29

4-3-1- تحليل بعض نماذج الرابط الحجاجي "واو" في المدونة الثانية:

1. ((*بعض أطفال العالم محرومين من اللعب* **و**القراءة **و**الأكل)).
2. ((*يجب أن نتحد* **و***ننشر السلام في كل أنحاء العالم*)).
3. ((*باكتساب العلم يخرج المجتمع من دائرة الفقر* **و**التخلف *إلى حياة* التطور **و**الرقي)).
4. ((*أنا أطلب من دول العالم أن تساعد اليتامى* **و***الفقراء والمحتاجين* **و***تُوقف الحروب* **و***القتال*)).

5. ((*بالسلام نستطيع أن نبني مستقبل* الحياة **و**نبني *المحبة، و*الأخوة *بين قلوب الناس*)).
6. ((*يا أطفال أخاطبكم و*أقول *لكم إنني طفل جزائري و*أدعوكم *في هذه الرسالة إلى السلام*)).

لقد أظهرت نتائج تحليل المدونة الثانية أي في كتابات تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي أن الرابط الحجاجي "**الواو**" كثير الاستعمال مقارنة بالروابط الأخرى، وبمعنى آخر كان أكثر حضورا، وتوظيفا، وهذا راجع إلى سهولة استعماله لأنّه يعد من بين الأدوات اللّغوية التي تظهر بصورة مبكرة عند الأطفال[1]، هذا من جهة، ومن جهة ثانية الرابط الحجاجي "**الواو**" يظهر في وظائف نحوية مختلفة باختلاف السياق، فقد يدرج للربط بالاشتراك أو الجمع أو لتركيب الجمل المعقدة... الخ.

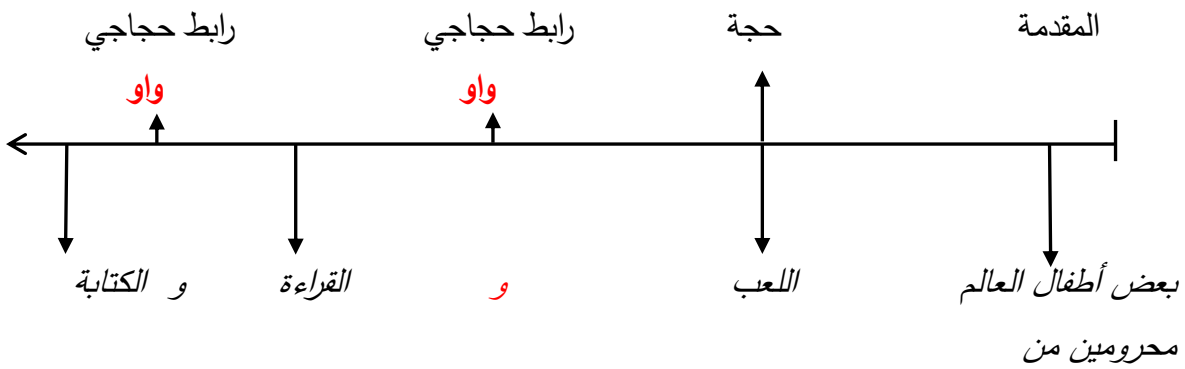
ويتراءى لنا من خلال هذه النماذج أن التلاميذ تمكّنوا من توظيف الرابط الحجاجي بطريقة سليمة، وصحيحة، وذلك من خلال معرفة طريقة الجمع بين الكلمة السابقة، واللاحقة، وبين الجملة السابقة، واللاحقة، وهذا معناه أنّ الرابط الحجاجي "**واو**" ورد بأشكال متنوعة، لربط وحدة لغوية بأخرى في جملة واحدة، وكذلك ربط حجة بأخرى في مقطع حجاجي واحد.

- تحليل النموذج الأول:

((*بعض أطفال العالم محرومين من اللعب و*القراءة *و*الكتابة)).

يظهر من خلال هذا النموذج الدور الذي يلعبه الرابط الحجاجي "**واو**"، والمتمثل في سوْق الحُجج بطريقة مختصرة من خلال تفادي التكرار، وهذا ما يجعلها متماسكة، وقوية، فبدلا من تكرار الوحدة اللّغوية "محرومين" قام الرابط الحجاجي "**واو**" بوظيفة الوصل بين عناصر الجملة بصفة مختصرة أيْ تمّ الربط بين هذه العناصر على المستوى الخطي للجملة، وهذا ما يدعم القضية المقترحة من خلال ترتيب الحجج ترتيبا خطيا، ويمكن تمثيل ذلك بالشكل الآتي:

1- غطاس شريفة، استعمال وتوظيف الروابط عند الطفل ما بين 5 و9 سنوات، مجلة اللّغة والآداب، مجلة علمية أكاديمية، معهد اللّغة العربية وآدابها، جامعة الجزائر، العدد 12، أكتوبر 1997، ص 463.

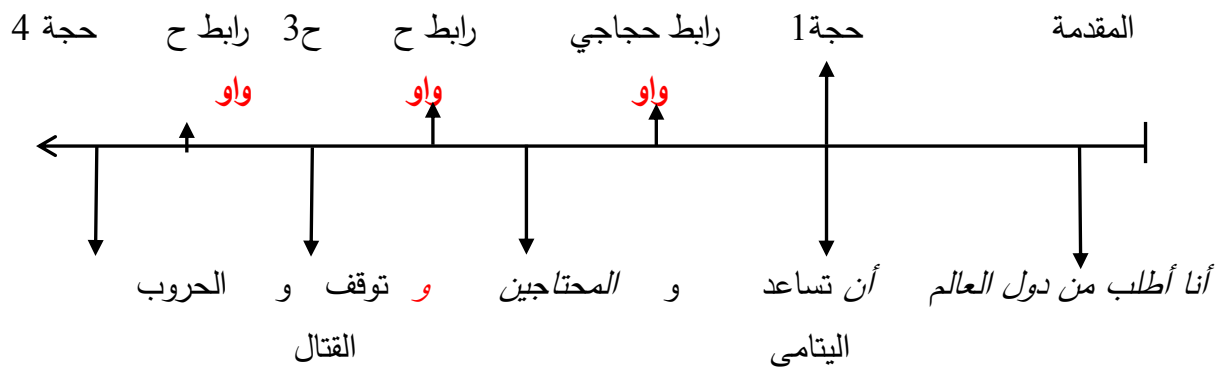


- تحليل النموذج الرابع:

((*أنا أطلب من دول العالم أن تساعد اليتامى والفقراء والمحتاجين وتوقف الحروب والقتال*)).

يتبين من خلال هذا المثال قيمة الحجاج في التأثير على الطرف الثاني، وإقناعه من خلال آلياته التي من خلالها تُساق الحجج لغاية إثبات صحّتها، ولذلك تُعد الطريقة التي يتبعها المرسل إليه، وبناء الحجج من أهم الوسائل المساعدة على التأكيد على فكرة معينة أو إدحاضها، وهذا ما نراه في النموذج المذكور أعلاه، فالمرسل هنا بدأ القضية المعروضة للإقناع بمقدمة حاول من خلالها استمالة المرسل إليه (دول العالم)، وذلك بطلب المساعدة منهم، وذلك بالاستعانة بالضمير المتكلّم "**أنا**" (أنا أطلب منكم) هذا من جهة، ومن جهة ثانية استدل بحجج قوية، ومنطقية وهي مساعدة الفئات التي ذكرها في النتيجة، وهي فئة اليتامى والفقراء، والمحتاجين، ولا يتأتى ذلك إلا بتوقيف الحروب، والقتال، والهدف من هذا كلّه هو التأثير على المرسل إليه.

وهنا تتجلّى وظيفة الرابط الحجاجي "**واو**" الذي مكّن المرسل من إدراج حجج قوية للوصول إلى نتيجة منطقية تخدم القضية المطروحة في بداية المقدمة، ومن هنا يمكن تمثيل هذا النموذج بالشكل البياني الآتي:



- تحليل النموذج الخامس:

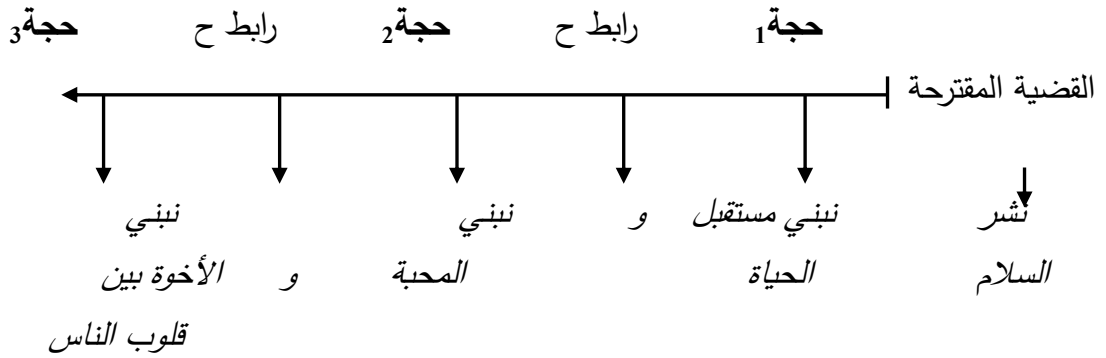
((بالسلام نستطيع أن نبني مستقبل الحياة ونبني المحبة والأخوة بين قلوب الناس)).

يتمّ بناء القول الحجاجي على أساس اختيار الحجج القوية، والمُقْنعة باستخدام أسلوب معين يكمن في عرض القضية المطروحة على المرسل إليه لقبولها أو إدحاضها، وذلك بالانطلاق من المقدمة وصولا إلى النتيجة، أو قد يحدث العكس، ولا يتمكّن سوْق الحجج إلا بإدراج روابط مناسبة، وهذا ما يُحقّق قوّة الحجاج، ومنه قوة الإقناع، لأنّ هذه الروابط تعمل على ترتيب هذه الحجج، وهنا يكمن دور المرسل، إذْ عليه أن يقنع المرسل إليه بالآراء، والأفكار التي يحاجج بها، وهذا ما نجده في النموذج المذكور أعلاه.

فالمرسل هنا يعرض قضيته المتمثلة في تبيان الهدف من السلام إذْ يقول: « *بالسلام نستطيع أن نبني مستقبل الحياة* »، وهذا الكلام يمثل الحجة الأولى، ثم تليها حجة ثانية، وتتمثّل في: "ونبني المحبة"، والحجة الثالثة تتمثّل في: « *والأخوة بين قلوب الناس*»، (وكلمة نبني هنا محذوفة تفاديا للتكرار)، والرابط بين كل هذه الحجج هو "**الواو**" الذي ربط بين هذه الحجج بترتيبها وتنظيمها بطريقة تُمكّن المرسل إليه من قبولها، وموافقة المرسل في رأيه. وفي هذا الصدد يقول فيليب (بروتن BRETON. Ph): « لا يتسنّى لنا الحصول على الحجاج دون الوصول إلى موافقة المرسل إليه الذي يجب أن يكون أوّلا وقبل كل شيء في موضع النقاش، وأن يقتنع كذلك »[1]، إذا يجب على المرسل أن يأخذ بعين الاعتبار خصائص الشخص أو الأشخاص الذين يريد أن يشركهم رأيه.

1 – BRETON. Ph, op. Cit, p 53.

وسنمثل لهذا النموذج بالرسم البياني الآتي:



5- دراسة مقارنة للروابط الحجاجية في نصوص المدونة الأولى، والمدونة الثانية:

يظهر من خلال تحليلنا لكتابات تلاميذ السنة السادسة أساسي، وتلاميذ السنة الخامسة ابتدائي تقارب النتائج من حيث درجة تواتر الروابط الحجاجية، ومن حيث طريقة إدراجها كوسيلة، وتقنية منطقية لبناء حجج قوية، ومقنعة، ونلاحظ أيضا أنّه تم استغلال هذه الروابط بطريقة سليمة، وصحيحة خاصة فيما يخص كتابات تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي، وهذا نتيجة إيلاء التعبير الكتابي مكانة خاصة، وأهمية كبرى في منظومة الإصلاح، ويتجلى ذلك في إدراجه ابتداءً من السنة الأولى ابتدائي هذا من جهة، ومن جهة ثانية توظيف هذه الروابط في نصوص القراءة، وفي التمرينات المرافقة لها، وهذا على سبيل المثال ليس على سبيل الحصر.

ولقد أظهر التحليل الكمي للروابط الحجاجية، تمكّن تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي من إدراج عدد كبير من الروابط الحجاجية، حيث بلغ عددها 425 رابط حجاجي، بينما بلغ عددها 363 رابط بالنسبة لتلاميذ السنة السادسة أساسي.

ولاحظنا من خلال دراستنا، ارتفاع نسبة تواتره الرابط الحجاجي "**واو**" في نصوص المدونة الأولى، والثانية مقارنة بالروابط الحجاجية الأخرى.

والجدول أدناه يبين تواتر، ونسب روابط التعليل الحجاجية التي وظفها التلاميذ في كتاباتهم في المدونة الأولى، والمدونة الثانية، والتي ساهمت في بناء العلاقات السببية، والتعليلية، والتعارضية التي اعتمد عليها التلاميذ في البنية اللّغوية التي تضم عدد كبير من الروابط المختلفة، والمتنوعة التي تسند لكل بنية حجاجية دورًا خاصًا ضمن الإستراتيجية الحجاجية.

جدول رقم (12): يُبيّن تواتر، ونسب الروابط الحجاجية في المدونتين

المستوى / الرابط الحجاجي	السنة السادسة أساسي		السنة الخامسة ابتدائي	
	التواتر	النسبة	التواتر	النسبة
لكن	12	%3,30	51	%3,52
لأنّ	35	%9,64	42	%9,88
لكي	24	%6,61	48	%11,29
واو	292	%80,44	320	%75,29
المجموع	363	% 100	425	% 100

II. الإحالة ودورها في الاتساق النصي:

يعتبر الاتساق كآلية جوهرية في كل النصوص الشفاهية كانت أو مكتوبة، ويعود ذلك إلى الدور الذي تلعبه أدواته، إذْ أنّها تعمل على ترابط الأجزاء، وتماسكها، وهذا ما يضمن استمرارية النص، ومقروئيته.

إذا إنّ الربط بين أجزاء النص، ومقاطعه لا يتمّ بطريقة عشوائية، بل إنّ هناك وسائل لغوية تعمل على الوصل بينها.

ويُعدّ (هاليدايHALLIDAY. M.A.K) و(رقية حسن HASSAN. R) من بين اللغويين الأوائل الذين حدّدوا أدوات الاتساق النصي، ويقولان في هذا الصدد: « تتوفر كل لغة على عناصر تملك خاصية الإحالة بالمعنى الذي نخصصه لهذا المصطلح أيْ أنّها لا تكتفي بذاتها في تأويلها دلاليا بل تحيل على شيء آخر من أجل ذلك »[1]. ومن خلال هذه العناصر يتشكل النص، ويتمّ فهمه من قبل المتلقي، إذْ بها تتّضح الدلالة، وتتجلّى الرسالة، ويتألف النص من عناصر تقيم فيما بينها شبكة من العلاقات الداخلية التي تعمل على إيجاد نوع من الانسجام، والتماسك بين تلك العناصر[2]، إذْ من خلالها يمكن الإحالة إلى العلاقات المعنوية التي تساعد

1 – بلحوت شريفة، الإحالة، دراسة نظرية مع ترجمة فصلين: الأول والثاني من كتاب "cohésion in English"، ص 116.

2 – بحيري سعيد حسن، دراسات لغوية تطبيقية في العلاقات بين البنية والدلالة، مكتبة زهراء الشرق، د ط، دت، القاهرة، ص 78.

على التماسك النصّي.

1 – مفهوم الإحالة:

تُعد الإحالة من بين أهم الوسائل اللّغوية المساعدة على إنتاج نص متسق، ولهذا أوْلاها علماء النص اهتمامًا خاصًا، باعتبارها وسيلة يتمّ بمقتضاها استعمال كلمة تحيل إلى كلمة أخرى، ولهذا فالإحالة هي عبارة عن « العلاقة القائمة بين الأسماء، والمسميات » [1]، وتلعب لإحالة دورا هاما في ترابط أجزاء النص، من خلال إدراج العناصر المحيلة كيفما كان نوعها لا تكتفي بذاتها من حيث التأويل، إذْ لابد من العودة إلى ما تشير إليه من أجل تأويلها[2]، ولهذا تتوفر كل اللّغات على عناصر تمتلك هذه الخاصية، ونذكر على سبيل المثال لا حصر الضمائر، وأسماء الإشارة، والأسماء الموصولة التي لا تحمل المعنى في ذاتها، بل يتحقق بتوظيفها في جمل تضمن علاقات معنوية في متن النص، هذا ما ذهب إليه الأزهر الزناد بقوله: « الإحالة هو كل مكوّن يحتاج في فهمه إلى مكوّن آخر يفسره »[3].

إنّ عناصر الإحالة تفتقر إلى دلالة في ذاتها، إذْ أنّها تَعْتمد على عنصر آخر لكي يحصل المعنى، وبتعبير آخر تُحدد دلالتها باتصالها بعنصر آخر يقوم بوظيفة التأويل، والتفسير، والفهم لأنّها عبارة عن العلاقة بين العبارات، والأشياء، والأحداث، والمواقف في العالم الذي يدل عليه بالعبارات ذات الطابع البدائي في نص ما، إذْ تشير إلى شيء ينتمي إليه عالم النص نفسه، أمكن أن يقال عن هذه العبارات أنّها ذات إحالة مشتركة[4]، إذا فالإحالة عبارة عن آلية يتمّ بمقتضاها الربط بين الكلمات، والجمل، والفقرات ممّا يشكل نصا متسقا.

والإحالة من أهم أدوات الاتساق، إذْ تسهم بشكل فعّال في بناء الكفاءة النصية باعتبارها من أهم معايير هذه الأخيرة، بل وقد اعتبر (دي بوجراند De BEAUGRANDE. R) من

1 – لاينزجون، اللغة والمعنى والسياق ، ترجمة: عباس عبد الوهاب، دار الشؤون الثقافية، بغداد، العراق، ط 1، القاهرة، 1987، ص 113.

2 – خطابي محمد، لسانيات النص مدخل إلى انسجام الخطاب، ص 17.

3 – الأزهر الزناد، نسيج النص، بحث فيما يكون به الملفوظ نصا، المركز الثقافي العربي، الطبعة الأولى، الدار البيضاء، 1993، ص 114.

4 – دي بوجراند روبرت، النص والخطاب والإجراء، ترجمة تمام حسان، عالم الكتب، ط1، القاهرة، 1998، ص 320.

البدائل المهمّة في إيجاد الكفاءة النصّية، وهو يقصد بذلك أنّها "صياغة" أكبر كمية من المعلومات باتّفاق أقل قدر ممكن من الوسائل[1]، والمقصود بذلك هو أنّ الإحالة أكثر أدوات الاتّساق أهميّة لأنّها تعتمد على مبدأ الاقتصاد، والثبات المعنوي، حيث إنّ استخدام الإحالة بألفاظها التي تُوصف بالاختصار عما تحيل عليه، إنّما هو من قبيل مبدأ الاختصار، والإيجاز، والتكثيف، وهذا في ظلّ وجود علاقة قائمة بين العناصر المحيلة[2] ولا يحصل ذلك إلا بتجسيد العلاقة الدلالية بين المحيل، والمحال إليه، وأن تتسم تلك العلاقة بالتوافق، والانسجام من خلال اشتراك اللفظ المحيل، والمحال إليه في مجموعة من العناصر تؤكد طبيعة تلك العلاقة[3].

وحتى يظهر دور الإحالة في الاتساق النصي، يجب أن يكون هناك توافقا بين المرسل والمرسل إليه باعتبار أنّه « تُبيّن أهمية الإحالة في ضمان التواصل، فحين يختل هذا الشرط نكون أمام خطاب مرجعية المتكلّم فيه غير مرجعية المخاطب »[4]، ويتجلى ذلك من خلال:

– التطابق بين المحيل، والمحال إليه، من حيث اللفظ، والمعنى، إفرادًا، وغيره، وتأنيثا، وتذكيرًا... الخ.

– نجاح الإحالة يعتمد بالدرجة الأولى على إعطاء القدرة الكافية للمتلقي أنْ يتعرّف على المحال إليه، وعلى قصد المتكلّم من استخدام الإحالة، وكلما تمّ ذلك بسهولة، بذلك كانت الإحالة ناجحة.

– وضوح الإحالة، وعدم غموضها يكون ذلك الغموض بتعدد المحال إليه، وإمكانية أن تعود الإحالة إلى كل من المتعدد[5]، إذْ تكمن وظيفة الإحالة في تحقيق تماسك النص، وترابطه، وتساهم كذلك في وضوحه، وهذا ما سيحقق له شرطا أساسيا من شروط النصّية،

1 – دي بوجراند روبرت، النص والخطاب والإجراء، ص 299.

2 – عفيفي أحمد، دور الإحالة في الاتساق النصي، دراسته في نحو النص، دار الهاني للطباعة والنشر، القاهرة، ط 1، 2010، ص 11.

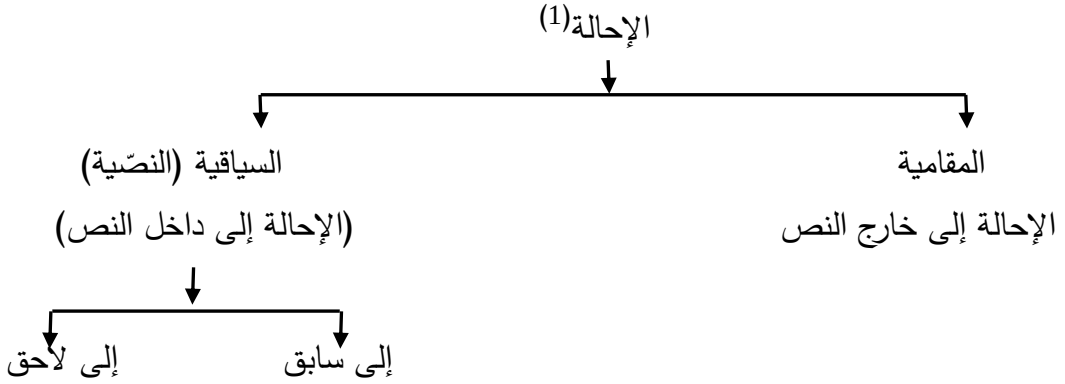
3 – المرجع نفسه، ص 16.

4 – المتوكل أحمد، قضايا اللغة العربية في اللسانيات الوظيفية البنية التحتية، أو التمثيل الدلالي التداولي،، دار الأمان، الرباط، 1995، ص 14.

5 – عفيفي أحمد، دور الإحالة في الاتساق النص، ص 21.

وهو المقبولية لدى المتلقي.

ومن الجدير هنا أن نذكر أنّ الإحالة تنقسم إلى نوعين هما الإحالة المقامية، والإحالة السياقية، ولقد مثل (هاليداي HALLIDAY. M.A.K) ذلك بالشكل البياني الآتي:



إذا تتمثّل الإحالة السياقية أو النصية بإحالة عنصر لغوي إلى عنصر لغوي آخر سابقا كان أم لاحقا،أمّا فيما يخص الإحالة المقامية، فالعنصر اللغوي فيها يعود على عنصر غير لغوي، وعلى هذا الأساس، فإنّ الإحالة النصية(السياقية) تقوم بدور كبير في اتساق النص، مقارنة بالإحالة المقامية التي يكمن دورها في خلق النص باعتبارها تربط اللّغة بسياق المقام، مع العلم أنّها لا تساهم في اتساقه بصفة مباشرة لأنّ الإحالة المقامية تتمّ بين عنصر داخل النص، وعنصر آخر خارجه، لذلك يجب التعرّف على المواقف المحيطة بالنص للتمكّن من معرفة المحال إليه.

1-1- أدوات الإحالة:

إنّ الحديث عن الإحالة يتطلّب بالضرورة الحديث عن أدواته المختلفة، التي يعتمد عليها المتكلّم أو الكاتب لنص ما، قصد تحديد المحال إليه خاصة وأنّ وظيفة الإحالة تكمن في الربط بين عناصر النص، إذْ إنّه يكتمل النص عندما تتماسك أجزاؤه باعتماد الروابط الإحالية، التي تختلف من حيث مداها، ومجالها، فبعضها يقف في حدود الجملة الواحدة يربط عناصرها الواحد منها الآخر، وبعضها يتجاوز الجملة الواحدة إلى سائر الجمل في النص، فيربط بين عناصر منفصلة، ومتباعدة من حيث التركيب النحوي، ولكن الواحد منها متصل بما يناسبه أشدّ الاتّصال من حيث

1 – خطابي محمد، لسانيات النص مدخل إلى انسجام الخطاب، ص 17.

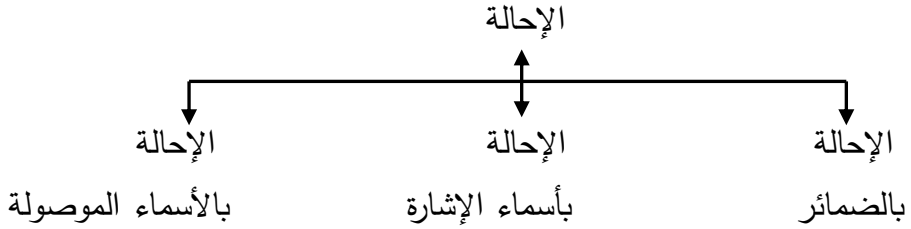
الدلالة، والمعنى، فالإحالة عامل يحكم النص كاملا في توازٍ[1]، فالنص الخالي من الروابط الإحالية أو لم يتمّ إدراجها بطريقة سليمة، يعني نص غير مترابط، وبالتالي عديم الدلالة.

هذا، وسيتضح دور الإحالة في الاتساق النص، من خلال تحليلنا لبعض النماذج المستخرجة الموجودة في المدونة الأولى، والثانية.

وكما هو معروف، فإنّ وسائل الإحالة متعددة، ومختلفة، ولقد حددها (هاليداي HALLIDAY. M.A.K) في ثلاثة أدوات وهي: الضمائر، الإشارة، وأدوات المقارنة[2].

ولكن، وإن كانت متعددة في اللّغة سنحاول نحلل ثلاث وسائل الإحالة وهي:

- الضمائر (العائدة).
- الأسماء الموصولة.
- أسماء الإشارة.



ويعود السبب في اختيار هذه الوسائل إلى كثرة تنوعها، وورودها في النص العربي على وجه الخصوص.

2- التحليل الكمي، والوظيفي للضمير العائد في نصوص المدونة الأولى، والثانية:

2-1- مفهوم الإحالة بالضمير:

تعد الإحالة بالضمائر بمختلف أقسامها، من بين أهم الوسائل الإحالية. ويرى (هاليداي HALLIDAY. M.A.K) أنّ هذه الضمائر تؤدي دورا هاما في اتساق النص، إذْ تقوم بالربط بين أجزاءه، وتصل بين أقسامه[3]، فالضمائر عبارة عن بنيات لغوية التي تعوّض الاسم العائد عليها، وهي بذلك تعبر عن الإضمار، ويقول (سيبويه) في هذا الصدد: « إنّما صار الإضمار

1 – الزناد الأزهر، نسيج النص، بحث فيما يكون به الملفوظ نصا، ص 124.

2 – خطابي محمد، لسانيات النص مدخل إلى انسجام الخطاب، ص 18.

3 – المرجع نفسه، والصفحة نفسه.

معرفة، وما تعني، وأنّك تريد شيئا بعدما تعلم أن ما يحدث قد عرف ما تعني، وما تعني، وأنّك تريد شيئا تعلّمه »[1]، وهي بذلك تُكوّن مع غيرها من الوسائل نسيجا نصيا، لذا إذا أظهرت الضمائر فأنّها لا تشير إلى أناس أو أشياء فقط، بل ترجع، وتشير إلى فقرات مذكورة فيما سبق[2]، وهذا معناه أن الضمير قد يحيل إلى كلمة في سياق معين، وقد يحيل إلى فكرة وردت فيما سبق، وهذا تفاديا للتكرار، واقتصادا في الجهد إذا كان النص شفاهيا. وعليه « يُعد الربط بالضمير بديلا لإعادة الذكر، أيسر في الاستعمال، وأدعى إلى الخفة، والاختصار. »[3]، ومن هذا المنطلق لابد للضمير من مرجع يعود إليه.

هذا وتنقسم الضمائر إلى قسمين وهما:

أ – ضمائر وجودية: وتتمثّل في ضمائر المتكلّم، أو المخاطب أو الغائب، وهي تدل على الذات مثل: أنا، أنت، هي، هن،... الخ.

ب – ضمائر ملكية: وتتمثّل في ضمائر المتكلّم، أو المخاطب أو الغائب، وهي تدل على الملكية مثل: بحثي، بحثك، بحثهم،... الخ.

واعتمد أغلبية علماء النص على دراسة ضمير الغائب كعنصر إحالة يعمل على اتساق النص، ومرجعهم في ذلك هو أن ضمائر الغياب تميل غالبا إلى شيء داخل النص، وتكون الإحالة نصية، ومن ثم تجبر المتلقي على البحث في النص عمّا يعود إليه الضمير، فيكون ذلك من قبيل الترابط النصي[4]، وقد تنبّه النحاة القدامى إلى هذه الفكرة، حيث إنّ (السكاكي) عرّف الضمير بقوله: « اعلم أنّ الضمير عبارة عن الاسم المتضمن الإشارة إلى المتكلّم، أو المخاطب، أو إلى غيرهما بعد سابق ذكره »[5]، وحتى الجرجاني نحى هذا النحو، إذْ يقول: « والإضمار، وضع الكلام وضعا يحتاج فيه إلى ما قبله»[6].

1 – سيبويه، الكتاب، تحقيق عبد السلام هارون، دار الكتب العلمية،، ط 3، بيروت، القاهرة، ج 1، 1988، ص 278.

2 – الفقي صبحي إبراهيم، علم اللغة النصي بين النظرية والتطبيق، ج 1، ص 162.

3 – البطاشي خليل بن ياسر، الترابط النصي في ضوء التحليل اللساني للخطاب، دار جديد للنشر والتوزيع،، ط 1، عمان، 2009، ص 167.

4 – عفيفي أحمد، دور الإحالة في الاتساق النصي، ص 25.

5 – السكاكي أبو يعقوب يوسف بن أبي بكر، مفتاح العلوم، دار الكتب العلمية، بيروت (دت)، ص 116.

6 – الجرجاني، دلائل الإعجاز، دار المعرفة، بيروت، 1978، ص 183.

وعليه تكتسب الضمائر أهميتها من خلال توظيفها لتنوب عن بعض الكلمات، أو الأفعال، أو الجمل، وهي بذلك تعمل على تنظيم النص شكلا، ومضمونا.

ويعد العائد عنصرا هاما من عناصر الاتساق، إذْ يعمل على اتساق النص، ويمكّن المتكلّم من الاقتصاد في جهده أثناء الكلام[1]، وهو بذلك يحقق الإحالة السياقية " Référence contextuelle"، ومن هنا فإنّ العلاقة التي يحققها العائد هي علاقة سياقية (داخلية)، ويعتبر عاملا مهما يعمل على إبعاد الغموض من الخطاب، وإيضاحه.

2-2- التحليل الكمي، والوظيفي للضمير العائد في نصوص المدونة الأولى:

اتضح لدينا من خلال تحليلنا لوثائق التلاميذ في المدونة الأولى، تمكّن معظم التلاميذ من الاستعمال الصحيح للعائد، حيث أنّهم أسندوا الضمير إلى صاحبه.

احتل أسلوب الإحالة بالضمير العائد أعلى مرتبة في نصوص المدونة الأولى، مقارنة بأسلوب الإحالة بالأسماء الموصولة، وأسماء الإشارة، حيث شكّل ما نسبته 72,42 % بمجموع 394 مرّة، بينما بلغ المجموع الكلّي الذي وُظّف فيه أسلوب الإحالة في نصوص هذه المدونة 544، كما يوضحه الجدول الآتي:

جدول رقم (13): تواتر ونسبة الضمير العائد في نصوص المدونة الأولى

المستوى / الإحالة	السنة السادسة أساسي	
	التواتر	النسبة
الضمير العائد	394	% 72,42

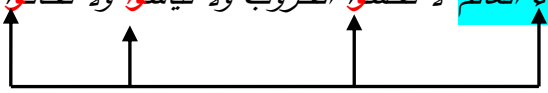
2-2-1- نماذج من الأمثلة عن العائد في نصوص المدونة الأولى:

- مع الأفعال:

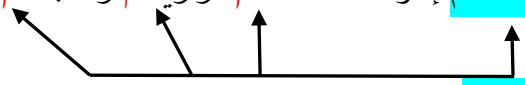
1. *يا أطفال أدعوكم إلى السلام إن الحرب شوهتكم وقتلتكم وشردتكم.*
2. *السلام هو أحسن لفظة يلفظها اللسان ويقدرها.*

1 - بن عروس مفتاح، الاتساق النصي، دراسة لظاهرة العائد في اللغة العربية، ص 8.

3. يا أبناء العالم لا تخشوا الحروب ولا تيأسوا ولا تخافوا.



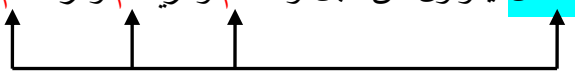
4. أطفال العالم إخواننا فلنساعدهم، ونؤيدهم ونشجعهم.



5. أطفال العالم شردهم الاستعمار وقتلهم ودمرهم دون رحمة.

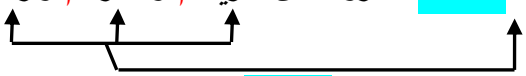
- مع الأسماء:

1. كم رأيت أطفال يموتون من أجل وطنهم وحريتهم وكرامتهم.



2. السلام كلمة صغيرة في مبناها عميقة في معناها.

3. الأطفال يعبرون عن حريتهم وأفكارهم وآرائهم.

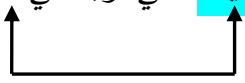


4. يوجد كثير من الأطفال يعانون من مشاكل في حياتهم ومعيشتهم.

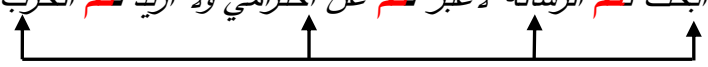
5. يا أطفال ضحوا بأنفسكم وحياتكم وأموالكم من أجل السلام

- مع الحروف:

1. السلام هو المعيشة التي توجد فيها متطلبات الحياة.



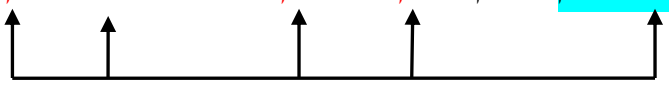
2. يا أطفال أبحث لكم الرسالة لأعبر لكم عن احترامي ولا أريد لكم الحرب.



3. أريد أن أرسل رسالة إلى أطفال العالم كله لكي أبرز لهم السلام وأن عليهم أن يصبروا.

4. هناك أطفال محرومين أقول لهم أنّهم في حرب عليهم أن يكافحوا.

5. *يا أطفال العالم السلام عليكم أكتب لكم رسالة أقول فيها عليكم بالصبر.*

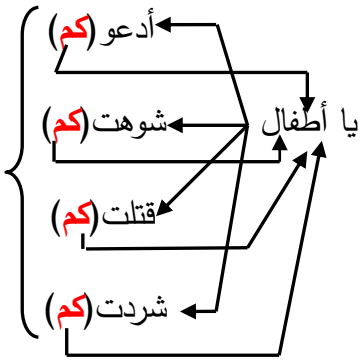


تظهر النماذج السابقة تمكُّن التلاميذ من الربط بين العائد، وسابقه بشكل صحيح، ويعدّ العائد من بين العناصر الأساسية في بناء النص، إذْ يعتبر عاملا من عوامل اتساق النص، وانسجامه، كما يعمل على اقتصاد جهد التلميذ، وتفادي التكرار، ولذلك فإنّ ظهوره في نصوص التلاميذ لدليل على قدرتهم على توظيف هذه الوسيلة اللّغوية، التي تتحكّم في إنتاج النصوص. ونلاحظ أنّ النماذج التي خصصناها لظاهرة العائد في الأفعال، تمكّن التلاميذ من إلحاق الفعل بالعلامة التي تناسبه.

- **تحليل النموذج الأول (مع الأفعال) :**

((يا أطفال أدعوكم إلى السلام إن الحرب شوهتكم وقتلتكم وشردتكم))

أحسن التلميذ عملية الربط، والجمع بين مجموعة من الجمل، من خلال العائد "**كم**" وهو بذلك تفادى التكرار، والإطناب، والركاكة في تعبيره، ويمكن تمثيل ذلك بالرسم البياني الآتي:



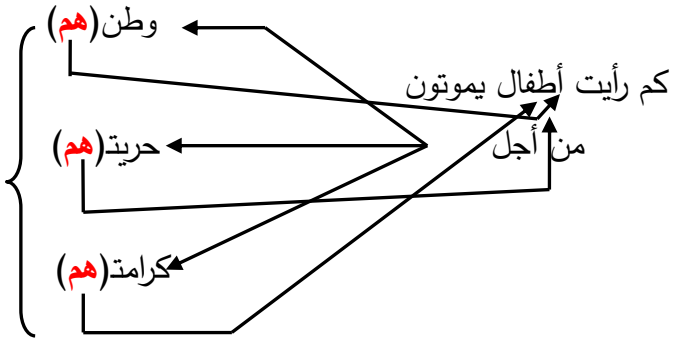
وهنا تظهر وظيفة العائد "**كم**" الذي من خلال تفادى التلميذ إنتاج نص من هذا القبيل: « يا أطفال أدعو(كم) = الأطفال، إلى السلام، إن الحرب شوهت(كم) = الأطفال، وقتلت(كم) الأطفال وشردت(كم) = الأطفال ».

إذا بتوظيف العائد "**كم**" نلاحظ ترابط الجمل، وتماسكها، و"**كم**" متعلق كما هو ظاهر بكلمة "أطفال" دون تكرار هذه الأخيرة.

- **تحليل النموذج الأول (مع الأسماء):**

((كم رأيت أطفال يموتون من أجل وطنهم وحريتهم وكرامتهم))

نلاحظ في هذا النموذج إسناد العائد إلى الاسم الذي سبقه ثلاث مرات بالضمير المخاطب المتصل "**كم**" تفاديا للتكرار، واقتصادا للجهد، وإيجازا للنص، فجاءت الجملة متماسكة، ومتناسقة، من خلال ربط اللاحق بالسابق، وسنمثّله بالرسم الآتي:



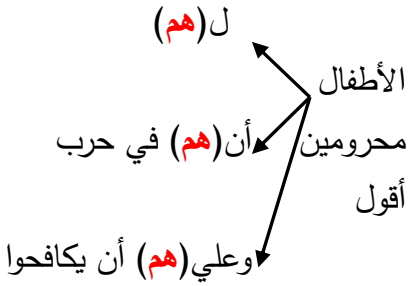
وكما هو موضّح في هذا النموذج تمّ تعويض كلمة "أطفال" بالضمير العائد عليها، وهو الضمير المتصل الغائب للجماعة ثلاث مرات، وهنا كذلك تفاديا للتكرار، والإطناب، والركاكة في التعبير، فالعائد "**هم**" تعلّق بالاسم الظاهر "أطفال"، وهذا استعمال سليم أو بالأحرى تركيب صحيح في طريقة بناء الجملة المترابطة، والمتناسقة.

- **تحليل النموذج الرابع (مع الحروف):**

((*هناك أطفال محرومين أقول لـهم أنّـهم في حرب عليهم أن يكافحوا.*))

أما فيما يخص النماذج التي أوردناها في قائمة الحروف، نرى أنّ العائد الذي أُلْحق بالحروف جعل الجمل نصا متناسقا، فمثلا في النموذج الرابع تم تعويض كلمة "أطفال" بالعائد "هم" أربعة مرات، وكما هو ظاهر، فإنّ هناك تطابق بين العائد، والاسم الذي عوّضه في الضمير المتصل "**هم**".

ويتجلى الأمر أكثر من خلال هذا الشكل البياني:



2-3- التحليل الكمي، والوظيفي للضمير العائد في نصوص المدونة الثانية:

احتل أسلوب الإحالة بالضمير العائد أعلى نسبة، إذا قارناها بأسلوب الإحالة، إذْ أنّه سجلنا نسبة 72,69 % بمجموع 442 حالة، وظفت فيها الإحالة بالضمير العائد، في حين بلغ المجموع الكلّي لأسلوب الإحالة 608 مرة. كما يوضحه الجدول الآتي:

جدول رقم (14): تواتر ونسبة الضمير العائد في نصوص المدونة الثانية

المستوى / الإحالة	السنة الخامسة ابتدائي	
	التواتر	النسبة
الضمير العائد	442	% 72,69

2-3-1 نماذج من الأمثلة للضمير العائد في نصوص المدونة الثانية:

- **مع الأفعال:**

1. ((*يا أطفال أخاطبكم، وأدعوكم إلى السلام*)).
2. ((السلام عمل جيد، كل الناس يحبونه ويفضلونه ويمجدونه)).
3. ((*يا أطفال لا يجب عليكم أن تتشاجروا بل يجب أن تتسامحوا وتتعاونوا، وتكونوا إخوة*)).
4. ((*يا أطفال يجب أن تعودوا إلى المدرسة وتكملوا الدراسة وأن تفرحوا عائلتكم*)).
5. ((*يجب أن نساعد أطفال فلسطين لأنّ اليهود عذبوهم، وقتلوهم، وحرمهم من حقوقهم*)).

- **مع الأسماء:**

1. ((*السلام لا يكون فيه خصومات بين أهلكم وأصدقاؤكم وإخوانكم*)).
2. ((*يجب أن نقدم لليتامى والمحرومين حقوقهم*)).
3. ((*يا أصدقائي أطلبوا من آبائكم، وكل شعبكم ورؤسائكم أن يوقفوا الحرب*)).
4. ((*يا أبناء فلسطين أنا معكم في كل مأساتكم، وظروفكم السيئة في بلادكم*)).
5. ((*إن الأطفال يريدون حريتهم، لتتغير حياتهم ومعيشتهم في بلادهم*)).

- **مع الحروف:**

1. ((*يا أطفال العالم أتقدم إليكم وأقول لكم كلنا نحن معكم*)).
2. ((يا أصدقائي السلام عليكم أرسلت إليكم هذه الرسالة لكي أطمئن عليكم)).
3. ((*كتبت رسالة قلت فيها السلام جميل وسلمت فيها على الأطفال*)).
4. ((*إن الحرب فيها مأساة كثيرة وفيها يعاني الأطفال*)).
5. ((*يا أطفال السلام أساسي به وستعيشون حياة جيدة، وبه ستنعمون إن شاء الله*)).

يظهر في النماذج التي تم استخراجها من مدونة تلاميذ السنة الخامسة توظيف العائد بصفة صحيحة، وتمّ الربط بين عناصر النص، خاصة أنّه تعد الإحالة الضميرية من أهم الوسائل التي تضمن استمرارية النص.

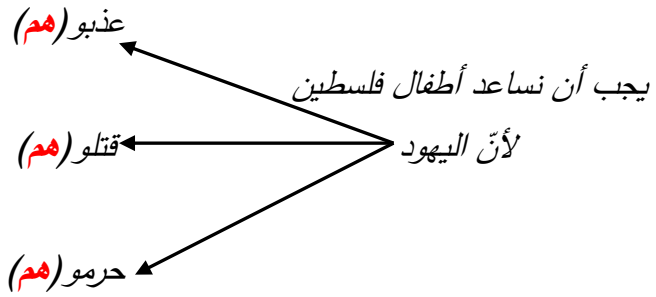
وهذا ما يتراءى لنا من خلال النماذج المذكورة أعلاه، فإذا تأملنا الجمل التي وظف فيها التلاميذ الإحالة بالضمير العائد يتضح تطابق الضمير مع العنصر الذي يحيل عليه.

- **تحليل النموذج الخامس مع الأفعال:**

((*يجب أن نساعد أطفال فلسطين لأنّ اليهود عذبوهم، وقتلوهم، وحرمهم من حقوقهم*)).

قام التلميذ في هذا النموذج بربط بين عناصر الجمل، حيث أنّه ذكر كلمة "أطفال" في أوّل النص، ثم قام بإسناد الأفعال إلى الضمير العائد "**هم**" الذي يعود على كلمة "أطفال"، وهو بذلك تفادى التكرار الذي يُسبّبُ الركاكة في التعبير، فلو أنّه ذكر كلمة "الأطفال" عدة مرات لتحصلنا على هذا النص: « *يجب أن نساعد أطفال فلسطين لأنّ اليهود عذبوا أطفال فلسطين، وقتلوا أطفال فلسطين وحرموا أطفال فلسطين من حقوق أطفال فلسطين* ».

تتضّح القيمة النصّية، والدلالية، في أسلوب الإضمار دون أن يكرّر التلميذ كلمة أطفال عدّة مرات، وعوّضها بالضمير العائد "**هم**" الذي جعل النص متماسكا، ومترابطا، وخاليا من الإطناب الذي يخلّ بنظام النص، وسنمثل لذلك بالرسم البياني الآتي:



- **تحليل النموذج الثالث مع الأسماء:**

((*يا أصدقائي أطلبوا من آبائكم، وكل شعبكم ورؤسائكم أن يوقفوا الحرب*)).

والكلام نفسه ينطبق على النماذج الواردة في قائمة الأسماء، ففي النموذج الثالث تتجلّى وظيفة الضمير العائد "**كم**" الاتساقية، الذي يُحيل في الجملة الآتية إلى كلمة "أصدقائي"، وهي عبارة عن آلية لغوية تؤدي إلى ربط الجملة الثانية بالجملة الأولى، وعلى هذا الأساس تتشكل أجزاء النص التي تساعد القارئ على استيعاب مضمونه. فالإحالة الضميرية تساهم في ربط أجزاء النص، وبالتالي الوصل بين الأفكار دون تكرار العناصر اللّغوية نفسها، ويمكن تمثيل النموذج الثالث الرسم البياني الآتي:

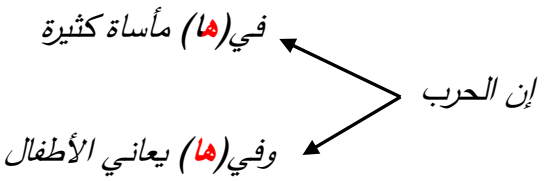
لقد أكّد علماء النص على أهمية الإحالة بالضمير، لذلك أولوه اهتماما خاصا، فالدور الفعّال الذي يلعبه أسلوب الإضمار يظهر من خلال توجيه النص توجيها سليما نحويا، ودلاليا.

- **تحليل النموذج الرابع مع الحروف:**

((*إن الحرب فيها مأساة كثيرة وفيها يعاني الأطفال*)).

وإذا عدنا إلى النموذج الرابع من الأمثلة التي خصصناها لقائمة الحروف، فإنّ التلميذ قام بربط الجملة الثانية بالجملة الأولى بفضل الضمير العائد "**ها**" الذي أغنى عن ذكر كلمة الحرب مرتين، والمعنى واضح بتماسك أجزاء عناصر الجملة.

ويمكن أن نمثل بالرسم البياني الآتي:



3 – التحليل الكمي، والوظيفي لأسماء الإشارة في نصوص المدونة الأولى، والثانية:

يبنى النص على أساس أنّه كتلة مترابطة الأجزاء، والعلاقات اللّغوية هي التي تجسد ترابط هذه الأجزاء لأنّ « لا تضم في الكلم، ولا ترتيب حتى يتعلق بعضها على بعض، ويبنى بعضها على بعض، وتجعل هذه بسبب من تلك »[1]، وعلى هذا الأساس تتشكل العلاقة الاتساقية.

3–1– مفهوم أسماء الإشارة:

تعدّ أسماء الإشارة من بين الوسائل الإحالية التي تجعل النص متسقا، والسبب في ذلك يعود إلى استحضار عنصر متقدّم، وبالتالي تكمن أهميتها في ربط عنصر لاحق بعنصر سابق، لأنّ مثل هذه الأدوات الإحالية تُجبر المتلقي على البحث عن معناها في مكان آخر، وتحيل عادة أسماء الإشارة إلى ما هو داخل النص، وهي بذلك من الألفاظ المبهمة، ويعدّ سيبويه من بين النحاة الذين أطلقوا عليها هذا الاسم، إذْ يقول: « الأسماء المبهمة: هذا، وهذان، وهذه، هاتان، وهؤلاء، وذلك، وذانك، وتلك، وتانيك، وتيك وأولائك ».[2]، أمّا الرضي الاستربادي فإنّه يرى أنّ: « الأصل ألاَّ يُشَارَ بأسماء الإشارة إلاّ إلى مُشاهَدْ محسوس قريب أو بعيد فإن أُشير بها إلى محسوس غير مشاهد، نحو « ***تلك الجنة*** » (مريم 63) فلتصبره كالمشاهد، وكذلك إن أشير بها إلى ما يستحيل إحساسه، ومشاهده نحو: « ***ذالكم*** *الله* » (يونس 3)» [3].

