الجمهوريّة الجزائريّة الدّيموقراطيّة الشّعبيّة
République Algérienne Démocratique et Populaire
وزارة التّعليم العالي والبحث العلمي
Ministère de L'enseignement Supérieur et de recherche scientifique
جامعـــــــــة 8ماي 1945 Université 8 Mai 1945 Guelma
كليّة الآداب واللّغـــــــــات Facuité: des lettres et des langues
قسم اللّغة والأدب العربـــــيّ
الرّقم:..... N°:.....

مذكّرة مقدّمة لنيل شهادة الماستر

(تخصّص: لسانيّات تطبيقيّة)

الحجاج في النّصوص التّعليميّة وانعكساته على الإنتاج اللّغوي للمتعلّم

السّنة الرّابعة متوسّط –أنموذجًا–

مقدّمة من قبل: فردوس بوقمّوم

تاريخ المناقشة: 2020/09/23

لجنة المناقشة:

الاسم واللّقب	الرّتبة	الصّفة	الجامعة
د. نبيل أهقيلي	أستاذ محاضر "ب"	رئيسًا	جامعة 8ماي 1945 قالمة
د. حدّة روابحيّة	أستاذ(ة) محاضر "أ"	مشرفًا ومقرّرًا	جامعة 8ماي 1945 قالمة
د. أسماء حمايديّة	أستاذ(ة) محاضر "ب"	ممتحنًا	جامعة 8ماي 1945 قالمة

السّنة الجامعيّة: 2019م-2020م

بسم الله الرحمن الرحيم

﴿ وَتِلْكَ حُجَّتُنَآ ءَاتَيْنَاهَآ إِبْرَٰهِيمَ عَلَىٰ قَوْمِهِ نَرْفَعُ دَرَجَاتٍ مَّنْ نَّشَاء إِنَّ رَبَّكَ حَكِيمٌ عَلِيمٌ﴾

(الأنعام/83)

شكر وعرفان

الحمد للّه في الأولى والآخرة، والصّلاة والسّلام على سيّدنا محمّد أشرف خلق اللّه.

"إنّ الشّكر غرس إذا أودع سمع الكريم أثمر الزّيادة وحفظ العادة"

لذا أتقدّم بعظيم الشّكر والعرفان إلى الأستاذة المشرفة الدّكتورة **"حدّة رواينيّة"**

الّتي رافقتني طوال فترة إنجاز مذكّرتي ولم تبخل عليّ بتوجيهاتها ونصائحها.

وإلى أعضاء لجنة المناقشة، لتحمّلهم عناء ومشقّة قراءة هذه المذكّرة.

كما أتوجّه بالشّكر إلى: **د/ وليد العنّاتي، د/"كمال حملاوي"، أ/ "محمّد البشير زروقي"**، وكلّ من كان لي عونًا على تحمّل مشقّات البحث وحثّني على مواصلته.

ملخّص الدّراسة:

تهدف هذه الدّراسة إلى تفعيل المقاربة الحجاجيّة في العمليّة التّعليميّة، من خلال استثمار حجاجيّة النّصوص التّعليميّة في ممارسة الفعل الدّيداكتيكيّ، وتحسين النّشاط اللّغوي للمتعلّم بإكسابه التّقنيّات الحجاجيّة الّتي يتوسّلها في إثبات رأيه والدّفاع عنه، فجاءت موسومة بـ"**الحجاج في النّصوص التّعليميّة وانعكاساته على الإنتاج اللّغويّ للمتعلّم، السّنة الرابعة متوسّط –أنموذجا–**".

وقد وردت دراستنا مكوّنةً من مدخلٍ وأربعة فصولٍ تطبيقيّة؛ حيث قمنا في المدخل بضبط المصطلحات الأساسة في دراستنا وتحديد مفهومها، أمّا الفصل الأوّل فخصصناه لدراسة آليّات الحجاج اللّغويّة، والفصل الثّاني تناولنا فيه آليّات الحجاج البلاغيّة، والفصل الثّالث قمنا فيه بدراسة آليّات السلّم الحجاجيّ، وذلك برصدهم في نصوصٍ مختارةٍ من كتاب اللّغة العربيّة للسنّة الرّابعة متوسّط والكشف عن حمولتهم الحجاجيّة، في حين حاولنا في الفصل الرّابع الوقوف عند مدى انعكاس حجاجيّة النّصوص التّعليميّة على الانتاج اللّغوي للمتعلّم.

الكلمات المفتاحيّة: الحجاج، النّصوص التّعليميّة، الإنتاج اللّغوي، المتعلّم.

résumé de l'étude :

Cette étude vise à activer l’approche argumentative dans le processus pédagogiques , en investissant l'argumentation des textes pédagogiques dans la pratique de l'activité didactique, et en activant l’activité linguistique de l’apprenant en acquérant les techniques d'argumentation , dont il a besoin pour prouver son propre opinion et de le défendre également, sous le titre **«l'argument dans les textes pédagogiques et ses implications dans la production linguistique de l’apprenant, quatrième année moyenne (comme modèle)».**

notre étude s’est composée d’une entrée théorique et de quatre chapitres pratiques , concernant l'entrée théorique nous avons défini les termes essentiels de notre étude ainsi que leurs concept théorique .

en ce qui concerne le premier chapitre, nous l’avons consacré à l’étude des mécanismes de l'argumentation linguistique, et le deuxième chapitre dans lequel nous avons traité les mécanismes de l'argumentation rhétorique , et le troisième chapitre nous avons étudié les mécanismes de l’échelle argumentative , en les surveillant dans certains textes du livre de langue arabe de quatrième année moyenne et en détectant sa charge argumentative ,tandis que nous avons tenté dans le quatrième chapitre de s'arrêter à l'ampleur de la réflexion des textes pédagogiques argumentatifs sur la production linguistique de l'apprenant .

Mots clés: l'argument, les textes pédagogiques, production linguistique , l'apprenant.

مقدّمـــــة

تهتمُّ التَّداولية اهتماماً بالغَ الأثَرِ بموضوعِ الحِجاج بعدِّه التِّقنيةَ الملازِمةَ لكلِّ خِطاب، والميزَةَ الأَساسةَ للتَّواصلِ وتَحقِيقِ مقَاصِدِ المتكلِّمين، ممَّا خوَّلهُ ليَبلُغَ شَأْوًا كبيرًا في الدِّراسات اللِّسانِية، ويُكوِّن نَظريَّةً تَرمِي لِتَجاوزِ النَّظرَةِ الضَّيِّقةِ الّتي تحصِرُ وظيفةَ اللُّغة في الإخبَار، لتهتمّ أكثر بالجوانب التّأثيريّة والإقناعِيّة، وذلك بحمل المتلقِّي على تبنّي وجهة نظرٍ ما، وتأييد أفكارها، ودحض الآراء المضادة لها.

والحجاجُ بعدِّهِ قانونَ التّخاطُبِ المشترك إنتاجًا وتعبيرًا وتأويلًا، ومنطقَ إنتاج المعنى تأليفًا وتلقّيًا، لابدّ من استثماره في العمليّة التّعليميّة التّعلميّة، لأنّه يُمثِّلُ أساسَ بناء الخطاب وإنتاجه والإفهام به من جهة المعلّم، وأساس فهمه وتأويله من جهة المتعلّم.

والمتَتَبِّعُ للشّأن التّربويّ يرى أنّ النّصّ التّعليميّ بوصفه شكلًا من أشكال التّواصل اللّسانيّ، يتربّع على مساحةٍ كبيرةٍ في العمليّة التّعليميّة؛ حيث تستهّل به الوحدة التّعليميّة، ويُسْتَنَدُ إليه في تدريس ميادين اللّغة العربيّة، ممّا جعله المحورَ الأساسَ لبناء جميع التّعلّمات، وهو بذلك يسهم في تنميّة المهارات اللّسانيّة لدى المتعلّم، منها مهارة الإنتاج اللّغويّ الّتي ترتبط ارتباطًا وثيقًا بمهارة تلقّي اللّغة من الوسط التّعليميّ، وخاصة النّصوص التّعليميّة، وتبرز كفاءة الإنتاج اللّغويّ للمتعلّم بمدى قدرته على إثبات رأيه، وجعل خطابه فاعلًا ومقنعًا يبلغ الأسماعَ والنّفوس.

وبناءً على ذلك، جاءت دراستنا محاولة لتفعيل المقاربة الحجاجيّة في العمليّة التّعليميّة، من خلال استثمار حجاجيّة النّصوص التّعليميّة في ممارسة الفعل الدّيداكتيكيّ، وتحسين النّشاط اللّغويّ للمتعلّم بإكسابه التّقنيّات الحجاجيّة الّتي يتوسّلها في إثبات رأيه والدّفاع عنه.

وقد انطلقنا في بحثنا من الاشكاليّة التّاليّة:

- إلى أيّ مدى يمكن استثمار المقاربة الحجاجيّة في العمليّة التعليميّة؟

وتنبثق عن هذه الاشكاليّة جملةٌ من التّساؤلات، أهمّها:

- ✓ ما مدى حضور الحجاج في نصوص اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة متوسّط؟، وماهي أبرز آليّاته؟
- ✓ ما الأثر الّذي تتركه النّصوص التّعليميّة في المتعلّم؟ وما مدى استفادة المتعلّمين منها في إنتاجهم اللّغويّ؟
- ✓ كيف يمكن استثمار النظريّة الحجاجيّة في المقاربة النّصيّة لتنمية مهارة الإقناع والتّأثير لدى المتعلّم؟

✓ ما مدى مساهمة النّصوص التّعليميّة في إكساب المتعلّم التّقنيّات الحجاجيّة؟

وتجدر الإشارة إلى أنّ هناك العديد من الدّراسات السّابقة لموضوع الحجاج، فقد تهافت الباحثون على رصد تجليّاته في مختلف المدوّنات الأدبيّة والنّقديّة، وعقد تقابل بين الحجاج في الدّرس البلاغيّ العربيّ والدّرس اللّسانيّ الغربيّ، نحو:

- أطروحة دكتوراه للباحث "نور الدّين بوزناشة" الموسومة بـ"**الحجاج بين الدّرس البلاغيّ العربيّ والدّرس اللّسانيّ الغربيّ –دراسة تقابليّة مقارنة–**"، وقد حاول فيها الباحث تتبّع جوانب التّنظير الحجاجيّ في كلّ درس، وإجراء مقابلةٍ ومقارنةٍ بين الدّرس الحجاجيّ العربيّ (الجاحظ والجرجانيّ والسّكاكيّ) والدّرس اللّسانيّ الغربيّ، وذلك بتتبّع مظاهر الحجاج في الدّرسين والتّركيز على بلاغة الخطاب أو الخطابة الّتي تعدّ من أبرز مظاهر الحجاج.
- ورسالة ماجستير للباحث "**هشام فرّوم**" الموسومة بـ"**تجليّات الحجاج في الخطاب النّبويّ دراسة في وسائل الإقناع الأربعون النّوويّة –أنموذجا–**"، وقد حاول الباحث في هذه الدّراسة الكشف عن أهم الخصائص الحجاجيّة الموجودة في الأربعين النّوويّة، وذلك بالوقوف عند الأفعال الكلاميّة، ووسائل الإقناع اللّغويّة وغير اللّغويّة لإبراز دورها في استمالة المتلقي وتحقيق الإقناع، من خلال تحليل بعض النّماذج من الأربعين النّوويّة.

ولكنّ الدّراسات الّتي زاوجت بين التّداوليّة وحقل التّعليميّة قليلةٌ، وممّا وقع بين أيدينا:

- مقالٌ موسومٌ بـ"**تداوليّة الخطاب التّعليميّ المنطوق بين المنهج والإجراء**"، "لحسين بن عائشة"، مجلّة التّعليميّة، ع 14، مستغانم، الجزائر، ماي 2018م، وقد تعرّض الباحث في هذا المقال لموضوع التّداوليّة، وعلاقتها بالتّعليميّة، ثمّ قام بمقاربة الخطاب التّربويّ مقاربة تداوليّة معتمدًا على مصطلحات محوريّة يتطلّبها المنهج التّداوليّ نحو: القصديّة، والسّياق، والتّواصل، والأفعال الإنجازيّة...؛ لاختبار مدى فعاليّتها في عمليّة تشريح الخطاب قصد تحقيق الانسجام بين البنية السّطحيّة والعميقة.
- وآخر موسومٌ بـ"**العناصر التّداوليّة التّواصليّة في العمليّة التّعليميّة**" "لبلوخ بوجملين" و"شيباني الطّيّب"، مجلّة الأثر، ع10، ورقلة، الجزائر، ماي 2011م، وقد تمّ التعرّض فيه لجملة من

العناصر، منها: المرْسِلُ، امتلاك الكفاية التّواصليّة، الكفاية العلميّة، الكفاية اللّغويّة، تقويم الرّسالة، كفاية التّجدّد العلميّ، المتلقّي، الخطاب، القناة، المقام.

بالإضافة إلى دراسةٍ أخرى استثمرت نظريّة الحجاج في الخطاب التّعليميّ، تمثّلت في:

- مقال موسوم بـ"**حجاجيّة الخطاب التّعليميّ للّغة العربيّة في المرحلة الثّانويّة –مقاربة تداوليّة–**"، "لنورة حلقوم"، مجلّة اللّغة العربيّة، ع35، (د–ت)، حاولت الباحثة فيه استثمار المقاربة الحجاجيّة لتفعيل العمليّة التّعليميّة؛ حيث وقفت عند البعد الحجاجيّ في الخطاب التّعليميّ الشّفويّ للّغة العربيّة في المرحلة الثّانويّة، وشروط بناء الخطاب، وتبليغه.

وقد ارتأينا أن تكون دراستنا موسومةً بـ"**الحجاج في النّصوص التّعليميّة وانعكاساته على الإنتاج اللّغويّ للمتعلّم، السّنة الرابعة متوسّط –أنموذجا–**"، وما يميّز هذه الدّراسة أنّها لم تقف عند حدود حجاجيّة النّصوص التّعليميّة للتّأثير في المتعلّم وإقناعه بالفكرة المطروحة فقط، بل تعدّتها إلى استثمار المقاربة الحجاجيّة في المقاربة النّصيّة لإكساب المتعلّم تقنيّة الحجاج في نشاطه اللّغويّ (الشّفويّ والكتابيّ)، فينتقل المتعلّم بذلك من مجرّد مُتَأَثِّرٍ إلى مُؤَثِّرٍ كذلك.

ولم يكن اختيارنا للموضوع محضَ صدفةٍ، وإنّما انطلاقًا من معطيات يسّر اللّه لنا سبيل الاطّلاع عليها، فاستمالنا موضوع الحجاج، وولّد فينا رغبة الخوض في هذا الحقل المعرفيّ الواسع، ومزاوجته بالتّعليميّة، وزاد اهتمامنا بالموضوع بواعث أخرى، أهمّها:

- الفضول العلميّ وحب استكشاف هذا الحقل المعرفيّ.
- استثمار معطيات الدّرس اللّساني المعاصر في تعليميّة اللّغة العربيّة.
- أهميّة الحجاج في الجانب التواصليّ، والمكانة الّتي تحظى بها النّصوص في العمليّة التّعليميّة.

وأمّا اختيارنا للسّنة الرّابعة متوسّط فبعدّها مرحلة انتقاليّة من التّعليم المتوسّط إلى التّعليم الثّانويّ، ضف إلى ذلك الرغبة في إلقاء نظرة على نصوص كتاب اللّغة العربيّة الجديد للجيل الثّاني.

ونتوسّم من وراء ذلك تحقيقَ جملةٍ من الأهداف، أهمّها:

- تفعيل العمليّة التّعليميّة ومسايرة مستجدّات العصر.
- تسليط الضوء على تقنيّة الحجاج بعدّها من أهم التّقنيات الخطابيّة.

- الكشف عن أهميّة المقاربة الحجاجيّة في العمليّة التعليميّة.
- التعرّف على أثر النّصوص التّعليميّة في الإنتاج اللّغويّ للمتعلّم.
- الاهتمام بإكساب المتعلّم تقنيّة الحجاج.
- الاهتمام باختيار النّصوص التّعليميّة، وإبراز دورها الفعّال في العمليّة التّعليميّة.
- لفت انتباه القائمين على المجال التّعليميّ لتفعيل المقاربة الحجاجيّة في تعليم اللّغة العربيّة.

ونظرًا لطبيعة الموضوع اعتمدنا في دراستنا المنهج الوصفيّ الّذي يقتضي الإحصاء؛ حيث مكّننا من وصف الظّواهر الحجاجيّة الكامنة في المدوّنة، وتّحليلها وفق آليّات المنهج التّداوليّ بعدّه أداةً إجرائيّة ساعدت في إبراز أوجه استعمال الحجاج، والكشف عن الحمولة الحجاجيّة للنّصوص التّعليميّة، والوقوف عند الأثر الّذي تتركه في المتعلّم.

وتقوم هذه الدّراسة على مشروع خطّة ارتأينا أن تتجسّد في **مدخل، وأربعة فصول،** تسبقهم **مقدّمة،** وتعقبهم **خاتمة.**

تناولنا في **المقدّمة** إشكاليّة البحث، وأسباب اختياره، وأهدافه، والمنهج المتّبع في الدّراسة، والدّراسات السابقة ذات العلاقة بالموضوع.

أمّا **المدخل** فورد موسومًا بـ"**ضبط المصطلحات وتحديد المفاهيم**"، حاولنا فيه ضبط المصطلحات الأساسة في بحثنا وتحديد مفهومها، لأنّها تمثّل قوام الدّراسة العلميّة ومفتاحها؛ فتعرضنا لمفهوم الحجاج، وحدّدنا مفهوم النّصّ التّعليميّ ومعايير اختياره، وضبطنا مفهوم الإنتاج اللّغويّ وبيّنّا أنواعه، ثمّ تحدّثنا عن متعلّم السّنة الرّابعة متوسّطة، وأشرنا لأبرز خصائص متعلّمي هذه المرحلة.

وورد **الفصل الأوّل** موسومًا بـ"**آليّات الحجاج اللّغويّة في النّصوص التّعليميّة للسّنة الرّابعة متوسّط**"، تناولنا في العنصر الأوّل منه "**ألفاظ التّعليل**"، مركّزين على "**المفعول لأجله، والأداة لأنّ، وكي النّاصبة للفعل المضارع**"؛ محاولين رصدهم في نصوصٍ مختارة من كتاب اللّغة العربيّة، ثمّ الكشف عن حمولتهم الحجاجيّة.

أمّا العنصر الثّاني **"الأفعال الكلاميّة"** فقد حاولنا فيه تسليط الضّوء على الدّور الحجاجيّ الّذي تضطلع به أفعال الكلام، وركزنا فيه على **"الاستفهام، والأمر، والنّداء"**، قصد الكشف عن حمولتهم الحجاجيّة في المدوّنة.

وتطرّقنا في **الفصل الثّاني** المعنون بـ**"آليّات الحجاج البلاغيّة في النّصوص التّعليميّة للسّنة الرّابعة المتوسّط" للاستعارة** في العنصر الأوّل، و**التّمثيل** (التّشبيه) في العنصر الثّاني، **والتّقابل** (التّضاد) في العنصر الثّالث، وحاولنا رصدهم في المدوّنة قصد إبراز حمولتهم الحجاجيّة.

بينما ورد **الفصل الثّالث** موسومًا بـ**"السّلّم الحجاجيّ في النّصوص التّعليميّة للسّنة الرّابعة متوسّط"**، قمنا في العنصر الأول **بتعريف السلّم الحجاجيّ**، وعرضنا في العنصر الثّاني أهمّ **قوانينه**، ثمّ تطرّقنا في العنصر الثّالث إلى **آليّاته**، وركّزنا فيه على **الرّوابط الحجاجيّة "لكن، حتّى، بل"**، حيث حاولنا إبراز دورها في تدرّج الحجج، وإضفاء حمولة حجاجيّة للمدوّنة.

وقد حاولنا في الفصل الرّابع المعنون بـ**"ملامح الحجاج في الإنتاج اللّغويّ للمتعلّم "الشّفوي، والكتابيّ"** أن نقف عند مدى انعكاس حجاجيّة النّصوص التّعليميّة على الإنتاج اللّغويّ للمتعلّم، قصد إبراز دور المقاربة الحجاجيّة في العمليّة التّعليميّة، وقد اعتمدنا في هذا الفصل على الاستبانة، فتطرّقنا في العنصر الأوّل إلى **"إجراءات الدّراسة"** والمتمثّلة في: تحديد المنهج المستخدم، وأدوات جمع المعلومات، وحدود الدّراسة، وعيّنة الدّراسة، وأسلوب التّحليل.

وقمنا في العنصر الثّاني بـ**"عرض وتحليل نتائج الدّراسة"**؛ وذلك بتبويب البيانات، وتحويلها إلى دوائر نسبيّة، ثمّ تحليلها والتّعليق عليها.

وأعقبنا هذه الفصول **بخاتمة** تضمّنت أهمّ النتائج المتوصّل إليها.

وتحقيقًا لجديّة البحث العلميّ اعتمدنا جملةً من المصادر والمراجع يتصدّرها كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة متوسّط الّذي كان مدوّنة بحثنا، كما اتّسعت الدّراسة لتشمل مراجع قديمة وحديثة، أمّا القديمة فتمثّلت في أمّات الكتب الّتي لا يستغني عنها أيّ باحثٍ نحو:

- **أسرار البلاغة** "للجرجانيّ".
- **الخصائص** "لابن جنّي".

- **الجنى الدّاني في حروف المعاني** "للمراديّ".

في حين اعتمدنا على مراجع حديثةٍ خاصة بالتّداوليّة نحو:

- **اللّغة والحجاج** "لأبي بكر العزاوي".
- **اللّسان والميزان أو التّكوثر العقلي** "لطه عبد الرحمان".
- **استراتيجيّات الخطاب "مقاربة تداوليّة"** "لعبد الهادي بن ظافر الشّهري".
- **الحجاج مفهومه ومجالاته "دراسة نظريّة تطبيقيّة في البلاغة الجديدة"** "لحافظ إسماعيل علوي".

وقد طعّمنا الدّراسة ببعض الكتب المترجمة منها:

- **التّداوليّة اليوم علم جديد في التّواصل** لـ"آن روبول" و"جاك موشلار"، تر/ "سيف الدّين دغفوس" و"محمّد الشيباني".
- **مدخل إلى اللّسانيات التّداوليّة** لـ"الجيلالي دلاش"، تر/: "محمّد يحياتن".

كما اعتمدنا على مراجع أخرى خاصة بالتّعليميّة نحو:

- **تعليميّة النّصوص بين النّظريّة والتّطبيق** "لبشير إبرير".
- **تصميم وإنتاج الوسائل التّعليميّة التّعلميّة** "لمحمّد محمود الحيلة".

ولا شكّ أنّ طريق البحث ليس سهلًا، بل تكتنفه صعوبات ومطبّات تعرقل طريق الباحث وتثنيه عن عمق السّبر والتّقصّي لولا تحلّيه بالصّبر، ومن الصّعوبات الّتي واجهتنا في دراستنا:

- تعدّد مصطلحات المفهوم الواحد وتداخلها، خاصة المصطلحات المترجمة.
- كثرة المراجع الحاملة للمعلومة الواحدة ممّا يصعّب علينا الانتقاء.
- الحجر الصّحيّ وغلق المؤسّسات التّربويّة بسبب فيروس كورونا المستجد (COVID19) الّذي اجتاح العالم وصار شبحًا يهدّد الجميع دون استثناء، ممّا صعّب علينا التنقّل للمكتبات، ومنعنا من إجراء الدّراسة الميدانيّة.

ولا يفوتنا في هذا المقام أن نتقدّم بجزيل الشّكر والعرفان للأساتذة المشرفة الدّكتورة **"حدّة روابحيّة"** على توجيهاتها وتشجيعاتها ومرافقتها المستمرّة إلى غاية اكتمال البحث في صورته النّهائيّة. كما نتوجّه

بخالص الشّكر والتقدير إلى أعضاء لجنة المناقشة، لما سيضفونه من توجيهات وتصويبات تخدم بحثنا وتدعمه.

وفي الختام، نحمد اللّه ونشكره على توفيقه من قبل ومن بعد، فما كان من صواب فمنه وحده، وما كان من زللٍ أو خطأٍ فمن نَّفسي ومن الشّيطان. والحمد للّه رب العالمين.

واللّه وليّ التّوفيق

مدخل:

ضبط المصطلحات وتحديد المفاهيم

تمهيد:

لقيّت الدّراسات الحجاجيّة رواجًا واسعًا من قبل الباحثين؛ فقد بلغت شأوًا كبيرًا في الأبحاث العربيّة والغربيّة، لأهميّتها العلميّة وقيمتها اللّغويّة، فتعدّدت النّظريات الحجاجيّة وكثرت المؤلفات فيها، ومع ظهور تيّار التّداوليّة المدمجة اتّسع مجال الحجاج؛ ليتجاوز النّظرة الضّيّقة الّتي حصرته في ممارساتٍ معيّنةٍ، ويتحوّل إلى فعلٍ كلاميٍّ يكمن في صلب العبارة اللّغويّة، ويدرس في نطاق اللّغة لا خارجها.

والحِجاجُ بوصفه نمطًا للعمليّات التّخاطبيّة، لابدَّ من إكساب المتعلّم استراتيجياتَه؛ لتعزيزِ سبل تفاعله مع الغير، وتَوجِيهه للطّريقة والأسلوب اللّذين ينحاهما في خطابه، والأدوات التي يتّكئُ عليها لإيصال رسالته، والتّقنيّات الّتي يتوسَّلها للإقناع.

وفي ظِلِّ المقارَبة النَّصيَّة [1]، أَوْلَت المِنْظُومة التّربويّة عنايةً فائقةً بالنّصوص التّعليميّة، لاستثمارها في تعليم اللّغة وتعلّمها، وإكساب المتعلّم جملةً من الكفاءات من بينها كَفاءَة الإنتاج اللّغويّ (الشّفويّ، الكتابيّ).

وبناءً على ذلك صار النَّصُّ التّعليميّ مِحور العمليّة التّعليميّة، ووسِيلةً تُتَّخَذُ لإثراء الرّصيد اللّغويّ والمعرفيّ، فضلًا عن كونه يُنَمِّي جملةً من المهارات لدى المتعلّم (الاستماع، التعبير، القراءة...)، ويكسبه مجموعةً من التّقنيّات من بينها تقنيّة الحجاج والإقناع.

ونظرًا للأهميّة الّتي يكتسبها النّصُّ في العمليّة التّعليميّة جاء تركيزنا على دوره في إكساب المتعلّم التّقنيّات الحجاجيّة، الّتي تمكّنه من عرض أفكاره بكلّ ثقةٍ وثباتٍ، وتتفاوت الحمولة الحجاجيّة في النّصوص التّعليمية من مرحلةٍ إلى أخرى، بما يتناسب وقدرات المتعلّم.

---

[1] المقاربة النّصيّة: «هي مقاربةٌ تنظر للّغة باعتبارها نظامًا نسقيًّا شموليًّا، باعتبار النّص موضوعًا للدّراسة اللّغويّة بجميع فروعها، ويمثّل البنية الكبرى التي تظهر فيها كلّ المستويات اللّغويّة والصّوتيّة والدّلاليّة والنّحويّة والصّرفيّة والأسلوبيّة، وبهذا يصبح النّصّ (المنطوق أو المكتوب)، محور العمليّة التّعليميّة، ومن خلالها تُنَمَّى كفاءات الميادين الأربعة، ويتمّ تناول النّص على مستويين:

– الانسجام: ويتعلّق بإصدار أحكامٍ على مضمون النّصّ الفكريّ والعاطفيّ(في هذا المستوى العمريّ والعقليّ للمتعلّمين).

– الاتّساق: وهو خاص بالجانب الماديّ للنّص، من حيث اتّساقه وإحكام بنائه التّركيبيّ». ينظر: حسين شلوف وآخرون: دليل استعمال كتاب اللغة العربية–السنة الرابعة من التّعليم المتوسّط، منشورات الشّهاب، باب الواد، الجزائر، فيفري 2019م، ص88.

وبما أنّ المصطلَحاتِ مفاتيحُ العلوم، ورُحَاقُ المعارِف ورحيقها المختوم، فهي أبجديّة التّواصل المعرفيّ[1]، وعصب الكتابة العلميّة وقوامها؛ لذا يتوجّب علينا الوقوف عند المصطلحات الأساسة في دراستنا، لضبطها، وتحديد مفهومها.

[1] ينظر: يوسف وغليسي: إشكاليّة المصطلح في الخطاب النّقديّ الحديث، منشورات الاختلاف، الجزائر، ط1، 2009م، ص11.

1. مفهوم الحجاج (Argumentation):

الحِجاجُ موضوعٌ تَتَجاذَبُه حقولٌ معرفيّةٌ مختلفةٌ (الفلسفة، البلاغة، اللّسانيات...)، وهو بقدر ما نَجده مألوفًا في ممارساتنا اليوميّة، نجده مثيرًا للالتباس ومستعصٍ على الإحاطة والتّعريف؛ ولعلّ ذلك يرجع لتعدّد استعمالاته، وتباين مرجعيّاته، حيث هناك الحجاج الفلسفيُّ، والحجاج المنطقيُّ، فضلاً عن الحجاجِ البلاغيِّ والتّداوليِّ المنبثق عن رؤيةٍ لسانيّةٍ معاصرةٍ[1].

1. 1. مفهومه لغة:

جاء في مادة (ح ج ج)، في **"مقاييس اللّغة"**: «**الحَاءُ والجِيمُ أُصُولٌ أَرْبَعَةٌ، فالأَوَّلَ القَصْدُ، وكُلُّ قَصْدٍ حَجٌّ... يُقَالُ: حَاجَجْت فُلَانًا فَحَجَجْته أي غلَبْتُه بالحُجَّة، وذلك الظُّفر يكون عند الخُصُومَة**»[2].

يتبدّى من هذا التّعريف أنّ كلمة **"الحِجَاج"** في **"مقاييس اللّغة"** تحمل معنى: القصد، والغلبة، والظّفر عند الخصومة.

وورد في **"لسان العرب"**:«**الحَجُّ: القَصْدُ... حَاجَجْتُه... أي غَلَبتُه بالحُجَجِ الّتي أَدْلَيْتُ بِهَا...التَّحَاجُج: التَّخَاصُم، وقال الأزهريّ: إنَّما سُمِّيت حُجَّة لأَنَّها تَحُجُّ، أَيْ تَقْصِد لأَنَّ الحَجَّ لَهَا وإِلَيْها، والحُجَّةُ: الدَّلِيلُ والبُرْهَانُ**»[3] .

لم يبتعد معنى الحجاج في **"لسان العرب"**، عمّا ورد في **"مقاييس اللّغة"**، فهو يحيل إلى: القصد، والبرهان، والتّخاصم، والغلبة بالحجّة.

---

[1] ينظر: أمال يوسف المغامسي: الحجاج في الحديث النّبوي " دراسة تداوليّة" ، الدّار المتوسّطة للنّشر، تونس، ط1، 2016م، ص21.

[2] ابن فارس [أبو الحسن أحمد (ت395هـ)]: مقاييس اللّغة، تح/ محمّد عوض مرعب وفاطمة محمّد أصلان، مادة (ح ج ج)، دار إحياء التراث العربي، بيروت، لبنان، ط1، 2001م، ص232.

[3] ابن منظور [أبو الفضل جمال الدّين محمّد بن مكرم(ت811هـ)]: مج/2، مادة (ح ج ج)، دار صادر، بيروت، لبنان، ط6، 1997م، ص226.

وجاء في "**المنجد في اللّغة والأدب والعلوم**": « **حَجَّ، حَجًا: غلبه بالحجّة، حَاجَّ حِجَاجًا ومُحَاجَّةً، خَاصَمَهُ فَحَجَّه، تَحَاجَّا تَحَاجًا: تَخَاصَمَا، اِحْتَجَّ، اِدَّعَى وَأَتَى بالحُجَّة**»[1].

لم يتباين مفهوم الحجاج في "**المنجد في اللّغة والأدب**" عمّا سبق ذكره، فقد ورد بمعنى: الغلبة بالحجّة، والتّخاصم، والإتيان بالحجج.

وعند الرّجوع إلى المعاجم الغربيّة، نجد لفظة "**الحجاج**" مأخوذة من الفعل اللّاتيني **(Arguere)** بمعنى جعل الشّيء واضحًا ولامعًا[2]، وهي تقابل في الفرنسية لفظة **(Argumentation)**، التي تعني حسب قاموس "**روبير**" **(Le grade Roberte)**، «**مجموعةٌ من الحجج تهدف لتحقيق نتيجةٍ واحدةٍ...** »[3].

في حين تدلّ لفظة **(Argue)** في قاموس **(Longman)** للإنجليزية المعاصرة على «**وجود اختلافٍ بين طرفين، ومحاولة كلّ طرف إقناع الآخر بوجهة نظره عن طريق تقديم الأسباب أو العلل الّتي تؤيّد أو تفنّد فكرةً، أو رأيًا، أو سلوكًا ما**»[4].

انطلاقًا ممّا سبق يتبيّن أنّ مفهوم الحجاج في المعاجم الغربيّة لا يتباين ومفهومه في المعاجم العربيّة، فهو يحيل إلى استخدام الحجج، لمحاولة إقناع الآخر في أمرٍ متنازعٍ فيه.

---

(1) لويس معلوف: المنجد في اللّغة والأدب والعلوم، مادة (ح ج ج)، المطبعة الكاثوليكية، بيروت، لبنان، ط19، (د-ت)، ص118.

(2) ينظر: عبد الرزّاق بنّور: جدل حول الخطابة والحجاج، الدّار العربية للكتاب، تونس، (د-ط)، 2008م، ص25.

(3) Paul Robert : Le grade Roberte De Langue Française, Paris, France, 2°ed, 2001, Tome I, P759.

(4) Longman : Dictionary of Contemporary English, Longman, Great Britain, 3°ed, 1995, P57 .

1. 2. مفهومه اصطلاحًا:

الحِجَاجُ مفهومٌ قديمٌ[1]؛ تعود بدايات البحث فيه إلى القرن الخامس قبل الميلاد (5ق.م)، حديثٌ في الآن نفسه، غير أنّ الدّلالة المعاصرة لهذا المفهوم حُمِّلت جملةً من الإضافات الفكريّة الّتي تضاف إلى حمولته اللّغويّة والفكريّة القديمة[2]، ومن تعريفاته نذكر:

جاء في "**المعجم الفلسفيّ**": «**الحجاج (Argumentation) جملةٌ من الحجج التي يُؤْتَى بها للبرهان على رأيٍ أو إبطاله، أو هو طريقة تقديم الحجج والاستفادة منها**»[3] .

ما نستشفّه من هذا التّعريف أنّ الحجاج استراتيجيّةٌ لغويّةٌ ترمي إلى الإقناع، لإثبات مقبوليّة رأي أو دحضه بناءً على أدلّةٍ وبراهين.

وتطلق لفظة "**الحجاج**" عند "**بيرلمان" (Ch.Perelman)** و"**تيتيكاه" (L.O.Tyteca)**[4] على العلم وموضوعه «**ومُؤَدّاها درس تقنيّات الخطاب الّتي تؤدّي بالذّهن إلى التّسليم بما يُعْرَضُ عليها من أطروحاتٍ، وأن تزيد في درجة التّسليم**»[5].

يتبيّن من هذا التّعريف أنّ الحجاج يقوم على جملةٍ من التّقنيّات يتوسّلها المرسل في خطابه للتّأثير على ذهن المتلقي.

---

(1) نشأ الحجاج في القرن (5ق.م)، وسط البيئة اليونانيّة، نتيجة الخطابات السفسطائيّة حول الملكيّة. ينظر: حافظ إسماعيل علوي: الحجاج مفهومه ومجالاته "دراسة نظريّة تطبيقيّة في البلاغة الجديدة"، ج/1، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، (د-ط)، 2010م، ص(05-06).

(2) ينظر: أمال يوسف المغامسي: الحجاج في الحديث النّبوي "دراسة تداوليّة"، مرجع سابق، ص20.

(3) جميل صليبا: المعجم الفلسفيّ بالألفاظ العربيّة والفرنسيّة والإنكليزيّة واللاّتينية، ج/1، دار الكتاب اللّبنانيّ، بيروت، لبنان، (د-ط)، 1982م، ص446.

(4) يعدّ "بيرلمان" (Ch.Perelman) و"تيتيكاه" (L.O.Tyteca) من روّاد المدرسة البلجيكيّة، سمِّيَ توجههما بنظريّة الحجاج، أطلقا عليها (La nouvelle Rhetorique) "البلاغة الجديدة"، لهما مصنّف مشترك "مصنّف في الحجاج والبلاغة الجديدة"، حاولا فيه بثّ نظريّة جديدة في الحجاج. ينظر: عبد الجليل العشراوي: الحجاج في الخطابة النبوية، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، ط1، 2012م، ص30.

(5) نعمان بوقرة: المصطلحات الأساسيّة في لسانيات النّص وتحليل الخطاب "دراسة معجميّة"، جدار للكتاب العالميّ، عمان، الأردن، ط1، 2009م، ص105.

فغايته «**إذعان العقل لما يُطْرَحُ عليه من أفكارٍ**»[1]، وأنجع حجّةٍ هي الّتي تنجح في تقوية حِدَّةِ إذعان المتلقّي وتدفعه للمبادرة بالعمل سواء بالإقبال عليه أم الإحجام عنه[2].

ومآل ذلك أنّ الحجاج –حسب "**بيرلمان" و"تيتيكاه**"– يعتمد على العقل (إذعان العقل)، والكلام (تقنيّات الخطاب)، وهما بذلك يجمعان بين شكل الحجاج وغايته، كما يركّزان على المتلقّي ومدى تأثّره بالحجج.

أمّا الحجاج عند "**ديكرو" (A.Ducrot)** و"**أنسكومبر" (J.C.Anscombre)** [3] فيكمن في بنية اللّغة، لا يمكن فصله عنها لأنّه متجذّرٌ فيها، ويتمّ بتقديم المتكلّم قولا ق1 (أو مجموعةٍ من الأقوال)، يفضي إلى التّسليم بقول آخر ق2 (أو مجموعةٍ من الأقوال)، سواء أكان القول (ق2) صريحًا أم ضمنيًّا، فعمليّة قبول (ق2) على أنّه نتيجة للحجّة (ق1) تسمّى عمليّة المحاججة[4].

يتّضح من ذلك وجود علاقةٍ اتّصاليّةٍ بين الحجّة والقول لا يمكن فصلها، فاللّغة تحمل بصفةٍ ذاتيّةٍ وجوهريّةٍ وظيفةً حجاجيّةً[5]، ممّا يؤكّد حجاجيّة الكلام (أنت تتكلّم=أنت تحاجج)، وهناك مؤشّرات عدّة لهذه الوظيفة في بنية الأقوال[6].

---

(1) نعمان بوقرة: المصطلحات الأساسيّة في لسانيات النّص وتحليل الخطاب "دراسة معجميّة"، مرجع سابق، ص105.

(2) ينظر: عبد الهادي بن ظافر الشّهري: استراتيجيات الخطاب "مقاربة لغويّة"، دار الكتاب المتّحدة، بيروت، لبنان، ط1، 2004م، ص456.

(3) لـ"ديكرو" (A.Ducrot) و"أنسكومبر" (J.C.Anscombre) مصنّف مشترك" الحجاج في اللّغة" 1983م، أسّسا فيه لنظريّتهما في الحجاج اللّغويّ، حيث اهتما باللّغة وما تحتويه من طاقاتٍ حجاجيّةٍ كامنةٍ، كما حاولا دمج التّداولية في الدّلالة وهذا ما يقودنا إلى التداوليّة المدمجة. ينظر: جايلي عمر: نظرية الحجاج اللّغوي عند "أوزفالد ديكرو وأنسكومبر"، مجلّة العمدة في اللّسانيات وتحليل الخطاب، جامعة الأغواط، الجزائر، ع3، 2018م، ص194.

(4) ينظر: عبد اللّه صولة: الحجاج في القرآن الكريم من خلال أهمّ خصائصه الأسلوبيّة، منشورات كليّة الآداب والفنون والإنسانيات، منوبة، تونس، ط2، 2007م، ص33.

(5) وظيفة اللّغة الأساسة عند "**ديكرو**" هي الحجاج، أمّا الوظيفة الإخباريّة فهي ثانويّة، فالمتكلّم غالبًا ما يتكلّم ليقنع ويؤثّر لا لأن يخبر ويبلّغ فقط، ويظهر ذلك جليًّا في العبارة الشهيرة التي مضمونها: "أنّنا نتكلّم عامة بقصد التّأثير". ينظر: جايلي عمر: نظرية الحجاج اللّغويّ عند "أوزفالد ديكرو وأنسكومبر، مرجع سابق، ص194.

(6) ينظر: أبو بكر العزاوي: اللّغة والحجاج، العمدة في الطّبع، الدّار البيضاء، المغرب، ط1، 2006م، ص(15-16).

كما عُرِّفَ الحِجَاجُ بأنَّه: «**تقديم الحجج والأدلّة المؤديّة إلى نتيجةٍ معيّنةٍ، وهو يتمثّل في إنجاز تسلسلاتٍ استنتاجيّةٍ داخل الخطاب**»[1].

يحيلنا التّعريف إلى أنّ الحجاج يرتبط بأفعالٍ لغويّةٍ تتحوّل إلى نتائج ممّا يعني أنّ للّغة وظيفةً حجاجيّةً تتجلّى في بنية الأقوال.

بناءً على ذلك يمكننا القول: إنّ الحجاجَ فعاليّةٌ لغويّةٌ ملازمةٌ للخطاب، يعتمد على جملةٍ من الآليّات والتّقنيّات يستعملها المتكلّم في خطابه، بغية التّأثير في المتلقي.

2. مفهوم النّص التّعليميّ (Texte èducatif):

يشكّلُ النّصُ بؤرة الاهتمام في العمليّة التّعليميّة؛ حيث تدور حوله جميع الممارسات اللّغويّة (نحويّة، صرفيّة، دلاليّة)، وتُكْتَسَبُ منه مختلف الكفاءات اللّسانيّة والمعرفيّة.

2. 1. مفهوم النّص (Texte):

حظيَ مصطلحُ النّصِ بنصيبٍ وافرٍ من الاهتمام في مختلف الدّراسات (اللّغويّة، الأدبيّة، الاجتماعيّة، الدّينيّة...)، وهذا التنوّع جعل الباحثين يختلفون في وضع حدّه، وضبط مفهومه تبعًا لمرجعياتهم ومنطلقاتهم.

2. 1. 1. مفهومه لغة:

أُخِذَ النّص من الجذر اللّغويِّ (ن ص ص)، حيث جاء في "**مختار الصّحاح**": «**نَصَّ الشَّيْءَ رَفَعَهُ... ومنه مِنصَّة العَرَوسِ بِكَسْرِ المِيم، ونَصَّ الحَديثَ إِلَى فُلَانٍ رَفَعَه إِلَيه، ونَصُّ كُلِّ شَيْءٍ مُنْتَهَاه**»[2].

يتّضح من هذا التّعريف أنّ النّص يحمل معنى الرّفع، ومنتهى الشّيء.

---

[1] أبو بكر العزاوي: اللّغة والحجاج، مرجع سابق، ص16.

[2] عبد القادر الرّازي [محمّد بن أبي بكر (ت660هـ)]: مختار الصّحاح، مادة (ن ص ص)، دار الكتاب الحديث، الكويت، ط1، 1994م، ص283.

ورد في **"لسان العرب"**: «**النَّصُّ رَفْعُكَ الشَّيْءَ، نَصَّ الحَدِيثَ يَنُصُّهُ نَصًا: رَفَعَه، وَكُلُّ مَا أُظْهِرَ، فَقَد نُصَّ... ونَصَّ المَتَاعَ نَصًا: جَعَلَ بَعْضَه عَلَى بَعْض...وَأَصْلُ النَّصِّ أَقْصَى الشَّيْءِ وغَايَتُه... ونَصُّ كُلِّ شَيْءٍ مُنْتَهَاه**»[1] .

يرتبط مفهوم النّص في **"لسان العرب"** بالرّفع والإظهار، وبلوغ الشّيء أقصاه ومنتهاه.

أمّا في **"المنجد في اللّغة والأدب والعلوم"**، فقد جاء ضمن مادة (ن ص ص): «**نَصَّ نَصًا الشّيْءَ: رَفَعَهُ وَأَظْهَرَهُ، والحَدِيثَ رَفَعَهُ وَأَسْنَدَهُ إِلَى مَنْ أَحْدَثَه...اِنْتَصَّ الشَّيْءُ: اِرْتَفَعَ، اِسْتَوَى واِسْتَقَامَ**»[2].

لم تختلف المعاني اللّغويّة للفظة (النّص) في المعاجم العربيّة، فهي تحمل معنى الرّفع بنوعيه الحسيّ والمعنويّ، والإظهار، وضمّ الشّيء إلى الشّيء في استواءٍ واستقامةٍ.

2. 1. 2. مفهومه اصطلاحًا:

تعدّدت تعريفات العلماء لمصطلح "النّص" وتباينت «**لتعدّد معايير هذا التّعريف ومداخله، ومنطلقاته، تعدّد الأشكال والمواقع والغايات التّي تتوفّر فيما نُطْلِقُ عليه اسم "نص"**»[3]، وقد جمع **"سعيد حسن بحيري"** أربعة عشر (14) مفهومًا للنّص تختلف فيما بينها لحدّ التناقض أحيانًا، والإبهام أحيانًا أخرى[4].

ومع هذا التّباين في حدود النّص نجد من ركّز في تعريفه له على الحجم، ومنهم من ركّز على الموضوع، والبعض الآخر ركّز على الوظيفة الّتي يؤدّيها، في حين ركّز آخرون على المعايير النّصيّة التي يتحقّق بها.

---

[1] ابن منظور : لسان العرب، مج/7، مادة (ن ص ص)، مرجع سابق، ص97.

[2] لويس معلوف: المنجد في اللّغة والأدب والعلوم، مادة(ن ص ص)، مرجع سابق، ص(810-811) .

[3] الأزهر الزنّاد: نسيج النّص "بحث في ما يكون به الملفوظ نصا"، المركز الثّقافيّ العربيّ، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 1993م، ص11.

[4] ينظر: سعيد حسن بحيري: علم لغة النّص "المفاهيم والاتّجاهات"، دار نوبار للطّباعة، القاهرة، مصر، ط1، 1997م، ص101.

وقد عُرِّف بأنّه «**وحدةٌ كبرى شاملةٌ تتكوّن من أجزاء مختلفة تقع على مستوى أفقيّ من النّاحية النّحويّة، وعلى مستوى عموديّ من النّاحية الدّلاليّة، ومعنى ذلك أنّ النّص وحدةٌ كبرى لا تتضمّنها وحدة أكبر منها**»[1].

يُبِينُ هذا التّعريف أنّ النّص أكبر وحدةٍ قابلةٍ للتّحليل اللّسانيّ، يتكوّن من مستويين: المستوى الأوّل؛ يتمثّل في العلاقات النّحويّة الّتي تنظّم الكلمات وتنسّقها، والمستوى الثّاني؛ يتمثّل في العلاقات الدّلالية المنطقيّة الّتي تحبك أجزاء النّصّ فيما بينها.

ويرى "**هاليداي**" و"**رقيّة حسن**" أنّ النّصّ يمكن أن يكون منطوقًا أو مكتوبًا، وهو ليس محدّدًا بحجمٍ معيّنٍ، ويذهبان إلى أنّه وحدةٌ دلاليّةٌ تُنْجَزُ في شكل جملٍ متعالقةٍ، وليست الجمل إلاّ وسيلةً يتحقّق بها النّص[2].

كما يعرّف النّصّ بأنّه: «**حدثٌ اتّصاليٌّ تتحقّق نصيّته إذا اجتمعت له سبعة معايير، وهي الرّبط والتّماسك والقصديّة والمقبوليّة والإخباريّة والموقفيّة والتّناص**»[3].

تتجلّى في هذا التّعريف المعايير النّصيّة التي يتحقّق بها الاكتمال النّصيّ، لكن لا يشترط حضورها كاملةً في كلّ نصٍ.

---

(1) نعمان بوقرة : المصطلحات الأساسيّة في لسانيات النّصّ وتحليل الخطاب، مرجع سابق، ص141.

(2) ينظر: محمّد خطابي: لسانيات النّص "مدخل إلى انسجام الخطاب"، المركز الثّقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 1991م، ص13.

(3) سعيد حسن بحيري : علم لغة النّص "المفاهيم والاتّجاهات"، مرجع سابق، ص146.

2. 2. مفهوم النّص التّعليميّ (Texte èducatif) [1]:

يعدّ النّص من المنظور الدّيداكتيكيّ، وحدةً تعليميّةً تحمل مضمونًا معرفيًّا ولغويًّا[2]، وفي كنف المقاربة النّصيّة صار النّصّ المنطلق والمنتهى للفعل الدّيداكتيكيّ، فمنه تنطلق العمليّة التّعليميّة وإليه تنتهي.

ويعرّف النّصّ التّعليميّ بأنّه: «**المادة التّعليميّة الّتي تُفْرَضُ على المتعلّم بشكلٍ مطبوعٍ**»[3].

يحيلنا التّعريف إلى أنّ النّص وسيلةٌ أساسةٌ في العمليّة التّعليميّة، فهو يُفْرَضُ على المتعلّم خلال مراحل تعلّمه، أمّا شكله فيكون مطبوعًا وموضوعًا بين دفّتي الكتاب المدرسيّ.

كما يعرّف بأنّه: «**مختاراتٌ من الشّعر والنّثر، تُقْرَأُ إنشادًا أو إلقاءً وَتُفْهَمُ وتُتَذَوَّقُ، وتُحْفَظُ (عَادَةً) رعايةً لجمال سبكها وبهاء أفكارها لحاجة إليها في الحياة واحتفاظًا بها على أنّها من التّراث الخالد**»[4].

يرتبط هذا التّعريف بالنّصوص الأدبيّة المنتقاة من الشّعر والنّثر، المراد تعليمها في مرحلةٍ معيّنةٍ، وهذه النّصوص تُتَّخَذُ وسيلةً أساسةً في تعلّم اللّغة، إذ تغذّي ذهن المتعلّم بمجموعةٍ من القواعد والمفاهيم، كما تُسْهِمُ في توجيه سلوكه، وتكوين شخصيّته، وإعداد نفسه.

---

[1] تقابل التّعليميّة المصطلح الأجنبيّ (Didactique) الّذي برز في منتصف القرن العشرين (20) بمعنى فنّ التّدريس، أوفنّ التّعليم، وهذه الأخيرة تنحدر من أصل يونانيّ (Didactikos)، وتعني حسب قاموس "روبير الصّغير" (Le Petit Ropert) "درّس" أو "علّم"، ويقصد بها اصطلاحًا «الدّراسة العلمية لجلّ طرائق التّدريس وحالات التّعلّم التي يخضع لها المتعلّم في العمليّة التّعليميّة بهدف تحقيق الأهداف التّعليميّة». ينظر: محمّد الدّريج وآخرون، معجم مصطلحات المناهج وطرق التّدريس، مكتب تنسيق التّعريب في الوطن العربي، الرّباط، المغرب،(د-ط)، 2011م، ص100.

وينظر: عبد المجيد عيساوي وحنان قادري: تعليميّة النّصوص الأدبيّة ومشكلاتها في السّنة الأولى ثانوي، مجلّة الذّاكرة، مخبر التّراث اللّغويّ والأدبيّ، الجنوب الشرقيّ الجزائريّ، ع11، جوان 2018م، ص215.

[2] ينظر: بشير إبرير: تعليميّة النّصوص بين النّظريّة والتّطبيق، إربد، الأردن، ط1، 2007م، ص129.

[3] محمّد محمود الحيلة: تصميم وإنتاج الوسائل التّعليميّة التّعلميّة، دار المسيرة للطّباعة والنّشر والتّوزيع، عمان، الأردن، ط5، 2009م، ص37.

[4] علي جواد الطّاهر: أصول تدريس اللّغة العربية، دار الرّائد العربي، بيروت، لبنان، ط2، 1984م، ص67.

فالنّصّ التّعلميّ محلٌّ لممارسة الفعل التّعليميّ، فمنه يثري المتعلّم رصيده اللّغويّ، ويستنتج القواعد اللّغويّة بعدّها موردًا معرفيّا يعينه على بناء كفاءةٍ من الكفاءات، ويكتشف خصائص أنماط النّصوص، ويتعلّم التّحليل، ويكتشف قيمًا خلقيّةً واجتماعيّةً[1].

ممّا سبق، يتبدّى أنّ النّصّ التّعليميّ هو النّص المقرّر تعليمه في مرحلة ما، تُرَاعَى فيه حاجات المتعلّمين اللّغويّة والمعرفيّة، والجوانب النّفسيّة (الميولات، الرّغبات)، والعقلية (القدرات)، والاجتماعيّة (الواقع الاجتماعيِّ) والثّقافيّة للمتعلّم.

ويضمّ النّص التّعليميّ جملةً من النّصوص منها: الأدبيّة (نثريّة، شعريّة)، العلميّة، الإعلاميّة...إلخ.

2. 3. معايير اختيار النّصوص التّعليميّة:

هناك عدّة اعتباراتٍ يتمّ على أساسها اختيار النّصوص التّعليميّة، أهمّها[2]:

- ✓ **صدق المحتوى (النّص) ودلالته:** يستمدّ النّصّ التّعليميّ صدقه إذا كانت المعلومات الّتي يتضمّنها دقيقةً، خاليةً من الأخطاء العلميّة والمعرفيّة، كما أنّ دلالة النّصّ تعني قدرته على إكساب المتعلّم طريقة البحث في المادة الّتي ينصبّ عليها المحتوى.
- ✓ **ارتباطه بالأهداف التّعليميّة:** كلّما ارتبط النّصّ بالأهداف التّعليميّة، كلّما زادت الفرص لتحقيقها، أمّا ابتعاد النّصّ عن الأهداف المرجوّة يؤدّي إلى انحراف العمليّة التّعليميّة عن مسارها المرسوم.
- ✓ **التّوازن بين الشّموليّة والعمق:** المقصود بشموليّة النّصوص؛ تعرّضه لجملةٍ من المجالات المرتبطة بمادة المحتوى، والمقصود بالعمق؛ تناول مجال من المجالات بالقدر الكافي، فالنّصوص لابدّ لها من التّعرّض لبعض الموضوعات بالقدر الكافي.

---

[1] ينظر: مديرية التّعليم الأساسيّ: دليل استخدام كتاب السّنة أولى من التعليم الابتدائيّ، مطابق لمنهاج 2016، الجزائر، ص10.

[2] ينظر: عبد الرحمان جامل: أساسيات المناهج التّعليميّة وأساليب تطويرها، دار المناهج للنّشر والتّوزيع، عمان، الأردن، ط2، 2002م، ص100. وينظر: توفيق مرعي وإسحاق الفرحان: المنهاج التّربوي، الشّركة العربيّة المتّحدة للتّسويق والتّوريدات بالتّعاون مع جامعة القدس المفتوحة، القاهرة، مصر، (د-ط)، 2009م، ص192.

- ✓ **مراعاة حاجات المتعلّمين وقدراتهم وميولاتهم:** يجب أن يرتبط النّصّ التّعليميّ بقدرات المتعلّمين واستعداداتهم حتّى يسهل عليهم فهمه، واستيعاب ما يتضمّنه من أفكارٍ، كما أنّ ارتباطه بميولات المتعلّمين وحاجاتهم يزيد من دافعيّة الإقبال على دراسته بنشاطٍ وحيويّةٍ.
- ✓ **مراعاة الواقع الاجتماعيّ والثّقافيّ للمتعلّم:** يجب أن تكون المعلومات الّتي تتضمّنها النّصوص متماشيةً مع واقع الحياة الّذي يعيشه المتعلّم، ولمشكلاته الّتي يعاني منها.

3. مفهوم الإنتاج اللّغويّ (Production Linguistique):

يعدُّ التعبير قالبًا يسكب فيه المتعلّم أفكاره، ومرآةً تعكس كفاءته وقدرته على إنتاج اللّغة، والإفصاح عمّا ينتابه بلغةٍ سليمةٍ، ومؤثّرةٍ، ومقنعةٍ.

3. 1. مفهوم الإنتاج (Production):

3. 1. 1. مفهومه لغة:

أُخِذَ مصطلح الإنتاج من مادة (ن ت ج) حيث جاء في **"لسان العرب"** «**النَّتَاجُ اِسْمٌ يَجْمَعُ وَضْعَ جَمِيعِ البَهَائِم... أَنْتَجت النَّاقَة إِذَا وَلَدَت فَهِيَ مَنْتُوجَة، أَنْتَجَتْ إِذَا حَمَلَتْ، فَهِيَ نَتُوجٌ ... أَنْتَجَتْ الفَرَسُ فَهِيَ نَتُوجٌ وَمُنْتِجٌ إِذَا دَنَا وِلَادُهَا وَعَظُمَ بَطْنُهَا**»[1].

يتجلّى من هذا التّعريف أنّ الإنتاج يحمل معنى التوليد، والحمل.

وجاء في **"القاموس المحيط"**: «**نُتِجَت الناقةُ، نَتاجاً، وأُنْتِجَتْ...وأَنْتَجَت الفرس: حان نَتاجها، فهي نَتُوجٌ لا مُنْتِجٌ...وانْتَتَجَتِ النَّاقة: ذَهَبَتْ عَلَى وَجْهِهَا، فَوَلَدَتْ حَيْثُ لَا يُعْرَفُ مَوْضِعُهَا**»[2].

لم يبتعد معنى الإنتاج في **"القاموس المحيط"** عمّا ورد في **"لسان العرب"**، فهو يحيل إلى الولادة، والوضع.

---

[1] ابن منظور: لسان العرب، مج/2، مادة (ن ت ج)، مرجع سابق، ص 373.

[2] الفيروز أبادي [محمّد الدّين محمّد بن يعقوب (ت817هـ)]: القاموس المحيط، مراجعة: أنيس محمّد الشّامي وزكريا جابر أحمد، مادة (ن ت ج)، دار الحديث، القاهرة، مصر، (د-ط)، 2008م، ص1578.

وجاء في **"المنجد في اللّغة والأدب والفنون"**: «**نَتَجَ الشَّيْءُ مِنَ الشَّيْءِ: خَرَجَ مِنْهُ وَنَشَأَ...يُقَالُ: نَتَجَتِ الرِّيحُ السَّحَابَ: أي اسْتَدَرَّته فَأَجْرَت قطرَهُ...وَنَتَجَتِ البَهِيمَةُ وَلَدًا: وَضَعَتْهُ وَوَلَدَتْهُ**»[1].

لم يتباين مفهوم الإنتاج في **"المنجد في اللّغة والأدب"** عمّا سبق ذكره، فهو يحمل معنى: الإخراج، والولادة، والوضع.

3. 1. 2. مفهومه اصطلاحا:

يعدّ الإنتاج مصطلحًا اقتصاديًّا، يدلّ على عملٍ من شأنه خلقُ منفعةٍ للغير، حيث جاء في معجم **"المصطلحات المالية والاقتصاديّة في لغة الفقهاء"**، أنّ الإنتاج يعني في الاقتصاد المعاصر: «**استغلال الموارد، وإشباع الحاجات، وخلق الدّخول**»[2].

كما يعرّف بأنّه: «**عمليّة تحويل مختلف عناصر الإنتاج (أرض، رأس مال، عمل، تنظيم) إلى سلعٍ أو خدماتٍ يكون المستهلك على استعدادٍ لدفع ثمن لها**»[3].

يرتبط الإنتاج في هذا التّعريف بالتّحويل، حيث يتمّ تحويل عناصر الإنتاج إلى خدماتٍ وسلعٍ تلبّي حاجات الإنسان وتحقّق له منفعة.

والإنتاج لا يرتبط بالأمور الماديّة فقط، «**فأصحاب المواهب العقليّة كالمهندس والمدرّس والطّبيب والمحامي، ومؤسّسات النّقل والسّياحة وغيرها هؤلاء جميعًا يقدّمون عملهم لأفراد هم في أمسّ الحاجة إليها وهم يشبعون هذه الحاجات يقومون بالإنتاج وإن لم يكن في صورة ماديّة**»[4].

يتّضح من هذا التّعريف أنّ العمليّة الإنتاجيّة ليست مقتصرةً على الأشياء الماديّة فقط، بل هي تشمل كلّ عمليّة من شأنها توليد منفعةٍ أو زيادتها.

---

(1) لويس معلوف: المنجد في اللّغة والأدب والعلوم، مادة (ن ت ج)، مرجع سابق، ص788.

(2) نزيه حمّاد: معجم المصطلحات المالية والاقتصاديّة في لغة الفقهاء، دار القلم، دمشق، سوريا، ط1، 2009م، ص84.

(3) محسن حسن العموري: مبادئ علم الاقتصاد، دار اليازوري العلميّة، عمان، الأردن، ط1، 2014م، ص69.

(4) رواء زكي الطّويل: محاضرات في الاقتصاد السّياسي، دار زهران للنّشر والتّوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2010م، ص89.

3. 2. مفهوم الإنتاج اللّغويّ[1]:

انتقل مصطلح الإنتاج من المجال الاقتصاديّ إلى المجال اللّغويّ للدّلالة على عمليّة «**توليد أو إنتاج مقولة بوساطة القواعد النّحويّة للّغة**»[2].

يحيلنا التّعريف إلى أنّ الإنتاج اللّغويّ هو عملية توليد الكلام وفق المعايير النّحوية للّغة المتحدَّث بها.

ويعرّف أيضا بأنّه: «**القدرة على التّركيب الصّحيح للجمل واختيار الكلمات المناسبة، والنّطق الصّحيح للأصوات والكلمات، والتّعبير والسّرد الجيّد للقصّة، أي ما يقتضيه بند الإنتاج اللّغويّ في اختيار اللّغة الجديدة**»[3] .

ارتبط الإنتاج اللّغويّ في هذا التّعريف بالقدرة اللّغويّة للمتكلّم، والأداء الكلاميّ الّذي تتجلّى فيه كفاءته اللّغوية، بالإضافة إلى النّطق السّليم وحسن التّعبير والسّرد.

وعمليّة إنتاج اللّغة لصيقةٌ «**بظروف إنتاج الدّلالة وحملها على الدّال المتواضع عليه، بتسويقه فيما بعد عند كلّ عمليّة إبلاغٍ بخبرٍ يحمل دلالةً قِيميَّة ووظيفةً متعلّقةً بالمدلول المتواضع عليه في بيئة إنتاجه**»[4] .

يتجلّى من هذا القول العرف اللّغويّ للعمليّة الإنتاجيّة اللّغويّة، فالكلمات والعبارات التي ينتجها المتكلّم تحمل حمولةً دلاليّةً متواضعٌ عليها في تلك البيئة.

---

[1] من معاني اللّغة: الكلام، وجاء في مادة (ل غ و) "لَغَا لَغْوًا: تكلّم" و"لَغَا فلانٌ تَكَلَّمَ باللّغو"...، أمّا من النّاحية الاصطلاحيّة فعرّفت عدّة تعريفات أشهرها: « أمّا حدّها: فإنّها أصواتٌ يعبّر بها كلّ قوم عن أغراضهم». ينظر: الفيروز أبادي: القاموس المحيط، مادة (ل غ و)، مرجع سابق، ص1478. وينظر: ابن جنّي[أبو الفتح عثمان (ت392هـ)]: الخصائص، تح/محمّد علي النّجار، ج/1، دار الكتب المصريّة، مصر، ط2، 2006م، ص33.

[2] مبارك مبارك: معجم المصطلحات الألسنية "فرنسي-إنكليزي-عربي"، دار الفكر اللّبناني، بيروت، لبنان، ط1، 1995م، ص238.

[3] بن عابد جميلة: دور التّكفّل الأرطوفوني في تنميّة مهارة الإنتاج اللّغوي لدى الأطفال المعاقين سمعيًّا الحاملين للزّرع القوقعي، مخبر تحليل المعطيات الكميّة والكيفيّة، جامعة عمار الثليجي، الأغواط، الجزائر، ع4، ديسمبر 2016م، ص48.

[4] بحري محمّد الأمين: سيميائيّة المسكوت عنه في الرّواية الجزائريّة من إنتاجيّة الدّال إلى تسويق المدلول "رواية الطّاهر وطّار وأحلام مستغانمي نماذج"، الملتقى الدّولي الخامس "السيمياء والنّص الأدبي"، كليّة الآداب والعلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة، قسم الأدب العربي، بسكرة، 15-17 نوفمبر 2008، ص02.

3. 3. أنواع الإنتاج اللّغويّ:

يتجلّى الإنتاج اللّغويّ في كلّ ما ينتجه المتكلّم مشافهة وكتابة، وبناءً على ذلك يمكن تقسيمه إلى نوعين:

3. 3. 1. الإنتاج الشّفويّ (التّعبير الشفويّ):

يعرّف الإنتاج الشّفويّ بأنّه: «**إفصاح المرء عن أفكاره، ومشاعره، وما يجول في خاطره من خلال استخدام اللّسان، وإيصال ما يريده الفرد إلى الآخرين**»[1].

يتبيّن من هذا التّعريف أنّ الإنتاج الشّفويّ يبرز في كلّ ما ينتجه المتكلّم من جملٍ وعباراتٍ شفويًّا، وهو أهمّ وسيلةٍ تستخدم في التّواصل مع الغير.

كما يعرّف بأنّه: «**العمليّة الّتي يتمّ من خلالها ترجمة الصّور الذّهنية التي تكوّنت في عقل التّلميذ نتيجة مرورٍ طبيعيٍّ أو مصطنعٍ، أو تفاعله مع مثيرٍ أو صورةٍ، إلى صورةٍ منطوقة تعكس عددًا كبيرًا من العمليّات العقليّة الّتي قام بها**»[2].

يحيلنا هذا التّعريف إلى أنّ الإنتاج الشّفويّ عبارةٌ عن مفهوماتٍ ذهنيّةٍ تُتَرْجَمُ في شكل دوالٍ تظهر في صورةٍ منطوقةٍ وهو الأصل في الإنتاج اللّغويّ، لأنّ اللّغة منطوقةٌ قبل أن تكون مكتوبة.

---

[1] محمّد الصويركي: التّعبير الكتابي "التّحريري" "أسسه- مفهومه- أنواعه- طرائق تدريسه"، دار ومكتبة الكندي للنّشر والتّوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2014م، ص14.

[2] محمّد حسن المرسى وسمير عبد الوهّاب: قضايا تربويّة حول تعليم اللّغة العربية، مكتبة نانسي دمياط، مصر، (د-ط)، 2005م، ص215.

3. 3. 2. الإنتاج الكتابيّ (التّعبير الكتابيّ/التّحريريّ):

يعرّف الإنتاج الكتابيّ بأنّه: «**وسيلةٌ من وسائل الاتّصال الّتي بوساطتها يمكن للمتعلّم أن يعبّر عن أفكاره، وأن يقف عند أفكار غيره، وأن يُبْرِزَ ما عنده من مفهومات ومشاعر، ويسجّل ما يودّ تسجيله من حوادث ووقائع**» [1].

يتبدّى من هذا التّعريف أنّ الإنتاج الكتابيّ نوعٌ من أنواع التّواصل اللّغوي، يعتمده المتعلّم لإظهار أفكاره، ومشاعره، ومواقفه.

كما يعرّف بأنّه: «**امتلاك الفرد القدرة على نقل أفكاره وأحاسيسه ومشاعره إلى الآخرين كتابةً، مستخدمًا مهاراتٍ لغويّةً أخرى، كفنون الكتابة وقواعد اللّغة، وعلامات التّرقيم، والعبارات الصّحيحة**»[2].

يتجلّى من هذا التّعريف أنّ الإنتاج الكتابيّ يأتي بعد الشفويّ، وهو يرتبط بالقلم وما يخطّه من أفكار، كما يعتمد على تقنيّات الكتابة والمهارات اللّغويّة.

---

[1] سعد علي زاير وسماء تركي داخل: اتّجاهات حديثة في تدريس اللّغة العربيّة، الدّار المنهجيّة للنّشر والتّوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2015م، ص85.

[2] محمّد الصويركي: التّعبير الكتابي "التّحريري" "أسسه- مفهومه- أنواعه- طرائق تدريسه"، مرجع سابق، ص15.

4. متعلّم المرحلة المتوسّطة:

يعدّ المتعلّم من أبرز مكوّنات المثّلث الدّيداكتيكيّ، بالإضافة إلى المعلّم والمحتوى، وفي ظلّ المقاربة الحديثة (المقاربة بالكفاءات) تغيّرت النّظرة السلبيّة للمتعلّم، وصار عنصرًا فاعلًا، مشاركًا في العمليّة التّعليميّة بعدما كان متلقّيًا سلبيًّا يُشْحَنُ بالمعلومات والمعارف.

4. 1. مفهوم المتعلّم (The Learner)[1]:

جاء في **"قاموس التّربية الحديث"** أنّ «**لفظ المتعلّم عامٌ يشمل كلّ من يطلب المعرفة سواءٌ كان طفلًا أو مراهقًا أو راشدًا، وسواءٌ تعلّق الأمر بالتّعليم العام أو التّعليم المهنيّ، يتداول بكثرة في حقل التربية بسبب ظهور طرائق بيداغوجيّة تركّز على عمل الطّفل لا عمل المدرّس**»[2].

يتّضح من هذا التّعريف أنّ المتعلّم هو الشّخص الّذي يتلقّى المعرفة في مجال من مجالات التعلّم، وهو عنصرٌ من عناصر العمليّة التّعليميّة بل أساسها، وقد أصبح المنهاج الآن وما يحتويه من استراتيجيّات وطرائق... يوضع وفق خصائص المتعلّم وميولاته.

ذلك أنّ المتعلّم هو المستهدف الأوّل من وراء العمليّة التربويّة، وهو مهيّأٌ للانتباه والاستيعاب مع حرص المعلّم على التّدعيم المستمرّ لاهتماماته وحاجاته بغرض ارتقائه الطّبيعيّ الّذي يقتضي استعداده[3]؛ لذا فهو يعدّ المؤشّر الّذي نستطيع من خلاله تقييم مدى نجاح العمليّة التّعليميّة وتحقيق الأهداف المسطّرة.

---

[1] المتعلّم اسم فاعل للفعل تعلّم، جاء في مادة (ع ل م)، "عَلِمَهُ، كسَمِعَهُ، عِلْمًا، بالكسر، عرَفَهُ"، و"عَلَّمَهُ العِلْمَ تَعْلِيمًا وعِلَامًا"، "وأعلَمَهُ إِيَّاهُ فتَعَلَّمَهُ". ينظر: الفيروز أبادي: القاموس المحيط، مادة (ع ل م)، مرجع سابق، ص1136.

[2] بدر الدّين بن تريدي: قاموس التربية الحديث "عربي-إنجليزي- فرنسي"، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، (د-ط)، 2010م، ص274.

[3] ينظر: أحمد حساني: دراسات في اللّسانيات التّطبيقيّة "حقل تعليميّة اللّغات"، ديوان المطبوعات الجامعيّة، بن عكنون، الجزائر، ط2، 2009م، ص142.

ويعرّف أيضا بأنّه: «**أحد الأطراف الفاعلة في العمليّة التّعليميّة، وهو المؤشّر ّالذي نستطيع أن نقوّم من خلاله المنهج المطبّق باستطلاعنا مدى تحقيقه الأهداف المسطّرة عند نهاية العمليّة التّعليميّة ومدى رسوخها في سلوكه اللّغويّ تفكيرًا وتأديةً وإدراكًا**»[1].

يحيلنا هذا التّعريف إلى أنّ نجاح العملية التّعليميّة مرهونٌ بمدى تحقّق الأهداف المسطّرة، وتحقيق هذه الأخيرة متعلّقٌ بمدى استيعاب المعلّم لسيكولوجيّة المتعلّم باختياره الطّرائق والاستراتيجيات المناسبة لذلك.

4. 2. خصائص المرحلة المتوسّطة:

تعدّ مرحلة التّعليم المتوسّط مرحلةً انتقاليّةً بين الطفولة والمراهقة، ويتميّز متعلّم هذه المرحلة بـ[2]:

- **النّموّ الجسميّ**: يعدّ النّموّ الجسميّ في هذه المرحلة، وما يصاحبه من التّغيّرات التي تطرأ على المتعلّم مصدرًا للتّكيّف بسلوكه مع المتغيّرات؛ حيث يحاول تقليد تصرّفات الكبار ومجاراتهم والتشبّه بهم، إضافة إلى محاولة الاستقلال في سلوكه ممّا يجعله غير متقبّل لأيّ توجيه، كما يشعر بالارتباك والحساسيّة اتّجاه هذه المتغيّرات الفسيولوجيّة.
- **النّموّ المعرفيّ والعقليّ**: تعدّ هذه المرحلة من النّاحية العقليّة مرحلةَ تمايز القدرات والمهارات والاستعدادات، لذا من واجب المدرسة الاهتمام بالتّربيّة الجسميّة والعقليّة، بما يشبع رغبة المتعلّم، من خلال دراسة الأحياء والدّروس الدّينيّة.
- **التّربية الصّحيّة والرّياضة**: يجب أن تهتمّ المدرسة المتوسّطة بالتّربية الصحيّة والرّياضيّة ممّا يساعد توجيه طاقات المتعلّم في النّواحي الجسميّة توجيهًا سليمًا.

---

[1] نصر الدّين بوحسابن: تعليم اللّغة العربيّة "واقع وآفاق"، مجلّة العربيّة، مخبر علم تعليم العربية، بوزريعة، الجزائر، ع3، 2011م، ص24.

[2] ينظر: عبد المجيد سيّد أحمد منصور وآخرون: علم النّفس التّربوي، العبيكان للنّشر، الرّياض، السّعوديّة، ط9، 2014م، ص(213-214).

4. 3. متعلّم المرحلة الرّابعة من التّعليم المتوسّط:

يمرّ المتعلّم خلال مراحل تعلّمه بعدّة مراحلَ، أوّلها المرحلة الابتدائيّة الّتي تعدّ أولى مراحل التعلّم بالمدرسة، يقضي فيها المتعلّم خمس (05) سنوات من الدّراسة لينتقل إلى المرحلة الثّانية من التعليم، والّتي تسمّى بالمرحلة المتوسّطة.

يدرس متعلّم المرحلة المتوسّطة مدّة أربع (04) سنوات، ينحصر فيها عمره ما بين (12سنة إلى 15سنة)، في هذه المرحلة يمرّ المتعلّم بأربع (04) مراحل تعليميّة تبدأ بالسّنة الأولى متوسّط، ثمّ الثانية متوسّط، ثمّ الثّالثة متوسّط، ثمّ الرّابعة متوسّط.

والمرحلة الرّابعة من التّعليم المتوسّط هي مرحلة التّوجيه التّعليميّ، لذا يجب معرفة ميول المتّعلّمين واستعداداتهم لتوجيههم نحو التّعليم المناسب[1]، كما أنّها مرحلةٌ حساسةٌ تتطلّب معلّمين متمرّسين في الميدان لهم كفاءةٌ وخبرةٌ مهنيّةٌ.

[1] ينظر: عبد المجيد سيّد أحمد منصور وآخرون: علم النّفس التّربوي، مرجع سابق، ص213.

الفصل الأوّل:

آليّات الحجاج اللّغويّة في النّصوص التّعليميّة للسّنة الرّابعة متوسّط

تمهيد:

أَفْرَزَت النَّظريَّاتُ الحجاجيَّةُ جملةً من الآليّاتِ والتّقنيّاتِ الّتي يتوسّلُها المتكلِّم لجعلِ خطابِهِ فاعلًا ومقنعًا، يبلغُ الأسماعَ والنُّفوس، وقد اختلفت تصنيفات هذه الآليّات الحجاجيّة وتنوّعت؛ لتَبَايُن منطلقاتها الفلسفيَّة والابستيمولوجيّة، غير أنّ هذا لا يمنعُ وجودَ روابطَ مشتركةٍ بينها[1].

