



مجلة انتقاء

دورية أكاديمية نصف سنوية تعنى بقضايا اللغة والأدب واللسانيات والاجتماعيات
تصدر عن قسم الأدب العربي بالمدرسة العليا للأستاذة بورقلة / الجزائر



مجلة انتحاء

دورية أكاديمية نصف سنوية تُعنى

بقضايا اللغة والأدب والإنسانيات والاجتماعيات

تصدر عن قسم الأدب العربي بالمدرسة العليا للأساتذة بورقلة-

الجزائر

ISSN: 2992-1546

المجلد الثالث- العدد الخامس

جوان 2026م

مدير المجلة

أ.د. فوزي بن براهيم (مدير المدرسة العليا للأساتذة- ورقلة)

مدير النشر

د. عيسى تومي

رئيس التحرير

د. فتيحة مولاي (المدرسة العليا للأساتذة- ورقلة)

سكرتير التحرير

د. زينة بورويصة (المدرسة العليا للأساتذة- ورقلة)

رئيس الهيئة العلمية

أ.د. بلقاسم مالكية (المدرسة العليا للأساتذة- ورقلة)

الهيئة العلمية

أ.د. سعد عبد العزيز مصلوح. قسم اللغة العربية وآدابها (جامعة الكويت).

أ.د. سعيد أحمد بيومي (المركز القومي للدراسات القضائية- مصر)

أ.د. محمد حسين مليطان (جامعة مصراتة- ليبيا).

أ.د. مشري بن خليفة (جامعة الجزائر 2)

أ.د. عماد عبد اللطيف (جامعة الدوحة- قطر)

أ.د. جورج غريغوري قسم الدراسات العربية (جامعة بوخارست- رومانيا).

أ.د. محمد محمد يونس علي (معهد الدوحة للدراسات العليا- قطر).

أ.د. عبد اللطيف السلمي (جامعة جدة- المملكة العربية السعودية)

أ.د. عبد العزيز عبد الباري (الجامعة الإسلامية العالمية القاهرة- مصر).

أ.د. إلهام المفتي كلية التربية الأساسية (جامعة الكويت)

أ.د. حمّام بلقاسم (جامعة الملك فيصل- السعودية)

أ.د. محمود محمد قدوم (جامعة بارتين- تركيا)

أ.د. أبو بكر حسيني (جامعة قاصدي مرباح ورقلة وعضو بمجمع اللغة العربية- الجزائر)

أ.د. عبد الحميد هيمة (جامعة قاصدي مرباح- ورقلة)

- أ.د. سعاد بسناسي (جامعة وهران)
أ.د. كريمة رقاب (جامعة غرداية)
أ.د. عائشة برارات (جامعة غرداية)
أ.د. عادل محلو (جامعة الشهيد حمّة لخضر-الوادي)
د. سامية قاع الكاف (جامعة الجزائر 2)

مساعِدو التحرير

- د. حسين الأقرع (المدرسة العليا- ورقلة)
د. زكية عرعار (المدرسة العليا- ورقلة)
د. هند تمار (المدرسة العليا- ورقلة)

التدقيق اللغوي

- د. عبد الرحيم شنين (المدرسة العليا- ورقلة)
-



الإيداع القانوني

Issn 2992-1546

دليل المؤلف

تنشر المجلة المقالات والمقابلات ومراجعات الكتب العلمية

1. تقبل المجلة الأبحاث غير المنشورة ورقيا وإلكترونيا وغير المستلّة من الرسائل الأكاديمية التي لم تقدّم إلى جهات أخرى لأجل النشر، ويتعهد المؤلف بذلك.
2. إجراءات تقديم المقالات

ندعو كافة الباحثين الراغبين في نشر أبحاثهم في اللغة والأدب العربيين في مجلة المدرسة العليا للأساتذة بورقلة إلى الالتزام الكلي بالتعليمات الواردة في ملف التعليمات وشروط النشر، كما يجب أن تُرسل جميع المساهمات للنشر حصرا عبر البريد الإلكتروني المهني للمؤلف إلى حساب المجلة على منصة المجلات العلمية الجزائرية

3. توجيهات إلى المؤلفين:

ندعو المؤلفين إلى قراءة التعليمات الآتية بكل عناية:

✓ الاطلاع على دليل المؤلف الذي يحوي أخلاقيات البحث العلمي والنشر،
وحقوق المؤلف الخاصة بالمجلة، والتعهد بأصالة البحث من خلال هذا
البريد الإلكتروني: intihaa@ens-ouargla.dz أو صفحة المجلة
الإلكترونية.

✓ تقديم المقالات المقترحة بصيغة الورد (Word doc)
✓ احترام نموذج المقال (القالب) المتوفر في الصفحة الإلكترونية للمجلة
وإعداد البحث مطابقاً له بتنزيله من خلال الرابط الخاص بذلك.
✓ بعد إعداد المقال وفق القالب المُحمَّل يُضغَط على أيقونة (إرسال مقال)
لإرساله.

✓ بالضغط على الأيقونة تظهر للمؤلف استمارة تتضمن بيانات المقال
والمؤلفين؛ العنوان، والملخص باللغتين، والكلمات المفتاح، والاسم الكامل
للمؤلف، وبريده الإلكتروني المهني، ومؤسسة الانتماء. بعد ملء كل البيانات
وتحميل المقال على الموقع الإلكتروني، يتم الضغط على أسفل الاستمارة
على أيقونة (إرسال مقال)

✓ الإشعار باستلام المقال: في حال نجاح الإرسال يتلقى المؤلف في بريده
الإلكتروني رسالة استلام آلي.

✓ المعاينة الأولية للمقال: تكون عملية المعاينة الأولية، وهي معاينة شكلية
سريّة من الطرفين؛ المؤلف والمحكم لمطابقة المقال المعايير الشكلية وفق
النموذج المنشور إلكترونياً.

- ✓الإشعار بقبول المقال أو رفضه: إذا تبين أنّ المقال يحترم قالب المجلة وشروط النشر يتمّ إشعار المؤلف بقبول النشر ومواصلة بقية المراحل، وإذا كان الأمر عكس ذلك يُشعر المؤلف برفض المقال.
- ✓تحكيم المقال: بعد التأكّد من احترام المواصفات الشكلية، يَحكّم المقال - بشكل سري محكّمان متخصصّان على الأقل بعد تشفيره وإغفاله. وبعد التحكيم النهائي يُرسل قرار النشر أو عدمه أو التحفّظ إلى المؤلف المرسل.
- ✓فترة تقييم المقال: تمتدّ فترة التحكيم ثلاثين يوما وتُمدّد مرة واحدة بخمسة عشر يوما من أجل إرسال تقرير الخبرة في حال اختلاف قرار المحكّمين في نتيجة التحكيم إذ يُرسل المقال إلى محكّم ثالث.

4. الانتحال والسرقة العلمية

تعدّ السرقة العلمية كيفما كان حجمها أو شكلها سلوكا غير أخلاقي وغير قانوني يحاسب عليه القانون، ويتعرّض صاحبها لتبعات قانونية وفق ما هو معمول به.



تقديم المجلة

انتحاء دورية أكاديمية علمية محكمة نصف سنوية تُعنى بقضايا اللغة والأدب والإنسانيات والاجتماعيات تصدر عن قسم الأدب العربي بالمدرسة العليا للأساتذة بورقلة- الجزائر، تنشر البحوث النظرية والتطبيقية والميدانية، وهي مجلة منفتحة على مختلف التخصصات، تفتح صفحاتها للأعمال البحثية المختلفة ذات الأصالة والعمق والجدية والحداثة، التي تضيف الجديد من المعرفة في ميدانها، تستقبل الأبحاث من داخل الجزائر وخارجها وباللغات الثلاث العربية والإنجليزية والفرنسية. يتمّ تحكيمها بشكل سري من طرف محكمين متخصصين.

وعليه فكل من يريد المشاركة بعروض لكتب أو بقراءات نقدية أو بأخبار علمية، سيجد له فضاءً فيها. تسعى هذه المجلة إلى المساهمة في ترقية البحث العلمي وتثمينه وتشجيع النشر في مختلف المجالات العلمية.

مع شكرنا الجزيل للهيئة العلمية والفريق التقني وهيئة التحرير وكل من يشارك من قريب أو من بعيد في إنجاز هذا الصرح العلمي، ويُسهّم في مدّ الأواصر المعرفية، وكسر الحواجز المضروبة حول العلوم والمعارف .

انتحاء هو اسم هذه المجلة، وقد ورد في التفاتة ذكية لـ "ابن جني" وهو يعرف النحو بأنه « انتحاء سمت كلام العرب في تصرّفه من إعراب وغيره كالتثنية والجمع والتحقيق والتكبير والإضافة والنسب والتركيب وغير ذلك، ليلحق مَنْ ليس من أهل اللغة العربية بأهلها في الفصاحة». يشير "ابن جني" في هذا التحديد الدقيق إلى سرّ من أسرار الحياة الإنسانية، إنّه اللغة التي يتّجه الإنسان بها ونحوها في الوقت ذاته، سعيًا وحركة وتوجّها وقصدا- وهو ما يلامس نواة الدلالة المعجمية لأصل (ن ح و)- فيمارس فعل الانتحاء على مستوى اللغة إذ يقصد أصول كلام العرب؛ فيتكلّم حسب ما كانت العرب تتكلّم به، ويتّبع أساليبهم. وتتساوق دلالات الانتحاء فمن قَصِدَ كلام العرب والتوجّه نحو أصوله، وانتحاء الولد نحو والده إلى توجّه الكائن الحي بالنمو نحو مثير ما كما يفعل النبات نحو الضوء والماء، والرطوبة، والجاذبية في انتحاء موجب لا سالب، وفي كلّ الحالات هو تَطَلُّعٌ إلى الحياة، ولا شيء كالضوء والماء والحياة إلا العلم.

و الانتحاء اللغوي يمكّن الإنسان من عناصر اللغة، ومن ثمة يحقق له الانتماء إلى أهل تلك اللغة أصلاً أو إلحاقاً. واللغة هنا لا تكون محصورة في المستوى اللساني وحده، بل لها مستويات عدة، تتحقق عبر علم النحو في مفهومه الواسع، المرتبط بفعل الانتحاء، وهذه المستويات هي:

1. المستوى اللساني الذي يمسّ القواعد اللغوية الصوتية والصرفية والتركيبية والدلالية.
 2. المستوى البلاغي الذي يمسّ قواعد الاشتغال الميداني للغة، والتي ترتبط بمفهوم المقام في أبعاده الثقافية والمعرفية.
 3. مستوى آداب الخطاب، ويتضمن أخلاقيات الكلام وآدابه المستمدة من أعراف المجتمع، والمنسجمة مع المواقف التخاطبية، التي يجد المتكلم نفسه فيها.
 4. تعلّم اللغة وتعليمها، عبر الاكتساب العفوي لها، من خلال التنشئة الاجتماعية للإنسان منذ ولادته داخل الجماعة اللغوية التي ينتمي إليها، أو عبر المؤسسات التربوية التي تعزّز هذا الاكتساب للمتحدثين باللغة الأم، أو في اكتساب الأجانب الراغبين في تعلمها.
 5. مستوى الانتماء، فاللغة تمنح الإنسان جزءاً من هويته، وتمكّنه من التواجد داخل النسق الاجتماعي والثقافي والسياسي للجماعة التي ينتمي إليها، كما أنّ تعلّم الإنسان للغة الآخر يُوجد فضاءً وفرصاً للتعارف والتواصل وتبادل القيم والأفكار والمعارف، وخلق جوٍّ من التفاهم والتعايش معا.
- مجلة الانتحاء تركّز على هذه الأبعاد كلها، لذا فهي تفتح مجال البحث واسعا، أمام العلوم الإنسانية في تعاملها مع اللغة، والعلوم اللسانية والتعليمية، لتكون المجلة نقطة التقاء وتفاعل وتكامل معرفي مثمر بين هذه المجالات البحثية كلها.

وتجمع المجلة بين اسمها ورؤيتها العلمية في ثنائية لا تنفصل، في التوجّه القصدي والممنهج نحو الأفضل في محاولة لبناء النموذج الأصحّ، وذلك ما ترومه المجلة التي وُضعت على مبدأ الانفتاح على العلوم و الانتحاء نحو ضوء العلم أينما كان، و الاتجاه نحو التكامل المعرفي الذي يقارنها من موجبات الكمال العلمية. وعليه فقد سَطّرت المجلة لنفسها جملة من الأهداف تسعى لتحقيقها، منها:

1. تحقيق مبدأ انفتاح اللغة العربية، من خلال التفاعل المعرفي مع مختلف التخصصات العلمية كعلم الحاسوب، والرياضيات، والطب، والقانون ...
2. توطين اللغة العربية في البحث العلمي الحديث انطلاقاً من مبدأ أن قوة اللغة في قوة البحث العلمي الذي تقدمه.
3. تحقيق الأمن اللغوي والثقافي للمجتمع العربي من خلال إنتاج العلم و المعرفة باللغة العربية.
4. تحقيق ثنائية الجِدّة/ الجدية في طرح الموضوعات.

سننتجى إءًا عبر هذه المءلة انتءاء أرضيا ءاذبيا ومائيا نءو أصالتنا وتراثنا العربى فى ءراسات ءاءة
تءاول ءءسير المعارف بين التراث الأصىل الخالء والمعاصر الءءاثى الءاء.
وسننتجى ضوءيا نءو كل معرفة ءاءة ءضىف شىئا ءءىءا إلى الفكر الإنسانى فى أى مءال من مءالات
الحياة ضمن مياءىن هذه المءلة.
وسننتجى انتءاءً موءبا نءو رقى هذه المءلة وتصفىفها ءصفىفا عالميا.

أء. بلقاسم مالكىة.

ء. زىنة بوروىسة

ء. فءىءة مولاي

مجالات المجلة

كل ما يرتبط باللغة والأدب والإنسانيات والاجتماعيات، منها:

- اللغة واللغويات.
- التعليم والتعليمية
- علم النفس اللغوي
- علم الاجتماع اللغوي
- الأدب والنظريات الأدبية
- النقد الأدبي
- الحضارة العربية والإسلامية
- اللغة والدراسات القرآنية
- علم النفس
- علم الاجتماع
- علم التربية

فهرس المحتويات

الصفحة	عنوان المقال
6-5	دليل المؤلف
9-7	تقديم المجلة
10	مجالات المجلة
33-11	وباء كورونا والتعليم الجامعي أ.د. ناصر بوحساين
47-34	النص الأدبي من الورقية إلى الوسيط التكنولوجي د. يزيد بودربالة
63 -48	الاستلزام الحوارى فى مدونة حديث الأربعاء (الجزء الأول) لطفه حسين مقاربة تداولية د. هند تمار أ. أمة الله خديجة بودعوش
86-64	النظام الصّرفى بين البنية والدلالة تقديم كتاب " دانيال كوربان ": " الصّرف الاشتقاقى وبنينة المعجم د. شكري الشريف
111-87	توظيف إستراتيجية العصف الذهني في تعزيز مهارات التعبير الكتابي لدى تلاميذ التعليم المتوسط من وجهة نظر الأساتذة دراسة استكشافية بدوائر وادي سوف (الوادي- قمار – حاسي خليفة) د. يمينه سراي د. حورية زروقي أ. ريان طير



Journal

Available online at <https://www.ens-ouargla.dz>

ISSN : 2992-1546 المجلد (3) العدد (5) (السنة 2026): رقم صفحة البداية 11 - رقم صفحة النهاية 33

وباء كورونا والتعليم الجامعي
COVID-19 pandemic and university education

أ.د. ناصر بوحسين

n.bouhacein@gmail.com

جامعة البليدة 2 - الجزائر

تاريخ الاستلام: 2026/04/09 تاريخ القبول: 2026/05/05 تاريخ النشر: 2026/06/20

ملخص:

لقد أفضى الحظر الصحي الذي أملت الظروف الصحية العالمية والتي عانت منها الجزائر إلى إيجاد الحلول التي تساعد على سير المرفق العام لاسيما التعليم بمختلف مستوياته فكان اللجوء إلى التعليم عن بعد في التعليم الجامعي الحل الملائم الذي ساعد على إنقاذ السنتين الجامعيتين 2020/2019 و 2020/2021 هو التعليم عن بعد بما أتاحه من مرونة وفعالية وقدرة على التجانس مع التعليم الحضوري .

وقد ساهم التعليم عن بعد إلى اعتماد مختلف الوسائط (الوسائل البيداغوجية) من منصات تعليمية (moocs, moodle, webTV) لتكريس مبدأ التعليم حيث غدا بذلك جزءا لا يتجزأ من منظومة التعليم الجامعي .

وعليه فقد أفضت هذه التجربة الفريدة إلى ترسيم التعليم عن بعد والتعليم الهجين من خلال الندابير المرسوم التنفيذي 22-208 المؤرخ في 05 جوان 2022 الذي يحدّد نظام الدراسات والتكوين للحصول على شهادات التعليم العالي .

الكلمات المفتاحية : تعليم جامعي؛ تعليم عن بعد؛ وباء كورونا؛ منهاج التعليم؛ مرسوم تنفيذي 22-208 المؤرخ في 05 جوان 2022.

Abstract

Through this study, we have sought to highlight the fundamental shifts that Algerian universities have undergone in their teaching methods following the outbreak of the COVID-19 pandemic, particularly with the introduction of hybrid and distance learning.

The health restrictions imposed by the global health crisis, which Algeria also faced, led to the development of solutions to ensure the functioning of public services, particularly education at all levels. The adoption of distance learning in higher education proved to be the appropriate solution that helped salvage the 2019–2020 and 2020– 2021, thanks to the flexibility, effectiveness, and ability to integrate with face to face instruction that it offered.

Distance learning has contributed to the adoption of various pedagogical tools, such as educational platforms (MOOCs, Moodle, WebTV), to reinforce the principle of education, thereby becoming an integral part of the university education system.

Consequently, this unique experience led to the formalization of distance learning and hybrid education through Executive Decree No. 22-208 dated June 5, 2022, which defines the system of studies and training for the attainment of higher education degrees.

Keywords: University Education, distance learning, COVID-19 pandemic, curriculum, Executive Decree No. 22-208 dated June 5, 2022.

مقدمة

سنحاول من خلال هذه الورقة البحثية أن نقف على التطوّرات التي عرفها التعليم والتكوين الجامعيين خلال الفترة الممتدة من شتاء 2020 –خاصة بعد الإعلان الرسمي عن الحظر الصحي وانتشار وباء كورونا في مختلف بقاع الوطن بعد حادثة مستشفى بوفاريك والعدوى التي انتقلت كالنار في الهشيم من ولاية البليدة إلى بقية ولايات الجزائر بدرجات

متفاوتة- إلى غاية الموسم الجامعي 2023/2022 الذي شهد دخول حيز التنفيذ المرسوم التنفيذي رقم 22-208 المؤرخ في 05 جوان 2022 الذي يحدّد نظام الدراسات والتكوين للحصول على شهادات التعليم العالي الذي أرسى دعائم أنماط جديدة من التعليم نذكر على سبيل المثال التعليم المتناوب والتعليم عن بعد والتعليم مدى الحياة.

لقد صدقت الحكمة القائلة "ربّ ضالة نافعة" في البيان الصارخ أن المصائب تشجّد الهمم وتذكّي القرائح وتفتّق المواهب فتجعل الذكاء الإنساني يخترع ويبذل في ذلك وما التعليم عن بعد إلا وجه من وجوه هذا الإبداع.

قبل الولوج في مجال التعليمية والتعليم عن بعد في الوسط الجامعي يحسن بنا أن نقف عند مصطلح الجائحة وما صاحبه من تداول في غير محلّه بل ومغلوط أودى بالكثير من المتخصصين في أخطاء أقلّ ما يقال عنها أنّها لا تليق بما اكتنزته عقولهم من معرفة دقيقة باللغة العربية خطأ شاع وخطأ ذاع من خلال الترويج غير المسبوق للقنوات التلفزيونية لهذا المصطلح نتيجة اجتهادات غير صائبة واقتراحات مغلوطه فانتشر المصطلح كانتشار الوباء وما زال قابعا في استعمالات العامة والخاصة فقد ولد عند الخاصة وتفشّى لدى العامة.

فمنذ أن تفشّى وباء " كورونا" الفتاك ربوع المعمورة اجتهدت بعض وسائل الإعلام لإيجاد مقابل لغوي عربي لمصطلح (Pandemie) فلم يجد المجتهدون سوى مصطلح الجائحة الذي أرادوه مقابلا للوباء المتفشّي في البسيطة ولم نجد من اللّغويين العرب من اقترح بديلا أو نبّه إلى عدم توافق المصطلح المقترح مع نوااميس اللغة العربية لاسيّما المجامع اللّغوية العربية والمؤسسات الحكومية وغير الحكومية المضطّعة بمهام تطوير اللغة العربية ومواءمة متنها ومستجدّات العلوم والتكنولوجيا والمناحي الحضارية، فوجدناها لم تحرك ساكنا ولم تلفت انتباه السّادة الصحفيين إلى عدم تلاؤم المصطلح المقترح والمشكلة الصحية التي يعانيها العالم في تلك الأوقات العصبية نتيجة لعدم تغطية الحقل المعنوي لمصطلح الجائحة لطبيعة الرّزء الذي كان يعانيه بنو البشر آنئذ.

1-معنى الجائحة لغة:

إنَّ الأصل الثلاثي لكلمة الجائحة هو "ج و ح" فنجد الخليل بن أحمد الفراهيدي يعرفها في معجم العين في باب الحاء والجيم و و ا ي معهما: "جوح من الاجتياح ، اجتاحتهم السنة و جاحتهم تجوحهم جياحة وسنة جائحة :جدة" فمعنى الجائحة وفقا لهذا المنظور هو ما يصيب الناس في أموالهم منقولة أو غير منقولة .أمّا صاحب القاموس المحيط فيقول: "الجائحة للشدة المجتاحة للمال". ويعرفها الجوهري في صحاحه بأنها: "الجوح الاستئصال ومنه الجائحة وهي الشدة التي تجتاح المال". وعليه فقد اتفق جمهور اللغويين القدماء على أنَّ الجائحة هي ما يجتاح المال بمختلف أنواعه وأشكاله فيفنيه سواء أشمل مال فرد أو جماعة من الأفراد.

و إذا كان الأمر كذلك فإنَّ الحقل المعنوي لكلمة الجائحة يشمل جملة العناصر الآتية: نقص أو انعدام في المال أو ما يكافؤه من الثُّمر لفرد أو لجماعة من الأفراد في فترة زمنية معينة.

أمّا أصحاب المعجم الوسيط فنجدهم يعرفون الجائحة في مُدخل "جاح" ، حيث ورد : "جاح فلانٌ – جوحا:هلك مال أقربائه وعدل عن المحجة إلى غيرها . والجائحة المالُ أهلكته واستأصلته ويقال جاحت الجائحة الناس : أهلكت مالهم واستأصلته."

2- الجائحة اصطلاحا:

لم نقف في كتب الطب عند المتقدمين على مصطلح الجائحة للدلالة على الانتشار الواسع لمرض من الأمراض بل وجدنا مصطلح الوباء المتفشي للدلالة على عموم انتشار المرض في رقعة جغرافية واسعة تشمل عدّة دول بينما وجدنا مصطلح الجائحة عند الفقهاء للدلالة على النَّاتبة تحلّ بمال الفرد فتقضي عليه فالجائحة عندهم : " ما أذهب الثمر أو بعضه من آفة سماوية".

يتضح ممّا سبق ذكره أنّ المجال المفهومي لمصطلح الجائحة لا يغطّي سوى ما يصيب مال الفرد أو الجماعة من محاصيل أو غيرها ممّا يدخل في الدّمة المالية ولا يمسّ ذواتهم أو أبدانهم من أعراض مرضية أو أوبئة بما يجعل من استعمال هذا المصطلح لتغطية معنى الوباء المنتشر - في نظرنا - في غير محله.

إذا تغاضينا عن استعمال الصحفيين لهذا المصطلح لأنهم غير مختصّين في الدّراسات اللغوية فإنّنا نتساءل عن عدم اكتراث اللغويين والمجامع اللغوية لهذا اللحن فينتهون إلى التوهّم في الاستعمال فيقترحون المصطلح الملانم أو يحتفظون بالمصطلح الأصلي المعبر عن تفشّي المرض واتساع رقعته ألا وهو الوباء.

فإن قال قائل : لماذا لا نستعمل مصطلح الجائحة للدلالة على ما يصيب المرء في صحّته وبدنه فيكون المرض عامًا والوباء منتشرًا في مختلف أرجاء العالم على سبيل المجاز كما حصل لمصطلح مثل السيارة الذي كان يدل على القافلة من البعير فإنّ نقول حينها أنّ المجاز يصحّ عند وضع مصطلح يغطّي مجالًا مفهوميًا جديدًا لا مجالًا دلاليًا نجد فيه من المصطلحات ما يغطي جميع الأعراض سواء أكان المرض قصير المدّة أم طويلًا أم مستعصيًا أم منتشرًا لأنّ إحدى سمات اللغة وخصّصة من خصائصها الاقتصاد.

فإن أراد أحد الاستزادة في الموضوع أحلته على كتاب المزهر للسيوطي في الباب الذي خصّصه للأمراض والأوجاع.

إنّ الغرض من هذا التوضيح هو التنبيه أنّ اللغة باعتبارها أداة للتبليغ والتواصل يجب أن تحاط بالاعتبار والاعتناء لذات الاعتبار حتّى لا يسير القارئ العامّي على خطأ سكت عليه المختصون وهي ظاهرة لا نجدها إلّا في اللغة العربية حيث نجد كلّ كاتب فيها يجتهد -إن صحّ تسميته كذلك - في وضع مصطلحات أو اقتراح كلمات لا تتوافق و نواميس هذه اللغة وهو أمر لا يحدث في لغات أخرى ، حيث تقف المجامع اللغوية واللسانيون المتخصّصون بذودون على حمى لغاتهم إذا لاحظوا تجاوزًا على نواميسها وضوابطها ويجتهدون وضعًا

لمصطلحات تغطي مفاهيم جديدة . وإنّ ما يتطوّر من اللغة بشكل متسارع هو مفرداتها أو ما سمّاه علماء اللغة العربية الأوائل بمتن اللغة.

والغريب في الأمر أنّ لهجتنا العامية قد احتفظت بالمفهوم الأصلي للجائحة متمثلاً فيما يصيب المال من تلف خاصّة المحاصيل الزراعية فحينما يصيب الأرض جدد و تحلّ السنة يقول حينها المزارعون : "الجايحة" حيث خففت همزة الجائحة.

بعد هذا التوضيح الذي كان لابدّ منه ولا مناص من الخوض فيه فإننا سنقف عند بعض آثار هذا الوباء على نظامنا التعليمي لا سيما الجامعي منه وإنّ المنهجية العلمية تفرض علينا الوقوف على مجموعة من المفاهيم والمبادئ الضرورية لفهم السيورة التعليمية والتعلّمية وهي ضرورة التمييز بين المنهاج والطرق والوسائل حتى نستطيع أن نضع التعليم عن بعد في الموضوع الذي هو له ، لننتقل بعدها إلى دراسة تطويرية لنظام التعليم عن بعد في الجامعة الجزائرية ليتحول بعد ها إلى وسيلة ضرورية لضمان إتمام السنة الجامعية من جهة والدخول الجامعي من جهة أخرى.

هذا وقد اعتمدنا في هذه الورقة البحثية على المنهج الوصفي من جانب والمنهج التطوّري في دراستنا للمراحل التي عرفها التعليم عن بعد في الجامعة الجزائرية لنحلل بعدها ونناقش مختلف النتائج المتوصل إليها بعد دراسة مدى تطبيق التعليم عن بعد .

1) في مفهوم المنهاج والطريقة والوسيلة:

كثيرا ما يقع الخلط بين مجموعة من المصطلحات¹ التي تبدو في ظاهرها أنّها متماثلة في نوعها متشكلة في خصوصياتها وهو وهم يقع فيه المبتدؤون من أصحاب الصنعة وطلاب تعليميات اللغات : هذه المفاتيح هي المنهاج والطريقة والوسيلة .

أمّا المنهج أو المنهاج² أو كما يحلو للبعض تسميته بالمقاربة (وهي ترجمة حرفية للمصطلح الإنجليزي approach وهي الدنو والملازمة لا الولوج والنفاد ممّا دعانا إلى الاحتفاظ بمصطلح المنهاج)فهو يعني مجموعة التصوّرات والإجراءات المسخّرة لتنظيم و تحسين

عملية التعليم والتعلّم حيث إنّ الهدف الأعلى للمنهاج هو الرفع من المردود التعليمي الخاص بالمكونات الأربعة للحالة التعليمية (المتعلّم ، المعلم ، الموضوع، الفوج الدراسي) لاسيما المتعلّم محور العملية التعليمية و التعلّمية .

أمّا تصوّرات فهي عبارة عن القاعدة النظرية التي تمثّل المعالم الموجّهة لجملة الإجراءات التطبيقية والخطط العملية التي نجدها في أرض الواقع، فحينما نتكلّم عن الأساس النظري فذلك يعني مختلف العلوم بما تحمله من نظريات ونماذج باعتبارها روافد مباشرة في بناء الدعامة النظرية للمنهاج وهي تشمل التعليميات العامّة والتعليميات الإجرائية والتعليميات التطبيقية .