تلعب أسماء الإشارة دورا بارزا في ترابط الجمل، والمقاطع، ممّا يساعد على بناء النص، باعتبارها واحدة من بين العناصر الإحالية المحققة للاتّساق النصي إذْ إنّ « اسم

1 – الجرجاني عبد القاهر، دلائل الإعجاز، ص 44.

2 – سيبويه، الكتاب، ج2، ص 77.

3– الاستربادي الرضي محمد بن الحسن، شرح الرضيّ على الكافية، تحقيق يوسف حسن عمر، مؤسسة الصادق للطباعة والنشر، طهران، ط2، (دت)، ص 472.

الإشارة يستعمل استعمال الروابط، فينقل معنى ما يسبقه إلى معنى ما يلحقه، ويكون بديلا عن مفرد، أو جملة، أو عن نص»[1].

إنّ الإحالة الإشارية تعمل على بناء الترابط النصي، وحتىّ النحاة القدامى تفطنوا إلى هذه النقطة، وجعلوا أسماء الإشارة في قائمة روابط الجملة، ولقد اِسْتَشْهَد (ابن هشام) بالآيتين الكريمتين: « *والذين كذبوا بآياتنا، واستكبروا عنه، أولئك أصحاب النار*»' وكذلك «و الذين آمنوا، وعملوا الصالحات لا تُكلّف نفسٌ إلا وسْعَهَا أولئك أصحاب الجنةِ ».[2]

إذا تقوم الإحالة بأسماء الإشارة على أساس تحقيق الربط بين أجزاء النص الواحد لغرض تحقيق الانسجام بين وحداته، حتىّ وإن كانت متباعدة « لأنّها تعبر عن علاقة بين العبارات، والكلمات، والأحداث....، وعنصر الإحالة لا يملك في اللّغة دلالة مستقلة، وإنّما يتضمنها من خلال عودته إلى عنصر نصي مذكور في الخطاب »[3]، شرط أن يتحقق الترابط الدلالي المعنوي من خلال التطابق الذي يجب أن يكون بين العناصر الإحالية، أو ما يسمى التماسك النصي من الناحية الدلالية هذا من جهة، ومن جهة ثانية يشير ضمير الإشارة إلى مضمون ما تقدم من قول، أو حدث فيكون الضمير تلخيصا أو تكثيفا لهذا القول، وذلك الحدث تجنبا للإطناب، والإطالة بإعادة القول فيه[4].

ونشير في الأخير أن أسماء الإشارة تحيل إلى أشياء متعددة في نص معيّن، وتجري في مستوى الجملة الواحدة. ولهذا تعتبر أسماء الإشارة كعناصر لغوية محققة للاتساق النصي، وبالتالي تماسكه، وانسجامه.

3-2- التحليل الكمي، والوظيفي للإحالة بأسماء الإشارة في نصوص المدونة الأولى:

لقد أظهرت الدراسة التحليلية ارتفاع نسبة ورود أسماء الإشارة في نصوص تلاميذ السنة السادسة أساسي، إذْ تمكّنا من استخراج ما يقارب 101 اسم إشارة بنسبة 18,56%، من المجموع الكلّي الذي يقدّر بـ 544 مرّة.

1 – بحيري سعيد حسن، دراسات لغوية تطبيقية بين العلاقة والدلالة، ص 145.

2 – ابن هشام الأنصاري، مغني اللبيب عن كتب الأعاريب، ص 178 ص 179.

3 – بوقرة نعمان، مباحث في اللسانيات النصية، مكتبة الآداب، القاهرة، ط1، 2005، ص 50.

4 – تمام حسان، البيان في روائع القرآن، دراسة لغوية أسلوبية للنص القرآني، ج2، عالم الكتب، ط1، القاهرة، 1993، ص 537.

ولقد تمثلت أسماء الإشارة المستعملة في المدونة الأولى فيما يأتي: (هذه، ذلك، هذا، تلك، هناك)، وتجدر الإشارة إلى أنّ، "هذه، وذلك" هي أكثر الأسماء توظيفًا من قبل التلاميذ مقارنة بالأسماء الأخرى. ويمكن توضيح ذلك من خلال الجدول الآتي:

جدول رقم (15): تواتر ونسبة الإحالة بأسماء الإشارة في نصوص المدونة الأولى

المستوى / الإحالة	السنة السادسة أساسي	
	التواتر	النسبة
أسماء الإشارة	101	% 18,56

3-2-1 نماذج من الإحالة بأسماء الإشارة في المدونة الأولى:

1. ((*الحرب آفة كبيرة و* **هذه** *الحرب دمرت كل شيء*)).
2. ((*أدعوكم إلى السلام والحرية والأمن لتفادي الحروب والعداوة و* **ذلك** *من أجل سلامتكم*)).
3. ((*أوصانا الرسول صلى الله عليه وسلم بنشر السلام وحتى الله تعالى أوصانا* **بذلك** *ويجب علينا تطبيق* **ذلك**)).
4. ((*يا أطفال العالم سنتحدوا ونتعاونوا لتحقيق السلام وأنا أتمنى* **ذلك** *وهذا يجب أن يكون روح التضامن والتعاون*)).
5. ((*أدعوكم إلى السلام أنتم أطفال العالم إذا أنتم تعيشون في حرية فـ***هناك** *أطفال آخرين يعانون معانات شديدة*)).
6. ((*تعيش بلدان كثيرة في حروب فيها موت، وخراب، وتشرد و***تلك** *الحالة أثرت على الأطفال*)).

- **تحليل بعض النماذج**

بالنسبة **للنموذج الأول**: فإذا أوّلنا الجملة فستصبح على هذا الشكل: الحرب آفة كبيرة والحرب الحرب « بتكرار كلمة الحرب مكان هذه – آفة كبيرة حيث إن إعادة كلمة الحرب مرتين معناه التأكيد على الحرب، وتفاديا للتكرار تمت الاستعانة باسم الإشارة هذه، وهذا طبعا أدّى إلى الربط بين أجزاء الجملة لتحقيق مبتدأ التلاحم في النص.

أدّى اسم الإشارة " **ذلك**" في **النموذج الثاني** دور الإحالة للبعيد، حيث أشار إلى الجملة كلّها، وهي « أدعوكم إلى السلام والحرية والأمن لتفادي الحروب والعداوة و"**ذلك**" من أجل سلامتكم ».

نفس الشيء بالنسبة **للنموذج الثالث**، قام اسم الإشارة «**ذلك**»، الذي ورد مرتين « *أدعوكم إلى السلام والحرية والأمن لتفادي الحروب والعداوة و"**ذلك**" من أجل سلامتكم*» بدور الربط بين الجانب الدلالي، والمعنوي بين الجملتين فالجملة الأولى جسدت محتوى تبليغي يتمثل فيما يأتي « أوصانا الرسول صلى الله عليه وسلم بنشر السلام وحتى الله تعالى أوصانا ب**ذلك**، والمحتوى التبليغي الآخر يتمثل فيما يلي: ويجب علينا تطبيق ذلك» وتقدير الجملة هو: « *أوصانا الرسول صلى الله عليه وسلم بنشر السلام وحتى الله تعالى أوصانا بنشر السلام ويجب علينا تطبيق نشر السلام* ».

وحتى يتفادى التلميذ التكرار، والإطناب تحاشى استعمال التركيب « *أوصانا الرسول صلى الله عليه وسلم بنشر السلام* »، والتركيب « *حتى الله تعالى أوصانا* »، واسم الإشارة «**ذلك**» هو الذي أدّى هذا الغرض، وهذا من خلال الإحالة القبلية حيث أنّه تتعلق بعض العناصر اللّغوية ببعضها الآخر.

أما فيما يخص **النموذج الرابع**، فلقد قام العنصر الإحالي الإشاري «**هذا**» بالربط بين جملتين بإحالة قبلية، وبهذه الطريقة تجنب التلميذ إعادة نفس العناصر اللّغوية فاسم الإشارة «**هذا**» قام بتعويضها، ولولاه لكان تقدير الكلام: « *يا أطفال العالم سنتحدوا ونتعاونوا لتحقيق السلام وأتمنى «**ذلك**» نتحدوا ونتعاونوا لتحقيق السلام يجب أن يكون، روح التضامن، والتعاون* ». فالإحالة كامنة داخل متن النص إذْ أنّه تمّ إدراج المُشار إليه قبل اسم الإشارة، وبهذه الطريقة يتمّ التماسك بين أجزاء النص.

والجدير بالذكر هو أنّه عندما يأتي اسم الإشارة في أول النص، أو في منتصفه فإنّه يشير إلى الإحالة القبلية، ودوره في هذه الحالة هو تفادي التكرار لما سبق ذكره.

وكما هو معروف فإنّ بعض أسماء الإشارة تقسّم حسب الظرفية المكانية مثل هنا، وهناك، وتستعمل للإشارة إلى مكان معين، **والنموذج الخامس** يجسّد ذلك فالتلميذ في هذا المثال أراد أن يثير انتباه الشخص الذي وُجهت له الرسالة من خلال تذكيره بأنّه حتى وإن تواجد بعض الأطفال في بلدان يعمها السلام فالبعض الآخر يعيشون في حروب، ولقد أشار

إلى ذلك باستعمال اسم الإشارة «**هناك**»، الذي يحيل إلى المناطق غير الآمنة في العالم، ومع ذلك يعيش فيها أطفال كثيرون، وتقدير الجملة معا: ((*أدعوكم إلى السلام أنتم أطفال العالم إذا أنتم تعيشون في حرية فتوجد بعض المناطق في العالم يعيش أطفال آخرين يعانون معاناة شديدة*)).

وحتى في **النموذج السادس** نرى بأن اسم الإشارة «تلك» الذي يجسّد المسافة القريبة حقق الإحالة القبلية ((*تعيش بلدان كثيرة في حروب فيها موت، وخراب، وتشرد و**تلك** الحالة أثرت على الأطفال*))، إذ يُحيل إلى الجزء الثاني من الجملة، والمتمثل في « موت، خراب، وتشرد »، وبالتالي فالإحالة تمت في متن النص، إذْ إن المشار إليه سبق اسم الإشارة، وهذا من خاصيته تجنب التكرار هذا من جهة، ومن جهة ثانية تتجسد ظاهرة تلاحم أجزاء النص.

وفي الأخير نشير إلى أنّه لم نسجل أي إجراء خاطئ في استعمال أسماء الإشارة من قبل التلاميذ في كل المدونة الأولى، وهذا دليل على إتقانهم أسلوب الإحالة بأسماء الإشارة بمختلف أنواعها.

3-3- التحليل الكمي، والوظيفي للإحالة بأسماء الإشارة في نصوص المدونة الثانية:

من خلال تحليلنا لمدونة تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي تمكّنا من استخراج عددا لا بأس به من أسماء الإشارة، والمتمثلة فيما يأتي: هذه، هذا، ذلك، هؤلاء، هناك، إذْ أنّها وردت 106 مرة من المجموع الكلّي لأدوات الإحالةالنصيةالتي بلغ عددها 608 مرة، وهذا ما شكل ما نسبته 17,43%. ويمكن توضيح ذلك من خلال الجدول الآتي:

جدول رقم (16): تواتر، ونسبة الإحالة بأسماء الإشارة في نصوص المدونة الثانية

المستوى / الإحالة	السنة الخامسة ابتدائي	
	التواتر	النسبة
أسماء الإشارة	106	%17,43

3-3-1- نماذج من الإحالة بأسماء الإشارة في المدونة الثانية:

1. ((*يا أصدقاء أرسل لكم رسالة وأرجو أن تعجبكم **هذه** الرسالة*)).
2. ((*المسلم لا يمنع أخيه المسلم من السلام والحرية ولا يحق لأحد أن يفعل **هذا***)).

3. ((*صحيح أنني قمت ببعض الأعمال السيئة ولا أكذب عليكم إن قلت لكم أنني ندمت على* **ذلك**)).
4. ((*لقد شاهدت في التلفاز الكثير من الأطفال المصابين بالمرض ويشتكون من الجوع وهم محرومون من الدراسة* **لذلك** *أدعوكم أن تكونوا إخوة وأصدقاء أوفياء*)).
5. ((*في العالم حروب كثيرة و* **هناك** *أطفال يعيشون محرومين منكل شيء*)).
6. ((*الحروب كثيرة في العالم والضحية الأولى* **هم** *الأطفال، أكتب رسالة لأقول لرؤساء العالم أن ينشروا السلام لأنّ* **هؤلاء** *الأطفال محرومين من حقوقهم*)).

إن النماذج المذكورة أعلاه تحيل إلى العلاقات التي ساهمت في الربط بين العناصر الداخلية للنص، وبالتالي التماسك الدلالي لهذا الأخير، ولذلك يمكن اعتبار أدوات التي تسهم في التماسك النصي كآلية أساسية للنصية.

ففي النموذج الأول ((*يا أصدقاء أرسل لكم رسالة وأرجو أن تعجبكم* **هذه** *الرسالة*))، يتبيّن أن اسم الإشارة «**هذه**» تشير إلى كلمة الرسالة الواردة في بوابة الجملة، وبما أن اسم الإشارة تفتقر إلى الدلالة عندما يَرِدُ لوحده فإنّ الاسم الظاهر الذي يليه يوضّحه فاسم الإشارة في هذا النموذج اعتمد على المرجع السابق (الرسالة)، وهذا الأمر ساهم في الربط بين الجملتين، هنا يكمن الدور المسند لأسماء الإشارة.

أمّا في يخص **النموذج الثاني** (*المسلم لا يمنع أخيه المسلم من السلام والحرية ولا يحق لأحد أن يفعل* **هذا**)، فاسم الإشارة «**هذا**» ناب عن كل الجملة الآتية: (المسلم لا يمنع أخوه المسلم من السلام والحرية))، ولولا اسم الإشارة التي أحال إلى سابق لكان تقدير الجملة: (المسلم لا يمنع أخوه المسلم من السلام والحرية، ولا يحق لأحد أن يمنع أخوه المسلم من السلام والحرية)، وهنا يتجلّى دور الإحالة القبلية باسم الإشارة الذي يُغْنِي عن تكرار نفس عناصر الجملة.

أما في **النموذج الثالث والرابع** فلقد جرت الإحالة القبلية أيضا، حيث أحال اسم الإشارة ذلك في النموذجين إلى جملة سابقة، وبمقتضاه لا يتمّ إعادة نفس العناصر ممّا يؤدي إلى حشو، وإطناب حيث أنّه تضمن اسم الإشارة « **ذلك**» كرابط بين الجملتين طلبًا للاختصار، وتفاديًا للتكرار، وتحقيقًا للاتساق.

فإذا أوّلنا **النموذج الثالث** (*صحيح أنني قمت ببعض الأعمال السيئة ولا أكذب عليكم إن قلت لكم أنني ندمت على* ***ذلك***) دون اسم الإشارة، فتقدير الكلام سيكون على الشكل الآتي: (صحيح أنني قمت ببعض الأفعال السيئة، ولا أكذب عليكم إن قلت لكم أني ندمت لأنّني قمت بالأعمال السيئة)، وتقدير الكلام في **النموذج الرابع:** (لقد شاهدت في التلفاز الكثير من الأطفال المصابين بالمرض ويشتكون من الجوع وهم محرومون من الدراسة، ولأنّ الكثير من الأطفال المصابين بالمرض، ويشتكون من الجوع، وهم محرمون من الدراسة، أدعوكم أن تكونوا إخوة وأصدقاء أوفياء إذْ تتصف الإحالة باسم الإشارة "**ذلك**" بصفة الإغناء عن ذكر نفس العناصر اللّغوية من خلال العلاقة المعنوية القائمة بينها يجب فقط الرجوع إلى ما يشير إليه من أجل تأويلها.

ويتبين ممّا سبق أن اسم الإشارة «**ذلك**» ربط بين جملتين، وهما بذلك متماسكين بفعل ترابط عناصرها شكلا، ومضمونا، وتجسّد دوره كذلك في الإحالة القبلية التي تحيل على كلام سابق، وربطه بكلام لاحق، وكما يتراءى لنا فلقد تنوّع استخدام أسماء الإشارة في كتابات التلاميذ حيث ورد اسم الإشارة "**هناك**"، الذي يستعمل للإشارة إلى مكان بعيد، ويستعمل كذلك لغرض ربط الجزء اللاحق بالجزء السابق، وهذا يؤدي طبعا إلى اتساق النص. واسم الإشارة "**هناك**" في النموذج، أحال إلى كلام سابق، ووظيفته تكون في تفادي تكرار نفس العناصر، وهذا من شأنّه أن يحل بنظام النص، فالعنصر "**هناك**" يشير إلى تواجد أطفال كثيرون يعيشون في مناطق تعيش حالة حرب، وباستبدال هذه العبارة بـ "**هناك**" تحوّلت جملتان إلى تركيب موحد يتسم بالاتساق النصي، الذي حقّقه هذا العنصر اللغوي، والعناصر اللّغوية الأخرى التي تضمن استمرارية النص، والأمر نفسه بالنسبة للنموذج الأخير فلقد ورد فيه العنصر الإشاري هؤلاء، وهو بصيغة الجمع للإشارة إلى مقطع سبق ذكره، وهو بذلك شكل إحالة قبليته، ولم يكتف التلميذ في هذا التركيب باستحضار اسم الإشارة هؤلاء بل فإنّه اتبعه بالاسم الظاهر الذي يشير إليه، وهو في هذا النموذج (الأطفال)، وبهذه الطريقة استند لاسم الإشارة "**هؤلاء**" دورين هامين يمكن الأول في الربط بين عناصر القول لتحاشي التكرار، والإطناب، وبالتالي يتحقق التلاحم، والتماسك في النص بينما يكمن الأمر الثاني في إحالة هذا العنصر إلى الجانب الدلالي:

4 – التحليل الكمي، والوظيفي للأسماء الموصولة في نصوص المدونة الأولى، والثانية:

تعتبر الأسماء الموصلة وسيلة من وسائل الإحالية المساعدة على الاتساق النصي، إذْ تُدرْج ضمن قائمة معوّضات الأسماء في النص مثلها مثل الضمائر، وأسماء الإشارة، ومن هنا يظهر دورها الفعال في إنتاج النص لأنّها يؤدي وظيفة الربط اللغوي، والدلالي بين الكلام السابق، واللاحق تجنبا للتكرار الذي يخل بالمعنى العام للنص.

4-1- مفهوم الأسماء الموصولة:

تسير كل لغة وفق النظام الخاص بها فكل جملة تحمل معنى دلاليا، وبالتالي فهي تقتضي ائتلاف المعاني الجزئية داخلها عن طريق العلاقات النحوية إلى تربيط بينها، وتجعلها كل موحد، والأسماء الموصولة من ضمن الألفاظ التي تحقق هذه العلاقات.

والموصول الاسمي هو الذي « لا يتمّ بنفسه، ويفتقر إلى كلام بعده تصله به ليتمّ اسما، فإذا تم بعده أصبح حكمه حكم سائر الأسماء التامة، وحينها يُعرب حسب موقعه من الجملة »[1]. وهذا معناه أنّه يجب أن تربطه به صلة تشتمل على ضمير لتحقيق الإحالة حتى يتجلى للسامع فهم ما يقصده المتكلّم، ولهذا جاء الاسم الموصول للربط بين الشيئين كقول القائل: « مررت بزيد الذي أبوه فلان»، فقد وصل الاسم الذي بين الخبرين: «المرور بزيد وكون فلان أباه» [2] وعلى هذا الأساس تعتبر الأسماء الموصولة من بين العناصر اللّغوية التي تربط بين جملتين بشرط أن تشتمل صلته على رابط يطابقه، لذلك يرى حسن عباس، أن الموصول الاسمي « اسم غامض مبهم يحتاج دائما لتعيين مدلوله، وإيضاح المراد منه إلى أحد شيئين إما جملة أو شبهها »[3] وتسمى هذه الجملة بالصلة، وهي التي تذكر بعد الاسم الموصول فيتمّ بها معناه، ويقول ابن جني في هذا الصدد: « اعلم أن هذه الأسماء الناقصة إنما لا تتم إلا بصلتها لأنّها مع صلتها بمنزلة اسم واحد، والاسم الواحد لا يتمّ ببعض حروفه دون بعضها، ولا يدخل تحته معنى مفهوم، ولا تقع به فائدة، وكذلك هذه الأسماء ما لم تتم بصلاتها لا تفيد »[4]، والغرض من هذا هو إيضاح الاسم

1 – ابن يعيش، شرح المفصل، ج3، ص 101.

2 – الجرجاني عبد القاهر، دلائل الإعجاز، ص 200.

3 – عباس حسن، النحو الوافي، ج1، دار المعارف، القاهرة، د.ت، ص 341.

4 – ابن جني أبو الفتح عثمان، السمع في اللغة العربية، تحقيق حامد المؤمن، مكتبة النهضة العربية، بيروت، 1985، ص 91.

الموصول، وإزالة اللبس عنه بحكم أن دلالته ناقصة، ولا تتضح إلا إذا وصلت بالصلة.

هذا، وتنقسم الأسماء الموصولة إلى قسمين وهما:

أ- الأسماء الموصولة الخاصة، وتشمل: الذي، التي، اللذان، اللتان، والذين، الأولى، واللاتي، اللائي، وهي تؤدي إلى التماسك النصي.

ب- الأسماء الموصولة المشتركة، وتشمل: من، وما، وأي، وأل، وذو، وذا. وهي لا تؤدي إلى التماسك على اعتبار أنّها ترد بمفردة واحدة لكل الموجودات[1] .

فالاسم الموصول من الأدوات التي تعمل على التحام العناصر اللّغوية، ولذلك أدرجه علماء النص ضمن قائمة الألفاظ المحققة للبنية الإحالية الموصولية، لأنّها تضمن الترابط الشكلي، والدلالي للنص ففي المثال الآتي:

((*أعجبني الكتاب* ***الذي*** *أشتريته البارحة*))، يتضح لدينا نوعين من الترابط، فالاسم الموصول «**الذي**» ربط بين الجملة الأولى ((أعجبني الكتاب))، والجملة الثانية ((أشتريته البارحة))، وهي عبارة عن جملة الصلة بضميرها العائد على الاسم الظاهر «الكتاب»، وبفضل هذه الإحالة الموصولية اتّضح أنّ الكتاب المقصود هو الذي تمّ شراؤه البارحة، والاسم الموصول هو الذي حقّق الترابط الدلالي،أمّا الترابط الشكلي فلقد تحقق بفعل العلاقة الرابطة بين الاسم الموصول، وصلته، ويمكن توضيح ذلك بالشكل الآتي:

أعجبني الكتاب ***الذي*** *اشتريته البارحة*

المحال إليه ← الاسم ← صلة الموصول

الموصول

إذا تؤدي الأسماء الموصولة عامة وظيفة الاتساق النصي حيث تربط بين أجزاء الجملة، كما أنّها تربط بين مقاطع مختلفة من النص، وبالتالي يتحقق الاتساق النصي بفعل الإحالة التي تحققها الأسماء الموصولة، فتربط بين ما قبلها، وما بعدها.

1 – عفيفي أحمد، دور الإحالة في الاتساق النّصي، دراسة في نحو النص، ص 28، 29.

تعتبر الأسماء الموصولة كحلقة وصل بين تركيبين يتمّ الربط بينهما لتحاشي التكرار، والإطناب الذي يخل بنظام اللّغة، وبالتالي تتحقق استمرارية النص، وتناسقه، فالاتساق يتجلى عند الاستعمال الصحيح للعناصر اللّغوية التي تتآلف فيما بينها على مستوى الجملة، وعلى مستوى المقاطع، وأخيرا على مستوى النص ككل.

4-2- التحليل الكمي، والوظيفي للإحالة بأسماء الموصولة في نصوص المدونة الأولى:

إن العلاقة العائدية التي تحققها الأسماء الموصولية جعلت كتابات تلاميذ السنة السادسة أساسي متناسقة، حيث أنّه كانت أغلبية التراكيب التي وظّف فيها أسلوب الوصل سليمة، ولكن الدراسة الإحصائية أظهرت عدم ارتفاع نسبة استعماله مقارنة بإحالة الضميرية، والإحالة الإشارية.

ولقد قاربت نسبة ورود الأسماء الموصولة في كتابات التلاميذ 9% من المجموع الكلّي المتمثل في 49 مرة، وكما هو ظاهر فإنّ النسبة منخفضة بمعنى أنّه لم يعتمد التلاميذ كثيرا على استعمال الإحالة بالأسماء الموصولة في كتابتهم. وهذا ما يتبيّن من خلال الجدول الآتي:

جدول رقم (17): تواتر، ونسبة الإحالة بالأسماء الموصولة في نصوص المدونة الأولى

المستوى / الإحالة	السنة السادسة أساسي	
	التواتر	النسبة
الأسماء الموصولة	49	% 9

4-2-1- نماذج من البنية الإحالية للأسماء الموصولة في المدونة الأولى:

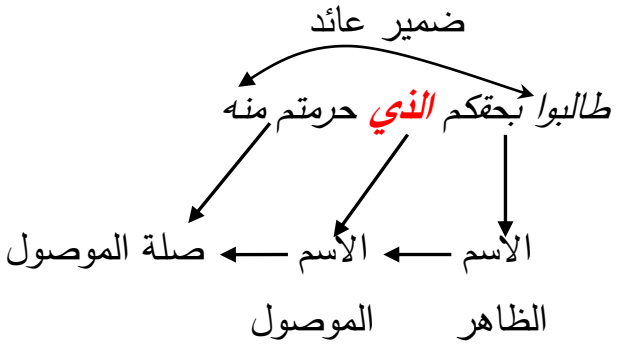
1. ((*طالبوا* بحقكم **الذي** حرمتم منه)).
2. ((أنا لم أتحمل الأحداث **التي** يعيشها الإفريقيون والفلسطينيون)).
3. ((أنّهم في حروب **التي** لم تتركهم يعيشون في سلام وحرية)).
4. ((أنا بدوري شاهدت الظلم **الذي** تواجهه البلدان المحتلة)).
5. ((أصدقائي **الذين** لم أراهم بعد أدعوكم إلى السلام)).

يبدو من خلال هذه النماذج التطبيق الصحيح لأسلوب الوصل في كتابات التلاميذ حيث تم الربط بين جملتين باسم موصول، كما تضمّن هذا الأسلوب جملة الصلة التي تتبع الاسم الموصول الذي لا يؤدي وظيفته إلا بها، واستعمل التلاميذ في كتابتهم ثلاث أسماء موصولة وهي: "التي، والذي"، حيث كانت نسبة توظيفها مرتفعة، مقارنة بالاسم الموصول الثالث وهو "الذين" الذي تواتره منخفض جدا.

- تحليل النموذج الأول:

((*طالبوا بحقكم **الذي** حرمتم منه*)).

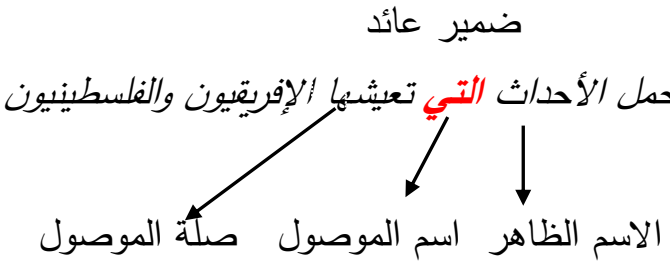
في هذا النموذج، الإحالة استعملت بواسطة الاسم الموصول «**الذي**» إضافة إلى صلة الموصول، وكما هو واضح فإنّ هناك تطابق بين الاسم الموصول "الذي"، والاسم الظاهر الذي يشير إليه، وهو «حقكم» كما لم يتغاضَ التلميذ عن إدراج جملة صلة الموصول، إذْ بها يكتمل المعني، ويمكن تمثل ذلك بالشكل الآتي:



- تحليل النموذج الثاني:

((*أنا لم أتحمل الأحداث **التي** يعيشها الإفريقيون والفلسطينيون*)).

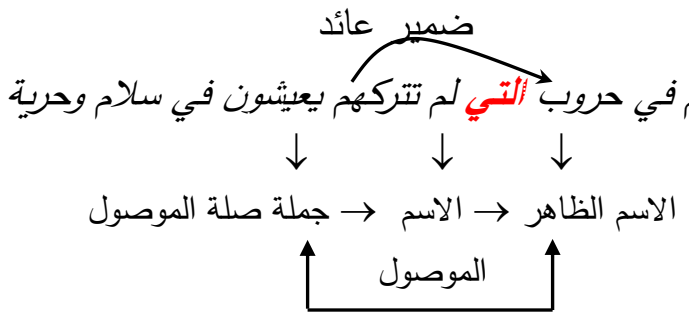
وفي النموذج الثاني تتجسّد الفائدةالنصيةالتي جاء بها الاسم الموصول «**التي**» حيث أنّه ارتبط بجملة الصلة الذي تفسره، وتزيل عنه الإبهام ف «**الذي**» التي تعود على كلمة «الأحداث»، ثم إن الضمير العائد «**ها**» المتصل بجملة الصلة عائد على اسم الموصول ورابط بينهما، وكما نرى فإنّ هناك تطابق بين الضمير، والاسم الذي يعود عليه، ونستوضح ذلك بالشكل البياني الآتي:



- **تحليل النموذج الثالث:**

((*أنّهم في حروب التي لم تتركهم يعيشون في سلام وحرية*)).

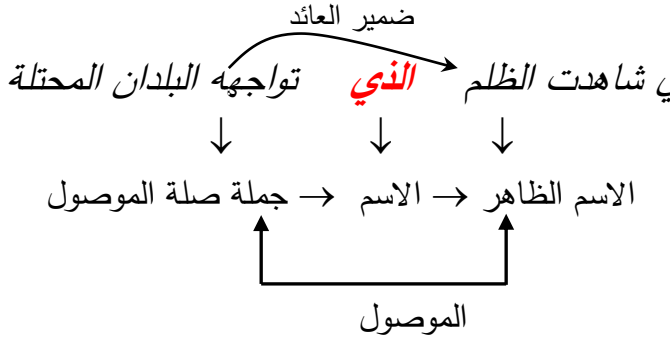
وفي النموذج الثالث، فالإحالة تمت عن طريق الاسم الموصول، وصلته، والضمير العائد، إذْ أحال الاسم الموصول "التي" الكلمة « حروب»، وأحال إليها الضمير العائد، مشكلا بذلك إحالة داخلية إلى كلام سبق ذكره حتى لا يتكرر هذا الأخير، وكما هو ظاهر فإنّ هناك تطابق بين الاسم الموصول، والاسم الذي عوّضه، كما يبرز في الشكل الآتي:



- **تحليل النموذج الرابع**

((*أنا بدوري شاهدت الظلم الذي تواجهه البلدان المحتلة*)).

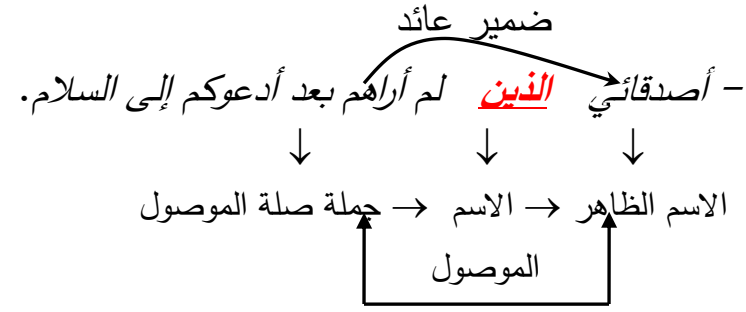
اعتمد التلميذ في هذا النموذج على الاسم الموصول «**الذي**» كبديل للاسم الظاهر «الظلم»، وحتى لا يتكرر جاءت جملة الصلة لإيضاح المعنى، وإزالة الغموض، وإذْ بها تكتمل دلالة اسم الموصول، الذي يكون دائما بحاجة إلى صلة، وعائد، وكما نرى فإنّه ليست هناك أي مخالفة لمبدأ أسلوب الوصل كما هو ظاهر في الشكل الآتي:



- **تحليل النموذج الخامس:**

((*أصدقائي* ***الذين*** *لم أراهم بعد أدعوكم إلى السلام*)).

أحال الاسم الموصول «**الذين**» إلى الاسم الظاهر كلمة «أصدقائي»، وحتى يكتمل المعنى باعتبار الاسم الموصول مبهم جاءت بعده جملة الصلة بعائدها حتى يزول الغموض، ويتمّ الترابط بين الجملتين، وتبيين أنّ المقصود بالاسم الموصول هي الكلمة السابقة الذكر «أصدقائي»، وكما نرى هناك تطابق تام بين الاسم الموصول الاسم الذي عوّضه. وسنمثل ذلك بالشكل الآتي:



تتجلّى أهمية التماسك في النصوص من خلال الاستعمال الصحيح للإحالة بمختلف أقسامها، وتظهر النماذج دور الاسم الموصول في توضيح العلاقة بين جملتين، حيث تقوم الجملة الثانية (صلة الموصول) بدور توضيح المعنى من خلال ربط السابق باللاحق لأنّ الاسم الموصول مبهم، وهو بذلك بحاجة إلى تعيين مدلوله، ولا يتأتّى له ذلك إلا بصلته.

والجدير بالذكر هو أننا وجدنا بعض الإجراءات الخاطئة في مدونة تلاميذ السنة السادسة أساسي، حتى ولو كانت قليلة جدا مقارنة بالإجراءات السليمة، إذْ بلغ عددها أربعة (4) إجراءات، ولقد تمثل هذا الخطأ في عدم تطابق بين الاسم الموصول، والاسم الظاهر قبله، وكما هو معروف لا يمكن أن تتحقق الإحالة بالاسم الموصول، وصلته دون احترام مبادئه المتمثلة في ذكر الاسم الموصول، وعائده مع احترام التطابق بين هذه العناصر الثلاث.

أمّا فيما يخص هذه الإجراءات الخاطئة فهي تتمثّل فيما يأتي:

1. ((*إلى أطفال فلسطين* ***الذي*** *يبحثون عن الحرية والسلام*)).

↓

الصواب: *إلى أطفال فلسطين* ***الذين*** *يبحثون عن الحرية والسلام.*

2. ((*السلام هو الناس والأطفال* ***الذين*** *يعيشون بعيدا عن الفقر والحروب*)).

↓

الصواب: السلام هو الناس والأطفال **الذين** يعيشون بعيدا عن الفقر والحروب.

3. ((*أنتم* ***الذي*** *تجعلون السلام والاستقرار لبلادكم*)).

↓

الصواب: *أنتم* ***الذين*** *تجعلون السلام والاستقرار لبلادكم.*

4. ((*...خاصة أطفال فلسطين* ***الذي*** *يعانون من اليهوديين الذي يعذبونهم ويقتلونهم*)).

↓

الصواب: ... *خاصة أطفال فلسطين* ***الذين*** *يعانون من اليهوديين الذي يعذبونهم ويقتلونهم.*

4-3- التحليل الكمي، والوظيفي للإحالة بأسماء الموصولة في نصوص المدونة الثانية:

توصلنا من خلال التحليل الذي أجريناه على نصوص المدونة الثانية إلى إحصاء 60 تركيبًا، أي ما يُعادل أنسبة 9,86 %، وهي نسبة ضئيلة مقارنة بالأهمية النصية التي تحققها الأسماء الموصولة.

جدول رقم (18): تواتر، ونسبة الإحالة بالأسماء الموصولة في نصوص المدونة الثانية

المستوى / الإحالة	السنة الخامسة ابتدائي	
	التواتر	النسبة
الأسماء الموصولة	60	% 9,86

4-3-1 نماذج من البنية الإحالية للأسماء الموصولة في نصوص المدونة الثانية:

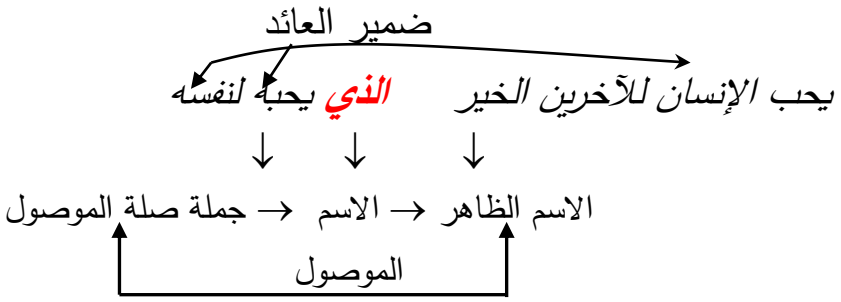
1. ((*من كمال الإيمان أن يجب الإنسان للآخرين الخير* ***الذي*** *يحبه لنفسه*)).
2. ((*أيها الأطفال السلام هو من الأشياء الحسنة* ***التي*** *يجب أن تتحلوا بها*)).
3. ((*يجب عليكم أن تساعدوا فلسطين* ***التي*** *حاربتها أمريكا*)).
4. ((*إن الرسالة* ***التي*** *كتبتها تحث على السلام*)).
5. ((*هناك كثير من أطفال* ***الذين*** *لم يذوقوا نعمة السلام*)).

-تحليل النموذج الأول:

((*من كمال الإيمان أن يجب الإنسان للآخرين الخير* ***الذي*** *يحبه لنفسه*)).

من وظيفة الأسماء الموصولة التعويض، وربط تركيبين، وهذا ما نجده في هذا النموذج، حيث استعمل التلميذ أسلوب الوصل بطريقة سليمة، إذْ أدرج العناصر الثلاثة الخاصة به، فالاسم الموصول «**الذي**» يحيل إلى كلمة «الخير»، وهي إحالة قبليته، ولكي يكون المعنى جليا نجد جملة الصلة «يحبه لنفسه»، والرابط هنا الضمير العائد «الهاء» الذي ساهم في تحقيق تماسك هذا التركيب، وسنمثله بالشكل الآتي:

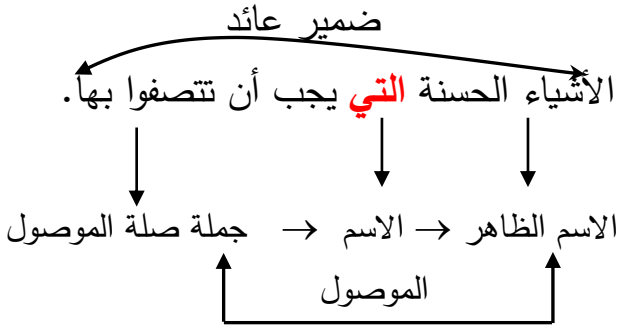
-((من كمال الإيمان أن يحب الإنسان للآخرين الخير **الذي** يحبه لنفسه)).



- تحليل النموذج الثاني:

((*أيها الأطفال السلام هو من الأشياء الحسنة* ***التي*** *يجب أن تتحلوا بها*)).

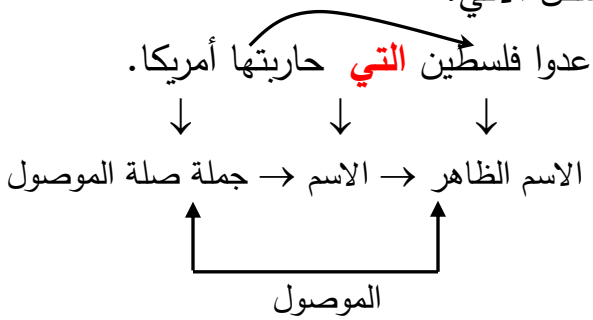
الأمر نفسه بالنسبة للنموذج الثاني، إذْ يشير الاسم الموصول «**التي**» إحالة قبلية، وهي كلمة «الأشياء»، وكما هو معروف بالاسم الموصول بحاجة إلى جملة حلة تأتي بعده، وهي تقوم بدوره التفسير، وإزالة الغموض عن الكلام، وهي في هذا التركيب حملة «يحبه لنفسه» إضافة إلى الضمير العائد عليه، والتلميذ في هذا النموذج احترام مبادئ الاسم الموصول من حيث التطابق، كما هو موضح بالشكل الآتي:



- **تحليل النموذج الثالث:**

((*يجب عليكم أن تساعدوا فلسطين* **التي** *حاربتها أمريكا*)).

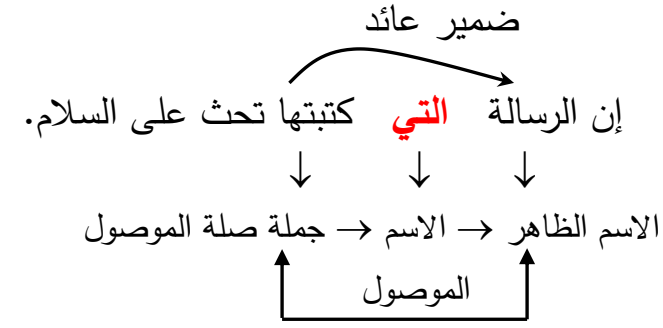
اعتمد التلميذ في هذا النموذج على الاسم الموصول «**التي**» المحيلة إلى كلمة «فلسطين»، وربطت بينهما جملة صلة الموصولة، والضمير العائد، وتطابقه على الاسم الذي يعود عليه، ولقد مثل هذا الأسلوب إحالة قبلية، وهي مُفسّرة للكلام السابق، ومزيلة للإبهام، وهذا ما يوضحه الشكل الآتي:



- **تحليل النموذج الرابع:**

((*إن الرسالة* **التي** *كتبتها تحث على السلام*)).

أحال الاسم الموصول «التي» إلى الاسم الظاهر «الرسالة»، وهي إحالة قبلية، وتليها جملة صلة الموصول «كتبتها»، وهي بمثابة التغيير للاسم الموصول، وما أكّد هذا الأسلوب هو الضمير العائد «**ها**» الذي يُحيل بدوره إلى كلمة «الرسالة»، وبهذا يمكن تفادي التكرار، وتحاشي الغموض كما يدل عليه هذا الشكل:

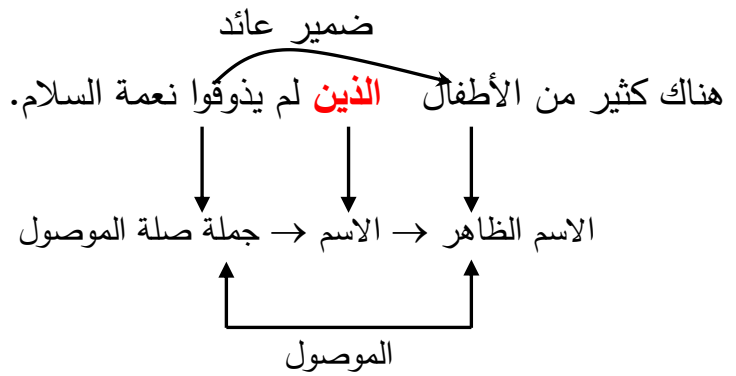


- **تحليل النموذج الخامس:**

-((*هناك كثير من أطفال* **الذين** *لم يذوقوا نعمة السلام*)).

أما فيما يخص هذا النموذج، فقد وُفق التلميذ في بناء أسلوب الوصل على أساس أنّه تمّ تطبيق مبادئ هذا الأخير بذكر عناصره الثلاثة، الاسم الموصول، وجملة الصلة، والضمير العائد، حيث جاء الاسم الموصول مطابق للاسم الظاهر في التذكير والجمع.

والاسم الموصول الذي في هذا النموذج أحال إلى ما جاء قبله، وهو كلمة «الأطفال» وجملة الصلة التي تقوم بدور التفسير هي «لم يذوقوا نعمة السلام»، والعائد هو الضمير المتصل «**وا**» وبفصل الاسم الموصول «الذين» تم الربط بين معاني هذا التركيب فجاء متماسكا، ومتناسقا، وهذا ما يؤكده الشكل الآتي:



إذا يتبين من النماذج السابقة استعمال التلاميذ لأسلوب الوصل بطريقة صحيحة، ونقصد بذلك احترامهم لمبادئ خصائص الأسماء الموصولة التي لا تكتفي بذاتها بل تحتاج إلى عناصر أخرى ليتمّ تأويلها باحترام النظام اللغوي، الذي يقوم على ربط العلاقة بين عنصر لغوي، وعنصر لغوي لآخر حيث إنّ العنصر الثاني يفسر الأول، مع العلم أنّه يجب أخذ العلاقة الدلالية بعين الاعتبار، والتي تتطلب التطابق بين العنصر المحيل، والعنصر المحال إليه، وعلى هذه الخاصية يقوم أسلوب الوصل الذي يقتضي وجوب احترام عامل التطابق بين الاسم الظاهر، والاسم الموصول، والعائد.

نشير فقط أنّه لم نجد تنوعا في استعمال الأسماء الموصولة في كتابات التلاميذ، حيث أنّهم وظفوا فقط، الاسم الموصول، الذي، التي، الذين، ونشير كذلك إلى أن «**الذي**» و«**التي**» تواترهما كان مرتفعا مقارنة بالاسم الموصول «**الذين**» الذي كانت نسبة وروده منخفضة جدا.

وكما سبق وأن ذكرنا وجدنا في كتابات التلاميذ السنة الخامسة ابتدائي، كما سبق وأن ذكرنا ثلاث إجراءات خاطئة، وهي نسبة قليلة جدا مقارنة بالإجراءات السليمة، وتمثلت هذه

التراكيب الخاطئة في عدم تطابق بين الاسم الموصول في الاسم الظاهر، ويعد هذا المبدأ من بين المبادئ الأساسية التي يتحقق بها أسلوب الوصل، وخلاله يتمّ الترابط بين جملة الصلة، والضمير العائد، والاسم الموصول.

أما فيما يتعلق بهذه الإجراءات الخاطئة فهي كالآتي:

1. نطلب من الدول الغنية كأمريك **الذي** لها كل الأشياء.

الصواب: نطلب من الدول الغنية كأمريك **التي** لها كل الأشياء.

2. أدعوكم إلى السلام لكي لا تصبح مثل فلسطين **الذين** يتعاركوا مع إسرائيل.

الصواب: أدعوكم إلى السلام لكي لا تصبح مثل فلسطين **التي** يتعاركوا مع إسرائيل.

3. يا أبناء فلسطين، ولبنان والعراق أنا معكم في ظروفكم السيئة **الذين** تعيشون فيها.

الصواب: يا أبناء فلسطين، ولبنان والعراق أنا معكم في ظروفكم السيئة **التي** تعيشون فيها.

5 – دراسة مقارنة للإحالة في نصوص المدونة الأولى، والثانية:

من خلال تحليلنا لظاهرة العائد في وثائق المدونة الأولى، والثانية، اتضح لدينا تمكّن التلاميذ من توظيف أسلوب الإضمار بطريقة سليمة

أظهرت الدراسة المقارنة للضمير ارتفاع نسبة وروده لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي، إذْ قدرت ب 52,87% من المجموع الكلّي للإحالة بالضمير العائد في المدونتين، والذي بلغ 836 حالة مقارنة بنسبة استعماله في نصوص تلاميذ السنة السادسة أساسي، والتي بلغت 47,12 %.

ومن خلال التحليل المقارن للضمير العائد في نصوص المدونة الأولى، والثانية لم نسجل إجراءات خاطئة لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي، أمّا بالنسبة لكتابات تلاميذ السنة السادسة أساسي لاحظنا إجراءً واحدا خاطئا، حيث خالف التلميذ شرطا أساسيا في أسلوب الإضمار، والمتمثل في عدم وجود تطابق الضمير العائد، والاسم الظاهر العائد عليه. ويتمثل هذا النموذج في الجملة الآتية:

« أطفال ليس عنده مدرسة»، حيث أنّه اسند الاسم الظاهر "أطفال" وجمع تكسير إلى ضمير عائد للمفرد الغائب.

أمّا فيما يتعلق بالدراسة التحليلية للإحالة بأسماء الإشارة في المدونتين، وكما يتجلى من نصوص التلاميذ في المدونتين فإنّ كل العبارات، والجمل التي وظفت فيها أسماء الإشارة كانت سليمة، وصحيحة نحويا، ودلاليا، وهذا يدلّ على تمكّن هؤلاء التلاميذ من أسلوب الإحالة الإشارية دون استثناء حيث إننا لم نسجل أي إجراء خاطئ يمكن ذكره.

