الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة يحيى فارس – المدية–

كلية الآداب واللغات

قسم اللغة والأدب العربي

تعليميّة إنتاج النّصّ المكتوب في مرحلة التّعليم المتوسّط
مقاربة لسانيّة – اجتماعيّة

أطروحة مقدّمة لنيل درجة الدكتوراه ل م د في اللغة العربية وآدابها

تخصص: تعليميّة اللّغات

إعداد الطالبة:

مباركة قمقام

إشراف الدكتورة:

عائشة جمعي

الأساتذة أعضاء لجنة المناقشة:

الاسم واللّقب	الرتبة العلميّة	المؤسسة	الصفة
عبد الرحمن زاوي	أستاذ	جامعة المدية	رئيسا
عائشة جمعي	أستاذة محاضرة "أ"	جامعة المدية	مشرفا ومقرّرا
فايزة حسناوي	أستاذة محاضرة "أ"	جامعة المدية	عضوا مناقشا
حسين سعدودي	أستاذ محاضر "أ"	جامعة المدية	عضوا مناقشا
فتيحة بلغدوش	أستاذ	المدرسة العليا للأساتذة بوزريعة	عضوا مناقشا
سامية محصول	أستاذ	المدرسة العليا للأساتذة بوزريعة	عضوا مناقشا

السنة الجامعية:2024/2023


بسم الله الرحمن الرحيم

شكر وعرفان

الحمد والشّكر لله أوّلا وأخيرا على نعمه وفضله، وعلى توفيقه في هذا المسار العلمي الشيّق الشّاق

أتقدّم بأسمى عبارات الشّكر والعرفان والاعترافه بالجميل إلى الدكتورة عائشة جمعي التي كانت كريمة معينة، وموجّهة مشجّعة لإخراج هذا البحث في أحسن صورة.

كما أتقدّم بالشّكر الجزيل إلى الأساتذة الذين كانت صدورهم رحبة حين استشرتهم وهم: د. عبد السلام بن علية، د. مفتاح بن عروس، د. محمد ولدالي، د. فتيحة حايد

ولا يفوتني أن أتقدّم بالشّكر إلى الأساتذة الذين أشرفوا على تكويننا كلّ واحد باسمه والطاقم الإداري المرافق له، وإلى كلّ مسؤول سهّل لنا الدّراسة الميدانيّة برحابة استقباله.

كما لا أنسى فضل كلّ من علّمني من الابتدائي إلى الجامعة

كما يطيب لي أن أشكر أعضاء اللّجنة المناقشة الذين أتشرّف بملاحظاتهم القيّمة التي تزيد من ثراء البحث وقيمته.

وعرفان خاص لا حدود له إلى أخي الذي ساندي في المسار الدكتورالي

مباركة

إهداء

إلى السّند الذي أمدّني بالقوّة والثّقة والأمان... أبي

إلى من دعاؤها يرافق كلّ خطوة أخطوها... أمّي

إلى كلّ من أحببتهم وأحبوني في الله

مقدمـــــــــة

بسم الله الرّحمن الرّحيم والصلاة والسلام على خاتم الأنبياء نبيّنا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين.

إنّ الاهتمام بتعليم اللّغة العربيّة في مرحلة التّعليم المتوسّط لم يقتصر على جانب تخصيصها الحظّ الأوفر من الزّمن، أو رفع معاملها مقارنة بالمواد الدّراسيّة الأخرى فحسب. وإنّما شمل الاهتمام بها على المستوى التّنظيري، أو على المستوى التّطبيقي الإجرائي إصلاحات وتعديلات تربويّة بهدف إكساب المتعلّمين قدرات عديدة وتنميّتها فيهم، تمكّنهم من استعمال اللّغة العربيّة استعمالا وظيفيّا صحيحا في مختلف المواقف التّواصليّة، ويتجلّى هذا الاستعمال بشكل مباشر في إنتاجاتهم الشّفاهيّة والكتابيّة. ولا يتأتّى لهم هذا إلّا بامتلاكهم كفاءات عديدة تشكّل في مجموعها كفاءة نصيّة.

ولهذا يولي منهاج اللّغة العربيّة ميدان إنتاج النّصّ المكتوب أهميّة بالغة، لا لأنّ ميادين ونشاطات اللّغة العربيّة الأخرى أقلّ أهميّة منه، بل لأنّه يمكّننا من معرفة مدى توظيف وممارسة المتعلّمين للموارد المعرفيّة والمنهجيّة والقيميّة التي تلقوها فيه، فالنّصّ المنطوق والنّصّ المكتوب وما يحتويان عليه من معارف وقواعد لغويّة وجوانب بلاغية فنيّة وقيّم، كلاهما خادم لإنتاج النّصّ المكتوب.

وفي هذا الإطار استعان منهاج اللّغة العربيّة في تعليميّة إنتاج النّصّ المكتوب باستثمار مبادئ علوم منها: اللّسانيّة النّصيّة، واللّسانيات العرفانيّة، وعلم النّفس المعرفي، وقد تمّ مدّ الجسور بين هذه العلوم وبينه(تعليميّة إنتاج النّصّ المكتوب) حتّى يكتسب المتعلّمون الآليات والإجراءات المناسبة لإنتاج نصوص مكتوبة تتوفر على حدّ مقبول من المعايير النّصيّة، ولا سيّما الاتّساق والانسجام، ومنسجمة مع محيطهم الاجتماعي، وفي الوقت ذاته منفتحة على العالم تبعا للمنظور البنائي الاجتماعي الثّقافي المتبنّى في المناهج الجديدة.

ورغم هذه الجهود الحثيثة للنهوض بتعليميّة إنتاج النّصّ المكتوب في مرحلة التّعليم المتوسّط، إلّا أنّها تواجه عدّة صعاب قد تكون لغويّة، أو اجتماعيّة أو حتى نفسيّة لا تمكّن

المتعلّمين من عمليّة الإنتاج، وقد تكون إشكالات على مستوى المقاربات أو الطرائق. وهذا ما دفعنا إلى البحث في هذا الموضوع، الذي نحاول من خلاله الإجابة عن إشكاليّة رئيسة هي:

- ✓ ما هي الآليات اللّسانية المتبنّاة في منهاج اللّغة العربيّة لمرحلة التعليم المتوسط التي تسهم في تمكين المتعلّمين من إنتاج نصوص مكتوبة؟ وهل ثمّة علاقة بين عمليّة إنتاج النّصّ والمحيط الاجتماعي لهم؟

وتفرّعت عن هذه الإشكاليّة مجموعة من الأسئلة كانت سندا في إيجاد حلّ للإشكالية، يمكن أن ندرجها في النّقاط الآتية:

- ✓ كيف تسهم هذه الآليات في إنتاج نصوص مكتوبة؟
- ✓ وما مدى مساهمتها في عمليّة الإنتاج؟
- ✓ وما الصّعاب والإشكالات التي تواجه المتعلّمين في عمليّة إنتاج النّصوص المكتوبة؟
- ✓ وما الإستراتيجيات والطرائق التي تسهم في تحسين مهارة الإنتاج وتطويرها؟

وتكمن أهميّة البحث في كونه يعاين واقع إنتاج النّصوص المكتوبة لدى متعلّمي السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط، بالإضافة إلى أنّه يظهر دور الآليات والمقاربات اللّسانيّة الفاعلة في تنمية الكفاءة الإنتاجيّة، ومدى حضور وتأثير المرجعيّة والظّروف الاجتماعيّة في عمليّة الإنتاج، بالاعتماد على ما يتناوله المتعلّمون من معارف لغويّة وغير لغويّة سواء من خلال دراسة النّص التّعليمي، أو ممّا هو مقرّر من محتويات في الميادين الأخرى، قصد الرفع من مستوى الكفاءة الإنتاجيّة للمتعلّمين بالاستناد إلى الظّروف البيداغوجيّة والتّعليميّة المتوفّرة في المدرسة الجزائريّة لا تلك البعيدة عن واقعنا التّعليمي، وما يعترضه من صعاب جمّة.

وللإجابة عن إشكاليّة البحث قمنا بتحليل نصوص منتجة كتابيّا لعيّنة من متعلّمي السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط للسّنة الدراسيّة(2023/2022)، وقد تناولناها بالدّراسة نظرا لاعتبارات أوّلها أنّ المتعلّم في هذه السّنة يكون قد اكتسب المعارف بأنواعها(معرفيّة، ومنهجيّة وقيميّة) عبر مساره الدّراسي السّابق، وحقّق ملمح الخروج منها الذي يتمثّل جزء كبير منه في إنتاج نصوص مكتوبة بأساليب لغويّة منسجمة في وضعيات تواصليّة دالة، مع التّحكّم في خطاطات

كلّ الأنماط. أمّا ثانيها فيتمثّل في أنّ لإنتاج النّصّ المكتوب حظّا في امتحان شهادة التّعليم المتوسّط، وثالثها أنّ متعلّمي هذه السنة مقبلون على مرحلة أخرى(الثّانوي)، لا يكتفون فيها بالإنتاج فقط، بل هم مطالبون بنقد المكتوب كذلك. كما أنّ هذه العيّنة الكليّة موزّعة على أربع عيّنات جزئيّة لولايات مختلفة من الوطن(الجزائر، المدية، تيارت، الأغواط)، وليس الهدف من هذا التّنويع في العيّنات المقارنة، وإنّما الهدف هو الوقوف على جوانب النجاح والإخفاق في تعليميّة إنتاج النّصّ المكتوب في ضوء تلقي منهاج واحد في المدرسة الجزائريّة، فالإخفاق أو النّجاح في مؤسّسة واحدة لا يعمّم على جميع المؤسّسات، وكلّ هذا من أجل تحقيق الهدف الرئيس من البحث الذي يتمثّل في معرفة مدى تمكّن المتعلّم من الآليات المساهمة في إنتاج النّصّ المكتوب، قصد إيجاد الحلول الممكنة، ومعالجة ما يشهده تعليم إنتاج النّصّ المكتوب من صعوبات وإشكالات. وأمّا الهدف الآخر فهو دراسة مدى تأثير المحيط الاجتماعي في إنتاجات المتعلّمين.

وقد راعينا نقطتين قبل الحصول على إنتاجات المتعلّمين المراد دراستها أوّلهما عدم أخذ إنتاجات بداية السّنة الدّراسيّة، وإنّما فضّلنا إنتاجات الأشهر الأخيرة منها، ليكون المتعلّمون قد اكتسبوا مهارات أكثر تمكّنهم من الإنتاج، وثانيهما أنّ موضوع الإنتاج لم يقدّم للمتعلّمين إلّا بعد أن سلكوا مسارا من تعلّمات متعلّقة بمقطع تعلّميّ بعينه وفق ما هو مقرّر في المنهاج حتى تحلّل وتفسّر النّتائج المتحصّل عليها بكلّ موضوعيّة.

وقد كان السّبيل إلى الكشف عن الآليات اللّسانيّة التي يتطلّبها إنتاج النّصّ المكتوب ودراسة مدى تأثير المحيط الاجتماعي في عمليّة الإنتاج، هو دراسته أوّلا في الوثائق التّربويّة من جوانب لسانيّة وأخرى اجتماعيّة قيْميّة بالاعتماد على المنهج الوصفي التّحليلي، ثمّ تحليل الإنتاجات المكتوبة لعيّنة من متعلّمي السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط للسّنة الدراسيّة(2023/2022)لأربع ولايات من الوطن، عن طريق تقيّيمها وفق شبكة إيفا(**EVA**) والاستعانة ببرنامج الحزمة الإحصائيّة للعلوم الاجتماعيّة (**spss**) للتّمكّن من الحصول على

التّحليل الكمّي من نسب مئويّة لكلّ من وحدتي"العلاقات بين الجمل" و"النّصّ في مجمله" ولكلّ معيار ومؤشر فيهما، للوقوف على مدى توظيف المتعلّمين للآليات اللّسانية في عمليّة إنتاج النّصّ المكتوب، وقد سبقه منهج تحليل الأخطاء لملء البطاقات التّقييميّة. أمّا الجانب الاجتماعي فقد تمّ دراسته بوصف وتحليل الموضوعات والأفكار التي وردت في كتابات المتعلّمين.

وبالنّسبة للدّراسات السّابقة المتعلّقة بدراسة تعليميّة إنتاج النّصّ المكتوب في مرحلة التّعليم المتوسّط في ضوء مناهج الجيل الثّاني، التي أعطته تصوّرا جديدا من حيث النّظر إليه على أنّه عمليّة معقّدة تحتاج إلى آليات لسانيّة وأخرى غير لسانيّة فلم نجد لها أثرا–بحسب اطّلاعنا– باستثناء الدّراسات الأكاديميّة الأجنبيّة، التي أولته أهميّة بالغة، لإدراكها يقينا أنّ من اكتسب القدرة على الإنتاج السّليم قد اكتسب اللّغة، ولقد درسته من مناح عديدة(لسانيّة، عرفانيّة نفسيّة– لغويّة، رغم أنّها مقالات قصيرة (لكنّها دقيقة).

أمّا فيما يخصّ الدّراسات الأكاديميّة العربيّة التي اهتمّت بهذا النّوع من الأبحاث فنجد دراسات حفيظة تازروتي، ومنال النش، وحورية بشير، ولكنّها اختصّت بدراسة النّصوص المكتوبة في مناهج ما قبل مناهج الجيل الثّاني. وفيما يلي موجز لهذه الدّراسات وأهمّ نتائجها:

- حفيظة تازروتي: من الباحثات المهتمات بالإنتاجات المكتوبة، وتطوّرها ضمن الإصلاحات التّربويّة، بالتّركيز على أساليب تقييمها، ولكنّ اهتمامها كان منصبا على مرحلة التّعليم الابتدائي، وقد استفدنا كثيرا من منهجيّتها المتّبعة في التّقييم. ومن دراساتها: "تقييم كفاءة المكتوب لدى تلاميذ الإصلاح(2003) نهاية المرحلة الابتدائية أنموذجا"،(أطروحة الدكتوراه)، قامت فيها بدراسة مستويات التّحليل، ومعايير التّقييم الأربعة، باستعانتها بعيّنتين إحداهما ضابطة، والأخرى تجريبيّة حتى تقف على مدى نجاح إصلاحات 2003، فكانت النتيجة أنّ المناهج الجديدة قد تمكّنت من تحقيق كفاءة التّواصل المكتوب، تضاف إلى نجاح تبنّي المقاربة النّصيّة وفعاليّتها في تعليم اللّغة العربيّة.

- حورية بشير: قدّمت دراسة تحت عنوان: المكتوب في المدرسة الجزائرية(تحليل إنشاءات تلاميذ الطور الثّاني دراسة وصفيّة تحليليّة طوليّة)، رسالة ماجستير (2002/2001) قامت فيها الباحثة بتحليل إنتاجات المتعلّمين على مستتويين الأوّل تمثّل في مستوى المفردة والجملة، والثّاني هو مستوى البنية الصغرى للنّصّ للكشف عن خصائص لغتهم وفق منهج تحليل الأخطاء، وتوصّلت إلى نتيجة مفادها وجوب الاعتماد في تعليم المكتوب على خصائص هذا الخطاب، أي وضع المتعلّمين في وضعيات تعلمّية حقيقيّة، ومتنوّعة، وتدريبهم على إستراتيجية يراقب نفسه أثناء الكتابة، ويضع نفسه مكان القارئ ويراجع ويصحّح.
- منال نش: ووجدنا أنّها سارت على نفس منهجيّة حفيظة تازروتي، وقدّمت بحثا وسم ب: "تقييم الكفاءة النّصيّة لدى تلاميذ نهاية مرحلة التّعليم المتوسّط"، رسالة ماجستير (2015/2014)، مع إقصاء المعيار المادي من الدّراسة، والنتائج كانت متطابقة تقريبا معها، باستثناء إخفاق المتعلّمين في توظيف قواعد اللّغة من صرف وإملاء، وفي استعمال المنظّمات النّصيّة، وقد قدّمت الباحثة اقتراحا يتمثّل في ضرورة التّركيز في الكتاب المدرسي على إظهار دور الآليات المتحكّمة في ترابط النّصّ من خلال دراسة الوسائل التي تحقّق اتّساقه وانسجامه، بالإضافة إلى برمجة نشاط خاصّ لتصنيف النّصوص حسب أنماطها للوقوف على أهمّ الخصائص التي تميّز بعضها عن بعض من أجل استثمارها في إنتاج النّصوص المكتوبة.

إنّ ما ميّز بحثنا عن هذه الدّراسات السابقة هو البحث في هذا الموضوع في ضوء سدّ الثّغرات التي عيبت على منهاج الجيل الأوّل في دراستي حورية بشير ومنال نش في مناهج الجيل الثّاني في مرحلة التّعليم المتوسط، وقد تناولناها بالدّراسة في بحثنا وفصّلنا فيها، ولكنّ إنتاج المتعلّمين مازال لم يرق إلى المستوى المطلوب، ما يعنى أنّ الخلل لا يقتصر على ما يحوي المنهاج من محتويات لغويّة فحسب. بل ثمّة احتمالات أخرى تشمل المقاربات اللّسانيّة

أو التّعليميّة المتبنّاة في تعليمية إنتاج النّصّ المكتوب، فضلا عن التّأثيرات الاجتماعيّة القيميّة في عمليّة إنتاج النّصّ التي لم تتناول فيما سبق.

وللإجابة عن الإشكاليّة المطروحة، وما تفرّع عنها اتّبعنا خطّة للدّراسة اشتملت بعد المقدمة على مدخل مفاهيمي ضمّناه علاقة تعليميّة اللّغات باللّسانيات وعلم الاجتماع. وتضمّن الفصلان الأوّل والثّاني الإطار النّظري للبحث، الأوّل منهما تحت عنوان: تعليميّة إنتاج النّص المكتوب حوى أربعة مباحث تناولت على التّوالي: مفهوم إنتاج النّصّ المكتوب، إستراتيجيات إنتاج النّصوص المكتوبة، تصنيف النّصوص ودوره في عمليّة إنتاج النّصّ المكتوب، المهارات اللّغويّة وعلاقتها بإنتاج النّصّ المكتوب. وأمّا الفصل الثّاني فعنوانه: إنتاج النّصوص المكتوبة في ضوء المقاربتين اللّسانيّة والاجتماعيّة حوى بدوره خمسة مباحث هي: المستويات اللّسانيّة وإنتاج الّنصّ المكتوب، إنتاج الّنص المكتوب في ضوء المقاربة اللّسانيّة النّصيّة، إنتاج الّنص المكتوب في ضوء المقاربة اللّسانيّة التّواصليّة، إنتاج الّنص المكتوب في ضوء المقاربة اللّسانيّة العرفانيّة، وأخيرا إنتاج النّصوص المكتوبة في ضوء المقاربة الاجتماعيّة.

أمّا الفصل الثّالث فكان تطبيقيّا عنوانه: دراسة تطبيقيّة لتعليميّة إنتاج النّصّ المكتوب في مرحلة التّعليم المتوسّط، يشتمل على سبعة مباحث هي: تعليميّة إنتاج النّصّ المكتوب في الوثائق التّربويّة، مدى ملاءمة محتويات النّصوص التّعليميّة ودعمها لعمليّة إنتاج النّصّ المكتوب، تحليل طبيعة النّصوص المطلوب من المتعلّمين إنتاجها، تقييم إنتاج النّصّ المكتوب منهجيّة الدّراسة، تقييم الإنتاجات الكتابيّة للمتعلّمين ودراسة نتائجها، ثمّ تحليل لمدى تأثير المحيط الاجتماعيّ للمتعلّمين في إنتاجاتهم الكتابيّة، وختمنا بحثنا بنتائج ومقترحات خلاصة ما توصلنا إليه، ولا سيما من الدّراسة الميدانيّة.

وفي الأخير، أتقدّم بخالص الشّكر للأستاذة عائشة جمعي التي لم تدّخر جهدا في مساعدتي من أجل إخراج هذا العمل على الوجه الأحسن.

مدخل مفاهيمي

تعليميّة اللّغات وعلاقتها باللّسانيات وعلم الاجتماع

1- مفهوم تعليميّة اللّغات

2- علاقة تعليميّة اللّغات باللّسانيات

3- علاقة تعليميّة اللّغات بعلم الاجتماع

يعدّ ضبط المصطلحات والمفاهيم مفتاح أيّ بحث علميّ من أجل الوقوف على حدوده وتيسير قراءته، وتسهيل تواصل المتلقي مع المرسل، فالمصطلحات تختلف من باحث إلى آخر فما عند هذا تعليميّة هو عند غيره بيداغوجيا... كما أنّ بعض المصطلحات تتداخل وتتشابه مع غيرها من المصطلحات إلى حدّ وجود صعوبة في التّمييز بينها، وهذا يعود إلى المرجعيّة العلميّة والبحثيّة والفلسفيّة التي نهل واستقى منها الباحث مبادئه، كأن يكون باحثا عربيّا ومرجعيّته غربيّة. فضلا عن طبيعة تخصّص التّعليميّة الذي تتميّز مصطلحاته بالتّغيير والتّجديد المستمرين. نظرا لمسايرته التّطوّر العلمي والتّكنولوجي الحاصلين في المعمورة وارتباطه بعلوم أخرى كاللّسانيات بكلّ فروعها.

لذا أوردنا في بداية هذا البحث مدخلا مفاهيميّا ضمّناه تحديد مفهوم مصطلح تعليميّة اللّغات أو مقاربته لما هو إجرائي بما يتناسب وطبيعته، وفي ثنايا ضبطه تناولنا ما يتعلّق به من مقارنة مع ما يتداخل معه، والبحث في العلاقة بينه وبين كلّ من اللّسانيات وعلم الاجتماع مسايرة للمنهجيّة المتّبعة في هذا البحث.

1- مفهوم تعليميّة اللّغات:

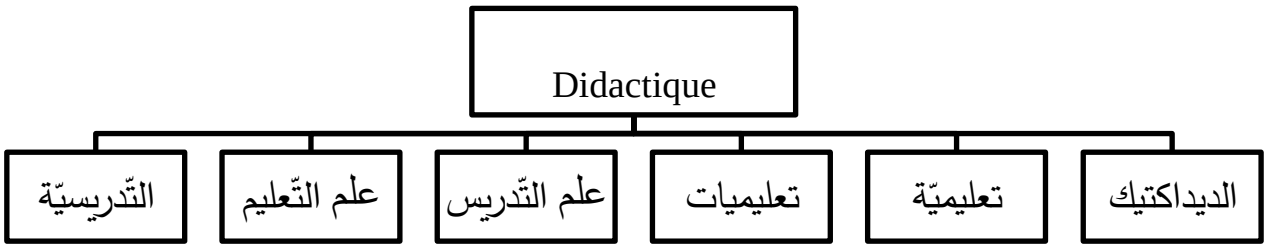
وإذا ما تقصينا وتتبعنا أصل كلمة (Didactique) وجدنا أنّها تنحدر من حيث الاشتقاق اللّغوي من أصل يوناني (Didactikos) وتعني حسب قاموس **روبير الصّغير(Le Robert)** درّس أو علّم[1] ومنه دخلت هذه الكلمة إلى اللّغة الفرنسية كما يذكر **عبد القادر لورسي** أنّ"**كلمة (Didactique) أُستخدمت في علم التربية أوّل مرّة سنة 1613 م من قبل كلّ من كشسوف هيلفج "K.Helwig" وبواخيم يونج "J.Jang"إثر تحليلهما لأعمال المفكّر التّربوي فولفكانج راتكيي"Wulfgang Ratke"(1571-1635) في بحثهما حول نشاطات راتكي التّعليميّة الذي ظهر تحت عنوان(تقرير مختصر في الديداكتيكا، أي فن التّعليم عند راتكي)**"[2]. واستمر

[1] -Robert(p), **"le petit robert"** , paris ,1991 , p. 537

[2] - لورسي، عبد القادر: **المرجع في التّعليميّة(الزاد النفيس والسند الأنيس في علم التدريس)**، جسور للنشر والتوزيع الجزائر، د ط، 2016، ص19.

هذا المفهوم ردحا من الزّمن يمكن حصره في الفترة الممتدة من منتصف القرن السادس عشر إلى بداية القرن التاسع عشر.

أمّا في بداية القرن العشرين فقد تطوّرت التّعليميّة، وبثّت لنفسها مفاهيم ونماذج خاصّة واستقلت عن العلوم الأخرى(علم التّربية والبيداغوجيا)، إلّا أنّها بقيت تطرح إشكاليتين منها ما يتعلّق بوزنها في مجال التّربية، ومنها ما يتعلّق بالمصطلح ودلالته. والثّانية أعمق وأصعب حيث صعُب على الباحثين تحديد دلالة هذا المصطلح لأنّه أخذ عدّة تسميات هي: الديداكتيك التّعليميّة، فنّ التّدريس، التّدريسيّة، ويُردّ هذا التّعدّد في التّسمية إلى إشكالية ترجمة المصطلح الأجنبي، فالمصطلح الأجنبيّ الواحد نجد له عدّة تسميات باللّغة العربية، ويعود كذلك إلى ظاهرة التّرادف الموجودة في اللّغة العربيّة. فمصطلح (Didactique) يقابله في العربيّة عدّة ألفاظ[1]:



مخطّط رقم (01): يمثّل الترجمات العربيّة لمصطلح(Didactique)

وتعدّد هذه التّسميات للمصطلح الواحد يعود في الأساس إلى مرجعيّة كلّ باحث، فضلا عن منطقته الجغرافيّة ففي المغرب تستعمل الديداكتيك، وفي العراق التّدريسية، وفي الجزائر–حسب اطّلاعنا– يستعمل الباحثون والتّربويّون الديداكتيك والتّعليميّة. ومن ناحيّة الاستعمال والورود في الأبحاث العلميّة التّربويّة عموما يستعمل مصطلحي الديداكتيك والتّعليميّة هذا عند العرب، أمّا عند الغرب مثلما هو الشّأن عند الفرنسيّين فهم من الذين مازالوا لا يفرّقون بين التّعليميّة والبيداغوجيا، ويعدّانهما حقلا واحدا، لذا كثيرا ما نسمع من يقول عندنا التّعليميّة هي البيداغوجيا والعكس صحيح وهم المتأثّرون بالأدبيات التّربويّة الفرنسية، وإذا ما أردنا ضبط ترجمة مصطلح

[1]– إبرير، بشير: **تعليميّة النّصوص بين النّظرية والتّطبيق**، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، د ط، 2007، ص8

(Didactique) إلى العربيّة وجدنا أنّه يتناسب مع كلمة التّعليميّة من حيث جذرها اللّغوي (علّم)

هذا، باختصار فيما يخصّ ظهور المصطلح(Didactique) وإشكاليّة تحديد ترجمته، أمّا عن مفهومه فقد عُرّف تعريفات كثيرة من قبل الباحثين التّربويّين. فهذا **عبد الكريم غريب** يقول: "**الديداكتيك شقّ من البيداغوجيا موضوعه التّدريس**"[1]، ونلاحظ أنّ هذا التّعريف قاصر يعدّ الديداكتيك جزءا من البيداغوجيا.

أمّا **محمد الدريج** فيعرّفه قائلا:"**الديداكتيك هي الدّراسة العلميّة لمحتويات التّدريس وطرقه وتقنياته ولأشكال تنظيم مواقف التّعليم التي يخضع لها التّلميذ، دراسة تستهدف صياغة نماذج ونظريات تطبيقية–معيارية قصد بلوغ الأهداف المرجوة سواء على المستوى العقلي أو الانفعالي أو الحسّي– الحركي**"[2].

وتعني أيضا"**أجرأة مختلف المعارف البيداغوجيّة المفيدة أثناء الممارسة الصّفيّة، بغية إخضاع العمليّة التّعليميّة التّعلميّة للمقاييس العلميّة، ممّا يجنبها الارتجال والعشوائيّة**"[3]

ومهما تتبّعنا تعاريف التّعليميّة والآراء التي تخصّها لمسنا ما يسمّى تغيّر النّظرة إلى هذا العلم، ذلك أنّ الفهم الجديد للعمليّة التّعليميّة الذي يربط التّعليم بالتّعلّم، والقائم على التّفاعل بين أطراف العملية التّعليميّة من معلّم ومتعلّم ومعرفة هو الذي منح للتّعليميّة بعدا جديدا، وممّا لا شكّ فيه أنّ هذا يعود إلى تغيّر وتطوّر المقاربات التّعليميّة التي بدورها تستند إلى مرجعيات مختلفة، ولكلّ مرجعيّة نظرة خاصّة لها مثلما ذهب إليه **عبد الله قلي** قائلا"**قاد الفهم الجديد للعمليّة التّعليميّة إلى اعتبار التّعليميّة نظاما جديدا من الأحكام والفرضيات المصحّحة والمحقّقة تتعلّق بالظّواهر التي تخصّ عمليّة التّعليم–التّعلّم ، ونظاما من أساليب تحليل وتوجيه هذه الظّواهر، وقد تبيّن ذلك من خلال وصف نموذج التّحليل الديداكتيكي للعمليّة**

---

[1]– غريب، عبد الكريم: **المنهل التربوي(معجم موسوعي في المصطلحات والمفاهيم البيداغوجية والديداكتيكية والسيكولوجية)** الدار البيضاء، ط 1، 2006، ج 1، ص262.

[2]– الدريج، محمد: **التدريس الهادف (مساهمة في التأسيس العلمي لنموذج التدريس بالأهداف التربوية)**، دار عالم الكتب، ط 1، 1994، ص28.

[3]– ديبون، عبد الفتاح: **ديداكتيك المواد المدرسة بالتعليم الابتدائي**، دار القلم العربي، المغرب، ط 1، 2018، ص5

التّعليميّة المكوّن من الأهداف، ونقطة الانطلاق ووضعيّة العمل التّعليمي، وفي الأخير ضبط النتائج..."[1]، وكما يذكر **أوديجيي(AUDIGIER,F)** أنّه لا يمكن الحديث عن وجود التّعليميّة بدون:

- ✓ تفكير في المادة الدّراسيّة ونظرياتها المعرفيّة.
- ✓ الرّجوع إلى سيكولوجيا التّعلم وعلم النّفس المعرفي.
- ✓ الرّجوع إلى سياق المؤسسة التّعليميّة وعملها[2]

هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى مقابلته بالبيداغوجيا[3]. وعليه فإنّنا نعدّ التّعريفين الثّاني

[1]– قلي، عبد الله: **التعليمية العامة**، مجلة المبرز، 2000، ع 16، ص11.

[2] Audigier, F, **« Des multiples dimensions de la réflexion didactique »,** in Rencontre nationale sur la didactique de l'histoire, et de la géographie, 1986, p. 16. https://doi.org/10.3406/refor.1990.2009

[3]- يعود مصطلح بيداغوجيا (Pédagogie) إلى الأصل اليوناني المؤلّف من كلمتين:(Péda) وتعني الطفل، والثّانية(Agogé) وتعني القيادة، أمّا اصطلاحا: "فهي مجموع الطرق والوسائل التي تمكّننا من أن نعين تلامذتنا على المرور من طور الطّفولة إلى مرحلة الكهولة، وهي علم من العلوم الإنسانيّة التّطبيقيّة تمكّن المدرّس من مساعدة المتربي على تطوير شخصيّته وتفتّحها أو هي مجموع العمليات والوسائل التي يختارها المدرّس وفقا للوضعيّة التي يوجد فيها قصد ترشيد العمليّة التّدريسيّة"، وفي موضع آخر نجد أنّ البيداغوجيا هي علم أصول التّدريس وهو الحقل الأساس لتحويل المعلومات إلى معرفة بوساطة المعلّم من خلال التّواصل، بطريقة تفاعليّة في وضعية، واتّخاذ القرارات أثناءها فالمعلّم هو الذي يسهّل عملية نقل المعلومات إلى معرفة..."، ومنه نستنتج الفروقات التالية بين التّعليميّة والبيداغوجيا: التّعليميّة أشمل من البيداغوجيا حيث إنّ الأولى تهتمّ بما قبل وأثناء وبعد التّدريس، أو بعبارة أخرى تهتمّ بالتّنظير والتّطبيق معا، فكلّ هذه المتغيّرات التّربويّة المعلّم وتكوينه والمتعلّم والمحيط الاجتماعي، ومحتوى المادة الدّراسيّة، والطّرائق التّعليميّة، وأساليب التّقويم والمعالجة، أمّا الثّانية فتهتمّ بالتّطبيق في جزء منه فقط، ولا سيما فيما يخصّ العلاقة بين المعلّم والمتعلّم ذلك أنّها تركّز على الممارسة المهنيّة التي يجب أن يحوز عليها المعلّم لقيادة القسم من مثل اكتشاف ما يملك المتعلم من تصورات ذهنية عن العالم الخارجي الذي يعيش فيه أثناء تعليمه والعمل على تطويرها لأنّها أساس بناء الدّرس، وتحسين العملية التّعليميّة، وتهتمّ التّعليميّة أيضا بالبعد المعرفي، وتركّز على شروط اكتساب المتعلّم، بينما البيداغوجيا تهتمّ بنقل المعرفة إلى المتعلّم غير مهملة للبعد النّفسي الاجتماعي في ذلك، وما تتميّز به التّعليميّة كذلك عن البيداغوجيا هو استنادها إلى المفاهيم والأساليب الموجودة بالفعل في اللّسانيات بكلّ فروعها، وعلم التّربية، وعلم النّفس العام، وعلم النّفس التّربوي، وعلم النّفس المعرفي، وعلم الاجتماع العامّ. ينظر: **التدريس الهادف** (مرجع سابق) ص 12، قلي، عبد الله، وينظر كذلك: فضيلة حناش: **التربيـة العامـة**، وزارة التربية الوطنية، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، الجزائر، 2009، ص19، وينظر أيضا: Marguerite, A. "**La formation professionnelle des enseignants**" Recherche & Formation, N°25, 1997. L'identité enseignante : entre formation et activité professionnelle. pp. 85-96; https://doi.org/10.3406/refor.1997.1431, p.88 نقلا عن: Baillat G, **« Didactique, Discipline scolaire, Pédagogie ».** In: , Paris, PUF, 1994, p. 5.

والثّالث هما الأكثر ارتباطا بالدّلالة الاصطلاحية للتّعليميّة حيث أشارا إلى ذلك الجانب المنهجي العلمي والتّطبيقي الإجرائي الذي تتميّز به، فيمكن القول إنّ التّعليميّة تهتمّ بكلّ ما يخصّ العملية التّعليميّة ابتداء من بناء المنهاج واختيار المحتوى التّعليمي إلى الإستراتيجيات والطرائق والأساليب، والوسائل التّعليميّة، إلى التّقييم والتّقويم، والقوانين التي تحكم العملية التّعليميّة، كما أنّها تتميّز بالتّخطيط من خلال صياغة الأهداف. فضلا عن قيامها على مجموعة من الأسس التي من بينها المثّلث التّعليمي الذي يتكوّن من ثلاثة أعمدة(المعلّم، المتعلّم المعرفة) تشكّل فيما بينها علاقات مختلفة، ويشتغل في المستويات الثّلاثة التّالية[1]:

- ✓ **الأوّل إبستيمولوجي (Epistémologique) يخصّ المعرفة.**
- ✓ **الثّاني نفسي (Psychologique) موضوعه المتعلّم.**
- ✓ **الثالث عملي تطبيقي (Prascéologique) يهمّ المدرّس.**

كما أنّه يمكن التّمييز بين نوعين من التّعليمية تعليميّة عامّة وتعليميّة خاصّة، وهما فرعان مختلفان ومتكاملان في الوقت نفسه، "**ويقصد بالتّعليميّة العامة مجموع المعارف التّعليميّة القابلة للتّطبيق في مختلف المواقف ولفائدة جميع التلاميذ في مختلف المواد والتّخصّصات، في حين تهتمّ التّعليميّة الخاصّة بتخطيط التّعليم وبرمجة الوضعيات التعّليميّة التّعلميّة في ارتباطها بمادة دراسيّة معيّنة أو مهارات وملكات تكوينيّة ووسائل وأنشطة معيّنة**"[2]، ذات نطاق أضيق من الأولى، وفي هذا المجال كأن يُقال تعليميّة اللّغة العربيّة، تعليمية الرّياضيات... فالطّرائق والإستراتيجيات التي تصلح لتدريس مادة ما لا تصلح لمادة أخرى وهناك تضييق آخر يشمل تعليميّة المادة نفسها أي يهتمّ بتدريس مهارة بعينها مثل: تعليميّة القراءة، تعليميّة إنتاج النّصّ المكتوب...

---

[1]– البرهمي، محمد: **ديداكتيك النصوص القرائية بالسلك الثاني الأساسي(النظرية والتطبيق)**، الدار البيضاء، ط 1، 1998، ص 10.

[2]– الدريج، محمد: **تعليمية اللغات واللسانيات التطبيقية (تداخل التخصصات أم تشويش براديكمي)**، منشورات مجلة كراسات تربوية، تطوان، 2019 ،ص16.

ومن أهمّ التّعليميات الخاصّة تعليميّة اللّغة العربيّة التي هي فرع من تعليميّة اللّغات التي يقصد بها"**مجموع الخطابات التي أنتجت حول تعليم وتعلم اللّغات سواء تعلّق الأمر بلغات المنشأ أو اللّغات الثّانية، وقد نشأت في بدايتها مرتبطة باللّسانيات التّطبيقيّة مهتمّة بطرائق تدريس اللّغات، ثمّ انفتحت على حقول مرجعيّة مختلفة طوّرت مجالات البحث في ديداكتيك اللّغات، وأصبحت تهتمّ بمتغيّرات عديدة من متغيّرات العمليّة التّربويّة ومنها: المتعلّم والمحيط الاجتماعي والمادة التّعليميّة، والتّدريس. وقد تميّز خطاب ديداكتيك اللّغات بتداخل الحقول المرجعيّة، كالإعلاميات واللّسانيات والسيكولوجيا والسوسيولوجيا والأنثولوجيا...**"[1]، كما تحاول تعليميّة اللّغات الإجابة عن مشكلات كثيرة منها النّحو الصّريح والضّمني، ومسألة التّداخل اللّغوي، أهميّة السّماع في تعلّم اللّغة، النّمو اللغّوي للطّفل...

2- علاقة تعليميّة اللّغات باللّسانيات:

إذا كانت اللّسانيات تهدف إلى دراسة اللّغة دراسة علميّة موضوعيّة"**أي دراسة تلك الظّاهرة العامة والمشتركة بين بني البشر والجديرة بالاهتمام، بغضّ النّظر عن كل الاعتبارات الأخرى التي لا تعدّ من صلب اهتمام اللّسانيّين**"[2]، بمعنى دراسة اللّغة في ذاتها ولذاتها، مع الاهتمام بنظام اللّغة وخصائصه الذّاتيّة بمعزل عن العوامل الخارجيّة التي يمكن أن تؤثّر في هذا النّظام مثل: العوامل الاجتماعية النّفسيّة، والفيزيولوجيّة... فإنّ تعليميّة اللّغات تهدف إلى تعليم هذه اللّغة باعتبارها وسيلة لا غاية، سواء تعلّق الأمر باللّغة الأولى أو الثّانية. وعلى الرّغم من اختلاف الهدف بينهما، إلاّ أنه لا يمكن نكران العلاقة المتينة بين اللّسانيات وتعليميّة اللّغات فالأولى تجد في الثّانية ميدانا تطبيقيّا عمليّا لاختبار نظرياتها العلميّة، فأيّ علم مهما كان لا تتحقّق مصداقيّته إذا لم تُختبر نتائجه النّظرية، والثّانية تحتاج في المقابل إلى الأولى في بناء المناهج، واختيار المحتويات اللّغويّة وتصنيفها، كما تحتاج إلى أن تبني طرائقها وأساليبها في تقديم هذه المحتويات على أسس تفرزها معرفة القوانين العامّة التي أثبتتها اللّسانيات الحديثة.

---

[1]- **المنهل التربوي**(ج1)(مرجع سابق)، ص269.

[2]- الإبراهيمي، خولة طالب: **مبادئ في اللسانيات**، دار القصبة، الجزائر، ط 2، د ت، ص9.

ومنه يمكن القول إنّ اللّسانيات تعدّ المرجعيّة الأساسيّة لحقل تعليميّة اللّغات، إذ تعتمد عليها في إعداد كلّ عنصر من العناصر المكوّنة لها من منهاج ومحتويات وطرائق... وعلى العموم يمكن للباحث التّعليمي أن يشتغل بواسطة اللّسانيات من حيث المستويات الآتية[1]:

- ✓ **على المستوى النّظري: حيث تقدّم له اللّسانيات إطارا نظريّا يمكنه من إدراك العديد من القضايا اللّغويّة ودراستها.**
- ✓ **على المستوى المنهجي: حيث تمكّنه اللّسانيات من الأدوات الإجرائيّة المسعفة لتحليل الظّواهر اللّغويّة وتفسيرها.**
- ✓ **على المستوى السّيكولوجي، أو سيكولوجية التّعلّم حيث يمكن للديداكتيكي مثلا أن يستفيد من النّظريات اللّسانية النّفسيّة في موضوع الاكتساب اللّغوي.**

وإذا ما اشتغل الباحث التّعليمي وفق هذه المستويات تمكّن من تحديد الغايات، والأهداف البيداغوجيّة للعمليّة التّعليميّة التّعلّميّة من جهة، ومن جهة أخرى تمكّن من تذليل الصّعاب والمشكلات التي تواجه تعليميّة اللّغة العربيّة، وتعليم اللّغات في ضوء استعانته بالمناهج اللّسانيّة كالمنهج التّقابلي، ومنهج تحليل الأخطاء.

كما لا يخفى علينا أن الوسيط بين تعليميّة اللّغات، واللّسانيات العامّة هي فروعها من لسانيات تطبيقيّة، ولسانيات نصيّة، ولسانيات حاسوبيّة، ولسانيات اجتماعيّة، ولسانيات عصبيّة، فجميعها تَدعَم العملية التّعليميّة التّعلّميّة بما يتناسب والحاجات البيداغوجيّة للمتعلّم لأنّ"**تطبيق النّظريّة اللّسانيّة في مجال تعليم اللّغة دون الاهتمام بتحديد الحاجات البيداغوجيّة يسيئ حتما إلى عمليّة التعلّم، ولتفادي ذلك لابد من الفصل بين القواعد اللّسانيّة العلميّة والقواعد اللّسانية البيداغوجيّة والتّعليميّة. وهذا يقتضي بالضّرورة التّمييز بين تعليم مسائل**

[1]– الغريسي، محمد: **اللسانيات ودورها في التأهيل التربوي وتحقيق الجودة: تجويد تدريس اللغة العربية من منظور توليدي** مسالك التربية والتكوين، 2018، مج1، ع1، ص273.

اللّغة، وبين تعليم كيفيّة استعمال اللّغة"[1]. فليست كلّ القواعد والنّظريات اللّسانيّة سواء البنويّة أو التّوليديّة التّحويليّة أو الوظيفيّة مناسبة لتعليم اللّغة.

لذا فإنّ العلاقة بين اللّسانيات وتعليميّة اللّغات تتأرجح بين توجّه نحو التّعاضد وتوجّه آخر نحو التّوتّر،**"أما التّعاضد فيتمثّل من جهة في الاستفادة من الأسس اللّسانيّة التي ساهمت في تحديد منهج علمي لتعليم اللّغات بعيدا عن الارتجال والانطباعيّة من جهة، ويتمثّل من جهة أخرى في استفادة اللّسانيات من أبحاث تعليم اللّغات مثل أن تستجلي الاكتساب اللّغوي وخصوصياته من تحليل الأخطاء. وينتج التّوتّر من جهة إسقاط منهج تنظيري على حقل تعليم اللّغات وما يفرزه من إشكالات"**[2].

ومع هذا فقد كان للنّظريات اللّسانيّة الفضل الكبير في إمداد التّعليمية بقواعد ومبادئ ومقاربات لسانيّة تعدّ اليوم المرجع الأساسي في بناء المناهج وإعدادها، وإيجاد السُّبل والطّرائق الكفيلة بتعليم اللّغات من ناحية، وتذليل صعاب تعلُّمها من ناحية أخرى. ويمكن أن نحصر مجال استفادة تعليم اللّغات بما فيها تعليم اللّغة العربيّة[3] من اللّسانيات الحديثة فيما يلي:

- ✓ الاستفادة من المنهج الوصفي في إعداد القوائم اللّغويّة على أساس مبدأي الإحصاء والتّواتر في اختيار المفردات والتّراكيب في وضع البرامج الدّراسيّة، وإعداد المادة التّعليميّة، وتأليف القواميس ولا سيما لمتعلّمي اللّغة الأجنبيّة.
- ✓ تبنّي تعليم اللّغات الأسس البنويّة في تحليل اللّغة، وتطويعها لخدمة أغراض تعليميّة باستثمار مبدأ البنية في ابتداع التّمارين البنويّة التي كانت ركنا أساسيّا في درس اللّغة ومازالت إلى يومنا هذا –فهي مفيدة في إكساب المتعلمّ الآليات النّحويّة والصّرفيّة– رغم

---

[1]- حساني، أحمد: **دراسات في اللّسانيات التّطبيقيّة(حقل تعليمية اللّغات)**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط 2 ص141.

[2]– الكشو، رضا الطيب: **توظيف اللسانيات في تعليم اللّغات**، منشورات مجمع اللغة العربية على الشبكة العالمية، مكة المكرمة، 1436، ص297 .

[3]– فهي مثل اللّغات الأخرى "تشترك معها في عدد من الخصائص(الصّوتية والتّركيبية والدّلالية)، وتضبطها قيود ومبادئ تضبط غيرها من اللّغات. وبصفتها عربية تختصّ بمجموعة من الخصائص لا توجد في اللّغات الأخرى". ينظر: الفهري، عبد القادر الفاسي: **اللّسانيات واللّغة العربيّة(نماذج تركيبيّة ودلاليّة)**، دار توبقال، الدار البيضاء، المغرب، ط 2،1988، ص56.

مزاحمة مقاربات أخرى لها"**كما أُعتمدت البنية أيضا في صوغ التّدريبات البنويّة والصّوتيّة كمبدأ الاستبدال الذي مكّن لمتعلّم اللّغة من استبدال بعض عبارات الجمل مع الحفاظ على التّركيب نفسه، فيغني المتعلّم رصيده من جهة، ويكتب تركيبا معيّنا من جهة أخرى، كما أنه يتعرّف على علاقات المطابقة بين الفعل والفاعل، وبين الصفة والموصوف...**"[1]

- ✓ استفادت تعليميّة اللّغات من اللّسانيات البنويّة، واللّسانيات التّوليديّة، واللّسانيات الوظيفيّة في تفسير كيفية اكتساب اللّغة عند الطّفل من الولادة إلى البلوغ، ممّا سمح بظهور نظريات تعلّم لسانيّة(بنويّة سلوكيّة، ولغويّة عقليّة، ومعرفيّة) مهمّتها البحث في التّفاعل القائم بين المعلّم والمتعلّم. والمعلومة الثّابتة حول هذه النّظريات أنّها تهتمّ بتفسير كيفية اكتساب اللّغة وتعلّمها، ولا سيما اللّغة الأمّ، ما نتج عنه ظهور طرائق تعليميّة عديدة فضلا عن استنادها إلى اللّسانيات تستند كذلك إلى مرجعيات أخرى فلسفيّة ونفسيّة اجتماعيّة. وممّا هو ثابت كذلك في هذا الشّأن أنّ اللّسانيات بكلّ فروعها أسفرت عن ظهور مقاربات لسانية(بنويّة، توليديّة، وظيفيّة، تواصليّة) أُعتمدت في تعليم اللّغات وتعليميّة اللّغة العربيّة.
- ✓ الاستفادة من علم اللّغة التّقابلي: هو فرع من فروع اللّسانيات التّطبيقيّة، يهتمّ بدراسة أوجه التّشابه والاختلاف بين اللّغات حيث يقوم على مقارنة النّظام اللّغوي بين لغتين مختلفين، استثمره حقل تعليم اللّغات في"**التنبؤ بالمشكلات التي تنشأ عند تعليم لغة أجنبيّة ومحاولة تفسير هذه المشكلات، والإسهام في تطوير مواد دراسيّة لتعليم اللّغة الأجنبيّة**"[2]

---

[1]– ينظر: **توظيف اللّسانيات في تعليم اللّغات**(مرجع سابق)، ص299.

[2]– يوهانسون: **التّعرف على الأخطاء في اللّغة الأجنبيّة وتقويمها**، في: **التّقابل اللّغوي وتحليل الأخطاء**، محمود إسماعيل صيني ومحمد إسحاق(محرّران)، عمادة شؤون المكتبات ،الرياض، جامعة الملك سعود، ط1، 1982، ص68.

- ✓ كما استفاد تعليم اللّغات، وتعليميّة اللّغة العربيّة من منهج تحليل الأخطاء اللّساني من خلال البحث في أسباب الأخطاء اللّغويّة، ومعالجتها، واعتماد نتائج هذا التّحليل في إعداد المادة الدّراسيّة، والمقرّرات السّنويّة.
- ✓ إنّ اللّسانيات أسهمت في تطوير طرائق تعليم اللّغات، فاللّسانيات البنويّة أفرزت الطّرائق التّالية على التّرتيب: الطريقة المباشرة، الطريقة السّمعيّة الشّفويّة، الطريقة السّمعيّة البصريّة، الطريقة الكليّة السّمعيّة البصريّة.

وفضلا عن هذا فاليوم أضحت تعليميّة اللّغات تهتمّ بالفعل اللّغوي في مستوى أكبر يدخل في حيّزه الاهتمام بالوظيفة الدّاخليّة والخارجيّة للنّظام اللّغوي في ضوء النّظر لمتغيّرات العمليّة التّعليميّة والتّعلميّة من محتوى، ومعلّم ومتعلّم، ومحيط اجتماعي وفعل تدريس، وهذا ما يتطلّب مراعاة العوامل السّيكولوجيّة والسوسيولوجيّة وحتى الثّقافيّة في العملية التّعليميّة. وبالتالي تطرح التّعليمية الأسئلة التالية: من نعلّم؟ ماذا نعلّم؟ كيف نعلّم؟ لماذا نعلّم؟ بماذا نعلّم؟ أين نعلّم؟

وهذه الأسئلة تهتمّ بطرحها تعليميّة اللّغات اليوم"**وهي أسئلة في عمقها تستند إلى الأسس الإبستيمولوجيّة والميتودولوجيّة للسانيات ككيفيّة اكتساب المتعلّم للنّسق اللّغوي، وعلاقة هذا النّسق بالمحيط الاجتماعي، وكيفية تعلّم اللّغة: الجملة، النّصّ، الكلمة...**"[1]

ومجمل القول في علاقة تعليميّة اللّغات باللّسانيات، فالأولى تعتمد كثيرا على معطيات الثّانية عموما، وعلى اللّسانيات النّصيّة خصوصا فيما يخصّ بناء المنهاج، واعتماد المقاربة اللّسانيّة النّصيّة فيه منهجيّة لتعليم اللّغة، من أجل إكساب المتعلّمين ملكة نصيّة تمكّنهم من فهم النّصوص وتحليلها، وإنتاج أخرى، وفي اختيار المحتوى المعرفي، ولا سيما اللّغوي منه واكتساب اللّغة وتعلّمها، وطرائق التّعليم، وحتّى أساليبه من خلال التّركيز على أهميّة اطّلاع المدرّسين على المبادئ اللّسانيّة الضّروريّة التي تساعدهم على تقديم المحتوى بشكل جيّد، كما تمدّنا اللّسانيات كذلك بأساليب التّقييم والتّقويم.

---

[1]– آيت أوشان، علي: **اللسانيات والبيداغوجيا نموذج النحو الوظيفي(الأسس المعرفية والديداكتيكية)**، دار الثقافة، الدار البيضاء، ط 1، 1998، ص ص24، 25.

3- علاقة تعليميّة اللّغات بعلم الاجتماع:

لم تكن التّعليميّة تهتمّ بعلم الاجتماع في ضوء تركيزها على البعد المعرفي فحسب. أمّا بظهور التّربية الحديثة التي تجاوزت هذا البعد إلى أبعاد أخرى، فقد أصبح هذا العلم من أولوياتها حيث إنّه يمدّها بأبعاد اجتماعيّة تستثمرها في بناء مناهج تعليم اللّغات عامّة، ومناهج تعليم اللّغة العربيّة بوجه خاصّ اكتسابا وتعليما وتعلّما.

إنّ التّعليميّة تركّز في جانب منها على الأبعاد الفيسيولوجيّة والعقليّة والوجدانيّة للمتعلّم التي تسهّل عليه اكتساب مهارات محدّدة، ولكنّ هذا غير كاف لوحده في توجيه السلوك. ذلك أنّ البعد الاجتماعي الذي يهتمّ ببيئة المتعلّم، وبطبيعة المجتمع الذي يعيش فيه، ويتفاعل مع أفراده، ومع ما يميّزه من عادات وتقاليد وثقافة، تتحوّل إلى مجموعة من القيّم الاجتماعيّة والدّينيّة والثقافيّة تجعله قادرا على التّواصل مع أفراد مجتمعه. وعليه فالبعد الاجتماعي ذو أهميّة لا تقلّ عن أهميّة الأبعاد المذكورة سابقا.

وبما أنّ التّربية الحديثة تهدف إلى تكييف الفرد مع محيطه الاجتماعي، وبما يتّصل به من عادات وتقاليد وثقافة فإنّه من الضّروري أن تستفيد المناهج التّعليميّة من علم الاجتماع فيما يتعلّق بالتّعليم. وفي هذا الإطار ارتبطت التّربية بعلم الاجتماع وشَكَلا ما يسمّى علم الاجتماع التّربوي(علم اجتماع التّعليم)الذي يدرس تأثير التّربية في الحياة الاجتماعيّة للأفراد، وفي الوقت ذاته يدرس أثر الحياة الاجتماعيّة في التّربية.

وعلى أساس هذه العلاقة المتينة القائمة على التّأثير والتّأثّر المتبادلين بين علم الاجتماع والتّعليم ظهر علم الاجتماع التّربويّ الذي"**يمدّنا بأبحاث ودراسات تهتمّ بمعرفة دوافع السلوك الاجتماعي لدى الطّفل وعلاقته مع بيئته الاجتماعيّة المحيطة بغية فهم هذا السلوك ووصفه والتّنبّؤ والتّحكّم فيه وتطويعه لخدمة أهداف تربويّة تمكّن من الإلمام بجوانب قد تكون مصيريّة بالنّسبة لمسار الطّفل في اكتساب التّعلّمات والمهارات والمعارف الضّرورية،**

والاندماج في المجتمع بطريقة لا تقصي اختلافاته الفرديّة ولا خصوصياته الثّقافيّة"[1]. ويمكننا في هذه الحالة القول إنّ التّلاقح الحادث بين علم الاجتماع والتّعليميّة له دور كبير في توجيه السلوك الاجتماعي للمتعلّم مع الحفاظ على شخصيّته وقيّمه الاجتماعيّة ولا سيما الدّينيّة منها. وعلى العموم في إطار علاقة تعليميّة اللّغات بعلم الاجتماع نقف على العلاقات التّاليّة:

3-1- علاقة تعليميّة اللّغات بعلم الاجتماع في ضوء نظرتهما للّغة:

تناول علماء اللّغة مفهوم اللّغة، وبيّنوا أنّها نظام، وظاهرة اجتماعيّة من أمثال ابن جني حينما قال:"**أمّا حدّها، فإنّها أصوات يعبّر بها كلّ قوم عن أغراضهم**"[2]، ويوحي هذا التّعريف الكامل الشّامل للّغة إلى أنّ:

- ✓ اللّغة ذات طبيعة صوتيّة.
- ✓ اللّغة ذات طبيعة اجتماعيّة، ممّا يعني أن الفرد يكتسبها من المجتمع الذي يعيش فيه وأنّها تختلف من مجتمع لآخر. ومنه فاللّغة وثيقة الصلة بالبناء الاجتماعي، وقيّم المجتمع.
- ✓ للغة وظيفة اجتماعيّة هي التّعبير عن الأغراض والمقاصد، ومن بين أهمّ هذه الأغراض تحقيق التّواصل والتّفاعل بين الأفراد.

وكذلك تناولتها مدارس علم الاجتماع، وعلى رأسها مدرسة علم الاجتماع الفرنسي"**التي تنظر إلى اللّغة على أنّها نظام أو نسق اجتماعي وثقافي لا يرتبط وجوده بوجود الفرد، بل إنّ الفرد هو الذي يدخل إلى هذا النسق منذ الولادة فيتربّى فيه**"[3]. ويشير هذا التّعريف إلى أنّ اللّغة تؤثّر في الفرد، وهي سابقة له في الوجود، وبذلك يكون للّغة دور هامّ في التّنشئة الاجتماعيّة للفرد. كما يتبيّن منه كذلك أنّ اللّغة ظاهرة اجتماعيّة، والظّاهرة الاجتماعيّة من أهمّ المواضيع

---

[1]- ينظر: **علاقة علم الاجتماع بالتربية وكيفية الربط بينهما**، وتمّ الاسترجاع من الرابط:
https://akhbarak.net/news/7098252/articles/19596982/ تم تصفحه: يوم 21 فيفري 2022، على الساعة 21 و30 د

[2]- الموصلي، أبي الفتح عثمان بن جني: **الخصائص**، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ط4، 2010، ج1، ص34.

[3]- محمد فوزي معاذ، مها: **الأنثروبولوجيا اللغوية**، دار المعرفة الجامعية، د ط، 2009، ص24.

التي تناولها **إميل دور كايم(Emile Durkheim)** وعرّفها"**أنّها ظاهرة واقعيّة يمكن ملاحظتها وتوجد في شكل حقائق موضوعيّة خارجيّة فظواهر اللّغة والثّقافة والمعايير والقيّم والعادات توجد على الدوام ويتمّ تناقلها من جيل إلى جيل، حيث يولد الإنسان فيجد الظّواهر الاجتماعيّة سابقة عليه فيتأثّر بها في سلوكه وأدواره وعلاقاته، لأنّ الوجود الاجتماعي أبقى من الوجود الفردي وهي بهذا قابلة للدّراسة الكميّة والموضوعيّة**"[1]، ونرى أنّ هذا المفهوم يتطابق إلى حدّ كبير مع تعريف اللّغة قديما وحديثا، وأنّ اللّغة وليدة المجتمع تتأثّر بمعطياته.

فإذا كان موضوع علم الاجتماع هو دراسة الظواهر الاجتماعيّة، وباعتبار اللّغة ظاهرة اجتماعيّة كما أقرّ بذلك كلّ من ابن جني وإيميل دور كايم، فإنّه تتأسّس علاقة بين علم الاجتماع وتعليميّة اللّغات. ذلك أنّها تهدف إلى تعليم اللّغة، أمّا علم الاجتماع فيدرس اللّغة كظاهرة لغويّة و"**شكل من أشكال الممارسة الاجتماعيّة**"[2]، وهذا ما يعني أن اللّغة جزء من المجتمع تتأثّر به. فها هو ابن خلدون أيضا يشير إلى أنّ اللّغة تكتسب من المجتمع وتتغيّر بتغيّره حينما قال:"**المتكلّم من العرب حين كانت ملكته اللّغة العربيّة موجودة فيهم، يسمع كلام أهل جيله وأساليبهم في مخاطبتهم وكيفيّة تعبيرهم عن مقاصدهم... ثم لا يزال سماعهم لذلك يتجدّد في كل لحظة، ومن كلّ متكلّم، واستعماله يتكرّر إلى أن يصير ذلك ملكة راسخة...هكذا تصيّرت الألسن واللّغات من جيل إلى جيل، وتعلّمها الأطفال والعجم. وهذا معنى ما تقوله العامة من أنّ اللّغة للعرب بالطّبع أي بالملكة الأولى التي أخذت عنهم، ولم يأخذوها من غيرهم. ثم فسدت هذه الملكة لمضر بمخالطتهم الأعاجم**"[3]، وإن كان هذا النّصّ يبرهن به الباحثون على أن اللّغة ملكة صناعيّة، فإنّنا نرى فيه جانبا آخر يوحي إلى أن اللّغة ظاهرة اجتماعيّة تتغيّر بتغيّر البيئة الاجتماعية للفرد. واللّافت للنّظر كذلك في النّصّ أنّ لكلّ بيئة

---

[1]– اللجنة المتخصصة(بتكليف من مركز المناهج التعليمية والبحوث التربوية): **علم الاجتماع**، وزارة التعليم(مركز المناهج التعليمية والبحوث التربوية، 2020، ص43.

[2]– بقوره، الزواوي: **بين اللغة والخطاب والمجتمع (مقاربة فلسفية اجتماعية)**، مجلة إنسانيات، مج6، ع18، 2002، ص2.

[3]– بن خلدون، عبد الرحمن: **مقدمة ابن خلدون**، تح: أبي عبد الرحمن عادل بن سعيد، الدار الذهبية، القاهرة، د ط، د ت ص ص 652، 653.

قواعد اتّصال لغوي ممّا يؤدي بنا إلى القول إنّ هناك علاقة بين اللّغة وعلم الاجتماع وباعتبار الأولى ظاهرة اجتماعيّة فإنّه يقتضي دراستها في ضوء علاقتها بالمحيط الاجتماعي.

وبما أنّ اللّغة هي الوسيلة الفعّالة لتحقيق التّواصل والتّفاعل بين الناس فهي نشاط اجتماعي لا تحيا إلّا في ضوء استخدامها في مختلف المواقف. ممّا جعل العلوم الأخرى تهتمّ بدراستها كعلم الاجتماع، فنشأ فرع يسمّى بعلم الاجتماع اللّغوي يدرس اللّغة في علاقتها بالمجتمع وينظر في مناحي تغيّر الظّواهر اللّغويّة بتأثير المجتمع، وأهمّ هذه الظّواهر الثنائيّة اللّغويّة والازدواجية اللّغويّة، والتّعدّد اللّغوي... ولا يتوقّف وضع اللّغة عند هذا الحال،"**فإن أيّة لغة لا يمكن أن تكون نمطا واحدا، وإنّما هي تنتظم من متنوّعات متعدّدة، منها اللّهجة الإقليمية واللّهجة الاجتماعيّة، واللّهجات الخاصّة، ومنها المستوى الفصيح على درجات متعددة**"[1]. ومن هذه النّاحية يهتمّ علم الاجتماع "**بأثر النّظم الاجتماعيّة في اللّغة وتحوّلها**"[2]، فتستفيد التّعليميّة منه(علم الاجتماع اللّغوي) حينما يتناول علاقات المجتمع واللّغة برمتها"وهو ما يعدّ مجالا هامّا للدّراسة من منظور علم الاجتماع، والسّياسة لأنّه يثير قضايا هامّة من مثل: أثر تعدّد اللّغات على النّمو الاقتصادي، وما يمكن أن تتبناه الحكومات من سياسات لغويّة"[3]، ممّا يجعل النّظام التّعليمي يستعين بإجراءات السّياسة والتّخطيط اللّغويين اللّذين يلائمان اللّغة المقصودة بالتّعليم في دولة ما.

وينطلق علم الاجتماع اللّغوي من مدخل علم الاجتماع، ويتّخذ من المجتمع وظواهره مدخلا لدراسة السلوك اللّغوي، وعليه فإنّه"**يتناول اللّغة كظاهرة اجتماعيّة، وكنظام اجتماعيّ من خلال علاقتها بالظّواهر الاجتماعيّة والنّظم الاجتماعيّة الأخرى، ويتناول اللّغة كعمليّة تسهم في إعداد الشّخصيّة، وتشكيلها، وتنميّة قدراتها، وتهيئتها للاستجابة التّكيفيّة للمواقف**

[1]– الراجحي، عبده: **علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية**، دار المعرفة، د ط، 1995، ص84.

[2]– فتحي فهمي عبود، محمد: **بناء مكنز عربي في مجال علم اللغة (المنهج والتطبيق)**، دار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط1 2004، ص65.

[3]– د. هدسون: **علم اللغة الاجتماعي**، تر: محمود عياد، عالم الكتب، القاهرة، ط2، 1999، ص18.

الاجتماعيّة، من خلال علاقتها بالظّواهر والعمليات الاجتماعيّة"[1]، ومُوجَّه كذلك بالمبادئ العلميّة لعلم الاجتماع والتي تجدّد تصوّره، ومعالجته للظّواهر الاجتماعيّة، بما فيها الظّاهرة اللّغويّة[2]. وبناءً على هذا فإنّ العلاقة بين اللّغة والمجتمع متينة، حيث يهتمّ الباحث في اللّغة بما يوافق علم الاجتماع اللّغوي من معرفة حول المستويات اللّغويّة المستعملة في المواقف التّواصليّة في إطار الرّوابط الاجتماعية.

3-2- العلاقة بين المنهاج وعلم الاجتماع:

إنّ المنهاج بالمفهوم الحديث يقوم أساسا على الاهتمام بالمتعلّم، ومحيطه الاجتماعي فالمتعلمّ يتأثّر بما يحيط به أيّما تأثير، وينحصر المحيط الاجتماعي في"**المجال الاجتماعي وما يتّصل به من علاقات اجتماعيّة وتفاعل اجتماعيّ، وعادات وقيّم وتقاليد وكلّ مكوّنات المجتمع"**[3]، ممّا يدل على أنّ العلاقة بين المنهاج التّعليمي والمجتمع علاقة وطيدة، حيث إنّ المنهاج يعكس أهداف المجتمع واتّجاهاته، وفلسفته، وثقافته، ونظمه الاجتماعية(النّظام الدّيني الاقتصادي، الثّقافي...)، وتتجسّد علاقة هذه الأخيرة بالمنهاج في ضرورة اهتمامه بتوضيح دورها، وأهميتها في الحياة، والاهتمام بكيفيّة احترام المتعلّمين لها، ولا تقدّم المدرسة للمتعلّم إلّا ما له صلة بواقعه الاجتماعي، ولذا فإنّ البعد الاجتماعي يكسب المتعلّم المعايير والقيّم التي على أساسها يوجّه سلوكاته ويتفاعل مع الآخرين، من خلال الأدوار الاجتماعيّة التي يكتسبها تدريجيّا عبر مراحل عمريّة مختلفة والتي تشكّل في الأخير شخصيته بكلّ التّعقيدات التي تحتويها[4]. وباعتبار هذا فإنّ البعد الاجتماعي له دور كبير في بناء المنهاج.

---

[1]- شتا، السيد علي: **علم الاجتماع اللغوي**، مؤسسة شباب الجامعة، الإسكندرية، 1996، ص59.

[2]- ينظر: المرجع نفسه، ص43.

[3]- عطية، محسن علي: **المناهج الحديثة وطرائق التدريس**، دار المناهج، عمان، د ط، 2009، ص175.

[4]- ينظر: **علاقة علم الاجتماع بالتربية وكيفية الربط بينهما**، تمّ الاسترجاع من الرابط:
https://akhbarak.net/news/7098252/articles/19596982/ تم تصفحه: يوم 04 /04/ 2022، على الساعة 30: 23

وبما أنّ المجتمع يمثّل أحد الأبعاد الأساسيّة للمنهاج، فإنّه يجب على مخطّطيه أثناء بنائه مراعاة نقاط كثيرة تتّصل بالمجتمع أهمّها الأخذ بعين الاعتبار المقوّمات التي يستند عليها المجتمع، والمؤسسات الاجتماعيّة من دين وثقافة وعادات وتقاليد، وعلاقة كلّ ذلك باختيار خبرات المنهاج، وهذا يعني على وجه التّحديد أن يكون المنهاج وثيق الصّلة ببيئة المتعلّم، وأن يتيح له ممارسة المبادئ والقيّم المتضمّنة في ثقافة المجتمع، وأن يعكس مقوّمات الفلسفة الاجتماعيّة ويحوّلها إلى سلوك يمارسه المتعلّم بما يتّفق ومتطلّبات الحياة في المجتمع بجوانبها وأبعادها المختلفة[1]. وفي ضوء هذه المعطيات يعدّ الأساس الاجتماعي للمنهاج"**القوى الاجتماعيّة المؤثّرة في وضع المنهج وتنفيذه، وتتمثّل في التّراث الثّقافي للمجتمع، والقيّم والمبادئ التي تسوده، والاحتياجات والمشكلات التي يرمي إلى حلّها، والأهداف التي يحرص على تحقيقها، وهذه القوى تشكّل ملامح الفلسفة الاجتماعيّة أو النظام الاجتماعي لأيّ مجتمع من المجتمعات**"[2]، ونستنتج من هذا التّعريف أنّ الأساس الاجتماعي يعدّ من أهمّ الأسس التي تراعى أثناء بناء المناهج، فلكلّ مجتمع خصوصّياته، فضلا عن القيّم والعادات والتّقاليد التي تميّزه عن مجتمع آخر.

ومن بين مكوّنات المنهاج المحتوى المعرفي الذي هو بحاجة إلى تحيين وتغيير دائمين تبعا للتّغيّرات والتّطوّرات الاجتماعيّة الحاصلة في المجتمع جراء الانفجار المعرفي. ومن منطلق أنّ "**المادة أو محتوى المقرّرات الدّراسيّة ما هو إلاّ تعبير واقعي عن معاني الحياة الاجتماعيّة الحاضرة التي نرغب في نقلها للناشئين، هنا يكون من الضّروري أن تراجع هذه المادة من حيث الكمّ والكيف في ضوء التّطورات التي تحدث فيها**"[3].

ومن جانب آخر، فقد اهتمّت التّعليميّة بالأسس المعرفيّة للمادة الدّراسيّة، ولديها أدوات تحليليّة لدراسة عمليات نقل المعرفة العلميّة إلى معرفة متعلَّمة وفقًا لخصوصّياتها، بمعزل عن

[1]- ينظر: عبد الحميد مصطفى، صلاح: **المناهج الدراسية(عناصرها وأسسها وتطبيقاتها)**، دار المريخ، الرياض، المملكة العربية السعودية، د ط، 2000، ص91.

[2]- المرجع نفسه، ص56.

[3]- نفسه، ص172.

الظّروف والأبعاد الاجتماعيّة، لأنّها"تتجاهل العوامل الاجتماعيّة التي تؤثّر على عملية التّدريس، باعتبارها المتعلّم والمعلّم في حالة الفصل الدّراسي كائنات مجرّدة وغير متمايزة متجاهلة إلى حدّ كبير العوامل الاجتماعيّة التي تؤثّر على عملية التّدريس والتّعلّم، فيمكن لعلم الاجتماع تنفيذ عمل من وضع السّياق الذي يتجاوز مساحة الزّمان للفصل الدّراسي إلى فهم عمليات نقل وتملّك المعرفة المدرسيّة التي يتمّ نشرها هناك(تأثير الأصل الاجتماعي والاقتصادي ورأس المال الثّقافي للأسرة على العلاقة بالمعرفة ولغة المدرسة، وأنماط تكييف المعلّمين فيما يتعلّق بنوع جمهور المتعلّمين...)[1].

ومن خلال هذا نستنتج أنّ التّعليميّة تتقارب مع علم الاجتماع فيما يخصّ عملية النّقل التّعليمي للمعرفة من معرفة علميّة إلى معرفة قابلة للتّعلّم أُخذ فيها بعين الاعتبار الأبعاد الاجتماعيّة للعمليّة التّعليميّة(معلّم، ومتعلّم، معرفة...) من الفصل الدّراسي إلى خارجه الذي يشمل الأسرة وثقافتها، والمجتمع وما يتعلّق به من عادات وتقاليد، وقيّم، وثقافات... من أجل نقل معرفة مناسبة للمتعلّم جنسا وعمرا و بيئة وقيّما وثقافة... وهذه الدّراسة التي يقوم بها علم الاجتماع تستعين بها التّعليميّة في شأن اختيار المحتوى التّعليمي. ممّا يشكّل بينهما أرضيّة مشتركة.

وكما أوضحت المعطيات السّابقة فإنّ ثمّة علاقة طرديّة بين المنهاج الدرّاسي والتغيّر الاجتماعي، فكلّما تغيّر المجتمع تغيّر المنهج. ويسهم هذا الأخير"**في تكييف المتعلّم مع التّغيّرات المرغوب فيها، أو يمكّنه تحقيق توعيّتهم وإعدادهم للوقوف ضدّ التّغيّر غير المرغوب فيه. فإنّه يمكنه كذلك التّمهيد لتحقيق التّغيّر المطلوب عن طريق تنميّة كلّ من ملكة التّفكير العلمي والتّفكير النّاقد والتّفكير الإبداعي لدى المتعلّمين**"[2]. وعليه فلعلم الاجتماع دور في بناء المنهاج، ونقل المعرفة وتكييفها مع طبيعة مجتمع المتعلّمين.

---

[1]- Souto Lopez, M et Dehantschutter, L , "**Sociologie et didactique : histoire, enjeux et complémentarités d'un rapprochement"**, Éducation et didactique, 2020, vol.. 14, no . 2, p. 9-37 , *p.19*.

[2]– سعادة، جودت أحمد وعبد الله، محمد إبراهيم: **المنهج المدرسي المعاصر**، دار الفكر، عمان، ط7، 2014، ص111.

بعد دراسة العلاقة بين تعليميّة اللّغات واللّسانيات، وبينها وبين علم الاجتماع يستخلص أنّ العلاقة بين تعليميّة اللّغات وعلمي اللّسانيات والاجتماع هي علاقة متكاملة، فلا يمكن أن نرتقي بتعليم اللّغة دونهما.

تولي المناهج الجديدة اللّغة العربيّة أهميّة كبرى، كونها اللّغة الأمّ، ومكوّنا رئيسا للهويّة الوطنيّة، ولغة تدريس كلّ المواد، والتحكّم فيها هو المحور الأساسي لإرساء الموارد المطلوبة لتنمية كفاءات المواد، والكفاءات العرضيّة التي تمكّن المتعلّمين من التّواصل والاندماج، حيث تساهم اللّغة العربيّة في ترسيخ القيّم المتعلّقة بالهويّة الجزائريّة، وحبّ الوطن، والتّفتّح على ثقافات الشّعوب الأخرى، وفي إرساء موارد تمكّن من التّحكّم في ميادينها(فهم المنطوق، وفهم المكتوب، وإنتاج النّصّ المكتوب).

والملاحظ على التّعديل الذي مسّ مناهج الجيل الثّاني لتعليم اللّغة العربيّة، ومن بينها مناهج مرحلة التّعليم المتوسّط أنّه تمّ الاهتمام بالنّصّ فهو"نموذج فعّال لتعليم اللّغة، لأنّه مرتبط باستعمال الناس للّغة وتعاملهم بها إنتاجا وتلقيّا"[1]، باعتباره الوحدة الأساسيّة لتدريس فروع اللّغة العربية، "ومن منظور براغماتي(نفعي) ستستغل التّعليميّة هذا الإثبات في تعلّم وتعليم اللّغة، أي لابد من الانطلاق من النّصّ لفهم اللّغة وظواهرها، حتى يتمكّن المتعلّم من بناء نصّه اللّغوي"[2].

وفي هذه الإصلاحات تمّ تغيير المصطلحات من التّعبير الشّفاهي إلى فهم المنطوق، ومن القراءة المشروحة إلى فهم المكتوب... وإن دلّ هذا التّغيير على مستوى المصطلحات، أو على مستوى كيفية تسيير الوضعيات التّعلّميّة، فإنّما يدلّ على أنّ مناهج الجيل الثّاني اتّجهت إلى أجرأة المفاهيم نحو الانتقال من التّعبير الكتابي إلى إنتاج النّص المكتوب. ولا يمكن الحديث عن تعليميّة إنتاج النّصّ المكتوب ما لم يتم دراسة الجانب النظري، أي ما هو الإطار المرجعي الذي بنيّت عليه تعليميّة إنتاج النّصّ المكتوب؟

---

[1]– بشار، إبراهيم: **مقدمة نظرية لتعليمية اللّغة بالنّصوص**، مجلة كلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية، 2010،ع7 ص5.

[2]– غرمول، ميلود وآخرون: **دليل استخدام كتاب اللغة العربية(السنة الثالثة من التعليم المتوسط)**، أوراس، د ت، ص19.

المبحث الأول: مفهوم إنتاج النّصّ المكتوب

1- مفهوم النّصّ(Texte):

النّصّ من القضايا التي اشتغل عليها اللّغويون كثيرا بحثا عن مفهومه ومكوّناته، وهو من المصطلحات الحديثة التي لاقت تعريفات عديدة، إلّا أنّ مفهومه لم يثبت عند علماء اللّغة سواء كانوا عربا أو غربا، وهذا يعود إلى طبيعة المنهج أو المدرسة المتّبعة. وقبل تعريفه اصطلاحا نعرّفه لغويّا لأنّه تداخل مع المفهوم الاصطلاحي عند علماء اللّغة.

1-1- النّصّ لغة:

جاء في لسان العرب في مادة نصص: النّص: "**رفعك الشيء، ونصّ الحديث ينصه نصا: رفعه. وكل ما أُظهر، فقد نُصّ. وقال عمر بن دينار: ما رأيت رجلا أنصّ للحديث من الزهري أي أرفع له وأسند،. يقال نصّ الحديث إلى فلان أي رفعه، وكذلك نصّصته إليه، ونصّت الظبية جيدها: رفعته... والمنصة: ما تُظهر عليه العروس لتُرى، وقد نصّها وانتصّت هي والماشطة تنصّ العروس فتقعدها على المنصة، وهي تنتصّ عليها لتُرى من بين النساء... ومن قولهم نصّصت المتاع إذا جعلت بعضه على بعض**"[1].

وورد كذلك في القاموس المحيط في مادة نصص أنه: "**نصّ الحديث إليه: رفعه وناقته: استخرج أقصى ما عندها من السّير، والشيء: حركه، ومنه فلان ينص أنفه غضبا، وهو نصاص الأنف، والمتاع: جعل بعضه فوق بعض، وفلانا: استقصى مسألته عن الشيء والعروس: أقعدها على المنصة، بالكسر، وهي ما تُرفع عليه، فانتصّت والشيء: أظهره**"[2].

والنّصّ عند **الزمخشري** في مادة(نصص) في باب النون: "**الماشطة تنصّ العروس فتقعدها على المنصّة، وهي تنتصّ عليها، أي ترفعها. وانتصّ السّنام: ارتفع وانتصب... ومن**

---

[1]- ابن منظور: **لسان العرب**، تح: عبدالله على الكبير وآخرون، دار المعارف، القاهرة، ط1 مج6، ج55، ص4441.

[2]- الفيروز آبادي: **القاموس المحيط**، تح: أنس محمد الشامي وآخرون، دار الحديث، القاهرة، د ط 2008، ص ص 1615، 1616.

المجاز: نصّ الحديث إلى صاحبه، ونص فلانا سيّدا: نُصب ونصصت الرجل إذا أحفيته في المسألة ورفعته إلى حدّ ما عنده من العلم حتى استخرجته. وبلغ الشيء نصّه أي منتهاه"[1].

ويعرّفه **الجرجاني** في معجم التّعريفات قائلا:"**النص ما ازداد وضوحا على الظّاهر، لمعنى في المتكلّم، وهو سوق الكلام لأجل ذلك المعنى... والنّصّ مالا يحتمل إلا معنى واحدا، وقيل ما لا يحتمل التّأويل"[2].**

واللاّفت للنّظر أنّ النّصّ في المعاجم العربيّة يدلّ على معان سياقيّة مختلفة، ومتعدّدة تتبيّن من خلال الدّلالات اللّغويّة له فهو كلمة تدلّ على التّحريك، أو الإسناد، أو بلوغ المنتهى، وعلى الأغلب في المعاجم العربيّة تدلّ على الإظهار والرّفع إذا ما أخذنا بسطح التّعريف وظاهره والمدقّق فيها يرى جانبا آخر، فانظر إلى قوله نص المتاع إذا جعل بعضه فوق بعض، فإنّك تستنتج أنّ النّصّ هو الكلام المتراكب على بعضه البعض، وقد وردت كلمة التّراكب في القرآن الكريم في قوله تعالى: ﴿**فَأَخْرَجْنَا بِهِ نَبَاتَ كُلِّ شَيْءٍ فَأَخْرَجْنَا مِنْهُ خَضِرًا نُّخْرِجُ مِنْهُ حَبًّا مُّتَرَاكِبًا**﴾ بمعنى ركوب بعضه فوق بعض.

وما تجدر الإشارة إليه أنّ تعريف الجرجاني للنّصّ يتطابق جزء منه مع التّعريف الأصولي للنّصّ الذي هو"**يختصّ بما هو قطعي الثّبوت، وقطع الدّلالة في الثّوابت التي لا يصيبها التّحوّل ولا تعرض عليها الاحتمالات أصلا، لا من قريب ولا من بعيد"[3]**. حيث إنّ النّصّ عندهم ما لا يحتمل معناه التّأويل، وما دلّ ظاهر اللّفظ على معانيه، وهذا نصّ القرآن والسّنة وفي الجزء الآخر منه نجد أنّه يشير إلى المعاني التي يحملها شكل النّصّ، مؤكّدا على قصديّة المتكلّم، ومناسبة اللّفظ للمعنى. وهذه بعض المعايير النّصيّة.

---

[1]– الزمخشري، أبو القاسم جار الله محمود بن عمر بن أحمد: **أساس البلاغة**، تح: محمد باسل عيون السود، دار الكتب العلمية بيروت، لبنان، ط1، 1998، ج 2، ص275.

[2]– الجرجاني، الشريف: **التعريفات**، تح: محمد صديق المنشاوي، دار الفضيلة، د ط، ص ص202، 203.

[3]– عمارة، محمد: **النص الإسلامي بين التاريخية والاجتهاد والجمود**، شركة نهضة مصر، ط 1، 2007، ص18

أمّا في الدّلالة اللّغويّة الأجنبيّة فكلمة(**Tesct**)تعود إلى الأصل اللّاتيني(Tesctus) وهي مشتقة من الفعل(Tescère) الذي يعني بالعربيّة(نسج)، ولذلك فمعنى النّصّ هو النّسيج[1] ومثلما يتمّ النّسج من خلال مجموعة من العمليات المفضية إلى تشابك الخيوط وتماسكها لتصبح قطعة من القماش. ويوافق النّصّ هذه الدّلالة من حيث إنّه"**نسيج من الكلمات يترابط بعضها ببعض. هذه الخيوط تجمع عناصره المختلفة والمتباعدة في كلّ واحد هو ما نطلق عليه مصطلح(النّصّ)**"[2]. ويلاحظ أنّ هذه الدّلالة اللّغوية هي الأقرب إلى معنى النّصّ الاصطلاحي عند الغربيّين.

1-2- النّصّ اصطلاحا:

بعد تتبعنا لتعريف النّصّ في الكتب، والأبحاث الأكاديميّة الحديثة لم نجد شيئا جديدا يذكر في التّعريف الاصطلاحي عند العرب المحدثين لأنّ ما كتب حول هذا الموضوع لم يكن إلاّ نقلا لما وجد عند الغرب، وترجمته بما يسمّى مصطلح النّصّ مباشرة لغياب تصوّر عربي شامل لمفهوم النّصّ ولا سيما التّسميّة، هذا من ناحيّة ضبط مفهومه وتعريفه. أمّا من ناحية وجود النّصّ، وماهي حدوده فهذا موجود في التّراث العربي. فقد أشار إلى هذه الفكرة إياد عبد الله قائلا: "**إنّ غيبية التّعريف بالنّص لا تعني عدم معرفة العرب به أو عدم وجوده في العربيّة، فقد تناول العرب النّصّ ومارسوه، وإن اختلف المنهج المتّبع. فالتّعريف غائب لكن ممارسته حاضرة**"[3].

وواحد ممن أفاض الحديث في هذه النّقطة بشير إبرير في كتابه(تعليميّة النّصوص) فقد تتبّع وجود النّصّ ومفهومه في التّراث اللّساني العربي، باسترساله في تحديد مفهوم النّصّ انطلاقا من التّطرّق لآراء علماء العربيّة القدامى مثل: الجاحظ، رضي الدين الإستراباذي، الزمخشري، عبد

---

[1]- ينظر: الصبيحي، محمد الأخضر: **مدخل الى علم النص ومجالات تطبيقه**، الدار العربية للعلوم، د ط، د ت ، ص19.

[2]- ينظر: الأزهر، الزناد: **نسيج النص(بحث في ما يكون الملفوظ نصا)**،د ط، 1993، ص12.

[3]- عبدالله، إياد وآخرون: **مفهوم النص في التراث العربي(خطوة في تكامل المنهج النقلي والعقلي)**، مجلة الثقافة الإسلامية والإنسانية، ع10، 2017، ص121.

القاهر الجرجاني... حيث قارب بعض المفاهيم الموجودة في التّراث عندهم لمفهوم النّصّ مثل: الجملة والكلام والقول والتّبليغ والخطاب والنّظم، وكلّها مفاهيم أساسيّة في النّظرية اللّغويّة العربيّة عامّة، والأسس النّظريّة المكوّنة للنّصّ بخاصة[1].

لذا فإننا سندرج تعريفات عربيّة وغربيّة للنّصّ من أجل الوصول إلى خلاصة عامّة توضّح مفهومه وحدوده. ولا شكّ فيه أنّه ليس من اليسير تحديد مفهوم النّصّ في ضوء اختلاف المدارس النّقديّة وتوجّهاتها، والمناهج المتّبعة من قبل الباحثين اللّغويين. بالإضافة إلى تعدّد المقاربات، فكلّ مقاربة تعرّفه من وجهة النّظر التي تشتغل في إطارها، فالمقاربة اللّسانيّة تنظر إلى الوحدات اللّغويّة، والمقاربة السيميائيّة تنظر إلى العلامات اللّغويّة وغير اللّغويّة، والمقاربة الاجتماعيّة تنظر إلية كوحدة تواصل، أمّا المقاربة التّعليميّة فتنظر إليه نظرة تربويّة.

وإشكاليّة تحديد مفهوم النّصّ وضبط المصطلح لم تتوقّف عند العرب فحسب. فنفس الإشكاليّة وُجدت عند الغرب لأنّنا وجدنا تعريفات كثيرة ومختلفة للنّصّ عندهم ومنهم جوليا كريستيفا، هاليداي، دي بوجراند... ولكن الشّيء الإيجابي الذي يذكر عندهم مهما طال التّعريف أو قصر هو الحكم على النّصّ بتوفّر المعايير النّصيّة فيه بعضها أو كلّها.

وهذه الصّعوبة في تحديد مفهوم مصطلح النّصّ، وعدم استقراره تعود إلى[2]:

- ✓ ارتباط علم النّصّ بعلوم أخرى كعلم الاجتماع وعلم النّفس والأدب.
- ✓ تعدّد معايير مفهوم النّصّ فهناك من يعرّفه على أساس شكليّ، وآخر دلاليّ وشكليّ ودلاليّ معا.
- ✓ أنّ نحويات النّصّ مازالت لم تكتمل بعد.

[1]– ينظر: **تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق**(مرجع سابق)، ص24.

[2]– ينظر: الفقي، صبحي إبراهيم: **علم اللغة النصي بين النظرية والتطبيق(دراسة تطبيقية على الصور المكية)**، دار قباء، ط 1، 2000، ج 1، ص28.

وللنّصّ عند العرب دلالات مختلفة بعضها يتّفق مع الدّلالة اللّغويّة، والبعض الآخر يختلف اختلافا يسيرا، فهذا الأزهر الزّناد يعرّفه بأنّه: **"لفظ يُطلق على ما به يظهر المعنى، أي الشّكل الصوتي المسموع من الكلام، أو الشّكل المرئي منه، عندما يترجم إلى مكتوب"**[1].

ونلاحظ أنّ هذا التّعريف قريب من الدّلاليّة اللّغويّة لمصطلح النّصّ، ففيه معنى الإظهار والرّفع الذي تمثّل في الشّكل السّطحي للنّصّ(الصّوتي والمرئي). ونستنتج كذلك منه أنّ النّصّ قد يكون منطوقا أو مكتوبا.

ويعرّفه أحمد عفيفي فيقول: **"النص نسيج الكلمات المنظومة في التأليف، والمنسقة بحيث تفرض شكلا ثابتا ووحيدا ما استطاعت إلى ذلك سبيلا"**[2]

والنّصّ عند محمد الصبيحي: **"مرتبط في مفهومه الأوّلي، بمفهوم النّسيج والحياكة لما يبذله الكاتب فيه من جهد في ضمّ الكلمة إلى الكلمة والجملة إلى الجملة وكذلك ما يبذله من جهد في تنظيم أجزائه، والرّبط بينها، فما يكوّن كلا منسجما مترابطا"**[3]

إنّ تعريفي عفيفي والصبيحي اتّفقا على أنّ النّصّ نسيج، والنّسيج يوحي إلى التّماسك والتّشابك في الأصل الغربي كما رأينا. إلّا أنّ التّعريف الأوّل يشير إلى الجانب الشّكلي في النّصّ وهو ما يعرف بالاتّساق، أمّا الثّاني فقد تجاوزه إلى مفهوم الانسجام(والتّعريفان كلاهما مستنبطان من تعريفات الغرب).

وعرّفه بحيري بعد استطراده لمجموعة من التّعريفات الغربيّة للنّصّ**"أنّه مجموعة من الأحداث الكلاميّة، التي تتكوّن من مرسل للفعل اللّغويّ ومتلقّ له، وقناة اتّصال بينهما وهدف**

---

[1]– **نسيج النص**(مرجع سابق)، ص12.

[2]– عفيفي، أحمد: **نحو النص(اتجاه جديد في الدرس النحوي)**، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، ط1، 2001، ص26.

[3]– **مدخل إلى علم النص ومجالات تطبيقه**(مرجع سابق)، ص20.

يتغيّر بمضمون الرّسالة، وموقف اتّصال اجتماعي يتحقّق فيه التّفاعل"[1]، وفي هذا التّعريف تركيز على الوظيفة الاتّصاليّة للفعل اللّغويّ، ومدى تحقيق التّفاعل.

وقدّم الفقي تعريفا للنّصّ مستنبطا إياه من الدّلالة المعجميّة بشرح مستفيض فقال:"**نلاحظ أنّ الرّفع والإظهار يعنيان أنّ المتحدّث أو الكاتب لا بد له من رفعه وإظهاره لنصّه كي يدركه المتلقي(السّامع أو القارئ)، وكذلك ضمّ الجملة إلى الجملة بالعديد من الرّوابط( ) وكون النّصّ أقصى الشّيء ومنتهاه، هو تمثيل لكونه أكبر وحدة لغويّة يمكن الوصول إليها، إذ نعدّ النّصّ ممثّلا للمستوى السّادس من مستويات علم اللّغة المتعارف عليها"**[2]

ومن الواضح أنّ هذا التّعريف قد شمل معاني وجدناها في الدّلالة اللّغويّة للنّصّ التي تحمل في طياتها معاني الرّفع والإظهار، وضمّ الشّيء إلى الشّيء، وبلوغ منتهى الشّيء... كما نلحظ كذلك أنّه قد استوفى المعايير النّصيّة نحو التّماسك النّصّي، ومراعاة العلاقة بين منتج النّصّ ومتلقيه، والسّياق، والجانب الدّلالي والتّداولي التي يُعدّ بها النّصّ كاملا لا منقوصا. أمّا المقصود بالمستوى السّادس فهو المستوى النّصّي.

وقد انتقد عمر أبو خرمة تعريفات العرب التي تسير في اتّجاه الدّلالة اللّغويّة التي تعني الرّفع والإظهار بمعنى الوضوح والانكشاف. واعتبر أنّ هذه النّظرة جزئيّة قاصرة لم تدقّق في المعنى المعجمي، فقد تكلّم كثيرا عن المعاني المعجميّة الأخرى لمادة(نصّ) التي تعني التّحريك والثّبات وبلوغ الغاية والمنتهى والإسناد، التّراكب(بعضه على بعض). ويَخلُص إلى أنّ النّصّ لا يعني الظّهور والوضوح والانكشاف، وإنّما تضاف إليه الدّلالات التي ذُكرت أعلاه ويُنهي تحليله بذكره جملة من النّقاط تميّز النّصّ وهي[3]: الظّهور، الثّبات، وعلوّ المصدر والاستقصاء التامّ، والتّركيب، والتّرتيب، والاقتصاد. واستنتج هذه النّقاط من التّعريف الوارد في المعاجم العربيّة.

---

[1]– بحيري، سعيد حسن: **علم لغة النص(المفاهيم والاتجاهات)**، دار نوبار، القاهرة، ط1، 1997، ص110.

[2]– **علم اللغة النصي بين النظرية والتطبيق**، ج 1(مرجع سابق)، ص 28

[3]– أبو خرمة، عمر محمد: **نحو النص(نقد نظرية... وبناء أخرى)**، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، ط 1،2004، ص29.

وعلى الرّغم من انتقاده لمن سبقه من العرب المحدثين في تعريف النّصّ إلّا أنّه لم يعط تعريفا شاملا له، فمازال لم يخرج من دائرة الدّلالة المعجميّة على الرّغم من التوسّع فيها. ولكنّه أشار إلى بعض المعايير النّصيّة.

ويعرّف عبد المالك مرتاض النّصّ قائلا: "**النّصّ نسج أنيق من الألفاظ الصامتة التي تحمل المعاني في ذاتها، فهو كتابة سحريّة، أو كتابة كأنّها السّحر. النّصّ هو نسج الألفاظ بجماليّة الانزياح وأناقة النّسج، وعبقريّة التّصوير**"[1]

هذا التّعريف ذات رؤية نقديّة، ذلك أنّ النّصّ هو ما كان مزيجا من النّصوص المتداخلة العاليّة التّصوير.

وقد أعطى الجاسم تعريفا شاملا للنّصّ فقال: "**النّصّ وحدة لغويّة كلية مكتملة دلاليّا مترابطة الأجزاء، وتواصليّة في الوقت نفسه، لأنّها ذات طابع تعبيري أو إبلاغي، فهو شمل تتابعا محدودا من علامات لغويّة لها بداية ونهاية، متماسكة في ذاتها يتبع بعضها بعضا وفقا لنظام نحويّ معيّن وهذه العلامات يسهم كلّ منها في فهم ما يليه كما تسهم العلامات التالية من ناحية أخرى في فهم ما سبق ومن هنا ترتبط في النّصّ الأجزاء السّابقة باللّاحقة، وتشير بوصفها كلّا لغويّا متماسكا وبمشاركة السّياق الخارجي، إلى وظيفة تواصليّة مدركة**"[2]

في التّعريف إشارة واضحة إلى الجوانب النّحويّة، والجوانب الدّلاليّة، والجوانب التّداوليّة التي في مجملها، وبتضافرها تشكّل نصّا كاملا يتوافر على المعايير النّصيّة.

وخلاصة القول في تعريفات العرب المحدثين للنّصّ أنّها مستقاة من تعريفات الغرب، فلم نجد تقريبا شيئا جديدا فيها بعد تتبّعها في مؤلّفاتهم.

---

[1]– مرتاض، عبدالمالك: **نظرية النص الأدبي**، دار هومة، الجزائر، ط2، 2010، ص47.

[2]– الجاسم، محمود حسن: **مفهوم النص في العربية بين القديم والحديث**، مجلة جذور، مج12، ع31، 2011، ص59.

وأمّا عن تعريف النّصّ عند الغربيّين فسوف نركّز على تعريف جوليا كريستيفا، ودي بوجراند ورولان بارت، ورقية وهاليداي. هذا على سبيل الحصر لأنّها كثيرة عندهم.

فالنّصّ عند جوليا(Kristiva,j)"**جهاز عبر لساني يعيد توزيع نظام اللّسان بواسطة الرّبط بين كلام تواصلي يهدف إلى الإخبار المباشر وبين أنماط عديدة من الملفوظات السّابقة عليه أو المتزامنة معه. فالنّصّ إذن إنتاجية وهو ما يعني أنّ علاقته باللّسان الذي يتموقع داخله هي علاقة إعادة توزيع(صامدة بناءة)، ولذلك فهو قابل للتّناول عبر المقولات المنطقية لا عبر المقولات اللّسانيّة الخالصة، وأنّه ترحال للنّصوص وتداخل نصّي، ففي فضاء نصّ معيّن تتقاطع وتتنافى ملفوظات عديدة مقتطعة من نصوص أخرى**"[1].

نلاحظ أنّ جوليا قد"**أخرجت النّصّ من الإطار الشّكلاني المغلق إلى فسحة المجتمع والتاريخ**"[2]. فالنّصّ عندها إنتاج فردي مواز للكلام تُؤدى به وظيفة تواصليّة، وأنّ كلّ نصّ تحويل لنصوص أخرى، ويلتقي ويتقاطع معها بتقنيّة التّناص، وقد تجاوزت جوليا كريستيفا التّصوّرات البنويّة(سطح النص) فالإشارة عندها نصّ كذلك. "**وهي تراه أكثر من مجرد خطاب أو قول. إذ إنّه موضوع لعديد من الممارسات السيميولوجيّة التي يعتدّ بها على أساس أنّها ظاهرة عبر لغويّة، بمعنى أنّها مكوّنة بفضل اللّغة، لكنّها غير قابلة للانحصار في مقولاتها**"[3].

ودي بوجراند(De Beaugrande) يقول في النّصّ"**بأنّه تشكيلة لغويّة ذات معنى تستهدف الاتّصال ويضاف إلى ذلك ضرورة صدوره(أي النّصّ)عن مشارك واحد ضمن حدود زمنيّة معيّنة. وليس من الضّروري أن يتألّف النّصّ من الجمل وحدها فقد يتكوّن النّصّ من جمل أو كلمات مفردة أو أية مجموعات لغويّة تحقّق أهداف الاتّصال**"[4]

---

[1]– كريستيفا، جوليا: **علم النص**، تر: فريد الزاهي، مراجعة عبدالجليل ناظم، دار توبتال، ط 1، 1991، ص21.

[2]– **مدخل إلى علم النص ومجالات تطبيقه**(مرجع سابق)، ص21.

[3]– فضل، صلاح: **بلاغة الخطاب وعلم النص**، عالم المعرفة، د ط، 1992 ، ص211.

[4]– ديبوغراند، روبرت وآخرون: **مدخل إلى علم لغة النص**، دار الكتاب، ط 1، 1992، ص9.

في التّعريف حجم النّصّ غير مشروط فالكلمة نصّ، وإنّما المشروط هو تحقيق الوظيفة الاتّصاليّة، بالإضافة إلى دلالة اللّفظ على معنى، وفي هذا إشارة إلى معياري الاتّساق والانسجام، ويتحدّث دي بوجراند في كتابه النّصّ والخطاب والإجراء عن المعايير النّصيّة حينما قال: **"وأنا أقترح المعايير التّالية لجعل النّصيّة أساسا مشروعا لإيجاد النّصوص واستعمالها"**[1] واسترسل في ذكرها مع شرحها مثل: السّبك والالتحام والقصد والقبول...

أمّا هاليداي(M.Halliday) ورقية حسن(R.Hassan) فيقولان: **"... أي فقرة منطوقة أو مكتوبة على حدّ سواء مهما طالت أو امتدت هي نصّ... والنّصّ وحدة اللّغة المستعملة وليس محدّدا بحجم. والنّصّ يرتبط بالجملة بالطّريقة التي ترتبط بها الجملة بالعبارة... والنّصّ اعتباره لا شكّ أنّه يختلف عن الجملة في النّوع. وأفضل نظرة إلى النّصّ اعتباره وحدة دلاليّة وهذه الوحدة لا يمكن اعتبارها شكلا لأنّها معنى، لذلك فإنّ النّصّ الممثّل بالعبارة أو الجملة إنّما يتّصل بالإدراك(الفهم)، لا بالحجم"**[2]

فالنّصّ عندهما وحدة دلاليّة لا اعتبار لحجمها سواء كانت جملة واحدة، أو عدّة جمل فهي تشكّل نصّا. وما يهمّ فيها هو توفّر شرط الفهم والإدراك عند المتلقي إذا كان النّصّ أكثر من جملة. أي تحقيق الوظيفة الاتّصالية للّغة، ويكون النّصّ منطوقا أو مكتوبا.

وهذا رولان بارت يقول:**"تعني كلمة نص(Tescte) النسيج(Tissu) ولكنّ بينما صنف هذا النّسيج دائما، وإلى الآن بوصفه إنتاجا، وحجابا جاهزا، يقف المعنى الحقيقي خلفه إلى حدّ ما فإننا نركّز الآن داخل هذا النّسيج على الفكرة التّوليديّة التي يتّخذها النّصّ لنفسه، وينشغل بها من خلال تشبيك دائم وإن الذات إذ تكون ضائعة في هذا النّسيج تنحل فيه، كما لو أنها عنكبوت تذوب هي نفسها في الإفرازات البانية لنسيجها"**[3].

---

[1]– دي بوجراند: **النص والخطاب والإجراء**، تر: تمام حسان، عالم الكتب، القاهرة، ط 1، 1998، ص103.

[2]– **علم اللغة النصي بين النظرية والتطبيق**، ج1(مرجع سابق)، ص 29 .

[3]– بارت، رولان: **لذة النص**، تر: منذر عياشي، دار لوسوي باريس، ط 1، 1992، ص ص108، 109.

النّصّ عنده إنتاج متماسك ذو دلالة حقيقيّة، ويعبّر عن قصدية مرسله، وأنّه يولد من نصّ آخر. أي أنّ النّصوص تتفاعل مع بعضها البعض.

إذًا. تعدّدت تعريفات النّصّ في كلّ من الدّراسات اللّغويّة العربيّة والغربيّة. فالبعض منها يعتمد على الجانب البنوي فيه، والآخر يعتمد على الجانب البنوي الوظيفي التّداولي، أو الجانب الوظيفي التّواصلي معا. وتعريفه يختلف من باحث إلى أخر، فلا يمكننا أن نجزم ونقول إنّ العرب اتّحدوا في تعريفه، واختلفوا عن الغرب، فمن العرب من نحا اتجاه التّعريف اللّغوي ومنهم من راعى الجانب الدّلالي في تحديد مفهوم النّصّ، ومنهم من عرّفه تعريفا شاملا. إلّا أنّنا استنبطنا من خلال الاطّلاع على كتب علم اللّغة النّصّي أنّها عبارة عن ترجمات، وعرض لما قاله الغرب في شأن النّصّ إلّا القليل منهم.

أمّا ما يلاحظ على الغرب، فإنّهم لم يختلفوا كثيرا في تعريفه على الرّغم من اختلاف المقاربات(لسانيّة، سيميائيّة، نقديّة) التي يستندون عليها. واتّفقوا على توفّر النّقاط الآتية فيه:

- ✓ دلالته على معنى.
- ✓ احتواؤه على رسالة مفهومة وواضحة.
- ✓ الحجم غير مشروط.
- ✓ وجود عنصري الاتّصال والتّفاعل فيه.
- ✓ توفّره على جملة من المعايير يُطلق عليها المعايير النّصيّة (نفصلها لاحقا).

1- 3 - الفرق بين النّصّ والخطاب:

الخطاب في اللّغة هو"**مراجعة الكلام وقد خاطبه بالكلام مخاطبة وخطابا، وهما يتخاطبان. وقال الليث: والخطبة مصدر الخطيب، وخَطَب الخاطب على المنبر، واختطب يخطب خطابة واسم الكلام: الخُطبة، وقال أبو منصور: والذي قال الليث إنّ الخطبة مصدر الخطيب لا**

يجوز إلا على وجه واحد، وهو أنّ الخطبة اسم للكلام، الذي يتكلم به الخطيب، فيوضع موضع المصدر"[1].

ويتضّح من الدّلالة اللّغويّة أنّ الخطاب يتضمّن الكلام والمشاركة، وفيه إشارة إلى المنطوق والشّفاهي.

وكلمة**(Discuors)** أصلها اللّاتيني هو**(Discursus)** من الفعل**(Discurure)** والذي يعني: **"الجري هنا وهناك"[2].**

وليس النّص وحده من يواجه إشكاليّة تحديد المفهوم والتّعريف، بل الخطاب أيضا تعدّدت تعريفاته، وقد اخترنا منها ما يُمَكِّننا من المقارنة بينه وبين النّصّ. فالخطاب في الاصطلاح هو **"إستراتيجية التّلفظ أو بأنّه نظام مركّب من عدد من الأنظمة التّوجيهيّة والتّركيبيّة والدّلاليّة والوظيفيّة فهذا يعني أنّه يصحّ النّظر إلى الخطاب بوصفه برنامج التّلفّظ الذي نخضع لنظامه خلال عمليّة التّلفّظ، ونخرج أو نتمرد على نظامه، في الوقت نفسه، إنّه نظام القول أو الفعل(وداوفعهما) الذي يسكن وعينا، ويُكيّف سلوكنا"[3]**

ويُعرّف أيضا بأنّه**"كيان لغويّ يتعدى الجملة من الحجم، ويُلابس خصائص غير لغويّة دلاليّة وتداوليّة وسياقيّة، ويندرج في حيّز الإنجاز أكثر منه في حيّز القدرة اللّغويّة، ويُتّخذ موضوعا لدرس لسانيّ منفصل يدعى بلسانيات الخطاب أو تحليل الخطاب في مقابل لسانيات الجملة. فيدخل في الخطاب الكلام والمتكلّم وبيئة التّنزيل وسياقه وأساليب التّخاطب"[4].**

---

[1]– **لسان العرب**، مج2، ج18، (مرجع سابق)، ص 1194

[2]–Frank, M, "**Sur le concept De Discours Chez Foucault"**In, Michel, Foucault philosophe ,ed. Seuil 1989 ,p 125 بغورة، الزواوي: **الخطاب في فلسفة ميشيل فوكو**، المجلس الأعلى للثقافة، 2000، ص 90 نقلا عن

[3]– الحميري، عبد الواسع: **ما الخطاب؟ وكيف نحلله؟** المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، ط 1 ، 2009 ص11.

[4]– بودرع، عبد الرحمن: **في لسانيات النص وتحليل الخطاب(نحو قراءة لسانية في البناء النصي للقرآن الكريم)**، المؤتمر الدولي لتطوير الدراسات القرآنية، جامعة الملك سعود، 2013، ص17.

وعليه فمن التّعريفين يمكننا أن نقول إنّ الخطاب أداء، وإنتاج لفظيّ يفترض وجود مرسل(متحدّث)، ومتلقّ(سامع)، مرتبط بلحظة زمنيّة آنيّة في سياق معيّن. ويرافق هذا الخطاب أساليب تتمثّل في تأثيرات صوتية كالتّنغيم والنّبر... وتأثيرات خارجيّة نحو الحركات والإيماءات وتعبيرات الجسد من وجه، ويد. كلّ هذه التأثيرات تساهم في إيصال المعنى وتوجيهه وأكثر من هذا يساهم الخطاب في التّفاعل والإقناع والتّأثير.

وفيما يخصّ العلاقة بين الخطاب والنّصّ فكلاهما وحدة لغويّة تحمل مضمونا الهدف منها تحقيق الاتّصال، والحجم غير مشروط فيهما، ويتطلّب كلاهما توفّر المعايير النّصيّة. والقول بأنّ الخطاب مدوّنة منطوقة، والنّص مدوّنة كتابيّة كما رأينا عند أغلبية الباحثين لا يمكن الجزم فيه فالأزهر الزّناد، وهاليداي، ورقية يقرّون أنّ النّص قد يكون منطوقا أو مكتوبا. وهناك من يرى أنّ النّصّ خطابا، أو أحدهما يشمل الآخر والعكس صحيح بالنّسبة للرأيين، وباحثون آخرون يرون أنّ الخطاب هو مجموعة من المنطوقات، والمنطوق يمثّل الوحدة الكبرى فيه بمعنى أنّ هناك وحدات أخرى يتكوّن منها الخطاب تتجسّد في الإستراتيجيات التي بدورها تحوي أساليب مسّطرة للشّروع في توظيف إمكانيات الخطاب واستثمارها. أمّا نقاط الاختلاف بينهما فهي:

- ✓ الخطاب تدرسه لسانيات الخطاب، بينما النّصّ تدرسه لسانيات النّصّ. ولذا فإنّ الفرق يتّضح أكثر بإجراء موازنة مختصرة "**بين كل من علم النّصّ وتحليل الخطاب. فالأوّل يعرّف بأنّه الدّراسة اللّغويّة التي تهدف إلى الكشف عن مجموع القواعد التي تنظّم بناء مختلف النّصوص، وعن المعايير التي تميّز النّصّ عن اللّانص. كما يعرّف بأنّه العلم الذي يصف النّظام الداخلي للنّصّ وطريقة بنائه ووظيفة كلّ جزء فيه. بينما يعرّف تحليل الخطاب بأنّه دراسة النّصّ في علاقته مع ظروف إنتاجه**"[1].

[1]– **مدخل إلى علم النص ومجالات تطبيقه**(مرجع سابق)، ص73.

- ✓ الخطاب موجّه إلى متلقّ حاضر زمن الخطاب قصد إقناعه أو إبلاغه بشكل مباشر فهو مرتبط بمهارتي الاستماع والتّحدّث، بينما النّصّ موجّه إلى متلق غائب قارئ في أيّ زمن ومرتبط بمهارتي القراءة والكتابة.
- ✓ **"الخطاب أكثر تفاعلا وتأثيرا من النّصّ المكتوب المجرّد من سياقه الخارجي الذي أنتج فيه، فهو الفعل التّفاعلي مع متلقيه، واللّفظ التّفاعلي الذي تتجلّى فيه العناصر اللّغويّة والاتّصاليّة والسّياقيّة والمقاميّة. والنّصّ اللّفظ الثّابت تدوينا أو محفوظا"[1].**

إنّ هذه الموازنة بين النّصّ والخطاب لا تكاد تفصل بينهما فصلا نهائيّا في ضوء معطيات بعض الدّراسات اللّسانيّة التي لا ترى أنّ البون شاسع بينهما، ولا سيما في قضية المنطوق والمكتوب كون النّصّ قد يكون منطوقا أو مكتوبا نحو ما يرى الأزهر الزّناد، وهاليداي ورقية... وكذلك أثبتت الدّراسات أنّ النّصّ مرتبط في دراسته وتحليله بالسّياق الخارجي، وهذا ما أكدّه دي بوجراند في قوله:**"ينبغي للنّصّ أن يتّصل بموقف يكون فيه(Situation of) occurrenceتتفاعل فيه مجموعة من المرتكزات(Stratégies) والتّوقّعات(expectations) والمعارف(Knowledges). هذه البيئة الشّاسعة تسمّى سياق الموقف(Context)"**[2]. ويشير **براون** كذلك إلى**"أنّ الفكرة القائلة بإمكان تحليل سلسلة لغويّة تحليلا كاملا بدون مراعاة للسّياق قد أصبحت في السّنين الأخيرة محلّ شكّ كبير"**[3]، فهما يؤكّدان على أنّ النّصّ مرتبط في دراسته بالسّياق مثل الخطاب، ممّا يؤكّد على أنّ الخطاب والنّصّ لهما علاقة ببعضهما البعض. كما تنفي كذلك هذه الدّراسة أنّ الخطاب هو النّصّ مضاف إليه ظروف الإنتاج وتشكّل هذه الفكرة حجّة الأغلبيّة في التّفريق بين الخطاب والنّصّ.

---

[1]– عكاشة، محمود: **لغة الخطاب السياسي(دراسة لغوية تطبيقية في ضوء نظرية الاتصال)**، دار النشر للجامعات، مصر، ط 1، 2005، ص15.

[2]– **النص والخطاب والإجراء**(مرجع سابق)، ص91.

[3]–ج. ب براون و ج. يول: **تحليل الخطاب**، تر: الزليطني، محمد لطفي، منير التريكي، جامعة الملك سعود، د ط، 1997 ص32.

ويذهب الصبيحي إلى أنّنا"**مهما سلمنا بوجود فرق بين النّصّ والخطاب، فإنّ هذا الفرق لا يكاد أن يتلاشى على مستوى التّحليل والدّراسة. ولا أدلّ على ذلك من أنّ كلّا من علماء النّصّ وأصحاب تحليل الخطاب يجمعون على أنّ دراسة النّصّ وتحليله يجب أن تشتمل البنية النّصيّة وسياقها معا**"[1].

ومن الدّلالتين اللّغويّة والاصطلاحيّة للخطاب والنّصّ نستنتج أنّ الخطاب قوامه اللّغة المنطوقة فهو نصّ منطوق، أمّا النّصّ فقوامه اللّغة المكتوبة وهو نصّ مكتوب، والنّقاط المشتركة بينهما هي:

- ✓ لهما هدف واحد وهو إحداث التّواصل.
- ✓ البنية اللّغويّة: وهذا يعني أنّهما يخضعان لنفس آليات وإجراءات التّحليل والدّراسة.
- ✓ المنطوق والمكتوب كلاهما له ظروف إنتاج، وسياق.
- ✓ المنطوق والمكتوب كلاهما يعتمد على التّفكير والعمليات العقليّة، ولكن استثمارها بشكل أفضل هو في المكتوب، لأنّ للمنتج الوقت الكافي للتّفكير، وإعادة الصّياغة.

وإذا ما قارنا بين النّصوص المنطوقة والنّصوص المكتوبة من حيث الشّكل، فسوف نجد أنّ النّوع الثّاني"**يسعى فيه الكاتب إلى الاستفادة من الإمكانات الكتابيّة المتاحة، وهذا التّوظيف يعدّ جزءا لا يتجزّأ من النّصّ**"[2]. وفضلا عن نوع الخطّ، واحترام علامات التّرقيم، نجد أنّ من أهمّ هذه الإمكانات قواعد الإملاء، حيث إنّ رسم الكلمات رسما صحيحا يجعلنا ندرك المقاصد والأغراض من النّصّ المكتوب. بينما في النّوع الأوّل الشّكل غير ظاهر تنوب عنه أدوات أخرى، كأن نعبّر عن علامة الاستفهام بنبرة، أو نغمة صوت مميّزة.

1-4 - مفهوم النّصّ من النّاحيّة البيداغوجيّة:

[1] - **مدخل إلى علم النص ومجالات تطبيقه**(مرجع سابق)، ص76.

[2] - **تحليل الخطاب**(مرجع سابق)، ص9.

النّصّ هو المادة المشتركة بين جميع العلوم التي يبنى عليها البحث، والفهم والتّحليل والتّفسير، لكن وجهة النّظر إلى هذه المادة تختلف اختلاف تحليلها وتفسيرها وآليات إنتاجها. ولمّا كان النّصّ وعاء يحمل المعرفة بكلّ أنواعها، كما أنّه وعاء التراث اللّغوي، وما يحمله من حضارة وثقافة، ومن خلاله نتعرّف على ماضينا وحاضرنا. وبه تتواصل الأجيال من خلال التّعبير عمّا حولها في قالب نصّي مادته اللّغة، وجب أن تعطيّه المنظومة التّربويّة الحظّ الأوفر في العمليّة التّعليميّة، وبالفعل فمع الإصلاحات التّربويّة تمّ الانفتاح على الدّرس اللّساني الحديث، ولا سيما اللّسانيات النّصيّة، فقد مكّنت للنّصّ من الحضور بقوة، واعتبرته وحدة أساسيّة لتدريس فروع اللّغة العربيّة قراءة، وقواعد لغويّة، وإنتاجا بشكل تكاملي لا تجزيئي، إذ بيّن أنّ اللّغة وحدة متماسكة.

إذا كان مجال البحث اللّساني عامّة يرتكز على اللّغة والنّصّ، فكذلك مجال العمليّة التّعليميّة يعتمد عليهما(اللّغة والنّصّ)، أو يتوسّل اللّغة أداة لدراسة النّصوص فهما وتحليلا وتركيبا أي تلقيّا وإنتاجا. فالمتعلّم يكتسب اللّغة ويتعلّمها، ويطوّرها داخل القسم من خلال تلقي النّصوص وإنتاجها. وإذا ما نظرنا من هذه الزّاوية وجدنا أنّ النّصّ هو قطب الرحى في المقاربات الحديثة في تعليميّة اللّغات عامّة، وتعليميّة اللّغة العربيّة خاصة.

والنّصّ من النّاحية البيداغوجيّة لا يَحيد عن النّصّ من النّاحية اللّسانيّة، فكلاهما يقوم على اللّغة، ومبدأ تحقيق التّواصل، إلاّ أنّ التّعليمي يضع معايير لاختيار النّصوص، لأنّها موجّهة لفئة معيّنة. وهذا النّصّ الذي نتحدّث عنه من النّاحية التّعليميّة يُطلق عليه اسم النّص التّعليمي أو المدرسي الذي يرتكز عليه الكتاب المدرسي، فيقرؤه المتعلّم ويحلّله، ولا نظنّ أنّ النّصّ الذي ينتجه المتعلّم يخرج عن المعايير التي وجدها في النّصّ التّعليمي، إلّا حالات نادرة تدخل في إطار عمليات الإبداع التي تغذّيها مطالعة نصوص أخرى في مصادر أخرى(حفظ القرآن، كتب المطالعة الحرة مثل: القصص والروايات والمجلات...)

وبناء على ما سبق ذكره، فإن النّصّ من النّاحيّة البيداغوجيّة يدعى النّصّ التّعليمي الذي هو **"وحدة تعليميّة تمثّل محورا تلتقي فيه المعارف اللّغويّة المتعلّقة بالنّحو والصرف والعروض والبلاغة وعلوم أخرى كعلم النّفس والاجتماع والتّاريخ، بالإضافة إلى المعطيات المعرفيّة المتميّزة التي صارت تقدّمها علوم اللّسان في دراسة النّصوص وما في ذلك من فائدة جليلة تعود بالنّفع على العمليّة التّعليميّة"**[1]، فالنّصّ التّعليمي هو أداء إجرائيّ ومقصد تعلّميّ، وهو مصدر لغة المتعلّم به يكتسب جزءا من كفاءته اللّغويّة، وهو أحد البيداغوجيات المعتمدة في تحقيق الكفاءات أهمّها كفاءتي التّلقي والإنتاج، وتحقيق اكتساب مهارات اللّغة الأربعة(الاستماع، القراءة، التّحدّث، الكتابة). فالنّصّ هو الإطار العامّ لإكساب المتعلّمين مختلف المهارات اللّغويّة من جهة، ومن جهة أخرى هو الهدف من تبني المقاربة النّصيّة في تعليم اللّغة العربيّة من خلال تحصيل كفاءة إنتاجه. ومن باب اختزال التّعريف يمكن القول إنّ النّصّ التّعليمي هو وحدة لسانيّة وغير لسانيّة(معرفيّة، اجتماعيّة، ثقافيّة).

2- مفهوم إنتاج النّصّ المكتوب(Production de texte écrit):

2-1- مفهوم الإنتاج(Production) :

ورد الإنتاج في لسان العرب في مادة (ن ت ج):**"النِّتاج: اسم يجمع وضع جميع البهائم قال بعضهم: هو في الناقة والفرس، وهو فيما سوى ذلك نَتْج، والأوّل أصح وقيل: النِّتاج في جميع الدواب، والوِلاد في الغنم، إذا ولى الرجل الناقة ماخِضا، ونتاجها حتى تضع ، قيل: نَتجَها نتْجا. يقال نَتجْتُ الناقة أَنتِجُها إذا وليت نتاجها، فأنا ناتج، وهي منتوجة () قال الليث: لا يقال نتجت الشاة إلا أن يكون إنسان يلى نتاجها، ولكن يقال: نُتِج القوم إذا وضعت إبلهم وشاؤهم، قال: ومنهم من يقول: أنتجت الناقة إذا وضعت..."**[2]

---

[1]- **تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق**(مرجع سابق)، ص129.

[2]- **لسان العرب** ، مج6، ج55،(مرجع سابق)، ص4334.

وجاء في أساس البلاغة في باب النون:"**نتج: نُتِجتْ الناقة وهي منتوجة، وأنتجت فهي مُنتجة إذا وضعت، ونوق مناتيج، ونتجها صاحبها وأنتجها: وليها حتى وضعت فهو ناتج ومنتج... وهذا وقت نتجها ونتاجها أي وضعها، وفرس نتوج ومُنتج، وكذلك كلّ حافر إذا دنا نتاجها وعظُم بطنها، وقد نتجت وأنتجت: حملت... وتناجت الإبل وانتتجت: توالدت...**"[1]

وإذا ما دقّقنا في الدّلالتين المعجميتين ندرك أنّ الإنتاج الذي هو من الجذر(نتج):

- ✓ يدلّ على الولادة والتّوالد، والزّيادة.
- ✓ يتمّ بفعل فاعل.
- ✓ يدل على بذل الجهد والمعاناة.

أمّا من النّاحيّة الاصطلاحيّة فيستخدم هذا المصطلح في الأصل في المجال الصّناعي والزّراعي، والكهربائي كأن تقول الإنتاج الصّناعي، الإنتاج الزّراعي... فعرّف بأنّه"**خطوة رئيسيّة في سلسلة من العمليات الاقتصاديّة التي تقدّم البضائع والخدمات للجمهور. وتشمل الخطوات الرئيسيّة الأخرى: التوزيع ثمّ الاستهلاك**"[2]... ولكنّ توسّع استخدامه استعارة في العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة فأصبح يُقال:الإنتاج الأدبي، الإنتاج المسرحي، الإنتاج السّنيمائي، إنتاج الفكر، إنتاج النّصّ. وعليه فكلمة الإنتاج منفردة لا يمكن أن نحدّد دلالاتها الاصطلاحيّة.

2-2- مفهوم إنتاج النّصّ المكتوب في تعليميّة اللّغة العربيّة:

يرتبط إنتاج النّصّ في النّظريات اللّسانيّة الحديثة التي تهتمّ بتحليل النّصوص وتفسيرها بمفهوم الملكة النّصيّة[3] التي تقوم أساسا على كفاءتي التّلقي والإنتاج. وهذه أهمّ فرضيات اللّسانيات النّصيّة. "**فالمتكلّم الذي ينتج نصّا إنّه ينجز نشاطا لغويّا يتعلّق بنشاط واع موجه**

---

[1]- **أساس البلاغة**(ج 2)(مرجع سابق)، ص246.

[2]- مؤسسة أعمال الموسوعة للنشر والتوزيع: **الموسوعة العربية العالمية**، المملكة العربية السعودية، الرياض، ط2، 1999 مج3، ص144.

[3]- ينظر: خليفة، الميساوي: **المصطلح اللساني وتأسيس المفهوم**، دار الأمان، الرباط، ط1، 2013، ص191.

حسب الإرادة"[1]، يبني من خلاله إنجازا هامّا، ويحقّق أهدافا، ويخدم أغراضا اجتماعيّة، حيث إنّ النّشاط اللّغوي نشاط تفاعلي تعاوني يُعنى أساسا بالعلاقات الاجتماعيّة، والرّوابط الشّخصيّة والاجتماعيّة الموجودة داخل تلك العلاقات، ولا يتمّ هذا النّشاط بمعزل عن النّشاط الذّهني.

إذًا، يهدف منتج النّصّ إلى تحقيق قصد أو هدف اجتماعيّ، يتجسّد من خلال معلومة عن المحيط أومن خلال الوعي بإحدى الحاجات. فقد يكون الإنتاج لغرض تبليغ سامع معلومة معيّنة، أو الحصول عليها منه، أو لغرض التّشجيع والتّحفيز أو الإقناع، أو ليبعث في المتلقي أحاسيس، أو لإظهار ردّ فعل، أو لنهي أو إقناع أو توجيه... ويمكن استنباط ثلاث صفات أساسيّة لتوصيف إنتاج النّصوص[2]:

- ✓ يعدّ إنتاج النّصّ نشاطا لغويّا، يخدم أهدافا اجتماعيّة، ويكون ذلك مرتبطا عادة بسياقات نشاط معقّدة.
- ✓ إنتاج النّصّ نشاط واع وخلاق، يحتوي على التّطوير المباشر لأصناف الحدث واختيار الوسائل المناسبة لتحقيقها.
- ✓ إنتاج النّصّ يكون دائما نشاطا مقصودا، ينفذه المتكلّم وفقا للشّروط الملائمة التي ينتج النّصّ ضمن حدودها، ويحاول أن يفهمه السّامع من خلال الأقوال اللّغويّة.
- ✓ يعدّ إنتاج النّصّ دائما نشاط تفاعل مرتبطا بالشّريك، ويكون دائما بشكل نسبيّ من شركاء الاتّصال الذين يتعلّق بهم النّشاط اللّغوي لمنتج النّصّ بدرجات متفاوتة.

وما يمكنه استخلاصه أن إنتاج النّصّ نشاط لغويّ يستدعي اختيار اللّغة التي تتناسب اجتماعيّا وموقفيّا مع سياق الحدث، وبهذا يكون المنتج قد حقّق جوانب جوهريّة في إنتاج نصّه أوّلها القصد، كتبليغ متلقّ، أو إقناعه، أو حصول فائدة مرجوة منه. وثانيها التّفاعل المبني على أساس العلاقة بين المرسل والمرسل إليه، وعلى مراعاة المرسل للمقام والسّياق، لأنّه من شروط

[1]– هاينه من، فولفجانج وفيهفيجر، ديتر: **مدخل إلى علم اللغة النصي**، تر: فالج بن شبيب العجمي، الرياض، 1991 ص117.

[2]– ينظر: المرجع نفسه، ص 118.

الإنتاج والذي يميّزه عن التّعبير هو تفاعل المنتج مع المتلقي من خلال مشاركة الثّاني في إيجاد النّصّ وتحديد وجاهته من جهة، ومن جهة أخرى تفاعل المتلقي مع النّصّ فهو لا يستقبله خالٍ من المعرفة، وإنّما يستقبله في ضوء ما يخزّن في الذّهن من خلفيات ومعارف تمكّنه من فهم النّصّ وتأويله وحتى نقده. وثالث الجوانب تحديد الهدف الاجتماعي، فالإنتاج وراءه هدف يتحقّق، يتطلّب تصوّرات عنه يخطّط لها، وهنا تتجلّى العمليات الذّهنيّة في عمليّة إنتاج النّصوص.

وبناء على ما سبق فإنّ إنتاج النّصّ"**يمكن تعريفه في إطار علم النّفس المعرفي على أنّه نشاط عقليّ معقّد يفترض تنفيذ مجموعة من المعرفة اللّغويّة وعمليات عقليّة مختلفة، وقد تمّ تطوير العديد من النّماذج بهدف إضفاء الطّابع الرّسمي على هذه المعرفة والعمليات، وغالبا ما يعالج كلّ نموذج جوانب أو مكوّنات مختلفة لكتابة النّصّ**"[1].

وإذا كانت المقاربات التّعليميّة الحديثة تستثمر معطيات الدّرس اللّساني الحديث، ونخصّ بالذّكر اللّسانيات النّصيّة واللّسانيات الاجتماعيّة منه، وتستفيد كذلك من علم النّفس المعرفي وعلم اللّغة العرفاني، فقد أصبح لمصطلح إنتاج النّصّ بنوعيه منطوقا أو مكتوبا حظّا وافرا في تعليميّة اللّغة العربيّة في ضوء إصلاحات الجيل الثّاني، ويكون التّعبير بهذا قد أخذ منحًى آخر أكثر جديّة، وتنظيما حيث إنّ الإنتاج "**يقتضي انتقاءً وتركيبا، وهدما وبناءً، كما أنّ عمليّة فهمه تحكمها الآليات نفسها، ذلك أنّ خزّان الذّاكرة يمدّ المرسل بفيض غزير من الأطر للتّعبير عن موقف ما، ولكنّه يختار منه ما يلائم المتلقي ويناسب مقتضيات الأحوال. كما أنّه يصنع نفس الصّنيع مع المتلقي ولكنّه ينظّم عمليتي: الاسترداد والاستدلال بحسب مقتضيات النّصّ إن كفت وإن لم تكف فلتعزّز بالمقتضيات الخارجيّة(السّياق الخارجي)**"[2]. ممّا يدلّ على أنّ الإنتاج عمليّة معقّدة تتطلّب إستراتيجيات وآليات معقّدة كذلك، فضلا عن كونه نشاطا بنائيّا

[1] - Voir :Alamargot, D et Chanquoy, L, " **Les modèles de rédaction de textes",**In M. Fayol(Ed.),La Production du langage. Encyclopédie des Sciences cognitives, Vol .X. Paris:Hermes, 2002, p. 45

[2]– مفتاح، محمد: **دينامية النص (تنظير وإنجاز)**، المركز الثقافي العربي، ط 2، 1990، ص28.

خلاّقا يحتاج ضبطه إلى معرفة مكتسبة وخبرات اجتماعيّة. وتتحكّم فيه عمليات لغويّة ونفسيّة واجتماعيّة ومعرفيّة، كما يشمل جوانب جوهريّة هي القصد والتّفاعل، وتحديد الهدف الاجتماعي.

وفي ضوء ما سبق نستنتج أنّ تبنّي مصطلح الإنتاج- في السّنوات الأخيرة في حقل تعليميّة اللّغة العربيّة في المدرسة الجزائريّة في إطار الإصلاحات التّربويّة الجديدة(مناهج الجيل الثّاني)-عوض التّعبير، لم يكن اعتباطيّا، وإنّما دعت إليه عدّة مبرّرات كما رأينا، ظهرت على المستويين النّظري، والتّطبيقي الإجرائي، وهي مبرّرات منطقيّة منهجيّة مؤسّس لها علميّا وتعليميّا.

وقد وُظّف مصطلح الإنتاج في الوثائق التّربويّة مقرونا بالنّصّ فاستخدمت إنتاج النّصّ المكتوب، أو النّصّ المنطوق عوض التّعبير الكتابي أو التّعبير الشّفاهي.

ولئن تدبّرنا المصطلحين الإنتاج والتّعبير وجدنا بينهما فروقات جوهريّة من حيث الدّلالتين اللّغويّة والاصطلاحيّة. ذلك أنّ التّعبير في اللّغة من مادة (ع ب ر)"**عبر الرؤيا عبرا وعبارة وعبّرها: فسّرها وأخبر بما يؤول إليه أمرها( ) وعبّر عمّا في نفسه: أعرب وبيّن. وعبّر عنه غيره. عيسى فأعرب عنه غيره والاسم العبرة والعبارة والعَبارة وعبر عن فلان تكلّم عنه واللّسان يُعبّر عمّا في الضّمير**"[1]

وعليه فالتّعبير يعني الإخبار والإبانة والتّوضيح، والإفصاح عمّا في النّفس بحرية، والتّعبير يكون مسبوقا بمادة معيّنة فلا يحتاج إلى آليات معقدّة، ولا إلى إستراتيجيات، والمعبِّر(المرسل) لا يراعي حال المتلقي(المرسل إليه). أمّا الإنتاج فدلالته أعمق تعني الولادة والتّوليد وفيه عناصر أخرى مشاركة في حدث الولادة، زد على ذلك وجود المشقّة، ونشير إلى أنّ التّوليد ما هو إلّا مرحلة من مراحل عمليّة التّخطيط للإنتاج إذا ما تقصينا نماذج إنتاج النّصوص وعملياتها عند الباحثين، ولذا فالتّوليد يعدّ جزءا من الإنتاج.

[1]- **لسان العرب**، مج4، ج36،(مرجع سابق)، ص2782.

ولئن سلّمنا بهذه الدّلالات المعجميّة والاصطلاحيّة استنتجنا أنّ الإنتاج يستند إلى تمثيلات ذهنيّة عاليّة، وآليات تخطيط أعقد ممّا هي عليه في التّعبير مهما كان نوعه، حيث يُفترض سَيْكولوجيًا أنّ جميع أنظمة الإدراك من معرفيّة، ووجدانيّة وحسيّة يتمّ استثمارها في تعلّم اللّغة ويُفترض كذلك إيديولوجيا أنّ اقتران الكتابة بإجراءات بيداغوجيّة لا تراعي الفروق الفرديّة بين المتلقين– المنتجين باعتبار التّعليم وسيلة إخباريّة وقناة لنقل محتوى ثابت يحافظ على استمرار الثّقافة والعلاقات الاجتماعيّة السائدة، ومن ثمّة فهو يعني أنّ الذات تستقبل المعرفة لأجل بناء معرفة بديلة وإحداث تغيير في العلاقات الاجتماعيّة سيرا نحو الأفضل[1]، ولعلّ أهمّ فرق بينهما هو أنّ الإنتاج مرتبط أشدّ الارتباط بالنّصّ، وعلاقته به وطيدة فقد رأينا في جلّ تعريفات النّصّ أنّه إنتاج. وعليه فالإنتاج مصطلح لسانيّ نصيّ على خلاف التّعبير الذي ترتبط به الكتابة.

ومن ناحية أخرى، يمكننا أن نطرح السّؤال التّالي: ما العلاقة أو ما الفرق بين إنتاج النّصّ المكتوب والكتابة؟

من البديهي أن نطرح هذا السّؤال، ومن الصّعوبة الإجابة عنه في ضوء التّداخل الظّاهري الموجود بين المصطلحين، ولنحدّد العلاقة بينهما يجب أن نقف على تعريفهما، وبما أنّنا قد فصّلنا في مفهوم إنتاج النّصّ المكتوب سابقا، فسنعرض مفهوم الكتابة.

عُرّفت مهارة الكتابة عدّة تعريفات متباينة تباين النّظرة إليها، فهناك من يقصرها على تهجئة الكلمات وكتابتها إملائيّا، وهناك من ينظر إليها بأنّها الكتابة بخطّ جميل وفقا لقواعد الخطّ العربيّة استنادا إلى التّعريف اللّغوي، وهناك من يعرّفها بأنّها الكتابة في موضوع ما أو التّعبير عن النّفس، وهناك من يتوسّع في نظرته للكتابة، بحيث يجعلها تشمل جميع الأمور السّابقة[2]

[1]– ينظر: البرهمي، محمد: **ديداكتيك النصوص القرائية بالسلك الثانوي(النظرية والتطبيق)**، دار الثقافة، الدار البيضاء، ط 1 1998، ص61.

[2]– ينظر: عمران، أحمد علي: **إستراتيجيات تنمية المهارات اللغوية الأربعة لدى المتعلم(دراسة وصفية)**، مجلة جامعة المدينة العالمية(مجمع)، ع8، 2016،ص338.

هذا من جهة، ومن جهة أخرى–وهي الأكثر تأثيرا– تطوّر الدّراسات اللّغويّة، وبالتّالي تغيّر النّظرة إليها، وفيما يلي نذكر بعضها، وقبلها نحدّد دلالتها لغويّا:

ورد في لسان العرب في مادة كتب:"**الكتاب معروف، والجمع كُتُب وكُتْبٌ. كَتَب الشيء يكتُبه كَتبا وكِتابا وكِتابة وكتَّبه: خطَّه... ورجل كاتب، والجمع كتُّاب وكَتَبة، وحرفته الكِتابة والكُتّاب: الكَتَبة. ابن الأعرابي: الكاتب عندهم العالم. قال الله تعالى:﴿ أَمْ عِندَهُمُ الْغَيْبُ فَهُمْ يَكْتُبُونَ﴾ وفي كتابه–صلى الله عليه وسلم– إلى أهل اليمن: قد بعثت إليكم كاتبا من أصحابي، أراد عالما، سمي به لأنّ الغالب على من كان يعرف الكتابة، أن عنده العلم والمعرفة، وكان الكاتب عندهم عزيزا وفيهم قليلا... والكِتاب: الفرض والحكم والقدر... والكَتْب: الجمع... والكَتيبة: ما جُمع فلم ينتشر... والكَتيبة: القطعة العظيمة من الجيش**"[1].

من الدّلالة اللّغويّة نستنتج أنّ مفهوم الكتابة ينطوي على معاني الخطّ، والعالِم، وحامل العلم والمعرفة، والجمع والضمّ، والقطعة.

أمّا عند الباحثين فهي:

- ✓ "**تعبير عن اللّغة المحكية(الكلام) بوساطة إشارات خطيّة(مكتوبة)، فالكتابة هي نظام سيميائيّ مرئيّ ودلاليّ يبدي فونيمات، ومقاطع تعمل عامة كدالات عن الوحدات المطابقة في اللّغة المحكيّة**"[2].
- ✓ "**محاولة التّعبير عن اللّغة المنطوقة**"[3].
- ✓ "**عمليّة يقوم بها الفرد بتحويل الرّموز من خطاب شفويّ إلى نصّ مطبوع. إنّها تركيب للرّموز بهدف توصيل رسالة إلى قارئ يبعد عن الكاتب مكانا وزمانا**"[4].

---

[1]– **لسان العرب**، مج5، ج46،(مرجع سابق)، ص ص 3816،3817.

[2]– بوقرة، نعمان: **المصطلحات الأساسية في لسانيات النص وتحليل الخطاب(دراسة معجمية)**، عمان، الأردن، جدارا للكتاب العالمي، ط1، 2009، ص15.

[3]– حجازي، محمود فهمي: **مدخل إلى علم اللغة**، دار قباء، القاهرة، د ط، د ت، ص29.

[4]– طعيمة، رشدي أحمد: **المهارات اللغوية: مستوياتها، تدريسها، صعوباتها**، دار الفكر العربي، القاهرة،ط1، 2004، ص18

- ✓ **"الكتابة هي حروف أو رموز مرسومة تصوّر ألفاظا دالة على المعاني التي قصدها الكاتب من النّصّ المكتوب"[1].**
- ✓ **الكتابة"أبرز الوسائل والطّرق التي يستخدمها الإنسان في نقل مل يدور في ذهنه من فكر ومعان، فيسعى إلى ترجمتها من خلال الرّموز المكتوبة بحيث يتمكّن من نقلها إلى الآخرين، محقّقا بذلك التّفاعل والتّواصل والمشاركة مع الآخرين"[2].**
- ✓ **"الكتابة عمليّة ذهنيّة مركّبة تستثير إمكانات الفرد الحسيّة والمعنويّة، وتخلق مجالات من التّواصل النّشط بين منشئ النّصّ ومتلقيه، ولذا فمن المبادئ الأساسيّة التي تحكم عمليّة التّواصل بين الناس الفكر الكامن وراء الألفاظ، واللّغة التي تنقل بها اللّغة للآخرين"[3].**
- ✓ الكتابة من بين أكثر النّشاطات الإنسانيّة الذّهنيّة تعقيدا، وبشكل أساسي هي نمط من حلّ المشكلات، لأنّ الكاتب يجب أن ينتج وينظّم مجموعة من الأفكار على الورق وذلك عن طريق اختيار عدد من المفاهيم والعلاقات من خلال مجموعة واسعة من المعرفة وترتيبها بما يتلاءم مع معارف القارئ وحاجاته من جهة، ومع قيود الكتابة الرّسمية. وهكذا فإنّ الكتابة مهارة معقّدة لا يمكن إتقانها بسهولة، وتتطلّب أشياء كثيرة لتحقيقها من الجهد والعمل الجاد وتطوّر المهارات وسنوات من الممارسة[4].
- ✓ **"الكتابة نشاط معرفيّ مركّب بغضّ النّظر عن ترتيب مستويات التّفكير في هذا النّشاط. وينبغي على الكتاب أثناء كتاباتهم أن يطرحوا على نحو متأن سؤالين أساسيين: ماذا**

---

[1]– عطية، محسن علي: **الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية**، دار الشروق، عمان، الأردن، ط1، 2006، ص213.

[2]– خصاونة، رعد مصطفى: **أسس تعليم الكتابة الإبداعية**، عالم الكتب الحديث إربد، الأردن، ط1، 2008، ص4

[3]– عبد العال أحمد، مصطفى: **تأملات تربوية في تعليم التفكير واللغة(من أذهان المنظرين إلى استجابات المتعلمين)**، دار الكتاب التربوي،2012، ص 50.

[4]–Albertson, R. et Billingsley, F,**"Using Strategy instruction and self-Regulation to improve Gifted Students Creative Writing",** Journal of Secondary Gifted Education, V.12, winter 2001,p90 نقلا عن **أسس تعليم الكتابة الإبداعية**(مرجع سابق)، ص 5.

علي أن أقول؟ والثّاني: كيف أصوغ أفكاري كتابة؟ والإجابة عن هذين السّؤالين في الكتابة تتطلّب استخدام جميع مستويات التّفكير"[1].

- ✓ **"الكتابة عمليّة معرفيّة معقدة فإنّها تشغل الذّاكرة العاملة للكاتب التي تتضمّن المعرفة اللّغويّة والمرجعيّة، وأيضا المعرفة الإستراتيجيّة المسترجعة من الذّاكرة طويلة المدى لإنتاج خطاب ذات بنية منظمة"[2].**

يتبيّن من التّعريفات السّابقة أنّ ثمّة منظورين للكتابة منظور سّلوكي يعدّ الكتابة منتجا نهائيّا لا يتطلّب مراحل ولا عمليات، فالمعلّم يحدّد الموضوع المراد الكتابة عنه، ثمّ ينتظر استجابات المتعلّمين، وفي إطاره تعني الكتابة تدوين للّغة المنطوقة لتصبح قابلة للقراءة، ويشير كذلك إلى الجانب الآلي للكتابة المتمثّل في رسم الحروف التي تطابق الصوت المسموع. ومنظور بنائيّ يعدّ الكتابة عمليّة نشطة تتطلّب عمليات عديدة (التّخطيط والكتابة الأوليّة والتّنقيح والكتابة النّهائيّة)[3].

ونستنتج أنّ الكتابة هي"**ترميز للكلام**"[4] باعتبار ترجمة اللّغة المنطوقة، والأفكار إلى رموز لغويّة، أو هي فنّ اتّصالي يسعى إلى تحقيق التّواصل بين الأفراد، أو هي"**صناعة تحتاج إلى الدربة والممارسة**"[5]، أو هي عمليّة عقليّة تحتاج إلى التّخطيط والصياغة والمعالجة ، أو منتج نهائي باعتبارها"**منتجا عقليّا تجسّد في صورة ما يخطّه البنان وفق رموز الكتابة وأعرافها ففي هذا المنحى يكون التّركيز على قدرة الكاتب انتقاء الألفاظ، وصياغة الجملة وكتابة الفقرة**

---

[1]– **تأملات تربوية في تعليم التفكير واللغة**(مرجع سابق)، ص55.