أمّا التعليميات العامّة فهي جملة العلوم والفنون التي تساهم بشكل مباشر في السيرة التعليمية بتقديم النماذج الكفيلة بضمان تعليم و تعلّم -مهما كانت المادة المعلّمة - ذي مردود عال فعلم الاجتماع يوفّر للمختص النظريات التي تدرس تفاعل الفرد داخل الجماعة وتفاعل مختلف الطباق الاجتماعية وفق القواسم المشتركة التي تجمعها كاللغة والثقافة والمعتقدات ، فنجد على سبيل المثال لا الحصر علم الاجتماع التربوي الذي ينظر في مكانة التربية والتعليم داخل المجتمع بالنظر إلى مختلف الفئات التي تؤسسه وعلم الاجتماع اللغوي الذي ينظر في تفاعل النظام أو الأنظمة اللغوية في الفئات والطبقات الاجتماعية المختلفة و الآثار الناجمة في السلوك اللغوي للفرد داخل الجماعة. وهناك من العلوم ما يبدو في ظاهره بعيدا عن السيرة التعليمية إلّا أنّها في حقيقتها رافد هام من روافد النظام التعليمي كالفلسفة والإيديولوجيا فلا نكاد نجد نموذجا تعليميا جديدا إلّا وانبى على قاعدة إيديولوجية توجهه في ملامحه العامّة وتضع المعالم والحروف التي تضبط سمته فقد كانت المدرسة الأساسية التي امّحت ملامحها في الجزائر تمثّل الإيديولوجية الاشتراكية التقدمية المبنية على التخطيط والأهداف الجزئية والعامّة والفرعية والمعطية الأولوية للجماعة على حساب الفرد بينما يمثل التيار الفردي ملامح

المقاربة بالكفاءات التي تعني بالفرد باعتباره نواة الجماعة وهو الذي يمثل أحد ركائز الفكر الرأسمالي.

وأما التعليميات الإجرائية فهي المجال الذي جملة العلوم التي تبحث في تكييف الأفكار التعليمية العامة في قوالب موضوعاتية معينة وفي أحياز زمانية ومكانية بالذات فعندما تحدّد التعليميات العامة الملامح فإنّ التعليميات الإجرائية هي التي تضع اللبّات في كلّ مجال معرفي بما يتناسب وخصوصياته.

وأما التعليميات التطبيقية فهي التكييف العملي للأسس التي سنتها التعليميات الإجرائية في تعليم معارف معيّنة في مجال علمي بالذات على فئة أو فئات من المتعلمين في بيئة جغرافية معينة أو في مجتمع بالذات فمثلا تعليمية اللغات بمختلف نظرياتها هي من صميم اهتمام التعليميات الإجرائية أما تعليميات اللغة العربية في من مجال اهتمام التعليميات التطبيقية التي ستستحوذ على تعليميات اللغة العربية للأطفال والمراهقين والكبار و للمتكمّلين بغيرها مستغلة في ذلك نتائج الأبحاث التي توصّل إليها الإجراءيون الذي يستعينون بنتائج التحريات التي يقوم بها التطبيقيون في الميدان.

ههنا يستوقفنا مفهوم جوهري جديد لا يقل أهمية عن سابقه يتمثل في مفهوم الميدان أو كما يحلو للبعض تسميته بالفئات التربوية³ حيث يمثّل المركبة الثانية التي يتأسس عليها المنهاج ، ويتكون من مجموعة من العناصر المتكاملة والمتداخلة تبدأ بالمحيط الاجتماعي وتنتهي بالمتعلّم محور العملية التعليمية.

أما العناصر فهي المحيط الاجتماعي والمحيط المدرسي ثم الحالة التعليمية التي تتكون من المتعلّم والموضوع والفوج الدراسي والمتعلّم آخر الحلقات وأهمّها.

-المحيط الاجتماعي أو الوسط العام وهو المجال الذي يتفاعل فيه المتعلّم قبل التمدرسأثناءه وبعده ؛ محيط يضمّ التفاعلات بمختلف أنواعها وصورها سواء أكانت لغوية أم ثقافية أم علائقية . فإذا ما تعلّم اللغة داخل المدرسة فإنّه سيقارنها بما يوظفه في

حياته اليومية أهو نفس النظام؟ أم نظام مخالف لما عهدده منذ نعومة أظفاره. إذا ما كانت اللغة المعلمة داخل المدرسة تختلف في بنائها عن اللغة اليومية للمتعلم فإن المشكلة غير مطروحة من حيث التداول فالنظامان مختلفان كل واحد منهما أجنبي عن الآخر أما إذا اللغة الهدف (أي التي يتم تدريسها داخل الصفوف الدراسية) من جنس اللغة التي يتداولها المتعلم في دورة مخاطبه اليومية - وهو ما يخاله على الأقل- فإن مشكلة الازدواجية تطرح نفسها بحدة لأنّ الواقع العلمي يؤكّد أنّ لغة التداول هي عبارة عن مستوى من مستويات اللغة الهدف لا غير وهو أمر لا يدركه المتعلم حيث نجده يعتبر اللغة التي سيدرسها في المدرسة هي لغة أجنبية.

تساهم الدراسات اللسانية الاجتماعية دورا لا يستهان به في فهم كيفية تداول مختلف الأنماط اللغوية وفقا لمختلف الوضعيات والأحوال بحيث تمثل قاعدة من البيانات التي يتعيّن على الخبير في التعليمات الإجرائية وكذا المختص في التعليمات التطبيقية مراعاتها عند إعداد الرصيد اللغوية وكيفية التدرّج بحيث يربط كل الأنماط التواصلية التي عهددها التلميذ في حياته اليومية من خلال اللغة الهدف دون أن يغفل الكلمات والمصطلحات التي يظنّ أنّها حكر على لغته التي درج عليها ليكتشف أصولها في اللغة الهدف .

-المحيط المدرسي : ويتكون من عناصر مادية وأخرى بشرية أما المادية منها فتتمثل في هيكل المدرسة بأقسامها وفنائها وساحتها ؛ وأما العنصر البشري فيتمثل في الموظفين الإداريين من مؤطرين وعمّال مساعدين وحراس إضافة إلى المعلمين والتلاميذ الذين يدخلون في تشكيل دائرة أساسية داخل المحيط المدرسي وهي الحالة التعليمية .

دون الدخول في تفاصيل لا تخدم موضوع بحثنا بشكل مباشر فإنّ العناصر التي تدخل في تركيب الحالة التعليمية هي المتعلم والموضوع والمعلم والفوج الدراسي حيث تشكّل مربعا تتفاعل رؤوسه في علاقات تبادلية لتسهم في زيادة المردود التعليمي وتحقيق المهارات والقدرات المسطرة فكلّما كانت العلاقات انسيابية تلاحمية كان المردود يتجه نحو

مستوياته العليا والمرغوب في تحقيقها ، وكلّما كانت العلاقات متقطّعة متشجّجة كان المرذود ضعيفا .

لقد أفردنا في دراسات سابقة جامّ اهتمامنا على مفهوم المرذود التعليمي ودوره في إبراز فعّالية ونجاعة منهج مطبّق في تعليم اللغة من خلال إرساء دعائم فرع علمي جديد سميناه بهندسة تعليمات اللغات وقد دفعنا إلى ذلك رغبة الساسة وأصحاب القرار في مجال التربية والتعليم إرساء دعائم منهجية جديدة لضمان جودة التعليم بالاستناد إلى خبرات مستقلة تستعمل معايير موضوعية في التقييم والمتابعة فاقترحنا حينها تخصصا فريدا من نوعية يضمّ متخصصين من مختلف المشارب والميادين تتصاقب اهتماماتهم في مجال التعليم والتعلّم يشتركون جميعهم في تكوين هو التعليمات بوجه عام وتعليمات اللغة بوجه خاص ، تكوين يسمح لهم بفهم المبادئ التي يتأسس عليها منهاج التعليم ويستطيعون وضع الشبكات التقييمية التي تتلاءم مع أيّ برنامج تعليمي(ههنا يجب التمييز بشكل جليّ بين المنهاج الذي سبق وعرفناه وبين البرنامج الذي يمثّل تسلسل الدروس زمانيا وفق الطور والمستوى وكذا الأهداف المراد تحقيقها خلال فترة زمنية بعينها) بحيث ستعطينا نظرة دقيقة على فعالية ونجاعة المنهاج بحساب دقيق لمرذوده من خلال عينة مأخوذة من مجتمع المتعلّمين ، شبكات تقييمية قابلة للمراجعة والتعديل وفقا للمتغيرات التي يمكن أن تطرأ خلال المتابعة.

هكذا يمكن أن نلاحظ أنّ المنهاج هو عبارة عن نظام متكامل⁴ المستويات تتلاقى فيه مجموعة من العلوم والفنون تعمل كلها خدمة لسلسلة من الحلقات العملية القاعدية أساسها المتعلّم ، أمّا الطريقة فهي الكيفية التربوية التي تُساق وتقدّم من خلالها المادة التعليمية بالانتقال من العام إلى الخاص أو من الكل إلى الجزء أو من الخاص إلى العام أو بالاستغلال الذكي للعناصر الحالية والمقامية لتبليغ الأغراض التعليمية لأنّ ما نتعلّمه لا يعدو أن يكون القوانين والنواميس التي تسيّر واقعنا الذي نعيش فيه فاستغلال التجارب السابقة وكذا عناصر البيئة بما تحمله من مشكلات ووضعيات جديدة هو الاتجاه السائد

في الحقل التربوي والذي يمثل السياق الجديد والأداة الحالية في التعليم . فالطريقة إذن هي القالب الذي تصاغ من خلاله المعارف إمّا بشكل صريح ومباشر أم بشكل غير مباشر أو ضمني ؛ يمكننا أن نعلّم النحو بشكل صريح من خلال سرد القواعد التي تضبط علاقات الكلم فيما بينها داخل الجملة أم بشكل ضمني من خلال النصوص المتداولة و الدروس السابقة دون اللجوء إلى أمثلة محضرة مسبقا(كما كان الحال في المنهج السمعي والشفاهي أو السمعي والبصري في أجياله الأولى) ، ومنه فإنّه يمكن القول بأنّ الطريقة لا تعدو أن تكون تقنية ضرورية لإيصال المعلومة من طرف إلى طرف آخر (ههنا تتبادل الأطراف الأدوار فيما بينها فيمكن أن يكون المعلّم هو الناقل والمتعلّم هو المنقول إليه و العكس ، ويمكن أن يكون الفوج هو الناقل و المعلّم هو المنقول إليه وكذلك الأمر بالنسبة للموضوع ولنا في التعليم التشاركي من خلال المنتديات المستعملة في التعليم عن بعد من خلال منصة "مودل" أو غيرها من المنصات الإلكترونية خير مثال على ذلك) داخل جهاز ضخّم هو عبارة عن المنهاج.

وأما الوسيلة فهي الدعامة المادية التي يتم بواسطتها نقل المعارف من طرف إلى آخر وغالبا ما تكون في شكل كتاب أو سبورة بمختلف أنواعها وأنماطها أو لوحات إلكترونية أو حواسيب محمولة ومحمّلة بالبرنامج الدراسي وتطبيقاته وحتى الأحياز المخصصة للاختبارات والمراقبة المستمرة.لقد خطت تكنولوجيات الإعلام والاتصال خطوات عظيمة باعتبارها دعائم بامتياز لنقل المعارف وتبسيطها وشرحها للمتعلّمين من خلال التطوّر الهائل الذي عرفته وسائل التواصل الاجتماع بمختلف أشكالها وأنواعها الحرّة منها والنظامية المجانية منها وغير المجانية ، لكنها لا تعدو أن تكون قنوات لنقل المعارف فقط أو قوالب مادية وظيفتها جمع المعطيات وتنضيدها عند عرضها خاصة مع ولوج الذكاء الاصطناعي الذي غدا حليفا لا مناص من الاستعانة بخدماته في البحث وتنظيم المادة المستخلصة بغرض استخدامها أساسا في عملية التعليم والتعلّم.

لقد سقنا أعلاه مثالا يتعلّق بمنصّة "مودل Moodle" المستعملة في التعليم عن بعد حيث إنّ المنصة الإلكترونية هي دعامة ماديّة تضمّ داخلها "خوارزمات" هي عبارة عن الطريقة التي تُصاغ من خلالها المادّة المعلّمة وتقدّم للمتعلّمين فالخريطة الذهنية ما هي إلّا عبارة عن تدرّج يسير وفقط مخطط الدرس المتلائم مع محاور ومفردات البرنامج وأمّا المنتديات فهي وجه من وجوه التعليم التشاركي الذي يتحوّل فيه المتعلّم إلى معلّم ويغدو طرفا إيجابيا في عملية التعليم التي تتحوّل بدورها إلى عملية تفاعلية تشاركية وتخرج بذلك عن النمط التقليدي المتمثّل في التلقي فقط.

وإذ نميّز بين مفاهيم المنهاج والطريقة والوسيلة فإننا نضع المعالم العامّة لورقتنا البحثية التي ننظر في التعليم عن بعد باعتباره نتيجة حتمية للانعزال الذي عانى منه طلابنا كغيرهم من المتعلّمين في مختلف المستويات والأطوار بعد تفشي وباء كورونا.

لا يخرج الإطار العام للمنهج التعليمي المطبق في الجامعة الجزائرية عن الحقل العام الذي يضبط المنظومة التربوية الجزائرية فهو يجنح إلى إكساب المتعلّم جملة من القدرات المعرفية والمهارات الذاتية من خلال الحصول على أرصدة في مختلف الوحدات والمواد يستطيع جمعها في المؤسسة أو المؤسسات الجامعية التي سيزاول فيها تكوينه وكذا نقلها فالفرد المتعلّم هو الذي يكوّن معارفه من خلال تفاعله داخل المنظومة وما الأستاذ إلّا عامل مساعد على اكتساب وتوظيف تلك المعارف.

قبل التطرّق للتعليم عن بعد وفقا للتنظيم الجديد يجدر بنا أن ننبّه إلى أنّ هذا النوع من التعليم قد عرفته بعض الجامعات الجزائرية بدءا من الموسم الجامعي 2015/2016 في جامعة التكوين المتواصل -التي اكتسبت تجربة رائدة في هذا المجال- ثم في جامعة البليدة 2 وجامعة قسنطينة حيث تمّ الاقتصار على مجالات علمية محدود تشمل تخصصات في العلوم الإنسانية والاجتماعية كتسيير الموارد البشرية حيث لاقت هذه التجربة نجاحا كبيرا لتتكرّر طيلة ثلاثة مواسم جامعية حيث يمكن اعتبار هذه التجربة الرائدة إرھاصا للقفزة النوعية التي عرفتها الجامعة الجزائرية.

2. مدخل تاريخي :

عرفت الجامعة الجزائرية في بداية سنة 2020 منعرجا حاسما في سيرورتها التعليمية خاصة بعد الحظر الصحي في الأماكن العمومية الذي اتخذته السلطة التنفيذية ابتداء من شهر مارس 2020 بمقتضى المرسوم التنفيذي رقم 20-69 المؤرخ في 21 مارس 2020 المتعلق بتدابير الوقاية من انتشار وباء كورونا (كوفيد-19) و مكافحته ، إضافة إلى المرسوم التنفيذي رقم 20-70 المؤرخ في 24 مارس 2020 الذي يحدد التدابير التكميلية للوقاية من انتشار وباء فيروس كورونا (كوفيد-19) ومكافحته ، توقف كل نشاط تعليمي حضوري في الجامعة الجزائرية في فترة حساسة من السنة الجامعية 2020/2019 حيث كان ذلك مع بداية السداسي الثاني وما يكتسيه من أهمية بالنسبة للدفعات المتخرجة من ليسانس أو من ماستر فبرزت حينذاك فكرة إدراج الدروس عبر منصات تعليمية يستطيع من خلالها الطلبة متابعة بقية المحاضرات من البرامج الدراسية وما يصاحبها من تطبيقات لترسيخ ما يتعلق بتلك الوحدات والمواد التعليمية إلا أن تلك المبادرات كانت تعتورها الارتجالية حيث ظلت متناثرة بين الجامعات لا تضمها استراتيجية موحدة ذات أهداف واضحة وآجال مرسومة ؛ فمما عيب على تلك المبادرات ما يأتي:

-كونها مرتجلة غايتها تغطية ما تبقى من الدروس والمحاضرات من البرامج المسطرة على الطلبة دون مراقبة واضحة .

-عدم إيجاد الصيغة الملائمة للتقييم التحصيلي الذي يمكن أن نعتبر من خلاله أن الطالب قد نجح ناهيك عن التقييم التكويني الذي يتسم بالمداومة والاستمرارية لذلك يطلق عليه مصطلح التقييم المستمر.

-التلثم الذي صاحب دفعات الطلبة المتخرجين والملمزمين بإنجاز مذكرات التخرج والذين فرضت عليهم الظروف الصحية عدم مغادرة بيوتهم لجمع المادة أو التحري الميداني مما جعلهم يكابدون مرارة الخوف من ضياع سنة جامعية تراودهم هواجس التخلف والتقهقر.

هذه العوامل وغيرها مما يطول شرحه والوقوف عنده جعل الجامعة الجزائرية في جانبها البيداغوجي على وجه الخصوص تعيش تحت ضغط مستمر مما دفع بالوزارة الوصية إلى أخذ زمام المبادرة ووضع خطة محكمة محدّدة الأهداف واضحة المعالم يحاول واضعوها من خلالها تغطية الهوية الناجمة عن عدم احترام مواعيد إنهاء السنة الجامعية 2019/2020 من جهة مع ضمان انطلاقة سلسلة للسنة الجامعية 2021/2020 مع ضمان احترام الشروط الصحية التي سنتها الحكومة الجزائرية من خلال الخطة الصحية الشاملة المعتمدة والتي تنطبق على جميع القطاعات . فكان تطبيق الخطة الاستراتيجية يسير وفق رؤية تأخذ بعين الاعتبار الجانب الصحي وضرورة احترام الخطة التي وضعتها الحكومة والسارية المفعول على جميع القطاعات مهما كان نوعها ومهما كانت نشاطاتها ، يضاف إلى ذلك إنقاذ السنة الجامعية التي انبتر جزء منها وتحاشي الوقوع في سنة بيضاء تكون آثار وخيمة على التنظيم الجامعي برمته فكانت الخطة تتمثل فيما يأتي:

1.إنشاء خلية مركزية وخلايا محلية لمتابعة سير اختتام السنة الجامعية 2020/2019

وضمن الدخول الجامعي:

وكان ذلك بإصدار القرار الوزاري رقم 453 المؤرخ في 15 جويلية 2020 الذي يتضمن إنشاء خلية مركزية وخلايا محلية لمتابعة سير اختتام السنة الجامعية 2020/2019 والدخول الجامعي 2021/ 2020 حيث تتمثل مهامها في الإشراف على عملية اختتام السنة الجامعية والتحضير للدخول الجامعي مع السهر على التطبيق الصارم للبروتوكول الصحي الخاص باستئناف النشاطات البيداغوجية مع ضرورة التنسيق والتشاور مع السلطات العمومية في المسائل المتعلقة بالتدابير الصحية .

بغض النظر عن التركيبة البشرية لهذه الخلايا فقد فرضت الظروف الاستثنائية وضع هياكل استثنائية تسهر على :

-ضمان احترام البروتوكول الصحي الذي وضعته الوزارة الوصية بالتنسيق مع وزارة الصحة والذي كلفته كلّ مؤسسة جامعية مع خصوصياتها وطبيعتها الهندسية والبيئة الجغرافية التي تتواجد فيها .

-ضمان استمرارية عملية التعليم في مختلف المستويات وفي هذا الصدد بالذات وضعت وزارة التعليم العالي والبحث العلمي طريقة عملياتية لضمان تسيير نهاية السنة الجامعية 20/19 وانطلاق الموسم الجامعي 21/20 حيث ورد في مقدّمها : " بالنظر للتفاوت المسجل بين المؤسسات وخصوصية كلّ مؤسسة جامعية من حيث الأعداد التي تتراوح بين 500 و50000 طالب أو من حيث الموقع الجغرافي والفضاءات والبنىات و تشكيلها وتصميمها المعماري ، فإنّ ذلك يقودنا إلى تقديم الطريقة العملياتية التي توضح المبادئ العامّة والقواعد التي ينبغي احترامها ، ويكون رئيس المؤسسة هو الوحيد المخوّل لتقدير الوضعية في مؤسسته واتخاذ التدابير المناسبة بالتشاور مع الهيئات البيداغوجية ومسؤولي الخدمات الجامعية ، وبدعم من السلطات المحلية."

يتضح ممّا سبق سرده أن الوزارة الوصية قد أخذت على عاتقها تسطير خطة منسجمة تضمن استمرارية النشاطات التعليمية ضمن شروط صحية صارمة مع اعتمادها الرسمي للتعليم عن بعد دون التخلّي عن التعليم الحضوري .فقد ورد في الفقرة الأولى من الطريقة العملياتية⁵:

1. الاستمرار في التعليم عن وتعزيزه:

إنّ الوضعية الصحية الحالية تحتمّ علينا استخدام أنماط أخرى لمزاولة الفعل البيداغوجي وتنظيمه:

-الإبقاء على تنظيم التدريس عن بعد (محاضرات وتطبيقات) لإكمال السنة الجامعية 2020/2019 ؛ ويتعلّق الأمر على الخصوص بإنهاء الوحدات الأفقية والوحدات الاستكشافية عن طريق التعليم عن بعد فقط، واقتصار التعليم الحضوري الممزوج

بالتعليم عن بعد لتعليم الوحدات الأساسية والوحدات المنهجية ، مع الأخذ في الاعتبار خصوصية المادة المدرّسة . يتمّ استغلال الحجم الزمني المكتسب والمتبقي لدعم تعليم المواد الأساسية لإنهاء البرنامج البيداغوجي في الآجال."

يتجلى من خلال هذه الفقرة اتجاه الوزارة الوصية إلى اعتماد نمطين من التعليم على الأقلّ وهما التعليم عن بعد والتعليم المتناوب فقد اقتنع المنظمّ أنّه لا مناص من اللجوء إلى التعليم الذي يتم استغلال الوسائل التكنولوجية من منصّات رقمية وغيرها من الوسائط الداخلة فيما يسمى بتكنولوجيات الإعلام والاتصال ونمط يزواج بين التعليم الحضوري والتعليم عن بعد وهو النمط الهجين الذي استطاعت من خلاله المؤسسات الجامعية إنقاذ سنة جامعية كانت على مشارف الانهيار.

2. توفير الإطار القانوني:

لقد بيّنت الخطة العملية السياسية الجديدة لقطاع التعليم العالي والبحث العلمي في تعاملها مع وباء كورونا داخل المؤسسات الجامعية والتي تتأسس على جملة من المبادئ العامة لعلّ أهمّها الاعتماد على أنماط متنوعة من التعليم حيث منحت الخلايا المحلية المزوجة والمناوبة بين نمط من التعليم وآخر وفقا للعوامل التي تختص بها كلّ مؤسسة جامعية؛ لكن بقيت مشكلة تواجه القطاع تتمثل في توفير الإطار القانوني الذي يسمح لتلك الخلايا المحلية بمزاولة مهامها المحددة في القرار الوزاري 453 المشار إليه أعلاه ، فتمّ حينها إصدار القرار الوزاري رقم 633 المؤرخ في 26 أوت 2020 والذي يحدّد الأحكام الاستثنائية المرخص بها في مجال التنظيم والتسيير البيداغوجيين والتقييم وانتقال الطلبة ، في ظل فترة كوفيد-19 بعنوان السنة الجامعية 2020/2019 ، الذي أحدث طفرة نوعية -في ظلّ ظروف أقلّ ما يقال عنها أنّها استثنائية - في أنماط التعليم الجامعي في الجزائر حيث اعتمد وبشكل رسمي التعليم عن بعد في الأطوار الأساسية للتعليم الجامعي (الليسانس والماستر والدكتوراه) بعد أن كان نمطا هامشيا يستغلّ في مسارات خاصّة أو في نماذج محصور كما هو الحال في جامعة التكوين المتواصل، ففي الفصل الأوّل الموسوم:

"التنظيم والتسيير البيداغوجيين" نجد المادة الثانية تنص صراحة أن: "التعليم عن بعد و/أو عبر الخط أسلوب تعليمي بيداغوجي معترف به ضمن مسارات التكوين العالي للطلبة". حيث يكون بذلك المنظم قد أصبغ الشرعية القانونية على نمط سيصبح نمطا لا مناص من اللجوء حتى بعد رفع الحظر الصحي والعودة إلى الحياة الطبيعية داخل الحرم الجامعي.

لقد حوت الثمانية عشرة مادة من هذا القرار على جملة التدابير المنظمة لمسار الطالب في تلك الفترة الاستثنائية من حيث الحضور والغياب و إجراء الامتحانات واكتساب الأرصدة والوحدات والانتقال من سنة إلى أخرى حيث تمّ إلغاء-استثنائيا-مفهوم الرسوب بعدم احتساب سنة التأخر -وهو في نظرنا أمر طبيعي فرضته الظروف الاستثنائية- إضافة إلى تدابير وإجراءات أخرى كانت تفرضها الظروف آنذا.

وقد أكد الأحكام البيداغوجية الاستثنائية المذكورة أعلاه القرار الوزاري رقم 915 المؤرخ في 11 أوت 2021 الذي يحدّد الأحكام الاستثنائية المرخص بها في مجال التنظيم والتسيير البيداغوجي والتقييم وانتقال الطلبة في ظل فترة كوفيد-19 بعنوان السنة الجامعية 2022/2021 حيث تمّ تكريس التعليم عن بعض مع اعتماد نمط التعليم الهجين وهو نمط يجمع بين التعليم عن بعد والتعليم الحضوري من خلال اعتماد المنصة الرقمية "مودل" كقاعدة مشتركة يتعين على الأساتذة اكتساب الميكانزمات لإيداع الدروس والمحاضرات وما يصاحبها من تمارين ومناقشات من خلال دورات التكوين ويلتزم الطلبة ولوجها لنقل المحاضرات والقيام بالواجبات من حيث حلّ التمارين مع إمكانية طرح الأسئلة والتخاطب مع زملائه والأساتذ من خلال تفعيل خاصية "المنتدى".

تنصّ المادة 2 من القرار الوزاري المشار إليه أعلاه: "التعليم عن بعد و/أو عبر الخط أسلوب تعليمي بيداغوجي معتمد ضمن منظومة التكوين العالي.

تمّ بعنوان السنة الجامعية 2022/2021 اعتماد نمط التعليم الهجين أو المختلط الذي يجمع بين نمطي التعليم عن بعد والتعليم الحضوري."

وتنص المادة الثالثة من نفس القرار على أن: " تدرس وحدات التعليم الأساسية والمنهجية على النمط التعليمي الهجين (حضوريا و عن بعد). يعدّ حضور الطلبة في الأعمال الموجهة والأعمال التطبيقية وأعمال الورشات إجباريا مع احترام الإجراءات المقررة في البروتوكول الصحيّ والبيداغوجي."

تؤكد المادّة الثالثة النمط الهجين مع إلزامية الحضور في الأعمال الموجهة والأعمال التطبيقية - إن وجدت خاصة في العلوم الإنسانية - مع إمكانية التخلي عن الحضور إن كان هنالك تضارب مع الإجراءات الصحية .

لقد أبرزت الطريقة العملية المعتمدة بتسيير نهاية السنة الجامعية 20/19 والتحضير للدخول الجامعي 21/20 الأهمية التي غدا يكتسبها التعليم عن بعد باعتباره البديل اللائق والملائم في الإبقاء على سيرورة التعليم الجامعي تعليم يتميز بالمرونة والفاعلية والمجانسة .

أ. المرونة: المقصود بالمرونة في هذا المقام ملاءمته لجميع الأطوار والمستويات حيث نستطيع أن ندمج داخل هذا النوع من التعليم الوحدات الأساسية والاستكشافية والمنهجية دون كبير عناء بشرط أن تتحمّل المنصة المخصصة لذلك الكميات الهائلة من المعطيات وحتى الفيديوهات إن اقتضى الأمر ذلك. ويجدر التنبيه أنّ المرونة تشمل الجانب التربوي (أو ما سميناه أعلاه بالطريقة البيداغوجية) والجانب المادي(أو ما أطلقنا عليه مصطلح الوسيلة).

فأمّا الوسيلة فتشمل الحواسيب والخوارزميات التي تسمح بوضع منصّات رقمية تحمل العدد العظيم من البيانات ويمكن وصلها بالشبكة العنكبوتية ليستطيع أيّ متعلّم في أيّ مكان أن يلجها و يبحر في عباها دون كبير عناء.

وأما الطريقة فهي تشمل الشبكة المفاهيمية و كيفية إدراج الدروس و ترتيبها دون إغفال التقويم بمختلف أنواعه سواء أعلق الأمر بالتقويم التشخيصي أم التقويم التكويني أم التقويم التحصيلي مع إضافة كيفية جديدة في التعليم وهي الكيفية التفاعلية من خلال العمل التشاركي لكل أعضاء الفوج في بناء معارفهم .فمفهوم التشارك في هذا المقام مفهوم محوري ذو أهمية بالغة فالفرد لا يكون له التفاعل المرغوب فيه إلا إذا أحسن بأنه عضو مؤثر داخل المجموعة (ولنصطلح على تسميتها بالفوج الدراسي) هنالك وفقط هنالك يستطيع أن يشارك بيدي رأيه يطرح تجارب في منصّة افتراضية.

ب. **الفعالية:** وهي الجدوى والنجاعة التي يمكن قياسها من خلال عدد الناجحين بعد نهاية كلّ سنة جامعية وعدد المتخرجين في نهاية المطاف. لقد ساهم التعليم عن بعد في إنقاذ سنة جامعية من الضياع وهو دليل دامغ على فعالية هذا النوع من التعليم وقدرته على مسaire كلّ ما يمكن أن يعترى العملية التعليمية في مختلف مراحلها بشرط وجود الوسائل الكفيلة بضمان ديمومته بنفس المردود من حيث التدقّق والاتساع.والدليل الآخر اعتماد الوزارة له من خلال المرسوم 208-22 المؤرخ في 05 جوان 2022 المشار إليه أعلاه حيث أصبح نمطا قائما بذاته يقوم عليه التعليم والتكوين العالين في جامعاتنا الجزائرية.

ج. **المجانسة:** والمراد بها إمكانية تلاؤمه مع الأنماط الأخرى من التعليم سواء أعلق الأمر بالتعليم الحضوري أو التعليم مدى الحياة أو التعليم المتناوب نتيجة خاصية المرونة التي تطبعه يمكن أن يكون مكملًا للتعليم الحضوري من خلال تكفله بالوحدات الاستكشافية على سبيل المثال ويمكن أن يكون جزءا لا يتجزأ من التعليم المتناوب الذي تعتمد عليه جامعة التكوين المتواصل على سبيل المثال فطواعيته وقابليته للتمدد والتجانس تجعل نمطا له مكانته التي لا يمكن إنكارها.