لقد سجلنا تفاوت نسبة إدراج أسماء الإشارة في المدونتين، فنسبة توظيفها لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي كانت مرتفعة إذ بلغت 51,20 % من المجموع الكلّي لأسماء الإشارة الذي قُدر بـ 207 في المدونتين .أمّا فيما يخص نسبة توظيف أسماء الإشارة لدى تلاميذ السنة السادسة أساسي، فلقد بلغت 48,79 % من المجموع الكلّي لأسماء الإشارة التي وظفها التلاميذ في كتاباتهم.

ومن خلال التحليل المقارن لتوظيف أسلوب الوصل في نصوص المدونة الأولى، والثانية، وكما دلت عليه الدراسة فأغلبية الإجراءات كانت سليمة، مع تفاوت نسبي بين النتائج، فالتحليل الكمي للأسماء الموصولة في كتابات تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي قُدرت بـ 55,04 %، أمّا فيما يخص تلاميذ السنة السادسة أساسي فلقد وظفوا الأسماء الموصولة بنسبة 44,55 % من أصل 109 حالة أُدرج فيه الاسم الموصول في المدونتين.

والجدير بالذكر هو أننا لاحظنا أن في كلا المستويين استعمالا محددا للأسماء الموصولة، وتمثلت في "**الذي**" و"**التي**" بنسبة مرتفعة.أمّا الاسم الموصول الثالث الذي أدرج فيتمثل في لفظ "**الذين**"، مع العلم أن نسبة وردوده كانت منخفضة جدا مقارنة بـ "**الذي**" و"**التي**".

أمّا فيما يتعلق بالإجراءات الخاطئة فلقد كانت قليلة جدا بالنسبة للمستويين، إذْ أحصينا أربعة تراكيب خاطئة في كتابات تلاميذ السنة السادسة أساسي، كما أحصينا ثلاثة تراكيب خاطئة في كتابات تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي، ويكمن هذا الخطأ في عدم تطابق الاسم الموصول مع الاسم الذي يُعوّضه أي الاسم الظاهر. وهذا يعتبر مخالفة لمبادئ الاسم الموصول.

من خلال الدراسة الوصفية، والتحليلية، والإحصائية للأسلوب الإحالي في كتابات

التلاميذ، بيّنت مدى تمكّنهم من توظيف هذا الأسلوب بأنواعه الثلاث، والمتمثلة في الإحالة بالضمير العائد، والإحالة بالأسماء الإشارة، وأخيرا الإحالة بالأسماء الموصولة.

حيث توصل التلاميذ إلى إدراج هذا الأسلوب 1152 مرة بالنسبة للأنواع الثلاث.

وفي ضوء الدراسة الإحصائية سجلت الإحالة بالضمير العائد أعلى نسبة مقارنة بالإحالة بأسماء الإشارة، والإحالة بأسماء الموصولة، إذْ بلغ العدد الإجمالي للإحالة بالضمير 836 إحالة، وهذا ما شكل نسبة 72.56%، ويتوزع هذا العدد على 442 إحالة ضميرية لدى تلاميذ السنة السادسة أساسي، أي ما نسبة 52.87%. وهي أعلى نسبة مقارنة بالنسبة التي سجلناها لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي، والتي بلغت 47.12% بمجموع كلي وصل إلى 394 إحالة ضميرية.

أما فيما يتعلق الإحالة بأسلوب الأسلوب الإشارة فلقد جاء في المرتبة الثانية من حيث الاستعمال في المدونتين، بمجموع كلي قدر بـ 207 إحالة إشارة، وهذا ما شكل نسبة 17.96% وهي نسبة منخفضة مقارنة بنسبة الإحالة الضميرية، وتتوزع على 106 إحالة إشارية لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي بنسبة قدرت بـ 51.20%، وهي نسبة عالية مقارنة بنسبة استعمال الإحالة الإشارية لدى تلاميذ السنة السادسة أساسي، وهي 48.79 بمجموع كلي قدر بـ 101.

والجدير بالذكر هو أن الإحالة الإشارة استعملت بطريقة سليمة، وباحترام مبادئ الإحالة الإشارية في كتابات تلاميذ المدونة الأولى، وتلاميذ المدونة الثانية، إذْ لم نسجل أي إجراء خاطئ.

أما ما يخص الإحالة بالأسماء الموصولة فتمّ استعمالها بطريقة متواترة جدا مقارنة بالأسلوبين السابقين حيث وصل العدد الإجمالي 109 إحالة بالأسماء الموصولة بنسبة 9,46 %. إذْ ورد بأعلى نسبة لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي بـ 55,04% بمجموع كلي قدر بـ 60 إحالة بأسلوب الوصل، في حين سجلنا لدى تلاميذ السنة السادسة أساس ما نسبة 44,95% بمجموع 49 إحالة بأسلوب الوصل.

وفي الأخير نحاول أن نلخص هذه الدراسة الإحصائية المقارنة في الجدول الآتي الذي يبيّن ويوضح مختلف النتائج المذكورة سابقا.

جدول رقم (19): دراسة مقارنة لعناصر الإحالة في المدونتين

الروابط الإحالة المستوى	الإحالة بالضمير العائد		الإحالة باسم الإشارة		الإحالة بالاسم الموصول		المجموع الكلّي للإحالة
	التواتر	النسبة	التواتر	النسبة	التواتر	النسبة	
السنة السادسة أساسي	394	%42,72	101	%56,18	49	%9	544
السنة الخامسة ابتدائي	442	%69,72	106	%43,17	60	%86,9	608

ونلخص في نهاية الدراسة التحليلية للنتائج إلى الأهمية اللّغوية، والنصّية التي تصف بها الإحالة بمختلف أنواعها، إذْ بها تتجسد العلاقات الدلالية، والشكلية التي تربط بين العناصر اللّغوية. خاصة، وأن الإحالة من أكثر، وأهم الأدوات الاتساقية بل إن الاتساق يعتمد بالدرجة الأولى على الإحالة، إذْ بها تتعلق الوحدات اللّغوية فيما بينها مشكلة الجمل التي تشكل بدورها المقاطع اللّغوية، وبالتالي النص. لأنّ الإحالة هي أوّلا وقبل كل شيء علاقة معنوية دلالية بهذا تترابط الأفكار، ويظهر النص من" اللانص".

الفصل الخامس

دراسة نظرية، وتحليلية للانسجام النّصي

أوّلا: الانسجام النّصي:

يعتبر مصطلح الانسجام من بين أهم المفاهيم التي حظيت باهتمام الدارسين، إذْ عُني علماء النص بهذا المفهوم الذي يرتكز على العلاقات المعنوية، أي تسمح لقارئ النص أو سامعه بأن يفهمه، ويؤوله بالاعتماد على مجموعة من العناصر اللّغوية، والروابط المختلفة التي تعمل على تنظيم النص، وتحديد خصائصه، ومميزاته إذْ يتعلق الانسجام بقدرة المتلقي على فهم النص، وتفسيره عندما يتجلى بعض الغموض أو الإبهام في جزء من أجزاء النص أو النص بكامله. باعتبار أن القارئ قد مرّت عليه نصوص تتضمن أفكار متشابهة، ومعاني متقاربة، ولهذا يرى محمد مفتاح أن المتلقي « لا يقرأ نصًا وهو عبارة عن صحيفة بيضاء، وإنما تكون له معلومات مختزنة في ذاكرته تسمح له بالتعميم اعتمادا على مبدأ النظير كما تسمح له بإعادة الرأي في قياسه، وتصحيح بعض أجزائه »[1]. إذا ما هو الانسجام النّصي؟ وما هي مبادئه ؟ وفيما تكمن آلياته ؟ وما هي مظاهره ؟

1- مفهوم الانسجام النّصي:

اختلف علماء لسانيات النص في تحديد مفهوم الانسجام، إذْ إنّه عرف تباينا واضحا لأنّ اتساق النص، وانسجامه لا يتوقف عند استعمال أدوات أو روابط الاتساق، وتوظيفها توظيفا صحيحا بل إن هناك عوامل أخرى تجعل بنية النص منطقية، وتجعله منسجما كذلك لأنّ الانسجام أعم، وأدق من الاتساق إذْ يجب الاهتمام بالعلاقات الخفية التي تشكل، وتنظم النص. ويعد الانسجام جزء من الكفاءة النصية في حالتين هما:

من جهة الإنسان قادر على إنتاج النص بمعنى مجموعة متتالية من الجمل المنسجمة، ومن جهة ثانية بإمكانه أن يقرر إذا كانت مجموعة متتالية الجمل منسجمة أو لا، وهل تشكل نص أو لا[2]، فالانسجام هو الطريقة المتبناة في نسج النص، ويبرز من خلال كشف

1- مفتاح محمد، دينامية النص، تنظير وإنجاز، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، ط2، 1990، ص42.
2 - LUNDIQUIST. L, La cohérence textuelle, Copenhangue, Willadsen et Thristeirsen, 1980, p17.

العلاقات الداخلية التي تربط بين عناصره مشكّلة كتلة واحدة، كما يتجلى الانسجام كذلك من خلال الظروف المحيطة بإنتاج النص. وبما أن الهدف الأولي، والأساسي لتحليل النصوص هو التوصل إلى النصية "textualité". فإنّه نقصد من الانسجام تحديد النص من "لا نص"[1].

وعلى هذا الأساس يمكن تحديد مفهوم الانسجام باعتباره كبنية منطقية داخلية للنص يضمن ترابط الوحدات اللّغوية، وتماسكها ممّا يضمن اتساقها. ولذلك اعتبر (شارول.م .CHAROLLES M) الهدف الأساسي من التحليل اللغوي للنص أكان مكتوبا أم شفهيا هو تحديد، ووصف الأنظمة المختلفة للوسائل المساهمة في انسجام النص[2]، وبتعبير آخر النص المنسجم هو النص الذي يؤول أو يقرأ بسرعة، ويفهم بسهولة، ويمكن استظهاره بكل بساطة، « فالانسجام لا يتعلق بمستوى الإنجاز اللغوي، ولكن يتعلق بالمفاهيم التي تنظم النص كمقطع متدرج نحو النهاية، ويضمن استمرارية المعاني المتعلقة بالموضوع»[3].

وانطلاقا من أن النص عبارة عن مجموعة منظمة، ومنسجمة من الجمل التي تنقل رسالة من أجل التواصل فإنّ الانسجام يظهر على المستوى الكلّي (الإجمالي) للنص (الحقل المعجمي النمو الموضوعي، العلاقة بين المقاطع...)، ويتعلق الانسجام بالمعنى، وبتعبير أخر يجب أن تنسجم الأفكار في مسار منطقي، ولكي يتمّ ذلك يجب:

- أن يسير النص وفق مبدأ تطور أو نمو المعلومات، ويتمّ ذلك عندما يقدم النص معلومات جديدة إذْ من المفروض أن تضيف كل جملة معلومة جديدة شرط أن تربطها علاقة منطقية بالمعلومة السابقة.

1 - WEINRICH. H, Grammaire textuelle du français, Didier, Hachette, Paris; 1990, p25.
2 - CHAROLLES. M, Cohésion, cohérence, et pertinence du discours, Revue Travaux linguistiques; n° 29, 1994, p 129.
3 - DUCROT. O, et SCHAEFFER. J.M, Nouveau Dictionnaire. Encyclopédique des Sciences du Langage, Seuil, Paris, 1995, p 250.

- أن يضمن النص المنسجم الانتقال من فكرة إلى أخرى بصورة واضحة حتى لا يتوه المتلقي، وبصفة عامة يظهر هذا عند الانتقال من فقرة إلى أخرى إذْ يجب أن تحمل كل فقرة جديدة فكرة جديدة[1].

إذا يعد الانسجام النّصي من بين أهم المعايير المرتبطة بمقروئية النص لأنّه يلعب دورا كبيرا في فهم النص، وحتى علماء اللّغة العرب القدامى ركزوا على هذه النقطة إذْ يعرف السيوطي الانسجام قائلا: « الكلام يكون لخلوه من العقادة، ومنحدرا كتحدر الماء المنسجم أو يكاد لسهولة تركيبته، وعذوبة ألفاظه أن يسهل رِقَهُ »[2].

أمّا الزركشي فلقد ذكر فائدة الترابط النّصي (الانسجام)، ويقول في هذا الصدد: « هو جعل أجزاء الكلام بعضها أخذ بأعناق بعض فيقوي بذلك الارتباط، ويصير التأليف حاله حال البناء المحكم، المتلائم الأجزاء »[3].

نشير في الأخير أنّ مفهوم الانسجام قائم على مبدأ الترابط بين الجانب الشكلي، والدلالي للنص، كما تتحكّم فيه العلاقات الداخلية التي تضمن الترابط بين العناصر اللّغوية فيما بينها، مشكلة مجموعة من الجمل المتماسكة من خلال شبكة العلاقة الداخلية التي تميّز النص عن "اللانص".

2 – مبادئ الانسجام النّصي:

يرى (براون ويول BROWN et YULE) أنّه ينبغي على مُحلّل النص ما أن ينطلق في تحليله للنص من السياق الذي ظهر فيه، ويقوم السياق النّصي طبعا على مبدأ أن الذي

1 - ALKHATIB. M, La cohérence et la cohésion textuelle, problème linguistique ou pédagogique, Didactca, Lenganaj Literatura, volume 24, 2012, p47, p50, p51

2– السيوطي جلال الدين عبد الرحمان أبو بكر، الإتقان في علوم القرآن، تحقيق: توفيق محمد أبي الفضل إبراهيم، المكتبة العصرية، بيروت، ج2، 1987، ص 87.

3 – الزركشي بدر الدين محمد بن عبد الله، البرهان في علوم القرآن، تحقيق أبو الفضل إبراهيم، ج 4، دار الجيل، بيروت، 1988، ص 12، ص62.

يستعمل اللّغة ينتج نص حسب وضعية ومقام معينين[1]و من هذا المنطلق يجب عند تحليل أي نص الاعتماد على هذه المقاربات الآتية:

- **مقاربة اجتماعية لغوية:**

وهي دراسة شروط إنتاج النص التاريخية والآنية، وشروط انتشاره في مجتمع ووضعه داخل هذا المجتمع.

- **مقاربة لغوية:**

وتتعلق بعملية تحديد خصوصية النص اللّغوية من خلال الجوانب الآتية:

1. وظائف اللّغة
2. المرسل
3. المتلقي
4. موضوع الرسالة
5. القناة
6. المرجع

- **مقاربة منطقية تركيبية:**

وهي مستوى التحليل النّصي من خلال الجوانب الآتية:

1. التقاط نظام النص وشكله.
2. التقاط العلاقات الزمنية.
3. التقاط إجراءات انسجام النص.
4. التقاط أشكال الجمل (نفي، استفهام، اسمية، فعلية... الخ)[2].

1 – خطابي محمد، لسانيات النص مدخل إلى انسجام الخطاب، ص52.

2 – غريب عبد الكريم، المنهل التربوي، ج1، ص92.

يعتبر الانسجام من أهم مقاييس النص، و« بِعَدّه الوحدة الكبرى، فهو ذو طبيعة دلالية متعلقة، مشروطة بمدى التماسك الكلّي للنص لذلك فإنّ الذي يحدد إطارها هو المتلقي »[1]أيْ أنّ ليس هناك نص منسجم في ذاته، ونص غير منسجم باستقلال عن المتلقي بل يستمد النص انسجامه من فهم المتلقي [2]، وبناء على ذلك فإنّه:

-لا يملك النص في ذاته مقومات انسجامه، وإنما القارئ هو الذي يسند إليه هذه المقومات.

-كل نص قابل لتأويل فهو نص منسجم، والعكس صحيح، وعليه فإنّه على المتلقي أن يعيد بناء انسجام النص[3].

وانطلاقا ممّا سبق ذكره، فإنّه إذا أوّل قارئ ما نص على أنّه منسجم، يكون قد وجد تفسيرا يتطابق مع رؤيته للعالم لأنّ الانسجام لا يوجد حصريا، وبصفة قطعية في النص لكن ينتج من خلال تفاعل هذا الأخير مع النص. [4] لذلك فإنّ تأويل النص هو إجراء فعّال يحدد إذا كان النص منسجما أوّلا، وعليه فإنّ المتلقي هو الذي سيبحث عن الانسجام، وإذا ظهر له النص غير منسجم فإنّه يلجأ إلى إمكانياته الخاصة، وذلك بإضافة المعلومات الناقصة استنادا إلى تجاربه السابقة، وبهذا يجعل من النص غير المنسجم نصًا منسجمًا[5].

وانطلاقا ممّا سبق ذكره فإنّ (شرلي SHIRLEY. C.T) تركز على انسجام التأويل وليس انسجام النص في حد ذاته أنّه ترى أن النص المنسجم هو الذي استعملت فيه كل الوسائل الممكنة لتسهيل عملية تأويل القارئ، وذلك باحترام شروط ثلاث وهي: الاتساق، وعدم التناقض، والملائمة[6]، وفي هذا الإطار يرى (شارول CHAROLLES. M) أن

1- فضل صلاح، بلاغة الخطاب وعلم النص، الشركة المصرية العالمية للنشر، لونجمان، الطبعة الأولى، 1996، ص338.

2- الخطابي محمد، لسانيات النص مدخل إلى انسجام الخطاب، ص51.

3- المرجع نفسه، ص05.

4 - SHIRLEY. C.T, la cohérence textuelle pour une nouvelle pédagogie de l'écrit, p32.

5 - Ibid, p33.

6 - Ibid, p35.

الانسجام ليس خاصية من خواص النصوص بل بالعكس فالحاجة إلى الانسجام هي بالدرجة الأولى شكل من أشكال التلقي الاستنباطي أي أن المتلقي هو الذي يستنبط الانسجام.

ويعد (براون ويول BROWN et YULE) من بين الدارسين الذين لا يعتبران الانسجام شيئا معطى، موجودا في الخطاب ينبغي البحث عنه للعثور عليه، إنما هو في نظرهما شيء يبنى أي ليس هناك نص منسجم في ذاته، ونص غير منسجم في ذاته باستقلال عن المتلقي بل إن هذا الأخير هو الذي يحكم على النص بأنّه منسجم، وعلى آخر بأنّه غير منسجم[1]، وعليه يجب على كاتب النص أو المتحدث أن يأخذ هذه النقطة بعين الاعتبار، إذْ يجب أن يضع نصب أعينه خصائص المتلقي حيث يكون النص قابل للفهم بالنسبة إليه، لأنّ الانسجام لا يكمن في النص بل هو نتيجة تفاعل ايجابي بين النص، والقارئ.

3 – دور الاتساق في الانسجام النّصي:

منذ أن ظهر كتاب (هاليداي، ورقية حسن) "Cohésion in english" تم تحديد مفهوم الاتساق على أنّه « مجموعة الوسائل اللسانية الرابطة بين عناصر الجملة، وبين الجمل التي تسمح لملفوظ ما شفوي أو كتابي أن يبدو على شكل نص »[2] فالاتساق مظهره نحويا، أمّا الانسجام فمظهره درجة مقبولية النص لدى المتلقي من جهة، ومن جهة ثانية فهو يشمل الجانب الدلالي للنص، ولقد اعتبر علماء النص الانسجام أعْمق، وأدق من مفهوم الاتساق مع العلم أن هذا الأخير يعد معيارا أساسيا، وشرطا ضروريا لتحقيق الانسجام النّصي لأنّه من خلال الاتساق يتجلى جانب الترابط الشكلي.

لا يتمّ انسجام نص ما إلاّ إذا كان متسقا فعندما نقرأ نصا خاليا من عناصر الاتساق كالروابط مثلا، فهذا يدل على عدم تحكم صاحبه في آليات تشكيل النص كالقواعد النحوية

1 – الخطابي محمد، لسانيات النص مدخل إلى انسجام الخطاب، ص51.

2 – شارودو باتريك، ومانغينو دومنيك، معجم تحليل الخطاب، ص100.

التي تجعله يوظف العناصر التي تراعي تناسق النص وانسجامه. ولكن في المقابل يرى (شارول CHAROLLES. M) أنّ الاتساق يسهل الوصول إلى الانسجام، ولكنّه ليس مفتاحا لهذا الأخير، ويقول في هذا الشأن: « نجد في بعض الأحيان أن مقطعا ما يظهر منسجما مع العلم أنّه لا يتضمن أي مؤشر يربط بين وحدات هذا المقطع، إذْ لا نجد لا رابط، ولا عائد، ولا أي عامل من عوامل الاتساق، ولذلك فإنّ هذه الأخيرة ليست شرطا كافيا لكي تشكل جملتين متتاليتين مقطعا منسجما »[1] بمعنى أن وسائل الاتساق لا تضمن دائما انسجام النص.

وهذا ما أكّدته (شرلي SHIRLEY. C.T) التي تقول في هذا الصدد: « النص المتسق جدا "Très cohésifs" هو النص الذي يتضمن بنية داخلية أين يمكن الوصول إلى روابط الاتساق بكل بساطة، وهي بذلك تزود القارئ بوسائل هامة تسهل تأويل النصوص ... ولكن وجود وسائل الاتساق ليس كافيا لكي يكون النص منسجما. ولهذا فإنّ الاتساق النّصي ما هو إلا واحد من العوامل التي تسهم في انسجام النص »[2]، وبناء على ذلك فإنّ مفهوم الانسجام لا ينظر إلى النص من الجانب الشكلي بل يتعدى ذلك إلى الجانب المعنوي بين عناصره ممّا يضمن استمراريته.

4 – دور التماسك في الانسجام النّصي:

إن الحديث عن التماسك النّصي مرتبط بالجانب اللغوي، والمعنوي للنص على حد سواء، الذي يجب أن يتضمن معنى، وهدفا، مهما كان نمطه، ويكون مترابطا، إذْ يُفترض أن تكون فيه المعاني، والأفكار متعلقة بعضها ببعض منطقيا، إن التماسك النّصي يُراد به « سلسلة من الروابط التي تربط أجزاء النص بعضها ببعض لتحليل التراكيب المتعددة إلى ما

1 - Charolles. M, cohésion, cohérence et pertinence du discours, p 131.

2 - Shirley. T.C, Langue de spécialité- cohésion culture et cohérence. Une approche discursive, A.S.P la Revue du Géras, volume N°5/6, 1994, p68.

يمثل تركيبا واحدا متصل الأقسام »[1]، ويمكن لقسم من الأقسام أن ينفصل عن الآخر، والروابط هي التي تُحدّد معالم هذا التماسك، ولذلك تكمن أهمية التماسك النّصي في النقاط الآتية:

- التركيز على كيفية تركيب النص كصرح دلالي.
- روابط التماسك هي المصدر الوحيد للنصية.
- الربط بين الجمل المتباعدة زمنيا[2].

ولذلك فإنّ فهم النص يتعلق بقدرة المتلقي على اكتشاف العلاقات التي تربط بين مقاطع النص، والتماسك النّصي عنصرا أساسيا يدل على وجود علاقة بين هذه المقاطع، أو جمل النص أو فقراته لفظية أو معنوية، وكلاهما يؤديان دورا تفسيريا لأنّ هذه العلاقة مفيدة في تفسير النص، فالتماسك النّصي هو علاقة معنوية بين عنصر في النص، وعنصر آخر يكون ضروريا لتفسيره الذي يحمل مجموعة من الحقائق المتوالية[3]، ومن هنا تظهر أهمية الوقوف عند الوسائل اللّغوية المساعدة على ترابط النص، وتناسقه من خلال الدراسة التحليلية لأهم الروابط التي تشكل نصا « لأنّ وضوح التنظيم النّصي عبارة عن مكوّن مهم في تأويل النصوص في كثير من حالات التواصل الكتابي، إذْ إنّ القارئ يتوقّع قراءة نص واضح، ومحكم البناء »[4]، ولا يمكن أن يتحقّق ذلك إن كان النص مفككا، ولا تنظّم أفكارَه علاقاتٌ تساعده على الفهم، ومن هنا تظهر أهمية عناصر الاتساق التي تضمن ترابط الجمل السابقة بالجمل اللاحقة من بداية النص إلى نهايته دون الفصل بين مختلف المستويات اللّغوية التي تضمن مقروئية ذلك النص.

---

1 – زتسينسلاف وأوردتياك، مدخل إلى علم النص، مشكلات بناء النص، ترجمة: سعيد حسن بحيري، مؤسسة المختار للنشر والتوزيع، ط 1، القاهرة، 2003، ص 56.

2 – الفقي صبحي إبراهيم، علم اللغة النصّي بين النظرية والتطبيق، دراسة تطبيقية على السور المكية، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، ط 1، القاهرة، ج1، 2000، ص 100.

3 – عفيفي أحمد، نحو النص، اتجاه جديد في الدرس النحوي، مكتبة زهراء الشرق، ط1، القاهرة، 2001، ص 9.

4 – SHIRLY. T.C, La cohérence textuelle pour une nouvelle pédagogie de l’écriture, p 7.

ثانيا : الدراسة التحليلية للانسجام النصي في المدونة الأولى، والثانية:

إن النص المنسجم يستلزم ألا يكون له وحدة داخلية فقط، بل أن يكون كذلك ملائما للوضعية التي يدرج ضمنها. إذا فمفهوم الانسجام جوهري في محاولتنا للإحاطة بتصور النوعية بمعنى مدى احترام الانسجام في النصوص، وجوهري كذلك في تعليمية المكتوب التي تهدف إلى النجاعة التبليغية لنصوص المتعلمين[1]، لأنّ الانسجام – كما سبق وأن ذكرنا – لا يكمن في النص، بل هو نتيجة تفاعل ناجح بين النص، والقارئ[2]، ولذلك إذا ما ظهرت صعوبة ما في قراءة نص معين لا يمكن أن نستنتج مباشرة غياب الانسجام، لأنّ المتلقي يعتبر أن ما نقوله منسجما، حيث أنّه يستخلص منه تأويلا يكون مطابقا لمفهومه الشخصي للنص المنسجم[3]، ولهذا يرى (شارول CHAROLLES. M) أن « الانسجام لا يكمن في كونه خاصية تتوافر في النصوص بل أنّه عبارة عن مكوّن أساسي، وجوهري يتضمنه مفهوم النص »[4].

I – طريقة بناء النص الحجاجي، وعلاقته بالانسجام النصي:

يتجلى النص الحجاجي من خلال بناءه بناءً خاصا، وذلك باستعمال الآليات اللّغوية كالروابط الحجاجية المساعدة في ترتيب الحجج، وتسلسلها بشكل منسجم لغرض إقناع المتلقي، واستمالته إلى الرأي أو القضية المعروضة عليه.

وتُبنى النصوص على العموم على أساس العلاقات الدّاخلية التي تنظّم الوحدات اللّغوية، والتي تربط فيما بينها وبين الجمل، ثم بين الفقرات وأخيرا النّص ككل، ويتشكل النّص الحجاجي من مجموعة من الحجج التي تتميّز بسمات نذكر من بينها:

– **أنّها سياقية:** فالعنصر الدّلالي الذي يقدمه المتكلّم باعتباره يؤدي إلى عنصر دلالي آخر، فإنّ السياق هو الذي يصيره حجة، وهو الذي يمنحه طبيعته الحجاجية.

1 - WOODLEY.M.P, Les écrits dans l’apprentissage, clés pour analyser les productions des apprenants, Hachette livre, Paris, 1993, p 57.
2 - Ibid, p60.
3 - Ibid, p 60.
4 - CHAROLLES. M, cohérence et cohésion du discours, p 154.

– **أنّها نسبية:** فلكل حجة قوة حجاجية معينة، فقد يُقدم المتكلّم حجة ما لصالح نتيجة معينة، ويقدم خصمه حجة مضادة أقوي بكثير منها.

– **أنّها قابلة للإبطال:** فالحجاج اللغوي، نسبي ومرن وتدريجي[1]، وطريقة بناء هذه الحجج هي التي ستحدد مدى قيمة النص الحجاجي من خلال قوته أو ضعفه.

إذا يتمّ بناء النص الحجاجي عن طريق تقديم الحجة التي تؤدي بدورها إلى نتيجة «لأنّ أكثر ما يرتكز عليه الحجاج هو العلاقة الموجودة بين الحجة أو عدد من الحجج والنتيجة»[2]، والحجاج يحيل دائما إلى خطاب يتضمّن قولين على الأقل (ق1) و(ق2)، إذْ إنّ الواحد منها وضع لقبول أو تبرير أو فرض القول الآخر، فالأول عبارة عن الحجة، والثاني عبارة عن نتيجة [3]، وبما أنّ النص الحجاجي يقوم على عرض الفكرة بالاعتماد على الحجج المتنوعة والأمثلة المقنعة والتي ستحمل الأشخاص على دحض الرأي السابق وضرورة قبول الرأي الثاني، فإنّ البنية الحجاجية تستند إلى ثلاثة مستويات وهي:

- **المستوى الأول:** رفض القضية يقابلها اقتراح قضيته بدلا منها.
- **المستوى الثاني:** تحليل القضية الأولى ورفضها أو فهم حدود القضية؛ أي اقتراح قضية أكثر تفصيلا.
- **المستوى الثالث:** جوانب عديدة تحتم معالجة كل واحد على حدا من منظور الرفض أو القبول والاقتراح[4]، ولا يتأتى ذلك إلا بـ:

– إدراج الأدلة والأمثلة.

– الاعتماد على الضمير المتكلّم كدليل يُظهر الرأي الشّخصي للمتحدث.

---

1 – العزاوي أبو بكر، اللغة والحجاج، مؤسسة الرحاب الحديثة للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، 2005، ص ص 24– 25.

2 – MOESCHLER. J, Argumentation et conversation. Eléments pour une analyse pragmatiques du discours, Hatier, Paris, 1985, p 12.

3 – ANSCOMBRE. J, et DUCROT. O, L'argumentation dans la langue, collection philosophique et langage, Pierre MARDAGA Editions, Bruxelles, 1983, p 163.

4 – BOUCHARENC. M, Etude d'un texte argumentatif, Ellipse Edition, Paris, 1996, p 9.

– الاعتماد على الاستنتاج والاستدلال باستخدام الأدوات اللّغوية المنطقية، كأدوات الربط، وكذلك استعمال أسلوب التعليل مثل لأنّ، ولام التّعليل، ولكي.

– الربط بين الجمل باستخدام أدوات العطف كالواو، والفاء، وبل، وحتى.

– الربط بين الفقرات باستعمال أدوات العطف، أو روابط التعليق أو التوكيد.

– الأسماء الموصولة وأسماء الإشارة والضمائر المتصلة (العائد) والضمائر المنفصلة.

ولا يتوقّف الأمر عند هذا الحد فحسب؛ بل هناك بعض الضوابط التي يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار عند بناء النص الحجاجي من خلال:

– تنظيم الحجاج، والتبرير، واستعمال النتائج، وترتيب الأفكار، والفرضيات.

– تقنيات الدحض (إعادة الصياغة والشرط والاستثناء).

– الأساليب البلاغية التي تهدف إلى الإقناع[1].

إذا فتوجيه الحجاج سيكون مهما، لأنّ هذه النية ستعين على:

– اختيار بعض الحجج المعتمدة بالدرجة الأولى للوصول إلى استنتاج محدد، وعلى حجج الصنف الأدنى أن تكون متدرجة لتوفير تقدم (تدرج) في الحجاج، أو لتدعيم الحجج الأهم، والحجج المعارضة يجب أن تُحفظ إن كانت مقبولة إمّا لإعطاء الفوارق لقضايا عامة، أو لتكون معرقلة لها.

– اختيار الرّوابط التي ستربط بين الأفكار، إمّا بتدعيم تسلسلها المنطقي (سبب/ نتيجة)[2]، ولذلك فإنّ تصوّر خطّة مسبقة لبناء النّص الحجاجي مهمة للكاتب، حيث أنّه:

– يُجبره على تنظيم أفكاره.

– يُجبره على تناول الأفكار الرئيسية التي تمكّنه من بناء حجج قوية.

– تعدّ الخطّة وسيلة الدّقة والصّرامة للتّفكير، ولتفادي الخروج عن الموضوع.

– إن الحجاج الشّامل يفترض التحكّم في البنية الكبرى للنّص، بمعنى الخطّة العامّة للنّص[3].

---

1 – MEYER. B, op. Cit, p 26 – 27.

2 – Ibid, p 57.

3 – Ibid, p 58, p 59,

إذا فالبناء الجيّد للنّص الحجاجي يُلزم علينا التحكّم في تقنيات مختلفة، ومن بينها اختيار الأفكار وتنظيمها وتبريرها، والأخذ بعين الاعتبار القضية المدحضة، وكذلك التحكّم في الجانب الأسلوبي لمحتواها[1]، ويرى (بواسينو BOISSINOT. A) أنّ الهدف من النّص الحجاجي هو التأثير وبالتالي فإنّ وظيفته تأثيرية، لغرض إقناع المتلقي.

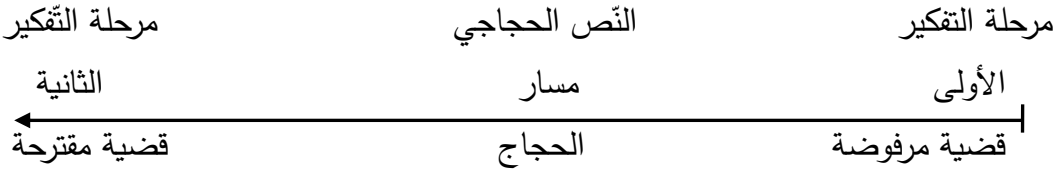
وهذا الأمر يستدعي المرور بمراحل معينة عند بناء النّص الحجاجي، وتتمثّل فيما يأتي:

– مرحلة التفكير الأولى: وتتضمن القضية المرفوضة.

– مرحلة المسار الحجاجي: وتتضمن الحجج المدرجة.

– مرحلة التفكير الثّانية: وتتضمّن القضية المفترضة.

ويمكن تمثيل هذا المسار بالرسم البياني الآتي:[2]



فالقضية المرفوضة مصوغة في بداية النّص، وهذا يستدعي مناقشة سبب الرفض، وتقابلها قضية مقترحة في النّص الثّاني بشكل مؤكّد، وكذلك من خلال مسار حجاجي يتضمّن أو يقترح عدّة حجج، ولكن يجب أن نأخذ بعين الاعتبار قضية أساسية تتمثّل في ربط الحجاج بالحرية؛ يعني حرية التفكير، وحرية التعبير عن الرأي، وحرية مناقضة أفكار الغير[3]، لذلك هناك عدد من الضّوابط الحجاجية التي يفترض في المحدث أو الكاتب أن يلتزم بها، ومن بين هذه الضّوابط نذكر ما يأتي:

– أن يكون الحجاج في إطار الثّوابت؛ مثل: الثوابت الدينية أو المعرفية، فليس كل شيء قابلا للنقاش والحجاج.

1 – MEYER. B, op. Cit, p 216.

2 - BOISSINOT. A, op. Cit, p 37.

3 - Ibid, p 37.

– أن تكون دلالة الألفاظ محدّدة، والمرجع الذي يحيل إليه الخطاب محددا لئلا ينشأ عن عدم التّحديد الدّقيق مشكلة في تأويل المصطلحات.

– ألاّ يقع المرسل في تناقض بقوله أو فعله.

– موافقة الحجاج لما يقبله العقل.

– توفر المعارف المشتركة بين طرفي الخطاب، ممّا يسوّغ قبول المرسل إليه لحجج المرسل أو إمكانية مناقشتها، وتنفيذها، وإلّا انقطع الحجاج بينهما، وتوقّفت عملية الفهم والإفهام، بل الإقناع.

– أن يأخذ المرسل في اعتباره تكوين صورة عن المرسل إليه أقرب ما تكون إلى الواقع قدر الإمكان.

– مناسبة الخطاب الحجاجي للسّياق العام، لأنّه الكفيل بتسويغ الحجج الواردة في الخطاب من عدمها.

– ضرورة خلو الحجاج من الإبهام والمغالطة والابتعاد عنهما لأنّه لا يخلو الحجاج منهما، عادة إذا كان مع خطاب غير محدد.

– امتلاك المرسل لثقافة واسعة خصوصا في المجال الذي يدور فيه الحجاج[1].

ومن هذا المنطلق يتمّ بناء النص الحجاجي وفق المراحل الثلاث الآتية:

• **مرحلة التّخطيط:** وتعرّف أيضا بمرحلة ما قبل الكتابة، حيث يتمّ فيها اختيار الموضوع، وتحديد حقيقة أفكاره الأساسية، ولهذا يمكن أن نقول إن التّخطيط لتحرير النّص الحجاجي عبارة عن النّشاط الذي نقوم من خلاله بالبحث عن الأفكار بالرجوع إلى المكتسبات السابقة Les pré requis، ثمّ تنظيمها، كما أنّه عبارة عن تصوّر، وإدراك لخصائص المرسل إليه الذي يوجّه إليه النّص.

• **مرحلة كتابة النّص:** وهي مرحلة تنظيم هذه الأفكار على شكل جمل ثم فقرات متسلسلة تسلسلا منطقيّا، وبخاصة إذا تعلق الأمر ببناء نص حجاجي، حيث يجب أن تكون

1 – بن ظافر الشهري عبد الهادي، استراتيجيات الخطاب، ص- ص 465-468.

الحجج مرتبة ترتيبا منطقيا، وذلك بالاعتماد على استعمال الوسائل اللّغوية المناسبة كالروابط الحجاجية.

• **مرحلة المراجعة:** إن مراجعة النّص قبل، وبعد الانتهاء من كتابة مسودته أمر مهم جدا، إذْ من خلالها قد نصل إلى بعض الأخطاء، فقد تُحذف بعض الأشياء أو تُضاف، أو تُعدل أو تُنقح بعض الأفكار، ولا يتأتي ذلك إلّا من خلال القراءة المتأنية، وهذا حتّى يتمّ التأكد من أن بنية النّص المكتوب سليمة، ومقبولة.

إنّ الهدف من النّص الحجاجي هو محاولة الإقناع بالاعتماد على الحجج المنطقية، لغرض التّأثير في المتلقي، ودفعه إلى تغيير رأيه، ولذلك يجب تصميم النّص الحجاجي بتقنية خاصّة، إذْ يُبنى على المقدمة التي تمهد للموضوع ثم عرض الأفكار بالاعتماد على الاستدلال، وأسلوب الإقناع، والتفسير ويكون مركّزا في قائمة النص.

إذا يتكون النّص الحجاجي مثل بقية النصوص من ثلاث مراحل وهي:

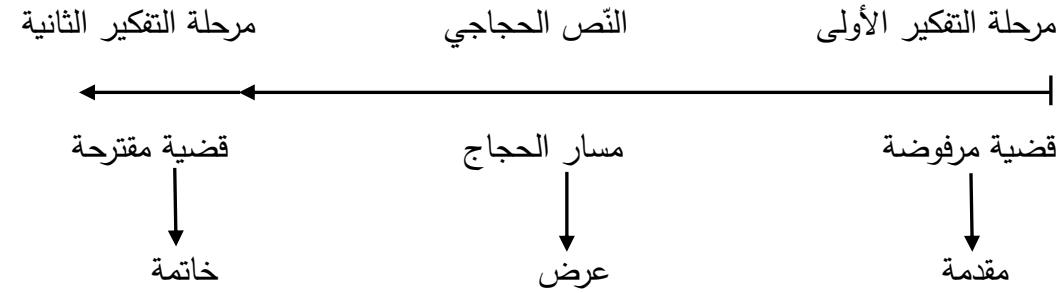
– **المقدمة:** وتتضمن التعريف بالموضوع، وبها يفتتح النص، إذْ تعرض القضية التي نريد من خلالها إقناع المتلقي، وفي هذه المرحلة لا يجب عرض الحجج، ولا إظهار الرأي الشخصي، بل ننبه فقط إلى أهمية الموضوع.

– **هيكل النص (العرض):** وفي هذه المرحلة تُعرض الحجج يتبنى فيها الكاتب قضية ويدحض نقيضها، ويبدي فيها رأيه، وبراهينه، وعرض الآراء المعاكسة، وأدلتها ثم تنفيذ الآراء، والخروج بنتيجة واضحة، ليس هذا فقط، بل يستدل أيضا ببعض الشواهد، والأمثلة ليصل إلى بيان صحة رأيه، ويجب التركيز على تنامي الأفكار من خلال إدراج الروابط المنطقية، والحجاجية.

جـ – **الخاتمة:** وفي هذه المرحلة يؤكد المرسل على القضية أو الأطروحة التي عرضها في المقدمة، وذلك بإدلاء رأيه الشّخصي لغرض حمل المتلقي إلى تغيير رأيه « لأنّ تأويل الأقوال الحجاجية تتوقّف على فهم التّوجه، أو بالأحرى الخاتمة أو النتيجة التي تخدم القضية

المعروضة »[1]، وبتعبير آخر فإنّ الغرض من النّمط الحجاجي هو الإقناع، فإذا تمّت مخاطبة المتلقي من خلال الأدلة، والبراهين، والحجج المناسبة، فسيظهر ذلك في النتيجة.

وتجدر الإشارة هنا إلى إمكانية الرّبط بين مراحل بناء النّص الحجاجي، والمتمثلة في: مقدمة، عرض وخاتمة، وبين مراحل التفكير في بناء المسار الحجاجي حسب ما جاء به (بواسينو BOISSINOT. A)، وهذا ما يُظهره الشكل البياني الآتي:



1- البنية الحجاجية في النص الحجاجي:

لقد أثبتت الدّراسات أنّ الطفل منذ السنوات الأولى من حياته بإمكانه استعمال الأسلوب الحجاجي، والاستعانة به لغرض إقناع أبيه أو أمه حول أمر ما يريد إنجازه، أو شيء ما يريد الحصول عليه، إذْ يعتمد في غالب الأحيان على هذا الأسلوب لغرض استمالة أحد الوالدين، أو الإخوة، أو الجد أو الجدة... الخ، ودون علم سابق، وهو ما أكّده (ماير MEYER. M) إذْ يقول: « كلّ طفل يعرف في وقت مبكّر، وبسرعة، وعلى كل حال، وكل تلقائية (Spontanément) اللجوء إلى الخطاب الحجاجي محاولة منه لإقناع أبيه أو أمه »[2]، وفي الحقيقة يتوصل هؤلاء الأطفال إلى تحقيق مبتغياتهم بفضل تحكمهم المبكّر في إدراج الحجج باستعمال الروابط الحجاجية المناسبة، وهذا ما سنراه من خلال تحليلنا لنصوص المدونة الأولى والثانية.

وكما جاء في الفصل المنهجي، فإنّ المدونة تتكون من مجموعة من النصوص الحجاجية، إذْ يبلغ عددها مائة وعشرين نص (120) مكتوبا من قبل التلاميذ، وجاء النص

1 – MOESCHLER. J, Argumentation et conversation, p 67.

2 – MEYER. B, op. Cit, p 14.

في شكل رسالة، وهي عبارة عن نوع من أنواع الكتابة أو التواصل الكتابي بين شخصين أو أكثر، إذْ غالبا ما يتحدّد الموضوع بتحديد مقاصد المرسل اتجاه المرسل إليه.

وفي موضوع الرسالة الذي تم اختياره أردنا الوصول إلى الطريقة التي ينتهجها التلميذ من أجل بناء نصه الحجاجي، وهل بالفعل الحجج التي وظّفها تبين السبب أو النتيجة أو التعارض؟ وهل هذه الحجج بالفعل موضوعية؟ بمعنى لا يمكن التشكيك فيها بل تستند إلى حقائق، وأدلّة، وأمثلة، وبراهين يتقبلها عقل المتلقي؟ هل الروابط المدرجة حققت اتساقا واضحا في النص؟ وهل طرح القضية المرفوضة بكل وضوح؟ هل النتيجة واضحة ومقنعة؟

2- تحليل البنية الحجاجية، وعلاقتها بالانسجام النّصي في نصوص المدونة الأولى، والثانية :

إن البحث عن الانسجام في النص الحجاجي لا يتوقف عند تماسك النص بالعناصر الإحالية أو الروابط المنطقية، بل يتعدى ذلك إلى البحث عن البنى الحجاجية الموظفة في كتابات التلاميذ باعتبار أن الموضوع المقترح عليهم يستدعي النمط الحجاجي وهذا الأخير يستدعي كذلك العناصر الآتية:

- المخاطِب، ويكمن دوره في إقناع المخاطَب (Persuader).
- المخاطَب، ويكمن دوره في الاقتناع بكلام المخاطِب (Conviction).
- عرض القضية المرفوضة والمعطيات (المقدمة).
- عرض الحجج المدرجة لإقناع المخاطَب (الدعم).
- عرض القضية المقترحة (النتيجة).

إن النص الحجاجي يتمّ بناؤه بطريقة منطقية، وسيتجلى لنا ذلك من خلال تحليلنا لكتابات التلاميذ للوقوف عند البنية الحجاجية في نصوص المدونة الأولى والثانية.

2-1- تحليل بعض النماذج في نصوص المدونة الأولى:

- تحليل النموذج الأول: نص رقم (1): م6[11]

((*ارفع قلمي لأكتب رسالة سلام إلى كافة أطفال العالم ادعوكم فيها إلى التعاون من أجل من هدف نبيل ألا وهو السلام.*

وأظن إنكم شاهدتم مجازر الأطفال التي أحدثتها إسرائيل في فلسطين ورأيتم ظلمهم الشديد عليهم كما أن أطفال إفريقيا في حاجة في المساعدة فهم يتناقصون يوما بعد يوم بسبب المجاعة والأمراض الخطيرة وعدم توفر الوسائل اللازمة أفليست هذه جرائم في حقهم.

فإنّا بدوري لم أتحمل ألأحداث التي يعيشها الإفريقيون والفلسطينيون لهذا قررت أن أدعوكم إلى تحقيق السلام في العالم لكي نساعد الدول المحتاجة ليد العون.

أن تفهموا شعوري وتتقبلوه وكما أرجوا أن تجيبني)).

إن أول ملاحظة تتجلّى لدينا في هذا النموذج هو بناء النص بطريقة منطقية من خلال إدراج الحجج بصفة جعلتها متناسقة، ممّا أدّى إلى نص منسجم هذا من جهة، ومن جهة ثانية تم بناؤه حسب المخطط الذي وضعه (آدم ADAM.J.M) للنص الحجاجي، إذْ إن رفض القضية القديمة معناه الاستعانة بالبني الحجاجية المتمثلة في الحجج المقنعة التي تدعم الموضوع للوصول إلى الهدف، وهو إقناع المخاطَب، وحمله على تغيير رأيه أو تبني قضية المخاطِب.

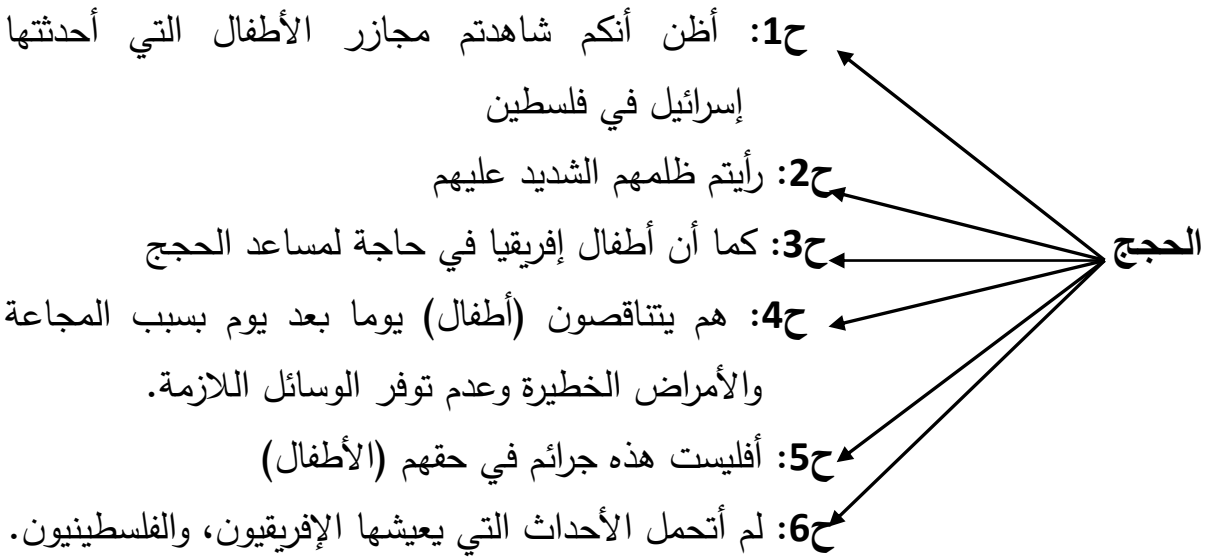
ثم إن هذا النموذج اتخذ اتجاها عكسيا يعني من النتيجة إلى المعطيات، والحجج، فالبنية الحجاجية لهذا النص بدأت بالنتيجة ثم انتقلت إلى المعطيات والحجج، ويمكن تمثيل ذلك بالتحليل الآتي:

- **المقطع الأول:**

- ((*أرفع قلمي لأكتب رسالة لأطفال العالم أدعوهم إلى التعاون من اجل هدف نبيل وهو السلام*)).

