جامعة أبو قاسم سعد الله - الجزائر 2 -
مخبر اللّسانيّات التّطبيقيّة وتعليم اللّغات

اللّسانيّات التطبيقيّة

مجلة علميّة مختصّة في اللّسانيات التّطبيقيّة

العدد الخامس
جوان 2019

اللسانيات التطبيقية
مجلة علمية في اللسانيات التطبيقية
يصدرها مخبر اللسانيات التطبيقية وتعليم اللغات
بجامعة الجزائر 2

المدير الشرفي : فتيحة زرداوي
المدير المسؤول : سيدي محمد بوعيّاد دبّاغ
رئيسة التحرير : حفيظة تزروتي

الهيئة الاستشارية :

مختار نويوات – عبد الله بوخلخال – باني عميري – نصيرة زلال – محمد الشريف بن دالي

لجنة القراءة :

- حفيظة تزروتي (الجزائر 2) - فريال فيلالي (الجزائر 2)
- أميرة منصور (الجزائر 2) - رشيدة آيت عبد السلام (الجزائر 2)
- هندة بوسكين (الجزائر 2) - أحمد فوزي الهيب (الجزائر 2)
- أمين قادري (الجزائر 2) - إسراء الهيب (الجزائر 2)
- نبيلة بوشريف (الجزائر 2) - عبد الرحمان أكتوف (الجزائر 2)
- لطيفة هباشي (جامعة عنابة) - جمال بوتشاشة (الجزائر 2)

- محمد الطاهر وعلي (وزارة التربية الوطنية)
- عبد القادر مزاري (المدرسة العليا للأساتذة بمستغانم)
- نبيلة عباس (المدرسة العليا للأساتذة بوزريعة)
- محمد خاين (المركز الجامعي لغليزان)

لجنة التحرير :

- فضيلة بلقاسمي
- ياسمينة طالبي
- سميرة وعزيب
- منال نش
- أمينة سعد الدين
- نصر الدين قدور
- أمال أورابح
- كهينة حفّاظ

ISSN : 2588-1566

قواعد النشر في المجلة

- أن يلتزم المقال المقدّم بتخصص المجلة.

- أن يكون البحث جديدا لم يسبق نشره، وأن تتوفر فيه معايير البحث العلمي ومنهجيته.

- أن لا يزيد حجم النص على خمس وعشرين (25) صفحة وأن لا يقل عن خمسة عشر صفحة (15).

- أن يرفق نص المقال بملخص باللّغة العربية وآخر بإحدى اللّغتين الأجنبيتين الفرنسية أو الانجليزية سواء حرر باللّغة العربية أو اللّغة الأجنبية.

- أن يكتب المقال ببنط AL-Mohaned Bold حجم 15بالنسبة إلى المتن، وحجم 12 بالنسبة إلى الهوامش، أما العناوين فتكون ببنط AL-Mateen حجم 18.

- أن توضع الهوامش في آخر البحث.

- تخضع البحوث المرسلة للتقييم والتحكيم، ولهيئة التحرير أن تطلب من أصحابها إجراء التعديلات المناسبة.

- كل بحث لا يلتزم بقواعد النشر في المجلة لا يؤخذ في الاعتبار، وهيئة التحرير غير ملزمة بإعادته إلى صاحبه.

- المقالات المنشورة لا تعبر إلا عن آراء أصحابها.

- ترسل جميع المقالات إلى هيئة التحرير على البريد الإلكتروني الآتي :

linguistiqueappliquee.revue@yahoo.com

محتويات العدد

- اللسانيات التطبيقية وتدريسية مهارات اللغة العربية
- مهارة التحدث أنموذجا-.....13
مولاي احفيظ مدني علوي (الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين- درعة تافيلالت)
- الصعوبات القرائية لدى تلاميذ السنة الرابعة الابتدائية– الأسباب والحلول.....31
عيسى تومي (جامعة محمد خيضر بسكرة. الجزائر)
- دور منهاج اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط في بناء الكفاءة الحجاجية باعتبارها كفاءة مستعرضة 45
أمينة سعد الدين (مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية)
- تلقي النص الوصفي في كتابي اللغة العربية للسنة الأولى والثانية من التعليم المتوسط بين المناهج الإصلاحية 2003 والمناهج المعاد كتابتها 2016.....63
خديجة بوساحة وأمينة زميت (جامعة الجزائر 2)
- بيداغوجيا إقراء العنوان في تعليمية النص الأدبي.....93
أ.د/ لعموري زاوي (جامعة الجزائر 2)
- النص الأدبي في ظل المقاربة بالكفاءات بين الانتاج والتلقي.....109
د. بن الدين بخولة (جامعة الشلف)

- واقع توظيف النّصوص الأدبيّة في تعليم اللّغة العربيّة في مرحلة التّعليم المتوسّط.....127

حفيظة بوصبع (جامعة الجزائر 2)

- التَّأويل النَّحوي بالحذف في تفسير البحر المحيط لأبي حيَّان الأندلسي (ت 745 هـ) 147

د. محمد يزيد سالم (جامعة باتنة 1 الحاج لخضر الجزائر)

كلمة العدد

تُطل مجلة "اللسانيات التطبيقية" في عددها الخامس على القراء والباحثين ؛ بباقة جديدة من البحوث والدراسات المتميّزة والمغطية لآفاق من البحث اللساني التطبيقي في مجالات متنوعة، مفسحةً الحوار في الوقت نفسه مع الآفاق المجاورة في الدراسات اللسانية النظرية، ومقتنعةً كذلك بضرورة استمرار هذا الحوار العلمي بين الجانبين من أجل بناء التجانس والانسجام في المعرفة اللسانية : تنظيرا وتطبيقا.

وتعرض المجلة في هذا العدد جملة من الأعمال في أربعة ملفات : هي ملف تعليمية اللغة العربية ؛ وملف تعليمية النص الأدبي وتوظيفه في تعليم اللغة العربية ؛ ثم ملف اللسانيات العربية والعامة ؛ انتهاءً إلى ملف لغات التخصص.

ففي الملف الأول يكتب الباحث مولاي احفيظ مدني علوي من المغرب عن : **"اللسانيات التطبيقية وتدريسية مهارات اللغة العربية - مهارة التحدث أنموذجا-"** ؛ حيث يسعى إلى الكشف عن العلاقة البنائية بين اللسانيات التطبيقية وتعليمية اللغة العربية، وذلك من خلال متابعة تعليم مهارة التحدث، ويرصد الباحث هذه العلاقة من خلال تجربة تربوية بالمملكة المغربية، متبعا ذلك بمجموعة من الأسئلة المسهمة في وصف التجربة وتقييمها والاستفادة منها.

ويعالج الباحث عيسى تومي موضوع : **"الصعوبات القرائية لدى تلاميذ السنة الرابعة الابتدائية- الأسباب والحلول"** ؛ منطلقا من إيضاح أهمية نشاط القراءة في رفع درجة التحصيل الدراسي، وخطورة التأخر في تفعيل ملكة القراءة على الأنشطة التعلمية الأخرى، ويركز الباحث دراسته على نهاية الطور الثاني من المرحلة الابتدائية بسبب اصطدام التأخر القرائي بتوقعات تعليم القراءة في هذا الطور.

وفي إطار بناء الكفاءات التداولية، تقدم الباحثة أمينة سعد الدين دراستها الموسومة بـ : **"دور منهاج اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط في بناء الكفاءة الحجاجية باعتبارها كفاءة مستعرضة"** ؛ حيث تنطلق من قيمة بناء الكفاءة الحجاجية في مناهج اللغة العربية ودورها في تحقيق كفاءة حجاجية موازية في سائر المواد المدرّسة باللغة العربية،

مستفهمة عن مدى اعتبار هذا الهدف في التخطيط لبناء الكفاءة الحجاجية ضمن منهاج اللغة العربية.

وفي سياق بناء الكفاءات النصية والتداولية دائما تقدم الباحثتان خديجة بوساحة وأمينة زميت عملا مشتركا بعنوان : "**تلقي النص الوصفي في كتابي اللغة العربية للسنة الأولى والثانية من التعليم المتوسط بين المناهج الإصلاحية 2003 والمناهج المعاد كتابتها 2016**" ؛ حيث تحاولان رصد التطوّرات الحاصلة في حقبتين من صياغة مناهج اللغة العربية، مع التركيز على الأنشطة المرصودة لبناء الكفاءات النصية-ممثلة في النمط الوصفي تحديدا، من خلال تحليل عينة من النصوص وفحص بنياتها الوصفية وأسئلة الفهم المدرجة تحتها.

وفي ملف تعلمية النصوص الأدبية ؛ يقدم الباحث زاوي لعموري دراسته المعنونة بـ : "**بيداغوجيا إقراء العنوان في تعليمية النص الأدبي**" ؛ حيث يقارب عنوان النص الأدبي باعتباره عتبة أولى، ومفتاحا من المفاتيح الأساسية لفهم النص كحدث لغوي، ثم كبنية نصية، انتهاء إلى تلقيه كأثر فني، ويتوسل الباحث لذلك مقاربة سيميائية، محاولا توضيح نقلها ديداكتيكيا من أجل استثمارها في ميدان تعليمية اللغة العربية والنصوص الأدبية.

وفي إطار تقاطع النصوص والمناهج، يكتب الباحث بن الدين بخولة عن : "**النص الأدبي في ظل المقاربة بالكفاءات بين الانتاج والتلقي**" ؛ حيث يبرز دور المقاربة بالكفاءات المتبناة من قِبَل الجهات المسؤولة عن تخطيط المناهج في تفعيل قراءة النص الأدبي من أجل تحقيق أهدافها، وذلك من خلال إعادة الأهمية لموقع القارئ/المتلقي من عملية القراءة، ودوره في إنتاج المعنى بتفاعله الجدلي مع النص.

وفي سياق التفعيل التعليمي للنصوص ؛ تقدم الباحثة حفيظة بوصبع بحثها عن : "**واقع توظيف النّصوص الأدبيّة في تعليم اللّغة العربيّة في مرحلة التّعليم المتوسّط**" ؛ حيث ترصد موقع النص الأدبي في العملية التعليمية وطريقة استثماره لتحقيق الكفاءات المستهدفة. وعن طريق المتابعة الحية لواقع توظيف النصوص الأدبية في تعليم اللغة العربية ؛ تحاول الباحثة تحديد أبرز الإشكالات وتفكيكها ؛ واقتراح الحلول المناسبة لها.