[2]-Gharahbeigi , L. et Reza Ghasmardi ,M. et Reza Shairi .H,**"Stratégie Didactique en Production Ecrite et le Fonctionnement de la Mémoire de Travail chez les Adultes"**, Recherches en Langue et Littérature Françaises, Vol. 14, No 26, Automne & hiver, pp. 104-119,2020,p.108.,DOI:10.22034/rllfut.2019.8926

[3]– ينظر: حرب، ماجد وصفي: **تعلم اللغة العربية وتعليمها مقاربات لغوية وتربوية**، دار وجوه، المملكة العربية السعودية الرياض، ط1، 2019، ص32.

[4]– نجم الدين، مبارك حسين، حربية محمد أحمد عثمان: **مهارة الكتابة وتطبيقاتها**، مجلة العلوم والبحوث الإسلامية، ع6 2013، ص4.

[5]– المرجع نفسه، ص4.

الدالـة علـى الفكـرة المقصـودة، وهـذا يكـون بنـاء علـى معرفـة الكاتـب بـالرّمز الكتـابي المقابـل للمدلولات"[1].

وبناء على ما سبق فإنّ الكتابة تعدّ إنتاجا نصيّا مكتوبا كونها تجمع بين التّعاريف التّاليّة:

- ✓ عملية عقليّة: تحتاج إلى التّخطيط والصياغة والمعالجة.
- ✓ منتج نهائي يظهر في عمل مكتوب دون تخطيط مسبق.
- ✓ صـناعة: أي"**تحكمهـا قواعـد وضـوابط وأعـراف"[2]**، ويـوحي هـذا أنّهـا تتكـوّن مـن منـتج ووسـائل تسـتعمل أثنـاء بنـاء النّصّ مـن ألفـاظ دالـة علـى أفكـار(معجم مناسـب)، وهجـاء وعلامـات تـرقيم، وقواعـد لغـة(من إمـلاء وصـرف ونحـو)، ومنهجيّة(مقدّمـة وعـرض وخاتمة)، ومعايير اتّساق وانسجام.
- ✓ فن اتصـالي: يتطلّب منتجـا، ومتلقيّا بينهما علاقة شراكة فـي بناء النّصّ، ورسالة(النّصّ المنتج).

وتتطلّب الكتابة باعتبارها تجمع بين كلّ التّعاريف(إنتاج نصّي مكتوب)المهارات التالية[3]:

- ✓ **مهارات تنظيميّة ترتبط بكلّ من المقدّمة والعرض والخاتمة.**
- ✓ **مهارات ترتبط بالتّفكير، والرّبط، والاستدعاء.**
- ✓ **مهارات تتعلّق باستخدام الجمل، والألفاظ، والعبارات، والفقرات، وجمال الأسلوب ودقّته.**
- ✓ **مهـارات صـوريّة تـرتبط بالتّقنيـات الشّـكليّة للكتابـة كمراعـاة الهـوامش والمسـافات بـين الكلمات والسطور.**
- ✓ **مهارات خاصّة بقواعد الإملاء والخطّ.**

---

[1]– **مهارة الكتابة وتطبيقاتها**، ص4.

[2]– المرجع نفسه، ص6.

[3]– نفسه، ص6.

- ✓ **مهارات ذات صلة بتأليف الجمل وربطها وصحة التّراكيب، وهي ترتبط بقواعد الصّرف والنّحو وموجّهات البلاغة، وهذه المهارات تعبّر عن المعايير النّصيّة.**

وخلاصة القول في العلاقة بين إنتاج النّصّ المكتوب والكتابة أنّه إذا ما اتّصفت بجملة من الخصائص هي: التّخطيط، وتوليد الأفكار، مراعاة أحوال المتلقّين، و"**صحة اللّغة وسلامة التّعبير، التّرابط والتّجانس(الاتّساق والانسجام)، حسن التّنظيم والتّقسيم، الجمع بين المتعة والفائدة، الإقناع والتّأثير، التّجربة الإنسانيّة(تضمين الكاتب المكتوب رأيه ولمساته الشّخصيّة)، استخدام علامات الترقيم**"[1]، وبُذل فيها جهد، وعناء عدّت إنتاجا نصيّا مكتوبا، وإذا ما توفّرت هذه الشّروط تكون الكتابة جزءا منه.

وقد وُظّف مصطلح الإنتاج في حقل التّعليميّة مقرونا بالكتابة فيقال الإنتاج الكتابي، أو الإنتاج المكتوب تارة، وتارة أخرى إنتاج نصّ مكتوب، فالأوّل يقصد به عند التّعليميّين"**القدرة على الاستعمال الكتابي للّغة(في حدود المفردات والتّراكيب الملائمة للمرحلة العمريّة) بشكل سليم، وبأسلوب واضح ومتسلسل ومنطقيّ، يستوفي الأهداف الوظيفيّة أو الإبداعيّة للكتابة ويعدّ حصيلة لما اكتسبه المتعلّم أثناء حصص الاستماع والتّعبير الشفهي والقراءة ودروس اللّغة، ومن خلاله يتمكّن المتعلّمون من كتابة نصوص لعدّة أغراض، لشرح فكرة محدّدة، أو لعرض معلومات حول موضوع معيّن، أو للدّفاع عن رأي، أو لإقناع الآخرين بحجج وآراء مختلفة حول موضوع أو قصة، أو للإخبار أو للإرشاد وما إلى ذلك**"[2]. ومنه فالإنتاج الكتابي نشاط متعمّد وهادف وتواصلي. وفي تعريف آخر"**هو عملية تتكوّن من عدّة مراحل: تصوّر الأفكار، وتحديد الموضوع من خلال تنظيم الأفكار عن طريق الرّسم التّخطيطي، والكتابة والمراجعة، والمشاركة، والنشر. وهو يدّعي أنّ الأنشطة العقليّة المختلفة، التي تسمّى أيضًا عمليات التّحرير، يتمّ حشدها في فعل الكتابة: التّخطيط ، والنّصّ، والمراجعة**"[3]

---

[1]– النجار، فخري خليل: **الأسس الفنيّة للكتابة والتّعبير**، دار صفاء، عمان، ط1، 2011، ص131.

[2]– التومي، عبد الرحمان: **الجامع في ديداكتيك اللغة العربية(مفاهيم ومقاربات بيداغوجية)**، الرباط، مطبعة المعارف الجديدة ط 1، 2015، ص166.

[3] - Ziouani, F, **" Enseignement du français langue étrangère en contexte universitaire : divergences entre L1 et L2 – réflexion et méthodes**" , MÉTHODAL OpenLab,N4 ,2020,p. 68.

وممّا سبق نستنتج أنّ الإنتاج الكتابي(production écrite)هو نفسه إنتاج النّصّ المكتوب وأنّ الثّاني يستند إلى معرفة متنوّعة تنشّط وتتفاعل، فتحوّل بها التّصوّرات الذّهنيّة إلى بنية تتضافر فيها العمليات اللّغويّة، والاجتماعيّة، والنّفسيّة، والمعرفيّة لتشكّل نصّا متّسقا منسجما قائما على قواعد تركيبيّة، ودلاليّة، وتداوليّة. وعليه فالمنتج يستخدم ثلاثة أنساق من العلم في عمليّة إنتاج النّص(نوردها بالتّفصيل لاحقا).

هذا. ما اهتمّت به تعليميّة اللّغة العربيّة بعد الإصلاحات التّربويّة(مناهج الجيل الثّاني)، ورُكّز فيها على إنتاج نصوص ذات أبنية مختلفة التّصنيف والأنواع كالحجاج، أو التّفسير، أو الوصف... وفي هذا يوظّف المتعلّم جميع مكتسباته اللّغويّة، والمعرفيّة مستثمرا معطيات مصطلحات لسانيّة نّصيّة أخرى مثل: فهم المكتوب الذي يتمثّل في حسن تلقي النّصوص من فهم وتحليل للنّصوص القرائيّة، وعليه فعمليّة إنتاج النّصّ عند المتعلّم تخضع لآليات لسانيّة وأخرى غير لسانيّة، إذ يختار المفردات اللّغويّة المناسبة، وتتراكب مع بعضها البعض، ويكوّن بها جملا مترابطة اللاّحقة منها تبيّن معنى السّابقة ليشكّل فقرات متّسقة منسجمة، تبني نصّا توفّرت فيه النّصية.

ممّا لاشك فيه أن تمهّر المتعلّم في كفاءة التّلقي يتبعه التّمهر في كفاءة الإنتاج ما يسمح للمتعلّم اكتساب كفاءة نصيّة مثلما قال البرهمي"**إنتاج النّصّ 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**"[1].

ويمكن أن نستنتج أنّ تعليميّة إنتاج النّصّ المكتوب–في ضوء الإصلاحات التّربويّة الجديدة في مناهج الجيل الثّاني– تستفيد من البحث في مجالات علم النّصّ وتحليل الخطاب، ومن العلوم العرفانيّة لإكساب المتعلّمين الآليات، والإجراءات المناسبة لإنتاج نصوص مكتوبة تتوفر

[1]– **ديداكتيك النصوص القرائية بالسلك الثانوي الأساسي**(مرجع سابق)، ص59.

على حدّ مقبول من المعايير النّصيّة، ولا سيّما الاتّساق والانسجام، وحتى يتحقّق هذا المطلب الذي يتمثّل في تحسين الكفاءة الإنتاجيّة لدى المتعلّمين لابد من وضع جسور ما بين علم النّصّ، وتحليل الخطاب، وإنتاج النّصّ المكتوب، وما بين هذا الأخير والعلوم العرفانيّة ونخصّ بالذّكر منها على وجه التّحديد اللّسانيات العرفانيّة، وعلم النّفس المعرفي.

3-أهداف تعليم إنتاج النّصّ المكتوب:

يهدف منهاج اللّغة العربيّة من خلال حصص ميدان إنتاج النّصّ المكتوب المقرّرة فيه التي نراها مبنيّة على أساس التّدرّج من البسيط إلى المركّب، ومن العامّ إلى الخاصّ، ومن المحسوس إلى المجرّد، تَبَعا لسنِّ المتعلّم، وقدراته في كلّ مرحلة عمريّة، مثل الانتقال من الوصف والسرد إلى الحجاج... وعليه يمكننا القول إنّها مطروحة بشكل منظّم فيه. وعموما يهدف الإنتاج إلى:

- ✓ **"تزويد المتعلّم، حسب مستواه الدّراسي بمنهجيّة كتابة النّصوص(إخباريّة، وتفسيريّة وسرديّة، وتوجيهيّة، ووصفيّة، وحجاجيّة)، واستخدام أساليب مختلفة من التّعبير بحسب الغرض من الكتابة(معرفيّة، إقناعيّة، وظيفيّة، انفعاليّة...)"[1]**
- ✓ تمكين المتعلّم من توظيف مكتسباته المعرفيّة واللّغويّة، فضلا عن توظيف مهاراته التّعبيريّة باستخدام الأساليب المناسبة.
- ✓ تمكين المتعلّم من استثمار الرّصيد المعجمي بنوعيه المدرسي، وشبه المدرسي وذلك بتوظيف المحتوى الإفرادي الذي قدّمه له منهاج اللّغة العربيّة، ولا سيما نصوص الكتاب المدرسي.
- ✓ جعل المتعلّم قادرا على إبداء رأيه، والدّفاع عنه بالبراهين والحجج.
- ✓ تمكين المتعلّم من مهارات التّفكير الدّنيا، ومهارات التّفكير العليا.
- ✓ تدريبه على التّصنيف والتّجريد والتّعميم والتّخصيص.

[1]- **ديداكتيك النصوص القرائية بالسلك الثانوي الأساسي**(مرجع سابق)، ص 166.

- ✓ تمكين المتعلّم من"**مهارات التّفاعل الاجتماعي**"[1]. ويتمّ ذلك بالتّمرّس على كتابة مواضيع مختلفة كإعداد التّقارير، والمشاركة في النّدوات...
- ✓ يساعد الإنتاج المتعلّمين على تطوير قدراتهم العقليّة، وتعدّ أنماط التفكير (النّمط التّحليلي، النّمط التّخيّلي، النّمط الإدراكي، النّمط الابتكاري، النّمط المجرّد، النّمط الواقعي...) من أهمّ الخبرات التّعليميّة التي يستند إليها المعلّم من أجل معرفة ميول المتعلّمين في الكتابة، وبالتّالي تمكينهم منها من خلال اقتراح وضعيات إدماجيّة قصيرة، وأخرى طويلة تشمل نمطا واحدا أو أكثر.

4- أنساق العلم التي يتطلّبها إنتاج النّصّ المكتوب:

يستعمل المتعلّم أثناء إنتاج النّصوص المكتوبة أنساقا معرفيّة معيّنة تتفاعل فيما بينها، وكلّ نسق بدوره يحتاج إلى إجراءات معيّنة. لذا فإنّ النّصوص لا تنتج ببساطة، وإنّما تحتاج إلى تسخير عمليات بنائيّة معقّدة. حيث عمليات إنتاج النّصوص تقتضي من المتعلّمين تفعيل الأنساق المعرفيّة التي لها دور في تحويل التّصوّرات الذّهنيّة للنّصوص إلى بناء قولي(أفكارا مجسّدة تجسيدا ماديّا). وهذه العلوم هي:

4-1- العلم اللّغوي:

يتعلّق هذا العلم بمعرفة المتعلّم لقواعد اللّغة التي يكتب بها، وتتمثّل في القواعد الإملائيّة والقواعد الصّوتيّة، والقواعد النّحويّة، والقواعد الصّرفيّة، والقواعد الدّلاليّة، أضف إلى ذلك معرفته بالمعجم، فلأجل إنتاج النّصوص"**يلزم وجود محتوى لغوي واسع جدا من القواعد اللّغويّة والوحدات التي تحدّد البناء الصّوتي والنّحوي والدّلالي للأقوال التي تكوّن النّصّ**"[2].

---

[1]- ويقصد بها المهارات التي تدمج المتعلّم في مجتمعه، وتجعله قادرا على مواجهة مختلف المواقف الاجتماعيّة، وتشمل مهارات: مهارة إعداد التّقارير، مهارة التّخطيط، مهارة اتّخاذ القرار، مهارة الإقناع. ينظر: مصطفى، فهيم: **مهارا ت التّفكير في مراحل العليم العام(رياض الأطفال، الابتدائي، المتوسط، الثانوي) رؤية مستقبلية**، دار الفكر العربي، ط1، 2002، ص ص53- 73.

[2]- **مدخل إلى علم اللغة النصي**، تر: فالج بن شبيب العجمي(مرجع سابق)، ص 126.

4-2- العلم الموسوعي:

هو ذلك العلم الذي يكتسبه البشر من خلال تعاملهم الفعلي مع البيئة الطبيعيّة والاجتماعيّة. أي العلم"**الذي يشمل المجالات المعرفيّة التي يمكن أن تسمّى العلم الموضوعي أو علم الخبراء الذي يؤدي دورا مهمّا في معالجة النّصّ، وتتّضح بشكل جليّ القيمة التي يكتسبها العلم الموضوعي عند دراسة قضايا تفسير النّصّ**"[1]. أو بعبارة أخرى هو تلك الخبرات والمعارف التي يكتسبها المتعلّمون جراء تفاعلهم مع بيئتهم الاجتماعيّة والتّعليميّة، وتجدر الإشارة إلى أنّ ثمّة متغيّرات عديدة-كالإدراك والاستيعاب، والتّذكّر، والذّكاء، والرّغبة، وأوضاع البيئة الاجتماعيّة، والبيئة المدرسيّة- لها أثر في اكتساب العلم الموضوعي(الموسوعي) كمّا ونوعا، وهذا ما يفسّر سبب تفاوت المتعلّمين في إنتاج النّصوص بين الإتقان والرداءة.

ويكتسب المتعلّمون العلم الموضوعي بطّريقتين، إحداهما تتمثّل في الاكتساب المقصود الذي يشمل المعرفة التي يقدّمها المنهاج التّعليمي بشكل منظّم، وذات أهداف مسطّر لها مسبقا. وخير دليل على ذلك تدريب المتعلّمين على تحليل النّصوص وفق منهجيّة محدّدة، وتقديم هياكل بناء النّصوص في دروس مقرّرة تمكّنهم في المقابل من إنتاج النّصوص ذات أنماط معيّنة.

وأمّا الثّانية فهي الاكتساب اللّامقصود للمعرفة التي تنشأ جراء تحليل النّصوص، فيستضمر المتعلّمون قواعد بنائها وخصائصها في الذّهن، وما تجدر الإشارة إليه أنّ الاكتسابين كليهما بالممارسة يتحوّلان إلى معارف وخبرات تؤهّل المتعلّمين إلى إنتاج نصوص متنوّعة.

4-3- العلم التّفاعلي:

إنّ إنتاج النّص ليس غاية، وإنّما هو وسيلة لتحقيق قصد المتكلم، وتلبيّة حاجة الاتّصال والتّأثير في المتلقّين، بإحداث ردود فعل معيّنة لديهم للتّوصّل إلى حالات معيّنة في محيطه الطّبيعي والاجتماعي، تجعل تصرّفات المشتركين الآخرين في الاتّصال ضروريّة. ولا يتحقّق هدف التّفاعل بين المنتج والمتلقي"**إلّا إذا استطاع المتلقي من خلال النّصّ التّعرّف على أي**

[1]- **مدخل إلى علم اللغة النصي**، تر: فالج بن شبيب العجمي(مرجع سابق)، ص 127.

قصد يهدف إليه المتكلّم بإنتاج النّصّ، وأيّ الطّرق يدخل بها المتلقي إلى السّلوك، وكيف يفترض أن يساهم في ذلك، بأن تحدث الحالة المرغوبة. حتى لو لم يكن طلب الفهم هو الهدف الوحيد من السّلوك اللّغوي، فإنّه دون شكّ أحد الشّروط الأساسيّة لأن يستمر المتلقي أصلا في معالجة النّصّ إدراكيّا، ويستطيع بناء على ذلك إحداث الحالة المرغوبة لدى المتكلّم"[1]. وهكذا يحدث التّفاعل بين المتعلّم المنتج والمتلقين(المعلّم والمتعلّم...) حين يتمكّنون من الوصول إلى قصد المتعلّم من إنتاج النّصّ.

ويحتاج هذا النّسق المعرفي إلى النّسقين السّابقين له، ولا سيما العلم اللّغوي ذلك أنّه لا يمكن للمتعلّم في وضعيّة المنتج أن ينتج نصّا دون الإحاطة بقواعد اللّغة.

4-4- العلم بأبنيّة النّصّ الشّموليّة:

هو العلم بأنواع النّصوص، وسماتها وخصائصها، حيث يختار المنتج البناء الذي يتحقّق فيه النّصّ المراد إنتاجه، فبناء القصة يختلف عن بناء التّقرير... فالمتعلّم واجب عليه أن يمتلك المعارف الخاصة ببناء النّصّ، وغالبا ما تتحقّق هذه المعرفة بالدّربة والممارسة من خلال تحليل نصوص متنوّعة البناء، وقد أثبتت التّجارب"**أنّ كلّا من المنتج والمتلقي يملك علما خاصّا عن أبنية النّصّ الشّموليّة، وأنّهما يستطيعان تصنيف كلّ النّصوص التي ينتجانها ويتلقيانها إلى طبقاتها النّصيّة المختلفة، ففي كثير من النّصوص لا يعطى مطلقا بشكل واضح توصيف أصناف النّصّ. مع ذلك يستطيع المتلقي لدى التّقويم الإدراكي للنّصّ أن يقرّر حول ما إذا كان المتكلّم يحكي إلينا شيئا، أو يخبره عن شيء، أو يجادله"**[2].

وفضلا عن حاجة المتعلّم لهذه الأنساق التي يتطلّبها إنتاج النّصوص المكتوبة، فإنّه يحتاج إلى آليات وإجراءات أخرى.

---

[1]- **مدخل إلى علم اللغة النصي(تر: فالج بن شبيب العجمي)**(مرجع سابق)، ص103.

[2]- المرجع نفسه، ص147.

المبحث الثاني: إستراتيجيات إنتاج النّصّ المكتوب

1- عمليات إنتاج النّصّ المكتوب ونماذجها:

ثمّة عدّة نماذج وعمليات تصف إنتاج النّصّ المكتوب باعتباره عمليّة معقّدة تحتاج إلى عناصر لسانيّة وأخرى غير لسانيّة تتضافر لتشكّل مخطّطا للكتابة. وقد اهتمّ الباحثون في مجالي علم اللّغة النّصّي، والعلوم العرفانيّة بمراحل ونماذج إنتاج النّصّ المكتوب(بعد سنة 1979)، وقد اتّخذهما الحقل التّعليمي مرجعيّة له في تصوّر ورسم خطوات إنتاج النّصّ المكتوب. وسنقتصر على عرض النّماذج الأصل التي في كلّ من علم اللّغة النّصّي، وعلم النّفس المعرفي[1]، وفي الأخير الأنموذج المطبّق تعليميّا.

1-1- أنموذج هايز وفلاور(Hayes et Flower 1980) لإنتاج النّصّ المكتوب:

يعدّ أنموذج**(Hayes et Flower 1980)** من أحدث نماذج تخطيط الكتابة،"**يعتمد على نهج تجريبي يهدف إلى تحديد الآليات التي يستخدمها الكتاب في كتابة النّصوص**"[2]، ما جعل جلّ الدّراسات التّطبيقيّة[3] المتعلّقة بتعليميّة إنتاج النّصّ المكتوب تستند إليه وتتّخذه مرجعيّة لها.

ويهدف أنموذج هايز وفلاور**(Hayes et Flower 1980)** إلى إضفاء الطّابع الرّسمي على عمليّة إنتاج النّصوص، باعتبارها نشاطا بشريّا معقّدا، وقد تمّ تطوير النّموذج من خلال تحليل

---

[1]- من المؤكّد أنّ حدود بحثنا واضحة من خلال العنوان، إلّا أنّنا بعد البحث المستفيض وجدنا أنّ إنتاج النّصّ المكتوب مرتبط أشدّ الارتباط بعلم النّفس المعرفي، لكونه يبدأ من التّفكير من جهة، ومن جهة أخرى تعود نماذجه وخطاطاته في الأصل إليه لذا رأينا من الضّروري إدراجها.

[2]-Tigourdi, S**," Intertextextualité Et Écrite: L'apport De texte Littéraire Dans Une Expérience De Production Écrite Avec Des Lycéens Au Maroc**",Pensaresem Revista, SãoGonçalo-RJ,n.17,p.276-288,2020,p.277.DOI: 10.12957/pr.2020.47304.

[3]- Voir:Ibid , p.278. et voir : "**Les modèles de rédaction d textes"(Ibid)**,pp.47,48,49. et Voir : "**Stratégie Didactique en Production Ecrite et le Fonctionnement de la Mémoire de Travail chez les Adultes" (Ibid)**, p. 108 et voir :Pétillon, S.**« Psychologie cognitive et production écrite : de l'effet « épistémique » à la catalyse »**, Genesis,*2010,p.197.* DOI : https://doi.org/10.4000/genesis.141 et voir :Favart ,M . et Olive, T, **"Modèles et méthodes d'étude de la production écrite- Models and methods for the study of writing"**, Psychologie française, Vol 50, N 3 , pp.273-285.2005, pp.275,276.DOI:10.1016/j.psfr.2005.05.012

الإنتاجات التي تمّ جمعها أثناء نشاط الكتابة. وما ينبغي الإشارة إليه أنّ ثمّة نماذج أخرى من مثل: Scardamalia et Bereiter(1983) و Berninger et Swanson (1994) و Hayes et Nash (1996) و Butterfield(1996) و Hacker و Albertson

وقد تناولنا أنموذج(Hayes et Flower 1980) بالضّبط دون النّماذج أعلاه لأنّ:

- ✓ أنموذج هايز وفلاور أوّل أنموذج أعدّ لدراسة الآليات التي يسلكها المنتج أثناء الكتابة. فهو الأصل والأساس.
- ✓ جاءت مقترحات النّماذج السّابقة الذّكر بناء على أنموذج هايز وفلاور، وكانت متقاربة معه إلى حدّ بعيد على الرّغم من بعض الانتقادات التي وجهتها له.
- ✓ يتميّز أنموذج هايز وفلاور بالشّموليّة، ذلك أنّ النّماذج السّابقة الذّكر جاءت متخصّصة بفئة عمريّة محدّدة نحو أنموذج(Berningeret Swanson) (1994) ركّز على تطوير الخبرة الكتابيّة لدى الأطفال من عمر(5 إلى6 سنوات).

ويميّز هايز وفلاور بين ثلاثة مكوّنات رئيسة تشكّل عمليات(أو مراحل) إنتاج النّصّ هي[1]:

1-**بيئة المهمة:** وتشمل:

- ✓ **المشكلة:** يستثار المنتج فيطرح سؤالا: ما المراد مني؟ أي ما الهدف من إنتاج النّصّ؟
- ✓ **الموضوع:** يتعلّق بتحديد نوع الموضوع الذي سيتم إنتاجه(المعرفة اللّغويّة والبلاغيّة المتعلّقة بالنّصّ).
- ✓ **المتلقي:** يطرح المنتج السّؤال التّالي: لمن أكتب؟ أي يتطلّب الإنتاج معرفة خصائص المتلقّين العمريّة والثّقافية، وهي معرفة براغماتيّة.

[1]- Voir: Karen, R.H And Steve, G And Mary, B And Karin, S, "**Metacognition and Children's Writing"**, In Hand book of Metacagnition in Education, Hacker, D. J, Dunlosky, J, Graesser, A. C.(Eds), Routledge is an imprint of the Taylor, francis Group, Taylor and Francis e-Liprary.2009, ,pp.136,137.
et Voir:"**Les modèles de rédaction de textes"(Ibid)** ,pp.47, 48

✓ **ذاكرة طويلة المدى:** هي المعرفة والخبرات المخزّنة في الذّاكرة لاسترادها أثناء الحاجة وتسمّى أيضا المعرفة الخلفيّة تكوّنت جراء التّجارب الموضوعيّة والبراغماتيّة والبلاغيّة للمنتج.

2-**عملية الكتابة:** يستخدم المنتج في هذه المرحلة موارد بيئة المهمّة، وتتفرّع هذه العمليّة إلى عمليات فرعيّة هي:

✓ **التّخطيط:** وهو بدوره يتفرّع إلى عمليات فرعيّة أخرى هي:

- **التّوليد:** يتمّ فيها استعادة المحتويات العامّة من الذّاكرة طويلة المدى نحو الأفكار الرئيسيّة للنّصّ، والمعلومات التي سيتمّ نقلها.
- **التّنظيم:** يتم فيها ترتيب الأفكار.
- **تطوير الخطّة أو تحديد الهدف:** يتمّ فيها ضبط المعالجات وفقا لأهداف الإنتاج.

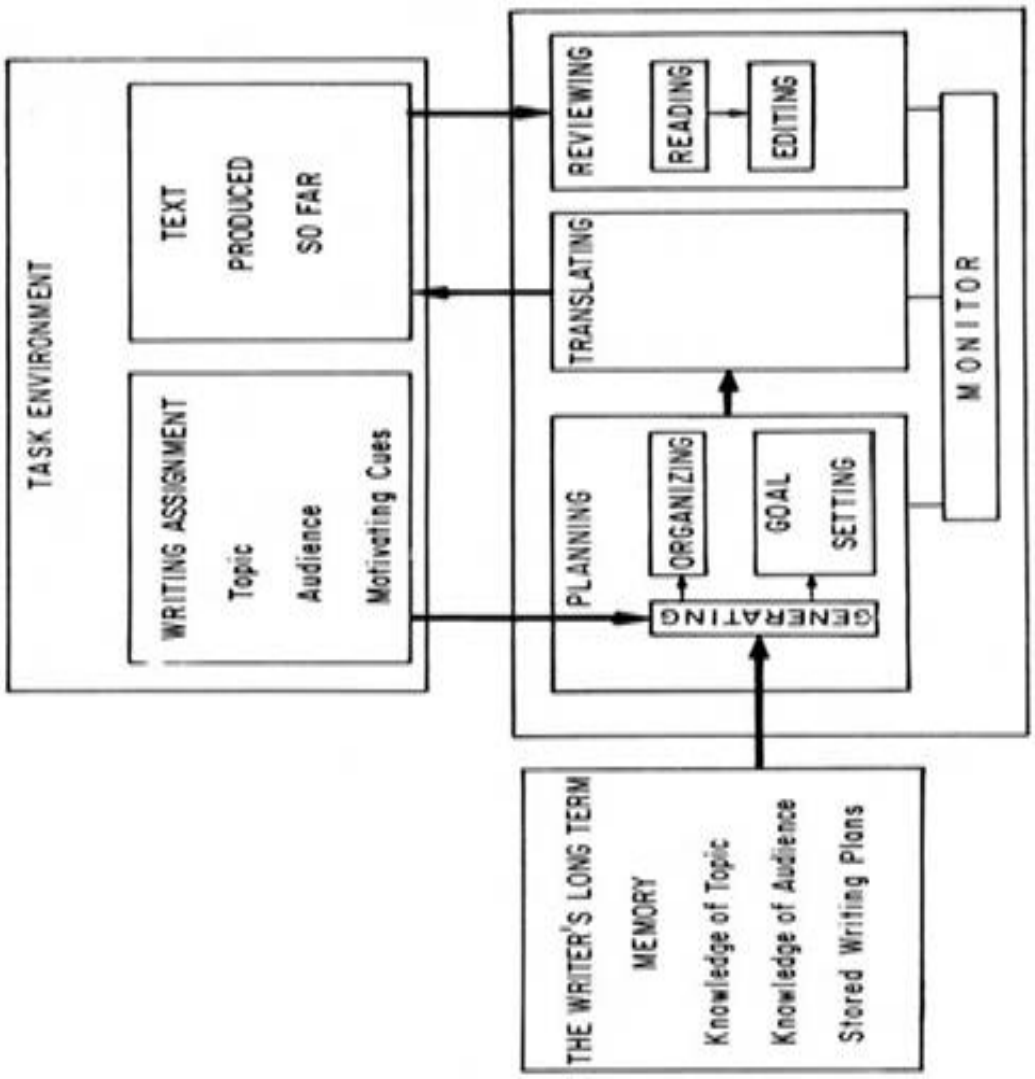
✓ **الصياغة أو التّرجمة:** في هذه العمليّة يتم توضيح العديد من عمليات المعالجة التي تقوم بتطوير كلّ عمليّة من العمليات الفرعيّة للتّخطيط، ويتمّ هذا التّطوير على المستويين المفاهيمي الدّلالي والمستوى البنوي، بحيث تتمّ الصياغة اللّغويّة للمحتوى الدّلالي(بناء الجمل ثمّ تدوينها).

3-**المراجعة:** وتتفرّع إلى:

✓ **القراءة:** يتمّ فيها تحديد الأخطاء، وتقييم الملاءمة بين النّصّ المكتوب والأهداف المنشودة.

✓ **التّصحيح والتّقويم:** تصحيح الأخطاء على مستوى الفهم والهجاء(قواعد اللّغة وعلامات التّرقيم...)

والمخطّط الآتي يلخّص عمليّة الكتابة وفق أنموذج(**Hayes et Flower 1980**)[1]:



مخطّط رقم(02): يمثّل أنموذج(Hayes et Flower 1980)

وما تجدر الإشارة إليه أنّ هايز في سنة(1996) أعاد النّظر في أنموذج(1980) بحيث ركّز على عملية التّخطيط، وميّز فيها بين تخطيطين: تخطيط العمليّة وتخطيط النّصّ. بينما يركّز

[1]- Hayes, J. R and Flower, L. S, **« Identifying the organization of writing processes »,***in* L. W. Gregget E. R. Steinberg,Cognitive Processes in Writing, Erlbaum Associates, Hillsdale, 1980 نقلا عنFlower, L and Hayes**,** J.R, **" A Cognitive Process Theory of Writing**", National Council of Teachers of English iscollaborating with JSTOR to digitize, preserve, and extendaccess to , College Composition and communication, 1983,p.370,DOI: 10.2307/357411

الأوّل على الإستراتيجيات الإجرائيّة للكاتب والطّريقة التي ينوي بها تنفيذ المهمة، ويركّز الثّاني على النّصّ الذي يتمّ كتابته من محتوى وشكل وتأثير على المتلقي. وينقسم التّخطيط النّصّي نفسه إلى تخطيط مجرّد وتخطيط لغوي. ففي الأوّل تُولّد الأفكار دون مراعاة الجانب اللّغوي بينما في الثّاني ينتَج نصًا صحيحًا لغويّا. ويتوافق هذا النّوع الأخير مع مرحلة الصياغة عند هايز وفلاور (1980).

ويقسّم التّخطيط المجرّد إلى تخطيط غير متعلّق بالمحتوى(خارج النّصّ)، ويمكن أن يتوافق هذا مع خطّة المهام المطلوب تنفيذها في أنموذج(Flower et Hayes،1980)، ممّا يجعل من الممكن حلّ المشكلات الخطابيّة المتعلّقة بملاءمة النّصّ لكلّ من الكاتب والمتلقي والهدف. وإلى تخطيط المحتوى، وإنشاء نسخة مبسّطة من المحتوى المراد نقله.

وبناء على ما سبق يمكن تمييز ثلاث طرق للتّخطيط عند هايز (1996) هي[1]:

- ✓ استخدام التّخطيط بالتّجريد عند إنشاء الأفكار وتنظيمها لإدراجها في النّصّ، يتمّ في هذا النّوع من التّخطيط معالجة المفاهيم المجرّدة وتنظيمها بشكل خاصّ أثناء تطوير المحتوى، ممّا يسمح أثناء المعالجة بإنتاج مسوّدات أوليّة، دون مراعاة قيود اللّغة.
- ✓ يسمح التّخطيط عن طريق القياس باللّجوء إلى المعرفة المستخدمة بالفعل في الأنشطة ذات الصلة التي تمّ إجراؤها مسبقا وتطبيقها على إنتاج النّصّ، مثل استخدام مخطّط نصّي(نحو اللّجوء إلى مخطّط الحجاج المخزّن في الذّاكرة جراء التّعرّف على نصوص حجاجيّة في ميدان فهم المكتوب، وينشّط هذا المخطّط أثناء الإنتاج)
- ✓ التّخطيط عن طريق النّمذجة.

وما يلاحظ من خلال هذا التّعديل في الأنموذج أنّ التّخطيط والصياغة قد أصبحا مكوّنين أساسيّين في عملية إنتاج النّصّ بعد أن كانا من العمليات الفرعيّة، ولكن مازال لم يأت بجديد فيما يتعلّق بكيفيّة حدوث هذه العمليات بمعنى أنّه أنموذج يصف ويحدّد العمليات فقط.

[1]- Voir: "**Les modèles de rédaction de textes"(Ibid)**, pp.53,54.

1-2- أنموذج دي بوجراند لإنتاج النّصّ المكتوب:

عملية إنتاج النّصوص عند دي بوجراند تتطوّر وفق مراحل لا ينفصل بعضها عن بعض في سياقها الزّمني، وهي خطوات للسّيطرة الإجرائيّة التي يحظى بعض عملياتها بوسائل أكثر وانتباه أكثر. وهذه المراحل هي:

✓ **مرحلة التّخطيط:** يركّز المنتج في هذه المرحلة على الغرض من النّصّ ومن يُقصد له أن يكون مستقبلا للنّصّ، ويختار نوع النّصّ، وينشئ التّوافق بين الخطوات المختلفة المكوّنة للخطّة وبين المعايير العامّة لعمليّة الإنتاج[1].

✓ **مرحلة التّجريد:** تُوجّه هذه المرحلة القدرة الإجرائيّة إلى الكشف عن مراكز الضّبط للمحتوى المعلوماتي، فالفكرة المجرّدة تكوين من التّصوّرات والعلاقات المنشّطة تنشيطا ذاتيّا والتي توجد في أساس السّلوك الخالق للمعنى. ومن هذا السّلوك إنتاج النّصّ. ومثال هذا إذا كتب المنتج تقريرا إخباريّا يتّجه التّجريد إلى مخزون في موقف أو سياق حدثي ما[2].

إنّ مرحلتي التّخطيط والتّجريد لا تعتمدان على اللّغة بقدر ما تعتمدان على الملاءمة بين المفاهيم والعلاقات والصوّر الذّهنيّة وحالات العالم والعواطف والرّغبات، وبين تعبيرات اللّغة كذلك بواسطة حلّ المشكلات أو البحث والتقويم واختراق طرق التّوصّل. ممّا يفسّر أنّ اللّغة وحدها ليست كافيّة للإنتاج.

✓**مرحلة التّطوير:** تقوم على نتائج المرحلتين السّابقتين، وهي مسؤولة عن التّنظيم الدّاخلي المفصّل للمفاهيم والعلاقات، ويبني المُنتج ملخّصا نصيّا في البداية يكون إرهاصا للنّصّ الكامل في حالة ما إذا سَبق التّخطيط صوّر العلاقات المفهومية في شكل تعبيرات. وتخضع هذه المرحلة لمستويات الضبط الثلاثة: تنظيم الأحداث والأعمال والمواقف والأشياء في عالم النّصّ

[1]- ينظر: **النص والخطاب والإجراء** (مرجع سابق)، ص424.

[2]- ينظر: المرجع نفسه، ص424.

ووجوب الالتزام بعمليات التّوالي النّموذجيّة لفرض صورة ذات ترتيب ما على النّصّ، وإمكان تأثير مداخل عالم النّصّ في الرّتبة التي يجري التّعبير عنها في التّركيب السّطحي[1].

- ✓ **مرحلة التّعبير:** وهي مرحلة ظهور النّصّ السّطحي نفسه، تخضع لنفس مستويات ضبط مرحلة التّطوير.

وما نراه من تعقيد وتجريد أكثر في أنموذج هايز وفلاور من أنموذج دي بوجراند اختلاف طبيعيّ يعزى إلى مرجعيّة ومنهج كلّ واحد منهما، ذلك أنّ هايز وفلاور منهجهما معرفي عقلي، أمّا دي بوجراند فمنهجه لساني نصّي تتجلّى فيه بعض المبادئ العرفانيّة.

إنّ أنموذج **دي بوجراند(deBeaugrande1984)** أنموذج متعدّد المستويات يعطي الأولويّة للتّمثيلات العقليّة المختلفة التي يمكن التّلاعب بها أثناء التّكوين. ويتمثّل الاهتمام الرّئيسي لهذا النّموذج في اعتبار أنّ عمليات التّحرير المختلفة تعمل بشكل متزامن بشكل أو بآخر وهي قبل كلّ شيء قابلة للاختراق. وبالتالي يمكن لنتيجة عملية على مستوى ما تعديل حالة التّمثيلات على مستويات أخرى. وهذا يشير إلى أنّ الكاتب الماهر يمكن أن يكون لديه وصول مرن إلى فئة كبيرة من التّمثيلات العقليّة لحالة النّصّ الحاليّة والمستقبليّة، والظّروف التي تؤثّر على مستويات النّصّ[2]. وهذا لا يتوفّر في **أنموذج هايز وفلاور**، بحيث العمليات فيه تتمّ بشكل غير متزامن، ما ينبئ عن آلية هذا الأنموذج، وبالتّالي افتقار الإنتاج النّصّي إلى خاصيّة الإبداع وهي من بين أهمّ الانتقادات التي توجّه لأنموذج **هايز وفلاور**.

ومهما كانت المقابلة والموازنة بين عمليات إنتاج النّصوص ونماذجها، سواء بين تلك التي تنتمي إلى النّهج المعرفي–هايز وأتباعه– أو ما بينها وبين ما يهتمّ بإنتاج النّصوص من دراسات لسانية نصيّة**(دي بوجراند)**، فإنّها لا تختلف في الجوهر. ذلك أنّها تشترك في العمليات الأساسيّة التي لا يمكن الاستغناء عنها(التّخطيط، الصياغة، التّحرير النّهائي والمراجعة). فضلا

[1]– ينظر: **النص والخطاب والإجراء**(مرجع سابق)، ص 426.

[2]-Voir :"**Les modèles de rédaction de textes"(Ibid) ,** p.62.

عن تميُّزهما بوصف العمليات وتحديدها فحسب. دون تبيان كيفيّة حدوثها. أمّا **دي بوجراند** فقد أشار إلى"**أنّه من الصّعب للغاية أن نحكم على كيفيّة نشوء الأفكار لأنّ العمليات المتعلّقة بذلك تبدو ولو بصورة جزئيّة على الأقلّ خارجة متناول السّيطرة على الوعي**"[1] في مرحلة التّجريد. وإنّنا نرى أنّ الخوض في كيفيّة حدوثها يدخل في إطار الدّراسات البيولوجيّة العصبيّة الخاصّة بتشريح الدّماغ.

1-3-مراحل إنتاج النّصّ عند التّعليميّين:

قد أشار أحمد مدكور في كتابه تدريس فنون اللّغة العربيّة إلى خطوات إنتاج النّصّ المكتوب. وتلخّص هذه الخطوات في المراحل الآتيّة[2]:

✓**مرحلة تحديد الموضوع:** تحدّد الموضوعات من قبل المتعلّمين بتوجيه من المعلّم، حيث تمثّل تلك الموضوعات اهتمامهم وتوجّهاتهم، ثمّ تسجّل ويختار كلّ متعلّم الموضوع الذي يناسبه.

✓ **مرحلة البحث عن الحقائق:** في بقية الحصة، أو في حصة الإنتاج القادمة، ينتقل المتعلّمون إلى المكتبة ليطّلعوا على الكتب، أو المجلات، أو الموسوعات التي لها علاقة بالموضوع الذي أُختير من قبلهم، أو إرشادهم إلى الاستماع إلى برنامج إذاعيّ، أو تلفزيونيّ أو شريط مسجّل من أجل جمع المعلومات.

✓ **مرحلة التّعبير الشّفاهي:** يناقش المتعلّمون مع بعضهم الحقائق والمعلومات التي جمعت في المسوّدات، وهنا يختار المعلّم بعض المتعلّمين، بحيث يكون كلّ واحد ممثّلا بموضوع من الموضوعات المطروحة، ويقرأ المتعلّم المختار ما دوّنه في المسوّدة، ثمّ يُناقش فيما كتب لكشف مواطن القوّة، ومواطن الضّعف.

✓ **مرحلة كتابة الموضوع في صورته النّهائيّة:** يقوم المتعلّمون بكتابة الموضوع في صورته النّهائيّة مع أخذ الملاحظات التي أثيرت أثناء النّقاش بعين الاعتبار.

---

[1]- **النص والخطاب والإجراء** (مرجع سابق)، ص 424.

[2]- ينظر: مدكور، أحمد علي: **تدريس فنون اللغة العربية**، دار الشواف، مصر، د ط، 1991، ص ص271، 272، 273.

- ✓ **مرحلة التّقويم:** أثناء تقويم المنتج تراعى جملة من المعايير هي: سلامة التّحرير العربي(الهجاء، علامات التّرقيم، الخطّ)، وسلامة اللّغة والمعاني، تكامل الموضوع، منطقيّة العرض، جمال المبنى والمعنى.
- ✓ **مرحلة المتابعة:** تسجّل الأخطاء، ويتمّ معالجتها في نشاطات القراءة والنّحو.

إنّ قراءة أوليّة للمراحل التي حدّدها التّربوي مذكور نستنتج أنّها مستوحاة من النّهجين المعرفي لفلاور واللّساني النّصّي لدي بوجراند، وما تميّزت به من تبسيط ما هو إلّا ضرورة يقتضيها النّقل التّعليمي من معرفة علميّة إلى معرفة متعلّمة.

ويتبيّن من النّماذج الثّلاثة التي تعدّ آليّة من آليات إنتاج النّصوص تضاف إلى أنساق العلم أنّ إنتاج النّصوص المكتوبة يتأثّر بالعوامل التالية[1]:

المحتوى: وهو الموضوع المحدّد للكتابة والمخطّط له، وما يصاحبه من مواقف تؤثّر في النّصّ المكتوب من مقصديّة الكاتب وسياق اجتماعي وثقافي معيّنين.

نوع المكتوب: ويقصد به جنس النّصّ ونوعه، ممّا يتطلّب من المنتج والقارئ على السواء اختيار ألفاظ المكتوب وكلماته الموحيّة لجنس أو نوع ما، فالمقال ليس كالقصة وهكذا... وعليه فنوع المكتوب يؤثّر في تفكير المنتج.

المدى: وهو ما يريد المنتج إحداثه في المتلقي، كالإقناع أو التّوجيه أو الإرشاد... ويتحقّق المدى بفعل المقصديّة.

المتلقي: نوع المتلقي يؤثّر في تركيب النّصّ من قبل الكاتب، ويفرض عليه ضروبا معيّنة من التّفكير عند الكتابة، فالمتلقون يختلفون باختلاف مكانتهم الاجتماعيّة، وأعمارهم، وعاداتهم وأعرافهم، ومعارفهم وخبراتهم. وحتى ما يقدّم للفرد يختلف عن المجموعة.

[1]– ينظر: **تأملات تربوية في تعليم التفكير واللغة**(مرجع سابق)، ص ص57، 58.

واللّافت للانتباه أنّ هذه العوامل هي نفسها عوامل الإدراك والتّخطيط والبيئة الاجتماعيّة التي بها نميّز ماهيّة النّصّ. ويمكن أن نقول إنّ هذه العوامل من متضمّنات المعايير النّصيّة.

وقد تضمّنت النّماذج عناصر أساسيّة تساهم في تكوين النّصّ وبنائه، وإثبات نصيّته في إطار الاهتمام بالأسئلة التّاليّة: من المنتج(الخلفيّة النّفسيّة والاجتماعيّة الثّقافيّة واللّغويّة والمعلوماتيّة)؟ ما الموضوع وماذا أكتب؟ ما الهدف من المتلقي (موافقة ما يقال لحال المتلقي النّفسي والاجتماعي والثّقافي)؟ والمتبصّر لهذه الأسئلة يجد أنّها تتضمّن معايير بناء النّصّ.

4- استثمار النّماذج في تعليم إنتاج النّصّ المكتوب:

في النّماذج السابقة الذّكر من التّوجيهات والتّعليمات ما من شأنه أن يحسّن ويجوّد من عملية إنتاج النّصّ، أو يوجّه المعلّمون إلى استغلالها في تدريب المتعلّمين على إنتاج نصوص تخضع لآليات ومعايير معيّنة. ومن هذه التّوجيهات التي يمكن أن تستخدم في تعليم الكتابة والإنتاج ما يلي[1]:

- معرفة الموضوع المراد معالجته.
- معرفة المتلقّين، وأحوالهم اللّغويّة الاجتماعيّة.
- معرفة أنماط بناء النّصوص ونعطي على سبيل المثال معرفة المتعلّمين للبناء الأنموذجي للسّرد:

<table>
<tr><th>البداية</th><th colspan="3">هيكل القصة</th><th>النّهاية</th></tr>
<tr><td>⟶</td><td colspan="3">⟶ ⟶ ⟶</td><td>⟶</td></tr>
<tr><td rowspan="2">الحالة الأوليّة/ حالة التّوازن</td><td colspan="3">تحوّل، تطوّر</td><td rowspan="2">الحالة النّهائيّة/ الرّجوع إلى التّوازن</td></tr>
<tr><td>مشكلة</td><td>أحداث</td><td>نتيجة</td></tr>
</table>

[1]-Assaf, M et autres,"**production orale et écrit",**2016 ,pp.94, 95.

مخطط رقم(03): يمثّل البناء الأنموذجي للنّصّ السردي[1]

ويمكننا أيضا تحديد البناء الأنموذجي لأنماط النّصوص الأخرى مثل: الحجاج، التّفسير... وتكمن أهميّة هذه الأبنية المعياريّة في أن تكون بمثابة دليل للمتعلّم في مرحلة التّخطيط، كما أنّها تسمح له بالحصول على تمثيل عامّ للإنتاج النّهائي.

- معرفة الأدوات اللّغويّة المساعدة في عمليّة إنتاج النّصوص.
- تقييم المنتج يعوّد المتعلّم على تحسين إنتاجه وتجويده.

أمّا فيما يخصّ التّطبيق التّربوي لهذه النّماذج، فإنه يستشف من خلال التّنظير السّابق أنّ أنموذجي:(هايز وفلاور)–المعدّل–، و(دي بوجراند) معمول بمبادئهما في تعليميّة إنتاج النّصّ المكتوب في مناهج الجيل الثّاني(مرحلة التّعليم المتوسط)، أمّا أنموذج مدكور فهو نفسه معتمد باستثناء مرحلة التّعبير الشّفاهي فإنّ المتعلّمين يقتصرون على التّخطيط للمنتَج في مسوّدات دون مناقشتها. ويمكن أن نبيّن هذا الاستثمار في النّقاط التّالية[2]:

- لفت الانتباه إلى استخدام مسوّدات للإنتاج والتّدريب عليها قبل الخوض في الكتابة، وقد تجلّى هذا في درس من دروس ميدان إنتاج النّصّ المكتوب في المخطط السّنوي للسّنة الثّالثة من التّعليم المتوسّط.
- الاستناد إلى عمليّة التّخطيط بالقياس من خلال استثمار النّصوص التّعليميّة السّابقة لميدان إنتاج النّصّ المكتوب، ولا سيما استغلال بناء النّصوص وخصائصها المخزّنة في الذّاكرة على شكل مخطّطات، والذي يدعى في المناهج الخطاطة نحو خطاطة النّمط السّردي، خطاطة النّص الحجاجي...

---

[1]-"**production orale et écrit "(Ibid),**p.95.وقد أشير إلى الأنموذج المستوحى منه هذا البناء(Todorov, T.Poétique, coll. Points, Seuil, Paris, 1973).

[2]– ينظر: شلوف، حسين وآخرون: **كتاب اللّغة العربيّة(السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط)**،الشهاب، 2019، ص53(هذا على سبيل المثال فقط، ويمكن تصفّح الكتاب كلّه).

- قبل أن يشرع المتعلّم في الإنتاج يطلب منه تحديد المجال الذي ينتمي إليه الموضوع والذي يشمل النّقاط التّالية: تحديد النّوع والجنس، تحديد النّمط أو الأنماط المناسبة لهذا الموضوع، استرداد المعرفة المرجعيّة للموضوع بتحديد المجالات التي نستقي منها المعلومات الخاصّة بهذا الموضوع المختار.
- تمنح الفرصة للمتعلّمين لجمع المعلومات من مصادر مختلفة: المكتبة، الأنترنيت...

المبحث الثّالث: تصنيف النّصوص ودوره في عمليّة إنتاج النّصّ المكتوب

1- تصنيف النّصوص:

ظهر تصنيف النّصوص مرتبطا بتصنيف الأجناس الأدبيّة، وإذا ما تحدّثنا عن تاريخ هذه الأخيرة وجدنا أنّها تعود إلى زمن أفلاطون وأرسطو وهوراس، حيث يعدّ هذان الأخيران المصدرين الأساسيّين للنّظرية الكلاسيكية للأجناس الأدبيّة، وقد ميّز كلّ من أفلاطون وأرسطو بين الأجناس الأدبيّة الثّلاثة الأساسيّة، وذلك حسب طريقتهما الخاصّة القائمة على مبدأ المحاكاة، أو ما يسمّى المماثلة وهي[1]:

- الشّعر الغنائي، وهي شخصيّة الشّاعر نفسها.
- الشّعر الملحمي(أو الرّواية)، وفيه يتحدّث الشّاعر باسمه الخاصّ، بوصفه الرّاوي ولكنّه في الوقت نفسه يجعل شخصياته تتحدّث بأسلوب مباشر.
- المسرح حيث يختفي الشّاعر وراء توزيع مسرحيّته.

وقد بُني هذا التّقسيم على أساس طبقي حيث إنّ المأساة تحاكي أفعال طبقة النّبلاء، على عكس الملهاة التي تحاكي أفعال أراذل النّاس، والمأساة والملهاة كلاهما من جنس الشّعر المسرحي وهكذا... ما يعني أنّ هذا التّقسيم قائم على أساس الموضوع واللّغة المستعملة وأساليبها وصيّغها ونقاء الجنس.

إنّ النّظريات الكلاسيكية بعد أرسطو حذت حذوه، ولم تخرج عن التّقسيم الثّلاثي، وكان أدب هذه الفترة ينسج منوال هذا التّقسيم حتى نهاية القرن الثامن عشر حيث ظهرت ردود فعل في الغرب على نظريّة الأجناس الأدبيّة، بالموازاة مع فكرة النّصّ يستقل عن كلّ التّصنيفات، وعن تصوّر الأدب من حيث هو عضويّة لمجموع النّصوص، والتّبشير بالشّكل المطلق المتحرّر من

[1]-ينظر: جينيت، جيرار: **مدخل لجامع النص**، تر: عبد الرحمن أيوب، دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد، د ط، د ت، ص17.

كلّ المعايير والمواصفات الأجناسيّة[1]، وكذلك من النّاحيّة النّقديّة بدأ الأدب يخرج عن المعايير التّقليديّة التي كرستها الفلسفة الأريسطيّة.

وبناء على ما سبق فإنّ التّصنيفات النّصيّة الأولى قد وضعت قبل نشأة طرائق البحث في علم لغة النّصّ بزمن طويل، والتي أَهملت على أيّة حال مسائل تنميطيّة كثيرة أو استبعدتها. وكذلك لأنّ مقترحات النّماذج في علم لغة النّصّ لم تعن بتنميط النّصوص نظرا للتّقديرين التّاليّين لعدد غير قليل من طرائق البحث اللّغوي النّصّي[2]:

- من منطلق أنّه لا يتوصّل إلى تصنيف بشكل آلي مادامت نظريّة النّصّ قادرة على الكشف عن العلاقات المعقّدة للبنية والوظيفة في النّصوص.
- أنّه يمكن التّوصّل إلى تنميط ونظرية في ائتلاف النّصّ بطريقة استقرائية، وذلك بأن تحلّل باستمرار أنواع النّصوص ثم تعمّم نتائجها. بحيث إنّه من خلال التّحليل المنظّم لأنواع النّصوص وطبقاتها يمكن الحصول على معارف أساسيّة عن البنية الكليّة للنّصوص.

وعلى الرّغم من أن هذين التّقديرين منهجيّان إلّا أنّه لا يمكن بواسطتهما الوصول إلى معايير لتصنيف النّصوص، لأنّ عمليّة التّصنيف في حدّ ذاتها تواجهها صعوبات بغض النّظر عن المصنّف كان علما أو نظرية أو باحثا. وتعود الأسباب إلى ما يلي:

- ✓ العدد الهائل للنّصوص الذي لا يكاد يخضع للحصر، فقد أشار فانديك أنّ ثمّة"**أشكالا نصيّة وأبنية نصيّة مختلفة، وشروطها ووظائفها وتأثيراتها متباينة: المحادثات اليوميّة والأحاديث العلاجيّة والمواد الصّحفيّة والحكايات والقصص والقصائد ونصوص**

[1]– ينظر: وديجي، رشيد: **هل انتهى احتضار الأجناس الأدبية بموتها؟ قراءة في إشكالية نظرية الأجناس الأدبية**، مجلة الخطاب، 2015، مج10،ع19، ص 113.

[2]– ينظر: **مدخل إلى علم لغة النص**(مرجع سابق)، ص154.

الدّعاية والخطب وإرشادات الاستعمال والكتب المدرسيّة والكتابات والنّقوش ونصوص القانون والتّعليمات وما أشبه"[1]

- ✓ قضيّة تداخل الأجناس في النّصّ الواحد حيث يندُر أن نجد نصّا متجانسا، ممّا يصعّب عملية التّصنيف والتّجنيس.

2- معايير تصنيف النّصوص:

2-1- معايير التّصنيف عند اللّغويّين:

إنّ مسألة تحديد أشكال النّصوص عند علماء اللّغة هي من القضايا الخلافيّة بينهم، على الرّغم من محاولات التّصنيف التي بذلت لإيضاح الشّكل النّصّي من وجهة نظر لغويّة نصيّة فقد أسفرت عن آراء متباينة ذات أوجه خلاف متباعدة حول ما إذا كان المعيار شكلي أو حسب المضمون، ممّا اتّجه التّصنيف عند بعض اللّغويين إلى التّركيز على[2]:

- ✓ عامل داخلي نصّي أي تصنيف أنواع النّصوص يعتمد على معطيات لغويّة.
- ✓ عامل خارجي نصّي أي موقفي سياقي ينظر إلى نوع النّصّ على أنّه تحقيق لنمط اتّصال.
- ✓ عامل يوفّق بين العاملين الأوّل والثّاني.

ويوجد تصنيف آخر للأشكال النّصيّة باعتبار اللّغة ما إذا كانت لغة فنيّة أو لغة يوميّة تتميّز بفقدان ما تتّسمّ به اللّغة الأولى من إمتاع وتأثير وخصوصيّة إيقاع، ممّا أدى إلى الحكم عليها أنّها خارج الأشكال النّصيّة[3]. وبالتّالي الشّكل النّصّي الذي يُعنى بالدّراسة هو الذي يتميّز باللّغة الفنيّة ذات مستوى بلاغي وأسلوبي متجاوزا اللّغة العاديّة. "**وبهذا انصبّ الاهتمام على**

---

[1]–دايك، فان: **علم النص مدخل متداخل الاختصاصات**، تر: سعيد حسن بحيري، دار القاهرة، ط1، 2001، ص11.

[2]– ينظر: **علم لغة النص**(مرجع سابق)، ص ص 59، 60.

[3]– ينظر : المرجع نفسه، ص 60.

اللّغة الأدبيّة فحظيّ النّصّ الأدبيّ بكثير من الدّراسات لأنّ به مستوى بلاغيّا بيانيّا يحتمل فنون التّأويل"[1]

وهناك اتّجاه آخر في البحث النّصّي له نظرة موسّعة ترى أنّ"**بعض الأشكال اللّغويّة تتضمّن مدلولات ثريّة تعجز أشكال أخرى عن تحقيقها"[2]**، متجاوزة حدود النّماذج البلاغيّة إلى النّماذج الثّريّة بالمكوّنات النّصيّة. وفي سياق ما ذكر نجد تصنيفات كثيرة للنّصوص منها:

2-1-1 - تصنيف جلنتس(H.GlinZ): من خلال تخطيط لنظريّة نصيّة قدّم تصوّرا يقوم على أسس تواصليّة دلاليّة، تبرز الوظيفة الأساسيّة أو مفهوما جامعا يندرج تحت مجموعة من الأشكال النّصيّة المشتركة في الوظيفة المحدّدة. وهكذا يمكن أن تكون أنماط النّص الرئيسة ما يلي[3]:

1) نصوص ربط (وعد، عقد، قانون، إرث، أمر).

2) نصوص إرشاد(التماس، خطاب دفاع، نصوص دعاية، خطاب سياسي، كتب تعليم وإرشاد).

3) نصوص اختزان(ملاحظات، فهرس، دليل تيليفون، يوميات، تخطيط، مسوّدة)

4) نصوص لا تنشر علانيّة(تقرير، عرض، رسالة).

5) نصوص تعرض علانيّة(خبر، كتاب، رواية، قصة، مسرحيّة، شعر).

---

[1]- إبرير، بشير: **إشكالية تصنيف النصوص(معالجة تعليمية)**، مجلة العلوم الإنسانية، ع5، 2003، ص141.

[2]- **علم لغة النص**(مرجع سابق)، ص 60. وينظر أيضا: **مدخل إلى علم اللغة النصي**(مرجع سابق)، ص ص 155، 156.

[3]- المرجع نفسه، ص67.

2-1-2- تصنيف إيجنقالد: يصنّف النّصوص حسب مجالات النّشاط ووظائف النّصّ في خمسة أنماط هي[1]:

جدول رقم(01): يمثل تصنيف النّصوص لدى(إيجنقالد)

نمط النّصّ	نموذج النّصّ
1) نصّ صحفي	نصّ الأخبار، تقرير، مقالة افتتاحيّة، تعليق.
2) نصّ اقتصادي	القسم الاقتصادي في صحيفة ما.
3) نصّ سياسي	خطاب سياسي، قرار، منشور، بيان، ملصق جداري.
4) نصّ قانوني	عريضة، نصّ قانوني، حكم قضائي، نصّ معاهدة(عقد).
5) نصّ علمي	نصّ علمي(من علوم الطبيعة)، نصّ اجتماعي(من علوم الاجتماع

في هذا التّصنيف تدقيق عميق، وحصر حيث صنّفت النّصوص على أساس معيار وظيفته والنّشاط الممارس، ولكنّه لم يراع بناء النّصّ. فهل هيكل النّصّ العلمي هو نفسه هيكل النّصّ الاجتماعي؟ إذًا. خاصيّة التّجانس غير متوفّرة في هذا التّصنيف.

2-1-3- تصنيف جروسه: يصنّف النّصوص انطلاقا من الوظيفة الاتّصالية للنّصّ إلى الأنماط الآتيّة[2]:

جدول رقم(02): يمثل تصنيف النّصوص لدى(جروسه)

نمط النّصّ	وظيفة النّصّ	أمثلة
1) نصوص معياريّة	وظيفة معياريّة	قوانين، لوائح، توكيلات، شهادات ميلاد وعقود زواج موثّقة.
2) نصوص اتّصال	وظيفة اتّصاليّة	مكاتبات تهنئة، ومكاتبات تعزيّة
3) نصوص مؤشّرة على جماعة	وظيفة مؤشّرة إلى جماعة	أناشيد جماعيّة.

[1]- **مدخل إلى علم لغة النص**(مرجع سابق)، ص 160.

[2]- المرجع نفسه، ص161.

4) نصوص شعريّة	وظيفة شعريّة	قصيدة، رواية، مسرحية فكاهيّة.
5) نصـــوص ذات خصوصيّة غالبة	وظيفـــة دالـــة علـــى خصوصيّة	يوميات، سيرة حياة، سيرة ذاتية، يوميات أدبية.
6) نصــوص دالــة على طلب غالبا	(وظيفتـان متسـاويتان فـي الغلبة)	إعلان عن دعاية لبضائع، برامج حزبيّة، تعليق صحفي، التماس، طلب.
7) فئة انتقاليّة		مـثلا نصـوص ذات وظيفـة طلـب ووظيفـة نقـل معلومة.
8) نصــوص مخبــرة بشـيء موضـوعي غالبا	نقل معلومة	خبر، تنبّؤ بالطّقس، نصّ علميّ

على الرّغم من تعدّد أنماط النّصّ في هذا التّصنيف إلّا أنّه غير مبنيّ على التّجانس، ولم يراع بنية النّصّ ولا دلالته نحو الفرق بين القصيدة والرواية فهما نوعان مستقلان، وصنّفا في خانة واحدة. أضف إلى ذلك حصر الوظيفة الاتّصاليّة في كتابات التّهنئة والتّعزيّة، فهل القصيدة ليست لها وظيفة اتّصالية؟

2-1-4- تصنيف دي بوجراند: يعطي رأيه بشأن تصنيف النّصوص فيقول:**"إنّ تقسيمات النّصوص متشعّبة وذاتيّة إلى درجة مثبّطة. وكان الإحباط من نصيب تلك المحاولات الأولى لفرض الطرق اللّغويّة التّقليديّة على تقسيمات النّصوص. لأنّها لم تستخلص الفروق الأساسيّة بينها"**[1]، ويرى أنّه من الفائدة أن تدرس أنواع النّصوص من زاوية

[1]- **النص والخطاب والإجراء** (مرجع سابق)، ص 412.

تطوّر الاستعمال وفي هذه الحالة لا يمكن تحديد أنواع النّصوص بمعزل عن الاعتبارات التّداوليّة(أدوار المشاركين، الأوضاع الاجتماعيّة، التّمييز بين المواقف)[1]، ويقسّمها إلى[2]:

- ✓ النّصوص الوصفيّة: مراكز الضّبط في عالم النّص في معظمها تصوّرات للشيء والموقف، ويتمّ إثراء بيئاتها بكثرة الاتّجاهات إلى كشف الوصلات مع تكرار وجود أنواع من الوصلات مثل: الحال، الصّفة.
- ✓ النّصوص القصصيّة: مراكز الضّبط في عالم النّصّ هي في أغلبها تصوّرات الحدث والعمل الي تنتظم في توجّه مرتّب للوصلات التي تتكرّر نحو: العلّة والسّبب والتّمكين والغرض والمقاربة الزّمنيّة.
- ✓ النّصوص الجدليّة: مراكز الضّبط في عالم النّصّ هي قضايا كاملة تنسب إليها قيّم صدق وأسباب لاعتقاد كونها حقائق. وتتكرّر هنا أنواع من الوصلات مثل: القيمة والإفادة والإدراك والإرادة والسّبب.
- ✓ النّصوص الأدبيّة: يكون عالم النّصّ في علاقة مقنّنة مع الأنماط المناسبة من المعلومات حول العالم الواقعي المقبول. فيصوّر المنتج الأحداث والمواقف بوصفها عناصر نموذجيّة في نطاق البدائل الممكنة.
- ✓ النّصوص الشّعريّة: يلاحظ المبدأ التّبادلي للنّصوص الأدبيّة في النّصوص الشّعريّة.
- ✓ النّصوص العلميّة: يتّفق عالم النّصّ اتّفاقا تامّا مع العالم الواقعي المقبول.
- ✓ النّصوص التّعليميّة: ينبغي أن يكون عرض عالم النّصّ في النّصوص التّعليميّة من خلال عملية تدريجيّة من المزج، لأنّ مستقبل النّصّ لا تكون لديه معلومات كافيّة عن مساحات المعرفة التي يتطلّبها النّصّ العلميّ.
- ✓ نصوص المحادثة

[1]– ينظر: **النص والخطاب والإجراء** (مرجع سابق)، ص ص 412، 413.

[2]- ينظر: المرجع نفسه، ص ص 415– 417.

يُلاحَظ أنّ هذا التّقسيم قائم على أوضاع المواقف، في حين أنّه أغفل عن جانب تداخل الأنواع، حيث إنّنا نجد نوع القصص يدخل ضمن تجمّعات مختلفة من أنواع النّصوص مثل: الوصف.

2-1-5- تصنيف برينكر: يعطي برينكر بعض المعايير لتصنيف نصّ ما في خانة محدّدة من أنواع النّصوص هي[1]:

- ✓ وظيفة النّصّ: يعتمد فيها على نظريّة أفعال الكلام، فتنقسم النّصوص بناء عليها إلى: نصوص إبلاغيّة(تقرير، خبر...)، ونصوص استجابة(إعلان، قانون...)، ونصوص التزام(عقد، شهادة ضمان...)، ونصوص اتّصال(شكر، تعزيّة...)، ونصوص إعلان(مستند تعيين، وصية...).
- ✓ معايير سياقيّة: لابد من مراعاة السّياق التّواصلي في تصنيف النّصوص لأنّها تكون دائما متضمّنة في موقف تواصلي، ويكون التّصنيف فيه باعتبار شكل التّواصل كونه قد يكون كتابة أو إذاعة... ومجال الفعل الاجتماعي الذي قد يكون مجالا خاصّا أو مجالا رسميّا أو مجالا علنيّا.
- ✓ معايير تركيبيّة: تتعلّق بموضوع النّصّ، وشكل بسط الموضوعات، أمّا الأوّل فيمكن النّظر إليه بالاعتماد على التّحديد الزّمني للموضوع متناسبا مع وقت الكلام والعلاقة بين الباثّ والمتلقي في إطار التّوجيه المكاني. والثّاني فهناك بسط وصفي، وسردي وإيضاحي، وحجاجي. وللكيفيّة التي تتحقّق بها هذه الأشكال أهميّة للتّمييز بين أنواع النّصوص.

[1]- ينظر: جمعان، عبد الكريم: **إشكالات النص(دراسة لسانية نصية)**، الدار البيضاء، ط1، 2009، ص63.

2-1-6- التّصنيف الحديث في علم اللّغة النّصّي: ومن التّصنيفات الحديثة في علم اللّغة النّصّي للنّصوص نذكر التّصنيف الآتي[1] :

- ✓ **التّصنيف على أساس وظيفي تواصلي:**

وهو يركّز على الوظيفة اللّغويّة المهيمنة للنّصّ، والمرجع الأساسي لهذا التّصنيف هو رومان جاكبسون الذي ميّز بين مختلف النّصوص حسب الوظيفة الأكثر بروزا فيها. وتصنف النّصوص في هذا السّياق إلى:

- ✓ نصوص إعلاميّة إخباريّة تهيمن فيها الوظيفة المرجعيّة(La fonction référentielle) التي يأتي فيها عرض المعلومات والأخبار.
- ✓ نصوص ذات طابع تأثيري، وهي التي يكون التّركيز فيها على المتلقي من أجل إقناعه وتكثر فيها صيغ الخطاب والطلب.
- ✓ نصوص ذات طابع تنبيهي(Phatique)، وهي تهدف أساسا إلى الحفاظ على استمراريّة التّواصل ومراقبة مدى فاعليّته، كما تولي عناية خاصّة إلى تسلسل النّصّ وترابطه حتى يتابعه المتلقي.
- ✓ نصوص ذات طابع معجميّ أو لغويّ صرف(La fonction métalinguistique) وهي التي يركّز فيها على حسن آداء وسيلة الاتّصال لوظيفتها، كما يقوم المتكلّم فيها بتبسيط رسالته.
- ✓ نصوص ذات طابع إنشائي(La fonctio poétique)، وهي النّصوص التي تهتمّ بالجانب الشّكلي، أي تهتمّ بجماليّة النّصّ وفنيّته.
- ✓ التّصنيف السّياقي أو المؤسّساتي: يركّز على الوظيفة الاجتماعيّة التي يؤدّيها النّصّ بحيث كلّ نوع يمكن ردّه إلى المؤسّسة الاجتماعيّة التي يصدر عنها مثل: النّصوص الدّينيّة والإشهاريّة...

[1]- ينظر: **مدخل إلى علم النص ومجالات تطبيقه**(مرجع سابق)، ص ص106- 108.

- ✓ التّصنيف حسب العمليّة الذّهنيّة الموظّفة في النّصّ: يميّز في هذا التّصنيف بين النّصوص حسب العملية الذّهنيّة التي توظّف في النّصّ، فتصنّف النّصوص حسبه إلى[1]:

النّصّ الحجاجي(Le texte argumentatif)، النّصّ الإعلامي(Le texte informatif) النّصّ السردي(Le texte narratif)، النّصّ الوصفي(Le texte descriptif)، حيث يتطلّب كلّ نوع ممّا سبق توظيف مهارات معيّنة كمهارة الاستدلال في النّصّ الحجاجي، ومهارة الشّرح في النّصّ الإعلامي...

لا يخلو هذا التّصنيف الأخير –التّصنيف على أساس وظيفي تواصلي– كذلك من بعض الثّغرات–على الرّغم من تعدّد معاييره، وتفرّع التّصنيف إلى تصنيفات فرعيّة– نحو الفصل بين البنية المكوّنة للنّصّ ووظيفته الاجتماعيّة فالنّصّ الدّيني في غالب الأحيان هو نصّ حجاجي.

أمّا وبعد عرضنا لبعض التّصنيفات للأشكال النّصيّة من قبل اللّغويّين، فإنّنا نستنتج أنّه لا يوجد تصنيف واحد للنّصوص متّفق عليه من قبل الباحثين نتيجة طبيعة الدّراسة، ورؤية الباحث فيها، وبأيّ نوع من القضايا الخاصّة بالنّصّ أيهتمّ بالبنية؟ أم بالدّلالة والمضمون؟ هذا من جهة. ومن جهة ثانيّة فإنّ النّصوص لا يمكن أن تخضع لأيّ واحد منها بسبب أنّنا"**كثيرا ما نجد نصوصا تتعايش فيها وظائف وصفيّة، سرديّة، حجاجيّة، ولا أدلّ على ذلك من النّصوص الأدبيّة التي تتضمّن خليطا من الوصف والسرد والحجاج**"[2]

وعلى العموم فإنّ علماء اللّسانيات النّصّية لم يهتمّوا بقضيّة الشّكل النّصّي بقدر اهتمامهم بإيجاد أنموذج نحوي نصّي يمكن أن يقدّم تصوّرا لوصف النّصّ وتفسيره، ومحاولة إيجاد نظريّة نصيّة قادرة على استيعاب الأشكال النّصيّة من خلال تقديم أسس للتّصنيف والتّفسير، فتظهر في وضوح القواعد التي يمكن تطبيقها[3].

---

[1]– ينظر: **مدخل إلى علم النص ومجالات تطبيقاته**(مرجع سابق)، ص ص 108– 110.

[2]– **لسانيات النص**(مرجع سابق)، ص314.

[3]– ينظر: **علم لغة النص**(مرجع سابق)، ص66.

2-2-معايير تصنيف النّصوص عند البيداغوجيّين:

بما أنّه لا يوجد تصنيف واحد للنّصوص متّفق عليه من قبل الباحثين اللّغويّين نظرا لتعدّد معايير التّصنيف، فإنّه لا يزال موضوع تصنيف أشكال النّصوص، وتحديد أنواعها وأنماطها والتّمييز بينها قائما، ممّا أثّرت هذه الإشكاليّة على البيداغوجيّين أنفسهم فنجد أنّ هناك من يصنّف النّصوص على أساس طريقة الكتابة، أو على أساس معيار المحتوى وطبيعة الموضوع المعالج، أو بحسب معيار قصديّة الكاتب.

واستنادا إلى هذه الظّروف اقتضى أن يستثمر البيداغوجيّون بعض معايير تصنيف علماء اللّغة، ويتجنّبوا بعضها ولا سيما فيما يتعلّق الأمر باستبعاد الأشكال النّصيّة ذات اللّغة اليوميّة- فهذا لا يخدم الحقل التّعليمي- لأنّ الاقتصار على النّصّ الأدبي يؤدي إلى مسألة في غاية الخطورة هي فصل المتعلّم عن واقعه الاجتماعي الذي أثبت "أنّه لا يمكن الاكتفاء بمعرفة اللّغة الاهتمام في جانبها البلاغي فحسب. بل تقتضي الضّرورة أن يجيد المتعلّم استثمارها بحسب مقتضيات الحياة العمليّة والعلميّة في إطار ما تحتاج إليه الحياة الاجتماعيّة المحيطة بنا وطنيّا وعالميّا وما تتطلّبه الممارسة الوظيفيّة للّغة... أن تكون النّصوص متماشيّة مع الواقع الحياتي المعيش للمتعلّمين مرتبطة للتّعبير عن أغراضهم وحاجاتهم المختلفة"[1]، في حين أنّ هذا لا يعني الاستبعاد الكلّي للنّصوص الأدبيّة، بل الأمر يقتضي التّنويع بين كلّ الأشكال النّصيّة. وفي حقل التّعليميّة كذلك تعدّدت تصنيفات الأشكال النّصيّة بتعدّد معايير التّصنيف ذاته، وفيما يلي بعض اجتهادات البيداغوجيّين:

[1]- **إشكالية تصنيف النصوص**(مرجع سابق)، ص141.

2-2-1- تصنيف يحدّد أشكال النّصوص حسب وظائفها ومكوّناتها النّصيّة(خصائصها): نلخّص هذا التّصنيف في[1]:

جدول رقم(03): يمثل تصنيف النّصوص حسب وظائفها ومكوّناتها النّصيّة

النّوع	الوظيفة	الخصائص
النّصّ السّردي	- يحكي ما يحدث، ما يجري في الزّمان. - يعيد إحياء حادثة سابقة، واقعيّة(مذكرات، سير ذاتية...) - يعمل على إحياء حركة متخيّلة:(رواية، قصة...)	- تواتر الأفعال الدّالة على الماضي أو على حاضر السرد. - الإلحاح وعلى التّركيز على المؤشّرات الزّمنيّة.
النّصّ الوصفي	- يعرض ما هو موجود في العالم الخارجي، أعني أنّه يجعله محسوسا بواسطة الشّكل الفضائي (رسم، مشهد طبيعي، أو كائن حي ، حقيقة أو خيالية ساكنة أو متحركة.	- هيمنة الأفعال الدّالة على التّكرار أو على الاستمرارية عند حدوث الحركة. - الإلحاح على الموضع. - حضور المؤشرات الزّمنيّة إذا كان الوصف يهتمّ بالتطور.
النّصّ الحجاجي	- يبحث على الإقناع ويقدم الأدلة التي تسمح لرأي أو لوجهة نظر أن تنتصر على غيرها. مثلا : النّصّ الجدلي ، المناظرة...	- تواتر العلاقات المنطقيّة حيث غالبا ما توجد برهنة، وأحيانا مع تراكم الأدلة المتجاورة - استعمال أسلوب صريح وواضح في غالب الأحيان.
النّصّ التّفسيري	- تحليل ظاهرة أو فكرة وجعلها مفهومة جيّدا(شائع في المؤلّفات	- استعمال الزّمن الحاضر . - تواتر الفقرات النّظريّة، التّمثيليّة: مثلا:

[1]- ينظر: أولحاج، محمد: **ديداكتيك التعبير تقنيات ومناهج**، دار الثقافة، الدار البيضاء، ط1، 2001، ص ص39، 40.

	النّظريّة المتخصّصة في ميدان من الميادين)	تقديم تعريف نظري قبل وصف أو تفسير ظاهرة ما.
النّص التّقريري(التّوجيه)	- يقترح عملا، فعلا، تصرفا:(نصوص دينيّة، سياسيّة، اجتماعيّة، خلقيّة...)	- تواتر ضمير المخاطب أنت ، أو ضمير المخاطبين. - استعمال صيغ الأفعال الدالة على التّكرار أو على الاستمرار في حدوث فعل آخر، وفي الغالب تستعمل الأفعال الدالة على الأمر وصيّغ الجواب.

2-2-2- تصنيف الأشكال النّصيّة باعتبار معيار القراءة: ونلخّص هذا التّصوّر في النّقاط التّاليّة[1]:

- ✓ نصوص حكائيّة: يغلب عليها طابع السّرد والحكاية، مثل: الرّوايات، المذكّرات التّقارير...
- ✓ نصوص وصفيّة: يغلب عليها طابع الوصف مثل: مقتطفات من الرّوايات المذكّرات التّقارير...
- ✓ نصوص تعبيريّة: يغلب عليها طابع التّعبير، مثل: الأشعار، الرّوايات، القصص المسرحيات...
- ✓ نصوص منطقيّة برهانيّة: يغلب عليها طابع البرهان، مثلا: المداخلات العلميّة الافتتاحيات...
- ✓ نصوص توجيهيّة: يغلب عليها طابع التّوجيه، مثلا: دلائل الاستعمال، الوثائق المهنيّة الوثائق الرّسميّة...

[1]- ينظر: **ديداكتيك التعبير تقنيات ومناهج**(مرجع سابق)، ص41.

2-2-3- تصنيف بشير إبرير: وقد اقترح تصنيفا للنّصوص نوجزه في النّقاط التّاليّة[1]:

- ✓ نصوص أدبيّة: وتشمل الأنواع الأدبيّة المتعارف عليها من شعر ورواية وقصة وسرد وأوصاف.
- ✓ نصوص علميّة: نصوص الموسوعات اللّغويّة والعلميّة، والمجلات المتخصّصة.
- ✓ نصوص إعلاميّة: تتمثّل النّصوص الإعلاميّة في الصحافة والإشهار.
- ✓ نصوص حجاجيّة برهانيّة: البرهنة أو المحاجة توجد في مختلف الخطابات بما في ذلك الخطابات اليّوميّة.
- ✓ نصوص وظيفية إداريّة: النّصوص التي تتعلّق بأداء الوظائف المختلفة أو تنفيذها مثل الوثائق الإداريّة والتّقارير والتّعليمات.

تميّزت التّصنيفات البيداغوجيّة الثّلاثة بشموليّة جميع الأشكال النّصيّة ولا سيما التّصنيف الأوّل الذي تميّز بالدّقة والوضوح حيث إنّه أبدى الفروقات بين أنواع النّصوص من خلال ذكر خصائصها وبنائها، كما أنّه جمع بين وظيفة النّصّ ومكوّناته البنويّة، ضف إلى ذلك وضوح المعايير المعتمدة في التّصنيف إلى حدّ ما، وهما معيارا البنية والدّلالة، باستثناء التّصنيف الثّاني الذي غلب فيه انتماء الأنموذج النّصّي الواحد إلى نوعين أو أكثر من النّصوص مثل:(الرّوايات تنتمي إلى النّصوص الحكائيّة والتّعبيريّة والوصفيّة)، وأمّا الثّالث فقد ورد فيه إشراك الشّعر والقصّة في نفس البنيّة، وهما في الواقع مختلفا البنيّة.

كما نلاحظ أنّ هذه التّصنيفات تشهد تداخلا حاصلا بين معاني مصطلحات النّمط والنّوع والجنس، ممّا شكّل صعوبة ديداكتيكيّة تضاف إلى الصّعوبات الديداكتيكيّة الأخرى المرتبطة بتمثّلات المتعلّمين أشكال النّصوص وأنواعها، والصّعوبات الإبستيمولوجيّة المتمثّلة في تعدّد التّصنيفات واختلاف مرجعيّاتها النّظريّة مع عدم وجود الصنافة الجامعة المانعة، والصّعوبات

[1]- ينظر: **إشكالية تصنيف النصوص**(مرجع سابق)، ص ص 148- 150.

المتعلّقة بطبيعة النّصوص وتركيبتها البنويّة[1]، ونرى أنّ أعمقها غياب منهجيّة معتمدة في التّصنيف وتحديد معاييره، وتداخل المصطلحات.

وما تجدر الإشارة إليه أنّ الصّعوبة المتعلّقة بالتّداخل المصطلحي لا يمكن أن يفصل فيها لأنّ الدّلالة اللّغويّة للنّمط والنّوع والجنس تكاد تتداخل وتدلّ على معنى واحد في المعجم، فقد ورد في لسان العرب في مادة كلّ من: نوع، نمط، جنس ما يلي:

- نوع: "**النوع: أخصّ من الجنس، وهو أيضا الضّرب من الشيء... قال اللّيث: النّوع والأنواع جماعة وهو كل ضرب من الشيء وكلّ صنف من الثّياب والثمار وغير ذلك حتى الكلام، وقد تنوّع الشيء أنواعا**"[2]
- نمط: "**النمط: ظهارة فراش ما... والنمط جماعة من الناس أمرهم واحد. وفي الحديث: خير الناس هذا النمط أوسط... قال أبو عبيدة: النمط هو الطريقة. يقال: الزم هذا النمط، أي هذا الطريق. والنمط أيضا: الضرب من الضروب والنوع من الأنواع. يقال: ليس هذا من ذلك النّمط، أي من ذلك النوع والضرب، يقال هذا في المتاع والعلم وغير ذلك... قال أبوبكر: الزم هذا النّمط، أي الزم هذا المذهب والفنّ والطريق... والنّمط: ضرب من البُسُط... والأنْمَط: الطريقة. والنمط من العلم نوع منه، والجمع من ذلك كلّه أنماط ونِماط**"[3]
- جنس: "**الجنس: الضّرب من كلّ شيء، وهو من الناس ومن الطير ومن حدود النحو ومن العروض والأشياء جملة... والجنس أعمّ من النّوع، ومنه المجانسة والتجنيس. ويقال هذا يجانس هذا أي يُشاكله... والحيوان أجناس: فالناس جنس، والإبل جنس**

[1]– ينظر: **ديداكتيك النصوص القرائية بالسلك الثانوي الأساسي**(مرجع سابق)، ص76.

[2]– **لسان العرب**(مرجع سابق)، مج6، ج55، ص4579.

[3]– المرجع نفسه، مج6، ج55، ص4549.

والبقر جنس، والشاء جنس، وكان الأصمعي يدفع قول العامة هذا مجانس لهذا إذا كان من شكله"[1]

ممّا ورد في المعجم من دلالات لغويّة للمصطلحات الثّلاثة يتبيّن لنا أنّ هناك تداخلا لغويّا بين النّوع والجنس والنّمط، وتعني دلالة لغويّة واحدة باعتبار أنّ كلّ واحد ضربا من الشيء، أي نوع منه. ولكن يتمايز الجنس عن النّوع كون الأوّل أعمّ من الثّاني، ومن التّعريف الجنس يدل على المماثلة والمشاكلة إذ يوحي"**إلى شيئين متكاملين، وأوّلهما معنى التّصنيف والتّرتيب والجمع، وثانيهما– وهو الأقرب إلى الأصل اللّغوي– معنى المشاكلة بل إنّ هذه اللّفظة ترد بديلا من المجانسة لدى كلّ من ابن منظور وغيره، ويبدو أن هذا المعنى العامّ المجرّد يستند إلى أصل ماديّ مخصوص يتجلّى في قول ابن منظور فالجنس والجنس تعني المياه الجامدة وذلك ما يوحي بأنّ الجنس يضمّ ما يندرج فيه وفق مبدأ المجانسة والمشاكلة، مثلما تتحوّل المياه المتجمّدة إلى قطعة واحدة... وأمّا معنى الجمع والترتيب**"[2]، فيرد متبوعا بعبارة والجنس أعمّ من النوع، و"**يختلف النّوع عن الجنس من حيث الدّلالة الاشتقاقيّة التي يمكن حصرها في معنى التمايل أو التّذبذب وهو ما يوحي بضرب من الانحراف عن الجنس والاختلاف عنه بوصفه الوضع الأصلي. لذلك يقال ناع الغصن ينوع، واستناع وتنوّع: أي تمايل وتحرك بتأثير الرّياح وناع الشيء نوعا: ترجح. والتّنوّع: التذبذب**"[3]. وبعد الاسترسال في العرض خلص عبد العزيز شبيل إلى أنّ[4]:

- ✓ في لفظة "جنس" إشارة إلى فكرة محورية تحوم حولها كلّ الدّلالات، هي فكرة التّشابه أو التّماثل. ولعلّ هذه الفكرة تشير ضمنيّا، إلى مبدأ الثّبات الذي يفرضه الإطلاق والتّعميم.

---

[1]– **لسان العرب**(مرجع سابق)، مج1، ج9، ص700.

[2]– شبيل، عبد العزيز: **نظرية الأجناس الأبية في التراث النثري جدلية الحضور والغياب**، دار محمد علي الحامي، تونس، ط1 2001، ص 144.

[3]– المرجع نفسه، ص144.

[4]– ينظر: نفسه، ص145.

✓ لفظة "نوع" تدور حول فكرة الانحراف أو الاختلاف أو التّنوّع. وهي فكرة توحي بمبدأ التّحوّل والتّغيّر المرتبط بمبدأ التّعيين والتّخصيص.

وعليه فإنّ إشكاليّة التّداخل اللّغوي بين النّمط، والنّوع، أو الجنس لا تزال قائمة في المعاجم العربيّة، فضلا عن تداخل النّمط مع الأسلوب باعتبار الدّلالة اللّغويّة التي يشترك فيها الأسلوب مع النّمط أنّهما يعنيان الطريق. وهي كذلك إشكاليّة في الحقل التّعليمي.

أمّا في المعجم الأدبي فقد ورد: "**جنس(نوع) أدبيGenre صنف أو فئة من الإنتاج الفنّي له شكل متعيّن أو مضمون. والكلمة أصلها فرنسي وهي مرادفة للنّوع أو الصنف. ومن بين الأنواع الأدبيّة هناك الرّواية و القصة القصيرة والمقالة والملحمة... والكلمة عامّة مرنة الحدود، فالشّعر يدلّ على نوع أدبيّ ولكنّ الشّعر الغنائي والرعوي الأغنية والمرثيّة وغير ذلك كلّها أنواع أدبيّة أيضا**"[1].

وقد جاء في دليل الناقد الأدبي"**أنّ كلمة (Gendre)مشتقة من المفردة اللّاتينيّة (genus) التي تعني النّوع أو الأصل، ثم تنحدر سلاليّا من اللّغة الفرنسيّة في مفردة(gendre) التي تعني أيضا النّوع أو الجنس، ومن المفردة نفسها جاءت الأنواع الأدبيّة أو الأجناس الفنيّة، كالرّواية والمسرحيّة والشّعر وبقية التّفريعات السّلاليّة المعروفة**"[2].

ونلاحظ أنّ التّعريفين كليهما يعدّان الجنس نوعا، وهما يستندان إلى المرجعيّة الأجنبيّة في تحديد مفهوم المصطلحين.

وإذا ما تقصّينا مفهوم مصطلح **(Genre)** في القاموس الأجنبي وجد أنّها مصطلح فرنسي يشير إلى نوع، أو فئة من الأدب. يتمّ تنظيم التّصنيفات العامّة بجميع أنواع الطرق ويمكن أن

---

[1]– فتحي، إبراهيم: **معجم المصطلحات الأدبية**، التعاضدية العمالية للطباعة والنشر، صفاقس، تونس، 1986، ص ص124 .125

[2]– الرويلي، ميجان والبازعي، سعد: **دليل الناقد الأدبي**، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، ط3، 2002 ص150.

تتّحد حول جانب أو جوانب من شكل العمل الأدبي أو وضعه أو محتواه. ومع ذلك فمن المربك أنّ الشّكل، والأسلوب والمحتوى يُفهم عادةً على أنّه مختلف عن النّوع[1].

ووجد أيضا أنّ **(Genre)** مصطلح فرنسي يدلّ على نوع **(Kind)**، نمط **(Type)** أو طبقة أدبيّة... الأنواع الكلاسيكية المعروفة كانت هي: الملحمة، التراجيديا، الغنائي، الكوميديا والساتيرية، ويضاف إليها حاليا: الرواية والقصة القصيرة[2]. وبناء على هذا فإنّ كلمة نمط **(Type)** مرادفة لكلمة نوع **(Kind)**... والكلمة الفرنسية **(Genre)** مرادفة لكلمة نمط، **"كما في القول بأنّ القصة الشعرية (Fabliau) هي نمط أدبيLiterary genre وكلمة نمط في مصطلحات (وبستر) تعني صنفا وتطبق على الأدب أو الفن على اعتبار أنّه ينقسم إلى مجموعات متميّزة من حيث الأسلوب، والشّكل والهدف، وكلمتا جنس Genus ونوع Species هما أيضا قريبتا الشّبه من كلمة نمط في معانيها العريضة المستمدة من اللّغة اللّاتينيّة. وكلّ هذه الكلمات تكاد تكون مرادفة لكلمة نوع Kind أو صنف... وكلمتا جنس ونوع لا تستعملان كثيرا في الإشارة إلى الفنّ، ففي هذا الميدان تستعمل غالبا مصطلحات نمط Genre وأسلوب Style وطريقة Manner بمعان خاصّة جدّا، ولكن دون ثبات على هذه المعاني"[3].**

إذًا، تشهد هذه الكلمات الثّلاث اضطرابا دلاليّا مصطلحيّا، وتماشيّا مع ما تمّ ذكره نستنتج أنّ إشكاليّة تداخل النّمط مع النّوع أو الجنس لا يمكن الفصل فيها، فقد أثبتت الدّلالتان اللّغويّتان العربيّة والأجنبيّة لهذه المصطلحات أنّها تقريبا مترادفة فالنّمط هو الجنس، وهو النّوع، ومنه يكون النّوع والجنس كذلك متداخلان. وهذا ما يبرّر خطأ المتعلّمين أنّ النّمط هو النّوع، ففي أحايين كثيرة لا يميّزون بينهما.

وإذا كان يراد بالتّصنيف**"تجميع النّصوص المتجانسة في خانة واحدة أو تحت اسم واحد وذلك بالاحتكام إلى ما يوجد بينها ويجعلها مخالفة لغيرها. فالنّصوص المتجانسة تتميّز**

[1]-cuddon ,J.A,**"A Dictionary Of Literary Terms and Literary Theory"**,Revised by Habib, M .A .R , London, 2013, pp. 298,299.

[2]-cuddon ,J .A,"**A dictionary of literary terms**", Diutsch London,1979,p285 نقلا عن: يحياوي، رشيد: **مقدمات في نظرية الأنواع الأدبية**، إفريقيا الشرق، المغرب، ط1، 1991، ص 6.

[3]– مونرو، توماس: **التطور في الفنون**، تر: محمد عي أبو درة، لويس إسكندر جرجس، عبد العزيز توفيق جاويد، الهيئة العامة لقصور الثقافة ، القاهرة، 2014، ج2، ص43.

بتماثل خصائصها وتشابه مكوناتها"[1]، فإنّ التّعليميّين القائمين على بناء المناهج، ومؤلّفو الكتب المدرسيّة يتّفقون ويتواضعون على تصنيف واحد- تفاديّا للوقوع في الاختلاف في تحديد التّصنيفات- يخضع للتّجانس فتُصنّف على أساس معيار طريقة الكتابة والتّعبير، ومعيار آخر على أساس محتواها وطبيعة الموضوع المعالج، أو حسب قصد الكاتب، وفي هذه الحالة نجد أنفسنا بين ثلاثة أنواع من التّصنيف هي:

- ✓ تصنيف حسب الجنس: ويخضع للسّمات المشتركة بين النّصوص(قصة، سيرة رواية...)
- ✓ تصنيف حسب طبيعة الموضوع: ويخضع لمحتوى النّصّ(علمي، أدبي، سياسي...)
- ✓ تصنيف حسب النّمط: يخضع للمكوّنات النّصيّة(سردي، حجاجي، تفسيري...)

وحريّ بنا في نهاية الحديث عن إشكاليّة تصنيف النّصوص أن نشير إلى التّصنيفات المعتمدة في المدرسة الجزائريّة، وأن نوضّح مفاهيم المصطلحات-التي لم نفصّل فيها سابقا- من خلال التّفريق بينها، فما يخصّ العلاقة بين النّوع والجنس، فإنّ عزة شبيل قد فصّل القول في التّمييز بينهما، ويمكن على أساسه استنتاج الفرق التّالي بين الجنس والنّوع الأدبيّين، وهذا هو شأنها كذلك في الحقل التّعليمي، فالجنس الأدبي هو"**مجموعة من الأعمال الأدبيّة التي توحّدها خصائص مشتركة تبعا إمّا لشكل خارجي(البنية، الطول)، أو داخلي(مضمون الأسلوب...)**"[2]، أي هو مجموعة من النّصوص مصنّفة على أساس بعض السّمات المشتركة مثل: الرّواية، السيرة... ونجد الأجناس ترتبط بالنّثر أكثر.

والنّوع الأدبي هو مجموعة من الأقسام اللّغويّة في الأدب العربي، والتي تتوزّع عليها المؤلّفات العربيّة وما يتضمّنها. وتتمثّل هذه الأقسام في الشّعر والنّثر. وعليه فالأجناس أشمل من الأنواع.

---

[1]- **ديداكتيك النصوص القرائية بالسلك الثانوي الأساسي**(مرجع سابق)، ص75.

[2]- **هل انتهى احتضار الأجناس الأدبية بموتها؟ قراءة في إشكالية نظرية الأجناس الأدبية**(مرجع سابق)، ص111.

أمّا النمط"**فهو الطريقة المستخدمة في إعداد النّصّ لغاية يريد الكاتب تحقيقها. ولكلّ نصّ نمط يتناسب مع موضوعه، فالقصّة والسيرة يناسبهما النّمط السّردي، ووصف الرّحلة يناسبها النّمط الوصفي، والمقالة يناسبها النّمط البرهاني أو التّفسيري، ويناسب الخطابة والرّسالة النّمط الإيعازي، والمسرحيّة النّمط الحواري**"[1]، وقد يستخدم الكاتب عدّة أنماط في نصّ واحد فيساهم هذا التّداخل في بناء النّصّ وانسجام معانيه. كما يوحي استخدام أكثر من نمط واحد في النّصّ على قدرة الكاتب وبراعته. أمّا فيما يخص الحكم على نمط النّصّ فإنّه يؤخذ بالنّمط الرئيس ويدعى النّمط الغالب، وبقيّة الأنماط تدعى الأنماط المساعدة. ولا يكاد يخلو نصّا من هذا التّداخل. وأنماط النّصوص التي تدرّس في مرحلة التّعليم المتوسط هي:

- ✓ **النّمط الحواري(Type dialogue)**: الحوار هو الحديث الذي يدور بين طرفين أو مجموعة من الأطراف في جوّ يسوده الهدوء والودّ بعيدا عن التّعصّب أو الإجبار والإكراه ويتّصف بالحركة والتّقطّع والعبارات القصيرة، ومن مؤشراته: استخدام الجمل القصيرة بروز ضمير المخاطب، تواتر أسماء الأعلام، غلبة أساليب الاستفهام والتّعجّب والأمر وأفعال القول، ووضوح اللّغة ودلالتها، بالإضافة إلى بعض المؤشّرات الشّكليّة نحو الرّجوع إلى السّطر بعد انتهاء القول... ومن الموضوعات التي يختصّ بها الحوار: القصة الرّواية، المسرح، الحكاية، المقابلة، الاستجوابات...[2]
- ✓ **النّمط التّوجيهي(Type injonctif)** : يمتاز بالتّرتيب والتّسلسل المنطقي، يقدّم فكرة للعامّة، يخلو من المشاعر أو العاطفة فهو يأتي للنّصح والإرشاد والتّوجيه لا أكثر، من أجل إفادة السامع أو القارئ حول الأمور التي تهمّه أو تهمّ مجتمعه بصورة عامّة في شكل نصوص لغتها واضحة خاليّة من المجاز والتّشبيهات[3]. ومن مؤشّراته: سيطرة الجمل الإنشائيّة ولا سيما الأمر والنّهي، استخدام ضمائر المخاطب وأساليب النّفي والإغراء

[1]– وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج(المجموعة المتخصصة للغة العربية)، **الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية (مرحلة التعليم المتوسط)**، 2016، ص5.

[2]- ينظر: **الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية(مرحلة التعليم المتوسط)** (مرجع سابق)، ص5.

[3]- ينظر: المرجع نفسه، ص6.

والتّحذير، استعمال الجمل القصيرة الواضحة الدّلالة، استعمال أفعال الإلزام ونحوها: يتوجّب، يلزم، يقتضي، يجب عليك...

✓ **النّمط السردي(Type narratif)**: هو طريقة نقل الأحداث أو الأخبار، سواء أكانت من صميم الواقع أم من نسج الخيال أم مزاوجة بين الاثنين معًا، وذلك ضمن إطار زماني ومكاني، ووفق حبكة فنيّة متقنة تدفع المتلقي للاستمرار بمتابعة الأحداث[1]، ومن مؤشّراته: استعمال عنصري الزّمان والمكان اللّذان تجريان فيهما الأحداث، بروز الشّخصيات المؤثّرة في الأحداث، غلبة الزّمن الماضي، الإكثار من أدوات الرّبط (ثم، الواو...) هيمنة الجمل الخبريّة. ومن موضوعاته القصة، الحكاية، الرّحلة، السيرة، المسرح...

✓ **النّمط الوصفي(Type descriptif)**: "**هو تصوير لغويّ فنيّ لكائن حيّ، أو جماد... أو هو وصف الشّيء بذكر نعوته من خلال الألفاظ والعبارات، والتي تقوم لدى الأديب مقام الألوان عند الرّسام...**"[2]. ومن مؤشّراته: ثراء النّصّ بالنعوت والأحوال، استعمال الجمل الإنشائيّة(التّعجّب، النداء، الاستفهام...)غلبة الجمل الفعليّة التي تتضمّن بشكل خاصّ الأفعال المضارعة التي تعبّر عن الحركة والحيويّة، أو الحالات النّفسيّة من فرح أو حزن استعمال الصّور البلاغيّة من استعارة وكناية وتشبيه. ونجد الوصف في القصائد وبعض المقالات، والقصص والحكايات...

✓ **النّمط الحجاجي(Type argumentatif)**: هو طريقة تستخدم لبناء نصّ حجاجي تقوم على إقناع المرسل المتلقي بفكرته أو بوجهة نظره اتجاه موضوع معيّن بالتّأثير فيه. ومن مؤشّراته: "**طرح القضيّة ودعمها بالبراهين أو دحضها، استخدام ضمير المتكلم استخدام أسلوب الشّرط، استخدام أدوات الربط المتّصلة، استخدام أساليب التّوكيد والنّفي والتّعليل والاستنتاج والتّفصيل والمقابل، الاستعانة بالبراهين من والأدلّة من المصادر**

[1]– ينظر: عطايا، إحسان وعبد الله، عبد السلام: **زاد الطالب في اللغة العربية**، مكتبة الآداب، بيروت، ط2، 2008، ص17.

[2]– **الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية(مرحلة التعليم المتوسط)** (مرجع سابق)، ص6.

والمراجـع والتّاريخيّـة أو الفكريّـة"[1]. ومـن بـين المواضـيع التـي يخـتصّ الحجـاج بهـا: المناظرات الخطب السياسيّة والدّينيّة، ونصوص الإشهار والإعلان، والمقالات، ونصوص النقد...

✓ **النّمط التّفسيري(Type explicatif): "هو طريقة في التّعبير تتناول حقيقة ما، لا رأيا شخصيّا. فلا يكتفي بإبلاغ القارئ بالمعلومات بل بتفسيرها وشرحها مع ذكر أسبابها ونتائجها من غير إشراك الذات"**[2]، حيث تأتي النّصوص التّفسيريّة معزّزة بالشّروح والأدلّة والبراهين ممّا يؤدي إلى تداخل هذا النّمط مع النّمط الحجاجي لدى المتعلّمين. ومن مؤشّراته: أدوات التّحليل المنطقي الدالّة على السّبب أو النّتيجة أو التّعارض أو التّفصيل مثل:(لأنّ، لكي، بناء على، لذلك، لذا، لكن ، بيد أنّ، أمّا، أو، أوّلا...) استخدام الأفعال المضارعة الدالّة على الحقائق، استخدام الجمل الخبريّة، كثرة الجمل الاسميّة الدالّة الاستمراريّة، غياب الرأي الشّخصي، وعدم حضور المتكلّم، الاستعانة بالأدلّة والشّواهد التي تعزّز المعلومة العلميّة. ونجد التّفسير في الموسوعات والوثائق...

بما أنّ تنميط النّصوص من قبل المتعلّمين ليس بالأمر الهيّن نتيجة قلة الخبرة والممارسة من جهة، ومن جهة أخرى تداخل أنماط النّصوص واشتراك بعضها في نفس المؤشّرات، فإنّ التّطبيق الإجرائي للمقاربة النّصيّة في الممارسات التّعليميّة يؤهّل المتعلّم إلى تحليل النّصوص والوقوف على بنائها وخصائصها، وبتنامي التّحصيل والمران يصبح المتعلّمون قادرين على تمييز أنماط النّصوص والمقارنة بينها ليصلوا إلى معرفة مؤشّرات كلّ نمط.

كما أنّ القراءة المكثّفة لنصوص متنوّعة ومتعدّدة الأنماط تجعلهم أكثر قدرة على عملية تنميط النصوص إذا ما اكتسب من هذه القراءة قدرة تأويليّة تتلاءم والقدرة الخطابيّة لمنتج النّصّ.

---

[1] – **الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية(مرحلة التعليم المتوسط)**(مرجع سابق)، ص7.

[2] – **الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية(مرحلة التعليم المتوسط)**(مرجع سابق)، ص7.

وبعد قراءة تصنيف النّصوص–قراءة أدبيّة نقديّة كانت أو لغويّة أو بيداغوجيّة تعليميّة– نستنتج أنّ التّصنيفات المعتمدة بيداغوجيّا تقوم على أساس الدّراسات اللّسانيّة، والدّراسات النّقديّة كون الأولى تهتمّ بالمكوّنات النّصيّة، وكيفية اشتغالها، فاستثمرت في معرفة خصائص أنماط بناء النّصوص، أمّا الثّانية فتهتمّ بقضايا تجنيس النّصوص، وهي من أهمّ القضايا التي تناولتها نظرية الأدب لما لها من"**أهميّة معياريّة وصفيّة وتفسيريّة في تحليل النّصوص وتصنيفها ونمذجتها وتقويمها ودراستها من خلال سماتها النّمطيّة ومكوّناتها النّوعيّة وخصائصها التّجنيسيّة**"[1]، فاستفادت منها التّعليميّة كذلك في تحديد معايير التّصنيف.

3- دور تصنيف النّصوص في عملية إنتاج النّصّ المكتوب:

تجاوزت قضيّة تصنيف النّصوص اهتمام الدّراسات النّقديّة الأدبيّة، والدّراسات اللّسانيّة النّصيّة، فأصبحت قضيّة تشغل كذلك الدّراسات التّعليميّة لما لها من أهميّة في عملية إنتاج النّص المكتوب، ذلك أنّ التّصنيف يساعد المتعلّم"**على تنظيم مطالعاته وعلى حسن انتقاء النّصوص التي تلبي حاجته إلى المعرفة الآنيّة مادام لا يقوى على قراءة كلّ الأصناف والأنواع النّصيّة**"[2]، فيسمح له هذا بالاطّلاع على عيّنة من كلّ نوع من أنواع النّصوص بالقدر الذي يمكّنه من استيعاب بنائها وخصائصها، من خلال التّمرّن على تحليلها حيث يتمكّن من الحصول على معارف أساسيّة في بناء النّصّ، هي الأخرى تكسبه كفاءة نصيّة.

يؤدي تنميط النّصوص إلى تمكين منتج النّصّ من إيصال فكرته ومقصده إلى القارئ إذا ما أحسن توظيفه، لأنّ توظيفها يتطلّب معرفة بالمؤشّرات والخصائص، ومهارة في الصياغة وطريقة الكتابة. وتجدر الإشارة أنّه من النّادر أن ينتج المتعلّمون نصّا أحادي النّمط بقصد أو بغير قصد–وهذا يعود إلى طبيعة العمليات العقليّة الإدراكيّة التي يسلكها المتعلّمون أثناء الإنتاج–وإنّما نجد نصوصهم متداخلة الأنماط، لذا فإنّه"يتعيّن على الذي ينجز نصّا كتابيّا، أن يكون مطّلعا على مختلف الأنماط التي تبنى وفقها مختلف النّصوص، وبالأدوات والوسائل

---

[1]– الخطيب، فؤاد: **تعليم درس الأدب بين الرهانات الديداكتيكية ونظرية الأدب: تعليم النص السردي أنموذجا**، مجلة جيل الدراسات الأدبية والفكرية، العام السابع، ع60، ص71.

[2]– **ديداكتيك النصوص القرائية بالسلك الثانوي الأساسي**(مرجع سابق)، ص76.

اللّغويّة التي توظّف عادة في بناء نوع معيّن. من ذلك على سبيل المثال أدوات الرّبط ومختلف علامات الترقيم"[1]،الأمر الذي يقتضي لزوم معرفة المتعلّمين مؤشّرات بناء النّصوص سواء اللّغويّة منها، أو المنطقيّة.

تكمن أهميّة تصنيف النّصوص إلى أجناس أدبيّة في الحقل التّعليمي في أنّ المتعلّمين أثناء تحليلهم للنّصوص معنيّون بمعرفة أيّ جنس تنتمي إليه، فتعيين الجنس يساعدهم في الكشف عن خصوصيّة النّصّ والتّعمّق في مضامينه ومعرفة قضاياه، بحيث إنّ إنتاج النّصّ يتطلّب منهم أن تكون لديهم مرجعيّة عن تصوّر عامّ لقواعد الجنس الأدبي الذي ينتجون نصّهم في إطاره أو ضمنه. كما أنّ التّصنيف يتيح لهم"**فهم آليات النّصّ الأدبي وإواليّاته(mécanismes)الإجرائية**"[2] ما يوفّر لهم آليات إنتاج النّصوص، لأنّ النّصّ الأدبي داعم للإنتاج. بل من أساسيات تحسين جودته.

وإنّ من أحد أسباب عدم تحقيق كفاءتي التّلقي والإنتاج لدى المتعلّمين هو افتقارهم"**إلى المعرفة الواعية بخصائص النّصوص، وإلى المعرفة بقواعد تصنيفها**"[3]، لأنّه عادة ما يصنّفها حسب حدسه، ما يؤدّي به أحيانا إلى الخطأ، خاصّة إذا ما تعلّق الأمر بالنّصوص المتشابهة التي تقتضي أثناء تصنيفها المعرفة بطبيعة النّصوص وخصائصها.

---

[1]–Coirier,p et autres,"**Psycholinguistique textuelle :Approche cognitives de la compréhension et de production des textes"**,Armand Colin ,Masson, Paris,1996.p.7،(مرجع سابق)**مدخل إلى علم النص ومجالات تطبيقه** ص 117،116.نقلا عن ص116،

[2]– **تعليم درس الأدب بين الرهانات الديداكتيكية ونظرية الأدب: تعليم النص السردي أنموذجا**(مرجع سابق)، ص87

[3]– **ديداكتيك النصوص القرائية بالسلك الثاني الأساسي**(مرجع سابق)، ص65.

المبحث الرابع: المهارات اللّغويّة وعلاقتها بإنتاج النّصّ المكتوب

اللّغة نظام يتكوّن من مهارات متنوّعة تدعى المهارات اللّغويّة، تربط بينها علاقات التّأثير والتّأثر والتّكامل. وإنّ اكتساب وتعلّم المتعلّمين لها بشكل سليم يؤثّر إيجابا على توظيفها استقبالا وإنتاجا في مختلف ظروف الحياة، وفي المواقف الخطابيّة المتنوعة، أمّا التّمكّن منها عن طريق الدّربة والممارسة فإنّه يسمح لهم من إنتاج نصوص متّسقة منسجمة. إذن ما العلاقة بين المهارات اللّغويّة وإنتاج النّصوص؟

1-مفهوم المهارة اللّغويّة:

1-1-المهارة لغة:

في(مادة مهر) "**المَهارة: الحذق في الشيء. والماهر: الحاذق عمل، وأكثر ما يوصف به السّابح المجيد، والجمع مهرة... قال ابن سيدة: وقد مهر الشيء وفيه وبه يمْهَر مَهْرا ومُهورا ومَهارة ومِهارة، وذلك إذا عالجت شيئا فلم تَرفُق به ولم تُحسِن عمله... وفي الحديث: مثل الماهر بالقرآن: الحاذق بالقراءة**"[1]

1-2-المهارة اصطلاحا:

للمهارة عدّة تعريفات نذكر منها:

- ✓ "**المهارة أداء لغويّ يتسم بالدقة والكفاءة فضلا عن السّرعة والفهم**"[2].
- ✓ **المهارة"هي قدرة أو أداء أو نشاط يتطلّب خصائص وشروط ومعيّنة تميّزه عن غيره من السلوكيات الأخرى الملاحظة، وهي ناميّة متطوّرة، تسعى إلى تحقيق هدف ما، أو**

[1]- **لسان العرب**(مرجع سابق)، مج6، ج،55، ص ص 4286، 4287.

[2]- الخويسكي، زين الدين: **المهارات اللغوية الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة وعوامل تنمية المهارات اللغوية عند العرب وغيرهم**، دار المعرفة، 2008، ص13.

تنفيذ مهمّة معيّنة بسرعة وإتقان ودقّة، وتنمو بصورة تدريجيّة من البسيطة إلى المركّبة، من خلال التّدريب والمران والممارسة"[1]

- ✓ ويعرّفها Munn بأنّها تعني الكفاءة في أداء مهمة ما، ويميّز بين نوعين من المهام: الأوّل حركي والثّاني لغوي. ويضيف بأنّ المهارات الحركيّة هي: إلى حدّ ما، لفظيّة وأنّ المهارات اللّفظيّة تعتبر في جزء منها حركيّة[2]
- ✓ المهارة**"تعني السهولة والدقّة والسّرعة والإتقان والاقتصاد في الوقت والجهد في أداء عمل معيّن يؤديه الفرد"[3]**

ومنه فالمهارة هي قدرة الفرد على أداء عمل ما بسرعة وإتقان ودقّة، وتتطلّب الحذق والإجادة، وتتميّز بالنّمو والتّطوّر، وإذا ما تعلّق الأمر بالأداء والاستخدام اللّغويّين فهي مهارة لغويّة تعني في مجال تعليميّة اللّغة العربيّة أو تعليمية اللّغات قدرة المتعلّم على أداء الاستماع أو التّحدّث أو القراءة أو الكتابة بسرعة وإتقان ودقّة، ولا تتحقّق هذه المهارات دفعة واحدة، وإنّما بالتّدرّج حيث إنّها مكتسبة وناميّة ومتطوّرة بفعل التّدريب والممارسة والمران.

وتتّصل المهارة في ميدان التّعليم بعدّة مجالات منها[4]:

- ✓ أنشطة حركيّة تتّصل بالمهارات اليدويّة الجسميّة مثل: الخط...
- ✓ أنشطة مهاريّة تلفظيّة مثل: النّطق والتّحدّث ...
- ✓ أنشطة مهاريّة تعبيريّة مثل: التّعبير...

---

[1]– البصيص، حاتم حسين: **تنمية مهارات القراءة والكتابة(إستراتيجيات متعددة للتدريس والتقويم)**، الهيئة العامة للكتاب دمشق، د ط، 2011،ص 19.

[2]–Munn.N, 26,p.104 نقلا عن**المهارات اللغوية: مستوياتها، تدريسها، صعوباتها**(مرجع سابق)، ص29.

[3]– الساموك، سعدون محمود والشمري، هدى علي جواد: **مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها**، دار وائل، عمان، ط1، 2005 ص144.

[4]– ينظر: أوشان، علي آيت: **اللسانيات والتربية المقاربة بالكفايات والتدريس بالمفاهيم**، دار أبي رقراق، د ط، 2014، ص ص 149، 150.

وتكتسب المهارة اللّغويّة بأمرين متتاليين الأوّل منهما عن طريق ما يتلقّاه المتعلّم من معارف لغويّة وهو نظري، أمّا الثّاني فهو إجرائي يتمثّل في ممارسة وتطبيق هذه المعارف النّظريّة حتى يصبح قادرا على أدائها بإتقان وسرعة. ومثال هذا المتعلّم الذي يعرف قواعد اللّغة من نحو وصرف... وبالممارسة صار يتقن أداء القراءة.

2- أقسام المهارات اللّغويّة:

2-1-مهارة الاستماع:

2-1-1- مفهومها:

مهارة الاستماع هي أولى المهارات من حيث الوجود الزّمني في إطار النّمو اللّغوي، فالطّفل قبل التّحدّث يبدأ في استقبال الأصوات ويخزّنها في ذاكرته، ممّا يسمح له بتوظيفها بعد ذلك. ويمكن تعريف الاستماع بأنّه"**عمليّة إنسانيّة مقصودة تهدف إلى الاكتساب والفهم والتّحليل والتّفسير والاشتقاق ثمّ البناء الذّهني، وتعتبر فترة الاستماع هي تهيئة خصبة لبقية المهارات ولقد أثبتت الأبحاث اللّغويّة أنّ المرء في حالة الاستماع لا يعدّ سلبيّا، بل هو إيجابي فعّال فهو يعمل على فكّ الرّموز الصوتيّة وفهمها والحكم عليها**"[1]. وهذا ما يفسّر أنّه"**عمليّة معقّدة**"[2] تشتمل على مهارات دنيا تتجاوز الجهاز الخارجي(الأذن)، فالمستمع لا يكتفي باستقبال الصوت فحسب. وإنّما يجنّد انتباهه وتركيزه واهتمامه لفهم المسموع وإدراكه، مرورا بتحليل الصوت وتفسيره ونقده وتقويمه. وعليه فإن الاستماع يشتمل على المراحل التّاليّة:"**أولا: على إدراك الرّموز اللّغويّة المنطوقة عن طريق التّمييز السّمعي، ثانيا: فهم مدلول هذه الرّموز، ثالثا: إدراك الوظيفة الاتّصالية أو الرّسالة المتضمّنة في الرّموز أو الكلام المنطوق، رابعا: تفاعل الخبرات المحمولة في هذه الرّسالة مع خبرات المستمع وقيّمه ومعاييره، خامسا: نقد هذه الخبرات وتقويمها والحكم عليها في ضوء المعايير الموضوعيّة المناسبة لذلك**"[3]

---

[1]- صومان، أحمد: **أساليب تدريس اللغة العربية**، دار زهران، عمان، الأردن، د ط، 2009، ص143.

[2]- **تدريس فنون اللغة العربية**(مرجع سابق)، ص76.

[3]- المرجع نفسه، ص76.

وترافق هذه المهارة مهارات أخرى فرعيّة هي:

- ✓ **"مهارة متابعة المتحدّث مع تركيز الانتباه.**
- ✓ **مهارة إدراك معاني التّراكيب والتّعبيرات اللّغويّة.**
- ✓ **مهارة استخلاص النّقاط الرّئيسة في الموضوع وتذكّرها.**
- ✓ **مهارة الالتزام بآداب الاستماع.**
- ✓ **مهارة تحليل المسموع وتحديد مواطن القوّة والضّعف فيه.**
- ✓ **مهارة تدوين بعض الملاحظات حول المسموع.**
- ✓ **مهارة تذكّر المسموع وحفظه .**
- ✓ **مهارة تلخيص المسموع شفهيّا أو كتابيّا"[1].**

وثمّة فروقات بين السّماع والاستماع والإنصات. فالإنصات لا يختلف عن الاستماع في مراحله المذكورة سابقا، وإنّما الاختلاف يكمن في طريقة الأداء حيث إنّه يكون متقطّعا في الاستماع، ومستمرا في الإنصات دون تقطّع. وما تجدر الإشارة إليه أنّ الإنصات صعب التّحقق ولا سيما في الحقل التّعليمي، لذا فإنّ خبراء التّربية يدرجون مصطلح الاستماع لا الإنصات في منهاج اللّغة العربيّة عملا بالدّراسة العلميّة التي تقول إنّ المتعلّم لا تتجاوز مدّة استماعه عشرين دقيقة.

أمّا السّماع فهو فطريّ فيزيولوجي يتمثّل في استقبال الأذن للذّبذبات الصوتيّة الصادرة من مصدر ما، دون التّركيز فيها، أو الاهتمام بها، كسماع صوت طائرة أو حيوان.

2-1-2- مهارة الاستماع وإنتاج النّصّ المكتوب:

الأصل في اللّغة كما هو معروف المشافهة، ما يدلّ أنّ اكتساب اللّغة وتعلّم نظامها يكون أوّلا عن طريق الاستماع. ويقتضي هذا وجوب الانطلاق من اللّغة المنطوق بها لاكتساب

[1]- عطية، محسن علي: **الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية**، دار الشروق، عمان، الأردن، ط1، 2006، ص198.

الملكة اللّغويّة[1]، وفي هذا إشارة ضمنيّة إلى دور نظام اللّغة والملكة اللّغويّة في تمكين المتعلّم من إنتاج نصوص سليمة.

وفي ضوء المراحل السّابقة للاستماع التي تصل إلى حدّ نقد المسموع وتقويمه، يتمكّن المتعلّم من إدراك مدلول ما سمعه. وبالتّالي تخزين ما أمكن–وفي حدود قدرات كل متعلّم– من ثروة لفظيّة، وتراكيب ومعان، واسترجاعها أثناء إنتاج النّصوص عن طريق المعالجة الإدراكيّة.

وتساهم مهارة الاستماع في عمليّة بناء النّصوص بشكل كبير ذلك أن الاستماع"**هو طريق المتعلّم إلى الفهم لأنّ الذّهن فيها يتفرّغ إلى المعاني ولا ينشغل بشيء آخر. وكلّما جعلنا من المتعلّم مستمعا جيّدا استطعنا أن نجعل منه مؤهّلا أكثر لفهم ما يطرح عليه من نصوص مقروءة**"[2]، حيث أكّدت الدّراسات"**أنّ تعلّم القراءة لا يتحقّق ما لم يتم تعلّم النّظام الصوتي واستيعاب جرسيات اللّغة. فالمتعلّم لكي يقرأ، يحتاج إلى أن ينمّي وعيه بالصوّر الصوتيّة للوحدات اللّغويّة، أي كيفيّة النّطق بها واختزان الصورة السّمعيّة المطابقة للصورة اللّفظيّة كما يحتاج إلى استحضار الخصائص الصوتيّة للكلمات، وبذلك يعتبر الوعي الصوتيّ أحد المتطلّبات السّابقة للنّمو القرائيّ**"[3]، وعن طريق فهم النّصوص وتحليلها يتمكّن المتعلّم من كفاءة التّلقي التي تؤهّله إلى كفاءة إنتاجيّة. وعليه فإنّنا عندما نعلّم المتعلّمين الاستماع الجيّد، نقصد بذلك تقويّة قدرته على الإنتاج بشقّيه.

ونظرا للمكانة التي يحظى بها الاستماع في اكتساب اللّغة وتعلّمها، والدّور الذي يؤدّيه في تطوير وتنميّة عمليّة إنتاج النّصوص فإنّ مناهج الجيل الثّاني–والذي يغيب كثيرا عن أذهان الرّافضين للمناهج المعاد كتابتها– قد أعادت الاعتبار للتّرتيب الطّبيعي في تدريس مهارات اللّغة العربيّة بدءا بمهارة الاستماع الذي يعدّ أبو الملكات مثلما قال ابن خلدون، لأنّه لا يمكن أن تنمو المهارات التّالية له من تحدّث وقراءة وكتابة في ضوء إهماله.

---

[1]– ينظر: الحاج صالح، عبد الرحمن: **بحوث ودراسات في علوم اللسان**، موفم للنشر، الجزائر، 2012، ص 186.

[2]– **الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية**(مرجع سابق)، ص187.

[3]– **الجامع في ديداكتيك اللغة العربية**(مرجع سابق)، ص122.

ويعدّ هذا الاستدراك لكيفيّة تدريس مهارات اللّغة الأربع لفعلا إيجابّيا، فقد أضاف الكثير لتعليميّة اللّغة العربيّة في مرحلة التّعليم المتوسّط، ولا سيما إذا ضفر هذا الطّرح بالقبول والوعي بكيفيّة تناوله من قبل القائمين على العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة.

2-2- مهارة التّحدّث:

2-2-1- مفهومها:

مهارة التّحدّث هي مهارة إنتاجيّة، تأتي بعد مهارة الاستماع، وقد وردت في الكتب والدّراسات بتسميات أخرى كالكلام أو المحادثة أو التّعبير الشّفهي، ويرى محسن عطية أنّ ويدسون يميّز بين هذه المصطلحات في مجال تعليم الكلام فيقول: الكلام يقصد به القدرة على الاستخدام الصحيح للّغة، أمّا التّحدّث فيقصد به القدرة على الاستعمال المناسب للّغة في سياقها والتّحدّث هنا بخلاف الكلام يشمل اللّغة اللّفظيّة واللّغة المصاحبة[1]، وهذا التّفريق قائم على أنّ المتحدّث يستعمل لغة الجسد من حركات وإيماءات... أمّا التّحدّث والكلام فيحدثان مشافهة وفي الغالب يصاحب المشافِه كلامه التّواصل غير اللّفظي. وتعرّف هذه المهارة ب:

- ✓ **"وسيلة للتّعبير الأوّلي قبل مهارة الكتابة، والتّحدّث وسيلة المرء لإشباع حاجاته وتنفيذ متطلّباته في المجتمع الذي يحيا فيه، وهو الأداة الأكثر تكرارا وممارسة واستعمالا بين الناس"[2]**
- ✓ **"العمليّة التي تترجم بها الصورة الذّهنيّة التي تكوّنت في عقل المتعلّم نتيجة تفاعله في خبرة طبيعيّة، أثارت في نفسه دافع الكلام، مرورا بعمليات عقليّة(استقبال، وتنظيم وبناء وعرض) تظهر في صورة لفظيّة معيّنة. وهناك مستلزمات معيّنة لإنتاج اللّغة الشّفويّة وهي مزيج من العوامل الدّاخليّة والخارجيّة التي تجعل الفرد قادرا على إنتاج**

[1]- ينظر: **المهارات اللغوية: مستوياتها، تدريسها، صعوباتها**(مرجع سابق)، ص168.

[2]- عاشور، راتب قاسم والحوامدة، محمد فؤاد: **فنون اللغة العربية وأساليب تدريسها بين النظرية والتطبيق**، عالم الكتب الحديث إربد ،الأردن، ط1، 2009، ص259.

الأفكـار وتقـديمها فـي قوالـب لفظيّـة، وسـياقات تعبيريّـة للمسـتمعين المسـتهدفين بالتّحدّث"[1]

- ✓ **"من أهمّ ألوان النّشاط اللّغوي للكبار والصّغار على السواء، فالنّاس يستخدمون الكلام أكثر من الكتابة في حياتهم. أي أنّهم يتكلّمون أكثر ممّا يكتبون. ومن هنا يمكن اعتبار الكلام هو الشّكل الرّئيسي للاتّصال اللّغويّ بالنّسبة للإنسان. وعلى ذلك يعتبر الكلام أهمّ جزء في الممارسة اللّغويّة واستخداماتها"[2]**

من التّعاريف نستنتج أنّ مهارة التّحدّث ليست بسيطة كما يبدو حسب ظاهرها، وإنّما هي عمليّة معقّدة، تتمّ وفق الخطوات التّاليّة: الاستثارة، التّفكير، الصّياغة، النّطق[3]. فضلا عن ضرورة امتلاك المتحدّث مجموعة من الكفاءات بدءا بالكفاءة اللّغويّة ثمّ الكفاءة الخطابيّة فالكفاءة الإستراتيجيّة حتى يتمكّن المستمع من فهم الخطاب المنطوق، ويتواصل بشكل إيجابيّ مع المتحدّث وإلّا الإعراض عن الاستماع. وعليه فمهارة التّحدّث تستند إلى مهارات فرعيّة تدعى مهارات التّخطيط لعمليّة التّحدّث وهي[4]:

- ✓ أن يتعرّف المتحدّث أوّلا على نوعيّة المستمعين واهتماماتهم، ومستويات تفكيرهم(لمن أتحدّث؟)
- ✓ أن يحدّد هدف المحادثة طبقا لنوعيّة المستمع، والمقام والظروف(لماذا أتحدث؟)
- ✓ أن يكون المتحدّث قادرا على تحديد محتوى كلامه بحيث يكون مناسبا للهدف الذي يروم إليه(بماذا سأتحدّث؟).
- ✓ أن يختار أنسب الأساليب أو الطّرق للحديث ذلك أنّ الأسلوب يُختار بناء على نوعيّة المستمع، وموضوع الحديث والهدف منه.

---

[1]– الديلمي، طه علي حسين: **تدريس اللغة العربية بين الطرائق التقليدية والإستراتيجيات التجديدية**، عالم الكتب الحديث إربد، الأردن، د ط، 2009، ص 133.

[2]– **تدريس فنون اللغة العربية**(مرجع سابق)، ص107.

[3]– ينظر: **المهارات اللغوية: مستوياتها، تدريسها، صعوباتها**(مرجع سابق)، ص109.

[4]– ينظر: المرجع نفسه، ص ص112، 113.

وبما أنّ المتعلّم في ضوء اعتماد المقاربة بالكفاءات يعدّ عنصرا فعّالا لا متلقيّا سلبيّا، فإنّه من الواجب تدريبه على مهارة التّحدّث في كلّ حين، وفي كلّ ميادين اللّغة العربيّة ونشاطاتها لا في ميدان فهم المنطوق فحسب(نشاط التّعبير الشّفاهي سابقا). حتى تنمّى لديه قدرة المشافهة في أنشطة عديدة، لها الأهميّة البالغة في الحياة الأكاديميّة والاجتماعيّة، ويتمثّل أهمّها في: العرض التّقديمي، وحلقة النّقاش، والمناظرة، والخطبة، والمحاكاة أو لعب الأدوار[1]. إلا أنّه توجد صعاب قد تكون لغويّة، أو غير لغويّة تواجه المتعلّم أثناء التّحدّث كضعف الحصيلة اللّغويّة، وسيطرة العاميّة على لغته الفصيحة، أو عدم امتلاكه لكفاءة تواصليّة أو الخجل أو الخوف أو عيوب نطقيّة...

2-2-2- مهارة التّحدّث وإنتاج النّصّ المكتوب:

تثبت التّجارب والملاحظات الميدانيّة أنّ المتعلّم الذي لا يحسن ولا يجيد اللّغة المنطوقة لا يجيد كذلك اللّغة المكتوبة، فالثّانيّة ما هي إلّا ترجمة للأولى، ولا سيما إذا ما تعلّق الأمر بالأفكار وانسجامها، وسلامة التّراكيب اللّغويّة، ووفرة المعلومات، أمّا الهجاء والخطّ فهما من خصوصيّات المكتوب. وهذا ما ذهب إليه مارتلو(1983) حينما دعا إلى ضرورة سبق عمليّة الكتابة بالإنتاج الشّفاهي ما يعني أنّ التّحدّث ضروريّ لإتقان الأشكال اللّفظيّة الخاصّة بالكتابة والبعد النّصّي[2].

2-3- مهارة القراءة:

2-3-1- مفهومها:

مفهوم مهارة القراءة ليس ثابتا، وإنّما هو متغيّر ومساير لظهور نظريات جديدة، أو تطوّرها كنظريّة التّلقي، وكذلك اختلاف رؤى المدارس النّقديّة، فتجاوزت المفهوم التّقليدي لها الذي يقف

[1]- ينظر: وصفي حرب، ماجد وآخرون: **تعلم اللغة العربية وتعليمها مقاربات لغوية وتربوية**، دار وجوه، المملكة العربية السعودية الرياض، ط1، 2019، ص123.

[2]-Voir:"**Les modèles de rédaction de textes"(Ibid),**p.6.

عند قراءة الرّموز وفكّ الشّفرات إلى قراءة المعاني والإيحاءات، بل حتّى تجاوزها إلى التّأويل. وفيما يلي بعض تعريفات القراءة.

- ✓ القراءة"**هي عمليّة عقليّة عضليّة انفعاليّة تشتمل على تعرّف الرّموز المكتوبة، والنّطق بها، وفهمها، وتذوّقها، ونقدها، وحلّ المشكلات من خلالها، والاستمتاع بالمادة المقروءة**"[1].
- ✓ القراءة"**فنّ يعتمد على النّظر والاستبصار**"[2].
- ✓ القراءة فنّ لغويّ ينهل منه المتعلّم ثروته اللّغويّة، بل وأداة لاكتساب المعرفة والثّقافة والاتّصال بنتاج العقل البشري[3].
- ✓ "**القراءة تفكير في مادة لغويّة مكتوبة تشترط لتحققها معرفة بالخصائص التّركيبيّة والمعجميّة والسّياقيّة والدّلاليّة للنّصّ المكتوب**"[4].
- القراءة"**تعني نشاط ذهني يشتمل تعرّف الكلمات والنّطق بها صحيحة، والفهم والتّحليل والنّقد والتّفاعل مع المقروء وحلّ المشكلات**"[5].

إنّ التّعريفات السّابقة تجمع بين المفهومين التّقليدي والحديث للقراءة، حيث إنّها جمعت بين الإدراك البصري للرّموز المكتوبة، والتّعرّف عليها، والنّطق بأصواتها، وهذا الجانب البسيط يعبّر عن المرحلة الأولى الآليّة الميكانيكيّة لعمليّة القراءة، والعمليات العقليّة التي تبدأ من الفهم إلى النّقد، وفيها كذلك إشارة إلى تفاعل القارئ مع النّصّ من خلال تذوّق جماليته، والاستمتاع به فضلا عن بيان أهميّة القراءة في الحياة اليوميّة. وهذه مرحلة ثانيّة لها. واستنادا إلى هذه التّحليلات فإنّ عمليّة القراءة تمرّ بالمراحل التالية[6]:

---

[1]- لافي، سعيد عبد الله: **القراءة وتنمية التفكير**، عالم الكتب، د ط، د ت، ص12.

[2]- **تدريس فنون اللغة العربية**(مرجع سابق)، ص9.

[3]- ينظر: محمد، رجب فضل الله: **الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية**، عالم الكتب، القاهرة، د ط،1998 ص63.

[4]- **تعليم درس الأدب بين الرهانات الديداكتيكية ونظرية الأدب: تعليم النص السردي أنموذجا**(مرجع سابق)، ص 68.

[5]- السيد، محمود أحمد: **القراءة مفهوما وأهمية ومتطلبات**، التربية الجديدة، ع39، 1986، ص32.

[6]- ينظر: **تأملات تربوية في تعليم التفكير واللغة** (مرجع سابق)، ص40

- الحسّ: عمليّة آليّة تجلب المثيرات إلى الذّهن من النّصّ المقروء.
- الإدراك: عمليّة ذهنيّة مسؤولة عن تفسير تلك المثيرات المجلوبة من النّصّ المقروء(خارج الذّهن) إلى داخله.
- التّفسير: يمارس الذّهن في هذه المرحلة تلك الإشارات التي أوصلها إلى الجهاز العصبيّ من النّصّ المقروء، وهنا يكمن فعل القراءة الحقّ. وتشمل المعاني العميقة التي يستحضرها القارئ من اكتشاف لدلالات كلمات النّصّ وفقا للسّياق الذي يدور فيه النّصّ، واكتشاف المغزى.

وتتفرّع القراءة إلى مهارات فرعيّة هي:

- ✓ **"الإحساس البصريّ الدّقيق بالكلمات.**
- ✓ **الإدراك الواضح للمعاني.**
- ✓ **امتلاك ثروة لغويّة مناسبة نسبيّا لعمري القارئ العقلي والزّمني.**
- ✓ **الوعي بأهميّة المفاهيم المقروءة.**
- ✓ **الدّقة والعمق في الفهم.**
- ✓ **التّفاعل مع المقروء.**
- ✓ **القدرة على المقارنة والتّمييز بين المعلومات.**
- ✓ **القدرة على استخلاص معاني ما بين السطور.**
- ✓ **القدرة على القراءة بسرعة مناسبة"**[1]

وفي الحقل التّعليمي نقرّ بالاعتماد على المرحلتين، فالأولى تتعلّق أكثر بالمرحلة الابتدائيّة لأنّها مرحلة التّعرّف على الأصوات ورموزها الكتابيّة، ونطقها نطقا سليما، والتّعرّف على مدلولات بعض الدوال. وأمّا الثّانيّة فتبدأ تدريجيّا مع مرحلة التّعليم المتوسّط بالاعتماد في عمليّة القراءة على مهارات التّفكير الدنيا والعليا، إذ في مناهج الجيل الثّاني يعوّل كثيرا على تبنّي

[1]– كامل، عبد الرحمن: **طرق تدريس اللغة العربية**، ط1، 2005، ص273.

صُنافة بلوم في قراءة النّصّ وتحليله وتفسيره وتركيبه ونقده وتقويمه، حتى أنّه يعتمد عليها كذلك في بناء الاختبارات والامتحانات. والهدف الذي يروم إليه منهاج اللّغة العربيّة من هذا كلّه هو تمكين المتعلّم من اكتساب مهارة التّلقي، لتتطوّر لديه وتصبح كفاءة تلقٍ.

2-3-2- مهارة القراءة وإنتاج النّص المكتوب:

ترتبط مهارة الكتابة ارتباطا وثيقا بمهارة القراءة، فالإنتاج والإبداع يحتاجان إلى القراءة التّحليليّة(الواعيّة) بكلّ أشكالها وأنواعها، حيث إنّ الفهم الجيّد للمقروء انطلاقا من الصورة البصريّة إلى اكتشاف التّرابط بين الفقرات والجمل التي تكوّن النّصّ القرائي، يؤدي إلى منتج كتابيّ جيّد من حيث ترابط النّصّ المكتوب وتماسكه، ومعرفة المقاصد من عملية الكتابة[1]. ما يؤكّد أنّ القراءة القائمة على التّحليل، والتّفسير، والنّقد، والتّقويم هي التي تؤدي إلى الإنتاج السليم، وليست القراءة السّطحيّة الآليّة القائمة المسح البصري الذي يتمثّل في فكّ الرّموز الخطيّة، واستنباط معاني الكلمات من ظاهر المعجم.

هناك علاقة بين القراءة والكتابة والتّفكير يُطلق عليها العمليات النفسيّة اللّغويّة يمكن أن تظهر بشكل واضح عند استخدام الكاتب للأنماط البلاغيّة المختلفة مثل: المجاز والاستعارة... وهذه الأنماط لها وظيفيتان إحداهما أنّها تستثير القارئ وتنشّط تفكيره، والثّانية تحفّز الكاتب على التّبصّر والدّراية بأغراض القرّاء ومشاركتهم معه فيما كتبه، وعن طريق الممارسة يصير الماهر في القراءة ماهرا في الكتابة[2].

إنّ المقاربات التّعليميّة الحديثة المنبثقة من الدّراسات اللّسانيّة الحديثة التي تقرّ بالنّظرة الشّموليّة للّغة، وأنّها وحدة متناسقة تدرس بشكل مترابط لا تجزيئيّ، تثبت أنّ ثمّة علاقة عضويّة وطيدة بين القراءة وإنتاج نصوص مكتوبة، فمن خلال قراءة نماذج متنوّعة من النّصوص وتحليلها شريطة أن تكون القراءة قراءة نقديّة يكتشف المتعلّم بواسطتها بشكل واع أو

[1]- ينظر: **تنمية مهارات القراءة والكتابة**(مرجع سابق)، ص38.

[2]- ينظر: **تأملات تربوية في تعليم التفكير واللغة**(مرجع سابق)، ص37.

لا واع أساليب بناء النّصوص، وأشكال كتابتها، فيكتسب القدرة على الإنتاج والإبداع. "**ومن هنا ينبغي أن يبدأ المجال اللّغويّ بنصوص متنوّعة مرتبطة بأسلوب أو تقنيّة محدّدة تكون موضوع دراسة وتحليل، للوصول بالمتعلّم إلى مستوى يمكّنه من ترجمة أفكاره ومشاعره وخبراته الحياتيّة كتابة بلغة سليمة ووفق تقنيّة محدّدة**"[1]. ومن الدّراسات التي أجريّت في هذا الإطار دراسة (**هاريسون وكامنسكي Harriaon, Kaminsky 1991**) التي هدفت إلى التّحقّق من صدق الافتراض القائل بأنّ هناك ارتباطا إيجابيّا لدى طلاب الجامعة بين الاتّجاهات الكتابيّة والتّحصيل في القراءة، وبين الاتّجاهات القرائيّة والاتّجاهات الكتابيّة، وبين التحّصيل القرائيّ والتّحصيل في الكتابة، وخلُصت هذه الدّراسة إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائيّة بين التّحصيل في القراءة والتّحصيل في الكتابة[2].

وبهذا تكون المهارات اللّغويّة جميعها(الاستماع، التّحدّث، القراءة) تعمل على إكساب المتعلّمين القدرة على إنتاج نصوص متّسقة منسجمة، حيث إنّها تمدّهم بمعارف لغويّة متنوّعة من رصيد معجميّ، وقواعد لغويّة(إملائيّة، ونحويّة، وصرفيّة)، ومعارف أخرى ثقافيّة.

ونخلص إلى أنّ إنتاج النّصّ المكتوب في ضوء الدّراسات الحديثة هو عمليّة معرفيّة معقّدة تحتاج إلى تخطيط، ويتطلّب تعليمه الدربة والممارسة والتّجربة باتّباع إستراتيجيات الإنتاج التي يقرّها منهاج تعليم اللّغة العربية المستوحاة من علم اللّغة، وعلم النّفس المعرفي. كما أنّه في ضوئها كذلك يرتبط أشدّ الارتباط بعمليّة تصنيف النّصوص، نظرا لأنّ هذه العمليّة لها نصيب في بناء كفاءتي التّلقي والإنتاج للمتعلّمين من خلال الوقوف على خصائص النّصوص وبنائها في عمليّة دراسة النّصّ التّعليمي وتحليله، وتمثّلها في عمليّة الإنتاج باستثمار ما تمدّهم به المهارات اللّغويّة من معارف لغويّة متنوّعة.

---

[1]– **الجامع في ديداكتيك اللغة العربية**(مرجع سابق)، ص171.

[2]– ينظر: عوض، أحمد عبده: **مداخل في تعليم اللغة العربية(دراسة مسحية نقدية)**، جامعة أم القرى، ط1، 2000، ص37.

الفصل الثّاني

تعليميّة إنتاج النّصّ المكتوب في ضوء المقاربتين اللّسانيّة والاجتماعيّة

المبحث الأول: المستويات اللّسانيّة وإنتاج النّصّ المكتوب

المبحث الثّاني: إنتاج النّصّ المكتوب في ضوء المقاربة اللّسانيّة النصية

المبحث الثّالث: إنتاج النّصّ المكتوب في ضوء المقاربة اللّسانيّة التواصليّة

المبحث الرّابع: إنتاج النّصّ المكتوب في ضوء المقاربة اللّسانيّة العرفانيّة

المبحث الخامس: إنتاج النّصّ المكتوب في ضوء المقاربة الاجتماعيّة

إنّ الجوانب اللّغويّة للنّصّ، يُعنى بها علم اللّغة، وجانب العمليات الإدراكيّة وتخزين المعلومات في الذّاكرة الطّويلة المدى واسترجاعها تعنى به اللّسانيات العرفانيّة(بالإضافة إلى علم النّفس المعرفي)، وجانب التّفاعل الاجتماعي الذي له صلة بالدّور والوظيفة والعلاقات الاجتماعيّة العديدة، وعلاقة هذه التّفاعلات الاجتماعيّة باستيعاب النّصّ وإنتاجه يُعنى به علم الاجتماع الذي يمدّنا بخصائص المجتمعات كونها معرفة تُضاف إلى معرفة كيفيّة بناء النّصّ حتّى يتمكّن المنتج من الإحاطة بكلّ الجوانب أثناء التّحرير.

ومثله إنتاج النّصّ في تعليميّة اللّغة العربيّة يخضع لهذه الجوانب المذكورة جميعها، فهو ليس إنتاجا لسانيّا فحسب. وإنّما هو نتاج يتأثّر كذلك بالظّروف الاجتماعيّة من لغة بيئة المتعلّم وثقافة مجتمعه وحضارته، ووضعه الاجتماعي. كلّها أوضاع وظروف يفرغها المتعلّم في إنتاجه فتؤثّر سلبا أو إيجابا فيه.