- **المقطع الثاني:**

– وفيه يدعم التلميذ القضية المطروحة بالحجج الآتية:



بنية حجاجية منطقية، ومنسجمة

وكما يبدو فإنّ هذه الحجج متسلسلة تسلسلا منطقيا ويعد هذا عامل مهم من عوامل الانسجام في البنية الحجاجية لهذا النص، فالحجة الأولى تشير إلى مشاهدة مجازر الأطفال، والحجة الثانية تشير إلى الظلم، وهو نتيجة حتمية للمجازر، والحجة الثالثة تظهر معاناة أطفال إفريقيا، ونتيجة لذلك الأطفال يتناقصون بسبب المجاعة، والأمراض، وعدم توفر الوسائل، وتمثلها الحجة الخامسة، والحجة السادسة يبرز فيها التلميذ عدم تحمله لهذه الوضعية المزرية.

- **المقطع الثالث:**

وهنا كذلك يظهر عامل الانسجام في بناء النص، إذْ إن التلميذ يختتم نصه بالنتيجة التي بدأ بها إذْ يقول ((... *لقد قررت أن أدعوكم إلى تحقيق السلام في العالم*)).

- تحليل النموذج الثاني: نص رقم (2): ر6ع:

((*إن كل أطفال العالم يعانون من أزمة السلام فيجب أن لا نبقى مكتوفي الأيدي فهيا يا أطفال الجزائر لنساعد أطفال الشرق والغرب والشمال والجنوب هزوا أيديكم يا أطفال الجزائر واهتفوا باسم الحرية والاستقلال والسلام لإخواننا الأطفال فلنساعدهم ولا تخافوا يا أطفال كل العالم فأطفال الجزائر معكم وسوف ستظل معهم إلى أن تجدوا السلام والاستقرار في بلادكم بلاد العز والمعرفة فسوف نبقى متحدين ونعمل كل جهدنا وأكثر لتكونوا سعداء وسالمين مستقرين في بلادكم فلا يجب أن تفقدوا الأمل فيد فوق يد تصبح أيادي والأيادي تحقق النجاح فإنّتم جيل المستقبل لأنكم الذي تدخلون السلام والاستقرار لبلادكم فسلامكم هو سلامنا وفشلكم هو فشلنا فهيا يا أطفال الجزائر لنتضامن ولندخل السلام في بلدان كل العالم شرقا، غربا، شمالا، جنوبا.*

- فأرجوا أن تصل رسالتي إلى كل الأطفال فيد بيد نصعد إلى الأعالي وسأبقى رافعة قلمي إلى أن يتحقق السلام في كل بلدان العالم)).

يظهر الانسجام جليا في الطريقة المتبعة في الربط بين المقدمة وعرض الحجج وربطها بالنتيجة إذْ يكمن نجاح الحجاج في تقديم الحجج القوية للوصول إلى نتيجة معينة.

ففي النموذج الثاني تحاول التلميذة استمالة عقل المتلقي بالتركيز على معاناة الأطفال ويتجلى ذلك فيما يأتي:

- **المقطع الأول:**

- ((*إن كل أطفال العالم يعانون من أزمة السلام*))

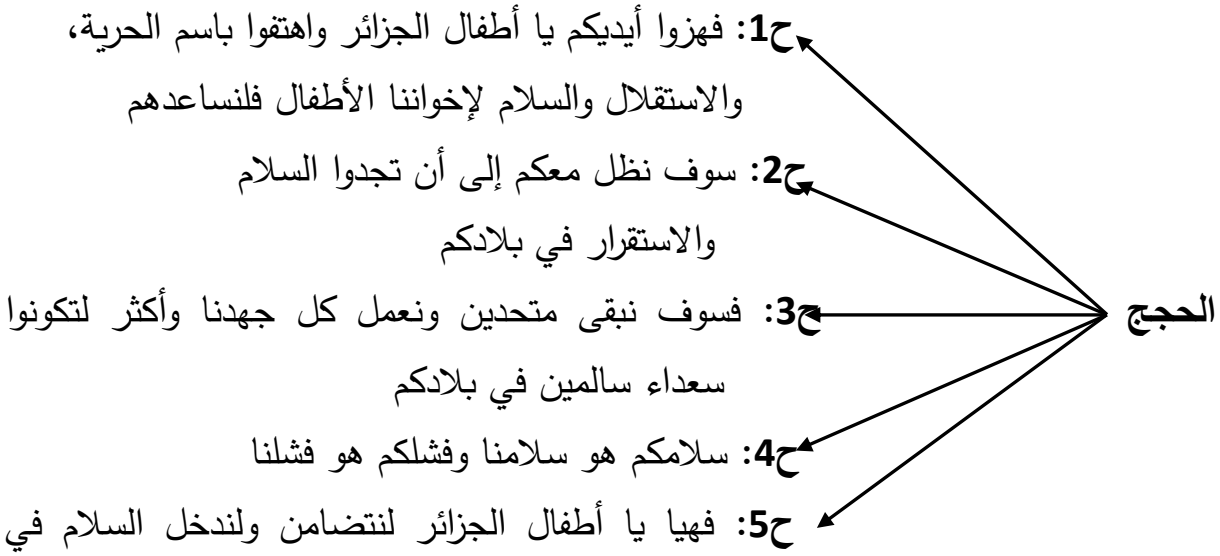
وهذا الأمر يستلزم ⇐ ((*فيجب أن لا نبقى مكتوفي الأيدي، فهيا يا أطفال الجزائر لنساعد أطفال الشرق، الغرب، الشمال والجنوب*)).

وتجدر الإشارة إلى هيمنة الحجج في النص الحجاجي، إذْ عليها يُبنى هذا الأخير شرط أن يكون هناك انسجاما ظاهرا بين هذه الحجج أثناء سوقها، وبهذا العامل تتشكل البنية الحجاجية.

ويتبين ذلك من خلال عرضنا للمقطع الآتي:

- **المقطع الثاني:**

وتمثله الحجج الآتية:



بنية حجاجية منطقية، ومنسجمة

إذا وكما يظهر فإنّ هذه الحجج تخدم نتيجة واحدة، وهي ضرورة نشر ثقافة السلام لدى الأطفال، إذْ أنّه يتمّ إدراج الحجج شرط أن تكون في علاقة منسجمة مع موضوع النص، ومع معطياته والنتيجة المراد الوصول إليها، كما يظهر جليا في المقطع الثالث الذي يمثل معيار الاختتام وهو:

- **المقطع الثالث:**

((*سوف أبقى رافعة قلمي حتى يتحقق السلام في كل بلدان العالم*))

ويعتبر هذا المقطع كتدعيم قوي تستدل به صاحبة النص لتشجيع الآخرين على نشر السلام في العالم لأنّ الضحية الأولى لهذه المعضلة هم الأطفال، وهنا أيضا يظهر عامل الانسجام، إذْ أنّه تم الربط بين أفكار النص بتوحيد عناصره، فليس هناك تنافر بينها بل إن خاتمة النص تبرر بدايته، وهنا يكمن الانسجام.

- تحليل النموذج الثالث: نص رقم (3): س6[17]

((*أكتب هذه الرسالة المليئة بكلمات المحبة إلى جميع براعم العالم لكي أدعوا أطفال العالم إلى السلام إن بعض الأطفال يعيشون حياة سعيدة والآخرين يعيشون في دمار وحروب كثيرة فأنّهم يموتون في صغارهم يوجد كثير من الحروب في العالم كما العراق وأمريكا والحروب الأخرى الكثيرة فيجب أن ننشر السلام في العالم كله لكي لا تكون الحروب كثيرة فلا تظنون أن موت الأطفال مثلكم ليس ظلم فيجب عليكم كلكم كبار أو صغار أن تفكروا على نشر السلام.*

أنا أنتظر جوابكم)).

إن الانسجام في النص الحجاجي لا يتوقف عند إدراج الوسائل اللّغوية كالروابط الحجاجية، بل أنّه يجب أن تكون الحجج متراصة بطريقة منطقية ممّا يجعل بنيته الحجاجية منسجمة.

ويتجلى ذلك فيما يأتي:

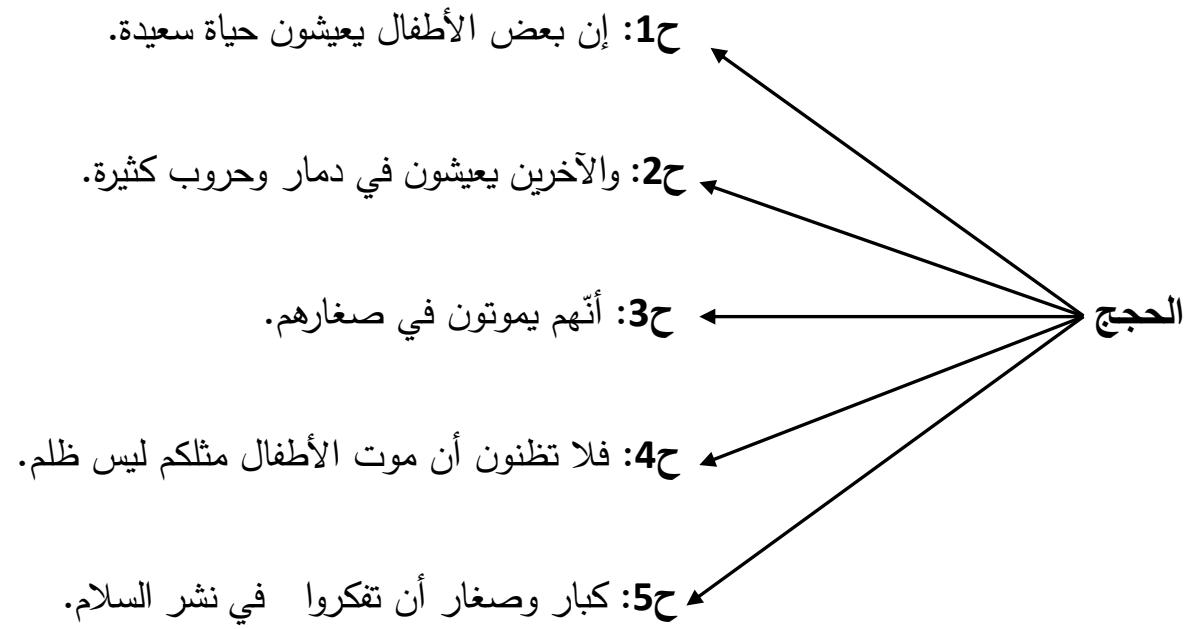
- **المقطع الأول:**

((*أكتب هذه الرسالة المليئة بكلمات المحبة إلى جميع براعم العالم لكي أدعوا أطفال العالم إلى السلام*)).

افتتح النص بالنتيجة ثم تلتها الحجج المدرجة لإقناع المخاطَب، واستمالته، ثم تم بناء النص باستعمال حجج قوية وهي:

- **المقطع الثاني:**

أدعوا أطفال العالم إلى السلام فيجب عليكم كلكم



بنية حجاجية منطقية، ومنسجمة

إذا إن البنية الحجاجية للنص الحجاجي لا ترتكز فقط على آليات التماسك، وأدوات الاتساق، بل يتعدى الأمر إلى انسجام المتلقي مع هذا النص، ولا يتأتى ذلك إلا بتوظيف حجج قوية، وإمكانية انتقال من حجة إلى أخرى بكل سهولة، شرط أن يكون هناك انسجام بين هذه الحجج إذْ كلما كانت منسجمة كلما تمكن المتلقي من التفاعل معها.

ففي النموذج الثالث وظف التلميذ جملة من المعطيات تمثلت في حجج أسس عليها حجاجه مع حرصه على ارتباطها بالنتيجة ارتباطا منطقيا لغرض تقوية النتيجة، وإقناع المتلقي، ففي قوله ((*إن بعض الأطفال يعيشون حياة سعيدة*))، فهذه الحجة قوية وهي منسجمة مع الحجة الثانية التي تبدو أكثر قوة من الأولى، لأنّها تصف معاناة الأطفال الذين يعيشون في حروب ((*والآخرين (الأطفال) يعيشون في دمار وحروب كثيرة فأنّهم يموتون في صغارهم*)).

وبما أن الغرض من النص الحجاجي هو حمل الغير على تغيير رأيه حول قضية معينة، فإنّ الحجة الثالثة في هذا النص عبارة عن دليل، وبرهان قاطع يؤكد على ما ذهب إليه صاحب النص حول وجوب نشر السلام، لأنّ استمرارية البنية الحجاجية تعتمد على إدراج حجج قوية، ومقنعة، وكلما كان الأمر كذلك كلما كانت هذه البنية متماسكة، وبالتالي منسجمة، وهذا ما تجسده الحجة الرابعة التي تقول ((*فلا تظنون أن موت الأطفال مثلكم ليس ظلم فيجب عليكم كلكم كبار وصغار أن تفكروا على نشر السلام*)).

إن النموذج الثالث بني على أساس ذكر النتيجة، وهو ضرورة نشر السلام، وعليه تأسس الحجج على مجموعة من الحجج القوية لغرض إقناع المتلقي، وبالتالي يتأثر بها، ويستجيب للأفكار المعروضة للنقاش شرط أن لا يكون هناك تناقض في طريقة إدراج هذه الحجج، بمعنى أنّه يجب أن لا يكون هناك تنافر بينها، بالعكس يجب أن تكون الحجة الثانية أقوى من الأولى، والحجة الثالثة أقوى من الثانية، وبهذه الطريقة نصل إلى عامل الانسجام في بناء مقومات النص الحجاجي.

- **المقطع الثالث:**

((*أنا أنتظر جوابكم*)).

وتم اختتام هذا النص بضرورة التجاوب مع الدعوة التي يدعو إليها صاحب النص والمتمثلة في نشر السلام.

إن ما يمكن استخلاصه من هذه العينة من النصوص هو تضمنها للأسلوب الحجاجي الذي يعتمد على تقنيات خاصة لا نجدها في الأنماط الأخرى من النصوص، إذْ يجب على المحاجِج أن يختار الطريقة المثلى لبناء حججه بصفة منسجمة، لأنّها تعتبر كدليل أو برهان لإثبات القضية المطروحة، ولذلك تعتمد النصوص الحجاجية على توظيف حججا منطقية، ومنظمة، ومنسجمة فلا تدحض الثانية الأولى، لأنّها تتجه إلى المتلقي لغرض إقناعه، والتأثير عليه قصد عدوله عن قضية معينة، لذلك وجب الربط المحكم بين قضايا النص الحجاجي، فالانسجام في مثل هذا النمط من النصوص يفرض نفسه حتى يتسنّى للمتلقي التفاعل مع النص الذي يقرأه.

2-2- تحليل بعض النماذج من نصوص المدونة الثانية:

- تحليل النموذج الأول: نص رقم (4): م5[4]

((*أكتب لكم هذه الرسالة المحملة بروح الإخوة والتعاون والمليئة بكلمات المحبة لكي أدعوكم للسلام ولكي تشاهدوا الحروب التي تعيشها فلسطين خلال هذه الأيام والضحايا فهم هو آلاف الأطفال هناك أطفال محرومين من حانا الوالدين ومحرومين أيضا من الدراسة والعلاج التغذية واللعب.*

فيجب أن ينتشر السلام والوئام بين الناس ونساعد بعضا تخيلوا لولا نتعاون مع بعضنا سنتفرق مثل الأغصان المفترقة التي يسهل أي واحد كسرها وإذا تعاونا سنصيح مثل الحزمة التي يصعب كسرها ولهذا يجب أن نتعاون مع بعضنا)).

تتضمن النصوص الحجاجية مقدمة يعرض فيها الموضوع قصد لفت انتباه المتلقي وهذا ما سجلناه في هذا النموذج.

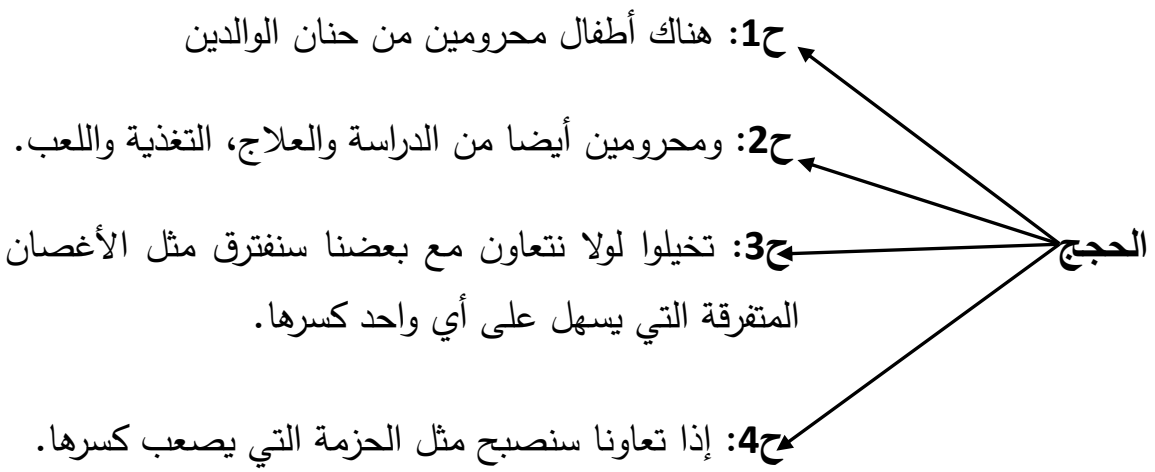
- **المقطع الأول:**

((*أكتب لكم هذه الرسالة المحملة بروح الإخوة والتعاون والمليئة بكلمات المحبة لكي أدعوكم للسلام ولكي تشاهدوا الحروب التي تعيشها فلسطين خلال هذه الأيام والضحايا فهم هو آلاف الأطفال*)).

كما يظهر فإنّ هذا النص ابتدأ بالنتيجة اعتمد عليها صاحب النص من أجل التأثير على المتلقي لحمله على الاقتناع بالرسالة الموجهة إليه.

- **المقطع الثاني:**

إن تفاعل المتلقي مع النص الحجاجي تضمنه إدراج حجج قوية، ومقنعة، ومنسجمة ترصد الوقائع، وتبين السبب الذي جعل المرسل إليه يذهب هذا المذهب، ولهذا فإنّ الحجج المدرجة في هذا النموذج مرتبطة بالنتيجة الموظفة في بداية النص، وهي على انسجام تام، ويمكن توضيح ذلك من خلال هذا التحليل:



بنية حجاجية منطقية، ومنسجمة

كما يوضحه هذا الشكل تم بناء هذا النص الحجاجي بطريقة منطقية، حيث إن الحجج مرتبة ترتيبا توافر فيه عامل الانسجام الذي يعتمد على المعطيات اللّغوية من جهة، ومن جهة ثانية، يعتمد على بناء الحجج بناء مُحْكما يسهّل على المتلقي تأويل النص، والإذْعان للأفكار التي جاء بها، وعليه يوصف النص الحجاجي بكونه مبنيا بناء استدلاليا يتطلّب التفكير المسبق، ثم تقديم الموضوع، ودعمه بحجج قوية، ومقبولة، ومقنعة، ولذلك يعد عنصر الانسجام عاملا أساسيا تتطلبه النصوص الحجاجية باعتبارها تختلف عن باقي الأنماط الأخرى.

- **المقطع الثالث:**

((*ولهذا يجب أن نتعاون مع بعضنا*)).

إن الحجج المنطقية التي أُدرجت في النص توصلنا إلى نتيجة حتمية تتمثّل في وجوب التعاون لنشر السلام في العالم.

- تحليل النموذج الثاني: نص رقم (5): ر5و

((*أنا اكتب هذه الرسالة لأعطي الأمل لأبناء العالم الذين **هم** في حرب ومن أراد السلام في الدنيا .*

- يا أبناء العالم لا تخشوا من هذه الحروب فإنّا كما أنتم أريد إلا السلام فإذا مات واحد من أقاربكم لا تيأسوا من هذه الدنيا فإنّه في الجنة لأنّه دافع عن وطنه فإذا كنت هناك

اعمل مثله لآخذ حريتي ويكون كل العالم سليما فكم رأيت أطفال مايتين من اجل وطنهم فأنّهم أصبحوا شهداء وعندهم أجر عظيما عند الله.

– أريد أن نتفق نحن البلدان الأخرى لنحارب اليهود لأنّهم فيبلدانهم ولتأخذوا حريتكم وتبنوا بسلامة)).

تتجلّى أهمية النظريات الحجاجية في دراستها للتقنيات المتبعة في بناء النص الحجاجي، والتي من شأنّها حمل المتلقي على تغيير نظرته حول قضية المطروحة للنقاش.

- **المقطع الأول:**

((*أكتب هذه الرسالة لأعطي الأمل لأبناء العالم الذين هم في حروب ومن أراد السلام في الدنيا*)).

ويظهر البعد الحجاجي في النموذج الثاني من خلال الطريقة التي عرض بها الكاتب وجهة نظره.

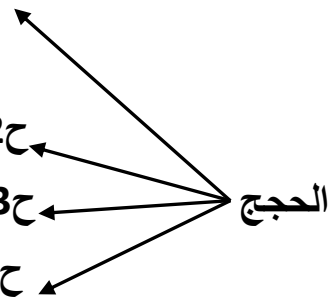
حيث أن هذه الرسالة وجهت لأمرين هما:

1. إعطاء الأمل لأبناء العالم الذين هم في حروب.
2. ومن أراد السلام في الدنيا.

وكلا الأمرين يكمل الآخر، ومن هنا يستمد النص قوته، وقدرته على الإقناع، إذْ تعتبر هذه المقدمة التي تضمنت معطيات الموضوع، كمسار حجاجي يجب المرور منه للوصول إلى بناء حجج منطقية تنسجم مع الأفكار التي يريد الكاتب إيصالها إلى المتلقي.

- **المقطع الثاني:**

جاء بناء الحجج في النموذج الثاني على الشكل الآتي:



بنية حجاجية منطقية، ومنسجمة

يقتضي النص الحجاجي في هيكله حججا منطقية، وأدلة قاطعة يستدل بها على صحة الرأي المطروح للنقاش، ويمكن القول إن الحجاج أساسا هو عبارة عن جملة من الحجج المنسجمة فيما بينها تبنى بها الآراء، والأفكار قصد إثبات قضية أو دحضها، لهذا يتمّ الاعتماد على رصف مجموعة منها بطريقة تسمح للمتلقي قبولها، والأخذ بها، وهذا ما تجسده الحجج المتواجدة في النموذج الثاني، وهي كما تبدو مختارة اختيارا منطقيا، ومنسجما ففي قول صاحب النص ((*فإذا مات واحدا منكم فلا تيأسوا من هذه الدنيا فإنّه في الجنة لأنّه دافع عنه وطنه*)).

فهذا الكلام عبارة عن دليل قاطع على أن من يضحي في سبيل وطنه فهو في الجنة، بل ويستدل بحجة أقوى من الأولى من جهة، ومن جهة أخرى ثانية منسجمة معها وهي ((*فإذا كنت هناك أعمل مثله*)).

ولهذا يعتبر النص الحجاجي كآلية لغوية يتشكل منها هذا الأخير باعتبار أن الوظيفة الأساسية للغة هي الحجاج شرط أن يتمّ بناؤه بطريقة منسجمة، ونعني بذلك الربط بين الحجج، والنتيجة باحترام آليات ومعايير الانسجام النّصي.

- **المقطع الثالث:**

((*أريد أن نتفق نحن البلدان الأخرى لنحارب اليهود لأنّهم فيبلدانهم ولتأخذوا حريتكم وتبنوا بسلامة*)).

وخاتمة هذا النموذج الثاني تؤكّد عمّا سبق ذكره، إذْ لا يمكن محاربة العدو دون أن يتمّ الاتّفاق بين البلدان، وإذا تمّ الاتفاق فالنتيجة المنطقية محاربة العدو، وبالتالي ينتشر السلام وتعمّ الحرية، وبانسجام هذا المسار الحجاجي تتولد البنية الحجاجية المنطقية.

- تحليل النموذج الثالث: نص رقم (6): س5[13]

((*بعد التحية والسلام أرفع قلمي لأكتب لكم يا أطفال العالم رسالة أدعوكم لمساعدة فلسطين*

- يا أطفال العالم أدعوكم للسلام ومساعدة بلد فلسطين الذي هو محتل من جانب اليهود الذين يقتلون ويعذبون ويشردون شعب وأطفال فلسطين ويدمرون بيوتهم وهم الآن يعيشون في الشوارع في خطر كبير يجب علينا أن نساعدهم بكل طرق مثل : محاربة اليهود لتستقل فلسطين وتصبح لها بلد وحدها مثل البلدان الأخرى أو نفرقها بجدار كبير مثل جدار برلين في ألمانيا.

-كما نقوم بمساعدة فلسطين ونحررها ونستقلها ونكون مشكورين إنشاء الله تتحرر تستقل فلسطين العزيزة)).

تقوم الدراسات الحجاجية على مبدأ معرفة الطريقة التي يتمّ بها بناء النص الحجاجي لكي يكون مقنعا بالفعل، وبالتالي البحث عن مصدر قوته والوسائل اللّغوية المساعدة على انسجامه للوصول إلى إقناع المتلقي.

- **المقطع الأول:**

((*بعد التحية والسلام أرفع قلمي لأكتب لكم يا أطفال العالم رسالة أدعوكم لمساعدة فلسطين*)).

وإذا تمعنا في النموذج الثالث، نجد أن التلميذ يحاول منذ بداية النص تحديد القضية المطروحة للنقاش، حيث أنّه انطلق من النتيجة بدعوته إلى مساعدة فلسطين، وهو بذلك يريد لفت انتباه المتلقي من خلال عرض القضية الهدف منها الإقناع.

- **المقطع الثاني:**

لا يتوقف الأمر في النص الحجاجي عند هذا الحد، بل ينبغي التركيز على اختيار الحجج المناسبة، والمنسجمة مع الموضوع، وهذا معناه توظيف الحجج الملائمة لأنّها هي التي تساعد على حمل المتلقي على قبول الرأي الثاني، وهذا ما لاحظناه في الحجج التي اختارها التلميذ في هذا النموذج لحمله على تقبل رأيه، وهي كالآتي:

الحجج

ح1: أدعوكم إلى مساعدة بلد فلسطين الذي هو محتل من جانب اليهود.

ح2: اليهود الذين يقتلون ويعذبون ويشردون شعب وأطفال فلسطين. وهم لأنّ يعيشون في الشوارع وفي خطر كبير.

بنية حجاجية منطقية، ومنسجمة

- **المقطع الثالث:**

((*محاربة اليهود لتستقل فلسطين وتصبح لها بلد وحدها مثل البلدان الأخرى أو نفرقها بجدار كبير مثل جدار برلين في ألمانيا.*

كما نقوم بمساعدة فلسطين ونحررها ونستقلها ونكون مشكورين إنشاء الله تتحرر تستقل فلسطين العزيزة)).

كما نرى فهي حجج قوية، ومنطقية، ومنسجمة مع المقدمة، والخاتمة التي يقترح فيها الكاتب حلين وهما:

أ- محاربة اليهود لتستقل فلسطين وتصبح لها بلد وحدها

أو

ب- نفرقها بجدار كبير مثل جدار برلين في ألمانيا.

وكنتيجة لكل هذا هو وجوب تحرير فلسطين.

3 – دراسة مقارنة لطريقة بناء النص الحجاجي، وعلاقته بالانسجام النّصي في المدونتين الأولى، والثانية:

وبعد تحليلنا لهذه النماذج الستة يتضح لدينا أهمية الانسجام النّصي، ودوره الفعال في بناء الحجج التي يقوم عليها النص الحجاجي، وهذا معناه أنّه ليس كافيا أن ندرج حججا متراصة الواحدة تلو الأخرى، بل الأهم هو إيجاد العلاقة المنطقية في طريقة بنائها، وتوظيفها في النصوص الحجاجية، والملاحظ في غالبية نصوص المدونة الأولى، والثانية هو البداية بتقديم النتيجة في المقدمة، ثم بعد ذلك يتمّ إدراج الحجج التي تدعم النتيجة، وتؤكد عليها حتى يكون الخطاب مقنعا، ومؤثرا في الغير.

وينبغي الإشارة في هذا الصدد إلى التشابه الذي وجدناه في البنية الحجاجية في المدونتين الأولى، والثانية، إذْ لم نجد فيهما اختلافا كبيرا يمكن الوقوف عنده.

والاختلاف الوحيد الذي وقفنا عند تحليلنا لنصوص المدونتين، هو أن نصوص تلاميذ السنة السادسة أساسي كانت طويلة مقارنة بنصوص تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي، كما أنّه تجسدت البنية الحجاجية المنسجمة بكل وضوح في نصوص المدونة الأولى مقارنة بنصوص المدونة الثانية في طريقة بناء الحجج، وكيفية ربط بعضها ببعض بانسجام.

والجدير بالذكر هو أنّه لم نجد تناقضا في بناء الحجج في نصوص المدونتين، بل لقد جاءت الحجج منسجمة مع القضية المطروحة، وحتى المفردات التي تم اختيارها، وتوظيفها أضافت قيمة حجاجية لتلك النصوص، فاختيار الوحدات اللّغوية المناسبة للموضوع الحجاجي تلعب دورا هاما في تجسيد البنية الحجاجية المنسجمة، بل عليها يتأسس الحجاج برُمته إضافة إلى تقديم الحجج، والأدلة التي تؤدي إلى نتيجة معينة، باعتبار أن العلاقة التي تربط بين الحجج، والنتيجة علاقة حجاجية محضة، ترتكز على الروابط الحجاجية، والوسائل اللّغوية المؤدية إلى الاتساق النّصي الذي يؤدي بدوره إلى التماسك الذي يلعب دورا فعّالا في انسجام النص، وكلما كانت البنية الحجاجية منسجمة كلما توصل الكاتب إلى التأثير على المتلقي باعتباره طرفا أساسا في نجاح الحجاج أو فشله، وأي تقصير في طريقة

إدراج الحجج معناه الفشل في الوصول إلى إقناع المتلقي وحمله على تغيير رأيه، ولا يمكن أن نتحدث عن نجاح الحجاج دون موافقة المتلقي على القضية المطروحة.

II- مظاهر الانسجام النّصي من منظور (شارول CHAROLLES. M)

يعد (شارول CHAROLLES. M) من بين علماء النص الذين عُنيوا بمفهوم الانسجام النّصي ليس هذا فقط بل يبدو جليا أنّه أعطى له بعدا آخر.

وباعتبار الانسجام من أهم المعايير النصية حدد (شارول CHAROLLES.M) العناصر التي يجب أن تتوافر في أي نص كان إذا احترمت يتحقق الانسجام النّصي، وإذا كانت غائبة في نص ما فلن يتحقق انسجامه. وتتمثّل هذه العناصر في أربعة قواعد وهي: التكرار، والتدرج، وعدم التناقض، وأخيرا الترابط.

1- قواعد الانسجام عند (شارول CHAROLLES. M.)

1-1- قاعدة التكرار Métarègle de répétition

« لكي يكون النص منسجما في بنيته الصغرى، وبنيته الكبرى، يجب أن يتضمن في مساره الخطي "Développement linéaire" وسائل تكرار دقيقة»[1]، ويتمّ ذلك عن طريق استعمال الضمائر، والضمير العائد، والأسماء الموصولة، وأسماء الإشارة، حتى نتفادى التكرار، والركاكة في التعبير.

ولا يتوقف (شارول CHAROLLES. M) عند هذا الحد بل يجعل العمليات الإحالية الصحيحة شرطا أساسيا يدعّم انسجام النص، ويقول في هذا الصدد: « إن ما يجعل الخطاب منسجما ليس فقط التأويل الصحيح لوسائل الاتساق، ولكن أساسا الاستعمال

1 - CHAROLLES. M, L'enseignement du récit, et cohérence, Revue Langue Française, N° 38, Paris, 1978, p14.

الصحيح للعمليات الإحالية »[1].

1-2- قاعدة التدرج: Métarègle de progression

« لكي يكون النص منسجما في بنيته الصغرى، وبنيته الكبرى يجب أن تدعّم استمراريته بوحدات معنوية، ودلالية جديدة في كل مرة »[2]، ويكون ذلك عن طريق ربط المعلومات الجديدة بالمعلومات التي تم اكتسابها سابقا.

1-3- قاعدة عدم التناقض: Métarègle de non contradiction

« لكي يكون النص منسجما في بنيته الصغرىّ، وبنيته الكبرى، يجب تفادي إدراج أي عنصر دلالي يناقض الفكرة المطروحة من قبل »[3] بمعنى أنّه يجب أن تكون الأفكار السابقة كدعائم تستند عليها الأفكار اللاحقة فلا تنتقدها، ولا تناقضها، وبهذه الطريقة يضمن النص مصداقيته، ويشير (**شارول** CHAROLLES. M) أن هذا التناقض قد يكون على مستوى استعمال أزمنة الفعل أو على المستوى اللغوي أو على مستوى تقديم معلومات لا تطابق تلك التي يحملها المتلقي.

1-4- قاعدة الترابط (العلاقات):La métarègel de relation

« لكي يكون المقطع أو النص منسجما يجب أن تكون الوقائع أو الأحداث مترابطة »،[4] ويتمّ ذلك طبعا بفعل الروابط المدرجة، حتى وإن لم تكن ظاهرة فقد تكون مدرجة ضمنيا، والروابط هي الكفيلة بالربط بين الأحداث، وهذا يضمن للنص استمرارية.

-وتجدر الإشارة في الأخير إلى نقطة هامة وهي أن (شارول CHAROLLES.M) اعتبر اختراق قاعدة واحدة من قواعد الانسجام الأربعة معناه فقدان النص لخاصية الانسجام.

1 – CHAROLLES. M, Cohésion, cohérence et pertinence du discours, Revue Travaux linguistique française, N°29, 1994, p133.

2 - CHAROLLES. M, L'enseignement du récit et cohérence, p20.

3 - Ibid, p22.

4 - Ibid, p31.

2 – نمط النص: Le type du texte

يتمّ تصنيف النصوص بناء على بعدها الوظيفي، وبناء على أن هناك طابعا مهيمنا في كل نص، وعليه فإنّ الحديث عن نمط النص هو أن يكون لهذا الأخير هوية، وانتماء[1] أكان سرديًا أو وصفيًا أو حجاجيًا، أو إشهاريا. وهنا تتجلّى قدرة القارئ على تحديد هذا النمط إذْ بإمكانه أن يميز بين مختلف هذه الأنواع شريطة أن يأخذ كاتب النص هذه النقطة بعين الاعتبار من خلال احترام خصائص النمط الذي يكتب فيه.

3 – البنية الكلّية للنص ومعيار الاختتام (ترتيب النص):

إن النص المنسجم هو النص الذي لا يخلو من البنية الكلّية، والتي تتجسد في نص يضم: المقدمة (البداية)، والعرض، والخاتمة. وهذه العناصر الثلاثة، كافية لتشكل نصا كاملا محكم البناء[2].

فبتوفر العناصر الثلاثة ينسجم المتلقي مع النص، ونخص بالذكر هنا معيار الاختتام، فالنص الذي لا يُختتم يفقد مصداقيته ليس هذا فقط بل يفقد الكثير من فصاحته، واتساقه، ولا يستطيع قارئه أن يدرك بوضوح غايته[3] وعليه إن كتابة نص معين يستدعي مخطط يبدأ من نقطة معينة ويُختتم بطريقة واضحة ولهذا يرى (أدام ADAM J.M) أن الخاصية الأولى لمعيار النصية هو الاكتمال[4]، وهذا معناه لا نحكم على النص من خلال طوله أو حجمه بل نحكم عليه من خلال بنيته الكلّية التي تستدعي تدرجا منطقيا يتضمن مقدمة، وعرض، وخاتمة.

---

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

2 - GHETTAS. CH, L'enfant algérien et l'apprentissage de la langue arabe à l'école fondamentale, p151.

3 – الصبيحي محمد الأخضر، مدخل إلى علم النص ومجالات تطبيقه، ص 84.

4 - ADAM. J.M, Linguistique textuelle. Des genres de discours aux textes, Nathan, paris, 1999, p 15.

4- تحليل الانسجام النّصي في نصوص المدونة الأولى، والثانية

إنّ انسجام النص لا يتوقف عند استعمال أدوات أو روابط الاتساق، وتوظيفها توظيفا صحيحا، أضف إلى ذلك عناصر أخرى المتمثلة في القواعد الأربعة المحققة للانسجام عند شارول بل هناك عوامل أخرى تجعل بنية النص منطقية وتجعله منسجما.

4-1- تحليل الانسجام النّصي في نصوص المدونة الأولى

إن الحديث عن إنتاج النص، يتعلق بقدرة الكاتب على نسج شبكة من المعاني عن طريق توظيف أشكال واستعمالات لغوية متنوعة تجعل القراءة يسيرة من البداية إلى النهاية، دون الإحساس بعدم الاستمرارية فيه الذي يسببه انقطاع المعلومات، ولهذا يجب أن تتوافر في النصوص القواعد الأربعة التي وضعها (شارول CHAROLLES. M)، والتي سنعتمد عليها في تحليلنا لعينة من نصوص هذه المدونة (الأولى). وهذه بعض الأمثلة التي من خلالها سنرصد عناصر الانسجام:

- النموذج الأول: نص رقم (7): ر6_1 مقدمة:

((*بعد التحية والسلام أرفع ريشتي لأول مرة لأكتب بعض الأسطر المزخرفة إلى أطفال العالم ادعوهم فيها إلى السلام*)).

- العرض:

((*أيها الأبناء في كل أقطار العالم سوف أحثكم عن السلام، يجب على كل بلد متواجد في العالم أن يعمل على سلامة أرضه، فلنا في هذا العالم أرض أبيّة وهي فلسطين العربية شقيقتنا في اللسان الضاد والدين الإسلامي مهما بعدت المسافات، يا أطفال هذا البلد ضحوا بأعمارهم من اجل حرية هذا البلد، يجب أن يتواجد الاستقلال في وطنكم، والسلام أهم شيء في البلدان، ويجب عليكم أن تعملوا من أجل حرية وسلامة بلادكم أيها الأطفال*)).

- الخاتمة:

((*أتمنى أن تصل هذه الرسالة في أقرب وقت ممكن، وأطمح أن يكون السلام بيننا في عالمنا*)).

- النموذج الثاني: نص رقم (8): م6$_{10}$ المقدمة:

((*إخواني وأخواتي المسلمين الموجودين على بقاع الأرض، اسمعوا ندائي وأمعنوه*)).

- الموضوع:

((*يا بني أدام، يا بني أدم، ضحوا بأنفسكم من اجل الأمان والاستقرار ضحوا بأنفسكم من اجل الحرية، وطالبوا بحقوقكم التي حرمتم منهما، ولا تنسوا أن هدفكم الرئيسي هو تحقيق السلام*)).

- الخاتمة:

((*يا أطفال هزوا بصوتكم أرجاء العالم، واصرخوا : نريد الأمان، نريد الحرية، نريد السلام لكل الأطفال*)).

- النموذج الثالث: نص رقم (9): س6$_{7}$

المقدمة:

((*هذه الرسالة موجهة لأطفال العالم لأتحدث عن السلام*)).

- العرض:

((*إن السلام هو الحرية والأمن لأنّ الحرية والأمن هما أساس الحياة مثال : نحن نرى أخوننا في فلسطين والصحراء الغربية إن السلام في هذين البلدين لا يوجد.*

يا أيها الأطفال إن السلام حق من حقوقنا فإذا لم يتواجد السلام فإذا خرجنا من بيوتنا لا ندري إن نعود أوّلا نعود إلى بيوتنا. فبهذا التصرّف سوف نكون في خطر)).

- الخاتمة:

((*يا أطفال العالم شجعوا على السلام*)).

من خلال هذه النماذج الثلاثة، نلاحظ تمكّن هؤلاء التلاميذ من تنظيم نصوصهم على شكل مقدمة، عرض، وخاتمة، وتحقق في هذه النصوص القواعد الأربعة المحققة للانسجام أي وفق (شارول CHAROLLES. M).

4-1-1 مدى تحقق قاعدة التكرار:

تقوم قاعدة التكرار على إدراج وسائل لغوية كالضمائر، وأسماء الإشارة، والأسماء الموصولة لأنّ الإحالة الموظفة بطريقة سليمة هي التي تحقق التماسك النّصي، ومنه الانسجام، ففي الموضوع الأول تحققت هذه القاعدة، إذْ إنّ الإحالة واضحة، وجلية، وكمثال على ذلك:

مثال عن الإحالة الضميرية في الموضوع الأول

-*أكتب بعض الأسطر المزخرفة إلى أطفال العالم ادعو هم فيها إلى السلام.*

إحالة ضميرية إحالة ضميرية

وكما رأينا فللإحالة الضميرية دورا هاما في الاتساق النّصي.

وفي نفس الموضوع نجد **إحالة إشارية** وهي:

- *على كل بلد متواجد في العالم أن يعمل على سلامة أرضه فلنا في هذا العالم أرض أبية هي فلسطين العربية.*

إحالة إشارية

مثال عن الإحالة الموصولية في الموضوع الثاني:

- ((يا بني أدم *ضحوا بأنفسكم، وطالبوا بحقوقكم التي حرمتم منها*)).

إحالة موصولية

مثال عن الإحالة في الموضوع الثالث:

- *((يا أطفال العالم شجعوا على السلام)).*

إحالة ضميرية

أ- نحن نرى إخواننا *في فلسطين والصحراء الغربية إن السلام في هذين البلدين غير موجود.*

إحالة إشارية

4-1-2- مدى تحقق قاعدة التدرج:

فكما رأينا فإنّ تحقق هذه القاعدة يتوقف على تحديد الوحدات المعنوية، والدلالية ممّا يدعّم استمرارية النص، إذْ يتمّ الانتقال من معلومة إلى أخرى بتدرج منطقي.

وكما يظهر من خلال المواضيع الثلاثة المذكورة أعلاه فإنّ هذه القاعدة قد تحققت، حيث تم الربط بين المعلومات الجديدة بالمعلومات المكتسبة سابقا بفضل استعمال الروابط التي تصل الجمل ببعضها البعض.

أمثلة عن التدرج في الموضوع الأول:

بعد التحية والسلام

أرفع ريشتي لأول مرة لأكتب بعض الأسطر المزخرفة.

إلى أطفال العالم ادعوهم فيها إلى السلام.

أيها الأبناء ... سأحثكم على السلام.

يجب على كل بلد متواجد في العالم أن يعمل على سلامة أرضه

لنا في هذا العالم أرض أبية وهي فلسطين العربية شقيقة في اللسان الضاد والدين الإسلامي مهما بعدت المسافات.

يا أطفال هذا البلد ضحوا بأعمارهم من أجل حرية هذا البلد

يجب أن يتواجد الاستقلال في وطنهم

والسلام أهم شيء في البلدان

ويجب عليكم أن تعملوا من اجل حرية، وسلامة بلادكم أيها الأطفال.

أتمنى أن تصل هذه الرسالة في اقرب وقت ممكن واطمح أن يكون السلام بيننا.

إنّ هذا المخطط يُظهر الاستمرارية في هذا النص، ويتجلى ذلك من خلال تعالق الجمل بعضها ببعض بفضل الروابط التي عملت على ترتيب المعلومات، وربط سابقها ولاحقها، حيث يظهر التدرج الذي حقق التوازن بينها بصفة منطقية.

التدرج في الموضوع الثاني:

إخواني وأخواتي المسلمين الموجودين على بقاع الأرض

اسمعوا ندائي وأمعنوه

يا بني أدام، يا بني أدم،

ضحوا بأنفسكم من اجل الأمان والاستقرار

ضحوا بأنفسكم من اجل الحرية،

وطالبوا بحقوقكم التي حرمتم منهما،

ولا تنسوا أن هدفكم الرئيسي هو تحقيق السلام

يا أطفال هزوا بصوتكم أرجاء العالم،

واصرخوا: نريد الأمان، نريد الحرية،

نريد السلام لكل الأطفال.

الموضوع الثالث:

هذه الرسالة موجهة لأطفال العالم لأتحدث عن السلام.

إن السلام هو الحرية والأمن

لأنّ الحرية والأمن هما أساس الحياة

مثال : نحن نرى أخوننا في فلسطين والصحراء الغربية

إن السلام في هذين البلدين لا يوجد.

يا أيها الأطفال إن السلام حق من حقوقنا

فإذا لم يتواجد السلام فإذا خرجنا من بيوتنا لا ندري

إن نعود أولا نعود إلى بيوتنا.

فبهذا التصرف سوف نكون في خطر.

يا أطفال العالم شجعوا على السلام.

يا أطفال هزوا بصوتكم أرجاء العالم

واصرخوا نريد الأمان، نريد الحرية،

نريد السلام لكل الأطفال.

إذا فقاعدة التدرج تُحقق من خلال إضافة معلومة جديدة بربطها بمعلومة سابقة، بمعنى أن هناك مضمون معنوي مؤسس على استمرارية النص ووضوحه.

إذا يتوفر في هذا النموذج التدرج الموضوعاتي، إذْ نجد أحداث متسلسلة، ومترابطة، ومتناسقة، وهذا ما يضمن استمرارية النص مع العلم أن هناك تجديد في المعلومات، وبالتالي تطور مضمون النص بفعل العناصر اللّغوية المحققة لهذا التدرج والذي بدوره يحقق الانسجام النّصي.

4-1-3- مدى تحقق قاعدة عدم التناقض:

إن معيار التناقض في إنتاج النصوص معناه تحاشي التناقض بين المعلومات التي يتضمنها النص، من خلال الأفكار المقدمة سابقا التي يجب أن تكون كدعائم للأفكار اللاحقة، مع مراعاة تطابق هذه الأفكار مع تلك التي اكتسبها المتلقي من قبل.

ففي مثل الموضوع الذي اقترحناه على التلاميذ يحمل فكرة مفادها دعوة الأطفال إلى نشر السلام في عالم تملأه الحروب.

وكما يتجلى في المواضيع المنتقاة فلا نجد تناقض في:

أ- الأفكار التي تحملها هذه المواضيع.

ب- في المعلومات التي تحملها هذه المواضيع.

ج- على المستوى اللغوي.

د- على مستوى أزمة الفعل.

إضافة إلى ذلك فالمعلومات التي يتضمنها النص معروفة لدى المتلقي، وبما أنّ لهذا الأخير دور في الحكم على درجة انسجام النص، فإنّ قاعدة عدم التناقض تساعده على قراءة النص، وتأويله بكل سهولة، لأنّه وبكل بساطة النص لن يفرض نفسه إلاّ بتوصل المتلقي إلى استيعابه وتأويله .

4-1-4- مدى تحقق قاعدة الترابط:

يتشكل النص من خلال استعمال إجراءات توفر الترابط، والتماسك بين الوحدات اللّغوية، إذْ هي التي تساهم في بناء النص التي تتحكّم فيه شبكة من العلاقات ابتداء من نسج خيوط الجملة، ثم يتعدى ذلك إلى نسج مجموعة الجمل مشكلة بذلك مقاطع، ويمتد ذلك النسيج إلى مستوى البنية الكلّية للنص، ومن بين هذه الإجراءات استعمال الروابط المحققة للاتساق النّصي كالإحالة الضميرية، والإحالة بأسماء الإشارة، والأسماء الموصولة.

ونصوص المدونة تجسد هذا الترابط إذْ توصل التلاميذ إلى استعمال أدوات الربط بمختلف أنواعها، ممّا مكّنهم من نسج خيوط نصوصهم، وهذا دليل على أنّهم مؤهلون بالكفاءة النصية التي تضمن حسن اختيار الألفاظ، والأفكار، وترتيبها، وتنسيقها.

كما يتجلى الترابط النّصي كذلك في تناول التلاميذ لموضوع واحد، فلا نجد انتقالا مفاجئا من فكرة إلى أخرى، بمعنى أن هذه النصوص تعالج قضية معينة أو تتكلم عن موضوع محدد.

والجدير بالذكر هو أن العلاقات الدلالية هي التي تجمع أطراف النص أو ترابط بين متواليته[1]، لذلك يتمّ الاعتماد في تحليل النصوص على رصد العلاقات المعنوية التي تتوافر في النص والتي تسهم في تحقيق الانسجام النّصي.

وتجدر الإشارة في الأخير إلى نقطة هامة وهي: ضرورة توافر قواعد الانسجام لتحقق استمرارية النص من خلال سيرورة أفكاره ووضوح العلاقات التي يعتمد عليها في بناء النصوص بناء محكما، بإدراج الوسائل اللّغوية التي توظف لغرض الوصول إلى الاتساق النّصي.