وبالانتقال إلى الملف الثالث، يقترح علينا الباحث محمد يزيد سالم دراسته في اللسانيات العربية عن : **"التَّأويل النَّحوي بالحذف في تفسير البحر المحيط لأبي حيَّان الأندلسي (ت745هـ)"** ؛ حيث يبرز دور التأويل النحوي في حل بعض الإشكاليات المستعصية في مسائل التعارض بين صورة القاعدة النحوية وبنية النص الفصيح، ومركزا على آلية واحدة هي آلية الحذف، وذلك من خلال التحليلات النحوية في تفسير البحر المحيط لأبي حيان الأندلسي.

وأما الملف الرابع فقد استأثر به القسم الأجنبي من العدد، حيث يقدم الباحث أنس ملموس من المغرب دراسته المعنونة بـ : **" Introduction to the Business Language"** ؛ التي يعرض فيها مدخلا تأصيليا للغات التخصص ممثلة في لغة إدارة الأعمال، محددا المفاهيم الأساسية والضرورية لفهم لغة إدارة الأعمال ومكوناتها اللسانية وخصائصها، ومحاولا عرض الخصوصيات السياقية لتوظيفها.

وتأمل مجلة "اللسانيات التطبيقية" ختاما أن تكون قد قدّمت لقرائها ما يؤمّلونه على مستوى المضامين والمستجدات في ساحة البحث العلمي، وأن تكون قد وضعت لبنة إضافية في سبيل ترقية البحث اللساني خصوصا، والبحث العلمي على العموم.

رئيسة التحرير

تلقي النص الوصفي في كتابي اللغة العربية للسنة الأولى والثانية من التعليم المتوسط بين المناهج الإصلاحية (2003) والمناهج المعاد كتابتها (2016)

خديجة بوساحة وأمينة زميت

جامعة الجزائر 2

ملخص

تستهدف هذه الدراسة محاولة الكشف عن مدى إسهام النصوص القرائية الوصفية في اكساب المتعلمين كفاءة نصية تمكنهم من إنتاج نصوص وفق النمط الوصفي، وسعيا للكشف عن ذلك عمدنا إلى تحليل عينة من هذه النصوص في كل من كتابي اللغة العربية للسنة الثانية (2003) والسنة الأولى (2016) من التعليم المتوسط، وذلك بتتبع خطاطاتها وفحص بنياتها الوصفية وكذا أسئلة الفهم الواردة تحتها ومن ثمة التعليق عليها ومحاولة وضع أنشطة إقراء لها.

الكلمات المفتاحية : التلقي، النص الوصفي، الخطاطة الوصفية، الأنماط النصية، أنشطة الإقراء.

Résumé :

La présente étude a pour but d'examiner dans quelle mesure les textes de lecture du livre de la deuxième année moyenne 2003 et première année moyenne 2016 peuvent contribuer à l'acquisition d'une compétence textuelle aux élèves qui leur permettra de produire des textes descriptifs. a cet égard nous avons sélectionner et analysé des textes des deux livres, tout en mettant l'accent sur leur plan, structure descriptive et les questions de compréhension y figurant, pour les commenter par la suite et en extraire des activités de lecture.

Mot clé : le texte descriptif, le plan descriptif, les types de textes, les activités de lecture.

مقدمة

يعتبر التحكم في الكفاءات اللغوية أساس التواصل السليم مشافهة وكتابة في مختلف الوضعيات الخطابية، وهو ما يضمنه تعليم مختلف الأنماط النصية ليحقق المتعلم بذلك عملية التواصل بنجاح، فهو يواجه في حياته اليومية وضعيات تواصلية مختلفة، يكون فيها بحاجة إلى الحوار تارة وإلى الوصف والإخبار تارة أخرى...، ومن هنا تبرز أهمية تدريس هذه الأنماط باعتماد المقاربة النصية التي تقوم على مبدأ الربط بين التلقي والإنتاج والتي تم تبنيها في مناهج تعليم اللغة العربية، فصارت النصوص القرائية بمختلف أنماطها في خدمة التعبيرين الشفهي والكتابي.

ويعتبر التعبير الكتابي من أهم غايات مناهج تعليم اللغة العربية لكونه أهم وسائل التواصل اللغوي، إذ يستطيع المتعلم بواسطته أن يعرض أفكاره باتساق وانسجام، وهذا ما يعكس مدى تحقق كفاءة التلقي التي يجسدها نشاط القراءة وارتباطها الوثيق بكفاءة الإنتاج التي يترجمها التعبير بنوعيه الشفهي والكتابي.

فكان أن اعتمد المختصون المقاربة النصية التي تولي اهتماما كبيرا لمسألة تحليل آليات التلقي والإنتاج بغية استخراج البنيات العليا للنصوص من خلال تمظهرات لسانية خاصة تهمين عليها، مثل اختصاص النص الوصفي بالتصوير والتمثيل، والنص الحجاجي بالروابط المنطقية والنص التفسيري بالشرح والإيضاح...، وذلك كله قصد إقدار المتعلم على استبطانها وعلى إنتاج مختلف هذه الأنماط النصية على منوالها تلبية للأغراض التبليغية، غير أن عدم وجود نصوص خالصة، تجسد نمطا نصيا واحدا جعل مؤلفي الكتب المدرسية يضطربون في تصنيفها وبالتالي في تحديد طريقة واضحة المعالم لتعليمها وهو ماسينعكس سلبا على إنتاجات المتعلمين، ومن هنا تبرز إشكالية هذه الدراسة المتمثلة في :

- ما مدى توفيق مؤلفي كتاب اللغة العربية في اختيار النصوص الملائمة لتدريس النص الوصفي في كل من منهاج الإصلاح ٢٠٠٣ والمنهاج المعاد كتابته ٢٠١٦ ؟

وتتفرع عن هذه الإشكالية مجموعة من التساؤلات منها :

هل النصوص المدرجة في كتابي اللغة العربية للسنة الأولى والسنة الثانية من التعليم المتوسط على أنها وصفية، هي كذلك ؟

هل تتضمن طريقة تعليم هذه النصوص خطاطة وصفية واضحة المعالم ؟

هل قدم مؤلفو الكتابين طريقة واضحة المعالم لتعليم النمط الوصفي من النصوص، تضمن للمتعلم استبطان خطاطته وبالتالي الإنتاج على منواله ؟

هل تتم عملية الإفهام لتحولات النص بطريقة تجعل المتعلمين يتعرفون على النظام الداخلي للنص، اعتمادا على أنشطة تستهدف تلخيص النص وجرد عناصر مضمونه والكشف عن تصميمه ليتمكنوا من إنتاج نص آخر ؟

1- التواصل مع النصوص القرائية تلقيا وإنتاجا:

يعتبر النص دعامة أساسية في تعليم اللغات، ولذلك تزايد اهتمام المربين واللغويين بالنصوص عامة ؛ حيث أولوا عناية كبيرة لبنيتها الداخلية والخارجية لأنهم أدركوا مدى أهميتها في إكساب المتعلمين مهارات نصية متعددة، فمن خلال النصوص القرائية يكتسب المتعلم زادا لغويا ومعرفيا يمكنه من التواصل والاطلاع على أفكار الآخرين، فالنص يتيح للمتعلم فرصة العيش في وضعيات تواصلية حقيقية تدفعه لتجنيد مكتسباته بغية تجاوز المشاكل والصعوبات التي تعترضه في حياته اليومية، وهذا يدفعنا إلى الإقرار بأن النص التعليمي واحد من أهم الوسائل التي تسمح للمتعلم بالتعرف على أنماط النصوص وأنواعها (حجاجي، وصفي، سردي...)

وعلى هذا الأساس حري أن يؤخذ في الاعتبار في تعليم النصوص إلى جانب معرفة أنماطها طبيعة هذه النصوص المقدمة للمتعلم من حيث المحتوى، بأن تكون خاضعة لمقاييس الانتقاء والتدرج وتقسيم الصعوبة، حيث يراعى التدرج من البسيط إلى المعقد ومن الشبيه إلى الشبيه به أو المقابل له، وهو ما يساعد على ترسيخ المعلومات المقدمة في أذهان المتعلمين.

إلا أن عملية التواصل مع النصوص ليست بسيطة لدرجة أن نردها إلى حاسة استقبال بعينها، فالقارئ المتعلم حينما يواجه نصا ما يجد نفسه أمام كم هائل من المعلومات والعناصر التي تحتاج إلى معالجة، فلا ينجح في تحويلها إلى مادة واحدة متماسكة، لأنه يفتقر إلى معرفة خاصة بالمؤشرات المختلفة التي يتضمنها النص، من مؤشرات خطية ومعجمية ومرجعية

بخلاف القارئ المتمكن، فإنه بمجرد ما يبدأ في قراءة نص من النصوص، يقوم بتجميع أفكار أولية قابلة في كل مرة للتعديل، من خلال المؤشرات النصية المختلفة، فالقارئ الذي يُضمن له النجاح هو الذي لايقتحم حلبة منازلة النصوص خالي الذهن مجردا من العتاد الضروري.

ولتحقيق عملية التواصل مع النص تتكامل عمليتي القراءة (التلقي) والتعبير (الإنتاج)، فالمتعلم يستقبل الأفكار من خلال الاستماع والقراءة، ويرسلها بالتحدث والكتابة، فالعلاقة بينهما علاقة تلازمية، فكلما تلقى المتعلم نصوصا واحتك بها كانت فرصته في الإنتاج أكبر لأنه تعلم قواعد كتابة وإنتاج هذه النصوص وحاول تمثلها فينجح بذلك في عملية الإنتاج.

ويعرف **التلقي** بأنه : «إعادة إنتاج وتصنيع للنص من جديد، إذ لايكون النص حاضرا إلا بقدر ما يكون مقروءا، ومن هنا ليس بالإمكان تصور النص في وجوده المتعين إلا من خلال تحققه في القراءة، فأن تعرف ما هو النص، هو أن تعرف كيف قرئ وكيف تم تلقيه»[1] فبمجرد أن نفهم الطريقة التي بني بها النص نستطيع أن ننتج ما يشبهه، لأن العملية الإنتاجية لا تتأتى إلا عن طريق محاكاة اللاحق للسابق وتمثله وتقليده.

ويعتبر تلقي النص ومضة تستفز القارئ فيحاول ساعيا فهمها محاولا استخراج واكتشاف كيفية بناء هذا النص من خلال التفاعل معه، فيكون له بذلك محتوى مرجعي يعينه على عملية الإنتاج.

