52،شارع فرانكلين روزفلت-الجزائر-
ص.ب.رقم 575،ديدوش مراد الجزائر.
رَوَابِط الإتّصَال:
الموقع الإلكتروني: elmadjlisse.dz@gmail.com
الهاتف: 023487278
النّاسوخ: 02348726
المجلس الأعلى للّغة العربيّة

منشورات المجلس الأعلى للّغة العربيّة
2024

تعليميّة اللّغة العربيّة وآدابها بين المناهج التّعليميّة والعلميّة الحديثة

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
رئاسة الجمهورية
المجلس الأعلى للّغة العربيّة

فريق مشروع البحث التّكوين الجامعي
جامعة مستغانم

الدّرس اللّساني والبلاغي بين التّأصيل العلميّ والواقع التّعليميّ الرّاهن والمأمول

تعليميّة اللغة العربيّة وآدابها بين المناهج التّعليميّة والعلميّة الحديثة

استكتاب جماعيّ

منشورات المجلس الأعلى للّغة العربيّة
2024

الجمهوريّة الجزائريّة الدّيمقراطيّة الشّعبيّة

رئاسة الجمهوريّة

المجلس الاعلى للّغة العربيّة جامعة مستغانم

فريق مشروع البحث التّكويني الجامعي

الدّرس اللّساني والبلاغي بين التّأصيل العلمي والواقع التّعليمي

– الرّاهن والمأمول–

جامعة مستغانم

تعليميّة اللّغة العربيّة وآدابها بين

المناهج التّعليميّة والعلميّة الحديثة

استكتاب جماعي المعلن عنه

في 20 فبراير 2023

منشورات المجلس الأعلى للّغة العربيّة

- كتاب: تعليميّة اللّغة العربيّة وآدابها بين المناهج التّعليميّة والعلميّة الحديثة
- إعداد: المجلس الأعلى للّغة العربيّة
- قياس الصّفحة: 24/16
- عدد الصّفحات: 486

منشورات المجلس

ردمك: 978-9931-681-03-8

المجلس الأعلى للّغة العربيّة

52، شارع فرانكلين روزفلت-الجزائر-

ص. ب. رقم 575، ديدوش مراد الجزائر.

رَوَابِط الاتّصَال:

الموقع الإلكتروني: elmadjlisse.dz@gmail.com

الهاتف: 023487278

النّاسوخ: 02348726

فهرس المحتويات

ديباجة الاستكتاب.	**13-7**
تقديم. أ. د بن يشو الجيلالي.	**16-14**
تقديم رئيس المشروع ومنسق الاستكتاب اللّغويّ. أ. د حسين بن عائشة.	**19-17**
كلمة السّيّد رئيس اللّجنة العلميّة للّاستكتاب الجماعيّ. أ. د. نورالدين دحماني.	**23-20**
تعليميّة النّص في ضوء المقاربة اللّسانية الوظيفيّة للّخطاب النّبوي. أ. حسين بن عائشة.	**46-24**
محاذير توظيف المصطلح البلاغيّ لدى طلبة التّدرُّج محاولة في تثقيف التّمثُّل التّعليميّ للّمفاهيم. أ. د نورالدين دحماني.	**89-47**
تعليميّة اللّغة العربيّة لغير النّاطقين بها –بين التّجريب والتّدريب–. أ. د الحاج جغدم.	**105-90**
تحديات تعليميّة اللّغة العربيّة، بين سطوة العولمة ومتطلبات تكنولوجيا التّعليم. أ. بوسكين مجاهد.	**140-106**

التّكامل المعرفي بين البيداغوجيا والدّيداكتيك. د. بوكرباعة تواتيّة.	165-141
تعليم البلاغة في ضوء المقاربة النّصيّة – المرحلة الثّانويّة نموذجا- الواقع والمأمول. أ. د. فوزيّة زيار.	194-166
تعْلِيميّة النّحوِ العَربيِّ بيْن النّظريّة والتّطبيق. أ. د. حيدرة رشيد.	216-195
الدّرس اللّساني والبلاغي في العمليّة التّعليميّة. أ. د. بولحيّة صبرينة	244-217
الجانب التّقعيدي والتّاريخيّ للّتعليميّة (المصطلح والنّشأة). د. بن سكران حفيظة.	263-245
تعليميّة المنطوق وإنتاجه في ضوء المنهج التّداولي لمرحلة التّعليم المتوسط. د. غالي عبد القادر. د. غالي فاطيمة.	298-264
تداوليّة الخطاب التّعليمي للّغة العربيّة في المرحلة الابتدائيّة. ـ مقاربة تداوليّة-. د. منور عائشة.	322-299

تعليميّة فهم المكتوب بين المناهج العلميّة والمنهاج التّعليمي. السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسط نموذج. د. غزالي خيرة.	**355-323**
أثر نص الحجاج البلاغي في إكساب المتعلم المهارات اللّغويّة. د. بن قناب سعاد.	**370-356**
استثمار المقاربة النّصيّة في تعليم الدّرس البلاغي في المرحلة الثّانوية بالجزائر. ط. د. كباس محجوبة. د. غول شهرزاد.	**393-371**
التّقاطع المعرفي بين تعليميّة اللّغة العربيّة والدّراسات البينيّة. ط. د طاهر منصور خيرة. ط. د بلاحاجي هجيره.	**412-394**
استخدام الوسائل الحديثة ومشكلات التّعليم. ط. د سوداني عائشة.	**433-413**
تجلّيات الانغماس اللّغويّ في المنظومة التّربويّة الجزائريّة. _قراءة تحليليّة في منهاج مرحلة التّعليم الابتدائي _. ط. سهيلة مجاهد	**452-434**

تعليميّة اللّغة العربيّة في ضوء التّكنولوجيا الحديثة. د. نياطي هجيرة.	**486-453**

ديباجة الاستكتاب

استكتاب جماعي حول موضوع:

"تعليميّة اللّغة العربيّة وآدابها بين المناهج التّعليميّة والعلميّة الحديثة"

في إطار مشروع مخطط بحث (PRFU) والموسوم بـ:

الدّرس اللّساني والبلاغي بين التّأصيل العلمي والواقع التّعليمي

– الرّاهن والمأمول–

أصبحت تعليميّة اللّغة العربيّة بؤرة للدّراسات العلميّة الحديثة لدى الكثير من الباحثين والمتعلمين نظرا، لما لها من أهميّة بالغة في منظومتنا التّعليميّة في الجزائر بصفة خاصّة والعربيّة بصفة عامّة. كما أن المناهج التّعليميّة أصبح يشوبها الكثير من الخلط بين مصطلحات عديدة منها على سبيل المثال لا الحصر (المنهاج، المنهج، والتّعليميّة، البيداغوجيا، الكفاءة، الكفاية...) حيث أصبحت هي الأخرى من الأهميّة بمكان على السّاحة التّعليميّة لأنها ضرورة حتميّة يقتضيها البحث العلمي ويتطلّبها المنهاج التّعليمي في تدريسيّة الأنشطة اللّغويّة ضمن المرحلة التّعليميّة بقسميها الثّانوي والجامعي.

وطفق مصطلح" التّعليميّة " يشهد تطوُّرا ملحوظا عبر أزمنة مختلفة، إلى أن أصبح في العصر الحديث نظريّة للّتعليم باعتبارها موضوعا يقوم على النّشاطين التّعليمي والتّعلُّمي كونهما عنصرين متلازمين لا يمكننا الفصل بينهما. وإذا كانت العمليّة التّعليميّة تستقطب الكثير من الدّارسين عبر العالم، فإنها تُعدّ محاولة منهم في توضيح الرّؤيّة أمام الأساتذة والباحثين بصفة عامّة في وضع

البرامج وفق مناهج علميّة حددوها في تعليميّة اللّغة العربيّة وفقا للّتداخلات البينيّة فيما بينها وبين تعليميّة المواد اللّغويّة عموديا، كالنّص الأدبي والتّواصلي ومختلف روافده كالقواعد النّحويّة والبلاغة العربيّة، والمطالعة الموجّهة والتّعبير بنوعيه الشّفوي والكتابي. وأفقيا كعلم النّفس والبيداغوجيا وغيرهما من العلوم الأخرى. ولعل ذلك ما دفعنا إلى طرح التّساؤلات الآتيّة:

بأيّ منهج علمي ينبغي تدريس أنشطة اللّغة العربيّة؟ وما الطّرائق الكفيلة بتطبيق هذه المناهج العلميّة؟ وما طبيعة الأسّس والمقاييّس العلميّة والمعرفيّة التي يبنى عليها المنهاج التّعليمي والمشروع العلمي أثناء مرحلة التّدرّج وما بعده في المرحلة الجامعيّة؟ وبأيّ طريقة أو وسيلة نحقّق عمليّة التّكامل المعرفي والمنهجي في مجال تعليميّة أنشطة اللّغة العربيّة المقررة ما قبل الجامعي و ما بعده، حفاظا على تطوير اللّغة العربيّة وسلامتها تجنّبا للّصعوبات والعقبات التي تواجه منظومتنا التّعليميّة على مختلف المستويات المعرفيّة والمنهجيّة والبيداغوجيّة والنّفسيّة والتّكوينيّة..؟ ثم كيف يمكننا بعد ذلك من استغلال الوسائل السّمعيّة البصريّة والتّكنولوجيّة في تعليميّة اللّغة العربيّة عن بعد، لا سيما في ظروف الأزمات والنّكبات الصّحيّة والطّبيعيّة والحروب وغيرها حفاظا على منظومتنا التّعليميّة والجامعيّة وتقليصا للّحجم السّاعي تداركا منا في بلوغ الأهداف المسطرة وتحقيق نجاح دراستنا الاستشرافيّة.

وانطلاقا من هذه الإشكاليّة ننوي من وراء إعداد هذا الكتاب الجماعي الإجابة عن هذه الأسئلة المطروحة توضيحا للّمنهج العلمي وأنواعه، وكيف يمكننا تقديمه إجرائيا على مستوى جميع الأنشطة أو المقاييّس اللّغويّة، بغيّة تحقيق التّكامل المعرفي بين المناهج العلميّة والتّدريسيّة وسائر العلوم الأخرى أفقيا، وبين جميع المواد التّعليميّة عموديا في المرحلتين الثّانوية والجامعيّة؟ والأكثر من ذلك تبيان ما هو حال الدّرس اللّساني والبلاغي منهجيا ومعرفيا في الواقع التّعليمي

ما قبل الجامعي وما بعده؟ وكيف يمكننا سد الفراغ بين المرحلتين نظرا لما نصبو إليه من أجل تحقيق التّأصيل العلمي والتّجسير المعرفي بين ما هو لساني وبلاغي سعيا من وراء ذلك للّوصول إلى مبدأ التّكامل في تعليميّة أنشطة اللّغة العربيّة بينها وبين سائر المناهج الحديثة؟ ثم كيف نقارب المنطوق أثناء المرحلة التّعليميّة لسانيا وبلاغيا؟، طريقة ومنهجا؟ معرفيا وعلميا؟.

الأهـداف

انطلاقا من هذه الأسئلة المطروحة ارتأينا تسطير مجموعة من الأهداف الرّئيسة ننوي تحقيقها وهي:

1 – ربط الأنشطة اللّغويّة بالمنهجين العلمي والتّعليمي.

2 – التّعرف على مختلف التّحديات المعرفيّة والمنهجيّة والتّكنولوجيّة التي تواجه تعليميّة اللّغة العربيّة حاضرا ومستقبلا.

3 – تحقيق التّوازي بين الجانبين التّنظيري والإجرائي طريقة ومنهجا في العمليّة التّعليميّة للّغة العربيّة.

4 – إزالة اللّبس بين المصطلحات التّعليميّة (التّعليميّة، البيداغوجيا، الكفاءة الكفاية، المنهج، المنهجيّة...)

5 – التّعرف على منهجيّة المقاربة اللّسانية النّصيّة تنظيرا وتطبيقا

المحـــاور

أما بالنّسبة للّمحاور التي نروم الاشتغال عليها فتتحدّد في الآتي:

1–التّعليميّة: المصطلح، المفهوم والمنهج وعلاقتها بالدّراسات العلميّة البينيّة.

2 –استراتيجيّة وضع منهاج تعليميّة اللّغة العربيّة وشروط تحقيق عمليّة التّجسيربين المرحلتين الثّانوية والجامعيّة

3–المناهج التّعليميّة والعلميّة في تعليميّة الأنشطة اللّغويّة

4–تعليميّة الأنشطة والمقاربة اللّسانية النّصيّة بين الطّريقة والمنهج

5 – تعليميّة اللّغة العربيّة، الواقع والمأمول

وكيفيّة تقديم الحلول الممكنة أثناء حدوث الأزمات في المرحلتين الثّانوية والجامعيّة

6 –تعليميّة اللّغة العربيّة وعلاقتها بالوسائل التّكنولوجيّة الحديثة

7–تعليميّة الأنشطة اللّغويّة بين التّداخل اللّساني والبلاغي

8–إسهامات الدّرس البلاغي القديم في إثراء الدّرس اللّساني الحديث (النّحو الوظيفي، التّداوليّة، ولسانيات النّص والأسلوبيّة والحجاج...)

9 –اتجاهات البحث البلاغي لدى المعاصرين والموقف من التّراث

10 –رهانات تعليميّة الدّرس البلاغي في الطّور المدرسي (المتوسّط والثّانوي)

11 –رهانات تعليميّة الدّرس البلاغي في الطّور الجامعي (ليسانس – ماستر)

12– إشكالات مفهوم الانفصال أو التّجريد التّعليمي في مجال تعليميّة اللّغة العربيّة: الصّرف والنّحو والبلاغة والدّلالة والمعجم...

13–الكتاب المدرسي، تقويم محمولاته المعرفيّة ومنهجيّة إعداده، وإشكالات الأدلجة

14–معايير انتقاء النّصوص الأدبيّة، وطبيعة القيم التّعليميّة

الرّئيس الشّرفي للّاستكتاب: أ. د. بودراح ابراهيم مدير جامعة عبد الحميد بن باديس. مستغانم

<u>الإشراف العامّ والتّنسيق:</u>

-أ. د صالح بلعيد. رئيس المجلس الاعلى للّغة العربيّة.

-أ. د بن يشو الجيلالي عميد كليّة الأدب العربي والفنون. جامعة مستغانم

-أ. د. حسين بن عائشة (رئيس المشروع (prfu) جامعة عبد الحميد بن باديس مستغانم.

-أ. أمال حمزاوي؛ إطار بالمجلس الأعلى للّغة العربيّة.

•اللّجنة العلميّة للّكتاب:

– أ. د. حسين بن عائشة جامعة عبد الحميد بن باديس مستغانم منسق الاستكتاب

– أ. د. نور الدين دحماني رئيس اللّجنة العلميّة جامعة عبد الحميد بن باديس مستغانم

– أ. د. مليكة فريحي جامعة عبد الحميد بن باديس مستغانم

– أ. د. محمد سعيدي جامعة أبي بكر بلقايد تلمسان

– أ. د. سعيد خليفي جامعة أحمد زبانة غليزان

– أ. د. أحمد بن عجميّة جامعة حسيبة بن بوعلي الشّلف

– أ. د. لخضر قطاوي جامعة حسيبة بن بوعلي الشّلف

– أ. د. آمنة طيبي جامعة جيلالي اليابس سيدي بلعباس

– أ. د. عبد القادر بلي جامعة أحمد بن بلة، وهران

– د. مجاهد عبد القادر. جامعة عبد الحميد بن باديس. مستغانم

– د. قاضي الشّيخ. جامعة عبد الحميد بن باديس. مستغانم

– د. ة نجاة بوزيد جامعة عبد الحميد بن باديس – مستغانم

– د. ة مسكين حسنيّة جامعة عبد الحميد بن باديس – مستغانم

– د. ة غول شهرزاد، جامعة عبد الحميد بن باديس. مستغانم

– د. ة زيار فوزيّة. جامعة عبد الحميد بن باديس مستغانم

– د. جعفر يايوش جامعة عبد الحميد بن باديس مستغانم

– د. أنس مزوزي جامعة عبد الحميد بن باديس –مستغانم.

– د. منور عمار، جامعة عبد الحميد بن باديس –مستغانم.

– د. ة منور عائشة، جامعة عبد الحميد بن باديس –مستغانم

–د. غالي عبد القادر جامعة عبد الحميد بن باديس –مستغانم

– د. ة بن قناب سعاد جامعة عبد الحميد بن باديس–مستغانم

– د. ة غزالي خيرة جامعة عبد الحميد بن باديس –مستغانم

الهيئة الاستشاريّة:

– أ. د بن عائشة حسين جامعة عبد الحميد بن باديس مستغانم

– أ. د دحماني نور الدين جامعة عبد الحميد بن باديس مستغانم

– أ. د بن عجميّة أحمد جامعة الشّلف

– أ. د. قدور قطاوي لخضر جامعة الشّلف

– أ. د الحاج علي عبد القادر. جامعة مستغانم

- أ. د. خليفي سعيد جامعة غليزان

- أ. د. بن عيسى عبد الحليم جامعة وهران

- أ. د. سعيدي محمد جامعة تلمسان

- أ. د. طيبي أمينة جامعة الجيلالي اليابس سيدي بلعباس

- د. مجاهد عبد القادر. جامعة مستغانم

- **هيئة التّحرير:**

- د. منور عمار جامعة عبد الحميد بن باديس مستغانم.

- د. مزوزي أنس. جامعة مستغانم

- **لجنة التّدقيق اللّغويّ:**

- أ. د بن عائشة حسين جامعة عبد الحميد بن باديس. مستغانم

- أ. د دحماني نور الدين جامعة عبد الحميد بن باديس

- د. قوفي أحمد جامعة عبد الحميد بن باديس. مستغانم

- د. مجاهد عبد القادر. جامعة مستغانم

- أ. د بن عجميّة أحمد. جامعة الشّلف

- أ. د قدور لخضر قطاوي. جامعة الشّلف

- أ. د خليفي سعيد. جامعة غليزان- أ. د ابراهيم مناد. جامعة تلمسان

- أ. د بن عيسى عبد الحليم. جامعة وهران

تقديم

أ. د بن يشو الجيلالي.
عميد كليّة الادب العربي والفنون
كليّة الأدب واللّغة العربيّة، جامعة مستغانم.

إنها لبادرة قيمة تستحق منا التّنويه نظرا لما قام به أعضاء المشروع التّكويني الموسوم بـ: "الدّرس اللّساني بين التّأصيل العلمي والواقع العلمي الرّاهن والمأمول" من توضيح الإشكال السّائد في الحقل التّعليمي بين المناهج التّعليميّة والمناهج العلميّة حيث أنه يعتمد على تزويد المعلومات وتلقينها، وحشو عقل التّلميذ بالافكار في مختلف الأطوار التّعليميّة، مما أدى ذلك نفسيا إلى الملّ وفقدان المهارات الابداعيّة والتّواصليّة، وانعدام المقاربات العلميّة للّخطاب اللّغويّ. ونتيجة لهذه الأسباب وفق أعضاء هذا المشروع في اختيار عنوان الاستكتاب الموسوم بـ: " تعليميّة اللّغة العربيّة وآدابها بين المناهج التّعليميّة والمناهج العلميّة الحديثة" هدفا منهم في تحقيق جملة من الأهداف نراها ضروريّة وجديرة بالانتباه والاهتمام وهي: –

– تفعيل عمليّة المقاربات اللّسانية للّنصوص باعتبارها عنصرا فعالا ومحورا أساسيا في تدريسيّة اللّغة العربيّة.

– تنميّة جملة من المهارات اللّغويّة وهي مهارة الانتقال من الجملة إلى النّص ومهارة المقاربة النّصيّة، ومهارة فهم الأنشطة اللّغويّة ذات الصّلة بالمقاربة ليصبح الأداء اللّغويّ بمختلف محاوره التّعليميّة منسجما ومحققا للّمنهج التّكاملي بين جميع المواد.

– مسرحة العمل التّعليمي باعتباره أداء فنيا وعلميا وعلائقيا بين المرسل والمرسل إليه سعيا من الباحثين للّربط بين المنطوق والمكتوب، وتحقيقا لمهارتي التّعبير بمختلف فروعه وشكليه الشّفوي والكتابي.

– الانتقال بالمناهج العلميّة في تعليميّة اللّغة العربيّة من الجانب التّنظيري إلى الجانب الإجرائي، وهي مهارة أخرى ليتمكن المرسل من خلال المهارة الإجرائيّة من التّقييّم تعرفا على نمو هذه الأخيرة عند المتعلمين عامّة.

ومهما يكن من أمر، فإننا نستطيع القول أن عمليّة التّلقيح بين المناهج التّعليميّة والعلميّة أصبحت ضرورة علميّة حتميّة، تفاديا لما تعاني منه منظومتنا التّعليميّة من التّرداد الممل وإعطاء الأحكام المسبقة غير المبنيّة على أسّس علميّة صحيحة ذات مرجعيّة معتمدة. ومن ذلك على سبيل المثال لا الحصر، استخراج الفكرة العامّة والأفكار الأساسيّة، وإذا سأل الأستاذ المتعلمين مثلا ما رأيكم في أفكار النّص؟ سيجيب التّلاميذ لا محالة بأن الأفكار جيدة ومتسلسلة منطقيا، إلى جانب ذلك شرح المفردات النّصيّة شرحا معجميا لا علاقة للّشرح بمضمون النّص ودلالتّه السّياقيّة، وكأن يسألهم لسانيا أيضا: ما رأيكم في اتساق النّص وانسجامه يجيب المتعلمون أيضا قائلين: أن النّص متسق ومنسجم من حيث العبارات والأفكار حيث أنهم يخلطون بين مصطلحي الاتساق والانسجام ولا يدركون الفرق بينهما مع العلم أن هذين المصطلحين يدرسان جامعيا في مقياس اللّسانيات النّصيّة ولا يدرس– على حسب علمنا –في المرحلة الثّانوية التي لا علاقة لها بالمرحلة الجامعيّة. وما زالتّ مادة القواعد النّحويّة تبنى على المعياريّة إذ أنها تعتمد على الجملة ليلجأ بالمتعلم إلى توليد القاعدة وتسجيلها بغيّة حفظها. وترددها. وهذا إن دل على شيء إنما يدل على أن المناهج العلميّة غائبة في مناهجنا التّعليميّة. ونظرا لهذه الأسباب فإن ما أراده أعضاء المشروع والمشاركون في هذا الاستكتاب الجماعي هو أن يدلوا بدلوهم في تطرقهم لموضوع المناهج العلميّة اللّسانية الحديثة تنظيرا وتطبيقا، كالمنهج الوصفي والتّداولي والوظيفي و المناهج البينيّة، وغيرها من المناهج العلميّة الأخرى التي تقتضي ضرورتها العلميّة الخروج من دائرة الجملة إلى النّص أو الخطاب تحقيقا للّمهارات التّواصليّة المبنيّة على الحوار المباشر، وغير المباشر بين الأنا والآخر اعتمادا على مهارة

المقاربة النّصيّة الجامعة للأنشطة اللّغويّة ضمن سياقي المقال والمقام، ولجميع المهارات الأخرى النّاتجة عنها.

وإنه ليسعنا في الأخير إلا أن نبارك لأعضاء المشروع على قيامهم بهذه المبادرة التي بذلوا فيها جهودا كبيرة مساهمة منهم في تكوين طلبة الدّكتوراه بصفة خاصّة والطّلبة بصفة عامّة ضمن إطار المشروع التّكويني المذكور عنوانه أعلاه. كما أننا نرجو مخلصين أن تكون هذه المبادرة العلميّة فاتحة أعمال أخرى في دراسات قادمة –إن شاء اللّه –واللّه أسال أن يهدينا إلى سواء السّبيل، إنه لنعم المولى ونعم النّصير.

تقديم رئيس المشروع ومنسق الاستكتاب اللّغويّ.

أ. د. حسين بن عائشة، جامعة مستغانم

نظرا لأهميّة اللّغة في الجانب التّعليمي وغيره من المجالات الأخرى وحرصا منا لما يمليه مشروعنا التّكويني(PRFU) والموسوم بـ: " الدّرس اللّساني والبلاغي بين التّأصيل العلمي والواقع التّعليمي – الرّاهن والمأمول ".

وتجاوزا لمختلف التّحديات التي تعوق اللّغة العربيّة ضمن مسيرتها التّعليميّة والعلميّة، وهدفا منا في تحقيق أهداف المشروع اقتضت الضّرورة أن يقترح أعضاءه هذه المبادرة العلميّة لتكون على شكل استكتاب كان موضوعه موسوما بـ: "تعليميّة اللّغة العربيّة وآدابها بين المناهج التّعليميّة والعلميّة الحديثة ".

أ –فكانت أهدافه المسطرة مبنيّة على خمس نقاط هي: –

– ربط الأنشطة اللّغويّة بالمنهجين العلمي والتّعليمي

– التّعرف على مختلف التّحديات المعرفيّة والمنهجيّة والتّكنولوجيّة التي تواجه تعليميّة اللّغة العربيّة حاضرا ومستقبلا.

– تحقيق التّوازي بين الجانبين النّظري والتّطبيقي.

– إزالة اللّبس بين المصطلحات التّعليميّة.

– التّعرف على منهجيّة المقاربة اللّسانية النّصيّة وظيفيا ومعرفيا وإجرائيا

ب–أما بالنّسبة للّمحاور فقد بلغ عددها أربعة عشرة محورا هي الآتي:

– التّعليميّة: المصطلح، المفهوم والمنهج وعلاقته بالدّراسات العلميّة البينيّة.

استراتيجيّة وضع منهاج تعليميّة اللّغة العربيّة وشروط تحقيق عمليّة التّجسير بين المرحلتين الثّانوية والجامعيّة.

–التّعريف بالمناهج التّعليميّة والعلميّة وتحقيق التّوازي بينهما في تعليميّة أنشطة اللّغة العربيّة.

– تعليميّة الأنشطة وعلاقتها بالمقاربة اللّسانية النّصيّة الوظيفيّة بين الطّريقة والمنهج.

– تعليميّة اللّغة العربيّة بين الواقع والمأمول.

– تعليميّة اللّغة العربيّة وعلاقتها بالوسائل التّكنولوجيّة الحديثة.

– تعليميّة الأنشطة اللّغويّة بين التّداخل اللّساني والبلاغي.

– سمات الدّرس البلاغي القديم في إثراء الدّرس اللّساني الوظيفي الحديث.

– رهانات تعليميّة الدّرس البلاغي في الطّور المدرسي (المتوسط والثّانوي).

– رهانات تعليميّة الدّرس البلاغي في الطّور الجامعي (ليسانس. ماستر).

وانطلاقا من هذه المحاور تمكن الباحثون المشاركون من حسن اختيار عناوين مداخلاتهم التي كانت تتماشى وتلك المحاور المسطرة ضمن ديباجة الاستكتاب حيث أن المداخلات بلغ عددها خمس عشرة مداخلة، استطاع فيها الباحثون أن يركزوا على تعليميّة اللّغة العربيّة وعلاقة مناهجها التّعليميّة بالمناهج العلميّة الحديثة التي كانت توليها اللّجنة العلميّة للّاستكتاب أهميّة خاصّة، في كل ما تناولته من عناصر ومصطلحات مختلفة، وفيما عالجته من قضايا علميّة ومنهجيّة ومعرفيّة، وفيما توصلت إليه من نتائج وتوصيات، بغيّة الذود عن لغة الضّاد والارتقاء بها في جميع مجالات الحياة بصفة عامّة. والمجال التّعليمي في مختلف مراحله ومستوياته المتعددة بصفة خاصّة وما يعانيه من مشاكل إن على مستوى وضع البرامج وكيفيّة اختيار النّصوص وبرمجتها بما يلائم الأنشطة

اللّغويّة من جهة، وإن على المستوى التّكويني في الجانبين المنهجي والمعرفي من جهة أخرى.

وقد كانت هذه الأعمال التي شارك بها الباحثون متنوعة كتنوع الأزهار في الحديقة، حيث يعد هذا الاستكتاب أول مبادرة علميّة يحتك فيها الأساتذة بالطّلبة تأسيسا لعمليّة الحوار البناء الذي غرست فيه الرّوح العلميّة المبنيّة على تلاقح الأفكار والتّبادل المعرفي و الانسجام المنهجي بغيّة تحقيق مهارة الإبداع في جملة من المهارات التي كان يهدف إليها الاستكتاب الجماعي والمتمثلة في الوصول إلى مهارة المقاربة اللّسانية بمختلف مناهجها الوصفيّة والتّداوليّة والسّيميائيّة والتّكامليّة والبينيّة إجرائيا دون التّقيد بالجانب التّنظيري الذي يركز عليه معظم طلبتنا إن لم نقل كلهم في المرحلة الجامعيّة.

وهدفنا من وراء ذلك هو تحقيق التّطور لمنظومتنا التّعليميّة سواء ما قبل الجامعي أو أثناءه وبعده والرّقي بها نحو العالميّة كباقي الدول المتقدمة الأخرى التي حققت بتعليمها التّقدم في جميع مجالات الحياة العلميّة والثّقافيّة والاقتصاديّة والاجتماعيّة والصّناعيّة وغيرها.

وخلاصة القول فنعم الاجتهاد الذي نصبو إليه، ويصبو إليه طلبتنا الأعزاء سعيا منا ومنهم في تحقيق منظومة فعالة وناجعة، ومن أجل ذلك فإننا قد اجتهدنا ومن اجتهد وأصاب فله أجران ومن اجتهد وأخطأ فله أجر واحد.

كلمة السّيّد رئيس اللّجنة العلميّة للاستكتاب الجماعيّ.

أ. د نور الدين دحماني، جامعة مستغانم

الحمد للّه مستحقّ الحمد بلا انقطاع، ومستوجب الشّكر بأقصى ما يُستطاع المدعوّ بكلّ لسان، المرجوّ للّعفو والإحسان، والصّلاة والسّلام على خاتم النّبيّين وسيّد المرسلين، وعلى آله وصحبه الطّاهرين صلاة تُشرِق لها الأفئدة ظ إشراق البدور، وتطيب لها أنفاس الصّدور.

وبعد، فأصل هذه الورقات البحثيّة مجموعة الأعمال التي شارك بها الأساتذة الباحثون وطلبة الدّكتوراه في اليوم الدّراسي الذي نظّمه مشروع البحث الخاصّ بالتّكوين الجامعي PRFU (الدّرس اللّساني والبلاغي بين التّأصيل العلمي والواقع التّعليميّ–الرّاهن والمأمول) في شهر ماي 2022، بكلّيّة الأدب العربي والفنون بجامعة مستغانم حول "تعليميّة اللّغة العربيّة وآدابها بين المناهج التّعليميّة والعلميّة الحديثة".

فقد تشعّبت المناهج والمقاربات والإجراءات التي احتفت بتعليميّة شتى الأنشطة اللّغويّة ابتداء من المرحلة الابتدائيّة، ومرورا بمرحلتَي التّعليم المتوسّط والثّانوي، ووصولا إلى المرحلة الجامعيّة حيث التّخصصّ الفعليّ في علوم اللّغة العربيّة وآدابها، وقد أفادت تلك المناهج من نظريات معرفيّة غذتها تخصصّات عدّة، على غرار علم النّفس التّربوي ونظريّة التّواصل والتّداوليات واللّسانيات التّطبيقيّة والفلسفة وغيرها، مما أتاح انفتاح الرّؤيّة المنهجيّة على بعدين: يتّصل أحدهما بالمناهج العلميّة التي تعنى بدراسة المباحث اللّغويّة العربيّة وفق تأصيلها واستخلاصها نظريا وتطبيقيا، وأما الثّاني فيرتبط بالمناهج التّعليميّة التي تعني بطرائق وآليات تحصيل تلك المباحث واكتسابها بعد معالجتها ديداكتيكيّا في ضوء مفهوم التّحويل التّعليميّ.

وحرصا من سعادة رئيس المشروع الأستاذ الدّكتور حسين بن عائشة وتقيّدا بإحدى مُخرجات لجنة التّوصيات المثمّنة لأعمال هذا اليوم الدّراسي والداعيّة إلى طبعها في كتاب جماعي بعد تدقيقها ومراجعتها وتحكيمها، ارتأينا أن نشحذ الهمّة نحو هذه الغاية، ونَصْرِف لها وافر العناية، ونُخْرِجَها إلى حيّز الوجود، بإشراف سعادة السّيّد عميد الكلّيّة الأستاذ الدّكتور جيلالي بن يشو وبالتّعاون مع المجلس الأعلى للّغة العربيّة، مُمَثّلا برئيسه سعادة الأستاذ الدّكتور صالح بلعيد الذي فتح لنا باب تجسيد الفكرة، ونشر هذه الأبحاث، وليس ذلك بدعا من مساعيه الطّيّبة التي ما فتئ يشجّع من خلالها المبادرات الأكاديميّة الرّاميّة إلى النّهوض باللّغة العربيّة وترقيتها في الجزائر.

وإيمانا منّا بأنّ الاجتهاد العلمي متى كان جهدا جماعيا، كانت ثُمُره أنضج وفوائده أنفع وصداه أبعد، وقيمته أعظم، ولتحقيق ذلك المقصد تمّ ضبط جملة من المحاور اشتغل عليها المؤلّفون في أبحاثهم تحدّدت كالآتي:

– التّعليميّة: المصطلح والمفهوم والمنهج وعلاقتها بالدّراسات العلميّة البينيّة.

– استراتيجيّة وضع منهاج تعليميّة اللّغة العربيّة وشروط تحقيق عمليّة التّجسير بين المرحلتين الثّانوية والجامعيّة.

– تعليميّة الأنشطة والمقاربة اللّسانية النّصيّة بين الطّريقة والمنهج.

– تعليميّة اللّغة العربيّة بين الواقع والمأمول، وآليات اقتراح الحلول الممكنة أثناء حدوث الأزمات في المرحلتين الثّانوية والجامعيّة.

– تعليميّة اللّغة العربيّة وعلاقتها بالوسائل التّكنولوجيّة الحديثة.

– تعليميّة الأنشطة اللّغويّة بين التّداخل اللّساني والبلاغي والأسلوبي والحجاجي.

– إسهامات الدّرس البلاغيّ القديم في إثراء الدّرس اللّساني الحديث(النّحو الوظيفي، التّداوليّة، ولسانيات النّص...)

– اتجاهات البحث البلاغي لدى المعاصرين والموقف من التّراث.

– رهانات تعليميّة الدّرس البلاغيّ بين الطّور المدرسيّ(المتوسّط والثّانوي) والطّور الجامعيّ.

– إشكالات مفهوم التّجريد التّعليمي في مجال تعليميّة اللّغة العربيّة: الصّرف والنّحو والدّلالة والمعجم...

– الكتاب المدرسيّ، تقويم محمولاته المعرفيّة ومنهجيّة إعداده، وإشكالات الأدلجة.

– معاييّر انتقاء النّصوص الأدبيّة، وطبيعة قيمها التّعليميّة.

لقد توصّلنا إلى استقبال نحو ستّة عشر وَرقة بحثيّة تمّ تحكيمها جميعها بعناية وحرص، بما يستجيب لمتطلّبات هذا المنجز وتطلّعاته وأهدافه الرّاميّة إلى تكوين طالب الدّكتوراه وإعداده لخوض معترك البحث العلمي بدريبه على آليات التّحليل والتّعليل والاستنتاج والتّأويل والمناقشة والاستقصاء الميدانيّ، بالإضافة إلى ربط الأنشطة اللّغويّة بالمنهجين العلميّ والتّعليميّ، ورصد مختلف التّحدّيات المعرفيّة والمنهجيّة والتّكنولوجيّة التي تُواجه تعليميّة اللّغة العربيّة حاضرا ومستقبلا، فضلا عن تحقيق التّوازن بين الجانبين التّنظيري والإجرائي طريقة ومنهجا في تعليميّة للّغة العربيّة، وإزاحة الالتّباس عن الطّلبة بين المصطلحات التّعليميّة (التّعليميّة، البيداغوجيا، الكفاءة، الكفاية، المنهاج، المنهجيّة)...

تميّزت الأبحاث بتنوّع من حيث مواضيعها، إذ انصرفت في عمومها إلى تحسّس قضايا منهجيّة لسانيّة وبلاغيّة من قبيل تعليميّة النّصّ ودراسته في ضوء المقاربة اللّسانية الوظيفيّة، والإجراءات التّداوليّة والحجاج ومفاهيم لسانيّات النّصّ وغيرها، وإشكاليّة توظيف المصطلح البلاغيّ لدى طلبة التّدرُّج، وتثقيف التّمثُّل التّعليميّ، وإشكاليات التّعليميّة في ضوء التّقاطع المعرفي والدّراسات البينيّة

وتحدّيات العولمة ومتطلّبات تكنولوجيا التّعليم، كما عالجت مناهج تعليميّة بعض الأنشطة اللّغويّة على غرار النّحو وفهم المنطوق والمكتوب، فضلا عن التّطرّق إلى ظاهرة الانغماس اللّغويّ وتجلّياتها في المنظومة التّربويّة الجزائريّة.

وإذ أثمّن ختاما جميع جهود جميع الباحثين أساتذة وطلبة دكتوراه، والتّزامهم بمراجعة ما أُسْدِيَ إليهم من ملاحظات وتوجيهات من شأنها تثقيف موادّ هذا الكتاب الجماعي وتهذيبها وتنقيحها معرفيا ومنهجيّا؛ فلا يسعني إلا تجديد التّنويه بجهود المجلس الأعلى للّغة العربيّة الذي شرّفنا بهذا التّعاون العلميّ الذي أثمر عن هذا المنجز الذي عقدنا النّيّة على إخراجه ولو إلكترونيا مسجّلا برقم إيداع قانونيّ خاصّ بشكل يستجيب لطموح الاجتهاد الأكاديميّ الجادّ، فللّقائمين عليه ولكلّ من أسهم في تحكيم مادّته وأمدّنا يد العون جزيل الشّكر ووافر الامتنان.

تعليميّة النّص في ضوء المقاربة اللّسانية الوظيفيّة للّخطاب النّبوي

أ. د. حسين بن عائشة، جامعة مستغانم

الملخص: أردت في هذه الدراسة للّخطاب النّبوي الشّريف ان أقاربه مقاربة لسانيّة ضمن مجال اللّسانيات الوظيفيّة لما لها من أهميّة بالغة في الدّراسات العلميّة ضمن مجال اللّسانيات الوظيفيّة الحديثة في اتخاذها للّخطاب موضوعا لها في عمليّة المقاربة والتّحليل نظرا لأنها تقوم أساسا على الدّلالة والتّداول بغيّة معرفة ما يرمي إليه الخطاب بصفة عامّة، والخطاب النّبوي بصفة خاصّة من مقاصد انطلاقا من زاويتين اثنتين هما سياقا المقال والمقام.

وبناء على تحقيق ذلك حاولت أن أسلك في هذه الدراسة الجديدة السّير أفقيا على منهجين لهما العلاقة بالمنهج الوظيفي رأيتها من الأهميّة بمكان ضروريّة للّكشف عما يخفيه الخطاب النّبوي من أسرار مكنونة محاولة منا إزالة اللّثام عنها للّوصول إلى حقائق يريد من خلالها النّبي –صلى اللّه عليه وسلم – توصيلها إلى القارئ بغيّة تنفيذها في الواقع المعيش وهذه المناهج الثّلاثة هي المنهج الوصفي والتّداولي والوظيفي.

مع العلم أنني اعتمدت على هذا النّوع من الدراسة لسببين اثنين الأول منها –على حسب علمنا – كانت جل الخطابات تقتصر مقاربتها على الخطاب الأدبي والسّياسي والثّاني تمكين الطّلبة من عمليّة المقاربة ضمن مجال الدّراسات اللّسانية الوظيفيّة أو النّحو الوظيفي لما يتضمنه من مصطلحات حديثة معاصرة. ولما تتبناه من مناهج علميّة باعتبارها علما مستقلا بذاته يقوم على إخراج الوظيفة اللّغويّة من إطارها التّجريدي المنعزل إلى الإطار السّياقي خلافا لما تقوم عليه اللّسانيات البنيويّة التي جاء بها " دي سوسير " والتي تقوم على الدراسة الوصفيّة فقط أي دراسة اللّغة لذاتها ومن أجل ذاتها.

الكلمات المفتاحيّة: الوظيفة. الخطاب. المنهج الوظيفي. اللّسانيات الوظيفيّة. السّياق. التّداوليّة.

Abstract : Broadly speaking,we aimed in this study to investigate the Honorable speech of Prophet and his relatives to be a linguistic approach in the field of functional linguistics due to its great importance in scientific studies in the field of modern functional linguistics by taking the speech as a subject in the process of approach and analysis since it relies mainly on semantics and deliberation in order to know what the speech is aimed at In general, and the speech of the Prophet in particular is a speech of objectives, based on two angles: the context of the article and the maqam.

On a more series note, we tried also to follow, in this new study, three them to reach the facts. through which the Prophet – prayers and the peace of God be upon him – wanted to communicate them to the reader in approaches that I considered very important and necessary to reveal the hidden secrets of prophetic discourse, an attempt on our part to lift the veil on order to implement them in living reality and these three approaches are descriptive, pragmatic and functional.

On the other hand ,knowing that we relied on this type of study for two reasons, the first of which to our knowledge

was limited to literary discourse and the second paved the way for functional linguistic studies because of what it contains in modern terms and contemporary and for the scientific methods that it adopts as an independent science based on the performance of the linguistic function From its isolated abstract frame to a contextual frame, contrary to what is based on the structural linguistics brought by "De Saussure Which is based on descriptive study only, that is, the study of language for itself and for itself.

Key words: Function. the speech. Méthodefonctionel. Functional linguistics. Context. Pragmatique.

الإشكاليّة المطروحة: الملاحظ لتعليميّة اللّغة العربيّة في المرحلة الجامعيّة في شتى مقاييّسها التي تدرس في المراحل المختلفة يجد عدم التّركيز على الجانب البيداغوجي في تعليميّة المقاييّس اللّغويّة خاصّة وإن كل مقياس يدرس بمنهج واحد وطريقة مختلفة عن المقياس الآخر اللّهم إلا من باب التّداخل المعرفي أوم من ناحيّة الدّراسات البينيّة بين مقاييّس اللّغة العربيّة من جهة وبين هذه الأخيرة وبين العلاقات بينها وبين علوم أخرى.

وبناء على ذلك ارتأينا أن نقارب الخطاب النّبوي مقاربة لسانيّة وظيفيّة، وعلى إثر ذلك واجهتنا العديد من الأسئلة ولعل السّؤال الأول الذي طرحناه هو كيف تتم عمليّة المقاربة الوظيفيّة للّخطاب؟ أننطلق من دراسة البنى التّركيبيّة ووصفها كما يقول دي سوسير في قولته المشهورة " إن موضوع اللّسانيات الصّحيح والوحيد هو اللّغة في ذاتها ومن أجل ذاتها "[1] أي "أنها دراسة اللّسان منه وإليه "[2] ومعنى ذلك الوقوف عند شكل الخطاب مكتفين في ذلك بالدراسة

الخطيّة المبنيّة على الرّصد والملاحظة. وهل يعد هذا كافيا ومقنعا إذا جردنا النّص أو الخطاب وأبعدناه عن محيطه؟ أم نظل متمسكين بمصطلح الوظيفة التّجريديّة للّخطاب التي لخصها " ياكبسون " في ستة وظائف " وإذا أردنا التّعامّل مع الخطاب أو النّص أيمكننا الانطلاق من الجملة أم النّص أم منهما معا؟.

للّإجابة عن هذه الأسئلة ارتأينا أن ننطلق في مقاربتنا هذه للّخطاب النّبوي مقاربة لسانيّة بما يمليه المنهج الوظيفي معرفيا وإجرائيا هدفا منا في تمكين الطّلبة في مختلف مستوياتهم الجامعيّة التّعرف على هذه المقاربة في تعليميّة اللّغة العربيّة في المرحلة الجامعيّة في شتى مقاييّسها التي تدرس في المراحل المختلفة أذ نجد عدم التّركيز على الجانب البيداغوجي في تعليميّة المقاييّس اللّغويّة خاصّة وأن كل مقياس يدرس بمنهج واحد وبطريقة مختلفة عن المقياس الآخر اللّهم إلا من باب التّداخل المعرفي أومن ناحيّة الدّراسات البينيّة بين مقاييّس اللّغة العربيّة من جهة، وبين هذه الأخيرة والعلاقات بينها وبين علوم أخرى[3]. ومن أجل ذلك اخترنا الخطاب النّبوي لسببين اثنين هما:

أ–ندرة المقاربات اللّسانية الوظيفيّة – على حسب علمنا–حول هذا الخطاب الفريد من نوعه لأنه من جوامع الكلم من جهة، ولجدة هذه المقاربة من جهة أخرى.

ب–نقص التّجربة الإجرائيّة وعدم حسن استغلال طلبتنا الأعزاء للّجانب النّظري واعتمادهم عليه كثيرا جعلهم يفرون منه نظرا لجدة المنهج وتعدديّة مصطلحاته. وتبسيطا لذلك اخترنا المدونة التّاليّة:

عن النّعمان بن بشير–رضي اللّه تعالى عنه–قال رسول اللّه –صلى اللّه عليه وسلم –" مثل المؤمنين في توادهم وتراحمهم وتعاطفهم كمثل الجسد الواحد إذا اشتكى منه عضو تداعى له سائر الأعضاء بالسّهر والحمى"[4]

يتبين لنا من خلال الحديث النّبوي الشّريف أن النّبي–عليه الصّلاة والسّلام–يوصي المؤمنين بضرورة الوحدة والتّضامن فيما بينهم وذلك للّتغلب على المشاكل والقضاء على الأزمات التي تخل بالمجتمع، إذ يرى عليه الصّلاة والسّلام أن الوحدة هي الحصن الحصين والرّكن المتين، لتحمل المجتمع ما يصيب الفرد من ضرر في حياته. ولذلك فهو يشبه المؤمنين الذين يشكلون المجتمع الواحد بالجسد الواحد، إذا تألم منه عضو فإن ذلك سيصيب الأعضاء كلها ضمن الجسد الواحد والأعضاء هم بمثابة الأفراد الذين تتأسّس عليهم المجتمعات، وبهذه الأخيرة تصان حقوق الأفراد وأعراضهم، وتتحقق عزتهم وكرامتهم.

مستويات تحليل الخطاب:

1 – المستوى البلاغي: يتضمن هذا المستوى المجال البلاغي الذي يرتكز على جملة من المحاور أولها السّمات الخطابيّة الرّئيسة [5] المنطلقة من المركز الإشاري ثم يليه ذكر نمط الخطاب وطريقة الأسلوب المعالج على مستوى بنيتيه السّطحيّة لتبيان شكله وللّوقوف على مختلف تجلياته الوظيفيّة والطّبقيّة وفق ما يمليه المنهج الوظيفي في تحليل الخطاب.

1 –2–طبقة السّمات الإشاريّة: وبالنّسبة للّمرحلة الأولى من المؤشرات الزّمنيّة نلاحظ أن الخطاب قد ورد بصيغتي الماضي لوجود الفعلين(اشتكى) و(تداعى) ضمن بنيّة تركيبيّة شرطيّة يدلان على المستقبل بدلالة المؤشر الأداة (إذا) المتضمنة معنى الشّرط الدالة على المستقبل والتي تشير إلى أن المتكلم يريد التّرغيب في تحقيق الوحدة من جهة، والتّرهيب من اجتناب الفرقة من جهة أخرى وبالتّالي فالماضي هو امتداد للّمستقبل، الغرض من تحقق الزّمن ماضيا سيتحقق ذلك مستقبلا. أما المكان فهو مطلق غير محدد لأن أثر الوحدة والفرقة شيء متوقع في أي زمان ومكان، والتّوقع يتطلب من المجتمع المؤمن أخذ الحيطة والحذر مما سيحدث عاجلا أم آجلا.

والنّقطة الثّانية في تحليلنا للّخطاب النّبوي ضمن طبقة المركز الإشاري أيضا هو أن المتأمل يدرك أن هذا الخطاب يرتكز على المتكلم وهو النّبي–صلى اللّه عليه وسلم–والمخاطب وهو المجتمع المؤمن ولذا فالنّص موجه من الأعلى إلى الأدنى ودلالة ذلك وجوب تحقيق الوحدة والتّآزر بين أفراد المؤمنين الذين يكونون المجتمع الواحد لتحقيق ما يصبون إليه من تقدم وتطور، وللّقضاء على كل المصائب التي تهددهم داخليا وخارجيا. وبالتّالي نجد أن الخطاب قد تأسّس على حوار غير مباشر ما بين المتكلم والمخاطب، فكان كل منهما يعرف قصديّة الآخر مما يجعلنا نكتشف أن هناك جملة من الملكات قد تحققت وهي الملكة المعرفيّة " وهي التي تمكن مستعمل اللّغة الطّبيعيّة من تكوين خزين معرفي منظم وحفظه وتوظيفه عند الحاجة، كما تمكنه هذه الملكة من اشتقاق معارف من عبارات لغويّة وتخزينها، ثم استعمالها في تأويل عبارات لغويّة أخرى"[6]. والتي تدل على أن المرسل كان عارفا بما تحققه الوحدة من منافع تعود على الفرد والمجتمع بالخيرات، كما أنه كان عارفا أيضا بنتائج الفرقة الوخيمة التي تهدد أمن الأفراد والمجتمعات في شتى المجالات الاجتماعيّة والاقتصاديّة والثّقافيّة وغيرها على كل المؤمنين الموجودين في أي مكان وزمان.

1 – 3 –طبقة نمط الخطاب: فالخطاب ذو نمط حجاجي يحتوي على صورتين:

أ–الصّورة الأولى تحمل صورة المؤمنين في حالة الوحدة، والذين هم من خلالها متحدون ومتحابون ومتراحمون.

ب–والصّورة الثّانية تحمل صورة الجسد الواحد المصاب بالمرض بسبب ضرر أحد أعضائه والذي أدى بصاحبه إلى مرض الحمى والسّهر، نظرا لشدة الألم الذي يعاني منه، وبالتّالي فالصّورة الثّانية تتضمن تحذيرا من الفرقة، وفي الوقت نفسه هي حجة يوظفها النّبي–عليه الصّلاة والسّلام–لإقناع المخاطب

(المؤمنون) من أن الوحدة بين أفراد المجتمع المؤمن أصبحت ضرورة حتميّة لصيانة ثقافة الأمّة وهويتها اللّغويّة والدينيّة من ناحيّة، ولإنقاذها من المزالق والمشاكل من ناحيّة أخرى. ونجد هذا الحجاج النّبوي يقوم على دفعين اثنين دفع ابتدائي ودفع إبطالي فيعتبر الأول دفعا ابتدائيا[7] ومؤداه إطلاق دعوى المعبر عنها في الحديث النّبوي الشّريف " مثل المؤمنين في توادهم وتراحمهم وتعاطفهم[8].

وأما الدفع الثّاني[9] فهو دفع إبطالي إذ أنه يهدف إلى إبطال مقولة الدفع الابتدائي السّابقة بالمقولة الثّانية الواردة في الخطاب النّبوي والمتمثلة في "إذا اشتكى منه عضو تداعى له سائر الجسد بالسّهر والحمى.

كما أننا نلاحظ أن الخطاب ذو صبغة ذاتيّة لأنه يعتمد على النّصح والإرشاد وغرس العبر والغرض منه التّوجيه تارة نحو القيام بفعل محمود وهو الوحدة والتّآلف، والتّحذير تارة أخرى للّنهي عن فعل منبوذ وخطير يجب اجتنابه وهو تشتت المجتمع المؤمن.

1 – 4 طبقة أسلوب الخطاب: تطفو على سطحيّة الخطاب النّبوي ظاهرة الإيجاز وهي ميزة يتميز بها بصفة عامّة في جميع الأحاديث النّبويّة والتي تشكل بؤرة للّحوار ما بين المتكلم والمخاطب المؤدي إلى حدوث عمليّة التّأثير والتّأثر بينهما وهي ما عبر عنها النّبي –صلى اللّه عليه وسلم– " بجوامع الكلم " ومعناها أنه: أوتي ملكة يقدر بها على إيجاز اللّفظ، مع سعة المعنى، بنظم لطيف لا تعقيد فيه، يعثر الفكر في طلبه، ولا التّواء يحار الذهن في فهمه، فما من لفظة يسبق فهمها إلى الذهن إلا ومعناها أسبق إليه [10] والتي قال عنها الجاحظ: " ثم لم يسمع النّاس بكلام قط أعم نفعا، ولا أقصد لفظا، ولا أعدل وزنا، ولا أجمل مذهبا، ولا أكرم مطلبا، ولا أحسن موقعا، ولا أسهل مخرجا، ولا أفصح معنى، ولا أبين في فحوى من كلامه صلى اللّه عليه وسلم " [11]

كما تشتمل البنيّة السّطحيّة للّخطاب النّبوي أيضا على ثلاثة بنى تركيبيّة مختلفة هي:

1 –جملة اسميّة " مثل المؤمنين في توادهم وتراحمهم كمثل الجسد"

2 – وجملة فعليّة شرطيّة إذا اشتكى منه عضو الجسد بالسّهر والحمى.

3 – جملة فعليّة تداعى له سائر.

فالأولى جملة اسميّة للّدلالة على الثبوت أي مادام المؤمنون متمسكين بشروط الوحدة والتّضامن المتمثلة في التّواد والتّراحم والتّعاطف سيكونون قادرين على حماية أنفسهم من كافة المشاكل التي تحدق بهم، والثّانية والثّالثة وردتا على شكل بنيتين تركيبيتين فرعيتين لبنيّة شرطيّة كبرى تساهم في تصوير الخطاب لعنصر الوحدة المجتمعيّة التي مثلها المتكلم (النّبي صلى اللّه عيه وسلم) بالأعضاء التي تشكل وحدة يرمز إليها الجسد والتي شكلت الثنائيّة بين (الجسد) و(المجتمع المؤمن) مما أضفت على النّص بعد تناظريا والتي تعني أن إصابة اي عضو من الجسد بمرض سيضر بالجسد كله، وما ينطبق على المجتمع أيضا إن أصيب احد أفراده بضرر سيؤثر ذلك في المجتمع. وهذا إن دل على شيء فإنما يدل أن هذا البعد التّناظري أدى إلى انسجام النّص النّبوي انسجاما كليا على المستوى الدلالي و" قاعدة الانسجام هي قاعدة دلاليّة تداوليّة ضامنة لتأويل الخطاب فيكفي أن يقوم المتقبل بفهم العلاقات بين الملفوظات من خلال تتبع الرّوابط العلاقيّة الموجودة داخل النّص بالاستناد على عمليات ثقافيّة معرفيّة. "[12]

وسنمثل للّبعد التّناظري الذي حقق انسجام النّص النّبوي بالشّكل التّالي: –

المجتمع ← الجسد

الأفراد → لأعضاء

ضرر أحد الأعضاء → مرض أحد الأفراد

تأثر الجسد ←——— تأثر المجتمع

وما زاد بنيّة الخطاب ترابطا على مستوى البنيّة السّطحيّة هو ظاهرة الاتساق بين ألفاظه وجمله، وترابط حروفه وأصواته، مما شكل هو الآخر نسيجا محكما أشبه بنسيج بيت العنكبوت وذلك ما نلاحظه على مستوى عنصر الإحالة النّصيّة والوارد خمس مرات بضمير الجمع الغائب (هم) ومرتين بضمير الغائب المفرد المتصل بحرف الجر (من هـ) والثّاني متصل بحرف الجر أيضا (ل هـ) وهذا ما يدلنا على أن العلاقة بين الجزء والكل هي علاقة اتصال دائما وهذا ما ينطبق كذلك على العلاقة بين الفرد والمجتمع وكل ما كان هناك اتصال زال الانفصال بين المؤمنين كما هو مبين في النّقطتين الآتيتين: –

أ –مثل المؤمنين في تواد(**هم**) وتراحم(**هم**) وتعاطف(**هم**)

ب – إذا اشتكى (من هـ) عضو تداعى (ل هـ) سائر الجسد بالسّهر والحمى

2 –المستوى العلاقي

الأولى علاقة تكون بين المرسل والمرسل إليه والثّانية علاقة تتحقق بين المرسل وفحوى خطابه، حيث تنتمي العلاقتان الاسترعائيّة والإنجازيّة إلى القسم الأول بينما تلحق العلاقة الوجهيّة بالنّوع الثّاني.

2 –الطّبقة الاسترعائيّة [13]: والمقصود من هذه الطّبقة أنها تعمل بالتّركيز على الإشارات الواردة في الخطاب وتسهم في لفت انتباه المرسل إليه إلى مقدمة الموضوع أو بدايته للّحديث، أو ولوج المتكلم في عرض أفكار الموضوع في ثنايا الخطاب أو شعور المخاطب باقتراب نهايته أو الوصول إلى خاتمته [14].

تتمثل هذه الطّبقة على مستوى سطح الخطاب على التّكرار الإشاري الذي يحيل إلى (المؤمنين) لتنبيههم من أن توجيه الخطاب يخصهم هم دون سواهم

من الفئات الأخرى لتوفرها على عنصر الإيمان كصفة مركزيّة والتي يجب أن تتحقق في كل فرد من أفراد هذه الفئة المؤمنة، ولذا فالمتكلم المعني بتوجيه.

الخطاب هو النّبي – صلى اللّه عليه وسلم – الذي استطاع من خلال هذا التّكرار للّضمير (هم) أن يلفت انتباههم (المؤمنون) كون هذه الفئة تمثل المجتمع المؤمن الذي ينطبق عليه الخطاب ليملي عليهم شروطا ثلاثة ينبغي الالتّزام بها وهي التّواد والتّراحم والتّعاطف، كما يشير المتكلم إليهم بتكرار الكلمتين (مثل) للّدلالة عل التّشبيه بين صورتين، صورة المجتمع الممثل لهذه الفئة المستوفي لتلك الشّروط، بصورة الجسد الواحد الذي إن تضرر منه عضو عم ضرره سائر أعضاء الجسد من جهة، ولإقناع المخاطب على أن الأمر سيكون إيجابيا إن تم التّزامه بتلك الشّروط المنصوص عليها في الخطاب النّبوي. وسيكون سلبيا وخطيرا إن تم اختراق تلك الشّروط، حيث سيصبح المجتمع مهددا من جميع النّواحي وسيكون عرضة للّتهلكة.

اختراق تلك الشّروط، سيصبح المجتمع على إثرها مهددا من جميع النّواحي وسيكون عرضة للّتهلكة، كما أن العلاقة بين المتكلم والمخاطب مبنيّة على التّفاهم المبني أساسا على الفهم والإفهام بدليل السّمات الإشاريّة التي وظفت في الخطاب وهي على التّوالي: –

1 – الإيجاز في العبارة حفاظا على المتكلم من الغموض والتّعقيد اللّذين يؤديان إلى عدم استجابته لتنفيذ ما ورد في الخطاب المرسل.