وسيتمّ التّركيز في هذا الفصل على الآليّات اللّغويّة وما تحتويه من قوّةٍ حجاجيّةٍ؛ حيث إنّ اللّغة تُؤَدِّي في مختلف استعمالاتِها التَّخاطبيَّةِ وظيفةً حجاجيّةً، وذلك بما تتيحُه من آليّاتٍ وتقنيّاتٍ، يعتمدها المخَاطِبُ قصدَ حملِ المخاطَبِ على التّسليم برأيه وتبنّي موقفه.

وقد تعدّدت آليّات الحجاج اللّغويّة وتنوّعت؛ لتعدّد أساليب اللّغة وتلوّنها، حيث نجد: ألفاظ التّعليل، والأفعال اللّغويّة، والحجاج بالتّبادل، والوصف، وتحصيل حاصل[2].

ونظرًا لضيق الوقت، سنقتصرُ في دراستِنَا على ألفاظِ التَّعلِيلِ، والأفعال اللُّغويَّة، محاولين رصدَها في نصوصٍ مختارةٍ من كتابِ اللُّغة العربيّة للسّنة الرّابعة متوسّط للكشف عن حمولتِها الحِجَاجيّة.

---

(1) تصنّف التّقنيّات الحجاجيّة في نظريّة الحجاج عند "بيرلمان" (Ch.Perelman) و"تيتيكاه" (L.O.Tyteca)، أو ما يعرف بـ"البلاغة الجديدة"، حسب "طرائق الوصل والفصل"؛ بمعنى أنّه توجد أشكال حجاجيّة اتّصاليّة، وأشكال حجاجيّة انفصاليّة. أمّا في نظريّة الحجاج عند "ديكرو" (A.Ducrot) و"أنسكومبر" (J.C.Anscombre) أو ما يعرف بـ"التّداوليّة المدمجة"، فتصنّف هذه التّقنيّات إلى تقنيّات لغويّة تعود للمكوّن اللّغويّ، وتقنيّات غير لغويّة تعود للمكوّن البلاغيّ، وقد اهتمّ الباحثان بالسلّم الحجاجيّ، والرّابط الحجاجيّ، والعوامل الحجاجيّة. في حين يتعلّق الحجاج عند "مايير" (M.Meyer) بنظريّة المساءلة، وهو في ذلك يوظّف مفهومين رئيسين في الحجاج هما: الضّمني والمصرّح، ويطرح "مايير" مختلف الإمكانيات البلاغيّة الدّقيقة الّتي تحتكم إليها فكرة مفاوضة المسافة، ويمرّ التّحليل حسب تلك الفكرة إلى مستويين هما: بنية الصّور البلاغيّة، والعلاقات الخطابيّة. ينظر: عبد اللّه صولة: الحجاج أطره ومنطلقاته وتقنيّاته من خلال "مصنّف في الحجاج- الخطابة الجديدة-" لبرلمان وتيتيكاه، ضمن كتاب أهم نظريّات الحجاج في التقاليد الغربيّة من أرسطو إلى اليوم، فريق البحث في البلاغة والحجاج، كليّة الآداب منوبة، جامعة الآداب والفنون والعلوم الإنسانيّة، تونس، (د-ط)، (د-ت)، ص324. وينظر: شكري المبخوت: نظريّة الحجاج في اللّغة، ضمن كتاب أهم نظريات الحجاج في التقاليد الغربية من أرسطو إلى اليوم، مرجع سابق، ص351. وينظر: محمّد علي القارصيّ: البلاغة والحجاج من خلال نظريّة المساءلة، ضمن كتاب أهم نظريّات الحجاج في التقاليد الغربيّة من أرسطو إلى اليوم، مرجع سابق، ص394.

(2) ينظر: عبد الهادي بن ظافر الشّهري: استراتيجيّات الخطاب "مقاربة تداوليّة"، مرجع سابق، ص477.

1. **ألفاظ التّعليل**[1]:

يستعمل المتكلّم ألفاظ التّعليل في خطابه لتأكيد صحَّةِ رأيه وموقِفِه؛ فذكر الشّيء معلّلًا، أقوى وأبلغُ في النّفس من ذكره دون تعليلٍ، وذلك لسببين[2]:

- أوّلهما: أنّ النّفس تنبعث للأحكام المعلّلة بخلاف غيرها.
- ثانيهما: أنّ العلّة المنصوص عليها تقضي بعموم المعمول.

فالفعل اللّغويّ لا بدّ أن يكون معلّلًا؛ لأنّ وقوعه يثير في النّفس سؤالًا، والمرْسِلُ لا يستعمل أدوات التّعليل إلاّ تبريرًا أو تعليلًا لفعلٍ بناءً على سؤالٍ ملفوظٍ أو مفترضٍ[3].

وقد تعرّض النَّحويُون لآليّات التَّعليل في باب المفعول لأجله، وعند عرضهم لنواصب الفعل المضارع، ومعاني الحروف والأدوات.

وسنحاول تِبْيَان حِجَاجِيّة ألفاظ التّعليل في المدوّنة مركّزين على المفعول لأجله، والأداة "لِأَنَّ"، و"كَيْ" النّاصبة للفعل المضارع.

---

(1) التّعليل مصدرٌ للفعل "علّل"، مأخوذ من الجذر اللّغوي (ع ل ل) الذي يحمل معنى: السّبب، والمرض، والعذر، يقال: «تَعَلَّلَ بالأَمْرِ: تَشَاغَلَ وَتَجَزَّأَ ... والعَلَّةُ: الضَرَّةُ، العِلَّةُ بالكَسْرِ: المَرَضُ...ومنه (لَا تَعْدَمُ خَرْقَاءُ عِلّةً) يُقَالُ لِكُلِّ مُعْتَذِرٍ مُفْتَدِرٍ. وَقَد اعْتَلَّ. وَهَذِه عِلَّتُهُ: سَبَبُهُ». ويعرّف في الاصطلاح بأنّه: «ما يتوقّف عليه وجود الشّيء ويكون خارجًا ومؤثّرا فيه». ينظر: الفيروز أبادي: القاموس المحيط، مادة (ع ل ل)، مرجع سابق، ص(1135-1136). وينظر: الجرجاني [الشّريف علي بن محمّد (ت816هـ)]: معجم التّعريفات، تح/ محمّد صدّيق المنشاوي، دار الفضيلة، القاهرة، مصر، (د-ط)، (د-ت)، ص130.

(2) ينظر: الزّركشي [بدر الدّين محمّد بن عبد اللّه (ت794هـ)]: البرهان في علوم القرآن: تح/ محمّد أبو الفضل إبراهيم، ج/3، دار التّراث، القاهرة، مصر، (د-ط)، (د-ت)، ص91.

(3) ينظر: عبد الهادي بن ظافر الشّهري: استراتيجيّات الخطاب "مقاربة تداوليّة"، مرجع سابق، ص478.

1.1. المفعول لأجله[1]:

يعدُّ المفعول لأجله من الألفاظِ الحجاجِيَّة الّتي يوظّفها المتكلّم قصدَ التّعليل وتِبْيَان السّبب، لأنّه «**مصدرٌ يدلّ على سببِ ما قبلَه (أي: على بيان علّته) ويشاركُه عاملُه في وقتِه وفاعلِه**»[2].

يتجلّى من هذا القول الوظيفة التّعليليَّة الّتي يقوم بها المفعول لأجله؛ إذ يوضّح غرض الفاعل من فعله، وعلّته، وهو بذلك يحظى بقوّةٍ حجاجيَّةٍ أكسبَتْهُ دورًا فعالًا في تحقيق الإقناع، وَجعَلَتْه حجّةً يستند إليها المتكلّم لتحقيق أغراضِه ومقاصدِه. وهذا الجدول يوضّح مواضِعَ تجلّياته في المدوّنة على النّحو التّالي:

المفعول لأجله	المقطع	الميدان	المحتوى المعرفيّ	الصّفحة
- وقد عَادَت بعد أن قَامَت بِغَسْلِ بَعْضِ المِلابِسِ لِقَتْلِ الوَقْتِ.	01 قضايا اجتماعيّة	فهم المكتوب	ذكرى وندم	10
- أُسِّسَت سَنَةَ 1919م لِتَحْسِينِ حَيَاةِ المسْتَضْعَفِين. - إذ يمنحُ التّعاونُ بين الجَمعيّاتِ والفِيدِرَاليّة أكبرَ الإمكانيَّات لِتَنْمِيَّةِ القُدُرَاتِ، ومُسَاعَدَةِ أَكْثَر الأشْخَاصِ احْتِيَاجًا.	03 التّضامن الإنساني	فهم المكتوب	في مواجهة الكوارث	56

[1] اصطلح النّحاة على تسميّة المصدر الصّريح المبيّن للتّعليل أو السّببيّة ب"المفعول لأجله"، أو "المفعول له"، أو "المفعول من أجله"، وقد عقد له "سيبويه" في كتابه بابا وسمه بـ"باب ما ينتصب من المصادر؛ لأنّه عذر لوقوع الأمر"، فانتصب لأنّه موقوع له، ولأنّه تفسير لما قبله، فالمفعول لأجله «مصدرٌ مُعَلِّلٌ لحدثٍ مشاركٍ له في الزّمان والفاعل، وإن فقد المعلّل شرطًا جرّ بلام التّعليل»، وشروط نصبه خمسة، هي: 1- أن يكون مصدرًا، 2- أن يكون قلبيّا، 3- أن يكون علّةً، 4- أن يتّحد بالمعلل به وقتاً، 5- أن يتّحد بالمعلّل به فاعلًا، ومتى فقد المعلّل شرطا، وجب أن يجرّ بحرف التّعليل. ينظر: سيبويه [أبو بشر عمر بن عثمان بن قنبر (ت180هـ)]: الكتاب، تح/ عبد السّلام محمّد هارون، ج/1، مكتبة الخانجي، القاهرة، مصر، ط3، 1988م، ص367. وينظر: ابن هشام الأنصاري [جمال الدّين عبد اللّه (ت761هـ)]: شرح قطر النّدى وبلّ الصّدى، دار الكتب العلميّة، بيروت، لبنان، ط4، 2004م، ص211.
وينظر: ابن هشام الأنصاري [جمال الدّين عبد اللّه (ت761هـ)]: أوضح المسالك إلى ألفيّة ابن مالك، ج/1، دار ابن كثير، دمشق، بيروت، ط2، 2008م، ص(392-393).

[2] عبّاس حسن: النّحو الوافي "مع ربطه بالأساليب الرّفيعة والحياة اللّغويّة المتجدّدة"، ج/2، دار المعارف، مصر، ط3، (د-ت)، ص137.

– نغضبُ لكِ ومنكِ في الوقت ذاتِه...بَحْثًا عَن مَلَاذٍ. – تَنَالُنَا الأَيْدِي الغَرِيبَةُ ... النَّازِحَةُ ... نُزوحَ الغربان، والبُومِ بَحْثًا عن فَرِيسَتِهَا. – لا نُزُوحُ الشُّرَفَاءِ بَحْثًا عَنْ مَلَاذٍ.	08 الهجرة الدّاخليّة والخارجيّة	فهم المكتوب	سلامًا أيّتها الجزائر البيضاء	156

نلاحظ أنّ حضورَ "**المفعول لأجله**" في المدوّنة كان قليلًا، كما أنّه وُظِّفَ منصوبًا في مواضعَ، ومقترنًا بحرف الجرَّ في أخرى، ويمكن إبرازُ الدّور الحجاجيّ الّذي قام به في كلّ نموذجٍ (نص) على النّحو التّالي:

الأنموذج الأوّل:

- **المقطع 01**: قضايا اجتماعيّة.
- **الميدان**: فهم المكتوب.
- **المحتوى المعرفيّ**: ذكرى وندم.

يصوّر الكاتب في هذا النّص الموسوم بـ"ذكرى وندم"، القهر الّذي تتجرّعه "زهرة" يوميًّا من لدن زوجها المخمور، الّذي قلب موازين حياتها بغطرسته وثمالته، وحوّلها إلى تعاسةٍ ومعاناةٍ، ما أدّى إلى إنهاء حياتهم الزّوجيّة بطلبها الانفصال عنه.

وقد ورد "**المفعول لأجله**" في هذا النّص مقترنًا باللّام في المقطع التّالي:

«**كَانَتْ جَالِسَةً عَلَى إِهَاب خَرُوفٍ مَوْضُوعٍ في "الصَّحن"، هَذَا الرِّوَاق الّذِي تُطِلُّ عليه غُرَفُ المَنَازِلِ ذَاتِ الطِّرَازِ المَغَارِبِيِّ. وقد عَادَت بعد أن قَامَت بِغَسْلِ بَعْضِ المَلَابِسِ لِقَتْلِ الوَقْتِ، وارْتَسَمَت عَلَى صَفَحَات وَجْهِهَا رِقّةٌ وحُزنٌ كَمَنْ بِهِ مَرَضٌ عُضَالٌ**»[1].

يريد الكاتب أن يقنعنا بمعاناة زهرة والفراغ الّذي تعيشه في بيت زوجها الّذي يبيت ليله في الحانات والمخامر، ويعلّل سبب غسلها الملابس في ذلك الحين مستعملًا مصدرًا مجرورًا مبيّنًا للسّبب "**لقتل**"؛ فعلّة إقدامها على غسل الملابس هي قتلُ الوقت، وملأُ الفجوة والفراغ اللّذين يكتنفانها، فهي تَشغُل نفسها هروبًا من واقعها، وحتّى لا تفكّر في معاناتها، لذلك أورد حجّته التي تبرّر قوله، وهي (**لقتل الوقت**).

[1] حسين شلوف وآخرون: كتاب اللّغة العربيّة –السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط–، منشورات الشّهاب، الجزائر، 2019م، ص10.

الأنموذج الثّاني:

- **المقطع03**: التّضامن الإنساني.
- **الميدان:** فهم المكتوب.
- **المحتوى المعرفيّ**: في مواجهة الكوارث.

تتحدّث الكاتبة في هذا النّص عن استفحال الكوارث الطّبيعيّة في البلدان الفقيرة، وتبيّن خطرها، كما تشيد بالجمعيّات الخيريّة ودورها الفعّال في مساعدة المنكوبين، وتعرّفنا بالحركة الدّولية للهلال الأحمر، والصّليب الأحمر، وأقسامهما، وجهودهما في مواجهة الكوارث.

وقد وظّفت في نصّها "**المفعول لأجله**" لدعم رأيها وتقويّته، وقد وردَ مقترنًا باللّام في المواضع التالية:

«**الفيدراليّةُ الدّوليةُ لمؤسّسات الصَّلِيب الأَحْمَرِ والهِلَالِ الأَحْمَر: أُسِّسَت سَنَةَ 1919م لِتَحْسِينِ حَيَاةِ المُسْتَضْعَفِين بِتَعْبِئَةِ قُوى الإنسانيّة**»[1].

حاولت الكاتبة أن تثبت الدّور الفعّال الّذي تقوم به الفيديراليّة الدّوليّة لمؤسّسات الصليب، والغاية النّبيلة التي أسّست لأجلها، وعلّة إنشائها، فأوردت الحجّة التي تبرر ذلك (لتحسين حياة المستضعفين).

كما ورد في قولها:

«**المُؤَسَّسَاتُ الوَطَنِيَّةُ أو الجَمْعِيَّات: تُشَكِّلُ الجَمْعِيَّاتُ الوَطَنِيَّةُ قُوَّةَ الفِيدرالِيَّة الدَّوليّة لمؤسّسات الصَّليب الأَحْمَر والهِلَال الأَحمَر، إذ يمنحُ التّعاونُ بين الجَمعيّاتِ والفِيدِرَاليّة أكبرَ الإمكانيَّات لِتَنْمِيَّةِ القُدُرَاتِ، ومُسَاعَدَةِ أَكْثَر الأَشْخَاصِ احْتِيَاجًا**»[2].

تريد الكاتبة أن تقنعنا بأهميّة التّعاون بين الجمعيّات الوطنيّة والفدراليّة الدوليّة لمؤسّسات الصّليب الأحمر والهلال الأحمر، وأوردت حجّتها التي تؤكّد ذلك (**لِتَنْمِيَّةِ القُدُرَاتِ، ومُسَاعَدَةِ أَكْثَر الأَشْخَاصِ احْتِيَاجًا**)؛ فغاية تعاون المؤسستين كانت من أجل تنمية القدرات، وتقديم المساعدة للأشخاص المحتاجين؛ حيث وردت الجملة الثّانية (**ومُسَاعَدَةِ أَكْثَر الأَشْخَاصِ احْتِيَاجًا**)، معطوفة على الحجّة الأولى (**لِتَنْمِيَّةِ القُدُرَاتِ**) وهما مصدران مبيّنان لسبب ذلك التّعاون.

---

[1] حسين شلوف وآخرون: كتاب اللّغة العربيّة –السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط–، مصدر سابق، ص56.

[2] المصدر نفسه، ص56.

الأنموذج الثّالث:

- **المقطع 08**: الهجرة الدّاخليّة والخارجيّة.
- **الميدان**: فهم المكتوب.
- **المحتوى المعرفيّ**: سلامًا أيّتها الجزائر البيضاء.

يناجي الكاتب في هذا النّص بلده الجزائرَ، ويبعث لها سلامه من ديار الغربة، كما يشكو من غربته وشوقه وحنينه إليها، ويتحسّر على الوضع الّذي آلت إليه، وعلى عدم قدرته على الوقوف بجانبها في محنتها.

وقد وظّف في نصّه مصدرًا منصوبًا مبيّنًا للسّبب والعِلّة **"المفعول لأجله"**، وذلك بهدف التّأثير والإقناع، وكان وروده في المواضع التّالية:

«**نراكِ وأنتِ بعيدةٌ فِي القَلبِ وبالعَيْنِ فِي كَلِمَة، أو في صورة "تلفاز" فنشفق عليكِ، نَحِنُّ إليكِ، نغضبُ لكِ ومنكِ في الوقت ذاتِه...بَحْثًا عَن مَلَاذٍ ولو في تقلُّبات الأَجْوَاءِ وصَحْرَاءِ العَوَاطِف...**»[1]

يريد الكاتب أن يقنعنا بأنّه وإن كان مغتربًا عن بلاده وبعيدًا عنها، فهي في قلبه حاضرةٌ؛ فهو يتتّبع أخبارها، ويرى صورتها في التلفاز، ويشفق عليها، ويحنّ لها، ويغضب منها ومن أجلها، لذلك أورد حجّته التي تبرّر علّة ذلك الغضب، وهي (**بحثًا عن ملاذٍ**).

كما ورد في قوله:

«**خبّرينا، خبّرينا –حفظك اللّه– كيف صِرْنَا ضَحَايا مُشَرَّدِين، تَنَالُنَا الأَيَادِي الغَرِيبَة النَّاعَقَة في سماواتنا، النَّازحةُ من كلّ حدبٍ وصوبٍ نُزوحَ الغربان، والبُوم بَحْثًا عن فَرِيسَتِهَا، لا نُزُوحُ الشُّرَفَاءِ بَحْثًا عَنْ مَلَاذٍ، تُلَاحِقُنَا كَقَدَرٍ ينزلُ على كواهِلِنا، فيكِ وفي مَهَاجرنا بالشَّرق والغَرب**»[2].

يتحسّر الكاتب على الوضع الّذي آلت إليه الجزائر من تطاول جهاتٍ غريبةٍ عليها، ويريد إقناعنا بخبث نوايا تلك الجهات، فهي ترى في الجزائر فريسةً تريد التهامها، لا ملاذًا يُنزح إليه، وحجّته الّتي تبرّر ذلك هي (**بَحْثًا عن فريستها**)، لا (**بحثًا عن ملاذٍ**)، وقد تضمّنت هذه الحجّة المفعول لأجله (**بحثًا**) المبيّن للسّبب والعلّة.

---

[1] حسين شلوف وآخرون: كتاب اللّغة العربيّة –السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط–، مصدر سابق، ص156.

[2] المصدر نفسه، ص156.

1. 2. لأنّ:

تعدّ **"لأنّ"** من أبرز الرّوابط السّببيّة التي يوظّفها المرسِل في خطابه للتّعليل والإقناع، وهي تستعمل لتبريرِ الفعل، كما تستعمل لتبريرِ عدمه[1].

وهذا الجدول يوضّح لنا تجلّياتها في المدوّنة على النّحو التّالي:

لأنّ	المقطع	الميدان	المحتوى المعرفيّ	الصّفحة
- فهل لأنَّ "وادي ميزاب" كانَتْ ذَا شجَاعَةٍ أدبيَّةٍ وفَصَاحَةٍ عَرَبيَّة. - أم لأنَّهَا غيورةٌ على شَعبِهَا الكَرِيمِ.	02 الإعلام والمجتمع	فهم المكتوب	الصّحافة والأمّة	30
- لأنَّهَا خاصةٌ منْ خواصِ الهِنْدِ.	04 شعوب العالم	فهم المكتوب	من معتقدات الهنود	70
- لأنّ تحدِّيَ الرَّبيعِ الأَخِيرِ لِهَذَا القَرْنِ...	05 العلم والتقدّم التكنولوجيّ	فهم المكتوب	التّقدّم العلميّ والأخلاق	96
- لِأنَّهَا هِيَ احْدَى الملَوِّثَات.	06 التلوّث البيئي	فهم المكتوب	هو في عقر دارنا!	110
- لأنَّ منْظَرَ العَجُوزِ أَذْعَرَهُ.	07 الصّناعات التّقليديّة	فهم المكتوب	آنيّة الفخّار	136

كانت مواضع ورود لفظ التّعليل **"لأنّ"** في المدوّنة قليلةً، ويمكن إبراز دوره الحجاجيّ على النّحو التّالي:

[1] ينظر: عبد الهادي بن ظافر الشّهري: استراتيجيّات الخطاب "مقاربة تداوليّة"، مرجع سابق، ص478.

الأنموذج الأوّل:

- **المقطع 02**: الإعلام والمجتمع.
- **الميدان**: فهم المكتوب.
- **المحتوى المعرفيّ**: الصحافة والأمّة.

يتحسّر الكاتب في هذا النّص على ما آلت إليه جريدة "وادي ميزاب"؛ حيث تمّ توقيفها من قبل المستَعمِر الّذي خاف أن تفضح أفعاله، كما يصرّ على استعادتها لأنّها تمثّلُ لسان حال الأمّة.

وقد وظّف الكاتب في نصّه الرّابط السّببي "لأنّ"، وكان وروده في المواضع التّالية:

«**لَقَدْ استَهَانَ أُولَئِكَ بهذا الشَّعْبِ وهم يَزْعَمُونَ احترامَ البُطولَة، وعَبَثُوا بكَرامتِهِ وهم يدَّعُونَ الغِيرَةَ عَلَى الكَرامةِ، فهَلْ لأنَّ "وَادِي مِيزَاب" كَانَتْ ذاتَ شجاعةٍ أدبيَّةٍ وفصاحَةٍ عربيَّةٍ فخافُوا أَنْ تُطاردَهُم عند كلِّ سقطَة، وتُبْدِي سُوء فِعَالِهِم بين الشُّعُوب؟، أم لأَنَّهَا، غَيُورَةٌ على شَعْبِها غِيرَةَ مخلصٍ صادقٍ لا رِئَاءَ له ولا هَوَادَة؟..**»[1].

يقرّ الكاتب في هذا المقطع بسبب توقيف جريدة "وادي ميزاب" عن الصُّدور، ويردّه لخوف المستعمر من مطاردتها له، وترصّدها سوء فِعَالِه، فهي ذات شجاعةٍ أدبيَّةٍ، وفصاحَةٍ عربيَّةٍ، كما أنّها مخلصةٌ لشعبها غيورةٌ عليه؛ وقد عمل الرّابطُ السببيُّ **"لأنّ"** على إثبات سبب توقيف الجريدة عن الصّدور، وفي ذلك حجّة تؤكّد الدّور الفعّال الّذي كانت تقوم به الجريدة.

الأنموذج الثّاني:

- **المقطع 04**: شعوب العالم.
- **الميدان**: فهم المكتوب.
- **المحتوى المعرفيّ**: من معتقدات الهنود.

يُعرِّفُنَا الكاتب في هذا النّص بالشّعب الهنديّ ومعتقداته؛ حيثّ يبيّن طبائعَ الهنودِ، وفلسفتَهم الدّينيّة، ويوضّح معنى التّناسخ عندهم، ومصيرَ الأرواح عند مفارقتها الأجساد في المعتقد الهنديّ مستشهدًا بحججهم، وموظّفًا الرّابط السّببي **"لأنّ"** في الموضع التّالي:

---

[1] حسين شلوف وآخرون: كتاب اللّغة العربيّة –السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط–، مصدر سابق، ص30.

«**غيرَ أنّ هناك مسألةً هامّةً لا بدّ من الإشارَةِ إليهَا؛ لأنَّهَا خَاصَّةٌ من خَواصِ الهِندِ تلك هِي مَسأَلةُ "تَناسُخِ الأَرْوَاح**»[1].

أراد الكاتب أن يبرّر سبب تعرّضه لمسألة "**تَنَاسُخِ الأَرْوَاح**"، وقد عرض حجّته مستخدمًا الرّابط السّببي "**لأنّ**"، الّذي عمل على الرّبط بين النّتيجة "**غَيرَ أنَّ هناك مَسْألةً هامّةً لا بدَّ من الإشارةِ إِلَيْهَا...هِيَ مسألةُ "تَنَاسُخِ الأَروَاحِ**"، والسّبب "**لأَنَّها خاصةٌ من خَواصِ الهندِ**"، فعلّل بذلك الفعل المراد إنجازه "التعرّض لمسألة تناسخ الأرواح" بأنّها معتقد خاص بالشّعب الهنديّ الّذي حاول تعريفنا به.

الأنموذج الثّالث:

- **المقطع05**: العلم والتّقدّم التكنولوجي.
- **الميدان**: فهم المكتوب.
- **المحتوى المعرفيّ**: التّقدّم العلمي والأخلاق.

يحاول الكاتب في هذا النّص أن يثبت العلاقة القائمة بين العلم والأخلاق، لضمان التّطوّر وحماية الأمّة من الدّمار، ذلك أنّ هوس الإنسان بالجانب التكنولوجيّ جعله يهمل الجانب الأخلاقيّ، ممّا يؤثّر على بقائه، لذا لابدّ من إحاطة العلم بسياج الأخلاق، لكونهما وجهان لعملةٍ واحدةٍ، وقد عمد لإثبات رأيه توظيف "الرّابط السّببي "**لأنّ**" في الموضع التالي:

«**إنّ التّأمّلَ في هذه المُعطيَاتِ يَجبُ أن يُساعِدَنا على تَقوِيمِ الحَالَةِ والنَّظَرِ إِلَى الوَاقِعِ كَمَا هُوَ، لأَنَّ تحديَّ الرُّبعِ الأَخِيرِ لِهذَا القَرنِ يتمثَّلُ فِي قُدرتِنَا عَلَى إِعادَةِ الرُّوحِ للإِنسانِ حتَّى يتحكَّمَ فِي نفسِهِ ويُحيي منه الجَانِبَ النَّبيلَ ويُقْدِمَ على تَغييرِ مَا بِهِ**»[2].

يريد الكاتب إقناعنا بأهميّة الجانب الأخلاقيّ في العلم، ويدعو إلى ضرورة تقويم وتعديل الوضع الّذي نحياه الآن، موظّفا الرّابط المبيّن للعلّة والسّبب "**لأنّ**"؛ فالتّحدي الّذي نحياه في هذا القرن، يتمثّل في إحياء الجانب الأخلاقيّ لدى الإنسان حتّى يتحكّم في نفسه ويغيّر ما به لصالح الإنسانيّة جمعاء.

---

[1] حسين شلوف وآخرون: كتاب اللّغة العربيّة –السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط–، مصدر سابق، ص70.

[2] المصدر نفسه، ص96.

الأنموذج الرّابع:

- **المقطع 06**: التّلوّث البيئي.
- **الميدان:** فهم المكتوب.
- **المحتوى المعرفيّ**: هو في عقر دارنا!.

يبيّن الكاتب في هذا النّص خطورة التّلّوث؛ فهو قد غزانا في عقر دارنا، وأضحى شبحًا مهدّدًا لمحيطِنَا ووجودِنا؛ كما وضّح أسبابَه، وأنواعَه، وأضرَارَه على الحياة في المحيطات والبحار، وعلى صحّة الإنسان وبيئته، محاولًا إقناعنا بضرورة نقاء بيئتنا من أنواع التّلوّث المختلفة، موظّفًا الرّابط السّببي **"لأنّ"** في الموضع التّالي:

«إنَّ البيئةَ النّظيفة يجب أن تكون خاليّةً من جَميعِ الملوّثَاتِ الطَّبيعيَّةِ الكِيمَاويَّة، فضَوْضَاءُ الآلاتِ مشكلٌ رئيسيٌّ لأنّها إحدَى الملوّثاتِ الطّبيعيّةِ، لما تُسبِّبُه من أَضرارٍ نَفسيَّةٍ وصحيَّةٍ كثيرةٍ، وخاصةً على الإنسانِ والحيوان»[1].

يؤكّد الكاتب على ضرورة نظافة البيئة ونقائها من كلّ الملوّثات، ويريد إقناعنا بأنّ ضوضاء الآلات تشكّل خطرًا على البيئة، مبرّرًا خطورتها في أنّها تلوّث الطّبيعة، وتسبّب أضرارًا للإنسان والحيوان، وقد عمل الرّابط التّعليليّ **"لأنّ"** على جعل لخطورتها سببا مقنعًا.

الأنموذج الخامس:

- **المقطع 07**: الصّناعات التّقليديّة.
- **الميدان:** فهم المكتوب.
- **المحتوى المعرفيّ**: آنية الفخّار.

يروي الكاتب في هذا النّص قصّة العجوز "رحمة"، وتعلّقها بصناعة الفخّار؛ إذ أنّها ظلّت تهواها وتهذي بها حتّى آخر حياتها. وقد وظّف في نصّه الرّابط السّببي "لأنّ" لغرض التّعليل والإقناع، ونجده في الموضع التّالي:

[1] حسين شلوف وآخرون: كتاب اللّغة العربيّة –السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط–، مصدر سابق، ص110.

«**كانَ الطِّفلُ عبدَ القادر قد رجع برهةً من الوقتِ فوجدَها في حالَةِ هذيانٍ، ولولا أنَّ أمَّه أوصَتْهُ بالبَقَاءِ عندها حتَّى تأتيَ هي لخرج لتوِّهِ؛ لأنَّ منظرَ العجوزِ أذعرَهُ، وخشيَ أَنْ تموتَ قَبْلَ مَجِيءِ أمَّهِ وأُخْتِه**»[1].

يرمي الكاتب إلى إقناع المتلقّي بالسّبب الّذي جعل الطّفل يفكّر في الانصراف عن بيت العجوز، وعلّله بمنظرها الّذِي أذعره؛ حيث خشيَ أن تموت قبل مجيء أمّه وأخته، وقد استخدم الرّابط السّببي **"لأنّ"** الّذي عمل على ربط النّتيجة "**ولولا أنّ أمّه أوصته بالبقاء عندها حتّى تأتيَ هي لخرج لتوّه**"، بالسّبب "**لأنّ منظرَ العجوز أذعره، وخشي أن تموت قبل مجيء أمّه وأخته**"، وبهذا يتقرّر أنّه يمكن استعمال "لأنّ" في الحجاج، بغض النّظر عن الفعل المنجز، إن كان مثبتًا أو منفيًّا[2] ، فوظيفتها تبرير ما قبلها.

[1] حسين شلوف وآخرون: كتاب اللّغة العربيّة –السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط–، مصدر سابق، ص110.

[2] ينظر: عبد الهادي بن ظافر الشّهري: استراتيجيّات الخطاب "مقاربة تداوليّة"، مرجع سابق، 479.

1. 3. كي النّاصبة للفعل المضارع:

تعدّ "**كَيْ**" النّاصبة للفعل المضارع من أبرز أدوات التّعليل الّتي يعتمدها المرْسِلُ في خطابه؛ لأنّها «**من الحروف الموضوعة بمعنى العلّة والغرض لوقوع الفعل المعيّن، ولذلك تحمل الحروف الأخرى عليها فيقال: لام كي، وحتّى بمعنى كي، و(أو) بمعنى كي**»[1]؛ وهي بذلك تعمل على تبرير الفعل، وتعليل سببه.

وهذا الجدول يوضّح مواضع ورودها في المدوّنة على النّحو التّالي:

كَيْ	المقطع	الميدان	المحتوى المعرفيّ	الصّفحة
- كَيْ يجلسَ هَادئًا منشَغِلًا. - كَيْ تُنْجِزَ وَاجِبَاتِهَا المنْزِليَّةَ.	02 الإعلام والمجتمع	فهم المكتوب	أسرى الشّاشات	36
- كنّا نَصْطَفُّ تَحْتَهَا جميعًا كَيْ نَنَامَ.	07 الصّناعات التّقليديّة	فهم المكتوب	سجادة أمّي	130

وردت "**كي**" النّاصبة للفعل المضارع في مواضعَ معدودةٍ من المدوّنة، ويمكن إبراز دورها الحجاجيّ على النّحو التّالي:

الأنموذج الأوّل:

- **المقطع 02**: الإعلام والاتّصال.
- **الميدان:** فهم المكتوب.
- **المحتوى المعرفيّ**: أسرى الشّاشات.

تتحدّث الكاتبة في هذا النّص عن سيطرة شاشات الهواتف الخلويّة، ومواقع التّواصل الاجتماعيّ على حياة الأفراد، والسّلبيات الّتي تخلّفها، نحو: الجفاف العاطفيّ، وهدر الوقت، وإسراف المال...

وقد وظّفت في نصّها "**كَيْ**" النّاصبة للفعل المضارع لدعم رأيها وتقويّته، وقد وردت في المواضع التالية:

«...**كثيرًا ما أشاهدُ أمًّا "ترشو" ابنهَا الصَّغيرَ بهاتِفِها الخلويِّ كَيْ يجلسَ هادئًا منشغلًا كَيْ تُنْجِزَ واجباتِها المنزليَّةَ، أو تُتِمَّ حَاجَتَها في صالُونِ التَّجميلِ أو حتَّى تتابعَ مسلسلَهَا المفضَّلَ، وينشأُ الطّفلُ في سنواتِهِ الأُولَى مفتونًا بالشّاشةِ الآسرةِ السَّاحرة...**»[2].

---

[1] هادي نهر: التّعليل في اللّغة العربيّة، مجلّة آداب الجامعة، المستنصريّة، بغداد، ع14، 1987م، ص339.

[2] حسين شلوف وآخرون: كتاب اللّغة العربيّة –السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط–، مرجع سابق، ص36.

تريد الكاتبة أن تقنعنا بأنّ للأسرة دورًا فعّالًا في خلق جيلٍ مفتونٍ بالهواتف النّقالة؛ حيث إنّ الأمّ هي الّتي تقدّم بنفسها هاتفها الخلويّ لابنها الصّغير، وقد برّرت الكاتبة سبب إقدامها بذلك الفعل مستعملةً **"كَيْ"** النّاصبة للفعل المضارع المعلّلة لما قبلها؛ فهي تريده أن يجلس هادئًا منشغلًا عنها، لتنجز واجباتها المنزليّة، أو تتمّ حاجتها في صالون التّجميل، أو تتابع مسلسلها المفضّل.

الأنموذج الثّاني:

- **المقطع 07**: الصّناعات التّقليديّة.
- **الميدان**: فهم المكتوب.
- **المحتوى المعرفيّ**: سجّادة أمّي.

يتحدّث الكاتب في هذا النّص عن السجّادات التي كانت تحبكها والدته قديمًا، وأهميّتها في الحياة الشّعبيّة، فهي تعدّ موروثًا ثّقافيًّا للمجتمع الجزائريّ يجب تقديره، والمحافظة عليه.

وقد وظّف في نصّه الرّابط التّعليلي **"كي"** لتبرير رأيه وتقويّته، ونحدّه في الموضع التّالي:

«سألتُه: وهل احتفظْتَ بزربيَّتِكَ؟ قَالَ: نَعَمْ! كَانتْ هناك أنواعٌ أُخْرى من النّسيجِ مثلَ "الحَنْبَل" وهو قطعةٌ طولُهَا ثَمانِيَةُ أو تِسْعَةُ أمْطَار، كُنَّا نصطَفُّ تحتَهَا جميعًا كي نَنَامَ وكَانَتْ غطاءً لكلِّ العائلَةِ، هكَذَا عِشْنَا لَمْ تَكُنْ الأغطيَّةُ المصنَّعَةُ قد وُجِدَتْ بَعْدُ، كُنَّا نَشْتَرِي الصُّوفَ الخَامَ ونُعَالِجُهُ مِنَ الأَلِفِ إِلَى اليَاءِ»[1].

يبرّر المخاطِب سبب احتفاظه بزربيّة أمّه مستعملًا **"كي"** التّعليليّة النّاصبة للفعل المضارع، والّتي عملت على تبرير الفعل وتعليل سببه؛ فهي كانت غطاءً للعائلة يصطفّون تحتها للنّوم، وبهذا يتقرّر دورها الفعّال في عرض الحجّة وإقناع المتلقّي من خلال التّعليل والتّبرير.

ونستنتج ممّا سبق أن:

ألفاظ التّعليل (المفعول لأجله، لأنّ، كي) تعدّ من أبرز الآليّات اللّغويّة الّتي يمكن أن تحقّق الحجاج؛ حيث لعبت دورًا حجاجيّا مهمًّا في المدوّنة، وذلك بتبريرها فعل المتكلّم، وتِبْيَانها سببه، ممّا جعلها حجّةً مقنعةً، تدفع المتعلّم للتّسليم بفكرة الكاتب، والإذعان لها.

---

[1] حسين شلوف وآخرون: كتاب اللّغة العربيّة –السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط–، مرجع سابق، ص36.

2. الأفعال الكلاميّة[1]:

يمثّل الكلامُ الأداءَ الفعليَّ للّغة، والجانبَ الاستعماليَّ منها؛ فالمتكلّمُ خلال تفاعله الحواريّ ينتج أقوالًا تتضمّن متتاليّةً من أفعال الكلام، تحكمها قواعدٌ تدفع بها لتحقيق أكبر قدرٍ من الحجاج بين الأطراف المتفاعلة[2].

وقد ميّز **"أوستين" (J.L. Austin)** بين نوعين من الأفعال الكلاميّة[3]:

- **أفعالٌ إخباريّةٌ (constative):** وهي أفعالٌ وصفيّةٌ، تصف وقائع العالم الخارجيّ، ويحكم عليها بالصّدق أو الكذب.

- **أفعالٌ أدائيّةٌ (performative):** وهي أفعالٌ إنجازيّةٌ، تُنجَز بها في ظروفٍ ملائمةٍ أفعالٌ أو تُؤَدَّى، ولا تُوصَف بالصّدق ولا الكذب، بل تكون موفّقةً، أو غير موفّقة، ويدخل فيها التّسمية، والوصيّة، والاعتذار، والرّهان، والنّصح، والوعد.

فهذه الأفعال الكلاميّة تضطلع بأدوارٍ حجاجيّةٍ محدّدةٍ بين طرفي الخطاب، وتترتّب حسب مقدار الاستعمال؛ فالمُرْسِلُ يستعمل أغلب أصناف الفعل التّقريريّ ليعبّر عن وجهة نظره ويحدّد موقفه من نقطة

---

(1) يعدّ "أوستين" (Austin) المؤسّس الفعليّ لنظريّة أفعال الكلام، من خلال محاضراته التي ألقاها في جامعة "هارفارد" ضمن برنامج "محاضرات وليام جيمس"، ويتلخّص فكره في نقطتين أساستين هما:

- رفض ثنائيّة الصّدق والكذب.

- الإقرار بأنّ كلّ قول هو عبارة عن فعل أو عمل.

وما قدّمه "أوستن" لم يكن كافيا لوضع نظريّةٍ متكاملةٍ للأفعال الكلاميّة، لكنّه كان كافيًا ليكون نقطة انطلاق إليها، وذلك بما وضعه من مفاهيمَ أساسةٍ خاصة مفهوم الفعل الإنجازيّ الّذي أصبح محور هذه النّظريّة، حتّى جاء بعده "سيرل" فأحكم وضع الأسس المنهجيّة الّتي تقوم عليها النّظريّة. ينظر: آن روبول، جاك موشلار، التّداوليّة اليوم علم جديد في التّواصل، تر/ سيف الدّين دغفوس، محمّد الشيباني، دار الطّليعة للطّباعة والنّشر، بيروت، لبنان، ط1، 2003م، ص28. وينظر: الجيلالي دلاش: مدخل إلى اللّسانيات التّداوليّة ، تر/ محمّد يحياتن، ديوان المطبوعات الجامعيّة، الجزائر، (د-ط)، (د-ت)، ص22. وينظر: محمود أحمد نحلة: آفاق جديدة في البحث اللّغوي المعاصر، دار المعرفة الجامعيّة، الاسكندريّة، مصر، (د-ط)، 2002م، ص47.

(2) ينظر: عفاف بورزق: حجاجيّة المنجز الكلامي في لاميّة الأمير عبد القادر، مجلة فصل الخطاب، مخبر الخطاب الحجاجيّ، جامعة ابن خلدون، تيارت، مج/6، ع24، ديسمبر 2018م، ص 07.

(3) ينظر: محمود أحمد نحلة: آفاق جديدة في البحث اللّغوي المعاصر، مرجع سابق، ص(43-44).

الخلاف، كما يستعمله في مواصلة حجاجه من خلال التّأكيد والادّعاء، ولتدعيم وجهة نظره أو التّراجع عنها عند اقتناعه بأنّها لم تعد صالحةً، كما يعبّر بها عن تنازله عن دعواه، وكذلك لتأسيس النّتيجة[1].

وقد استطاع "**سيرل**" (J.R.Searle) أن يميّز بين الأفعال الإنجازيّة المباشرة، والأفعال الإنجازيّة غير المباشرة؛ حيث ذهب إلى أنّ الأفعال الإنجازيّة المباشرة هي الّتي تطابق قوّتها الإنجازيّة مراد المتكلّم، أمّا الأفعال الإنجازيّة غير المباشرة فهي الّتي تُخَالِفُ فيها قوّتها الإنجازيّة مراد المتَكَلِّمِ[2].

والمتَكَلِّمُ يتوسّل في خطابه الأفعال الكلاميّة المباشرة عندما تكون ثمّةَ رغبةٌ كامنةٌ في النّفس؛ لتبليغ أمرٍ ما يراد منه مصلحة معيّنة، فيتّجه صوب أساليب الاستفهام، والأمر، والنّهي، والنّداء، بعدّها منجزاتٍ طلبيّةً مباشرةً[3]، تحمل قوّةً إنجازيّةً ذات حمولةٍ دلاليّةٍ مقنعةٍ ومؤثّرة.

وسنسلّط الضّوء في دراستنا على الدّور الحجاجيّ الّذي تضطلع به الأفعال الكلاميّة، محاولين التّركيز على الاستفهام، والأمر، والنّداء.

---

[1] ينظر: عبد الهادي بن ظافر الشّهري: استراتيجيّات الخطاب "مقاربة تداوليّة"، مرجع سابق، ص(481-482).

[2] ينظر: محمود أحمد نحلة: آفاق جديدة في البحث اللّغوي المعاصر، مرجع سابق، ص(50-51).

[3] ينظر: مثنى الكاظم: أسلوبيّة الحجاج التّداولي والبلاغي "تنظير وتطبيق على السّور المكيّة"، منشورات الاختلاف، الجزائر، ط1، 2015م، ص138.

2. 1. الاستفهام[1]:

يعدُّ الاستفهامُ من الوسائلِ اللّغويّةِ الحجاجيّةِ الّتي يعتمدها المتكلّم للإثارة، وشدّ الانتباه؛ حيث يجعل المتلقّيَ شريكًا في صناعة الخطاب عن طريق بحثه عن الإجابات والّتي تكون محتملةً في الغالب، أراد بوساطتها صانع الخطاب من المخَاطَب أن يصل إليها[2]. وهذا الجدول يوضّح مواضع وروده في المدوّنة المختارة:

الاستفهام	المقطع	الميدان	المحتوى المعرفيّ	الصّفحة
- مِنْ أَيْنَ أَقْبَلْتَ؟ - وَكَيْفَ نزَلْتَ؟ - وَمَتَى وَافَيْتَ؟ - فَكَيْفَ حَالُ أَبِيكَ؟ أَشَابٌ كَعَهْدِي؟ أَمْ شَابَ بَعْدِي؟ - أَيْنَ ثَمَنُ مَا أَكَلْتَ؟ - وَمَتَى دَعَوْنَاكَ؟	01 قضايا اجتماعيّة	فهم المكتوب	الضّحيّة والمحتال	16
- مَاذَا أَقُولُ وَبِمَاذَا أُعَبِّرُ لَكَ عن الآَلَامِ المحِيطَةِ بِي إحاطةَ السِّوارِ بالمِعْصَمِ؟ - هَلْ صحيحٌ وقعَ مَا كُنْتُ أَخْشَاهُ؟ - هل أودت القِوى الغَشوُمِةُ ... بِلِسَانِ الأُمَّةِ النَّاطِقِ؟	02 الإعلام والمجتمع	فهم المكتوب	الصّحافة والأمّة	30

[1] يدلّ الاستفهام على طلب العلم بشيء لم يكن معلومًا من قبل، وذلك بأداة من إحدى أدواته، وهي: الهمزة، وهل، وما، ومن، ومتى، وإيّان، وكيف، وأين، وأنّى، وكم، وأيّ. ينظر: أحمد الهاشمي: جواهر البلاغة "في المعاني والبيان والبديع"، دار ابن خلدون، الاسكندريّة، مصر، (د-ط)، (د-ت)، ص70.

[2] ينظر: عفاف بورزق: حجاجيّة المنجز الكلامي في لاميّة الأمير عبد القادر، مرجع سابق، ص12.

- وَكَيْفَ حَلَّت النَائِبَةُ بِذَلِكَ اللِّسَانِ؟ - كيفَ تُقْدِمُ أَيْدِي العُتَاةِ إلى إعدامِ متكلّمِ أمّةٍ بأسرِهَا...؟ - هَلْ لأنَّ "وَادِي مِيزَاب" كَانَتْ ذَا شجاعَةٍ أَدَبيِّةٍ...؟ أَمْ لأَنَّهَا غيورةٌ على شَعْبِهَا غِيرَةَ مُخْلِصٍ صَادِقٍ...؟	02 الإعلام والمجتمع	فهم المكتوب	الصّحافة والأمّة	30

كان للاستفهام حضورٌ قويٌّ في هذين النّموذجين المختارين من كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة متوسّط، وقد تراوح بين الاستفهام بالأحرف نحو: الهمزة، هل، والاستفهام بالأسماء نحو: أين، وكيف، ومتى، وماذا، وبماذا.

ويمكن إبراز الدّور الحجاجيّ الّذي قام به في المدوّنة على النّحو التّالي:

الأنموذج الأوّل:

- **المقطع 01**: قضايا اجتماعيّة.
- **الميدان:** فهم المكتوب.
- **المحتوى المعرفيّ**: الضّحيّة والمحتال.

يعالج الكاتب في هذا النّص قضيّة الاحتيال والطّمع؛ حيث يَعْرِضُ حادثة **"عيسى بن هشام"** الّذي أحسّ بالجوع وأراد أن يأكل ولو بطريقةٍ غير شرعيّةٍ، فوجد رجلًا ساذجًا احتال عليه ليحقّق مبتغاه؛ حيث أوهمه بأنّه يعرفه، ويريد أن يضيّفه على شواءٍ وحلوى، فأكل معه ثمّ هرب، فاضطره لدفع الثّمن.

وقد وظّف الكاتب في نصّه جملةً من الأساليب الاستفهاميّة ذات الشّحنةِ الحجاجيّةِ، حيث وردت في المواضع التّالية:

«فقلت: ظفرْنَا واللّه بصيدٍ، وحيّاكَ اللَّهُ أبَا زيدٍ...مِنْ أَيْنَ أَقْبَلْتَ؟ وأَيْنَ نَزَلْتَ؟ ومَتَى وافيتَ؟ وهلمَّ إلى البَيتِ. فقال السّواديّ: لَستُ بأبِي زيدٍ، ولَكنّي أَبُو عبَيدٍ»[1].

[1] حسين شلوف وآخرون: كتاب اللّغة العربيّة –السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط–، مصدر سابق، ص16.

أراد "**عيسى بن هشام**" أن يوهم السّواديّ بأنّه يعرفه، فقام بسؤاله عن موضع إقباله ونزله ووقت وصوله موظّفًا أَدَاتَيْ الاستفهام "**أين**" الّتي يطلب بها تعيين المكان، و"**متى**" الّتي يطلب بها تعيين الزّمان سواء أكان ماضيًّا أو مستقبلًا[1]، وليس غرضه من هذا الاستفهام الحصول على جوابٍ منتظرٍ وإنّما تحقيق الإقناع؛ فقد اعتمده بعدّه وسيلةً حجاجيّةً يوهم السّواديّ من خلالها بمعرفته الجيّدة له، ليسهل الاحتيال عليه، فالاستفهام هنا استفهامٌ حجاجيٌّ يَحْمِلُ افتراضاتٍ غير مصرّحٍ بها من قبل السائل، غايته التأثير والإقناع.

كما ورد في قوله:

«**فقلْتُ: نَعَم، لَعَنَ اللَّهُ الشَّيطَانَ، وأبعدَ النِّسيانَ، أنسانِيكَ طولُ العَهْدِ، واتِّصَالُ البُعْدِ، فكيف حَالُ أبِيكَ؟ أشَابٌ كَعَهْدِي أم شَابَ بَعْدِي؟ فَقَالَ: قد نبتَ الرَّبيعُ على دمنَتِهِ، وأَرْجُو أن يُصَيِّرَهُ اللّهُ إِلَى جَنَّتِهِ**»[2].

يواصل "**عيسى بن هشام** " أسئلته ليحقّق غايته، ويصل إلى إقناع السوادي بأنّه من معارفه، موظّفًا أداة الاستفهام "**كيف**" الّذي يطلب بها تعيين الحال[3]، وحرف الاستفهام "**الهمزة**" الّذي يراد به طلب التّصوّر[4]؛ حيث سأله عن حال والده قائلا: "**كَيْفَ حَالُ أَبِيكَ؟**" "**أَشَابٌ كعَهْدِي أَمْ شَابَ بَعْدِي؟**"، لكنّه يتفاجأ بأنّ والده توفيّ منذ مدّة طويلة وهو لا يعلم بذلك، وهذا دليل على عدم وجود صلة قرابةٍ بينهما؛ وبذلك يتّضح أنّ المرسل يمارس فعلًا إقناعيًّا على المتلقّي، فسؤاله عن حال والده كان حجّة لإقناعه بمعرفته الحقّه له.

---

(1) ينظر: ابن جنّي [أبو الفتح عثمان (ت761ه)]: اللّمع في العربيّة، تح/ سميح أبو مغلي، دار مجدلاوي للنّشر، عمان، الأردن، (د-ط)، 1988م، ص150.

(2) حسين شلوف وآخرون: كتاب اللّغة العربيّة –السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط-، مصدر سابق، ص16.

(3) ينظر: أحمد الهاشمي: جواهر البلاغة "في المعاني والبيان والبديع"، مرجع سابق، ص76.

(4) تعدّ الهمزة أصل أدوات الاستفهام، ولهذا خضعت لأحكام: أوّلهما: جواز حذفها سواء تقدّمت على "أم" ، أم لم تتقدّمها، وثانيهما: أن ترد لطلب التّصوّر نحو "أزيد قائم أم عمرو"، ولطلب التّصديق نحو "أزيد قائم"، وهل مختصّة بطلب التّصديق، وبقيّة الأدوات مختصّة بطلب التّصوّر نحو "من جاءك؟"، وما صنعت؟، وكم مالك؟، وأين بيتك؟، ومتى سفرك؟"، وثالثهما: أن تدخل على الإثبات، وعلى النّفي، ورابعهما: تمام التّصدير، بدليلين؛ أحدهما: أنّها لا تذكر بعد أم الّتي هي للإضراب كما يذكر غيرها، لا تقول أقام زيد أم قعد؟، وتقول: أم هل قعد؟، والثّاني: أنّها إذا كانت في جملة معطوفة بالواو، أو الفاء، أو ثمّ، قدّمت على العاطف تنبيها لأصالتها على التّصدير، وأخواتها تتأخّر عن حروف العطف. ينظر: ابن هشام الأنصاري [جمال الدّين عبد اللّه (ت761ه)]: مغني اللّبيب عن كتب الأعاريب: تح/ مازن المبارك ومحمّد عليّ حمد اللّه، ج/1، دار الفكر، دمشق، سوريا، ط1، 1964م، ص(07-08).

وفي قوله أيضًا:

«فلَمَّا أبطَأْتُ عليهِ قَامَ السُّوادِيُّ إلى حِمَارِهِ، فاعتَلَقَ الشَّوَّاءَ بِإزَارِهِ، وقَالَ: أَيْنَ ثَمَنُ مَا أَكَلْتَ؟ فقَالَ أبُو زِيْدٍ: أَكلْتُهُ ضَيفًا، فلَكَمَهُ لَكْمَةً، وثَنَّى عَلَيْهِ بِلَطْمَةٍ، ثُمَّ قَالَ الشَّوَّاءُ: هَاك! ومتى دَعَوْنَاكَ؟... زِنْ يَا أَخَا القِحَةِ عِشْرِين...»[1].

يستغرب الشّوّاء من السّواديّ مغادرته دون الدفع، فيسأله عن ثمن ما تمّ تناوله موظّفًا اسم الاستفهام **"أين"** الّذي يفيد الاستفسار عن المكان[2] **"أين ثمن ما أكلت؟"** والغاية من استفهامه تذكيره بدفع أجر الطّعام، فيستغرب من إجابته بأنّه أكله ضيفًا، ويواصل الشّواء سؤاله منكرًا دعوته له، فيستعمل أداة الاستفهام **"متى"** الّذي يستفسر بها عن الوقت، **"ومتى دعوناك"** وفي ذلك حجّة لإجباره على دفع ثمن الأكل فهو لم ينزل ضيفًا له، وإنّما زبونًا كغيره.

الأنموذج الثّاني:

- **المقطع 02**: الإعلام والمجتمع.
- **الميدان**: فهم المنطوق.
- **المحتوى المعرفيّ**: الصّحافة والأمّة.

وظّف الكاتب في نصّه جملة من أساليب الاستفهام لغرض الإقناع والتأثير، وقد وردت في المواضع التّاليّة:

«أَخِي مَاذَا أَقُولُ وبِمَاذَا أُعَبِّرُ لَكَ عنِ الآلاَمِ المُحِيطَةِ بِي إِحَاطَةَ السِّوَارِ بالمِعْصَمِ؟»[3].

يُمَارِسُ المرْسِلُ فعلًا تأثيريًّا على المتلقّي، بتوظيفه اسم الاستفهام **"ماذا"** المتكوّن من **"ما"** الاستفهاميّة الموضوعة للاستفهام عن غير العاقل ومعناها "أيّ شيء" و**"ذا"** الموصولة، و**"بماذا"** المتكوّنة من حرف الجرّ **"الباء" و "ما"** الاستفهاميّة، و**"ذا"**[4]، وليست الغاية من استفهامه الاستفسار عن القول الذي يقوله والوسيلة التي يعبّر بها، وإنّما استعطاف المتلقي وإقناعه بحجم النّازلة التي حلّت عليه فكبّلت لسانه وقلمه، وقد تضمّن

---

[1] حسين شلوف وآخرون: كتاب اللّغة العربيّة –السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط–، مصدر سابق، ص16.

[2] ينظر: أحمد الهاشمي: جواهر البلاغة "في المعاني والبيان والبديع"، مرجع سابق، ص76.

[3] حسين شلوف وآخرون: كتاب اللّغة العربيّة –السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط–، مصدر سابق، ص30.

[4] ينظر: ابن هشام الأنصاري: مغني اللّبيب عن كتب الأعاريب، مرجع سابق، ص(330-332).

الفعل الإنجازيّ **"ماذا أقول؟"**، **"وبماذا أعبّر؟"** حجّةً ضمنيّةً عن فظاعة ما قام به المستعمر، إلى الدّرجة الّتي جعلته يشبّه الآلام الّتي يحسّ بها بالسّوار وهو على المعصم، حيث إنّه يكبّله ويلتصق به، ولا يفارقه، فكذلك حزن الكاتب ملازمٌ له وملتصقٌ به مادامت جريدة "وادي ميزاب" متوقّفة عن الصّدور.

كما ورد الاستفهام في قوله:

«**وهَلْ صَحِيحٌ وَقَعَ مَا كُنْتُ أَخْشَاهُ من تعطِيلِ جَرِيدَتِنَا الوَحِيدَةِ؟ وهَلْ أَوْدَت القِوَى الغَشُومَةُ والعجرَفَةُ المَشْؤُومَةُ بلِسَانِ الأُمَّةِ النَّاطِقِ؟**»[1].

يقرّ الكاتب بحدوث ما كان يخشاه من توقيف الجريدة عن الصّدور، ويستقبح ذلك الفعل من المستعمر، وقد ورد الاستفهام باستخدام الأداة **"هل"** الّتي يطلب بها التّصديق؛ أي معرفة وقوع النّسبة، أو عدم وقوعها لا غير[2]، والغاية من توظيفه إنجاز وظيفةٍ حجاجيّةٍ، لا الحصول على إجابة بنعم أو لا؛ حيث تقمّص الاستفهام فعل التّأثير على المتلقّي وإقناعه بأنّ تعطيل الجريدة أمر خطير وليس هيّنًا.

كما ورد في قوله:

«**وكَيفَ حَلَّت النَّائِبَةُ بذلك اللِّسَانِ الّذِي كَانَ يُرْسِلُ أَشِعَّةَ الهِدَايَةِ في العَالَمِ ويُنِيرُ سُبُلَ الحَيَاةِ أَمَامَ قَوْمِه، ويَنْفَذُ إِلَى قُلُوبِ القُسَاةِ فَيُلَيِّنُهَا وإِلَى الأحدَاثِ فيبعَثُ أمواتَهَا، ومَا كنتُ أظنُّ أن تنَالَ مِنْهُ يَدُ العَسْفِ والإِرْهَاقِ، وتُبَالِغَ إلى الفَتكِ بِهَا إلى حدَّ الإزهاقِ؟ كيف تُقْدِمُ أيدِي العتَاةِ إلى إِعدَامَ متكلّمِ أمّةٍ بأسرِهَا، وقَطْعِ لِسَانِ قَوْمٍ أَرَادُوا الظُّهُورَ أَمَامَ العَالَمِ كَشَعْبٍ مجيدٍ لهُ تاريخٌ عظيمٌ، وكشعبٍ حيٍّ تترقْرَقُ في عرُوقِهِ ميَاهُ العزَّةِ والكَرَامَةِ؟**»[3].

يتحسّر الكاتب على توقيف جريدة "وادي ميزاب" عن الصّدور ويتساءل عن كيفيّة حدوث ذلك، موظّفًا أداة الاستفهام **"كيف"** في قوله: **"كَيفَ حَلَّت النَّائِبَةُ بذلك اللِّسَانِ؟"**؛ وقد وردت لفظة اللّسان هنا كناية عن الجريدة؛ لأنّها كانت تتكلّم بلسان حال الشّعب، وتدافع عن حقوقه، وتكشف ألاعيب المستَعمِر، **"كيف تُقْدِمُ أيدِي العتَاةِ إلى إِعدَامَ متكلّمِ أمّةٍ بأسرِهَا؟"**، والمقصود بالعتاة هنا الاستعمار الغشوم الّذي قام بتوقيف الجريدة عن الصّدور، وهو بذلك يكون قد أعدم متكلّم أمّة بأسرها، واقترف أمرا فادحًا في حقّها،

---

[1] حسين شلوف وآخرون: كتاب اللّغة العربيّة –السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط–، مصدر سابق، ص30.

[2] ينظر: أحمد الهاشمي: جواهر البلاغة "في المعاني والبيان والبديع"، مرجع سابق، ص76.

[3] حسين شلوف وآخرون: كتاب اللّغة العربيّة –السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط–، مصدر سابق، ص30.

وليست غاية الكاتب من الاستفهام الحصول على إجابة منتظرة، وإنّما إنجاز فعل إقناعيّ يعكس مُرَادَه ومرماه؛ حيث ضمّن استفهامه قوّة تأثيريّة، تمثّلت في الإشادة بالجريدة وأعمالها في الكشف عن ألاعيب المستَعمِر، قصد استعطاف المتلقّي والتّأثير عليه، لخلق ردّة فعل تكون لصالحه وصالح شعبه وجريدته.

وفي قوله:

«فهَلْ لِأَنَّ "وَادِي مِيزَاب" كَانَتْ ذَاتَ شَجَاعَةٍ أدبيَّةٍ وفصاحَةٍ عربيَّةٍ فَخَافُوا أَنْ تُطَارِدَهُمْ عِنْدَ كُلِّ سَقْطَةٍ وَتُبْدِي سُوءَ فِعَالِهِم بَيْنَ الشُّعُوبِ؟ أَمْ لأَنَّهَا غَيُورَةٌ عَلَى شَعْبِهَا الكَرِيمِ غِيرةَ مُخْلِصٍ صَادِقٍ لَا رِئَاءَ لَهُ وَلَا هَوَادَة؟...»[1].

حاول الكاتب أن يقف عند أسباب توقيف الجريدة عن الصّدور من خلال توظيفه الاستفهام بـ"**هل**" والرّابط السّببي "**لأنّ**"، حيث حقّق ظهورهما مع "أم" معادلة دلاليّة تصبّ في أسباب وقف جريدة "**وادي ميزاب**" عن الصّدور، وقد ضمّن الكاتب سؤاله إجابة ضمنيّة، أثبت من خلالها الجواب المفترض وهو الإقرار والاعتراف ضمنيّا بدور الجريدة في محاربة العدو والوقوف مع شعبها.

وممّا سبق يمكننا القول:

لقد كان حضور الاستفهام بارزًا في النّماذج المختارة من كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة متوسّط؛ حيث أضفى لها بعدًا حجاجيّا، وذلك بخروجه عن غرضه الحقيقيّ (طلب معرفة الشّيء) إلى أغراضٍ أخرى لا نستشفّها إلّا من السيّاق التّداوليّ الوارد فيه، والغاية من ذلك إقناع المتعلّم بالفكرة المطروحة، والتّسليم بها.

[1] حسين شلوف وآخرون: كتاب اللّغة العربيّة –السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط–، مصدر سابق، ص30.

2. 2. الأمر[1]:

يحظى الأمر بوظيفةٍ حجاجيّةٍ في الخطاب اللّغويّ بوصفه قاعدةً للإنجاز، تتجلّى قيمتُها في الحدث السلوكيّ المتحقّق، أو الّذي سيتحقّق مستقبلًا؛ فغاية المخاطِب من توظيف أفعال الأمر إذعان المخَاطَب لما يطرح إليه، وحمله للقيام بعملٍ ما، أو توجيهه نحو سلوكٍ معيّنٍ[2].

ويأتي الأمر على صيغة (افعل)، ويعرف بعلامتين مجتمعتين هما الدّلالة على الطّلب، وقبول ياء المخاطبة[3]. وهذا الجدول يوضّح تجلّياته في المدوّنة على النّحو التّالي:

الأمر	المقطع	الميدان	المحتوى المعرفيّ	الصّفحة
- أَفْرِزْ لِأَبِي زَيْدٍ مِنَ هذا الشِّوَاءِ. - زِنْ له مِنْ تِلْكَ الحَلْوِاءِ. - اخْتَرْ لَهُ مِنْ تِلْكَ الأَطْبَاقِ. - انْضِدْ عليهَا أَوْرَاقَ الرُّقَاقِ. - رُشْ عَلَيْهَا شيئًا مِنْ مَاءِ السُّمَّاق. - زِنْ لِأَبِي زَيْدٍ مِنَ اللَّوزِينْجِ رِطْلَيْن. - اجْلِسْ يَا أَبَا زَيْدٍ حَتَّى آتِيكَ بِسَقَّاءٍ، يَأْتِيكَ بِشَرْبَةِ مَاءٍ.	01 قضايا اجتماعيّة	فهم المكتوب	الضّحيّة والمحتال	16

[1] يعدّ الأمر من الأفعال الكلاميّة الإنجازية، التي يطلب بها حصول الشّيء على وجه الاستعلاء، وله أربع صيّغ: فعل الأمر، المضارع المجزوم بلام الأمر، واسم فعل الأمر، والمصدر النّائب عن فعل الأمر. ينظر: أحمد الهاشمي: جواهر البلاغة "في المعاني والبيان والبديع"، مرجع سابق، ص(63-64).

[2] ينظر: مثنى الكاظم: أسلوبيّة الحجاج التّداولي والبلاغي "تنظير وتطبيق على السّور المكيّة"، مرجع سابق، ص145.

[3] ينظر: ابن هشام لأنصاري [جمال الدّين عبد اللّه بن يوسف (ت 761هـ)]: شرح قطر النّدى وبل الصدى، دار الكتب العلميّة، بيروت، لبنان، ط4، 2004م، ص41.

– حَيِّ الجزائر. – وانْهَضْ بِشَعْبٍ قَضَى فِي جَهْلِهِ حِينًا. – واعْمَلْ لِخَيْرِ بِلَادٍ.. – واتَّخِذْ مِنْ حُبِّهَا دِينًا. – وسِرْ حَثِيثًا. – واذكرْ حَدِيثَ جُدُودٍ قَبْلَنَا.	02 الإعلام والمجتمع	فهم المكتوب	تلك الصّحافة	42
– اشْدد إِلَى العِلْمْ رِحلًا فوق راحلةٍ. – وَصِلْ إلى العِلْمِ فِي الآفَاقِ. – واصْبِرْ عَلَى دَلَجِ الأَغْسَاقِ معْتَسِفًا. – والْطِفْ بِمَنْ أَنْتَ مِنْهُ العِلْمَ مُقْتَبِسٌ. – جَدِّدْ لَهُ كُلَّ يَوْمٍ مِنْكَ إِبْرَارَا.	05 العلم والتقدّم التكنولوجيّ	فهم المكتوب	فضل العلم	102

كان لفعل الأمر حضورٌ قويٌّ في هذه النّماذج المختارة، ويمكن إبراز الدّور الحجاجيّ الّذي قام به على النّحو التّالي:

الأنموذج الأوّل:

- **المقطع 01**: قضايا اجتماعيّة.
- **الميدان**: فهم المكتوب.
- **المحتوى المعرفيّ**: الضّحيّة والمحتال.

وظّف الكاتب في نصّه جملةً من أفعال الأمر، لغرض الإقناع والتأثير وقد وردت في المواضع التّاليّة:

«**ثمَّ آتينَا شَوَّاءً يَتَقَاطَرُ شِوَاؤُهُ عَرَقًا، وتَتَسَايَلُ جَوْذَبَاتُهُ مَرَقًا، فقلتُ: أَفْرِزْ لأَبِي زَيْدٍ مِنْ هَذَا الشِّوَاءِ، ثمَّ زِنْ لَهُ مِنْ تِلْكَ الحَلْوَاءِ، واخْتَرْ لَهُ مِنْ تِلْكَ الأَطْبَاقِ، وانْضِدْ عَلَيْهَا أَوْرَاقَ الرُّقَاقِ، ورُشْ عَلَيْهَا شَيْئًا مِنْ مَاءِ السُّمَاقِ، لِيَأْكُلَهُ أَبُو زَيْدٍ هَنِيًّا. وقلتُ لصَاحِبِ الحَلْوَى: زِنْ لأَبِي زَيْدٍ مِنَ اللَّوْزِينَجِ**

رِطْلَيْن لِيَأْكُلَهُ أَبُو زَيْدٍ هَنِيًّا، فَوَزَنَهُ ثُمَّ قَعَدَ وَقَعَدْتُ، وَجَرَّدَ وجرَّدتُ، حتَّى اسْتَوفيناَه. ثمَّ قلتُ: يا أبَا زيدٍ، ما أحوجَنَا إلى ماءٍ يُشَعْشَعُ بالثَّلْجِ لِيَقْمَعَ هَذِه الصَّارَةَ ويَفْثَأَ هَذِه اللُّقَمَ الحَارَّةَ، اجْلِسْ يا أبَا زيدٍ حتَّى آتيكَ بسقَّاءٍ، يأتِيكَ بِشَرْبَةِ مَاءٍ»[1].

تعدُّ أفعال الأمر الإنجازيّة **"أفرِزْ، زِنْ، اخْتَرْ، انْضِدْ، رُشْ، زِنْ، اجْلِسْ"** بنياتٍ حجاجيّةً حمّلت المخاطَب (2) أداء عمل معيّن للمخاطَب(1)[2] ، ممّا جعلها توحي بحسن إكرام الضّيف؛ **"فعيسى بن هشام"** استعملها ليقنع السّواديّ بضيافته له، وأنّ الطّعام على حسابه، والكلمات الدّالة على ذلك: أَفْرِزْ **لأبي زيد**، ثمّ زِنْ **له** من اللّوزينج... **ليأكله** هنيًّا، اجْلِسْ **يا أبا زيد** حتّى آتيك بسقاء، فالسلوك النّاتج عن هذه الأفعال موجّهٌ لخدمة السّواديّ، وهذا ما أثّر عليه وجعله يقتنع بضيافة **"عيسى بن هشام"**، ويقع فريسة له، فالمرْسِلُ مارس بوساطة هذه الأفعال فعلًا إقناعيًّا، ممّا جعلها بمثابة حججٍ تخدم نتيجةً واحدةً هي اقتناع السّواديّ بأنّه ضيف **"عيسى بن هشام"** واطمئنانه بأنّه ليس هو من سيدفع الثّمن.

الأنموذج الثّاني:

- **المقطع 02**: الإعلام والمجتمع.
- **الميدان**: فهم المكتوب.
- **المحتوى المعرفيّ**: تلك الصّحافة.

يُبْرِزُ الشّاعر في هذه القصيدة دور الصّحافة في تهذيب سلوك النّاس، وبثّ الرّوح الوطنيّة، والقيم النّبيلة، وقد وظّف جملةً من أفعال الأمر ذات البعد الحجاجيّ في الأبيات التّاليّة (بحر البسيط)[3]:

- **حَيِّ** الجَزَائِـرَ مَا دَامَتْ تُحَيِّيـــــــنَا **وانْهَضْ** بِشَعْبٍ قَضَى فِي جَهْلِهِ حِينًا
- **واعْمَلْ** لِخَيْرِ بِلَادٍ طَالَـمَا هُضِـــمَتْ حُقُوقُـــها، **واتَّخِذْ** مِنْ حُبِّـهَا دِيـــنًا
- **وَسِرْ** حَثِيـثًا عَلَى تِلْكَ الطَّرِيـــقِ إِلَى حَيْثُ المَعَارِفُ حَيْثُ العِلْمُ يَهْدِيـــنَا
- **وَاذْكُرْ** حَدِيـــثَ جُدُودٍ قَبْلَنَا سَلَـفُوا عَسَاكَ بِالعِلْمِ بَعْدَ الجَهْلِ تُحْيِيـــــنَا

---

[1] حسين شلوف وآخرون: كتاب اللّغة العربيّة –السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط–، مصدر سابق، ص16.

[2] المخاطب (2) = الشّواء، المخاطب (1) = السّواديّ.

[3] حسين شلوف وآخرون: كتاب اللّغة العربيّة –السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط–، مصدر سابق، ص42.

استعمل الشّاعر في قصيدته الأمر بصيغة (افْعَلْ) في "**انهَضْ، اعمَلْ، اذكُرْ**"، وقد تحوّلت هذه الصّيغة إلى (فِلْ) في "**سِرْ**"، (افْتَعِلْ) في "**اتَّخِذْ**" تماشيًا مع طبيعة تلك الأفعال؛ حيث عملت على بناء منظومةٍ حجاجيَّةٍ خاصةً أنّ معظمها ورد في بداية كلّ بيت، ممّا شحن القصيدة بطاقة حجاجيّة؛ كما حملت تلك الأفعال الإنجازيّة دعوةً واضحةً لتبنّي جملةٍ من القيم وتحويلها إلى سلوكاتٍ تخدم الوطن والعلم، وتندرج هذه الأوامر في إطار التّوجيهات والإرشادات، المتمثّلة في الدّعوة لتّسخير الصّحافة لخدمة الوطن والعلم.

الأنموذج الثّالث:

- **المقطع05**: العلم والتقدّم التكنولوجي.
- **الميدان**: فهم المكتوب.
- **المحتوى المعرفيّ**: فضل العلم.

يحثّنا الشّاعر في هذه القصيدة على طلب العلم، ويُبَيِّنُ فضله على الفرد والمجتمع، ويشيد بطالب العلم وأخلاقه، وقد وظّف الشّاعر في قصيدته جملة من أفعال الأمر، لغرض الإقناع والتأثير في الأبيات التّاليّة (بحر البسيط)[1]:

- **اُشْدُد** إِلَى العِلْمِ رِحْلًا فَوْقَ رَاحِلَـــةٍ **وَصِلْ** إِلَى العِلْمِ فِي الآفَاقِ أَسْفَارًا
- **واصْبِر** عَلَى دَلَجِ الأَغْسَاقِ مُعْتَسِفًا مَهَامِـــهَ الأَرْضِ أَحْرَانًا وَأَقْطَـــارًا
- حَتَّى تَزُورَ رِجَالًا فِي رِحَـــــــــالِهِم فَضْلًا، **فَأَكْرِمْ** بِأَهْلِ العِلْـــمِ زُوَّارًا
- **وَالْطِفْ** بِمَنْ أَنْتَ مِنْهُ العِلْمَ مُقْتَبِسٌ **جَـــدِّدْ** لَهُ كُلَّ يَوْمٍ مِنْـكَ إِبْـــرَارًا

تضمّنت هذه الأبيات جملةً من الأفعال الكلاميّةِ الإنجازيّةِ الواردةِ على صيغة الأمر، نحو: "**اُشْدُد، صِلْ، اصْبِرْ، الْطِفْ، جَدِّدْ**"، والّتي منحت القصيدة قوّة إقناعيّةً تأثيريّةً، وهذه الأفعال تحمل توجيهاتٍ وإرشاداتٍ من شأنها تحسين سلوك المتلقّي؛ حيث إنّ الشّاعر يدعو إلى الارتحال لطلب العلم والتّحلّي بالصّبر، وإكرام أهل العلم، والتأدّب مع المعلّم، وعمليّة استثمار هذه الأفعال جاءت بإدراكٍ واعٍ لفضل العلم، لإلزام المتلقّي بها، وحجاجيّتها تكمن فيما حملته من قوّة إنجازيّة تستدعي القيام بها والامتثال لها.

[1] حسين شلوف وآخرون: كتاب اللّغة العربيّة –السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط–، مصدر سابق، ص102.

وممّا سبق يمكننا استخلاص ما يلي:

لقد كان حضور فعل الأمر جليًّا في المدوّنة المختارة، إذ شكّل دورًا حجاجيّا مهمًا، وذلك بخروجه عن دلالته الحقيقيّة إلى معانٍ أخرى تتجلّى ضمن السّياق التّداوليّ الوارد فيه، ممّا يكسبه قوّة إنجازيّة تأثيريّة تبرز في الحدث المتحقّق من قبل المتعلّم.

