الأبعاد التّعليميّة لتوظيف المصطلحات اللّسانيّة النّصيّة في الكتاب المدرسي

-مرحلة التّعليم المتوسط أنموذجا -

The Educational Dimensions of EmployingTextualLinguisticTerms in SchoolTextbooks

A Case Study of Middle SchoolEducation

مباركة قمقام *
مخبر الدراسات المعجمية والمصطلحية
جامعة يحي فارس ،المدية (الجزائر)
guemgam.mebarka@univ-medea.dz

تاريخ الإرسال: 2023/04/04.	تاريخ القبول: 2023/07/27

الملخص:

عرف منهاج اللّغة العربيّة في السّنوات الأخيرة، ولا سيما مع مناهج الجيل الثاني(2016) تغييرات جوهريّة في تعليم اللّغة العربيّة تمثّلت أساسا في استثمار معطيات اللّسانيات النّصيّة، حيث تمّ في هذا السّياق تمرير بعض المصطلحات اللّسانيّة النّصيّة(الاتّساق والانسجام، وفهم المكتوب، وإنتاج النّصوص...) في ثنايا كتب اللّغة العربيّة لمرحلة التّعليم المتوسّط.

وتحيلنا كيفية توظيف المصطلحات اللّسانيّة النّصيّة في الكتب المدرسيّة من تدرّج في عرضها، وسلاسة في بسطها وإجراء المقارنات أنّ الغاية من إضافتها في منهاج اللّغة العربيّة لمرحلة التّعليم المتوسط - مناهج الجيل الثّاني- كان لبلوغ أبعاد تعليميّة تتمثّل أساسا في إكساب المتعلّمين كفاءات عديدة أهمّها الكفاءة النّصيّة.

الكلمات المفتاحية: المصطلحات اللّسانيّة النّصيّة، تعليم اللّغة العربيّة، الأبعاد التّعليميّة، الكفاءة النّصيّة.

Abstract:

Over the past few years, the Arabic language curriculum has undergone significant changes in the teaching of Arabic, particularly with the introduction of the second-generation curriculum in 2016. These changes have involved the integration of textual linguistics data into the curriculum. As a result, certain textual linguistic terms, such as cohesion, coherence, text comprehension, and text production, have been introduced into Arabic language textbooks aimed at middle school students.

These linguistic terms have been presented in textbooks in a clear and comparable manner to achieve several educational goals, including the development of students' textual competence. The primary objective of incorporating these linguistic terms into the Arabic language curriculum for middle school students, as part of thesecond-generation curriculum, is to equip learners with various competencies, with particular emphasis on developing their textual competence.

Keywords:Textual Linguistic Terms, Arabic Language Teaching, Educational Dimensions, Textual Competence.

* المؤلف المرسل : مباركة قمقام

مقدمة:

تراهن مناهج اللّغة العربيّة في الإصلاحات التّربويّة الجديدة- مناهج الجيل الثّاني - على استثمار اللّسانيات النّصيّة أيّما استثمار في تعليم اللّغة العربيّة، وقد تجلّى ذلك من خلال تمرير بعض المصطلحات اللّسانيّة النّصيّة في ثنايا كتب اللّغة العربيّة لجميع أطوار مرحلة التّعليم المتوسّط، ومن هذه المصطلحات التي مرّرت فيها الاتّساق والانسجام، الإحالة بنوعيها، الرّوابط النّصيّة(الوصل)، القصدية، فهم المكتوب، وإنتاج النّصوص. وقد وظّفت بشكلين أوّلهما ضمنيّ ولاسيما في كتب السّنوات الأولى والثّانية والثّالثة، وثانيهما صريح في كتاب السّنة الرّابعة، أمّا عن طريقة توظيفها فكان توظيفا تطبيقيّا تعليميّا لا نظريّا.

ويعدّ هذا التّوظيف إجراءً منهجيّا تعليميّا لا مفرّ منه إذا كان الهدف من تعليم اللّغة العربيّة في ضوء هذه الإصلاحات التّربويّة استعمالها استعمالا وظيفيّا في مواقف مختلفة سعيا لإكساب المتعلّمين كفاءات لغويّة، وأخرى تواصليّة إلى غاية بلوغ كفاءة نصيّة تمكّن المتعلّم من الانتقال من كفاءة التلّقي إلى كفاءة الإنتاج، وبالتّالي تحصيله ملكة نصيّة أي قدرة لغويّة تتطوّر بالمران والممارسة تساعده على فهم وتحليل النّصوص وإنتاج أخرى منطوقة ومكتوبة متّسقة ومنسجمة ذات لغة سليمة، مختلفة الأنماط والأشكال محاكاة وإبداعا.

وفي الوقف ذاته يشهد هذا التّوظيف للمصطلحات اللّسانيّة النّصيّة في الكتاب المدرسي للمرحلة المقصودة بالدّراسة انتقادات لاذعة من قبل بعض القائمين على العملية التّعليميّة نتيجة جهل أبعادها التّعليميّة الوظيفيّة في تعليم اللّغة العربيّة. ولذا انطلقنا من الإشكاليّة الرئيسة التالية:

- ✓ ما الأبعاد التّعليميّة لتوظيف المصطلحات اللّسانيّة النّصيّة في الكتاب المدرسي(كتب اللّغة العربيّة) لمرحلة التّعليم المتوسّط؟

وقد تمخّض عن هذه الإشكاليّة سؤالان فرعيان هما:

- ✓ ما دواعي توظيف المصطلحات اللّسانيّة النّصيّة في الكتاب المدرسي؟
- ✓ وما المصطلحات اللّسانيّة النّصيّة الموظّفة فيه؟

ولمعالجة هذه الإشكاليّة وما تفرّع عنها من تساؤلات اعتمدنا المنهج الوصفي في فحص كتب اللّغة العربيّة للسّنوات الأربعة لمرحلة التّعليم المتوسط، والكشف عمليّا عن المصطلحات اللّسانيّة النّصيّة الموظّفة فيها، كما أنّنا استعنا بالمنهج التّحليلي في بيان كيفيّة توظيفها، وإظهار الأبعاد التّعليميّة الوظيفيّة لها في تعليم اللّغة العربيّة في المرحلة المقصودة بالدّراسة.

1- دواعي توظيف المصطلحات اللّسانيّة النّصّية في تعليم اللّغة العربيّة:

اللّسانيات النّصيّة (علم اللّغة النّصي) علم نشأ حديثا في نهاية السّتينات وبداية السّبعينات، وقد تأسّس فعليّا ورسميّا على يد هاريس حينما نشر مقالا بعنوان "تحليل الخطاب" تناول فيه منهجية

تحليل النّصوص، "فكان يتحرى الأنواع المتكافئة من العناصر المفردة أو مجموعات العناصر في قطع كلامية مترابطة ونصوص كاملة، وأيضا تحري توزيعها في النّص، فالنّصوص عنده سلاسل من مثل هذه الأنواع المتكافئة "[1]. وهذا المبدأ أعاد للّغة نشاطها الاجتماعي وساهم في جعل النّصّ مجالا للدّراسة اللّغويّة متجاوزا الجملة التي كانت موضوعا للدّراسة قبل هذا.

فاللّسانيات النّصيّة علم يدرس بنية النّصّ ونظامه، ويقدّم مناهج متطوّرة لتحليلها،"ويذهب في تحليله إلى قواعد جديدة ومنطقيّة ودلاليّة وتركيبيّة ليقدّم شكلا جديدا من أشكال التّحليل لبنية النّصّ، وتصوّر معايير التّماسك والتّرابط والانسجام"[2]. وهذه التّحليلات لم تكن موجودة في الدّراسات التي تتّخذ الجملة موضوعا لها، وعُني هذا العلم في دراسته لنحو النّص"بظواهر تركيبيّة نصيّة مختلفة منها: علاقات التّماسك النّحوي النّصّي، وأبنية التّطابق والتّقابل، والتّراكيب المحوريّة ، والتّراكيب التابعة، والتّراكيب المجتزأة، وحالات الحذف والجمل المفسّرة، والتّحويل إلى الضمير، والتّنويعات التّركيبيّة وتوزيعها في نصوص فرديّة، وغيرها من الظّواهر التّركيبيّة التي تخرج عن إطار الجملة المفردة، والتي لا يمكن تفسيرها تفسيرا كاملا دقيقا إلاّ من خلال وحدة النّص الكليّة"[3].

لهذه الاعتبارات وأكثر أُهتمّ بالنّصّ وحدة لغويّة كبرى للدّراسة، تُشرح من خلال بنائه الدّاخلي والخارجي المظاهر العديدة لأشكال التّواصل واستخدام اللّغة. وقد تمخّض عن الدّراسات اللّسانيّة النّصيّة ولا سيما في مجال قراءة النّصّ وفهمه وتحليله وتفسيره وإنتاجه المقاربة النّصيّة وهي في عرف اللّسانيّين"مبنيّة على رؤية تفاعليّة بين النّصّ والسّياق تهدف إلى فهم النّصوص، واستيعاب قضاياها المعرفيّة، قصد إبراز المعنى الوظيفي للّغة، وتحقيق التّواصل بين المتكلّمين والمتلقين وآثارهم اللّغويّة من خلال تفاعل العديد من السّياقات المعرفيّة، والتّاريخيّة والاجتماعيّة والثّقافيّة، والنّفسيّة، واللّغويّة والاتّصاليّة لإنتاج النّصوص، وبناء نصياتها التي لا تسمح بالتّماسك والانسجام بين مكوّنات وعناصر النّص، وإنّما تقوم على انسجام القضايا والمواقف المشكلة للأحداث اللّغويّة الكلاميّة"[4]. ومن ثمّ فالمقاربة اللّسانيّة النّصيّة تشكّل محورا أساسيّا في بناء كفاءتي التّلقي والإنتاج.