وأما الإنتاج فيقصد به القدرة على التعبير بشقيه الشفهي والكتابي، وهو الهدف النهائي من تعليم اللغة، ذلك أن ما تسعى إليه مناهج اللغة العربية تمكين المتعلم من إنتاج نصوص بأنماط مختلفة لكونه محصلة بقية الأنشطة التعليمية التي تدرس خلال الوحدة التعليمية.

إذن حتى تتاح الفرصة أمام المتعلم ليتمكن من تعبير سليم (إفهام وتواصل) لابد أن تكون له قدرة على الفهم والاستيعاب، وأداة الفهم الواجب اكتسابها من قِبَلِه هي فهم المسموع (معاني الرموز المسموعة)، فبذلك نجد أن العلاقة التي تربط بين هاتين الكفاءتين علاقة تلازم وتكامل. فالعلاقة الموجودة بين التلقي والإنتاج في المجال التعليمي هي تلك العلاقة التي تربط بين القراءة والتعبير الكتابي، فقد أكدت البحوث العلمية على قوة العلاقة بين هذين النشاطين التعلميين «فالقارئ الجيد هو في معظم الأحيان كاتب جيد،

والكاتب الجيد هو قارئ جيد في معظم الحالات والقدرة على القراءة الصحيحة المتقنة تساعد على صحة الكتابة من حيث الهجاء»[2]

كما أكدت حفيظة تزروتي بأن الوظيفة الأساسية للقراءة هي «أن تكون في خدمة الإنتاج ذلك أنه لإنتاج نص، لابد من توافر كفاءة نصية تكتسب من خلال الاحتكاك والتفاعل معها بتمثلها واستبطان بنيتها الشكلية واكتشاف قوانينها ومحاكاتها، فيتكون لدى المتعلم مخزون يساعده على الإنتاج»[3]

مما سبق، نستخلص أن النص الذي هو محور كل النشاطات اللغوية يكسب المتعلم رصيدا لغويا وظيفيا ومعارف وخبرات وتراكيب يقوم بتوظيفها بغية التواصل والتبليغ كما يمكنه من اكتشاف كيفية تشكل النص والقواعد التي تم إنتاجه على أساسها عن طريق التفاعل مع أنماط نصية مختلفة : وصفية، حجاجية، سردية...الخ، فتكون له بذلك موارد يجندها عند إنتاج نص خاص به وذلك لكون «التعبير الكتابي يأتي تتويجا للوحدة التعلمية، حيث يجند فيه المتعلم مكتسباته مجسدا أفكاره، ومعبرا عن أحاسيسه في إطار يبرز شخصيته، فنشاط التعبير الكتابي هو المرتع الخصب الذي يدمج فيه المتعلم ما اِكتسبه في الحصص الماضية»[4]

يتبين مما ذكرنا أن النص مصب لتعلم جميع المجالات،ولهذا لابد من الأخذ بعين الاعتبار أن تكون القراءة لهذا النصوفق نمطه عميقة تستوعب إحاطة المتعلمين علما بكيفية اشتغاله والقواعد التي تم إنتاجه على أساسها.

2- الأنماط النصية :

قاد تبني المقاربة النصية في مناهج تعليم اللغة العربية إلى تدريس مختلف الأنماط النصية التي تشغل حيزا مهما في المجال التعليمي ؛إذ بها يستطيع المتعلم إنتاج نصوص متنوعة تعبر عن المواقف التواصلية الموجودة فيها.

للنصوص خطاطات شكلية، ويقصد بها الأنماط المختلفة التي تختلف «باختلاف الوظائف والمقاصد والأسس التي تقوم عليها... هكذا يمكن القول بأن البنية السردية توظف في القصة القصيرة وفي الرواية كما يمكن أن يستعان بها لتقديم حدث عارض أو حدث سياسي، كما يمكن التعرف على البنية الوصفية في الدلائل السياحية أو في كنف النصوص الأدبية»[5] ومعرفة هذه الخطاطات واستبطانها يساعد المتعلم على التعمق في النص ويساعده على إدراك

التفاصيل الداخلية للبنيات النصية من فروق وتشابه وتحقيق التواصل في مختلف الوضعيات التي تعترضه من إخبار ووصف وحوار...

ومن هذه الأنماط :النمط السردي والنمط الإخباري والنمط الحجاجي والنمط الحواري والنمط الوصفي...

وبما أن موضوعنا منصب على النمط الوصفي فسنخصه بدراسة مفصلة.

2-1 النمط الوصفي :

يعد الوصف مبحثا هاما في العملية التواصلية وتقنية ضرورية حري بالمتعلم اكتسابها وفهم آلياتها لذا «يقترح منهاج اللغة العربية للسنة الثانية من التعليم المتوسط تناول مختلف الأنماط مع التركيز على نمطي الوصف والسرد»[6]، وهذا يعني أن الهدف المراد تحقيقه هو إكساب المتعلمين آليات النمطين الوصفي والسردي وبالتالي إقدارهم النسج على منوالهما.

هذا ويعد الوصف الذي سنخصه بالدراسة صورة من صور التعبير، يقوم بتصوير مظاهر وتحولات وتجليات الحياة المختلفة، فهو إعادة صياغة ماتراه العين وتدركه الحواس بصياغة لغوية، ولقد عرف بأنه «أسلوب كتابة وخطاب، له بنية شكلية، وطرائق اشتغال داخلي، وله أيضا بنية دلالية متينة الصلة بسياقها السردي، والمقاصد التواصلية للواصف»[7]

ويهدف النص الوصفي إلى تعريف المتعلم بخصائص ومميزات شيء ما قد يكون شخصا أو حيوانا أو مكانا أو حدثا أو منظرا أو شيئا معنويا أو ماديا... وقد تم تغييب هذا النص وأخذ أقل حظ من العناية من قبل الدارسين، إلا أن بعض المختصين تمكنوا من لفت الانتباه إليه «بوصفه مكونا من مكونات الخطاب وبصفته وحدة نصية متمتعة بكيان خاص، ولها اشتغال داخلي وبنية ووظائف مخصوصة»[8].

ولا يخلو فن من الوصف، لذلك فهو أسلوب متنوع يختلف باختلاف ما يوصف.ومن وظائفه شحن ذهن المتلقي بأشكال رائعة، وصور بديعة أو قبيحة، مثلما هو الشأن في القصائد الهجائية.

وينبني كل خطاب وصفي على ثلاثة عناصر أساسية هي «الشخص الواصف من خلال الضمائر الموجودة في النص، وموضوع الوصف أي الشيء الموصوف، شخص، مكان، حادث، ... وأداة الوصف وهي الصفات، النعوت، الأفعال...»[9]

إن النص الوصفي عبارة عن نص تكثر فيه جمل وعبارات تدل على وصف شيء أو شخص أو مكان..وغالبا ماتكون جملا اسمية تدل على الثبات والاستقرار، ويعرف هذا النمط من النصوص بكونه، «وسيلة من بين وسائل أخرى لاطلاع التلاميذ على بعض المحاور، بالإضافة إلى تعويدهم الملاحظة الدقيقة وجمع المعطيات والوثائق المتعلقة بالموضوع الموصوف وترتيبها»[10]

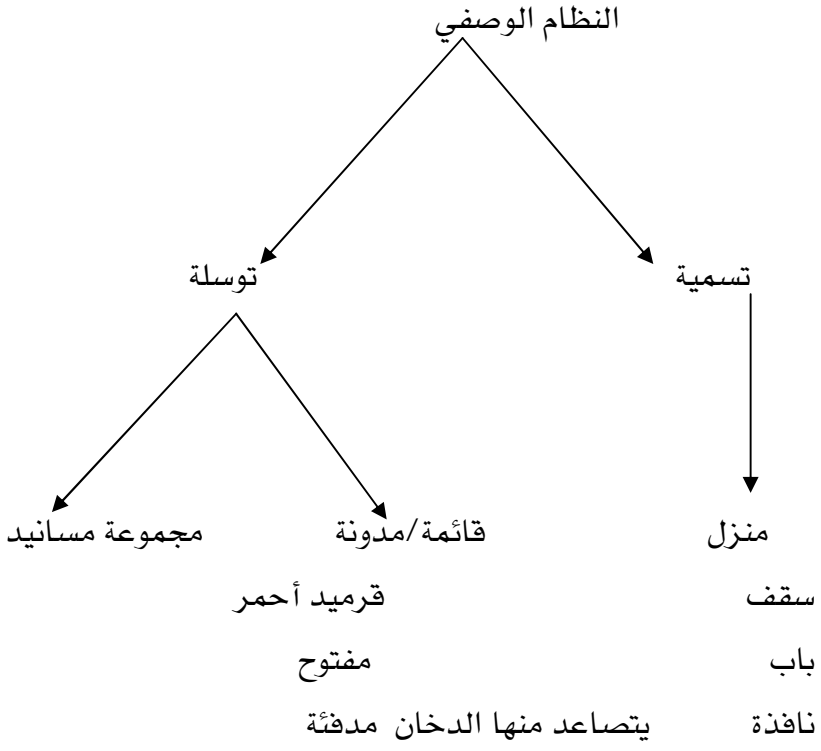
كما يحدد أيضا بأنه بنية نصية لها نظامها الخاص ولها دلالتها، ويحظى النص الوصفي بدور كبير في إقدار المتعلمين على تكثيف المعلومات والمعطيات وتعريفها، بكل دقائقها وللمتعلمين ميل نفسي كبير نحوه لذلك فلابد من وجوده ضمن أنشطة التلقي والإنتاج.