2. 3. النّداء[1]:

يُضْفِي النّداء بعدًا حجاجيًّا للخطاب اللّغويّ، فهو لا يُؤتَى به لمجرّد الانتباه والإصغاء فحسب، وإنّما لتنفيذ فعلٍ إنجازيٍّ، لذا دخل في باب الأفعال الكلاميّة[2].

وهذا الجدول يوضّح مواضعَ وروده في المدوّنة على النّحو التّالي:

النّداء	المقطع	الميدان	المحتوى المعرفيّ	الصّفحة
- فيَا أَيُّهَا الرَّافِعُونَ القُصُورَ. - وَيَا أَيُّهَا الوَادِعُونَ النِّيَّامَ. - وَيَا مَنْ تَرُفُّ عَلَيْهِ الوُرُودُ.	03 التّضامن الإنساني	فهم المكتوب	من يجير فؤاد الصّغير؟	62
- جَدَّة رَحْمَة، جَدَّة رَحْمَة.	07 الصّناعات التّقليديّة	فهم المكتوب	آنيّة الفخّار	136
- أيُّها السَّائِلَ عَنِّي مَنْ أَنَا؟ - أيّهَا الآتون من ذَاكَ الحِمَى. - يا دُعاَةَ الخَيْرِ يَا رَمْزَ الشَّبابِ.	08 الهجرة الدّاخليّة والخارجيّة	فهم المكتوب	شوقٌ وحنينٌ إلَى الوطن	162

ورد النّداء في هذه النّماذج بوساطة **"الياء"** المثبتة في مواضعَ، والمحذوفة في مواضعَ أخرى، ويمكن إبراز وظيفته الحجاجيّة على النّحو التّالي:

---

[1] النّداء من الأفعال الكلاميّة الإنجازيّة ويعرّف بأنّه: «طَلَبُ المتكلّم إقبال المخاطب عليه بحرف نائب من "أنادي" المنقول من الخبر إلى الإنشاء». ينظر: أحمد الهاشمي: جواهر البلاغة "في المعاني والبيان والبديع"، مرجع سابق، ص83.

[2] ينظر: مثنى الكاظم: أسلوبيّة الحجاجي التّداولي والبلاغي "تنظير وتطبيق على السّور المكيّة"، مرجع سابق، ص151.

الأنموذج الأوّل:

- **المقطع 03**: التّضامن الإنسانيّ.
- **الميدان**: فهم المكتوب.
- **المحتوى المعرفيّ**: من يجير فؤاد الصّغير؟.

يصف الشّاعر في هذه القصيدة حالة طفلٍ صغيرٍ منكسرٍ يتضوّر جوعًا، ولم يجد من النّاس من يغيثه، كما يوجّه عتابه إلى الطّبقة الغنيّة غير المتعاطفة مع الطّبقة الدّنيا.

وقد وظّف النّداء في قصيدته لتحقيق وظيفةٍ حجاجيّةٍ، حيث ورد في الأبيات التّالية (بحر المتقارب)[1]:

- **فَيَا** أَيُّهَا الرَّافِعُونَ القُصُورْ إِلَى الجَوِّ فِي الأُمَّةِ القَاصِـرَه
- **وَيَا** أَيُّهَا الوَادِعُونَ النِيَّـامْ عَلَى الخَزِّ فِي السُّرُرِ الفَاخِـرَه
- **وَيَا** مَنْ تَرُفُّ عَلَيْهِ الوُرُودُ وَتَنْفَحُهُ النَّسْمَـــةُ العَاطِـرَه

ورد النّداء في هذه الأبيات بحرف **"الياء"** الّذي يكون لتنبيه المنادى؛ إذ يستعمل لنداء البعيد مسافةً أو حكمًا، كما قد ينادى به القريب توكيدًا[2]، والشّاعر لم يستعمله لمجرّد لفت الانتباه فقط، وإنّما للتّأثير والإقناع ممّا أكسبه طاقة حجاجيّة في القصيدة، وقد اقترنت ياء النّداء هنا بـ**"أيّها" "فيا أيُّهَا الرَّافِعُونَ القُصُورَ"**، **"وَيَا أَيُّهَا الوَادِعُونَ النِيَّـامْ"**، وبـ**"من"** الدّالة على العاقل **"ويا مَنْ تَرُفُّ عَلَيْهِ الوُرُودُ"**، ليوجّه النّداء إلى الأثرياء المترفين، وهم أصحاب القصور الّذين ينامون مستريحين فوق سررٍ فاخرةٍ، وترفُّ عليهم الورود، غير مبالين بحالة الفقراء العراة، والفعل الّذي يريد الشّاعر إنجازه هو مد يد العون للطّفل الفقير الذي يستغيث ولم يجد مغيثًا، فنداء الشّاعر عبارة عن صرخة عتابٍ يوجهها للطّبقة المترفة حتّى تتصدّق على الفقراء.

---

[1] حسين شلوف وآخرون: كتاب اللّغة العربيّة –السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط–، مصدر سابق، ص62.

[2] ينظر: المراديّ [الحسن بن قاسم (ت 749هـ)]: الجنى الدّاني في حروف المعاني، تح/ فخر الدّين قباوة ومحمّد نديم فاضل، دار الكتب العلميّة، بيروت، لبنان، ط1، 1992م، ص354.

الأنموذج الثّاني:

- **المقطع 07**: الصّناعات التّقليديّة.
- **الميدان**: فهم المكتوب.
- **المحتوى المعرفيّ**: آنية الفخّار.

ورد النّداء في الموضع الآتي من النّص:

«**كَانَ الطِّفْلُ عبدُ القادرِ قد رجَعَ برهةً منَ الوَقْتِ فوَجَدَهَا فِي حَالَةِ هَذَيَانٍ، وَلَوْلَا أَنَّ أُمَّهُ أَوْصَتهُ بالبقَاءِ عندَهَا حتَّى تَأتيَ هيَ لَخَرَجَ لِتَوِّهِ؛ لأَنَّ منظرَ العَجُوزِ أَذْعَرَهُ، وَخَشِيَ أَنْ تَموتَ قبلَ مَجِيئِ أُمِّهِ وأخْتِهِ، وَأَخَذَ يُنَادِيهَا: "جَدَّة رَحْمَة! جَدَّة رَحْمَة!"**»[1].

تحقّق النّداء في قوله: **"جَدَّة رَحْمَة! جَدَّة رَحْمَة!"** بوساطة أداة نداءٍ محذوفةً، ووَرَدَ المنادى مضافًا؛ حيث إنّ الطّفل ينادي العجوز لترد عليه ويتأكّد من أنّها مازالت حيّةً، فالغاية من هذا النّداء الاقتناع بأنّ الجدّة لم تمت بعد، فهو يريد من خلاله إنجاز فعل، وهو استجابتها لندائه حتّى يطمئنّ عليها.

الأنموذج الثّالث:

- **المقطع 08**: الهجرة الدّاخليّة والخارجيّة.
- **الميدان**: فهم المكتوب.
- **المحتوى المعرفيّ**: شوقٌ وحنينٌ إلى الوطن.

يتحدّث الشّاعر في هذه القصيدة عن وطنه، ويبثّ شوقه وحنينه إليه وهو في المهجر، ويتمنّى العودة إليه، وقد ورد النّداء في الأبيات التّالية من القصيدة (بحر الرّمل):

- **أَيُّهَا** السَّائِلُ عَنِّي مَنْ أَنَـــا؟ أَنَا كَالشَّمْسِ إِلَى الشَّرْقِ انْتِسَابِي
- **أَيُّهَا** الآتُونَ مِنْ ذَاكَ الحِـمَى **يَـا** دُعَاةَ الخَيْرِ يَا رَمْزَ الشَّبَـابِ
- كَمْ هَشَشْتُمْ وَهَشَشْنَا لِلْمُنَى وَبَكَيْتُمْ وَبَكَيْنَا فِي مُصَـــــابِ
- كُلُّ أَرْضٍ نَامٍ عَنْهَا أَهْلُـــهَا فَهِيَ أَرْضٌ لِاغْتِصَـابٍ وَانْتِهَابِ

[1] حسين شلوف وآخرون: كتاب اللّغة العربيّة –السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط–، مصدر سابق، ص 136.

تحقّق النّداء في هذه الأبيات بأداة نداءٍ محذوفةٍ في "**أَيُّهَا السَّائِلُ**"؛ حيث يوجّه الشاعر نداءه لكلّ سائلٍ مستفسرٍ عنه ويخبّره بأنّه شرقيُّ النَّسب، ويوجّه نداءه في "**أَيُّهَا الآتُونَ مِنْ ذَاكَ الحِمَى**" إلى القادمين من بلاده وأرضه الّتي يحنّ إليها، وقد استخدم أداة النّداء "**يا**" في "**يَا دُعَاةَ الخَيْرِ يَا رَمْزَ الشَّبَـاب**"، وليس الغرض من ندائه لفت الانتباه فقط، وإنّما تقديم النّصح والإرشاد فهو يوجّه رسالة يدعو فيها إلى التّمسّك بالوطن وحمايته، فالأرض الّتي لا يحميها رجالها هي أرض معرّضة للنّهب والاستعمار.

وممّا سبق يمكننا القول:

لقد حقّق النّداء دورًا حجاجيّا بارزًا في المدوّنة المختارة، حيث إنّه لم يرد لمجرّد لفت انتباه المتلقّي، وإنّما لإنجاز فعل معيّن، أو الانتهاء عنه، ممّا جعله يتقمّص دور التّوجيه والارشاد، وهو بذلك يعدّ حجّة تؤثّر على المتعلّم وتدفعه إلى الامتثال للفكرة المطروحة.

خلاصة:

نستخلص من هذا الفصل أنّ النّصوصَ التّعليميّةَ المقرّرةَ في السّنة الرّابعة متوسّط نصوصٌ غنيّة بالآليات اللّغويّة الحجاجيّة (ألفاظ التّعليل، والأفعال الكلاميّة...)، وقد عملت هذه الآليّات اللّغويّة على شحن النّصوص بحمولةٍ حجاجيّةٍ من خلال تعليلها للحدث المنجز وإشراكها المتلقّي في عمليّة التّواصل اللّغويّ، ممّا خوّلها لتكون حجّة مؤثّرة على المتعلّم تدفعه للاقتناع والتّسليم بالفكرة المطروحة.

الفصل الثّاني:

آليّات الحجاج البلاغيّة في النّصوص التّعليميّة للسّنة الرّابعة متوسّط

تمهيد:

تضطلعُ البلاغةُ بدورٍ حجاجيٍّ في الخطاب اللّغويّ، لما توفّره من آليّاتٍ وتقنيّات يتوسّلها المتكلّم قصدَ إثارة مشاعر المتلقّي، وإقناعه بخطابه؛ فالمتلقّيّ يَنْزَعُ إلى الكلام غير المباشر المنزاح عن الواقع المألوف، ممّا يترك وقعًا في نفسه.

وهذه الآليّات البلاغيّة تحمل حمولةً حجاجيّةً متفاوتةً، حسب ما تتركه من أثرٍ في المتلقّي؛ فالهدف من توظيفها جعل المتلقّي يستوعب مرمى المتكلّم ويقتنع به.

ويمكن تقسيم هذه الآليّات إلى صوّرٍ بيانيّةٍ، ومحسّناتٍ بديعيّةٍ، وسنخصّ بالدّراسة الاستعارة، والتّمثيل (التّشبيه)، والتّقابل (التّضاد)، محاولين رصدَ تجليّاتهم في المدوّنة لإبراز حمولتِهم الحِجَاجيّة.

1. الاستعارة[1]:

تتبوّأُ الاستعارةُ منزلةً مهمَّةً في العمليّة الحجاجيّة؛ حيث إنّ المتكلّم يمارس بوساطتها فعل الإقناع والتّأثير، وذلك باستمالة فكر المتلقّي ومشاعره لإقناعه بمضمون خطابه.

ويؤكّد **"بيرلمان"** على أنّ للاستعارة قدرةً حجاجيّةً، واكتشافيّةً لا يستهان بها في الخطابات غير البرهانيّة، شأنها شأن جميع الحجج الّتي تسهم في بنية الواقع كالتّناسب (Analogie)، والمثال (L'exemple)، والنّموذج (Modèle)، ويرفض المنظور الّذي يقصِرُ الاستعارة في الزّخرف والتّزيين، ويحصر مجالها في الشّعر، ويجعلها بمنأى عن كلّ قيمةٍ حجاجيّةٍ ومعرفيّةٍ[2].

وتتجلّى الصّفةُ الحجاجيّةُ للقول الاستعاريّ في تدخّل آليّتَيْ الادّعاء والاعتراض اللّتين تميّزان الحجاج، وتبرزان في الجملة الاستعاريّة من خلال الوظيفة الحجاجيّة لذوات المسْتَعِيرِ الكامنة في ادِّعَاءِ المعنى الحقيقيّ للجملة، أي المطابقة بين المسْتَعَارِ لَهُ، والمسْتَعَارِ مِنْهُ، وذات مُؤَوِّلَة يقوم دورها الحجاجيّ في الاعتراض على المعنى الحقيقيّ للجملة، أي إنكار المطابقة بين المسْتَعَارِ لَهُ، والمسْتَعَارِ مِنْهُ[3]، وكذلك الحال في المعنى المجازيّ، فالوظيفة الحجاجيّة للذّات المضْمِرَة ادّعاء المعنى المجازيّ للخطاب، بينما يكمن دور الذّات المبلِّغة في الاعتراض على هذه المباينة وإنكارها؛ لأنّ المعنى المبلَّغ أولى بالظّهور من المعنى الحقيقيّ غير المبلَّغ، وهذا التّقلّب بين حال الإظهار وحال التّأويل من جهةٍ، وحال الإضمار وحال التّبليغ من جهةٍ أخرى هو سبب وجود الذّات المتعارِضَة[4].

وهذا الجدول يبرز أهمّ الاستعارات الواردة في المدوّنة على النّحو التّالي:

---

(1) تعرّف الاستعارة في الجملة بأن "يكون اللّفظ أصلا في الوضع اللّغويّ معروف، تدلّ الشّواهد على أنّه اختصّ به حين وضع، ثمّ يستعمله الشّاعر أو غير الشّاعر في غير ذلك الأصل، وينقله إليه نقلا غير لازم". ينظر: الجرجاني [عبد القاهر أبو بكر بن عبد الرحمان بن محمّد (ت471هـ)]: أسرار البلاغة، تع/ محمود محمّد شاكر، دار المدني، جدّة، السعوديّة، (د-ط)، (د-ت)، ص30.

(2) ينظر: عبد العزيز لحويدق: نظريّات الاستعارة في البلاغة العربيّة "من أرسطو إلى لايكوف ومارك جونسون"، دار الكنوز المعرفيّة للنّشر والتّوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2015م، ص240.

(3) ينظر: طه عبد الرّحمان: الاستعارة بين حساب المنطق ونظريّة الحجاج، مجلّة المناظرة، الرّباط، المغرب، ع4، ماي 1991م، ص68.

(4) ينظر: عبد الهادي بن ظافر الشّهري: استراتيجيّات الخطاب" مقاربة تداوليّة"، مرجع سابق، ص496.

الاستعارة	المقطع	الميدان	المحتوى المعرفيّ	الصّفحة
- لقتلِ الوقتِ. - ارتسَمَتْ عَلَى صفحَاتِ وَجْهِهَا رِقَّةٌ وَحُزْنٌ. - فانْقَضَّ عَلَى القَفَصِ.	01 قضايا اجتماعيّة	فهم المكتوب	ذكرى وندم	10
- لَمْ يَجْنِ إِلَّا اليَأْسَ. - يَمْشِي عَلى الطَّوَى. - وَجُوعٍ يَلْوِي نَفْسَهُ فِي ضُلُوعِهِ.	01 قضايا اجتماعيّة	فهم المكتوب	سائل	22
- اللّسان الّذِي كَانَ يُرْسِلُ أَشِعَّةَ الهِدَايَةِ لِلْعَالَمِ. - خَافُوا أَنْ تُطَارِدَهُمْ عِنْدَ كُلِّ سَقْطَةٍ. - ذاقَتْ الأُمَّةُ حَلَاوَةَ الصّحَافَةِ.	02 الإعلام والمجتمع	فهم المكتوب	الصّحافة والأمّة	30
- ليعودَ الصَّمْتُ ويَتَسَلَّلَ مُجَدَّدًا. - شكّلت لهم التكنولوجيا جدرانًا مصنّعةً. - تسرقُهُ أضواؤُهَا وأصوَاتُهَا.	02 الإعلام والمجتمع	فهم المكتوب	أسرى الشّاشات	36
- يَمْشِي التَّلَوُّثُ. - أَيْنَ الرِّئَاتُ مِنَ الأَشْجَارِ. - الأَرْضُ تَصْرُخُ.	06 التّلوّث البيئيّ	فهم المكتوب	مظاهر تلوّث البيئة	122

وردت الاستعارات بكثرةٍ في المدوّنة، لذا اقتصرنا على بعضٍ منها، ويمكن إبراز وظيفتها الحجاجيّة على النّحو التّالي:

الأنموذج الأوّل:

- **المقطع 01**: قضايا اجتماعيّة.
- **الميدان**: فهم المكتوب.
- **المحتوى المعرفيّ**: ذكرى وندم.

وظّف الكاتب في نصّه بعض الاستعارات المشحونة بحمولة حجاجيّة لتحقيق غايته المنشودة، نحو:

«**كَانَتْ جَالِسَةً عَلَى إِهَاب خَرُوفٍ مَوْضُوعٍ في "الصَّحن"، هَذَا الرِّوَاق الّذِي تُطِلُّ عليه غُرَفُ المَنَازِلِ ذَاتِ الطِّرَازِ المَغَارِبِيِّ. وقد عَادَت بعد أن قَامَت بِغَسْلِ بَعْضِ المَلابِسِ لِقَتْلِ الوَقْتِ**»[1].

آثر الكاتب استعمال القول الاستعاريّ على القول الحقيقيّ لما يحمله من قوّة إقناعيّة تستقطب ذهن المتلقّي وتؤثّر فيه، فعبارة "**لقتل الوقت**" انزاحت عن المعنى المألوف المتواضع عليه، إلى معنًى آخر مجازيٍّ؛ حيث شخّصت الوقت ذا المدلول المعنويّ وجعلته كائنًا حيًّا، لأنّها أسندت له فعلًا إنجازيًّا ملموسًا يقع على الكائن الحيّ (القتل)، لذا وردت لفظة الوقت (مستعارًا له)، والكائن الحيّ (مستعارًا منه) على سبيل الاستعارة المكنيّة.

الدّال	المدلول الأوّل	المدلول الثّاني
الوقت	المعنى الحقيقي	المعنى غير الحقيقي
	(المعجمي)	(المجازي)

فالدّال (الوقت) انزاح عن المدلول الأوّل (القتل الحقيقي) إلى المدلول الثّاني (القتل المجازي)، وقد ارتبط (الوقت) في هذا السيّاق بلام التّعليل التي ساندت الاستعارة في عمليّة الحجاج، ممّا أكسبها مضمونًا حجاجيًّا إقناعيًّا، أسهم في إثبات علّة غسل الملابس بالوحدة والفراغ اللّذين يكتنفان حياة زهرة.

كما وردت الاستعارة في قوله:

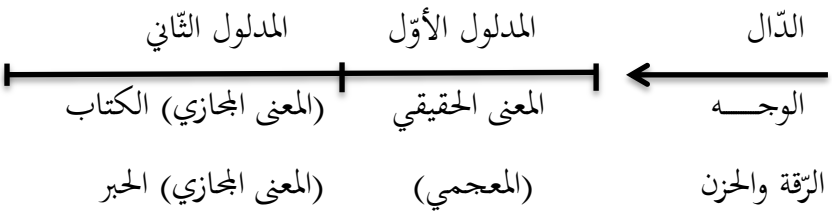
«**وارْتَسَمَت عَلَى صَفَحَات وَجْهِهَا رِقّةٌ وحُزنٌ كَمَنْ بِهِ مَرَضٌ عُضَالٌ**»[2].

---

[1] حسين شلوف وآخرون: كتاب اللّغة العربيّة –السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط–، مصدر سابق، ص10.

[2] المصدر نفسه، ص10.

تبرز قيمة هذه الاستعارة الحجاجيّة في تجسيدها لمدلولٍ معنويٍّ بمحسوسٍ، وليس الغرض من ذلك الزّخرفة والتّزيين بقدر ما هو تحفيزٌ لذهن المتلقّي، ومحاولة إقناعه بحالة زهرة المأساويّة؛ فالكاتب صيّر الوجه كتابًا، إذ جعله صفحة من صفحاته يُرْسَمُ عليها، لذا ورد الوجه (مستعارًا له) والكتاب (مستعارًا منه) على سبيل الاستعارة المكنيّة، كما استعار للدّال المعنوي الرّقة والحزن (المستعار له) مدلولا حسيّا هو الحبر (المستعار منه)، إذ جعلهما حبرًا يُرْسَمُ به على صفحات الوجه، وذلك على نهج الاستعارة المكنيّة .



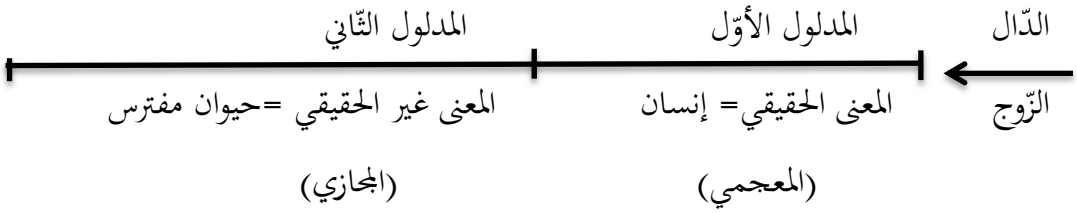
فالدّال" أ" (الوجه) والدّال" ب"(الرّقة والحزن) انزاحا عن المدلول الأول إلى مدلول ثانٍ (المدلول أ) الكتاب، و(المدلول ب) الحبر، والرّابط الدّال على ذلك "صفحات"، "ارتسمت"، وقد كان للفعل الإنجازيّ "ارتسمت" دورٌ في مساندة الاستعارة على الإقناع، حيث دلّ على رسوخ صفة الحزن على زهرة، وتبرز حجاجيّة هذه الاستعارة في قوّة إقناعها بحجم المأساة التي تعانيها زهرة، والّتي تتبدّى من ملامح وجهها.

وفي قوله أيضًا:

«أَحَسَّ إِبْراهيمُ أَنَّهُ محتقَرٌ من قِبَلِ زهرةَ الّتي تبدُو وكأنَّهَا لا تُعِيرُهُ اهتِمَامًا كَافِيًا مِثْلَ الّذي تُعِيرُهُ للعُصْفُور، فاستشاطَ غَضَبًا مِنَ الإِهانةِ الّتي تعرَّضَ لهَا كِبْرِيائِه، فانقَضَّ عَلَى القَفَصِ دُونَ أَنْ يَنْبِسَ بِكَلِمَةٍ وَاحِدَةٍ وَأَلْقَى بِهِ فِي صَحْنِ البَيْتِ»[1].

انزاحت هذه العبارة **"انقضّ على القفص"** عن المعنى المتعارف عليه، إلى معنًى مجازيّ، حيث أسندت للزّوج فعلًا إنجازيًّا خاصًا بالحيوان المتوحّش، ممّا جعلته في صورة الوَحش المفترس الّذي انقضّ على القفص كما ينقضّ الحيوان المتوحشّ على فريسته، فالزّوج انزاح عن المدلول الأوّل (إنسان) إلى مدلولٍ ثانٍ تبرز فيه وحشيته، والرّابط الدّال على ذلك الفعل الإنجازيّ (انقضّ)، ولذلك فقد ورد الزّوج (مستعارًا له)، والحيوان المتوحّش (مستعارًا منه) على سبيل الاستعارة المكنيّة.

[1] حسين شلوف وآخرون: كتاب اللّغة العربيّة –السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط–، مصدر سابق، ص10.



ويتجلّى الدّور الحجاجيّ لهذه الاستعارة في إبرازها وحشيّة زوج زهرة وطغيانه وجبروته ممّا يؤكّد قهره لها وتسلّطه عليها، وحياتها المأساوية معه.

الأنموذج الثّاني:

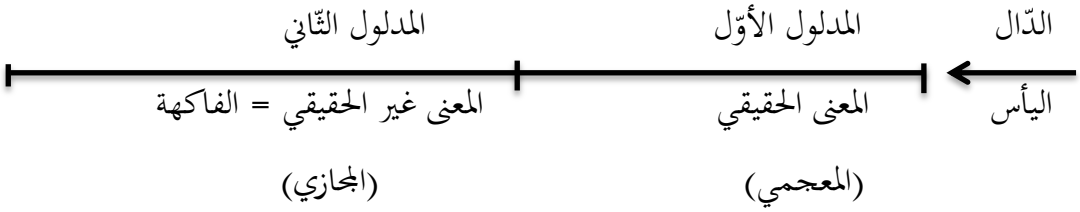
- **المقطع 01**: قضايا اجتماعيّة.
- **الميدان**: فهم المكتوب.
- **المحتوى المعرفيّ**: سائل.

يتحدّث الشّاعر في هذه القصيدة عن ظاهرة التسوّل، حيث يعرض حالة شيخٍ فقيرٍ طاعنٍ في السنّ يسأل الناس ظنًا منه أنّهم سيرأفون لحاله، غير أنّه فُوجِئَ بقسوة بني البشر، فغادر حزينًا منكسرًا.

وقد وظّف الشّاعر في قصيدته عدّة استعارات، كان لها تأثير على المتلقي، إذ لامست قلبه وعقله، ومن بين تلك الاستعارات نذكر (بحر الطّويل)[1]:

- يمدُّ اليَدَ الصِّفْرَا إِلَى كُلِّ عَابــرٍ **وَلَمْ يَجْنِ إِلاَّ اليَأْسَ** مِنْ مَدِّهِ اليَدِ.

وردت قيمةُ هذه الاستعارة "**لَمْ يَجْنِ إِلاَّ اليَأْسَ**" بتوظيفها الدّال (اليأس) ضمن سياق (الجني)، ممّا أكسبه دلالةً مجازيّةً، فالشّاعر جسّد اليأس الّذي ورد (مستعارًا له) ذا مدلولٍ معنويّ في صورة الثّمار الّتي تعدّ (مستعارًا منه) ذا مدلولٍ حسيٍّ، والرّابط الدّال على ذلك، الفعل الإنجازيّ (يجني) الّذي يقع على "الثّمار"، ممّا جعله ينزاح عن الدّلالة المألوفة، إلى أخرى مجازيّة، على سبيل الاستعارة المكنيّة.



[1] حسين شلوف وآخرون: كتاب اللّغة العربيّة –السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط–، مصدر سابق، ص 22.

وتتجلّى حجاجيّة هذه الاستعارة في قدرتها على إقناعنا بخيبة الشّيخ من النّاس الّذين ظنّ أنّهم سيرأفون لحاله، ويجودون عليه ممّا عندهم.

كما وردت في قوله (بحر الطّويل)[1]:

- فَيَا للفَقِيرِ الشَّيْخِ **يَمْشِي عَلَى الطَّوَى** وفي مأْتَمِ الشَّكْوَى يَرُوحُ وَيَغْتَدِي.

يُلاحَظُ أنّ عبارة **"يَمْشِي عَلَى الطَّوَى"** انزاحت عن الدّلالة المألوفة إلى أخرى مجازيّة، حيث نقل الشّاعر الطّوى (الجوع) ذا المدلول المعنويّ، إلى مدلولٍ حسيٍّ، إذ جعله طريقًا يمشي عليها، وبذلك فقد ورد الطّوى (مستعارًا له) والطّريق (مستعارًا منه)، والرّابط الدّال على ذلك الفعل الإنجازيّ (يمشي)، على سبيل الاستعارة المكنيّة.

الدّال	المدلول الأوّل	المدلول الثّاني
الطّوى	المعنى الحقيقي=الجوع	المعنى غير الحقيقي = الطريق
	(المعجمي)	(المجازي)

تتجلّى حجاجيّة الاستعارة في قدرتها على التّأثير والإقناع، حيث نقلت شدّة فقر الشّيخ وجوعه الّذي يحمله معه في كلّ خطوة يخطوها، فلا طعام يأكله ليسدّ رمقه، ولا شخص يجود عليه بما عنده.

وفي قوله أيضا (بحر الطّويل)[2]:

- **وَجُوعٍ يَلْوِي نَفْسَهُ** فِي ظُلُوعِهِ فَيَنْسَاقُ لَا يَدْرِي إِلَى أَيْنَ يَهْتَدِي.

حمّل الشّاعر الجوع مدلولًا مجازيًّا وجعله أمعاءً ملتويّةً؛ حيث أسند له فعلًا إنجازيًّا مجازيًّا أخرجه من معناه المتعارف عليه إلى معنًى غير حقيقيٍّ، وبذلك فقد ورد الجوع (مستعارًا له)، والأمعاء (مستعارًا منه)، على سبيل الاستعارة المكنيّة.

الدّال	المدلول الأوّل	المدلول الثّاني
الجوع	المعنى الحقيقي	المعنى غير الحقيقي = الأمعاء
	(المعجميّ)	(المجازيّ)

[1] حسين شلوف وآخرون: كتاب اللّغة العربيّة –السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط–، مصدر سابق، ص22.

[2] المصدر نفسه، ص22.

فالشّاعر نقل الجوع من الدّلالة المعنوية إلى دلالةٍ حسيّةٍ ليقنعنا بالإملاق الّذي يعيشه الشيّخ، وشدّة جوعه وحاجته، فلولا ذلك لما مدّ يده للناس وسألهم.

الأنموذج الثّالث:

- **المقطع 02**: الإعلام والمجتمع.
- **الميدان**: فهم المكتوب.
- **المحتوى المعرفيّ**: الصّحافة والأمّة.

وردت الاستعارة في قول الكاتب:

«**وكَيفَ حَلَّت النَّائِبَةُ بذلك اللِّسَانِ الّذِي كَانَ يُرْسِلُ أَشِعَّةَ الهِدَايَةِ في العَالَمِ**»[1].

في هذه العبارة "**يرسل أشعّة الهداية**" انزياح عن العرف اللّغويّ المتواضع عليه، حيث أسند الكاتب للجريدة (اللّسان)، فعلا إنجازيًّا خاصًا بالمصباح، وبذلك فقد ورد اللّسان (مستعارًا له)، والمصباح (مستعارًا منه) على سبيل الاستعارة المكنيّة.

الدّال	المدلول الأوّل	المدلول الثّاني
الجريدة	المعنى الحقيقي	المعنى غير الحقيقي = المصباح
(اللّسان)	(المعجمي)	(المجازي)

فالدال (الجريدة) انزاح عن معناه الحقيقي ليتمثّل دور المصباح الذي يهدي السّالك في الظّلام، وفي ذلك حجّة ضمنيّة تبرز في الدّور الفعّال الذي قامت به جريدة "وادي ميزاب" من إنارتها لعقول الكثير من النّاس وكشفها لألاعيب المستعمر، وأكاذيبه الواهيّة.

كما وردت في قوله:

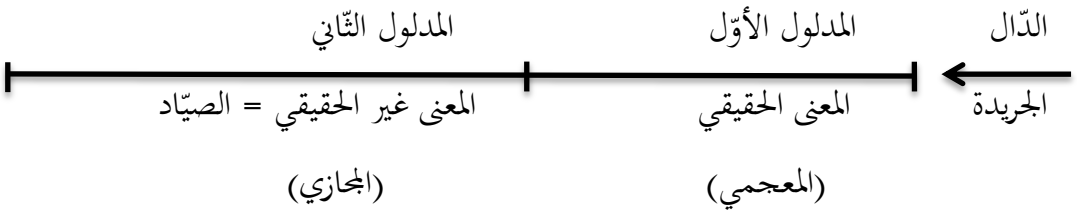
«**فهَلْ لِأَنَّ "وَادِي مِيزَاب" كَانَتْ ذَاتَ شَجَاعَةٍ أدبيَّةٍ وفصاحَةٍ عربيَّةٍ فَخَافُوا أَنْ تُطَارِدَهُمْ عِنْدَ كُلِّ سَقْطَةٍ وَتُبْدِي سُوءَ فِعَالِهِم بَيْنَ الشُّعُوبِ؟ ...**»[2].

---

[1] حسين شلوف وآخرون: كتاب اللّغة العربيّة –السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط–، مصدر سابق، ص30.

[2] المصدر نفسه، ص30.

فضّل الكاتب استعمال القول الاستعاريّ "**خافوا أن تطاردهم**" ليكون الإحساس بالفكرة أعمق في النّفس، وأرسخ في الذّهن، لأنّ المطاردة فعل إنجازيّ يقوم به الصيّاد مع فريسته، لذا فقد وردت الجريدة (مستعارًا له)، والصيّاد (مستعارًا منه)، على سبيل الاستعارة المكنيّة.

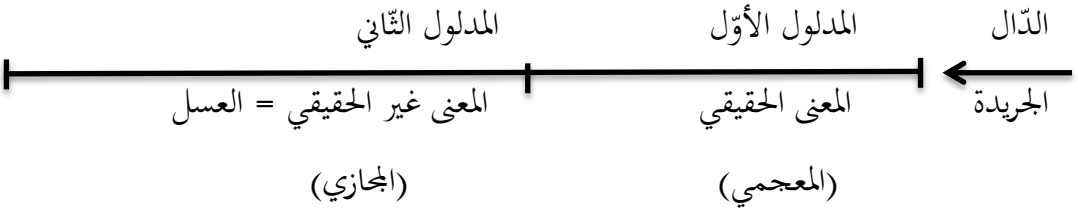


فالدّال (الجريدة) انزاح عن معناه الحقيقيّ (المدلول الأول) إلى معنىً مجازيٍّ (المدلول الثّاني)، والرّابط الدّال على ذلك الفعل "تطاردهم" وتكمن حجاجيّة هذه الاستعارة في محاولة إثباتها دور الجريدة باستحضار الفعل "تطاردهم" لشدّة أثر المطاردة على المتلقّي، إذ يوحي بفطنة الجريدة، وترصّدها لفِعال المستعمِر.

وفي قوله:

«**لَقَدْ ذَاقَتِ الأُمَّةُ حَلَاوَةَ الصّحافَةِ ولا بُدَّ أنْ تَقومَ معكَ تُطَالِبُ بِظُهُور جريدَتِهَا**»[1].

عملت هذه الاستعارة "**ذَاقَتِ الأُمَّةُ حَلَاوَةَ الصّحافَةِ**" على إضفاء قوّةٍ حجاجيّةٍ للخطاب اللّغويّ، حيث جسّدت الصّحافة (المستعار له) ذات المدلول المعنويّ في مدلولٍ حسيٍّ وصيّرتها عسلًا (المستعار منه)، وذلك بالإسناد إليها الحلاوة الّتي هي من صفاته، على سبيل الاستعارة المكنيّة.



فالدّال (الصّحافة) انزاح إلى معنًى مجازيٍّ، ليقنعنا بلذّة الصّحافة واستمتاع النّاس بالأخبار التي تنقلها، واطمئنانهم لها، لذا لابدّ أن يساندوها حتّى تظهر جريدة "وادي ميزاب" من جديدٍ.

[1] حسين شلوف وآخرون: كتاب اللّغة العربيّة –السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط–، مصدر سابق، ص30.

الأنموذج الرّابع:

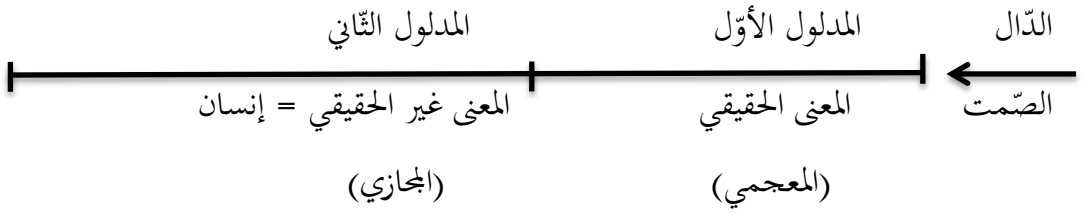
- **المقطع 02**: الإعلام والاتّصال.
- **الميدان**: فهم المكتوب.
- **المحتوى المعرفيّ**: أسرى الشّاشات.

من الاستعارات الواردة في هذا النّص:

«**باتَتْ السّهرَاتُ العائِلِيّةُ يتخلَّلُها بَعضُ الأحاديثِ العابِرةِ، الّتي يَدُورُ أَغْلَبُها حولَ ما شَاهَدَ أو قَرَأَ علَى النَّت، ولا تتّمُ إلاّ بِتواصُلِ الإمسَاكِ بالهاتفِ لِيَعُودَ الصَّمْتُ وَيَتَسَلَّلَ مجدّدًا، والعيونُ مسلّطَةٌ على الشّاشاتِ الصّغيرةِ للهَواتِفِ الذّكيّةِ**»[1].

في هذه العبارة "**لِيَعُودَ الصَّمْتُ وَيَتَسَلَّلَ مجدّدًا**"، انزياحٌ عن الواقع اللّغويّ المألوف، حيث جاء التسلّل مستعارًا لما هو غير قادر عليه، وهو الصّمت.

وتنهض هذه الاستعارة على مفارقة اتّصاف الصّمت بالحركة وجعله مثل اللّص يتسلّل خفيةً بين النّاس، وبذلك فقد ورد الصّمت (مستعارًا له)، والإنسان (مستعارًا منه)، على سبيل الاستعارة المكنيّة.



فالدّال (الصّمت) انزاح عن مدلوله الحقيقيّ إلى آخر مجازيٍّ (إنسان) وفي ذلك تشخيص للصّمت وجعله إنسانًا، والرّابط الدّال على ذلك هو الفعل الإنجازيّ الذي يختصّ به الإنسان (يتسلّل).

وهذه الاستعارة ذات أساسٍ حجاجيٍّ مقنعٍ، يتجلّى في قدرة تبليغ السّياق لفكرة الهدوء الّذي يعمّ المكان، وقد جاء الحجاج بالاستعارة ليوحي بعمق هذا الهدوء، والصّمت الكائن هناك بسب انشغال أفراد الأسرة بهواتفهم النّقالة.

---

[1] حسين شلوف وآخرون: كتاب اللّغة العربيّة –السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط–، مصدر سابق، ص 36.

كما وردت الاستعارة في هذا الموضع:

«**شَكَّلَتْ لَهُمْ التِّكنُولُوجْيَا جُدْرَانًا مُصَنَّعَةً من الأَمَانِ والاحتوَاءِ**»[1].

آثرت الكاتبة استعمال القول المجازيّ "**شكّلت لهم التكنولوجيا جدرانًا مصنّعة**" على القوّل الحقيقيّ لما فيه من قدرةٍ حجاجيّةٍ استثمرتها لتقويّة موقفها، وإكساب طاقة إقناعيّة إضافيّة للاستعارة، وذلك بتجسيد التّكنولوجيا ذات المدلول المعنويّ في صورة بيت له جدران محيطة به، لذلك وردت التكنولوجيا (مستعارًا منه)، والبيت (مستعارًا له) على سبيل الاستعارة المكنيّة.

الدّال	المدلول الأوّل	المدلول الثّاني
التكنولوجيا	المعنى الحقيقي	المعنى غير الحقيقي = بيت
	(المعجمي)	(المجازي)

فالدّال (التكنولوجيا) انزاح عن مدلوله المعنويّ الحقيقيّ إلى مدلول ثانٍ حسّيٍ (بيت)، والرّابط الدّال على ذلك (الجدران)، وقد وصف الكاتب تلك الجدران بالمصنّعة، ليقنعنا بأنّ التّكنولوجيا تبني لنا بيتًا وهميّا في عالم افتراضيّ سرعان ما يتلاشى ويندثر.

وودت كذلك في هذا الموضع:

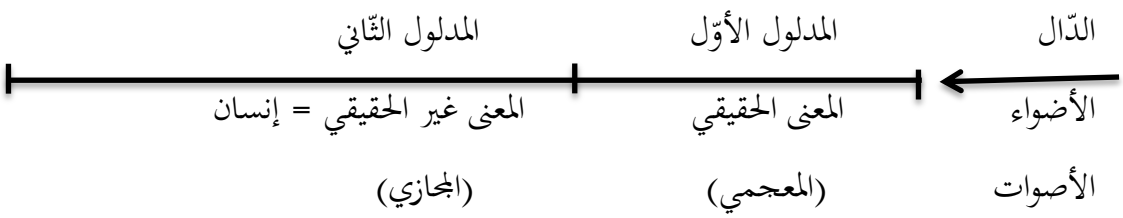
«**وينشَأُ الطِّفْلُ فِي سَنَوَاتِهِ الأُولَى مَفتُونًا بالشَّاشَةِ الآسِرَةِ السَّاحِرَةِ، تَسرِقُهُ أضوَاؤُهَا وأَصْوَاتُهَا**»[2].

شخّص الكاتب في هذه الاستعارة "**الأضواء**" وأسند إليها فعلًا إنجازيًّا خاصًا بالإنسان وهو "تسرقه"، كما أنّه عطف الأصوات على الفعل تسرقه، ممّا دلّ أنّ فعل السرقة ينجز من قبل الأضواء والأصوات، لذا تعدّ الأضواء والأصوات (مستعارًا له)، والإنسان (مستعارًا منه) على سبيل الاستعارة المكنيّة.

---

[1] حسين شلوف وآخرون: كتاب اللّغة العربيّة –السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط–، مصدر سابق، ص 36.

[2] المصدر نفسه، ص36.



فالدال (الأضواء، والأصوات) انزاحَا عن حالتهم الفزيائيّة وشُخِّصَا في صورة لصٍ، وذلك لإقناعنا بتأثير التكنولوجيا وشاشات الهواتف النّقالة على الفرد وأسرها إيّاه بطريقة غير مباشرة.

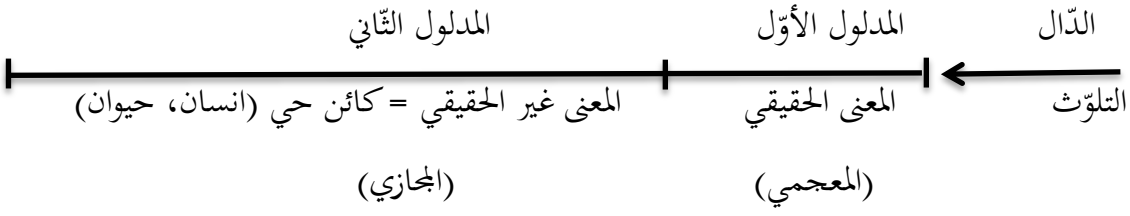
الأنموذج الخامس:

- **المقطع06**: التلوّث البيئيّ.
- **الميدان**: فهم المكتوب.
- **المحتوى المعرفيّ**: مظاهر تلوّث البيئة.

تتجلّى الاستعارة في المواضع التّاليّة من القصيدة (بحر البسيط)[1]:

- **يَمْشِي التَلَوُّثُ** فِي الأَنْحَاءِ قَاطِبَةً يُهَدِّدُ الأَرْضَ مُذْ أَمْسَى هُوَ البَطَلَا.

فضّل الشّاعر استعمال القول الاستعاريّ **"يَمْشِي التَّلَوُّثُ"** لتكون الفكرة الّتي ينقلها أكثر وقعًا في نفس المتلقّي، فيقتنع ويسلّم بها؛ حيث أسند (للتلوّث) فعلًا إنجازيًّا من اختصاص الكائن الحيّ (إنسان، حيوان)، ممّا جعله يتّصف بحركة حسيّة، وفي ذلك انزياح عن الواقع اللّغويّ المألوف، لذا فقد ورد التلوّث (مستعارًا له)، والكائن الحيّ (مستعارًا منه) على سبيل الاستعارة المكنيّة.



فالدّال (التلوّث) انزاح عن مدلوله الحقيقيّ إلى مدلولٍ مجازيٍّ (إنسان)، والرّابط الدّال على ذلك الفعل الإنجازيّ (يمشي)، وذلك لإقناعنا بخطر التلوّث وقدرته على التفاقم والانتشار.

[1] حسين شلوف وآخرون: كتاب اللّغة العربيّة –السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط–، مصدر سابق، ص 122.

كما تبرز في قوله أيضًا (بحر البسيط)[1]:

- **أَيْنَ الرِّئَاتُ مِنَ الأَشْجَارِ** نَفْقِدُهَا كَانَتْ مُعُظَّمَةً قَدْ أَصْبَحَتْ طَلَلَا.

لقد استعارَ الشّاعرُ في هذا القول المجازيّ لفظ **"الرّئات"** وأسنده للأشجار، ممّا جعل الأشجار تنزاح عن معناها الحقيقيّ (نبات) إلى معنًى مجازيٍّ (الإنسان)، والرّابط الدّال على ذلك الرّئة التي هي عضو من أعضاء الجهاز التنفّسي عند الإنسان، وبذلك تعدّ الرئات (مستعارًا له)، والأشجار (مستعارًا منه) على سبيل الاستعارة المكنيّة.

الدّال	المدلول الأوّل	المدلول الثّاني
الأشجار	المعنى الحقيقي= نبات (المعجمي)	المعنى غير الحقيقي = إنسان (المجازي)

وقد ساند حضور الاستفهام في هذا القول المجازيّ الاستعارة في أداء دورها الحجاجيّ، فالشاعر يريد أن يقنعنا بفوائد الأشجار على البشرية فهي تعطينا الأكسجين الّذي يعدّ مصدر حياتنا وبقائنا، وفي استفهامه عتابٌ ودعوةٌ للمحافظة على الأشجار.

وفي قوله (بحر البسيط)[2]:

- **الأَرْضُ تَصْرُخُ** مَنْ يَأْتِي يُسَانِدُهَا بالفِعْلِ لَا القولِ حالًا يَبْدَأُ العَمَلَا.

في هذا القول انزياحٌ عن الوضع اللّغويّ؛ حيث شخّص الشّاعر الأرض وأسند إليها فعلًا إنجازيًّا خاصًا بالإنسان (تصرخ)، وهي بذلك انزاحت عن مدلولها الحقيقيّ (كوكب) إلى آخر مجازيّ، وفي هذه الصّورة وردت الأرض (مستعارًا له)، والإنسان (مستعارًا منه) على سبيل الاستعارة المكنيّة.

الدّال	المدلول الأوّل	المدلول الثّاني
الأرض	المعنى الحقيقي= كوكب (المعجمي)	المعنى غير الحقيقي = إنسان (المجازي)

[1] حسين شلوف وآخرون: كتاب اللّغة العربيّة –السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط–، مصدر سابق، ص 122.

[2] المصدر نفسه، ص122.

والغرض من ذلك إقناعنا بحجم الكارثة (التلوّث) وخطورتها على الأرض وسكانها، لأنّ فعل الصّراخ يحدث في حالة الغضب والمعاناة، والأرض هنا تستغيث ممّا يدل على أنّها في خطرٍ هي وسكانها.

وممّا سبق يمكننا القول:

كان للاستعارة دورٌ حجاجيٌّ بارزٌ في المدوّنة، ذلك أنّها عملت على نقل الفكرة للمتعلّم في صورةٍ جماليّةٍ مؤثّرةٍ ومقنعةٍ، ممّا يجعلها أثبت في الذهن، وأقوى في تبليغ المعنى المراد.

2. التّمثيل (التّشبيه)[1] :

يعدّ التّمثيل من وسائل الحجاج البلاغيّة، لما يتضمّنه من قدرةٍ على إقناع المتلقّي والتّأثير عليه، من خلال الصّورة التّشبيهيّة التي يعرضها له؛ حيث إنّه «**إذا جاء في أعقاب المعاني، أو برزت هي باختصارٍ في معرضه، ونقلت عن صورها الأصليّة إلى صورته، كساها أبّهةً... فإذا كان مدحًا كان أبهى وأفخم... وإن كان حجاجًا كان برهانه أنور، وسلطانه أقهر، وبيانه أبهر**»[2] ؛ وهو بذلك يُكْسِبُ الخطاب بعدًا حجاجيًّا إضافةً إلى البعد الجماليّ الذي يحظى به.

كما أنّه يعطي قوّة انطلاقٍ للعمليّة الحجاجيّة من خلال المعطيات التي تؤدّي إلى نتائج تفضي إلى حجج، فهو يعمل على إسناد بنية ذهنيّة تتعلّق بالتّأثير الصّوريّ عن طريق الصّورة التّشبيهيّة الملفوظة التي تحثّ على الإذعان لرأي المتكلّم[3].

ويؤكّد "بيرلمان" على أنّ التّمثيل «**طريقةٌ حجاجيّةٌ تعلو قيمتها على مفهوم المشابهة المستهلك، حيث لا يرتبط التّمثيل بعلاقة المشابهة دائمًا، وإنّما يرتبط بتشابه العلاقة بين الأشياء ما كان لها أن تكون مترابطةً**»[4]؛ فهو لا يتمّ بصورةٍ اعتباطيّةٍ، بل يكون عبر رابطٍ يجمع بينهما، وهذا الرّابط يكون

---

[1] تعدّدت أراء البلاغيّين حول التّمثيل وتباينت؛ إذ نجد فريقا منهم ينفي الفرق بين التّمثيل والتّشبيه، ويجعلهما مصطلحان لمفهوم واحد، في حين نجد فريقا آخر يفرّق بين التّمثيل والتّشبيه، ويجعل هذا الأخير أعمّ من الأوّل؛ حيث ورد في "المثل السّائر": «وجدت علماء البيان قد فرّقوا بين التّشبيه والتّمثيل، وجعلوا لهذا بابًا مفردًا؛ ولهذا بابًا مفردًا؛ وهما شيءٌ واحدٌ لا فرق بينهما في أصل الوضع؛ يقال: شبّهت هذا الشّيء بهذا الشّيء؛ كما يقال: مثّلته به. وما أعلم كيف خفي ذلك على العلماء مع ظهوره ووضوحه؟». وجاء في "أسرار البلاغة": «اعلم أنّ التّشبيه عام، والتّمثيل أخصّ منه، فكلّ تمثيلٍ تشبيه، وليس كلّ تشبيهٍ تمثيلًا»، وعلى هذا فالتّمثيل الّذي نحن بصدد رصده في المدوّنة يرادف التّشبيه في مفهومه.

ينظر: ابن الأثير [أبو الفتح نصر اللّه ضياء الدّين بن أبي الكرم (637هـ): تع/ أحمد الحوفي وبدوي طبانة، مج/2، دار نهضة مصر للطّباعة والنّشر، مصر، ط2، (د-ت)، ص115. وينظر: عبد القاهر الجرجاني: أسرار البلاغة، مرجع سابق، ص95.

[2] عبد القاهر الجرجاني: أسرار البلاغة، مرجع سابق، ص115 .

[3] ينظر: مثنى الكاظم: أسلوبيّة الحجاج التّداوليّ والبلاغيّ "تنظير وتطبيق على الصّور المكيّة"، مرجع سابق، ص165.

[4] عبد السلام عشير: عندما نتواصل نغيّر "مقاربة تداوليّة معرفيّة لآليّات التّواصل والحجاج"، أفريقيا الشّرق، الدّار البيضاء، المغرب، (د-ط)، 2006م، ص97.

معروفًا سلفًا وشائعًا في الواقع، وبهذا يتمّ إثبات هذه الصّلة وتمثيلها في الذّهن لأنّها ستكون مؤثّرةً عن طريق هذا التّمثيل[1].

وهذا الجدول يبرز أهمّ الصّور التمثيليّة الواردة في المدوّنة على النّحو التّالي:

التّمثيل	المقطع	الميدان	المحتوى المعرفيّ	الصّفحة
- وارْتَسَمَت عَلَى صَفَحَات وَجْهِهَا رِقّةٌ وحُزنٌ كَمَنْ بِهِ مَرَضٌ عُضَالٌ. - وكأَنَّهَا لا تُعِيرُهُ اهتِمَامًا كَافِيًا مِثْلَ الّذي تُعِيرُهُ للعُصْفُور.	01 قضايا اجتماعيّة	فهم المكتوب	ذكرى وندم	10
- يَمْشِي الهُوَيْنَى بِجُوعِهِ وَأَحْزَانِـهِ مَشْيَ الضَّرِيـرِ المقَيَّـــدِ. - صَوْتًا مُجَرَّحًا كَئِيبًا كَأَحْلَامِ الغَرِيبِ المشَرَّدِ. - مرَّ كَطَيْفِ المسْتَكِينِ المهَدَّدِ.	01 قضايا اجتماعيّة	فهم المكتوب	سائل	22
- فتُحَسُّ وَكَأَنَّهَا نَافِذَتُكَ عَلَى الحَيَاةِ. - كَأَنَّكَ بَعِيدٌ عَنْهُمْ غَائِبٌ رَغْمَ حُضُورِكَ. - فَكَأَنَّهَا مَسْأَلَةُ حَيَاةٍ.	02 الإعلام والمجتمع	فهم المكتوب	أسرى الشّاشات	36
- أَنَا كالشَّمْسِ إِلَى الشَّرْقِ انْتِسَابِي. - أَنَا كالسَّوْسَنِ لَوْ لَمْ يَنْتَقِلْ.	08 الهجرة الدّاخليّة والخارجيّة	فهم المكتوب	شوق وحنين إلى الوطن	162

[1] مثنى الكاظم: أسلوبيّة الحجاج التّداولي والبلاغي "تنظير وتطبيق على الصّور المكيّة"، مرجع سابق، ص(167-166).

ورد التّمثيل في عدّة مواضعَ من المدوّنة، وقد اقتصرنا في دراستنا على بعض منها، محاولين إبراز حمولته الحجاجيّة على النّحو التّالي:

الأنموذج الأوّل:

- **المقطع 01**: قضايا اجتماعيّة.
- **الميدان**: فهم المكتوب.
- **المحتوى المعرفيّ**: ذكرى وندم.

وظّف الكاتب في نصّه بعض الصّور التّمثيليّة المشحونة بحمولة حجاجيّة لتحقيق غايته المنشودة، ومن أمثلة ذلك:

« **وقد عَادَت بعد أن قَامَت بِغَسْلِ بَعْضِ المَلابِسِ لِقَتْلِ الوَقْتِ، وارْتَسَمَت عَلَى صَفَحَات وَجْهِهَا رِقّةٌ وحُزنٌ كَمَنْ بِهِ مَرَضٌ عُضَالٌ، إِنَّهَا تُعَانِي مُنْذُ مُدَّةٍ مِنْ سُلُوكِ زَوْجِهَا غَيْرِ السَّوِيِّ الّذِي كَانَ يُعَذِّبُهَا، خَاصَةً بَعْدَ انْتِقَالِ وَالِدَيهِ إِلَى الرَّفِيقِ الأَعْلَى**»[1].

ورد التّمثيل في هذه العبارة مركّزًا على المظهر الخارجيّ الّذي يشدّ انتباه النّاظر ولا يخفى عليه، حيث عمل على تقريب الذّهن لمعاناة زهرة الّتي أضحت جليّةً من ملامح وجهها، ووضعها في صورة المريض بالعضال على سبيل التّمثيل التّام؛ فالرقّة والحزن البادِيين من وجهها جعلاها تبدو كأنّها مريضةٌ بالعضال، والعلاقة الرّابطة بين زهرة ومريض العضال تتمثّل في شحوب الوجه والألم والمعاناة التي باتت ملازمة لها وترتشفها يوميًّا، وبذلك يكون الكاتب قد أسقط صورة المريض بالعضال (مرجع سابق)، على زهرة (مرجع جديد)، ما أدّى إلى وضوح الصّورة وترسيخها في الذّهن، وفي ذلك حجّة لإثبات المعاناة الّتي تتجرّعها زهرة من لدن زوجها الّذي كان يعذّبها، وقد ورد التّمثيل بوساطة (الكاف) الّتي عملت على إبراز مأساة زهرة ومعاناتها الشّبيهة بحالة مريض العضال، وقد ساندت الاستعارةُ **"لقتل الوقت"**، **"ارتسمت على صفحات وجهها رقّة وحزن"** التّمثيلَ في أداء وظيفته الحجاجيّة وإثبات تلك المعاناة.

---

[1] حسين شلوف وآخرون: كتاب اللّغة العربيّة –السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط–، مصدر سابق، ص 10.

كما ورد التّمثيل في قوله:

«**أَحَسَّ إِبْراهيمُ أنَّهُ محتقَرٌ من قِبَلِ زهرةَ الّتي تبدُو وكأنَّهَا لا تُعِيرُهُ اهتِمَامًا كَافِيًا مِثْلَ الّذي تُعِيرُهُ للعُصْفُور، فاستشاطَ غَضَبًا مِنَ الإِهانةِ الّتي تعرَّضَ لهَا كِبْرِياؤه، فانقَضَّ عَلَى القَفَصِ دُونَ أَنْ يَنْبِسَ بِكَلِمَةٍ وَاحِدَةٍ وَأَلْقَى بِهِ فِي صَحْنِ البَيْتِ**»[1].

ورد في هذه العبارة "**وكأنَّهَا لا تُعِيرُهُ اهتِمَامًا كَافِيًا مِثْلَ الّذي تُعِيرُهُ للعُصْفُور**" تمثيلٌ مُرْسَلٌ مُجْمَلٌ؛ صرّح فيه الكاتب بأداة التّمثيل (كأنّ) و(مثل) وأضمر العلاقة الرّابطة بين طرفيه (الاهتمام بالزّوج، والاهتمام بالعصفور)، فجاءت هذه الصّورة التّمثيليّة حجّة لردّة فعل إبراهيم العدوانيّة، حيث أحسّ بأنّ زوجته لا تكترث لأمره، و تُفَضِّلُ العصفور عليه، فاشتعل غضَبًا لشعوره بالإهانة، والسّياق استحضر الفعل (أحسّ) الّذي لا يدلّ على يقين إبراهيم من أنّ زوجته لا تكترث لأمره، فهو لم يحاول أن يفهم منها عدم استجابتها لندائه وكانت له ردّة فعلٍ عنيفة، وقد ساندت الاستعارة "**فانقضّ على القفص**" التّمثيل في إثبات عدوانيّة إبراهيم وسلوكه المتوحشّ مع زوجته، فهو أحسّ بالإهانة لمجرّد أنّ زوجته لم تُقْبِلْ لندائه، كونها لم تسمعه، لكنه يظلّ يهينها لأتفه الأسباب خاصةً أنّ الخمر يؤثّر عليه وعلى سلوكه، وفي ذلك دليلٌ يثبت الجحيم الّذي تعيشه زهرة في بيت زوجها، والمعاناة الّتي لا تفارقها.

الأنموذج الثّاني:

- **المقطع 01**: قضايا اجتماعيّة.
- **الميدان**: فهم المكتوب.
- **المحتوى المعرفيّ**: سائل.

وظّف الشّاعر في قصيدته عدّة صورٍ تمثيليّةٍ، كان لها تأثيرٌ على المتلقّي، من بينها (بحر الطّويل)[2]:

- ثَقِيلُ الخُطَى يَمْشِي الهُوَيْنَى بِجُوعِهِ وَأَحْزَانِـهِ **مَشْيَ الضَّرِيـرِ المُقَيَّـــدِ**.

حاول الشّاعر أن ينقل لأذهاننا صورة شيخٍ طاعنٍ في السنّ يجوب الشوارع ليسأل النّاس صدقةً من عندهم، فوقف يصوّر خطواته المتثاقلة ومشيته المتّئدة نتيجة الحزن والجوع الّذي سيطر عليه، ومثّلها بمشي

---

[1] حسين شلوف وآخرون: كتاب اللّغة العربيّة –السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط–، مصدر سابق ، ص 10.

[2] المصدر نفسه، ص22.

الضّرير المقيّد التّائه الّذي لا يعرف وجهته، ولا يبصر من حوله، فيمشي بطيئًا مَخَافَةَ أن يصطدم في شيءٍ أو يتعثّر، فكما أنّ فقدان البصر أثّر على مشي الضّرير وقيّده، فكذلك الجوع والحزن أثّر في مشية الشّيخ الفقير، وهو بذلك يسقط معاناة الضّرير المقيّد على الشّيخ الفقير، وقد فضّل الشّاعر حذف أداة التّمثيل والتّصريح بالعلاقة الرّابطة بين طرفيه والّتي هي "**المَشيُ الهُوَيْنَى**" على سبيل التّمثيل المفَصَّلِ، ليكون التّمثيل أكثر وقعًا في النّفس وأثبت في الذّهن، وفي ذلك حجّة لإثبات شدّة حاجة الشّيخ، والفاقة الّتي يعانيها، والغرض من ذلك التّأثير في النّاس وتعاطفهم مع الشّيخ، وإقناعهم بحجم فقره ليجودوا عليه ممّا عندهم.

كما يتجلّى التّمثيل في قوله (بحر الطّويل)[1]:

- وَيُزْجِي إِلَى الأَسْمَاعِ **صَوْتًا مُجَرَّحًا** **كَئِيبًا كَأَحْلَامِ الغَرِيبِ المُشَرَّدِ**.

يواصل الشّاعر محاولة إقناعنا بحالة الشّيخ، فينتقل إلى وصف صوته في صورة بيانيّة مؤثّرة "صوتا مجرَّحا" أسهمت في مساندة التّمثيل لأداء وظيفةٍ حجاجيّةٍ؛ حيث أسند للصّوت ذا المدلول المعنويّ صفةً حسيّةً يدلّ بها على شدّة حزن الشّيخ وألمه، ثمّ مثّله بأحلام الغريب المشرّد مستعملًا أداة التّمثيل (الكاف) لعمق التّماثل بينهما على سبيل التّمثيل المرْسَلِ المجْمَلِ، حيث إنّ الحزن يسيطر على كليهما والكآبة تجتاحهما فليس لهما بيتٌ يأويهما ولا قوتٌ يشدّ رمقهما، وكلّ ذلك حجّة تثبت فقر الشّيخ، وحزنه وحاجته.

وفي قوله (بحر الطّويل)[2]:

- رَمَى الشَّيْخُ فِيمَا حَوْلَهُ نَظْرَةَ الأَسَى **وَمَرَّ كَطَيْفِ المُسْتَكِينِ المُهَدَّدِ**.

حاول الشّاعر في هذه الصّورة أن ينقل خيبة الشّيخ ممّن حوله، مركّزًا على الجانب التأثيريّ لدى متلقّي؛ حيث مثّل صورة الشّيخ الفقير وهو يمرّ حزينًا منكسرًا لتجاهل النّاس له وخيبته منهم بصورة طيفٍ ذليلٍ مهدّدٍ مستعملًا أداة التّشبيه (الكاف) على سبيل التّمثيل المرْسَلِ المجْمَلِ، ممّا رسّخ الصورة في الذّهن، وجعلها أكثر وقعًا في النّفس، فالشّيخ الفقير سأل النّاس ولم يجودوا عليه فمضى منكسرًا خائبًا، لأنّ الجوع

---

[1] حسين شلوف وآخرون: كتاب اللّغة العربيّة –السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط–، مصدر سابق، ص22.

[2] المصدر نفسه، ص22.

أنهك قواه، وبات شبحًا يهدّد حياته، وفي ذلك حجّة تستهدف الجانب التأثيريّ والإقناعيّ للمتلقي بحثّه بطريقة غير مباشرةٍ للتّصدّق على الفقراء والمساكين.

الأنموذج الثالث:

- **المقطع 02**: الإعلام والاتّصال.
- **الميدان**: فهم المكتوب.
- **المحتوى المعرفيّ**: أسرى الشّاشات.

ورد التّمثيل في الموضع التّالي من النّص:

«**باتَتْ السّهرَاتُ العائِلِيّةُ يتخلَّلُها بَعضُ الأحاديثِ العابِرةِ، الّتي يَدُورُ أَغْلَبُها حولَ ما شَاهَدَ أو قَرَأَ علَى النَّت، ولا تتّمُ إلاّ بِتواصُلِ الإمسَاكِ بالهاتفِ لِيَعُودَ الصَّمْتُ وَيَتَسَلَّلَ مجدّدًا، والعُيُونُ مسَلَّطَةٌ عَلَى الشَّاشَاتِ الصَّغِيرَة للهَوَاتِفِ الذَّكِيَّةِ... فَتُحِسُّ وَكَأَنَّهَا نافذَتُكَ عَلَى الحياةِ، وتنْسَى وأنت تُحدِّقُ بها لَوْنَ السَّمَاءِ وطِلاءَ جُدْرانِ البيتِ، ولمعةَ الحزْنِ أو التماعَةَ الفَرَحَ في عيونِ منْ هم بِقُرْبِكَ، لَكَأَنَّكَ بَعِيدٌ عَنْهُمْ غَائِبٌ رَغْمَ حُضُورِك الجَسَدِيّ**»[1].

ورد التّمثيل في هذه العبارة "**كأنّها نافذتك على الحياة**"، بالأداة "كأنّ" عل سبيل التّمثيل المرْسَلِ المجْمَلِ، وذلك لتعميق التّماثل بين شاشات الهواتف النّقالة، والنّافذة التي تطلّ بها على الحياة، لما تحتويه من برامج، وألعاب إلكترونيّة، ومواقع للتّواصل الاجتماعيّ، والّتي باتت موضوع الحديث في السّهرات العائليّة، والعالم الذّي ينقل الشّخص منه وإليه الأخبار، ففتحت له نافذة على عالمٍ افتراضيٍّ آسرٍ، شغله عن مشاغل الحياة وأولوياتها، وفي ذلك حجّة على انبهار الإنسان بشاشات الهواتف النّقالة وما تحتويه، إذ صار متعلّقًا بها ومدمنًا عليها.

كما نجد التّمثيل المرْسَلِ المجْمَل في "**لكأنّك بعيد عنهم غائب رغم حضورك**"، بالأداة "كأنّ" لإثبات التّأثير السلبيّ والجفاء الّذي تضفيه الهواتف النّقالة ومواقع التّواصل الاجتماعي على العلاقات العائليّة، والاجتماعيّة، حيث تأسر صاحبها في عالم افتراضيّ وهميّ، وتستحوذ على وقته، وجهده، وفكره، فيصير حاضرًا جسدًا، وغائبًا فكرًا، وقد حدث التّمثيل في هذه الصّورة عن طريق التّقابل بين الأضداد،

[1] حسين شلوف وآخرون: كتاب اللّغة العربيّة –السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط–، مصدر سابق، ص36.

(غائب، رغم حضورك)، لاستمالة المتلقّي، وإقناعه بتسلّط الهواتف النّقالة عليه، وأسرها له، ممّا زاد الحجّة إثباتا وقوّة.

وورد التّمثيل كذلك في قول الكاتبة:

«الهَوَاتِفُ الخَلَوِيَّةُ الّتِي بَاتَ وُجُودُهَا تَوْأَمًا للحَيَاةِ المُعَاصرةِ، وَبَاتَتْ ضَرُورَةً، وَتَحْدِيثُهَا ومَوَاكَبَةُ آخر المُودِيلات أو متابعةُ الخَيَارَاتِ تُشكّلُ جُزْءًا مُسْتَحْدَثًا وَطُفَيْلِيًا عَنِيدًا مِن مِيزَانِيّةِ الأُسْرَةِ، بِصَرْفِ النَّظَرِ عَن المُسْتَوَى الاجْتِمَاعيِّ والقُدْرَةِ الشِّرَائِيَّةِ، وَأَوْلَوِيَّاتِ الحَيَاةِ الخَاصَةِ لَهَا، فَكَأَنَّهَا مَسْأَلَةُ حَيَاةٍ، لَا بَلْ مَوْضِعَ تَفَاخُرٍ وسباقٍ وتنافسٍ وارتباطٍ بقيمَةِ الفَرْدِ وانْفِتَاحِهْ ومُسْتَوَاه الفكريّ وتعاطيه مع العصر»[1].

يتبدّى في عبارة **الهَوَاتِفُ الخَلَوِيَّةُ ...تُشكّلُ جُزْءًا مُسْتَحْدَثًا وَطُفَيْلِيًا عَنِيدًا مِن مِيزَانِيّةِ الأُسْرَةِ... فَكَأَنَّهَا مَسْأَلَةُ حَيَاةٍ**" التّمثيل التّام، بتوظيف الأداة "كأنّ" والهاء المتّصلة بها تُحِيلُ إلى الهواتف الخلويّة، والعلاقة الرّابطة بين طرفي التّمثيل هي تشكيل جزء من ميزانيّة الأسرة، وقد عمل هذا التّمثيل على تعميق التّماثل بين الهواتف النّقالة ومسألة مهمّة ترتكز عليها الحياة، وذلك ليثبت الموقع الّذي باتت تحتله الهواتف النّقالة، حيث صارت من ضروريات الحياة وأولويّاتها، بغضّ النّظر عن القدرة الشّرائيّة لاقتنائها، بل وصارت وسيلةَ تفاخرٍ بين النّاس، ومعيارًا للعصرنة والتقدّم.

الأنموذج الرّابع:

- **المقطع 08**: الهجرة الدّاخليّة والخارجيّة.
- **الميدان**: فهم المكتوب.
- **المحتوى المعرفيّ**: شوقٌ وحنين إلى الوطن.

وظّف الشّاعر في قصيدته عدّة صورٍ تمثيليّةٍ منها (بحر الرّمل)[2]:

- أَيُّهَا السَّائِـــلُ عَنِّي مَنْ أَنَـا؟ **أَنَا كالشَّمْسِ إِلَى الشَّرْقِ انْتِسَابِي.**

---

[1] حسين شلوف وآخرون: كتاب اللّغة العربيّة –السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط–، مصدر سابق ، ص36.

[2] المصدر نفسه، ص162.

يحاول الشّاعر أن يُثْبِتَ انتماءه الشّرقيّ في صورةٍ تمثيليّةٍ دقيقةٍ "أنا كالشّمس"؛ حيث مثّل نفسه بالشّمس مستعملًا (الكاف)، والعلاقة الرّابطة بين الشّاعر والشّمس هي الانتساب الشرقيّ وذلك على سبيل التّمثيل التّام؛ فالشّمس تشرق من الشّرق الّذي يعدّ موضع انتمائها ومسقط رأسها، على الرّغم من انتقالها التّدريجيّ لجهة الغرب وغروبها منه، كذلك الشّاعر وإن كان من شعراء المهجر فإنّ انتماؤه يظلّ شرقيّا أصيلًا، وقد كان لهذا التّمثيل قيمة حجاجيّة في إثبات النّسب الشّرقيّ للشّاعر، واعتزازه به.

كما وردت في قوله (بحر الرّمل)[1]:

– **أَنَـــا كالسَّوْسَنِ** لَوْ لَمْ يَنْتَقِـــلْ لَمْ يُتَـــوَّجْ زَهْرُهُ رَأْسَ كُعَـــابِ.

يتجلّى التّمثيل التّام في عبارة (أنا كالسّوسن)؛ حيث مثّل الشّاعر نفسه بالسّوسن مستعملًا (الكاف)، وفي ذلك حجّة يثبت بها أنّ اغترابه وانتقاله من لبنان إلى بلاد المهجر كان ضرورةً حتميّةً؛ فالظّروف الصّعبة والمعاناة الّتي يعيشها بعيدًا عن وطنه كانت كفيلةً لصقله، ونضجه، وإكسابه منفعةً، وأسقط ذلك على نبات السّوسن الّذي يمتاز بنقائه وتكيّفه مع الظّروف الصّعبة والجفاف، بالإضافة إلى أنّه يتميّز بانتقاله من مكان لآخر حتّى ينضج ويزهر، إذ تعدّ مرحلة الإزهار بمثابة مرحلة البلوغ والنّضج للسّوسن، ففيها يبرز جماله وجاذبيّته، وقد ساندت الصّورة البيانيّة (رأس كعاب) التّمثيل في إبراز النّضج والجمال الّذي يحظى به نبات السّوسن بعد انتقاله وإزهاره، لكونها تمثّل مرحلة البلوغ والنّضج التي فيها تبرز مفاتن الأنثى وجاذبيّتها.

وممّا سبق يمكننا القول:

لقد كان للتّمثيل دورٌ حجاجيٌّ واضحٌ في النّصوص التّعليميّة المختارة، ذلك أنّه يسهم في تقريب ذهن المتعلّم من الصّورة الواردة، بإسقاطه مرجعًا سابقًا معروفًا على آخر جديدٍ لقوّة التّماثل بينهما مما يؤثّر على المتعلّم، ويجعل الفكرة أوضح لديه، فيخضع لها ويسلّم بها.

[1] حسين شلوف وآخرون: كتاب اللّغة العربيّة –السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط–، مصدر سابق ، ص162.

3. التّقابل (التّضاد)[1]:

يَجْنَحُ المتكلّم في خطابه إلى استعمال أشكالٍ لغويّةٍ تنتمي إلى المستوى البديعيّ، لكنّ دورها لا يقتصر على الوظيفة الشّكليّة فقط، بل لها دورٌ حجاجيّ كذلك، والمرسل لا يوظّفها في خطابه لمجرّد الزخرفة، وإنّما بهدف الإقناع وبلوغ الأثر مبلغه الأبعد، حتّى لو تخيّل النّاس عكس ذلك[2].

ويعدّ التّقابل من المحسّنات البديعيّة الّتي تضطلع بدور حجاجيّ؛ لكونه يأتي معزّزًا للدّلالة ببيان الصّلة العميقة بين المتضادين وهما لا يكادان يفترقان حتّى يلتقيا أبدا، وسرّ أسلوب المقابلة كلّه في تهييئ مفاجأة بالانتقال من نقطة إلى أخرى وتوضيح التّوتّر بينهما[3].

فالمتقابلات تَخْلِقُ بؤرةً للمتلقّي في فهم جديد الرؤيا، وتدعم ذلك السّياق الّذي يحتويها لتتّخذ شكلًا متناسقًا في ذهن المتأثّر بها، فالحجّة تنطوي على نقيضها في حجّة تالية عليها لتسويغ المعنى المقصود[4].

ومن مواضع ورود التّقابل في المدوّنة نذكر:

التّقابل	المقطع	الميدان	المحتوى المعرفيّ	الصّفحة
- بِلَادٌ صَغِيرَةٌ/ لَيْسَتْ صَغِيرَةً. - يسكنُهَا شَعْبٌ ضَئِيلُ الحَجْمِ، يَأْكُلُ فِي أَطْبَاقٍ صَغيرةٍ، وملاعِقَ صغيرَةٍ،/ وَلَيْسُوا جَمِيعًا مِنَ الأَقْزَامِ فَفِيهِمْ أناسٌ طوالٌ، ولَيْسَ كُلُّ شَيْءٍ صَغِيرٌ عِنْدَهُمْ. - وَرَاءَ / أَمَامَ.	04 شعوب العالم	فهم المكتوب	الشّعب الياباني	76

---

[1] التّقابل من المحسّنات البديعيّة، وهو يجمع بين مصطلحين، "الطّباق" و"المقابلة"، والفرق بينهما يكمن أساسا في الكمّ، حيث إنّ الطّباق يقتصر على الجمع بين ضدّين فذّين فقط، أمّا المقابلة فلا تكون إلاّ بما زاد على الضدّين من الأربعة إلى العشرة.
ينظر: ابن أبي الإصبع المصري [عبد العظيم بن ظافر (ت654هـ)]: بديع القرآن، تح/حنفي محمّد شرف، نهضة مصر للطّباعة والنّشر والتّوزيع، مصر، (د-ط)، (د-ت)، ص31.

[2] ينظر: عبد الهادي بن ظافر الشّهري: استراتيجيّات الخطاب "مقاربة تداوليّة"، مرجع سابق، ص(497-498).