2 – التّشبيه التّمثيلي للّإقناع وتوخي الحذر من عواقب التّفرق والتّمزق الذي يؤدي إلى انحلال المجتمع وكذلك يتضمن هذا المستوى جملة من العلاقات التي تتأسّس على الصّورة الذهنيّة للّوقائع أو الذوات التي يمكن تحديدها من خلال الخطاب، وهذه العلاقات تشتمل على نوعين يتمثلان في: أن الأول للّدلالة على حالة المؤمنين وهم متوادون ومتراحمون فيما بينهم. و أن الثّاني للّدلالة على القيام

بفعل الالتّزام بتلك الخصال الثّلاثة المعبر عنها في قوله–صلى اللّه عيله وسلم –:" مثل المؤمنين في توادهم وتراحمهم وتعاطفهم كمثل الجسد.. "

3 – الاستعارة المكنيّة (اشتكى منه عضو)، وهي من الافتنان في القول إذ وردت في الخطاب إبرازا للّمعنى، وتقديما للّحجة إقناعا للّمخاطب ولهذا يقول عنها عبد القاهر الجرجاني:" اعلم أن الاستعارة في الحقيقة هي هذا الضّرب دون الأول وهي أمد ميدانا، وأشد افتنانا، وأكثر جريانا، وأعجب حسنا وإحسانا، وأوسع سعة وأبعد غورا، وأذهب نجدا في الصّناعة وغورا، من أن تجمع شعبها وشعوبها وتحصر فنونها وضروبها، نعم وأسحر سحرا، وأملا بكل ما يملأ صدرا ويمتع عقلا ويؤنس نفسا، ويوفر أنسا وأملا، بكل ما يملأ صدرا"[15]

4 – أسلوب الشّرط الذي تضمنه الخطاب والمؤشر له بالأداة (إذا) والمتمثل في قوله: " إذا اشتكى منه عضو تداعى له سائر الجسد بالسّهر والحمى"

كما أن الخطاب النّبوي بدئ بفعلين للّقول (قال) أحدهما مسند إلى الصّحابي الجليل (النّعمان بن بشير)، والثّاني مسند للّنبي –صلى اللّه عليه وسلم –وهذا التّكرار للّدلالة على قوة الخطاب وتأكيده. مما يشكل ذلك نقلة بين الفعلين وهي " مداخلة أحد المشاركين وعلى أنها مجموعة أفعال خطابيّة، كالفقرة مثلا حين يتعلق الأمر بالخطاب الوارد حديثا لا محادثة "[16]. والعلاقة بين فعلي (القول) هي علاقة تبعيّة حيث يؤدي الفعل التّابع وظيفة بلاغيّة[17]. تفيد التّعليل، وبعد ذلك يتوجه المتكلم إلى بداية الحديث عن الموضوع بكلمة (مثل) التي تعبر على دلالة التّشبيه بين صورتين، الصّورة الأولى والمتمثلة في عناصر الوحدة بين المؤمنين والمتكونة من التّواد والتّراحم والتّعاطف وتشكل الموضوع الأول. والصّورة الثّانية وهي تشبيه المؤمنين بالجسد الواحد وتعتبر عن الموضوع الثّاني للّخطاب النّبوي. ثم بعد ذلك اللّجوء إلى خاتمة الحديث التي تضمنتها الجملة الشّرطيّة والتي تحمل تحذيرا بطريقة غير مباشرة، بمعنى إن لم تلتزموا بشروط الوحدة

الثّلاثة المذكورة في مقدمة الخطاب سيتضرر المجتمع المؤمن ويكون مهددا من كل النّواحي، وستعمه الفوضى، وسيصبح فاشلا غير قادر على حماية أفراده.

والسّؤال المحير وهو إذا كانت تنعدم فيه تلك الأفعال فكيف لنا أن نعرف أن هناك أوامر ونواه موجهة إلى المخاطب؟ فما الطّريقة التي ستساعدنا للّولوج إلى بنيته العميقة؟ وبأي وسيلة نتمكن من معرفتها؟

للّإجابة عن هذه الأسئلة نستطيع القول أنه لن يتم لنا ذلك إلا بإدراك المقاصد التي يرمي إليها الخطاب النّبوي الشّريف التي يقول عنها الشّاطبي بأنها تدرك بلسان العرب فمن لن تكون له دراية باللّغة العربيّة وبعلومها اللّغويّة لن يقدر على معرفة تلك المقاصد كما يعبر عن ذلك في قوله "إنما البحث المقصود هنا أن القرآن نزل بلسان العرب على الجملة، فطلب فهمه إنما يكون من هذا الطّريق خاصّة فمن أراد تفهمه فمن جهة لسان العرب يفهم ولا سبيل إلى تطلب فهمه من غير هذه الجهة. هذا هو المقصود من المسألة [18] وكذلك بالنّسبة إلى الأحاديث النّبويّة فإذا كانت هي المفسرة للّخطاب القرآني وتستمد مرجعيتها من مرجعيته فإن ذلك ينطبق عليها أيضا. وخاصّة أن الخطاب اللّغويّ عند العرب تختلف أشكاله باختلاف سياقاته حيث يعبر "الشّاطبي" عن ذلك مبينا أن العرب " فيما فطرت عليه من لسانها تخاطب بالعامّ يراد به ظاهره، وبالعامّ يراد به العامّ في وجه، والخاصّ في وجه، وبالعامّ يراد به الخاصّ، والظّاهر يراد به غير الظّاهر وكل ذلك يعرف من أول الكلام أو وسطه أو آخره، وتتكلم بالكلام ينبئ أوله عن آخره او آخره عن أوله، وتتكلم بالشّيء يعرف بالمعنى كما يعرف بالإشارة، وتسمي الشّيء الواحد بأسماء كثيرة، والأشياء الكثيرة باسم واحد.." [19].

وانطلاقا من هذ القول نجد أن الحديث الشّريف مبني على وحدتين رئيستين هما:

1 –" مثل المؤمنين في توادهم وتراحمهم وتعاطفهم "

2 –" كمثل الجسد إذا اشتكى منه عضو تداعى له سائر الجسد بالسّهر والحمى"

فبالنّسبة للّوحدة الأولى تتطلب تأويليا جملة من الأفعال الإنجازيّة المستلزمة والمتمثلة في الصّيغة التّاليّة: –

ب–لا تتفرقوا فيما بينكم لأن الخطر سيداهمكم أيها المؤمنون توادوا وتراحموا وتعاطفوا فيما بينكم.

أما الوحدة الثّانية تحمل تحذيرا من التّفرقة من خلال ما نلمسه من خلال قصديّة الخطاب أيضا في العبارتين اللّتين يستهدفهما المخاطب من خلال الحديث النّبوي الشّريف وهما: –

أ–احذروا من التّفرقة ولا تلقوا بأنفسكم إلى التّهلكة

ب–لا تتفرقوا فيما بينكم لأن الخطر سيداهمكم

وانطلاقا من الوحدة الأولى نجدها تحتوي على فعلين إنجازيّين يفهم ذلك من خلال سياق المقال ذي البعد التّداولي، وهي ثلاث صيغ تفيد الأمر للّدلالة على وجوب الوحدة، لأن الأمر ينطلق فيها من الأعلى إلى الأدنى لاعتبارها ضرورة حتميّة يقتضيها الواجب الدّيني والوطني

أما الوحدة الثّانية تضمنت تأويليا صيغتين في كلا العبارتين التي يتضمنها الجدول الآتي: –

الجملة المؤولة	الفعل الإنجازي	نوعه	دلالتّه
حذار من التّفرقة	حذار...	اسم فعل بمعنى احذر	طلب المتكلم الابتعاد عن التّهلكة

لا تلقوا بأنفسكم إلى التّهلكة	لا	النّهي	طلب الكف عن الفعل المؤدي للّتهلكة
لا تتفرقوا فيما بينكم لأن الخطر سيداهمكم من كل جانب	لا	النّهي	طلب الكف عن فعل التّفرقة

نستنتج من خلال الجدول أن صيغ الأفعال الإنجازيّة المؤولة تحمل في طياتها ثلاث صيغ الأولى دلالة على الابتعاد عن التّفرقة. والثّانية دلالة على وجوب ترك فعل الوقوع في التّهلكة. والثّالثة تدل على ترك الفعل عن التّفرقة.

مما يدفعنا ذلك[20] إلى القول استنتاجا لما ذكرناه من خلال قصديّة الخطاب النّبوي أن هذا الأخير بني على وحدتين متوازيتين إحداهما تحمل دلالة الأمر بغرض الوجوب للّقيام بالفعل، والثّانية تحمل دلالة النّهي عن طلب التّرك عن القيام بالفعل. وهذا ما يجعلنا ندرك أيضا أن الخطاب النّبوي ورد منسجما شكليا ودلاليا بغيه التّأثير في نفسيّة المخاطب حفاظا منه على كيان الفرد والمجتمع.

2 – 3 –الطّبقة الوجهيّة: وتعني هذه الطّبقة حيث يقوم المتكلم " بتقويم لمدى ورود فحوى الخطاب أو موقفه منه إما ذاتيا أو مرجعيا"[21]، وبناء عليه يتضح لنا أن المتكلم متيقن من أن الوحدة بين أفراد المؤمنين بنيت على الأساس الذي يجعل المجتمع متماسكا ومتراحما والدليل على ذلك نجد أن الخطاب يركز على هذه الفئة التي وردت بصيغة الجمع، وما يزيد ذلك تأكيدا هو وجود ضمائر متصلة للّغائب قد تكررت ثلاث مرات بصيغة الجمع. والمتمثلة في الضّمير **(هم)**. كما يوجد ثلاث صيغ لمصادر مشتقة من الفعل (تفاعل) تكررت هي الأخرى بالصّيغة نفسها ثلاث مرات وهي (تواد)، (تراحم) (تعاطف) التي تدل على التّماسك والتّآلف بين عنصرين هامين هما الفرد والمجتمع فكلاهما يحافظ

على الآخر لإبراز عنصر القوة الاجتماعيّة بينهما المبنيّة على علاقة تبادل بين الجزء والكل، وبين هذا الأخير والجزء.

وما يلاحظ أيضا من أن المتكلم – صلى اللّه عليه وسلم – متيقن من ذلك أيضا انطلاقا من مرجعيته القرآنيّة التي أرسل من أجل تبليغها، والتي تحددها الكثير من الآيات الكريمة مثل قوله تعالى: ﴿ وَاعْتَصِمُوا بِحَبْلِ اللّهِ جَمِيعًا وَلَا تَفَرَّقُوا وَاذْكُرُوا نِعْمَةَ اللّهِ عَلَيْكُمْ إِذْ كُنتُمْ أَعْدَاءً فَأَلَّفَ بَيْنَ قُلُوبِكُمْ فَأَصْبَحْتُم بِنِعْمَتِهِ إِخْوَانًا وَكُنتُمْ عَلَىٰ شَفَا حُفْرَةٍ مِّنَ النّارِ فَأَنقَذَكُم مِّنْهَا ۗ كَذَٰلِكَ يُبَيِّنُ اللّهُ لَكُمْ آيَاتِهِ لَعَلَّكُمْ تَهْتَدُونَ﴾[22] وقوله تعالى:﴿وَتَعَاوَنُواْ عَلَى الْبرِّ وَالتَّقْوَى وَلاَ تَعَاوَنُواْ عَلَى الإِثْمِ وَالْعُدْوَانِ﴾ [23]. ومرجعيته النّبويّة المبنيّة على محبة الآخر فيما روى البخاري ومسلم من حديث أنس بن مالك رضي اللّه عنه؛ أن النّبي صلى اللّه عليه وسلم قال: "لَا يُؤْمِنُ أَحَدُكُمْ حَتَّى يُحِبَّ لِأَخِيهِ مَا يُحِبُّ لِنَفْسِهِ"[24].

أما الطّبقة الإنجازيّة في الخطاب النّبوي فلا نلاحظ الحرفيّة منها ظاهرة للّعيان لكن المستلزمة منها تضمنها الحديث النّبوي الشّريف بطريقة غير مباشرة لوجود ما يدل عليها من علامات ومؤشرات وظفها النّبي – صلى اللّه عليه وسلم – في خطابه ليفيد بها المخاطب ولتوجيهه نحو ما ينفعه في دنياه قبل آخرته وقد تمثلت هذه المؤشرات في الأدوات الآتيّة:

1– التّشبيه التّمثيلي الذي ترمز له الأداة (مثل) التي كررت مرتين في الحديث النّبوي الشّريف للّدلالة على التّأكيد والتّنبيه. كما أن توظيف التّمثيل غايته التّوضيح والتّأثير ولهذا " فالتّشبيه التّمثيلي هو الذي يكون فيه وجه الشّبه فيه صورة منتزعة من متعدد، وله أثر بليغ في النّفس لأنه إذا وقع في صدر الكلام نبه النّفس على تلقي المعنى، وبعثه إليها بوضوح معضود بالدليل المقنع. " [25] ومعنى ذلك أن النّبي – صلى اللّه عليه وسلم – يريد أن يقدم الحجة والإقناع إبعادا للّمخاطب عن الشّك والرّيبة من ناحيّة ورغبة منه– صلى اللّه عليه وسلم

-أيضا في زرع الثقة لدى المخاطب من ناحيّة أخرى. و ويقول عبد القاهر الجرجاني عن أهميّة التّمثيل في الخطاب: " واعلم أن مما اتفق العقلاء عليه أن التّمثيل إن جاء في أعقاب المعاني أو برزت هي باختصار في معرضه ونقلت عن صورها الأصليّة إلى صورته كساها أبهة، وكسبها منقبة ورفع من أقدارها ونسب من نارها، وضاعف قواها في تحريك النّفوس لها ودعا القلوب إليها.. وإن كان حجاجا كان برهانه أنور، وسلطانه أقهر، وبيانه أبهر " [26]

بناء على هذه المقولة يتبين لنا أن التّمثيل يزيد المعنى وضوحا وقوة، وإن كان حجاجا فإن معناه يزيد أسلوبه إقناعا وتأثيرا في النّفوس لأنه شخص المعاني ويحولها إلى محسوسات ماديّة، تبسيطا للّمعنى وتقويّة للّجانب التّأثيري في النّفوس. من أجل ذلك جاء الخطاب النّبوي عن طريق التّمثيل ليصور الوحدة بين المؤمنين بالجسد الواحد المتناسقة أعضاؤه على الرّغم من وظائفها المختلفة مما يجعل الخطاب تناظريا أشد انسجاما وأقوى اتساقا على مستوى بنيّة النّص وبما أن النّبي -صلى اللّه عليه وسلم -يصور المؤمنين بالجسد الواحد فإنه ينتج عن ذلك تناظريا العبارة الآتيّة: المؤمنون جسد واحد التي تشكل المتناظرة التّاليّة: (المؤمنون / الجسد) نجد الكلمتين المشكلتين لمحور المتناظرتين يتسمان بالسّمات المذكورة

السّمات / الكلمة	أصلي	عضوي	علاقي	مركب	حي	فرعي	كائن	جامد
المؤمنون	+	−	+	+	+	−	+	−
الجسد	+	+	+	+	+	−	−	+

ضمن الجدول المذكور سابقا كما نلاحظ أيضا أن الكلمتين تشتركان في مجموعة من السّمات التّاليّة: –أصلي، علاقي، مركب، حي ويختلفان في أربع منها: عضوي، حي، كائن، جامد.

وهذأ ما يدلنا على أن الكلمتين وعلى الرّغم من اختلافهما في بعض السّمات إلا أنهما منسجمتان ضمن الخطاب النّبوي لاشتراكهما في الوقت نفسه في أربع سمات المذكورتين سابقا.

2 – الاستعارة المكنيّة الواردة في العبارة " إذا اشتكى منه عضو " نلاحظ أن هذه الظّاهرة الاستعاريّة "صورة مقتضبة من صور التّشبيه"[27]، فهي مولدة للّكثير من المعاني التي تجعل الخطاب الديني أشد فهما وتعلقا بالمخاطب وأكثر تيسيرا للّوصول إلى ملامحها وتجليات خصائها التي تذكر بها وهي عنوان مناقبها أنها تعطيك الكثير من المعاني باليسير من اللّفظ، حتى تخرج من الصّدفة الواحدة عدة من الدرر وتجني من الغصن الواحد أنواعا من الثمر"[28]

– **المستوى التّمثيلي:** ينبني هذا المستوى على مجموعة من الطّبقات كون كل واحدة منها تشكل ركنا أساسا يجب أن تشتمل عليها كل مقاربة للّخطاب مهما كان نوعه ضمن مجال المنحى الوظيفي، وهذه الطّبقات هي: –

3 –1طبقة الوصف: ينتمي إلى هذه الطّبقة جملة من العناصر تمثل الوقائع التي يمكن ترصد ضمن الخطاب كأن تكون أعمالا أو حداثا أو أوضاعا أو حالات [29]. وهذه الوقائع التي يشتمل عليها المستوى التّميثلي ما هي إلا صور أو تمثلات ذهنيّة تظهر على سطحيّة الخطاب لتعبر لنا عن الوقائع لا الواقع ذاته. وانطلاقا من هذا المفهوم نلاحظ أن السّرد النّبوي تتخللّه ثلاث حالات ترمز إلى وحدة المؤمنين وهي انتشار المودة والرّحمة والتّعاطف فيما بينهم، حيث تستلزم هذه الحالات الثّلاثة قصديا طلب القيام بالمحافظة والالتّزام بالوحدة بين أفراد المجتمع والممثل لها ضمنيا في الخطاب النّبوي. كما تعبر تلك الحالات

السّابقة أيضا عن وضعيّة الأفراد داخل المجتمع الواحد وهم متماسكون فيما بينهم كأنهم كالبنيان المرصوص يشد بعضهم بعضا والتي مثلها النّبي –صلى اللّه عليه وسلم –بالجسد الواحد.

2–3 –طبقة التّسوير: تشتمل هذه الطّبقة على مجموعة من الذوات الأساسيّة وتمثلت في الذات العاقلة (المؤمنين) المذكورة أربع مرات إحداها ظهرت اسما ظاهرا باعتبارها بؤرة الخطاب ووردت بثلاث ضمائر (هم) متكررة حفاظا على انسجام الخطاب. وتمثلت في الذوات غير العاقلة الممثلة في لفظي (الجسد) و (العضو) حيث ذكر اللّفظ الأول ثلاث مرات، ورد اسما ظاهرا مرتين وبالضّمير المتصل بحرف الجر(عنه) العائد على (العضو) بغيّة انتقال الخطاب من الكل إلى الجزء ومن هذا الأخير إلى الكل والممثل بالشّكل التّالي: –

الذي يعبر عن الجزء هو (العضو)المنتمي إلى الكل (الجسد)والعضو هو رمز للّفرد، والجسم رمز للّمجتمع وذو سمة إفراديّة متكررة بواسطة الضّمير المتصل بحرف الجر (له) والعائد على (الفرد) حفاظا أيضا على نسيج النّص بواسطة عنصر الإحالة إبرازا لأهميّة الفرد بالنّسبة للّمؤمنين. أما الذات الثّالثة هي (السّهر) و (الحمى) باعتبارهما النّتيجة المؤلمة التي تصيب العضو وهذا المرض هو بمثابة الخطر الذي يمس بصحة الأفراد والمجتمعات. وما انطبق على حدث قد مضى سيطبق على حدث قد يحدث مستقبلا لأن الخطاب النّبوي هو بمثابة عهد أمان بين المتكلم والمخاطب.

ج –الإطار المعرفي: فيما يخص هذا الإطار فإنه مؤسّس على الحدث الذي عاشه النّبي –صلى اللّه عليه وسلم –بعد هجرته من مكة إلى المدينة المنورة وهو المؤاخاة بين المهاجرين والأنصار إذ قال تعالى " واذكروا نعمة اللّه عليكم إذ كنتم أعداء فألف بين قلوبكم فأصبحتم بنعمته إخوانا وكنتم على شفا حفرة من النّار فأنقذكم منها " [30]

مما نتج عن تلك العلاقة الإيمانيّة بين المجتمع الواحد أنه ربط دخول الجنة بالإيمان وربط هذا الأخير بالمحبة مصداقا لقول النّبي –صلى اللّه عليه وسلم –" لا تدخلوا الجنة حتى تؤمنوا، ولا تؤمنوا حتى تحابوا، أو لا أدلكم على شيء إذا فعلتموه تحاببتم: أفشوا السّلام بينكم " [31].

ولنا في ثورتنا المباركة، ثورة نوفمبر الخالدة التي كانت ومازالتّ مثلا يحتذى به خير دليل على ما بذله شهداؤنا الأبرار أثناء تضحيتهم، فقد بذلوا النّفس والنّفيس من أجل تحقيق الحريّة والكرامة في يوم الاستقلال الذي عمت فيه الفرحة، بين جميع أفراد الشّعب الجزائري.

الخاتمة: بعد هذه الدراسة اللّسانية للّخطاب النّبوي توصلنا إلى جملة من النّقاط هي التّالي:

1 – اتخذت الوظيفة اللّسانية ضمن مجال الخطاب بعد تداوليا أخرجها من دائرة التّجريد إلى دائرة ربطها بسياق المقال والمقام الوطني والعربي والعالمي.

2 – النّحو الوظيفي أو اللّسانيات الوظيفيّة تتعالق مصطلحاتها عموديا و بينيا مع علوم أخرى كالنّحو والبلاغة واللّسانيات النّصيّة ونظريّة الأفعال الكلاميّة وأفقيا مع علوم أخرى كعلم النّفس وعلم الاجتماع والفلسفة ..

3 – الخطاب النّبوي على الرّغم من الإيجاز الذي اتسم به، نجده قد تميز بنصيّة النّص التي حددتها جوامع الكلم ووضحها الاتساق المؤشر عليه في النّص بالإحالة الضّميريّة التي نلاحظها في تكرار الضّمير الهادف، والمحافظ على انسجام النّص أيضا دلاليا وتداوليا بغيّة التّأثير في نفسيّة المتلقي.

4 – كما أننا نجد نصيّة النّص قد تحققت من خلال التّناص غير المباشر والتّقاطع بين الخطابين القرآني والنّبوي مثل قوله تعالى:" واعتصموا بحبل اللّه

جميعا ولا تفرقوا "[32] وكذلك في آيته الكريمة " ياأيها النّاس إنا خلقناكم من ذكر وأنثى وجعلناكم شعوبا وقبائل لتعارفوا إنا أكرمكم عند اللّه أتقاكم " [33].

5 – للّحديث سياقان مختلفان سياق المقال المعبر عنه بلفظ المؤمنين التي تشير إلى المجتمع المؤمن. وسياق المقام الذي تؤشر عليه هذه الكلمة (المؤمنون) هدفا في تحقيق مبدأ الوحدة الإيمانيّة. ومبدأ الوحدة الإنسانيّة التي نلمسها من خلال الكلمات الثّلاثة الواردة في الخطاب النّبوي الشّريف ألا وهي التّواد والتّراحم والتّعاطف.

6 –المقاربة الوظيفيّة للّخطاب النّبوي تضعنا أمام مصطلحات متعددة وذلك أن لكل مستوى من مستويات تحليل الخطاب طبقات ولكل طبقة مصطلحاتها الخاصّة بها، ولعل السّبب في ذلك يرجع إلى أن النّحو الوظيفي لا يتعامّل مع الجملة فقط، بل يتعامّل أيضا مع الخطاب أو النّص، وفي تعامّله مع هذا الأخير يبني مقاربته الوظيفيّة على مستويات عدة، المستوى العلاقي والتّمثيلي والبلاغي.

7 – نلاحظ في النّحو الوظيفي أنه لا يتم التّعامّل مع البنيّة التّركيبيّة كبنيّة مجردة، لا تكتفي إلا بالوظيفة الإعرابيّة كما هو السّائد في النّحو العربي بل إنه يتجاوز الوظيفة التّركيبيّة إلى وظائف أخرى كالوظيفتين الدلاليّة والتّداوليّة وعلى إثر هذه الوظائف تصبح البنيّة التّركيبيّة بنيّة حمليّة.

8 – نلاحظ في المستوى العلاقي أن المحللّ اللّساني يرصد العلاقة بين المتكلم والمخاطب التي تكون بواسطة القوة الإنجازيّة الحرفيّة أو المستلزمة وعلى إثرهما يصبح المتكلم يمتلك الكفاءة النّفسيّة عن طريق هذه القوة ندرك أن المرسل يمتلك كفاءة نفسيّة تمكنه من معرفة قصديّة المرسل إليه من الخطاب. كما يرصد هذا المستوى أيضا العلاقة بين المتكلم وفحوى خطابه، ومن خلال هذه العلاقة تحدد وجهة الخطاب أي السّمات الوجهيّة المتمثلة في الجانب المعرفي أي يعرف

المرسل موقفه من تمييّز مضمون الخطاب إن كان شاكا أو متأكدا أو مترددا. وفي الجانب الإرادي يعرف المتكلم إرادته أو رغبته من ورود الخطاب.

9 – أثناء معاينتنا للّخطاب النّبوي وجدنا المستوى التّمثيلي عبارة عن وقائع ذهنيّة أو تمثلات ذهنيّة، ومثله النّبي –صلى اللّه عليه وسلم – بالتّشبيه التّمثيلي بين صورة المؤمنين في حالة التّواد والتّراحم والتّعاطف بصورة الجسد الواحد إذا مس ضر أو ألم أحد أعضائه فإن الألم سيصيب الجسد كله فضمن هاتين الصّورتين توصلنا إلى القصديّة من تداوليّة الخطاب فالصّورة الأولى هي عبارة عن ترغيب نحو الوحدة، والصّورة الثّانية هي عبارة عن تحذير من التّفرقة والخروج عن وحدة المجتمع.

الهوامش:

1. أحمد مومن. اللّسانيات النّشاة والتّطور. ديوان المطبوعات الجامعيّة.2005 ط2 ص 122

2. خولة طالب الإبراهيمي. مبادئ في اللّسانيات. دار القصبة للّنشر. الجزائر 2000 ص

3. ينظر فاطمة الطّبال بركة. النّظريّة الالسّنيّة عند رومان جاكبسون. المؤسّسات الجامعيّة للّدراسات والنّشر و التّوزيع .. بيروت.ص66

4. أخرجه مسلم، كتاب البر والصّلة والآداب، باب تراحم المؤمنين وتعاطفهم وتعاضدهم، (4/ 1999)، برقم: (2586)، والبخاري، كتاب الأدب، باب رحمة النّاس والبهائم، (8/ 10) برقم: 6011)، بلفظ: ترى.

5. ينظر أحمد المتوكل، الوظيفيّة بين الكليّة والنّمطيّة ن دار الأمان، الرّباط 2003 ص 27 / 103

6. خالد حميد صبري، اللّسانيات النّصيّة في الدّراسات العربيّة الحديثة منشورات صفاف. 1436 هـ.2015 ص 214.

7. ينظر نعيمة الزّهري، تحليل اللّخطاب في نظريّة النّحو الوظيفي منشورات ضفاف ن 1435 / 2014 ص 84.

8. أخرجه مسلم المرجع السّابق (4/ 1999)، برقم: (2586) والبخاري المرجع السّابق، (8/ 10) برقم: 6011).

9. نعيمة الزّهري، المرجع السّابق ص 85

10. محمد عبد الرّؤوف المناوي، فيض القدير شرح الجامع الصّغير من أحاديث البشير النّذير، ضبطه وصححه أحمد عبد السّلام منشورات دار الكتب العلميّة 1 /563.

11. الجاحظ (أبو عثمان عمرو بن بحر)، البيان والتّبيّن، تح: عبد السّلام هارون، دار الفكر بيروت ط4

12. يسر هبيل، الإحالة بين اللّغة والخطاب، الدّار التّونسيّة للّكتاب، ط 1 2017 ص 133.

13. ينظر محمد الحسين مليطان، نظريّة النّحو الوظيفي، الأسّس والنّماذج والمفاهيم منشورات ضفاف1435 هـ.2014 ص99

14. عبد القاهر الجرجاني، أسرار البلاغة في علم البيان، تع: السّيد محمد رشيد رضا، دار المعرفة، بيروت 1978.هـ 1398 ص.

15. عبد القاهر الجرجاني. أسرار البلاغة في علم البيان المرجع السّابق ص32

16. أحمد المتوكل المرجع السّابق ص 34.

17. المرجع نفسه ص 34 / 35.

18. الشّاطبي إبراهيم بن موسى، الموافقات، تح عبد اللّه دراز، دار المعرفة ج2، بيروت،2010 م، ط3 ص64

19. الشّاطبي أبو إسحاق، الرّجع نفسه ص 66/65

20. أحمد المتوكل. قضايثا اللّغة العربيّة في اللّسانيات الوظيفيّة المرجع السّابق ص 542.

21. أحمد المتوكل، قضايا اللّغة العربيّة في اللّسانيات الوظيفيّة، منشورات ضفاف ط، 1434هـ. 2013 ص542.

22. من سورة آل عمران الاية 103.

23. من سورة المائدة لاية (2).

24. صحيح البخاري ص26 برقم 13، وصحيح مسلم ص 50 برقم 45.

25. عبد الرّحمن بودرع. الإيجاز وبلاغة الإشارة. البيان النّبوي. جامعة المالك السّعدي. كليّة الآداب.تطوان.المغرب.ط1 2009 م ص 154.

26. عبد القاهر الجرجاني. أسرار البلاغة في علم البيان. تعليق محمد رشيد رضا. دار المعرفة. بيروت.1398 هـ.1978 ص/ 9492.

27. عبد القاهر الجرجاني. أسرار البلاغة المصدر السّابق ص 28.

28. المصدر نفسه ص 41.

29. ينظر أحمد المتوكل المنهج الوظيفي في البحث اللّساني. منشورات ضفاف / منشورات الاختلاف 2016 ص 197

30. سورة آل عمران الاية (103).

31. أخرجه مسلم، كتاب الإيمان، باب بيان أنه لا يدخل الجنة إلا المؤمنون وأن محبة المؤمنين من الإيمان، وأن إفشاء السّلام سبب لحصولها، (1/ 74)، رقم: (54)

32. سورة آل عمران الاية 103

33. سورة الحجرات الاية 13

محاذير توظيف المصطلح البلاغيّ لدى طلبة التّدرُّج
محاولة في تثقيف التّمثُّل التّعليميّ للّمفاهيم.

Difficulties of employment of the rhetorical term among students of the graduation phase
Essay to promote didactic understanding of concepts

أ. د. نور الدين دحماني؛
-جامعة مستغانم – الجزائر

الملخّص: تواجه المتعلّم خلال مرحلة التّدرّج في تخصصّ اللّغة العربيّة وآدابها عدّة عقبات وتحدّيات بيداغوجيّة في الإلمام بمختلف الموادّ المقرّرة. والبلاغة على غرار العلوم الأخرى التي يتلقّاها باتت تطرح لديه على الصّعيد التّعليميّ جملة من المحاذير والإشكالات تخصّ تلقّي المفاهيم والمصطلحات وفهمها، بغيّة تعزيز رصيد مكتسباته وتعلّماته، وترقيّة كفاياته في توظيف تلك المصطلحات بعد أن وَعَاها من المحاضرة، وعزّز فهمه لها انطلاقا مما هو متاح لديه من المصادر والمراجع المتخصصّة في الحقل البلاغي.

وقد لاحظنا أن هناك قصورا وعجزا ملحوظين يتعلّقان بإجراءات توظيف تلك المصطلحات البلاغيّة التي حظيت بعناية القُدامى والمُحدَثين، سواء من خلال مناقشة الأعمال التّطبيقيّة التي يكلّف طالب التّدرّج بها وتقويمها، أم من خلال إجاباته في امتحانات المقياس، حاولنا تتبّعه وتشخيصه مع ذكر أهمّ عوامله ومظاهرة من خلال إيراد نماذج عن اضطراب التّوظيف، وما له من انعكاسات سلبيّة على التّمثّل التّعليمي للّمفاهيم البلاغيّة.

كلمات مفتاحيّة: المصطلح البلاغي–توظيف المصطلح –المفهوم – المنطق –المعاني –البيان –البديع.

Abstract: The learner (student), in the phase of university graduation(specialty of Arabic language and literature) confronts several difficulties and challenges on the didactic level, concerning the acquisition of knowledge of the various prescribed subjects. Rhetoric, like other disciplines, has often known warnings and difficulties concerning the employment of specialized rhetorical terms, after the course clarifies its various causes, and enriches its knowledge according to specialized studies in the rhetorical field.

We have noticed that there are important gaps related to the procedures for the employment of these rhetorical terms which have attracted the attention of ancient and modern scholars and researchers; whether it is through the discussion and evaluation of the researchs of the learner, or through his answers during the exams. We have tried to diagnose these problem, by determining its important factors, and citing some models of inability to employment terms, and its negative repercussions on the pedagogical representation of rhetorical concepts.

Résumé : Mises en garde d'emploi du terme rhétorique chez les étudiants de la phase graduation

Essai pour promouvoir la compréhension didactique des concepts

L'apprenant (étudiant), en phase de graduation universitaire, dans la spécialité de langue et littérature arabes, confronte plusieurs difficultés et défis sur le plan didactique, concernant l'acquisition de la connaissance des différentes matières préscrites. La rhetorique à l'instar des autres disciplines a souvent connus des mises en garde et des difficultés concernant l'emploi des termes rhétoriques specialisés, après que le cours magistral eclairssit ses differents causes, et enrichit ses connaissances d'apres des études spécialisées dans le domaine rhétorique.

Nous avons remarqué qu'il existe d'importantes lacunes liées aux procédures d'emploi de ces termes rhétoriques qui ont attiré l'attention des savants et chercheurs anciens et modernes ; que ce soit par la discussion et l'évaluation des travaux dirigés que l'apprenant est chargé de faire, ou soit par ses réponses lors des examens. Nous avons essayé de diagnostiquer ces lacunes en déterminant ses importants facteurs, et citant des modèles d'incapacité de l'emploi des termes, et ses répercussions négatives sur la représentation pédagogique des concepts rhétoriques.

●**تمهيد:** كنّا في دراسة سابقة منشورة[1] قد تناولنا إشكاليّة تلقّي المصطلحات البلاغيّة والنّقديّة لدى طلبة التّدرُّج، حيث طرحنا جملة التّحدّيات المعرفيّة والمنهجيّة التي تواجه كلاًّ من حَقْل الدّراسات الأدبيّة واللّغويّة والنّقديّة، ومجال الممارسة التّعليميّة والتّعلّميّة للّدرس البلاغي وتحديدا منحى المصطلح، فبعد أن وقفنا عند حقيقته وبيان قيمته العلميّة باعتبار أن المصطلحات تُعَدُّ مفاتيح العلوم قمنا بتشخيص بعض عوامل حدوث اضطراب وعي المصطلحات التي من دون شكّ سيكون لها انعكاس سلبيّ على توظيفها في مجال الدراسة والتّحليل البلاغي للّنصوص والخطابات.

وكان من ضمن تلك العوامل التي وقفنا عندها: ضعف الاستماع، وضعف الانتباه، ونقص التّركيز، وانعدام فاعليّة الرّبط بين شتى التّخصصّات، وضحالة الإلمام بالمادة المعرفيّة، وشحوب الرّؤيّة المنهجيّة، واختلاف صيغ التّرجمة والتّعريب، وقد تكون هناك عوامل أخرى تتعلّق بتطوّريّة الدّرس البلاغي وتشّعباته المعرفيّة التي يشهدها البحث البلاغي العربي الرّاهن[2].

وقد رأينا أنّ مناهج الدّراسات البلاغيّة والنّقديّة قديما وحديثا قد طرحت جملة من المصطلحات كان لزاما أن تُعدَّ آليات إجرائيّة مفصليّة يتوقّف عليها فهم مباحث البلاغة والنّقد، وليس بدعا أن نرى كثيرا من الدّارسين العرب والغربيّين، القدامى والمعاصرين قد احتفوا بصياغة مصطلحات وضعوها لظواهر فنيّة وأسلوبيّة تتعلّق بجماليّة الكلام لفظاً ومعنىً.

في هذا الاتجاه، واستكمالا لِمُخْرَجات تلك الدراسة بنينا تصوّر إشكاليّة هذه المداخلة التي تسعى إلى استقصاء قضيّة تتصل بِمَحاذير توظيف المصطلح البلاغيّ لدى طلبة التّدرُّج (ليسانس/ ماستر)، من خلال السّعي إلى تثقيف التّمثُّل التّعليميّ للّمفاهيم، على أساس أن نقطة انطلاق هذه المصطلحات ومآلها ومساحة اشتغالها واحدة؛ إنها الخطاب الأدبي بما يتوافر عليه من قيم تعبيريّة وشعوريّة

تتظاهر والمقوّمات اللّسانية الأخرى كالنّحو وعلم الدّلالة والصّوتيات والاشتقاق... إن الأمر أضحى محاطا بمعضلة لا يمكن تجاهل خطورتها جرَّاء الاضطراب الذي يُلحَظ على تلقّي طلبة اللّغة العربيّة بشتى الجامعات للّمفاهيم البلاغيّة والنّقديّة من خلال تتبُّع مداركهم المعرفيّة، وتقويم مستويات التّحصيل العلمي لديهم.

والإشكاليّة التي نودّ إثارتها في هذا البحث تتحدّد كالآتي: كيف يمكن تشخيص معضلة توظيف المصطلحات البلاغيّة والنّقديّة بالنّسبة إلى طلبة التّدرّج؟ وما تجلّيات فهم مقاصد الدّرس البلاغي في ضوء هذا الاضطراب؟ وفيم تتحدّد انعكاسات هذا الالتّباس على التّحصيل العلمي لطالب اللّيسانس والماستر معرفيا ومنهجيا؟ إنها أسئلة تتوق لأن تشقَّ لها دربا ضمن نظريّة المصطلح البلاغي والنّقدي، وتأخذ على عاتقها محاولة تأسيس منهج علمي وجيه لتوظيف المصطلحات بكلّ مرونة ويسر، بمنأى عن أيّ إبهام ولبس، لا سيما وأن علم المصطلح يتوخّى في المقام الأوّل الوضوح والصّرامة والدقّة.

•**مفهوم المصطلح:** تُجترح كلمة (مصطلح) من الجذر اللّغويّ (صلح). وقد جاء في أساس البلاغة: «... صالح العدو، ووقع بينهما الصّلح. وصالحه على كذا، وتصالحا عليه واصطلحا...» [3]؛ فكأنّ جماع الأمر أن يكون هناك اتفاق وتواضع على أمر ما، بعد حدوث نزاع أو خلاف بشأنه. ويضيف المعجم الوسيط إلى ذلك: «واصطلحوا على الأمر: تعارفوا عليه واتفقوا. وجاء في الذكر الحكيم قوله تعالى: ﴿ **وإِنْ طائِفَتان منَ الْمُؤمِنين اقْتَتَلوا فَأَصْلِحُوا بَيْنَهُما**﴾ الحجرات: 9. والاصطلاح اتفاق طائفة على شيء صوص، ولكلِّ علم اصطلاحاته»[4]. ولعلّ المقصود بالاصطلاح هنا (المصطلح). ويحدّد معجم "بول روبير Robert Paul" المصطلح المقابل لإطلاق terme: «كلمة من مجموع مفردات خاصّة لا تُستعمل في الكلام العادي الجاري على السّنة النّاس».[5]

وتمّ تحديد (الاصطلاح) أو (المصطلح) بأنه: "اتفاق قوم على تسميّة الشّيء باسم ما ينقل عن موضعه الأول"، وذكروا أنّ الاصطلاح "إخراج اللّفظ من معنى لغوي إلى آخر لمناسبة بينهما"[6]، وذهب آخرون إلى أنه "اتفاق طائفة مخصوصة على أمر مخصوص[7]. وقال بعضهم هو: "اتفاق طائفة على وضع اللّفظ بازاء المعنى"[8]، وتشير جميع هذه التّحديدات إلى معنى الاتفاق، لذلك فالمصطلح هو كلمة أو أكثر أطبق مجموعة من العلماء على اصطناعها للّدلالة على مفهوم خاصّ، لوجود مناسبة بينه وبين المعنى اللّغويّ، ولكلّ علم من العلوم مصطلحاته الخاصّة به اتفق العلماء على وضعها وعلى المفهوم المحيل إليها.

وبذلك عُدَّ المصطلح ناقلا للّفكر من نطاق الممارسة الأدبيّة إلى نطاق الاشتغال العلمي [9]، ومن حيّز مخاطبة العامّة إلى مجال مخاطبة الخاصّة، ومن مستوى الثّقافة الشّعبيّة إلى مستوى تخصصّ الصّفوة [10]، وأهمّ ما يتميّز به هو نزوعه إلى التّخصصيّة والدقّة والاقتصاد قياسا إلى المعنى المعجمي له المتّصف بالشّموليّة والعموميّة. ولا يتشكّل المصطلح إلا حال الشّعور بالحاجة إليه، ولا يشعر أحد بالحاجة إليه إلا حينما يفكّر بمدلوله فيضطرّ إلى البحث عنه في أحاديثه أو كتاباته [11].

ولهذا نشأت المصطلحات في خدمة العلوم والحياة والفكر، إذ لا يمكن فهم أيّ حقل من حقول المعرفة ما لم يتمّ التّعرّف على مصطلحاته واستيعاب مدلولاتها لأنها تعين على وعي مباحثها وكلّياتها وجزئياتها وتفصيلاتها، ومن هنا صار للّمحدِّثين مصطلحاتهم، وللّفقهاء مصطلحاتهم، وللّفلاسفة مصطلحاتهم وللّمتصوّفة مصطلحاتهم، وهكذا سائر العلوم الأخرى، ومنها علوم العربيّة من نحو وصرف وبلاغة واشتقاق ونقد، التي صار لكلّ منها مصطلحاته، فأُفرِدَت بمؤلّفات ومعاجم خاصّة.

والمصطلح كما يعرّفه المعجم الأدبي «لفظ موضوعي يؤدّي معنى معيّنا بوضوح ودقّة، بحيث لا يقع أيّ لبس في ذهن القارئ أو السّامع، وتشيع المصطلحات ضرورة في العلوم الصّحيحة [الدقيقة]، والفلسفة، والدين، والحقوق حيث تحدّد مدلول اللّفظة بعناية قصوى»[12]. فهناك ألفاظ خاصّة تحيل إلى مفاهيم معيّنة ضمن كلّ فن من الفنون أو حقل من الحقول المعرفيّة، عني الدّارسون وأعضاء المجامع العلميّة بصياغة مصطلحات جديدة، ملتمسين في ذلك عدَّة أساليب كالتّعريب والاشتقاق والنّحت والمجاز [13].

•**واقع المصطلح البلاغي بين التّراث والمعاصرة:** وقد عُدّ المصطلح البلاغي قديما، وتحديدا منذ عهد المشافهة في نقل التّراث اللّغويّ والأدبيّ التي سبقت الاشتغال بالتّدوين هاجس البلاغيّين والنّقّاد إذ أدركوا قيمته وأهميته فتعامّلوا معه بعناية وصرامة أحيانا، وبنوع من التّساهل والمرونة بدعوى أنه لا مشاحّة في الأخذ بالمصطلح، ما دام المفهوم واضحا لا يحتمل اللّبس، ولعلّ "الأصمعي" في تضاعيف مروياته للّغة أورد مصطلحات من قبيل "المطابقة أو الطّباق" بمدلوله الاصطلاحي، إذ يُرَجَّح أنّه أوّل من اصطنعه[14]، كما أورد مصطلح "الالتّفات"، لمّا توقّف عند التّفاتات الشّاعر الأمويّ "جرير" مستجيدا منها قوله:

أتَنْسَى، إذ تُوَدِّعُنَا سُلَيْمَى بِفَرْعِ بَشامَةِ، سُقِيَ البَشَامُ

يقول: "ألا تراه مقبلا على شعره، ثمّ التّفت إلى البَشام فدعا له" بالسّقيا، ويقول أيضا:

طَرِبَ الحَمامُ بِذي الأَراكِ فَهاجَني لا زِلتَ في غَلَلٍ وَأَيكٍ ناضِرِ

إذ تحدّث عن الحَمَام النّازل بأشجار الأراك، الذي استحثّ شجاه، ثم التّفت إليه فدعا له بدوام الظّلّ والماء العذب ونضارة الأغضان الملتفّة [15] ، وكذا تنبّهه إلى فنّ بديعيّ لم يذكر له اسمه، وهو المعروف لاحقا بمصطلح "الإيغال"[16]،

"وهو أن يأتي الشّاعر بالمعنى في البيت تامّا من غير أن يكون للّقافيّة فيما ذكره صنع، ثم تأتي بها لحاجة الشّعر، في أن يكون شعرا، إليها، فيزيد بمعناها في تجويد ما ذكره في البيت"[17]، ومثّل له بقول "ذي الرّمّة":

قِفِ العِيسَ في أَطْلالِ مَيّة فَاسأَلِ رُسوماً كَأَخْلاقِ الرّداءِ المُسَلسَلِ

فتمّ كلامه بكلمة (الرّداء) ثم قال **المُسَلْسَل**، فزاد شيئا بالمسلسل، وهو "**الإيغال**"، ثم قال:

أَظُنُّ الَّذي يُجدي عَلَيكِ سُؤالُها دُموعاً كَتَبذيرِ الجُمانِ المُفَصَّلِ

فالإيغال في قوله **المُفَصَّل**، الذي زاده بعد تمام المعنى بكلمة (الجمان) ونحو بيت الأعشى:

كَناطِحٍ صَخْرة يوماً ليَفْلِقَها، فلمْ يَضِرْها وَأَوْهَى قَرْنَهُ الوَعِلُ

قتمّ كلامه بـ (يَضِرْها)، فلمّا احتاج إلى القافيّة قال: **وَأَوْهَى قَرْنَهُ الوَعِلُ** فزاد معنى[18].

وبعد عصر التّدوين أمسَت دراسات المتقدّمين التي احتَفَت بأساليب التّعبير القرآني المعجِز موردا حقيقيّا لمصطلحات البلاغة، فقد ضمّت الكثير منها، ومن بين تلك التّصانيف نذكر (معاني القرآن) "للّفراء" (207هـ)، و(مجاز القرآن) "لأبي عبيدة معمر بن المثنى" (208هـ)، و(تأويل مشكل القرآن) "لابن قتيبة" (276هـ) فضلا عن الدّراسات التي عُنِيت بفنون الشّعر والأدب، ومجالي النّقد والبلاغة لا سيما مؤلَّفات "الجاحظ" (255هـ) كالبيان والتّبيّن والحيوان والرّسائل، والكامل في اللّغة والأدب "للّمبرّد" (285هـ)، وقواعد الشّعر "لثعلب" (291هـ.) وغيرها.

ولمّا صارت البلاغة علماً استوى على سوقه؛ استقرّت مصطلحاتها في مؤلَّفات البلاغيّين، وكان بعضها يحمل التّسميات نفسها، وبعضها يحمل تسميات مغايرة، وبعضها كان مبتدعاً[19]، إذ كانوا يأخذون مصطلحاتهم من مصدَرَين

أولهما: الموروث العلمي المتمثّل في مركز الثّقافة العربيّة من النّتاج الأدبي والقرآن الكريم والحديث النّبوي، وثانيهما: الفكر الوافد من ثقافات الأممّ الأخرى بعد الفتح الإسلاميّ [20]، والإفادة منه في توليد مصطلحات جديدة.

ويُعَدّ كتاب (البديع) "لابن المعتز" (296هـ) بداية التّأليف المنهجي في البلاغة، إذ بدَت فيه المصطلحات بصيغتها العلميّة الدقيقة، وسمّاها بديعاً بمفهومه الواسع[21]، لا المُحْدَث لاحقا والمتعارَف عليه لدى المتأَخّرين، المقتصِر على ما يتمّ به تحسين الكلام من جهة لفظه ومعناه، لذلك ضمّ مصطلحات بلاغيّة مختلفة ذات صلة بعلمي المعاني والبيان، فقد رصد زهاء ثمانيّة عشر مصطلحا وضعها لفنون أطلق عليها محاسن الكلام، شفّعها بشواهد من القرآن الكريم ومن فصيح كلام العرب شعرا ونثرا أراد الاستدلال من خلالها على إثبات البديع في الثّقافة العربيّة وأنه ليس نهجا أوجَدَه المولّدون.

ومضى "أبو هلال العسكري" (395هـ) في (الصّناعتين)، و"قدامة بن جعفر" (337هـ) في (نقد الشّعر) و"ابن رشيق القيرواني" (456هـ) في (العمدة)...؛ على المنوال نفسه في التّأليف بدوافع متقاربة ومتداخِلَة تجمع ما بين النّقد والبلاغة اللّذين ظلاّ حقلين متلازمين يعضد كلاهما الآخر معرفيا، لكن القاسم المشترك فيما بينها هو إرساء الوعي المنهجي بالمصطلح البلاغي وأهميته إلى أن بلغ البحث البلاغي ذروة نضجه مع كلّ من "عبد القاهر الجرجاني" (471هـ) و"جار اللّه الزّمخشري" (538هـ). وأبان كلّ منهما عن همّة سامقة في توظيف المصطلح البلاغيّ تلقّيا وفهما وتوظيفا على الصّعيدين النّظري والتّطبيقي.

وظلّ حال التّعامّل مع المصطلح البلاغي بوعي إلى حلول القرن السّابع للّهجرة [22]، وهو العصر الذي شهدت فيه البلاغة ضوابطا وأحكاما منطقيّة جديدة لم تكُن معهودة لدى المتقدّمين، فقد قام "الرّازي" (ت606هـ) بتنظيم المصطلحات

البلاغيّة وتبويبها في أوّل خطوة منهجيّة لدراسة البلاغة، واتخذ "السّكّاكي" (ت626هـ) من منهجه أساسا في تقسيم البلاغة إلى علومها الثّلاثة. فعقد القسم الثّالث من كتابه (مفتاح العلوم) لبحث فنونها، متوسّلا بمنهج علمي دقيق في تبويبها، أبان عن براعته، فافترقت عنده علوم البلاغة [23] في التّنظيم والتّقنين والإحاطة بالأقسام والتّفريع والحصر؛ فجعل لكلّ منها مجالاً دراسياً مستقلاً، فوجّه بذلك البحث البلاغي ومصطلحاته وجهة اختزاليّة مبتدعة، ميّزتها النّزعة المنطقيّة التي أغرق فيها كثيرا على غرار من لفّ لفّه لاحقا.

ثم شغف كتابه هذا علماءَ عديدين تناولوه بالتّلخيص والشّرح متَّبعين منهجه[24] في المنطق والاستدلال*، لكنّ هذه الفروع لم تسلم جميعها للّبديع، فقد خلطوا معها فنوناً بلاغيّة [25] أخرى – من المعاني والبيان – ولعلّ مردّ ذلك إلى ولعهم الشّديد به فزادوه تفريعاً. أو لعلّهم أرادوا العودة بالبلاغة إلى عصورها الأولى التي كانت تعتمد في أقيستها [26] على الذوق الفنّي والإحساس الجمالي.

لقد ازدادت عمليّة صياغة المصطلحات البلاغيّة بعد السّكاكي ازدياداً ملحوظاً؛ لا سيّما المتعلّق منها بفنون البديع؛ إذ كّلما تقدّمنا في الزّمن شوطاً نجدها تزداد تفريعاً وتقسيماً حتى إذا ما وصلنا إلى عصر البديعيات نرى بعض أصحابها قد تجاوزوا المئة والخمسين مصطلحاً، بعد أن بلغت في (مفتاح العلوم) ستة وعشرين[27].

وتمّ استئناف منهج السّكاكي إبّان العصر الحديث، وأضحى سائداً إلى يومنا الحالي. فقد اقتفى العلماء والدّارسون المعاصرون خطاه في تقسيم البلاغة وتحديد أبوابها، فأضحت البلاغة تُدَرَّس وفق أسّس علميّة صارمة لا تختلف كثيراً مصطلحاتها عن علمي النّحو واللّغة، فَقُيِّدت مصطلحاتها وحدّدت ملامحها الأدبيّة [28].

وشكّلت تصانيف المدرستين الأدبيّة والكلاميّة مسرحا لتداوله تلقّيا من خلال استقراء شتّى الظّواهر البلاغيّة في الشّعر والنّثر والخطابين القرآني الكريم والنّبوي الشّريف، وتوظيفا من خلال ما توسّل به الخطابان البلاغي والنّقدي على صعيد المنحى الإجرائي التّحليلي من اصطلاحات في سياق شرح تلك الظّواهر والتّماس معادلاتها في مجمل فنون القول، قصد التّمييّز ما بينها وتصنيفها وتعليلها.

بيد أنّ المأخذ الأظهر على اجتهاداتهم تلك تمثّل في عدم مراعاة خصوصيّة التّعامّل مع المصطلح البلاغيّ في شتّى الخطابات، لا سيّما بين الخطابين الأدبيّ والخطاب القرآنيّ، فكلفوا بتعميم وضع مصطلحاتهم أولا، ثم توظيفها وإسقاطها على أنواع الكلام جميها شعرا ونثرا وقرآنا ثانيا، متجاهلين أن لكلّ منها سماته وخصائصه التّعبيريّة والمضمونيّة وأبعاده التّبليغيّة والتّأثيريّة التي تميّزها عن بعضها البعض.

فراحو يصطَنعون مصطلحات من قبيل الإيجاز والاستفهام والقصر والتّعجُّب والمجاز والتّشبيه والاستعارة والكناية والطّباق والسّجع والجناس وغيرها جاعلين منها قوالب نموذجيّة معياريّة standard تنسحب على كلّ خطاب، وهو ما أدّى إلى اضطراب الرّؤيّة البلاغيّة، وأوقع في خلط منهجي عند تمثّل الأغراض البلاغيّة لتلك الظّواهر والفنون ترتب عنه قصور في وعي قصديتها التّبليغيّة.

ويبدو لنا أن ما أومأت إليه الاجتهادات البلاغيّة العربيّة المعاصرة تنظيرا وتطبيقا، جاء سدّا واستدراكا لذلك المأخذ ضمن ما أُطلِقَ عليه "بالبلاغة الخاصّة" التي تقضي بأن لكلّ جنس أو نوع كلامي بلاغته الخاصّة به، فألّف بعضهم في بلاغة السّيرة الذاتيّة، وبلاغة النّادرة وبلاغة الخطابة وبلاغة الخطاب الإشهاري وبلاغة السّرد[29]...

والواقع أنه لم يخلُ مؤلّف بلاغي من مصطلحات هذا العلم، إما تأصيلا بحيث اجتهد كلّ دارس في وضع مصطلحات بلاغيّة جديدة على نحو ما قام به الإمام الجرجاني في مصطلحات ("معاني النّحو" و"المجاز الحكمي" و"نظم الحروف ونظم الكلم" و "ما يتّحد في الوضع ويدقّ في الصّنع"...)، وإما اتباعا وأخذا عما سلف من وضع سابقيه كما فعل "أبو بكر الباقلاني" في استنامته إلى مصطلحات "الرّماني" حول إعجاز القرآن وأخذه منها نحو ("التّلاؤم" و"التّصريف" و"التّجانس" و"المبالغة"...)[30].

أما المُحدَثون فجنحوا تماشيا مع نزوع العلوم والمعارف نحو التّشعّب والتّطوّر، واتجاهها نحو الاختصاص الدّقيق؛ إلى العناية بالمصطلح البلاغي في ظلّ هذا الواقع الجديد، فبدأ يظهر في عصرنا الحالي ما يعرف بمعاجم العلوم فتفرّعت العلوم إلى تخصصّات دقيقة استقلّ كلّ منها بنفسه، وغدت له معاجم تخصّ موضوعاته وقضاياه، ولم تندّ علوم العربيّة عن هذا الحال، بل صار لكلّ منها معاجمه الخاصّة التي حوت بين دفّتيها مصطلحاته المستقلّة.

أما معاجم المصطلحات البلاغيّة – وهي ما يهمّنا ههنا – فقد جاءت استجابة إلى حاجة معرفيّة ومنهجيّة مُلحّة، مواكبة لهاجس التّجديد البلاغي الذي لاحت بوادره منذ مطلع القرن العشرين، لاسيّما مع "أحمد حسن الزّيات" و"أحمد الشّايب" و"أمين الخولي" و"مصطفى الصّاوي الجويني"، و"مصطفى المراغي" وانتهاءً إلى "أحمد مطلوب" و"محمد عبد المطلب" و"محمد العمري"، و"حمادي صمود" وغيرهم...؛ مما اقتضى إجراء جرد للّرصيد المصطلحي المتوارث عن القدماء، وما أضافه المعاصرون، كما أن السّيرورة التّاريخيّة لتطوّر هذه المصطلحات حَدَت بهم إلى تصنيفها وتأصيلها وحشد شواهد أدبيّة وقرآنيّة لها.

نشر الباحث "أحمد مطلوب" عامّ 1972 مؤلَّفه الموسوم بـ (مصطلحات بلاغيّة)، الذي اقتصر فيه على دراسة خمسة مصطلحات أطلَق عليها

"المصطلحات الكبرى في البلاغة"، وهي: الفصاحة، والبلاغة، والمعاني والبيان والبديع، وتَتَبَّعها في مظانّها، ودرسها دراسة تاريخيّة، راصدا ما ورد عن العلماء بشأن هذه المصطلحات، ثم ربط بين تلك الآراء، لينتهي إلى بيان ما استقرّ عليه المصطلح من مفهوم. [31]

وعزّز "أحمد مطلوب" همّته في التّأليف المعجمي المصطلحي بوضعه لـ(معجم المصطلحات البلاغيّة وتطوّرها)، وذكر أنّ مجموعها ألف ومائة مصطلح (1100)، قام بترتيبها بحسب حروف الهجاء باستثناء أل التّعريف، وقد نشر أجزاءه الثّلاثة ما بين سنتي 1403هـ و1407هـ[32]، ثم أعيد طبع الأجزاء الثّلاثة في مجلّد واحد[33]، دون أن يضيف شيئا إلى ما ورد في الطّبعة الأولى، ويُعَدّ هذا المعجم من أوسع المعاجم البلاغيّة وأفضلها إلماما بالمصطلحات، وتنظيمها لها وربطًا بين المتشابه منها، مهما اختلفت تسمياته، وأكثرها حرصا على توثيق المصطلحات من مصادرها.