وهذا على عكس ماذهب إليه جون ميشال آدم بقوله : «الوصف الذي لا يمكن للسرد أن يستغني عنه يبطئ دوما مجرى الأحداث أو الحكاية ويخلق نتوءا في مستوى النص»[11] بمعنى أنه نتوء قابل للعزل «وقد يهدد إذا ما تضخم حجمه النصي بانقطاع التواصل بين طرفي الخطاب»[12]

ومن هنا يتبين لنا اختلاف الباحثين حول أهمية النص الوصفي، فبعضهم يرى بأنه ذو أهمية كبيرة، في حين ذهب البعض الاخر إلى أنه نتوء طفيلي ووقفة تعطل سير الأحداث، إلا أنهم اتفقوا على أنه :«وحدة نصية متمتعة بكيان خاص، ولها اشتغال داخلي وبنية»[13]

2-2- البنية الأساسية للنص الوصفي :

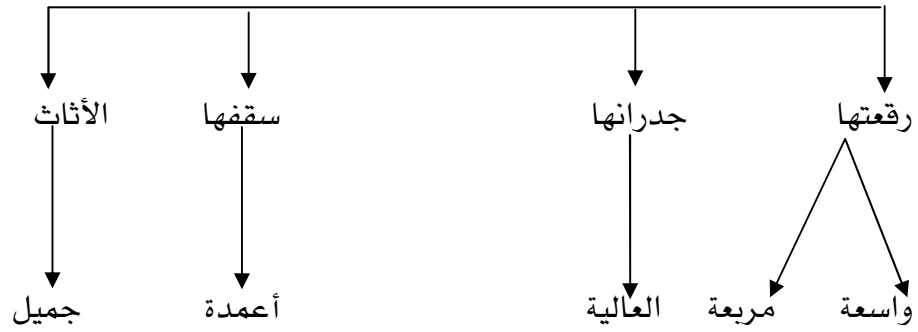
يعد النص الوصفي وحدة نصية تحتوي على بنية أساسية تتكون من تسمية للموضوع الرئيسي التي يعلن عنها في البداية ثم تردف بمجموعة من الكلمات الواصفة التي ترتبط فيما بينها ممثلة توسيعا للموضوع الرئيسي، ولذلك شبه عمل الواصف بعمل مؤلف القاموس «فكلاهما يبدأ بمفردة ثم يعرفها »[14] مثلما نوضحه بالمخطط الآتي[15] :



مخطط رقم 1 بنية النص الوصفي

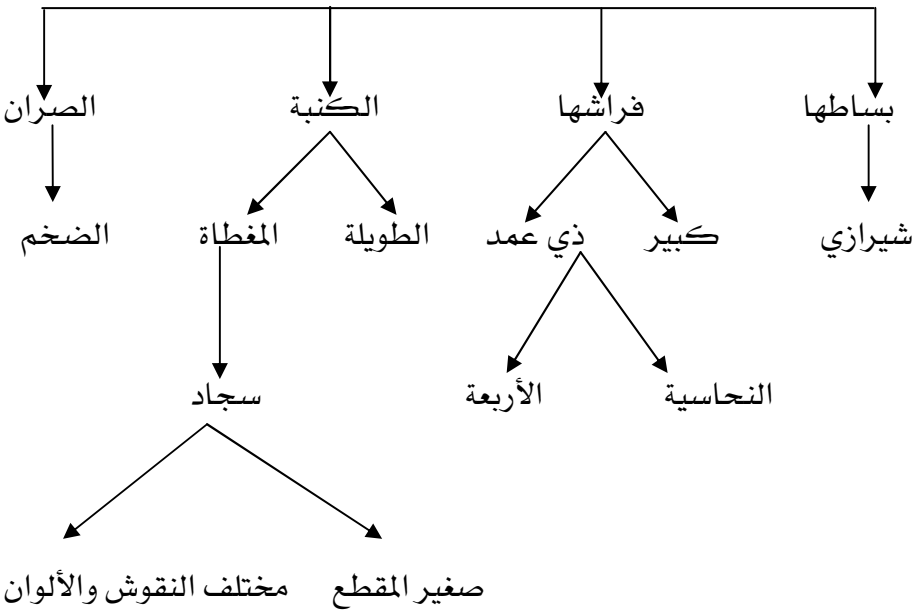
يظهر هذا المخطط بأن النص الوصفي ينمو تدريجيا من العموم إلى الخصوص، من موصوف رئيسي معلن عنه في مقدمة النص وهو المنزل في المثال المذكور إلى تفريعات وصفية.

وربما تكون هذه التفريعات موضوعا رئيسيا فتفرع بمجموعة من الصفات بشكل ينتج شجرة الوصف، وتعد هذه الشجرة « أداة إجرائية تكشف ما يقيمه الوصف من علاقات بين المكونات، ولتجلية ما يبذله الواصف من جهة حتى يستقيم الوصف وحدة نصية متمتعة باستقلال نسبي»[16]، وهو ما يوضحه مثال الآتي الذي يعد موضوعا فرعيا لموضوع المنزل الذي تحول إلى موضوع رئيسي.



موضوع عنوان فرعي

الأثاث



مخطط رقم 2 شجرة الوصف

يمكن بالرجوع إلى المخطط رقم 2، استخلاص الخطاطة الوصفية المكونة من :

- «موضوعية البداية : theme initial التي يعلن عنها في بداية النص
- سلسلة من الموضوعات : الموصوفات الفرعية المتتابعة sous - themes
- امتداد إسنادي أو نعتي لكل موصوف فرعي»[17]

2-3- تلقي النص الوصفي :

يدرَّس النص الوصفي انطلاقا من الخطوات الآتية :

أولا : يُطلب من المتعلمين «جرد عناصر الموضوع الموصوف»[18]، بمعنى أنهم يقومون بعملية شمولية لفرز جميع عبارات الوصف الموجودة في النص، ثم يقومون بتدوينها في جدول محددين بداية كل مقطع وصفي لكل عنصر موصوف، ونهايته، وفي الأخير يطلب منهم إعادة الصياغة بأسلوبهم الخاص [19]

المقاطع النصية	حيزها	الموصوفات
المقطع 1	من : إلى :	/
المقطع 2	من : إلى :	/
المقطع 3	من : إلى :	/

ثانيا : يوجهون إلى «الكيفية التي تتركب بها الموصوفات وتتداخل»[20]، أي تعريفهم بالاشتغال الداخلي للبنية النصية، فيستطيعون بذلك استضمار المخطط المشجري الوصفي، فتصبح لديهم القدرة على إعادة كتابة نص وصفي بطريقة جيدة وسليمة.

2-4- قواعد تنظيم المقطع الوصفي وضمان اتساقه :

تتيسر مقروئية المقاطع على اختلاف وتباين مواضيعها عندما يكون فيها ضرب من الاتساق، فكل المقاطع تسعى إلى ذلك لتحقيق سهولة وسلامة مقروئيتها. وهناك أدوات عديدة متنوعة تساعد على اتساق المقاطع الوصفية، أهمها :

- **الموضوع - العنوان :**

هو من أهم عوامل بناء المقطع الوصفي، إذ يعمل على شد أجزاء المقطع بعضها ببعض ويضمن وحدة نظامه، فمن العنوان يمكننا معرفة العناصر الآتية والتي بالطبع تكون ذات صلة وثيقة به فهو «يعين بذلك مرجع المقطع»[21]

- **الاستهلال :**

بمعنى بدء المقطع الوصفي بعدد من المعطيات التي تسهم بدور كبير في تنظيم واتساق المقطع ومنها التدرج تصاعديا مثلا: جاء ثلاثة من الأساتذة أولهم محمد، فإذا هو طويل القامة تسر رؤية وجهه الناظرين، تراه فكأن بك ترى ملاكا، له روح خفيفة ولحية سوداء طويلة، وثانيهم الطاهر عملاق أسود البشرة له عينان غائرتان تحت حاجبين كثيفين، وثالثهم علي قصير القامة كبير الأنف، له عينان صغيرتان...

فهنا كان التدرج تصاعديا : «أولهم، ثانيهم، ثالثهم عاملا مهما في الاتساق، أي تحويل الموضوع الرئيسي إلى مواضيع فرعية ثم إلى وصف هذه المواضيع الفرعية، وقد اتحدت هذه العناصر في وصف الهيئة واتحدت في الانتقال من خاصية إلى خاصية»[22]

- **التكرار :**

ويعني الانتشار والهيمنة على امتداد المقطع الوصفي والذي يعد من أهم العوامل «الضامنة لأقصى درجات اتساق نظام وصفي»[23]

- **عوامل أخرى :**

من العوامل المهمة أيضا «وصف المباني من الداخل إلى الخارج ووصف المشاهد الطبيعية من القريب إلى البعيد، ووصف الشخصيات من المادي إلى المعنوي ووصف الإنسان من الأعلى إلى الأسفل»[24]

ومن أهم عوامل تماسك المقطع الوصفي «سلامة التركيب...، والمقبولية أو قابلية التصديق»[25]

ونعني بها عدم وجود تناقض في تراكيب العناصر، وأن يكون الموضوع متدرجا فينمو نموا سليما يؤدي إلى وحدة الموضوع وترابطه.

نلاحظ أننا بمجرد فهم الكيفية التي تشتغل بها النصوص يمكننا استغلال ذلك في إنتاج نصوص بنفس النسق من حيث الاتساق والتماسك، لذلك لابد من الاهتمام بالبعد النصي في عملية الإقراء

2-5- مجالات الوصف :

تنقسم مجالات الوصف إلى وصف الأشخاص ووصف الأماكن :

وصف الأشخاص : هو وصف يعرف بالأشخاص من خلال تقديم ملامحهم وخصائصهم الجسمية وعاداتهم، وحركاتهم وأكلهم ومسكنهم ولباسهم ومختلف أعمالهم اليومية، بمعنى معرفة ما يتميزون به عن غيرهم من الأشخاص من ملامح عامة وأبعاد وشكل عام للوجه، وتعابير خاصة.