[3] ينظر: محمّد الهادي الطّرابلسي: خصائص الأسلوب في الشّوقيات، منشورات الجامعة التونسيّة، تونس، (د-ط)، 1981م، ص121.

[4] ينظر: مثنى الكاظم: أسلوبيّة الحجاج التّداوليّ والبلاغيّ "تنظير وتطبيق على السّور المكيّة"، مرجع سابق، ص196.

- الحَارَاتُ الصَّغِيرَةُ/ الشَّوَارِعُ الكَبِيرَةُ.	04 شعوب العالم	فهم المكتوب	الشّعب الياباني	76
- حَيٌّ / مَاتَ. - النَّهَارُ / اللَّيْلُ.	05 العلم والتقدّم التكنولوجي	فهم المكتوب	فضل العلم	102
- البُعْد/ القُرْب. - الشِدَّة / الهَنَاء.	المقطع 08 الهجرة الدّاخليّة والخارجيّة	فهم المكتوب	سلامًا أيّتها الجزائر البيضاء	156

ويمكن إبرازُ الدّور الحجاجيّ الّذي قام به التّقابل في هذه النّماذج على النّحو التّالي:

الأنموذج الأوّل:

- **المقطع 05**: شعوب العالم.
- **الميدان**: فهم المكتوب.
- **المحتوى المعرفيّ**: الشّعب الياباني.

يعرّفنا الكاتب في هذا النّص باليابان ويبرز جمال مدنها، وعادات شعبها، ومميّزاته، وينقل انبهاره بها، وبأخلاق سكّانها، لكونها أفضل نموذج يمكن الاقتداء به لتحقيق النّهضة.

وقد وظّف الكاتب في نصّه جملةً من المتقابلات لعبت دورًا حجاجيًّا في النّص منها:

«**كُنْتُ أَتَصَوَّرُ أَنّ اليَابَانَ بلادٌ صغيرةٌ، يسكنُهَا شَعْبٌ ضَئِيلُ الحَجْمِ، يَأْكُلُ فِي أَطْبَاقٍ صَغيرةٍ، وبملاعِقَ صغيرَةٍ، ويَقعدُ عَلَى الأَرْضِ، ويَمْشِي فِي زِحَامٍ شَدِيدٍ كَأَنَّهُ مَوْجُ بَحْرٍ، وَلَكِنِّي وَجَدْتُ اليَابَان ليست صغيرةً، فَعَدَدُ سُكَّانِهَا أكثرُ مِنْ مَائة مَلْيُونٍ، وَلَيْسُوا جَمِيعًا مِنَ الأَقْزَامِ فَفِيهِمْ أناسٌ طوالُ القامةِ، بيضُ الوجوهِ جدًّا، ولَيْسَ كُلُّ شَيْءٍ صَغِيرًا عِنْدَهُمْ، فَفِي طُوكْيُو أَعْلَى برجٍ في العالمِ، أعلَى منْ بُرْجِ إِيفِل فِي بَارِيس...فاليَابَانُ لَيْسَتْ صَغِيرَةً وَإِنَّمَا هَيَ عَمْلَاقٌ...**»[1].

ورد التّقابل بعدّه بنيةً حجاجيّةً بين عددٍ من المتضادات، كان لها دورٌ في توجيه المتلقّي نحو التّسليم والإذعان لفكرة الكاتب الّذي ينفي ما كان يتصوّره عن اليابان وشعبها، والّذي قد يتطابق مع تصوّر الكثير

[1] حسين شلوف وآخرون: كتاب اللّغة العربيّة –السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط–، مصدر سابق، ص76.

من النّاس، ويثبت ما رآه وأبصره بنفسه عن اليابان وشعبها، ليزيل الأفكار الخاطئة عنها، ويرسّخ في الذّهن ما هو صحيح، وكان ذلك بالتّقابل الّذي ورد في هيئة طباق بالسلب بين (**بلاد صغيرة/ بلاد ليست صغيرة**) والّذي كان حجّة ينفي بها الاعتقاد بصغر حجم اليابان، ويثبت كبر حجمها وشساعتها بعدد سكانها الّذي يفوق مائة مليون، كما ورد التّقابل بين(**يسكنُهَا شَعْبٌ ضَئِيلُ الحَجْمِ، يَأْكُلُ فِي أَطْبَاقٍ صَغيرةٍ، وملاعِقَ صغيرَةٍ،/ وَلَيْسُوا جَمِيعًا مِنَ الأَقْزَامِ فَفِيهِمْ أناسٌ طوالُ، ولَيْسَ كُلُّ شَيْءٍ صَغِيرًا عِنْدَهُمْ**)، فالكاتب يحاول في هذه المقابلة أن يفنّد فكرةً كانت راسخةً عنده أو عند غيره، والمتمثّلة في كون الشّعب الياباني كلّه قصير القامة، يعيش حياة الأقزام، كلّ شيء عنده صغيرٌ، يأكل في أطباقٍ صغيرةٍ وبملاعق صغيرةٍ، ليثبت أنّ اليابانيين ليسوا جميعًا من الأقزامِ، فمنهم طِوَالُ القامة، وليس كلُّ شيءٍ عندهم صغيرًا، ودليله على ذلك أنّه يوجد فيها أعلى برج في العالم، فالكاتب ينفي كون اليابان صغيرة ويشبّهها بالعملاق الّذي استطاع أن يخرج من الأزمة الّتي خلّفها الاستعمار ليقفز بها قفزةً نوعيّةً استطاعت من خلالها أن تنهض وتكون من أبرز الأقطاب الاقتصاديّة في العالم، وهذا ما ولّد في النّصّ شحنةً حجاجيّةً، تركت تأثيرًا إقناعيًّا في المتلقّي.

كما ورد في قوله:

«**كأنَّ القمرَ نزَلَ منَ السَّماءِ، وتَكَسَّر قطعًا قطعًا فوْقَ مَدِينَةِ طُوكْيُو...كُلُّ شَيْءٍ مُنِيرٌ ومُلَوَّنٌ ومُتَحرِّكٌ، الحَارَاتُ الصّغيرةُ أجملُ من الشَّوارعِ الكَبيرةِ، وأكثرُ عفاريتَ وملائكةً من الميادينِ، والمطَاعِمُ الكَبِيرَةُ نظيفةٌ جِدًّا، والمَطَاعِمُ الصَّغِيرَةُ فِيهَا حَيَاةٌ، أُنَاسٌ يَضْحَكُونَ بِلَا حِسَابٍ ويَأْكُلُونَ بِلَا حِسَابٍ**»[1].

ورد في هذه العبارة تقابلٌ تفاضليٌّ بين (**الحَاراتُ الصّغيرةُ /الشّوارِع الكبيرَة**)؛ فعلى الرّغم من أنّ الشّوارع صغيرةٌ إلّا أنّها تظلّ أفضل من الحارات الكبيرة، وبين (**المطاعمُ الكبيرةُ/ المطاعِمُ الصّغيرةُ**)، حيث إنّ هذه الأخيرة (المطاعم الصّغيرة) أكثر إقبالًا من المطاعم الكبيرة الفخمة، وذلك دليل على بساطة الشّعب الياباني، وقد حاول الكاتب من خلال هذه المقابلة الضّديّة إثبات جمال اليابان وبساطة شعبها وأخلاقه، فكلّ ما فيها بهيٌّ، يبعث في النّفس الحياة.

---

[1] حسين شلوف وآخرون: كتاب اللّغة العربيّة –السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط–، مصدر سابق، ص76.

الأنموذج الثّاني:

- **المقطع05**: العلم والتقدّم التكنولوجيّ.
- **الميدان**: فهم المكتوب.
- **المحتوى المعرفيّ**: فضل العلم.

ورد التّقابل في المواضع التّالية من القصيدة (بحر البسيط)[1]:

- **حَيٌّ** وَإِنْ **ماتَ** ذُو عِلْمٍ وَذُو وَرَعٍ مَا مَاتَ عَبْدٌ قَضَى فِي ذَلِكَ أَوْطَارَا.

يشيد الشّاعر بطالب العلم ويبرز منزلته عند الخالق، وبين الخَلْقِ في حياته ومماته، وقد ورد التّقابل بين اللّفظتين (**حَيٌّ /ماتَ**) حجّةً لفضل العلم على العالم، فطالب العلم وإن قضى نحبه، ووافته المنيّة يظلّ حيًّا بين النّاس ولا ينسى، وذلك من خلال الأثر الذي تركه، كما أنّ العلم الذّي يتركه لغيره يبقى صدقةً جاريةً عليه، وفي ذلك حجّةٌ ضمنيّةٌ للإقبال على طلب العلم، والإخلاص فيه.

كما ورد في قوله (بحر البسيط)[2]:

- يَقُولُ طَالِبُ عِلْمٍ بَاتَ لَيْلَتَهُ في العلمِ أَعْظَمُ عندَ اللّهِ أَخْطَـارَا.
- مِنْ عَابِدِ سَنَةٍ لِلَّهِ مُجْتَهِـــدًا **صَامَ النَّهَارَ وَأَحْيَا اللَّيْلَ** أَسْهَـارَا.

يُبْرِزُ الكاتب مكانة طالب العلم عند اللّه تعالى فهي أعظم من مكانة النّاسك المتعبّد، وقد ورد التقابل الزّمني بين (**اللّيل/النّهار**) في إطار التّقابل التّفاضليّ، وحجّته في ذلك أن العلم عبادةٌ يتقرّب بها العبد لخالقه نحو :الصّلاة والصّيام وغيرها من العبادات، بل إنّ الطّالب الذّي يبيت ليله ساهرًا يطلب العلم أعظم عند اللّه من عابد سنةٍ يصوم النّهار ويقوم اللّيل، فاللّيلة الّتي يسخّرها الطّالب لطلب العلم أعظم من سنة الناسك المتعبّد ليلًا ونهارًا، ذلك أنّ العالم يفيد نفسه والنّاس جميعًا بعلمه، أمّا العابد فيفيد نفسه فقط.

---

[1] حسين شلوف وآخرون: كتاب اللّغة العربيّة –السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط–، مصدر سابق، ص102.

[2] المصدر نفسه، ص102.

الأنموذج الثّالث:

- **المقطع 08**: الهجرة الدّاخليّة والخارجيّة.
- **الميدان**: فهم المكتوب.
- **المحتوى المعرفيّ**: سلامًا أيّتها الجزائر البيضاء.

جاء التّقابل في قول الكاتب:

«**مَهْمَا اتّسعَتْ مسَاحَةُ هَذَا الوَطَنِ عَرَبِيًّا وَإِسْلَامِيًّا، أو ضَاقتْ فانحَصَرَتْ فِي مَسْقَطِ الرَّأْسِ، حيْثُ تَكْبُرُ نِقَاطُ الجَذْبِ والشَّوْقِ فِي البُعْدِ مِثْلَ القُرْبِ**»[1].

ورد التّقابل في المساحة بين (**اتّسعت/ ضاقت**)، وفي المسافة بين (**القرب/ البعد**)؛ وقد وظّفه الكاتب لإبراز مكانة الجزائر في قلبه، حيث ساوى بين المتضادّين اتّساع المسافة أو ضيقها، فمهما اتّسعت المسافة أو ضاقت فلا يوجد في فضاءات العالم ما يملأ مكان بلده الجزائر، كما وظّف التّقابل بين (القرب/البعد)، ليؤكّد حبّه لوطنه، فمهما كان بعيدًا عنها فهي تظلّ في قلبه يحنّ لها ويشتاق إليها ويهتمّ لأمرها كما لو كان قريبًا منها.

كما ورد في قوله:

« **نَغْضَبُ لَكِ وَمِنْكِ في الوقتِ ذاتِهِ... بحثًا عَنْ مَلَاذٍ، ولو في تقلُّباتِ الأجْواءِ، وصحراءِ العَواطفِ، وخِلَالَ ذَلِكَ لَا تَغِيبِينَ عَنَّا لَحْظَةً فِي الشَّدَةِ وَالهَنَاءِ، نُعَانِي لَكِ جَرِيحَةً صَامِدَةً صَابِرَةً، ونعانِي لنَا غُرْبَتُنَا فِي الأَصْقَاعِ**»[2].

يبرز الكاتب حبّه لوطنه وشوقه إليه وهو في ديّار الغربة مستعملًا التّقابل بين (**الشدّة /الهناء**)، حيث إنّه لا ينساه ولا يغيب عنه في هنائه وشدّته، وفي ذلك دليلٌ على ثبات حبّه لوطنه وولائه له؛ فهو بعيد عن وطنه، وأهله يحنّ إليهم ولا يراهم إلاّ في الأخبار، أو عبر الشّاشات، فيحزن لحزنهم، ويفرح لفرحهم، وقد عمل التّقابل بين (**الشّدة /الهناء**) في إبراز حبّ الشّاعر وإخلاصه لوطنه الّذي يشتاق له ويحنّ إليه.

---

[1] حسين شلوف وآخرون: كتاب اللّغة العربيّة –السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط–، مصدر سابق، ص156.

[2] المصدر نفسه، ص156.

وممّا سبق نستنتج أنّ التّقابل قد أضفى بُعْدًا حجاجيًّا للنّصوص التّعليميّة من خلال إثباته الحجّة بنقيضها، ممّا يجعل الفكرة أوضَحَ لدى المتعلّم وأثبت في ذهنه، لأنّ الضدّ بالضدّ يقوّي المعنى ويوضّحه، خاصةً أنّه توجد بين المتضادين علاقة تناسبٍ تسعى لتحقيق غايةٍ حجاجيّةٍ.

خلاصة:

عملت الآليّات البلاغيّة على إضفاء حمولةٍ حجاجيّةٍ للنّصوص التّعليميّة المقرّرة على متعلّمي السّنة الرّابعة متوسّط، وذلك بإخراجها المعنى عمّا هو متواضع عليه إلى دلالاتٍ أخرى تُكتسَب من خلال السيّاق التّداوليّ الواردة فيه، وهي بذلك تعمل على إيصال المعنى بطريقة مؤثّرة ومقنعة، ممّا يُرسِّخ الفكرة في ذهن المتعلّم، ويدفعه للأخذ بها، والانقياد لها.

الفصل الثّالث:

السّلّم الحجاجيّ في النّصوص التّعليميّة للسّنة الرّابعة متوسّط

تمهيد:

يعدّ السّلّم الحجاجيّ من أبرز المفاهيم الّتي أفرزتها التّداوليّة المدمجة؛ حيث يقوم على طرح تصوّرٍ للمحاججة من خلال العلاقة الدّرجيّة بين الحجج المفضية لنتيجةٍ واحدةٍ، وهذا فوّضه ليكون من أنجع الوسائل الحجاجيّة المؤثّرة في المتلقّي، والّتي تقوده إلى التّسليم بالفكرة المطروحة والانقياد لها.

وسنحاول الوقوف عند آلياته في المدوّنة لمعرفة مدى مساهمتها في إضفاء بعدٍ حجاجيٍّ للنّصوص التّعليميّة، وسنركّز في دراستنا على الرّوابط الحجاجيّة (لكن، حتّى، بل)، محاولين رصدها في نماذجَ مختارةٍ من كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة متوسّط، للكشف عن حمولتها الحجاجيّة، وقدرتها الإقناعيّة.

1. تعريف السّلّم الحجاجيّ[1]:

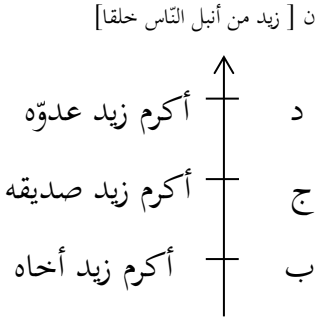
يعرّف السّلّم الحجاجيّ بأنّه: «**عبارةٌ عن مجموعةٍ غير فارغةٍ من الأقوال مزوّدة بعلاقةٍ ترتيبيّةٍ وموفيّة بالشّرطين التّاليين:**

أ- كلّ قولٍ يقع في مرتبة ما من السّلّم يلزم عنه ما يقع تحته، بحيث تلزم عن القول الموجود في الطّرف الأعلى جميع الأقوال الّتي دونه.

ب- كلّ قول كان في السّلّم دليلًا على مدلول معيّن، كان ما يعلوه مرتبةً دليلًا أقوى عليه»[2].

يتبدّى من هذا التّعريف العلاقة الترتيبيّة الّتي يقوم عليها السلّم الحجاجيّ، حيث ترتّب الحجج فيه ترتيبًا درجيًّا، ويتقيّد اشتغاله بشرطين هما: العلاقة اللاستلزاميّة بين الأقوال؛ حيث يلزم عن القول الواقع في الدّرجة الأعلى جميع الأقوال الّتي تحته، والعلاقة التّدرجيّة؛ فكلّ قول يعلو آخر في المرتبة هو أقوى منه.

ويمكن توضيح ذلك في الرّسم التّالي[3]:



تمثّل الملفوظات (ب، ج، د) حججًا تثبت النتيجة (ن)، وهذه الحجج تربط بينها علاقةٌ استلزاميّة، حيث إنّ الحجّة (د) تستلزم الحجّة (ج) والحجّة (ج) تستلزم الحجّة (ب)، وتعدّ الحجّة (ج) أقوى من الحجّة (ب)، أمّا الحجّة (د) "أكرم زيدٌ عدوّه" فهي أقوى الحجج إثباتًا وأفضلها.

---

(1) ظهرت نظريّة السّلالم الحجاجيّة مع "ديكرو"، حيث صاغها سنة 1980م في كتابه الموسوم ب"السّلالم الحجاجيّ" (échelles argumentatives)، بالإضافة إلى كتابه المشترك مع "أنسكومبر" المعنون ب"الحجاج في اللّغة"، وقد عالج فيهما مسائل القوانين المنطقيّة والقوانين الحجاجيّة، والاستفهام والحجاج، والظّواهر الدّرجيّة المشكّلة للسّلالم الحجاجيّة، منها: القسم الحجاجيّ، والقوّة الحجاجيّة، والعوامل الحجاجيّة ودورها في ترتيب الحجج، والاستلزام، والاقتضاء، والوجهة الحجاجيّة، والنّفي وقوانين الخطاب.

ينظر: ميلود نزّار: آليّات الحجاج في الخطاب الأدبيّ عند المعتزلة، أطروحة مقدّمة لنيل شهادة دكتوراه العلوم، جامعة باتنة -1- الحاج لخضر، كليّة اللّغة والأدب العربيّ والفنون، تخصّص لسانيات، باتنة، الجزائر، 2017م-2018م، ص(114-115).

(2) طه عبد الرّحمن: اللّسان والميزان أو التّكوثر العقليّ، مرجع سابق، ص277.

(3) المرجع نفسه، ص277.

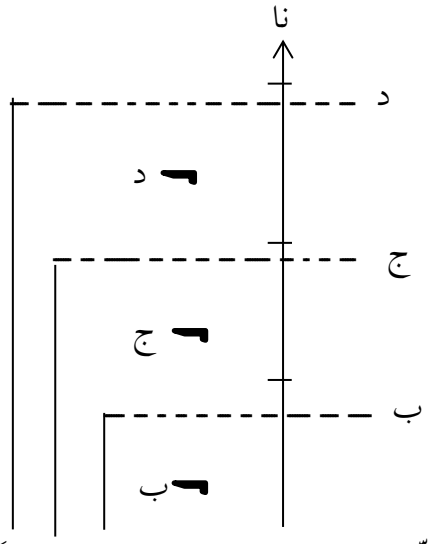
ويُورِدُ **"أبو بكر العزاوي"** أنّ السلّم الحجاجيّ عبارةٌ عن علاقةٍ ترتيبيّةٍ للحجج، تبرز في فئةٍ حجاجيّةٍ موجّهةٍ نحو نتيجةٍ معيّنةٍ؛ حيث تقوم بين الحجج المنتميّة إلى فئةٍ ما في سلّم واحدٍ علاقةٌ ترتيبيّةٌ معيّنةٌ من الحجّة الضّعيفة إلى الأقوى، أو من الحجّة الأقوى إلى الضّعيفة[1] ؛ وهو بذلك وسيلة حجاجيّة فاعلة في التأثير على المتلقي، وإقناعه.

2. قوانينه:

يقوم السّلّم الحجاجيّ على عدّة قوانين، أهمّها[2]:

2. 1. قانون الخفض: ومقتضاه أنّه إذا صدق القول في مراتب معيّنة من السّلّم، فإنّ نقيضه يصدق في المراتب الّتي تقع تحتها؛ وقد نضع له الصّيغة الرّمزيّة التّاليّة:

بام ⟵ بام-ن، حيث ترمز با إلى القول الطّبيعيّ، أيًّا كان، والعلامة الأولى ⟵ إلى اللّزوم والعلامة الثّانية ¬ إلى النّفي، وحيث المؤشّران السّفليان: م و م- ن يرمزان إلى الرّتبة، مع م>2 ، ون >1؛ ويتّخذ الرّسم السلّمي لهذا القانون الصّورة التّالية:



2. 2. قانون تبديل السّلّم: ومقتضاه أنّه إذا كان القول دليلًا على مدلولٍ معيّنٍ، فإنّ نقيض هذا القول دليلٌ على نقيض مدلوله؛ ويمكن صياغة هذا القانون على الصّيغة الرّمزيّة التّالية:

(با⟵ نا) ⟵ (¬ با ⟵ ¬ نا).

---

[1] ينظر: أبو بكر العزاوي: اللّغة والحجاج، مرجع سابق، ص(20-21).

[2] ينظر: طه عبد الرّحمن: اللّسان والميزان أو التّكوثر العقليّ، مرجع سابق، ص(277-278).

2. 3. قانون القلب: ومقتضاه أنّه إذا كان أحد القولين أقوى من الآخر في التّدليل على مدلولٍ معيّن، فإنّ نقيض الثّاني أقوى من نقيض الأوّل في التّدليل على نقيض المدلول؛ وقد يتّخذ هذا القانون الصورة الرّمزيّة التّالية:

[(با ← نا)>(جا ← نا)] ← [(¬ جا ← ¬ نا)>(¬ با ← ¬نا)].

حيث (جا) ترمز إلى دليلٍ آخر غير الدّليل الّذي ترمز إليه (با)، وترمز العلامة > إلى علاقة (أقوى)، مع احتفاظ باقي الرّموز بدلالتها السّابقة.

3. أدواته:

يرتكز السّلّم الحجاجيّ على جملةٍ من الآليّات اللّغويّة، والشّبه المنطقيّة، يعتمدها المرْسِلُ في خطابه لتحقيق الحجاج، نحو: الأدوات اللّغويّة؛ مثل الرّوابط الحجاجيّة (لكن، حتى، بل، فضلا عن...)، والسّمات الدّلاليّة، ودرجات التّوكيد، بالإضافة إلى الصّيغ الصّرفيّة، (أفعل التّفضيل، صيغ المبالغة)، وحجّة الدّليل[1]...، وسنخصّ بالدّراسة الرّوابط الحجاجيّة.

3. 1. الرّوابط الحجاجيّة:

تعدّ الرّوابط الحجاجيّة من الآليّات اللّغويّة الّتي تعمل على ربط القضايا، وترتيب درجاتها في الخطاب[2]، ممّا يكسب الأقوال تسلسلًا، وتدرّجًا في الإقناع.

ويمكن التّمييز بين أنماطٍ عديدةٍ من الرّوابط نحو[3]:

– الرّوابط المدرِجَة للحجج (حتّى، بل، لكن، مع ذلك، لأنّ...)، والرّوابط المدرِجَة للنّتائج (إذن، لهذا، وبالتّالي...).

– الرّوابط الّتي تدرج حججًا قويّةً (حتّى، بل، لكن، لاسيّما...)، والرّوابط الّتي تدرج حججًا ضعيفةً.

– روابط التّعارض الحجاجيّ (بل، لكن، مع ذلك...)، وروابط التّساوق الحجاجيّ (حتّى، لاسيما...).

ومن الرّوابط الّتي سنركّز عليها في دراستنا: لكن، بل، حتّى.

---

(1) ينظر: عبد الهادي بن ظافر الشّهري: استراتيجيّات الخطاب "مقاربة تداوليّة، مرجع سابق، ص(507-508).

(2) ينظر: المرجع نفسه، ص508.

(3) ينظر: أبو بكر العزاوي: اللّغة والحجاج، مرجع سابق، ص30.

3. 1. 1. لكن[1]:

تعدّ الأداة "لكن" من الرّوابط الحجاجيّة الّتي تتوسّط كلامين متغايرين؛ حيث يكون ما بعدها نقيضًا لما قبلها، نفيًا أو إيجابًا، فتستدرك بها النّفي بالإيجاب، والإيجاب بالنّفي[2]. وهذا الجدول يوضّح تجلّياتها في المدوّنة على النّحو التّالي:

لكن	المقطع	الميدان	المحتوى المعرفيّ	الصّفحة
- لَسْتُ بِأَبِي زَيْدٍ، وَلَكِنِّي أَبُو عُبَيْدٍ.	01 قضايا اجتماعيّة	فهم المكتوب	الضّحيّة والمحتال	16
- لَوْ استَطَعْنَا حِسَابَ الفَتْرَةِ الزَّمَنِيَّةِ اليَوْمِيَّةِ الّتِي نَقْضِيهَا فِي تَصَفُّحِ سَرِيعٍ لِشَاشَاتِ هَوَاتِفِنَا الذَّكِيَّةِ ... لأَصَابَتْنَا صَدْمَةٌ... لَكِنَّنَا اعْتَدْنَا التَّخْفِيفَ مِنْ هَوْلِ الصَّدْمَةِ.	02 الإعلام والمجتمع	فهم المكتوب	أسرى الشّاشات	36
- لَكِنَّهَا تَنْتَقِلُ مِنْ بَدَنٍ إِلَى بَدَنٍ.	04 شعوب العالم	فهم المكتوب	من معتقدات الهنود	70
- وَلَكِنِّي وَجَدْتُ اليَابَانَ لَيْسَتْ صَغِيرَةً.	04 شعوب العالم	فهم المكتوب	الشّعب الياباني	76
- وَلَكِنْ هَؤُلَاءِ يَتَنَاسَوْنَ أَنَّ العِلْمَ هُوَ مَجْمُوعَةٌ مِنَ المَعَارِفِ... - لَكِنَّ العِلْمَ لَا يَدُلُّنَا علَى الاتِّجَاهِ الأَخْلَاقِيِّ القَوِيمِ.	05 العلم والتّقدّم التكنولوجي	فهم المكتوب	التّقدّم العلمي والأخلاق	96

[1] تعرّف لكن بأنّها: «حرف استدراكٍ. ومعنى الاستدراك أن تَنْسِبَ حكمًا لاسمها، يخالف المحكوم عليه قبلها. كأنّك لما أخبرت عن الأوّل بخبر، خفت أن يُتَوَهَّمَ من الثّاني مثل ذلك، فتداركت بخبره، إن سلبًا، وإن إيجابًا، ولذلك لا يكون إلاّ بعد كلام، ملفوظ به، أو مقدّر. وقال بعضهم: "لكن" للاستدراك، والتّوكيد». ينظر: المراديّ : الجنى الدّاني في حروف المعاني، مرجع سابق، ص615.

[2] ينظر: المرجع نفسه، ص616.

- لَكِنَّهُ كَانَ صَبَاحًا جَمِيلًا.	08 الهجرة الدّاخليّة والخارجيّة	فهم المكتوب	مهجّرون ولا عودة	150

قامت الأداة اللّغويّة "**لكن**" بدورٍ حجاجيٍّ بارزٍ في المدوّنة، حيث عملت على تدرّج الحجج في السّلم الحجاجيّ، ويمكن إبراز ذلك على النّحو التّالي:

الأنموذج الأوّل:

- **المقطع 01**: قضايا اجتماعيّة.
- **الميدان**: فهم المكتوب.
- **المحتوى المعرفيّ**: الضّحيّة والمحتال.

تتجلّى "**لكنّ**" في الموضع التّالي من النّص:

«**حَدَّثَنَا عِيسَى بنُ هِشَامٍ قَالَ: اشْتَهَيْتُ الأَزَادَ وَأَنَا بِبَغْدَادَ، وَلَيْسَ مَعِي عَقْدٌ عَلَى نَقْدٍ؛ فَخَرَجْتُ أَنْتَهِزُ مَحَالَهُ حَتَّى أَحَلَّنِي الكَرْخُ، فَإِذَا أَنَا بِسُوَادِيٍّ يَسُوقُ بالجَهْدِ حِمَارَهُ وَيُطَرِّفُ بالعُقَدِ إِزَارَهُ؛ فَقُلْتُ: طِفرِنَا واللَّهِ بِصَيْدٍ، وحَيَّاكَ اللَّهُ أَبَا زَيْدٍ... مِنْ أينَ أَقبلْتَ؟ وأين نَزَلْتَ؟ ومتى وَافَيْت؟ وَهَلُمَّ إِلَى البَيْتِ. فقال السُّوادِيُّ: لَسْتُ بِأَبِي زيدٍ، ولكنِّي أَبُو عُبَيْدٍ**»[1] .

يمكن إبراز الدّور الحجاجيّ للرّابط "**لكنّ**" على النّحو التّالي:

ن [تأكيد الهويّة]

ب ← أبو عبيد

ولكنّي

أ ← لست أبو زيد

عمد السّواديّ في هذا الحوار إلى إنكار أنّه "أبو زيد"، وهذا الإنكار درجة من درجات السلّم إذ يقع في أدناه الحجّة (أ)، ثمّ ارتقى بحجاجه إلى درجة أعلى يثبت فيها أنّه "**أَبُو عُبَيْدٍ**"، ليقع قوله في أعلى درجات السلّم الحجّة (ب)، فالمتكلّم لم يكتف بإنكار أنّه "**أَبُو زَيْدٍ**" وسكت، بل عرّف بنفسه، وأكّد هويّته بأنّه "**أَبُو**

[1] حسين شلوف وآخرون: كتاب اللّغة العربيّة –السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط–، مصدر سابق، ص16.

عُبَيْدٍ" ليكون حجّةً مقنعةً للسائل بأنّه ليس **"أبو زيد"**، وقد كان هذا التّرتيب الحجاجيُّ معتمدًا على استعمال (لكنّ)، الّتي لعبت دور الوسيط في ترتيب هاتين الدّرجتين من الحجج.

الأنموذج الثاني:

- **المقطع 02**: الإعلام والاتّصال.
- **الميدان**: فهم المكتوب.
- **المحتوى المعرفيّ**: أسرى الشّاشات.

ورد الرّابط الحجاجيّ "لكنّ" في المقطع التّالي من النّص:

«**لَوْ استَطَعْنَا حِسَابَ الفَتْرَةِ الزَّمَنِيَّةِ اليَوْمِيَّةِ الّتِي نَقْضِيهَا فِي تَصَفُّحٍ سَرِيعٍ لِشَاشَاتِ هَوَاتِفِنَا الذَّكِيَّةِ وَمَوَاقِعِ التَّوَاصُلِ الاجتِمَاعَيِّ لأَصَابَتْنَا صَدْمَةٌ، وَوَصَلَتْ إِلَيْنَا مَرَارَةُ الإِحْسَاسِ بِهَدْرِ الوَقْتِ، لَكِنَّنَا اعْتَدْنَا التَّخْفِيفَ مِنْ هَوْلِ الصَّدْمَةِ والتَّقْلِيلَ مِنْ أَهَمِيَّةِ الأَمْرِ، باعْتِبَارِ أَنَّ هَذَا التَّصَفُّحَ سَرِيعٌ وَدُونَهُ نَشْعُرُ بالوِحْدَةِ، وَأَنَّ الجَمِيعَ يَقُومُونَ بِذَلِكَ**»[1].

وقد عملت **"لكنّ"** على تدرّج الحجج في هذه الفقرة على النّحو التّالي:

ن [عدم الاحساس بهدر الوقت أمام شاشات الهواتف ومواقع التّواصل الاجتماعي]

ج ← اعتدنا التّخفيف من هول الصّدمة، والتّقليل من أهميّة الأمر لكنّنا

ب ← لأصابتنا صدمة، وأحسسنا بمرارة هدر الوقت.

أ ← لو استطعنا حساب الوقت الّذي نقضيه أمام هواتفنا

استعملت الكاتبة عدّة حجج للدّلالة على عدم إحساسنا بالوقت الّذي نضيّعه أمام شاشات الهواتف النّقالة ومواقع التّواصل الاجتماعي، وقد رتّبتها ترتيبًا درجيًّا، حيث استدلّت بأنّنا **"اعْتَدْنَا التَّخْفِيفَ مِنْ هَوْلِ الصَّدْمَةِ والتَّقْلِيلَ مِنْ أَهَمِيَّةِ الأَمْرِ..."**، لتكون الحجّة الأقوى في السّلّم، ووضعت باقي الحجج في مرتبة أدنى من ذلك، كما أوردت افتراضا بوساطة التّركيب الشّرطيّ، تمثّل في جملة الشّرط **"لَوْ استَطَعْنَا حِسَابَ الفَتْرَةِ الزَّمَنِيَّةِ اليَوْمِيَّةِ الّتِي نَقْضِيهَا فِي تَصَفُّحٍ سَرِيعٍ لِشَاشَاتِ هَوَاتِفِنَا الذَّكِيَّةِ وَمَوَاقِعِ التَّوَاصُلِ الاجتِمَاعَيِّ"**،

[1] حسين شلوف وآخرون: كتاب اللّغة العربيّة –السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط–، مصدر سابق، ص36.

الواقعة حجّة في أدنى درجات السّلّم الحجّة (أ)، والّتي يلزم عنها ثبوت النّتيجة **"لأَصَابَتْنَا صَدْمَةٌ، وَوَصَلَتْ إِلَيْنَا مَرَارَةُ الإِحْسَاسِ بِهَدْرِ الوَقْتِ"**، الواقعة في الدّرجة الثّانية من السّلّم الحجّة (ب)، حيث وظّفتها الكاتبة محاولة إيجاد سبب يشعرنا بالنّدم على الوقت الضائع هباءً، وقد عمل الرّابط "لكنّ" على تدرّج الحجج، وإثبات اعتيادنا على خلق مبرّرات لأنفسنا للتّخفيف من وقع الأمر، حيث كانت الحجّة (ج) الواردة بعده الحجّة الأقوى لعدم إحساسنا بمرارة تضييع الوقت.

الأنموذج الثّالث:

- **المقطع 04**: شعوب العالم.
- **الميدان**: فهم المكتوب.
- **المحتوى المعرفيّ**: من معتقدات الهنود.

وردت **"لكنّ"** في قول الكاتب:

«**وَشَرَحَ نَظَرِيَّتَهُمْ فِي التَّنَاسُخِ: أَنَّ الأَرْوَاحَ لَا تَمُوتُ، وَلَا تَفْنَى، وَأَنَّهَا أَبَدِيَّةُ الوُجُودِ، لَا سَيْفَ يَقْطَعُهَا وَلَا مَاءَ يَغُصُّها، ولا رِيحَ تُيَبِّسُهَا، وَلَكِنَّهَا تَنْتَقِلُ مِنْ بَدَنٍ إِلَى بَدَنٍ، كَمَا يَسْتَبْدِلُ البَدَنُ اللِّبَاسَ إِذَا خَلِقَ، وَتَتَرَقَّى النَّفْسُ فِي الأَبْدَانِ المُخْتَلِفَةِ كَمَا يَتَرَقَّى الإِنْسَانُ مِنَ طُفُولَةٍ إِلَى شَبَابٍ إِلَى كُهُولَةٍ إِلَى شَيْخُوخَةٍ**»[1].

شكّلت **"لكنّ"** في هذه الفقرة دورًا درجيًّا في ترتيب الحجج على النّحو التّالي:

ن [تناسخ الأرواح]

ج ← الأرواح تنتقل من بدن إلى بدن.. وتترقّى في الأبدان المختلفة لكنّها

ب ← الأرواح أبديّة الوجود لا سيف يقطعها، ولا ماء يغصّها...

أ ← الأرواح لا تموت ولا تفنى

أراد الكاتب أن يعرّفنا بنظريّة تناسخ الأرواح حسب المعتقد الهنديّ، وحجج الهنود في إثبات صحّتها، وقد وردت حججهم متفاوتةً في القدرة الإقناعيّة، مرتّبةً ترتيبًا درجيًّا، من الأضعف إلى الأقوى، فالحجّة (ج)

[1] حسين شلوف وآخرون: كتاب اللّغة العربيّة –السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط–، مصدر سابق، ص70.

"الأروَاُح تنتَقِلُ من بدَنٍ إِلَى بَدَنٍ...وَتَتَرَقَّى فِي الأَبْدَانِ المُخْتَلِفَةِ" تمثّل أقوى الحجج إثباتًا وأعلاها درجةً، لكونها الأقرب لتأكيد فكرة تناسخ الأرواح بانتقالها من بدن إلى بدن، وهذا الانتقال يكون بالارتقاء من الأرذل إلى الأفضل، وهي تستلزم الحجّة (ب) **"الأَرْوَاحُ أبديَّةُ الوجُودِ لَا سَيْفَ يَقطعُهَا، ولا مَاءَ يَغُصُّهَا، ولا ريحَ تيبّسُهَا"** التي تقع في درجة أقل منها مباشرةً، وهي تثبت خلود الرّوح، وأبديّة وجودها، والحجّة (ب) تستلزم الحجّة (أ) **"الأَرْوَاحُ لَا تَمُوتُ وَلَا تَفْنَى"**، وقد كان التّرتيب الدّرجيّ للحجج معتمدًا على الرّابط "لكنّ" الّذي عمل على تدرّج هذه الحجج المتلازمة.

الأنموذج الرّابع:

- **المقطع 05**: شعوب العالم.
- **الميدان**: فهم المكتوب.
- **المحتوى المعرفيّ**: الشّعب الياباني.

تتجلّى **"لكنّ"** في الموضع التّالي من النّص:

«**كُنْتْ أَتَصَوَّرُ أَنّ اليَابَانَ بلادٌ صغيرةٌ، يسكنُهَا شَعْبٌ ضَئِيلُ الحَجْمِ، يَأْكُلُ فِي أَطْبَاقٍ صَغيرةٍ، وبملاعِقَ صغيرَةٍ، ويَقعدُ عَلَى الأَرْضِ، ويَمْشِي فِي زِحَامٍ شَدِيدٍ كَأَنَّهُ مَوْجُ بَحْرٍ، وَلَكِنِّي وَجَدْتُ اليَابَان ليست صغيرةً، فَعَدَدُ سُكَّانِهَا أكثرُ مِنْ مَائة مَلْيُونٍ، وَلَيْسُوا جَمِيعًا مِنَ الأَقْزَامِ فَفِيهِمْ أناسٌ طوالُ القامةِ، بيضُ الوجوهِ جدًّا، ولَيْسَ كُلُّ شَيْءٍ صَغِيرًا عِنْدَهُمْ، فَفِي طُوكْيُو أَعْلَى برجٍ في العالمِ، أعلَى منْ بُرْجِ إِيفِل فِي بَارِيس...فاليَابَانُ لَيْسَتْ صَغِيرَةً وَإِنَّمَا هَيَ عَمْلَاقٌ...»**[1].

عملت **"لكنّ"** على ترتيب الحجج ترتيبًا درجيّا على النّحو التّالي:

ن [اليابان بلاد كبيرة الحجم]

ج — وجدت اليابان ليست صغيرة... وليس كلّ شيء فيها صغيرا لكنّني

ب — يسكنها شعب ضئيل الحجم، يأكل في أطباق صغيرة...

أ — كنت أتصوّر اليابان بلادٌ صغيرة

[1] حسين شلوف وآخرون: كتاب اللّغة العربيّة –السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط–، مصدر سابق، ص76.

حاول الكاتب أن يقنعنا بحجم اليابان من خلال ما كان يتصوّره وما وجده فعلًا، حيث عمد إلى نفي ما كان يتصوّره عن اليابان بأنّها بلادٌ صغيرةٌ، وشعبها ضئيل الحجم...، وأكّد على أنّها بلاد ليست صغيرة...، فالحجّة (أ) **"كُنْتُ أَتَصَوَّرُ أَنّ اليَابَانَ بلادٌ صغيرةٌ "** تقع في أدنى درجات السلّم، وتليها الحجّة (ب) **"يسكنُهَا شَعْبٌ ضَئِيلُ الحَجْمِ، يَأْكُلُ فِي أَطْبَاقٍ صَغيرةٍ، وبملاعِقَ صغيرَةٍ..."**، وهي أقوى منها درجة، ثمّ نفى ذلك وأثبت ما وجده بوساطة الحجّة (ج) **"وَجَدْتُ اليَابَان ليست صغيرةً... ولَيْسَ كُلُّ شَيْءٍ صَغِيرًا عِنْدَهُمْ"**، لتكون أقوى حجّة في السّلّم وأعلاها درجة، وقد استعمل الرّابط "لكنّ" الّذي عمل على ترتيب الحجج ترتيبًا درجيًّا قائمًا على نفي ما كان يتصوّره، وإثبات ما وجده **"من أنّ اليابانَ بلادٌ كبيرةُ الحجمِ"** (النّتيجة ن).

الأنموذج الخامس:

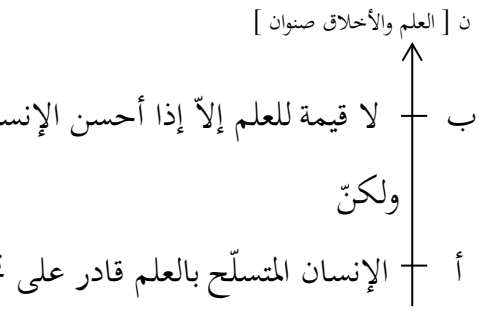
- **المقطع05**: العلم والتّقدّم التكنولوجي.
- **الميدان:** فهم المكتوب.
- **المحتوى المعرفيّ**: التّقدّم العلمي والأخلاق.

وردت **"لكنّ"** في المقطع التّالي:

«إِذْ أَنَّ الإنسانَ قَادِرٌ بتسلُّحِهِ بالعِلْمِ عَلَى الوُصُولِ إِلَى تَحْقِيقِ كُلِّ المُنْجَزَاتِ الّتِي لَمْ يُحقِّقْهَا حَتَّى خَيَالُ القُدَمَاءِ فِي خُرَافَاتِهِمْ وَأَسَاطِيرِهِمْ. لَكِنَّ هَؤُلَاءِ يَتَنَاسَوْنَ أَنَّ العِلْمَ هُوَ مَجْمُوعَةٌ مِنَ المَعَارِفِ الّتِي لَا تَكُونُ لهَا قِيمَةٌ إِلاَّ إِذَا أَحْسَنَ الإِنْسَانُ استِعْمَالَهَا وَهَذَا الاسْتِعْمَالُ يَتَّصِلُ دَائِمًا بالعَقِيدَةِ والأَمَلِ المَنْشُودِ، فَمِنَ المُمْكِنِ أَنْ يُخَرِّبَ الدُّنْيَا تَخْرِيبًا، وَمِنَ المُمْكِنِ أَنْ يَجْعَلَ مِنْهَا جَنَّةَ الخُلْدِ، لَكِن العِلم لَا يَدُلُّنَا عَلَى الاتِّجَاهِ الأَخْلَاقِيِّ القَوِيم وَعَلَى السَّبِيلِ الرُّوحِيِّ السَّلِيمِ الّذِي إِذَا سِرْنَا فِيهِ تَجَنَبْنَا أَنْوَاعَ المَزَالِقِ والدَّمَارِ...»[1].

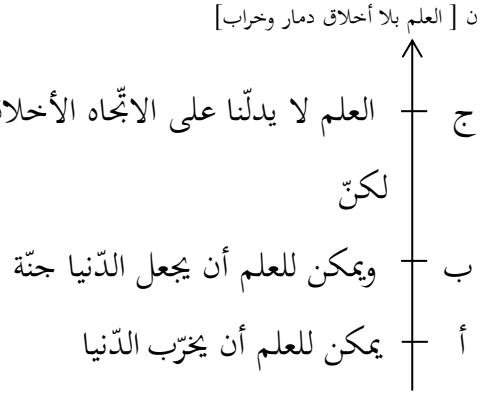
وقد عملت على ترتيب الحجج في هذه الفقرة على النّحو التّالي:

[1] حسين شلوف وآخرون: كتاب اللّغة العربيّة –السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط–، مصدر سابق، ص16.



حاول الكاتب أن يقنعنا بالعلاقة القائمة بين العلم والأخلاق، إذ لا قيمة للعلم دون أخلاق، لذا عرض جملةً من الحجج الّتي تثبت ذلك، وقد وردت متفاوتة من حيث قوّتها الإقناعيّة، لذا عمل الرّابط **"لكنّ"** على ترتيبها ترتيبًا درجيًّا، من الأضعف إلى الأقوى، فالحجّة (أ) **"الإنسانُ المتسلّحُ بالعلمِ قادِرٌ عَلَى تحقِيقِ كلِّ المنجزَاتِ..."** تقع في أدنى درجات السلّم؛ فبالعلم يصل الإنسان إلى ما يريد، ويحقّق كلّ ما يرتجي، وتعلوها الحجّة (ب) الّتي تقع في أعلى درجات السلّم **"لَا قِيمَةَ للعلمِ إِلَاّ إِذَا أحسنَ الإنسانُ استعمَالَهُ وهذَا الاستعمَالُ يتّصِلُ دائِمًا بالعقِيدَةِ"**، فمن خلالها يؤكّد الكاتب ضرورة تسلّح العالم بالأخلاق والعقيدة، حتّى يُحسِن استخدام علمه في الجانب الحسن وليس السيّء، وفي ذلك تأكيد على ضرورة تماشي العلم مع العقيدة والأخلاق.

ويواصل الكاتب محاولة إقناعنا مستعملًا الحجج التّالية:



فالعلم ذو حدّين؛ نافعٌ وضارٌ، إذ يمكن أن يخرّب الدّنيا، كما يمكن أن يجعلها جنّة، ويرجع ذلك لكيفيّة استخدامه من قبل الإنسان لكونه يتّصل بالعقل وحده، لذا وردت الحجّة (ج) **"العلمُ لَا يَدُلُّنَا عَلَى الاتّجاهِ الأخلاقِيِّ القويمِ ... الّذِي يُجَنِبُنَا أَنْوَاعَ المزَالِقِ والدَّمَارِ"** في أعلى درجات السّلّم لتوصلنا إلى نتيجة مفادها أنّ الإنسان المتسلّح بالعلم دون العقيدة السّمحة الّتي تسيّره في الاتّجاه القويم إنسان أعرج، لأنّ العلم وحده لا يرشدنا إلى الاتّجاه الأخلاقيّ الّذي يجنّبنا الدّمار والخراب، وهذه الحجّة تستلزم الحجّة (ب) **"ويمكنُ للعلمِ أن يجعلَ الدّنيَا جَنَّةً"** التّي تقع في درجة أقلّ منها، وهي بدورها أقوى من الحجّة (أ) **"يُمكنُ للعلمِ أَنْ يخرِّبَ**

الدُّنْيَا" الّتي تقع في أدنى درجات السلّم؛ فالعلم يمكن أن يخرّب الدّنيا إذا كان مجرّدا من الجانب العقائديّ الأخلاقيّ، وقد عملت **"لكنّ"** دور الوسيط في ترتيب درجات الحجج، وإثبات العلاقة المتلازمة بين العلم والأخلاق.

الأنموذج السّادس:

- **المقطع08**: الهجرة الدآخليّة والخارجيّة.
- **الميدان:** فهم المكتوب.
- **المحتوى المعرفيّ**: مهجّرون ولا عودة.

يتجلّى الرّابط الحجاجيّ **"لكنّ"** في قول الكاتب:

«كَانَ الوَقْتُ صَبَاحَ آخرِ أَيَّامِ فَصْلِ الشِّتَاءِ لَكِنَّهُ كَانَ صَبَاحًا جَمِيلًا يَمِيلُ إِلَى الرَّبِيعِ، والشَّمْسُ كَانَتْ تَبْدُو أَكْثَرَ دِفْئًا مِنَ السَّفِينَةِ وَهِيَ فِي عرضِ البَّحرِ»[1].

ويمكن إبراز دوره في تدرّج الحجج على النّحو التّالي:

ن [الجّو اليوم جميل]

ب ← صباح جميل يميل إلى الرّبيع

لكنّه

أ ← كان الوقت صباح آخر أيّام فصل الشّتاء

أراد الكاتب أن ينقل جمال صباح ذلك اليوم، فعلى الرّغم من أنّه في أواخر فصل الشّتاء الّذي نعرفه بتقلّب الجوّ واضطرابه إلاّ أنّ الجوّ كان ربيعيّا مشمسًا وخرق توقّع المتلقّي، لذا رتّب حججه من الضّعيف إلى الأقوى، فالحجّة (ب) **"صَبَاحٌ جميلٌ يميلُ إِلَى الرَّبِيعِ"** هي أقوى الحجج وأثبتها إذ كانت أقرب الحجج لإثبات جمال صباح ذلك اليوم، وهي تستلزم الحجّة (أ) **"كانَ الوقتُ صباحَ آخرِ أيّامِ فصلِ الشّتاءِ"** الّتي تقع في درجة أدنى منها، وقد عمل الرّابط الحجّاجيّ "لكنّ" على ترتيب الحجج وتدرّجها لتكون أكثر وقعًا في النّفس، وأثبت في العقل.

[1] حسين شلوف وآخرون: كتاب اللّغة العربيّة –السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط–، مصدر سابق، ص150.

وممّا سبق يمكننا القول:

لقد حقّق الرّابط الحجاجيّ "لكن" دورًا حجاجيًّا بارزًا في المدوّنة؛ حيث عمل دور الوسيط في ربط الجمل وترتيبها ترتيبًا سلّميًّا، وذلك باستدراكه ما قبله بما بعده، ممّا يجعل المتلقّي ينقاد تدريجيّا للفكرة المطروحة ويخضع لها.

3. 1. 2. بل[1]:

تستعمل الأداة "بل" بعدّها إحدى الرّوابط اللّغويّة الحجاجيّة، وتكمن حجاجيّتها في كون المرسِل يرتّب بها الحجج ترتيبًا سُلَّمِيًّا، ممّا يمكن تسميّتها بالحجج المتعاكسة، ذلك أنّ بعضها منفيٌّ، وبعضها مثبتٌ[2]. وهذا الجدول يوضّح مواضع تجلّيها في المدوّنة على النّحو التّالي:

بل	المقطع	الميدان	المحتوى المعرفيّ	الصّفحة
- لَا بَلْ مَوْضِعَ تفاخُرٍ وسِبَاقٍ وَتَنَافُسٍ.	02 الإعلام والمجتمع	فهم المكتوب	أسرى الشّاشات	36
- بَلْ يَذْهَبُونَ إِلَى أَنَّ هَذَا التَّقَدّم يَجْعَلُ الإنسَانَ أقرَب للسَّعَادَةِ والكَمَالِ والحِكْمَةِ...	05 العلم والتّقدّم التكنولوجي	فهم المكتوب	التّقدّم العلمي والأخلاق	96
- بَلْ إِنَّ المصَانِعَ المجْتَمِعَةَ فِي *مَنَاطِقَ سَكَنِيَّةٍ*... تَسْتَعْمِلُ يوميًّا مَلَايينَ الجَالُونَاتِ مِنَ الماءِ لِتَبْرِيدِ مُعِدَّاتِهَا وَآلَاتِهَا...	06 التّلوّث البيئيّ	فهم المكتوب	هو في عقر دارنا!	110
- بل إنّ لجميع المواطنين والمؤسّسات	06 التّلوّث البيئيّ	فهم المكتوب	التّوازن البيئي ومكافحة التّلوّث	116

لم يكن لهذا الرّابط "بل" حضورٌ قويٌّ في المدوّنة، إذ ورد في أربعة مواضع فحسب، إلاّ أنّه شكّل دورًا بارزًا في ترتيب الحجج وتدرّجها، ويمكن إبراز ذلك على النّحو التّالي:

---

[1] تعرّف "بل" بأنّها: «حرف إضراب، وله حالان، الأوّل: أن يقع بعده جملةٍ، والثّاني أن يقع بعده مفردٍ، فإن وقع بعده جملة كان إضرابًا عمّا قبلها، إمّا على جهة الإبطال...وإمّا على جهة التّرك للانتقال، من غير إبطال... وإذا وقع بعد "بل" مفرد فهي حرف عطف، ومعناها الإضراب. ولكن حالها فيه مختلف: فإن كانت بعد نفيٍ...فهي لتقرير حكم الأوّل...وإن كانت بعد إيجابٍ فهي لإزالة الحكم عمّا قبلها، حتّى كأنّه مسكوت عنه، وجعله لما بعدها». ينظر: المراديّ: الجنى الدّاني في حروف المعاني، مرجع سابق، ص(235- 237).

[2] ينظر: عبد الهادي بن ظافر الشّهري: استراتيجيّات الخطاب "مقاربة تداوليّة"، مرجع سابق، ص514.

الأنموذج الأوّل:

- **المقطع 02**: الإعلام والاتّصال.
- **الميدان**: فهم المكتوب.
- **المحتوى المعرفيّ**: أسرى الشّاشات.

وردت "بل" في هذا الموضع من النّص:

«**الهَوَاتِفُ الخَلَوِيَّةُ الّتِي بَاتَ وُجُودُهَا تَوْأَمًا للحَيَاةِ المُعَاصِرَةِ، وَبَاتَ ضَرُورَةً، وتَحْدِيثُهَا وَمُوَاكبةُ آخرَ المُودِيلَات أَوْ متابَعَةُ الخَيَارَاتِ تُشَكِّلُ جُزْءًا مُسْتَحْدَثًا وَطُفَيْلِيًّا عَنِيدًا مِنْ مِيزَانِيَّةِ الأُسْرَةِ، بِصَرْفِ النَّظَرِ عَنِ المُسْتَوَى الاجْتِمَاعِيِّ والقُدْرَةِ الشِّرَائِيَّةِ وَأَوْلَوِيَّاتِ الحَيَاةِ الخَاصَةِ لَهَا، فَكَأَنَّهَا مَسْأَلَةُ حَيَاةٍ، لَا بَلْ موضعَ تفاخرٍ وسباقٍ وتنافسٍ وارتباطٍ بقيمةِ الفردِ وانفتاحِهِ ومستوَاهُ الفكريّ وتَعَاطِيهِ مَعَ العَصْرِ**»[1].

ويمكن إبراز دورها في ترتيب الحجج على النّحو التّالي:

ن [الهواتف النّقالة تسيطر على حياتنا]

ب ← موضع تفاخر وسباق وتنافس

بل

أ ← بات وجود الهواتف النّقالة توأمًا للحياة المعاصرة...

يريد الكاتب أن يثبت سبب سيطرة الهواتف النّقالة على حياتنا، فعمد إلى توظيف جملةٍ من الحجج تهدف إلى إقناع المتلقي والتّأثير عليه، وقد عمل الرّابط الحجاجيّ (بل) على ترتيبها ترتيبًا درجيًّا، حيث أورد الحجّة (أ) "**باتَ وجودُ الهواتِفِ النّقالةِ توأمًا للحياةِ المعاصرةِ، وضرورةً من ضروریاتِهَا ...فكأنّها مسألةُ تقومُ عليهَا الحياةُ**" المنفيّة بحرف النّفي (لا) الوارد في آخر القول، ليثبت النّتيجة (ن) بحجّة أقوى من ذلك الحجّة (ب) "**إنّها موضعُ تفاخرٍ وسباقٍ وتنافسٍ**"؛ فالفرد يرى أنّ الهواتف النّقالة مرتبطةٌ بمدى تحضّره وانفتاحه وتعاطيه مع العصر لذلك يتفاخر بها ويتنافس في اقتنائها، ممّا جعلها في درجة أعلى من السّلّم، وقد استفت "بل" عملها بنفيها ما قبلها وإثباتها ما بعدها ممّا رتّب الحجج ترتيبا سلّميّا.

[1] ينظر: حسين شلوف وآخرون: كتاب اللّغة العربيّة –السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط–، مصدر سابق، ص36.

الأنموذج الثّاني:

- **المقطع05**: العلم والتّقدّم التكنولوجي.
- **الميدان**: فهم المكتوب.
- **المحتوى المعرفيّ**: التّقدّم العلميّ والأخلاق.

تتجلّى "بل" في الموضع التّالي من النّص:

«**وكثيرٌ أولئِكَ الّذِينَ يَرَوْنَ أَنَّ العِلْمَ يَسِيرُ فِي تَقَدُّمِهِ سَيْرًا حَتْمِيًّا، وَأَنَّهُ كُلَّمَا ازدَادَ عِلْمُ الإِنْسَانِ ازدادَتْ مَعَهُ قُوَّتُهُ، ثمَّ إِنَّهُم لَا يَقِفُونَ عِنْدَ هَذَا الحَدِّ، بَلْ يَذْهَبُونَ إِلَى أَنَّ هَذَا التَّقَدّمَ يَجْعَلُ الإِنسَانَ أقرَب للسَّعَادَةِ والكَمَالِ والحِكْمَةِ مِمَّا كَانَ عَلَيْهِ النَّاسُ فِي القَدِيمِ، وَذَلِكَ بالاعْتِمَادِ عَلَى وَسائلَ مادّيّةٍ محسوسَةٍ**»[1].

وقد عملت على ترتيب الحجج في هذه الفقرة على النّحو التّالي:

ن [يرى كثير من النّاس أنّه بالعلم يحقّق الإنسان ما يريد]

ج ← هذا التّقدّم يجعل الإنسان أقرب للسّعادة والكمال والحكمة

بل

ب ← كلّما ازداد علم الإنسان ازدادت معه قوّته

أ ← العلم يسير في تقدّمه سيرًا حتميّا

يريد الكاتب أن يثبت أنّ كثيرًا من النّاس يرون أنّه بالعلم فقط يصل الإنسان إلى ما يريد، وقد استعمل عدّة حجج لإثبات ذلك، فالحجّة (أ) "**العِلم يَسِيرُ فِي تَقَدُّمِهِ سَيْرًا حَتْمِيًّا**" تقع في أدنى السلّم؛ وهي تؤكّد أنّ العلم دائما في تقدّم مستمر، وهذا التّقدّم حتميٌّ لا بدّ منه، وتليها الحجّة (ب) "**كُلَّمَا ازدَادَ عِلْمُ الإِنْسَانِ ازدادَتْ مَعَهُ قُوَّتُهُ**" الّتي تثبت فضل العلم على الإنسان، ولم يقفوا عند هذا الحدّ فقط ، فذهبوا إلى أنّ "**التَّقَدّمَ يَجْعَلُ الإِنسَانَ أقرَب للسَّعَادَةِ والكَمَالِ والحِكْمَةِ** ..." لتكون الحجّة الأقوى في السلّم، ولم يكن الغرض من استعمال "**بل**" إبطال ما قبلها بقدر ما هو إثبات وتأكيد لما بعدها.

[1] حسين شلوف وآخرون: كتاب اللّغة العربيّة –السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط–، مصدر سابق، ص96.

الأنموذج الثّالث:

- **المقطع06**: التّلوّث البيئيّ.
- **الميدان**: فهم المكتوب.
- **المحتوى المعرفيّ**: هو في عقر دارنا!.

تتبدّى "بل" في الموضع التّالي من النّص:

«**وتلويثُ مَاءِ البحرِ لَا يقتصِرُ عَلَى نَاقِلَات النِّفْطِ، بَلْ إِنَّ المَصَانِعَ المتجمِّعَةَ فِي مَنَاطِقَ سَكَنِيَّةٍ، والّتِي يعتمِدُ إنتَاجُهَا عَلَى النِّفْطِ والغَازِ تَسْتَعْمِلُ يوميًّا مَلَايينَ الجَالُونَاتِ مِنَ المَاءِ لِتَبْرِيدِ مُعِدَّاتِهَا وَآلَاتِهَا، ثُمَّ تعودُ الميَّاهُ ثَانيَّةً إِلَى البَحْرِ حَامِلَةً مَعَهَا أَطْنَانَ النَّشَادِرِ وَغيرهَا مِنَ المَوَادِ المُلَوِّثَةِ**»[1].

ويمكن إبراز دورها في ترتيب الحجج على النحّو التّالي:

ن [تلوّث مياه البحر]

ب ← المصانع هي إحدى الملوّثات

بل

أ ← تلويث مياه البحر لا يقتصر على ناقلات النّفط

حاول الكاتب أن يبطل فكرة اقتصار تلوّث مياه البحر على ناقلات النّفط فقط، ووضعه في أدنى درجات السّلّم، ليثبت أنّ للمصانع كذلك دورًا في تلويث مياه البحر، وموت العديد من الأسماك ذلك أنّها تستعمل ملايين الجالونات لتبريد معدّتها وآلاتها، ثمّ تعود إلى البحر حاملةً معها المواد الملوّثة، وقد كان للرابط "بل" دورٌ في ترتيب الحجج، ولم يقتصر عمله على نفي الحجّة (أ) الواقعة قبله، بقدر عمله على إثبات الحجّة (ب) الوّاقعة بعده.

[1] حسين شلوف وآخرون: كتاب اللّغة العربيّة –السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط–، مصدر سابق، ص110.

الأنموذج الرّابع:

- **المقطع06**: التّلوّث البيئيّ.
- **الميدان**: فهم المكتوب.
- **المحتوى المعرفيّ**: التّوازن البيئي ومكافحة التّلوّث.

يبرز الرّابط الحجاجيّ "بل" في الفقرة التّالية من النّص:

«**لَيْسَتْ مُكَافَحَةُ التَّلَوُّثِ مُهِمَّةً خَاصَةً ذَاتَ عَلَاقَةٍ بالدَّوْلَةِ وحدها، بَلْ إِنَّ لِجَمِيعِ المُوَاطِنِينَ والمُؤسّسَاتِ الاقتِصاديَّةِ والثَّقَافِيَّةِ دَوْرًا رَئِيسًا فِي حِمَايَةِ البِيئَةِ. لِذَلِكَ تُحْيِي الجَزَائِرُ فِي كُلِّ عَامٍ اليَوْمَ العَالَمِيَّ للبِيئَةِ تَحْتَ شِعَارِ "مُكَافَحَة التَّصَحُّرِ.. وَحِمَايَة التُّرْبَةِ"**»[1].

وقد شكّل دورًا درجيًّا في ترتيب الحجج على النّحو التّالي:

ن [حماية البيئة مسؤوليّة الجميع]

ب ← إنّ لجميع المواطنين والمؤسّسات الاقتصاديّة دورًا في حماية البيئة

بل

أ ← ليست مكافحة التّلوّث مهمّة خاصة بالدّولة وحدها

يريد الكاتب أن يقنعنا بأنّ مسؤوليّة حماية البيئة تقع على عاتق الجميع، فنفى أن تكون مسؤوليّةً خاصّةً بالدّولة فحسب **"لَيْسَتْ مُكَافَحَةُ التَّلَوُّثِ مُهِمَّةً خَاصَةً بالدَّوْلَةِ وحدها"** ووضعها في أدنى درجات السّلّم الحجّة (أ)، ثمّ أكّد على أنّها مسؤوليّة الجميع **"إِنَّ لِجَمِيعِ المُوَاطِنِينَ والمُؤسّسَاتِ الاقتِصاديَّةِ والثَّقَافِيَّةِ دَوْرًا رَئِيسِيًّا فِي حِمَايَةِ البِيئَةِ"** الحجّة (ب)، وهو بذلك قد أضرب عن الحجّة (أ) إلى الحجّة (ب)، من خلال الرّابط **"بل"**.

نستخلص ممّا سبق أنّ:

الرّابط "بل" من الرّوابط المدرجة للحجج؛ حيث إنّه يعمل على ترتيب الحجج المتعاكسة ترتيبًا سلميًّا، يؤثر من خلاله على المتلقّي ويستدرجه لاقتناع بالرّأي المطروح.

[1] حسين شلوف وآخرون: كتاب اللّغة العربيّة –السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط–، مصدر سابق، ص116.

3. 2. 1. 3. حتّى[1]:

هي من أدوات السّلّم الحجاجيّ الّتي تعمل على ترتيب منزلة العناصر فيه، ولها عدّة معانٍ واستعمالاتٍ سبق الحديث عنها[2]، وهذا الجدول يوضّح أبرز مواضع ورودها في المدوّنة.

حتّى	المقطع	الميدان	المحتوى المعرفيّ	الصّفحة
- حَتَّى إِنَّهَا كَانَتْ تُغَنِّي لتغريده.	01 قضايا اجتماعيّة	فهم المكتوب	ذكرى وندم	10
- حَتَّى تُتَابِعَ مُسَلْسَلَهَا المُفَضَّلَ.	02 الإعلام والمجتمع	فهم المكتوب	أسرى الشاّشات	36
- حَتَّى يَتَحَقَّقَ شَوْقُهَا بِعِلْمِهَا مَا لَمْ تَعْلَم.	04 شعوب العالم	فهم المكتوب	من معتقدات الهنود	70
- حَتَّى الآن.	04 شعوب العالم	فهم المكتوب	الشّعب الياباني	76
- حَتَّى يَتَحَكَّمَ فِي نَفْسِهِ.	05 العلم والتّقدّم التكنولوجي	فهم المكتوب	التّقدّم العلمي والأخلاق	96

وردت **"حتّى"** في المدوّنة باستعمالاتٍ مختلفةٍ شكّلت فيها دورًا حجاجيًّا بارزًا، كما عملت على ترتيب الحجج ترتيبًا درجيًّا، ويمكن إبراز ذلك على النّحو التّالي:

[1] لقد تعدّدت استعمالات "حتّى" عند النّحاة لتعدّد معانيها ووظائفها؛ حيث ذهب البصريّون إلى أنّها ثلاثة أقسام: تكون حرف جر يفيد انتهاء الغاية، وحرف عطف تشرك في الاعراب والحكم، وحرف ابتداء يستأنف بعدها الكلام، فيقع بعدها المبتدأ والخبر، وزاد الكوفيون قسمًا رابعًا، وهو أن تكون حرف نصب ينصب الفعل المضارع، وزاد بعض النّحويين قسمًا خامسًا، وهو أن تكون بمعنى الفاء. ينظر: المراديّ: الجنى الدّاني في حروف المعاني، مرجع سابق، ص(543).

[2] ينظر: عبد الهادي بن ظافر الشّهر: استراتيجيات الخطاب "مقاربة تداوليّة"، مرجع سابق، ص516.

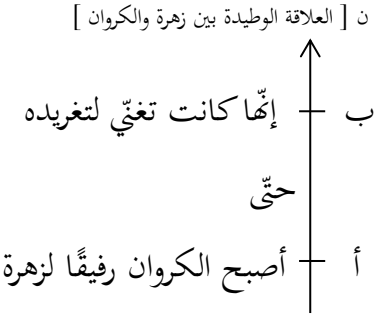
الأنموذج الأوّل:

- **المقطع 01**: قضايا اجتماعيّة.
- **الميدان:** فهم المكتوب.
- **المحتوى المعرفيّ**: ذكرى وندم.

وردت "**حتّى**" في الموضع التّالي من النّص:

«**وَفِي هَذَا اليَوْمِ وَعَلَى غَيْرِ عادَتِهَا كَانَتْ هَادِئَةً.. وَكَانَ الجَوُّ رائعًا في هَذَا اليَوْمِ الرَّبِيعِيِّ، وَبِجِوَارِ أَعْمِدَةِ الرِّوَاقِ هُنَاكَ قَفَصٌ مُعَلَّقٌ، بِدَاخِلِهِ كَرَوَانٌ أَصْبَحَ مَعَ مَرِّ الزَّمَنِ رَفِيقًا لِزَهْرَة حَتَّى إِنَّهَا كانَتْ تُغَنِّي لِتَغْرِيدِهِ، وَكُلَّمَا رَأَتْهُ سَاكِنًا عَلَى أُرْجُوحَتِهِ تَأْتِي لِتُكَلِّمَهُ... كَانَتْ زَفْزَقتُهُ كَافِيَةً لِتُشْعِرَها بالرِّفْقَةِ، خاصّةً عندَمَا كانت تنتظِرُ استيقَاظَ زوْجِهَا بَعْدَ الزَّوَالِ أَوْ عَوْدَتَهُ مِنَ الحَانَةِ**»[1].

وقد عملت على ترتيب الحجج ترتيبًا درجيًّا على النّحو التّالي:



استعمل الكاتب حجّتين لإثبات العلاقة الوطيدة بين "زهرة" و"الكروان"، الحجّة الأولى "**أصبحَ الكروانُ رفيقًا لزهرَة**"، والحجّة الثّانية "**إِنَّهَا كانت تُغَنِّي لِتَغْرِيدِهِ**"، وهما يخدمان نتيجة واحدة، وقد وردت هاتين الحجّتين متفاوتتين في الدّرجة، حيث كانت الحجّة (ب) الواردة بعد الرّابط الحجاجي "حتّى" أقوى من الحجّة (أ)، وإذا كانت هذه الأخيرة الحجّة (أ) تثبت أنّ الكروان صار رفيقًا مقرّبًا لزهرة، فإنّ الحجّة (ب) تؤكّد على مدى الانسجام والتوّافق بيهما، لدرجة أنّ زهرة كانت تتفاعل مع تغريده وتغنّي له.

[1] حسين شلوف وآخرون: كتاب اللّغة العربيّة –السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط–، مصدر سابق، ص10.

الأنموذج الثّاني:

- **المقطع 02**: الإعلام والاتّصال.
- **الميدان**: فهم المكتوب.
- **المحتوى المعرفيّ**: أسرى الشّاشات.

يتجلّى الرّابط الحجاجيّ "حتّى" في الفقرة التّالية:

«...**كثيرًا ما أشاهدُ أمًّا "ترشو" ابنهَا الصَّغيرَ بهاتفها الخلويِّ كَيْ يجلسَ هادئًا منشغلًا كَيْ تُنْجِزَ واجباتِها المنزليَّةَ، أو تُتِمَّ حَاجَتَها في صالُونِ التَّجميلِ أو حتَّى تتابعَ مسلسلَهَا المفضَّلَ، وينشأُ الطّفلُ في سنواتِهِ الأُولَى مفتونًا بالشّاشةِ الآسرةِ السَّاحرة...**»[1].

ويبرز دوره في ترتيب الحجج ترتيبًا سلّميًّا على النّحو التّالي:

ن [الهاتف الخلوي وسيلة ترشو بها الأمّ ابنها ليهدأ]

ج ← تتابع مسلسلها المفضّل

أو حتّى

ب ← أو تتمّ حاجتها في صالون التّجميل

أ ← كي تنجز واجباتها المنزليّة

وردت "**حتّى**" هنا بوصفها حرفًا ناصبًا للفعل المضارع (حسب الكوفيين)، وقد عملت بالإضافة للوظيفة النّحويّة (نصب الفعل المضارع "تتابع") وظيفةً حجاجيّةً؛ حيث رتّبت الحجج ترتيبًا درجيًّا، فوقعت الحجّة (ج) الواردة بعد "حتّى" "**تتابعَ مسلسلَهَا المفضَّلَ**" في أعلى درجات السّلّم، وهي تستلزم الحجّة "ب" "**تتمَّ حاجَتَهَا في صالُونِ التَّجْمِيلِ**" والّتي بدورها تستلزم الحجّة (أ) "**كي تنجزَ واجباتَهَا المنزليَّةَ**"، وجميع هذه الحجج (أ، ب، ج) تثبت أنّ الهاتف الخلويّ وسيلةٌ ترشو بها الأمّ ابنها ليهدأ، وهي بذلك تكون أوّل من يشجّع الطفل على التّعلّق بشاشات الهواتف النّقالة بحّجة أنّها تشغله بها حتّى يهدأ، لتنجز واجباتها المنزليّة ووصل بها الأمر أن تشغله بهاتفها لتتمّ حاجاتها في صالون التّجميل، وأكثر من ذلك أنّها تسكته به لتتابع

[1] حسين شلوف وآخرون: كتاب اللّغة العربيّة –السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط–، مصدر سابق، ص36.

مسلسلها المفضّل في هدوء، فالفعل الإنجازيّ الواقع بعد حتّى كان أقوى حجّة على استهتار الآباء، ممّا يثبت أنّ الوالدين هم السّبب الأوّل في تعلّق أطفالهم بشاشات الهواتف النّقالة.

الأنموذج الثّالث:

- **المقطع 04**: شعوب العالم.
- **الميدان**: فهم المكتوب.
- **المحتوى المعرفيّ**: من معتقدات الهنود.

وردت "**حتّى**" في الموضع التّالي"

«...**ذَلِكَ أَنَّ النَّفْسَ طَالِبَةٌ لِلكَمَالِ شَيِّقَةٌ إِلَى العِلْمِ بِكُلِّ شَيءٍ، وَهَذَا يَحْتَاجُ إِلَى زَمَنٍ فَسِيحٍ، وَعُمْرُ الإِنْسَانِ وغيره قصيرٌ، فَلَا بُدَّ مِنْ تَنَقُّلِ النَّفْسِ مِنْ بَدَنٍ إِلَى بَدَنٍ وَفِي كُلِّ بَدَنٍ تَسْتَفِيدُ تَجَارِبَ جَدِيدَةً، ومعلوماتٍ جديدةً، وَهِيَ تَتَرَدَّدُ فِي الأَبْدَانِ البَالِيَّةِ مِنَ الأَرْذَلِ إِلَى الأَفْضَلِ، دُونَ عَكْسِهِ، لِتَتَرَقَّى النَّفْسُ فِي الكَمَالِ حَتَّى يَتَحَقَّقَ شَوْقُهَا بِعِلْمِهَا مَا لَمْ تَعْلَمْ، واستِفَاؤُهَا شَرَفَ ذَاتِهَا واستغنَاؤُهَا عَن المَادَةِ فَتُعْرِضُ عَنْهَا**»[1].

ويتجلّى دورها في تدرّج الحجج على النّحو التّالي:

ن [الأرواح تنتقل بين الأبدان من الأرذل إلى الأفضل]

ب ← يتحقّق شوقها بعلمها ما لم تعلم...

حتّى

أ ← لتترقّى النّفس في الكمال

عملت "**حتّى**" النّاصبة للفعل المضارع "يتحقّق" على تسلسل الحجج وتدرّجها، حيث توسّطت بين حجّتين متفاوتتين، وقد وقعت الحجّة (أ) "**لتترقّى النّفس في الكمال**" في أدنى درجات السّلّم، والحجّة (ب) " **يَتَحَقَّقَ شَوْقُهَا بِعِلْمِهَا مَا لَمْ تَعْلَمْ...**" الواردة بعد "حتّى" في أعلاه، وهما يؤكّدان على أنّ الأرواح تنتقل بين الأبدان من الأرذل إلى الأفضل لبلوغ الكمال، والحجّة الأقوى في ذلك " **يَتَحَقَّق شَوْقُهَا بِعِلْمِهَا مَا لَمْ تَعْلَمْ**".

[1] حسين شلوف وآخرون: كتاب اللّغة العربيّة –السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط–، مصدر سابق، ص70.

الأنموذج الرّابع:

- **المقطع04**: شعوب العالم.
- **الميدان**: فهم المكتوب.
- **المحتوى المعرفيّ**: الشّعب الياباني.

وردت "**حتّى**" في قول الكاتب:

«لَا تَزَالُ طُوكْيُو أَجْمَلَ مَدِينَةٍ رَأَيْتُهَا لَيْلًا فِي اليَابَانِ حَتَّى الآَن... فالشَّوَارِعُ تُصْبِحُ خُيُوطًا مِنْ لُؤْلُؤٍ.. والإِعْلَانَاتُ هُنَا بَاهِرَةٌ لَهَا أَشْكَالٌ وَأَلْوَانٌ عَجِيبَةٌ...»[1].