هذه المعطيات النّصيّة سمحت للمنظومة التّربويّة في ضوء الإصلاحات التّربويّة الجديدة بتوظيف اللّسانيات النّصيّة في تعليم اللّغة العربيّة سعيا إلى تحقيق تعليمها تعليما وظيفيّا اتّصاليّا يمكّن المتعلّم من استخدام اللّغة استخداما سليما في مواقف مختلفة. وكان هذا باعتماد منهاج اللّغة العربية المقاربة اللّسانية النّصيّة منهجيّة في تعليم اللّغة العربية وتعلّمها، بالنّظر إلى النّص وحدة كبرى أساسيّة للفهم والإفهام والتّحليل والتّأويل والإنتاج، لا وحدة تُستثمر لدراسة فروع اللّغة- الانطلاق من النّصّ للتّدريس فحسب- كما هو شائع لدى الكثير من المربّين، ممّا أفقدها مفهومها اللّساني الحقيقي في حقل التّعليم، وأدى إلى ضعف مردود استثمارها، ذلك أنّنا نلمس ضعفا في استعمال اللّغة العربيّة سواء على المستوى الشّفاهي أو على المستوى الكتابي.

وعليه فالمقاربة النّصيّة من الناحية التّعليميّة هي "اختيار بيداغوجي يقتضي الرّبط بين التّلقي والإنتاج. ويجسّد النّظر إلى اللّغة باعتبارها نظاما ينبغي إدراكه في شمولية، حيث يتّخذ النّص محورا أساسيا تدور حوله جميع فروع اللّغة ويمثّل البنية الكبرى التي تظهر فيها المستويات اللّغوية والصوتية والدّلاليّة والنّحويّة والصّرفيّة والأسلوبيّة، وبهذا يصبح (المنطوق والمكتوب) محور العملية التّعلمية، ومن خلالها تُنمّى كفاءات ميادين اللّغة الأربع، ويتمّ تناول النّص على مستويين: المستوى الدّلالي ويتعلّق بإصدار أحكام على وظيفة المركبات النّصيّة إذ يعتبر النّصّ مجموعة جمل مركّبة مترابطة تحقّق قصدا تبليغياً وتحمل رسالة هادفة، والمستوى النّحوي ويُقصد به الجانب التّركيبي لوحدات الجملة التي تشكّل تجانسا نسقّيا، يحدّد الأدوار الوظيفيّة للكلمات"[5]. ويمكننا من خلال هذا التّعريف أن نقف عند النّقاط التالية:

- ✓ التّلقي والإنتاج من الوظائف التّربويّة للمقاربة النّصيّة، فالعناية اليوم في تعليم اللّغة العربية متّجهة إلى معرفة كيفيّة بناء النّصّ وفهمه وكذلك كيفيّة إنتاجه.
- ✓ "تعدّ عملية تعليم اللّغة نشاطا لغوياً اجتماعيّا ثقافيّا تواصليّا لا نشاطا لغويّا فحسب، لذا نجد نشاطها يرتكز على النّصّ لا على الجملة فأساس تعلّم اللّغة هو التّعامل معها كخطاب متناسق الأجزاء منسجم العناصر"[6]
- ✓ الغاية من تعليم اللّغة هو أن يكون المتعلّم قادرا على استخدام اللّغة في شتى الظّروف والأحوال الخطابيّة أولا ثمّ على استعمالها سليمة من كلّ لحن ولُكنة[7].
- ✓ يشير التّعريف بشكل واضح إلى ظاهرتي الاتّساق والانسجام، وهذا ما يدلّ على أهميّتهما في بناء النّصّ.

تعدّ النّقاط السّالفة الذّكر من الدواعي المنهجيّة التي أدّت إلى تبنّي المقاربة النّصيّة في تعليم اللّغة العربيّة، ممّا اقتضى توظيف المصطلح اللّساني النّصّي في الوثائق التّربويّة ولا سيما في الكتب المدرسيّة لمرحلة التّعليم المتوسط.

2- المصطلحات اللّسانية النّصيّة الموظّفة في كتب اللّغة العربيّة لمرحلة التّعليم المتوسط:

أُستثمرت كلّ النّظريات والمبادئ والتّصوّرات التي جادت بها اللّسانيات النّصيّة في بناء منهاج اللّغة العربيّة لمرحلة التّعليم المتوسط في ضوء تبنّي المقاربة النّصيّة كإجراء تطبيقيّ لتحقيق كفاءتي التّلقي والإنتاج في تعليم اللّغة العربيّة، ممّا أدّى إلى توظيف المصطلحات اللّسانيّة النّصيّة في كتاب اللّغة العربيّة تلك الوثيقة الرّسميّة التي تضمّ بين طياتها موارد معرفيّة -منها ما هو لغويّ وغير لغويّ- تسمّى المادة التّعليميّة على أساس أنّها خضعت لمعايير اختيار المحتوى أهمّها مناسبته وملاءمته لعمر المتعلّم ومستواه، إضافة إلى توفّره على شروط أخرى شكليّة.

وقد وظّفت المصطلحات اللّسانية النّصيّة في الكتب المدرسيّة لمرحلة التّعليم المتوسط بشكلين أوّلهما ضمنيّ ولاسيما في كتب السّنوات الأولى والثّانية والثّالثة، وثانيهما صريح في كتاب السّنة الرّابعة، وأُستثمرت فيها استثمارا لا يمكن نكرانه إنْ على مستوى تسميّة الميادين، أوعلى مستوى تحليل النّصوص القرائيّة في ضوء إسراتيجيات القراءة المنهجيّة.

وبعد إحصاء وفحص دقيقين للمصطلحات في الكتب المدرسيّة وجدنا المصطلحات اللّسانيّة النّصيّة التّالية: فهم المكتوب (النّصّ)، إنتاج النّص، الاتّساق والانسجام، القصديّة.

1-2 - فهم النّصّ المكتوب:(Comprendre un texteécrit)

إذا كان النّصّ مصطلحا لسانيّا نّصيّا، فإنّه بالإضافة إلى توظيفه باستمرار ضمن أسئلة الفهم نحو: استخرج من النّصّ...فقد وُظّف في كتاب اللّغة العربيّة لجميع سنوات مرحلة التّعليم المتوسط ميدانا قائما بذاته تحت عنوان ميدان فهم النّصّ المكتوب، الذي "يتضمّن نصّا مكتوبا، تستهدف من خلاله كفاءة فهم المكتوب بمركباتها الآتية: قراءة نصوص متنوّعة الأنماط، تحديد موضوعها العام وأفكارها الأساسيّة، بيان خطاطات أنماطها وبنيتها اللّغويّة ونقدها مع بيان الرأي"[8]

وهذه النّصوص المكتوبة هي نصوص قرائيّة يتناولها المتعلّم بالقراءة والتّحليل والتّفسير حتى يصل إلى فهمه وإدراك معانيه الظّاهرة والخفية. وعلى هذا الأساس ففهم النّصّ في الحقل التّعليمي هو "عمليات فكريّة تترجم الرّموز إلى دلالات مقروءة، فهو نشاط ذهنيّ يتناول مجموعة من المركبات (الفهم، إعادة البناء، واستعمال المعلومات، وتقييم النّص)، ويعتبر أهمّ وسيلة يكتسب المتعلّمون من خلالها المعرفة ويقفون على الموروث الثّقافي والحضاري، وتدفعهم لأن يكونوا إيجابيين مع تفاعلهم مع النّصّ ومحاورته لتوسيع دائرة خبراتهم وإثراء تفكيرهم وتنميّة المتعة وحبّ الاستطلاع عندهم"[9].

ومثلما أنّ اللّسانيات النّصيّة تتجاوز دراسة الجملة إلى دراسة النّصّ والاهتمام بتيسير مقروئيته كذلك تعليم اللّغة العربيّة تجاوز هذا، والتفت إلى الاهتمام بتحليل النّص وتفسيره وقراءته قراءة تنمّي كفاءة المتعلّم في مجال الاستيعاب والفهم الذي هو"ذاك الإدراك للمستوى الأوّل من الأخبار والإفادة حيث يراد اللّفظ لذاته كان التّفسير نمطا من أنماط عمله، معنى ذلك أن التّفسير يترتّب على الفهم وهو إنجاز له وممارسة "[10]. ما يعني أنّ الفهم يعدّ أولى خطوات تحليل النّص وتفسيره، والمتعلّم في هذا الميدان أمام نصوص قرائيّة يُطلب منه تحليلها وفق منهجية معيّنة تدعى القراءة المنهجيّة للنّصوص التي تنطلق من الفهم وتنتهي إلى اكتشاف المعاني الخفيّة بدءا من دراسة البنية اللّغويّة كمعاني مفردات النّص وربطها بما سبقها ولحِقها، وتفحّص اتّساق النّص بتفكيك أوصاله من خلال استخراج الرّوابط النّصيّة واكتشاف موضوع النّص ومضمونه تحقيقا للانسجام.