لقد تضمنت الطريقة العملية نظرة استشرافية للتعليم والتكوين في الجامعية قبل صدور المرسوم التنفيذي ففي الفقرة الأولى المشار إليها أنفا نجد اقتراح جملة من التدابير أصبحت بعد مرور ثلاث سنوات جزءا لا يتجزأ من الساحة التعليمية بالجامعة الجزائرية

وهي: "وضع تحت تصرف الطلبة فضاءات أنترنت ووسائل الإعلام الآلي مع ضمان الاحترام الصارم للتباعد الجسدي.

-الاستعمال المشترك للتجهيزات والوسائل ما بين المؤسسات الجامعية، يمكن لطلبة نفس ولاية الإقامة استعمال الوسائل البيداغوجية لمؤسسة جامعية أخرى غير المسجلين بها.

-مواصلة مجهود تكوين الأساتذة في تقنيات التكوين عن بعد.

-وستقدّم دروس السنة الجامعية 2021/2020 عبر الخط من خلال المنصات البيداغوجية للمؤسسات الجامعية ، والبت التلفزيوني ، وكلّ الدعائم الاتصالية الأخرى.¹

والملاحظ أن جميع هذه الإجراءات قد أصبحت جزءا لا يتجزأ من التنظيم الجامعي الساري المفعول حيث إنّنا نلاحظ في جميع المؤسسات الجامعية أنّ الأساتذة يخضعون للتكوين الخاص بكيفية صب الدروس والمحاضرات عبر منصّة "مودل" حيث لا يقتصر التكوين على الأساتذة حديّي التوظيف بل يتعدّاهم إلى جميع الأساتذة مهما كانت مستوياتهم ودرجاتهم العلمية والأكاديمية. ونلاحظ أيضا أن جميع الدروس موجودة على المنصة المخصصة لذلك يستطيع الطالب أن ينهل منها دون عناء.

وإنّ الكثير من المؤسسات الجامعية توقّر لطلتها قاعات الأنترنت التي يستطيعون من خلالها ولوج عالم الافتراضية من خلال الدروس عن بعد أو النظام الوطني للتوثيق عن بعد.

والجدير بالتنويه به أن الخطة العملية قد حوت -إلى جانب التدابير البيداغوجية - أيضا التدابير الأمنية والصحية الواجب الالتزام ببنودها و تطبيقها التطبيق الصارم ، حيث تنص الفقرة الخامسة منها:

¹وزارة التعليم العالي و البحث العلمي، الطريقة العملية، مرجع سابق ص2

"يجب الاحترام الصارم ، حسب التخصصات، كل البنائات المخصصة للبيداغوجيا(مدرجات ، قاعات الأعمال الموجهة ومخابر الأعمال التطبيقية)المعيار "الإطار"، 16 طالبا في مساحة 50 م². وزيادة على ذلك يتعين:

-التعقيم الدوري للأماكن البيداغوجية والإدارية.

-ضمان التهوية والصيانة للأماكن بما في ذلك دورات المياه.

-تنظيم الحركة داخل المؤسسات الجامعية والإقامات الجامعية.

-منع التجمّعات.

-الوضع الإجباري للكمامات واحترام التباعد الجسدي لكلّ مكوّنات الأسرة الجامعية .

-مضاعفة نقاط غسل اليدين(خزانات للماء والصابون).

-تحمل الأسرة الجامعية مسؤولية احترام الإجراءات الوقائية .

-وضع نظام للإعلانات والإعلام ، يذكّر بالتوصيات الوقائية.²

لقد كان لانتشار وباء كورونا أثره المحمود على السلوك داخل الحرم الجامعي من حيث تعامل أفراد الأسرة الجامعية فيما بينهم أو مع غيرهم من الشركاء الاقتصاديين والاجتماعيين.

لقد غدا كلّ عنصر من عناصر العائلة الجامعية يتابع مايجري في محيطه الجامعي أكثر من أي وقت مضى خاصة عبر وسائل التواصل الاجتماعية التي غدت جزءا لا يتجزأ من حياته اليومية حيث نجده يتصفح محاضراته من خلال حسابه الشخصي في منصة "مودل" و يشارك زملاءه تجاربه المعرفية عن طريق المجموعات والمنتديات من خلال الوسائط الأخرى.

²وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ،الطريقة العملية،نفس المرجع ص 4.

لقد أفضى التعليم عن بعد إلى فتح منافذ جديدة في آفاق طلبة العلم حيث أضحو يرونها جزءا لا يتجزأ من نظامهم التعليمي وهو أمر لم يكن يتخيله الطلبة الذين زاولوا دراساتهم الجامعية قبل الحجر الصحي و تفشي وباء كورونا.

الخاتمة:

لقد حاولنا أن نبرز من خلال هذه الورقة البحثية أن المكانة التي غدا يحتلها التعليم عن بعد باعتباره نمطا من التعليم والتكوين قائم بذاته رسّمه المرسوم التنفيذي رقم 22-208 المؤرخ في 05 جوان 2022 الذي يحدّد نظام الدراسات والتكوين للحصول على شهادات التعليم العالي كانت وليدة احتياجات ملحة عبّر عنها واقع استثنائي عاشته الجامعة الجزائرية كغيرها من المؤسسات التعليمية وغيرها من المؤسسات الاجتماعية والاقتصادية. وكما قيل " الاختراع وليد الحاجة" فإنّ الحجر الصحي الذي عانى منه الطالب والأستاذ والإداري هو الذي أنتج هذا النوع من التعليم وأنواع أخرى جنيصة.

ويجدر التنبيه أنّ الاعتماد على التعليم عن لا يلغي البتة التعليم الحضوري الذي يحافظ على مكانته الريادية من حيث التفاعلية بين أطراف الحالة التعليمية لكننا نستطيع أن نمزجه بالتعليم عن بعد ليتشكل لدينا تعليم هجين يضمّ محاسن كلا النظامين وهو ما حاول المنظم الجزائري تكريسّه من خلال المرسوم التنفيذي المذكور أعلاه.

قائمة المصادر والمراجع:

- ✓ وزارة التعليم العالي والبحث العلمي : تسيير السنة الجامعية 2020/2019 والدخول الجامعي 2020/2021 في ظل كوفيد -19 ، الطريقة العملية ، 18 جويلية 2020
- ✓ Clé international Paris 1993 Germain(C): Evolution de l'enseignement des langues 5000 ans d'histoire
- ✓ Besse(H): Méthodes et pratiques des manuels de langue, Paris Credit-Didier, 1985
- ✓ Galisson(R) : Où va la didactique du FLE in ELA N°79 juillet & décembre 1990

- ✓ Richards & Rodgers : Approaches and methods in languageteaching, Cambridge university Press 1986.

الهوامش والإحالات:

¹. Clé international Paris 1993 Germain(C): Evolution de l'enseignement des langues 5000 ans d'histoire

². Besse(H): Méthodes et pratiques des manuels de langue, Paris Credit-Didier, 1985

³. suivants Galisson(R): Où va la didactique du FLE in ELA N°79 juillet & décembre 1990

⁴. Richards & Rodgers : Approaches and methods in languageteaching, Cambridge university Press 1986.

⁵. وزارة التعليم العالي والبحث العلمي : تسيير السنة الجامعية 2020/2019 والدخول الجامعي 2021/2020 في ظل كوفيد-19، الطريقة العملية، 18 جويلية 2020، ص 2



Journal

Available online at <https://www.ens-ouargla.dz>

ISSN : 2992-1546 المجلد (3) العدد (51) (السنة 2026): رقم صفحة البداية 34 – رقم صفحة النهاية 47

النص الأدبي من الورقية إلى الوسيط التكنولوجي
Literary text from paper to technological medium
bouderbala.yazid@ens-ouargla.dz

مخبر الوسائط التعليمية- المدرسة العليا للأساتذة بورقلة

المدرسة العليا للأساتذة بورقلة

تاريخ الاستلام: 2026/04/01 تاريخ القبول: 2026/05/20 تاريخ النشر: 2026/06/20

ملخص:

إنّ التطور سنة الحياة وهذا ما يصدق على الأدب، فالنص الأدبي كان يُبدع ويُنقد مشافهة في العصر الجاهلي، ثم انتقل بمرور الزمن إلى التدوين وبقيت لغة الكتابة سائدة إلى غاية عصرنا الحديث الذي شهد بزوغ جنس أدبي جديد ومستحدث. فبعد هبوب رياح العولمة مصحوبة بثورة تكنولوجية كبيرة عرف النص الأدبي حركة انتقالية نوعية غيّرت المؤلف وصنعت الجديد، فظهر ما يسمى بالأدب الرقمي الذي يعتمد اعتمادا كلياً على الوسائل التكنولوجية ولاسيما الحاسوب، فارتحل النص من عوالمه الورقية إلى عوالم رقمية، ولم يعد كافياً للأديب أن يمسك بقلمه ليخطّ على الورق؛ لأن الكلمة لم تعد الأداة الوحيدة بل غدت اللغة عنصراً من جملة عناصر يعتمدها الأديب في تشييد نصه، وأصبح للوسيط التكنولوجي دور جوهري عند المبدع والمتلقي على حد سواء. من هنا نتساءل: ما مفهوم الأدب الرقمي؟ وما مدى أدبية هذا الأدب؟ وهل يمكن أن يصبح الأدب الرقمي وريثاً شرعياً للأدب الورقي؟ وما مستقبل الأدب الرقمي في الوطن العربي في ظل شبه أمية حاسوبية للمبدع والمتلقي؟ الكلمات المفتاحية: أدب رقمي؛ حاسوب؛ نص أدبي؛ وسيط تكنولوجي؛ عولمة.

Abstract

The Evolution is the way of life, and this is certainly true of literature. Literary texts were created and critiqued orally in the pre-Islamic era, then gradually transitioned to written form. The written language remained dominant until our modern era, which witnessed the emergence of a new and innovative literary genre.

Following the winds of globalization, accompanied by a major technological revolution, literary texts underwent a qualitative shift that altered the familiar and created the new. This gave rise to what is called digital literature, which relies entirely on technological means, particularly computers. The text migrated from its paper world to a digital one. It is no longer sufficient for the writer to simply pick up a pen and write on paper, because the word is no longer the sole tool. Language has become one element among many that the writer uses to construct their text, and the technological medium has acquired a fundamental role for both the creator and the reader. Hence, we ask: What is the concept of digital literature? To what extent is this literature literary?

And can digital literature become the legitimate heir to printed literature? What is the future of digital literature in the Arab world in light of the near-digital illiteracy of both creators and recipients?

Keywords: Digital literature, Computer, literary text, Technological medium, paper literature, Globalisation.

مقدمة

إنَّ الأديب ميال بطبعه إلى البحث عن الجديد متجاوزاً في ذلك كل قديم، فمنذ أقدم العصور وعلى مدى تاريخ البشرية الطويل راح يستشعر حاجته إلى وسيط (حاضنة مادية) تمكنه من تسجيل آثاره وأعماله الأدبية، لكنه كان حريصاً في كل وقت على عدم الرضوخ لسلطة هذا الوسيط، فرغبته في التجديد والتغيير وتطلعه إلى مواكبة ظروف العصر كانت تقضّ مضاجعه في كل حين.

ففي العصر الجاهلي -الذي حُدِدت فترته الزمنية بمئة وخمسين سنة قبل بعثة الرسول الكريم- كان العربي يعتمد المشافهة في توصيل أعماله إلى جمهور المتلقين، مستنداً على قوة حافظته، وكذلك هو حال دارس وناقد هذه الآثار، لكن وبسبب قصور

هذا الوسيط (المشافهة) راح يبحث عن طريقة أخرى تمكّنه من تخليد إرثه، فالتفت إلى اللحاف والحجارة وعسيب النخيل، وبقي على ذلك الحال لحين من الدهر، ثم دارت الأيام دورتها فانتقل العرب من حال إلى حال، من المشافهة واعتماد طرق بدائية في تدوين إبداعاتهم إلى عالم الورق الرخيص، فظهر التدوين عند العرب، واعتُبر الورق أبرز وأهم وسيط استطاع حمل النتاج الأدبي العربي: شعره ونثره من بدايات القرن الثالث للهجرة إلى عصرنا الراهن.

ومعلوم أنّ هذا العصر شهد ثورة تكنولوجية هائلة، فقد توصل العقل البشري إلى مخترعات لم تكن تخطر ببال، فظهرت الهواتف الذكية واللوحات الرقمية والحاسوب - وملاحقه المختلفة- وغيرها من الأجهزة، وقد تأثرت مختلف جوانب الحياة بهذا الزخم التكنولوجي والطفرة التقنية الحاصلة، والأدب لم يكن بمنأى عن هذه الصدمة، فقد وصلت فتوحات العصر الرقمي إلى الأدب وعوالمه، وحرص الأدباء والمبدعون العرب شأنهم في ذلك شأن أقرانهم الغربيين على الاستفادة من هذه المنجزات التكنولوجية، فانتقل الأدب من طور ورقي تقليدي إلى طور إلكتروني جديد، فظهر شكل أدبي يقع اليوم تحت ما يُسمى بالأدب الرقمي، هذا الأخير يُعد مولودا حديث العهد نتج عن تزاوج الأدب بالتكنولوجيات الحديثة، من هنا جاءت هذه الورقة البحثية للإجابة على مجموعة من الأسئلة تمحورت أغلبها في الآتي:

ما مفهوم الأدب الرقمي ؟

وما الإشكالات التي يثيرها ؟

وهل الأدب الرقمي يُغي نظريه الورقي؟

وما واقع الأدب الرقمي في الوطن العربي؟

وما الذي دعا المبدع إلى التوسل بعناصر إلكترونية في صياغة منجزه ؟

وكيف يُستهلك هذا الأدب؟

1- مفهوم الأدب الرقمي:

قدم الدارسون والنقاد العرب مجموعة من المفاهيم للأدب الرقمي، ومن ذلك ما أوردهت الدكتورة فاطمة البريكي إذ عرفته بقولها: «هو جميع الفنون الأدبية التي نتجت عن تقاطع الأدب مع التكنولوجيا الرقمية المتمثلة في جهاز الحاسوب الشخصي المتصل بشبكة الإنترنت، ويمكن تعريفه على نحو أكثر علمية وانضباطا بأنه الأدب الذي يوظف معطيات التكنولوجيا الحديثة في تقديم جنس جديد، يجمع بين الأدبية والإلكترونية، ولا يمكن أن

يتأتى لمتلقيه إلا عبر الوسيط الإلكتروني أي من خلال الشاشة الزرقاء، ولا يكون هذا الأدب تفاعلياً إلا إذا أعطى المتلقي مساحة تعادل أو تزيد عن مساحة المبدع الأصلي للنص»¹ انطلاقاً من هذا التعريف يمكن القول إنّ الأدب الرقمي نتاج يتجلى من خلال الوسيط التكنولوجي (الحاسوب)، ولا يمكن أن يقدم في صيغة ورقية، كما أنه يُستهلك أيضاً من خلال هذا الوسيط، بالإضافة إلى أنه يُعطي من قيمة المتلقي، فهذا الأخير يتدخل في بناء وتشديد معمار النص.

الأدب الرقمي هو نتاج تلاقي الأدب مع التكنولوجيا، ولا يمكن الاقتراب منه إلا عبر الوسائط الرقمية، فهو جنس أدبي جديد وُلد «من رحم التكنولوجيا، لذلك يُوصف بالأدب التكنولوجي، أو الأدب الإلكتروني، ويمكن أن نطلق عليه اسم الجنس (التكنو أدبي)، إذ ما كان له أن يتأتى بعيداً عن التكنولوجيا التي توفر له البرامج المخصصة لكتابته»² لذلك يمكن القول أنه أدب حاسوبي إنتاجاً واستهلاكاً، فالآلة (الحاسوب) دعامة أساسية لكل من مبدع النص ومتلقيه.

في حين عرفه "جميل حمداوي" بالآتي: «يقصد بالأدب الرقمي ذلك الأدب السردى أو الشعري أو الدرامي الذي يستخدم الإعلاميات في الكتابة والإبداع، أي: يستعين بالحاسوب أو الجهاز الإعلامي من أجل كتابة نص أو مؤلف إبداعي، ويعني هذا أنّ الأدب الرقمي هو الذي يستخدم الوساطة الإعلامية أو جهاز الحاسوب أو الكمبيوتر، ويحول النص الأدبي إلى عوالم رقمية وآلية وحسابية...»³ مستعينا بالوسائط الرقمية وبرمجيات الحاسوب، وعليه فهو أدب غير ورقي يستفيد من مجموعة من الميزات التي يقدمها له الوسيط التكنولوجي، كما ينبغي التنويه أنّ المشتغلين بهذا المولود الجديد في الساحة الأدبية العربية لم يتفقوا حول تسمية واضحة محددة تحظى بالقبول والتوافق التام في الوسط الأدبي، فقد تعددت الأسماء وتداخلت وتباينت، فصرنا نسمع ونشهد مسميات كثيرة من قبيل الأدب التفاعلي، الأدب الإلكتروني، الأدب الرقمي، الأدب التكنولوجي وغير ذلك، وهي في حقيقة الأمر أسماء لجنس أدبي واحد، «ويُعدّ مصطلح الأدب الرقمي حسب اعتقادي، أفضل المصطلحات استعمالاً مقارنة بالأدب الإلكتروني، والأدب الرقمي، والنص المترابط، والأدب المتنوع، والأدب المتعلق، والأدب الإعلامي، والأدب الصعب، والأدب الإنترنتي»⁴ هكذا حاول جميل الحمداوي بقوله هذا الفصل في قضية تعدد مسمياته.

2- النص الأدبي من الورقية إلى الإلكترونية:

التطور طبيعة تكوينية في الذات البشرية، فالإنسان على مر التاريخ ما فتئ يجيل بصره باحثاً على كل ما من شأنه أن يسهم في تقدمه وارتقائه، «والتغيير هو السمة الثابتة في الزمن، والأدب مواكب للإنسان وللزمن؛ نتيجة السعي الدائم للفرد إلى اكتشاف ما يحيط به وفكّ غوامضه، فيصّب تجاربه وحواله فيما توصل إليه من حقائق في قالب أدبي، لذا فقد مر النص الأدبي بمسيرة طويلة، وتغير بتغير الأزمان المتعاقبة التي شكّلت دورة حياته، فلكل زمن أدبه، ولكل أدب مميزاته، وما كان التمايز ليكون لولا استجابة الأدب لمتغيرات عصره، ولعل أهم أسباب هذا التغير هو تطور الوسائط الحاملة لهذا الأدب، فمسيرة حياة الإنسان عبر الزمن صاحبها تجديد وتطوير للآليات والوسائل التي تخدم الإنسان ومعه الأدب على حد سواء»⁵ فالأدب في بادئ الأمر كان نتاجاً شفاهياً ثم ما لبث أن تحول إلى عالم الورقية، فمنذ أن اهتدى بني البشر إلى هذا الوسيط تخلّوا عن المشافهة - إلى حد ما - وأصبح الورق حاملاً للإنتاج الأدبي العربي، لكن لا يكاد الأديب العربي يثبت على وسيط يُبث فيه إبداعاته حتى يتجاوز الزمن هذا الوسيط فينتقل إلى وسيط جديد يرى فيه القدرة على احتواء تجاربه، فبعد المشافهة مال الأدباء إلى عالم وحضارة الورق وبقوا على ذلك الحال إلى غاية العصر الحديث، عصر العولمة والانفجار المعرفي والتكنولوجي الرهيب الذي مسّ وأثر على مختلف المجالات، وأولى الميادين التي تأثرت بهذه الثورة التكنولوجية الأدب، فقد ظهرت أنواع أدبية رقمية عدة كالرواية الرقمية، والقصيدة التفاعلية، والقصة الرقمية وغيرهم وانضوت تحت ما يسمى بالأدب الرقمي، فقد استفاد الأدباء من المنجزات العلمية التكنولوجية وحرصوا على اعتمادها في صياغة منجزاتهم وأعلنوا القطيعة مع الورق، لأنه وسيط لم يعد قادراً على مواكبة ومسيرة التطور الحاصل، «فقصور الوسيط الورقي دعا المبدع وانطلاقاً من فوبيا التطور والابتكار والتغيير إلى البحث عن الجديد الذي يحقق أحلامه وطموحاته في الوصول إلى التفاعلية الكاملة، ولهذا كان ظهور الوسيط الإلكتروني بخصائصه الجديدة هو الوسيط الذي علّق عليه المبدعون آمالهم»⁶ وهذا لا يعني تخلي الجميع على الأدب الورقي فقد ظل فريق من الأدباء - بل أغلبهم - متشبثاً بالوسيط الورقي ناعين وطاعين في مدى مصداقية وأدبية النص الرقمي.

وبما أنّ الأدب الشفهي يختلف عن نظريه الورقي، فأمر طبيعي أن يختلف هذا الأخير عن الأدب الرقمي، فلكل منهما خصوصياته وظروف إنتاجه وطريقة عرضه وتقديمه، لذلك فقد تغيرت مهمة المبدع والمتلقي في الأدب الرقمي، إذ كان الطرف الأول في العملية الإبداعية في الأدب الورقي يعتبر «المصدر الأول والوحيد للنص قبل انتقاله إلى المتلقي، بينما الأمر يختلف في الأدب الرقمي الذي تكون فيه الشاشة الزرقاء وسيلة لينقل بها المبدع نصه إلى المتلقي الذي بدوره يكون إلكترونيا، وإذا كان المبدع في النص الورقي يستعمل دور النشر والمجلات والصحف والمؤسسات العلمية وغيرها للوصول إلى جمهوره، فإن الأمر اختلف مع الثورة التكنولوجية الحديثة، المتمثلة تحديدا في هذا السياق بشبكة الإنترنت العالمية، إذ أصبح بإمكان أي فرد أن يكون مبدعا، ولكن إلكترونيا فينشر ما شاء ويقدمه مباشرة إلى المتلقي... خاصة وأن المتلقي هو جمهور افتراضي يكون أغلبه ممن يهتم ويبحث في الموضوع ذاته، وبالتالي لم يصبح المبدع مقيدا بزمان ومكان يفرضان عليه»⁷⁷ أصبح العمل الأدبي يقدم عبر الوسيط التكنولوجي بدل الوسيط الورقي، لذلك كان لزاما على الأديب أن يكون ملما بلغة البرمجة والحاسوب، وذلك أنّ الأدب الرقمي لا يغدو أن يكون عملا إبداعيا في قالب تقني، فقد حلت الآلة والتقنية مكان الورق والحبر، فظهر «منجز إبداعي جديد، يحمل مواصفات حضارية لم يكن الأدب قادرا على أن يخبرها في أي مرحلة من مراحل تطوره، إلا حين حلّ عصر التكنولوجيا والمعلوماتية واستخدام الحاسوب وتقنياته كوسيط فاعل استطاع بإمكاناته أن يتسرب إلى كل مرافق الحياة، وأن يكون ذا أثر كبير على مستوى تسهيل العمل واختزال الزمن، والقدرة على احتضان التجارب الإنسانية المختلفة، بما في ذلك التجارب الأدبية (الشعرية والنثرية)، التي وجدت في هذه التكنولوجيا سبيلا للجمع بين أشكال وفنون مختلفة، كالأدب والتشكيل والموسيقى والإنشاد والنحت والفوتوغراف»⁸ كل هذه العناصر اعتمدها الأديب في إخراج منجزه الرقمي، فلكل من الصوت، والصورة، والنص، والموسيقى، والأشكال، والحركة حضور في النص الأدبي الرقمي، هذا الأخير يُقدم فقط عبر الشاشة بدل الوسيط الورقي.

وبما أنّ الأدب الرقمي يتمتع وجوده من الوسيط التكنولوجي (الحاسوب) «فإن قراءته تستلزم امتلاك نفس آليات الثقافة الرقمية، وهذا يفرض على القارئ أن يمتلك هو الآخر شأنه شأن المؤلف الرقمي نفس إمكانيات الثقافة الرقمية مما يعني أن منتج النص الرقمي ومتلقيه يستعملان نفس التقنيات الرقمية وفي هذا اختلاف بين الرقمنة والنصوص

الشفهية والمطبوعة»⁹ بمعنى أن تناول الدارس والناقد للأدب الرقمي يكون بنفس الأدوات (الوسائط) التي اعتمدها المبدع، فلا يمكن مباشرة هذا الجنس الأدبي الجديد ورقيا، لذلك وجب طرقه ومعاشرته باللغة الرقمية التي أنتجته، «فإدراج الحاسوب كعنصر أساسي في العملية الإبداعية يعتبر شيئا جديدا ومختلفا يحيلنا إلى عمق التغيير الذي طال عملية إنتاج العمل الأدبي في العصر الرقمي، ولهذا أصبح الحديث عن مكونات العملية الإبداعية في النص الرقمي يشمل عدة عناصر انطلاقا من الوسيط الرقمي أو الحاسوب، حيث تصنع النصوص في لحظة ظهورها على الشاشة ومن ثمة يكون الحاسوب هو واسطتها الأساسية، لا يستطيع أي أحد على الإطلاق أن يصل إلى النصوص ما لم يتوافر على المعدات المعلوماتية والتكنولوجية اللازمة»¹⁰ فالآلة هي الواسطة بين المتلقي والنص، وهذا الأخير يتجلى فقط في صيغة إلكترونية، وإذا ما رمنا تحويله إلى نص ورقي فسيفقد الكثير من مزاياه وخباياه وبريقه.

وهذا النوع من الأدب كسر تلك الخطية التي كانت تميز الأدب الورقي، فمعلوم أنّ هذا الأخير يلتزم ترتيبا معينا، فمثلا عند قراءة رواية ورقية لابد من التزام ترتيب الصفحات من البداية إلى النهاية حتى يتمكن الدارس من فهم النص ويهتدي إلى مزاياه وقبحياته ويكتنه مقاصده، ولا يمكن له القفز أو مخالفة هذا العرف الذي يلزمه بتتبع الصفحات، فغير ممكن للقارئ أن ينطلق في قراءة ومسائلة نص ورقي من وسطه مثلا، لكن لا وجود لهذه النمطية والترابعية في الأدب الرقمي، «فالبدايات غير محددة في بعض نصوص الأدب التفاعلي إذ يمكن للمتلقي أن يختار نقطة البدء التي يرغب بأن يبدأ دخول عالم النص من خلالها، كما أنّ النهايات غير موحدة في معظم نصوص الأدب التفاعلي»¹¹ فيمكن للقارئ قراءة النص الرقمي من أسفل إلى أعلى والعكس، أو من اليمين إلى اليسار، فهذا النوع من الأدب يتيح للدارس حرية الانطلاق من أي نقطة يشاء، وهو بذلك يخالف الآلية التقليدية في الأدب المكتوب إذ يكون الناقد الورقي ملزما بتتبع النص وفق خطية ثابتة من البداية إلى النهاية.

ومعلوم أنّ أركان العملية الإبداعية في الأدب ثلاثة: (مبدع، نص، متلقي) هذا الأخير تغير دوره ووظيفته في الأدب الرقمي، فبناء النص لم يعد مقتصرًا على الأديب فقط، فالأدب التفاعلي يُقر «بدور كل من المبدع والمتلقي في بناء النص، وبذلك يصبح المتلقي في موضع

ندية مع المبدع، الذي استأثر باهتمام النقاد حيناً طويلاً من الدهر في الأدب الورقي التقليدي، إلى أن بدأت صيحات الالتفات إلى المتلقي بالارتفاع، في حين أن الأدب الرقمي قام من البداية على مبدأ المساواة بين طرفي العملية الإبداعية (المبدع، المتلقي) في إنتاج الطرف الثالث»¹² فالناقد لم تعد وظيفته القراءة وفقط بل أصبحت له وظائف أخرى غير فعل القراءة فهو يتدخل في بناء النص الرقمي إنتاجاً وتفاعلاً، وهذا الأمر لا وجود له في الأدب الورقي، فالناقد يكتفي بنقد المادة المقدمة له دون إضافة منه.

والنص الأدبي الورقي كان مُلكاً لصاحبه فقط، لكن في الأدب الرقمي نجد «المبدع الإلكتروني متعدد»، في حين كان في السابق واحداً، عندما كان وراقياً، إنه إلكتروني يتعدد بتعدد القراء المتلقين لنصه، والذين يُسمح لهم بالمشاركة في بناء النص وإنتاجه، أما عندما كان ورقياً فقد كان هو صاحب النص، وهو من يكتبه، وإن استعان برأي متلق أو أكثر فإنه لا يمكنه أن يظهر هذا إلا من خلال طبعة جديدة تالية»¹³ لذلك يمكن القول إن العملية الإبداعية تجددت في الأدب الرقمي وأعطت مساحة أكبر للمتلقي وسمحت له بالتدخل تدخلاً أنياً في إنجاز النص الأدبي الرقمي، فالإبداع أصبح «فعلاً جماعياً، يمكن أن يقدمه اتحاد عدد مع عدد من المتلقين بشكل أو بآخر لكتابة نص أدبي (رواية مثلاً)، مما جعل النصوص الأدبية تبدو أكثر حيوية، وأكثر تفاعلية، وأصبح المبدع متعددًا بمحض إرادته، ومعتزلاً بقدرة المتلقي -أو مجموعة المتلقين- على المشاركة في كتابة نصه»¹⁴ وإعلاء مكانة المتلقي في هذا الأدب يتفق في حد كبير فيما ذهبته إليه التيارات النقدية الحديثة، كنظرية التلقي مثلاً التي ترى أن النص ماهو إلا فجوات وفراغات تحتاج إلى تدخل القارئ ملئها، وبذلك يغدو النص عملية تفاعلية بينه وبين متذوقه.

كما ينبغي التنويه أن الأدب الرقمي لا يلغي نظيره الورقي، فلكل منهما شأنٌ يُغنيه، فالوسيط الورقي «سيستمر بوجوده ما دام هناك تفاوت في الطاقات والقابليات والأذواق والاختيارات، وهو ما أكدته الدكتورة "نادية هناوي" أن الأدب الرقمي لا يمكن أن يحل محل الأدب الورقي، أو كما يذهب بعض المنهريين بهذا الأدب إلى القول: إنَّ المدونة الإلكترونية ستكون هي البديل المستقبلي المهيمن على الوسط الثقافي...بل أننا ندرك أن بالإمكان أن يتعايشا معاً ضمن ثنائية ورقية ورقمية معاً...ولا يعني هذا التعايش تضاداً أو تقاطعاً بل هو وسطية تفاعلية أدبية»¹⁵ فظهور الكتابة في عصر التدوين لم يلغ وينسف الشفاهية بل

بقيا يسيران جنب إلى جنب، ولم تختفِ المشافهة إلى اليوم، أي أن ظهور وسيط جديد استجابةً لظروف مرحلية لا يعني تخلي جميع الأدباء عن الوسيط القديم.