المبحث الأوّل: المستويات اللّسانيّة وإنتاج النّصّ المكتوب

1- المستويات اللّسانيّة:

المستويات اللّسانيّة هي الكلّ لمجموعة أجزاء تربط بينها علاقات تحكمها قواعد وقوانين تساهم في تشكّلها، هذا الكلّ هو مجموعة النّصوص اللّغويّة الشّفاهيّة أو المكتوبة، تتكوّن من أصوات ومفردات وتراكيب،"**أُدرجت في علم اللّسانيات تحت مصطلحات: المستوى الصّوتي المستوى الصّرفي، المستوى التّركيبي، المستوى الدّلالي...**"[1]، وتستخدم هذه المستويات متكاملة متضافرة لإيصال مقصد أراده منتج النّصّ، تشكّل في ظاهرها نظاما لغويّا"**يتكوّن من أصوات تكوّن كلمات تؤلّف جملا لأداء معنى**"[2]، ومن هنا يعدّ تعلّم اللّغة العربيّة مرهونا بإدراك هذه المستويات.

ولا يمكن أن يدرك هذا النّظام ويستثمر إلّا إذا"**حدّدت الوحدات اللّغويّة والأبنية تحديدا دقيقا وما يرتبط بينها من علائق متنوّعة من شأنه أن يعين على معالجة المواد اللّغويّة المدرسّة معالجة بيداغوجيّة مخصّصة**"[3]، تستند إلى معايير اختيار المحتوى اللّغوي من تدرّج وترتيب وملاءمة، واختيار طرائق كفيلة بتحقيق الكفاءة المنشودة من كلّ مستوى لساني في طور ما نحو التّمارين البنويّة التي تمكّن المتعلّم من التّحكّم في بنية الكلمة صوتا وصرفا ومعجما وتركيبا.

1-1- المستوى الصوتي:

يعدّ المستوى الصّوتي ركيزة المستويات اللّسانيّة التّالية له، لأنّها تقوم عليه وبه، وهو المستوى"**الذي تُدرس فيه الوحدات الصّوتيّة التي تتكوّن منها الكلمة طبقا لمعايير منها:**

---

[1]- خليدة، بن عيسى: **تفاعل المستويات اللسانية في تفسير الخطاب القرآني**، إشراف: بلي، عبد القادر، أطروحة دكتوراه عين تموشنت، 2019/ 2020، ص6.

[2]- **مدخل إلى علم اللغة**(مرجع سابق)، ص13.

[3]- بوشحدان، آمال: **الاتجاهات اللسانية الأساسية في دراسة اللغة، وعلاقتها بالتعليمية**، حوليات جامعة قالمة للعلوم الاجتماعية والإنسانية، رقم2، 2008، ص139.

الهواء المندفع من الرّئتين عبر جهاز النّطق عند النّطق بكلّ صوت، ثمّ دراسة هذه الأصوات واستخراج خصائصها باستخدام عدد من الأجهزة، ثم تحليل هذه الأصوات تحليلا فونولوجيّا بحيث تدرس فيه وظيفة هذه الأصوات في الكلمات فتُميّز بين كلمة وأخرى"[1].

وعليه فالمستوى الصّوتي نوعان طبيعيّ ولغويّ، الأوّل يتجلّى في الجانبين الفيزيائي والفيزيولوجي، وهو مظهر ماديّ للصّوت يهتمّ به علم**(phonétique)**، ويختصّ بدراسة مخرج الصّوت وطريقة نطقه، ووصفه، وذلك دون ربطه بالمعنى. وهذا العلم لا حاجة للمتعلّم به مراعاة لمبدأ الملاءمة[2]. باستثناء الجانب الذي يتعلّق بمخارج الأصوات وصفاتها، وخاصّة المخارج ذاتها أو المتشابهة حتى يميّز المتعلّم بينها، فالنّطق الصّحيح للأصوات، والتّمييز بين المتشابه منها والمتقارب نطقا وشكلا، من خلال التّركيز على الجانب الصّوتي للّغة، ولا سيما في المراحل التّعليميّة الأولى، ضرورة ملحة لتنميّة مهارات اللّغة الأساسيّة[3].

أمّا الثّاني فهو وظيفيّ يهتمّ به علم الفونولوجيا**(phonologie)**، و"**يتعلّق بالأصوات اللّغويّة بوصفها الحامل المادي للأفكار والدّلالات أثناء الإنتاج الفعلي للكلام في الواقع اللّغوي"**[4]. حيث يربط بين الصّوت ووظيفته، فالفرق مثلا بين(كال، قال) في الوحدتين الصوتيتين(ك وق) فرق صوتي يؤثّر في المعنى. والصّوت في النّوعين هما متكاملان وليسا منفصلين لأنّ النّوع الثّاني"**يعتمد على الحقائق التي توصّل أو تتوصّل إليها الدّراسة الصّوتيّة الفيزيولوجيّة والفيزيائيّة"**[5]التي تتجلّى في النّوع الأوّل.

---

[1]– عمايرة، خليل أحمد: **في نحو اللّغة وتراكيبها (دراسات وآراء في ضوء علم اللّغة المعاصر) منهج وتطبيق**، دار عالم المعرفة، ط1، 1984، ص26.

[2]– لأنّه لا يمكن من الناحيتين البيداغوجية والتعليمية أن تدرج موارد معرفية معقّدة تفوق قدرات المتعلّمين، فعلم الأصوات علم شامل لفروع كثيرة تتعلّق بالجانب الفيزيولوجي، والفيزيائي، والسمعي الإدراكي، وحتى النفسي.

[3]– ينظر: **تنمية مهارات القراءة والكتابة**(مرجع سابق)، ص25.

[4]– **دراسات في اللسانيات تطبيقية**(مرجع سابق)، ص11.

[5]– **مبادئ في اللسانيات**(مرجع سابق)، ص72.

وإذا كانت دراسة مخارج الأصوات وصفاتها ليست بالأمر الهيّن، ولا سيما لغير المتخصّص ومثله المتعلّم، فقد أشارت خولة طالب الإبراهيمي إلى"**أنّ النّظام اللّغوي يغربل الإمكانيات الصّوتيّة الموجودة والكامنة في الطاقة اللّغويّة ولا يُبقي إلّا على الإمكانيات التي تتقابل التّقابل الذي تحصل به الفائدة. فالتّبليغ... والتّقابلات إلي تحصُل على مستوى الأصوات مبنيّة على مبدأ هامّ جدّا في الدّراسات اللّسانية الحديثة هو مبدأ الفضيلة الذي تُميّز بواسطته الحقائق الصّوتيّة البنويّة عن الحقائق الصّوتيّة الماديّة، الحقائق الحرفيّة عن الحقائق الصّوتيّة**"[1]. ويراد بمبدأ الفضيلة[2] أنّ لكلّ حرف صفة ذاتيّة تميّزه عن بقية الحروف، ومثّلت لهذا المفهوم بما ذكر رضي الدين الاستربادي فضيلة الضاد الاستطالة... وفضيلة الراء التّكرير. ولئن أُستثمرت هذه المبادئ في تدريس الأصوات للمتعلّمين لأزاحت الكثير من العقبات حين الإملاء. فمتعلّم اللّغة ينتفع كثيرا حين يتعرّف على المبادئ الأساسيّة لعلم الأصوات، ممّا يسهّل عليه إدراك الفرق بين الأصوات المتشابهة الرّسم أو المخرج، فالنّظام الكتابي العربي يوحي بوجود علاقة ما بين(ع–غ) و(ح–خ) و(د–ذ) و(ر–ز) بسبب التّشابه في الرّسم، بينما العلاقة الصّوتيّة تكون ما بين(ع–ح) و(د–ت). لذا فحرمان المتعلّمين من معرفة شيء عن الجانب الصّوتي من لغتهم يعلّق بأذهانهم تصوّرات خاطئة عن أصوات اللّغة[3].

لذا فإنّه بات من الضّروري تدريس الأصوات للمتعلّمين بأساليب بسيطة تتناسب والمتعلّم عمرا ومستوى بطريقة غير مباشرة باستغلال النّصوص المكتوبة والمنطوقة، وخاصة الثّانية من خلال إسماع المتعلّمين نصوصا بأداء سليم من قبل المعلّمين حتى يتعرّفوا على مخارج الحروف.

---

[1]– **مبادئ في اللسانيات**(مرجع سابق)، ص72.

[2]– مبدأ موجود في التراث، وتستعين به كل اللغات للتمييز بين الأصوات، ولا سيما تلك التي تشترك في المخرج ، فمثلا تتميز السين عن الزاي بالهمس، وتتميز الصاد عن السين بالإطباق أو التفخيم، وهذه المظاهر من التي يجد فيها المتعلم صعوبة. فيخلط مثلا بين الصاد والسين في أحايين كثيرة. للاستزادة في شأن الفضيلة ينظر: المرجع نفسه، ص ص72،73،74–129.

[3]– ينظر: قدوري الحمد، غانم: **المدخل إلى علم أصوات العربية**، دار عمار، عمان، الأردن، ط1، 2004، ص300.

ولا يتوقّف الدّرس الصّوتي عند هذا الحدّ، بل إنّ ثمّة أخطاء صوتيّة يقع فيها المتعلّمون من قبيل اهتمامهم بالإعراب والنّطق السّليم ببنية الكلمة، ممّا أدّى إلى إهمال المستوى العفوي وهو ما أجازته العربيّة من تسهيل للهمزة وإدغام الكثير من الحروف بين كلمتين وإخفاء الحركات واختلاسها وتسكين بعض المتحرّكات... وذلك مثل الوقف فالطّفل العربي لا يعرف أنّ النّطق بالحركة والتّنوين في الكلمة المسكوت عليها شيء غريب في العربيّة. وذلك لأنّ الوقف هو من قبيل المشافهة وهو حذف للإعراب والتّنوين فكأنّه مسّ بالعربيّة التي تتمايز عن العاميّة بالإعراب والتّنوين[1]. وليس الطّفل وحده لا يعرف هذه المظاهر الصّوتيّة، بل حتى المعلّمون أنفسهم، وبعض ممّن يشرفون على تعليم الأطفال لا يدركون خطورة الإغراق في النّطق بالحركة والتّنوين في الكلمة المفردة المسكوت عليها نحو كتابٌ. فكان الأجدر بالمعلّم عدم التّركيز على ضبط آخر الكلمة، ذلك أن المتعلّم ولا سيما في مرحلة التّعليم الابتدائي يراعي الجانب الصّوتي لها ويكتبها دائما بإضافة اللّاحقة (نون) فتصبح كتابن، وهذا من بين الأخطاء الرّاسخة في أذهان المتعلّمين التي تظهر في إنتاجاتهم الكتابيّة، التي يصبح من العسير استدراكها.

وبهذا يكون إدراك الكثير من القضايا المتعلّقة بالمستوى الصّوتي للّغة العربيّة من قبل المعلّمين والاهتداء بها يجنّب المتعلّمين الوقوع في الخطأ. ومن هنا تكمن أهميّة الاهتمام بالجانب الصّوتي في تعليميّة اللّغة العربيّة شريطة أن تكون ثمّة مبادئ ومعايير لإدراجه.

1-2- المستوى الصّرفي:

هو ثاني مستوى من مستويات التّحليل اللّساني، ويشكّل فرعا عن المستوى الصّوتي نتيجة تداخل البنيتين الصّوتيّة والصّرفيّة، لذا لا يمكن فصلهما عن بعضهما. ويهتمّ بتحليل البنية الصّرفيّة للكلمة، إذ"**ينظر إلى اللّغة أنّها مستوى صياغي أي أنّه يدرس أحوال البنية، فاللّغة في هذا المستوى مجموعة من الوحدات على شكل صيغ صرفيّة لها أوزانها في النّظام اللّغوي**

[1]-ينظر: الحاج صالح، عبد الرحمن: **بحوث ودراسات في اللسانيات العربية**، موفم للنشر، الجزائر، 2012،(ج1)، ص75.

العـامّ"[1]، وتُـدرس فـي هـذا المسـتوى علاقـة الوحـدات المكوّنـة للصـيغة ذاتهـا، وعلاقـة الصـيّغ الصّرفيّة بعضها ببعض، لأنّ"**الوحدة الصّرفيّة لها تـأثير مباشر علـى المعنـى**"[2]، بحيث صيغة اسم الفاعل تختلف دلالتها عن صيغة المبالغة، وصيغة اسم المفعول تختلف دلالتها عنهما الاثنان..."**كما تؤثّر الصّيغ الصّرفيّة على التّركيب ممّا يؤثّر على المعاني النّحويّة، وبالتّالي على المعنى العام**"[3]، كالفرق في التّركيب والمعنى الذي تُحدثه صيغة الفعل المبني للمعلوم عن صيغة الفعل المبني للمجهول.

والعلم الذي يُعنى بهذا الجانب هو علم الصّرف (Morphologie) الذي يدرس صيّغ الكلمات وينظر إلى الصّرف من النّاحية العلميّة أنّه هو"**الذي يبحث في التّغيّرات التي تطرأ على أبنية الكلمات وصورها المختلفة من الداخل، أمّا من الناحية العمليّة فهو تحويل الأصل الواحد إلى أمثلة وصوّر مختلفة لمعان مقصودة لا تحصل إلى بها كاسمي الفاعل والمفعول واسم التّفضيل والتّثنية والجمع إلى غير ذلك**"[4]. فموضوعه الألفاظ وما يتعلّق بها من صحة وإعلال وزيادة وأصالة، وتكمن فائدته في"**صون اللّسان عن الخطأ في المفردات، ومراعاة قانون اللّغة في الكتابة**"[5].

لذا فإنّ ثمّة الكثير من القضايا الصّرفيّة التي لا بد على المتعلّم أن يكون على دراية بها وأهمّها الميزان الصرفي كونه"**مقياس وضعه علماء العرب لمعرفة أحوال بنية الكلمة، وهو من أحسن ما عُرف من مقاييس في ضبط اللّغات ويسمّى الوزن في الكتب القديمة**"[6]، وتقوم فكرته على أساس وجود حروف أصول وحروف زوائد، بحيث الحروف الأصول يرمز لها في الميزان الصرفي بحروف الفاء والعين واللّام، والزّوائد هي الحروف المضافة للحروف الأصول

---

[1]– خاليد، حسني: **مدخل إلى اللسانيات المعاصرة**، مطبعة آنفو– برانت ، د ط ، د ت، ص19.

[2]– داود، محمد محمد: **العربية وعلم اللغة الحديث**، دار غريب، القاهرة، د ط،2001، ص183.

[3]– المرجع نفسه، ص183.

[4]– عتيق، عبد العزيز: **علم النحو والصرف**، منيمنه، بيروت، لبنان، ط1، 2000، ص ص97، 98.

[5]– المرجع نفسه، ص 98.

[6]– الراجحي، عبده: **التطبيق الصرفي**، دار النهضة العربية، بيروت، د ط، د ت، ص10.

باعتبار أنّ"**أغلب الكلمات العربية تتكوّن من ثلاثة أحرف**"[1]، ويُعدّ الميزان مفتاحا وسبيلا إلى قضايا أخرى نحو: اسم الآلة، اسما الزمان والمكان... فلا يمكن للمتعلّم أن يخوض فيها دون معرفته لمفهوم الميزان الصرفي، فبواسطته يمكننا أن نحلّل الكلمات أو ننتجها، ونحدّد لها معنى.

إلّا أنّ تعليميّة الصّرف في مرحلة التّعليم المتوسّط في مناهج الجيل الثّاني قد أَهملت الميزان الصّرفي وحذفته، وتجاوزته إلى مفاهيم صرفيّة أخرى نحو: اسم الآلة... التي تتطلّب المرور أوّلا بمفهومه، لأنّه"**مفتاح فهم طبيعة بنية الكلمة**"[2].

1-3- المستوى التّركيبي:

إنّ المستويين السّابقين المتعلّقين بالوحدة اللّغويّة أو المفردة، وصياغتها وفق قواعد صوتيّة أو صرفيّة فحسب. غير كافٍ للرّبط بين الوحدات، وبالتّالي غير كاف لإنتاج نصّ، بل إنّ المتعلّم يحتاج إلى مستوى آخر يساهم في الرّبط بين المفردات والكلمات وفق تركيب يضمّ علاقات وظيفيّة دلاليّة، لخّصها العلماء في القرائن بنوعيها اللّفظيّة والمعنويّة التي"**تعين على تبيان دلالات التّراكيب النّحويّة، وهي في مجموعها عناصر تحليليّة تخصّ دراسة بنية التّراكيب النّحويّة شكلا ودلالة**"[3].

فالمستوى التّركيبي هو المستوى الذي تتراصف فيه الكلمات والمفردات، وتتآلف ضمن نظام من العلاقات بحيث تشكّل عبارات، أو جملا"**تنطوي على دلالة تسمّى الدّلالة التّركيبيّة التي تعني دلالة اللّفظة من خلال موقعها في السّياق اللّغوي والوظيفة التي تضطلع بها ضمن هذا السّياق بحسب العلاقات التي تربطها بأخواتها في التّركيب**"[4]، وتنشأ هذه"**الدّلالة التّركيبية من**

---

[1]- نهر، هادي: **الصرف الوافي(دراسة وصفية تطبيقية)**، أربد، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط1، 2010، ص17.

[2]- **مدخل إلى علم اللغة**(مرجع سابق)، ص97.

[3]- عزيز، كوليراز كاكل: **القرينة في اللغة العربية**، دار دجلة، عمان، ط1،2009، ص23.

[4]- رشيد، عبد الخالق: **محاضرة تحليل المستوى التركيبي، في مقياس التحليل اللّساني لمستويات اللغة**، قسم اللغة العربية وآدابها، كلية الآداب والفنون، جامعة وهران-1-(أحمد بن بله).

ائتلاف العناصر الدّلاليّة الجزئيّة، وترتيبها على وفق القوانين اللّغويّة المألوفة، وتعدّ الجملة الوحدة الدّلاليّة الكبرى"[1].

والجملة بهذا المفهوم السّابق"**سلسلة من المفردات المعجميّة(المتغيّرات) المرصوفة على نمط معيّن من أنماط التّركيب اللّغوي، وليس يكفي لفهمها وتحليلها أن نعرف معناها المعجمي مفردة، وإنّما يتحتّم علينا في التّحليل أن نردّ هذه التّغيّرات إلى ثوابتها من النّظام اللّغوي، فنردّ كلّ مفرد منها إلى قبيله من المبنى وإلى وظيفته من حيث المعنى، لأنّ ترابط السّياق لا يتمّ بواسطة المفردات، بل يتمّ بواسطة النّظر إلى الأبواب التي تعبّر عنها هذه المفردات. وبفهم العلاقات بين الأبواب يتّضح المعنى النّحوي، وهو بضعة من المعنى"[2]**. وهذا ما يعني أنّ المعاني المعجميّة للكلمات وحدها غير كافيّة مالم تكن متّحدة مع المعاني النّحويّة.

إذًا. فالتّركيب يختصّ بدراسة العلاقات داخل نظام الجملة وبين وحداتها اللّغويّة، والطّرق التي تتألّف بها الجمل[3]، فلا يقتصر معناه على النّحو المعياري. بل يتجاوز الإعراب إلى قواعد تركيب الجملة بحسب المعاني، وفق ما يقوله بعض اللّغويّين العرب القدماء إنّ الإعراب فرع المعنى، ويترتّب على القارئ المعرب أو المحلّل أن لا يبدأ بتحليل الجملة إلّا بعد أن يعرف معناها، فيقوم بالإعراب في ضوء المعنى، أو يقوم بالإعراب لإبراز الجوانب الخفيّة في المعنى... وعليه فإنّ مهمّة النّحو أن يعطي مجموعة من القواعد الخاصّة بالكلمة وارتباطها مع غيرها في الجملة، أو ارتباطها بغيرها من جمل النّصّ اللّغوي[4].

ففي المستوى التّركيبي يمكن أن تدرس الجملة والفقرة والنّصّ وما يَتبع ذلك مثل الاهتمام ب: طول الجملة وقصرها، المبتدأ والخبر، الفعل والفاعل، التّركيب الوصفي (العلاقة بين الصفة

---

[1]– **القرينة في اللغة العربية**(مرجع سابق)، ص23.

[2]– الساقي، فاضل مصطفى: **أقسام الكلام العربي من حيث الشكل والوظيفة**، مكتبة الخانجي، القاهرة، د ط، 1977، ص10

[3]– ينظر: لوشن، نور هدى: **مباحث في علم اللغة ومناهج البحث اللغوي**، المكتبة الجامعية الأزاريطة، مصر، د ط، 2009 ص149.

[4]– ينظر: عمايرة، خليل أحمد: **في نحو اللغة وتراكيبها(منهج وتطبيق)**، عالم المعرفة، ط1، 1984، ص28.

والموصوف)، التّركيب الإضافي(الإضافة)، العدد، الصلة، الرّوابط ومنها حروف المعاني التّقديم والتّأخير، التّذكير والتّأنيث، البنية السّطحية والبنية العميقة...[1]

ويسعى منهاج اللّغة العربيّة إلى تبنّي هذه المبادئ في تعليميّة النّحو-بما هو معروف بالظّواهر اللّغويّة-في مرحلة التّعليم المتوسّط، كونه يدعو إلى اعتبار النّحو وسيلة لتعلّم اللّغة العربيّة واستعمالها استعمالا صحيحا مشافهة وكتابة وليس غاية. لذا نجده يهتمّ بدراسة الظّواهر 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**"[2]. ويهدف تعليم الظّواهر اللّغويّة للمتعلّمين إلى أداء وظيفة دلاليّة تواصليّة.

كما أنّه يقرّ كذلك مجموعة من الظّواهر التّركيبيّة المتعلّقة بالتّركيب الإضافي، والتّركيب الوصفي... بالإضافة إلى التّفصيل في أنواع الجمل الفعليّة والاسميّة والشّرطيّة، والجمل التي لها محل من الإعراب، فهذه البنى التّركيبيّة هي من أهمّ عناصر النّظام اللّغوي، إذ هي جوهر بنيته وبها تحدّد العلاقات التي تربط العناصر اللّغويّة فيما بينها[3]

1-4- المستوى الدّلالي:

يُهتم في هذا المستوى"**بدراسة المعنى بكلّ جوانبه: المعنى الصّوتي وما يتّصل به من نبر وتنغيم، والمعنى الصّرفي، والمعنى النّحوي، والمعنى المعجمي، والمعنى السّياقي، وذلك لأنّ المعنى اللّغوي هو حصيلة هذه المستويات كلّها**"[4]، وعلى هذا الأساس تنقسم الدّلالة إلى ثلاثة أقسام: الدّلالة الوظيفيّة(وتشمل الدّلالة الصّوتيّة، الدّلالة الصّرفيّة، الدّلالة التّركيبيّة)، والدّلالة

---

[1]- ينظر: أبو العدوس، يوسف: **الأسلوبية(الرؤية والتطبيق)**، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط1، 2007، ص51.

[2]- شلوف، حسين وآخرون: **دليل استعمال الكتاب(اللغة العربية، السنه الرابعة متوسط)**، منشورات الشهاب، الجزائر، 2019 ص4.

[3]- ينظر: طالب الإبراهيمي، خولة: **طريقة تعليم التراكيب العربية في المدرسة المتوسطة الجزائرية(تحليل نقدي)**، اللسانيات ع5، 1981، ص41.

[4]- **العربية وعلم اللغة الحديث**(مرجع سابق)، ص107.

المعجميّة أو اللّغويّة، والدّلالة السّياقيّة أو الاجتماعيّة[1]. أمّا في إطار النّظرية اللّسانيّة العامّة "**فيقصد به تلك الدّراسة التي تتناول معاني الكلمات والمركبات والجمل والتّعابير، وحقولها وعلاقاتها الدّلالية**"[2]، ما يعني أنّه تُدرس فيه العلاقة بين الدال والمدلول، أي بين اللّفظ والمعنى فتدرس فيه "**الكلمة والسّياق الذي تقع فيه وعلاقاتها الاستبداليّة والمتجاورة**"[3].

1-5- المستوى المعجمي:

هو ما يُعنى بدراسة الوحدات المعجميّة، وما يلابسها من معان في صيغتها الإفراديّة بمعزل عن التّراكيب خارج السّياق. أي يقصد به"**مجموع المفردات اللّغويّة المتاحة للتّعبير عن المعاني والمواقف المختلفة في إطار اللّغة**"[4].

وتعدّ مرحلة التّعليم الابتدائي أهمّ المراحل في المسار التّعليمي للمتعلّم التي تكسبه رصيدا لغويّا يعدّ المفتاح الأوّل للفهم والتّحليل والإنتاج وهذا يستند إلى استيعاب العلاقات الدّلاليّة بين الدّوال والمدلولات. ذلك أنّ طبيعة المتعلّم في هذا المستوى من النّضج العقلي تحتاج إلى آليات التّنظيم في القوائم والجمع والرّبط والمقارنة والمقابلة كالحقل المعجمي، وما يتعلّق به من ترادف وتضاد ومحسوس ومجرّد.

ويتمّ تعليم المفردات أساسا في مرحلة التّعليم الابتدائي بشكل تلقائيّ في النّصّ، وتفهم معانيها كذلك من خلاله. فالمتعلّم في هذه المرحلة يتعرّف على حقول دلاليّة متنوّعة تضمّ كلّ

---

[1]- ينظر: المكاصيصي، محمد نوري محمد: **المستوى الدلالي**، جامعة بابل، 2018، تم الاسترجاع في الرابط https://humanities.uobabylon.edu.iq/lecture.aspx?fid=10&lcid=80855 على الساعة 10:38 بتاريخ: 2022/10/08.

[2]-الغريسي، محمد: **تعليمية التراكيب اللغوية في تفسير الظواهر اللسانية(ظاهرة الفاعل والمفعول نموذجا)** تم الاسترجاع من الرابط https://brahmiblogspotcom.blogspot.com/2014/01/blog-post_27.html?lr=1 على الساعة 21:52، بتاريخ: 2022/09/09.

[3]- أبو العدوس، يوسف: **الأسلوبية(الرؤية والتطبيق)**، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط1، 2007، ص52.

[4]- المعتوق، أحمد محمد: **الحصيلة اللغوية(أهميتها، مصادرها، وسائل تنميتها)**، دار المعارف، الكويت، د ط، 1996 ص34.

المجالات المتعلّقة بالمحيطين المدرسي والأسري الاجتماعي، وهذا ما يسهم في إغناء الرّصيد اللّغوي للمتعلّم، وإنّ"**الغرض الأساسي من إغناء الرّصيد المعجمي ليس عدد المفردات الجديدة المكتسبة في كلّ مستوى دراسيّ، بل إثراء لغة المتعلّم بالمعاني التي تحملها تلك المفردات حتى يساعده ذلك على التّعلّم بشكل عامّ والقراءة بشكل خاصّ**"[1].

ومن بين ما تهدف إليه المدرسة هو إكساب المتعلّم حصيلة لغويّة تساعده على التّواصل مع بيئته الطّبيعيّة والاجتماعيّة والثّقافيّة بكلّ مستوياتها، وتحقيق هذا يتطلّب إحداث تغييرات جذريّة في لغة الطّفل من خلال التّعليم[2]، ذلك أنّ"**الطّفل يدخل المدرسة وقائمة مفرداته تضمّ أكثر(من2500 كلمة)، وتزداد المفردات بحوالي(50)عن ذي قبل في هذه المرحلة**"[3].

أمّا **باسنو(Bassano)** فيرى"**أنّ اكتساب الرّصيد اللّغوي يعتبر سيرورة طويلة قد تطال الحياة كلّها، غير أنّه مع ذلك فإنّ السنة الثّانية أو الثّالثة تمثّل المرحلة الحاسمة لتكوّن ذلك الرصيد... والذي عادة ما يسمّى بتكوّن الرّصيد المعجمي في سنّ مبكّرة. فهذه المرحلة تشكل المرحلة المفتاح التي تشهد بناء إمكانيات معجميّة، ومن ثمّ بناء اللّغة ذاتها**"[4]

إنّ تعليميّة اللّغة العربيّة تستفيد من نظرية الحقول الدّلاليّة في بناء معجم المتعلّم من خلال تجلّي هذه النّظريّة في النّصوص القرائيّة. وإنّها لتعدّ منهجيّة وإستراتيجيّة فعّالة لإثراء الرّصيد اللّغوي للمتعلّم وتنميّته، فهي تكشف عن العلاقات وأوجه الشبه والخلاف بين الكلمات التي تنضوي تحت حقل معيّن وبينها وبين المصطلح العامّ الذي يجمعها[5]. وهذه النّظريّة تفيد كثيرا في تعلّم المتعلّم مجموعة من المفردات اللّغويّة وبيان معانيها ومقارنتها بأضدادها، وتصنيفها

---

[1]– **الجامع في ديداكتيك اللغة العربية**(مرجع سابق)، ص133.

[2]– ينظر: شحاتة، حسن: **النشاط المدرسي(مفهومه ووظائفه ومجالات تطبيقاته)**، الدار المصرية اللبنانية، د ط، 2006 ص15.

[3]– زهران، حامد عبد السلام: **علم نفس النمو(الطفولة والمراهقة)**، دار المعارف، د ط، 1986، ص221.

[4]– بية، جميلة: **دور التمدرس في نمو نظرية الذهن عند الطفل**، دار اليازوري، الأردن، د ط،2011، ص60.

[5]– ينظر: مختار عمر، أحمد: **علم الدلالة**، عالم الكتب، ط5، 1988، ص111

ووضع قائمة لها بشكل منظّم في حقول دلاليّة تيسّر للمتعلّم تخزينها في ذاكرته، وتساعده على تعلّم اللّغة وإثراء رصيده اللّغوي وتوظيفه بسهولة عند الحاجة في النّصوص المنطوقة أو المكتوبة مع توفير الجهد والوقت.

2- دور المستويات اللّسانيّة في عملية إنتاج النّصّ المكتوب:

أمّا فيما يخصّ العلاقة بين المستويات اللّسانية وتعليم اللّغة العربيّة عموما، فيتجلّى مظهرها فيما تؤثّره هذه المستويات في تعليميّة اللّغة من منطلق أنّ اللّغة نظام يتركّب من هذه المستويات(الصّرفيّة، المعجميّة، الدّلاليّة، التّركيبيّة) التي لا يمكن الاستغناء عنها في تعليم اللّغة، وحتى في اكتسابها في كلّ المراحل والأطوار. ذلك أنّ المتعلّم بحاجة إلى إدراك هذا النّظام(بنية اللّغة) من خلال التّعرّف على الأصوات، والألفاظ وتحديد دلالتها، والتّمييز بين المترادفات والتراكيب. والمتعلّم سواء كان متلقّيا أو منتجا يحتاج إلى وصف الأبنية الدّاخلية للنّصوص، لأنّ إدراك البناء مطلب ضروريّ لإنتاج النّصوص.

وعندما يستوعب المتعلّم المستويات اللّسانيّة(المعجميّة، الصرفيّة، التّركيبيّة، الدّلاليّة) يتعرّف على بنية اللّغة ومكوّناتها، فكلّ مستوى يمدّه بحصيلة معرفيّة لغويّة، فمن المعجم يثري رصيده اللّغوي من ألفاظ ومفردات، ومن الصّرف يتعرّف على أصول الكلمات واشتقاقاتها، وعلى التّغيّر الذي طرأ على بنية الكلمة ودلالته، ومن التّركيب يتعرّف على البناء السّليم للجملة، وعلى العلاقات بين عناصر الجملة، ومن ثمّ قدرته على البناء، وتمكينه من الكتابة الخاليّة من الأخطاء النّحويّة، ومن المستوى الدّلالي يتعرّف على معاني الكلمات، فيوظّفها حسب السّياق المناسب. إذن معرفة المستويات اللّغويّة من قبل المتعلّمين تكسبهم كفاءة لغويّة تمكّنهم من إنتاج نصوص مكتوبة بلغة سليمة.

ويتمثّل مجال الاستفادة من تمكّن المتعلّم من دراسة بعض ما يتعلّق بالمستوى الصّوتي بدءًا من النّطق بالكلمة بصورة صحيحة، ورسم الحروف رسما صحيحا لتشكّل لنا بنية الكلمة

فالصوت هو المادة اللّغويّة التي يستخدمها المتعلّم أثناء إنتاج النّصّ المكتوب في الشّقّ الذي يتمثّل في الكتابة. وفي هذه الحالة يحتاج إلى التّمييز بين مخارج الأصوات كالتّمييز بين مخرج الضاد ومخرج الظاء، كما يحتاج كذلك إلى تحكيم الصوت في عملية الكتابة الخطيّة نحو مطابقة الحرف للصّوت المسموع كالسّين والصاد مثلا، أو في همزة الوصل وما يتعلّق بها من إسقاط للصّوت، وثبوته أحيانا أخرى، فإسقاط صوت الهمزة نطقا وكتابة نحو(لابن) لأنّه لا مبرّر للألف هنا من النّاحيّة الصّوتيّة، وثبوته نحو(ابن) في بداية الكلام حتى لا يقع في الخطأ. ولا تقلّ حاجة المتعلّم إلى معرفة بعض قواعد الإدغام عمّا سبق كالتّضعيف في شدّ، أو في الرّجل...

ويبحث الصرف في حقول هي تنوّعات[1] يُحتاج إلى توظيفها أثناء إنتاج النّصوص أهمّها الاشتقاق والتّصريف، وواجب معرفة قواعدهما من قبل المتعلّم حتى يصوغ ما يريده من المشتقات"**من صيغ وتعبيرات في الأزمنة من ماض ومضارع وأمر وأسماء ومصادر وصفات من أسماء الفاعل والمفعول وصيّغ المبالغة والمرة والهيئة والآلة والتّفضيل والتّعجّب وغير ذلك ممّا يُشتق من جذور العربيّة، ولكلّ من هذه المشتقات قواعدها المفصّلة لسلامة صياغتها، وهي تحتاج إلى قدر من الفهم والاستيعاب إذ إنّها تعتمد في الأساس على التّغيّر في بنية اللّفظة. فالابتعاد عن القاعدة واستيعابها يوقع في العديد من الأخطاء**"[2]. ويبحث كذلك في الأدوات بكلّ أشكالها ووظائفها وصنوفها، ومن ذلك مثلا: علامات التّثنية والجمع(مورفيمات العدد)، علامات التّأنيث والتّذكير(مورفيمات النوع)، علامات الإعراب(مورفيمات الإعراب)، وهناك مورفيمات أخرى كتلك التي تدلّ على المشاركة نحو قاتل[3].

[1]– ينظر: حركات، مصطفى: **اللسانيات العامة وقضايا العربية**، المكتبة المصرية، بيروت، ط1، 1998، ص 63.

[2]– **المهارات اللغوية الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة وعوامل تنمية المهارات اللغوية عند العرب**(مرجع سابق)، ص175.

[3]– ينظر: بشر، كمال: **التفكير اللغوي بين القديم والجديد**، دار غريب، القاهرة، د ط، 2005، ص179.

وهذه الحقول لا غنى عنها لمنتج النّصّ(المتعلّم)، فهو بحاجة إلى معرفة اشتقاقات الكلمة والتّغيّرات التي تطرأ عليها أثناء تصريفها، ليدرك دلالتها الجديدة، ومن ثمّ تصبح أمامه خيارات عديدة يوظّفها بمرونة وسهولة حسب السّياق الذي هو فيه. كما يقي الصّرف من اللّحن في ضبط صيغ الكلمات العربيّة، ويساعد على معرفة الأصليّ من حروف الكلمات والزّائد، ويُيسر للمتعلّمين تلوين الخطاب[1]

ونشير أنّنا نقصد ههنا المسائل الصّرفيّة التي لا غنى للمتعلّمين عنها في إنتاجاتهم الكتابيّة كالإفراد والتّثنية والجمع، والتّذكير والتّأنيث، والضّمائر وإسناد الأفعال إليها، وتصريف الأفعال وتثنية المقصور والمنقوص والممدود وجمعهما، أمّا البعض الآخر من مسائل الأبواب المعقّدة للمشتقات والتّصغير والنّسب فيمكن الاستغناء عنها[2]، لأنّ الهدف من تدريس الصّرف في مرحلة التّعليم المتوسّط هو إكساب المتعلّمين عادات ونماذج صحيحة، تمكّنهم من استعمالات لغويّة سليمة لمفردات اللّغة العربيّة.

وما له علاقة بالمستوى التّركيبي هو أن يكون المتعلّم متعرّفا على ماهية الجملة. وما أنواعها؟ وما هي مكوّناتها؟ وكيف تتشكّل؟ وقبله يجب أن يكون على دراية بالكلمة اسما وفعلا وحرفا، "**إذ يعتبر الإمساك ببنية الجملة من خلال معرفة كيفيّة اشتغالها وطريقة تركيبها خطوة هامة نحو استيعاب بنية أكبر تتشكّل من خلال النّصّ، يعاد تركيبها من خلال التّعبير وتمارين الكتابة**"[3]. وفي هذا الإطار نجد منهاج اللّغة العربيّة من مرحلة الابتدائي إلى المتوسّط يعالج هذه القضايا الخاصّة بالتّركيب، ويتطرّق لها بالتّدرّج من السّهل إلى المعقّد.

إنّ الرّصيد اللّغوي للمتعلّم هو أداته للتّعبير، وسبيله إلى الاتّصال الواضح المفهوم، بما هو– الرصيد– يمثّل الثّروة اللّغويّة التي ينبغي أن يتسلّح بها المتعلّم، وبدونها لا يمتلك مادة التّعبير

---

[1]– ينظر: عبد الحميد، محمد محي الدين: **دروس التصريف**، الدار النموذجية، بيروت، د ط، 1995، ص7.

[2]– ينظر: شحاتة، حسن: **تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق**، الدار لمصرية اللبنانية، القاهرة، ط4، 2000، ص204.

[3]–كيفوش، ربيع: **الحصيلة اللغوية وفق المقاربة بالكفاءات(مرحلة التعليم المتوسط أنموذجا)**، أطروحة دكتوراه، جامعة باتنة 2014/2013، ص45.

وأدواته. وهل بمقدورنا أن نفكّر أو نعبّر بغير اللّغة؟ فالثّروة اللّغويّة كالثّروة الماديّة كلّما امتلكنا ناصيّتها أنفقنا منها في سعة ووفرة، والعكس صحيح[1]، كون المتعلّم أثناء إنجاز الفعل الكتابي وإنتاج النّصّ يخرج ما في ذهنه من أفكار وتصوّرات إلى حيّز الوجود الملموس(الكتابة على الورق)على شكل نصّ مكتوب(له شكل بنائيّ) أداته اللّغة. وهو فعل يقوم على الانتقاء اللّغوي بمعنى أنّ المتعلّم يختار من لغته كلمات معيّنة، ويرتّبها ترتيبا خاصا[2]. ذلك أنّ الانتقاء اللّغوي يقوم على محورين: محور الاستبدال الذي يتيح للمتعلّم استغلال معجمه اللّغوي باختيار الكلمات والمفردات المناسبة للموضوع المقصود بالكتابة حيث تأتي مناسبة للأغراض والمقاصد. أمّا محور التّراكيب فعلاقته بالمستوى التّركيبي أوشج. ولا يعني هذا أن المستوى المعجمي منفصلا عن المستوى التّركيبي. بل إنّ هذا الأخير يقوم على العلاقة البنائيّة بين الوحدات اللّغويّة في تضافرها في ضوء العلاقة التي يقرّها النّظام اللّغوي.

يعمد المتعلّم عند إنتاج النّصّ"**إلى الاختيار، من خلال انتقاء كلمات ذات دلالات متراتبة ضمن سُلميّة تعبّر عن درجات المعنى العامّ الواحد، أي بالانتقاء الدّقيق، ممّا يصطلح عليه بالمترادفات، وكذلك بانتقاء بعض الأدوات ذات البعد التّداولي مثل الإشاريات**"[3]. ونستنتج أنّ ثمّة علاقة طرديّة بين الرّصيد المعجمي للمتعلّم وقدرته على عمليّة الإنتاج، فكلّما كان معجمه ثريّا كانت قدرته على إنتاج نصوص مكتوبة أكفأ.

ومن جانب آخر فإنّ الهدف من التّحليل اللّساني للنّصوص الأدبيّة–كون النّصّ بنية كبرى تظهر فيها كلّ المستويات اللّغويّة(الصّوتيّة، الصّرفيّة، التّركيبيّة، المعجميّة، الدّلاليّة)، تضافرها يمكّن المتعلّم من إنتاج اللّغة في مواقف مختلفة–هو الكشف عن البناء الدّاخلي لها من خلال

---

[1]– ينظر: النجار، محمد رجب ومصلوح، سعد والهواري، أحمد إبراهيم: **الكتابة العربية(مهاراتها وفنونها)**، دار العروبة، الكويت ط1، 2001، ص ص19،20.

[2]– ينظر: المرجع نفسه، ص18.

[3]–الشهري، عبد الهادي بن ظافر: **إستراتيجيات الخطاب(مقاربة لغوية تداولية)**، دار الكتاب الجديد المتحدة، بنغازي، ليبيا ط1، 2004، ص70.

البحث في العلاقات التي تربط أجزاءها، فتسمح بتزويد المتعلّم القارئ بالوصف الشّامل للبناء الدّاخلي لها(وصف المستويات اللّغويّة)، فيدرك نظام اللّغة في تماسكه، كما يتعرّف من بنية النّصّ المنتظمة على أبنية أنماط النّصوص في تنوّعها. ما يجعل المتعلّم قادرا على بناء كفاءة لغويّة من جهة، ومن جهة أخرى متمكّنا من توظيف خصائص النّصوص في إنتاجاته.

وتشمل الأنساق اللّغويّة–وقد أشرنا سابقا إلى أنّ الأنساق اللّغويّة هي أداة من الأدوات التي يتطلّبها إنتاج النّصوص– في جانب كبير منها المستويات اللّغويّة، لذا وجب على المتعلّمين معرفتها وإدراكها إلى حدّ يتناسب والمستوى التّعليمي لهم. "**فالقارئ عندما يواجه كلمة غير معروفة المعنى بالنّسبة له، فإنّ أنواع القرائن التي يستخدمها تدلّ على مصادر المعلومات التي يمكنه الرّجوع إليها. وعندما تقدّم قوائم كلمات بغير سياق، فإنّ مصادر المعلومات الممكنة تساعد القارئ على تعرّف الكلمات بدقة**"[1]، ويقصد الكاتب بالقرائن هنا المستويات اللّغويّة من صوت ومعجم وصرف ونحو.

وتعدّ المستويات اللّسانيّة(القواعد التّركيبيّة والدّلاليّة والقواعد اللّغويّة الأخرى) قواعد تتّصف بالمعياريّة ثابتة لإنتاج النّصوص[2]، وهي من الأدوات والآليات التي تساهم في بناء النّصّ وتماسكه.

إذن يحتاج إنتاج النّصّ المكتوب إلى التّمهّر في المستويات اللّسانيّة وإتقانها، ذلك أنّ لها دور كبير في تحصيل سلامة المنتج المكتوب معجما وصرفا وتركيبا ودلالة.

[1]– **تأملات تربوية في تعليم التفكير واللغة**(مرجع سابق)، ص65.

[2]– ينظر: **علم لغة النص**(مرجع سابق)، ص113

المبحث الثّاني: إنتاج النّص المكتوب في ضوء المقاربة اللّسانيّة النّصيّة

1- المقاربة النّصيّة(L'approche Textuelle):

1-1- الخلفية اللّسانيّة للمقاربة النّصيّة:

لا يمكننا أن نقف على الخلفيّة اللّسانيّة للمقاربة النّصيّة إلّا إذا تتبعنا المسار التّاريخي للعلم الذي انحدرت منه ألا وهو اللّسانيات النّصيّة التي كان ظهورها في الأصل مقترنا بأقدم أشكال النّصوص الماثلة في الخطابة(البلاغة الكلاسيكيّة) التي يمتدّ تاريخها من عهد الرومان والإغريق القدماء، عبر العصور الوسطى إلى وقتنا الحاضر عند العرب[1]، وتجسّد هذا من خلال اهتمام علماء البلاغة تدريب خطباء الجماهير على ابتكار الأفكار وترتيبها، واختيار التّعبير اللّغوي الملائم لها، وتدربيهم كذلك على الاستظهار(الذّاكرة)، وفي بعض هذه المجالات يشترك علم اللّغة النّصّي مع البلاغة المذكورة حيث"**توجد صلات وثيقة بين الابتكار وتحديد وجهات النّظر المتّبعة في علم اللّغة النّصّي الحديث والعمليات الإدراكيّة، وبين التّرتيب والدّراسة اللّغويّة للنّصّ المطابق له، لتحديد بنية النّصّ، وكذلك توجد صلات بين الإلقاء وعلم الأسلوب الذي يعدّ ذا قيمة كبيرة في مرحلة صياغة النص**"[2].

ويعدّ هذا التّحوّل الذّرعي كما وصفه فولفجانج هاليه من الإسهامات الأوليّة لتأسيس حقل خاصّ بعلم اللّغة النّصّي، والمتمثّل في توسيع نحو الجملة ويقصد به"**قواعد تحوّل العبارات بمفهوم قواعد ما فوق الجملة في فترة منتصف السّيتينات والسّبعينات التي تندرج تحت مفهوم هو الحقبة الاتّصاليّة-الذّرعيّة**"[3] الذي يركّز على الاتّجاه الوظيفي الاتّصالي.

ومن ناحية أخرى نجد أنّ جلّ الأدبيات اللّغويّة تشير إلى أن هاريس هو مؤسّس علم اللّغة النّصّي حينما نشر هاريس عددا من الأعمال في علم اللّغة(نحو كتاب Méthods in Structural

---

[1]-ينظر: **مدخل إلى علم لغة النص**(مرجع سابق)، ص38.

[2]- المرجع نفسه، ص ص15، 16.

[3]- **مدخل الى علم اللغة النصي**(مرجع سابق)، ص18.

Linguistics سنة1951) خرج فيها عن أفكار من قبله من اللّغويّين(بلومفيلد)، وعن المنهج الوصفي إلى منهج جديد توزيعي في البداية رأى صاحبه أنّه لا يصلح لكثير من قضايا اللّغة فعدّله وأتى بفكرة جديدة تعدّ "**البذرة الأولى في النّحو التحويلي**"[1] ظهرت جليّا في مقاله المعنون ب:" **Grammar Transformer**"[2] المنشور في مجلة أمريكيّة.

ويضاف إلى هذه الأبحاث السّابقة إسهامات في ألمانيا أسفرت إلى ظهور هذا العلم، وعلى وجه الخصوص أبحاث الألماني هارتمان(Peter Hartmann) من خلال محاضراته المهمة(Objekte textes alsliguistishes) التي تحدّد معايير هذا العلم. كما عقد أوّل مؤتمر لمناقشة علم لغة النّصّ (1968) في جامعة كوستانص الألمانيّة بإشراف هارتمان نفسه. وقد أنشأ هناك بعد ذلك مركزا جديدا للبحث اللّغوي النّصّي[3].

كما أنّ تتبّع معطيات بعض كتب علم اللّغة النّصّي أسفر عن إشارات تبيّن أنّ ظهور هذا العلم ارتبط بعلماء آخرين نحو ما أورد جمعان بن عبد الكريم في كتابه إشكالات النّصّ الذي أرجع التأسيس الحقيقيّ لهذا العلم إلى فان دايك من خلال كتاباته، وتأتي بعده أبحاث أعلام بارزين في هذا العلم من بينهم جليسون، وهارفيج، ودريسلر، وفاينريش وكلاوس برينكر وروبرت دي بوجراند وغيرهم[4]، وكان هذا في مطلع الثّمانينات.

ونخلص ممّا سبق أنّ اللّسانيات النّصيّة[5] فرع لغويّ حديث، لم يرتبط ظهوره ببلد بعينه، أو بمدرسة بعينها، أو باتّجاه محدّد، وإنّما ظهرت إرهاصاته الأولى متناثرة هنا وهناك إلى حدّ أنّه يصعب الوقوف عليها جميعا. ولكن في المجال الوسيط بين اللّغويات والتّحليل الأدبي، وتطوّر

---

[1]– **في نحو اللغة وتراكيبها**(مرجع سابق)، ص51.

[2]– المرجع نفسه، ص51.

[3]– ينظر: **علم لغة النص**(مرجع سابق)، ص ص198، 299.

[4]– ينظر: **إشكالات النص**(مرجع سابق)، ص20.

[5]– وتتعدّد المصطلحات اللسانيّة لهذا العلم نتيجة التّرجمة ومنها: علم لغة النّصّ، علم اللّغة النّصّي، لسانيات النّصّ، نحو النّصّ، نظرية النّصّ، اللّسانيات النّصيّة...

هذا الفرع على مدى العقود القليلة الماضيّة، حيث إنّ محور اهتمامه النّصوص ويدرس البنيات المختلفة لها في علاقتها بالبنى الاجتماعيّة التي تحيط به، الأمر الذي جعلها تعتمد على مقاربات عديدة أهمّها التّداوليّة والعرفانيّة والحجاجيّة، وعلم الجمال.

اللّسانيات النّصيّة علم يدرس بنية النّص 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**"[1]. وهذه التّحليلات لم تكن موجودة في الدّراسات التي تتّخذ الجملة موضوعا لها، وعُني هذا العلم في دراسته لنحو النّصّ بظواهر تركيبيّة نصيّة مختلفة منها: علاقات التّماسك النّحوي النّصي، وأبنية التّطابق والتّقابل والتّراكيب المحورية، 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[2]. لهذه الاعتبارات وأكثر اُهتمّ بالنّص كوحدة 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 النّص وفهمه وتحليله وتفسيره وإنتاجه المقاربة النّصيّة.

1-2-المقاربة النّصيّة في تعليم اللّغة العربيّة:

المقاربة النّصيّة رافد من روافد اللّسانيات النّصيّة"**مبنية 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**

[1]- **نحو النص اتجاه جديد في الدرس النحوي**(مرجع سابق)، ص39

[2]-Bernhard, S,"**Textlinguistik ,Einfuhrung ,Verlag**" ,W. Kohlhammer ,Stuttgarh- Berlin- Koln- Mainz نقلا عن العبد، محمد: **اللغة والإبداع الأدبي**، الأكاديمية الحديثة للكتاب الجامعي، القاهرة، ط2 ،2007،ص35..1983,p.12,

السّياقات المعرفيّة، والتّاريخيّة والاجتماعيّة والثّقافيّة، والنّفسيّة، واللّغويّة والاتّصاليّة لإنتاج النّصوص، وبناء نصيّاتها التي لا تسمح بالتّماسك والانسجام بين مكوّنات وعناصر النّصّ فحسب، وإنّما تقوم على انسجام القضايا والمواقف المشكّلة للأحداث اللّغويّة الكلاميّة"[1]، ومن ثمّ فالمقاربة اللّسانيّة النّصيّة تشكّل محورا أساسيّا في بناء كفاءتي التّلقي والإنتاج. ومن المرامي التي تسعى المنظومة التّربويّة إلى تحقيقها في ظلّ الإصلاحات التّربويّة الجديدة تعليم اللّغة العربيّة تعليما وظيفيّا اتّصاليّا يمكّن المتعلّم من استخدام اللّغة استخداما سليما في مواقف مختلفة، فدعت هذه الحاجة إلى اعتماد منهاج اللّغة العربيّة المقاربة اللّسانيّة النّصيّة منهجيّة في تعليم اللّغة العربيّة وتعلّمها، بالنّظر إلى النّص وحدة كبرى أساسيّة للفهم والإفهام والتّحليل والتّأويل والإنتاج لا وحدة تستثمر لدراسة فروع اللّغة فحسب. كما هو شائع لدى الكثير من المعلّمين باعتبارهم النّصّ هو المنطلق الرّئيسي لتدريس الأنشطة التّعليميّة كونه مفهوم قاصر يشوّه مفهومها الحقيقي، وينقص من أثرها في تعليم اللّغة بإعطاء نتائج عقيمة. ذلك أنّ مفهومها أوسع من هذا يتمثّل في اعتبار النّصّ بنية كبرى أثناء تحليلها صوتيّا وصرفيّا ومعجميّا ودلاليّا وتركيبيّا وتداوليّا، فيتبيّن للمتعلّم العناصر التي يتكوّن منها النّصّ التي تساهم في اتّساقه وانسجامه، ورصد الرّوابط اللّغويّة والمنطقيّة التي ساهمت في تعالق بنيته. من خلال كلّ هذا يفهم المتعلّم معاني النّصّ، ويدرك الآليات التي ساهمت في تركيبه وبنائه، فيستثمرها في إنتاج نصوص متنوّعة تتوافر على المعايير النّصيّة. وبهذا يكون المتعلّم قد تمكّن من كفاءتي التلقي والإنتاج اللّتين تقوم عليهما المقاربة النّصيّة. وانطلاقا من هذا الاعتبار فإنّ ذلك المفهوم الشّائع كثيرا لها في الأوساط التّعليميّة ما هو إلّا آليّة جزئيّة من آليات تطبيقها، وهذا ما شكّل عائقا على وجه الخصوص في استثمار المقاربة النّصيّة، وتبيّن أثرها وفاعليتها في تعليم اللّغة العربيّة، واستثمار اللّسانيات النّصيّة عموما في الحقل التّعليمي.

[1]–حسن، حماني: **السياق اللغوي ولسانيات النص نحو مقاربة منهجية علائقية**، المجلة الدولية لنشر الدراسات العلمية مج5، ع2، 2020، ص51

فالمقاربة اللّسانيّة النّصيّة من النّاحية التّعليميّة يُقصد بها"**اختيار بيداغوجيّ يقتضي الرّبط بين التّلقي والإنتاج. ويجسّد النّظر إلى اللّغة باعتبارها نظاما ينبغي إدراكه في شموليّة، حيث يتّخذ النّصّ محورا أساسيّا تدور حوله جميع فروع اللّغة ويمثّل البنية الكبرى التي تظهر فيها المستويات اللّغويّة والصّوتيّة والدّلاليّة والنّحويّة والصّرفيّة والأسلوبيّة، وبهذا يصبح(المنطوق والمكتوب) محور العمليّة التّعلّميّة، ومن خلالها تنمّى كفاءات ميادين اللّغة الأربعة، ويتمّ تناول النّصّ على مستويين: المستوى الدّلالي ويتعلّق بإصدار أحكام على وظيفة المركبات النّصيّة إذ يعتبر النّصّ مجموعة جمل مركّبة مترابطة تحقّق قصدا تبليغيّا وتحمل رسالة هادفة والمستوى النّحوي ويقصد به الجانب التّركيبي لوحدات الجملة التي تشكّل تجانسا نسقيّا، يحدّد الأدوار الوظيفيّة للكلمات"**[1]. ويمكننا من خلال هذا التّعريف أن نقف عند النّقاط التّالية:

- ✓ المقاربة النّصيّة من أهمّ تصوّرات المقاربة بالكفاءات، وتقوم على إجراءات بيداغوجيّة وأخرى لسانيّة، وحتى إجراءات منهجيّة، كلّها تُستثمر في مناهج تعليم اللّغات عامّة وتعليميّة اللّغة العربيّة خاصّة لتحقيق كفاءات، ومخرجات تظهر في سلوك المتعلّم.
- ✓ المقاربة النّصيّة تجعل من النّصّ رافدا تعليميّا، وبنية كبرى يمكن استثمارها إجرائيّا في إكساب المتعلّم مهارات اللّغة الأربع.
- ✓ التّلقي والإنتاج من الوظائف التّربويّة للمقاربة النّصيّة، فالعناية اليوم في تعليم اللّغة العربيّة متّجهة إلى معرفة كيفية بناء النّص وفهمه، وكذلك كيفية إنتاجه.
- ✓ **"تعدّ عملية تعليم اللّغة نشاطا لغوياّ 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"[2]**

---

[1]- **الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية(مرحلة التعليم المتوسط)**(مرجع سابق)، ص5.

[2]- **المنهل التربوي(ج2)**(مرجع سابق)، ص 268.

- ✓ الغاية من تعليم اللّغة هو أن يكون المتعلّم قادرا على استخدام اللّغة في شتى الظّروف والأحوال الخطابيّة أوّلا، ثمّ على استعمالها سليمة من كلّ لحن ولُكنة[1]
- ✓ يشير التّعريف بشكل واضح إلى ظاهرتي الاتّساق والانسجام، وهذا ما يدلّ على أهميّتهما في بناء النّصّ ونسجه.

أمّا التّعريف الإجرائيّ للمقاربة النّصيّة في المجال التّعليمي فيعني مجموعة القواعد والمبادئ التي يقوم عليها إعداد برنامج دراسيّ، واختيار طرائق التّعليم وإستراتيجياته، واعتماد أساليب متطوّرة للتّقويم. فيقتضي هذا المصطلح الرّبط بين مكوّنات العمليّة التّعليميّة التّعلميّة من متعلّم ومعلّم، ومقاربات تعليميّة، ووسائل تعليميّة...

1-3- تلقي النّصّ وإنتاجه في المقاربة النّصيّة:

ومثلما أنّ اللّسانيات النّصيّة تتجاوز دراسة الجملة إلى دراسة النّصّ والاهتمام بتيسير مقروئيته كذلك تعليم اللّغة العربيّة تجاوز هذا، والتفت إلى الاهتمام بتحليل النّصّ وتفسيره وقراءته قراءة تنمّي كفاءة التّلقي لدى المتعلّم إذا ما حلّله تحليلا كافيّا شاملا كلّ المستويات اللّغويّة المتعلّقة ببنيته، فضلا عن ربطه ببيئته الاجتماعيّة والثّقافيّة لتيسير عمليات التّحليل والفهم والتّفسير. ويُتناول النّصّ في المقاربة النّصية بطريقة متكاملة تشمل مستويات ثلاثة هي:

- ✓ المستوى الأوّل: يشمل الإطار الخارجي للنّصّ، ويتحقّق من خلال الوقوف على موضوع النّصّ ونوعه ونمطه، وأسلوبه، وطبيعته. ويعدّ هذا المستوى المرحلة الأولى من قراءة النّصّ وفهمه. ويمكن أن نسمّيها كذلك المرحلة الأولى من تحقيق كفاءة تلقي النّصّ. ضف إلى هذا أنّ المتعلّم في هذا المستوى كذلك يتعرّف على معجم النّصّ.

[1]- ينظر: الحاج صالح، عبد الرحمن: **بحوث ودراسات في اللسانيات العربية**، موفم للنشر، الجزائر ،2012، ج2، ص ص174، 175.

- ✓ المستوى الثّاني: ويشمل الجانب الوظيفي للنّصّ المتمثّل في الوقوف على دلالة المفردات في النّصّ، ومدى ملاءمتها للسّياق الذي وردت فيه، ودراسة تراكيبه، وبالتّالي فهو يمثّل المرحلة الثّانية من تحقيق كفاءة التّلقي.
- ✓ المستوى الإنتاجي: بعد الفهم والتّحليل اللذين يتحقّقان في المستويين الأوّل والثّاني يأتي هذا المستوى الذي تظهر فيه كفاءة المتعلّم لتحقيق كفاءة الإنتاج أي بناء نصّ يتوافر على حدّ من المعايير النّصيّة من اتّساق وانسجام، ومقبوليّة ومقاميّة ... وتكون بداية بناء النّصّ.

وبناءً على هذه المعطيات السّابقة فإنّ المستويين الأوّل والثّاني يعدّان أساسيين لفهم النّصّ يتمثّل فيهما المتعلّم ذهنيّا أفكار النّصّ ومعانيه. ضف إلى ذلك أنّه قبل هذا يكتسب محتوى إفراديّا لابأس به من خلاله يكوّن معجما ذهنيّا. لهذا يجب على واضعي مناهج تعليم اللّغة العربيّة والقائمين على تعليمها مراعاة الانسجام بين الاهتمام بالجانب الشّكلي للّغة–ونقصد به هنا المفردات– والاهتمام بالجانب الوظيفي لها. حيث إنّ الرّصيد اللغويّ الذي يكتسبه المتعلّم ويتمثّله في المستوى الأوّل من تلقي النّصّ يعدّ المفتاح الأوّل للفهم والتّحليل والإنتاج وهذا يستند إلى استيعاب العلاقات الدّلاليّة بين الدّوال والمدلولات.

ويهدف هذا التّحليل النّصي إلى ثلاث نقاط رئيسيّة هي:

- ✓ فهم النّصوص: ينتج عن التّحليل النّصّي فهم وظيفة النّصّ من خلال فهم معنى المحتوى النّصّي، والتّعرّف على نيّة منتجه مع المتلقي المستهدف، على مستوى أكثر تجريديّة، حيث سيكون من الضروري فهم كيفيّة عمل الآليات المختلفة للّغة المتضمّنة في نصّ معيّن فيما يتعلّق بسياق معيّن[1]. أي فهم قواعد المبادئ اللّغويّة التي تحكم عمل النّصوص ووظيفتها.

[1]–Lundquist, L ,**"Lanalyse textuelle, méthode, exercices**", Handdelshojskolens Forlag Nyt Nordisk Forlag Arnold Busck, Danmark, 1990 ,p .9.

- ✓ إنتاج النّصوص: لا يمكن إنتاج النّصّ دون فهم المبادئ اللّغويّة التي يقوم عليها النّصّ المحلّل، فبمجرد فهم قواعد عمل النّصوص يمكن استخدامها لإنتاج نصوص مختلفة بشكل صحيح: رسائل وتقارير وملخّصات، وطلبات عمل، وترجمة وغيرها[1]
- ✓ نقد النّصوص: وهو الهدف الحاسم في التّحليل النّصّي، فمتلقي النّصّ كفرد اجتماعيّ يمكّنه تبنّي موقف نقدي اتجاه النّصوص التي يتعرّض لها في مجتمع قُوّتُه المعلومة.

ومن هذا التّحليل النّصّي نستنتج أن ثمّة آليات تساهم في بناء النّصّ يستوجب على متلقي النّصّ ومنتجه مراعاتها إن على مستوى التّحليل أو البناء، وتتمثّل هذه الآليات في المعايير النّصيّة.

2- المعايير النّصيّة المساهمة في إنتاج النّصّ المكتوب:

2-1- الاتّساق(Cohésion):

الاتّساق لغة من مادة وسق والوسوق: ما دخل فيه اللّيل وما ضمّ. وقد وسق اللّيل واتّسق وكلّ ما انضمّ، فقد اتّسق. والطّريق يأتسق ويتسق، أي ينضمّ (حكاه الكِسائيُّ).

واتّسق القمر: استوى. وفي التّنزيل ﴿**فَلَا أُقْسِمُ بِالشَّفَقِ (١٦) وَاللَّيْلِ وَمَا وَسَقَ (١٧) وَالْقَمَرِ إِذَا اتَّسَقَ**﴾، قال الفراء: وما وسق، أي وما جمع وما ضمّ. واتّساق القمر: امتلاؤه واجتماعه واستواؤه... وقال أبو عبيدة: وما وسق، أي وما جمع من الجبال والبحار... والوسق: ضمّ الشّيء إلى الشّيء وفي حديث أحد: استوسقوا كما يستوسق جرب الغنم، أي استجمعوا وانضموا... والاتساق: الانتظام[2]

وجاء في المعجم الوسيط(مادة وسق): "**اتّسق الشّيء: اجتمع وانضمّ وانتظم. يقال: استوسقت الإبل. والأمر: انتظم**"[3]

---

[1] - **Lanalyse textuelle, méthode, exercices**" (Ibid), p.9.

[2] – ينظر: **لسان العرب**(مرجع سابق)، مج6، ج55، ص ص 4836، 4837.

[3] – أنيس، إبراهيم وآخرون: **المعجم الوسيط**، مجمع اللغة العربية، مكتبة الشروق الدولية، ط4،2004، ص 1032.

ومن هذه الدّلالات اللّغويّة السّابقة نخلص إلى أنّ الاتّساق يعني الجمع والضمّ في انتظام ما جعله يحمل معنى التّتابع كذلك.

أمّا الاتّساق(**Cohésion**)[1] اصطلاحا فيعني وجود علاقة لفظيّة أو معنويّة بين أجزاء النّصّ جملا وفقرات، حيث إنّه يتعلّق بالمظهر الشّكلي للنّص،"**فيترتّب على إجراءات تبدو بها العناصر السطحيّة على صورة وقائع يؤدي منها السّابق اللاّحق بحيث يتحقّق لها التّرابط الرّصفي وبحيث يمكن استعادة هذا التّرابط، ووسائل التّضام تشتمل على هيئة نحويّة للمركّبات والتّراكيب والجمل، وعلى أمور مثل التّكرار والألفاظ الكنائية والأدوات والإحالة المشتركة والحذف والرّوابط**"[2].

إنّ الاتّساق وفق هذا التعريف يتحقّق بوسائل وأدوات تتوزّع على المستويات اللّغويّة(المعجمي، النّحوي، الدلالي) تساهم في بناء النّصّ وتماسكه. وحدّدها دي بوجراند على النّحو الآتي: إعادة اللّفظ(التّكرار)، التّعريف، الإضمار بعد الذّكر(الإحالة القبليّة)،الإضمار قبل الذكر(الإحالة البعديّة)،الإضمار لمرجع متصيّد(الإحالة المقامية)، الحذف، الرّبط[3]. أمّا عفيفي فقد قدّم حصرا لوسائل التّرابط النّصّي(**Cohésion**)على النّحو الآتي: إعادة اللّفظ، التّضام التّعريف، الإحالة، الاستبدال، الحذف، الرّبط الرّصفي[4]. وسنتناول بالعرض لوسائل الاتّساق حسب ما هو معروف عند جلّ علماء اللّغة.

2-1-1-الإحالة(La référence) :

تقوم الإحالة على علاقة خطيّة نرصد من خلالها الضّمائر، والإشارات المحيلة اعتمادا على مبدأ التّدرّج، عادة ما يكون من الجملة الثّانية من النّصّ إلى نهايته، ذلك أنّ العناصر المحيلة

---

[1]- تتعدّد ترجمات هذا المصطلح إلى العربية حيث تُطلق عليه تسميات أخرى نحو: السبك، الترابط النصي، التماسك النصي.

[2]- **النص والخطاب والإجراء**(مرجع سابق)، ص103.

[3]- ينظر: المرجع نفسه، ص302.

[4]- ينظر: **نحو النص**(مرجع سابق)، ص105.

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 دلاليّ، وهو وجوب تطابق الخصائص الدّلاليّة بين العنصر المحيل والعنصر المحال إليه، ومن ثمّ فهي لا تخضع لقيود نحويّة[1]. وتنقسم إلى نوعين: إحالة نصيّة(التي بدورها تتفرّع إلى إحالة قبليّة وأخرى 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**"[2]، وعلى أساس هذا الفرق بين الإحالتين وظّفت الإحالة النّصيّة في مرحلة التّعليم المتوسط، وأُقصيّت الإحالة المقاميّة على اعتبار أنّ الأولى هي التي تساهم أكثر في تماسك النّص–على رأي علماء اللّغة–، وأنّ الثّانية تحتاج إلى معرفة خارج النّصّ إن توفّرت عند بعض المتعلّمين فهي لا تتوفّر عند جلّهم. وتكون الإحالة بالأدوات والوسائل التّاليّة[3]: الضّمائر(وجوديّة، ملكيّة)، أسماء الإشارة(ظرفيّة، البعيد، القريب، خاصّة)، المقارنة(الانتقاء عامّة).

2-1-2- الاتّساق المعجمي(Lexical Cohésion):

تختلف هذه الوسيلة عن وسائل الاتّساق الأخرى، لأنّه لا يوجد عنصر محيل ولا محال إليه، ولا مستبدل... ويتحقّق الاتّساق المعجمي ب: التّكرار(**Réitération**) والتّضام (**Collocation**).

2-1-3- الاستبدال(Substitution):

هو صورة من صوّر الاتّساق"**التي تتمّ في المستوى النّحوي المعجمي بين كلمات أو عبارات، وهو عمليّة تتم داخل النّصّ إنّه تعويض عنصر في النّصّ بعنصر آخر. وصورته**

[1]– ينظر: **لسانيات النص**(مرجع سابق)، ص ص16، 17 .

[2]– **نحو النص** (مرجع سابق)، ص121

[3]- ينظر: **لسانيات النص**(مرجع سابق)، ص ص18، 19.

المشهورة إبدال لفظة بكلمات مثل: ذلك أو أخرى وأفعل. مثال: هل تحب قراءة القصص؟ نعم أحب ذلك"[1]. وتبعا لهذا التّعريف ينقسم الاستبدال إلى: استبدال اسمي، استبدال فعلي، استبدال قولي.

2-1-4- الحذف (Ellipse):

يتمثّل في حذف عنصر لغويّ ما من جملة لاحقة في النّصّ، فتترك"**فراغا بنيويّا يهتدي القارئ إلى ملئه اعتمادا على ما ورد في الجملة الأولى أو النّصّ السّابق بتعبير الباحثين- هاليداي ورقية-**"[2]، ما يستدعي الحضور الذّهني للقارئ، وقدرته على الرّبط بين متواليات الجمل والفقرات. "**ويتحدّد الحذف بأنّه علاقة تتمّ داخل النّصّ فمعظم أمثلته تبيّن أنّ العنصر المحذوف موجود في النّصّ السّابق ممّا يعني أنّ الحذف ينشئ علاقة قبليّة، ولا يختلف الحذف عن الاستبدال إلّا بكونه استبدالا بالصفر، بمعنى أنّ علاقة الاستبدال تترك أثرا في النّصّ، وأنّ العنصر البديل يبقى مؤشّرا يهتدي به المتلقي في البحث عن العنصر المستبدل في حين يختلف الأمر مع الحذف**"[3]. ذلك أنّ هذا الأخير ترشدنا إليه قرائن مقاليّة أو مقاميّة في النّصّ، ونشير ههنا إلى أنّ دور الحذف في الاتّساق ينبغي البحث عنه في العلاقة بين الجمل وليس داخل الجملة الواحدة، لأنّ العلاقة بين طرفي الجملة علاقة بنويّة لا يقوم فيها الحذف بأيّ دور اتّساقيّ[4]. وينقسم الحذف إلى: حذف اسميّ، حذف فعليّ، حذف قوليّ.

2-1-5- الرّبط (الوصل أو التّرابط)(Conjunction):

مصطلح الرّبط الرّصفي أو التّرابط أو الوصل في اللّسانيات النّصيّة"**يعبّر عن الوسائل التي تربط وتصل بين أجزاء النّصّ**"[5]، فهو تماسك وظيفيّ يعتمد على الرّوابط المعروفة بين الأحداث

---

[1]- **المصطلحات الأساسية في لسانيات النص وتحليل الخطاب**(مرجع سابق)، ص83.

[2]- **لسانيات النص**(مرجع سابق)، ص21.

[3]- **المصطلحات الأساسية في لسانيات النص وتحليل الخطاب**(مرجع سابق)، ص107.

[4]- ينظر: **لسانيات النص**(مرجع سابق)، ص22.

[5]-المرجع نفسه، ص21 .

التي يدلّ عليها النّصّ، 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 متنوّعة تسمح بالإشارة إلى مجموعة المتواليات السّطحيّة بعضها ببعض بطريقة تسمح بالإشارة إلى هذه المتواليات النّصيّة مثل لأنّ وعليه، أو، ولكنّ...**"[1]. ووسائل الوصل والرّبط في العربيّة أنواع هي[2]:

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

ولقد بيّن مفتاح بن عروس من خلال تطرّقه لما أورده عن لانديكيست أنّ الرّبط بالرّوابط الشّكليّة يختلف عن الرّبط بالإحالة وفي العلاقات الدّلاليّة حيث إنّ هذا الثّاني يتمّ بين الجمل وليس بين عناصر من الجمل، وأشار إلى أنّ الرّوابط في الدّرس اللّساني تتجاوز الرّوابط التي وردت عند النّحاة العرب(المتمثّلة أساسا في أدوات العطف) وقد جردها على النحو الآتي[3]:

جدول رقم(04): يمثّل الرّوابط عند النّحاة العرب

قيمة الرّبط	الرّوابط المحقّقة لهذه القيمة
الإضافة	و/ من جديد/أيضا/كذلك/إضافة إلى ذلك/غير أنّ/حتى
المقدار	بادئ ذي بدء/ثنّ/أخيرا/في النهاية/ابتداء/أولا/ثانيا.../أ،ب،ج
التّعدي	زد على ذلك/من جهة أخرى/مع ذلك/علاوة على ذلك
التّفسير	لأن/ذلك أنّ/أي/بعبارة أخرى/يعني

[1]– **نحو النص**(مرجع سابق)، ص128.

[2]– ينظر: **لسانيات النص**(مرجع سابق)، ص23.

[3]– بن عروس، مفتاح: **الاتساق والانسجام في القرآن**، رسالة دكتوراه، جامعة الجزائر، 2008/2007، ص89.

التّمثيل	مثلا/من بين/خاصة/بصفة خاصة
المقارنة	هكذا/كذلك/أكثر من/أقل من/بدل من/أو(بالأحرى)
التّقابل	غير أنّ/لكن/في المقابل/على العكس من ذلك/وخلافا لذلك/من جهة/ من جهة أخرى
الاستدراك	إلا أنّ/بيد أنّ/في حين أنّ
السّببيّة	لذلك/إذن/هكذا/في الواقع
التّحصيل	باختصار/إجمالا/أخيرا
الزّمنيّة	أوّلا/بعد ذلك/ثمّ/في الوقت نفسه/فيما بعد/آنذاك
ميتا نصي	أُنظر ص/مثلما أشير إلى ذلك سابقا/...

على الرّغم من أنّ هذه الرّوابط استقاها بن عروس من اللّغة الأجنبيّة(الفرنسية)، إلّا أنّنا نلاحظ أنّ لها حضورا وانتشارا واسعا في الإنتاجات الكتابيّة باللّغة العربيّة، كما أنّ جلّها هو المتبنّى في مناهج تعليم اللغة العربيّة في مرحلة التّعليم المتوسط ضمن المحتويات المعرفية اللّغوية لميدان إنتاج النّصّ المكتوب.

2-2-الانسجام(Cohérence):

لغة: جاء في لسان العرب في مادة سجم:"**سَجَمت العين الدمع، والسَّحابَة الماءَ، تَسْجِمُه وتَسْجُمُه سَجْما وسُجوما وسَجَمانا، وهو قطران الدمع وسيلانه، قليلا كان أو كثيرا، وكذلك الساجم من المطر، والعرب تقول: دمع ساجم. ودَمْع مَسْجوم وكذلك عَين سَجوم، وسَحاب سَجوم. وانسجم الماء والدمع، فهو مُنْسَجم، إذا انسجم أي انْصَبَّ... سَجَم العَيْنُ والدَّمْعُ والماء يَسْجُمُ سُجوما وسِجاما إذا سالَ وانْسَجَمَ. وأسجمت السَّحابَة: دامَ مَطَرُها**"[1].

أمّا في القاموس المحيط فقد ورد في مادة (سجم): "**سَجَمَ الدمْع سُجوما وسِجاما، ككِتاب وسَجَمَتْه العين والسَّحابَةَ الماءَ، تَسْجِمه وتَسْجُمه سَجْما وسُجوما وسَجَمانا: قَطَر دَمْعُها،**

[1]- **لسان العرب**، مج3، ج24(مرجع سابق)، ص1947.

وسال قليلا أو كثيرا، وسَجَمه هو، وأَسْجَمَه وسَجَّمَه تَسْجيما وتَسْجاما. والسجم، بالتحريك: الماء والدَمْع، وورق الخلاف. والأسجم: الأزيم. وسَجَم عن الأمر أبطأ"[1]

من الدّلالتين اللّغويّتين نستنتج أنّ الانسجام يعني السّيلان والاستمراريّة، والثّانية تنسجم مع ما نقله بن عروس عن شارول في مفهوم الانسجام كونه ينطلق في تحديد ما يقصد به من أنّ النّصّ حتى يُحكم عليه بأنّه منسجم يجب أن يتحقّق فيه طابع الاستمراريّة، "**وهذا يعني أن يحتوي في تدرّجه الخطّي عناصر تكراريّة، وتوّفر اللّغة مجموعة من الأدوات التي تسمح بتحقيق هذه الاستمراريّة"**[2]، وإنّ هذا المفهوم ينطبق مع الاتّساق في ترجمة سعد مصلوح مصطلح(**Cohérence**) إلى الحبك والذي"**يختصّ بالاستمراريّة المتحقّقة في عالم النّصّtextual World، ونعني بها الاستمراريّة الدّلاليّة التي تتجلّى في منظومة المفاهيمconcepts والعلاقاتrelations الرّابطة، وكلا هذين الأمرين هو حاصل العمليات الإدراكيّة المصاحبة للنّصّ إنتاجا وإبداعا أو تلقيّا واستيعابا، وبها يتمّ حبك المفاهيم من خلال قيام العلاقات(أو إضفائها عليها إن لم تكن واضحة مستعلنة)على نحو يستدعي فيه بعضها بعضا، ويتعلّق بواسطته بعضها ببعض"**[3]

أمّا نحن فنعتمد على مصطلحي الاتّساق والانسجام بالتّرجمة التي أوردناها في الدّراسة نظرا للاعتبارين التّاليين:

- ✓ اعتمادهما في جلّ الدّراسات والأبحاث الأكاديميّة.
- ✓ اعتمادهما في السّندات والوثائق التّربويّة.

---

[1]- **القاموس المحيط**(مرجع سابق)، ص1119.

[2]- **الاتساق والانسجام في القرآن الكريم**(مرجع سابق)، ص23.

[3]- مصلوح، سعد: **نحو آجرومية للنص الشعري: دراسة في قصيدة جاهلية**، مجلة فصول، مج 10،ع1-2، 1991 ص154.

أمّا من النّاحية الاصطلاحيّة فالانسجام مصطلح لسانيّ نصّيّ يتطلّب من الإجراءات ما تتنشّط به عناصر المعرفة لإيجاد التّرابط المفهومي واسترجاعه، ويتدعّم الالتحام بتفاعل المعلومات التي يعرضها النّصّ مع المعرفة السابقة بالعالم الخارجي. وتشتمل وسائله على العناصر المنطقيّة كالسّببية العموم والخصوص، وعلى معلومات عن تنظيم الأحداث والموضوعات والمواقف[1]، حيث الانسجام يتعلّق بالجانب الباطني–العلاقات المعنوية بين أجزاء النّصّ– من النّصّ، متجاوزا الجانب الشّكلي له(سطحه) إلى الجانب المرتبط بالنّواحي الدّلالية له. إذ يهتم بالرّوابط الدّلاليّة المتحقّقة في عالم النّصّ بخلاف الاتّساق الذي يهتمّ بالرّوابط الشّكلية. ويشكّل التّرابط الموضوعي(الوحدة الموضوعيّة) وعدم التّناقض والانتقال غير مبرّر من فكرة إلى أخرى لا تربطها بها أيّ صلة منطقيّة مظهرا من مظاهره الأساسيّة[2].

وبما أنّه ليس للانسجام أدوات ظاهرة يتحقّق بها، فإنّه يكون في النّصّ فجوات تركها كاتبه فيتدخّل المتلقي ويعيد تشكيل النّصّ وفق عملية ذهنيّة للوصول إلى المعنى، لذا فإنّ"**الانسجام ينطوي على طاقة معرفيّة واضحة تتجلّى صورها في مقدرة المتخاطبين، أو المتلقي على وجه الدّقة، على تشغيل آليات ذهنيّة معقّدة ليس من السّهل دائما التّعبير عنها أو وصفها بسهولة، لأنّها تقع في نطاق اللّاوعي، ولكن تدلّ عليها عمليات التأويل المعقّدة التي يبذلها المتخاطبون والمتلقون للنّصوص على اختلافها... محاولين الوصول إلى بناء تأويل لها من خلال عمليّة الفهم التي يمارسونها عليها، دون الانطلاق دائما من قرائن أو معطيات نصيّة**"[3]. ويتأسّس على هذا أنّ أدوات الانسجام هي:

- ✓ التّأويل: هو رصد العلاقات الخفيّة بين أجزاء النّصّ. و"**كلّ نصّ قابل للفهم والتّأويل فهو نصّ منسجم، والعكس صحيح**"[4]

---

[1]– ينظر: **النص والخطاب والإجراء**(مرجع سابق)، ص103

[2]– ينظر: **مدخل إلى علم النص ومجالات تطبيقه**(مرجع سابق)، ص82.

[3]– لوصيف، الطاهر: **تعليمية النصوص والأدب في مرحلة التعليم الثانوي الجزائري– برنامج السنة الأولى جذع مشترك آداب أنموذجا– دراسة وصفية تحليلية نقدية**، رسالة دكتوراه، جامعة الجزائر، 2008/2007، ص52.

[4]– **لسانيات النص**(مرجع سابق)، ص52.

- ✓ السّياق وخصائصه: إنّ السّياق يعني الانزلاق من المستوى التّحليلي إلى مستوى آخر يتعلّق بظروف إنتاج الخطاب، فالمرسل والمتلقي وزمن النّصّ ومكان إنتاجه والحالة النّفسيّة للمرسل أو المتلقي كلّها محدّدة للسّياق[1].

2-3- التناص (L'intertextualité):

ويتعلّق هذا المعيار بتداخل نصّ مع نصوص أخرى،"**ويراد به أن يكون النّصّ مرتبطا بنصّ آخر من جهة كونهما يشتركان في موضوع واحد، أو كون التّالي تلخيصا للمتقدّم أو شرحا له، أو توضيحا لإبهامه، أو تفصيلاً لإجماله، أو جوابًا عن سؤاله**"[2]، وفي هذا الإطار"**يمثّل النّصّ عمليّة استبدال من نصوص أخرى، ففي فضاء النّصّ تتقاطع أقوال عدّة مأخوذة من نصوص أخرى**"[3]. فلا نصّ يبنى دون نصّ آخر.

2-4- القصديّة(L'intentionnalité):

من العناصر التي لا غنى عنها في تمثيل عملية إنتاج النّصّ، باعتبارها عمليّة تواصل وبهذا تعدّ القصدية من المعايير التي تتحقّق بها صفة النّصيّة من منظور الجانب الاتّصالي في تحليل الخطاب[4]. وموضوع هذا المعيار منتج النّصّ الذي يؤلّف نصّا متّسقا منسجما ذا نفع يحقّق مقاصد، أي نشر معرفة أو بلوغ هدف من خلال خطّة ما. كما أنّه في المقابل يتطلّب فهم النّصّ من قبل المتلقي معرفة قصديّة المنتج (المرسل)، لذا يجب على منتج النّصّ أن يراعي وضعيّة مستقبل النّصّ(المتلقي)"**وعلى ذلك فعمليّة الإنتاج وما يصاحبها من قصد تتمّ في إطار تخطيط تفاعليّ يحاول فيه المنتج تحقيق مقاصد معيّنة، ويصبح للمتلقي دور مشارك في عمليتي الإنتاج والتّلقي بوجوده في ذهن المنتج، ودوره في التّواصل**"[5]

---

[1]- ينظر: **لسانيات النص**(مرجع سابق)، ص52.

[2]- المرجع نفسه، ص4.

[3]- **علم لغة النص(المفاهيم والاتجاهات)**(مرجع سابق)، ص111.

[4]- ينظر: شبل، عزة: **علم لغة النص(النظرية والتطبيق)**، مكتبة الآداب، 2007، ص28 .

[5]- المرجع نفسه، ص34.

2-5-الإعلاميّة (L'informativité):

يُبيّن دي بوجراند"**أنّ إعلاميّةINFORMATIVITY عنصر ما تكمن في نسبة احتمال PROBABILITY وروده في موقع معيّن(أي إمكانه وتوقّعه) بالمقارنة بينه وبين العناصر الأخرى من وجهة النّظر الاختياريّة ALTERNATIVENESS. وكلّما بعُد احتمال الورود ارتفع مستوى الكفاءة الإعلاميّة**"[1]. أي أنّ النّصّ يحظى بإعلاميّة عاليّة كلّما كان غير متوقّع ومتميّز بالجدّة حتى يمنح للقارئ فرصة التّفاعل معه.

2-6- **المقبوليّة(L'acceptabilité):**

ترتبط المقبوليّة بموقف المتلقي(المستقبل) من النّصّ، ومدى تقبّله له واقتناعه به، إذ تتضمّن موقفه من النّصّ إزاء كون صورة من صوّر اللّغة ينبغي لها أن تكون مقبولة من حيث هي نصّ ذو سبك والتحام، وللمقبوليّة أيضا مدى من التّغاضي في حالة عدم وجود شراكة في الغايات بين المنتج والمستقبل، أو في حالات تُؤَدى فيها المواقف في ارتباك[2]، لذا يستلزم على منتج النّصّ إلى حدّ ما مراعاة موقف المتلقي اتجاه ما يوجّه إليه من حمولة معرفيّة بحيث يجتهد في بناء نصّ يتوفّر على معياري الاتّساق والانسجام حتى يُتمكّن من فهمه، وبالتّالي تحقّق مقبوليته.

2-7- المقاميّة(La Situationalité):

ويُقصد بالمقاميّة الظّروف والعوامل المحيطة بالنّصّ، التي تُسهم في فهم معناه، بحيث يكون النّصّ ملائما للموقف الذي أُديّ فيه، ومناسبا له. بناءً على تعريف دي بوجراند الذي يقول فيه إنّ المقاميّة "**تتضمّن العوامل التي تجعل النّصّ مرتبطا بموقف سائد يمكن استرجاعه ويأتي النّصّ في صورة عمل يمكن له أن يراقب الموقف وأن يغيّره. وقد لا يوجد إلّا القليل من الوساطة في عناصر الموقف كما في حالة الاتّصال بالمواجهة في شأن أمور تخضع للإدراك**

[1]- **النص والخطاب والإجراء** (مرجع سابق)، ص249.

[2]- ينظر: المرجع نفسه، ص104.

المباشر، وربّما توجد وساطة جوهريّة كما في قراءة نصّ قديم ذي طبيعة أدبية، يدور حول أمور تنتمي إلى عالم آخر"[1].

3- البعد التّعليمي لاستثمار المقاربة اللّسانيّة النّصيّة في إنتاج النّصّ المكتوب:

وفرّت اللّسانيات النّصيّة من خلال مصطلحاتها-المتمثّلة أساسا في المعايير النّصيّة ولا سيما معياري الاتّساق والانسجام- أهمّ الآليات الإجرائيّة التي تعين المتعلّم على فهم النّصوص وتحليلها بالتّدرّج من البداية إلى النّهاية برصد الضّمائر والإشارات المحيلة، إحالة قبليّة أو بعديّة، والاهتمام بوسائل الرّبط المتنوّعة كالعطف والاستبدال والحذف[2] فيكتشف بناءها. كما يحتاجها أثناء الإنتاج 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[3]. وهذا ما يمكّنه من تقنيات التّعبير مع المحافظة على البنية الظّاهريّة للنّصّ، كما تسهّل عليه التّعرّف على بناء القاعدة الدّلاليّة فيها من خلال معرفة وسائل الرّبط التّركيبيّة[4]. فهذا التّعامل مع بنية النّصّ السّطحيّة باستثمار وسائل الاتّساق يكسب المتعلّم كفاءة نصيّة.

كما يدرك المتعلّم من خلال التّعامل مع أدوات الاتّساق، وبيان وظائفها أنّ اللّغة نظام ذو ثلاثة مستويات(نحو، معجم، دلالة) تتفاعل وتترابط لتؤديّ 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.

---

[1]- **النص والخطاب والإجراء** (مرجع سابق)، ص104.

[2]- ينظر: **لسانيات النص**(مرجع سابق)، ص5.

[3]- ينظر: **النص والخطاب والإجراء** (مرجع سابق)، ص 302

[4]- ينظر: فرج، أحمد حسام: **نظرية علم النص(رؤية منهجية في بناء النص النثري)**، مكتبة الآداب، القاهرة، ط1، 2007 ص 127.

وخلاصة القول في الاتّساق بكل أدواته ووسائله أنّه يجعل المتعلّم متلقيّا ماهرا لجميع أنواع النّصوص(القصيرة والطويلة، العلميّة والأدبيّة، الحجاجيّة والتّفسيريّة...)، وأيضا منتجا ماهرا لنصوص مقلّدة، أو إبداعيّة متّسقة البناء. هذا الانتقال من كفاءة التّلقي إلى كفاءة الإنتاج يصنع للمتعلّم كفاءة نصيّة.

أمّا 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 المتعلّم على نسج الأفكار وترتيبها، والتّدرّج في طرحها.

وتسعى المقاربة النّصيّة في جانب منها على نحو ممكن في مستوى التّحليل اللّساني إلى الكشف عن البناء الدّاخلي للنّصوص من خلال البحث في العلاقات التي تربط أجزاءه، فتسمح بتزويد المتعلّم القارئ بالوصف الشّامل للبناء الدّاخلي للنّص(وصف المستويات اللّغويّة)، وهذا يحتّم عليه بناء كفاءة لغويّة، تضاف إلى الكفاءات الأخرى لتمكّنه من إنتاج عدد من النّصوص.

ومن الطرائق المنشودة لتحسين أداء إنتاج النّصّ المكتوب هو الاعتماد على المقاربة النّصيّة من خلال استغلال النّصوص الأدبيّة أنموذجا لتحصيل المعجم من جهة أولى، ومن جهة ثانية تحصيل الظّواهر اللّغويّة على مستوى الجملة، أو على مستوى أعلى من الجملة من تعابير وأساليب متنوّعة، وربطها بدلالاتها، ومن جهة ثالثة رسم تمثيلات ذهنيّة للنّصوص المقروءة في ذهن المتعلّم 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 سبق ذكره يمكن القول إنّ النّصّ الأدبي هو نصّ داعم لعمليّة إنتاج النّصوص.

وقد ساهم تبنّي المقاربة النّصيّة في تعليم اللّغة العربيّة في الخروج من تعليمها بالطريقة التّقليديّة إلى طريقة حداثيّة تمكّن من إكساب المتعلّم القدرة على إنتاج نصوص متنوّعة الأنماط.

يتمثّل هدف المقاربة النّصيّة في تعليم اللّغة العربيّة الوصول بالمتعلّم إلى قواعد إنتاج النّصّ من خلال مراعاتها لوصف مغاير يتجاوز الوصف الظّاهري للمفردات، والأبنيّة إلى وصف يربط البنية بما تتضمّنه من دلالات نشأت عن الاستعمال والتّوظيف في سياقات مختلفة،"**أي أنّه لم يعد الاهتمام مقتصرا على الأبعاد التّركيبيّة للعناصر اللّغويّة في انفرادها وتركيبها، بل لزم أن تتداخل معها الأبعاد الدّلاليّة والتّداوليّة حتّى يمكن أن تفرز نظاما من القيّم والوظائف التي تشكّل جوهر اللّغة**"[1].

4- الكفاءة النّصيّة(La compétence textuelle) :

إنّ الاهتمام بالبعد النّصّي في تعليم اللّغة العربيّة في إطار تبنّي المقاربة النّصيّة خيارا بيداغوجيّا يؤدي إلى نتيجة مفادها أنّ المتعلّمين يصبحون قادرين على إنتاج نصوص متّسقة منسجمة، وطويلة نسبيّا، أي أنّهم يكتسبون كفاءة نصيّة عن طريق ممارسة تحليل نصوص مختلفة الأنواع والأنماط، تحليلا يتمّ فيه البحث عن الأدوات والآليات التي جعلت النّصّ متماسكا. ليتمكّنوا من إنتاج أخرى تحاكيها بناءً أو تقترب منها.

وقد عرّفت الكفاءة النّصيّة"**أنّها قدرة الفرد على فهم الأقوال وإنتاجها في مواقف تواصليّة فنحن رغم توظيفنا للجمل في تبادلاتنا فإنّنا في الواقع نستعمل نصوصا لأنّ الجمل ليست معزولة، بل لها ارتباطها بجمل سابقة أو لاحقة وتحيل على مراجع معيّنة، إنّ وصف الأبنية النّصيّة لا يمكن أن يختزل في وصف جمل متوالية ومن ثمّة فإنّ مستخدم اللّغة لا يقنع بقواعدها في إنتاج الجملة فإذا كان قادرا على إنتاح نصّ ما بوصفه بنية متماسكة دلاليّا فإنّ كفاءته اللّغويّة يجب أن تتضمّن قواعد نصيّة أيضا تتضمّن كفاءة نصيّة**"[2]. لذا نجد أنّ

[1]– إبراهيمي، إبراهيم: **تعليم اللغة العربية في ضوء لسانيات النص في المناهج الجزائرية بين الطرح النظري والواقع التعليمي** مجلة تاريخ العلوم،ع8، ج1، جوان2017، ص44.

[2]–حبيبي، ميلود: **الاتّصال التّربويّ وتدريس الأدب**، المركز الثّقافي العربي، بيروت، ط1، 1993، ص ص113، 114.

المختصين ذهبوا"**إلى أنّ المتكلّمين يمتلكون معرفة نصيّة لغويّة واضحة إنشاءً وفهما، وهي معرفة يطوّرونها شيئا فشيئا خلال مسار الاكتساب اللّغوي، وهي ظاهرة لغويّة فعليّة يمارسها المتكلّمون والمتلقون على السواء، وسُمّيت هذه الظّاهرة بالملكة كونها تساهم في قدرة المتعلّم على التّعامل مع مختلف النّصوص من خلال فهم الكلام وإنتاجه في مواقف مختلفة**"[1].

ونستنتج أنّ الكفاءة النّصيّة تعني قدرة المتعلّم على استخدام اللّغة استخداما في مختلف المواقف، وامتلاكه قواعد بناء النّصّ أو المقوّمات الأساسيّة للنّصّ، ولعلّ أهمّها والمشار إليها في التّعريف أعلاه قرائن الاتّساق التي تتعلّق بالإحالة الدّاخليّة والخارجيّة، وقرائن الانسجام التي تخصّ العلاقات الدّلاليّة. كما أنّ قدرة المتعلّم على التّعامل مع أنماط النّصوص مطلب أساسيّ في بناء الكفاءة النّصيّة التي تنقسم إلى قسمين هما[2]:

الكفاءة العامّة: وتتعلّق بالقدرة على إنتاج نصوص متّسقة منسجمة.

الكفاءة الخاصّة: وهي قدرة الفرد وتمكّنه من إنتاج مقاطع نصيّة محددّة وصفيّة أو تفسيريّة أو حجاجيّة أو حواريّة أو...

وعلى أساس هذا التّقسيم يتبيّن لنا أنّ إنتاج النّصوص المكتوبة لا يقتصر على معرفة آليات الاتّساق والانسجام فحسب. بل يتطلّب كذلك معرفة المتعلّم أنماط بناء النّصوص وخطاطاتها استجابة للموقف التواصلي الذي هو فيه، فإذا كان في موقف الإقناع فإنّه يختار النمط الحجاجي وهكذا.

وتتضمّن الكفاءة النّصيّة عند ديبوجراند مجموعة من الإجراءات والمعرفة هي: معرفة رصيد البدائل في النُّظم الافتراضيّة، معرفة قيود النّظام الخاصّة بانتقاء البدائل أو تلافيها، معرفة المعتقدات والمعلومات والإرهاصات الشّائعة في المجموعة الاتّصالية أو المجتمع عن العالم

---

[1]– **تعليمية النصوص والأدب في مرحلة التعليم الثانوي الجزائري– برنامج السنة الأولى جذع مشترك آداب أنموذجا– دراسة وصفية تحليلية نقدية(مرجع سابق)**، ص30.

[2]- ADAM, J. M ," **Eléments de linguistique textuelle:Des genres de discours aux textes"**, Nathan, 1999, p.108.

الحقيقي، معرفة أنواع النّصوص، إجراءات استخدام النُظم الافتراضيّة عند تفعيلها، إجراءات إنتاج النّصوص، إجراءات استقبال النّصوص، إجراءات المحافظة على النّصيّة، إجراءات تنظيم الإعلاميّة، إجراءات استكمال معايير التّصميم(الكفاءة والتّأثير والملاءمة)، إجراءات إعادة استعمال المعلومات التي اشتمل عليها النّصّ باستخراجها من المخزون الذّهني في أعمال مثل التّذكّر والإخبار والتّلخيص والتّقويم، إجراءات المراقبة والتّصرّف في المواقف باستعمال النّصوص، إجراءات بناء الخطط وإيجادها ومراجعتها للوصول إلى أغراض، إجراءات استبقاء الاتّصال على رغم التّضاربات والمقاطعات وحالات اللّبس ومالا يتوقّع من الوقائع[1].

وإذا ما تمّ تحليل ما تتضمّنه هذه المعرفة والإجراءات التي تتطلّبها الكفاءة النّصيّة وُجد أنّها تشتمل على:

- ✓ المعايير النّصيّة.
- ✓ عمليات وإستراتيجيات إنتاج النص المكتوب.
- ✓ العمليات الذّهنيّة التي يستخدمها كل من المتلقي والمنتج في دراسة النّصّ وإنتاجه.
- ✓ معارف وإجراءات ترتبط بكفاءة التلقي وأخرى ترتبط بكفاءة الإنتاج.

ويتبيّن لنا من خلال المفاهيم السّابقة أنّ الكفاءة النّصيّة تتكوّن من كفاءتين هما: كفاءة التّلقي وكفاءة الإنتاج، ولا يمكن أن تكتسب الثّانية دون تحقّق الأولى. أو لنقل باختصار أنّ الكفاءة النّصيّة تعني القدرة على فهم النّصوص(دراسة النّصّ) وإنتاجها(إعادة بناء أو إنتاج جديد). أمّا عن طريقة اكتساب المتعلّم لها فإنّ التّحليل المدرسي للنّصوص بطريقة حداثيّة في ميدان فهم المكتوب(نشاط القراءة سابقا) هو السّبيل إليها دون منازع.

[1]- ينظر: **النص والخطاب والإجراء**(مرجع سابق)، ص ص110، 111.

المبحث الثّالث: إنتاج النّص المكتوب في ضوء المقاربة اللّسانيّة التواصليّة

1-مفهوم المقاربة التّواصليّة(L'approche Communication):

إنّ تاريخ المنهج الاتّصالي[1] يوحي أنّ المقاربة التّواصليّة تستقي مفاهيمها من عدّة مرجعيات وحقول معرفيّة أهمّها: اللّسانيات التّداوليّة، وعلم اللّغة الاجتماعي، ولسانيات النّصّ وتحليل الخطاب، وأثنوغرافيا التّواصل، وعلم النّفس المعرفي، علم اللّغة النّفسي، وعلوم التّربية. إذ تلتقي هذه الحقول والتيارات في كونها تنشد الوظيفة التّواصليّة التّفاعليّة للّغة.

وفي ضوء هذه المقاربات اللّسانيّة، والنّظريات، والاتّجاهات ظهرت تعاريف عديدة للمقاربة التّواصلية أهمّها:

---

[1]- يعود تاريخ المنهج الاتّصالي إلى ستينات القرن العشرين حين طرأت تغيّرات على تقاليد تعليم اللّغة الإنجليزية في بريطانيا، ورفض الطّريقة السّمعيّة الشّفويّة في تعليم اللّغات في الولايات المتّحدة في أواسط العقد السّادس من نفس القرن. حيث إنّ اللّغويّين التّطبيقيين في بريطانيا قد أكّدوا على بعد أساسيّ آخر للّغة لم يحظ بالمعالجة المناسبة في المذاهب السائدة في تعليم اللّغة في تلك الفترة أي إمكانات اللّغة الوظيفيّة الاتّصاليّة بدلا من مجرد إجادة الأبنية. وقد اعتمد العلماء الذين دعوا إلى هذه النظرة للّغة من أمثال كريستوفر كاندلينCandlinوهنري ويدوسونWiddowon على أعمال اللّغويّين الوظيفيّين في بريطانيا مثل جون فيرثFirth، هاليداي Halliday، وأعمال اللّغويّين الاجتماعيّين الأمريكيّين مثل ديل هايمزHymes، وجون قمبرزGumperz، ووليام لابوفLabov بالإضافة إلى بعض الأعمال الفلسفيّة لجون أوستينAustin وجون سيرلSearle.كما ظهرت في أوروبا الحاجة إلى تعليم الكبار اللّغات الرئيسيّة للسوق الأوروبيّة المشتركة والمجلس الأوروبي، وقد كان التّعليم أحد مجالات الأنشطة الرئيسيّة له، فتَبَنّى مؤتمرات دوليّة حول تعليم اللّغات، أعطت الأولويّة للإفصاح عن طرائق بديلة لتعليم اللّغات. وفي 1971 قام الخبراء بدراسة إمكانية تطوير مقرّرات مبنية على نظام أساسه مراعاة احتياجات الدّارسين، وقد اعتمدت هذه المجموعة من الخبراء على أعمال ويلكنزWilkins التي تتمثّل في دراسة احتياجات دارسو اللّغة الأوروبيّين، والاستفادة من تعريفه الوظيفيّ الاتّصالي للّغة الذي يمكن اتّخاذه أساسا لتطوير مناهج اتّصالية لتعليم اللّغة، وتقوم هذه الدّراسة على مبدأ تحليل المعاني الاتّصالية التي يحتاج إليها دارس اللّغة في الفهم والتّعبير، فحاول ويلكنز أن يوضّح منظومات المعاني الكامنة وراء الاستخدامات الاتّصالية للغة لا من وراء المفاهيم والمفردات، وقد عدّل ويلكنز الوثيقة الأولى وطوّرها في شكل كتاب المناهج المبنيّة على فكرة National syllabuses الذي أحدث نقلة نوعيّة في تعليم اللّغة اتّصاليّا. ونخلص إلى أنّ عمل المجلس الأوروبي، وكتابات ويلكنز وآخرون، وعلماء اللّغة التّطبيقيّين البريطانيّين، وكذلك القبول لهذه المبادئ الجديدة من قبل أخصائي تعليم اللّغات ومراكز تطوير مناهجها والحكومات كذلك أدى إلى البروز الفعلي لما يسمى المنهج الاتصالي أو بالمذهب الاتّصالي أو المدخل الاتصالي (وسبب هذا الاختلاف في التّسمية يعود إلى ترجمة Approche إلى العربيّة لا غير)في تعليم اللّغات في سبعينات القرن العشرين. ينظر: رتشاردز، جاك وثيودورروجز: **مذاهب وطرائق في تعليم اللغات**، تر: محمود إسماعيل صيني، دار عالم الكتب، الرياض، د ط، 1990، ص ص125، 126.

- ✓ إنّ المقاربة التّواصليّة بالنّسبة **لديل هايمز(Dell Hymes)** الذي يتمثّل هدف عمله في إثنوغرافيا التّواصل تشترك في اختصاص نوعين: معرفة لغويّة ومعرفة علم اللّغة الاجتماعي، أو بعبارة أخرى معرفة مشتركة للمعايير النّحويّة، ومعايير التّوظيف عندما يتعلّق الأمر باللّغة الأمّ، ويتمّ اكتساب هذين النّظامين من القواعد بشكل مشترك وضمني، فيكتسب الطّفل العادي التي تخبره متى يتكلّم؟ ومتى لا يتكلّم، وأيضا ماذا نتحدّث؟ وإلى من؟ ومتى؟ وأين؟ وكيف؟ باختصار أن يصبح الطّفل قادرا على تنفيذ مجموعة من أفعال الكلام[1].
- ✓ المقاربة التّواصليّة هي"**مجموع المناهج والطرائق والإستراتيجيات المرتبطة بحقل ديداكتيك اللّغات التي تنطلق من المنظور الوظيفي لتعليم اللّغات وتعلّمها. والمقصود بالمنظور الوظيفي، تمكين المتعلّم من التّواصل باللّغة واستعمالها في سياق سوسيوثقافي وفي وضعيات تواصليّة محددة قصد أداء نوايا تواصليّة**"[2]
- ✓ "**المقاربة التّواصليّة ليست طريقة معّينة تطبّق فيها أنشطة محدّدة بل هي عبارة عن مجموعة من الطّرق أطلق عليها المقاربة أو المذهب(approach) وهذه المقاربة يتم تطبيقها بطرق مختلفة وأساليب عديدة وأنواع وأشكال من الأنشطة المختلفة تتّفق على تحقيق هدف واحد، وهو بناء الكفاية الاتّصاليّة**"[3]
- ✓ **تعني المقاربة التّواصليّة "تبنّي إستراتيجيّة تعليميّة تعلّميّة قوامها الانفتاح على اللّسانيات الوظيفيّة التي تعير للسّياق الاجتماعي والنّفسي والثّقافي أهميّة بالغة في تعلّم اللّغة**"[4]

---

[1]- Bérard, E **,"Lapproche Communicative:Théorie et pratique"**, Paris, 1991, p.18.

[2]– **المنهل التربوي**(ج1)(مرجع سابق)، ص83.

[3]– محمد الثاني، علي ومحمد الثاني، إبراهيم: **تطبيقات المقاربة التواصلية في تعليم اللغة العربية كلغة أجنبية لدى طلاب كلية التربية ولاية كدونا نيجيريا**، مجلة مقامات، ع7، 2020، ص11.

[4]– آيت أوشان، علي: **اللسانيات والديداكتيك(نموذج النحو الوظيفي من المعرفة العلمية إلى المعرفة المدرسية)**، دار الثقافة الدار البيضاء، ط1، 2005، ص104.

- ✓ إنّ المقاربة التّواصليّة في تعليم اللّغة هي محاولة لربط المادة التّعليميّة ولا سيما المادة اللّغويّة بالمواقف التّواصليّة، والتي تعني في هذا الإطار التّحكّم في اللّغة كوسيلة تواصل، أي:
  - المعرفة بصياغة جمل في شكل وحدات تواصليّة أوسع، مثل نصّ أو حوار، وذلك في إطار موقف تواصلي محدّد.
  - التّحكّم في مختلف وظائف اللّغة(الوظيفة المرجعيّة، الوظيفة التّعبيريّة، الوظيفة التّأثيريّة والوظيفة الجماليّة).
  - امتلاك القدرة على فهم واستعمال مستويات ومتغيّرات لغويّة عديدة، تماشيّا مع المواقف التّواصليّة المختلفة والعديدة للمجتمع الواحد، أي أنّ لكلّ مجتمع سجل لغويّ[1].

وبعد هذا العرض لأهمّ مفاهيم المقاربة التّواصليّة عند اللّسانيّين والتّعليميّين يمكننا أن نقول إنّها مجموعة من الطّرائق والإستراتيجيات التي نسعى من خلالها إلى إكساب المتعلّمين قدرات ومهارات تمكّنهم من استعمال اللّغة استعمالا صحيحا في مواقف تواصليّة مختلفة، أو لنقل استعمالا وظيفيّا نفعيّا في مواقف مختلفة، وفي المدرسة وخارجها قصد تحقيق غرض ما، ومن هذا نستنتج أنّ تعليم اللّغة تواصليّا يهدف إلى تلقين قدرات وعادات لغويّة قائمة على الفهم والاستعمال التّداولي للّغة لا إلى حفظ القواعد اللّغويّة، والقوالب التّركيبيّة الجاهزة. ونخلص أنّها تقوم على:

- ✓ تعليم اللّغة وظيفيّا بالتّركيز على وظيفتها لا بنيتها وتراكيبها، ويدعم هذا ما يفترضه **"أصحاب نظريّة النّحو الوظيفي أنّ عملية التّعليم هي محاكاة للاكتساب الطّبيعي للّغة**

[1]- ينظر: الصبيحي، محمد الأخضر: **اللسانيات التداولية وأثرها في تعليمية اللغة**، مجلة منتدى الأستاذ،ع3، 2007، ص ص44، 45.

لأنّ المحيط اللّغوي الطّبيعي الذي يتعايش به المتعلّم كفيل بإكسابه اللّغة المتعلّمة وتحفيز عمل الطاقات المكوّنة للملكة اللّغويّة في سياقها التّواصلي"[1]

- ✓ إعطاء الأولويّة للسّياق الاجتماعي والثّقافي والنّفسي.
- ✓ ربط اللّغة بالموقف التّواصلي حيث إنّ تعليمها من خلال المواقف التّواصليّة الحيّة ينمّي في المتعلّم ملكة إتقان اللّغة.
- ✓ الجمع بين الكفاءة اللّغويّة، وكفاءات أخرى نحو الكفاءة الاجتماعيّة.

إنّ تطبيق المقاربة التّواصليّة واستثمارها في تعليم اللّغات ليس بالأمر الهيّن، وقد يستحيل في بعض البيئات التّعليميّة نظرا لاشتمالها على خصائص منهجيّة وبيداغوجيّة يصعب الإحاطة بها. ذلك أنّها تقوم أساسا على البيئة التّعليميّة التّعلّميّة الطّبيعيّة العفويّة غير المصطنعة وتراعي حاجات المتعلّمين، فضلا عن اكتساب القدرة التّواصليّة عبر مراحل. لذا فإنّ استثمارها يمكن بثلاث طرق هي[2]:

- ✓ استثمار متوافق مع النشاط الفعلي للقدرة التّواصليّة لدى المتكلم في فترة اكتساب اللّغة وتكون في مرحلة ما قبل التّعليم الأساسي.
- ✓ استثمار متوافق مع فترة التّعليم الأساسي حيث يمكن تنشيط القدرة التّواصليّة لدى المتكلّم ويأتي التّطبيق من خلال اصطناع البيئة اللّغويّة(المنهج التّعليمي يكون متماشيّا مع تفاعل مكوّنات القدرة التّواصليّة).
- ✓ استثمار لمن اكتملت قدرتهم التّواصليّة بحيث تتمّ عملية تصويب ما يقعون فيه من أخطاء في استعمال اللّغة التّواصلي والكتابي، واصطناع البيئة اللّغويّة، إضافة إلى منهج تعليميّ يسهم في تعليم اللّغة بطريقة الاكتساب الطّبيعيّة.

---

[1]– محمد سعيد حسين الحلاق، إيمان: **المنهج التواصلي في تعليم اللغات(اللغة العربية أنموذجا)**، رسالة ماجستير مطبوعة جامعة قطر،2017، ص195.

[2]– ينظر: المرجع نفسه، ص196.

ولمّا كان للمقاربة التّواصليّة من مزايا في تعليم اللّغات من حركيّة ومرونة، راحت منظومة التّعليم في الجزائر تواكب التّطوّرات الحاصلة في مجال تعليم اللّغة، فتبنّت مناهجها المقاربة التّواصلية إلى جانب المقاربة النّصيّة، خيارا بيداغوجيّا وتربويّا ينظر إلى اللّغة وفق منهجها أنّها **"وسيلة وظيفيّة، وحيويّتها الوظيفيّة إنّما تصدر من التّعبير عن الحاجات، أي التّواصل. لهذا كان على العمليّة التّعليميّة أن يكون جوهر فعلها اللّغوي، الوصول بالمتعلّم إلى التّمكّن من ملكة تواصليّة، يفعّلها في بيئته، وفي واقعه المعيش"**[1]

ويعدّ تبنّي المقاربة التّواصليّة في تعليم اللّغة العربيّة في مناهج الجيل الثّاني إضافة نوعيّة ترفع من مستوى إتقان اللّغة العربيّة تلقيّا وإنتاجا. حيث إنّ تعليمها وفق هذه المقاربة يتمّ بالممارسة الفعليّة لها في المواقف التّواصليّة الحيّة من خلال التّركيز على حسن استخدامها وتوظيفها بدل التركيز على قواعدها، لأن التّجارب دلّت على أنّ هناك من يعرف قواعد اللّغة معرفة تامّة ولكن لا يجيد استخدامها بالفعل، فثمّة فرق بين تعليم اللّغة بالفطرة والممارسة وتعليمها بحفظ القواعد، فالأوّل يحتاج إلى بيئة لغويّة سليمة، والثّاني لا يحتاج إليها، فتعليم اللّغة العربيّة في ضوء هذه المقاربة لا يقتصر على معرفة القواعد النّحويّة والصّرفيّة، والبلاغيّة والنّماذج الأدبيّة، فحسب. وإنّما يتعدّى هذا إلى استعمال اللّغة في جميع المجالات والمواقف المختلفة. ولقد دعا عبد الرحمن الحاج صالح إلى هذا التّوجّه في تعليم اللّغة العربيّة حينما أشار إلى العلاقة بين الكفاءة اللّغويّة والكفاءة التّبليغيّة على حدّ تعبيره (هي الكفاءة التّواصليّة) بحيث قال إنّه**"لن يحصل أيّ إحكام للجانب النّحوي التّصريفي إن لم يجر التّمرّس في إطار الكلام الطّبيعي أي في إطار التّعبير العادي(الشّفاهي والكتابي) والتّخاطب الحقيقي وبعبارة أخرى في حالة الاتّصال وتبليغ الأغراض وبالتّالي بالامتثال لمقتضى الحال وحال الخطاب الطبيعي هو من أقوى العوامل على ترسيخ الأبنية إفرادا وتركيبا في أذهان المتعلّمين لأنّ الاكتساب للّغة هو قبل كل شيء اكتساب لمهارة التّبليغ وبما أنّ هذا التّبليغ يتمّ بأداة مخصوصة ذات نظام**

[1]–غرمول، ميلود وآخرون: **دليل استخدام كتاب اللّغة العربية(السّنة الثّانية من التعليم المتوسط)**، أوراس للنشر، الجزائر، د ت، ص23.

وبنية فإنّ التّمرّس لتحصيل هذا النّظام لا يمكن أن ينفصل عن الأحوال الحقيقيّة التي يجري فيها الخطاب وما تقتضيه هذه الأحوال من الألفاظ والتّراكيب المناسبة"[1]

ويحتاج تفعيل المقاربة التّواصليّة في تعليم اللّغة العربيّة إلى مبادئ أهمّها[2]:

- ✓ الانطلاق من النّصوص الحقيقيّة المستخرجة من الواقع المعيش لا التي فرضها التّعليم.
- ✓ إيلاء أهمية كبرى لدراسة المعنى في تناول مختلف الظّواهر اللّغويّة، لأنّ المقاربة التّواصليّة ترتكز على تلقي الوحدات الدّلالية وإنتاجها، كما أنّها تبئر ممارسة اللّغة وفي وضعيات تواصليّة حقيقيّة، ولا تهتمّ بالتّفكير في التّوصيفات اللّسانية للظّواهر إلّا بما يفيد في تنميّة القدرة اللّسانيّة.
- ✓ في بداية موضوع ما يركّز على المنطوق بمعنى الاهتمام بمهارة التّحدّث، وتمكين المتعلّم من التّواصل في مواقف مختلفة، ولمّا يتمكّن المتعلّم يأتي دور التّركيز على مهارة الإنتاج الكتابي، إذ يخصّص له الوقت الكافي، والوضعيات التّواصليّة الدالة.
- ✓ التّعامل مع الخطأ بمرونة.

2-الكفاءة التّواصليّة(Compétence de communication):

يَعْرِف مصطلح الكفاءة التّواصليّة في الحقلين اللّساني والتّعليمي تسميات عديدة هي: الكفاءة الاتّصاليّة، والكفاءة التّخاطبيّة، والكفاءة التّبليغيّة، ولا يتوقّف الأمر عند هذا الحدّ بل يتجاوزه إلى إطلاق تسميّة "القدرة التّواصليّة"[3]، ويعدّ ديل هايمز**(Dell Hymes)**أوّل من أشار إلى مصطلح الكفاءة التّواصليّة.

---

[1]- **بحوث ودراسات في اللسانيات العربية**(ج1)(مرجع سابق)، ص168.

[2]- ينظر: ناجح، عبد الرحيم: **المقاربة التواصلية: المبادئ وآليات التفعيل**، النداء التربوي، ع27، 2021، ص36.

[3]- إن الفرق بين الكفاءة والقدرة واضح ذلك أنّ الكفاءة أشمل من القدرة، ومن اتحاد هذه الأخيرة مع المهارة تتشكل الكفاءة. ومن الذين أوردوها بتسمية القدرة التواصلية عبد الرحمن البوشيخي في كتابه: **التواصل اللغوي-مقاربة لسانية وظيفية-نحو نموذج لمستعملي اللغات.**

والكفاءة التّواصليّة مفهوم يمثّل تحدّيًا وامتدادًا لمفهوم تشومسكي عن الكفاءة، فهايمز يحدّد تحت عبارة كفاءة تواصليّة معرفة القواعد النّفسيّة والثّقافيّة والاجتماعيّة التي تتحكّم في استخدام اللّغة... يتكون في جزء منها الاكتساب التّدريجي لهذه الكفاءة امتلاك الأنظمة والتّغيّرات اللّغويّة والاجتماعيّة ومعايير الانتقال من نظام أو تغيّر إلى آخر، كما أنّها تنطوي على معرفة عمليّة تخصّ الأعراف التّعبيريّة المستخدمة في مجتمع معيّن[1].

وقد أضاف هايمز للملكة اللّغويّة، والأداء قدرة سماها الملكة التّواصليّة بمعنى أنّ الفرد لا يعرف القواعد اللّغويّة فحسب. وإنّما يعرف كذلك قواعد استخدام هذه اللّغة في المجتمع، ويعرف كيفيّة استخدامها في التّعبير عن الوظائف اللّغويّة ويشرح هايمز ملكة التّواصل قائلا: "**إنّ الطّفل العادي يكتسب معرفة بالجمل اللّغويّة، لا كمجرد جمل صحيحة من النّاحية اللّغويّة فحسب، بل كجمل ملائمة للمواقف الاجتماعيّة المختلفة. وباختصار فإنّ الطّفل يستطيع أن يكوّن لنفسه رصيدا من القدرات على التّعبير السّليم، ويشارك في المواقف التّواصلية الشّفويّة والكتابيّة على حدّ السواء. وهذه القدرة جزء لا يتجزّأ من استخدام اللّغة وغيرها من وسائل التّعبير في المواقف التّواصليّة المختلفة**"[2].

وتعرّف الكفاءة التّواصليّة بأنّها"**قدرة لغويّة تترجم معرفة الفرد في سياق اجتماعي، قصد أداء نوايا تواصليّة معيّنة حسب مقام وأدوار محدّدة وهي كذلك كفاءة(كفاية) فهم وإنتاج اللّغة في وضعيات تواصليّة ومن أجل التّواصل باللّغة**"[3]

أمّا دمياطي فيطلق عليها الكفاية الاتّصالية ويعرّفها أنّها"**ليست مجرد القدرة على استيعاب نظام اللّغة، أو حتى استخدام بشكل مطلق، بل إنّها عملية فرديّة اجتماعيّة معا، فرديّة حين**

[1]-Galisson. R, Coste. D,"**Dictionnaire de didactique des langues"**,Hachette,1976, p.106.

[2]–خرما، نايف وحجاج، علي: **اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها**، عالم المعرفة، د ط، 1988، ص171.

[3]– **المنهل التربوي(ج1)**(مرجع سابق)، ص173.

تتعلّق بالأساليب الخاصّة للفرد لمواجهة المواقف، واجتماعيّة حين تتعلّق بالسّياق الذي يتمّ فيه الاتّصال"[1]

ومن التّعريفات نستنتج أن الكفاءة التّواصليّة تتكوّن من شقين شقّ له علاقة باللّغة، وآخر له علاقة باستعمال هذه اللّغة، ويتضمّن السّياق والمقام والأعراف والثّقافات، أو بعبارة أخرى هي مجموعة من المهارات، يمكن اعتباراها كفاءات جزئيّة تشكّل مكوّنات للكفاءة التّواصليّة، وقد حدّدها كانال وسوين بما يلائم الجانب التّعليمي على النّحو الآتي[2]:

- ✓ الكفاءة اللّغويّة: تتعلّق بالمعرفة والمهارات الخاصّة بالمعجم والنّحو والصّوت والدّلالة.
- ✓ الكفاءة اللّغويّة الاجتماعيّة: تكمن في معرفة وتملك القواعد الاجتماعيّة والثّقافيّة للّغة الخطاب
- ✓ الكفاءة الخطابيّة: وهي قدرة الفرد على تكوين خطابات متّسقة ومنسجمة، ممّا يقتضي تجاوز الجملة والاهتمام بالنّصّ والمعنى .
- ✓ الكفاءة الإستراتيجيّة: مجموعة من إستراتيجيات التّواصل اللّفظي وغير اللّفظي التي تعوّض اختلال التّواصل لسبب من الأسباب كالقصور في المعرفة اللّغويّة، أو المرض أو عدم التّركيز... فيلجأ المتكلّم إلى الاستعانة بوسائل وأدوات متنوّعة لإيصال الرّسالة إلى المتلقي على أكمل وجه دون إعاقتها، ويعدّ التّكرار والشّرح وتنوّع الصّوت، وحركة العينان واليدان من أهمّ وسائلها.

أمّا فيما يخصّ إكساب المتعلّمين الكفاءة التّواصليّة فإنّه يرى التّواصليون أنّه يتطلّب إجراءات ثلاثة هي[3]:

- ✓ انتقاء المادة اللّغويّة التي ستقدّم للمتعلّمين.
- ✓ طريقة تقديمها.

---

[1]- دمياطي، محمد عفيف الدين: **مدخل إلى علم اللغة الاجتماعي**، مكتبة لسان عربي، أندونيسيا، ط2، 2017، ص19.

[2] -**"Lapproche Communicative:Théorie et pratique"(Ibid)**,p 19.

[3]– ينظر: **اللّسانيات التداولية وأثرها في تعليميّة اللّغة**(مرجع سابق)، ص47.

- ✓ التّدرّج في تعليمها.

ولإنماء الكفاءة التّواصليّة لدى المتعلّم يجب:

- ✓ الاستفادة من أخطاء المتعلّمين، واعتمادها في وضعيات التّعلّم بداية لتعلّم جديد.
- ✓ اختيار مقامات تواصليّة حقيقيّة وغير مصطنعة، ممّا يستدعي وضعيات مستمدة من واقع المتعلّمين تسهم في خلق الحاجة إلى استعمال قواعد اللّغة استعمالا وظيفيّا.
- ✓ التّشجيع على التّواصل باللّغة العربيّة باستثمار القواعد المتعلّمة.
- ✓ إتاحة فرصة كافيّة يساهم فيها المتعلّمون تقييم ما ينتجونه من نصوص تقييما ذاتيّا أو تقييما متبادلا بين الزّملاء.
- ✓ توظيف أنشطة القراءة في الإنتاج الكتابي بتمكين المتعلّمين من التّعرّف على نمط الكتابة وإبراز خصائصه مع محاكاته في البداية ثم الإنتاج على منواله. ومن ناحية أخرى تمكين المتعلّم من نقد ما قرأ، واتّخاذ مواقف من الأحداث والشّخصيات، وتقديم البدائل[1]

ولتوفير هذه المبادئ والشّروط يتطلّب الانطلاق من النّصوص الأصيلة ذات الصّلة المباشرة بواقع المتعلّم ومحيطه.

ووِفق هذا فإنّه في المنظور التّربويّ يُنظر إلى اللّغة أنّها"**وسيلة وظيفيّة، وحيويّتها الوظيفيّة إنّما تصدر من التّعبير عن الحاجات، أي التّواصل. لهذا كان على العمليّة التّعليميّة أن يكون جوهر فعلها اللّغوي، الوصول بالمتعلّم إلى التّمكّن من ملكة تواصليّة، يفعّلها في بيئته، وفي واقعه المعيش**"[2] بحيث إنّ الكفاءة التّواصليّة تزوّد المتعلّمين بقدرات ومهارات تجعلهم قادرين على التّواصل والتّفاعل مع مختلف وضعيات التّواصل الشّفاهي والكتابي.

[1]– ينظر: **منهاج اللغة العربية(مرحلة التعليم المتوسط)**(مرجع سابق)، ص27.

[2]– **دليل استخدام كتاب اللّغة العربية(السّنة الثّانية من التعليم المتوسط)**(مرجع سابق)، ص23.

3-تعليم إنتاج النّصّ المكتوب في ضوء المقاربة التّواصليّة:

نعلم أنّ المقاربة النّصيّة إذا ما اُستثمرت طبعا بالشّكل الصحيح، تحقّق أبعادا في تعليم اللّغة العربيّة، ذلك أنّها تكسب المتعلّم كفاءتي التّلقي والإنتاج، فيستثمرها في إنتاج نصوص متنوّعة تتّصف بالاتّساق والانسجام، وقد أضيف لها مقاربة أخرى في ضوء التّعديلات التي أجريت على المناهج تحت مسمّى المناهج المعاد كتابتها(2016)، التي أكّدت على وظيفيّة اللّغة حيث إنّ الهدف هو الكفاءة التّواصليّة التي هي جوهر النّظريّة الوظيفيّة.

وإذا كان"**الأصل في المقاربة التّواصليّة تقديم التّواصل اللّفظي واستبطان قواعد اللّغة من البيئة اللّغويّة المحيطة واستخدامها دونما تعلّم لقواعد اللّغة**"[1]، ما يعني هذا أنّها تركّز بالدّرجة الأولى على المنطوق، فإنّ هذا لا ينفي أنّها تهتمّ كذلك بالمكتوب، كون"**الكتابة إحدى القنوات الاتّصالية المهمّة ذات وظائف متعدّدة، أهمّها التّعبير والتّواصل**"[2]. ولأنّ من ركائز هذه المقاربة ردّ الاعتبار للمكتوب إلى جانب الشّفهي، فالحاجات التعليميّة والأهداف المسطّرة تستدعي التّوازن بين تعليم الجانب الشّفاهي والكتابي[3]، فيتمّ تعليمهما بشكل متوازٍ لا أسبقيّة لأحدهما على الآخر.

وفي الوقت ذاته يرى ولكنز اللّساني التّطبيقي أنّ الهدف من المنهج التّواصلي هو تمكين الدارس من أن يبدع، ويكوّن تعبيرا شفاهيّا أو كتابيّا مقبولا اجتماعيّا[4]، كما"**أنّ اكتساب المهارة اللّغويّة أصبح مرتبطا بتحقيق ملكة التّواصل، فاكتسابها يعني الارتقاء بالمتعلّمين إلى استيعاب ما يسمع واستعمال ذلك في المواقف الاجتماعيّة المختلفة، وتكامل المهارات**

---

[1]- **المنهج التواصلي في تعليم اللغات**(مرجع سابق)، ص195.

[2]- **المرجعية اللسانية للمقاربة التواصلية في تعليم اللغات وتعلمها**(مرجع سابق)، ص106.

[3]- ينظر: رحمون، ميلود وبوهادي، عابد: **التواصل اللغوي(مقاربة لسانية بيداغوجية)**، مجلة العلوم الإسلامية والحضارة، ع8 2018، ص532.

[4]- ينظر: السيد عوض، فايزة وآخرون: **مداخل تعليم اللغة العربية(رؤى تحليلية)**، دار وجوه، الرياض، ط1، 2019، ص ص152 153.

اللّغويّة(الاستماع التّحدّث، القراءة، الكتابة) يسهم بشكل كبير في تحقيق الأداء الشّفاهي والكتابي باللّغة المتعلّمة كما يقدّم معرفة لغويّة وثقافيّة واسعة للمتعلّمين"[1].

4-إستراتيجيات وطرائق تعليم إنتاج النّصّ المكتوب في المقاربة التّواصليّة:

يستند تعليم إنتاج النّصّ المكتوب في إطار المقاربة التّواصليّة إلى المواقف الحيّة الطّبيعيّة لا إلى المصطنعة، فالثّانية هي مجاراة للموقف التّعليمي، وفيها يكون المتعلّم في وضعيّة إلزام على الكتابة ممّا يجعلها تفقد قيمتها أو الغرض منها، وبالتّالي لا تحقّق كفاءة إنتاجيّة، أمّا الأولى فهي تربط المتعلّم بواقعه بحيث تُستَمد مواضيع الإنتاج من مواقف الحياة اليوميّة، وفي هذه الحالة لا يجد المتعلّم المنتج صعوبة في الحصول على الأفكار، والرّبط بينها وبين المطلوب منه.

وتختلف النّظرة إلى إنتاج النّصّ المكتوب(في مناهج الجيل الثّاني) وفق المقاربة التّواصلية عن النظرة التّقليديّة التي سبقتها، من وجوه عديدة هي:

1- **المفهوم:** إنتاج النّصّ المكتوب هو نشاط اتّصالي ينتمي للمهارات المكتوبة، وللمهارات الإنتاجيّة، يقوم فيه المتعلّم بتحويل الرّموز من خطاب شفويّ إلى نصّ مطبوع، وترتيب هذه الرّموز بهدف توصيل رسالة إلى القارئ يَبْعد عن الكاتب مكانا وزمانا[2]، بحيث إنّه يقوم أساسا على كفاءة توصيل المعنى وتحقيق الهدف.

2- **طريقة الكتابة:** فضلا عن جملة المحتويات المعرفيّة التّعليميّة المقرّرة في ميدان إنتاج المكتوب وفق الطريقة التي يتبنّاها منهاج اللّغة العربيّة، التي وصلنا من خلال البحث والتّقصي أنّها طريقة مستمدة من علم النّفس المعرفي- **أنموذج هايز وفلاور**- فإنّه "**في ضوء المدخل الاتّصالي يتحمّل المعلّم مسؤولية تدريب الدّارس على تملك مهارات**

---

[1]- المغراوي، عمر: **دور اللسانيات الحديثة في تطوير مناهج تدريس اللغة العربية**، مجلة دراسات معاصرة، مج2،ع2 2018، ص252.

[2]- ينظر: **المهارات اللغوية: مستوياتها، تدريسها، صعوباتها**(مرجع سابق)، ص189.

توصيل الرّسالة في شكل مطبوع"[1]، ما يستلزم تدريبه على اكتساب خبرات في المراحل المختلفة للكتابة[2]، بدءا بمرحلة جمع البيانات المناسبة للموضوع المراد كتابته، ثمّ تعديله وتجديده، أي تطويره. كما أنّ تعليم مهارة إنتاج النّصّ المكتوب يتطلّب تكامل الميادين وتضامّها وتعالقها وهذا يستدعي توفّر المواقف.

ويجب على المعلّم أن يكيّف مواضيع إنتاج النّصّ المكتوب مع مواقف طبيعيّة مستقاة من واقع المتعلّم، كما يجب عليه مرافقته لينتج نصوصا ذات معنى، وتوجيهه إلى الأدوات اللّغويّة المناسبة. كما يتولّى المعلّم خلق الظّروف المناسبة للموقف الطّبيعيّ التّواصليّ، بحيث يتفادى المواقف المصطنعة التي ترهق المتعلّم وتكبّله، وتجعله عاجزا عن الكتابة. وفي هذه الحال نرى أن تعليم إنتاج النّصّ المكتوب يتمّ عن طريق التّدريب في مواقف طبيعيّة، وحريّ بها أن تكون قريبة من واقع المتعلّم وحياته اليوميّة، ومحيطه الاجتماعي حتّى يتمكّن من استخدام لغته الوظيفيّة. وبالتّالي يحيي لغته. كما يراعى في تعليم إنتاج النّصّ المكتوب وفق هذه المقاربة ما يلي:

- ✓ معالجة الموضوع المقصود بالكتابة تدريجيّا بدءا بالمناقشة إلى بداية التّحرير وهذا هو المعمول به في مناهج الجيل الثّاني.
- ✓ توفير جوّ من الحريّة في اختيار الموضوع المراد معالجته، شريطة أن ينتمي إلى نفس المقطع.
- ✓ اعتماد التّخطيط للموضوع شكلا ومضمونا.

ويتمّ بناء المواقف التّواصليّة لممارسة إنتاج النّصّ المكتوب في ضوء مكوّنات عمليّة التواصل اللّغوي على النّحو الآتي–ولا نقصد هاهنا وضعيّة تواصل المعلّم مع المتعلّمين أثناء وضعيّة بناء التّعلّمات–:

[1]– **المهارات اللغوية: مستوياتها، تدريسها، صعوباتها**(مرجع سابق)، ص189.

[2]– ينظر: المرجع نفسه، ص191.

- ✓ المرسل: المتعلّم المنتج الذي يسعى إلى التّواصل مع غيره عن طريق المكتوب، بحيث يستعمل مختلف أنماط النّصوص، ويكيّفها حسب الموقف التّواصلي الذي هو فيه، فقد يكون مقام إقناع وتأثير، أو وصف، أو سرد أو حوار، أو توجيه، أو تفسير، أو اثنين معا أو ثلاثة...
- ✓ المتلقي: قد يكون المعلّم والمتعلّم القارئين، أو قارئا آخر، ولا سيما إذا نشر النّصّ في مجلة مدرسيّة.
- ✓ الرّسالة: ويمثّلها النّصّ المكتوب، وما يحمله من مضامين لغويّة وغير لغويّة.
- ✓ قناة الرّسالة: وهي هنا تشير إلى اللّغة المكتوبة، التي عن طريقها يصل مضمون النّصّ المكتوب، أو المعرفة التي يريد المرسل(المتعلّم المنتج) إلى المتلقي.
- ✓ السّياق: ويتمثّل في السّياقين اللّغوي وغير اللّغوي اللّذين يحيطان بالنّصّ، ويحتل السّياق الثّاني مكانا أساسيّا في التّواصل عبر المكتوب لأنّه يتضمّن حمولة اجتماعيّة ثقافيّة وأخرى فكريّة تسهم في قراءة النّصّ وتأويله.

3-**التّقييم**: ليس شرطا أن يقيّم المعلّم إنتاج المتعلّم، فيمكن أن يقيّم المتعلّم إنتاجه بنفسه وفق شبكة تقييم معيّنة، ويقوم تقييم الإنتاج الكتابي في هذه المقاربة على معيارين الأوّل منهما ضبط معيار القدرة على توصيل الرّسالة، وفهم المتلقي لها، وهو معيار تداولي أمّا الثّاني فهو ضبط معيار القدرة اللّغويّة. لذا فإنّ نصوص المتعلّمين تقيّم وفق معياري الاتّساق والانسجام باعتبار الكتابة شكلا ومعنى.

ونخلُص إلى نتيجة مفادها أنّ إنتاج النّصّ المكتوب في المقاربة التّواصليّة هو قدرة المتعلّم على نقل الرّسالة المتمثّلة في النّصّ المكتوب إلى المتلقي القارئ، بحيث إنّ المعيار الأوّل لفهم هذه الرّسالة هو فهم معناها، ويستوجب هذا توفّر الرّسالة (النّصّ) على معياريي الاتساق والانسجام طبعا، وفي الوقت ذاته امتلاك القارئ معرفة لغويّة وأخرى غير لغويّة تمكّنه من فهمها، وإلّا ما تحقّق نجاح التّواصل.

وعلى العموم إنّ تعليميّة إنتاج النص المكتوب في سياق هذه المقاربة تتطلّب أساسا وضع المتعلّم في مواقف طبيعيّة حيّة(حتى ولو أُصطنعت) للكتابة، بحيث"**يحرص المدرّس على توفير الظّروف التي تجعل موقف تعليم الكتابة في الفصل قريبا من الموقف الطّبيعي للاتّصال بالكلمة المكتوبة وفجوة المعلومات بالنّسبة للكتابة ذات وظيفة كبيرة في تعليم مهاراتها للدّارسين إذ تساعد على تدفّق المعلومات بشكل طبيعيّ Génuine information Flow بين الدّارسين حيث يجهل كلّ دارس ما يريد الآخر كتابته، كما يساعد على تقديم ما كتب في ضوء قدرته على توصيل الرّسالة**"[1]. وإن لم تتوفّر هذه المواقف والشّروط، يكون المتعلّم مجبرا على الكتابة من أجل الكتابة لا غير، استجابة للموقف التّعليمي وللمعلّم.

[1]–**المهارات اللّغويّة: مستوياتها، تدريسها، صعوباتها**(مرجع سابق)، ص190.

المبحث الرّابع: إنتاج النّص المكتوب في ضوء المقاربة اللّسانيّة العرفانيّة

1- توظيف المقاربة العرفانيّة في تعليم اللّغة العربيّة:

تبحث العرفانيات الحديثة في مجالات مركّبة ترصد فيها دور العقل وأنماط الاستدلال في تواصلها وتقاطعها داخل النّشاط الإنساني المنجز. أربعة من هذه المجالات تمثّل القاسم المشترك بين خبراء هذه الميدان، وهي: التّركيب والبناء في العقل والمعرفة، النّماذج التّمثيليّة للمعرفة، موارد المعرفة ومصادرها، الأجهزة المولّدة للمعرفة[1]. هذه المجالات ذاتها دفعت إلى استثمار المقاربة العرفانيّة في حقل تعليم اللّغات عامّة، وتعليم اللّغة العربيّة على وجه خاصّ وليس في مناهج الجيل الثّاني فحسب. وإنّما منذ اعتماد المقاربة بالكفاءات في بداياتها الأولى(2003) مقاربة بيداغوجيّة لحلّ مشكلات تعليم اللّغة وتعلّمها، وتفعيل دور المتعلّم في العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة باعتباره قطبا نشّطا، ومفكّرا مبدعا، بنّاءً لمعرفته بنفسه مواجها لمشكلات المواقف المختلفة بواسطة إعمال العقل في ربط دراسة الظّواهر اللّغويّة بالذّهن.

وتهتمّ المقاربة اللّسانيّة العرفانيّة[2] بالظّاهرة اللّغويّة من منطلقات سيكولوجيّة وعصبيّة وفلسفيّة، ما سمح باستثمارها في مجال تعليم اللّغة وتعلّمها لتقديم آليات تفسّر ظواهر اكتساب

---

[1]-ينظر: جيدور، عبد الكريم: **اللّسانيات العرفانيّة ومشكلات تعلم اللّغة واكتسابها**، مجلة العلامة، مج2، ع2، 2017 ص301.

[2]- نشأت اللّسانيات العرفانيّة(Cognitive)متأثّرة بشدّة بنظريات ونتائج العلوم المعرفيّة-وخاصة علم النّفس المعرفي- التي بدأت إرهاصاتها الأولى في منتصف الخمسينات من القرن العشرين، وقد تمثّل هذا في اهتمام الباحثين بقضيّة واحدة هي الذّهن، أمّا التّأسيس الفعليّ لها فكان في نهاية السّبعينات وبداية الثّمانينات من نفس القرن(1978) من خلال تأسيس جمعيّة العلوم العرفنيّة، وإصدار مجلة العلوم العرفنيّة(وهي مشروع متعدّد التّخصّصات يحاول فهم الذّكاء والإدراك البشري، وجوهرها الأساسي هو الذّكاء الاصطناعي، وعلم النّفس المعرفي، ولكنّ علم اللّغة، والفلسفة، والأنثروبولوجيا، ومجالات علم النّفس الأخرى(خاصة علم النّفس التّنموي) وعلوم الأعصاب تلعب أدوارًا مهمة فيها). ويمثّل هذا الإصدار ولادة اللّسانيات العرفانيّة التي نشأت عن العمل على آليات الاستعارة والنّحو العرفاني، وما أجلى ذلك هو المبدأ المركزي أنّ معرفة اللّغة جزء من مجموعة من القدرات العرفانيّة العامّة، وليست وحدة منفصلة كما هو الحال في قواعد تشومسكي التّوليديّة. وتحاول اللّسانيات العرفانيّة بناء أوصاف مقنعة حول طبيعة وخصائص المعرفة القائمة عند المتكلّم في نفس حال تكلّمه وحديثه، وبعبارة أخرى:

اللّغة، وتعليمها وتعلّمها تفسيرا علميّا يخضع للتّجربة المستوحاة من علوم أهمّها: علم النّفس علم الأعصاب، الذّكاء الاصطناعي... لذا فهي"**تسعى لوصف وتحليل وتفسير جميع الظّواهر اللّغويّة عن طريق التّخمين وتحديد المعطيات والتّصوّرات والتّجارب انطلاقا من الدّراسات الميدانيّة والتّطبيقيّة على أرض الواقع**"[1]

2- المقاربة العرفانيّة وإنتاج النّصّ المكتوب:

إنّ توظيف اللّسانيات العرفانيّة في تعليم اللّغة العربيّة في إطار تبنّي مناهجها للمقاربة العرفانيّة كإجراء تطبيقيّ أشمل من المقاربة النّصيّة[2] في النّواحي المتعلقة بالذّهن وكيفيّة معالجته للّغة(تلقيّا وإنتاجا)، والجوانب المعرفيّة المتدخّلة في إنتاج اللّغة تسعى إلى إكساب المتعلّمين كفاءات ذهنيّة تمكّنهم من فهم اللّغة استقبالا وإنتاجا، واستعمالها في مواقف تواصليّة مختلفة، دون إهمال للكفاءات اللّغويّة، والوظيفة التواصليّة للّغة في علاقتها بالعمليات الذّهنية

ما الذي يعرفه النّاطق المتقن والملمّ باللّغة في أثناء استعماله لهذه اللّغة؟ فمن الواضح أنّه يعرف الكثير، ولكن تصوّر النّظريّة العرفانيّة لهذه المعرفة يتجاوز تصوّر النّظريّة التّوليديّة التّحويليّة(النوع الأحادي الجانب من المعلومات اللّغويّة) إلى أنّنا أمام ظاهرة أكثر اتّساعا وأبعد غورا تشكّل جزءا أصيلا وحتميّا من ظاهرة الإدراك والمعرفة عند بني البشر. ما يستدعي استنتاج أنّ المعرفة اللّغويّة جزء من الإدراك العقلي الذي لا يميّز بين المعلومات اللّغويّة والمعلومات غير اللّغويّة، والذي يتأثّر بقوة بمحيط الإنسان وتجاربه اليوميّة المختلفة، فالعمليات العقليّة التي تتحكّم في التّفكير الإنساني وفي تكوين المعرفة بشكل عامّ هي نفسها التي تتحكّم في المعرفة اللّغويّة وفي تشكيل البنية اللّغويّة العامّة بمستوياتها المختلفة. ينظر: الزناد، الأزهر: **نظريات لسانيات عرفنية**، الدار العربية للعلوم، د ط، د ت، ص 16، وينظر أيضا: **اللسانيات العرفانية ومشكلات تعلم اللغة واكتسابها**، ص، 304، وينظر كذلك: إبراهيم النجار، لطيفة: **آليات التصنيف اللغوي بين علم اللغة المعرفي والنحو الكلي**، مجلة الملك سعود، مج 17، الآداب(1) 2004، ص5 وينظر أيضا:

Evans, Vand Benjamin, K.B and Jörg, Z,**"The cognitive linguistics enterprise: an overview",**Erschienen in: Evans, V and Jörg, Z. (Eds): The cognitive linguistics reader. London: Equinox, 2007,p.2 and Dartnall, T. "**Cognitive Science and the Crisis it is Facing**", Metascience5 (1):95-105,1996,p.96.