ولا يتوقّف فهم النّصّ وتحليله عند هذا الحدّ فحسب. بل يتخطّاه إلى دراسة الظواهر اللّغويّة "باعتبارها عنصرا عضويّا داخل النّص تتفاعل معه وبه فوجودها في النّص وجود عضويّ ووظيفيّ من

ناحية تركيبة النّصّ المتجانسة، ومن حيث الوظيفة الدّلاليّة لها"[11]. والهدف من تعليم الظّواهر اللّغويّة للمتعلّمين هو أداء وظيفة دلاليّة تواصليّة. وهذا ما يستدعي تدريسها ضمن النّصوص وليست منعزلة.

2-2 - الاتّساق(Cohésion):

إنّ الاتّساق في دلالته اللّغويّة يعني الجمع والضمّ في انتظام[12]، أمّا اصطلاحا فيعني وجود علاقة لفظيّة أو معنويّة بين أجزاء النّصّ جملا وفقرات، حيث إنّه يتعلّق بالمظهر الشّكلي للنّص"فيترتّب على إجراءات تبدو بها العناصر السّطحيّة على صورة وقائع يؤدي منها السّابق اللاّحق بحيث يتحقّق لها التّرابط الرصفي وبحيث يمكن استعادة هذا التّرابط، ووسائل التّضام تشتمل على هيئة نحويّة للمركّبات والتّراكيب والجمل، وعلى أمور مثل التّكرار والألفاظ الكنائيّة والأدوات والإحالة المشتركة والحذف والرّوابط"[13].

ونستنتج من هذا أنّ الاتّساق يتحقّق بوسائل وأدوات تتوزّع على المستويات اللّغويّة (المعجميّة، النّحويّة، الدّلاليّة) تساهم في بناء النّصّ و تماسكه. وحدّدها دي بوجراند على النّحو الآتي[14]:
إعادة اللّفظ (التّكرار)، التّعريف، الإضمار بعد الذّكر(الإحالة القبليّة)، الإضمار قبل الذّكر(الإحالة البعديّة)، الإضمار لمرجع متصيّد (الإحالة المقاميّة)، الحذف، الرّبط.

أمّا أحمد عفيفي فقد قدّم حصرا لوسائل الاتّساق (التّرابط النّصّي Cohesion كما يسمّيه هو) على النحو الآتي[15]: إعادة اللّفظ ، التّضام، التّعريف، الإحالة، الاستبدال، الحذف، الرّبط الرّصفي.
كما نجد تحديدا آخر لهذه الأدوات عند محمد خطابي الذي جاء على النّحو التالي[16]: الإحالة بنوعيها النّصيّة والمقاميّة، الاستبدال، الحذف، الوصل، الاتّساق المعجمي.

إلاّ أنّ هذه المصطلحات لم توظّف جميعها في الكتب المدرسيّة لمرحلة التّعليم المتوسط، بينما أُقتصر على بعضها فقط، وأُستبعدت المصطلحات الأكثر صعوبة التي لا تلائم، ولا تناسب النّضج العقلي للمتعلّم في مرحلة التّعليم المتوسّط.

إنّ الاتّساق (وما يتّصل به منأدوات كالإحالة، والتّكرار والوصل)من المصطلحات اللّسانيّة النّصيّة التي أخذت حظّا وافرا في الكتب المدرسيّة وعلى وجه الخصوص في كتاب السّنة الرّابعة، إذ خُتم به تحليل كلّ نصّ قرائيّ لأنّه من أهمّ المعايير النّصيّة التي تميّز النّص من اللاّنص. و يلاحظ أنّ هذا المصطلح أُستثمر بشكل وظيفيّ لا تلقينيّ في الكتاب فلم تقدّم له تعريفات ولا تنظيرات، وإنما أُدرج تحت عنوان:
"أبحث عن ترابط جمل النّص وانسجام معانيه"[17]، وينضوي تحت هذا العنوان أسئلة فرعيّة استدراجيّة للوصول إلى الهدف مثل: "ما الضّمير الطّاغي على النّص؟ على من يعود؟ هل يخدم طغيانه بناء واتّساق النّص؟"[18]

إنّ السؤال أعلاه يرمي إلى اكتشاف مصطلح لسانيّ نصيّ من قبل المتعلّم ألا وهو الإحالة بطريقة تعليميّة ضمنيّة ولاسيما في بداية معرفة المصطلح، وبيان وظيفته في بناء النّصّ. وها هي بعض نماذج توظيف أدوات الاتّساق في الكتب المدرسيّة لمرحلة التّعليم المتوسّط.

2-2-1- الإحالة(Référence) :

إنّ الإحالة تقوم على علاقة خطيّة نرصد من خلالها الضّمائر والإشارات المحيلة اعتمادا على مبدإ التّدرّج عادة ما يكون من الجملة الثّانية من النّصّ إلى نهايته ذلك أن العناصر المحيلة كيفما كان نوعها لا تكتفي بذاتها من حيث التّأويل، إذ لا بد من العودة إلى ما تشير إليه من أجل تأويلها... وتعتبر الإحالة علاقة دلاليّة، تخضع إلى قيد دلالي وهو وجوب تطابق الخصائص الدّلالية بين العنصر المحيل والعنصر المحال إليه، ومن ثم فهي لا تخضع لقيود نحويّة[19]. وتنقسم إلى نوعين: إحالة نصيّة (التي بدورها تتفرّع إلى إحالة قبليّة و أخرى بعديّة) تحيل إلى عنصر مذكور في النّصّ، ومقاميّة تتطلّب النّظر خارج النّصّ"أو خارج اللّغة، وهو الإتيان بالضّمير للدّلالة على أمر ما غير مذكور في النّصّ مطلقا غير أنّه يمكن التّعرّف عليه من سياق الموقف"[20]، وعلى أساس هذا الفرق بين الإحالتين وظّفت الإحالة النّصيّة في الكتاب المدرسي، وأقصيّت الإحالة المقاميّة على اعتبار أنّ الأولى هي التي تساهم أكثر في تماسك النّص- هذا رأي علماء اللّغة-، وأنّ الثّانية تحتاج إلى معرفة خارج النّصّ إن توفّرت عند بعض المتعلّمين فهي لا تتوفّر عند جلّهم. وهذا نموذج لطريقة توظيف مصطلح الإحالة في الكتاب المدرسي[21]:

- ✓ وردت لفظة الصّحافة في البيت الرّابع ثم وردت سلسلة من ضمير المؤنث الغائب، من هذا البيت إلى غاية الثامن .على من يعود؟

ونلاحظ أنّه يوجد تدرّج في إيراد هذا المصطلح اللّساني النّصي فلن يكتشفه المتعلّم، ولن يتعرّف على وظيفته إلاّ بعد الرّجوع إلى النّص وربط اللاّحق بالسّابق، ويستنتج على من عاد الضمير، ويخلص أنّ هذا الضّمير يحيل على تلك الكلمة الأولى، ويدرك أنّ الموضوع لم يتغيّر، ونعرّفه أن هذه الظّاهرة تسمى الإحالة القبليّة بالضّمير. ونبيّن أنّها ساهمت في تماسك النّصّ من خلال المقارنة بحذفها .

2-2-2- التّكرار(Reitération):

التّكرار أداة من أدوات الاتّساق، تظهر على المستوى المعجمي للنّصّ "يتطلّب إعادة عنصر معجمي، أو ورود مرادف له أو شبه مرادف له"[22]. وبه تحدّد القضايا الأساسيّة في النّصّ بالتّأكيد على موضوع معيّن، وعادة ما تُكرّر الكلمات المفاتيح لاكتشاف تلك القضايا. ضف إلى ذلك أنّ التّكرار أحد عوامل الفهم الذي يكون أسرع في حال استخدام التّكرار بالعنصر المعجمي ذاته. وبما أنّ التّكرار على العموم لا صعوبة فيه بالنّسبة للمتعلّم، فقد عُوّل عليه كثيرا في الكتاب المدرسي نحو[23]:

- ✓ لاحظ الفقرة الآتية من النّصّ. وابحث عن الكلمة الأكثر ورودا مستعينا بالجدول:

"كانت هناك أنواع أخرى ...من الألف إلى الياء"

الكلمة المكرّرة	عدد تكرارها	دلالتها الزّمنيّة	النّمط الذي تؤشّر عليه	وظيفتها في اتّساق النص
؟	؟	؟	؟	؟

الجدول رقم (01): أبحث عن ترابط جمل النّصّ وانسجام معانيه

يعود المتعلّم إلى الفقرة المحدّدة أعلاه في النّصّ وبعد البحث والفهم والتّفسير يقوم بملء الجدول بما يراه تكرّر، ويستنتج وظيفة هذا التّكرار. ونلاحظ أنّه أُشير إلى بناء النّصّ من خلال السؤال عن النّمط، ويسمى هذا في اللّسانيات النّصيّة علم بنى النّص الشّموليّة[25]. فالمتعلّم يتدرّب على تصنيف النّصوص بهذه الطريقة ويتعرّف على صفاتها، وبالتّالي تتكوّن لديه ملكة بالمران والممارسة تجعله قادرا على تصنيفها بواسطة المعالجة الإدراكيّة .