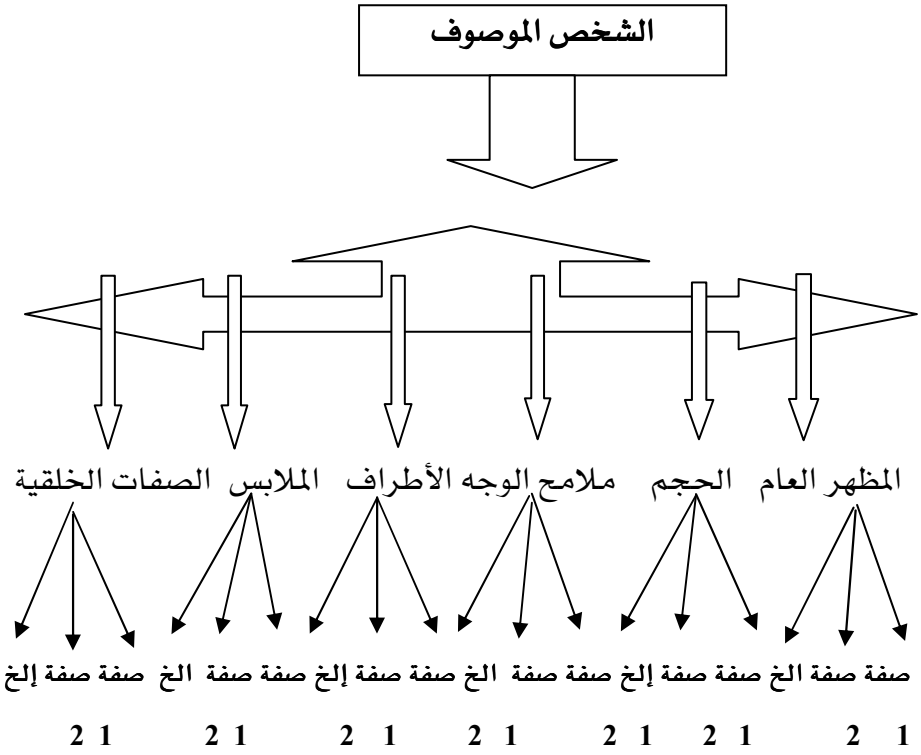
ويمكن أيضا رصد مشاعرهم وأحاسيسهم من خلال «التغيرات التي تحدث في الجسد وتترجم إلى أي حد يتأثر الشخص، وردود أفعاله وحركاته، حركات الجسد: (الجري، القفز، الانحناء، السقوط...) وحركات الصوت : (الصراخ، العويل، الصياح، الصفير...)»[26]

فهذه مشاعر واضحة يمكن رصدها وملاحظتها من الغير، بيد أن هناك مشاعر لا يستطيع وصفها إلا الذي يشعر بها، بمعنى المعني بالأمر، فلابد في ذلك من استعمال وإظهار ضمير المتكلم.

ويتحقق ذلك بالاعتماد على مجموعة من التقنيات حيث :

يتم الإعلان عن الشخصية الموصوفة في بداية النص، ثم يتم الانتقال إلى الحديث عن الصفات الجسدية والخلقية (الرأس، الوجه، الأطراف، الهيئة، ...)، وبعد ذلك ننتقل إلى الصفات السلوكية الخلقية (الصدق، المروءة، الكرم، الجود، الوقار، المودة...). وفي الأخير نقوم بإسناد صفات لكل جزء موصوف على حدة من خلال ذكر خصائص معينة ترتبط بالشكل واللون والمشاعر و...

ويمكن التمثيل لذلك بالخطاطة التالية :



مخطط رقم 4 : تقنيات وصف شخص[27]

وصف المكان :

يتم وصف المكان بتحديد الموقع الجغرافي للشيء الموصوف وما يحيط به، وشكله الخارجي والداخلي وحجمه ومحتوياته وطريقة بنائه و...، ويتم تحديد منطلقات عملية وصف المكان : «بالابتداء بالأشياء القريبة والانتهاء بالأشياء البعيدة تدريجيا، والانتقاء باختيار المعالم البارزة في الشيء الموصوف وتخصيصها بالوصف دون غيرها من الأجزاء الأخرى، والانطلاق من الوصف الشامل والكلي ثم الانتهاء إلى الجزئيات والتقاط دقائق المكان»[28]

وتمر عملية الوصف - وصف مكان - بتحديد موقع المكان ثم تحديد شكله وطريقة بنائه وبعد ذلك وصف العناصر المشكلة للمكان الموصوف لنصل إلى تحديد علاقة عناصره بعضها ببعض.

ولنتبين طريقة تعليم النصوص الوصفية في كتب اللغة العربية في كل من مناهج 2003 وكذا المناهج المعاد كتابتها سنة 2016 عمدنا لتحليل عينة منها نلخصها في الآتي :

3- النصوص الوصفية وطريقة تدريسها في كتاب اللغة العربية للسنة الثانية من التعليم المتوسط :

يحتوي كتاب اللغة العربية للسنة الثانية من التعليم المتوسط على خمس وعشرين (25) نصا وصفيا[29] مدرجا تحت الوحدات التي تحاول الوصول بالتلميذ إلى تحقيق كفاءة إنتاج نص وصفي، إذ «يقترح منهاج اللغة العربية للسنة الثانية من التعليم المتوسط تناول مختلف الأنماط مع التركيز على نمطي السرد والوصف»[30]

وعند تتبعنا لهذه النصوص بالقراءة والتحليل وجدنا أن هناك نصوصا ليست بوصفية منها مثلا نص : «لالا فاطمة نسومر»[31]، الذي يضطلع بعنوان يعلن عن موضوع النص ثم إشارة إلى المعلومات الأساسية ثم عرض لأهم الأخبار التي سيتم تناولها، وبعد ذلك يتم تقديمها مفصلة في شكل فقرات متجانسة ثم خلاصة لا تتضمن الجديد وإنما إعادة للمعلومات الأساسية السابقة ليتذكرها القارئ، وهذا ما نجده أيضا في نص «سبق العرب إلى المبادئ الديمقراطية»[32]، ونص «ديمقراطية عمر»[33] ونص «معنى الديمقراطية»[34] ؛ حيث أنها أيضا نصوص إخبارية محضة والغريب أنها تقدم كسند ليمد المتعلمين بطريقة بناء نص وصفي ليكتبوا على منواله !

غير أن عدم تمييز مؤلفي الكتاب بين هذه الأنماط يجعلنا نتساءل عن حال المتعلم الذي يطلب منه كتابة نص وصفي دون إمداده بالدوات اللازمة.

من هنا وجبت إعادة النظر في هذه النصوص وانتقاء أخرى تتماشى مع الأهداف المرجوة للوصول إلى تحقيق الكفاءات المذكورة في المنهاج.

وسعيا للكشف عن مدى توفيق مؤلفي الكتاب في اختيار النصوص الملائمة لتدريس النمط الوصفي سنعمد إلى تحليل عينة من هذه النصوص وذلك بتتبع خطاطتها وبفحص بنيتها الوصفية وكذا أسئلة الفهم الواردة تحتها.

3-1 نماذج من النصوص الوصفية المقترحة في الكتاب :

تضمن الكتاب نصوصا تناولت في مجملها وصف أشخاص ووصف أمكنة، تمثل الوصف الأول في نصين هما :

- زيغود يوسف

- لالا فاطمة نسومر، وقد مر بنا بأنه نص إخباري محض، لذلك سيتم تركيزنا على النص الأول.

3-1-1- نص زيغود يوسف :

نص زيغود يوسف الموجود في الوحدة التاسعة[35] هو نص يصف البطل المجاهد زيغود يوسف وصفا ماديا ومعنويا، وبما أنه نص وصفي يقدم للمتعلمين لينتج في نهاية الوحدة على منواله تتبعنا الطريقة التي يقدم بها فوجدنا بأنها على النحو التالي :

بعد قراءة التلاميذ للنص يطلب منهم الإجابة عن الأسئلة المذيلة له، ومن هذه الاسئلة: [36]

- بمن تأثر زيغود يوسف وهو في الرابعة عشرة من عمره ؟
- ما هو الحدث الذي دفعه إلى اختيار حاسم ؟
- ماهي المنطقة التي عمل فيها البطل ؟ومتى تمت ترقيته إلى رتبة عقيد ؟

نلاحظ بأن هذه الأسئلة تقتصر على الفهم المحدود من خلال الإجابة عليها، وكان يجب ما دمنا أمام نص وصفي، أن تكون الأسئلة متعلقة ببنية النص الوصفي فيطلب من المتعلمين تقسيم النص إلى وحداته الوصفية الأساسية، وتقديم عنوان مناسب لكل وحدة، ثم إعطاء كل موصوف مجموعة من الصفات الموجودة في النص بمعنى «وضع بطاقة تقنية للشخص الموصوف تتضمن الخانات المقترحة التالية (الاسم، الملابس، الملامح والصفات الخلقية، التصرفات والسلوكات، العادات)»[37] ثم توجيه المتعلمين لمعرفة نظام الوصف من خلال معرفة الحاسة الإدراكية المعتمدة في الوصف أهي حاسة السمع أم اللمس أم البصر أم...؟

ومن ثمة تحديد كيفية تدخل الواصف وتعليقه، أي هل هو بارز في النص، أم أنه مستتر مخفي ؟ ويتم معرفة ذلك من خلال المفردات والعبارات الدالة على الاستحسان أو المفاضلة أو الاستهجان بمعنى «رصد تدخلات الواصف وتبريرها»[38] ليتم بعدها الوصول إلى تعريف المتعلمين بلغة الوصف وبلاغته من خلال استخراج التشبيهات والاستعارات الموجودة في النص، وجرد الجمل المعتمدة أهي اسمية أم فعلية وكذلك «استخلاص زمن الأفعال المهيمنة وتبيان وظيفتها في إطار الوصف»[39].

فبعد تطبيق هذه الخطوات والسير على نهجها، يستطيع المتعلم صياغة نص اعتمادا على ما استضمره، حيث إنه يكون قد وُجه للكيفية التي تتراكب بها الموصوفات وتتداخل.

وهذا ما لا نجده في طريقة تدريس النصوص الوصفية في كتاب اللغة العربية للسنة الثانية متوسط، إذ بعد طرح الأسئلة المتعلقة بفهم النص، تأتي مباشرة الدراسة اللغوية المعنونة "بملكة اللغة" وقد ذكر في هذا الموضع سؤال عن الوصف وهو : «يندرج نص زيغود يوسف ضمن الخطاب السردي، وإن وردت فيه عبارات في الوصف فما هي هذه العبارات ؟»[40] إلا أنه لا يفي بالهدف المتوخى، ومن البديهي أن تأتي الدراسة اللغوية مباشرة، إلا أننا نلفت الانتباه إلى أنه لو كانت موضوعات القواعد مرتبطة بالوصف لكان ذلك أفضل بالنسبة للمتعلم ليجد الترابط والتماسك بين أنشطة الإقراء وأنها تصب في مصب واحد وهو الوصول به إلى إتقان كتابة نص وصفي بطريقة منهجية سليمة.

إلا أن ما لا حظناه في نص زيغود يوسف أنه لا يعرف التلاميذ ببنيته وخطاطته مع أنه نص أدرج لتمكين التلاميذ في نهاية الوحدة التاسعة من إنتاج نص وصفي في التعبير الكتابي.

ومما سبق نصل إلى أن تقديم النصوص القرائية للمتعلمين في الكتاب المدرسي يمتاز برتابة ونمطية...إذ يتم التركيز على شرح المفردات والاقتصار على الفهم المحدود من خلال الإجابة عن الأسئلة المرتبطة بالنصوص، وعدم مراعاة معرفة الأنماط، فقد تتغير الأصناف دون انتباه لتغيرها، وكذا عدم مراعاة تقديم البنية النصية لنمط من الأنماط للمتعلمين لاستضمارها كي يتمكنوا من إنتاج نصوص على نسقها.