[1]- بريك، حمزة: **تطبيقات اللسانيات العرفانية على مستوى النظام اللغوي الحديث للعقل البشري من الناحية الذهنية والإدراكية**، مجلة اللسانيات التطبيقية، مج 5، ع9، 2021، ص248.

[2]- لأن المقاربة بالكفاءات في حدّ ذاتها ذات تصوّر عرفاني مادام من بين مبادئها تفعيل القدرات العقلية للمتعلّمين من خلال جعله عنصرا فاعلا في العملية التّعليميّة التّعلّمية. وعليه فالمقاربة النّصيّة كذلك ذات تصوّر عرفاني.

التي يستخدمها المتعلّم حينما يتحدّث أو يكتب. أو بعبارة أخرى إذا كانت المقاربة النّصيّة تهتمّ ببنية النّصّ واتّساقه وانسجامه فإنّ المقاربة العرفانيّة تدرس مسار بناء النّصّ وخطوات المعالجة الذّهنيّة لكلّ المعلومات"**بدءا من الاستقبال والفهم، وانتهاءً بالتّمثيل والاسترجاع والاستعمال معتمدة في ذلك على قيود تفرضها اللّغة**"[1]

وعليه فقد أُستثمرت المقاربة اللّسانيّة العرفانيّة أيّما استثمار في تعليميّة اللّغة العربيّة وسنخصّ بالذّكر تعليميّة إنتاج النّصّ المكتوب التي وجدنا من خلال تعريف إنتاج النّصّ المكتوب أنّه مرتبط بالعمليات العقليّة التي تمكّن المتعلّمين من التّخطيط للإنتاج فيما يتعلّق بخطاطات النّصوص نوعا وجنسا ونمطا، وبالجوانب المعرفيّة المتعلّقة بما هو مخزّن في ذاكرة (طويلة المدى وقصيرة المدى) المتعلّم من معلومات خاصّة بنوع معيّن من النّصوص، ذلك أنّ كلّ نصّ يخضع لآليات معيّنة نحو: آليات التّفسير، آليات الوصف، آليات الحجاج...

وبالتّالي فإنّ الاهتمام في تعليميّة إنتاج النّصّ المكتوب ينصب على الجوانب المعرفيّة للمتعلّم التي تمكّنه من تعلّم كيفيّة إنتاج هذا النّوع من النّصوص أو ذاك واستعماله في حياته اليوميّة[2]، ممّا يستلزم امتلاك المتعلّم كفاءة ذهنيّة متعلّقة بأنماط النّصوص مضافة إلى الكفاءة اللّغويّة، فتعينه على توظيف آليات الأنماط الخاصّة بنصّ ما.

ولئن تتبعنا المناهج الحديثة وجدنا أنّ مفهوم(الخطاطة)الذي أُخذ من علم النّفس المعرفي الذي يعني"**بنية تنتظم وفقها المعلومات في الذّاكرة**"[3]، قد حظي بمنزلة في المقاربة العرفانيّة في تعليميّة اللّغة العربية حيث إنّه أُستثمر في تعليميّة إنتاج النّصوص المكتوبة في مرحلة التّعليم

---

[1]– العربي، دين ونجاة عبد اللاوي: **اللسانيات العرفنية ودورها في دراسة مرتكزات الإدراك الذهني للغة**، مجلة العمدة في اللسانيات وتحليل الخطاب، مج 3، عدد خاص، 2019، ص112.

[2]– ينظر: رجم، سميرة: **توظيف اللسانيات المعرفية في تعليمية النص الحجاجي بالسنة الأولى ثانوي جذع مشترك آداب**، مجلة العلوم الإنسانية، مج31، ع3،2020، ص68.

[3]– **نظريات لسانيات عرفنية**(مرجع سابق)، ص25.

المتوسّط إجراءً تعليميّا، وتقنيّة لتمكين المتعلّمين من إنتاج نصوص ذات بناء وتنظيم محكمين ومناسبين لما هو مطلوب من المتعلّمين إنتاجه

وفي ضوء المقاربة اللّسانيّة العرفانيّة يتعامل المتعلّم القارئ مع النّصّ المكتوب بإعمال عدد من العمليات الذّهنيّة: التّوقّع، والتّلخيص، والاستنتاج، والتّقييم، والمراقبة، والفهم، وربط المعلومات بعضها ببعض أثناء قراءتهم لأجزاء النّصّ، وكذلك اكتشاف أوجه القصور ووضع بدائل لها[1]. وهذه العمليات الذّهنيّة نفسها يقوم بها المتعلّم أثناء عملية إنتاج النصوص، وإذا ما فحصناها فحصا دقيقا وجدنا أنّها:

- تشير إلى بعض مهارات التّفكير النّاقد، التي تسعى المقاربات التّعليميّة الحديثة إلى تنميّتها، ليتمكّن المتعلّمون من بناء نصوص ذات دلالة.
- تعتمد في بعض مراحلها على صنافة بلوم في قراءة النّصّ– المقصود بالقراءة هاهنا فهم النّصّ وتحليله، وتفسيره ونقده وتقويمه– وهذا ما يُعتَمد عليه في مقاربة تعليم اللّغة العربيّة في مناهج الجيل الثّاني.
- تشير في جزء منها كذلك إلى بعض معطيات نظريّة التّلقي.
- تشير إلى إكساب المتعلّم كفاءة نصيّة تمكّنه من تلقي النّصوص وإنتاجها.

3- إنتاج النّصّ المكتوب من التّصوّرات الذّهنيّة إلى الصّياغة اللّسانيّة:

إنّ منتج النّصّ لديه تصوّرات ذهنيّة دقيقة حول ما يكتب، ولكنّه أثناء فعل الكتابة لا يُضمّن إنتاجه كلّ تلك التصوّرات، وإنّما يختزلها، وقد مثّل لهذا عبد الرحمن طعمة "**أن كاتب الرّوايات لديه في ذهنه شخوص وأحداث وتفصيلات مكتملة الأركان، لكنّه لا يجب بالضّرورة أن يكتب كلّ التّفاصيل، فهو يرى في ذهنه أمورا شديدة التّشابك لا يمكنه أبدا أن يسردها جميعا فصياغة الذّهن للتّصوّرات تختلف تماما عن الصياغة التّعبيريّة اللّسانيّة، ذلك أنّ اللّغة مصطنعة كما بيّن تشومكسي وغيره. هي فقط وسيلة نخترع لها الرّموز لمحاولة توصيل شيئ**

[1]– ينظر: **تأملات تربوية في تعليم التفكير واللغة**(مرجع سابق)، ص31.

من الذّهن وما يحمله من تصوّرات معقّدة عن العالم"[1]، فحين ننتج فإنّنا نقوم بنقل شفرات الدّماغ البيولوجيّة المعقّدة مترجمة إلى رموز لغويّة كتابيّة، هذه الأخيرة تنتقل إلى ذهن المتلقي بواسطة فعل القراءة، فيقوم بعملية إعادة فكّ التّشفير وبناء تصوّرات عن هذا المنتج، قد تكون مماثلة أو مغايرة تماما لما في ذهن المنتج. وما تجدر الإشارة إليه أنّ المنتِج نفسه أثناء إعادة قراءة إنتاجه تُبنى في ذهنه تصوّرات جديدة. علّها تمكّنه من تقويم إنتاجه في مرحلة المراجعة.

[1]– طعمة، عبد الرحمن محمد: **البناء الذهني للمفاهيم بحث في تكامل علوم اللسان وآليات العرفان**، دار كنوز المعرفة، ط1 2018، ص74.

المبحث الخامس: إنتاج النّصّ المكتوب في ضوء المقاربة الاجتماعيّة

إنّ مواقف الحياة والظّروف الاجتماعيّة التي يتعرّض لها المتعلّم، والتي بدورها تتميّز بخصائص، تجعله يعبّر عنها بالكتابة وبطريقة خاصّة، وتعدّ هذه الخصائص والسّمات دافعا لتعليم إنتاج النّصّ المكتوب. وفي هذه الحال عوض تعليمه وممارسته على أساس موضوعات ليس لها موقف طبيعيّ اجتماعيّ تجري فيه، يُمْكن للمعلّم أن يوجّه المتعلّم إلى إنتاج نصوص مكتوبة تتضمّن أنواعا من النّشاطات اللّغويّة نحو كتابة: الرّسائل، والملخّصات والتّقارير والقصص، والإرشادات، والتّعليمات، والخطب... هذا التّوجيه ينمّي قدرة المتعلّم على إنتاج نصوص متنوّعة تتماشى مع ما يعترضه من مواقف حياتيّة يفرضها المجتمع الذي يعيش فيه وتنمّي قدرته على التّواصل مع غيره في مختلف المناسبات الاجتماعيّة شفاهيّا أو كتابيّا.

هذا. ويعدّ الجانب الاجتماعي أحد مبرّرات اعتماد المقاربة بالكفاءات مقاربة تعليميّة تستند إلى مبادئ النّظريّة البنائيّة الاجتماعيّة، التي تقوم على مبدأ"**أهميّة مشاركة المتعلّمين في رؤيتهم للثّقافة والفكر الحاكم للمجتمع ولهذا تعدّ الكتابة من وجهة نظرهم انعكاسا للسّياق الاجتماعي، ولذا أعطوا دورا كبيرا للعوامل التي من شأنها إقدار المتعلّمين على التّواصل الجيّد مع الجماعة، وعمل المقارنات، وزيادة الاهتمام بالآخرين، وفهم النّظام الحاكم في المجتمع**"[1]. ما يعني أنّ البنائيّين الاجتماعيّين يؤكّدون على تأثير الظّروف الاجتماعيّة في عمليّة الكتابة كون السّياق الاجتماعي يعدّ حاكما قويّا في ذلك.

لذا فإنّه"**لن يتمكّن أيّ منهاج تعليميّ من تحقيق غايته الأساسيّة في تنميّة مهارة الكتابة وتطويرها إذا لم يراع الجوانب المختلفة التي تتطلّبها عمليّة الكتابة، فلا ينبغي له الاقتصار على الجوانب المعرفيّة، وإنّما عليه أن يتجاوزها إلى الاهتمام بجوانب أخرى لا تقلّ عنها**

[1]– **تأملات تربوية في تعليم التفكير واللغة**(مرجع سابق)، ص51.

أهميّة، كربط التّعلّم بالمجتمع، وتشجيع المتعلّمين على توظيف معارفهم وخبراتهم السّابقة"[1] وفي هذا الكلام نجد إشارة واضحة إلى أهميّة الجانب الاجتماعي ودوره في توجيه عمليّة الإنتاج.

وكما أن الآليات اللّسانيّة التي تتمثّل في العناصر اللّغويّة وحدها غير كافيّة لفهم النّصّ المكتوب وتحليله وتفسيره وتأويله، فإنّ إنتاجه كذلك يحتاج إلى معرفة غير لسانيّة تتعلّق بالجانب الاجتماعي الذي يمثّل جزءا كبيرا من النّصّ.

والجدير بالذّكر في تعليميّة إنتاج النّصّ المكتوب أنّ السّياق الاجتماعي محكوم بالعديد من العناصر، والعوامل والظّواهر الاجتماعيّة التي لها الأثر البارز في عمليّة إنتاج النّصّ من قبل المتعلّمين، كونهم يتأثّرون بشكل لا إراديّ بظروف المجتمع الذي يعيشون فيه. وتتمثّل في اللّغة وحيّزها الجغرافي، وأعراف المجتمع وثقافته. فضلا عن عنصري العمر والجنس لأنّ اختلاف الفئة العمريّة يؤثّر في أسلوب اللّغة المستخدمة، هذا الأسلوب الذي دائما ما يكون متأثّرا بالأصل الاجتماعيّ وكلّ مكوّناته من جنس وعرق ونوع[2]، إلّا أنّنا استغنينا في هذا البحث عن العمر والجنس وهذا ليس إسقاطا لأهميّتهما، وإنّما لأنّ العيّنة المقصودة بالدّراسة لها نفس السّنّ، وأمّا الجنس فلا مفاضلة تقريبا في الإنتاج بين الذّكر والأنثى في هذا المقام لأنّ إنتاج النّصّ في المدرسة يقوم على أساس التّوجيه، وقبله دروس تقدّم بانتظام، فلا يُطلب من المتعلّم أن ينتج نصّا من العدم، إلّا أنّ المتعلّم الذّكر يميل إلى بعض القضايا والمواضيع مثل تلك المتعلّقة بالرّياضة، ولا سيما كرة القدم... على خلاف الأنثى التي في غالب الأحيان لا تجد

---

[1]– بغراجي، فطيمة: **تعليم التعبير الكتابي في ضوء المقاربة النصية: السنة الرابعة من التعليم المتوسط أنموذجا(دراسة تحليلية للوثائق التربوية)**، مجلة ذخائر اللغة، مج2،ع2،2021، ص44

[2]– ينظر: مزياني، صبرينة: **علاقة اللغة بالمجتمع وإشكالية التواصل اللغوي في المجتمع**، المركز الديمقراطي العربي، 2017، تمّ الاسترجاع من الرابط https://democraticac.de/?p=47670 ، على الساعة:19، بتاريخ: 2023/02/01.

ميولا إليها. وعليه فإنّ النّصّ المنتج من قبل المتعلّم هو انعكاس لواقع مجتمعه، لغة وعادات وأعرافا وثقافة ومشكلات وقضايا اجتماعيّة متنوّعة.

1- المجتمع والنّصّ:

1-1- النّصّ نتاج الممارسات الاجتماعيّة:

إنّ الدّراسات الحديثة اليوم في المجال التّعليمي تركّز على الجانب الاجتماعي من حيث علاقة المتعلّم بالمجتمع، وتأثيره فيه من عدّة مناح، سواء تعلّق الأمر بقضية اكتساب اللّغة أو تعلّمها أو تعليمها، أو تعلّق بقضية تلقي النّصوص، وإنتاجها من قبل المتعلّم، فإنّه لا يمكن له أن يحلّل نصّا ويفسّره، أو ينتجه بدون مرجعيّة اجتماعيّة، فالجانب اللّسانيّ المتمثّل في النّظام اللّغوي وترابطه لأداء معانٍ معيّنة غير كافٍ للقيام بعمليّة إنتاج النّصّ لأنّه من ناحية أخرى- غير اللّسانيّة- "**يمثّل مرحلة متطوّرة من تاريخ المؤسّسات الاجتماعيّة، إذ لم تظهر الحاجة إليه إلّا بعد أن بلغت هذه الأخيرة درجة عالية من التّطوّر والتّعقيد، ممّا استدعى ضرورة إيجاد نصوص تضبط مسارها وتقنّن معاملاتها**"[1]. وعلى هذا الأساس فإنّ إنتاج النّصوص وتوليدها نابع من طبيعة الممارسات الاجتماعيّة لذا نجد أنفسنا أمام أنواع من النّصوص منها: الدّيني، والفلسفي، والقانوني..."**وسواء أكان النّصّ منطوقا أو مكتوبا، فهو لدى رجال السّياسة الأولى للإقناع والتّأثير في الجماهير، وهو لدى أصحاب العقائد سلاح إيديولوجي فعّال يُسخّر للدّفاع عن المذهب والعقيدة والدّعاية. كما يوظّف لدى فئات أخرى للضّغط من أجل تحقيق الأغراض والمصالح الفرديّة والجماعيّة**"[2].

وإنّ لكلّ نوع من النّصوص السّابقة(القانوني، السّياسي، الدّيني، الإعلامي...) أهميّة اجتماعيّة تُكسِبه دورا متميّزا في تحريك التّفاعل الاجتماعي، وفي تنظيم جانب ما من أنشطة الحياة الاجتماعيّة.

---

[1]- **مدخل إلى علم النص ومجالات تطبيقه**(مرجع سابق)، ص14

[2]- المرجع نفسه، ص15.

وفي هذا الإطار فإنّ إنتاج النّصّ من قبل المتعلّم يهدف إلى تحقيق هدف اجتماعيّ يتجسّد من خلال معلومة عن المحيط، أو من خلال الوعي بإحدى الحاجات، فقد يكون الإنتاج لغرض تبليغ سامع معلومة معيّنة، أو الحصول عليها منه، أو لغرض التّشجيع والتّحفيز أو الإقناع، أو ليبعث في المتلقي شعورا ما(حزنا، فرحا...) أو لإظهار ردّ فعل، أو لنهي... ذلك أنّه بواسطة النّصوص يبلّغ معلومة، ويتعلّم، ويصدر تعليمات، ويظهر جمالا أدبيّا، ويقنع أو يوجّه أو يفسّر... ما يقتضي أن يخضع إنتاج النّصّ المكتوب لمعايير اجتماعيّة نابعة من هيكلة المجتمعات وأعرافها وتقاليدها، ومن طبيعة الحضارات.

إنّ ثمّة علاقة متينة بين إنتاج النّصّ والواقع الاجتماعيّ، فهذا بحيري يذكر أنّ سوينسكي يرى النّصوص نتاج إبداع لغويّ يستدعيها واقع معيّن، أو وجهة نظر فعليّة معيّنة ويجب أن تدرك في إطار هذه الخاصيّة على أنّها أبنية للمعنى. ويتركّز الاهتمام على مضمون هذه النّصوص، على ما يقولون؟ وأيّ تأثير يعقبها أيضا؟[1]

ومن هنا ندرك أنّ إنتاج النّصّ لا يقتصر على اللّغة فحسب. وإنّما الواقع الاجتماعي هو الذي يستدعي اللّغة فتبدع للتّعبير عن رؤيتنا له، وعن وجهات نظرنا حوله. كما أنّه هو الذي أثار المنتِج، ودفعه للكتابة. وتتلخّص علاقة المجتمع بإنتاج النّصّ في أنّ السّياق الاجتماعي يعدّ عنصرا فعّالا ومؤثّرا في عملية إنتاج النّصوص.

1-2- المجتمع عنصر فاعل في التّوجيه للكتابة:

"إنّ جميع مدارس العالم تركّز على تعليم الأطفال شكلا جديدا من أشكال اللّغة، هو الشّكل المكتوب وهنا نجد فروقا بين مجتمع وآخر في التّعامل مع هذا الشّكل اللّغوي. فبعضها مثلا يهتمّ بشكل الكتابة، وجمال الخطّ، وتناسق الحروف، وزخرفة الأشكال الكتابيّة إلى حدّ كبير بينما لا تُعير مجتمعات أخرى هذه النّاحية اهتماما كبيرا. بل ربّما تركّز على أسلوب الكتابة بحيث يُتّبع نظاما معيّنا متعارفا عليه ومقبولا من مثقفي ذلك المجتمع يُقدّم الفكرة الرئيسة

[1]- ينظر: **علم لغة النص**(مرجع سابق)، ص105.

ويعرضها ويطوّرها بطريقة منطقيّة منسّقة تتّبع خطّا مستقيما يصل ما بين البداية والنّهاية بشكل واضح سهل الفهم"[1]

وتمتدّ الاختلافات لتشمل موقف المجتمع – ولا سيّما الأسرة– من الكتابة فهناك مجتمعات تشجّع أفرادها عليها، وتنمّي فيهم حبّها من خلال تعويدهم على المطالعة والقراءة لبعض الأدباء المتميّزين أو قراءة القصص لتنميّة الخيال، أو تعويدهم على حفظ المتون، والنّصوص الأدبيّة وحفظ القرآن الكريم لما له من فضل في تهذيب لغة المتعلّم وسقلها. وبعضها الآخر لا يبدي أيّ اهتمام بها. فالمجتمعات التي تولي الكتابة أهميّة كبيرة تدرّب أفرادها عليها حتى يصبحوا متمكّنين متمرّسين قادرين على إنتاج نصوص متنوّعة تعالج قضايا مختلفة، وتبعا لهذا فإنّه على قدر توجيه المتعلّم للمطالعة والقراءة، واحتكاكه واندماجه بمجتمع يولي أهميّة للكتابة يكتسب قدرة على إنتاج النّصوص المكتوبة.

2- مدى تأثير الخلفيّة الاجتماعيّة في إنتاج المتعلّم للنّصّ المكتوب:

ليس غريبا أن يحويَ النّصّ عناصر اجتماعيّة، إذا كانت تحكم منتجه الذي هو فرد من أفراد المجتمع مجموعة من العلاقات الاجتماعيّة تتعدّى اللّغة من هويّة وصراع فكريّ، ونظام اجتماعيّ أو سياسيّ، وعلاقات تتعلّق بالأفراد من قرابة وزواج وطلاق، ويتعدّاه إلى حالات الفقر واليتم... وكلّها تشكّل خلفيات اجتماعيّة لإنتاج النّصّ المكتوب.

إنّ العلاقة بين هذه الخلفيّة الاجتماعيّة والنّصّ هي علاقة تأثير وتأثّر حيث تأخذ اتجاهين فالأوّل يتمثّل في تأثير الخلفيّة الاجتماعيّة في إنتاج النّصّ، أما الثّاني فيتمثّل في تأثير النّصّ في المجتمع، بمعنى أنّه يمكن للنّصّ أن يغذيّه ويطوّره أو يقزّمه.

وإذا كانت الخلفيّة الاجتماعيّة تشارك في فهم النّصّ وتأويله، فإنّها تشارك أيضا إلى جانب اللّغة في إنتاجه، ويكاد النّصّ يكشف عن الخلفيّة الاجتماعيّة للمتعلّم المنتج، فبدون أن تعرف منتج(المتعلّم) النّصّ، فإنّ النّصّ يُنبئ عنها، وعن حالته الاجتماعيّة(يتم، طلاق، فقر وغنى، رضى وتضمّر، انتقام، حب أو كره..) وعن شبكة العلاقات الاجتماعيّة التي تحكم المتعلّمين

[1]- **اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها**(مرجع سابق)، ص130

من علاقات موسّعة أو ضيّقة. فكلّها تنعكس فيما يتضمّنه النّصّ من أفكار ومصطلحات وحجج وقيّم تربويّة تشمل في هذا المقام أخلاق المجتمع والقيّم السائدة فيه وديانته... لذا فإنّ محتوى النّصّ المنتج ومضمونه يكون مشبّعا بالخلفيّة الاجتماعيّة والمرجعيّة الفكريّة. ذلك أنّ المقوّمات التي تتألّف منها حضارة كلّ مجتمع من المجتمعات، والتي ينشأ الطّفل ويترعرع فيها، وينهل منها ويكتسبها عن وعي في بعض الأحيان، وعن غير وعي في معظم الأحيان، والتي يشاركه فيها أبناء ذلك المجتمع بأسره، هي التي تتجمّع في باطن عقله يوما بعد يوم إلى أن يبلغ مرحلة البلوغ والنّضج، وهي التي تحكم تصرّفاته اللّغويّة وغير اللّغويّة مع الآخرين، فتبدو طبيعيّة مقبولة، بحيث تصبح له طبيعة ثانية، ويَرسخ في خلده أنّ تصرّفاته وتصرّفات أترابه تلك هي التّصرّفات الطبيعيّة بالنّسبة لسائر المجتمعات الأخرى. وما هي في واقع الأمر كذلك[1]

ولا ينأى المتعلّم عن هذا في إنتاجه النص المكتوب فإنّه يأتي محمّلا بخلفيته الاجتماعيّة التي تؤثّر سلبا أو إيجابا في بناء نصّه. ولا يخفى علينا أنّ المتعلّم الذي يعيش في بيئة اجتماعيّة منفتحة على شبكة من العلاقات الاجتماعيّة الموسّعة كأن يكون منخرطا في نشاطات معيّنة نحو: الكشافة الإسلاميّة، أو المشاركة في برلمان الأطفال، أو الإذاعة المدرسيّة، أو الجمعيّة المدرسيّة وإن لم يكن كذلك يكون مرافقا لأحد والديه أو أترابه ضمن نشاطات الجمعيات الخيريّة، أو القيام بأعمال جماعيّة تطوعيّة كنظافة الحيّ، أو زيارة المرضى في المستشفيات... وإن كان عكس ذلك فإنّ هذا الأمر يظهر جليّا في نصوصهم المكتوبة. ويمكن أن نستدلّ بمثال من الكتاب المدرسي على بعض الحالات التي تقتضي أن يتوفّر المتعلّم على خلفيّة اجتماعيّة تتعلّق بقضية ما، ومنها كأن يُقترح على المتعلّم إنتاج نصّ يتناول فيه هذا الموضوع[2]:

السّياق:

[1]– ينظر: **اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها**(مرجع سابق)، ص109.

[2]– **كتاب اللغة العربية(السنة الرابعة متوسط)**(مرجع سابق)، ص86.

اختارتك بلادك أن تكون عضوا مشاركا في ملتقى برلمانات أطفال العالم لتلقي خطابا باسم بلادك تعبّر فيه عن انشغالات أطفال وطنك وطموحاتهم.

التّعليمة:

أُكتب نصا لموضوع خطابك لا يقل عن خمسة عشر سطرا، تتناول فيه انشغالات أبناء وطنك ورغبتهم في أن يسود العالم السلم والأمن والتّعارف والتّعاون، آملين أن تزول كلّ مظاهر العنف والاستغلال والظّلم بين الدول والشّعوب.

ماذا سيكتب المتعلّم حول هذا الموضوع إن كان خالي الوفاض من خلفيّة اجتماعيّة ومرجعيّة فكريّة ثقافيّة تخصّ برلمان الأطفال الذي لا يعرف المتعلّم في كثير من المؤسسات التّربويّة عنه شيئا باستثناء المنخرطين في الكشافة الإسلاميّة الذين هم على دراية تامّة بمثل هذه الموضوعات وهم متعوّدون على هذه المناسبات، ويشاركون في برلمان الأطفال، ويلقون خطابات بكفاءة عاليّة أمام أترابهم من كلّ ولايات الوطن، وحتى الدّول الأخرى. والأمثلة كثيرة وقس عليها نحو: زرت رفقة أعضاء أسرتك معرضا دوليّا للكتاب أقيم في بلدك... صف مجريات هذا المعرض. ففي هذه الحالة إن لم يزر المتعلّم معرض الكتاب ولو لمرّة واحدة في حياته، فماذا سيكتب؟

لذا فإنّ المتعلّمين من ذوي الآباء والأمّهات ذوي الاحتكاك الاجتماعي الثّقافي المحلي أو العالمي غالباً ما نجد لديهم القدرة على التّفاعل مع مختلف المواقف التي تتطلّب ذلك، أو تمتّعهم أنفسهم بخلفيّة اجتماعيّة ثقافيّة تُكسبهم القدرة على إنتاج نصوص تتوافق والتّعليمة المطلوبة منهم، حتى وإن كانوا لا يحوزون بعض الآليات اللّسانيّة للإنتاج النّصّ المكتوب، ومن هنا ندرك أنّ إنتاج النّصّ لا يقتصر على اللّغة فحسب. وإنّما الواقع الاجتماعي هو الذي يستدعي اللّغة فتُبدع للتّعبير عن رؤيتنا له، وعن وجهات نظرنا حوله. كما أنّه هو الذي أثار

المنتج. وعليه فالواقع يعدّ عنصرا فعّالا ومؤثّرا في عملية إنتاج النّصوص. فلو عاش المتعلّم هذا الواقع لتكوّنت لديه خلفيّة اجتماعيّة وتخزّنت في ذاكرته، واستدعاها عند الحاجة.

وهناك العديد من التّجارب التي أُجريت في هذا المجال حيث إنّه عندما رويّت قصة شعبيّة ذات أصل أمريكي على أوروبيّين، وطلب منهم إعادتها بدقّة فلوحظ أنّهم ملؤوا الفراغات بما يناسب واقعهم الاجتماعي. ذلك أنّ"**هناك من يرى أن بنية النّصّ تتشكّل وفق البنية الاجتماعيّة والذّهنيّة للناص وتعكس الوسط الذي ينتمي إليه الكاتب إضافة إلى رؤيته إلى العالم. فالكوميديا الإلهيّة لأليجيري دانتي مثلا تنقسم إلى ثلاثة أجزاء تمثّل الطبقات الاجتماعية الثّلاثة: النّبلاء والطبقة الوسطى والعامة، وكذا الأساطير والحكايات الشّعبيّة التي من خلال مراحل حكيها(البداية، الوسط، النّهاية) تعكس اللّاوعي الجماعي والطّبقات التي يتكوّن منها المجتمع**"[1].

3- مناحي تأثير الظّواهر الاجتماعيّة على المتعلّم المنتج والنّص المكتوب:

قد أثبت علم الاجتماع أنّ الظّواهر الاجتماعيّة تؤثّر على أفراد المجتمع تأثيرا قاهرا قويّا لا مناص منه. حيث إنّها تفرض"**ألوانا من السّلوك والتّفكير والعواطف، وتحتّم عليهم أن يصُبوا سلوكهم وتفكيرهم وعواطفهم، في قوالب محدّدة مرسومة ويدلّ على وجود القهر في الظّواهر الاجتماعيّة أنّ الفرد إذا حاول الخروج على إحدى هذه الظّواهر الاجتماعيّة، فإنّه سرعان ما يشعر بردّ فعل مضاد من المجتمع الذي يعيش فيه، ذلك لأنّ المجتمع يشرف على سلوك أفراده**"[2]، لذا نجد أنّ الظّواهر الاجتماعيّة تتحكّم إلى حدّ بعيد في المتعلّمين في عملية إنتاج النّصّ، كونهم يتأثّرون بطبيعة مجتمعاتهم، فهي التي توجّههم إلى نمط معيّن من اللّغة، وتؤثّر

---

[1]- **نظرية النّصّ**(مرجع سابق)، ص72.

[2]- قباوة، فخر الدين: **المهارات اللغوية وعروبة اللسان**، دار الفكر المعاصر، لبنان، د ط، 1999، ص18. وينظر أيضا: خريبش، عبد القادر: **لغة التدريس بين الممانعة والمماثلة**، أعمال المؤتمر الدولي(دراسة العربية وتدريسها بين التراث اللغوي العربي والدرس اللساني الحديث) المنعقد 17-18 أفريل 2012، مخبر اللسانيات التقابلية وخصائص اللغات بكلية الآداب واللغات، جامعة الاغواط،2014، ص233

في أفكارهم، وميولاتهم ودافعيّتهم، والمناحي الآتيّة هي أهمّ ما يتأثّر به المتعلّم حين ينتج نصّا مكتوبا.

3-1- في توجيهها لنمط لغة إنتاج المتعلّم:

إذا ما وُصفت اللّغة بأنّها ظاهرة تخلقها طبيعة المجتمع، وتنبعث عن الحياة الجمعيّة وما تقتضيه هذه الحياة من تعبير عن الخواطر، وتبادل للأفكار، فإنّها بهذا الوصف تؤلّف موضوعا من موضوعات علم الاجتماع، ويتلقى الفرد لغة مجتمعه مثلما يتلقى النّظم الاجتماعيّة الأخرى[1]، بحيث"**ينشأ فيجد بين يديه نظاما لغويّا يسير عليه مجتمعه، فيتلقاه عنه تلقيّا بطريق التّعلّم والتّقليد**"[2]. وعلى الرغم من أنّ هذا النّظام اللّغويّ واحدا إلّا أنّ أنماطه تتعدّد نتيجة احتكاك الأفراد بمجتمعات تتميّز عن بعضها البعض، فنجد اللّهجة والازدواجيّة والثّنائيّة.

كما أنّنا نجد أنّ اللّغة أهمّ عنصر من عناصر الحضارة، والوسيلة الرّئيسة التي يتعامل بها أفراد كلّ مجتمع، وتتأثّر بجوانب عديدة من تلك الحضارة وتصبح سجّلا لها، فتفرض على الفرد أن يراعي عند استخدامها جميع تلك الأمور الحضاريّة التي تكون قد أصبحت جزءا لا يتجزّأ من تفكير كلّ عضو من أعضاء مجتمع معيّن بل جزء من شخصيّته العامّة التي يتشابه بها مع غيره من الأعضاء على الرّغم من احتفاظه بصفاته الشّخصيّة الخاصّة[3]. هذه الجوانب الحضاريّة المختلفة بما فيها اللّغة وطريقة استخدامها هي التي تطبع كلّ مجتمع بطابع خاصّ.

واستنادا إلى الأدلة السّابقة نستنتج أنّ المجتمع هو الذي يوجّه لغة الأفراد، بالإضافة إلى دليل آخر يُثبت أنّ الأفراد في القديم وَجَدوا في مجتمعهم البيئة اللّغويّة الفصيحة، فتعلّموها سماعا وطواعيّة، وفي الوقت ذاته مارسوها حتى أصبحوا يتكلّمونها سليقة دون تكلّف حيث كان

---

[1]- ينظر: علي زاير، سعد، سماء تركي داخل: **اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية**، الدار المنهجية، ط1، 2015 ص24.

[2]- دايك، تون فان: **علم النص(مدخل متداخل الاختصاصات)**، تر: سعيد حسن بحيري، دار القاهرة، مصر، ط1، 2001 ص 109.

[3]- ينظر: **اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها**(مرجع سابق)، ص113.

الآباء يرسلون أبناءهم إلى البادية لأنّها مصدر الفصاحة واللّغة السليمة. أمّا اليوم فإنّنا نشهد خلاف هذا فلم تعد بيئة الفصاحة موجودة، إذ أصبحت اللّغة تُعلّم بصعوبة في الفصول الدّراسية نتيجة عدم توفّر إمكانات تعلّمها في المجتمع الذي يعدّ المصدر الأوّل لاكتسابها. ولما كانت العربيّة لغة قوم تميّزوا بالفصاحة، لم تكن هناك معضلات تطرح فيما يخصّ أيّ لغة يكتسب الطّفل؟ وأيّ لغة تعلّم؟ ولكن مع ذهاب ذلك العهد أصبح لزاما أن نطرح الأسئلة السالفة الذّكر.

وإذا كانت بعض نشاطات اللّغة العربيّة لا تعتمد اعتمادا كليّا على اللّغة فإنّ إنتاج النّصّ لا يقوم إلّا بها، لذا فإنّه من الطّبيعي أن نتساءل عن اللّغة التي يستخدمها المتعلّم أثناء الكتابة. فأيّ نمط من اللّغة يستعمل المتعلّم في إنتاجه المكتوب؟

إنّ فحص إنتاجات المتعلمين هو الفاصل في الحكم على اللّغة المكتوب بها–ولو أنّ الأبحاث الميدانيّة[1] قد أثبتت أنّ زمن الفصاحة السّليقيّة قد ولى، وهذا ما يؤثّر سلبا على لغة الفرد المتعلّم– ولكن قبل هذا فإنّ ما هو معروف أنّ المتعلّم في المدرسة الجزائريّة يتقاسم لغات عديدة تتمثّل في العاميّة، واللّغة الفصيحة، واللّغة الفرنسيّة. فالمتعلّم يلجأ في أحايين كثيرة إلى الإنتاج باللّغة العاميّة إذا جهل تسميّة المصطلح باللّغة الفصيحة، أو كتابته باللّغة الأجنبيّة المترجمة صوتا، ما يجعلنا في هذا الموضع نتحدّث عن ازدواجيّة لغويّة وثنائيّة لغويّة وحتى تعدّد لغويّ. إذًا المتعلّم أمام إشكاليّة لغة مجتمعه.

يشهد مصطلحا الازدواجيّة اللّغويّة والثّنائيّة اللّغويّة خلطا واضطرابا مصطلحيّا لدى العلماء ممّا ترتّب عنه عدم وضوح دلالة كلّ مصطلح، وعدم فهم أبعاد كلّ منهما، وأدى إلى لبس غير هيّن عند العلماء، ولا سيما العرب منهم جراء ترجمة كلّ مصطلح، فترجمتهما عن الفرنسيّة تخالف ترجمتهما من اللّغات الأوربيّة الأخرى، فنجد من يستخدم مصطلح**(Diglossia)** ويقصد

[1]– من خلال دراسة ميدانيّة قمنا بها تهدف إلى البحث في أسباب الأخطاء اللّغويّة، توصلنا إلى نتيجة مفادها أنّ من الأسباب الرئيسة للوقوع في الخطأ هي عدم احتكاك المتعلم ببيئة ذات لغة فصيحة، وبالتالي غياب الفصاحة السليقية. ينظر: قمقام، مباركة وجمعي، عائشة: **الأخطاء اللغوية في الإنتاج الكتابي لمتعلمي السنة الثالثة من التعليم المتوسط (دراسة في ضوء منهج تحليل الأخطاء)**، مجلة اللسانيات، مج 28، ع1، 2022، ص 272.

بـه الثّنائيّـة اللّغويّـة، ويسـتخدم**(Bilingualism)** ويريـد بـه الازدواجيّـة. ومـن يعمـل عكـس ذلـك فيسـتخدم**(Diglossia)** ويقصـد الازدواجيّـة، و**(Bilingualism)** ويريـد بـه الثّنائيّـة[1]، وكثيـرة هـي الأبحاث الأكاديمية العربيّة التي لا تستخدم المصطلحين كما هو معروف وشائع عند عامتهم.

أمّـا فـي القاموس الأجنبـي**(DIGLOSSIA)** فتعنـي وجـود نـوعين مختلفين للّغـة فـي خطـاب المجتمـع، كـلّ واحـدة مرتبطـة بوظيفـة تواصـليّة مختلفـة، المستوى الرّسـمي(الأكاديمي) ومـا إلـى ذلك. فمثلا عند الإغريق وحتى حاليا هناك نوعين الكاثاريفوسا(اللّغة العالية أو الرّسمية عند الإغريق)، والديموتيكي(اللّغة السفلى أو العاميّة). توجد حالات ازدواجيّة اللّغة في المجتمعات العاميّة والرّسميّة العربيّة[2]، أمّا**(BILINGUALISM)** فتعنـي استخدام لغتين أو أكثر من قبل الفرد أو المجتمع[3].

وحسب هذه التّرجمة، وما استقرّت عليه جلّ الأبحاث والدّراسات العربيّة فإنّنا وقفنا على وضـع الازدواجيّـة اللّغويّـة مقـابلا عربيّـا ل**(DIGLOSSIA)**، والثّنائيّـة اللّغويّـة مقـابلا عربيّـا ل**(BILINGUALISM)**،على الرغم من وجود من يقرّ عكس ذلك.

وتعدّ الازدواجيّـة اللّغويّـة أحد أهمّ أسباب ضـعف المتعلّمين فـي إنتـاج النّصّ المكتـوب، إذ المتعلّم قبل سنّ التّمدرس يتلقى اللّهجة العاميّة التي هي"**مجموعة من الصّفات اللّغويّة التي تنتمي إلى بيئة خاصّة، ويشترك في هذه الصّفات جميع أفراد هذه البيئة**"[4]، ونتيجة اكتسابها بشكل عفويّ من البيئة التي يعيش فيها الفرد، نجدها تؤثّر كثيرا على لغة المتعلّم.

ويألف الطّفل اللّهجة أي يكتسبها اللّغة الأولى في محيطه، وعند التحاقه بالمدرسة يبدأ بتعلّم لغة جديدة لم يألفها في محيطه الاجتماعي من قبل، وهي اللّغة العربيّة الفصيحة"**ويكون تعلّم**

---

[1]–ينظر: كايد محمود، إبراهيم: **العربية الفصحى وأثر كل من الازدواجية والثنائية عليها**، المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل (العلوم الإنسانية والإدارية)، مج 03، ع1، .2002Cambridge CB2 8BS, United King dom,2013، ص 59.

[2]-Brown, K. and Miller, J**,"The Cambridge Dictionary of Linguistics"**,Cambridge CB2 8BS,United King dom,2013, p.134.

[3] - Ibid **,** p.51.

[4]– ميري، هشام: **اللغة واللهجة(معارك البقاء التي لا تنتهي)**، في: **اللغة واللهجة(قضايا وإشكالات)**، تقديم: العادل، مصطفى وهموا، حسن، منشورات مفاد، ط1، 2020، ص46.

اللّغة الجديدة باللّهجة العاميّة أي اللّهجة التي ألفها بين أهله، وفي مجتمعه، هذا إن كان المعلّم ينتمي إلى نفس الأصول العرقيّة التي ينتمي إليها الطالب، أمّا إن كان من أصل عرقي آخر فيزداد الأمر سوءا، فيغدو الطالب مشتّت الذّهن، مظطرب الحال، إذ صار في مواجهة موجة معرفيّة عامّة، لغة فصيحة ولهجة جديدة أخرى تضاف إلى لهجته"[1]. ويدعّم هذا كذلك إجماع"**الدّراسات اللّسانيّة الاجتماعيّة والجغرافيّة للاستعمال الفعلي للّغة في المجتمع البشري، على أنّ المجموعة اللّغويّة التي تنتمي إلى رقعة سياسيّة وحضاريّة معيّنة، عادة ما تستعمل أنماطا لهجيّة متفرّعة عن النّظام اللّغوي المشترك السائد في المجتمع، كما يبدو واضحا في المجتمعات العربيّة الحديثة، إذ إنّ هذه المجتمعات تختلف باختلاف الأنماط اللّهجيّة التي تعرف بها"**[2].

وما نراه كذلك في جملة المعارف التي تقدّم لمتعلّم المرحلة الابتدائيّة بتواز مع تعليم اللّغة العربيّة التي لا يتقنها المتعلّم بعد مثل: التّربية العلميّة والتّكنولوجيّة وعليه أن يفهم اللّغة التي كتبت بها هذه المعارف. بالإضافة إلى إدخال تعليم اللّغات الأجنبيّة[3]، وهذا وضع لغويّ مختلط إذا ما خطّط وصمّم له بشكل مدروس لأنّه يؤثّر سلبا على السّنوات اللّاحقة.

3-2- في توجيهها للبنية اللّغويّة للنّصّ المكتوب:

كلّ تغيّر في البيئة الاجتماعيّة للمتعلّم، والطبقة التي ينتمي إليها يؤدي حتما إلى تغيّر في البنى اللّغويّة التي يستعملها،"**وهو ما يعني التّسليم بفرضية حتميّة ارتباط المتغيّرات اللّغويّة بالمتغيّرات الاجتماعيّة إلى حدّ بعيد، فالثّروة اللّغويّة لابن المدينة تختلف في كثير من وجوهها عما يمتلكه ابن الرّيف، وحتى الأساليب تتنوّع لتنوّع البيئة الاجتماعيّة التي ينتمي**

[1]- **المنهج التواصلي في تعليم اللغات**(مرجع سابق)، ص150.

[2]- **دراسات في اللسانيات التطبيقية**(مرجع سابق)، ص36.

[3]- ينظر: **المنهج التواصلي في تعليم اللغات**(مرجع سابق)، ص125.

إليها الفرد"[1]. لذا نرى أنّ اختلاف الطّبقات الاجتماعيّة، والبيئة الجغرافيّة، والمستويات الثّقافيّة والأنشطة المهنيّة السائدة في محيط المتعلّم يؤدي إلى الاختلاف في مفرداتهم وأساليبهم اللّغويّة. فالحضري يستخدم المفردات الدّالة على بيئته، والرّيفي يستخدم المفردات الدّالة على الرّيف التي في أحايين كثيرة على الرغم من سلامتها وصحتها إلاّ أنّها تعاني من بعض أوجه القصور من مثل أنّها ثروة لغويّة لا تلبي متطلّبات الحياة العصريّة.

وقد تجاوز تأثير العامل الاجتماعي الثّقافي في المتعلّمين إلى التّفاوت في الاهتمام بحقل دلاليّ دون آخر تبعا لارتباطهم بهذا الحقل أو ذاك، فمثلا المجتمعات الحضريّة ترتبط بالحقول الدّلاليّة الحضريّة والمجتمعات البدويّة ترتبط بالحقول الدّلاليّة الرّيفيّة، حيث إنّه"**تتعدّد المفردات التي تدلّ على أنواع الجِمال أو أنواع التّضاريس الصّحراويّة المختلة لدى المجتمع العربي الذي يعيش في الصّحراء. وهناك مثل آخر كثيرا ما يورده البعض في هذا المجال، وهو التّعابير الدالة على أواصر القربى التي تبرُز فيها الفروق واضحة بين المجتمعات المختلفة حتى في العصر الحالي**"[2]. كما أنّ التّطوّر الدّلالي ذو صلة وثيقة بالمجتمع وثقافته، ذلك أنّ تطوّر معاني المفردات اللّغويّة ناتج عن هجران معناها القديم، واستخدامها لمعان جديدة(قريبة من المعنى القديم) أو استخدامها لمعنى جديد لا علاقة له بالمعنى الأصل. ومن هنا تتعرّض هذه المفردات لحالة اغتراب، يعود سببها –حسب الكثير من الباحثين– إلى الواقع الاجتماعي والثّقافي.

إنّ تغيّرات المجتمع يتبعها حتما تغيّرا في دلالة الألفاظ، والأساليب اللّغويّة، والتّراكيب، لأنّه لابد لها أن تواكب ما يحدث في المجتمع من تطوّر خاضع للتّقنيّة والتّكنولوجيا، فجراءه ظهرت الكثير من الألفاظ الجديدة الدّالة على ما أُخترع حديثا ناهيك عن ظهور معان ودلالات أكسبها

[1]– سعودي، نواري: **البحث اللساني وتعليمية اللغة العربية(مقاربة لسانية في كتابات عبد الرحمن الحاج صالح)**، مجلة الآداب، ع11، 2011، ص286.

[2]– **اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها**(مرجع سابق)، ص112.

المجتمع لألفاظ موجودة سلفا[1]، من مثل الأنترنت، والروبوت. وقد ربط دي سوسير العمليات المرتبطة باللّغة بالعوامل الاجتماعيّة التي تتحكّم أيضا في معاني الكلمات ودلالتها، واشتقاق المفردات، وأساليب التّعبير ودلالتها الصوتيّة، والقواعد اللّغويّة التي ترتبط بصورة أساسيّة بالجانب الاجتماعي، والجماعة التي ينتمي إليها الفرد[2].

وبناءً على ما سبق فإنّ الاختلافات الاجتماعيّة والثّقافيّة بين المتعلّمين تنعكس بشكل جليّ على اللّغة التي يوظّفونها من حيث المعجم والمفردات والتّراكيب والمعاني لأنّ"**اختلاف الطّبقات الاجتماعيّة يجعل الكلمات التي نستخدمها تخرج عن معانيها الأصليّة وتنحو بها لما يرتبط بالفروق والخواص المتمايزة فيما بينها من حيث طريقة الحياة وأسلوبها وعاداتها، وصوّر نشاطها الاجتماعي والثّقافي والتّربوي، ومظاهر تقليدها وطبيعة الوظائف التي تنهض بها، حيث تستخدم المفردات اللّغويّة في غير ما وضعت له أو نعمّم معناها أو نقصرها بما يلائم ظروفها وأوضاعها وبما يعبّر عن أحوالها واهتماماتها**"[3]، وقد نقل نايف خرما عن سابير أنّ فهم القصيدة البسيطة لا يعتمد على مجرد فهمنا للمعاني العادية للمفردات فحسب، بل على فهمنا حياة المجتمع بأسره كما تعكسها أو توحي بها تلك المفردات أيضا[4]. فتكوين الأفراد وفق الاختلافات المجتمعيّة يظهر جليّا في جميع وسائل التّعبير، بل حتّى في نوع المفردات المختارة للتّعبير عن معنى ما، يجعلهم يكتسبون العبارات والأساليب الخاصّة بمناسبات معيّنة من مجتمعهم ويوظّفوها مشافهة وكتابة إن تطلب الأمر ذلك.

---

[1]– ينظر: الأحمري، ظافر بن محمد عبد الله: **أسباب التطور الدلالي ومظاهره في اللغة العربية(قراءة وتحليل)**، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، ع168، ج2، 2016، ص ص161، 162.

[2]–De Saussure , Ferdinand , Course de Linguistique Générale نقلا عن شتا، السيد علي: **علم الاجتماع اللغوي**، مؤسسة شباب الجامعة، 1996، ص ص 87، 88.

[3]– **علم الاجتماع اللغوي**(مرجع سابق)، ص145.

[4]– ينظر: **اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها**(مرجع سابق)، ص111.

ويمكن أن يكون"**القيّم المجتمع تأثيرا على اللّغة، فظاهرة المحرّمات ترتبط في اللّغة بالأشياء التي لا تقال وبصورة خاصّة بالكلمات والتّعبيرات التي لا تستخدم. والواقع أنّ كلمة محرّمات في كثير من اللّغات تعكس جانبا من نظام القيّم والمعتقدات في المجتمع**"[1].

ويُعزى هذا كلّه إلى أنّ المجتمع بكلّ طبقاته وأطيافه وأعرافه وعاداته وتقاليده هو المصدر الأوّل لمفردات اللّغة وتراكيبها وأساليبها. فالأبنية السّطحيّة لنصّ ما، وأسلوبه وبنيته الدّلاليّة وبنيته العليا تتشكّل تبعا لأبنية اجتماعيّة معيّنة.

تعدّ هذه الأسباب الاجتماعيّة الحضاريّة من أهمّ العوامل التي أدّت إلى الاهتمام بصناعة معاجم تعليميّة مدرسيّة يستند عليها المتعلّمون في إثراء رصيدهم اللّغويّ، وتوظيفه مشافهة وكتابة.

3-3- في توجيهها لأفكار المتعلّم:

إذا كانت العادات والتّقاليد جزءا لا يتجزّأ من نسق المجتمع الإنسانيّ فإنّه لا يمكن لأحد أن ينكر دورها في توجيه أفكار المتعلّم فهو يستقيها من طبيعة مجتمعه الذي يعيش فيه عن طريق الاكتساب نظرا لأنّ العادات الاجتماعيّة صورة من صوّر السّلوك الاجتماعي استمرت فترة طويلة من الزّمن، واستقرت في مجتمع معيّن وأصبحت تقليديّة، وهي أساليب للفكر والعمل ترتبط بجماعة فرعيّة، أو بالمجتمع بأسره. وتلعب دورا هامّا في عملية الضّبط الاجتماعي، فهي القانون والسّلطة غير المكتوبة التي ترافق الإنسان في المناسبات، وتسيطر على أفعاله وسلوكه وفكره[2]، ومن أهمّ الوظائف التي تؤدّيها العادات الوظيفة التّوجيهيّة، وتليّها الوظيفة الجماليّة ووظيفة التّكامل والتّضامن الإنسانيّ، والوظيفة الضّبطيّة. وتسهم هذه الوظائف إلى حدّ بعيد في عملية إنتاج النّصّ المكتوب كونها تعمل على توجيه أفكار المتعلّم أو بعبارة أخرى يتمّ تحويل

[1]- **علم الاجتماع اللغوي**(مرجع سابق)، ص182.

[2]- ينظر: فياض، حسام الدين محمود: **الضبط الاجتماعي(دراسة سوسيولوجية تحليلية)** ، مكتبة نحو علم اجتماع تنويري، ط1 2018، ص18.

هذا القانون غير المكتوب إلى قانون مكتوب، بحيث تُكسب العادات المتعلّم القدرة على التّمييز بين المقبول واللّامقبول من السلوكات في مجتمع معيّن، فطريقة الاحتفال بالمناسبات في المجتمع الجزائري تختلف من عائلة إلى أخرى ما يجعلنا نجد تفاوتا في كتابات المتعلّمين من ناحية العادات والأمثلة على هذا كثيرة ومنها طريقة الاحتفال بالمولد النّبويّ الشّريف أو يناير ولنا أن نتصوّر ما يحوي إنتاج المتعلّمين من أفكار ساهمت العادات في ضبطها وتوجيهها بما سمحت به بيئة المتعلّم. أمّا التّقاليد فهي"**طائفة من قواعد السلوك الخاصّة بطبقة معيّنة أو طائفة أو بيئة محليّة محدودة النّطاق، وهي تنشأ من الرّضا والاتّفاق الجمعي على إجراءات وأوضاع معيّنة، خاصّة بالمجتمع المحدود الذي تنشأ فيه. ولذلك فإنّها تستمد قوّتها من قوّة الطّبقة أو الهيئة التي أُصطلحت عليها**"[1]، ومن خلال هذا التّعريف نلحظ أنّ التّقاليد مجالها محدود جدّا مقارنة بالعادات.

أمّا الحديث عن ثقافة المجتمع وعلاقتها بالإنتاجات الكتابية للمتعلّمين فإنّها تتحدّد انطلاقا من ارتباط السّمات الثّقافيّة ارتباطا وثيقا بالأنماط العامة لتطوّر المجتمع، ويترك مستوى الثقافة الماديّة الذي يحقّقه مجتمع ما آثاره على جوانب التّطوّر الثّقافي – مع أنّه لا يؤدي الدّور الحاسم في هذا المجال– ويمكننا أن نتلمّح ذلك على سبيل المثال في مجال التّقانة[2] نحو الهاتف والحاسوب، والأنترنت... التي تتحقّق في مجتمع(أو أسرة) ولا تتحقّق في آخر، نتيجة تنوّع المجتمعات إلى مجتمعات حضريّة، مجتمعات ما قبل الحديثة، مجتمعات زراعيّة.

فلو طلب من المتعلّم إنتاج نصّ له علاقة بالتّقنيات الحديثة وكانت ثقافته محدودة جدّا في هذا الشّأن لعَجَز عن الإنتاج جملة وتفصيلا، ويقتصر هذا الأمر على بعض البيئات الاجتماعيّة التي تكون إمّا متحفّظة إلى حدّ بعيد، وحرمان أبنائها من الاطّلاع خوفا من الإدمان وعدم قدرتها على توجيه سلوكهم، أو أنّها لا تحوز أصلا على هذه الإمكانات التّكنولوجية. وقد

[1]– **الضبط الاجتماعي(دراسة سوسيولوجية تحليلية)**(مرجع سابق)، ص ص19، 20.

[2]– ينظر: غدنز، أنتوني: **علم الاجتماع**، تر: الكتور فايز الصياغ، المنظمة العربية للترجمة، بيروت، د ط، د ت، ص92.

طلب من المتعلّمين في السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسط إنتاج نصّ مكتوب تفسيريّ وصفيّ عن الرّقمنة؟ وقد لوحظ عن طريق التّجربة أنّهم لا يحوزون أدنى المعلومات عنها، ناهيك عن عدم إدراج أيّ نصّ تعليميّ منطوق أو مكتوب عن الرّقمنة في منهاج اللّغة العربيّة من أجل استثماره في عمليّة الإنتاج بعد دراسته.

كما أن قيّم المجتمع ومبادئه تؤثّر بشكل واضح في أفكار المتعلّم المنتِج، ذلك أنّ القيّم تشكّل"**محورا رئيسيا من ثقافة المجتمع، وهي الشّكل الظّاهر من هذه الثقافة التي تعكس أنماط السلوك الإنسانيّ الممارس فيه، ونظرا لتغلغل القيّم في جوانب الحياة كافة فإنّ هوية المجتمع تتشكّل وفقا لمنظومة القيّم السّائدة في تفاعلات أفراده الاجتماعيّة، ويزيد من أهميّة القيّم وأثرها في المحافظة على بناء المجتمع من السلوكات السّلبيّة وهو ما تشهده من تحوّل المجتمع البشري اليوم إلى قرية صغيرة، لا حواجز تحول امتزاج الثّقافات وتداخلها بكل عناصرها الإيجابيّة والسّلبيّة**"[1].

إذًا مضمون أفكارنا قد تغيّر، وتصوّراتنا المثاليّة عن الحياة الفضلى، والحريّة، والمساواة... في هذا القرن تغيّرت نتيجة إعادة النّظر في أساليب الحياة، والسّعي إلى حياة تواكب العصر الذي نعايشه.

3-4- في تحديدها لمجال النّصّ المكتوب ونوعه:

ثمّة عوامل غير لغويّة لها أثر كبير في عمليّة إنتاج النّصوص ألا وهي عوامل لها علاقة بالتّنظيم الاجتماعي، فهذا الأخير يميّز بين مجالات عمل معيّنة تتوافق مع إنتاج نصوص معيّنة، وفقًا للبنية الاقتصاديّة الماديّة للمجتمع، وتوجد خمسة مجالات مختلفة لإنتاج النّصّ هي[2]:

---

[1]- أحمد علي، عبير وأبو هنتش، أشرف محمود محمد: **دراسة تحليلية للقيم المتضمنة في كتاب اللغة العربية للصف الثاني الثانوي**، مجلة كلية التربية، ع ديسمبر، 2018، ج2، ص104.

[2]-Avoir:"**L'analyse textuelle, méthode, exercices"(Ibid),** p.15,16.

3-4-1- المجال الخاص: ويشمل التّواصل العائلي والودي بين الأزواج والأبناء، والآباء والأخوة والأصدقاء... وينبثق عن هذا المجال الأنواع التالية: الخطب اليوميّة التّوجيهات العمليّة، والمناقشات، والمراسلات، المذكرات...

3-4-2- المجال الثّقافي: ويشمل النّقاش العام، وتبادل الأفكار، والقيّم الأخلاقيّة، والدّينيّة والجماليّة من خلال نصوص وسائل الإعلام، والمظاهر الدّينيّة، والفنيّة والأدبيّة والأكاديمية... وأنواع النّصوص المميّزة لهذا المجال الثّقافي هي: السّجلات الافتتاحيات، الخطب والرّسائل العلميّة، المراجعات، والروايات، والدراما والحوارات السينمائيّة.

3-4-3- مجال العمل: يتجاوز الأفراد الحياة الخاصّة للمشاركة في الأنشطة الإنتاجيّة والاقتصاديّة للمجتمع. ويضمّ النّشاطات التاليّة: تبادل السلع الاستهلاكيّة التّكنولوجيا، الصّناعة، قطاع الخدمات، المهن الحرّة. وهنا تنتج نصوصًا مثل: وصفيّة فنيّة، وأدلة المستخدم، والإعلانات، والعقود، والمراسلات التّجاريّة.

3-4-4- المجال السياسي: يناقش المشاكل التي تنشأ عن تنظيم الأنشطة الاجتماعيّة في مجال العمل، وبشكل أكثر تحديدًا من تضارب المصالح بين الشّركاء الاجتماعيّين نحو البرلمان، والنقابات العماليّة، وأرباب العمل، والأحزاب السياسيّة بالإضافة إلى بعض المنظّمات، أو الجمعيات غير البرلمانية والمستقلة. وأنواع النّصوص التي تتعلّق بهذا المجال هي: الإعلانات، والخطب الانتخابيّة والنّشرات، والبرامج

3-4-5- المجال الدّولي: ويشمل رئيس الدّولة، والحكومة، والإدارة، والمحاكم، والشّرطة والسّجون، والجيش، وتنبثق عن هذا المجال نصوصًا رسميّة كالقوانين، والأحكام عن طريق اللّوائح، وأخرى أقلّ رسميّة عن طريق المؤتمرات الصّحفيّة والمقابلات...

ومن خلال هذا نلاحظ أنّ الهياكل الاجتماعيّة هي التي تسهم في انبثاق مجالات رئيسة لإنتاج النّصّ، بحيث إنّ هذه الأنواع من النّصوص تبيّن مدى التّفاعل بينها وبين المجتمع وتبرهن من ناحية أخرى أنّ النّصّ نابع من الاهتمامات الاجتماعيّة للمنتج.

ويهتمّ منهاج اللّغة العربيّة لمرحلة التّعليم المتوسط بهذه المجالات، فيُدرج بعضا من الأنواع التّابعة لها نحو: المقابلات الصّحافيّة، والخطب والإعلانات، وأدلة المستخدم، والقصص والروايات، والمذكّرات، والرّسائل الأسريّة المتمثّلة في بطاقات التّهنئة.

إنّ للسّياق الاجتماعي أثرا في تعليميّة إنتاج النّصّ المكتوب إذ"**يمثّل دورا بارزا في تحديد معنى النّصّ**"[1]، من خلال أثره في فهم وتفسير مالم يُفهم من خلال السّياق اللّغوي(العناصر والوحدات اللّغويّة)، ما يعني أنّ"**المجتمع هو المنتج للنّصّ والمتلقي له، ومن ثمّ فهو الّذي يحدّد معناه من خلال البيئة المحيطة التي يعيش فيها المجتمع، والتي أُفْرِز فيها النّصّ**"[2]، وفي هذا الكلام إشارة إلى وجود علاقة تأثير وتأثّر بين النّصّ والبيئة المحيطة، ما يؤكّد أنّ النّصّ يتأثّر بالمجتمع، ومعايير إنتاجه وتقييمه. فلكلّ مجتمع جماليّته، وطريقته الخاصّة في تذوّق الجمال، ومقاربة الرّموز الثّقافيّة[3].

وبهذا نخلص إلى أنّه يتضافر لإنتاج النّصوص المكتوبة آليات لسانيّة تتمثّل في المستويات اللّسانيّة(من صوت ومعجم وتركيب ودلالة)، ووسائل الاتّساق وأدواته، وآليات الانسجام كالوحدة الموضوعيّة...والدراية بحال المتلقي، وأخرى غير لسانيّة. كلّ هذا تتوافر عليه تعليميّة إنتاج النّصّ المكتوب ضمن المقاربات اللّسانيّة التي تتبنّاها مناهج الجيل الثّاني في تعليميّة اللّغة العربيّة في مرحلة التّعليم المتوسط، ما يقتضي القول إنّ تعليميّة إنتاج النّصّ المكتوب في مناهج الجيل الثّاني تستند أساسا إلى المبادئ اللّسانيّة النّصيّة، والمبادئ اللّسانيّة العرفانيّة.

---

[1]- **علم اللغة النصي بين النظرية والتطبيق(ج1)**(مرجع سابق)، ص106.

[2]- المرجع نفسه، ص106.

[3]- ينظر: **نظرية النص**(مرجع سابق)، ص 71.

الفصل الثالث

دراسة تطبيقيّة لتعليميّة إنتاج النّصّ المكتوب في مرحلة التّعليم المتوسّط

المبحث الأوّل: تعليميّة إنتاج النّصّ المكتوب في الوثائق التّربويّة

المبحث الثّاني: مدى ملاءمة محتويات النّصوص التّعليميّة ودعمها لعمليّة إنتاج النّصّ المكتوب

المبحث الثّالث: تحليل طبيعة النّصوص المطلوب من المتعلّمين إنتاجها

المبحث الرّابع: تقييم إنتاج النّصّ المكتوب

المبحث الخامس: منهجيّة الدّراسة

المبحث السّادس: تقييم الإنتاجات الكتابيّة للمتعلّمين ودراسة نتائجها

المبحث السّابع: تحليل مدى تأثير المحيط الاجتماعي للمتعلّمين في إنتاجاتهم الكتابيّة

يمكّن ميدان إنتاج النص المكتوب في مرحلة التّعليم المتوسّط المتعلّمين من دراسة منظّمة مبنيّة على أساس التّدرّج في تقديم القواعد التي تحكم أنواع النّصوص وأنماطها(الإخباري الوصفي، السردي، التّوجيهي، الحجاجي، التّفسيري) من جهة، ومن جهة أخرى في تقديم الموارد المعرفيّة(ولا سيما المحتوى اللّغوي المناسب) والموارد المنهجيّة لكلّ سنة من سنوات مرحلة التّعليم المتوسّط. ويستند إنتاج النّصّ المكتوب من النّاحيّة البيداغوجيّة إلى مبدأين هما:

- ✓ اعتماد مبدأ التّدرّج في تدريس أنماط النّصوص، فالوصف والسّرد يتمّ اعتمادهما في السّنة الأولى من التّعليم المتوسّط، والتّوجيه في السّنة الثّانية. والتّفسير والحجاج في السّنتين الثّالثة الرّابعة.
- ✓ **"انطلاقا من مبدأ الاستعمالات الوظيفيّة للّغة، يتعيّن في دروس ميدان الإنتاج الكتابي الابتعاد عن المواضيع المنمّطة والجافة المرتبطة بنمط واحد من الكتابة من قبيل صِف أو تحدَّث... واقتراح مواضيع وظيفيّة وإبداعيّة ترتبط بحياة المتعلّم وحاجاته اليوميّة وتُتيح له الإفصاح عن مشاعره وأفكاره وفق تقنيّة تعبيريّة معيّنة كتحرير رسالة قصيرة تحرير بطاقات التّهاني والمناسبات، كتابة نصّ حواريّ ...)"**[1]، ما يسمح من الخروج من تعليم اللّغة بالطّريقة التّقليديّة إلى طريقة حداثيّة تمكّن من إكساب المتعلّم القدرة على إنتاج نصوص متنوّعة الأنماط، فالمتعلّم غير ملمّ بأنماط النّصوص كلّها كالحجاج والتّفسير والتّوجيه والإيعاز. وبالتالي ينقصه التّدرّب عليها.

وبناءً على هذين المبدأين فإنّه يتعيّن في ملمح التّخرّج من التّعليم المتوسّط في ميدان إنتاج النّصّ أن تتحقّق كفاءة[2] ختاميّة تحوي مجموعة من القدرات والمهارات يحصّلها المتعلّم بعد

---

[1] – **الجامع في ديداكتيك اللغة العربية**(مرجع سابق)، ص171.

[2] –الكفاءة من النّاحية البيداغوجيّة هي القدرة على التّصرّف المبني على تجنيد واستعمال مجموعة من الموارد استعمالا ناجعا (معارف مكتسبة، مهارات، قيّم، قدرات فكريّة، مواقف شخصيّة...) لحلّ وضعيات مشكلة ذات دلالة (ينظر: **منهاج اللغة العربية (مرحلة التعليم المتوسط)**(مرجع سابق)، ص54) ولذا فإنّ الكفاءة بهذا المنظور ذات نظرة شموليّة، تربط بين كفاءات فرعيّة ذات طابع معرفيّ منهجيّ، وتواصليّ، وشخصيّ اجتماعيّ. تشكّل مجموعة منظّمة متكاملة مع بعضها البعض

ممارسته لأشكال من أنواع النّصوص وأنماطها وفق مبدأ التّدرّج مضمونا وشكلا الذي يتضمّن حجم النّصّ، واحترامه لعلامات الوقف، واحتوائه على مقدّمة وعرض وخاتمة، أمّا المضمون فيراعى فيه اتّساق النّصّ وانسجامه. وتبدو مدّة أربع سنوات كافيّة لتحقيق هذه الكفاءة، وقبلها مرحلة التّعليم الابتدائي.

المبحث الأول: تعليميّة إنتاج النّصّ المكتوب في الوثائق التّربويّة

1- إنتاج النّصّ المكتوب في منهاج اللّغة العربيّة:

تتمثّل الكفاءة الشّاملة لميدان إنتاج النّصّ المكتوب في منهاج اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة من التّعليم المتوسط في أنْ ينتج المتعلّم نصوصًا كتابيّة منسجمة موظّفا رصيده اللّغويّ في وضعيات تواصليّة دالة[1]، وفق مركّبات كفاءة تكون مرتّبة على نحوٍ يسمح بتمكين المتعلّم من التّدرّج من مستوى إلى مستوى آخر في بناء الكفاءة الإنتاجيّة. ففي السّنة الأولى متوسّط يُبدأ بكتابة مقدّمة فقط، أو إكمال فقرة، أو تلخيص نصّ، أو كتابة بطاقة تهنئة بسيطة. أمّا السّنة الثّانية فيُدرّب المتعلّم على احترام التّعليمة، وتوظيف الرّوابط المناسبة للنّمط المطلوب مع احترام بنيته، وتوظيف القيّم المناسبة للسّياق، والمركّبات نفسها يُعتمد عليها في السّنة الثّالثة، ويضاف إليها تصميم خطاطة النّصّ المراد كتابته، ولا يستهان بهذه النقطة فهي الأساس في إنتاج النّصّ المكتوب. وأخيرا السّنة الرّابعة التي تتضمّن مركّبات السّنة التي سبقتها مع إضافة مركّبة إبداء الرأي وتعليل الأحكام. حيث إنّ المتعلّم يحقّق الكفاءات الختاميّة الموضّحة في:

لاستخدامها لتنفيذ عدد من المهام سواء داخل الفصل أو خارجه. كما يتّضح من خلال التّعريف أنّ الجانب المعرفي ليس غاية في حدّ ذاته، وإنّما هو مركّبا من مركّبات الكفاءة. والكفاءة أنواع: كفاءات عرضيّة، كفاءة شاملة، كفاءة ختاميّة.

[1]- ينظر: **منهاج اللغة العربية(مرحلة التعليم المتوسط)**(مرجع سابق)، ص22.

جدول رقم(05): يمثّل الكفاءة الختاميّة لميدان إنتاج النّصّ المكتوب في أطوار التّعليم المتوسّط الأربعة

	ملمح التّخرّج من أطوار التّعليم المتوسّط			
	الطور الرّابع متوسط	**الطور الثّالث متوسط**	**الطور الثّاني متوسط**	**الطور الأول متوسط**
الكفاءة الختاميّة لميدان إنتاج النّصّ المكتوب	ينتج كتابة نصوصا منسجمة في سياقات مختلفة أدبيّة، علميّة ثقافيّة، ومشاريع لها دلالات اجتماعيّة.	ينتج كتابة نصوصا منسجمة متنوّعة الأنماط، لا تقلّ عن ستّة عشر سطرا بلغة سليمة، مع التّحكّم في خطاطات كلّ الأنماط، في وضعيات تواصليّة دالة.	ينتج كتابة نصوصا منسجمة متنوّعة الأنماط بلغة سليمة، لا تقلّ عن ستّة عشر سطرا بلغة سليمة، مع التّحكّم في خطاطات أنماط النّصوص الحواريّة والتّوجيهيّة والتّفسيريّة والحجاجيّة تتراوح بين اثني عشر وأربعة عشر سطرا، في وضعيات تواصليّة دالة	ينتج كتابة نصوصا منسجمة متنوّعة الأنماط بلغة سليمة، مع التّحكّم في خطاطة نمطي السّرد والوصف لا تقلّ عن عشرة أسطر في، وضعيات تواصليّة دالة.

المصدر: منهاج اللّغةالعربيّة[1](مرحلة التّعليم المتوسّط)

وعلى الرغم من أهميّة إنتاج النّصّ المكتوب، وما له من أثر في ممارسة اللّغة، والتّمكّن منها. فإنّه لم يعط حقّه في مناهج تعليم اللّغة العربيّة من حيث الحجم الساعي المحدّد له، في جميع أطوار التّعليم المتوسّط، ولسنا نقصد هنا الحجم الساعي المقرّر لتقديم تقنيات الكتابة التي يستعين بها المتعلّم أثناء إنتاج النّصوص، وإنّما نقصد الزّمن المُعطى للإنتاج والتّحرير والتّقييم

[1]– ينظر: **منهاج اللغة العربية (مرحلة التعليم المتوسط)**(مرجع سابق)، ص7.

والتّقويم، كون كلّ هذه الخطوات مخصّص لها ساعة واحدة فقط، وهذا مثال لتوزيع الحجم السّاعي لسيرورة ميدان إنتاج النّصّ المكتوب في المقطع التّعلّمي:

جدول رقم(06): يمثّل أنموذجا لسيرورة بناء تعلّمات ميدان إنتاج النّصّ المكتوب في المقطع التّعلّمي

المقطع التّعلّمي (يُقدّم في ثلاثة أسابيع)		
الأسبوع الأوّل(ساعة واحدة)	**الأسبوع الثّاني(ساعة واحدة)**	**الأسبوع الثّالث(ساعة واحدة)**
التّقنيّة الأولى: الحجاج يتعرّف على مفهومه، و مؤشّراته، وروابطه النّصيّة. ثمّ التّدريب.	التّقنيّة الثّانية: التّفسير يتعرّف على مفهومه، و مؤشّراته، وروابطه النّصيّة. ثمّ التّدريب.	الإنتاج والتّحرير (إنتاج نصّ حجاجيّ تفسيريّ) التّقييم والتّقويم.

المصدر: إعداد الطالبة بالاستعانة كتاب اللّغة العربيّة(السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط)

يتبيّن من خلال الجدول رقم(06) أنّه يتمّ تناول تقنيات معيّنة بالتّحليل والدّراسة بدءا بتعريفها، ثمّ تحديدا لخصائصها ومؤشّراتها حتّى يتمكّن المتعلّم من مهارات الإنتاج تنظيرا، وهذا ما يتوافق مع المبدأ القائل أنّه لا يمكن أن تطلب من المتعلّم أن ينتج نصّا يتناول فيه موضوعا ما، بداعي الدّربة والممارسة، وتنتظر منه مهارة إنتاجيّة في المستوى، و"**تتوقّع تحسّنا تلقائيّا في التّفكير**"[1]. فإنّ هذا لا يكفي، ويحتاج إلى دروس تقدّم بعناية فائقة للمتعلّمين من قبل المعلّمين، بحيث يزيدون على نحو تدريجي التّعقيد التّفكيري لموضوع الكتابة، وأن يوجهونّهم إلى الممارسات اللّغويّة التي تجعل مادة الموضوع في الورقة أيسر منالا، وأن يتيحوا فرص التّركيز بدرجة أكبر على طريقة أو كيفيّة التّأليف أو الإنشاء[2]. ولكن لا مناص من توجيه النّقد إلى منهاج اللّغة العربيّة فيما يخصّ تخصيص زمن لتّقييم النّصوص المكتوبة وتقويمها، فما الفائدة

[1]– **تأمّلات تربويّة في تعليم التّفكير واللّغة**(مرجع سابق)، ص55.

[2]– ينظر: المرجع نفسه، ص55.

من إنتاج نصّ دون تقييمه وتقويمه؟ فالتّقييم جزء لا يتجزّأ من العمليّة التّعليميّة التّعلميّة، يمكّن من تحديد درجة اكتساب المتعلّم للموارد المعرفيّة، ومستوى الكفاءة المكتسبة[1].

والجدير بالذّكر في هذا الموضع أن المدوّن في الجدول أعلاه كلّ سنة تقريبا يخضع للتّغيير ويُلجأ إلى مخطّطات أخرى ترسلها وزارة التّربيّة الوطنيّة من سنة إلى أخرى، وقد تكون من فصل لآخر ما يطلق عليه اسم المخطّطات الاستعجاليّة إذا ما لُمِس تراجعا في إنجاز التّدرّجات فيتمّ تعديلها بالحذف أو الإدماج، ويُطلب العمل بها، وبالتّالي يحدث خللا في تقديم الدّروس، واستيعابها من قبل المتعلّمين.

ومن جهة أخرى إنّ هذه المخطّطات الاستعجاليّة غير مدروسة، وفي أحايين كثيرة تتعارض أنماط النّصوص المطلوب إنتاجها من قبل المتعلّمين مع أنماط النّصوص القرائيّة في المقطع التّعلّمي، التي من المفروض أن تكون أنموذجا للمتعلّم يبني نصّه وفقها عن طريق استضمارها ثمّ تمثّلها ذهنيّا ومحاكاتها.

2-إنتاج النّصّ المكتوب في الوثيقة المرافقة:

الوثيقة المرافقة لمنهاج اللّغة العربيّة هي وثيقة شارحة له تساعد المعلّم على فهم ما جاء فيه من أجل تقديم الأفضل بغية تحقيق أهداف المادة، وتتضمّن الوثيقة المرافقة لمنهاج اللّغة العربيّة منهجيّة وضع برنامج اللّغة العربيّة قيد التّنفيذ وتقدّم دلائل ضروريّة لتصاميم الكتب المدرسيّة، كما تقترح مقاربات بيداغوجيّة للتّكفّل بمختلف الميادين المهيكلة للمادة وتحيل القارئ إلى مراجعة مسهّلة للتّحكّم في طرائق التّقديم والتّقويم والعلاج، وقد تناولت الوثيقة شارحة وموضّحة تقديما لمادة اللّغة العربيّة، كما بيّنت أنّ الهدف من تعليمها هو تزويد المتعلّمين بكفاءات، يمكنهم استثمارها في مختلف وضعيات التّواصل الشّفاهي والكتابي[2]. من أجل إعادة

[1]- ينظر: اللّجنة الوطنيّة للمناهج: **مشروع منهاج الطور الأول من التعليم المتوسط(اللّغة العربيّة)**، 2015، ص14.

[2]- ينظر: **الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية(مرحلة التعليم المتوسط)**(مرجع سابق)، ص3

الاعتبار للجانب الكتابي في تعليم اللّغة العربيّة. ومن بين أهمّ ما عرضته الوثيقة المرافقة شبكات التّقييم التي تميّزت بمعايير ومؤشّرات كثيرة[1].

عُرّف ميدان إنتاج النّصّ المكتوب في الوثيقة المرافقة أنّه"**القدرة على استعمال اللّغة المكتوبة بشكل سليم وأسلوب منطقيّ منسجم واضح تترجم من خلاله الأفكار والعواطف والميول(في حدود مكتسبات المتعلّمين في فترة زمنيّة معيّنة) وهو الصورة النّهائيّة لعمليّة الإدماج. ويتجسّد من خلال كلّ النّشاطات الكتابيّة الممارسة من طرف المتعلّمين**"[2]، وممّا يوحي إليه هذا التّعريف أنّ المتعلّم أثناء ممارسته الكتابة يوظّف ويستثمر ما تلقاه من معارف وخبرات مختلفة من الميدانين السّابقين(فهم المنطوق وفهم المكتوب) لهذا الميدان.

وقد تناولت الوثيقة المرافقة أنماط النّصوص بالشّرح والتّفصيل نظرا لأهميّتها في عمليّة بناء النّصّ، كما عرضت نموذجا لتقييم المتعلّم إنتاجه في الوثيقة المرافقة(2016) تحت عنوان: نموذج لشبكة الملاحظة والمتابعة لتقويم[3]ميدان إنتاج المكتوب(الخاصّة بالمتعلّم)، يستعين به المتعلّم أثناء تقييم إنتاجه لمعرفة أخطائه المتنوّعة المصادر، والسّعي لتقييمها بالاستعانة بالمعلّم أو المتعلّمين أنفسهم. وهي كالآتي[4]:

---

[1]– في هذا الشّأن وضعت شبكات الملاحظة والمتابعة التي تتضمّن بطاقات عديدة، الواحدة منها ذات مؤشّرات كثيرة لا حصر لها، ولكلّ ميدان بطاقة، ضف إلى ذلك أنّه توضع لكلّ متعلّم بطاقات خاصة به، بحيث لكلّ ميدان أو نشاط يقوم به بطاقة. ومن أراد الاطّلاع على نماذج البطاقات الجاهزة ينظر: **الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية(مرحلة التعليم المتوسط)**(مرجع سابق)، ص ص20– 24.

[2]– **الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية(مرحلة التعليم المتوسط)**(مرجع سابق)، ص4.

[3]– مصطلح التّقويم غير مناسب في هذا الموضع والصّواب هو التّقييم لأنّ الشّبكة تضمّنت مؤشّرات ويقابلها معايير للتّقييم على شكل دلالات رقميّة هي: 2، 1، 0 تعبيرا عن الدّلالات اللّفظيّة التالية: متميّز، نامٍ، متعثّر، ونلاحظ أنّها تشير إلى قيمة، وليس إلى علاج الذي هو أصل التّقويم وتعريفه. وعليه فالتّقييم هو عمليّة فحص، ويقدّر بقيمة ماديّة، قد تكون علامة أو ملاحظة. أمّا التّقويم فهو وسيلة لعلاج الخطأ وتعديله، ما يجعلنا نقول إنّ الأوّل يسبق الثّاني في عملية التّحليل. لذا يستوجب استدراك هذا في جميع الوثائق التّربويّة وتحديد المعنى بدقّة.

[4]– **الوثيقة المرافقة لمنهج اللّغة العربيّة(مرحلة التّعليم المتوسّط)**(مرجع سابق)، ص23.

- نموذج لشبكة الملاحظة والمتابعة لتقويم ميدان الأنتاج الكتابي(الخاصة بالمتعلم)

الرقم	المعايير	معايير التقييم 2 = متميز 1 = نام 0 = متعثر المؤشرات	الاسم واللقب																			
			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
1	الوجاهة	الاستهلال ..																				
2		الاستجابة لطبيعة الموضوع																				
3		احترام حجم المنتج																				
4		وسيلة العرض المناسبة																				
5	البناء اللغوي	عرض الفكرة																				
6		استخدام جمل تامة المعنى																				
7		توظيف الأفعال حسب أزمنتها																				
8		توظيف التراكيب والصيغ																				
9		توظيف الأساليب المناسبة																				
10		التّمثل الصحيح للمعنى																				
11		احترام علامات الإعراب																				
12	انسجام الإنتاج	احترام الجانب المنهجي																				
13		عدم التناقض																				
14		توظيف علامات الترقيم																				
15		استغلال السندات التوضيحية																				
16		طرح الرأي وتعليله																				
17		تلازم الأفكار مع الموضوع																				
18	التميز	إدراج قيمة																				
19		الاستدلال																				
20		اقترح حل، إبداء رأي																				

ملاحظة : - صيغت المؤشرات في شكل مصادر ليتسنى للمعلم اشتقاق أفعال قابلة للملاحظة والقياس بما يتناسب وطبيعة الوضعية والمتعلم، كما يمكن اقتراح مؤشرات أخرى..
- الأرقام : 2/ 1/ 0 هي رموز وليست عددا من النقاط.

صورة رقم(01): تمثّل أنموذجا لشبكة الملاحظة والمتابعة لتقييم ميدان إنتاج النّصّ المكتوب

3- إنتاج النّصّ المكتوب في دليل الأستاذ:

يعدّ الدليل مرجعا للأستاذ، وخصوصا أنّه يقدّم ورقة طريق عمليّة لكيفيّة استعمال كتاب التّلميذ، وعلى هذا الأساس يحاول هذا الدّليل أن يكون أداة مرافقة ولوحة قيادة للأستاذ، يهتدي بها خلال العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة التي يمارسها، وهو مطمئن إلى أداء وظيفته بفعاليّة ومردود ناجع. كما يقدّم بعض العناصر التي تعينه في فهم كيفيّة تفعيل العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة لمادة اللّغة العربيّة من خلال التّعامل مع الكتاب المدرسي[1].

ويكتسي ميدان إنتاج النّصّ المكتوب خصوصيّة في تعليم اللّغة العربيّة "**كونه يأتي بعد أن سلك المتعلّم جزءا من مسار التّعلّم خصائص النّصّ الذي سينتج فيه من خلال ما تعلّمه في فهم المنطوق، وفهم المكتوب. ذلك أنّ التّعلّمات قد بُنيّت بشكل منسجم، فما يستهدف من**

[1]- ينظر: **اللّغة العربيّة(دليل استعمال الكتاب، السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط)**(مرجع سابق)، ص3

نمط وخصائص لغويّة في الخطابات المنطوقة، وما تمّ استهدافه في النّصوص المكتوبة، هو ما سوف يستهدف في الإنتاج الكتابي، فلا فصل في التّعلّمات لأنّها تتّخذ شكلا بنائيّا"[1].

هذه التّعلّمات التي تناولها الدّليل تستثمر في إنتاج النّصّ المكتوب، بحيث تُكسب المتعلّم وتعلّمه مجموعة من المهارات بعد ممارسته للاستماع والإصغاء والتّحليل والفهم في ميداني فهم المنطوق وفهم المكتوب، فكلاهما يحمل خصائص النّصّ المقصود بالإنتاج–على ما يفترض– في نهاية الأسبوع، إذ يكتشف فيهما المتعلّم قواعد بناء النّصّ من معجم وإملاء وصرف ونحو هي في هذا المستوى مظاهر لغويّة. فضلا عن اكتشاف مظاهر الاتّساق والانسجام، وطريقة بناء النّصّ، فلكلّ نوع ونمط طريقة بناء خاصّة.

والدّليل هو الأداة التي يهتدي بها المعلّم إلى كيفيّة بناء هذه التّعلّمات، وسير الوضعيات التّعلميّة، وهو مثل الوثائق الأخرى وضّح منهجيّة سير بناء تعلّمات ميدان إنتاج المكتوب للسّنة الرّابعة متوسّط. ولكن قبل الخوض فيها نشير بشكل موجز إلى منهجيّة بناء التّعلّمات في هذا الميدان في السّنوات التي ما قبل الرّابعة، ذلك أنّها تتمايز عنها بحيث "**يُتناول بالدّراسة أنماطا أو تقنيات تعبيريّة"[2]**، أو لنقل يتمّ التّنظير فيها أوّلا لبعض التّقنيات مثل: كتابة المقدّمة التّلخيص، الرّوابط النّصيّة للنّصّ التّفسيري، الوصف... فتدريب بسيط، ثم يأتي دور التّطبيق على شكل إنتاج مكتوب بلغة سليمة. هذا على وجه العموم، لأنّه في السّنتين الثّانية والثّالثة يتبع التّدريبَ إنتاجَ النّصّ المكتوب في الساعة نفسها، وتدلّ عليه اللّفظة "أنتج"، وفي السّنة الأولى يُكتفى بالتّدريب فقط، "**ثم ينتج نصوصّا يدمج فيها الموارد في نهاية المقطع من خلال التّعامل مع وضعيات إدماجيّة"[3].**

---

[1]– **اللّغة العربيّة(دليل استعمال الكتاب، السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط)**(مرجع سابق)، ص10.

[2]– كحوال، محفوظ وآخرون: **دليل الأستاذ(اللغة العربية، السنة الأولى من التعليم المتوسط)**، موفم للنشر، الجزائر، ص22

[3]– المرجع نفسه، ص22

أمّا السّنة الرّابعة فالوضعيات التّعلّميّة فيها تطبيقيّة لا تنظيريّة باعتبار أنّ كلّ التّقنيات الخاصّة بإنتاج النّصّ المكتوب، وأنماط بناء النّصوص قد قدّمت بالتّدرّج، وشملتها الدّراسة في السّنوات السّابقة لها، وما حواه التّدرّج السّنوي للسّنة المقصودة من تقنيات إلّا تكرارا وترسيخا لها ويكون بناء التّعلّمات في ميدان إنتاج المكتوب على نحو:

جدول رقم(07): يمثّل سيرورة بناء التّعلّمات في ميدان إنتاج النّصّ المكتوب في دليل استعمال الكتاب(السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط)

الأسابيع	الأسبوع الأوّل	الأسبوع الثّاني	الأسبوع الثّالث
الوضعيات التّعلّميّة(بناء التّعلّمات)	-ينتقون النّمط والموضوع -يحدّدون الموضوع -يقومون بانتقاء وإحصاء موارد يرونها وجيهة لإنتاج النّصّ على أساس الموضوع المختار.	يستثمرون نصّا مقترحا في الكتاب المدرسي، ويتعرفون على مختلف مظاهر بنائه واتّساقه وانسجامه من أجل بناء نصّهم وأفكارهم عن طريق المحاكاة. -يصمّمون مخطط إنتاجهم.	-يتدرّبون على الإنتاج الكتابي. وعن طريق التّوجيه والنّقد والتقييم بالنظراء يصحّح المتعلّمون فوجيّا إنتاجاتهم بنائيّا ولغويّا لتعديلها، وفق شبكة لضبط الإنتاج الكتابي

المصدر: إعداد الطالبة بالاستعانة بدليل الأستاذ[1]

إنّ الهدف من الوضعيّة الأولى(الأسبوع الأوّل)هو جعل المتعلّمين يدركون أنّ إنتاج النّصّ المكتوب هندسة وتخطيط وتحضير، لابد له من تصميم، وبحث في المصادر والمراجع وقراءة وانتقاء لما يُقرأ، وتصنيف وترتيب قبل الإنتاج، وتمكين المتعلّمين من فهمهم للنّصّ وإلمامهم بعمومياته ورسالته. أمّا الوضعيّة الثّانية فالهدف منها هو جعل المتعلّمين يدركون أنّ الكتابة تنطلق من محاكاة النّصوص الجميلة. وعن طريق التّكرار والتّجربة يتمّ اكتساب الأصالة

[1]- ينظر: **اللّغة العربيّة(دليل استعمال الكتاب، السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط)**(مرجع سابق)، ص ص49- 52.

والشّخصيّة في الكتابة[1]، وتدريبهم على العمل الجماعي والجرأة في طرح آرائهم وتعليلها في الوضعيّة التّعلّميّة الثّالثة(الأسبوع الثّالث).

أمّا طريقة التّقييم فقد وُضعت شبكة لضبط الإنتاج الكتابي[2] يستعين بها المتعلّمون أثناء الحكم على كتاباتهم، تضمّنت مواصفات المنتَج، ويقابلها الإثبات أو النّفي. وهي الشّبكة نفسها الموجودة في الكتاب المدرسي وسنعرضها في حينها.

4- إنتاج النّصّ المكتوب في الكتاب المدرسي:

إنّ الكتاب المدرسي هو"**الصورة التّطبيقيّة للمحتوى التّعليمي، والذي يرشد المعلّم إلى الطريقة التي يستطيع بها إنجاز أهداف المناهج العامّة والخاصّة، كما أنّه يمثّل في الوقت نفسه الوسيلة الأكثر ثقة في يد التّلميذ، نظرا لمقاييس الرّقابة الصارمة التي تخضع لها محتوياته من السّلطات العليا، لذلك فهو جدير بالاطمئنان إليه، لأنّ واضعوه هم عادة من المختصّين في التّربية والمادة العلميّة**"[3]. إذًا فهو أحد أدوات المنهج، ووثيقة إجرائيّة لمحتواه، ويحتوي على معلومات أساسيّة تحقّق أهدافا تربويّة محدّدة سلفا، ويستهدف المتعلّم لا المعلّم.

وحسب ما ورد في الكتب المدرسيّة للسّنوات الثّلاث من التّعليم المتوسّط- الأولى والثّانية والثّالثة- فإنّه يتمّ تسيير ميدان إنتاج النّصّ المكتوب بطريقة تقديم تقنيات بمعدّل تقنيّة واحدة كلّ أسبوع يتبعها تدريب وإنتاج، أيْ أنّ الموضوع الذي يُتناول بالكتابة يتغيّر من أسبوع إلى آخر في المقطع الواحد نحو تقديم هذه التّقنيات المختلفة على التوالي في مقطع الرّياضة على النحو الآتي:

---

[1]- ينظر: **اللّغة العربيّة(دليل استعمال الكتاب، السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط)**(مرجع سابق)، ص ص49 و50.

[2]- للاطّلاع عليها ينظر: المرجع نفسه، ص52.

[3]- علي صالح، رحيم وتركي داخل، سماء: **المنهج والكتاب المدرسي**، مكتب نور الحسن للطباعة، ط 1، 2017، ص157.

جدول رقم(08): يمثّل مسار ميدان إنتاج النّصّ المكتوب في المقطع التّعلّمي

المقطع التّعلّمي (يُقدّم في ثلاثة أسابيع)		
الأسبوع الأوّل(ساعة واحدة)	**الأسبوع الثّاني(ساعة واحدة)**	**الأسبوع الثّالث(ساعة واحدة)**
التّقنيّة الأولى: روابط المقدّمة والختام، فالتّدريب ثمّ أنتج.	التّقنيّة الثّانية: استعمال نشرة الدّواء، فالتّدريب ثمّ أنتج.	التقنية الثالثة: تنوّع الأنماط فالتّدريب ثمّ أنتج.

المصدر: إعداد الطالبة بالاستعانة بكتاب اللّغة العربيّة[1]

أمّا إنتاج النّصّ في كتاب السّنة الرّابعة فإنّه يتميّز عن سابقيه بتناول موضوع واحد للكتابة في كلّ مقطع تعلّميّ، ويتمّ وفق مراحل ثلاث متدرّجة، وهذا أنموذج يمثّل سيرورة بناء تّعلّمات ميدان إنتاج النّصّ المكتوب على التّرتيب من الأسبوع الأوّل إلى الأسبوع الثّالث للمقطع التعلّمي الخامس(العلم والتّقدّم التّكنولوجي) بمعدل ثلاث ساعات:

الأسبوع الأوّل(مدّته ساعة): يشكّل مرحلة تمهيديّة، ويتمّ وفق الخطوات الآتية[2]:

1- أختار النّمط والموضوع:

- ✓ من أجل كتابة نصّ وثائقي أو علميّ، انتق أحد الأنماط الآتية مبرّرا اختيارك: الحوار الوصف، التفسير، السّرد، الحجاج.
- ✓ من بين عناصر القائمة الآتيّة، حدّد موضوع خطابك وأُذكر سبب اختيارك له: الجزائر وإسهاماتها في الإشعاع العلميّ عبر التّاريخ، الأجهزة العلميّة في ميدان الطبّ، العلم في خدمة البشريّة، الاختراعات العلميّة، التّكنولوجيا الرّقميّة العلميّة، التّحكّم في التّقنيات.

2-أجمع مواردي المعرفيّة:

بعد أن يختار كلّ متعلّم النّمط والموضوع، ينتقل إلى خطوة التّعرّف على خصائص النّصّ العلمي من موضوعيّة وحياديّة، واستعمال المصطلحات العلميّة، ولغة الأرقام، والمنهج العلمي

[1]- ينظر: غرمول، ميلود وآخرون: **اللّغة العربية(السّنة الثّانيّة)**، أوراس للنشر، الجزائر، 2017، ص ص155 و160 و165.

[2]- ينظر: **كتاب اللّغة العربيّة(السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط)**(مرجع سابق)، ص93.

في بناء الأفكار... والتّعرّف كذلك على مؤشرات النّمط التّفسيري من اعتماد الشّروح والتّفاصيل والإجمال والتّفصيل، الرّوابط المنطقيّة واللّفظيّة، والجمل الطويلة...

وبما أنّ المتعلّم لا يمكنه أن يكتب من العدم، ودون رصيد فكريّ فإنّ الكتاب يوجّهه إلى تحديد نوع النّصوص التي يطالعها، وإلى المصادر التي يحصّلها منها بالاطّلاع على:

جدول رقم (09): يمثّل بطاقة توجيهيّة للمتعلّم لإنتاج نصّ مكتوب يتوافق والموضوع المختار

جنسها الأدبيّ	مجالها الثّقافيّ	مصادرها
رسالة	شعوب العالم	المكتبة المنزليّة
مقالة	التّضامن	المكتبات الجواريّة
أدب الرّحلات	الهجرة	المكتبة المدرسيّة
خطاب	العلم والتّكنولوجيا	مواقع الأنترنت
جنس أدبيّ آخر	مجال آخر	مصادر أخرى

المصدر: إعداد الطالبة بالاستعانة بكتاب كتاب اللّغة العربيّة[1]

الأسبوع الثّاني(مدّته ساعة):

يأتي بعد أن يكون المتعلّم قد جمع عن طريق المطالعة-خارج الفصل- موارد معرفيّة تتعلّق بالموضوع الذي اختاره، ولكن قبل التّحرير يوجّه كذلك إلى قراءة سند(نصّ في الكتاب المدرسي) مساعدا له، وتتضمّن هذه الوضعيّة خطوتين هما[2]:

1-أستثمر النّصّ لأكتب على منواله: ويُطلب منه تأمّل السّند من أجل أن:

- ✓ أبحث في قاموسي عن معاني الكلمات الصّعبة في السّند.
- ✓ أضع عنوانا مناسبا للسّند.
- ✓ أحلّل بنيته الفكريّة (الأفكار الأساسيّة).

[1]- ينظر : **كتاب اللّغة العربيّة(السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط)**(مرجع سابق)، ص93.

[2]- ينظر: المرجع نفسه، ص99.

- ✓ أستخرج مؤشرات الأنماط التي أختارها.
- ✓ أستخرج أهمّ المعلومات التي تفيدني في موضوعي.

2-وبعد هذا يُقدَّم مخطّطا للمتعلّم ليستثمره في إنتاجه للنّصّ تحت عنوان:"هاك مخطّطا مختصرا لنصّ وثائقيّ علميّ لتكتب على منواله"، ويشمل:

المقدّمة: وتتضمّن:

- ✓ التّعريف بالموضوع(مثلا: أهميّة العلم والتّكنولوجيا في ترفيه حياة الإنسان)
- ✓ التّساؤل عن مدى قدرة العلم والتّكنولوجيا في ترقيّة الحياة الإنسانيّة.

العرض: ويتمثّل في:

- ✓ الصّعوبات التي واجهت الإنسان في العصور البائدة .
- ✓ محاولات الإنسان تسهيل نمط حياته في القديم والحاضر.
- ✓ إسهامات العلم والتكنولوجيا في ميادين الطّب والاتّصال والتّنقل.
- ✓ إلّا أنّ العلم ساهم في تدمير حياة الإنسان عندما استخدمه لغاية الإفساد والدّمار.

الخاتمة: الجواب عن استفسار المقدّمة.

الأسبوع الثّالث(مدّته ساعة): تحت عنوان أتدرّب على إنتاج النّصّ المكتوب أو التّحرير

يحرّر المتعلّمون في هذا الأسبوع إنتاجهم داخل الفصل الدّراسي، ثم يقيّمونه وفق شبكة لضبط الإنتاج المكتوب من أجل انتقاء موضوع باسم الفوج(لأنّ الإنتاج قد يكون فرديّا أو جماعيّا) بالاعتماد على:

جدول رقم(10): يمثّل شبكة ضبط إنتاج النّصّ المكتوب في الكتاب المدرسي

الموارد المعرفيّة والمنهجيّة	التّصديق أو التّعديل	تعليل أحكام الفوج
العلم والأخلاق	؟	؟
النّمط المستهدف مناسب	؟	؟
النّمط(أو أكثر) الخادم مناسب	؟	؟

مؤشرات النّمط صحيحة وكافيّة	؟	؟
نموّ الفكرة وتطوّرها	؟	؟
المعجم والظّواهر اللّغويّة المستعملة صحيحة ومناسبة للموضوع والنّمط	؟	؟

المصدر: كتاب اللّغة العربيّة[1]

وبعد ذلك يَعرض الفوج موضوعه على الزّملاء، ثمّ تناقش مواضيع باقي الأفواج، وأخيرا يمكن انتقاء أحسن المواضيع من أجل نشرها في مجلة المؤسّسة، أو صفحتها في الفايسبوك.

ونشير ههنا أنّ شبكة ضبط الإنتاج تختلف من موضوع إلى موضوع آخر. ذلك أنّ نمط بناء النّصّ يفرض شبكة ضبط معيّنة، ونورد فيما يلي أنموذجا لشبكة ضبط نصّ توجيهيّ في:

جدول رقم(11): يمثّل شبكة ضبط نصّ توجيهيّ في الكتاب المدرسي

مواصفات المنتج	نعم	لا
هل كتبت خطابا توجيهيّا؟		
هل كتبت في الموضوع المناسب للتّضامن الإنسانيّ؟		
هل حمل نصّي رسالة اجتماعيّة أخلاقيّة؟		
هل اعتمدت أسلوب النّداء؟		
هل اعتمدت ضمائر المخاطب؟		
هل اعتمدت الجمل الطّلبيّة؟		
هل اعتمدتُ صيّغ الأمر والنّهي؟		
هل عرضتُ وصفا تمهيديّا عن الموضوع؟		
هل أعقبتُ العرض التمهيدي بالتّوجيه معتمدا على أساليب الإقناع والتّأثير؟		
هل ختمتُ بالتّأكيد على ضرورة العمل بالتّوجيهات؟		
هل احترمتُ التّركيب النّحويّ للجمل؟		

[1]- **كتاب اللّغة العربيّة(السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط**(مرجع سابق)، ص105.

هل احترمتُ الضّوابط اللّغويّة؟		
هل احترمت علامات الوقف؟		
هل احترمتُ معايير الكتابة والعرض؟		

المصدر: كتاب اللّغة العربيّة[1]

إنّ تَمَعُّنا دقيقا في طريقة بناء تعلّمات ميدان إنتاج النّصّ المكتوب في الكتاب المدرسي يحيلنا إلى أنّ هذه الطريقة مستوحاة من أنموذج **(هايز وفلاور)** لكتابة النّصوص- كما رأينا في الشقّ النّظري- وقد تمّ تكييفها واستثمارها في تعليميّة إنتاج النّصّ المكتوب، ولا سيما منهاج السّنة الرّابعة متوسط، فالمتعلّم يمرّ بجميع مراحل الأنموذج لمعالجة موضوع واحد في المقطع التّعلّمي بمعدّل ثلاث ساعات.

ويتبيّن من خلال هذه الدّراسة التّحليليّة للوثائق التّربويّة فيما يتعلّق بميدان إنتاج النّصّ المكتوب تطبيقا أنّه لا تناغم، ولا انسجام بين السّندات والوثائق التّربويّة المتمثّلة في منهاج اللّغة العربيّة، والوثيقة المرافقة، ودليل الأستاذ، والكتاب المدرسي، حيث إنّ ثمّة اختلافا مُربكا، ولا سيما بين المنهاج والكتاب المدرسي، حيث إنّ الأوّل لا يحافظ على نفس موضوع الكتابة. بل يتغيّر من أسبوع إلى آخر، والثّاني يحافظ عليه. أمّا الدّليل فبما أنّه بطاقة شارحة للكتاب فإنّه لا يختلف عنه.

إذا ما بيّنا النّقطة المشتركة بين الوثائق التّربويّة، فإنّ جميعها لم تعط حيّزا زمنيّا لتقييم إنتاجات المتعلّمين وتقويمها، ما ينجرّ عنه عدّة إشكالات منها:

- ✓ عدم الاهتمام بالإنتاج من قبل المتعلّمين، وإن أنتجوا فإنّه يكون غير متقن، استنادا إلى مبدأ أنّ العمل الذي لا يقوّم لا قيمة له.
- ✓ عدم الوقوف على الأخطاء المتنوّعة التي يقع فيها المتعلّمون، وبالتالي عدم تحسّن مستواهم.

[1]- **كتاب اللّغة العربيّة(السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط)**(مرجع سابق)، ص65.

لذا فإنّ تخصيص حيّز زمنيّ لتقويم الإنتاجات الكتابيّة لابد منه، فعلى القائمين على إعداد منهاج اللّغة العربيّة إعادة النّظر في تعليميّة إنتاج النّصّ المكتوب نظرا للأهميّة التي يكتسيها في تعليم اللّغة العربيّة كونه الهدف المنشود منها.

ومن ناحية أخرى ثمّة معضلة أكبر ممّا سبق تتمثّل في تغيير مواضيع هذا الميدان من سنة إلى أخرى في التّدرّجات السّنويّة، بحيث يلاحظ أنّه لا انسجام بينها وبين الوثائق التّربويّة إطلاقا، وفيما يلي أنموذجا لهذا:

في المخطّط السّنويّ للسّنة الدّراسيّة(**2023/2022**): جاء في بناء تعلّمات مقطع الهجرة الدّاخليّة والخارجيّة وفق الزّمن المخصّص لها على التّرتيب: "**الأنماط المناسبة لتحرير خطبة(تدريب) استثمار نصّ من الكتاب(تقمّص شخصيّة مهاجر)، كتابة حوار صحفيّ يغلب عليه التّفسير**"[1]. أمّا في الكتاب المدرسي فقد ورد فيه ما يلي:

الأسبوع الأوّل[2]: تتضمّن الخطوة الأولى فيه انتقاء ما يناسب النّمط(الحوار والتفسير) والنّوع المطلوبين من المواضيع المدوّنة في:

جدول رقم(12): يمثّل مواضيع مقترحة للمعالجة والإنتاج

الهجرة السّريّة للجزائريّين نحو أوربا وبلاد الغرب	هجرة المثّقفين والمفكّرين الجزائريّين نحو الدّول المتقدّمة أو الثّرية
الهجرة الدّاخليّة والنّزوح الرّيفي	هجرة أفارقة جنوب الصّحراء الكبرى إلى الجزائر

المصدر: إعداد الطالبة بالاستعانة بكتاب اللّغة العربيّة

مع الإشارة إلى أنّ المتعلّم في هذا الإنتاج مطالب بمرافقة إنتاجه بعرض سمعيّ بصريّ عن الهجرة.

[1]– المفتشيّة العامّة للتّربيّة الوطنيّة، مديرية التعليم المتوسط، **المخطّطات السّنويّة(اللّغة العربيّة)**، 2023/2022، ص17.

[2]– ينظر: **كتاب اللّغة العربيّة(السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط)**(مرجع سابق)، ص153.

أمّا الخطوة الثّانية فتتضمّن توجيه المتعلّمين إلى المصادر التي عالجت الموضوع المقصود ليستقي منها موارده تحت عنوان: أبحث في المجلات المتخصّصة في قضايا الهجرة، أو أبحث في المواقع الإلكترونيّة، أو أبحث في المكتبة المدرسيّة عن المجلات التي تناولت موضوع الهجرة...

وبعد ذلك يقوم بالجمع والتّصفية والتّبويب، بانتقاء ما يختصّ بموضوعه المختار، وفي الغالب يقوم المتعلّم بهذه الخطوة خارج الصّفّ الدّراسيّ.

الأسبوع الثّاني[1]: يقرأ المتعلّم السّند من أجل:

- ✓ أستخرج عناصر النمط الذي أختاره.
- ✓ أحاكي تقنياته في إدارة الحوار وأساليب الإقناع والحجاج.
- ✓ أستنبط منه القيمة الوطنيّة والإنسانيّة الاجتماعيّة التي يثمّنها.

ويلي هذا التّحليل النّصّي تحضير حوار صحافيّ يجريه المتعلّم مع زميله، هذا الأخير الذي يتقمّص شخصيّة عالم مهاجر لا يرغب في الرّجوع إلى الوطن. باعتماد النّمط الحجاجي فضلا عن الحوار.

الأسبوع الثّالث[2]: تحت عنوان أتدرّب على الإنتاج الكتابي.

ويتمّ في هذا الأسبوع إنتاج المتعلّم لنّصّ الموضوع المختار بعد مناقشة أفكاره مع زملائه وتقويمه وفق شبكة الضّبط في:

[1]- ينظر: **كتاب اللّغة العربيّة(السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط)**(مرجع سابق)، ص159.

[2]- ينظر: المرجع نفسه، ص163.

جدول رقم(13): يمثّل شبكة لضبط إنتاج نصّ مكتوب وفق مواصفات معيّنة

مواصفات المنتج	نعم	لا
ضبط تصوّراتي عن نوع الهجرة التي سأكتب عنها		
اخترت النّمط النّصّي الذي أكتب وفقه		
وظّفت مكتسباتي السّابقة في الكتابة عن الموضوع		
تعاونت مع رفاقي وتفاعلت معهم إيجابيّا		
تواصلت جيّدا مع أستاذي وأخذت بنصائحه		
عدّلت من مواقفي أثناء كلّ مناقشة		
وظّفت التّكنولوجيا الحديثة في إنجاز عملي		
وظّفت لغة عربيّة سليمة ومعجما لغويّا مناسبا ينسجم مع موضوعي ويخدمه		

المصدر: كتاب اللّغة العربيّة(السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط)

وفي الأخير يتمّ انتقاء أحسن ثلاثة موضوعات، وينشر أفضلها في صفحة الفايسبوك التّابعة للقسم مثلا.

ونلاحظ من خلال هذا العرض تباينا بين ما هو في الكتاب المدرسي والتّدرّج السّنوي نورده في:

جدول رقم(14): يمثّل مقارنة بين الكتاب المدرسيّ والمخطّط السّنويّ

أسابيع المقطع التّعلّمي	الكتاب المدرسيّ	المخطّط السّنويّ
الأسبوع الأوّل	اختيار الموضوع والنمط المناسب به كما ورد أعلاه	الأنماط المناسبة لتحرير خطبة تدريب)
الأسبوع الثّاني	استثمار سند حواريّ حجاجيّ للكتابة على منواله أثناء تحرير مقال صحافي(تقمّص شخصيّة مهاجر يحاوره المتعلّم).	استثمار نصّ من الكتاب تقمّص شخصيّة مهاجر).

الأسبوع الثّالث	إنتاج نصّ الموضوع المختار كتابيّا في القسم، ثم تقييمه وفق شبكة معيّنة.	كتابة حوار صحفيّ يغلب عليه التّفسير.

المصدر: إعداد الطالبة بالاستعانة بالمعلومات السّابقة

نستنتج من هذه المقارنة(جدول رقم14) أنّ البون شاسع بين الكتاب والمخطّط السّنويّ في الأسبوع الأوّل حيث إنّ الوضعيّة التّعلّميّة تختلف تماما، وكذلك الاختلاف كبيرا بينهما في الأسبوع الثّالث. ذلك أنّ المتعلّم يكتب في الموضوع المختار حسب الكتاب المدرسي، أمّا في المخطّط السّنويّ فإنّ الموضوع هو حوار صحفيّ.

ونلاحظ أنّه في هذا المقطع التّعلّمي في الكتاب المدرسي في الأسبوع الثّاني أنّ المتعلّم يكتب نصّا آخر يختلف عن الموضوع الذي اختاره سلفا على غرار ما هو معمول به في المقاطع الأخرى.

وعلى الرّغم من أنّ الكفاءة الختاميّة في هذا المقطع(الهجرة الدّاخليّة والخارجيّة) حسب ما ورد في المخطّطات(2023) هي تمكين المتعلّم من إنتاج نصوص تفسيريّة وصفيّة سرديّة والأوّل هو الغالب. إلّا أنّنا نجد في الوثائق التّربويّة أنماطا أخرى مقصودة بالدّراسة، وهذا ما أثبت أنّ المنهاج الجديد أُستحدِث في عجالة، دون دراسة شاملة ومتجانسة، وإن دلّ هذا فإنّما يدلّ على أن من أشرفوا على الكتاب المدرسي ليسوا هم أنفسهم من أشرفوا على الوثيقة أو الدّليل، ممّا زعزع من مصداقيّة المنهاج الحديث وقيمته. ومن ناحية أخرى يؤدي إلى إرباك المعلّم، ولا سيما حديث العهد بالتّعليم.

المبحث الثاني: مدى ملاءمة محتويات النّصوص التّعليميّة ودعمها لعمليّة إنتاج النّصّ المكتوب

1- تأثير النّصّ التّعليمي في عملية إنتاج النّصّ المكتوب:

إنّ النّصوص التّعليميّة التي قرّرت في منهاج اللّغة العربيّة للسّنوات الأربع من مرحلة التّعليم المتوسّط روعي فيها على عمومها حاجات المتعلّمين المعرفيّة، والنّفسيّة، واهتماماتهم وحاجات المجتمع. وقد تميّزت في الظّاهر بالتّنوّع والشّمول والتّكامل، وقد جمعت بين الحياتين المدرسيّة والاجتماعيّة، وبين المحسوس والمجرّد. من أجل إعداد المتعلّم رجل الغدّ، وإكسابه مجموعة من الكفاءات التي تجعله قادرا على مواجهة مختلف المواقف التي تعترضه، وبهذا يكون الهدف من النّصوص التّعليميّة وما تتضمّنه من قيّم هو تنميّة الاتّجاه الوطني، والقومي والأخلاقي والعلمي والاجتماعي. إلّا أنّها لم تكن في مستوى تطلّعات العصر الحالي، واهتماماته في ضوء التقدّم العلمي والتّطوّر التّكنولوجي اللّذين يشهدهما العالم، كما أنّها لم تغط مجالات الثّقافة التي تخصّ الشّعب الجزائري.

وبعد أن عرّفنا النّصّ التّعليمي(سابقا في الشقّ النّظري) فإنّنا في هذا الإطار نسعى إلى تبيان تأثيره ودوره في عمليّة إنتاج النّصّ المكتوب، كون أنّ هذه العمليّة لا تتأتى للمتعلّم إلا بعد أن يكون قد مارس عمليّا نشاطات في ميادين تعليم اللّغة العربيّة، ولا سيما تحليل النّصوص في ميدان فهم المكتوب، لتمكّنه وتوجّهه إلى كيفيّة إنتاجه.

وتعدّ قراءة النّصّ التّعليمي قراءة منهجيّة حديثة في ميدان فهم المكتوب مفتاحا للكتابة، كونها ذلك النّشاط الذي يمكّن المتعلّمين من التّعرّف على البنية اللّغويّة للنّصوص، وعلى الأنماط وخصائصها فيحاكونها وينتجون على منوالها.

لذا فإنّه في ميدان إنتاج النّصّ المكتوب يُوجَّه المتعلّمون إلى إنتاج نصّ مكتوب– سبقته تدريبات في كلّ أسبوع– يوافق ويحاكي نصوص ميدان فهم المكتوب خاصّة[1]التي عاشوا في رحابها طوال الأسابيع البيداغوجيّة، حيث إنّ المادة المقروءة بمختلف أشكالها تعدّ مصدرا رئيسيّا يستقي منه المتعلّم كلّ ما يمكن أن ينمّي به لغته وينطلق بلسانه وفكره، لأنّ كيان المادة المقروءة قائم في وجوده على ألفاظ اللّغة وصيّغها وتراكيبها[2]، ومن هذا المنطلق فإنّه يتعيّن الاهتمام باختيار النّصوص التّعليميّة نظرا لأهميّتها الكبيرة، ولا سيما في مجال إنتاج النّصّ المكتوب بحيث إنّها:

- ✓ تزوّد المتعلّم بمحتوى مفرداتيّ متنوّع.
- ✓ تزوّد المتعلّم بالمعارف والأفكار والخبرات والتّجارب الإنسانيّة التي تمكّنه من عمليّة الإنتاج.
- ✓ تحقيق كفاية التّلقي من خلال فهم النّصّ وتحليله واستيعاب دلالته.
- ✓ ترد النّصوص التّعليميّة متنوّعة الأنماط ممّا يسمح للمتعلّم التّعرّف على آليات بناء النّصوص فيتمكّن من محاكاتها ومنه يتدرّب على الإنتاج بشقيه المنطوق والمكتوب.
- ✓ ويرى دي بوجراند أنّ الانتفاع بالنّصوص يُيسِّر كلّ العمليات المعرفيّة المركزيّة التي تتمّ من خلال أعمال عقليّة من جميع الأنواع، ممّا يمكّن المتعلّم من الأنشطة الكتابيّة من خلال نظريّة المعرفة[3].

ومن أهمّ معايير اختيار النّصوص التّعليميّة ما يلي:

---

[1]– وكذلك نصوص ميدان فهم المنطوق، ولم نركّز عليها لسببين هما: أنّه يُتناول بالتّحليل والدّراسة في الأسابيع البيداغوجيّة الثلاثة ثلاثة نصوص مقروءة مقابل نصّ واحد مسموع، لذا فإنّ تأثير المقروءة يكون أكثر، والسبب الثاني هو أنّ إنتاج النّصّ له علاقة أكثر بالنّصّ المكتوب كونه خاضع للنّظر في بنيته باستمرار، ممّا يسهل ترسيخها في ذهن المتعلّم.

[2]– ينظر: **الحصيلة اللّغويّة**(مرجع سابق)، ص24.

[3]– ينظر: **النص والخطاب والإجراء**(مرجع سابق)، ص46.

- ✓ ألّا تكون النّصوص محمّلة بالكلمات الصّعبة، والتّراكيب الغريبة، وأنواع المجاز التي لا يقوى المتعلّم على تحليلها وفهمها، ما يقتضي تجنّب إدراج النّصوص التي تتجاوز طاقتها الاستيعابيّة مستوى المتعلّم، وتحتاج إلى مستوى عال من الفهم والإدراك لا سيما إذا كانت كثيفة الدّلالة، أو ذات طاقة استعاريّة عاليّة فهي تحتاج إلى قدرات عاليّة تستدعي تجاوز بعض المظاهر النّصيّة السّطحيّة(الكلمات، البنى النّحويّة والبلاغيّة...) أو السّياق الدّاخلي إلى السّياق الخارجي للنّصّ كالتّاريخي والاجتماعي والنّفسي والنّصوص المماثلة.
- ✓ الابتعاد عن النّصوص المتكلّفة الغارقة في الخيال، التي لا تعبّر عن تجربة شعوريّة حقيقيّة، ويفضّل اختيار نصوص حيويّة بحيث يقدر المتعلّم على تمثّلها، وتصوّرها.
- ✓ اختيار نصوص لها علاقة بمحيط المتعلّم وخبراته، ومن صميم اهتماماته حتّى يتفاعل معها.
- ✓ الابتعاد عن النّصوص التي لا تراعي التّصوّرات الإسلاميّة.
- ✓ "**معيار الطّرازيّة الأدبيّة للنّصّ**"[1]، ويقصد بها جودة الأسلوب واستملاح المحتوى، وفق ما تقتضي البيداغوجيا والتّجاذبات الاجتماعيّة والاقتصادية والثّقافيّة والسّياسيّة.
- ✓ أن يكون النّصّ التّعليمي محمّلا بالتراث الثّقافي للمجتمع، والقيّم والمبادئ التي تسوده وأن يكون ملمّا بالاحتياجات والمشكلات التي يرمي إلى حلّها، والأهداف التي يحرص على تحقيقها.

2- النّصوص التّعليميّة في كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط:

إنّ النّصوص التّعليميّة في الكتب المدرسيّة هي المدوّنات اللّغويّة المقترحة، وتأتي على أشكال عديدة منها:

[1]- **تعليم درس الأدب بين الرّهانات الدّيداكتيكيّة ونظريّة الأدب: تعليم النّصّ السّردي أنموذجا**(مرجع سابق)، ص59.

- ✓نصوص أصليّة: منتقاة ومستقاة من كلام الفصحاء.
- ✓نصوص موضوعة: **"ألّفها واضعو المنهج لغرض من الأغراض التّعليميّة، أو أصليّة وتُصرِّف فيها بشكل يتلاءم والأهداف المسطّرة في البرنامج الدّراسي"[1].**

وعموما ترتّب النّصوص التّعليميّة في الكتاب المدرسي وفق معايير وأسس مختلفة، فقد تُرتّب وفق ما يلي:

- ✓ حسب الأبواب النّحويّة وقواعد اللّغة من صرف وإملاء.
- ✓ وفق معيار الحياة الاجتماعيّة للمتعلّم، حيث يُبدأ بالنّصوص التي لها علاقة بالمحيط القريب للمتعلّم فيُستَهل بالنّصوص التي تتعلّق بالأسرة والمحيط المحاذي لها نحو البقال... ثمّ المجتمع والوسط العام الذي يحيط بالمتعلّم ثمّ الوطن بمناطقه المختلفة وما تتميّز به من عادات وتقاليد، ثم شعوب العالم وما تتميّز به كذلك، وتليها النّصوص التي مواضيعها عامة، وتشترك فيها الشّعوب جميعها. ويسمّى هذا التّرتيب بالتّرتيب الحلزوني.
- ✓ على أساس**"الاحتياجات التّبليغيّة التّداوليّة التي يوظّفها المتعلّمون في مختلف المقامات والأوضاع السّياقيّة وفقا للوظائف اللّغويّة المختلفة التي درسها وحدّدها اللّسانيّون"[2]**. وتبعا لهذا الأساس فإنّ النّصوص ترتّب حسب بنائها أي نمطها، ففي كلّ مستوى دراسيّ تقرّر أنماطا معيّنة منها. حيث يُدرج السّرد والوصف والحوار في المستويات الدّراسيّة الأولى، والتّوجيه والتّفسير والحجاج في المستويات المتقدّمة.

وبعد هذا العرض للقواعد الخاصّة بترتيب النّصوص في الكتاب المدرسيّ نلحظ أنّ التّرتيبين الثّاني والثّالث هما المعتمدان في مناهج تعليم اللّغة العربيّة–سواء مناهج الجيل الأوّل أو الثّاني– مراعاة لمبادئ المنهج التّواصلي في تعليم اللّغة العربيّة. أمّا القاعدة الأولى فهي مستثناة لأنّها تعتمد على مبادئ تقليديّة لا تتوافق والمنهج الحديث المتبنّى في تعليمها.

---

[1]– بوحساين، نصر الدين: **تعليم اللغة العربية، واقع وآفاق**، مجلة العربية، مج2، ع3، 2011، ص31.

[2]– **تعليم اللغة العربية، واقع وآفاق** (مرجع سابق)، ص 34.

وقد رصدنا نقطتين في مناهج الجيل الثّاني فيما يتعلّق بمصادر النّصّ التّعليمي المقرّرة في الكتاب المدرسي هما:

- ✓ غياب النّصوص المترجمة، والنّصوص المأخوذة من الأنترنت كما تعودنا عليه في كتب[1] ما قبل مناهج الجيل الثّاني.
- ✓ غياب النّص الدّيني(قرآنا وحديثا) تماما، والسّؤال في هذا المقام يطرح نفسه لِم لَم يُدرج النّصّ الدّيني؟
- ✓ الحضور المحتشم جدّا للنّصّ الجزائري، أو ذاك المنعدم الذي يتناول قضايا خاصة بالشّعب الجزائري مثل: عاداته وتقاليده...

وحسب ما يتوافق مع دراستنا في شأن النّصّ التّعليمي، فإنّنا سنركّز على جانبين هما البنية اللّغويّة للنّص التّعليمي، والمحتوى الاجتماعي والقيْمي له، وتبيّن مدى تأثير هذين الجانبين في كتابات المتعلّمين.

3- البنيــة اللّغويّــة للنّصــوص التّعليميّــة المقــرّرة للسّــنة الرّابعــة مــن التّعلــيم المتوسّط:

3-1-أنواع النّصوص التّعليميّة وأنماطها:

إنّ النّصّ التّعليمي مادته اللّغة تتشكّل من صوت ومعجم وصرف وتركيب ما يجعل المتعلّم يدرك نظام اللّغة في تماسكه، فيتعرف من بنية النّصّ المنتظمة على أبنية أنماط النّصوص في تنوّعها. ويتمثّل دور النّمط في إيصال الفكرة إلى المتلقي، وإيضاح المقاصد، فإذا كان يريد منتج النّصّ التّرغيب في موضوع ما أو التّحذير من أمر ما أو النّصح استخدم النّمط التّوجيهي

[1]- مثل نصوص: "سيارة المستقبل" ص 8، "من هو الأقوى؟" ص 162... مترجمة، بالإضافة إلى تلك المأخوذة من الأنترنت دون الإشارة إلى المواقع، ومنها: "الطاسيلي ذلك المتحف الطّبيعي" ص100، "خلق المسلم" ص50، "من شمائل الرّسول" ص46، "الشّباب" ص111، "كيف خلقت الضّفادع" ص158... ، وكذلك النصوص المجهولة المصدر مثل: "البترول في حياتنا اليوميّة"، ص81... ينظر: مربيعي، شريف وآخرون: **كتاب اللّغة العربيّة للّسنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط**، الديوان الوطني، 2006.

وإذا أراد الإقناع بفكرة ما استخدم النّمط الحجاجي. وبهذا يكون قد وصل المنتج إلى مقصده. كما يطّلع المتعلّم من خلاله على الاستعمالات اللّغويّة والأسلوبيّة، وعلى الجوانب الجماليّة الفنيّة فيه. وهذا ما يمكن استثماره بيداغوجيّا من خلال ممارسة المتعلّم لتجربة الإبداع اللّغويّ سواء في القراءة والتّحليل، أو في الإنتاج بتوظيف هذه الخصائص التي تعرّف عليها فيه. ومادام له هذه الأهميّة يقتضي منا أن نتفحّص ونستقرئ النّصوص التّعليميّة المقرّرة في كتاب السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط في:

جدول رقم(15): يمثّل أنواع وأنماط ومصادر النّصوص التّعليميّة في كتاب السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط

النّصّ التّعليمي	نوعه	الأنماط الغالبة	مؤلفه	مصدره
ذكرى وندم	قصة	سردي وصفي	مالك بن نبي	رواية حج الفقراء، تر زيدان خويلف، دار الفكر، دمشق،2009
الضّحيّة والمحتال	قصة	سردي وصفي حواري	بديع الزّمان الهمذاني	مقامات الهمداني
سائل	شعر عمودي	وصفي	عبد الله صالح حسن الشحف البردّوني	ديوان عبد الله البردّوني
الصّحافة والأمّة	مقال صحافي	إخباري وصفي توجيهي	أبو إسحاق إبراهيم بن الحاج محمد اطفيّش	الشيخ إبراهيم اطفيش في جهاده الإسلامي – الدكتور محمد ناصر– ص385–390
أسرى الشّاشات	مقال اجتماعي	تفسيري	حنان نجيب يوسف بيروتي	العربي، ع705، 2017 ص168–171
تلك الصّحافة	شعر عمودي	توجيهي	الطيب بن محمد	موسوعة الشعر الجزائري

			بن إبراهيم العقبي	دار الهدى عين مليلة 2009
وكالة الأنروا	مقال(تقرير صحفي)	سردي توجيهي	/	عن الموقع الرسمي للأونروا
في مواجهة الكوارث	مقال(تقرير اجتماعي)	تفسيري	أمال فضيل	مجلة الجيش، ع 449 2000، بتصرف
من يجير فؤاد الصغير؟	شعر عمودي	توجيهي وصفي	محمد العيد آل خليفة	ديوان محمد العيد، دار الهدى، عين مليلة 2010
من معتقدات الهنود	مقال(تقرير إخباري)	تفسيري وصفي	أحمد أمين إبراهيم الطباخ	ضحى الإسلام، ج1 بتصرف
الشّعب الياباني	مقال اجتماعي	وصفي حجاجي	أنيس محمد منصور	حول العالم في 200 يوم، بتصرف
أنا الإفريقيّ	شعر حرّ	وصفي حجاجي توجيهي	محمد مفتاح رجب الفيتوري	عاشق إفريقيا
الأنترنت	مقال علمي	تفسيري سردي	يوسف حسين	مجلة الجيل ، ع جانفي 1997
التّقدّم العلمي والأخلاق	مقال علمي	حجاجي تفسيري	محمد مزالي	مجلة الفكر، ع 1976
فضل العلم	شعر عمودي	حجاجي توجيهي	الإمام أفلح بن عبد الوهاب بن عبد الرحمن	/
هو في عقر دارنا؟	مقال علمي	تفسيري	/	مجلة العربي
التوازن البيئي ومكافحة التّلوّث	مقال علمي	تفسيري	/	مجلة الجيش، وزارة الدفاع الوطني، الجزائر ع 640، 2016

مظاهر تلوّث البيئة	شعر عمودي	تفسيري توجيهي	معتز علي القطب	/
سَجّاد أمّي	قصّة	سردي وصفي	عبد الكريم بلجيلالي	بومهدي وصناعة الفخار في الجزائر، منشورات زكي بوزيد ، الجزائر 2004
آنية الفخّار	قصّة	سردي وصفي	عبد الحميد بن هدوقة	ريح الجنوب
قصّة الفخّار	شعر حرّ	وصفي	علي مويسات	الموقع الإلكتروني، منابر الثقافة، 2018/12/12 سا 22و15د
مهجّرون ولا عودة	قصّة	سردي وصفي حواري	زهور ونيسي	كاليدونيا، النفي بلا رجعة، منشورات ألفا الجزائر، ط1، 2018
سلاما أيّتها الجزائر البيضاء	مقال وطني	حواري توجيهي	عمر بن قينة	الأعمال الكاملة، مج 02، ج03، كولوريوم للنشر الجزائر
شوق وحنين إلى الوطن	شعر عمودي	سردي وصفي توجيهي	إيليا أبو ماضي	/

المصدر: إعداد الطالبة بالاستعانة بكتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة

بناءً على معطيات الجدول أعلاه نجد أنّ عدد النّصوص التّعليميّة المخصّصة للتّحليل النّصّي في الكتاب المدرسي للسّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط يقدّر بأربعة وعشرين نصّا، منها ستّة عشر نصّا نثريّا توزّعت بين الجنسين الأدبيّين المقال والقصة، والباقي(ثماني نصوص) شعرا بين العمودي والحرّ، ولكلّ نوع أهميّة، حيث إنّ المقالات تزوّد المتعلّمين بالمعلومات وتساهم في تنميّة قدراتهم المعرفيّة، أمّا القصّة فإنّها ذلك الجنس الذي تطرح فيه على الأغلب

القضايا الاجتماعيّة بأسلوب مشوّق يستهوي المتعلّمين ويجذبهم، ويجعلهم أكثر استجابة وفهما للواقع، ويبقى للشّعر كذلك دورا في إنماء الحسّ الجماليّ لديهم، وصقل مواهبهم وتغذيّة قدراتهم الإبداعيّة. وقد كانت على الأغلب كلّ من المقالات والقصص تعالج قضايا اجتماعيّة، لذا فإنّه يمكن القول إنّ المناهج تتّجه صوب المجتمع.

أمّا أنماط النّصوص التّعليميّة المقرّرة في مرحلة التّعليم المتوسّط فإنّ المنهاج يقترح تناول مختلف الأنماط مع التّركيز على الأنماط المبيّنة في الجدول أدناه[1]:

جدول رقم(16): يمثّل أنماط النّصوص التّعليميّة المقرّرة في مرحلة التّعليم المتوسط

الطّور	الطّور الأوّل	الطّور الثّاني		الطّور الثّالث
السّنة	الأولى	الثّانية	الثّالثة	الرّابعة
النّمط الغالب	السّرد والوصف	التّوجيه والحوار	الحجاجي والتّفسيري	كلّ الأنماط المقرّرة

المصدر: إعداد الطالبة بالاستعانة بالوثائق التّربويّة

يشير الجدول رقم(16) إلى اعتماد مبدأ التّدرّج في تدريس الأنماط للمتعلّمين، ويُفترض أيضا أنّ أنماط النّصوص التّعليميّة المقرّرة سواء في فهم المنطوق، أو في فهم المكتوب تتماشى مع هذا التّرتيب في الكتب المدرسيّة للسّنوات الأربع، ذلك أنه يغلب عليها النّمطين المقرّرين للسّنة المقصودة.

وإذا ما وصفنا النّصوص التّعليميّة التي شملها الكتاب المدرسي للسنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط حسب الجدول رقم(15) فإنّها قد جاءت شاملة لجميع الأنماط التي تناولتها بالدّراسة السّنوات السّابقة(الأولى والثّانية والثّالثة)، ما يستدعي القول إنّ الأنماط في هذه السّنة، لا يقصد من إدراجها دراستها في حدّ ذاتها، أو التّعرّف على مؤشّراتها بقدر ما كان القصد من ذلك كلّه التّرسيخ لها عن طريق تقنيّة التّكرار، والتّأكيد عليها لأهميّتها. وقد لوحظ(من خلال الجدول ذاته)أنّ إدراجها لم يتميّز بالتّجانس، وإنّما الغلبة كانت للنّمطين الوصفي والسردي، وفي بعض

[1]– **الوثيقة المرافقة لمنهج اللّغة العربيّة(مرحلة التّعليم المتوسط)**(مرجع سابق)، ص5.

الحالات يمتزجان مع التّفسير أو التوجيه أو الحجاج، ثمّ تأتي في المرتبة الثّانيّة النّصوص التّفسيرية(ولا تكاد تخلو من الوصف)، ونادرا ما نجد ما هو متصوّر له في منهاج اللغة العربيّة للسّنة الرّابعة من التّعليم المتوسط، ألا وهو إدراج نصوص متنوّعة الأنماط، وهذا التغليب للنّصوص الوصفيّة السرديّة لا يخدم المتعلّم، ولا ينمّي قدرته على إنتاج نصوص ذات أنماط أخرى.

وعطفا على ما سبق فيما يخصّ أنواع النّصوص المقرّرة لا أنماطها فإنّنا نلحظ أنّه كذاك غير متجانس، حيث يطغى نوع المقال(إحدى عشرة مقالة) على الشّعر(ثماني قصائد) والقصّة (خمس قصص)، ومن المؤكّد أنّ هذا التّوزيع لا يخدم الأغراض البيداغوجيّة التي تتمثّل في استثمار التّنوّع في عمليّة إنتاج النّصّ المكتوب، كون"**التّعاطي مع أنواع(Types) النّصوص والأجناس(Genres)يجعل المتلقي(المتعلّم)عارفا مثلا بنصّ المقامة من خلال سماته وشكله وبنائه، وكذلك النّصّ الشّعري من إيقاعه وميزانه وشكله أيضا، وكذلك الحال مع المسرحيّة والقصّة والرّواية وما إلى ذلك، لأنّ الوضع(code) يلعب دوره البارز في توجيه الدّلالة والمساعدة على التّأويل**"[1]، في تمثّلها بشكل تلقائيّ أثناء عملية إنتاج النّصّ دون بذل مجهود كبير.

ولكنّ يبدو أنّ الاهتمام بنوع أو نمط دون آخر كان على حساب الجانب البلاغي الفنّي فيها فقد جاءت نصوصًا جافة، تكاد تخلو من الأساليب البلاغيّة الفنيّة، كونها جاءت مقالات علميّة تقريريّة باستثناء نصّ الضّحية والمحتال الذي كان غنيّا بها، فحبذا لو روعي هذا الجانب في اختيار النّصوص حتى يكتسب المتعلّم خاصيّة تذوّق جماليّتها، ليتمكّن من محاكاتها في عمليّة إنتاج النّصوص، وإنّ هذا اللّاتجانس أمر ليس بالهيّن يجب تداركه في منهاج السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسط.

---

[1]– **تعليمية النصوص والأدب في مرحلة التعليم الثانوي الجزائري–برنامج السنة الأولى جذع مشترك آداب أنموذجا– دراسة وصفية تحليلية نقدية**(مرجع سابق)، **ص56**.

هذا، ويعدّ تنوّع الأنماط في النّصوص، ومتانة الأسلوب، وقوّة التّركيب خاصيّة إيجابيّة، فقد أثبتت الأبحاث والدّراسات–حول النّصّ وقراءته– بشأن اختيار نصوص تعليميّة أدبيّتها ضعيفة بزعم أنّ اللّجوء إلى أسهل الأنماط يسهّل عمليّة القراءة ويشجّع عليها، أنّ هذا من شأنه أن يجعل المتعلّم لا يبذل جهدا في فهمها وتحليلها. وبالتّالي إضعاف مردوده البيداغوجي[1]، وتدنّيه إلى المستوى غير المطلوب من عمليّة القراءة، وبالمقابل تدنّي القدرة على إنتاج النّصوص لأنّه لم يكتسب أصلا كفاءة التّلقي. فالمطلوب هو المزاوجة بين التّعقيد والتّيسير من حيث طول النّصّ وقصره، وسهولة التّركيب وصعوبته. ومتانة الأسلوب وفضاضته. وهذا ليس تكبيلا لقدرات المتعلّمين، بل هو تمرّن وممارسة ودربة.

وقد تحدّث طويلا دي بوجراند عن هذه القضيّة إلى أن قال:"**وأرى أن مبدأ الاقتصاد في الجهد قد جُعل على سبيل الخطأ معيارا للأنشطة الإنسانيّة في عمومها، ولقراءة النّصوص بوجه خاصّ. لكن على القارئين أن يبذلوا جهدا أكبر شريطة أن يكون النّصّ عاملا مشوّقا وأن يكافئ جهدهم بما فيه نظرة إعلاميّة ثاقبة. ولقد أمدّنا مبدأ الاقتصاد في الجهد بمستودع لكتب القراءة التافهة المملّة للأطفال(تسمى كتب Dick–and Jane في أمريكا) نظرا إلى الاعتقاد أنّنا ينبغي لنا أن نتابع الإجراءات السهلة وأن نتجاهل الإجراءات العميقة**"[2]

إلّا أنّ هناك من ينتقد تقنيّة الكتابة بأنماط عديدة متداخلة مثلما هو مشار إليه في منهاج السّنة الرّابعة، حيث قام أحمد قوفي– وغيره كثير ممّن لهم هذه الرّؤية–بقراءة في منهاج اللّغة العربيّة للتّعليم المتوسّط أنهاها بنقد وتوجيه لمناهج اللّغة العربيّة ركّز فيه على عمليّة إنتاج النّصوص مفاده أنّ"**كتابة المتعلّم لنصوص ذات الأنماط المتعدّدة مع إدراك مؤشّراتها وتحقيق آليتي الاتّساق والانسجام أمر مبالغ فيه إذا ما استقرأنا واقع المدرسة الجزائريّة الذي لا ينبغي القفز عليه. فما يلاحظ على إنتاج المتعلّمين في السّنة الرّابعة المتوسّطة وحتى التّعليم**

[1]– ينظر: **مدخل إلى علم النص ومجالات تطبيقه**(مرجع سابق)، ص118.

[2]– **النص والخطاب والإجراء**(مرجع سابق)، ص565.

الثّانوي لا يعكس هذا الطموح، فتعابيرهم هزيلة لا تكاد تخلو من الأخطاء النّحويّة والصّرفيّة والإملائيّة والأسلوبيّة ناهيك عن افتقارهم إلى المعجم، ويضحى المكتوب قوالب جاهزة تتكرّر في كلّ موضوع وتعليمة، وتصبح الأنشطة المدرسيّة مفصولة عن فعل الكتابة لديهم؛ فمتعلّمونا يسمعون عن التّعبير أكثر ممّا يمارسونه"[1].

ونحن بدورنا قمنا بقراءة فاحصة لما ذهب إليه ليس نقدا لرؤيته لا لحكمه، لأنّ ما قاله في شأن تقييم إنتاجات المتعلّمين صحيح ولا مفرّ منه. وإنّما استنتجنا أنّه أطلق حكما عامّا على واقع المدرسة الجزائريّة الذي يجب أن نسايره ولا نقفز عليه. فماذا يقصد بواقع المدرسة الجزائرية؟ أيقصد المحتويات المقدّمة؟ أو طريقة تقديمها؟ أو المتعلّم؟ أو المعلّم؟ أم المحيط الاجتماعي؟

ثمّ إنّ الأخطاء التي ذكر أنّها موجودة في إنتاجات المتعلمين نابعة عن عدم الاهتمام بالآليات اللسانية- والمتمثّلة أساسا في هذا المقام الاتّساق والانسجام- التي تعين المتعلّم على إنتاج نصوص محكمة البناء ذات معنى، أمّا عن انفصال الأنشطة المدرسيّة عن فعل الكتابة لدى المتعلّمين، وعدم ممارسة التّعبير فإنّها تنبئ عن عدم استثمار المقاربة النّصيّة في تعليم اللّغة العربيّة. وبالتالي عدم تحقيق كفاءة إنتاجيّة تمكّن المتعلّمين من إنتاج النّصوص.

كما أنّنا قرأنا في هذا النّقد أن الباحث لفت النّظر إلى وجود هوة واسعة بين التّنظير والتّطبيق، فما نصّت عليه المناهج يُمارس بشكل جزئيّ داخل الفصول الدّراسيّة. ولو ضيّقنا الهوة بين النّظري والتّطبيقي، وقاربنا بينهما قدر المستطاع، واستثمرنا بعض المبادئ اللّسانية ونقصد هنا المقاربة اللّسانيّة النّصيّة، والمقاربة التّواصليّة في تعليم اللّغة العربيّة بما يلائم نظامها وخصائصها لما قفزنا عن واقع المدرسة الجزائريّة.

[1]- قوفي، أحمد: **من الكفاءة العرضيّة إلى الكفاءة الختاميّة(قراءة في منهاج اللّغة العربيّة للتّعليم المتوسّط- الجيل الثّاني-)** جسور المعرفة، مج8، ع3، 2022، ص602.

زد على ذلك أنّ النّمط يتماشى مع المواقف والمقامات ممّا يسهّل على المتعلّم التّواصل مع غيره بوضوح وسهولة. ومن جانب آخر يتدرّب على تصنيف النّصوص من خلال تحليلها بتناول الوضعيّة التّعلّميّة الخاصّة بأنماطها، فيتعرّف على صفاتها، وتتكوّن لديه ملكة بالمران والممارسة تجعله قادرا على تصنيفها بواسطة المعالجة الإدراكيّة.

3-2- تجلّيات الحقول الدّلاليّة في النّصوص التّعليميّ(القرائيّة):

وإضافة إلى وصف البنية اللّغويّة لنصوص فهم المكتوب نذكر أنّها تجلّت فيها الحقول الدّلاليّة بشكل متفاوت فبعضها نجد فيها أكثر من حقل دلاليّ، والبعض الآخر حقلا واحدا، ولم يُشر في الكتاب المدرسي إلى مصطلح الحقول الدّلاليّة، وإنّما وجدت بشكل ضمنيّ فيه، فلكلّ مقطع تعلّميّ حقل دلاليّ خاص به. فعلى سبيل المثال يمكننا رصد تجلّيات الحقول الدّلاليّة في نصوص فهم المكتوب من المقطع السّادس(التّلوّث البيئي)، حيث تضمّنت نصوصه القرائيّة حقولا دلاليّة متنوّعة لها علاقة بالبيئة وعناصرها، والتوازن البيئي، والأخلاق والبيئة... فجاءت ثريّة برصيد لغويّ يمكّن المتعلّم من بناء معجم ذهنيّ من خلال الاكتساب اللاّواعي للمعرفة. ممّا يسهّل عملية اكتسابه محتوى إفراديّا متنوّعا يترسّخ آليّا دون جهد وعناء. لذا تعدّ الحقول الدّلاليّة من الإستراتيجيات الفعّالة التي تساهم في بناء المعجم الذهني المتعلّم الذي يستدعيه أثناء إنتاج النّصّ المكتوب، ولكنّ المعجم والحقل الدّلاليّ اللذين يخصّان ثقافة الشّعوب وعاداتهم وتقاليهم، ولا سيما الشّعب الجزائري فقد جاءا ضئيلين جدّا، وما ورد منهما في النّصوص التّعليميّة في مقطع شعوب العالم لا علاقة له بالعادات والتّقاليد، وإنّما يميل إلى البيئة الطّبيعيّة لتلك المنطقة نحو براكينها أو مناظرها... ولا يقف الحدّ عند هذا، فكذلك الحقل الخاصّ بالتّقنيات الحديثة غائب تماما.