3- الأدب الرقمي في الوطن العربي:

غير خاف على أحد أن الذهنية العربية لا تتقبل الجديد بسهولة، خاصة إذا كان هذا الجديد وافدا من الضفة الأخرى، لأن أبناء العالم الصناعي (أوروبا، أمريكا) -كما يُخيل للبعض- حرصوا في كل مرة على اجتثاث ومحاربة كل مقومات وخصوصيات الفرد العربي، ولأنّ الأدب الرقمي منبته غربي فقد انقسمت الآراء والمواقف حوله، فهذا الأدب بزغ نجمه أول مرة عند دول العالم المتقدم الذي قاد الثورة الصناعية التي أوصلت الإنسان إلى المنجزات التكنولوجية الحالية والتي يعتمد عليها المبدع والمتلقي في الأدب.

المهتمون بحقل الأدب في الوطن العربي كثيرا ما يتوجسون خيفة من كل جديد يطرأ، فكل خروج عن السائد والمألوف يعد في نظر الأكثرية مروقاً وزندقة أدبية، وكمثال على ذلك نستحضر موقف النقاد من الشعر الحر الذي ظهر في الساحة الأدبية في الأربعينيات من القرن العشرين، فالأغلبية الساحقة رفضت هذا الشعر وعمدت إلى تكفير هذا النتاج الأدبي لأنه لا يتوافق مع الذوق العربي وخصوصية القصيدة العربية التي تنبني وفق ضوابط ومعايير حددها النقاد وألزموا الشعراء باحترامها وعدم الخروج عليها.

إنّ الذي نود قوله: هو أنّ الأدباء العرب لا يتقبلون كل ما يفدُ إليهم تقبلا كليا، وهذا حالهم مع الأدب الرقمي فقد انقسموا حياله؛ فمنهم من رفض الاعتراف بمثل هذا النوع من الأدب وبقوا مدينين للأدب الورقي ورفضوا التنكر له، في حين نلقى فريقا آخر يُناصر هذا الجنس الأدبي الجديد، فالأنواع الأدبية الرقمية كالقصيدة، والرواية، والقصة، والقصة القصيرة جدا، والمسرح وغيرها استطاعت جذب مجموعة من الأدباء والمبدعين في الوطن العربي، وأصبح بإمكاننا الحديث عن تجربة عربية في الأدب الرقمي، فرغم أنّ هذا الأدب ما زال في طور التكوين ويسير بخطى متثاقلة عندنا إلا أنّ هناك بعض المحاولات الجادة والقيمة من بعض الأدباء، ومن ذلك التجربة الرائدة للأديب والنقاد الأردني "محمد سناجلة"، وهو أحد أعلام الأدب الرقمي عند العرب، ومن بين أعماله الأدبية الرقمية نذكر:

-رواية ظلال الواحد (عام 2001م)

-رواية شات (2005م)

-رواية صقيع (2006م)

بالإضافة إلى كتابه الإلكتروني رواية الواقعية الرقمية، الذي بث فيه تصورات المتعلقة بهذا المولود الأدبي الجديد (الأدب الرقمي). ومن المحاولات العربية الفردية أيضا:

رواية مجنون الماء للكاتب إدريس سعدي بلمليح (2004م)، وقصة احتمالات للقصص المغربي محمد اشويكة (2005م).

أما فيما يخص الشعر الرقمي فالشاعر العراقي مشتاق عباس معن يعد أول من كتب في الشعر التفاعلي بقصيدته تباريح رقمية لسيرة بعضها أزرق (2007م) وقد مزج في هذا العمل بين الشعر وتقنيات التفاعل الرقمي.

أما في الجزائر فقد كانت -أيضا- بعض البوادر الموحية بميلاد الأدب الرقمي، فالأدب الجزائري لم يكن «بمعزل عن هذه التطورات والتغيرات، فقد حاول بعض رواد الرواية، والقصة القصيرة، والقصة القصيرة جدا، وحتى القصيدة ولوج ودخول عالم الرقمنة، محاولين مواكبة مستجدات العصر الإلكتروني الحديث وتوظيف معطياته في إنتاج أنماط وأجناس أدبية جديدة لم تكن لتظهر قبل هذا العصر، ورغم أن الأمر لا زال في بداياته الأولى إلا أن هناك بعض المحاولات التي توحى باهتمام رواد الأدب الجزائري بهذا الزائر الجديد»¹⁶ ففي الرواية يمكن أن ننوه بتجربة أحلام مستغانمي بمنجزها (النسيان com) وتعد الروائية من أوائل الأدباء الذي أدخلوا الأدب الرقمي إلى الجزائر، بالإضافة إلى رواية بياض اليقين للروائي عميش عبد القادر وهناك من يعتبر هذا المنجز أول عمل روائي رقمي بالجزائر.

4- إشكالية الأدب الرقمي:

جرت العادة أن كل جديد في حقل الأدب يثير مجموعة من الإشكالات والتساؤلات، وهذا حال الأدب الرقمي الذي ظهر في الساحة الأدبية العربية حديثا وقد تصدى له الدارسون

والنقد وبسطوا فيه القول وقدموا مجموعة من التنظيرات له، لكن الملاحظ أن هذا الجنس بقي يتأرجح بين القبول والرفض، فهو أدب إشكالي إن صح القول، إذ «شكلت القراءة النقدية لهذا النوع من النصوص مأزقا نقديا، وانحرافا منهجيا لم يستطع النقد التعامل معه لكون الدراسة النقدية فيه شبه معدومة، وما قُدم من قراءات فيه قليل جدا لا يرقى لما يطمح إليه البحث والنقد العربي المعاصر في ظل النصوص التفاعلية الترابطية»¹⁷ ونحن نلاحظ غلبة التنظير على حساب الأعمال الأدبية لرواد الأدب الرقمي، كما أنه جنس يغالي في تمجيد الآلة (الحاسوب) على حساب العمل الفني، فأين هي أدبية النص من كل هذا؟ كما أن قراءة النص الرقمي تُعدّ «مشكلة نقدية عويصة وخاصة النص الشعري منه لكونه نصا مكثفا لغويا وله مرجعيات متعددة... وهذا الأمر يجعل من هذا النص هلامي لا يستطيع النقد العربي المعاصر، ومناهجه التحكم في آلية عرضه أو طريقة تلقيه نقديا، فلا يجد هذا النص التفاعلي سبيلا منهجيا لقراءته في ظل الوسائط الرقمية المتعددة في عالم افتراضي بات يتوسع إبداعا على حساب النص الورقي العادي كما نجد جُلَّ مضامينه تفاعلية متغيرة، غير ثابتة تنزلق عبر حركة الشبكة»¹⁸ فالنقد العربي لم يألف هذا الأدب، فقد اصطدم بنصوص غير مألوفة.

والنص الأدبي الرقمي لا ترجع ملكيته إلى مؤلف واحد كما في الأدب الورقي، فمن نحاسب إذن؟ فهذا الضرب يُعلي من قيمة المتلقي (المتلقين) الذي يتدخل في صياغة النص بالإضافة أو الحذف أو غير ذلك، فهل يمكن محاكمة مجموعة مؤلفين حول عمل أدبي واحد؟ فهذا «الجنس الأدبي يجعل ملكية النص تعددية وليست للكاتب حصرا، الأمر الذي يدفع المبدع-الكاتب إلى التمرکز حول ذاته الإبداعية ضد سيادة التعددية الناتجة عن متاهة الكتابة الجماعية الحرة للنص الرقمي، ثم إن انحسار دائرة القراء الرقميين لهذا النوع من الأدب يشكل عاملا آخر»^{19 19} يساعد في انحساره، كما أن معرفة المبدع والمتلقي بالحاسوب وبرمجياته المعقدة تبقى محدودة، ما يجعل من هذا الأدب أدبا نخبويا إلى حد ما، فهو يخاطب فئة قليلة عارفة بخبايا التكنولوجيا ولا يمكنه التغلغل إلى كل أطراف المجتمع، لأن معرفة وحسن استخدام الوسائط التكنولوجية غير ميسرة للجميع.

الخاتمة:

وبعد هذه الجولة البحثية التي تناولنا فيها تحول النص الأدبي من الورقية إلى الوسيط التكنولوجي في الأدب الرقمي، خلصنا إلى جملة من النتائج يمكن إيرادها في الآتي:

- الأدب الرقمي نتاج التزاوج الحاصل بين الأدب والتكنولوجيا في العصر الحديث.
- اعتماد الأدب الرقمي على الوسيط التكنولوجي(الحاسوب) إنتاجا وقراءة وتلقيا.
- اعتماد النص الرقمي على اللغة والصوت والصورة والموسيقى والأشكال وغير ذلك.
- تغير وظيفة ومهمة المتلقي في الأدب الرقمي، حيث غدا هذا الأخير منتجا ومستهلكا للنص في نفس الوقت.

- ظهور بعض الأعمال الأدبية الرقمية في الساحة العربية كمؤلفات محمد سناجلة وأحلام مستغانمي وعميش عبد القادر في الرواية، ومنجزات العراقي مشتاق عباس معن في الشعر وغيرها من الأعمال.

- إثارة الأدب الرقمي لعديد الإشكالات منها: قضية القراءة والتلقي، ومدى أدبية نصوصه.

قائمة المصادر والمراجع:

✓ فاطمة البريكي، مدخل إلى الأدب التفاعلي، المركز الثقافي العربي، ط1، 2006م، الدار البيضاء، المغرب.

✓ إبراهيم فليح الباوي وحافظ محمد عباس الشمري، الأدب التفاعلي الرقمي "الولادة وتغير الوسيط"، ط1، 2011م، ص42.

✓ جميل الحمداوي، الأدب الرقمي بين النظرية والتطبيق، ط1، 2006م،
المقالات:

✓ رضا عامر، قصيدة النثر الرقمية بين إشكالية القراءة وجدلية التلقي، مجلة إشكالات، ع12، ماي 2017م،

✓ غنية لوصيف، النص الأدبي الجزائري من الصناعة الورقية إلى الوسائط الإلكترونية،
مجلة إشكالات، مج09، ع05، 2020م،
الرسائل والأطروحات:

✓ منال بن حميميد، النظرية النقدية المعاصرة والأدب الرقمي "كتاب الأدب الرقمي
أسئلة ثقافية وتأملات مفاهيمية لزهور كرام أنموذجا"، جامعة محمد بوضياف
(المسيلة)، كلية الآداب واللغات، قسم اللغة والأدب العربي العربي، أطروحة دكتوراه،
2017م-2018م

الهوامش والإحالات:

¹ .فاطمة البريكي، مدخل إلى الأدب التفاعلي، المركز الثقافي العربي، ط1، 2006م، الدار البيضاء، المغرب،
ص45.

² . المرجع نفسه، ص73.

³ . إبراهيم فليح الباي وحافظ محمد عباس الشمري، الأدب التفاعلي الرقمي "الولادة وتغير الوسيط"، ط1،
2011م، ص42.

⁴ . المرجع نفسه، ص23.

⁵ . منال بن حميميد، النظرية النقدية المعاصرة والأدب الرقمي "كتاب الأدب الرقمي أسئلة ثقافية وتأملات
مفاهيمية لزهور كرام أنموذجا"، جامعة محمد بوضياف (المسيلة)، كلية الآداب واللغات، قسم اللغة والأدب
العربي العربي، أطروحة دكتوراه، 2017م-2018م، ص09.

⁶ . إبراهيم فليح الباي وحافظ محمد عباس الشمري، الأدب التفاعلي الرقمي "الولادة وتغير الوسيط"، ط1،
2011م، ص42.

⁷ . غنية لوصيف، النص الأدبي الجزائري من الصناعة الورقية إلى الوسائط الإلكترونية، مجلة إشكالات،
مج09، ع05، 2020م، ص1017

⁸ . المرجع السابق، ص08.

⁹ . المرجع نفسه، ص42.

- ¹⁰. غنية لوصيف، النص الأدبي الجزائري من الصناعة الورقية إلى الوسائط الإلكترونية، ص1015.
- ¹¹. إبراهيم فليح الباوي وحافظ محمد عباس الشمري، الأدب التفاعلي الرقمي "الولادة وتغير الوسيط"، ص25.
- ¹². فاطمة البريكي، مدخل إلى الأدب التفاعلي، ص129-130.
- ¹³. المرجع نفسه، ص138.
- ¹⁴. المرجع نفسه، ص189-190.
- ¹⁵. إبراهيم فليح الباوي وحافظ محمد عباس الشمري، الأدب التفاعلي الرقمي "الولادة وتغير الوسيط"، ص39.
- ¹⁶. غنية لوصيف، النص الأدبي الجزائري من الصناعة الورقية إلى الوسائط الإلكترونية، ص1020.
- ¹⁷. رضا عامر، قصيدة النثر الرقمية بين إشكالية القراءة وجدلية التلقي، مجلة إشكالات، ع12، ماي 2017م، ص19.
- ¹⁸. المرجع نفسه، ص20.
- ¹⁹. إبراهيم فليح الباوي وحافظ محمد عباس الشمري، الأدب التفاعلي الرقمي "الولادة وتغير الوسيط"، ص31.



Journal

Available online at <https://www.ens-ouargla.dz>

ISSN : 2992-1546 المجلد (3) العدد (5) (السنة 2026): رقم صفحة البداية 48 - رقم صفحة النهاية 63

الاستلزام الحوارى فى مدونة حديث الأربعاء (الجزء الأول) لطفه حسين
مقاربة تداولية

**Conversational Implicature in the Corpus of Taha
Hussein's Wednesday Talks (Part One):
A Pragmatic approach**

د. هند تمار

hind.temmar@gmail.com

مخبر الوسائط التعليمية- المدرسة العليا للأساتذة بورقلة

المدرسة العليا للأساتذة بورقلة- الجزائر

أ. . أمة الله خديجة بودعوش - المدرسة العليا للأساتذة بورقلة

boudaoucheammatallah@gmail.com

تاريخ الاستلام: 2026/04/30 تاريخ القبول: 2026/05/15 تاريخ النشر: 2026/06/20

ملخص:

تعد التداولية من النظريات الحديثة التي ظهرت ضمن الفلسفة التحليلية ، والتي تطورت فى السبعينات من القرن العشرين، وتعد من أكثر المناهج اللسانية القادرة على التحليل اللغوي من جميع جوانبها، من جانب الإشارات ، والافتراض المسبق ، والفعل الكلامي، والاستلزام الحوارى هذا الأخير الذى يعبر عن نوع من التواصل اللغوي بين المتكلم والمخاطب ، والذى ينبني على شقين : معنى صريح ظاهر و معنى متضمن مستلزم .
ويعد "بول غرايس" أول المنظرين لهذه الفكرة، وقد وضع أن الحوار يقوم على مبدأ التعاون الذى يعد أساس هذه النظرية، إذ يلجأ المتحاورون فى خطاباتهم إلى القصد أكثر من القول، فتخرج العبارة من معناها الحرفي إلى المستلزم ويتم ذلك بخرق إحدى القواعد التى تندرج تحت مبدأ التعاون.

ونحاول في هذا البحث دراسة الاستلزام الحواري في كتاب حديث الأربعاء لطله حسين دراسة محاولين كشف المعاني المستلزمة التي وظفها طه حسين في خطابه مع المستمع الخيالي .

الكلمات المفتاحية : تداولية؛ استلزام حواري؛ مبدأ التعاون؛ أفعال كلامية؛ مخاطب خيالي

Abstract

Pragmatics is one of the modern linguistic theories that emerged within the framework of analytical philosophy and developed significantly during the 1970s. It is considered one of the most comprehensive linguistic approaches capable of analyzing language from multiple perspectives, including deixis, presupposition, speech acts, and conversational implicature. The latter represents a form of linguistic communication between the speaker and the hearer, and is based on two dimensions: an explicit, surface meaning and an implicit, inferred meaning.

H. P. Grice is regarded as the first scholar to theorize conversational implicature. He explained that conversation is governed by the Cooperative Principle, which constitutes the foundation of this theory. In their discourse, interlocutors often rely more on communicative intention than on the literal meaning of utterances. Consequently, an expression may shift from its literal interpretation to an implicated meaning through the violation of one of the maxims subsumed under the Cooperative Principle.

This study seeks to investigate conversational implicature in Wednesday Talks (Hadith al-Arbi'a') by Taha Hussein, with the aim of uncovering the implicated meanings employed by the author in his discourse with the imagined listener.

Keywords: Pragmatics; Pragmatics, Conversational Implicature, Cooperative Principle, Speech Acts, Imagined Addressee

مقدمة

تعود نشأة الاستلزام الحواري إلى الفيلسوف "بول غرايس" الذي نادى من خلال محاضراته التي ألقاها في جامعة هارفرد 1967 بعنوان "المنطق والتخاطب" ومحاضرات 1971 بعنوان "الافتراض المسبق والاقتضاء التخاطبي"¹. وقد ابتكر "غرايس" مصطلح implicature والفعل implicate واشتقه من الفعل imply بمعنى يتضمن أو يستلزم، وقد اشتق من الفعل اللاتيني بالمعنى نفسه²، وأقام فكرته على مبدأ عام يقتضي بتعاون المتخاطبين من أجل تحقيق ونجاح العملية التواصلية ورأى بأن الهدف من هذه العملية هو أن يحقق كل من المتكلم والمخاطب الفعالية القصوى لتبادل المعلومات التي يحتاجانها، وأرست هذه النظرية مجموعة من القواعد والشروط التي تضمن من خلالها نجاح هذه العملية، ولضمان نجاحها لا بد بالأخذ بالاعتبار أن جمل اللغة عموماً تدل على معنيين، معنى صريح ومعنى ضمني، وهذا ما سماه "غرايس" الاستلزام الحواري.

ويرد اهتمام "غرايس" به كونه ينتهي إلى مدرسة الفلسفة التحليلية التي انبثق منها فرع يسمى بفلسفة اللغة والتي تركز على قصيدة المتكلم فعمل في مقالاته في السنوات 1957، 1968، 1969، 1975³ جاهدًا لوضع نظريته هذه، والتي تعد التداولية فيها حجراً أساساً في بنائها.

ركز "بول غرايس" على قصيدة المتكلم بشكل خاص وعلى المعنى بشكل عام، فكان المعنى هو مجال دراسته ونقطة بداية بحثه في الخطاب، فرأى بأن الناس في حواراتهم قد يقولون ما يقصدون، وقد يقصدون أكثر مما يقولون، وقد يقصدون عكس ما يقولون، ولعل هذا ما جعله يركز في بحثه على إيضاح الاختلاف بين ما يقال وما تم تبليغه، حيث أراد "غرايس" تقديم وصف وإقامة معبر بينما يحمله القول الصريح وما يحمله من معنى متضمن⁴.

● مبدأ التعاون:

رأى "بول غرايس" أن الناس يقصدون أكثر مما يقولون و أحيانا يقولون عبارات ، ويعنون بها شيئا آخر . وهنا وقع الإشكال. كيف يمكن للمتكلم و المخاطب أن يفهمها بعضهما البعض من أجل إنجاح العملية التواصلية؟ ، والتي تشترط مجهودات لذلك. وتفطن "غرايس" إلى مبدأ سماه "مبدأ التعاون" الذي يقتضي بتعاون المتخاطبين فيما بينهم، وهو مبدأ تداولي حواري عام يشتمل على أربعة مبادئ فرعية، يقتضي أن المتكلمين متعاونون في تسهيل عملية التخاطب⁵

قاعدة الكم:

- اجعل مساهمتك إخبارية بقدر ما يتطلب الأمر .

قاعدة النوع:

- حاول أن تجعل مساهمتك من النوع الذي يوسم بالصحة .
- لا تقل ما تعتقده كذبا .
- لا تقل شيئا يعوزه عنك دليل كاف .

قاعدة العلاقة:

- كن وثيق الصلة بالموضوع .

قاعدة الطريقة:

- كن واضحا .
- تجنب استهزام التعبير .
- تجنب الغموض .
- كن موجزا ، كن منظما⁶.

يخرج الاستلزام الحوارى من المعنى الصريح إلى المعنى المستلزم ، ويتمثل فى العبارات اللغوية التى تكون بشكل غير مباشر دون التصريح بها فنجد :

المعاني المستلزمة عن الأساليب الخبرية :

- السخرية : من المعاني التى خرج إليها الأسلوب الخبرى فى كتاب "حديث الأربعاء "

السخرية والتى تتمثل فى سخرية المخاطب الذى يحاول طه حسين إقناعه بتغيير رأيه عن الشعر القديم و ظهر ذلك فى:

قال صاحبى و هو يحاورنى : " إنكم لتشقون علينا حين تكلفوننا قراءة شعركم القديم هذا و تلحون علينا فيه ، وتعيبوننا بالإعراض عنه و التقصير فى حفظه و تذوقه"⁷

فتتمثل القوة الإنجازية الحرفية : تكلفوننا ، تعيبوننا

المعنى المستلزم هنا هو سخرية المخاطب و إزدرائه من الشعر القديم الذى يرى أن لا فائدة ترجى من دراسته سواء من جانب أغراضه أو من موضوعاته . ويخرج المعنى المستلزم إلى معان فرعية منها:

المدح : نجد أن طه حسين فى مواضع عديدة يصف الشعراء ويمدحهم و يذكر خصالهم وذلك لإقناع صاحبه ليغير رأيه فيهم ، ومن بين هؤلاء الشعراء نجد الشاعر "البيد" الذى وصف طه حسين خصاله فى عدة مواضع من بينها : "والرواة متفقون على أن لبيد كان شاعر قومه يدافع عنهم إن خاصموا و يمدح كرامهم ، ويرثي موتاهم ويهجو عدوه فى الجاهلية وظل برا بقومه فى الإسلام، كان إذا سمع من يعيهم، رده ردا حازما رفيقا مع ذلك ثم استغفر الله من الفخر "⁸.

فالمعنى الحرفى فى هذا الأسلوب الخبرى : وصف خصال الشاعر لبيد، أما المعنى المستلزم: هو المدح، فمدحه فى مراحل حياته سواء فى الجاهلية أو فى الإسلام .

اللوم والعتاب : كان لكل حجة لطفه حسين رد عليها من طرف صاحبه الذى لم يقتنع بالشعر القديم وشعراءه، بل و تجاوز الأمر إلى لوم النقد وعتابهم على أساس أنهم

من قللوا من قيمة الشعر بتحليلهم وتفسيرهم، ومثال ذلك: "إنكم معشر المعلمين لتلحون على الشعر الجميل بالنقد والتحليل، حتى تذهبوا جماله ونضرتة و تردوه كلاما كغيره من الكلام"⁹

التعظيم: ومثال ذلك: فنحن يا سيدي نتعلم الإنجليزية والفرنسية فنتقنها أحيانا، ويتاح لنا أن نقرأ الشيء الكثير أو القليل من آثار الشعراء الإنجليز والفرنسيين والألمان ، فنفهم ما نقرأ ونجد فيه لذة ومتاعا، وغذاء للعقول والقلوب، لا نحس بيننا وبين هؤلاء الشعراء من بعد الأمد، واختلاف الطبع والذوق والمزاج ، مثل ما نحس بيننا وبين أصحاب شعركم هذا القديم"¹⁰.

وهنا خرج الأسلوب الخبري إلى معنى مستلزم وهو التعظيم ، فعظم المحاور من شأن اللغات الأجنبية على حساب اللغة العربية ورأى بأن هذه اللغات الجسر الذي يوصل للحضارة الحديثة، وللتطور الشامل في جميع الميادين على حساب اللغة العربية التي رأى أن لا فائدة ترجى منها، كونها لغة لا تخدم عصرنا الحديث .

المعاني المستلزمة عن الأساليب الإنشائية (الطليبية) :

1/ المعاني المستلزمة عن الأساليب الإستفهامية :

الإنكار: خرج الإستفهام إلى معنى الإنكار ومثال ذلك: " وكيف يستقيم لكم درس الأدب إذا لم تقيموه على إتقان التاريخ و العلم به ؟ . ومثال ذلك أيضا: " فكيف تريدونا أن نجد في هذا الشعر القديم من اللذة والمتاع ما نبحت عنه فلا نظفر به ؟ وكيف تريدون أن تفرضوا علينا عناء البحث عما لا سبيل إليه، و الدرس لما لا نفع في درسه، و الحفظ لكلام لا تسيغه أفواهنا حين تنطق به، ولا تقبله آذاننا حين يلقى إليها، ولا يصل إلى نفوسنا بحال من الأحوال ؟ ."¹¹ فالإستفهام في هذه الأمثلة وارد في معنى الإنكار، فأنكر المحاور قيمة الشعر القديم، فرأى بأن الزمان تغير و الحال تبدل، فكيف يمكن مقارنة الماضي بالحاضر ، فلكل زمانه و لكل أسلوبه ، كما أن للحضارة دورها الكبير في ذلك و التي جاءت بتغيير في جميع النواحي: العلمية، الثقافية، الأدبية ... فينكر المحاور هنا دور الأدب

العربي القديم في كل هذه التطورات، حتى أنه ينفي مكانته كلها. وقد تولد معنى آخر هو التعجب، فتعجب من حال صاحبه طه حسين الذي يدافع عن هذا الشعر و يتعجب من كونه يطلب منه دراسته و الإطلاع عليه.

-قوة إنجازية ناتجة عن معنى الصيغة الحرفية للتركيب —————> (الإستفهام)

- قوة إنجازية مستلزمة (أولى) —————> الإنكار.

-قوة إنجازية مستلزمة (ثانية) —————> التعجب.

التحدي: خرج الإستفهام هنا إلى معنى التحدي و مثال ذلك: "فأنبئني عن الوحدة المعنوية، أتجدها في هذه القصيدة أم لا تزال ترى أن ليس لهذه القصيدة وحدة في وزنها و قافيتها؟"¹²، أما المعنى المستلزم هنا فنرى أن طه حسين يتحدى صاحبه الذي ما زال مصرا على موقفه من الشعر القديم عامة و من شعر لبيد خاصة في أن يثبت نفسه في قدرته على فهم الشعر الذي يظن أن لا فائدة ترجى من دراسته.

الشك: وأحيانا يخرج الإستفهام إلى معنى الشك و مثال ذلك: "لست أدري أكانت القصة كما يصورها الرواة أم لم كانت مقاربا لها؟"¹³

التوبيخ: و مثال ذلك: "ما أشد إسرافك فيما لا حاجة إليه، ألم أطلب منك أن تدع هذا التحقيق إلى حين تفرغ له مع طلابك في الجامعة؟"¹⁴. في هذا المثال نرى توبيخ المحاور لطله حسين الذي لم يقتنع بكل الحجج التي قدمها طه في حواراتهما، و الذي لم يستطع الرد عليها فخرج سؤاله في معنى التوبيخ.

- المعاني المستلزمة عن أسلوب الأمر:

التعجيز: و مثال ذلك: "قلت فاقراها، لعلك تستطيع أن تمضي في وصف الناقة ولعلك تستطيع أن تجد فيه شيئا، ولعلك تستطيع بنوع خاص أن تجد بعده شيئا"¹⁵، هنا خرج أسلوب الأمر إلى معنى التعجيز، فحاول طه حسين تعجيز صاحبه بأن يفهم القصيدة، وهو مدرك تمام الإدراك أنه لا يفقه فيها شيئا.

التنبية : خرج هنا الأمر إلى معنى التنبية ، ففي جل الحوارات نجد طه حسين دائم التنبية لصاحبه الذي يغفل على كثير من التفاصيل و ينسى أخرى و مثال ذلك : "فانظر إلى هذا النذير المؤنس في الشطر الأخير ، وانظر إلى مقدار ما يصور من هذه الحسرات التي لا آخر لها حين تنقطع الأسباب بين الحياة و الأحياء ، وبين اللذات و المستمتعين بها ، و انظر إلى هذه الموازنة بين رجلين أحدهما شرب من الحياة حتى ارتوي ، والآخر أخذ نفسه بالظماً و احتمال الصدى¹⁶

تطبيق مبادئ المحادثة على أمثلة المدونة :

ونجد في حوارات عديدة أن طه حسين قد خرق إحدى قواعد مبدأ التعاون ، فتحقق بذلك الاستلزام الحوارى فنجد :

قاعدة الكم :

خرق طه حسين مبدأ الكم ولم يتقيد بالقدر المطلوب فكان يطيل في حواراته مع صاحبه و يكثر من ضرب الأمثلة بأنواعها وذلك لإقناع صاحبه و تغيير رأيه اتجاه الشعر القديم و مثال ذلك :

قلت لصاحبي فيما قلت : " إن ما يصرفك عن الشعر القديم يغريني به و ما يزهّدك فيه يدفعني إليه ، فأنت تكره هذه الألفاظ لأنها تكلفني البحث في المعاجم و أنت تكره هذه الشروح التي تختلط فيها الروايات و يكثر فيها الاستطراد و تنبت فيها مسائل النحو و أنا أحب هذه الشروح لنفس هذه العلل . و أنا أعلم أن الناس جميعاً لا ينبغي أن يكلفوا قراءة شرح ابن الأنباري للمفضليات و اعلم أيضاً أن العلم بهذه الأشياء يجب أن يكون مقصوراً على عدد لا بأس به من العلماء¹⁷

ولا يزال طه حسين يفصل في فكرته إلى أن يقبل صاحبه عرضه ، و مثال ذلك أيضاً :

قال : "وماذا تريد أن أرد عليك وأنت قد أشمت بي العدو وأثرت إشفاق الصديق علي ؟...". قلت : "وما ذاك ؟ ، قال إنك تذيع أحاديثنا في شيء من التبسط لا تتحفظ ولا تحتاط ، فتروي عني كثيرا مما أقوله لك لا تصفيه ولا تنقيه ، ولا تزيل منه الغناء ، ولا تنفي عنه كثيرا من هذا السخف الذي تتجري به الألسنة في المؤلف من الحديث ، ولكن الأقلام تتجافاه ، و ترتفع عنه حين تسجل هذه الأحاديث ، فأنت تظهرني دائما على حظ لا بأس به من الغباء و القصور ، ومن الإهمال والتقصير ، حتى لقد ظن بعض الناس أنني لست شخصا موجودا بالفعل ، و إنما أنا شخص خيالي قد اخترعته اختراعا ، و ابتكرته ابتكارا و صورته كما تحب أن يكون خصمك من الضعف و العجز لا كما هو في حقيقة الأمر".¹⁸

خرق طه حسين هنا مبدأ الكم ، وكان يستطيع أن يكتفي بقول أنه أذاع الأحاديث التي بينهما ، و دلالة هذا المعنى اللوم والعتاب ، فعاتب المحاور طه حسين لأنه أذاع أحاديثهما و هذا سلوك غير أخلاقي ، فأطال الحديث زيادة في القول و بالتالي زيادة عن القدر المطلوب .