أمّا الباحث "بدوي طبانة" فصدر له (معجم البلاغة العربيّة) في جزئه الأوّل عامّ، 1395 هـ، وصدر الثّاني عامّ 1397 هـ، وجمع في الطّبعة الأولى تسعمائة وثلاثة (903) مصطلحا، رتّبها ترتيبا هجائيّا، متوخّيا وضع الكلمة بحسب أصولها اللّغويّة، وليس بحسب ما هي عليه، فمثلا: مادّة "المجاورة " أوردها في باب الجيم باعتبار أن أصلها (جور)، وهكذا[34].

ثم أعاد طبعه مرّة ثانيّة عامّ 1402هـ، مضيفا إليه ثلاثة وعشرين مصطلحًا؛ ليصبح مجموع المصطلحات عنده ستة وعشرين وتسعمائة (926) مصطلح أعاد ترتيبها[35]، ونقل ما ذكره العلماء بشأن كلّ مصطلح دون توثيق ودون تدخّل منه في جلّ مواضع المعجم عدا ستة وعشرين موضعًا عقَّب عليها مما جعل المعجم عرضة للّنقد والثّلب والنّقض الذي قام به الدّارس "عبده عبد

العزيز قلقيلة" في كتابه (معجم البلاغة العربيّة، نقد ونقض) [36] الصّادر في طبعته الأولى عامّ 1413هـ/ 1991م.

ولعلّ أبرز ما يُلْحَظ من مآخذ "قلقيلة" حول الكتاب أن المواد (926) التي حواها المعجم لم يسلم منها سوى ستة عشر وثلاثمائة (316) مادّة، إذ عنّ له أن الباقي إما مكرور، وإما حشو زائد في شكل إحالات لمواد أخرى، وإمّا أنّها بعيدة الصّلة عن المصطلحات البلاغيّة [37].

وقام "الشّاهد البوشيخي" عامّ 1402هـ بوضع كتابه الموسوم بـ (مصطلحات نقديّة وبلاغيّة في كتاب البيان والتّبيين للّجاحظ)، وهذا الكتاب وإن لم يكن معجَمًا بالمفهوم الدّقيق إلّا أنّ موضوعه المصطلحات البلاغيّة والنّقديّة حيث تحسّس فيه مرحلة من مراحل المصطلح البلاغي المتداخل مع المصطلح النّقدي في التّراث، وقد حصر صاحبه المادة الأصليّة له في المصطلحات الواردة بكتاب الجاحظ المذكور، ناقلا آراء بعض العلماء المتصلة بتوضيح دلالات بعضها.

بينما أصدرت الباحثة "إنعامّ فوّال عكّاوي" مؤلّفها الموسوم بـ (المعجم المفصّل في علوم البلاغة: البديع، والبيان، والمعاني) الذي رصدت فيه زهاء إثنين وأربعين وثمانمائة (842) مادّة مرتّبة ترتيبها هجائيًّا، ورغم مع ما فيه من جهد واضح، لكنّه لا يرقى إلى مستوى معجم "أحمد مطلوب"، لا من حيث عدد الموادّ، ولا من جهة توثيق مصادرها، ولم يتمّ فيه الرّجوع إلى المصادر البلاغيّة التي رجع إليها كلّ من "بدوي طبانة" و"أحمد مطلوب". وهناك مؤلّفات أخرى ألمّت بالمصطلح البلاغي مع غيره من مصطلحات علوم العربيّة الأخرى[38].

●**عوامل اضطراب توظيف المصطلحات البلاغيّة:** يأتي طالب التّدرُّج ضمن طوري اللّيسانس والماستر إلى الجامعة، وهو مُزوَّد بمفاهيم ومصطلحات أوّليّة بسيطة مبتَسرة في غير نضج، حسب مستوى تحصيله ورصيد مكتسباته

السّابقة عن هذه المصطلحات التي أخذ نصيبه منها في طوري التّعليم المتوسّط والثّانوي، وكثير من هذه المفاهيم بها قصور منهجيّ ومعرفيّ يتعيّن على مدرّس المادّة التّفطّن له، ومن ثمّة محاولة الأخذ على عاتقه مراجعته وتثقيفه بعدّة منهجيّة ملائمة تراعي خصوصيّة الدّرس البلاغي وطبيعته اللّغويّة والأدبيّة والجماليّة.

وفي هذا الصّدد نرتئي الإشارة إلى تجربة الباحث "أمين الخولي" التي ضمّنها خطّته المقتَرَحة لـ (مدرسة الأمناء) المصريّة، وكان قد عرَضَها إجمالا وتفصيلا في مجال تعليميّة البلاغة التي اصطلح عليها (بفنّ القول)، فانطلق من أبعاد أربعة هي: **المادّة:** منهجها ومباحثها، **والمعلّم** ومدى تفقّهه فيها وزيادة علمه بها، **وعرض المادّة** وبيانها للنّاشئة (المتعلّمين) عرضا يكسبهم كفاية تامّة فيها **والكتاب** الذي يُعَدّ وسيلةً لتحقيق هذا العرض[39]؛ ونرى أن تعليميّة المصطلح البلاغي ينبغي أن تراعي هذه الأبعاد كلّها لأهمّيتها الحيويّة، إذ أنها تعطي تمثّلا مكتملا للّدرس البلاغي عامّة، وجانبه المصطلحي بخاصّة يتيح إمكانات توظيفه في تحليل الخطاب البلاغي. وهذه أهمّ عوامل اضطراب توظيف المصطلحات البلاغيّة في نظرنا نوردها كالآتي:

1-الإغراق الشّديد في التّفسير الكلامي والارتهان كلّيا إلى إجراءاته: فقد كرّس هذا التّفسير البعد المعياري التّقنيني في تعليميّة الدّرس البلاغي، وإغفال مسارات التّحليل الأدبي القائم على الذوق الفنّي الذي ينسجم وطبيعة النّصّ الأدبيّ، ويميط اللّثام عن مواطن الحسن والبراعة البيانيّة والقيم التّأثيريّة والإقناعيّة من جهة، وعلى مقاييس النّقد الأدبيّ التي تُستَقرَأ من خلال مواقف وأحكام نقديّة من صميم ذلك النّصّ الأدبي ذاته.

فما جدوى أن نملأ ذهن المتعلّم بحشدٍ من الاصطلاحات المنطقيّة الجافّة والجامدة البعيدة تماما عن حقيقة اللّغة العربيّة وآدابها منبت فنّ البلاغة، كالذي

ذهبوا فيه مثلا إلى تقسيم التّشبيه باعتبار الطّرفين تارة، وباعتبار الإدراك الحسّي والمجرّد تارة أخرى، وباعتبار الأداة تارة ثالثة، وباعتبار وجه الشّبه تارة رابعة؛ أو إلى تقسيم الاستعارة باعتبارات متعدّدة منها ما يتصل بالطّرفين، ومنها يتصل باللّفظ المستعار، ومنها ما يتصل بالجامع، ومنها ما يتّصل بما يذكر من الملائمات، وما يترتّب عن ذلك من تفريعات مصطلحيّة تستنفد قدرات المتعلّم وتركيزه، وتصرف بؤرة اهتمامه إلى عناصر لا تمتّ بِصِلة إلى الرّوح الأدبيّة التي هي الهدف الرّئيس. أو لعلّها تبعث على النّفور من تطلّب أسرار هذا العلم الفنّ.

والأمر نفسه ينسحب على مبحث الكناية وما ذكروه بشأنها من أنّها انتقال من اللّازم إلى الملزوم[40]، وكلِفوا بتشقيق أقسامها باعتبار المعنى المكنّى عنه تارة إلى كناية عن صفة وكناية عن موصوف وكناية عن نسبة، وباعتبار اللّوازم (الوسائط) تارة أخرى إلى تعريض وتلويح ورمز وإشارة[41]. وينسَحِب ذلك التّوجيه المنطقي لفنون البيان أيضا على باب المجاز المُرْسَل بنوعيه اللّغويّ والعقلي وجملة العلاقات التي أحصوها ضمنهما... فقد حال ذلك الإفراط في الحصر والتّقسيم دون تشمّم المتعلّمين رحيق البلاغة واستنشاق عليل نسيمها في الشّواهد والأمثلة والنّصوص الأدبيّة، فكيف بنا نهيّؤهم ونحفّزهم إلى توظيف المصطلح البلاغي؟

وإذا ما قلّبنا الطّرْف مليّا في أبواب علم المعاني نعاين استحكام التّخريج المنطقي في القصر والاستفهام والوصل والفصل والخبر والإنشاء وغيرها [42] بشكل يلقي في روع المتعلّم أنه المقصود أصالة من درس البلاغة، لا تلك القيم الأدبيّة والفنيّة والجماليّة واللّغويّة التي تمتلئ بها تلك الأبواب.

ولئن أفاد تأثُّر البلاغة بالفلسفة في بعض المناحي، من حيث العناية الفائقة التي أولاها المتكلّمون لها، إذ أمدّوها بوضع المصطلحات أثناء نشأتها ونموّها، ممّا

عجّل باتساع أبحاثها وظهور أبوابها واستقلال علومها، "لكنّه في المقابل أضرّ بها حينما ضيّق ميدانها وجعل أبحاثها... لا تتعدّى دائرة الجملة التي رأوها نظيرة القضيّة. وهذا واضح في علومها، فالبحث في علم المعاني إنما هو بحث في طرفي الجملة –المسند والمسند إليه –وتوابعها، وكذلك البحث في البيان. فهو لا يتجاوز دائرة الجملة أو بعض الجمل التي تُنَزَّل منزلة الجملة الواحدة كما في التّشبيه المركّب وكذلك المجاز"[43].

وكان من مظاهر ذلك التّأثير السّلبيّ للّتوجيه المنطقيّ المستشري في البحث البلاغيّ أيضا أنْ جَعَلَه "ينفصل عن النّقد، ويتوخّى المنهج التّقريريّ، ووجه الضّرر هنا أن البلاغة أصبحت تعليميّة معياريّة ترمي بقواعدها المقنَّنة إلى انحسار روح الإبداع، وهو أمر له ضرره الوخيم على الأدب، لأنه يتنافى وانعتاق الإبداع وحرّيّة الابتكار، فمن يلتزم بأصول المنهج العقليّ التّقريريّ لا يصدر غالبا عن طبعه ولا ينتج أدبا أصيلا مرموقا يتوهّج بالفنّ الخالصّ"[44].

والملاحظة نفسها نسجّلها أيضا مع أبواب البديع بنوعيه اللّفظيّ والمعنويّ والذي كان أشدّ أبواب البلاغة إغراقا في الحصر والتّقسيم المنطقيّ، فقد أسرف المتأخّرون كثيرا في خلطه بما ينأى عن أَلَق البلاغة، إذ " لم تتلخّص –أيضا – قضيّة البديع من اتّكاء أنماطها المتعدّدة على القضايا المنطقيّة، وكأنّ الجدل المنطقيّ قد احتوى مباحث البلاغة جميعها. فعلى سبيل المثال إذا نظرنا إلى ما يسمّيه البلاغيّون **بصحّة التّقسيم**، وأنه يتّضح من مصطلحه ومفهومه الحرص على استيفاء الأقسام ووجود الجامع المانع ابتداء من "قدامة" ومن تلوه، فالاهتمام بالأقسام التي يضعها الشّاعر واستيفاء كلّ قسمة منها يحوّل الشّعر إلى حجاج عقلي محض"[45]، فصحّة الأقسام حسب "قدامة بن جعفر" أن يبتدئ الشّاعر فيضع أقساما فيستوفيها ولا يغادرها قسما، نحو قول الشّاعر:

فَقَالَ فَرِيقُ القَوْمِ لَا، وَفَرِيقُهم نَعَم، وَفَرِيقُ قالَ وَيْحَكَ مَا نَدْرِي

ويعلّق "قدامة" عليه قائلا: "فليس في أقسام الإجابة عن مطلوب أذا سُئِل عنه غير هذه الأقسام"[46]. ونرى "حازم القرطاجني" أيضا يسرف بشدّة على غرار "قدامة" في حديثه عن التّقسيم وضروبه، إذ يُقْدم على تقسيم أشياء إلى أقسام لا تستطيع بعد قسمتها أن تُقَسَم ما قسّم، فغدا الأمر لججا، إذ يقول: " والتّقسيم ضروب، فمن ذلك تعديد أشياء ينقسم إليها شيء لا يمكن انقسامه إلى أكثر منها، ومنها تعديد أشياء تكون لازمة عن شيء على سبيل الاجتماع أو التّعاقب ومنها تعديد أشياء تتقاسمها أشياء لا يصلح أن ينسب منها شيء إلا إلى ما نسب غليه من الأشياء المتقاسمة، ومنها تعديد أجزاء من شيء تتقاسمها أشياء أو أجزاء من شيء وتكون الأجزاء المعدودة إما جملة أجزاء الشّيء أو أشهر أجزائه وأليقها بغرض الكلام..." [47]

فواضح للّعيان أن هذه قسمة عقليّة محضة، لا مجال للّأداء الفني الجيّد فيها، وحتى الأمثلة التي أتى بها بعيدة عن حقيقة الشّعر، إذ أقرب ما تكون إلى تقرير ذهنيّ مباشر، فلا يهمّ حازما في المثال الذي يورده إلا مجال القسمة ويفضّله على الأداء، لأنه جعل الكمال في استيفاء الأقسام [48].

يقول "رجاء عيد" في سياق نقده "لابن الأثير" بعد تمثّله بقوله تعالى: ﴿**ثُمَّ أَوْرَثْنَا الْكِتَابَ الَّذِينَ اصْطَفَيْنَا مِنْ عِبَادِنَا فَمِنْهُمْ ظَالِمٌ لِنَفْسِهِ وَمِنْهُمْ مُقْتَصِدٌ وَمِنْهُمْ سَابِقٌ بِالْخَيْرَاتِ بِإِذْنِ اللّهِ ذَلِكَ هُوَ الْفَضْلُ الْكَبِيرُ**﴾، فاطر: 32؛ يقول: "أي: أن المنطق... هو الوصول إلى أن كتاب اللّه هو قمة للّفصاحة والبلاغة وكأن الطّريق لتحقيق ذلك هو الجري اللّاهث وراء كلّ من يظنّ أنه استكشف براعة أسلوبيّة، وذلك إنما هو تمحّل ذهني أو أثر منطقي، فينطلق البلاغيون لتمحّل تقسيمات في كتاب اللّه تماثل ما استكشف"[49].

وقد أشار "رجاء عيد" إلى أن البحث البديعي شهد انعطافا إلى نهج سقيم كَلِف أصحابه بالتّفريعات غير المجدِيّة، فرصد نماذج وصفها بأنها (غير ذكيّة)

لما عدّه اللّاقطون والمنقّبون – على حدّ تعبيره – من المتكلّمين أداء فنّيا ينطوي على الحسن والبراعة فيما ألحقوه بالبديع اللّفظيّ والمعنويّ، فساق أمثلة عن أنماط الجناس: منها المغاير، والمماثل، والتّصحيف، والتّحريف، والتّصريف والتّرجيع[50]. كما أشار إلى أنواع الجناس عند "السّيوطي" في الإتقان: "ومنه التّامّ والمصحّف والمحرّف والنّاقص والمذيّل والمضارع واللّاحق والمرفوّ واللّفظيّ وتجنيس القلب وتجنيس الاشتقاق وتجنيس القلب"[51].

وأناخ "عيد" عند النّزعة المنطقيّة التي رانت أيضا على مبحث الطّباق فهو عنده "ليس مجرّد كلمتين متضادّتين كالموت والحياة مثلا، فلا قيمة لهذا التّضادّ إلاّ بقدر إثارته داخل السّياق الأسلوبي لمشاعر ثريّة تتّصل بالصّورة العامّة للّموقف. فعلى سبيل المثال لا يكفي القول في قوله تعالى:﴿ **قُلِ اللَّهُمَّ مَالِكَ الْمُلْكِ تُؤْتِي الْمُلْكَ مَن تَشَاء وَتَنزِعُ الْمُلْكَ مِمَّن تَشَاء وَتُعِزُّ مَن تَشَاء وَتُذِلُّ مَن تَشَاء بِيَدِكَ الْخَيْرُ إِنَّكَ عَلَىَ كُلِّ شَيْءٍ قَدِيرٌ** ﴾، آل عمران: 26. لا يكفي القول بأنّ هناك طباقا بين (تؤتي) و(تنزع) وبين (تعزّ) و(تذلّ)، وإنما تنبثق من خلال الموقف أو المواقف المتقابلة صورة الإرادة التي تتصرّف في الكون والأشياء بلا حدود. فالإتيان بكلّ ما يوحي من بسطة وعطاء نزعا وأخذا، ويتحوّل إلى منع وقبض، وكذلك الأمر بالنّسبة إلى (تعزّ) و(تذلّ)، وهكذا تثير الاية موقف العجز الإنساني أمام القوة المسيطرة، وهي صورة أخرى للّإنسان في ضعفه وخوفه من المجهول المتربّص به، وأنه كأمواج البحر أن صعدت لحظة فإنما لتهبط بعد ذلك"[52].

فلنا أن نتساءل أخيرا عن أيّ قيمة أو فائدة يمكن أن نجنيها من هذا الحصر المتكلّف ومن هذه التّقسيمات والتّفريعات المنطقيّة الجامدة التي فوّتت علينا كثيرا إدراك البعد الجماليّ والإقناعيّ للّأساليب التي استقرّت في علم المعاني والصّور البيانيّة والمحسّنات البديعيّة من جهة ؟! وقَعَدَت بِهِمَم مدرّسي البلاغة

العربيّة دون أدنى اجتهاد منهم في عرض المادّة البلاغيّة عرضا أدبيّا لغويا، وفق منهج فنّي جمالي يراعي طبيعتها، ويحفّز المتعلّم (طالب التّدرّج) على التّوظيف الأمثل للّمصطلح البلاغي بغيّة استقراء الظّواهر الفنيّة وفهمها، ومحاولة الإنشاء على منوالها وإثراء رصيد مكتسباته من جهة ثانيّة ؟!.

2- الاكتفاء بتوصيف الظّاهرة البلاغيّة توصيفا باهتا شاحبا مَواتا يفوّت فرصة تملّي قيمها التّأثيريّة الأدبيّة، دون النّفاذ إلى تعليلها فنّيا، والوقوف عند مظاهرها الجماليّة وقيمها البلاغيّة التّواصليّة، مثال ذلك ما دَرَجوا أن يصنعوه مع فنّ المقابلة التي تُعَدّ محسّنا بديعيا معنويا، فهي عند أبي هلال (395 هـ): "إيراد الكلام ثمّ مقابلته بمثله في المعنى واللّفظ على جهة الموافقة أو المخالفة"[53]، وعند الخطيب القزويني (739 هـ) "أن يُؤتى بمعنيين متوافقين، أو معان متوافقة، ثم بما يقابلهما أو يقابلها على التّرتيب"[54]، وقد "فرّقوا بينها وبين الطّباق أنه يكون في الضّدّين غالبا، والمقابلة تكون غالبا بالجمع ما بين أربعة أضداد، ضدّين في أول الكلام وضدين في عجزه، وتبلغ إلى الجمع ما بين عشرة أضداد: خمسة في الصّدر وخمسة في العجز"[55]، وهذه التّعريفات شكليّة سطحيّة لا تراوح التّفسير المنطقي الجاف القائم على حساب عدد الكلمات في جهتي الكلام، وما يقوم بينها من علاقات التّضاد، دون تشوّف أسرار الحسن والبراعة والنّظم والتّأثير والإقناع فأيّ تحسين معنوي يُفتَرض تحصيله في نحو تلك المفاهيم التي أوقع تمثّلها في نظرة شوهاء قاصرة ؟! ومن شواهد المقابلة قول النّابغة الجعدي من الطّويل:

فَتى كَمُلَتْ أخلاقُه غير أنَّه جَواد فما يُبْقِي من المال باقيا

فَتى تَمَّ فيه ما يَسُرُّ صديقَه على أنّ فيه ما يَسُوءُ الأَعاديا

تواشجت المقابلة هنا مع ما أطلق عليه ابن المعتز مصطلح تأكيد المدح بما يشبه الذمّ في كلا البيتين، إذ يوهم ظاهر اللّفظ أن "النّابغة" يهمّ أن يذمّ الممدوح بقوله (غير أنّه) في البيت الأول، و(على أنّ فيه) في البيت الثّاني لكنّ

قرائن الحال بيّنت قصديّة المدح، ثم عزّز المعنى بأن قابل بين التّركيبين (ما يسرّ الصّديق) و(ما يسوء الأعاديا) المنطويّن على علاقة تضادّ شكلي ظاهري لكنّه يخدم علاقة التّكامل والانسجام الدلالي داخليّا، فالمقابلة بين الصّفتين منزع بديعي لتوكيد معنى المديح الذي يقوى كلّما تمّ الجمع بين الضّدّين. وكذا قول أبي الطّيب المتنبي:

فَلا الجُودُ يُفْني المال والجَدُّ مُقْبِلٌ ولا البُخْلُ يُبْقي المالَ والجَدُّ مُدْبِر ذ

الجَدّ: الحظّ والنّصيب من الخير.

والمقابلة هنا تتيح للّفكر فسحة مَسْرَحة المعاني وتخييّلها وتقليب النّظر فيها والتّمييّز بينها، فتجعل من صفتين تمثّلان قيمتين متضادّتين **(الجود والبخل)** مدارا لحكمة فحواها أنه ليس بوسع الكرم والسّخاء أن يفني المال مادام إنفاقه في مساعي الخير **(الجَدّ مُقْبِل)**، ولا يملك الشّحّ والتّقتير في المقابل أن يحافظا على المال موفورا ما دام مُمْسَكا عن أبواب البِرّ والمعروف **(الجَدّ مُدْبِر)**. فللّمقابلة ملمح وظيفيّ أبعد من عدّها مجرّد أداة بديعيّة لتحسين المعنى. وانعدام مثل هذا التّعليل الفنّي لمظاهر الحسن في فنون البلاغة عامّة هو ما عمّق وعي المتعلّم ضمن مرحلة التّدرّج بحقيقة المصطلح وإجراءات توظيفه في سياق تقويم تعلّماته المتّصلة بالبلاغة.

ونرتئي الوقوف عند مقابلة قرآنيّة بديعة حتى نتملّى سرّ الحسن فيها، ورَدت في قوله تعالى: ﴿**قُلْ أَرَأَيْتُمْ إِنْ جَعَلَ اللّهُ عَلَيْكُمُ اللّيل سَرْمَدًا إِلَى يَوْمِ الْقِيَامَةِ مَنْ إِلَهٌ غَيْرُ اللّهِ يَأْتِيكُمْ بِضِيَاءٍ أَفَلَا تَسْمَعُونَ * قُلْ أَرَأَيْتُمْ إِنْ جَعَلَ اللّهُ عَلَيْكُمُ النّهَارَ سَرْمَدًا إِلَى يَوْمِ الْقِيَامَةِ مَنْ إِلَهٌ غَيْرُ اللّهِ يَأْتِيكُمْ بِلَيْلٍ تَسْكُنُونَ فِيهِ أَفَلَا تُبْصِرُونَ * وَمِنْ رَحْمَتِهِ جَعَلَ لَكُمُ اللّيل وَالنّهَارَ لِتَسْكُنُوا فِيهِ وَلِتَبْتَغُوا مِنْ فَضْلِهِ وَلَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ**﴾، **القصص: 71/ 73.**

إن قيمة المقابلة بلاغيا ههنا لا تنعقد فيما بين الآيتين الأوليين من تضادّ تركيبيّ، أو في عدد الألفاظ التي حصل فيها تقابل الألفاظ والمعاني: أ إثنان أو ثلاث أو أكثر، وإنما في ذلك التّناسق العجيب الذي لم يقف عند حدود علاقة التّضادّ بين ثنائيتي اللّيل والنّهار التي تبدو لأول وهلة، بل تتظاهر تلك العلاقة مع علاقات أخرى منها علاقة التّعاقب بين الظّاهرتين الكونيتين المألوفتين اللّتين تحيلان إلى زمنين متغايرين يشكّلان اليوم، مما يحول دون صفة السّرمديّة لكليهما، أي افتراض مجيئ أحدهما بصفة دائمة مستمرّة لا انقطاع لها. ومنها علاقة التّكامل كما يشي به جوّ الآيتين: وهو أن كلاً من اللّيل والنّهار مكمّل للآخر، بما يتيحه من نعم مسخّرة للّخلق (الضّياء نهارا والسّكون ليلا).

وما فعّل بلاغة التّقابل ههنا استهلال الكلام بإنشاء مركّب من فعل الأمر والاستفهام (قُل أَرَأَيتم)، ففعل الأمر (قل) موجَّه للّنبي صلى اللّه عليه وسلم و(أَرَأَيْتُم) استفهام حجاجي موجَّه للّكافرين، وذلك للّفت الانتباه إلى كنه هذه العلاقة التّكامليّة وبيان عظمها التي تتجاوز علاقة التّضاد الدلالي في هذا السّياق القرآني ثم أتبع النّظم القرآني ذلك بافتراض سرمديّة اللّيل والنّهار في صيغة شرطيّة (**إن جعل اللّه عليكم...**)، تهيّء لحجاج بلاغيّ يرد على متن استفهام ثانٍ دالٍّ على النّفي والإنكار (**مَنْ إِلَهٌ غَيْرُ اللّهِ يَأْتِيكُمْ...**)، أي: لا إله من دون اللّه يأتيكم بالضّياء ليلا، والسّكينة نهارا.

ومن لطائف التّقابل الذي أتى على الألفاظ والمعاني والتّراكيب والبنيّة الحجاجيّة الدالّة على وحدانيّة الخالق، ذلك الانسجام العجيب بين فاصلتي الآيتين؛ فلما ساق لنا الافتراض الجدليّ الخاصّ بسرمديّة اللّيل أتى بالفاصلة (**أَفَلَا تَسْمَعُونَ**)، ولما ساق لنا الافتراض الجدليّ الخاصّ بسرمديّة النّهار أتى بالفاصلة (**أَفَلَا تُبْصِرُونَ**)، لتَتَناسَب الفاصلتان مع فضاء الدّلالة في كُلٍّ، لأنّ

أشدّ الوظائف الحسّيّة قوّة وإدراكا في اللّيل تتعلّق بحاسّة السّمع، وأشدّ الوظائف الحسّيّة قوة وإدراكا في النّهار تتصل بحاسّة البصر.

ثم طوى التّعبير القرآنيّ هذه العلاقة التّكامليّة في الاية الأخيرة (ومن رحمته...) في سياق إجماليّ رتّبه على النّحو التّفصيليّ السّابق واصفا ذلك بأنّه من رحمته تعالى بعباده، فتساوى كلّ من اللّيل والنّهار والسّمع والبصر والسّكينة وابتغاء الفضل وشكر اللّه لتلك النّعم في رحاب الرّحمة الإلهيّة.

3-الاكتفاء بتحليل بلاغة الجمل والعبارات المعزولة عن السّياق: ويؤدّي ذلك إلى إهمال **بلاغة الخطاب الكلّيّة** التي تترتّب عن تضافر العلاقات الداخليّة للّمظاهر الأسلوبيّة والصّور البيانيّة والمحسّنات البديعيّة من جهة، وعلاقتها بمستويات التّحليل الأخرى، كالمستوى الصّوتي النّحوي الصّرفي والاشتقاقي والمعجمي والدلالي وسائر العناصر الجماليّة الأخرى من جهة ثانيّة. فالبلاغة تتأدّى من الخطاب برمّته وفي هيكله الكلّي، لا في مستوى تشظّيه إلى جذاذات لا ينتظمها سياق معيّن، وذلك لا شكّ أنه ينعكس سلبا على التّوظيف الأمثل للّمصطلح البلاغي.

في هذا الصّدد أخذ "مصطفى ناصف" -في سياق حديثه عن الصّورة الأدبيّة -على النّقّاد العرب القدامى **تمزيقهم للّدلالات المجازيّة** بعجزهم عن ضمّها في بناء موحّد، الأمر الذي حمل المشتغلين حول البيان العربي على الاعتقاد بأنه من الهيّن تصنيف المعاني المجازيّة، وأن ثمّة حدودا فارقة بين ما عُدّ مجاز مشابهة ومجاز حكم وكناية مثلا، فلئن كانت هناك فروق فيما بينها فإن الأمر لا يدعو إلى إغفال التّداخل العجيب القائم بينها.[56]

وعن أهمّيّة **وحدة أجزاء الصّورة الكلّيّة** يرى "عدنان حسين قاسم" أنه لا يمكن سلخ التّصوير الشّعري عن سائر التّصوّرات الأخرى، فهذا من شأنه أن يفقد التّصوير فاعليته ويذهب ببريقه، «والقصيدة -بذلك -صورة كلّيّة تتكوّن من

صور جزئيّة. وهذه الصّور ليست أكواما مختلطة لا يجمعها جامع، أو لا تخضع لنسق، بل إن تلك الصّور تتشكّل على نحو تفرضه التّجربة الشّعوريّة وما تنتجه من عواطف»[57]. فالصّورة نتاج عناصر متداخلة لا يمكن تجاهلها في التّحليل البلاغي الذي يستدعي التّوسّل بمصطلحات خاصّة به فهمًا وتوظيفًا.

ويضيف قائلا بشأن المعيار الذي يضبط تماسك الخطاب الشّعري: «القصيدة بنيّة حيّة متماسكة الأجزاء، متّسقة الشّعور، بحيث يصيح كلّ جزء بمثابة عضو حيّ في بنيتها الفنيّة. وأن العاطفة السّائدة هي المعيار الوحيد الذي يكشف عن طبيعة التّماسك والتّآلف، لأن أجزاء الصّور تأخذ طعمها ولونها ورائحتها من طبيعة التّجربة الشّعوريّة»[58]. وتحدّث الباحث "عدنان قاسم" أيضا عن ضرورة اتساق عناصر الصّورة الجزئيّة فقال: «يحدث فقدان الصّورة الشّعريّة التّناسق والالتئام بين عناصرها اضطرابا في بنيتها... وإذا كانت الصّورة الكليّة تبسط حالة نفسيّة تتفق والأجواء التي بعثتها، فإنه يتعذّر علينا أن نقبل إحساسا فرعيا مناقضا للّتيار العامّ السّائد في الصّورة الكليّة»[59].

وهذا الذي ذكره بشأن منهج دراسة الصّورة الشّعريّة مثال عن المنهج المتوارث حاليا الذي لم تكد تضف إليه اجتهادات المحُدَثين شيئا ذا بال، رغم تفطّن البعض منهم للأمر ودعوتهم لإعادة النّظر في هذا النّهج السّقيم، إذ يشير "شوقي ضيف" مقارنا وضع بلاغتنا العربيّة بنظيرتها الغربيّة، إلى أنّ «الغربيّين عُنوا في بلاغتهم بدراسة الأساليب والفنون الأدبيّة، بينما لم يكد يُعنى بهذه الجوانب أسلافنا، إذ صبّوا عنايتهم على الكلمة والجملة والصّورة، وفي رأينا أن ذلك يرجع من بعض الوجوه إلى أنهم قصدوا بقواعدهم البلاغيّة تعليل بلاغة العبارة القرآنيّة وما تحمل من خصائص تعبيريّة وصور بيانيّة، واستوفوا تصوير ذلك تصويرا دقيقا رائعا...» [60]. وكأنّنا به يوجّه الدعوة لإعادة قراءة التّراث البلاغي، وتجديد

الأدوات والآليات الإجرائيّة في ضوء الإفادة من منجزات الغربيّين ومنظورهم الحديث.

ودعا "مصطفى الصّاوي الجويني" إلى ردّ الاعتبار للّذائقة الفنيّة وأثره الجمالي في تمثُّل البلاغة الذي تبوّأ قديما موقعا مكينا لدى المتأدّبين، ذلك ما يشفّ عنه قوله: «إن الدّرس الذّوقي للّبلاغة أمر له خطره، وإن لم يكن للّمدرّس إحساس متوقّد بجمال النّصوص يشعّ حرارته على فهم وذوق تلاميذه يصبح الدّرس البلاغي باردا جامدا يتوقّف عند استيعاب المصطلح البلاغي، وإدارة الظّهر للّنصّ الأدبي وهذا – من أسف – هو الموقف اليوم من الدّرس البلاغي نشكو ندرة من يحسُّ جمال النّصّ، ثم العزوف من الأبناء عن البلاغة، ...» [61]. وواضح أن هذه الدعوة تلحّ على عناصر العمليّة التّعليميّة للّبلاغة (المعلّم والمتعلّم والمادّة) التي ينبغي أن تراعي عنصر تذوّق جماليات النّصوص وأبعادها التّأثيريّة التّخييّليّة، حتى يغدو فهم المصطلح وتوظيفه ميسورا لدى طالب مرجلة التّدرّج.

وأدرك "محمد العمري" قيمة البُعد البيداغوجي في درس البلاغة، الذي يصبو إلى «الخروج من حلقة الأمثلة المقطوعة عن السّياق التي لم تزدنا إلا تشويشا واختلافا في فهم الفكر البلاغي العربي وتقويمه»[62]. ويتّضح من ذلك أنه يناقش فكرة الاختزال الذي هيمن طويلا على الدّرس البلاغي، اختزال كان له مظهران: أحدهما على مستوى التّحليل البلاغي بإقصاء الجانب السّياقي للّشواهد والأمثلة وبترها عن النّصوص التي وردت فيها، والثّاني يتمثّل في الاحتكام إلى قراءة واحدة هي قراءة "السّكاكي" (626 هـ) التي استأنفها في العصر الحديث "أحمد مصطفى المراغي" (1883– 1952م/ ت. 1371 هـ).

فالاقتصار على تحليل الأمثلة والشّواهد وعامّة العبارات بمنأى عن سياقاتها وملابساتها يُعدُّ حسب تقديرنا أحد عوامل القصور الذي ينتاب قدرة المتعلّم في مرحلة التّدرّج على توظيف المصطلحات البلاغيّة، ما دام أنه تلقّى مادّة غفلا

من سياقيها الأدبي واللّغويّ، مبتورة عن الجوّ العامّ للّنص الأدبي الذي ورد فيه فلا يعي غالبا أدنى ملابسة لعبارة ورد فيها أسلوب ما، أو صورة بيانيّة أو محسّن بديعيّ معيّن، وهو ما يصعّب عليه توظيف المصطلح في تحليلاته، لذلك نرى أنه يكتفي بالتّحليلات الجاهزة التي يلتمسها من المراجع دون أدنى اجتهاد منه.

4-توظيف الشّواهد البلاغيّة وإغفال سياقاتها الأدبيّة والثّقافيّة والتّداوليّة، بل صارت مناهج تعليميّة الدّرس البلاغي تعوّل على أمثلة نمطيّة معيّنة سقيمة غثّة لا رواء فيها ولا حسن ولا ماء ولا نضارة، تتنافى ومقاصد البلاغة، مثلا إذا جئنا لنوضّح للّطالب مفهوما لمصطلح بلاغيّ، فإننا نجترّ أمثلة أقلّ ما يقال عنها أها بعيدة الصّلة عن روح الأدب والشّعر

ففي الجناس وهو أحد مظاهر الموازنات الصّوتيّة في الخطاب درجنا على أن نسوق المثال: "صليت المغرب في المغرب"، أو "سمّيته يحي ليحي" فأيّ ملمح بياني يستفاد من العبارتين؟ وما هي ظلاله الفنيّة في الخطاب؟ وما طبيعة القيم التّأثيريّة والتّعبيريّة التي يطفح بها؟ فلم يتحقّق للّعبارتين إلا قدرا من مقتضيات الفصاحة إفرادا وتركيبا. والمثالان بعد هذا لم يرقيا إلى مستوى توظيف مصطلح الجناس.

وفي التّشبيه: نقول: **شاهدت رجلا كالأسد**، إذا أردنا شجاعته، أو "**خدّ الفتاة كالوردة**" إذا أردنا حسنه واحمراره، لكن المثالين خاليان من روح الأدب الذي يفترض أن يخترق الشّكل المسطّح للّغة، ويحقّق المفارقة التّعبيريّة من خلال عناصر متباينة، وفي الوقت نفسه متناغمة، أنظر إلى توظيف مصطلح التّشبيه البليغ والذي هو في الوقت نفسه تشبيها مفروقا في قول الشّاعر:

النّشرُ مِسْك والوجوهُ دَنَا نِير وَأَطْرافُ الأَكُفّ عَنَم

فقد شبّه النّشر بالمسك؛ أي: الرّائحة الطّيّبة لهاته الحِسان كرائحة المسك والوجوه كدنانير الذهب في الاستدارة والاستنارة مع مخالطّة الصّفرة، لأنها ممّا

يستحسن في ألوان النّساء، والأطراف: الأصابع، شبّهها بالعنم هو شجر أحمر ليّن الأغصان محمرّ تشبه أغصانه أصابع الجواري المخضّبة، جاعلا كل مشبّه مع مقابله، وهذا يسمّى مفروقا، أي: فرق بين التّشبيهات، بحيث أتبع كلّ مشبّه ما شبّه به من غير فصل بينهما بمشبّه آخر.

لكن علينا أن نراعي خصوصيّة الكلمات التي يصاغ بها التّشبيه، فهل يستقيم الأمر لو أننا شبّهنا في عصرنا وفي بيئتنا المكانيّة وجه الحسناء بالدّينار دون مراعاة الوضع الاقتصادي له بين ارتفاع وانخفاض؟ فقطعا إن قيمة الدّينار تختلف من بلد إلى آخر: (الجزائر وتونس والأردن مثلا)، ثم إلى قيمة الدّينار في عصرنا كعملة متداولة في الأسواق تختلف عن الدّينار في العصر القديم الذي قيل فيه البيت الشّعري، أين كان صكّه بالذهب، وهذا هو المقصود مثلما بيّناه. فالعناية بتحديد المصطلح كانت غالبا على حساب الشّاهد الذي يتطلبّ تحيينّا حسب الزّمن والظّروف التي يُستَحْضَر فيها.

وفي الكناية نجترّ عبارة الخنساء الشّهيرة: "**كثير الرّماد**" على أنها كناية عن الكرم، دون مراعاة لخصوصيّة الكناية الثّقافيّة، فهل الكرم لازم معنى كثرة الرّماد في عصرنا، بالنّظر إلى تطوّر تقنيّة الطّهي؟! فالرّماد كلمة لا يُحَصَّل معناها إلا ضمن سياقها الاجتماعيّ والثّقافيّ، فاليوم نتداول في عامّيتنا مثلا لا يخلو من شحنة بلاغيّة: **(النّار تجيب الرّماد)** كناية عن الشّخص الصّالح الخيّر الذي رُمِزَ له بالنّار إشارة إلى اتقاد شعلة همّته، فيكون من صلبه الولد الشّقيّ الفاسد الذي ينافي سلوكه سلوك أبيه، فيغدو مثل الرّماد الذي ينعدم نفعه رغم أنه من مخلّفات تلك النّار، فاختلفت دلالة الرّماد من المعنى الإيجابي إلى المعنى السّلبي. فظاهر أن مصطلح الكناية أُسيء فهمه توظيفا.

وقضيّة الشّاهد البلاغيّ تظلّ تحدّيا تعليميّا في تَمَثُّل المصطلحات، إذ تطرح إشكالا لا يقلّ خطورة عن توظيف المصطلح البلاغيّ، فالشّاهد يفقد

إبلاغيّته إذا كان بعيدا عن روح العصر، وهو أحد العوامل التي تعزِف بالطّالب عن درس البلاغة، التي يرى فيها تراثا ثقيلا لا يستطيع أن ينوء بعب الإلمام به لأنّه لا يعيش قيمها اللّغويّة والأدبيّة والاجتماعيّة والثّقافيّة كما عايشها من عاصرها من القدماء، ولا يتنسّم هواءها الصّافي الذي ظهرت فيه، فهل يتعيّن في هذه الحال أن نقدّم له نماذج من أدب العصر الذي ابتعد كثيرا عن صفاء القريحة وأصالة الطّبع ونقاء السّليقة من جهة؟ وهل يسوغ أن نطوي عنه كلّ ذلك التّراث الزّاخر بالأدب الجمّ من جهة أخرى؟

•مظاهر اضطراب توظيف المصطلحات البلاغيّة:

هناك عدّة مظاهر من حقل البلاغة يمكن أن نستشهد بها لذلك الخلط البيّن الذي يقع فيه كثير من الطّلبة سواء في مستوى فهم مصطلحات هذا الحقل أم في مستوى توظيفه؛ يمكن تقرّيها من واقع التّجربة التّعليميّة – التّعلّميّة، وتحديدا في سياق اختبار مدى اكتساب الطّالب المتعلّم لمعطيات المحاضرة ومحاورها معرفيّا ومنهجيّا، فضلا عن إجابات الامتحان التي غالبا ما تُبْرِز بجلاء ذلك الاضطراب الملحوظ في وعي المصطلحات البلاغيّة الذي ينعكس سليا على توظيفها، ومن تلك الشّواهد نرتئي الاقتصار على الآتي:

أوّلا – مصطلحا التّشبيه والتّمثيل (التّشبيه التّمثيليّ وغير التّمثيليّ):

ومن ضمن الدّروس التي تُلَقَّن لطالب التّدرُّج في أوّل سنوات الجامعة في مقياس البلاغة العربيّة درس التّشبيه، إذ يتاح له التّعرّف على حقيقته لغة واصطلاحا وأركانه، قبل تبيّن أنواعه وفق اعتبارات شتّى، منها ما يتصل بالأداة ومنها ما يتصل بالطّرفين، ومنها ما يتّصل بوجه الشّبه، ومنها ما يتصل بتعدّد طرفيه، ومنها ما يتصل بكون طرفيه مطلقين أم مقيّدين؛ فيكتشف الطّالب جملة غير يسيرة من المصطلحات التي أُطلقت لأقسام التّشبيه على غرار التّشبيه المرسل والمجمل والمفصّل والمؤكّد والتّامّ والبليغ والضّمني والتّمثيلي...

وما يهمّنا من تلك الأقسام هو التّشبيه التّمثيليّ، فحينما نأتي إلى هذه المرحلة من الدّرس، نسأل المتعلّم على سبيل اختبار مكتسباته السّابقة للّمرحلة الجامعيّة، وأحيانا في سياق تقديم بحثه المتصل بالأعمال الموجّهة، عن الفرق بين التّشبيه والتّمثيل وبعبارة أدقّ بين التّشبيه التّمثيلي، وغير التّمثيليّ: فغالبا ما تأتي إجاباته كالآتي: **(التّشبيه التّمثيلي هو تشبيه صورة بصورة !)**، وباطّراد الإجابات وفق الشّكل نفسه، تمحّض لنا يقينا أنّ الطّلبة يستَقُون مفهوم هذا المصطلح مما حصّلوه في طوري التّعليم المتوسّط والثّانوي، وهو فهم سطحيّ للّغاية كما يبدو، إذ أن واضعوه غالبا لم يتعمّقوا فهم مسائل البلاغة بعامّة.

فتشبيه صورة بصورة تشبيه يحصل حتّى في التّشبيه غير التّمثيليّ، مادام كلّ طرف فيه يتضمّن صورة قائمة بذاتها، فمثلا تشبيه صورة الشّخص الكريم بصورة البحر الزّاخر بالثروات السّمكيّة واللّآلئ، أو تشبيه صورة حلاوة كلام الحسناء وحلاوته بصورة حلاوة مذاق العسل المصفّى؛ فالصّورة عنصر حاضر في التّشبيه بجميع أنواعه، وليس في نوع التّمثيل فقط.

ولتوضيح الأمر جيّدا نرتئي الوقوف عند تمييّز "الجرجاني" (471 هـ) ما بين التّشبيه والتّمثيل، حيث يقول: "اعلم أن الشّيئين إذا شُبّه أحدهما بالآخر كان ذلك على ضربين: أحدهما أن يكون من جهة أمرٍ بيّنٍ لا يحتاج إلى تأوّل (تشبيه)، والآخر أن يكون الشّبه محصّلاً بضرب من التّأوّل (تمثيل)" [63].

فالأول: تشبيهُ الشّيّ بالشّيء من جهة **الصّورة والشّكل**، نحو أن يشبَّه الوجه الوضيء المستدير بالقمر، وكالتّشبيه من جهة اللّون، كتشبيه الخدود بالورد، والشّعر باللّيل...، أو **جمع الصّورة واللّون معاً**، كتشبيه الثُّريّا بعنقود الكَرْم المنوَّر... وكذلك **التّشبيه من جهة الهيئة** كتشبيه قامة الرّجل بالرّمح، والقَدِّ اللّطيفِ بالغصن. ويدخل في الهيئةِ **حالُ الحركات في أجسامها**، كتشبيه الذاهب على الاستقامة بالسّهم السّديد، وكذلك كل تشبيهٍ جَمَعَ بين شيئين فيما **يدخل تحت**

الحواسّ، نحو تشبيهك صوتَ بعض الأشياء بصوت غيره... كتشبيه صَرِيف أنياب البعير بصياح البوازي، كما قال:

كأنَّ عَلَى أنيابه كلّ سُحْرَةٍ صِياحَ البَوازي من صَرِيف اللّوَائِك

فالشّبه في هذا كلّه بَيّنٌ لا يجري فيه التّأوُّل ..، وأيُّ تأوُّل يجري في مشابهة الخدّ للّورد في الحمرة، وأنت تراها ها هنا كما تراها هناك؟ وكذلك تعلم الشّجاعة في الأسد كما تعلمها في الرّجل.

والثّاني: وهو الشّبه الذي يَحْصُل بضرب من التّأوُّل، كقولك: هذه حُجّةٌ كالشّمس في الظّهور، وقد شبّهت الحجّةَ بالشّمس من جهة ظهورها... إلا أنك تعلمَ أن هذا التّشبيه لا يتمّ لكَ إلا بتأوُّل، وذلك أن حقيقة ظُهور الشّمس لا يكون دونها حجابٌ يحول بين العين وبين رؤيتها، ولذلك يظهر الشّيءُ لك إذا لم يكن بينك وبينه حجابٌ، ولا يظهر لك إذا كنت من وراء حجاب، ثم تقول: إن الشّبهة نظير الحجاب فيما يُدرَك بالعقول، لأنها تمنع القلب رؤيّة ما هي شُبهة فيه، كما يمنع الحجاب العين أن ترى ما هو من ورائه... فقد احتجتَ في تحصيل الشّبه الذي أَثبته بين الحجّة والشّمس إلى مثل هذا التّأوّل كما ترى.

ثم إنّ ما طريقُه التّأوُّل يتفاوت تفاوتاً شديداً، فمنه ما يقربُ مأخذُه ويسهُل الوصول إليه، حتى إنه يكاد يداخل الضّرب الأول الذي ليس من التّأوّل في شيء، ومنه ما يُحتاج فيه إلى قدر من التّأمّل، ومنه ما يدقُّ ويغمُض حتى يُحتاج في استخراجه إلى فضل رويّة ولُطْفِ فكرةٍ؛ فتقوَى فيه الحاجة إلى التّأوُّل حتى لا يُعرَف المقصود من التّشبيه فيه ببديهة السّماع، نحول قولنا: **(الشّمس كالمرآة في كَفّ الأشَلّ)**، فلا ندرك وجه الشّبه لأوّل وهلة، بل بضرب من التّفكير المتمَعّن لأنه تمّ تشبيه حركة أشعّة الشّمس في تموج أشعتها انقباضا وانبساطا بحركة المرآة التي يمسكها شخص مشلول اليد، لا يمكنه التّحكّم فيها والإبقاء عليها ثابتة ومثله قول صالح بن عبد القدُّوس:

وإنَّ مَنْ أَدَّبْتَهُ في الصّبا كالعُودِ يُسقَى الماءَ في غَرْسِهِ

حتَّى تَراهُ مُورقَاً ناضراً بَعْد الذي أبصرتَ مِنْ يُبْسِه[64]

فلا يمكن القبض على وجه الشّبه إلا بضرب من التّأوّل وإدراك العلاقات الدّلاليّة ما بين طرفي الصّورة التّشبيهيّة: تأديب الصّبيّ وتعهّده بالرّعاية منذ الصّغر لئلا يضيع، ورعاية نبات العود بدوام السّقيا لئلا يذبل ويبّيس.

بينما نجد لمصطلح التّمثيل مفهوما آخر لدى السّكاكي، فيذهب إلى أنّ التّمثيل ما كان وجه الشّبه فيه هيئة منتزعة من متعدّد، يقول: "واعلم أن التّشبيه متى كان وجهه وصفا غير حقيقي وكان منتزعا من عدة أمور خُصّ باسم التّمثيل كالذي في قوله:

اصبر على مضض الحَسُو دِ فإنَّ صَبْــرَك قَـاتِلُـــه

فالنّــار تــأكــل نفســها إنْ لَمْ تَجِـدْ ما تَأْكُلُـــه"

فإن تشبيه الحسود المتروك مقاولته بالنّار التي لا تُمَدُّ بالحطب فيسرِع فيها الفناء... إذ ذاك مقام أن تمنعه ما يمدّ حياته ليسرع فيه الهلاك، وأنه كما ترى منتزع من عدة أمور"[65]، فوجه الشّبه إذن وصف منتزع من عناصر متعدّدة وليس صورة مفردة واحدة. وتابعه في بسط ذلك الفهم الخطيب القزويني[66] .

فنجد إذن أنّ وعي المتعلّم قاصر للّغاية جرّاء محدوديّة مكتسباته السّابقة التي لا تكاد تتعمّق حقيقة التّشبيه التّمثيلي، ولا تتشوّف من روح بلاغته إلّا هذا التّفسير الباهت المفتقر للّتعليل البياني الدقيق، فيصعّب الأمر من تمييّز هذين المصطلحين، وبالتّالي يتعذّر توظيفهما توظيفا أمثل يمكّنه من استيعابهما نظريا وتطبيقيا، لذلك وجب الاحتكام إلى ما تيسّر من مصادر البلاغة لتقويم هذا القصور المنهجي الملحوظ.

ثانيا – مصطلحا المجاز اللّغويّ المرسل والمجاز العقليّ المرسل: من القضايا البيانيّة التي يطالها اضطراب توظيف المصطلحات البلاغيّة لدى المتعلّم في مرحلة التّدرّج قضيّة المجاز المرسل، بنوعيه اللّغويّ والعقلي، فلا يكاد يستوعب من هذا الباب إلا تلك العلاقات المنطقيّة دونما وعي بحقيقتها وقيمتها البلاغيّة في غياب منهج فنّي أدبي، وكرّس ذلك الاضطراب الفهم السّقيم المتوارث عن منهج المتكلّمين، الذين تجهّموا للّتعليل الجمالي لظاهرة المجاز المرسل على غرار مجمل أبواب البلاغة.

فالمجاز المرسّل هو انتقال من حيّز الدّلالة الحقيقيّة إلى حيّز الدّلالة المجازيّة لعلاقة بينهما، مع وجود قرينة تمنع من إرادة المعنى الحقيقي[67]، وهو يشترك مع مجاز الاستعارة في هذا الحدّ، باستثناء طبيعة العلاقة التي تقوم في الاستعارة على علاقة المشابهة، لكنّها في المجاز المرسل تتعدّد، ولذلك سُمّي مرسلا، لأنه متحرّر متعدّد العلاقات، وصفة الإرسال تعني أنه مطلق مثل قولنا ريح مرسلة، تهبّ مسرعة مطلقة في اتجاهات متعدّدة، لذلك ورد وصف جود النّبيّ – عليه الصّلاة والسّلام – في العشر الأواخر من رمضان بأنه كان أجود بالخير من الرّيح المرسلة[68]، وفي التّنزيل العزيز: [والمرسَلات عُرْفا]: ذُكر من وجوه تفسيرها الرّياح المتتابعة كعُرف الفرس[69]، فعلاقات المجاز المرسل متعدّدة حسب كل سياق كلاميّ يرد فيه.

ثم إن المتعلّم (الطّالب) لا يكاد يميّز بين المجاز المرسل اللّغويّ الذي يتمّ إجراؤه في اللّفظ، والمجاز المرسل العقليّ الذي يكون في الإسناد، فيكتفي بتحديده أنه مجاز مرسل فقط، غير مدرك لحقيقة الإرسال غالبا، فلا يعي منه إلا تصوّرا شاحبا، وكأنه ضرب من القوالب المعياريّة أو رياضة عقليّة جافة لغلبة استحكام التّوجيه المنطقي عليها. ومعنى المجاز اللّغويّ المرسل أنه المجاز الواقع في اللّفظ الذي حدثت فيه المفارقة البيانيّة، أو ذلك الانتقال من مستوى الحقيقة إلى

مستوى المجاز، وهو مشروط بعلاقات عدّة تفاوت إحصاؤها لدى البلاغيّين* أشهرها السّببيّة والمسبّبيّة والكلّيّة والجزئيّة والمستقبليّة والماضويّة والآليّة والمجاورة والحاليّة والمحلّيّة... ومن ذلك قول عنترة مفتخرا بفروسيّته:

فشَكَكْتُ بالرّمْحِ الأَصَمّ ثِيَابه ليس الكَريمُ عَنْ القَنَا بِمُعَطَّل

فكلمة **(ثيابه)** مجاز لغويّ مُرْسَل **علاقته المجاورة** حقيقتها النّفس أو القلب، إذ لا يقصد عنترة أنه شكّ بمعنى طعن الثوب وشقّه. وذلك لملاصقة الثوب للّجسم الذي يكون القلب أخصّ هدف فيه يروم الفارس طعنه.

ومنه أيضا قوله تعالى حكاية عن المشركين: ﴿**وَمِنْهُمُ الَّذِينَ يُؤْذُونَ النَّبِيَّ وَيَقُولُونَ هُوَ أُذُنٌ قُلْ أُذُنُ خَيْرٍ لَكُمْ**﴾. فقولهم بشأنه عليه الصّلاة والسّلام أنه **(أُذُن)**، وأيضا ردّ القرآن عليهم بأنه **(أذن خير)** مجاز لغويّ مرسَل **علاقته الآليّة،** فلا يقصِدون من الأذن إلّا صفة كونها آلة للّسمع، أي أنه عليه الصّلاة والسّلام يسمع من كلّ أحدٍ ما يقول فيَقبَله ويصدِّق دون تمحيص، وجاء ردّ القرآن من جنس تمحّلهم وتلفيقهم تقريعًا لهم؛ أي: أنه يسمع الخير ويصدّق به.

أما المجاز المُرسَل العقليّ فهو إسناد الفعل أو ما في معناه لغير ما وضع له، وله ست علاقات هي السّببيّة، والمكانيّة، والزّمانيّة، والفاعليّة، والمفعوليّة والمصدريّة، ومنه قول اللّه تعالى عن طغيان فرعون في بني إسرائيل:﴿ **يُذَبِّحُ أَبْنَاءَهُمْ وَيَسْتَحْيِي نِسَاءَهُمْ** ﴾، القصص: 4، فقد أسند فعل التّذبيح إلى فرعون مع أنه لم يباشره، وإنما باشره غيره من الجنود، ففرعون كان سببا في التّذبيح لذلك فالمجاز هنا عقلي **علاقة سببيّة**، والقرينة معنويّة دلّ عليها السّياق. ومثل قوله تعالى:﴿ **والضّحَى * واللّيل إذَا سَجَى**﴾، الضّحى: 1، 2؛ فتمّ إسناد فعل السّجوّ بمعنى الهدوء والسّكينة لزمن اللّيل، وهو إسناد عقليّ يُدْرَك من سياق الكلام وقرائن الحال، حقيقته أنّ النّاس هم الذين يَسْجون فيه، **فالعلاقة زمانيّة** والقرينة حاليّة تُدرَك من سياق الكلام.

ولعلّ أشدّ ما يواجهه متعلّم البلاغة من اضطراب بشأن توظيف مصطلح المجاز المرسَل يكمن في خلطه بين العلاقة السّببيّة في نوعيه اللّغويّ والعقليّ لما يَعْتَوِر هذه العلاقة من تداخل ولبس بيّن يصعب معه فهم حقيقتها فيهما بالنّسبة للّدارس المتمرّس، فما بالنّا بطالب ناشئ؟ ونبيّن ذلك من خلال الشّاهدين الآتيين:

1 –قال الشّاعر:

تَسِيلُ على حدِّ السّيُوفِ نُفُوسُنَا ولَيْسَتْ على غيْرِ السّيُوفِ تَسِيلُ

2 –وقال آخر:

إنَّا لَمِنْ مَعْشَـرٍ أفْنَى أوَائِلَـهُم قِيلُ الكُمَاتِ: "أَلَا أَيْنَ المُحَامُونَا؟

ورد بكلا الشّاهدين مجازٌ مُرسَل، أوّلهما لغويّ، وثانيهما عقليّ، لكنّهما يشتركان في غرض الفخر، وأنّ **علاقة كلّ منهما سببيّة**، فما الفرق بينهما؟

في المثال الأوّل تمّ إجراء المجاز المرسل اللّغويّ في لفظ (نفوسنا) وحقيقته (دماؤنا)، لأن ما يسيل على حدّ السّيف حقيقة هو الدماء لا النّفوس، فإزهاق النّفس سبب في إراقة الدماء، وهذا إمعانا في تصوير حرص الشّاعر على الفخر ببسالة قومه وإقدامهم.

بينما في المثال الثّاني يَمْثُلُ المعنى نفسُه بأسلوب المجاز نفسِه، لكن بشكل مغاير وهو **المجاز المرسل العقليّ**، حيث لا يجرى على مستوى اللّفظ، بل تمّ إسناد الفعل **(أفنى)** إلى السّبب وهو **(قِيلُ الكُمَاتِ: "أَلَا أَيْنَ المُحَامُونَا؟)** والمقتضى البلاغي هو المبالغة في تصوير شجاعة قومه مبيّنا أن سبب إهلاك أسلافهم هو تلبيّة دعوة شجعانهم للّقتال والذود عن الحِمى.

فمردّ الاضطراب ههنا هو سوء تمثّل مصطلح (العلاقة السّببيّة)، للّتداخل واللّبس الواضحين في كلا نوعي المجاز المرسل، وهذا ما يصعّب من التّوظيف السّليم له لدى المتعلّم.

ثالثا – مصطلحا الإعجاز (القرآني) وأعْجَاز الكلام: غالبا ما نلحَظ في سياق التّقويم المستمرّ لمكتسبات المتعلّمين (طلبة التّدرُّج) سواء في سياق عرضهم للّبحوث الخاصّة بالأعمال الموجّهة، أم في إجابات امتحانات مقياس البلاغة خلطهم ما بين مصطلح "**الإعجاز**" الذي ارتبط بالدّراسات البلاغيّة القرآنيّة بوصفه صفة لكتاب اللّه تعالى الذي لا يأتيه الباطل من بين يديه ولا من خلفه، وهو الموضوع الواسع الأبواب الذي أسال حبرا غزيرا في المؤلّفات البلاغيّة، لا سيما لدى المتكلّمين أمثال الرّماني والخطابي والباقلاني والجرجاني والقاضي عبد الجبار وغيرهم ممّن استفاض فيه، وبين مصطلح "**الأعجاز**" بفتح الهمزة، جمع (عَجُز)، أي: ما يرد آخر الكلام، وهو قَسيم الصّدر في البيت الشّعري، ثم توسّع مدلول هذا المصطلح من حيّز الشّعر ليشمل جميع أنواع الكلام.