ونتيجة لذلك، أردنا أن نقترح أنشطة إقراء للنص المذكور بناء على ما ورد في كتاب دليل الإقراء المنهجي للنصوص لمؤلفه محمد حمود.

أ- أنشطة الإقراء لنص زيغود يوسف :

نبدأ الأنشطة بتشخيص المكتسبات القبلية للمتعلمين عن طريق اكتشاف مدى معرفتهم لكيفية وصف الأشخاص وما يميزها، ثم ننتقل بهم إلى فهم النص من خلال الإجابة عن الاسئلة المتعلقة به التي

تستوعب تحليل النص بغية التعرف على بنائه وخطاطته، ويكون ذلك على النحو التالي :

- تقسيم النص إلى وحداته الوصفية الأساسية واقتراح عنوان مناسب لكل مقطع.

- استخراج الصفات الظاهرة لزيغود يوسف والصفات الشخصية الخاصة به، بمعنى تقديم بطاقة تعريف شخصية.

- معرفة الحاسة الإدراكية المعتمدة في وصف زيغود يوسف :أهي حاسة السمع أم حاسة السمع أم حاسة اللمس أم حاسة البصر ؟

- معرفة مدى تدخل الواصف من خلال العبارات الدالة على الاستهجان والاستحسان.

- التعرف على لغة الوصف وبلاغته ويكون عن طريق استخراج التشبيهات والاستعارات الموجودة في النص وكذا الحقول المعجمية.

وعند تداخل الوصف والسرد يطلب من المتعلم فرز عبارات الوصف الخالصة وعبارات السرد الخالصة وجعل كل منهما في خانة خاصة بها.

وفي الأخير يطلب من المتعلم إعادة تركيب نص شبيه بنص الانطلاق في عدة أسطر مستعينا بما توصل إليه من نتائج موضوع الوصف ونظامه ولغته.

وبعد تحليل نص زيغود يوسف الذي عني فيه بوصف شخص ننتقل إلى **وصف الأماكن** الذي يرتبط ارتباطا وثيقا بطريقة وصف الأشخاص، حيث توظف فيه نفس التقنيات المستعملة في وصف هذه الأخيرة، فهو يقوم على «تحديد الموقع الجغرافي للشيء الموصوف وما يحيط به وطريقة بنائه، وشكله الخارجي والداخلي وحجمه ومحتوياته ووظيفته »[41]

وقد احتوى الكتاب المدروس على ستة نصوص أدرجت على أنها **لوصف المكان**، ولكن بعد القراءة والتحليل تبين لنا بأن اثنين منها فقط وصفيين : «بجاية لؤلؤة الجزائر»[42] و«الأوراس»[43] والنص الأخير نص موجود ضمن ملف المطالعة الموجهة غير مشفوع لا بتوجيهات ولا بأسئلة متعلقة بالوصف، ولكن وجوده هنا لا يمنع تسخيره لخدمة التعبير الكتابي إذ ذكر في المنهاج أن «نص القراءة المشروحة والنص الأدبي ونصوص المطالعة وتقنية التعبير تصب كلها في خدمة التعبير الكتابي وإنجاز المشروع»[44]

أما النصوص الأربعة الباقية : «مصر القديمة»[45] و«الصحراء كانت ذات أنهار»[46] و«أثار الصحراء»[47] و«مليانة»[48] فهي نصوص إخبارية محضة، فنص مصر القديمة مثلا نص يهدف إلى تقديم معلومات وأخبار، مرتبطة بما كان في مصر قديما من معتقدات ورسوم ومباني ومعابد وأثار وأعمال واكتشافات...

وهي معلومات متسقة ومرتبة، إذ نجد في بداية النص إعلانا عن موضوعه ثم ذكرا للمعلومات الأساسية بشكل مجمل ثم يجيء التفصيل فيها بتدريج وتجانس.

3-1-2- نص بجاية لؤلؤة الجزائر :

يقترح الكتاب طريقة تناول نص بجاية لؤلؤة الجزائر على النحو التالي :

الإجابة عن الاسئلة المتعلقة بالنص وهي أسئلة تقتصر على الفهم الضيق للنص دون مراعاة للبنية والخطاطة الوصفية، ومن هذه الأسئلة[49] :

- أين تقع مدينة بجاية ؟

- تطل على بجاية سلسلتان من الجبال ما هما ؟

- يمتد سهل خصب من البويرة إلى بجاية ما اسم هذا السهل ؟ و ما هو نوع الأشجار الذي ينتشر فيه ؟

ثم تردف بتحصيل ملكة اللغة العربية من مفردات وتعليم القواعد وقد وردت فيها الأسئلة التالية :

«النص عبارة عن وصف لموقع بجاية الطبيعي، لذلك وردت فيه ألفاظ كثيرة تنتمي إلى حقل مفهومي هو (الجغرافيا)،هات طائفة من الأسماء التي تنتمي إلى هذا الحقل.

وردت في النص صيغة مبالغة واحدة استخرجها.

في النص عدة من أسماء الأعلام، استخرجها ثم صنفها إلى قسمين : ما يدل على الأماكن والبلدان وما يدل على الناس»[50].

وبالرغم من ورود هذه الاسئلة إلا أنها لا تفي بالغرض، فطرحها بطريقة غير ممنهجة يعيب ويعيق عملية استضمار طريقة تناول وصف مكان واستبطان خطاطته وبالتالي الإنتاج على منواله، ولما كان الأمر كذلك، ارتأينا اقتراح طريقة لتناوله.

أ- أنشطة الإقراء لنص بجاية لؤلؤة الجزائر :

يتم تعليم المتعلمين وصف المكان بتشخيص مكتسباتهم القبلية، أي معرفة خلفيتهم السابقة عن الوصف ووصف المكان خاصة، ويكون ذلك بتوجيه أسئلة لهم، منها :

- ما أنواع وصف الأمكنة ؟
- ما الأغراض التي يتوخاها الوصف، أهو وصف نقلي أم وصف جمالي أم...؟

ثم ننتقل للفت انتباههم إلى نوعية (نمط النص) بعد قراءته، فمن خلال الفقرة الأولى نحاول أن نجعلهم يتوقعون الموضوع الذي سيدور حوله النص، ثم تحديد نمط النص الذي يتوقع أن يصادفهم بعد علمهم بأن عنوانه عبارة عن اسم مكان[51]

ثم يطلب منهم تقطيع النص إلى وحداته الوصفية مع تقديم عنوان مناسب لكل مقطع، وبعد ذلك يحاولون معرفة الحاسة الإدراكية التي توصل بها الواصف إلى وصف بجاية.

ومن ثمة يطلب منهم جرد الجمل الوصفية الخالصة المتضمنة في النص مع معرفة الوصف المعتمد في النص أهو ذاتي أم موضوعي ؟ومعرفة مكان الملاحظ (الواصف) أهو ثابت أم متحرك ؟

وينتهي بعد ذلك بهم إلى التعرف على لغة الوصف وبلاغته من خلال استخراج المفردات المنتمية للحقل المعجمي الجغرافي، وايضا استخراج التشابيه الواردة في النص وتوضيح الدور الذي تقوم به.

وفي الأخير يطلب منهم كتابة النتائج المتوصل إليها باختصار ودقة في المستويات الآتية :

- موضوع الوصف.
- نظام الوصف.
- لغة الوصف.[52]

3-1-3- أنشطة إقراء لنص الأوراس :

بما أن نص الأوراس مدرج ضمن ملف المطالعة في الكتاب، فيمكن الاستغناء عن طرح أسئلة للفهم ؛ حيث يطلب بداية من المتعلمين بعد قراءته تحديد نمطه اهتداء بالجملة الأولى منه ثم جرد الأوصاف الموجودة في النص فقرة فقرة.

ثم يطلب منهم تحديد نوع الوصف أذاتي أم موضوعي ؟أثابت أم متحرك ؟ ويكتشفون الحاسة الإدراكية التي استعملها الكاتب ليصف جبال الأوراس، ليتم الوصول بالمتعلم لِأن يعبرعن الأشياء بوصفها ماديا وكأنه يراها.

وبعد ذلك يُنتقل بهم إلى استخراج التشابيه الموجودة في النص وكذا الألفاظ المنتمية للحقل المعجمي (الطبيعة) لتحديد لغة الوصف وبلاغته.

يتضح من مجمل ما ذكرنا أن النص الوصفي لم يلق العناية اللازمة لتدريسه في كتاب اللغة العربية للسنة الثانية من التعليم المتوسط، وذلك من حيث تحديد طريقة واضحة المعالم لتدريس خطاطته، وكذا انتقاء النصوص الوصفية المجسدة لهذه الخطاطة، فقد أخلط المؤلفون بين هذا النمط وأنماط نصية أخرى مما جعلهم يقدمون نصوصا على أنها وصفية وهي ليست كذلك، وهو ما يجعلنا نتساءل عن كيفية استيعاب المتعلم لهذا النمط وعن إمكانية إنتاجه لنصوص وصفية في ظل غياب شروط التلقي المناسبة.

إن مثل هذه الأمور وأخرى -لا يسعنا المقام لذكرها مفصلة- أفضت إلى تجديد المناهج التعليمية التي تجسدت في المناهج المعاد كتابتها سنة 2016، ولكن السؤال المطروح هل أتت هذه المناهج بالجديد في تعليم النص الوصفي أم أنها تكرير لما سبقها ؟

4- النصوص الوصفية وطريقة تدريسها في كتاب اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط 2016.

سعيا للكشف عن مدى توفيق مؤلفي الكتاب في اختيار النصوص الملائمة لتدريس النمط الوصفي عمدنا إلى تحليل عينة من هذه النصوص وذلك بتتبع خطاطتها وبفحص بنيتها الوصفية وكذا أسئلة الفهم الواردة تحتها، ومن بين هذه النصوص :

1-4- نص ابنتي :

يعتبر نص ابنتي للمازني نصا وصفيا بامتياز؛ ذلك أنه تضمن كل شروط النص الوصفي والتي هي :

- بروز العاملان الأساسيان فيه وهما : الوصف le décrit (صفات البنت)، والواصف discripteur (والد البنت).