4-1-5- مدى تحقق البنية الكلّية، ومعيار الاختتام:

إن النص عبارة عن هيكل تجسده الأفكار التي نريد إيصالها إلى المتلقي فالنص عبارة عن تتابع للجمل تستند فيه الجملة اللاحقة على الجملة السابقة، ولذلك يبذل الكاتب جهدا خاصا فيما يخص نسج العلاقة بين مقاطع ثلاثة مختلفة في مهامها، ومترابطة في مضمونها الدلالي، وتتمثّل هذه المقاطع في المقدمة، والعرض أو جوهر النص، والخاتمة أو ما يسمى بمعيار الاختتام.

1 – خطابي محمد، لسانيات النص، مدخل إلى انسجام الخطاب، ص 268.

أما ما نقصده بالاختلاف في المهام هو أنّ لكل مقطع من هذه المقاطع دورا خاصا، فإذا كانت المقدمة ضرورية باعتبارها تحمل الفكرة الرئيسية للنص فيها نمهد للموضوع، وهي التي تعبّر عن مضمونه، فإنّ العرض عبارة عن جوهر النص، وفيه يتعرّض الكاتب إلى أفكاره بالتفصيل، وبطريقة منظمة، ومنطقية مدعم بأمثلة، وشواهد خاصة إذا كان الأمر يتعلق بالنمط الحجاجي (الإقناعي) الذي يحتاج إلى براهين، وأدلة.

والخاتمة تهدف إلى اختتام الموضوع، إذْ تعكس فكرة الموضوع ككل، وتجسد محتواه، أمّا فيما يتعلق بترابط المضمون الدلالي، فباتحاد هذه المقاطع الثلاثة (مقدمة، وعرض وخاتمة) يتجلى موضوع النص، وبنيته الكلّية، وتظهر قدرة الكاتب، وكفاءته النصّية.

وبانسجام هذه العناصر الثلاثة ينسجم المتلقي مع النص، إذْ بإمكانه أن يؤوله بكل سهولة، وبإمكانه أن يفرق بين ما هو نص، وبين "اللانص".

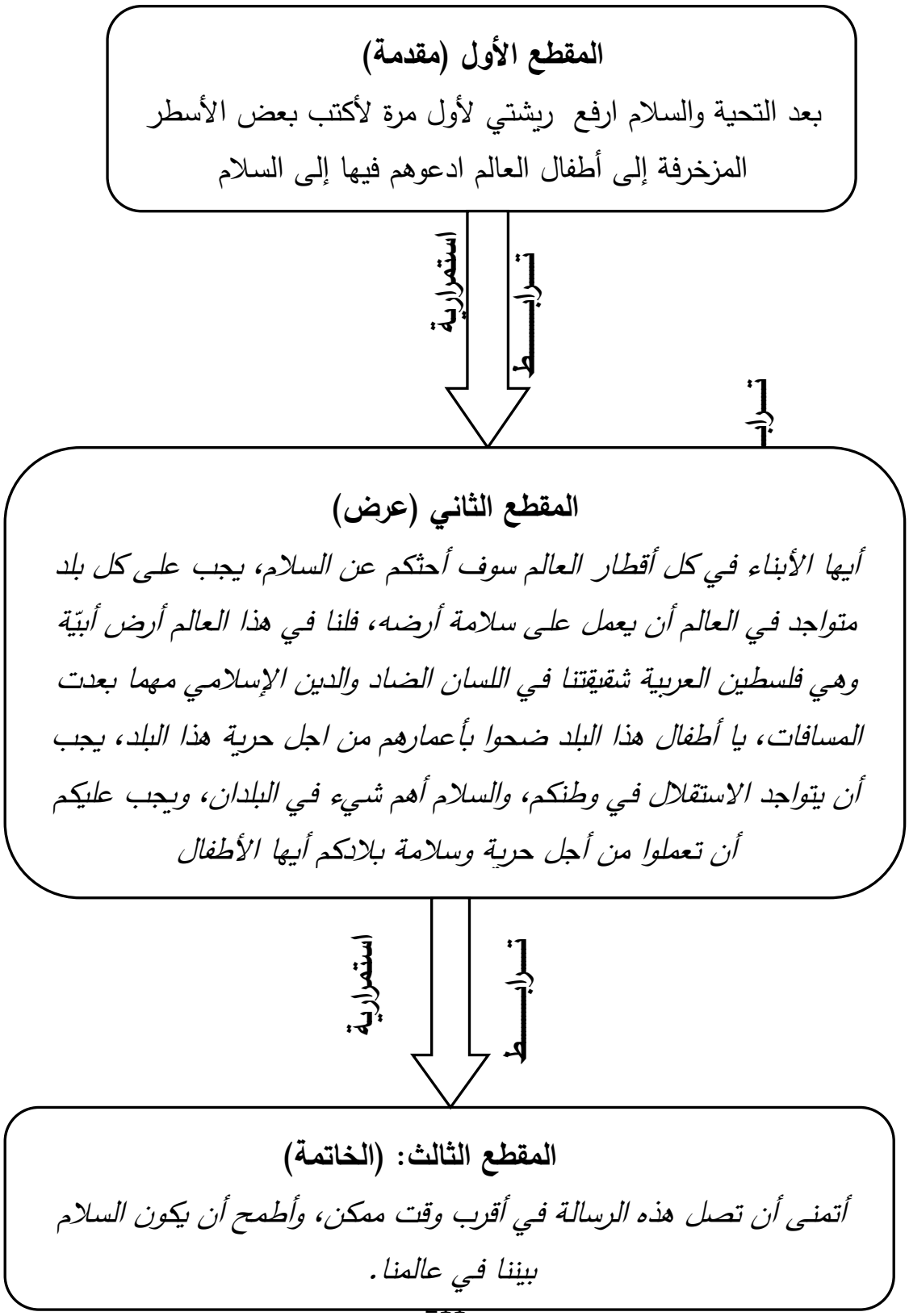
ومن خلال تحليلنا لنصوص المدونة الأولى تمكّنا من الوصول إلى نتيجة مفادها أنّ أغلب النصوص تضمنت مقدمة، وعرض، وخاتمة. ممّا جعل هذه النصوص متماسكة، وقريبة إلى الفهم لأنّ هناك علاقة منطقية بين الأفكار من خلال تسلسل الأحداث، وقواعد الانسجام، ومعيار الاختتام، والذي يؤدي بدوره إلى معيار الاكتمال على حد تعبير (أدام ADAM. J.M).

وكما تبينه النماذج المختارة أعلاه فإنّ البنية الكلّية، ومعيار الاختتام واضح وجلي في كتابات التلميذ، وهذا ما زادها انسجاما وما جعلها واضحة ومترابطة الأفكار.

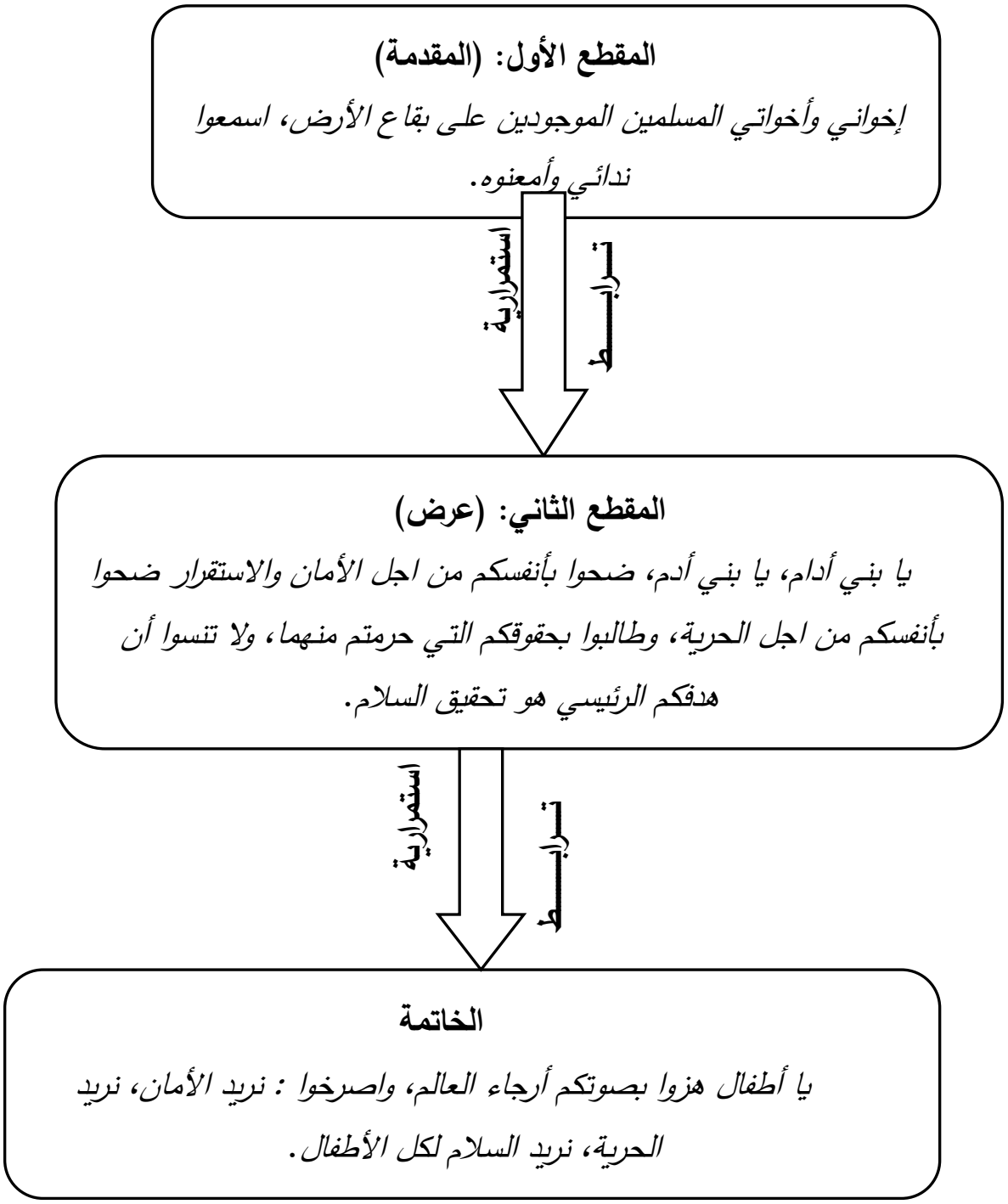
ففي الموضوع الأول على سبيل المثال تظهر قيمة التناسق المنطقي في بناء النص، فالتلميذ لا يتحوّل إلى فكرة أخرى إلا وللفكرة اللاحقة علاقة بالأولى، وبما أن النص عبارة عن عناصر محددة مترابطة، فإنّ معنى كل عنصر يغتني بعلاقته ببقية عناصره، ويتضح ذلك من خلال المقاطع، وطريقة صياغتها بالاستعانة بوسائل الربط ممّا يضمن الاستمرارية في تدفق المعلومات.

إذا إنّ كل قسم من أقسام النص يستدعي القسم التالي حتى يكتمل المعنى، ويمكن تمثيل ذلك بالشكل الآتي:

الموضوع الأول:



الموضوع الثاني:



الموضوع الثالث:

المقطع الأول: (المقدمة)

هذه الرسالة موجهة لأطفال العالم لأتحدث عن السلام

تراكم استمرارية

المقطع الثاني: (عرض)

إن السلام هو الحرية والأمن لأنّ الحرية والأمن هما أساس الحياة مثال : نحن نرى أخوننا في فلسطين والصحراء الغربية إن السلام في هذين البلدين لا يوجد.

تراكم استمرارية

الخاتمة

يا أطفال العالم شجعوا على السلام

تراكم

والجدير بالذكر هو احترام التلاميذ لنمط النص، حيث يظهر في كتاباتهم خصائص النص الحجاجي القائم على بناء الحجج المقنعة بعد عرض القضية المطروحة للإقناع، وصولا إلى النتيجة التي تبرر وتدعّم ما سبق طرحه، وإنّ احترام نمط النص الذي يعبر عن هوية معيار من معايير الانسجام النّصي حسب ما ذهب إليه (مانغينو MAINGUINEAU.D)، الذي يقول في هذا الصدد تكون متتالية من الجمل المنسجمة إذا ما وظّفناها ضمن نوع معين من النصوص[1]. وحتى المتلقي لن يجد صعوبة في تحديد نمط النص الذي تتحكّم فيه ظروف وضعية التواصل التي تختلف باختلاف الموضوع، والمتلقي.

4-2- تحليل الانسجام النّصي في نصوص المدونة الثانية:

إن التعبير الكتابي هو الوسيلة التي تستخدم للتواصل لذلك يجب توظيف الألفاظ، والجمل الواضحة، وهذا الوضوح يتطلّب نسيجا معيّنا الذي لا يأتي إلا باستعمال وسائل لغوية يتمّ اختبارها بعناية حسب نمط النص كالاعتماد على مبدأ تسلسل الأحداث أو النمو الموضوعاتي أثناء عرض الأفكار التي يجب أن تكون مترابطة.

ومن خلال مدوّنة تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي سنحاول الوقوف عند التقنيات المستعملة لديهم لإنتاج نص واضح، ومنظّم، وهذا بتقصّي مدى تطبيقهم لمعايير الانسجام النّصي من خلال تحليلنا لعيّنة من كتابات التلاميذ.

- تحليل النموذج الأول: نص رقم (10): م5$_{20}$ المقدمة

((يا أطفال العالم أريد أن أكتب لكم رسالة تتحدث عن السلام)).

1 - MAINGUENEAU. D, Linguistique pour le texte littéraire, Armand Colin, Paris, 2005, p 176.

العرض

((أنا أريد الحرية والسلام لفلسطين والعراق لكي نعيش كلنا باستقلالية ولذلك أريد يا أصدقائي الإسرائليين أن تخبروا بعضنا ونريد على كل طفل من أطفال العالم أن يجمع نقودا لنصدقها على الفقراء لكي نكون كلنا متساوين في الأكل واللباس وأيضا أن نكون كلنا نجباء في الدراسة)).

الخاتمة

((أرجو أن يعجبكم اقتراحي وأن نعيش كلنا بسلام وحرية))

- تحليل النموذج الثاني: نص رقم (11): ر5[14] المقدمة

((*يا أطفال العالم إن السلام هو المحبة والتعاون أن لا نكون أعداء وقد حلقنا الله لكي نكون مصلحين ومتعاونين.*))

العرض

أريد أن أرسل لكم هذه الرسالة وهي أن نكون محبين ومتعاونين ولا يكون بيننا العداوة لأنّ التعاون والمحبة يجعلنا أقوياء وكذلك السلام هو خير لنا ويكون لنا حسنات على هذا الفعل الحسن.

الخاتمة

((وأن أتمنى أن نكون كلنا متحابين ومتعاونين لأنّ السلام يجعلنا أقوياء ويسعدني أن يكون بيننا السلام)).

- تحليل النموذج الثالث: نص رقم (12): س5$_{15}$ المقدمة

((خلق الله السلام لنعيش في أمان وأن لا تكون عداوة بين الناس لهذا أدعوكم إلى السلام)).

العرض

((أنتم تشاهدون مإذا يحدث فالبنات والعراق وغيرهم من البلدان المحتلة فهم لم يعيشوا لحظة سلام واحدة فهم بانتظارهم وسيظلون بانتظارها)).

الخاتمة

((يا أطفال العالم إني أدعوكم إلى السلام وأتمنى أن تساعدوا إخوانكم في هذه البلدان المحتلة ويفرحني أن نكون متعاونين ومتحابين في ما بيننا)).

4-2-1 مدى تحقق قاعدة التكرار.

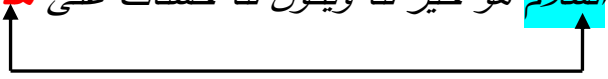
كما يتجلى في الموضوع الأول فإنّ هذه القاعدة تحققت ليس فقط في هذه النماذج، بل في أغلبية مواضع هذه المدونة الثانية التي تتكون بدورها من ستين نصا، وبما أن قاعدة التكرار قائمة على الإحالة بكل أقسامها، فإنّ هذه الأخيرة واضحة، وظاهرة ففي الموضوع الأول استعمل التلاميذ الإحالة الضميرية، ويمكن تجسيد ذلك بالشكل الأتي:

((*أريد أصدقائي الإسرائيليين أن تخبروا عائلتكم بأننا لا نريد الحروب*)).

إحالة ضميرية

- أمثلة عن الإحالة الضميرية في الموضوع الثاني:

((*السلام هو خير لنا ويكون لنا حسنات على هذا الفعل الحسن*)).



إحالة إشارية

- مثال عن الإحالة في الموضوع الثالث:

- ((*يا أطفال العالم أني ادعوكم إلى السلام وأتمنى أن تساعدوا إخوانكم*)).

إحالة ضميرية

4-2-2- مدى تحقق قاعدة التدرج:

لكي يتحقق الفهم، والإفهام لدى المتلقي لا بد أن تكون المعلومات متدرجة، ومتسلسلة تبدأ بفكرة رئيسية تعرّف بالموضوع، وتعالجه ثم تليها أفكار متتالية تدعم اللاحقة السابقة منها، بمعنى أنّه تصبح الجملة السابقة كركيزة تُبنى عليها الجملة المكتسبة (اللاحقة)، وتستمر السلسلة الكلامية في التدرج بهذه الطريقة وصولا إلى الخاتمة، وأيّ تغيير في المسار الخطي للنص قد يؤثر على هذا الأخير سلبيا لأنّ المعلومات الجديدة تدعم الأفكار المذكورة سابقا، ويظهر قاعدة التدرج.

مثال عن التدرج في الموضوع الأول:

يا أطفال العالم أريد أن أكتب لكم رسالة تتحدث عن السلام

أنا أريد الحرية والسلام لفلسطين والعراق لكي نعيش

كلنا باستقلالية لذلك أريد يا أصدقائي الاسرائليين

أن تخبروا عائلاتكم بأننا لا نريد الحروب بين

أي بلد ولا نكون أعداء بعضنا. ونريد على كل طفل

من أطفال العالم أن يجمع نقودا لنصدقها على الفقراء لكي

نكون كلنا متساويين في الأكل واللباس.

مثال عن التدرج في الموضوع الثاني:

يا أطفال العالم إن السلام هو المحبة والتعاون أن لا نكون أعداء

أريد أن أرسل لكم هذه الرسالة وهي أن تكون محبين ومتعاونين

ولا يكون بيننا العداوة لأنّ التعاون والمحبة يجعلنا أقوياء

وكذلك السلام هو خير لنا ويكون لنا حسنات على هذا الفعل الحسن.

مثال عن التدرج في الموضوع الثالث:

خلق الله السلام لنعيش في أمان

وان لا نكون عداوة بين الناس

لهذا ادعوكم إلى السلام

انتم تشاهدون ماإذا يحدث في لبنان والعراق وغيرهم من البلدان المحتلة

فهم لم يعيشوا لحظة سلام واحدة فهم بانتظارهم وسيظلون بانتظارها.

إذا يتجلى في هذه النماذج المختارة الطريقة التي تمّ بها بناء هذه النصوص، إذْ أنّه في بداية تظهر الفكرة الرئيسية للموضوع أي ضبط الموضوع من خلال تحديد الفكرة المعالجة

ومن ثم يتجلى الأفكار الجديدة المستمدة من الأفكار السابقة، وبهذه الطريقة يتوسّع النص، ويضمن استمرارية توظيف الوسائل اللّغوية المناسبة كالروابط الحجاجية باعتبار أنّ النصوص المدونة من النمط الحجاجي، وبعامل التماسك، والترابط يصبح النص أقرب إلى الفهم بفضل التناسق المنطقي بين أجزاء النص. وتجدر الإشارة في الأخير إلى أنّ معظم النصوص المنتجة كانت منسجمة بتوافر معيار التدرج الذي يضمن استمرارية النص، ومقروئيته.

4-2-3- مدى تحقق قاعدة عدم التناقض

إن الحديث عن معيار عدم التناقض في كتابة النصوص هو الحديث عن مبدأ عدم التناقض بين أفكار النص، فلا يذكر الكاتب فكرة معينة في فقرة من الفقرات ثم يناقضها فيما بعد، كما لا يجب أن يكون هناك تناقضا في المستوى اللغوي الذي يحْتكم إليه النص، كتناقض أزمنة الفعل المستعملة، إذْ أنّه يؤدي التناقض إلى غياب عنصر الانسجام، وغياب البنية المنطقية للنص.

ومن خلال تحليلنا لنصوص مُدونة السنة الخامسة ابتدائي لم نسجل أي تناقض في إدراج الأفكار بصورة واضحة، فلقد سجّلنا احترام التلاميذ لقاعدة عدم التناقض التي تسهم هي بدورها في انسجام البنية الداخلية. فالعلاقات المنطقية، وعدم وجود تنافر بين أفكار النص تساعد المتلقي على فهمه، وتأويله بصورة واضحة، وبالتالي قبول محتواه، خاصة إذا كان نمطه حجاجيا، والنماذج التي قمنا بتحليلها خير دليل على ذلك.

4-2-4- مدى تحقق قاعدة الترابط

هنا أيضا من خلال تحليلنا لنصوص المدونة لاحظنا تحقق هذه القاعدة في كتابات التلاميذ، إذْ تنوّعت الوسائل اللّغوية المحققة للترابط، ووجدنا توافر الإحالة الضميرية، والإشارية، والموصولية مع توصل التلاميذ إلى تحقيق التطابق بين الكلمة المحال إليها، والمحيل عليه كما توافرت النصوص على تشكيلة من الروابط الحجاجية المتنوعة التي تعمل

على اتساق النص، وبالتالي انسجامه أضف إلى ذلك العلاقات المعنوية التي تجعل عناصر النص مترابطة دلاليا، ولما كان للترابط الدلالي أهمية في انسجام النص فلقد عدّه (شارول CHAROLLES. M) من أهم الوسائل المحققة للترابط النّصي لأنّه تسهم في إتمام المعنى، والحفاظ عن التماسك ممّا سيؤثر على المتلقي إيجابيا.

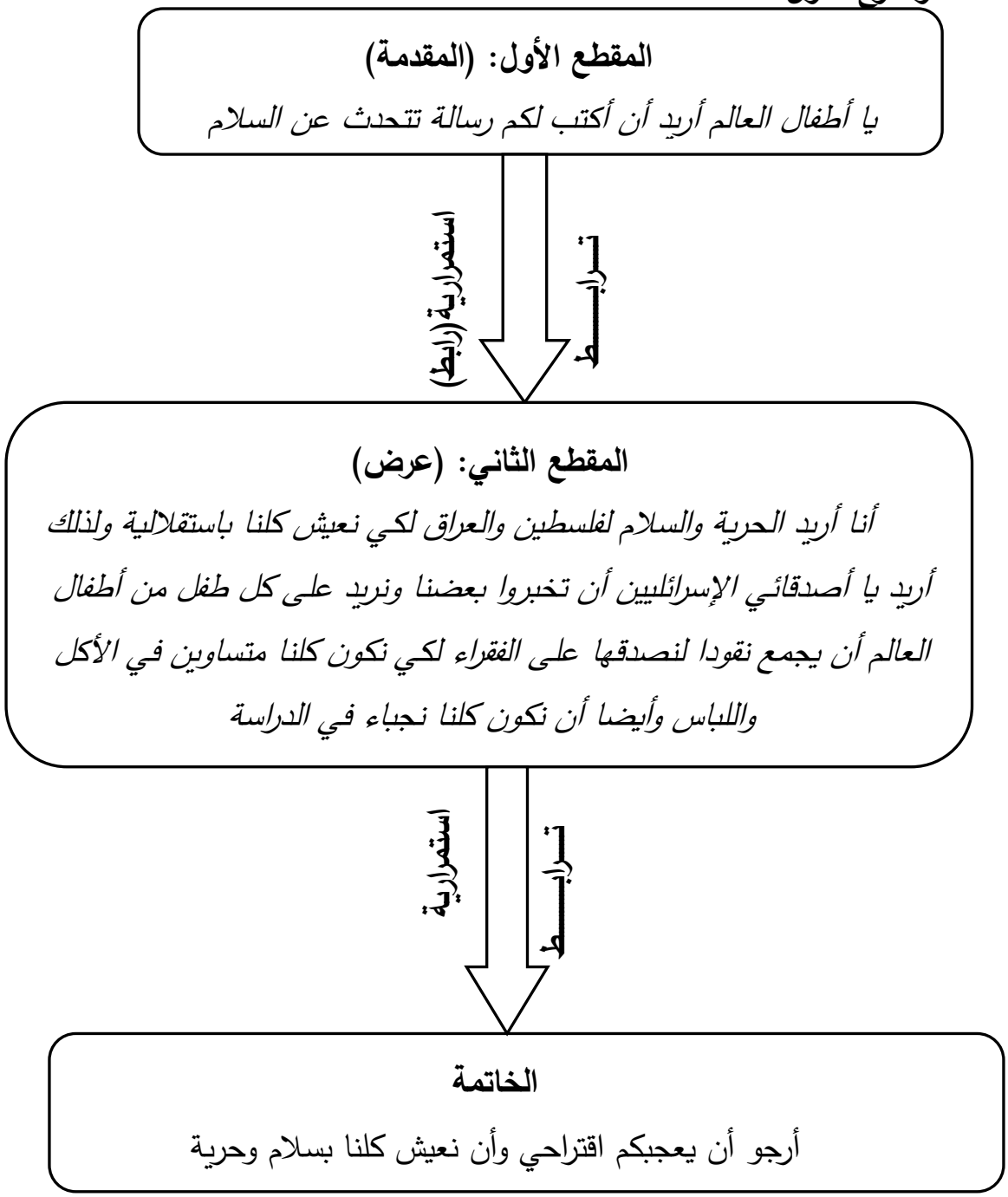
4-2-5- مدى تحقق البنية الكلّية ومعيار الاختتام:

إن حسن تنظيم النص يؤدي إلى العرض الجيد للأفكار لذلك يمر بناء النص بمرحلة التخطيط التي يتمّ فيها تحديد عناصر المقدمة وعناصر العرض وعناصر الخاتمة مع مراعاة جانب الترابط والتماسك بين هذه العناصر الثلاث شرط الاعتماد على تسلسل الأحداث إذْ منها يكتمل النمو الموضوعاتي ممّا يحقق البنية الكلّية للنص وهذا الأمر يتجسد بطريقة واضحة في المواضع الثلاث التي ذكرناها أعلاه إذْ تضمنت كل هذه النصوص مقدمة وعرض، وخاتمة وبتوافر هذه المقاطع الثلاث التي تشكل النص الذي تنسجه شبكة من العلاقات المختلفة.

وتظهر أهمية المقدمة إذْ بها يمهد للموضوع وتعتبر عن مضمونه المتلقي وتجعله يبله على القراءة، والنصوص التي قمنا بتحليلها احتوت كلّها على مقدمة ففي الموضوع الثالث تضمنت مقدمة محكمة البناء تمهد القارئ لتقبل الرسالة الموجهة إليه إذْ يقول التلميذ فيها ((خلق الله السلام لنعيش في أمان وان لا تكون عداوة بين الناس لهذا أدعوكم إلى السلام)) فالمقدمة كما يظهر جاءت موجزة، ودقيقة وواضحة تجعل المتلقي يقبل على قراءة النص كله، أمّا فيما يخص معيار الاختتام، فلقد توافر هو كذلك بالبنية الكلّية للنص، إذْ فيها تتمركز نتائجه والقارئ يطمح دائما إلى خاتمة مركزة إذْ ذلك يجب الحرص على ختم النص بطريقة مؤثرة، ومعبرة لأنّها تهدف إلى إنهاء الفكرة الرئيسية التي جاء بها وتعرض ما تختم التوصل إليه من النتائج.

والجدير بالذكر هو ضرورة الاهتمام بطريقة صياغة الأفكار وتنظيمها بصفة تسمح باستمرارية النص ومقروؤية وفي الحقيقة فالنصوص التي أنتجها التلاميذ تتضمن على البنية الكلّية ومعيار الاختتام، ويمكن توضيح ذلك بالأشكال الآتية:

الموضوع الأول



الموضوع الثاني

المقطع الأول: (المقدمة)

يا أطفال العالم إن السلام هو المحبة والتعاون أن لا نكون أعداء وقد حلقنا الله لكى نكون مصلحين ومتعاونين.

تراابط استمرارية

المقطع الثاني: (عرض)

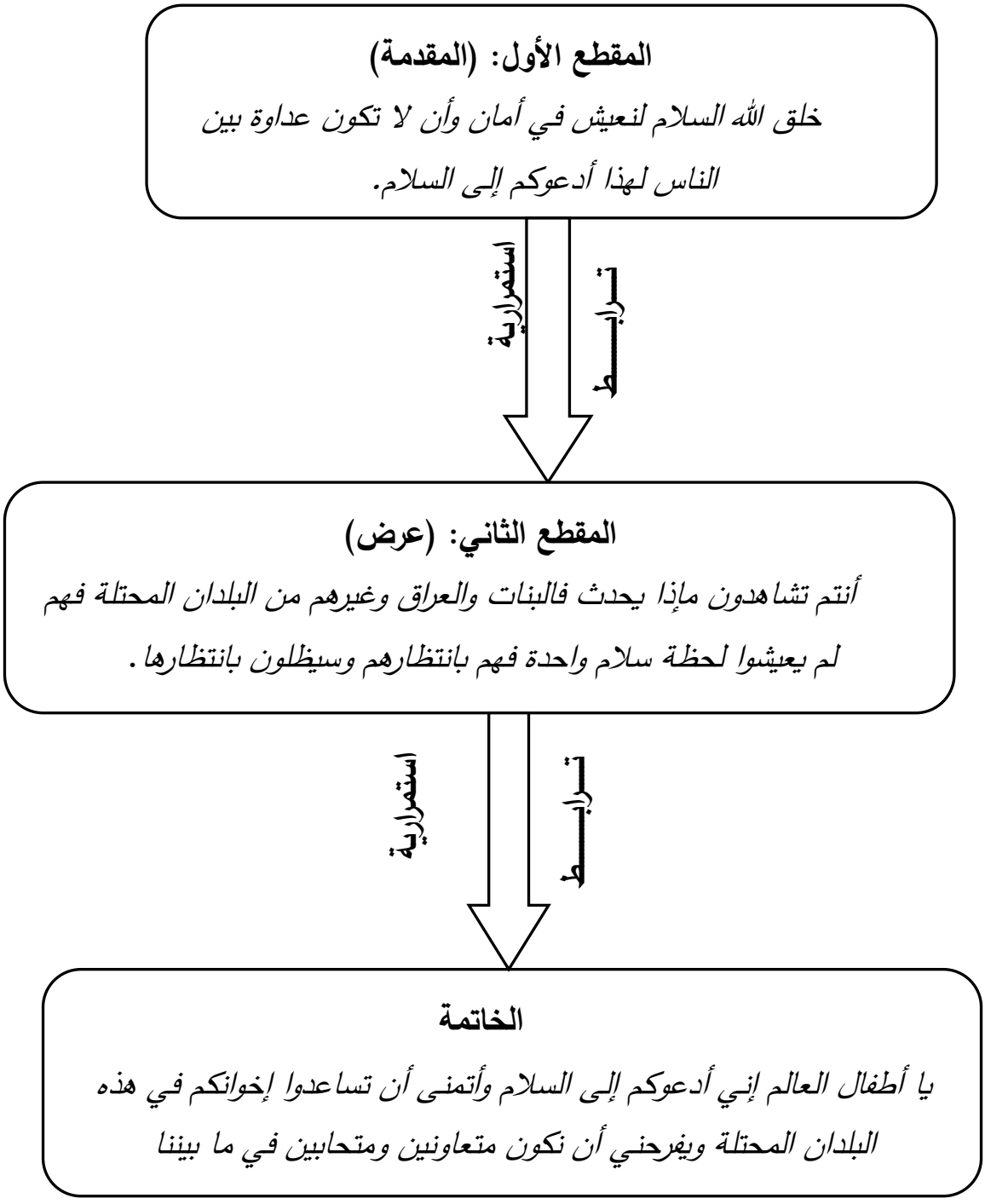
أريد أن أرسل لكم هذه الرسالة وهي أن نكون محبين ومتعاونين ولا يكون بيننا العداوة لأنّ التعاون والمحبة يجعلنا أقوياء وكذلك السلام هو خير لنا ويكون لنا حسنات على هذا الفعل الحسن.

تراابط استمرارية

الخاتمة

وأن أتمنى أن نكون كلنا متحابين ومتعاونين لأنّ السلام يجعلنا أقوياء

الموضوع الثالث:



وكما يظهر فإنّ كل التلاميذ احترموا نمط النص المتمثل في النمط الحجاجي الذي يقوم على استخدام الوسائل الإقناع كإدراج الحجج المقنعة وعرضها بطريقة منطقية وبالاعتماد على الروابط الحجاجية لغرض حمل المتلقي على تغيير رأيه أو التراجع عن فكرة كانت سائدة ولقد تجلى لدينا احترام هذا النمط في دراستنا التحليلية التي أظهرت توافر تقنيات وآليات التي يجب اتباعها عند تحرير النص الحجاجي كالبنى المنطقية والروابط الحجاجية على سبيل المثال وليس على سبيل الحصر.

III- دراسة تحليلية للجانب الشكلي، ودوره في الانسجام النّصي في المدونتين:

الانسجام أعمق وأدق من الاتساق فيجب الاهتمام العلاقات الخفية التي تشكل وتنظم النص ومن بين هذه العوامل نذكر ما يلي:

- الوحدة الموضوعاتية ومعيار الاختتام:

أي أن يحتوي النص المحرر على مقدمة، وعرض، وخاتمة.

- أن يكون الخط واضحا ومقروءا.
- أن يحترم التلاميذ علامات الوقف أثناء الكتابة.
- أن يحترم التلاميذ البنية الفنية للرسالة باعتبار أن الموضوع الذي تم اقتراحه يتضمن كتابة الرسالة.

1- تحليل الجانب الشكلي في نصوص المدونة الأولى:

1-1- دور الخط في الانسجام النّصي:

يعتبر الخط أهم عامل من عوامل وضوح النص، وانسجامه، ويدل الخط الرديء غير المقروء على عدم امتلاك التلاميذ للقدرات اللازمة للكتابة، إذْ لا يتوصل التلميذ إلى اكتساب مهارة رسم الكلمات بشكل واضح وسليم ولا يتأتى جمال الخط إلا بانسجام الحروف وتناسقها ووضوحها وهذا الأمر يتوقف على رسم الحروف رسما لا يجعل للبس محلا، وعلى مراعاة

التناسب بين الحروف طولا واتساعا، وعلى البعد بين الكلمات في مسافات ثابتة، وعلى إتباع قواعد رسم الحروف، وتطبيق أصول الكتابة السليمة في وضع النقط والهمزات ومراعاة حجم الحرف، طوله، وقصره »[1].

إذا فالخط نشاط تربوي يعمل على تدريب المتعلّم على رسم الحروف لإتباع القواعد، والصفات الخاصة بكل حرف، من حيث شكله، وحجمه، وكيفية اتصاله بغيره، واستقامته، وطوله، وقصره، ويأتي الجمال عن طريق انسجام الحروف، ومراعاة التناسق في أوضاع الكلمات وأبعادها[2]. وعلى هذا الأساس يرى المربون أن لمهارة القراءة دورا كبيرا في تثبيت وتحسين مهارة الخط، حيث تساعد القراءة التلميذ على امتلاك القدرات اللازمة للكتابة.

ومن خلال تصفحنا لستين نصا مكتوبا في مدونة تلاميذ السنة السادسة أساسي، تبين لنا تمكّن معظم التلاميذ من الكتابة بخط واضح ومقروء، إذْ تمكّنا من قراءة هذه النصوص وتحليلها بكل سهولة رغم عثورنا عن بعض الأخطاء الإملائية المرتكبة.

هذا ولقد بلغ عدد الوثائق التي كان فيها الخط واضحا 54 وثيقة من العدد الإجمالي الذي بلغ 60، وهذا شكل نسبة 90%.

والجدير بالذكر هو أن الخط الواضح يمهّد للقارئ سهولة قراءة النص، لأنّ سلامة الخط يؤدي إلى سلامة المعنى، ويبقى أن نقول أن التلميذ ليس مطالبا بالكتابة بخط جميل ورائع بقدر ما هو مطالب بالكتابة بخط واضح ومقروء.

1-2- دور علامات الوقف في الانسجام النّصي في المدونة الأولى:

يعتبر توافر علامات الوقف شرطا أساسيا لوضوح النص، إذْ أنّها تعدّ ركنا أساسيا من أركان الكتابة لأنّ عدم وجودها أو استعمالها بطريقة خاطئة تعيب النص، وتنقص من قيمته ولذلك يمكن تحديد مفهومها على أساس أنّها « إشارات وعلامات كتابية تعين على تبين

1 – مدكور علي أحمد، تدريس فنون اللّغة العربية، ص 313.

2 – نايف محمود معروف، خصائص العربية، وطرائق تدريسها، ص 150.

مواضع الوقف وطريقة الأداء، ومنهج القراءة وتساعد على توضيح وضع الجملة في الكلام وصلتها به، وتزيل الإبهام، واللبس عن موقع العبارة في السياق »[1]، وفي تعريف آخر يُقصد بعلامات الوقف وضع رموز اصطلاحية معينة بين الجمل أو الكلمات لتحقيق أغراض تتكفل بتسيير عملية الإفهام من جانب الكاتب، وعملية الفهم على القارئ، ومن هذه الأغراض تحديد مواضع الوقف، حيث ينتهي المعنى أو جزء منه، والإشارة إلى انفعال الكاتب في سياق الاستفهام أو التعجب، وفي معارض الإبهام، وبين ما يلجأ إليه الكاتب من تفصيل وأمر عام أو توضيح شيء مبهم وكذلك بيان وجوده العلاقات بين الجمل فيساعد إدراكها على فهم المعنى وتصور الأفكار »[2].

إذًا يتجلى من خلال هذين التعريفين أهمية علامات الوقف والتي تتشكل في ما يأتي:

- تعين على تبين مواضع الوقف وطريقة أداء القراءة.
- تساعد على توضيح وضع الجملة في الكلام وصلتها به.
- تزيل الإبهام واللبس عن موقع العبارة في السياق.
- تسيير عملية الإبهام للكتاب وعملية الفهم على القارئ.
- تحديد مواضع الوقف حيث ينتهي المعنى أو جزء منه والفصل بين أجزاء الكلام.

وهذا كله يشير إلى دور علامات الوقف في وضوح النص وزوال إبهامه، ممّا يساعد القارئ على فهم النص وبالتالي يمكن اعتبار علامات الوقف عنصر أساسيا أو مكوّنا أساسيا من مكوّنات الانسجام باعتبار أنّها تستخدم لتحديد مدى ترابط الجمل بعضها البعض للمساعدة على توضيح المعاني.

1 – الشنطي محمد صالح، فن التحرير العربي، ضوابطه وأنماطه، ص138.

2 – إبراهيم عبد العليم، الإملاء والترقيم في الكتابة العربية، ص96.

من خلال تحليلنا لـ ستين وثيقة تلاميذ السنة السادسة أساسي تبين لنا اهتمام معظم التلاميذ بعلامات الوقف إذْ بلغ عدد الكتابات المتوافرة عليها واحد وأربعين، وهذا ما شكل نسبة 68.33% مقابل وثيقة تسع عشرة فيها على علامات الوقف أي ما نسبته 31.16 %.

ونشير هنا إلى أنّ نسبة التلاميذ الذين لم يستعملوا علامات الوقف معتبرة، لأنّه كما سبق وأنْ ذكرنا تلعب علامات الوقف دورا كبيرا في وضوح النص، وانسجام أفكاره والنص الذي لا تستعمل فيه علامات الوقف يعتبر نص مشوها ومهلهل البناء، إذْ لا يمكن القارئ من التوصل إلى الربط بين أجزائه، ولذلك يبقى أن نقول أن علامات الوقف تزيد للنص وضوحًا، وعليه يجب أخذ هذه النقطة بعين الاعتبار في التدريس.

1-3- مدى احترام أسلوب الرسالة في نصوص المدونة الأولى:

يعد الموضوع الذي اقترحناه على التلاميذ من نمط الرسالة، إذْ يتعلق بكاتبة رسالة(*) إلى أطفال العالم وحثهم على نشر السلام. وهذه عبارة الأخيرة « تقنية تعبير، ونوع من أنواع التواصل الكتابي تقوم على توجيه نص مكتوب من مرسل إلى مرسل إليه يشرح فيها الكاتبٍ رأيه أو موقفه، إنّها حديث خطي غايته الوصل بين اثنين أو أكثر ذهنيا »[1].

وعند كتابة رسالة هناك معايير يجب احترامها وهي:

- البساطة في الكتابة.
- الجلاء، والوضوح وهذا لاجتناب الكلام المبهم.
- الإيجاز: ومعناه الابتعاد عن حشو الكلام، والتكرار، والجمل الطويلة لبلوغ القصد مع الاحتفاظ بسهولة الفهم
- الملاءمة: وهي أن تتناسب الألفاظ، والمعاني مع الكاتب، والمرسل إليه.

* – نشير فقط إلى محدودية الرسالة نظرا للتطور التكنولوجي واعتماد الناس على استعمال تقنيات حديثة للتواصل، إذْ أصبح العالم عبارة عن قرية صغيرة بفضل الشبكة العنكبوتية وأجهزة الاتصال كالحاسوب والهاتف النقال.

1 – مارون جورج، تقنيات التعبير وأنماطه، ص 33.

- جودة العبارة، وسلامة اللفظ، وضبط الكلام لمنع البس، ومراعاة علامات الوقف[1].

أما فيما يتعلق بأسلوب الرسالة وطريقة كتابتها فيجب:

أ. مراعاة الجانب الشكلي كالعنوان، والتحية، والابتداء، والختام.

ب. مراعاة الترتيب المعتمد لأجزاء الرسالة، المقدمة، والعرض، والخاتمة

ج. أن تكون المقدمة موحية بالمقصود منه الرسالة في إشارات لماحة، والحرص على تهيئة المتلقي ذهنيا، ونفسيا مع الحرص على ربح ثقته ولكن لا يجب أن تزيد المقدمة غن فقرة قصيرة

د. أما العرض فيتعرّض فيه أن تكون مركزا بلا تطويل مع التركيز على الجوانب الأساسية، واستبعاد الثانوي منها.

هـ. يشترط في الخاتمة أن تترك انطباعا حسنا في نفس المتلقي[2]، إذْ عليه أن يبحث عن الطريقة التي سينفذ بها إلى ذهن القارئ، خاصة إذا كان الأمر يتعلق بموضوع يحاول من خلاله توجيه المرسل إليه إلى قضية مهمة من خلال بناء حجج لبلوغ النتيجة بالتأثير على المتلقين ودفعه إلى تغيير رأيه.

سبق وأن ذكرنا أن هناك طريقة معيّنة لكتابة الرسالة كما أن هناك خصائص، ومعايير يجب احترامها، وعبارات يجب ذكرها، ولكن عند تصفحنا لكتابات التلاميذ عثرنا فقط على 30 وثيقة من المجموع الكلّي (60) احْتُرِمَ فيها أسلوب الرسالة، أي ما نسبته 50%.

إذْ لاحظنا أن بعض التلاميذ حرّروا مواضيع بطريقة عادية جدا دون ذكر اسم المرسل إليه أو دون كتابة التاريخ، وعبارات التحيّة، وكلمات الاختتام، وكأنّها ليست رسالة، أمّا بعض المواضيع فقد احْتُرِم فيها أسلوب الرسالة، ولكن التلاميذ لم يلتزموا ببعض المعايير،،

1- مارون جورج، تقنيات التعبير وأنماطه، ص 34.

2- الشنطي محمد صالح، فن التحرير العربي، ص 177.

وأهملوا ذكر البعض الأخر كإسقاط الإمضاء أو اسم المرسل أو اسم المرسل إليه أو اسم المكان الذي أُرسلت منه هذه الرسالة.

وهذا الأمر يعتبر إخلال في انسجام النص، وتناسق أجزاءه لأنّ الرسالة عبارة عن تقنية لها أسلوبها، وعلى الكاتب أن يحترم مقاييس كتابتها التي تجعلها منظّمة، ومفهومة، وبالتالي منسجمة ما يسهّل بلوغ الفكرة إلى المتلقي الذي يعتبر قطبا رئيسيا في عملية التواصل عن طريق الرسالة.

وفي الأخير، ومن خلال الدراسة الوظيفية، والتحليلية، والإحصائية لكتابات تلاميذ السنة السادسة أساسي توصلنا إلى نتيجة مفادها أنّ لدى معظم تلاميذ هذه الفئة كفاءة نصية التي تضمن إنتاج نصوص مقبولة، ومقروءة، ومنسجمة إلى حد بعيد إذْ توافرت معايير الانسجام بصورة واضحة في هذه الكتابات، ولو أننا وجدنا صعوبات في التعبير الكتابي لدى البعض، ولكن بدرجات متفاوتة، إذْ تمكّن أغلبية التلاميذ من كتابة مواضيع تتضمن مقدمة، وعرض، وخاتمة، كما أنّه تمّ احترام الأسلوب الحجاجي من خلال إدراج الحجج المناسبة، والربط بينهما بالروابط المنطقية، والحجاجية مع احترام المعايير الأربعة التي جاء بها شارول.

2- تحليل الجانب الشكلي في نصوص المدونة الثانية:

2-1- دور الخط في الانسجام النصي:

كما هو متعارف، حتى وإنْ كان النص مبنيًا بناءً محكمًا، وبتوافره على كل الشروط، والمعايير المحقّقة لاتساقه، وانسجامه، فإذا لم يكن الخط واضحا، ومقروءا يفقد هذا الأخير مصداقيته، وعليه لابدّ أن يكون الخط واضحا ليتجلى المعنى. يعتبر الخط الواضح قاعدة أساسية من قواعد الانسجام لا تقل أهمية عن القواعد الأخرى كقاعدة الترابط أو قاعدة عدم التناقض.

ومن خلال تحليلنا لنصوص المدونة الثانية، تبيّن لدينا احترام التلاميذ لهذا المعيار، إذْ أنّه كُتبت أغلبية النصوص بخط واضح ومقروء ويقدر عددها ب 49 وثيقة، وهذا ما شكل نسبة 81.16% من العدد الإجمالي الذي بلغ 60 نصا، بينما بلغ عدد النصوص التي صعُب علينا قراءتها بسبب عدم وضوح الخط الذي كان سيئا جدا 11 نصًا(*)، مع العلم أنّه في مثل هذا المستوى من المفروض أن يكون التلميذ قد تمكّن من آليات الكتابة السليمة، والواضحة من خلال الالتزام بالقواعد الخاصة بكتابة كل حرف من الحروف من حيث حجمه، وكيفية اتصاله بغيره من الحروف، مع مراعاة القواعد الإملائية ليجمع الخط بين جمال الشكل، وسلامة المعنى.

2-2- دور علامات الوقف في الانسجام النّصي:

يكْمن دور علامات الوقف في تبيان مواضع الوقف، وطريقة الأداء إذْ يتحدد وضع الجملة أو الفقرة في الكلام قصد تسيير عملية الفهم على القارئ، وتزيل الإبهام عن المعنى المقصود وعليه يجب الالتزام باستعمال علامات الوقف ليس هذا فقط، وإدراجها في مكانها المناسب كذلك إذْ أنّه في بعض الأحيان قد نجدها في النص ولكنّها موزعة بطريقة عشوائية دون الالتزام بقواعد إدراجها وهذا ما وجدناه في بعض وثائق التلاميذ إذْ عثرنا فيها على علامات الوقف، ولكنّها ليست في محلها.

إنّ الشيء الذي ثار انتباهنا أثناء تحليل مدونة تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي هو انخفاض نسبة التلاميذ الذين وظّفوا علامات الوقف في كتاباتهم إذْ بلغت 25 % ومن بين 60 وثيقة عثرنا على الوقف في خمسة عشرة 15 وثيقة فقط، أمّا فيما يخص 45 تلميذ فلقد لم يوظفوا علامات الوقف وهو ما شكل نسبة 75 %، وسبق وأن ذكرنا أن توافر علامات الوقف معناه توافر الانسجام، بها يتّضح أين يتجلى المعنى أو جزء منه، والفصل بين أجزاء الكلام بل، وتعتبر وسيلة من وسائل المستعملة لإظهار الترابط بين أجزاء النص.