ويعدّ "عبد اللّه ابن المعتزّ" أوّل من اصطنعه، وأدرجه ضمن أصول **البديع** الخمسة الكبرى، تحت مسمّى **ردّ أَعجاز الكلام على ما تقدّمها** موردا له شواهد من القرآن الكريم وكلام العرب الفصحاء [70]، ومنه قول الشّاعر:

سَريعٌ إلَى ابْنِ الْعَمّ يَشْتُمُ عِرْضَهُ وَلَيْسَ إلَى داعِي النّدَى بِسَرِيع

فقد كرّر كلمة **سريع** الواردة بمستهلّ (صدر) البيت، في آخره (عجزه)، أي ردّ العجز على الكلام المتقدّم فيه، ليستقرّ المصطلح بعد ابن "المعتزّ" على صيغة **(ردّ الأعجاز على الصّدور)** [71]، ومنه قول الأعشى في مطلع معلّقته:

وَدِّع هُرَيــرَةَ إنَّ الرّكبَ مُرتَحِـلُ وَهَل تُطيـقُ وَداعـاً أَيُّها الرّجُـلُ؟

لا شكّ في أن هذا البيت جرى فيه صاحبه على تقليد المقدّمة الطّلليّة التي درج الشّعراء الجاهليون على استهلال قصائدهم بها، حيث تكون هناك وقفة نفسيّة للّشاعر يستحضر فيها إمّا علاقته الوجدانيّة بالمكان الذي ترعرع فيه وأقام به وأَلِفه، وإمّا يستدعي ذكرياته وهو يمرّ به بعد مغادرته له وارتحاله عنه مدّة من الزّمن، فيبكي دياره وأماكنه وأيّام صباه وفتوّته وما كان من تجارب عاشها فيه.

فالأعشى تحت وطأة الفراق يخاطب نفسه ويحدّثها في صيغة فعل الأمر (ودِّعْ) بفراق هريرة التي يظهر أنها محبوبته، ليكرّر الكلمة في عجز البيت بصيغة المصدر **(وَداعًا)**، لأنّ القرار نافذ لا رجعة فيه، رغم أنه صعب كما دلّت عليه صيغة الاستفهام الموحي بغرض النّفي: **(وَهَل تُطيقُ وَداعاً أَيُّها الرّجُلُ؟)**. فجاءت كلمة (وداعا) هنا في عجز الكلام لتوكيد معنى الرّحيل وما يستوجبه من لحظة التّوديع الصّعبة.

ومن القرآن الكريم أورد قوله تعالى:﴿ **انْظُرْ كَيْفَ فَضَّلْنا بَعْضَهُمْ عَلى بَعْضٍ وَلَلآخِرَةُ أَكْبَرُ دَرَجاتٍ وَأَكْبَرُ تَفْضِيلًا** ﴾، **الإسراء: 21**. لقد جاءت **(فضلّنا)** في صدر الاية فعلا، لكن التّعبير القرآني كرّرها في نهايتها التي هي عجزها بصيغة المصدر **(تَفْضيلَا)** التي جاءت منسجمة مع اسم التّفضيل **(أَكْبَر)** الذي سَبَقَها، ولعلّ ذلك لإبراز نتوء المعنى والتّركيز على علوّ شأن الآخرة، وبيان فضلها الذي لا يضارعه فضل دنيوي. فمن هنا أدّى هذا المصطلح وظيفته البديعيّة التي تتجاوز غاية تحسين الكلام إلى غاية تبليغيّة تنسجم ومحمول الاية.

فخلط الطّالب إذن بين مصطلحي (إعجاز) المرتبطة بكلام اللّه تعالى وبين (أعجاز) بمعنى أواخر مردّه أولّا إلى تشابه الكلمتين اشتقاقا، إذ الفرق بينهما في فتح الهمزة وكسرها، الذي لا يفطن له نظرا لمحدوديّة كفايته اللّغويّة، وضعف إلمامه بمفردات العربيّة وظواهرها الاشتقاقيّة، فيظنّ أنّ مدلولهما واحد، وثانيا بسبب تداخل المصطلحات البلاغيّة وكثرتها وسوء التّمييّز بينها، ولا غرو أن يؤدّي ذلك إلى قصور منهجيّ في توظيفها لتعزيز رصيد مكتسباته.

والواقع أن هناك مصطلحات بلاغيّة عديدة أخرى طالتّها معضلة التّوظيف نحو مصطلحي **القَصْر** (بفتح القاف وسكون الصّاد) بوصفه أحد أبواب علم المعاني، التي قام على أكتافها، وهو تخصيص شيء بشيء بطريق مخصوص **وإيجاز القِصَر** (بكسر القاف وفتح الصّاد) الذي هو قسيم إيجاز الحذف، والذي

يعتمد على التّكثيف الدلالي للّمعنى والإيحاء وهو أدخل في قضيّة الاقتصاد اللّغويّ.

لاحظنا أنه يشقّ على الطّالب غالبا التّمييّز ما بينهما في سياق إجاباته في امتحانات المادّة، أو عرض موضوع بحثه في أحد هذين المبحثين، لا سيّما حال نطقه بأحد المصطلحين، فيطلق أحدهما على الآخر غير منتبه للّفرق بينهما، لا سيما أنهما مبحثان ينضويان تحت علم المعاني، الأمر الذي يزيد من حدّة اللّبس لديه، فهذا الخلط يسلمه إلى اضطراب الفهم أولا ثم إلى قصور كفاية التّوظيف ثانيا.

خاتمـة: شهد المصطلح البلاغي عناية شديدة من لدن الدّارسين القدامى في سياق بحثهم البلاغي، سواء لدى المتأدّبين أم المتكلّمين، وسواء لدى بيئتي المعتزلة أم الأشاعرة، فقد كان يحدوهم وعي شديد بقيمته العلميّة، رغم اختلاف منطلقاتهم وغاياتهم ومناهجهم وأدواتهم الإجرائيّة، ولعلّ ذلك ما يبرّر محوريّته منهجيّا ومعرفيّا في تصانيفهم البلاغيّة، من منطلق أن المصطلحات تعدّ مفاتيح العلوم بما تحيل إليه من مفاهيم قاعديّة تؤسّس قضاياها النّظريّة والتّطبيقيّة.

وفي العصر الحديث، استشعر الدّارسون أهميّة المصطلح البلاغي في ظلّ سعيهم لبعث تراث هذا العلم، والتّنقيب في كنوزه، فطاله هاجس التّجديد فبما طال سائر قضايا البلاغة الأخرى، فطفقوا يؤلّفون فيه المعاجم المتخصصّة فسايرت جهودهم المناهج الجديدة في تصنيف موضوعات العلوم وتبويبها وتجميع شتاتها، لا سيما أن البلاغة العربيّة أضحت أحوج ما تكون إلى الدّرس المعمّق الهادف إلى سبر اتجاهاتها بغبة مواكبة مستجدّات العصر المعرفيّة.

تعدّدت زوايا اهتمامهم بالمصطلح البلاغي، فمنها ما يتّصل بالغاية العلميّة الهادفة إلى تأصيل العلوم وفهم حقيقتها، ومنها ما يتّصل بالحاجة إلى عضد علوم اللّغة كعلم الدّلالة واللّسانيات وشتى حقولها، وإمدادها بمصطلحات تيسّر

مهمة تأصيل مباحثها، ومنها ما يتّصل بتلك الصّلة الوثيقة التي تربطها بمجال النّقد الأدبي، إذا كثيرا ما أمدّت النّقّاد بمصطلحات توسّلوا بها في نقد النّصوص الأدبيّة، ومنها ما يتّصل بالغاية التّعليميّة التي تقصّينا أحد إشكالاتها الحيويّة وهي **محاذير توظيف المصطلح البلاغيّ لدى طلبة التّدرُّج**، محاولين تقديم رؤيّة منهاجيّة لتثقيف التّمثُّل التّعليميّ للّمفاهيم البلاغيّة.

فمن خلال ما سبق، وإثر تبيّن واقع المصطلح البلاغي بين القدامى والمُحْدَثين، ثمّ الوقوف عند بعض عوامل هذا الاضطراب ورصد نماذج من مظاهره، نَنتهي إلى أنه يتعيّن على المتعلّم/ الطّالب –سواء في غمرة تلقّيه للّمعطى المعرفي، أو في سياق تثميره لغاية علميّة معيّنة (إنجاز عمل تطبيقي أو مذكّرة تخرّج مثلا) – أن يتعامّل مع المصطلح البلاغيّ والنّقديّ بمنتهى الحيطة والحذر حتى يهتك دونه جميع حجب اللّبس والخلط والاضطراب، لأنّ وعي المصطلح ثم توظيفه سعي محفُوف بالمزالق والمحاذير، وليس بالمطلبّ الهيّن أو المرام اليسير كما يتراءى للّبعض نظرا لصرامتها ودقّة ضبطها. وبذلك يمكنه أن يثقِّف أدواته المصطلحيّة التي يتوسّل بها إلى تمثُّل الخطاب النّقدي والبلاغي تمثّلا حصيفا.

الهوامش والإحالات:

1. نور الدين دحماني، معضلة تلقّي المصطلحات البلاغيّة والنّقديّة لدى طلبة التّدرُّج، مجلة الموروث، عدد 4 /2014، مخبر الدّراسات اللّغويّة والأدبيّة في الجزائر منذ العهد التّركي إلى نهاية القرن العشرين جامعة مستغانم، ص 275 وما بعدها.

2. المرجع نفسه، ص 277 – 283.

3. الزّمخشري، أساس البلاغة، دار صادر، بيروت، 1965. مادة (صلح) وينظر أيضا: جمهرة اللّغة لابن دريد 164/2، ولسان العرب لابن منظور 384/3 والقاموس المحيط للّفيروزبادي 769/2.

4. مجمع اللّغة العربيّة بالقاهرة –المعجم الوسيط

5. Paul Robert, Académie de la langue française, terme, lien: www.wata.cc

6. الشّريف الجرجاني، التّعريفات، تح. جماعة من المحققين، دار الكتب العلميّة، بيروت، ط.1، 1983، ص 28.

7. المصدر نفسه، ص 28.

8. مرتضى الزّبيدي، تاج العروس من جواهر القاموس، 2 / 183.

9. عبد االلّه البستاني، البستان (معجم لغوي)، المطبعة الأمريكيّة بيروت، 1927م،.1349/1

10. حسن حنفي، وضع المصطلح العربي في الفلسفة وعلم الكلام مجلّة مجمع اللّغة العربيّة الأردني للّموسم الثّقافيّ الثّاني عشر، ص 47.

11. تمّام حسّان، اللّغة بين المعياريّة والوصفيّة، مكتبة الأنجلو المصريّة، 1958م. ص 120.

12. جبور عبد النّور، المعجم الأدبي، دار العلم للّملايين، بيروت ط.2 / 1984، ص 252.

13. المرجع نفسه، ص 252.

14. ينظر: شوقي ضيف، البلاغة، تطور وتاريخ، دار المعرف القاهرة، ط.9، (د.ط) ص 30.

15. ينظر: المرجع نفسه، ص 31

16. ينظر: المرجع نفسه، ص 31

17. قدامة بن جعفر، نقد الشّعر، ص 97.

18. ينظر: شوقي ضيف، المرجع السّابق، ص 32.

19. ينظر: حسن حنفي، وضع المصطلح العربي في الفلسفة وعلم الكلام، ص 49.

20. ينظر: علي عشري زايد، البلاغة العربيّة، تاريخها مصادرها مناهجها، مكتبة الشّباب، القاهرة، 1982، ص: 110.

21. ينظر: المرجع نفسه، 110.

22. ينظر: ماهر مهدي هلال، فخر الدين الرّازي بلاغياً، وزارة الإعلام، بغداد، 1977م. ص: 30.

23. ينظر: أحمد مطلوب، مناهج بلاغيّة، ط1، بيروت، 1393هـ – 1973م، ص 280

24. ينظر: أحمد مطلوب، بحوث بلاغيّة، مطبوعات المجمع العلمي، بغداد 1417هـ، 1996م، ص216 .

* – من أهم تلخيصات مفتاح العلوم: (المصباح في اختصار المفتاح) لبدر الدين بن مالك (ت686هـ)، (تلخيص المفتاح) للّخطيب القزويني (ت739 هـ)...، أمّا شروحه فكان أهمّها: شرح المفتاح المسمّى (مفتاح المفتاح) لقطب الدين الشّيرازي (ت701هـ)، وشرح (المختصر) وشرح (المطوّل) على تلخيص القزويني لسعد الدين التّفتازاني" (ت792هـ) والحاشيّة على الشّرح (المطوّل) للّسيد الشّريف الجرجاني (ت816هـ)...

25. ينظر: شوقي ضيف، البلاغة تطور وتاريخ، ص 366.

26. ينظر: أحمد مطلوب، في المصطلح النّقدي، المجمع العلمي، بغداد 2002، ص 216.

27. ينظر المرجع نفسه، ص 216.

28. ينظر المرجع نفسه، ص 316 – 318.

29. ممّن ألّف في هذا الاتجاه نذكر مثلا محمد العمري (في بلاغة الخطاب الإقناعي – بلاغة السّيرة الذاتيّة) ومحمد مشبال (بلاغة النّادرة) وعماد عبد اللّطيف (بلاغة الجمهور وبلاغة الخطاب السّياسي).

30. الباقلاني، إعجاز القرآن، تح. أحمد صقر، دار المعارف، القاهرة، ط.5 1997، ص 270 – 273.

31. ينظر: مصطلحات بلاغيّة، وينظر: مقدّمة الطّبعة الثّانية لكتاب: معجم المصطلحات البلاغيّة وتطوّرها، المجمع العلمي العراقي، بغداد 1403هـ/ 1983م، ج1/ص 8.

32. ينظر: معجم المصطلحات البلاغيّة وتطورها، مطبعة المجمع العلمي العراقي. ص: 9

33. ينظر: المصدر نفسه، الطّبعة الأولى ج1/ ص9، والطّبعة الثّانية ص10.

34. ينظر: بدوي طبانة، معجم البلاغة العربيّة، 164/1

35. ينظر المرجع نفسه، الطّبعة الثّانية.

36. ينظر: عبده عبد العزيز قلقيلة، معجم البلاغة العربيّة نقد ونقض، دار الفكر العربي، القاهرة، ط.1، 1991.

37. ينظر: المرجع نفسه، ص 8.

38. ينظر مثلا: إميل بديع يعقوب المعجم المفصل في اللّغة والأدب (نحو صرف، بلاغة، عروض، إملاء، فقه لغة، أدب، نقد، فكر أدب).

39. أمين الخولي، فن القول، دار الكتب المصريّة – القاهرة، 1996، ص 65 وما بعدها

40. ينظر: الخطيب القزويني، الإيضاح في علوم البلاغة، دار الكتب العلميّة، بيروت، (د.ط)، ص 330

41. ينظر: السّكاكي، مفتاح العلوم، تح. نعيم زرزور، دار الكتب العلميّة، بيروت ط2، 1987، ص403.

42. نور الدين دحماني، التّوجيه المنطقي في مباحث علم المعاني، قراءة في منهج المتكلّمين، مجلّة الموروث، مخبر الدّراسات اللّغويّة والأدبيّة في الجزائر منذ العهد التّركي إلى نهاية القرن العشرين، جامعة مستغانم، مج8/ ع2، ص 226 وما بعدها.

43. المرجع نفسه، ص 231

44. المرجع نفسه، ص 231

45. رجاء عيد، فلسفة البلاغة بين التّقنيّة والتّطور، منشأة المعارف الإسكندريّة، ط.2، (د. ط.)، ص454.

46. نقد الشّعر، مطبعة الجوائب، قسنطينة، 1302 هـ، ص 46.

47. حازم القرطاجني، منهاج البلغاء وسراج الأدباء، ص 55.

48. ينظر: رجاء عيد، مصدر سابق، ص 455.

49. المرجع نفسه، ص 457.

50. ينظر: المرجع نفسه، ص 459، 460.

51. نقلا عن المرجع نفسه، ص 460.

52. ينظر: المرجع نفسه، ص 469.

53. أبو هلال العسكري، الصّناعتين، الكتابة والشّعر. تح. علي محمد البجاوي، المكتبة العصريّة، بيروت، 1419 هـ، ص 337.

54. الخطيب القزويني، الإيضاح في علوم البلاغة، ص 353.

55. أحمد مطلوب، معجم المصطلحات البلاغيّة وتطوّرها، ج3 / ص 288.

56. مصطفى ناصف، الصّورة الأدبيّة، دار الأندلس، ط.3 / 1983 ص5.

57. التّصوير الشّعري–رؤيّة نقديّة لبلاغتنا العربيّة، الدّار العربيّة للّنشر والتّوزيع، القاهرة 2000، ص 253.

58. المرجع نفسه، ص 254.

59. المرجع نفسه، ص 262

60. شوقي ضيف، البلاغة تطوّر وتاريخ، دار المعارف، القاهرة، ط.9، (د.ت.)، ص 376.

61. مصطفى الصّاوي الجويني، البلاغة العربيّة–تأصيل وتجديد، منشأة المعارف الإسكندريّة، ط.1، 1985، ص 6.

62. البلاغة العربيّة أصولها وامتداداتها، دار أفريقيا الشّرق، الدّار البيضاء 1999، ص11.

63. أسرار البلاغة، تح. عبد الحميد هنداوي، دار الكب العلميّة، بيروت ط.1، 2001 ص 69.

64. ينظر: المصدر نفسه، ص 70، 71.

65. مفتاح العلوم، تح. نعيم زرزور، دار الكتب العلميّة، بيروت، ط.2 1987، ص 346 347.

66. الإيضاح في علوم البلاغة، تح. محمد عبد المنعم حفاجي، دار الكتب العلميّة، بيروت (د.ط)، ص253 وما بعدها.

67. ينظر: المصدر السّابق، ص 359.

68. ينظر: صحيح مسلم، كتاب الفضائل، (حديث رقم: 4176).

69. ينظر: البغوي، معالم التّنزيل في تفسير القرآن، تح. محمد عبد اللّه نمر وآخرون، دار طيبة، 1997، ج8 / ص 301. والرّازي، التّفسير الكبير دار إحياء التّراث العربي بيروت، ط.3، 1420 هـ، ج 30 / ص 765. والقرطبي، الجامع لأحكام القرآن، تح. أحمد البردوني، دار الكتب المصريّة، القاهرة،، ط.2، 1964، ج 19 / ص 154.

*- ذكر أحمد مصطفى المراغي مثلا منها تسعة عشر علاقة، ينظر: علوم البلاغة ص 250 – 254.

70. ابن المعتزّ، البديع، دار الجيل، بيروت، 1990، ص 140.

71. ينظر مثلا: أبو هلال العسكري، الصّناعتين، ص 385، والسّكاكي مفتاح العلوم، ص 430.

تعليميّة اللّغة العربيّة لغير النّاطقين بها

–بين التّجريب والتّدريب–

أ. د الحاج جغدم

جامعة حسيبة بن بوعلي –الشّلف

تزيد رقعة الاهتمام باللّغة العربيّة يوما بعد يوم، ولهذا الغرض يُقبل على دراستها أجيال من العرب ومن غيرهم، وفي هذا المجال يعمل المتخصصّون في مجال تعليميّة اللّغة العربيّة لغير النّاطقين بها على وضع مناهج وطرق تدريس واضحة المعالم، لأجل الوصول بالمتعلم إلى تحقيق كفاءة اتصاليّة تمكنه من التّواصل المثمر مع أبناء العربيّة.

وعليه، فإنّ اللّغة المكتسبة وعاء إضافي لثقافة الأمّة وآمالها وحضارتها وطموحاتها، لذا تسعى لتعلمها واكتسابها، فالأمم التي تدرك قيمتها ومكانتها تنفق الأموال في سبيل تعلمها ونشرها ولجلالها لغير النّاطقين بها يوليها مسؤولو الهيئات اللّغويّة العناية الفائقة.

من هنا تروم هذه الورقة البحثيّة الموسومة بـ "تعليميّة اللّغة العربيّة لغير النّاطقين بها –بين التّجريب والتّدريب–إبراز العناصر التّاليّة:

- تمهيد
- التّدريبات: المصطلح والمفهوم
- أنواع التّدريبات
- أهميّة التّدريبات.

ونحسب أنّ الخطة التي رسمناها ستفضي إلى الإجابة عن أسئلة يُمليها واقع الحال: ما الطّريقة لتعليميّة اللّغة العربيّة لغير النّاطقين بها؟ أهي ترجمة النّصوص العربيّة إلى اللّغات الأخرى؟ أم الاستنجاد بالمعلمين العرب للّتعليم في

مختلف الكليات والمعاهد التي تدرس اللّغة العربيّة؟ وما الآليات المثلى للّتدريب النّاجح لتمكين المتعلمين من التّحصيل المثمر، وكذا الحدّ من الأخطاء التي يقع فيها المتعلمون لغير النّاطقين بها؟

تمهيد: سأبدأ هذا التّمهيد بقصة طريفة أوردها "عبد الفتاح كليطو" في كتابه الموسوم بـ "أتكلم جميع اللّغات، لكن بالعربيّة"، وهي كما يلي:" هناك ملاحظة لإيمي سيزير أدهشني بعض الشّيء: عندما بدأنا في كتابة لغة الكريول (Créol) وعندما قررنا تعليمها، لم يتلق الشّعب ذلك بارتياح. مؤخراً التّقيت امرأة وسالتّها: "سيبدتي سجلت أبناءك في المدرسة. فهل يرضيك ذلك؟ أجابتني: كيف يرضيني؟ كلا، لأنني أرسلت ابني إلى المدرسة–قالتّها بالكريول–فليس لتعلم الكريول، وإنما لتعلم الفرنسيّة، الكريول أنا التي أتكفل بتعليمه إياه في البيت" أثارني حسّها وفيما قالتّه كان شيء من الحقيقة "زنجي أنا، سأبقى بالفرنسيّة"[1].

إنّ المتبصر في القصة التي أوردناها، يؤكد على أن البشر هم في حاجة ماسة للّغة بعضم البعض، وأخص بالذكر الأمم التي تجمعها روابط ثقافيّة وعلائق متينة، من مثل: العلاقة المتميزة بين الأمّة العربيّة والدول الإسلاميّة الإفريقيّة والآسيويّة، التي تسعى إلى تعلم لغة الوحي. فإذا كانت لغتهم تُستخدم في مجتمعاتهم بوصفها لغة التّعامّل اليومي بينهم، فإنّ اللّغة العربيّة تقتصر على جانبين اثنين: الأول ديني، والثّاني تواصلي من شأنه فتح قنوات التّواصل الثّقافيّ والعلمي بين الطّرفين.

وعليه، فإنّ كثيرا من هؤلاء يقبلون على تعلم اللّغة العربيّة لإعجابهم بحضارتها، التي انتقلت إليهم من خلال عرضنا لفصلنا هذا تبين لنا إن استخدام تكنولوجيا الحديثة يمثل دورا مهما في تحسين خدماتها وانجاز مشاريعها للّمؤسّسات، وكذا سعي المؤسّسات للّحصول على المعلومات ذات القيمة ومصداقيّة في وقت مناسب والاستفادة من قيمتها، إلا أن استخدام هذه التّكنولوجيات الحديثة والاستفادة منها يكتمل إلا باكتمال تهيئة البنى التّحتيّة

الضّروريّة ومواكبة التّطورات الرّاهنة و مواجهة كافة المعوقات التي تواجهها المؤسّسات الخدماتيّة للرّفع من مستويات أداء هذه المؤسّسات والامتثال إلى الاستخدام الفعلي لتكنولوجيا الحديثة بفضل الموقع الجغرافي المتميز، وكان تأثير ذلك على العالم الأوروبي بأسره، كما يرون أن مستقبلها مشرق لأنها وعاء كنوز علميّة ومعرفيّة يتشوقون الإطلاع عليها، بل يقبلون على تعلم الفصحى، ويؤلفون في علومها المختلفة.

وعليه، فإنّ ما زاد من أهميّة اللّغة العربيّة، أنها صارت مركز الدّراسات الإنسانيّة "إذ أنها تحظى باهتمام علماء متعددي التّخصصّات ولم يعد الاهتمام بها مقتصراً على اللّغويّين والتّربويّين وحدهم، وإنما انتقلت بها إلى عالم وظائف الأعضاء والطّبيب المختص بالجهاز العصبي وعالم الصّوتيات، وعالم الطّبيعة والمهندس وعالم النّفس..." [1].

أولا: عناصر العمليّة التّعليميّة: مما لا يختلف فيه اثنان، أنّ العمليّة التّعليميّة تتضمن العناصر التّاليّة: المعلم، المتعلم، والمادة التّعليميّة، إذ أنّ كل عنصر من عناصر هذه المنظومة يؤثر في باقي العناصر الأخرى، وحتى يتم تفعيل أداء العمليّة التّعليميّة، لابدّ أن يكون للّمعلم مواصفات خاصّة، كي يتمكن من التّأثير في بقيّة العناصر الأخرى شريطة أن يتحصل المتعلم على تدريبات كافيّة، ولتعزيز هذا التّوجه، استوجب على المتخصصّين في مجال تعليميّة اللّغة العربيّة لغير النّاطقين بها أن يحرصوا على إعداد المادة التّعليميّة بطريقة مثاليّة تساعد على:

1- المعلم:

من المتفق عليه لدى المتخصصّين في مجال التّربيّة العامّة، أن المعلم هو أحد أركان المنظومة التّعليميّة الرّئيسيّة، بذا: "فإنّ الاهتمام بتنميته وتطوير مهاراته بعد أمراً ضرورياً لضمان جودة بقيّة عناصر المنظومة التّعليميّة، فالمعلم ركن رئيس من أركان العمليّة التّعليميّة مهما اختلفت مراحلها، ومقرراتها الدّراسية

وهذا لا يتنافى مع كثرة الحركات التّربويّة التي تنادي بالاهتمام بالمتعلم وجعله محور عمليّة التّعليم، لأن المعلم–بتوجيهه وإرشاده وخبرته–يُسهم في تحقيق هدف العمليّة التّعليميّة..."[1].

وعليه، فإذا كانت هذه أهم الأطر التي تؤسّس وتنظم لإعداد المعلمين بصفة عامّة، فإن" معلم اللّغة العربيّة للّناطقين بلغات أخرى له أهميّة خاصّة، إذ أنّه يُعد حلقة الوصل بين اللّغة العربيّة بثقافتها وقيمها، وأفراد كثيرين من مختلف دول العالم: ومن ثم فهو في حاجة إلى أن يتعرف إلى الأطر العامّة في تعليم اللّغة العربيّة للّناطقين بلغات أخرى، حتى يسهل عليه تعليم هذه الفئة بصورة جيدة"[1].

وعلى هذا الأساس، فإن إسناد العمليّة التّعليميّة لمعلم اللّغة العربيّة الذي يملك شهادات دراسيّة دون النّظر إلى خلفياته من مثل: خبراته السّابقة غير كاف؛ بل لابد أن يكون ممتلكاً لقدر كبير من الميول الشّخصيّة والطّموحات الإيجابيّة نحو التّعليم، يمكنه من المجال الذي يودّ أن يوظف فيه قدراته، وكلما كان المعلم متعمقاً في مادته الدّراسية، كان ذلك دليلا على قدرته في بلوغ أهداف منهج المواد الدّراسية[1].

وبناء على ذلك، فإنّ معلم اللّغة العربيّة لغير النّاطقين بها، لابد ان تتوفر فيه العناصر التّاليّة:

1- أن يكون متخصصّا في اللّغة العربيّة، وأن يكون على معرفة وثيقة بالحضارة العربيّة الإسلاميّة.

2- أن يدرس الحياة الاجتماعيّة واللّانثروبولجيّة للّذين سيقوم بتعليمهم العربيّة وخاصّة أفريقيا وآسيا.

3- أن يكون على دريّة تامة بعلم الأصوات والصّوتيات، وان يكون مسيطراً على علم الصّرف، وكذا علم الدّلالة والمعاجم.

4- أن يجيد إجادة تامة إحدى اللّغات الأجنبيّة[1].

2- المادة التّعليميّة:

قبل البدء في تحليل ومناقشة الرّكن الثّاني من أركان "العمليّة التّعليميّة" لابد من الوقوف عند مصطلح "تعليميّة" الذي لم يأخذ مفهوماً واحداً، وهذا شأن عديد المصطلحات التي ترجمت إلى اللّغة العربيّة، إذ أن "لفظ تعليميّة" من المصطلحات التي تعددت مفاهيمها في البحوث العربيّة لأنه منقول من لغات أخرى؛ فمنهم من يقصد به طريقة التّدريس أو طرائق مشتركة كتدريس مجموعة من المواد، ولكن حين نرجع إلى منهاج اللّغة العربيّة وآدابها في التّعليم الثّانوي الجزائري الصّادر 1995 نجد تعريفاً واضحاً لاصطلاح التّعليميّة جاء فيه: هي قدرات المكون التّربويّة المتمثلة في معرفة من يُعلم وسيطرته على المادة التي يُدرّسها وتحكمه في طرائق التّدريس"[1].

من هنا تتجلى "التّعليميّة" في ثلاثة عناصر:

- كفاءة المدرس المعرفيّة علميا وتربوياً من معلومات وخبرات تجعله قادراً على عمله.
- الإحاطة بنصيب من علم النّفس التّربوي للّتمكن من التّعامّل مع تلاميذته من معرفة الجوانب الشّخصيّة للّطفل ومراحل نموه ومدى ملاءمتها مع التّحصيل العلمي.
- التّحكم في طرائق التّدريس المختلفة من نشاط إلى آخر مع ما يجدّ فيهنا من جديد، فالتّعليميّة من هذا التّوصيف تعكس ما يسمّى بالمنهاج التّربوي[1].

ومما ينضاف إلى ذلك، لابد ان تتضافر عديد العوامل لتفعيل أداء العمليّة التّعليميّة، ويمكن إجمالها في الآتي:

- إقامة النّدوات، للّرفع من مستوى المتعلم في مادة اللّغة العربيّة، وفي الوقت نفسه تقوى رغبتهم في دراستها.

- تكثيف الحوار بين المتعلمين باللّغة العربيّة تحت رقابة أساتذة أخصائيّين.
- إجراء التّجارب، والمقابلات، وإعداد التّقارير وعرضها على الطّلبة.
- إتاحة الفرصة للّمتعلمين للّاحتكاك بالبيئة والتّفاعل معها من خلال الأنشطة الخارجيّة مثل: الرّحلات والزّيارات العلميّة[1].

في إطار هذا الطّرح، فإن "عمليّة التّدريس أي كان نوعها أو نمطها أو مادتها ومحتواها تعتمد اعتماداً كبيرا على الكتاب المدرسي، فهو يمثل بالنّسبة للّمتعلم أساسيا باقياً لعمليّة تعلم منظمة، وأساسا دائما لتعزيز هذه العمليّة، ومرافقاً لا يغيب للّاطلاع السّابق والمراجعة التّاليّة"[1].

3- المتعلم:

إنّ العمليّة التّعليميّة لا تعتمد فقط على معلم توفرت فيه العوامل والشّروط اللّازمة للّتعليم، ولا على المادة التّعليميّة التي يُخطط لها المختصون في مجال تعليميّة اللّغة العربيّة لغير النّاطقين بها، وإنما يحتوي على عناصر أخرى لا تقل أهميّة عن عنصري المعلم والمادة العلميّة، وإن كان المعلم هو الحجر الأساسي في العمليّة التّعليميّة كلها، ومن أهم العناصر التي يحتويها الموقف التّعليمي والتي ينبغي ان تتوفر لها أنسب الشّروط حتى يكون هذا الموقف التّعليمي كاملاً وناجحاً، لابد من وجود النّواة التي بها تستكمل أركان العمليّة التّعليميّة.

وعليه، فإنّ عمليّة التّعلم تتطلب توفر عوامل معينة في شخص المتعلم حتى يتسر له أن يستفيد من الموقف التّعليمي، ومن أهم هذه العوامل: الاستعداد والتّهيؤ من حيث استكمال نضجه الجسمي والعقلي لتقبل الخبرة والمهارة المراد تعلمها.

- توفر الدوافع المناسبة للّإقبال على التّعلم.
- توفر الاستعداد العقليّة اللّازمة للّنجاح في عمليّة التّعلم.

- وضع خطة لأجل إحصاء الطّلبة من حيث:

-البلد التي نتمون إليها.

-اللّغة الأمّ التي يجيدونها.

-لماذا يريد تعلم العربيّة؟ ليتحدث بها ويقرأ؟ أم ليتخصصّ فيها؟

-التّدريبات بأنواعها.

ومن هنا، سنحاول أن نقف عند عنصر "التّدريبات" الذي عد واحدا من العناصر المهمة في تعليميّة اللّغة العربيّة لغير النّاطقين بها، حيث سيكون موضوع دراستنا في هذه المداخلة:

ثانيا: التّدريبات: المصطلح والمفهوم

1- تعريف التّدريب لغة:

مادة(درب): الدّربُ: معروف، قالوا: الدّربُ بابٌ السّكّة الواسع، وفي التّهذيب: الواسعة، وهو أيضا الباب الأكبر، والمعنى واحدٌ، والجمع دربٌ، أنشد سيبويه:

مثل الكِلابِ، تَهِرُّ عند دِرابهاً ورَمَت لِهَازِمِها مِنْ الخِزْيارِ

وكلّ مدخل إلى الرّوم: دَرَبٌ من دروبها، وقيل: هو بفتح الرّاء للّنافذ منه وبالسّكون لغير النّاقد، وأصل الدّرب: المضيق في الجبال، والمدربُ من الرّجال: المنجّد. والمدربُ: المجرّب، وكل ما في معناه، والمدرس أيضا: الذي أصابته[1].

2- تعريف التّدريب اصطلاحا: يُعدّ التّدريب من الأنماط الضّروريّة في العمليّة التّعليمي، وهو مرتبط أساساً بركن المتعلم؛ الذي يراد له "أن يكتسب مهارة، والمهارة تحتاج إلى تدريب ومران ولم تكثف التّدريبات لا تتحقق السّيطرة على اللّغة، فمتعلم اللّغة ليس مجرد متعلقّ لمعلومات ولمعارف فيكفيه ما يستقبل من المعلم في عرضه لدرسه، بل لابد من أن يتدرب المتعلم على ذلك لينغمس

في اللّغة، ولتثبت في ذهنه ولتجري على لسانه وقلمه، وهنا تبدو أهميّة التّدريبات اللّغويّة في حصل المتعلم على ممارسة اللّغة ..."[1].

ولهذا القانون ناحيتان: ناحيّة الاستعمال وناحيّة عدم الاستعمال، فقانون الاستعمال مؤداه: أنه إذا تكون ارتباط قبل للّتعديل بين موقف وتلبيّة، فإن قوة هذا الارتباط تزداد بالاستعمال، أنا قانون عدم الاستعمال، فخلاصته: أنه عندما لا يحدث ارتباط بين موقف واستجابة لمدة كبيرة، فإن قوة هذا الارتباط تضعف.

3-**أنواع التّدريبات:**

- **الحوار:** وهو التّدريب الذي يتم فيه الحديث بين طرفين أو أكثر، بحيث يقوم الحوار بدور بارز في تطوير الأحداث والكشف عن تمايز الشّخصيات نفسياً واجتماعيا وثقافيا، والغاية المنشودة لدى معلمي اللّغة العربيّة لغير النّاطقين بها هو أداء الحوار بشكل صحيح، ما يستوجب سلامة اللّغة.

وهذا المثال (المأخوذ من سلسلة اللّسان في تركيا-نتكلم العربيّة الحديثة) يوضح الآليّة التي تتسم بها تدريبات الحوار:

زَيْنبُ: مرْحَباَ

أسْماءْ: أهْلاً وسهلاَ

أسْماء: الحمدُ للّه، أنا بخير

زيْنبْ: من أينَ أنتِ

أسْماء: أنا من تُرْكِيا

زينبُ: جميلٌ جداً، من أيِّ مدينة؟

أسْماءْ: من العاصمة أنْقرة[1]

فالمتعلم في مثل هذا التّدريب الحواري، يعيد البنيّة التي يقدّمها المعلّم وكل ترديد يردّده هو إجراء حواري.

- **الاستبدال:** وهو نشاط آلي، حيث يقوم المتعلم في هذا النّمط من التّدريبات، بإحداث بعض التّغييّرات في البنيّة، بناء على المثيرات التي يتلقاها من المعلم، أو شريط أو الكتاب، أوعن طريق الصّورة[1].

وهذا المثال (المأخوذ من سلسلة العربيّة بين يديك في المملكة العربيّة السّعوديّة)، يوضح الآليّة التي تتسم بها تدريبات الاستبدال.

هلْ عِنْدَكُمْ شايْ؟ (ماء)

هلْ عِنْدَكُمْ ...؟ (قهوة)

هلْ عِنْدَكُمْ ...؟ (عصير)

هلْ عِنْدَكُمْ ...؟ (حليب)

هلْ عِنْدَكُمْ ...؟ (ثلج)

هلْ عِنْدَكُمْ...؟ (ليمون)

هلْ عِنْدَكُمْ...؟ (برتقال)

فالمتعلم في مثل هذا التّدريب الاستبدالي، يعيد النّمط أو البنيّة التي يقدمها المعلم، وكل ما يفعله هو إجراء تعديل منتظم في آخر الجملة بناءً على المثيرات التي يتلقاها.

- **التّرديد:**

وهو نشاط آلي، حيث يقوم المتعلم في هذا النّمط من التّدريبات بالاستماع إلى البنيّة اللّفظيّة التي يرددها المعلم أو الشّريط، ثم التّرديد بعده، إذ "يستخدم هذا النّوع من التّدريبات الآليّة عادة في المراحل الأولى من تعليم اللّغة، لسهولة أدائه إذ أن الدّارس لا يأتي بشيء من عنده، وتفيد تدريبات الإعادة في عرض الخصائص الصّوتيّة للّغة الأجنبيّة..."[1].

وهذا المثال (المأخوذ من سلسلة العربيّة بين يديك في المملكة العربيّة السّعوديّة يوضح الآليّة التي تتسم بها تدريبات التّرديد:

أنا أكتب التّقرير الأسبوعي

نحن نكتب التّقرير الأسبوعي

هو يكتب التّقرير الأسبوعي

هي تكتب التّقرير الأسبوعي

أنت تكتب التّقرير الأسبوعي[1]

فالمتعلم في مثل التّدريب يستمع إلى جمل الحوار بصورة كافيّة، ثم يردّد الحوار خلف المدرس أو الشّريط.

- **بالمرادف:**

وهو التّدريب الذي يتم فيه شرح المفردات، بحيث يقوم المتعلم في هذا التّدريب بإيجاد مرادفات الكلمات الصّعبة التي ترد في بنيّة الجمل.

وهذا المثال (المأخوذ من سلسلة نتكلم العربيّة الحديثة) يوضح الآليّة التي تتسم بها التّدريبات بالمرادف:

- نختار من الحوار مرادفات الجمل الآتيّة:
- نطلب مشاهدة محتوى البيت –.....
- إنه بيت كبير –.....
- الفرش عتيقة –.....
- هذا باهظ كثيراً[1] –.....
- فالمتعلم في مثل هذا التّدريب، يشرح جمل الحوار، بوضع المرادفات المناسبة.
- **المعني:**

وهو التّدريب الذي يستطيع فيه المتعلم التّعبير عن المعنى، بأكثر من طريقة ويؤدي فردياً، ويشترط فيه ان يكون المتعلم مُلِمّاً بالبنيتين النّحويّة والمعجميّة.

وهذا المثال (مأخوذ من سلسلة العربيّة بين يديك) يوضح الآليّة التي تتم بها تدريبات المعنى.

النّص: "حضَرَ السّيدُ فريد من السّودان إلى القاهرة، درس اللّغة العربيّة في جامعة القاهرة، وبعد الدّراسة رجع إلى السّودان، وهو الآن موظّف كبير في الخرطوم".

أسئلة:

- من أي السّيد فريد؟
- أين يدرس؟
- هل حصل على شهادة جامعيّة؟
- هل هو طالب الآن؟[1]

فالمتعلم في مثل هذا التّدريب، يأتي بالاستجابة من عدة مصادر، مثل: المواد المقروءة والمسموعة، وقد يستمدها من المدرس، أو من الموقف المحيط به، أو من البيئة التي يعيش فيها.

-ملء الفراغ:

وهو التّدريب الذي يتم فيه ملء الفراغ، بحيث يجيب المتعلم عن جملة من الأسئلة، ليبحث فيها عن إجابة محددة، انطلاقا من النّص المقروء.

وهذا المثال (مأخوذ من سلسلة نتكلم العربيّة الحديثة) يوضح الآليّة التي تتسم بها التّدريبات بملء الفراغات.

نجيب عن الأسئلة التّاليّة:

- لِماذاَ يبدُو أُورْهانْ حَزِيناً؟ -.....
- هلْ سرَقْتَ المِحْفظة؟ -.....

- ماذاَ طلبَ أُورْهانْ مِنْ صَدِيقِهِ؟ .....
- هَلْ حدثَ معكَ مِثْلَ هذا الموقفْ، وكيفَ؟[1].....

فالمتعلم في مثل هذا التّدريب، يملأ الفراغات في شكل إجابات عن الأسئلة التي طرحت من النّص المقروء سابقاً0

ثالثا: تحليل أخطاء متعلمي اللّغة العربيّة لغير النّاطقين بها-الطّلبة الماليزيون نموذجا-:

بعد رحلة مع أهم السّلاسل المعتمدة في الوطن العربي لتعلم اللّغة العربيّة لغير النّاطقين بها، وأهم المدارس المتخصصّة في تدريس هذا النّوع من التّعلم ها نحن نرحل بكم إلى الضّفة الأخرى من العالم الإسلامي، إنها ماليزيا التي ترسل بآلاف الطّلاب إلى الأقطار العربيّة لتعلم اللّغة العربيّة، لنقف عند الأخطاء التي يقع فيها الطّلاب الماليزيون.

وعليه، فإن الباحث في شؤون تعليميّة اللّغة العربيّة لغير النّاطقين بها رصد لنا الأخطاء التي وقع فيها الطّلاب الماليزيون، وصنفها إلى أصناف عامّة ثم إلى أصناف فرعيّة، وفي نهاية كل خطأ قدم توصيّة لمعالجة تلك المشكلة والتّخفيف منها، وتتمثل في ما يلي:[1]

1- أخطاء التّعريف والتّنكير:

وتشتمل الأصناف الفرعيّة الآتيّة:

أ- تنكير ما يجب تعريفه، وتضم ما يأتي:

- تذكير المبتدأ كما في الأمثلة الآتيّة:
- رحلة ممتع جداً الصّواب: الرّحلة ممتعة جداً
- شعب في ماليزيا متعدد الديان الصّواب: الشّعب في ماليزيا متعدد الأديان

- مسلمون في ماليزيا يحتفلون بعيد الأضحى الصّواب: المسلمون في ماليزيا يحتفلون بعيد الأضحى
- حمد للّه رب العالمين الصّواب: الحمد للّه رب العالمين
- تذكير الصّفة المعرّفة، كما في الأمثلة الآتيّة:
- كيف نتيجة الامتحان ماضي الصّواب: كيف نتيجة الامتحان الماضي
- يتحدث فيها عن العالم عرب الصّواب: يتحدث فيها عن العالم العربي
- وعن الوضع اقتصادي الصّواب: عن الوضع الاقتصاديّ
- ذهبت مع صديقتي إلى جرش والبحر أحمر الصّواب: ذهبت مع صديقتي إلى جرش والبحر الأحمر
- تذكير الموصوف، كما في الأمثلة الآتيّة:
- هو طالب في جامعة الأردنيّة الصّواب: هو طالب في الجامعة الأردنيّة
- درست اللّغة العربيّة وتاريخ الإسلام الصّواب: درست اللّغة العربيّة والتّاريخ الإسلامي

ب- تعريف ما يجب تنكيره:

- **تعريف الخبر النّكرة:**
- الطّالب الماليزي المجتهد الصّواب: الطّالب الماليزي مجتهد
- الأردن البلد الجميل الصّواب: الأردن بلد جميل
- الثّلج الموجود في الأردن بكثرة في الشّتاء الصّواب: الثّلج موجود في الأردن بكثرة في الشّتاء
- قال لهما: الحمار المسكين لأنهما يركبان عليه الصّواب: قال لهما: الحمار مسكين لأنهما يركبان عليه

- **تعريف الصّفة النّكرة:**
- يذهبون إلى أماكن الجميلة الصّواب: يذهبون إلى أماكن جميلة
- ولم أزر إلى أماكن الأثريّة الصّواب: ولم أزر أماكن أثريّة
- إن شاء اللّه في يوم الآخر سأزورك الصّواب: إن شاء اللّه في يوم آخر سأزورك
- **تعريف الموصوف النّكرة:**
- يسكن معي الطّالب عربي له الأخلاق الصّواب: يسكن معي طالب عرب له أخلاق كريمة
- وإلى اللّقاء في الرّسالة أخرى الصّواب: وإلى اللّقاء في رسالة أخرى
- مكتبة الجامعة فيها الكتب كثيرة الصّواب: مكتبة الجامعة فيها كتب كثيرة[1].

2-**التّذكير والتّأنيث:**

ويضم الأصناف التّاليّة:

أ- **تذكير الأفعال وتأنيثها**، كما في الأمثلة الآتيّة:

- حضرت أختي إلى الأردن ليدرس اللّغة العربيّة الصّواب: أختي إلى الأردن لتدرس اللّغة العربيّة.
- وهي يسكن مع فتاة عربيّة الصّواب: وهي تسكن مع فتاة عربيّة

ب- **تذكير الضّمائر وتأنيثها**، كما في الأمثلة التّاليّة:

- والنّاس في الأردن حياتهم جميلة الصّواب: والنّاس في الأردن حياتهم جميلة
- والجامعة الإسلاميّة هو أهم جامعة في ماليزيا الصّواب: والجامعة الإسلاميّة هي أهم جامعة في ماليزيا.

ج-**التّذكير والتّأنيث في الصّفة والموصوف:**

- وفي الأردن آثار جميل وكثير الصّواب: وفي الأردن آثار جميلة وكثيرة
- الأسئلة الموجودة في الامتحان كثير وصعب الصّواب: الأسئلة الموجودة في الامتحان كثيرة وصعبة.

الهوامش:

1. -ينظر: أحمد عزوز، افتتاحيّة ع19، مجلة اللّغة والاتصال، مارس 2016، ع19 ص11.
2. -محمود السّيد، طرائق تعليم اللّغة، مجمع اللّغة العربيّة، دمشق، 2007 ص02.
3. -علي عبد المحسن الحديبي، دليل معلم اللّغة العربيّة للّناطقين بغيرها دار وجوه للّنشر والتّوزيع، الرّياض، ط1، 2015، ص9.
4. -ينظر: علي عبد المحسن الحديبي، دليل معلم اللّغة العربيّة للّناطقين بغيرها، دار وجوه للّنشر والتّوزيع، الرّياض، ط1، 2015، ص11.
5. -ينظر: محمد خير الحاج عبد اللّه، إشكالات نظريّة وتطبيقيّة في تعليم اللّغة العربيّة للّناطقين بغيرها، مجلة الإسلام في آسيا، مج 6، ع1، يوليو 2009، ص69.
6. -ينظر: علي محمود فريد، إعداد معلم اللّغة العربيّة لغير النّاطقين بها ص16.
7. -لعسال لخضر، تعليميّة النّص الأدبي في التّعليم الثّانوي، مجلة اللّغة والاتصال جامعة وهران، أكتوبر 2010، ص13.
8. -ينظر: لعسال لخضر، تعليميّة النّص الأدبي في التّعليم الثّانوي ص13.
9. -ينظر: أحمد الوكيل حلمي، تنظيمات المناهج، دار الكتاب الجامعي القاهرة، 1986 ص142.
10. -عبد الرّحمان بن إبراهيم، إضاءات لمعلمي اللّغة العربيّة لغير النّاطقين بها، ص41.

11. –ينظر: ابن منظور، لسان العرب، مج2، دار صادر للّطباعة والنّشر لبنان، ط1 1997، (مادة (د رب)، ص371.

12. –مختار الطّاهر حسين، تعليم اللّغة العربيّة لغير النّطقين بها في ضوء المناهج الحديثة ص514.

13. – ينظر: انس مسلم وآخرون، سلسلة نتكلم العربيّة الحديثة، ص13.

14. –ينظر: عبد الرّحمان بن إبراهيم، إضاءات لمعلمي اللّغة العربيّة لغير النّاطقين بها ص259.

15. –عبد الرّحمان بن إبراهيم، إضاءات لمعلمي اللّغة العربيّة لغير النّاطقين بها، ص260.

16. –ينظر: عبد الرّحمان بن إبراهيم، إضاءات لمعلمي اللّغة العربيّة لغير النّاطقين بها ص260.

17. –ينظر: أنس مسلم وآخرون، سلسلة نتكلم العربيّة الحديثة، ص49.

18. – ينظر: عبد الرّحمان بن إبراهيم، إضاءات لمعلمي اللّغة العربيّة لغير النّاطقين بها ص260.

19. – ينظر: أنس مسلم وآخرون، سلسلة نتكلم العربيّة الحديثة، ص87.

20. –ينظر: وليد العناتي، اللّسانيات التّطبيقيّة وتعليم اللّغة العربيّة لغير النّاطقين بها، دار الجوهرة، الأردن، ط1، 2003، ص185.

21. – ينظر: وليد العناتي، اللّسانيات التّطبيقيّة وتعليم اللّغة العربيّة لغير النّاطقين بها ص188.

تحديات تعليميّة اللّغة العربيّة، بين سطوة العولمة ومتطلبات تكنولوجيا التّعليم.

أ. بوسكين مجاهد

جامعة مصطفى اسطمبولي معسكر.

ملخص:

تعالج هذه الورقة الموسومة: "تحديات تعليميّة اللّغة العربيّة، بين سطوة العولمة ومتطلبات تكنولوجيا التّعليم"، إشكاليّة واقع اللّغة العربيّة في ظل التّحولات التي يعرفها العالم بشكل عامّ، وتحت إملاءات ما بعد الحداثة وضغوط العولمة بشكل خاصّ، محاولة رصد أهم النّقاط الإشكاليّة من قبيل علاقة اللّغة بالأسرة والمدرسة والحاضنة السّوسيوثقافيّة، واللّغات الأجنبيّة والعامّيّة، والمعلوماتيّة، وتكنولوجيا التّعليم، وبالموازاة وذلك تقترح جملة من الحلول والأفكار لمواجهة التّحديات التي تكتنف مسار انتشار اللّغة العربيّة في الأوساط التّعليميّة والمجتمعيّة من زاويّة، وتحديات مسايرة الفكر المعاصر والتّطور التّقني والتّكنولوجي من زاويّة ثانيّة.

الكلمات المفتاحيّة: اللّغة العربيّة، التّحديات، المعالجة الآليّة، التّعليم الإلكتروني

Abstract : The present paper, titled: «The Challenges of Arabic Didactics between the Power of Globalization and the Requirements of Teaching Technology», handles the problematic of the reality of Arabic in the light of the changes that the world witnesses especially modernism and globalization. It tends to tackles the main points related to this problematic such as the relationship between family,

school, the socio-cultural framework, foreign languages, dialect, computer sciences, and teaching technology. Moreover, the study suggests a set of solutions and ideas to deal with the challenges that face Arabic language in teaching and social context, from one hand, and the challenges of coping with modern thinking and technological development, from the other.

Key words: Arabic, challenges, automatic processing, e learning.

مقدمة: لعل أهم سؤال يستميت بحضوره اليوم في الوطن العربي، ويراود المهتمين باللّغة العربيّة بصفة عامّة، والأساتذة والباحثين بصفة خاصّة، هو: كيف نرتقي بلغتنا العربيّة، وماهي أهم الأساليب والطّرائق النّاجعة للّنهوض بها في ظلّ سطوة العولمة، وتبعيتنا اقتصاديا وعلميا للآخر، ولغة الآخر ؟؟؟

وللّإجابة عن هذه الأسئلة الجوهريّة من نافل القول -إذا رمنا الحقيقة وتحلّينا بقليل من الشّجاعة-إن الإشكاليّة التي تواجهها اللّغة العربيّة في راهننا أو بالأحرى المشكلة التي تقوّض انتشارها داخليا على مستوى الشّوارع والهيئات والمؤسّسات والتّعامّلات، وخارجيا على مستوى الحضور اللّغويّ في المنظومة اللّغويّة العالميّة، هي ليست متصلة بإشكاليّة واحدة وإنّما بمجموعة من الإشكاليات، يأتي في صدارتها:

-إشكال تربوي ثقافي

-إشكال تعليمي

-الغزو الثّقافيّ واللّغويّ الغربيّن

-إشكال التّكنولوجيا والعولمة، فضلا عن إشكال التّبعيّة للآخر

يضاف إلى هذه المشاكل التي لا غبار عليها، أن تعامّل الباحثين مع اللّغة العربيّة لم ينته قط إلى مستوى القبض على المعيقات الحقيقيّة التي تحول وتطورَها، أو تقف حجر عثرة في طريق انتشارها والتّعامّل بها، في زمن اغتدت فيه التّحديات التي تطرح على صعيد اللّغة العربيّة، ليست فقط ضرورة الإيفاء بمقتضيات الحداثة، والتّفاعل مع العلوم والمعارف الجديدة في مختلف الحقول المعرفيّة، وإنما الحضور اليومي والدائم في بورصة اللّغات العالميّة أيّا كان شأن المعامّلات والتّعامّلات..

وهي التّحديات التي لئن كانت اللّغة العربيّة من حيث المقومات ندّا لها تظلّ صعبة المنال في حاضرنا، ما لم يتم تجّسير الهوة العميقة الموجودة بين الفرد/الانسان العربي ولغته، الهوة التي جعلت هذه اللّغة لا تتراءى مرتبكة أمام اللّغات الأخرى وطروحات الحداثة والعلوم المعاصرة فحسب، بل أمام أنساقها الداخليّة وعلى الأخص حيال ترنّحها المزدوج بين "لغة معياريّة" و"لغة محكيّة" الإشكال الذي لم يجد له الفاعلون في مراكز البحث ومجامع اللّغة العربيّة حلا إلى يومنا هذا.

انطلاقا من هذه النّقاط تروم هذه الورقة، أول الأمر: الإحاطة بأهم التّحديات التي تواجهها اللّغة العربيّة في راهننا وبالذات في المنظومة التّعليميّة ونخص بالذكر هنا، هيمنة النّظام العالمي الجديد بطروحاته الرّاديكاليّة، الرّافضة لتعدد الأقطاب والمراكز والثقافات واللّغات..

وثانيا: تعداد أهم الحلول المقترحة في هذا الشّأن.

1. اللّغة عنوان القوميّة وبطاقة الهويّة:

لعلّ أهم وظيفة تضطلع بها اللّغات ككل والعربيّة بشكل خاصّ، هي وظيفة توحيد الأمّة لسانا وروحا، فالفضل كلّ الفضل يعود إلى اللّغة العربيّة في صناعة الأمّة العربيّة وتوحيد كلمتها من خلال الوحي الرّباني "القرآن الكريم" الذي وحّد لسان القبائل العربيّة، ووصل بين وجدان أفرادها، ولملم شتات أفكارها ومشاعرها داخل المجتمع المحمدي الجديد، بروحه وقيمه الجديدة، فلولا "كلام (اللّه) المبين الذي نزل به الرّوح الأمين على قلب الرّسول العربي الكريم اية لنبوته وتأييّدا لدعوته ودستورا لأمته لكان العرب بددا"[1]، ولا قامت لهم قائمة أصلا، مما يعني أنّ اللّغة هي العمود الفقري للّأمة، ونقطة تقاطع شعوبها ومركز تماسك لحمتها، والقلب النّابض الذي يبث الحياة فيها، ودليل ذلك أنه عندما كانت قويّة ورائدة تصدح بها كل الالسّنة والشّعوب العربيّة كانت أمتنا في الرّيادة، والعكس عندما أصاب الوهن أمتنا تراجعت ووهنت لغتنا، ومن ثم فالعلاقة جدليّة وعضويّة بين اللّغة والأمّة، خلاصتها أنّ اللّغة هي الأمّة والأمّة هي اللّغة، وقوة اللّغة من قوة الأمّة والعكس، ولذلك لا غرابة أن يطالعنا تاريخ البشريّة بأنّ أوّل ما صنعه الاحتلال الأجنبي بالشّعوب المحتلة بغيّة تفتيتها وتدميرها هو القضاء على لغتها وإقصائها من التّداول، من قبيل ما فعله الاستدمار الفرنسي بالجزائر والشّام وما فعله الإنجليز بدول إفريقيّة، وما فعله الأتراك حين افتكوا الخلافة، فجميع هؤلاء المحتلين والمتسلطين المستبدين حاولوا بمختلف الطّرائق والأساليب فرض لغاتهم بالقوة والجبروت وإبادة اللّغة العربيّة، وفرض الحديث باللّغة الأجنبيّة "متناسين أن اللّغة لا يمكن أن تفرض على الشّعوب، فهي ليست مظهرا خارجيا يمكن تشكيله حسب ما تتطلب الظّروف، ولكنّها جزء أساسي من كيان كلّ مجتمع يلازمه منذ طفولته ويرافقه في كلّ مرحلة من مراحل حياته.. وعلى الرّغم من أن اللّغة العربيّة تعرضت لهجمات شرسة وعنيفة إبان مسيرتها على أيدي المغول والصّليبيّن وعلى أيدي المستعمرين الغربيّن، فإنّها بقيت صامدة وباءت محاولات هؤلاء كلها بالإخفاق"،[2] وهذا دليل آخر على مناعة اللّغة العربيّة وقوتها الخارقة على

الصّمود، والتّصدي وعلى الثبات والبقاء، وسرّ ذلك يكمن فيها وبداخلها في الأساس؛ فهي لغة القرءان الكتاب المكنون وإلهام اللّه المحفوظ والمصون إلى يوم يبعثون، وهو في الواقع سرّ بقاء اللّغة العربيّة واستمراريتها والحصن المنيع الذي حفظها من الإبادة والاندثار بشهادة العدوّ قبل الصّديق وشهادة العدوّ تحمل الدّلالة العميقة بتعبير الأمير عبد القادر:

سَلُوا، تُخْبِرْكُمُ عَنَّا فِرَنْسَا وَيَصْدُقُ –إِنْ حَكَتْ–مِنْهَا المَقَالُ [3]

ومن ذلك ما أورده الكاتب الفرنسي "جول فرن" في إحدى قصصّه التي يموضعنا في فضائها الخيالي بأن مجموعة من الأفراد المغامرين ينفذون إلى عمق الكرة الأرضيّة، ولكي يحتاطوا من الضّياع في غياهبها، وحتى يتركوا إشارة تدلّ عليهم وعلى بلوغهم مركز الكرة الأرضيّة، ينقشون على حجر جملة باللّغة العربيّة تؤشر عليهم وعلى المكان الذي بلغوه، الشّأن الذي جعل القرّاء يتساءلون عن السّبب الذي جعل "جول فرن" (Jules Verne) يختار أن تكون العبارة بالعربيّة بدلا من لغات العالم الأخرى، وبالرّغم من أنّ القصة تتحدث بالفرنسيّة وفضاؤها المتخيل فرنسي كذلك، فكانت إجابته: "أنها لغة المستقبل، ولا شكّ أنه سيموت غيرها في حين تبقى هي حيّة حتى يرفع القرءان نفسه"[4]، ويا ليت أهل العربيّة يدركون كما الآخر بأنّ لغتهم هي لغة المستقبل والزّمن القادم، وهي باقيّة ومصونة بفضل القرآن الكريم، ويعوا أن بقاءهم مرتبط ببقائها، وتطورهم هو الذي ينعكس على تطورها وتخلفهم يخنقها ويحبسها.