كذلك نجد الخرق في المثال الآتي :

قال : أتعلم لماذا أحب الحطيئة ؟ قلت : ومن أعلمني ذلك ؟ قال : إنما أحب الحطيئة يا سيدي لأنه عبد من عبيد الشعر لا سيد من سادته ، فليس أبغض إلي ولا أثقل علي من هؤلاء الذين يؤثرون أنفسهم ، ويزعمون لها القوة و التفوق و يتحكمون في الفن كأنهم قد ملكوا أعنته و هم لا يتخرجون من أن يقولوا ذلك و يجهروا به ، أليس من القول المستفيض في أحاديث الناس حين يتكلمون ، في رسائلهم حين يكتبون ، وفي نقدهم وتقريضهم حين ينتقدون ويقرضون ، إن فلانا قد ملك أعنة البيان ؟".¹⁹

قاعدة النوع / الكيف :

يقوم الاستلزام الحواري على الحقيقة و المجاز فما يقابل المعنى الحقيقي هو المعنى الحرفي والصريح ، وما يقابل المعنى المجازي هو المعنى المستلزم . إن استخدام الصور البيانية في مدونة " حديث الأربعاء " لا يعني ذلك أن خطاب طه حسين بعيد عن الحقيقة ،

بل هناك كثير من الدلالات في الكلام لا تتضح إلا بالصورة البيانية، و من الأمثلة التي تخرج من الحقيقة إلى المجاز . فنجد مثلا : " فنحن يا سيدي نتعلم الإنجليزية و الفرنسية فنتقنها أحيانا و يتاح لنا أن نقرأ الشيء الكثير أو القليل من آثار الشعراء الإنجليز و الفرنسيين الألمان ، فنفهم ما نقرأ ونتذوقه ونجد فيه لذة و متاعا و غذاء للعقول و القلوب ، لا نحس بيننا و بين هؤلاء الشعراء من بعد الأمد ، و اختلاف الطبع و الذوق و المزاج مثلما نحس بيننا و بين أصحاب شعركم هذا القديم " .²⁰

لدينا في عبارة: "غذاء للعقول و القلوب" معنيين معنى يتمثل في القوة الانجازية الحرفية و هي غذاء للعقول و معنى مستلزم مجازي فالغذاء يكون للجسد لا للعقل و القلب و يقصد هنا غذاء العقل و القلب القراءة .

وجاء في قوله : " إنكم تضيعون وقتكم و وقتنا في غير نفع ، و إنكم لتكلفون أنفسكم و تكلفوننا ضروبا من الجهد العنيف في غير طائل إلى أن يقول : " و يبتغون ما يسمونه خدمة للعلم و إحياء التاريخ " ²¹.

هنا وردت عبارة "إحياء التاريخ" على سبيل الاستعارة المكنية . و كذلك نجد في قوله : " ... و هذه السماء الملحة على هذه الديار بالمطر الهادئ و المطر القوي ، و الرعد حيناً و المطر في غير رعد حيناً آخر ، و هذا النبات الذي يثور ، فإذا الأرض تنشق عنه ، و إذا هو يمضي في ثورته حتى يرتفع ... " ²². هنا النبات الذي يثور على سبيل الاستعارة المكنية . و نلاحظ أن جل الأساليب تحوي صورا بيانية و نجد كذلك الخرق لمبدأ النوع و اضحا جليا في خطابات طه حسين و صاحبه في نقاشهما حول شعر لبيد :

قلت : "فسجل قبل كل شيء إني قد ظهرت عليك و ظفرت بك ، فهؤلاء الناس الذين يلحون عليك ، و يلحون علي في رواية الشعر القديم ، لا يزيدون على أن يعلنوا أنه ليسوا من بغض الشعر القديم و الإعراض عنه ، و الزهد فيه ، بحيث وضعت نفسك و بحيث تظن ، ولكن في نفوسهم حنين إليه و كلف به فهم حين يطلبونه إنما يستجيبون لهذا الحنين و يصورون هذا الشوق و يعلنون في صراحة ان مصر مازالت بخير و أن حب الجديد لم يطغ على

نفوسهم وقلوبهم ، و أن كثيرا منهم يعرفون كيف يحبون الجديد دون أن ينصرفوا عن القديم أو ينفروا منه نفورا " ²³

طغى على أسلوب طه حسين الصور البيانية والمجاز وهذا أمر لا يعاب عليه كون أن لغتنا العربية تزخر بالبلاغة التي تزيد الأساليب جمالا وقوة و إقناعا في نفس المتلقي، ونلاحظ أيضا أن الإكثار من هذه الصور قد ولد نوعا من الإعجاب والاندهاش في ذهن صاحبه الذي بهر هو أيضا بجمال اللغة العربية وهذا ما كان يطمح إليه طه حسين .

قاعدة العلاقة :

يحلّق طه حسين في مدونة حديث الأربعاء، في حقائق الأدب العربي، ويروي عن كثير من الشعراء الذين قام بدراسة قصائدهم وحللها وبين مواقع الجمال البياني واللفظي فيها ، ونجده في كثير من الأحيان في خطابه مع المستمع الخيالي يخرج عن الموضوع ومثال ذلك :

قلت : " وما دمت تعرف زهيرا وتحبه، وتألف ديوانه و تعجب بشعره و تحفظ منه مقدارا ليس فيه بأس ، فما ينبغي أن نتحدث عنه ، أو أن نضيع الوقت فيه والخير أن نعدل عنه إلى شاعر آخر من هؤلاء القدماء الذين تظلمهم وتتجنّى عليهم ، لأنك لم تفهمهم أو لأنك لم تتكلف فهمهم " .

قال : إن فيك لخصلتين أمقتهما منك و أنكرهما عليك ، فأنت لا تريد أن تتحدث إلا في الأشياء التي لا أحسنها ولا أتقنها ، والتي يظهر فيها فضلك علي ، وتقوم فيها مني مقام الأستاذ من التلميذ وما كنت أحسب أنك مشغوف بالتفوق والرغبة في الإستعلاء قبل أن نأخذ في هذه الأحاديث ، وما يضرّك أن نتحدث في شيء أستطيع أن أقول فيه و تستطيع أن تسمع ؟ و ما بالك لا تريد أن تريح نفسك من الكلام ؟ فإني أرى كلامك لا ينقطع²⁴، هنا خرج طه حسين عن الموضوع لم يعط المخاطب فرصة لاختيار . فأكمل يتحدث عن الخصال التي يمقتها فيه ، و فصل فيها مطولا .

ومثال ذلك أيضا :

قال : "ففي أي فنون الشعر التي طرقها زهير تريد أن نتحدث ". قلت : "إنك لذكي ناد، وإنك لتلقي من الأسئلة ما لا يحتاج إلى إلقائه رجل يحسن ما يأتي وما يدع، إنما ينبغي فيما أظن أن نبدأ بالفن الذي يبدأ زهير به حين يعمد إلى قول الشعر، فزهير غزل كغيره من الشعراء إذا أخذ في النظم".

قال : "إنك لسيء الخلق منذ اليوم، فما عرفت منك هذه الحدة منذ أخذنا في هذه الأحاديث، وما أظن أن مذكراتنا لشعر القدماء تستقيم وتتصل إذا مضيت مع حديثك هذه، فأنكرت علي كل شيء، ولمتني في كل شيء وفي غير شيء، ولست أدري كيف يستقيم لصاحبي الخلق السيء والمزاج الحاد أن يفهم الغزل أو يذوقه أو يتحدث فيه ؟ فرفه على نفسك يا سيدي وانصرف عن هذا الحديث إلى التدخين أو إلى شرب القهوة أو إلى شيء من الرياضة، حتى إذا اطمأنت نفسك واعتدل مزاجك أمكن أن نأخذ فيها نحن بسبيله من حديث الشعر"²⁵.

ونرى هنا أن المتحدث قد خرج عن الموضوع مجددا والذي كان من المفروض أن يتحدث عن شعر زهير ولكنه تطرق إلى خلق المخاطب (طه حسين) ومزاجه الحاد الذي لا يرقى إلى أن يتذوق شعر الغزل . ودلالة المعنى هنا اللوم والعتاب.

قاعدة الطريقة :

خرق طه حسين هذا المبدأ في مواضع عديدة ، فنلاحظ في خطابه أن هناك عبارات أو مدلولات يعتمد فيها التلميح دون التصريح وعدم الوضوح ، ومثال ذلك :

قال صاحبي من الشك : قد يكون هذا حقا بالقياس إلى هذه القصيدة ، ولكن كم ترك القدماء من قصيدة تشبهها ؟ .

قلت : "تركوا كثيرا يا سيدي ، أكثر جدا مما تظن "²⁶.

هنا خرق طه حسين مبدأ الطريقة ، فكان في جوابه غير واضح إطلاقا ، فلمح إلى أن عدد القصائد كثر لكنه لم يذكر عددها ، فكان غامضا في كلامه، ودلالة كلامه هنا أنه

أراد أن يبت روح الاكتشاف والغموض في ذهن مستمعه وأن يحثه على البحث على هذه الأشعار، فالمعنى المستلزم هنا هو الحث والدعوة .

كما أن أسلوب طه حسين يتميز بالإطناب في جل الأساليب ، فكان يطيل في وصف الشعراء وقصصهم :

فيقول : "فزهير في هذه الأبيات شيخ مجرب ، طويل التجربة ، كثير الانتفاع بها ، وهو شيخ بدوي ، تجاربه طويلة نافهة ولكنها على ذلك قليلة في النوع ، لم يجرب إلا أمور البادية ، ثم وكنها على ذلك قليلة النوع ، لم يجرب إلا أمور البادية ، ثم هو بعد ذلك ، وقبل ذلك كله ، شاعر يحس الأشياء حسا قويا ، ويشعر بها شعورا عنيفا، ويصورها تصويرا رائعا ، فانظر إلى هذه التشبيهات التي تزدهم ، حتى يكاد بعضها يركب بعضها ، كما تقول أنت في بعض ما كتبت عن زهير ، فالحرب مشبهة بالرحى ، وهي مشبهة بالناقة ، وهي مشبهة بالنار ، وهي مشبهة بالأرض الخصبة التي تغل لأهلها الغلة الوفيرة ، وكل هذه في لفظ جزل وسهل معا".

27

أطال طه حسين في وصف زهير فأكثر من صفاته : شيخ مجرب، طويل التجربة ، شيخ بدوي، وفي وصفه له دليل على مدحه و ثنائه لزهير . وأكثر من التشبيهات فشبه الحرب بالرحى ، بالناقة ، بالنار ، بالأرض الخصبة ..

حتى في وصفه لزهير ذاته، كان يكثر الحديث و مثال ذلك :

" وهذا زهير في نفر من قومه قد أقبلوا هم أيضا يلتمسون الصيد ، فانظر إليهم يهبطون و معهم فرسهم هذا الضخم الذي أحكم خلقه إحكاما، و ارتفع في السماء ارتفاعا ، على قوائمه المفتولة أشد الفتل ، الممرة أشد إمرار، وهو قوي صلب، وهو عنيف شמוש، ليس سهلا ولا مذلا حتى إذا بلغوا من هذا الفضاء مكانا يستقرون فيه ، أقبل إليهم غلامهم وكانوا قد أرسلوه يلتمس لهم أماكن الصيد، فنبحث ثم عاد إليهم محتالا يمشي في خفة ، و يضائل شخصه مضائلة حتى لا يرى ولا يحس، حتى إذا انتهى إليهم ، أنبأهم في همس وصوت سريع بأنه قد رأى لهم صيدا فيه الخير كل الخير، رأى لهم جماعة

ضئيلة من حمر الوحوش ترعى بعد أن عبث الصائدون بها ، فأخذوا معظمها و لم يبق منها إلا أثن ثلاث ضامرات مقوسات لقلة ما شربن من الماء ، وكثرة ما رعين من هذا التبت الرطب يستغين به عن الماء ، ومعهن فحلهن يراعين و يراعهن " .²⁸

نرى هنا أنه طغى على هذه الفقرة النمط السردى الوصفى ، فراح طه حسين يسرد لنا واقعة الصيد لزهير ثم وصف لنا أحداث هذه الواقعة، فأكثر من الصفات : صلب ، شمس، سريع ، ومن أساليب التوكيد : الخير كل الخير ... ونجد هنا في هذا الحوار كثرة التفصيل و عدم الإيجاز ، ودلالة ذلك مدح زهير وذكر خصاله، أما بالنسبة لشرحه المفصل للأبيات وهذا من أجل إقناع صاحبه بفكرته وتأكيد عليها.

الخاتمة:

وصل البحث إلى جملة من النتائج نوجزها فيما يلي :

- يحمل كل حوار من حوارات طه حسين معنيين : صريح سطحي وآخر مستلزم، ومن هنا يبرز الدور الفعال للسياق في إبراز وكشف مقاصد المتكلمين والمعاني المستلزمة التي يريدون إيصالها.
- تضمنت مدونة حديث الأربعاء أبعادا تداولية متفرعة لكثرة الحوارات فيها وقد تمثلت نظرية الاستلزام الحوارى بمبادئها التي كانت حاضرة وجلية ومشتملة على العديد من المعاني والدلالات المباشرة وغير المباشرة
- تحقق الاستلزام الحوارى في مدونة حديث الأربعاء بخرق طه حسين لمبدأ من مبادئ التعاون
- إن خرق مبدأ واحد ينجم عنه خرق مبادئ عدة؛ لما يوجد من تداخل وتقاطع بين مبادئ المحادثة المختلفة
- الإطناب والتكرار الذي عرف وتميز به أسلوب طه حسين أدى إلى خروج الحوارات من معناها الصريح إلى معاني مستلزمة .

قائمة المصادر والمراجع:

المصدر:

✓ طه حسين ، حديث الأربعاء ج 1 ، دار تلاتنقيت ، الجزائر ، 2016

المراجع:

- ✓ بشرى البستاني، التداولية في البحث اللغوي والنقدي، مؤسسة السياب، بريطانيا، 2012
- ✓ جورج يول ، التداولية، تر: قصي عتابي ،دار عربية للعلوم ناشرون ،لبنان
- ✓ صلاح إسماعيل، نظرية المعنى في فلسفة بول غرايس ، الدار المصرية السعودية للطباعة والنشر والتوزيع، مصر ،2005
- ✓ محمد قويدر رحمانى وفاطمة وكال، مجلة المدونة ، المجلد 08، العدد03، 2021/09/15،
- ✓ محمود أحمد نحلة، أفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر، دار المعرفة الجامعية، مصر، 2002،

الهوامش والإحالات:

- ¹. ينظر: صلاح إسماعيل، نظرية المعنى في فلسفة بول غرايس ، الدار المصرية السعودية للطباعة والنشر والتوزيع، مصر ،2005، ص:13.
- ². ينظر: نفسه، ص:78.
- ³-. محمد قويدر رحمانى وفاطمة وكال، مجلة المدونة ، المجلد 08، العدد03، 2021/09/15، ص:23.
- ⁴. محمود أحمد نحلة، أفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر، دار المعرفة الجامعية، مصر، 2002، ص:13
- ⁵. بشرى البستاني، التداولية في البحث اللغوي والنقدي، مؤسسة السياب، بريطانيا، 2012، ص 258.
- ⁶. جورج يول ، التداولية، تر: قصي عتابي ،دار عربية للعلوم ناشرون ،لبنان، ص68.
- ⁷. طه حسين ، حديث الأربعاء ج 1 ، دار تلاتنقيت ، الجزائر ، 2016 ، ص9.
- ⁸. نفسه ، ص: 47.
- ⁹. نفسه ، ص:52.
- ¹⁰. نفسه، ص:9
- ¹¹. نفسه، ص:10.

- 12 . نفسه، ص:39.
- 13 . نفسه، ص:45-46
- 14 . نفسه، ص:49.
- 15 . نفسه، ص:59.
- 16 . نفسه، ص:74.
- 17 . نفسه، ص:16.
- 18 . نفسه، ص:68.
- 19 . نفسه، ص:147.
- 20 . نفسه، ص:09.
- 21 . نفسه، ص:10.
- 22 . نفسه، ص:21.
- 23 . نفسه، ص:29.
- 24 . نفسه، ص:81.
- 25 . نفسه، ص:97.
- 26 . نفسه، ص:27.
- 27 . نفسه، ص:91.
- 28 . المصدر نفسه، ص:109.



Journal

Available online at <https://www.ens-ouargla.dz>

ISSN : 2992-1546 المجلد (3) العدد (5) (السنة 2026): رقم صفحة البداية 64 - رقم صفحة النهاية 86

النظام الصرفي بين البنية والدلالة

تقديم كتاب " دانيال كوربان " : " الصرف الاشتقائي وبنينة المعجم " (*)

The Morphological System between Structure and Semantics

د. شكري الشريف

chokcherif@hotmail.fr

المعهد العالي للغات التطبيقية والإعلامية بباجة، جامعة جندوبة، تونس

تاريخ الاستلام: 2026/04/06 تاريخ القبول: 2026/05/05 تاريخ النشر: 2026/06/20

ملخص:

تهتم الدراسات المعجمية الحديثة بدراسة المعجم باعتباره نظرية مفردات تقوم على نظام من العلاقات تربط بين مكُوناته. وأهمّ هذه العلاقات هي العلاقات الشكلية الدلالية وهي في أساسها علاقات صرفية دلالية (Morphsémantiques) تقوم على ما يتأسّس بين بين شكل المفردة ومحتواها، بين دالّها ومدلولها من ارتباط يفترض وجود صلة بين البنية والدلالة العامة التي تفيدها المفردات المصوغة عليها.

وقد شغلت فكرة معالجة دلالة المفردة بالنظر في مكُونها الدّالي والمدلولي معا، بعض المهتمّين باللّغات الهندية الأوروبية، إذ أنجزت أبحاث لإثبات هذه الظّاهرة في اللّغة الفرنسية وأهمّها كتاب " دانيال كوربان " (Corbin. D) "الصرف الدلالي وبنينة المعجم" (Morphologie) dérivationnelle et structuration du lexique) الذي نقدّمه في هذه الورقة وقد حلّلت فيه ما سمّته "النموذج الوصلي" (Le Modèle Associatif) الذي تخالف به النموذج الفصلي (Le Modèle Dissociatif) وقد سعت إلى وضع ما يعرف بالنظرية الوصلية (La Théorie Associative) لمعالجة دلالة المفردة اعتمادا على العلاقات الشكلية

الدلالية.

الكلمات المفتاحية: صرف اشتقائي؛ مفردات؛ بنية؛ دلالة؛ معجم.

Abstract

Modern lexicographic studies are concerned with the study of lexicology as a semantics theory based on a system of relations that links its components. The most important of these relationships are the formal-semantic relationships, which are essentially morphosemantics based on what is established between the form of the word and its content, and between its signifier and its signified. It assumes a link between the structure and the general meaning of the vocabulary item formulated in it. The idea of dealing with the denotation of semantics by examining both the signified and the signifier has preoccupied several researchers of Indo-European languages. Studies have been carried out to prove this phenomenon in French, the most important of which is Daniel Corbin's book entitled « Morphologie dérivationnelle et structuration du lexique », which we cover in this article. This book aims to investigate what the author refers to as the "Associative Model", as opposed to the "Dissociative Model". Additionally, he seeks to develop "Associative Theory" to examine the meaning of vocabulary items in terms of formal semantics.

Keywords: Morphologie, Vocabulary, Structure, Semantics Morphosemantics, Lexicon. Meaning.

مقدمة

من القضايا الأساسية التي تطرحها اللسانيات الحديثة ما يتصل بعلاقة الصّرف بباقي فروع اللّغة. هل ينسب الصّرف إلى النّحو ، أم ينسب إلى المعجم، أم ينظر إليه مستقلا عن هذا وذاك لأنّ له خصائصه وقواعده الخاصّة؟

ففي "النحو التقليدي" يطلق "علم الصرف" (Morphologie) على دراسة أبنية المفردات، أي كلّ ما يطرأ على أشكالها من تغيير يرجع من ناحية إلى دخول الزوائد على الأصول، ومن ناحية أخرى إلى الاشتقاق فيمثل الصرف والتركيب من هذه الناحية قسبي النحو الذي يقابل المعجم*

أمّا في اللسانيات الحديثة فلهذا المصطلح -أي علم الصرف- مفهومان أساسيان: الأول هو وصف القواعد التي تضبط بنية المفردات، و وصف مختلف أشكال هذه المفردات حسب الجنس والعدد والشخص والإعراب ... أمّا المفهوم الثاني فهو في الآن نفسه وصف قواعد تكوين المفردات في حدّ ذاتها (أي أبنيتها) وتركيب الجمل (أي انتظام المفردات في تراكيب جمليّة).

ونلاحظ هنا تداخلا بين التحديدين التقليدي والحديث وتداخلا بين ما هو صرفي وما هو تركيبّي، ولذلك استعاض البعض عن المصطلحين بمصطلح ثالث هو " علم الصرف التركيبي" (Morphosyntaxe) يجمع بينهما. وقد لاحظ "دوسوسير" من قبل أنّ ثمة تلازما وترابطا بين الوظيفة والبنية يجعلان الفصل بينهما صعبا. فاستنتج أن الصرف ليس له موضوع حقيقي مستقل ولا يمكن أن يكون علما مستقلا عن النحو² . ويعود ذلك إلى تداخل أمرين في أذهان الناس تداخلا كبيرا ونعني بهما³ الصرف من حيث هو علم الوحدات الصرفية المعجميّة

(Morphèmes lexicaux) وهذا هو المسمّى علم الصرف الاشتقائي ((Morphologie dérivationnelle أو علم الصرف المعجمي (Morphologie lexicale) وهو علم الصرف على الحقيقة. والثاني هو الصرف من حيث هو علم تصريف الوحدات الصرفيّة المعجميّة وهذا هو علم التّصريف (Morphologie flexionnelle) والأوّل من مكوّنات النّظريّة المعجميّة وأمّا الثاني فمن مكوّنات النّظريّة النحويّة⁴.

وإذن فقد نظر إلى الصّرف باعتباره جزءا من النحو. وهي نزعة قد غلبت على كتابات اللّسانيين المحدثين الذين كادوا يحشرون علوم اللّسان كلّها تحت اسم "النّحو" ويوجد لهذا المنزع إلى التّعميم في اللسانيات الغربية مبرّان⁵: الأوّل تاريخي يرجع إلى مفهوم النحو في التراث اليوناني الّذي يعني "علم القراءة والكتابة وفنّهما"، ثم تطوّر هذا المفهوم ليشمل دراسة اللّغة فاعتبر تاريخ النظرية اللّسانية الغربية في جوهره من مجال النحو بمفهومه الواسع. وقد تدعّم هذا الشّمول في النحو بغياب الاهتمام بالمعجم علما وتألّيفا إلى وقت متأخّر⁶. وهذا يعني أن اهتمام اللّسانيات الغربية تركّز على نظرية التركيب دون نظرية المفردات -وهي نظرية المعجم- ممّا جعل المعجم في نظر اللّسانيين الغربيين "ذيلًا للنّحو وهو محلّ الأنظام"⁷. وهذه النّظرة تقودنا إلى المبرّر الثاني لشمولية النّحو. وهو مبرّر يقدّمه التّمودج التوليدي الّذي كان في منطلقاته الأولى نحويا شكليا قائما على التركيب مغيّبا الجانب الدّلالي لأنّ الاعتماد على الدّلالة في نظر "شومسكي" منشئ النموذج التوليدي موقع في الخطأ⁸.

في إطار هذه الآراء والنّظريات المنسجمة حيناً والمتناقضة أحيانا أخرى ظلّ علم الصّرف يتراوح بين الاستقلال والانتماء إلى علوم لسانية أخرى تحشره حيناً في النحو وحيناً آخر في المعجم ممّا جعله قليل الحظّ من الدراسة.

1. الكتاب ومحلّه من الدّراسات اللّسانية

رغم العلامات البارزة الدّالة على اهتمام متجدّد بعلم الصّرف يظلّ هذا الفرع اللّساني قليل الحظّ من البحث. وهذا ينطبق خاصّة على علم الصّرف الاشتقائي، إذ ظلّت أغلب الأعمال المهتمة به نظريّة بحتة. وظلّت الإشكاليات التالية مطروحة:

أ- هل تتمّ دراسة الصّرف من داخله أم من خارجه؟ بمعنى هل يتمّ النظر في العلاقات بين المكوّنات الدّاخلية للمفردة، أم في تأثير بنيتها في التّركيب؟

ب- هل يدرس الصّرف مستقلاً عن غيره من فروع اللّسانيات: بمعنى هل ثمة عمليات خاصّة به في تكوين المفردات؟ ذلك أنّ بعض الصّرفيين يرون أنّه لا يوجد مكوّن معجمي مستقلّ وإنما توجد عمليات تركيبية وصوتيّة مستقلة هي المسؤولّة عن تكوين المفردات. ويرى البعض الآخر أنّه توجد عمليات خاصّة في تكوين المفردات ولكنها محكومة بنفس القواعد والمبادئ التي تحكم العمليات التركيبية.

ج- الإشكالية الثالثة تتعلّق بالتنظيم الدّاخلي للمكوّن الاشتقاقي. وأغلب الأعمال الصرفية تعتمد نماذج صرفية غير ترصيفيّة (Non stratifiés) .

د- الإشكالية الرّابعة تخصّ العلاقات الصرفيّة الدّلالية. هل يجب أن يكون علم الصّرف وصلياً (Associatif) أم فصلياً (Dissociatif)؟ وكيف يهتمّ بالبنية الصّرفيّة والتأويل الدّلالي في المفردات المصوّغة؟ إذ تبدو أغلب النّماذج فصلية شأن التوزيعية والتوليدية اللّتين لم تنظرا في تفسير معنى المفردات المصوّغة لأنّ دراسة المعنى في نظريتهما موقعة في الخطأ. باعتبار أنّ المعنى قلب متغير لا يمكن حصره و يعود هذا التوجه إلى تأثر اللسانيات ببعض العلوم الأخرى كالرياضيات و علم النفس السلوكي. وهذا ما أرسى دراسة وصفية شكلية للغات. غير أنّ ذلك لم يكن ممكناً في كل النظم اللغوية إذ أنّ المعنى يصعب إخضاعه للتجربة و القياس العلميين وهذا ما دفع إلى إهماله.

في هذا السياق العام يتحدّد الإطار النّظري الذي يعمل به فريق "سيلاكس" (Silex)، وهم جماعة من الباحثين ينتمون إلى جامعة "ليل3" (Lille III) الفرنسيّة ويهتمّون بعلم صرف داخلي (Interne) مستقلّ (Indépendant)، ترصيفيّ (Stratifié)، وصليّ (Associatif)، تتلخّص أهمّ مبادئه فيما يلي⁹:

1. لا يمكن الحديث عن معجم مصوغ إلا بالربط بين توليد المعاني وتوليد المباني.

2. لا يقاس انتظام المعجم بما تمكن ملاحظته فقط بل ينظر فيما هو ممكن كذلك.
وهذا يعني أن المعجم يشتمل على مفردات ممكنة (Possibles) وأخرى مستعملة (Utilisées).

3. يتأسس المعجم على مجموعة من القواعد والضوابط الترصيفية.
4. معنى المفردة المصوغة مركب شأن بنيتها الصرفية، ووجود المبنى فيها يفترض وجود المعنى إذ هما مترابطان.

هذه المجموعة من المبادئ الصرفية المعجمية توضحها "دانيال كوربان" المشرفة على فريق "سيلاكس" في كتابها "الصرف الاشتقاقي وبنية المعجم" (Morphologie dérivationnelle et structuration du lexique) وهو الذي سيكون محور عملنا وسنعمد في ذلك مجموعة من الرموز والمختصرات لبعض المصطلحات الموجودة في الكتاب تتمثل فيما يلي:

1. مفردات مصوغة صرفيا نرسم إليها ب[م م ص] ترجمة لـ Mots construits [MCM] morphologiquement.
2. مفردات غير مصوغة صرفيا نرسم إليها ب[م غ م ص] ترجمة لـ Mots non construits morphologiquement [MNCM].
3. مفردات معقدة غير مصوغة نرسم إليها ب[م م غ م] ترجمة لـ Mots complexes [MCNC] non construits.
4. قاعدة صوغ المفردات نرسم إليها ب[ق ص م] ترجمة لـ Règle de construction de mots [RCM].

1.2 . موضوع الكتاب

يتمثل موضوعه في محاولة بناء نظرية معجمية آنية تمكن من الجمع بين البنية والتأويل في المفردات المصوغة في اللغة الفرنسية. وهو عمل يهتم بوصف معجمي يتأسس على نظرية

لسانية واضحة، منسجمة تؤسس للمبادئ المنهجية والنظرية التي يمكن أن تبني منطقاً واضحاً يحكم المفردات المصوغة وينظمها ويطبّقها في المعجم الفرنسي في نطاق نموذج وصليّ ترصيفي¹⁰. وتستخدم في هذا الكتاب مفاهيم قد تتعارض مع فرضيات ومواقف اعتبرت مسلّمات. والأهمّ من ذلك ما ينطوي عليه الكتاب من طموح ضمني للتأثير في الواقع اللساني بالإسهام في نشوء أشكال جديدة في العمل الصّرفي لا تنبع من اهتمامات نظرية بل تنبع أيضاً من مقتضيات الواقع العملية لذلك جمع الكتاب بين ما هو نظري وما هو تطبيقي.