* – وهذا ما تأكدنا منه من خلال الزيارات التي قمنا بها في المدارس التي تم اختيارها لإجراء الجانب الميداني من البحث.

2-3- مدى احترام التلاميذ لأسلوب الرسالة:

إن الرسالة عبارة عن أسلوب من أساليب الكتابة تستخدم للتعبير عن أفكار معينة أو تبليغ رسالة معينة،ويتعلق موضوع دراستنا حول رسالة توجه إلى أطفال العالم لحثهم على نشر السلام في العالم، ولكن أثناء تحليلنا لمدونتنا عثرنا فقط على ثلاث وثائق تضمن أسلوب الرسالة في المدونة (60 مدونة)، مع العلم أنّه نبهنا التلاميذ إلى هذه النقطة بالذات، إذْ أنّه طلبنا منهم تحرير موضوع على شكل رسالة.

وعند الحديث عن الرسالة فإنّنا نقصد بذلك وجود توافر شروط معينة في كتابتها، إذْ يجب احترام جملة من التقنيات التي يغرق بها بينها وبين الأساليب الأخرى للكتابة.

3- دراسة مقارنة للانسجام النّصي في المدونة الأولى والمدونة الثانية:

يتناول موضوع بحثنا كما هو ظاهر في العنوان دراسة مقارنة بين نظامين تعليميين يختلفان في بعض الأمور ويتفقان في الوقت نفسه في أمور أخرى، ولهذا نسعى من خلال هذا الجزء الوصول إلى أوجه التشابه، والاختلاف في المدونة الأولى، والمدونة الثانية من جانب الانسجام النص وأول نقطة يمكن الوقوف عندها هو توفر مظاهر الانسجام في كتابات تلاميذ النظامين التعليميين الأساسي، والابتدائي.

ولكن سجلنا تفوق تلاميذ السادسة أساسي في طريقة بناء المواضيع، وفي طريقة معالجتها وكذلك في طريقة تدرج الأفكار، والتنسيق فيما بينها إذا كانت أفكارهم أكثر وضوحا، وترتيبا. كما سجلنا لدى تلاميذ السنة السادسة أساسي القدرة على التعبير عن المعنى، إذْ استوفوا عناصر الموضوع خاصة، وأنّهم دعموا أفكارهم بالبراهين باعتبار أن النص النمط الحجاجي الذي يستدعي ذلك.

كما لاحظنا في كتاباتهم حسن اختيار الألفاظ المناسبة للموضوع المقترح، وكذلك حسن صياغتها، فهذا ليس معناه أن كتابات التلاميذ السنة الخامسة ابتدائي ليست في المستوى

المطلوب، بل تتوافر على آليات الانسجام التي تجسد النص من "اللانص" ولكن ليس بنفس درجة نصوص المدونة الأولى.

وكما يرى علماء النص فإنّ المتلقي هو الذي يحدّد هذا الانسجام فلقد ظهر لنا الانسجام أكثر دقة في كتابات المدونة الأولى.

أما فيما يتعلق بقواعد الانسجام الأربعة التي حدّدها شارول فلقد تجسدت في كلتا المدونتين حيث تم احترام قاعدة التكرار من خلال استعمال الوسائل اللّغوية المساعدة على ذلك، كما تحققت قاعدة التدرج وإن كانت أكثر وضوحا في المدونة الأولى أينا لاحظنا تسلسل الأفكار وغزارتها مقارنة بكتابات تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي.

والملاحظة نفسها بالنسبة لقاعدة عدم التناقض التي تجلت من خلال عدم إدراج أي عنصر دلالي مناقض لعنصر سابق حتى الأزمنة المستعملة كانت منسجمة، أمّا فيما يخص قاعدة الترابط فلقد كانت ظاهرة من خلال تطابق المقدمة مع معارف، ومكتسبات المتلقي هذا من جهة، ومن جهة ثانية نلتمس تماسك الأفكار، إذْ جاءت كل الجمل مترابطة، ومتنافسة مشكّلة فقرات متناسقة، وبهذه الطريقة يكون النص طبعًا أقرب إلى الفهم بوضوح العلاقات، والأفكار، ولكن هذا الأمر كان أكثر جلاء في كتابات المدونة الأولى مقارنة بكتابات المدونة الثانية.

والجدير بالذكر، هو الاحترام تلاميذ السنة السادسة أساسي، وتلاميذ السنة الخامسة ابتدائي لنمط النص وهو النمط الحجاجي وكما هو معروف فهذا الأخير يقوم على تقنيات خاصة يجب احترامها، وقد سبقت الإشارة إليه، حيث وظفوا الحجج، والبراهين، واستعملوا الروابط الحجاجية وهذا ما يقتضيه الموضوع المقترح.

ونشير أيضا إلى توافر البنية الكلّية في كتابات تلاميذ المدونتين، إذْ لم يخلُ أي نص من نمو موضوعاتي يتضمن مقدمة، عرض، وخاتمة.

وأثناء علاجنا للجانب الشكلي لنصوص المدونتين لاحظنا اهتمام تلاميذ السنة السادسة بالجانب الشكلي للوثيقة إذْ جاء خطهم واضحا ومقروء بنسبة قدرت ب 90%، وهي نسبة عالية مقارنة بدرجة وضوح الخط ومقروئية بالنسبة لتلاميذ السنة الخامسة ابتدائي إذْ بلغ ما نسبته 81.16 %، بل وجدنا نصين لم نتمكّن من قراءتهما.

فيما يتعلق بعلامات الوقف، والتي تعدّ معيار آخر من معايير الانسجام لأنّه تبيّن للقارئ متى يحسن التوقف الجزئي أو الكلي عند القراءة، فلقد سجلنا انعدامها في تسعة عشر نص مكتوب وهذا ما شكل نسبة 68.33 % إذا توافرت هذه العلامات في 41 نص.

أما فيما يخصّ كتابات تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي فلم نعثر على علامات الوقف 45 نصا ممّا شكل نسبة 25 % وهي نسبة ضئيلة جدا مقارنة بنسبة وردود علامات الوقف في المدونة الأولى التي بلغت 68.33 % وهذا معناه أن تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي لم يعيروا علامات الوقف اهتماما خاصا إذْ 75 % من النصوص لم تتوافر على هذه العلامات بتاتًا، وفي بعض الأحيان تكاد تكون شبه منعدمة.

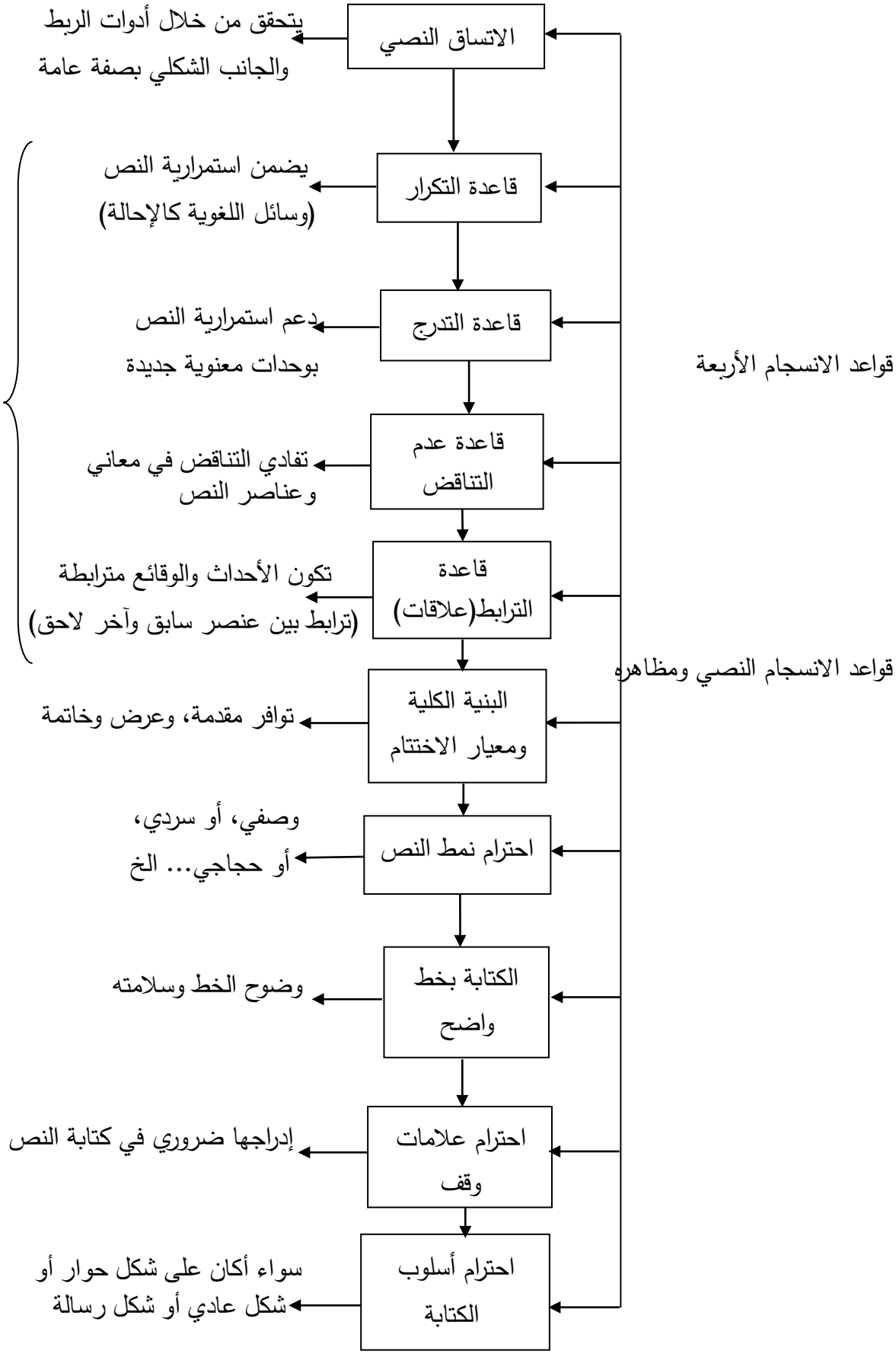
وانطلاقا من الدراسة التحليلية اتضح لدينا عدم احترام أسلوب الرسالة في 30 (ثلاثين) نصا مكتوبا، وهذا بالنسبة لتلاميذ السنة السادسة أساسي، علما بأننا أكدنا على هذا الأسلوب وحتى نص موضوع يوضح ذلك ويدل عليه حيث يقول " اكتب رسالة إلى أطفال العالم" ولكن ما أثار انتباهنا هو غياب هذا الأسلوب في كتابات تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي إذْ لم نعثر عليه إلا في ثلاثة نصوص مكتوبة وهذه النسبة ضئيلة جدا حيث أنّه لم ينتبه سبعة وخمسين تلميذ إلى ذلك ولذلك نرى بان الانسجام النّصي كان حاضرا ومجسدا في كتابات تلاميذ السنة السادسة أساسي أكثر منه كتابات السنة الخامسة ابتدائي.

خاصة فيما يخص الجانب الشكلي إذْ كانت نسبة الكتابات المتوافرة على الخط الواضح وعلامات الوقف وأسلوب الرسالة مرتفعة في كتابات المدونة الأولى مقارنة بكتابات المدونة الثانية علما أن المدونة التربوية الجديدة أعارت اهتماما خاصا لمادة التعبير الكتابي الذي

أدرج ابتداء من السنة الأولى ابتدائي مقارنة بالمدونة الأساسية التي أخرّته إذْ تدرس مادة التعبير الكتابي ابتداء من السنة الرابعة أساسي.

وكخلاصة يمكن القول أنّه من خلال تحليلنا، ودراستنا لـ مائة وعشرين 120 نصًا محررًا من قبل تلاميذ السنة السادسة أساسي، وتلاميذ السنة الخامسة ابتدائي سجلنا احترام معظم التلاميذ إنْ لم نقل الأغلبية الساحقة للبنية المنطقية للنص، إذْ توافرت نصوصهم على القواعد الأربعة التي وضعها (شارول CHAROLLES. M)، إضافة إلى توافر الوحدة الموضوعاتية، كما لاحظنا احترام النمط الحجاجي. باعتبار أن الموضوع المطروح تضمن كتابة رسالة سلام إلى أطفال العالم، وهذا الموضوع يستدعي استعمال النمط الحجاجي لغرض إقناع المتلقي بضرورة نشر السلام في العالم.

وفي الأخير سنجمل معايير الانسجام النّصي في الرسم البياني الآتي:


الاتساق النصي
يتحقق من خلال أدوات الربط والجانب الشكلي بصفة عامة
قاعدة التكرار
يضمن استمرارية النص (وسائل اللغوية كالإحالة)
قاعدة التدرج
دعم استمرارية النص بوحدات معنوية جديدة
قاعدة عدم التناقض
تفادي التناقض في معاني وعناصر النص
قاعدة الترابط(علاقات)
تكون الأحداث والوقائع مترابطة (ترابط بين عنصر سابق وآخر لاحق)
البنية الكلية ومعيار الاختتام
توافر مقدمة، وعرض وخاتمة
احترام نمط النص
وصفي، أو سردي، أو حجاجي... الخ
الكتابة بخط واضح
وضوح الخط وسلامته
احترام علامات وقف
إدراجها ضروري في كتابة النص
احترام أسلوب الكتابة
سواء أكان على شكل حوار أو شكل عادي أو شكل رسالة
قواعد الانسجام الأربعة
قواعد الانسجام النصي ومظاهره

الخاتمة

خاتمة

سعينا في هذه الدراسة إلى تقييم كفاءة المكتوب لدى تلاميذ السنة السادسة أساسي (التدريس بالأهداف)، وتلاميذ السنة الخامسة ابتدائي (التدريس بالكفاءات، والمقاربة النصّية)، باعتبار أنّ السنة الدراسية 2007- 2008 عرفت التقاء الدفعتين لتمتحن في نهاية الموسم لنيل شهادة التعليم الابتدائي، والالتحاق بسلك التعليم المتوسط علمًا أن كلتا الدفعتين لم تتلق نفس التكوين بسبب اختلاف المقاربة المعتمدة في التدريس، إضافة إلى تقليص مدّة التكوين إلى خمس سنوات في المدرسة الابتدائية.

إنّ التعبير الكتابي نشاط يُختتم به المحور التعلّمي، وهو بذلك وقفة لتقييم التلاميذ والوقوف لدى قدرتهم على توظيف المعارف، وكل ما تمّ اكتسابه أثناء الأسبوع، ومن خلال الدراسة المقارنة حول موضوع تضمن نصًا حجاجيًا ممّا استدعى تبَنِّي المقاربة الحجاجية في تحليل النصوص، كما استدعى الاعتماد على قواعد الانسجام لدى شارول للوقوف على مدى انسجام نصوص المدونتين.

ومن أهم النتائج التي توصلنا إليها في هذا البحث نذكر الآتي:

- امتلاك تلاميذ السنة السادسة أساسي، وتلاميذ السنة الخامسة ابتدائي للقدرات اللازمة لإنتاج النصوص، حيث كانت معظمها متّسقة، ومنسجمة إذْ توصّل التلاميذ إلى استعمال الروابط الحجاجية، والأساليب الإحالية بطريقة صحيحة، وبتوظيف القرائن اللّغوية الملائمة لنمط النص، وهذا دليل على أنّهم مؤهلون بالكفاءة النصّية، ولقد تجلىّ ذلك أيضًا في قدرتهم على تتبّع مراحل تشكيل النصوص، إذْ تضمنت أغلبيتها مقدمة، وعرضًا، وخاتمة.

- قدّم تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي نصوصًا أكثر اتساقا من نصوص تلاميذ السنة السادسة أساسي، إذ كانت نسبة تواتر الروابط الحجاجية، والأساليب الإحالية مرتفعة في نصوص المدونة الثانية، مقارنة بنصوص المدونة الأولى.

– إنّ عامل الانسجام كان متوافرًا أكثر في كتابات تلاميذ السنة السادسة أساسي، إذْ إنّها كانت أكثر وضوحًا، وتنظيمًا، وانسجامًا مقارنة بكتابات تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي، وقد يعود هذا الأمر إلى أثر النضج النفسي، واللّغوي، والمعرفي لدى تلاميذ السنة السادسة الذين تلقوا تكوينًا لمدّة ست (06) سنوات، وهو كفيل بتحسين المكتسبات، والمعارف مقارنة بالمدرسة الابتدائية التي قلّصت مدّة التكوين إلى خمس سنوات (05) سنوات، وهذا دليل على الأثر السلبي الذي أفرزته الإصلاحات التربوية من خلال حرمان التلاميذ من سنة كاملة من التكوين.

– كشفت الدراسة التحليلية للبنى الحجاجية تحكّم التلاميذ في آليات، وتقنيات بناء النص الحجاجي من خلال الحجج التي وظّفوها، وأسلوب الإقناع الذي يستدعيه هذا النمط، وليس كافيًا أن نُدرج حججًا كثيرة بل المُهم إيجاد علاقة منطقية في طريقة بنائها، ولقد وجدنا تشابه البنية الحجاجية في نصوص المدونتين.

– ومن خلال تحليل المدونتين توصلنا إلى استخراج أدوات أسهمت في اتساق النصوص، وتتمثّل في الروابط الحجاجية: "الواو"، "لكي"، "لأنّ"، "لكن"، وهي مرتّبة حسب نسبة تواترها، فلقد تمّ توظيفها بطريقة سليمة، وأظهرت الدراسة الإحصائية تواترها بصورة بارزة في نصوص المدونة الثانية، مقارنة بنصوص المدونة الأولى، ولهذا جاءت نصوص المدونة الثانية أكثر اتساقًا من الأولى.

– اعتمد التلاميذ كثيرًا على الأسلوب الإحالي لتحقيق الاتساق في نصوصهم، حيث تمكّنوا من توظيفه بطريقة سليمة، علمًا أنّ نسبة استعماله كانت مرتفعة في نصوص المدونة الثانية، مقارنة بنصوص المدونة الأولى. أمّا فيما يتعلق بالأساليب الإحالية المستعملة فهي حسب نسبة تواترها كالآتي: الضمير العائد، وأسماء الإشارة، والأسماء الموصولة.

أمّا بالنسبة لقواعد الانسجام الأربع التي حددها (شارول CHAROLLES. M) فلقد تجسدت في كلتا المدونتين حيث تمّ احترام قاعدة التكرار، من خلال استعمال الوسائل اللّغوية

المساعدة على ذلك كما تحققت قاعدة التدرج، حيث كانت أكثر وضوحا في المدونة الأولى حيث لاحظنا تسلسل الأفكار، وغزارتها مقارنة بنصوص المدونة الثانية.

والملاحظة نفسها سجلناها بالنسبة لقاعدة عدم التناقض التي تجلّت من خلال عدم إدراج أي عنصر دلالي مناقض لعنصر سابق، حتى الأزمنة المستعملة كانت منسجمة، أمّا فيما يخص قاعدة الترابط فلقد كانت ظاهرة من خلال تطابق المعلومات مع معارف، ومكتسبات المتلقي هذا من جهة، ومن جهة ثانية تلمسنا تماسك الأفكار، حيث وردت الجمل بشكل مترابط، وبهذه الطريقة يكون النص أقرب إلى الفهم فوضوح العلاقات، معناه وضوح الأفكار، ولكن هذا الأمر كان أكثر جلاء في نصوص المدونة الأولى مقارنة بنصوص المدونة الثانية.

والجدير بالذكر هو تقيّد تلاميذ المدونتين بالنمط الحجاجي وكما هو معروف فهذا الأخير يقوم على تقنيات خاصة يجب احترامها كما سبقت الإشارة إليه. ونشير أيضا إلى توافر البنية الكلّية في كتابات تلاميذ المدونتين، إذْ لم يخلُ أي نص من نمو موضوعاتي يتضمن مقدمة، وعرضا، وخاتمة.

وأثناء تناولنا للجانب الشكلي في نصوص المدونتين لاحظنا اهتمام تلاميذ السنة السادسة بالجانب الشكلي للوثيقة، وجاء خطهم واضحا، ومقروءا بنسبة عالية مقارنة بدرجة وضوح الخط ومقروئيته لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي، أمّا فيما يتعلق بعلامات الوقف والتي تعد معيارا آخر من معايير الانسجام لأنّها تنظم النص، وتُبيّن للقارئ متى يحسن التوقف الجزئي، أو الكلّي عند القراءة، فلقد سجلنا انعدامها في تسعة عشر نصًا بالنسبة لنصوص المدونة الأولى، مقارنة بنصوص المدونة الثانية، حيث وجدنا 45 نصا تنعدم فيه علامات الوقف.

وانطلاقا من الدراسة التحليلية اتضح لدينا عدم احترام أسلوب الرسالة في 30 (ثلاثين) نصا مكتوبا، وهذا بالنسبة لتلاميذ السنة السادسة أساسي علما بأننا أكّدنا على هذا الأسلوب، وحتى نص الاختبار يوضح ذلك ويدل عليه حيث يقول " اكتب رسالة إلى أطفال العالم" ولكن ما أثار انتباهنا هو غياب هذا الأسلوب في كتابات تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي، إذْ

لم نعثر عليه إلاّ في ثلاثة نصوص، وهذه النسبة ضئيلة جدا حيث أنّه لم ينتبه سبعة وخمسين تلميذ إلى ذلك، ولذلك نرى بأنّ الانسجام النّصي كان حاضرا، ومجسدا في كتابات تلاميذ السنة السادسة أساسي، أكثر منه كتابات السنة الخامسة ابتدائي.

وما لاحظناه من خلال مشاهدتنا للممارسات التعليمية لدى معلمي التعليم الابتدائي هو عدم تمييزهم بين المقاربة بالأهداف، والمقاربة بالكفاءات، ممّا جعلهم يحضرون الدروس، ويقدمونها بنفس الطريقة، إذ لم نتلمس أي تغيير يُذكر بين معلمات المدرسة الأساسية، ومعلمات المدرسة الابتدائية خاصة فيما يتعلق بالتعبير الكتابي، ولهذا اصطدم اعتماد المقاربة النصية بصعوبات تكمن في تطبيقها قبل التحضير الجيد لها، وعدم فهم المعلمين للمفاهيم التي تضمنتها خاصة وأنّهم لم يتلقوا تكوينا خاصا يجعلهم مؤهلين للتدريس وفق هذه المقاربة. فالإصلاحات مسّت المناهج، والكتب، ولكنّها لم تولي اهتماما لتكوين المعلّمين.

إنّ تعليم التعبير الكتابي ليس هدفًا إنّما هو الغاية التي يريد أن يصل إليها المنهاج الجديد، إذْ لا يمكن عزل اللّغة العربية عن باقي المواد بحكم العلاقة الوطيدة، والتداخل الموجود بينهما، وعليه إنّ عدم امتلاك التلميذ لآليات، وتقنيات اللّغة العربية، بشقيها الشفاهي، والكتابي معناه عدم اكتساب الكفاءات في مواد أخرى، إذْ باللّغة تُبنى التعلّمات خاصة. وهذا معناه وجوب الاهتمام بنشاط التعبير الكتابي، ولا يتأتى ذلك إلاّ بإتباع استراتجيات خاصة في تدريسه، بالتركيز على تدريب التلميذ على حسن اختيار الأفكار، وترتيبها ترتيبًا تسلسليًا، ومنطقيًا، وانتقاء الألفاظ المناسبة لكل موضوع، ولكل نمط من أنماط النصوص، وتدريبه على حسن تشكيل الفقرات، وتنظيمها بالاعتماد على الاستعمال الصحيح للوسائل اللّغوية المنطقية كأدوات الربط، والأساليب الإحالية المختلفة، إذْ هي التي تضمن اتساق النص، وتماسك أجزائه، وبالتالي انسجامه من خلال استمراريته وسهولة تأويله، وإذا تغلّب التلميذ على صعوبات تعلّم نشاط التعبير الكتابي، فهذا معناه تغلّبه على صعوبات

التعلّم بصفة عامة، لأنّ كل النشاطات تعتمد على المكتوب، وهذا معناه تحسين مستوى التحصيل الدراسي.

وبناء على ذلك فإنّ تدريس التعبير الكتابي يتطلّب من الفاعلين التربويين تسطير منهجية دقيقة، وواضحة لتمكين التلاميذ من كفاءة المكتوب، كما يتطلّب من المعلّمين الإطلاّع على ما جدّ في ميدان اللسانيات النصية التي تتضمن عدّة مفاهيم، ومصطلحات (الاتساق، الانسجام، أدوات الربط، أنماط النص)، ولا يتأتى ذلك إلاّ بإعادة رسكلة المعلّمين من خلال تربّصات، وندوات، ومناقشات تُسلط الضوء على كل الصعوبات التي يعاني منها المعلّم، الذي فُرض عليه التدريس بالمقاربة النصية، وهو لا يعرف عنها شيء.

في الأخير نقول يجب تدعيم تكوين المعلّمين، فلا يمكن أن نتكلم عن نجاح الإصلاحات دون التركيز على الشخص المعني بتطبيقها الذي لم يطلع على محتواها وفحواها، حيث تمّ تغييبه في بداية هذه الإصلاحات، وهو المسؤول الأوّل على تطبيقها لإكساب المتعلّمين كفاءات عالية المستوى. وعليه يجب عند توظيف المعلّمين اختيار معايير، ومقاييس علمية تسمح له بتعليم الأجيال، وذلك بتأهيله علميًا، وتربويًا، وأكاديميًا، وبيداغوجيًا، وإلحاقهم بالمعاهد التكنولوجية لأنّها هي الكفيلة بضمان تكوينا شاملا خاصة وأنّ معظم المعلّمين يختارون مهنة التدريس مرغمين لا عن قناعة.

ختامًا نقول إنّ هذا البحث ما هو إلاّ قطرة من بحر، وأوسع مجالا من أن تُوفّيه هذه الدراسة حقّه، إذْ إنّ موضوع التعبير الكتابي ميدان خصب جدًا، وهو بذلك بحاجة إلى دراسات معمّقة أخرى، وبحوث علمية دقيقة ومتواصلة خاصة فيما يتعلق بلسانيات النّص، وقد تفتح هذه الدراسة آفاقًا جديدة للبحث العلمي الميداني الذي سيعالج هذه القضايا من زاوية نظر أخرى.

قائمة المراجع

- إبراهيم عبد العليم، الإملاء والترقيم في الكتابة العربية، مكتبة غريب، القاهرة، 1975.
- ابن جني أبو الفتح عثمان، السمع في اللّغة العربية، تحقيق حامد المؤمن، مكتبة النهضة العربية، بيروت، 1985.
- ابن عصفور، المقرب، تحقيق وتعليق ودراسة عادل عبد الموجود، وعلي معوض، الطبعة الأولى، دار الكتب العلمية، منشورات محمد علي بيضون، بيروت، سنة 1998.
- ابن عقيل بهاء الدين عبد الله العقيلي الهمداني المصري، شرح ابن عقيل، تعليق وشرح د. محمد عبد المنعم خفاجي، دار ابن زيدون للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، (د،ت).
- ابن هشام الأنصاري، مغني اللبيب عن كتب الأعاريب، تحقيق حنا الفاخوري، دار الجيل، بيروت، ط1، ج (1 و2)، 1991.
- ابن يعيش موفق الدين، شرح مفصل، عالم الكتب، بيروت، ج (3، 8، 9)، د.ت.
- الأزهر الزناد، نسيج النص، بحث فيما يكون به الملفوظ نصا، المركز الثقافي العربي، الطبعة الأولى، الدار البيضاء، 1993.
- إستيتية سمير شريف، اللسانيات، المجال أو الوظيفة والمنهج، عالم الكتب الحديث، ط 1، بيروت، 2005.
- البقاعي إيمان، المتقن، معجم تقنيات القراءة والكتابة والبحث للطلاب، دار الراتب الجامعية، لبنان (د.ت).
- بحيري سعيد حسن، علم لغة النص المفاهيم والاتجاهات، الشركة المصرية العالمية للنشر، لونجمان، ط 1، مصر، 1997.
- دراسات لغوية تطبيقية في العلاقة بين البنية والدلالة، ط1، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، 1999.
- علم اللّغة النص، نحو آفاق جديدة، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، ط1، 2007.

-بدري مصطفى رياض، مشكلات القراءة، من الطفولة إلى المراهقة (التشخيص والعلاج)، دار الصفاء للنشر والتوزيع، ط 1، عمان، 2005.

-بركات إبراهيم إبراهيم، النحو العربي، دار النشر للجامعات، مصر،ج2، 2007.

- البطاشي خليل بن ياسر، الترابط النصي في ضوء التحليل اللساني للخطاب، دار جديد للنشر والتوزيع، عمان، ط 1، 2009.

-بلحسن مخلوف، التعليم الأساسي بين النظري والتطبيق، رسالة ماجستير تخصص علم النفس، جامعة الجزائر، 1986.

- بلحوت شريفة، الإحالة، دراسة نظرية مع ترجمة فصلين: الأول والثاني من كتاب "cohésion in English" لـ م.أ.ك هاليداي ورقية حسن، مذكرة ماجستير، تخصص ترجمة، جامعة الجزائر، 2006.

-بن ظافر الشهري عبد الهادي، استراتيجيات الخطاب، مقاربة لغوية تداولية، دار الكتاب الجديد، ط 1، بيروت، 2004.

-بن عروس مفتاح، الاتساق النصي، دراسة لظاهرة العائد في اللغة العربية، دراسة لظاهرة العائد في العربية، رسالة ماجستير في اللغة العربية، جامعة الجزائر، 1996.

- الاتساق والانسجام في القرآن، رسالة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه دولة، تخصص لسانيات النص، جامعة الجزائر، 2008.

-بوشوك المصطفى بن عبد الله، تعليم وتعلم اللغة العربية وثقافتها، الهلال العربية للنشر والطباعة، ط2، المغرب، 1994.

-بوعلاق محمد، الهدف الإجرائي تمييزه وصياغته، دراسة نظرية وميدانية، قصر الكتاب، البليدة، 1999.

- بيداغوجيا الأهداف بين النظرية والتطبيق في المدرسة الجزائرية، دكتوراه علم النفس وعلوم التربية، 2004-2005.

-بوقرة نعمان، مباحث في اللسانيات النّصية، مكتبة الآداب، القاهرة، ط1، 2005.

- المصطلحات الأساسية في لسانيات النص وتحليل الخطاب، دراسة معجمية، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، ط 1، الجزائر، 2009.

- تمام حسان، البيان في روائع القرآن، دراسة لغوية أسلوبية للنص القرآني، ج2، عالم الكتب، ط1، القاهرة، 1993.
- الجرجاني عبد القاهر، دلائل الإعجاز، دار المعرفة، بيروت، 1978.
- الجرجاني علي بن محمد الشريف، كتاب التعريفات، مكتبة لبنان، ديباجة رياض الصلح، 1990.
- حاج صالح عبد الرحمان، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، الأسس العلمية، واللّغوية، لبناء مناهج اللغة العربية في التعليم من قبل الجامعي، ج1، المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية، الجزائر، 2007.
- حاجي فريد، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات، الأبعاد والمتطلبات، دار الخلدونية للنشر والتوزيع، الجزائر، 2008.
- حثروبي محمد صالح، مدخل إلى التدريس بالكفاءات، دار الهدى، الجزائر، 2002.
- حماسة محمد عبد اللطيف، بناء الجملة العربية، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، 2003.
- حميدة مصطفى، نظام الارتباط والربط في تركيب الجملة العربية، مكتبة لبنان الشركة المصرية العالمية للنشر والتوزيع، لونجمان، القاهرة، ط 1، 1997.
- خطابي محمد، لسانيات النص مدخل إلى انسجام الخطاب، المركز الثقافي العربي، ط 1، الدار البيضاء، 1991.
- الدريج محمد، الكفايات في التعليم، منشورات رمسيس، الرباط، 2000.
- الدريدي سامية، الحجاج في الشعر العربي القديم من الجاهلية إلى القرن الثاني للهجرة، بنيته وأساليبه، عالم الكتب الحديث (د.ت).
- دي بوجراند روبرت، النص والخطاب والإجراء، ترجمة تمام حسان، عالم الكتب، ط1، القاهرة، 1998.
- الراضي رشيد، الحجاجيات اللسانية، والمنهجية، ضمن كتاب الحجاج مفهومه، مجالاته، دراسات نظرية وتطبيقية في البلاغة الجديدة لعلوي حافظ إسماعيلي، عالم الكتب الحديث، ط1، الأردن، ج 2، 2010.

- الرماني أبو الحسن علي بن عيسى، تحقيق د. عبد الفتاح إسماعيل شلبي، ط 2، مكتبة الطالب الجامعي، مكة المكرمة، العزيزية، 1986.
- زتسينسلاف وأوردتياك، مدخل إلى علم النص، مشكلات بناء النص، ترجمة: سعيد حسن بحيري، مؤسسة المختار للنشر والتوزيع، ط 1، القاهرة، 2003.
- الزركشي بدر الدين محمد بن عبد الله، البرهان في علوم القرآن، تحقيق أبو الفضل إبراهيم، ج 4، دار الجيل، بيروت، 1988.
- السكاكي أبو يعقوب يوسف بن أبي بكر، مفتاح العلوم، دار الكتب العلمية، بيروت (دت)، ص 116.
- سيبويه، الكتاب، تحقيق عبد السلام هارون، دار الكتب العلمية، بيروت، القاهرة، ط 3، (ج 1، ج2) 1988.
- السيوطي جلال الدين عبد الرحمان أبو بكر، الإتقان في علوم القرآن، تحقيق توفيق محمد أبي الفضل إبراهيم، المكتبة العصرية، بيروت، ج2، 1987.
- همع الهوامع في شرح جمع الجوامع، تحقيق د. عبد الحميد العال سالم مكرم، ج 2، دار البحوث العلمية، الكويت، (د.ت).
- شارودو باتريك، مانفينو دومينيك، معجم تحليل الخطاب، ترجمة: عبد القادر المهيري وحمادي صمود، المركز الوطني للترجمة، تونس، 2008.
- الشنطي محمد صالح، فن التحرير العربي، ضوابطه وأنماطه، دار الأندلس للنشر والتوزيع، الطبعة السابعة، 2006.
- الشيباني عمر محمد التومي، تطور النظريات والأفكار التربوية، الدار العربية للكتاب، ط 2، تونس، (دت).
- الصبيحي محمد الأخضر، مدخل إلى علم النص ومجالات تطبيقه، منشورات الاختلاف، ط 1، الجزائر، 2008.
- صوفي عبد اللطيف، فن الكتابة، أنواعها، مهاراتها، أصول تعليمها، دار الفكر، ط 1، دمشق، 2007.

- صولة عبد الله، الحجاج في القرآن من خلال أهم خصائصه الأسلوبية، ج 1، منشورات كلية الآداب بمنوبة، تونس، 2001.
- طروس محمد، النظرية الحجاجية من خلال الدراسات البلاغية والمنطقية واللسانية، دار الناشر للثقافة، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، ط 1، المغرب، 2005.
- طه عبد الرحمان، اللسان والميزان أو التكوثر العقلي، المركز الثقافي العربي، ط 1، الدار البيضاء– المغرب، 1998.
- في أصول الحوار وتجديد علم الكلام، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، ط 2، المغرب، 1998.
- طالب الإبراهيمي خولة، مبادئ اللسانيات، دار القصبة للنشر، الجزائر، ط 2، 2006.
- عباس حسن، النحو الوافي، ج1، دار المعارف، القاهرة، (دت).
- عثمان أبو زيد، نحو النص، إطار نظري ودراسات تطبيقية، عالم الكتب الحديث، ط 1، الأردن، 2010.
- عفيفي أحمد، دور الإحالة في الاتساق النّصي، دراسة في نحو النص، دار الهاني للطباعة والنشر، القاهرة، ط 1، 2010.
- نحو النص، اتجاه جديد في الدرس النحوي، مكتبة زهراء الشرق، ط1، القاهرة، 2001.
- العلوي يحيى بن حمزة بن علي ابن إبراهيم اليمني، الطراز، تحقيق د. عبد الحميد هنداوي، ج2، المكتبة العصرية للطباعة، ط1، بيروت، 2002.
- غريب عبد الكريم، المنهل التربوي، المعجم الموسوعي في المصطلحات والمفاهيم البيداغوجية والديداكتيكية والسيكولوجية، ج (1 و2)، منشورات عالم التربية، ط 1، الرباط، 2006.
- غطاس شريفة، المكتوب (التعبير الكتابي) في الطور الثاني من المدرسة الأساسية، مخبر لسانيات وتعليميات اللغات، جامعة الجزائر، جانفي 2006.

- استعمال وتوظيف الربط عند الطفل ما بين 5 و9 سنوات، مجلة اللّغة والآداب، مجلة علمية أكاديمية، معهد اللّغة العربية وآدابها، جامعة الجزائر، العدد 12، أكتوبر 1997.
- غطاس شريفة، بن عروس مفتاح، معالم التجديد في كتب اللّغة العربية للمرحلة الابتدائية، سلسلة رياض النصوص، أعمال الملتقى الوطني حول الكتاب المدرسي في المنظومة التربوية الجزائرية، واقع وآفاق، مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللّغة العربية بالجزائر، جوان 2008.
- الفراء، معاني القرآن، تحقيق أحمد يوسف نجاتي ومحمد علي النجار، عالم الكتب، ط3، بيروت، ج 1، 1983،.
- فضل صلاح، بلاغة الخطاب وعلم النص، الشركة المصرية العالمية للنشر، لونجمان، ط1، 1996.
- الفقي صبحي إبراهيم، علم اللّغة النصي بين النظرية والتطبيق، دراسة تطبيقية على السور المكية، ج (1 و2)، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، ط 1، القاهرة، 2000.
- فضيل عبد القادر، المدرسة في الجزائر، حقائق وإشكالات، جسور للنشر والتوزيع، ط 1، الجزائر، 2009.
- لاينز جون، اللّغة والمعنى والسياق، ترجمة د. عباس عبد الوهاب، دار الشؤون الثقافية، بغداد، العراق، ط 1، 1987.
- اللقاني محمد حسن، المناهج بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب، القاهرة، 1989.
- مارون جورج، تقنيات التعبير وأنماطه، المؤسسة الحديثة للكتاب، بيروت، 2013.
- مانغونو دومنيك، المصطلحات المفاتيح لتحليل الخطاب، تر: محمد يحياتن، منشورات الاختلاف، ط 1، الجزائر، 2008.
- المتوكل أحمد، قضايا اللّغة العربية في اللسانيات الوظيفية البنية التحتية، أو التمثيل الدلالي التداولي،، دار الأمان، الرباط، 1995.
- مدكور علي أحمد، تدريس فنون اللّغة العربية، دار الفكر العربي، القاهرة، 2006.

- مسعودي الحواس، البنية الحجاجية في القرآن الكريم "سورة النمل أنموذجا"، مجلة اللّغة والآداب، مجلة علمية أكاديمية، معهد اللّغة العربية وآدابها، جامعة الجزائر، العدد 12، أكتوبر 1997.
- معروف نايف محمود، خصائص العربية، وطرائق تدريسها، دار النفائس، بيروت، ط1، 1985.
- مفتاح محمد، دينامية النص، تنظير وإنجاز، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، ط2، 1990.
- المودن حسن، دور المخاطب في إنتاج الخطاب الحجاجي ضمن كتاب الحجاج، مفهومه، ومجالاته ودراسات نظرية وتطبيقية في البلاغة الجديدة، ج 1، تقديم حافظ إسماعيل علوي، عالم الكتب الجديد، الأردن، 2010.
- موشلار جاك، روبول آن، التداولية اليوم، علم جديد في التواصل، ترجمة د. سيف الدين دغموس، د. محمد الشيباني، مراجعة، د. لطيف زيتوني، دار الطليعة للطباعة والنشر، ط1، لبنان، 2003.
- الناجح عز الدين، العوامل الحجاجية في اللّغة العربية، مكتبة علاء الدين للنشر والتوزيع، تونس، 2011.
- نجيب محمد سمير، معجم المصطلحات النحوية، والصرفية، مؤسسة الرسالة، بيروت، 1985.
- النقاري حمو، التحاجج طبيعته ومجالاته ووظائفه، منشورات كليات الآداب والعلوم الإنسانية، الرباط، 2006.

الوثائق الرسمية:

- دليل الكتاب، اللّغة العربية للسنة الخامسة من التّعليم الابتدائي، وزارة التربية الوطنية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2006 – 2007.
- القانون التوجيهي للتربية الوطنية، المرجعية العامة للمناهج، اللجنة الوطنية للمناهج، القانون رقم 08-04، المؤرخ في 23 يناير 2008، النشرية الرسمية للتربية الوطنية، العدد الخامس، 2008.

- مناهج السنة الأولى من التعليم الابتدائي، مديرية التعليم الأساسي، وزارة التربية الوطنية، أفريل 2003.
- مناهج السنة الثانية من التعليم الابتدائي، مديرية التعليم الأساسي، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، جوان 2006.
- منهاج اللّغة العربية للسنة الخامسة من التّعليم الابتدائي، وزارة التربية الوطنية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.
- الوثيقة المرافقة لمنهاج اللّغة العربية، السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، وزارة التربية الوطنية.

المراجع باللّغة الفرنسية:

- ADAM. J M, Eléments de linguistiques textuelle. Théorie et pratique de l'analyse textuelle, Liège Mardaga, Paris, 1990.
- Les textes, types et prototypes. Récits, description, argumentations, explication et dialogue, édition Nathan, , Paris, 1992.
- Théorie d'ensemble des plans d'organisation, collection Annales littéraires de l'université de France Comté, 1993.
- Une alternative au «tout narratif » les gradients de narrativité, in revue Recherches en communication N° 07, 1997.
- Linguistique textuelle : Des genres de discours aux textes, Nathan, Université, Paris, 1999.
- La linguistique textuelle. Introduction à l'analyse textuelle des discours, Armand Colin, Paris, 2ème édition, Armand Colin, 2008.
- L'argumentation dans le dialogue, revue, Langue Française, volume 114, N° 112, Larousse.
- Alkhatib. M, La cohérence et la cohésion textuelle, problème linguistique ou pédagogique? Didactca, Lengua y Literatura, volume 24, 2012.
- AMOSSY. R, L'argumentation dans le discours. Discours politique, littérature d'idées, fictions Nathan, Paris, 2000.
- ANSCOMBRE. J, et DUCROT. O, L'argumentation dans la langue, Collection Philosophique et Langage, Pierre Mardaga éditeur, Bruxelles, 1983.
- BOGAARDS. P: Aptitude et affectivité dans l'apprentissage des langues étrangères, L.A.L, Hatier, Paris, 1988.
- BOISSINOT. A, Les textes argumentatifs, collection didactiques, Bertrand-Lacoste, C.R.D.P, Midi Pyrénées, 1999.
- BOUCHARENC. M, Etude d'un texte argumentatif, Ellipse Edition, Paris, 1996.
- BRETON. Ph, L'argumentation dans la communication, 4ème édition, Collection Repères, 2006.

- BRONCKART. J.P, Activité langagière texte et discours «Pour un interactionnisme socio-discursif », Delachaux et Niestlé, Paris, 1997.
- CHARAUDEAU. P et MAINGUENEAU. D, Dictionnaire d'analyse du discours, édition du Seuil, Paris, 2002.
- CHAROLLES. M, Enseignement du récit et cohérence, Revue Langue Française, N° 38, Paris, 1978.
- Notes sur le discours argumentatif et communication, actes de journées d'études des Belc, 1, 2,3 Février 1979.
- Cohésion, cohérence, et pertinence du discours, revue Travaux linguistiques; N° 29, 1994.
- CHAUVEAU. G, Comment l'enfant devient lecteur, pour une psychologie culturelle de la lecture, éditions Retz, Paris, 1998.
- Vers une nouvelle pédagogie de la lecture, Armand Colin, Paris, 1988.
- COHEN. I et MAUFFREY. A, Vers une nouvelle pédagogie de la lecture, Armand Colin, Paris, 1988, p 68.
- CORNAIRE. C et RAYMAND, P.M, Le point sur la production didactique des langues, collection que sais-je ? Paris, 2002.
- DEBANC. C.G, Transpositions didactiques et chaines de reformulation des savoirs : Le cas des connecteurs, In Revue Pratiques, N° 97, Juin 1998.
- DECLERCQ. G, l'art d'argumenter : structures rhétoriques et littéraire, éditions universitaires, 1992.
- DELCAMBRE. I, Construire une séquence didactique autour d'un problème d'écriture : l'explication, pratique N° 92, Décembre 1996.
- DIEPE Groupe, Savoir écrire ou reconduire : *Étude comparative auprès de quatre populations francophones d'Europe et d'Amérique,* Bruxelles, De Boeck Université, 1995.
- DILLOU. J, FRANCOIS. J, L'analyse textuelle, Armand Colin, Paris, 1997.
- DOURY. M, MOIRAND. S, L'argumentation Aujourd'hui, positions théoriques en confrontation, Presses Sorbonne nouvelle, Paris, Juillet, 2007.

- DUBOIS. J et autres, Grand dictionnaire. Linguistique et Science du langage, édition Larousse, 2007.
- DUCROT. O, Les mots du discours, éditions, minuit, Paris, 1980.
- Les échelles argumentatives, les éditions minuit, Paris 1980.
- DUCROT. O et Schaeffer, J.M, Nouveau dictionnaire encyclopédique des sciences du langage, Seuil, Paris; 1995.
- FERRÉOL. G, FLAGEUL. N, Méthodes et techniques de l'expression écrite et orale. Armand Colin, Paris, 1996.
- GALISSON. R et COSTE. D, Dictionnaire de didactique des langues, Hachette, Paris, 1976.
- GENOT. G, Grammaire et récit, Editions européenne ERASME, France, 1990.
- GHETTAS. Ch, L'enfant Algérien et l'apprentissage de la langue arabe à l'école fondamentale. Essai d'analyse des compétences narratives et textuelles de l'enfant Algérien en cinq à neuf ans, thèse de doctorat en linguistique et didactique des langues, Grenoble, 1995.
- GHETTAS. Ch, TALEB IIBRAHIMI. Kh , LOUCIF. T, Gestion des écrits et production des savoirs en langue arabe chez les élèves de 8ème année fondamentale ; Institut National de Recherche en Education, Alger, janvier, 2001
- GRIZE J.B, Logique naturelle et communication, presses universitaires de France, Paris, 1996.
- JAFFRÉ. J.P, Graphèmes et idéographie pour une théorie de la langue écrite, C.N.R.S, Paris, 1990.
- JOLIBERT. J, Former des enfants producteurs de textes, Groupe de recherche d'Écouen, Hachette, Paris, 1994.
- LALANDE. A, Vocabulaire technique et critique de la philosophie, Edition PUR, 1971.
- LEFRANÇOIS. P, et autres, Evaluation de l'efficacité des mesures visant l'amélioration du Français écrit du primaire à l'université, Bibliothèque nationale du Québec, Canada, 2008.
- LUNDIQUIST. L, La cohérence textuelle, Copenhangue, Willadsen et Thristeirsen, 1980.
- LUSCHER. J.M, Les marques de connexion : des guides pour l'interprétation, presses universitaire de Nancy, 1994.

- MAINGUENEAU. D, Pragmatique pour le discours littéraire, Bordas, Paris, 1990.
- Linguistique pour le texte littéraire, Armand Colin, Paris, 2005.
- Eléments de linguistique pour le texte littéraire, Paris, 1993.
- MEYER. B, Maîtriser l'argumentation, exercices et corrigés, Armand Colin, Paris, 1996.
- MOESCHLER. J et REBOUL. L.A, Pragmatique du discours. De l'interprétation de l'énoncé à l'interprétation du discours, Armand Colin, Paris, 1998.
- MOESCHLER. J, Argumentation et conversation. Eléments pour une analyse pragmatique du discours, Hatier, Paris, 1985.
- MOFFET. D.J, Des stratégies pour favoriser le transfert des connaissances en écriture au collégial, Revues de sciences de l'éducation, volume 21, N° 1, 1995.
- MOIRAND. S, Situation d'écrit. Compréhension, production en français langue étrangère, éditions Clé international, Paris, 1979.
- Enseigner à communiquer en langue étrangère, Hachette, Paris, 1982.
- Une grammaire des textes et des dialogues, Hachette, Paris, 1990.
- MOUCHON, FAYOL. M et GOMBERT. J. E, L'emploi de quelques connecteurs dans les récits. Une tentative de comparaison oral/écrit chez des enfants de 5 à 11 ans, in revue repères N° 3, 1991.
- NONNON. E, L'enseignement de l'orale et les interactions verbales en classe, champs de référence et problématiques. Aperçu des ressources en langue française, In : Revue Française de Pédagogie N° 129, Octobre-novembre-décembre, 1999.
- OLERON. P, L'argumentation, presses universitaires de France, Paris, 1983.
- PERELMAN. Ch, L'empire rhétorique, Paris, Vrin 1977.
- PERELMAN. Ch, TYTECA. O, Traité de l'argumentation. La nouvelle Rhétorique, éditions l'Université de Bruxelles, 1992.