إنّ اللّغة هي الهويّة الماديّة والرّوحيّة للأمة، بها تعرف وبها تبقى وبها تستمر وبها تحصن الذات نفسها من غزو الآخر واختراقه لهويتها، ومنها يبدأ الحوار بخصوص "هويّة الذات وذاتيّة الهويّة"، كونها نبراس الحياة الذي يحقق التّواصل وينتج المعرفة، ويكسب بذور البقاء التي تتحدى الفناء.

وإدراكا منه لهذه الحقيقة عمل المحتل الأجنبي قصارى جهده بعد خروجه من البلاد المحتلة على ضرب اللّغة العربيّة في عقر دارها من خلال أبنائها عبر إشاعة فكرة أنها لغة قديمة وغير قابلة للّتجديد، وهي متخلفة وعاجزة عن التّطور ومواكبة العصر والتّقدم الذي يعرفه، وبالموازاة وذلك أنها لغة العصور البائدة المتحجرة، وليست لغة الحداثة والمدنيّة والحضارة والانفتاح، وأنه لا حلّ لهم إلا بهجرانها إلى اللّغة اللّاتينيّة، حديثا وكتابة وتمدرسا، حتى يتمكنوا من امتطاء ركب الحضارة بزعمهم، والاطلاع على الحداثة الغربيّة وترجمتها إلى مواطنهم العربيّة بلغتها الأصليّة الأجنبيّة، وتبني الحرف اللّاتيني الخلاب الذي يعتمد على رسم واحد، عكس الحرف العربي الذي يتعدد رسمه ويتلون شكله بمزاعمهم.

والجدير بالتّنويه إليه أن مسألة قوة اللّغة وصلاحيتها ومواكبتها لكل الأزمنة والأمكنة والتّطور الحضاري ليست وليدة العصر الحديث أو المعاصر، بل ارتبطت بمجمل الفترات التّاريخيّة وإن أخذت بعدا خطيرا في زمننا هذا، ونخص بالذكر هنا الاتهامات المغرضة التي مؤداها ضعف اللّغة العربيّة وقصورها عن مسايرة الرّكب الحضاري واستيعاب التّقدم التّكنولوجيّ، التي يروج له عملاء الاستدمار الأجنبي وعملائهم من المنبهرين بالآخر وضعاف النّفوس.

وهي نفس النّوايا المغرضة التي استهدفت اللّغة العربيّة منذ القدم ولخصها "ابن حزم" في قوله: "وقد قال قوم إن اليونانيّة أبسط اللّغات ولعلّ هذا إنما هو الآن، فإن اللّغة يسقط أكثرها ويبطل بسقوط دولة أهلها ودخول غيرهم عليهم في مساكنهم، أو بنقلهم عن ديارهم واختلاطهم بغيرهم، فإنّما يقيد لغة الأمّة وعلومها وأخبارها قوة دولتها ونشاط أهلها وفراغهم، وإمّا تلفت دولتهم وغلب عليهم عدوّهم واشتغلوا بالخوف والحاجة والذل وخدمة أعدائهم.. كان ذلك سببا لذهاب لغتهم ونسيان أنسابهم وأخبارهم وبيود علومهم"[5]

ومن الحيل الجهنميّة التي اشتغل عليها الاستدمار لإضعاف اللّغة العربيّة هي دعوته، سواء بشكل مباشر أو عبر أبواقه وعملائه إلى استعمال العامّيّة بدل الفصحى في المدارس، بذريعة أن الفصحى معقدة وتتعالى على الفهم بالنّسبة للّمتلقي والمتعلم، بينما العامّيّة لغة مفهومة لأنها لغة الشّارع والعامّة، والحديث بها بزعمهم هو إحدى متطلبات العصر ومقتضيات الالتّزام المنشود.

وهذا فقط غيض من فيض المخططات الجهنميّة التي يتبناها الاستدمار ومعاونوه لاستكمال تجزئة المجزّأ داخل الأمّة العربيّة، وتشييّد معاول التّفكيك والتّشتيت بين ربوعها، فهو عندما يروّج للّعامّيّة على حساب الفصحى يعرف جيدا أن الثّانية هي آليّة جمع وتوحيد، والأولى آليّة تفكيك وتفرقة بين الشّعوب العربيّة فنحن عندما نتحدث عن اللّسان العربي من المحيط إلى الخليج نعني بذلك: لغة الخليج + لغة الشّام + لغة مصر + لغة أهل المغرب، بينما عندما نتحدث عن العامّيّة فسنكون أمام لهجة الخليج بمفردها ولهجة الشّام بمفردها.. وهكذا دواليك وما يقال عن العامّيّة يقال عن الكتابة بالحروف اللّاتينيّة، فهذا أيضا دعوة صريحة للّقضاء على العربيّة، لأن التّخلي عن الحرف العربي يؤدي إلى ضياع اللّغة العربيّة وصرف الأجيال عن إرثهم التّليد وحضارتهم المجيدة، لأنهم لن يتمكنوا من "قراءة ذلك التّراث إذا ما هجروا الأحرف العربيّة، وإذا كان الاستعمار يخشى وحدة الأمّة العربيّة لأن في هذه الوحدة خطرا يهدد مصالحه، فإنه يخشى في الوقت نفسه أن يتشبع العرب بقيم ماضيهم المجيد وتراثهم التّليد، لأن فيه حافزا يدفعهم إلى الاعتزاز والابتكار والإبداع"[6]، وجملة هذه الحقائق مدعاة إلى أهل العربيّة كي يتمسكوا بلغتهم ويعضوا عليها بالنّواجذ ويفخروا بها، لأنها في واقع الأمر عنوان هويتهم وبطاقة تعريفهم والمكون الرّئيس لشخصيتهم وكيانهم القومي، ويضاف إلى ذلك أن الإسلام دين الأمّة تستوجب شعائره إتقان اللّغة العربيّة، باعتبارها لغة القرآن الكريم الذي لا يفهم إلا بها.

قال تعالى في كتابه المبين:﴿ و ﴿**إِنَّهُ لَتَنْزِيلُ رَبِّ الْعَالَمِينَ * نَزَلَ بِهِ الرّوحُ الأَمِينُ * عَلَى قَلْبِكَ لِتَكُونَ مِنْ الْمُنذِرِينَ * بِلِسَانٍ عَرَبِيٍّ مُبِينٍ**﴾ (الشّعراء: 192، 195)

﴿ **وَلَقَدْ ضَرَبْنَا لِلنَّاسِ فِي هَذَا الْقُرْآنِ مِنْ كُلِّ مَثَلٍ لَعَلَّهُمْ يَتَذَكَّرُونَ * قُرْآنًا عَرَبِيًّا غَيْرَ ذِي عِوَجٍ لَعَلَّهُمْ يَتَّقُونَ**﴾ (الزّمر: 27، 28)

﴿**وَإِنَّهُ لَتَنْزِيلُ رَبِّ الْعَالَمِينَ * نَزَلَ بِهِ الرّوحُ الأَمِينُ * عَلَى قَلْبِكَ لِتَكُونَ مِنَ الْمُنذِرِينَ * بِلِسَانٍ عَرَبِيٍّ مُّبِينٍ * وَإِنَّهُ لَفِي زُبُرِ الأَوَّلِينَ * أَوَلَمْ يَكُن لَّهُمْ اية أَن يَعْلَمَهُ عُلَمَاءُ بَنِي إِسْرَائِيلَ * وَلَوْ نَزَّلْنَاهُ عَلَى بَعْضِ الأَعْجَمِينَ * فَقَرَأَهُ عَلَيْهِم مَّا كَانُوا بِهِ مُؤْمِنِينَ**﴾ (الشّعراء: 192 – 199)

2. واقع اللّغة العربيّة في الوسط المدرسي والمجتمعي:

المتفق عليه بين العلماء قاطبة أن اكتساب أي حرفة من الحرف أو مهارة من المهارات لا يتأتى إلا عبر التّمرن المستمر والممارسة اليوميّة والاستعمال الدائم وهي الأمور التي تفتقد لها اللّغة العربيّة في أوطانها، فالحديث بين أفرادها يجري بالعامّيّة التي تتباين بين منطقة وأخرى في الوطن الواحد، والتّدريس في مراحل التّعليم الأولى (ابتدائي، متوسط، ثانوي) يتم في أغلب المدارس بالعامّيّة، أو مزيج بين العامّيّة والفصحى، أما في الجامعة فيتم باللّغة الفرنسيّة في معاهد العلوم التّجريبيّة والدّقيقة، وهو بين بين في معاهد العلوم الإنسانيّة، وهذه الوقائع إذا رمنا الحقيقة هي التي تكرّس تدني مستوى اللّغة العربيّة في أوساط العامّة بشكل عامّ والأوساط التّعليميّة بشكل خاصّ.

إن استعمال اللّغة العربيّة في الميدان العلمي والمعرفي يعني في المقام الأوّل تبسيط العلوم والمعارف وإتقانها، وقد أثبتت هذه الطّريقة نجاعتها في العراق وسوريا سنوات التّسعينيات، وفي المقام الثّاني يكرس التّحام اللّغة العربيّة بالمستويات الفكريّة والفلسفيّة والتّكنولوجيّة المعاصرة.

وفضلا عن ذلك تشيع في الأوساط التّعليميّة مقولة مفادها: "أنّ الذي لا يحسن التّعبير لا يستطيع إفهام الآخرين، ومن ثم ما الغاية من أن ندرس العلوم إن لم يكن الذي يتولى مهمة تدريسها يتقن التّعبير واللّغة التي تميط الغموض والإبهام عمّا يدرسه حتى يتسنى للّمتعلم تلقيها وفهمها بأريحيّة، فاللّغة في المقام الأول تفكير، أو بتعبير "فانييّر" (Vanier): إنّ "ما يؤثر في أعماقنا بشكل غامض أو مبهم لا يستحق أن نطلق عليه اسم فكرة أو إحساس أو رغبة أو غاية قبل أن يتشكل في لغتنا، فاللّغة هي تفكير، إمّا أن يكون نفسيا أو جهريا، وكل فكرة لا تتبلور في ألفاظ أو قوالب لا يمكن أن نطلق عليها فكرة، بل هي عبارة عن شرارات لا تلبث أن تومض حتى تنطفئ"[7] أو بتعبير الفرنسي "بوالو": (Nicolas Boileau) "لكي تفهم جيّدا يجب أن تعبّر بوضوح"، وحتى يتسنى ذلك للّفرد ينبغي أن تتبلور الفكرة أصلا بوضوح في ذهنه، لأن وضوحها ييّسر سبل التّعبير عنها أولا وإفهام الآخرين لاحقا.

إن مهمة المعلم/الأستاذ أن يتغيّا الدقة والوضوح، ويحرص عليها بالنّسبة إلى المتعلم، من خلال تتبع واقتفاء مواطن الغموض والخطأ في اللّغة التي يتحدث بها بغيّة تصحيحها وتصويبها، لأن تلك الأخطاء تنسحب على جميع المواد التي يدرسها المتعلم، وبتصويبها يكون المعلم قد ارتقى بلغة التّلميذ وفي الوقت نفسه صحح مسارا دراسيا برمته، لأنه جعل التّلميذ يعي ويفهم بوضوح.

ولكن السّؤال الذي يتبادر إلى الأذهان على هذا المستوى هو: كيف ينهض الأستاذ/المعلم بهذا الدور إذا كان هو في حدّ ذاته لا يملك ناصيّة اللّغة؟ مما يعني أنّ المسألة على درجة كبيرة من التّعقيد، وتستدعي تكوين مدرّسي جميع المواد على إتقان لغتهم الأم لكي يقوموا بدورهم التّعليمي على أكمل وجه، بشقيه: توصيل المعلومة بوضوح ودقة، وبالمقابل مراقبة أخطاء وزلات المتعلمين وتقويمها.

ويشترط إلى جانب كل ذلك التّقيّد بمجموعة من الشّروط يأتي في طليعتها:

أولا: تحري المنهجيّة واختيار البرامج اللّغويّة المناسبة، من قبيل انتقاء المفردات الملائمة والجمل المفيدة التي تستوعب الفكرة، وتخدم غرض التّوصيل والفهم.

ثانيا: ينبغي أن تكون الجهود مشتركة بين مدرسي اللّغة العربيّة وكذا مدرسي باقي المواد الأخرى، حتى يأخذ البرنامج اللّغويّ مجراه وتسري فعاليته، ويخلص إلى النّتائج المرجوة منه، أما أن تقتصر الجهود على معلمي اللّغة العربيّة، فيما يدرس الآخرون بالعامّيّة واللّغات الأخرى فإنّ النّتائج تكون محدودة وهشّة أو قد تكون معدومة أصلا.

ثالثا: أن ينهض الإعلام المكتوب والمرئي والمسموع بدور المحافظة على اللّغة العربيّة الفصحى والارتقاء بها، حديثا ونشرا وتدريسا من خلال برامج علميّة ومعرفيّة هادفة وفعالة.

3. تعليم اللّغة العربيّة وسؤال الأمن اللّغويّ:

قد تتعدد المفاهيم التي تحدد "الأمن اللّغويّ"، ولكن أقربها إلى الواقعيّة والتّداول السّليم هو: استقرار اللّغة على مسارها الأصلي السّليم الصّحيح، وفق خطة علميّة ممنهجة ومدروسة، تجعلها تصد كلّ ما يهددها أو يحاول أن يعبث بمفرداتها وتراكيبها، أو ينزل بمستواها إلى العامّيّة والخطابات الهجينة، باعتماد آليات وأدوات وقائيّة توفر لها الحماية وتضمن لها الصّمود والاستمراريّة في ظل التّحولات العالميّة المتلاحقة والمتسارعة، وسيطرة العولمة بوسائلها التّكنولوجيّة المتطورة، ويستدعي الأمن اللّغويّ بهذا الشّكل أن تنهض الأمّة بكل مقدراتها وإمكاناتها على حفظ وحماية لغتها الوطنيّة، بعيدا عمّا يشوبها أو يضرب استقرارها، أو يحاول أن يستبدل بها غيرها، وتذود عن معجمها وخواصها الشّكليّة والتّعبيريّة والصّوتيّة والصّرفيّة، وتحرص أيما حرص على سلامتها وفعاليتها

الدائمة، فالأمم لا تتصارع لأجل اكتساح الأراضي فقط، بل تعمل إلى جانب ذلك على توطين لغاتها وبسطها لتهيمن على اللّغات الأخرى، ذلك أن الأرض بدون لغة ليست أرضا واللّغة بدون أرض ليست لغة، فالإنسان بقدر حاجته "إلى تحقيق الأمن القومي والأمن الغذائي والأمن البيئي، بقدر حاجته إلى تحقيق الأمن اللّغويّ من خلال لغة قادرة على تلبيّة حاجات متحدثيها، وإغنائهم عن الاعتماد على لغة أخرى في التّعاطي مع مختلف أنشطة الحياة.. وكلما غاب الأمن اللّغويّ غابت معه المصالح العامّة وكلما تحقق الأمن اللّغويّ حصل التّواصل النّاجح"[8] ويعني هذا في جملة ما يعنيه أنّ بقاء اللّغة واستمراريتها من حرص الأمّة عليها وبقاء الأمّة من بقاء لغتها، لأن اللّغة في الجوهر هي المرجع الحضاريّ وإرث الفكر الإنساني، وخزان الحقائق والوقائع الإنسانيّة على مرّ التّاريخ، وشهادة ميلاد الإنسان وسجّل وجوده منذ لحظة ولادته إلى فنائه، إنّها أعظم نعم اللّه التي خص بها الإنسان، قال تعالى: ﴿**الرَّحْمَنُ * عَلَّمَ الْقُرْآنَ *خَلَقَ الْإِنسَانَ*عَلَّمَهُ الْبَيَانَ**﴾ (الرّحمن:1–4)، وهي التي تفرق بين الإنسان والحيوان على حدّ تعبير "خالد بن صفوان": "ما الإنسان لولا اللّسان إلا صورة ممثلة، أو بهيمة مهملة"[9]

وفي العصر الحديث –عصر العولمة والتّطاحن والتّوسع– تعاظم دور اللّغة الوظيفي بأن أمسى لها وظيفة طلائعيّة وعقائديّة وإيديولوجيّة، تجلّي بشكل صريح أنّ اللّغة هي هويّة الأمّة التي تتكلّم بها وحضارتها ورابطة لسانيّة تصل بين أفرادها وأقطارها وتشعرهم بالمواطنة والانتماء[10]، فهي ظاهرة اجتماعيّة في الأساس، ولهذا اتسعت لتستوعب آفاقا وتطلعات أخرى "حين اتسعت مدارك المجتمع وعاش في مراحل رقي حضاري فكانت لديه لغة علميّة ولغة فنون وآداب فالنّظام اللّغويّ من النّظم القابلة للاتساع والخلق"[11]، ولذلك يظل محفوفا بالمخاطر، وليس بمنأى عن التّجاذبات اللّغويّة الأخرى، الشّأن الذي يستدعي رفع التّحدي وتقويّة مناعة اللّغة العربيّة بما يحقق أمنها في ظل ثورة المعرفة والمعلومات التي يعرفها العالم، والتّطورات المتسارعة في سائر الأصعدة

الاقتصاديّة والتّكنولوجيّة والإعلام والبرمجة الآليّة والرّقمنة وشبكة المعلومات النّاقلة للأخبار والمعرفة بالصّوت والصّورة.. فضلا عن الثورة الثّقافيّة، وغزو الفضاء، والحرب السّيبرانيّة، والذكاء الاصطناعي، وهاجس النّظام العالمي الجديد المسيطر عسكريا وسياسيا وتجاريا، وكذا إشكال هيمنة اللّغة الإنكليزيّة على لغات العالم، وهي الحقائق التي باتت هاجس قلق حقيقي بالنّسبة لجميع الأمم وحريّ بنا نحن العرب أيضا أن نقلق حيالها ونعد العدة لتمرّ علينا بردا وسلاما.

وبهذا الشّكل يحمل الأمن اللّغويّ في طياته القلق على اللّغة من زاويّة والعمل على تحقيق المناعة اللّغويّة من زاويّة ثانيّة، وذلك باتخاذ "التّدابير العلميّة والموضوعيّة لصونها من كل انحراف في نظامها التّواصلي سواء من حيث أصواتها أو مفرداتها أو تراكيبها، أو ما يؤدي إلى زوالها أو المساس بسمعتها ومكانتها بالإضافة إلى العمل الذي يجعلها تتطور"[12] وتقارع كل التّحديات الحضاريّة الاقليميّة والعالميّة ولأن مسالة الأمن اللّغويّ هي مسألة هويّة بالدرجة الأولى، ومسألة قوميّة بالدرجة الثّانية أضحت مركز اهتمام الدوائر اللّغويّة والفكريّة والإعلاميّة والمعرفيّة والسّياسيّة، فأما على الصّعيد اللّغويّ فقد نبه الكثير من الكتاب إلى ضرورة الوقوف على الوضع اللّغويّ العربي من جانب، وحددوا آليات الأمن اللّغويّ التي من شأنها تحصين العربيّة وجعلها رائدة في نطاقات المعجميّة والمصطلح المعاصرين من جانب آخر، واستيعاب قضايا الرّاهن ومستجداته، من قبيل الصّرخة المدويّة التي أطلقها "عبد السّلام المسدي" في دراسته "الهويّة العربيّة والأمن اللّغويّ"، مشيرا إلى أن العرب لن يندموا على شيء "كما قد يندمون على أنهم لم يلبوا نداء لغتهم وهي تستجير بهم منذ عقود أن أدركوني هتفت بهم همسا منذ أيام الاستعمار ثم صاحت عند انقشاع غمته وها هي لا تبرح تشكو وتستغيث"[13] وعلى الصّعيد الثّقافيّ أثار "عز الدين ميهوبي" الموضوع بطريقة فلسفيّة بجامعة الطّائف متسائلا عن اللّغة التي سيتحدث بها العالم مستقبلا في غضون السّنوات القادمة، لافتا الانتباه الى حيثيّة "الأمن اللّغويّ

للّغة العربيّة" وإمكانات واستعدادات المنظومة التّعليميّة في الأقطار العربيّة في مضمار خطط عمليّة استشرافيّة وأشياء من هذا القبيل[14]، وإذا رمنا الحقيقة "الأمن اللّغويّ" ليس وليد الحاضر، فبالعودة الى تاريخ اللّغة العربيّة تطالعنا الكثير من المحطات التّاريخيّة بالتّزام الحكام العرب بشكل عامّ، وعلماء اللّغة العربيّة بشكل خاصّ بصون لغة القرآن الكريم وتحصينها، ومن ذلك على سبيل المثال لا الحصر، أنه لما لاحظ العلماء تفشي اللّحن في أوساط المتكلمين والعارفين بأبجديات اللّغة العربيّة نتيجة اختلاطهم بالعجم، هرع كثيرهم خوفا على لغة القرآن الى تلقي اللّغة من فصحاء العرب من البوادي وتدوينها على صوراها الأولى الأصليّة، كما فعل "الخليل بن احمد الفراهيدي" (ت 175) و"الأصمعي" (ت 205هـ) و"يونس بن حبيب الضّبي" (ت 182هـ) و"أبو زيد الانصاري" (ت 225هـ) وقبلهم جميعا "أبو الأسود الدؤلي" (ت 69هـ)..الخ.

والأمثلة على هذه الشّاكلة كثيرة، مما يعني أن مسألة الأمن اللّغويّ قديمة قدم لغتنا الخالدة، وأن الجهود التي اشتغلت على حمايتها وحفظها من مختلف الشّوائب كانت على مر العصور، إدراكا من علمائنا لقدسيّة المسألة وحساسيتها في الوقت نفسه، وما يترتب عنها في حال التّهاون والتّغاضي والتّكاسل، ولهذا لا ضير القول إن العمل على تحقيق الأمن اللّغويّ للّغة العربيّة الفصحى اليوم بات مشروعا حضاريا وقوميا ووطنيا، ومسألة بقاء وتحدي، نظرا للّعديد من الأسباب يأتي في صدارتها:

_ إملاءات العولمة (الدعوة إلى العامّيّة)

_الثورة التّكنولوجيّة والمعلوماتيّة (اكتساح لغة الآخر)

_ الإعلام ووسائل التّواصل الاجتماعي (توظيف اللّغة الهجينة)

_ الخطط الجهنميّة للّنظام العالمي الجديد

4. تحديات اللّغة العربيّة وجدليّة نهضة اللّغة العربيّة أم النّهضة المجتمعيّة الشّاملة:

إن اللّغة جزء لا يتجزأ من حياة النّاس اليوميّة، وهي أيضا رصيدهم الحضاري وإرثهم الثّقافيّ، ولذلك العلاقة عضويّة وجدليّة في الوقت نفسه بين الرّكب الحضاري للأمة في مختلف المجالات والمجال اللّغويّ، ذلك أن هذا من ذاك فلا يمكن أن يتطور في الأمّة جانب دون الجوانب الأخرى، لأن سنة التّطور بنيّة متكاملة، وهي كيان واحد موحد يتمفصل إلى فروع يشتغل بعضها إلى جانب بعض، لا وجود مستقل لأي منها بمعزل عن الكيان الأم الذي يعرف النّهضة.

ومن هنا لا يمكن الحديث عن نهضة لغويّة بدون المتكلمين بها، أو بتعبير "إبراهيم أنيس" تتبع اللّغات الأمم في صعودها وهبوطها، وفي تطورها وتغيرها إذ لا وجود للّغة بغير المتكلمين بها، ولا تحيا إلا بحياة أبنائها، فكل تطور في حياة الأمّة يترك أثرا قويا واضحا في لغتها"[15].

ولأن الأمر كذلك فإن مسألة الحفاظ على اللّغة والمساهمة في انتشارها تستوجب نهضة شاملة ومتكاملة تستهدف نقاطاً متعددة ومتنوعة، من بينها توحيد الرّؤيّة حيال المناهج والبرامج الموجودة، وتحديد طرائق التّقويم والمعالجة وكيفيات تكوين وإعداد المعلم المعاصر الذي يعي شروط الرّاهن وإكراهاته ويواكب تحديات العصر ومتطلباته، فضلا عن توفير الإرادة والنّيّة الحقيقيّة المتطلعة إلى تحقيق الوثبة اللّغويّة والثّقافيّة، وتوسيع أفاق اللّغة لاستيعاب التّقدم العلمي والأدبي والحضاري من خلال موضعة المصطلح المناسب في مجال العلوم والأدب وتوحيده، وتأليف المعاجم المتخصصّة لكل الأطوار التّعليميّة وتيسير درس النّحو وتوحيد التّكلم، وإصلاح النّطق، ونشر التّعليم المؤطر ومكافحة الأميّة[16]، وبمفهوم أوضح ودقيق ينبغي مواجهة التّحديات التّاليّة:

1.4. تحدي ازدواجيّة اللّغة /إشكال اللّغة العربيّة بين اللّغة التّعليميّة ولغة التّخاطب اليومي:

من النّقاط الإشكاليّة العويصة التي تطرح على مستوى تداول اللّغة العربيّة في الأوساط المجتمعيّة، وتقف حجر عثرة في طريق انتشارها، هي ترنحها وتقلبها بين كونها لغة تعليم في المدارس التّربويّة، لها معجمها وقواعدها ونظامها وتراكيبها وأساليبها التّواصليّة.. وما إلى ذلك، ولغة أخرى هي لغة التّخاطب اليومي، تلك التي نوظفها في قضاء حاجاتنا داخل المنازل وفي تعامّلاتنا اليوميّة مع الجيران والأصدقاء وفي الأسواق والمتاجر، وجميع تعامّلاتنا بما فيها لحظات الاسترخاء والعفويّة، وهذا الإشكال جعل الفرد/الإنسان العربي يشعر مبكرا ومنذ مراحل التّكوين والتّنشئة الأولى أنه يستعمل لغتين مختلفتين؛ واحدة داخل المدرسة، وأخرى خارجها، مما انجرّ عنه اضطراب كبير وتداخل للّمفردات بعضها مع بعض، واكتساح الخطاب الهجين لكلامنا واللّحن..، وجعل العامّيّة تتفشى بين مستخدمي اللّغة العربيّة، إذ وجد المتمدرس أن العربيّة الفصحى لا توظّف إلا داخل جدران المدارس، وبشكل خاصّ في دروس اللّغة العربيّة، مما يعني أنه ليس بحاجة إليها إلا داخل المدرسة، وفي سويعات معدودات، هذا إن حافظ عليها أصلا، طالما أنّ ما تُلَقِّنه جدران المدرسة ستمحوه اللّغة الموجودة خارجها ألا وهي لغة التّخاطب اليومي، وما يبنيه مدرسو اللّغة العربيّة سيهدمه مدرسو المواد الأخرى في ظل غياب وازع أسري ومجتمعي يرسخ الفصحى ويحول وتفشي العامّيّة، بل الأسوأ من كلّ ذلك أن أضحى الحديث بالفصحى في بعض المناسبات أمرا غريبا ويدعو إلى التّعجب في المجتمع بالنّسبة للّكثيرين.

ولقد ترتب عن هذا الوضع إشكال آخر على درجة كبيرة من الخطورة مفاده أن "اللّغة إذا صارت تُكسب الملكة فيها بالتّلقين، وإذا اقتصر هذا التّلقين على صحة التّعبير وجماله فقط، واستهان بما يتطلّبه الخطاب اليومي من خفة واقتصاد

في التّعبير وابتذال واسع للألفاظ تقلّصت رقعة استعمالها وصارت لغة أدبيّة محضة وعجزت حينئذ أن تعبّر عما تعبر عنه لغة التّخاطب الحقيقيّة"[17] المستعملة في الوسط المجتمعي وهو الدور الرّيادي في الأساس للّغة ، ومن ثم بفقدانه تفقد اللّغة حيويتها، ولقد كانت اللّغة العربيّة أيام الحضارة العربيّة الإسلاميّة تضطلع بهذا الدور، ونقلت إلينا كتب التّاريخ واللّغة أمثلة كثيرة في هذا الشّأن، من قبيل "ما سجّله أولئك اللّغويّون من العبارات المختزلة ذوات العناصر المضمرة، وكثرة ما ورد في كتاب سيبويه وكتب القراءات من شواهد الاختلاس والتّسكين، والتّخفيف للّهمزة وحذفها والإدغام والإبدال والقلب، مما لا سبيل إلى وجوده في اللّغة التي يتعلمها الطّفل في المدارس واللّغة الفصحى التي يلتقطها في الإذاعة والتّلفزة وغيرهما"[18]، الشّأن الذي جعل اللّغة العربيّة مشوبة بالتّكلف، تغيب عنها العفويّة ويسودها اللّحن ولا تحترم المقام، وغدت الفصحى غريبة بألفاظها وتراكيبها عن لغة التّخاطب اليومي، حتى إن المستشرقين وصفوا اللّغة الفصحى باللّغة الأدبيّة (literary arabic) أو اللّغة الكلاسيكيّة، جاعلين منها لغة الأدباء لا لغة العامّة معممين الرّأي على كلّ الأزمنة بما في ذلك زمن السّليقة العربيّة، بينما العكس هو الصّحيح، إذ كانت العربيّة الفصحى التي تستخدم في التّعليم وفي كلّ المستويات هي نفسها لغة الاستعمال العامّ اليومي، وهي لغة القرآن الكريم والشّعراء كذلك، ولم يكن هناك تباين في اللّهجات العربيّة أو اختلاف في التّوظيف إلا في بعض الجزئيات والنّقاط القليلة، وكانت هذه الجزئيات أو النّقاط من المستهجن كما عبّر عن ذلك ابن جني في قوله: "هذا القدر من الاختلاف لقلّته ونزارته محتقر، غير محتفل به ومسيّج عليه، وإنما هو في شيء من الفروع يسير، وأما الأصول وما عليه العامّة والجمهور فلا خلاف فيه"[19]، وهذا الأمر موجود في كلّ لغات العالم، لنخلص في الأخير إلى القاعدة اللّسانية المعروفة وهي: أنّه لا توجد لغة متقدمة وأخرى متخلفة لذاتها في ذاتها، وإنما يجري التّقدّم والتّخلف على النّاطقين باللّغة فيصيبها ما يصيبهم، وإلى جانب هذه القاعدة

اللّغة في المقام الأوّل والأخير هي وضع واستعمال ونسق من الرّموز والشّفرات المكتسبة بغيّة التّواصل من خلال التّبليغ والتّلقي، واستخدام هذا النّسق في الخطاب اليومي والمعامّلات العامّة، وليس تخصيص لغة للّتعليم وأخرى للّتخاطب وأخرى للّإعلام..

2.4. تحدي المعالجة الآليّة للّغة العربيّة:

أسفرت المعالجة الآليّة للّغة العربيّة منذ بدايتها إلى يومنا هذا عن حقيقة مفصليّة تلخص الأزمة التي تعيشها اللّغة العربيّة والمنظومة التّعليميّة ككل في العالم العربي، هي ضعف التّواصل، أو انعدامه تماما في كثير الحالات بين قطبي المعالجة الآليّة للّغة ، ألا وهما اللّساني/اللّغويّ ومهندس الحاسوب؛ إذ الأوّل لا يعرف شيئا عن الرّموز الرّياضيّة وتقنيات المعالجة، والثّاني لا يفقه شيئا في الظّواهر اللّغويّة والتّراكيب النّحويّة، ولهذا ما زال هذا الحقل يعرف تأخّرا كبيرا وتشوبه الكثير من التّعقيدات نتيجة هشاشة النّظام التّعليمي المتّبع في مراحل التّعليم الثّانوي والجامعي، حيث لا نجد للّغة العربيّة حضورا في التّخصصّات العلميّة، وهو ما يستوجب مراجعة الأمور قبل فوات الأوان وفتح تخصصّات – كحل استعجالي– تعنى بتكوين المهندسين في النّظريات اللّسانية والحقول اللّغويّة وتكوين اللّسانييّن في أبجديات المعالجة الآليّة للّغات.. لتجسير الهوة بين اللّغة العربيّة والأشكال الرّياضيّة اللّغويّة التي يوظفها الحاسوب الإلكتروني في مضمار المعالجة الآليّة للّنصوص، وبمختلف فروعها: (التّوثيق الآلي، المعالجة الآليّة التّرجمة، التّعليم الآلي للّغة، التّركيب الآلي للّكلام..)

3.4. تحدٍ تربوي أسري:

تلعب الأسرة دورا كبيرا ومحوريا في تكوين الإنسان وتنشئته، وتربيته التّربيّة السّليمة الصّحيحة، أو العكس، كما ورد في الحديث الشّريف: الذي أخرجَه البخاريّ في صحيحه عن أبي هريرة –رضي اللّه عنه–أنّ النّبيّ –عليه الصّلاة

والسّلام–قال: "كُلُّ مَوْلُودٍ يُولَدُ علَى الفِطْرَةِ، فأبَوَاهُ يُهَوِّدَانِهِ، أوْ يُنَصِّرَانِهِ، أوْ يُمَجِّسَانِهِ، كَمَثَلِ البَهِيمَةِ تُنْتَجُ البَهِيمَةَ هلْ تَرَى فِيهَا جَدْعَاءَ"[20].

ومن ثم فالأسرة هي المربي/المعلم الأوّل وصاحبة الأرضيّة القاعديّة للّتعليم والتي أساسها اللّغة، وبمعنى أدق هي من يصنع لغة الإنسان التي ستشكل وجدانه وثقافته وتوجه حياته العلميّة والعمليّة، ونتيجة التّحولات التي يعرفها العالم العربي واختلال القيم في وسطه اتّجه الأولياء إلى تعليم أبنائهم اللّغة الأجنبيّة[21] بدل اللّغة العربيّة، وراحوا يحرصون على ذلك أيّما حرص، زاعمين أنهم يهيّئون أبناءهم للّمستقبل، ويعدّونهم لتقلّد المناصب والوظائف التي تحتاج إلى اللّغة الأجنبيّة، ولا تعترف بالعربيّة، وبهذا الشّكل اخترقت لغة الآخر معظم الأسر وصارت اللّغة الأولى وتراجعت اللّغة الأم، أمام وهم الإعداد للّوظيفة والتّرتيب للّمستقبل، واستشرى الأمر حتى أضحى "موضة" العصر في المجتمعات العربيّة مع أنه خطأ جسيم ولا يغتفر، لأنه احتلال مقنع وطمس للّهويّة، باعتبار أن اللّغة الأمّ هي المستقبل والحياة ككل في واقع الأمر، فعبرها يتم تنشئة الإنسان والإعداد للّحياة، والتّواصل مع أفراد المجتمع، وتشييّد العلاقات ووعي الإرث الحضاري والثّقافيّ للّأمة، وهي أكثر من ذلك اللّبنة الأساسيّة للّنمو الوجداني وصناعة العقل السّليم، ولقد أثبتت التّطورات الحاصلة في العالم أن العديد من القطاعات الاقتصاديّة، كالإعلام، والتّرجمة، والنّشر، والتّعليم، هي بحاجة إلى اللّغة العربيّة وتعتمد كل الاعتماد على من يتقنها، وهو ما يدحض الحجة الواهيّة للّمستقبل المزعوم للّغة الأجنبيّة.

4.4. تحدي اختلال القيم المجتمعيّة والأسريّة:

إلى جانب زعم الإعداد للّوظيفة يسود اعتقاد في الكثير من أوساط المجتمعات العربيّة، أكثر خطورة من سابقه مفاده، أن التّواصل عبر اللّغة الأجنبيّة مدعاة للّانفتاح والتّطور والرّقي، بينما الحديث عبر اللّغة الأمّ يعبر عن التّخلف

والرّجعيّة والتّحجر.. وهو اعتقاد باطل ولا أساس له من الصّحة، استشرى نتيجة اختلال القيم في المجتمع العربي، وهو في الحقيقة ينطوي على سلوك مبطن لتمرير لغة الآخر وهويته، لأنه لا مبرر علمي أو منطقي أو فلسفي يجعل من لغة معينة تفرش بساط التّحضر والرّقي للّمتكلمين بها، لكون التّحضر والرّقي سيمتين إنسانيتين تعبران عن القيّم والأخلاق والمواقف الإنسانيّة، التي لا علاقة للّغة بهما، بدليل أن كل الحضارات الإنسانيّة ارتقت وتطورت بلغتها الأمّ، وليس باكتساب لغة أجنبيّة، ومن ثم فهذا مفهوم يمتح من نسق استعماري مضمر ينبغي محاربته ومحاربة المؤسّسة التي تروّج له.

5.4. تحدي تراجع المطالعة والقراءة:

تشير العديد من الإحصائيات وعمليات سبر الآراء، وحتى الدّراسات الأكاديميّة إلى تراجع كبير في نسبة المقروئيّة للّكتب العربيّة بقديمها وحديثها، وتضاءل منسوب المطالعة باللّغة العربيّة في مقابل ارتفاع نسبة المطالعة باللّغة الأجنبيّة وبشكل خاصّ باللّغة الإنكليزيّة والفرنسيّة، وتأخذ الكتب صغيرة الحجم، التي تحتفل بمواضيع الإمتاع والتّرفيه حصة الأسد فيما يقرأ من كتب أجنبيّة، مما يعني أن القارئ العربي يبحث عن المتعة وتزجيّة الوقت أكثر من أي شيء آخر ولكن مع ذلك يظل هذا السّلوك خاطئا وخطيرا، لأن هذا القارئ –هو في واقع الأمر– يتمتع بثقافة ولغة الآخر، التي مع مرور الوقت ستصبح جزءا من هويته ثم ما الذي يمنعه أن يجد المتعة والتّرفيه في مطالعة الكتاب العربي.. حتى يظل متصلا بثقافته وهويته الأم، خاصّة وأن مفهوم القراءة والمطالعة أخذ بعدا تعليميا ومعرفيا آخر في الوقت الرّاهن، إذ أمسى مسألة حيويّة ومفصليّة، فهو لم يعد يدلّ كما القديم على أنه غاية في حد ذاته، أي أن الانسان يتعلم ليصل إلى درجة القدرة على القراءة، بل اغتدى يدلّ على أن الفرد يتوجّه إلى المدرسة فيقرأ لكي يتعلم، حيث أصبحت القراءة وسيلة لاكتساب العلم والمعرفة وبلوغ المقاصد

والغايات، وزيادة المعارف والخبرات، وهي عمليّة دائمة ومستمرة لأنها ليست محدودة بزمان ومكان، ولهذا يعتبرها البعض "أعظم ما لدى الإنسان من مهارات كما أن عالم اليوم عالم قراءة واطلاع، وعلى الرّغم من تعدد الوسائل الثّقافيّة في العصر الحديث.. فإن القراءة تفوق كل هذه الوسائل بما تمتاز به من السّهولة والسّرعة والحريّة، وعدم التّقيد بزمن معين أو مكان محدد.. وهي أساس كل عمليّة تعليميّة، ومفتاح لجميع المواد الدّراسية، وربما كان ضعف الدّارس في القراءة أساس إخفاق في المواد الأخرى أو إخفاقه في الحياة.. لأن القراءة تزود الفرد بالأفكار والمعلومات.. فالإنسان يستقي معلوماته من ثلاثة ينابيع؛ التّجارب الشّخصيّة، والحديث مع النّاس والقراءة؛ والأخيرة أوسعها دائرة، وأقلها كلفة وأبعدها عن الخطأ"[22]، وللّمطالعة علاقة وطيدة باللّغة لأنها زيادةً على كونها تنمي الثّقافة، وتكسب المعارف والخبرات، تعد وسيلة أساسيّة في التّحصيل العلمي، عبرها يشكل الإنسان معجمه المفرداتي، ورصيده اللّغويّ الذي يتكلم ويتواصل به، ويحرر مقالاته ورسائله، ويطور قدراته التّعبيريّة، ويلبي ميوله القرائيّة، ويسد حاجاته النّاقصة في المجالات الثّقافيّة والفنيّة، ويشبع رغباته الأدبيّة، ويغذي خياله، ويتعود على القراءة المستمرة والمتصلة، فضلا عن المتعة والتّسليّة، وعلى هذا الأساس تأتي المطالعة في صميم الدّراسات اللّغويّة، و "عبقريّة اللّغة إنما تتجلى في آدابها، وهذا يقتضي أن تكون الصّفة الغالبة على موضوعات القراءة، إنما هي الصّفة الأدبيّة، وأدبنا العربي زاخر بروائع القول نثرا ونظما.. [23]"، التي من شأنها أن تبسط اللّغة على طبق من ذهب للّفرد العربي.

6.4. تحدي محل اللّغة العربيّة في مساحة المناهج والبرامج الدّراسية:

يعرف الجميع أن المناهج المعتمدة في تدريس اللّغة العربيّة وسائر المواد التّعليميّة في كل المراحل هي مناهج مستوردة، حتى تحولت بعض البلدان العربيّة مثلما هو الشّأن للّجزائر إلى حقل تجارب، مع كل وزير وحكومة منهج وبرنامج

تعليمي جديد، تحولت بموجبه المدرسة الجزائريّة إلى ركام من الحشو النّظري تستهلك ولا تنتج شيئا، وتراجع الدور الرّيادي للّغة العربيّة كثيرا إلى الوراء نتيجة تقلص المساحة المخصصّة لها في المناهج الدّراسية، واكتساح البرامج المستوردة من هنا وهناك للّمساحة التي كانت تغطيها، وأمام هذا الاحتلال المستمر صار من الصّعب إعداد جيل يبتكر وينتج، ويحقق الطّفرة العلميّة التي تجعل منه اسما فاعلا في السّاحة العالميّة، من قبيل ما صنعته كثير الأمم التي انتشرت عبر منتجاتها وروجت للّغتها وثقافتها من خلالها، ولا يحتاج الأمر إلى كبير وعي أو تأمل لنفهم أو ندرك أن من يستهلك صباح مساء لغة وثقافة غيره، لن ينتج شيئا ولا مكان له في المعمورة العالميّة، وسيكون مفرغة استهلاك لمنتوجات غيره.

إن المنهج في واقع الأمر هو خطة العمل المبدئيّة التي تحدد مسار المشروع وفق رؤيّة قصيرة المدى، أو طويلة المدى، وقد "سئل أحد السّياسيّن رأيَه في مستقبل أمة، فقال: ضعوا أمامي مناهجها في الدراسة أنبئكم بمستقبلها"[24]، وهذا تدليل كافٍ على المكانة التي تحظى بها المناهج في حياة الأمم، خاصّة المنهج الدّراسي، باعتباره تخطيطا وفلسفة تشريع تنهض بتنظيم الخطة التّعليميّة، وتحديد وجهتها الحضاريّة والقوميّة وخطها الوطني المستقبلي، ووفق هذا المنظور تقتضي الضّرورة التّعليميّة للّغة العربيّة أن يحتضنها منهج عربي صرف تؤثثه برامج وطنيّة هادفة؛ أي "ينبغي عند وضع منهج في اللّغة العربيّة إدراك وظيفة اللّغة في حياة الفرد والمجتمع، وأنها أداة اتصال وتفاهم"[25]، ولذلك يستوجب الأمر على مستوى الموضوعات والمعارف التّعليميّة، انتقاء "الموضوعات، وألوان النّشاط اللّغويّ التي تحقق الغاية من تعلم اللّغة في كل مرحلة تعليميّة.. والبحث في الخبرات التّعليميّة يحتم علينا أن نفهم أولا مدلول كلمة «التّعليم»، والتّعليم عمليّة يراد بها إحداث تغييّر في سلوك الكائن الحي.. وهذا السّلوك الذي يراد تغييّره بالتّعليم يشتمل على ثلاث نواحٍ هي: ناحيّة المعرفة والثّقافة، ناحيّة العاطفة والوجدان، ناحيّة العمل.."[26]، ويعني ذلك أن غاية التّعليم هي تزويد المتعلم بأنماط

جديدة من المعرفة والثّقافة أول الأمر، واستثارة عواطفه وإحساسه وانفعاله في المرحلة الثّانية، ومضاعفة قدراته ومهاراته العلميّة في المرحلة الثّالثة، ومن ذلك أن يستثمر المنهج في تدريس القواعد النّحويّة، وتلقين المفردات والتّراكيب اللّغويّة ومطالعة النّصوص لتنميّة مستويات الإدراك والمعرفة، وأن يتجه في تدريس الأدب إلى تحفيز ميول المتعلم واستثارة عواطفه ووجدانه، وتنميّة ذوقه، وأن يعمل في تعليم التّعبير والإملاء إلى تشكيل كفايات المتعلم العمليّة، وهكذا يؤتي المنهج اللّغويّ أكله، حيث تتكفل "فروع اللّغة العربيّة بإحداث التّغييّر المطلوب في نواحي السّلوك المختلفة، ومن هنا يجب أن نسير في تدريس هذه الفروع بالطّريقة التي تحقق الغاية منها"[27]، وليس استيراد مناهج وبرامج اللّغات الأجنبيّة التي لا طائل منها، لأنها وضعت في الأساس للّغات أخرى تختلف جذريا عن اللّغة العربيّة ولا تلبي أهدافها ومراميها وغاياتها.

7.4. تحدي الإعلام الالكتروني:

إذا كان الإعلام العربي الثقيل ساهم بمختلف الطّرق والأشكال والألوان في انتشار العامّيّة، وروج لاستخدامها عبر برامجه التّرفيهيّة الزّائفة، سواء المرئيّة أو المسموعة، فإن الإعلام الإلكتروني أتى على الأخضر واليابس، إذ يوميا يواجهنا بما لا يعد ولا يحصى من المواقع، التي تكتسح الهواتف المحمولة والحواسيب تبث الأخبار بلغة عامّيّة هجينة، أو عامّيّة مكتوبة بالحروف اللّاتينيّة، والأدهى والأمر أن الكثير من هذه المواقع التي توجه ضربات موجعة للّغة العربيّة في عرينها وفي عقر دارها، باتت مصدرا للأخبار وتلقي العلم والمعرفة، نتيجة هجران المجتمع العربي لوسائل الإعلام الثقيلة الكلاسيكيّة والمجلات والجرائد، مما زاد الوضع اللّغويّ العربي سوءا، حيث أوردت تقارير لسبر الآراء في مواقع التّواصل الاجتماعي أن إجمالي التّغريدات في المنطقة العربيّة وبشمال إفريقيا يتم باللّغة العربيّة العامّيّة، ويعني هذا أنه ينبغي أن ندق ناقوس الخطر، خاصّة وأن المجتمع

العالمي أمسى يقضي معظم وقته في المجتمع الافتراضي، أو الفضاء المعلوماتي، منذ أن تركزت مجمل الأنشطة البشريّة في فضاء تقنيات المعلومات والاتصالات، الذي أصبح يسيطر على الأنشطة المجتمعيّة.

فالمجتمع العالمي أضحى يخضع لهيكلة اجتماعيّة جديدة، استطاعت شيئا فشيئا أن تستقطب كل المجتمعات المعاصرة، وتخترقها عبر أدوات وسائل التّواصل الاجتماعي والمعلوماتيّة، وتمكنت من النّفاذ إلى المجالات الحيويّة فيها وفي طليعتها المجالات الثّقافيّة والتّقنيّة، وذلك بثقافتها وفكرها ولغتها، وهكذا أمسى العالم برمته تحت سطوة العالم الافتراضي الجديد، يمارس تقنياته ويتواصل بأدواته ويتكلم لغته، لأن هذا المجتمع يختلف جذريا عن المجتمعات القديمة، فهو يملك قدرات خارقة تقوم على تقنيات المعلومات والاتصالات، بإمكانيات جاهزة جعلته يبسط عوالمه بسهولة وسرعة كبيرين، وهويته الرّقميّة، ولغته السّيبرانيّة في أرجاء المعمورة برمتها.

وفي هذا المجتمع لا مكان للّضعيف الذي لا ينتج ويكتفي بالاستهلاك، فمن بيده المعلومة هو من يسود، وقد أمست المعلومات مادة الثّقافة، ومن ينتجها ويرسلها إلى أرجاء العالم بلغته هو من يكتسح الكون، طالما هو يكتسح أذهان أفراد المجتمع الافتراضي الجديد، "وتجدر الإشارة إلى أن إنتاج المعلومات ليس سمة تطال كل المجتمعات، بل يعمل على حصرها ضمن إدارة مهيمنة واحدة ونشرها على باقي المجتمعات لتكون مستهلكة فقط للّمعلومات، وهنا تكمن أبرز أشكال الاستحمار الإلكتروني"[28]؛ أي جهة تهيمن وتنتج وتنشر، وجهة أخرى تستهلك فقط، مشوشة الذهن والشّعور، لا تملك لا "النّباهة الإنسانيّة" ولا "النّباهة الاجتماعيّة"[29]، جسد بلا روح.

8.4. تحديات تعليم اللّغة العربيّة وسؤال التّخطيط اللّغويّ: ويعني رسم سياسة لغويّة تواكب التّطور التّقني والتّكنولوجي، "وتنطوي على خطوات محددة

لمواجهة الأحداث القادمة، تتضمن ما يجب عمله والمكان والزّمان والكيفيّة التي يجب أن تتم بها"[30]، وينبغي أن يكون التّخطيط شاملا وليس جزئيا يطرق كل الأطوار التّعليميّة ومختلف وسائل الاعلام (المكتوبة، المسموعة المرئيّة) وأجهزة الإدارة، والجمعيات والمجتمع المدني، ويتولى تجسيده أهل الاختصاص من العلماء بدعم من الوطنييّن الأخيار الذين ينشدون خدمة الأمّة لا القطر أو الجهة لأن التّخطيط اللّغويّ "أسلوب علمي وعملي للّربط بين الأهداف والوسائط المستخدمة لتحقيقها ورسم معالم الطّريق الذي يحدد القرارات والسّياسات وكيفيّة تنفيذها في محاولة للّتحكم في الأحداث باتباع سياسات مدروسة محددة الأهداف والنّتائج"[31] ولهذا يجب أن تطال الجهود والاصطلاحات اللّغويّة سائر المجالات العلميّة والأدبيّة، والماليّة اليوميّة لكي تحقق الغرض المنشود، ويشترط أن تتبنى الإصلاحات اللّغة العربيّة السّليمة للّحفاظ على فصاحتها وبلاغتها على السّن النّاطقين بها، بوصفها لغة العقيدة والحضارة والهويّة والعلوم والمعارف.

ويستدعي التّخطيط "رسم سياسة لغويّة شاملة توزع فيها الأدوار على اللّغات المستعملة: لغة رسميّة، لغة وطنيّة، لغة محليّة، لهجة"[32]، بما يحدد الموقف الرّسمي للّبلاد حيال اللّغة الأمّ، واللّغات الأجنبيّة في المنظومة التّعليميّة والعلميّة ويزيح الشّوائب والأكاذيب وخاصّة ادعاءات صعوبة اللّغة العربيّة، وعجزها عن استيعاب ذهن المتمدرس العربي، وكذا المتعلم الأجنبي، ولتأخذ العمليّة الإصلاحيّة مجراها المستقيم ينبغي الدفع بحركة التّرجمة وتشجيعها من العربيّة وإليها، لأن سياسة التّعريب مرتبطة بالتّرجمة في مضمار نقل العلوم الأجنبيّة الى اللّغة العربيّة، وتصدير العربيّة إلى الآخر.

إن التّعريب يتطلب تداول اللّغة العربيّة وتوظيفها في مجمل المراحل التّعليميّة وهياكل المعرفة، تحدثا وكتابة وتمدرسا وبحثا وترجمة وتأليفا، مما يعني أن مسألة التّخطيط اللّغويّ تنطوي على مشروع قومي جماعي في الأساس "يتوخى رسم المسار المستقبلي لوضع اللّغة واكتسابها وهيكلتها واستخدامها عبر تشريعات

وقرارات وآليات وبرامج طويلة الأجل توجه سلوك مستخدميها فرديا وجماعيا بطريقة معياريّة مرنة تعين على حماية بنائها واحترام سيادتها، وتعزيز وظائفها وتحسين إسهامها في صياغة الهويّة والوحدة والذاكرة التّراكميّة وتقديم العلوم وتنميّة المجتمع"[33] ضمن إطار قوامه الفعاليّة والابتكار ومواكبة البرامج المعلوماتيّة والرّقمنة والتّقنيّة.

5. تعليم اللّغة العربيّة وتحدي السّياسة اللّغويّة العربيّة الموحدة:

في ظل التّحولات العالميّة المتسارعة والصّراع الدائرة رحاه بين الأقطاب القويّة –أمريكا، روسيا، الصّين– وهجمة العولمة الأمريكيّة الأروبيّة على المعمورة تقلصت مساحة اللّغة العربيّة في العديد من المواطن والمواقع، وانسحبت من أخرى –بشكل أو بآخر– لصالح اللّغة الإنكليزيّة في بلاد الخليج، ولحساب الفرنسيّة في المغرب العربي وبعض الدول الإفريقيّة التي تتكلم العربيّة أو تعد العربيّة إحدى لغاتها الرّسميّة، وهذا نتاج العولمة اللّغويّة التي تتغيّا جعل الإنكليزيّة لغة عالميّة تهيمن على مجمل المجالات الحياتيّة في العالم، وتعمل على دحر اللّغات الأخرى ومسحها من الخريطة اللّغويّة العالميّة عبر قنواتها المتنوعة وبشكل خاصّ:

–البرامج والمناهج العلميّة

–الثورة التّكنولوجيّة

–برامج الاعلام والاتصال.

وهي البرامج التي تفرض على اللّغة العربيّة مفردات ومصطلحات بعينها طوعا وقسرا، لفرط تلقيها وتداولها من طرف المتلقي تتحول مع مرور الوقت إلى اكتساح شامل وسطوة لغويّة وثقافيّة، ذلك أن العولمة "لها صلة بالهيمنة الثّقافيّة والسّياسيّة للّولايات المتحدة الأمريكيّة وحلفائها في الغرب الأوربي، فتمتد إلى

الممارسة الثّقافيّة واللّغويّة والتّعبيرات الثّقافيّة المختلفة، فتكتسح الهويّة الثّقافيّة للّمجتمعات اللّغويّة عبر الإنكليزيّة في سائر دول العالم، وتجلب الخصائص الثّقافيّة والفكريّة للّعولمة اهتماما واضح المعالم عبر العديد من التّخصصّات العلميّة"[34]، وهذه الأخيرة –التّخصصّات– هي نافذة العولمة اللّغويّة لبسط النّفوذ الشّامل للّهيمنة الغربيّة الأحاديّة، ولا أدل على ذلك من تفشي "مدارس اللّغات في المجتمعات النّاميّة، لتغييّر السّنة الشّعوب ومحاربة اللّغات المحليّة حتى أصبح المصطلح الأجنبي أكثر تداولا من المصطلح العربي"[35]، بل بعضها أمسى مستساغا بالنّسبة للّأذن واللّسان العربييّن، خاصّة المفردات ذات الصّلة بالحياة العلميّة والمهنيّة، من قبيل مفردات الوسائل التّكنولوجيّة، والمعلوماتيّة (الحاسوب الهاتف الجوال، تطبيقات وبرامج، وسائل التّواصل..) التي نتعامّل مع مكوناتها في معظم الحالات بلغة صاحبها/منتجها، مما كرس رؤيا تعلي من شأن لغة الآخر وتدين اللّغة العربيّة، استثمر فيها أعداء العربيّة من العملاء والمتملقين أيّما استثمار، "مروجين على السّنة الضّعفاء من النّاس أن الإنكليزيّة هي لغة العلم والاقتصاد والسّياسة، وبدونها لا يمكن لأحد في العالم أن يجد لنفسه موطئ قدم في عالم اليوم، متناسين أن لهم لغة قويّة وغنيّة برصيدها اللّغويّ والعلمي والمعرفي والأدبي والتّراثي.. يستطيعون من خلالها وبواسطتها التّقدم على كل العالم، بل قيادته كما حصل في الماضي يوم كانت اللّغة العربيّة بعلومها وآدابها رائدة في كل المجالات"[36]، وهذا دليل آخر على أن المغلوب تابع للّغالب بتعبير ابن خلدون، وأن انتشار اللّغة وقوتها من انتشار وقوة أمتها.

وخلاصة الخلاصة هاهنا أن الوضع اللّغويّ العربي يستدعي أكثر من أي وقت مضى الوحدة اللّغويّة العربيّة؛ أي أن العرب شاؤوا أم أبوا، وإذا فشلت كل مساعيهم في الوحدة السّياسيّة والاقتصاديّة والقضايا المصيريّة فهم ملزمون ولا خيار أمامهم إلا أن يبذلوا ما بوسعهم لتوحيد اللّسان العربي من المحيط الى الخليج، والحفاظ عليه والذود عن حياضه، باعتباره مقوم وجودهم وبقاء أمتهم

العربيّة الإسلاميّة، بدءا بوعي الإشكاليّة اللّغويّة والخطر المحدق بالعربيّة والقضاء على الفوضى اللّسانية المستشريّة في الوطن العربي في التّوظيف والاستخدام في:

-مواقع التّعليم

-وسائل الاعلام المكتوبة، المسموعة، المرئيّة.