ويتبدّى دورها في تدرّج الحجج على النّحو التّالي:

ن [جمال مدينة طوكيو]

ب ← الآن

حتّى

أ ← طوكيو أجمل مدينة رأيتها ليلًا في اليابان

حاول الكاتب أن ينقل انطباعه وانبهاره باليابان، وخاصة مدينة طوكيو ليلًا، وقد عرض حجّته الّتي تثبت ذلك، فوقعت الحجّة (أ) "**طُوكْيُو أَجْمَل مَدِينَةٍ رَأَيْتُهَا لَيْلًا فِي اليَابَانِ**" في أدنى درجات السّلّم لتؤّكد أنّ طوكيو ليست جميلة فقط، بل هي أجمل مدينة رآها الكاتب في اليابان، ووقعت الحجّة (ب) "**الآَن**" الواردة بعد "**حَتَّى**" الجارة الّتي أفادت انتهاء الغاية الزّمنيّة في أعلى درجات السّلّم، لتثبت أكثر أنّه ولحدّ الوقت الرّاهن لم ير الكاتب مدينة أجمل من طوكيو ليلًا، ممّا يثبت بهاءها وروعتها.

الأنموذج الخامس:

- **المقطع05**: العلم والتّقدّم التكنولوجيّ.
- **الميدان**: فهم المكتوب.
- **المحتوى المعرفيّ**: التّقدّم العلمي والأخلاق.

تتجلّى "**حتّى**" في المقطع التّالي من النّص:

---

[1] حسين شلوف وآخرون: كتاب اللّغة العربيّة –السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط–، مصدر سابق، ص76.

«إِنَّ التَّأَمُّلَ فِي هَذِهِ المُعْطَيَاتِ يَجِبُ أَنْ يُسَاعِدَنَا عَلَى تَقْوِيمِ الحَالَةِ والنَّظَرِ إِلَى الوَاقِعِ كَمَا هُوَ، لِأَنَّ تَحَدِّيَ الرُّبْعِ الأَخِيرِ لِهَذَا القَرْنِ يَتَمَثَّلُ فِي قُدْرَتِنَا عَلَى إِعَادَةِ الرُّوحِ للإِنْسَانِ حَتَّى يَتَحَكَّمَ فِي نَفْسِهِ وَيُحْيِي مِنْهُ الجَانِبَ النَّبِيلَ وَيُقْدِمَ عَلَى تَغْيِيرِ مَا بِهِ»[1].

وقد شكّلت دورًا درجيًّا في ترتيب الحجج على النّحو التّالي:

ن [التّحدّي بين العلم والأخلاق]

ب ← يتحكّم في نفسه ويحي الجانب النّبيل

حتّى

أ ← إعادة الرّوح للإنسان

يريد الكاتب أن يثبت التّحدّي الّذي نحياه في هذا العصر، والمتمثّل في قدرتنا على إعادة الرّوح للإنسان ليتحكّم في نفسه ويحي الجانب النّبيل منها، فوقعت الحجّة (أ) **"إِعَادَةِ الرُّوحِ للإِنْسَانِ"** في أدنى درجات السّلّم لتؤكّد ضرورة إحياء الجانب الإنساني للإنسان وإعادة الرّوح إليه، أمّا الحجّة (ب) **"يَتَحَكَّمَ فِي نَفْسِهِ وَيُحْيِي مِنْهُ الجَانِبَ النَّبِيلَ..."** فوردت في أعلى درجات السلّم لتثبت الغاية والتّحدّي الّذي نحياه بعد انسلاخ الإنسان عن أخلاقه وتوظيفه العلم في الجانب السلبيّ ممّا جعله خطرًا على البشريّة، وقد عملت "حتّى" النّاصبة للفعل المضارع "يتحكّم" على تسلسل الحجج وتدرّجها، إذ كان الفعل الإنجازيّ الوارد بعدها الحجّة الأقوى في السّلّم.

وممّا سبق يمكننا القول:

لقد أضفى الرّابط الحجاجيّ "حتّى" حمولةً حجاجيّةً للمدوّنة رغم تعدّد استعمالاته، وتباين وظائفه النّحويّة، إذ حقّق دورًا حجاجيًّا بارزًا في تدرّج الحجج وتسلسلها.

[1] حسين شلوف وآخرون: كتاب اللّغة العربيّة –السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط–، مصدر سابق، ص96.

خلاصة:

لا تقتصر وظيفة الرّوابط (لكن، بل، حتى) على ربط الجمل وسبكها وفق المحور العموديّ، بل لها وظيفةٌ حجاجيّةٌ كذلك؛ إذ يؤتى بها لترتيب الحجج وتدرّجها من الأضعف إلى الأقوى، أو من الأقوى إلى الأضعف، وهي بذلك تعدّ من آليّات السّلّم الحجاجيّ.

ولقد كان لهذه الرّوابط حضورٌ بارز في النّصوص التّعليميّة المقرّرة على السّنة الرّابعة متوسّط؛ حيث أضفت لها بعدًا حجاجيّا من خلال عملها على ترتيب الحجج وتدرّجها تدرّجًا منطقيًّا، ممّا يحمل المتعلّم على الاقتناع تدريجيًّا بالفكرة المطروحة، والانقياد لها.

الفصل الرّابع:

ملامح الحجاج في الإنتاج اللّغويّ

للمتعلّم "الشّفويّ، والكتابيّ"

تمهيد:

لا شكّ أنّ المرحلة الرّابعة من التّعليم المتوسّط من أهمّ المراحل الّتي يمرّ بها المتعلّم؛ ففيها يكتسب جملةً من المعارف والخبرات الّتي تخوّله لاختيار التوجّه التّعليميّ الّذي يتماشى مع رغباته وقدراته.

ويُعَدّ التّعبير القالب الّذي يسكب فيه المتعلّم معارفه، ويُبْرِزُ فيه قدراته، ويقنع من خلاله المتلقّي بأفكاره، لذا بات اكتساب مهارته أمرًا ضروريّا لدى المتعلّم لإثبات شخصيّته، وعليه فقد اخترنا المرحلة الرّابعة من التّعليم المتوسّط لدراسة حالة الإنتاج اللّغويّ للمتعلّم من النّاحية التّأثيريّة والإقناعيّة.

وتجدر الإشارة إلى أنّ عمليّة الإنتاج اللّغويّ (الشّفويّ/الكتابيّ) ترتبط ارتباطًا وثيقًا بعمليّة تلقّي النّص التّعليميّ، لكوّنه يتضمّن مختلف قواعد التّلفّظ الّتي يجب غرسها في ذهن المتعلّم حتّى يتمكّن من إنتاج مقالٍ، أو نصٍّ، أو خطابٍ على غرار النّصوص التّعليميّة الّتي درسها، وبالتّالي يصبح قادرًا على إنتاج نصٍّ حجاجيٍّ يدافع فيه عن أفكاره، ويفنّد الأراء المخالفة له.

وتلقّي النّص في أبسط صوّره شكلٌ من أشكال الفهم والتّذوّق، وهو بهذا المعنى فعلٌ ملازمٌ لظهور النّص، وضامنٌ لاستمراريّته؛ لأنّ عمليّة الكتابة تستوجب عمليّة القراءة والتّلقّي، بل إنّ عمليّة الكتابة تتضمّن عمليّة القراءة لازمًا منطقيًّا لها[1].

وبعد التطرّق في الفصول السّابقة إلى آليّات الحجاج في نصوص اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط، سنحاول في هذا الفصل أن نقف عند مدى انعكاسات ذلك على الإنتاج اللّغويّ للمتعلّم (الشّفويّ/الكتابيّ).

[1] نادر كاظم: المقامات والتّلقّي "بحث في أنماط التّلقّي لمقامات الهمذاني في النّقد العربي الحديث"، المؤسّسة العربيّة للدّراسات والنّشر، بيروت، لبنان، ط1، 2003م، ص64.

أوّلًا: إجراءات الدّراسة.

1. المنهج المستخدم:

يعرّف المنهج بأنّه: «**الطّريقة الّتي يسلكها الباحث للوصول إلى نتيجةٍ معيّنةٍ**»[1]؛ وهو بذلك يعدّ من الأساسات الّتي تبنى عليها الدّراسة العلميّة، وعمليّة اختيار المنهج المناسب مرتبطةٌ بطبيعة الموضوع، لأنّ لكلّ منهجٍ وظيفةً، وخصائصَ معيّنةً.

ودراستنا هذه تندرج ضمن الدّراسات التّحليليّة القائمة على وصف الظّواهر ومحاولة تحليلها، لذا فعند محاولة تحليلنا للاستبانة اعتمدنا المنهج الوصفيّ الّذي يعرّف بأنّه: استقصاءٌ ينصبّ على تشخيص ظاهرة ما وكشف جوانبها، وتحديد العلاقات بين عناصرها، أو بينها وبين ظواهر أخرى[2]، وهو يقوم على رصدٍ ومتابعةٍ دقيقةٍ لظاهرة معيّنةٍ في فتراتٍ زمنيّةٍ معيّنةٍ للوصول إلى نتائج تعمّم وتساعد على فهم الواقع وتطويره[3].

2. عيّنة الدّراسة:

تعرّف العيّنة بأنّها: «**الفئة الّتي تمثّل مجتمع البحث أو جمهور البحث؛ أي جميع مفردات الظّاهرة الّتي يدرسها الباحث أو جميع الأفراد الّذين يشكّلون موضوع الدّراسة**»[4]، وهي تتحدّد تبعًا لنطاق الدّراسة وطبيعة الموضوع.

وقد شملت عيّنة دراستنا معلّمي السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط.

3. حدود الدّراسة:

لكلّ دراسةٍ علميّةٍ مكانٌ معيّنٌ، وفترةٌ زمانيّةٌ محدّدةٌ.

3. 1. الحدود الزّمانيّة: أُنجزت دراستنا خلال الموسم الجامعيّ 2019م/2020م، وقد امتدّت من شهر ماي إلى شهر جوان 2020م.

---

(1) عمار بوحوش: دليل الباحث في المنهجيّة وكتابة الرّسائل الجامعيّة، المؤسّسة الوطنيّة للكتاب، الجزائر، ط2، 1985م، ص23.

(2) ينظر: رحيم يونس كرو العزّاوي، مقدّمة في منهج البحث العلميّ، دار دجلة، عمان، الأردن، ط1، 2008م، ص97.

(3) ينظر: ربحي مصطفى عليان وعثمان محمّد غنيم، مناهج وأساليب البحث العلمي "النّظريّة والتّطبيق"، دار الصّفاء، عمّان، الأردن، ط1، 2000م، ص43.

(4) رجاء وحيد دويدري: البحث العلميّ "أساسياته النّظريّة وممارسته العلميّة"، دار الفكر، دمشق، سوريا، ط1، 2000م، ص305.

3. 2. الحدود المكانيّة: أجريت هذه الدّراسة في مختلف المتوسّطات في الجزائر، وقد رُوعِي التّنوّع في أماكن المتوسّطات عبر مختلف ولايات الوطن لاختلاف مردود العمليّة التّعليميّة من منطقة إلى أخرى بفعل ظروفٍ معيّنةٍ.

ومن أجل ذلك فقد تمّ إنشاء استبانة إلكترونيّة موجّهةٌ إلى معلّمي اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة متوسّط، ووضعها في مواقع التّواصل الاجتماعيّ، وقد بلغ عدد المعلّمين المجيبين أربعة وأربعين (44) معلّمًا يتوزّعون على مختلف متوسّطات الجزائر على النّحو التّالي:

	اسم المتوسّطة	المنطقة
1	"المجاهد المرحوم سبع محمّد"	ولاية وهران
2	"مهدادي رابح"	ولاية قسنطينة
3	"الإخوة حمّاني"	ولاية البليدة
4	"مولود قاسم نايت بلقاسم"	ولاية بجاية
5	"بركاني مسعود"	ولاية أم البواقي
6	"الشّهيد بن شعاعة أحمد محمّد"	ولاية غرداية
7	"الشّهيد أحمد شرقي"	ولاية الجزائر
8	"عبد الرحمان قهواجي"	ولاية الجزائر
9	"الطّيب العقبي ونوغة"	ولاية المسيلة
10	"الداوي سالم عوينة موسى"	ولاية ورقلة
11	"عبد القادر رمضاني"	ولاية ورقلة
12	"شرفاوي محمّد"	ولاية البيّض
13	"محمد بن محمود"	ولاية سطيف
14	"إسعادي العربي"	بولاية سطيف
15	"السّعيد بن الشّين"	ولاية سطيف
16	"رحمان بوفلجة"	ولاية أدرار
17	"مصطفى بن بولعيد"	ولاية مستغانم
18	"عون أحمد فرناكة"	ولاية مستغانم

19	"صياد علي انسيغة"	ولاية خنشلة
20	"قادة عمّار"	ولاية باتنة
21	"المتوسّطة المختلطة"	ولاية باتنة
22	"البشير الإبراهيمي"	ولاية سكيكدة
23	"عبّاس عبد الكريم"	ولاية بسكرة
24	"الإخوة فرادي"	ولاية بسكرة
25	"بن طراح إبراهيم"	ولاية بسكرة
26	"شلاوشي جلّول"	ولاية الأغواط
27	"خليفة بن حسن"	ولاية الوادي
28	"ميهوبي عبد القادر"	ولاية تيارت
29	"آيت قاسمي لونيس خميسي"	ولاية تيسمسيلت
30	"عبد الحميد بن باديس"	ولاية المديّة
31	"الشّهيد جلّاب سليمان"	ولاية الطّارف
32	"فندو بوجمعة"	ولاية تمنراست

4. أدوات الدّراسة:

4 .1. الكتاب المدرسيّ: لقد قمنا بدراسة كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة متوسّط، للوقوف عند حجاجيّة نصوصه التّعليميّة، ومدى انعكاسات ذلك على الإنتاج اللّغويّ للمتعلّم.

4. 2. الاستبانة:

تعرّف الاستبانة بأنّها: **"مجموعةٌ من الأسئلة والاستفسارات المتنوّعة، والمرتبطة ببعضها الآخر بشكل يحقّق الهدف أو الأهداف الّتي يسعى إليها الباحث، وذلك في ضوء موضوع البحث والمشكلة الّتي اختارها"**[1].

وهي بذلك تعدّ من أبرز الأدوات الّتي يتوسّلها الباحث لجمع المعلومات المتعلّقة بدراسته، ومن هذا المنطلق اعتمدنا هذه الوسيلة من أجل تحصيل معلومات عن الإنتاج اللّغويّ للمتعلّم (الشّفويّ/ الكتابيّ)،

[1] عمار قندلجي: البحث العلمي واستخدام مصادر المعلومات التّقليديّة والالكترونيّة "أسسه، أساليبه، مفاهيمه، أدواته"، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط2، 2010م، ص165.

والكشف عن مدى مساهمة النّصوص التّعليميّة في إكساب المتعلّم التّقنيات الحجاجيّة، ولهذا وجهنا استبانة إلى أساتذة السّنة الرّابعة متوسّط.

5. أسلوب التّحليل:

بعدما تمّت عمليّة جمع الاستبانات ومراجعتها، قمنا بتحويلها إلى بياناتٍ إحصائيّةٍ في الحاسب الآليّ باستخدام برنامج (spss)، الّذي يعدّ من أبرز البرامج الإحصائيّة الجاهزة.

ثانيا: عرض نتائج الدّراسة وتحليلها:

نظرًا للظّروف الّتي أحاطت بنا خلال فترة إنجاز دراستنا من حجر صحيٍّ وإغلاقٍ لمختلف المؤسّسات التّعليميّة، قمنا باعتماد استبانةٍ الكترونيّةٍ، وتوزيعها على معلّمي السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط في مختلف ولايات الجزائر، لمعرفة مدى تأثير النّصوص التّعليميّة على الإنتاج اللّغويّ للمتعلّم من النّاحية الحجاجيّة، والهدف من تحليلنا للاستبانة هو وصف المعلومات الواردة فيها من خلال ردود المعلّمين المستجوَبين، ثمّ تحويلها إلى جداول إحصائيّةٍ ودوائر نسبيّةٍ.

1. تبويب البيانات والتّعليق عليها وتحليلها:

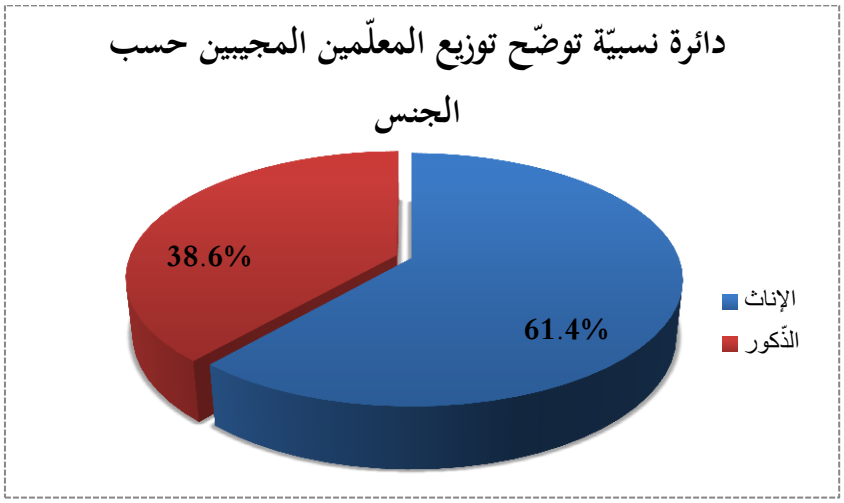
سنحاول عرض نتائج الاستبانة في صورة جداول، وأشكالٍ توضيحيّةٍ تتضمّن النّسب المئويّة لإجابات المعلّمين عن الأسئلة المطروحة، مع إرفاق ذلك بنتائج التّحليل، وقد تمّ تقسيم طبيعة الأسئلة إلى قسمين؛ قسم يرتبط بطبيعة المسْتَجْوَبِ، وقسم يضمّ أسئلةً ترتبط بموضوع البحث.

1. 1. القسم الأوّل:

الجدول (01): يوضّح توزيع المعلّمين المجيبين حسب الجنس.

الاختيارات	التّكرار	النّسبة المئويّة
الذّكور	17	%38.6
الإناث	27	%61.4
المجموع	44	%100

ويمكن توضيح بيانات هذا الجدول في الدّائرة النّسبيّة التّاليّة:



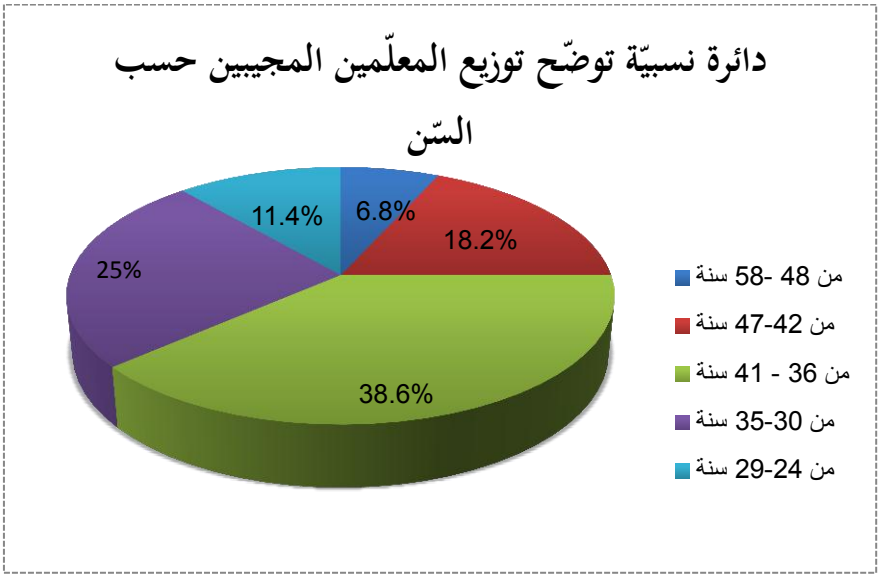
قراءة وتعليق:

يُلَاحَظ من خلال هذه النّتائج أنّ مؤشّر نسبة الإناث يفوق مؤشّر نسبة الذّكور؛ حيث بلغ عدد الإناث سبعَ وعشرين(27) معلّمة بنسبة قدرها (61.4%)، في حين كان عدد الذّكور سبعة عشر (17) معلّمًا بنسبة (38.6%)، ولعلّ السبب في ذلك يرجع لميل المرأة إلى قطاع التّربية والتّعليم؛ لأنّه مرتبطٌ بالتّربية والمرأة مربيّةٌ بالفطرة تتعامل بنوعٍ من الحنان والصّبر، بالإضافة إلى العطل الّتي تحظى بها في هذا القطاع دون غيره، والّتي تتيح لها التّوفيق بين البيت والأسرة؛ لذا ترى أنّ مجال التّعليم هو الأنسب لها. في حين يميل الرّجال إلى التّخصصات العلميّة أكثر.

الجدول (02): يمثّل توزيع المعلّمين المجيبين حسب السّن.

السّن	التّكرار	النّسبة المئويّة
من 24سنة إلى 29سنة	05	%11.4
من 30 سنة إلى 35 سنة	11	%25
من36سنة إلى 41 سنة	17	%38.6
من 42سنة إلى 47سنة	08	%18.2
من 48 سنة إلى 58سنة	03	%6.8
المجموع	44	%100

ويمكن توضيح بيانات هذا الجدول في الدّائرة النّسبيّة التّاليّة:



قراءة وتعليق:

انطلاقًا من المعطيات السّابقة يتبدّى أنّ مؤشّر الفئة العمريّة "**من ستٍ وثلاثين (36) سنة إلى واحدٍ وأربعين (41) سنة**" قد مثّل النسبة الأعلى؛ حيث بلغ عدد معلّمي هذه الفئة سبعة عشر(17) معلّمًا، ما يعادل نسبة (38.6%)، وهذا يدلّ على أنّ الأقسام النّهائيّة عادةَ ما تسند إلى معلّمين لهم خبرةٌ كبيرةٌ في الميدان، لأنّها مرحلةٌ تعليميّةٌ حساسةٌ ذات بعد تربويٍّ، وبيداغوجيٍّ، واجتماعيٍّ، والمتعلّم فيها مقبلٌ على اجتياز امتحانٍ نهائيٍّ.

وتليها مباشرةً الفئة العمريّة "**من ثلاثين (30) سنة إلى خمسٍ وثلاثين (35) سنة**" والّتي بلغ فيها عدد المعلّمين أحدَ عشر (11)، ما يعادل نسبة (25%)، في حين بلغ عدد معلّمي الفئة الثّالثة "**من اثنين وأربعين (42) سنة إلى سبعٍ وأربعين (47) سنة**" ثمانية (08)، ما تقدّر نسبتهم بـ(18.2%)، أمّا الفئة الرّابعة "**من أربعٍ وعشرين (24) سنة إلى تسعٍ وعشرين (29) سنة**" فشملت خمسة (05) معلّمين بنسبة (11.4%).

ومردّ ذلك إلى حرص المديرين وبتوصيةٍ من مديريّات التربيّة أنّه عند تحضير جدول إسناد الأفواج التّربوية تسند أفواج الأقسام النّهائيّة إلى ذوي الخبرة أو أساتذة المدارس العليا، أمّا المعلّمون المتربّصون أصحاب التّوظيف المباشر فتسند لهم بقيّة المستويات؛ ضف إلى ذلك أنّ مستوى الرّابعة متوسّط لهذا الموسم يتمثّل في استكمال مناهج الجيل الثّاني.

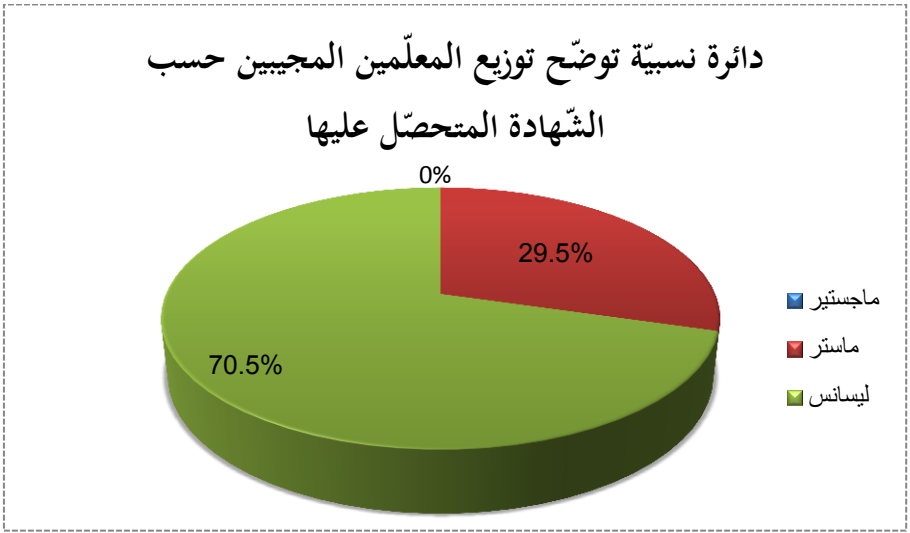
أمّا الفئة الخامسة "**من 48 سنة إلى 58سنة**" فورد فيها ثلاثة (03) معلّمين، ما نسبته (6.8%)، لأنّ أغلب معلّمي هذه الفئة قد استفادوا من التقاعد المسبق؛ فحسب النّظام القديم كلّ معلّم عمل اثنين وثلاثين (32) سنة وبلغ عمره خمسين (50) سنة يستطيع الاستفادة من التّقاعد النّسبي أو التّقاعد المسبق، وهذا كان قبل 31أوت2017م[1].

[1] الجريدة الرّسميّة للجمهوريّة الجزائريّة، قانون رقم 16-15 مؤرّخ في أوّل ربيع الثّاني عام 1438 الموافق 11 ديسمبر سنة 2016م، يعدّل ويتمّم القانون رقم 83-12 المؤرّخ في 21 رمضان عام 1403 الموافق 02 يوليو سنة 1983م والمتعلّق بالتّقاعد، ع/78، 31 ديسمبر 2016م، ص04.

الجدول (03): يوضّح توزيع المعلّمين المجيبين حسب الشّهادة المتحصّل عليها.

الشّهادة العلميّة	التّكرار	النّسبة المئويّة
ليسانس	31	%70.5
ماستر	13	%29.5
ماجستير	00	%00
المجموع	44	%100

ويمكن توضيح بيانات هذا الجدول وفق الدّائرة النّسبيّة التّاليّة:



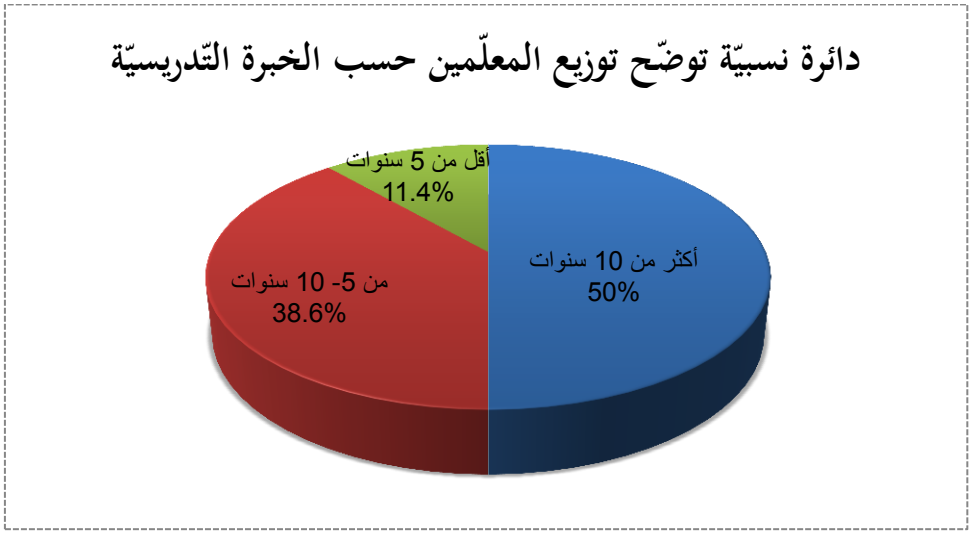
قراءة وتعليق:

تُظهِرُ هذه النّتائج أنّ عدد معلّمي السّنة الرّابعة متوسّط المتحصّلين على شهادة ليسانس بلغ واحدًا وثلاثين (31) معلّمًا، بنسبة تقدّر بـ(70.5%)، لأنّ معظم المعلّمين المجيبين عن الأسئلة يتجاوز سنّهم الثّلاثين (30) سنة، ممّا يدلّ أنّهم درسوا وفق النّظام الكلاسيكيّ، وبالتّالي يكثر تواجدهم في التّعليم المتوسّط تبعًا لظروف التّوظيف، بينما كان هناك غيابٌ لأصحاب شهادة الماجستير لأنّهم يفضّلون التّعليم في الجامعة، فحسب النّظام الكلاسيكيّ القديم كان يُسمح للمتحصّلين على شهادة الماجستير ممارسة التّعليم في الجامعة، في حين قُدّر عدد المعلّمين المتحصّلين على شهادة الماستر ثلاثة عشر(13) معلّمًا، بنسبة تقدّر بـ(29.5%)، وذلك يرجع لتفضيلهم التّدريس في المرحلة الثّانويّة.

الجدول (04): يوضّح توزيع المعلّمين حسب الخبرة التّدريسيّة.

الخبرة التّدريسيّة	التّكرار	النّسبة المئويّة
أقلّ من خمس سنوات	05	%11.4
من خمس سنوات إلى عشر سنوات	17	%38.6
أكثر من عشر سنوات	22	%50
المجموع	44	%100

وتعكس الدّائرة النّسبيّة التّاليّة بيانات هذا الجدول:



قراءة وتعليق:

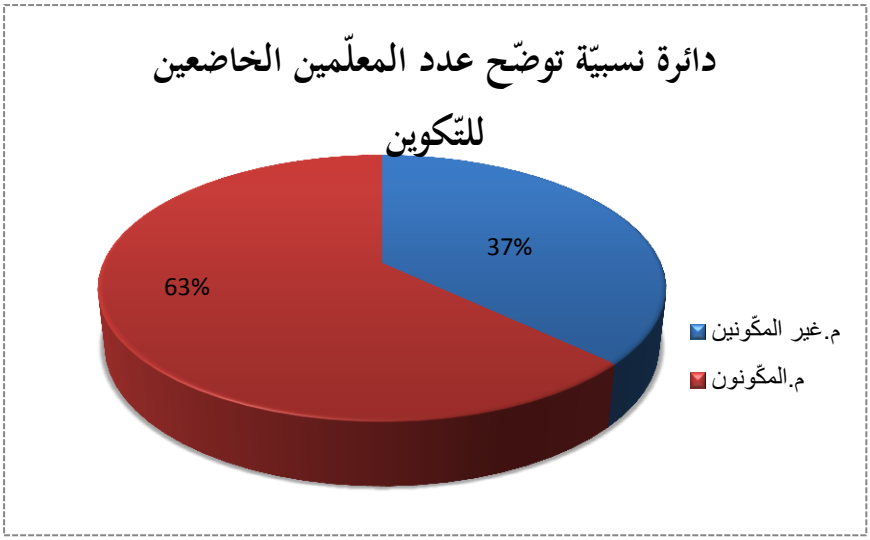
يَتَبَيَّنُ من النّتائج الواردة أعلاه أنّ عدد المعلّمين الّذين **تجاوزت خبرتهم عشر(10) سنوات**، بلغ اثنين وعشرين (22) معلّمًا، بنسبة تقدّر بـ (50%)، بينما بلغ عدد المعلّمين الّذين تراوحت خبرتهم من "**خمس سنوات إلى عشر سنوات**" سبعة عشر(17) معلماً بما يعادل نسبة (38.6%)، في حين كان عدد المعلّمين الّذين "**تقلّ خبرتهم عن خمس (05) سنوات**" خمسة (05)، ما نسبته (11.4%).

وهذا يدلّ على وجود ترابطٍ منطقيٍّ بين السنّ والخبرة، لأنّ معظم المعلّمين المستجوبين تفوق أعمارهم الثّلاثين (30) سنة، –وكما أشرنا آنفًا– بأنّ الأقسام النّهائيّة تسند عادة إلى معلّمين متمرّسين ذوي خبرةٍ وكفاءةٍ.

جدول (05): يمثّل عدد المعلّمين الخاضعين للتّكوين.

	التّكرار	النّسبة المئويّة
المعلّمون المكوّنون	28	%63.6
المعلّمون غير المكوّنين	16	%37.4
المجموع	44	100

و توضّح الدّائرة النّسبيّة التّاليّة بيانات الجدول التّالي:



قراءة وتعليق:

يعدّ التّكوين في قطاع التّربية حقًا من حقوق الموظّف، وقد سطّرت وزارة التّربية الوطنيّة مخطّطًا لتكوين موظّفيها يمتدّ على مدار ثلاث (03) سنواتٍ، لأنّ إعداد المعلّم وتكوينه مهنيًّا من مقوّمات تحسين التّعليم، وتطوير الأداء فيه.

يتجلّى من خلال النّتائج الواردة أعلاه أن عدد المعلّمين الخاضعين للتّكوين ثمانيّة وعشرون (28) معلّمًا، بنسبة تقدّر بـ (63.6%)، في حين كان عدد المعلّمين غير المكوّنين ستّة عشر (16) معلّمًا، بنسبة (37.4%).

وقد كانت مدّة التكوين متفاوتةً بين المعلّمين من شهرٍ إلى ثلاث سنواتٍ، وهي كفيلةٌ بتحسين أداء المعلّم، وإكسابه مهاراتٍ مهنيّةً وأكاديميّةً.

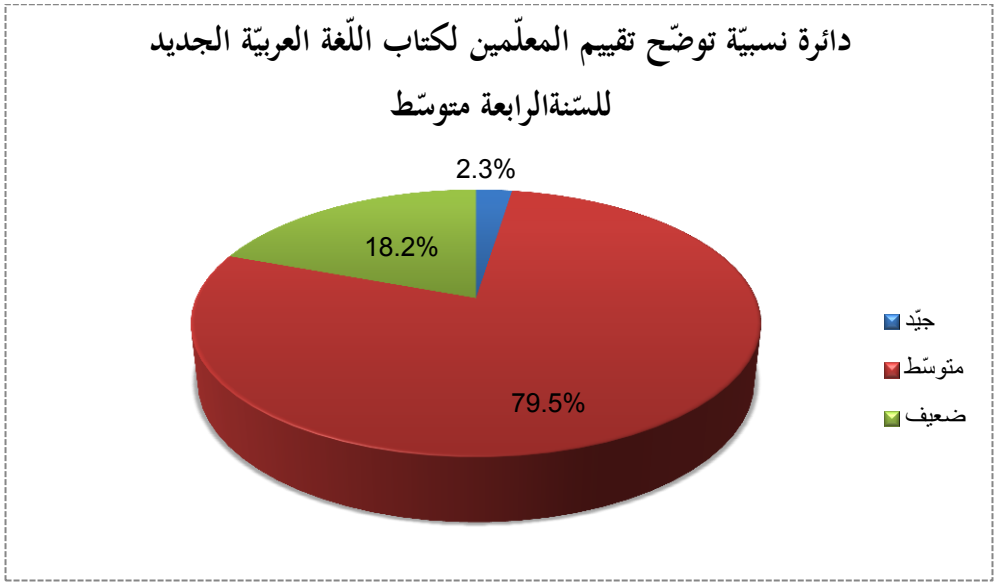
1. 2. القسم الثّاني:

السّؤال الأوّل: بم أنّ كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة متوسّط كتابٌ جديدٌ صُدِرَ وفق الإصلاحات المعتمدة من وزارة التّربيّة الوطنيّة، ما تقييمكم لمحتواه؟

الجدول (01): يوضّح تقييم المعلّمين لكتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة متوسّط.

الاختيارات	التّكرار	النّسبة المئويّة
ضعيف	8	%18.2
متوسّط	35	%79.5
جيّد	1	%2.3
المجموع	44	%100

ويمكن إسقاط بيانات الجدول في الدّائرة النّسبيّة التّاليّة:



قراءة وتعليق:

نستشفّ من بيانات هذا الجدول أنّ أغلب المعلّمين كان تقييمهم للكتاب الجديد الخاص باللّغة العربيّة والصادر وفق إصلاحات وزارة التّربية الوطنيّة بـ **"متوسّط"**، وقد بلغ عددهم خمسة وثلاثين (35) معلّمًا، بنسبة تقدّر بـ (79.5%)؛ حيث ترى هذه الثّلة من المعلّمين أنّ الكتاب يضمّ جملةً من الإيجابيّات والسّلبيات؛ فمعظم مواضيعه ذات قيمةٍ معرفيّةٍ تحاكي الواقع الاجتماعيّ للمتعلّم، إلّا أنّه يَحوي بعض الثّغرات من حيث الرّوافدُ اللّغويّةُ، فلا يوجد فيه شرحٌ وافٍ للصّور البيانيّة والمحسّنات البديعيّة، أمّا بالنّسبة للقواعد اللّغويّة فهي تفوق قدرات المتعلّم، بالإضافة إلى أنّه خالٍ تمامًا من الكتابة العروضيّة والبحور الشّعريّة.

أمّا الّذين كان تقييمهم للكتاب بـ"**ضعيف**"، فقد بلغ عددهم ثمانية (08) معلّمين، بنسبة (18.2%)، وقد تبيّن من خلال حوارنا معهم عدم رضاهم عنه، وأنّهم يفضّلون الكتاب القديم على الجديد، وحسب رأيهم هذا الكتاب يمثّل معنى الرّداءة في زمن غيّبت فيه الكفاءات الهادفة لإجلاء اللّغة العربيّة من مستنقع الرّكاكة، وهو كتاب فاشلٌ بنصوصه الّتي تفوق قدرات المتعلّم، وبظواهره اللّغويّة الّتي لم تحقّق شعاراتهم الداعية إلى اعتماد المقاربة بالكفاءات، ناهيك عن التّكرار المملّ للأنماط النّصيّة، بالإضافة إلى ما يحتويه من أخطاءٍ، وقد أخبرونا بأنّهم قاموا بإرسال تلك المآخذ إلى الوزارة، آملين أن يعاد النّظر فيه، ويتمّ تغييره للأحسن.

في حين كان تقييم معلّمٍ واحدٍ للكتاب بـ"**جيّد**" بنسبة تعادل (2.3%)، وهي نسبةٌ قليلةٌ مقارنةً بالنّسب الأخرى.

وهذا التّقييم يبقى نسبيًّا لأنّه لم يتم إنهاء البرنامج المسطَّر خاصةً ما تعلّق بالثّلاثيِّ الثّالث، وذلك بسبب الظّروف الاستثنائيّة الّتي نحياها في هذه الفترة.

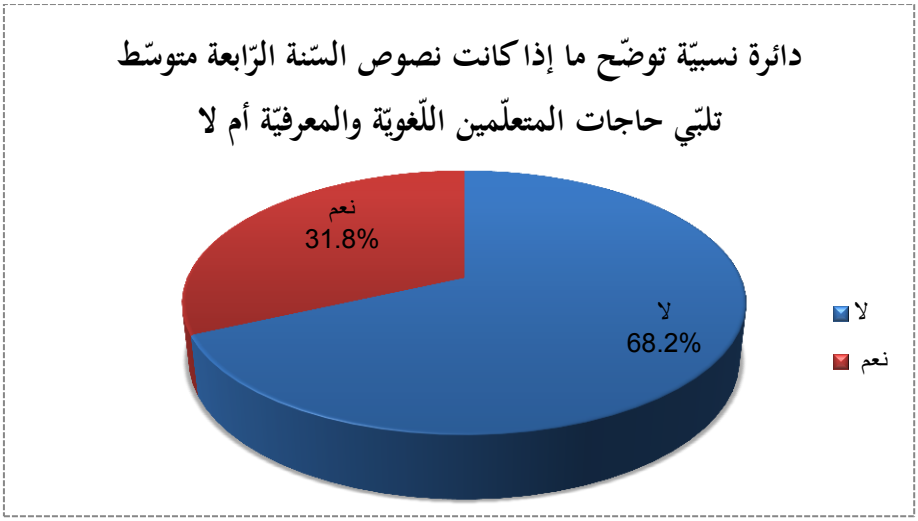
السّؤال الثّاني: هل تلبّي النّصوص التّعليميّة المقرّرة لتدريس متعلمي السّنة الرّابعة متوسّط حاجات المتعلّمين اللّغويّة والمعرفيّة؟

ويمكن توضيح طبيعة الإجابة عن هذا السّؤال وفق بيانات هذا الجدول:

الجدول (02): يوّضح ما إذا كانت نصوص السّنة الرّابعة متوسّط تلبي حاجات المتعلّمين اللّغويّة والمعرفيّة أم لا.

الاختيارات	التّكرار	النّسبة المئويّة
نعم	14	%31.8
لا	30	%68.2
المجموع	44	%100

وتبيّن الدّائرة النّسبيّة التّاليّة المعلومات الواردة في الجدول:



تباينت أراء المعلّمين حول قدرة النّصوص التّعليميّة المقرّرة للسّنة الرّابعة متوسّط على تلبيّة حاجات المتعلّم؛ حيث قام بعضهم بتأكيد قدرة تلك النّصوص على إشباع حاجات المتعلّم اللّغويّة والمعرفيّة، وقد بلغ عددهم أربعة عشر (14) معلّمًا، بنسبة تقدّر بـ(31.8%).

بينما ذهب معظمهم إلى نفي ذلك، ورأوا أنّ النّصوص التّعليميّة المقرّرة للسّنة الرّابعة المتوسّطة غير كفيلةٍ بإشباع حاجات المتعلّم اللّغويّة والمعرفيّة، وبلغ عدد هذه القلّة ثلاثين (30) معلما، ما تقدّر نسبته بـ(68.2%)؛ ومن خلال حوارنا معهم تبيّن أنّهم يرون أنّ النُّصوص غير منتقاةٍ بعنايةٍ ودقّةٍ؛ لعدم مراعاتها الفروق الفرديّة للمتعلّمين، وقدراتهم وميولاتهم، بالإضافة إلى افتقادها للمقاربة النّصيّة، فالرّوافد اللّغويّة تصب في منحًى، والنّصوص في منحًى آخر، وقد أكّدوا ضرورة تكييف الموضوعات بما يناسب حاجات المتعلّمين واهتماماتهم، لأنّ ذلك كفيلٌ بتحقيق الكفاءة المرجوّة.

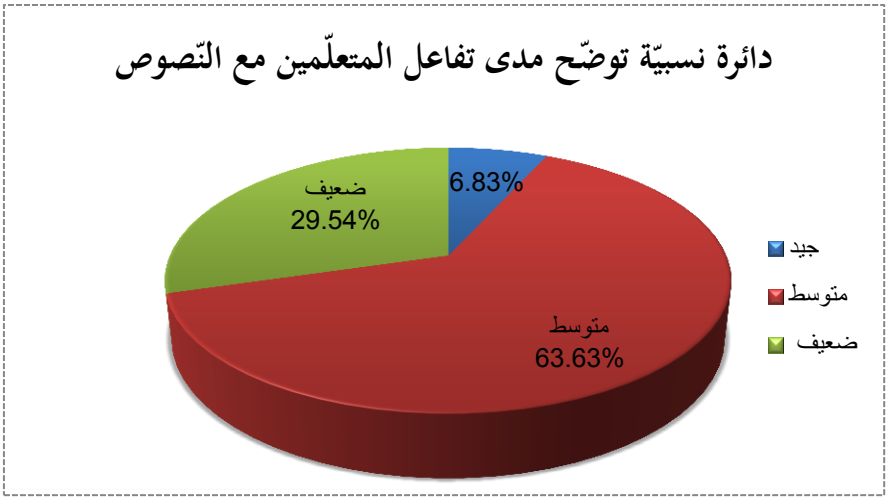
السّؤال الثّالث: ما مدى تفاعل المتعلّم مع تلك النّصوص؟

تتحدّد إجابات المعلّمين عن هذا السّؤال كما هو مبيّن في الجدول التّالي:

الجدول (03): يوضّح مدى تفاعل المتعلّمين مع النّصوص.

الاختيارات	التّكرار	النّسبة المئويّة
ضعيف	13	%29.54
متوسّط	28	%63.63
جيّد	03	%6.83
المجموع	44	%100

ويمكن توضيح بيانات هذا الجدول وفق الدّائرة النّسبيّة التّاليّة:



تباينت أراء المعلّمين حول مدى تفاعل المتعلّم مع نصوص القراءة؛ حيث ذهب معظمهم إلى أنّ هذا التّفاعل **"متوسّط"**، وقد بلغ عدد هذه الفئة ثمانيّة وعشرين (28) معلّمًا، بنسبة تقارب (63.63%)، لأنّ التّفاعل يختلف من نصٍ لآخر فهناك نصوصٌ شيّقةٌ تستقطب المتعلّم، وهناك نصوصٌ فلسفيّةٌ ينفر منها، بالإضافة إلى تفاوت التّفاعل بين المتعلّمين للفروق الكامنة بينهم.

وقدّر عدد المعلّمين الّذين ذهبوا إلى أنّ تفاعل المتعلّم **"ضعيف"** مع نصوص القراءة، بثلاثة عشر (13) معلّمًا، بنسبة تقدّر بـ (29.54%)، وهي الفئة الّتي كانت مستاءةً من طبيعة تلك النّصوص، وصرّحت بعدم تلبيتها الحاجات اللّغويّة للمتعلّم.

في حين كان عدد المعلّمين الّذين ورد تقييمهم لتفاعل المتعلّم مع نصوص القراءة بـ**"جيّد"** ثلاثة (03)، بنسبة (6.83%).

وتجدر الإشارة إلى أنّ للمعلّم دورًا بارزًا في تحفيز المتعلّم للتّفاعل مع النّص، وذلك من خلال الطريقة الّتي يتّبعها، والأسلوب الّذي ينتهجه في تقديم الدّرس.

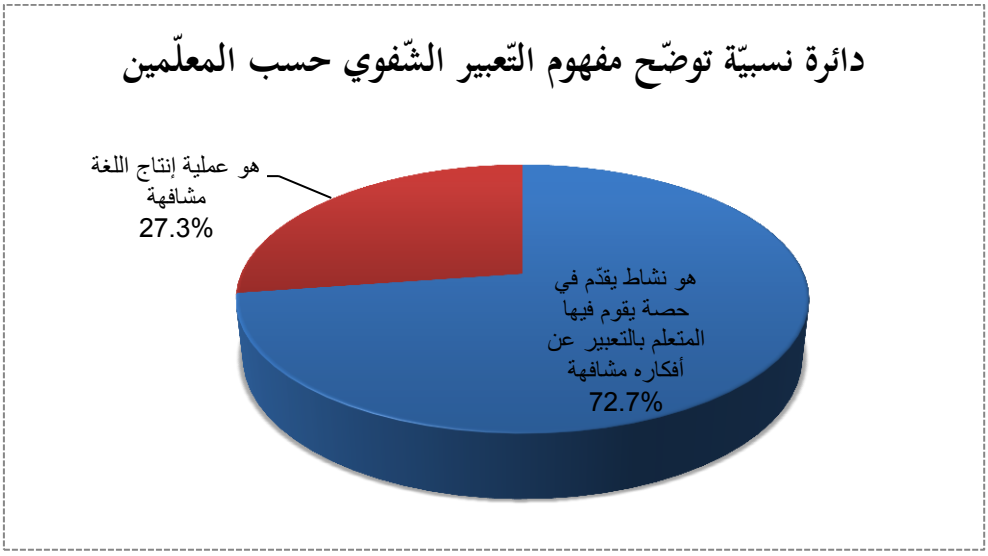
السّؤال الرّابع: كيف تحدّدون مفهوم التّعبير الشّفويّ؟

يمثّل هذا الجدول إحصاء نتائج الإجابة عن هذا السّؤال:

الجدول (04): يوضّح مفهوم التّعبير الشّفوي حسب المعلّمين.

الاختيارات	التّكرار	النّسبة المئويّة
هو عمليّة إنتاج اللّغة مشافهة	12	%27.3
هو نشاطٌ يُقَدَّمُ في حصّةٍ يقوم فيها المتعلّم بالتّعبير عن أفكاره مشافهةً	32	%72.7
المجموع	44	100

وتعكس الدّائرة النّسبيّة التّاليّة بيانات هذا الجدول:



قراءة وتعليق:

يتبدّى من استقراء نتائج هذا الجدول أنّ معظم المعلّمين فضّلوا الاختيار الثّاني؛ حيث بلغ عددهم اثنين وثلاثين (32) معلّما، بما يعادل نسبة (72.7%).

أمّا الّذين فضّلوا الاختيار الأوّل بلغ عددهم اثني عشر (12) معلّمًا، بنسبة تقدّر بـ(27.3%).

وهذا يدلّ على أنّ معظم المعلّمين يدرّسون نشاط التّعبير الشّفويّ في حصّة مبرمجة لمدّة (60 د) في الأسبوع، ولا يشجّعون المتعلّم على إنتاج اللّغة مشافهةً في باقي الحصص.

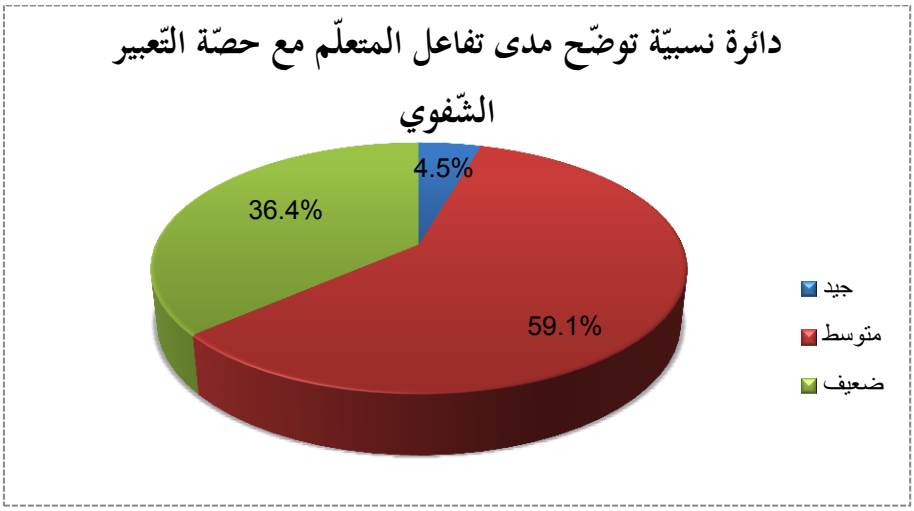
السّؤال الخامس: كيف تجد تفاعل المتعلّم مع حصّة التّعبير الشّفويّ؟

تُجَسِّد نتائج هذا الجدول طبيعة الإجابة عن هذا السّؤال:

الجدول (05): يوضّح مدى تفاعل المتعلّم مع حصّة التّعبير الشّفوي.

الاختيارات	التّكرار	النّسبة المئويّة
ضعيف	16	%36.4
متوسّط	26	%59.1
جيّد	02	%4.5
المجموع	44	%100

ويمكن تفريغ بيانات هذا الجدول في الدّائرة النّسبيّة التّاليّة:



قراءة وتعليق:

تُظْهِرُ هذه النّتائج أنّ مؤشّر تقييم المعلّمين لتفاعل المتعلّم في حصّة التّعبير الشّفوي بـ"**متوسّط**" كان الأعلى، إذ بلغ عددهم ستّة وعشرين (26) معلّمًا، بنسبة تقدّر بـ(59.1%)، وهذا لوجود تفاوتٍ في القدرات بين المتعلّمين، بالإضافة إلى تباين موضوعات التّعبير الشّفويّ.

في حين بلغ عدد المعلّمين الّذين يرون أنّ تفاعل المتعلّم "**ضعيف**" ستّة عشر (16) معلمًا، بنسبة تقدّر بـ (36.4%)، وذهبت هذه الفئة إلى أنّ تفاعل المتعلّم في حصّة التّعبير الشّفويّ ضعيفٌ مقارنة مع باقي الحصص، ولعلّ ذلك يرجع لجهل المتعلّم لمنهجيّة التّعبير الشّفويّ، وعدم فهمه الموضوع، كما أنّ معظم المتعلّمين يفتقرون إلى رصيدٍ لغويٍّ يؤهّلهم إلى إنتاج تعبيراتٍ شفويّةٍ سليمةٍ لغويًّا وأسلوبيًّا.

أمّا عدد المعلّمين الّذين رأوا أنّ تفاعل المتعلّم "جيّد" فقدّر بمعلّمين، بنسبةٍ تعادل (4.5%).

وهذا يدلّ على أنّ التفاعل مع حصّة التّعبير الشّفويّ يتفاوت من متعلّم لآخر حسب القدرات الفرديّة من جهة، ويتباين لدى المتعلّم من موضوع إلى آخر من جهةٍ ثانيّةٍ، ولا ننسى الدّور الفعّال للمعلّم في تحفيز متعلّميه على التّفاعل داخل الحصّة بلفت انتباههم، وتعزيز سلوكهم الإيجابيّ.

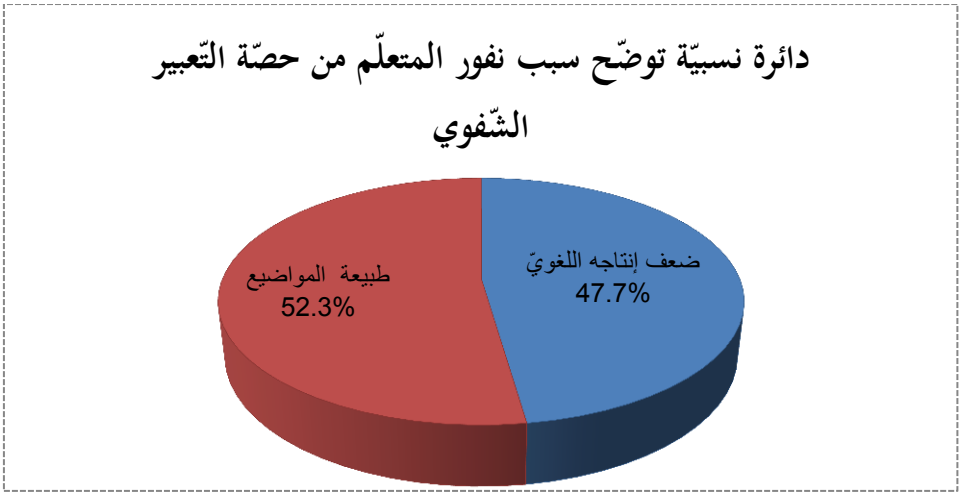
السّؤال السّادس: إذا كان المتعلّم ينفر من حصّة التّعبير الشّفويّ، ما سبب ذلك؟

تعكس نتائج الجدول التّالي كيفيّة الإجابة عن هذا السّؤال:

الجدول(06): يوضّح سبب نفور المتعلّم من حصّة التّعبير الشّفوي.

الاختيارات	التّكرار	النّسبة المئويّة
طبيعة المواضيع	23	%52.3
ضعف إنتاجه اللّغويّ	21	%47.7
المجموع	44	%100

ويمكن توضيح بيانات هذا الجدول وفق الدّائرة النّسبيّة التّاليّة:



قراءة وتعليق:

نُلاَحِظُ أنّ عدد المعلّمين الّذين رجّحوا سبب نفور المتعلّم من حصّة التّعبير الشّفويّ إلى طبيعة المواضيع كان ثلاثة وعشرين (23) معلّما، بنسبة تقدّر بـ(52.3%)، فالمواضيع حسب رأيهم لا تثير اهتمام المتعلّم لعدم توافقها مع ميولاته ورغباته.

بينما بلغ عدد المعلّمين الّذين ردّوا ذلك إلى ضعف الإنتاج اللّغوي للمتعلّم واحدًا وعشرين (21) معلّمًا، بنسبة (47.7%)، وهي نسبٌ متقاربةٌ، تثبت تباين آراء المعلّمين واختلافها حسب تجربتهم الخاصة وما يتمّ ملاحظته داخل القسم.

وقد أضاف المعلّمون أسبابًا أخرى، أهمّها:

- الشّعور بالإحراج أثناء التّعبير، وهذا راجعٌ إلى عدم التّمرس الجيّد على اكتساب الملكة اللّغويّة.
- ضعف الرّصيد اللّغويّ.
- طول الموضوع المقترح، والتّكرار الممل.
- عدم تماشي الموضوعات مع مستواه المعرفيّ المحدود.
- انعدام الثّقة في النّفس.
- عدم ملاءمة النّصوص للمتعلّم فكريًّا ولغويًّا ومعرفيًّا.
- مواضيعٌ مفروضةٌ على المتعلم فرضًا لا مجال للإبداع فيها.
- صعوبة بعض المواضيع.
- الخجل من التّحدّث أمام الأصدقاء.
- عدم الاهتمام بالقراءة والمطالعة وضعف الرصيد اللغويّ.
- عدم التّعود على المحادثة في الابتدائيّ مثلما كانت من قبل.
- خجل الكثيرِ من المتعلّمين، لعدم تعودهم على التعبير مشافهةً في سنواتٍ سابقةٍ، الأمر الّذي جعلهم لا يكوّنون زادًا معرفيًّا يمكّنهم من انتقاء العبارات المناسبة الّتي تعبّر عن أفكارهم، وتمكنهم من تحويل مجموعةٍ من المعارف والخواطر إلى نصٍ منطوقٍ مرّكبٍ من جملٍ متناسقةٍ ومفيدةٍ في معناها.

ومآل ذلك أنّ نفور المتعلّم من حصّة التّعبير الشّفويّ مردّه لجملة من الأسباب، تختلف من متعلّم لآخر تبعًا للظّروف المحيطة بالبيئة التّعليميّة.

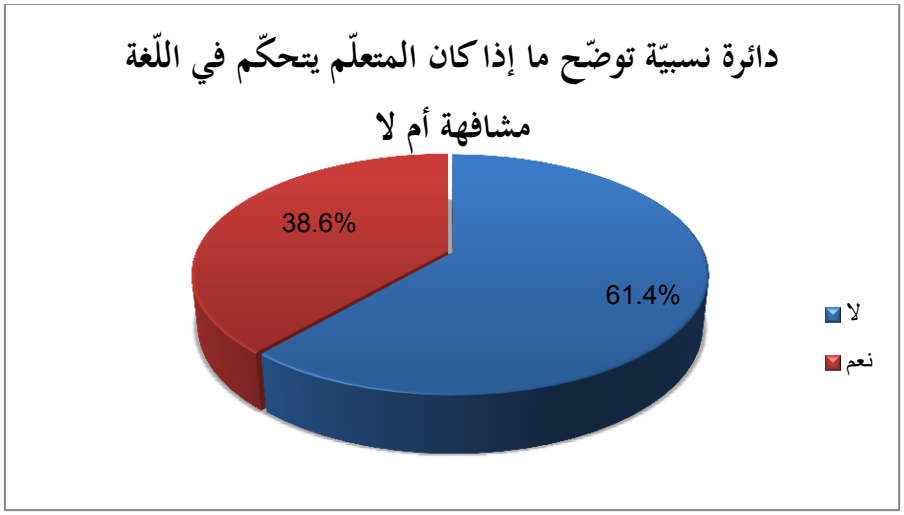
السّؤال السّابع: هل يستطيع متعلّم السّنة الرّابعة متوسّط التحكّم في اللّغة مشافهةً؟

جاءت طبيعة الإجابة عن هذا السّؤال موضّحة في بيانات الجدول التّالي:

الجدول (07): يبيّن ما إذا كان المتعلّم يتحكّم في اللّغة مشافهة أم لا.

الاختيارات	التّكرار	النّسبة المئويّة
نعم	17	%38.6
لا	27	%61.4
المجموع	44	%100

وتبيّن الدّائرة النّسبيّة التّاليّة المعلومات الواردة في هذا الجدول:



قراءة وتعليق:

يتجلّى من هذه النّتائج أنّ عدد المعلّمين الّذين أجابوا بعدم قدرة المتعلّم على التّحكّم في اللّغة مشافهةً بلغ سبعة وعشرين (27) معلّمًا، بنسبة (61.4%).

أمّا الّذين أجابوا بأنّ المتعلّم يستطيع التّحكّم في اللّغة، كان عددهم سبعة عشر (17) معلّمًا ما يعادل نسبة (38.6%).

وعليه؛ فالمتعلّم في هذه المرحلة لم يمتلك بعد ناصيّة اللّغة، فرصيده اللّغويّ محدودٌ، كما أنّه لم يتم تدريبه وتعويده على إنتاج اللّغة مشافهةً في الأطوار التّعليميّة السّابقة، وتبقى هناك حالاتٌ استثنائيّةٌ للمتعلّمين ذوي القدرات العاليّة، والّذين يستطيعون التحكّم في اللّغة، والتّحدّث بسلاسةٍ، خاصةً من درسوا في المدارس القرآنيّة، وتمكّنوا من حفظ القرآن الكريم.

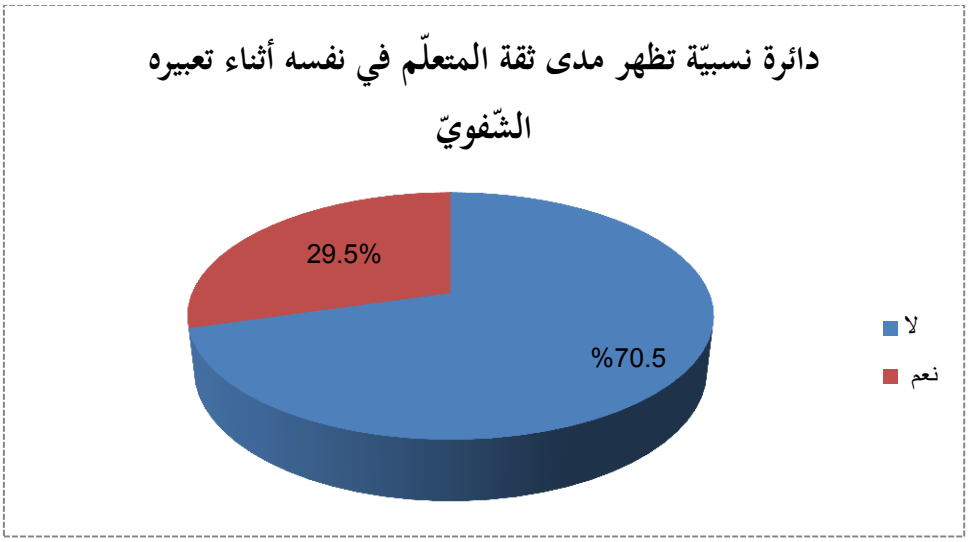
السّؤال الثّامن: هل يثق المتعلّم في نفسه أثناء تعبيره شفويًّا؟

يمكن توضيح إجابات المعلّمين عن هذا السّؤال وفق بيانات الجدول التّالي:

الجدول (08): يبيّن مدى ثقة المتعلّم في نفسه أثناء تعبيره الشّفويّ.

الاختيارات	التّكرار	النّسبة المئويّة
نعم	13	%29.5
لا	31	%70.5
المجموع	44	%100

ويمكن إفراغ بيانات هذا الجدول في الدّائرة النّسبيّة التّاليّة:



قراءة وتعليق:

يتبيّن حسب ما ورد في الجدول أعلاه أنّ عدد المعلّمين الّذين نفوا ثقة المتعلّم في نفسه أثناء تعبيره الشّفويّ بلغ واحدًا وثلاثين (31) معلّمًا، بنسبة تقدّر بـ(70.5%).

في حين كان عدد الّذين أكّدوا ثقة المتعلّم في نفسه أثناء تعبيره الشّفويّ ثلاثة عشر (13) معلّمًا، بما يعادل نسبة (29.5%).

وبالتّالي، فثقة المتعلّم بنفسه ترتبط بمستواه المعرفيّ، ومدى قدرته، وفهمه، وتمكّنه من الموضوع المطروح، فإذا انعدم ذلك ظهر الارتباك والتّردّد في لغته، فتضيع مفرداته، وتتشتّت أفكاره.

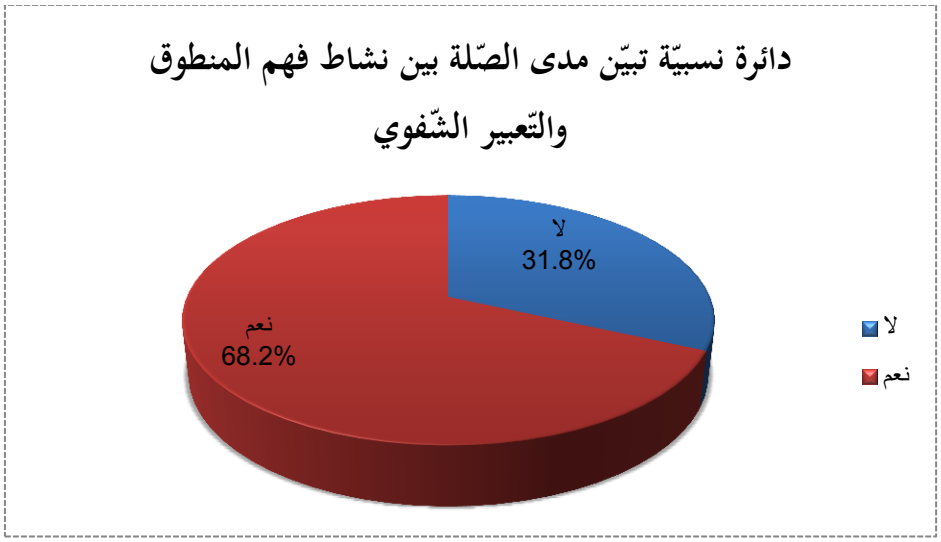
السّؤال التّاسع: هل هناك صلةٌ بين نشاط فهم المنطوق والتّعبير الشّفويّ المراد إنجازه؟

جاءت الإجابة عن هذا السّؤال مجسّدةً في الجدول التّالي:

الجدول (09): يوضّح مدى الصّلة بين نشاط فهم المنطوق والتّعبير الشّفوي.

الاختيارات	التّكرار	النّسبة المئويّة
نعم	30	%68.2
لا	14	%31.8
المجموع	44	%100

ويمكن إفراغ بيانات هذا الجدول وفق الدّائرة النّسبيّة التّاليّة:



قراءة وتعليق:

يؤكّد أغلب المعلّمين على وجود صلةٍ بين نشاط فهم المنطوق والتّعبير الشّفويّ؛ حيث بلغ عددهم ثلاثين (30) معلّمًا، بما تقدّر نسبته بـ(68.2%)، فغالبًا ما يُفرَغُ نصّ فهم المنطوق في قالب التّعبير الشّفويّ.

في حين كان عدد الّذين نفوا وجود صلةٍ بين نشاط فهم المنطوق والتّعبير الشّفويّ أربعة عشر (14) معلّمًا بنسبة (31.8%).

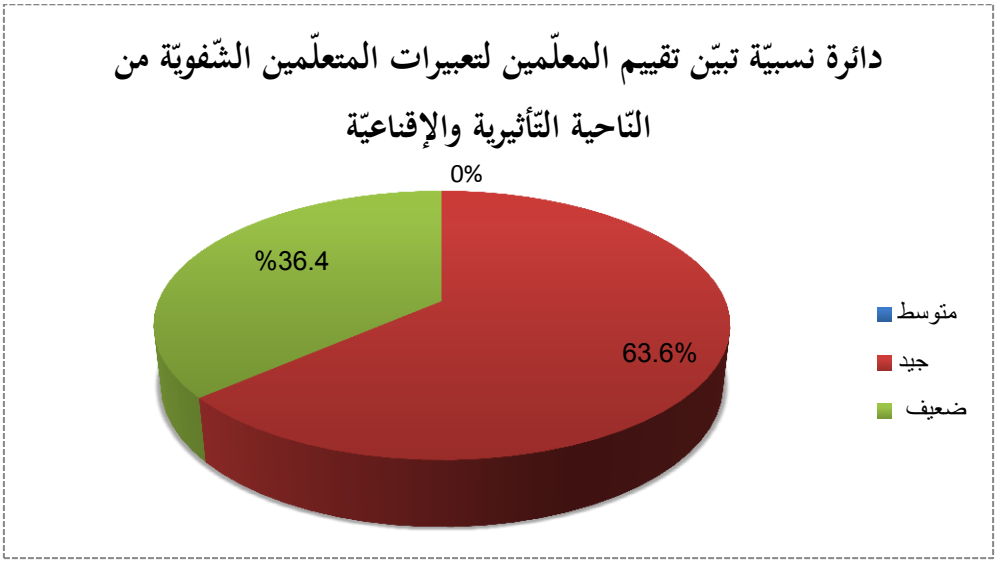
السّؤال العاشر: ما تقييمكم لتعبيرات المتعلّمين الشّفويّة من النّاحية التأثيريّة والإقناعيّة؟

تنعكس إجابات المعلّمين على هذا السّؤال في الجدول التّالي:

الجدول (10): تقييم المعلّمين لتعبيرات المتعلّمين الشّفويّة من النّاحيّة التّأثيريّة والإقناعيّة.

الاختيارات	التّكرار	النّسبة المئويّة
ضعيف.	16	%36.4
متوسّط.	28	%63.6
جيّد.	0	0
المجموع	44	%100

ويمكن توضيح بياناته وفق الدّائرة النّسبيّة التّاليّة:



قراءة وتعليق:

بلغ عدد الّذين كان تقييمهم "**متوسّط**" لتعبيرات المتعلّمين الشّفويّة من النّاحية التأثيريّة والإقناعيّة ثمانيةً وعشرين (28) معلّمًا، بنسبة تقدّر بـ(63.6%).

أمّا عدد الّذين قيّموا تعبيرات المتعلّمين الشّفويّة من النّاحية التأثيريّة والإقناعيّة بأنّها "**ضعيفةً**" فقُدّر بخمسة عشر(16) معلّمًا، ما يعادل نسبة (36.4%).

في حين لم ترد صفة "**جيّد**" خلال تقييم المعلّمين لتعبيرات المتعلّمين الشّفويّة من النّاحية التأثيريّة والإقناعيّة.

ومرد ذلك أنّ الحمولة التّأثيريّة والإقناعيّة لتّعبيرات المتعلّم الشّفويّة مرتبطةٌ بمدى تمكّنه من الموضوع، وتحكّمه في اللّغة، وتوظيفه للآليات التأثيريّة الإقناعيّة، وهي بذلك متفاوتةٌ من موضوعٍ لآخر، ومن متعلّمٍ إلى آخر.

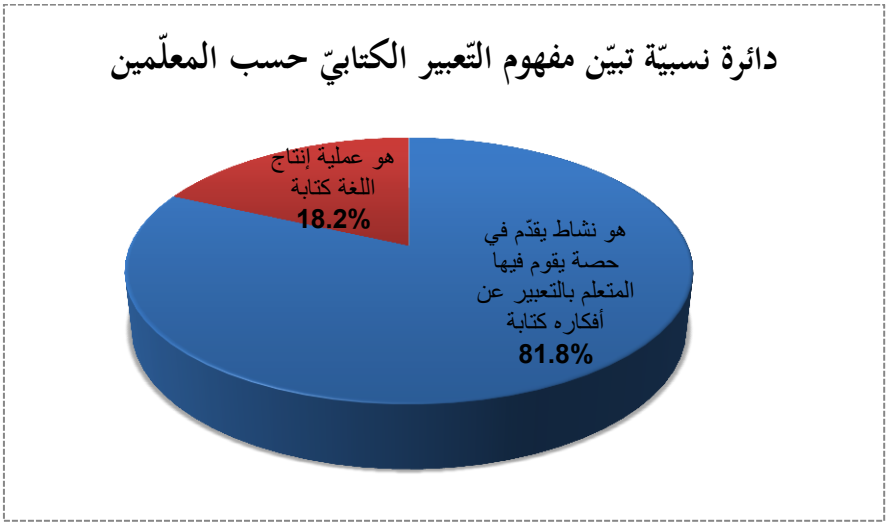
السّؤال الحادي عشر: كيف تحدّدون مفهوم التّعبير الكتابيّ؟

تَنعَكِسُ إجابات المعلّمين عن هذا السّؤال في الجدول التّالي:

الجدول (11): يوضّح مفهوم التّعبير الكتابي حسب المعلّمين.

الاختيارات	التّكرار	النّسبة المئويّة
هو عمليّة إنتاج اللّغة كتابةً.	8	%18.2
هو نشاطٌ يقدّم في حصّةٍ يقوم فيها المتعلّم بالتّعبير عن أفكاره كتابةً.	36	%81.8
المجموع	44	%100

ويمكن توضيح بيانات هذا الجدول وفق الدّائرة النّسبيّة التّاليّة:



قراءة وتعليق:

تُظهِرُ هذه النّتائج أنّ معظم المعلّمين فضّلوا الاختيار الثّاني؛ حيث بلغ عددهم ستّة وثلاثين (36) معلّمًا، بما يعادل نسبة (81.8%).

أمّا الّذين فضّلوا الاختيار الأوّل كان عددهم ثمانية (08)، بنسبة تقدّر بـ(18.2%).

وهذا يدلّ على أنّ معظم المعلّمين يُدَرِّسون نشاط التّعبير الكتابيّ في الحصّة المبرمجة لمدّة (60 د) في الأسبوع، ولا يشجّعون المتعلّم على الإنتاج الكتابيّ في باقي الحصص.

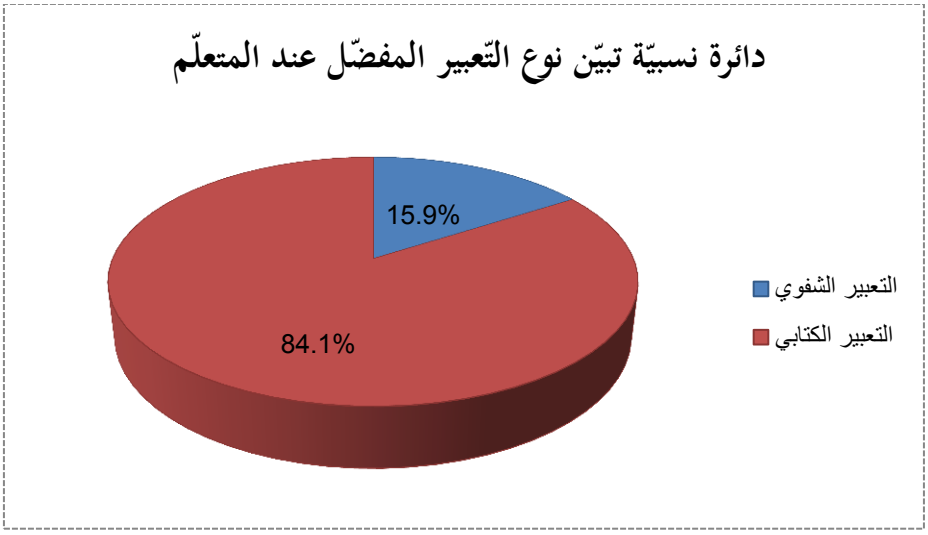
السّؤال الثّاني عشر: هل يفضّل المتعلّم ممارسة التّعبير الكتابيّ أم الشّفويّ؟

تجسّد بيانات هذا الجدول طبيعة الإجابة عن هذا السّؤال:

الجدول (12): يوضّح نوع التعبير المفضّل عند المتعلّم.