- كثرة الأفعال المضارعة : أدير، أرفع، أستمد، تدفعين، تطوقين، أضطجع، أغمض....

- غزارة النص بالنعوت : راحتيك الصغيرتين، محياك الوضيء، صدري المظلم .

- التركيز على الشخص الموصوف وتجسد هذا من خلال تكرار الوصف المادي للبنت.

هذا و تتكون بنيته الأساسية من تسمية تم الإعلان عنها في عنوان النص وهي "ابنتي"، ليدرك المتعلم الموضوع الأساس الذي يعالجه النص ليُردف بمجموعة من الكلمات الواصفة التي ترتبط فيما بينها ممثلة توسيعا للموضوع الرئيسي، أما طريقة الوصف فقد تمثلت : في طرح الموضوع الموصوف وهو البنت وتقديم صفاتها العامة وتطعيمها بموصوفات جزئية ترتبط بملامحها وصفاتها الجسدية بالإضافة إلى اعتماد أدوات الإيضاح الوصفية التي تتجلى في : استخدام الحركة، و الحواس وتوظيف النعوت.

أ- أسئلة الفهم لنص ابنتي :

يتأسس تعليم النص الوصفي انطلاقا من عملية فهم مركباته التي لا مجال لإدراكها دون الاعتماد على أسئلة فهم النص.

تكونت أسئلة فهم النص من خمس أسئلة بدأت بالتساؤل حول الشخصية التي يتحدث عنها الكاتب وهو أمر منطقي يعكس مبدأ التدرج في تعليم النص الوصفي إذ تم الانطلاق من العام إلى الخاص غير أن الأسئلة التي تلته تحت عنوان أفهم النص تميزت بنوع من الانحصار إذ لم تتجاوز الفهم الضيق للنص، واستظهار ما ورد فيه بشكل عام، إذ نجد سؤالين فقط من بين خمس يتصلان بتعليم النمط الوصفي، وهما :

اذكر أهم الأوصاف التي نعت بها الكاتب ابنته ؟

استخرج من النص بعض ملامح الطفولة ؟ [53]

ومع ذلك فإنها غير كافية لتعليم النمط الوصفي حتى وإن حاولت الوقوف عند أبرز الصفات التي ميزت البنت فهي لا تقدم خطاطة واضحة للمتعلم ينتج على منوالها في مرحلة لاحقة إذ نجدها اهتمت بالمضمون العام للنص وتجاهلت بنيته ومكوناته الأساسية التي انتظم عليها.

ب- أنشطة الإقراء لنص ابنتي :

تنطلق عملية تعليم النص الوصفي شأنها شأن تعليمية الأنماط الأخرى باختبار المعارف السابقة للمتعلمين بغية اكتشاف مدى إلمامهم بالنمط المقرر دراسته، وبما أن نص ابنتي تناول وصف شخص فبإمكاننا وضع أنشطة إقرائية تستهدف تعليم خطاطة النص الوصفي .

تشرع عملية تعليم النمط الوصفي بالانطلاق من طرح مجموعة من الأسئلة من قبيل ماذا تعرف عن النمط الوصفي ؟ ما المقصود بوصف الأشخاص ؟ وهو ما وجدناه غائبا في نص ابنتي، إذ انطلقا مباشرة بالتساؤل عن أوصاف الشخصية (البنت).

لتتم بعد ذلك معالجة معطيات النص من خلال فهم أسئلته والإجابة عنها واكتشاف خطاطته التي تقوم على أساس تقسيم النص إلى وحدات وصفية صغرى مع تقديم عنوان مناسب لكل وحدة، محددين في السياق ذاته الصفات المادية والمعنوية للبنت، ثم الانتقال مباشرة إلى شرح لغة الوصف وذلك باكتشاف البنية اللغوية للنص الوصفي بذكر ما ورد في النص من حقول دلالية و تشبيهات و صفات و استعارات وكنايات.

وبعد الفراغ من هذه المرحلة، يطلب من المتعلم إنتاج نص مشابه لنص ابنتي، بالانطلاق من النتائج التي أفرزها تحليل النص.

4-2- نص ماسينيسا :

إذا كان نص ابنتي للمازني قد تناول الخصائص المادية للموصوف فإن نص ماسينيسا الوارد في مقطع عظماء الإنسانية لمؤلفه مبارك الميلي نجده يركز تركيزا واضحا على الخصائص أو الصفات المعنوية، وبهذا يكون

تعليم النمط الوصفي في السنة الأولى من التعليم المتوسط متنوعا لا يقتصر على نوع واحد من أنواع الوصف وإنما يجمع بين الوصفين المادي والمعنوي.

انطلق هذا النص شأنه شأن نص ابنتي بتحديد الموصوف بدءا من العنوان الذي يشكل انطلاقة حاسمة في رصد الموضوع المراد التطرق إليه فمن كلمة ماسينيسا إلى الوظيفة التي تولاها ثم إلى ما تميز به من خصائص معنوية لعل من أبرزها أنه كان : ثابت العزيمة، حلو الفكاهة، رقيق القلب، شديدا، متقشفا....، إن هذه السمات التي خصه بها الكاتب تجعل من النص حقلا فسيحا من الموصوفات المعنوية التي تبرز مميزات وطباع ماسينيسا، وإن كان يتخلله بعض السرد بين الحين والآخر أملته الضرورة والحاجة.

أ- **أسئلة الفهم لنص ماسينيسا :**

بلغ عدد أسئلة نص ماسينيسا خمسة أسئلة كان أولها اختبار المعارف السابقة للمتعلم حول هذه الشخصية فجاء السؤال كالآتي :

ماذا تعرف من قبل عن شخصية ماسينيسا؟، ليطرح عليه بعد ذلك سؤال واحد عن الصفات الحميدة لماسينيسا، أما ما تبقى من الأسئلة فعُني بذكر أعماله و مدى اهتمامه بالعلم وكذا وصيته لإبنيه وابن أخيه عندما أحس بدنو أجله، فجاءت هذه الأسئلة على النحو الآتي :

ماذا تعرف من قبل عن شخصية ماسينيسا ؟

خص الكاتب ماسينيسا بجملة من الصفات الحميدة. استخرج بعضها من النص.

اذكر بعض أعماله وهو يدير دولته ؟

إلى أي مدى كان اهتمامه بالعلم ؟ مثل لذلك من النص

بم أوصى ابنيه وابن أخيه لما قرب أجله ؟[54]

يتبين لنا من خلال الأسئلة المرفقة بالنص أن الاهتمام بتعليم النمط الوصفي لم يتعد سؤالا واحدا من أسئلة فهم النص فكيف نطالب المتعلم بعدها بإنتاج نص وصفي ذي خطاطة وصفية دون أن نعلمه بنية النص الوصفي وكذا كيفية تقسيمه إلى وحداته الوصفية الأساسية.

ب- أنشطة الإقراء لنص ماسينيسا :

ينطلق تعليم الوصف في أي نص من النصوص من طرح أسئلة حول النمط الوصفي تكون بمثابة مقدمة للولوج في تفاصيل وجزئيات البنية الوصفية للنص، غير أن هذا الأمر لم نجد له أثرا في نص ماسينيسا، حيث انطلقت معالجة معطيات النص من أسئلة فهم النص التي عنيت ببحث الصفات البارزة في شخصية ماسينيسا وهذا توجه خاطئ يلغي مكتسبات المتعلم السابقة التي يفترض أن تكون قاعدة أساسية تبنى عليها المعارف الجديدة.

وعليه فإن تعليم النمط الوصفي يكون انطلاقا من التساؤل حول نمط الوصف كخطوة أولى، لتتم بعد ذلك معالجة معطيات النص من خلال فهم أسئلته والإجابة عنها واكتشاف خطاطته التي تقوم على أساس تقسيم النص إلى وحدات وصفية صغرى مع تقديم عنوان مناسب لكل وحدة، محددين في السياق ذاته الصفات المادية والمعنوية لماسينيسا، ثم الانتقال مباشرة إلى شرح لغة الوصف وذلك باكتشاف البنية اللغوية للنص الوصفي بذكر ما ورد في النص من حقول دلالية وتشبيهات وصفات واستعارات وكنايات.

وبعد الفراغ من هذه المرحلة، يطلب من المتعلم إنتاج نص مشابه لنص ماسينيسا، بالانطلاق من النتائج التي أفرزها تحليل النص.

4-3- نص بين الريف والمدينة :

تتنوع النصوص الوصفية في كتاب اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط إذ نجدها تتراوح بين وصف للأشخاص ووصف للأمكنة، ويعد نص بين الريف والمدينة واحدا من أهم النصوص التي عالجت وصف الأمكنة إذ نجد مؤلف النص صالح ساسة يعقد مقارنة بين الحياة في الريف والمدينة ويصف كل واحد منهما على حدة.

أ- أسئلة فهم نص بين الريف والمدينة :

لا تختلف طريقة تعليم النص الوصفي في الكتاب بين وصف الأشخاص ووصف الأمكنة، حيث إن الأسئلة المتعلقة بتعليم نمط النص الوصفي قليلة الورود ولا تتجاوز الثلاث أسئلة في حدود النصوص التي قمنا بتحليلها.

هذا، وتشتمل أسئلة الفهم التي تلي نص بين الريف والمدينة على ستة أسئلة كان أولها : إلام يدعو الكاتب الإنسان في بداية النص ؟ ولم ؟، دون

إعطاء أهمية للمعارف السابقة للمتعلم المتعلقة بوصف الأمكنة، ليردف هذا السؤال بمجموعة من الأسئلة التي تناولت الأجواء الخاصة بكل من الريف والمدينة، ويكون ختام هذه الأسئلة إبداء المتعلم رأيه من خلال الإجابة عن السؤال السادس وهو: هل تفضل العيش في الريف أم في المدينة ؟ لم ؟ [55]

إن مثل هذه الأسئلة لا توفر للمتعلم أرضية ينطلق منها لفهم خطاطة النص الوصفي ذلك أنها لا تتيح له فرصة إدراك بنية النص الوصفي في شموليته وإنما تقتصر على بعض أجزائه فقط مع أن النص قد اشتمل على العديد من مؤشرات النمط الوصفي التي كان من الواجب استثمارها.

ب- أنشطة الإقراء لنص بين الريف والمدينة:

ينطلق تعليم الوصف في مختلف أنواعه سواء أكان وصف شخص أم وصف مكان أم وصف حدث بتقييم تشخيصي تُختبر من خلاله معرفة المتعلم السابقة بالنمط الوصفي، قبل الخوض في تفاصيل مضمون النص.