2-2-3-الوصل (الرّبط أو التّرابط)Junction:

يشير مصطلح الوصل في كتب اللّغة العربية لمرحلة التّعليم المتوسط إلى الرّوابط النّصيّة- في النّماذج التي سنحلّلها لاحقا- إلى أدوات العطف والتّعليل والتّرافق الزّمني والرّوابط السّببية...التي تُدْعى في اللّسانيات النّصيّة بمصطلح الرّبط الرصفي أو التّرابط أو الوصل الذي "يعبّر عن الوسائل التي تربط وتصل بين أجزاء النّصّ"[26]، ممّا يجعله وحدة متماسكة متعاقبة خطيّا ذلك أنّ الرّابط يسمح بظهور زوج من العناصر المرتبطة (السّابق واللاّحق) بطريقة منتظمة غير مفترضة كما هي في الإحالة والاستبدال والحذف. وعليه فالرّوابط "وسائل تسمح بالإشارة إلى مجموعة المتواليات السّطحيّة بعضها ببعض بطريقة تسمح بالإشارة إلى هذه المتواليات النّصيّة مثل: لأنّ، وعليه، أو، ولكنّ..."[27].
ووسائل الوصل والرّبط أنواع هي[28]:

- ✓ وصل إضافي: ويتضمّن علاقات الجمع والتّخيير والتّمثيل والشّرح نحو: و، أو، أعني، بالمثل، مثلا، نحو...
- ✓ وصل عكسي: إلاّ أنّ...
- ✓ الوصل الزّمني: يتضمّن التّتابع الزّمني بين جملتين.
- ✓ وصل سببي: ويتمثّل في العلاقات المنطقية (السّبب، الشّرط، النّتيجة) بين جملتين أو أكثر نحو: لأنّ، بما أنّ...فإنّ، إذن...

ما تجدر الإشارة إليه أنّ مصطلح الوصل لم يذكر بأيّ طريقة ولا اسم في كتاب السّنة الأولى من التّعليم المتوسّط، نظرا لأنّها سنة تمهيديّة للسّنوات التي تليها، والمتعلّم في هذا المستوى غير قادر على استيعابها. أمّا في السّنتين الثّانية والثّالثة فإنّ مصطلح الوصل بهذا الاسم وظّف مرة واحدة في كتاب السّنة الثّانية في الموارد المعرفيّة المتعلّقة بميدان إنتاج النّصّ المكتوب(روابط النّصّ الحواري) فقدّمت الخلاصة على النّحو الآتي:

"يتحقّق التّرابط في النّصّ بأدوات هي الرّوابط، وهي تتناسب مع أسلوبه، لهذا يغلب استعمال الرّوابط اللّغويّة الآتيّة: روابط الوصل، نحو: علامة الترقيم، المطّة، أحرف العطف، كما، أيضا، كذلك...روابط الجواب، نحو: بلا...روابط التفسير، نحو: أي..."[29]

وفي موضع آخر في نفس الكتاب (وفي نفس الميدان في الموارد المعرفيّة المتعلّقة بروابط النص التّوجيهي) نجد أنّ الخلاصة ذاتها ولكن أضيف إليها الرّوابط المنطقيّة على أساس أنّها فرع من الرّوابط اللغوية، ونجد كذلك أنّ مؤلفي الكتاب المدرسي قد أوردوا مصطلح الرّوابط النّصيّة في ميدان إنتاج النّصّ المكتوب، وقسّموها إلى مايلي: روابط لغويّة، روابط غير لغويّة، روابط منطقيّة[30].

وبالطريقة نفسها وُظّف مصطلح الوصل في السّنة الثّالثة من نفس المرحلة على شكل موارد معرفيّة تقدّم في ميدان إنتاج النّصّ المكتوب، ولكن بمعلومات أخرى، يمكن أن نمثّل لها بالخلاصة الآتية الواردة في الكتاب المدرسي[31]:

تعمل الرّوابط النّصيّة على بناء العلاقة بين معاني النّصّ، بالرّبط بين عناصره وأجزائه.

أنواع الرّوابط: كثيرة ومتعدّدة نذكر منها:

الرّوابط اللّغويّة: كحروف العطف، والضمائر وأسماء الإشارة، والأسماء الموصولة، وغيرها.

- ✓ الرّوابط المنطقيّة: روابط السّببيّة، روابط التّعليل، روابط التّعارض...
- ✓ الرّوابط الضّمنيّة: ومنها علامات التّرقيم...

وفي موضعين آخرين في الكتاب المدرسي[32]ذاته نجد نفس التّقسيم للرّوابط النّصيّة في الموارد المعرفيّة الخاصّة بروابط النّصّ التّفسيري، وروابط النّصّ الحجاجي(طبعا في ميدان إنتاج النّصّ المكتوب).

ولا ضير في هذا التّقسيم المضمّن في كتاب السّنة الثّالثة، وإنّما الإشكاليّة في الموارد المعرفيّة المضمّنة في كتاب السّنة الثّانية التي تُدرج الرّوابط المنطقيّة على أساس أنّها روابط لغويّة، وهي في الأصل نوع من أنواع الرّوابط النّصيّة مثل الرّوابط اللّغويّة- سنحلّل هذه الإشكالية لاحقا نظرا لتواترها بشكل أكثر في كتاب السّنة الرّابعة-

وعلى العموم فإنّ هذا التّوظيف للرّوابط الذي قُدّم على شكل موارد معرفيّة في ميدان إنتاج النّصوص كان يرمي إلى استثمارها في عمليّة إنتاج النّصوص من قبل المتعلّمين، لأنّه كان يُذيّل الميدان بتدريبات كتابيّة يضمّنها المتعلّم الرّوابط المناسبة للنّص المطلوب إنتاجه (النّصّ الحواري، النص الحجاجي...)

أمّا في الكتاب المدرسي للسّنة الرّابعة من نفس المرحلة فإنّ مصطلح الوصل جاء بطريقة تختلف عن السّنتين السابقتين(الثّانية والثّالثة)ذلك أنّه لم يرد بهذا اللّفظ(الوصل)اطلاقا، وإنّما ورد فيه

بمصطلح الرّوابط النّصيّة هذا من جهة، ومن جهة أخرى نجده قد وظّف في ميدان فهم النّصّ المكتوب على خلاف ما وجدنا في السّنتين المدروستين سابقا.

ونشير بدءا أنه ليس المقصود بالرّوابط النّصيّة في كتاب السّنة الرّابعة الإحالة بالرّوابط اللّفظيّة(الضّمائر، والأسماء الموصولة، وأسماء الإشارة)، ذلك أنّ هذه الأخيرة عوّل عليها كثيرا فيه.

وقد وُظّفت الرّوابط النّصيّة بمعنى الوصل في الكتاب المدرسي للسّنة الرّابعة بشكل متواتر لما لها من أهميّة في الرّبط بين متتاليات الجمل، والمساهمة في بناء النّصّ وتماسكه، واللاّفت للنّظر أنّها لم توظّف بشكل نمطيّ فحينا توظّف الرّوابط المنطقيّة وحينا آخر الرّوابط اللّفظيّة وكذلك القرائن اللّغويّة- ويوجد في هذا إرباك للمعلّم والمتعلّم معا نتكلم عنه لاحقا- مع الإشارة إلى تبيان دورها من خلال استعمال المقارنة بين الفقرات التي تضمّنت الوصل والرّبط، والأخرى التي حُذفت منها أدوات الرّبط. حيث إنّ المقارنة من الأساليب السّهلة الموضّحة المستساغة لدى المتعلّمين.

وما لوحظ فيما يخصّ توظيف مصطلح الرّوابط النّصيّة في الكتاب المدرسي للسّنة الرّابعة أنّه فُصل فيه بين الرّوابط اللّفظيّة والقرائن اللّغويّة. أليست القرائن اللّغويّة على عمومها روابط لفظيّة؟ فلم هذا التّصنيف الذي يربك المعلّم. فما بالك بالمتعلّم؟ فتعليميّا لا يمكن أن نبيّن للمتعلّم أنّ القرائن اللّغويّة في بعض الحالات ليست روابط نصيّة، لأنها معرفة لغويّة علميّة متخصّصة لا تتناسب والنّضج العقلي له، ويمكن توضيح هذا بالاستعانة بالمثال الآتي من الكتاب المدرسي[33]:

- ✓ استخدم الشّاعر قرائن لغويّة كثيرة ليُحكم بناء قصيدته. استخرج هذه القرائن من النّصّ. ثم بيّن نوعها.

كما نجد كذلك في موضع آخر من الكتاب المدرسي السؤال التالي[34]:

- ✓ وظّف الشّاعر الإحالة النّصيّة بالضّمير حينا وبالرّوابط اللّفظيّة حينا آخر: استنبط القرائن اللّغويّة ثمّ بيّن دورها في اتّساق النّصّ.

وإن كان ظاهر السّؤال الثّاني موضوعه الإحالة إلاّ أنّنا لاحظنا أنّ باطنه ينضوي تحت موضوع رئيس وهو الرّوابط النّصيّة وما يتعلّق بها من أحكام لذا أدرجناه هنا، كما نلاحظ أنّ هذا السؤال ليس في مستوى التّلميذ ذلك أنّه يطرح ثلاث قضايا حيث إنّ بعض المعلّمين الذين قدراتهم محدودة في اللّسانيات النّصيّة لم يجدوا تفسيرا لهذا السّؤال الذي يحتاج إلى معرفة لسانيّة نصيّة تضفي إلى تحديد الفرق بين القضايا الثّلاثة وهي الإحالة النّصيّة بالضّمير، وبالرّوابط اللّفظيّة، والقرائن اللّغويّة، وإلى إيجاد العلاقة بينها. مع العلم أنّ الإحالة بالضمير رابط لفظيّ، فمثل هذه الأسئلة في الكتاب المدرسي تحتاج إلى إعادة نظر. وهذه بعض نماذج توظيف الرّوابط النّصيّة فيه[35]:

- ✓ في هذه الفقرة، استعانت الكاتبة– لتحقيق تماسك بناء النّصّ– بروابط لفظيّة ومنطقيّة (معنويّة) ملوّنة بالأحمر وبالأخضر. سمّها.