2.2. محتويات الكتاب

يتكوّن كتاب "الصّرف الاشتقاقي وبنينة المعجم" من جزأين كبيرين خصّص الثاني منهما للأمثلة والملاحظات والهوامش والتّطبيقات، وهي مسائل جمعت في ستة عشر ملحقاً ذيلت بمجموعة من الفهارس فجعل فهرس للموضوعات والمباحث وفهرس معجمي جمعت فيه الأشكال المدروسة، وفهرس للمؤلفين وآخر للمعاجم والقواميس المستعملة. وأمّا الجزء الأوّل وهو الأهم فيشتمل على مقدّمة وثلاثة أبواب قسّمت إلى مجموعة فصول.

1.2.2- الباب الأوّل

اهتمّت فيه "دانيال كوربان" بمكانة علم الصّرف في البحوث اللسانية ونقدت بعض النظريات والقواعد التي اعتبرت مسلّمات بديهية. ولذلك عنونت هذا الباب بـ "ضدّ الصّرف البديهي" (Contre une morphologie de l'évidence)، وجعلت له ثلاثة فصول هي التالية:

1.1.2.2- الفصل الأوّل

خصّصته لتفسير بعض المبادئ الأولية في الصّرف إذ اعتبرت أنّ أحد الأسباب التي جعلت علم الصرف الاشتقاقي يجد صعوبة في التأسيس والثبات هو غياب "تيقّظ ابستمولوجي"

(vigilance épistémologique)¹¹ تجاه المواضيع المدروسة، فمن الطبيعي أن يحصل بعض التراجع، ولذلك لم يأخذ الصّرف الاشتقاقي شكل موضوع علمي ودليل ذلك أمران هما¹²:

أ- أنّ المدرسة المعجميّة الفرنسيّة ذات التّوجّه الماركسي ترفض فصل المعجم عن المحيط الذي يعيّنه أو يرمز إليه فليست المفردات وحدها تصدر عن الجسد الاجتماعي، إذ بقدر مجموع العناصر المعجميّة المخزّنة في ذاكرة المجموعة البشريّة يكون للمعجم مظهر اجتماعي بالضرورة. فهو يعبر عن الحياة وعن البنى الاجتماعيّة لهذه الجماعة اللّغويّة. فيصبح هو ذاته خاضعا مثلها لمبادئ معياريّة. وهنا تطرح مسألة المعجم الذهني و المعجم المستعمل إذ أنّ الجاعة اللغوية تنتقي من المعجم الأول ما يمكن أن يحقق غايتها في التواصل كما أنّ استقرار مفردة ما أو انقراضها ناتجان عن الحاجة إليها أو عدمها. وهذا مرتبط بالتطور الاجتماعي الذي يفترض تطورا لغويا.

ب- أنّ عددا كبيرا من التوليديين يؤسسون نموذجهم على التّمييز بين المفردات الكائنة (Existants) والمفردات الممكنة (Possibles) لأنهم لا يهتمون بالمفردة إلا في نطاق التّركيب وتكوينها للجملة. ولما كانت المفردات قوام الصّرف من جهة والمعجم من جهة أخرى ظلّ هذان النظامان خارج دائرة البحث التوليدي أو قليلي الحظّ منه. ويرتكز هذا الاتجاه على أساس أنّه "ليس هناك مكون صرفي(أو مكون للمفردات) مستقل كلّ الاستقلال عن التّركيب(...). بل إنّ بناء المفردة في جوهره بناء تركيبّي يخضع أساسا للمبادئ التركيبية"¹³. ووفق هذا التصور نجد أنّ "جاكندوف" على سبيل المثال يهتم بما يلاحظ فحسب أي بالمفردات الكائنة (Existants) دون أن يهتم بالمفردات الممكنة (Possibles) أو الكامنة (Potentiels) وهي المفردات التي تمثل عنصر إثراء للمعجم.

و في نفس السياق يقترح "أرونوف" مجموعة قواعد نسميها قواعد تكوين المفردات (Word formation rules) تستعمل في صوغ المفردات و توليدها غير أنّه لا يقدم صورة واضحة

للمكوّن المعجمي و يستنتج أنّ القاموس يشتمل على المفردات الكائنة فحسب بقطع النظر عن خصائصها المنتظمة (Réguliers) والشاذة (Irréguliers).

2.1.2.2- الفصل الثاني

خصّص للحديث عن المواد المعجميّة وقدرة المتكلّم على إثرائها، إذ ترى المؤلفة أنّ الملكة المعجميّة تتكرّر مع الزّمن، وتثرى بالمعرفة الخاصّة المكتسبة. ولكن الأهمّ من ذلك أن الملكة الاشتقاقية تتشكّل منذ الطّفولة.

وهذا يعني أنّ المعرفة الاصطلاحيّة لا تمثّل المعجم إلّا جزئيّا ولا توجد مستقلة عن الملكة الاشتقاقية التي تثري المعجم وتوسّعه. إذ يسعى مستعمل اللّغة إلى إدراك العلاقات الاشتقاقية القائمة بين المفردات والقواعد التي تمكّن من إنتاج المفردات المصوغة التي لم تخزّن بعد في المعجم الدّهني، ثم فهمها في مرحلة لاحقة. فيتمكّن بذلك من معرفة أصول المفردات وتأصيلها، ويصبح قادرا على قياس تطوّرها الصّوتي والدّلالي وتحديد تاريخ ظهورها. ولكن السؤال الذي يظلّ مطروحا ويجب أن يطرح هو هل أنّ المفردة المشتقة أو المصوغة ممكنة أم لا؟¹⁴ لأنه لا يكفي أن تكون المفردة موجودة في اللّغة، بل أن تكون ممكنة شكلا ومحتوى أي مصوغة وفق قاعدة صوغ المفردات [ق ص م]. (Règle de construction de mots)

3.1.2.2- الفصل الثالث

يتعلّق بالتحليل الاشتقاقي وعلاقة المفردات ببعضها تأصيليّا. وهنا تقترح "كوربان" أربعة شروط يجب توفّرها حتى نسلم بوجود علاقة تأصيليّة اشتقاقية بين مفردتين مصوغتين وهذه الشروط هي¹⁵ :

أ- أن توجد [ق ص م] (RCM) تتعلّق بها زائدة (Affixe) قابلة للتطبيق على أسّ (Base) يمثّل نواة المفردة.

ب- أن تتفق الخاصيات اللسانية للمفردتين مع الوضعيات المفروضة في تطبيق القاعدة.

ج- أن تحلل البنية الشكلية الظاهرة للمفردتين بشكل مطابق للقاعدة بمعنى أن تتكوّنا من سابقة (Préfixe) + أسّ (Base) أو أسّ (Base) + لاحقة (Suffixe).

د- أن يحلل معنيا المفردتين باعتبارهما إنتاجا للقاعدة.

وتختتم "دانيال كوربان" هذا الفصل الأخير من الباب الأول بمجموعة من المبادئ تمهّد بها للباب الثاني. فتقترح صرفا ترصيفيا يعتمد ما يلي¹⁶:

1. صرفا غير خطّي تطبق فيه القواعد بطريقة مرحلية متدرّجة.
2. قواعد توقّعية احتمالية دون الاقتصار على القواعد الوصفية.
3. تحليل المفردات المعقّدة تحليلا يتجاوز بنيتها الظاهرة.
4. المراوحة بين التحليل الصرفي والتحليل الدلالي.

2- الباب الثاني:

فيه تحليل لمبدأ علم الصرف التّرصيفي. (Morphologie stratifiée)

1.2.2.2- الفصل الأول

قامت فيه صاحبة الكتاب بمقارنة بين الانتظام والشّدوذ في المعجم. فرأت أنّ "أغلب الدّراسات اللسانية تعتبر الشّدوذ خاصية أساسية في المعجم إلى درجة أنّ أصحابها ينسبون المبدأ المؤسّس للعمل اللساني الذي يعتبر النّظام أساسا أو قاعدة والشّدوذ تابعا له، حتّى إن بدا أنّ نسبة الشّواذ تفوق بكثير نسبة الوحدات المنتظمة"¹⁷. وهي بذلك تشير إلى التوليديين خاصة أمثال "أرونوف" و"جاكندوف" ومن قبلهما "شومسكي"¹⁸

وهذه المقارنة بين المنتظم واللامنتظم من الوحدات المعجمية فتحت المجال لمقارنة ثانية بين نموذجين: الأول هو نموذج الصّرف غير التّرصيفي (Morphologie non stratifiée) ويمثّله التوليديون الذين ذكرنا إضافة إلى "أنا ماريا دي شوليو" و "ليبير". وهم يحلّلون المفردات المنتظمة وغير المنتظمة في نفس المستوى ويحلّلون المكوّن المعجمي إلى مكوّنين فرعيين هما¹⁹:

1. قائمة من المداخل تبوّب فيها الشواذ.

2. قائمة من القواعد تهتمّ بالمفردات المنتظمة.

والثاني هو الصّرف التّرصيفي (Morphologie stratifiée) ويمثّله فريق "سيلاكس". وهو نموذج يختلف عن سابقه في كون العناصر المنتظمة والعناصر غير المنتظمة لا تبوّب في نفس المستوى. وإنما تكون الثانية متعلّقة بالأولى تابعة لها. كما انهم يربطون ربطا وثيقا بين البنية الصّرفيّة والمفردة وتأويلها الدّلالي على عكس أصحاب "النّموذج غير التّرصيفي" (Modèle non stratifiée) ولذلك تقترح "كوربان" أولويّة النّموذج التّرصيفي وتجعله جزءا من عملها.

2.2.2.2- الفصل الثاني

اهتمّت فيه "كوربان" بما سمّته "الشواذ الخادعة" (Les irrégularités de façade) الناتجة عن الانزياحات الظّاهرة بين شكل المفردة ومعناها. وهي مسألة تعتبرها "كوربان" أهمّ ممّا سمّته في الباب الأوّل "بدهيات مغلوطة" (Des fausses évidences) في المستويين الاشتقاقي والدّلالي، لأنّ دراسته تتمّ بالربط بين الشّكل العام للنّموذج المعجمي والقواعد الاشتقاقية. أي يحدّد الانزياحات الظّاهرة (Distorsions apparentes) بين البنية الصّرفيّة للمفردة المصوغة وتأويلها الدّلالي.

وترتبط هذه المسألة بمستعمل اللغة ذاته لأنه إذا ما أراد استعمال بعض المفردات بدراية تامة، عليه ألاّ يكتفي بما يعرفه عن مكوناتها الصوتية والدلالية، بل أن تكون لديه معرفة شاملة بما تحدده تلك المفردات أو تعينه. ويمكن أن ينتج عن غياب هذه المعرفة بصفة تامة أو جزئية انزياح (Distorsion) بين المعنى الذي يسنده المتكلم إلى المفردة المصوغة انطلاقاً من معارفه اللسانية و المعنى المستعمل أي الذي تحدده القواميس.

فالمتكلم يمكنه أن يستنتج بمعرفته المعجمية معنى " فرشة صغيرة" من المفردة "Fourchette" ولكنه مضطرّ إلى اكتساب معارف إضافية كي يعرف لأيّ غرض تستعمل "Fourchette"²⁰.

وإضافة إلى هذا الانزياح بين المعاني يقف الصّرفيّ أمام إشكاليتين أخريين هما:

1. هل أنّ الانزياح الذي يمكن أن يحصل بين البنية الصّرفيّة والتأويل الدلالي نظامي نسقي أم أنه طارئ؟
 2. وهل يعتبر هذا الانزياح حجة كافية للفصل بين العلاقات الصّرفيّة والعلاقات الدلالية في إطار تمثيل العلاقات الاشتقاقية للمفردات؟
- في هذا السياق ينقسم علماء الصّرف المعجميون إلى مناصري الفصل بين المستوى الصّرفي والمستوى الدلالي في تمثيلهم للعلاقة الاشتقاقية، ومناصري الوصل بينهما.
- يمثّل الموقف الأوّل، بكيفيات مختلفة، التوليدون المشار إليهم سابقاً وهم يرون أنّ الانزياحات بين البنية الصّرفيّة والمعنى كثيرة جدّاً بشكل يجعل انتظامها صعباً وهذا ما يبرّر الفصل بين المستويين الصّرفي والدلالي، وتتلخّص أهمّ حججهم فيما يلي²¹:

1. معرفة معنى المفردة المصوغة ليست ممكنة بالضرورة من خلال بنيتها الصّرفيّة.
2. تبيّن شكل المفردة المصوغة ليس ممكناً بالضرورة من خلال معناها.
3. بعض الصرافم يمكن ألاّ تحمل معنى فتكوّن شكلاً بلا معنى.

4. يمكن أن نجد علاقات دلالية دون أن نجد علاقات صرفية متصلة بها.
5. كل زائدة (Affixe) يمكن أن تفيد معاني متعددة.
6. يمكن تطبيق نفس القواعد على المجالين الصرفي والتركيبى على حدّ سواء.

ونلاحظ أنّ هذا الموقف يبنى على منطلقات يستند إليها أصحابه وهي أنّ المعجم "ذيل للنحو" وأنّ النظام الصرفي جزء من النظام النحوي²² ، ولذلك كانت أعمالهم في مجملها شكليّة تركيبية صرفة تطرح المعنى كلياً أو جزئياً تأثراً بالوضعية (Positivisme) التي تدرس كلّ ما يتّسم بالعلميّة الصّارمة. وبما أنّ المعنى قلب متغيّر فقد اعتبر موقعا في الخطأ لا يمكن دراسته دراسة علمية.

والواقع أنه كي يعدّ شكل ما، صوتي أو كتابي، رمزا لغويا يجب أن يحمل هو ذاته إضافة قصديّة إلى مضمون أو معنى معيّن. وهذه الإضافة غالبا ما تكون بين مفردة واحدة ومعنى واحد. فلا معنى للأشكال اللغويّة إن لم تكن حاملة لمعان. لأنّ المعاني هي الغاية التي يروم مستعمل اللغة الوصول إليها في عمليّة التّواصل ليعبّر عن أغراضه.

وأما الموقف الثاني فيمثله كلّ من "هال" و "ألان" وفريق "سيلاكس" وخاصّة "كوربان" التي ترى أنّه يمكن تبرير الانزياحات الحاصلة بين البنية الصّرفيّة في المفردات المصوغة وتأويلها الدّلالي. لأنّها طارئة شاذّة وإن كانت كثيرة ، وهي لا تمثّل حجّة كافية للفصل بين المستويين الصّرفي والدّلالي ولذلك يمكن في نظرها دحض حجج الفصلين بما يلي²³ :

1. يمكن معرفة معنى المفردة المصوغة من خلال بنيتها الصّرفيّة وذلك باعتماد الرّوائد الصّرفيّة (سوابق ولواحق) التي لا تخلو من معنى ثابت يضاف إلى معنى الأسّ فتتكوّن بذلك مفردة مصوغة ذات معنى مكوّن من معنى الأسّ ومعنى السابقة أو اللاحقة. مثل السابقة Re التي تضاف إلى أسّ ما فتفيد معنى التكرار و الإعادة (Rebonjour). ومثل اللاحقة ette التي تضاف إلى أسّ ما فتفيد معنى التصغير (Fillette) .

2. يمكن تبين شكل المفردة المصوغة (بشكل جزئي) من خلال معناها.
3. ليست الأجزاء المجردة من المعنى في المفردات المعقدة صرافم لأن الصرافم تحمل معاني جزئية تساهم في تكوين المعنى العام للمفردة.
4. ليست العلاقات الدلالية غير المرتبطة بعلاقات صرفية علاقات اشتقاقية.
5. كل زائدة لا تفيد إلا معنى واحدا وكل معنى يمكن أن تفيد مجموعة من الزوائد.
6. ليست القواعد المطبقة في علم التركيب قابلة للتطبيق ضرورة على علم الصرف.

وانتهت "دانيال كوربان" في هذا الفصل إلى اعتبار أن المفردات التي يحصل فيها انزياح بين شكلها ومعناها ليست مفردات مصوغة، لأن المفردة المصوغة لا تعني مجرد الجمع بين شكل ومعنى ، وإنما هي بنية صرفية غير قابلة للملاحظة بالضرورة في شكل المفردة، ويقترن بها معنى لا يتطابق بالضرورة مع المعنى أو المعاني المعجمة (Lexicalisés) ولكي تعتبر المفردة مصوغة يجب أن يتوفر فيها ما يلي²⁴ :

1. أن تكون مكونات بنيتها الصرفية منتمية إلى مقولة وقابلة للارتباط بمعنى ما بطريقة توليدية إنتاجية.
2. أن يكون معناها الممكن وبنيتها الصرفية مبنين (Structurées) خاضعين ل[ق ص م] (RCM) .
3. أن تكون الانزياحات المحتملة بين بنيتها الصرفية ومعناها الممكن ومعناها المعجم قابلة للتبرير بواسطة آليات منتظمة تمكن من الربط بينها جميعا.

ويتحدّد معنى المفردة المصوغة عند "كوربان" بأنها بناء معقد يستدعي عوامل لسانية ومرجعية مختلفة. وعندما نتحدّث عن انزياح بين المبنى والمعنى في المفردة المصوغة فإنّ ذلك يتحدّد مقارنة بالمعنى الممكن انطلاقا من البنية الصرفية المعقدة (Structure morphologique complexe) في المفردة المصوغة ، أي معناها الممكن اشتقاقيا. وهذا

المعنى الاشتقاقي يعتبر نتيجة للعملية الدلالية المشتقة عن طريق [ق ص م] المستعملة والنسق الصّرفي المختار والأسّ.

والمفردة المصوغة شأنها شأن كلّ مفردة لها مرجع خارج اللّغة ينتج عنه معنى واحد ممكن فحسب، قابل للتحقق بأشكال مختلفة في مجالات مختلفة. ويخلق نوعا من التنافر الظاهر، إذ يمتزج بالمعنى المحتمل لهذه المفردة المعنى الاشتقاقي وذلك بتطبيق القواعد الدلالية فيكون صالحا لتسمية أصناف مرجعية مختلفة.

وقد مكّن هذا التعريف الذي تقدّمه "كوربان" للمفردة المصوغة من تفسير المشترك الدلالي (Polysémie) إذ أرجعته إلى خطأ التحليل الذي يأخذ شكلين :

1. فهو إمّا عائد إلى اختلافات في المعنى تسند إلى نفس الزائدة و تكون متعلقة بمعنى واحد ممكن اشتقاقيا. إذ يمكن مثلا أن نستنتج أنّ نفس اللاحقة "at" تصلح لصوغ أسماء مكان مثل "Secrétariat" (مكتبية) و "consulat" (قنصلية) وأسماء مناصب مثل "Episcopat" (أسقفية) إلخ....، دون البحث عن توحيد معانيها.

2. وإما لأنّ التحليل الشكلي الظاهر للمفردات يهمل تأصيلها الاشتقاقي إذ أنّ مستعمل اللّغة يمكنه أن يوجد علاقة شكلية دلالية بين "loi" (قانون) و "légal" (قانوني)، لأنّ ثقافته التأصيلية تمكّنه من تقريب "légal" من "lex" و "legis" اللاتينيتين . بينما يربط من لا يمتلك هذه الثقافة بين المفردات ربطا دلاليا فحسب.

3.2.2.2- الفصل الثالث

بعد حديثها عن "الشواذ الخادعة" خصّصت "كوربان" هذا الفصل من الباب الثاني "للاستعمالات الخاصة" (les idiosyncrasies) وفي هذا السياق تعتبر أنّ الخصائص اللسانية التي تعرّف المداخل المعجمية منفصلة عن سياقها الدلالي دون أن يكون ذلك ممكنا، هي استعمالات خاصة. وهي استعمالات ليست حسب "دانيال كوربان" إلاّ "عوارض

طارئة" على المفردات المصوغة. واعتبار مفردة مصوغة استعمالا خاصا يعني أنّ أغلب خاصياتها القابلة للملاحظة تختلف عن خاصياتها الممكنة اعتمادا على [ق ص م] التي تصلح لصياغتها. فتعتبر بذلك أن "الاستعمالات الخاصة" هامشية مقارنة بالخاصيات المنتظمة في المفردات المصوغة.

فلئن كانت "الاستعمالات الخاصة" تشتمل على المستويات الشكلية والدلالية والتركيبية والمقولية وكذلك النوع والعدد، فإنّ ذلك لا ينفي -في نظر "كوربان"- سمة الانتظام في الصّرف الاشتقائي لأنه يعتمد قواعد منتظمة قياسية تتوفّر عند مستعمل اللغة. إذ كيف يمكن التمييز بين أصل المفردة وزوائدها إذا لم يسبق ذلك قدرة على الاشتقاق سليقة أو ملكة، ومعرفة مسبقة بمعنى المادة التي تتركّب منها البنية الأصلية للمفردة أي إلمام بمعجم اللغة الأساسي ؟

3.2.2- الباب الثالث

سعت من خلاله صاحبة الكتاب إلى إرساء نموذج معجمي ترصيفي (Modèle lexicale stratifiée) حاولت تحليله في ثلاثة فصول هي:

1.3.2.2- الفصل الأول

يتعلّق بتنظيم المكوّن المعجمي وعلاقته بباقي النّظم اللّسانية. وتقسم "كوربان" المكوّن المعجمي إلى ثلاثة مستويات أساسية²⁵:

أ- مستوى الأساس: ويشمل المفردات غير المصوغة وكلّ العناصر التي تصاغ بها المفردات المعقّدة. وتتمّ معالجة الانتظامات الشّكلية والدلالية التي تظهر في هذا المستوى بواسطة قواعد الأساس (règles de base) باعتبارها قواعد أطّراد ذات وظيفة وصفية تقويمية.

ب- مستوى اشتقاقى: منتظم تمكّن فيه [ق ص م] من إنتاج عدد لا متناه من المفردات المصوغة انطلاقاً من عناصر أوليّة أساسيّة.

ج- مستوى اصطلاحى: هو مجال الانتظام الجزئى والاستعمالات الخاصّة.

وعلى هذا الأساس تعتبر "كوربان" أنّ النّماذج المعجميّة هي إمّا ترصيفيّة إذا كانت تعامل الشّواذ بمقاييس مختلفة عن مقاييس المفردات المصوغة المنتظمة، وإمّا غير ترصيفيّة إذا كانت تهتمّ بالنوعين في نفس المستوى. وهي إمّا وصليّة إذا كانت تربط بين تمثّلات الانتظامات الدّلاليّة والانتظامات الصّرفيّة في المفردات المصوغة، وإمّا فصليّة تفصل بين الشّكل والمحتوى. والنّمودج الذي تفتّرحه "دانيال كوربان" في كتابها "الصّرف الاشتقاقى وبنينة المعجم" هو نموذج وصلى، (Associatif) ترصيفى (Stratifiée) تخالف به النموذج الفصلى (Dissociatif) غير الترصيفى (Non stratifiée) عند التوليديين.

2.3.2.2- الفصل الثّانى

يهتمّ بمكوّن الأساس (Le composant de base)، إذ خُصّص لدراسة المداخل المعجميّة الأساس، التي تتحدّد بمجموع الخصائص التي تميّزها عن غيرها من المداخل مثل التمثيل الصّوتى والمقولة التي تنتمي إليها هذه المداخل. وقد اهتمّت "كوربان" خاصّة بالانتماء المقولى فيما سمّته "مَقُولَة الزّوائد" أو تصنيفها (Catégorisation des affixes) فاعتبرت أنّ المفردات التي تحمل مقولة أسسها هي التي تفتّرن بها سوابق. وأمّا المفردات المشتّمة على لواحق فتحمل مقولة لواحقها. والفرق المقولى بين المداخل المعجميّة المشتّمة على زوائد وغيرها من المفردات هو أنّ الأولى تحمل تفسيراً مزدوجاً لمقولة الأسّ ومقولة المفردة المصوغة في آن، بينما لا تفسّر الثّانية سوى مقولة أسسها. وعلى هذا الأساس يمكن تقسيم مفردات المعجم إلى أنواع ثلاثة²⁶:

أ. مفردات مصوغة صرفيا [م م ص] (Mots construits)
(morphologiquement).

ب. مفردات غير مصوغة صرفيا [م غ م ص] (Mots non construits)
(morphologiquement).

ج. مفردات معقدة غير مصوغة [م م غ م] (Mots complexes non)
(construits).

فالمفردات المصوغة هي التي تتطابق فيها البنية الصّرفيّة مع المعنى مطابقة تامة. وتقدر

[ق ص م] على إنتاج ثلاثة أنواع من المفردات:

- مفردات إلصاقية ناتجة عن عملية إسباق أو إلحاق.
- مفردات ناتجة عن عملية إبدال.
- مفردات ناتجة عن عملية تركيب.

فالمفردات المعقدة غير المصوغة هي مفردات لا تطابق فيها البنية الداخليّة معناها إلا بشكل جزئي لأنّ مكوّنات بنيتها الصّرفيّة الدّاخلية لا تنتهي جميعها إلى المداخل المعجميّة.

أمّا المفردات غير المصوغة فهي مفردات لا تتطابق فيها البنية الدّاخلية مع المعنى إطلاقا. وأغلب الأمثلة التي يستند إليها أنصار التّموج الفصلي-أي الذين يفصلون بين المستوى الصّرفي والمستوي الدّلالي- هي من هذا النوع²⁷:

3.3.2.2- الفصل الثالث

يهتمّ بالمكوّن الاشتقاقي وقد بيّنت فيه صاحبة الكتاب أنّ المتكلم يعتمد قواعد اشتقاقية منتظمة قياسية كي يولّد وحدات معجميّة جديدة توليدا اشتقاقيا. أي إنّّه يصوغ مفردات

ذات بنى صرفية مستقلة بسيطة دالة بنفسها من أصل ما. والتوليد الصّرفي بالاشتقاق حسب "كوربان" "ضروب كثيرة منها اشتقاق فعل من فعل، واسم من فعل، واسم من اسم وفعل من اسم، وصفة من اسم... إلخ. وهذا ما يوجد علاقات مقولية بين المفردة الأصلية وما يشتق منها. ومن بين العلاقات المقولية الست عشرة الممكنة نظريا في اللغة الفرنسية نجد عشرا فقط مستعملة"²⁸.

وترى "كوربان" أنّ ما يمثل أهمية بالغة في العملية الاشتقاقية في النظرية الوصلية هي قواعد صوغ المفردات إذ أنّ كلّ [ق ص م] لا تطبق إلا على أسّ مقولي واحد، ولا تمنح المفردات التي تصاغ بها إلا مقولة واحدة. وهذا يعني أن نفس العملية الدلالية يمكن أن ترتبط ببنيات صرفية مختلفة هي ذاتها ترتبط بنفس العلاقة المقولية. ولكن لا ترتبط بكل قاعدة من [ق ص م] سوى عملية دلالية واحدة. ويمكن كذلك أن توجد علاقة منتظمة بين الدلالة المعجمية للمفردات المصوغة وانتمائها المقولي. وهذا يدلّ أنّ [ق ص م] لا تكون سوى مفردات تختصّ بمعنى واحد حيث يكون المعنى الثاني ثانويا. ولذلك فما يميّز [ق ص م] بمعنى ما ليس المعنى وحده أو العلاقة المقولية وحدها، أو الشكل الإلصاقى، وليس أيضا العملية الصرفية ككلّ، وإنما هو التأليف بين هذه العناصر جميعا. لذلك ترى صاحبة الكتاب أن طول المفردات غير محدّد نظريّا. إذ أنّ بعض [ق ص م] يمكن تطبيقها "تكراريا" مثل Antistalinien Anti-anti-stalinien ← أو ← frisable ← friser ← frisable ← frisable ←... إلخ. فليس ثمة أساس نظريّ يحدّد طول المفردات المصوغة أو عددها. إذ لا شيء يمنع إنتاج مفردات "تكرارية" بواسطة [ق ص م] رغم أنّ أغلبها غير مستعمل. ومن جهة أخرى يعتبر عدد مفردات المعجم لا نهائيا لأنّ القواعد توفّر إمكانية صوغ مشتقات حتى من أسماء الأعلام مثل Stalinien ← Staline أو مشتقات مقترضة من لغات أخرى مثل dribbleur المشتقة من الفعل dribbler وأصلها to dribble الإنكليزية.

وبذلك يمكن أن تؤدي الزوائد الصرفية دور العامل الصرفي المرتبط ب[ق ص م] تقتزن بها معان ثابتة. وهذا يعني أن العملية الصرفية والتأويل الدلالي لا ينفصلان في المستوى الاشتقائي.

فالاشتقاق باعتماد الزوائد له إسهام دلالي في معنى المفردات المصوغة وهذه المشتقات لا تثير أي إشكال أو صعوبة في التأويل وعادة لا تذكرها المعاجم لأن دلالتها شفافة يمكن بلوغها بأيسر السبل. لذلك بينما تكون دلالة المفردات غير المصوغة أو الألفاظ العامة "اعتباطية"، تكون دلالة المشتقات وخاصة [م م ص] مبررة بواسطة التطابق بين بنية دلالية شفافة وبنية صرفية تحيل عليها إحالة مباشرة. ولا يمكن لعلاقة دلالية ما أن تكون ناتجة عن عملية اشتقاقية إلا إذا كانت متصلة بانتظام بعلاقة صرفية بعيدا عن التماثل الشكلي البسيط. وبالعكس فإن العلاقة الاشتقاقية تدلّ ضرورة على علاقة صرفية وأخرى دلالية.

الخاتمة:

يظهر من خلال الأمثلة المتعددة التي أوردتها "دانيال كوربان" في كتابها "الصرف الاشتقائي وبنينة المعجم" (8118 مفردة مصوغة ، سوابق ولواحق)، أنّ اللغات الهندية الأوروبية باعتبارها لغات إصاقيّة مؤلّفة من أصول قابلة للتصريف ويقوم فيها الاشتقاق على إضافة سوابق ولواحق ذات معنى، هي لغات تتوقّر فيها نسبة هامّة من الأشكال اللغوية التي يفهم معناها من خلال مبناها، أي تربط ربطا وثيقا بين البنى الصرفية والدلالة .