وبما أن نص بين الريف والمدينة يتناول وصف الأمكنة فكان من الضروري التساؤل عن كيفية وصف المكان ؟ وتحديد الهدف الذي يتوخاه هذا النوع من الوصف ليدرك المتعلم أهميته وضرورة تعلمه.

ليطلب منه بعد ذلك تقسيم النص إلى وحدات وصفية وإعطاء عنوان لكل وحدة بالإضافة إلى تحديد الطريقة التي تمت بها عملية الوصف هل كان الوصف في حالة سكون أو حالة حركة ؟ وما هي الحاسة المستعملة في نقل هذا الوصف ؟

وبعد الفراغ من تعليم تقنية الوصف، تأتي مرحلة تعليم لغة الوصف وذلك باستخراج أساليب الوصف المختلفة من نعوت واستعارات وتشبيهات وحقول دلالية مرتبطة بوصف الطبيعة، ليتمكن المتعلم من إنتاج نصوص وصفية شبيهة بها وسليمة من حيث خطاطتها ولغتها.

وفيما يأتي أهم ما لا حظناه بخصوص تعليم النمط الوصفي في كل من منهاج الإصلاح 2003 وكذا المنهاج المعاد كتابته سنة 2016.

- إن النصوص الوصفية المتضمنة في كتاب السنة الأولى من التعليم المتوسط وعلى الرغم من الإيجابيات التي تحملها إلا أن أسئلة الفهم المرفقة بها لم تستثمر ما ورد فيها بالشكل اللازم إذ اتسمت بالعموم والسطحية

ولم تستهدف إكساب المتعلم آليات اشتغال النمط الوصفي وكذا التحكم في خطاطته التي ركز عليها المنهاج في ملمح التخرج من السنة الأولى من التعليم المتوسط حيث أكد على ضرورة جعل المتعلم قادرا على أن «ينتج كتابة نصوصا منسجمة متنوعة الأنماط بلغة سليمة مع التحكم في خطاطة نمطي السرد و الوصف لا تقل عن 10 أسطر، في وضعيات تواصلية دالة»[56]، وكذلك الشأن بالنسبة لكتاب السنة الثانية إذ نجد أسئلة فهم النص لا تتعدى فهم المضمون العام له إلا في مواضع قليلة.

- يقتضي اكتساب المتعلم الكفاءة النصية الوصفية التحكم في خطاطة النمط الوصفي التي يتمكن من امتلاكها بعد تلقيه لنصوص وصفية وفق طريقة واضحة المعالم وتقنيات تسعف في اكتسابه هذه الخطاطة ومؤشراتها؛ غير أن نماذج النصوص التي قمنا بتحليلها خالية من هذه الخطاطة الوصفية ؛ إذ نجدها تركز على الفهم الضيق من خلال أسئلة اتسمت بالسطحية ولا تستهدف ما يجب أن تستهدفه في تعليم النمط.

- أسئلة الفهم في كلا الكتابين أسئلة لا تختلف عن بعضها البعض من حيث تعليم النمط الوصفي، وهو ما يعاب على الكتابين معا بحكم أنهما ألفا في إطار مستجدات وإصلاحات مست العديد من جوانب العملية التعليمية التعلمية.

- كلا الكتابين لا يضمنان بناء كفاءة وصفية لدى المتعلم بحكم عدم إدراج أسئلة فهم تشمل كافة تقنيات وآليات الوصف.

-لم يتمكن الكتابين من ترجمة مضمون الكفاءة الختامية فيما يخص الأنماط النصية لفشله

في اختيار النصوص ووضع أنشطة إقراء مناسبة لها.

- أخفق مؤلفو الكتابين في عملية تصنيف أنماط النصوص حيث نجدهم أدرجوا بعض النصوص على أساس أنها وصفية وهي في الحقيقة ليست كذلك.

خاتمة

لقد كانت الغاية المنشودة من هذه الدراسة هي الكشف عن طريقة تعليم النص الوصفي، وقد أفضت عملية تحليل عينة من النصوص وتتبع أنشطة تلقيها في كل من كتابي اللغة العربية للسنة الأولى والثانية من التعليم المتوسط إلى أنها تضيع فرص اكتساب التلاميذ للأدوات والموارد الناجعة التي يمكنهم استثمارها في إنتاج النصوص، من خلال حصر العملية القرائية في أسئلة الفهم وشرح ما غمض من معان دون اهتمام بالبنية النصية، بمعنى أنها لا تولي اهتماما للاشتغال الداخلي للنص، ولا تلفت انتباه المتعلمين لتغير الأنماط وتعددها.

وأخيرا إن الفهم وإعادة الإنتاج لا يتم دفعة واحدة بل لابد من إكساب المتعلم مرجعية يتكئ عليها من خلال جعله يستضمر الخطاطات النصية النموذجية التي يعزى إليها الأثر الواضح في تخزين المعلومات من قبل المتعلمين في عملية الفهم، وإعادة إنتاج نص متسق ومنسجم، وهو ما يستلزم إدراج طريقة واضحة لتعليم خطاطة النص الوصفي بغية تدريب المتعلم على إنتاج نصوص من هذا النمط.

الهوامش

[1]- كريمة بلخامسة، إشكالية التلقي في أعمال كاتب ياسين، رسالة دكتوراه، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، ص.02.

[2]- مجمع اللغة العربية بدمشق ندوة اللغة العربية والتعليم، مطبوعات مجمع اللغة العربية بدمشق، 2000، ص..665

[3]- حفيظة تزروتي، كفاءة التعبير الكتابي لدى تلاميذ المرحلة الأولى من التعليم، دار هومة للنشر، الجزائر، 2014، ص.133

[4]- مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2006، ص. 14.

[5]- محمد حمود، مكونات القراءة المنهجية للنصوص، ص. 112

[6]- انظر الوثيقة المرافقة ص 50.

[7]- محمد أولحاج، دليل تقنيات التواصل ومهارات التعبير والإنشاء، ص. 46

[8]- محمد حمود، دليل الإقراء المنهجي، ص.36

[9]- محمد أولحاج، دليل تقنيات التواصل ومهارات التعبير والإنشاء، ص.48

[10]- محمد البرهمي، ديداكتيك النصوص القرائية، 101.

[11]- نقلا عن محمد نجيب العمامي، في الوصف بين النظرية والنص السردي، دار محمد علي، صفاقس الجديدة، ط1، 2005، ص. 59.

[12]- المرجع نفسه، ص. 59

[13]- محمد حمود، دليل الإقراء المنهجي لأصناف النصوص، ص.43

[14]- محمد نجيب العمامي، في الوصف، ص 114.

[15]- انظر، محمد محمود، دليل الإقراء المنهجي، ص 43.

[16]- انظر، محمد حمود، دليل الإقراء المنهجي، ص 43.

[17]- محمد البرهمي، ديداكتيك النصوص القرائية، ص 96.

[18]- انظر، محمد البرهمي، ديداكتيك النصوص القرائية، ص 103.

[19]- انظر، المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[20]- المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[21]- محمد نجيب العمامي، في الوصف، ص 114.

[22]- انظر، محمد نجيب العمامي في الوصف، ص 146.

[23]- المرجع نفسه، ص 154.

[24]- المرجع نفسه، ص 149.

[25]- المرجع نفسه، ص 166.

[26]- محمد أولحاج، دليل تقنيات التواصل ومهارات التعبير والإنشاء، ص 59.

[27]- محمد أولحاج، دليل تقنيات التواصل ومهارات التعبير والإنشاء، ص 64.

[28]- محمد أولحاج، دليل تقنيات التواصل ومهارات التعبير والإنشاء، ص 67، 68.

[29]- انظر دليل الأستاذ للسنة الثانية من التعليم المتوسط، بدر الدين بن تريدي ورشيدة آيت عبد السلام، الديوان الوطني للمطبوعات، الجزائر، 2004، 2005، ص.
[30]- الوثيقة المرافقة، ص 50.
[31]- بدر الدين بن تريدي، آيت عبد السلام، كتاب اللغة العربية للسنة الثانية من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات، الجزائر، 2013- 2014، ص. 118
[32]- المرجع نفسه، ص. 288
[33]- المرجع نفسه، ص. 232
[34]- المرجع نفسه، ص. 281
[35]- بدر الدين بن تريدي، آيت عبد السلام، كتاب اللغة العربية للسنة الثانية من التعليم المتوسط، ص. 112
[36]- المرجع نفسه، ص. 113
[37]- محمد حمود، دليل الإقراء المنهجي، ص. 61
[38]- المرجع نفسه، ص. 61
[39]- المرجع نفسه، ص. 61
[40]- بدر الدين بن تريدي، آيت عبد السلام، كتاب اللغة العربية للسنة الثانية من التعليم المتوسط، 114
[41]- محمد أولحاج، تقنيات التواصل ومهارات التعبير والإنشاء، ص. 67
[42]- بدر الدين بن تريدي، آيت عبد السلام، كتاب اللغة العربية للسنة الثانية متوسط، ص. 246
[43]- المرجع نفسه، ص. 249
[44]- اللجنة الوطنية للمناهج، منهاج اللغة العربة للسنة الثانية من التعليم المتوسط، ص. 20
[45]- بدر الدين بن تريدي، آيت عبد السلام، كتاب اللغة العربية للسنة الثانية من التعليم المتوسط، ص. 208
[46]- المرجع نفسه، ص. 211
[47]- المرجع نفسه، ص. 211
[48]- المرجع نفسه، ص. 214
[49]- المرجع نفسه، ص. 247
[50]- بدر الدين بن تريدي، آيت عبد السلام، كتاب اللغة العربية للسنة الثانية من التعليم المتوسط، ص. 247
[51]- انظر محمد حمود، دليل الإقراء المنهجي، ص. 58
[52]- انظر محمد محمود، دليل الإقراء المنهجي، ص.56
[53]- محفوظ كحوال، محمد بومشاط، كتابي في اللغة العربية، ص 12.
[54]- محفوظ كحوال، محمد بومشاط، كتابي في اللغة العربية، السنة الأولى من التعليم المتوسط، 2018، 2019، ص 66.
[55]- محفوظ كحوال، محمد بومشاط، كتابي في اللغة العربية، ص136.
[56]- اللجنة الوطنية للمناهج، منهاج اللغة العربية، السنة الأولى من التعليم المتوسط، 2016، ص 7.