((وبما أنّها موجودة في كل بلد تقريبا فإنّها تعمل كجهات مساعدة للسّلطات في بلدانها، فهي دائما على استعداد لتقديم الإغاثة، وتنظيم البرامج الصحيّة والاجتماعيّة)).

والهدف من هذا السؤال التّمييز بين نوعي الرّوابط النّصيّة، وفيه إشارة ضمنيّة لبيان دورها فيتماسك النّصّ.

- ✓ وفي النّصّ مظهر آخر للاتّساق يتمثّل في الرّوابط المنطقيّة واللّفظيّة. استخرج مثالين عن كلّ منهما.

من هذه الفقرة (كان الطفل عبد القادر قد رجع برهة من الوقت...أن يناولها الماء ففعل).

- ✓ عد إلى الفقرة السّابقة(ص116 من الكتاب المدرسي للسّنة الرّابعة) ولاحظ جملها، ثمّ أجب حسب الجدول:

الجمل	الرّوابط	أنواع الرّوابط
؟	؟	؟

الجدول رقم (02): أبحث عن ترابط جمل النص وانسجام معانيه

- ✓ لاحظ الأداة "ثمّ" في بداية الفقرتين الثّانية والثّالثة ثمّ استنتج الوظيفة التي أدّتها في بناء أحداث القصة.

في هذا الاسترسال الذي يبدأ بالملاحظة وينتهي بالاستنتاج إشارة إلى الوصل الزّمني الذي يفيد تعاقب الأحداث وترتيبها، ومن هنا يكتشف المتعلّم دور الأداة ثمّ في بناء النّصّ القصصي.

2-3- الانسجام (Cohérence):

الانسجام هو مجموعة العلاقات الدّلاليّة بين أجزاء النّصّ، التي لا يمكن ملاحظتها كأشكال لغويّة، بل تدرك كعلاقات داخليّة، حيث إنّه يتعلّق بالجانب الباطني من النّصّ، ويهتمّ بالرّوابط الدلالية المتحققة في عالم النص بخلاف الاتّساق الذي يهتم بالرّوابط الشّكلية. ويشكّل التّرابط الموضوعي (الوحدة الموضوعيّة)، وعدم التّناقض، والانتقال غير المبرّر من فكرة إلى أخرى لا تربطها بها أيّ صلة منطقيّة مظهرا من مظاهره الأساسيّة[36]، ممّا جعله يتطلّب من الإجراءات ما تتنشّط به عناصر المعرفة لإيجاد التّرابط المفهومي واسترجاعه، ويتدعّم الالتحام بتفاعل المعلومات التي يعرضها النّصّ مع المعرفة السّابقة بالعالم الخارجي. وتشتمل وسائله على العناصر المنطقيّة كالسّببيّة العموم والخصوص، وعلى معلومات عن تنظيم الأحداث والموضوعات والمواقف[37].

وقد تمّ ضمنيّا تمرير بعض المظاهر للمصطلح اللّساني النّصّي "الانسجام" في ثنايا أسئلة (أفهم النّصّ) التي تلي النّصّ القرائي في كتاب اللّغة العربيّة لجميع سنوات مرحلة التّعليم المتوسط وعلى وجه الخصوص السّنوات الثّلاثة الأولى منها، وتمثّلت هذه المظاهر في مظهري التّدرّج أو التّرتيب ووحدة الموضوع.

أمّا المظهر الأوّل(التّدرّج)"الذي من شأنه أن يجعل القارئ يحسّ أنّ للنّصّ مسارا معيّنا، وأنّه يتّجه نحو غاية محددة، ويجعله أيضا يتوقّع في مرحلة ما من مراحل النّصّ ما سيأتي بعدها"[38]، فقد ورد السؤال التالي ضمن أسئلة أفهم النص التابعة لنص(من يجير فؤاد الصّغير؟ ص62):

- ✓ "بنى الشاعر نصّه على أساس ثلاث فقرات. حدّدها، ثمّ حلّل هذا البناء من حيث ترتيب هذه الفقرات"[39]

يتوفّر نص(من يجير فؤاد الصّغير؟) على ترتيب زمنيّ حيث تدرّج الشّاعر من وصف حال الطّفل الفقير المحروم إلى دعوة الأغنياء إلى مدّ يد العون له من خلال استعطافهم بأسلوب مرن، ثمّ عرض رسالة الأمّ الموجّهة إلى بني آدم باسم الأخوة في الإنسانيّة. ويرمي السؤال أعلاه إلى اكتشاف المتعلّم كيفيّة تحقُّق الانسجام في النّصوص بطريقة غير مباشرة، وبالتّالي كيفيّة بناء أخرى بواسطة القواعد التي أُستضمرت في عقولهم.

والمظهر الثّاني(وحدة الموضوع)، أو كما سمّاه الصبيحي التّرابط الموضوعي الذي يقصد به معالجة النّصّ قضيّة معيّنة، إذ تقتضي الوحدة الموضوعيّة تجنّب التّناقض والانتقال غير المبرّر من فكرة إلى أخرى لا تربطها بها أيّة صلة منطقيّة[40]، وتجلّى هذا المظهر في مواقع كثيرة في كتب السّنوات الأولى والثّانية والثّالثة من مرحلة التّعليم المتوسّط نحو[41]:

- ✓ ما الموضوع الذي يعالجه النّصّ؟
- ✓ ما الموضوع الذي تحدّث عنه الشّاعر في النّصّ؟
- ✓ ما الموضوع الذي تناوله الشّاعر في القصيدة؟

للإجابة عن هذه الأسئلة يتطلّب اكتشاف المتعلّم ذلك التّرابط المفهومي بين فقرات النّصّ، وإيجاد العلاقات الدّلاليّة بين أجزائه، فيتعرّف بطريقة غير مباشرة على الآليات التي ساهمت في انسجام النّصّ، ويستضمرها ليستعين بها عند الحاجة.

أمّا التّمرير الصريح لمصطلح الانسجام فقد تجلى في الكتاب المدرسي للسّنة الرابعة، إذ تضمّن أسئلة صريحة عن انسجام معاني النّصّ بعد تفحّص اتّساقه باعتبار أنّ الانسجام أعمّ من الاتّساق وأعمق منه كذلك[42]، كأن يُسأل المتعلّم عن إحدى قرائن الانسجام التالية: الوحدة الموضوعية، التّقديم والتأخير، تطوّر مضامين الفقرات منطقيّا، وحدة مشاعر صاحب القصيدة، وحدة موقف الكاتب من الموضوع، العموم والخصوص...

وقد وظّف الكتاب المدرسي مصطلح الانسجام بطرق مختلفة يمكن أن نمثّل لها بالمثالين التّاليين[43]:

المثال الأول:

- ✓ في هذا الجدول عناصر تدّل على انسجام النّصّ (من حيث محتواه)، أُنقلها على كراسك ثمّ ضع إشارة (+) في الخانة المقابلة لها:

العنصر	الإشارة
الجمل وحدة الموضوع	؟
التّدرّج من التّمهيد إلى التّوجيه	؟
الرّوابط اللّفظيّة	؟
وحدة موقف الشّاعر من الموضوع	؟
وحدة الوزن والقافية	؟
تكرار بعض الكلمات	؟

الجدول رقم (03): ابحث عن ترابط جمل النص وانسجام معانيه

نرى أنّ كتابة عناصر الانسجام في الجدول والاكتفاء بوضع الإشارة بجانب الإجابة الصحيحة لاستراتيجية مساعدة للمتعلّم في التّعرّف على عناصر الانسجام دون عناء البحث عنها، وعن المصطلحات، وفي الوقت نفسه فعّالة لترسيخها في ذهن المتعلّم. وضُمِّن الجدول كذلك أدوات الاتّساق من أجل أن يميّز المتعلّم بين أدوات الاتّساق وعناصر الانسجام.

المثال الثّاني:

- ✓ هل يمكن تقديم بعض أبيات القصيدة وتأخير بعضها الآخر؟ كيف تسمّي هذه الظّاهرة؟ وكيف تحقّقت في النّصّ؟

طُرح هذا السؤال عقب تحليل قصيدة "سائل" من ديوان عبد الله البردوني(ص/22)من الكتاب المدرسي للسّنة الرابعة)التي سرد فيها الشّاعر الأحداث والمناظر المؤلمة التي رآها في الطّريق ألا وهي منظر الشّيخ السّائل الذي أعرض عن مساعدته جميع النّاس حيث جاءت الأحداث مرتّبة ولا يمكن تقديم بعض أبيات القصيدة أو تأخيرها. أي أنّها منسجمة ولا يمكن التّصرّف فيها. وهكذا يدرك المتعلم أنّ ترتيب الأفكار مظهر من مظاهر الانسجام.