4- المحتوى الاجتماعي والقيْمي في النّصوص التّعليميّة للسّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط وعلاقتها بالبيئة الاجتماعيّة للمتعلّم:

أمّا تعريف النّصّ التّعليمي فقد سبق وأن عرفناه لسانيّا وبيّنا مكانته البيداغوجيّة، وإنّنا ههنا نبتغي دراسة النّصّ التّعليمي من زاوية أخرى ذات صلة بالجانب الاجتماعي، ولذا يمكننا أن نطرح السّؤال التّالي: أتتناول النّصوص التّعليميّة قضايا ومواضيع تعكس بيئة وثقافة المجتمع الذي يعيش فيه المتعلّم أم أنّها بعيدة عن واقع المتعلّم وبيئته؟ وإلى أيّ مدى يمكن استثمار هذه النّصوص في عملية إنتاج النّصّ المكتوب؟

من المفروض أن تتنوّع المصادر التي يستقي منها المتعلّم أفكارا تتعلّق بالجانب الاجتماعيّ الحضاريّ والثقافيّ للمجتمع المحيط به، والمجتمعات غير المحيطة به، في حين نجد أنّ المتعلّم لا يجد سبيلا إلى الاطّلاع على هذا النّوع من النّصوص بسبب تخلّيه عن المطالعة والقراءة خارج الفصل الدّراسي، لذا فإنّ المصدر القرائيّ الوحيد الذي يمدّ المتعلّم بالأفكار هو النّصوص المقرّرة في منهاج اللّغة العربيّة.

وإذا ما أردنا أن ننمّي الجانب الاجتماعي في المتعلّم يجب أن يتضمّن منهاج تعليم اللّغة العربيّة نصوصا تعليميّة مرتبطة بالواقع الاجتماعي له، ومستجيبة لخطاباتنا اليوميّة، فالاقتصار على نصوص معيّنة يجعل المتعلّم متمكّنا من موضوع أو قضيّة دون غيرها.

4-1- طبيعة المواضيع المعالجة في النّصوص التّعليميّة للسّنة الرّابعة:

يتألّف الكتاب المدرسي للسّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط الذي صدر في إطار مناهج الجيل الثّاني من ثمانيّة مقاطع تعلّميّة، كلّ مقطع تعلّميّ ينضوي تحت محور يأخذ عنوانا معيّنا. وهذه المحاور الثّمانيّة بدورها تحوي نصوصا مكتوبة وأخرى منطوقة(بالإضافة إلى أنشطة لغويّة أخرى) بمعدل أربعة نصوص واحدا منها منطوقا(في دليل الأستاذ) والأخرى مكتوبة(في الكتاب المدرسي) في المحور الواحد، وهي موزّعة على النحو الموثّق في الجدول الموالي رقم(17).

وبعد استقراء هذه النّصوص وجدنا أنّها غطّت محاور ومجالات متنوّعة هي: الآفات الاجتماعيّة(الغشّ، التّبذير، الكذب والنّفاق والاحتكار، البخل والشّحّ، السّخريّة والاحتقار...) والتّضامن الإنسانيّ(الهلال الأحمر، الصّليب الأحمر...) والإعلام والمجتمع(الصّحافة والمجتمع، الجرائد، الإذاعة) وشعوب العالم(العادات والتّقاليد، المعتقدات، واختلاف الأجناس والبيئة والصناعة، والعلم والتّكنولوجيا.

أمّا القضايا المعالجة فيها فقد جاءت متنوّعة كذلك، إذ تناولت قضايا اجتماعيّة ثقافيّة ووطنيّة(قليلة جدّا)، وبيئيّة، وكلّ قضيّة بدورها عالجت بعدا معيّنا، والذي نقصد به الأبعاد القَيْميّة للنّصوص(القيّم الدّينيّة، القيّم الاجتماعيّة، القيّم الثّقافيّة، القيّم الأخلاقيّة...)

إلّا أنّ هذا التّنوّع لم يغط القضايا التي تعالج ما يخصّ المجتمع الجزائري حضارة وثقافة وعادات وتقاليد، ما يؤثّر سلبا على بناء شخصيّة المتعلّمين من النّاحية الاجتماعيّة، وتجعله فردا مستهلكا لثقافة شعوب أخرى من حيث لا يشعر، بالإضافة إلى محيطنا الذي لا يعزّز القيّم الاجتماعيّة.

4-2- الأبعاد الاجتماعيّة والقيْميّة في نصوص السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط:

لقد حوت النّصوص التّعليميّة للسّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط قيّما متنوّعة، شملت حضارة المجتمع الجزائريّ المسلم وخصوصيّته، كما شملت قيّما عالميّة لا تتعارض مع قيّم المجتمع المسلم، والهويّة العربيّة، والهويّة الوطنيّة، المقصود منها ترسيخ القيّم. أمّا فيما يخصّ معارضة البعض لما يرد في بعض النّصوص التّعليميّة أو المقاطع التّعلّميّة نحو شعوب العالم حيث يقرؤون نصوصه قراءة سلبيّة يمكن أن نطلق عليها قراءة ظاهريّة قاصرة، فالمراد من مثل هذه المقاطع تحقيق غايات وأبعاد تربويّة تتمثّل أساسا في تهيئة المتعلّم للانفتاح على العالم من جهة، ومن جهة أخرى تثبيت عقيدته، وترسيخ هويّته من خلال الأضداد، شريطة الوسطيّة والاعتدال في إدراجها ضمن نصوص الكتاب المدرسي بمجانبتها لنصوص تخصّ مجتمع

المتعلّم حتى نتمكّن من ترسيخ القيّم الاجتماعيّة والوطنيّة في المتعلّمين، كما أنّ إقصاء هذا النّوع من النّصوص ضمن نصوص شعوب العالم يؤدي إلى الشّعور بالنّقص. وقد تضمّنت النّصوص التّعليميّة القيّم المدوّنة في:

جدول رقم(17): يمثّل النّصوص التّعليميّة المقرّرة في منهاج السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط وأبعادها القَيْميّة

المقاطع التّعلميّة	النّصوص التّعليميّة	أنواع القيّم وأبعادها
قضايا اجتماعيّة	✓ ثريّ الحرب ✓ ذكرى وندم ✓ الضّحية والمحتال ✓ سائل	قيّم خلقيّة: الطّمع والجشع، الغشّ، التّواضع والتّكبّر، المكر والخداع، نوازع الخير ونوازع الشّرّ، الصّدق والكذب
الإعلام والمجتمع	✓ ثقافة الصورة ✓ الصّحافة والأمّة ✓ أسرى الشّاشات ✓ تلك الصّحافة	قيّم اجتماعيّة: الحفاظ على الهوية، أهميّة الصّحافة في توجيه فكر الإنسان، بناء شخصيّة أمّ المستقبل
التّضامن الإنسانيّ	✓ الإنسانية ومشكلاتها ✓ وكالة الأنروا ✓ في مواجهة الكوارث ✓ من يجير فؤاد الصغير	قيّم اجتماعيّة وخلقيّة ودينيّة: الأخوة في الإنسانيّة، التّعاون وتنميّة روح العمل الجماعي، المعاملة، الحفاظ على السلام، السّلم العالمي
شعوب العالم	✓ مفاخر الأجناس ✓ من معتقدات الهنود ✓ الشّعب الياباني ✓ أنا الإفريقيّ	قيّم اجتماعيّة وثقافيّة وخلقية ودينيّة: رفض التّمييز العنصريّ، تعزيز حقوق الإنسان والعدالة، الحفاظ على الهويّة، التّمسّك بالدّين الإسلامي، احترام الشّعوب والثّقافات الأخرى، تباين العقائد والدّيانات، تقبّل الآخر والانفتاح على العالم

العلـــم والتّقـــدّم التّكنولوجي	✓ اللّغـــة العربيّـــة وتحـــدّيات التّقدم العلمي والتّكنولوجيّ ✓ الأنترنت ✓ التّقدّم العلميّ والأخلاق ✓ فضل العلم	قيّم اجتماعيّة وخلقيّة وثقافيّة: الحفاظ على الهويّة، العلم والأخلاق، تقدير قيمة العلم، احترام العلماء، بذل الجهد في طلب العلم.
التّلوّث البيئيّ	✓ تلوّث البيئة ✓ هو في عقر دارنا ✓ التّـــوازن البيئـــيّ ومكافحـــة التّلوّث ✓ مظاهر تلوّث البيئة	قيّم خلقيّة واجتماعية ودينيّة: الرّفق بالبيئة والحفاظ عليها، الحفاظ على الصّحة، القدرة الإلاهيّة المجسّدة في التّوازن البيئي.
الصّـــــــناعات التّقليديّة	✓ معرض غرداية ✓ سَجّاد أمّي ✓ آنية الفخّار ✓ قصّة الفخّار	قيّم اجتماعيّة وثقافيّة: الحفاظ على الهويّة، الحفاظ على العادات والتّقاليد لأنّها رمز الأصالة.
الهجـرة الدّاخليّـة والخارجيّة	✓ هجرة الكفاءات ✓ مُهجّرون ولا عودة ✓ ســـلاما أيّتهـــا الجزائـــر البيضاء ✓ شوق وحنين إلى الوطن	الحفاظ على الهويّة، المواطنة أضـــرار الهجـــرة ومخاطرهـــا علـــى الفـــرد والمجتمع.

المصدر: إعداد الطالبة بالاستعانة بالنّصوص التّعليميّة المقرّرة في منهاج السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط

ويضاف إلى هذه القيّم الموارد المعرفيّة(وهناك من يسمّيها القيّم المعرفيّة)، والموارد المنهجيّة التي لا يخلو نصّا تعليميّا منها، فهي التي تحمل وتمرّر كلّ القيّم السّالفة الذّكر، التي ترمي إلى توجيه سلوكات المتعلّمين وتعديلها إلى ما ينبغي أن تكون عليه، واستثمارها في إنتاجاتهم المكتوبة.

ويُستنتج ممّا سبق أنّ منهاج اللّغة العربيّة في ضوء الإصلاحات التّربويّة الجديدة قد أولى أهميّة كبيرة لمدخل التّربية على القيّم من خلال تبنّيه اختيارا إستراتيجيّا في بناء المناهج الدّراسيّة لجميع المراحل من الابتدائي إلى الثّانوي"**بما يضمن للنّاشئة نموّا متكاملا يستحضر التّوجّهات والقيّم الكفيلة بإدماجهم في محيط اجتماعيّ تسوده روح المسؤوليّة والوعي بالحقوق والواجبات في إطار التّسامح وتقدير الذّات واحترام الآخر والمشاركة الإيجابية**"[1]. وتتعلّق هذه القيّم بقيّم العقيدة الإسلاميّة، وقيّم الهويّة والمبادئ الأخلاقيّة والثّقافيّة، وقيّم المواطنة، وقيّم حقوق الإنسان، يكتسبها المتعلّم من خلال المنهاج على شكل معارف من النّصوص المقترحة أو من الوضعيات التّعلّميّة المستمدة من واقعه. وبهذا تعدّ النّصوص التّعليميّة وعاء التّراث اللّغوي وما يحمله من حضارة وثقافة، ومن خلاله نتعرّف على ماضينا وحاضرنا، ما يسمح للمتعلّم بتوظيف هذه المعارف إذا ما اقتضت الحاجة إليها في إنتاج النّصوص المكتوبة.

5-من تحليل نصّ تعليميّ إلى إنتاج نصّ مكتوب(من كفاءة التّلقي إلى كفاءة الإنتاج):

ولئن كانت كفاءة الإنتاج مرتبطة ارتباطا وثيقا عميقا بكفاءة التّلقي كان لزاما أن تُتّبع طرائق حديثة في تعليميّة القراءة، بحيث إنّ القراءة التي نركّز فيها على تحليل النّصّ من ناحيتي شرح المفردات الصّعبة والمعنى الإجمالي له، والقراءة الأنموذجيّة والفرديّة له تحليلا قاصرا ومسيئا للتّحليل النّصّي، ولا يُحصّل أدنى المهارات ولا الكفاءات ولا سيما كفاءة التّلقي. وقد سمّاها الصبيحي بالطّريقة التّقليديّة التي سينجر عنها تلميذا عاجزا عن إنتاج نصّ(منطوقا أو مكتوبا) طويل نسبيّا ومنسجم على الرّغم من ثراء معجمه ومعرفته للقواعد اللّغويّة[2]. ذلك أنّنا أهملنا البعد

[1]- **الجامع في ديداكتيك اللّغة العربيّة**(مرجع سابق)، ص76.

[2]- ينظر: الصبيحي، محمد الأخضر: **الكفاية النّصيّة(مفهوم جديد في تعليم اللّغات)**، مجلة جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية، ع 16(خاص)، 2004، دار الهدى، عين مليلة، ص208.

النّصّي، وركّزنا اهتمامنا على الصّيغ والتّراكيب المجتزأة التي لا يمكن أن ننكر أهميّتها في بناء النّصّ، إلّا أنّها لا تفي بالغرض في ظلّ غياب معطيات نصيّة أخرى تهتمّ بالبنيّة اللّغويّة للنّصّ والسّياق كذلك.

وبما أنّ لمعرفة البنية اللّغويّة للنّصّ التّعليمي أهميّة، وبعدا تعليميّا يتمثّل في إكساب المتعلّم كفاءة تلقٍ تمهّد لكفاءة إنتاجيّة نجد أنّ مناهج الجيل الثّاني في تعليم اللّغة العربيّة في ضوء المقاربات التّعليميّة واللّسانيّة الحديثة تهتمّ بدراسة النّصّ التّعليمي اهتماما كبيرا وفق إستراتيجيّة تتجاوز إدراك المعاني السّطحيّة للنّصّ كما كان عليه تحليل النّصّ من قبل–استنباط الفكرة العامّة وشرح الكلمات الصعبة– في المناهج القديمة، فبعد أن كانت وظيفة القراءة مقتصرة على تنميّة المهارة التّواصليّة لدى المتعلّمين"**أصبحت وظيفتها تركّز على النّصّ. وظهرت في صياغة الأهداف التّعلّميّة أعمالا ذات صلة بالقراءة في مفهومها الجديد ذات الصّلة بالأدب: تفكيك النّصّ، تَبَيُّن بنائه، تَبَيُّن خصائص الأدب الفنيّة، الإحاطة بالأساليب والأشكال التّعبيريّة. كما ارتبطت صياغة الأهداف بمفهوم مساعدة التّلميذ على اكتساب القدرات. فقد تطوّرت القراءة من مرحلة سيطرت عليها شرح الألفاظ والعبارات لإبراز المعاني وإعادة صياغة النّصّ في لغة موازية واعتماد التّلقين والحفظ، إلى مرحلة سيطر عليها الاهتمام بالبنية والأسلوب واستنباط المعنى من المبنى وتناول النّصّ على أنّه بنية أدبيّة دالة**"[1]، وفي السّياق ذاته أشار دي بوجراند أنّ الأطفال الذين يجيدون القراءة في حدود التّعرّف على الكلمات وتحديدها(النّظام الافتراضي والمعجم) لم يُحسنوا الفهم، وتذكّر مضمون الفقرة كلّها(النّظام القائم، والنّصّ)، ثم يطلب منهم أن يخترعوا عناوين أو نهايات قصص، وهي أمور لابد أن يجري فيها تنظيم كتل واختبار كيفيّة ارتباطها بالموضع لن يقدروا على هذا[2].

ولتحقيق هذه المساعي تمّ تحديث تعليميّة القراءة، بدءا من تغيير الاسم من نشاط القراءة إلى ميدان فهم المكتوب، الذي يوحي إلى اللّسانيات النّصيّة كونه مصطلح من مصطلحاتها، وكونه

[1]– **تعليم درس الأدب بين الرهانات الديداكتيكية ونظرية الأدب: تعليم النص السردي أنموذجا**(مرجع سابق) ص64.

[2]– ينظر: **النص والخطاب والإجراء**(مرجع سابق)، ص ص565، 566.

أشمل كذلك من النّشاط في معطياته. ويتمثّل فهم المكتوب في تناول المتعلّم النّصوص القرائيّة التي يتضمّنها الكتاب المدرسي بالقراءة والتّحليل والتّفسير. ويقصد به في الحقل التّعليمي **"عمليات فكريّة تترجم الرّموز إلى دلالات مقروءة، فهو نشاط ذهنيّ يتناول مجموعة من المركبات(الفهم، إعادة البناء، واستعمال المعلومات، وتقييم النّصّ)، ويعتبر أهمّ وسيلة يكتسب المتعلّمون من خلالها المعرفة ويقفون على الموروث الثّقافي والحضاري، وتدفعهم لأن يكونوا إيجابيّين مع تفاعلهم مع النّصّ ومحاورته لتوسيع دائرة خبراتهم وإثراء تفكيرهم وتنميّة المتعة وحبّ الاستطلاع عندهم"**[1]، ومن خلال هذا الميدان يسعى المنهاج إلى تحقيق كفاءة ختاميّة مفادها أنّ المتعلّم يقرأ نصوصا نثريّة وشعريّة متنوّعة الأنماط، قراءة مسترسلة منغّمة تحليليّة واعيّة ونقديّة، محترما علامات الوقف، ويعبّر عن فهمه لمعانيها ومضمونها، ويعيد تركيبها بأسلوبه[2]. ويظهر جليّا من هذه الكفاءة أنّ أهداف تحليل النّصّ في ميدان فهم المكتوب تتمثّل في:

- ✓ التّعرّف على أنماط النّصوص، وبالتّالي على بنائها.
- ✓ إدراك المفهوم العام للنّصّ، والأفكار الأساسيّة.
- ✓ تبيُّن خطاطات الأنماط، وبنيتها اللّغويّة.
- ✓ التمكّن من التّحليل والدّراسة النّقديّة للنّصّ.

وعطفا على ما سبق فإنّ طريقة تحليل النّصّ التّعليمي في ميدان فهم المكتوب تستند إلى المفاهيم اللّسانيّة، التي دعا أوشان إلى تبنّيها في تحليل النّصّ التّعليمي، وبيّن أنّ أنجع الطرائق المتعمدة في تحليله هي تلك التي تعتمد على الفهم والتّحليل والتّفسير والتّركيب والنقد والتّقويم وقد ركّز في تحليل النّصّ التّعليمي- بطريقة حديثة- على[3]:

---

[1]- **الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية(مرحلة التعليم المتوسط)**(مرجع سابق)، ص4.

[2]- ينظر: **منهاج اللغة العربية(مرحلة التعليم المتوسط)**(مرجع سابق)، ص23.

[3]- ينظر: مداخلة أوشان علي في ندوة تربوية موضوعها قراءة في كتابه الجديد: **معايير تصنيف النصوص(مقاربة ديداكتيكية)** في رابط الفيديو التالي:https://www.youtube.com/

- ✓ الفهم: ويتمّ في هذه الخطوة الاشتغال على البنيات الكليّة للنّصّ بالاعتماد على الخطاطة النّصيّة(امتلاك المتعلّم للخطاطة النّصيّة الذّهنيّة) وهذا الاشتغال مهمّ في تحقيق الكفاءة النّصيّة، ولاسيّما في الشّق الثّاني منها وهو كفاءة إنتاج المكتوب.
- ✓ التّحليل: ويتمّ فيه تنبيه المتعلّم إلى المؤشّرات اللّغويّة والوظيفيّة المتوفّرة في النّصّ التّعليمي، وبطبيعة الحال فإنّ كلّ نصّ يحتوي على مؤشّرات خاصّة به تساعد في تحليله، وفي الوقت ذاته تسهم في بنائه، وفي هذه الخطوة كذلك لا يستغني المتعلّم عن الخطاطة النّصيّة الذّهنيّة.

نلاحظ أنّ هذه الطريقة تستند إلى مبادئ اللّسانيات النّصيّة التي تهتمّ بدراسة النّصّ وتيسير مقروئيّته، ويقصد أوشان بالخطاطة النّصيّة شكل بناء النّصّ نحو النّصّ القصصي يُبنى على الشّكل المعروف: البداية، العقدة، النّهاية أو الحلّ، أو النّصّ الحجاجي: المقدمة، عرض القضيّة والحجج، والنّقيض والحجج، والخاتمة. فالدّراسة عنده تبدأ من هذه النقطة لأنّها توّفر الجهد على المتعلّم، وتساعده على الفهم، ويواصل أوشان التّنبيه على استثمار مبدأ الخطاطة النّصيّة في المرحلة المواليّة للفهم(تحليل النّصّ)، فالاشتغال عليها يكسب المتعلم كفاءة نصيّة.

ولا يختلف تحليل النّصّ التّعليمي في إطار المقاربات الحديثة في تعليم اللّغة العربيّة عن هذه الرؤية اللّسانيّة، فقد التفت التّعليميّون إلى الاهتمام بتحليل النّصّ وتفسيره وقراءته قراءة تنمّي كفاءة التّلقي لدى 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**"[1]، ويعني هذا أنّ الفهم يعدّ أولى خطوات تحليل النّصّ وتفسيره، والمتعلّم اليوم في ميدان فهم المكتوب أمام نصوص قرائيّة يُطلب منه تحليلها وفق منهجيّة معيّنة تدعى القراءة المنهجيّة للنّصوص التي تبدأ من الفهم وتنتهي إلى اكتشاف المعاني الخفيّة. أي من دراسة البنية اللّغويّة للنّصّ كمعاني مفرداته وربطها بما سبقها

[1]- جطلاوي، الهادي: **قضايا اللغة في كتب التفسير(المنهج–التأويل –الإعجاز)**، دار محمد علي الحامي، ط1، 1998 ص26.

ولحقها، إلى تفحّص اتّساق النّصّ بتفكيك أوصاله من خلال استخراج الرّوابط النّصيّة واكتشاف موضوع النّصّ ومضمونه تحقيقا للانسجام.

وقد أخذ جانب تفحّص اتّساق النّصّ وانسجام معانيه حظّا وافرا في دراسة النّصّ التّعليمي(النّصّ القرائي) للسّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط، وهو جانب يتمّ فيه الكشف عن معياري الاتّساق(وما يتّصلّ به من أدوات كالإحالة، والتّكرار والوصل) والانسجام كونهما أهمّ معيارين يميّزان النّصّ عن اللّانص، وهما سبيلا عملية الإنتاج النّصّي إذ خُتمت بهما دراسة كلّ نصّ في ميدان فهم المكتوب.

وقد تبيّن من خلال الدّراسة والتّحليل أنّ هذين المعيارين قد أُستثمرا في تحليل النّصّ بشكل وظيفيّ لا تلقينيّ فلم تقدّم لهما تعريفات ولا تنظيرات، وإنّما أُدرجا تحت عنوان: أبحث عن ترابط جمل النّصّ وانسجام معانيه[1]، 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؟**"[2]

إنّ السؤال أعلاه يرمي إلى اكتشاف مصطلح لسانيّ نصّيّ من قبل المتعلّم ألا وهو الإحالة بطريقة تعليميّة ضمنيّة لا صريحة، وبيان وظيفته في بناء النّصّ. وها هو مثالا لتوظيف أدوات الاتّساق في دراسة النّصّ:

- ✓ "**وردت لفظة الصّحافة في البيت الرّابع ثم وردت سلسلة من ضمير المؤنّث الغائب، من هذا البيت إلى غاية الثّامن على من يعود؟**"[3].

[1]– ينظر: **كتاب اللغة العربية(السنة الرابعة من التعليم المتوسط)**(مرجع سابق)، ص ص58 و63 و71...(ينظر: أيقونة أتفحص اتساق النّصّ وانسجام معانيه التي يتضمنها كل تحليل نصّ قرائي في الكتاب)

[2]– المرجع نفسه، ص63.

[3]– نفسه، ص43.

ونلاحظ أنّه يوجد تدرّجا في إيراد هذا المصطلح فلن يكتشفه المتعلّم، ولن يتعرّف على وظيفته إلاّ بعد الرّجوع إلى النّص وربط اللاّحق بالسّابق، ويستنتج على من عاد الضمير ويخلُص أنّ هذا الضّمير يحيل إلى تلك الكلمة الأولى، ويدرك أن الموضوع لم يتغيّر، ويتعرّف على هذه الظّاهرة(الإحالة القبليّة بالضّمير). ويتبيّن أنّها ساهمت في تماسك النّصّ من خلال المقارنة بحذفها.

وقد أُستعين كذلك بالرّوابط النّصيّة في دراسة النّصّ التعليمي وتحليله لما لها من أهميّة في عمليتي الفهم والبناء على حدّ السواء. على نحو ما ورد في دراسة النّصّ في ميدان فهم المكتوب: "**في النّصّ مظهر آخر للاتّساق يتمثّل في الرّوابط المنطقيّة واللّفظيّة. استخرج مثالين عن كلّ منهما في هذه الفقرة ((كان الطفل عبد القادر قد رجع برهة من الوقت... أن يناولها الماء ففعل))**"[1]

- عد إلى الفقرة السّابقة(النّصّ التّعليمي ص116) ولاحظ جملها، ثمّ أجب حسب الجدول:

الجمل	الرّوابط	أنواع الرّوابط
؟	؟	؟

وقد تمّ ضمنيّا تمرير بعض المظاهر لمعيار الانسجام في ثنايا أسئلة (أفهم النّصّ) التي تلي النّصّ القرائي في كتاب اللّغة العربيّة للّسنة الرّابعة، 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 يتجه نحو غاية محددة، ويجعله أيضا يتوقّع في مرحلة ما من مراحل النّصّ ما سيأتي بعدها**"[2]، وقد ورد السؤال التالي ضمن أسئلة أفهم النّصّ التّابعة لنصّ: من يجير فؤاد الصّغير؟ (النّصّ التّعليمي ص 62 من الكتاب المدرسي):

[1]- **كتاب اللغة العربية(السنة الرابعة من التعليم المتوسط)**(مرجع سابق)، ص117.

[2]- **مدخل إلى علم النص ومجالات تطبيقه** (مرجع سابق)، ص 83.

-"بنى الشّاعر نصّه على أساس ثلاث فقرات. حدّدها، ثمّ حلّل هذا البناء من حيث ترتيب هذه الفقرات"[1]

يتوفّر نصّ(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 كيفية 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[2]، وتجلّى هذا المظهر في أسئلة فهم النص المكتوب نحو:

- ✓ 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 للانسجام فقد ظهر ضمن أسئلة عن انسجام معاني النّصّ بعد تفحّص اتّساقه باعتبار أنّ الانسجام أعمّ من الاتّساق وأعمق منه كذلك[3]، كأن يُسأل المتعلّم عن إحدى

---

[1]- **كتاب اللغة العربية(السنة الرابعة من التعليم المتوسط)**(مرجع سابق)، ص63.

[2]- ينظر: **مدخل إلى علم النص ومجالات تطبيقه** (مرجع سابق)، ص82.

[3] - ينظر: **لسانيات النص**(مرجع سابق)، ص5

قرائن الانسجام التالية: الوحدة الموضوعية، التّقديم والتأخير، تطوّر مضامين الفقرات منطقيّا وحدة مشاعر صاحب القصيدة، وحدة موقف الكاتب من الموضوع، العموم والخصوص... ويمكن أن نمثّل لهذا بما يلي:

– "هل يمكن تقديم بعض أبيات القصيدة وتأخير بعضها الآخر؟ كيف تسمّي هذه الظّاهرة؟ وكيف تحقّقت في النّصّ؟"[1].

طُرح هذا السّؤال عقب تحليل قصيدة (سائل) من ديوان عبد الله البردوني(ص/22 من الكتاب المدرسي) التي سرد فيها الشّاعر الأحداث والمظاهر المؤلمة التي رآها في الطّريق، ألا وهو 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 المتعلّم أنّ ترتيب الأفكار مظهر من مظاهر الانسجام .

ولم يكن إدراجنا لهذه النّماذج والأمثلة اعتباطيّا، وإنّما كان لإظهار تأثير دراسة النّصّ بهذه الطريقة في عملية إنتاج النصّ المكتوب، إذ تُحيلنا كيفية استثمار معياري الاتّساق والانسجام من تدرّج في عرضها، وسلاسة في بسطها وإجراء المقارنات أنّ الغاية من إضافتها في منهاج اللّغة العربيّة لمرحلة التّعليم المتوسّط – مناهج الجيل الثّاني– كان لبلوغ أبعاد تعليميّة، لا لإرهاق كاهل المتعلّم بمصطلحات لسانيّة كما يعتقد بعض المرّبين، وخير دليل على ذلك الاهتمام بوظائفها وأدوارها لا تعريفاتها. فجاءت لصناعة وبناء كفاءات عديدة في المتعلّم أهمّها كفاءتا التلقي والإنتاج.

وأخيرا، في سياق تأثير القراءة الحديثة للنّص التّعليمي في عملية إنتاج النّصّ فإنّنا نخلص إلى أنّ ميدان فهم النّصّ المكتوب هو مفتاح لتحسين أداء المتعلّمين في إنتاج نصوص متنوّعة الأنماط من خلال استغلال النّصوص الأدبيّة تحليلا وفهما وأنموذجا لتحصيل المعجم من جهة

[1] – **كتاب اللغة العربية(السنة الرابعة من التعليم المتوسط)**(مرجع سابق)، ص23.

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**"[1].

ويأتي بعد دراسة اتّساق النّصّ وانسجامه دراسة الظّواهر اللّغويّة التي تعدّ جزءا لا يتجزأ من ميدان فهم المكتوب"**باعتبارها عنصرا عضويا داخل النّص تتفاعل معه وبه فوجودها في النّص وجود عضويّ ووظيفيّ من ناحية تركيبة النّصّ المتجانسة، ومن حيث الوظيفة الدّلاليّة لها**"[2] ويهدف تعليم الظواهر اللّغويّة أداء وظيفة دلاليّة تواصليّة. وهذا ما يستدعي تدريسها ضمن النّصوص وليست منعزلة عنها، باعتبار اللّغة وحدة متكاملة لا فصل بين فروعها، يُستلزم تدريسها من خلال النّصوص المقرّرة تطبيقا لمنهج المقاربة النّصيّة المتبنّى في المناهج الجديدة، ذلك أنّ ربط القواعد بالنّصوص أمر طبيعيّ، ففي الاستعمال تبرز اللّغة في صيّغها وتراكيبها، وتدرك أحكامها في حالاتها المتنوّعة، وإذا كانت بحاجة إلى شاهد لتُفهم، فإنّها في النّصّ تنطلق من الشّاهد الواقعيّ الحيّ. وفي حالة عدم تمثيل النّصّ المقرّر للشّواهد الكافيّة

[1]– **ديداكتيك النصوص القرائية بالسلك الثانوي الأساسي**(مرجع سابق)، ص59.

[2]- **دليل استعمال الكتاب(اللغة العربية، السنه الرابعة)**(مرجع سابق)، ص4

فإنّه يمكن اللّجوء إلى تقنيات التّحويل. ومن مزايا المقاربة النّصيّة في إطار تدريس الظّواهر اللّغويّة أنّها:

- ✓ تسمح للمتعلّمين باكتساب الممارسة اللّغويّة الفعليّة ببعديها الشّفاهي والكتابي.
- ✓ تربط بين النّصّ والقواعد وتؤكّد أن القواعد وسيلة وليست غاية بذاتها، وأنّها في خدمة الإنتاج دائما.

ومن ثمّ تكون النّصوص مجالا طبيعيّا ومناسبا للممارسة والدّربة والمران على الإنتاج ويوصي هذا المنهاج بتناول قواعد اللّغة عقب الانتهاء من دراسة نص القراءة من حيث معانيه ومفرداته وتراكيبه وفق طريقة عرضيّة (غير مباشرة) لا يشعر أثناءها المتعلّم بأيّ حاجز بين فروع اللّغة. كما ينصّ على ضرورة استثمار هذه المعارف النّحويّة والصّرفيّة المكتسبة في إنتاج المتعلّمين الشّفهي والكتابي وحملهم على الالتزام بمعايير وقوانين ما درس.

إلّا أنّ الواقع يثبت(ويعبّر عنه في هذه الحالة الكتاب المدرسي والمخطّطات والتّدرّج السّنوي) أنّه لا تطبيق لمبدأ أساسيّ من مبادئ المقاربة النّصيّة في نشاط البناء اللّغوي أو الظاهرة اللّغويّة بحيث يُفترض أن يتوصّل المتعلّم بنفسه وبمعية المعلّم الى اكتشاف الظّاهرة اللّغويّة في نصّ القراءة، فيحلّلها ويبني استنتاجه ويحاكي النّصّ في النّسج على منوالها، إلّا أنّ المعلّم يجد نفسه أمام خيارين أوّلهما أنّ النّصّ القرائي لا يتوفّر على الظّاهرة اللّغويّة المقصودة بالدّراسة فيلجأ إلى بناء أمثلة وظيفيّة على شكل جمل مجتزأة تناسبها، أمّا الثّاني فيستعين المعلّم بنصّ آخر تتوفّر فيه الظّاهرة اللّغويّة المقرّر تقديمها، والأوّل هو الأكثر ورودا لأنّ الثّاني تعترضه عدّة عراقيل.

ولا يمكن أن نتصوّر أن يكون هناك إنتاجا كتابيّا إلّا بتحليل مختلف أنواع النّصوص التي يُدْرَك من خلالها نمط النّصّ، وقواعد اللّغة التي لابد من معرفتها وأساليب الكتابة وتقنياتها وبناءً على هذا ينبغي أن يتدرّب المتعلّم على كيفيّة قراءة النّصّ قراءة تحليليّة نقديّة.

المبحث الثالث: تحليل طبيعة النّصوص المطلوب من المتعلّمين إنتاجها

1- طبيعة المواضيع المطلوب من المتعلّمين إنتاجها:

قد أشرنا إلى طريقة تدريس إنتاج النّصّ المكتوب، ورأينا أنّه يُطلب من المتعلّمين إنتاج نصوص تتناول مواضيع معيّنة تتماشى ومحتويات المقطع التّعلّمي، ولهم أن يختاروا واحدا منها حسب رغبتهم وميولهم، هذا عن ما هو وارد في الكتاب المدرسيّ، أمّا المخطّط السّنويّ فإنّنا نجد تغييرا- في بعض المقاطع فقط- في الموضوعات والالتزام بموضوع آخر مغايرا لما هو في الكتاب المدرسي، ويمكن أن ندلّل لهذا بما جاء فيهما(الكتاب والمخطّط السّنويّ).

جدول رقم(18): يمثّل أنموذجا للاختلاف في الموضوع المطلوب إنتاجه بين الكتاب المدرسي والمخطّط السّنويّ لنفس المقطع التّعلّمي

المقطع التّعلّمي: العلم والتّقدّم التّكنولوجيّ	
المخطّط السّنويّ(2023/2022)	**الكتاب المدرسيّ**
يطلب من المتعلّم إنتاج النّصين التّاليين في حصتين على التّوالي(تغيير الطّريقة أصلا): ✓ استثمار نصّ من الكتاب لإنتاج نصّ عن الرّقمنة ✓ تحرير نصّ علميّ تفسيريّ مع الحجاج والتّوجيه عن شبكات التّواصل[1].	يطلب من المتعلّم اختيار موضوع واحد في الحصة الأولى والتّحرير في الحصة الثّالثة والاختيارات هي: الجزائر وإسهاماتها في الإشعاع العلمي عبر التّاريخ، العلم في خدمة البشريّة، الاختراعات العلميّة، الأجهزة الطبيّة في ميدان الطّبّ، التّكنولوجيا العلميّة الرّقميّة، التّحكّم في التّقنيات[2].

المصدر: إعداد الطالبة

[1]- ينظر: **المخطّطات السّنويّة(اللّغة العربيّة2023/2022)**(مرجع سابق)، ص13

[2]- ينظر: **كتاب اللّغة العربيّة(السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط)**(مرجع سابق)، ص93.

وبما أنّ المخطّط يتغيّر من سنة إلى أخرى، فإنّنا سنقوم بتحليل مواضيع الكتاب المدرسي لأنّها ثابتة، وفي الغالب يُلتزم بها، وقد جاءت على النّحو الآتي:

جدول رقم(19): يمثّل مواضيع إنتاج النّصّ المكتوب في كلّ مقطع تعلّميّ

المقاطع التّعلّميّة على التّرتيب	المواضيع المطلوب إنتاجها
قضايا اجتماعيّة	الغشّ، التّبذير، المخدّرات، الاحتكار، الشّحّ، الإجرام، الكذب، الحسد، الرّشوة النّفاق، الظّلم، موضوع آخر.
الإعلام والمجتمع	المفاضلة بين إعلام الخبر وإعلام الرّأي، هل للإعلام وظيفة، بين وسائل الإعلام الحديثة والقديمة، بين التّحسيس والدّعاية، وسائل التّواصل الاجتماعي بين الرّافض لها والمؤيّد، وسائل الاتّصال الحديثة بين المحاسن والمساوئ.
التّضامن الإنسانيّ	التّضامن الإنسانيّ، رعاية المسنّين، اليوم الوطني لذوي الاحتياجات الخاصّة اليوم العالمي للتّبرّع بالدّم، الطفولة المسعفة، مساعدة الفئات المحرومة
شعوب العالم	التّعرّف على الشّعوب، حقّ الشّعب في تقرير مصيره، الهويّة الوطنيّة والتّفتّح على العالم، مناهضة العنصريّة، التّبادل الثّقافيّ بين الشّعوب، مساندة الشّعوب المستعمرة
العلم والتّقدّم التّكنولوجي	الجزائر وإسهاماتها في الإشعاع العلمي عبر التّاريخ، العلم في خدمة البشريّة الاختراعات العلميّة، الأجهزة الطبيّة في ميدان الطّبّ، التّكنولوجيا العلميّة الرّقميّة، التّحكّم في التّقنيات
التّلوّث البيئيّ	النّفايات الصّناعيّة في الجوّ، النّفايات الصّناعيّة في الأرض، النّفايات الصناعيّة في الماء، النّفايات الصّناعيّة في الهواء، مخاطر التّسرّبات النّوويّة الاحتباس الحراري وطبقة الأوزون.
الصّناعات التّقليديّة	صناعة النّحاس، صناعة الفخار، صناعة النّسيج والزّرابي، صناعة التّحف الفنيّة، صياغة الفضّة والذّهب، النّقش على الخشب، صناعة الجلود.
الهجرة الدّاخليّة	الهجرة السّريّة للجزائريّين نحو أوربا وبلاد الغرب، الهجرة الدّاخلية والنّزوح

والخارجيّة	الرّيفي، هجرة المثقّفين والمفكّرين الجزائريّين نحو الدّول المتقدّمة أو الثّريّة، هجرة أفارقة جنوب الصّحراء الكبرى الى الجزائر.

المصدر: إعداد الطالبة بالاستعانة بكتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط

إنّ المواضيع المدوّنة في الجدول رقم(19) المطلوب من المتعلّمين تحريرها هي مواضيع متنوّعة إلى حدّ بعيد، لم تخرج عن الإطار المعرفي المتناول في كلّ مقطع تعلّميّ خاصّ بها فمثلا نجد أن الكتاب يقترح في مقطع "قضايا اجتماعيّة" المواضيع التّالية: الغشّ، التّبذير المخدّرات، الاحتكار، الشّحّ، الإجرام، الكذب، الحسد، الرّشوة، النّفاق، الظّلم، موضوع آخر. بل هي تفتح آفاق الاطّلاع على مختلف القضايا التي تخصّ المجتمع، والتي نرى لها انتشارا واسعا فيه بدءا من الأسرة إلى المجتمع، كما أنّه بإمكان المتعلّم أن يعالج موضوعا آخر من اختياره شريطة ألّا يحيد عن مضمون المقطع التّعلّمي.

ولئن كانت هذه الاختيارات إيجابيّة، إلّا أنّ هذا لا ينفي أنّ لها سلبيات هي:

- ✓ عدد المواضيع المقترحة كثير، حبذا لو كان عددها أقلّ، فيما يقدّر بثلاثة مواضيع فقط بدل ستّة مواضيع أو سبعة.
- ✓ تردّد المتعلّم في شأن اختيار الموضوع الذي يناسب قدراته–وقد يختار ويغيّر– يضعف من مردوديّة إنتاجه، كمّا ونوعا نظرا لإهدار الوقف في شأن الاختيار.
- ✓ بعض الاقتراحات والاختيارات تفوق الطاقة الاستيعابيّة والإدراكيّة للمتعلّم، ويتعذّر عليه معالجتها من النّاحيّتين المنهجيّة والمعرفيّة، كونه يحتاج إلى رصيد معرفيّ في مجال معيّن نحو: الجزائر وإسهاماتها في الإشعاع العلمي عبر التّاريخ. فهل المتعلّم على علم بتاريخ الجزائر العلمي؟ وهل للجزائر فعلا تاريخ علميّ فاقت به الدّول الأخرى؟ كما ننوّه أنّ هذا الموضوع وإن اختاره المتعلّم وحرّره، فهل يتوافق نمطه مع الأنماط المستهدفة في هذا المقطع، مع العلم أنّ الأنماط المستهدفة فيه هي: التّفسير والحجاج والتّوجيه، ولا مناص من أنّ النّمط الذي يحرّر به المتعلّم هو النّمط السردي لأنّه الأنسب لذكر تاريخ العلم في الجزائر، وتنطبق إشكاليّة النّمط مع مواضيع مقترحة أخرى كذلك.

- ✓ بعض الاقتراحات لا يمكن معالجتها في ستة عشر سطرا. بل تتطلّب أكثر من هذا ما ينجرّ عنه عدم تقييم النّصّ المكتوب بالطّريقة المطلوبة، أو عدم تقييمه أصلا.
- ✓ بعض المواضيع المقترحة حديثة جدّا بالنسبة للمتعلم كالتّكنولوجيا الرّقميّة، فجلّهم لا يعرفون عنها شيئا، فضلا عن عدم إدراج نصوص تعليميّة في الكتاب المدرسي تناولت هذا إطلاقا. فمازالت النّصوص تقليديّة مقارنة بالتّكنولوجيا الرّقميّة.

2- أنواع وأنماط النّصوص المطلوب من المتعلّمين إنتاجها:

كما رأينا سابقا في تحليل ما ورد في الوثائق التّربويّة في شأن ميدان إنتاج النّصّ المكتوب أنّ أنماط النّصوص مقرّرة جميعها في السّنة الرّابعة متوسّط، وما يهمّ في هذا المقام هو إيراد ترتيب تناولها كما جاء في الكتاب المدرسيّ، وفي المخطّطات السّنويّة للسّنة الرّابعة في ميدان إنتاج النّصّ المكتوب، وفي الوقت ذاته مقابلتها بأنماط النّصوص التّعليميّة المقرّرة، مرتّبة هي كذلك حسب المقاطع التّعلّميّة في:

جدول رقم(20): يمثّل أنماط النّصوص المقرّر إنتاجها في كلّ مقطع تعلّميّ

المقطع التّعلّمي	أنماط النّصوص التّعليميّة	أنماط النّصوص المطلوب إنتاجها		الملاحظة
		في الكتاب المدرسي[1]	في المخطّط السّنويّ[2]	
الأوّل	سردي وصفي حواري	سردي وصفي حواري	سردي يخدمه الوصف والحوار	توافق
الثّاني	إخباري وصفي توجيهي تفسيري	حجاجي	حجاجي	عدم التوافق
الثّالث	سردي توجيهي	سردي وصفي	تفسيري توجيهي	توافق

[1]- ينظر: **كتاب اللّغة العربيّة(السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط)**(مرجع سابق)، أيقونة أنتج كتابيّا في كلّ مقطع تعلّميّ منه مثلا: أنتج كتابيّا(ص13)

[2]- ينظر: **المخطّطات السّنويّة(اللّغة العربيّة2023/2022)**(مرجع سابق)، ص ص7،8،9،10،11و13،14،15و17.

	وصفي تفسيري			
الرّابع	تفسيري توجيهي وصفي حجاجي	تفسيري	تفسيري وصفي	توافق
الخامس	تفسيري سردي حجاجي توجيهي	تفسيري	تفسيري حجاجي	توافق نوعا ما
السّادس	تفسيري سردي وصفي توجيهي	تفسيري	تفسيري يخدمه الوصف	توافق
السّابع	سردي وصفي	تفسيري حواري	تفسيري يخدمه الوصف والسرد	عدم التوافق
الثّامن	سردي حواري وصفي توجيهي	تفسيري حجاجي	تفسيري يخدمه الحوار	عدم التوافق

المصدر: من إعداد الطالبة

نستقرئ من خلال الجدول رقم(20) أنّ بعض- نصفها تقريبا- نصوص المقاطع لا تتوافق أنماطها مع الأنماط التي طلب تحرير النّصوص وفقها ما يشكّل صعوبة لدى المتعلّم، فكيف له أن ينتج نصوصا لا تتوافق أنماطها مع النّصوص المحلّلة في المقطع ذاته؟ فالأصل أن يستضمر قواعدا خاصّة بأنماط معيّنة، يكون قد تعرّف عليها من خلال اكتشافه خصائص نمط النّصّ المقروء، ويستدعيّها أثناء إنتاجه. لذا إذا لم يتقن المتعلّم الكتابة، ولم يستجب للنّمط المطلوب فلا لوم عليه، وإنّما اللّوم على معدّي الوثائق التّربويّة، لأنّهم لم يراعوا الانسجام بينهما.

أمّا الأنواع فإنّه رُكِّز على كتابة المقال العلميّ، ويليّه مباشرة المقال الاجتماعي، أمّا القصّة فطُلب إنتاجها مرّة واحدة فقط في المقطع الأوّل. وإذا ما نظرنا إلى هذا من ناحيّة القدرات فإنّه شيء طبيعيّ يتماشى مع متعلّم هذا المستوى الذي يُفترض أنّ لديه الكفاءة لكتابة المقال بنوعيه، ولكن يبدو لنا أنّ التّركيز على كتابة نوع واحد(المقال العلمي) يسبّب الملل والرّتابة ويحدّ من الخيال والإبداع اللّذين تتطلّبهما النّصوص القصصيّة.

المبحث الرّابع: تقييم إنتاج النّصّ المكتوب

1- المرجعيّة البيداغوجيّة لتقييم إنتاج النّصّ المكتوب:

التّقييم وسيلة يتمّ بواسطتها الكشف عن مدى اكتساب المتعلّم للمعارف اللّغويّة والمنهجيّة والكفاءات التي يتطلّبها ميدان معيّن، فمثلا إنتاج النّصّ المكتوب يستدعي كفاءات تختلف عن كفاءات دراسة النّصّ المكتوب. وبما أنّ إنتاج النّصّ المكتوب يكتسي أهميّة كبيرة في تعليم اللّغة العربيّة، فإنّ تقييمه يصحّح مسار التّعلّم ويعدّله، ويكشف عن المشكلات والصّعوبات التي تعترض المتعلّم في عمليّة الكتابة لإيجاد العلاج لها، كما أنّه يوجّه إلى ما يُفترض أن يكتسب المتعلّم من كفاءات، في هذه الحالة نعبّر عنه بالكفاءة النّصيّة. ونجد أنّ منهاج اللّغة العربيّة في إطار الإصلاحات التّربويّة يهتمّ بعمليّة تقييم إنتاجات المتعلّمين، وتغيير النّظرة إليها باعتبارها عمليّة بناء تُسهم في توجيه مسار التّعلّم وتصحيحه.

لقد أشارت(كما رأينا سابقا) دراسة إنتاج النّصّ المكتوب في الوثائق التّربويّة إلى طريقة ووسائل وأدوات تقييم النّصوص المكتوبة للمتعلّمين، كي يستعين بها كلّ من المتعلّم المنتِج والمقيِّم- في حالات التّقييم الذّاتي للمتعلّمين أنفسهم- والمعلّم.

وإذا ما تقصّينا المرجعيّة البيداغوجيّة للتّقييم وجدنا أنّها تعود إلى شبكة إيفا[1](EVA) مع بعض التّعديلات التي أجريت عليها، ولا سيما في مجال اختصار بعض النّقاط وإقحام بعضها في بعض إذا كانت متشابهة، أو حتّى الاستغناء عنها لدواعٍ عديدة.

وبالإضافة إلى هذا السّبب الذي جعلنا نعتمد على شبكة إيفا(EVA) في تقييم الإنتاجات الكتابيّة للمتعلّمين، نذكر أسبابا أخرى نراها أهمّ من الأوّل هو احتواؤها على عناصر تناسب دراستنا من جهة اهتمامها بالمعايير النّصيّة التي ترقى بالإنتاجات الكتابيّة للمتعلّمين نحو

[1]- ينظر: جداول رقم(10)،(11)،(13)، وصورة رقم(01)، وإلقاء نظرة فاحصة على معاييرها ومؤشراتها يدرك أنّها مستنبطة من شبكة إيفا (EVA).

الأفضل، فتأتي نصوصهم متّسقة منسجمة. ومن جهة أخرى تميّزها بالشّمول والدّقة إلى حدّ بعيد، حيث إنّها تدرس النّصّ بمجمله، والعلاقات بين جمله من مناحٍ عديدة. نظرا لاعتمادها على معايير مختلفة. مع أنّ هذا لا ينفي وجود بعض أوجه القصور فيها سنذكرها لاحقا، لأنّها وُضِعت أساسا لإنتاجات مكتوبة باللّغة الأجنبيّة(الفرنسيّة)، وغنيّ عن البيان أن ثمّة فرق بين خصائص اللّغتين العربيّة والفرنسيّة.

ويمكن القول إنّ الهدف من شبكة إيفا(EVA) هو تحليل كتابات المتعلّمين وفق رؤى نظريّة جديدة تتجاوز الرؤى التّقليديّة التي تقوم على الجانب الشّكلي المتمثّل في سلامة النّصّ من الأخطاء اللّغويّة، لأنّه اتّضح أنّ العديد من الصّعوبات التي تعترض المتعلّم في عملية إنتاج النّصّ المكتوب تتعلّق بالتّنظيم العام للنّصّ أو العلاقات بين الجمل لا الجملة.

وفي هذا المسعى نهدف من تقييم إنتاجات المتعلّمين الكتابيّة وفق هذه الشّبكة الكشف عن الآليات اللّسانيّة التي تمكّن المتعلّم من توظيفها في إنتاجه، أو بلغة أخرى نكشف عن مدى امتلاكه المعارف الأساسيّة التي يتطلّبها إنتاج النّصّ المكتوب، "فنصّ التّلميذ هو مرآة عاكسة لما يعرف وما لا يعرف القيام به، كما أنّ الرّجوع إلى هذا النّصّ بغرض التّقييم ليس غاية في ذاته، بل لكونه يسمح بتقديم الدّعم المناسب للتّلميذ، وبتحديد المعرفة الفعليّة المنتظرة من إنتاج مكتوب معيّن وكذا معايير تقييمه"[1]، لأنّ المعايير بدورها ترتبط بمؤشّر أو مؤشّرات يمكن ملاحظتها من خلال مكوّنات النّصّ.

[1] - Groupe EVA, Josette GADEAU, Colette FINET, "**Evaluer les écrits à l'école primaire. Des fiches pour faire la classe"** , Hachette éducation, Paris,1991,p.50 نقلا عن تازروتي، حفيظة: **شبكة تقييم النّصوص المكتوبة، من إعداد مركّباتها إلى تطبيقها**، مجلة آفاق علمية، مج9، ع1، 2017، ص ص78 ،79.

2- التّعريف بشبكة إيفا(EVA) :

أمّا عن واضع شبكة إيفا(EVA) لتقييم النّصوص المكتوبة، فإنّنا بعد تتبّع تاريخها وجدنا أنّها تمخّضت عن البحث الوصفي لمجموعة إيفا(**Groupe EVA**)، التي هي جزء من وحدة البحث الفرنسي للمعهد الوطني للبحث البيداغوجي(**INRP**)، الذي يهتمّ بدراسة الممارسات التّقييميّة للمعلّمين لإنتاجات المتعلّمين داخل الفصل التي تقوم على معايير محدّدة ومدروسة تجنّبا للتّقييم المعياري. وقد أثمرت أعماله بعد سنوات(1970-1985)[1]من الاستطلاعات والتّحليلات والبحوث التي تمّ مسحها على الإنتاجات الكتابيّة للمتعلّمين، للكشف عن الممارسات التّقييميّة لإنتاجات المتعلّمين في الفصل، وعن مشكلات تعليم القراءة والكتابة ومعالجتها. والاهتمام كذلك بتكوين المعلّمين في إطار الممارسات التّقييميّة الجديدة النّابعة من دراسة النّصّ وتحليله التي أسفرت عنها مبادئ اللّسانيات النّصيّة التي أُستثمرت في تعليميّة اللّغات.

وما بعد هذه السّنوات تمكنّت المجموعة[2]**(EVA)** في هذا المجال من إنجاز شبكة لتقييم الإنتاجات الكتابيّة لمتعلّمي المرحلة الابتدائيّة شملت جوانب عديدة(تلخّصها الجداول اللّاحقة) بإدارة: **موريس ماس(Maurice MAS)** ، كلودين جارسيا ديبان (Claudine GARCIA-

---

[1]- تحديد هذه الفترة بالذات لا يعني أنّ الأبحاث في هذا المجال لم تكن موجودة قبلها أو بعدها. بل لأنّ هذه الفترة ولاسيما ما بين (1975-1980) تمّ إجراء البحث فيها بشكل رسميّ من قبل مجموعات(EVA) شارك فيه بعض الباحثين من مجموعة (INRP). ينظر: Hélène, R.

Comment les maîtres évaluent-ils les écrits de leurs élèves en classe ", In**"Contextes De La Recherche EVA" "?**

, MAS, M . et autres, INRP, France, 1991, p29.

[2]- تتكوّن هذه المجموعة من أعضاء هم: بايلي فاديت (BAILLY Fadette)، بوتي جان (BEAUTE Jean)، دوفان بيرنارد (DEVANNE Bernard)، جادو جوسيت (GADEAU Josette)، جارسيا دوبان كلودين (GARCIA-DEBANC Claudine)، ريكورس جانين (RECOURCE Janine)، ماس موريس(MAS Maurice)، لاسالاس بولوت(LASSALAS Paulette)، سيجي أندري (SEGUY André)، توفورون كاترين(TAUVERON Catherine,)، تاركو كولوت(RINGOT Colette,)، تيلبيرت(TURCO Gilbert). ينظر في هذا الشأن: (Maurice MAS et autres**, "Comment les maîtres évaluent-ils les écrits de leurs élèves en classe ?"** INRP, France,1991, p.191

DEBANC) ، كاثرين تاوفيرون (Catherine TAUVERON)، والمستشار العلمي لها هو ميشال

فايول(Michel FAYOL)[1]. ومصمّمها هو تيركو جيلبارت (TURCO Gilbert) سنة (1987)[2]، وهي عبارة عن جدول تصنيفي للمعايير(Tableau de classement des critères T.C.C,)[3]، تبرزها النّسخة الأصليّة التالية[4]:

UNITE / NIVEAU	TEXTUEL	RELATIONS ENTRE PHRASES	PHRASTIQUE
PRAGMATIQUE (utilisation des signes en situation)	- Prise en compte du destinataire - Définition de l'enjeu - Type d'écrit	- Progression thématique - Maîtrise des organisateurs	- Organisation thème/rhème -Maîtrise des déictiques - Maîtrise des déterminants
SEMANTIQUE (relations entre les signes et les "objets" auxquels ils renvoient)	- Type de texte - Sélection et organisation des informations - Cohérence d'ensemble du vocabulaire	- Maîtrise des substituts nominaux - Respect de la cohérence des informations - Maîtrise des connecteurs	- Maîtrise du vocabulaire - Acceptabilité du sens
MORPHO-SYNTAXIQUE (relations des signes entre eux)	-Maîtrise de la structure du texte ou de la séquence - Maîtrise des valeurs des temps verbaux	- Cohérence dans l'emploi des temps et des modes verbaux -Maîtrise des pronoms de reprise	- Conjugaison - Syntaxe de la phrase - Orthographe
ASPECT MATERIEL	- Choix du support, de la typographie,... -Organisation de l'espace page - Eventuellement, schémas, illustrations,...	- Découpage en paragraphes - Maîtrise de la ponctuation (délimitation des unités du discours)	- Maîtrise de la ponctuation interne à la phrase - Utilisation des majuscules - Lisibilité graphique

صورة رقم(02): تمثّل الجدول التّصنيفي للمعايير(T.C.C)

[1]- "**Comment les maîtres évaluent-ils les écrits de leurs élèves en classe ?",** p. 191.
[2]-Ibid :p.191.
[3]- Maurice Mas, Hélène Romian, André Seguy, Catherine Tauveron, Gilbert Turco, "**Comment les élèves évaluent-ils leurs écrits ?",** INRP, 1993, Paris, p.31 (مرجع **شبكة تقييم النّصوص المكتوبة، من إعداد مركّباتها إلى تطبيقها** سابق)، ص نقلا عن ص 84.
[4] - Seguy , A, "**Un classement des lieux d'intervention didactique: Le CLID, mode d'emploi(s)",** Repères pour la rénovation de l'enseignement du français, n°79, 1989, p.78. Doi: https://doi.org/10.3406/reper

يحتوي هذا الجدول(صورة رقم02) على ثلاث وحدات للتّحليل هي: النّصّ في مجمله (TEXTUEL) والعلاقات بين الجمل(RELATIONS ENTRE PHRASES)والجملة(PHRASTIQUE) ويشمل مستويات أربعة هي: التّداولي(PRAGMATIQUE) والدّلالي(SÉMANTIQUE) والصّرفي التّركيبي(MORPHO- SYNTAXIQUE)، والمظهر المادي(ASPECT MATÉRIEL)، وكلّ مستوى بدوره يشمل مجموعة من المؤشّرات تخصّه.

إنّ هذا الجدول لم يُستخدَم أداة لتصنيف المعايير ومراجعتها فحسب. بل أُستخدم أداة لتحليل نصوص المتعلّمين وتقييمها، وتحليل الأداء التّعليمي، كما أُستخدم أيضا أداة:

- ✓ فعّالة لتدريب المعلّمين.
- ✓ تشير إلى اختيار المحتوى والأهداف ذات الأولويّة.
- ✓ تسلّط الضّوء على المشاكل والتّشوّهات المتعلّقة بالمحتوى والمناهج التّعليميّة.
- ✓ لوصف إنتاج المتعلّمين، والظّروف التّعليميّة لإنتاجها.
- ✓ لوضع الأسئلة المتعلّقة بتدريس المحتوى واختيار الأهداف والتّنفيذ العملي[1].

فقد أطلق عليه اسم (تصنيف مواضع التّدخل التّعليمي)

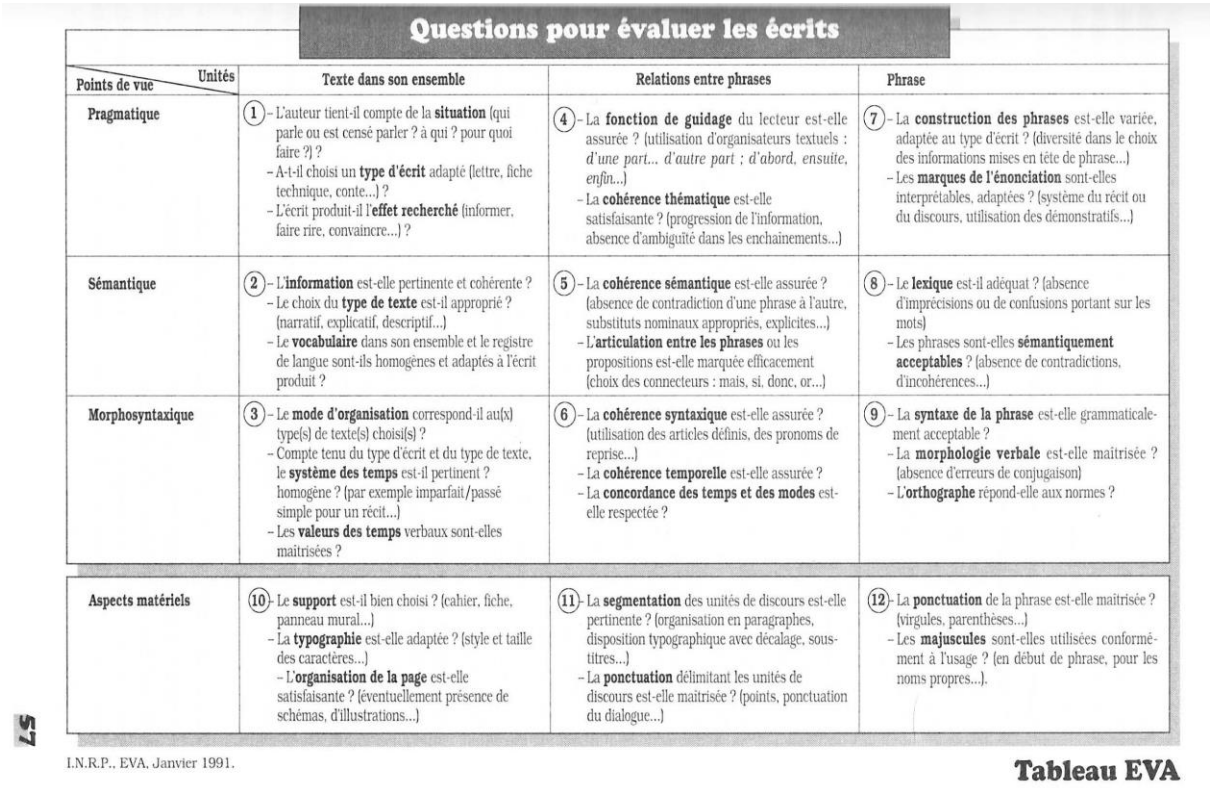
(Classement des lieux d'intervention CLID)، يمثّل إحدى القواعد النّظرية لأنموذج تحليل الممارسات التّقييميّة(Modèle d'analyse de pratiques évaluatives des maitres) الذي أعدّه تيركو سنتي (1989) و(1991)، وأنموذج (التّحليل التّعليمي لإتقان الكتابة)(savoir- écrire Modèle d'analyse didactique du) الذي أعدّه موريس ماس(Maurice MAS) سنة(1991)[2]. وبفضل هذه الأبحاث والدّراسات والنّدوات المتعلّقة بالتّقييم وتعليم الكتابة في المدرسة الابتدائيّة، استطاعت المجموعة إيفا(EVA) التّوصّل إلى شبكة تقييم إنتاجات المتعلّمين الكتابيّة الممثّلة في[3]:

---

[1]– Claudine, G-D,**"Traitement Didactique des Theories De Reference Pour La Determination De Criteres D'evaluation",**In: "**Comment les maîtres évaluent-ils les écrits de leurs élèves en classe?"**, pp. 85,86.

[2]– ينظر: **شبكة تقييم النّصوص المكتوبة، من إعداد مركّباتها إلى تطبيقها**(مرجع سابق)، ص ص85، 86.

[3]– ينظر: المرجع نفسه، ص86.



Questions pour évaluer les écrits

Points de vue \ Unités	Texte dans son ensemble	Relations entre phrases	Phrase
Pragmatique	(1) - L'auteur tient-il compte de la **situation** (qui parle ou est censé parler ? à qui ? pour quoi faire ?) ? - A-t-il choisi un **type d'écrit** adapté (lettre, fiche technique, conte...) ? - L'écrit produit-il l'**effet recherché** (informer, faire rire, convaincre...) ?	(4) - La **fonction de guidage** du lecteur est-elle assurée ? (utilisation d'organisateurs textuels : *d'une part... d'autre part ; d'abord, ensuite, enfin...*) - La **cohérence thématique** est-elle satisfaisante ? (progression de l'information, absence d'ambiguïté dans les enchaînements...)	(7) - La **construction des phrases** est-elle variée, adaptée au type d'écrit ? (diversité dans le choix des informations mises en tête de phrase...) - Les **marques de l'énonciation** sont-elles interprétables, adaptées ? (système du récit ou du discours, utilisation des démonstratifs...)
Sémantique	(2) - L'**information** est-elle pertinente et cohérente ? - Le choix du **type de texte** est-il approprié ? (narratif, explicatif, descriptif...) - Le **vocabulaire** dans son ensemble et le registre de langue sont-ils homogènes et adaptés à l'écrit produit ?	(5) - La **cohérence sémantique** est-elle assurée ? (absence de contradiction d'une phrase à l'autre, substituts nominaux appropriés, explicites...) - L'**articulation entre les phrases** ou les propositions est-elle marquée efficacement (choix des connecteurs : mais, si, donc, or...)	(8) - Le **lexique** est-il adéquat ? (absence d'imprécisions ou de confusions portant sur les mots) - Les phrases sont-elles **sémantiquement acceptables** ? (absence de contradictions, d'incohérences...)
Morphosyntaxique	(3) - Le **mode d'organisation** correspond-il au(x) type(s) de texte(s) choisi(s) ? - Compte tenu du type d'écrit et du type de texte, le **système des temps** est-il pertinent ? homogène ? (par exemple imparfait/passé simple pour un récit...) - Les **valeurs des temps** verbaux sont-elles maîtrisées ?	(6) - La **cohérence syntaxique** est-elle assurée ? (utilisation des articles définis, des pronoms de reprise...) - La **cohérence temporelle** est-elle assurée ? - La **concordance des temps et des modes** est-elle respectée ?	(9) - La **syntaxe de la phrase** est-elle grammaticalement acceptable ? - La **morphologie verbale** est-elle maîtrisée ? (absence d'erreurs de conjugaison) - L'**orthographe** répond-elle aux normes ?
Aspects matériels	(10) - Le **support** est-il bien choisi ? (cahier, fiche, panneau mural...) - La **typographie** est-elle adaptée ? (style et taille des caractères...) - L'**organisation de la page** est-elle satisfaisante ? (éventuellement présence de schémas, d'illustrations...)	(11) - La **segmentation** des unités de discours est-elle pertinente ? (organisation en paragraphes, disposition typographique avec décalage, sous-titres...) - La **ponctuation** délimitant les unités de discours est-elle maîtrisée ? (points, ponctuation du dialogue...)	(12) - La **ponctuation** de la phrase est-elle maîtrisée ? (virgules, parenthèses...) - Les **majuscules** sont-elles utilisées conformément à l'usage ? (en début de phrase, pour les noms propres...).

57

I.N.R.P., EVA, Janvier 1991.

Tableau EVA

صورة رقم(03): تمثّل شبكة إيفا (EVA) لتقييم الإنتاجات الكتابية للمتعلّمين

3- شرح مكوّنات شبكة إيفا(EVA)[1]:

نلاحظ أنّ هذه الشّبكة شملت مبدأين أساسيّين في تقييم النّصّ المكتوب تمثّلا في:

1- مستويات التّحليل: وشملت تقييم النّصّ في مجمله، وتقييم العلاقات بين جمله وتقييم الجملة كأصغر بنية فيه. وهذا بتناول مؤشّرات محدّدة.

2- معايير التّحليل: وشملت جوانب تُقيّم وفق مؤشّرات وهي:

2-1- الجانب التّداولي(Pragmatique): يختصّ بالعلاقة بين العناصر الآتية: المرسل(المنتج) والرّسالة (النّصّ) ومتلقيها(القارئ)، ومتّى تَزَوَّد المرسل بمهارات التّواصل والتّفاعل مع العنصرين الثّاني والثّالث نقول أنّه حقّق الكفاءة التّواصليّة.

[1]- للاطّلاع على نسخة مترجمة للشّبكة ينظر: تازروتي، حفيظة: **تعليم الظّواهر اللّغويّة وفق المقاربة النّصيّة لتلاميذ المرحلة الابتدائية وأثره في سلامة نصوصهم المكتوبة**، مجلة اللسانيات التطبيقية، ع4، 2018، ص40.

تعدّ الوضعيّة التّواصليّة قاعدة توجيه لإنتاج النّصّ المكتوب، فالمنتج عليه أن يتمكّن من معرفة المتلقي، والغرض من إنتاجه، فغالبا ما يستهدف إنتاج النّصّ مستلمين مختلفين(متخصّصون وغير متخصّصين)، فعلى المنتج أن يراعي هذا في تنوّع مفرداته، وتفسير المصطلحات الخاصّة بالموضوع الذي يتناوله، وعليه أن يحدّد المعلومات التي يريد نقلها وفقا للغرض من إنتاجه، ومثال هذا: إنتاج نصّ حجاجيّ فإنّه يتطلّب على المنتج إضفاء المؤشّرات الحجاجيّة والأدلة والبراهين التي تجعل المتلقي يقتنع وينساق وراء أفكار المنتج.

2-2- الجانب الدّلالي(SÉMANTIQUE): ويتعلّق بالعلاقة بين الدال والمدلول، وبالتّالي يختصّ ببناء المعنى والتّماسك العامّ لمحتوى النّصّ.

2-3- الجانب الصّرفي التّركيبي(MORPHO- SYNTAXIQUE): يتمثّل في سلامة المنتج من الأخطاء اللّغويّة.

2-4- الجانب المادي(ASPECT MATÉRIEL): ويتمثّل في علامات التّرقيم والتّخطيط والتّقسيم إلى فقرات من مقدّمة وعرض وخاتمة، أو تخطيط آخر إن كان النّصّ سرديّا(بداية وعقدة ونهاية) أو حجاجيّا...ولا يعني تسميّتها بهذا الاسم أنّها وسائل غير مهمّة، بل إنّها ترتبط ارتباطا وثيقا بفهم معنى الجملة، أو لنقل إنّها تشكّل جزءا من المعاني المقصودة وتعين على فهم النّصّ.

كما يلاحظ من خلال قراءة بيانات الجدول في الصورة رقم(03) أنّ معايير هذا التّقييم قد بُنيّت من خلال دمج مفاهيم الإطار النّظري النّاتجة عن الاشتغال على نشاط الكتابة باعتباره عمليّة معقّدة، وعلوم أخرى تبَيَّن أنّ لها الأثر الكبير في إنتاج النّصّ المكتوب، وهذه العلوم هي:

- ✓ علم اللّغة النّصّي: فيما يخصّ النّصّ النّسيج، والبنية الكليّة للنّصّ مثل: مخطّطاتها (نحو مخطّط السرد أو الحجاج أو...)، وهيكل النّصّ نحو العلاقات بين الجمل...

- ✓ علم التّربيّة: يعدّ هذا التّقييم تقييما تكوينيّا، يُسهم في تطوير الكفاءة الإنتاجيّة للمتعلّم.
- ✓ التّداوليّة: مناسبة النّصّ للمقام، ومدى تفاعل المنتِج مع السّياق الاجتماعي للنّصّ
- ✓ علم اللّغة النّفسي: يحلّل هذا العلم العمليات والنّماذج التي ينطوي عليها إنتاج النّصّ المكتوب، والتّأكيد على الصّعوبة واقتراح تقنيات التّيسير الإجرائي لها.

وبعد هذه القراءة البسيطة للشّبكة نستنتج أنّها تتضمّن معايير ومؤشّرات تبيّن الهدف التّعلّمي- في ضوء المقاربة بالكفاءات- المنشود من ميدان إنتاج النّصّ المكتوب ألا وهو إنتاج نصّ متّسق منسجم، يستجيب للوضعيّة التّواصليّة المقصودة، يتلاءم والتّعليمية(النّوع، النّمط الموضوع، الحجم...) المطلوبة، ومن هنا تظهر أهميّة المعايير والمؤشّرات[1] في تحقيق المقصد البيداغوجي، و"الغاية من تقييم هذه الإنتاجات بعد طور أو مرحلة تعليميّة معيّنة نُفّذت خلالها مقاربة جديدة في تعليم اللّغة العربيّة، ومن ثمّة البحث عن أثرها الإيجابي أو السّلبي في إنجازات التّلاميذ، وكذا التّشخيص الدّقيق لطبيعة الكفاءات اللّغويّة والنّصيّة"[2]. لا من منطلق التّقييم التّقليدي المعتمد لدى الكثير من المعلّمين في فحص إنتاجات المتعلّمين، الذي يستند إلى أقلّ المعايير وأبسطها، ما يؤدي إلى فحص عامّ لا يكشف عن اكتساب المتعلّم للكفاءة النّصيّة من عدمها.

[1]- المعايير ليست حقائق أوليّة يمكن ملاحظتها مباشرة في النّصوص، فهي دائمًا ناتجة عن منطق يسمح بوضعها وتحديدها من المؤشرات المأخوذة من النّصّ، وهي مؤشّرات متعدّدة الأوجه ذات أهميّة ونطاق غير متكافئين للغاية. ويستنتج من الجدول أنّ المؤشّرات هي أدوات تقارب المعيار بشكل دقيق، فهذا الأخير(المعيار) عامّ لا يمكن تقييمه إلّا بشكل إجماليّ، وهو في مجال تقييم المكتسبات المدرسيّة خاصيّة ننتظرها من إنتاج التلميذ: إنتاج دقيق، إنتاج منسجم، إنتاج أصيل، وهو أحد موجّهات التّعلّم، وكلّ معيار خاص بتعلّمات خاصّة ومحدّدة. أمّا المؤشّرات فهي من طبيعة الملاحظ في الوضعيات، ولها قيمة إيجابيّة أو سلبيّة، تدقّق المعيار وتتيح أجرأته. وللاستزادة أكثر ينظر: بروجيرس، كزافيي: **تقويم كفايات التلاميذ(رهانات ومنهجيات)** تر: البشير اليعكوبي، مجلة التربية،ع46، 2010، ص ص100- 107.

[2]- **شبكة تقييم النّصوص المكتوبة، من إعداد مركّباتها إلى تطبيقها**(مرجع سابق)، ص82.

المبحث الخامس: منهجيّة الدّراسة

يتناول هذا المبحث وصفا دقيقا لمنهجيّة تقييم إنتاجات المتعلّمين المكتوبة من أدوات مستخدمة للتّقييم، ومجتمع مقصود بالدّراسة كذلك.

1- **منهج الدّراسة:** لمعالجة إشكاليّة البحث اعتمدنا المنهجين الوصفي والتّحليلي، واستعنا بالمنهج الإحصائي(**spss**)، للكشف عن الآليات المساهمة في إنتاج النّصوص المكتوبة من قبل متعلّمي مرحلة التّعليم المتوسّط، وعلى وجه الخصوص متعلّمو السّنة الرّابعة. وكذلك الكشف عن الصّعوبات التي تواجههم، بغية الوقوف على أسباب ضعفهم، وإن لم يكن ضعفا، فإنّه إنتاج غير مقبول وفقا لما تروم إليه تحديثات مناهج الجيل الثّاني في تعليم اللّغة العربيّة في هذا المستوى الدّراسي المقصود.

2- **مجتمع الدّراسة:** يتمثّل مجتمع الدّراسة في متعلّمي السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط(علّلنا سابقا سبب اختياره)

3- **عيّنة الدّراسة:** في حقل التّعليميّة لا غنى للدّراسة النّظريّة عن الدّراسة الميدانيّة لذا أجرينا دراسة تطبيقيّة على متعلّمي السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط، بأربع مؤسّسات متنوّعة هي: مؤسّسة الجزائر الشاطئ(بلدية برج البحري) بولاية الجزائر، مؤسّسة رميلة عبد القادر(بلدية بن شكاو) بولاية المدية، مؤسّسة عائشة أم المؤمنين(بلدية مهدية) بولاية تيارت، ومؤسّسة بوزيد بلهوشات بولاية الأغواط، بحيث العدد الإجمالي للعيّنة هو: مائتا(200) متعلّم، بمعدّل خمسين(50) متعلّما للعيّنة الفرعيّة الواحدة. وقد امتازت هذه العيّنات بالتّماثل من حيث العمر واللّغة الرّسميّة، كما أنّها تتلقى منهاجا تعليميّا واحدا ولكنّها لا تنتمي إلى نفس المحيط الدّراسي.

4-**أداة الدّراسة:** تمثّلت أداة الدّراسة في أداتين رئيستين هما:

4-1-المادة اللّغويّة المدروسة:

تمثّلت المادة اللّغويّة في مدوّنات كتابيّة(نصوص مكتوبة) أنتجها متعلّمو السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط بعد سيرورة بناء تعلّمات ميدان إنتاج النّصّ المكتوب في المقطع التعلميّ (شعوب العالم). وتتوزّع هذه المدوّنات التي يبلغ عددها مائتي(200) إنتاج كتابيّ على المؤسّسات الأربع المذكورة سابقا، بمعدّل خمسين(50) إنتاجا كتابيّا للعيّنة الواحدة، كان قد أنتجها المتعلّمون في القسم في شهر فيفري للموسم الدّراسي(2023/2022)، في زمن مدّته ساعة واحدة.

وبما أنّ تحقيق التّجانس بين المتعلّمين مطلوب للوصول إلى نتائج علميّة، كان موضوع الإنتاج واحدا حيث تناول المتعلّمون في مدوّناتهم موضوع ثقافة شعب من شعوب العالم وعاداته وتقاليده، وإبراز أهميّة التّعرّف عليها، والانفتاح على ثقافتها. وكانت التّعليمة[1] كالآتي:

أنتج كتابيّا:

المدّة: ساعة واحدة

السّياق:

تقرّر إجراء مسابقة على مستوى ولايتك لاختيار أفضل كاتب، واختارتك مؤسّستك أن تكون مشاركا فيها لتنتج نصّا مكتوبا تعبّر فيه عن ثقافة شعب من شعوب العالم وعاداته وتقاليده.

[1]- وحريّ بنا أن نشير هنا إلى أنّنا لا نقصد بهذا-السّياق والتّعليمة- الوضعيّة الإدماجيّة، أو ما يسمّى في الكتاب بوضعيّة تقويم الإدماج، وإنّما نقصد ميدان إنتاج النّصّ المكتوب وبالذّات السّاعة الثّالثة منه في الأسبوع الثّالث من المقطع التّعلّمي. إلّا أنّه كان من المفروض أن تترك الحرية للمتعلّم في اختيار موضوع من بين المواضيع الستّة المقترحة في الكتاب المدرسي(ينظر: **كتاب اللّغة العربيّة(السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط)**(مرجع سابق)، ص73) في ميدان إنتاج النّصّ المكتوب، ولكن تفادينا هذا لأنّه بدا لنا أنّ هذا يُصَعّب من عمليّة تقييم كتابات المتعلّمين، وبالتّالي عدم الحصول على نتائج دقيقة.

التّعليمة:

أَنْتج نصا تفسيريّا وصفيّا لا يقلّ عن ستّة عشر سطرا، تتناول فيه ثقافة وعادات وتقاليد شعب من شعوب العالم، مبرزا أهميّة التّعرّف عليها، والانفتاح على ثقافتها.

وقد تمّ إدراج- مبرزا أهميّة التّعرّف عليها، والانفتاح على ثقافتها- لأنّه مستخرج من مستخرجات القانون التّوجيهيّ للتّربيّة الوطنيّة المؤرّخ في 23 جانفي 2008 الذي يتعلّق بمنهاج اللّغة العربيّة في إطار القيّم والمواقف، الذي ينصّ على التّفتّح على العالم الذي يقصد به التّفتّح على الآداب الإقليميّة والعالميّة-يتواصل مع غيره-، واحترام ثقافات وحضارات العالم، وتقبُّل الاختلاف والسّعي إلى التّعايش السّلمي مع الآخرين، ويستخلص المتعلّم من تجارب الغير ما يمكّنه من فهم عصره وبناء مستقبله[1].

4-2- شبكة التّقييم إيفا(EVA):

سنقيّم الإنتاجات الكتابيّة للمتعلّمين وفق شبكة التّقييم إيفا**(EVA)**، وعلى وجه التّحديد الشّبكة المعدّلة وفق ما رأيناه مناسبا، كمالا ننكر أنّنا اعتمدنا منهج تحليل الأخطاء أثناء التّقييم لاستخراج أخطاء المتعلّمين في مسوّدات.

واستعنا ببرنامج الحزمة الإحصائيّة للعلوم الاجتماعيّة **(spss)** للتّمكّن من الحصول على التّحليل الكمّي للنّجاح والإخفاق لمستويي التّحليل ولمعاييره، لمجموع العيّنات على وجه الإجمال أوّلا ثمّ لكلّ عيّنة على حدّة، ولمؤشّرات المعايير التّالية على التّرتيب: التّداولي، الدّلالي الصّرفي التّركيبي، المادي على وجه التّفصيل لكلّ عيّنة.

إنّ طبيعة بحثنا تقتضي منا أن نقيّم إنتاجات المتعلّمين الكتابيّة وفق شبكة إيفا**(EVA)**، كوننا نريد أن نكشف عن ذلك الجانب اللّساني المساهم في بناء النّصّ المتمثّل في الآليات اللّسانيّة

[1]- ينظر: ميلود غرمول وآخرون، **دليل استخدام كتاب اللّغة العربيّة(السّنة الثّانية من التّعليم المتوسّط)**، أوراس للنشر الجزائر، ص10.

التي يجب أن يستثمرها المتعلّم ويوظّفها في عملية إنتاج النّصّ المكتوب، ولكنّنا قمنا ببعض التّعديلات على الشّبكة لاعتبارين أوّلهما خصوصيّة اللّغة العربيّة لأنّ الشّبكة في الأصل وُضعت لتقييم إنتاج مكتوب باللّغة الفرنسيّة نظامها اللّغوي يختلف عن نظام اللّغة العربيّة وثانيهما يعود إلى طبيعة بحثنا الذي يُقصي عمودا من مؤشّرات التّقييم وهو عمود الجملة، لأنّنا في صدد الكشف عن تمكّن أو عدم تمكّن المتعلّم من إنتاج نصّ متّسق منسجم. لا جمل منعزلة.

أمّا إدراجنا لسلامة النّصّ لغويّا(نحويّا وصرفيّا وإملائيّا) فإنّنا لا نظنّ أن يكون النّصّ متّسقا دون سلامة جمله من الأخطاء اللّغويّة، فبعضها يسبّب انحرافا في المعنى، وبالتّالي عدم فهم النّصّ. وبناءً على هذا كانت الشّبكة المعتمدة في التّقييم على النّحو التالي:

جدول رقم(21): يمثّل الشّبكة المعتمدة في تقييم الإنتاجات الكتابيّة للمتعلّمين

مستويات التّحليل / جوانب التّحليل (المعايير)	مؤشّرات التّقييم	
	النّصّ في مجمله	**العلاقات بين الجمل**
1-الجانب التّداولي(الوجاهة)	1-1-هل يستجيب نص التّلميذ لوضعية التّواصل؟ لمن يوجّه الخطاب؟ ما الغرض؟ 1-2-هل التزم المتعلّم بالنّمط المطلوب؟	1-3-هل الوحدات المنظّمة للنّصّ كفيلة بتوجيه القارئ؟

2-الجانب الدّلالي	2-1-هل المعجم المستعمل ثريّ وملائم لموضوع النّصّ المنتج؟ 2-2-هل المفردات المستعملة في النصّ ملائمة (استعمال كلمة في غير محلها، كلمة مبهمة، عامية؟) 2-3-هل يتّسم النّصّ المنتج بوحدة الموضوع (تنامي الأفكار وتتابعها، غياب التّناقضات...)	2-4-هل الإحالة مستعملة بشكل مناسب... 2-5-هل روابط الوصل المستعملة كفيلة بربط الجمل بعضها ببعض؟
3-الجانب الصّرفي التّركيبي(سلامة اللّغة)	3-1-هل تتلاءم بنية النّصّ المنتج مع النمط المطلوب؟ 3-2-هل بنية النّصّ سليمة نحويّا؟ 3-3-هل بنية النّصّ تحترم القواعد الصّرفيّة؟ 3-4-هل يلتزم النّصّ بالقواعد الإملائيّة؟	3-5-هل هناك انسجام في استعمال الأزمنة بين الجمل؟
4-الجانب المادي	4-1-هل نظّم التّلميذ نصّه في شكل فقرات؟ 4-2-هل تمكّن المتعلّم من كتابة نصّ طويل؟	4-3-هل وظّف التّلميذ علامات الوقف بين الجمل توظيفا سليما؟

المصدر: من إعداد الطالبة بالاستعانة بشبكة إيفا(EVA)

إنّنا لم نقلّص من عدد المعايير لأنّها في حدود المعقول ومحصورة(أربعة معايير)، وقد أثبتت دراسة بروجيرس أنّ استعمال عدد محدود من المعايير يتيح منح نقطة أكثر دقّة، بالإضافة إلى الأخذ بعين الاعتبار، وبشكل عفويّ المعايير لغايات بيداغوجيّة وتعليميّة، بحيث لا تستخدم أثناء التّصحيح فقط، وإنّما من أجل المحافظة على نقطة الارتكاز. كما أنّ الاستعانة بالمعايير يتيح إنجاح أكبر نسبة من المتعلّمين الذين يتوفّرون على مكتسبات تؤهّلهم للنّجاح، كما تعمل على رسوب أكبر نسبة من المتعلّمين الذين يجب أن يرسبوا، وتتيح عموما تثمين عناصر القوّة في إنتاجاتهم، وتتيح تقليص الفوارق بين المصحّحين[1].

[1]- ينظر: **تقويم كفايات التلاميذ(رهانات ومنهجيات)**(مرجع سابق)، ص102.

أمّا مؤشرات التّقييم فقد قمنا بتقليصها، نظرا لكثرتها من جهة أولى، ممّا يصعّب عمليّة تقييم إنتاجات المتعلّمين مع ما تشهده المدرسة الجزائريّة من العدد الكبير للمتعلّمين في الفصل(أكثر من أربعين متعلّما)، وتشابه بعضها من جهة ثانية، مثلا: ما وجد في عمود العلاقات بين الجمل في المؤشّرين التّاليين: هل يتسمّ النّصّ المنتج بوحدة الموضوع(تنامي الأفكار، تتابعها غياب التّناقض...) مع هل يتّصف النّصّ بالانسجام الدّلالي؟(غياب التّناقضات من جملة الى أخرى، الاستعمال المناسب للإحالات...)، ما يؤدي إلى مجازاة المتعلّم نفس الجزاء مرتين أو أكثر، أو عقابه عقابا مضاعفا إن كان خاطئا فيؤثّر على تقييمه سلبا، ومنها ما له علاقة بالجملة لا النّصّ من جهة ثالثة. فكلّما زاد عدد المؤشّرات كلّما قلّصنا من دقّة التّصحيح.

5- إيحاءات مؤشّرات الشّبكة المعتمدة للتّقييم:

وتتضمّن شبكة التّقييم المعتمدة ما يلي:

5-1- الجانب التّداولي(الوجاهة): وتضمّن المؤشّرات التّاليّة:

- ✓ هل يستجيب نصّ التّلميذ لوضعيّة التّواصل؟ لمن يوجّه الخطاب؟ ما الغرض؟ يوحي هذا المؤشّر إلى العلاقة بين المتعلّم(منتج النّصّ) والمتعلّم والمعلّم(المتلقي القارئ) فمتى استطاع الأوّل أن ينتج نصّا متوافقا مع أفكار المتلقي، وفهم الثّاني ما تلقى تحقّقت الكفاءة التّواصليّة. كما نرى فيه كذلك مدى استجابة المتعلّم للتّعليمة المطلوبة منه، فقد يتوافق نصّ المتعلّم معها، وقد ينحرف عنها في حالة ما إذا لم يدرك المتعلّم الوضعيّة التّواصليّة التي هو فيها ويحدث هذا كثيرا في حالة المواضيع المتقاربة مثل: انحراف المتعلّم عن تعليمة إنتاج نصّ يتناول عادات شعب وتقاليده وثقافته إلى نصّ يتناول عقيدة شعب فحسب. أو الرّياضة الممارسة لدى أفراده.
- ✓ هل اختار النّمط المناسب؟ من المفروض أن يختار المتعلّم النّمط المناسب للموضوع المراد كتابته، حيث إنّ النمط يستجيب لنوع النّصّ، فالنّوع القصصي يوافقه النّمط

السردي... أمّا في تعليمة هذا الإنتاج فالمتعلّم مطالب بالالتزام بالنّمطين التّفسيري غالبا والوصفي مساعدا له.

- ✓ هل الوحدات المنظّمة للنّصّ كفيلة بتوجيه القارئ؟ يسوء فهم النّصّ إذا كان خاليّا من الوحدات المنظّمة (الزّمانية والمكانيّة خاصّة منها) له مثل: روابط الزّمان...

5-2- الجانب الدّلالي[1]: وتضمّن المؤشّرات التالية:

- ✓ هل المعجم المستعمل ثريّ وملائم لموضوع النّصّ المنتج؟ في هذا السّؤال إشارة إلى المستوى المعجمي، ويُقصد به تلك الثّروة اللّغويّة التي يمتلكها المتعلّم، التي تكون ملائمة لموضوع النّصّ، أو ما نسمّيه بالحقلين الدّلالي والمعجمي المناسبين. فلكلّ موضوع ألفاظه الخاصّة، ذلك أنّ ألفاظ العلم والتّقدّم التّكنولوجي تختلف عن ألفاظ العادات والتّقاليد...
- ✓ هل المفردات المستعملة ملائمة(استعمال كلمة في غير محلّها، كلمة مبهمة عامية...)؟ على المتعلّم أن يحرص على الكتابة باللّغة العربية الفصيحة المستعملة، والابتعاد عن العاميّة، والتّرجمة المعرّبة. وعلى حسن انتقائه للمفردات المناسبة لنمط ونوع معيّنين. فالنّصّ العلمي يحتاج إلى مفردات علميّة غير قابلة للتّأويل على خلاف النّصّ الأدبي الذي يكون غنيّا بمفردات مجازيّة، والنّصّ التّفسيري يحتاج إلى مؤشّرات تميّزه عن النّصّ الحجاجي مثلا...
- ✓ هل يتّسم النّصّ المنتج بوحدة الموضوع؟(تنامي الأفكار وتتابعها، غياب التّناقضات...): عندما ينتج المتعلّم نصّا يقتضي أن يبدأه من البسيط إلى المركّب، فمن المقدّمة إلى العرض فالخاتمة، ما يسهّل عليه حسن الانتقال من فكرة أخرى، كما ينبغي عليه أن يتجنّب التّكرار السّلبي الذي يعيق نمو الأفكار، وفهم النّصّ، وجهل الغرض من هذه

[1]- استنتجنا من خلال تحليل مؤشّرات هذا الجانب أنّه يشتمل على بعض أدوات الاتّساق نحو الإحالة والرّوابط النّصيّة ومظاهر الانسجام من مثل: الوحدة الموضوعيّة... ما يوحي أنّ الاتّساق والانسجام هما مفهوما واحدا في نظر مصمّم الشّبكة وهذا وارد في بعض الأدبيات الفرنسيّة. كما نجد أنّ الأدوات والمظاهر قد توزّعت كذلك في الجانب الصرفي التّركيبي مثل: التّحكّم في استعمال أزمنة الأفعال...

الوضعيّة التّواصليّة. والنّصّ المطلوب وفق هذه التّعليمة يقتضي بناءه وفق خطاطة النّصّ التّفسيري فضلا عن تجنّب التّذبذب بين فكرة وأخرى لا علاقة لها بعادات وتقاليد الشعب المعني.

- ✓ هل الإحالة مستعملة بشكل مناسب؟ في غالب الأحيان نرى أنّ المتعلّم يوظّف الإحالة بالضّمير، ويهمل الإحالة بأنواعها الأخرى.
- ✓ هل روابط الوصل المستعملة كفيلة بربط الجمل بعضها ببعض؟ يجب أن تتناسب الرّوابط في هذا المقام مع النّصين التّفسيري والوصفي، ونجد أنّ مناهج الجيل الثّاني تراهن على تعليم المتعلّمين هذه الرّوابط التي توظّف لربط الجمل بعضها ببعض، لبناء نصّ متّسق.

5-3- الجانب الصّرفي التّركيبي(سلامة اللّغة): وضُمّن المؤشّرات التالية:

- ✓ هل تتلاءم بنية النّصّ المنتج مع النّمط المطلوب؟ يرمي هذا السّؤال إلى مدى تمكّن المتعلّم من مؤشّرات أنماط النّصوص، ويمكن أن نوضّح هذا بمثال عن بنية النّصّ الحجاجي الذي نجده يعجّ بالأساليب الشّرطيّة. كما يشير إلى ملاءمة مخطّط بناء النّصّ للنّمط المقصود فالنّمط السّردي يتوافق مع بناء محدّد(أشرنا إليه سابقا). وبما أنّ النّمطين المطلوبين هما التّفسيري والوصفي في تعليمة الإنتاج الموجّهة للمتعلّمين فإنّه يجب عليهم الاعتماد بالدّرجة الأولى على أكبر عدد من مؤشّرات التّفسير، ويليّه عدد مؤشّرات الوصف، وعلى خطاطة بناء النّصّ التّفسيري.
- ✓ هل بنية النّصّ سليمة لغويّا؟ مادامت النّصوص كلّ يتكوّن من أجزاء هي أصوات ومفردات وتراكيب، لابد من مراعاة صحتها وسلامتها من الخطأ أثناء إنتاج النّصوص. فكان حريّا بنا أن ندرس مدى قدرة المتعلّم على إنتاج نصّ سليم من الأخطاء النّحويّة والصّرفيّة والإملائيّة.

ولقد لوحظ إهمال الجانب الصّوتي في الشّبكة، ونظنّ أنّه يعزى إلى ارتباطه بالمنطوق لا المكتوب، ولكن تدلّ التّجارب أنّ المتعلّم في إنتاجه المكتوب يجد صعوبات في

الجانب الصّوتي، ويتجسّد هذا في الخلط بين السّين والصاد، والضاد والظاء والإدغام... وهذا ما استوجب إدراجه في فئة الأخطاء الإملائية.

- ✓ هل هناك انسجام في استعمال الأزمنة بين الجمل؟ إذا لم يحسن المتعلّم استعمال الأزمنة الثّلاثة في متتاليات الجمل فإنّه لن ينتج نصّا منسجما، كأن يكون الانتقال غير مبرّر من زمن لآخر، أو اطّراد زمن واحد في النصّ. وقد لا ينسجم هذا الأخير مع النمط المطلوب في التّعليمة.

5-4-الجانب المادي: وتضمّن ما يلي:

- ✓ هل نظّم التّلميذ نصّه في شكل فقرات؟ أن يفصل المتعلّم بين أجزاء النّصّ بشكل صحيح، يعني أنّه قد أدرك سيرورة النّصّ وبناءه، كما أنّ الفصل يسهم في فهم المقروء وحسن تقييمه.
- ✓ هل تمكّن المتعلّم من كتابة نصّ طويل؟ من النّاحية التّعليميّة يكون حجم النّصّ متماشيّا مع مستوى المتعلّم وعمره، فمتعلّم السّنة الأولى من التّعليم المتوسّط يكتب عشرة أسطر... أمّا متعلّم السّنة الرّابعة فيكتب ستّة عشر سطرا. ويحيل حجم النّصّ المقبول إلى قدرة المتعلّم على الكتابة في حين نجد البعض الآخر منهم عاجزا عن كتابة أربعة أو خمسة أسطر وهذا ما يفسّر الفروق بين المتعلّمين في الكتابة. ولكن هل كثرة أسطر النّصّ دليلا على جودته ونصيّته؟
- ✓ هل وظّف التّلميذ علامات الوقف بين الجمل توظيفا سليما؟ إنّ لعلامات الوقف(الفاصلة، النقطة، الاستفهام، التّعجّب...) دور في التّعرّف على المعاني والدّلالات المقصودة، وتبيان علاقة اللّاحق بالسّابق، لذا يجب تعليمها للمتعلّمين بعناية في المراحل المتقدّمة، وعدم إهمالها في منهاج اللّغة العربيّة.

ونشير هنا أنّه بإمكاننا الاستغناء عن المعيار المادي، ولكنّنا لم نقم بحذفه لاعتبارين أوّلهما تعليمي ذلك أنّ تقييم النّصّ المكتوب من النّاحية الماديّة يوليه منهاج اللّغة العربيّة اهتماما كبيرا

إلى حدّ أنّ له قيمة رقميّة في الامتحان الرّسمي لنهاية مرحلة التّعليم المتوسّط. وثانيهما لساني كون إدراك معاني النّصّ المكتوب ودلالاته، وربط اللّاحق بالسّابق، والتّخطيط للنّصّ يعود إلى قدرة المتعلّم على تقسيمه، وحسن استعمال علامات الوقف.

6- السّلم التّقديري المعتمد للتّقييم:

ومن أجل الحصول على نتائجَ على شكل علامات تقديريّة للمعايير والمؤشّرات أُعتمد على السّلم التّقديري التّالية:

جدول رقم(22): يمثّل سلّم تقدير المعايير والمؤشّرات المعتمد لتقييم الإنتاجات الكتابيّة للمتعلّمين

مستويات التحليل / جوانب المعايير	النّصّ في مجمله		العلاقات بين الجمل		المجموع
	رمز المؤشر	تقديره	رمز المؤشر	تقديره	
الجانب التّداولي	1-1	5 نقاط	3-1	5 نقاط	15نقطة
	2-1	5 نقاط			
الجانب الدّلالي	1-2	5 نقاط	4-2	5 نقاط	25نقطة
	2-2	5 نقاط	5-2	5 نقاط	
	3-2	5 نقاط			
الجانب الصّرفي التّركيبي	1-3	5 نقاط	5-3	5 نقاط	25نقطة
	2-3	5 نقاط			
	3-3	5 نقاط			
	4-3	5 نقاط			
الجانب المادي	1-4	5 نقاط	3-4	5 نقاط	15 نقطة
	2-4	5 نقاط			
المجموع	55 نقطة		25 نقطة		80نقطة

المصدر: إعداد الطالبة بالاستعانة بالشّبكة المعتمدة في التّقييم

منحنا المعيار التّداولي(15نقطة)، والمعيار الدّلالي(30نقطة)، والمعيار الصّرفي التّركيبي (25 نقطة)، ويأتي في الأخير المعيار المادي بمجموع أقلّ يقدّر ب(10نقاط) بمعدّل(5نقاط)

لكلّ مؤشّر من مؤشّرات المعايير السّابقة الذّكر. وقد حاز تقييم النّصّ في مجمله على تقدير (55نقطة) مقارنة بتقييم العلاقات بين الجمل الذي حاز على(25 نقطة).

وننوّه أنّنا قد ركّزنا في التّقييم على مستوى النّصّ، وعلى المعياريين الدّلالي والصّرفي التّركيبي، وذلك بنيل الحظّ الأوفر من النّقاط باعتبارهما المقياس الأساسي الذي يقاس به اتّساق النص وانسجامه.

ولعلّ سائلا يسأل لم مُنح المؤشّر الواحد خمس نقاط(5ن) لا نقطة واحدة أو نقطتين؟

فمردّ ذلك أنّه في حالة التّقييم بالطّريقة الثّانية نمنح المتعلّم النّقطة كاملة أو لا نمنحه وبالتالي الحالة المتوسّطة محرومة من التّنقيط، ممّا يقوى كلّ المتعلّمين أو لا يقوى أحدا منهم. وعليه فإنّ التّنقيط بالطريقة الأولى(5نقاط) مناسب لفئات المتعلّمين المختلفة. وقد أشارت تازروتي إلى أنّ الدّراسة العمليّة- تصحيح إنتاجات المتعلّمين- قد بيّنت"**أنّ النّقطة الواحدة الممنوحة لكلّ مؤشّر لا تشخصّ الفوارق بين التّلاميذ ممّا جعل النّتائج غير دقيقة، فقد كانت إمّا ممتازة أو ضعيفة**"[1].

أمّا عن المنهجيّة المتّبعة في تقييم إنتاجات المتعلّمين وفق هذا السّلم التّقديري، فإنّنا أخذنا بعين الاعتبار النّقاط التّالية:

- ✓ استجابة المتعلّم للمؤشّر بشكل تامّ يتحصّل على(5نقاط) كاملة. أمّا إذا كانت الاستجابة بشكل جزئيّ فإنّه لن يتحصّل عليها كاملة بل جزءا منها، يقدّر حسب التّموقع أو الانحراف.
- ✓ خلوّ نصّ المتعلّم من أيّ خطأ صرفيّ أو تركيبيّ أو إملائيّ، أو في حالة الخطأ الواحد في أيّ واحد منها يتحصّل على العلامة كاملة(5نقاط). وفي حالة ارتكابه أكثر من

[1]- تازروتي، حفيظة: **تقييم كفاءة المكتوب لدى تلاميذ الإصلاح(2003)-نهاية المرحلة الابتدائية أنموذجا**- دكتوراه لسانيات تعليمية، جامعة الجزائر2، 2012/2011، ص220.

هذا، فإنّه لن يتحصل على (5نقاط) كاملة، بل هي قابلة للنّقصان حسب عدد الأخطاء فثلاثة أخطاء ليست مثل العشرة. وعليه قد يتحصّل على 5/3أو 5/1أو...

- ✓ أمّا فيما يخصّ بعض المؤشّرات التي يصعب تقديرها ماديّا، نحو هل التزم المتعلّم بالنّمط المطلوب؟ فإنّنا حكمنا على النّمط بالغلبة(لأنّه يصعب أو يستحيل الكتابة بنمط واحد ولقد بيّنا هذا في الفصل النّظري)، وبالضّبط على عدد المؤشّرات المناسبة للنّمط المطلوب، بحيث يفوق عددها الخمسة. فإذا ما استوفى إنتاج المتعلّم هذا يتحصّل على العلامة كاملة(5نقاط)، وإذا نقصت عن هذا تنقص القيمة التّقديريّة لها.
- ✓ وبما أنّ النّمط المطلوب في إنتاج المتعلّمين الذي نريد من خلاله اختبار مدى قدرة المتعلّم على التّحكّم في البنية اللّغويّة للنّصّ هما نمطا التّفسير والوصف الأوّل نمطا غالبا، والثّاني مساعدا، فإنّ القيمة التّقديريّة 5/3 للنّمط الغالب بمعدل ثلاثة مؤشّرات مختلفة له، و5/2 للنّمط المساعد بمعدّل مؤشّرين.

والجدير بالذّكر أنّنا قمنا بتقييم النّصوص المكتوبة التي انحرف مُنتِجوها عن التّعليمة، ولا سيما عن مؤشّر من مؤشّرات المعيار التّداولي، نظرا لما يلي:

- ✓ لا يعبّر المعيار التّداولي وحده عن الجوانب اللّسانيّة في النّصّ، فثمّة معايير أخرى تتضمّن جوانب لسانيّة أساسيّة في بناء النّصّ، لا يمكن إهمالها في تقييم إنتاج المتعلّم.
- ✓ في الاختبارات والامتحانات الرّسميّة، لا يُهدر إنتاج المتعلّم إن انحرف عن التّعليمة، ولا سيما إن كان إنتاجا متميّزا بالاتّساق والانسجام. فتمنح له قيمة ماديّة ليست أقلّ من النّصف، فما بالك بإنتاج عاديّ – ليس رسميّا– يستوجب التّشجيع على الكتابة لا الإحباط. لكن يجب تنبيه المتعلّم وإعطائه ملاحظة عن هذا الانحراف عن التّعليمة لتفاديه مستقبلا.

المبحث السّادس: تقييم الإنتاجات الكتابيّة للمتعلّمين ودراسة نتائجها

قمنا بتشفير أسماء متعلّمي كلّ عيّنة بأرقام (من1إلى50)، ثمّ تقييمها وفق الشّبكة المعتمدة وملء بطاقة تقييم كلّ متعلّم، والعمليّة نفسها طبّقت على العيّنات الأخرى. وبعد الإحصاء تحصّلنا على نتائج قمنا بتحليلها وتفسيرها ما أمكن ذلك.

1- عرض وتحليل وتفسير النّتائج العامّة:

1-1- عرض وتحليل وتفسير النّتائج العامّة لمجموع العيّنات المتعلّقة بوحدتي التّحليل:

يتضمّن هذا العرض النتائج العامّة المتعلّقة بنسب نجاح المتعلّمين وإخفاقهم في وحدتي التّحليل:"النّصّ في مجمله"، و"العلاقات بين الجمل"، كما هو موضّح في:

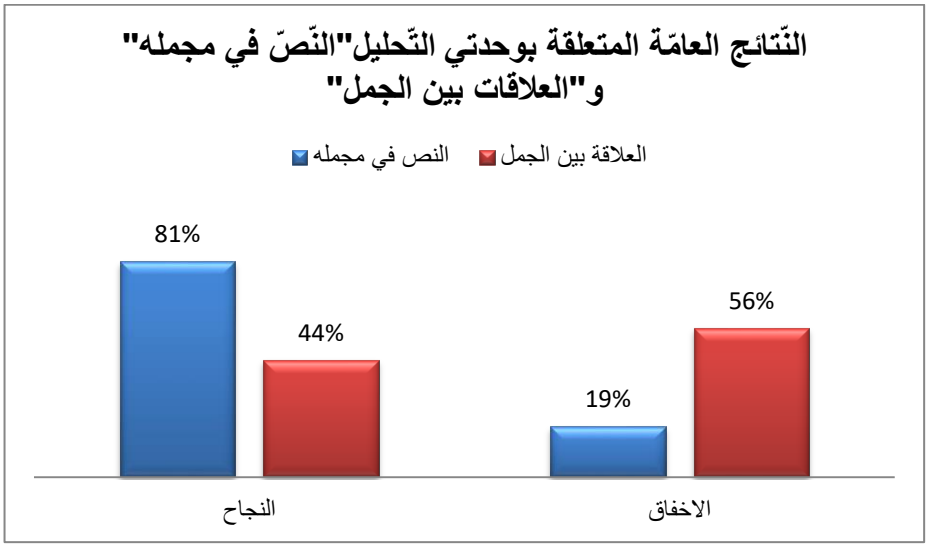
جدول(23): يمثّل النّتائج العامّة لمجموع العيّنات المتعلّقة بوحدتي التّحليل

النتيجة / وحدة التّحليل	نسبة النّجاح		نسبة الإخفاق	
	عدد المتعلّمين	النّسبة المئويّة	عدد المتعلّمين	النّسبة المئويّة
النّصّ في مجمله	162	%81	38	%19
العلاقات بين الجمل	88	%44	112	%56

المصدر: إعداد الطالبة بالاستعانة بمخرجات برنامج spss

من نتائج الجدول رقم(23) الذي يعطي النّتائج العامّة المتعلّقة بالإنتاجات المكتوبة للمتعلّمين جميعهم نلاحظ أنّهم قد وفّقوا في وحدة "النّصّ بمجمله" بنسبة نجاح تقدّر ب(81%) وعدد متعلّمين يقدّر بمائة واثنين وستّين متعلّما، ونسبة إخفاق تقدّر ب(19%) وعدد متعلّمين يقدّر بثمانيّة وثلاثين متعلّما، ولكن نلاحظ أنّ نسبة الإخفاق في"وحدة العلاقات بين الجمل" قد فاقت نسبة النّجاح، إذ تقدّر بنسبة(56%) التي تعبّر عن مائة واثني عشر متعلّما، ونسبة نجاح تقدّر ب(44%) يقابلها ثمانية وثمانين متعلّما، ما يوحي أنّهم قد وفّقوا في معايير ومؤشّرات الوحدة الأولى"النّصّ بمجمله"، وأخفقوا في معايير ومؤشّرات الوحدة الثّانية. ومادام أنّها نتائج

عامّة فإنّها بأيّ حال من الأحوال لن تكشف عن أسباب ضعف المتعلّمين في هذا المستوى"وحدة العلاقات بين الجمل"، وعن الصّعوبات التي تعترضهم أثناء إنتاج النّصّ المكتوب. لذا سنقوم بتحليل النّتائج العامّة والتّفصيليّة لكلّ عيّنة جزئيّة[1] على حدّة من أجل معرفة السّبب الحقيقي أو الصّعوبة التي أدّت إلى إخفاق المتعلّمين في وحدة ما، أو معيار ما أو مؤشّر ما. وكذلك معرفة أسباب نجاحهم. والشّكل التّالي يمثّل النّسب المئويّة للنّجاح والإخفاق في وحدتي التّحليل.



شكل رقم(01): يمثّل النّسب المئويّة للنّجاح والإخفاق في وحدتي التّحليل لمجموع العيّنات

1-2- عرض وتحليل وتفسير النّتائج العامّة للعيّنات حسب كل ولاية:

1-2-1- عرض وتحليل النّتائج العامّة للعيّنة الأولى(الجزائر العاصمة):

يتضمّن هذا العرض النّتائج العامّة المتعلّقة بنسب نجاح وإخفاق متعلّمي العيّنة الأولى في وحدتي التّحليل: "النّصّ في مجمله"، و"العلاقات بين الجمل"، كما هو موضّح في:

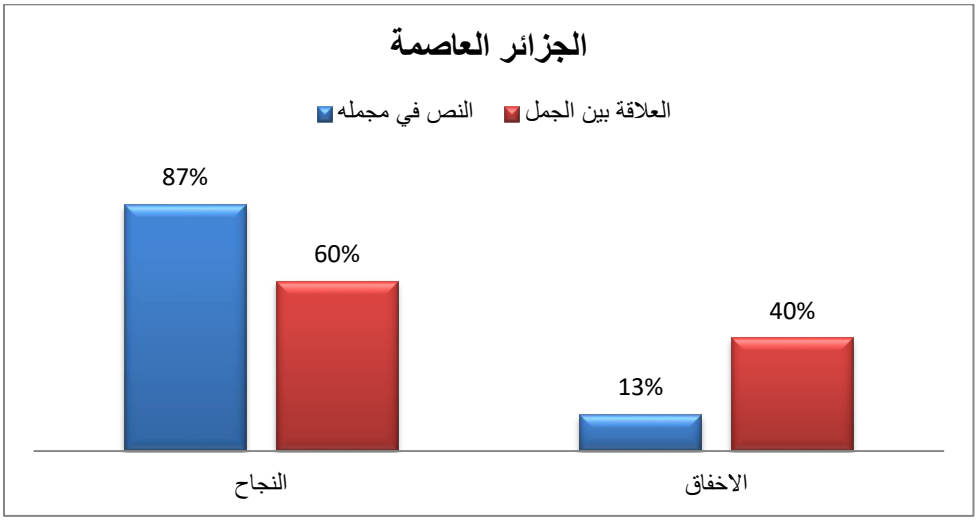
[1]- قمنا بدراسة أربع عيّنات مختلفة المحيط المدرسي، تشمل مؤسّسات مختلفة من الوطن، ويتلقى متعلّموها منهاجا موّحدا. بهدف الوقوف على الأسباب الحقيقية للإخفاق، لأنّه لو نسجّل الإخفاق في معيار ما، أو مؤشّر ما في عيّنة واحدة فقط، لما كان الخلل في المنهاج، وإنّما الخلل في المعلّم أو المتعلّم. وإن كان الإخفاق في أكثر من عيّنة ثمّة وجب تحليل ما جاء في المنهاج بمفهومه الحديث بغية تعديله.

جدول(24): يمثّل النّتائج العامّة للعيّنة الأولى المتعلّقة بوحدتي التّحليل

النتيجة / وحدة التّحليل	نسبة النّجاح		نسبة الإخفاق	
	عدد المتعلّمين	النّسبة المئويّة	عدد المتعلّمين	النّسبة المئويّة
النّصّ في مجمله	43	%87	07	%13
العلاقات بين الجمل	30	%60	20	%40

المصدر: إعداد الطالبة بالاستعانة بمخرجات برنامج spss

من خلال نتائج الجدول رقم(24) يتبيّن أنّ متعلّمي هذه العيّنة قد حقّقوا نجاحا في بناء النّصّ، وواضح من خلال نسبتي النّجاح (87%) و(60%) المحقّقتان على التّرتيب في وحدتي التّحليل"النّصّ في مجمله" و"العلاقات بين الجمل" أنّ المتعلّمين الذين يبلغ عددهم ثلاثة وأربعين متعلّما في الوحدة الأولى، وثلاثين متعلّما في الوحدة الثّانية قد تجاوزوا متوسط التّقييم80/40 إلّا أنّنا نلاحظ أنّ نسبة الإخفاق في وحدة "العلاقات بين الجمل" مرتفعة نوعا ما تقدّر ب(40%) مقارنة بنسبة الإخفاق في "وحدة النّصّ بمجمله"(13%). ما يدلّ أنّهم يتحكّمون في معايير ومؤشّرات التّحليل للوحدة الأولى، وعلى العموم يمكن القول إنّهم يملكون كفاءة إنتاجيّة مكّنتهم من إنتاج نصّ متّسق ومنسجم. والشّكل التّالي يوضّح النّسب المئويّة للنّجاح والإخفاق في وحدتي التّحليل للعيّنة الأولى.



شكل رقم(02): يمثّل النّسب المئويّة للنّجاح والإخفاق في وحدتي التّحليل للعيّنة الأولى

1-2-2- عرض وتحليل النّتائج العامّة للعيّنة الثّانية(ولاية المدية):

يتضمّن هذا العرض النّتائج العامّة المتعلّقة بنسب نجاح وإخفاق متعلّمي العيّنة الثّانية في وحدتي التّحليل: "النّصّ في مجمله"، و"العلاقات بين الجمل"، كما هو موضّح في:

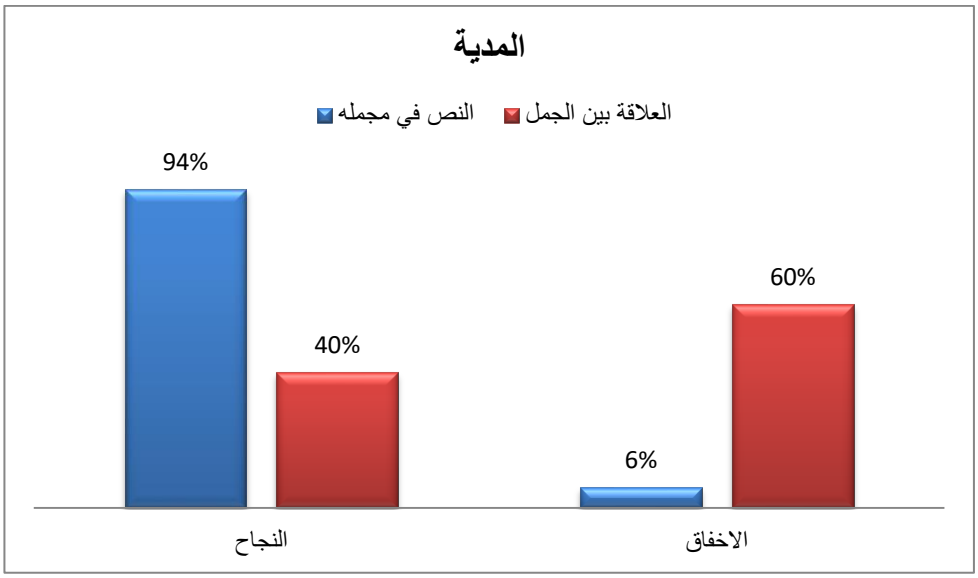
جدول(25): يمثّل النّتائج العامّة للعيّنة الثّانية المتعلّقة بوحدتي التّحليل

النّتيجة / وحدة التّحليل	نسبة النّجاح		نسبة الإخفاق	
	عدد المتعلّمين	النّسبة المئويّة	عدد المتعلّمين	النّسبة المئويّة
النّصّ في مجمله	47	%94	3	%06
العلاقات بين الجمل	20	%40	30	%60

المصدر: إعداد الطالبة بالاستعانة بمخرجات برنامج spss

نلاحظ من خلال نتائج الجدول رقم(25) أنّ المتعلّمين قد حقّقوا نسبة نجاح مرتفعة في "وحدة النّصّ بمجمله" تقدّر ب(94%)، ما يعني أنّ المتعلّمين جميعهم تحصّلوا على ما يفوق القيمة(80/40) إلّا ثلاثة منهم، وقد وفّقوا إلى حدّ بعيد في معايير هذه الوحدة ومؤشّراتها.

أمّا"وحدة العلاقات بين الجمل" فقد كانت نسبة الإخفاق مرتفعة تقدّر ب(60%)، تعبّر عن عدم قدرة المتعلّمين في معايير هذه الوحدة ومؤشّراتها، ومؤكّد أنّ جميعهم تحصّلوا على قيمة أقلّ من(80/40) فيها، ما يؤثّر سلبا على بناء النّصّ واتّساقه، فالتّحكّم في معايير الوحدة الأولى ومؤشّراتها غير كاف لاتّساق النّصّ وانسجامه. والشّكل التّالي يمثّل النّسب المئويّة للنّجاح والإخفاق في وحدتي التّحليل للعيّنة الثّانية.



شكل رقم(03): يمثّل النّسب المئويّة للنّجاح والإخفاق في وحدتي التّحليل للعيّنة الثّانيّة

1-2-3- عرض وتحليل النّتائج العامة للعيّنة الثّالثة(ولاية الأغواط):

يتضمّن هذا العرض النّتائج العامّة المتعلّقة بنسب نجاح وإخفاق متعلّمي العيّنة الثّانية في وحدتي التّحليل:"النّصّ في مجمله"، و"العلاقات بين الجمل"، كما هو موضّح في:

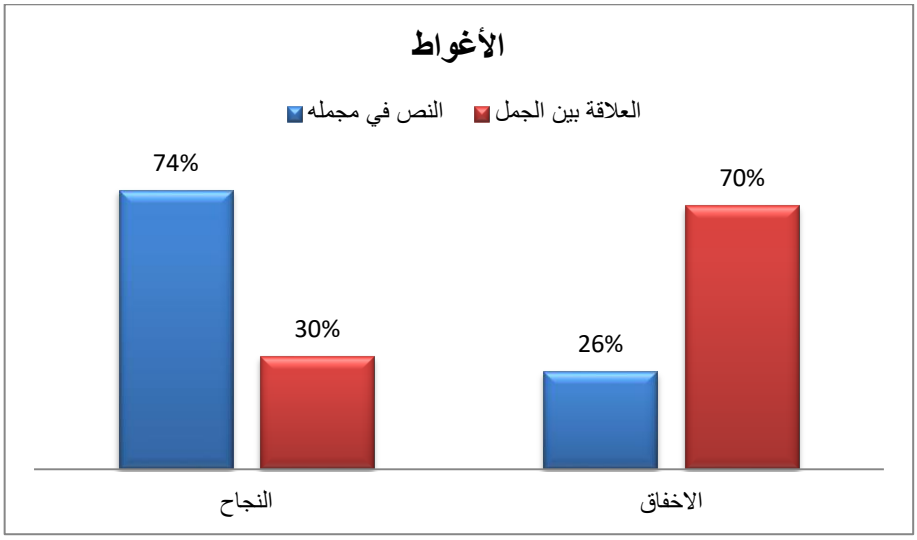
جدول(26): يمثّل النّتائج العامّة للعيّنة الثّالثة المتعلّقة بوحدتي التّحليل

النّتيجة / وحدة التّحليل	نسبة النّجاح		نسبة الإخفاق	
	عدد المتعلّمين	النّسبة المئويّة	عدد المتعلّمين	النّسبة المئويّة
النّصّ في مجمله	37	%74	13	%26
العلاقات بين الجمل	15	%30	35	%70

المصدر: إعداد الطالبة بالاستعانة بمخرجات برنامج spss

إذا كانت العيّنة الثّانية هي أدنى العيّنات من حيث نسبة الإخفاق في وحدة "العلاقات بين الجمل"، فإنّ نسبة الإخفاق في هذا العيّنة مرتفعة في وحدة "العلاقات بين الجمل" إذ بلغت نسبتها(70%) بعدد متعلّمين يفوق النّصف(خمسة وثلاثون متعلّما)، كانوا قد تحصّلوا على تقييم أقلّ من (80/40) في هذه الوحدة، وخمسة عشر متعلّما بمعدل يساوي أو

يفوق(80/40)، وفيما يلي التّمثيل البياني لنسب النّجاح والإخفاق في وحدتي التّحليل للعيّنة الثالثة



شكل رقم(04): يمثّل النّسب المئويّة للنّجاح والإخفاق في وحدتي التّحليل للعيّنة الثّالثة

1-2-4- عرض وتحليل النّتائج العامة للعيّنة الرّابعة(ولاية تيارت):

يتضمّن هذا العرض النّتائج العامّة المتعلّقة بنسب نجاح وإخفاق متعلّمي العيّنة الثّانية في وحدتي التّحليل:"النّصّ في مجمله"، و"العلاقات بين الجمل"، كما هو موضّح في:

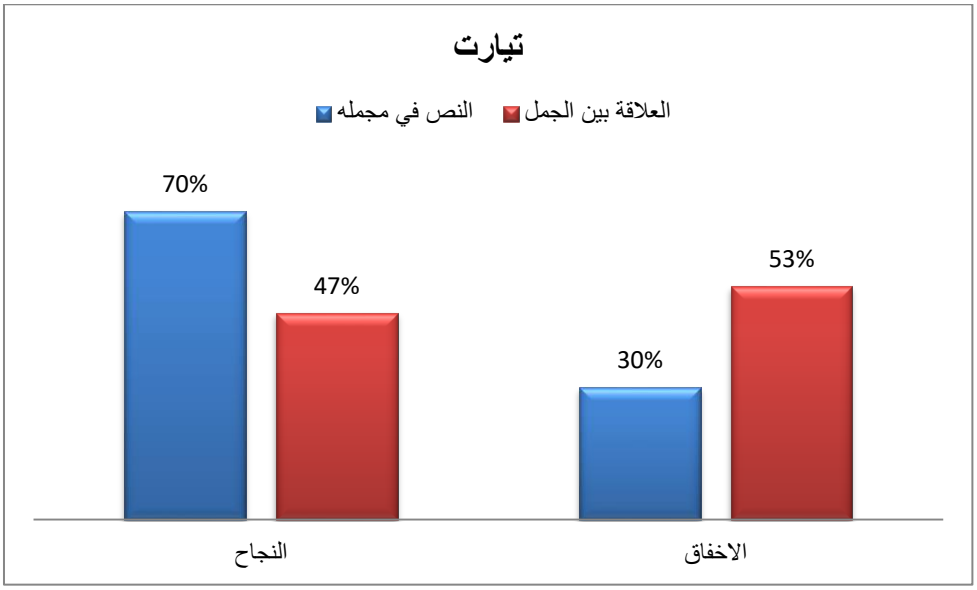
جدول(27): يمثّل النّتائج العامّة للعيّنة الرابعة المتعلّقة بوحدتي التّحليل

النّتيجة / وحدة التّحليل	نسبة النّجاح		نسبة الإخفاق	
	عدد المتعلّمين	النّسبة المئويّة	عدد المتعلّمين	النّسبة المئويّة
النّصّ في مجمله	35	%70	15	%30
العلاقات بين الجمل	23	%47	27	%53

المصدر: إعداد الطالبة بالاستعانة بمخرجات برنامج spss

من الإحصاء الذي يتضمّنه الجدول رقم(27) يتبيّن أنّ نفس الإشكاليّة تعترض متعلّمو هذه العيّنة، حيث إنّ نسبة النّجاح في وحدة"النّصّ في مجمله" بلغت (70%)، وتعبّر عن تفوّق ما يقارب خمسة وثلاثين متعلّما من أصل خمسين في هذه الوحدة. كما نلاحظ أنّ نسبة الإخفاق

مرتفعة في وحدة "العلاقات بين الجمل" إذ بلغت نسبتها(53%) بعدد متعلّمين يفوق النّصف. ويمكن تمثيل النّسب المئويّة للنّجاح والإخفاق في وحدتي التّحليل للعيّنة الرّابعة بيانيّا بما يلي:



شكل رقم(05): يمثّل النّسب المئويّة للنّجاح والإخفاق في وحدتي التّحليل للعيّنة الرّابعة

وبما أنّ النّسب المئويّة للنّتائج العامّة لمجموع العيّنات المتعلّقة بوحدتي التّحليل"النّصّ في مجمله" و"العلاقات بين الجمل" المعبّرة عن النّجاح والإخفاق كانت فيهما لا تختلف كثيرا عن نسب العيّنات الفرعيّة، والنّسب كذلك في هذه الأخيرة لا تختلف عن بعضها البعض، حتى وإن كانت متفاوتة من عيّنة لأخرى. إذ النّتيجة العامّة واحدة، تحقيق النّجاح في"وحدة النّصّ بمجمله" بنسبة دنيا تقدّر ب(70%)، والإخفاق بأعلى نسبة تقدّر ب(70%).

ولولا إخفاق المتعلّمين في المستوى الثّاني من التّحليل"وحدة العلاقات بين الجمل" لقلنا أنّ المقاربتين النّصيّة والتّواصليّة ناجحتان بنسبة كبيرة في تعليم اللّغة العربيّة، استنادا إلى النّجاح المحقّق في المستوى الأوّل من التّحليل"وحدة النّصّ في مجمله" الذي يوحي بأنّ المتعلّمين متمكّنون من معاييره ومؤشّراته. ويمتلكون كفاءة نصيّة وأخرى تواصليّة.

وبناءً على هذه النّتائج العامّة المحقّقة ولاسيما نسبة الإخفاق المرتفعة في وحدة "العلاقات بين الجمل"، والتي لا يمكن أن ينتج المتعلّم نصّا مكتوبا متّسقا منسجما في ضوء عدم تمكّنه

من معايير ومؤشّرات هذه الوحدة على الرّغم من تحقيقه النّجاح في وحدة "النّصّ بمجمله"، لأنّ الوحدتين كلتيهما تسهمان في بناء النّصّ. فإنّه يبدو لنا أنّ إنتاج متعلّم هذا المستوى(السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط) لم يرق إلى المستوى المطلوب منه، وهو إنتاج يمكن وصفه بغير المقبول، قائم على الجانب الشّكلي أكثر من المضمون في ضوء تحديثات منهاج تعليم اللّغة العربيّة، ويُعزى السّبب الرّئيس إلى عدم تمكّنه من معايير ومؤشّرات وحدة"العلاقات بين الجمل".

وإذا كانت الوحدتان"النّصّ بمجمله" و"العلاقات بين الجمل" تتضمّنان أربعة معايير(التّداولي الدّلالي، الصّرفي التّركيبي، المادي)، فإنّنا سنقوم بتحليل النّتائج العامّة لكلّ معيار على حدّة حتى نتعرّف على الأسباب الحقيقيّة للإخفاق وبدقّة.

2- عرض وتحليل وتفسير النّتائج العامّة حسب معايير التّحليل:

2-1- عرض وتحليل وتفسير النّتائج العامّة لمجموع العيّنات حسب معايير التّحليل:

يتضمّن هذا العرض النّتائج العامّة المتعلّقة بنسب نجاح وإخفاق مجموع متعلّمي العيّنات في معايير التّحليل(التّداولي، الدّلالي، الصّرفي التّركيبي، المادي) كما هو موضّح في:

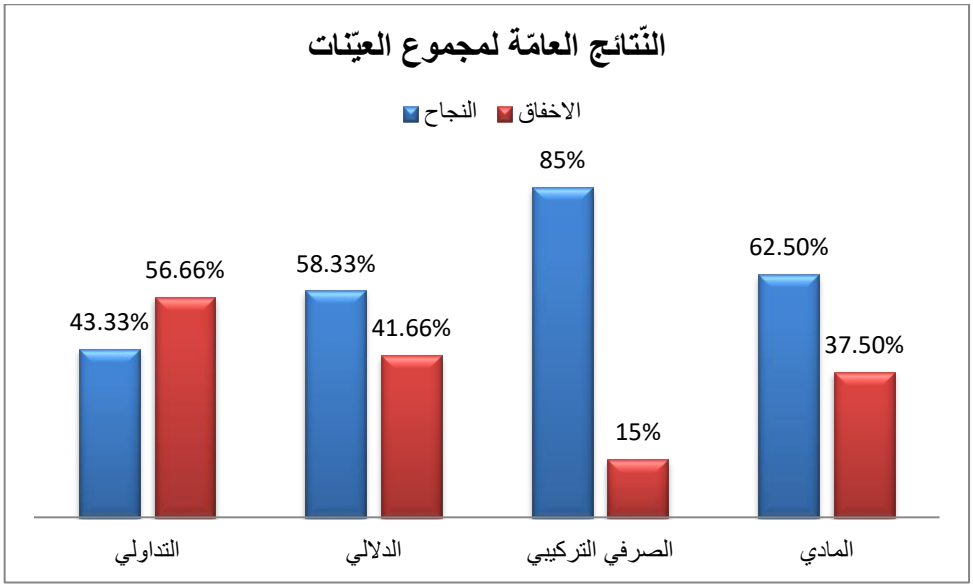
جدول(28): يمثّل النّتائج العامّة لمجموع العيّنات حسب معايير التّحليل

المعايير	عدد المتعلّمين	نسبة النجاح	عدد المتعلّمين	نسبة الإخفاق
التّداولي	87	%43,33	113	%56,66
الدّلالي	117	%58,33	83	%41,66
الصّرفي التّركيبي	170	%85	30	%15
المادي	125	%62,5	75	%37,5

المصدر: إعداد الطالبة بالاستعانة بمخرجات برنامج spss

ولئن كانت النّتائج العامّة السّابقة لم تعط تفسيرا لسبب نجاح المتعلّمين أو إخفاقهم فإنّ هذه النّتائج أدقّ منها، لأنّها تمكّن من معرفة أسباب الإخفاق من خلال ترتيب المعايير، ونلاحظ أنّ المعيار الصّرفي التّركيبي من خلال نتائج الجدول رقم(28) قد حقّق فيه المتعلّمون نسبة نجاح كبيرة تقدّر ب(85%)، تعبّر عن حصول مائة وسبعين متعلّما على القيمة(80/25)، ثم يليّه المعيار المادي بنسبة(62,5%)، بمعدّل حصول مائة وخمسة وعشرين متعلّما على(80/15) ثمّ المعيار الدّلالي بنسبة(58,33%) التي تمثّل مائة وسبعة عشر متعلّما أخذ القيمة (80/25) فالمعيار التّداولي بنسبة(43,33%)، وتمثّل سبعة وثمانين متعلّما تحصّل على القيمة (80/15).

إلّا أنّه من خلال نسبة الإخفاق المسجّلة في المعيارين التّداولي والدّلالي يتبيّن أنّ عددا معتبرا من المتعلّمين قد أخفقوا في مؤشّراتهما جميعها أو بعضها، وكذلك الحال بالنّسبة للمعايير الأخرى. ويمكن تمثيل نسب النّجاح والإخفاق بالشّكل التالي:



شكل رقم(06): يمثّل النّسب المئويّة للنّجاح والإخفاق لمعايير التّحليل لمجموع العيّنات

2-2- عرض وتحليل وتفسير النّتائج العامّة للعيّنات حسب معايير التّحليل:

2-2-1- عرض وتحليل وتفسير النتائج العامّة للعيّنة الأولى حسب المعايير (الجزائر العاصمة):

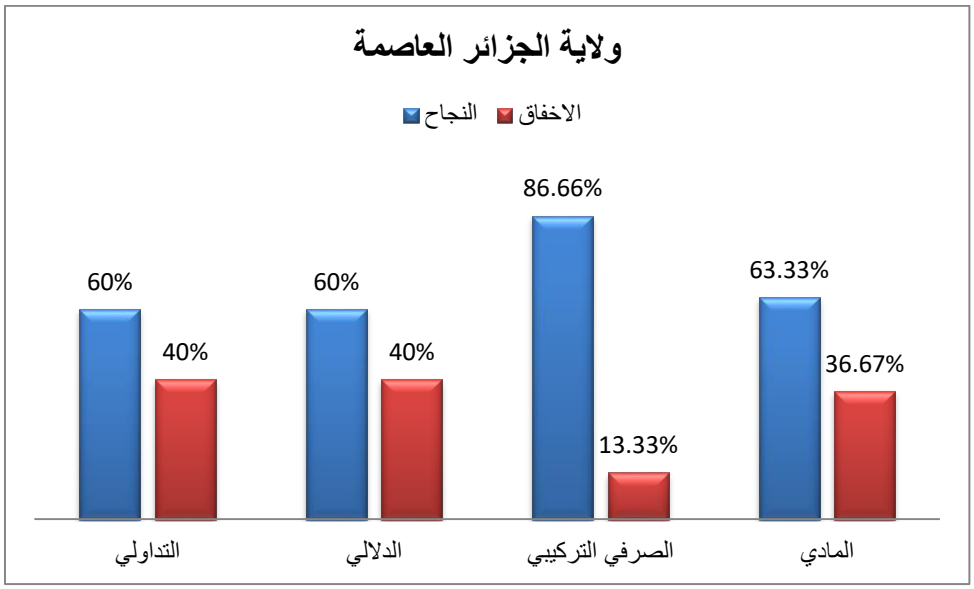
يتضمّن هذا العرض النّتائج العامّة المتعلّقة بنسب نجاح وإخفاق متعلّمي العيّنة الأولى في معايير التّحليل(التّداولي، الدّلالي، الصّرفي التّركيبي، المادي) كما هو موضّح في:

جدول(29): يمثّل النّتائج العامّة للعيّنة الأولى حسب المعايير(الجزائر العاصمة)

المعايير	عدد المتعلّمين	نسبة النّجاح	عدد المتعلّمين	نسبة الإخفاق
التّداولي	30	%60	20	%40
الدّلالي	40	%80	10	%20
الصّرفي التّركيبي	45	%90	5	%10
المادي	32	%63,33	18	%36,66

المصدر: إعداد الطالبة بالاستعانة بمخرجات برنامج spss

تُظهر نتائج الجدول رقم(29) أنّه على الرّغم من نجاح عدد معتبر من المتعلّمين بتحقيقهم نسبة لا بأس بها في المعايير التّالية على التّرتيب: الصّرفي التّركيبي(90%) الدّلالي(80%) المادي(63,33%)، التّداولي(60%). بيد أنّنا نلاحظ نسبة الإخفاق في المعيارين التّداولي(40%) والمادي(36,66%) مرتفعة نتيجة عدم التمكّن من مؤشّراتهما المتمثّلة في احترام الموضوع أو النمط المطلوب أو علامات الوقف... بالإضافة إلى وجود ذلك الفرق الواضح بين نسب المعيار الصّرفي التّركيبي والمعيارين التّداولي والدّلالي-حلّلت سابقا نتائج هذا الفرق- والشّكل البيانيّ التّالي يمثّل نسب النّجاح والإخفاق في معايير التّحليل للعيّنة الأولى.



شكل رقم(07): يمثّل النّسب المئويّة للنّجاح والإخفاق في معايير التّحليل للعيّنة الأولى

2-2-2- عرض وتحليل وتفسير النتائج العامّة للعيّنة الأولى حسب المعايير(المدية):

يتضمّن هذا العرض النّتائج العامّة المتعلّقة بنسب نجاح وإخفاق متعلّمي العيّنة الثّانيّة في معايير التّحليل(التّداولي، الدّلالي، الصّرفي التّركيبي، المادي) كما هو موضّح في:

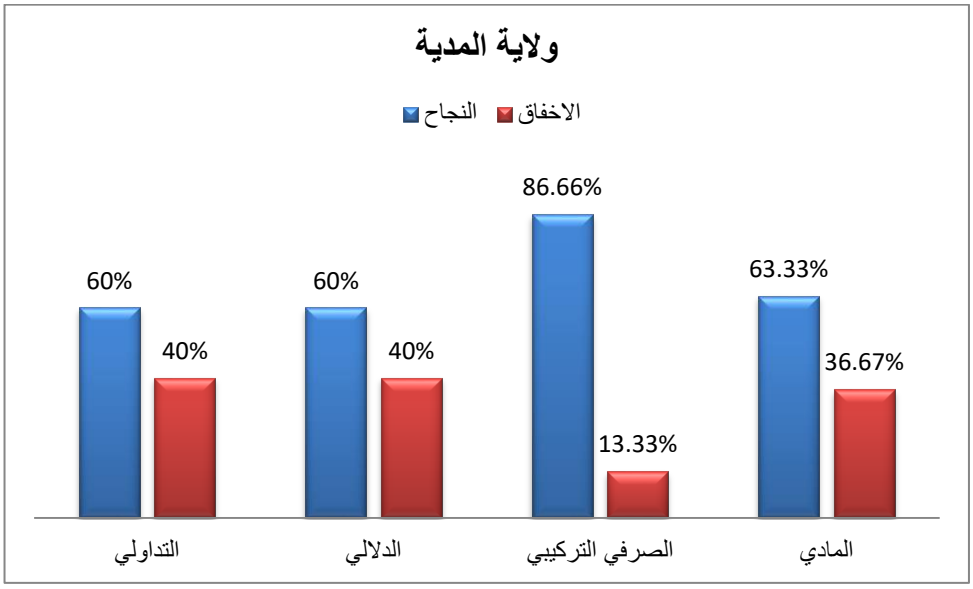
جدول(30): يمثّل النّتائج العامّة للعيّنة الثّانية حسب المعايير(المدية)

المعايير	عدد المتعلّمين	نسبة النّجاح	عدد المتعلّمين	نسبة الإخفاق
التّداولي	30	%60	%20	%40
الدّلالي	30	%60	%20	%40
الصّرفي التّركيبي	43	%86,66	%07	%13,33
المادي	32	%63,33	%18	%36,666

المصدر: إعداد الطالبة بالاستعانة بمخرجات برنامج spss

يلاحظ من قراءة نتائج الجدول رقم(30) أنّها لا تختلف عن النّتائج السّابقة فيما يخصّ نسب النّجاح والإخفاق في المعايير التّالية: الصّرفي التّركيبي، والمادي، والتّداولي باستثناء المعيار الدّلالي الذي ترتفع نسبة الإخفاق(40%) فيه مقارنة بالعيّنة السّابقة. ما يدعونا إلى طرح

السّؤال التّالي: ما سبب إخفاق متعلّمي هذه العيّنة في هذا المعيار؟ وللإجابة عليه يجب قراءة نتائج العيّنات اللّاحقة، وأكثر من هذا يجب دراسة مؤشّرات المعيار ذاته، وفي كلّ عيّنة. ويمكن تمثيل نسب العيّنة بالشّكل البياني التّالي:



شكل رقم(08): يمثّل النّسب المئويّة للنّجاح والإخفاق في معايير التّحليل للعيّنة الثّانية

2-2-3- عرض وتحليل وتفسير النّتائج العامّة للعيّنة الثّالثة حسب المعايير (الأغواط):

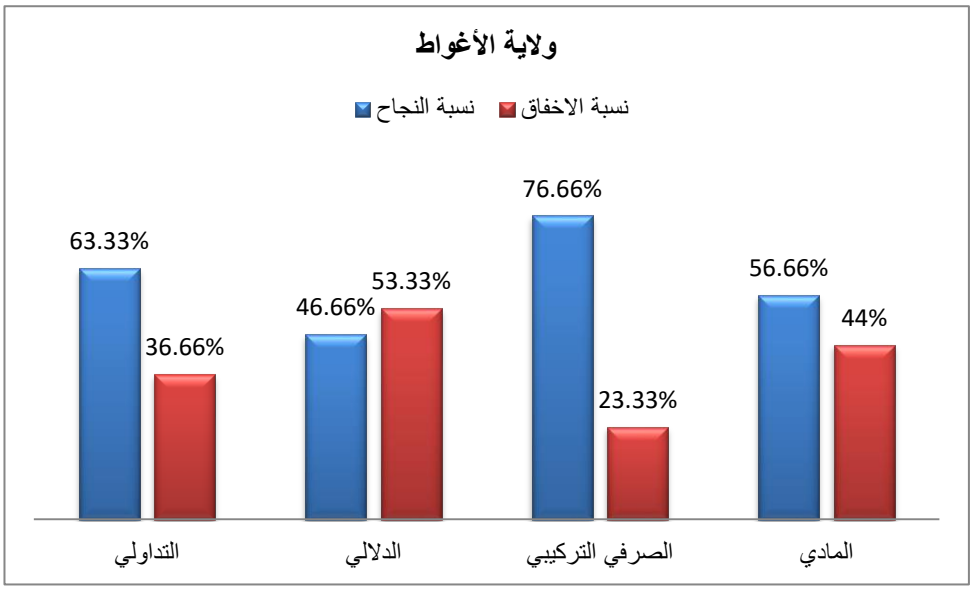
يتضمّن هذا العرض النّتائج العامّة المتعلّقة بنسب نجاح وإخفاق متعلّمي العيّنة الثّالثة في معايير التّحليل(التّداولي، الدّلالي، الصّرفي التّركيبي، المادي) كما هو موضّح في:

جدول(31): يمثّل النّتائج العامّة للعيّنة الثّالثة حسب المعايير(الأغواط)

المعايير	عدد المتعلّمين	نسبة النّجاح	عدد المتعلّمين	نسبة الإخفاق
التّداولي	32	%63,33	18	%36,66
الدّلالي	23	%46,66	27	%53,33
الصّرفي التّركيبي	38	%76,66	12	%23,33
المادي	28	%56,66	22	%44

المصدر: إعداد الطالبة بالاستعانة بمخرجات برنامج spss

إنّ نتائج الجدول رقم(31) تبيّن أنّ متعلّمي العيّنة الثّالثة قد أخفقوا في المعيار الدّلالي بنسبة(53,33%)، وهي نسبة تقارب نسبة العيّنة السّابقة(المدية)، الأمر الذي يؤكّد أنّ ثمّة صعوبات تعترض المتعلّم أثناء إنتاج النّصّ لها علاقة بمؤشّرات المعيار الدّلالي. فضلا عن نسبة الإخفاق(44%) في المعيار المادي. وفي الوقت ذاته لا ننكر نجاح المتعلّمين في المعيارين الصّرفي التّركيبي، والتّداولي. وفي ضوء هذه الفروقات بين نسب المعايير يمكن القول إنّه لا انسجام بينها، ما يثبت تفاوت استثمار المقاربات اللّسانيّة وتوظيفها في تعليم اللّغة العربيّة من فصل لآخر، أو من مؤسّسة لأخرى. وفيما يلي التّمثيل البياني لنتائج العيّنة:



شكل رقم(09): يمثّل النّسب المئويّة للنّجاح والإخفاق في معايير التّحليل للعيّنة الثّالثة

2-2-4- عرض وتحليل وتفسير النّتائج العامّة للعيّنة الرّابعة حسب المعايير (تيارت):

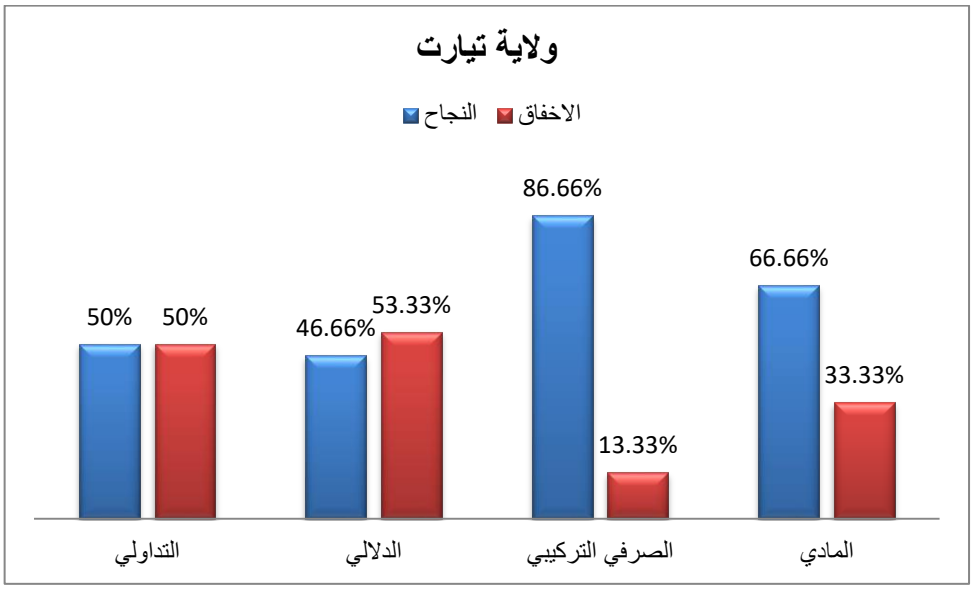
يتضمّن هذا العرض النّتائج العامّة المتعلّقة بنسب نجاح وإخفاق متعلّمي العيّنة الرّابعة في معايير التّحليل(التّداولي، الدّلالي، الصّرفي التّركيبي، المادي) كما هو موضّح في:

جدول(32): يمثّل النّتائج العامّة للعينة الأولى حسب المعايير(تيارت)

المعايير	عدد المتعلّمين	نسبة النّجاح	عدد المتعلّمين	نسبة الإخفاق
التّداولي	25	%50	25	%50
الدّلالي	23	%46,66	27	%53,33
الصّرفي التّركيبي	43	%86,66	07	%13,33
المادي	33	%66,66	17	%33,33

المصدر: إعداد الطالبة بالاستعانة بمخرجات برنامج spss

كذلك نتائج الجدول رقم(32) للعيّنة الرابعة تثبت إخفاق المتعلّمين في المعيار الدّلالي بنسبة مرتفعة تقدّر ب(53,33%)، ثم يليّه المعيار التّداولي بنسبة (50%)، ويقابلهما نسب إخفاق منخفضة في المعيارين الصّرفي التّركيبي والمادي. ما يدلّ أنّ عددا كبيرا من المتعلّمين قد تجاوزوا فيهما عتبة التّقييم. وتعدّ هذه العيّنة الأضعف في إنتاج النّصّ المكتوب مقارنة بالعيّنات السّابقة. وفيما يلي تمثيلها البياني:



شكل رقم(10): يمثّل النّسب المئويّة للنّجاح والإخفاق في معايير التّحليل للعيّنة الرّابعة

بما أنّ تحليل النّتائج العامّة للعيّنات حسب المعايير لم يختلف كثيرا من عيّنة إلى أخرى وكانت النّتائج واحدة تحقيق نسبة مرتفعة في الإخفاق لدى عدد معتبر من المتعلّمين في

المعيارين الدّلالي والتّداولي إذ تقدّر أدنى نسبة إخفاق فيهما ب(40%). ويقابله تحقيق نسبة نجاح مرتفعة تفوق(90%) في المعيارين الصّرفي التّركيبي، والمادي. الأمر الذي يجعل هذه التّحليلات تخضع لتفسيرات واحدة رغم اختلاف المنطقة الجغرافيّة للمتعلّمين.