الاختيارات	التّكرار	النّسبة المئويّة
التّعبير الكتابي	37	%84.1
التّعبير الشّفوي	7	%15.9
المجموع	44	%100

وتنعكس بيانات هذا الجدول في الدّائرة النّسبيّة التّاليّة:



قراءة وتعليق:

يُجمِعُ سبعةٌ وثلاثون (37) معلّمًا على أنّ المتعلّمين يفضّلون ممارسة التّعبير الكتابيّ بنسبة (84.1%)، بينما يرى سبعة (07) معلّمين أنّ بعض المتعلّمين يفضّلون ممارسة التّعبير الشّفويّ بنسبة تقدّر بـ(15.9%)؛ وذلك بناءً على تفاعل المتعلّم، فعند ممارسة اللّغة مشافهة يكون المتكلّم أكثر عرضةً للخطأ من لغة التّحرير، وبالتّالي يفضّل المتعلّم حصّة التّعبير الكتابيّ، لأنّه يجد وقتًا لكتابة أفكاره ومراجعتها على مهلٍ قبل عرضها ممّا يقلّل نسبة وقوعه في الأخطاء، أمّا التّعبير الشّفويّ فهو آنيٌّ وكثيرًا ما يفقد المتعلّم تقنيّة التّعبير، وتخونه اللّغة، بالإضافة إلى تداخل الأفكار، وشعوره بالخوف والارتباك.

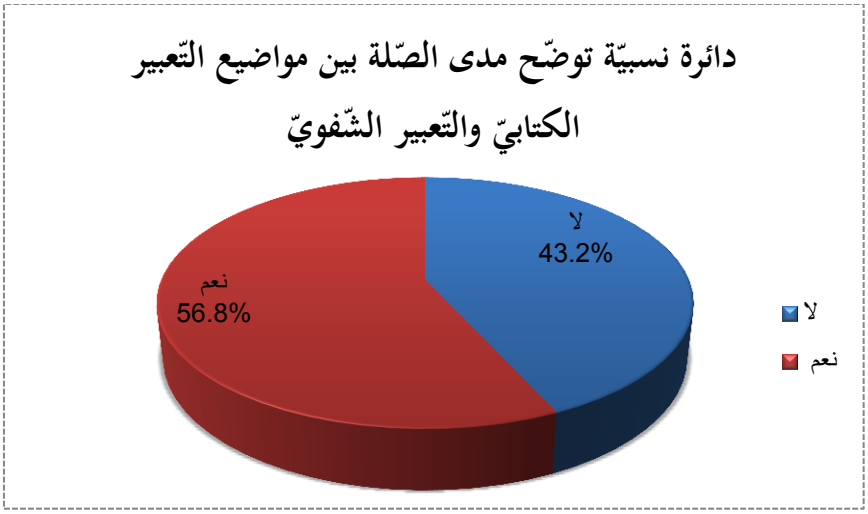
السّؤال الثّالث عشر: هل هناك صّلةٌ بين مواضيع التّعبير الكتابيّ والتّعبير الشّفويّ؟

أسفرت الإجابة عن هذا السّؤال تسجيل النّتائج التّاليّة:

الجدول (13): يوضّح مدى الصّلة بين مواضيع التّعبير الكتابيّ والتّعبير الشّفويّ.

الاختيارات	التّكرار	النّسبة المئويّة
نعم	25	%56.8
لا	19	%43.2
المجموع	44	%100

ويمكن توضيح بيانات هذا الجدول في الدّائرة النّسبيّة التّاليّة:



قراءة وتعليق:

ذهب معظم المعلّمين إلى القول بوجود صلةٍ بين مواضيع التّعبير الكتابيّ والتّعبير الشّفويّ، وقد بلغ عددهم خمسة وعشرين (25) معلّمًا، بنسبة تقدّر بـ(56.8%)؛ حيث غالبًا ما تكون مواضيع وأنشطة المقطع الواحد متقاربةً.

في حين نفى بعضهم وجود صّلةٍ بين مواضيع التّعبير الكتابيّ والشّفويّ، وكان عددهم تسعة عشر (19) معلّمًا، بنسبة (43.2%).

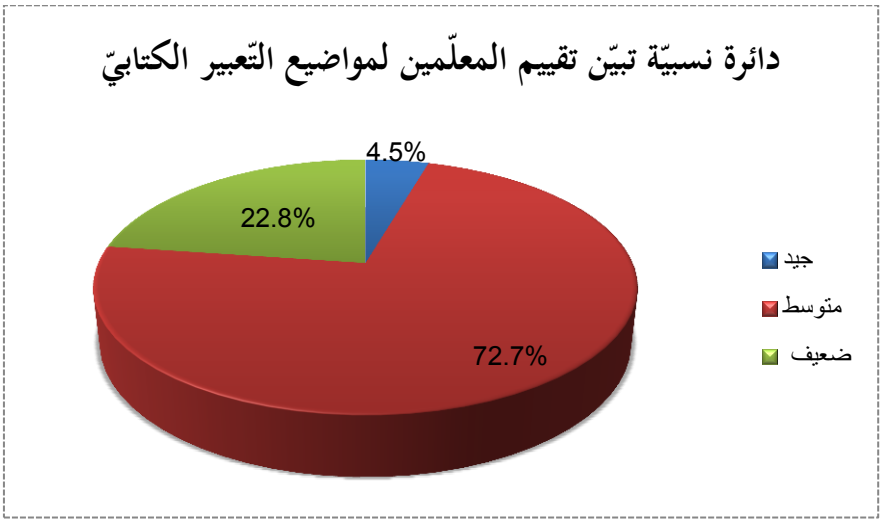
السّؤال الرّابع عشر: ما تقييمكم لمواضيع التّعبير الكتابيّ؟

تنعكس إجابة المستجوبين عن هذا السّؤال في بيانات الجدول التّالي:

الجدول (14): يبرز تقييم المعلّمين لمواضيع التّعبير الكتابيّ.

الاختيارات	التّكرار	النّسبة المئويّة
ضعيف	10	%22.8
متوسّط	32	%72.7
جيّد	2	%4.5
المجموع	44	%100

ويمكن إفراغ بيانات هذا الجدول في الدّائرة النّسبيّة التّاليّة:



قراءة وتعليق:

قيّم معظم المعلّمين مواضيع التّعبير الكتابيّ بأنّها متوسّطةٌ، وقد بلغ عددهم اثنين وثلاثين (32) معلّمًا بنسبة تقدّر بـ(72.7%).

في حين كان عدد المعلمين الّذين قيّموا تلك المواضيع بأنّها ضعيفة عشرة (10) معلّمين، بما تقدّر نسبته بـ(22.8%).

بينما يرى معلّمان أنّ المواضيع المقترحة لتدريس نشاط التّعبير الكتابيّ **"جيّدة"** بنسبة تقدّر بـ (4.5%)، وهي نسبةٌ ضعيفةٌ جدًّا مقارنةً بالإجابة الأولى، ممّا يثبت أنّ هذه المواضيع غير ملائمة لطبيعة المتعلّم في هذه المرحلة.

وقد تبيّن من حوارنا معهم أنّهم لا يعيبون على موضوع التّعبير، بقدر ما يعيبون التّقنيّة المطلوب توظيفها في التعبير، إذ كثيرًا ما تتكرّر التّقنيّة نفسها في أكثر من موضوع، ممّا يشعر المتعلّم بالملل ويقتل روح التّجديد، فمثلًا تقنيّة التّفسير تكرّرت في أكثر من موضوعٍ ممّا سبّب الرّتابة والملل في أغلب الحصص.

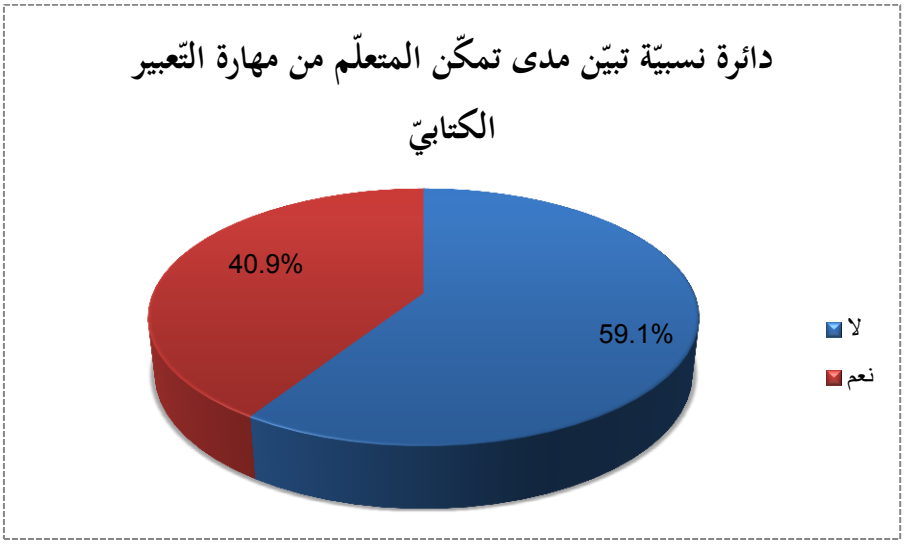
السّؤال الخامس عشر: هل يمتلك المتعلّم القدرة على التّعبير الكتابيّ وإيصال فكرته بسلاسةٍ ووضوحٍ؟

يشير هذا الجدول إلى نتائج الإجابة عن هذا السّؤال:

الجدول (15): يوضّح مدى تمكّن المتعلّم من مهارة التّعبير الكتابيّ.

الاختيارات	التّكرار	النّسبة المئويّة
نعم	18	%40.9
لا	26	%59.1
المجموع	44	%100

ويمكن توضيح بيانات هذا الجدول في الدّائرة النّسبيّة التّاليّة:



قراءة وتعليق:

نفى معظم المعلّمين تمكّن المتعلّم من إيصال فكرته بسلاسةٍ ووضوحٍ، وقد بلغ عددهم ستّة وعشرين (26) معلّماً ما نسبته (59.1%)، لأنّ معظم المتعلّمين لم يجيدوا ملكة التّعبير الكتابيّ، فرصيدهم اللّغويّ محدودٌ، وتركيبهم للجمل ركيكٌ، وغير سليمٍ لغويًّا.

في حين ذهب ثمانية عشر (18) معلّمًا، بنسبة (40.9%)، إلى إثبات قدرة المتعلّم على التّعبير الكتابيّ وإيصال فكرته بكلّ سلاسةٍ ووضوحٍ، خاصةً إذا كان الموضوع واضحًا، ومرتبطًا بالواقع المحيط به، والمكتسبات القبليّة حوله، فيحسن توظيفها حسب متطلّبات الموضوع المطروح.

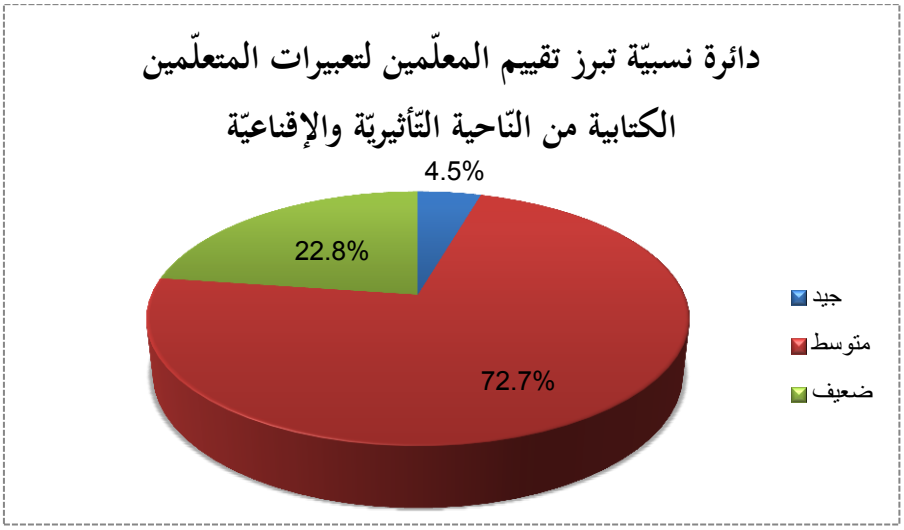
السّؤال السادس عشر: ما تقييمك لتعبير المتعلّم الكتابيّ من النّاحيّة التّأثيريّة والإقناعيّة؟

تتجسّد إجابات المعلّمين عن هذا السّؤال في بيانات هذا الجدول:

الجدول(16): يوضّح تقييم المعلّمين لتعبيرات المتعلّمين من النّاحية التّأثيريّة والإقناعيّة.

الاختيارات	التّكرار	النّسبة المئويّة
ضعيف	10	%22.8
متوسّط	32	%72.7
جيّد	2	%4.5
المجموع	44	%100

ويمكن تفريغ بيانات هذا الجدول في الدّائرة النّسبيّة التّاليّة:



قراءة وتعليق:

تُظهِر هذه النّتائج أنّ معظم المعلّمين قيّموا التّعبيرات الكتابيّة للمتعلّمين بأنّها متوسّطةٌ من النّاحية التّأثيريّة والإقناعيّة، فكان عددهم اثنين وثلاثين (32) معلّمًا، بنسبة تقدّر بـ(72.7%)؛ وقد ربط هؤلاء الحمولة الإقناعيّة والتّأثيريّة في تعبيرات المتعلّمين بمدى فهمهم للموضوع وإحاطتهم به، وتمكّنهم من توظيف الآليات المساعدة على الإقناع والتّأثير.

في حين بلغ عدد المعلّمين الّذين قيّموا التّعبيرات الكتابيّة للمتعلّمين بأنّها ضعيفةٌ عشرة (10) بنسبة تقدّر بـ(22.8%)، ومردّ ذلك جهل المتعلّم لمنهجيّة التّعبير الكتابيّ، وعدم تمكّنه من الموضوع المطروح، بالإضافة إلى محدوديّة رصيده اللّغويّ.

في حين يرى معلّمان أنّ تعبيرات المتعلّمين الكتابيّة جيّدة، بنسبة تقدّر بـ (4.5%)، حيث ذهبا إلى أنّ هناك عروضًا رائعةً قدّمها المتعلّمون، منها المؤثّرة والمقنعة، حيث حازت على تفاعلٍ كبيرٍ من زملائهم.

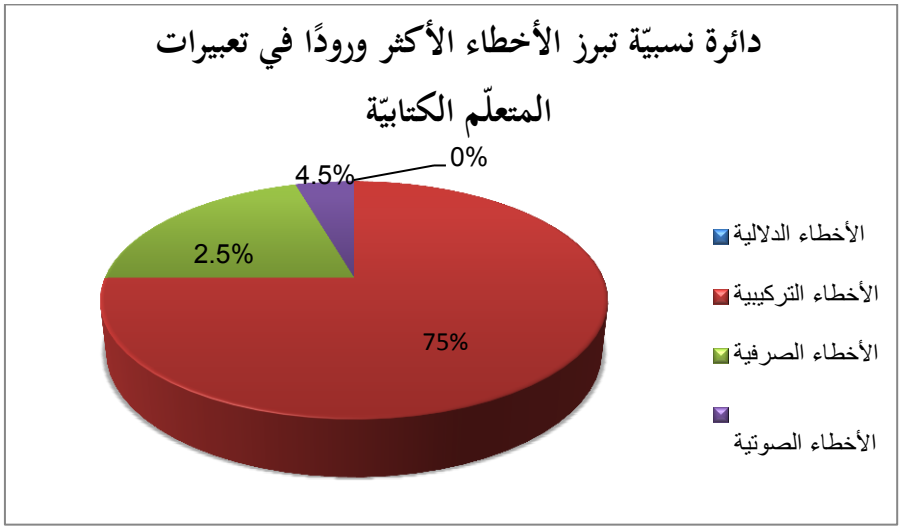
السّؤال السّابع عشر: ماهي الأخطاء الأكثر ورودًا في تعبيرات المتعلّم الكتابيّة؟

تعكس بيانات هذا الجدول طبيعة الإجابة عن هذا السّؤال:

الجدول (17): يوضّح الأخطاء الأكثر ورودًا في تعبيرات المتعلّم الكتابيّة.

الاختيارات	التّكرار	النّسبة المئويّة
الأخطاء الصّوتيّة	2	%4.5
الأخطاء الصّرفيّة	9	%20.5
الأخطاء التّركيبيّة	33	%75
الأخطاء الدّلاليّة	0	0
المجموع	44	%100

ويمكن توضيح هذه البيانات في الدّائرة النّسبيّة التّاليّة:



قراءة وتعليق:

تعدّ الأخطاء اللّغويّة من بين المعايير المعتمدة لتقييم كفاءة المتعلّم، فدراسة الخطأ جزءٌ لا يتجزّأ من تعلّم اللّغة، لأنّه يعطينا صورةً عن التّطوّر اللّغويّ للمتعلّم، وإشاراتٍ إلى استراتيجيّات التّعلّم لديه[1].

نستشفّ من هذه النّتائج أنّ الأخطاء التّركيبيّة هي الأكثر ورودًا في التعبيرات الكتابيّة للمتعلّم، حيث بلغ عدد المعلّمين الّذين أثبتوا ذلك ثلاثة وثلاثين (33) معلّمًا، بنسبة تقدّر بـ(75%)، والسّبب في ذلك يرجع للضّعف اللّغويّ للمتعلّم عامةً، وجهله بالقواعد النّحويّة خاصّةً.

أمّا الّذين يرون أنّ الأخطاء الصّرفيّة هي الأكثر ورودًا في تعبيرات المتعلّمين الكتابيّة، كان عددهم تسعة (09) معلّمين، بنسبة (20.5%).

بينما يرى معلّمان أنّ الأخطاء الصّوتيّة هي الأكثر بروزًا في تعبيرات المتعلّمين الكتابيّة بنسبة تقدّر بـ(4.5%)، ويتجلّى ذلك في إبدال حرفٍ محلّ حرفٍ لتقاربهما في المخرج.

في حين لم يتم اختيار الأخطاء الدّلاليّة ربّما لانعدام ورودها في تعبيرات المتعلّم الكتابيّة.

السّؤال الثّامن عشر: ما مدى قدرة المتعلّم على الدّفاع عن فكرته كتابةً؟

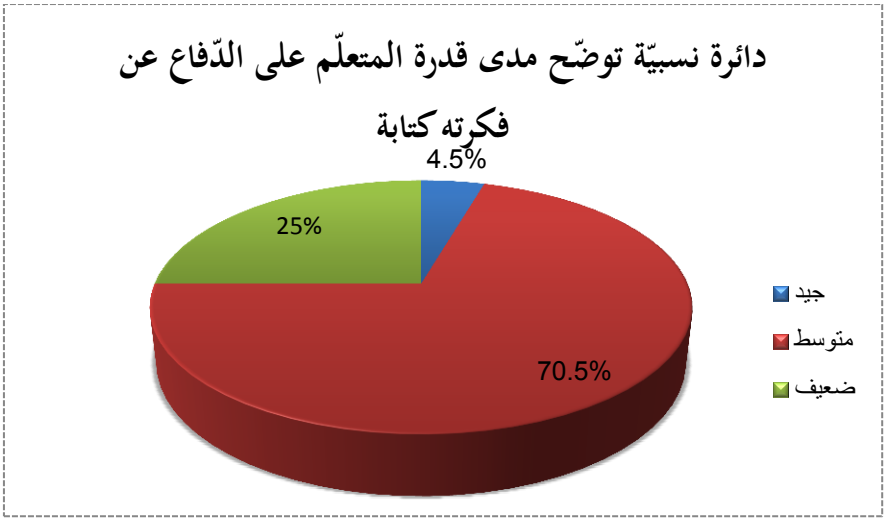
تتبدّى إجابات المعلّمين عن هذا السّؤال كما هو مبيّن في الجدول التّالي:

الجدول (18): يوضّح مدى قدرة المتعلّم على الدّفاع عن فكرته كتابةً.

الاختيارات	التّكرار	النّسبة المئويّة
ضعيف	11	%25
متوسّط	31	%70.5
جيّد	2	%4.5
المجموع	44	%100

ويمكن تجسيد بيانات هذا الجدول في الدّائرة النّسبيّة التّاليّة:

[1] ينظر: إسماعيل صيني وإسحاق محمّد الأمين: التّقابل اللّغويّ وتحليل الأخطاء، عمادة شؤون المكتبات، جامعة الملك سعود، الرّياض، السّعوديّة، ط1، 1982م، ص(142-143).



قراءة وتعليق:

بعد استقراء نتائج هذا الجدول يتبيّن أنّ واحدًا وثلاثين (31) معلّمًا بنسبة تقدّر بـ(23.3%) قيّموا قدرة المتعلّم على إثبات رأيه والدّفاع عنه بـ"**متوسّط**"؛ وذلك لوجود تفاوتٍ بين القدرات اللّغويّة والمعرفيّة للمتعلمين، وكذا طبيعة الموضوع.

في حين ذهب أحد عشر (11) معلّمًا بنسبة (25%) إلى تقييم قدرة المتعلّم على إثبات رأيه والدّفاع عنه بـ"**ضعيف**"، ويرجع سبب الضّعف إلى عدم تمكّن المتعلّم من فهم الموضوع، وضعف رصيده اللّغويّ.

بينما يرى معلّمان أنّ قدرة المتعلّم على الإقناع "**جيّدة**" بنسبة تقدّر بـ(4.5%)؛ ويرجع ذلك للمستوى اللّغويّ للمتعلّم، ومكتسباته القبليّة.

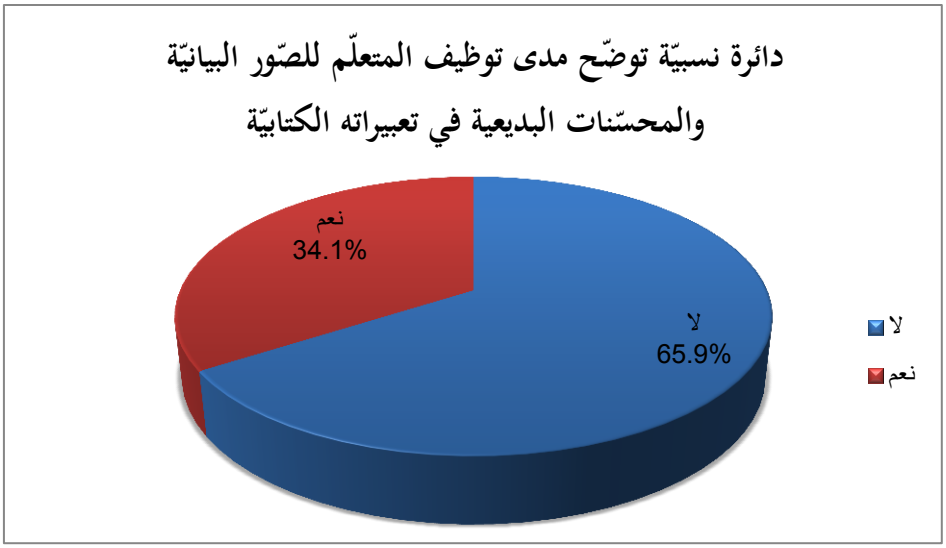
السّؤال التّاسع عشر: هل يوظّف المتعلّم في تعبيره الكتابيّ الصّور البيانيّة والمحسّنات البديعيّة دون أن يُطْلَبَ منه توظيفها؟

أسفرت إجابة المعلّمين عن هذا السّؤال تسجيل النّتائج التّاليّة:

الجدول (19): يوضّح مدى توظيف المتعلّم للصّور البيانيّة والمحسّنات البديعيّة في تعبيراته الكتابيّة دون أن يُطلب منه.

الاختيارات	التّكرار	النّسبة المئويّة
نعم	15	%34.1
لا	29	%65.9
المجموع	44	%100

تعكس الدّائرة النّسبيّة التّاليّة بيانات هذا الجدول:



قراءة وتعليق:

ذهب تسعةٌ وعشرون (29) معلّمًا إلى نفي توظيف المتعلّم للصّور البيانيّة والمحسّنات البديعيّة دون أن يُطْلَبَ منه، وهذا يدلّ على أنّ المتعلّم عادةً ما يكتفي بما يُطْلَبُ منه، ولا يحاول إضفاء لمسته الخاصة، ذلك بنسبةٍ تقدّر بـ(65.9%).

في حين ذهب خمسة عشر (15) معلّمًا إلى أنّ المتعلّم يوظّف في تعبيراته الكتابيّة الصّور البيانيّة والمحسّنات البديعيّة دون أن يُطلَبَ منه ذلك، وهذا يَسْقُطُ على الفئة المتميّزة من المتعلّمين، حيث تحاول إضفاء بعدٍ جماليٍّ وتأثيريٍّ لتعبيراتهم الكتابيّة، قصد إقناع المتلقّي والتّأثير عليه، بنسبةٍ تقدّر بـ(34.1%).

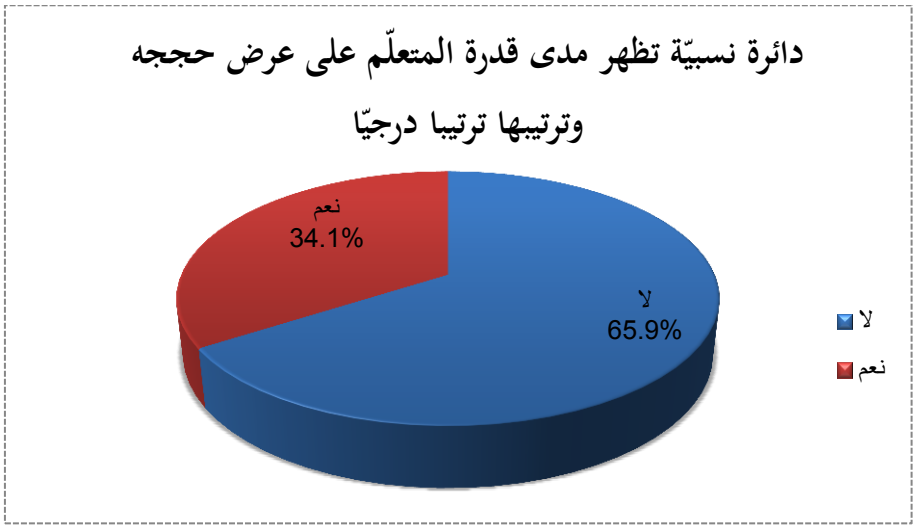
السّؤال العشرون: هل يُحسِنُ المتعلّم التّدرّج في عرض حججه وترتيبها ترتيبًا درجيًا؟

تُحَدِّدُ بيانات هذا الجدول طبيعة الإجابة عن هذا السّؤال:

الجدول (20): يوضّح مدى قدرة المتعلّم على عرض حججه وترتيبها ترتيبًا درجيّا.

الاختيارات	التّكرار	النّسبة المئويّة
نعم	15	%34.1
لا	29	%65.9
المجموع	44	%100

ويمكن توضيح بيانات الجدول في الدّائرة النّسبيّة التّاليّة:



قراءة وتعليق:

نفى تسعةٌ وعشرون (29) معلّمًا حُسنَ عرض المتعلّم للحجج وترتيبها ترتيبًا درجيّا، لعدم معرفته بالرّوابط المدرجة للحجج، والرّوابط المدرجة للنتائج، بنسبة تقدّر بـ(65.9%).

في حين ذهب خمسة عشر(15) معلّمًا إلى إثبات قدرة المتعلّم على التّدرّج في عرض الحجج، وذلك يرجع لإدراكهم معاني الحروف، وتمكّنهم من الرّوابط الحجاجيّة ومواضع ورودها، وذلك بنسبة (34.1%).

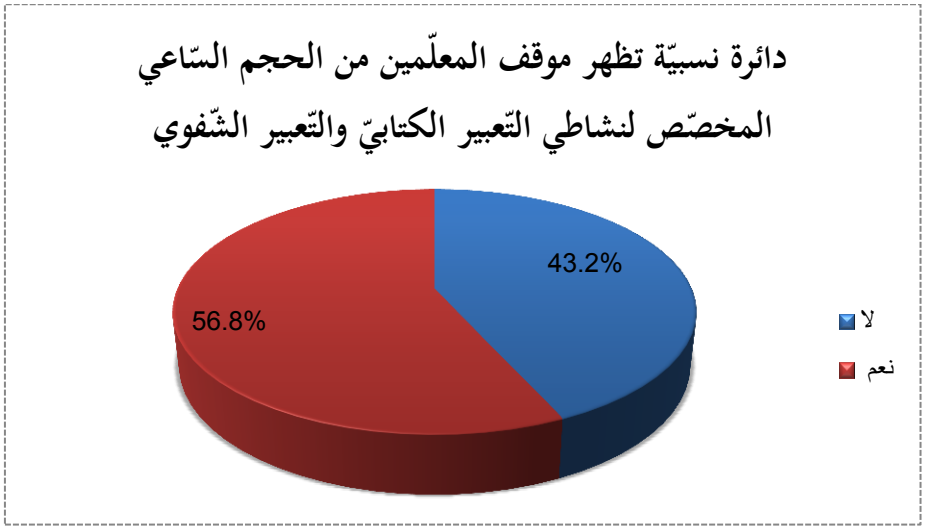
السّؤال الواحد والعشرون: هل الحجم السّاعيّ المخصّص لنشاطي التّعبير الكتابيّ والتّعبيرّ الشفويّ كافٍ؟

تمّت الإجابة عن هذا السّؤال وفق النّتائج التّاليّة:

الجدول (21): يمثّل موقف المعلّمين من الحجم السّاعي المخصّص لنشاطي التّعبير الكتابي والتّعبير الشّفوي.

الاختيارات	التّكرار	النّسبة المئويّة
نعم	25	%56.8
لا	19	%43.2
المجموع	44	%100

ويمكن توضيح بيانات الجدول في الدّائرة النّسبيّة التّاليّة:



قراءة وتعليق:

تباينت أراء المعلّمين حول الحجم السّاعيّ المخصص لنشاطي التّعبير الكتابيّ والتّعبير الشّفويّ؛ فهناك من يرى أنّه كافٍ، وكان عددهم خمسة وعشرين (25) معلّمًا بنسبة (56.8%).

في حين قدّر عدد الّذين يرون أنّه غير كافٍ تسعة عشر (19) معلّمًا، بنسبة تقدّر بـ(43.2%).

ولعلّ سبب هذا التّباين يرجع إلى كيفيّة تسيير الحصّة من قبل المعلّم؛ حيث تشكّل الخبرة والكفاءة دورًا بارزًا في تسيير الحصّة حسب الوقت المخصّص لها، فقد تعترض المعلّم بعض الصعوبات خاصة إذا اضطرّ إلى إعادة الشّرح والتّوضيح أكثر، فتنقضي الحصّة دون إنهاء الدّرس؛ وعليه فطبيعة الدّرس وأسلوب المعلّم وكفاءته وخبرته تشكّل الدّور الأهمّ في التّحكّم في الوقت ومسايرته.

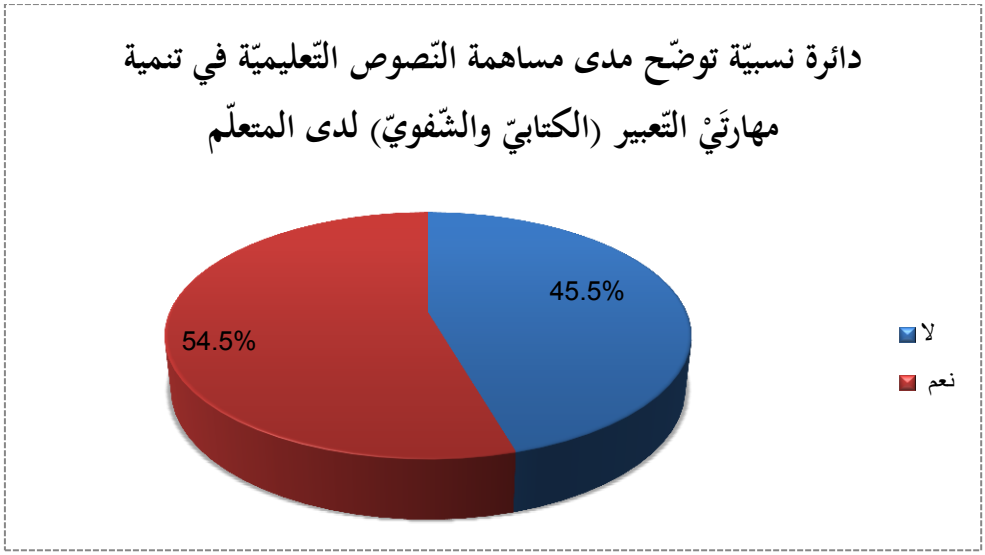
السّؤال الثّاني والعشرون: هل تسهم النّصوص التّعليميّة في تنميّة مَهَارَتَيْ التّعبير (الكتابيّ والشّفويّ) لدى المتعلّم؟

تنعكس إجابات المعلّمين عن هذا السّؤال في بيانات الجدول التّالي:

(الجدول 22): يوضّح مدى مساهمة النّصوص التّعليميّة في تنميّة مَهَارَتَيْ التّعبير (الكتابيّ والشّفويّ) لدى المتعلّم.

الاختيارات	التّكرار	النّسبة المئويّة
نعم	24	%54.5
لا	20	%45.5
المجموع	44	%100

ويمكن تفريغ بيانات الجدول في الدّائرة النّسبيّة التّاليّة:



قراءة وتعليق:

تُظْهِر نتائج الجدول أنّ معظم المعلّمين يُقِرّون بدور النّصوص التّعليميّة في تنميّة مهارتي التّعبير(الكتابيّ والشّفويّ) لدى المتعلّم، وقد بلغ عددهم أربعة وعشرين (24) معلّمًا بنسبة (54.5%)، لأنّ النّصّ التّعليميّ يهدف إلى إكساب المتعلّم معارف ومفرداتٍ، وأساليب تساعده على إنتاج اللّغة.

بينما نفى عشرون (20) معلّمًا دور النّصوص التّعليميّة في تنمية مهارتي التّعبير (الكتابيّ والشّفويّ) لدى المتعلّم بنسبة تقدّر بـ(45.5%)، ولعلّ ذلك يرجع لعدم استيعاب المتعلّم لنصّ القراءة، وعدم توظيفه للمفردات والأساليب الّتي تعلّمها من النّص لعجزه عن تخزينها، وإعادة استرجاعها في وقت الحاجة.

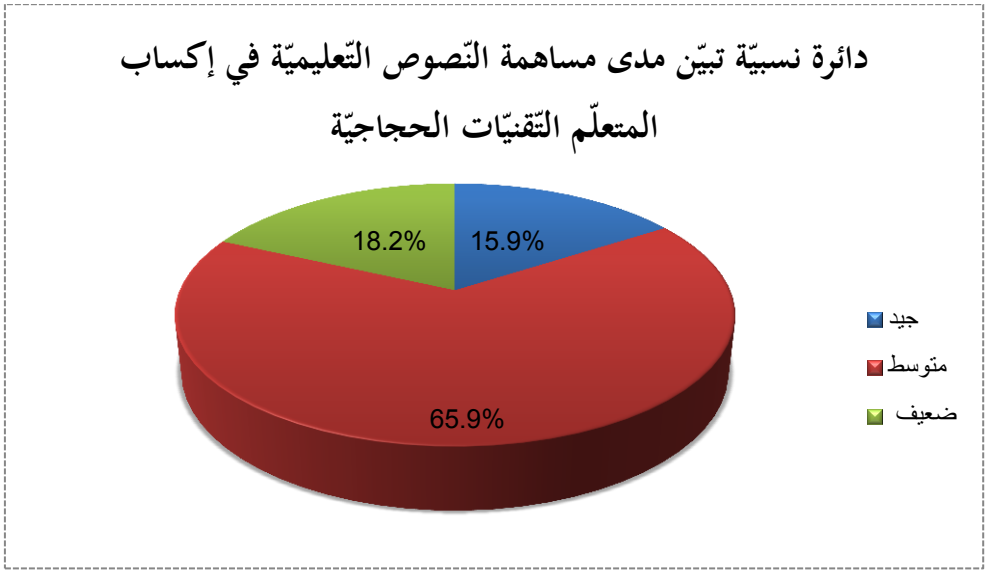
السّؤال الثّالث والعشرون: ما مدى مساهمة النّصوص التّعليميّة في إكساب المتعلّم التّقنيّات الحجاجيّة؟

تُبَيِّن نتائج هذا الجدول كيفيّة الإجابة عن هذا السّؤال:

الجدول (23): يوضّح مدى مساهمة النّصوص التّعليميّة في إكساب المتعلّم التّقنيّات الحجاجيّة.

الاختيارات	التّكرار	النّسبة المئويّة
ضعيف	8	%18.2
متوسّط	29	%65.9
جيّد	7	%15.9
المجموع	44	%100

ويمكن تفريغ بيانات الجدول في الدّائرة النّسبيّة التّاليّة:



قراءة وتعليق:

تُظهِرُ نتائج هذا الجدول أنّ تسعة وعشرين (29) معلّمًا قيّموا مساهمة النّصوص التّعليميّة في إكساب المتعلّم التّقنيّات الحجاجيّة بـ"**متوسّط**"، إذ عدّوها من بين الوسائل الّتي تكسب المتعلّم مفرداتٍ لغويّةً، وتقنيّاتٍ تساعده في الدّفاع عن فكرته وإثباتها، ويتفاوت تأثير النّصوص التّعليميّة من متعلّم إلى آخر، وتقدّر نسبة إجابتهم بـ(65.9%).

بينما ذهب ثمانية (8) معلّمين بنسبة تقدّر بـ(18.2%)، إلى تقييم مساهمة النّصوص في إكساب المتعلّم التقنيّات الحجاجيّة "**بضعيف**"، وذلك لضعف الحمولة الحجاجيّة في تعبيرات المتعلّمين، إذ لا يوظّفون التّقنيات الحجاجيّة الموجودة في نصوص القراءة، لجهلهم بها، أو لعدم استعابهم للنّصوص نفسها.

في حين ذهب سبعة (07) معلّمين بنسبة تقدّر بـ(15.9%) إلى تقييم دور النّصوص في إكساب المتعلّم التّقنيات الحجاجيّة بـ"**جيّد**"، وذلك أنّ معظم تعبيرات متعلّميهم مقنعة ومؤثّرة، إذ تَظْهَرُ فيها الرّوابط الحجاجيّة والألفاظ التّعليليّة الموجودة في النّصوص التّعليميّة.

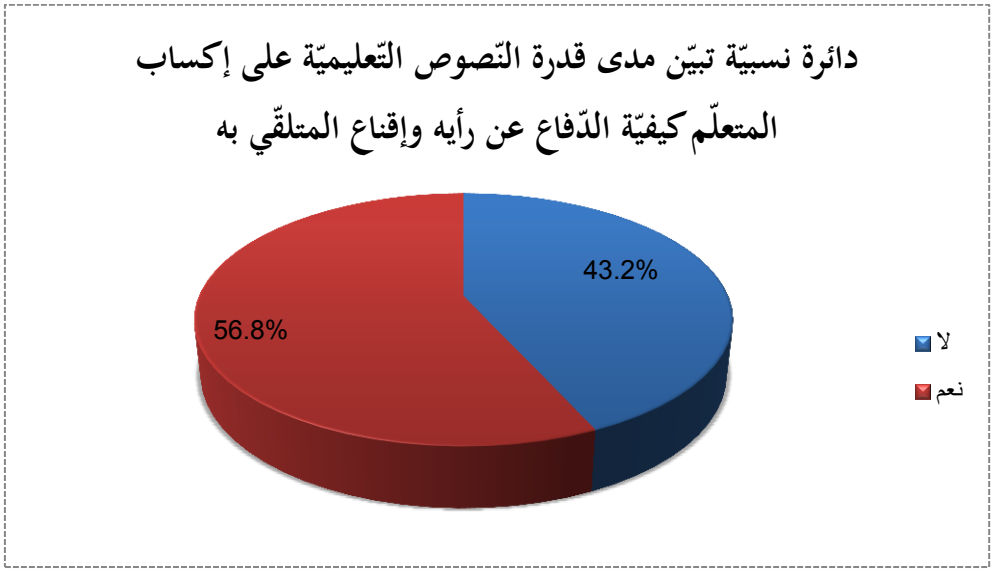
السّؤال الرّابع والعشرون: هل تُعَلِّمُ النّصوص التّعليميّة المتعلِّم كيفيّة الدّفاع عن رأيه وإقناع المتلقّي به؟.

جاءت إجابة المعلّمين عن هذا السّؤال مجسّدةً في بيانات الجدول التّالي:

الجدول (24): يوضّح مدى قدرة النّصوص التّعليميّة على إكساب المتعلّم كيفيّة الدّفاع رأيه وإقناع المتلقّي به.

الاختيارات	التّكرار	النّسبة المئويّة
نعم	25	%56.8
لا	19	%43.2
المجموع	44	%100

ويمكن تجسيد هذه البيانات في الدّائرة النّسبيّة التّاليّة:



قراءة وتعليق:

يُقِرُّ خمسةٌ وعشرون(25) معلّمًا بأهميّة النّصوص التّعليميّة ودورها الفعّال في تعليم المتعلّم كيفيّة الدّفاع عن رأيه وإثبات فكرته بنسبة تقدّر بـ(56.8%)، وذلك لما تحمله من شحنةٍ إقناعيّةٍ، وروابط حجاجيّةٍ يحاكيها المتعلّم في تعبيراته، ويحاول النّسج على منوالها.

في حين نفى تسعة عشر (19) معلّمًا دور النّصوص التّعليميّة في تعليم المتعلّم كيفيّة الدّفاع عن رأيه وإقناع المتلقي بنسبة تقدّر بـ(43.2%)، وذلك لضعف المتعلّم في إنتاج اللّغة، وعدم توظيفه الرّوابط والحجج الّتي تعلّمها من نصوص القراءة.

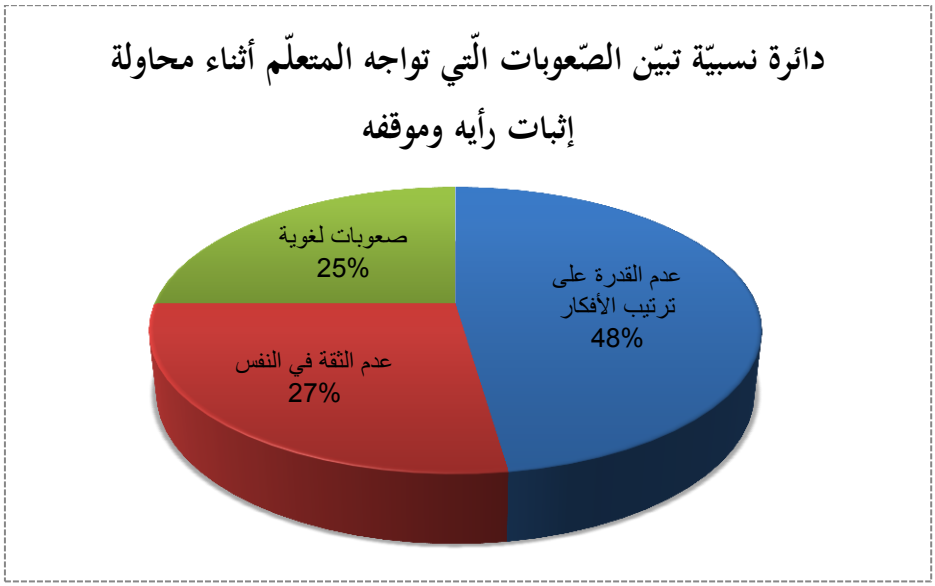
السّؤال الخامس والعشرون: ماهي الصّعوبات الّتي تواجه المتعلّم أثناء محاولة إثبات رأيه وموقفه؟

تعكس بيانات هذا الجدول طبيعة الإجابة عن هذا السّؤال:

الجدول (25): يوضّح الصّعوبات الّتي تواجه المتعلّم أثناء محاولة إثبات رأيه وموقفه.

الاختيارات	التّكرار	النّسبة المئويّة
صعوبات لغويّة	11	%25
عدم الثّقة في النّفس	12	%27.3
عدم القدرة على ترتيب الأفكار	21	%47.7
المجموع	44	%100

ويمكن تجسيد هذه البيانات في الدّائرة النّسبيّة التّاليّة:



قراءة وتعليق:

تُثْبِتُ هذه النّتائج أنّ "عدم القدرة على ترتيب الأفكار" هي الصعوبة البارزة الّتي تواجه المتعلّم أثناء محاولة إثبات رأيه وموقفه، وبلغ عدد المعلّمين الّذين اختاروا هذه الإجابة واحدًا وعشرين(21) معلّمًا بنسبة تقدّر بـ(47.7%).

في حين قُدِّرَ عدد المعلّمين الّذين اختاروا "عدم الثّقة في النّفس" باثني عشر (12) معلّمًا، بنسبة (27.3%).

أمّا الّذين اختاروا "الصّعوبات اللّغويّة" فكان عددهم أحد عشر (11) معلّمًا، وتُقَدَّرُ نسبة إجابتهم بـ(25%).

وبعد استقرائنا لإجابات المعلّمين وجدنا صعوباتٍ أخرى، أهمّها:

- عدم ملاءمة المواضيع المقترحة للمستوى الفكريّ للمتعلّم.
- الخجل.
- صعوبة التّحدّث باللّغة العربية الفصحى.
- جَهْلُ المتعلّم لمنهجيّة التّعبير.

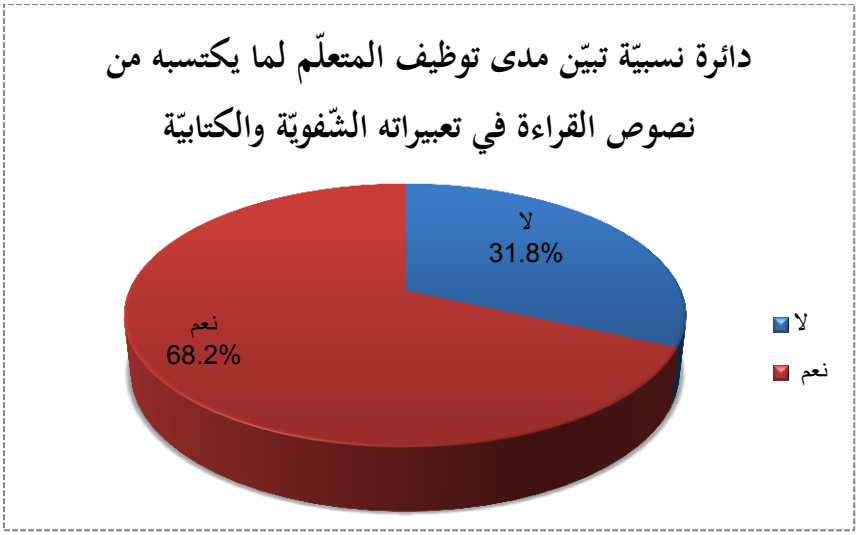
السّؤال السّادس والعشرون: هل يُوَظِّفُ المتعلّم ما يكتسبه من نصوص القراءة في تعبيراته الشّفويّة والكتابيّة؟

تمّت الإجابة عن هذا السّؤال وفق بيانات الجدول التّالي:

الجدول (26): يوضّح مدى توظيف المتعلّم لما يكتسبه من نصوص القراءة في تعبيراته الشّفويّة والكتابيّة.

الاختيارات	التّكرار	النّسبة المئويّة
نعم	30	%68.2
لا	14	%31.8
المجموع	44	%100

ويمكن تجسيد هذه البيانات في الدّائرة النّسبيّة التّاليّة:



قراءة وتعليق:

تُوَضِّحُ هذه النّتائج أن عدد المعلّمين الّذين أثبتوا توظّيف المتعلّم لما يكتسبه من نصوص القراءة في تعبيراته الشّفويّة والكتابيّة كان ثلاثين (30) معلّمًا، بنسبة تقدّر بـ(68.2%).

بينما كان عدد الّذين نفوا توظيف المتعلّم لما يكتسبه من نصوص القراءة في تعبيراته الشّفويّة والكتابيّة أربعة عشر (14) معلّمًا، بنسبة تقدّر بـ(31.8%)، ولعلّ سبب ذلك يرجع إلى:

- عدم اهتمام المتعلّم، ونفوره من حصّة فهم المكتوب.
- عدم فهمه لنصوص القراءة.
- ضعف مستواه اللّغويّ والمعرفيّ.
- عدم تخزينه واستيعابه للمعلومة الواردة في النّص.

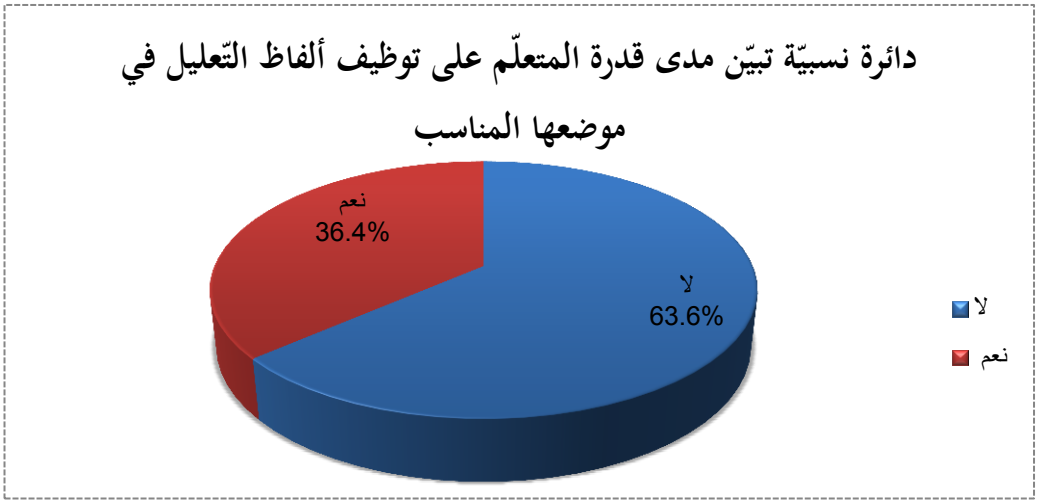
السّؤال السّابع والعشرون: هل يُحْسِنُ المتعلّم توظيف ألفاظ التّعليل (المفعول لأجله، لأنّ، كي...) في موضعها المناسب؟

تَعْكِسُ بيانات الجدول التّالي طبيعة الإجابة عن هذا السّؤال:

الجدول (27): يوضّح مدى قدرة المتعلّم على توظيف ألفاظ التّعليل في موضعها المناسب.

الاختيارات	التّكرار	النّسبة المئويّة
نعم	16	%36.4
لا	28	%63.6
المجموع	44	%100

ويمكن تجسيد هذه البيانات في الدّائرة النّسبيّة التّاليّة:



قراءة وتعليق:

تباينت أراء المعلّمين حول قدرة المتعلّم على توظيف ألفاظ التّعليل (المفعول لأجله، لأنّ، كي...) في موضعها المناسب، فذهب ستّة عشر(16) معلّمًا بنسبة (36.4%) إلى تأكيد ذلك.

بينما نفى ثمانية وعشرون (28) معلّمًا قدرة المتعلّم على توظيف ألفاظ التّعليل (المفعول لأجله، لأنّ، كي...) في موضعها المناسب بنسبة (63.6%)، ولعلّ سبب ذلك يرجع إلى:

- عدم تمكّنه من اللّغة العربية الفصحى.
- جهله لمعاني الحروف ومواضعها.
- ضعف مستواه النّحويّ.
- اللاّمبالاة وغياب التّركيز.

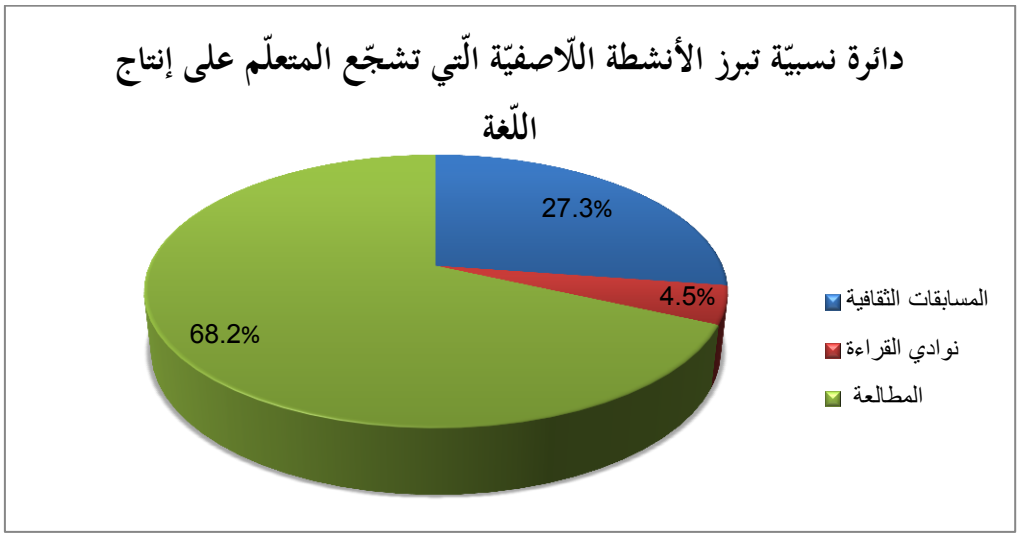
السّؤال الثّامن والعشرون: ماهي الأنشطة اللاّصفيّة الّتي تقومون بها لتشجيع المتعلّمين على إنتاج اللّغة؟

أَفْرَزَتْ إجابات المعلّمين عن هذا السّؤال النّتائج التّاليّة:

الجدول (28): يوضّح الأنشطة اللّاصفيّة الّتي تشجّع المتعلّمين على إنتاج اللّغة.

الاختيارات	التّكرار	النّسبة المئويّة
المطالعة	30	%68.2
نوادي القراءة	2	%4.5
المسابقات الثّقافيّة	12	%27.3
المجموع	44	%100

ويمكن تمثيل هذه البيانات في الدّائرة النّسبيّة التّاليّة:



قراءة وتعليق:

تُعَدُّ الأنشطة اللّاصفيّة من أهمّ الوسائل التّربويّة الّتي تُثْرِي العمليّة التّعليميّة وتسهم في تحقيق أهدافها.

يَتَبَيَّنُ من هذه النّتائج أنّ المطالعة هي النّشاط الأكثر ممارسة في المؤسّسات التّعليميّة؛ حيث بلغ عدد المعلّمين الّذين أجمعوا على ذلك ثلاثين (30) معلّمًا بنسبة (68.2%)، إذ إنّها تعمل على تحسين مستوى المتعلّمين في إنتاج اللّغة، وإكسابهم ثروةً لغويّةً، وتؤهّلهم لإنتاج تعبيراتٍ سليمةٍ لغويًّا؛ لذا يقوم المعلّمون بتشجيع المتعلّمين على قراءة القصص الهادفة والمفيدة لتحسين مستواهم اللّغويّ وإكسابهم ألفاظًا جديدةً يستثمرونها في كتاباتهم.

بينما بلغ عدد المعلّمين الّذين اختاروا "المسابقات الثّقافيّة" اثني عشر (12) معلّمًا، وتُقَدَّرُ نسبة إجابتهم بـ(27.3%)، وذلك بإجراء مسابقاتٍ بين الأقسام أو المؤسّسات التّربويّة، يقوم المتعلّم فيها بكتابة قصّةٍ أو تلخيصها شفويّا، والهدف منها تحفيز المتعلّم على إنتاج اللّغة، واكسابه رصيدًا لغويًّا ومعرفيًّا.

بينما اختار مُعلّمَان "نوادي القراءة" بنسبة تقدّر بـ(4.5%)؛ حيث تقوم المؤسّسة التّعليميّة بتكوين نوادٍ خاصةً بتطوير مهارة القراءة، لدورها الفعّال في تحسين الأداء القرائيّ، والإنتاج اللّغويّ للمتعلّم.

وقد أضاف بعضهم الآخر أنشطة أخرى لتنمية مهارة الإنتاج اللّغويّ، أهمّها:

- نوادي الإبداع الكتابيّ.
- التّواصل مع الآخرين باستعمال لغةٍ سليمةٍ.
- إنجاز مطوياتٍ وبحوثٍ.
- التّمثيل والمسرحيات.

خلاصة:

بعد تحليلنا للاستبانة توصلنا إلى جملة من النّتائج، لعلّ أهمّها:

- تحتوي تعبيرات المتعلّم اللّغويّة حمولةً حجاجيّةً تختلف درجتها باختلاف مستوى المتعلّم والموضوع المعالَج.
- يرتبط الإنتاج اللّغويّ للمتعلّم بمهارة القراءة؛ حيث نجد المتعلّمين الّذين يتفاعلون مع حصّة فهم المكتوب غالبًا ما يكون إنتاجهم اللّغويّ في مستوًى أعلى من غيرهم، لأنّ النّصوص تُكْسِبُ المتعلّم جملةً من المعارف والأساليب يوظّفها في تعبيراته الشّفويّة والكتابيّة.
- يُعَدُّ الإنتاج اللّغويّ للمتعلّم (الشّفويّ/ الكتابيّ) معيارًا لمعرفة مستواه وكفاءته اللّغويّة والمعرفيّة.
- ترتبط كفاءة المتعلّم التأثيريّة والإقناعيّة برصيده اللّغويّ، وكفاءته النّحويّة والبلاغيّة، وحسن توظيفه للآليّات والرّوابط الحجاجيّة، وتتجلّى في مدى قدرته على التّأثير في المتلقّي، وإقناعه بفكرته.
- تشكّل مهارة المعلّم وخبرته أهميّةً بالغةً في حسن تسيير حصّتي التّعبير (الشّفويّ /الكتابيّ)، وتوزيع الفرص بين المتعلّمين بالتّساوي، كما أنّ له دورًا بارزًا في تطوير تقنيّة الحجاج لدى المتعلّم، من خلال تحفيزه على المطالعة وإقامة مناظراتٍ ومسابقاتٍ ثقافيّةً بين المتعلّمين، تسهم في تكوين شخصيته وتزويده بالشجاعة والقدرة على الدّفاع عن فكرته ودحض الآراء المخالفة له.

خاتمة

بعد المحطّات العلميّة الّتي مررنا بها خلال محاولة الوقوف عند حجاجيّة النّصوص التّعليميّة، وتِبيان أثرها في الإنتاج اللّغويّ للمتعلّم، أفضت الدّراسة إلى جملةٍ من النّتائج، يمكن إيجازها في النّقاط التّاليّة:

1. الحجاجُ مبحثٌ تتجاذبه حقولٌ معرفيّةٌ مختلفةٌ، وموضوعٌ لممارساتٍ فكريّةٍ متعدّدةٍ، لذا تلوّنت تعريفاته، وتعدّدت نظرياته، وتباينت منطلقاته، إلاّ أنّنا إذا نظرنا إليه من منظور النّظريّة اللّسانيّة المعاصرة نجده لا يخرج عن جوهر اللّغة، إذ تحمل اللّغة بصفةٍ ذاتيّةٍ وجوهريّةٍ وظيفةً حجاجيّةً تتجلّى في ملفوظات المتكلّم، وما تتركه من أثرٍ لدى المتلقّي.
2. النّصُّ التّعليميّ محورٌ أساسٌ في العمليّة التّعليميّة إذ يرافق المتعلّمين طوال الموسم الدّراسيّ، فيُكسبُهُم مختلف الكفاءات اللّغويّة والمعرفيّة الّتي يستثمرونها في إنتاجهم اللّغويّ، لذا يتوجّب في عملية اختيار المحتوى التّعليميّ أن تُشَكَّلَ لجنةٌ مختصّةٌ من خبراء في علم التّربية، وعلم النّفس، وعلم الاجتماع، واللّسانيّات، تراعي في اختيارها للمحتوى التّعليميّ الحاجات اللّغويّة للمتعلّمين، وقدراتهم، وميولاتهم، والفروق الفرديّة بينهم ، والواقع الاجتماعيّ المحيط بهم، كما تأخذ بعين الاعتبار مبدأ التّدرّج في عرض المعرفة.
3. يُعَدُّ الإنتاج اللّغويّ (الشّفويّ/الكتابيّ) قالبًا يَسْكُبُ فيه المتعلّم أفكاره، ويوظّف فيه ما اكتسبه من النّصوص التّعليميّة، لذا فهناك ترابطٌ وتكاملٌ بين مهارتي القراءة والتّعبير؛ فالقراءة وسيلةٌ لتنميّة مهارة التّعبير، إذ تُكْسِبُ المتعلّم رصيدًا لغويًّا، وتقنياتٍ أسلوبيّةً، يُبْرِزُ من خلالها قدرته على إنتاج اللّغة.
4. تُشَكِّلُ المقاربة الحجاجيّة النّصيّة دورًا فاعلًا في العمليّة التّعليميّة، إذ تعدّ البديل المقترح في حقل التّعليميّة، فهي توجّه المتعلّم وتكسبه معارف جديدةً تَترَسَّخُ في ذهنه، ويكون لها أثرٌ بارزٌ في سلوكه، كما تُمَكِّنُه من اكتساب التّقنيّات الحجاجيّة الّتي تجعل خطابه مؤثّرًا ومقنعًا.
5. على الرّغم من الثّغرات الموجودة في كتاب اللّغة العربيّة الجديد للسّنة الرّابعة من التعليم المتوسّط (الجيل الثاني)، نجده من النّاحية التّأثيريّة الإقناعيّة مشحوناً بحمولاتٍ حجاجيّةٍ، إذ تحتوي نصوصه جملةً من آليات الحجاج اللّغويّة، والبلاغيّة، والسلّم الحجاجيّ، وحجاجيّة النّصّ التّعليميّ مرتبطةٌ

بمدى حضور آليّات الحجاج فيه، لأنّها تضفي له بعدًا حجاجيّا يؤثّر في المتعلّم، ويدفعه إلى التّسليم بالفكرة المطروحة.

6. مواضيع التّعبير (الشّفويّ/الكتابيّ) المقرّرة للسّنة الرّابعة متوسّط عادةً ما تكون مرتبطةً بنصّ (فهم المنطوق، وفهم المكتوب)، ممّا يسمح للمتعلّم باستثمار مكتسباته من تلك النّصوص، وتوظيفها في إنتاجه اللّغويّ، إلّا أنّه يُعَابُ عليها تكرار التّقنيّة المراد توظيفها في التّعبير، ممّا يُشْعِرُ المتعلّم بالملل ويقتل روح التّجديد لديه.
7. ترتبط حجاجيّة تعبيرات المتعلّمين (الشّفويّة/الكتابيّة) بقدراتهم اللّغويّة والمعرفيّة، ومدى تمكّنهم من الموضوع المطروح.
8. غالبًا ما تُسْنَد الأفواج التّربويّة الخاصة بالسّنة الرّابعة من التعليم المتوسّط إلى معلّمين ذوي خبرةٍ، لأنّها مرحلةٌ تعليميّةٌ حساسةٌ، يكون المتعلّم فيها مقبلًا على اجتياز امتحانٍ نهائيٍّ.
9. يشكّل المعلّم دورًا فاعلًا في استقطاب المتعلّم ودفعه للتّفاعل في حصّة التّعبير، وذلك من خلال الطريقة الّتي ينتهجها، والأسلوب الّذي يعمل به لتحفيز المتعلّم وتعزيز سلوكه الإيجابيّ، وإكسابه الثّقة في نفسه.
10. تُسْهِمُ النّصوص التّعليميّة في إكساب المتعلّم جملةً من التّقنيّات من بينها تقنيّة الحجاج، وذلك بما تحتويه من آليّاتٍ وروابط حجاجيّةٍ، يُنْتِجُ المتعلّم على منوالها تعبيراته اللّغويّة.
11. يتباين توظيف المتعلّمين لمكتسباتهم من نصوص القراءة في تعبيراتهم اللّغويّة، ولعلّ مردّ ذلك:
    - تفاوت قدرات المتعلّمين اللّغويّة والمعرفيّة.
    - عدم اهتمام بعض المتعلّمين بنشاط فهم المكتوب، ونفورهم منه.
    - عدم استيعاب بعض المتعلّمين لنصوص القراءة، ومواضيع التّعبير.
12. من الصّعوبات الّتي تواجه المتعلّم في حصّة التّعبير (الشّفويّ/الكتابيّ):
    - الخجل وعدم الثّقة في النّفس.
    - ضعف رصيده اللّغويّ والمعرفيّ.
    - جهله لمنهجيّة التّعبير.

- عدم استيعابه للمواضيع.

وفي الأخير نحمد اللّه عزّ وجلّ على توفيقه لإتمام هذا البحث الّذي كان ثمرة جهدنا، وإنّنا لا ندّعي أنّ النّتائج الّتي توصلنا إليها نهائيّةً – فلكلّ شيءٍ إذا ما تمّ نقصانٌ-؛ لذا فهي لا تزال في حاجة إلى باحثٍ وناقدٍ يستوفي ما تبقّى من جوانبها والّتي لم نتمكّن من الاهتداء إليها، فإن أخطأنا فمن أنفسنا ومن الشّيطان، وإن أصبنا فبفضل اللّه علينا، ونسأل اللّه أن يكون في هذا الجهد المتواضع ما يحقّق الفائدة في مجال البحث العلميّ، واللّه وليّ التّوفيق.

ملحق

أفهم ما أقرأ و أناقش

أقرأ النّصّ

ذِكْـرَى ونَـــدَمٌ

« استرجَع الآن إبراهيم مشهدا واحدا، ذلكُم هو المشهد الأخير مِنْ حياته الزّوجيّة :
كانتِ السّاعة الثّانية زوالا، وفي البيت الّذي يُقيم فيه العمّ محمّدٌ حاليّا، حيث يسكن مع زهرةَ في الطّابِق العُلويّ.

في هذا اليوم دخل صباحًا مخمورًا، إلى حدٍّ لم يبلغه قَطُّ مِنْ قَبْلُ. وفي السّاعة الثّانية بعد الظّهر استيقظ كالعادة بَعد ليالي عَرْبَدَتِه، وكانت زهرةُ تنتظر استيقاظه لتضع « الْمَيْدَة ».

كانت جالسةً على إهاب خروف موضوع في« الصّحن »، هذا الرِّواق الّذي تُطِلُّ عليه غرفُ المنازل ذات الطِّراز المغاربيّ. وقد عادت بَعد أنْ قامت بغسل بعض الملابس لقتل الوقت، وارتسمت على صفحاتِ وجهها رِقّةٌ وحُزنٌ كمن به مرضٌ عُضالٌ. إنّها تعاني منذ مدّة من سلوك إبراهيمَ غير السَّوِيّ الّذي كان يُعذِّبها، خاصَّةً بَعد انتقال والدَيْه إلى الرّفيق الأعلى.

وفي هذا اليوم وعلى غير عادتها كانت هَادِئَةً.. وكان الجَوّ رائعا في هذا اليوم الرّبيعيّ، وبجوار أعمدة الرِّواق هنالك قَفَصٌ مُعَلَّقٌ، بداخله كَرَوَانٌ أصبح مع مَرِّ الزّمن رفيقا لزهرةَ حتّى إنّها كانت تُغنّي لتغريده، وكُلّما رأته ساكنا على أُرجوحته تأتي لِتكلِّمَه.. كانت زقزقتُه كافيةً لِتُشعِرَها بالرِّفقَة، خاصّة عندما كانت تنتظرُ استيقاظَ زوجها بعد الزّوال أو عودته من الحَانَة.

وهي ترفع القَفَصَ، أطلقَ العصفورُ زقزقاتٍ تأثّرتْ بها زهرةُ فَطفِقَتْ تَشْدُو بأغنية شجيّة تُهَدِّئُ روحَها دائمة الحُزن.. إلى درجة أنّها لم تسمع زوجَها الّذي ناداها مرّتَيْن أو ثلاثًا مِنْ داخل الغرفة عندما استيقظ وراح يُتابِع المشهد مِنَ العتبة وهو لا يزال نِصْف مخمور. أحسّ إبراهيم بأنّه مُحتَقَرٌ مِنْ قِبَلِ زهرةَ الّتي تبدو له وكأنّها لا تُعيرُه اهتماما كافيا مِثل الّذي تُعيره لِلعُصفور، فاستشاط غَضَبًا مِنَ الإهانة الّتي تَعرَّض لها كِبْرِيَاؤُهُ، فانْقَضَّ على القفص دون أن يَنْبِسَ بكلمة واحدةٍ وألقى به في صحن البيت ؛

مالِك بن نبي (1905-1973م)
مُفكّر جزائريّ وأحد رُوّاد النّهضة الفكريّة في العالَم العَرَبِيّ والإسلاميّ في القَرن العشرين، ويُعَدّ مِن أكثر المفكّرين المعاصرين الّذين نبّهوا إلى ضرورة العناية بمشكلات الحضارة. من مؤلّفاته : شروط النّهضة، مشكلة الثّقافة، آفاق جزائريّة، ميلاد مجتمع.

فأطلقت زهرةُ صرخةَ ألمٍ وهَبَطَتِ السّلالـمَ مُسرعةً لِتأخذَ القفصَ حيث لَفَظَ العصفور آخِر أنفاسه... غير أنّها لم تَصْعَدْ مرّة أخرى، ولم يَرَها إبراهيمُ منذ ذلك اليوم إلّا مرّة واحدةً عند القاضي الّذي أعلن طلاقها منه ».

مالك بن نبي : حجّ الفقراء (رواية) - ترجمة زيدان خويلف - دار الفكر - دمشق - 2009

أثري رصيدي اللّغويّ

- عربدته : طيشه • عُضال : مُزْمِن • السّوِيّ : السّليم • الحانة : محلُّ شُرب الخمور • مخمور : سَكران
- انقضّ : هَجَمَ • ينبس : ينطق. • كروان : طائر حسن الصّوت، أغبر اللّون، طويل الرّجلين.
- استشاط : اشتعل وثار.
  - أبحث في قاموسي عن معانٍ أخرى للكلمات.
  - أؤلّف مِنْ مُعجمي الجديد جُملا سرديّة ثمّ وصفيّة.

◄ أفهم النّصّ وأناقش فِكَرهُ

1 - ما مشكلة زهرة ؟ وبِمَ كانت تستأنس لتنسى مأساتَها ؟
2 - كيف كانت نهاية علاقتها مع زوجها ؟
3 - ما السّبب المباشر لهذه النّهاية ؟
4 - هل ترى أنّه سببٌ معقول ؟ لِمَ ؟
5 - ما الحلّ الّذي تراه ناجعا للقضاء على هذه الآفة.
6 - هل تجد العنوان منسجما مع نهاية القصّة ؟ علّل.

◄ أكتشف نمط النّصّ وأبيّن خصائصه

1 - اذكر بعض الأفعال الواردة في النّصّ. ما دلالتها في بناء أحداث القصّة ؟
2 - اذكر بعض الصّفات الواردة في النّصّ. علام تدلّ كثرة استعمالها ؟
3 - ما النّمط الغالب على النّصّ ؟ اذكر أربعة مؤشّرات له.
4 - استخرج نمطا آخر مع ثلاثٍ من مؤشّراته.
5 - فيمَ أفاد كلُّ نمط في بناء القصّة.

◄ أبحث عن ترابُط جُمل النّصّ وانسجام معانيه

- **قارن بيْنَ الفقرتين الآتيتين، واستنتج أيًّا منهما كانت منسجمة المعنى، مُعلِّلا حُكمك.**

الفقرة 1 : « أطلق العصفور زقزقات تأثّرت بها زهرة فَطَفِقَتْ تشدُو بأغنيةٍ شجيّةٍ تهدِّئُ روحَها دائمة الحزن... إلى درجة أنّها لم تسمع زَوْجَها الّذي ناداها مرّتين أو ثلاثا... »

الفقرة 2 : « أطلق العصفور زقزقات تأثّرت بها زهرة فَطَفِقَتْ تشدو بأغنية شجيّة تهدِّئ روحها دائمة الحزن... لم تسمع زوجها الّذي ناداها مرّتين أو ثلاثا... »

- **استخرج من الفقرة الآتية روابط الجُمل واذكر دلالتها.**

« انْقَضَّ على القَفَصِ... عند القاضي الّذي أعْلَنَ طَلَاقَهَا منه ».

أفهم ما أقرأ و أناقش

أقرأ النّصّ

الضَّحِيَّةُ والمُحْتالُ

« حَدَّثنا عيسى بْنُ هِشَامٍ قال : اشْتَهَيْتُ الأَزَاذَ وأنا ببغداذ، وليس معي عَقْدٌ على نقدٍ ؛ فخرجت أَنْتَهِزُ محالّهُ حتّى أحلّني الكَرْخَ، فإذا أنا بسواديٍّ يَسُوقُ بالجَهْدِ حمارَه ويُطَرِّفُ بالعُقَدِ إزارهُ ؛ فقلت : ظفِرْنا واللّهِ بِصَيْدٍ، وحَيَّاكَ اللّهُ أبا زَيْدٍ... مِنْ أَيْن أقبلتَ ؟ وأين نزلتَ ؟ ومتى وافَيْتَ ؟ وهلُمَّ إلى البَيْت. فقال السّواديُّ : لستُ بِأَبِي زَيْدٍ، ولكنّي أبو عُبَيْدٍ. فقلتُ : نَعَم، لَعَنَ اللّهُ الشّيطانَ، وأبْعَدَ النِّسيانَ، أنْسَانِيكَ طولُ العهدِ، واتّصالُ البُعدِ، فَكَيْفَ حالُ أبيك ؟ أشابٌّ كعهدي أم شابَ بَعدي ؟ فقال : قد نَبَتَ الرّبيعُ على دِمْنتِه وأرجو أن يُصَيِّرُهُ اللّهُ إلى جنّته. فقلت : إنّا للّهِ وإنّا إليه راجعون، ولا حَوْلَ ولا قُوَّةَ إلّا باللّهِ العَليِّ العظيمِ... ثمّ قلت : هَلُمَّ إلى البيتِ نُصِبْ غَدَاءً، أو إلى السُّوقِ نَشْتَرِ شِواءً، والسّوق أقْرَبُ وطعامه أطْيَبُ. فَطَمِعَ ولم يعلم أنّه وقع.

ثمّ أَتَيْنا شَوّاءً يتقاطرُ شِوَاؤُه عَرَقًا، وتَتَسَايَلُ جُوْذاباتُهُ مَرَقًا، فقلتُ : أَفْرِزْ لأبي زَيْدٍ مِنْ هذا الشِّواءِ، ثمّ زِنْ له من تلك الحَلْوَاءِ، واخْتَرْ له مِن تلك الأطباقِ، وانْضِدْ عليها أوراقَ الرُّقَاقِ، ورُشَّ عَلَيها شيئا مِن ماء السُّمَّاق، لِيَأْكُلَهُ أبو زَيْدٍ هَنِيًّا. فانْحَنَى الشَّوَّاءُ بساطوره على زُبْدَةِ تَنُّورِهِ فجعلها كالكُحل سَحْقًا وكالطّحْنِ دَقًّا، ثُمّ جلس وجلستُ، ولا نَبَسَ ولا نَبَسْتُ حتّى استَوْفَيْناهُ. وقلتُ لصاحبِ الحَلْوَى : زِنْ لأبي زَيْدٍ مِنَ اللَّوْزِينَجِ رِطْلَين لِيأكُلَهُ أبو زَيْد هَنِيًا. فَوَزَنَهُ ثمّ قَعَدَ وقعدتُ، وجَرَّدَ وجَرّدتُ، حتّى اسْتَوْفَيْنَاهُ. ثمّ قلتُ : يا أبا زَيْدٍ، ما أَحْوَجَنا إلى ماءٍ يُشَعْشَعُ بالثّلج لِيَقْمَعَ هذه الصَّارَّةَ ويَفْثَأَ هذه اللُّقَمَ الحارّةَ، اجْلِسْ يا أبا زَيْدٍ حتّى آتِيَكَ بسقّاءٍ، يأتيكَ بِشَرْبَةِ ماءٍ.

بديع الزّمان الهمذاني، (969م ـ1007م) هو أبو الفضل أحمد بن الحسين بن يحي بن سعيد، كاتب وأديب من العصر العبّاسيّ، كان لُغويًا وأديبًا وشاعرًا. اشتُهِر بالكتابة في فنّ المقامة، وهي قصص قصيرة تهتمّ بالبديع والطّرافة. من أهمّ مؤلّفاته : المقامات.