4-2 - القصديّة (intentionatité):

القصديّة لها علاقة بالمنتج المرسل، وبما يروم إلى تحقيقه إذ يتضمّن القصد "موقف منشئ النّص من كون صورة ما من صور اللّغة قصد بها أن تكون نصّا يتمتّع بالسّبك والالتحام وأنّ مثل هذا النّصّ وسيلة من وسائل متابعة خطّة معيّنة للوصول إلى غاية بعينها"[44]. والقصديّة من العناصر التي لا غنى عنها في تمثيل عملية إنتاج النص باعتبارها عملية تواصل بين المنتج المرسل والمتلقي القارئ، وبهذا تعدّ القصديّة من المعايير التي تتحقّق بها النّصيّة من المنظور الاتّصالي. لذا فإنّ فهم النّصّ يتطلّب معرفة قصديّة الكاتب (المرسل)، ولا سيما فهم المتعلّم للنّصّ التّعليمي من خلال معرفة قصد كاتبه إلاّ أنّ

مصطلح "القصديّة" لم نشهد له توظيفا كثيرا، ورصدناه وُظّف مرّتان فقط. فالأولى حين طُرح السّؤال التالي على المتعلّم: ما الأسلوب الغالب في النّصّ؟ ما علاقة ذلك بقصديّة الشاعر وبانسجام النّصّ؟ والثّانية كذلك سؤالا: ما علاقة النّمط الغالب في هذا النّص بقصديّة الكاتب؟ ونلاحظ أنّه في السؤالين كليهما تمّ ربط قصديّة الكاتب بأسلوبه من أجل تسهيل الوصول إلى الإجابة عن مثل هذه الأسئلة المتعلّقة بالقصديّة. ويعود سبب صعوبة إدراك المقاصد إلى أنّ دورها يرتكز بوجه عام على مقاربة تصوّر المعنى كما هو عند المرسل[45]، ونظرا لصعوبته على المتعلّم الذي غالبا ما تكون مداركه ومعرفته محدودة تمّ تغييب مصطلح القصديّة من كتب السّنوات الثّلاثة الأولى من المرحلة المقصودة.

2 - 5- إنتاج النّصّ المكتوب (Production de texteécrit):

من أهمّ المصطلحات اللّسانيّة النّصيّة وأشملها، حيث إنّ إنتاج النّصّ يرتبط في النّظريات اللّسانيّة التي تهتمّ بتحليل النّصوص بمفهوم الملكة النّصيّة[46]. وهذا ما عُني به منهاج اللّغة العربيّة للسّنوات الأربعة من مرحلة التّعليم المتوسط، حيث وُظّف هذا المصطلح -**إنتاج النّصّ المكتوب**- ميدانا قائما بذاته في كتاب اللّغة العربيّة، وركّز فيه على إنتاج نصوص ذي أبنية مختلفة التّصنيف والأنواع كالسّرد والحوار والوصف والتّوجيه والحجاج، والّتفسير... وفي هذا الميدان يوظّف المتعلّم جميع الموارد المعرفيّة ومنها المكتسبات اللّغويّة التي تلقاها سابقا، فضلا عن توظيف واستثمار معطيات المصطلحات اللّسانيّة النّصيّة سواء التي وُظّفت ضمن نصوص القراءة في تمثّلها المتعلمّ في إنتاجه من خلال محاكاته للنّصوص بعد تحليلها وتفسيرها وتأويلها أو التي وظّفت تصريحا من خلال إدراجها في أسئلة فهم النّصّ، فالتّوظيف الأول تجسّد في كتب السّنوات الأولى والثّانية والثّالثة لمرحلة التّعليم المتوسط، أمّا الثّاني فتجسد في كتاب السّنة الرّابعة، وهو لا يخلو كذلك من التّوظيف الأوّل(الضمني).

ولئن كان إنتاج النص "يعني القدرة على استعمال اللّغة المكتوبة بشكل سليم، وبأسلوب منطقيّ سليم منسجم واضح تترجم من خلاله الأفكار والعواطف والميول"[47]. فإنّ عملية إنتاج النّص عند المتعلّم تخضع لآليات لسانيّة وأخرى غير لسانيّة، إذ يختار المفردات اللّغوية المناسبة، وتتراكب مع بعضها البعض، ويكوّن بها جملا مترابطة اللاّحقة تبيّن معنى السّابقة ليشكّل فقرات متّسقة منسجمة، تبني نصّا توفّرت فيه النّصية، ولإنتاج النّص يحتاج المتعلّم إلى تنشيط ثلاثة أقسام من العلم هي: العلم اللّغوي، والعلم الموضوعي، والعلم التّفاعلي حيث تتضافر هذه الأقسام وتشكّل محورا أساسيّا في بناء النّص. فالمتعلّم المنتج لا يحتاج إلى قواعد لغويّة تتمثّل في الوحدات المعجميّة و القواعديّة فحسب بل يحتاج إلى قواعد أخرى تدعمها تحقّق الاتّساق والانسجام كربط الجمل بعضها ببعض، و"يحتاج أيضا إلى معارف عن ربط الوحدات الدّلاليّة الأوليّة في مركبات، وكيف يتم دمج السياقات في النّص على شكل شبكة من الرّوابط الدّلاليّة "[48]. ونخلص أنّ العمليات اللّغويّة والاجتماعية والنّفسيّة والمعرفيّة مجتمعة تشكّل لنا بنية لغويّة كبرى متّسقة منسجمة قائمة على قواعد تركيبية ودلاليّة وتداوليّة.

3- الأبعاد التّعليميّة للمصطلحات اللّسانيّة النّصيّة الموظّفة في كتب مرحلة التّعليم المتوسط:

تُحيلنا كيفية توظيف المصطلحات اللّسانية النّصية في الكتب المدرسية من تدرّج في عرضها، وسلاسة في بسطها وإجراء المقارنات إلى أنّ الغاية من إضافتها في منهاج اللّغة العربية لمرحلة التّعليم المتوسّط- مناهج الجيل الثّاني- بلوغ أبعاد تعليميّة لا إرهاق كاهل المتعلّم بمصطلحات لسانيّة كما يعتقد بعض المرّبين، وخير دليل على ذلك الاهتمام بوظائفها وأدوارها لا تعريفاتها. فجاءت لصناعة و بناء كفاءات عديدة في المتعلّم الذي أصبح محور العملية التّعليميّة التّعلميّة. ومن ثمار هذا التّوظيف أنّه-أوّلا وقبل أيّ شيء-مكّن المتعلّم من تعلّم قواعد اللّغة العربية واستعمالها استعمالا صحيحا في شتى المواقف.

وقد وفرّت اللّسانيات النّصيّة من خلال مصطلحاتها- والمتمثّلة أساسا في المعايير النّصيّة ولاسيما معياري الاتّساق والانسجام- أهمّ الآليات الإجرائيّة التي تعين المتعلّم على فهم النّصوص وتحليلها بالتّدرّج من البداية إلى النّهاية برصد الضّمائر والإشارات المحيلة، إحالة قبلية أو بعدية، والاهتمام بوسائل الرّبط المتنوّعة كالعطف والاستبدال والحذف[49]، فيكتشف بناءها انطلاقا من تحليل النّصوص في ميدان فهم النّصّ المكتوب.

كما يحتاج المتعلّم هذه المصطلحات-الإحالة ووسائل الربط- أثناء إنتاج النّصوص المكتوبة لأنّها تعينه على تحديد البدائل المحتملة من بين الحالات الممكنة لدى الاستمرار في الأداء، ومن الضّروري في الوقت نفسه أن يجعل البدائل سارية دون إرباك البنية السّطحيّة بعبارات طويلة لإعادة ما سبق أو لرفضه[50]. ممّا يمكّنه من تقنيات التّعبير كالتّقليص وغيرها مع المحافظة على البنية الظاهرية للنّصّ، كما تسهّل عليه التّعرّف على بناء القاعدة الدّلاليّة فيها من خلال معرفة وسائل الرّبط التّركيبية[51]. فهذا التّعامل مع بنية النّصّ السّطحيّة باستثمار وسائل الاتّساق يكسب المتعلّم كفاءة نصيّة.

ويدرك المتعلّم من خلال التّعامل مع أدوات الاتّساق وبيان وظائفها أنّ اللّغة نظام ذي ثلاثة مستويات(نحو، معجم، دلالة)تتفاعل وترابط لتؤدي دورا وظيفيّا يتمثّله المتعلّم من خلال أداء المهارات اللّغويّة(الاستماع، التّحدّث، القراءة، الكتابة) فتتكوّن لديه ملكة لغويّة تتضافر مع الملكات الأخرى ... وحينها أيضا يدرك المتعلّم أنّ اللّغة ليست فروعا وإنّما هي وحدة متكاملة.

وخلاصة القول في الاتّساق بكلّ أدواته ووسائله أنّه يجعل المتعلّم متلقيّا ماهرا لجميع أنواع النّصوص(القصيرة والطويلة، العلميّة والأدبيّة، الوصفيّة والسّرديّة والحجاجيّة والتّفسيريّة...) ومنتجا ماهرا لنصوص مقلّدة أو إبداعيّة متّسقة البناء.

أمّا مصطلح الانسجام فما دام له علاقة بتفاعل معلومات النّصّ مع المعرفة السّابقة بالعالم، فإنّه ينشّط ذاكرة المتعلّم من خلال تشغيل معلوماته ومعارفه لفهم الرّموز التي في النّصوص، ويحسّن الانسجام كذلك من قدرة المتعلمّ على نسج الأفكار وترتيبها، والتّدرّج في طرحها.

كما أنّ تبصّر المتعلّم للعلاقات الدّلاليّة (التي توحي إلى انسجام النّصّ) من خلال استخراجها من النصوص المقروءة-كما رأينا في التحليل- تساعده على تحصيل وجه من وجوه الفهم للنص، وبالتالي تأويله، واكتشاف الإيحاءات على مستوى مساحة النّصّ، أو حتى على مستوى اكتشاف معطيات المساحات التي تمثلها المعارف التاريخية أو الاجتماعية أو الثقافية التي تتعلّق بالنّصّ.