وتكريس حضور اللّغة العربيّة في كل المحافل والمناسبات، مرورا بإجباريّة تعليم مختلف العلوم في كل التّخصصّات بالعربيّة وإصدار قوانين صريحة تدين من يقف عكس التيار، فانتهاء إلى تجسيد ثورة لغويّة شاملة تضطلع بتعريب التّعليم في مختلف المراحل الدّراسية، وتوحيد المصطلح والبرامج والمناهج التّعليميّة بما يخدم اللّغة العربيّة ونصوصها ويجعلها دائما في الرّيادة، وذلك عبر الاستثمار في المحاور الأساسيّة التّاليّة:

إحداث نقلة نوعيّة في المنظومة التّعليميّة تنقل الاهتمام التّعليمي اللّغويّ من البرنامج النّظري الآلي للّقواعد إلى البرنامج الوظيفي التّطبيقي الاتصالي للّعربيّة الفصحى من خلال:

-تنشئة المتعلمين على مكانة العربيّة والاهتمام بها في كل الأطوار التّعليميّة.

-الاهتمام بالعربيّة والحفاظ على سلامتها.

-إصدار قوانين تلزم المتعلمين بالحديث بها.

-الأخذ بيد الأكفاء في اللّغة العربيّة وتكريمهم.

-توجيه المعلمين وتأهيلهم لتحقيق الغرض المنشودة.

-توجيه الطّلبة الأوائل لتعلم اللّغة العربيّة في أقسامها ومعاهدها.

-الزّاميّة توجيه البرامج في وسائل الإعلام بالفصحى الميسّرة.

-إعداد معاجم دوريّة خاصّة بالمصطلحات كلما دعت الضّرورة إلى ذلك.

-الزّاميّة الحديث باللّغة العربيّة في المنتديات العلميّة والنّدوات الثّقافيّة.

-تشجيع التّعامّل بالفصحى الميسّرة، وتجاوز العامّيّة واللّغات الأجنبيّة في التّعامّل اليومي.

-تكريس فكرة قدرة اللّغة العربيّة على مواكبة العصر واستيعاب علومه والتّعاطي معها.

-توفير البرامج التّقنيّة والتّكنولوجيّة التي تيسر تدريس اللّغة العربيّة، وبشكل خاصّ قواعد النّحو ومعالجة النّصوص المختلفة، "التي تركز على تعليم مهارات اللّغة العربيّة واستخداماتها الوظيفيّة وفق متطلبات العصر"[37].

خاتمة:

هناك العديد من التّحديات التي تواجه اللّغة العربيّة، بعضها على مستوى التّربيّة والتّعليم، وبعضها الآخر على مستوى المجتمع، فأمّا على المستوى الأول فيمكن حصر النّقاط الإشكاليّة في التّالي:

أولا: التّوجيه الخاطئ للّأبناء من طرف الأولياء آناء مراحل الدراسة، إذ لا يلقنونهم أن تلقي العلم في المدارس هو من أجل العلم في حدّ ذاته لارتباطه بحياة الإنسان وإنما يلقنونهم بأن الدراسة هي من أجل الوظيفة والعمل، وبهذا الشّكل يتوجه الأبناء إلى تعلم اللّغات الأجنبيّة، تحظيرا لاكتساب الوظائف المزعومة، ويهملون اللّغة العربيّة، المهملة أصلا في غياب الحديث بها في الأوساط المجتمعيّة والتّداول اليومي.

ثانيا: الحجم السّاعي المخصصّ للّغة العربيّة في أطوار التّعليم الثّانوي بشكل عامّ، وفي التّخصصّات العلميّة بشكل خاصّ شحيح، فضلا عن دنو معامّل

اللّغة العربيّة عن المعامّلات الأخرى، مما يجعل التّلاميذ لا يعيرونها كبير اهتمام، أما على مستوى التّعليم الجامعي فاللّغة العربيّة لا وجود لها في التّخصصّات العلميّة ناهيك عن أن تدريس المقاييّس العلميّة لا يتم بها، وهذا إشكال كبير يضرب اللّغة العربيّة في الصّميم، ويجعل الأمن اللّغويّ مستقبلا في خطر كبير.

ثالثا: الإشكال الآخر أنه ينبغي التّصدي للّفكرة الجهنميّة لمشروع العولمة والجهات الغربيّة والتيارات الخادمة للّمشروع الغربي في الأوطان العربيّة، التي مؤداها أن الحديث باللّغات الأجنبيّة حداثة وتحضر، بينما الحديث باللّغة العربيّة تخلف، وهي الفكرة التي إلى جانب العوامل المذكورة، تروج لها الكثير من الأسر نفسها وتعمل بها.

رابعا: مناهج تعليم اللّغة العربيّة لا تتوفر على برامج متدرجة لتعليمها، كما أنها بحاجة واضحة إلى منهجيّة تعليميّة تحتكم إلى أطوار الدراسة وعمر المتمدرسين في تلقين ضوابط وقواعد اللّغة لاكتساب مهارة الكلام والحديث والتّحرير.

خامسا: تفشي العامّيّة لم يحجّم مساحة اللّغة العربيّة فقط بل أضعف مستوى المدافعين عن حياضها من الأساتذة والمدرسين، ذلك أنها أضحت موجودة في دروس ومقررات اللّغة العربيّة فقط، ومن ثم اغتدى اكتساب تلك السّويعات تهدره سويعات المواد الأخرى والحديث الخارجي، كما أن انتشار العامّيّة على هذا المستوى جعل اللّغة العربيّة لغة تخاطب وتواصل ساعة تدريس اللّغة العربيّة، أو في المناسبات الرّسميّة والملتقيات ونشرات الأخبار، وهدم دورها الرّيادي بأن تكون لغة العلم والاختراعات.

أما على صعيد المجتمع:

أولا: ينبغي تسليط الضّوء على اللّغة المتداولة في الإعلام الإلكتروني والمواقع وشبكات التّواصل الاجتماعي التي تأتي بأسلوب هجين، خليط من اللّغة الأجنبيّة واللّهجات المحليّة، لا يسيء للّغة العربيّة فحسب بل يضربها في عرينها.

ثانيا: ردا على التّابعين المغلوبين على أمرهم من المنبهرين بالغرب والمروجين لترهاته وأكاذيبه المتمثلة في ضعف العربيّة وعجزها عن استيعاب العلوم والثورة المعلوماتيّة، أنه عليهم أن يلتفتوا إلى الصّفحات النّاصعة من تاريخ العرب، ليقفوا على حقيقة أن اللّغة العربيّة تتوفر على كل مقومات مسايرة الرّاهن والرّكب الحضاري، وتملك الخصائص والأدوات والآليات التي تجعلها تحتضن عوالم التّكنولوجيا والطّفرة المعلوماتيّة، ومعطيات الشّبكة العنكبوتيّة ووسائل التّواصل والإعلام المعاصر.

ومن مقومات اللّغة العربيّة أنها استطاعت أن تلبي المطالب التّاريخيّة للّمجتمع العربي والعالمي ككل، ألا وهي المطالب العلميّة والسّياسيّة والاقتصاديّة والعسكريّة والإداريّة، عبر كل الأزمنة التي ساد فيها العرب العالم منذ البعثة النّبويّة، مرورا بصدر الإسلام وعهد الخلفاء، انتهاء إلى قرون الدولة الأمويّة والعباسيّة، حيث استجابت لمقتضيات الحضارة العربيّة الإسلاميّة، من قبيل تعريب الدواوين والعلوم والتّرجمة، وكانت لغة الطّب والهندسة والعلم بمختلف أشكاله وألوانه.

-قائمة المصادر والمراجع:

-القرآن الكريم

-الحديث الشّريف: صحيح الإمام البخاري (أبي عبد اللّه محمد بن إسماعيل) دار ابن كثير، دمشق، بيروت، ط1، 2002.

-قائمة المراجع:

-أحمد عبد السّلام، في العولمة الثّقافة اللّغويّة وتبعاتها للّغة العربيّة، مجلة مجمع اللّغة العربيّة الأردني، 2001.

-أحمد عزوز، الأمن اللّغويّ واستراتيجيّة النّهوض باللّغة العربيّة، ضمن الكتاب الجماعي، الأمن الثّقافيّ اللّغويّ والانسجام الجمعي (أعمال يوم دراسي)، المجلس الأعلى للّغة العربيّة 2018.

-إبراهيم أنيس، دلالة الألفاظ، مكتبة الأنجلو المصريّة، القاهرة، ط4، 1980.

-الجاحظ، أبو عمرو بن بحر، البيان والتّبيّن، تح: عبد السّلام هارون، مكتبة الخانجي، مصر، ط4، 1975.

-الأمير عبد القادر، ديوان الأمير عبد القادر، تح: العربي دحو، منشورات ثالة الجزائر، ط3، 2007.

-ابن حزم، الإحكام في أصول الأحكام، تح: أحمد محمد شاكر، دار الآفاق الجديدة، (دط)، (دت).

-ابن جني، أبو الفتح عثمان الخصائص، تح: محمد عي النّجار، ج1، دار الكتب العلميّة، بيروت، لبنان، ط1، 2006.

-زهير غازي زاهد، العربيّة والأمن اللّغويّ، مؤسّسة الوراق للّنشر والتّوزيع، الأردن 2000.

-محمود أحمد السّيّد، الموجز في طرق تدريس اللّغة العربيّة، دار العودة، بيروت لبنان، ط1، 1980.

-محمد الخضر حسين، دراسات في العربيّة وتاريخها، المكتب الإسلامي، دمشق 1960.

-محمد أحمداي، دور التّخطيط اللّغويّ في تنميّة واقع اللّغة العربيّة بالوطن العربي، مركز نماء للّبحوث والدّراسات.

-محمد رضا الشّيبي، توحيد اللّهجات، نشر في كتاب اللّهجات العربيّة (بحوث ودراسات)، القاهرة، 2004.

-محمد بن براهيم الفوزان، اللّغة العربيّة، نقلا عن نحن والعولمة، عبد الصّبور شاهين، وزارة المعارف، الرّياض، 1420 هـ.

-معهد الكويت للأبحاث العلميّة، إدارة السّياسات والتّخطيط، مكتب التّخطيط تعلم التّخطيط في ساعات مبادئ التّخطيط، أغسطس، 2007.

-المنظمة العربيّة للتّربيّة والثّقافة والعلوم، مكتب تنسيق التّعريب، مطبعة النّجاح الدّار البيضاء 2002، المصطلح رقم: 93.

-نديم منصوري، الاستحمار الإلكتروني، منتدى المعارف، بيروت، 2016.

-عبد السّلام المسدي، الهويّة العربيّة والأمن اللّغويّ، دراسة وتوثيق، المركز العربي للأبحاث ودراسة السّياسات، الدوحة قطر، ط1، 2014.

-عبد الرّحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللّسانيات العربيّة، الجزء الأوّل موفم للّنشر الجزائر، 2012.

-عبد الحليم ابراهيم، الموجه الفني المدرسي اللّغة العربيّة، دار المعارف، القاهرة ط11 1980.

-علي شريعتي، النّباهة والاستحمار، تر: هادي السّيد ياسين، دار الأمير بيروت، ط2 2007. -عبد الكريم درويش، ليلى تكلا، أصول الإدارة العامّة القاهرة، مؤسّسات المعلومات الأنجلو المصريّة، 1980.

-عبد اللّه البريدي، التّخطيط اللّغويّ، تعريف نظري ونموذج تطبيقي، الملتقى التّنسيقي للّجامعات والمؤسّسات المعنيّة باللّغة العربيّة، الرّياض، 7-9ماي 2013م.

-عبد السّلام المسدي، الهويّة العربيّة والأمن اللّغويّ، دراسة وتوثيق، المركز العربي للأبحاث ودراسة السّياسات، (الدوحة، قطر)، ط1، 2014.

-المواقع الإلكترونيّة:

-عزيز عرباوي، العولمة وأثرها على اللّغة العربيّة، موقع بوابتي، تونس:

https://myportail.com/actualites-news-web-2-0.php?id=7262

-عز الدين ميهوبي موقع: .16 /2017/7/ https: alaraby.W_uk/culture

الهوامـــــــــش:

1. محمود أحمد السّيّد، الموجز في طرق تدريس اللّغة العربيّة، دار العودة بيروت، لبنان ط1، 1980، ص: 13.

2. نفس المرجع السّابق، ص: 13.

3. الأمير عبد القادر، ديوان الأمير عبد القادر، تح: العربي دحو، منشورات ثالة، الجزائر ط3، 2007، ص: 47.

4. محمد الخضر حسين، دراسات في العربيّة وتاريخها، المكتب الإسلامي دمشق 1960، ص14.

5. ابن حزم، الإحكام في أصول الأحكام، تح: أحمد محمد شاكر، دار الآفاق الجديدة (دط)، (دت)، ص:31-32.

6. محمود أحمد السّيد، الموجز في طرائق تدريس اللّغة العربيّة وآدابها، دار العودة بيروت، ط1، 1980، ص:14.

7. محمود أحمد السّيد، الموجز في طرق تدريس اللّغة العربيّة، ص: 16.

8. محمد أحمداي، دور التّخطيط اللّغويّ في تنميّة واقع اللّغة العربيّة بالوطن العربي مركز نماء للّبحوث والدّراسات، ص:04

9. الجاحظ، البيان والتّبيّن، تح: عبد السّلام هارون، مكتبة الخانجي، مصر ط4، 1975 ج1، ص170.

10. زهير غازي زاهد، العربيّة والأمن اللّغويّ، مؤسّسة الوراق للّنشر والتّوزيع الأردن 2000، ص:17.

11. زهير غازي زاهد، العربيّة والأمن اللّغويّ، ص: 14.

12. أحمد عزوز، الأمن اللّغويّ واستراتيجيّة النّهوض باللّغة العربيّة، ضمن الكتاب الجماعي، الأمن الثّقافيّ اللّغويّ والانسجام الجمعي (أعمال يوم دراسي)، المجلس الأعلى للّغة العربيّة 2018، ص: 102، 103.

13. عبد السّلام المسدي، الهويّة العربيّة والأمن اللّغويّ، دراسة وتوثيق، المركز العربي للأبحاث ودراسة السّياسات، الدوحة قطر، ط1، 2014، ص: 12.

14. عز الدين ميهوبي موقع:

https: alaraby.W_uk/culture/2017/7/ 16.

15. إبراهيم أنيس، دلالة الألفاظ، مكتبة الأنجلو المصريّة، القاهرة، ط4 1980 ص: 146.

16. محمد رضا الشّبيبي، توحيد اللّهجات، نشر في كتاب اللّهجات العربيّة (بحوث ودراسات)، القاهرة، 2004، ص: 57.

17. عبد الرّحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللّسانيات العربيّة، الجزء الأوّل، موفم للّنشر، الجزائر، 2012، ص68.

18. عبد الرّحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللّسانيات العربيّة، ج1 ص68.

19. ابن جني، أبو الفتح عثمان الخصائص، تح: محمد عي النّجار، ج1، دار الكتب العلميّة، بيروت، لبنان، ط1، 2006. ص244.

20. رواه البخاري، في صحيح البخاري، عن أبي هريرة، ص: 334 في كتاب الجنائز الرّقم:1385، دار ابن كثير، دمشق، بيروت، ط1، 2002.

21. الإنكليزيّة في المشرق العربي والفرنسيّة في المغرب العربي.

22. عبد الحليم ابراهيم، الموجه الفني المدرسي اللّغة العربيّة، دار المعارف القاهرة، 1980 ط11، ص: 59

23. نفس المرجع السّابق، ص: 140.

24. عبد الحليم ابراهيم، الموجه الفني المدرسي اللّغة العربيّة، ص: 35.

25. –نفس المرجع السّابق، ص: 36.

26. نفس المرجع السّابق، ص: 36.

27. نفس المرجع السّابق، ص: 37.

28. نديم منصوري، الاستحمار الإلكتروني، منتدى المعارف، بيروت، 2016 ص: 29.

29. علي شريعتي، النّباهة والاستحمار، تر: هادي السّيد ياسين، دار الأمير بيروت 2007، ط2، ص: 100.

30. معهد الكويت للأبحاث العلميّة، إدارة السّياسات والتّخطيط، مكتب التّخطيط، تعلم التّخطيط في ساعات مبادئ التّخطيط، أغسطس، 2007 ص: 10.

31. عبد الكريم درويش، ليلى تكلا، أصول الإدارة العامّة، القاهرة، مؤسّسات المعلومات الأنجلو المصريّة، 1980، ص: 6.

32. المنظمة العربيّة للتّربيّة والثّقافة والعلوم، مكتب تنسيق التّعريب، مطبعة النّجاح، الدّار البيضاء، 2002، المصطلح رقم: 93، ص: 87.

33. عبد اللّه البريدي، التّخطيط اللّغويّ، تعريف نظري ونموذج تطبيقي، الملتقى التّنسيقي للّجامعات والمؤسّسات المعنيّة باللّغة العربيّة، الرّياض، 7–9ماي 2013م، ص: 11.

34. أحمد عبد السّلام، في العولمة الثّقافة اللّغويّة وتبعاتها للّغة العربيّة، مجلة مجمع اللّغة العربيّة الأردني، 2001، ص: 117.

35. محمد بن براهيم الفوزان، اللّغة العربيّة، نقلا عن نحن والعولمة، عبد الصّبور شاهين وزارة المعارف، الرّياض، 1420 هـ، ص: 39.

36. عزيز عرباوي، العولمة وأثرها على اللّغة العربيّة، موقع بوابتي، تونس: https://myportail.com/actualites-news-web-2-0.php?id=7262

37. عبد السّلام المسدي، الهويّة العربيّة والأمن اللّغويّ، دراسة وتوثيق، المركز العربي للأبحاث ودراسة السّياسات، (الدوحة، قطر)، ط1، 2014، ص: 302.

التّكامل المعرفي بين البيداغوجيا والدّيداكتيك

أ. بوكرباعة تواتيّة
جامعة عبد الحميد بن باديس مستغانم

الملخص: التّكامل المعرفي لا يعترف بالحدود الوهميّة بين العلوم والمعارف. ولا يراعي تصنيفها، تصنيفا يمنع من الزّيادة في الطّلب والتّحصيل بين علوم كونيّة وأخرى عقليّة أو إنسانيّة. وإنما الهدف منه تحقيق وحدة معرفيّة تكامليّة قوامها انصهار الفوارق بين الحقول المعرفيّة ومد جسور التّواصل بينها، وهذا ما أكد عليه علماؤنا القدامى: الغزالي وابن حزم وغيرهم. فالسّمة الغالبة على علوم عصرنا اليوم أساسها التّداخل بين أنشطتها، فما من علم نخوضه، إلا ويتداخل مع علوم وأنشطة أخرى. يأخذ منها قدرا كبيرا من خصوصيتها لدرجة عدم تمكننا من وضع حد فاصل بينهما، أو استقلاليّة أحدهما عن الآخر، عكس وقت سابق، كانت فيه العلوم محددة المعالم والتّخصصّات واضحة في حدودها. فتطور العلوم يقتضي إشراك جميع المعارف والتّخصصّات لتحقيق معرفة علميّة قوامها التّكامل. فالعلم لا ينشأ عن غيره، بل تتضافر العلوم وتتكاثف ويكمل بعضها بعضا. فكل العلوم مطلوبة، إما ابتغاء أو تبعا. وهذا ما يدفعنا للّسؤال حول هل تكامل العلوم والمعارف، هو هدم للّجدران بينها كليّة؟ وهل هو نهاية للّتخصصّ؟، والرّجوع إلى موسوعيّة العلوم؟. وهذا ما سنحاول الإجابة عليه في ورقتنا العلميّة حول التّكامل المعرفي بين البيداغوجيا والدّيداكتيك.

الكلمات المفتاحيّة: التّكامل المعرفي –البيداغوجيا –الدّيداكتيك.

Abstracts : Cognitive integration does not recognize the imaginary borders between science and knowledge. Their classification does not take intoaccount a classification That prevents an increase in demand and achievement between cosmic sciences and other mental orhuman sciences.Rather its ai mis to achieve an integrated knowledge unit based on the melting of the differences between the fields of knowledge. And building bridges of communication between them. This is confirmedby our scholars such as AL-GHAZALI and IBN HAZM، and others.it is the dominant feature of the sciences of our time today. Its basis is the overlap between its activities. The isno science that we engage in except that it overlaps with other sciences and activities taking from them a great deal of their specificity to the extent that we cannot draw aline between them.or the independence of one of one of them from the other. unlike an earlier time when the sciences had specific features. And disciplines are clear in their borders. Among the overlapping and complementary sciences. Is the cognitive integration between pedagogy and didactics. This is what we will discuss.

Key Words: Cognitive Integration – Pedagogy – Didactic

المقدمة: تشهد العلوم اليوم، باختلاف مشاربها، تداخلا وتكاملا معرفيا، أدى بها إلى تعايش معرفي في جميع المجالات العلميّة، التّقنيّة، الأدبيّة، والإنسانيّة. إذ ثمة فاعليّة متبادلة بينها، ما أدى إلى الإفادة من بعضها البعض، حيث يقول طه عبد الرّحمن في هذا الصّدد: "التّداخل بين العلوم ليس أمرا طبيعيا أعطى للّإنسان كما تعطى له الظّواهر الكونيّة، وإنما هو أمر مبني بناء، ولا بناء إلا على يد الإنسان، فهو الذي صنع المعارف، وصنّع المناهج، واصطنع التّداخل بينها ومن يتصدى لوجود هذا التّداخل العلمي، فإنما يتصدى لعمل من أعمال الرّجال والعكس بالعكس"[1].

واستدل عن ترابط العلوم وتكاملها، والاتساق والتّناسق فيما بينها برأي الغزالي في "ميزان العمل" كون العلوم متعاونة ومترابطة بعضها ببعض، وأيضا بعضها طريق لبعض، وهذا ما أكده ابن حزم في "مراتب العلوم"[2]، في كون العلوم كلها متعلق بعضها ببعض، ومحتاج بعضها إلى بعض. فالتّكامل المعرفي بين العلوم له عمق تاريخي وأصالة زمنيّة، فهو قديم قدم تلك المعارف، والعلوم نفسها. فالعلم لا ينشا عن غيره، بل تتضافر العلوم وتتكاثف ويكمل بعضها بعضا. حيث إن كل العلوم مطلوبة إما ابتغاء أو تبعا. ويقول ابن رشد الحفيد في هذا الصّدد" إن العلوم صنفان: علوم مقصودة لذاتها، وعلوم ممهدة للّإنسان في تعلم العلوم المقصودة لنفسها". فعلوم الوحي تحتاج العلوم الإنسانيّة في التّأصيل والاجتهاد والعلوم الإنسانيّة تتطلب مستويات ماديّة وأخرى روحيّة. وعليه فإن التّكامل المعرفي، كفيل بصناعة النّموذج المعرفي العلمي والنّموذج الحضاري. فتطور العلوم يقتضي إشراك جميع المعارف والتّخصصّات لتحقيق معرفة علميّة قوامها التّكامل، وهذه سمة من سمات عصرنا اليوم أساسها التّداخل بين الأنشطة

والمعارف. فما من علم نخوضه، إلا ويتداخل مع علوم أخرى. يأخذ منها قدرا كبيرا من خصوصيتها لدرجة عدم تمكننا من وضع حد فاصل بينهما. أو استقلاليّة أحدهما عن الآخر. عكس وقت سابق، كانت فيه العلوم محددة المعالم والتّخصصّات واضحة في حدودها. ومن بين تداخل العلوم وتكاملها، التّكامل المعرفي بين "البيداغوجيا والدّيداكتيك".

إذ كليهما حقلين معرفييّن يغرفان من بعضهما البعض، ومكملين لبعضهما البعض.

1-مفهوم التّكامل:

لغة: التّكامل مشتق من الفعل الثلاثي المجرد "كَمَلَ" قال ابن منظور: كَمَلَ، الكَمَالُ: التّمام وقيل التّمام الذي تجزأ منه أجزاؤه...وأكملت الشّيء: أجملته وأتممته...وكَمَّلهُ: أَتَمّهُ وجَمَّلَهُ...وأكملت لكم: كَفَيْتُكُمْ وأعطيتكم فوق ما تحتاجون"[3]. التّكامل من كَمَلَ الذي تعني "أَتَمَّ وجَمَّلَ" والتّمّامُ من تَمَّ: وتَمَّ الشّيء: جعله تامًا، وتَمَّمَ على الأَمْرِ استَمَرَ عليه.

-**اصطلاحا:** التّكامل يقتضي وجود مجموعة من العناصر، وهذه الأخيرة تمثل أجزاء وهذه الأجزاء، يتخللّها النّقص، إذا نظر إليها منفردة، وتعويض النّقص يقتضي الاجتماع بالأجزاء الأخرى حتى تحفظ من الآفات وتحقق الاكتفاء. وهذا الاتصال يقتضي عمل تحكمه قوة وجهد، واستمرار وتتابع، فكل جزء يجيب دعوة الأجزاء الأخرى، ويوفر لها ما تحتاجه[4].

وذكر التّكامل في القرآن الكريم في قوله تعالى:﴿**اليَوْمَ أَكْمَلْتُ لَكُمْ دِينَكُمْ وَأَتْمَمْتُ عَلَيْكُمْ نِعْمَتِي وَرضيتُ لَكُمْ الإِسْلَامَ دينًا**﴾[5].

وكذلك في قوله عز وجل:﴿ **وَتَمَّتْ كَلِمَتُ رَبِّكَ صِدْقًا وَعَدْلًا لَا مُبَدِّلَ لِكَلِمَاتِهِ وَهُوَ السّمِيعُ العَلِيمُ**﴾[6].

وأيضا في قوله: ﴿**قَالَ إِنِّي أُرِيدُ أَنْ أُنْكِحَكَ إِحْدَى ابْنَتَيَّ هَاتَيْنِ عَلَى أَنْ تَأْجُرَنِي ثَمَانِيَ حِجَجٍ فَإِنْ أَتْمَمْتَ عَشْرًا فَمِنْ عِنْدِكَ وَمَا أُرِيدُ أَنْ أَشُقَ عَلَيْكَ سَتَجِدُنِي إِنْ شَاءَ اللَّهُ مِنَ الصَّالِحِينَ**﴾[7].

قال ابن كثير رحمه اللّه: هذه أكبر نعم اللّه تعالى على هذه الأمّة، حيث أكمل تعالى لهم دينهم فلا يحتاجون إلى دين غيره، ولا إلى نبي غير نبيهم صلوات اللّه وسلامه عليه، ولهذا جعله اللّه تعالى خاتم الأنبياء، وبعثه إلى الإنس والجن، فلا حلال إلا ما أحلّه، ولا حرام إلا ما حرمه، ولا دين إلا ما شرعه، وكل شيء أخبر به فهو حق وصدق لا كذب فيه.

كما قال الحق "وَتَمَّتْ كَلِمَتُ رَبِّكَ صِدْقًا وَعَدْلًا"[8] أي صدقا في الأخبار وعدلا في الأوامر والنّواهي، فلما أكمل لهم الدين تمت لهم النّعمة ولهذا قال سبحانه وتعالى: "اليَوْمَ أكْمَلْتُ لَكُمْ دِينَكُمْ، وَأَتْمَمْتُ عَلَيْكُمْ نِعْمَتِي وَرضيتُ لَكُمْ الإِسْلَامَ دينًا" أي فارضوه أنتم لأنفسكم، فإنه الدين الذي أحبه اللّه ورضيه، وبعث به أفضل الرّسل الكرام، وأنزل به أشرف كتبه[9].

أكمل الأمر أنهاه بالتّدريج، وعلى مراحل وفترات متقطعة لهذا قال تعالى: "اليَوْمَ أكْمَلْتُ لَكُمْ دِينَكُمْ" لأن القرآن نزل على فترات متقطعة دامت ثلاث وعشرون سنة.

أما أتم الأمر أي أنهاه مرة واحدة دون انقطاع ولذلك في قول الحق سبحانه وتعالى: "ثُمَّ أَتِّمُوا الصّيَامَ إِلَى اللّيل". لأن الصّوم يجب أن يكون متصلا طول النّهار، دون انقطاع. وقوله عز وجل: "أَتْمَمْتُ عَلَيْكُمْ نِعْمَتِي" إشارة إلى أن نعمة اللّه لا تنقطع أبدا.

"وأَتِمُّوا الحَجَّ وَالعُمْرَةَ للّه"[10] وأيضا: "ثُمَّ أَتِمُّوا الصّيَامَ إِلَى اللّيل"[11] التّتْمِيمُ يرد على النّاقِص فيتمه، والتّكْمِيلُ يرد على المعنى التّام فيكمله. إذ الكمال أمر زائد على التّمام والتّمام يقابل نقصان الأصل، والكمال يطابق نقصان الوصف

يعد تمام الأصل ولهذا كان قوله تعالى: "تِلْكَ عَشَرَةٌ كَامِلَةٌ"[12]. أفضل من (تامة) لأن التّمام من العدد قد علم، وإنما احتمال النّقص في صفاتها.

وقيل الكمال اسم لاجتماع أبعاض الموصوف، والتّمام اسم للّجزء الذي يقم به الموصوف، وتم على أمره: أمضاه وأتمه.

الكمال هو ما يكون عدمه نقصانا يستعمل في الذات والصّفات والأفعال، وهو الأمر اللّائق للّشيء الحاصل له بالفعل سواء كان مسبوقا بالقوة أم لا كما في حركات الحيوانات، أو غير مسبوق كما في الكمالات الدائمة الحصول والحركات الأزليّة على رأي الحكماء.

وينقسم الكمال إلى منوع، وهو ما يحصل النّوع ويقومه كالإنسانيّة، وهو أول الشّيء يحل في المادة، وغير منوع، وهو ما يعرض للّنوع بالكمال الأول كالضّحك، ويسمّى كمالا ثانيا وهو أيضا قسمان: أحدهما: صفات مختصة قائمة به غير صادرة عنه، كالعلم للّإنسان مثلا والثّاني آثار صادرة عنه كالكتابة مثلا[13].

والإنسان على ثلاثة أصناف: ناقص، وهو أدنى الدرجات، وهم العوام، وكامل وهو قسمان: كامل غير مكتمل وهم الأولياء، ولو وجد التّكميل للّبعض، فإنما يكون ذلك بالنّيابة لا على الاستقلال، وكامل في ذاته مكتمل لغيره، وهم الأنبياء عليهم الصّلاة والسّلام[14].

ثم الكمال والتّكميل، إما أن يكون في القوة النّظريّة أو في القوة العمليّة وأفضل الكمالات النّظريّة معرفة اللّه تعالى، وأشرف الكمالات العمليّة طاعة اللّه تعالى وكل من كانت درجاته في هاتين المرتبتين أعلى كانت درجات ولايته أكمل، وكل من كانت درجاته، وتكميله بالغير في هاتين المرتبتين أعلى وأكمل، كانت درجات نبوته أكمل[15].

-2المفهوم الجامع المانع للّتكامل:

التّكامل هو حركة تركيب وتنسيق مجموعة من العناصر بمثابة أجزاء، يتخللّها النّقص إذا نظر إليها منفردة، وتعويض النّقص يقتضي الاتصال بالأجزاء الأخرى، وهذا الاتصال تحكمه آليات (التّكميل والتّلاقي والتّمثيل، التّأليف والتّحديد...) وضوابط (الاستقراء، الاستقصاء والتّركيب والتّنسيق) وروابط (التّوحيد هو الخط الرّابط بين جميع الشّعب العلميّة)[16].

-3مفهوم المعرفة:

لغة: عرف الشّيء: أدركه وعلمه، وعرفه الأمر: أعلمه إياه وعرفه، بينه: أعلمه بمكانه، فالمعرفة بهذه المعاني تدور في مجملها على الإدراك والعلم.

فقد جاء قول الجرجاني بأنها إدراك الشّيء على ما هو عليه، وهي مسبوقة بجهل بخلاف العلم، ولذلك سمّي الحق سبحانه وتعالى بالعالم دون العارف[17].

وقد أورد محمد علي الفاروقي التّهانوي ثلاث معان للّمعرفة وهي:[18]

1-المعرفة: بمعنى الإدراك سواء كان تصورا أو تصديقا، ولهذا قيل: كل معرفة وعلم فإنما تصور أو تصديق.

2-المعرفة: إدراك البسيط سواء كان تصورا للّماهيّة أو تصديقا بأحوالها، أما إدراك المركب سواء كان تصورا أو تصديقا، على هذا الاصطلاح فيخص العلم فبين المعرفة والعلم تباين بهذا المعنى، فمتعلق المعرفة هو البسيط واحد، ومتعلق العلم وهو المركب متعدد.

3-المعرفة: هي الإدراك الأخير من الإدراكيّين لشيء واحد، إذا تخللّ بينهما عدم فإن أدرك أولا، ثم ذهل عنه، ثم أدرك ثانيا، فالمعرفة هي الإدراك الذي هو يعد جهل، ويعبر عنه أيضا بالإدراك المسبوق بالعدم والعلم. يقال

للّإدراك المجرد من هذين الاعتبارين بمعنى أنه لم يعتبر فيه شيء من هذين القيدين.

وبالنّظر إلى هذه المعاني الثّلاثة يتبين أن المعرفة، إدراك قائم على الاستدلال ومسبوق بالعدم، وقابل للّذهول، لهذا يقال أن الحق سبحانه وتعالى: عَالِمٌ لا يقال عارف، إذ ليس إدراكه تعالى استدلالا ولا مسبوقا بالعدم ولا قابلا للّذهول.

4-تعريف البيداغوجيا:

لغة: يعود مصطلح البيداغوجيا (Pédagogie) إلى الأصل اليوناني المكون من كلمتين: Péda وهي مشتقة من Paidos وتعني الطّفل، و Agogie وتعني القيادة والتّوجيه والتّنميّة والتّربيّة. وقد كان البيداغوجي le pédagogue في زمن الإغريق هو العبد الذي يرافق الطّفل إلى الحلقات العلميّة، فلم يكن البيداغوجي معلما، بل مربيا أوكلت إليه مهمة تربيّة الطّفل من النّاحيّة الأخلاقيّة، بينما المعلم أوكلت إليه مهمة تعليم المعارف والعلوم وبمرور الزّمن ولأسباب متعددة أصبح البيداغوجي هو المعلم.

اصطلاحا: أخذ مفهوم البيداغوجيا معان اصطلاحيّة عديدة، منها ما احتوته المعاجم العامّة والمعاجم المتخصصّة، إضافة إلى وجهة نظر العلماء في هذا المجال.

ورد في المعاجم العامّة عدة تعريفات للّبيداغوجيا نذكر منها:

*نظريّة التّربيّة أو تربيّة الأطفال. [19]

*العلم التّطبيقي لتربيّة الكبار والصّغار[20].

*علم أصول التّدريس[21].

*فن التّعلم أو فن التّربيّة.

وقد جمعت هذه التّعريفات بين كون البيداغوجيا نظريّة وعلم وفن التّربيّة.

أما بالنّسبة للّمعاجم المتخصصّة في علوم التّربيّة أو المصطلحات التّربويّة نجد للّبيداغوجيا تعريفات نذكر منها:

البيداغوجيا فن التّدريس، ومهنته ترمز إلى كيفيّة قيام الأستاذ بالتّعليم والمنهجيّة التي يستخدمها باعتباره أستاذا وأسلوب التّدريس الذي يختاره[22].

وفي معجم مصطلحات التّربيّة، وردت البيداغوجيا بأنها[23]: المعتقدات التّربويّة والوسائل المتنوعة التي يشيع استخدامها بين المربين لبلوغ أهداف المجتمع في بناء مواطنيه، وتشكيل سماتهم العقليّة والخلقيّة وغيرها.

ومن حيث وجهة نظر العلماء، يعرفها إميل دور كايم بقوله: أنها مزيج من الأفكار، تأخذ شكل النّظريّة، موضوعها توجيه الفعل نحوها يجب أن يكون عليه ويضيف أيضا أنها ليست علما قائما بذاته، ولا ممارسة قائمة بذلك، وإنما هي ممارسة لها طابع خاصّ.

فالبيداغوجيا حسب دور كايم نظريّة وليست علما قائما بذاته، بل مجموعة من الأفكار المتمازجة فيما بينها، يدور موضوعها حول التّفكير في نظام التّربيّة وطرائقها وتوجيه الفعل التّربوي بغرض تحسين نشاط المعلم والمتعلم وتقييّمه.

ويعتبرها العالم السّوفيتي" أنطوان ماكرينكو" :MAKARENKO : أنها العلم الأكثر جدليّة يرمي إلى هدف علمي. وذهب " روني أوبير: HUBERT.R، إلى أنها ليست علما، ولا تقنيّة ولا فلسفة، ولا فنا، بل هي هذا كله. منظم وفق تمفصلات منطقيّة.

مما تقدم ذكره، يمكننا القول أن البيداغوجيا نوع من المعرفة العامّة، ونمط من التّفكير والتّفسير والتّحليل للّظواهر التّربويّة، وفهم للّوضعيات التّعليميّة، التي تحكم العلاقة بين المعلم والمتعلم في وضعيات تربويّة داخل القسم، وعلاقة

المتعلمين فيما بينهم والوسط المدرسي كما تعمل على تنظيم عمليّة التّدريس من خلال اقتراح مناهج ومقاربات وأساليب التّدريس والطّرائق والتّقنيات والوسائل التي تساعد المعلم على بلوغ الأهداف التّعليميّة.

4-1أنواع البيداغوجيا:

1-بيداغوجيا الخطأ:[24]

يمكن تحديد بيداغوجيا الخطأ، أنها خطة بيداغوجيّة (تصور ومنهج). تقوم على اعتبار الخطأ، إستراتيجيّة للّتعليم والتّعلم. وتفترض وجود صعوبات ديداكتيكيّة تواجه المتعلم أثناء القيام بتطبيق التّعليمات المعطاة له ضمن نشاط تعليمي معين. وهذه الصّعوبات ترجع إلى كون المسار الذي يقطعه المتعلم لاكتساب المعرفة أو بنائها من خلال بحثه، يمكن أن تتخللّها بعض الأخطاء. وتركز بيداغوجيا الخطأ على ضرورة اعتبار الخطأ أمر طبيعي وإيجابي، الشّيء الذي يحتم أخده بعين الاعتبار أثناء إعداد الدّروس.

ومن المنظور البيداغوجي، يحدد الخطأ على أنه " قصور لدى المتعلم في فهم أو استيعاب التّعليمات المعطاة له من لدن المدرسين. حيث ينتج عنه إعطاء معرفة لا تنسجم مع معاييّر القبول المرتقبة. أما "باشلار"، فالخطأ بالنّسبة له ليس محاولة أو تعثر، بل هو ظاهرة بيداغوجيّة تمثل نقطة انطلاق المعرفة. لأن هذه الأخيرة لا تبدأ من الصّفر، بل تمر بمجموعة من المحاولات الخاطئة. ويضيف في أهميّة بيداغوجيّة الخطأ قوله: " لا تحدث المعرفة، إلا ضد معرفة سابقة لها". فالتّعلم لا يحدث إلا ضد معرفة سابقة عير تصحيحها، وبناء معرفة جديدة، قد تكون بدورها أساسا لمعرفة أخرى."

2-كيفيّة رصد الأخطاء في بيداغوجيا الخطأ:[25]

لرصد الأخطاء ودمجها في الفعل التّربوي، تتبع بيداغوجيا الأخطاء منهجيّة علميّة دقيقة، يمكن تلخيص خطواتها المنهجيّة فيما يأتي:

-تشخيص الخطأ ورصده:

ويتم ذلك عن طريق الملاحظة والوصف.

-إشعار المتعلم بحدوث الخطأ:

في هذه الحالة لا ينبغي إغفال الخطأ والتّنكر له، واتخاذ موقف سلبي منه، بل لابد من الرّفق بالمتعلم المخطئ. والالتّزام بحقه في الوقوع في الخطأ.

-تصنيف الخطأ:

خطأ إملائي، خطأ نحوي، خطأ صرفي.....

تفسير أسباب الخطأ التي دفعت المتعلم إلى ارتكابه:

إن كان ناتجا عن تداعيات إبستمولوجيّة، أم تعاقديّة، أم تعود إلى المتعلم.

-معالجة الخطأ:

على المدرس، أن يظل يقظا حتى يساعد المتعلمين على التّخلص من الأخطاء والأفضل في هذه الحالة أن يصحح المتعلم أخطاءه بنفسه.

3-البيداغوجيا الفارقيّة:[26]

يقصد بها وجود مجموعة من التّلاميذ يختلفون في القدرات العقليّة والذكائيّة والمعرفيّة والذهنيّة، والميول الوجدانيّة والتّوجهات الحسيّة الحركيّة، رغم وجود مدرس واحد داخل فصل دراسي واحد، ومتعلمين في قسم واحد أمام نفس المدرس. حيث أن اختلافهم يكمن حول مدى الاستيعاب، والتّمثل والفهم والتّفسير والتّطبيق والاستذكار والتّقويم. ومن هنا جاءت البيداغوجيا الفارقيّة، لتهتم أساسا بالطّفل المتمدرس عبر إيجاد حلول إجرائيّة وتطبيقيّة وعلميّة للّحد من هذه الفوارق

المختلفة والمتنوعة كما وكيفا. سواء أكانت حلول نفسيّة أو اجتماعيّة أو بيداغوجيّة أو ديداكتيكيّة أو معرفيّة.

وقد تأسّست البيداغوجيا الفارقيّة، على خلفيّة الفوارق الموضوعيّة الموجودة بين المتعلمين، إذ أنهم لا يكتسبون معارفهم التّعلميّة بوتيرة واحدة، وهذا مرده وجود فوارق فرديّة بينهم، تجعلهم غير متكافئ الفرص أمام الدّرس الموحد المقدم لهم من طرف المدرس.

وتسهم البيداغوجيا الفارقيّة في التّخفيف من هذا التّفاوت. حيث تتبنى مجموعة من الأهداف والغايات، يمكن تحديدها كالآتي:

-تحقيق الفرص بين تلاميذ الفصل الواحد، وتطوير القدرات التّعليميّة التّعلميّة لدى المتعلم.

-الحد من الفشل أو الإخفاق المدرسي.

-محاربة الهدر المدرسي.

-تطوير المنظومة التّربويّة والدّيداكتيكيّة لتحقيق الجودة والمردوديّة بمراعاة الفروق الفرديّة.

4-بيداغوجيا الأهداف:[27]

مقاربة تربويّة تشتغل على المحتويات والمضامين في ضوء مجموعة من الأهداف التّعليميّة التّعلميّة ذات الطّبيعة السّلوكيّة، سواء أكانت هذه الأهداف عامّة أو خاصّة. ويتم ذلك التّعامّل أيضا في علاقة مترابطة مع الغايات والمرامي البعيدة للّدولة وقطاع التّربيّة والتّعليم. وبتعبير آخر، تهتم بيداغوجيا الأهداف بالدّرس الهادف تخطيطا وتدبيرا وتقويما ومعالجة. كما أنها تقوم على مجموعة من الأهداف، نذكر منها:

الغايات والأغراض، الأهداف العامّة والخاصّة، وما يمكن قوله، أن بيداغوجيا الأهداف، جاءت لتنظيم العمليّة الدّيداكتيكيّة، وعقلنتها تخطيطا وتدبيرا وتسييّرا وتقويما. حيث أصبحت معيارا إجرائيا لقياس العمليّة التّعليميّة التّعلميّة لدى المتعلم والمدرس معا. فهي آليّة فعالة في مجال التّخطيط والتّقويم وبناء الدّرس الهادف.

5-بيداغوجياالدعم:

تهدف إلى تعزيز مكتسبات المتعلم المختلفة، وتقويّة مستواه التّعليمي عن طريق الأنشطة الهادفة والداعمة، بغيّة الرّفع من مردوديته التّحصيليّة والمعرفيّة في مختلف المجالات والميادين التّربويّة. فبيداغوجيا الدعم تقوم على تشخيص وتحديد صعوبات المتعلم، وتبيان مواطن القوة والضّعف لديه. وذلك لإيجاد حلول علاجيّة ووقائيّة مناسبة. كما أنها تقوم على مجموعة من المراحل الأساسيّة:

التّخطيط، التّدبير، التّقويم، التّشخيص، المعالجة والدعم. ومن أهم هذه المراحل: مرحلة التّشخيص، حيث تستند على تشخيص الأخطاء المرتكبة وتعييّن الصّعوبات والوقوف عليها، وتصنيفها حسب مجالها وأهميتها.

6-بيداغوجيا المشروع:

أسلوب بيداغوجي، يجعل المتعلم ينخرط وفق صيغة تعاقديّة مريحة أو ضمنيّة في بناء معارفه، والوسيلة الأساسيّة لتحقيق المشروع، برنامج الأنشطة المؤسّس على حاجات واهتمامات المتعلمين والهادف إلى تحقيق إنجازات فعليّة. وتعد بيداغوجيا المشروع، أرضيّة خصبة تتوافر فيها أغلب الشّروط الموضوعيّة والذاتيّة لتحقيق أكبر عدد من الكفايات اختصارا للّجهد والوقت.

7-بيداغوجيا الإدماج:[28]

مجموعة من الممارسات العقليّة والعمليّة التي يتبعها الأستاذ لجعل المتعلم قادرا على تحريك وتعبئة وتحويل تعلماته ومعارفه ومكتسباته المدرسيّة ضمن وضعيّة تعليميّة تعلميّة أو وضعيّة مشكلة أو وضعيّة هدف دالة.

ويتم توجيه المتعلم إلى أنشطة الإدماج، بعد اكتساب الموارد، وبعد عمليات التّوليف والتّركيب، والدعم والمراجعة. وذلك من أجل مواجهة وضعيّة أو مجموعة من الوضعيات الصّعبة، بغيّة تثبيت كفاية ما، تمهيدا وتطبيقا. وبتعبير آخر: يستدمج المتعلم كل موارده المكتسبة لتوظيفها في كل وضعيّة. بمعنى نشاط الإدماج، نشاط ديداكتيكي، يتوخى استدراج التّلميذ لتحريك المكتسبات، التي كانت موضوع تعلمات منفصلة. فهي إذن لحظات تعلميّة تقوم على إعطاء معنى لتلك المكتسبات.

8-بيداغوجيا الكفايات:[29]

تهدف إلى تمكين المتعلم من اكتساب مجموعة من المهارات والقدرات التي تتلاءم مع المجتمع. ومع محيطه. بمعنى جعل المهارات والكفاءات والمعارف التي يتعلمها التّلاميذ في الفصول الدّراسية أكثر ملائمة مع متطلبات المجتمع. حيث تكون هذه المعارف والكفاءات ملائمة لسوق العمل. فبيداغوجيا الكفايات، صلة وصل بين المدرسة والمجتمع. بمعنى أنها تساعد المتعلم على مواجهة الوضعيات الصّعبة والمركبة، التي يصادفها المتعلم في واقعه الدّراسي أو الشّخصي أو الموضوعي. ومن ثم فإن الكفايات، معارف ومهارات ومواقف وكفايات معرفيّة وتواصليّة ومنهجيّة وثقافيّة يستضمرها المتعلم لحل مجموعة من المشاكل أو الوضعيات – المشكلة، بغيّة التّكيف أو التّأقلم مع المحيط أو الاستجابة لمتطلبات سوق العمل. أو قصد التّميز الدّراسي والكفائي والمهني والحرفي. فاكتساب الكفايات يعد السّبيل الحقيقي لتحصيل النّجاح.

وتعرف الكفاية: «compétence» بأنها: قدرات وملكات ذاتيّة أساسيّة ونوعيّة يتسلح بها المتعلم أثناء مواجهته لوضعيّة أو مشكلة ما في واقعه الشّخصي أو الموضوعي. وتنقسم الكفايات في مجال التّربيّة والتّعليم إلى أنواع عدة أهمها: (30)

الكفايات النّوعيّة والكفايات الممتدة أو المستعرضة، الكفايات الأساسيّة وكفايات الإتقان.

فالكفايات النّوعيّة، هي التي يكتسبها المتعلم في فترة دراسيّة محددة، أي أنها مرتبطة بمادة دراسيّة أو مجال نوعي أو تخصصّ مهني معين. وهي أقل شموليّة من الكفايات المستعرضة. وتجمع الكفايات المستعرضة أو الممتدة، بين تخصصّات متعددة. بمعنى أن الكفاية الموسعة، هي التي تتوزع بين مجموعة من المواد والتّخصصّات، ويمكن امتلاكها بعد فترة من التّعلم والتّحصيل الدّراسي نحو اكتساب منهجيّة التّفكير العلمي، وهي كفاية توجد في جميع المواد الدّراسية. وتمتاز الكفايات الموسعة بأنها كفايات عليا وقصوى وختاميّة. تتطلب نوعا من الإتقان، والانضباط والمهارة والاحتراف. كما تستوجب كثرة التّعلم والتّحصيل الدّراسي. لأن هذه الكفاية نتاج تفاعل تخصصّات ومواد دراسيّة عدة.

وبالنّسبة للّكفايات الأساسيّة، تعد كفايات قاعديّة أو جوهريّة. وهي ضروريّة: كفاية القراءة والكتابة والحساب بالنّسبة للّتعليم الابتدائي. بمعنى الكفايات الأساسيّة التي تتبني عليها العمليّة التّعليميّة التّعلميّة. وفيما يتعلق بكفايات الإتقان، فهي تعد كفاية تكميليّة ليست ضروريّة وأساسيّة، فعدم الغرق أثناء السّباحة مثلا، يعد كفاية أساسيّة، بيد أن الرّشاقة والسّرعة في فريق واحترام قواعد السّباحة كلها كفايات تكميليّة أو كفايات الإتقان.

9-بيداغوجيا اللّعب :

يقصد بها استغلال نشطة اللّعب في اكتساب المعرفة وتقريب مبادئ العلم للّمتعلم وتوسع آفاقه المعرفيّة، وتعد لونا من النّشاط الجدي أو العقلي، يستخدم كمتعة بهدف معرفي يؤدي إلى الكسب والتّطور والإكتشاف. وهناك أنواع كثيرة من اللّعب البيداغوجي أهمها:

9-1-اللّعب الحسي الحركي:

يستخدم الحاسوب لاكتساب المهارات لحل المسائل واتخاذ القرارات. وكذلك ألعاب الفيذيو التي تمكن الطّفل من التّفاعل مع الأشياء والمتغيرات.

9-2-اللّعب الإبداعي: (لعب الأدوار)

نجد منها ما هو تقليدي كالمسرح. ومنها ما هو متطور: كألعاب الفيديو الخاصّة بتقمص الأدوار.

5-تعريف الدّيداكتيك:

إن مصطلح الدّيداكتيك، رغم قدم تاريخ ظهوره، لا يزال حتى اليوم موضع نقاش وجدل، لما يشوبه من غموض، حيث يحتاج إلى إجماع حول تحديد مفهومه. وإزالة كل لبس من حوله، قصد تحقيق هويته العلميّة بين العلوم التّربويّة الأخرى.

الدّيداكتيك لفظ قديم يعود أصله إلى اللّغة اليونانيّة القديمة، يقابلها ديداكتيكوسDidactikos، وتعني ما يخص التّدريس، كما استعملت كلمة ديداسكاينDidaskein، للّدلالة على عمليات التّدريس والتّعلم.

ولقد كانت تطلق كلمة Didactikos على نوع من الخطاب الذي يعرض أفكارا ومبادئ بشكل شعري جذاب وجاء معناها في معجم روبير الصّغير "التّدريس" أو "نظريّة وأسلوب التّدريس".

وعرف""**IAM AMUS KAMENSKI** ". **الدّيداكتيك** في مؤلفه" DIDACTIKA MANGA. أو ما يعرف بالدّيداكتيك الكبرى كالآتي[31]:

"إنه فن لتعليم الجميع كل شيء. إنه فن لتعليم مختلف المواد التّعليميّة. وإنه ليس فنا للّتعليم فقط. بل إنه للّتربيّة أيضا".

ويتدرج مفهوم كلمة التّعليميّة " الدّيداكتيك". من كونها فنا إلى نظريّة للّتعليم تستهدف الفرد. حيث يرى العالم والفيلسوف الألماني F HARBERT. " مؤسّس القواعد العلميّة لهذه النّظريّة وأنصاره. أن الوظيفة الرّئيسيّة للّديداكتيك، تحليل نشاط المعلم في المدرسة. بينما يرى جون ديوي "Dewey j". أن الدّيداكتيك نظريّة للّتعلم لا للّتعليم.[32]

ويشير عبد اللّه قلي، إلى أن تحديد معنى الدّيداكتيك أو التّعليميّة، يبقى يفتقد إلى الاستقرار في المجال التّربوي. فهو لا يزال بحاجة ماسة إلى المزيد من البحث والتّحليل والإجماع على تحديده. وهذا ما أقره غاليسون ".

G GALISSON بقوله: من بين جميع المصطلحات الخاصّة بالتّعليم تعد التّعليميّة الأكثر غموضا وإثارة للّجدل. "[33]

وقد وردت تعاريف كثيرة للّديداكتيك، نذكر منها:

موسوعة لالاند: الدّيداكتيكجزء من علوم التّربيّة موضوعها التّدريس". أما سميث smith (1962). يقول" فرع من علوم التّربيّة، موضوعها خلاصة المكونات والعلاقات بين الوضعيات التّربويّة وموضوعاتها ووسائلها ووسائطها ووسائلها. وكل ذلك في إطار وضعيّة بيداغوجيّة، وبعبارة أخرى يتعلق موضوعها بالتّخطيط للّوضعيّة البيداغوجيّة وكيفيّة مراقبتها وتعديلها عند الضّرورة."

أما BRAUSSEAU، فقد حددها بقوله: "الدراسة العلميّة لتنظيم وضعيات التّعلم التي يندرج فيها المتعلم لبلوغ أهداف معرفيّة عقليّة أو وجدانيّة أو نفس حركيّة."[34]

ويضيف المكي المروني 1993" أن الدّيداكتيك، الدراسة العلميّة لنظام وضعيات التّعلم التي يعيشها

المتعلم قصد تحقيق هدف معين."

ويعتبرها محمد الدّريج 2011 أنها "الدراسة العلميّة لطرق التّدريس وتقنياته ولأشكال تنظيم مواقف التّعلم التي يخضع لها التّلميذ قصد بلوغ الأهداف المنشودة".[35]

5-1أنواع الدّيداكتيك:

-الدّيداكتيك العامّة:

وهي التي تسعى إلى تعميم خلاصة نتائجها على مجموعة المواد التّعليميّة إذ تهتم بدراسة القوانين العامّة للّتدريس، وما يطرحه هذا الأخير من قضايا على مستوى النّقل الدّيداكتيكي للّمعرفة العالمة إلى معرفة مدرسيّة وكذا على مستوى المثلث الدّيداكتيكي، وما تثيره التّفاعلات النّسقيّة بين أقطابه الثلاث من تساؤلات وما يقوم عليه العقد أو التّعاقد الدّيداكتيكي من تحديد لمهام وأدوار ووظائف كل من المدرس والمتعلم.

-الدّيداكتيك الخاصّة:

هي التي تهتم بالنّشاط التّعليمي داخل القسم في ارتباطه بالمواد الدّراسية أي في التّفكير في الأهداف التّربويّة للّمادة، وبناء إستراتيجيات لتدريسها كأن نقول مثلا: ديداكتيك الرّياضيات أو ديداكتيك الفيزياء.. ويذهب الدّيداكتيكيون إلى أن إدراج المادة الدّراسية ضمن اهتمامات الدّيداكتيك نابع من كون هذه الأخيرة

ليست مجرد تبسيط واختزال للّمعرفة العالمة، بل هي بناء جديد لا يستطيع أن يقوم به إلا المختص، فهذا الأخير هو المؤهل لتصنيفها وإدخال التّعديلات الضّروريّة عليها. أي أن انتقاء وترتيب ما ينبغي تعلمه من طرف التّلميذ من معارف وقضايا تاريخيّة، إنما هو من شأن المختص فيها، فإن دراسة المادة التّعليميّة هي موضوع الدّيداكتيك الخاصّة.

6- العلاقة بين الدّيداكتيك العامّة و الدّيداكتيك الخاصّة:[36]

إنالدّيداكتيك العامّة، ميدان يهتم بجملة من المهام، تتعلق بدراسة الطّرائق العامّة للّتعليم، وبالمسائل والخطوات العامّة الخاصّة والمؤديّة للّمعرفة. وبنشاطات وأساليب المشاركة والتّلقين، وبالأعمال التّطبيقيّة والموجهة. بينما تركز الدّيداكتيك الخاصّة، على الأساليب التّعليميّة والتّقنيات المتعلقة بتدريس مادة من المواد. ويلاحظ اليوم تعامّل المربين مع مصطلح الدّيداكتيك الخاصّة، أي ديداكتيك المادة. وهو الأكثر رواجا في الاستعمال. غير أن الدّيداكتيك بمفهومه المعاصر لم يعد يكتفي بالمعرفة وحدها، بل بالتّفاعلات المختلفة التي تحدث في الموقف التّعليمي، بين ما يوجد لدى المتعلم من قدرات وحاجات وخصوصيات المحتوى التّعليمي ومستلزماته إلى جانب المدرس باعتباره وسيط يحمل كفاءات وتصورات. ما يؤكد أن الدّيداكتيك، حقل تتداخل فيه عدة حقول معرفيّة: الابستومولوجيا، علم النّفس، علم الاجتماع. البيولوجيا والبيداغوجيا.