والنتيجة الحاصلة من كتاب "كوربان" "الصرف الاشتقائي وبنينة المعجم" هي ألا مجال للحديث عن فصل واضح بين البنية الصرفية والدلالة في إطار علم الصرف الاشتقائي. إذ تبين أن السوابق واللواحق باعتبارها عناصر أساسية في تكوين [م م ص] تتمحّض للدلالة

على معنى معيّن مخصوص يتعلّق بالواحدة منها دون غيرها من الزوائد، ويزاد إلى الأسّ الاشتقائي فيضيف إليه معنى ما يتواتر بشكل مطّرد مع أسس مختلفة. والحجج التي يقدّمها أنصار النّمودج الفصلي هي في نظر "كوربان" غير كافية كي تبرّر الفصل بين المستويين الصرفي والدّلالي، لأنها في الحقيقة ليست [م م ص] وإنما هي أشكال "شواذ"(Irréguliers) أو نوع من "الاستعمالات الخاصّة"(Idiosyncrasies) التي تخرج عن كلّ نظام يحكمها.

فكتاب " الصرف الاشتقائي وبنينة المعجم" ليس مجرد عمل يهتمّ بالصّرف مستقلا عن التّحوّل هو يبيّن العلاقة الوثيقة بين الصّرف والمعجم من جهة وعلاقة الصّرف والدّلالة من جهة ثانية في إطار ما يمكن تسميته " علم الصّرف الدّلالي" (Morpho-sémantique). لأنّ قوام علم الصّرف "الوحدات الصّرفيّة المعجميّة". وهو يبحث في بنية الوحدة المعجميّة من حيث هي بنية صرف أي باعتبارها وحدة بسيطة قد تكوّنت من جذر فجذع قد تتفرّع منه جذوع"²⁹ كما يبحث الصرف في "بنية الوحدة المعجميّة من حيث هي وحدة شكلية تميّزّة لأنّ الوحدات المعجميّة في اللّغة العربيّة تنتظم في جداول صيغيّة تؤلفها أنماط متمايّزة هي الصياغم"³⁰.

وليس كتاب " دانيال كوربان" الصّرف الاشتقائي وبنينة المعجم " إلّا جزءا من أعمال أخرى كثيرة أنجزها فريق " سيلاكس" بجامعة "ليل3" الفرنسيّة. إذ بلغت هذه الأعمال عشرين بحثا مفصّلا وقع إنجازهم وسبع أطروحات هي بصدد الإنجاز وتتعلّق بالوصف الاشتقائي في اللغة الفرنسيّة³¹ وهو ما سيدعم -دون شك- المستوى الصّرفي الّذي ظلّ إلى وقت متأخّر قليل الحظّ من الاهتمام والدّراسة المستقلين عن مجال النحو والتركيب.

قائمة المصادر والمراجع:

المصدر:

- ✓ Morphologie dérivationnelle et structuration du lexique Presses Universitaires de lille, lille 1987

المراجع:

أ- العربية:

- ✓ ابن جني: المنصف، تحقيق إبراهيم مصطفى و عبد الله أمين، مصر، 1954-1960. (3 أجزاء).
- ✓ ابن مراد إبراهيم : مقدّمة لنظرية المعجم، دار الغرب الإسلامي، بيروت 1997 (217 ص).
- ✓ الاسترابادي (رضي الدين) : شرح شافية بن الحاجب، دار الكتب العالمية، بيروت 1975 (4 أجزاء).

ب- الأعجمية:

- ✓ Bloomfield (L) : Language, the University of Chicago, Press, Chicago 1989.
- ✓ Chomsky (N) : Structures syntaxiques, trad. Fr par Bernard Cerquiglini , Ed. Seuil, Paris 1975.
- ✓ Corbin (D) :- Introduction à la formation des mots : structures et Interprétation, in Lexique n°10 (1991) pp 7-32.
 - La morphologie lexicale : Bilan et perspectives, in Travaux de linguistique, n°23-1991, pp 33-56.
 - Morphologie dérivationnelle et structuration du lexique Presses Universitaires de lille, lille 1987.
- ✓ Dal (G) : Hyponymie et prototypie : les noms en asse et ette du Français, in Lexique n°10, 1991 pp 211-239.

✓ De Saussure (F): Cours de linguistique générale, Payot, Paris 1972.

✓ Rey (A) : La lexicologie, lectures, Editions Klincksieck, Paris 1970

(323 p).

✓ Temple(M):Définir le sens d'un mot construit : application au nom d'activité en série, in Lexique n°10,1991 pp 163-209.

الهوامش والإحالات:

*Morphologie dérivationnelle et structuration du lexique'' Presses. Universitaires de lille, lille 1987.

*.Lerot Jacques : Précis de linguistique générale, p35.

².De Saussure (F) : Cours de linguistique générale, p186.

وهذا الخلط نجده كذلك عند النحويين العرب إذ يقسمون العلوم اللغوية إلى أربعة أصناف هي اللغة والنحو والصرف والاشتقاق. فاللغة عندهم تهتم بجمع الألفاظ وضبطها والنحو بإعرابها في السياق والصرف ببنية المفردة والاشتقاق بعلاقة المفردة بالأصل الذي تفرعت عنه، (Henri Fleish : Le Tasrif selon les grammairiens arabes, Actes du premier congres international de linguistique sémitique, Paris le 16-19 juillet 1969, Mouton 1974.) وبديهي أن بين هذه الأصناف الأربعة صلات متينة تجعل التمييز بينها في كثير من الأحيان عسيراً ولا تزيده اختلافات اللغويين إلا عسراً شأن بن جني في مقدمة كتاب " المنصف " (ج1-ص2 وما بعدها) التي أشار فيها إلى الفروق بين الأقسام الأربعة بذكر سلسلة من العلاقات المعقدة. فالتصريف عنده هو "وسيلة بين النحو واللغة يتجاذبان" لكنه "أقرب إلى النحو من الاشتقاق" الذي هو "أقعد في اللغة من التصريف". ويختم المقارنة بعلاقة التصريف بالنحو. فالتصريف " إنما هو لمعرفة أنفس الكلم الثابتة " والنحو "إنما هو لمعرفة أحواله المتنقلة".

³. لمزيد من التوسع، ينظر ابن مراد إبراهيم: مقدمة لنظرية المعجم، ص ص40-44.

⁴. نشير هنا إلى أن القدماء لم يفرقوا بين الصرف والتصريف. فقد ورد هذان المصطلحان متناوبين في المواضع نفسها للدلالة على أمر واحد. وقد حاول بعض الباحثين العرب التفريق بين الصرف والتصريف فخصّ الأول "بالمعنى العلمي" و الثاني " بالمعنى العملي" (أنظر في ذلك : عبد الصبور شاهين : المنهج الصوتي للبنية العربية : رؤية جديدة في الصرف العربي ص 23 ، مؤسسة الرسالة ، بيروت 1980).

⁵. ابن مراد إبراهيم: مقدمة لنظرية المعجم، ص 51.

⁶. Rey (A) : La lexicologie, p20-21

⁷ p40. Bloomfield (L) : Language.

⁸.Chomsky (N) : Structures syntaxiques, p115.

⁹. ينظر: Corbin (D) : La morphologie lexicale, in Travaux de linguistique, 23/91, pp 33-56.

- Temple (M) : Définir le sens d'un mot construit ,in Lexique N° 10 p170. وينظر كذلك

- Dal(G) : Hyponymie et prototypie, in Lexique N° 10,pp 211-239 وينظر كذلك

- Corbin(D) : Morphologie dérivationnelle, p. 45 ينظر:

¹⁰. المرجع نفسه، ص 9.

¹². المرجع نفسه، ص 10.

¹³. الفهري عبد القادر : البناء الموازي : نظرية في بناء الكلمة وبناء الجملة ، دار توبقال للنشر ، الدار البيضاء 1990، ص 40.

¹⁴.p67 Corbin(D) : Morphologie dérivationnelle.

¹⁵. المرجع نفسه، ص100.

¹⁶. المرجع نفسه، ص138.

¹⁷.Corbin (D) : La formation des mots, p5.

¹⁸.Corbin (D) : Morphologie dérivationnelle : p37

¹⁹. المرجع نفسه ، ص 287.

²⁰.المرجع نفسه، ص208.

²¹. نفسه، ص212.

²². هذا الرأي نجده عند النحاة العرب المتأخرين الذين استمروا على منهج سيبويه في جمعه بين النحو والصرف أو اعتبار الصرف من النحو، إذ يؤكد الاسترايادي في "شرح الشافية" أنّ "التصريف جزء من أجزاء النحو بلا خلاف من أهل الصناعة" (ص3).

²³. Corbin (D) : Morphologie dérivationnelle, p221

²⁴.Dal (G) : Hyponymie et prototypie , in Lexique n°10,p210.

²⁵. Corbin (D) : Morphologie dérivationnelle, pp 416-421

²⁶.المرجع نفسه، ص458.

²⁷. ينظر : Dal (G) : Hyponymie et prototypie, in Lexique, n° 10, pp211-212

1 - أنّ المعنى المستعمل في "omelette" (عجة بيض) لا يمكن أن يرجع إلى "عجيجة" (petite omelle) بحيث تفيد "omelle" معنى "عجيجة كبرى" (une grande omelette) .

2- ثم بمجرد أننا لا نستطيع أن نسند إلى "omelette" تأويلا دلاليا يتطابق مع بنيتها الصرفية الظاهرة فإنّ ذلك ينتج عنه أنّ "omelle" غير قابلة للتصنيف ولا للتعيين بواسطة الخصائص التكوينية

للمفردات، ولا هي قابلة للاستعمال في توليد مفردات أخرى مع الخصائص الممكنة في "omelette" ذلك أنّ "omellerie" لا يمكن أن تفيد مكان صنع "العجة" أو بيعها على عكس "omeletterie". كما أنّ "omellier" لا يمكن أن تفيد معنى من يصنع "العجة" أو يبيعها على عكس "omelettier" (عجاج). وإذن فإنّ المفردة "omelette" هي مفردة غير مصوغة بحيث لا يمكن أن تنسب لها بنية داخلية، شكلية كانت أم دلالية.

²⁸. Corbin (D) : Morphologie dérivationnelle, p220

²⁹. ابن مراد إبراهيم: مقدّمة لنظرية المعجم، ص 41.

³⁰. المرجع نفسه ، ص 42.

³¹. Corbin (D): La morphologie lexicale : in Travaux de linguistique, 23/91, pp 33-56



Journal

Available online at <https://www.ens-ouargla.dz>

ISSN :2992-1546 المجلد (3) العدد(5) (السنة 2026): رقم صفحة البداية 87- رقم صفحة النهاية 111

توظيف إستراتيجية العصف الذهني في تعزيز مهارات التعبير الكتابي

لدى تلاميذ التعليم المتوسط من وجهة نظر الأساتذة

دراسة استكشافية بدوائر وادي سوف (الوادي- قمار – حاسي خليفة)

The Use of Brainstorming Strategy in Enhancing Written Expression Skills among Middle School Students from Teachers' Perspectives: An Exploratory Study in the Districts of El Oued Souf (El Oued – Guemar – Hassi Khalifa)

د. يمينة سراي

Serraye.yamina@ens-ouargla.dz

مخبر الجودة و الحياة ورقلة- المدرسة العليا للأساتذة بورقلة- الجزائر

د. حورية زروقي - المدرسة العليا للأساتذة بورقلة

zerrouki.houria@ens-ouargla.dz

أ.ريان طير

ensrayane@gmail.com

تاريخ الاستلام: 2026/05/15 تاريخ القبول: 2026/06/10 تاريخ النشر: 2026/06/20

ملخص:

تهدف هذه الدراسة إلى معرفة مستوى توظيف إستراتيجية العصف الذهني في تعزيز مهارات التعبير الكتابي لدى تلاميذ التعليم المتوسط من وجهة نظر الأساتذة، وكذلك معرفة الفروق بين الجنسين وتأثير سنوات الخبرة على تأدية هذه الإستراتيجية ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمنا المنهج الوصفي، من خلال تصميم استبيان لأجل التأكد من الفرضيات المقترحة، وقد صُمم الاستبيان استنادا إلى الأدب التربوي في هذا المجال، فاحتوى على ثلاثة أبعاد: بُعد توليد الأفكار (مرحلة ما قبل الكتابة) وتضمن هذا البعد (13) فقرة، وبُعد تنظيم الأفكار (مرحلة غربلة الأفكار) وحوى هذا البعد (13) فقرة،

وبعد الكتابة الفعلية (مرحلة التحرير) وقد تضمن(11) فقرة، طُبّق الاستبيان على اثنتين وتسعين (92) أستاذًا في اللغة والأدب العربي بالطور المتوسط، تمّ اختيارهم بقصدية. وبعد التأكد من صدق وثبات الأداة، أجريت التحليلات الإحصائية المناسبة باستخدام برنامج SPSS، وبينت نتائج الدراسة أن درجة استجابة الأساتذة حول توظيف استراتيجية العصف الذهني في تعزيز مهارة التعبير الكتابي لدى تلاميذ التعليم المتوسط من وجهة نظر الأساتذة مرتفعة وأنه لا يوجد اختلاف ذو دلالة إحصائية في مستوى توظيف استراتيجية العصف الذهني في تعزيز مهارات التعبير الكتابي لدى تلاميذ التعليم المتوسط من وجهة نظر الأساتذة باختلاف الجنس(أنثى -ذكر) وسنوات الخبرة (أقل من 5 سنوات - من 5 إلى 15 سنة -من 15 إلى 32 سنة). أُخضعت نتائج الدراسة للتفسير في ضوء الأدب التربوي والدراسات السابقة وعلى ضوء هذه النتائج انتهت الدراسة باقتراح مسارات بحثية جديدة.

الكلمات المفتاحية: استراتيجية؛ عصف ذهني؛ تعزيز؛ مهارات؛ تعبير كتابي

Abstract

The present study aimed to identify the level of employing the brainstorming strategy in enhancing written expression skills among middle school students from teachers' perspectives. It also sought to examine differences according to gender and the effect of years of teaching experience on the implementation of this strategy. To achieve the objectives of the study, the descriptive method was adopted through the design of a questionnaire to verify the proposed hypotheses. The questionnaire was developed based on the educational literature in this field and consisted of three dimensions: the **idea generation dimension** (pre-writing stage), which included 13 items; the **idea organization dimension** (idea filtering stage), which included 13 items; and the **actual writing dimension** (drafting stage), which included 11 items.

The questionnaire was administered to ninety-two (92) male and female teachers of Arabic language and literature at the middle school level, who were selected purposively. After verifying the validity and reliability of the instrument, appropriate statistical analyses were conducted using SPSS software. The results revealed that teachers' responses regarding the use of the brainstorming strategy in enhancing written expression skills among middle school students were high.

The findings also indicated that there were no statistically significant differences in the level of employing the brainstorming strategy in enhancing written expression skills among middle school students from teachers' perspectives according to gender (male/female) or years of teaching experience (less than 5 years, 5-15 years, and 15-32 years).

The study findings were interpreted in light of educational literature and previous studies. Based on these results, the study concluded by proposing new directions for future research.

Keywords: Strategy, Brainstorming, Enhancement, Written Expression, Skills.

مقدمة

تعد اللغة العربية عنصرا أساسيا في العملية التعليمية خاصة في المجتمعات العربية لما لها من أدوار متعددة تؤثر في تكوين المتعلم فكريا وثقافيا ومعرفيا، فهي أداة معرفية داخل الصف يتم من خلالها شرح الدروس واستيعاب المفاهيم في مختلف المواد، مما يسهّل على الطالب الفهم والتحليل، وكذا تعزيز الهوية الثقافية وتنمية مهارة التفكير ودعم التواصل الفعال عن طريق التعبير. فـ «اللغة ضرورة للتعبير عن الأفكار، وهي رموز سواء أكانت لغوية أم رياضية، لازمة للتفكير»¹

وإذا كانت اللغة هي الوعاء الذي يحضن الفكر، فإن التعبير يمثل الوجه الآخر لاستعمال هذه اللغة وتجسيد هذا الفكر، والتعبير في اللغة العربية هو قدرة المتعلم على الإفصاح عما في ذهنه من أفكار ومشاعر وآراء بلغة سليمة وواضحة سواء أكان ذلك

شفهيا أم كتابيا. وحتى يتسنى لنا أن نفهم لابد أن ندرك معاني الرموز المكتوبة فنقرأ المكتوب ونفهمه، ولنكون قادرين على التعبير لابد من امتلاكنا مهارة الكتابة².

والتعبير الكتابي هو الميدان الذي يُبرز فيه التلميذ مدى تمكنه من كافة فنون اللغة العربية، بالرغم من أنه يُعدّ من أصعب الفنون نظراً لاشتماله على جميع فنون اللغة، يؤكد ذلك "ناهد سعيد" (2003) الذي يرى « أن التعبير الكتابي هو أكثر فنون اللغة تعقيدا»³

كما أن التعبير الكتابي يحمل مكانة محورية في عمل المعلم؛ إذ يعد أداة أساسية لنقل المعارف وبناء الفهم وترسيخ المهارات اللغوية والفكرية لدى المتعلمين، فالمعلم لا يكتفي بتلقين المعلومات بل يوظف الكتابة لتنظيم الأفكار وتبسيط المفاهيم وتقويم مكتسبات التلاميذ من خلال الأنشطة التحريرية، كما يسهم في تنمية قدرة المتعلم على التحليل، وعموماً يُعدّ إتقانه ضرورة تربوية لا غنى عنها، ومن جهة أخرى يمثل أسلوب المعلم في الكتابة نموذجاً يحتذى به حيث يتأثر به المتعلمون في بناء تعبيراتهم الخاصة، الأمر الذي يفرض على المعلم عناية خاصة بلغته، ترى "حورية مولاي" أنه (أثناء تدريس مادة التعبير الكتابي هناك ما يتطلب من المعلم القيام به اتجاه المتعلم، والعكس صحيح، فمثلاً يتوجب على المعلم أداء أدواره ومسؤولياته، فحتماً هناك واجبات ومتطلبات ينبغي على المتعلم القيام بها)⁴

ولأن هذه المهارة تحتوي على ضوابط دقيقة فإن المعلم يجد صعوبة في إكسابها لتلاميذه؛ فهي تتطلب بناء منظماً للأفكار وفق قالب لغوي سليم، أي «القدرة على تصوير الأفكار في حروف، وكلمات، وتراكيب صحيحة نحواً، وفي أساليب متنوعة»⁵، يصطدم المعلم بنفور التلاميذ الذين ينظرون لحصة التعبير الكتابي كعبء ثقيل، نظراً لضعف رصيدهم اللغوي، ومحدودية أفكارهم حول بعض المواضيع، ممّا يضع الأستاذ أمام مشكلة حقيقية، فالطرق التقليدية القائمة على إعطاء المواضيع جاهزةً للتلاميذ أصبحت أدوات

عقيمة لا تنتج إلا نصوصاً مكررة خالية من إبداع المتعلم ولمسته، وهذا يوّلد هذا شعوراً بالإحباط لدى المعلم والمتعلم. وهو ما يُحتّم على الأستاذ الانتقال من مرحلة رصد العوائق التي يواجهها مع التلاميذ إلى البحث عن حلول ناجعة في تحريك ركود التعبير الكتابي لديهم، و«انتقاء الأساليب والطرائق الجيدة لتناولها في الصف، وبالتالي يتوقف عليها نجاح التلاميذ وتقدمهم في التعبير»⁶، فيصبح إيجاد إستراتيجيات حديثة لمعالجة مختلف الصعوبات التي يعاني منها التلاميذ في إكسابهم مهارات التعبير الكتابي أمراً لا بد منه.

وبالتالي فإن «استخدام وسائل مناسبة تمكّن من تحقيق أهداف المعلم في تنمية مهارات التعبير الكتابي المختلفة لدى تلاميذه بطريقة مناسبة، وقد تعدّدت هذه الوسائل والإستراتيجيات التي يمكن استخدامها في هذا المجال فنجد من بينها؛ إستراتيجية العصف الذهني»⁷ الذي يعتبر «تقنية تعليمية تُستخدم لتحفيز الإبداع والتفكير النقدي لدى الطلاب من خلال توليد أكبر عدد ممكن من الأفكار حول موضوع معين في فترة زمنية قصيرة، يتم تشجيع الطلاب على طرح الأفكار دون قيود أو نقد مما يساعد على توليد أفكار جديدة ومبتكرة»⁸.

ومن خلال ما سبق جاءت هذه الدراسة بهدف تسليط الضوء على هذه الإستراتيجية المهمة التي تعزّز مهارات التعبير الكتابي لدى تلاميذ التعليم المتوسط. ويتم ذلك بالإجابة عن التساؤلات التالية:

1.1 التساؤلات:

- ما مستوى توظيف إستراتيجية العصف الذهني في تعزيز مهارات التعبير الكتابي لدى تلاميذ التعليم المتوسط من وجهة نظر أستاذة اللغة العربية ؟
- هل يختلف مستوى توظيف هذه الإستراتيجية في تعزيز مهارات التعبير الكتابي لدى تلاميذ التعليم المتوسط من وجهة نظر أستاذة اللغة العربية باختلاف الجنس(أنثى - ذكر) ؟

- هل يختلف مستوى توظيف استراتيجيات العصف الذهني في تعزيز مهارات التعبير الكتابي لدى تلاميذ التعليم المتوسط من وجهة نظر أستاذة اللغة العربية باختلاف سنوات الخبرة(أقل من 5 سنوات - من 5 إلى 15 سنوات- من 15 إلى 32 سنة) ؟

1.3 الفرضيات:

- نتوقع أن يكون مستوى توظيف استراتيجيات العصف الذهني في تعزيز التعبير الكتابي لدى تلاميذ التعليم المتوسط من وجهة نظر أستاذة اللغة العربية مرتفعاً.
- يوجد هناك اختلاف ذو دلالة إحصائية في مستوى توظيف إستراتيجيات العصف الذهني في تعزيز مهارات التعبير الكتابي لدى تلاميذ التعليم المتوسط من وجهة نظر أستاذة اللغة العربية باختلاف الجنس(أنثى_ذكر).
- يوجد اختلاف ذو دلالة إحصائية في مستوى توظيف استراتيجيات العصف الذهني في تعزيز التعبير الكتابي لدى تلاميذ التعليم المتوسط من وجهة نظر أستاذة اللغة العربية باختلاف سنوات الخبرة(أقل من 5 سنوات - من 5 إلى 15 سنوات- من 15 إلى 32 سنة).

1.4 أهداف الدراسة:

تكمن أهداف الدراسة في التعرف على ما مدى توظيف إستراتيجيات العصف الذهني في تعزيز مهارات التعبير الكتابي لدى تلاميذ التعليم المتوسط من وجهة نظر أستاذة اللغة العربية في ولاية الوادي من خلال:

01. اكتشاف مستوى توظيف هذه الاستراتيجيات لدى أستاذة اللغة العربية في الطور المتوسط.
02. إبراز دور إستراتيجيات العصف الذهني في تعزيز مهارات التعبير الكتابي.

03. التعرف على أثر متغيري(الجنس - سنوات الخبرة) على مستوى توظيف هذه الإستراتيجية في تعزيز التعبير الكتابي لدى تلاميذ التعليم المتوسط من وجهة نظر أستاذة اللغة العربية.
04. معرفة العوائق والصعوبات التي تواجه الأستاذ في تطبيق إستراتيجية العصف الذهني في نشاط التعبير الكتابي.
05. معرفة الجوانب التي يطوّرها العصف الذهني في مهارات التلاميذ.

1.5 أهمية الدراسة: تتمثل أهمية الدراسة في كونها

1. تنمي هذه الدراسة قدرة أستاذ اللغة العربية في توظيف إستراتيجية العصف الذهني في تعزيز التعبير الكتابي لدى تلاميذ التعليم المتوسط .
2. تبين الدور المهم والفعال لإستراتيجية العصف الذهني في تعزيز التعبير الكتابي في رفع التحصيل العلمي للتلميذ واستجابته .
3. بناء أداة (استبيان حول إستراتيجية العصف الذهني في تعزيز مهارات التعبير الكتابي).
4. تحسين جودة التدريس ومعرفة كيفية تطبيق إستراتيجية العصف الذهني بالشكل المناسب.
5. تدريس التعبير الكتابي بالطرق المناسبة له والفعالة.

1.6 التحديد الإجرائي لمتغير الدراسة :

يقصد بتوظيف إستراتيجية العصف الذهني في تعزيز مهارة التعبير الكتابي مجموعة الممارسات التدريسية القائمة على إستراتيجية العصف الذهني التي يعتمد عليها أستاذ اللغة العربية أثناء تدريس حصة التعبير الكتابي، من خلال تشجيع التلاميذ على توليد الأفكار ومناقشتها وتنظيمها قبل الشروع في الكتابة، بما يساهم في تحسين أدائهم في التعبير الكتابي. ويقاس ذلك بالدرجة التي يتحصل عليها أفراد عينة الدراسة عند

استجاباتهم لفقرات الاستبيان الذي أُعدّ والمطبق على أساتذة اللغة العربية بمرحلة التعليم المتوسط بمدينة وادي سوف خلال السنة الدراسية 2025/2026.

7.1 حدود الدراسة :

1. مجتمع الدراسة يتمثل في أساتذة اللغة العربية للطور المتوسط لولاية الوادي: دائرة(الوادي-قمار- حاسي خليفة).
2. تشمل الدراسة عينة مكونة من (92) أستاذًا .
3. المجال الزمني المحدد لدراسة هو الموسم الجامعي 2025 / 2026.

المنهج المستخدم في الدراسة :

تهدف الدراسة إلى معرفة مستوى توظيف إستراتيجية العصف الذهني في تعزيز مهارة التعبير الكتابي لدي تلاميذ التعليم المتوسط، وذلك حسب المتغيرين التاليين: الجنس وسنوات الخبرة، وعليه موضوع الدراسة وهدفها فرض علينا استخدام المنهج الوصفي، فهو أساسا يهدف إلى دراسة الظروف أو الظواهر أو المواقف أو العلاقات كما هي والحصول على وصف دقيق لها يساعد على تفسير المشكلات التي تتضمنها أو الإجابة عن الأسئلة الخاصة بها⁹.

مجتمع الدراسة وحجم العينة :

يتحدد مجتمع الدراسة بمجموع أساتذة اللغة والأدب العربي في الطور المتوسط ببعض دوائر الوادي. إذ أنّ عدد أساتذة اللغة العربي يقدر بحوالي (341) أستاذًا، كما هو موضّح في الجدول الآتي :

الرقم	الدوائر	عدد الأساتذة
01	دائرة الوادي	218
02	دائرة قمار	65
03	دائرة حاسي خليفة	58
المجموع		341

الجدول (01): يمثل العدد الجمالي للأساتذة وتوزيعهم حسب دوائر الدراسة

يتبين من خلال الجدول رقم (01) أن عدد أساتذة اللغة العربية في متوسطات ولاية الوادي حسب الدوائر يقدر بحوالي (341) أستاذا، يتوزّع أفراد مجتمع البحث حسب كل متوسطة كما يتّضح في الجدول الآتي:

الرقم	عدد الأساتذة	المتوسطات	الرقم	عدد الأساتذة	المتوسطات
01	08	متوسطة محمد الأمين العمودي(الصحن)	11	04	متوسطة حويثق عبد الكريم (سيدي مستور)
02	11	متوسطة بخير لحسن (الصحن)	12	07	متوسطة الشهيد جاب الله البشير (سيدي مستور)
03	07	متوسط لرقط الكيلاني(الشط)	13	03	متوسطة قرية المنشية(حاسي خليفة)
04	06	متوسطة المجاهد سالم العربي(ورماس)	14	08	متوسطة مقي عمار(حاسي خليفة)
05	04	متوسطة حريز التجاني (ورماس)	15	08	متوسطة قابوسة محمد الصالح (الشهداء)
06	08	متوسطة الونام المداي(19 مارس)	16	07	متوسطة هزلة المولدي (الشط)

07	07	متوسطة الأمير عبد القادر(الوادي)	17	10	متوسطة الشهيد مسعي أحمد بلقاسم (الوادي)
08	09	متوسطة بن باديس (أولاد حمد)	18	07	متوسطة ديدني محمد(الوادي)
09	08	أحمد تجاني (الوادي)	19	08	زغيب محمد الطاهر (الوادي)
10	06	زويدي عبد القادر (الوادي)	20	09	مصباحي مصطفى (الوادي)

الجدول (02): يمثل توزيع عدد الأساتذة حسب المتوسطات موضع الدراسة

عينة الدراسة الأساسية :

لقد تم اختيار عينة أساتذة اللغة و الأدب العربي، التي تمثل مجتمع الدراسة بقصدية، أي أن كل أفراد المجتمع عينة بحث ما عدا المؤسسات التي لم يتم التطبيق فيها، كما هو موضح في الجدول الآتي:

عدد الأساتذة في عينة البحث	عدد الأساتذة الذين لم يطبق عليهم	عدد الأساتذة في العينة الاستطلاعية	المجتمع الأصلي للأساتذة
92	249	20	341

الجدول (03): يوضح عدد الأساتذة في عينة البحث

يوضح الجدول أعلاه أن عدد أفراد المجتمع الأصلي من الأساتذة يقدر بـ (341) و بعد استبعاد الأساتذة الذين لم يطبق عليهم وكذلك الأساتذة الذين لم يجيبوا على الاستبيان. مع العلم أن العينة الاستطلاعية تم دمجها في العينة الأساسية وهذا أصبح عدد أفراد العينة يقدر بـ(92).