ويعدّ مصطلح فهم النّصّ المكتوب من خلال اعتماده ميدانا في تعليم اللّغة العربيّة مفتاحا لتحسين أداء المتعلّمين في إنتاج نصوص متنوّعة الأنماط من خلال استغلال النّصوص الأدبيّة تحليلا وفهما نموذجا لتحصيل المعجم من جهة أولى، ومن جهة ثانية تحصيل الظّواهر اللّغويّة إن على مستوى الجملة أو على مستوى أعلى من الجملة من تعابير وأساليب متنوّعة، وربطها بدلالاتها، ومن جهة ثالثة رسم تمثّلات ذهنيّة للنّصوص المقروءة في ذهن المتعلم تتكوّن من الرّبط بين الدال والمدلول، وبين القواعد النّحويّة والتّصوّرات الذّهنيّة للعالم الخارجي فيما يمكن أن يضيفه المتعلّم المنتج في علاقته بمحيطه وواقعه، ورسم خطاطات النّصوص على نحو خطاطة النّصّ الحجاجي أو السردي... حتى يتمكّن من بناء نصوص تستجيب للتّعليمات المطلوبة منه. وممّا لاشك فيه أنّ تمهّر المتعلّم في كفاءة التّلقي يتبعه التّمهّر في كفاءة الإنتاج ما يسمح للمتعلّم اكتساب كفاءة نصيّة مثلما قال محمد البرهمي "إنتاج النّص هو تلك الكفاءة النّصيّة الكامنة لدى التّلميذ المثالي تسمح له بإنتاج نصوص، تحضر فيها مواصفات الاتّساق والانسجام، وتجعله قادرا على إدراك اتّساق الخطاب وانسجامه، وذلك بعد استضمار قواعد صياغة النّصوص"[52].

خاتمة:

نخلص إلى أنّ توظيف المصطلحات اللّسانيّة النّصيّة في تعليم اللّغة العربيّة من خلال استثمارها في الكتب المدرسيّة لمرحلة التّعليم المتوسط ولا سيما كتاب السّنة الرّابعة - كما رأينا سابقا- قد جاء لضرورة أجازها تبنّي المقاربة النّصيّة في تعليم اللّغة العربيّة بكيفية مدروسة إلى حدّ بعيد ميّزها التّدرّج والبساطة في العرض حيث أُعتمد في تقديمها على التّطبيق لا التّنظير لتخدم وظائف تعليميّة تعلّقت أساسا بإدراك المتعلّم للآليات اللّسانيّة وغير اللّسانيّة التي تتحكّم في بناء نصوص متّسقة منسجمة عن طريق استضمار القواعد التي تعرّف عليها من خلال تحليل النّصّ(نص فهم المكتوب) وفهمه في ضوء آلية البحث عن اتّساق النّصّ وانسجام معانيه المعتمدة في أسئلة فهم النّصّ في الكتاب المدرسي، إذ يتمثّلها المتعلّم ذهنيّا، فيخزّنها في ذاكرته ليوظّفها لا شعوريّا في إنتاج النّصّ منطوقا كان أو كتابيّا، فتتكوّن لديه ملكة نصيّة مسبوقة بكفاءتين هما التّلقي والإنتاج، وذاك هو الهدف من تعليم اللّغة العربيّة.

ونشير أنّه يجب أن نتعامل مع هذه المصطلحات الموظّفة في الكتب المدرسيّة، وعلى وجه الخصوص منها الاتّساق والانسجام وأدواتهما وقرائنهما بحسب ما يمدّان به العمليّة التّعليميّة، وبحسب ما يمكن استثماره منها جميعها أو بعضها، وبما يناسب المستوى التّعليمي المقصود، والكفاءات التي يُراد بناؤها

أو تنميّتها لدى المتعلّم(حسب الفئة).كما أنّنا رأينا بعض الهفوات التي يمكن استدراكها في تسميّة المصطلحات وتقسيماتها مثل: مصطلح الرّوابط النّصيّة الذي يحتاج إلى ضبط في الكتاب المدرسيّ - ولا سيما من ناحية التّقسيم-، وإعادة نظر. ومن بين ما نقترحه في سياقها ما يلي:

- ✓ مراعاة مبدأ الانسجام ونقصد به هنا ألّا تكون الموارد المعرفيّة المتعلّقة بالرّوابط النّصيّة في الكتب المدرسيّة للسّنوات الأربعة متناقضة ومتنوّعة المصادر، بحيث يُتحرى في شأنها جيّدا، ويُثبَت على تقسيم واحد لها، ليس مثلما رأينا ذلك الاختلاف الموجود في كتابي السّنتين الثّانية والثّالثة. وممّا لاشك فيه أنّ ذلك التّقسيم مأخوذ من كتب علم اللّغة، وهي ذاتها تختلف في تسميّة هذا المصطلح، وتحديد أقسامه وتفريعاتها.
- ✓ مراعاة مبدأ التّدرّج من البسيط إلى المعقّد في تضمين الرّوابط النّصيّة في الكتب المدرسيّة، بحيث يُتناول في كتاب السّنة الثّانية من التّعليم المتوسّط مفهوم الرّوابط النّصيّة، وبيان وظيفتها وبعدها التّعليمي بأسلوب غير مباشر كالحذف والتّضمين ثمّ المقارنة...بدل تلك التّقسيمات(ذُكرت سابقا في التّحليل) الواردة فيه التي لا تناسب المتعلّم في هذا المستوى، ثمّ تأتي السّنة الثّالثة ليُترك التّقسيم كما هو في الكتاب المدرسي، إذْ الرّوابط النّصيّة فيه ثلاثة أقسام هي: اللّغويّة، المنطقيّة- يُستحسن روابط غير لغويّة- ، الضّمنيّة. ومع التّمثيل لها، والتّدريب عليها، وممارستها في الإنتاج المنطوق والمكتوب تصبح واضحة لدى المتعلّم، والاستغناء عن تلك التّفريعات التي تجعله في متاهة. وتليها السّنة الرّابعة التي نجد كتابها يعجّ بمصطلحات متشابهة ومتداخلة للرّوابط النّصيّة لا يمكن استيعابها من قبل المتعلّمين، كونها معرفة علميّة متخصّصة كالعلاقة بين الإحالة بالضّمير، والإحالة بالرّابط اللّفظي، والقرائن اللّغويّة، أليس المصطلح الثّالث يحتوي الأوّل والثّاني؟ وهل للمتعلّم القدرة على الفصل بين الرّوابط اللّفظيّة والقرائن اللّغويّة؟ والثّانية على عمومها روابط لفظيّة، وهل يستطيع أن يدرك أنّ القرائن اللّغويّة في بعض الحالات ليست روابط نصيّة؟ كلّ هذه الأسئلة طُرحت على المتعلّم بطريقة أو أخرى فيما يخصّ الكشف عن الرّوابط النّصيّة في النّصوص القرائيّة في عنصر أتفحّص الاتساق والانسجام. إذًا يجب الاستعانة بالنّقل التّعليمي من معرفة علميّة متخصّصة إلى معرفة متعلّمة لضبط التّقسيمات، وتبسيطها لتكون مناسبة للمتعلّم، ولعلّ أفضل تقسيم للرّوابط النّصيّة هو: اللّغويّة، غير اللّغويّة، الضّمنيّة. أمّا فيما يخصّ مصطلحات القرائن اللّغويّة، والرّوابط اللّفظيّة...فحذفها أفضل وأنفع للعمليّة التّعليميّة التّعلميّة.

ولكن ما هو جدير بالذّكر في هذا المقام أنّه على الرّغم من الاستثمار الجليّ الواضح للمصطلحات اللّسانيّة النّصيّة في بناء مناهج اللّغة العربيّة لمرحلة التّعليم المتوسط على مستوى تأليف الكتاب المدرسي إلّا أن مردود تعليم اللّغة العربيّة ضعيف، ويضعف يوما بعد يوم، ومردّ ذلك إلى سببين أوّلهما استثمار المنهجيّة اللّسانيّة في تعليم اللّغة العربيّة عموما بشكل خاطئ يحتاج إلى تصحيح

وتعديل(مراعاة النّقل التّعليمي فيها)، وثانيهما غياب المؤهّلات البيداغوجيّة المتمثّلة أساسا في عدم تقبلّ استثمار اللّسانيات النّصيّة في تعليم اللّغة العربيّة نتيجةالجهل بمبادئها، وأبعادها التّعليميّة. فضلا عن عدم تكوين القائمين على العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة من معلّمين ومشرفين عليهم في هذا المجال.

الإحالات:

[1] فولفجانج، هاينه من، 1991، مدخل إلى علم اللغة النصي، تر:فالج بن شبيب العجمي، الرياض، ص 21.