-7الدّيداكتيك العامّة و ديداكتيك المواد:[37]

تهتم الدّيداكتيك العامّة بجوهر العمليّة التّعليميّة وأهدافها والمبادئ العامّة التي تستند إليها. والعناصر المكونة لها " المنهاج، إستراتيجيات التّدريس، الوسائل التّعليميّة، أساليب التّقويم..... ومن تم القوانين العامّة التي تتحكم بهذه العناصر أو بالقوانين والأحكام التي تتحكم بعنصر واحد من هذه العناصر: كالمنهاج والتي تتعلق بمختلف المواد الدّراسية. ولكن ديداكتيك المواد، تهتم بنفس القوانين ولكن

على نطاق ضيق. أي بالقوانين التّفصيليّة التي تتعلق بمادة تعليميّة واحدة. وعليه فإن الدّيداكتيك العامّة، تمثل الجانب التّوليدي للّمعرفة. " أين يتم توليد القوانين والنّظريات والمبادئ والتّعميمات العامّة للّعمليّة التّعليميّة." وتمثل ديداكتيك المواد الجانب التّطبيقي لتلك المعرفة. أين يتم تطبيق تلك القوانين والمبادئ والتّعميمات بمراعاة خصوصيّة المادة. فالدّيداكتيك العامّة، هي التي تهتم بتقديم المبادئ الأساسيّة والقوانين العامّة، وكذا المعطيات النّظريّة التي تتحكم في العمليّة التّربويّة من مناهج وطرائق التّدريس، ووسائل بيداغوجيّة، وأساليب التّقويم لاستغلالها أثناء التّخطيط، لأي عمل تربوي، بغض النّظر عن المحتويات الدّراسية، وطبيعة أنشطة المادة الدّراسية. ويتلخص موضوعها في تفاعل نشاطي التّعليم والتّعلم في إطار قواعد العمليّة التّعليميّة.[38]

فالعلاقة بين الدّيداكتيك العامّة وديداكتيك المواد، يمكن تشبيهها بمهنة الطّب كما أشار إلى ذلك "غاليسون"، إذ تهتم الدّيداكتيك العامّة بالمشكلات الكبرى في إطارها العامّ، كما هو الشّأن للّطب العامّ. في حين تهتم ديداكتيك المواد بقضايا محددة على مستوى مادة معينة بعينها. فالطّبيب العامّ، لا بد أن تكون لديه معرفة بحد أدنى من العلوم التي لها علاقة بعمليّة (العلوم المساعدة). ويعرف الكثير عن علوم التّشريح. ووظائف الأعضاء، والعلوم المختلفة الخاصّة، ببناء الجسم وبعمله بصفة عامّة. وعليه يجب أن يكون المختص في ديداكتيك المواد على دراية واسعة بالدّيداكتيك العامّة. إذ لا يمكن الحديث عن مختص في ديداكتيك المواد دون الإلمام بمعطيات الدّيداكتيك العامّة. كما أن الجوانب النّاميّة في المعرفة التّعليميّة تقع في جزئها الأكبر في الدّيداكتيك العامّة أكثر وقوعها في ديداكتيك المواد بحكم أسبقيتها ونضجها. تتناول الدّيداكتيك العامّة المفاهيم المشتركة بين مختلف التّعليمات. كمفهوم الوضعيّة: situation didactique. مفهوم التّصورات .conception représentation. مفهوم النّقلة التّعليميّة .trasposition didactique. الهدف العائق:.objectif obstacle فالمختص

في الدّيداكتيك العامّة، يأخذ بعين الاعتبار مختلف أعمال ونتائج التّعليمات المختلفة، ويركز اهتمامه على مقارنة نتائجها ليؤسّس نظرة مشتركة أكثر تكامليّة قادرة على التّأسيس الإبستمولوجي للّتعليميات.(39)

8-التّكامل المعرفي بين البيداغوجيا والدّيداكتيك:

إن العلاقة بين البيداغوجيا والدّيداكتيك علاقة تكامل، من خلال التّفاعل الإيجابي للّعمليّة التّعليميّة التّعلميّة، عبر تنظيم الطّرق وأساليب التّدريس وتقنيات التّعلم وتطبيق أساليب التّعليم لجذب اهتمام المتعلم، لتطوير معرفته وتنميّة قدراته الذهنيّة والمعرفيّة. فالمتعلم محور العمليّة التّعليميّة، والهدف البيداغوجي تنظيم عمليّة التّعلم بأبعادها النّفسيّة والاجتماعيّة، التي تستمد مبادئها من النّظريّة السّلوكيّة حيث تركز على التّفاعل بين المعلم والمتعلم، وذلك باستخدام مجموعة من الأساليب التّقنيّة التي تهدف إلى وضع معايير لمراقبة إجراءات عمليّة نقل المعرفة. وتركز الدّيداكتيك على الطّرق التي يواجه بها المتعلم المعارف والمعلومات والأفكار أثناء خضوعه لعمليّة التّعلم، ومعالجة مشكلات تلقي المعارف عند المتعلم. وبذلك فإن الدّيداكتيك تحتاج للّبيداغوجيا لمعرفة حاجات المتعلم، والصّعوبات النّفسيّة التي تواجهه في عمليّة تلقي المعلومات وإيجاد حلول ملائمة لتجاوزها، فالدّيداكتيك والبيداغوجيا يلعبان دورا مهما في العمليّة التّعليميّة من خلال التّفاعل الايجابي بينهما. إذ لا يمكن الاستغناء عن أحدهما في العمليّة التّربويّة. فكلاهما يكمل بعضهما البعض في توجيه المتعلم، وتدريبه على اتخاذ القرارات ومواجهة الصّعوبات. فكليهما يبنيان العلاقة التّعليميّة بين المعلم والمتعلم والمعرفة، بمختلف جوانبها وبمختلف أبعادها النّفسيّة الاجتماعيّة والعلميّة. ويوجهان المتعلم الوجهة الصّحيحة لتحقيق أهدافه ومضامينه وتقويمه ودعمه. وإيجاد الحلول المناسبة للّصعوبات التي تعترضه. وتدريبه على الفهم والاستيعاب. وبهذا فالعلاقة بينهما علاقة تكامليّة لا يمكن الاستغناء عن أحدهما في العمليّة

التّربويّة. فكل منهما يشتركان في توجيه المتعلم لتحقيق نجاعة العمليّة التّعليميّة التّعلميّة وتطويرها. فلا وجود للّديداكتيك دون البيداغوجيا، ولا البيداغوجيا دون الدّيداكتيك.

الخاتمة: إن فكرة التّكامل المعرفي بين العلوم والمعارف، قد أضحت ضرورة من ضرورات البحث العلمي في عصرنا الحالي. حيث انفتحت العلوم على بعضها البعض، وتناصت وتناظرت فيما بينها. ما أدى إلى انتقال الأفكار من حقل علمي إلى آخر بسلاسة كبيرة. سعيا إلى تحقيق رؤيّة شموليّة وعميقة، وهذا ما نجده بين البيداغوجيا والدّيداكتيك. حيث كل منهما يكمل بعضهما البعض في توجيه المتعلم، الذي يعد محور العمليّة التّعليميّة، فالدّيداكتيك، دراسة محتويات وطرق التّدريس وتقنياته، وكذا نشاط كل من المدرس والمتعلمين وتفاعلهم، قصد بلوغ الأهداف المسطرة، بينما البيداغوجيا هدفها توجيه أفعال وسلوكيات المتعلم. فكل منهما يوجهان المتعلم الوجهة الصّحيحة، بتحقيق أهدافه ومضامينه وتقويمه ودعمه. وإيجاد حلولا مناسبة للّمشاكل التي تواجهه مع ما يلاءم واقعه الدّراسي. فنجاح العمليّة التّعليميّة مرهون بتكامل كل من البيداغوجيا والدّيداكتيك.

الهوامش:

1. طه عبد الرّحمن، تجديد المنهج في تقويم التّراث، المركز الثّقافيّ، ط1، 1994، ص 133.
2. المصدر السّابق، ص 75.
3. ابن منظور، لسان العرب، ذط، دار المعارف، القاهرة، دت، ص 3930.
4. قاسمي عمار، مفهوم التّكامل المعرفي وآليات تشغيله، مقاربات فلسفيّة المجلد 2 العدد 1، ديسمبر 2017، مخبر الفلسفة والعلوم الإنسانيّة مستغانم الجزائر.
5. سورة المائدة، الاية 03.
6. سورة الأنعامّ، الاية 115.

7. سورة القصصّ، الاية 27.

8. سورة الأنعامّ، الاية 115.

9. ابن كثير، تفسير القرآن العظيم، ج5، ص 246.

10. سورة البقرة، الاية 196.

11. سورة البقرة، الاية 187.

12. سورة البقرة، الاية 196.

13. قاسمي عمار، مفهوم التّكامل المعرفي وآليات تشغيله، مقاربات فلسفيّة ص 07.

14. نفس المرجع، ص 07.

15. أبو البقاء بن موسى الحسيني القريمي الكفوي، الكليات "معجم المصطلحات والفروق اللّغويّة"، ت عدنان دوريش محمد المصري، مؤسّسة الرّسالة، بيروت 1998، ص 150.

16. قاسمي عمار، مفهوم التّكامل المعرفي وآليات تشغيله، ص 08.

17. بن محمد بن علي الجرجاني، التّعريفات، دار الكتاب العربي، بيروت 2002، ص 186.

18. محمد علي الفاروقي التّهانوي، كشاف اصطلاحات الفنون والعلوم، ط1 ت علي دحروج، مكتبة لبنان ناشرون، بيروت، 1996، ص 1583-1584.

19. Petite la rousse illustré, librairie la rousse, 1981, Paris, P740.

20. Le robert plus, Dictionnaire de la langue française, Allain Rey, Paris, 2007, P286.

21. منير البعلبكي، رمزي البعلبكي، المورد الحديث (قاموس إنجليزي عربي) دار العلم للّملايين، ط2، لبنان، 2009، ص 841.

22. جون كولين، نانريسياأوبراين، تر:حنان كسروان، قاموس دار العلم غرينوود، المصطلحات التّربويّة، دار العلم للّملايين، لبنان، 2008، ص 436.

23. أحمد عبد الفتاح زكي وآخرون، معجم مصطلحات التّربيّة، دار الوفاء، د ط، د ت الإسكندريّة، ص 69.

24. رشيد التّلواتي، ماهي بيداغوجيا الخطأ، وما هو الخطأ البيداغوجي، تعليم جديد 22-11-2014. New-edu.com

25. نفس المصدر

26. جميل حمداوي، البيداغوجيا الفارقيّة، مكتبة المثقف، ط1، 2015

27. جميل حمداوي، بيداغوجيا الأهداف، شبكة الألوكة، تاريخ الإضافة: 24-09-2013. Alukah. Net /socia/0/60474

28. جميل حمداوي، بيداغوجيا الكفاءات والإدماج، بط، ص22، ب ت.

29. مفهوم بيداغوجيا الكفايات. مقارنة بين بيداغوجيا الأهداف وبيداغوجيا الكفايات. Almoufide.com/2021/07/blog-post-5.htlm

30. نفس المصدر

31. فضيلة حناش، علي فارس، المرجع الشّامل في التّعليميّة "هندسة العمليّة التّعليميّة التّعلميّة"، دار الماهر، ط1، سطيف، الجزائر، 2021، ص 16

32. المرجع نفسه، ص 19

33. عبد اللّه قلي، التّعليميّة العامّة والتّعليميّة الخاصّة، مجلة المبرز، العدد 16، المدرسة العليا للأساتذة بوزريعة، الجزائر، ص117

34. علي فارس، هوس الدّيداكتيك، مجلة قبس للدّراسات النّفسيّة والإجتماعيّة، المجلد 4 العدد 16، الجزائر.

35. محمد الدّريج، عودة إلى تعريف الدّيداكتيك، أو علم التّدريس، مجلة علوم التّربيّة، العدد 47، الرّباط، المغرب.

36. فضيلة حناش، علي فارس، المرجع الشّامل في في التّعليميّة" هندسة العمليّة التّعليميّة التّعلميّة"، ص 16

37. علي فارس، هوس الدّيداكتيك، ص 24-25

38. فضيلة حناش، علي فارس، المرجع الشّامل في التّعليميّة "هندسة العمليّة التّعليميّة التّعلميّة"، ص16

39. علي فارس، هوس الدّيداكتيك، ص 24-25

تعليم البلاغة في ضوء المقاربة النّصيّة – المرحلة الثّانويّة نموذجا–الواقع والمأمول

Teaching rhetoric in the light of the textual approach – the secondary education as a model Reality and hope–

د. زيار فوزيّة

جامعة عبد الحميد بن باديس –مستغانم–

الملخص:

نحاول في هذه المقالة بيان أهميّة نشاط البلاغة العربيّة ودوره في فهم النّصوص الأدبيّة وتحليلها، في ظل المقاربة النّصيّة التي تبنتها وزارة التّربيّة الوطنيّة في خضم الإصلاح، ضمن ما هو مقرر في برامج تعليم اللّغة العربيّة للّمرحلة الثّانوية بشعبتيها العلميّة والأدبيّة، وذلك بالكشف عن مظاهر النّقص التي رافقت تعليم نشاط البلاغة، وسبل الانتقال به من حالتّه الرّاهنة إلى حالة مأمولة وواقع منشود، يعيد لهذا الدّرس مكانته في العمليّة التّعليميّة التّعلميّة ويعزز مكانته في نفوس دارسيه ومدرسيه.

الكلمات المفتاحيّة: التّعليم، البلاغة، المقاربة النّصيّة، الكفاءة.

In this article, we try to demonstrate the importance of Arabic rhetoric activity and its role in understanding and analyzing literary texts, in light of the textual approach adopted by the Ministry of National Education in the midst of reform, within what is prescribed in the Arabic language education programs for the secondary stage in its scientific

and literary divisions, by revealing the deficiencies that Accompanied the teaching of the rhetoric activity, and the ways to move it from its current state to a hoped-for state and a desired reality, restoring this lesson's place in the educational-learning process, and strengthening its position in the hearts of its learners and teachers.

Keywords: education, rhetoric, textual approach, competence.

الملخص:

نحاول في هذه المقالة بيان أهميّة نشاط البلاغة العربيّة ودوره في فهم النّصوص الأدبيّة وتحليلها، في ظل المقاربة النّصيّة التي تبنتها وزارة التّربيّة الوطنيّة في خضم الإصلاح، ضمن ما هو مقرر في برامج تعليم اللّغة العربيّة للّمرحلة الثّانوية بشعبتيها العلميّة والأدبيّة، وذلك بالكشف عن مظاهر النّقص التي رافقت تعليم نشاط البلاغة، وسبل الانتقال به من حالتّه الرّاهنة إلى حالة مأمولة وواقع منشود، يعيد لهذا الدّرس مكانته في العمليّة التّعليميّة التّعلميّة ويعزز مكانته في نفوس دارسيه ومدرسيه.

الكلمات المفتاحيّة: التّعليم، البلاغة، المقاربة النّصيّة، الكفاءة.

Abstract : In this article, we try to explain the importance of the activity of Arabic rhetoric and its role in understanding and analyzing literary texts, in light of the textual approach adopted by the Ministry of National Education in the midst of reform, within what is prescribed in the programs of teaching Arabic for the secondary stage in

its scientific and literary divisions, by revealing the manifestations of deficiency that accompanied the teaching of rhetoric activity, and ways to move it from its current state to a hopeful state and a desired reality, restoring this lesson to its place in the educational and learning process, and enhancing its position in the hearts of its students. and his teachers.

Keywords: education, rhetoric, textual approach, competence.

مقدمة:

إن مشكلة تعليم الدّرس البلاغي لا تعود إلى افتقار هذا العلم لنظريات وطرق في التّحليل والذوق والتّفكير، ولا لصعوبة هضم مفاهيمه أو تطبيقها على النّصوص الأدبيّة، وإنما في استثمار المتعلم لتلك المعارف اللّغويّة وتنميّة مهاراته وتجنيدها في وضعيات تواصليّة دالة وفق الهدف المسطر في منهاج اللّغة العربيّة، وكيف لا وقد حملت لنا الكثير من المؤلفات البلاغيّة التّراثيّة نماذج أظهرت لنا براعة الاستشهاد والتّفنن في طرق التّحليل للّكشف عن المعاني الخفيّة والعلاقات الضّمنيّة تنظيرا وتركيبا، ولنا في تحليلات عبد القاهر الجرجاني (ت471ه) على سبيل المثال لا الحصر مثالا رائدا في الذكاء ومهارة عاليّة في التّحليل والذوق الفني الذي يبرز عبقريّة اللّغة، ولو قارنا بين تحليلات الجرجاني وغيره وبين ما هو موجود اليوم، لعرفنا أننا جردنا البلاغة من روحها وأكسبناها روحا أخرى.

لقد استحال الدّرس البلاغي قواعد جافة يرددها المتعلمون على الالسّنة ويحفظونها دون وعي بقيمها الجماليّة ووظائفها في النّصوص، لقد اختصرت

البلاغة في مجرد التّعرف على نوع الصّورة البيانيّة، أو الأسلوب الأدبي وعناصره التي يرددها المتعلمون دون فهم وظيفتها في النّصوص، لقد أصبح الدّرس البلاغي مجرد قواعد تصنيف تفتقر إلى الذوق والتّحليل، والأدهى من ذلك تناول المسائل البلاغيّة وتقديمها للّمتعلمين كأنها قواعد للّنحو والصّرف يحفظها المتعلم ولا يحسن توظيفها.

إشكاليّة البحث: نحاول في هذا البحث الإحاطة بالإشكاليّة الآتيّة:

– كيف يتم تدريس نشاط البلاغة في ضوء المقاربة النّصيّة لتلاميذ الثّالثة ثانوي؟

– ما التّصورات التي تبناها منهاج اللّغة العربيّة والوثيقة المرافقة له للّمقاربة النّصيّة، وتطبيقها لتعليم اللّغة العربيّة عامّة ونشاط البلاغة على وجه الخصوص؟.

– ما واقع تعليم البلاغة في ضوء المقاربة النّصيّة، وما الحلول المقترحة لتعزيز تعليم هذا النّشاط؟.

–وللّإحاطة بهذه التّساؤلات كان لابد من الاستعانة بمنهاج اللّغة العربيّة وآدابها والوثيقة المرافقة له للّوقوف على التّصورات الجديدة التي أقرتها وزارة التّربيّة في ظل الإصلاح، وكيف يتم استثمار المقاربة النّصيّة في تعليم اللّغة العربيّة وميادينها سيما البلاغة العربيّة.

أهداف البحث:

– التّعريف بالمقاربة النّصيّة وبيان دورها في تعليم اللّغة العربيّة ومختلف ميادينها.

– بيان الصّعوبات التي تعترض تعليم نشاط الباغة ومحاولة ايجاد الحلول الكفيلة بسد النّقائص.

منهج البحث: تلك هي الأسئلة التي سيَبني عليها البحث طريقه محاولا إيجاد الإجابة الشّافيّة وفق ما تقتضيه المنهجيّة العلميّة بانتهاج المنهج الوصفي التّحليلي، استنادا على ما جاء في المنهاج والوثيقة المرافقة له، والكتاب المدرسي المقرر.

1. مفهوم التّعليميّة:

أضحت التّعليميّة علما قائما بذاته شأنها شأن كل العلوم والتّخصصّات لها مصطلحاته وأسّسها، وقبل أن ينضج هذا التّخصصّ ظهر كأحد اهتمامات اللّسانيات، لما اهتمت هذه الأخيرة بمحاولة إيجاد طريقة علميّة لتعليم اللّغات وتعلمها وحل مشكلات التّعلم متخذة من اللّسانيات التّطبيقيّة ميدانا للّبحث في هذا الجانب، لكن سرعان ما استعادت البيداغوجيا زمام الأمور، ضمن ما عرف بـ: بيداغوجيا اللّغات تحت غطاء التّعليميّة التي استفادت من التّخصصّات الأخرى، لتصبح أكثر استقلالا كتخصصّ يأخذ على عاتقه حل المشكلات التي تعترض تعلم وتعليم اللّغات.

وإذا كانت البيداغوجيا تطلق على: "كل ما يخص فنّ تسييّر القسم أو كل ما كان يعتبر سابقا تنظيما للّعمل، وذلك بالتّفكير في موارده وغاياته" [1]فإنّ التّعليميّة: " تأمل موضوعه المعارف وكيفيّة نقلها جزئيا أو كليا، من أجل تمكين المتعلمين منها"[2] وتهدف إلى: تيسير التّعليم والتّعلم، من خلال استحداث طرائق للّتعليم.

لا تهتم البيداغوجيا بدراسة طرق التّعليم والتّعلم أو المحتوى الدّراسي، ولا تولي عناية بالبعد المعرفي للّتّعلم؛ بل تهتم بالأبعاد النّفسيّة والاجتماعيّة للّمتعلم في حين تهتم التّعليميّة بالجانب المنهجي كطرق إيصال المعلومة واكتسابها من خلال ربطها بالمحتوى التّعليمي، وتعتمد على مبدأ أن طبيعة المعرفة واختلاف ما ندرسه له دور حاسم فيما يخص التّعلم والتّعليم، والسّبب في ذلك يرجع إلى

اختلاف المحتوى التّعليمي باختلاف المواد أو الأنشطة، وخصوصيّة المهارات التي يستهدف تنميتها لدى المتعلم.

يتم تحديد البيداغوجيا من منطلق الطّرق والمرجعيات أكثر من قيمتها المتصلة بالغايات والأهداف التّعليميّة. تبحث التّعليميّة عن الوسائل وتتناول منطق التّعلم بالاعتماد على مبدأ المعرفة...

هذا ما جعل البيداغوجيا تتحول عن معناها الأصلي المرتبط بإشباع القيم التّربويّة إلى الاهتمام باقتراح الطّرق والأساليب المختلفة للّتدريس دون التّربيّة الأخلاقيّة.

لقد استفادت التّعليميّة من البحث اللّساني في مجاليه النّظري والتّطبيقي إلا أن مجال تعليم وتعليم اللّغات ظل يعاني نقصا في طرائق التّعليم النّاجعة قصد تحقيق الأهداف المرجوة، فكل ما أنجز إنما هو في مجمله مبادرات ومحاولات لسد النّقص، باستحداث أكثر من مقاربة كالمقاربة بالأهداف، مرورا بالمقاربة بالكفاءات وصولا إلى المقاربة النّصيّة، صحيح أن المقاربات تعددت وتنوعت لكن الوضع الذي يطرح نفسه أمام الباحثين والمشتغلين بالتّعليم والتّعلم هو جملة الصّعوبات التي تتعلق بمدى تمكن المتعلمين من استيعاب كافة المعارف واستخدامها في مواقف تواصليّة دالة، كيف يحول المعارف إلى إنجازات وأداءات بتجنيد معارفه ومكتسباته القبليّة؟.

إننا بأمس الحاجة إلى ما تحقق من منجزات في اللّسانيات العامّة واللّسانيات التّطبيقيّة، والاجتماعيّة، ديداكتيك اللّغات، وعلوم النّفس والتّربيّة... لوضع استراتيجيات كفيلة بإعداد برامج تعليميّة ناجحة تمكننا من حصر الصّعوبات والنّقائص التي تواجهها العمليّة التّعليميّة التّعلميّة، فنكون هكذا إزاء تعليميات كتعليميّة النّحو والصّرف، والعروض، والنّصوص الأدبيّة، والبلاغة...

وتصور تعليميات لفروع المادة التّعليميّة كاللّغة العربيّة مثلا لا يعني انتفاء الاشتراك بين هذه المواد الفرعيّة ذلك أن المقاربات الحديثة ونعني بها المقاربة النّصيّة تلح على دراسة الظّواهر اللّغويّة في إطار النّص تنطلق منه وتنصهر فيه.

يقودنا هذا الحديث إلى التّمييّز بين تعليميّة المادة Discipline وتعليميّة فروعهاMatière فالمادة "مجموعة مخصوصة من المعارف ذات مميزات خاصّة لها علاقة بمستوى التّعليم، والصّياغة، والآليات، والطّرائق والمواد الفرعيّة"[3].

أما المادة الفرعيّة: " فهي جزء من مادة يحددها برنامج دراسي، وهو موضوع تعليم مدرسي"[4].

فاللّغة العربيّة مادة وفروعها مجمل الأنشطة مثل: النّحو والصّرف، وقواعد الكتابة والإملاء، والعروض، والبلاغة...، وتنصرف التّعليميّة إلى تدريس كل نشاط على حدة، مع مراعاة انسجام هذه الفروع وتضافرها لخدمة العربيّة كنشاط عامّ يتفرع إلى ميادين، والبلاغة أحد هذه الميادين التي لا يزال تعليمها مضطربا وملحقا بأنشطة أخرى شأنها شأن قواعد النّحو، مما انعكس بالسّلب على تعليم هذا النّشاط وتقريبه للّمتعلمين، بدل تناوله في شكل عناصر وأمثلة لا يحصل منها المتعلم سوى قواعد لا يستطيع توظيفها.

2. المقاربة النّصيّة: the textual approach

لقد أدىّ ظهور التّعليميّة إلى تغير الكثير من المفاهيم التّربويّة، وكذا إعادة النّظر في طرائق التّعليم ومناهجه، الأمر الذي سمح بظهور مصطلحات مستحدثة لم تكن متداولة من قبل من نحو: بيداغوجيا المشروع، وبيداغوجيا النّشاط والمقاربة بالكفاءات، والمقاربة النّصيّة بوصفها آخر ما تم استحداثه في التّعليم.

يندرج المصطلح المقاربة النّصيّة ضمن تخصصّ تعليميات اللّغات التي هي مجموع الطّرائق والاستراتيجيات التي تتعامّل مع النّص وتحليل بيداغوجيا

للّوصول إلى هدف تعليمي معين، كما أنها تتألف من جزأين المقاربة والنّصيّة (النّص) وسنحاول الإلمام بكل عنصر.

2-1 مفهوم المقاربة النّصيّة:

أ-المقاربة لغة: من الفعل قرب: "القرب نقيض البعد. قرب الشّيء بالضّم يقرب قربا وقربانا، أي: دنا فهو قريب"[5]، ومنه تدل المقاربة على معنى الاقتراب والدنو من الشّيء.

ب-وفي الاصطلاح: هي حركات وأفعال تمكن المتعلم من التّدرج والاقتراب من تحقيق الهدف[6]، وهي بهذا المعنى خطة عمل واستراتيجيّة لتحقيق هدف ما.

ج-النّصيّة في اللّغة: مأخوذة من كلمة (النّص) كما جاء في لسان العرب لابن منظور "نصصّ النّص رفعك الشّيء أنص الحديث نصا رفعه وكل ما أظهر فقد نص"[7]

نفهم من التّعريف النّص في اللّغة وهو الوضوح والظّهور أي أن النّص واضح وكل شيء أظهرته فقد نصصّته.

د-النّص في الاصطلاح: هو مجموعة من الجمل المترابطة فهو منتوج مترابط متسق ومنسجم وليس تتابعا عشوائيا للّألفاظ والجمل والأفعال الكلاميّة وإنما هو تتابع الجمل تستند فيه الجملة اللّاحقة على الجملة السّابقة، وحتى يتحقق ذلك لا بد من وجود روابط بين هذه الجمل وهذا يتطلب ارتباط عناصر ببعضها أي الجمل، وهذا ما يوصل إلى بناء نسيج النّص وكل نص له نسيج يميزه عما هو غير نص والنّسج ينتج من العلاقة الاتساقيّة بين عنصر وآخر.

والنّص باعتباره الوحدة اللّغويّة الكبرى، يشمل جوانب عديدة أهمها التّرابط أو التّماسك ووسائله وأنواعه والاحالة أو المرجعيّة وأنواعها، السّياق النّصي ودور المشاركين في النّص (المرسل والمتلقي) ويشمل المنطوق والمكتوب على حد سواء[8].

المقاربة النّصيّة تدرس النّص من حيث هو بنيّة مجردة تتولد بها جميع ما نسمعه وتطلق عليه لفظ النّص، ويكون ذلك برصد العناصر القارة في جميع النّصوص المنجزة مهما كانت مقاماتها وتواريخها ومضامينها وهي في هذا تتقاطع في موضوعها مع جميع العلوم المتعلقة بدراسة النّص[9].

والنّص يراعي في وصفه وتحليله قواعد دلاليّة ومنطقيّة إلى جوار القواعد التّركيبيّة، ويحاول أن يقدم صياغات كليّة ودقيقة للّأبنيّة النّصيّة وقواعد ترابطها وبعبارة موجزة قد حددت للّنص مهام بعينها لا يمكن أن ينجزها بدقة إذا التّزم حد الجملة[10].

في إشارة إلى تجاوز الدّراسات لما بعد الجملة، واتساع النّحو من نحو الجملة إلى نحو النّص.

وهذا يعني أن النّص هو مركز أساسي في التّدريس اللّغة العربيّة فالمقاربة النّصيّة هي اختيار بيداغوجي يقتضي الرّبط بين التّلقي والانتاج، ويجسد النّظر إلى اللّغة باعتبارها نظاما ينبغي إدراكه في شموليّة حيث يتخذ النّص محورا أساسيا تدور حوله جميع فروع اللّغة، ويمثل البنيّة الكبرى التي تظهر فيها كل المستويات اللّغويّة والصّوتيّة والدلاليّة والنّحويّة والصّرفيّة بهذا يصبح النّص محور العمليّة التّعليميّة ومن خلالها تنمي كفاءات ميادين اللّغة الاربعة ويتم تناول النّص على مستويين:

المستوى الدلالي: ويتعلق بإصدار أحكام على وظيفة المركبات النّصيّة مجموعة جمل مركبة مترابطة تحقق قصدا تبليغيا وتحمل رسالة هادفة.

المستوى النّحوي: ويقصد به الجانب التّركيبي لوحدات الجملة التي تشكل تجانسا نسقيا يحدد الأدوار الوظيفة للّكلمات[11].

من خلال هذا يتضح لنا أن المقاربة النّصيّة تهتم بدراسة بنيّة النّص في إطار شامل بجميع مستوياتها.

وهي في أصلها اختبار بيداغوجي يقتضي الرّبط بين تلقي المعارف وإنتاجها، تنظر للّغة بوصفها نظاما شاملا لا يتجزأ تتخذ من النّص محورا تدور حوله جميع فروع اللّغة، باعتباره بنيّة كبرى تظهر فيه كل المستويات: الصّوتيّة والنّحويّة، والصّرفيّة، والدلاليّة، والبلاغيّة...

تولي المقاربة النّصيّة أهميّة للّنص من حيث هو "دعامّة بيداغوجيّة لتكوين التّلميذ، وذلك بعد فشل الطّرائق التي اتخذت من الجملة مرتكزا لها حيث إن الفعل التّربوي لا يجب أن يقتصر على أن يفهم المتعلم جملا فقط؛ بل يجب أن يتعلم أيضا على أي نحو تنظم المعلومات في نص أطول، يتعلم مثلا كيف يلخص نصوصا تلخيصا سليما وصحيحا، وكيف تترابط الأبنيّة النّصيّة مع الوظائف الفكريّة والعمليّة للّنصوص، ولا يكفي أن يوجه الأستاذ المتعلم إلى إنتاج نصوص متماسكة وسليمة في بنيتها، ولكن يتعين عليه أيضا أن يكسبه قدرة تمكنه من جعل النّصوص المنتجة مطابقة للّسياق الذي أنتجت فيه"[12]

ولعل من الأسباب التي أدت إلى ظهور المقاربة النّصيّة الشّعور بأهميّة النّصوص في التّعليم بدلا من الجمل المنفردة، فالنّصوص تسمح للّمتعلم من اكتساب المعارف والتّمكن من ملكة اللّغة تواصلا وإنتاجا، والمقاربة النّصيّة توجه يجعل النّص محورا لكل المعارف، وهو نقطة انطلاق كل الأنشطة ونقطة العودة إليها.

والمقاربة النّصيّة مصطلح استحدث من اللّسانيات النّصيّة وانتقل إلى ميدان التّعليم، فالنّص كفيل بتعليم وتنميّة المهارات اللّغويّة: القراءة، والكتابة، والتّحدث والاستماع، وهذا لا يتحقق إلا من خلال انتقاء نصوص مناسبة تجعل عمليّة التّعليم مشوقة وتلبي احتياجات المتعلم وتبرز النّشاطات اللّغويّة في إطار شامل.

ومادام الهدف الأسمى في التّعليم الثّانوي هو تنميّة الكفاءة التّواصليّة لدى المتعلم انطلاقا من مقاربة نصيّة يكون فيها النّص مسرحا للّأنشطة المختلفة من قواعد، وتعبير، وعروض، وبلاغة، ومعجم... والنّص التّعليمي: " وسيلة تواصل وأداة إبداع، ووعاء للّفكر ومكونا من مكونات الهويّة"[13].

والكفاءة الختاميّة في منهاج اللّغة العربيّة للّمرحلة الثّانوية تتعلق بمجاليْ الإنتاج مشافهة وكتابة لخدمة الكفاءة التّواصليّة، بحيث ينص المنهاج على: " أن يكون المتعلم–في مقام تواصلي دال–قادرا على تسخير موارده القبليّة لإنتاج– مشافهة وكتابة–أنماطا متنوعة من النّصوص لتحليل فكرة، أو التّعبير عن موقف أو إبداء رأيه مما يجعله قادرا على مواصلة مساره الدّراسي أو الاندماج في وسط مهني"[14].

فالهدف الأسمى حسب المنهاج هو استثمار المتعلم لمعارفه اللّغويّة لخدمة وتحقيق الكفاءة التّواصليّة مشافهة وكتابة وهو جوهر الكفاءة المرجو تحقيقها كملمح تخرج يبرز في شكل خصائص تظهر في سلوك ومهارات وشخصيّة المتعلم بعد تخرجه من المرحلة الثّانوية.

ويلح المنهاج على أن كل النّشاطات اللّغويّة المقررة في المنهاج تخدم كفاءتين: الكفاءة اللّغويّة، والكفاءة التّواصليّة.

وفي نشاط البلاغة نرى أن الهدف من تدريسها هو استثمار المتعلم معارفه للّوصول إلى " القدرة على صياغة المعنى الواحد في صور مختلفة دالة "[15]، أي استثمار المعارف البلاغيّة لتحقيق الفهم والتّذوق والانتاج بدل حفظ القاعدة البلاغيّة وهو جوهر الكفاءة التّواصليّة.

أما الدّروس البلاغيّة المقررة فهي:

– بلاغة المجاز المرسل والمجاز العقلي.

- بلاغة التّشبيه.

- بلاغة الكناية.

- الاستعارة وبلاغتها.

يتم تناول هذه الدّروس في إطار المقاربة النّصيّة ضمن النّص الأدبي والنّص التّواصلي التي تدور حولهما كافة الأنشطة اللّغويّة.

3. تعليميّة البلاغة الواقع والمأمول:

3-1 مفهوم البلاغة :

تعبر البلاغة عن سعة اللّغة وقدرتها على تجاوز حدود الحقيقة والخيال وهي مأخوذة من الفعل: بلغ، يقال: "بلغ، بلاغة، قطع وحسن بيانه، فهو بليغ. وبلغ الكلام وأَبْلَغَهُ الشّيء وإليه أوصله إليه، فالبلاغة: حسن البيان وقوة التّأثير"[16] بمعنى الوصول والانتهاء ولكن في أحسن طريقة وسلامة أسلوب، وفي لسان العرب: "بلغ الشّيء يبلغ بلوغًا وبلاغًا، وصل وانتهى وتبلغ بالشّيء وصل إلى مراده، الإبلاغ الإيصال، بلغت المكان بلوغًا، وصلت إليه"[17].

والبلاغة في مفهومها اللّغويّ لا تخرج عن معاني الانتهاء والإيصال.

- **اصطلاحا:**

البلاغة في الاصطلاح: "تأديّة المعنى الجليل واضحًا بعبارة صحيحة فصيحة لها في النّفس أثر، مع ملاءمة كل كلام للّموطن الذي يقال فيه والأشخاصّ الذين يخاطبون ومن تعريفات البلاغة ما ورد عند الخليل (ت175هـ) بمعنى: "كل ما أدى إلى قضاء الحاجة فهو بلاغة فإن استطعت أن يكون لفظك لمعناك طبقا ولتلك الحالة وفقا فأنت بليغ..."[18].

- أما أبو الهلال العسكري (ت395هـ) فعرفها قائلا: "البلاغة من قولهم بلغت إذا انتهت إليها، وبلغتها غيري، ومبلغ الشّيء منتهاه، والمبالغة في الشّيء

الانتهاء إلى غايته، فسميت البلاغة بلاغة؛ لأنّها تنهي المعنى إلى قلب السّامع فيفهمه"[19].

فبلاغة الكلام مطابقته لمقتضى الحال مع فصاحته، ومقتضى الحال مختلف، تبعا لتباين الأحوال والمقامات، وحسن التّأليف بين اللّفظ والمعنى ما يمنح الكلام قوة وتأثيرا وحسنا وقبولا من قبل المتلقي فيحدث الإعجاب والتّأثير.

3-2 نشاط البلاغة في التّعليم الثّانوي :

ونشاط البلاغة باعتباره أحد روافد تحليل النّصوص إلى جانب قواعد اللّغة والعروض يتم تناوله بعد أن ينهي المعلم من تقديم النّص الأدبي وتحليله عن طريق جملة من النّشاطات تتلخص في مراحل متسلسلة بدءا من تقديم النّص وصاحبه، ودراسة المعجم اللّغويّ والحقل الدلالي، ثم تتوالى الأسئلة التّوجيهيّة لفهم مضمون النّص ومعطياته ومناقشة أفكاره، ثم تحديد بنائه وبيان نمطه، ثم تفحص انسجامه واتساقه لإدراك علاقاته اللّغويّة والدلاليّة، وصولا لمرحلة تقدير النّص التي تتيح للّمتعلم فرصة تلخيص ما تم تناوله، ثم يصل المتعلم إلى مرحلة دراسة الظّاهرة اللّغويّة صرفيّة، أو نحويّة، أو بلاغيّة، أو إيقاعيّة (عروضيّة) وتتعلق بالنّص الأدبي نصوص داعمة له هي النّص التّواصلي، ونص المطالعة وهي نصوص داعمة للّتحليل، ثم تأتي أنشطة إدماجيّة هي التّعبير الكتابي والمشروع هدفها أن يتحكم المتعلم في موارده المعرفيّة ويحسن توظيفها واستثمارها بدل الاكتفاء بالتّحصيل وفقط.

يأتي نشاط البلاغة ضمن ما يعرف بمرحلة **أستثمر موارد النّص وأوظفها** يرتبط هذا النّشاط بالمقاربة بالكفاءات أي الانتقال من التّعليم إلى التّعلم، بحيث يساهم المتعلم في بناء معارفه ومكتسباته ويوظفها بناء على الكفايات المحددة سلفا لدروس البلاغة المقررة: المجاز، التّشبيه، الكناية والاستعارة وهي:

- أتعرف على بلاغة التّشبيه والمجاز العقلي واللّغويّ وأوظفها.

– أتدرب على التّعبير بالكناية ومختلف أنواعها.

– أتعرف على بلاغة الاستعارة وجمالها، وأوظفها في تعبيري.

يتم تقديم النّشاط بعرض أمثلة (الشّاهد البلاغي) بعد أن يستدرج المتعلم لاستخراجه من النّص التّواصلي عن طريق المناقشة، ثم تتوالى الأسئلة التّوجيهيّة التي تساعد المتعلم على التّدرج في الفهم والتّحليل وبناء تعلماته وتمكنه من التّفاعل والمشاركة في بناء معارفه وتوظيف مكتسباته القبليّة سيما وأنه قد تم تناول هذه الدّروس في السّنوات السّابقة الأولى والثّانية، ويقع على عاتق المتعلم إدراك دورها في التّعبير والفائدة من استخدامها، وإدراك سر بلاغتها، ومحاولة توظيفها مشافهة وكتابة.

تتنوع هذه الأسئلة من البسيط إلى المعقد والصّعب، ومن الأسئلة المباشرة إلى أسئلة التّحليل والتّعليل والاستدلال، وصولا إلى التّركيب والاستنتاج، والمتعلم مطالب بكل ذلك بناء على توجيهات أستاذه.

ولتتضح الصّورة أكثر نقدم نموذجا لنشاط البلاغة وفق ما جاء في الكتاب المدرسي لمواضيع التّشبيه، والكناية، والمجاز العقلي والمرسل

– النّموذج الأول: بلاغة التّشبيه

انطلاقا من تحليل النّص الأدبي "**من وحي المنفى**" **لمحمود سامي البارودي**" يستهل النّشاط بتمهيد يشرح للّمتعلم الهدف المرجو من الدّرس والكفاءات المراد تحقيقها وهي:

– التّعرف على التّشبيه وبلاغته، ولماذا دأب الأدباء على استعماله؟[20]

باعتبار أن مفهوم التّشبيه وأقسامه قد تم تناوله سابقا

ثم يدعو المتعلم إلى تأمل الأمثلة (الشّواهد البلاغيّة) الذي تم استخراجها من النّص وهي تواليا:

-" **لكن مصر عين على الخلد، لم نخلُ من روح يراوحنا، كأم موسى...**

- **انزل كما نزل الطّلّ الرّياحينا**"[21].

ثم يستدرج المتعلم إلى تحليل الأمثلة عن طريق تنويع الأسئلة ليصل المتعلم إلى تحليل التّشبيهات وإلى بناء استنتاجاته انطلاقا من الأسئلة الآتيّة[22]:

- حللّ التّشبيهات الواردة في الأمثلة.

- تأمل المشبه به في هذه الأمثلة، ماذا أضاف للّمعنى؟.

- وماذا يثير فيك؟ لماذا؟.

وبعد تحليل التّشبيهات يصل المتعلم إلى: أن في قول الشّاعر: "**مصر عين على الخلد**" تشبيه بليغ، مصر مشبه، وعين على الخلد مشبه به، وقد حذفت الأداة ووجه الشّبه، فأصبح لا فرق بين المشبه والمشبه به.

"**كأم موسى...**" تشبيه مرسل، حيث شبه مصر بأم موسى عليه السّلام، والمشبه به في المثالين وضح المعنى وأثار الإعجاب في النّفوس، لأنه نقل المعنى من المعقول إلى المحسوس...

وبعد المناقشة يبني المتعلم استنتاجات ليصل إلى أنّ:

"التّشبيه: الوصف بأن أحد الموصوفين ينوب مناب الآخر بأداة التّشبيه، ناب منابه أو لم ينب"[23]

والتّشبيه: بيان أن شيئا أو أشياء شاركت غيرها في صفة أو أكثر، بأداة هي الكاف أو نحوها ملفوظة أو مقدرة، تقرّب بين المشبه والمشبه به في وجه الشّبه.

وتظهر بلاغته هو التّماس شبهٍ للّشيء في غير جنسه وشكله فيكون له موقع لدى المتلقي لا يهز ولا يتحرك، ومن أسرار جمال التّشبيه وبلاغته: التّوضيح

إذا كان الطّرفان حسييّن، والتّشخيص بإضافة صفة العاقل إلى غير العاقل، والتّجسيم بجعل المعنوي محسوسا.

- النّموذج الثّاني: بلاغة المجاز العقلي والمرسل:

انطلاقا من تحليل النّص الأدبي "**آلام الاغتراب**" يستهل النّشاط بتمهيد يشرح للّمتعلم الهدف المرجو من الدّرس والكفاءات المراد تحقيقها وهي:[24]

التّعرف على بلاغة المجاز العقلي واللّغويّ وتوظيفها.

تأخذ الأمثلة من النّص ولكن نظرا لافتقار النّص المعتمد للّأمثلة يستنجد الأستاذ بأمثلة من خارج النّص حتى يحيط بالموضوع من كل جوانبه وهذا ما يلاحظ على أغلب النّصوص المعتمدة التي لا تحقق المقاربة النّصيّة.

"**...لا عدتك سماء ذات إغداق...**

...وإن مررت على المقياس فأهد له مني تحيّة..."

ثم تأتي عمليّة المناقشة اعتمادا على ما ورد في كتاب المتعلم من أسئلة يمكن للّأستاذ التّوسع فيها للّإحاطة بالموضوع وتقريبه للّمتعلمين:

- هل إلحاق الفعل عدا بالسّماء واقعي أم مجازي؟ من هو الفاعل الحقيقي؟ ما علاقته بالسّماء؟ ما أثر ذلك جماليا ومعنويا؟

ويكون الجواب بعد الاستماع إلى محاولات المتعلمين ومناقشتها:

إلحاق الفعل عدا بالسّماء مجازي، الفاعل الحقيق هو المطر، وهو موجود في السّماء، وقد تحرك الذهن مثيرا إعجابنا، ما يسمح لنا بالبحث عن المعنى وفهمه.

- هل المقصود إهداء التّحيّة لحي المقياس، أم لأهله الذين يقطنونه؟ ما العلاقة بينمها؟، أين وجه البلاغة في هذا المجاز؟.

والاستنتاج يتم بناؤه بعد مناقشة المتعلمين:

– ليس المقصود إهداء التّحيّة لحي المقياس؛ بل لأهله والعلاقة بينهما هي المكانيّة.

– ووجه البلاغة في هذا المجاز هو البحث عن المعنى الحقيقي لهذه العبارة من خلال ما هو موجود.

ولا يمكن الإحاطة بكافة علاقات المجاز العقلي والمجاز المرسل ما لم يستعن الأستاذ بأمثلة من خارج النّص لتوضيح العلاقات والتّفريق بينهما وبيان سر بلاغتهما في الاستعمال.

وبالاستعانة بما جاء في كتب البلاغة يكون المجاز:

" المجاز العقلي: ويكون في الإسناد، أي في إسناد الفعل أو ما في معناه إلى غير ما هو له. ويسمّى المجاز الحكمي، والإسناد المجازي، ولا يكون إلّا في التّركيب.

– المجاز اللّغويّ: ويكون في نقل الألفاظ من حقائقها اللّغويّة إلى معان أخرى بينها صلة ومناسبة. وهذا المجاز يكون في المفرد، كما يكون في التّركيب المستعمل في غير ما وضع له، وهذا المجاز اللّغويّ نوعان:

أ–الاستعارة: وهي مجاز لغويّ تكون العلاقة فيه بين المعنى الحقيقي والمعنى المجازي المشابهة.

ب–المجاز المرسل: وهو مجاز تكون العلاقة فيه غير المشابهة، وسمّي مرسلا لأنّه لم يقيّد بعلاقة المشابهة، أو لأنّ له علاقات شتى."

ومن علاقات المجاز المرسل: السّببيّة، المسببيّة، الجزئيّة، الكليّة، الحاليّة المحليّة، اعتبار ما كان، اعتبار ما يكون.

والمجاز العقلي علاقاته هي: السّببيّة، الزّمانيّة، المكانيّة، المصدريّة، الفاعليّة المفعوليّة.

ليصل إلى أهم نقطة وهي بلاغة المجاز وسر توظيفه: فالمجاز من الوسائل التي تعين على بلاغة التّعبير، وعلى جماله وحسن وقعه في نفوس المتذوقين، وهو أسلوب راقٍ، يعبر عن سعة اللّغة وقدرتها على ابتكار المعاني الأنيقة وتجاوز حدود الحقيقة والخيال، وقال عنه ابن رشيق القيرواني (ت هـ): " العرب كثيراً ما تستعمل المجاز، وتعده من مفاخر كلامها؛ فإنه دليل الفصاحة ورأس البلاغة، وبه بانت لغتها عن سائر اللّغات، ومعنى المجاز طريق القول ومأخذه... والمجاز في كثير من الكلام أبلغ من الحقيقة، وأحسن موقعاً في القلوب والأسماع، وما عدا الحقائق من جميع الألفاظ ثم لم يكن محالاً محضاً فهو مجاز؛ لاحتماله وجوه التّأويل، فصار التّشبيه والاستعارة وغيرهما من محاسن الكلام داخلة تحت المجاز"[25]

وهكذا يتم تناول بقيّة الدّروس.

– والملاحظ أن القواعد البلاغيّة التي يستنتجها المتعلم والمدونة في الكتاب المدرسي غير وظيفيّة أمثلتها مستمدة من خارج النّص سيما درسي الاستعارة والكناية وأنواعها والمجاز.

– عدم وجود الانسجام والتّوافق بين النّص الأدبي وروافده اللّغويّة مما يجعل الأستاذ في كثير من الأحياء يلجأ لنصوص بديلة لاستخراج الأمثلة وتحليل المعطيات.

– أغلب الشّواهد البلاغيّة المأخوذة من النّصوص المعتمدة لا تنتمي إلى بيئة المتعلم ولا تلبي احتياجاته فهي غريبة عنه مأخوذة من زمن غير زمن المتعلم وبالتّالي تصبح لا معنى لها لديه.

فالكم المعرفي والمعتقدات الشّائعة في محيط المتعلم تساعده على الفهم الإقبال على فهم النّصوص وانتاجها.

صحيح أن تعليم البلاغة يستثمر المقاربة النّصيّة بحيث ينطلق تدريس الظّاهرة البلاغيّة كونها إحدى دعائم النّص يقدمها الأستاذ انطلاقا مما يتوافر عليه النّص من معطيات بلاغيّة، لكن تم تغييّب نشاط يتيح للّمتعلم إدماج معارفه وتوظيفها، على الرّغم من وجود أنشطة داعمة للّنص الأدبي كالنّص التّواصلي ونص المطالعة والتّعبير الكتابي والمشروع، لكن يغلب عليها الوظيفة التّنظيريّة التّفسيريّة التي لا تخدم سوى الجانب الأدبي المتعلق بمضمون النّصوص وطبيعتها ونمطها وجنسها الأدبي... وهي بعيدة كل البعد عن الجانب التّطبيقي أو الإدماج ليتسنى للّمتعلم توظيف مكتسباته اللّغويّة.

ولكن ماذا عن استثمار المعطيات البلاغيّة التي تخدم الجانب اللّغويّ باعتبار الكفاءة المحددة في منهاج السّنة الثّالثة تتعلق بالكفاءة اللّغويّة، والكفاءة التّواصليّة فلا يتواصل إلا بتحكمه في موارده اللّغويّة أولا.

إن هذا المقترح في تعليم نشاط البلاغة لا يلبي احتياجات المتعلم لتحصيل الكفاءتين التّواصليّة واللّغويّة، ما دام المقرر لا يتيح للّمتعلم أن يمارس الانتاج اللّغويّ فهما ونقدا وتحليلا وتوظيفا إلا في نشاطيْ التّعبير الكتابي والوضعيّة الإدماجيّة، إلا أن الواقع كما أسلفنا لا تلبي هذه النّشاطات الداعمة إلا الرّصيد الأدبي والنّقدي الذي يخدم تحليل النّصوص الأدبيّة المعتمدة، وهنا نرى بونا شاسعا بين ما هو مقترح في المنهاج وبين ما يتم تنفيذه في الواقع.

فلا هي تخدم جانب الانتاج ولا تقويمه، فالمهم التّقدم في الأسئلة التّوجيهيّة للّوصول بالمتعلم إلى انتاج نصوص موازيّة للّنصوص الأدبيّة، بعيدا عن تصويب أخطاء المتعلم وقياس ومراقبة مدى تطور انتاجه اللّغويّ ومدى استثماره للّدروس البلاغيّة التي تناولها.

صحيح أنها تركز على الجانب الأدبي لكنها لا تصل بالمتعلم إلى انتاج نصوص متنوعة وفق ما درسه من أنماط وأجناس أدبيّة؛ بل لا تمكنه من التّواصل الشّفهي، والكتابة بلغة صحيحة، وتوظيف معارفه اللّغويّة والبلاغيّة السّليمة في وضعيات دالة.

أما نشاط الإدماج الذي يرد في الكتاب المدرسي ضمن نشاط: " **إحكام موارد المتعلم وتفعيلها**" لا يتم تناوله إلا مرة واحدة في الوحدة التّعليميّة التي تستغرق أسبوعين كاملين، وقد لا يوجه المتعلم إليها بحجة ضيق الوقت وكثافة البرنامج.

وعلى الرّغم من أنها تنص على تفعيل الموارد، لكن وكما أسلفنا لا تلبي سوى الكفاءات الأدبيّة والنّظريّة، فما محل الموارد اللّغويّة البلاغيّة ؟.

ويمكن لنا الاستشهاد بما ورد في الوضعيّة الإدماجيّة للّوحدة التّعليميّة التي تناول فيها المتعلم درس "**بلاغة التّشبيه**" بحيث يقدم للّمتعلم وضعيّة تستهدف انتاج نص كتابيا بتنفيذ مجموعة من الخطوات تتعلق بتناول موضوع الحين إلى الوطن والأحبة وعلاقتهما بشعر المنفى بالدراسة مع تحليل مظاهر ذلك فكريا وعاطفيا وأسلوبيا[26].

ومنه نرى أن مقر تدريس البلاغة مصمم على حفظ المعارف بدل استثمارها وهذا ما ينعكس على تحقيق الكفاءتين اللّغويّة والتّواصليّة.

4. تدريس البلاغة حلول ومقترحات:

نجد أنفسنا أمام هذا الكم الهائل من التّساؤلات إلى اقتراح بناء استراتيجيّة مغايرة في تدريس البلاغة ولا يتأتى ذلك إلا بالتّفريق بين مادة البلاغة، وبين أساليب البلاغة، وبين علم البلاغة وفن البلاغة.

أما المادة فتتميز بصعوبة المصطلحات والتّقعيد والتّقنين وهي أقرب في التّناول هنا بالشّرح والتّفسير (وهنا يقوم المدرس بمحاولة تبسيط المفاهيم للّمتعلم قدر الإمكان).

وتميل أساليب البلاغة إلى عرض وتقديم الكلام في شكل مناسب، والغاية منه عرض طرق ووسائل التّوصيل أكثر من المادة (بلاغة الأسلوب) مع مراعاة تأثيرها النّفسي والتّواصل الأدبي...

وفي علم البلاغة يتم الحديث عن أبواب البلاغة من بيان وبديع ومعاني ويغلب على هذا الاتجاه التّصنيف والتّرتيب والتّنظيم وهو أشبه بقواعد النّحو والصّرف، في حين يكون فن البلاغة أقرب إلى التّذوق والتّعليل الجمالي منه إلى القواعد والتّقسيمات، وأبعد عن المنطق، ويدور التّحليل هنا في فلك التّذوق الجمالي.

نرى أننا أمام أكثر من توجه في البلاغة وتدريسنا لها لا يمكن أن يخرج عنها مجتمعة؛ لأن كل واحد منها يكمل الأخر وهي مجتمعة تؤلف ما يسمّى بالبلاغة العربيّة.

ولا يكتمل تدريسها وفهمها إلا بعد حاد البلاغتين القاعديّة (القواعد النّظريّة) مع البلاغة التّذوقيّة القيميّة، أي انصهار القاعدة مع التّأثير والتّواصل والتّبليغ فما توحي به البلاغة من أبعاد هو ما يندرج ضمن مفهوم القيمة.

يقع على عاتق البلاغة القاعديّة تحديد الشّاهد البلاغي، ثم بيان نوعه وتسميته وضمن أي فئة يندرج، مثل درس التّشبيه المقرر ضمن برنامج السّنة الثّالثة ثانوي يتولى المتعلم بتوجيه من الأستاذ تحديد عناصره المشبه والمشبه به وأداة التّشبيه ووجه الشّبه المذكور منها والمحذوف ولا ينتهي عمل الأستاذ هنا وإنما يتعين عليه ربطه بقيمته في النّص ككل واستظهار المعاني المترتبة عن توظيفه

وما يترتب عن ذلك من أبعاد جماليّة وفنيّة وما يحمله هذا التّوظيف من قيم اجتماعيّة ونفسيّة وحضاريّة وإنسانيّة تربط المتعلم بواقعه.

ومنه لابد من النّظر في البلاغة ببعديها القاعدي والقيمي حتى تكتمل الصّورة ويتألف المشهد، حينها تظهر الجماليات ويحصل الذوق.

– ومن الحلول التي نقترحها:

– أن نأخذ من الدّرس البلاغي القديم ما يتدرب عليه المتعلم في معرفة أساسيات البلاغة.

– ثم نقدم المحتوى البلاغي بأسلوب حضاري قريب من تفكير أبناء الجيل المعاصر بجعل التّراث في خدمة المعاصرة وانتقاء نصوص تعليميّة مناسبة لواقع المتعلم وتلبي احتياجاته.

فلا نهمل واقعنا، ولا نهدم ماضينا بل نأخذ من المعارف اللّسانية ما يوضح بلاغتنا ويحببها لنفوس المتعلمين، ومن النّظريات التّعليميّة ما يعيننا على تعليم المادة وفق مقاربة تعين المتعلم على فهمها والإقبال عليها والاستفادة منها بوصفها مادة ولهذا تدرس ضمن مشروع ذي جناحين كبيرين هما الأدب والنّقد

ضمن تحليل النّصوص الأدبيّة والتّواصليّة.

– إعداد المتعلم وتأهيله لتلقي الدّرس البلاغي وتحصيل الملكة البلاغيّة، وذلك بجعله يتعامّل مع النّصوص الأدبيّة والتّواصليّة ونصوص المطالعة الرّاقيّة، من شعر ونثر وتدريبه على فنيات التّذوق والتّحليل ممارسة واستعمالا، لأن التّفسير المنطقي لضعف المتعلمين وعدم قدرتهم استيعاب قواعد البلاغة وتوظيفها واستعمالها، هو حفظهم للّقواعد مجردة وليس لهم ما يقابلها ويتمثلها في أذهانهم والنّسج على منوالها.

– جعل الدّرس البلاغي وسيلة للّتعامّل مع النّصوص تذوقا وتدبرا وتحليلا ومقارنة، وذلك بإحياء المنهج التّذوقي وأول خطواته الانطلاق من الدّرس البلاغي بوصفه وسيلة لكشف أسرار البيان وتذوق جمالياته وليس غاية في ذاته.

– تربيّة ملكة المتعلم البلاغيّة والذوقيّة من خلال النّصوص الرّاقيّة؛ لأن العربيّة " لن تسكن قلبا لم تسكن فيه العربيّة نفسها، فوجب أن تسكن العربيّة في نفوس الطّلاب ثم تدخل عليها علومها، وحينئذ تسكن هذه العلوم لا محالة حيث تسكن أمها"[27]

– واستثمار الدّرس البلاغي في الدّراسات النّصيّة التي هي جوهر المقاربة النّصيّة التي تتناول الظّاهرة اللّغويّة في بنيّة أشمل، فالمتأمل للّمفاهيم البلاغيّة يجد الكثير منها قائما على تصور نصي في الأصل، وأن البلاغة بإمكانها توسيع مفاهيمها لتستوعب كثيرا من الجوانب النّصيّة الحديثة بمفاهيمها ومصطلحاتها.

– ربط الدّرس البلاغي بغيره من المناهج الحديثة، ذلك أن البلاغة قادرة على الاستعانة بالعلوم الأخرى كاللّسانيات، والسّيميائيات، ومناهج تحليل الخطاب ونظريّة التّلقي... وبذلك تتوسع آفاقها لتشمل الجانب التّداولي التّواصلي وهنا يتحقق الجانب الوظيفي من البلاغة، والجانب الحجاجي الإقناعي، والجانب الفني الأسلوبي وهنا يتحقق الجانب القيمي والفني من البلاغة، والجانب النّصي باستثمار آليات البلاغة لتشمل تحليل النّصوص بأنواعها (السّرديّة، الحواريّة الوصفيّة، الحجاجيّة...) وهو الملمح الذي يصر عليه منهاج اللّغة العربيّة وآدابها للّسنة الثّالثة ثانوي.