إنّ قراءة بسيطة في ترتيب المعايير تبيّن لنا أنّ نسبة النّجاح المرتفعة التي حقّقها المعيار الصّرفي التّركيبي في العيّنات جميعها تدلّ أنّ المتعلّمين يمتلكون كفاءة لغويّة، تثبت تمكّنهم من المستويات اللّسانيّة(الصّوت والصّرف والنّحو...) في طابعها الشّكلي، لا ذلك الطّابع الذي يمكّنهم من بناء نصوص متّسقة منسجمة. ومبرّر ذلك نسبة الإخفاق في المعيار التّداولي(56,66%)، وكذلك نسبة النّجاح المتوسّطة-تقريبا-(58,33%) التي وجدناها في المعيار الدّلالي. ذلك أنّ هذين المعيارين يرتبطان بالمعيار الصّرفي التّركيبي(خاصة التّركيبي) حين يخرج المستوى التّركيبي من الطّابع الشّكلي الذي يركّز على بنية اللّغة بمعزل عن الأبعاد الخارجيّة إلى ربطه بها(المنتِج، المنتَج، المتلقي، ظروف الإنتاج)، الذي يعدّ"**من أنسب المستويات اللّغويّة التي تسمح للمرسل بتوظيفه لإبراز إستراتيجيّة الخطاب تداوليّا**"[1]. ولتحقيق هذا والرّقيّ بالمستويات اللّسانيّة إلى مستوى يجعل المتعلّم قادرا على إنتاج نصوص مكتوبة متّسقة منسجمة يجب"**تكييف المستوى التّركيبي وشكله بحسب ما تقتضيه الأبعاد الدّلالية والتّداولية التي تحكم إنتاج الخطابات والنّصوص**"[2]، ومن خلال الفجوة الموجودة بين نسب المعايير الثّلاثة -التّداولي، والصّرفي التّركيبي، والدّلالي- يبدو أنّ هذا التّكييف غير متوّفر في تعليم اللّغة العربيّة، ما يقتضي إعادة النّظر في منهاجها.

وهذه النّسب المحقّقة تدلّ أنّ تعليمنا مازال تحت سيطرة المقاربة البنويّة، إن على مستوى التّمارين المضمّنة في الكتب المدرسيّة سواء في كتاب السنة الرّابعة أو الكتب التي تمثّل

[1]- بن ظافر الشهري، عبد الهادي: **إستراتيجيات الخطاب(مقاربة لغويّة تداوليّة)**، دار الكتاب الجديد المتّحدة، ليبيا، ط1 2004، ص71.

[2]- شاحطو، علي: **أثر المستوى التّركيبي في بناء الدّلالات النّصيّة**، أطروحة ماجستير، إشراف: محمد ملياني، 2012/2011 ص18.

السّنوات التي قبلها، لأنّه لا يمكن بناء كفاءة في سنة واحدة إذا ما كان ملمح الخروج محقّقا بالفعل بين السّنوات، أو على مستوى الطّرائق التي تقدّم بها المحتويات اللّغويّة، وليست التي يقرّها وينظّر لها المنهاج في ضوء تبنّي المقاربة بالكفاءات. وإنّما تلك الطّرائق التي ينحرف إليها المعلّمون إذا ما توفّرت الشّروط المناسبة لتبنّي المقاربة النّصيّة في تعليم اللّغة العربيّة.

ويدلّ إخفاق المتعلّمين في المعيار التّداولي أنّهم غير متمكّنين من مؤشّراته المتمثّلة في استجابتهم للوضعيّة التّواصليّة التي تعني في هذا المقام احترام التّعليمة الموجّهة إليهم، وهي التّعريف بعادات وتقاليد شعب من شعوب العالم بواسطة التّفسير والوصف، وتبيان الغرض من هذا الانفتاح على العالم. وعلى هذا الأساس فإنّ المتعلّم مطالب ب:

- ✓ الالتزام بالتّعليمة بعدم الخروج عنها موضوعا ونمطا.
- ✓ معرفة حال القارئ، الذي هو متعلّم مثله، أو المعلّم، أو قارئ آخر مادام أنّ الإنتاج قابل للنّشر في حال جودته في جريدة المؤسّسة.
- ✓ معرفة الغرض من كتابة هذا النّصّ المتمثّل في غرضين هما التّعريف بعادات وتقاليد شعب من شعوب العالم، أمّا الثّاني فهو إبراز أهميّة التّعرّف عليها والانفتاح على الشّعوب الأخرى.

كما أنّه في ضوء إخفاق المتعلّمين في المعيارين التّداولي والدّلالي وعدم تحقيق نجاح معتبر فيهما، يتأكّد أنّ المقاربتين النّصيّة والتّواصليّة لم تستثمرا بالشّكل المطلوب في تعليم اللّغة العربيّة، والثّانية أكثر. نظرا لأسباب عديدة مختلفة المصدر، حسب النتائج المتحصّل إليها يبدو لنا أنّها تعود إلى عاملين رئيسين أولّهما بناء المنهاج والمقاربات اللّسانيّة التي يعتمد عليها وثانيهما الطّرائق المتبناة في تعليم اللّغة العربيّة. ومنها:

- ✓ صعوبة استثمار المقاربة التّواصليّة في تعليم اللّغة العربيّة للناطقين بها، ومرد ذلك أنّها أعدّت في الأصل لتعليم اللّغات للناطقين بغيرها، باللّجوء إلى تعليم المتعلّمين اللّغة في ضوئها بتحفيظ القواعد اللّغويّة، والقوالب التّركيبيّة الجاهزة بدل تلقين قدرات وعادات

لغويّة قائمة على الفهم والاستعمال التّداولي لها، هذا من ناحيّة. ومن ناحيّة ثانية كون هذه المقاربة تعتمد على المنطوق والمشافهة اللّذين يمهدان للمكتوب. ولكنّهما يغيّبان- وفي الغالب غياب جزئي- في تعليم اللّغة العربيّة نتيجة عدم إدراك أهميّة هذا في تعليمها على الرّغم من إعطاء الأولويّة لميدان فهم المنطوق في مناهج الجيل الثّاني بسبقه كلّ الميادين، إلّا أنّه في أحايين كثيرة يُلجأ إلى حذفه في حالة التّراجع في تقديم البرنامج الدّراسي نتيجة كثافته. متناسين أنّ هذا الحذف ينجرّ عنه عواقب تؤثّر سلبا في تعليم اللّغة العربيّة.

- ✓ إنّ تحليل النّصوص في المقاربة اللّسانيّة النّصيّة يقوم على دراسة القواعد الجزئيّة والشّاملة المكوّنة للنّصّ، ويكون بالبحث عن الأدوات والآليات التي جعلت النّصّ متماسكا، انطلاقا من المستويات اللّسانيّة(الصّوتي، الصّرفي، التّركيبي، المعجمي) في إطار الوحدة الكليّة للنّص. وفي الوقت ذاته يحلّل النّصّ دلاليّا إذ لا يتّصل هذا التّحليل بمنتجه من حيث مراعاته لمعيار الاتّساق أثناء بناء النّصّ فحسب. وإنّما يتّصل كذلك بمتلقيه من حيث فهمه له واستيعابه وتأويله وتفسيره فيكون بهذا شمل المستوى التّداولي. وهذا لا يتجسّد عمليّا في تحليل النّصوص في ضوء المقاربة النّصيّة مثلما بيّن لوصيف أنّها غير قابلة للتّطبيق في تعليم اللّغة العربيّة[1].
- ✓ يبدو أنّ منهجيّة تحليل النّصّ التّعليمي في ميدان فهم المكتوب ذات الرؤية اللّسانيّة (المنهجيّة التي تحدّث عنها علي أوشان) كما ورد في كتاب السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط غير معمول بها، ويُتقيّد بالمنهجيّة التّقليديّة، ويُحذف كلّ ما له علاقة باللّسانيات باعتباره حشوا لأفكار تفوق مستوى المتعلّم نحو: الأنماط وتفحّص الاتّساق والانسجام، وحتى ما قبل هذه السّنة(الأولى والثانية والثالثة) يكتفى في تحليل النّصّ

[1]- ينظر: **تعليميّة النصوص والأدب في مرحلة التّعليم الثّانوي الجزائري- برنامج السّنة الأولى جذع مشترك آداب أنموذجا- دراسة وصفيّة تحليليّة نقدية**(مرجع سابق)، ص7.

بالفكرة العامّة وشرح بعض الكلمات، والتّدريب على القراءة. وهذا يشكّل عائقا أمام إكساب المتعلّمين كفاءة التّلقي، ومن لم يكتسبها لن يكتسب كفاءة الإنتاج.

- ✓ لم يفقه القائمون على العمليّة التّعليميّة من معلّمين ومكوّنين المقصديّة من اختيار المقاربة النّصيّة"**اختيارا بيداغوجيّا يقتضي تناول النّصّ على مستويين: المستوى الدّلالي ويتعلّق بإصدار أحكام على وظيفة المرّكبات النّصيّة إذ يعتبر النّصّ مجموعة جمل مرّكبة مترابطة تحقّق قصدا تبليغياّ وتحمل رسالة هادفة، والمستوى النّحوي ويقصد به الجانب التّركيبي لوحدات الجملة التي تشكّل تجانسا نسقيّا، يحدّد الأدوار الوظيفيّة للكلمات**"[1]. وليس تلك الرؤية السّطحيّة المتبناة في الوسط التّعليمي التي تعتبر المقاربة النّصيّة الانطلاق من النّصّ لتدريس الأنشطة فحسب. وهذا ناتج عن عدم تفعيل التّكوين الفعلي والمستمر من قبل مختصّين في اللّسانيات–كما تشهده الدّول الأخرى إذ تجري ندوات بقيادة المختّصين في اللّسانيات والمرافق التّربوي(المفتّش سابقا) في ظلّ تحديث مناهج تعليم اللّغة العربيّة، ما نتج عنه عدم إدراك أنّ الهدف من تبنّي المقاربة النّصيّة في تعليم اللّغة العربيّة هو الوصول بالمتعلّم إلى قواعد إنتاج النّصّ من خلال مراعاتها لوصف مغاير يتجاوز الوصف الظّاهري للمفردات والأبنية إلى وصف يربط البنية بما تتضمّنه من دلالات نشأت عن الاستعمال والتّوظيف في سياقات مختلفة"**أي أنّه لم يعد الاهتمام مقتصرا على الأبعاد التّركيبيّة للعناصر اللّغويّة في انفرادها وتركيبها بل لزم أن تتداخل معها الأبعاد الدّلاليّة والتّداوليّة حتّى يمكن أن تفرز نظاما من القيّم والوظائف التي تشكّل جوهر اللّغة**"[2].
- ✓ عدم إدراك أنّ منتج النّصّ المكتوب يعمل على نوعين من المقاطع كما سماها لوصيف الوظيفيّة والتي تتشكّل من قرائن الرّبط والوصل والعطف والضّمائر والتّعريف والتّنكير

[1]– **الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية(مرحلة التعليم المتوسط)**(مرجع سابق)، ص5

[2]– **تعليم اللّغة العربيّة في ضوء لسانيات النّصّ في المناهج الجزائريّة بين الطرح النّظري والواقع التّعليمي**(مرجع سابق)، ص 44.

والقرائن الدالة على العدد والزّمن... والمقاطع المتعلّقة ببناء الجملة والمتمثّلة في علاقات البنـاء والإسـناد بـين الأسـماء والأفعـال والصـفات والظّـروف وقـد سـماها "**المقــاطع الإسنادية**"[1].

- ✓ الكثير من النّصوص التّعليميّة المقررّة في بعض المقاطع التّعلّميّة لا تراعي الاحتياجات التّعبيريّة الحقيقيّة التي يحتاجها المتعلّم في حياته اليوميّة رغم تنوّعها[2]. لذا وجدنا نسبة النّجاح في المعيار التّداولي منخفضة.

3- عرض وتحليل وتفسير النّتائج الخاصّة حسب مؤشّرات كلّ معيار لكلّ عيّنة:

صحيح أنّنا من خلال دراسة النّتائج السّابقة المتعلّقة بالمعايير تعرّفنا على أسباب الإخفاق ومصادره، وكذلك الشّأن بالنّسبة للنّجاح، فأكيد له أسبابه. ولكنّنا نرى موضوعيّا أنّه يستلزم تحليل وتفسير النّتائج الخاصّة المتعلّقة بالمؤشّرات لتكون الدّراسة أدقّ ممّا سبق ذلك أنّ كلّ معيار يشتمل على مؤشّرات نجدها في المعيارين التّداولي والمادي ثلاثة مؤشّرات، وفي المعيارين الدّلالي والصّرفي التّركيبي خمسة مؤشّرات، وتوحي النّتائج العامّة السّابقة المتعلّقة بالمعايير أنّ المتعلّمين لم ينجحوا في المؤشّرات جميعها، ولم يخفقوا في جميعها أيضا.

وعليه يمكننا أن نطرح الأسئلة التّالية:

- ✓ ما مدى نجاح أو إخفاق المتعلّمين في المؤشّرات المعتمدة في شبكة التّقييم المتبناة؟
- ✓ ما أسباب النّجاح أو الإخفاق في المؤشّرات؟
- ✓ ما موقع المؤشّرات التي كانت نسبة الإخفاق فيها مرتفعة من المقاربات اللّسانيّة المتبناة في تعليم اللّغة العربيّة؟ وما تأثيرها في إنتاج النّص المكتوب؟

---

[1]- **تعليمية النصوص والأدب في مرحلة التعليم الثانوي الجزائري- برنامج السنة الأولى جذع مشترك آداب أنموذجا-دراسة وصفية تحليلية نقدية)**(مرجع سابق)، ص45.

[2]- مثل:"مقطع شعوب العالم" نجد نصوصه كلّها تتناول التّعريف بشعوب غير عربية واقعها يختلف عن واقع المتعلّم الجزائري من جميع المناحي عقيدة، وثقافة... ما أثّر سلبا على إنتاج المتعلّم. وكان من الأفضل المزاوجة واختيار نصّ أو نصّين موضوعهما الشّعب الجزائري، وسنحلّل هذه النقطة لاحقا.

✓ كيف السّبيل إلى معالجة الإخفاق المحقّق في بعض المؤشّرات؟

3-1- عرض وتحليل وتفسير النّتائج الخاصة بمؤشّرات المعيار التّداولي(الوجاهة) للعيّنات:

يتضمّن هذا العرض تحليل وتفسير النّتائج الخاصّة المتعلّقة بمؤشّرات المعيار التّداولي لكلّ عيّنة من نسب مئويّة لعدد المتعلّمين النّاجحين والمخفقين فيها، كما هو موضّح في الجداول التّاليّة:

جدول(33): يمثّل النّتائج الخاصّة بمؤشّرات المعيار التّداولي للعيّنة الأولى(العاصمة)

المعيار التّداولي	المؤشّر	نسبة النّجاح		نسبة الإخفاق	
		عدد المتعلّمين	النّسبة المئويّة	عدد المتعلّمين	النّسبة المئوية
	1-1	33	%66,66	17	%33,33
	2-1	30	%60	20	%40
	3-1	38	%76,66	12	%23,33

المصدر: إعداد الطالبة بالاستعانة بمخرجات برنامج spss

جدول(34): يمثّل النّتائج الخاصّة بمؤشّرات المعيار التّداولي للعيّنة الثّانية(المدية)

المعيار التّداولي	المؤشّر	نسبة النّجاح		نسبة الإخفاق	
		عدد المتعلّمين	النّسبة المئويّة	عدد المتعلّمين	النّسبة المئويّة
	1-1	28	%56,66	22	%43,33
	2-1	23	%46,66	27	%53,33
	3-1	22	%43,33	28	%56,66

المصدر: إعداد الطالبة بالاستعانة بمخرجات برنامج spss

جدول(35): يمثّل النّتائج الخاصّة بمؤشّرات المعيار التّداولي للعيّنة الثّالثة(الأغواط)

المعيار التّداولي	المؤشّر	نسبة النّجاح		نسبة الإخفاق	
		عدد المتعلّمين	النّسبة المئويّة	عدد المتعلّمين	النّسبة المئويّة
	1-1	35	%70	15	%30
	2-1	27	%53,33	23	%46,66
	3-1	33	%66,66	17	%33,33

المصدر: إعداد الطالبة بالاستعانة بمخرجات برنامج spss

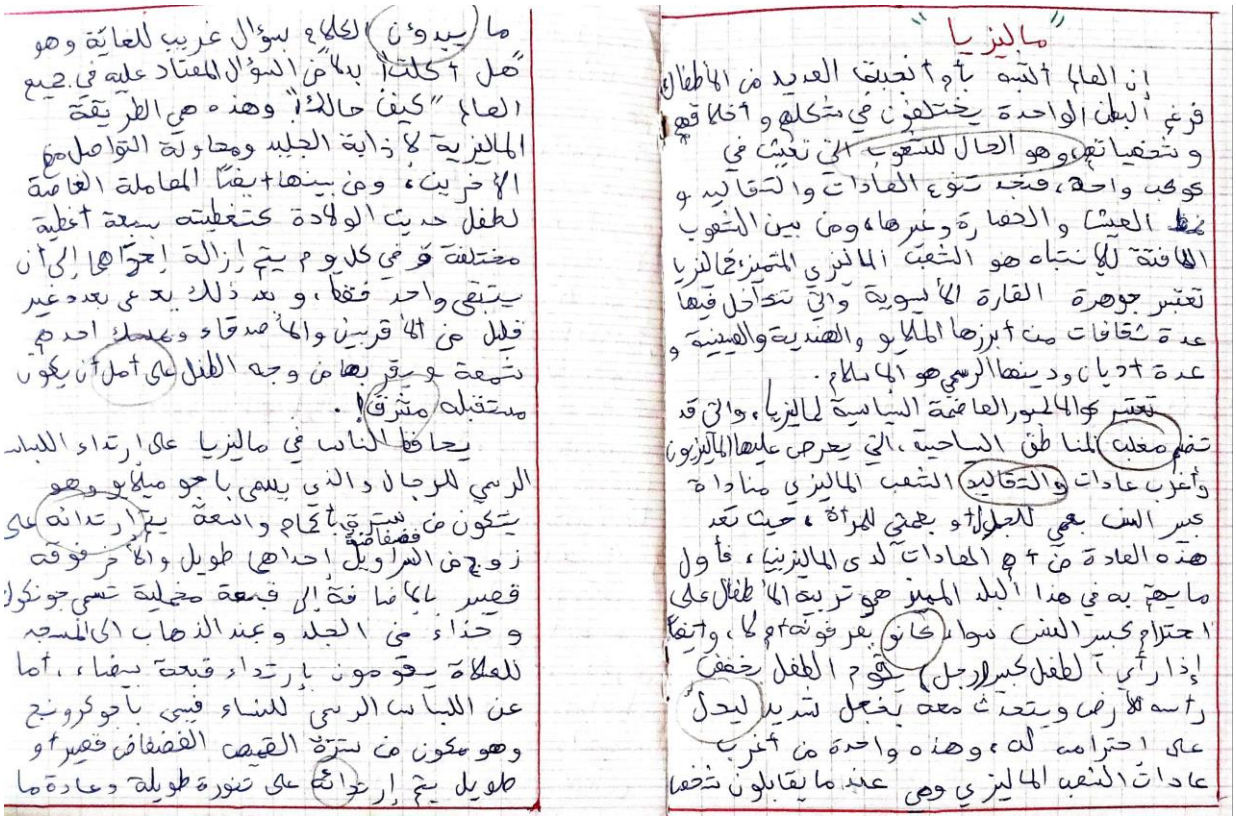
جدول(36): يمثّل النّتائج الخاصّة بمؤشّرات المعيار التّداولي للعيّنة الرّابعة(تيارت)

المعيار التّداولي	المؤشّر	نسبة النّجاح		نسبة الإخفاق	
		عدد المتعلّمين	النّسبة المئويّة	عدد المتعلّمين	النّسبة المئويّة
	1-1	22	%43,33	28	%56,66
	2-1	27	%53,33	23	%46,66
	3-1	27	%53,33	23	%46,66

المصدر: إعداد الطالبة بالاستعانة بمخرجات برنامج spss

يتبيّن من نتائج الجداول(33) و(34) و(35) أنّ متعلّمي العيّنات الثّلاث الأولى قد حقّقوا نسب نجاح مرتفعة في مؤشّر(1-1)استجابة نصّ المتعلّم لوضعيّة التّواصل، هي على التوالي: (66,66%)،(56,66 %)،(70%) تعبّر عن التزام عدد معتبر من متعلّمي العيّنات بالمطلوب منهم. ألا وهو كتابة موضوع يتناولون فيه ثقافة شعب من شعوب العالم وعاداته وتقاليده من أجل المشاركة به في مسابقة ولائيّة، بالإضافة إلى الإشارة إلى أهميّة التّعرّف عليها، والانفتاح على ثقافتها. في مقابل تحقيق نسب إخفاق فيها تعبّر عن العدد الذي لم يستجب للجزء الثّاني من المطلوب والاكتفاء بالجزء الأوّل فقط. كما لا ننكر أنّ نسبة الإخفاق في العيّنة الثّانية(المدية)معتبرة تقدّر ب(43,33%).

وفيما يلي إنتاج متعلّم التزم بالمطلوب:



ماليزيا

إن العالم الشبه بأو ا نجبت العديد من الأطفال في البلد الواحدة يختلفون في تكلمهم و أخلاقهم و تصفياتهم وهو الحال للشعوب التي تعيش في كوكب واحد، فنجد تنوع العادات والتقاليد و نمط العيش والحضارة وغيرها، ومن بين الشعوب اللافتة للانتباه هو الشعب الماليزي المتميز، فماليزيا تعتبر جوهرة القارة الآسيوية والتي تتداخل فيها عدة ثقافات من أبرزها الملايو والهندية والصينية و عدة أديان ودينها الرسمي هو الإسلام.

تعتبر من العلوم العامة السياسية لماليزيا، والتي قد تضم معلومات لنا طرق السياحية، التي يحرص عليها الماليزيون وأغرب عادات وتقاليد الشعب الماليزي مناداة كبير السن بعمي للجل أو بعمتي للمرأة، حيث تعد هذه العادة من أهم العادات لدى الماليزيين، فأول ما يجب به في هذا البلد المميز هو تربية الأطفال على احترام كبير السن مهما كان يعرفونه أم لا، وأيضا إذا رأى الطفل كبير (رجل) يقوم الطفل بخفض رأسه للأرض ويتحدث معه بخجل شديد ليدل على احترامه له، وهذه واحدة من أغرب عادات الشعب الماليزي وهي عند ما يقابلون شخصا

ما يبدو أن الكلام بسؤال غريب للغاية وهو "هل أكلت؟" بدلاً من السؤال المعتاد عليه في جميع العالم "كيف حالك؟" وهذه هي الطريقة الماليزية لإذابة الجليد ومحاولة التواصل مع الآخرين، ومن بينها أيضاً المعاملة العامة للطفل حديث الولادة كتغطيته بسبعة أغطية مختلفة وفي كل يوم يتم إزالة إحداها إلى أن يتبقى واحد فقط، وبعد ذلك يدعى بعدد غير قليل من الأقربين والأصدقاء وبعدها أحدهم شمعة ويقربها من وجه الطفل على أمل أن يكون مستقبله مشرق!.

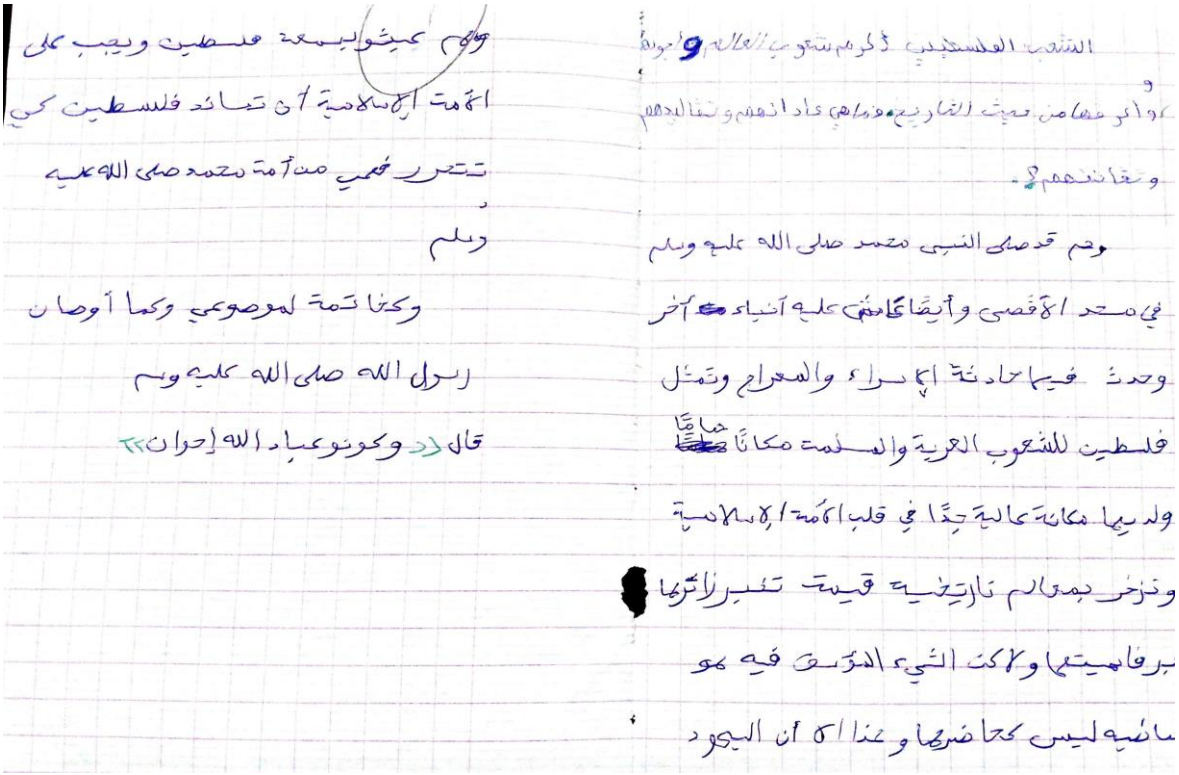
يحافظ الناس في ماليزيا على ارتداء اللباس الرسمي للرجال والذي يسمى باجو ميلايو وهو يتكون من قميص قصير بأكمام واسعة يتم ارتدائه على زوج من السراويل أحدها طويل والآخر فوقه قصير بالإضافة إلى قبعة مخملية تسمى جونكوك و حذاء من الجلد وعند الذهاب إلى المسجد للصلاة يقومون بارتداء قبعة بيضاء، أما عن اللباس الرسمي للنساء فيسمى باجو كرونج وهو مكون من سترة القميص الفضفاض قصير أو طويل يتم إرخائه على تنورة طويلة وعادة ما

أنموذج رقم(01)

نجد أنّ المتعلّم في هذا النّصّ قد التزم إلى حدّ بعيد بما طُلب منه، بحيث تناول عادات وتقاليد الشّعب المختار من قبله، والقصديّة واضحة من إنتاج هذا النّصّ، وهي إعلام القارئ بعادات وتقاليد الشّعب الماليزي بواسطة الشّرح والوصف.

أمّا العيّنة الرّابعة فقد حقّقت الإخفاق في هذا المؤشّر بنسبة(56,66%)، فأكثر من نصف متعلّميها تحصّلوا على قيمة أقلّ من(5/2.5) فيه لعدم توفّر الوجاهة في نصوصهم بانحرافهم عن تناول الموضوع المطلوب منهم إلى موضوعات أخرى كالرّياضة الخاصة بشعب معيّن نحو تناول متعلّم موضوع كرة القدم في البرازيل، أو موضوع القضية الفلسطينيّة. ولم يدركوا أيضا الغرض من الكتابة. كما لا ننكر أنّ نسبة الإخفاق في العيّنة الثّانية(المدية) معتبرة تقدّر

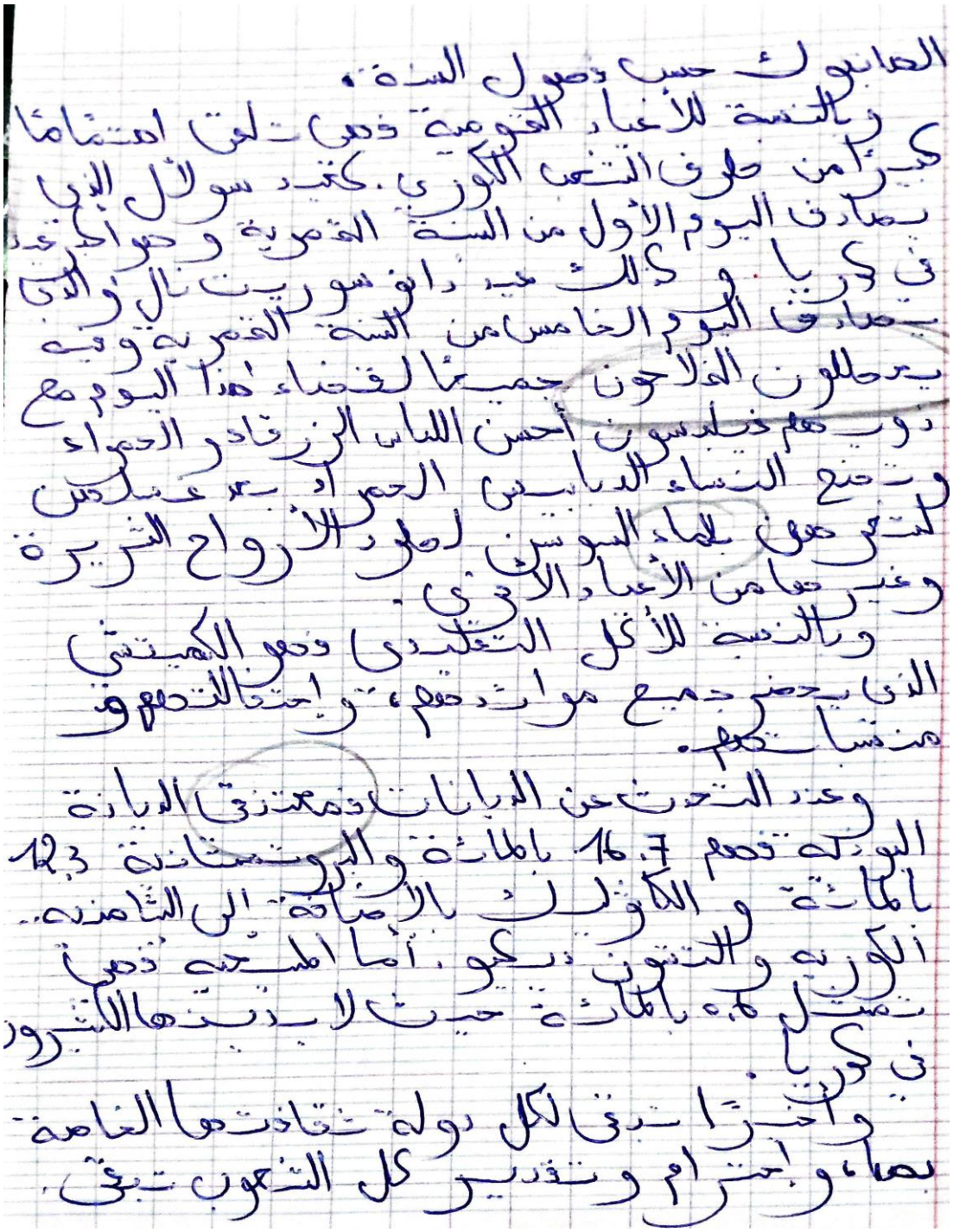
ب(43,33%) ما يفتح المجال للنّظر في تفسير سبب هذا الإخفاق الذي وجدناه في مثل هذا الأنموذج:



أنموذج رقم(02)

نجد أنّ المتعلّم في هذا النّصّ قد حاد عن المطلوب بحيث عالج موضوعا تناول فيه القضيّة الفلسطينيّة بإبراز مكانتها في نفوس المسلمين بالتّطرّق إلى حادثة الإسراء والمعراج التي خصّ بها الله تعالى هذه الأرض دون سواها، كما أشار كذلك إلى موقف الشّعب الجزائري من هذه القضيّة، وختمها بعبارات توجيهيّة تحثّ على ضرورة مساندة الشّعب الفلسطيني.

أمّا عن مؤشّر(1-2) الاستجابة للنّمط المطلوب منهم فقد حقّقت العيّنات الأولى والثّالثة والرّابعة فيه نسبة نجاح أقصاها(60%)، تشير إلى عدد المتعلّمين الذي التزموا بالنّمطين التّفسيري والوصفي، حيث الأوّل غالبا والثّاني مساعدا بقيمة تقّدر ب(5/5) تجزّأ على(5/3) للأوّل، و(5/2) للثّاني. وهذا أنموذج للالتزام بالنّمطين التّفسيري والوصفي.


الهانبوك حسب دخول السنة.
وبالنسبة للأعياد القومية فهي تلقى اهتماما
كبيرا من طرف التلفزيون الكوري. كتحديد سؤال الذي
يصادف اليوم الأول من السنة القمرية وهو العيد
في كوريا. وكذلك عيد ثانكسجيفيت الذي
يصادف اليوم الخامس من السنة القمرية وفيه
يعطلون الموظفون جميعا لقضاء هذا اليوم مع
ذويهم فيلبسون أحسن اللباس الزرقاء والحمراء
وتصنع النساء الدبابيس الحمراء بعد عملهن
التي هي بالماء السوسن لطرد الأرواح الشريرة
وغيرها من الأعياد الأخرى.
وبالنسبة للأكل التقليدي فهو الكيمتشي
الذي يحضر جميع مواعيدهم، واحتفالاتهم
من شتائهم.
وعند التحدث عن الديانات فمعتنقي الديانة
البوذية تقدر بـ 16.7 بالمائة والبروتستانتية 19.3
بالمائة والكاثوليك بالإضافة إلى الشامنية.
الكورية والتشوندوكيو. أما المسيحية فهي
تمثل 29.2 بالمائة حيث لا يدينها الكثير
في كوريا.
وأخيرا لكل دولة ثقافتها الخاصة
بها، واحترام وتقدير كل الشعوب تبقى.

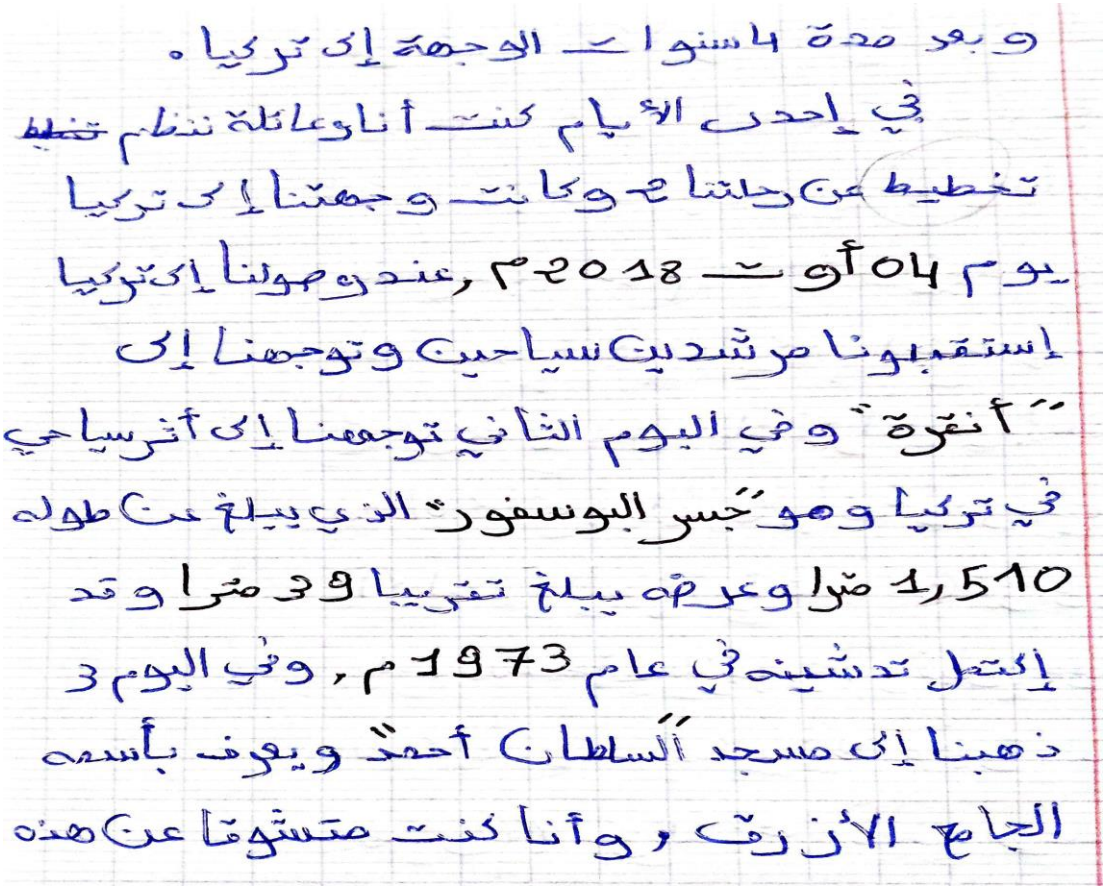
أنموذج رقم(03)

هذا النّصّ ليس كلّه وإنّما نصفه فقط. وقد لوحظ بأنّ منتجه استعان بالنّمطين التّفسيري والوصفي، وتجلّى هذا من خلال فحص بناء النّصّ، الذي أُعتمد فيه على التّفسيرات التي برهنت عليها تقنيات التّفسير المختلفة كالشّرح(وهي....)، ولغة الأرقام(16.7بالمائة)، والتّفصيل

بعد الإجمال نحو(وعند التحدث عن الديانات...) التي فصّل فيها، وذكر نسب اعتناقها بالتّرتيب لدى هذا الشّعب. كما ظهرت تقنيات الوصف كذلك مثل: وصف اللّباس، وطريقة الاحتفالات.

أمّا العيّنة الثّانية(المدية) فقد حقّقت نسبة إخفاق في المؤشّر ذاته تقدّر ب(53,33%)، تنبئ عن عدم توفّق الكثير من المتعلّمين في الكتابة بالنّمط التّفسيري والوصفي، إذ انحازوا إلى النّمطين السّردي والوصفي وتجاوزوا هذا إلى النّمط التّوجيهي والحجاجي- نفسّر هذا لاحقا- ولكنّ إخفاقهم هذا قد أثبت ما ذهب إليه الباحثون أنّه لا يمكن الكتابة بنمط واحد، وإنّما المنتِج يلجأ إلى تداخل الأنماط تلقائيّا.

وعموما هذا ما يفسّر نسب الإخفاق المرتفعة التي بلغ أقصاها(46,66%) في العيّنات السّابقة رغم نجاحها. والأنموذج التّالي يمثّل الانحراف عن النّمط المطلوب:

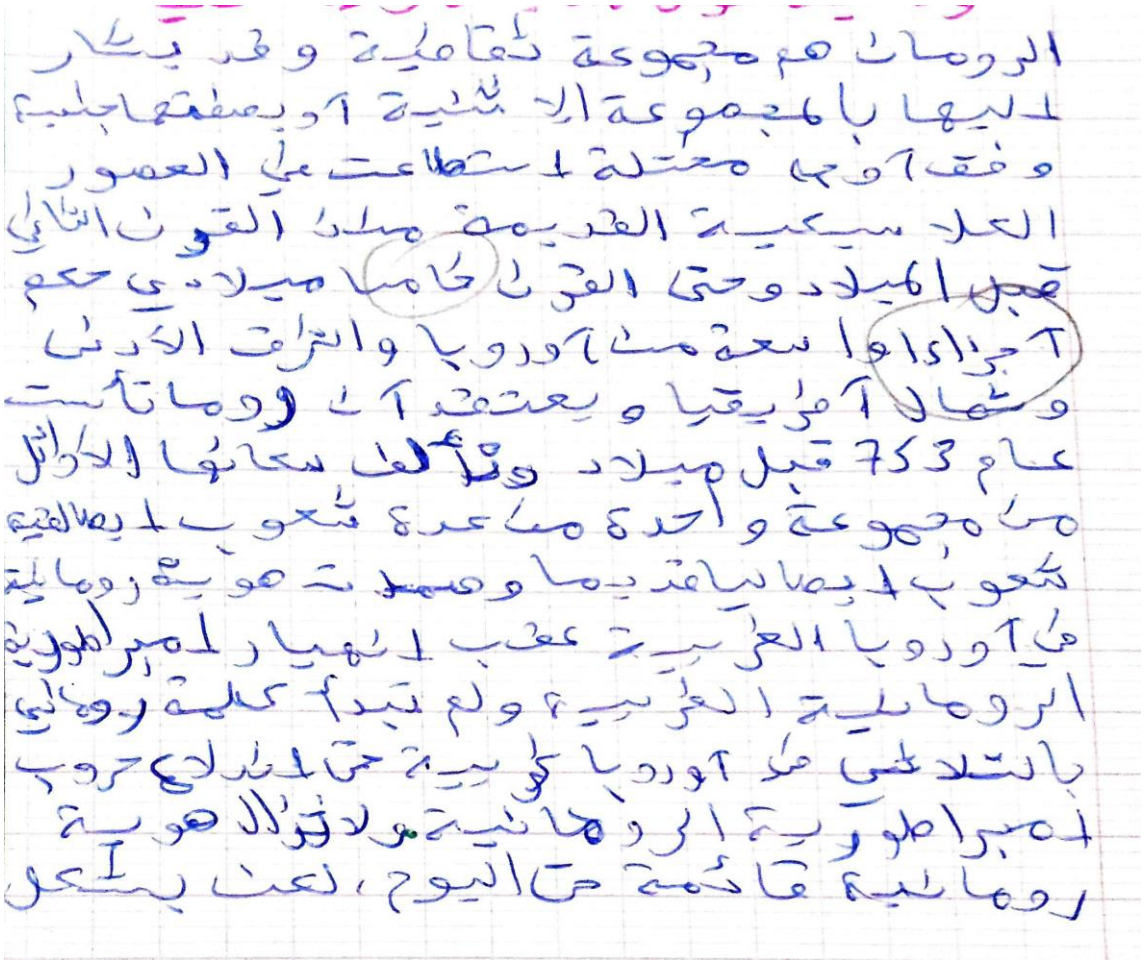


وبعد مدة 4 سنوات الوجهة إلى تركيا.
في إحدى الأيام كنت أنا وعائلة ننظم تخطيط
تخطيط عن رحلتنا وكانت وجهتنا إلى تركيا
يوم 04 أوت 2018م, عند وصولنا إلى تركيا
إستقبلونا مرشدين سياحيين وتوجهنا إلى
"أنقرة" وفي اليوم الثاني توجهنا إلى أثر سياحي
في تركيا وهو "جسر البوسفور" الذي يبلغ عن طوله
1,510 مترا وعرضه يبلغ تقريبا 39 مترا وقد
إكتمل تدشينه في عام 1973م, وفي اليوم 3
ذهبنا إلى مسجد "السلطان أحمد" ويوف بأسمه
الجامع الأزرق, وأنا كنت متشوقا عن هذه

أنموذج رقم(04)

يلاحظ أنّ المتعلّم في النّصّ أعلاه(أنموذج رقم04) قد اعتمد النمط السردي غالبا بالتّركيز على ذكر الأحداث وتواليها، وتوظيف الفعل الماضي بكثرة في المنتج، واستعان بنمطين مساعدين هما الوصف والتّفسير. دلّ عليهما الاعتماد على الأسلوب الخبري، وتوظيف الصفات، ولغة الأرقام والشّرح.

والأنموذج الموالي يمثّل كذلك الانحراف عن النمط المطلوب:



أنموذج رقم(05)

انحاز المتعلّم في النّصّ الممثّل في الأنموذج رقم(05) إلى النمط السردي غالبا، الذي عرّفنا من خلاله بتاريخ الرومان، والإخباري مساعدا له.

وبغضّ النّظر عن نسبة النّجاح المحقّقة في العيّنات المذكورة إلّا أنّه يقابلها نسبة إخفاق معتبرة تقدّر ب(46.66%)، تضاف إلى نسبة الإخفاق في العيّنة الثّانية توحي أنّ عددا كبيرا من المتعلّمين لم يلتزموا بالنّمط التّفسيري، وانحازوا إلى السّرد غالبا والوصف والإخبار والحجاج والتّوجيه أنماطا مساعدة، ويعزى هذا الانحراف عن النّمط إلى اعتبارات هي:

1-كيفية سيرورة بناء تعلّمات ميدان إنتاج النّصّ المكتوب في المقطع التعلميّ (شعوب العالم):

بما أنّ عمليّة إنتاج النّصّ تتمّ بعد أن يكون قد سلك المتعلّمون مسار وضعيات تعلّميّة معيّنة، يتضمّن تلقي تعلّمات لها الأثر البالغ في إنتاجاتهم، فحريّ بنا أن نصف ونحلّل سيرورة بناء تعلّمات ميدان إنتاج النّصّ المكتوب في المقطع التعلميّ(شعوب العالم) الذي كان محور الموضوع الذي طلب من المتعلّمين إنتاجه.

ويتصوّر المنهاج أن يستفيد ميدان إنتاج النّصّ المكتوب من المقاربة النّصيّة "**كونه يأتي بعد أن سلك المتعلّم جزءا من مسار تعلّم خصائص النّصّ الذي سينتج فيه من خلال ما تعلّمه في فهم المنطوق، وفهم المكتوب. ذلك أنّ التّعلّمات قد بنيّت بشكل منسجم، فما يستهدف من نمط وخصائص لغويّة في الخطابات المنطوقة، وما تمّ استهدافه في النّصوص المكتوبة، هي ما سوف يستهدف في الإنتاج الكتابي، فلا فصل في التّعلّمات لأنّها تتّخذ شكلا بنائيّا**"[1]. إلّا أنّنا نلحظ أنّ ثمّة اختلاف بين ما هو في الكتاب المدرسي وبين ما ورد في المخطّط السّنويّ ويمتدّ الاختلاف حتى إلى ما هو مقرّر من نصوص في ميدان فهم المنطوق. حيث إنّ المطلوب من المتعلّم في المقطع التّعلّمي(شعوب العالم)[2] وفق المخطّط السّنوي للسّنة الدّراسيّة

[1]- **اللّغة العربيّة(دليل استعمال الكتاب، السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط)**(مرجع سابق)، ص10.

[2]- تمّ اختيار هذا المقطع واستهدافه لأنّ المتعلّم في هذه الفترة يكون قد سلك مدّة تعليميّة تقدّر بستّة أشهر(من سبتمبر إلى فيفري) مكّنته من اكتساب مهارات تؤهّله لإنتاج النّصوص وفق تبني منهجيّة القراءة الحديثة في السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط، تشتمل أحد وضعياتها التّعلّميّة وصف ودراسة خصائص نمط بناء النّصّ المقروء، ناهيك عن طريقة تقديم النّصّ

(2023/2022) تحرير نصّ تفسيريّ وصفيّ يتناول القيّم الإنسانيّة – في الأسبوع الثّالث من المقطع– إذ يغلب عليه التّفسير والوصف مساعدا له، وفي الأسبوعين السّابقين له يتمّ على التّرتيب اختيار النّمط، ثمّ استثمار نصّ للنّسج على منواله، وقد كان موضوع هذا الأخير أدب الرّحلة، ونجد أنّ النّصّ المقرّر إسماعه للمتعلّمين في ميدان فهم المنطوق(مفاخر الأجناس) ذو نمط حجاجيّ غالب ووصفيّ مساعد، والنّصوص القرائيّة الثّلاثة المقرّرة في المقطع التّعلّمي نفسه أوّلها(من معتقدات الهنود) نمطه تفسيريّ وصفيّ، أمّا ثانيها(الشّعب الياباني) فنمطه وصفيّ حجاجيّ، والثّالث(أنا الإفريقيّ) كان مزجا بين السّرد والوصف والتّوجيه، أمّا سيرورة تعلّمات ميدان إنتاج النّصّ المكتوب حسب الكتاب المدرسي[1] فإنّها تتمّ وفق وضعيات توزّع على ثلاثة أسابيع بحيث يتمّ في الأسبوع الأوّل اختيار النمط إذ قُدِّم له بما يلي: من أجل كتابة نصّ يغلب عليه العرض والإرشاد، انتق الأنماط الآتية مبرّرا اختيارك. مادام أنّه طلب من المتعلّم في هذه الحالة كتابة نصّ يغلُب عليه العرض والإرشاد فمن البديهيّ أن يكون النّمط المختار هو التّفسير والتّوجيه نمط مساعد له، ولم يكن هذا الاختيار من بين الاختيارات المدوّنة في الجدول. وفي الأسبوع الثّاني أُستهل الميدان في الكتاب المدرسي بالعبارة الآتية: أسْتثمر النّصّ لأكتب على منواله، والنّصّ الذي أريد من المتعلّم استثماره كان نصّ من أدب الرّحلة لعز الدين ميهوبي عنوانه "مالم يعشه السّندباد" الذي غلُب على بنائه النّمط السّردي. والأسبوع الثّالث كان لإنتاج الموضوع المختار وتقييمه وتعديله وفق شبكة ضبط المنتج النّهائي.

إذًا إنّ كيفيّة سيرورة بناء تعلّمات ميدان إنتاج النّصّ المكتوب في هذا المقطع التّعلّمي توجِّه المتعلّمون مباشرة إلى الكتابة بالنّمط السردي، استنادا إلى مبدأ محاكاة النّصوص التّعليميّة المقرّرة في المقطع التّعلّمي من جهة، ومن جهة أخرى استضمار خصائص النّصّ السردي في ذاكرة المتعلّم واستدعائها أثناء عمليّة إنتاج النّصّ المكتوب.

المسموع القائمة كذلك على دراسة بناء النّصّ، وللاطّلاع على هذا ينظر: **كتاب اللّغة العربيّة(السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط)**(مرجع سابق)، أيّ مقطع منه يوضّح هذا.

[1]– ينظر: **كتاب اللّغة العربيّة(السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط)**(مرجع سابق)، ص ص 73 و79و85.

وبعد هذا الوصف والعرض لسيرورة ميدان إنتاج النّصّ المكتوب في المقطع التعلّمي((شعوب العالم))في السّندات التّربويّة(الكتاب المدرسي، المخطّط السّنويّ، ونصوص فهم المنطوق في دليل الأستاذ) يمكننا أن نطرح الأسئلة التّالية:

- ✓ ما سبب هذه الفوضى في بناء المنهاج في ضوء هذا التّباين بين الكتاب المدرسي والمخطّط السّنويّ؟ وفي ضوء هذه الفوضى هل التّعلّمات منسجمة كما أُكّد عليها في دليل الأستاذ؟
- ✓ هل المقاربة النّصيّة معمول بها وفق هذه الاختلافات في بناء النّصوص التّعليميّة المقرّرة منطوقة ومكتوبة في المقطع التّعلّمي المقصود؟
- ✓ هل سيتمكّن المتعلّم من إنتاج نصّ تفسيريّ وصفيّ كما طُلب منه، في ضوء تلقّيه لنصوص سرديّة وحجاجيّة وتوجيهيّة في المقطع نفسه؟

وكلّ هذه الأسئلة تؤدي إلى سؤال رئيس هو:

- ✓ هل سيكتسب المتعلّم كفاءة نصيّة تمكّنه من تلقي(الفهم والتّحليل) النّصوص وإنتاجها وفق هذه الاختلافات في اختيار نصوص وسندات المقطع التّعلّمي الواحد؟

كما تجدر الإشارة إلى أنّ كلّ المقاطع التّعلميّة تقريبا تقدّم في الوثائق التّربويّة وفق هذه الطّريقة، ممّا يستدعي أن يتصرّف المعلّم من تلقاء نفسه–إن أراد– محاولا تقديم الأفضل وتطبيق المقاربة النّصيّة في تعليم اللّغة العربيّة حتى ينمّي كفاءتي التّلقي والإنتاج لدى المتعلّمين.

ولمعالجة هذا الخلل يجب إعادة دراسة الوثائق التّربويّة وإخراجها في أحسن حال، ولو أنّ هذا الاقتراح صعب التحقّق في الوقت الرّاهن يحتاج إلى تجنيد موارد عديدة، ولكن يرجى إخراج سندات شاملة مدروسة مؤقّتة توحّد بين الوثائق التّربويّة المتمثّلة في الكتاب المدرسي والتّدرّجات السّنويّة.

2- ينذُر جدّا، أو يستحيل أن نجد نصّا يتكوّن من مقطع واحد، انطلاقا من مفهوم النّصّ عند جون ميشال آدم أنّه بنية مقطعيّة تتكوّن من عدد من المقاطع التامّة أو غير التامّة، حيث يضمّ النّصّ من مقطع واحد إلى عدد غير محدود من المقاطع[1]، فالنّصّ إذن يتكوّن من مقاطع غير متجانسة الأنماط، وهذا ما يتجسّد دون طواعية إن على مستوى النّصوص التّعليميّة أو على مستوى النّصوص المنتجة من قبل المتعلّمين. وفي ضوء هذا المعطى لا يمكن أن نلزم المتعلّمين بنمط مساعد واحد، بل يستوجب ترك مسافة من الحريّة في اختيار الأنماط المساعدة، وأخذ هذا بعين الاعتبار في عمليّة تقييم النّصّ. لذا يتطلّب من القائمين على منهاج تعليم اللّغة العربيّة العدول عن فكرة الإلزام بالنّمط المساعد الواحد. أمّا النّمط الغالب فإنّه يعبّر عن مركزيّة النّصّ، وهذا ما يقتضي ضروريّا إدراك أنّ الخطاب الحقيقيّ يتميّز بخاصية مركزيّة حجاجيّة مثلا وبخليط من المقاطع ذات الأنماط المختلفة[2]. بمعنى أنّه لا يوجد سرد دون مقاطع وصفيّة، ولا حجاج دون مقاطع تفسيريّة وسرديّة ووصفيّة، ولا تفسير دون مقاطع وصفيّة وسرديّة وهذا ما يطلق عليه بتداخل الأنماط في النّصّ الواحد، ولئن كانت هذه الفكرة لسانيّة إلّا أنّ المتعلّمين يجدون أنفسهم بشكل تلقائيّ أمام إنتاج نصوص متداخلة الأنماط، وهذا ما يفسّر انحراف بعضهم عن تعليمة هذا المؤشّر إلى كتابة نصّ تفسيريّ سرديّ وصفيّ توجيهيّ. وتستند هذه الأفكار إلى مبدأي جون في عملية تصنيف النّصوص، اللّذين أشار إليهما آيت أوشان، وهما:

- ✓ مبدأ المتواليّة: وينصّ هذا المبدأ على أنّ النّصوص لا تتميّز بخاصيّة التّجانس، بمعنى أنّه نادرا ما نجد النّصّ الواحد صافيّا، بل تتخلّله مقاطع متعدّدة كأن يكون مقطعا حجاجيّا، ومقطعا سرديّا، وآخر تفسيريّا في النّصّ الواحد...

[1] - Adam, J-M **," Eléments de linguistique textuelle , théorie et pratique de l'analyse textuelle",** pierre Mardaga, Luxembourg, 1990, p84.

[2] - ينظر: آدم، جون ميشيل: **السرد**، تر: أحمد الودرني، دار الكتاب الجديدة المتحدة، ط1، 2015، ص22.

✓ مبدأ الهيمنة(الغلبة): باعتبار النّمط الغالب حسب عدد المقاطع[1].

3- عدم احتكاك المتعلّمين بالنّمط التّفسيري والتّمرّن عليه مقارنة باحتكاكهم الكبير بالنّمطين السردي والوصفي، أدى إلى ترسيخ البنية النّصيّة لهما في ذهن المتعلّم خطاطة ومؤشّرات، وهذا يعود إلى طبيعة منهاج اللّغة العربية الذي يقوم في الغالب على النّصوص السرديّة والوصفيّة منذ مرحلة التّعليم الابتدائي إلى مرحلة التعليم المتوسط وقد لمسنا هذا في عيّنة النّصوص التّعليميّة للسّنة الرّابعة متوسط، فالمتعلّم غير ملمّ بأنماط النّصوص كلّها كالحجاج والتّفسير والتّوجيه والإيعاز. وبالتالي ينقصه التّدرّب عليها. ويفترض أنّ هذه النمطيّة في اختيار النّصوص التّعليميّة قد ذهب عهدها مع تحديث منهاج اللّغة العربيّة، إلّا أنّ دراسة النّصوص جيّدا يثبت أنّها وصفيّة سرديّة حتى في السّنتين الأخيرتين من مرحلة التّعليم المتوسط، أو هي تقريريّة فحسب. خاليّة من الحيويّة لا تمكّن من إكساب المتعلّم القدرة على إنتاج نصوص متنوّعة الأنماط.

4- انحراف المتعلّمين إلى النمط السّردي يفسّر بكون السّرد أسلوبا من أساليب التّفسير يضاف إلى الأساليب الأخرى له(التّعريف، الإخبار، الوصف، الاستشهاد، الأمثلة). ولكنّ المتعلّم لا يعلم هذا لذا وظّفه كنمط غالب وليس أسلوبا.

5- طبيعة الموضوع المطلوب معالجته من قبل المتعلّمين يمكن تناوله بالنّمط السّردي.

بناءً على التّفسيرات السّابقة يُستنتج أنّ انحراف المتعلّمين عن النمط المطلوب يعود إلى طبيعة بناء المنهاج وعدم مراعاته للمبادئ التالية:

✓ المتوالية .

[1]- ينظر: مداخلة أوشان علي في ندوة تربوية موضوعها قراءة في كتابه الجديد: **معايير تصنيف النصوص(مقاربة ديداكتيكية)** في رابط الفيديو التالي:https://www.youtube.com

- ✓ اختيار نصوص تعليميّة متنوّعة الأنماط، حيث إنّ أنماط النّصوص المختارة يغلب عليها السرد والوصف. وبالتالي ماذا يتمثّل ويحاكي المتعلّم من نصوص أثناء مطالبته بإنتاج نصوص ذات نمط مغاير؟
- ✓ سيرورة بناء تعلّمات ميدان إنتاج النّصّ المكتوب لا تستجيب لمبدأ المقاربة النّصيّة.

إنّ المؤشّر (1-3) المتعلّق بالوحدات المنظّمة للنّصّ قد حقّق أكبر نسبة نجاح في العيّنة الأولى تقدّر ب(76,66%)، وتليها العيّنة الثّالثة بنسبة(66,66%)، ثم العيّنة الرّابعة بنسبة(53,33%) تنبئ عن قدرة المتعلّمين على توظيف الوحدات المنظّمة للنّصّ الكفيلة بتوجيه القارئ، وممّا يلي أمثلة عن الوحدات الموظّفة في إنتاجاتهم: أوّلا، ثانيّا، وفي الأخير بالإضافة، أيضا، كذلك، في تركيا، نتيجة... ونجد أنّ هذه الوحدات الموظّفة قليلة جدّا، وغير متنوّعة مقابلة بالمنظّمات النّصيّة للنّصّ التّفسيري الكثيرة، ومنها:

- ✓ الإضافة: كذلك، أيضا، إضافة إلى، ولكنّ، ثمّ، بعد ذلك، أوّلا، ثانيّا، في البداية، من جهة، وفي النّهاية، وفي الختام، فضلا عن...
- ✓ التّفسير: يعني، أي، أقصد، المقصود، ممّا يعني...
- ✓ التّعارض: مقارنة ب، عكس ذلك، على خلاف ذلك...
- ✓ الرّوابط المنطقيّة: السّبب والنّتيجة نحو: لأنّ، لام التّعليل، وبما أنّ... فإنّ، بسبب، لهذه الأسباب، نتيجة...
- ✓ الرّوابط الزّمانيّة والمكانيّة: في السّنة، شرق، غرب...
- ✓ روابط الأمثلة: مثال، نحو...

أمّا العيّنة الثّانية فقد حقّقت نسبة إخفاق في هذا المؤشّر بلغت(56,66%) حيث تفتقد نصوصهم للوحدات المنظّمة للنّصّ أو توظيفها بشكل غير كافٍ وغير متنوّع.

واللّافت للانتباه أنّ نسب النّجاح أو الإخفاق في المؤشّر(1-2) متقاربة جدّا مع نسب المؤشّر(1-3) حيث إنّ العلاقة بينهما طرديّة وليست عكسيّة. وهذا شيء طبيعيّ لأنّ الوحدات لها علاقة بالنّمط، فثمّة وحدات خاصّة بالنّصّ التّفسيري، وأخرى خاصّة بالنّصّ التّوجيهي... لذا نجد المتعلّمين الذين أخفقوا في المؤشّر(1-3) قد وظّفوا وحدات خاصّة بالسّرد والتّوجيه نحو: ثمّ، بعد ذلك، في يوم من... وأنصحكم...

وبما أنّ الوحدات المنظّمة جزء من روابط الوصل تربط بين فقرات النّصّ، فإنّ المتعلّمين يتعرّفون على بعضها ضمن محتويات الرّوابط النّصيّة، ومؤشّرات النّصوص، في ميدان فهم المكتوب تحت مسمّى أيقونة"أكتشف نمط النّصّ وأبيّن خصائصه"، إذ تُوصَّل إلى خلاصة مفادها أنّ"**النّمط التّفسيري يعتمد على مجموعة من المؤشّرات، فإلى جانب الشّرح... وعرض الشّواهد والأمثلة**"[1]، فإذا ما أراد المعلّم توضيح هذا المؤشّر الأخير-الشواهد والأمثلة- يشير إلى الوحدات المنظّمة التي هي في هذا المقام حروف وعبارات التّمثيل.

وفي تعلّمات ميدان إنتاج النّصّ المكتوب يلاحظ ورود الوحدات المنظّمة للنّصوص بأسلوب غير مباشر[2] فيه أثناء الإشارة إلى أنواع الرّوابط النّصيّة التي توظَّف أثناء إنتاج النّصوص مثلما جاء في العبارة الآتية:"**هي في اللّغة العربيّة كثيرة، فمنها غير اللّغوية... ومنها المنطقيّة كالاستهلال، والتّفسير، والتّعليل، والاستنتاج، والإضافة، وغيرها. ومنها ما يكون كلمة مفردة نحو، ثمّ، أي، مثل... ومنها ما يكون عبارة نحو: في البدء، على سبيل المثال، أضف إلى ذلك...**"[3].

---

[1]- **كتاب اللّغة العربيّة(السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط)**(مرجع سابق)، ص37.

[2]- بعد البحث في مقرّرات السّنوات الثّانية والثّالثة والرّابعة وجدنا أنّ هذا المحتوى المتعلّق بالوحدات المنظّمة للنّصوص لم يرد فيها بهذا الاسم، وإنّما ورد بطريقة غير مباشرة ضمن المحتوى اللّغويّ الخاصّ بالرّوابط النّصيّة. ينظر: الكتب المدرسيّة للسّنوات الثّلاثة الأخيرة من مرحلة التّعليم المتوسّط، وخاصة ميدان إنتاج النّصّ المكتوب.

[3]- **اللّغة العربية(السّنة الثّانيّة)**(مرجع سابق)، ص35.

إنّ ما تتضمّنه القاعدة السّابقة من مصطلحات: غير اللّغويّة، والمنطقيّة... وأمثلة عن الوحدات نحو: ثمّ، على سبيل المثال...لا يسهم في تمكين المتعلّمين من توظيف الوحدات المنظّمة في الرّبط بين الجمل أو الفقرات نتيجة ما يكتنف القاعدة من خلط بين المصطلحات وتقسيم لها(فمنها غير اللّغويّة... ومنها المنطقيّة... ومنها ما يكون كلمة مفردة... ومنها ما يكون عبارة...) أليست العبارة(أضف إلى ذلك تفيد الإضافة، وأي تفيد التّفسير...) فيجب إعادة النّظر في مثل هذه القواعد المتعلّقة بالرّوابط وما ينتمي إليها من وحدات من النّاحيّتين المعرفيّة والمنهجيّة. فيحبّذ أن تعلّم بطريقة تدريجيّة وتفصيليّة حتى تدرك وتستوعب ويُدرّب المتعلّمون عليها، ولا سيما تلك الوحدات التي تُبدأ بها فقرات النّصّ، لأنّهم يفتقرون إليها كثيرا، كما يمكن تجنّب تقسيمها وتسميّتها بمصطلحات كثيرة، والاكتفاء بتسميّتها وحدات تُبدأ بها فقرات النّصّ وحدات للتّفسير... والتّدريب عليها في قوالب متنوّعة، فيُتاح لهم ممارستها من حين لآخر بدل إشغالهم بمصطلحات وتقسيمات هم في غنًى عنها.

3-2- عرض وتحليل وتفسير النّتائج الخاصة بمؤشّرات المعيار الدّلالي للعيّنات:

يتضمّن هذا العرض تحليل وتفسير النّتائج الخاصّة المتعلّقة بمؤشّرات المعيار الدّلالي من نسب مئويّة لعدد المتعلّمين النّاجحين والمخفقين فيها، كما هو موضّح في:

جدول(37): يمثّل النّتائج الخاصّة بمؤشّرات المعيار الدّلالي للعيّنة الأولى(العاصمة)

المعيار الدّلالي	المؤشّر	نسبة النّجاح		نسبة الإخفاق	
		عد المتعلّمين	النّسبة المئويّة	عدد المتعلّمين	النّسبة المئويّة
	1-2	27	%53,33	23	%46,66
	2-2	42	%83,33	8	%16,66
	3-2	43	%86,66	07	%13,33
	4-2	38	%76,66	12	%23,33
	5-2	32	%63,33	18	%36,66

المصدر: إعداد الطالبة بالاستعانة بمخرجات برنامج spss

جدول(38): يمثّل النّتائج الخاصّة بمؤشّرات المعيار الدّلالي للعيّنة الثّانية(المدية)

	المؤشّر	نسبة النّجاح		نسبة الإخفاق	
		عدد المتعلّمين	النّسبة المئويّة	عدد المتعلّمين	النّسبة المئويّة
المعيار الدّلالي	1-2	20	%40	30	%60
	2-2	32	%63,33	18	%36,66
	3-2	25	%50	25	%50
	4-2	17	%33,33	33	%66,66
	5-2	8	%16,66	42	%83,33

المصدر: إعداد الطالبة بالاستعانة بمخرجات برنامج spss

جدول(39): يمثّل النّتائج الخاصّة بمؤشّرات المعيار الدّلالي للعيّنة الثّالثة(الأغواط)

	المؤشّر	نسبة النّجاح		نسبة الإخفاق	
		عدد المتعلّمين	النّسبة المئويّة	عدد المتعلّمين	النّسبة المئويّة
المعيار الدّلالي	1-2	27	%53,33	23	%46,66
	2-2	22	%43,33	28	%56,66
	3-2	27	%53,33	23	%46,66
	4-2	13	%26,66	37	%73,33
	5-2	15	%30	35	%70

المصدر: إعداد الطالبة بالاستعانة بمخرجات برنامج spss

جدول(40): يمثّل النّتائج الخاصّة بمؤشّرات المعيار الدّلالي للعيّنة الرّابعة(تيارت)

		نسبة النّجاح		نسبة الإخفاق	
	المؤشّر	عدد المتعلّمين	النّسبة المئويّة	عدد المتعلّمين	النّسبة المئويّة
المعيار الدّلالي	1-2	17	%33,33	33	%66,66
	2-2	22	%43,33	28	%56,66
	3-2	25	%50	25	%50
	4-2	22	%43,33	28	%56,66
	5-2	22	%43,33	28	%56,66

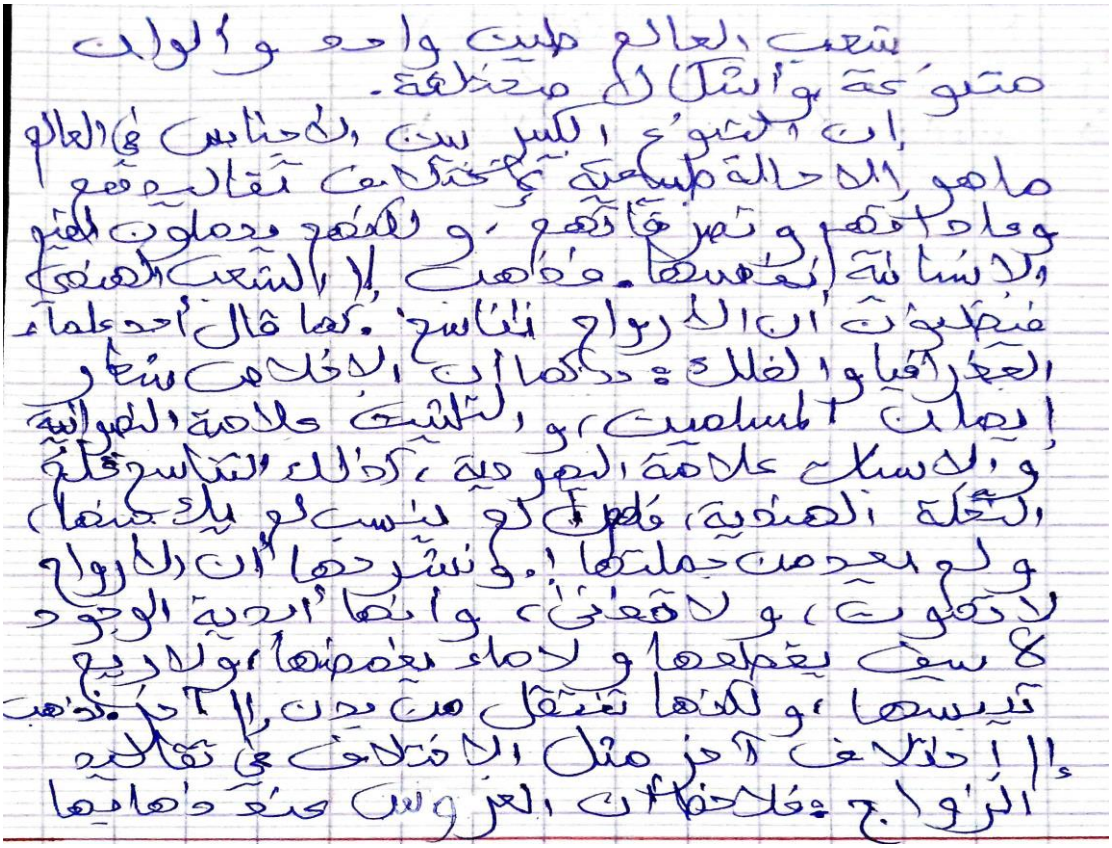
المصدر: إعداد الطالبة بالاستعانة بمخرجات برنامج spss

يبيّن الجدولان رقما(37) و(38) أنّ متعلّمي العيّنتين الأولى والثّالثة قد حقّقوا نجاحا متوسطا بلغ في كلتيهما نسبة(53,33%) في المؤشّر(2-1)المتعلّق بثراء معجم المتعلّم ومدى ملاءمته لموضوع النّصّ المنتج، ولا يخفى علينا من قراءة النّتائج أنّ هذا النّجاح تقابله نسبة إخفاق مرتفعة تقدّر ب(46,66%). أمّا العيّنتان الثّانية والرّابعة فقد شهدتا إخفاقا فيه بنسبتي(60%) و(66,66%) على التّرتيب.

وممّا لا شكّ فيه أنّ هذا الإخفاق يدلّ أنّ المتعلّمين يفتقرون إلى الرّصيد اللّغوي وخاصّة ذلك الذي ينتمي إلى حقل العادات والتّقاليد والثّقافة التي تتجاوز حدود بيئته، وتخصّ شعبا أجنبيّا عنهم. وقد أُثبت ضعف الرّصيد اللّغوي للمتعلّمين بأمارات منها:

- ✓ عدم توظيف المتعلّمين كلمات جديدة، وإنّما يستعينون بالتّكرار غير المقبول على نحو: إن شعوب العالم كثيرة وتتنوع من شعب إلى آخر وكل شعب يتميز بعادات وتقاليد تميّزه عن الآخر كما أنه كل شعب ولغته الخاصة وديانته خاصة كما أن الشعوب تختلف في الأكلات واللباس تميزه عن باقي الشعوب الأخرى.

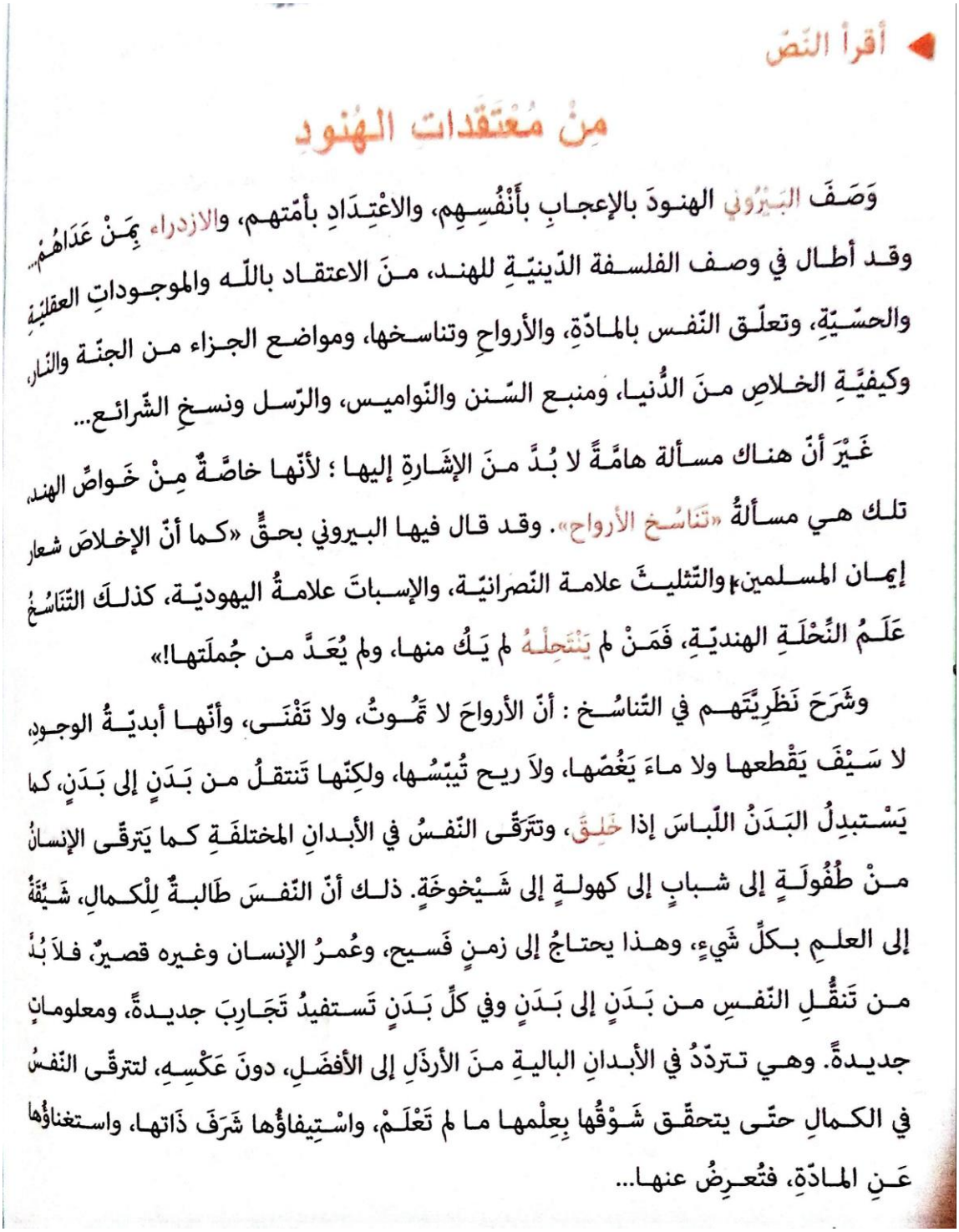
✓ التّكرار الحرفيّ لمفردات وكلمات نصوص الكتاب المدرسي، حينما يتناولون عادات وتقاليد الهند أو اليابان أو الصّين التي يكثُر معالجتها في(مقطع شعوب العالم) في كتابي السّنتين"الثّالثة والرّابعة"[1] من التّعليم المتوسّط. نحو ما يلي:



أنموذج رقم(06)

هذا النّصّ(أنموذج رقم06) يطابق تماما معجمه معجم نصّ الكتاب المدرسي التّالي:

[1]- ينظر: غرمول، ميلود وآخرون: **اللّغة العربيّة(السّنة الثّالثة)**، أوراس للنشر، الجزائر، 2017. **وكتاب اللّغة العربيّة(السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط)**(مرجع سابق).



◄ أقرأ النّص

مِنْ مُعْتَقَدَاتِ الهُنُودِ

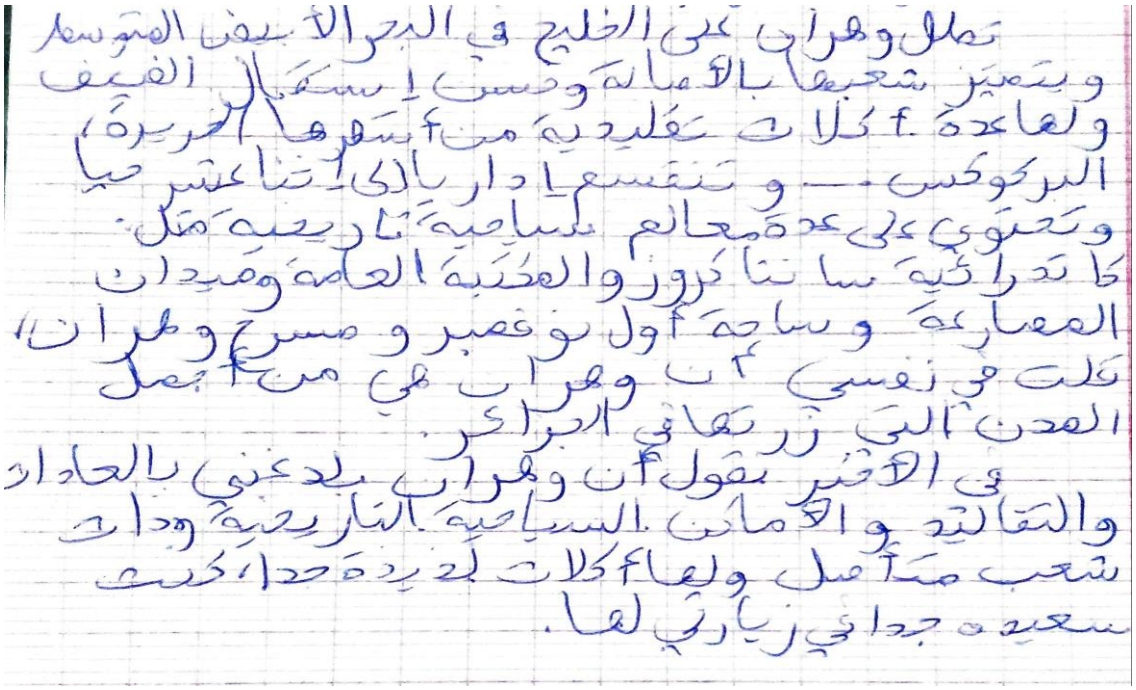
وَصَفَ البَيْرُونِي الهنودَ بالإعجابِ بأَنْفُسِهِم، والاعْتِدَادِ بأمّتهم، والازدراء بِمَنْ عَدَاهُمْ. وقد أطال في وصف الفلسفة الدّينيّةِ للهند، منَ الاعتقاد باللّه والموجوداتِ العقليّةِ والحسّيّةِ، وتعلّق النّفس بالمادّةِ، والأرواحِ وتناسخها، ومواضع الجزاء من الجنّة والنّار، وكيفيّةِ الخلاصِ منَ الدُّنيا، ومنبع السّنن والنّواميس، والرّسل ونسخِ الشّرائع...

غَيْرَ أنّ هناك مسألة هامّةً لا بُدَّ منَ الإشَارةِ إليها ؛ لأنّها خاصّةٌ مِنْ خَواصِّ الهند، تلك هي مسألةُ «تَناسُخ الأرواح». وقد قال فيها البيروني بحقٍّ «كما أنّ الإخلاصَ شعار إيمان المسلمين، والتّثليثَ علامة النّصرانيّة، والإسباتَ علامةُ اليهوديّة، كذلكَ التّناسُخُ عَلَمُ النِّحْلَةِ الهنديّةِ، فَمَنْ لم يَنْتَحِلْهُ لم يَكُ منها، ولم يُعَدَّ من جُملَتها!»

وشَرَحَ نَظَرِيَّتَهم في التّناسُخ : أنّ الأرواحَ لا تَمُوتُ، ولا تَفْنَى، وأنّها أبديّةُ الوجودِ، لا سَيْفَ يَقْطعها ولا ماءَ يَغُصّها، ولاَ ريح تُيبّسُها، ولكِنّها تَنتقلُ من بَدَنٍ إلى بَدَنٍ، كما يَسْتبدِلُ البَدَنُ اللّباسَ إذا خَلِقَ، وتَتَرَقّى النّفسُ في الأبدانِ المختلفَةِ كما يَترقّى الإنسانُ مِنْ طُفُولَةٍ إلى شبابٍ إلى كهولةٍ إلى شَيْخوخَةٍ. ذلك أنّ النّفسَ طَالبةٌ لِلْكمالِ، شَيِّقَةٌ إلى العلمِ بكلِّ شَيءٍ، وهذا يحتاجُ إلى زمنٍ فَسيح، وعُمرُ الإنسان وغيره قصيرٌ، فلاَ بُدَّ من تَنقُّلِ النّفسِ من بَدَنٍ إلى بَدَنٍ وفي كلِّ بَدَنٍ تَستفيدُ تَجَارِبَ جديدةً، ومعلوماتٍ جديدةً. وهي تتردّدُ في الأبدانِ الباليةِ منَ الأرذَلِ إلى الأفضَلِ، دونَ عَكْسِهِ، لتترقّى النّفسُ في الكمالِ حتّى يتحقّق شَوْقُها بِعِلْمِها ما لم تَعْلَمْ، واسْتِيفاؤُها شَرَفَ ذَاتِها، واستغناؤُها عَنِ المادّةِ، فتُعرِضُ عنها...

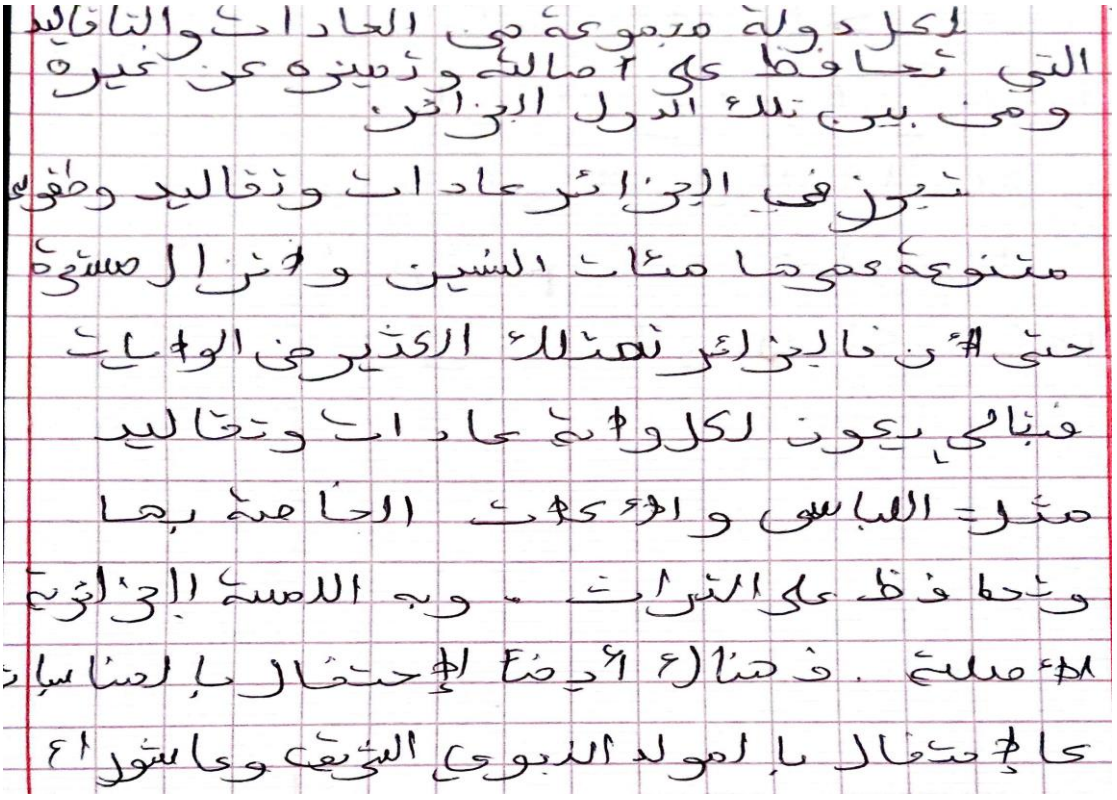
أنموذج رقم(07)

ناهيك عن افتقارهم كذلك إلى المعجم المتعلّق بعادات وتقاليد ولاية من ولايات وطنهم مثل هذا الأنموذج الذي يمثّل ضعف الرصيد اللّغوي المتعلّق بعادات وتقاليد شعب "وهران":



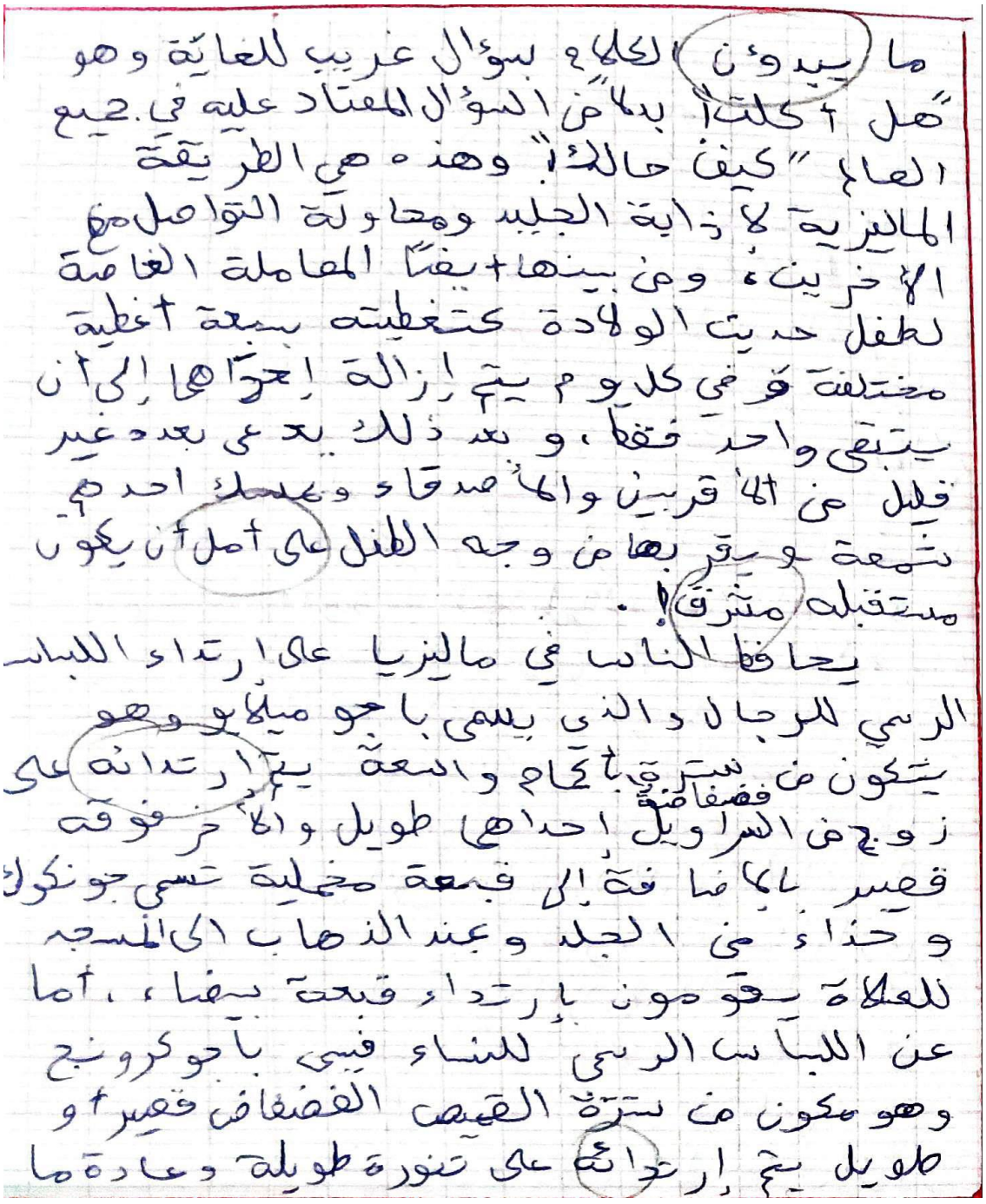
أنموذج رقم(08)

وهذا أنموذج آخر يجسّد ضعف الرّصيد اللّغوي



أنموذج رقم(09)

أمّا في الحالة التي يعالج فيها المتعلّمون موضوعا غير مطروق في الكتاب المدرسي، فإنّه يظهر مدى اطّلاعهم وبحثهم في المصادر الأخرى، لأنّ سيرورة ميدان إنتاج النّصّ المكتوب بالطّريقة المقرّرة تسمح له بأن يجمع معلومات تتعلّق بالشّعب المراد الكتابة عنه. وحتما سنجد رصيدا لغويّا جديدا متعلّقا بعاداته وتقاليده، نحو:



ما يبدؤن الكلام بسؤال غريب للغاية وهو "هل أكلت" بدلا من السؤال المعتاد عليه في جميع العالم "كيف حالك؟" وهذه هي الطريقة الماليزية لإذابة الجليد ومحاولة التواصل مع الآخرين، ومن بينها أيضا المعاملة الخاصة لطفل حديث الولادة كتغطيته بسبعة أغطية مختلفة فوق كل يوم يتم إزالة إحداها إلى أن يتبقى واحد فقط، وبعد ذلك يدعى بعدد غير قليل من الأقربين والأصدقاء ويعلك أحدهم شمعة ويقربها من وجه الطفل على أمل أن يكون مستقبله مشرق!.

يحافظ الناس في ماليزيا على ارتداء اللباس الرسمي للرجال والذي يسمى باجو ميلايو وهو يتكون من سترة بأكمام واسعة يتم ارتدائه على فضفاضة زوج من السراويل إحداها طويل والآخر فوقه قصير بالإضافة إلى قبعة مخملية تسمى جونكوك وحذاء من الجلد وعند الذهاب الى المسجد للصلاة يقومون بإرتداء قبعة بيضاء، أما عن اللباس الرسمي للنساء فيسمى باجو كرونج وهو مكون من سترة القميص الفضفاض قصير و طويل يتم إرخائه على تنورة طويلة وعادة ما

أنموذج رقم(10)

ومن هذه النّتائج نخلص إلى أنّ الرّصيد اللّغويّ للمتعلّمين على عمومه ضعيف. لكن ما سبب هذا في ضوء احتواء النّصوص التّعليميّة[1] على كمّ هائل من المفردات والحقول الدّلاليّة من الابتدائي إلى هذه السّنة (الرّابعة من التّعليم المتوسّط)؟

يبدو جليّا أنّ المتعلّم لا يستفيد من الرّصيد اللّغويّ الذي يكتسبه من النّصوص التّعليميّة، ولا يستثمره، ما يثبت أنّ إثراء الرّصيد اللّغويّ واكتساب الكفاءة المعجميّة ليس بالأمر الهيّن، إنّما يحتاج إلى آليات وطرائق بيداغوجيّة وتعليميّة، فالمدرسة الجزائريّة لازالت لا تعطي أهميّة وأولويّة لتعليميّة المعجم في المراحل كلّها، إذ تتبنّى طريقة واحدة على الرّغم من تحديث المنهاج، وهي الطّريقة المباشرة لتعليم المعجم في سياق القراءة تحت عنوان: أثري رصيدي اللّغوي الذي يتضمّن التّعريف ببعض معاني كلمات النّصّ المقروء التي لا يدركها المتعلّم حسب السّياق الذي وردت فيه، ويتذيّله أسئلة حول معجم المتعلّم. وفيما يلي أنموذجا لتعليم المعجم في سياق القراءة.

"أثري رصيدي اللّغوي"[2]: ويأتي هذا العنوان مباشرة بعد النّصّ.

حثيثا: سريعا، جادا. تندى: تنفق عليها الجهد والوقت. يسلّينا: يشغلنا عنها

مرحى: أهلا وسهلا. تخمينا: ظنّا، وحدسا. ترديا: تهلكنا. دانيّة: قريبة.

- أبحث في قاموسي عن معان أخرى للكلمات.
- أؤّلف من معجمي الجديد جملا سرديّة ثمّ وصفيّة.

[1]– تثبت الأبحاث أنّ النّصوص القرائيّة في المقطع التعلّمي الواحد تحتوي على حقل دلاليّ واحد أو أكثر يسهم في تنميّة الرّصيد اللّغوي للمتعلّم عن طريق استضماره، وبالتالي يصبح المتعلّم يملك معجما ذهنيّا يستدعيه عند الحاجة، وقد أجرينا في هذا الإطار مداخلة بعنوان:"تجلّيات الحقول الدّلاليّة في النّصوص القرائيّة ودورها في بناء معجم المتعلّم–السّنة الخامسة من التّعليم الابتدائي نموذجا– ضمن مجريات الملتقى الوطني "المحتوى اللّغوي الإفرادي في المدرسة الابتدائية الجزائريّة معايير الانتقاء– آليات التّرسيخ وقواعد التّدرج، جامعة يحي فارس المدية، 02 نوفمبر 2021.

[2]–**كتاب اللّغة العربيّة(السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط)**(مرجع سابق)، ص42.

ولا نجد هذا الأنموذج قارّا في كلّ نصّ من الكتاب، وإنّما يثبُت الجزء الأوّل منه، وتتنوّع أسئلة الجزء الثّاني نحو:

- **"أبحث في قاموسي عن مشتقات كلمة "يخطو" وأوظّفها في جمل وصفيّة"[1].**

من خلال ما سبق يتّضح لنا أنّ هذه الطّريقة تأخذ وقتا طويلا، قد يقدّر بنصف الوقت المخصّص لدراسة النّصّ، ما يستحيل تطبيقها بشكل كليّ، فيُكتفى بالتعرّف على معاني الكلمات فحسب. أو الاستغناء لأنّها متاحة للمتعلّم في الكتاب بإمكانه الاطّلاع عليها أثناء القراءة الصامتة، ويُعرّف المتعلّم بمعاني كلمات أخرى لم يتطرّق لها الكتاب المدرسي. وهذا غير كافٍ لإكساب الكفاءة المعجميّة للمتعلّم التي تعني معرفة المتعلّم لمعنى الكلمة، ومعرفة كيفيّة استخدامها في بناء الجمل[2]، أي قدرته على توظيف الوحدات المعجميّة في السياق المناسب لها. فإذا أُقتصر على المعنى دون التّوظيف لن تتطوّر الكفاءة المعجميّة لأنّها تُكتسب وتتطوّر بالممارسة، بحيث كلّما وظّف المتعلّم واستثمر رصيده اللّغوي في سياقات مختلفة ومناسبة كلّما نمت كفاءته المعجميّة فحسب **ريد Read**(2000) يتمتّع المتعلّم بكفاءة معجميّة تسمح له بالكتابة بيسر وسهولة أكبر إذا ما توفّر ثراءه المعجميّ على الجوانب التّالية[3]:

- ✓ التّباين المعجمي: أي الاستخدام الصّحيح للمرادفات والأضداد.
- ✓ التّطوّر المعجمي: استخدام الكلمات النادرة، أو ذات التّردّد المنخفض.
- ✓ الكثافة المعجميّة: استخدام وحدات معجمية متنوعة من أسماء وأفعال وحروف...
- ✓ انخفاض عدد الأخطاء المعجمية: يمثّل الوعي بالجوانب الصّرفيّة والنّحويّة والدّلاليّة للوحدات المعجميّة، بالإضافة إلى الاستخدام الدّقيق لها والمناسب للسّياق.

[1]- **كتاب اللّغة العربيّة(السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط)**(مرجع سابق)، ص76.

[2]-Spracklin, K ,**" Pour la compétence lexicale en immersion française : la construction d'une expérimentation réussie"**, SHS Web of Conferences, Vol . 46, 2018, p.2.

[3] -Ibid **,** p .3.

وبالتّالي يمكن القول إنّ تعلّم المعجم يقتضي التّمهير في كفاءة استثمار الوحدات المعجميّة لا تخزينها.

ومن جهة أخرى هذه الطّريقة في شقّها الثّاني تتعامل مع المعجم الذّهني للمتعلّم، ولكنّ عدد النّصوص الكبير الذي يتلقاه المتعلّمون لا يسمح لهم باستيعاب كلّ المفردات الواردة فيها وتخزينها في الذّاكرة مع معانيها، ذلك أنّ كلّ مقطع تعلّميّ يحوي ثلاثة نصوص، بمعدّل أربعة وعشرين نصّا في ثمانية مقاطع في السّنة الدّراسيّة، وكلّ نصّ يحمل كمّا من المفردات،"**إذا اقترنت بكثرة التّراكيب وتنوّعها تنوّعا كبيرا من جهة، وغرابة المفاهيم التي تحملها الألفاظ الجديدة بالنّسبة للطّفل من جهة أخرى صارت دافعا قويّا على توقّف آليات الاستيعاب الذّهني للطفل**"[1]. ما يقتضي إعادة النّظر في عدد النّصوص التي يتلقاها المتعلّمون، ويحبّذ تقليصها إلى نصّين في كلّ مقطع تعلّميّ، أو تقليص عدد المقاطع التّعلّميّة إلى ستّة عوض ثمانية. حتى يتسنّى لهم بناء الكفاءة المعجميّة وتطويرها.

أمّا الطّريقة الأخرى المتبناة فهي طريقة مضمّنة بأسلوب غير مباشر في منهاج تعليم اللّغة العربيّة في مرحلتي الابتدائي والمتوسط. وتتمثّل في تعليم المعجم من خلال نظرية الحقول الدّلاليّة.

وتعدّ نظرية الحقول الدّلاليّة منهجيّة وإستراتيجيّة فعّالة لإثراء الرّصيد اللّغوي للمتعلّم وتنميّته فهي تكشف عن العلاقات وأوجه الشبه والخلاف بين الكلمات التي تنضوي تحت حقل معيّن وبينها وبين المصطلح العام الذي يجمعها[2]. وهذه القيمة إذا ما اُستثمرت في الحقل التّعليمي فإنّها تفيد كثيرا في تعلّم المتعلّم مجموعة من المفردات اللّغوية وبيان معانيها ومقارنتها بأضدادها، وتصنيفها، ووضع قائمة لها بشكل منظّم في حقول دلاليّة تيسّر للمتعلّم تخزينها في

[1]– الحاج صالح، عبد الرحمن: **الرّصيد اللّغوي للطّفل العربي وأهميّة الاهتمام بمدى استجابته لحاجاته في العصر الحديث** الممارسات اللّغويّة، مج1،ع1، 2010، ص12.

[2]– ينظر: **علم الدّلالة**(مرجع سابق)، ص111

ذاكرته، وتساعد التعلّم على تعلّم اللّغة وإثراء رصيده اللّغوي وتوظيفه بسهولة عند الحاجة خاصة أثناء إنتاج النّصوص المكتوبة مع توفير الجهد والوقت.

كما أنّها تساعده على تصنيف المفردات اللّغويّة إلى قوائم وفق رؤية دلاليّة لا شكليّة فيربط الدال بمدلوله. وتسمح الحقول الدّلاليّة للمتعلّم بإيجاد كلمات مناسبة لشرح الأفكار والتّعبير عما نريد وتتجسّد قيمتها كذلك في تحديد السّمات التّمييزيّة للمفردات اللّغويّة مع جمعها ممّا يزيل كلّ لبس وحرج على المتعلّم أثناء استعمالها نطقا وكتابة.

ضف إلى ذلك أنّ نظريّة الحقول الدّلاليّة تعمل على بناء المعجم الذّهني للمتعلّم الذي يرتبط ارتباطا وثيقا بالكفاءة المعجميّة، لأنّ هذه الأخيرة تنمو تدريجيّا وبطريقة منظّمة ابتداء من البعدين الأساسيين له، فالأوّل منهما"**عصبيّ ذهنيّ يكون على مستوى البنية الدّاخليّة يشمل مجموعة واسعة من التّمثيلات التي يمتلكها المتكلّم لكلمات لغته، وتتنوّع هذه التّمثيلات بين تمثيل صوتي، إلى تمثيل خطيّ إملائيّ، فتمثيل مورفولوجيّ، ثمّ تمثيل نحويّ، وانتهاءً بتمثيل دلاليّ. أمّا الثّاني فهو لسانيّ يكون على مستوى التّحقّق التّواصلي يشمل مجموعة الوحدات الدنيا التي تدلّ على معنى ما فيما يمتلكه الفرد من مخزونه، سواء وظّفها أثناء عملية التّوليد(معجم تعبيري)، أو أثناء التّحليل(معجم التّلقي)**"[1]

إنّه يبدو من أجل أن يكون لنظريّة الحقول الدّلاليّة استثمارا في بناء معجم المتعلّم، وأثرا في إكسابه كفاءة معجميّة أنّ تضمّن المقاطع التعلّميّة في الكتاب المدرسي قوائم معجميّة لمفردات النّصوص بطريقة ملفتة للانتباه في خرائط ذهنيّة كالمقابلة بين الأضداد من أجل التّرسيخ استجابة لطبيعة المتعلّم في هذا المستوى من النّضج العقلي التي تحتاج إلى آليات التّنظيم في القوائم والجمع والرّبط والمقارنة والمقابلة، فالتّعرّض العشوائي للمواد اللّغويّة المتنوّعة لا يمكّن المتعلّمين من تنظيم تخزين الكلمات المفيدة في الذّاكرة طويلة المدى، وفقًا لخصائصها

[1]– طعمة، عبد الرحمن محمد وآخرون: **دراسات في اللّسانيات العرفانيّة الذّهن واللّغة والواقع**، دار وجوه، الرّياض، ط1 2019 ص25.

الخاصّة. يجب أن يعلّمهم المعلّم تجميع الكلمات المفردات وتنظيمها وتصنيفها بطريقة منطقيّة ومتماسكة وسهلة الحفظ[1].

كما يتمّ تعليم المعجم وفق إستراتيجيات معرفيّة تساعد المتعلّمين على حفظ المفردات المرتبطة بموضوع النّصّ ذات الهدف المحدّد مثل: الوصف، أو الحجاج... يمكن استغلال بعضها بما يتلاءم وتعليميّة اللّغة العربيّة، ومنها:

- ✓ الإستراتيجية الأولى: تكمن في الشّبكة الدّلاليّة، وهي عمليّة عقليّة تتمثّل في بناء معنى نظام كلمات ينتمي إلى حقل معجميّ معيّن[2]. وهي ذاتها نظرية الحقول الدّلاليّة.
- ✓ الإستراتيجية الثّانيّة: تعتمد السّلسلة السرديّة التي تضع الكلمات الجديدة في سياق هادف لتذكّرها بسهولة أكبر، وتطبّق هذه الإستراتيجيّة في كتابة نصّ شخصيّ، ويَتبع هذا النّشاط خطوات خاصّة بدورة معرفيّة تتمثّل في شرح المعلّم لأهداف ومزايا هذه الإستراتيجيّة، ثم يقدّم أنموذجًا، إمّا مستندًا أصليًّا، أو غير أصليّ، أو نموذج متعلّم. ثمّ يحدّد المتعلّمون موقفًا شخصيًّا ويتناولونه كتابة. وبالنّظر إلى أنّ العلاقة بين المتعلّم والمعرفة هي علاقة عاطفيّة، سيكون من الضّروري اكتشاف مفردات الإدراك والمشاعر والعواطف والصفات والعيوب ومعايير القيّم جنبًا إلى جنب. ولا يتمّ التّعامل مع هذه المعاجم في شكل قوائم، ولكن في سياق سردي، وهنا يتمّ اكتساب الكفاءات اللّغويّة من خلال الممارسات اللّغوية الشّفويّة والمكتوبة في مواقف متنوّعة[3].

وقد أشار(**Dao Anh Huong**) إلى بعض الأفكار التكميليّة للإستراتيجية المعرفيّة، وهي[4]:

– لا يكفي اللّجوء إلى السلسلة السّرديّة، فمن الضّروريّ إتاحة الوصول إلى أنواع أخرى من النّصوص: التّفسيريّة، والإعلاميّة، والوصفيّة...

[1]-Huong, D.A,"**L'approche cognitive dans l'apprentissage des langues étrangères, sa conception et ses apports à l'acquisition des compétences linguistiques"**,Synergies Pays riverains du Mékong,n°2, 2010, p.136.

[2]-Voir:Ibid, p.133.
[3] - Ibid, p.134.
[4]- Ibid, p.135.

– يمكن أن تكون الإشارة إلى تصنيف النّصوص ذات قيمة، طالما أن بنية النّصّ يمكن أن تتوافق مع أشكال معيّنة من الضّرب المعجمي.

– يجب على المعلّم أن يُظهر للمتعلّمين أنّه لا يوجد مطلقًا مرادفا، وأن يلفت انتباههم إلى حقيقة أنّ معنى مصطلح ما يعتمد على السياق النّصّي والموقف، وكذلك على نيّة المؤلّف التّواصليّة.

يتبيّن من الجدولين(37) و(38) أنّ المؤشّر الثّاني(2–2) الخاصّ باستعمال مفردات ملائمة في النّصّ(مبهمة، أو في غير محلها، أو عاميّة) قد حقّق نجاحا في العيّنتين الأولى والثّانية بنسبتي:(83,33%) و(63,33%). بالنّظر إلى عدم توظيف متعلّمو هاتان العيّنتان مفردات غير ملائمة، ليس مثلما شهدت العيّنتان الثّالثة والرّابعة، إذ حقّقتا نسبة إخفاق في هذا المؤشّر قدّرت ب(56,66%)، والدّليل ما وظّف فيها من:

- ✓ كلمات مبهمة: والقعور، والجعون والأودية، التسماح، شرشيب... وهي قليلة جدّا.

بالنّسبة للجعون ربّما يقصد المنتج الجعو بمعنى الطّين، مناسبة للسّياق الذي وردت فيه(الأودية).

- ✓ كلمات في غير محلها: شعبها منتظم، مساحتها متنوعة، أجود أنواع العقارات(كمون) الشعب يضم العديد من التقاليد، إن تعلم الثقافات، طبخ الكسكس، صيد السمك من تحت البحر، يعملون طقوص غريبة، تزخر الجزائر بصنع النسيج، صنع العجائن مثل المطلوع، غير مشددين. فمثلا نجد الشعب الجزائري من شرقها الى غربها ومن شمالها الى جنوبها تتمتع بغزارة العادات. أما روح التضامن يجري، فهم يتّبعون الديانتين، غير مشددين، التعرف على شعوب العالم تنمي العقل، التعارف له أهمية في صلة الرحم الأكل باستقرار، فهي مشهورة بالكبة التي تعتبر الطبقة المتميّزة عند الشّعب الفلسطيني في صناعة... ألبسة، واحتفالات، الدين يعدّ ثقافة، أيضا تعرف بالموارد الطبيعية مثل:

الخشب، الفواكه. صناعة المسلسلات، ان بريطانيا مجتمع عريق تتعانق فيه رغم التطور التكنولوجي، وتزخر الجزائر بصنع النسيج... وصنع العجائن، يمكن أن نكون صداقات يتميزون بقصر الطول، إنّ العالم مشهور بتنوّع شعوبه...

لقد تكرّرت وتواترت مثل هذه الأخطاء كثيرا في إنتاجات المتعلّمين، ويعود توظيف الكلمات التي في غير محلّها إلى ضعف الرّصيد اللّغوي الوظيفي لديهم، وإلى عدم معرفتهم مدلول الكلمات مثل: العقارات التي أخلط بينها وبين التّوابل. كما أنّه لا يعلم أنّ لا ترادف في اللّغة العربيّة، فكلّ كلمة وُضّعت لمعنى معيّنا مثل: نقول يقومون بطقوص، ولا نقول يعملون لأنّ القيام لا يعني العمل، ونقول من عمق البحر أو تحت سطح البحر ولا نقول من تحت البحر لأنّ ثمّة فرق بين دلالتي الكلمتين(تحت) و(عمق)، وكذلك بالنسبة لكلمة غزارة فهي لا تناسب هذا السياق، والصواب هو كثرة العادات وليس غزارتها.

لذا فإنّ استخدامهم للكلمات في غير محلّها كان نتيجة الفصل بين المستويين المعجمي والدّلالي، وعدم إدراك أنّ لكلّ وحدة معجميّة سياق دلاليّ خاص بها، قد تتداخل مع سياقات أخرى وقد لا تتداخل. وإدراك المتعلّمين لمدلول الكلمة والسّياق المناسب لها ليس بالأمر الهيّن يحتاج إلى كفاءة معجميّة عاليّة، هي متلاشية تماما لديهم بسبب عدم المطالعة.

- ✓ كلمات عاميّة: العبايات، الترك، عيدان الأكل، القنبوز، العريس، الصبغة الحمراء بقشيش، حنية، النط، البهارات، حريرية الشَّعر، مزركشة بشرشيب، شالا لتغطية الرأس المطلوع، يتجمعون، العروسة، يحسوه، الرملة، قهوة سادة، طبة...

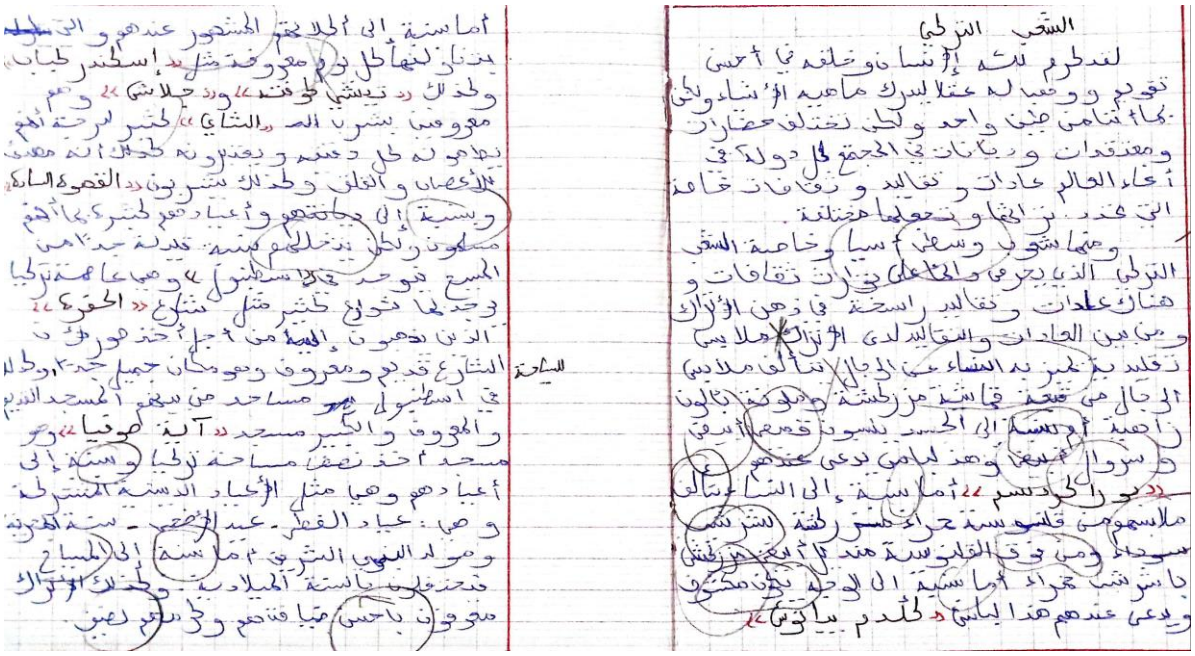
إنّ الكلمات العاميّة الموظّفة بعضها مستوحًى من غير لهجات الشّعب الجزائري مثل: بهارات وبقشيش فنلاحظ أنّها مأخوذة من لهجات شعوب أجنبيّة يظهر أنّ المتعلّمين متأثّرون بها نتيجة مشاهدة إنتاجاتهم التّلفزيونيّة. أمّا مثل: "قنبوز والنط وشرشيب، شال... "فإنّها مأخوذة من عاميّة الشّعب الجزائري.

وفيما يخصّ توظيف المتعلّمين ل"النـي، والنيـئ" فكلاهما صحيح. وهذا الذي أشار إليه عبد الرحمن الحاج صالح في شأن التّخفيف، وهذا يحتاج كذلك إلى كفاءة معجميّة يكتسبها المعلّم قبل المتعلّم.

- ✓ كلمات معرّبة: الكرسمس، الهالوين، صلصة، المكرونة، الفلامنكو. وَاوْ، وقد تكرّرت عند الكثير من المتعلّمين مثل: صلصة، المكرونة، وكان بإمكانهم استخدام ما يقابلها في اللّغة العربيّة مثل: المرق التي تقابل صلصة.

إنّ سبب استخدام الكلمات المعرّبة لفظا عن اللّغات الأجنبيّة من قبل المتعلّمين هو عدم معرفة ما يقابلها في اللّغة العربيّة نتيجة ضعف الرصيد اللّغوي من جهة، ومن جهة أخرى التّأثّر الشّديد باللّغة الأجنبيّة.

ونجد أنّ المؤشّر (2-3) قد حظي بأعلى نسبة نجاح في العيّنة الأولى إذ تقدّر ب (86,66%) تجسّدت بالفعل من خلال اتّسام النّصوص المنتجة من قبل المتعلّمين بالوحدة الموضوعيّة، فجاءت منسجمة لا تناقض فيها، فكانت أفكارهم متناميّة ومتتابعة، فلم يمزجوا بين موضوعين مختلفين كالعادات مع الرّياضة، وكثيرا ما عولج الموضوع بطريقة جيدة من المقدّمة إلى الخاتمة، كما كان الانتقال من فكرة إلى أخرى بطريقة جيّدة بالاستعانة بالرّوابط النّصيّة مثل الأنموذج التّالي:



أنموذج رقم (11)

تناول المتعلّم في هذا النّصّ المكتوب عادات وتقاليد الشّعب التركي المختار من قبله استهله بمقدّمة عامّة لخصّ فيها أنّ الشّعوب تختلف من حيث العادات والتّقاليد والثّقافة رغم خلقها من أصل واحد، ثمّ انتقل إلى عرض ضمّنه أفكارا متتاليّة منظّمة غير متناقضة، أشار في كلّ واحدة منها إلى عادة تميّز هذا الشّعب عن غيره من الشّعوب بدءا باللّباس التّقليدي المميّز لنسائها ورجالها، ثمّ أكلهم التّقليدي، وآخر فقرة في العرض كانت عن فكرة ديانات هذا الشّعب وأعياده، مشيرا إلى أشهر مسجد بإسطنبول، وختم نصّه بفكرة مفادها أنّ التّعرّف على عادات الشعوب وتقاليدها وثقافتها له أهميّة كبيرة تتمثّل في التّعارف الذي شرعه الله تعالى في كتابه. ويا حبذا لو منتج النّصّ قسّم العرض إلى فقرات لكان إخراجه على شكل أفضل من هذا.

أمّا العيّنات الثّانية والثّالثة والرّابعة فقد كانت نسبة النّجاح فيها في المؤشّر نفسه متوسّطة تراوحت ما بين(50%) و(50.33%) حيث نصف عدد المتعلّمين لم تحظ أفكارهم بالنّمو، بل كانت مجرد تكرار، أو عدول عن فكرة ثمّ الرّجوع إليها، أو اتّسامها بالتّناقض أحيانا ووصف شعب بما لا يتميّز به، مثلما وصف المتعلّم المنتج شعب غرداية في الفقرة التّالية:

- ✓ "ومن المأكولات المشهورة من هذا شعب مثل: زفيطي، كسكس، دوبارة وكذلك يختلفون عن شعوب الأخرى في لباسهم صحراوي مثل النايلي وأفرشة مثل: الزرابي، الأواني الفخارية وحتى غناءهم".

في هذه الفقرة أفكار متناقضة مع الشّعب الموصوف، فلا اللّباس النايلي ولا الدوبارة ولا الزفيطي من مميّزات شعب غردايـة. بحيث اللّباس المذكور، والمأكولات بعضها من مميّزات شعب الجلفة.

وهذه نماذج أخرى لتناقض أفكار النّصّ، أو لنقل التناقض الموجود بين جمل الفقرة الواحدة:

- ✓ "بالإضافة إلى اعتمادها على الزراعة وتعدين والنفط والأفلام لقول الله تعالى: ﴿**يَا أَيُّهَا النَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَاكُم مِّن ذَكَرٍ وَأُنثَىٰ وَجَعَلْنَاكُمْ شُعُوبًا وَقَبَائِلَ لِتَعَارَفُوا ۚ إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِندَ اللَّهِ أَتْقَاكُمْ ۚ**﴾

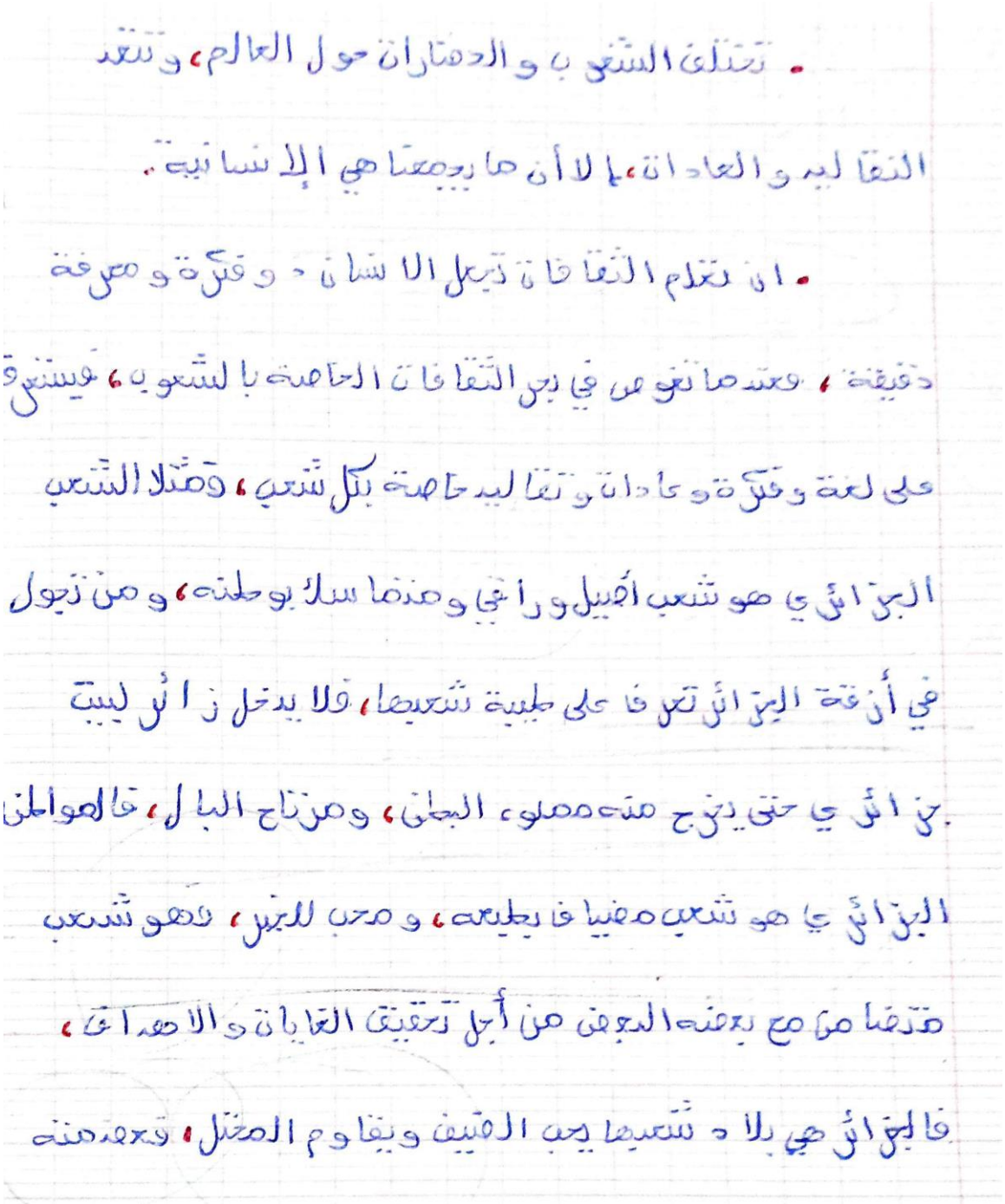
فما العلاقة بين هذه الآية الكريمة والفكرة التي قبلها؟ واضح وجليّ أنّه لا علاقة بينهما فالفكرة تبيّن النّشاطات التي يمارسها الشّعب الموصوف، لا عاداته وتقاليده، وربطها عن طريق الاستدلال بالآية الكريمة التي مفادها أن الله تعالى أخبرنا أنّه خلق البشر من أصل واحد هو آدم وحواء، وجعلنا شعوبا وقبائل من أجل التّعارف، فلو استقل كلّ واحد بمفرده. لما حصل ذلك التّعارف الذي يهدف إلى التّعاون والتّناصر والإعمار... كما أخبرنا أنّه لا مفاضلة بين البشر إلّا بالتّقوى. وممّا لا شكّ فيه أنّ سياق هذه الآية مناسب لما طلب من المتعلّم إظهاره في أهميّة الانفتاح على الشّعوب الأخرى، فكان حريّ به أن يوظّفها في هذا السياق. إذن المتعلّم يملك موردا معرفيّا، ويفتقد للمورد المنهجي الذي يمكّنه من حسن توظيف المورد الأوّل، والتّوافق بين المورديـن مطلوب في عمليّة إنتاج النّصّ المكتوب.

- ✓ "ويعرف الشعب الياباني بإلقاء التحية لأنها من عاداتهم وتقاليدهم فهم يأكلون"

- ✓ "لأنه شعبهم تقريبا كله مسلم قلة القليل أن تجد شعبه من الكفار قد لا يكونوا الأتراك الأصليون، ويتميزون بمناظر على شواطئ البحار مناظر تريح النفوس".
- ✓ "وجل شعب الصين لهم ديانات مختلفة كما ذكرت سلفا، حتى الصينين لهم لباس تقليدي"
- ✓ "وعند لحظة الوداع يقولون سايونارا، ولا شيء يميّزهم عن لباسهم وتطوراتهم واحترامهم"
- ✓ "تراث ثقافي عند اليونان صناعة وسياحة واليونانية يستعمل موقع استراتيجي وحصرت اليونان اشتراك مواقع بين الدول ومنها إفريقيا وآسيا..."

نلاحظ عدم وجود علاقة بين كلّ جملتين متتابعتين في هذه النّماذج. فما العلاقة مثلا بين فكرتي الدّين والمناظر؟ إنّه انتقال غير مبرّر ينبئ عن عدم تتابع الأفكار وتناسقها.

وهذا أنموذج لنّصّ لم تحظ أفكاره بالنّمو:



- تختلف الشعوب والحضارات حول العالم، وتتعدد التقاليد والعادات، إلا أن ما يجمعها هي الإنسانية.

- إن تعلم الثقافات تجعل الإنسان ذو فكرة ومعرفة دقيقة، وعندما نتحدث في بحر الثقافات الخاصة بالشعوب، فيستند على لغة وفكرة وعادات وتقاليد خاصة بكل شعب، ومثلا الشعب الجزائري هو شعب أصيل وراقي وعندما سئل بوطلته، ومن تجول في أرجاء الجزائر تعرف على طيبة شعبها، فلا يدخل زائر ليبيت بالجزائر حتى يخرج منه مملوء البطن، ومن زاح البال، فالمواطن الجزائري هو شعب مضياف بطبعه، ومحب للخير، فهو شعب متضامن مع بعضه البعض من أجل تحقيق الغايات والأهداف، فالجزائر هي بلاد شعبها يحب الضيف ويقاوم المحتل، فعندما

أنموذج رقم(12)

قدّم المتعلّم لنصّه بطريقة لا بأس بها، ويبدو أنّه أدرك القصدية من إنتاج هذا النّصّ، إلّا أنّ أفكاره لم تحظ بالنمو، وبقي في فكرة واحدة ألا وهي تميّز الشّعب الجزائري بحسن الضيافة والكرم، حتى وإن عدل عنها حينا عاد إليها مثل: المواطن الجزائري هو شعب مضياف...

ونجده يعود إلى نفس الفكرة في قوله: الجزائر هي بلاد يحب الضيف... ولم يتطرّق إلى أفكار أخرى تناسب الموضوع.

ومادامت النّسبة متوسّطة في ثلاث عيّنات، فإنّه من الضّروري أن نتساءل عن سبب عدم نمو الأفكار وتناقضها لدى عدد كبير من المتعلّمين. ومن الأسباب ما يلي:

- ✓ ضعف الرّصيد اللّغوي للمتعلمين–أُثبت سابقا– لم يسمح بنموّ أفكارهم بحيث ثمّة علاقة تكامليّة بينهما، فكلما كان الرّصيد اللّغويّ ثريّا نمت الأفكار، وتجنّب المتعلّمون التّكرار والبقاء في نفس الفكرة.
- ✓ عدم دراية المتعلّمين بعادات وتقاليد الشّعوب الأجنبيّة، وما لوحظ هو أنّهم يجهلون حتى عادات وتقاليد ولايتهم.
- ✓ عدم امتلاك المتعلّمين الموارد المنهجيّة التي تعينهم على تنظيم أفكارهم إلّا قليلا منهم على الرغم من إيلاء المنهاج أهميّة لها، وتماشيها جنبا إلى جنب مع الموارد المعرفيّة.

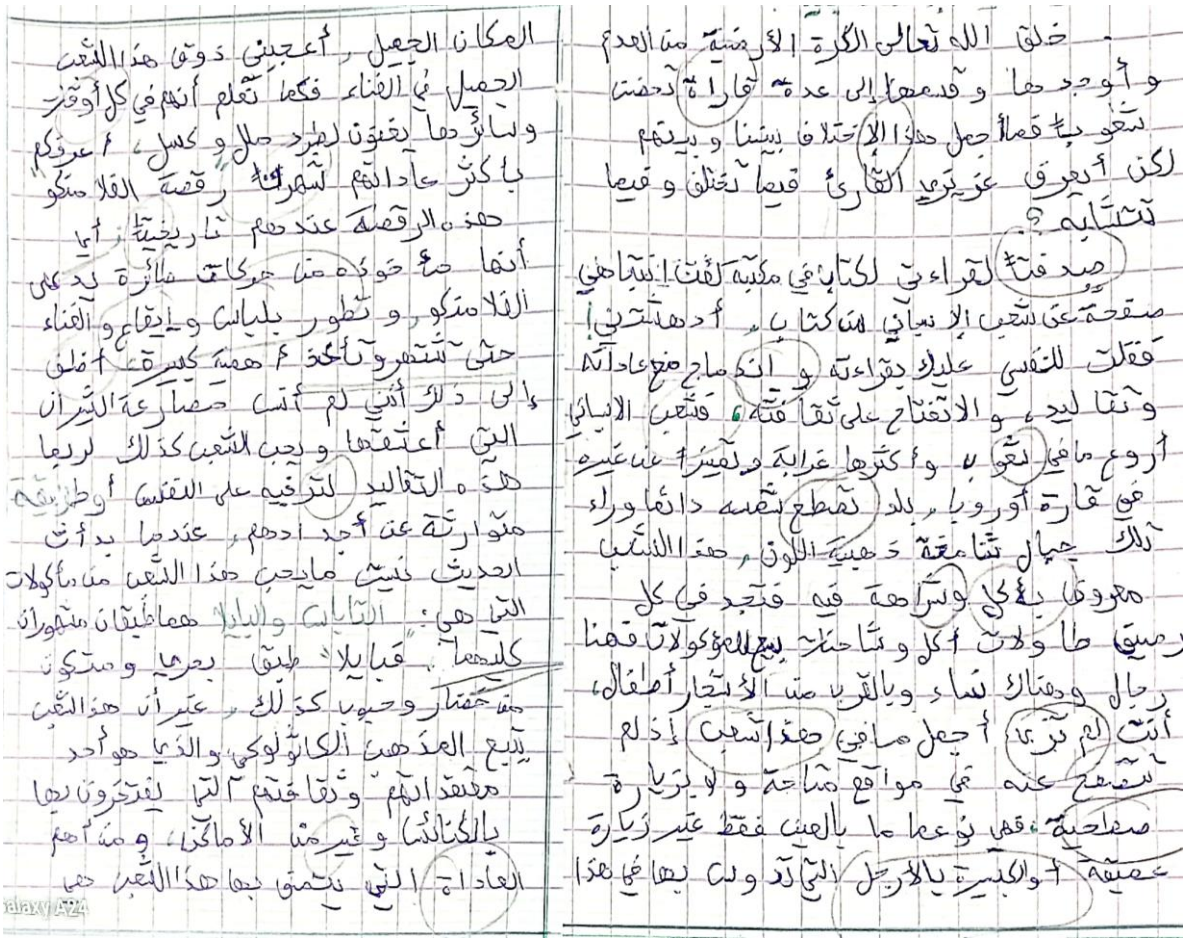
ووفق معطيات الجداول رقم(38) و(39) و(40) وما تشير إليه من نسب إخفاق مرتفعة جدّا في المؤشّر(2–4) المتعلّق باستعمال الإحالة تتراوح ما بين(56,66%) إلى(73.33%) في العيّنات الثّانية والثّالثة والرّابعة نستنتج أن متعلّميها غير متمكّنين من توظيف أنواع الإحالة التي رأيناها في الفصل النّظري، واكتفائهم بالإحالة من نوع الضّمير فقط، التي لم تخل من الأخطاء هي كذلك نحو:

- ✓ "أكلات الشّعب الصّيني غريبة فهم يتناولون الحيوانات بأنواعهم وأشكالهم ويأكلون الأرز"

لقد أخطأ المتعلّم في الإحالة إلى الشّعب والحيوانات، فكان من المفروض أن يحيل إليهما بما يناسبهما، إذ الشّعب جاء على صيغة المفرد فيحيل إليه بالضمير"هو" لتصبح فهو يتناول ويأكل، أمّا الحيوانات فيحيل إليها بضمير"الهاء" ليقول بأنواعها وأشكالها. وعلى نحو هذا الخطأ نماذج كثيرة منها:

- ✓ "كل شعب موقنا بمعتقداتهم"
- ✓ "وجل شعب الصين لهم ديانات مختلفة كما ذكرت سلفا"
- ✓ "الشعب الهندي له ثقة النفس كبيرة وهم معجبون بنفسهم كثيرا وهو له عادات وتقاليد كثيرة وعجيبة والشعب الهندي له معتقد معروف..."
- ✓ "تعتبر فلسطين اقدم امة عرفتها البشرية، فهم سكان اصليون الذي عمرو هذه الارض وهم اقوى شعوب تمسك بدين الله"
- ✓ "إن الشعب الهندي يعد أحد الشعوب المتمسكة بعاداتهم وتقاليدهم ودياناتهم"
- ✓ "الشعب الياباني شعب عريق، يتميّز عن شعوب العالم بثقافتهم وعاداتهم وتقاليدهم. فماهي هذه العادات؟"
- ✓ "شعب اليابان عريق ذو عادات وتقاليد، فلديهم لباس خاص بعاداتهم خاصة في الأعياد، فهم يأكلون بمعالق..."
- ✓ "ويعرف الشعب الياباني بالقاء التحية لأنها من عاداتهم وتقاليدهم..."

وفي شأن المؤشّر ذاته تستثنى العيّنة الأولى التي حقّقت نسبة نجاح مرتفعة(76.66%)التي تنبئ أنّ المتعلّمين يوظّفون أدوات الإحالة بشكل جيّد في نصوصهم، ولم يقتصروا على نوع واحد منها، بل استعانوا بأنواع الإحالة الأمر الذي جعل نصوصهم متّسقة ومحكمة البناء مثل:



أنموذج رقم (13)

قد وظّف المتعلّم في الأنموذج أعلاه(رقم13) الإحالة(طبعا الإحالة النّصيّة وليست المقاميّة) ولم يقتصر استعماله لها على أداة أو وسيلة واحدة، بل نوّع في استعمالها، حيث وُجدت الإحالة بالضمير في مواضع كثيرة منها: خلق الله الكرة الأرضية وأوجدها من العدم وقسمها إلى... إنّ ضمير الهاء هنا يحيل إلى ما قبله، وتسمّى هذه الإحالة بالإحالة القبليّة وهي الأكثر استعمالا سواء في النصوص التّعليميّة، أو في النّصوص المنتجة.

وكذلك في المنتج نجد إحالات قبليّة أخرى نحو: اندماج مع عاداته... الانفتاح على ثقافته... تحيل الهاء هنا إلى كلمة مذكورة قبلها هي الشّعب.

كما استعان المتعلّم بالإحالة بضمائر الملكيّة الخاصة به ليثبت حضوره في النّصّ، والتّفاعل مع عادات الشّعوب الأخرى نحو: لفت انتباهي، أدهشني، أعجبني...

أمّا الإحالة بأسماء الإشارة فقد كان لها حضورا في هذا المنتج مثل: هذا الاختلاف، هذا الشعب، وراء تلك جبال شامخة، هناك نساء، هذا المكان، هذه الرقصة، هذه التقاليد، أضف إلى ذلك... وقد وفّق موظّفها في مطابقة اسم الإشارة للمحال إليه عددا وجنسا.

ولم يخل هذا المنتج من الإحالة بالأسماء الموصولة مثل: الأرجل التي تدوس بها في هذا المكان، هذا الشعب الذي يتبع المذهب الكاثوليكي والذي هو أحد معتقداهم وثقافتهم التي يفتخرون بها، ومن أهم العادات التي يتصف بها هذا الشعب... ولكنّ النّصّ يخلو من الإحالة بالمقارنة.

ويلاحظ أنّ هذه الإحالات التي وظّفها المتعلّم قد ساهمت في ربط اللّاحق بالسّابق، ممّا أدى إلى ترابط جمل النّصّ واتّساقه.

لقد أجاد متعلّمو العيّنة الأولى استعمال روابط الوصل بين الجمل، فكانت نسبة النّجاح في المؤشّر (2-5)(63,33%)، ويُعزى هذا النّجاح إلى استعمال روابط الوصل المتنوّعة في إنتاجاتهم ومن الرّوابط التي وظّفت لدى متعلّمي هذه العيّنة هي: الواو(وظّفت بكثرة)، ثمّ بالإضافة إلى، أوّلها، أيضا، أي، مثل، أمّا... ف، كذلك، خاصة، في النّهاية، أخيرا، في الختام، ختاما، تليّه مباشرة، مثل...

فتحت لي الجزائر أيديها رجوهرة البحر الأبيض المتوسط لزيارة مناطقها الخلابة واكتشاف عادات وتقاليد سكانها.

زرت مدينة غرداية، الواقعة في وسط جنوب الجزائر، في البداية، ظننتها صحراء قاحلة، ولكن بعد زيارتي لها، أدركت أنها من أجمل المدن التي زرتها، اتجهت إلى قصر بني يزقن، المحاط بسور عتيق، شوارعه ضيقة جدا وسكانها يتنقلون بالدراجات النارية، فالرجال يرتدون القندورة وسروال نقليدي عريض، فيه انحناءات في الأسفل، أما النساء يلبسن لباس الحايك، لكنه مختلف عن الحايك الذي يلبسناه النساء في الشمال أي بإخفاء كل الوجه ماعدا عينا واحدة، إضافة إلى أنهم أناس محافظون، فمعظم أطفالهم حافظون للقرآن، وعندما يبلغ الطفل 12 سنة يصبح رجلا بالنسبة لهم ويعطون له مسؤوليات كرجل عاد. وهذا ينطبق على كل سكان غرداية.

كما زرت قصر غرداية، وزرت أجمل مدينة تدعى تافيلالت، ما أعجبني فيها هو تناسق بنيانها أي لهم نفس الطول، اللون والهندسة المعمارية فريدة. غرداية لؤلؤة الجنوب مكان سيبقى محفور في ذاكرتي الأبد.

أخيرا، بعد ترحالي في هذه المناطق اكتشفت أن السفر كنز ثمين لا يقدره إلا من عاشه، فيه رأيت وجهة نظر الشعوب الأخرى واكتشفت مناطق جديدة، وأريد أن أتقاسم معكم رحلتي التي لن أنساها مهما طال العمر.

أنموذج رقم(14)

وقد وظّف المتعلّم في هذا النّصّ الرّوابط التاليّة:

- ✓ حروف العطف: واكتشاف عادات وتقاليد سكانها، فالرجال يرتدون

- ✓ روابط التّفسير: أي لهم نفس الطول، أي بإخفاء الوجه...
- ✓ روابط الاستدراك: ظننتها... ولكن بعد زيارتي لها...
- ✓ روابط الإضافة: بالإضافة إلى...
- ✓ روابط التشابه:... كرجل عاد...
- ✓ روابط الختام: أخيرا...