عفيفي، أحمد، نحو النص- اتجاه جديد في الدرس النحوي-،2001، مكتبة زهراء الشروق، ص39 [2]

[3] العبد، محمد، اللغة والإبداع الأدبي، الأكاديمية الحديثة للكتاب الجامعي، 2007، القاهرة، ص 35، نقلا عن سوينسكي، ص 123

[4] حماني، حسن، السياق اللغوي ولسانيات النص نحو مقاربة منهجية علائقية، 2020، المجلة الدولية لنشر الدراسات العلمية، مج 5،ع 2،ص51

[5] اللجنة الوطنية للمناهج، اللجنة المتخصصة للغة العربية،2016، الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية، مرحلة التعليم المتوسط ، الديوان الوطني للمطبوعات، الجزائر، ص 5

[6] غريب، عبد الكريم، 2006، المنهل التربوي - معجم موسوعي في المصطلحات والمفاهيم البيداغوجية والديداكتيكية والسيكولوجية -، الدار البيضاء،ج2،ص 268

[7] ينظر: الحاج صالح، عبد الرحمن،2012، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، موفم للنشر، الجزائر ،ج2، ص 174،175

[8] شلوف، حسين وآخرون، 2019، اللغة العربية(دليل استعمال الكتاب، السنة الرابعة من التعليم المتوسط)، منشورات الشهاب، الجزائر، ص 9

[9] اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية، مرحلة التعليم المتوسط ، ص4

[10] جطلاوي،الهادي، 1998، قضايا اللغة في كتب التفسير (المنهج-التأويل –الإعجاز)، دار محمد علي الحامي، ص 26.

[11] -شلوف، حسين وآخرون، دليل استعمال الكتاب –اللغة العربية - ، السنة الرابعة متوسط ،ص 4.

[12] ينظر: ابن منظور (محمد بن جلال الدين الأنصاري)، دت، لسان العرب، تح: عبد الله علي الكبير، محمد أحمد حسب الله، هاشم محمد الشاذلي، دار المعارف، القاهرة. مج: 6. ص 4837،4836 وأنيس، إبراهيم وآخرون، 2004، المعجم الوسيط، مجمع اللغة العربية، مكتبة الشروق الدولية، ص 1032.

[13] دي بوجراند، النص والخطاب والإجراء،1998، تر: تمام حسان، عالم الكتب، القاهرة، ص103

[14] ينظر: المرجع نفسه، ص 302.

[15] عفيفي، أحمد، المرجع السابق، ص 105

[16] ينظر:خطابي، محمد، 1991، لسانيات النص – مدخل إلى انسجام الخطاب-، المركز الثقافي العربي، ص 16، 24 .

[17] ينظر: نهاية أسئلة تحليل كل نص قرائي في كتاب اللغة العربية، السنة الرابعة متوسط، على سبيل المثال ص 58،63،71.

[18] شلوف، حسين وآخرون، 2019، كتاب اللغة العربية، السنة الرابعة من التعليم المتوسط، منشورات الشهاب، الجزائر،ص63.

[19] ينظر: خطابي، محمد، المرجع السابق، ص16،17.

[20] عفيفي، أحمد، المرجع السابق، ص 121 .

[21] ينظر: شلوف، حسين وآخرون، كتاب اللغة العربية، السنة الرابعة من التعليم المتوسط،ص 43

[22] خطابي، محمد، المرجع السابق، ص 24 .

[23] شلوف، حسين وآخرون، كتاب اللغة العربية، السنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص132.

[25] ينظر:فولفجانج، هاينه من، المرجع السابق،ص 146.

[26] خطابي، محمد، المرجع السابق، ص 21 .

[27] عفيفي، أحمد، المرجع السابق، ص 128 .

[28] ينظر: خطابي، محمد، المرجع السابق، ص 23.

[29]غرمول، ميلود، 2017، اللغة العربية-السنة الثانية-، أوراس للنشر، الجزائر، ص60.

[30] ينظر: المرجع نفسه، ص 80.

[31] ينظر: غرمول، ميلود، 2017، اللغة العربية-السنة الثالثة-، أوراس للنشر، الجزائر، ص115.

[32] ينظر: المرجع نفسه، ص 120، 125.

[33]شلوف، حسين وآخرون، كتاب اللغة العربية، السنة الرابعة من التعليم المتوسط ، ص 83.

[34]المرجع نفسه، ص23.

نفسه، ص 58 .[35]

الصبيحي، محمد الأخضر، دت، مدخل إلى علم النص ومجالات تطبيقه، الدار العربية ،ص 82 [36]

ينظر: دي بوجراند، المرجع السابق، ص [37]103

[38]الصبيحي، محمد الأخضر، المرجع السابق، ص 83.

[39]شلوف، حسين وآخرون، كتاب اللغة العربية، السنة الرابعة من التعليم المتوسط ، ص 63.

[40] ينظر: الصبيحي، محمد الأخضر، المرجع السابق، ص 82.

[41]كحوال، محفوظ، وآخرون،2017، كتابي في اللغة العربية، موفم للنشر، الجزائر، ص 44-98-78-106-118-158 وينظر أيضا غرمول، ميلود، وآخرون، اللغة العربية-السنة الثالثة-، ص44، وينظر أيضا غرمول، ميلود وآخرون،اللغة العربية- السنة الثانية-، ص127.

ينظر: خطابي، محمد، المرجع السابق، ص [42]5

-شلوف، حسين وآخرون، كتاب اللغة العربية، السنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص 23- 103 [43]

[44]- دي بوجراند، المرجع السابق، ص 103 .

[45] بشار، إبراهيم، 2010، مقدمة نظرية في تعليمية اللغة بالنصوص، مجلة كلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية،جامعة محمد خيضر، بسكرة،مج 3، ع7، 279-297، ص 9.

ينظر: الميساوي، خليفة، 2013، المصطلح اللساني وتأسيس المفهوم، دار الأمان، الرباط، ص 191 .[46]

اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية، مرحلة التعليم المتوسط، ص 4 .[47]

فولفجانج، هاينه من، المرجع السابق، ص 126 .[48]

ينظر: خطابي، محمد، المرجع السابق، ص 5 .[49]

ينظر: دي بوجراند، المرجع السابق،ص302.[50]

ينظر: فرج، أحمد حسام، 2007، نظرية علم النص – رؤية منهجية في بناء النص النثري- ،مكتبة الآداب، القاهرة، ص 127. [51]

[52]البرهمي،أحمد، 1998،ديداكتيك النصوص القرائية بالسلك الثانوي الأساسي–النظرية والتطبيق- دار الثقافة للنشر والتوزيع،الدار البيضاء، ص 59.

المراجع:

1.أنيس، إبراهيم وآخرون، 2004، المعجم الوسيط، مجمع اللغة العربية ، مكتبة الشروق الدولية.

2.البرهمي،أحمد، 1998، ديداكتيك النصوص القرائية بالسلك الثانوي الأساسي–النظرية والتطبيق- دار الثقافة للنشر والتوزيع،الدار البيضاء.

3.بشار، إبراهيم، 2010، مقدمة نظرية في تعليمية اللغة بالنصوص، مجلة كلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية،جامعة محمد خيضر، بسكرة،مج 3، ع7، 279-297.

4.جطلاوي،الهادي، 1998، قضايا اللغة في كتب التفسير (المنهج-التأويل –الإعجاز)، دار محمد علي الحامي.

5.الحاج صالح، عبد الرحمن،2012، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية ، موفم للنشر ، الجزائر ،ج2.

6.حماني، حسن، 2020، السياق اللغوي ولسانيات النص نحو مقاربة منهجية علائقية،المجلة الدولية لنشر الدراسات العلمية، مج 5،ع2.

7.خطابي، محمد،1991، لسانيات النص – مدخل إلى انسجام الخطاب-، المركز الثقافي العربي.

8.دي بوجراند، النص والخطاب والإجراء،1998، تر: تمام حسان، عالم الكتب، القاهرة.

9.شلوف، حسين وآخرون، 2019، اللغة العربية(دليل استعمال الكتاب، السنة الرابعة من التعليم المتوسط)، منشورات الشهاب، الجزائر.
10. شلوف، حسين وآخرون، 2019، كتاب اللغة العربية، السنة الرابعة من التعليم المتوسط، منشورات الشهاب، الجزائر.
11. الصبيحي، محمد الأخضر، دت، مدخل إلى علم النص ومجالات تطبيقه، الدار العربية.
12. العبد، محمد، اللغة والإبداع الأدبي، الأكاديمية الحديثة للكتاب الجامعي، 2007، القاهرة.
13. عفيفي، أحمد، نحو النص- اتجاه جديد في الدرس النحوي-،2001، مكتبة زهراء الشروق.
14. غرمول ميلود، 2017، اللغة العربية- السنة الثانية-، أوراس للنشر، الجزائر.
15. غرمول ميلود، 2017، اللغة العربية- السنة الثالثة-، أوراس للنشر، الجزائر.
16. غريب، عبد الكريم، 2006، المنهل التربوي - معجم موسوعي في المصطلحات والمفاهيم البيداغوجية والديداكتيكية والسيكولوجية -، الدار البيضاء ،ج2.
17. فرج، أحمد حسام، نظرية علم النص – رؤية منهجية في بناء النص النثري- ،مكتبة الآداب، القاهرة.
18. فولفجانج، هاينه من، 1991، مدخل إلى علم اللغة النصي، تر:فالج بن شبيب العجمي، الرياض.
19. اللجنة الوطنية للمناهج، اللجنة المتخصصة للغة العربية،2016، الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية ،مرحلة التعليم المتوسط ، الديوان الوطني للمطبوعات، الجزائر.
20. محفوظ، كحوال وآخرون،2017، كتابي في اللغة العربية، موفم للنشر، الجزائر.
21. ابن منظور(محمد بن جلال الدين الأنصاري)، دت، لسان العرب، تح: عبد الله علي الكبير، محمد أحمد حسب الله، هاشم محمد الشاذلي، دار المعارف، القاهرة. مج: 6.
22. الميساوي، خليفة، 2013، المصطلح اللساني وتأسيس المفهوم، دار الأمان، الرباط.