خصائص العينة

تتصف عينة البحث بالخصائص الآتية:

● من حيث الجنس :

النسبة المئوية	عدد الأفراد	الجنس
%15.22	16	ذكر
%84.78	76	أنثى
%100	92	المجموع

الجدول (04) يمثل توزيع أفراد العينة الدراسية من حيث الجنس

● من حيث سنوات الخبرة :

النسبة المئوية	عدد الأفراد	سنوات الخبرة
%26.08	24	أقل من 5 سنوات
%84.78	39	من 5 إلى 15 سنوات
%27.17	29	من 15 سنوات إلى 32 سنة
%100	92	المجموع

الجدول(5) يمثل أفراد عينة الدراسة من حيث سنوات الخبرة

الدراسة الاستطلاعية

أجريت الدراسة الاستطلاعية من 2026/03/16 إلى 2026/04/12 حيث تكوّنت العينة الاستطلاعية من عشرين (20) أستاذا وأستاذة تم اختيارهم بقصدية من بين مجموعة أساتذة بعض دوائر الوادي (دائرة الوادي، دائرة حاسي خليفة، دائرة قمار) بحيث توفرت فيهم خصائص المجتمع الأصلي، كما هو موضح في الجدول الآتي :

سنوات الخبرة						الجنس				خصائص العينة
النسبة	من سنة 15 إلى 32 سنوات	النسبة	من 5 إلى 15 سنوات	النسبة	أقل من 5 سنوات	النسبة	ذكر	النسبة	أنثى	
%35	7	%45	9	%20	4	%45	09	%55	11	العدد
20						20				المجموع

الجدول (06): يمثل توزيع عدد الأساتذة حسب المتوسطات موضع الدراسة

بالنسبة للجنس، كان عدد الذكور (09) أقل من الإناث حيث يقدر عددهم بـ(11)، كذلك يظهر من خلال الجدول تباين في عدد سنوات الخبرة بحيث المجموع أقل من 5 سنوات قدر بـ(4) وهو أقل من مجموع (5-15 سنوات) الذي قدر بـ (9) و هو أكثر من مجموع (15 سنة إلى 32 سنة) إذا قدر بـ (7).

الخصائص السيكومترية لأداة توظيف إستراتيجية العصف الذهني في تعزيز مهارة التعبير الكتابي

أ- صدق الأداة:

1- صدق المحتوى: تم عرض الاستبيان على مجموعة من المحكمين وعددهم (05) منهم (03) أساتذة علم النفس وعلوم التربية، و(02) أساتذة تخصص اللغة العربية "الملحق رقم (03)". تحكيم الاستبيان كان من حيث مدى قياس الفقرات لإستراتيجية العصف الذهني في تعزيز مهارة التعبير الكتابي، ومدى الكفاية العددية للفقرات، ومدى ملائمة بدائل الأجوبة للفقرات، ومدى ملائمة الأوزان للبدائل، ومدى وضوح التعليمات المقدمة للأفراد.

2- صدق التمييزي

تم من خلاله ترتيب الدرجات التي تحصل عليها كل فرد في الأداة ونقصد "إستراتيجية العصف الذهني في تعزيز مهارات التعبير الكتابي"، ثم أخذ نسبة 27% من الدرجات العليا والدرجات الدنيا وذلك بتطبيق (T-test).
- ومن خلال المعالجة الإحصائية باستخدام "spss" في الأداة قُدرت قيمة ت (8.34) عند درجة الشك (0.01) وهي دالة، وبالتالي فإن استبيان الخاصة "توظيف إستراتيجية العصف الذهني في تعزيز مهارة التعبير الكتابي يتمتع بدرجة من الصدق تسمح بالاعتماد عليه في الدراسة.

ب- الثبات

لتقدير ثبات المقياس استخدمت طريقة التجزئة النصفية عن طريق حساب معامل الارتباط.
- ومن خلال المعالجة الإحصائية باستخدام "spss" في الأداة " الخاصة "توظيف إستراتيجية العصف الذهني في تعزيز مهارة التعبير الكتابي قدرت قيمة رب (0.50)، تم تعديلها بمعادلة سييرمان بروان وعليه قدرت قيمة الثبات للأداة الخاصة "توظيف إستراتيجية العصف الذهني في تعزيز مهارة التعبير الكتابي" ب (0.67) ومن خلال هذه النتيجة يمكن الحكم على هذا المقياس بأنه ذو ثبات مقبول.

4.1 عرض نتائج الفرضية الأولى ومناقشتها وتفسيرها

تنص الفرضية الأولى على تَوَقُّع مستوى توظيف استراتيجيات العصف الذهني في تعزيز مهارات التعبير الكتابي لدى تلاميذ التعليم المتوسط من وجهة نظر أستاذة اللغة العربية مرتفعاً. وللإجابة عن هذه الفرضية فقد تم حساب المتوسط الحسابي لوجهة نظر أفراد العينة كما هو موضح في الجدول (07):

المتغير	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
استراتيجية العصف الذهني في تعزيز مهارة التعبير الكتابي	90	79.20	17.71

جدول (07): مستوى توظيف إستراتيجية العصف الذهني في تعزيز مهارات التعبير الكتابي

يتضح من خلال الجدول (07) أن مستوى توظيف استراتيجية العصف الذهني في تعزيز التعبير الكتابي منخفض، حيث بلغت درجة استجابة الأساتذة (79.20) بالمقارنة مع درجة القطع (111). ومن أجل اختبار الدلالة الإحصائية لمتوسط استجابات أفراد العينة للأداة تم تقسيم العينة إلى مجموعتين؛ استجابات مرتفعة و استجابات منخفضة كما هو موضح في الجدول (08):

المؤشرات المتغيرات	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت	درجة الشك	الدلالة الإحصائية
منخفضة	45	64.91	8.91	12.38	0.01	دال إحصائيا
مرتفعة	47	92.89	12.39			

جدول (08): يمثل متوسط درجات الأفراد مرتفعي الدرجات

من خلال المعالجة الإحصائية نجد أن قيمة "ت" (12.38) ودرجة الشك (0.01)، إذ يوجد فروق وهذا يعني أن مستوى توظيف استراتيجية العصف الذهني في تعزيز مهارات التعبير الكتابي مرتفعة.

أظهرت نتائج الدراسة أنَّ مستوى توظيف إستراتيجية العصف الذهني في تعزيز مهارات التعبير الكتابي لدى تلاميذ التعليم المتوسط مرتفعاً من وجهة نظر أساتذة اللغة العربية. ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن إستراتيجية العصف الذهني من أكثر الاستراتيجيات

التعليمية فعالية في تنشيط دور المتعلم داخل القسم. إلا أنه رغم عدم توفر دراسات سابقة تتناول نفس عينتنا الدراسية، إلا أن نتائج دراسة عبد ربه(2026) أكدت أن طريقة العصف الذهني قد تشجع على تدفق الأفكار وتأجيل الحكم عليها إلى مرحلة متأخرة وهذا من شأنه أن يمكن الطلاب من الحصول على كم كبير من الأفكار مما يؤدي إلى الطلاقة في التعبير.¹⁰

كما يمكن إرجاع هذه النتيجة إلى عامل الخبرة المهنية لدى الأساتذة، فأغلب أفراد عينة الدراسة يتمتعون بخبرة مهنية معتبرة، ما يدل على أن توظيفهم لإستراتيجية العصف الذهني جاء نتيجة تراكم الخبرات والتجارب التدريسية. وسعهم إلى إيجاد أساليب أكثر فعالية لتحسين سير الدرس ورفع كفاءته المهنية البيداغوجية. ويتوافق ذلك مع توجهات وزارة التربية الوطنية التي تؤكد على ضرورة الاعتماد على الأساليب والإستراتيجيات الحديثة التي تجعل المتعلم محور العملية التعليمية التعلمية، وفق ما جاء في المنهاج الجديد الذي يعتبر المتعلم «الركن الأساسي في العملية التعليمية التعلمية...لذا ينبغي معرفة قدراته ووسطه ومشروعه الشخصي»¹¹.

وفي المقابل لا يمكن إغفال أن الأساتذة الذين تقل خبراتهم المهنية عن خمس سنوات كانت استجاباتهم حول الأداة مرتفعة وهذا يعود إلى التجديدات التي مسّت برامج تكوين الأساتذة، وحرص وزارة التربية الوطنية على تطوير طرق، اعدادهم وتدريبهم على الإستراتيجيات الحديثة في التدريس.

تؤكد المادة 77 من القانون رقم 04-08 المؤرخ في 23 يناير 2008 على ضرورة تلقي مستخدمي قطاع التربية تكويناً يهدف إلى إكسابهم المعارف والمهارات اللازمة لممارسة مهنتهم. كما تنص المادة 88 على أهمية التكوين المستمر طوال المسار المهني من أجل تحسين المستوى وتحديد المعارف

كما تفسر هذه النتيجة بارتفاع وعي الأساتذة بخصوصيات المتعلمين والفروق الفردية بينهم، خاصة فيما يتعلق بصعوبات الاستيعاب وتوليد الأفكار قبل الشروع في الإنتاج الكتابي، مما يدفعهم إلى اعتماد إستراتيجيات تساعد التلاميذ على الاندماج والتفاعل داخل القسم.

وهذا ما أكدت عليه وزارة التربية الوطنية في أن «الأستاذ يدرك أن مبادئ إستراتيجية العصف الذهني تسمح للتلميذ بالتعبير عن رأيه والإبداع في جو مناسب دون خوف من المحاولة أي الجانب النفسي الذي تعالجه هذه الإستراتيجية مما يسمح للمتعلم بالانطلاق وتوليد الأفكار، وهذا ما يحتاجه التعبير الكتابي. وهذا راجع لإدراك الأستاذ بأدواره منها القدرة على التخطيط والتنشيط الفعال والمشوق داخل القسم»¹²، والأهمية البالغة التي أولاهها المنهاج للتعبير الكتابي، ما دفع الأساتذة إلى الاهتمام الكبير بهذا النشاط، إذ يقدمونه بأجود الطرق والأساليب وأكثرها فعالية، كما أن الجزء الأكبر من النقاط في الامتحان يخص للوضعية الإدماجية (80 ن)، وذلك لأن الهدف منها قياس قدرة المتعلم على معالجة الوضعيات التي تواجهه والكفاءة التي اكتسبها وليس ما حفظه، و«في نهاية مرحلة التعليم المتوسط، يكون المتعلم قادرا على استعمال اللغة العربية كأداة للتفكير واكتساب المعارف الأدبية والعلمية وتبليغها مشافهة وكتابة بأساليب مختلفة وفي وضعيات تواصلية دالة»¹³.

عرض نتائج الفرضية الثانية ومناقشتها وتفسيرها

تنص الفرضية الثانية على أنه يوجد اختلاف ذو دلالة إحصائية في مستوى توظيف إستراتيجية العصف الذهني في تعزيز مهارات التعبير الكتابي لدى تلاميذ التعليم المتوسط من وجهة نظر أستاذة اللغة العربية باختلاف الجنس (أنثى - ذكر). لاختبار هذه الفرضية تم حساب دلالة الفروق بين المجموعتين (الذكور والإناث) باستخدام T.test

المؤشرات المتغيرات	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت	درجة الشك	الدلالة الإحصائية
الذكور	16	74.31	19.93	1.13	0.26	غير دال
الإناث	76	79.89	17.48			

جدول (09):يمثل الاختلاف في مستوي توظيف إستراتيجية العصف الذهني في تعزيز التعبير الكتابي باختلاف الجنس(أنثى_ذكر).

من خلال المعالجة الإحصائية نجد أن قيمة "ت" (1.13) ودرجة الشك (0.26) ومنه نرفض الفرض البحثي ونقبل الفرض الصفري الذي ينص على عدم وجود اختلاف ذي دلالة إحصائية في مستوي توظيف إستراتيجية العصف الذهني في تعزيز مهارات التعبير الكتابي لدى تلاميذ التعليم المتوسط من وجهة نظر أستاذة اللغة العربية باختلاف الجنس(أنثى-ذكر) لصالح الإناث.

وتشير نتائج الفرضية الثانية إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوي توظيف إستراتيجية العصف الذهني في تعزيز مهارات التعبير الكتابي لدى تلاميذ التعليم المتوسط من وجهة نظر أستاذة اللغة العربية تبعاً لمتغير الجنس، رغم أن النتائج كانت تميل ظاهرياً لصالح الإناث بسبب ارتفاع عددهم داخل عينة الدراسة . ويعني ذلك أن جنس الأستاذ لا يشكل عاملاً مؤثراً في درجة توظيف هذه الإستراتيجية، وأن الكفاءة المهنية والمهارات التدريسية تبقي العامل الحاسم في ذلك وهذا يتضح من خلال:

- 1- نوع التكوين والتدريب المهني: فكلا الجنسين يتحصلان على نفس المعارف والمهارات المحددة من قبل الجهة المسؤولة عن التكوين.

2- طريقة تقييم الأستاذ: طرق تقييم الأستاذ موحدة داخل المنظومة التربوية، بحيث يتم تقييم أداء الأستاذ وفق قدراته التعليمية ومدى تحقيقه للأهداف التعليمية، وليس بناءً على جنسه. وهذا ما يُسهم في تقليص الفروق الفردية بين الذكور والإناث في الأداء التدريسي.

3- المتطلبات بيداغوجية موحدة في التعبير الكتابي مما يدفع جميع الأساتذة إلى اعتماد أساليب متشابهة تهدف إلى تنمية قدرة التلميذ على توليد الأفكار وتنظيمها والتعبير عنها بطريقة سليمة.

4- غياب دليل علمي للفرق بين الجنسين أثناء العملية التعليمية، إذ لا توجد أدلة تثبت وجود تأثير جنس الأستاذ على جودة العملية التعليمية. وخاصة على فعالية توظيف استراتيجيات العصف الذهني، مما يعزز فكرة "نجاح التدريس يرتبط أساساً بالكفاءة المهنية وحسن توظيف الاستراتيجيات التعليمية المناسبة".

عرض نتائج الفرضية الثالثة ومناقشتها وتفسيرها

تنص الفرضية الثالثة على وجود اختلاف ذي دلالة إحصائية في مستوى توظيف إستراتيجية العصف الذهني في تعزيز مهارات التعبير الكتابي لدى تلاميذ التعليم المتوسط من وجهة نظر أساتذة اللغة العربية باختلاف سنوات الخبرة (أقل من 5 سنوات- من 5 إلى 15 سنوات - من 15 إلى 32 سنة). ولاختبار هذه الفرضية تم حساب دلالة الفروق بين المجموعات (أقل من 5 سنوات- من 5 إلى 15 سنوات- من 15 إلى 32 سنة) باستخدام تحليل التباين المصاحب ANCOVA.

المؤشرات	مجموع المربعات	مربع المتوسطات	تحليل التباين "ف"	الدرجة الاحتمالية sig	الدلالة الإحصائية
فرق بين المجموعة	32.47	0.65	1.31	0.18	غير دالة
فرق داخل المجموعة	20.25	0.49			
المجموع	52.72	/			

جدول (10): يمثل الاختلاف في مستوى توظيف استراتيجيات العصف الذهني في تعزيز مهارات التعبير الكتابي لدى تلاميذ التعليم المتوسط من وجهة نظر أساتذة اللغة العربية باختلاف سنوات الخبرة.

من خلال المعالجة الإحصائية نجد أن قيمة "ف" (1.31) ودرجة الشك (0.18) ومنه نرفض الفرض البحثي ونقبل الفرض الصفري الذي ينص على أنه لا يوجد اختلاف ذي دلالة إحصائية في مستوى توظيف استراتيجيات العصف الذهني في تعزيز التعبير الكتابي لدى تلاميذ التعليم المتوسط من وجهة نظر أستاذة اللغة العربية باختلاف سنوات الخبرة (أقل من 5 سنوات- من 5 إلى 15 سنوات -من 15 إلى 32 سنة).

تُفسّر نتيجة الفرضية الثالثة، التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى توظيف استراتيجيات العصف الذهني في تعزيز مهارات التعبير الكتابي لدى تلاميذ التعليم المتوسط من وجهة نظر أستاذة اللغة العربية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة (أقل من 5 سنوات، من 5 إلى 15 سنة، من 15 إلى 32 سنة)، بجملة من العوامل المرتبطة بطبيعة التكوين البيداغوجي والتنظيم التربوي المعتمد في المنظومة التعليمية الجزائرية.

يُعزى ذلك أولاً إلى التكوين القاعدي الموحد الذي يخضع له جميع الأساتذة مهما اختلفت سنوات خبرتهم، حيث يتلقى الجميع تكويناً بيداغوجياً متشابهاً قائماً على المقاربة بالكفاءات، التي تجعل الأستاذ موجّهاً ومنشطاً للعملية التعليمية التعلمية، في حين يكون المتعلم محور النشاط التعليمي. وتتوافق هذه المبادئ بشكل كبير مع أسس استراتيجيات العصف الذهني ومراحلها، الأمر الذي يؤدي إلى تقارب الممارسات التدريسية بين الأساتذة بمختلف مستويات خبرتهم. وفي هذا السياق تؤكد الوثيقة المرافقة على أهمية التكوين «وهو ما يبرز أهمية مساهمة التكوين لمتطلبات الإصلاح، ويتفق الكل على أن التكوين يعزز انضمام الأطراف التربوية إلى عملية التغيير التي يجريها النظام التربوي من جهة، ويطور تمثل العمل وتجويد الممارسة التربوية من جهة ثانية، ويضمن اكتساب مهارات قابلة للتحويل»¹⁴.

كما يمكن تفسير هذه النتيجة من خلال توحيد التوجيهات البيداغوجية الواردة في الوثيقة المرافقة للمنهاج، التي تفرض على جميع الأساتذة اعتماد ممارسات تعليمية قائمة

على التنشيط والتفاعل داخل القسم، مع التركيز على تنمية مهارات التفكير العليا لدى المتعلمين باستعمال تقنيات تنشيط متنوعة. وقد أشارت الوثيقة إلى أهمية تنمية مهارات التفكير العليا لدى تلاميذ المتوسط، من خلال «استخدام المعلمين للأنشطة التعليمية وابتكار طرق متعددة توفر للمتعلمين...فرصا متكافئة للفهم واستيعاب المفاهيم واستخدامها في الحياة اليومية»¹⁵، وهو ما يجعل اللجوء إلى إستراتيجية العصف الذهني ممارسة مشتركة بين مختلف الأساتذة بغض النظر عن سنوات الخبرة.

كذلك نجد أن طبيعة مناهج الجيل الثاني القائم على المقاربة بالكفاءات، الذي يحدد بناءً موحدًا للحصة التعليمية، يبدأ بتشخيص المكتسبات القبلية وإثارة أفكار المتعلمين عن طريق الأسئلة المحفزة للنشاط الذهني، ثم توجيه تلك الأفكار لبناء التعليمات الجديدة. وتتقاطع هذه الخطوات بشكل واضح مع مراحل استراتيجية العصف الذهني، مما يدفع الأساتذة إلى توظيفها بصورة مقاربة مهما كانت خبرتهم المهنية.

كذلك التكوين المستمر والندوات التربوية التي يشرف عليها المفتشون أثناء الخدمة، والتي تعتمد بصورة كبيرة على بيداغوجيا النشاط والتفاعل الصفي. وبما أن هذه الندوات تجمع مختلف فئات الأساتذة، فإنها تساهم في توحيد التصورات والممارسات البيداغوجية المتعلقة بالاستراتيجيات الحديثة، ومنها استراتيجية العصف الذهني. وفي هذا الإطار يشير "لعجيلات" و"بوفرة" (2021: 234) إلى أن العمل التربوي يمثل «موضوع عمل مشترك بين جميع المدرسين»¹⁶، الأمر الذي يؤدي إلى تقارب مستوى الوعي بأهمية هذه الاستراتيجية وكيفية توظيفها.

إضافة إلى ذلك، فإن التشريعات التربوية الجزائرية تؤكد إلزامية التكوين المستمر لجميع الأساتذة طوال مساهمهم المهني، حيث تنص المادة 78 من القانون رقم 04-08 المتعلق بالتربية الوطنية على ضرورة تحسين المستوى وتجديد المعارف وتطوير المؤهلات المهنية

باستمرار، وهو ما يجعل الأستاذ صاحب الخبرة الطويلة مطالبا بمواكبة المستجدات البيداغوجية والإستراتيجيات الحديثة بنفس درجة الأستاذ حديث التوظيف¹⁷

وعليه، فإن تشابه التكوين، ووحدة التوجيهات البيداغوجية، وطبيعة منهاج الجيل الثاني، إضافة إلى التكوين المستمر، كلها عوامل ساهمت في تقارب مستوى توظيف إستراتيجية العصف الذهني بين الأساتذة، وهو ما يفسر عدم وجود فروق دالة إحصائيا تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

الخاتمة:

تندرج الدراسة الحالية في سياق توظيف الأساتذة التعليم المتوسط لإستراتيجية العصف الذهني في تعزيز مهارات التعبير الكتابي لدى تلاميذ الطور المتوسط. وتوصلت هذه الدراسة إلى:

✓ نتائج إيجابية في الفرضية الأولى التي تنص على أن مستوى توظيف الأساتذة التعليم المتوسط لإستراتيجية العصف الذهني في تعزيز مهارات التعبير الكتابي لدى تلاميذ الطور المتوسط مرتفع. كما كشفت عن عدم وجود فروق دالة بين عينات الدراسة فيما بتعلق بأثر الجنس وسنوات الخبرة،

✓ تقودنا الدراسة الحالية إلى تناول المضامين العلمية والمضامين النظرية في حدود ما أفرزته نتائجها والجوانب الإجرائية للدراسة،

✓ بالنسبة للفرضية الأولى نرى ارتفاع مستوى توظيف إستراتيجية العصف الذهني في تعزيز مهارات التعبير الكتابي لدى تلاميذ التعليم المتوسط من وجهة نظر أساتذة اللغة العربية مرتفع، وهذا يُعزى إلى أن عينة الأساتذة التي طُبقت عليهم الدراسة تم تكوينهم للتمكن من استراتيجيات التدريس الحديثة وإدارة التفاعل الصفّي أثناء مزاولة مهنتهم، وأفرزت نتيجة الفرضية الثانية عدم وجود فروق تُعزى إلى متغير الجنس وهذا راجع إلى تعرّض كل من الجنسين إلى نفس العوامل

وإبداءهم للاستجابة نفسها في ظل الظروف المتماثلة، وعدم وجود فروق ترجع إلى متغير سنوات الخبرة وهذا راجع للتكوين الجيد الذي يتلقاه الأساتذة الجدد أما الأساتذة القدامى فإن الخبرة المهنية الكبيرة والتكوينات والندوات المتواصلة أثرت على نتائج الدراسة وقد تم توضيح مناقشه النتائج بالتفصيل.

✓ يمكن توسيع نطاق هذه الدراسة في الجزائر ككل وتخصيص فئة الأساتذة الجدد للحصول على نتائج مرغوبة وهذا بتوفير خصائص الدراسة الحالية نفسها، كما نرى أن بإمكان المشرفين التربويين الاستفادة من أدوات الدراسة لمعرفة درجة تكيف الأساتذة مع المقاربة بالكفاءات ومدى استجابة التلاميذ للوسائل البيداغوجية النشطة (الاستراتيجيات التفاعلية) للنهوض بمهارات الإنتاج الكتابي وتعزيزها لدى التلاميذ، ونرجو من وزاره التربية والتعليم إعادة النظر في مناهج إعداد وتكوين الأساتذة وإدراج هذه الإستراتيجيات كمقياس قائم بذاته لأنها تقنية مهمة تعالج جوانب عديدة للتلميذ منها (الجانب النفسي، والمعرفي والوجداني) وتدريب الأساتذة على تطوير خبرتهم في تطبيق إستراتيجية العصف الذهني لتعزيز مهارات التعبير الكتابي عند التلاميذ بشكل جيد واحترافي وخاصة بالنسبة للأساتذة الجدد.

✓ يمكن توسيع هذه الدراسة بالمضامين النظرية فانه على الرغم من أهمية الدراسة على المستوى العلمي تظل هناك بعض الحدود المقيدة للدراسة الحالية بحيث أنها طبقت على أربعة أبعاد وحصرت العينة على أساتذة اللغة العربية لمرحلة المتوسط بولاية الوادي وفق متغيرين، متمثلين في الجنس وسنوات الخبرة..

✓ تمثل هذه الحدود مسارات بحثيه لإجراء دراسات أخرى قد تدعم نتائجها الميدانية وتوصل إلى تعميمات على نطاق أوسع كدراسة بعض استراتيجيات التدريس الحديثة الأخرى في تعزيز مهارات التعبير الكتابي، أو معوقات تطبيق إستراتيجيات التعلم النشط "العصف الذهني" أنموذجا، وتوصيل إلى تعميمات على نطاق أوسع كتعميم هذه الإستراتيجية على باقي النشاطات الصفية ودراسة

بعض استراتيجيات التدريس التفاعلية الأخرى، وتوسيع نطاق الدراسة إلى كل من الطور الابتدائي والمتوسط والثانوي، وإعداد برامج تدريبية لكيفية تطبيق إستراتيجية العصف الذهني في تعزيز مهارات التعبير الكتابي بكفاءة عالية تسمح باستخراج مكامن التلميذ وقدراته، وتبسيط الضوء على دور هذه الإستراتيجية في زيادة دافعية التلميذ في تحسين جودة الإنتاج الكتابي... وذلك بتبني متغيرات أخرى بخلاف المتغيرات المعمول بها في الدراسة الحالية.

قائمة المصادر والمراجع:

- ✓ خاطر، محمود رشدي. الحمادي، يوسف ، وآخرون.(1998). طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدنية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة.(ط7). مؤسسة الكتب الجامعية . الكويت،
 - ✓ الدهيثم، تيسير سالم. الهقيش، فاطمة عبدالله. (2024). معلم القرن الحادي والعشرين: استراتيجيات وأساليب مبتكرة في التعلم النشط.
 - ✓ سيد سليمان، عبد الرحمان. (2014). مناهج البحث . ط 1. عالم الكتب. مصر.
 - ✓ عاشور، راتب قاسم. الحوامدة، محمد فؤاد. (2014). أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق. (ط 4). دار المسيرة للنشر والتوزيع و الطباعة. عمان. الأردن.
 - ✓ لعجيلات، يوسف. بوفرة، مختار. (2021). اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو إصلاحات مناهج الجيل الثاني. مجلة العلوم النفسية والتربوية، 7(4)، 229-239.
 - ✓ محفوظ، ابتسام أبو محفوظ. (2018). المهارات اللغوية. دار التدميرية للنشر والتوزيع. الرياض. المملكة العربية السعودية.
- المذكرات والأطروحات
- ✓ حملاوي، إيمان. النوي، خديجة. (2018). استراتيجية العصف الذهني في تدريس التعبير الكتابي. السنة الرابعة ابتدائي انموذجاً. [مذكرة ماستر. قسم اللغة وادب العربي جامعة بركة]. الجزائر

✓ عبد ربه هاشم عبد ربه السميوي. (2006). أثر استخدام طريقة العصف الذهني لتدريس التعبير في تنمية التفكير الإبداعي لدى طالبات الثامن الأساسي بمدينة غزة. [مذكرة ماجستير، الجامعة الإسلامية غزة]. مستودع أصول رقمي.

المجلات والدوريات

✓ مجلة التعليمية، مولاي، حورية. (2018). تدريس مادة التعبير الكتابي أصول ومبادئ.. المجلد 3. العدد 8.

✓ مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر. (2012). دراسة تحليلية لمهارات التعبير الكتابي الوظيفي في ضوء استراتيجية التعلم الانتقائي. ع 169. ج 4.

قوانين ووثائق رسمية

✓ القانون رقم 04-08 المؤرخ في 15 محرم عام 1429 الموافق لـ 23 يناير سنة 2008، المتعلق بالقانون التوجيهي للتربية الوطنية، الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية.

✓ وزارة التربية الوطنية. (2016). منهاج اللغة العربية: مرحلة التعليم المتوسط. الجزائر

✓ وزارة التربية الوطنية. (2016). الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية: مرحلة التعليم المتوسط. اللجنة الوطنية للمناهج، المجموعة المتخصصة للغة العربية. الجزائر.

الهوامش والإحالات:

¹. خاطر، محمود رشدي. الحمادي، يوسف ، وآخرون. (1998). طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة. (ط7). مؤسسة الكتب الجامعية، الكويت، ص 11.

². مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر. (2012). دراسة تحليلية لمهارات التعبير الكتابي الوظيفي في ضوء استراتيجية التعلم الانتقائي. ع 169. ج 4. ص 467.

³. المرجع نفسه، ص 428.

⁴. مولاي، حورية. (2018). تدريس مادة التعبير الكتابي أصول ومبادئ. مجلة التعليمية. مح 3. ع 8. ص 15.

⁵. محفوظ، ابتسام أبو محفوظ. (2018). المهارات اللغوية. دار التدميرية للنشر والتوزيع. الرياض. المملكة العربية السعودية، ص 21.

- ⁶ . عاشور، راتب قاسم. الحوامدة، محمد فؤاد. (2014). أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق: (ط 4). دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة. عمان. الأردن، ص198
- ⁷ . حملاوي، إيمان. النوي، خديجة. (2018). إستراتيجيات العصف الذهني في تدريس التعبير الكتابي. السنة الرابعة ابتدائي انموذجاً. [مذكرة ماستر. قسم اللغة وادب العربي جامعة بركة]. الجزائر، ص08.
- ⁸ . الدهيثم، تيسير سالم. الهقيش، فاطمة عبدالله. (2024). معلم القرن الحادي والعشرين: استراتيجيات وأساليب مبتكرة في التعلم النشط. ص78.
- ⁹ . سيد سليمان، عبد الرحمان. (2014). مناهج البحث. ط 1. عالم الكتب. مصر، ص131.
- ¹⁰ . عبد ربه هاشم عبد ربه السميوي. (2006). أثر استخدام طريقة العصف الذهني لتدريس التعبير في تنمية التفكير الإبداعي لدى طالبات الثامن الأساسي بمدينة غزة. [مذكرة ماجستير، الجامعة الإسلامية غزة]. مستودع أصول رقمي، ص133.
- ¹¹ . وزارة التربية الوطنية. (2016). مناهج اللغة العربية: مرحلة التعليم المتوسط. الجزائر. ص31.
- ¹² . وزارة التربية الوطنية. (2016). الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية: مرحلة التعليم المتوسط. اللجنة الوطنية للمناهج، المجموعة المتخصصة للغة العربية. الجزائر، ص31.
- ¹³ . وزارة التربية الوطنية، المناهج، مرجع سابق، ص06.
- ¹⁴ . وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة، مرجع سابق، ص33.
- ¹⁵ . المرجع نفسه، ص29.
- ¹⁶ . لعجيلات، يوسف. بوفرة، مختار. (2021). اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو إصلاحات مناهج الجيل الثاني. مجلة العلوم النفسية والتربوية، 7(4)، ص234.
- ¹⁷ . القانون رقم 04-08 المتعلق بالتربية الوطنية، 2008، المادة 78.