وتحقيق هذه العيّنة نسبة نجاح في هذا المؤشّر مردّه إلى أمرين هما:

- ✓ الامتثال لما جاء في المنهاج في ميدان إنتاج النّصّ المكتوب فيما يخصّ تعليم الرّوابط النّصيّة للمتعلّمين كما جاء في مرحلة التّعليم المتوسّط باستثناء السّنة الأولى منها، مع الالتفات إلى ما ورد في محتوياتها من تسميات مختلفة وتشعّبات وتفريعات وتعديله وفق ما يناسب المتعلّمين في كلّ سنة. ويمكن أن نفسّر هذا الأمر أنّه مجهود شخصيّ يقوم به المعلّمون في ضوء نتائج العيّنات اللّاحقة الذّكر.
- ✓ استثمار ميدان فهم المكتوب للسّنة الرّابعة من خلال الوضعيّة الأخيرة منه المعنونة بأيقونة:"أتفحّص اتّساق النّص وانسجام معانيه"، التي تتطرّق من حين لآخر إلى روابط الوصل(نمثّل لها لاحقا)

ولكنّ العيّنات الثّانية والثّالثة والرّابعة قد حقّقت إخفاقا في هذا المؤشّر(2-5) بنسب هي على التّوالي:(83.33%)،(70%)،(56.66%)، إنّها نسب مرتفعة لا يستهان بها توحي أنّ المتعلّمين لم يستعملوا روابط الوصل المتنوّعة، أو لم يستعملونها أصلا نحو:"يلبسون قميص أبيض وسروال أبيض وهذا لباس يدعى عندهم... ومن بين العادات والتقاليد لدى الأتراك ملابس تقليدية** يميز به النساء عن الرجال** يتألف ملابس الرجال من قبعة..."

تحتاج هذه العبارة إلى روابط الوصل في الأماكن التي فيها علامة(**) فضلا عمّا تحتويه من أخطاء أخرى متنوّعة(نحويّة تركيبيّة، أسلوبيّة، تناقض الأفكار وعدم ترتيبها وتناسقها)

ويلاحظ أيضا في إنتاجات كثيرة للمتعلّمين أنّهم اكتفوا باستعمال الرّابط "الواو" فقط، وكأنّ لا رابط في لغتنا إلّا هو، مع العلم أنّ ثمّة ثلاثة أنواع من الرّوابط بُرمجت في المادة اللّغويّة المتعلّقة بميدان إنتاج النّصّ المكتوب في السّنتين السّابقتين[1] للسّنة الرّابعة، وكرّرت كثيرا بغية ترسيخها واستثمارها في إنتاج النّصّ المكتوب.

وفي ضوء إخفاق المتعلّمين في توظيف الرّوابط النّصيّة المتنوّعة مع أنّها مقرّرة في منهاج اللّغة العربيّة للسّنوات الثّلاثة الأخيرة من مرحلة التّعليم المتوسّط، نستنتج أنّ الإشكاليّة لا تكمن في إدراجها وإنّما تكمن في كيفيّة توظيفها وتعليمها، وهذا ما لمسناه من خلال الاضطراب في التّسميّة وفي التّفريعات والتّقسيمات للرّوابط النّصيّة الذي لا يَقْوى عليه المتعلّم في هذا المستوى، بل هو خاصّ بمتخصّص في اللّسانيات النّصيّة.

ولقد أُدرج مصطلح الرّوابط النّصيّة في منهاج السّنة الثّانيّة بهذا الاسم مرّة واحدة في الموارد المعرفيّة المتعلّقة بميدان إنتاج النّصّ المكتوب(روابط النّصّ الحواري) في الخلاصة الآتيّة: **"يتحقّق التّرابط في النّصّ بأدوات هي الرّوابط، وهي تتناسب مع أسلوبه، لهذا يغلب استعمال الرّوابط اللّغويّة الآتيّة: روابط الوصل، نحو: علامة التّرقيم، المطّة، أحرف العطف، كما، أيضا كذلك... روابط الجواب، نحو: بلا... روابط التفسير، نحو: أي..."**[2]

وفي السّنة ذاتها، والميدان ذاته نجد في الموارد المعرفيّة المتعلّقة بروابط النّصّ التّوجيهي ورود الخلاصة السّابقة، ولكن أضيف إليها الرّوابط المنطقيّة على أساس أنّها فرع من الرّوابط اللّغويّة، وفي موضع آخر كذلك في السّنة نفسها وجدنا أنّ مصطلح الرّوابط النّصيّة قد ورد في ميدان إنتاج النّصّ المكتوب، وقسّم إلى ما يلي: روابط لغويّة، روابط غير لغويّة، روابط

[1]- ينظر: **اللّغة العربيّة(السّنة الثّانيّة)**(مرجع سابق)، ص ص60 و80، وينظر كذلك: غرمول، ميلود وآخرون: **اللّغة العربيّة(السّنة الثّالثة)**، أوراس للنشر، الجزائر،2017، ص ص115 و120 و125.

[2]- **اللّغة العربيّة(السّنة الثّانيّة)**(مرجع سابق)، ص60.

منطقيّة[1]، وفي هذه الخلاصة الأخيرة يظهر جليّا أنّ الرّوابط المنطقيّة فرع مستقل عن الرّوابط اللّغويّة. إذن تقسيمات مختلفة لمصطلح واحد.

وبالطريقة نفسها وُظّف مصطلح الوصل في السّنة الثّالثة على شكل موارد معرفيّة تقدّم في ميدان إنتاج النّصّ المكتوب، ولكن بمعلومات أخرى، على النحو الآتي[2]:

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 للسّنة الثّالثة[3] نجد نفس التّقسيم للرّوابط النّصيّة في الموارد المعرفيّة الخاصّة بروابط النّصّ التّفسيري، وروابط النّصّ الحجاجي(طبعا في ميدان إنتاج النّصّ المكتوب).

ولا إشكاليّة في هذا التّقسيم المضمّن في السّنة الثّالثة، وإنّما الإشكاليّة في الموارد المعرفيّة المضمّنة في 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 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

---

[1]- ينظر: **اللّغة العربيّة(السّنة الثّانيّة)**(مرجع سابق)، ص 80.

[2]- ينظر: **اللّغة العربيّة(السّنة الثّالثة)**(مرجع سابق)، ص115.

[3]- ينظر: المرجع نفسه، ص ص 23 و120 و125.

يُذيّل الميدان بتدريبات كتابيّة يضمّنها المتعلّم الرّوابط المناسبة للنّص المطلوب إنتاجه(النّصّ التفسيري، النّصّ الحواري...)

أمّا في السّنة الرّابعة فإنّ مصطلح الوصل جاء بطريقة تختلف عن السّنتين السابقتين(الثّانية والثّالثة) ذلك أنّه لم يرد بهذا اللّفظ(الوصل)، وإنّما ورد فيها بمصطلح الرّوابط النّصيّة.

إذن قد وُظّفت الرّوابط النّصيّة بمعنى الوصل في السّنة الرّابعة بشكل متواتر لما لها من أهميّة في الرّبط بين متتاليات الجمل، والمساهمة في بناء النّصّ وتماسكه، واللاّفت للنّظر أنّها وظّفت حينا بالرّوابط المنطقيّة وحينا آخر بالرّوابط 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 منهاج السّنة 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؟ فمن النّاحيّة البيداغوجية 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:

- ✓ **"استخدم الشّاعر قرائن لغويّة كثيرة ليُحكم بناء قصيدته. استخرج هذه القرائن من النّصّ. ثم بيّن نوعها المدرسي"[1].**

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

- ✓ **"وظّف الشّاعر الإحالة النّصيّة بالضّمير حينا وبالرّوابط اللّفظيّة حينا آخر: استنبط القرائن اللّغويّة ثمّ بيّن دورها في اتّساق النّصّ"[1].**

[1]- **كتاب اللّغة العربيّة(السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط)**(مرجع سابق)، ص83.

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:

- ✓ **"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"[2].

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

- ✓ **"لاحظ الأداة "ثمّ" في بداية الفقرتين الثّانية والثّالثة ثمّ استنتج الوظيفة التي أدّتها في بناء أحداث القصة"[3].**

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.

---

[1]– **كتاب اللّغة العربيّة(السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط)(مرجع سابق)**، ص23.

[2]– المرجع نفسه، ص58.

[3]– نفسه، ص17.

- ✓ **"استخرج من الفقرة الآتية روابط الجمل وأذكر دلالتها.((فانقضّ على القفص... عند القاضي الذي أعلن طلاقها منه))"[1].**

يُقصد بروابط الجمل هنا روابط الوصل، ونلاحظ هنا توسّعا في طرح السؤال يضفي إلى معرفة الفروقات بين الروابط من حيث المعنى الذي تؤديه، كالفرق بين الواو والفاء مثلا. وبعد تتبع هذه الفقرة في النّصّ، وجدنا أنّها تضمّنت الرّوابط التّالية: الفاء، الواو، لام التعليل، غير أنّ.

وبعد هذا العرض لكيفيّة تعليم روابط الوصل– مصطلح الرّوابط النّصيّة في المنهاج– نخلُص إلى أنّ تعليمها بهذه الطّريقة على الأغلب لا يجدي نفعا، وهي من أسباب إخفاق المتعلّمين في توظيفها في إنتاجاتهم الكتابيّة. ويجب استدراك ما ورد في شأن تسميّته وتقسيماته. وعليه فمصطلح الرّوابط النّصيّة يحتاج إلى ضبط في منهاج تعليم اللّغة العربيّة في مرحلة التّعليم المتوسط– ولا سيما من ناحية التّقسيم–، وإعادة نظر. ومن بين ما نقترحه في هذا السّياق ما يلي:

- ✓ الاتّفاق على مصطلح واحد(روابط الوصل أو الرّوابط النّصيّة) في منهاج تعليم اللّغة العربيّة، ويبدو أنّ المصطلح الثّاني أشمل لروابط الوصل وللوحدات المنظّمة للنّصّ لذا عوّل عليه في المنهاج.
- ✓ **"مراعاة مبدأ الانسجام"[2]**، ونقصد به هنا ألّا تكون الموارد المعرفيّة المتعلّقة بالرّوابط النّصيّة للسّنوات الأربعة متناقضة ومتنوّعة المصادر، بحيث يُتحرى في شأنها جيّدا ويُثبَت على تقسيم واحد لها ليس مثلما رأينا ذلك الاختلاف الموجود بين محتويي السّنتين الثّانية والثّالثة، وما هو وارد كذلك في السّنة الرّابعة من مفاهيم وتقسيمات لها. وممّا

[1]– **كتاب اللّغة العربيّة(السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط)**(مرجع سابق)، ص11

[2]– قمقام، مباركة: **الأبعاد التّعليميّة لتوظيف المصطلحات اللّسانيّة النّصيّة في الكتاب المدرسي(مرحلة التّعليم المتوسط أنموذجا)**، مجلة اللّسانيات التطبيقيّة، مج07،ع02، 2023، ص70.

لاشكّ فيه أنّ ذلك التّقسيم مأخوذ من كتب علم اللّغة، وهي ذاتها تختلف في تسميّة هذا المصطلح وتفريعاته.

- ✓ "**مراعاة مبدأ التّدرّج من البسيط إلى المعقّد**"[1] في تضمين الرّوابط النّصيّة في مناهج السّنوات الأربع، بحيث يُتناول في الثّانية من التّعليم المتوسّط مفهوم الرّوابط النّصيّة وبيان وظيفتها وبعدها التّعليمي بأسلوب غير مباشر كالحذف والتّضمين ثمّ المقارنة... بدل تلك التّقسيمات(ذكرناها سابقا) الواردة فيها التي لا تناسب المتعلّم في هذا المستوى ثمّ تأتي السّنة الثّالثة ليُترك التّقسيم كما هو في مقرّرها، إذ الرّوابط النّصيّة فيه ثلاثة أقسام هي: اللّغويّة، المنطقيّة، الضّمنيّة. ومع التّمثيل لها، والتّدريب عليها وممارستها في الإنتاج المكتوب تصبح واضحة لدى المتعلّم، والاستغناء عن تلك التّفريعات التي تجعله في متاهة. وتليّها السّنة الرّابعة التي نجدها تعجّ بمصطلحات متشابهة ومتداخلة للرّوابط النّصيّة لا يمكن استيعابها من قبل المتعلّمين، كونها معرفة علميّة متخصّصة كالعلاقة بين الإحالة بالضّمير، والإحالة بالرّابط اللّفظي، والقرائن اللّغويّة، أليست الثّالثة تحتوي الأولى والثّانية؟ وهل بإمكان المتعلّم أن يفصل 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 أيقونة(أتفحّص الاتساق والانسجام). إذن 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 وأجدى لأنّه ييسّر تعليم روابط الوصل وتعلّمها، وبالتّالي توظيفها في عمليّة إنتاج النّصّ المكتوب بيسر وسهولة.

[1] – **الأبعاد التّعليميّة لتوظيف المصطلحات اللّسانيّة النّصيّة في الكتاب المدرسي(مرحلة التّعليم المتوسط أنموذجا)**(مرجع سابق)، ص70.

3-3- عرض وتحليل وتفسير النّتائج الخاصّة بمؤشّرات المعيار الصّرفي التّركيبي للعيّنات:

يتضمّن هذا العرض تحليل وتفسير النّتائج الخاصّة المتعلّقة بمؤشّرات المعيار الصرفي التّركيبي من نسب مئويّة لعدد المتعلّمين النّاجحين والمخفقين فيها، كما هو موضّح في:

جدول(40): يمثّل النّتائج الخاصّة بمؤشّرات المعيار الصّرفي التّركيبي للعيّنة الأولى(العاصمة)

	المؤشّر	نسبة النّجاح		نسبة الإخفاق	
		عدد المتعلّمين	النّسبة المئويّة	عدد المتعلّمين	النّسبة المئويّة
المعيار الصّرفي التّركيبي	1-3	28	%56,66	22	%43,33
	2-3	38	%76,66	12	%23,33
	3-3	48	%96,66	02	%3,33
	4-3	47	%93,33	3	%6,66
	5-3	33	%66,66	17	%33,33

المصدر: إعداد الطالبة بالاستعانة بمخرجات برنامج spss

جدول(41): يمثّل النّتائج الخاصّة بمؤشّرات المعيار الصّرفي التّركيبي للعيّنة الثّانية(المدية)

	المؤشّر	نسبة النّجاح		نسبة الإخفاق	
		عدد المتعلّمين	النّسبة المئويّة	عدد المتعلّمين	النّسبة المئويّة
المعيار الصّرفي التّركيبي	1-3	18	%36,66	37	%73,33
	2-3	17	%33,33	33	%66,66
	3-3	48	%96,66	02	%3,33
	4-3	47	%93,33	3	%6,66
	5-3	27	%53,33	23	%46,66

المصدر: إعداد الطالبة بالاستعانة بمخرجات برنامج spss

جدول(42): يمثّل النّتائج الخاصّة بمؤشّرات المعيار الصّرفي التّركيبي للعيّنة الثّالثة(الأغواط)

	المؤشّر	نسبة النّجاح		نسبة الإخفاق	
		عدد المتعلّمين	النّسبة المئويّة	عدد المتعلّمين	النّسبة المئويّة
المعيار الصّرفي التّركيبي	1-3	13	%26,66	37	%73,33
	2-3	30	%60	20	%40
	3-3	48	%96,66	02	%3,33
	4-3	45	%90	5	%10
	5-3	23	%46,66	27	%53,33

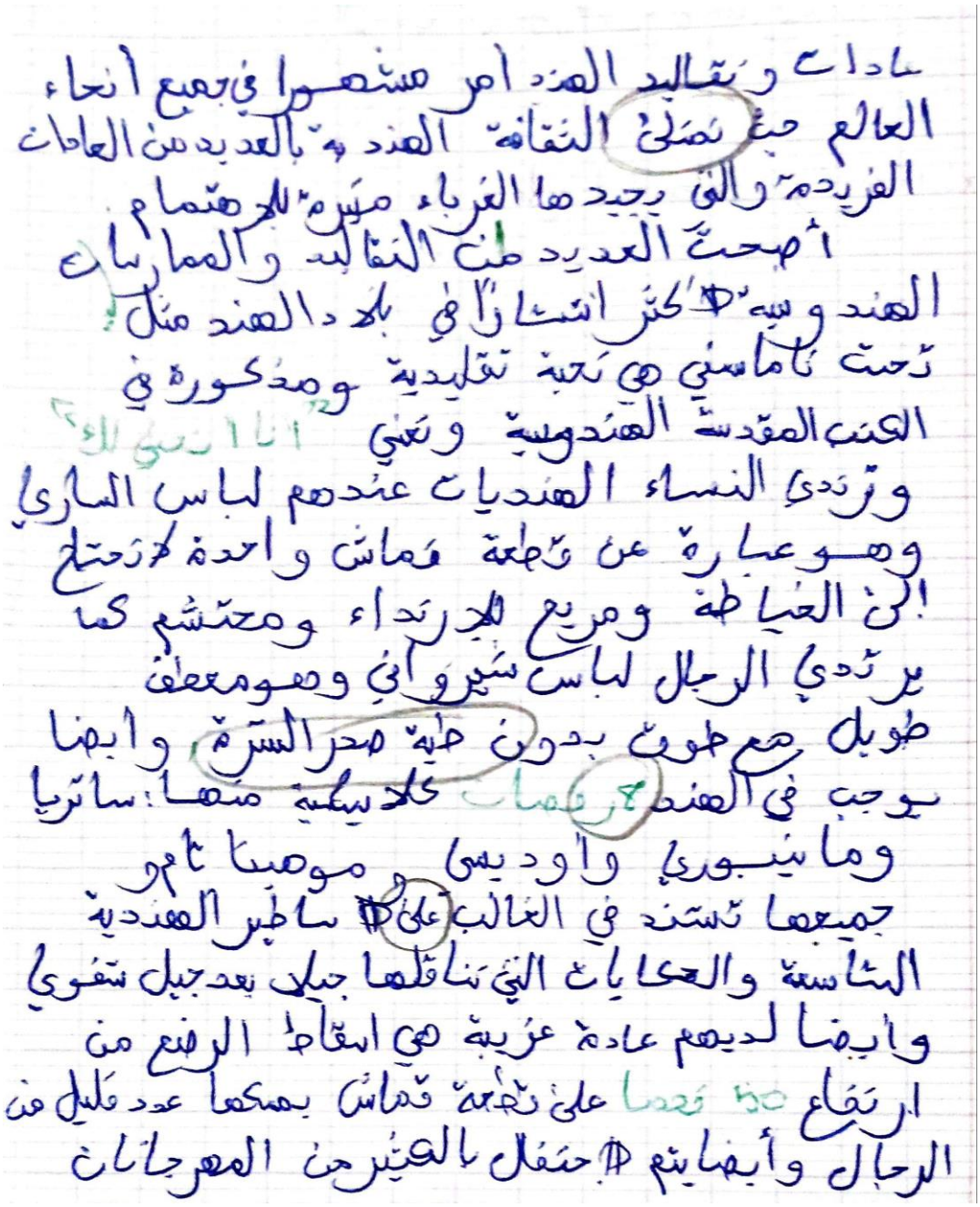
المصدر: إعداد الطالبة بالاستعانة بمخرجات برنامج spss

جدول(43): يمثّل النّتائج الخاصّة بمؤشّرات المعيار الصرفي التّركيبي للعيّنة الرّابعة(تيارت)

	المؤشّر	نسبة النّجاح		نسبة الإخفاق	
		عدد المتعلّمين	النّسبة المئويّة	عدد المتعلّمين	النّسبة المئويّة
المعيار الصّرفي التّركيبي	1-3	12	%23,33	38	%76,66
	2-3	30	%60	20	%40
	3-3	48	%96,66	02	%3,33
	4-3	45	%90	5	%10
	5-3	30	%60	20	%40

المصدر: إعداد الطالبة بالاستعانة بمخرجات برنامج sps

يبيّن الجدول رقم(41)أنّ متعلّمي العيّنة الأولى قد تجاوزوا عتبة الإخفاق بنسبة(56.66%) في مؤشّر(3-1) ملاءمة بنية النّصّ المنتج مع النمط المطلوب حيث تمكّنوا إلى حدّ مقبول من الاستعانة بمؤشّرات مناسبة للنمطين التّفسيري والوصفي كالشّرح بيعني، والتّفصيل بعد الإجمال ولغة الأرقام والإحصاء، وتوظيف النّعوت، والجمل الخبريّة، والفعل المضارع الدّال على الحال نحو النّصّ التّالي:


عادات وتقاليد الهند أمر مشهور في جميع أنحاء
العالم حيث تصنّف الثقافة الهندية بالعديد من العادات
الفريدة والتي يجدها الغرباء مثيرة للاهتمام.
أصبحت العديد من التقاليد والممارسات
الهندوسية أكثر انتشارًا في بلاد الهند مثل:
تحية ناماستي هي تحية تقليدية ومذكورة في
الكتب المقدسة الهندوسية وتعني "أنا أنحني لك"
وترتدي النساء الهنديات عندهم لباس الساري
وهو عبارة عن قطعة قماش واحدة لا تحتاج
إلى الخياطة ومربع للارتداء ومحتشم كما
يرتدي الرجال لباس شيرواني وهو معطف
طويل مع طوق بدون حافة محرر السترة وأيضا
يوجد في الهند 8 رقصات كلاسيكية منها: ساتريا
وما نيبوري وأوديسي وموهيتا ثم
جميعها تستند في الغالب على الأساطير الهندية
المأساة والحكايات التي تناقلها جيل بعد جيل شفوي
وأيضا لديهم عادة غريبة هي إسقاط الرفع من
ارتفاع 50 قدما على قطعة قماش يمسكها عدد قليل من
الرجال وأيضا يتم احتفال بالكثير من المهرجانات

أنموذج رقم(15)

يتّضح من خلال هذا النّصّ أنّ بناءه يتلاءم مع نمطي التّفسير والوصف، بحيث ضمّنه منتجه مؤشرات خاصة بهما، فاستعان بالشرح في عدة مواضع مثل: وترتدي النساء الهنديات... لباس الساري وهو عبارة عن قطعة قماش... ويرتدي الرجال لباس شيراواتي وهو... وهي تحية تقليدية... تعني أنحني لك، كما وظّف لغة الأرقام نحو: 8 رقصات كلاسيكية منها: ساتريا مانيبوري، وأوديسي، وموهيتا... وفي هذه الجملة ذاتها نجد مؤشرا آخر هو التّفصيل بعد

الإجمال، فقد ذكر عددها ثمّ فصّل فيها، وأجاد المتعلّم حين وظّف مؤشّر التّمثيل الخاص بالتّفسير.

وفي النّصّ مؤشّرات أخرى خاصة بالوصف هي الأفعال المضارعة الدّالة على الحال مثل: ترتدي، تحتاج، تستند، يتمّ، يجيد، تعني... والصفات نحو: الكلاسيكية، الهنديات...

تبيّن نسبتا الإخفاق(73,33%)،(76.66%) في الجداول(42) و(43) و(44) أنّ عددا كبيرا من متعلّمي العيّنات الثّانية والثّالثة والرّابعة لم يوفّقوا في ملاءمة بنية نصوصهم المنتجة مع النّمطين المطلوبين، ولا سيما التّفسير ولجوئهم إلى الوصف والسّرد والتّوجيه، وتعود الأسباب إلى عدم استخدام مؤشّرات متنوّعة تناسب النّمطين المطلوبين، إذ لوحظ الاعتماد على مؤشّر الشّرح وكفى في التّفسير، وتوظيف الصفات فقط في النّمط الوصفي، وإهمال التّصوير مثلا، أو الاستعانة بمؤشّرات السّرد والإخبار والتّوجيه، وهذا الأخير هو السّبب الأكثر ورودا كما رأينا في الأنموذجين اللذين يمثّلان الانحراف عن النمطين المطلوبين(الأنموذجان رقما06 و07).

ويفسّر هذا الإخفاق بما يلي:

- ✓ مادام المتعلّمون لم يلتزموا بالنّمط المطلوب، وانحازوا للنّمط السردي فإنّه من الطبيعيّ أن تكون بنية النّصّ المنتج ملائمة له.
- ✓ بنية النّصّ التّفسيري تماثل بنية النّصّ السّردي في جزء من خطاطتها إذ يستندان كلاهما إلى حركيّة متشابهة في الوضعيّة الأولى بحيث الأوّل ينطلق من مشاهدة أو ملاحظة توجّه نصّه نحو تساؤلات يتمّ الإجابة عنها عن طريق التّسلسل على شكل تفسيرات شروحات، ومثله النّصّ السّردي ينطلق من بداية تتضمّن إشكاليات توجّه نصّه كذلك.
- ✓ عدم الإحاطة التّامة بأساليب ومؤشّرات النّمط التّفسيري حين تعريف المتعلّمين به والاكتفاء بأسلوبي التّعريف والأمثلة فقط.

- ✓ ابتعاد المتعلّمين عن التّصوير الذي هو مؤشّر للوصف، ويُعزى هذا إلى غياب الجانب الإبداعي لديهم من جهة، ومن جهة أخرى اعتماد الكتاب المدرسي على النّصوص القرائيّة التّقريريّة المباشرة الخاليّة من التّصوير الأمر الذي جعلهم يفتقدون إلى النّصّ القدوة الذي يحاكونه في عمليّة إنتاج النّصّ المكتوب.

أمّا مؤشّر(3-2) سلامة المنتج نحوا وتركيبا، فإنّه من الجداول(41) و(42) و(43) و(44) يتبيّن لنا أنّ العيّنات(الأولى والثّالثة والرّابعة)قد حققت فيه نسب نجاح متفاوتة تتراوح ما بين(60%) و(76.66%)، وتقابلها نسبة إخفاق أقصاها(40 %) تعبّر عن الأخطاء النّحويّة والتّركيبيّة التي وقع فيها متعلمو هذه العينات. وتستثنى منها العيّنة الثّانية التي بلغت نسبة الإخفاق فيها(66.66%) كان سببها ارتكاب متعلّميها أخطاء نحويّة وتركيبيّة كثيرة.

وقد شملت أخطاء العيّنات الفئات النّحويّة التّالية:

- ✓ الإضافة مثل: ويقر بأهمية توازن في كل شيء، من تقاليد هند، لكل شعب من الشعوب العالم، وهو الحال للشعوب، ومن المأكولات المشهورة من هذا شعب مثل، في كل مجالات، من أقدم شعوب في العالم، وهو الحال الشعوب، والتقاليد الشعب...
- ✓ الإعراب: شعب راقي ومتحضرا، إلى عالم ثاني، من قبل العثمانيون، وهم معروفين فمعتقي ، فهم أناس طيبين، فهي تملك طابع مميز، يأكلون وهم جالسين، لم يبنى، لم ترى، لم تخلو، من قبل العثمانيون...
- ✓ التّطابق: يختلفون الهنود، يصومون في ذلك اليوم النساء، يعطلون الفلاحون، ملابسهم مختلفون عن الشعوب الأخرى، فهذه نوع، ففي القرن السادس والسابع، أكلاتهم المشهور، أسلوب الحياة الغربي، في قارة السمراء، بموقع الاستراتيجي، من معالم الأثرية، من طراز الأول...

- ✓ العدد والمعدود: كما يوجد حوالي70 مليون مسيحي، وحوالي 100 مليون مسلم. يوجد فيها أربعة عشر لغة، في أحد الايام... وما لوحظ أنّ المتعلّمون جميعهم لا يكتبون الأعداد بالحروف وإنّما بالأرقام على الرغم من تناول هذه الظواهر اللّغويّة.

وثمّة أخطاء تركيبيّة تمثّلت في عدم توظيف حروف المعاني بالشّكل الصحيح مثل: وبعد جلوسنا نتحاور بين أطراف العائلة، تستند في الغالب على الأساطير، مشوقا عن هذه الرّحلة بالإضافة لتمسكم بعاداتهم. وهم لا يعيشون برفاهية، فهم متعلقون في لبسهم القديم، فلابد من التعرف إليهم، حيث أنها تختلف بالأعراف والديانات والتقاليد، ويعلمون أحفادهم على هذه العادات، عاداتهم التي تأصلت بهم، فالأمة الجزائرية معروف من شعبها أنه، تعتبر إهانة لديهم، للترفيه على النفس، وكذلك في عاداتهم في الزواج، ظلم على بعضهم البعض أما عن ما يخص، كنت سعيدة جدا في زيارتي لها، ومن المأكولات المشهورة من هذا الشعب...

يتّضح من خلال الإحصاء أنّ الأخطاء الإملائيّة والصّرفيّة قليلة، أمّا النّحويّة فهي معتبرة ومع ذلك سنفسّر أسبابها لغرض تيسير معالجتها داخل الفصول الدّراسيّة، إلّا أنّ العثور على أسباب الأخطاء صعب لأنّنا نجد في بعض الأحيان أكثر من سبب لخطأ واحد، ما يجعلنا أمام صعوبة تحديد السّبب الفعلي من بين عدّة تفسيرات. ولكنّنا سنقف عند الأخطاء التي تكرّرت لدى المتعلمين لاستبعاد الأسباب النّفسيّة كالسّهو والنّسيان والتّسرع.

بالنسبة للأخطاء النّحويّة التي لاحظنا تكرارها، فإنّ من بين أسبابها أنّ المتعلّم"**يجهل القاعدة التي تحكم النّمط موضع الخطأ، ولكونه لم يتعلّم القاعدة، فيخطئ في النّمط خطأ عشوائيّا، أو يجهل قيود القاعدة، فقد يتعلّم قاعدة ما، لكنّه لم يستكمل شروطها ومحترزاتها ظنّا منه أنّه قد أحاط بها، أو لأنّها لم تقدّم له كاملة، متابعة لمبدأ التّدرّج في تقديم النّمط أو القاعدة التي تحكمه**"[1]. والجزء الأوّل(جهل القاعدة) من هذا التّعليل ينطبق على الإضافة لأنّ أحكامها تدخل

[1]– المغاوري، إبراهيم عاطف محمد: **الانحراف اللّغوي في العربية المعاصرة(دراسة تطبيقية بمنهج تحليل الأخطاء على معجم الصواب اللغوي)**، مجلة الدراسات اللغوية، مج 18، ع2، 2016، ص297.

في إطار النّحو المتخصّص إذ لا يمكن إدراجها ضمن مقرّرات المحتويات اللّغويّة لمرحلة التّعليم المتوسّط مراعاة لمبدأي الملاءمة والتّدرّج. لذا فإنّنا نؤكّد من خلال المقرّرات اللّغويّة أنّ المتعلّم لا يملك معارف ولا معلومات عن أحكام الإضافة.

ويمكن القول إنّ أحكام الإضافة بتفاصيلها من التّراكيب التي تشكّل عائقا أمام المتعلّم، ولا يمكن إدراجها بأحكامها في منهاج اللّغة العربيّة لمرحلة التّعليم المتوسط لأنّها لا تتلاءم والنّمو اللّغوي للمتعلّم، وفي الوقت ذاته لا يمكنه الاستغناء عنها لأنّ أغلب التّراكيب تُبنى بها.

ويبدو أنّ من الأساليب التي تصحّح مسار المتعلّم في شأن الإضافة إدراج تمارين المقارنة بين تراكيب فيها أخطاء الإضافة، وأخرى سليمة منها، دون الإشارة إلى مصطلح الإضافة أو أحكامه. وعن طريق المران والممارسة وبتدخّل السليقة يصبح المتعلّم يميّز بين التّركيب السليم والتّركيب غير السليم، ولو في حصص المعالجة البيداغوجيّة نظرا لكثافة المقرّر السّنويّ الذي لا يسمح بالتّضحية بالساعات.

أمّا أخطاء الإعراب أعلاه أُستنتج أنّها متعلّقة بالمفعول به والمبتدأ والخبر، وعلامات الرّفع والنّصب والجرّ في حالة جمع المذكّر السالم، وعلامات جزم الفعل المعتل الآخر، ولا يمكن التّبرير لها بما سبق، لأنّ المحتوى اللّغوي المتعلّق بها يُتناول على مدار السّنوات مذ مرحلة التعليم الابتدائي إلى مرحلة التّعليم المتوسط، فهي مقرّرة بشكل جزئيّ في المرحلة الأولى، ثمّ تكرّر ويفصّل فيها في المرحلة الثّانية، ويمكن إرجاعها لسببين هما:

- ✓ نفور المتعلّمين من الإعراب الذي لا يمكن لأيّ معلّم (أو ما سواه) أن ينكره. ولعلّه يعود إلى صعوبة قواعد اللّغة العربيّة، وتشعّبها، وكثرة الأحكام فيها من جهة، ومن جهة أخرى تلك الفكرة الشّائعة التي تنادي بصعوبة النّحو ما شكّلت عاملا نفسيّا يعيق بين الفهم والمتعلّم، متناسين أنّ ما هو مدرج في المناهج ظواهر وقواعد لغويّة بسيطة يمكن إدراكها وممارستها وليست نحوا.

- ✓ طريقة تقديم المحتويات اللّغويّة وتطبيقاتها في المنهاج: ممّا لاشكّ فيه أنّ ظاهر المنهاج قائم في تقديم المحتويات اللّغويّة على المقاربة النّصيّة، وفي الواقع نرى أنّه لا تطبيق لها في تعليم قواعد اللّغة نتيجة عدم توافق النّصوص التّعليميّة مع ما هو مقرّر من ظواهر لغويّة في المخطّط السّنوي لبناء التّعلّمات. وإن كانت متوافقة فإنّها في أحايين كثيرة لا تفي بالغرض في حالة الإحاطة بجوانب الظّاهرة اللّغويّة المقصودة. وهذا ما يقرّ بأنّ"**القواعد اللّغويّة أو الظّواهر اللّغويّة على الخصوص مازالت تدرس بالطّريقة التّقليديّة منعزلة عن النّصّ، ولا تستفيد منه ولا من معطياته إلّا كونه ممهّدا للظّاهرة النّحويّة أو الصّرفيّة ثمّ"ينصرف الأمر إلى استعراض المادة اللّغويّة، وأبعادها النّظرية ومعطياتها الصوريّة، ولا تستغل إطلاقا في قراءة النّصّ ومحاولة تشريحه وتفسيره"**[1].

ومن جهة أخرى نأخذ على سبيل المثال كيفيّة تقديم المحتويات اللّغويّة وتطبيقاتها في الكتب المدرسيّة، وإهمال الإعراب بشكل جزئيّ أو كليّ في سنة، واستدراكه في السّنة الموالية ما يُحدث قطيعة تتسبّب في نسيان القواعد المتعلّقة بالإعراب، ويتّضح هذا كثيرا حين إجراء مقارنة بين كتابي السّنتين الثّانية والثّالثة من مرحلة التّعليم المتوسط، فالأوّل قائم على أساس وظيفيّ دلاليّ في دراسة المحتويات اللّغويّة المقرّرة ويمتدّ إلى تطبيقاتها باستثناء بعضها، ويمكن أن نمثّل لهذا بالمحتويين اللّغويّين التّاليّين:

1- "الأفعال المتعديّة إلى مفعولين: بعد الاستنتاج نجد التّطبيقات التالية الخالية من الإعراب:

- ✓ **ضع الأفعال الآتية في جمل مفيدة: رأى، ظنّ، حوّل، منح.**
- ✓ **طلب منك أخوك الصغير أن تحدّثه عن برنامج الزيارة التي... إلى أحد الفضاءات الطّبيعيّة. أُكتب فقرة تشرح فيها هذا البرنامج موظّفا الأفعال المتعدّية إلى مفعولين"**[2]

---

[1]- **تعليمية النصوص والأدب في مرحلة التعليم الثانوي الجزائري- برنامج السنة الأولى جذع مشترك آداب أنموذجا- دراسة وصفية تحليلية نقدية**(مرجع سابق)، ص7.

[2]- **اللغة العربية(السنة الثانية)**(مرجع سابق)، ص 134

2-الأفعال الخمسة: بعد الاستنتاج أُتبعت بالتّطبيقين التاليين:

- ✓ **"عدّد الضمائر التي إذا أسندنا إليها الفعل المضارع تحصّلنا على فعل من الأفعال الخمسة.**
- ✓ **قيل"وراء كلّ رجل عظيم امرأة". أُكتب فقرة تبيّن فيها دور زوجة رونتجن في نجاحه العلميّ، موظّفا الأفعال الخمسة"[1].**

نلاحظ أنّ التّدريبين كليهما خاليان من تمارين الإعراب، ويركّزان على الوظائف الدّلاليّة ونشير أنّ كلّ من التطبيقات والمحتويات اللّغويّة(جلّها) بُنيّت بالطّريقة المذكورة(منحى وظيفي) في الكتاب المدرسي للسّنة الثّانية. فكان لها الأثر السلبي على التّمرّن على الإعراب إذا ما تفطّن المعلّم لهذا واستدرك الإعراب من حين لآخر.

أمّا كتاب السّنة الثّالثة من نفس المرحلة ففيه تطبيقات لغويّة متنوّعة لا تكاد تخلو من الإعراب، وقد بنيّت جميعها على هذا النحو:

- ✓ **"أعرب الجملة الآتية بالتّفصيل: أوشك التّلوّثُ أن يقضيَ على البيئةِ.**
- ✓ **أساء بعض الزّملاء إلى المساحات الخضراء بالمؤسّسة، فكنت ناصحا لهم. أُكتب فقرة موجزة تتضمن النصائح التي وجهتها لهم، موظّفا أفعال المقاربة"[2].**

أمّا السّنة الرّابعة فمحتواها اللّغوي يركّز فيه على وظائف الجمل(الجمل التي لها محل من الإعراب، والجمل التي لا محل لها من الإعراب).

ومن هنا يجب الالتفات إلى هذه الثّغرة الموجودة في كتاب السّنة الثّانية من التّعليم المتوسّط لتفادي القطيعة بين السّنوات الدّراسيّة، **"ولا يعني هذا أنّنا ننقد المنهج الوظيفي في تعليم اللّغة العربيّة، وإنّما التّكامل بين المنهجين البنوي والوظيفي في تعليم قواعد اللّغة مطلوب أحيانا"[3].**

---

[1]- **اللغة العربية(السنة الثانية)**(مرجع سابق)، ص104.

[2]- **اللغة العربية(السنة الثالثة)**(مرجع سابق)، ص114.

[3]- **الأخطاء اللّغويّة في الإنتاج الكتابي لمتعلّمي السّنة الثّالثة من التّعليم المتوسّط -دراسة في ضوء منهج تحليل الأخطاء-** (مرجع سابق)، ص265.

إنّ قواعد التّطابق من عدمه من القواعد التي تصعب على المتعلّم، ولا سيما بين الفعل والفاعل مثل هذا الخطأ(يختلفون الهنود)، فالمتعلّم لا يدرك أنّ الفعل لا يطابق الفاعل في هذه الحالة، وإنما يخالفه لتصبح(يختلف الهنود)، لأنّ الفعل والفاعل لا يتطابقان في العدد في حالة المحافظة على التّرتيب الأصلي(فعل+ فاعل). والقاعدة أن يأتي الفعل المتقدّم مفردا حتى وإن كان الفاعل على صيغة الجمع أو المثنى ، وخير دليل على هذا قول الله تعالى:﴿**قَدْ أَفْلَحَ الْمُؤْمِنُونَ**﴾،"**ويعزى سبب خطأ المطابقة بين الفعل والفاعل في العدد إلى تعميم المتعلّم لقاعدة المطابقة، أو تأثير لغته الأمّ(العاميّة)عليه والقياس عليها. بالإضافة إلى أنّ المحتويات اللّغويّة الخاصة بالتّقديم والتّأخير قد حذفت في السّنوات الأخيرة من مناهج تعليم اللّغة العربيّة لمرحلة التّعليم المتوسّط، لأنّه ليس من السّهل الخوض فيها نتيجة اختلاف المذاهب النّحويّة في إعراب الاسم المقدّم على الفعل أهو فاعل مقدّم أم مبتدأ وخبره جملة فعلية**"[1].

هذا، وتعدّ كذلك أخطاء المطابقة بين الصفة والموصوف نحو(أسلوب الحياة الغربي) من الأخطاء التي يستهين بها المتعلّم، ولا علاقة للمنهاج بها، لأنّها محتويات مقرّرة في الطور الثّاني من مرحلة التّعليم الابتدائي، لتتكرّر في السّنة الأولى من مرحلة التّعليم المتوسط. وعليه هذا الأمر يتعلّق بقدرة المتعلّم على الاحتفاظ بالمكتسبات القبلية من عدمه.

ويضاف إلى هذه الظّواهر اللّغويّة ظاهرة العلاقة بين العدد والمعدود، التي اتّضح من خلال إنتاجات المتعلّمين أنّهم يكتبون الأعداد أرقاما في الحالات كلّها(مفردا وعقودا ومعطوفا)على الرغم من تناول المحتوى اللّغوي الخاص بالعدد والمعدود، سواء كان العدد مفردا أو عقودا أو معطوفا في السّنة الرّابعة في حصتي فهم المكتوب للأسبوعين الأوّل والثّاني من المقطع التّعلّمي، إذن من النّاحية الظّاهريّة لا مبرّر للمتعلّمين في عدم كتابتها بالحروف، ولكن هل إدراج هذا الكمّ الهائل من قواعد العدد والمعدود يستوعب في حصتين فقط؟ مع العلم أن الوقت المخصّص للتّطبيقات على حدّة محذوف.

---

[1]– **الأخطاء اللّغويّة في الإنتاج الكتابي لمتعلّمي السّنة الثّالثة من التّعليم المتوسّط – دراسة في ضوء منهج تحليل الأخطاء**–(مرجع سابق)، ص266.

إنّ قواعد العدد فيما يخصّ علاقته بالمعدود من مطابقة أو مخالفة كثيرة، وفي الوقت ذاته ليست صعبة إلى حدّ العجز عن فهمها، ولكن يتطلّب تناولها التّدرّج عبر سنوات، فلم لا يكون العدد المفرد في السّنة الثّانية من التّعليم المتوسط، والمعطوف في السّنة الثّالثة، والعقود في السّنة الرّابعة بدلا من إدراجها في سنة واحدة، ضف إلى هذا أنّها تتطلّب الممارسة في تراكيب مختلفة.

وفيما يخصّ الأخطاء التّركيبيّة المتعلّقة بحروف المعاني، فقد كان مصدرها عدم التّفريق بين الوظائف الدّلاليّة لها، فالمتعلّمون لا يفرّقون بين دلالتي الحرفين "الباء" و"في" وبين "اللام" و "إلى"، وبين "على" و"إلى"، كما رأينا في النّماذج السّابقة المستخرجة من إنتاجات المتعلّمين ومنها هذا الخطأ(فهم متعلّقون في لبسهم القديم)، وما يناسب هذا السّياق هو حرف الباء لأنّه في هذا التركيب يفيد معنى الإلصاق، ليصبح التّركيب(فهم متعلّقون بلباسهم القديم)

لا يمكن تفسير سبب إخفاق المتعلّمين في توظيف حروف المعاني(الباء، اللّام، في، على إلى) بشكل سليم في إنتاجاتهم إلّا بعد الاطّلاع على معاني كلّ حرف على حدّة:

- ✓ "على" تفيد: الاستعلاء(وقد يكون معنويا مثل وفضلنا بعضهم على بعض، المصاحبة كمع، المجاوزة كعن، التّعليل كاللام، الظّرفية كفي، موافقة مِن، موافقة الباء، أن تكون زائدة للتعويض، أن تكون للاستدراك والإضراب[1]، أمّا "إلى" فهي حرف جرّ، يرد لمعان ثمانيّة هي: انتهاء الغاية في الزّمان والمكان، وهو أصل معانيها، وتكون بمعنى مع التّبيين، موافقة اللّام، موافقة في، موافقة مِن، موافقة عند، أن تكون زائدة (قال به الفراء وليس عند جمهور العلماء)[2].

[1]– ينظر: الأنصاري، ابن هشام: **مغني اللبيب عن كتب الأعاريب**، تح: مازن المبارك، حمد علي حمد الله، ط1، 1964، ص ص152– 155 .

[2]– ينظر: المرادي، الحسن بن قاسم: **الجنى الداني في حروف المعاني**، تح: فخر الدين قباوة، محمد نديم فاضل، دار الكتب العلميّة، بيروت، لبنان، ط1، د ت، ص ص 385– 389.

- ✓ "الباء"حرف مختصّ بالاسم، ملازم لعمل الجرّ. وهي ضربان: زائدة، وغير زائدة. فالأولى لها ثلاثة عشر معنى(الإلصاق وهو نوعان حقيقي ومجازي، التّعديّة، الاستعانة التّعليل، المصاحبة، الظرفيّة، البدل، المقابلة، المجاوزة، الاستعلاء، التّبعيض، القسم بمعنى إلى) وقد نبّه المرادي أنّه لم يذكر لها سبويه إلّا معنى الإلصاق[1].
- ✓ "اللّام الجارة" فلها تقسيمات ومعان كثيرة يمكن اختصارها في: الاختصاص، الاستحقاق الملك، التمليك، شبه الملك، التّعليل، النسب، التّبيين، القسم، التّعديّة، الصيرورة التّعجّب، التّبليغ، التّبعيض، أن تكون بمعنى(في الظّرفيّة، أو عن، أو على، أو مع، أو عند، أو من...)[2].
- ✓ "في"حرف جرّ، له عشرة معان: الظرفيّة(مكانيّة أو زمانيّة)، وقد اجتمعتا في قوله تعالى: ﴿**الٓمٓ ۝١ غُلِبَتِ ٱلرُّومُ ۝٢ فِيٓ أَدۡنَى ٱلۡأَرۡضِ وَهُم مِّنۢ بَعۡدِ غَلَبِهِمۡ سَيَغۡلِبُونَ ۝٣ فِي بِضۡعِ سِنِينَۗ**﴾، والمصاحبة، والتّعليل، والاستعلاء، مرادفة الباء، مرادفة إلى، مرادفة مَن المقايسة، التّعويض، التّوكيد[3].
- ✓ "إلى"لها ثمانية معان هي: انتهاء الزّمانيّة والمكانيّة، المعيّة، التّبيين، مرادفة اللّام موافقة في، الابتداء، موافقة عند، التوكيد[4]

أمّا وبعد هذا العرض لمعاني الحروف التي لم يوظّفها المتعلّمون بشكل صحيح في تراكيبهم فإنّه يتّضح أنّ السّبب الرّئيس للإخفاق هو اشتراكها في بعض المعاني إلى حدّ أنّه لا يمكن التّفريق بين دلالاتها إلّا بإدراك السّياق الذي نريد توظيفها فيه، وهذا مالا يتوفّر لدى المتعلّمين جميعهم. ولكن من وجهة نظر تعليميّة لا يمكن التّعمّق في تعليم معاني هذه الحروف بهذا

[1]- ينظر: **الجني الداني في حروف المعاني**(مرجع سابق)، ص ص36- 45.
[2]- ينظر: المرجع نفسه، ص ص 96- 102.
[3]- ينظر: **مغني اللبيب عن كتب الأعاريب**(مرجع سابق)، ص ص 182-184
[4]- ينظر: المرجع نفسه، ص ص 88،89.

التّدقيق الوارد في كتب النحو، وفي الوقت ذاته نرى أنّ هذه الحروف يكثر استعمالها في التّراكيب لذا يجب تعليمها للمتعلّمين. فهل هي مقرّرة في منهاج اللّغة العربيّة؟

إنّ منهاج اللّغة العربيّة في مرحلة التّعليم المتوسّط لا يولي أهميّة لهذا النّوع من حروف المعاني، ولا يدرجها في المنهاج إطلاقا، باستثناء محتوى لغويّا واحدا في السّنة الثّالثة، الذي أُقتصر فيه على بعض حروف المعاني مع دلالتها، وإبراز الفروق بينها، ومن الحروف التي أشير إليها هي: لا، من، إذا، حروف العطف(الواو، الفاء، ثمّ)، وعدم الإشارة إلى معاني(في على، إلى، الباء) على الرغم من توفّر النّصّ المعتمد في الدّراسة على هذه الحروف[1]، وكان حريّا بمصممّي المنهاج التّركيز على الحروف الأكثر استعمالا مثل:"على، في، الباء، اللام إلى، عن"عوض الحروف السّابقة لأنّها مقرّرة ومكرّرة في منهاج اللّغة العربيّة ضمن محتويات لغويّة أخرى، ومنها حروف العطف.

ولا مناص من القول إنّه لا يمكن إطلاقا تعليم حروف المعاني كما فصّل فيها النّحاة لمتعلّمي مرحلة التّعليم المتوسط، نظرا لكثرة معانيها واشتراكها مع بعضها البعض، وإنّما يجب الاكتفاء بالمعنى الرّئيس لكلّ حرف منها مع التّمثيل له، وانتهاج تقنيّات التّكرار والمران والممارسة لا التّنظير لها، وتلقين معانيها تفاديّا إرهاق المتعلّمين بمعارف تفوق مستواهم.

كما تميّزت بعض تراكيب المتعلّمين بركاكة الأسلوب، مثل: "الشعب الياباني هو شعب ذو عادات وتقليد غريبة بلنسب لشعب الجزائري فلهم بيوت خشبية ليس لأنهم ضعفاء البناء بل هو أكثر علم الهندس البنائي وجزائريون بيوتهم من أحجار الصلبة ويفتقرون في الهندسة"

واضح وجليّ أنّ المتعلّم في هذا التّركيب أراد أن يثبت أنّ الشّعب الياباني متواضع في طريقة عيشه، ومثّل لهذا بالبيوت البسيطة التي يسكنها، رغم تمكّنه من علم هندسة البناء

[1]– ينظر: **اللغة العربية(السنة الثالثة)**(مرجع سابق)، ص24.

مقارنة بالشّعب الجزائري الذي يهتمّ بالعمران، وفي الوقت ذاته يفتقر إلى العلم. ولكنّه أساء التّعبير عن فكرته بسبب أسلوبه.

ما يُستخلص عامّة من طبيعة الأخطاء اللّغويّة للمتعلّمين هو أنّ تعلّم اللّغة العربيّة ماضيّا يختلف تماما عن تعلّمها حاضرا كون"**تلقي اللّغة العربيّة الفصيحة اليوم تعلّما وصناعة لا سليقة واكتسابا(البيئة سليمة اللّغة اليوم غير متوفّرة مثلما كانت عليه في الماضي) أحد الأسباب الرئيسة للصّعوبات التي تواجه المتعلّم أثناء بناء تراكيب صحيحة. ممّا يدعو انتباه المعلّمين إلى هذا النّوع من الخطأ لإيجاد طرائق وأساليب تمكّن المتعلّم من تفاديه**"[1].

لذا فإنّ السّبيل إلى تمكين المتعلّم من تعلّم قواعد اللّغة العربيّة هو تجنّب تعليمها في قوالب جاهزة دون مراعاة إدراك المتعلّم لقواعد نظامها، ولا لحاجاته، وهذا ما يعني أنّ قواعد اللّغة وسيلة وليس غاية، ما يستدعي القول إنّ اكتساب اللّغة غير تعليم القواعد، فالأولى تُمكّن المتعلّم من استعمال اللّغة استعمالا صحيحا، وتتحقّق بالمران والممارسة، استنادا إلى سماع وقراءة نصوص أصيلة، تحمل تراكيب اللّغة المتنوّعة. وهذا الذي يجب أن يُعتمد في تعليم بعض القواعد اللّغوية للمتعلّمين، كالإضافة وحروف المعاني التي لا يمكن أن نُفصّل فيها للمتعلّم، بل نكتفي بالقدر الذي يحتاجه منها فقط، وبالطّريقة المناسبة كذلك.

كما أنّه يجدر بالمعلّم أن يتقيّد بما أقرّته مناهج اللّغة العربية بالاعتماد على المقاربة النّصيّة في تعليم اللّغة العربيّة التي من أهمّ مبادئها اتّخاذ النّصوص سبيلا إلى تعليم القواعد اللّغويّة للمتعلّم باعتبار أنّ اللّغة وحدة متكاملة لا يمكن الفصل بين فروعها، ويجب اتّخاذه(النّصّ) منطلقا لتعليم القواعد الإملائيّة والنّحويّة، واستثماره في اكتشافها، وصياغتها من قبل المتعلّم[2] ما يسمح له باستثمار رصيد الاكتساب"**فقبل تعليم قواعد العربية يجب استثارة الملكة اللّسانية التي يتمتّع بها المتعلّم، وذلك من خلال استغلال رصيد خبرته في التّفاعل مع نصوص العربية في شواهدها ومدوّنتها، إذ كيف يمكن لمتعلّم النّحو أن يتعلّم قواعده دون أن يتعوّد**

[1]– **الأخطاء اللّغويّة في الإنتاج الكتابي لمتعلّمي السّنة الثّالثة من التّعليم المتوسّط – دراسة في ضوء منهج تحليل الأخطاء**–(مرجع سابق)، ص264.

[2]– ينظر: صياح، أنطوان: **تعلميّة القواعد العربيّة(دليل عملي)**، دار النهضة العربيّة، د ط، 2011، ص ص79، 80.

ذهنه على كلام العرب وتُشحذ ملكته اللّسانيّة بتراكيبها التي استنبطت منها تلك القاعدة؟"[1]. ويدلّ القول كذلك على أنّ الاهتمام بتراكيب اللّغة القارة في النّصوص لا قواعدها، يساهم في بناء المعرفة اللّغويّة ضمنيّا وتمثُلها، واستحضارها أثناء الإنتاج، فيصيغ المتعلّم أساليب صحيحة وسليمة على الرّغم من أنّه لم تقدّم له القواعد اللّغويّة بشكل صريح، وهذا ما يمكن أن يستفاد منه خاصة في نسج التّراكيب التي لا يمكن تدريسها للمتعلّم.

ولتفادي نفور المتعلّم من قواعد اللّغة العربيّة، وعلى وجه الخصوص القواعد النّحويّة، بسبب الإغراق الذي تشكو منه القواعد العربيّة نتيجة"**الإكثار من التّفسيرات المعنويّة التي لا تساهم في فهم القواعد، وإنّما تعطي العديد من الاستعمالات الممكنة كأن نعرّف التّمييز ونسرد أنواعه فلا حاجة لدراستها قاعدة وإنّها الحاجة إلى التّمرّس عليها من خلال النّصوص"**[2].

إذن يجب على المكلّفين ببناء المناهج، والقائمين على العملية التّعليميّة التّعلّميّة إيجاد الوسائل التّعليميّة المناسبة لإكساب المتعلّم معرفة النّحو من نوع المهارات لا من نوع المعرفة العلميّة[3]. وإذا كان الأمر هكذا فلابد من التّمييز بين مراحل تعليم النّحو، وإدراك أنّ النّوع الأوّل ينتمي إلى مرحلة اكتساب الملكة الأساسيّة، التي تمثّلها جميع المراحل التّعليميّة، أمّا النّوع الثّاني فهو خاصّ بمراحل متقدّمة من تعليم اللّغة العربيّة(مرحلة التّخصّص).

تبيّن الجداول(41) و(42) و(43) و(44) أنّ المؤشّرين(3-3) و(3-4)اللّذين يمثّلان احترام بنية النّصّ المنتج للقواعد الصّرفيّة والإملائيّة على التّرتيب قد حقّقا نسب نجاح عاليّة هي على التّرتيب كذلك(96,66%)، (93,33%)، ما يستدعي القول إنّ المتعلّمين يتحكّمون في بنية اللّغة وشكلها من النّاحية الصّرفيّة والإملائيّة بشكل جيّد، فكان إسنادهم للأفعال صحيحا، إلى جانب إجادتهم للتّثنية والجمع وغيرها من قواعد الصّرف، ويقلّ أن نجد أخطاء من فئتي:

---

[1]- دبه، الطيب: **اللّسانيات وقضايا اللغة العربيّة**، الأغواط، مطبعة الرويغي، د ط، 2015، ص121

[2]- **تعلميّة القواعد العربيّة(دليل عملي)**(مرجع سابق)، ص ص79، 80.

[3]- ينظر: **بحوث ودراسات في اللسانيات العربية(ج1)**(مرجع سابق)، ص166.

- ✓ الإسناد: وقلت في نفسي أتمنى أن نحافظوا عليها، تعتمدها النساء الجزائريون، فإنهم يؤمن بالحسد، وهم يحترموا، النساء يتألف لباسهم، يلبسون في أيديهم أساوير، أنصحكم أن تزور، استقبلونا. وهما يمثلون أفلام، يعرضو عليهم الزواج.
- ✓ الجمع: القرائين، أساوير، الخِيال، أناس، الخراف.

أمّا الأخطاء الإملائيّة فكانت من نوع الفئات التّاليّة:

- ✓ رسم الهمزة وصلا أو قطعا مثل: إكتمل، الإجتماع، إسم، الإختلاف، الإحتلال الإطلاع، الإستقلال، ايمانا، ابراهيم، اسماعيل، استراتيجي، فختارتني، الإطلاع الإحترام، الإستعمار، الإسترخاء، إعتبار، إحتفالهم، إرتداء، إكتساب...
- ✓ رسم الهمزة متوسطة أو متطرفة: الدفئ، ورائهم، مجزئ، يأدي...
- ✓ المدّ حذفا أو زيادة: أجزاءا، سواءا، هاكذا، كانو، لاكن، هاذا، عشاءا، قصيروا القامة
- ✓ رسم التاء مربوطة أو مفتوحة مثل: حيات، زيارت، عاصمت، خاصتا، غريبت، تعرفة استفدة، تاريخيتا، حشراة...
- ✓ عدم التّفريق بين الظاء والضاد مثل: ظرورة، بعظها، تظم، معضم، نضرة واحدة أظيف، محافضون، يظعون، أيظا، أعضم، ضلمات، لحضة، يظعون، أنضار، مضهر تضن، عضمة، بعظ...
- ✓ عدم التّفريق بين السّين والصاد: صطحية، تصطع...
- ✓ عدم التّفريق بين الذال والضاد: أيذا.

بالإضافة إلى بعض الأخطاء المتعلّقة بالقلب المكاني للحرف أو تغييره بحرف آخر مثل: التسماح، متاحث، الحنيث، ما يسمّى بالمحلفة وهو عبارة عن قماش من الحرير، ستجازئهم.

وفي إطار الإشارة إلى الجانب الصوتي فإنّنا رأينا أنّ المتعلّمين جميعهم يهملون الإدغام تماما، ولا يعطوه أيّ أهميّة، مع العلم أنّ هذا المورد اللّغوي كان مقرّرا في منهاج اللّغة العربيّة السابق لمناهج الجيل الثّاني.

بكلّ موضوعيّة وعلميّة إنّنا لا نرى مبرّرا لعدم إتقان المتعلّمين لمهارة إسناد الفعل إلى الضّمائر في الأزمنة الثّلاثة في نحو خطئهم(يلبسون في أيديهم أساوير) الذي صوابه(يلبسن في أيديهن أساور)، لأنّ المنهاج يلتزم بمنهجيتي التّكرار والمران وحتى التّدرّج فيما يخصّ تقديم المحتوى اللّغوي المتعلّق بالإسناد، إذ نجده ضمن المقرّرات اللّغويّة لمرحلة التّعليم الابتدائي ويمتدّ إلى مرحلة التّعليم المتوسّط في السنة الثّانيّة[1].

أمّا الجمع فإنّ المتعلّمين غير ملّمين بالنّوعين جمع التكسير، وصيغة منتهى الجموع، على الرغم من تناول الأوّل في السّنة الأولى، والثّاني في السّنة الرّابعة ضمن الموارد الوظيفيّة في المحتوى اللّغويّ المتعلّق بالممنوع من الصرف[2]. ومادامت هذه المحتويات لا تخضع للممارسة والمران فإنّه يصعب على المتعلّمين التّعامل معها بسلاسة وسهولة.

إنّ مقارنة عدد العيّنات(مئتا عيّنة) بعدد الأخطاء الإملائيّة السّابقة نستنتج أنّها قليلة، إلّا أنّ هذا لا يمنع من القول إنّ عددا كبيرا من المتعلّمين قد أخفقوا في رسم همزتي القطع والوصل للأسباب التّالية:

- ✓ صعوبة التّفريق بين همزتي القطع والوصل نتيجة جهل المتعلّمين لقواعد الهمزتين(فيما يتعلّق بالفعل الماضي الرّباعي وأمره ومصدره، والفعل الماضي الثّلاثي، والأسماء– إلاّ بعضها–على أنّها همزة قطع، وأمّا الأمر الثّلاثي، والفعل الماضي الخماسي والسّداسي وأمرهما، ومصدريهما، وكلمات معيّنة فهي همزة وصل) وحكمهما على الرغم من تعليمها لهم في السّنة الأولى من التّعليم المتوسط، وقبلها في المرحلة الثّانية من التّعليم

[1]– ينظر: **اللغة العربيّة(السّنة الثّانية)**(مرجع سابق)، ص ص43 و78 و93

[2]– ينظر: **كتاب اللّغة العربيّة(السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط)**(مرجع سابق)، ص52.

الابتدائي، وإن دلّ هذا فإنّما يدلّ على أن هذه القواعد لا تقدّم بالشّكل الصحيح كأن قُدّمت قوالب جاهزة للمتعلّمين ربّما فُهمت وحُفظت حينها، ولكنّها لم ترسّخ في أذهانهم.

- ✓ تطبيق قاعدة النّطق على الرّسم(تعميم القاعدة) حيث أخذ المتعلّمون بالجانب الصّوتي في مثل خطئهم: بستعمالها، فختارتني، وحكم همزة الوصل لا تسقط رسما، وإنّما تسقط نطقا إذا وُصلت بكلام.
- ✓ تعميم قاعدة أنّ الهمزة في كلّ الأسماء همزة قطع، وعدم معرفته أنّ هذه الأسماء: ابن ابنة، اسم، اثنان، امرؤ، امرأة... ومُثناها مستثناة من القاعدة العامّة.

وقد شمل الإخفاق كذلك رسم الهمزة المتوسّطة والهمزة المتطرّفة، فالمتعلّمون لم يرسموها رسما صحيحا، والسّبب الرّئيس في هذا هو كثرة القواعد القياسيّة في هذا الشّأن فمثلا رسم الهمزة المتوسطة يشمل رسم المتوسطة الساكنة، ورسم المتوسطة المفتوحة، ورسم المتوسطة المضمومة، ورسم المتوسطة المكسورة، ورسم المتوسطة مع علامة التّأنيث، ورسم المتوسطة مع ألف المنوّن المنصوب، وفي كل ما ذُكر قواعد جزئيّة، وهناك حالات لا تخضع للقياس، وإنّما هي حالات شاذة[1]. زد على هذا اختلاف قول العلماء في رسم الهمزة المتطرّفة نحو: بدؤوا/ بدأوا.

إذن هذه الأسباب نابعة من طبيعة اللّغة ذاتها، وهناك أسباب أخرى تعود إلى بناء منهاج اللّغة العربية، فقبل مناهج الجيل الثّاني- في الجيل الأوّل- كان الرّسم الإملائي له أهميّة. بحيث تُتناول في نهاية كلّ تحليل نصّ قرائيّ في السّنتين الأولى والثّانية من التّعليم المتوسط قاعدة لغويّة خاصّة به، أمّا في المناهج الحاليّة فحُذف بعضها من مقرّر السّنة الأولى، وأُبقي على بعضها مع تغيير طريقة تقديمها، أمّا السّنة الثّانية فحذفّت تماما على أساس أنّها موارد وظيفيّة وليست موارد معرفيّة صرفة، لا تحتاج إلى إقرار ضمن المحتويات اللّغويّة للمنهاج، ما أدى إلى اعتبارها موارد عرضيّة لا يُشار إليها إمّا سهوا أو عمدا.

[1]- ينظر: الغلاييني، مصطفى: **جامع الدروس العربيّة**، دار الكتب العلميّة، بيروت، لبنان، د ط، 2000، ص ص100-105.

والخطأ الإملائيّ الآخر الذي تكرّر في إنتاجات المتعلّمين هو عدم التّمييز بين مواضع رسم التاء مفتوحة أو مربوطة، وبما أنّ القاعدة التي تقول إنّ التاء في الأفعال تكون مفتوحة(وكذلك الاسم الثلاثي الساكن الوسط) لا تحمل أيّ صعوبة، فإنّ سبب هذا الخطأ يعود إلى عدم تمييز المتعلّمين بين الاسم والفعل نحو(استفدة، عاصمت) وثمّة علامات فارقة بينهما.

أمّا خطأ إضافة المدّ في أسماء الإشارة أو غيرها من الكلمات الأخرى نحو: هاذا لاكن... فالسّبب يعود إلى مراعاة نطقها بهذه الصورة، ومن قواعد اللّغة العربيّة"**أنّ ألف(ها) التّنبيهيّة تُحذف إذا دخلت على اسم الإشارة(هذا، هؤلاء...)، وتحذف كذلك ألف(ذا) الإشاريّة إذا لحقتها اللّام (ذلك، ذلكنّ) ومنهم من يُثبتها في غير ذلك**"[1]، ومن قواعد اللّغة أيضا حذف ألف لاكن رغم ثبوتها نطقا. وحريّ بنا في هذا المقام أن نقول إنّ المنهاج بريء من هذا الخطأ لكون هذا المحتوى اللّغويّ"أحرف التّنبيه" مقرّر في السنة الثانية[2]، إذ القاعدة مضبوطة فيه قبلها أمثلة توضيحيّة.

إنّ فئة الأخطاء الصّوتيّة التي أشرنا إليها سابقا سببها الرّئيس هو أنّ الدّرس الصّوتي كميدان مستقل بذاته غير مقرّر في مناهج تعليم اللّغة العربيّة في جميع المراحل التّعليميّة باستثناء مرحلة التّعليم الابتدائي التي نجد فيها المستوى الصوتي مجسّدا في أبسط صوّره، حيث يتعلّم المتعلّم النّطق الصّحيح للأصوات والتّعرّف على شكل الحروف والتّمييز بين المتشابه منها شكلا أو نطقا، والحركات بأنواعها، والحروف المضعّفة، والحروف المنوّنة ضمن المحتويات المعرفيّة المقرّرة في منهاج السّنة الأولى من مرحلة التّعليم الابتدائي[3]، ويتمّ هذا طبعا في ميداني فهم المنطوق وفهم المكتوب، وتُراجع الحروف المتشابهة مراجعة بسيطة في السّنة التي تليّها. ولكنّ هذا غير كافٍ.

أمّا في المراحل المواليّة–مرحلة التّعليم المتوسّط– فإنّ الدرس الصوتي لا أثر له في المناهج المستحدثة(مناهج الجيل الثّاني) بعد حذف المظهر الصوتي(الإدغام) الذي كان مقرّرا في مناهج الجيل الأوّل. ما سبّب لدى المتعلّمين ضعفا على مستوى النّطق الصّحيح لحروف

[1]– **جامع الدروس العربيّة**(مرجع سابق)، ص94.

[2]– ينظر: **اللغة العربيّة(السّنة الثّانية)**(مرجع سابق)، ص113.

[3]– ينظر: وزارة التربية الوطنيّة: **منهاج اللّغة العربيّة(مرحلة التّعليم الابتدائي)**، 2016، ص19.

العربيّة. وفي الواقع إنّ"**جودة التّعليم تستدعي الإلمام بالصوت، باعتباره هو العنصر المادي العضوي الذي يشكّل حقيقة اللّغة، فإذا تمّ تدريسها دون اعتماد عنصرها الجوهري الذي هو الصّوت، فإنّنا لا نفيّها حقّها في التّدريس، وكأنّنا ندرسها مبتورة. واللّغويون القدماء حافظوا على اللغّة العربية بالإلقاء والنّطق السليم مع اعتماد المتعلّمين السمع في التّعلّم**"[1]، إذ الصوت يدرك عن طريق حاسة السّمع، بدءا من صدور الصوت من الإنسان حيث ينتقل أوّلا عبر الهواء الخارجي على شكل موجات صوتيّة حتّى تصل إلى الأذن الإنسانيّة، ومنها إلى المخّ فتترجم هناك وتفسّر.

وما يترتّب عن إهمالٍ وحذفٍ للمظاهر الصّوتيّة في مناهج تعليم اللّغة العربيّة، الاتّجاه نحو اللّحن أحيانا نتيجة التكلّف في الفصحى"**كالوقف على المتحرّك بالمتحرّك، وعلى المختوم في الوصل بالتّنوين بالنون السّاكنة، وكذلك ههنا ما سمعنا أحدا قط ينطق بلفظة منصوبة متصرّفة في حالة الوقف إلا منوّنة اللّهم إلاّ في الآيات القرآنيّة**"[2]، وما عهدنا هذه المظاهر لدى اللغويين العرب الأولون نحو"**ما ورد في كتاب سبويه وكتب القراءات من شواهد الاختلاس والتّسكين والتّخفيف للهمزة وحذفها والإدغام والابدال والقلب ممّا لا سبيل إلى وجوده في اللّغة التي يتعلّمها الطّفل في المدارس**"[3]، وقد أدّت الاستهانة بهذه المظاهر في تعليم اللّغة العربيّة إلى تواتر وتكرار بعض الأخطاء الصوتيّة، وبخاصة في إنتاجاتهم الكتابيّة.

ويبدو أنّه واجب إقرار الدّرس الصوتي في مرحلة التّعليم المتوسّط في أبسط صورة له ميدانا مستقلا من النّاحية المنهجيّة عن ميادين اللّغة العربيّة الأخرى، مترابطا معها من ناحيّة استثمار النّصوص التّعليميّة لما تتضمّنه من مظاهر صوتيّة مختلفة. وإن لم يخصّص له ميدانا فليمنح قدرا كافيّا من الزّمن في أحد الميدانين فهم المنطوق أو فهم المكتوب، وقد أشار عبد الحمن الحاج الصالح إلى ضرورة إدراج الدّرس الصوتي في مناهج تعليم اللّغة العربيّة "**كدرس مستقل**

---

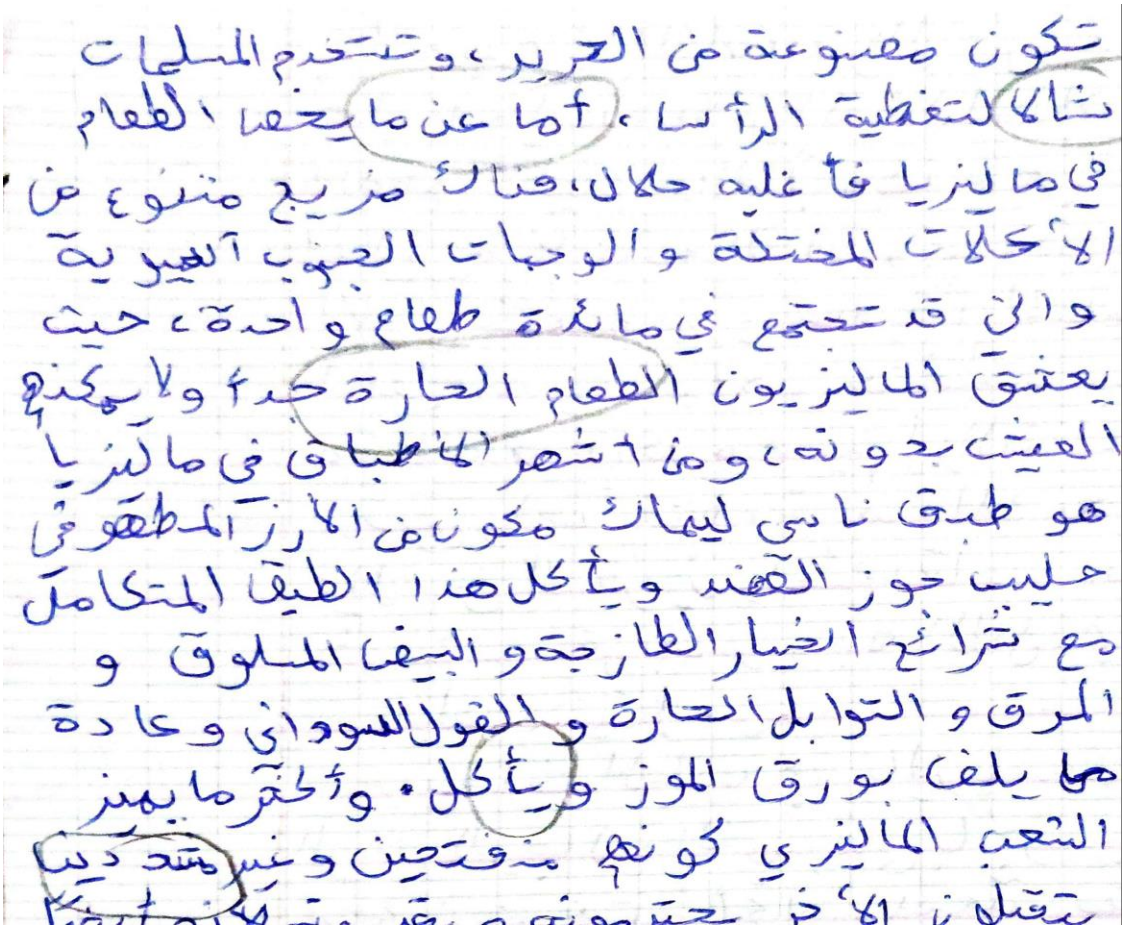
[1]– محجوبي، سهام: **تدريس نطق الأصوات العربية**، 2022، تم الاسترجاع من الرابط https://www.new-educ.com/ على الساعة 23:05 بتاريخ 2023/11/02.

[2]– **بحوث ودراسات في اللسانيات العربية(ج1)**(مرجع سابق)، ص69.

[3]– المرجع نفسه، ص68.

ويعتمد في ذلك على الأوصاف العلميّة لمخارج الحروف والظواهر الصوتية العربية عامة كالوقف والإدغام وغيرها"[1] لما له من أهميّة في تعليم اللّغة العربيّة وتعلمها.

وتبيّن الجداول كذلك أنّ مؤشّر(3-5) انسجام استعمال الأزمنة بين الجمل قد حقّق نسبة نجاح أقصاها(66,66%) تعبّر عن مدى حسن توظيف المنتج للأفعال التي تناسب التّفسير والوصف، وكذلك حسن الانتقال من زمن إلى آخر مثل:


تكون مصنوعة من الحرير، وتستخدم المسلمات
شالا لتغطية الرأس، أما عن ما يخص الطعام
في ماليزيا فأغلبه حلال، هناك مزيج متنوع من
الأكلات المختلفة والوجبات الجنوب آسيوية
والتي قد تجتمع في مائدة طعام واحدة، حيث
يعشق الماليزيون الطعام الحار جدا ولا يمكنهم
العيش بدونه، ومن أشهر الأطباق في ماليزيا
هو طبق ناسي ليماك مكون من الأرز المطهو في
حليب جوز الهند ويأكل هذا الطبق المتكامل
مع شرائح الخيار الطازجة والبيض المسلوق و
المرق والتوابل الحارة والفول السوداني وعادة
ما يلف بورق الموز ويأكل. وأكثر ما يميز
الشعب الماليزي كونهم منفتحين وغير متشددين
يتقبلون الآخر

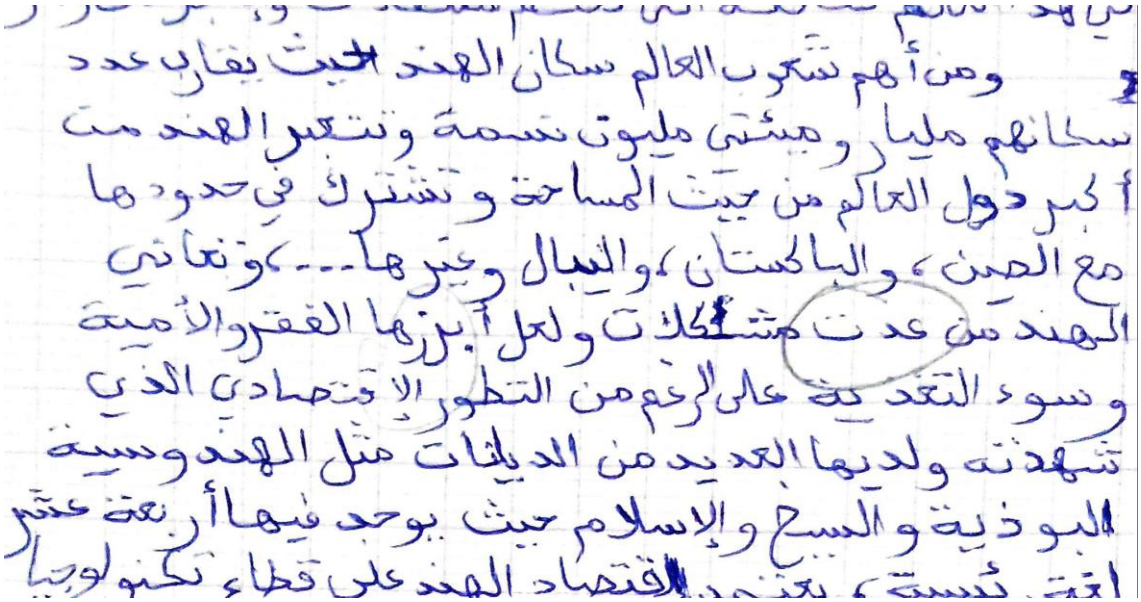
أنموذج رقم (15)

اشتمل نصّ المتعلّم(أنموذج رقم15) على الفعل المضارع الدال على الحال(تجتمع يخصّ، يأكل، يميّز، يتقبلون، يمكن، تستخدم، يتقبلون...) ويتلاءم هذا مع الشّرح والعرض والوصف، كما أنّه لم ينتقل من زمن إلى زمن آخر لا ينسجم معه، كأن ينتقل من المضارع إلى الماضي،

[1]- **بحوث ودراسات في اللسانيات العربية(ج1)**(مرجع سابق)، ص188.

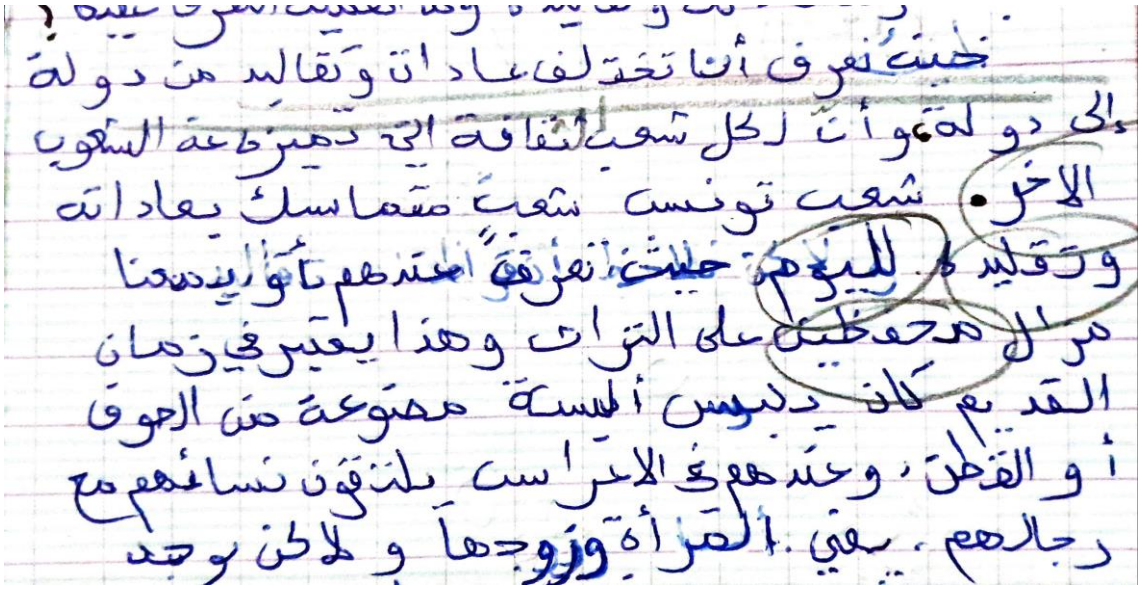
وإنّما كان الانتقال حسنا في مثل انتقاله من المضارع إلى المضارع المبني للمجهول(ويأكل هذا الطبق المتكامل مع شرائح الخيار الطازجة والبيض المسلوق... والفول السوداني وعادة ما يلف بورق الموز ويأكل)، بغضّ النظر عن الخطأ الإملائي في الفعل (يأكل).

ويقابل هذا النّجاح إخفاقا تتراوح نسبته ما بين(33.33%إلى 53.33%) سببه يعود إلى عدم قدرة المتعلّم على توظيف الأفعال منسجمة حتى وإن كان النمط مناسبا، مثل هذه النّماذج:


ومن أهم شعوب العالم سكان الهند حيث يقارب عدد
سكانهم مليار وميئتي مليون نسمة وتعتبر الهند من
أكبر دول العالم من حيث المساحة وتشترك في حدودها
مع الصين، والباكستان، والنيبال وغيرها... وتعاني
الهند من عدة مشاكل ولعل أبرزها الفقر والأمية
وسوء التغذية على الرغم من التطور الاقتصادي الذي
تشهدته ولديها العديد من الديانات مثل الهندوسية
البوذية والسيخ والإسلام حيث يوجد فيها أربعة عشر
[illegible] الاقتصاد الهند على قطاع تكنولوجيا

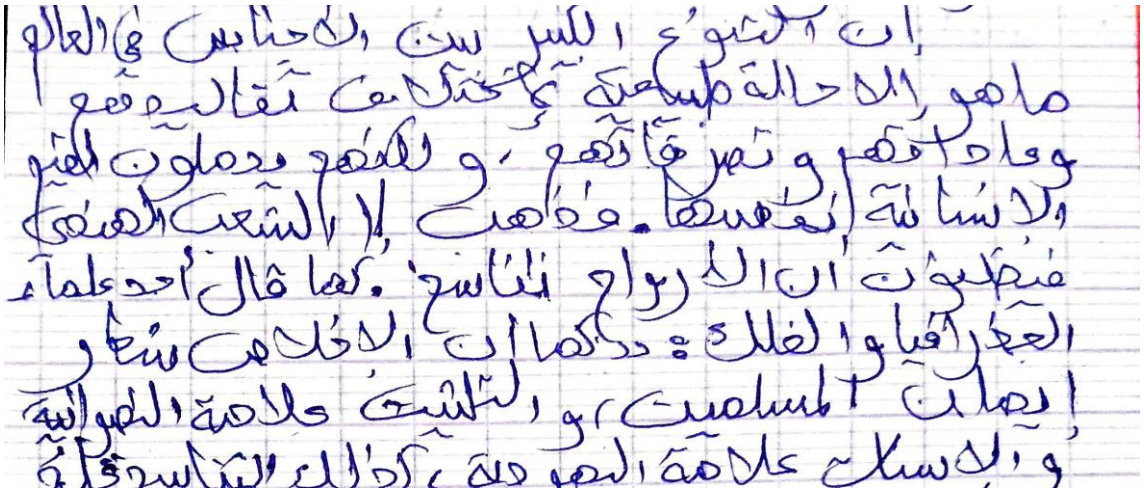
أنموذج رقم(16)

وظّف المتعلّم الفعل شهدته بعد عبارة على الرغم من التطور الاقتصادي الذي... وقبلها تحدّث عن المشكلات التي تعترض الشعب الهندي، فعبّر عن هذا الحاضر بالفعل تعاني، لذا فلا انسجام بين الزّمنيين هنا، فكان على المتعلّم أن يسند الفعل شهد في الحاضر بدل الماضي.



أنموذج رقم (17)

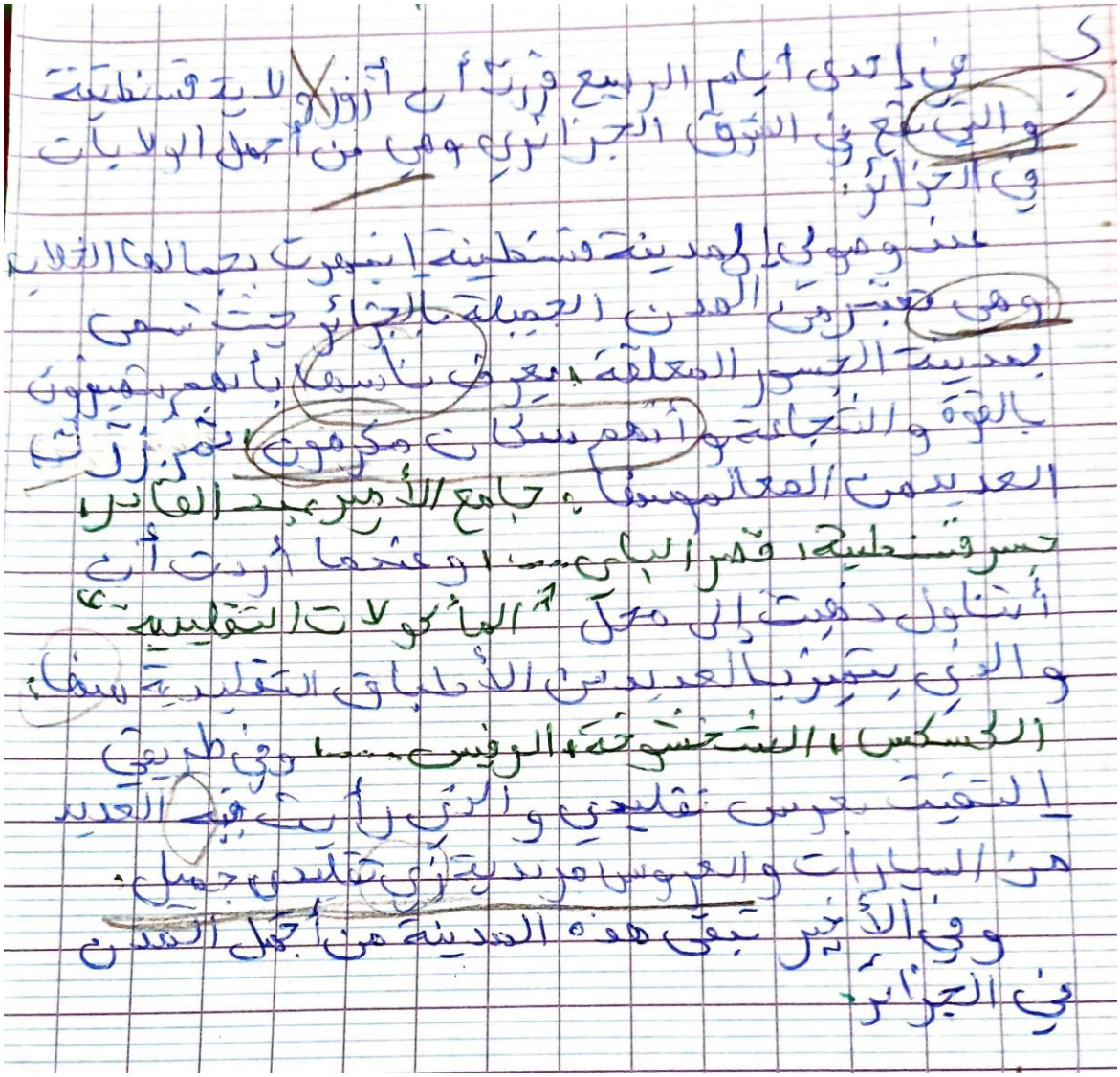
وظّف المتعلّم في هذه الفقرة مجموعة من الأفعال لا انسجام بينها، حيث بدأ بالفعل المضارع، ثمّ الماضي، ثم انتقل مرة أخرى إلى المضارع في عبارة واحدة(يعتبر في قديم الزمان كان يلبس ألبسة...)، مادام المتعلّم يصف لباس المتعلّم في الوقت الراهن، فلم استخدام الفعل الماضي، وإن كان يقصد تمسّك الشّعب بماضيه، وحفاظه على اللباس التّقليدي فكذلك لا يصح توظيف الأفعال بهذه الأزمنة غير المنسجمة.



أنموذج رقم(18)

في بداية هذا النّصّ(أنموذج رقم18) لم يوظّف المتعلّم الأفعال منسجمة في مثل انتقاله من الفعل الماضي إلى الفعل المضارع (فذهب إلى الشعب الهندي فيظنون الأرواح...)

أمّا السّبب الثّاني كان نتيجة الانحراف عن النّمطين المطلوبين إلى أنماط السرد والتّوجيه والإخبار التي استدعت استعمال أزمنة تناسبها تتمثّل في الماضي والأمر، مثل:



أنموذج رقم(19)

3-4- عرض وتحليل وتفسير النّتائج الخاصّة بمؤشّرات المعيار المادي للعيّنات:

يتضمّن هذا العرض تحليل وتفسير النّتائج الخاصّة المتعلّقة بمؤشّرات المعيار المادي من نسب مئويّة لعدد المتعلّمين النّاجحين والمخفقين فيها، كما هو موضّح في:

جدول(45):يمثّل النّتائج الخاصّة بمؤشّرات المعيار المادي للعيّنة الأولى(العاصمة)

		نسبة النّجاح		نسبة الإخفاق	
	المؤشّر	عدد المتعلّمين	النّسبة المئويّة	عدد المتعلّمين	النّسبة المئويّة
المعيار المادي	1-4	40	%80	10	%20
	2-4	43	%86,66	07	%13,33
	3-4	23	%46,66	27	%53,33

المصدر: إعداد الطالبة بالاستعانة بمخرجات برنامج spss

جدول(46): يمثّل النّتائج الخاصّة بمؤشّرات المعيار المادي للعيّنة الثّانية(المدية)

		نسبة النّجاح		نسبة الإخفاق	
	المؤشّر	عدد المتعلّمين	النّسبة المئويّة	عدد المتعلّمين	النّسبة المئويّة
المعيار المادي	1-4	35	%70	15	%30
	2-4	48	%96,66	02	%3,33
	3-4	27	%53,33	23	%46,66

المصدر: إعداد الطالبة بالاستعانة بمخرجات برنامج spss

جدول(47): يمثّل النّتائج الخاصّة بمؤشّرات المعيار المادي للعيّنة الثّالثة(الأغواط)

		نسبة النّجاح		نسبة الإخفاق	
	المؤشّر	عدد المتعلّمين	النّسبة المئويّة	عدد المتعلّمين	النّسبة المئويّة
المعيار المادي	1-4	37	%73,33	13	%26,66
	2-4	45	%90	5	%10
	3-4	12	%23,33	38	%76,66

المصدر: إعداد الطالبة بالاستعانة بمخرجات برنامج spss

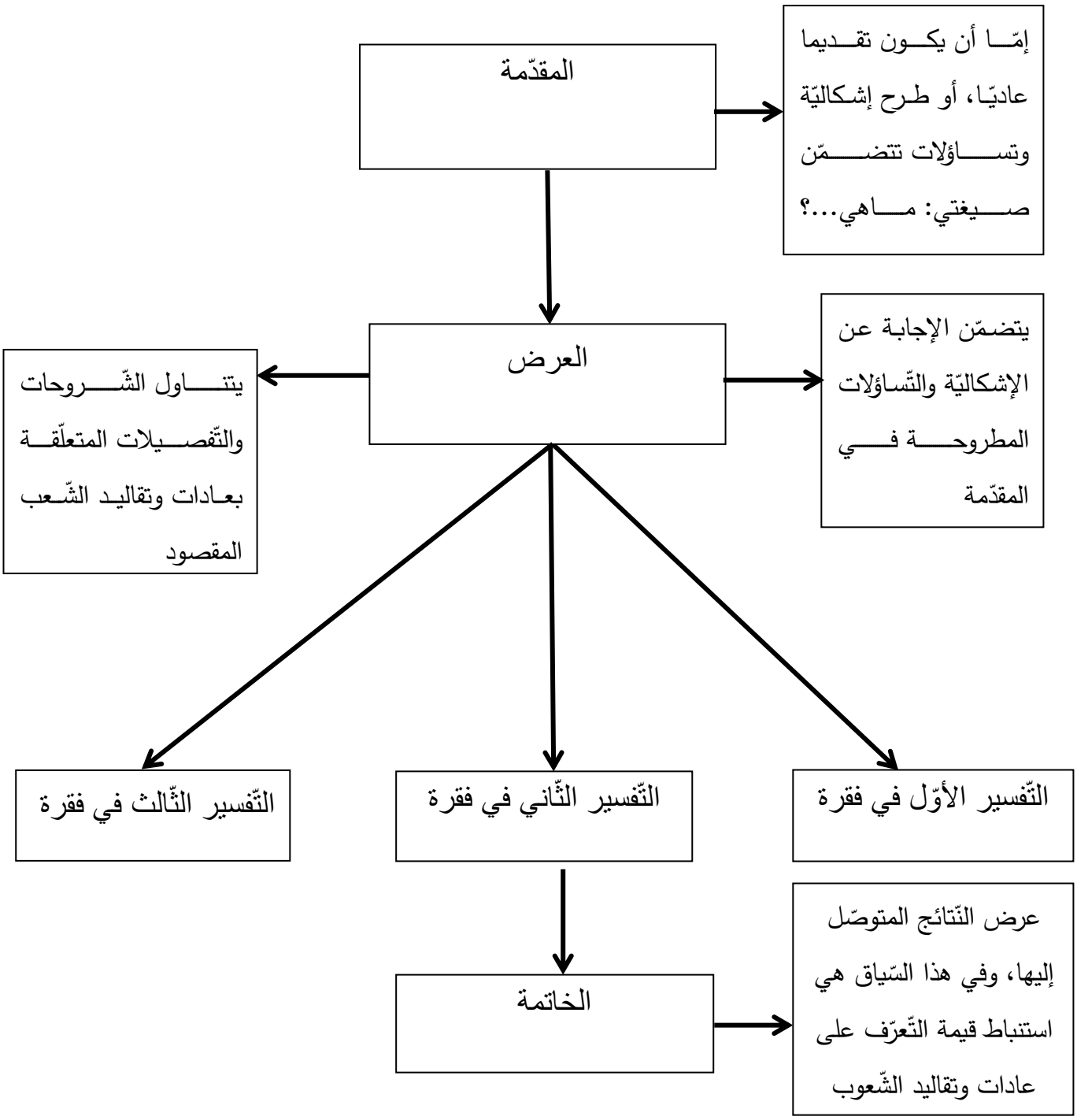
جدول(48): يمثّل النّتائج الخاصّة بمؤشّرات المعيار المادي للعيّنة للعيّنة الرّابعة(تيارت)

	المؤشّر	نسبة النّجاح		نسبة الإخفاق	
		عدد المتعلّمين	النّسبة المئويّة	عدد المتعلّمين	النّسبة المئويّة
المعيار المادي	1-4	42	%83	08	%17
	2-4	50	%100	0	%00
	3-4	25	%50	25	%50

المصدر: إعداد الطالبة بالاستعانة بمخرجات برنامج spss

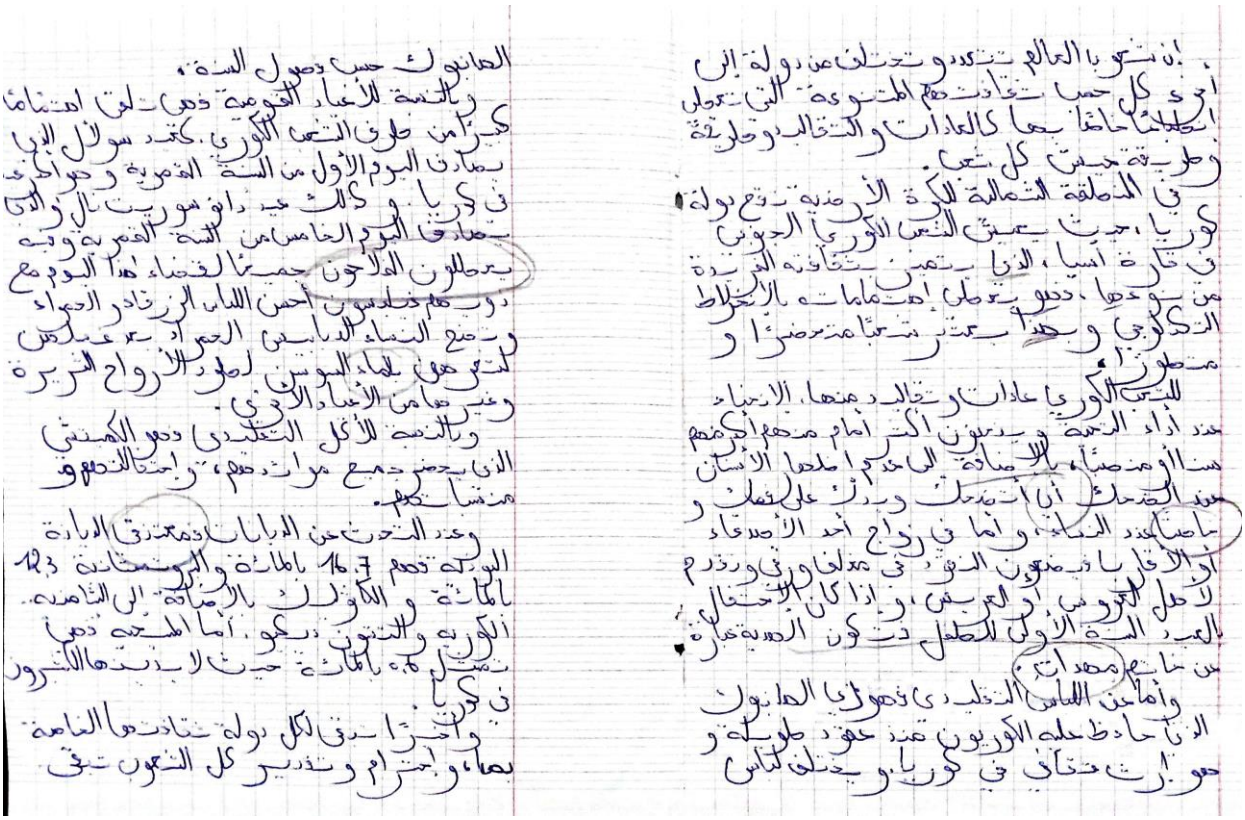
من الجداول(45) و(46) و(47) و(48) يتبيّن أنّ المؤشّر(4-1) المتعلّق بتنظيم المتعلّم نصّه في شكل فقرات لم يحقّق نسبة نجاح أقلّ من(70%)، بحيث أغلب المتعلّمين اهتمّوا بالتّخطيط للنّصّ من النّاحيّة الشّكليّة، فقسّموه إلى مقدّمة وعرض وخاتمة، فجعلوا المقدّمة في فقرة، والعرض في فقرة واحدة أو أكثر والخاتمة فقرة واحدة. واللّافت للانتباه أنّ عددا كبيرا منهم لا يقسّم العرض إلى فقرات، وإنّما يجعله فقرة واحدة على الرّغم من اشتماله على أفكار مختلفة يمكن ترتيبها في فقرات، لتسهيل عمليّة قراءة النّصّ وفهمه، وهذا خطأ يجب التّنبيه إليه وقد أخذنا بعين الاعتبار تقسيم العرض إلى فقرات أثناء التّقييم، فكلّ متعلّم لم يلتزم بهذا كان تقييمه5/3.

والجدير بالذّكر أنّ عددا قليلا من المتعلّمين التزموا بخطاطة النّصّ التّفسيري التي يُميّزها عن غيرها عرض التّفسيرات(التّفسير الأوّل، التّفسير الثّاني، التّفسير الثّالث...)، ما يثبت أنّ هذه الخطاطة مستضمرة في ذاكرتهم، وأُستدعيت عند الحاجة إليها. وفيما يلي هي الخُطاطة التي يجب أن يُعتمد عليها في بناء النّصّ المطلوب إنتاجه من قبل المتعلّمين:



مخطّط رقم(04): يمثّل خطاطة النّصّ التّفسيري التي ينبغي اعتمادها في إنتاج النّصّ المطلوب

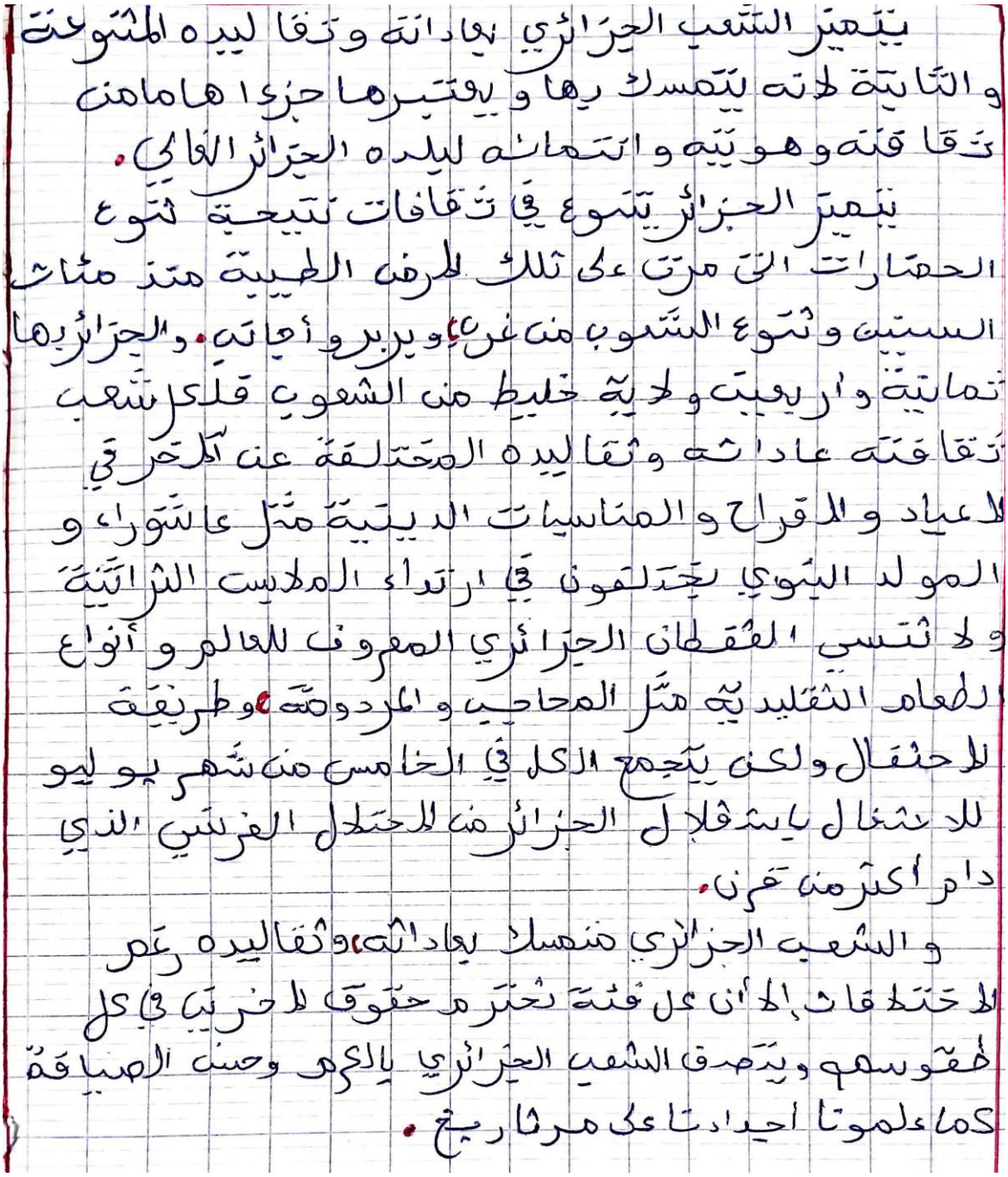
وقد وفّق عدد قليل جدا من المتعلّمين في بناء نصوصهم وفق الخطاطة السابقة الذّكر، في مثل النّصّ المكتوب التّالي:



أنموذج رقم(20)

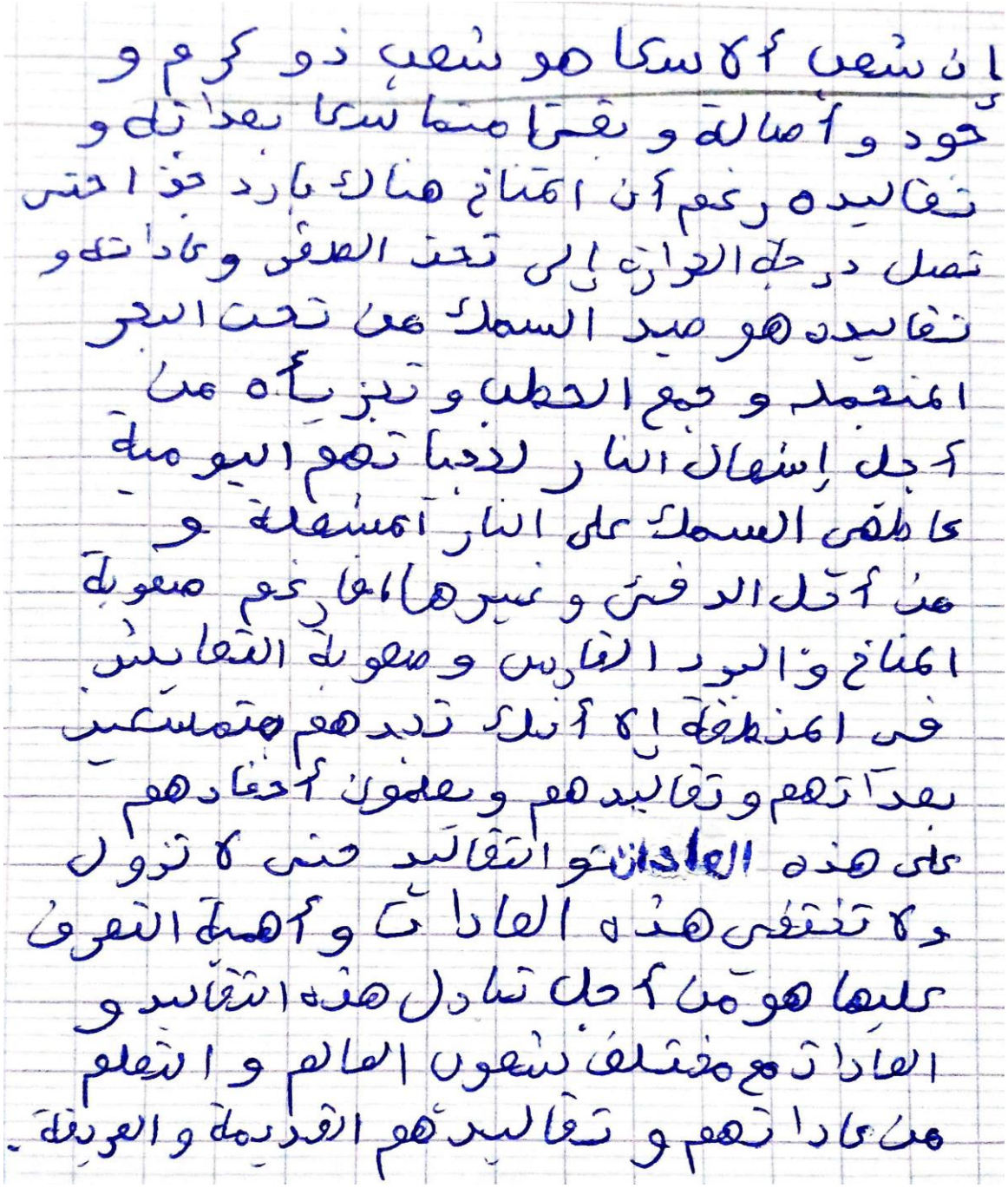
تناول المتعلّم في هذا النّصّ المكتوب عادات وتقاليد الشّعب الكوري المختار من قبله، ملتزما بخطاطة النّصّ التّفسيري مدعّما إيّاه بالوصف، استهله بمقدّمة عامّة لخصّ فيها أنّ الشّعوب تختلف من حيث العادات والتّقاليد والثّقافة، ثمّ انتقل إلى عرض فيه تفسيرات عديدة جاءت على شكل فقرات أشار في كلّ واحدة منها إلى عادة تميّز هذا الشّعب عن غيره من الشّعوب بدءا بالتّحية التي لها طرق خاصّة عندهم، ثمّ اللّباس التقليدي، فالأعياد القوميّة، ثمّ أكلهم التّقليدي وآخر فقرة في العرض كانت عن فكرة ديانات هذا الشّعب، وختم نصّه بفقرة مفادها أنّ احترام ثقافات الشّعوب يحمل قيمة إنسانيّة.

وعدد كبير من المتعلّمين جاءت نصوصهم على شكل مقدّمة، وعرض في فقرة واحدة وخاتمة نحو النّصّ التالي:


يتميز الشعب الجزائري بعاداته وتقاليده المتنوعة والثابتة لانه يتمسك بها ويعتبرها جزءا هاما من ثقافته وهويته وانتمائه لبلده الجزائر الغالي.
يتميز الجزائر بتنوع في ثقافات نتيجة تنوع الحضارات التي مرت على تلك الارض الطيبة منذ مئات السنين وتنوع الشعوب من عرب وبربر وأجانب. والجزائريون تمازيغية واريبيت ولديه خليط من الشعوب فكل شعب ثقافته عاداته وتقاليده المختلفة عن الآخر في الاعياد والافراح والمناسبات الدينية مثل عاشوراء والمولد النبوي يحتفلون في ارتداء الملابس التراثية ولا ننسى القفطان الجزائري المعروف للعالم وأنواع الطعام التقليدية مثل المحاجب والمردومة وطريقة الاحتفال ولكن يجمع الكل في الخامس من شهر يوليو للاحتفال باستقلال الجزائر من الاحتلال الفرنسي الذي دام اكثر من قرن.
والشعب الجزائري متمسك بعاداته وتقاليده رغم الاختلاط الآن كل فئة تحترم حقوق الاخرين في كل الفصول ويتصف الشعب الجزائري بالكرم وحسن الضيافة كما علمونا اجدادنا على مر التاريخ.

أنموذج رقم(21)

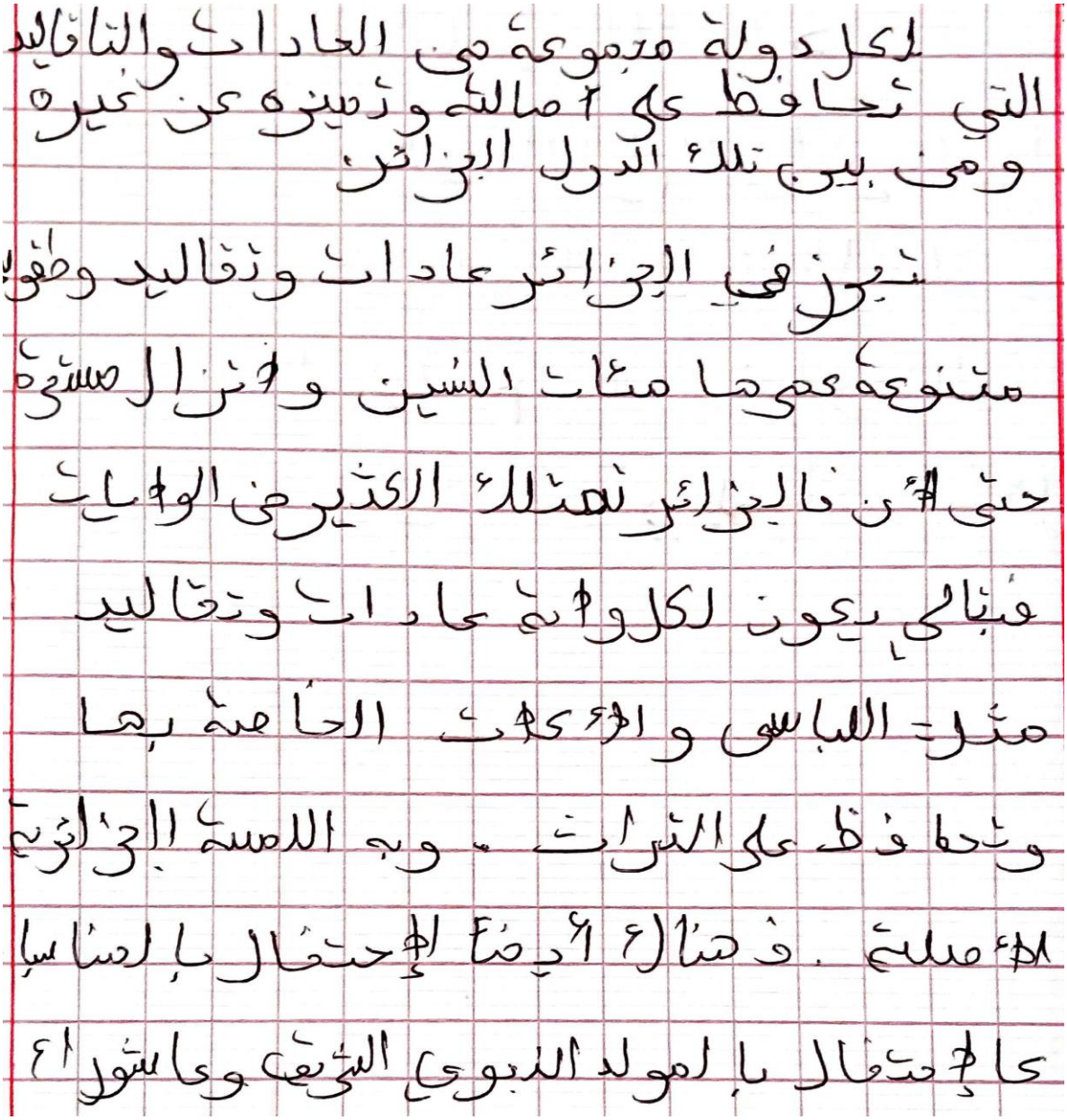
وثمّة فئة قليلة من المتعلّمين أخفقت في هذا المؤشّر بنسبة تتراوح ما بين(17% إلى30%)لم يحترموا تقسيم النّصّ إلى فقرات فجاءت إنتاجاتهم على النّحو التّالي:


إن شعب الأسكا هو شعب ذو كرم و
جود و أصالة و نقرأ منه أسكا بعدائه و
تقاليده رغم أن المناخ هناك بارد جدا حتى
تصل درجة الحرارة إلى تحت الصفر و عاداته و
تقاليده هو صيد السمك من تحت البحر
المتجمد و جمع الحطب و تبريكه من
أجل إشعال النار لأنها تهم اليومية
كما تظهر السمك على النار المشتعلة و
من أكل الدفئ و غيرها أما رغم صعوبة
المناخ و البرد القارس و صعوبة التقاليد
في المنطقة إلا أنك تجدهم متمسكين
بعاداتهم و تقاليدهم و يعلمون أحفادهم
على هذه العادات و التقاليد حتى لا تزول
و لا تنقرض هذه العادات و أهمية التعرف
عليها هو من أجل تبادل هذه التقاليد و
العادات مع مختلف شعوب العالم و التعلم
من عاداتهم و تقاليدهم القديمة و العريقة.

أنموذج رقم(22)

أمّا تمكّن المتعلمين من كتابة نصّ طويل كما هو مطلوب منهم ستّة عشر سطرا في المؤشّر (4-2) فقد وفّقت فيه العيّنات جميعها بنسبة نجاح أدناها(86,66%) وأقصاها(100%). ولكن هل النّجاح في هذا المؤشّر يدلّ على جودة المنتج؟

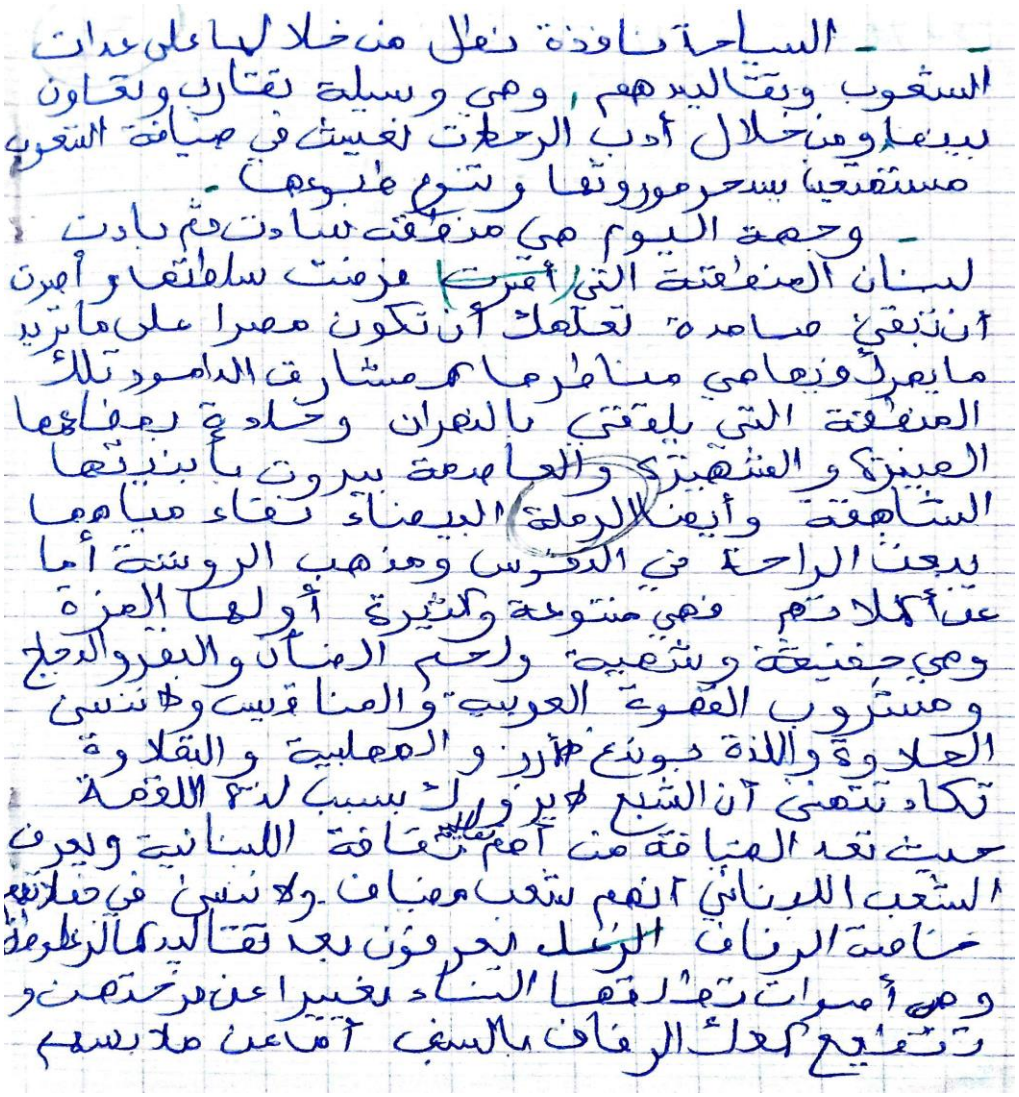
والجواب أنّ إنتاجاتِ المتعلّمين أثبتت أنّ عدد الأسطر لا يعبّر إطلاقا عن جودة المنتَج، لأنّ المتعلّم إذا ما جاد قلمه بأفكار جديدة، يلجأ إلى حيّل من بينها التّكرار الممل، أو زيادة حجم الخطّ وترك الفراغات بين الكلمات من أجل الوفاء بالمطلوب، وفيما يلي عيّنة توضّح ما ذكرنا:



أنموذج رقم(23)

وهذا يستدعي القول إنّ عدد الأسطر مؤشّر ماديّ محض يجب تجنّبه في المطلوب سواء في الامتحانات الرّسميّة أو الاختبارات أو في التّدريبات.

ولا يعني هذا الاستهانة بمؤشّرات المعيار المادي جميعها، لأنّ ثمّة مؤشّرات يجب الاهتمام بها لما لها من دور في فهم النّصّ. فالنّتائج السّابقة المحقّقة في مؤشرات هذا المعيار تُثبت أنّ المتعلّمين يهملون كثيرا توظيف علامات الوقف بين الجمل، التي يمثّلها المؤشّر(4-3)الذي كانت نسب الإخفاق فيه ما بين(53,33%) إلى(76.66%)، وبهذا يكون قد فاق عدد المتعلّمين نصفهم الذين لا يوظّفون علامات الوقف إطلاقا في إنتاجاتهم، ما يخلّ بالمعنى في أحايين كثيرة. فهي إحدى الوسائل المساعدة على فهم النّصّ وتأويله[1]، كما تقوم بتوجيه القارئ أثناء قراءة النّصّ. وفيما يلي أنموذجا لم يهتم منتجه بعلامات الوقف إطلاقا:



أنموذج رقم(24)

[1] - **"Eléments de linguistique textuelle , théorie et pratique de l analyse textuelle"** (Ibid),p49.

ويعود سبب الإخفاق في مؤشّر توظيف علامات الوقف إلى إهمال تعليمها في منهاج اللّغة العربيّة إذ لا يركّز عليها، ولا تكرّر في سنوات مرحلة التّعليم المتوسّط باعتبارها موردا وظيفيّا[1] لا يحتاج إلى إقرار ضمن المنهاج، باستثناء إيرادها ضمن محتوى السّنة الأولى من نفس المرحلة في آخر وضعيّة تعلّميّة من وضعيات فهم المكتوب، وعلى الأغلب لا ترسّخ لأنّها تحتاج إلى تدريبات متنوّعة تشغل حيّزا زمنيّا غير مصرّح به في المنهاج، بالإضافة إلى عدم اهتمام المعلّمين بتوظيفها في إنتاجات المتعلّمين حيث إنّهم لا يعاقبون على عدم توظيفها الذي هو خطأ واجب التّذكير به من حين لآخر، والتّعامل معه بمرونة.

[1]– الموارد الوظيفيّة هي تلك المعارف التي يحتاج إليها المتعلّم أثناء المشافهة أو الكتابة، قد يكون تعرّف عليها سابقا في منهاج سنة ما، أو لم يتعرّف عليها لأنّه لا يمكن تعليمها إياه بسبب عدم ملاءمتها لمستواه، ولكن تكتسب من خلال التّراكيب بطريقة غير مباشرة. أمّا علامات الوقف فهي من موارد النّوع الأوّل يحتاج المتعلّم إلى التّذكير بها من حين لآخر وإن لم تدرج في المنهاج. لذا فإن الموارد الوظيفيّة عامّة تحتاج إلى معلّم قادر على بذل جهد في التّذكير بها أو تعليمها للمتعلّمين بأسلوب لا يرهقهم في استيعابها.

المبحث السابع: تحليل مدى تأثير المحيط الاجتماعيّ للمتعلّمين في إنتاجاتهم الكتابيّة

قد أثبتت إنتاجات المتعلّمين أنّهم متأثّرون فعلا بما يحيط بهم من مظاهر اجتماعيّة سواء كان تأثيرا سلبيّا أو إيجابيّا، نبيّنه من خلال مناح هي:

1- النّصّ نتاج الممارسات الاجتماعيّة. إلى أيّ مدى تحقّق هذا في إنتاجات المتعلّمين:

يهدف هذا النّصّ المطلوب من المتعلّمين إنتاجه إلى تحقيق هدف اجتماعيّ، هو تبليغ سامع معلومة معيّنة عن محيط اجتماعي ما- محيطه أو آخر أجنبيّا عنه-، وبما أنّه طُلب منه عرض عادات وتقاليد شعب ما، فإنّ هذا يقتضي منه أن يخضع نصّه لمعايير اجتماعيّة نابعة من هيكلة ذلك المجتمع وأعرافه وتقاليده، ومن طبيعة حضاراته.

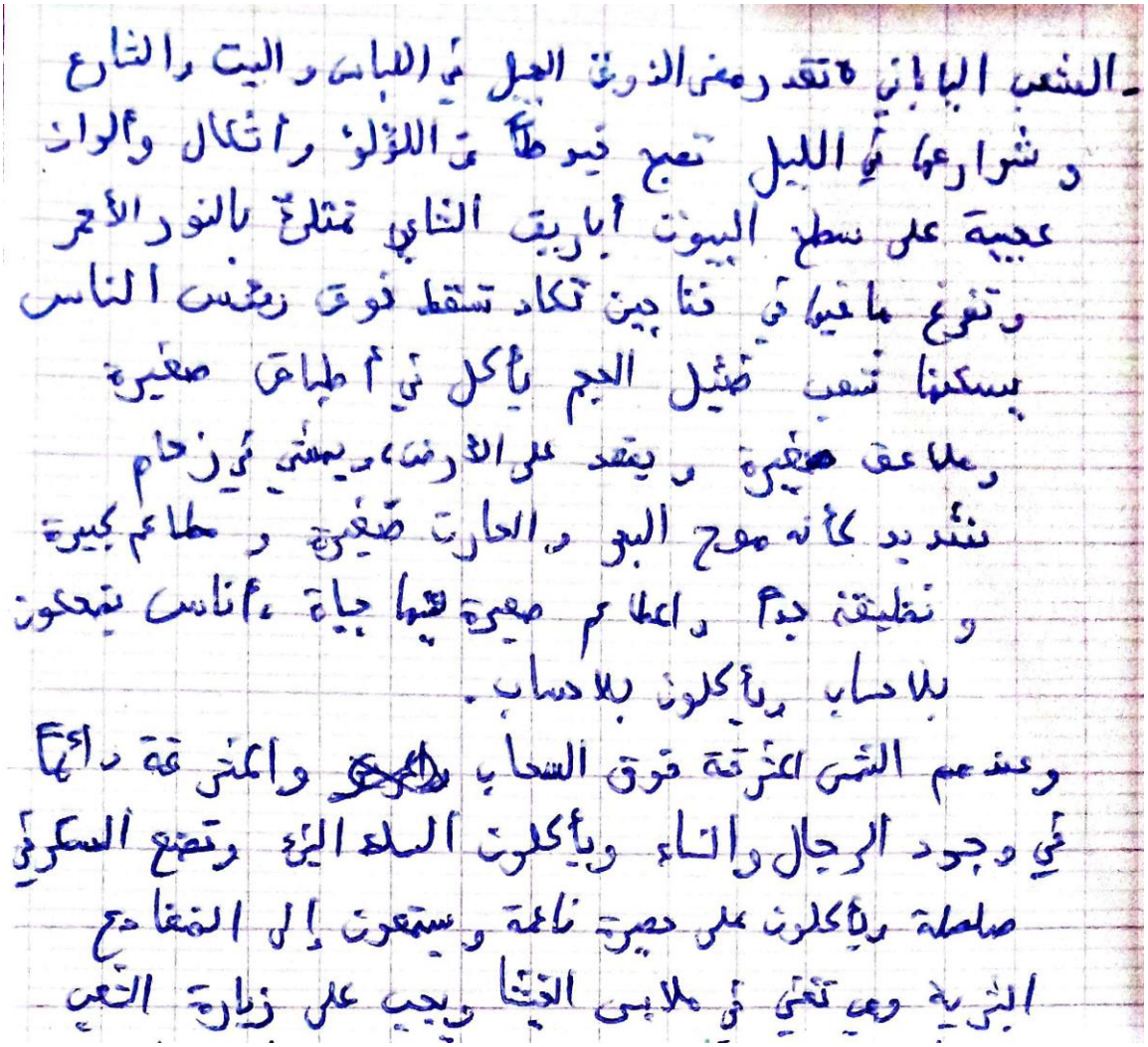
ولكنّ هذا الاقتضاء لم يتحقّق، لأنّه ظهر جليّا في إنتاجات جلّ المتعلّمين أنّهم يجهلون عادات وتقاليد وثقافات شعوبهم، رغم الانتماء إليها جزئيا أو كليّا، كما أنّهم يجهلون كذلك عادات وتقاليد الشّعوب التي لا ينتمون إليها، والدّليل هو النّقاط التّاليّة التي أُستنبطت من كتاباتهم:

- ✓ التّطرّق إلى الموضوعات ذاتها التي طُرقت في الكتب المدرسيّة، بحيث اعتمد المتعلّمون اعتمادا كليّا على النّصوص القرائيّة المقرّرة في السّنتين الثّالثة والرّابعة من مرحلة التّعليم المتوسط[1]، ومحاكاتها وإخراج نصوصهم المكتوبة صورة طبق الأصل لها[2]، دون أيّ

[1]- يمكن الاطّلاع على النّصوص التّعليميّة التّالية المقرّرة في الكتب المدرسيّة "من معتقدات الهنود، الشّعب الياباني، أنا الإفريقيّ، أرخبيل البراكين والعطور" في مقطع شعوب العالم، ينظر: **اللّغة العربيّة(السّنة الثّالثة)**(مرجع سابق)، ص ص 71 72 و81 و**كتاب اللّغة العربيّة(السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط)**(مرجع سابق)، ص ص70 و76 و82.

[2]- ليس المقصود ههنا نقلها مباشرة من الكتاب المدرسي، وإنّما رسوخها في ذهن المتعلّم نتيجة تكرار نفس الشّعوب في الكتب المدرسيّة.

إضافة أو إبداع يذكران، وفيما يلي أنموذجا لنّصّ متعلّم، نذيّله بالنّصّ القرائي الذي يطابقه موضوعا وأفكارا.



الشعب الياباني يقدر معنى الذوق الجميل في اللباس والبيت والشارع وشوارعها في الليل تصبح فيها مثل اللؤلؤ والتماثيل والألوان عجيبة على سطح البيوت أما ريف الشاي تمتلئ بالنور الأحمر وتنوع ما فيها في فناجين تكاد تسقط فوق رؤوس الناس يسكنها شعب ضئيل الحجم يأكل في أطباق صغيرة وملاعق صغيرة ويقعد على الأرض، ويمشي في زحام شديد كأنه موج البحر والحارات صغيرة وطعام كثير ونظيفة جدا والطعام صغيرة فيها جياة، أناس يتحدثون بالحساب ويأكلون بالحساب.

وعندهم الشمس المشرقة فوق السحاب الحمراء والمشرقة دائما في وجود الرجال والنساء ويأكلون الماء البارد وتضع السكر في صلصلة ويأكلون على حصيرة نائمة ويستعمون إلى التفاح البرية وهي تغني في ملابس الثياب ويجب على زيارة الصين

أنموذج رقم(25)

أقرأ النّصّ

الشَّعْبُ اليـــــابانِيُّ

أنـت لم تـرَ أجمـلَ مـا في آسـيا إذا لم تذهـب إلى اليابـان.. أنـت لا تُقـدّرُ معنـى الـذّوق الجميـلِ في اللّبـاسِ وفي البيـت والشّـارعِ إذا لم تذهـبْ إلى اليابـان..

أنـا لم أعـرف أنّ طفولتـي كانـت تعيسـةً، إلّا عندمـا ذهبـتُ إلى اليابـان ،فقـد رأيـتُ أطفالًا في ملابـسِ رجـالٍ ورأيـتُ رجـالًا في سـعادةِ الأطفـالِ.

لا تـزالُ طُوكيـو أجمـلَ مدينـةٍ رأيتُهـا ليـلًا في اليابـان حتّـى الآن ..فالشّـوارعُ تصبـحُ خيوطًا مـن اللُّؤلُـؤ ..والإعلانـاتُ هُنـا باهـرةٌ لهـا أشـكالٌ وألـوانٌ عجيبـةٌ، وعـلى أَسْـطحِ البُيـوتِ أباريـقُ الشّـايِ تمتلـئُ بالنّـورِ الأحمـر، وتُفـرغُ مـا فيهـا في فناجـينَ تـكادُ تَسـقطُ فـوقَ رؤوس النّـاسِ.

كلُّ يـومٍ تتغيّرُ فِكـرتي عـنِ هـذهِ البـلادِ ..كنـتُ أتصـوّرُ أنَّ اليابـانَ بـلادٌ صغـيرة، يَسْـكُنها شَـعْبٌ ضئيـلُ الحَجـمِ، يـأكلُ في أطبـاقٍ صغـيرةٍ ،وملاعِـقَ صغـيرةٍ، ويَقعـدُ عـلى الأرضِ، ويَمْـشي في زِحـامٍ شـديدٍ كأنّـه مـوجُ البحـرِ، ولكنّـي وجـدتُ اليابـان ليسـت صغـيرةً، فعـدَدُ سُـكّانها أكـثرُ مـن مائـة مليـونٍ، وليسُـوا جميعًـا مـن الأقـزامِ ففيهـم أنـاسٌ طِـوال القامـةِ، بِيـضُ الوجـوهِ جـدًّا، وليـسَ كلُّ شيءٍ صغـيرًا عندهـم، ففـي طوكيـو أعـلى بُـرج في العـالمِ، أعـلى من بُـرج إيفـل بباريـس، وإذا كانـت عندَهـم هواتـفُ صغـيرةٌ، فـإنّ لديهـم محطّـاتٍ ومصانعَ مسـاحتُها شاسـعةٌ. فاليابـانُ ليسـت صغـيرةً، وإنّمـا هـي عمـلاقٌ يخطـو إلى الـوراءِ، فتظـنّ أنّه يتراجـعُ، ولكنّـهُ في الحقيقـةِ يتحفّـزُ ليقفـزَ إلى الأمـامِ.

كأنّ القمـرَ نـزلَ مـنَ السّـماءِ، وتكسّـرَ قِطَعًـا قِطَعًـا فـوقَ مدينـةِ طُوكيـو ..كلُّ شيءٍ مُنيرٌ ومُلـوّنٌ ومُتحـرّكٌ، الحَـاراتُ الصّغـيرةُ أجمـلُ مـنَ الشّـوارعِ الكبـيرةِ، وأكـثرُ عفاريـتَ وملائكـةً مـنَ الميادينِ، والمطاعـمُ الكبـيرةُ نظيفـةٌ جِـدًّا، والمطاعـمُ الصّغـيرةُ فيهـا حيـاةٌ، أنـاسٌ يَضحكون بـلا حسـابٍ ويأكلـونَ بـلا حسـابٍ.

أنموذج رقم(26)

- ✓ إلصـاق عـادات وتقاليد لا تمتّ بأيّ صلة لعـادات وتقاليد الشّعب المقصـود فـي النّصّ المكتوب.
- ✓ اللّجوء إلـى التّكرار، وتنـاول أفكار لا علاقة لها بالعادات والتّقاليد والثّقافة، والعدول إلـى أفكار أخرى كتفوّق الشّعب المتناول في الرّياضة أو التّقدّم التّكنولوجيّ.

تؤكّد هذه النّماذج السّابقة التي لا جديد فيها أنّ إنتاج النّصّ نابع من طبيعة الممارسات الاجتماعيّة للمتعلّمين التّي تتمثّل في هذه الحال في زيارة الأماكن. وبالتّالي التّعرّف عليها بشكل مباشر، أو معرفة عاداتها وتقاليدها من خلال القراءة والمطالعة سواء في المدرسة أو خارجها.

وحتى نتفادى هذه النّتائج المحصّل عليها يمكن معالجتها بما يلي:

- ✓ في إطار تبنّي مبادئ النّظريّة البنائيّة الاجتماعيّة في المقاربة بالكفاءات في تعليم اللغة العربيّة، يُفترض ملاءمة ما يتمّ تعليمه، وما يُطلب من المتعلّمين إنتاجه السّياق الاجتماعي المحيط بهم، وهذا ما لا يتوفّر في أحايين كثيرة فيما يُطلب من المتعلّمين إنتاجه مثل: برلمان الأطفال، الرّقمنة، عادات وتقاليد شعوب العالم... ويُقترح في هذا الشّأن إدراج نصوص قرائيّة متنوّعة موضوعها برلمان الأطفال، والرّقمنة والتّكنولوجيا المعاصرة، والتّوسّع والتّنويع في الموضوعات التي تتحدّث عن شعوب العالم، وتجاوزها إلى شعوب أخرى غير اليابان والهند والصّين، لأنّها مكرّرة في السّنتين الثّالثة والرّابعة. وإن اعتمدنا عليها في السّنة الثّالثة، فلم لا يُعتمد على نصوص تعليميّة(مكتوبة أو منطوقة) تتناول شعوبا أخرى في السّنة الرّابعة؟
- ✓ إهمال عادات وتقاليد الشّعب الجزائريّ، من العيوب التي تسجّل على منهاج تعليم اللّغة العربيّة. فلم لا تدرج نصوص قرائيّة خاصّة بعادات وتقاليد جهة ما من الوطن شماله أو جنوبه، شرقه أو غربه. أليس لنا عادات وتقاليد وثقافة على غرار ما يتناول من ثقافة اليابان والهند والصّين في الكتب المدرسيّة تميّزنا عن الشّعوب الأخرى؟

ويمكن القول إنّ النّصّ الأدبي الجزائري الذي يفتح آفاقا أمام المتعلّمين للاطّلاع على حضارة وعادات وتقاليد وثقافة الشّعب الجزائري غائب، ولم يحظ بالاهتمام والعناية في الكتب المدرسيّة حتى بعد الإصلاحات والتّعديلات التّربويّة التي جرت مؤخّرا على منهاج تعليم اللّغة العربيّة. وممّا لا شك فيه أنّ إدراج هذا النّوع من النّصوص"**يسهم في تنشئة المتعلّم، وبناء**

هويّته بتعميق خصوصيّته الجزائريّة... إذ إنّ النّصّ الفاعل هو ذلك النّصّ الذي ينطلق فيه صاحبه من بيئة المتعلّم وما يجري في مجتمعه من أحداث عامّة، فيصوّر ظاهرة اجتماعيّة"[1] نتجت عن ممارسة اجتماعيّة ما، تشكّل للمتعلّمين خلفيّة عن مجتمعهم. ومن بين نتائج هذا التّغييب أنّه أثّر سلبا على تكوين شخصيّة المتعلّم بحيث أسهم في خلق فرد لا يعتزّ بانتمائه الجزائري، وإنّما يكنّ كلّ الاحترام والتّقدير للشّعوب الأجنبيّة.

- ✓ محاولة إدماج المتعلّمين في بيئتهم الاجتماعيّة الخاصّة والعامّة بتنظيم رحلات مدرسيّة تعرّفهم بمختلف مناطق الوطن، يكون الهدف منها التّعريف بالعادات والتّقاليد.

2-تأثير المجتمع في طريقة إنتاج النّصّ:

صحيح أن المدرسة توجّه المتعلّمين إلى الكتابة منذ الابتدائي، إلّا أنّ هذا وحده لا يكفي في ظلّ عدم اهتمام المجتمع بها-بدءا بالأسرة- ولا بالمطالعة والقراءة اللّتين هما مفتاحا الكتابة، فقد ثبت من خلال دراسة الإنتاجات المكتوبة غيابهما تماما خارج أسوار المدرسة عند متعلّمي العيّنات جميعهم إلّا قليلا منهم، نظرا لما نواجهه من تطوّر تكنولوجيّ يحيل بينهم وبين المطالعة من جهة، ومن جهة أخرى عدم اهتمام المجتمع بالمطالعة والقراءة أصلا، ما نتج عنه خلوّ أذهان الأفراد من أيّ أفكار ومعلومات تفيده في عملية إنتاج النّصّ المكتوب، ولعلّ من بين الحلول المتاحة للمدرسة فيما يخصّ تقريب المتعلّمين من المطالعة والقراءة هو تفعيل حصص المطالعة في مكتبات المؤسّسات التّعليميّة، التي هي في الواقع مفعّلة في منهاج تعليم اللّغة العربيّة في حصة الأعمال الموجّهة التي من بين نشاطاتها التوجّه إلى المكتبة، فيمكن أن يقوم المعلّم من حين لآخر بهذا النّشاط، حتى يتمكّن المتعلّمون من المطالعة والتّعوّد عليها واستثمارها فيما يطلب منهم لاحقا، عن طريق تذكّر واسترجاع ما خزّن في الذّاكرة من أفكار ومعلومات. ومن باب الإقرار نذكر أنّنا قد وجدنا عددا قليلا جدّا من المتعلّمين قد استعانوا

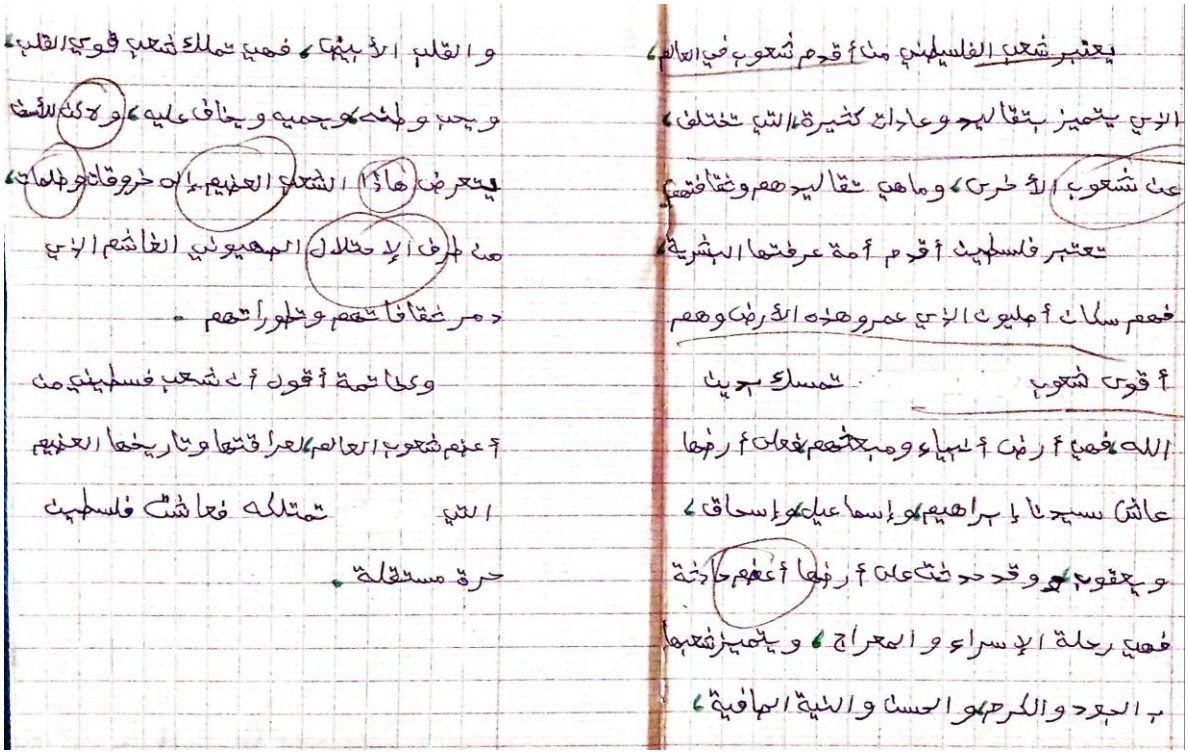
[1]- بوصوار، صورية: **حضور النّصّ الأدبي الجزائري في كتاب اللغة العربيّة الثالثة آداب وفلسفة**، مجلة علوم اللّغة العربيّة وآدابها، مج:13، ع2، 2021، ص ص 228،229.