ثـمّ خرجـتُ وجلسـتُ بحيـثُ أراهُ ولَا يَـرَانِي أنظُـرُ مـا يصنْـعُ. فلـمّا أبطـأتُ عَلَيْـه قـام السّـواديُّ إلى حـماره، فاعْتَلَـقَ الشَّـوّاءُ بـإزاره، وقـال : أيـن ثمـنُ مـا أكلـتَ ؟ فقـال أبـو زَيْـدٍ : أكلتُـهُ ضَيْفًـا، فَلَكَمَـهُ لَكْمَـةً، وَثنَّـى عليـه بِلَطمَـةٍ، ثـمّ قـال الشّـوَّاءُ : هـاك ! ومتـى دَعَوْنـاكَ ؟ زِنْ يـا أخـا القِحَـةِ عِشريـن... فجعـل السّـواديّ يبـكي ويقـول : كـم قُلـتُ لذلـك القُرَيْـدِ أنـا أبـو عُبَيْـدٍ وهـو يقـول أنـت أبـو زَيْـدٍ ».

بديع الزّمان الهمذاني : مقامات الهمذاني-

أثري رصيدي اللغوي

• الأزاذ : الطّعام • عَقد على نَقد : كيس صغير به مال • أنتهزُ محالَّه : أبحث عن مكانه • الكرخ : حيّ ببغداد • سواديّ : رجل من سَوَادِ أهل العراق - أي من قراه وبواديه • يُطَرِّفُ بالعقد : له أكياس صغيرة للمال • نزلت : أقمت • وافيت : قَدِمْت • نَبَتَ الرّبيع على دِمنته : مات منذ مدّة طويلة • الجَوْذبات : نوع من الطّعام • انضد : رُصّ • أوراق الرّقاق : خبز رقيق • ماء السُّمَّاق : مرق اللّحم • زُبدة تَنّوره : أَفضَل طواجينه • استوفيناه : أكلناه • اللّوزينج : حلوى شرقيّة من اللّوز • الصّارّة : السّاخنة • يفثأ : يُطفئ • ثنّى : أعقب وأتبع • أخا القِحَةِ : اللّئيم.

- أبحث في قاموسي عن معانٍ أخرى للكلمات.
- أؤلّف من معجمي الجديد جُملا سرديّة ثمّ وصفيّة.

أفهم النّصّ وأناقش فِكرَه

1 - ما مفهومك لكلمة الضّحيّة لُغَةً، وما مدلولها في النّصّ ؟

2 - ما مفهومك لكلمة المحتال لُغَةً، وما مدلولها في سِياق النّصّ ؟

3 - مَن الضّحيّة ومَن المحتال في هذه القصّة ؟

4 - هل يعرف عيسى بن هشام حقًا أبا عُبَيْد ؟ علّل.

5 - ما الحيلة الّتي دبّرها عيسى للسّواديّ ؟ وما كان هدفه منها ؟

6 - ما رأيك في تصرّفه ؟ لماذا ؟

7 - هل ترى السّواديّ شخصا يُثير الشّفقة أم مُغفَّلا يستحقّ ما جرى له ؟

8 - هل تعرف قصّة احتيال وقعت في محيطك ؟ لَخِّصْها وَأَبْدِ مَوْقِفَك مِنْها.

أكتشف نمط النّصّ وأبيّن خصائصه

• في النّصّ ثلاثة أنماط مُتداخِلة. بيّن - مِنْ خِلال فقرة منه - كيف أسهَمت في بناء القصّة ؟

أبحث عن ترابط جُمل النّصّ وانسجام معانيه

• لاحظ الأداة «ثمّ» في بداية الفقرتين الثّانية والثّالثة ثمّ استنتج الوظيفة الّتي أدّتها في بناء أحداث القصّة.

• تتبّع أحداث القصّة. هل يمكن تغيير تعاقبها وترتيبها ؟

أستنتج

• تقوم الأداة «ثمّ» بوظيفة الرّبط اللّفظيّ الذي أَسْهَمَ في تسلسل أحداث القصّة زمنيّا.

• لا يمكن تغيير أحداث القصّة، ممّا يعطي لها بناء محكمًا و متّسقًا.

17

أفهم ما أقرأ و أناقش

أقرأ النّصّ

سَائِلٌ

1- مَـرَرْتُ بِشَـيْخٍ أَصْفَـرِ العَقْـلِ وَ اليَـدِ يَـدِبُّ عَـلى ظَهْـرِ الطَّريـقِ وَ يَجْتَـدِي

2- ثَقيـلِ الخُطَى يَـمْشي الهُوَيْنَى بِجُوعِـهِ وَأَحْزانِـهِ مَـشْيَ الضَّريـرِ الـمُقَيَّدِ

3- وَ يَـمْضِي وَ لَا يَـدْرِي إلى أَيْـنَ يَنْتَهـي وَ لَـمْ يَـدْرِ قَبْـلَ السَّـيْرِ مِـنْ أَيْـنَ يَبْتَـدِي

4- وَ يُزْجِـي إلى الأَسْـماعِ صَوْتًـا مُجَرَّحًـا كَئِيبًـا كَأَحْـلامِ الغَريـبِ الـمُشَرَّدِ

5- يَـمُدُّ اليَـدَ الصِّفْـرَا إلى كُلِّ عابِـرٍ وَ لَـمْ يَجْـنِ إلَّا اليَـأْسَ مِـنْ مَـدِّهِ اليَـدِ

6- فَيُلْقِـي عَـلى الكَـفِّ النَّحيـلِ جَبِينَـهُ وَ يَسْـأَلُ هَـلْ في الأَرْضِ ظِـلٌّ لِمُسْـعِدِ ؟

7- هُـوَ الـشَّرُّ مِـلْءَ الأَرْضِ وَ الـشَّرُّ طَبْعُهَـا هُـوَ الـشَّرُّ مِـلْءَ الأَمْـسِ وَ اليَـوْمِ وَ الغَـدِ

8- وَهَـذَا غُبَـارُ الأَرْضِ آهَـاتُ خَيِّـبٍ وَ هَـذَا الحَـصَى حَبَّـاتُ دَمْـعٍ مُجَمَّـدِ

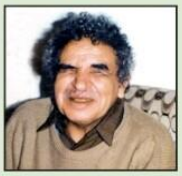
9- رَمَـى الشَّـيْخُ فِيـمَا حَوْلَـهُ نَظْـرَةَ الأَسَى وَمَـرَّ كَطَيْـفِ الـمُسْتَكِينِ الـمُهَدَّدِ

10- فَيَا لَـلْفَقيرِ الشَّيْخِ يَـمْشِي عَلَى الطَّوَى وَ في مَأْتَـمِ الشَّـكْوَى يَـرُوحُ وَ يَغْتَـدِي

11- يَظُـنُّ أَكُـفَّ النَّـاسِ تَهْـوِي بِجُودِهَـا إلَيْـهِ وَ لَـمْ يُبْـصِرْ سِـوَى وَهْمِـهِ الـرَّدِي

12- وَ جُـوعٍ يُلَـوِّي نَفْسَـهُ في ضُلُوعِـهِ فَيَنْسَـاقُ لَا يَـدْرِي إلَى أَيْـنَ يَهْتَـدِي.

ديوان عبد اللّه البردّوني



عبد الله صالح حسن الشحف البردّوني (1929 - 1999) شاعر يمني معاصر فقد بصره وهو في الخامسة من عمره. بدأ اهتمامه بالشعر والأدب وهو في الثالثة العشرة من عمره فدأب على حفظ مايقع بين يديه من قصائد، وانتقل إلى صنعاء في أواسط العشرينات من عمره فنال جائزة التفوق اللغوي من دار العلوم الشرعية نظم قصائد في مواضيع سياسية واجتماعية وإنسانية جمعت في ديوان ضخمٍ سمي ديوان عبد اللّه البردّوني.

أفهم ما أقرأ و أناقش

الشّيخ أبو إسحاق إبراهيم بن الحاج محمد اطفيّش (1886-1965) رائد من روّاد الفكر الإسلامي وعالم من علمائه وفقيه مجدّد من فقهاء الإباضيّة. ولد ونشأ ببني يزقن بوادي ميزاب في ولاية غرداية. تنقّل بين غرداية وقسنطينة والجزائر العاصمة وتونس طلبا للعلم. ونظرا لنشاطه النّضاليّ نَفَتْهُ السّلطات الاستعماريّة إلى مصرَ. كان الشّيخ اطفيّش محقّقا بارعا لنفائس الكتب التّراثيّة منها : الجامع الصّحيح، مسند الإمام الرّبيع بن حبيب، معتمد الإباضيّة في الحديث الشّريف.

◄ أقرأ النّصّ

الصّحَافَةُ والْأُمَّةُ

« حضرة العلّامة العامل الصّحافيّ البارع أخي العزيز الشّيخ أبي اليقظان حَفِظَهُ اللّه، السّلام عليك ورحمة اللّه وبركاته :

أخي ماذا أقول وبماذا أعبّرُ لك عن الآلام المحيطة بي إحَاطَةَ السِّوَارِ بالمعصم ؟ وهل صَحِيحٌ وقعَ ما كنتُ أخشاهُ من تعطيلِ جريدتِنَا الوحيدةِ ؟ وهل أودت القُوَى الغَشُومة والعَجْرَفَةُ المشؤومةُ بِلسان الأمّةِ النّاطق ؟ وكيف حلّت النّائبة بذلك اللّسان الذي كان يرسل أشعّة الهداية في العالم ويُنِيرُ سُبُلَ الحياةِ أمام قومه، وَيَنْفُذُ إلى قلوب القُسَاةِ فَيُلَيِّنها وإلى الأحداثِ فيبعثُ أمواتها، وما كنت أظنّ أن تنالَ منها يَدُ العَسْفِ والإرهاق، وتبالغ إلى الفتك بها إلى حدّ الإزهاق ؟ كيف تُقدِم أيدي العتاة إلى إعدام متكلّمِ أمّةٍ بأسرها، وقطع لسان قومٍ أرادوا الظّهورَ أمام العالَمِ كشعبٍ مجيدٍ له تاريخٌ عظيمٌ، وكشعبٍ حيٍّ تترقرق في عروقه مياهُ العزّة والكرامة ؟

لَقَدِ اسْتَهَانَ أولَئِكَ بهذا الشّعبِ وهم يزعمونَ احترامَ البطولة، وعَبثُوا بكرامتهِ وهم يدّعون الغِيرةَ على الكرامةِ، فهل لأنّ « وادي ميزاب » كانت ذات شجاعة أدبيّة وفصاحةٍ عربيّةٍ فخافوا أن تطاردهم عند كلّ سقطة وتبدي سوء فعالهم بين الشّعوب ؟ أم لأنّها غيورةٌ على شعبها الكريم غيرة مخلصٍ صادق لا رِئَاءَ له ولا هوادة ؟.. حقّا إنّ الاستعمارَ من أغرب أساليبِ الظّلم وأقبح شريعةٍ أسّسها الشّيْطانُ، وأفظع ما أوجده من الطّاغوت.

لا يهوّلنّكَ الأمرُ ولا تَهِنْ ولا تَحْزَنْ ولو بلغ الأمرُ ما بلغَ. لقد ذاقتِ الأمّةُ حلاوةَ الصّحافةِ ولا بدّ أن تقومَ معك تطالب بظهور جريدتها. لا يجوز أن تبقى الأمّةُ بدون جريدةٍ فإنّه بعد أن قَوَّمَتْ منها صحافتها ما لا ينكر من الاعوجاج، وأظهرت شيئا من كفاءتها واستحقاقها للحمد والذّكر الجميل والمكانة الحُسْنَى.

لسـت أرى خـيرا في أمّـة لا صحافـة لهـا، إنّ الصّحافـة هـي سـلاحُ الأمّـة وقـوّة تعتـزُّ بهـا ولسـان يعـبّر عـن كمالهـا ومرشـد لهـا إلى مناهـج الحيـاة وأهلـه. هنـا تظهـر المهـارةُ وتتجـلّى مَقْـدِرَةُ العاملـين وإن قَلُّـوا. وإنّ مـا تركـه في نفـسي قولـك : إنّنـا لا نَيْـأَسُ ولا نَتَقَهْقَـرُ ».

الشيخ إبراهيم اطفيّش في جهاده الإسلامي- الدكتور محمد ناصر- ص 385 - 390

أثري رصيدي اللّغويّ

- الغشومة : العدوانيّة • العجرفة : الطّغيان • النّائبة : المصيبة • ينفذ : يتسلّل • العتاة : الظّالمون
- رئاء : عُجْب • هوادة : تراخ • الطّاغوت : الظّلم.

– أبحث في قاموسي عن صيغ أخرى لمفردة : الغشومة – ينفذ – العتاة – الطّاغوت.

– أبحث في قاموسي عن الحقل المعجميّ لكلمتي : نائبة – مساجلة.

◄ أفهم النّصّ وأناقش فِكَرَهُ

1 - ماذا حدث لجريدة « وادي ميزاب » حسب ما جاء في النّصّ من خلال قراءتك له ؟

2 - كيف عبّر الكاتب عن شعوره بهذا الحدث ؟ وما سبب هذا الانفعال ؟

3 - لماذا اعتبر الكاتب منع الاستعمار صدور الجريدة جرأة ؟ ولِمَ تفاجأ بتجرّؤ الاستعمار على فعلته تلك ؟

4 - ما الدوافع الّتي جعلت الاستعمار يقدم على منع صدور جريدة « وادي ميزاب » ؟

5 - يعرض الكاتب العلاقة الوثيقة بين الصّحافة الهادفة والشّعب. ما واجب كلّ منهما نحو الآخر حسب النّصّ ؟

6 - قامت جريدة « وادي ميزاب » على الدّفاع عن مقوّمات الشّعب الجزائريّ ؟ عدّد هذه المقوّمات.

وكيف نحافظ عليها ؟

7 - لاحظ العبارة : «وما كنت أظنّ أن تنالَ منها يَدُ العَسْفِ والإرهاق، وتبالغ إلى الفتك بها إلى حدّ الإزهاق ؟»

- أبرز المحسن البديعي في هذه العبارة ثمّ بين اسمه ونوعه.

- هل وظيفته دلالية معنوية أم جمالية صوتية ؟

◄ أكتشف نمط النّصّ وأبيّن خصائصه

عد إلى النّصّ وتأمّل الفقرات ثمّ أجب

« لا يهوّلنّك الأمرُ ولا تهن ولا تحزن... لا بدّ أن تقوم معك تطالب بظهور جريدتها. - لا يجوز أن تبقى الأمّة ... وإنْ قلّوا ».

• **باعتمادك على مكتسباتك السّابقة، بيّن نمط كلّ فقرة مستخرجا منها مؤشّرات كلّ نمط مع التّمثيل.**

◄ أبحث عن ترابُط جُمل النّصّ وانسجام معانيه

لاحظ الفقرة وركّز على الحرفين الملوّنين

« لقـد اسـتهان أولئـك بهـذا الشّـعب وهـم يزعمـون احـترام البطولـة وعبثـوا بكرامتـه...أن تطاردهـم أم لأنّهـا غيـورة عـلى شـعبها الكريـم.. ».

• أعِد قراءة الفقرة بدون روابط.

• ما هي روابط هذه الفقرة وما نوعها ؟

تربط بين جمل النّصّ روابط لفظيّة متنوّعة منها حروف العطف، مثل : الواو، أم، ثمّ...

31

أفهم ما أقرأ و أناقش

◄ أقرأ النّص

أَسْرَى الشَّاشَاتِ

باتت السّهراتُ العائليّةُ يتخلّلُها بعضُ الأحاديثِ العابرةِ، الّتي يدور أغلبُها حول ما شَاهَدَ أو قَرَأَ على النّت، ولا تَتِمُّ إلّا بتواصلِ الإمساك بالهاتف ليعودَ الصّمتُ ويتسلّل مجدّدا، والعيونُ مسلّطةٌ على الشّاشاتِ الصّغيرة للهواتف الذّكيّةِ، الّتي تقدِّمُ لك ما شئتَ من ألعابٍ إلكترونيَّةٍ واتّصالٍ على الشّبكة العنكبوتيّةِ ووسائل التّواصل الاجتماعيِّ، فتحسّ كأنّها نافذتك على الحياة، وتنسى وأنت تُحَدِّقُ بها لونَ السّماء وَطَلاءَ جدران البيت، ولمعةَ الحزن أوِ التماعَةَ الفرح في عيون من هم بقربك، لكأنّك بعيدٌ عنهم وغائبٌ رغم حضورك الجسديّ ؛ فَكُلٌّ غارقٌ في عالمه الملوّن قريبا وبعيدا عمّا وعمّن حوله..

الهواتفُ الخلويّةُ الّتي بات وُجُودُهَا توأمًا للحياة المعاصرة، وباتت ضرورةً، وتحديثُها ومواكبةُ آخرَ الموديلات أو متابعةُ الخيارات تشكّل جُزءًا مُسْتَحْدَثًا وطفيليّا عنيدا من ميزانيّة الأسرةِ، بصرف النّظر عنِ المستوى الاجتماعيّ والقدرة الشّرائيّة وأولويّاتِ الحياة الخاصّة لها، فكأنّها مسألةُ حياةٍ، لا بل مَوْضِعَ تفاخرٍ وسباقٍ وتنافسٍ وارتباط بقيمةِ الفرد وانفتاحه ومستواه الفكريّ وتعاطيه مع العصر.

زمنُ التّواصل شرع البابَ لمواسمَ منَ الجفاف العاطفيّ والتّصحّر أحيانا في العلاقات الاجتماعيّة وبين أفرادِ الأسرةِ، وبخاصّة من قِبَل الأبناء الذين شكّلت لهم التّكنولوجيا جُدْرانا مصنّعةً منَ الأمان والاحتواءِ ؛ فلم يَعُدِ الوالدانِ المنْبَعَ الرَّئيسَ للمنظومةِ القيميَّةِ والمعرفيّةِ...كثيرا ما أشاهد أُمًّا « تَرْشُو » ابنَها الصّغير بهاتفها الخلويّ كي يجلسَ هادئا منشغلا كي تنجزَ واجباتِها المنزليّةَ، أو تتمَّ حاجتها في صالون التّجميل أو حتّى تتابع مسلسلها المفضَّلَ، وينشأ الطّفل في سنواتِهِ الأولى مفتونا بالشّاشةِ الآسِرَةِ السّاحرَةِ، الّتي تَسرقه أضواؤُها وأصواتُها دون أن يعيَ أنّه أصبح أسيرًا لها.

ولدت حنان نجيب يوسف بيروتي في مدينة الزّرقاء بالأردن، كاتبة وأديبة أردنية، تكتب في القصّة القصيرة والمقالة، وعضو رابطة الكتاب الأردنيين واتحاد كتاب الإنترنت. حصلت على درجة الليسانس في اللغة العربية وآدابها من الجامعة الأردنية. من مؤلفاتها مجموعة قصصية بعنوان «الإشارة حمراء دائما» صدرت عام 1993. وأخرى بعنوان» فرح مشروخ» عام 2007. تحصلت على عدة جوائز منها جائزة ناجي نعمان الأدبيّة العالمية وجائزة الإبداع سنة 2007.

لَـوِ اسْـتَطَعْنَا حسـابَ الفَـتْرَةِ الزّمنيّـةِ اليوميّـةِ الّتـي نقضيهـا في تَصَفُّـحٍ سريـعٍ لشاشـات هواتفنـا الذّكيّـة ومواقـع التّواصـل الاجتماعـيّ لأصابتنـا صدمـةٌ، ووصلـت إلينـا مـرارةُ الإحسـاس بِـهَدْرِ الوقـت، لكنّنـا اعتدنـا التّخفيـفَ مـن هَـوْلِ الصّدمـةِ والتّقليـل مـن أهمّيّـةِ الأمـرِ، باعتبـار أنّ هـذا التّصفّـحَ سريـعٌ ودُونَـهُ نشـعرُ بالوحـدةِ، وأن الجميـعَ يقومـون بذلـك. فهـلِ الانـزواءُ عـلى الشّاشـاتِ يمثّـل هروبًـا مـن الوَحْـدَةِ أم أحـدَ أسْـبَابِهَا ؟ »

حنان بيروتي- العربي- عدد 705 أوت -2017 ص-168 171

أثري رصيدي اللّغويّ

- الهواتف الخلويّة : الهواتف المحمولة • مواكبة : مسايرة • الموديلات : كلمة أجنبيّة تعني النّماذج
- هدر : إضاعة • الانزواء : الانعزال.

– أبحث في النّصّ عن مُفرداتٍ تنتمي إلى معجم الإعلام و الاتصّال الحديث.

◄ أفهم النّصّ وأناقش فِكَره

1 - العناوين مفاتيح النّصوص. ما الذي فهمته من عنوان هذا النّصّ ؟

2 - من خلال الكلمات: الشّاشات الصّغيرة – الهواتف الذّكيّة – الشّبكة العنكبوتيّة – وسائل التّواصل الاجتماعيّة الهواتف الخلويّة – بعيد – غارق – الجفاف العاطفيّ – الانزواء. هل تؤكّد أو تغيّر تصوّرك الأوّل لموضوع النّصّ ؟ لماذا ؟

3 - ضع عنوانا خاصّا لكلّ فقرة، ثمّ كوّن فكرة موحّدة لهذه الأفكار. بعدها قارن ما توصّلت إليه مع تصوّرك السّابق لموضوع النّصّ. فماذا تستنتج ؟

4 - أتُوافِقُ أم تعارِضُ ما ذهبت إليه صاحبة النّصّ ؟ علّل موقفك.

◄ أكتشف نمط النّصّ وأبيّن خصائصه

اِقرأ هاتين الفقرتين من النّصّ :

« زمن التّواصل ... وبين أفراد الأسرة... »

« كثيرا ما أشاهد... أصبح أسيرا لها ».

1 - ماذا تعرض الفقرة الأولى ؟ وماذا تعرض الفقرة الثّانية ؟

2 - كيف - إذًا - نعرض مواقفنا حول موضوع ما ؟

3 - في أي نمط من النّصوص نجد هذا البناء للأفكار ؟

يعتمد النّمط التّفسيري على مجموعة من المؤشّرات ؛ فإلى جانب الشّرح والتّحليل واستعمال لغة الأرقام وعرض الشّواهد والأمثلة، يعتمد على عنصر التّعليل من خلال تقديم الفكرة ثمّ إتباعها بتعليل يدعّمها.

◄ أبحث عن ترابط جُمل النّصّ وانسجام معانيه

• لاحظ الكلمات الملونة ثمّ أبرز دورها في ترابط الجمل وتناسقها.

« لـو استطعنا حساب الفترة الزّمنيّة اليوميّة الّتي نقضيها في تصفّح سريع لشاشات هواتفنا الذّكيّة لأصابتنا صدمة، لكنّنا اعتدنا التّخفيف من هول الصّدمة... ».

أستنتج

- **نعتمد في فهم النّصّ على روابط منطقية تعمل على انسجام معانيه ؛ كما تعمل على اتّساقه وجعله بناء متماسكا.**
- **من هذه الروابط أدوات الشّرط الّتي تربط بين جملة الشّرط وجوابها.**

أفهم ما أقرأ و أناقش

أقرأ النّص

تِلْكَ الصِّحَافَةُ

1- حَـيِّ الجزائـرَ مـا دامَـت تُحَيِّينـا ... و انْهَـضْ بِشَـعْبٍ قَـضَى في جَهْلِـه حِينَـا
2- واعْمَـلْ لِخَـيْرِ بـلادٍ طَالَمَـــا هُضِمَـتْ ... حُقُوقُهـا، واتَّخِـذْ مِـنْ حُبِّهـا دِينَـا
3- وَسِرْ حَثِيثًـا عـلى تلـك الطَّريـقِ إلى ... حَيـثُ المَعـارفُ حيـثُ العِلْـمُ يَهْدِينـا
4- تلـك الصِّحافـةُ لَـوْ تَنْـدَى الأَكُـفُّ لهـا ... لا شَيْءَ عنهـا مَـدَى الأيّـامِ يُسْلِينـا
5- مَرْحَـى لهـا وَلِمَـنْ قَامُـوا بواجِبهـا ... يَدْعُونَنَـا عَلَنًـا لِلْحَـقّ مُصْغِينَـا
6- اللّـهُ وَفّقكُـمْ، قُمْتُـمْ بواجبكـمْ ... حَقّقْتُـمُ مـا رآهُ الغَـيرُ تَخْمِينَـا
7- نَاشَـدْتُكَ اللّـهَ لا تَبْغِـي بهـا بَـدَلًا ... و لا تَلِـجْ خُطّـةً في العَسْـفِ تُرْدِينَـا
8- واذكُـرْ حديـثَ جُـدُودٍ قَبْلنـا سَـلَفُوا ... عَسَـاكَ بالعِلـمِ بَعْـدَ الجَهْـلِ تُحْيِينَـا
9- كَـمْ أمَّـةً أصْبَحَـتْ تَعْلُـو بِعِزَّتِهَـا ... كانـتْ لِنَيْـلِ العَطـا قُدْمًـا تُرَجِّينَـا
10- وكَـمْ قَبيـلٍ أتَى يَبغِـي مَعَارِفَنَـا ... و كَـمْ جُمُـوعٍ لهـا كانـت تُوَافِينـا
11- كانـوا يَؤُمُّـونَ رَوْضَ العِلـمِ دَانِيـةً ... قُطوفُـهُ ومَعِـينَ الفَضْـلِ يَبْغُونـا

الطيب العقبي موسوعة الشعر الجزائري
دار الهدى عين مليلة – 2009

ولد الطّيب بن محمّد بن إبراهيم العقبي بمدينة سيدي عقبة بسكرة في الجزائر سنة 1888. وهو من الأعضاء المؤسّسين لجمعيّة العلماء المسلمين. كان له نشاط كبير في الدّعوة إلى اللّه في الأماكن العامّة كالمقاهي و النّوادي.
عُرف بالجرأة على قول الحقّ ونشاطه في مجال الصّحافة، كما عُرف بكثرة مقالاته في جريدة الشّهاب والبصائر التابعتين لجمعيّة العلماء المسلمين الجزائريّين توفّي -رحمه الله- في 21 ماي 1960.

أثري رصيدي اللّغويّ

- حثيثا : سريعا، جادًّا • تندى : تنفق عليها الجهد والوقت • يسلّينا : يشغلنا عنها • مرحى : أهلا وسهلا • تخمينا : ظنا، وحدسا • تردينا : تهلكنا • دانية : قريبة.

- أبحث في قاموسي عن معانٍ أخرى للكلمات.
- أؤلّف مِنْ مُعجمي الجديد جُملا سرديّة ثمّ وصفيّة.

أفهم ما أقرأ و أناقش

◄ أقرأ النّصّ

وَكالَةُ الأُونْرْوَا

في أعقاب النّزاع العربيّ الإسرائيليّ عام 1948، تمّ تأسيس الأُونْرْوا بموجب القرار رقم 302 الصّادر عن الجمعيّة العامّة للأمم المتّحدة في 8 كَانُون الأَوَّلِ 1949 بهدف تقديم برامج الإغاثة المباشرة والتّشغيلِ لِلَاجئي فلسطينَ. وبدأت الوكالة عمليّاتِها في الأوَّل من شهر أيَّارَ عام 1950. وفي غياب حلٍّ لمسألة لاجئي فلسطينَ، عملت الجمعيّةُ العامَّة وبشكلٍ متكرّرٍ على تجديد ولاية الأُونْروَا، وكان آخرَها تمديدُ عملِ الأونروا لغايةِ 30 حزيران 2017.

قدَّمت الأونروا المساعَدةَ والحمايةَ لحوالي خمسةِ ملايينِ لاجئٍ من فلسطينَ في الأردنِ ولبنانَ وسوريّةَ والأراضي الفلسطينيّةِ المحتلّةِ، وذلك إلى أن يتمَّ التّوصلُ إلى حلٍّ لمُعاناتِهم.

وتشتَمل خدماتُ الوكالةِ على التّعليم والرّعايةِ الصّحيّة والإغاثةِ والبِنْيةِ التّحتيّةِ وتحسينِ المخيَّمات والدّعم المُجتمَعِيِّ والإقراضِ الصّغيرِ والاستجابةِ الطّارئةِ بما في ذلك في أوقاتِ النِّزاعِ المُسَلَّح.

وتُعَدُّ الخِدْماتُ الّتي تُقدّمُها الأونروا مُتاحةً لِكافَّة أولئك اللّاجئينَ الّذين يُقيمون في مَناطقِ عَمليَّاتِها والّذين يَنْطَبِقُ عليهم هذا التّعريفُ و الّذين هم مُسجَّلون لدى الوكالةِ وبِحاجَةٍ إلى المُساعَدة. كما أنّ ذُرِّيَّةَ أولئك اللاجئين الفلسطينيّين الأصليّين يستحقون أنْ يَتمَّ تسجيلُهم في سِجِلّاتِ الوكالة. وعندما بدأت الوكالةُ عملَها في عام 1950، كانت تعمل على الاستجابة لِاحْتياجاتِ ما يُقارِبُ من 750,000 لاجئٍ فِلسطينيٍّ. واليومَ، فإنَّ ما يقاربُ من 5 ملايينِ لاجئٍ فلسطينيٍّ يَستحقُّون التّمتُّعَ بخِدْماتِ الأونروا.

الأمم المتحدة لإغاثة وتشغيل اللاجئين الفلسطينيين
أو اختصارًا أونروا هي وكالة غوث وتنمية بشرية تعمل على تقديم الدعم والحماية وكسب التأييد لحوالي 4.7 مليون لاجئ فلسطيني مسجلين لديها في الأردن ولبنان وسوريا والضفة الغربية وقطاع غزة، إلى أن يتم إيجاد حل لمعاناتهم.
يتم تمويل الأونروا بالكامل تقريبًا من خلال التبرعات الطوعية التي تقدمها الدول الأعضاء في منظمة الأمم المتحدة وتعاني في نهاية 2018 من مشكلة التمويل بعد سحب الولايات المتحدة الأمريكية مساهمتها مما يهدد بغلق الوكالة .

ووَفْـقَ التّعريـف العَمَلِيَّـاتيِّ لِلأونـروا، فـإنَّ لاجئـي فلسـطينَ هـم أولئـك الأشـخاصُ الّذيـن كانـت فلسـطينُ هـي مـكانُ إقامتِهـم الطَّبيعـيُّ خِـلالَ الفـترةِ الواقعـةِ بـيْنَ حُزَيْـرَانَ 1946 وأَيَّـارَ 1948، والّذيـن فَقَـدُوا منازلَهـم ومَـوْرِدَ رِزقِهـم نتيجـةَ الـصِّراعِ العـربيِّ الإسرائيـليِّ عـام 1948.

تعتمـد الأونـروا عـلى الدّعـمِ السَّـخِيِّ مِـنَ الـدّول الأعضـاءِ في الأمـم المتّحـدة والاتّحـادِ الأوروبيِّ و الحكومـاتِ الإقليميّـةِ. تُمثِّـلُ هـذه المصـادرُ مُجْتَمِعَـةً أكـثرَ مِـنْ 92 في المائـةِ مِـنَ المسـاهماتِ الماليّـةِ للوكالـة. و في عـام 2012، بلغـت القيمـةُ الماليّـةُ لهـذا التّعـاونِ أكـثرَ مـن 25 مِليـونَ دولارٍ أمْريـكيّ.

عن الموقع الرسمي للأونروا »

أثري رصيدي اللّغويّ

- الأُونْرْوا : وكالة الأمم المتحدة لإغاثة وتشغيل لاجئي فلسطين في الشرق الأدنى • كانون الأول : ديسمبر
- أيّار : فيفري • لاجئ : مَن لاذ بغير وطنه فِرارًا من اضطهاد أَو حرب أَو مجاعة • حزيران : جوان.
- مورد رزقهم : مصدر العيش • الحكومات الإقليمية : دول الجوار الجغرافي

◄ أفهم النّصّ وأناقش فِكَرهُ

1 - ما السّبب التّاريخيّ الّذي أدّى إلى إنشاء وكالة « الأونروا» ؟ ولفائدة من ؟
2 - هل كان إنشاء هذه الوكالة حلّا مؤقّتا أم حلًّا دائما ؟ ولِمَ يستمرّ عملها إلى اليوم ؟
3 - ما هي المهامّ الّتي تقوم بها الوكالة لصالح اللّاجئين الفلسطينيين؟ وما حدود صلاحيتها ؟
4 - لخص أفكار النّصّ في شكل هيكلة فكريّة تشمل فكرتَه العامّة وأفكاره الأساسيّة. ثم بيّن ترابط الأفكار بالفكرة العامة.
5 - هل ترى أنّ النّصّ يقدّم معلومات أم أفكارا ؟ علّل إجابتك.
6 - هل اعتمد النّصّ على لغة مباشرة قاموسية أم على لغة موحية جميلة ؟ علّل سبب ذلك.

◄ أكتشف نمط النّصّ وأبيّن خصائصه

1 - بدأ النّصّ بالسرد. أُذكر ثلاثًا من مؤشّرات.
2 - انتقل بعد ذلك إلى نمط آخر من مؤشراته الشرح والتفصيل. وضّح هذا مدعما بأمثلة من النّصّ.
3 - من مؤشرات هذا النمط أيضا الموضوعية والأسلوب المباشر. مثل لهما من النّصّ ؟
4 - ما الوظيفة التواصلية التي أداها النمطان ؟

أستنتج

• نمـط النّـصّ تفسـيري، مـن مؤشراتـه: الأفعـال المضارعـة، التعديـد و الـشروح، الوظيفـة الإعلاميـة، الأسـلوب المبـاشر، و الموضوعيـة.

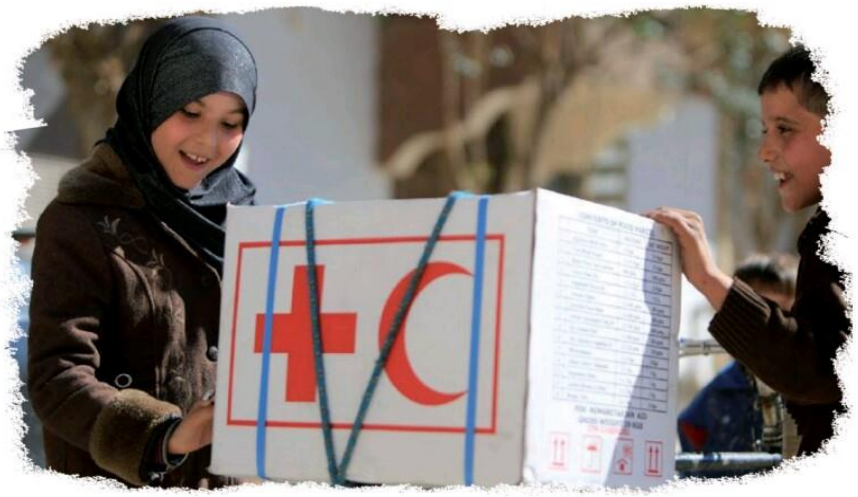
• قـد يدعـم هـذا النمـطَ نمـطٌ آخـر هـو الـسرد عندمـا يحتـاج إلى تفاصيـل تاريخيـة مثـلًا، فيقومـان معًـا بـأداء الوظيفـة الإعلاميـة.

◄ أبحث عن ترابُط جُمل النّصّ وانسجام معانيه

التّكرار سمة بارزة في بناء هذا النّصّ وترابط فِقَره، وظّفَهُ صاحبُ النّصّ لترسيخ المفاهيم المحوريّة وتأكيدها لدى المتلقّي.

• أعط مثالين عن هذا التّكرار مبينا مواقع تواجدهما داخل النّصّ.

أفهم ما أقرأ و أناقش



أقرأ النّصّ

في مُواجَهَةِ الْكَوارِثِ

أصبحتِ الكوارثُ الطّبيعيّةُ اليوم أكثرَ تَوَاتُرًا، وأشَدّ عُنفًا، وأعْتَى دَمَارًا والملاحَظُ أنّ أشدّ بلدان العالَمِ فَقْرًا أكثرها تعرّضا للكوارثِ والحروبِ والأزماتِ، والّتي كثيرا ما تَحُولُ دون نموّها الاقتصاديّ ورقيّها. ولهذه الأسباب لعبت جمعيّاتُ الصّليبِ الأحمرِ والهلالِ الأحمرِ دورًا فعّالا في تقديم المساعداتِ لضحايا هذه الكوارثِ... وأبرز الفاعلين في الحركة منذ نشأتها، وتَحْدِيدِ أهدافِها.

الحركةُ الدّوليّةُ لجمعيّاتِ الصّليبِ الأحمر والهلال الأحمرِ : هي أكبرُ منظّمةٍ إنسانيّةٍ في العالَمِ، تقدِّمُ المساعدة دون تمييزٍ من حيث الجنسيّةِ أوِ العرْقِ أوِ المعتقدات الدّينيّةِ أو الطّبقة أو الآراء السّياسيّة.

تتكوّن الحركة من ثلاثة أقسام هي :

- اللّجنة الدّوليّةُ للصّليب الأحمر : تُعتبر المؤسِّس للحركة، أُنْشِئَتْ عام 1863 بجُنيف وقَدِ انبثقت عن الرّغبةِ في إغاثةِ جَرْحَى الحربِ دون التّمييزِ بينهم، ومهمّتها الأساسيّة حمايةُ الجَرْحَى، وكرامتهم.
- الفيدراليّةُ الدّوليّةُ لمؤسّسات الصّليب الأحمر والهلال الأحمر : أُسِّست سنة 1919 لتحسين حياة المستضعفين بتعبئة قُوَى الإنسانيّةِ، كما تُنسِّقُ الفيدراليّةُ المساعَدةَ الدّوليّةَ لصالح ضحايا الكوارثِ الطّبيعيّة والتّكنولوجيّة، واللّاجئينَ دون حالاتِ الطّوارئ، وتساعد الفيدراليّةُ المؤسّساتِ الوطنيّةَ لتخطيط برامجها الوقائيّة على المدى البعيد بهدف تقليل الاحتياجات.
- المؤسّسات الوطنيّة أو الجمعيّات : تشكل الجمعيّاتُ الوطنيّةُ قوّةَ الفيدراليّةِ الدوليّةِ

ARCO

اللّجنة الدّوليّة للصّليب الأحمر والهلال الأحمر منظّمة مستقلّة ومحايدة تضمن الحماية والمساعدة في المجال الإنسانيّ لضحايا النّزاعات المسلّحة وحالات العنف الأخرى. وتتألّف الحركة من اللّجنة الدُّوليّة للصّليب الأحمر، والاتّحاد الدّوليّ لجمعيّات الصّليب الأحمر والهلال الأحمر، و190 جمعيّة وطنيّة للصّليب الأحمر والهلال الأحمر.

لمؤسّسات الصّليب الأحمر والهلال الأحمر، إذ يمنح التّعاون بين الجمعيّات والفيدراليّة أكبر الإمكانيّاتِ لتنمية القُدرات ومساعدة أكثر الأشخاص احتياجا.

أمّا على الصّعيد المحليّ، وبما أنّها موجودة في كلّ بلد تقريبا، فإنّها تعمل كجهاتٍ مساعدةٍ للسّلطات في بلدانها، فهي دائما على استعدادٍ لتقديم الإغاثةِ، وتنظيم البرامجِ الصّحيّة والاجتماعيّة.

أمال فضيل، مجلّة الجيش العدد 449، ديسمبر 2000 - بتصرّف

أثري رصيدي اللّغويّ

- أعتى : أقوى وأشدّ. • الإغاثة : النّصرة، العون.

- أبحث في قاموسي عن معاني كلمات أخرى في النّصّ صعُب علي فهمها.
- أبحث في القاموس عن معاني المصطلحات الآتية : الإنسانيّة - التّمييز - الجنسيّة - العرق - الطّبقة.
- أوظّف معجمي الجديد في جمل.

◄ أفهم النّصّ وأناقش فِكَرهُ

1 - ماذا تعرف عن الهلال الأحمر والصليب الأحمر الدّوليين ؟
2 - ما العمل الإنسانيّ الذي يقدّمانه للعالم ؟
3 - هل يتمّ التّنسيق بينهما ؟ كيف ؟
4 - هل ترى التّنسيق بينهما ضروريّا ؟ علّل.
5 - ما أقسام الحركة الدّوليّة للهلال الأحمر والصّليب الأحمر ؟
6 - متى تأسّست هذه الحركة ؟ وما الدّاعي لتأسيسها ؟
7 - ما التّحدّيات الّتي تواجه هذه الحركة على الصّعيدين المحلّيّ والدوليّ ؟

◄ أكتشف نمط النّصّ وأبيّن خصائصه

1 - ما الهدف من كتابة هذا النّصّ ؟
2 - ما الوسائل اللّغويّة الّتي وظّفتها الكاتبة لتحقيق هدفها ؟
3 - هل نجحت الكاتبة في تحقيق هذا الهدف ؟
4 - ما الدّور الذي قامت به الكاتبة داخل هذا النّصّ ؟
5 - وظّفت الكاتبة قرائن لغويّة، وصفت بها المأساة الإنسانيّة اليوم. حدّدها وبيّن وظيفتها في إبراز معاني النّصّ.
6 - إلى أيّ نمط تشير هذه القرائن ؟
7 - ماذا تستنتج ؟

أستنتج

النّصّ من نمط التّفسير الذي يشرح المفاهيم ويرسّخُها والذي يحتاج أحيانا إلى أنماط داعمة له كالوصف الذي بَيَّنَ - في هذا النّصّ- واقعَ الإنسانيّة والمآسي الّتي تتخبّط فيها.

57

أفهم ما أقرأ و أناقش

أقرأ النّصّ

مَنْ يُجِيرُ فُؤَادَ الصَّغِيرِ ؟

1- تفاقمَ كَـرْبُ الفَقيـرِ الكَسيـرْ ... أمَا عندكـمُ من يدٍ جابـرَه

2- لقدْ ودَّعَ القلـبُ منـهُ الضُّلوعْ ... وطـارَ مع الخبـزةِ الطَّائـرَه

3- فيَـا أيُّهـا الرّافعـونَ القُصـورْ ... إلى الجـوِّ في الأمَّـةِ القَـاصِرَه

4- ويَـا أيُّها الوَادعـونَ النِيَّـامْ ... عـلى الخَـزِّ في الـسُرُرِ الفاخِـرَه

5- ويَـا مَـنْ تَـرِفُّ عليـهِ الـوُرودْ ... وتَنْفَحُـهُ النّسـمَةُ العَاطِـرَه

6- أَلَا تذكـرونَ حُفَـاةً عـراةْ ... أصابهـمُ الفَقْـرُ بالفَاقِـرَه

7- أَلَا تسـمعـونْ أَلَا تُبـصِرونْ ... مَـآسي مِنْ حَوْلِكُـمْ صائِـرَه

8- شَـكا الطِّفـلُ حَرَّ الطَّوَى واسْـتَغَاثْ ... وطافَـتْ بِـهِ أُمُّـهُ حَائِـرَه

9- تُنَـادِي العُمـومَ أَلَا مَنْ يَقُـومْ ... بِنَـا وَأَدومُ لَـهُ شَاكِـرَه

10- أَلَا مَـنْ يُجيـرُ فُـؤَادَ الصَّغِـيرْ ... ويُسْـكِنُ لَوْعَتَـهُ الثَّائِـرَه

11- تَقُـولُ ارحمُـوا ذِلَّتـي يا رِجَـالْ ... أَعِـزُّوا كَرامَتِـي الصّاغِـرَه

12- أَتَنْسُـونَ مَا بَيْنَنَـا في الجِـوَارْ ... وفي الآدَمِيَّـةِ مِـنَ آصَـرَهْ

ديوان محمد العيد – دار الهدى - عين مليلة- الجزائر 2010

محمّد العيد آل خليفة 1904-1979، شاعر جزائريّ، اشتغل بالتّعليم في المدارس الحرّة وأسهم في تأسيس جمعيّة العلماء المسلمين الجزائريّين، وكان شاعرها. بعد اندلاع الثّورة، اعتقل وسجن، ثمّ فُرِضَتْ عليه الإقامة الجبريّة بمدينة بسكرة حتّى الاستقلال. وافاه أجله عام 1979 مخلّفا آثارا قيّمة منها : - ديوان محمّد العيد آل خليفة – رواية شعرية بعنوان (بلال بن رباح) - وله أعمال نثريّة كثيرة نشرها في مختلف الصّحف.

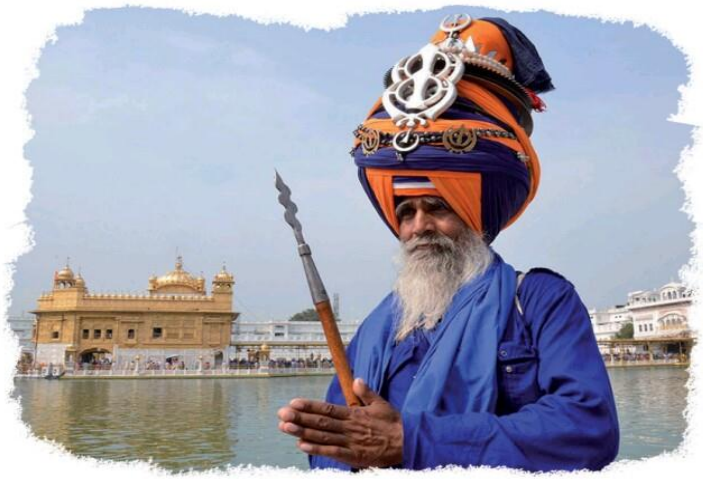
أثري رصيدي اللّغويّ

• كَرْبٌ : حزن وغمٌّ • جابـرة : مصلحة • الخزّ : نسيج من الحرير • الفاقـرة : المصيبة الشديدة • الطوى : الجوع • يجير : يغيثُ وينقذُ • الصاغـرة : المهانة و الذلّ

• آصـرة : رابطة قويّة.

– أبحث في قاموسي عن اشتقاقات كلمة يُجِير وأوظفها في جمل جديدة.

أفهم ما أقرأ و أناقش



أقرأ النّصّ

مِنْ مُعْتَقَداتِ الهُنودِ

وَصَفَ البَيْرُوني 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، وكيفيَّةِ الخلاصِ منَ الدُّنيا، ومنبع السّنن والنّواميس، والرّسل ونسخِ الشّرائع...

غَيْرَ أنّ هناك مسألة هامَّةً لا بُدَّ منَ الإشَارةِ إليها ؛ لأنّها خاصَّةٌ مِنْ خَواصِّ الهند، تلك هي مسألةُ «تَنَاسُخ الأرواح». وقد قال فيها البيروني بحقٍّ «كما أنّ الإخلاصَ شعار إيمان المسلمين، والتّثليثَ علامة النّصرانيّة، والإسباتَ علامةُ اليهوديّة، كذلكَ التّنَاسُخُ 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 تُيَبّسُها، ولكِنّها تَنتقلُ من بَدَنٍ إلى بَدَنٍ، كما يَسْتبدِلُ البَدَنُ اللّباسَ إذا خَلِقَ، وتترَقّى النّفسُ في الأبدانِ المختلفَةِ كما يَترقّى الإنسانُ منْ 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 بِعِلْمها ما لم تَعْلَمْ، واسْتِيفاؤُها شَرَفَ ذَاتها، واستغناؤُها عَنِ المادّةِ، فتُعرِضُ عنها...

أحمد أمين إبراهيم الطباخ(1886 - 1954) أديب مصري عمل مدرسا بمدرسة القضاء في 1926م ثمّ مدرسا بكلّيّة الآداب بجامعة القاهرة ثمّ أستاذا مساعدا لها أن أصبح عميدا لها في 1939 . أنشأ مع زملائه سنة 1914م «لجنة التّأليف والتّرجمة والنّشر» وبقي رئيسا لها حتّى وفاته سنة 1954م. أنشأ «الجامعة الشعبيّة» وكان هدفه منها نشر الثّقافة بين الشّعب عن طريق المحاضرات والنّدوات.
أنشأ «معهد المخطوطات العربيّة» التّابع لجامعة الدّول العربيّة .من أشهر مؤلفاته : فجر الإسلام، ضحى الإسلام وظهر الإسلام.

70

وقد رَبَطوا الثّوابَ والعقابَ والجنَّةَ والنّار بنظريّةِ التّناسخ، فقالوا : إنّ الغرضَ من جهنّم تَمْييزُ الخير منَ الشّرّ، والعلم من الجهلِ، فالأرواحُ الشّرّيرة تتردّد في النّبات، وخشاشِ الطّير ومرْذُول الهوامِّ إلى أن تَسْتَحِقَّ الثّوابَ، فتنجو من الشّدّة وتتردّد فيما هو أرقى.

أحمد أمين. ضحى الإسلام. ج1، بتصرف.

أثري رصيدي اللّغويّ

- البيروني : عالم جغرافيّ وفلكيّ مسلم • الازدراء : الاستخفاف والاحتقار • ينتحله : ينتسب إليه، ويدين به
- خَلِقَ : صار باليًا • تناسخ الأرواح : انتقال الأرواح من أجسام إلى أخرى بعد الموت.

أفهم النّصّ وأناقش فِكَرهُ

1 - بِمَ وصف البيروني الهنودَ ؟ ولِمَ ؟

2 - ما عقيدة الهنود ؟ وبِمَ يؤمنون ؟

3 - ما علاقة التّناسخ بالثّواب والعقاب في هذه العقيدة من عقائد الهنود ؟

4 - أين تذهب الأرواح عندما تفارق أجسادها، حسب العقيدة الهنديّة ؟

5 - هل هناك ميزات للهنود لم يذكرها الكاتب ؟ بيِّنْها.

6 - قارن بين عقيدة الهنود وعقيدة المسلمين مستعينا بالآية القرآنية ﴿ يَٰٓأَيَّتُهَا ٱلنَّفْسُ ٱلْمُطْمَئِنَّةُ ﴿27﴾ ٱرْجِعِىٓ إِلَىٰ رَبِّكِ رَاضِيَةً مَّرْضِيَّةً ﴿28﴾ ﴾ (سورة الفجر : الآيتان 27 - 28)

أكتشف نمط النّصّ وأبيّن خصائصه

عد إلى النّصّ وتأمّل الفقرات ثمّ أجب

1 - ذَكر البيْرُوني مواصفات الهنودِ مفصّلا. فما النمط الغالب على النّصّ ؟

2 - واصل البيْرُوني في عرضه لمعتقدات الهنود مستعملا النمط ذاته. بيّن المؤشرين اللّذينِ اعتمد عليهما.

3 - عرض البيْرُوني كيفية انتقال الأرواح عند الهنود. ما النمط الذي وظفه ؟

أستنتج

تَنَوَّعَ نَمطُ النّصّ بين التفسير والوصف ؛ وقد غلب التفسير الذي خدمه الوصف.

إن اعتماد هذين النمطين يخدمان قصدية البيْرُوني المتمثلة في التعريف الموضوعي والحيادي للفكرة التي أراد إبرازها.

أبحث عن ترابُط جُمل النّصّ وانسجام معانيه

1 - استخرج الكلمات الّتي ابتدأت بها كلّ فقرة.

2 - ماذا حقّقتْ بالنّسبة إلى بناء النّصّ وانسجام فِكَرِهِ ؟ صنّفها.

أستنتج : لِكُلِّ نصّ رَوابِطُ تَحكُمُ رَبْط فقراته فتعمل على اتّساقِهِ وتقوية بنائه وانسجام معانيه.

71

أفهم ما أقرأ و أناقش

أقرأ النّصّ

الشَّعْبُ اليـــــــابانِيُّ

أنـت لم تـرَ أجمـلَ مـا في آسـيا إذا لم تذهـب إلى اليابـان.. أنـت لا تُقـدّرُ معنـى الـذَّوق 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 أطفـالًا في ملابـسِ رجـالٍ ورأيـتُ رجـالًا في سـعادةِ الأطفـالِ.

لا تـزالُ طُوكيـو أجمـلَ مدينـةٍ رأيتُهـا ليـلًا في اليابـان حتّـى الآن ..فالشّـوارعُ تصبـحُ خيوطًـا 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، ويَمـشي 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 محطّـاتٌ ومصانـعُ مسـاحتُها شاسـعةٌ. فاليابـانُ ليسـت صغـيرةً، وإنّمـا هـي عمـلاقٌ يخطـو إلى الـوراءِ، فتظـنّ أنّـه يتراجـعُ، ولكنّـهُ في الحقيقـةِ يتحفّـزُ ليقفـزَ إلى الأمـامِ.

كأنّ القمـرَ نـزلَ مـنَ السّـماءِ، وتكـسّرَ قِطَعًـا قِطَعًـا فـوقَ مدينـةِ طُوكيـو ..كلُّ شيءٍ مُنـيرٌ ومُلـوّنٌ ومُتحـرّكٌ، الحَـاراتُ الصّغـيرةُ أجمـلُ مـنَ الشّـوارعِ الكبـيرةِ، وأكـثرُ عفاريـتَ وملائكـةً مـنَ الميادِيـنِ، والمطاعـمُ الكبـيرةُ نظيفـةٌ جِـدًّا، والمطاعـمُ الصّغـيرةُ فيهـا حيـاةٌ، أنـاسٌ يَضحكون بـلا حسـابٍ ويأكلـونَ بـلا حسـابٍ.

أنيس محمد منصور (1924 - 2011) كاتب صحافي وفيلسوف وأديب مصري معاصر. جمع بين الأسلوب الفلسفي و الأسلوب الأدبي الحديث. متعدد اللغات. تفرغ للصحافة.
ألف عديد الكتب منها : في صالون العقاد كانت لنا أيام، حول العالم في 200 يوم، أنت في اليابان وبلاد أخرى.
حصل على كثير من الجوائز الأدبية منها : جائزة الدولة التشجيعية في مصر في مجال الأدب.
توفي صباح يوم الجمعة 21 أكتوبر 2011 عن عمر ناهز 87 عاماً.

سَـايونارا..ومَعناها باليابانيَّـة وداعًـا ..وداعًـا يـا بـلادَ الـذَّوقِ والأدبِ والانحنـاءِ الّـذي ليـسَ لـهُ أوّلٌ ولا آخـرٌ.. وداعًـا يـا بـلادًا لا تعـرفُ الإنجليزيـةَ وتقـولُ نعـم دائمًـا إذا فهمـتْ وإذا لم تفهـمْ ..وداعًـا يـا بـلادَ الُّلؤلـؤِ والجِيشـا.. ويسـكنُ نصـفُ أهلِهـا في بيـوتٍ مـن الخشـبِ ..وداعًـا يـا بـلادَ الشَّـمسِ المُشرقـةِ فـوقَ السَّـحابِ والمشرقـةِ دائمًـا في وجـوهِ الرِّجـالِ والنِّسـاءِ.. وداعًـا يـا بـلادًا تـأكلُ السَّـمكَ النِّيِّـئَ، وتضـعُ السُّـكَّرَ في الصَّلصـةِ، وتَسْـلُقُ البَصـلَ والفَجـلَ والخيـزرانَ، وتـأكلُ عـلى حصـيرةٍ ناعمـةٍ، وتسـتمعُ إلى الضَّفـادعِ البشريّـة، وهـي تُغنّـي في ملابـسِ الجِيشـا، وداعًـا يا بـلادَ الشَّـمسِ الّتـي أشرقـتْ في نفـسي، ولـن تَغْـربَ أبـدًا. سَـايونارا ..سَـايونارا.

أنيس منصور : حول العالم في 200 يوم، بتصرف.

أثري رصيدي اللّغويّ

• الجيشا : كلمة يابانية مكونة من مفردتين«جي» وتعني فنان و«شا» وتعني إنسان، والكلمة تطلق على نوع من الفتيات الخادمات اللائي يُجدن فنون الغناء والمسرح والاستعراض. • الصلصة : مادة سائلة تستخدم في الطّبخ، تتشكل في الغالب من الطماطم وبعض التوابل والبهارات. • الخيزران : هو اسم لنبات عُشبي عملاق جذوعه مجوّفة يمتاز بالمرونة.

– أبحث في قاموسي عن مشتقات كلمة « يخطو » وأوّظفها في جمل وصفية.

◄ أفهم النّصّ وأناقش فِكَرهُ

1 - أين تقع اليابان ؟ ما الاسم الذي يطلق عليها ؟ ولِمَ ؟ كم يبلغ عدد سكانها اليوم ؟

2 - نقل لنا الكاتب بعض عادات اليابانيين. وضّحها ثم بيّن موقف الكاتب منها.

3 - ما الذي تفهمه من عبارة الكاتب : «رأيت أطفالا في ملابس رجال ورأيت رجالا في سعادة الأطفال» ؟

4 - عبّر الكاتب عن عاطفة إعجاب وإكبار شديد لليابانيين. استخرج العبارات التي تثبت ذلك.

5 - لم يخلُ أسلوب النّصّ من عنصر المرح والسخرية.استخرج العبارات التي تؤكّد ذلك.

6 - اشرح عبارة النّصّ الآتية : «وداعًا يا بلاد الشمس التي أشرقت في نفسي ولن تغرب أبدًا».

7 - هل أعجبت بأخلاق اليابانيين ؟ ما الذي يدعوك إلى هذا الإعجاب ؟

8 - بما شبّه الكاتب اليابان اليوم ؟ هل تراه كذلك ؟ أبرز موقفك ودعّمه.

◄ أكتشف نمط النّصّ، وأبيّن خصائصه

قدّم النّصّ أوصافًا للشعب الياباني. استخرج بعضها.

• ما النّمط النّصّي الذي تشير إليه هذه الأوصاف ؟ علّل.

• ما الفكرة التي كان يحملها الكاتب عن اليابانيين ؟ هل هي فكرة سلبية أم إيجابية ؟ هل تغيرت هذه الفكرة ؟ كيف ؟

• دافع الكاتب عن فكرته الجديدة مستخدما شواهد واقعية شاهدها. أبرز هذه الشواهد ثم صنّفها.

• إلى أي نمط تشير هذه الشواهد ؟

◄ أبحث عن ترابط جُمل النّصّ وانسجام معانيه

1 - وظّف الكاتب ضمير المخاطَب : « أنت ». ما الدّلالة التي يضيفها هذا الضمير إلى معنى النّصّ ؟

2 - امتاز النّصّ بعنصر التجدّد والإثارة. ما الذي أكسبه هاتين الصفتين برأيك ؟ علّل.

3 - وظّف الكاتب مجموعة من الروابط التي حققت اتّساق النّصّ. استخرج بعضها ثم مثّل لكل نوع.

77

أفهم ما أقرأ و أناقش

أقرأ النّص

الأَنْتَرْنَتْ

إنّ (أنترنت) هي شبكة الشّبكات الإلكترونية، شبكة تلفّ العالم بأسره وتسمح لكلّ إنسان بالاتصال بغيره عبر الكومبيوتر.

(أنترنت) هي بمثابة السّلّة الكبيرة الّتي تجمع كلّ ما يقدّمه المتعاملون من معلومات

أو من خدمات، بواسطة خطوط إلكترونيّة متشعّبة متواسطة ومتشابكة بعضُها ببعض، تخيف الحكومات والأجهزة السّرّيّة لسبب بسيط هو أنّه من المستحيل السّيطرة عليها مائة بالمائة.

يكفي جهاز كومبيوتر وجهاز (مودم) وخطّ هاتفيّ لكي يتمكّن كلّ منّا من أن يُصبح واحدا من مئات الملايين الّذين يتجوّلون عبر شبكة الأنترنت.إنّ آخر الأرقام والإحصائيّات تقول إنّ مليونا ونصفًا من مستعملي الأنترنت يرتبطون بالشّبكة كلّ شهر وهي زيادة لم يعرفها أيّ اختراع آخر.

وقد كانت الانطلاقة الفعليّة لشبكة (الأنترنت) عام ألف وتسعمائة وثلاثة وتسعين، بفضل ظهور ما يعرف (بشبكة العنكبوت العالميّة) وهي شبكة إلكترونيّة تستند إلى مبدإ ربط بنوك المعلومات المختلفة بعضها ببعض، وتسمح بدخول بنوك معلومات متنوّعة، منها مثلا مكتبة (الكونغرس) الأمريكيّ على سبيل المثال لا الحصر، والعنصر الأساسيّ الذي سمح بنموّ شبكة الأنترنت هو في الواقع توحيد الشّروط والقواعد التّقنيّة في استعمال الكومبيوتر وتبادل المعلومات بواسطة الهاتف. ولولا هذا التّوحيد لظلّت الفكرة الأساسيّة الّتي أنجبت الأنترنت متواضعة ومحصورة.

إنّ الفكرة الأساسيّة وراء (الأنترنت) تعود إلى عام ألف وتسعمائة وثمانية وستّين، حين قام البانتاغون (وزارة الحرب الأمريكيّة) بإنشاء نظام ارتباط إلكترونيّ قادر على

لعلّك داعبت جهاز الحاسوب مرّة أو مرات ولعلّك دخلت إلى عالم الأنترنت فاستهواك البحث فيه، فهل سألت نفسك : ما هو الأنترنت ؟ وما هي مجالاته ؟ وكيف يعمل ؟
لعلّ النّصّ الذي بين يديك يساعدك على معرفة وظائف الشبكة الإلكترونية ويحفّزك على مزيد من البحث في هذا العلم.

الاشتغال في كلّ الظّروف بما في ذلك الحرب النّوويّة.كانت هذه بداية الشّبكة الّتي تلفّ العالم حاليا وتسمح لكلّ شخص لقاء اشتراك شهريّ بأن يصبح واحدا من مستعملي هذه الشّبكة وأن يتمكّن من تبادل الصّوت والصّورة والنّصّ بينه وبين بنوك المعلومات وبقيّة المستعملين.

لقد أصبحت شبكة الأنترنت مصدَرَ قلقٍ لبعض الحكوماتِ، إن لم نقلْ لجميعِ الحُكوماتِ والأجهزةِ السّرّيّةِ الّتي تجدُ نفسَها في الواقِعِ عاجزةً عن مراقبةِ هذه الوسيلةِ الإلكترونيّةِ لنقلِ وتبادلِ المعلوماتِ، وحمايتِها

من قراصنةِ المعلوماتيّة الذين أثبتوا مِرَارًا وَتكرارًا قُدْرَتَهُمْ على اِختراقِ كمبيوتراتِ وزاراتِ الدِّفاعِ والمؤسّساتِ الرسميّة في كثيرٍ من دول العالمِ، بما في ذلك الدّول المتقدّمة في عالم المعلوماتيّة.

يوسف حسين، مجلة الجيل عدد جانفي 1997

أثري رصيدي اللّغويّ

- الكومبيوتر : آلة إلكترونية لها قابلية استعمال البيانات ومعالجتها إلى معلومات ذات قيمة يخزّنها في وسائط تخزين مختلفة، • المودم : جهاز، معدّل، كاشف (الحاسوب)، بمعنى، أسلوب المعالجة المستقلّة
- المعلوماتيّة : هي مصطلح مستحدث، مشتق من كلمة معلومات.

◄ أفهم النّصّ وأناقش فِكَرهُ

1 - ما الاختراع الذي تناوله النّصّ ؟ وما التّأثيرات الّتي أحدثها في حياة البشر ؟
2 - استخلص من ثنايا النّصّ الدّافع إلى هذا الاختراع. هل تراه لا يزال قائما إلي يومنا هذا ؟ وضّح.
3 - هل الكمبيوتر هو الوسيلة الإلكترونية الوحيدة الّتي نلج بها إلى شبكة الأنترنت ؟ وضّح.
4 - بم مثّل الكاتب هيمنة شبكة الأنترنت الّتي استوعبت العالم بأسره ؟
5 - عدّد الكاتب وظائف الأنترنت ومزاياها. اذكر أمثلة من النّصّ.
6 - ما التّخوّف الذي أبدته معظم حكومات العالم بسبب انتشار الأنترنت ؟ ولِمَ ؟
7 - تناقش مع زملائك عن مدى تأثير الأنترنت في ثقافة مجتمعك وتقاليده ؟
8 - ما القيم الحسنة الّتي بثّتها الشّبكة العنكبوتيّة بين شعوب العالم ؟ وما مساوِئُها ؟
9 - كيف يمكن تجاوز مساوئ الأنترنت في رأيك ؟
10 - ماذا لو انقطع الأنترنت عن عالم اليوم ؟!

◄ أكتشف نمط النّصّ وأبيّن خصائصه

1 - شرح الكاتب أهميّة الأنترنت وتأثيراتها في عالم اليوم مستخدما أكثر من نمط، أبرْز هذه الأنماط وحدد مؤشراتها.
2 - ما الحدث البارز الذي تناوله صاحب النّصّ ؟ وعلام تدلّ التواريخ الواردة فيه ؟
3 - ما قصد الكاتب من كتابة هذا النّصّ ؟ هل ترى أنّ الأنماط الّتي استعملها ملائمة لذلك ؟

◄ أبحث عن ترابُط جُمل النّصّ وانسجام معانيه

1 - عد إلى النّصّ وأحصِ الرّوابط الّتي وظّفها الكاتب في بناء نصّه وصنّفها ؛ ثمّ مثّل لكلّ رابط.
2 - ما الدّاعي إلى تكرار كلمة أنترنت في النّصّ ؟

أفهم ما أقرأ و أناقش

أقرأ النّصّ

التَّقَدُّمُ العِلْمِيُّ والأَخْلاقُ

لقد تمكّن الإنسان من أوّل هذا القرن إلى اليوم من تسجيل انتصارات باهرة بما اكتشفه من نواميسَ علميّة واهتدى إليه من تطبيقات تقنيّة عجيبة تساوي في حَجمها وَبُعْدِ تأثيرها في مجرى الحياة ونوعِها ومعناها، كلّ ما تمّ كشفُه منذ أكثرَ من عشرين قرنا خاصّة في علوم الطّبيعة والكيمياء والحياة والطّبّ، غير أنّ الواقع - إذا نحن اسْتَبْصَرْنا الحقيقة - مليء بالأخطار زاخر بِنُقَطِ الاستفهام حول مستقبل الإنسان وَمصيرِه، ذلك أنّ عددا متزايدا من الملاحظين يُجمعون اليوم على أنّ الإنسانيّة تعاني أزمةً حادّة بلغت درجةَ التّساؤل حول بقاء الجنس البشريّ نفسِهِ رغم التقدّم المدهش الذي سجّله الإنسان.وإذا نحن حصرنا مَصْدر القلق وحتّى الخوف في ميدان الطّاقة النّوويّة والتسابق الرهيب نحو التسلّح بالقنابل الذّرّيّة والهيدروجينيّة، أدركنا أنّ العلم أصبح اليوم -رغم ازدهاره المادّي وتمدّنه - على شفا جُرفٍ هار مُؤْذِنٍ بالويل والثبور.

إنّ التأمّل في هذه المعطيات يجب أن يساعدنا على تقويم الحالة والنظر إلى الواقع كما هو، لأنّ تحدّيَ الرّبع الأخير لهذا القرن يتمثّل في قُدرتنا على إعادة الروح للإنسان حتى يتحكّم في نفسه ويحيي منه الجانب النّبيل ويقدم على تغيير ما به.وكثير أولئك الذين يرون أنّ العلم يسير في تقدّمه سيرا حتميّا، وأنّه كلّما ازداد عِلم الإنسان ازدادت معه قوّته، ثمّ إنّهم لايقفون عند هذا الحدّ، بل يذهبون إلى أنّ هذا التّقدّم يجعل الإنسان أقرب إلى السّعادة والكمال والحكمة ممّا كان عليه الناس في القديم، وذلك بالاعتماد على وسائل ماديّة محسوسة، إذ أنّ الإنسان قادر بتسلّحه بالعلم على الوصول إلى تحقيق كلّ المنجزات الّتي لم يحقّقها حتّى خيال القدماء في خرافاتهم وأساطيرهم.لكنّ هؤلاء يتناسون أنّ العلم هو مجموعة من المعارف الّتي لا تكون لها قيمة إلّا إذا أحسن الإنسان استعمالها وهذا الاستعمال يتّصل دائما بالعقيدة والأمل المنشود، فمن الممكن

محمد مزالي : ولد في المنستير بتونس سنة 1925 زاول تعلمه الابتدائي والثانوي في تونس، ثمّ انتقل إلى فرنسا لمزاولة تعلّمه العالي حين تخصص في الفلسفة.
رجع إلى تونس، واشتغل مُدرّسا بالمدرسة الصادقية أسّس مجلة الفكر الّتي كان يدافع من خلالها عن أفكاره المتعلّقة بالأصالة والتّعريب، تقلّد عدّة مناصب وزارية في الدّولة التونسيّة.
ومن اهتماماته الفكريّة قضيّة العلم والأخلاق الّتي يتناولها النّصّ الذي بين يديك.

أن يخـرّب الدّنيـا تخريبـا، ومـن الممكـن أيضـا أن يجعـل منهـا جنّـة الخلـد، لكـن العلـم لا يدلّنـا عـلى الاتجـاه الأخلاقـي القويـم وعـلى السّـبيل الرّوحـيّ السّـليم الّـذي إن سرنـا فيـه تَجَنّبنـا أنـواع المزالـق والدّمـار، فالعقيـدة إذن أمـر يتّصـل بالضّمـير الحـيّ، أمّـا العلـم فإنّـه يتّصـل بالعقـل وحـده، وقديمـا قالـوا : علـم غزيـر لايعتمـد عـلى ضمـير، لا يعـدو أن يكـون خرابـا للنّفـوس.

محمد مزالي- مجلة الفكر- عدد 1976

أثري رصيدي اللّغويّ

• نواميس علميّة : قوانين علميّة ج : ناموس. • استبصرنا الحقيقة : اسْتَبْيَنّاها وعرفناها. • التّسابق الرّهيب : التّنافس المخيف. • على شفا جرف هارٍ : مَثَلٌ سائر يُضرَب لما يكون في منتهى الوهن والانحلال والإشراف على الزّوال، ورد ذكره في القرآن الكريم. • الحتميّ : الواجب المفروض. • الأساطير : الخرافات الّتي لا أساس لها من الصّحّة، والواحدة أسطورة البعيدة عن الواقع المألوف. • العقيدة : التّصديق بالشيء والجزم به.

◄ أفهم النّصّ وأناقش فِكَرَهُ

1 - ما الذي ساعد الإنسان في بداية هذا القرن على انتصاراته في كلّ المجالات العلميّة ؟
2 - ما قيمة هذه الفتوحات العلميّة بالنّسبة لما تمّ اكتشافه من قبل ؟
3 - ما طبيعة الأزمات الّتي تعاني منها الإنسانيّة رغم تقدّمها العلميّ والتّكنولوجيّ ؟
4 - ما الّذي يفتقده الإنسان ليتحكّم في نفسه ويسخّر العلم لخدمته ؟
5 - لِـمَ لمْ تستطع وسائل العلم المادّيّة اليوم أن تُحقّقَ السّعادة للإنسان ؟
6 - كيف نُحسِن استعمال المعارف العلميّة لتجنيب الإنسانيّة الخراب والدّمار ؟
7 - أصحيحٌ أنّ الإنسان كلّما ازداد علما كان أقرب إلى السّعادة والكمال والحكمة ؟ علّل.
8 - هل ترى أن تطوير مجال البحث العلميّ وتثمين مكانة العلماء ضروريّ لنقل بلادنا إلى مصافّ الدّول المتقدّمة ؟ وضح.

◄ أكتشف نمط النّصّ وأبيّن خصائصه

• قابل النّصّ السابق (ص86) بهذا النّصّ ثمّ أجب :
1 - هل قصدُ الكاتبين واحد أم لا ؟ علّل.
2 - هل استعمل كلّ منهما الأنماطَ نفسَها ؟ علّل.
3 - فما علاقة النّمط الغالب في هذا النّصّ بقصديّة كاتبه ؟
4 - انتقِ فقرة من النّصّ تبيّن من خلالها كيف ساعد النّمطُ الكاتبَ في إقناعك بوجهة نظره.

◄ أبحث عن ترابُط جُمل النّصّ وانسجام معانيه

1 - عد إلى الفقرة الأخيرة من النّصّ واستنبط هيكلتها من حيث بناء الكاتب لأفكاره مستعينا بالجدول :

الفكرة	الرّابط المنطقيّ	الحُجّة
إنّ التأمّل في...كما هو	لأنّ	تحدّي الرّبع الأخير... على تغيير ما به

أفهم ما أقرأ و أناقش

أقرأ النّصّ

فَضْلُ الْعِلْمِ

1- العِلْـمُ أَبْقَـى لأَهْـلِ العِلْـمِ آثـارَا ... يُريـكَ أَشْـخَاصَهمُ رَوْحًـا وَأَبْـكَارَا

2- حَـيٌّ وإِنْ مَـاتَ ذوُ عِلْـمٍ وَذو وَرَعٍ ... مَـا مَـاتَ عَبْـدٌ قَـضَى مِـنْ ذَاك أَوْطَـارَا

3- العِلـمُ دُرٌّ لَـهُ فَضْـلٌ، وَلَا أَحَـدًا ... فِي النّـاسِ يَـدْرِي لِـذاك الـدُّرِّ مِقْـدَارا

4- لِلعِلْـمِ فَضْـلٌ عَـلىَ الأَعْـمَالِ قَاطِبَـةٍ ... عَـنِ النَّبـيِّ رَوَيْنـا فيـه أَخْبـارا

5- يقـولُ طالـبُ علـمٍ بَـاتَ لَيْلتَـهُ ... في العِلـمِ أَعْظَـمُ عنْـد اللّـهِ أَخْطَـارَا

6- مِـنْ عابـدٍ سـنةً لِلّـهِ مُجْتَهِـدًا ... صـامَ النَّهـارَ وَأَحْيَـا اللَّيْـلَ أَسْـهَارَا

7- أُشْـدُد إلى العِلْـمِ رِحـلًا فـوقَ راحِلـةٍ ... وَ صِـلْ إلى العِلْـمِ في الآفـاق أَسْـفَارا

8- واصْـبِر عـلى دَلَـجِ الأَغْسَـاقِ مُعتَسِـفًا ... مَهامِـهَ الأَرْضِ أَحْزانًـا وأَقطـارا

9- حتّـى تَـزُورَ رجـالاً في رِحَالِهِـمُ ... فَضْـلًا، فَأَكْـرِم بأَهْـلِ العِلْـمِ زُوَّارَا

10- والْطِـفْ بِمن أنـتَ مِنْه العِلْـمَ مُقْتَبِسٌ ... جَـدِّدْ لـهُ كلَّ يـومٍ مِنْـك إِبْـرَارَا

11- ولا تَكُـن جامعًـا للصُّحْـفِ تَخْزِنُهَـا ... كَالْعَـيْرِ يَحمِـلُ بـينَ العِـيرِ أسـفارا

12- نِعْـمَ الفَضيلـةُ نِعْـمَ الذّخـرُ تُورِثُـهُ ... لِنفْسِـكَ اليـومَ إن أَحْسـنْت آثَـارا

13- خَـيْرُ العبـادِ عِبـادُ اللّـهِ إنَّ لَـهُ ... لُطْفًـا خَفِيًّـا يَـرُدُّ العُـسْرَ أيْسـارا

الإمام أفلح بن عبد الوهاب بن عبد الرحمن

ابن عبد الوهاب المتوفّ سنة (240هـ / 845م) هو أبو سعيد الإمام أفلح بن عبد الوهاب بن عبد الرّحمن ثالث أمراء الدولة الرستميّة تيهرت وأطولهم مدّة في الحكم (190هـ / 240هـ) ضرب في زَحمة كلّ فنّ من فنون العلم ونبغ في الأدب فترك فيه مجموعة من الخُطب والرسائل وقال الشعر أيضا. لكنّ شعرهُ، كشعر كلّ الفقهاء يغلب عليه الطابع التّعليميّ. وممّا اشتهر من شعره قصيدته في بيان فضل العلم. منها الأبيات الّتي بين يديك.