- PERRENOUD. Ph, Construire des compétences dés l'école, 2 édition, E.S.F, 1998.
  - Dix nouvelles compétences pour enseigner, éditions ESF, Paris, 1999.
- PLANTIN. Ch, L'argumentation, Collection que sais-je, édition Presse Universitaire de France, 2005, Paris.
  - Argumenter. De la langue de l'argumentation au discours argumenté, C.N.D.P, 1989.
  - Essais sur l'argumentation, Kimé, Paris, 1990.
  - L'argumentation, principes et méthodes, édition du Seuil, Paris, 1996.
- PREFONTAINE. C et LECAVALIER. J. La mesure de l'intelligibilité des textes non littéraires, Revues, L'ACLA, Volume 14, N° 1, 1992.
- RASTIER. F, Sens et textualité, Hachette, Paris, 1989.
- REBOUL. A, et MOESCHLER J, Pragmatique du discours. De l'interprétation de l'énoncé à l'interprétation du discours, Armand Colin, Paris, 1998.
- REICHLER. M.J, L'approche des anomalies argumentatives, In Revue Pratiques, N° 73, Mars 1992.
- ROEGIERS. X, Pédagogie de l'intégration. Compétence et intégration des acquis dans l'enseignement. Deboeck, 2 édition, Belgique, 2004.
- ROSSARI. C, De l'exploitation de quelques connecteurs reformulatifs dans la gestion des articulations discursives, revue pratiques N° 75, Septembre 1992.
- RUCH. (H), Linguistique textuelle et enseignement du Français, Hatier, , Paris, 1980.

SEKALI. M, Connexion inter- énoncé et relations intersubjectives : L'exemple de because, since et for en anglais, revue langages, Larousse, N° 104, Volume 25, 1991.

- SHIRLY. C.T, La cohérence textuelle, pour une nouvelle pédagogie de l'écrit, l'Harmattan, coll. Langue et parole, Paris, 2000.
  - Langue de spécialité- cohésion, cultures et cohérence. Une approche discursive A.S.P, la revue, De Geras, volume (5 / 6), 1994.
- SHNEWLY. B, Enseigner à écrire des textes, in, Ecriture, Nathan, 1993.

- Le langage écrit chez l'enfant, la production des textes informatifs et argumentatifs, Paris, Delachaux et Niestl, 1988.
- SLATKA. D, L'ordre du texte, études linguistique appliquée, N° 19, 1975.
- VIGNEAU. G, l'argumentation, librairie Droz, Paris, France, 1976.
- VIVIER. J.P, De la compétence linguistique, aux compétences langagières. In Revue Repères N° 5, 1992.
- WEINRICH. H, Grammaire textuelle du français, Didier, Hachette, Paris, 1990.
- WIDOWSON. H.G, Une approche communicative dans l'enseignement des langues, Hatier, Paris, 1981, 1985.
- WOODLEY.M.P, Les écrits dans l'apprentissage, clés pour analyser les productions des apprenants, Hachette livre, Paris, 1993.

الملاحق

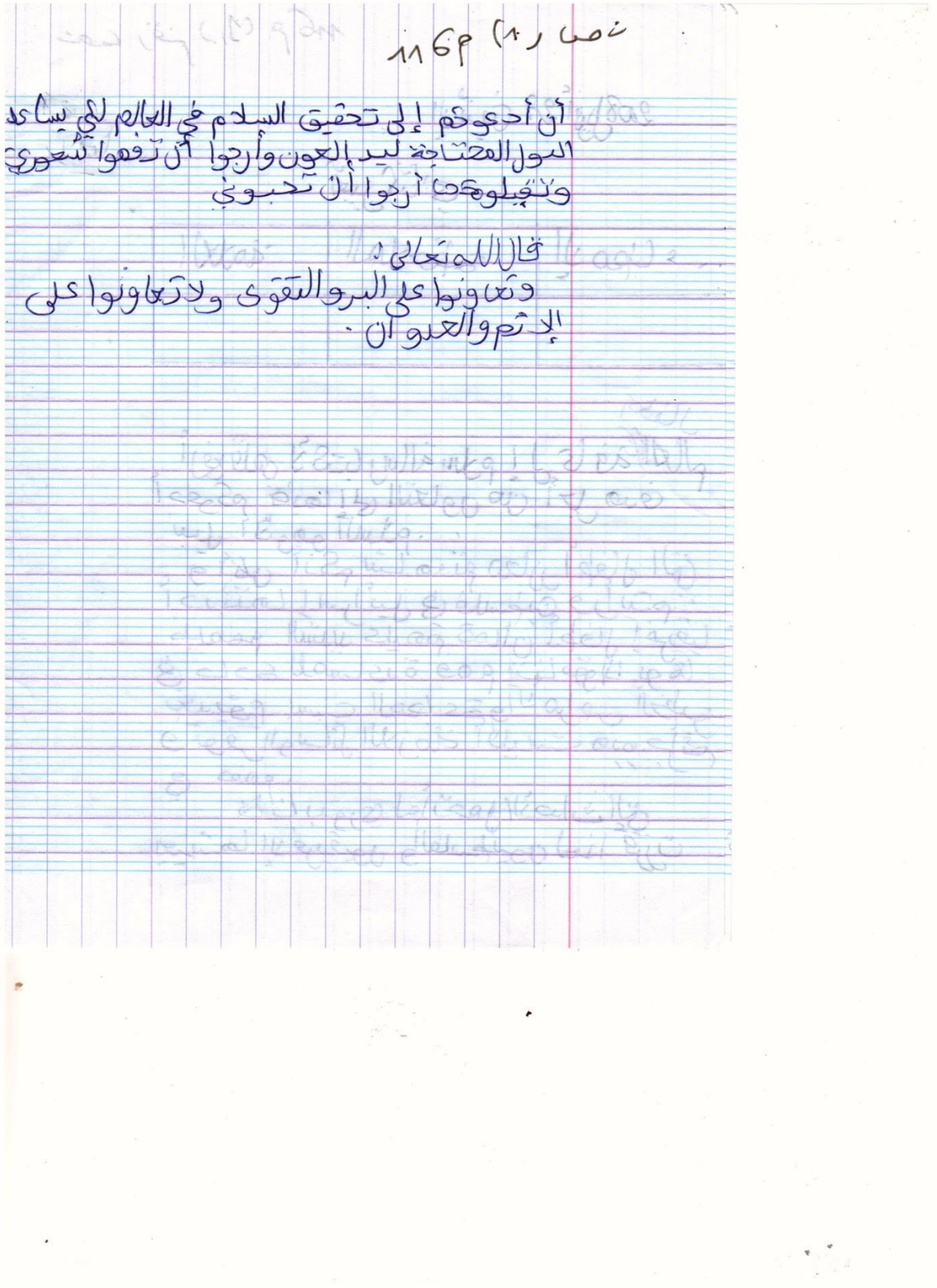
نص رقم (1) م 146

الإثنين 27 أفريل 2008

تعبير كتابي

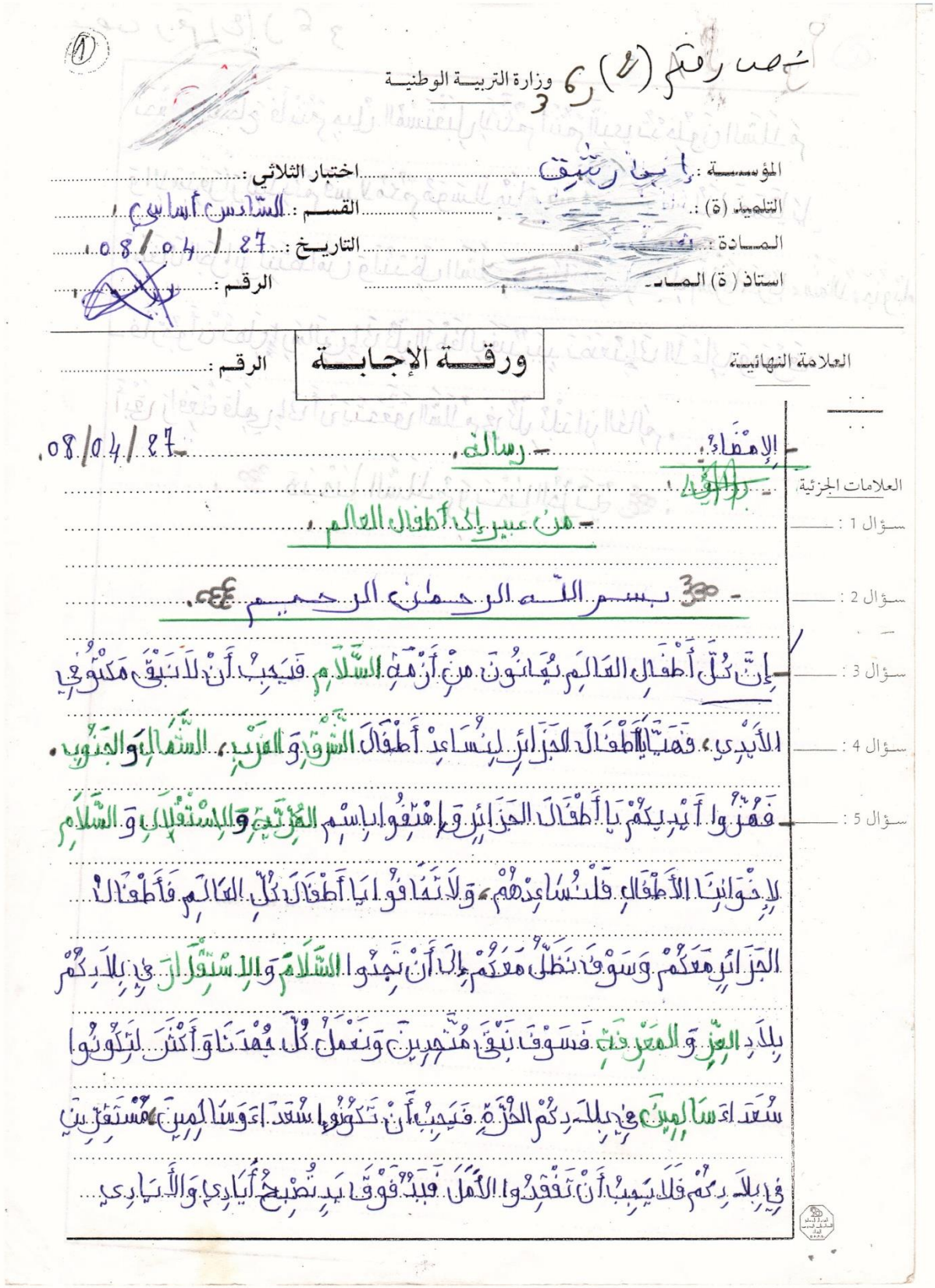
الإملاء	الملاحظة	العلامة

أطفال
أرفع قلمي لأكتب رسالة سلام إلى كافة العالم أدعوكم فيها إلى التعاون من أجل هدف نبيل ألا وهو السلام.
وأظن أنكم شاهدتم مجازر أطفال التي أحدثتها إسرائيل في فلسطين ورأيتم ظلمهم الشديد عليهم كما أن أطفال إفريقيا في حاجة للمساعدة فهم يتناقصون يوما بعد يوم بسبب المجاعة والأمراض الخطيرة وتوفر الوسائل اللازمة أليست هذه جرائم في حقهم.
فأنا بدوري لم أتحمل الأحداث التي يعيشها الإفريقيون والفلسطينيون لهذا قررت


نص رقم (1) 1169

أن أدعوكم إلى تحقيق السلام في العالم لكي يساعد
الدول المحتاجة لبد العون وأرجوا أن تفهوا شعوري
وتقبلوني كما أرجوا أن تحبوني

قال الله تعالى:
وتعاونوا على البر والتقوى ولا تعاونوا على
الإثم والعدوان.



وزارة التربية الوطنية

المؤسسة : ابن رشيق

التلميذ (ة) :

المادة :

استاذ (ة) المادة :

اختبار الثلاثي :

القسم : السادس أساسي

التاريخ : 08/04/87

الرقم :

ورقة الإجابة

الرقم :

العلامة النهائية

العلامات الجزئية

سؤال 1 :

سؤال 2 :

سؤال 3 :

سؤال 4 :

سؤال 5 :

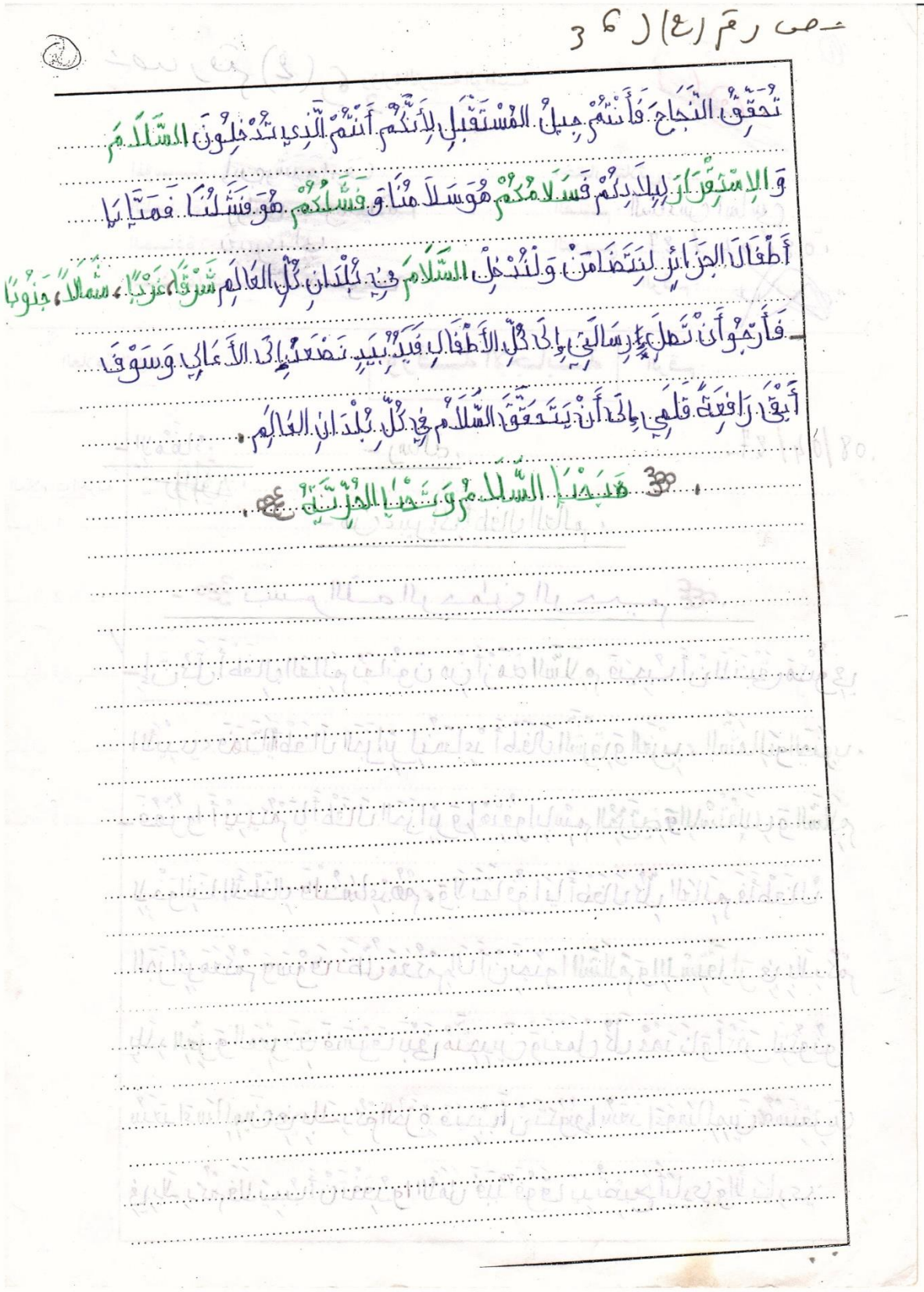
الإملاء : رسالة من عبير إلى أطفال العالم

08/04/87

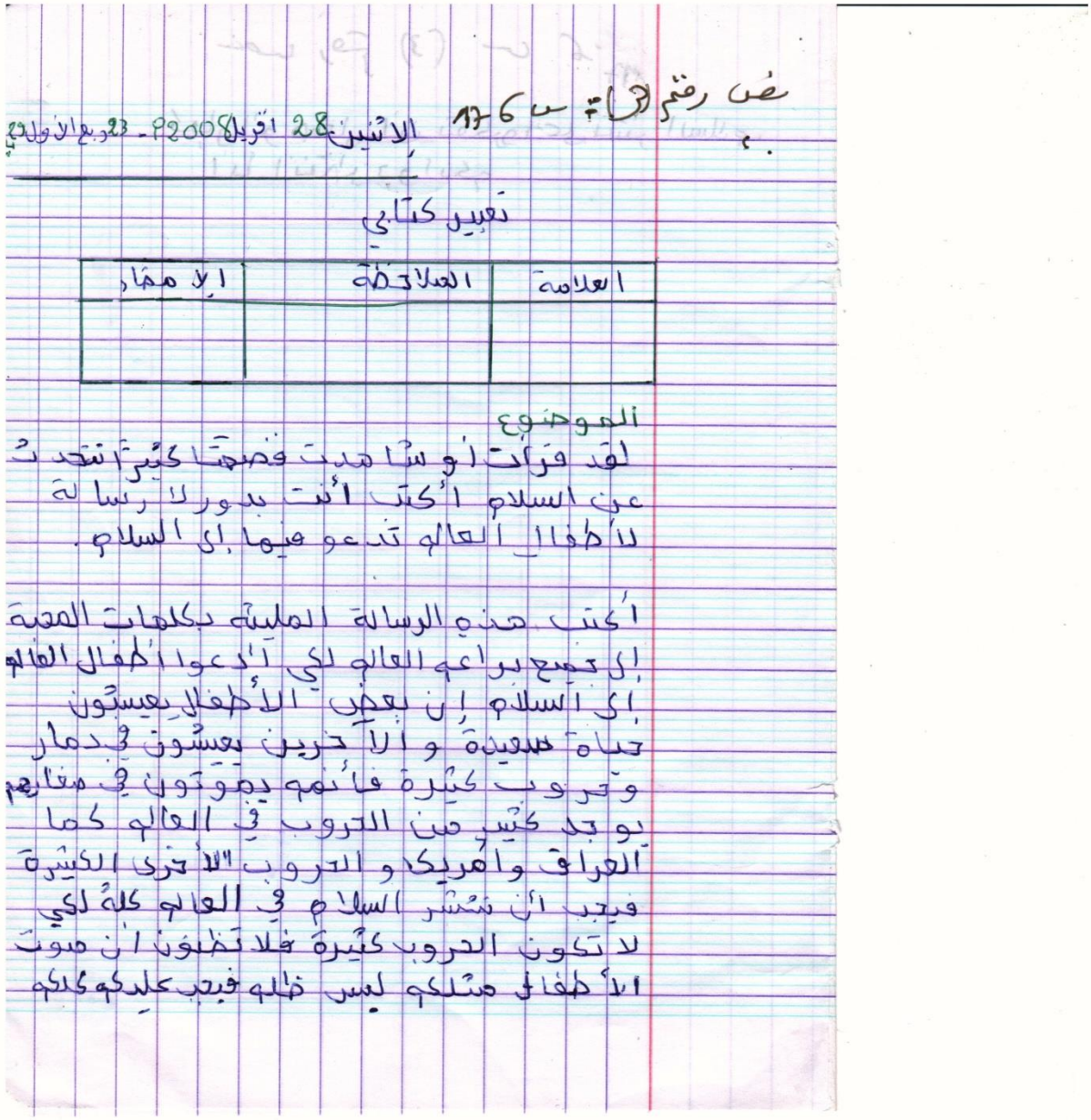
بسم الله الرحمن الرحيم

إن كل أطفال العالم يؤمنون من أزمة السلام فيجب أن لا نبقى مكتوفي الأيدي، فهيا أطفال الجزائر لنساعد أطفال الشرق والغرب، الشمال والجنوب.

فهزوا أيديكم يا أطفال الجزائر وهتفوا باسم العزة والاستقلال والسلام لإخواننا الأطفال فلنساعدهم، ولا تنافوا يا أطفال كل العالم فأطفال الجزائر معكم وسوف نظل معكم إلى أن تجدوا السلام والاستقرار في بلادكم بلاد العز والمعرفة فسوف نبقى منتصرين ونعمل كل جهدنا وأكثر لتكونوا سعداء سالمين في بلادكم الحرة فيجب أن تكونوا سعداء وسالمين مستقرين في بلادكم فلا يسبب أن تفقدوا الأمل فبيدك فوق يد تصبح أيادي والأيادي


نص رقم (ع) (6 3

تحقق النجاح فأنتم جيل المستقبل لأنكم أنتم الذي تدخلون السلام
والاستقرار لبلادكم فسلامكم هو سلامنا وفسلكم هو فشلنا فمتابا
أطفال الجزائر لنتضامن ولندخل السلام في بلدان كل العالم شرقا، غربا، شمالا، جنوبا
فأرجو أن تصل رسالتي إلى كل الأطفال فيد بيد نضع حدا للأعمال وسوف
أبقى رافعة قلمي إلى أن يتحقق السلام في كل بلدان العالم.
عيد السلام وتحيا الجزائر عيد.



نص رقم (2) : س 176

الاثنين 28 أفريل 2008 - 23 ربيع الأول 1429

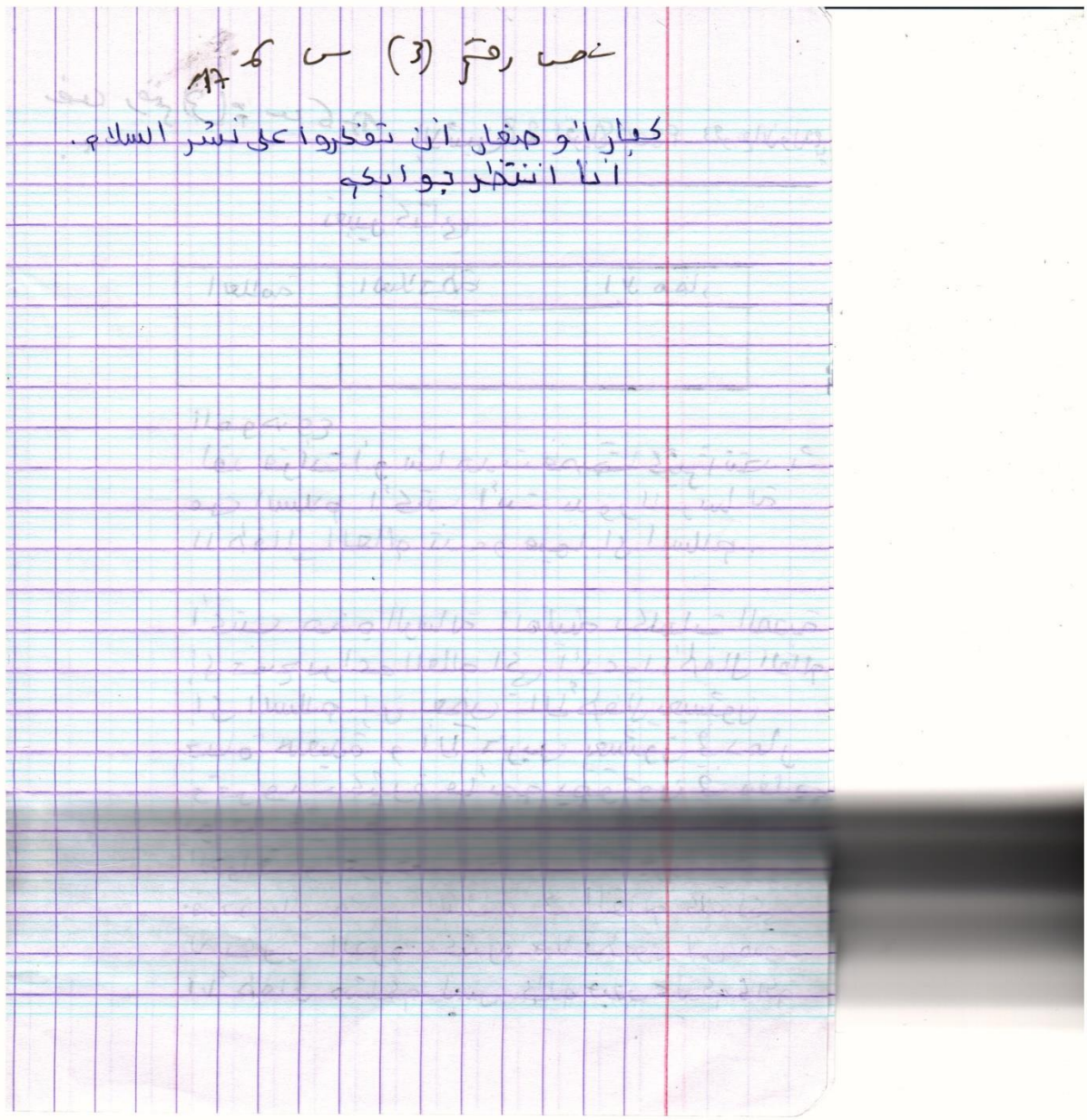
تعبير كتابي

العلامة	الملاحظة	الإمضاء

الموضوع

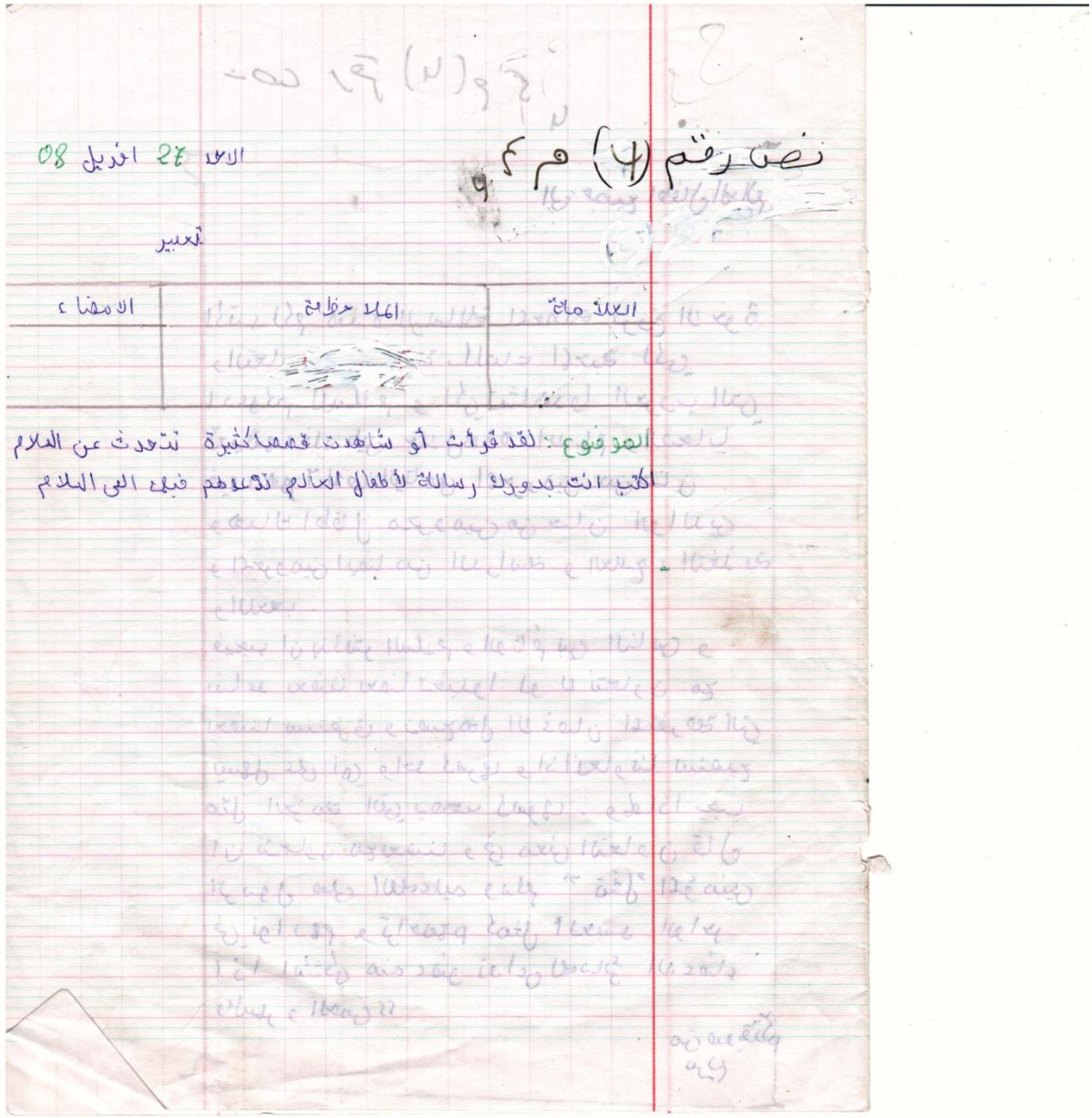
لقد قرأت أو شاهدت فضحات كثيرة تتحدث عن السلام أكتب أنت بدورك رسالة لأطفال العالم تدعو فيها إلى السلام.

أكتب هذه الرسالة المليئة بكلمات المحبة إلى جميع بقاع العالم لكي أدعو أطفال العالم إلى السلام إن بعض الأطفال يعيشون حياة سعيدة و الآخرين يعيشون في دمار وحروب كثيرة فأنهم يموتون في مقابل يوجد كثير من الحروب في العالم كما العراق وأمريكا و الحروب "لا أحب الكثيرة فيجب أن ننشر السلام في العالم كله لكي لا تكون الحروب كثيرة فلا تخافوا أن صوت الأطفال مثلكم ليس ضائع فيجب عليكم كلكم


نص رقم (3) س 6

17

كبارا و صغارا ان تفكروا على نشر السلام.
انا انتظر جوابكم



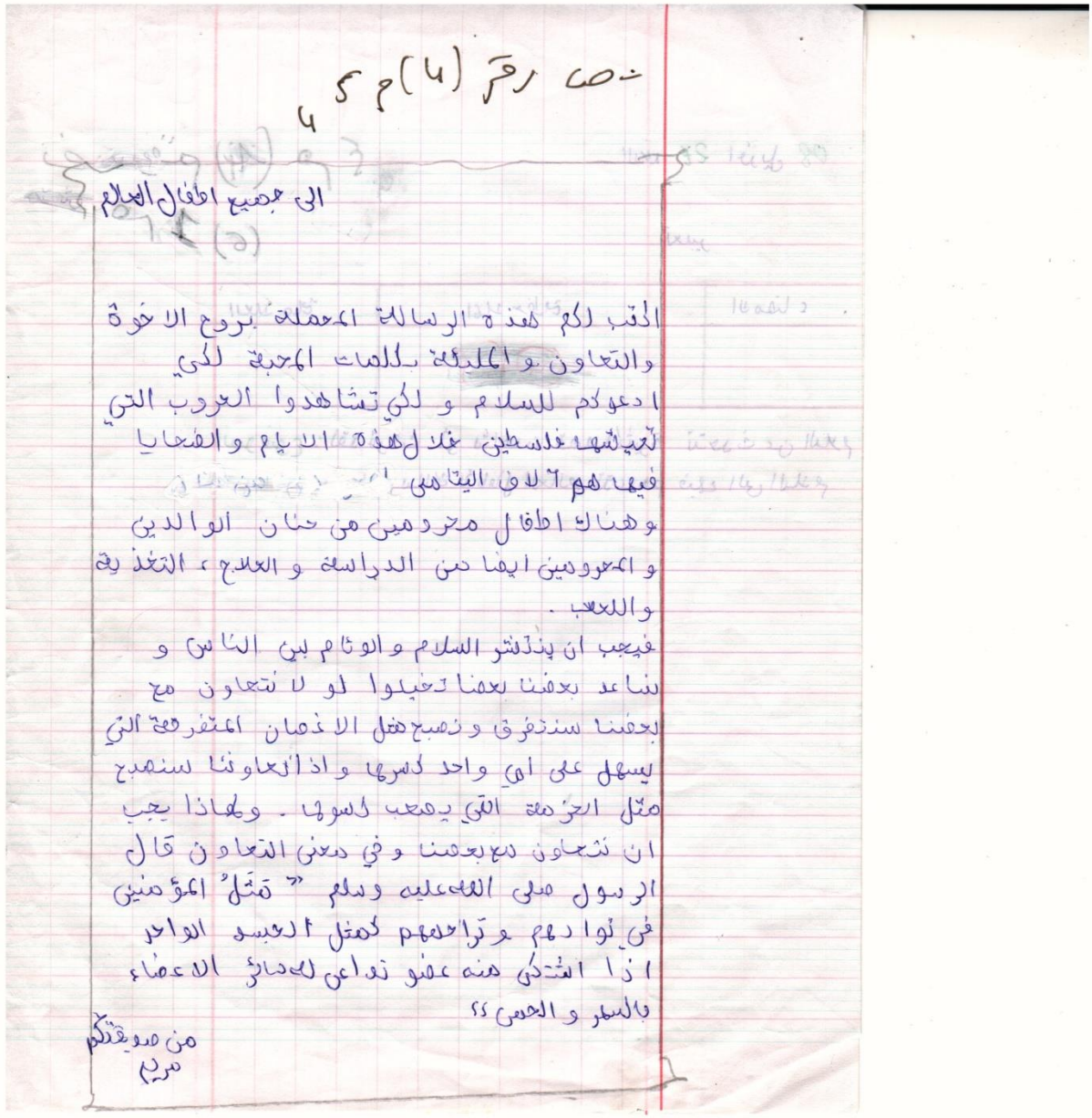
نص رقم (4) م ع

الاحد 27 افريل 08

تعبير

الاسم و اللقب	العلامة من	العلامة من

الموضوع: لقد قرأت أو شاهدت قصصا كثيرة تتحدث عن السلام
اكتب انت بدورك رسالة لأطفال العالم تدعوهم فيها الى السلام



نص رقم (4) م 5

الى جميع اطفال العالم

اكتب لكم هذه الرسالة المحملة بروح الاخوة والتعاون و المليئة بكلمات المحبة لكي ادعوكم للسلام و لكي تشاهدوا الحروب التي تعيشها فلسطين خلال هذه الايام و الضحايا فيهم هم الاف اليتامى و هناك اطفال محرومين من حنان الوالدين و المحرومين ايضا من الدراسة و اللعب، التغذية واللعب.

فيجب ان ينتشر السلام و الوئام بين الناس و نساعد بعضنا بعضا تخيلوا لو لا نتعاون مع بعضنا سنتفرق و نصبح مثل الاغصان المتفرقة التي يسهل على اي واحد كسرها و اذا تعاونا سنصبح مثل الحزمة التي يصعب كسرها. ولهاذا يجب ان نتعاون مع بعضنا و في معنى التعاون قال الرسول صلى الله عليه وسلم " مثل المؤمنين في توادهم و تراحمهم كمثل الجسد الواحد اذا اشتكى منه عضو تداعى له سائر الاعضاء بالسهر و الحمى "

من صديقتكم
مريم

وزارة التربيـــة الوطنيـــة

نص رقم (5)

المؤسسة : ابن رشد

التلميذ (ة) :

المـادة :

استاذ (ة) المـادة :

اختبار الثلاثي :

القســم : 6/1

التاريـخ : 08 / 4 / 17

الرقـم :

ورقـــة الإجابـــة

الرقـم :

العلامة النهائية

العلامات الجزئية

سؤال 1 :

سؤال 2 :

سؤال 3 :

سؤال 4 :

سؤال 5 :

08/4/17

بسم الله الرحمن الرحيم

- يا أبنائي الأعزاء لا تحبطي الأمل لأبنائي العالم الذين هم في حرب الآن.

ومن أراد السلام في الدنيا.

- يا أبنائي العالم لا تخشعوا من هذه الحروب فأنا لكم

أنتم أريد السلام، فإذا مات واحدا من أقاربكم

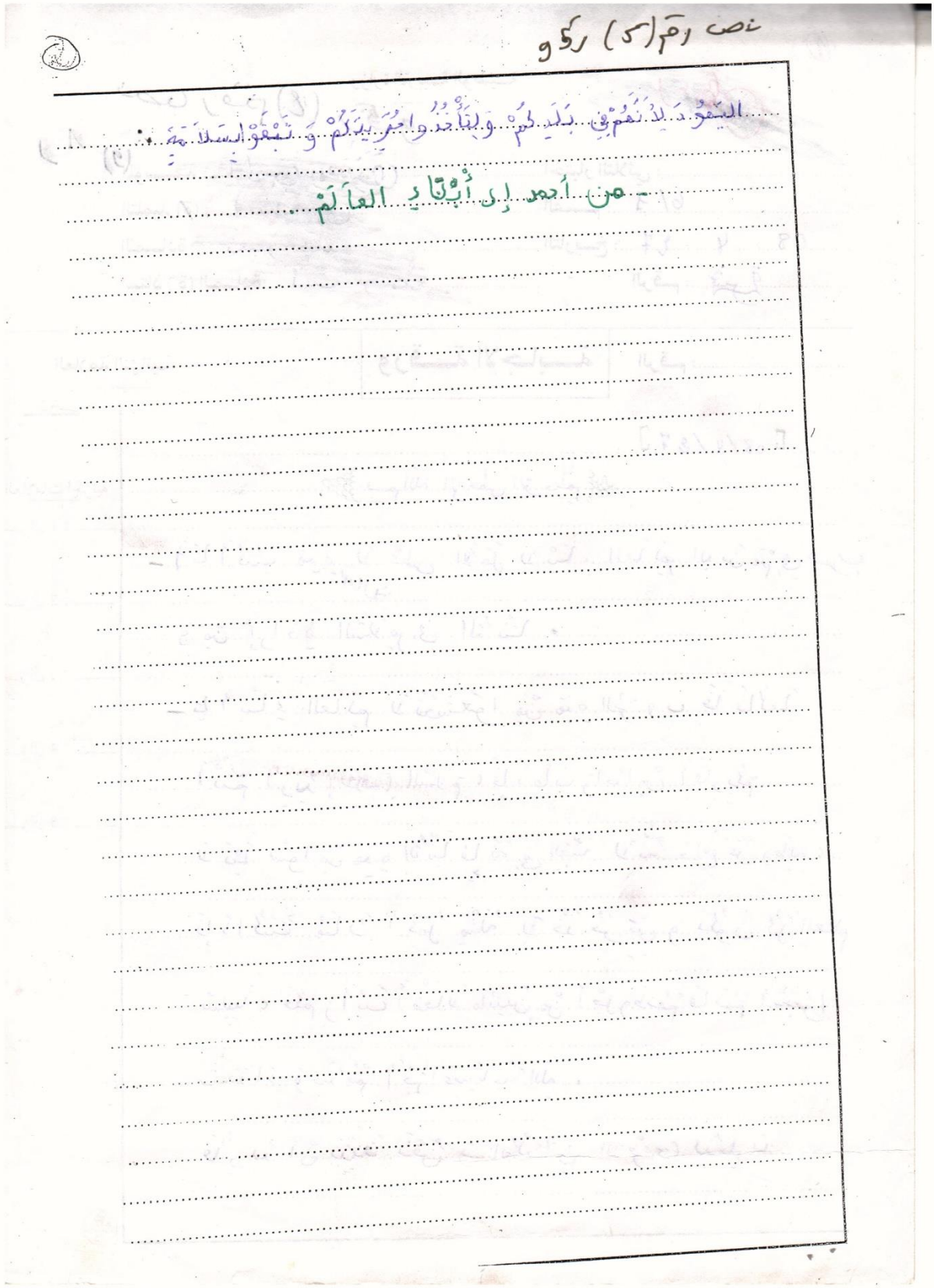
لا تبكوا سوا من هذه الدنيا فإنه في الجنة لأنه دافع عن وطنه.

فإذا كنت مادر أعمل مثله لآخذ حريتي ويكون كل العالم

سليما، فكم رأيت أطفالا ماتين من أجل وطنهم فإنهم أصبحوا

شهداء وعندهم أجرا عظيما عند الله.

فأريد أن تتفق نحن والبلدان الأخرى لمحاربة


نص رقم (3) ركو

العودة لأنعم في بلدكم ولتأخذوا أجر يدكم و تعود السلامة

من أحمد إلى أبناء العالم

وزارة التربيـــة الوطنيـــة

نص رقم (6) ص 135

المؤسســـة : .....

التلميذ (ة) : هستم ..... اختبار الثلاثي : 08/04/27

المـــادة : تعبير كتابي ..... القسم : 6/1

التاريـــخ : 1998 / 02 / 18 ..... الرقم : .....

استاذ (ة) المـــادة: .....

العلامة النهائيـــة

..../..

ورقـــة الإجابـــة الرقم : .....

بسم الله الرحمن الرحيم ..... الأحد 27 أفريل 2008م

العلامات الجزئية

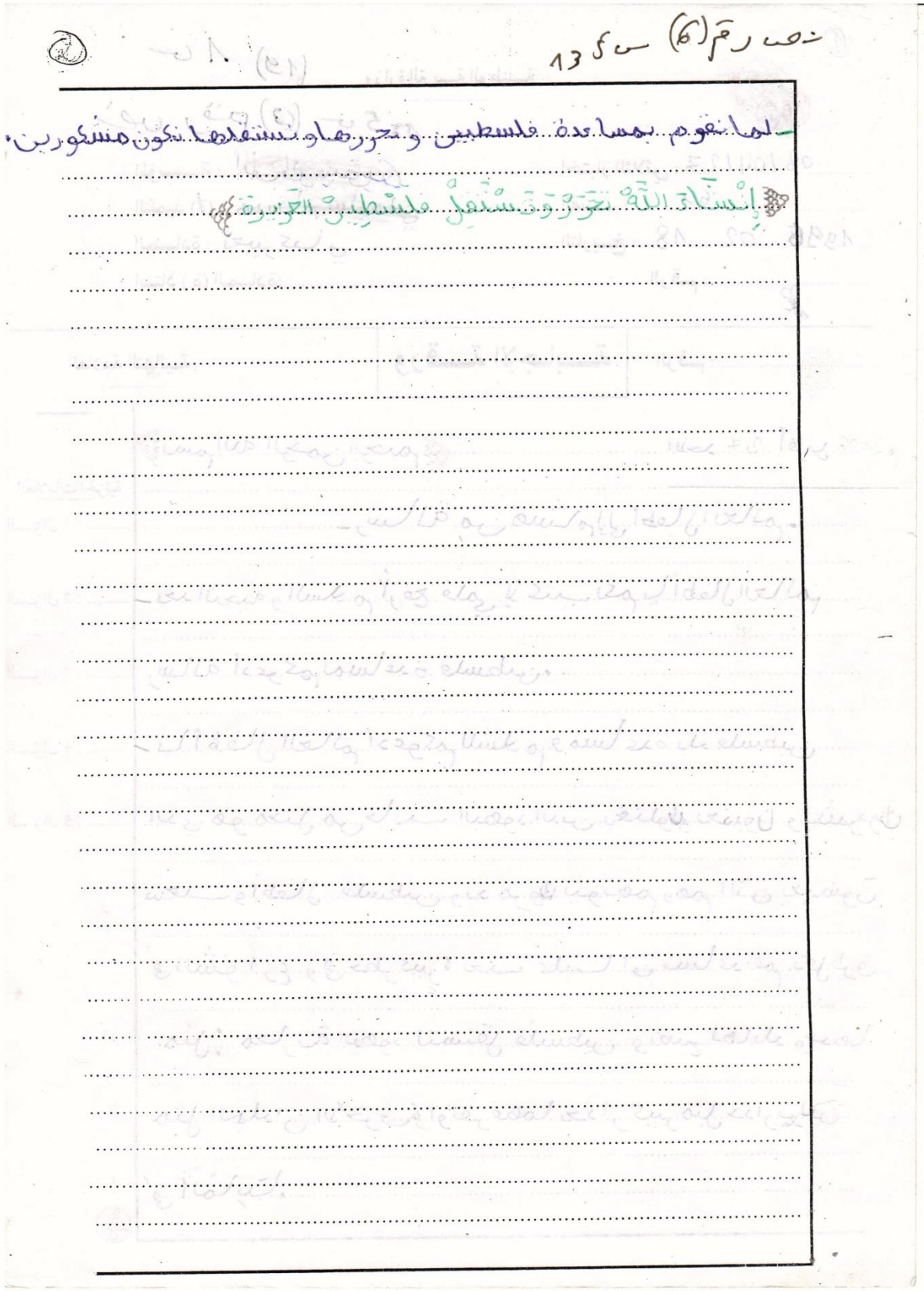
السؤال 1 : رسالة من هستام إلى أطفال العالم.

السؤال 2 : بعد التحية والسلام أرفع قلمي لأكتب لكم يا أطفال العالم

السؤال 3 : رسالة أدعوكم لمساعدة فلسطين.

السؤال 4 : يا أطفال العالم أدعوكم للسلام ومساعدة بلد فلسطين

السؤال 5 : الذي هو محتل من جانب اليهود الذين يقتلون يعذبون و يشردون شعب وأطفال فلسطين ويدمرون بيوتهم وهم الآن يعيشون في الشوارع وفي خطر كبير يجب علينا أن نساعدهم بكل طرق مثل: محاربة اليهود لتستقل فلسطين وتصبح لها بلد وحدها مثل البلدان الأخرى، أو نقرفهما جدار كبير مثل جدار برلين و أتمنى لنا.


نص رقم (6) سنة 13

- لما نقوم بمساعدة فلسطين و تحررها و نستقلها نكون مشكورين.

بإذن الله تحرر و تستقل فلسطين الحرة.

نص رقم (7)

وزارة التربيـــة الوطنيـــة

المؤسســـة : ..... اختبار الثلاثي : .....

التلميذ (ة) : ..... القســـم : .....

المـــادة : ..... التاريـــخ : .....

استاذ (ة) المـــادة ..... الرقـــم : .....

العلامة النهائيـــة

ورقـــة الإجابـــة

الرقـــم : .....

العلامات الجزئية

يوم : 27 أفريل 2008

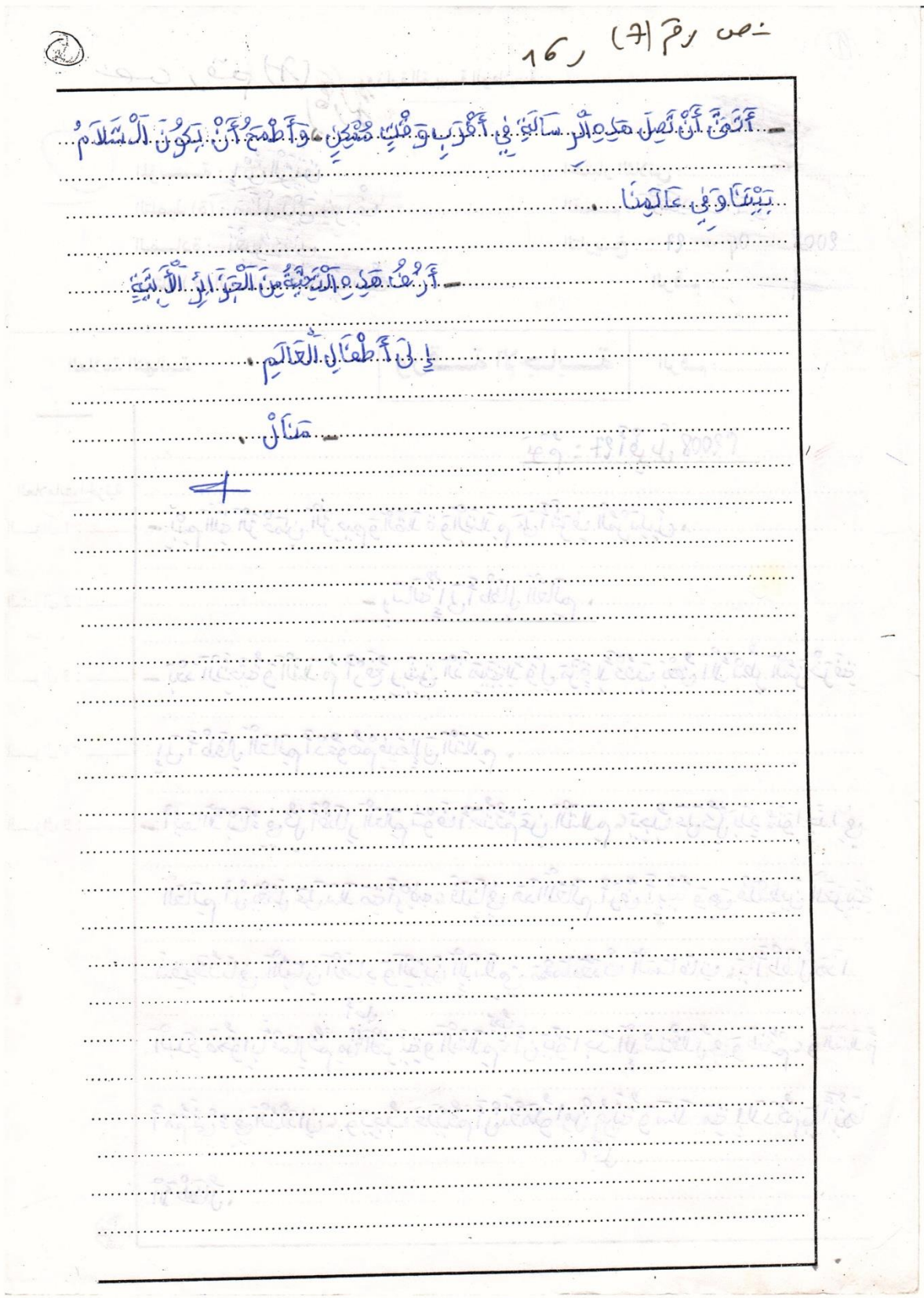
السـؤال 1 : ـ بسم الله الرحمن الرحيم والصلاة والسلام على أشرف المرسلين .