بالمطالعة، ووظّفوا أفكارا جديدة في نصوصهم، أو لنقل أنّهم تطرّقوا إلى شعوب لم ترد في نصوص الكتاب المدرسي لأيّ سنة من سنوات مرحلة التّعليم المتوسّط. وبرعوا في عرض عاداتها وتقاليدها مثلما وجدنا في إنتاجات قليلة جدّا(تقدّر باثني عشر نصّا مكتوبا من أصل مائتي إنتاجا) مثل: الإنتاجان في الأنموذجين(01) و(11)

3- تحليل مدى تأثير الخلفيّة الاجتماعيّة في إنتاجات المتعلّمين:

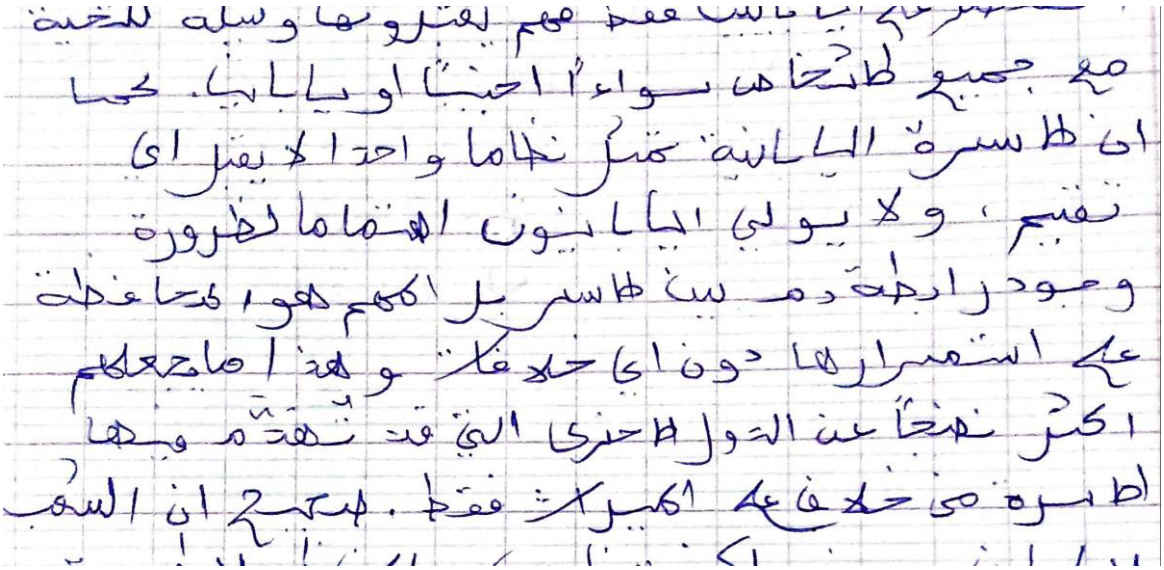
من الإنتاجات المكتوبة تبيّن أنّ المتعلّمين يستندون إلى خلفيّة اجتماعيّة نابعة من تصوّرات المحيط الاجتماعي الذي يعيشون فيه، وقد تجلّى هذا من خلال تأثّرهم بما فيه من:

- ✓ تأثّر الشّعب الجزائريّ بالقضيّة الفلسطينيّة، ونظرته إليها النّابعة من حبّه الشّديد للفلسطينيّين نتيجة الارتباط الدّيني بالأرض المقدّسة، ما أدى إلى الخروج عن المطلوب إلى معالجة قضيّة دينيّة تاريخيّة اجتماعيّة، مثل:



أنموذج رقم(27)

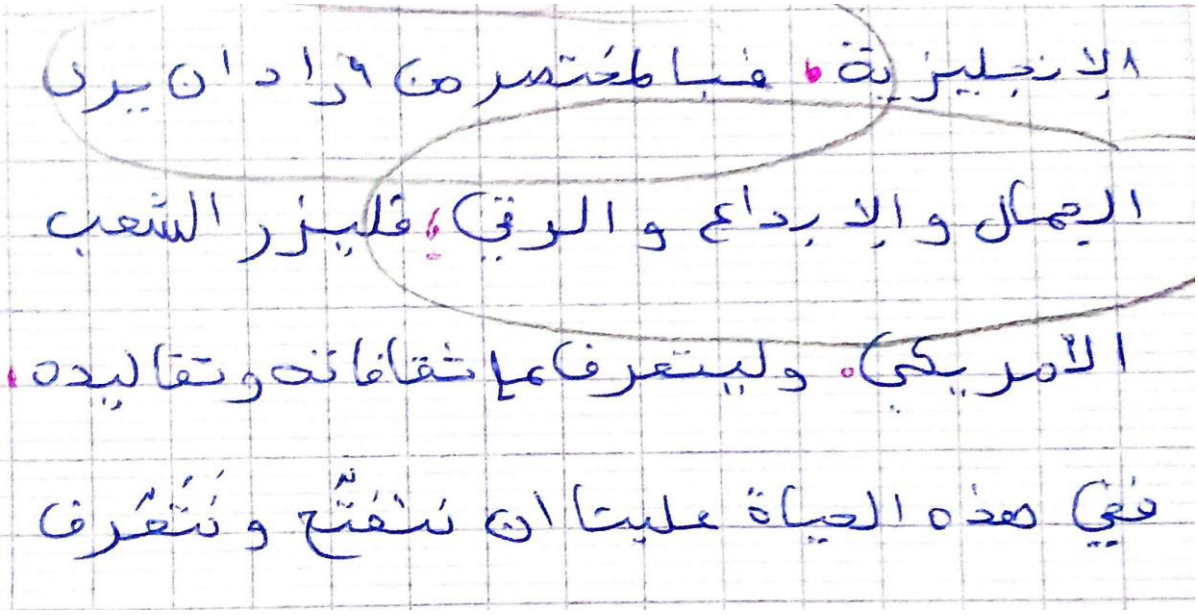
- ✓ علاقات اجتماعيّة مهدّمة وهشّة بين أفراد المجتمع الجزائري الذين بينهم صلة رحم، وقد استقاها المتعلّمون من واقع اجتماعيّ أصبحت تحكمه ضوابط وسلوكات دخيلة عن طبيعة المجتمع الجزائري وأخلاقه التي تتمثّل أساسا في الرّحمة وزيارة الأقارب، وقضاء الحوائج... وفجأة يتحوّل إلى مجتمع آخر على نقيض ما كان يميّزه، والمتعلّمون هم جزء منه، فقد لاحظوا هذا التّحوّل، وشكّل جزءا من خلفيّتهم الاجتماعيّة، وفيما يلي أنموذجا يثبت هذا:



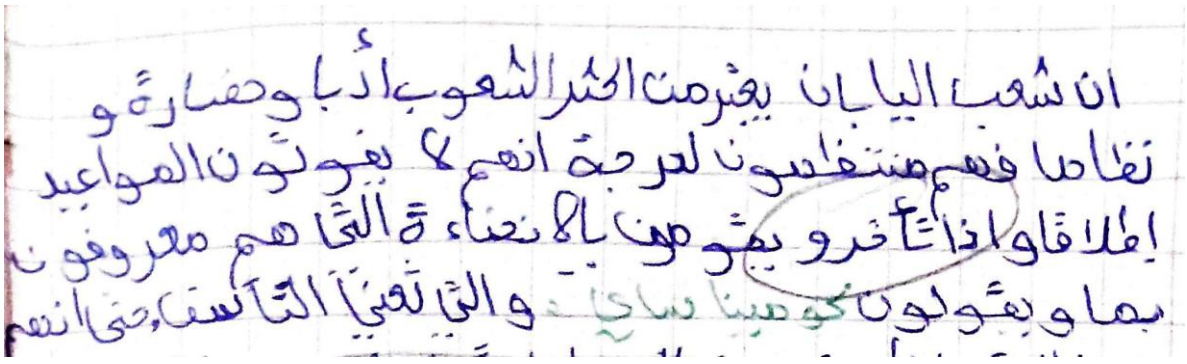
أنموذج رقم(28)

في هذه الفقرة إشارة إلى قضيّة الميراث التي هي من بين أكبر القضايا التي تؤرّق الشّعب الجزائري، وتثير الخلاف والشّقاق بين أفراد الأسرة الواحدة، وقد رسخت في أذهان المتعلّمين إلى حدّ أنّهم رأوا أنّ المجتمعات الأخرى أفضل منا في شأن المحافظة على استمراريّة العلاقات الأسريّة على الرغم من أنّها مجتمعات لا تدين الإسلام. ونجد أنّ الخلفيّة الاجتماعيّة للمتعلّمين هي التي تحرّكت فيهم وأنتجت هذه الفقرة التي لا علاقة لها بالعادات والتّقاليد، وربّما هي عادة مادام أنّها تأصّلت في المجتمع الجزائري، وأصبحت جزءا لا يتجزأ من سلوكاته اليوميّة. وكثيرة هي النّماذج في إنتاجات المتعلّمين التي تظهر تأثّرهم بسلوكات أرّقت المجتمع الجزائري، على غرار وصف الفرد الجزائري بالعصبيّة والقلق في نصّ مكتوب آخر.

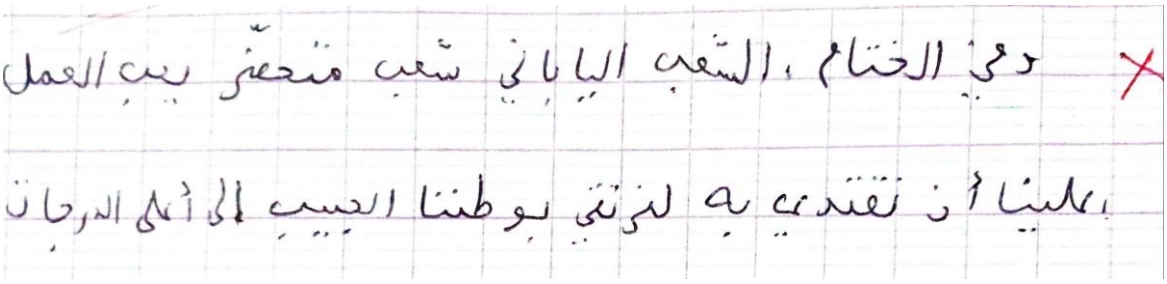
- ✓ كما أنّ كثيرا من إنتاجات المتعلّمين أنبأت عن حالة اجتماعيّة تشكّل خطرا على عقيدة الفرد الجزائريّ وهويّته، وهي إعجابه بالشّعوب الأخرى، وانبهاره بعاداتها وتقاليدها وثقافتها واتّخاذها مرجعيّة له، متناسيّا ذلك التّباين في العقيدة، وسوف يكون لا محالة بديل هذا الشّعور شعور المقت والانتقاد للوطن الأصل من ناحية التقدّم والعمران والبناء أو الأخلاق أو الاهتمامات والآفاق. مثل النماذج التالّيّة:



أنموذج رقم(29)



أنموذج رقم(30)



أنموذج رقم(31)

وفي المقابل قد أدّى هذا الشّعور إلى فقدان القيّم الاجتماعيّة لدى المتعلّمين نتيجة التّأثّر بقيّم مجتمعات الشّعوب الأجنبيّة، حيث بنوا على أساسها تصوّرات ومبادئ خاطئة عن قيّم مجتمعهم، وقد تجاوز هذا التّأثير الاجتماعي القويّ بالشّعوب الأجنبيّة إلى فقدان قيّم المواطنة التي تعدّ كفاءة مستهدفة في مناهج الجيل الثّاني، وتوجّه فيها يصبو إلى تعزيز حبّ الوطن والإشادة به، تمّ تمريره بإيراد نصوص تعليميّة تعزّز قيّم الهويّة والمواطنة في سنوات المراحل التّعليميّة كلّها. والدّليل أنّ إنتاجات المتعلّمين جاءت خاليّة- إلّا النّادر منها- من القيّم الوطنيّة ولم يختاروا أصلا شعبهم وإنّما اختاروا شعوبا أجنبيّة، والجدول الآتي يوضّح نسب الشّعوب المختارة في العيّنات الأربعة:

جدول رقم(49): يمثّل نسب الشّعوب المختارة في العيّنات الأربع

الشّعب المختار / العيّنات	الشّعوب الأجنبيّة		الشّعوب الجزائريّة	
	النّسبة المئويّة	عدد المتعلّمين	النّسبة المئويّة	عدد المتعلّمين
العيّنة الأولى	%66	33	%34	17
العيّنة الثّانية	%86	43	%14	07
العيّنة الثّالثة	%80	40	%20	10
العيّنة الرّابعة	%82	41	%18	09

المصدر: من إعداد الطالبة بالاستعانة بمخرجاتspss

نستقرئ من نتائج الجدول رقم(49) أعلاه أنّ الشّعوب الأجنبيّة هي الأكثر حظّا من حيث الاختيار في إنتاجات المتعلّمين[1]، وقد تمثّلت على التّرتيب في الشّعوب التّركيّة، اليابانيّة والصّينية، والهنديّة. ولا يعدّ المنهاج السّبب الرّئيس في هذا الاختيار عموما، والعزوف عن اختيار الشّعب الجزائريّ خصوصا، وإنّما يعزى هذا بالدّرجة الأولى إلى المحيط الاجتماعي للمتعلّمين ونظرته للشّعب الجزائري.

أمّا الشّعوب الأقلّ حظّا في إنتاجات المتعلّمين فهي: الرّومانيّة، الإيطاليّة، البرازيليّة والفرنسيّة، الكوريّة، الأمريكيّة، السوريّة، الفلسطينيّة، المصريّة، السّعوديّة.

وعلى العموم فإنّ الجانب القيْمي الاجتماعي الذي كان من المفروض أن يكون حاضرا وبقوّة في إنتاجات المتعلّمين المكتوبة لم يعط حقّه فيها، بل يندر جدّا أن نجد الإشارة إليه في نصوص المتعلّمين، هذه النّتيجة التي لا تتوافق مع مبدأ أنّهم يمارسون قيّم المجتمع الذي يعيشون فيه، ومبادئه وتصوراته، ومعلوم أنّ القيّم تشكّل محورا رئيسيّا من ثقافته[2]، ما يجعلنا أمام تساؤل: ماهي القيّم الممارسة لدى المتعلّمين في ضوء إعراضهم عن قيّم مجتمعهم؟ وكيف أُكتسبت؟ وما هو الدّافع الذي أدى إلى اكتسابها؟

وممّا لاشكّ فيه أنّ سبب إعراض المتعلّمين عن هذا هو المحيط الاجتماعي، وما يحمله من تصوّرات رسخت في أذهانهم، أمّا المنهاج في جانبه النّظري في جزء كبير منه، فقد أشرنا سابقا أنّه بريء من هذه الإشكاليّة(سوى إشكاليّة اختيار النّصوص التّعليمية في بعض الحالات).

[1]– تركنا الحريّة للمتعلّمين في اختيار الشّعب في التّعليمة بناء على ما جاء في المنهاج، ولكن كان يتوقّع أن تكون نسبة اختيار الشّعب الجزائري عموما هي الأكبر أو النصف، أو محيطهم القريب منهم، كأن يختار كلّ متعلّم ولايته أو ولاية زارها ولكن نالت نسبة اختيار الشّعوب الأجنبيّة عندهم الحظّ الأوفر، وعلى وجه الخصوص الشّعب التركي. لم؟

[2]– ينظر: أحمد علي، عبير وأشرف محمود محمد أبو هنتش: **دراسة تحليليّة للقيّم المتضمّنة في كتاب اللّغة العربيّة للصف الثّاني الثانوي)**، مجلة كليّة التّربيّة، ع ديسمبر، ج 2، 2018، ص ص104، 105.

4- تحليل مناحي تأثير الظّواهر الاجتماعيّة في إنتاجات المتعلّمين:

قد اتّضح من خلال الإنتاجات المكتوبة للمتعلّمين أنّ الظّواهر الاجتماعيّة أثّرت في:

4-1- توجيه نمط لغة المتعلّم:

أثبتت نسب المؤشّر المتعلّق بتوظيف الكلمات الدخيلة، ومنها العاميّة أو اللّغة الأجنبيّة أنّ المتعلّمين الجزائريّين متأثّرون بلغة محيطهم العامّ أو الخاصّ، فالأوّل يتمثّل في تأثّره باللّغة الفرنسيّة التي عادة ما يترجمونها ترجمة حرفيّة إلى لغتهم الأمّ(اللّغة العربيّة) نحو: ترجمة"Lasauce" إلى "لصوص"، وكان من المفروض أن يقول "المرق"، وطائر"Flaminco" إلى "فلامينكو" الذي يدعى باللّغة العربيّة "النُّحام الكبير"، وترجمة كلمة"chale" إلى "شال" فكان حريّا بهم أن يقولوا رداءً أو غطاءً، وغير هذا كثير مما أُستعمل من الكلمات المترجمة حرفيّا إلى اللّغة العربيّة، ولا سيما مجال الأكل مثل: سوشي، لامونا، بايلا...

كما أنّ المتعلّمين استعاروا كلمات معروفة ومتداولة لدى المجتمعات الغربيّة مثل: "واو" التي تعني مذهل أو عجيب أو مدهش أو غير عاديّ... ونجزم قطعا بأنّ المتعلّمين يعرفون ما يقابل هذه الكلمة باللّغة العربيّة، ولكنّ تأثّرهم بلغة المجتمع المحيط بهم حال دون التّفكير فيها.

وقد وظّف المتعلّمون بعض الظّواهر الصّوتيّة المجازة (على قلّتها) عند علماء اللّغة، التي يجهلها الكثير من المعلّمين ويعدّونها من العاميّة. على نحو عبارة "يأكلون السمك النّي" التي يقصد بها النّيئ، مع العلم أنّ النّي هي صحيحة كذلك وليست خاطئة، وإنّما استعان المتعلّم هنا بتخفيف الهمزة. ونجد أنّ مثل هذه القضايا قد أخذت مكانا في دراسات عبد الرحمن الحاج صالح التّعليميّة التي رأى فيها أنّه يجب"**أن نُرجع للعربية الفصحى التي نعلّمها صبياننا مستوييها الطبيعيين[1]حتى تستطيع أن تغالب العاميّة واللّغات الأجنبيّة وتحلّ محلّها في أكثر المناسبات، إذ بوجود المستوى المستخف-والفصيح- يستطيع الطّفل أن يستغني عن العاميّة**

[1]- المستوى الاسترسالي وهو التّعبير الذي نستخدمه في مقام الأنس والألفة، أما الإجلالي فهو التّعبير الخاصّ بمقام معيّن.

بما يحتاج إليه من خفّة وألفاظ غير جزلة وغريبة"[1]، فالجانب الاسترسالي قد **"أهدر في التّعليم المدرسي وأُعتبرت الظّواهر الاستخفافيّة[2] شيئا شاذا يكتفي بدراسته في فقه اللّغة. كما أُعتبر كلّ ما يوجد في العاميّة ولا يستعمل الآن في الفصحى غير فصيح على الرّغم من وروده في القرآن أو الشّعر القديم"[3]**.

كما دعا**"إلى العودة إلى العاميات وتصفيّة ما فيها من مواد لغويّة ذات أصول فصيحة واستعمالها في المتون التّعليميّة والمستندات التّربويّة الموجّهة للمتعلّمين، ممّا للألفة من دور في تسريع عمليّة التّعلّم، وهذا لا يعني مطلقا الدّعوة إلى العاميّة، بل يعني تفصيح الدارجة في كلّ بلد، والتّركيز على المشترك بين مختلف البيئات اللّغويّة العربيّة"[4]**

توحي هذه الحلول التي اقترحها الحاج صالح إلى الاستفادة من النّمط اللّغوي المألوف في المجتمع في حدود ما هو فصيح مستعمل عند عامة المجتمع، ومجهول عند المعلّمين–لا سيما غير المطّلعين على معاجم اللّغة وما حوته في هذا الجانب– والمتعلّمين لأنّنا في هذا العصر لاحظنا انقراض بعض المفردات والألفاظ الفصيحة نتيجة اعتبار أنّها عاميّة، والجهل بأصولها الفصيحة من جهة، ومن جهة أخرى استعمال المتعلّمين لبعض الكلمات ولو كانت معرّبة عن اللّغة الأجنبيّة، واعتبارها فصيحة دون إدراك منهم لخطورة هذا على اللّغة العربيّة.

4–2– توجيه البنية اللّغويّة للنّصوص المنتجة:

قد تبيّن لنا من خلال إنتاجات المتعلّمين أنّ التّغيّر في المحيط الاجتماعي لم يتبعه تغيّرا كبيرا في البنية اللّغويّة للنّصوص من اختلاف المفردات والأساليب اللّغويّة والتّراكيب إلّا بعض المفردات التي تستعمل في بيئة جغرافيّة دون غيرها على نحو توظيف متعلّمو الأغواط

---

[1]– **بحوث ودراسات في اللّسانيات العربيّة(ج1)**(مرجع سابق)، ص 74.

[2]– ويندرج ضمنها الحذف والاختزال، والإدغام، وتوجد هذه المظاهر في القراءات القرآنية المشهورة، ويطلق عليها مصطلح الإدراج، ينظر: المرجع نفسه، ص64.

[3]– نفسه، ص 64.

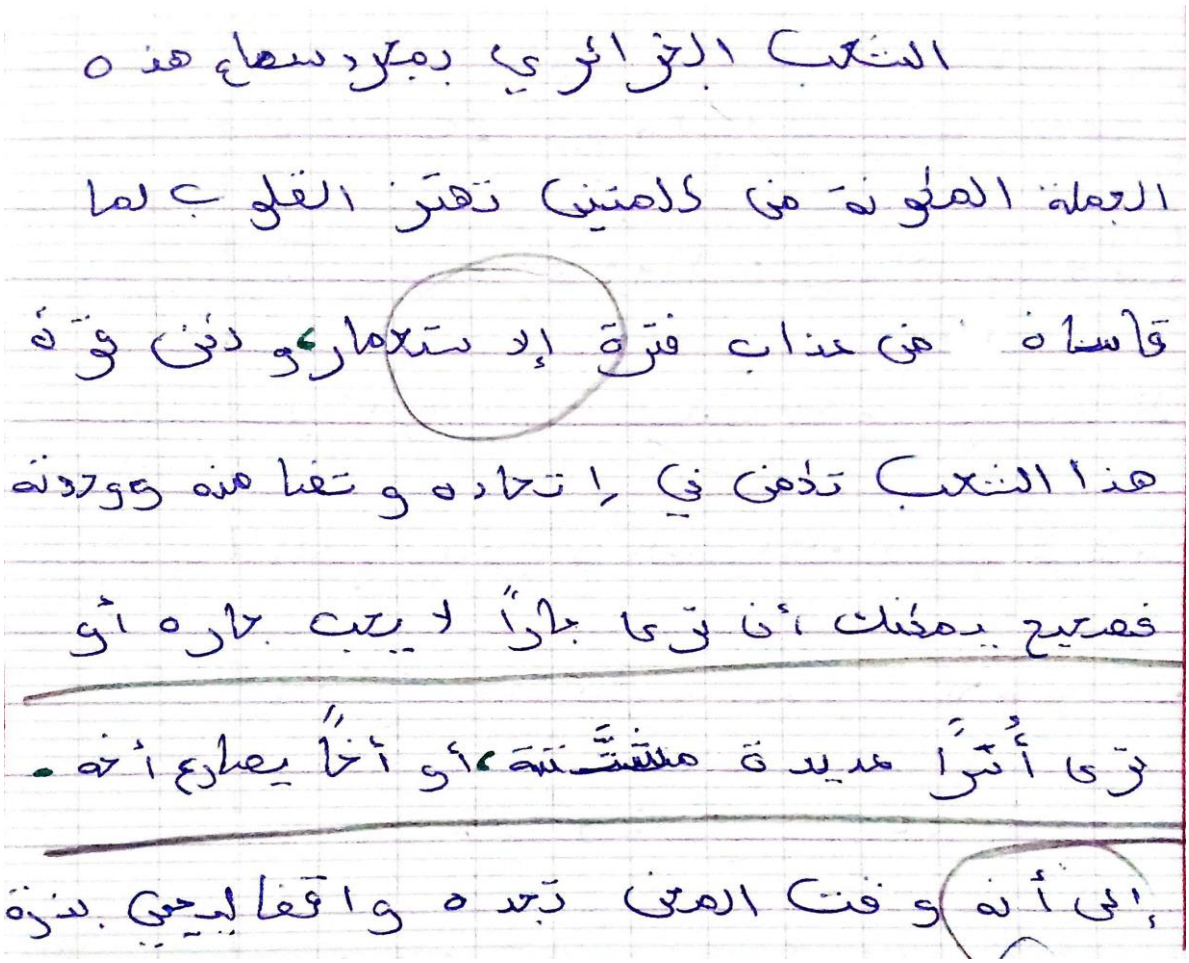
[4]– **البحث اللّساني وتعليمية اللّغة العربيّة**(مرجع سابق)، ص307.

"القنبوز"، والتي يُقصد بها"الحايك"عند الشّمال كما وظّفها متعلّمو العاصمة والمدية. وغيرها من المفردات مثل: البركوكس التي وظّفت في عيّنات العاصمة، ولم تستعمل عند عيّنات الجنوب التي لها في محيطهم الاجتماعي مصطلح آخر تعرف به عندهم.

أمّا فيما يخصّ الحقول الدّلاليّة فقد خلصنا إلى استعمال عيّنات الشّمال الحقول الدّلاليّة التي تتضمّن قائمة المأكولات الغربيّة المترجمة حرفيّا إلى العربية.

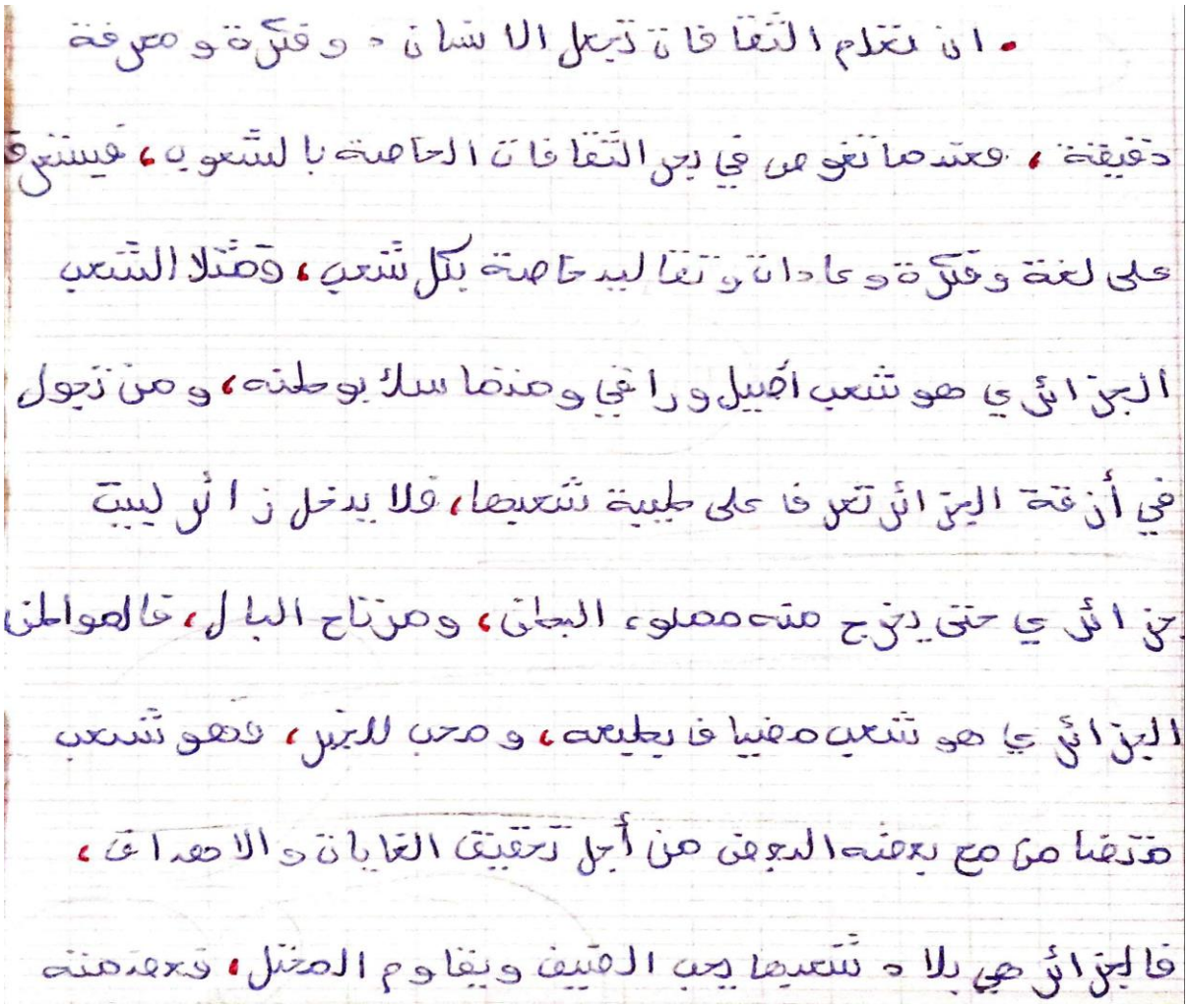
4-3- توجيه أفكار المتعلّم:

تأكّد من خلال الإنتاجات المكتوبة أنّ المظاهر الاجتماعيّة التي تسيطر على المجتمع هي التي توجّه أفكار المتعلّمين، سواء كانت نابعة من أصالة ذلك المجتمع أو دخيلة عنه مكتسبة بطريقة ما، بحيث وجدنا عددا قليلا من المتعلّمين يستقون أفكارهم من طبيعة مجتمعهم عن طريق اكتساب عاداته وسلوكاته، وقد ساهمت هذه الأخيرة في إظهار أفكارهم وتوجيهها، مثل تلك السلوكات والأخلاق القارة في المجتمع الجزائري التي أصبحت فكرة راسخة في ذهن المتعلّم وعزّزت نظرته العميقة له مهما قارنه بمجتمع آخر، والأنموذج التالي يوضّح هذا:


الشعب الجزائري بمجرد سماع هذه
الجملة المكونة من كلمتين تهتز القلوب لما
قاساه من عذاب فترة الإستعمار، ودفن ثورة
هذا الشعب تدفن في اتحاده وتفاهمه ووحدته
فصحيح يمكنك أن ترى جاراً لا يحب جاره أو
ترى أثراً مديدة مشتتة، أو أخاً يصارع أخه.
إلى أنه وقت الحق تجده واقفا يحمي بذرة

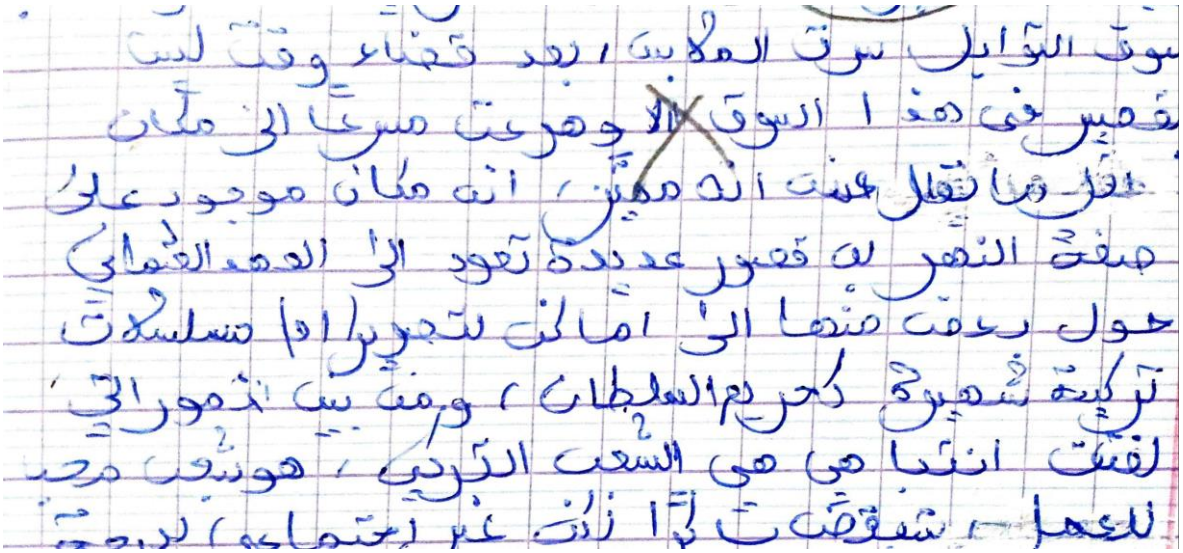
أنموذج رقم(32)

في النّصّ المكتوب (أنموذج رقم32) سلوكات ومظاهر(سوء الجوار، التشتّت الأسري العلاقات السيئة بين الإخوة) استقاها المتعلّم المنتِج من محيطه الاجتماعيّ، ولما رآها تأصّلت في الشّعب الجزائريّ أقرّها ضمن وصف عاداته، وفي واقع الأمر هي ليست كذلك، وإنّما وصفها نتيجة تأثير المجتمع فيه. ونجده يشير إلى أنّه شعب يتميّز بالتّضامن رغم تلك السلوكات التي أصبحت مجسّدة فعلا فيه. وفيما يلي أنموذجا آخر يتضمّن أفكارا رسّخها المحيط الاجتماعي للمتعلّمين:

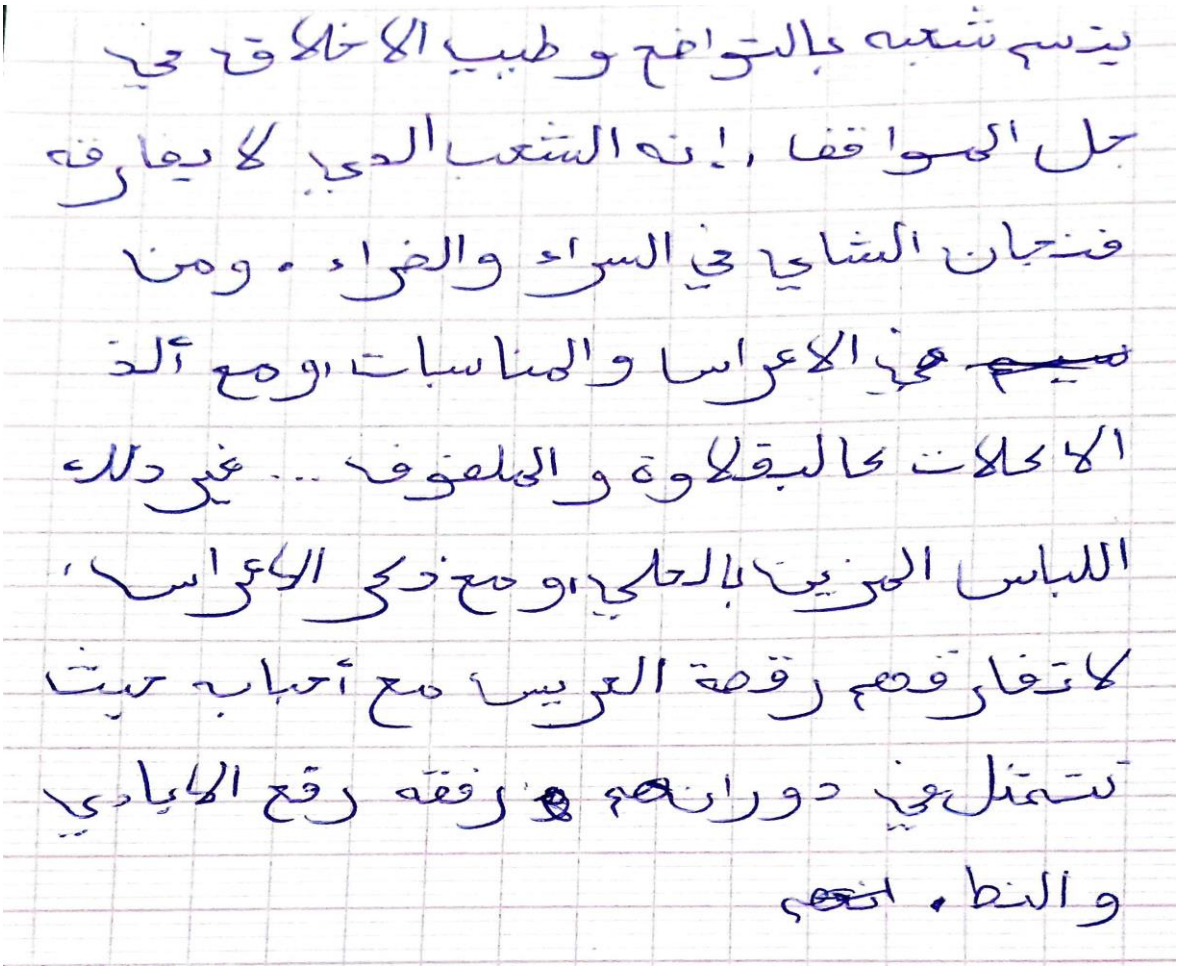


أنموذج رقم(33)

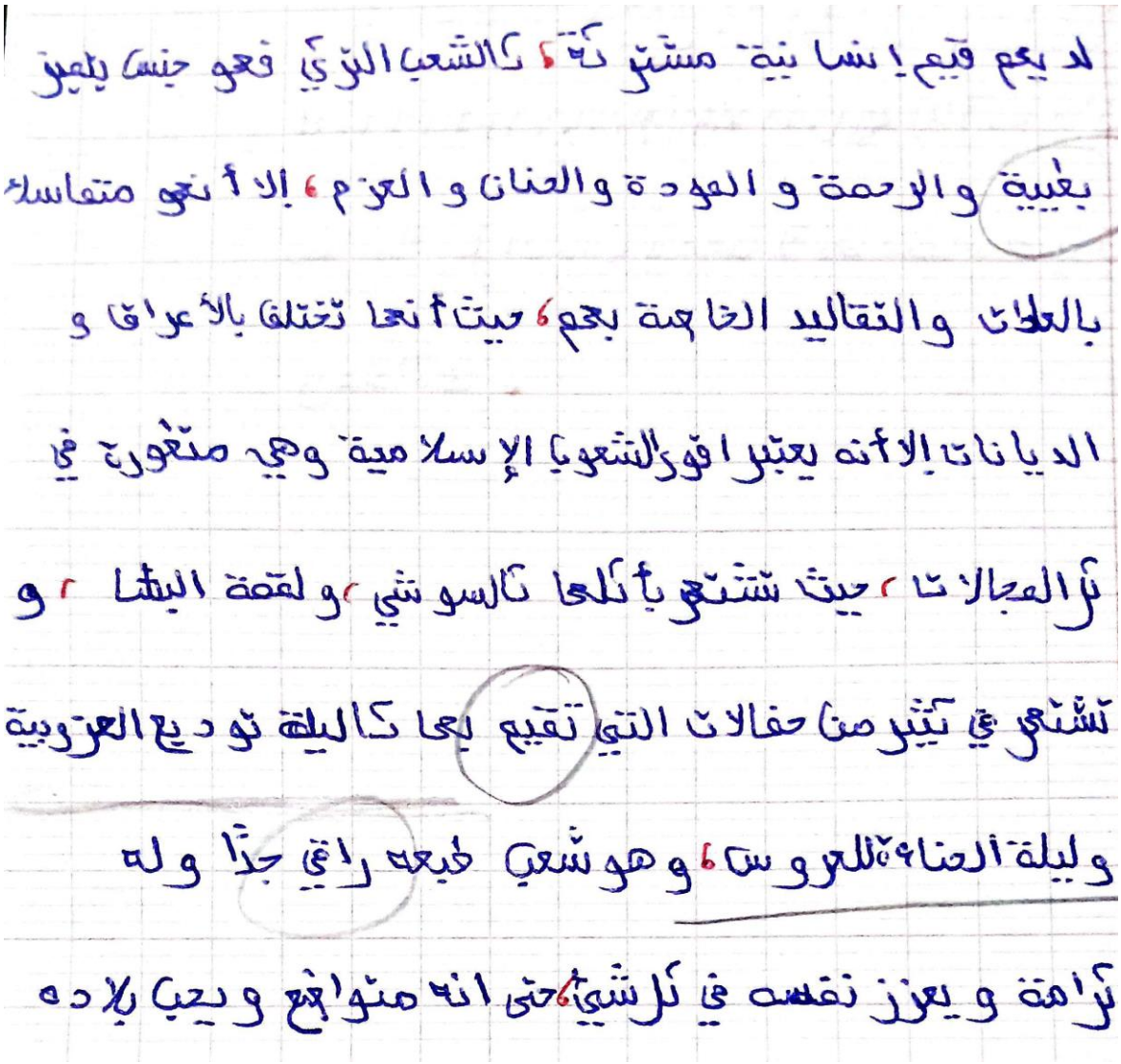
وفي المقابل نجد عددا كبيرا من المتعلّمين يَستقون أفكارهم من طبيعة المجتمعات الأخرى نتيجة تأثّرهم بهم، وهذا ما وجدناه في إنتاجات متعلّمين متأثّرين كثيرا بالثّقافة التّركيّة المتسلّلة إلينا عبر الدّراما، إلى درجة أنّهم في أيّ إنتاج يختار فيه الشّعب التركي ينحرف عن عادات وتقاليد وثقافة هذا المجتمع إلى الدراما التّركيّة(المسلسلات على وجه الخصوص). ولنا أن نتفحّص النّماذج التّالية الذي تقرّ بأنّ المظاهر الاجتماعيّة المتمثّلة في إدمان الشّعب الجزائري بكلّ أطيافه على مشاهدة هي التي وجّهت المتعلّمين لإنتاج مثل هذا النّصّ المكتوب:



أنموذج رقم(36)



أنموذج رقم(34)



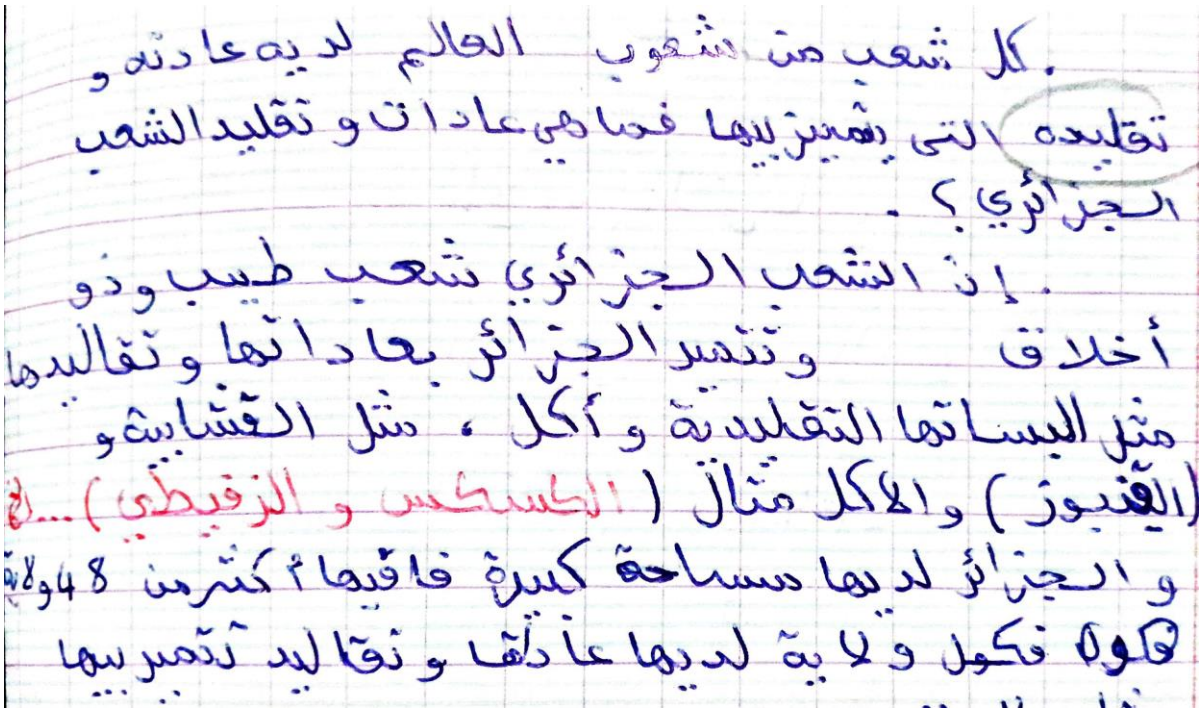
لا يعم قيم إنسانية مشتركة كالشعب التركي فهو جنس يلمز
بغيبة والرحمة و العودة والحنان و العزم، إلا أنهم متماسك
بالعادات والتقاليد الخاصة بهم، حيث أنها تختلف بالأعراق و
الديانات إلا أنه يعتبر الفولكلور الشعوبيا الإسلامية وهي متغورة في
كل المجالات، حيث تشتهي بأكلها كالسوشي، ولقصة البشا، و
تشتهي في كثير من حفلات التي تقيم بها كليلة نوديع العزوبية
وليلة الحناء، للعروس، وهو شعبي طبعه راقي جدا وله
كرامة ويعزز نفسه في كل شيء، حتى انه متواضع ويحب بلاده

أنموذج رقم(35)

على الرغم من محاولة المتعلّمين تناول عادات وتقاليد الشّعب التركي إلّا أنّنا نجدهم أمام تناول أفكار لا علاقة لها بالموضوع، بل هي أفكار صوّرت لنا مشاهد دراميّة تركيّة وكأنّنا نراها. إذن يستخلص أنّ ثمّة اندماج اجتماعيّ مع الشّعوب التّركيّة عبر وسائل التّواصل، وهذا ما يعني أنّ المتعلّمين ذو أفكار أُكتسبت تدريجيّا من مجتمعهم المتأثّر أيّما تأثير بالثّقافة التّركيّة، وما يدعم إثبات هذا التّأثير صدارة ترتيبه ضمن اختيار الشّعوب الأجنبيّة.

إنّ كتابة المتعلّمين عن عادات وتقاليد شعبهم كأن يتناولوا ولاية ما من ولايات الوطن أو محيطهم القريب منهم(ولايته) أمر بسيط جدّا، باعتبارها جزء من نسق مجتمعهم، وهي مكتسبة

بشكل تلقائيّ، مقارنة بتناول موضوع آخر بعيدا عن محيطهم مثل: الرّقمنة، شعب أجنبيّ عنهم إلّا أنّ إنتاجات المتعلّمين المكتوبة أثبتت أنّهم لم ينجحوا في التّعريف بها، حيث جاءت أفكارهم عن العادات والتّقاليد ناقصة جدا، وكأنّهم غرباء عن محيطهم، ممّا يعني أنّهم غير مندمجين فيه، أو لنقل منعزلين اجتماعيّا عنه. مثل الأنموذج التّالي:


كل شعب من شعوب العالم لديه عاداته و
تقاليده التي يتميز بها فما هي عادات و تقاليد الشعب
الجزائري ؟ .
إن الشعب الجزائري شعب طيب وذو
أخلاق وتتميز الجزائر بعاداتها و تقاليدها
مثل لبساتها التقليدية و أكل ، مثل الشاشية و
(القنبوز) و الاكل مثال (الكسكس و الزفيطي) ...الخ
و الجزائر لديها مساحة كبيرة فاقيها أكثر من 48 ولاية
كلها فكل ولاية لديها عاداتها و تقاليد تتميز بها

أنموذج رقم(36)

لقد مكّنتنا الطّريقة المتّبعة في تقييم نصوص المتعلّمين المكتوبة من الوقوف بشكل دقيق على الآليات التي تسهم في بناء النّص واتّساقه وانسجامه، ومدى تمهرهم فيها حتى يجد المختصّون إستراتيجيات وطرائق بديلة لتصحيح مسار تعلّمات إنتاج النّصّ المكتوب. ولقد أخفق المتعلّمون في عدد كبير من المؤشّرات التي تعبّر عن الآليات اللّسانيّة وغير اللّسانيّة نتيجة خلل في المحتويات اللّغويّة أو غير اللّغويّة المقرّرة في منهاج تعليم اللّغة العربيّة أو المقاربات التّعليميّة أو اللّسانيّة المتبناة فيه كذلك، أو الإستراتيجيات والطرائق المتّبعة في عمليّة إنتاج النّصوص.

وعموما إنّ دراسة النّتائج وتحليلها بيّن أنّ المتعلّمين لا يمتلكون كفاءة نصيّة استنادا إلى عدم تحكّمهم في وحدة"العلاقات بين الجمل" التي سجّل فيها إخفاقا كبيرا سواء لمجموع العيّنات أو لكلّ عيّنة على حدّة، ذلك أنّها ترتبط ارتباطا بالإحالة وأدواتها، وانسجام الأزمنة والرّوابط النّصيّة...

أمّا تحكّمهم بشكل كبير في وحدة"النّصّ في مجمله"فإنّه لا يمكن بها وحدها أن تكسب المتعلّمين كفاءة نصيّة، لكونها ترتكز في جزء منها على الجوانب الماديّة للنّصّ كبنية اللّغة، أو مؤشّر عامّ، أو عدد الأسطر.

إنّ تحليل نتائج معايير التّحليل(التّداولي، الدّلالي، الصّرفي التّركيبي، المادي) لم تبيّن مواطن الخلل والضّعف، نتيجة احتواء كلّ معيار على مؤشّرات تباينت فيها النّتائج من مؤشّر لآخر في المعيار الواحد، أو ما بين المعايير الأربعة. لذا فإنّ النّتائج العامّة المحصّل عليها لم تنبئ بمواطن ضعف المتعلّمين في إنتاج النّصّ المكتوب.

ولكنّ بعد دراسة النّتائج الخاصّة بمؤشّرات التّقييم لكلّ عيّنة بيّنت أنّ المتعلّمين أخفقوا في أحد عشر مؤشّرا هي:

- ✓ استجابة نصّ التّلميذ لوضعيّة التّواصل(57%) و(43.33) في عيّنتين.
- ✓ اختيار النمط المناسب(53%)
- ✓ الوحدات المنظّمة للنّصّ(57%)
- ✓ ثراء المعجم(67%)
- ✓ ملاءمة المفردات المستعملة في النّصّ له(57%)
- ✓ تنامي الأفكار وعدم تناقضها(50%)

- ✓ الإحالة بأدواتها المتنوّعة(73.33%)
- ✓ الرّوابط النّصيّة(83.33%)
- ✓ تلاؤم بنية النّصّ المنتج مع النّمط(77%)
- ✓ سلامة بنية النّصّ نحوا وتركيبا(67%)
- ✓ الانسجام في استعمال الأزمنة(54%)
- ✓ توظيف علامات الوقف بين الجمل(77%)

أمّا المؤشّرات الستة الباقيّة فقد حقّق المتعلّمون فيها نجاحا معتبرا، وهي:

- ✓ استجابة نصّ التّلميذ لوضعيّة التّواصل(70%) و(66.66%) في عيّنتين.
- ✓ تنامي الأفكار وعدم تناقضها(53.33%) و(87%)في عيّنتين.
- ✓ تمكّن المتعلّم من كتابة نصّ طويل(90%)
- ✓ احترام بنية النّصّ للقواعد الصرفيّة(97%)
- ✓ احترام بنية النّصّ للقواعد الإملائيّة(93.33%)
- ✓ تنظيم النّصّ في شكل فقرات(73.33%)

أمّا عن الجانب الآخر المتعلّق بمدى تأثير المجتمع في إنتاجات المتعلّقين فقد ظهر جليّا أنّ للمحيط الاجتماعي، وللظّواهر الاجتماعيّة الممارسة فيه تأثيرا كبيرا في عمليّة إنتاج النّصّ المكتوب من قبل متعلّمي هذا المحيط على مستويات هي على التّرتيب: الأفكار والموضوعات نمط اللّغة، البنية اللّغويّة للنّصوص.

خاتـــــــمة

أمّا وبعد البحث في الإطار المرجعي الذي بنيّت عليه تعليميّة إنتاج النّصّ المكتوب، وبعد الدّراسة التّطبيقيّة كذلك توصلنا إلى أنّ إنتاج النّصّ المكتوب ليس نشاطا سهلا وفطريّا، وإنّما هو عمليّة معقدّة ونشاط مكتسب بالتّعلّم والممارسة والمران والدّربة والخبرة، لذا نجده يتطلّب جهدا ذهنيّا ولغويّا، تغذّيه كفاءات معرفيّة لغويّة وأخرى إستراتيجيّة، فضلا عن الموهبة والخيال إذا ما تعلّق الأمر بالإبداع.

كما تبيّن أنّ إنتاج النّصوص المكتوبة يتطلّب تضافر آليات لسانيّة تتمثّل في المستويات اللّسانيّة من صوت ومعجم وتركيب ودلالة، ووسائل الاتّساق وأدواته، وآليات أخرى خاصّة بالانسجام كالوحدة الموضوعيّة... والدراية بخصائص أنماط النّصوص وخطاطاتها، وآليات غير لسانيّة كالعمليات العقليّة، وإستراتيجيات وعمليات الكتابة التي تعينه في التّخطيط لنصّه. كلّ هذا تتوافر عليه تعليميّة إنتاج النّصّ المكتوب ضمن المقاربات اللّسانيّة والتّعليميّة التي تتبنّاها مناهج الجيل الثّاني في تعليميّة اللّغة العربيّة في مرحلة التّعليم المتوسط، ما يقتضي القول إنّ تعليميّة إنتاج النّصّ المكتوب في مناهج الجيل الثّاني تستند أساسا إلى المبادئ اللّسانيّة النّصيّة، والمبادئ اللّسانيّة العرفانيّة، وعلم النّفس المعرفي.

وقد سعينا كذلك من خلال التّقييم إلى الكشف عن مدى توظيف المتعلّمين الآليات اللّسانيّة وغير اللّسانيّة في إنتاجاتهم النّصيّة الكتابيّة، وقد توصّلنا إلى النّتائج التّاليّة:

- إنّ المتعلّمين لا يمتلكون كفاءة نصيّة استنادا إلى عدم تحكّمهم في وحدة"العلاقات بين الجمل" التي سُجّل فيها إخفاقا كبيرا سواء لمجموع العيّنات، أو لكلّ عيّنة على حدّة، ذلك أنّها ترتبط ارتباطا بالإحالة وأدواتها، وانسجام الأزمنة، والرّوابط النّصيّة... أمّا تحكّمهم بشكل كبير في وحدة "النّصّ في مجمله" فإنّه لا يمكن بها وحدها أن تكسب المتعلّمين كفاءة نصيّة، لكونها ترتكز في جزء منها على الجوانب الماديّة للنّصّ كبنية اللّغة، أو مؤشّر عامّ، أو عدد الأسطر.

- إنّ دراسة نتائج معايير التّحليل(التّداولي، الدّلالي، الصّرفي التّركيبي، المادي) لم تبيّن مواطن الخلل والضّعف، نتيجة احتواء كلّ معيار على مؤشّرات تباينت فيها النّتائج من مؤشّر لآخر في المعيار الواحد، أو ما بين ما بين المعايير الأربعة. لذا فإنّ النّتائج العامّة المحصّل عليها لم تنبئ بمواطن ضعف المتعلّمين في إنتاج النّصّ المكتوب.
- إنّ دراسة النّتائج الخاصّة بمؤشّرات التّقييم لكلّ عيّنة بيّنت أنّ المتعلّمين أخفقوا في أحد عشر مؤشّرا هي: استجابة نصّ التّلميذ لوضعيّة التّواصل(في عيّنتين)، اختيار النمط المناسب، الوحدات المنظّمة للنّصّ، ثراء المعجم، ملاءمة المفردات المستعملة في النّصّ له، تنامي الأفكار وعدم تناقضها، الإحالة بأدواتها المتنوّعة، الرّوابط النّصيّة، تلاؤم بنية النّصّ المنتج مع النّمط، سلامة بنية النّصّ نحوا وتركيبا، الانسجام في استعمال الأزمنة، توظيف علامات الوقف بين الجمل. أمّا النّجاح فقد حقّق في ستة مؤشّرات هي: استجابة نصّ التّلميذ لوضعيّة التّواصل(في عيّنتين)، تنامي الأفكار وعدم تناقضها(في عيّنتين)، تمكّن المتعلّم من كتابة نصّ طويل، احترام بنية النّصّ للقواعد الصّرفيّة، احترام بنية النّصّ للقواعد الإملائيّة، تنظيم النّصّ في شكل فقرات.
- أمّا عن الجانب الآخر المتعلّق بمدى تأثير المجتمع في إنتاجات المتعلّقين فقد ظهر جليّا أنّ للمحيط الاجتماعي، وللظّواهر الاجتماعيّة الممارسة فيه تأثيرا كبيرا في عمليّة إنتاج النّصّ المكتوب.
- إنّ نتائج المعايير تنبئ عن المقاربات المتبنّاة في تعليميّة اللّغة العربيّة، أمّا نتائج مؤشّرات المعايير فتنبئ عن نوع وكمّ المحتويات اللّغويّة(المعجم والمفردات والنحو والتّراكيب، والرّوابط النّصيّة، والإحالة...)
- تطبيق المقاربات والطرائق التي يتبناها منهاج تعليم اللّغة العربيّة متفاوت من مؤسسة لأخرى استنادا إلى النّتائج العامّة للعيّنة الأولى المتعلّقة بوحدتي التّحليل، ما يستدعي القول إنّ التّكوين كذلك متفاوت من جهة إلى أخرى.

- التفاوت الذي وجد بين نسب المعايير (التّداولي والدّلالي والصّرفي التّركيبي)، واحتلال المعيار الصّرفي التّركيبي الصدارة يشير إلى أنّ تعليم قواعد اللّغة العربيّة من إملاء وصرف ونحو يتمّ تعليمه بطريقة شكليّة لا وظيفيّة، الأمر الذي لا يؤدي إلى إكساب المتعلّمين كفاءة تمكّنهم من إنتاج نصّ متّسق ومنسجم. وإن دلّ هذا فإنّما يدل على أّن المقاربة البنويّة مازالت تحتل الصدارة في تعليم اللّغة العربيّة، على الرغم من تجاوز المنهاج لها مذ سنوات عديدة، بإحلال المقاربة النّصيّة خلفا لها.
- ضعف مردودية توظيف المبادئ اللّسانيّة النّصيّة، والمبادئ اللّسانيّة العرفانيّة في تعليميّة إنتاج النّصّ المكتوب في الوقف الذي يفترض حسب الوثائق التربوية أن تستفيد أيّما استفادة من هذه المبادئ إلّا أنّها لم تعد جانب التّنظير فحسب. لكونها لم توضع في الأصل لحاجة بيداغوجيّة وتعليميّة، لذا يجب اختيار منها ما يناسب العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة، وتكييفها مع الظّروف البيداغوجيّة المتوفّرة(مثلا العدد الكبير في القسم عائق أمام نجاحها) حتى تستثمر بإيجابيّة، وتكون مكسبا لتعليميّة إنتاج النّصّ المكتوب بوجه خاصّ، ولتعليميّة اللّغة العربيّة بوجه عامّ.
- لا تخضع عمليّة تكوين معلّمي اللّغة العربيّة لبعض العلوم كاللّسانيات النّصيّة وعلم النّفس المعرفي، ولا يراعى فيها تلك الجوانب اللّسانيّة التي يتناولها منهاج اللّغة العربيّة لمرحلة التّعليم المتوسط، كون المشرفين على التّكوين ليسوا متخصّصين في تلك العلوم وإنّما يستندون إلى الخبرة، وهذا لا يكفي وحده.
- نقرّ بصعوبة استثمار المقاربة التّواصليّة في تعليميّة إنتاج النّصّ المكتوب لأنّها لم توضع في الأصل لتعليم اللّغة الأمّ وإنّما وضعت لتعليم اللّغة لغير الناطقين بها من جهة، ومن جهة أخرى هي مقاربة تحتاج شروط وإمكانات يصعب، أو لنقل يستحيل تطبيقها في المدرسة الجزائرية عموما، فالتّعليم بالمواقف الحيّة في ميدان إنتاج النص المكتوب يحتاج إلى الخروج من الفصل الى فضاءات أخرى مناسبة للمحتوى المراد تعليمه للمتعلّمين.

- النّصوص التّعليميّة لا تستجيب لحاجات المتعلّمين، ولا سيما من النّاحية المعرفيّة، ولا نقصد ههنا المحتويات اللّغويّة الخاصة بالقواعد الصرفيّة والإملائيّة والنّحويّة، وإنّما نقصد تلك التي تتعلّق بالجانب الفكري الموضوعاتي، والجانب البلاغي الفنّي حتى تكون المرجع الأساس له في عمليّة المحاكاة.
- منهجية تحليل النّصّ التّعليمي على المستوى التطبيقي لا علاقة لها بالرّؤية الحديثة(اللّسانيّة)، ولا تكسب المتعلّمين كفاءة التّلقي ولا تنمّيها لديهم.
- لم يستطع المنهاج أن يربط المتعلم بمحيطه الاجتماعي على الرغم من أنّه مبدأ أساسي من مبادئ البنائية الاجتماعية المتبناة في مناهج التعليم في المدرسة الجزائرية، نظرا للتّغيّر التّكنولوجي الرّهيب الذي أثّر على سيرورة المجتمع.

ولنرتقي بتعليميّة إنتاج النّصّ المكتوب سواء وفق ما هو منظّر له في الوثائق التّربويّة، أو وفق ما يرى من تصوّرات، ينبغي مراعاة الاقتراحات التّاليّة:

- يجب تقليص عدد المقاطع التّعلّميّة إلى ستّة بدل ثمانيّة، حتى يتمّ دراسة النّصوص التّعليميّة على أكمل وجه، ونشير أنّ بعض المقاطع محاورها قريب بعضها من بعض ما يؤدي الى تكرار نفس المواضيع.
- يستوجب تغيير بعض النّصوص التّعليميّة التّقليديّة بأخرى حداثيّة تتناول التّكنولوجيا والرّقمنة، كما أنّه من الضّروري كذلك تضمين نصوص لها علاقة بثقافة الشّعب الجزائري وعاداته وتقاليده، لا الشّعوب الأجنبيّة، لأنّ هذه الأخيرة شكّلت مرجعا معرفيّا وقيميّا للمتعلّمين.
- ينبغي الاهتمام ببناء المعجم الذّهني للمتعلّم، وفق إجراءات ومعطيات مدروسة تستند إلى مبادئ اللّسانيات العرفانية، وعلم النفس المعرفي.
- يجب مراعاة مبدأ الانسجام بين الوثائق التّربويّة في تعليميّة إنتاج النّصّ المكتوب من حيث المحتوى المقدّم(الأنماط والرّوابط النصية...)، والإستراتيجيات والطرائق.

- مراجعة التّقنيات التي تقدّم في ميدان انتاج النّصّ المكتوب، وتمرير تقنيات لها علاقة بالمؤشّرات التّالية: الإحالة، الرّوابط النّصيّة(مدرجة ولكن تحتاج إلى إعادة نظر ودراسة ونشير هنا أنّ تحويلها من معرفة علميّة إلى معرفة متعلّمة هو أكثر من ضرورة نتيجة ما يعتريها من تسميات وكثرة مصطلحات، والاختلاف في تفريعاتها لدى علماء اللّغة أنفسهم).
- العمل بمبدأ أنّ النّصّ يتميّز بخاصيّة مركزيّة يقتضي العدول عن فكرة إلزام المتعلّمين بتعليمة النّمط المساعد، وترك الحريّة لهم في اختيار الأنماط المساعدة، التي في غالب الأحيان تأتي طواعيّة.

وأخيرا، فإنّه بأيّ حال من الأحوال لا يمكن إصلاح منهاج اللّغة العربيّة في عجالة أو من سنة لأخرى، مثلما حدث سابقا مع مناهج الجيل الأوّل، ومناهج الجيل الثّاني، تلك القفزة غير المدروسة التي أثّرت سلبا على مناهج الجيل الثّاني(بما فيه نقائص وتجاوزات) ولكن يمكن أن نحدث تعديلات بسيطة شريطة ألا تهزّ من ثقتنا به، ويبقى هذا البحث الذي حاولنا من خلاله تعميق النّظر فيما يحيط بإنتاج النّصّ المكتوب من جوانب أساسيّة، لا يمكن الاستغناء عنها في عمليّة إنتاجه نقطة بداية لأبحاث أخرى تهتمّ بدراسته من نفس الزّاوية، أو من زاويا أخرى. والأهمّ أن يقوم تعليم إنتاج النّصّ المكتوب على إجابة السّؤالين التاليين:

- ✓ ماذا يجب أن نعلّم المتعلّمين من الموارد المعرفيّة والمنهجيّة والقيميّة حتى يتمكّنوا من إنتاج نصّ متّسق منسجم؟
- ✓ وكيف نعلّمه هذه الموارد؟

ثبّت المصطلحات (عربي، فرنسي):

المصطلح العربي	مقابله الفرنسي
مقاربة عرفانيّة	Approche congnitive
مقاربة تواصليّة	Approche communication
مقاربة نصيّة	Approche textuelle
مقبوليّة	Acceptabilité
ثنائيّة لغويّة	Bilingualism
انسجام	Cohérence
اتّساق	Cohésion
تضام	Collocation
كفاءة نصيّة	Compétence textuelle
كفاءة تواصليّة	Compétence de communication
وصل(ربط، ترابط)	Conjunction
تعليميّة	Didactique
ازدواجيّة لغويّة	Diglossia
خطاب	Discours
حذف	Ellipse
اتساق معجمي	Exical cohésion
نوع	Genre
إعلاميّة	Informativé
قصديّة	Intentionnalité
تناص	Intertextualité
طريقة	Manner
بيداغوجيا	Pédagogie
إنتاج	Production
إنتاج نصّ مكتوب	Production de texte écrit
إنتاج كتابي	production écrit
إحالة	Référence
تكرار	Réitération
مقاميّة	Situationalité
جنس	Species
أسلوب	Style

Substitution	استبدال
Texte	نصّ
Texte argumentatif	نصّ حجاجي
Texte descriptif	نصّ وصفي
Texte informatif	نصّ إعلامي
Texte narratif	نصّ سردي
Type	نمط
Type argumentatif	نمط حجاجي
Type descriptif	نمط وصفي
Type dialogue	نمط حواري
Type explicatif	نمط تفسيري
Type injonctif	نمط توجيهي
Type narratif	نمط سردي

الملاحق

أنتج كتابيّا: **السنة: الرابعة متوسط**

المدّة: ساعة واحدة

السّياق:

تقرّر إجراء مسابقة على مستوى ولايتك لاختيار أفضل كاتب، واختارتك مؤسّستك أن تكون مشاركا فيها لتنتج نصّا مكتوبا تعبّر فيه عن ثقافة شعب من شعوب العالم وعاداتها وتقاليدها.

التّعليمة:

أَنْتج نصا تفسيريا وصفيا لا يقلّ عن ستة عشر سطرا، تتناول فيه ثقافة وعادات وتقاليد شعب من شعوب العالم، مبرزا أهميّة التّعرّف عليها، والانفتاح على ثقافتها.

المدية في 2023/02/07

السيد نائب العميد المكلف بما بعد التّدرج والبحث العلمي والعلاقات الخارجية

كلية الآداب واللّغات

جامعة يحي فارس المدية

إلى السيد مدير متوسطة: رميلة عبد القادر

بلدية بن شكاو دائرة وزرة ولاية الجزائر

الموضوع: تسهيل مهمة لإجراء دراسة ميدانية

تحية طيبة وبعد:

في إطار إنجاز دراسة ميدانية (رسالة دكتوراه).

نرجو من سيادتكم الموقرة تسهيل مهمة الطّالبة مباركة قمقام، وتقديم المساعدة الممكنة لها في حدود أغراض البحث العلمي. وما يسمح به القانون وهذا على مستوى المؤسسة التي تشرفون عليها وذلك خلال السنة 2022-2023

وفي الختام تقبلوا منا أسمى عبارات الشّكر والتّقدير

السيد نائب العميد المكلف بما بعد التدرج والبحث العلمي والعلاقات الخارجية

ترجى من الأستاذ: بوجمعة علي أخذ هذا الطلب بعين الاعتبار وتسهيل المهمة مع القسم 4م4 أو 5م4

Scanned with AnyScanner

المدية في 2023/02/07

السيد نائب العميد المكلف بما بعد التدرج والبحث العلمي والعلاقات الخارجية

كلية الآداب واللّغات

جامعة يحي فارس المدية

إلى السيد مدير متوسطة: رميلة عبد القادر

بلدية بن شكاو دائرة وزرة ولاية الجزائر

الموضوع: تسهيل مهمة لإجراء دراسة ميدانية

تحية طيبة وبعد:

في إطار إنجاز دراسة ميدانية (رسالة دكتوراه).

نرجو من سيادتكم الموقرة تسهيل مهمة الطّالبة مباركة قمقام، وتقديم المساعدة الممكنة لها في حدود أغراض البحث العلمي، وما يسمح به القانون وهذا على مستوى المؤسسة التي تشرفون عليها وذلك خلال السنة 2022-2023

وفي الختام تقبلوا منا أسمى عبارات الشّكر والتّقدير

السيد نائب العميد المكلف بما بعد التدرج والبحث العلمي والعلاقات الخارجية

مديرية التربية لشرق ولاية الجزائر

المديرة

متوسطة الجزائر الشاطئ

2023 /02/ 23

Scanned with AnyScanner

المدية في 2023/02/07

السيد نائب العميد المكلف بما بعد التّدرج والبحث العلمي والعلاقات الخارجية

كلية الآداب واللّغات

جامعة يحي فارس المدية

إلى السيدة مديرة متوسطة: الجزائر الشاطئ

بلدية برج البحري الجزائرالعاصمة

الموضوع: تسهيل مهمة لإجراء دراسة ميدانية

تحية طيبة وبعد:

في إطار إنجاز دراسة ميدانية (رسالة دكتوراه).

نرجو من سيادتكم الموقرة تسهيل مهمة الطّالبة مباركة قمقام،وتقديم المساعدة الممكنة لها في حدود أغراض البحث العلمي، وما يسمح به القانون وهذا على مستوى المؤسسة التي تشرفون عليها وذلك خلال السنة 2022-2023

وفي الختام تقبلوا منا أسمى عبارات الشّكر والتّقدير

السيد نائب العميد المكلف بما بعد التّدرج والبحث العلمي والعلاقات الخارجية

نائب العميد المكلف بما بعد التدرج و البحث العلمي و العلاقات الخارجية

الطالبة المعنية

في 2023/02/28

مديرية التربية لشرق ولاية الجزائر

المديرة

ادو.ز. نشنش

2023/02/23 يوم

Scanned with AnyScanner

المدية في 2023/02/07

السيد نائب العميد المكلف بما بعد التّدرج والبحث العلمي والعلاقات الخارجية

كلية الآداب واللّغات

جامعة يحي فارس المدية

إلى السيد مدير متوسطة: عائشة أم المؤمنين

بلدية مهدية ولاية تيارت

الموضوع: تسهيل مهمة لإجراء دراسة ميدانية

تحية طيبة وبعد:

في إطار إنجاز دراسة ميدانية (رسالة دكتوراه).

نرجو من سيادتكم الموقرة تسهيل مهمة الطّالبة مباركة قمقام،وتقديم المساعدة الممكنة لها في حدود أغراض البحث العلمي، وما يسمح به القانون وهذا على مستوى المؤسسة التي تشرفون عليها وذلك خلال السنة 2022-2023

وفي الختام تقبلوا منا أسمى عبارات الشّكر والتّقدير

سمحت لي صلاحية الدراسة الميدانية في نهاية شهر فيفري 2023.

السيد نائب العميد المكلف بما بعد التّدرج والبحث العلمي والعلاقات الخارجية

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية
متوسطة عائشة أم المؤمنين
المدية - تيارت

Scanned with AnyScanner

قائمة المصادر والمراجع

المصادر والمراجع باللّغة العربيّة:

القرآن الكريم.

المعاجم:

إبراهيم أنيس وآخرون: **المعجم الوسيط**، مجمع اللغة العربية، مكتبة الشروق الدولية، ط4 2004.

إبراهيم فتحي: **معجم المصطلحات الأدبية**، التعاضدية العمالية للطباعة والنشر، صفاقس تونس، 1986.

الشريف الجرجاني: **التعريفات**، تح: محمد صديق المنشاوي، دار الفضيلة، د ط. د ت.

أبو القاسم جار الله محمود بن عمر بن أحمد الزمخشري: **أساس البلاغة(ج2)**، تح: محمد باسل عيون السود، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 1992

عبد الكريم غريب: **المنهل التربوي(معجم موسوعي في المصطلحات والمفاهيم البيداغوجية والديداكتيكية والسيكولوجية)،ج1**، الدار البيضاء، ط 1 ، 2006، ج 1 ، ص 262 .

مجد الدين بن يعقوب (الفيروز آبادي): **القاموس المحيط**، تح: أنس محمد الشامي وآخرون، دار الحديث، القاهرة، د ط، 2008.

محمد بن جلال الدين الأنصاري(ابن منظور): **لسان العرب**، تح: عبدالله على الكبير وآخرون دار المعارف، القاهرة، ط1، د ت

الموسوعات:

مؤسسة أعمال الموسوعة للنشر والتوزيع: **الموسوعة العربية العالمية**، المملكة العربية السعودية، الرياض، ط2، 1999، مج3.

الوثائق التّربويّة:

حسين شلوف وآخرون: **دليل استعمال الكتاب(اللغة العربية، السنه الرابعة متوسط)**، منشورات الشهاب، الجزائر، 2019.

شريف مريبعي وآخرون: **كتاب اللّغة العربيّة للّسنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط**، الديوان الوطني، 2006.

عبد الله قلي وفضيلة حناش: **التربية العامة**، وزارة التربية الوطنية، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، الجزائر، 2009 .

اللّجنة الوطنيّة للمناهج: **مشروع منهاج الطور الأول من التعليم المتوسط(اللّغة العربيّة)**،2015.

محفوظ كحوال وآخرون: **دليل الأستاذ(اللغة العربية، السنة الأولى من التعليم المتوسط)** موفم للنشر، الجزائر.

المفتشيّة العامّة للتّربيّة الوطنيّة، مديرية التعليم المتوسط، **المخطّطات السّنويّة(اللّغة العربيّة)** 2023/2022.

ميلود غرمول وآخرون: **اللّغة العربيّة(السّنة الثّالثة)**، أوراس للنشر، الجزائر،2017.

ميلود غرمول وآخرون: **اللّغة العربية(السّنة الثّانيّة)**، أوراس للنشر، الجزائر، 2017.

ميلود غرمول وآخرون: **دليل استخدام كتاب اللغة العربية(السنة الثالثة من التعليم المتوسط)** أوراس، د ت.

ميلود غرمول وآخرون: **دليل استخدام كتاب اللّغة العربية(السّنة الثّانية من التعليم المتوسط)** أوراس للنشر، الجزائر، د ت

وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج(المجموعة المتخصصة للغة العربية)**:الوثيقة المرافقة لمنهج اللّغة العربية(مرحلة التعليم المتوسط)**،2016.

وزارة التربية الوطنيّة: **منهاج اللّغة العربيّة(مرحلة التّعليم الابتدائي)**، 2016.

الكتب:

إحسان عطاي عبد السلام عبد الله: **زاد الطالب في اللغة العربية**، مكتبة الآداب، بيروت، ط2 2008.

أحمد حسام فرج: **نظرية علم النص(رؤية منهجية في بناء النص النثري)**، مكتبة الآداب القاهرة، ط1، 2007.

أحمد حساني: **دراسات في اللسانيات التطبيقية (حقل تعليمية اللغات)**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط 2.

أحمد صومان: **أساليب تدريس اللغة العربية**، دار زهران، عمان، الأردن، د ط، 2009.

أحمد عبده عوض: **مداخل في تعليم اللغة العربية(دراسة مسحية نقدية)**، جامعة أم القرى ط1، 2000.

أحمد عفيفي: **نحو النص(اتجاه جديد في الدرس النحوي)**، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، ط1 2001.

أحمد علي مدكور: **تدريس فنون اللغة العربية**، دار الشواف، مصر، د ط، 1991

أحمد محمد المعتوق: **الحصيلة اللغوية(أهميتها، مصادرها، وسائل تنميتها)**، دار المعارف الكويت، د ط، 1996.

أحمد مختار عمر: **علم الدلالة**، عالم الكتب، ط5، 1988.

الأزهر الزناد:

- **نسيج النص(بحث في ما يكون الملفوظ نصا)**، د ط، 1993.
- **نظريات لسانيات عرفنية**، الدار العربية للعلوم، د ط، د ت.

أنتوني غدنز: **علم الاجتماع**، تر: الكتور فايز الصياغ، المنظمة العربية للترجمة، بيروت، د ط، د ت.

أنطوان صياح: **تعلمّيّة القواعد العربيّة(دليل عملي)**، دار النهضة العربيّة، د ط، 2011.

بشير إبرير: **تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق**، الأردن، عالم الكتب الحديث، إربد 2007.

توماس مونرو: **التطور في الفنون**، تر: محمد عي أبو درة، لويس إسكندر جرجس، عبد العزيز توفيق جاويد، الهيئة العامة لقصور الثقافة ، القاهرة، ج2، 2014.

تون فان دايك: **علم النص(مدخل متداخل الاختصاصات)**، تر: سعيد حسن بحيري، دار القاهرة، مصر، ط1، 2001.

ج. ب براونو ج. يول: **تحليل الخطاب**، تر: الزليطني، محمد لطفي، منير التريكي، جامعة الملك سعود، 1997.

جميلة بية: **دور التمدرس في نمو نظرية الذهن عند الطفل**، دار اليازوري، الأردن، د ط،2011.

جوليا كريستيفا: **علم النص**، تر: فريد الزاهي، مراجعة عبدالجليل ناظم، دار توبتال، ط 1 1991.

جون ميشيل آدم: **السرد**، تر: أحمد الودرني، دار الكتاب الجديدة المتحدة، ط1، 2015.

جيرار جينيت: **مدخل لجامع النص**، تر: عبد الرحمن أيوب، دار الشؤون الثقافية العامة بغداد، د ط، د ت.

حاتم حسين البصيص: **تنمية مهارات القراءة والكتابة(إستراتيجيات متعددة للتدريس والتقويم)**، الهيئة العامة للكتاب، دمشق، د ط، 2011.

حامد عبد السلام زهران: **علم نفس النمو(الطفولة والمراهقة)**، دار المعارف، د ط، 1986.

حسام أحمد فرج: **نظرية علم النص(رؤية منهجية في بناء النص النثري)**، مكتبة الآداب القاهرة، ط1، 2007.

حسام الدين محمود فياض: **الضبط الاجتماعي(دراسة سوسيولوجية تحليلية)** ، مكتبة نحو علم اجتماع تنويري، ط1، 2018.

حسين خمري: **نظرية النص(من بنية المعنى إلى سيميائية الدال)**، الدار العربية، ط1 2007.

حسن شحاتة:

- **النشاط المدرسي(مفهومه ووظائفه ومجالات تطبيقاته)**، الدار المصرية اللبنانية، د ط 2006.
- **تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق**، الدار لمصرية اللبنانية، القاهرة، ط4 2000.

الحسن بن قاسم المرادي: **الجنى الداني في حروف المعاني**، تح: فخر الدين قباوة، محمد نديم فاضل، دار الكتب العلميّة، بيروت، لبنان، ط1، د ت.

حسني خاليد: **مدخل إلى اللسانيات المعاصرة**، مطبعة آنفو- برانت ، د ط ، د ت.

خليل أحمد عمايرة: **في نحو اللغة وتراكيبها(منهج وتطبيق)**،دار عالم المعرفة، ط1، 1984.

خولة طالب الإبراهيمي: **مبادئ في اللسانيات**، دار القصبة، الجزائر، ط 2 ، د ت.

راتب قاسم عاشور ومحمد فؤاد الحوامدة: **فنون اللغة العربية وأساليب تدريسها بين النظرية والتطبيق**، عالم الكتب الحديث، إربد ،الأردن، ط1، 2009.

رجب فضل الله محمد: **الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية**، عالم الكتب القاهرة، د ط،1998.

عبد الرحمن التومي: **الجامع في ديداكتيك اللغة العربية(مفاهيم ومقاربات بيداغوجية)**، الرباط مطبعة المعارف الجديدة، ط 1، د ت.

عبد الرحمن الحاج صالح:

- **بحوث ودراسات في علوم اللسان**، موفم للنشر، الجزائر، 2012.
- **بحوث ودراسات في اللسانيات العربية**، ج1، موفم للنشر، الجزائر ،2012.
- **بحوث ودراسات في اللسانيات العربية**، ج2، موفم للنشر، الجزائر،2012.

عبد الرحمن كامل: **طرق تدريس اللغة العربية**، ط1، 2005.

عبد الرحمن محمد طعمة: **البناء الذهني للمفاهيم بحث في تكامل علوم اللسان وآليات العرفان** دار كنوز المعرفة، ط1، 2018.

عبد الرحمن محمد طعمة وآخرون: **دراسات في اللّسانيات العرفانيّة: الذّهن واللّغة والواقع**، دار وجوه، الرّياض، ط1، 2019

رحيم علي صالح وسماء تركي داخل: **المنهج والكتاب المدرسي**، مكتب نور الحسن للطباعة ط 1، 2017.

رشدي أحمد طعيمة: **المهارات اللغوية: مستوياتها، تدريسها، صعوباتها**، دار الفكر العربي القاهرة،ط1، 2004.

رضا الطيب الكشو: **توظيف اللسانيات في تعليم اللغات**، مكة المكرمة، د ط، د ت.

رعد مصطفى خصاونة: **أسس تعليم الكتابة الإبداعية**، عالم الكتب الحديث إربد، الأردن ط1، 2008.

روبرت دي بوجراند: **النص والخطاب والإجراء**، تر: تمام حسان، عالم الكتب، القاهرة، ط 1 1998.

روبرت ديبوغراند وآخرون: **مدخل إلى علم لغة النص**، دار الكتاب، ط 1، 1992.

رولان بارت: **لذة النص**، تر: منذر عياشي، دار لوسوي باريس، ط 1، 1992.

الزواوي بغورة: **الخطاب في فلسفة ميشيل فوكو، المجلس الأعلى للثقافة، د ط**،2000.

زين الدين الخويسكي: **المهارات اللغوية الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة وعوامل تنمية المهارات اللغوية عند العرب وغيرهم**، دار المعرفة، د ط، 2008.

سعد علي زاير وسماء تركي داخل: **اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية**، الدار المنهجية ط1، 2015.

سعدون محمود الساموك، هدى علي جواد الشمري: **مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها**، دار وائل، عمان، ط1، 2005.

سعيد حسن بحيري: **علم لغة النص(المفاهيم والاتجاهات)**، دار نوبار، القاهرة، ط1، 1997.

سعيد عبد الله لافي: **القراءة وتنمية التفكير**، عالم الكتب، د ط، د ت.

السيد علي شتا: **علم الاجتماع اللغوي**، مؤسسة شباب الجامعة، د ط، 1996.

صبحي إبراهيم الفقي: **علم اللغة النصي بين النظرية والتطبيق(دراسة تطبيقية على الصور المكية ج2)**، دار قباء، ط 1، 2000.

صلاح فضل: **بلاغة الخطاب وعلم النص**، عالم المعرفة، د ط، 1992 .

طـه علـي حسـين الـديلمي: **تـدريس اللغـة العربيـة بـين الطرائـق التقليديـة والإسـتراتيجيات التجديدية**، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، د ط، 2009.

الطيب دبه: **اللّسانيات وقضايا اللغة العربيّة**، الأغواط، مطبعة الرويغي، د ط، 2015.

عبده الراجحي: **التطبيق الصرفي**، دار النهضة العربية، بيروت، د ط، د ت.

عزة شبل: **علم لغة النص(النظرية والتطبيق)**، مكتبة الآداب، د ط، 2007.

عبد العزيز شبيل: **نظرية الأجناس الأبية في التراث النثري جدلية الحضور والغياب**، دار محمد علي الحامي، تونس، ط1، 2001.

عبد العزيز عتيق: **علم النحو والصرف**، منيمنه، بيروت، لبنان، ط1، 2000.

علي آيت أوشان:

- **اللسـانيات والبيـداغوجيا نمـوذج النحـو الوظيفي(الأسـس المعرفيـة والديداكتيكيـة)**،دار الثقافة، الدار البيضاء، ط 1، 1998.
- **اللسـانيات والديـداكتيك(نمـوذج النحـو الـوظيفي مـن المعرفـة العلميـة إلـى المعرفـة المدرسية)**، دار الثقافة، الدار البيضاء، ط1، 2005.
- **اللسـانيات والتربيـة المقاربـة بالكفايـات والتـدريس بالمفـاهيم**، دار أبـي رقـراق، د ط 2014.

عمر أبو خرمة: **نحو النص(نقد نظريـة... وبنـاء أخرى)**، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن ط1، 2004.

غـانم قـدوري الحمـد: **المـدخل إلـى علـم أصـوات العربيـة**، دار عمـار، عمـان، الأردن، ط1 2004.

فاضل مصطفى الساقي: **أقسام الكلام العربي من حيث الشكل والوظيفة**، مكتبة الخانجي القاهرة، د ط، 1977.

فان دايك: **علم النص مدخل متداخل الاختصاصات**، تر: سعيد حسن بحيري، دار القاهرة ط1، 2001.

فايزة السيد عوض وآخرون: **مداخل تعليم اللغة العربية(رؤى تحليلية)**، دار وجوه، الرياض ط1، 2019.

عبد الفتاح ديبون: **ديداكتيك المواد المدرسة بالتعليم الابتدائي**، المغرب، دار القلم العربي، ط 1، 2018.

فخر الدين قباوة: **المهارات اللغوية وعروبة اللسان**، دار الفكر المعاصر، لبنان، د ط، 1999.

فخري خليل النجار: **الأسس الفنيّة للكتابة والتّعبير**، دار صفاء، عمان، ط1، 2011

فهيم مصطفى: **مهارا ت التّفكير في مراحل العليم العام(رياض الأطفال، الابتدائي، المتوسط الثانوي) رؤية مستقبلية**، دار الفكر العربي، ط1، 2002.

فولفجانج هاينه من و ديترفيهفيجر: **مدخل إلى علم اللغة النصي**، تر: فالج بن شبيب العجمي الرياض، د ط، 1991.

عبد القادر الفاسي الفهري: **اللسانيات واللغة العربية(نماذج تركيبية ودلالية)**، دار توبقال، الدار البيضاء، المغرب، ط 2 ،1988.

عبد القادر لورسي: **المرجع في التعليمية(الزاد النفيس والسند الأنيس في علم التدريس)** الجزائر، جسور للنشر والتوزيع، 2016.

عبد الكريم جمعان: **إشكالات النص(دراسة لسانية نصية)**، الدار البيضاء، ط1، 2009.

كمال بشر: **التفكير اللغوي بين القديم والجديد**، دار غريب، القاهرة، د ط، 2005.

كوليراز كاكل عزيز: **القرينة في اللغة العربية**، دار دجلة، عمان، ط1، 2009.

ماجد وصفي حرب: **تعلم اللغة العربية وتعليمها مقاربات لغوية وتربوية**، دار وجوه، المملكة العربية السعودية، الرياض، ط1، 2019.

عبد المالك مرتاض: **نظرية النص الأدبي**، دار هومة، الجزائر، ط2، 2010.

محسن علي عطية: **الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية**، دار الشروق، عمان، الأردن ط1، 2006.

محمد الأخضر الصبيحي: **مدخل الى علم النص ومجالات تطبيقه**، الدار العربية للعلوم، د ط، د ت.

محمد أولحاج: **ديداكتيك التعبير تقنيات ومناهج**، دار الثقافة، الدار البيضاء، ط1، 2001.

محمد البرهمي: **ديداكتيك النصوص القرائية بالسلك الثاني الأساسي(النظرية والتطبيق)**، الدار البيضاء، دار الثقافة، ط 1، 1998.

محمد الدريج: **التدريس الهادف(مساهمة في التأسيس العلمي لنموذج التدريس بالأهداف التربوية)** ، دار عالم الكتب، ط 1، 1994.

محمد رجب النجار وسعد مصلوح وأحمد إبراهيم الهواري: **الكتابة العربية(مهاراتها وفنونها)**، دار العروبة، الكويت، ط1، 2001.

محمد العبد: **اللغة والإبداع الأدبي**، الأكاديمية الحديثة للكتاب الجامعي، القاهرة، ط2،2007.

محمد عفيف الدين دمياطي: **مدخل إلى علم اللغة الاجتماعي**، مكتبة لسان عربي، أندونيسيا ط2، 2017.

محمد عمارة: **النص الإسلامي بين التاريخية والاجتهاد والجمود**، شركة نهضة مصر، ط 1 2007.

محمد محمد داود: **العربية وعلم اللغة الحديث**، دار غريب، القاهرة، د ط،2001.

محمد محي الدين عبد الحميد: **دروس التصريف**، الدار النموذجية، بيروت، د ط، 1995.

محمد مفتاح: **دينامية النص (تنظير وإنجاز)**، المركز الثقافي العربي، ط 2، 1990.

محمود عكاشة: **لغة الخطاب السياسي(دراسة لغوية تطبيقية في ضوء نظرية الاتصال)**، دار النشر للجامعات، مصر، ط 1، 2005.

محمود فهمي حجازي: **مدخل إلى علم اللغة**، دار قباء، القاهرة، د ط، د ت.

مصطفى حركات: **اللسانيات العامة وقضايا العربية**، المكتبة المصرية، بيروت، ط1، 1998.

مصطفى عبد العال أحمد: **تأملات تربوية في تعليم التفكير واللغة(من أذهان المنظرين إلى استجابات المتعلمين)**، دار الكتاب التربوي، د ط، 2012.

مصطفى الغلاييني: **جامع الدروس العربيّة**، دار الكتب العلميّة، بيروت، لبنان، د ط، 2000.

ميجان الرويلي وسعد البازعي: **دليل الناقد الأدبي**، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء المغرب، ط3، 2002

الميساوي خليفة: **المصطلح اللساني وتأسيس المفهوم**، دار الأمان، الرباط، ط1، 2013.

ميلود حبيبي: **الاتّصال التّربويّ وتدريس الأدب**، المركز الثّقافي العربي، بيروت، ط1، 1993.

نايف خرما وعلي حجاج: **اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها**، عالم المعرفة، د ط، 1988.

نعمان بوقرة: **المصطلحات الأساسية في لسانيات النص وتحليل الخطاب(دراسة معجمية)** عمان، الأردن، جدارا للكتاب العالمي، ط1، 2009.

نور هدى لوشن: **مباحث في علم اللغة ومناهج البحث اللغوي**، المكتبة الجامعية الأزاريطة مصر، د ط، 2009.

الهادي جطلاوي: **قضايا اللغة في كتب التفسير(المنهج-التأويل-الإعجاز)**، دار محمد علي الحامي، ط1، 1998.

عبد الهادي بن ظافر الشهري: **إستراتيجيات الخطاب(مقاربة لغويّة تداوليّة)**، دار الكتاب الجديد المتّحدة، ليبيا، ط1، 2004.

هادي نهر: **الصرف الوافي(دراسة وصفية تطبيقية)**،أربد، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط1 2010.

ابن هشام الأنصاري: **مغني اللبيب عن كتب الأعاريب**، تح: مازن المبارك، حمد علي حمد الله ط1، 1964.

هشام ميري: **اللغة واللهجة(معارك البقاء التي لا تنتهي)** في: **اللغة واللهجة(قضايا وإشكالات)**، تقديم: مصطفى العادل وحسن هموا ، منشورات مفاد، ط1، 2020

عبد الواسع الحميري: **ما الخطاب؟ وكيف نحلله؟** المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع بيروت، ط 1، 2009.

يوسف أبو العدوس: **الأسلوبية (الرؤية والتطبيق)**، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط1، 2007.

يوهانسون: **التعرف على الأخطاء في اللغة الأجنبية وتقويمها**، في: التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء، ط 1، الرياض، جامعة الملك سعود، 1982.

المجلات:

إبراهيم إبراهيمي: **تعليم اللغة العربية في ضوء لسانيات النص في المناهج الجزائرية بين الطرح النظري والواقع التعليمي**، مجلة تاريخ العلوم،ع8، ج1، جوان2017

إبراهيم بشار: **مقدمة نظرية لتعليمية اللّغة بالنّصوص**، مجلة كلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية، ع7، 2010.

إبراهيم عاطف محمد المغاوري: **الانحراف اللّغوي في العربية المعاصرة(دراسة تطبيقية بمنهج تحليل الأخطاء على معجم الصواب اللغوي)**، مجلة الدراسات اللغوية، مج 18، ع2، 2016.

إبراهيم كايد محمود: **العربية الفصحى وأثر كل من الازدواجية والثنائية عليها**، المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل (العلوم الإنسانية والإدارية)، مج 03، ع1، 2002.

أحمد علي عمران: **إستراتيجيات تنمية المهارات اللغوية الأربعة لدى المتعلم(دراسة وصفية)** مجلة جامعة المدينة العالمية(مجمع)، ع8، 2016.

إياد عبدالله وآخرون: **مفهوم النص في التراث العربي(خطوة في تكامل المنهج النقلي والعقلي)**، مجلة الثقافة الإسلامية والإنسانية، ع10، 2017.

بشير إبرير: **إشكالية تصنيف النصوص(معالجة تعليمية)**، مجلة العلوم الإنسانية، ع5، 2003

تازروتي حفيظة:

– **شبكة تقييم النّصوص المكتوبة**، من إعداد مركّباتها إلى تطبيقها، مجلة آفاق علمية، مج9 ع1، 2017.

– **تعليم الظّواهر اللّغويّة وفق المقاربة النّصيّة لتلاميذ المرحلة الابتدائية وأثره في سلامة نصوصهم المكتوبة**، مجلة اللسانيات التطبيقية، ع4، 2018.

حماني حسن: **السياق اللغوي ولسانيات النص نحو مقاربة منهجية علائقية**، المجلة الدولية لنشر الدراسات العلمية، مج5،ع2، 2020.

حمزة بريك: **تطبيقات اللسانيات العرفانية على مستوى النظام اللغوي الحديث للعقل البشري من الناحية الذهنية والإدراكية**، مجلة اللسانيات التطبيقية، مج 5، ع9، 2021.

خولة طالب الإبراهيمي: **طريقة تعليم التراكيب العربية في المدرسة المتوسطة الجزائرية(تحليل نقدي)**، اللسانيات، ع5، 1981.

دين العربي ونجاة عبد اللاوي: **اللسانيات العرفنية ودورها في دراسة مرتكزات الإدراك الذهني للغة**، مجلة العمدة في اللسانيات وتحليل الخطاب، مج 3، عدد خاص، 2019.

عبد الرحمن الحاج صالح: **الرّصيد اللّغوي للطّفل العربي وأهميّة الاهتمام بمدى استجابته لحاجاته في العصر الحديث**، الممارسات اللّغويّة، مج1، ع1، 2010.

عبد الرحيم ناجح: **المقاربة التواصلية: المبادئ وآليات التفعيل**، النداء التربوي، ع27، 2021.

رشيد وديجي: **هل انتهى احتضار الأجناس الأدبية بموتها؟ قراءة في إشكالية نظرية الأجناس الأدبية**، مجلة الخطاب، 2015، مج10،ع19.

سعد مصلوح: **نحو آجرومية للنص الشعري: دراسة في قصيدة جاهلية**، مجلة فصول، مج 10،ع1-2، 1991.

سميرة رجم: **توظيف اللسانيات المعرفية في تعليمية النص الحجاجي بالسنة الأولى ثانوي جذع مشترك آداب**، مجلة العلوم الإنسانية، مج31، ع3، 2020.

صورية بوصوار: **حضور النّصّ الأدبي الجزائري في كتاب اللغة العربيّة الثالثة آداب وفلسفة** مجلة علوم اللّغة العربيّة وآدابها، مج:13، ع2، 2021.

ظافر بن محمد عبد الله الأحمري: **أسباب التطور الدلالي ومظاهره في اللغة العربية(قراءة وتحليل)**، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، ع168، ج2، 2016.

عبير أحمد علي وأشرف محمود محمد أبو هنتش: **دراسة تحليليّة للقيّم المتضمّنة في كتاب اللّغة العربيّة للصف الثّاني الثانوي)**، مجلة كليّة التّربيّة، ع ديسمبر، ج 2، 2018.

علي محمد الثاني و إبراهيم محمد الثاني: **تطبيقات المقاربة التواصلية في تعليم اللغة العربية كلغة أجنبية لدى طلاب كلية التربية ولاية كدونا نيجيريا**، مجلة مقامات، ع7، 2020.

عمر المغراوي: **دور اللسانيات الحديثة في تطوير مناهج تدريس اللغة العربية**، مجلة دراسات معاصرة، مج2،ع2، 2018.

الغريسي محمد: **اللسانيات ودورها في التأهيل التربوي وتحقيق الجودة : تجويد تدريس اللغة العربية من منظور توليدي**، مسالك التربية والتكوين، مج1، ع 1، 2018.

فطيمة بغراجي: **تعليم التّعبير الكتابي في ضوء المقاربة النّصيّة: السنة الرّابعة من التعليم المتوسط أنموذجا(دراسة تحليلية للوثائق التربوية)**، مجلة ذخائر اللغة، مج2،ع2، 2021

فؤاد الخطيب: **تعليم درس الأدب بين الرهانات الديداكتيكية ونظرية الأدب: تعليم النص السردي أنموذجا**، مجلة جيل الدراسات الأدبية والفكرية، مج7، ع60، 2020.

عبد الله قلي: **التعليمية العامة**، مجلة المبرز، ع 16، 2000 .

قمقام مباركة: **الأبعاد التّعليميّة لتوظيف المصطلحات اللّسانيّة النّصيّة في الكتاب المدرسي(مرحلة التّعليم المتوسط أنموذجا)**، مجلة اللّسانيات التطبيقيّة، مج7،ع3، 2023.

قمقام مباركة وجمعي عائشة: **الأخطاء اللغوية في الإنتاج الكتابي لمتعلمي السنة الثالثة من التعليم المتوسط(دراسة في ضوء منهج تحليل الأخطاء)**، مجلة اللسانيات، مج 28، ع1 2022.

قوفي أحمد: **من الكفاءة العرضيّة إلى الكفاءة الختاميّة(قراءة في منهاج اللّغة العربيّة للتعليم المتوسط–الجيل الثّاني–)**، جسور المعرفة، مج8، ع3، 2022.

عبد الكريم جيدور: **اللّسانيات العرفانيّة ومشكلات تعلم اللّغة واكتسابها**، مجلة العلامة، مج2 ع2، 2017.

كزافيي بروجيرس: **تقويم كفايات التلاميذ(رهانات ومنهجيات)**،تر: البشير اليعكوبي، مجلة التربية،ع46، 2010.

لطيفة إبراهيم النجار: **آليات التصنيف اللغوي بين علم اللغة المعرفي والنحو الكلي**، مجلة الملك سعود، مج 17، الآداب(1)، 2004.

مبارك حسين نجم الدين وحربية محمد أحمد عثمان: **مهارة الكتابة وتطبيقاتها**، مجلة العلوم والبحوث الإسلامية، ع6، 2013.

محمد الأخضر الصبيحي:

- **اللسانيات التداولية وأثرها في تعليمية اللغة**، مجلة منتدى الأستاذ،ع3، 2007.
- **الكفاية النّصيّة(مفهوم جديد في تعليم اللّغات)**، مجلة جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية، ع 16(خاص)، 2004، دار الهدى، عين مليلة.

محمد الدريج: **تعليمية اللغات واللسانيات التطبيقية(تداخل التخصصات أم تشويش براكمي)** منشورات مجلة كراسات تربوية، تطوان، 2019.

محمود أحمد السيد: **القراءة مفهوما وأهمية ومتطلبات**، التربية الجديدة، ع39، 1986.

محمود حسن الجاسم: **مفهوم النص في العربية بين القديم والحديث**، مجلة جذور، مج12 ع31، 2011.

ميلود رحمون و عابد بوهادي: **التواصل اللغوي(مقاربة لسانية بيداغوجية)**، مجلة العلوم الإسلامية والحضارة، ع8، 2018.

نصر الدين بوحساين: **تعليم اللغة العربية**، واقع وآفاق، مجلة العربية، مج2، ع3، 2011.

نواري سعودي: **البحث اللساني وتعليمية اللغة العربية(مقاربة لسانية في كتابات عبد الرحمن الحاج صالح)**، مجلة الآداب، ع11، 2011.

الرسائل الجامعية:

إيمان محمد سعيد حسين الحلاق: **المنهج التواصلي في تعليم اللغات(اللغة العربية أنموذجا)** رسالة ماجستير مطبوعة، جامعة قطر،2017.

تازروتي حفيظة: **تقييم كفاءة المكتوب لدى تلاميذ الإصلاح(2003)- نهاية المرحلة الابتدائية أنموذجا**- دكتوراه(لسانيات تعليمية)، جامعة الجزائر2،2012/2011.

ربيع كيفوش: **الحصيلة اللغوية وفق المقاربة بالكفاءات(مرحلة التعليم المتوسط أنموذجا)** أطروحة دكتوراه، جامعة باتنة، 2014/2013.

الطاهر لوصيف: **تعليمية النصوص والأدب في مرحلة التعليم الثانوي الجزائري- برنامج السنة الأولى جذع مشترك آداب أنموذجا**- دراسة وصفية تحليلية نقدية، رسالة دكتوراه جامعة الجزائر، 2008/2007.

علي شاحطو: **أثر المستوى التّركيبي في بناء الدّلالات النّصيّة**، أطروحة ماجستير 2012/2011

بن عيسى خليدة: **تفاعل المستويات اللسانية في تفسير الخطاب القرآني**، أطروحة دكتوراه المركز الجامعي بلحاج بوشعيب عين تموشنت، 2019/ 2020.

مفتاح بن عروس: **الاتساق والانسجام في القرآن**، رسالة دكتوراه، جامعة الجزائر 2008/2007.

المؤتمرات والحوليات والمحاضرات:

آمال بوشحدان: **الاتجاهات اللسانية الأساسية في دراسة اللغة، وعلاقتها بالتعليمية**، حوليات جامعة قالمة للعلوم الاجتماعية والإنسانية، رقم2، 2008.

عبد الخالق رشيد: **محاضرة تحليل المستوى التركيبي**، في مقياس التحليل اللّساني لمستويات اللغة، قسم اللغة العربية وآدابها، كلية الآداب والفنون، جامعة وهران-1-(أحمد بن بله).

عبد الرحمن بودرع : **في لسانيات النص وتحليل الخطاب(نحو قراءة لسانية في البناء النصي للقرآن الكريم)**، المؤتمر الدولي لتطوير الدراسات القرآنية، جامعة الملك سعود، 2013.

عبد القادر خريبش: **لغة التدريس بين الممانعة والمماثلة**، أعمال المؤتمر الدولي(دراسة العربية وتدريسها بين التراث اللغوي العربي والدرس اللساني الحديث) المنعقد 17-18 أفريل 2012، مخبر اللسانيات التقابلية وخصائص اللغات بكلية الآداب واللغات، جامعة الاغواط 2014.

المراجع باللّغة الأجنبيّة:

القواميس:

Brown, K, Miller ,J,**" The Cambridge Dictionary of Linguistics",**Cambridge CB2 8BS, United King dom,2013.

Cuddon,J.A,"**A Dictionary Of Literary Terms and Literary Theory**", Revised by Habib, M .A .R ,London, 2013

Galisson. R, Coste. D,"**Dictionnaire de didactique des langues**", Hachette,1976

Robert(p) ,"**le petit robert"** , paris ,1991

الكتب:

Adam,J-M ,**"Eléments de linguistique textuelle, théorie et pratique de l'analyse textuelle**",pierre Mardaga, Luxembourg, 1990

ADAM, J.M,**"Eléments de linguistique textuelle:Des genres de discours aux textes**", Nathan, 1999.

Assaf, M . et autres,"**production orale et écrit**",2016

Bérard, E, "**Lapproche Communicative:Théorie et pratique**", Paris, 1991

Evans, Vand Benjamin, K.B and Jörg, Z,**"The cognitive linguistics enterprise: an overview**",Erschienen in: Evans, V. and Jörg, Z. (Eds.): The cognitive

linguistics reader. London: Equinox, 2007. And Marguerite Altet, La formation professionnelle des enseignants, Paris, PUF, 1994.

MAS, M. et autres, **"Comment les maîtres évaluent-ils les écrits de leurs élèves en classe ?"** INRP, France,1991.

المجلات:

Alamargot, D. et Chanquoy, L**,"Les modèles de rédaction de textes".**In M. Fayol(Ed.),La Production du langage. Encyclopédie des Sciences cognitives, Vol X. Paris: Hermes, 2002

Audigier, F,"**Des multiples dimensions de la réflexion didactique**", in Rencontre nationale sur la didactique de l'histoire, et de la géographie,1986, DOI https://doi.org/10.3406/refor.1990.2009

Baillat, G,**"Didactique, Discipline scolaire, Pédagogie",** Recherche & Formation, N°25, 1997. L'identité enseignante : entre formation et activité professionnelle. pp. 85-96; https://doi.org/10.3406/refor.1997.1431

Claudine, G-D**,"Traitement Didactique des Theories De Reference Pour La Determination De Criteres D'evaluation**"In:Comment les maîtres évaluent-ils les écrits de leurs élèves en classe?" MAS, M . et autres, INRP, France,1991

Dartnall, T,**"Cognitive Science and the Crisis it is Facing**", Metascience5 (1):95-105,1996.

Favart, M . et Olive,T, **"Modèles et méthodes d'étude de la production écrite-Models and methods for the study of writing**", Psychologie française, Vol 50, N 3, pp.273-285.2005, doi:10.1016/j.psfr.2005.05.012

Flower, L and Hayes, J.R,**"A Cognitive Process Theory of Writing",** National Council of Teachers of English iscollaborating with JSTOR to digitize, preserve, and extendaccess to , College Composition and communication,1983 DOI: 10.2307/357411

Gharahbeigi ,L.et Reza Ghasmardi,M. et Reza Shairi.H,**"Stratégie Didactique en Production Ecrite et le Fonctionnement de la Mémoir de Travail chez les Adultes**",Recherches en Langue et Littérature Françaises, Vol. 14, No 26, Automne & hiver, pp. 104-119,2020, DOI:10.22034/rllfut.2019.8926

Hélène, R,"**Contexts De La Recherche EVA**", In"Comment Les Maitres Evaluent ILS Les Ecrits De Leurs Élèves En Classe?", MAS, M . et autres, INRP, France, 1991

Huong, D.A**."L'approche cognitive dans l'apprentissage des langues étrangères, sa conception et ses apports à l'acquisition des compétences linguistiques",**Synergies Pays riverains du Mékong,n°2, 2010

Karen, R.H And Steve, G and Mary, B and Karin, S,**"Metacognition and Children's Writing",** In Hand book of Meta cagnition in Education, Hacker, D. J. Dunlosky, J. Graesser, A. C.(Eds), Rout ledge is an imprint of the Taylor, francis Group, Taylor and Francis e-Liprary.2009

Pétillon,S,**"Psychologie cognitive et production écrite : de l'effet épistémique " à la catalyse**", *Genesis,2010.* DOI :https://doi.org/10.4000/genesis.141

Seguy , A,**"Un classement des lieux d'intervention didactique: Le CLID, mode d'emploi(s)",** Repères pour la rénovation de l'enseignement du français, n°79, 1989.Doi:https://doi.org/10.3406/reper

Spracklin, K**,"Pour la compétence lexicale en immersion française: la construction d'une expérimentation réussie**", SHS Web of Conférences,Vol . 46, 2018

Tigourdi, S**,"Intertextextualité Et Écrite:L'apport De texte Littéraire Dans Une Expérience De Production Écrite Avec Des Lycéens Au Maroc**" PensaresemRevista,SãoGonçalo-RJ,n.17,p.276-288,2020,DOI: 10.12957/pr.2020.47304.

Ziouani, F,**" Enseignement du français langue étrangère en contexte universitaire :divergences entre L1 et L2–réflexion et méthodes**"MÉTHODAL OpenLab,N4 ,2020

المواقع الإلكترونية:

محمد الغريسي: **تعليمية التراكيب اللغوية في تفسير الظواهر اللسانية(ظاهرة الفاعل والمفعول نموذجا)** تم الاسترجاع من الرابط:

https://brahmiblogspotcom.blogspot.com/2014/01/blog-post_27.html?lr=1 على الساعة 21:52، بتاريخ: 2022/09/09.

محمد نوري محمد المكاصيصي: **المستوى الدلالي**، جامعة بابل، 2018، تم الاسترجاع من الرابط https://humanities.uobabylon.edu.iq 5 على الساعة 10:38 بتاريخ: 2022/10/08.

صبرينة مزياني:**علاقة اللغة بالمجتمع وإشكالية التواصل اللغوي في المجتمع**، المركز الديمقراطي العربي، 2017، تمّ الاسترجاع من الرابط https://democraticac.de/?p=47670 على الساعة: 19، بتاريخ: 2023/02/01.

مداخلة أوشان علي في ندوة تربوية موضوعها قراءة في كتابه الجديد: معايير تصنيف النصوص(مقاربة ديداكتيكية) في رابط الفيديو https://www.youtube.com

سهام محجوبي: **تدريس نطق الأصوات العربية**، 2022، تم الاسترجاع من الرابط https://www.new-educ.com

الفهارس

فهـرس: الصـور، الجـداول، المخـططات، الأشـكال الـبيانية

العـــــنوان	الصفـــحة
فهـــــرس الصـــــور	
صورة رقم(01): تمثّل أنموذجا لشبكة الملاحظة والمتابعة لتقييم ميداني إنتاج النّصّ المكتوب	197
صورة رقم(02): تمثّل الجدول التّصنيفي للمعايير **T.C.C**	245
صورة رقم(03): تمثّل شبكة إيفا **(EVA)** لتقييم الإنتاجات الكتابيّة للمتعلّمين	247
فهـــــرس الجـــداول	
جدول رقم(01): يمثّل تصنيف النصوص لدى (إيجنقالد)	81
جدول رقم(02): يمثّل تصنيف النصوص لدى (جورسه)	82-81
جدول رقم(03): يمثّل تصنيف النصوص حسب وظائفها ومكوّناتها النّصيّة	89-88
جدول رقم(04): يمثّل الرّوابط عند النّحاة العرب	142-141
جدول رقم(05): يمثّل الكفاءة الختاميّة لميدان إنتاج النّصّ المكتوب في أطوار التّعليم المتوسّط الأربعة	193
جدول رقم(06): يمثّل أنموذجا لسيرورة بناء تعلّمات ميدان إنتاج النّصّ المكتوب في المقطع التّعلّمي.	194
جدول رقم(07): يمثّل سيرورة بناء التّعلّمات في ميدان إنتاج النّصّ المكتوب في دليل استعمال الكتاب(السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط)	199
جدول رقم(08): يمثّل مسار ميدان إنتاج النّصّ المكتوب في المقطع التّعلّمي	201
جدول رقم(09): يمثّل بطاقة توجيهيّة للمتعلّم لإنتاج نصّ مكتوب يتوافق والموضوع المختار	202
جدول رقم(10): يمثّل شبكة لضبط إنتاج النّصّ المكتوب في الكتاب المدرسي	204-203
جدول رقم(11): يمثّل شبكة ضبط نصّ توجيهيّ في الكتاب المدرسي	205-204
جدول رقم(12): يمثّل مواضيع مقترحة للمعالجة والإنتاج	206
جدول رقم(13): يمثّل شبكة لضبط إنتاج نصّ مكتوب وفق مواصفات معيّنة	208
جدول رقم(14): يمثّل مقارنة بين الكتاب المدرسي والمخطّط السّنوي	209-208
جدول رقم(15): يمثّل أنواع وأنماط ومصادر النّصوص التّعليميّة في كتاب السّنة الرّابعة من التّعليم	217-215

المتوسّط	
جدول رقم(16): يمثّل أنماط النّصوص التّعليميّة المقرّرة في مرحلة التّعليم المتوسط	218
جدول رقم(17): يمثّل النّصوص التّعليميّة المقرّرة في منهاج السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط وأبعادها القَيْميّة	226-225
جدول رقم(18): يمثّل أنموذجا للاختلاف في الموضوع المطلوب إنتاجه بين الكتاب المدرسي والمخطّط السّنويّ لنفس المقطع التّعلّمي	237
جدول رقم(19): يمثّل مواضيع إنتاج النّصّ المكتوب في كلّ مقطع تعلّميّ	239-238
جدول رقم(20): يمثّل أنماط النّصوص المقرّر إنتاجها في كلّ مقطع تعلّميّ	241-240
جدول رقم(21): يمثّل الشّبكة المعتمدة في تقييم الإنتاجات الكتابيّة للمتعلّمين	254-253
جدول رقم(22): يمثّل سلّم تقدير المعايير والمؤشّرات المعتمد لتقييم الإنتاجات الكتابيّة للمتعلّمين	260
جدول رقم(23): يمثّل النّتائج العامّة لمجموع العيّنات المتعلّقة بوحدتي التّحليل	263
جدول رقم(24): يمثّل النّتائج العامّة للعيّنة الأولى المتعلّقة بوحدتي التّحليل	265
جدول رقم(25): يمثّل النّتائج العامّة للعيّنة الثّانية المتعلّقة بوحدتي التّحليل	266
جدول رقم(26): يمثّل النّتائج العامّة للعيّنة الثّالثة المتعلّقة بوحدتي التّحليل	267
جدول رقم(27): يمثّل النّتائج العامّة للعيّنة الرابعة المتعلّقة بوحدتي التّحليل	268
جدول رقم(28): يمثّل النّتائج العامّة لمجموع العيّنات حسب معايير التّحليل	270
جدول رقم(29): يمثّل النّتائج العامّة للعيّنة الأولى حسب المعايير(الجزائر العاصمة)	272
جدول رقم(30): يمثّل النّتائج العامّة للعيّنة الثّانية حسب المعايير(المدية)	273
جدول رقم(31): يمثّل النّتائج العامّة للعيّنة الثّالثة حسب المعايير(الأغواط)	274
جدول رقم(32): يمثّل النّتائج العامّة للعينة الأولى حسب المعايير(تيارت)	276
جدول رقم(33): يمثّل النّتائج الخاصّة بمؤشّرات المعيار التّداولي للعيّنة الأولى(العاصمة)	282
جدول رقم(34): يمثّل النّتائج الخاصّة بمؤشّرات المعيار التّداولي للعيّنة الثّانية(المدية)	282
جدول رقم(35): يمثّل النّتائج الخاصّة بمؤشّرات المعيار التّداولي للعيّنة الثّالثة(الأغواط)	283
جدول رقم(36): يمثّل النّتائج الخاصّة بمؤشّرات المعيار التّداولي للعيّنة الرّابعة(تيارت)	283
جدول رقم(37): يمثّل النّتائج الخاصّة بمؤشّرات المعيار الدّلالي للعيّنة الأولى(العاصمة)	296
جدول رقم(38): يمثّل النّتائج الخاصّة بمؤشّرات المعيار الدّلالي للعيّنة الثّانية(المدية)	297
جدول رقم(39): يمثّل النّتائج الخاصّة بمؤشّرات المعيار الدّلالي للعيّنة الثّالثة(الأغواط)	297

جدول رقم(40): يمثّل النّتائج الخاصّة بمؤشّرات المعيار الدّلالي للعيّنة الرّابعة(تيارت)	298
جدول رقم(41): يمثّل النّتائج الخاصّة بمؤشّرات المعيار الصّرفي التّركيبي للعيّنة الأولى(العاصمة)	327
جدول رقم(42): يمثّل النّتائج الخاصّة بمؤشّرات المعيار الصّرفي التّركيبي للعيّنة الثّانية(المدية)	327
جدول رقم(43): يمثّل النّتائج الخاصّة بمؤشّرات المعيار الصّرفي التّركيبي للعيّنة الثّالثة(الأغواط)	328
جدول رقم(44): يمثّل النّتائج الخاصّة بمؤشّرات المعيار الصرفي التّركيبي للعيّنة الرّابعة(تيارت)	328
جدول رقم(45): يمثّل النّتائج الخاصّة بمؤشّرات المعيار المادي للعيّنة الأولى(العاصمة)	351
جدول رقم(46): يمثّل النّتائج الخاصّة بمؤشّرات المعيار المادي للعيّنة الثّانية(المدية)	351
جدول رقم(47): يمثّل النّتائج الخاصّة بمؤشّرات المعيار المادي للعيّنة الثّالثة(الأغواط)	351
جدول رقم(48): يمثّل النّتائج الخاصّة بمؤشّرات المعيار المادي للعيّنة الرّابعة(تيارت)	352
جدول رقم(49): يمثّل نسب الشّعوب المختارة في العيّنات الأربع	362
فهرس المخـــــطّــطات	
مخطط رقم(01): يمثّل الترجمات العربية لمصطلح Didactique	15
مخطط رقم(02): يمثّل أنموذج (Hayes et flower)	68
مخطط رقم(03): يمثّل البناء الأنموذجي للنّصّ السردي	74
مخطط رقم(04): يمثّل خطاطة النّصّ التّفسيري التي ينبغي اعتمادها في انتاج النص المطلوب	353
فهرس الأشكال البيانيّة	
شكل رقم(01): يمثّل النسب المئويّة للنّجاح والإخفاق في وحدتي التّحليل لمجموع العيّنات	264
شكل رقم(02): يمثّل النسب المئويّة للنّجاح والإخفاق في وحدتي التّحليل للعيّنة الأولى	265
شكل رقم(03): يمثّل النسب المئويّة للنّجاح والإخفاق في وحدتي التّحليل للعيّنة الثّانية	267
شكل رقم(04): يمثّل النسب المئويّة للنّجاح والإخفاق في وحدتي التّحليل للعيّنة الثّالثة	268
شكل رقم(05): يمثّل النسب المئويّة للنّجاح والإخفاق في وحدتي التّحليل للعيّنة الرّابعة	269
شكل رقم(06): يمثّل النسب المئويّة للنّجاح والإخفاق لمعايير التّحليل لمجموع العيّنات	271
شكل رقم(07): يمثّل النسب المئويّة للنّجاح والإخفاق لمعايير التّحليل للعيّنة الأولى	277
شكل رقم(08): يمثّل النسب المئويّة للنّجاح والإخفاق لمعايير التّحليل للعيّنة الثّانية	278
شكل رقم(09): يمثّل النسب المئويّة للنّجاح والإخفاق لمعايير التّحليل للعيّنة الثّالثة	280

شكل رقم(10): يمثّل النسب المئويّة للنّجاح والإخفاق لمعايير التّحليل للعيّنة الرّابعة	281

فـــــــهـرس المـوضــوعات

العنــوان	الصفحة
شكر وعرفان	
إهداء	
مقدّمة	12-7
مدخل مفاهيمي: تعليميّة اللّغات وعلاقتها باللّسانيات وعلم الاجتماع	
1- مفهوم تعليميّة اللّغات	19-14
1- علاقة تعليميّة اللّغات باللّسانيات	23-19
2- علاقة تعليميّة اللّغات بعلم الاجتماع	31-24
الفصل الأوّل: تعليميّة إنتاج النّصّ المكتوب	
المبحث الأول: مفهوم إنتاج النّصّ المكتوب	34
1- مفهوم النّصّ(Texte)	34
2-1- النّصّ لغة	36-34
2-2- النّصّ اصطلاحا	43-36
2-3- الفرق بين النّصّ والخطاب	47-44
2-4- مفهوم النّصّ من النّاحيّة البيداغوجيّة	49-48
3- مفهوم إنتاج النّصّ المكتوب(Production de texte écrit)	49
3-1- مفهوم الإنتاج(Production)	50-49
3-2- مفهوم إنتاج النّصّ المكتوب في تعليميّة اللّغة العربيّة	61-50
4- أهداف تعليم إنتاج النّصّ المكتوب	62-61
4- أنساق العلم التي يتطلّبها إنتاج النّص المكتوب	62
4-1- العلم اللّغوي	62
4-2- العلم الموسوعي	63

4-3- العلم التّفاعلي	64-63
4-4- العلم بأبنيّة النّصّ الشّموليّة	64
المبحث الثاني: إستراتيجيات إنتاج النّص المكتوب	65
1-عمليات إنتاج النّصّ المكتوب ونماذجها	65
1-1- أنموذج هايز وفلاور **(Hayes et Flower 1980)** لإنتاج النّصّ المكتوب	69-65
1-2- أنموذج ديبوجراند لإنتاج النّصّ المكتوب	72-70
1-3- مراحل إنتاج النّصّ المكتوب عند التّعليميّين	74-72
2- استثمار النّماذج في تعليم إنتاج النّصّ المكتوب	76-74
المبحث الثالث: تصنيف النّصوص ودوره في عمليّة إنتاج النّصّ المكتوب	77
1- تصنيف النّصوص	79-77
2- معايير تصنيف النّصوص	79
2-1- معايير التّصنيف عند اللّغويّين	79
2-1-1- تصنيف جلنتس(H.Glinz)	80
2-1-2- تصنيف إيجنيقالد	81
2-1-3- تصنيف جروسه	82-81
2-1-4- تصنيف دي بوجراند	84-82
2-1-5- تصنيف برينكر	84
2-1-6- التّصنيف الحديث في علم اللّغة النّصّي	86-85
2-2- معايير تصنيف النّصوص عند البيداغوجيّين	87
2-2-1- تصنيف يحدّد أشكال النّصوص حسب وظائفها ومكوّناتها النّصيّة(خصائصها)	89-88
2-2-2- تصنيف الأشكال النّصيّة باعتبار معيار القراءة	89
2-2-3- تصنيف بشير إبرير	91-90
3- دور تصنيف النّصوص في عملية إنتاج النّصّ المكتوب	100-99
المبحث الرابع: المهارات اللّغويّة وعلاقتها بإنتاج النّصّ المكتوب	101
1- مفهوم المهارة اللّغويّة	101
1-1- المهارة لغة	101
1-2- المهارة اصطلاحا	103-101
2- أقسام المهارات اللّغويّة	103
2-1- مهارة الاستماع	103

2-1-1- مفهومها	104-103
2-1-2- مهارة الاستماع وإنتاج النّصّ المكتوب	106-104
2-2- مهارة التّحدّث	106
2-2-1- مفهومها	108-106
2-2-2- مهارة التحدّث وإنتاج النّصّ المكتوب	108
2-3- مهارة القراءة	108
2-3-1- مفهومها	110-108
2-3-2- مهارة القراءة وإنتاج النّصّ المكتوب	112-111
الفصل الثاني: تعليميّة إنتاج النّصّ المكتوب في ضوء المقاربتين اللّسانيّة والاجتماعيّة	
المبحث الأول: المستويات اللّسانيّة وإنتاج النّصّ المكتوب	
1- المستويات اللّسانيّة	115
1-1- المستوى الصوتي	118-115
1-2- المستوى الصّرفي	120-118
1-3- المستوى التّركيبي	122-120
1-4- المستوى الدّلالي	123-122
1-5- المستوى المعجمي	125-123
2- دور المستويات اللّسانيّة في عملية إنتاج النّصّ المكتوب	129-125
المبحث الثّاني: إنتاج النّص المكتوب في ضوء المقاربة اللّسانيّة النصية	130
1- المقاربة النّصيّة(L'approche Textuelle)	130
1-1- الخلفية اللّسانيّة للمقاربة النّصيّة	132-130
1-2- المقاربة النّصيّة في تعليم اللّغة العربيّة	135-132
1-3- تلقي النّصّ وإنتاجه في المقاربة النّصيّة	137-135
2- المعايير النّصيّة المساهمة في إنتاج النّصّ المكتوب	137
2-1- الاتّساق(Cohésion)	138-137
2-1-1- الإحالة(La référence)	139-138
2-1-2- الاتّساق المعجمي(Lexical Cohésion)	139
2-1-3- الاستبدال(Substitution)	140-139

2-1-4- الحذف(Ellipse)	140
2-1-5- الرّبط(الوصل أو التّرابط)(Conjunction)	142-141
2-2- الانسجام(Cohérence)	145-142
2-3- التناص (L'intertextualité)	145
2-4- القصديّة(L'intentionnalité)	145
2-5- الإعلاميّة (L'informativité)	146
2-6- المقبوليّة(L'acceptabilité)	146
2-7- المقاميّة(La Situationalité)	147-146
3- البعد التّعليمي لاستثمار المقاربة اللّسانيّة النّصيّة في إنتاج النّص المكتوب	149-147
4- الكفاءة النّصيّة(La compétence textuelle)	151-149
المبحث الثّالث: إنتاج النّص المكتوب في ضوء المقاربة اللّسانيّة التواصليّة	152
1- مفهوم المقاربة التّواصليّة(L'approche Communicative)	157-152
2- الكفاءة التّواصليّة(La Compétence de communication)	160-157
3- تعليم إنتاج النّصّ المكتوب في ضوء المقاربة التّواصليّة	162-161
4- إستراتيجيات وطرائق تعليم إنتاج النّصّ المكتوب في المقاربة التّواصليّة	165-162
المبحث الرّابع: إنتاج النّصّ المكتوب في ضوء المقاربة اللّسانيّة العرفانيّة	166
1- توظيف المقاربة العرفانيّة في تعليم اللّغة العربيّة	167-166
2- المقاربة العرفانيّة وإنتاج النّصّ المكتوب	169-167
3- إنتاج النّصّ المكتوب من التّصوّرات الذّهنيّة إلى الصّياغة اللّسانيّة	170-169
المبحث الخامس: إنتاج النّصّ المكتوب في ضوء المقاربة الاجتماعيّة	171
1- المجتمع والنّصّ	173
1-1- النّصّ نتاج الممارسات الاجتماعيّة	174-173
1-2- المجتمع عنصر فاعل في التّوجيه للكتابة	175-174
2- مدى تأثير الخلفيّة الاجتماعيّة في إنتاج المتعلّم للنّصّ المكتوب	178-175
3- مناحي تأثير الظّواهر الاجتماعيّة على المتعلّم المنتج والنّص المكتوب	179-178
3-1- في توجيهها لنمط لغة إنتاج المتعلّم	182-179
3-2- في توجيهها للبنية اللّغويّة للنّص المكتوب	185-182
3-3- في توجيهها لأفكار المتعلّم	188-185

3-4- في تحديدها لمجال النّص المكتوب ونوعه	188
3-4-1- المجال الخاص	188
3-4-2- المجال الثّقافي	188
3-4-3- مجال العمل	188
3-4-4- المجال السّياسي	188
3-4-5- المجال الدّولي	189-188
الفصل الثالث: دراسة تطبيقيّة لتعليميّة إنتاج النّصّ المكتوب في مرحلة التّعليم المتوسّط	
المبحث الأول: تعليميّة إنتاج النّصّ المكتوب في الوثائق التّربويّة	192
1- إنتاج النّصّ المكتوب في منهاج اللّغة العربيّة	195-192
2- إنتاج النّصّ المكتوب في الوثيقة المرافقة	197-195
3- إنتاج النّصّ المكتوب في دليل الأستاذ	200-197
4- إنتاج النّصّ المكتوب في الكتاب المدرسي	209-200
المبحث الثاني: مدى ملاءمة محتويات النّصوص التّعليميّة ودعمها لعمليّة إنتاج النّصّ المكتوب	210
1- تأثير النّصّ التّعليمي في عملية إنتاج النّصّ المكتوب	212-210
2- النّصوص التّعليميّة في كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط	214-212
3- البنية اللّغويّة للنّصوص التّعليميّة المقرّرة للسّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط	214
3-1- أنواع النّصوص التّعليميّة وأنماطها	222-214
3-2- تجلّيات الحقول الدّلاليّة في النّصوص التّعليميّ(القرائيّة)	222
4-المحتوى الاجتماعي والقيْمي في النّصوص التّعليميّة للسّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط وعلاقتها بالبيئة الاجتماعيّة للمتعلّم	223
4-1- طبيعة المواضيع المعالجة في النّصوص التّعليميّة للسّنة الرّابعة	224-223
4-2- الأبعاد الاجتماعيّة والقيْميّة في نصوص السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط	227-224
5- من تحليل نصّ تعليميّ إلى إنتاج نصّ مكتوب(من كفاءة التّلقي إلى كفاءة الإنتاج)	236-227
المبحث الثالث: تحليل طبيعة النّصوص المطلوب من المتعلّمين إنتاجها	237
1- طبيعة المواضيع المطلوب من المتعلّمين إنتاجها	240-237

2- أنواع وأنماط النّصوص المطلوب من المتعلّمين إنتاجها	241-240
المبحث الرّابع: تقييم إنتاج النّصّ المكتوب	242
1- المرجعيّة البيداغوجيّة لتقييم إنتاج النّصّ المكتوب	243-242
2- التّعريف بشبكة إيفا(**EVA**)	247-244
3- شرح مكوّنات شبكة إيفا(**EVA**)	249-247
المبحث الخامس: منهجيّة الدّراسة	250
1- منهج الدّراسة	250
2- مجتمع الدّراسة	250
3- عيّنة الدّراسة	250
4- أداة الدّراسة	251
4-1- المادة اللّغويّة المدروسة	252-251
4-2- شبكة التّقييم إيفا(EVA)	255-252
5- إيحاءات مؤشّرات الشّبكة المعتمدة للتّقييم	255
5-1- الجانب التّداولي(الوجاهة)	256-255
5-2- الجانب الدّلالي	257-256
5-3- الجانب الصّرفي التّركيبي(سلامة اللّغة)	258-257
5-4- الجانب المادي	259-258
6- السّلم التّقديري المعتمد للتّقييم	262-259
المبحث السّادس: تقييم الإنتاجات الكتابيّة للمتعلّمين ودراسة نتائجها	263
1- عرض وتحليل وتفسير النّتائج العامّة	263
1-1- عرض وتحليل وتفسير النّتائج العامّة لمجموع العيّنات المتعلّقة بوحدتي التّحليل	264-263
1-2- عرض وتحليل وتفسير النّتائج العامّة للعيّنات حسب كل ولاية	270-264
2- عرض وتحليل وتفسير النّتائج العامّة حسب معايير التّحليل	270
2-1- عرض وتحليل وتفسير النّتائج العامّة لمجموع العيّنات حسب معايير التّحليل	271-270
2-2- عرض وتحليل وتفسير النّتائج العامّة لكلّ عيّنة حسب معايير التّحليل	281-272
3- عرض وتحليل وتفسير النّتائج الخاصّة حسب مؤشّرات كلّ معيار لكلّ عيّنة	281
3-1- عرض وتحليل وتفسير النّتائج الخاصّة بمؤشّرات المعيار التداولي(الوجاهة) للعيّنات	296-282

3-2- عرض وتحليل وتفسير النّتائج الخاصّة بمؤشّرات المعيار الدّلالي للعيّنات	326-296
3-3- عرض وتحليل وتفسير النّتائج الخاصّة بمؤشّرات المعيار الصرفي التركيبي للعيّنات	350-327
3-4- عرض وتحليل وتفسير النّتائج الخاصّة بمؤشّرات المعيار المادي للعيّنات	359-351
المبحث السابع: تحليل مدى تأثير المحيط الاجتماعيّ للمتعلّمين في إنتاجاتهم الكتابيّة	360
1- النّصّ نتاج الممارسات الاجتماعيّة. إلى أيّ مدى تحقّق هذا في إنتاجات المتعلّمين	364-360
2- تأثير المجتمع في طريقة إنتاج النّصّ	365-364
3- تحليل مدى تأثير الخلفيّة الاجتماعيّة في إنتاجات المتعلّمين	369-365
4- تحليل مناحي تأثير الظّواهر الاجتماعيّة في إنتاجات المتعلّمين	370
4-1- توجيه نمط لغة المتعلّم	371-370
4-2- توجيه البنية اللّغويّة للنّصوص المنتجة	372-371
4-3- توجيه أفكار المتعلّم	377-372
خاتمة	385-381
ثبّت المصطلحات	387-386
الملاحق	392-388
قائمة المصادر والمراجع	414-394
فهرس: الصّور، الجداول، المخطّطات، الأشكال البيانيّة	418-416
فهرس الموضوعات	425-419
الملخّص باللّغة العربيّة	427-426
الملخّص باللّغة الإنجليزية	429-428

الملخص:

يولي منهاج اللّغة العربيّة في مرحلة التّعليم المتوسّط ضمن الإصلاحات التّعليميّة(مناهج الجيل الثّاني) أهميّة بالغة لميدان إنتاج النّصّ المكتوب، لكونه يمكّننا من معرفة مدى اكتساب المتعلّمين لكفاءتي التلقي والإنتاج من خلال قدرتهم على توظيف وممارسة الموارد المعرفيّة والمنهجيّة والقيميّة التي تلقوها خلال مسار تعلّمي ما، أو لنقل اكتسابهم كفاءة نصيّة. ولكن رغم الجهود الحثيثة للنّهوض به إلّا أنّ الواقع التّعليمي يثبت أنّ إنتاج المتعلّمين لم يرق إلى المستوى المطلوب، ما يستدعي القول إنّ ثمّة عدّة صعوبات لسانيّة، أو اجتماعيّة، أو حتى نفسيّة لا تمكّن المتعلّمين من عمليّة الإنتاج، وقد تكون إشكالات على مستوى المقاربات أو الطرائق. وهذا ما دفعنا إلى البحث في هذا الموضوع، الذي نحاول من خلاله الإجابة عن إشكاليّة رئيسة هي:

- ✓ ما هي الآليات اللّسانية المتبنّاة في منهاج اللّغة العربيّة لمرحلة التعليم المتوسط التي تسهم في تمكين المتعلّمين من إنتاج نصوص مكتوبة؟ وهل ثمّة علاقة بين عمليّة إنتاج النّصّ والمحيط الاجتماعي لهم؟

وقد كان السّبيل إلى الكشف عن الآليات اللّسانيّة التي يتطلّبها إنتاج النّصّ المكتوب، ودراسة مدى تأثير المحيط الاجتماعي في عمليّة الإنتاج، هو دراسته أوّلا في الوثائق التّربويّة من جوانب لسانيّة وأخرى اجتماعيّة قيميّة بالاعتماد على المنهج الوصفي التّحليلي، ثمّ تحليل الإنتاجات المكتوبة لعيّنة من متعلّمي السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط للسّنة الدراسيّة(2023/2022)لأربع ولايات من الوطن، عن طريق تقيّيمها وفق شبكة إيفا(EVA)، والاستعانة ببرنامج الحزمة الإحصائيّة للعلوم الاجتماعيّة (spss) للتّمكّن من الحصول على التّحليل الكمّي من نسب مئويّة لمعايير ومؤشرات كلّ من وحدتي:"العلاقات بين الجمل" و"النّصّ في مجمله"، للوقوف على مدى توظيف المتعلّمين للآليات اللّسانية في عمليّة إنتاج النّصّ المكتوب. أمّا الجانب الاجتماعي فقد تمّ دراسته بوصف وتحليل الموضوعات والأفكار التي وردت في كتابات المتعلّمين. وبعد الدّراستين النّظريّة والتّطبيقيّة توصلنا إلى:

- ✓ أنّ إنتاج النّصّ ليس نشاطا سهلا وفطريّا، وإنّما هو عمليّة معقدّة ونشاط مكتسب بالتّعلّم والممارسة والمران والدّربة والخبرة، لذا نجده يتطلّب جهدا ذهنيّا وآخر لغويّا، تغذّيهما كفاءات معرفيّة وإستراتيجيّة ولغويّة، فضلا عن الموهبة والخيال إذا ما تعلّق الأمر بالإبداع.
- ✓ أنّ إنتاج النّصوص المكتوبة يتطلّب تضافر آليات لسانيّة تتمثّل في المستويات اللّسانيّة من صوت ومعجم وتركيب ودلالة، ووسائل الاتّساق وأدواته، وآليات أخرى خاصّة بالانسجام كالوحدة الموضوعيّة... والدراية بخصائص أنماط النّصوص وخطاطاتها، وآليات غير لسانيّة كالعمليات العقليّة، وإستراتيجيات وعمليات الكتابة التي تعينه في التّخطيط لنصّه. كلّ هذا تتوافر عليه تعليميّة إنتاج النّصّ المكتوب ضمن المقاربات اللّسانيّة والتّعليميّة التي تتبنّاها مناهج الجيل الثّاني في

تعليميّة اللّغة العربيّة في مرحلة التّعليم المتوسط، ما يقتضي القول إنّ تعليميّة إنتاج النّصّ المكتوب في مناهج الجيل الثّاني تستند أساسا إلى المبادئ اللّسانيّة النّصيّة، والمبادئ اللّسانيّة العرفانيّة، وعلم النّفس المعرفي.

- ✓ إنّ المتعلّمين لا يمتلكون كفاءة نصيّة نظرا لعدم تحكّمهم في وحدة "العلاقات بين الجمل" التي سُجّل فيها إخفاقا كبيرا سواء لمجموع العيّنات، أو لكلّ عيّنة على حدّة، ذلك أنّها ترتبط ارتباطا بالإحالة وأدواتها، وانسجام الأزمنة، والرّوابط النّصيّة... أمّا تحكّمهم بشكل كبير في وحدة "النّصّ في مجمله" فإنّه لا يمكن بها وحدها أن تكسب المتعلّمين كفاءة نصيّة، لكونها ترتكز في جزء منها على الجوانب الماديّة للنّصّ كبنية اللّغة، أو مؤشّر ماديّ محض كعدد الأسطر.
- ✓ أمّا عن الجانب الآخر المتعلّق بمدى تأثير المجتمع في إنتاجات المتعلّمين فقد ظهر جليّا أنّ للمحيط الاجتماعي، وللظّواهر الاجتماعيّة الممارسة فيه تأثيرا كبيرا في عمليّة إنتاج النّصّ المكتوب من قبل متعلّمي هذا المحيط على مستويات هي على التّرتيب: الأفكار والموضوعات، نمط اللّغة.

وقد أثبت تفسير هذه النّتائج أنّ المنهاج سواء من حيث المحتويات المعرفيّة ولا سيما اللّسانيّة منها، أو المقاربتين اللّسانيّة والتّعليميّة، هو السّبب في ضعفها، ويضاف إليها عدم ملاءمته للمحيط الاجتماعي للمتعلّم.

الكلمات المفتاحيّة: إنتاج النّصّ المكتوب، مرحلة التعليم المتوسط، اللّسانيات، المحيط الاجتماعي الوثائق التّربويّة.

Didactic of Written Text Production in Middle Education: A linguistic- Social Approach

Abstract:

The Arabic language curriculum for middle education, under the auspices of educational reforms (second-generation curricula), significantly emphasizes on written text production. This focus stems from its potential to reveal the extent to which learners have developed both receptive and productive competencies, demonstrated by their capacity to apply and engage with the cognitive, methodological, and evaluative resources acquired during their educational journey. However, despite rigorous efforts to improve this domain, empirical evidence suggests that learner outcomes have not yet met the anticipated standards. This discrepancy signals the presence of multifaceted barriers—linguistic, social, and psychological—that hinder the process of written text production, possibly stemming from issues at the methodological or approach level. Motivated by these challenges, this study aims to address a critical question:

- What linguistic mechanisms, implemented in the middle education Arabic language curriculum, facilitate learners' ability to produce written texts? Additionally, is there a discernible relationship between the text production process and the learners' social context?

To elucidate the linguistic mechanisms requisite for effective written text production and to examine the impact of the social environment on this process, our initial step involved a comprehensive analysis of educational documents, focusing on both linguistic and socio-

evaluative dimensions, utilizing a descriptive-analytical methodology. Subsequently, we analyzed the written outputs of a cohort of fourth-year middle education students for the academic year (2022/2023) across four different provinces, employing the EVA grid for assessment and leveraging the Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) for a quantitative analysis of percentages related to criteria and indicators for "sentence relations" and "overall text" units. This analysis aimed to assess the extent of learners' application of linguistic mechanisms in written text production. The study also explored the social dimension by examining the themes and ideas present in learners' writings. Through both theoretical and empirical investigations, we arrived at several conclusions:

- Text production is neither a simplistic nor innate activity but a complex and learned process requiring mental and linguistic effort, underpinned by both cognitive linguistic competencies and strategic skills. This complexity necessitates a combination of learning, practice, exercise, training, and experience, highlighting the need for an effort that is both mental and linguistic in nature, enriched by cognitive and strategic competencies, alongside talent and creativity for inventive endeavors.

- Effective written text production mandates the integration of linguistic mechanisms across various linguistic levels—phonology, lexicon, syntax, and semantics—alongside coherence and cohesion tools, understanding of text types and schemata, and non-linguistic mechanisms like mental operations and writing strategies. These mechanisms are encapsulated within the didactic framework of written text production as outlined by the second-generation curricula in middle education Arabic language teaching, which is fundamentally anchored in textual linguistics principles, cognitive linguistics, and cognitive psychology.

- A significant gap in textual competence among learners is evident, attributed to deficiencies in mastering "sentence relations," a critical unit marked by substantial failure rates across the board. This deficiency is linked to challenges with anaphora and its tools, tense cohesion, and textual linkage, underscoring a broader issue of textual coherence that cannot be compensated by proficiency in "overall text" management alone, which tends to focus on the material aspects of text construction.

- Regarding the societal impact on learner outputs, it was clearly observed that the social context and its prevailing social phenomena significantly influenced the written text production process among learners from these environments. The most affected aspects, in descending order of impact, were ideas and themes, language style.

This analysis confirms that deficiencies stem not only from the curriculum's cognitive and linguistic content and its pedagogical and linguistic strategies but also from its misalignment with the learners' social milieu.

Keywords : Written text production, middle education, linguistics, social environment, educational documents.