102

أفهم ما أقرأ و أناقش

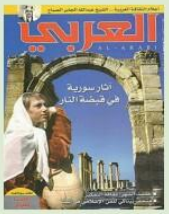
أقرأ النّصّ

هُوَ في عُقْرِ دارِنا !

كنا نعتقدُ أنّ التّلوّثَ مشكلٌ لايخصّنا، وأنّه مُشكلُ الدّول الصّناعيّة المتقدّمة، ولذلك انشغلنا عنه ولم نتّخذ أيّ إجراء حاسم لمكافحته. لقد اعتقدناه بعيدًا عنّا فإذا هو في عُقر دارِنا.

إنّ المواطنَ العربيّ إنسانٌ كغيره من البشر، يأكلُ ويشربُ ويتنفّسُ هو الآخر بمعدّل 22ألف مرّة في اليوم، ويتسلّلُ إلى رئتيهِ نحو أَلْفِ لترٍ من الهواءِ يوميًا. فإذا كان الهواءُ ملوّثًا والماءُ ملوّثًا، سقطَ واختنقَ تمامًا، كما حدثَ للآلافِ من سكّانِ « لُندن» في عام 1952 ؛ الذينِ سقطوا نتيجةً لتلوّثِ الهواءِ الشّديدِ. ومثلما حدثَ ذلك في لُندن يحدثُ في كلِّ بلدٍ على نطاقٍ ضيّقٍ ؛ فالتّسمُّمُ يقتلُ ملايينَ الأسماكِ والبحرُ هو المَصَبُّ لكلِّ البقايَا والمخلّفاتِ ولهذا أصبحتْ مشكلة تلوّثِ مياهِ البحرِ، هي المُشكلة الأولى في كثيرٍ من البُلدانِ المصدّرةِ للبترولِ، وحركةُ تكريرِ النّفطِ ونقلهِ جعلتْ من المستحيلِ تطبيقَ قوانينَ منعِ تلوّثِ المياهِ بالزّيتِ، ممّا جعلَ الشّواطئَ الرّمليّةَ الجميلةَ مرقدًا لِبُقَعِ الزّيتِ وبقايَا النّفطِ والقَطرانِ المُتسَرِّبِ من النّفطِ.

وتلويثُ ماءِ البحرِ لايقتصرُ على ناقلاتِ النّفطِ، بلْ إنَّ المصانعَ المتجمّعةَ في مناطقَ سكنيّةٍ، والّتي يعتمدُ إنتاجُهَا على النّفطِ والغازِ تستعملُ يوميًّا ملايينَ الجَالُونَاتِ مِنَ المَاءِ، لتبريدِ مُعَدّاتِهَا وآلاتِهَا، ثمَّ تَعودُ المياهُ ثانيةً إلى البحرِ، حاملةً معهَا أطنانَ النّشادِرِ، وغيرهَا من الموادِّ الملوّثةِ. وهذه النّسبةُ العاليّةُ من النّشادرِ هيَ الّتي قتلتْ ملايينَ الأسماكِ، فكثرةُ المصانعِ تؤدّي إلى انتشارِ غازاتٍ تتفاعلُ في الجوِّ وتتصاعدُ منَ المداخنِ فَتُعْطِي غازًا ثالثًا ضارًّا يُرى كَسَحَابةٍ بيضاءَ فوقَ المناطقِ الصّناعيّةِ.



مجلّة العربي :
مجلّة شهريّة ثقافيّة عربيّة كويتيّة مصوّرة. تصدرها وزارة الإعلام الكويتيّة للقارئ العربيّ، تصدر منها منشورات دوريّة أخرى مثل العربيّ العلميّ وكتاب العربيّ ومجلّة العربيّ الصّغير الموجهة للأطفال كما تمّ الإعلان عن إصدار ملحق جديد يدعى الشّباب العربيّ. يقع مقر مجلة العربي الرّئيسيّ في مدينة الكويت، إلا أنها تمتلك مكاتب عديدة في القاهرة وبيروت ودمشق، ويقدّر عدد النّسخ الّتي تُطبع منها في كلّ عدد بـ 250 ألف نسخة.

110

وزيادةً على ذلكَ فإنَّ تلوّثَ الماءِ والهواءِ ناتجٌ أيضًا عنِ انطلاقِ آلافِ السّيّاراتِ في الشّوارعِ، وعنْ وجودِ الاصْطِبْلاتِ والمزارعِ لِتربيةِ الحيوانِ وسطَ المناطقِ السّكنيّةِ، وعنْ محارقِ القُماماتِ وغيرِهَا مِنْ صُورِ التّلوّثِ.

إنَّ الأممَ لَمْ تَهْتَمَّ بِمشكلةِ التّلوّثِ إلّا بعدَ أن ثَبَتَ أنَّ المحيطَ الحيويَّ للكرةِ الأرضيّةِ أصبحَ يتأثّرُ عامًا بعدَ عامٍ بالملوّثاتِ والموادِّ الضّارّةِ. كمَا أنّ النواحِيَ البِيئيَّةَ الأخرىَ أخذتْ تتدهورُ، مِمَّا قدْ يؤدّي إلى فسادِ البيئةِ وعدمِ ملاءمتِهَا للإنسانِ الّذي يَعِيشُ فيهَا.

إنَّ البيئةَ النّظيفةَ يجبُ أنْ تكونَ خاليةً من جميعِ الملوّثاتِ الطّبيعيّةِ الكيماويّةِ، فضوضاءُ الآلاتِ مشكلٌ رئيسيٌّ لأنّهَا هي إحدىَ الملوّثاتِ الطّبيعيّةِ، لما تسبّبهُ منْ أضرارٍ نفسيّةٍ وصحّيّةٍ كثيرةٍ، وخاصّةً على الإنسانِ والحيوانِ. وقد تصلُ الضّوضاءُ أحيانًا في المعاملِ الّتي مُكْنِنَتْ صناعتُهَا إلى حدِّ الإضرارِ بمستوَى السّمعِ، والإصابةِ بالصّرعِ. وتُعتبرُ أجهزةُ تكييفِ الهواءِ مصدرًا مستمرًّا للضّوضاءِ في كلِّ بيتٍ خلالَ ساعاتِ اللّيلِ والنّهارِ، تتعرّضُ لهُ ربّاتُ البيوتِ، والمسنّونَ والأطفالُ والمرضىَ على حدٍّ سواءٍ، طِوالَ فترةِ الصّيفِ. ومنْ مصادرِ الضّوضاءِ أيضًا الطّائراتُ الّتي تُحلّقُ فوقَ الضّواحِي السّكنيّةِ القريبةِ من المطاراتِ. كذلكَ استخدامُ آلاتِ التّنبيهِ في السّيّاراتِ يعتبرُ من أهمِّ مصادرِ الإزعاجِ وإقلاقِ راحةِ السُّكّانِ.

ولهذا كلِّه يتوجّبُ علينَا أن نَبْنِيَ بلادًا نظيفةً، صحّيَّةً، لا أنْ نَحْفِرَ لأنفسنَا قُبورًا، بتركنَا أخطارَ البيئةِ والتّلوُّثِ دونَ أيِّ علاجٍ.

عن مجلة العربي

أثري رصيدي اللّغويّ

• إجراء حاسم : قرار نهائي قاطع وفعّال • المصدّرة للبترول : الّتي تبيعه لدول أُخرى. • تكرير النّفط : تصفيته وفرز أنواعه. • الزيت : البترول الخام • القطران : مادّة سوداء سائلة لزجة تستخرج من بعض الموادّ العضويّة مثل النفط. • الجالونات : وحدة قياس للسّوائل يساوي 3.7853 ل في الولايات المتحدة 4.546 ل في بريطانيا. • النّشادر : غاز الأمونيا يعرف برائحته الشّديدة النّفاذ، يستخدم في تنظيف الأواني وإزالة البقع. • مُكْنِنَتْ : إدخال الآلة للصّناعة.

– ضع بطاقة فنية للمصطلحات المتعلّقة بِصناعة النّفط واشرحها.

◄ أفهم النّصّ وأناقش فِكَرهُ

1 - لِمَ لَمْ يكن يعتقد المواطن العربيّ أن التّلوّث لن يطال جغرافيّة الوطن العربيّ ؟ ما الأسباب الّتي جعلته يغيّر رأيَه ؟

2 - لِمَ يعتبر تلوّث البحار خطرًا في البلدان المنتجة للبترول والغاز ؟

3 - اذكر العوامل غير المتعلّقة بالصّناعات البتروكيماويّة المساهمة في تلويث المياه والهواء.

4 - ما الخطأ الاستراتيجيّ الذي تركَتهُ الدّول تجاه مشكلة التّلوّث ؟

5 - ما الميدان الهامّ الذي يجب على الدّول أن تهتم به ؟ وما رأيك في ما قاله الكاتب ؟ علّل.

6 - ما قصديّة الكاتب التبليغيّة من عنوان النّصّ ؟ غيّر العنوان بصورة من صور النظافة في محيطك.

◄ أكتشف نمط النّصّ وأبيّن خصائصه

إليك هذا المقطع المقتبس من النّصّ السّابق ؛ تأمّله لتستنتج منه مؤشّرات النّمط الذي اعتمده الكاتب.

« إنّ المواطن العربيّ إنسان كغيره من البشر، يأكل ويشرب ويتنفّس هو الآخر بمعدّل 22 ألف مرّة في اليوم،

111

أفهم ما أقرأ و أناقش

أقرأ النّصّ

التَّوازُنُ البِيئِيُّ ومُكافَحَةُ التَّلَوُّثِ

ليست مكافحةُ التّلوّثِ مهمةً خاصّةً ذاتَ علاقة بالدّولة وحدها، بل إنّ لجميعِ المواطنين والمؤسّساتِ الاقتصاديّة والثّقافيّة دورًا رئيسيًا في حماية البيئة. ولذلك تُحيي الجزائرُ في كلّ عام اليوم العالميَّ للبيئة تحت شعار «مكافحة التّصحّر.. وحماية التّربة»

إنّ الاختصاصيّين من ذوي الخبرة يقدّرون أنّ ثُلُثَيْ دُولِ العَالَمِ تتضرّر مباشرةً من جرّاء عمليّات التّصحّر الّتي تتلف سنويًا مساحاتٍ شاسعةً من الأراضي الصّالحة للزّراعة، فتضيع بذلك ملايين الدّينارات.كما أنّ سبعة بالمائة من الأراضي المتضرّرة ناتجة عن نشاط الإنسان في تعامله مع البيئة الطّبيعيّة.يضاف إلى ذلك موجات الجفاف الّتي تجتاح من حين لآخر كثيرا من الدّول، فضلا عن آلاف الهكتارات الّتي تزحف عليها الصّحراء سنويًا فتتحوّل إلى أرض قاحلة.

إنّ تفاقمَ أزمةِ البيئةِ الّتي ظهرتْ في العالَم المصنّع، في شكل تَلُوّثِ المُحيط الطّبيعيّ وابتلاعِ الأراضي الزّراعيّةِ أصبحتْ في العالَم النّامي تَتَمَثّل في إتلافِ التُّربة الزّراعيّة المتزايد عن طريق الانجراف، والمُلُوحَةِ، والتّصحّر، وتدميرِ الأشجار المثمرةِ وغير المثمرة.. أضفْ إلى ذلك العوامل الطّبيعيّةَ، كالجفافِ والفيضانات الموسميّةَ. وإدراكا من الجزائر لخطورة هذا المُشكلّ شرعت أوّلا في القضاء على الأسبابِ المُصطنعةِ، فنظّمت عمليّاتِ التّشجير، لإعادةِ الحياة إلى الغابات الّتي أحرقها الاستعمار بقنابله. وقامت الثّورةُ الزّراعيّة للقضاء على الأساليب التّقليديّة في الإنتاج الفلاحيّ...

فكان لابدّ من مواجهة العوامل الطّبيعيّة لِتدمير البيئة وفي مقدّمتها زحفُ الرّمال الصّحراويّة نحو الشّمال. فكان الشّروع في إنجاز السّدّ الأخضر الأوّل الذي سيُعزّزُ بسدّ ثانٍ حول القرى الفلاحيّة، إحدى إعلانات التّحدّي الّتي أعلنها الشّباب الجزائريّ.وإذا كانت النّتيجة المباشرة هي حماية الوسط الطّبيعيّ، فإنّ الغاية هي إعادة تشكيل

مجلّة الجيش :

مجلّة شهريّة للجيشِ الوطنيّ الشعبيّ تصدر عن وزارة الدّفاع، مديريّة الاتّصال والإعلام والتّوجيه، المركز الوطنيّ للمنشورات العسكريّة.
مجلّة الجيش تحتوي على نشاطات الجيش الرياضيّة والثّقافيّة والعسكريّة والخدمات الاجتماعيّة والزّيارات الدّبلوماسيّة الخاصّة بقيادة الأركان.

العلاقة القائمة بين الإنسان والطّبيعة,ذلك أنّ الإنسان هو الغاية وهو الوسيلة. ولا جدوى من القضاء على الآفاتِ الطّبيعيّةِ إذا لم تتغيّر نظرة الإنسان إلى الوسطِ الذي يعيش فيه ويتعاملُ معه.

مجلّة الجيش- وزارة الدّفاع الوطنيّ- الجزائر عدد 640 سنة 2016

أثري رصيدي اللّغويّ

• التّصحّر : مصدر صحّر، تقول : صَحّرت الطّبيعة التّربة، جعلتها صحراء • أزمة البيئة : مشكلة الوسط الذي يعيش فيه الإنسان • الأسباب المصطنعة : الأسباب المفتعلة غير الطّبيعيّة • الأساليب التّقليديّة : الطّرق القديمة المتوارثة عن الأجداد. • العوامل الطبيعية : الأسباب المؤثّرة في الطّبيعة، كالريح والماء والنّار • التّحدّي : المقاومة وعدم الاستسلام. • التّشكيل : الصياغة، التركيب • لا جدوى : لا فائدة، لا منفعة • الآفات الطبيعية : ما يفسد الشّيء ويُتلِفه.

– استخرج من القاموس مشتقات «التّصحّر» واشرحها.

◄ أفهم النّصّ وأناقش فِكَرهُ

1 - من المسؤول عن حماية البيئة حسب النّصّ ؟

2 - يتناول هذا النّصّ ظاهرة من الظّواهر الطّبيعيّة المدمّرة للبيئة، ماهي ؟ اشرحها في فقرة منسجمة.

3 - ما علاقة التّقدّم الصّناعيّ بأزمة البيئة حسب النّصّ ؟ هل توافق الكاتب في رأيه ؟ علّل.

4 - هل ترى أن بلادنا أدركت هذه الحقيقة ؟ فماذا فعلت ؟

5 - ما مساهمة الشّباب في التّجربة الجزائريّة لحماية البيئة ؟

6 - أكّد النّصّ أن السّرّ في المحافظة على البيئة وتنمية البلاد تنمية شاملة يكمن في الإنسان. وضّح ذلك مبيّنا رأيك في هذا الطرح.

◄ أكتشف نمط النّصّ، وأبيّن خصائصه

• ما النّمط الغالب على هذا النّصّ ؟

• استخرج ثلاثة مؤشّرات تدلّ عليه.

• التّفصيل أهمّ مؤشّر من مؤشّرات هذا النّمط ؛ وضّحه من خلال هذه الفقرة :

إنّ الاختصاصيّين من ذوي الخبرة يقدّرون أنّ ثلثي دول العالم تتضرّر مباشرةً من جرّاء عمليّات التّصحّر الّتي تتلف سنويّا مساحات شاسعة من الأراضي الصّالحة للزّراعة، فتضيع بذلك ملايين الدّينارات.كما أنّ سبعة بالمائة من الأراضي المتضرّرة ناتجة عن نشاط الإنسان في تعامله مع البيئة الطّبيعيّة.يضاف إلى ذلك موجات الجفاف الّتي تجتاح من حين لآخر كثيرا من الدّول، فضلا عن آلاف الهكتارات الّتي تزحف عليها الصّحراء سنويّا فتتحوّل إلى أرض قاحلة.

◄ أبحث عن ترابط جُمل النّصّ وانسجام معانيه

• عد إلى الفقرة السّابقة ولاحظ جملها ؛ ثمّ أجب حسب الجدول :

الجمل	الرّوابط	أنواع الرّوابط
؟	؟	؟

117

أفهم ما أقرأ و أناقش

أقرأ النّصّ

مَظاهِرُ تَلَوُّثِ البِيئَةِ

1- بـانَ الفسـادُ هنـا في الأرضِ وانتَـشَرَا ... في الـبَرِّ والبحـرِ لا فَـرْقَ نَـرَى الْعِلَـلاَ

2- ضَـجَّ الهـواءُ بغـازاتٍ مُبَعْـثَرَةٍ ... تَرَاكَمَـتْ وأَتَتْنَـا تُحْـدِثُ الخَلَـلا

3- تِلْـكَ الأكاسـيدُ والغـازاتُ قـد عَبَثَـتْ ... عاثَـتْ فسـادًا إلى الأُوزُون قَـدْ وَصَـلَا

4- أَرَى الْحَـرَارَةَ مـا عـادتْ تُفارِقُنـا ... قـد بـات أكْثَرُهـا في الأرضِ مُعتقَـلا

5- أيـن الفُصُـولُ الّتـي كنّـا نُعَدِّدُهَـا ... والصّيـفُ جـارٍ عـلى أرضي وماعَـدَلا

6- يمـشي التَّلـوُّثُ في الأنحـاءِ قاطبـةً ... يُهـدِّدُ الأرضَ مُـذ أمْـسَى هـو البَطَـلَا

7- أيـن الرِّنَّـاتُ مِـنَ الأشـجارِ نَفْقِدهـا ... كانـت مُعظَّمَـةً قـد أصبحـت طَلَـلَا

8- وفي البحـارِ كَـذَاكَ الوضـعِ في قلـقٍ ... والـضُّرُّ فتَّـشَ عـن مُرجانهـم سَـأَلَا

9- يـا حسرتـاهُ ! بِقَـاعٌ كان يملَؤهـــــا ... مـا عـاد يَسْـكُنُها مـن بعـد مـا ثُـكِلَا

10- الأرض تَـصْرُخُ مَـــنْ يـأتي يُسـانِدُها ... بالفِعـل لا القـولِ حـالاً يَبْـدَأُ العَمَـلَا

11- تَعَـالَ نُنْقِـذُ مـا يَحْيَـــــا بِتُربتِهـا ... حتَّى نعودَ ونثْرِيهـــــا بِمـــــا فَضلا

12- قد كانَ يَغْبِطُنا إثراءُ كَوْكَبِنَـــــــــا ... ويُسـعِدُ النَّفْـسَ والأطفـالَ والرَّجُـلا

13- ذاك التّنوُّعُ من إبداعِ خَالِقِـــــــنَا ... تُمَـزِّقُ القَلْـبَ ذِكْـرَاهُ إذا أَفَـــــــلَا

الشاعر : معتز علي القطب

الدكتور معتز علي القطب فلسطيني الجنسيّة والموطن. أستاذ مساعد في الهندسة المدنيّة يترأس اليوم دائرة علوم الأرض والبيئة في كلّيّة العلوم جامعة القدس الشريف والتكنولوجيا ويدير مختبر المسطّحات المائيّة والأسماك. وهو شاعر رُغم اهتمامه بالعلوم الطّبيعيّة وزراعة الأسماك. له عدّة أعمال علميّة وشعريّة. من قصائده الرّمزية « العرب والتغيّر المناخي».

أفهم ما أقرأ و أناقش

أقرأ النّصّ

سَجّادُ أُمّـــي

يمرّ بومهدي على ماضيه مُرورا سَريعًا، وحين يَمْتَثِلُ لنَزَوات الذّكرياتِ، يتملّكُهُ بشكل مَحْسُوسٍ نَوْعٌ مِنَ الحَيَاءِ في الحديث عَنْ نفسهِ وعنْ طُفُولَتِه، فالفترةُ الاستعماريّةُ بالنسبةِ للعديدِ من الأجيالِ فترةٌ أليمةٌ مِنَ تاريخِ الجزائرِ ؛ طفولةُ الحَرْبِ والجُوع، فَأَنْ يتحدّثَ عنها معناهُ أَنْ يَفْتَحَ جرُوحًا لَا تَنْدَمِلُ.

تَوقّفنا في ذلك اليوم عندَ أهمِّ مصادرِ إلهامِه ؛ صناعةِ السَجّادِ وعالمِها وتاريخِها، وعنِ الدور المؤسِّسِ للنسيجِ في الفنون والثقافاتِ اليدويّةِ، ونوعيةِ نسيجِ الغَرْزِ ونسيجِ الرّسْمِ ودَورِه في خَلْقِ فضاءٍ وسيطٍ متميّزٍ يَقَعُ بَينَ حَوَافِ «الطّلْسَمِ» والحديقةِ المتخيّلة بَيْنَ الحَركَةِ والاسترخاءِ مِنْ خلاَلِ الأمّ، ومن خلال سَجّادة الأمّ ونَظرتِها الحَانية. ينفتحُ سَرْدُ الطفولة بعد أن هَدْهَدتْه تلْكَ الطَّفْرَةُ الغامرةُ من الذكرياتِ السّعيدةِ : «كَانَتْ أمّي تُنْجِزُ سَجّادًا بخيوطٍ صوفيّةٍ طويلةٍ وبرسوماتٍ لا علاقةَ لها بسَجّادِ جَبَلِ «عمّور» الذي يُحاك في «أفلو» و «قصر البخاري» و«الجلفة» والذي يتميّز بعملٍ أكْثَرَ تَفَنُّنًا وَرِقّةً.

كانَ إنتاجُ نِساءِ المنطقةِ جيّدًا مِنْ حيثُ طُرُقِ مُعَالَجَةِ الصُّوفِ، وارتفاعِ السَّجَادَةِ، والألوانِ وخاصةً تشكيلاتِها الجميلةِ الّتي تتميّزُ بها منطقة «التّيطري».

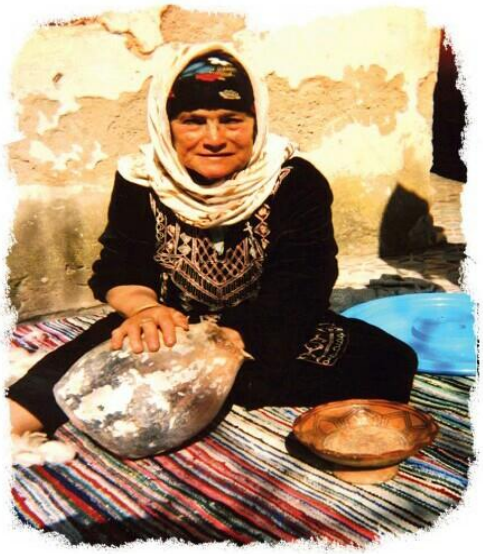
إنّ السجّادة أو الزربيّة تشكّل جزءًا من عَالَمي وأستطيعُ أن أقول : إنّها شيء متأصّلٌ فينا فقد كَانَ يُوجَدُ تقليدٌ لَدَيْنا أن يُهديَ كلُّ فردٍ من أفرادِ العائلةِ زربيةً أخًا أو ابنًا كلٌّ منّا حَصَلَ عَلى زربيةٍ صَنَعَتْها أمّي». سألتهُ : « وَهَلْ احتفظتَ بزربيتك ؟» قال : «نعم! كَانَتْ هُناكَ أنواعٌ أخرى من النّسيجِ مثل «الحَنْبَلِ» وهو قطعةٌ طوُلها ثمانيةُ أو تسعةُ أمتارٍ، كنّا نصطفّ تحتَها جميعًا كي ننام وكانت غطاءً لكلّ العائلة، هكذا عِشْنا لم تكنِ الأغطيةُ المصنّعةُ قد وُجِدَتْ بَعْدُ، كنّا نَشتَري الصُّوفَ الخَامَ ونُعَالِجُهُ مِنَ الألِفِ إلى اليَاءِ».

عبد الكريم بلجيلالي : بومهدي وصناعة الفخّار في الجزائر منشورات زكي بوزيد الجزائر 2004

محمد بومهدي 1924 - 2006 فنان تشكيلي جزائري ولد في 13 يناير 1924 التحق بصفوف حزب الشعب الجزائري سنة 1942 ألقت عليه السلطات الفرنسية القبض إثر مشاركته في مظاهرات 8 ماي 1945. بدأت رحلته مع الفن سنة 1946 عندما اشتغل بمصنع البرواقية للخزف وخرجت أولى أعماله للنور. انتقل إلى فرنسا فزاول تكوينا هناك. بعدها عاد إلى الجزائر ومارس حرفة الخزف الفني...

130

أفهم ما أقرأ و أناقش



◄ أقرأ النّص

آنِيَةُ الْفَخّار

«تأمّلت العجوزُ رَحْمَةُ بظَمئِها وحُمّاها وشَيْخُوختها ووَحْدَتِهَا، وَلَمْ يَكُن الْهَذَيانُ بِها رَحيمًا، فَبَدَلَ أَنْ تَتَخَيَّلَ الينابيعَ الثّرّارةَ والمياهَ الصّافِيةَ، تَخَيّلَتْ دَارَها صَارَتْ فُرنًا هَائِلًا يَنْفُثُ أَلَسِنةً مِنَ لَهَبٍ تَصِلُ إلى ارتفاعاتٍ كَبيرةٍ، وتخيّلتْ نَفسَها آنيةً بَين الأواني الّتي صَنَعَتْها في جَوْفِ ذلك الفُرْن الرّهيبِ!

« أَنَا آنيةٌ أنا فَخّارٌ، مَنْ يَشْتَرِيني ؟.. أنا أَحْسَنُ مِنْ كُلِّ الْأَوَانِي.. الفَخّارُ لَا يَتَكَلَّمُ وَأَنَا أَتَكَلَّمُ..مَنْ يَشْتَرِينِي ؟ ..أَنَا آنِيَةٌ أَصْلُحُ لِلْمَاءِ لِلطّعَامِ لِلزُّهُورِ.. انظرُوا إلى النّارِ تَلْتَهِمُنِي.. إِنَّهَا تَصْهَرُنِي لِأَزْدَادَ جَمَالًا ! أَنَا آنِيَةٌ أَصْلُحُ لِلْمَاءِ لِلطّعَامِ لِلزُّهُورِ.. أَنتمْ لَسْتُم أَوانِي..أَنْتُمْ لَازِلْتُمْ طِينًا، لَمْ تَصْقُلْكُمْ يَدٌ مِثْلُ الّتِي صَقَلَتْنِي، وَلَا صَهَرْتَكُمْ نَارٌ مِثْلَ الّتِي أَنَا فِيْهَا...»

كَانَ الطِّفْلُ عَبْدُ القادرِ قَدْ رَجَعَ بُرْهَةً مِنْ الوَقْتِ فَوَجَدَهَا فِي حَالَةِ هَذَيانٍ، وَلَوْلَا أَنّ أُمّهُ أَوصَتْهُ بِالبَقَاءِ عِنْدَهَا حَتّى تَأْتِي هِيَ لَخَرَجَ لِتَوّهِ ؛ لِأَنَّ مَنْظَرَ العُجوزِ أَذْعَرَهُ، وَخَشِيَ أَنْ تَمُوتَ قَبْلَ مَجِيءِ أُمِّهِ وَأُخْتِهِ، وَأَخَذَ يُنَادِيهَا : «جَدَّة رَحْمَة ! جَدَّة رَحْمَة !». بَقِيَتْ كَذَلِكَ حَوَالِي سَاعَةٍ، ثُمَّ أَخَذَ الهُدوءُ يَعُودُ إِلَيْهَا. وَمَعَ الهُدُوءِ جَاءَ الوَعْيُ، فَرَأَتْ عَبْدَ القَادِرِ جَالِسًا إِلَى جَانِبِهَا فَابْتَسَمَتْ لَهُ، وَأَشَارَتْ لَهُ مُتَمْتِمَةً بِكَلِمَاتٍ مُتَقَطِّعَةٍ أَنْ يُنَاوِلَهَا المَاءَ فَفَعَلَ.

وَفَرِحَ الطِّفْلُ أَنْ رَأَى وَعْيَهَا يَعُودُ إِلَيْهَا. وَ أَخْبَرَهَا أَنَّ أُمَّهُ وَ أُخْتَهُ قَادِمَتَانِ لِقَضَاءِ اللَّيْلَةِ مَعَهَا، وَ أَنّ أَبَاهُ أَرْسَلَ إِلَى مَالِكٍ مَنْ يُخْبِرُهُ بِمَرَضِهَا.

فَقَالَتْ لَهُ العَجُوزُ بِكَلِمَاتٍ لَا تَكَادُ تَبِينُ : «لِمَاذَا يُرْسَلُ إِلَيْهِ، لِمَاذَا ؟ سَيُزْعِجُهُ وَقَدْ يَكُونُ مَشْغُولًا بِأَعْمَالِهِ» فَأَفْهَمَهَا الطِّفْلُ أَنَّهَا هِيَ الّتِي طَلَبَتْ ذَلِكَ. فَأَجَابَتْ :

- «كُنْتُ أَهْذِي يَا وَلَدِي» فَأَجَابَ الطِّفْلُ :

ولد عبد الحميد بن هدوقة سنة 1925 انتسب إلى معهد الكتانية بقسنطينة، ثمّ انتقل إلى جامع الزيتونة بتونس ثمّ عاد إلى الجزائر . نضاله ضد المستعمر الفرنسي دفعه إلى مغادرة الوطن نحو فرنسا ثمّ عام 1958م إلى تونس. رجع إلى الوطن بعيد الاستقلال.توفي في أكتوبر 1996م. له مؤلفات مسرحية وروائية عديدة منها ريح الجنوب ونهاية الأمس.

- «نَعَمْ كُنت تَهْذِينَ.. وَلَكِنْ عِنْدَمَا سَأَلْتِ عَنْ مَالِكٍ لَمْ يَكُنْ يَظْهَرُ عَلَيْكِ أَنَّكِ تَهْذِينَ!».
- «لَمْ أَتَذَكَّرْ يَابُنَيَّ. أَنْتَ عَلَى حَقّ»

وَ أَغْمَضَتْ عَيْنَيْهَا مِنْ جَدِيدٍ. وبالرُّغْمِ مِنَ الجَهْدِ الكَبِيرِ الّذِي بَذَلَتْهُ لِكَيْ تَبْقَى تُؤْنِسُ الطِّفْلَ وَ تُحدِّثُهُ، فَإِنَّهَا فِي النِّهايَةِ اسْتَسْلَمَتْ لِلْإِرْهَاقِ الَّذِي سَلَّطَتْهُ عَلَيْهَا الحُمَّى.

عبد الحميد بن هدوقة «ريح الجنوب»

أثري رصيدي المعجمي

- الثرّارة : كثيرة الماء غزيرة • ينفث : ينفخ • آنية : مزهرية مصنوعة من الفخار • هذيان : التكلّم بغير وعي
- أذعره : أخافه وأفزعه.

– أبحث في قاموسي عن معانٍ أخرى للكلمات الصّعبة واشتقاقاتها المختلفة.
– أؤلف من معجمي الجديد جملا وصفية سردية.

◄ أفهم النّصّ

1 - ما الذي يُؤلم العجوز رحمة ؟ وماذا تخيّلت نفسها ؟
2 - ماذا تعمل العجوز رحمة ؟ وماهي أوصاف آنية الفخّار الّتي تخيّلتها ؟
3 - ما الذي أخاف الطفل عبد القادر ؟
4 - كيف تصرّف الطفل مع الموقف ؟ وكيف كانت نهاية القصّة ؟
5 - بماذا تُوحي لك هذه العبارة : «أنا آنيةُ الفَخّار؛ مَنْ يشتريني» ؟
6 - استخرج من النّصّ العبارات الّتي تُبيّن تعلّق العجوز بصناعتها.
7 - تُحيلنا القصّة على معاناة أصحاب الصناعات التقليديّة. اذكر ما تعرفه عن هذه المعاناة.
8 - ما الحلول الّتي يمكن أن تخرج أصحاب الحرف التّقليديّة من مشاكلهم وتحوّلهم إلى مصدر للثروة الوطنيّة ؟

◄ أدرس نمط النّصّ

1 - ما الضّمير الذي غلب على النّصّ ؟ على من يعود ؟
2 - أين دارت أحداث القصّة ؟ وما زمنها ؟
3 - تمثّل عودة الطّفل عبد القادر نقطة تحوّل في سيرورة السّرد. وضّح ذلك.
4 - ما النّمط الذي تحيل إليه هذه المؤشّرات ؟ استنتج مؤشّراته من أجوبتك السابقة.
5 - ماهي مواصفات البطلة رحمة من خلال النّصّ ؟ هل هي أوصاف ماديّة أم معنويّة ؟
6 - فما النّمط الذي وظّفه الكاتِبُ في عرض مواصفات هذه البطلة ؟

◄ أبحث عن ترابط جُمل النّصّ وانسجام معانيه

• تأمّل الفقرة من النّصّ : « كان الطّفلُ عبد القادر قد رجع بُرهة من الوقت،... أن يُناوِلَها الماءَ ففعلَ».
1 - على من يعود كلّ من ضمير الغائب المذكّر وضمير الغائب المؤنّث ؟
2 - لم استعملهما الكاتب ؟
3 - في النّصّ مظهر آخر للاتّساق يتمثّل في الروابط المنطقيّة واللفظيّة. استخرج مثالين عن كلّ منهما في هذه الفقرة.

137

أفهم ما أقرأ و أناقش

أقرأ النّص

زهور ونيسي أديبة جزائرية معاصرة من مواليد قسنطينة في 13 ديسمبر 1936 نالت إجازات في الأدب و الفلسفة و تخصّصت في علم الاجتماع بجامعة الجزائر، لها عديد الأعمال الأدبيّة في الرواية و المسرح و المقالة منها يوميات مدرّسة، الظلال الممتدة، لونجة والغول، عجائز القمر ورواية كاليدونيا النفي بلا رجعة.

مُهَجَّرونَ ولاعَوْدَة

كان الوقت صباح آخر أيّام فصل الشّتاء لكنّه كان صباحا جميلا يميل إلى الرّبيع، والشّمس كانت تبدو أكثر دفئا من السّفينة وهي في عرض البحر « الأرض..الأرض.. الأرض.. » كان الرّجال يصيحون و..بفرحة..كانت وجوههم مُستبشرة رغمَ عذابهم.

مجموعة من الرّجال لا يقلّ عددُهم عن الأربعمائة رجل، يَنزلون من سلّم الباخرة في حركة ثقيلة، كانوا مربوطين في أيدي بعضهمُ البعض كأنّهم خِرافٌ تُساق إلى الذّبح، والحُرّاس من العَسْكر الفَرنسيِّ غِلاظٌ شِدادٌ يدفعونَهم دَفْعا للنّزول، وُجوهُ الرّجالِ كانت تحْمِلُ كلّ حالات التّعب والإرهاقِ والمعاناةِ ،إنّهم لأوّلِ مرّةٍ يتحرّكون على اليابِسَةِ، بعْد سِتّة أشْهُرٍ من الإبحار المجهول الهَدَفِ. يَشعُرُ الرِّجالُ القادِمون بنوْعٍ منَ الرّاحةِ النّفسيّة، وهم يرون أنفُسَهم واقفين على اليابسة ..كانوا ينظرون حواليهم يتأمّلون المكانَ الجديدَ، وهل هو الجنّة ؟ كانوا يتساءلون هل هي الجنّة ؟

كانوا ينظرون ويَلتفّون حولَ رَجُلٍ منْهم، وكأنّه كان رئيسَهُم ،كان الرّجل اسْمُه أحمدُ وكان أحمدُ طويلَ القامة ذا صحّةٍ جيّدة عَيْناهُ تَبْرقان كأنّهما عَيْنا نَسْر أو صَقْرٍ، كان يرتدي لباس السّجن، وعندما نزلَ الأرضَ كان يبدو مطويًّا كأنّه عجوزٌ ،رغم أنّه لا يتعدّى الأربعينَ ،لكنّهُ عندما نزلَ الأرضَ صَلُبَ طولُهُ فبدا وكأنّهُ فارسٌ أوْ أميرٌ أوْ قائدٌ.. مَمْشوقُ القِوامِ رافعا رأسَهُ للسّماء الصّافيةِ والّتي كانت تَتخلّلُها بعض السُّحُبِ البيَضاءِ،ثمّ يتنفّسُ عميقا ،وكأنّهُ يَطْمَئِنُّ لوجودِ اللّهِ هُنا أيضا في هذه الأرضِ الجديدةِ، ثمّ ينظُرُ لرفاقِهِ الذين كانوا وَكأنّهُم مِن أُسرةٍ واحدةٍ ويقولُ لهم بارتياحٍ : « هاذي الأرضُ الحمدُ للّه،وأيّ مكان في الأرضِ خيْرٌ من ذلك الغولِ الذي اسْمُهُ البَحْرُ..إنّها الأرضُ ..إنّها الجنّةُ ».

كان أحمدُ بجانبه شابٌّ اسْمُهُ عليّ هو ابْنُهُ ..كان عليٌّ صاحبُ الثّمانيةَ عَشَرَ ربيعًا جميلا، ذا عَيْنَيْنِ زَرقاوَيْنِ وشَعْرٍ أَشْقَرَ وملامِحَ نَبيلةٍ، وكأنّه أميرٌ أو سيّدٌ مِنَ الأسيادِ

أفهم ما أقرأ و أناقش

أقرأ النّصّ

سَلامًا أَيَّتُها الْجَزائِرُ الْبَيْضاءُ

مـنْ منّـا سـاوره يومـا، في زمـن الأمـن والأمـان : شـعورٌ بالبعـد عنك في قـارات العـالم ؟ حتّى في مـدن عزيـزة عـلى القلـب بوطننـا العـربيّ نفسـه «بـيروت» أو «الدّوحـة» أو «الإمـارات» أو غيرهـا ؟ لم يحـدث ذلـك قـطّ أيّتهـا العظيمـة الّتـي يسـمونك البيضـاء رمـز طهـر ونقـاء في الظّاهـر كالسّرائـر، خَبِّرينـا أيّتهـا «البيضـاء» عمّـن غـادرك مـن الأطهـار الأشراف طوعًـا وهـو آمـن في بدنـه وروحـه ومعاشـه ؟ مـن الـذي يزعـم أنّ في فضـاءات العـالم مـن يمـلأ مكانـك، حتّـى الـذي غـادرك ربّمـا شـاتمًا أو شـامتًا -ربّمـا - غاضبًـا مزمجـرًا تَمُـورُ بالغيـظ دواخِلُـهُ، وتحتـدم بالضّيـق جوانِحُـهُ !

لا أحـد يجـرؤ عـلى ذلـك، مهـما طوّحـت بالجميـع الأقـدارُ في صقيـع شرق قـاصٍ غريـبٍ، فحـبُّ الوطـن أيّتهـا «الجزائـر البيضاء»مـن الإيمـان، مهـما اتّسـعت مسـاحة هـذا الوطـن عربيّـا وإسـلاميّا، أو ضاقـت فانحـصرت في مسـقط الـرّأس، حيـث تكبر نقـاط الجذب والشّـوق في البعـد مثـل القـرب.

نـراك وأنـت بعيـدة في القلـب وبالعـين في كلمـة، أو في صـورة «تلفـاز» فنشـفق عليـك، نحـنُّ إليـك، نغضـب لـك ومنـك في الوقـت ذاته..بحثًـا عـن مـلاذٍ، ولـو في تقلّبـات الأجـواء وصحـراء العواطـف، وخـلال ذلـك لا تغيبـين عنّـا لحظـة في الشـدّة والهنـاء، نعـاني لـك جريحـة صامـدة صابـرة، ونعـاني لنـا غربتنـا في الأصقـاع.

نـراك أيّتهـا الجزائـر الواقفـة إبـاءً أبـدًا، نتأمّلـك فتغوصـين في أعماقنـا، فيعتـصر القلـب وتدمـع العـين فهـل تُقمـع الدّمعـة والآهـة أيّتهـا الجزائـر، هـل تسـمعين أيّتهـا المعذّبـة الشّـامخة أنفـةً وكبريـاءً في وجـه الظّلـم والظّالمـين ؟

خبّرينـا، خبرينا-حفظـك اللّـه- كيـف صرنـا ضحايـا مشرّدين،تنالنـا الأيـادي الغريبـة النّاعقـة

الأستاذ الدكتور : عمر بن قينه من مواليد «أمجدّل ولاية مسيلة» سنة 1944 أستاذ الأدب العربي الحديث. بجامعات الجزائر، اليمن، السعودية وقطر باحث وكاتب مقالات، قاص، روائي، له خمسة وخمسون كتابا مطبوعا : (مؤلفات أكاديمية، وبحوث متخصّصة، ومؤلفات عامة، وأعمال إبداعية، ومجاميع مقالات : فكريّة وسياسية، وأدبيّة.

في سـماواتنا، النّازحـة مـن كلّ حـدْبٍ وصـوبٍ نُـزوحَ الغِربـان، والبُـومِ بَحْثـا عـن فريسَـتِها، لا نـزوحَ الشّرفـاءِ بحثًـا عـن مـلاذَ، تُلاحقنـا كقـدر ينـزلُ عـلى كواهلنـا ،فيـك وفي مَهَاجِرنـا بالـشّرق والغَـرْب.

سـلامًا أيّتهـا الجزائـرُ البيضاءُ،المعذّبـةُ تبقـى تُعانـدُ صامـدةً واقفـةً، صلابـةَ الحرّيّـةِ والأحـرارِ في كلّ زمـانٍ منّـي إليـكِ السّـلامُ في صـبركِ وإبائـكِ واللّـه ينـصُركِ عـلى أعدائـكِ في الدّاخـل والخـارج..

عمر بن قينة الأعمال الكاملة، مجلد 02، ج 03 -كولوريوم للنشر الجزائر.

أثري رصيدي اللّغويّ

• تَـمور : تموج وتضطرب • تحتدم : تشتدُّ وتلتهب • مَهَاجر : جمع مهجر • حدَبٍ وصوب : من كلّ مكان ومن جميع الجهات.

- أبحث عن مرادفات وأضداد المفردات المشروحة.
- أُؤَلِّفُ من معجمي الجديد جملا سرديّة.

◄ أفهم النّصّ

1 - من أين يبعث الكاتب للجزائر سلامه ؟
2 - ما الذي يُحزِنُه ؟ وممّ يشكو ؟
3 - يشفق الكاتب على الجزائر ويحنّ إليها.كيف عبّر عن هذا الإشفاق والحنين ؟
4 - لِمَ يشعر الكاتب بالغربة وهو بينَ إخوانه من العرب والمسلمين ؟ ما علاقة ذلك بالموقف النّفسيّ له ؟
5 - لِمَ يُؤكّد الكاتب على وسْمِ الجزائر بالبياض والسّلام. ما علاقة ذلك بسياق النّصّ ؟
6 - وظّف الكاتب أسلوب الرّمز أحيانًا في نَصّه .استخرج من النّصّ بعض الرّموز ثمّ بيّن مدلولاتها.
7 - ما الذي يخشاه الكاتب على وطنه ؟وما الذي يرجوه ؟
8 - يعاني الكاتب من الغربة ؟ما الذي يزيد من اغترابه برأيك ؟
9 - ضع عنوانا مناسبًا للنّصّ.
10 - استخرج القيم الوطنيّة والدّينيّة الواردة في النّصّ والعبارات الدّالة عليها.

◄ أكتشف النّصّ وأحدّد نمطه

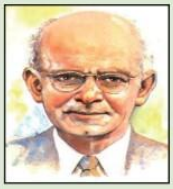
1 - يناجي الكاتب بلاده الجزائر، ماذا تعرف عن المناجاة ؟ أهي حوار ؟ حدّد طرفيه في النّصّ.
2 - ما القرائن اللّغويّة الأخرى الّتي تشير إلى هذا الحوار ؟
3 - قال الكاتب :» هل تسمعين أيّتها المعذّبة ؟ ما علاقة هذه العبارة بنمط الحوار ؟
4 - وظّف الكاتب النّداء والدّعاء .فإلى أي نمط تشير ؟ وما علاقته بالنّمط الغالب للنّصّ ؟

◄ أبحث عن ترابُط جُمل النّصّ وانسجام معانيه

1 - ما الضّميران اللّذان هيمنا على بناء النّصّ ؟ بيّن دورهما في إحكام بنائه.
2 - التّكرار سمة بارزة في النّصّ.استخرج ما يدلّ عليه، ثمّ بيّن وظيفته في تقوية بناء النّصّ واتّساقه.
3 - التحمت أفكار صاحب النّصّ بعواطفه لتحقيق انسجام النّصّ. وضّح ذلك.

أفهم ما أقرأ و أناقش

أقرأ النّصّ



إيليا أبو ماضي (1889 - 1957).
شاعر عربيّ لبنانيّ يعتبر من أهمّ شعراء المهجر، شارك في تأسيس الرّابطة القلميّة في الولايات المتّحدة الأمريكيّة مع جبران خليل جبران وميخائيل نعيمة.
من أهمّ دواوينه : الخمائل، الجداول وتبر وتراب...

شَوْقٌ وحَنينٌ إلى الوَطَنِ

1- مرّتِ الأَعْوَامُ تَتْلُـــــو بَعْضَـــــها ... لِلْـوَرَى ضِحْـكِي ولي وَحْـدِي اكْتِئَـابِي
2- كلّـما اسْتَوْلَـدَتْ نَفْسِـــي أمـلًا ... مَدّتِ الدُّنيا له كفَّ اغْتِصَـــــــابِ
3- بِتُّ لا الإلْهامُ بـــابٌ مُشْـــــرَعٌ ... لي ولا الأَحْلَامُ تمشي في رِكـــــــابي
4- أيّها السّائلُ عَنِّـــــي من أنـــا ؟ ... أنـا كالشّـمس إلى الشَّـــرْقِ انْتِسَـابِي
5- لسـتُ أشـكُو إن شـكا غَـيْرِي النَّـوَى ... غُربةُ الأجْسَـــامِ لَيْسَـــتْ باغترابِ
6- أنـا كالسَّوْسَـنِ لـو لم يَنْتَقِـــــلْ ... لم يُـتَـــوّجْ زهرُهُ رأسَ كَعـــــاب
7- في ابتِسَـامِ الفَجْـرِ في صَمْـتِ الدُّجَـى ... في أَسَى تِشْرِيـن في لَوْعَـــــةِ آبِ
8- أنـا في الغوطَـةِ زهـرٌ ونَـدًى ... أنا في لُبنـــانَ نجْوىَ وتصـــابي
9- ربِّ هَبْـــــنِي لبـلادي عَـوْدَةً ... ولْيَكُـنْ لِلْغَـيْرِ في الأُخْـــــرَى ثـوابي
10- أيُّها الآتُونَ من ذاكَ الحِمَـــــى ... يـا دُعـــــاةَ الخَـيْرِ يـا رَمْـزَ الشَّـبابِ
11- كَـمْ هَشَشْـنَا وهَشَشْـتُمْ لِلْمُنَـى ... وبكيتُمْ وبكيْنَـــا في مُصَـــــابِ
12- كلُّ أرضٍ نـام عنهـا أهْلُـــــها ... فهـي أرضٌ لاغتصـابٍ وانتهـابِ

إيليا أبو ماضي

الجمهوريّة الجزائريّة الديموقراطيّة الشّعبيّة

وزارة التّعليم العالي والبحث العلمي

جامعة 08ماي 1945 –قالمة–

كليّة الآداب واللّغات

قسم اللّغة والأدب العربي

استبانة:

الحِجَاجُ في النّصوص التّعليميّة وانعكاساته على الإنتاج اللّغوي للمتعلّم

السّنة الرّابعة متوسّط –أنموذجا–

إعداد الطّالبة:

– فردوس بوقمّوم

إشراف الدّكتورة:

– حدّة روابحيّة

السّنة الجامعيّة: 2019–2020.

ملاحظة: هذه المعلومات لا تستعمل إلاّ لأغراض علميّة

استبانة خاصة بأساتذة السّنة الرّابعة متوسّط.

أساتذتنا الكرام نرجو من سيادتكم الموقّرة إفادتنا بإجاباتكم عن أسئلة هذه الاستبانة مع مراعاة التّحليلات المقنعة قصد إدراجها في مذكّرة التّخرّج المقدّمة لنيل "شهادة الماستر" تخصّص "لسانيّات تطبيقيّة"، والّتي نهدف من خلالها التّعرف على دور النّصوص التّعليميّة في إكساب التّقنيات الحجاجيّة لمتعلّمي السّنة الرّابعة متوسّط، لذلك جاءت موسومة بـ: "**الحجاج في النّصوص التّعليميّة وانعكاساته على الإنتاج اللّغوي للمتعلّم**"

السّنة الرّابعة متوسّط –أنموذجا–.

ملاحظة:

1. يرجى من سيادتكم التّحلّي بروح الحياد العلمي خدمة للتّعليم.
2. وضع العلامة (×) أمام الإجابة المناسبة والتّعليل إن تطلّب الأمر.

أوّلا: التّعرّف على المُستَجوَب (الأستاذ).

1. اسم المؤسّسة:.....

2. الجنس ذكر ☐ أنثى ☐

3. السّن:.....

4. ماهي الشّهادة المتحصّل عليها:

شهادة ليسانس ☐ شهادة ماستر ☐ شهادات أخرى.....

5. الخبرة التّدريسيّة:.....

6. هل خضعتم لتكوين الأساتذة؟ نعم ☐ لا ☐

7. ماهي المدّة؟.....

ثانيا: الأسئلة.

1. بم أنّ كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة متوسّط كتابٌ جديدٌ صُدِرَ وفق الإصلاحات المعتمدة من وزارة التّربيّة الوطنيّة، ما تقييمكم لمحتواه؟

ضعيف ☐ متوسّط ☐ جيّد ☐

2. هل تلبّي النّصوص التّعليميّة المقررة على السّنة الرّابعة متوسّط حاجات المتعلّمين اللّغويّة والمعرفيّة؟

نعم ☐ لا ☐

3. ما مدى تفاعل المتعلّم مع تلك النّصوص؟

ضعيف ☐ متوسّط ☐ جيّد ☐

4. كيف تحدّدون مفهوم التّعبير الشّفوي؟

- هو عمليّة إنتاج اللّغة مشافهة. ☐
- هو نشاطٌ يقدّم في حصّة يقوم فيها المتعلّم بالتّعبير عن أفكاره مشافهة. ☐

5. كيف تجد تفاعل المتعلّم مع حصّة التّعبير الشّفويّ؟

ضعيف ☐ متوسّط ☐ جيّد ☐

6. إذا كان المتعلّم ينفر من حصّة التّعبير الشّفوي، ما سبب ذلك؟

- طبيعة المواضيع ☐ - ضعف إنتاجه اللّغويّ ☐
- أسباب أخرى أذكرها .....

.....

7. هل يستطيع متعلّم السّنة الرّابعة متوسّط التحكّم في اللّغة مشافهة؟

نعم ☐ لا ☐

8. هل يثق المتعلّم في نفسه أثناء تعبيره شفويًّا؟

نعم ☐ لا ☐

9. هل هناك صلة بين نشاط فهم المنطوق والتّعبير الشّفويّ المراد إنجازه؟

نعم ☐ لا ☐

10. ما تقييمكم لتعبيرات المتعلّمين الشّفويّة من النّاحية التأثيريّة والإقناعيّة؟

ضعيف ☐ متوسّط ☐ جيّد ☐

11. كيف تحدّدون مفهوم التّعبير الكتابيّ؟

- هو عمليّة إنتاج اللّغة كتابةً. ☐
- هو نشاطٌ يقدّم في حصّةٍ يقوم فيها المتعلّم بالتّعبير عن أفكاره كتابةً. ☐

12. هل يفضّل المتعلّم ممارسة التّعبير الكتابيّ أم الشّفويّ؟

التّعبير الكتابيّ ☐ التّعبير الشّفويّ ☐

13. هل هناك صّلةٌ بين مواضيع التّعبير الكتابيّ والتّعبير الشّفويّ؟

نعم ☐ لا ☐

14. ما تقييمكم لمواضيع التّعبير الكتابيّ؟

ضعيف ☐ متوسّط ☐ جيّد ☐

15. هل يمتلك المتعلّم القدرة على التّعبير الكتابيّ وإيصال فكرته بسلاسة ووضوح؟

نعم ☐ لا ☐

16. ما تقييمك لتعبير المتعلّم الكتابيّ من النّاحيّة التّأثيريّة والإقناعيّة؟

ضعيف ☐ متوسّط ☐ جيّد ☐

17. ماهي الأخطاء الأكثر ورودا في تعبيرات المتعلّم الكتابيّة؟

- الأخطاء الصّوتيّة ☐ - الأخطاء الصّرفيّة ☐
- الأخطاء التّركيبيّة ☐ - الأخطاء الدّلاليّة ☐

18. ما مدى قدرة المتعلّم على الدّفاع عن فكرته كتابةً؟

ضعيف ☐ متوسّط ☐ جيّد ☐

19. هل يوظّف المتعلّم في تعبيره الكتابيّ الصّور البيانيّة والمحسّنات البديعيّة دون أن يُطْلَب منه توظيفها؟

نعم ☐ لا ☐

20. هل يُحْسِنُ المتعلّم التّدرّج في عرض حججه وترتيبها ترتيبًا درجيّا؟

نعم ☐ لا ☐

21. هل الحجم السّاعيّ المخصّص لحصّة التّعبير الكتابيّ والشّفويّ كافٍ؟

نعم ☐ لا ☐

22. هل تُسْهِمُ النّصوص التّعليميّة في تنميّة مهارة التّعبير (الكتابي والشّفويّ) لدى المتعلّم؟

نعم ☐ لا ☐

23. ما مدى مساهمة النّصوص التّعليميّة في إكساب المتعلّم التّقنيات الحجاجيّة؟

ضعيف ☐ متوسّط ☐ جيّد ☐

24. هل تُعَلِّمُ النّصوص التّعليميّة المتعلّم كيفيّة الدّفاع عن رأيه وإقناع المتلقّي به ؟

نعم ☐ لا ☐

25. ماهي الصّعوبات الّتي تواجه المتعلّم أثناء محاولة إثبات رأيه وموقفه؟

- صعوبات لغويّة ☐ - عدم القدرة على ترتيب الأفكار ☐
- عدم الثّقة في النّفس ☐ - أسباب أخرى أذكرها.....

.....

26. هل يُوَظِّفُ المتعلّم ما يكتسبه من نصوص القراءة في تعبيراته الشّفويّة والكتابيّة؟

نعم ☐ لا ☐

27. هل يُحْسِنُ المتعلّم توظيف ألفاظ التّعليل(المفعول لأجله، لأنّ، كي...) في موضعها المناسب؟

نعم ☐ لا ☐

28. ماهي الأنشطة اللّاصفيّة الّتي تقومون بها لتشجيع المتعلّمين على إنتاج اللّغة شفويّا؟

- المطالعة ☐ - نوادي القراءة ☐
- المسابقات الثّقافيّة ☐ - أنشطة أخرى أذكرها.....

.....

قائمة المصادر والمراجع

القرآن الكريم برواية ورش عن نافع، الدّار القيّمة، دمشق، سوريا، ط1، 2014م.

أوّلًا: المصادر.

- **حسين شلوف وآخرون:**

1. كتاب اللّغة العربيّة –السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط–، منشورات الشّهاب، الجزائر، 2019م.
2. دليل استعمال كتاب اللغة العربية–السنة الرابعة من التّعليم المتوسّط، منشورات الشّهاب، باب الواد، الجزائر، فيفري 2019م.

- **مديرية التّعليم الأساسي:**

3. دليل استخدام كتاب السّنة أولى من التعليم الابتدائي، مطابق لمنهاج 2016، الجزائر.

ثانيًا: المراجع.

1. المراجع القديمة:

- **ابن الأثير [أبو الفتح نصر اللّه ضياء الدّين بن أبي الكرم (637هـ)]:**

1. المثل السّائر في ادب الكاتب والشّاعر، تع/ أحمد الحوفي وبدوي طبانة، مج/2، دار نهضة مصر للطّباعة والنّشر، مصر، ط2، (د–ت).

- **ابن أبي الإصبع المصري [عبد العظيم بن ظافر (ت654هـ)]:**

2. بديع القرآن، تح/ حنفي محمّد شرف، نهضة مصر للطّباعة والنّشر والتّوزيع، مصر، (د–ط)، (د–ت).

- **الجرجاني [عبد القاهر أبو بكر بن عبد الرحمان بن محمّد (ت471هـ)]:**

3. أسرار البلاغة، تع/ محمود محمّد شاكر، دار المدني، جدّة، السعوديّة، (د–ط)، (د–ت).

- **ابن جنّي [أبو الفتح عثمان (ت392هـ)]:**

4. الخصائص، تح/محمّد علي النّجار، ج/1، دار الكتب المصريّة، مصر، ط2، 2006م.
5. اللّمع في العربيّة، تح/ سميح أبو مغلي، دار مجدلاوي للنّشر، عمان، الأردن، (د–ط)، 1988م.

- **الزّركشي [بدر الدّين محمّد بن عبد اللّه (ت794هـ)]:**

6. البرهان في علوم القرآن: تح/، محمّد أبو الفضل إبراهيم، ج/3، دار التّراث، القاهرة، مصر، (د–ط)، (د–ت).

- **سيبويه [أبو بشر عمر بن عثمان بن قنبر (ت180هـ)]:**

7. الكتاب، تح/ عبد السّلام محمّد هارون، ج/1، مكتبة الخانجي، القاهرة، مصر، ط3، 1988م.

- **المراديّ [الحسن بن قاسم (ت 749هـ)]:**

8. الجنى الدّاني في حروف المعاني، تح/ فخر الدّين قباوة ومحمّد نديم فاضل، دار الكتب العلميّة، بيروت، لبنان، ط1، 1992م.

- **ابن هشام الأنصاري [جمال الدّين عبد اللّه (ت761هـ)]:**

9. شرح قطر النّدى وبلّ الصّدى، دار الكتب العلميّة، بيروت، لبنان، ط4، 2004م.
10. أوضح المسالك إلى ألفيّة ابن مالك، ج/1، دار ابن كثير، دمشق، بيروت، ط2، 2008م.
11. مغني اللّبيب عن كتب الأعاريب: تح/ مازن المبارك ومحمّد عليّ حمد اللّه، ج/1، دار الفكر، دمشق، سوريا، ط1، 1964م.

2. المراجع الحديثة:

- **أحمد حساني:**

1. دراسات في اللّسانيات التّطبيقيّة "حقل تعليميّة اللّغات"، ديوان المطبوعات الجامعيّة، بن عكنون، الجزائر، ط2، 2009م.

- **أحمد الهاشمي:**

2. جواهر البلاغة "في المعاني والبيان والبديع"، دار ابن خلدون، الاسكندريّة، مصر، (د-ط)، (د-ت).

- **الأزهر الزنّاد:**

3. نسيج النّص "بحث في ما يكون به الملفوظ نصا"، المركز الثّقافيّ العربيّ، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 1993م.

- **إسماعيل صيني وإسحاق محمّد الأمين:**

4. التّقابل اللّغويّ وتحليل الأخطاء، عمادة شؤون المكتبات، جامعة الملك سعود، الرّياض، السّعوديّة، ط1، 1982م.

- **أمال يوسف المغامسي:**

5. الحجاج في الحديث النّبوي " دراسة تداوليّة" ، الدّار المتوسّطة للنّشر، تونس، ط1، 2016م.

- **بشير إبرير:**

6. تعليميّة النّصوص بين النّظريّة والتّطبيق، إربد، الأردن، ط1، 2007م.

- **أبو بكر العزاوي:**

7. اللّغة والحجاج، العمدة في الطّبع، الدّار البيضاء، المغرب، ط1، 2006م.

- **توفيق مرعي وإسحاق الفرحان:**

8. المنهاج التّربوي، الشّركة العربيّة المتّحدة للتّسويق والتّوريدات بالتّعاون مع جامعة القدس المفتوحة، القاهرة، مصر، (د–ط)، 2009م.

- **حافظ إسماعيل علوي (إعداد وتقديم):**

9. الحجاج مفهومه ومجالاته "دراسة نظريّة تطبيقيّة في البلاغة الجديدة"، ج/1، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، (د–ط)، 2010م.

- **حمّادي صمّود (إشراف):**

10. أهم نظريات الحجاج في التقاليد الغربية من أرسطو إلى اليوم، فريق البحث في البلاغة والحجاج، كليّة الآداب منوبة، جامعة الآداب والفنون والعلوم الإنسانيّة، تونس، (د–ط)، (د–ت).

- **ربحي مصطفى عليان وعثمان محمّد غنيم:**

11. مناهج وأساليب البحث العلمي "النّظريّة والتّطبيق"، دار الصّفاء، عمّان، الأردن، ط1، 2000م.

- **رجاء وحيد دويدري:**

12. البحث العلميّ "أساسياته النّظريّة وممارسته العلميّة"، دار الفكر، دمشق، سوريا، ط1، 2000م.

- **رحيم يونس كرو العزّاوي:**

13. مقدّمة في منهج البحث العلميّ، دار دجلة، عمان، الأردن، ط1، 2008م.

- **رواء زكي الطّويل:**

14. محاضرات في الاقتصاد السّياسي، دار زهران للنّشر والتّوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2010م.

- **سعد علي زاير وسماء تركي داخل:**

15. اتّجاهات حديثة في تدريس اللّغة العربيّة، الدّار المنهجيّة للنّشر والتّوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2015م.

- **سعيد حسن بحيري:**

16. علم لغة النّص "المفاهيم والاتّجاهات"، دار نوبار للطّباعة، القاهرة، مصر، ط1، 1997م.

- **طه عبد الرّحمان:**

17. اللّسان والميزان أو التّكوثر العقلي: المركز الثّقافي العربي، الدّار البيضاء، المغرب، ط1، 1998م.

- **عبّاس حسن:**

18. النّحو الوافي "مع ربطه بالأساليب الرّفيعة والحياة اللّغويّة المتجدّدة"، ج/2، دار المعارف، مصر، ط3، (د–ت).

- **عبد الجليل العشراوي:**

19. الحجاج في الخطابة النبوية، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، ط1، 2012م.

- **عبد الرحمان جامل:**

20. أساسيات المناهج التّعليميّة وأساليب تطويرها، دار المناهج للنّشر والتّوزيع، عمان، الأردن، ط2، 2002م.

- **عبد الرزّاق بنّور:**

21. جدل حول الخطابة والحجاج، الدّار العربية للكتاب، تونس، (د-ط)، 2008م.

- **عبد السّلام عشير:**

22. عندما نتواصل نغيّر "مقاربة تداوليّة معرفيّة لآليّات التّواصل والحجاج"، أفريقيا الشّرق، الدّر البيضاء، المغرب، (د-ط)، 2006م.

- **عبد العزيز لحويدق:**

23. نظريّات الاستعارة في البلاغة العربيّة "من أرسطو إلى لايكوف ومارك جونسون"، دار الكنوز المعرفيّة للنّشر والتّوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2015م.

- **عبد اللّه صولة:**

24. الحجاج في القرآن الكريم من خلال أهمّ خصائصه الأسلوبيّة، منشورات كليّة الآداب والفنون والإنسانيات، منوبة، تونس، ط2، 2007م.

- **عبد المجيد سيّد أحمد منصور وآخرون:**

25. علم النّفس التّربوي، العبيكان للنّشر، الرّياض، السّعوديّة، ط9، 2014م.

- **عبد الهادي بن ظافر الشّهري:**

26. استراتيجيات الخطاب "مقاربة لغويّة"، دار الكتاب المتّحدة، بيروت، لبنان، ط1، 2004م.

- **علي جواد الطّاهر:**

27. أصول تدريس اللّغة العربية، دار الرّائد العربي، بيروت، لبنان، ط2، 1984م.

- **عمار بوحوش:**

28. دليل الباحث في المنهجيّة وكتابة الرّسائل الجامعيّة، المؤسّسة الوطنيّة للكتاب، الجزائر، ط2، 1985م.

- **عمار قندلجي:**

29. البحث العلمي واستخدام مصادر المعلومات التّقليديّة والالكترونيّة "أسسه، أساليبه، مفاهيمه، أدواته"، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط2، 2010م.

- **مثنى الكاظم:**

30. أسلوبيّة الحجاج التّداولي والبلاغي "تنظير وتطبيق على السّور المكيّة"، منشورات الاختلاف، الجزائر، ط1، 2015م

- **محسن حسن العموري:**

31. مبادئ علم الاقتصاد، دار اليازوري العلميّة، عمان، الأردن، ط1، 2014م.

- **محمّد خطابي:**

32. لسانيات النّص "مدخل إلى انسجام الخطاب"، المركز الثّقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 1991م.

- **محمّد الصويركي:**

33. التّعبير الكتابي "التّحريري" "أسسه- مفهومه- أنواعه- طرائق تدريسه"، دار ومكتبة الكندي للنّشر والتّوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2014م.

- **محمّد محمود الحيلة:**

34. تصميم وإنتاج الوسائل التّعليميّة التّعلميّة، دار المسيرة للطّباعة والنّشر والتّوزيع، عمان، الأردن، ط5، 2009م.

- **محمود أحمد نحلة:**

35. آفاق جديدة في البحث اللّغوي المعاصر، دار المعرفة الجامعيّة، الاسكندريّة، مصر، (د-ط)، 2002م.

- **محمّد الهادي الطّرابلسي:**

36. خصائص الأسلوب في الشّوقيات، منشورات الجامعة التونسيّة، تونس، (د-ط)، 1981م.

- **نادر كاظم:**

37. المقامات والتّلقّي "بحث في أنماط التّلقّي لمقامات الهمذاني في النّقد العربي الحديث"، المؤسّسة العربيّة للدّراسات والنّشر، بيروت لبنان، ط1، 2003م.

- **يوسف وغليسي:**

38. إشكاليّة المصطلح في الخطاب النّقديّ الحديث، منشورات الاختلاف، الجزائر، ط1، 2009م.

3. المراجع المترجمة:

- **آن روبول، جاك موشلار:**

1. التّداوليّة اليوم علم جديد في التّواصل، تر/ سيف الدّين دغفوس، محمّد الشيباني، دار الطّليعة للطّباعة والنّشر، بيروت، لبنان، ط1، 2003م.

- **الجيلالي دلاش:**

2. مدخل إلى اللّسانيّات التّداوليّة، تر/محمّد يحياتن، ديوان المطبوعات الجامعيّة، الجزائر، (د–ط)، (د–ت).

4. المراجع الأجنبيّة:

- **Paul Robert :**

1. Le grade Roberte De Langue Française, Paris, France, 2°ed, 2001, Tome I.

- **Longman** :

2. Dictionary of Contemporary English, Longman, Great Britain, 3°ed, 1995.

ثالثا: المعاجم:

- **بدر الدّين بن تريدي:**

1. قاموس التربية الحديث "عربي–إنجليزي– فرنسي"، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، (د–ط)، 2010م.

- **الجرجاني [الشّريف علي بن محمّد (ت816هـ)]:**

2. معجم التّعريفات، تح/ محمّد صدّيق المنشاوي، دار الفضيلة، القاهرة، مصر، (د–ط)، (د–ت).

- **جميل صليبا:**

3. المعجم الفلسفيّ بالألفاظ العربيّة والفرنسيّة والإنكليزيّة واللاّتينية، ج/1، دار الكتاب اللّبنانيّ، بيروت، لبنان، (د–ط)، 1982م.

- **عبد القادر الرّازي [محمّد بن أبي بكر (ت660هـ)]:**

4. مختار الصّحاح، دار الكتاب الحديث، الكويت، ط1، 1994م.

- **ابن فارس [أبو الحسن أحمد (ت395هـ)]:**

5. مقاييس اللّغة، تح/ محمّد عوض مرعب وفاطمة محمّد أصلان، دار إحياء التراث العربي، بيروت، لبنان، ط1، 2001م.

- **الفيروز أبادي [محمّد الدّين محمّد بن يعقوب (ت817هـ)]:**

6. القاموس المحيط، مراجعة: أنيس محمّد الشّامي وزكريا جابر أحمد، دار الحديث، القاهرة، مصر،(د–ط)، 2008م.

- **لويس معلوف:**

7. المنجد في اللّغة والأدب والعلوم، المطبعة الكاثوليكية، بيروت، لبنان، ط19، (د-ت).

- **مبارك مبارك:**

8. معجم المصطلحات الألسنية "فرنسي-إنكليزي-عربي"، دار الفكر اللّبناني، بيروت، لبنان، ط1، 1995م.

- **محمّد الدّريج وآخرون:**

9. معجم مصطلحات المناهج وطرق التّدريس، مكتب تنسيق التّعريب في الوطن العربي، الرّباط، المغرب، (د-ط)، 2011م.

- **ابن منظور [أبو الفضل جمال الدّين محمّد بن مكرم(ت811هـ)]:**

10. لسان العرب: مج/2، مج/7، دار صادر، بيروت، لبنان، ط6، 1997م.

- **نزيه حمّاد:**

11. معجم المصطلحات المالية والاقتصاديّة في لغة الفقهاء، دار القلم، دمشق، سوريا، ط1، 2009م.

- **نعمان بوقرة:**

12. المصطلحات الأساسيّة في لسانيات النّص وتحليل الخطاب "دراسة معجميّة"، جدار للكتاب العالميّ، عمان، الأردن، ط1، 2009م.

رابعًا: الدّوريّات والجرائد:

1. الدّوريّات.

- **بحري بن عابد جميلة:**

1. دور التّكفّل الأرطوفوني في تنميّة مهارة الإنتاج اللّغوي لدى الأطفال المعاقين سمعيًّا الحاملين للزّرع القوقعي، مخبر تحليل المعطيات الكميّة والكيفيّة، جامعة عمار الثليجي ،الأغواط، الجزائر، ع4، ديسمبر 2016م.

- **جايلي عمر:**

2. نظرية الحجاج اللّغوي عند "أوزفالد ديكرو وأنسكومبر"، مجلّة العمدة في اللّسانيات وتحليل الخطاب، جامعة الأغواط، الجزائر، ع3، 2018م.

- **طه عبد الرّحمان:**

3. الاستعارة بين حساب المنطق ونظريّة الحجاج، مجلّة المناظرة، الرّباط، المغرب، ع4، ماي 1991م.

- **عبد المجيد عيساوي وحنان قادري:**

4. تعليميّة النّصوص الأدبيّة ومشكلاتها في السّنة الأولى ثانوي، مجلّة الذّاكرة، مخبر التّراث اللّغوي والأدبي، الجنوب الشرقي الجزائري، ع11، جوان 2018م.

- **عفاف بورزق:**

5. حجاجيّة المنجز الكلامي في لاميّة الأمير عبد القادر، مجلة فصل الخطاب، مخبر الخطاب الحجاجيّ، جامعة ابن خلدون، تيارت، الجزائر، مج/6، ع24، ديسمبر 2018م.

- **محمّد الأمين:**

6. سيميائيّة المسكوت عنه في الرّواية الجزائريّة من إنتاجيّة الدّال إلى تسويق المدلول "رواية الطّاهر وطّار وأحلام مستغانمي نماذج"، الملتقى الدّولي الخامس "السيمياء والنّص الأدبي"، كليّة الآداب والعلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة، قسم الأدب العربي، بسكرة، 15-17 نوفمبر 2008.

- **نصر الدّين بوحساين:**

7. تعليم اللّغة العربيّة "واقع وآفاق"، مجلّة العربيّة، مخبر علم تعليم العربية، بوزريعة، الجزائر، ع3، 2011م.

- **هادي نهر:**

8. التّعليل في اللّغة العربيّة، مجلّة آداب الجامعة، المستنصريّة، بغداد، ع14، 1987م.

2. الجرائد:

- **الجريدة الرّسميّة للجمهوريّة الجزائريّة:**

1. قانون رقم 16-15 مؤرّخ في أوّل ربيع الثّاني عام 1438 الموافق 11 ديسمبر سنة 2016م، يعدّل ويتمّم القانون رقم 83-12 المؤرّخ في 21 رمضان عام 1403 الموافق 02 يوليو سنة 1983م والمتعلّق بالتّقاعد، ع/78، 31 ديسمبر 2016م.

خامسًا: الرّسائل الجامعيّة:

- **ميلود نزّار:**

1. آليّات الحجاج في الخطاب الأدبيّ عند المعتزلة، أطروحة مقدّمة لنيل شهادة دكتوراه العلوم، جامعة باتنة -1- الحاج لخضر، كليّة اللّغة والأدب العربيّ والفنون، تخصّص لسانيات، باتنة، الجزائر، 2017م-2018م.

فهرس الموضوعات

العنوان	الصّفحة
البسملة	
شكر وتقدير	
ملخّص الدّراسة	
مقدّمة	أ–ح
مدخل: ضبط المصطلحات وتحديد المفاهيم	
تمهيد	02
1. مفهوم الحجاج (Argumentation)	04
1.1. مفهومه لغة	04
1. 2. مفهومه اصطلاحا	06
2. مفهوم النّصّ التّعليميّ (Texte èducatif)	08
2. 1. مفهوم النّص (Texte)	08
2. 1. 1. مفهومه لغة	08
2. 1. 2. مفهومه اصطلاحا	09
2. 2. مفهوم النّص التّعليميّ (Texte èducatif)	11
2. 3. معايير اختيار النّصوص التّعليميّة	12
3. مفهوم الإنتاج اللّغويّ (Production Linguistique)	13
3. 1. مفهوم الإنتاج (Production)	13
3. 1. 1. مفهومه لغة	13
3. 1. 2. مفهومه اصطلاحا	14
3. 2. مفهوم الإنتاج اللّغويّ	15
3. 3. أنواع الإنتاج اللّغويّ	16
4. متعلّم المرحلة المتوسّطة	18

4. 1. مفهوم المتعلّم (The Learner)	18
4. 2. خصائص المرحلة المتوسّطة	19
4. 3. متعلّم المرحلة الرّابعة من التّعليم المتوسّط	20
الفصل الأوّل: آليّات الحجاج اللّغويّة في النّصوص التّعليميّة للسّنة الرّابعة متوسّط	
تمهيد	22
1. ألفاظ التّعليل	23
1. 1. المفعول لأجله	24
1. 2. لأنّ	28
1. 3. كي النّاصبة للفعل المضارع	33
2. الأفعال الكلاميّة	35
2. 1. الاستفهام	37
2. 2. الأمر	43
2. 3. النّداء	48
خلاصة	52
الفصل الثّاني: آليّات الحجاج البلاغيّة في النّصوص التّعليميّة للسّنة الرّابعة متوسّط	
تمهيد	54
1. الاستعارة	55
2. التّمثيل (التّشبيه)	68
3. التّقابل (التّضاد)	76
خلاصة	82
الفصل الثّالث: السلّم الحجاجيّ في النّصوص التّعليميّة للسّنة الرّابعة متوسّط	
تمهيد	84
1. تعريف السّلّم الحجاجيّ	85
2. قوانينه	86

3. أدواته	87
3. 1. الرّوابط الحجاجيّة	87
3. 1. 1. لكن	88
3. 1. 2. بل	97
3. 1. 3. حتّى	102
خلاصة	108
الفصل الرّابع: ملامح الحجاج في الإنتاج اللّغويّ للمتعلّم "الشّفويّ، والكتابيّ"	
تمهيد	110
أوّلا: إجراءات الدّراسة	111
1. المنهج المستخدم	111
2. عيّنة الدّراسة	111
3. حدود الدّراسة	111
3. 1. الحدود الزّمانيّة	111
3. 2. الحدود المكانيّة	112
4. أدوات الدّراسة	113
4. 1. الكتاب المدرسيّ	113
4. 2. الاستبانة	113
5. أسلوب التّحليل	114
ثانيًا: عرض وتحليل النّتائج	115
1. تبويب البيانات والتّعليق عليها	115
خلاصة	154
خاتمة	155
ملحق	159

قائمة المصادر والمراجع	202
فهرس الموضوعات	211