السـؤال 2 : ـ رسالة إلى أطفال العالم .

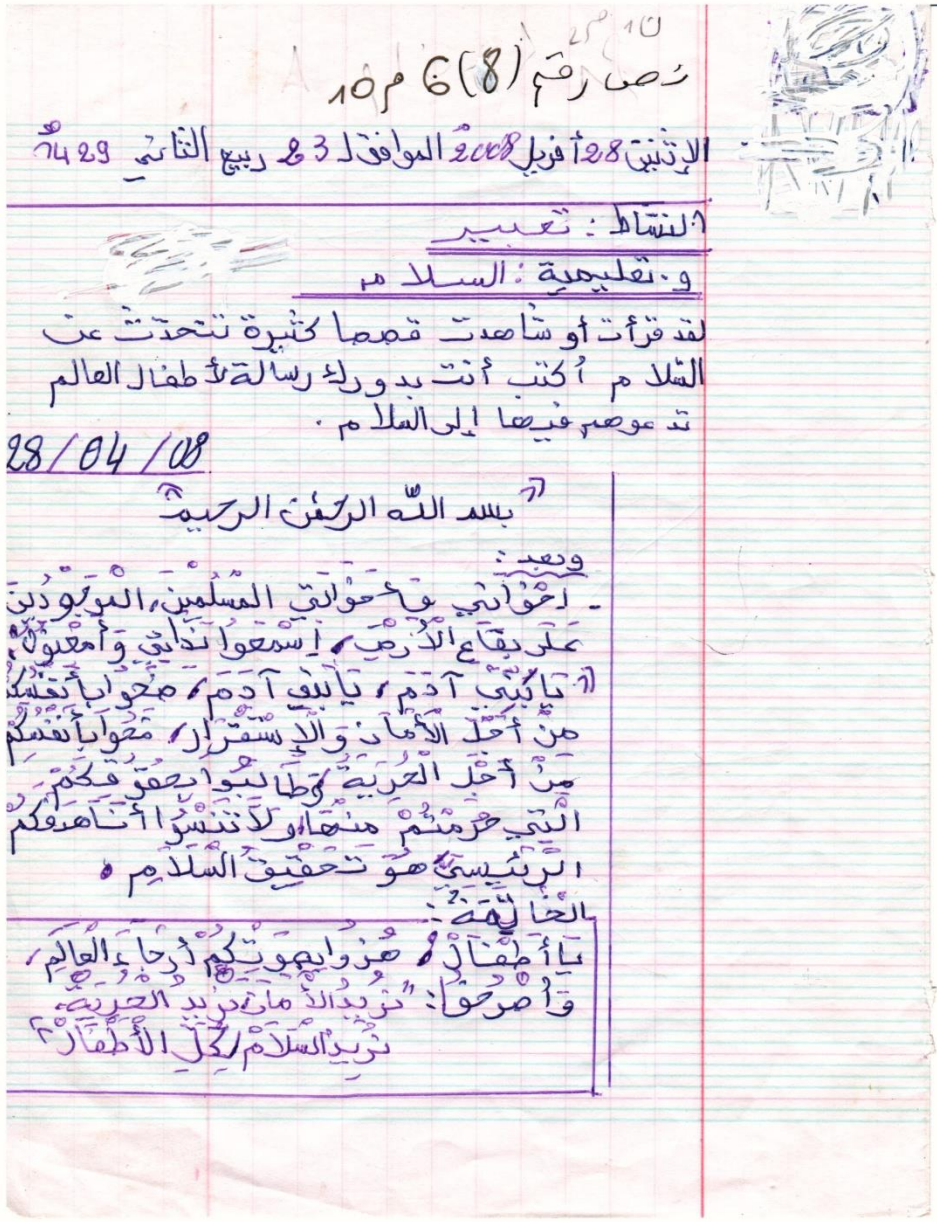
السـؤال 3 : ـ بعد التحية والسلام أرفع رئيس الجمهورية الأولى مرة لا أحب بعض الأشياء المزعجة

السـؤال 4 : إلى أطفال العالم أدعوهم جميعا إلى السلام .

السـؤال 5 : ـ أيها الأبناء في كل أقطار العالم سوف أحدثكم عن السلام . يجب على كل بلد متواجد في العالم أن يعمل على سلامة أرضه . فلنا في هذا العالم أرض أبية وهي فلسطين العربية شقيقتنا في الإيمان الصادق والدين الإسلامي مهما بعدت المسافات . يا أطفال هذا البلد ضحوا بأعمارهم من أجل الحرية والسلام . يجب أن يتواجد الإنسان في وطنكم . والسلام أهم شيء في البلدان . ويجب عليكم أن تعملوا من أجل حرية وسلامة بلادكم يا أيها الأطفال .


نص رقم (7) ر16

- أتمنى أن تصل هذه الرسالة في أكمل وجه وأطمح أن يكون السلام
بيننا وفي عالمنا
- أرفق هذه الرسالة من الجزائر الأبية
إلى أطفال العالم
- مناك



نص رقم (8) م10

الإثنين 28 أفريل 2008 الموافق لـ 23 ربيع الثاني 1429

النشاط: تعبير

و. تعليمية: السلام

لقد قرأت أو شاهدت قصصا كثيرة تتحدث عن السلام أكتب أنت بدورك رسالة لأطفال العالم تدعوهم فيها إلى السلام.

28/04/08

بسم الله الرحمن الرحيم

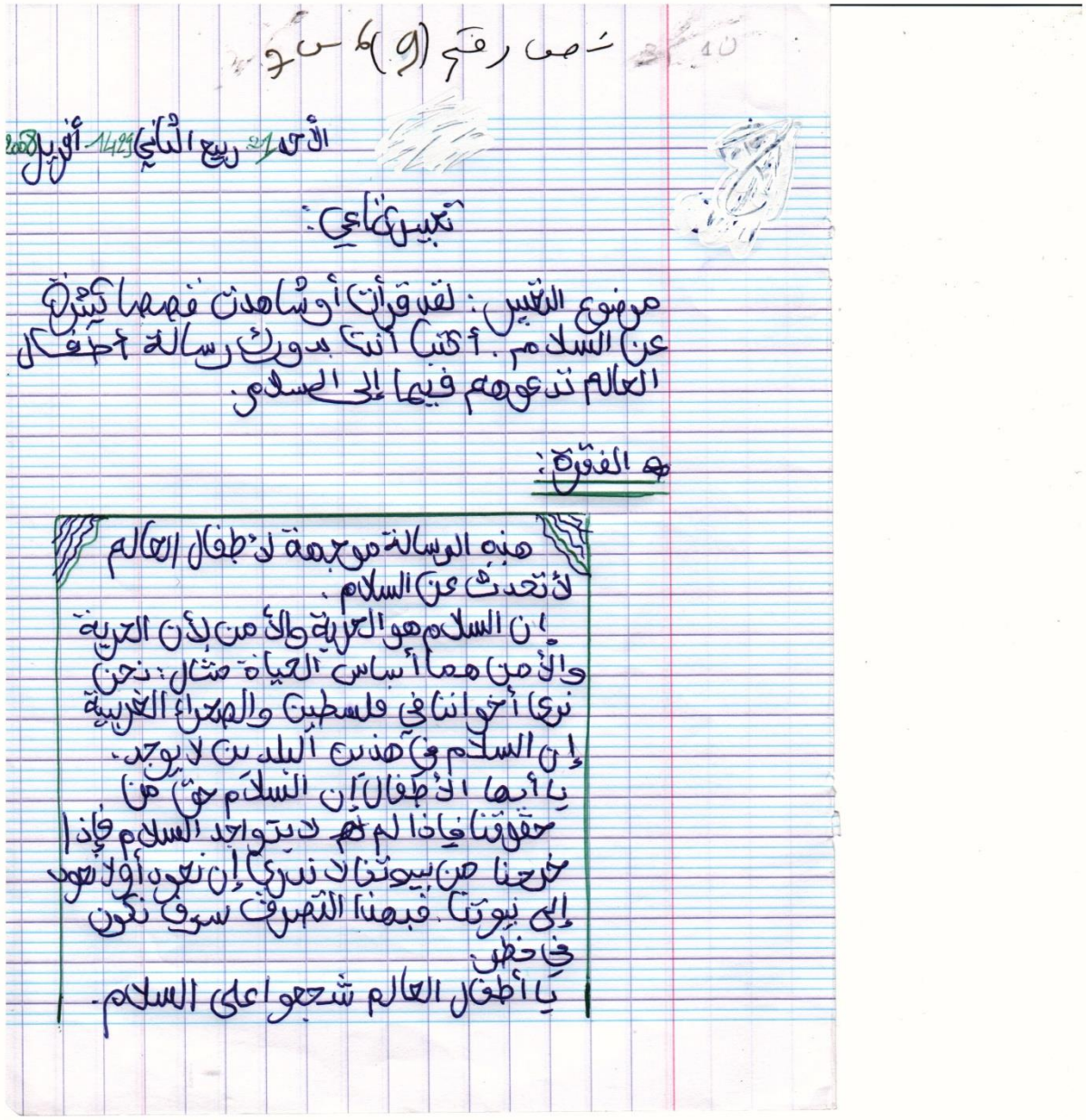
وبعد:

- إخواني في مواثيق المسلمين، المولودين على بقاع الأرض، إسمعوا نداءي وأعقلوا، يا بني آدم، يا بني آدم، صحوا أنفسكم من أجل الأمان والإستقرار، صحوا أنفسكم من أجل الحرية وطالبوا بحقوقكم التي حرمتم منها ولا تنسوا أن هدفكم الرئيسي هو تحقيق السلام.

الخاتمة:

يا أطفال هزوا بيوتكم أرجاء العالم وأصرخوا: "نريد الأمان نريد الحرية نريد السلام" لكل الأطفال.

.



الأحد 21 ربيع الثاني 1429 أفريل 2008

تعبير كتابي:

موضوع التعبير: لقد قرأت أو شاهدت فيلما كرتونيا عن السلام. أكتب أنت بدورك رسالة لأطفال العالم تدعوهم فيها إلى السلام.

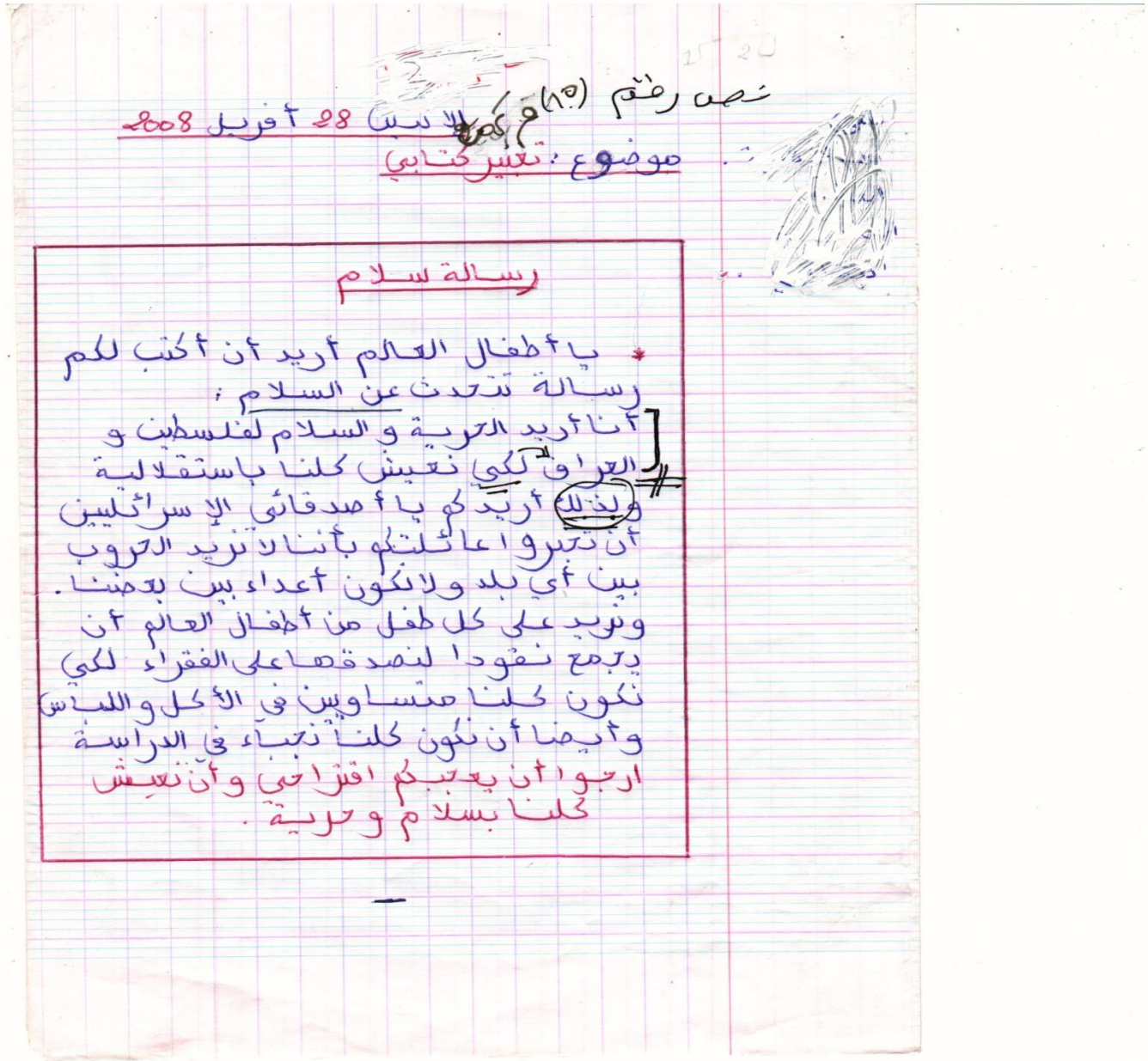
الفقرة:

هذه الرسالة موجهة لأطفال العالم لأتحدث عن السلام.

إن السلام هو الحرية والأمن لأن الحرية والأمن هما أساس الحياة مثال: نحن نرى أخواننا في فلسطين والصحراء الغربية إن السلام في هذين البلدين لا يوجد.

يا أيها الأطفال إن السلام حق من حقوقنا فإذا لم نهتم لن يتواجد السلام فإذا خرجنا من بيوتنا لا ندري إن نعود أو لا نعود إلى بيوتنا. فبهذا التصرف سوف نكون في خطر.

يا أطفال العالم شجعوا على السلام.

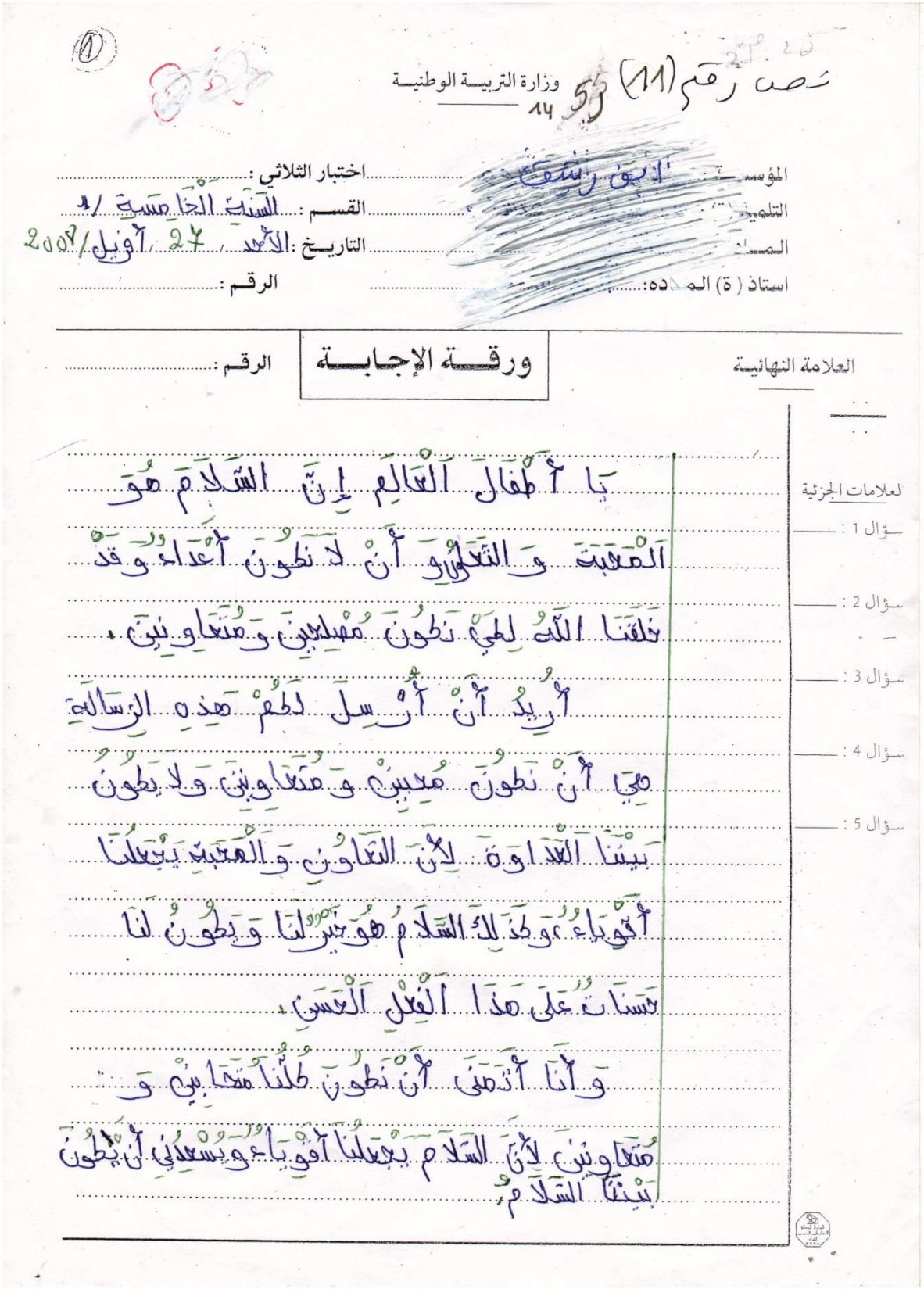


نص رقم (05) قمت به في الاثنين 28 أفريل 2008

موضوع: تعبير كتابي

رسالة سلام

* يا أطفال العالم أريد أن أكتب لكم رسالة تتحدث عن السلام؛
أنا أريد الحرية و السلام لفلسطين و العراق لكي نعيش كلنا باستقلالية ولذلك أريدكم يا أصدقائي الإسرائيليين أن تخبروا عائلتكم بأننا لا نريد الحروب بين أي بلد ولا نكون أعداء بين بعضنا. ونريد على كل طفل من أطفال العالم أن يدعم نقودا لنصدقها على الفقراء لكي نكون كلنا متساويين في الأكل و اللباس وأيضا أن نكون كلنا نجباء في الدراسة ارجو أن يعجبكم إقتراحي و أن نعيش كلنا بسلام و حرية.



وزارة التربية الوطنية

نص رقم (11)

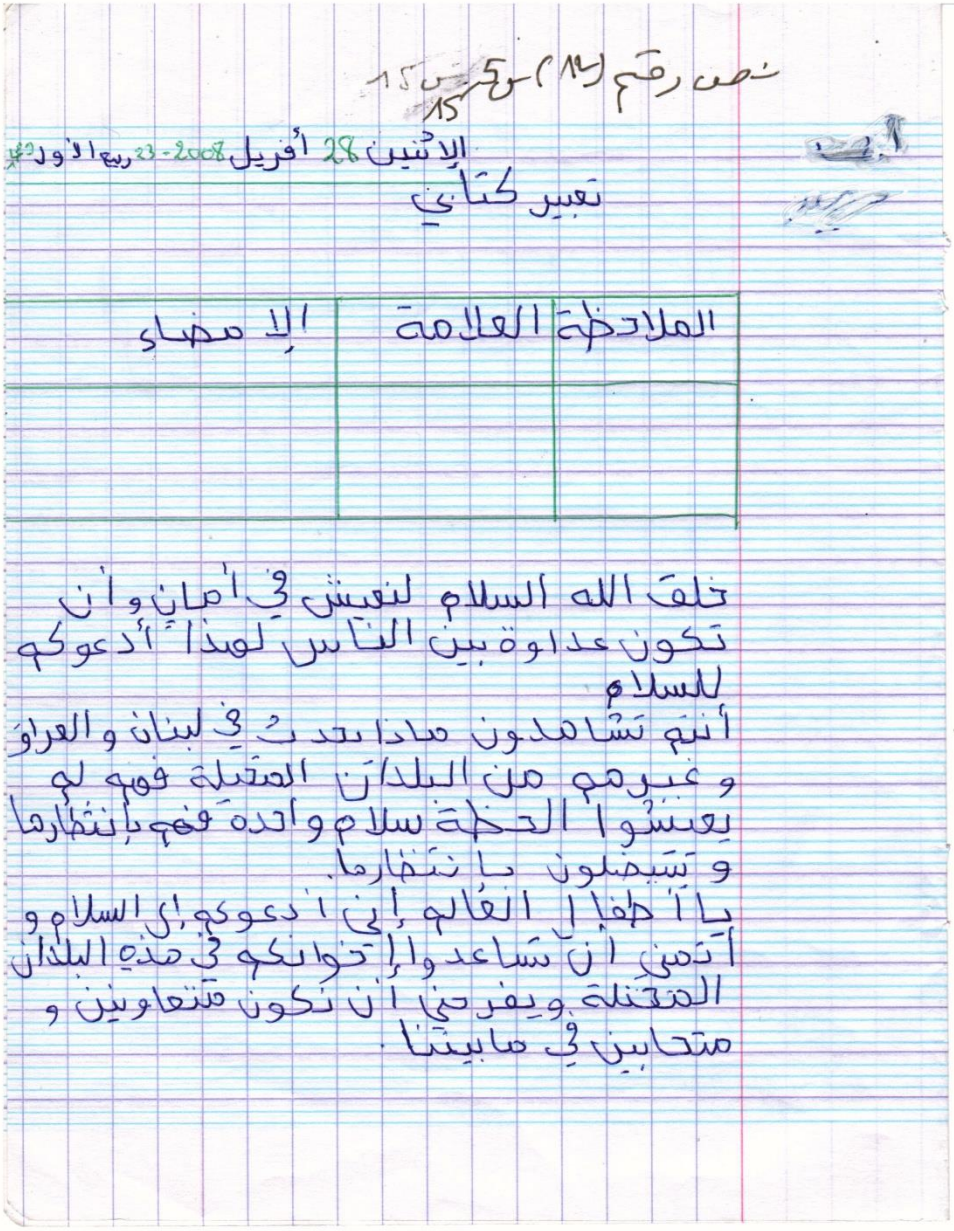
المؤسسة: ابن رشيق
التلميذ(ة): ...
القسم: السنة الخامسة 1/
التاريخ: الأحد 27 أفريل 2008
استاذ (ة) المادة: ...
اختبار الثلاثي: ...
الرقم: ...

ورقة الإجابة

العلامة النهائية

العلامات الجزئية
سؤال 1 :
سؤال 2 :
سؤال 3 :
سؤال 4 :
سؤال 5 :

يا أطفال العالم إن السلام هو
المحبة و التعاون أن لا نكون أعداء و قد
خلقنا الله لكي نكون محبين و متعاونين.
أريد أن أرسل لكم هذه الرسالة
كي أن نكون محبين و متعاونين و لا يكون
بيننا العداوة لأن التعاون و المحبة يجعلنا
أقوياء و كذلك السلام هو خير لنا و يكون لنا
حسنات على هذا الفعل الحسن.
و أنا أتمنى أن نكون كلنا محبين و
متعاونين لأن السلام يجعلنا أقوياء و يسعدني أن يكون
بيننا السلام.



نص رقم (14) من 15

الإثنين 28 أفريل 2008 - 23 ربيع الأول

تعبير كتابي

الملاحظة	العلامة	الإمضاء

خلق الله السلام لنعيش في أمان وأن تكون عداوة بين الناس لهذا أدعوكم للسلام

أنتم تشاهدون ماذا يحدث في لبنان والعراق وغيرهم من البلدان المشتعلة فهم لم يعيشوا لحظة سلام واحدة فهم بانتظارها ويتمنون بانتظارها.

يا أطفال العالم إني أدعوكم إلى السلام وأتمنى أن تساعدوا إخوانكم في هذه البلدان المشتعلة ويفرحنا أن نكون متعاونين ومتحابين في ما بيننا.

فهرس الموضوعات

مقدمة

الفصل الأول: الإطار المفاهيمي والنظري للدراسة 7

أوّلا: التعبير الكتابي في المدرسة الأساسية 8

1 – الانتقادات الموجهة لبيداغوجيا الأهداف 8

1 – 1 – وقفة تقييمية لبيداغوجيا الأهداف 9

2 – مكانة التعبير الكتابي في المقاربة بالأهداف 11

2 – 1 – أهداف تدريس التعبير الكتابي في ضوء المقاربة بالأهداف 12

2– 2– طريقة تدريس وتصحيح التعبير الكتابي في ضوء المقاربة بالأهداف 14

ثانيا: التعبير الكتابي في المدرسة الابتدائية في ضوء المقاربة بالكفاءات 17

1 – أسباب ودواعي الإصلاح التربوي 17

2 – ملامح التجديد في المدرسة الابتدائية في ضوء الإصلاح 18

2 – 1 – التحوّل من مفهوم البرنامج إلى مفهوم المنهاج 19

2 – 2 – التلميذ محور العملية التعليمية التعلّمية 21

2 – 3 – المقاربة بالكفاءات 22

2 – 4 – المقاربة النصّية 24

3 – مكانة التعبير الكتابي في المناهج الجديدة 27

4 – أهداف تدريس التعبير الكتابي في مناهج الإصلاح 31

الفصل الثاني: توطئة منهجية وطريقة جمع معطيات الدراسة **37**

1 – المعطيات المنهجية 38

1 – 3 – المدارس المعنية بالدراسة 38

1 – 1 – العينة وخصائصها 38

1 – 2 – الفضاء الجغرافي للبحث 38

2 – أدوات جمع المعطيات 39

2 – 1 – ملاحظة الممارسة التعلّمية 40
2 – 1 – 1 – ملاحظات حول الممارسة التعلّمية أثناء درس القراءة 41
2 – 1 – 2 – ملاحظات حول طريقة إنجاز درس التعبير الشفاهي 42
2–1–3 – ملاحظات حول طريقة تدريس التعبير الكتابي في التعليم الابتدائي 43
2 – 1 – 4 – طريقة إنجاز حصة تصحيح التعبير الكتابي 44
2 – 2 – المقابلة 45
3 – المدونة وطريقة جمعها 46
3 – 1 – الظروف التي أنجز فيها الاختبار 46
3 – 2 – قراءة المدونتين وطريقة تصنيفها 47
4 – شبكة تقييم المدونة: 48
4 – 1 – التقييم الشكلي 48
4 – 2 – تقييم الاتساق النّصي 48
4 – 3 – تقييم الانسجام النّصي 49
الفصل الثالث: الكفاءة النصّية، ومفهوم الحجاج، وخصائص النص الحجاجي **50**
أوّلا – الكفاءة النّصية 51
1 – مفهوم الكفاءة النصّية 52
2 – العوامل المساعدة على بناء الكفاءة النصية عند التلميذ: 57
3 – دور القراءة في اكتساب التلاميذ الكفاءة النصّية 59
4 – دور التعبير الشفاهي في اكتساب التلاميذ للكفاءة النصّية 62
ثانيا: مفهوم الحجاج وطريقة بناء النص الحجاجي 65
1 – مفهوم الحجاج 65
2 – مفهوم النص الحجاجي: 68
2– 1– مفهوم النص الحجاجي عند (آدم، ج. م ADAM J.M) 69
3 – مفهوم النص الحجاجي عند (آدم، ج. م ADAM J.M) 71
4 – خصائص النص الحجاجي ومميزاته 75

5 – الروابط الحجاجية المضادة المدرجة للحجج الضعيفة 75

الفصل الرابع: الدراسة النظرية، والتحليلية للاتساق النّصي 81

أوّلا: الاتساق مفهومه، ومظاهره: 82

1 – مفهوم الاتساق 82

2 – مظاهر الاتّساق 85

3 – وسائل الاتساق 89

4 – مفهوم الترابط النّصي 90

5 – مفهوم الرابط: 91

ثانيا: دراسة تحليلية للاتساق النّصي في نصوص المدونة الأولى، والثانية 95

I – الروابط الحجاجية ودورها في الاتساق النّصي 95

1– التحليل الكمي، والوظيفي للرابط الحجاجي "لكن" في نصوص المدونة الأولى، والثانية 97

1 – 1 مفهوم الرابط الحجاجي "لكن" 97

1–2– التحليل الكمي، والوظيفي للرابط الحجاجي "لكن" في نصوص المدونة الأولى 98

1–2–1 تحليل نماذج "لكن" في نصوص المدونة الأولى 99

1–3– التحليل الكمي والوظيفي للرابط الحجاجي "لكن" في نصوص المدونة الثانية 102

1 – 3 – 1 – نماذج " لكن" في نصوص المدونة الثانية 106

2– التحليل الكمي والوظيفي للرابط الحجاجي "لأنّ" في نصوص المدونة الأولى والثانية 105

2–1– مفهوم الرابط الحجاجي "لأنّ" 105

2 – 2– التحليل الكمي والوظيفي للرابط الحجاجي"لأنّ" في المدونة الأولى 106

2– 2 – 1 – تحليل نماذج "لأنّ" في نصوص المدونة الأولى 106

2–3– التحليل الكمي و، الوظيفي للرابط الحجاجي لأنّ في نصوص المدونة الثانية 110

2 – 3 – 1 – نماذج "لأنّ" في نصوص المدونة الثانية 110

3– التحليل الكمي والوظيفي للرابط الحجاجي "لكي" في نصوص المدونة الأولى والثانية 113

3–1– مفهوم الرابط الحجاجي "لكي" 113

3 – 2– التحليل الكمي والوظيفي للرابط الحجاجي "لكي" في نصوص المدونة الأولى: 115

3 – 2 – 1 – نماذج "لكي" في نصوص المدونة الأولى 115
3-3- التحليل الكمي والوظيفي للرابط الحجاجي لكي في نصوص المدونة الثانية 119
3 – 3 – 1 – تحليل نماذج "لكي" في نصوص المدونة الثانية 124
4- التحليل الكمي والوظيفي للرابط الحجاجي واو في نصوص المدونة الأولى والثانية: 122
4-1 مفهوم الرابط الحجاجي "واو" 122
4 – 2 – التحليل الكمي والوظيفي للرابط الحجاجي "واو" في نصوص المدونة الأولى 125
4-2-1 – نماذج "واو" في نصوص المدونة الأولى 125
4 – 3 – التحليل الكمي والوظيفي للرابط الحجاجي "واو" في نصوص المدونة الثانية: 128
4 – 3 – 1 – تحليل بعض نماذج الرابط الحجاجي "واو" في المدونة الثانية 128
5- دراسة مقارنة للروابط الحجاجية في نصوص المدونة الأولى والمدونة الثانية: 132
II – الإحالة ودورها في الاتساق النّصي 133
1 – مفهوم الإحالة: 134
1-1 أدوات الإحالة 136
2- التحليل الكمي، والوظيفي للضمير العائد في نصوص المدونة الأولى، والثانية 137
2-1- مفهوم الإحالة بالضمير 137
2-2- التحليل الكمي والوظيفي للضمير العائد في نصوص المدونة الأولى 139
2-2-1- نماذج من الأمثلة عن العائد في نصوص المدونة الأولى 139
2-3- التحليل الكمي، والوظيفي للضمير العائد في نصوص المدونة الثانية 143
2-3-1 نماذج من الأمثلة للضمير العائد في نصوص المدونة الثانية 143
3 – التحليل الكمي، والوظيفي لأسماء الإشارة في نصوص المدونة الأولى والثانية 146
3-1- مفهوم أسماء الإشارة 146
3-2- التحليل الكمي والوظيفي للإحالة بأسماء الإشارة في نصوص المدونة الأولى 147
3-2-1 نماذج من الإحالة بأسماء الإشارة في المدونة الأولى 148
3 – 3 التحليل الكمي والوظيفي للإحالة بأسماء الإشارة في نصوص المدونة الثانية 150
3-3-1- نماذج من الإحالة بأسماء الإشارة في المدونة الثانية 150

4 – التحليل الكمي والوظيفي للأسماء الموصولة في نصوص المدونة الأولى، والثانية 153
4-1- مفهوم الأسماء الموصولة 153
4-2- التحليل الكمي والوظيفي للإحالة بأسماء الموصولة في نصوص المدونة الأولى 155
4-2-1- نماذج من البنية الإحالية للأسماء الموصولة في المدونة الأولى 155
4 -3- التحليل الكمي والوظيفي للإحالة بأسماء الموصولة في نصوص المدونة الثانية 159
4-3-1 نماذج من البنية الإحالية للأسماء الموصولة في نصوص المدونة الثانية 159
5 – دراسة مقارنة للإحالة في نصوص المدونة الأولى، والثانية 163
الفصل الخامس: دراسة نظرية وتحليلية للانسجام النّصي 167
أوّلا: الانسجام النّصي 168
1- مفهوم الانسجام النّصي 168
2 – مبادئ الانسجام النّصي 170
3 – دور الاتساق في الانسجام النّصي 173
4 – دور التماسك في الانسجام النّصي 174
ثانيًا: الدراسة التحليلية للانسجام النّصي في المدونة الأولى والثانية 176
I – طريقة بناء النص الحجاجي، وعلاقته بالانسجام النصي 176
1- البنية الحجاجية في النص الحجاجي 182
2- تحليل البنية الحجاجية وعلاقتها بالانسجام النّصي في نصوص المدونة الأولى والثانية 183
2-1- تحليل بعض النماذج في نصوص المدونة الأولى 184
2-2- تحليل بعض النماذج في نصوص المدونة الثانية 191
3- دراسة مقارنة لطريقة بناء النص الحجاجي وعلاقته بالانسجام النّصي في المدونتين الأولى والثانية 197
II – مظاهر الانسجام النّصي من منظور شارول: 198
1- قواعد الانسجام عند شارول 198
1-1- قاعدة التكرار: 198
1-2- قاعدة التدرج: 199

1-3- قاعدة عدم الناقص: 199
1-4- قاعدة الترابط (العلاقات): 199
2- نمط النص 200
3- البنية الكلّية للنص ومعيار الاختتام (ترتيب النص): 200
4- تحليل الانسجام النّصي في نصوص المدونة الأولى والثانية 201
4-1- تحليل الانسجام النّصي في نصوص المدونة الأولى 201
4-1-1- مدى تحقق قاعدة التكرار 203
4-1- 2- مدى تحقق قاعدة التدرج 204
4-1-3- مدى تحقق قاعدة عدم التناقض 208
4-1-4 مدى تحقق قاعدة الترابط (العلاقات) 208
4-1-5- مدى تحقق البنية الكلّية، ومعيار الاختتام 209
4-2- تحليل الانسجام النّصي في نصوص المدونة الثانية 214
4-2-1- مدى تحقق قاعدة التكرار 218
4-2-2- مدى تحقق قاعدة التدرج 217
4-2-3- مدى تحقق قاعدة عدم التناقض 219
4-2-4- مدى تحقق قاعدة الترابط (العلاقات) 219
4-2-5- مدى تحقق البنية الكلّية ومعيار الاختتام 220
III- دراسة تحليلية للجانب الشكلي ودوره في الانسجام النّصي في المدونتين 224
1- تحليل الجانب الشكلي في نصوص المدونة الأولى 224
1-1- دور الخط في الانسجام النصي 224
1-2- دور علامات الوقف في الانسجام النصي في المدونة الأولى 225
1-3- مدى احترام أسلوب الرسالة في نصوص المدونة الأولى 227
2- تحليل الجانب الشكلي في نصوص المدونة الثانية 229
2-1- دور علامات الوقف في الانسجام النصي 229

2-2- مدى احترام التلاميذ لأسلوب الرسالة في كتاباتهم 230

3- دراسة مقارنة للانسجام النّصي في المدونة الأولى والمدونة الثانية 231

خاتمة 236

قائمة المراجع 240

الملاحق 254

Résumé

Résumé :

L'enseignement de l'écrit n'est pas une finalité en soi, mais le but auquel veulent aboutir les nouvelles méthodes, de sorte que l'enseignement de la langue arabe ne peut être isolée du reste des matières, du fait de leurs relations étroites et de l'interférence existante entre elles. Sur quoi, si l'élève ne dispose pas des mécanismes de la langue arabe et de ces techniques par ses deux volets, l'oral et l'écrit, cela implique sa non acquisition de capacités dans les autres matières, c'est à travers l'enseignement de la langue que se construisent les enseignements particuliers ; ce qui incite à accorder une importance à la production écrite, ce qui ne saurait se faire qu'en suivant des stratégies particulières à son enseignement en se focalisant sur l'entrainement de l'élève à mieux choisir les idées, à les classifier dans un ordre chronologique et logique, choisir les termes adéquats pour tous types de sujets et tous types de textes, à l'entrainer à bien choisir la construction des paragraphes, à les organiser, en se fondant sur l'utilisation correcte des moyens linguistiques logiques tels que les articles de liaison et les anaphores divers de sorte que ces eux qui garantissent la cohésion du texte et l'attachement de ses parties constitutives, ce qui implique, sa cohérence à travers sa continuité et la facilité de sa compréhension.

Si l'élève surpasse les difficultés d'acquisition de l'activité de la production écrite, cela veut dire qu'il a dépassé les difficultés d'acquisition de manière générale, étant donné que les activités comptent sur l'écrit et cela conduit à l'amélioration de son résultat scolaire.

Malgré tous les efforts déployés pour la promotion de l'activité d'expression écrite, les élèves connaissent toujours des lacunes y afférentes ; sur ce, l'enseignant doit y accorder une attention particulière, et ce à travers le choix de stratégies adéquates basées sur l'animation des capacités textuelles, les faire encrer et les rendre apte à rédiger des textes de types différents.

Mot clé : cohésion, cohérence, production écrite texte argumentatif, compétence textuelle, approche textuelle, anaphore, connecteur argumentatif.

Résumé

ملخص باللّغة العربية:

إنّ تعليم التعبير الكتابي ليس هدفًا إنّما هو الغاية التي يريد أن يصل إليها المنهاج الجديد، إذْ لا يمكن عزل اللّغة العربية عن باقي المواد بحكم العلاقة الوطيدة، و التداخل الموجود بينهما، و عليه إنّ عدم امتلاك التلميذ لآليات، و تقنيات اللّغة العربية، بشقيها الشفهي، والكتابي معناه عدم اكتساب الكفاءات في مواد أخرى، إذْ باللّغة تُبنى التعلّمات خاصة. و هذا معناه وجوب الاهتمام بنشاط التعبير الكتابي، و لا يتأتى ذلك إلاّ بإتباع استراتجيات خاصة في تدريسه، بالتركيز على تدريب التلميذ على حسن اختيار الأفكار، وترتيبها ترتيبًا تسلسليًا، ومنطقيًا، و انتقاء الألفاظ المناسبة لكل موضوع، ولكل نمط من أنماط النصوص، و تدريبها على حسن تشكيل الفقرات، و تنظيمها بالاعتماد على الاستعمال الصحيح للوسائل اللّغوية المنطقية كأدوات الربط، والأساليب الإحالية المختلفة، إذْ هي التي تضمن اتساق النص، وتماسك أجزائه وبالتالي انسجامه من خلال استمراريته وسهولة تأويله، و إذا تغلّب التلميذ على صعوبات تعلّم نشاط التعبير الكتابي، فهذا معناه تغلّبه على صعوبات التعلّم بصفة عامة، لأنّ كل النشاطات تعتمد على المكتوب، و هذا معناه تحسين مستوى التحصيل الدراسي.

ورغم كل المجهودات التي بُذلت في سبيل النهوض بنشاط التعبير الكتابي لازال التلاميذ يتعثرون في هذه النشاط، وعليه يجب على المعلّم أن يولي اهتمامًا خاصًا، ويتم ذلك عن طريق انتقاء استراتجيات مناسبة تعتمد على تنشيط الكفاءات النصّية، وترسيخها، وتؤهلهم إلى كتابة نصوص بمختلف أنماطها.

الكلمات المفتاحية:

الاتساق، الانسجام، التعبير الكتابي، الكفاءة النصية، المقاربة النصية، الإحالة، الرابط الحجاجي.

- L'étude analytique de la structure argumentative a révélé la maîtrise des élèves des mécanismes et des techniques de construction de textes argumentatifs à travers les arguments qu'ils ont utilisés et du style persuasif que requiert ce type de texte. Il n'est pas requis de multiplier les arguments, mais le plus important c'est de trouver une coordination logique dans la méthode de leur construction. Donc nous sommes parvenus à retrouver une similitude dans la structure argumentative des textes émanant des deux corpus.

- il ressort de ce que nous avons constaté des pratiques d'enseignement chez les enseignants d'Ecole Primaire la non distinction de l'approche par objectif et l'approche par compétences, ce qui les conduit à préparer les cours et à les donner de la même manière, de sorte que nous avons constaté aucun changement entre les enseignants de l'école fondamentale et ceux de l'école primaire, notamment pour ce qui à trait à la production écrite ; Sur ce, l'adoption de l'approche textuelle s'est confrontée à des difficultés se rapportant à son application préalablement à une bonne préparation, ainsi que la mauvaise compréhension des enseignants des concepts qu'elle renferme, notamment qu'ils n'ont pas reçu de formation particulière qui aurait à les rendre apte à enseigner conformément à cette approche.

Les réformes ont touché les programmes et les livres, sans accordé aucune importance à la formation des enseignants.

- et au second chapitre, nous avons traité la méthodologie d'études et la méthode de collecte de données.
- Quant au troisième chapitre, nous avons abordé la capacité textuelle, les concepts d'argumentation et la méthode de construction d'un texte argumentatif.
- Au quatrième chapitre, nous avons examiné l'étude théorique et l'analyse de la cohésion textuelle.
- Et enfin, au cinquième chapitre, nous avons traité l'étude théorique et analytique de la cohérence textuelle.

L'ensemble des résultats auxquels nous avons abouti à travers cette étude :

- les élèves de sixième année fondamentale et de cinquième année primaire ont acquis les capacités requises pour la production textuelle de sorte que la grande majorité ont produit des textes cohésifs et cohérents, et ils sont parvenus à utiliser les conjonctions de coordination argumentatives et conceptuelles de manière correcte, en ayant recours à l'utilisation d'indices linguistiques appropriés au type du texte, ce qui constitue une preuve sur leur aptitude par capacité textuelle qui ressort aussi de leur capacité à suivre les étapes de la construction du texte.
- les élèves de 5ème année primaire ont produit des textes plus cohésifs par rapport aux élèves de la 6ème année fondamentale, de sorte que le taux de fréquence des coordinations argumentatives et référentiel étaient plus élevés dans les textes du second corpus par rapport aux textes du premier (corpus).
- L'élément « cohérence « était plus disponible dans les écrits des élèves de 6ème année fondamentale de sorte qu'ils étaient plus claires, organisés et cohérents par rapport à ceux des élèves de 5ème année primaire, ce qui fait ressortir l'effet de la maturité psychologique, linguistique et cognitif chez les élèves de 6ème année qui ont reçu une formation d'une durée de six (06) ans ce qui leur permet d'améliorer leurs acquis et connaissances par rapport à l'école primaire où est réduite la durée de formation à cinq (05) ans, ce qui revêt le caractère négatif dégagé par les réformes de l'éducation en privant les élèves d'une année complète d'enseignement.

l'approche textuelle ainsi que l'enseignement par compétences, notamment lorsque les recherches linguistiques dépassaient l'étude de la phrase et ont pris le texte comme domaine d'étude à partir du fait que le texte est une grande structure qui fait ressortir tous les niveaux linguistiques.

Tant que l'expression écrite fait partie des plus importantes activités linguistiques que doit acquérir l'élève de sorte que c'est le résultat final de toutes les activités, il est donc la finalité à laquelle aspire les méthodes de la langue arabe.

A travers notre étude, nous avons œuvré aux fins de découvrir les mécanismes linguistiques et argumentatives auxquels ont eu recours les élèves pour la production de leurs textes, et à titre d'exemple nous citons les relations grammaticales syntaxiques en plus des styles de renvois divers et de coordination.

Nous avons entamé notre recherche par la problématique portant sur l'étude de l'emplacement accordé à l'activité de production écrite dans la pratique d'enseignement quotidienne d'après ce que renferme le programme et d'après les hypothèses suivantes :

- les résultats des élèves du primaire ne diffèrent point des résultats de l'école fondamentale.
- que les élèves des écoles primaires ayant reçu une instruction d'après l'approche textuelle souffrent de quelques carences dans la production écrite, tel est le cas des élèves de la 6ème année fondamentale ayant reçu une instruction basée sur la linguistique de la phrase.
- les pratiques pédagogiques relatives à l'enseignement de l'expression écrite n'ont point changé malgré les instructions recommandées par les nouvelles méthodes.

Nous avons œuvré par notre travail à analyser ces hypothèses en comptant sur l'étude linguistique textuelle à partir du corpus et conformément à des critères définis.

Nous avons abordé cette recherche dans chapitres :

- De sorte que nous avons étudié au chapitre premier le cadre conceptuel et théorique de l'étude

Le résumé de la thèse

L'Intitulé du sujet:

Etude comparative des deux aspects cohésion et cohérence, dans les écrits d'élèves de sixième année fondamentale et de ceux de cinquième année primaire.

L'objet de cette recherche se rapporte sur l'analyse de deux aspects, cohésion et cohérence, éléments fondamentaux dans la construction des textes. Les études précédentes sur la production écrite étaient destinées à analyser les fautes de dictée, de grammaire et de conjugaison, ainsi que leur explication pour aboutir aux motifs directs ou indirects ayant conduit à leur avènement sans la prise en compte du volet textuel de part la méthode par laquelle sont construits des textes cohésifs et cohérents.

Malgré l'importance de l'écrit, considérant que c'est le but de toute étude linguistique, le problème de son enseignement demeure existant, et que tant d'élèves se retrouvent indisposés à l'égard de cette activité et l'évitent, cela peut être due à leur faiblesse linguistique et à leurs incapacités à bâtir un texte cohésif et cohérent, ce que nous avons constaté personnellement à travers notre contact avec nos enfants scolarisés, de sorte que souvent, ils se retrouvent indisposés quant à la production écrite.

Au fait, nos enfants trouvent des difficultés à rédiger un texte simple qui se compose d'une introduction, d'un développement et d'une fin sous forme d'idées qui se succèdent, liées les unes aux autres. De même que nous avons fait fasse à cela, à travers notre expérience dans l'enseignement, niveaux licence et master, de sorte que nous étions affrontés à la difficulté de lire les écrits des étudiants, à les corriger, de car la grande majorité ne maitrisaient pas les simples techniques de l'écrit.

Etant donné que la production écrite et un creuset où se fondent toutes les acquisitions pré requises, l'école algérienne s'est orientée vers l'adoption de