– التّعامّل مع البلاغة على أنها معرف وآليات منهجيّة متصلة بالنّص، مهما كان شكله أو جنسه، شعرا أو نثرا، رواية أو مسرحيّة فـ" دراسة الرّواية– نص سردي–مثلا يمكن أن يستدعي آليات فنيّة ومصطلحات جماليّة من الدّرس

البلاغي تسعف في تحليل النّص الرّوائي... كمفهوم الاستهلال وحسن التّخلص والمشاكلة والاستطراد والالتفات والمقابلة والحذف والكناية والتّوريّة والإبهام"[28].

ويؤكد الدّكتور مسعود بودوخة أن محور تجديد الدّرس البلاغي وإصلاحه مرهون بـ[29]:

– إقامة جسور التّواصل من عدة مستويات:

التّواصل بين الدّرس البلاغي وأصوله الأولى القائمة على انفتاح السّؤال، وسعة التّناول، ورحابة الأفق، وكليّة التّصور، ومتعة التّذوق.

– التّواصل بين الدّرس البلاغي ودارسه، بأن يكون هذا الدّارس مُحاورا لقضايا الدّرس البلاغي؛ بل ومشاركا فيها، بالتّذوق والتّمييّز بين الصّور البيانيّة والأساليب الفنيّة للّظواهر البلاغيّة المختلفة.

– وتواصل بين الدّرس البلاغي وما استحدث من علوم معرفيّة ولغويّة.

5. الخاتمة:

يرتكز منهاج اللّغة العربيّة في المرحلة التّعليم الثّانوي على مبادئ المقاربة النّصيّة التي تولي عناية فائقة لتعليم النّصوص وما يتصل بها من أنشطة داعمة لغويّة نحويّة، وصرفيّة، وبلاغيّة، وعروضيّة –إيقاعيّة –في إطار شامل يكون النّص فيه محور تلاقي مختف الأنشطة وانصهارها.

لابد من حسن انتقاء النّصوص الأدبيّة والأنشطة اللّغويّة المتعلقة بها بما يخدم تحقيق الكفاءتين اللّغويّة والتّواصليّة مشافهة وكتابة.

إن إهمال المناهج لترسيخ المهرات اللّغويّة والاكتفاء بترسيخ المعارف النّظريّة خصوصا ما تعلق بالجانب النّظري الأدبي الذي ركزت عليّة النّصوص الأدبيّة في المقررات الدّراسية على حساب الجانب الإجرائي والوظيفي، فمعرفة أنواع النّصوص وأنماطها، والعصور الأدبيّة من قبل المتعلم لا يعني بالضّرورة

اكتسابه للّملكة النّصيّة التّواصليّة والتّحكم فيها، ومعرفة المتعلم بقواعد النّحو والبلاغة لا يعني أيضا امتلاكه لملكة اللّغة، وإنما يحصل ذلك بتدريب المتعلم على القراءة والاستماع لأنواع من النّصوص الرّاقيّة، وتنميّة مهارتي الذوق والتّحليل مع ضرورة مناسبتها لمستواه الدّراسي وتلبيتها لاحتياجاته المعرفيّة، وملاءمتها لواقعه الأمر الذي يسمح له بإدماج معارفه وتنميّة مهاراته.

مساعدة المتعلم على فهم النّصوص وإدراك خصائصه الفنيّة والجماليّة مدى تأثيرها في النّفوس، بدا الإفراط في حفظ القواعد وتكديس المعارف بدل توظيفها واستثمارها أحسن استثمار.

6. المصادر والمراجع:

- المصادر والمراجع العربيّة:

- ابن رشيق المسيلي أبو على الحسن الأزدي، العمدة في محاسن الشّعر وآدابه تح: محمد محييّ الدين عبد الحميد، دار الجيل، بيروت، لبنان، ط 1401 5هـ،1981 م.

- ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم الأنصاري، لسان العرب دار صادر بيروت، لبنان، د.ط، د.ت.

- أبو هلال العسكري، الصّناعتين، دار الكتب العلميّة، بيروت، ط3، 1989م.

- الأزهر الزّناد، نسيج النّص، بحث فيما يكون به الملفوظ نصا، المركز الثّقافيّ العربي بيروت، ط1، 1993.

- سعيد حسن البحيري، علم اللّغة النّصي المفاهيم والاتجاهات، مكتبة لبنان ناشرون، الشّركة المصريّة العالميّة للّنشر، لونجمان، ط1، 1997م.

- عبد القاهر حسين، أثر النّحاة في البحث البلاغي، دار النّهضة، القاهرة، د. ط، 1975م.

- عبد العزيز عتيق، علم البيان، دار النّهضة العربيّة للّطباعة والنّشر والتّوزيع بيروت، لبنان 1405هـ،1982 م.

- صبحي ابراهيم الفقي، علم اللّغة النّصي بين النّظريّة والتّطبيق، دار قباء القاهرة، ط1 1421هـ، 2000م، ج1.

- اللّغة العربيّة وآدابها، السّنة الثّالثة من التّعليم الثّانوي-للّشعبتين آداب وفلسفة لغات أجنبيّة-الديوان الوطني للّمطبوعات المدرسيّة، وزارة التّربيّة الوطنيّة 2012م-2013م.

- محفوظ كحوال وآخرون، دليل أستاذة اللّغة العربيّة -السّنة الأولى من التّعليم المتوسط - منشورات وزارة التّربيّة الوطنيّة، الجزائر 30.

- محمد أبو موسى، الغائب في الدّراسات البلاغيّة، ضمن السّجل العلمي لندوة الدّراسات البلاغيّة بين الواقع والمأمول، ج2.

- مسعود بودوخة، البلاغة بين الإمتاع والإقناع، دار الكتب العلميّة، بيروت لبنان، ط1 1439هـ، 2018م.

- المعجم الوسيط، مكتبة الشّروق الدوليّة، القاهرة، ط4، 2005م.

- منهاج اللّغة العربيّة، السّنة الثّالثة من التّعليم الثّانوي العامّ والتّكنولوجي اللّغة العربيّة وآدابها، اللّجنة الوطنيّة للّمناهج، وزارة التّربيّة الوطنيّة، ماي 2006م.

- الوثيقة المرافقة لمناهج اللّغة العربيّة، السّنة الأولى من التّعليم المتوسط، وزارة التّربيّة الوطنيّة، 2016م.

- الوثيقة المرافقة لمنهاج السّنة الثّالثة من التّعليم الثّانوي العامّ والتّكنولوجي، اللّغة العربيّة وآدابها، اللّجنة الوطنيّة للّمناهج، وزارة التّربيّة الوطنيّة، ماي2006م.

- المصادر والمراجع الأجنبيّة:

- Biard. J ; Denis. F. didactique du texte littéraire ,Paris , Nathan , 1993.

- Cornu.L ;Verginioux.A ; LA didactique en questions , Paris ; Hachette, 1992.

- Legendre, Dictionnaire actuel de l'éducation, Belgique , De Boeck université, 1993.

7. الهوامش:

1. Cornu.L ;Verginioux.A ; LA didactique en questions , Paris ; Hachette, 1992, p 10

2. Biard. J ; Denis. F. didactique du texte littéraire, Paris, Nathan, 1993, p14

3. Legendre, Dictionnaire actuel de l'éducation, Belgique, De Boeck université, 1993, p 378.

4. Ibid, p 819.

5. ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم الأنصاري، لسان العرب دار صادر بيروت، لبنان، د.ط، د.ت، ج12، ص53، مادة (ق.ر.ب).

6. محفوظ كحوال وآخرون، دليل أستاذة اللّغة العربيّة –السّنة الأولى من التّعليم المتوسط – منشورات وزارة التّربيّة الوطنيّة، الجزائر 30.

7. ابن منظور، لسان العرب، ج14، ص272، مادة (ن. ص. ص).

8. صبحي ابراهيم الفقي، علم اللّغة النّصي بين النّظريّة والتّطبيق، دار قباء، القاهرة

9. ينظر، الأزهر الزّناد، نسيج النّص، بحث فيما يكون به الملفوظ نصا، المركز الثّقافيّ العربي بيروت، ط1، 1993، ص 18.

10. ينظر، سعيد حسن البحيري، علم اللّغة النّصي المفاهيم والاتجاهات مكتبة لبنان ناشرون، الشّركة المصريّة العالميّة للّنشر، لونجمان، ط1، 1997م ص 134.

11. الوثيقة المرافقة لمناهج اللّغة العربيّة، السّنة الأولى من التّعليم المتوسط، وزارة التّربيّة الوطنيّة 2016م، ص 05.

12. الوثيقة المرافقة لمنهاج السّنة الثّالثة من التّعليم الثّانوي العامّ والتّكنولوجي اللّغة العربيّة وآدابها، اللّجنة الوطنيّة للّمناهج، وزارة التّربيّة الوطنيّة، ماي2006م ص2.

13. نفسه، صفحة نفسها.

14. نفسه، ص9.

15. منهاج اللّغة العربيّة، السّنة الثّالثة من التّعليم الثّانوي العامّ والتّكنولوجي اللّغة العربيّة وآدابها، اللّجنة الوطنيّة للّمناهج، وزارة التّربيّة الوطنيّة، ماي 2006م ص 15.

16. المعجم الوسيط، مكتبة الشّروق الدوليّة، القاهرة، ط4، 2005م، ص69 مادة (ب. ل. غ).

17. ابن منظور، لسان العرب، ج5، ص383، 384، مادة (ب. ل. غ).

18. عبد القاهر حسين، أثر النّحاة في البحث البلاغي، دار النّهضة، القاهرة، د. ط 1975م ص54.

19. أبو هلال العسكري، الصّناعتين، دار الكتب العلميّة، بيروت، ط3، 1989م ص15.

20. ينظر، اللّغة العربيّة وآدابها، السّنة الثّالثة من التّعليم الثّانوي–للّشعبتين آداب وفلسفة، لغات أجنبيّة–الديوان الوطني للّمطبوعات المدرسيّة، وزارة التّربيّة الوطنيّة 2012م–2013م، ص.62

21. نفسه، ص.62

22. نفسه، صفحة نفسها.

23.

ع

بد العزيز عتيق، علم البيان، دار النّهضة العربيّة للّطباعة والنّشر والتّوزيع بيروت، لبنان 1405هـ،1982 م، ص62.

24. ينظر، اللّغة العربيّة وآدابها، السّنة الثّالثة من التّعليم الثّانوي–للّشعبتين آداب وفلسفة، لغات أجنبيّة–ص58.

25. ينظر، ابن رشيق المسيلي أبو على الحسن الأزدي، العمدة في محاسن الشّعر وآدابه، تح: محمد محييّ الدين عبد الحميد، دار الجيل، بيروت، لبنان، ط 1401 5هـ،1981 م، ج1، ص265، 266.

26. ينظر، اللّغة العربيّة وآدابها، السّنة الثّالثة من التّعليم الثّانوي، ص 68 –70.

27. محمد أبو موسى، الغائب في الدّراسات البلاغيّة، ضمن السّجل العلمي لندوة الدّراسات البلاغيّة بين الواقع والمأمول، ج2، ص1068.

28. نفسه، ج2، ص1151.

29. مسعود بودوخة، البلاغة بين الإمتاع والإقناع، دار الكتب العلميّة، بيروت لبنان، ط1 1439هـ، 2018م، ص176.

تعْلِيميّة النّحوِ العَربيِّ بيْن النّظريّة والتّطبيق.

أ. د رشيد حيدرة

المدرسة العليا للأساتذة ENS–مستغانم–

ملخص البحث:

تعتبر تعليميّة النّحو العربي–وخاصّة في جانبها التّطبيقي–من أبرز المشاكل التي تعترض طريق المعلّمين والمتعلّمين للّغة العربيّة على حدّ سواء، نظرا للّاختلافات والاختلالات الموجودة بين القاعدة المراد تطبيقها، والشّواهد التي تحتويها، حيث يتجلّى هذا التّنافر أثناء تطبيق القواعد على الجمل والفقرات والنّصوص، ويتضح مدى بعدها عن الواقع والاستعمال.

ويهدف هذا البحث إلى توضيح العلاقة بين الشّواهد النّحويّة والقواعد التي تقابلها، لمحاولة معرفة مكامن النّقص، ومواضع الصّعوبة في تعليم النّحو العربي وكذا الاختلافات الموجودة بين القاعدة واستعمالاتها، معتمدا على المنهج الاستقرائي في غالب الأحيان، مستشهدا ببعض الأمثلة التي تُجسّد هذا الاختلاف وتجعل تدريس النّحو صعبا مستعصيا على فئة المبتدئين على وجه الخصوص.

الكلمات المفتاحيّة: تعليميّة النّحو–القاعدة النّحويّة–الشّواهد النّحويّة–النّظريّة–التّطبيق النّحوي.

Abstract :The teaching of Arabic grammar – especially in its applied aspect – is considered one of the most prominent problems that stand in the way of teachers and learners of the Arabic language alike, because of the differences and imbalances that exist between the rule to be applied, and the evidence it contains. This dissonance looks evident during the application of rules to sentences,

paragraphs and texts. And it clear How far it is from reality and use.

This research aims to clarify the relationship between the grammatical references and the grammar that corresponds to it, in order to try to identify the deficiencies and points of difficulty in teaching Arabic grammar, as well as the differences between the grammar and its uses, using the inductive method often, citing some examples that explain this difference, and make teaching grammar hard and difficult especially for beginners.

Keywords: Arabic grammar- grammatical references- grammar rouls- theory- application.

مقدمة: يتبادر إلى ذهن المتعمّق في المسائل النّحويّة – قديمها وحديثها- مجموعة من الأسئلة التي تعيق حُسن تعليم لنحو للّمتلقّي تاما غير منقوص، مستويا على سوقه، فيبقى حائرا في الإجابة عنها وتفصيل معانيها، ومن بين هذه الأسئلة المطروحة:

- ما سبب عزوف الطّلاب المبتدئين عن تعلّم النّحو وقواعده؟
- لمَ يُعتبر تعلّم اللّغة العربيّة بالنّسبة للّمبتدئين صعبا وشاقّا؟
- هل بإمكاننا التّصرف في القواعد النّحويّة التي تخرج عن المألوف؟

من هذا المنطلق، سأحاول في هذه الورقة المتواضعة أن ألقي الضّوء على بعض المسائل اللّغويّة التي تقف في طريق تعليم النّحو وإتقان ضروبه لدى المتعلّمين، وأتبيّن الأسباب التي دعت لهذا الاختلاف بين النّحاة في تفسير

الشّواهد، ووضع القواعد، محاولا إيجاد موقف وسط يتجه بالنّحو نحو التّبسيط والوضوح حتى يتسنى للّطالب استيعاب مواضيعه، وإتقان تعلّمه.

ولهذا الغرض، قسمت مداخلتي بعد المقدمة إلى مبحثين بحسب القضايا النّحويّة الخلافيّة.

المبحث الأول–القاعدة النّحويّة بين النّظريّة والتّطبيق:

ويتناول هذا المبحث القاعدة النّحويّة، ويحاول الإجابة عن سؤال كونها (غاية أم وسيلة) وكذا مطابقتها ودلالتّها على الاستعمال. وفيه مطلبان:

1–المطلب الأول: هل القاعدة النّحويّة (غاية أم وسيلة)؟

2–المطلب الثّاني: موافقة الكلام للّواقع الخارجي.

المبحث الثّاني–مطابقة القاعدة ودلالتّها على الاستعمال

ويتناول ثلاثة مطالب وهي:

1–المطلب الأول: مشكلة تعريف اللّغة.

2–المطلب الثّاني: مشكلة تعريف الحال.

3–المطلب الثّالث: الحركات الإعرابيّة وأثرها في المعنى.

خاتمة البحث: وفيها خلاصة النّتائج المتوصل إليها.

المبحث الأول: القاعدة النّحويّة بين النّظريّة والتّطبيق

من بين الأسئلة التي طرحناها في بداية هذه المداخلة بين القاعدة والمثال: أيّهما أحقُّ أن يُتّبعَ؟

أو بتعبير آخر: هل على القاعدة أن تنحنيَ للّمثال، أم أنّ المثال هو الذي ينبغي أن يتبع القاعدة، ويكونَ عبدا لها؟

وسأتناول في هذا المبحث نقطتين هامتين هما:

- هل القاعدة النّحويّة (غاية أم وسيلة)؟
- ما مدى مطابقة القاعدة ودلالتّها على للّاستعمال؟

المطلب الأول: هل القاعدة النّحويّة (غاية أم وسيلة)؟

الأصل أنّ المثال النّحوي يتقدّم على القاعدة زمنيا على الأقل، بمعنى أنّ الشّعر الفصيح والنّثر القديم من قرآن كريم، وحديث نبوي شريف، وأمثال وحكم وما إلى ذلك، كلّ هذه النّصوص كانت موجودة قبل أن يفكّر أبو الأسود الدؤلي في وضع القواعد لهذه اللّغة، والسّبب كما هو معروف راجع بالدرجة الأولى إلى محاولة الحفاظ على القرآن الكريم من اللّحن والتّحريف، خاصّة مع دخول الأعاجم وإسلامهم، فكان لزاما على النّحويّين وضعُ هذه القواعد كي يسهل على غير العرب تلاوة القرآن وحسنُ تدارسه وتدبّر معانيه، وبالتّالي، فهناك علاقة تلازميّة بين القرآن الكريم والقاعدة النّحويّة، حيث إنها أُشتُقّت منه، ووُضعت لحمايته في الوقت نفسه.

لكن يُشترط التّواتر وثبات الظّاهرة النّحويّة كي تكون للّأمثلة قوّتها التّقعيديّة التي ينبني عليها النّحو، وإلاّ فلن تكون أكثر من مجرّد أمثلة متضاربة ومتنافرة يستحيل معها الحصول على قاعدة ثابتة قابلة للّتطبيق، ورغم أنّ هذا قد حدث بالفعل، إلاّ أنّه لم يكن بالكثرة التي تُلغي أهميّة المثال والحاجة إليه، والأمثلة على ذلك كثيرة كلغة (أكلوني البراغيث) الشّاذة القليلة الاستعمال، وبعض الأدوات كـ "ويك" و"لعل" الجارة و"متى" بمعنى "مِنْ" ولغات بعض القبائل العربيّة التي لم ترقَ لتكون لها حجّة تقعيديّة ينحاز إليها الجمهور.

ثمّ بدأت هذه القواعد النّحويّة تمتلك نوعا من القوة الحجاجيّة التي تستطيع بواسطتها تطويع المثال لها، خاصّة لدى البصريّين الذين يعتمدون على السّماع

أكثر من القياس، وبذلك صارت القاعدة أكثر ثباتا، وكان على المثال الذي لم ينضوِ تحت لوائها إيجادُ تخريج وتسويغ مناسب له،

ومن ثَمَّ، صارت ممّا يُعتمدُ عليه في تلقين النّحو وأصوله، وصار النّحويُّ قادرا على استعمال عددٍ لا يُحصى من الأمثلة البسيطة التي لم تُسمع من كلام العرب، وإنّما هي اجتهاد منه وقدرة على استخلاص المثال من القاعدة الأصليّة على شاكلة "زيد وعمرو وما جرى مجراهما".

هذا يبدو بسيطا حين تكون القاعدة النّحويّة مطابقة تماما لأصل الاستعمال والتّعريف والاصطلاح، وبالمقابل، فإنّه " لا يمكن للّمتلقي أن يتقبل اية ظاهرة لغويّة في الاستعمال اللّغويّ الخارج عن حدود القاعدة النّحويّة المتشكلة في ذهنه دون وجود قابليّة عقليّة، وحتى تتحقق هذه القابليّة لا بد من وجود مسوِّغ يقرب هذا الاستعمال من التّداول، فإذا كان الشّذوذ والضّرورة مسوغات يقنع بها العقل –مع أنها تُبعد كثيراً من الاستعمالات عن جسد اللّغة –، فكيف به إذا بحث عن مسوغ يكون قريباً إلى العقل".[1]

فالقاعدة ثابتة، وفي الوقت نفسه متغيّرة، مادام هناك شاذ يُحفظ ولا يُقاس عليه، فهو موجود، وهو قاعدة أيضا، وعليه، فالقاعدة النّحويّة لا يمكن بأيّ حال من الأحوال أن تكون غاية لذاتها لأسباب كثيرة لعلّ أهمّها:

– أنّ المتعلّم لا يحتفظ بكلّ القواعد التي تعلّمها، وإنّما يكتب ويتحدّث عن طريق تحوّلها إلى ملكة لديه، فيُصبح قادرا على إنتاج الكلام الصّحيح دون الرّجوع إلى قاعدته، أو حتّى تذكّرها على الأقل.

– أنّ بعض القواعد النّحويّة الموغلة في التّعقيد لا تُطرح أساسا، ولكنَّ أثرها يظهر في الكلام دون الحاجة إلى تفسيرها أو تعلّمها كـ "إذا" الشّرطيّة التي لا تدخل إلاّ على الجمل الفعليّة وما إلى ذلك.

وفي هذا الإطار، "أصدر مجمع اللّغة العربيّة المصري قراراته الداعيّة إلى إصلاح النّحو العربي، وهي قرارات لا تمس روح النّحو بقدر ما ترمي إلى الرّجوع به إلى منابعه الصّافيّة، بأن تخلصه من الشّوائب العالقة به، ومن هذه القرارات أن تُلغى فكرة استتار الضّمير، وأن يُستغنى عن الإعراب التّقديري والمحلي، وأن تُوحَّد ألقاب الإعراب والبناء"[2]. وعلى الرّغم من أنّ هذه القرارات لم تُطبّق إلى يومنا هذا، إلاّ إنّها اعتراف ضمني بأنّ بعض القواعد النّحويّة قد تضرُّ المتعلّم أكثر مما تفيده، وتُشتّت ذهنه الغضَّ في مجال اللّغويّات، وتمنعه من المواصلة والاستمرار في درب التّعلّم، لأنّها كثيرة ومتداخلة ويصعب حصرها، والأكثر من ذلك، فهي متغيّرة وقابلة للّطعن والتّجريح.

المطلب الثّاني–موافقة الكلام للّواقع الخارجي

من أكثر الأمور إساءة للّنحو، تغليب جانبه النّظري الاصطلاحي، الذي يهتم بالقاعدة من خلال المثال، مبتورا مستأصلا من سياقه الذي قيل فيه، وإقصاء جانبه الاستعمالي الذي هو في الحقيقة أهم ما فيه، فنحن لا نتعلّم النّحو إلاّ لتصويب أخطائنا اللّغويّة، ولا نصوّب أخطاءنا اللّغويّة، إلاّ ليفهمنا الغير، ولا يفهمنا الغير إلا ليؤدّوا ردود فعل واستجابات هي في الواقع تخدمنا، فإن لم يتحقق ما قلناه سابقا، فلا حاجة بنا إلى النّحو، ولا حاجة له بنا.

انطلاقا من هذه الفكرة، لا ينبغي لنا السّكوت عن جمود النّحو وبداية اضمحلاله، كونه لم يعُد أكثر من ألعاب لغويّة لا صلة لها بالواقع من قبيل: – أعرب ما تحته خط: ضرب زيدٌ عمرا.

فلا "زيدٌ" يعرف عمرا، ولا أحد رآه يضربه. أو من أمثلة على منوال: (خرجت والشّمس مشرقة)، فهل هذا يعني أنّ الجو الغائم لا يُعرب حالا؟ أو، هل يعني أنّك إن لم تخرج والشّمس المشرقة فلن تتعلّم النّحو؟

إنّ ابتعاد النّحو عن الواقع الخارجي، وتقوقعه داخل أدراج المكتبات وصفحات الكتب، لم يساهم في تطوره وتغييّره، لدرجة أنّ بعض الأصوات أصبحت تنادي بضرورة التّخلي عنه، وإهماله، لا لشيء، إلاّ لأنّه لم يواكب وتيرة التّطور السّريعة لهذا العصر، فالأمثلة التي جاءتنا بها كتب النّحو القديمة، كانت في زمنها من صميم الواقع، ومواكبة لحقبة تلك الفترة، فما أكثر من سُمّي زيدا، وما أكثر من سُمّي عمرا، وما أكثر الشّمس المشرقة في صحاري نجدٍ وتهامةَ والعراق، وما أكثر من رأوا (العصفور يغرّد في الغصن)، وما أكثر من سمعوا: [3]

(إن تَسألوا الحقَّ نعط الحقَّ سائلهُ... "والدّرع محقبةٌ والسّيفُ مقروب)

فقد عايشوا الطّبيعة، وتقلّدوا السّيوف وحملوا الدروع، فكانت الأمثلة والشّواهد النّحويّة مما يوافق بيئتهم التي يعيشون فيها، ويلائم واقعهم الخارجي.

أمّا بعد مرور القرون، فإنّ هذه الأمثلة والشّواهد لم تعُد صالحة لتلقين النّحو نظرا لصعوبة لغتها أولا، ولبعدها عن الواقع المعيش لهؤلاء المتعلّمين، الذين يعيشون حضارة ماديّة ويؤمنون بالملموس، وإلاّ فلا حظ للّنحو في عقولهم، ولا مقدرة للّغة على التّغلغل في كمائن نفوسهم.

وهذا هو الذي يحدث فعلا، فمن خلال مناهج التّدريس وطرقه، ما زلنا نسمع الكثير من الأمثلة والشّواهد المقصوصة من صحرائها، المحذوفة من سياقاتها التي قيلت فيها، ومع ذلك نترجى أن يتمّ فهمها فهما صحيحا، ونهيب بأبناء العربيّة تعلُّم اللّغة وإتقانها، وهذا غير ممكن على الإطلاق.

إنّ الكلام أصبح أبعدَ ما يكون عن الواقع الخارجي، أو إن شئت قلت: عن الاستعمال الفعلي للّغة، لا يمكن الاستشهاد بالكثير من الأمثلة فيها نظرا لغرابة اللّغة وصعوبتها، أو لعدم فهم المقصود، أو لبتر الشّاهد من سياقه الذي قيل فيه وما أكثر أن يُؤتى بشطر البيت المجهول قائله، وغيرها من الأسباب، فلا بد من إعادة النّظر في طرق تدريس النّحو وتلقينه ليكون سهلا سلسا، لا

ينظر إلاّ فيما يقع فيه الخلاف، عن طريق توظيف الأمثلة المستوحاة من الواقع الخارجي البعيدة عن التّكلف والتّصنع المغالاة في التّعقيد.

وبالعودة إلى الخطاب النّحوي الذي تنبثق منه القواعد والأسّس، نجد أنّ أكثره لا يُلقي للّواقع الخارجي والاستعمالي بالا، اللّهم إلاّ بعض الشّواهد التي أشار فيها أصحابها إلى أنَّ قبلها ما يوجّه القارئ إلى فهمها، ومن أمثلة ذلك ما جاء في كتاب منازل النّحو في سياق الحديث عن المفعول المطلق وحالاته: " ومما ينتصب على إضمار الفعل المستعمل إظهاره، أن ترى الرّجل قد قدم من سفر فتقول: خير مقدم، أو يقول الرّجل: رأيت فيما يرى النّائم كذا وكذا، فتقول: "خيراً وما سرَّ، وخيراً لنا وشرّاً لعدونا. وإن شئت قلت: "خير مقدم، وخيرٌ لنا، وشرٌ لعدونا"[4]

وقول صدر الأفاضل في التّخمير: " كما يجوز أن يقال: (مواعيدَ عرقوب) جاز أن يُقال: وعدتَ مواعيدَ عرقوبٍ " نسبة إلى المثل العربي القائل: "أخلف من عرقوب"[5].

فالملاحظ أنّ هذا النّوع من الشّواهد، يضع السّامع في صورة المثال وحكايته لأنّه يقترح عليه صورة من الواقع ممكنةَ الحدوث " أن ترى الرّجل قد قدم من سفر، فتقول: "أو يربطه بحادثة أو مثل عربي يعلمه السّامع، وليس شاهدا صوريا لا يمكن تمثُّل صورته في الحياة العاديّة وجانبها الاستعمالي، على الأقل، فإنّ السّامع، إن بعث لأحدهم برسالة يرحِّب بأوبته، قد يتذكر الشّاهد، ويعيد عليه ما سمعه.

فالكلام يجب أن يطابق الواقع الخارجي، أو على الأقل يجاريه في التّطور والحداثة، فالجهود النّحويّة التي بذلها القدماء والمحدثون في هذا المضمار –على استحيائها–تُشكر إن قُرنت بمجال ربط النّحو بالواقع والحياة.

المبحث الثّاني–مطابقة القاعدة ودلالتّها على الاستعمال:

1-المطلب الأول-مشكلة تعريف اللّغة:

يعتبر تعريف اللّغة بصفة عامّة من الضّرورات التي من شأنها أن تقدّم للّمتعلّم خاصّة والقارئ عامّة نظرة شاملة على ماهيّة اللّغة وأشكالها، وقد تنافس في استقراء حدّ اللّغة، جمع من النّحاة والفلاسفة القدامى والمحدثين رغبة منهم في وضعها موضعَها الذي ينبغي أن تكون فيه تامّة المعنى، مستوفيّة جميع الأنواع.

فها هو ابن جني يُعرّفها تعريفا مختصرا مقتضبا بقوله: "حدُّ اللّغة أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم"[6].

فيلاحظ من خلال تعريفه أنّه ربط ربطا صريحا بين اللّغة والصّوت، فجعلها محتواه فيه، أي بمعنى "لا لغة من دون صوت"، ولو أنّ هذا التّعريف للّغة – في زمننا الحاضر-قد يبدو ناقصا بالنّظر إلى التّطور الذي حصل في الأمم والمجتمعات.

وكذلك عالم الاجتماع ابن خلدون، فقد قال في مقدمته الشّهيرة: "اعلم أنّ اللّغة في المتعارف هي عبارة المتكلّم عن مقصوده. وتلك العبارة فعل لسانيّ ناشئ عن القصد بإفادة الكلام فلا بدّ أن تصير ملكة متقررة في العضو الفاعل لها وهو اللّسان وهو في كلّ أمّة بحسب اصطلاحاتهم." [7]

فما دامت اللّغة فعلا لسانيا، فلن تخرج عن المنطوق أيضا، وأضاف إليها طابعا بشريا، بقوله: "المتكلم" و"الأمّة".

وفي تعاريف المتأخرين من اللّسانييّن والفلاسفة ما يدعم الطّرح الذي يقول إنّ اللّغة لابد وأن تكون لها علاقة بالملفوظ دون سواه من المؤثرات، فها هو الفيلسوف الألماني إدوارد سابير Edward Sapir يقول عن اللّغة إنها: "بيئة ينتمي مستعملوها إلى جنس ما أو عدد من الأجناس، أو إلى مجموعة متميزة عن غيرها من المجموعات بعدد من الخصائص الفيزيائيّة"[8]

ومن هذه التّعاريف أيضا ما جاء على لسان الفيلسوف واللّساني الأمريكي ريونالد بلومفيلد **Reonald Bloomfeild**: حيث يرى أنّ "اللّغة ما هي إلاّ نتاج مباشر بين مثير معيّن واستجابة كلاميّة"[9]

وللّرد على هذه التّعاريف التي لا تعطي الجانب الاستعمالي حقه، أسوق الأمثلة التّاليّة:

1- قوله تعالى في سورة النّمل على لسان النّبي سليمان:﴿ **وَوَرِثَ سُلَيْمَانُ دَاوُودَ ۖ وَقَالَ يَا أَيُّهَا النَّاسُ عُلِّمْنَا مَنطِقَ الطَّيْرِ وَأُوتِينَا مِن كُلِّ شَيْءٍ ۖ إِنَّ هَٰذَا لَهُوَ الْفَضْلُ الْمُبِينُ** ﴾سورة النّمل-16.

فاللّغة –بحسب الاية الكريمة–لم تعُد مقتصرة على الإنسان فحسب، بدليل أنّ اللّه سبحانه وتعالى علّم سيدنا سليمان عليه السّلام لغة الطّير والنّمل وسائر الوحوش، حتّى صار يفهم حديثها فيما بينها، مما يقصُر عنه بقيّة البشر ويخاطبها بلسانها أيضا، وهذا دليل على أنّ اللّغة ليست محصورة في بني البشر.

2- ما أصبح شيئا متداولا ومتعارفا عليه في عصرنا، تعدُّد اللّغات غير المنطوقة، وحتّى غير الإنسانيّة، أي لا صوت يُسمع لها أو لها صوت لكنّه ليس بشريا، مع أنّ المجتمع قد أقرّ بأنّها لغات فعليا نظرا لالتّزامها هذا الجانب الاستعمالي دون غيره، وبمجرد أن اتفق عليها جنس البشر جميعا صارت لغة يفهمها القاصي والداني، والأمثلة على ذلك كثيرة: كلغة المورس، وإشارات موريس، وقانون المرور(الذي هو لغة إشارات)، واللّغة الإشاريّة للّصم البُكم ولغة المكفوفين (برايل)، ولغة البرمجة الحاسوبيّة وصوت منبه الإسعاف، وغيرها مما لَم يُدرج في تعاريف هؤلاء، أو ربما لأنه لم يكن في زمنهم مستقرا ومعروفا كما هو حاصل الآن.

وبالتّالي، فإنّ التّعاريف النّظريّة لهؤلاء حول اللّغة لا تفيها حقّها من التّفصيل بالنّظر إلى أنواع اللّغة غير المنطوقة المنتشرة في زمننا، وهذا يعود بنا

إلى أنّ القاعدة في بعض الأحيان–قاصرة عن استيعاب الواقع الاستعمالي للّمصطلح ممّا يجعل فهمنا له ناقصا ومضطربا.

2–المطلب الأول–مشكلة تعريف الحال:

يعتبر الحال من أوسع الأبواب النّحويّة التي لا يكاد يخلو منه كتاب أُلِّف في النّحو بالنّظر إلى كثرة القواعد التي تتعلق به، وإسهاب النّحاة في شرحه وتوضيحه والتّمثيل عليه، لذلك فمن غير المرجح أن يرى أحد المتأخرين هنّات وزلاّت تتعلّق بقواعده ومدى مطابقتها لاستعمالاته بسبب كثرة ما قيل فيه، وسأسوق بعض التّعاريف التي تناولت موضوع الحال بين القدامى والمتأخرين للّنظر في هذه القواعد التي بنوا عليها استشهاداتهم:

فقد عرّفه ابن السّرّاج (ت 316 هـ) –وهو من أقدم المنظرين في مجال النّحو–قال: " الحال إنّما هي هيئة الفاعل أو المفعول أو صفته في وقت ذلك الفعل المخبر به عنه"[10].

كما عرّفها ابن الأَنباري (ت 577 هـ) بقوله: "إن قال قائل: ما الحال؟ قيل: هيئةُ الفاعل والمفعول، ألا ترى أنك إذا قلت: "جائني زيد راكبًا" كان الرّكوب هيئة زيد عند وقوع المجيء منه، وإذا قلت: "ضربته مشدودًا"؛ كان الشّدُّ هيئته عند وقوع الضّرب له[11]."

إذن، فالحال ينبغي – بحسب قول ابن السّرّاج وابن الأنباري–أن تشتمل الجملة على عامّل يكون إمّا فعلا أو اسم فعل أو اسم فاعل أو مفعول يعمل عمل فعله لأنّ التّعريف الذي جاء به يشير إلى ضرورة تبيان الهيئة التي يكون عليها صاحب الحال أثناء وقوع الفعل، وما وضعت تحته خطّا في التّعاريف دليل على ذلك.

وقد تبعه في هذا الطّرح بعض من المتأخرين من أمثال عباس حسن في النّحو الوافي حيث يقول في تعريفه: "وصف، منصوب، فضلة، يبين هيئة ما قبله؛ من فاعل، أو مفعول به، أو منهما معًا، أو من غيرهما وقت وقوع الفعل"[12].

ولكن الذّي خفي أمره على ابن السّراج وابن الأنباري ومن تبعهما، هو أنّ الحال في بعض الحالات الاستعماليّة لا يحتاج إلى عامّل يعود على زمنه أثناء الوقوع، لا لفظا ولا تقديرا، فالجملة التي تقول: "زيدٌ عالماً أفضل منه تاجراً"، خير دليل على ذلك، حيث إنّ هذه الجملة اشتملت على حالين هما "عالما" و"تاجرا" رغم عدم وجود العامّل ولا حتى تقديره لأنّه ممّا لا يُقدّر، كما هو الحال في أمثلة: "خرجت والمطر ينزل" أي "مبتلاً"، أو "رأيته في الدّار" أي "مستقرا" و "قاعدا" و"كائنا" وما جرى مجراها.

أقول: على ما في هذا المثال والأمثلة التي على شاكلته من ملاحظات يمكن تبيانها من خلال الجانب الاستعمالي الحقيقي للّغة، حيث إنّ التّقدير في هذه الحالة لن يكون متشابها في كلّ مرّة، ولا حتّى قريبا، فالحال المقدّر هنا قد يكون: خرجت "مبتلاّ" أو "محترساً" أو حتى "مستمتعاً" أو "حزيناً"، وما إلى ذلك، وهنا نطرح السّؤال الآتي: كيف لتأويل الحال أن يكون بهذا التّنافر والتّعاكس؟ وكيف سيكون تأويل المستمع صحيحا إن لم ننظر للّأمر من وجهة تداوليّة لها علاقة بسياق الحديث ونبرة الصّوت وتعابير الوجه وما إلى ذلك؟ وكيف يتم تطبيق هذه المعاييّر التّداوليّة في النّصوص المكتوبة؟ بعكس التّقدير المتداول: "موجود" "كائن"، "مستقر"، فإنّها على الأقل تحمل المعنى نفسه في المفردات التي يعوّضها الحال.

فالقاعدة في هذه الحالة، اتخذت طريقا مختصرا بسيطا لا يفي بكلّ أشكال الحال المختلفة التي يكون عليها، غير قادرة على احتواء الأمثلة جميعا، وكان أجدر بهذه القاعدة أن تشتمل على شيء من التّفصيل فيما يتعلّق بعدم ضرورة وجود العامّل، والمنطق في هذه الحالة يقول أنّ تعريف الحال ينبغي أن يكون:

"وصف نكرة يبيّن هيئة صاحبه بوجود عامّل أو عدمه، فإن حذف العامّل، وجب على الحال أن يكون اسم فاعل أو مفعول أو صفة مشبهة أو صيغة مبالغة لا غير" لأنّ هذه الصّيغ تدلّ على الهيئة حتى مع عدم وجود الفعل.

غير أنّنا لا ننكر أنّ بعض النّحويّين المتأخرين قد غضَّ الطّرف عن ضرورة ربطها بفعل يدل على هيئة صاحبها، فجاء تعريفهم أكثر اختصارا على غرار ابن الحاجب (ت 646 هـ) في بقوله: «الحال ما يبيّن هيئة الفاعل أو المفعول به لفظاً ومعنىً"[13].

فالملاحظ من خلال تعريفه أنّه لم يتعرّض لقضيّة العامّل لا من قريب ولا من بعيد.

وهناك قضيّة أخرى، وهي اشتباه الحال بالتّمييّز إن لم يكن ما يُميّز بينهما في المعنى، وقد ساق ابن هشام مثالا على هذه الحالة بقوله: –"كرُمَ زيد ضيفاً"[14]. فهذا المثال يحتمل أمرين:

– إمّا أنّ زيدا هو الذي كرُم، ويعرب "ضيفاً" في هذه الحالة تمييّزا.

–وإمّا أنّ زيدا كرُم لمّا صار ضيفا، ويعرب "ضيفا" في هذه الحالة حالا[15].

أو بمعنى آخر: إذا تعلّقت المفردة "ضيفا" بزيد، فهي حال، أمّا إذا تعلّقت بشخص آخر غير زيد، فهي تمييّز، والدليل على ذلك هو أنّه بإمكانك أن تحوّله إلى بدل، كما تفعل مع كلّ تمييّز نسبة بإضافة الضّمير إلى آخره أو أن تضيف له حرف الجر "من"، فتقول: –"كرُم زيدٌ ضيفهُ" و "كرُم زيد من ضيفٍ" وهذا ما لا يجوز مع الحال، وفي هذه الحالة، فإنّ الإعراب أقرب إلى التّمييّز منه إلى الحال.

ويذهب إلى هذا الطّرح أيضا الرّضي في شرح الكافيّة في سياق عرض الشّاهد القائل: "للّه درّه فارساً" فقال: لأنّ المعنى مدحه مطلقا بالفروسيّة، فإذا جعل حالا اختص المدح وتقيّد بحال فروسيته، وأنا لا أرى بينهما فرقا"[16].

وذلك لأن الحال مختص بالهيئة، بينما التّمييّز مختص بالذات.

لكن الاستقرار على إعراب معيّن لا يمكن أن يتحدّد دون اللّجوء إلى بعض المناهج الحديثة كالتّداوليّة واستعمالاتها في هذا المثال، ألا وهو "المقام"، إذ به فقط يمكن أن نحدد إن كان "ضيفا" تمييزًا لزيد، أو حالاً.

3-المطلب الثّالث-الدلالات الاستعماليّة لاختلاف الحركات الإعرابيّة وأثرها في المعنى.

يُعتبر الإعراب تغييرًا يلحق أواخر الكلم باختلاف وظيفته في الجملة، إمّا لأصالةٍ فيه، أو بتأثير العوامل الداخلة عليه، إمّا ظاهرا أو مقدّرا، وهذا التّغيير في الشّكل ينشأ عنه بالضّرورة تغيير في الأداء والمعنى والوظيفة، حتى ولو كان تغييرًا بسيطا، قال ابن قتيبة: " ولها-أي للّعرب- الإعراب الذي جعله اللّه وشيا لكلامها وحلِية لنظامها، وفارقا في بعض الأحوال بين الكلامين المتكافئين والمعنيين المختلفين، كالفاعل والمفعول، ولا يفرّق بينهما- إذا تساوت حالاهما في أماكن الفعل أن يكون لكل واحد منهما- إلا الإعراب، ولو أنَّ قائلاً قال: هذا قاتلٌ أخي بالتّنوين، دلَّ التّنوين على أنه لم يقتله، (ولكنه سيفعل)، وقال آخر: هذا قاتلُ أخي بالإضافة؛ دلّ حذف التّنوين على أنّه قد قتله"[17].

والسّبب في اعتماد النّحاة على الإعراب؛ هو الخوف من تداخل المعاني أو ضياعها في المفردات التي تخلو من العلامات الإعرابيّة، كالضّمة والفتحة والكسرة، و"يدلُّك على ذلك، إنك لو قلت: (ما أحسن زيداً) لكنت متعجباً، ولو قلت: (ما أحسنُ زيد)، لكنت مستفهماً عن أي شيء منه حسنٍ، فلو لم تعرب في هذه المواضع لالتّبس التّعجب بالنّفي، والنّفي بالاستفهام، واشتبهت هذه المعاني بعضها ببعض، وإزالة الالتّباس واجب[18].

إنَّ الحركة الإعرابية علامةٌ يُميَّز بها بين المعاني، كالتّمييز بين الاستفهام والتّعجب، والتّمييز بين المضاف والمنعوت، وبين النّعت والتّأكيد، ولكنها ليست هي الوسيلة الوحيدة للّتمييز بين هذه المعاني، فالقرائن الأخرى كالسّياق والمطابقة والرّتبة والتّنغيم تسهم كذلك في التّمييز بين هذه المعاني[19].

لهذا السّبب فقد انقسم النّحاة قسمين:

– الأول منهما يرى أن الإعراب ليس له أثر في المعنى، ويمثّله قطرب (محمد بن المستنير) من القدماء، وتبعه من المحدثين إبراهيم أنيس، وقد ردَّ عليهم العلماء ردوداً دحضت ما أتوا به، كما تناول المستشرقون هذا الموضوع منكرين دور الإعراب، وأتوا بحجج واهيّة، فنَّدها علماء اللّغة العربيّة، كما انبرى لهم بعض المستشرقين ممن بهرتهم اللّغة العربيّة بالرّد عليهم.

– والثّاني يرى أن للّإعراب دوراً في المعنى، وهؤلاء هم معظم علماء اللّغة العربيّة، كأمثال الزّجَّاجي وابن جنّي وابن فارس، وتبعهم إبراهيم مصطفى في العصر الحديث، إلا أنه شذ عنهم بقوله: إنّ الفتحة تستخدم كثيراً لأنها الحركة المستحبة، ولم يفهم العلماء الذين درسوا رأيه ما الذي يقصده من قوله الحركة المستحبة؟[20]

غير أنّ النّحو العربي في بعض الأحيان لا يحفل بذكر الحركات الفعليّة للّأسماء بحسب وظيفتها في جملة ما، حتّى ليبدو وكأنه غير مفيد، إذ على الرّغم من تبادل الأدوار بين عناصر الجملة الواحدة إلاّ أنّ المعنى لم يضع ولم يختلف عليه اثنان، والسّبب حسب قول النّحاة هو أن بعض الأمثلة لا تحتاج إلى إعمال الفكر لمعرفة الفاعل والمفعول والتّفريق بينهما وقد ساق ابن هشام مثالا على ذلك، "كإعطاء الفاعل إعراب المفعول، وعكسه عند أمن اللّبس كقولهم: خرق الثوبُ المسمارَ، وكسرَ الزّجاجُ الحجرَ"[21]

والملاحظ أنّ للّحركات الإعرابيّة دورا كبيرا في توجيه المعنى لما هو مقصود حيث إنّ المتكلّم لا بُدّ وأن يراعي هذه الحركات ليكون كلامه سليما – على الأقل– من وجهة نظر نحويّة، والغرض من ذلك كلّه إيصال الفكرة واضحة إلى السّامع دون تأويل أو تغييّر في المعنى بين الباث والمتلقي، ومن بين القصصّ التي شاعت بين النّحاة حول أثر الحركة الإعرابيّة وتغييّر الدّلالة، ما تناقلته كتبهم حول نشأة النّحو، وقد ذكرها الأصفهاني في كتابه "الأغاني" من:

"أنّ أبا الأسود الدؤلي دخل إلى ابنته بالبصرة فقالتّ له يا أبت ما أشدُّ الحرّ؟ (رفعت أشدّ) فظنّها تسأله وتستفهم منه: أيّ زمان الحرّ أشدّ؟ فقال لها: شهر ناجر، (يريد شهر صفر)، والجاهليّة كانت تسمى شهور السّنة بهذه الأسماء. فقالتّ: يا أبت إنما أخبرتك ولم أسألك. فأتى أمير المؤمنين عليّ بن أبي طالب عليه السّلام فقال: يا أمير المؤمنين، ذهبت لغة العرب لمّا خالطّت العجم، وأوشك إن تطاول عليها زمان أن تضمحلّ، فقال له: وما ذلك؟ فأخبره خبر ابنته، فأمره فاشترى صحفا بدرهم، وأملّ عليه: الكلام كلُّه لا يخرج عن اسم وفعل وحرف جاء لمعنى. (و هذا القول أول كتاب سيبويه)، ثم رسم أصول النّحو كلّها، فنقلها النّحويّون وفرّعوها"[22].

ويقال إنّ أبا الأسود الدؤلي بعد هذه الحادثة، وضع للّنحو قواعد وقوانين تضبطه، حتى لا يقع للّناس ما وقع له من اختلاف حركات الإعراب المعروفة أو الجهل بها.

لقد استطاعت الحركات الإعرابيّة – من خلال هذه القصة–أن تغيّر من مسار النّحو، وذلك نظرا لخطورة تغييّرها من غير داع، إمّا جهلا بها، أو تعمّدا لذلك فقد ينجرّ عن هذا الخلط ضياع المعاني، وسوء الفهم، وتعدد التّأويلات التي لا طائل من وراءها، وإنمّا تضرّ النّحو أكثر ممّا تنفعه.

كما أنّ كثيرا من الجمل النّحويّة التي حكم عليها النّحاة بالشّذوذ، يرجع فهمها إلى اعتبارات التّخاطب؛ أي يحتاج فهمها إلى امتلاك طرفي الخطاب – خاصّة المخاطَب –الكفاية التّخاطبيّة اللّازمة التي بمقتضاها يُتوصل إلى استنتاج: أن الثوب في جملة (خرقَ الثوبُ المسمارَ) مثلا، هو المخروق وليس الخارق، مع أن الضّابط النّحوي يشير إلى أن الثوب فاعل لا مفعول، ونحو من هذا ما لجأ إليه سيبويه ضمن مفهوم "سعة الكلام" إذ يقول: "وأما قوله: أدخل فوهُ الحجرَ فهذا جرى على سعة الكلام، والجيِّد [أدخل فاهُ الحجرَ]" [23].

أقول: وليس من سبب وجيه يدعو المتكلّم إلى رفع ما حقّه النّصب، ونصب ما حقّه الرّفع، إلاّ أن يكون قد غلط في حديثه، ولم يصحِّحه، كونه معروفا لدى العامّ والخاصّ، لكنّ هذا لا يمنع كونه خطأ في النّحو، وقد كان الأجدر –على الأقل–ترك أواخر الكلِم ساكنة لا غير خيرا من منحها علامات إعراب غيرها من الأسماء دون منحها وظيفتها.

خاتمة:

في ختام هذا البحث، لا بأس أن أُجمل بعض الملاحظات التي خرجت بها منه، وهي كالآتي:

1- القاعدة تابعة في الأصل للّمثال النّحوي ومنبثقة عنه، ولكن في حال تواترها تصبح هي المسيطرة، ويصبح أيُّ مثال خارج عن نطاقها "شاذا لا يقاس عليه".

2- عند المبتدئين والنّاطقين بغير اللّغة العربيّة، تعتبر القاعدة النّحويّة شيئا مقدّسا لا يجوز المساس به وتخطيئه، وإن حدث هذا، يصبح تعلّم اللّغة صعبا وغامضا.

3- إنّ الثبات النّسبي للّقاعدة النّحويّة، هو الذي حمل مستعمليها على الإقرار بالشّاذ في الأمثلة النّحويّة، إمّا باتخاذ مسوّغ ما لها، وإلاّ فباعتباره اتجاها آخر للّقاعدة الأولى، وتوسّعا فيها، وهذا بالضّبط ما أدّى إلى تضارب الآراء النّحويّة بين المدارس من بصرة وكوفة وبغداد.

4- ليس الخلاف النّحوي بين النّحاة وتأويل الشّواهد النّحويّة قائما على أسّس موضوعيّة دائما، ففي بعض الأحيان؛ نجد أنّ له أسبابا ذاتيّة متعلّقة بالصّراع بين نحاة كلِتا المدرستين في إظهار تفوق أحدهم على خصمه، حتى ولو لم يكن اجتهاده النّحوي صحيحا، وخير دليل على ذلك "المسألة الزّنبوريّة"[24].

5- القاعدة ليست دائمة شاملة للّمثال، قادرة على استيعابه، وهذا ليس بالأمر الَمشين، لأنّ القواعد على كثرتها وتعددها لا تعدو إلاّ أن تكون قطرة في بحر الشّواهد النّثريّة والشّعريّة التي تزخر بها كتب القدماء والمحدثين على حدٍّ سواء.

مكتبة البحث:

القرآن الكريم برواية حفص عن عاصم.

1-ابن الأنباري (أبو البركات عبد الرّحمان كمال الدين بن محمد)، أسرار العربيّة تحقيق: بركات يوسف هبود، دار الأرقم بن أبي الأرقم، الطّبعة الأولى سنة الطّبع: 1999م.

2-ابن السّراج (أبو بكر محمد بن سهل) (ت 316ه)، الأصول في النّحو تحقيق: عبد الحسين الفتلي، المؤسّسة الرّسالة، بيروت، لبنان، الطّبعة الثّالثة سنة الطّبع: 1996م.

3-ابن جني (أبو الفتح عثمان)، الخصائص، تحقيق: محمد علي النّجار، دار الكتب المصريّة، الطّبعة الثّانية، سنة الطّبع: 1957م.

4-ابن خلدون (عبد الرّحمن بن محمد بن محمد، أبو زيد، ولي الدين الحضرمي الإشبيلي) (ت 808ه)، مقدمة كتاب العبر وديوان المبتدأ والخبر...، تحقيق خليل شحاده، دار الفكر، بيروت، لبنان، ط2، 1988م.

5-ابن قتيبة (أبو محمد عبد االلّه بن مسلم (276ه)، تأويل مشكل القرآن تحقيق: السّيد أحمد صقر، دار التّراث، ط 2، القاهرة، سنة الطّبع:1973م.

6-ابن هشام (عبد اللّه بن يوسف بن أحمد بن عبد اللّه بن يوسف، أبو محمد جمال الدين) (ت 761ه)، مغني اللّبيب عن كتب الأعاريب، تحقيق وشرح: عبد اللّطيف عبد الخطيب، المجلس الوطني للّثقافة والآداب والفنون، الكويت -الطّبعة الأولى -سنة الطّبع: 2000م.

7-الأستراباذي (رضي الدين محمد بن الحسن) (686ه) شرح الرّضي على الكافيّة تحقيق: يوسف حسن عمر، منشورات جامعة قان يونس، بنغازي، ليبيا ط2، سنة: 1996م.

8-الأصفهاني (أبو الفرج علي بن الحسين بن محمد بن أحمد بن الهيثم المرواني الأموي القرشي) (ت: 356ه)، كتاب الأغاني، دار إحياء التّراث العربي – بيروت، لبنان، ط1، سنة الطّبع: 1415 ه.

9-دليلة معزوز، الأحكام النّحويّة بين النّحاة وعلماء الدّلالة دراسة تحليليّة نقديّة دكتوراه، جامعة بسكرة،2008.

10- زينب جمعة، الإعراب والمعنى في العربيّة، جامعة بغداد/ كليّة الإعلام.

11- شوقي ضيف، المدارس النّحويّة، دار المعارف، الطّبعة السّابعة، د. ت. ط.

12- صدر الأفاضل (القاسم بن الحسين الخوارزمي) (ت 617ه)، شرح المفصل في صناعة الإعراب، تحقيق: عبد الرّحمان بن سلمان العثيمين.

13- عباس حسن، النّحو الوافي، دار المعارف، القاهرة، مصر، الطّبعة 15 سنة الطّبع: 2010م.

14- عبد الحميد السّيد، التّراكيب النّحويّة من الوجهة التّداوليّة، مجلة مؤتة للّبحوث والدّراسات، المجلد السّادس عشر، العدد الثّاني،2001م.

15- غانم كامل سعود، مشكور حنون الطّالقاني، النّحو العربي بين إشكاليات النّظريّة وآفاق التّطبيق، مقال بمجلة دواة، المجلد الثّالث، العدد الحادي عشر دار اللّغة والأدب العربي، العراق، شباط، 2017.

16- فضل خليل الشّيخ حسن، في القياس النّحوي عند الخليل والفرّاء، مقال بالمجلة الأردنيّة في اللّغة العربيّة وآدابها، العدد:3، المجلد:9، جوان 1434هـ-2013م.

17- القزويني (محمد بن عبد الرّحمن بن عمر أبو المعالي جلال الدين الشّافعي المعروف بالخطيب الدمشقي) (ت 739هـ)، الإيضاح في علوم البلاغة تحقيق: محمد عبد المنعم خفاجي، دار الجيل، بيروت، الطّبعة الثّالثة، د.ت.ط.

18- كامل عويضة، منازل النّحو والصّرف، أطلس للّنشر والإنتاج الإعلامي الجيزة مصر، ط1، 2015م. ص56.

19- نابي بوعلي، أثر رواد اللّسانيات الأمريكيّة على نوام تشومسكي، مقال منشور بمجلة المواقف للّبحوث والدّراسات في المجتمع والتّاريخ، العدد: 05 ديسمبر 2010م.

20- نواف مسلم عودة الهوانيّة، المسوغات النّحويّة بين القاعدة والاستعمال دكتوراه في النّحو، جامعة مؤتة، المملكة العربيّة السّعوديّة، 2010م.

الهوامش:

1. ينظر: نواف مسلم عودة الهوانيّة، المسوغات النّحويّة بين القاعدة والاستعمال دكتوراه في النّحو، جامعة مؤتة، المملكة العربيّة السّعوديّة، 2010م.

2. ينظر: غانم كامل سعود، مشكور حنون الطّالقاني، النّحو العربي بين إشكاليات النّظريّة وآفاق التّطبيق، مقال بمجلة دواة، المجلد الثّالث، العدد الحادي عشر دار اللّغة والأدب العربي العراق، شباط، 2017. ص:69.

3. البيت لعبد اللّه بن عنمة الضّبي، ينظر: القزويني، الإيضاح، ج2، ص:84.

4. ينظر: كامل عويضة، منازل النّحو والصّرف، أطلس للّنشر والإنتاج الإعلامي الجيزة، مصر، ط1، 2015م. ص56.

5. ينظر: صدر الأفاضل (القاسم بن الحسين الخوارزمي) (ت 617هـ)، شرح المفصل في صناعة الإعراب، تحقيق: عبد الرّحمان بن سلمان العثيمين، دار الغرب الإسلامي، بيروت، لبنان، ط1، 1990م. ج1، ص: 299.

6. ينظر: ابن جني، (أبو الفتح عثمان)، الخصائص، تحقيق: محمد علي النّجار دار الكتب المصريّة، الطّبعة الثّانية، سنة الطّبع: 1957م.ج1، ص:34.

7. ينظر: ابن خلدون (عبد الرّحمن بن محمد بن محمد، أبو زيد، ولي الدين الحضرمي الإشبيلي) (ت 808هـ)، مقدمة كتاب العبر وديوان المبتدأ والخبر... تحقيق خليل شحاده، دار الفكر بيروت، لبنان، ط2، 1988م،ج1، ص:753.

8. ينظر: نابي بوعلي، أثر رواد اللّسانيات الأمريكيّة على نوام تشومسكي، مقال منشور بمجلة المواقف للّبحوث والدّراسات في المجتمع والتّاريخ، العدد: 05 ديسمبر 2010م. ص:36.

9. المصدر نفسه ص36.

10. ينظر: ابن السّراج (أبو بكر محمد بن سهل) (ت 316هـ)، الأصول في النّحو تحقيق: عبد الحسين الفتلي، المؤسّسة الرّسالة، بيروت، لبنان، الطّبعة الثّالثة، سنة الطّبع: 1996م.ج1 ص:258.

11. ينظر: ابن الأنباري (أبو البركات عبد الرّحمان كمال الدين بن محمد)، أسرار العربيّة، تحقيق: بركات يوسف هبود، دار الأرقم بن أبي الأرقم، الطّبعة الأولى، سنة الطّبع: 1999م، ص:150.

12. ينظر: عباس حسن، النّحو الوافي، دار المعارف، القاهرة، مصر، الطّبعة 15 سنة الطّبع: 2010م، ج2، ص: 363-364.

13. ينظر: الأستراباذي (رضي الدين محمد بن الحسن) (686هـ) شرح الرّضي على الكافيّة تحقيق: يوسف حسن عمر، منشورات جامعة قان يونس، بنغازي، ليبيا ط2، سنة: 1996م ج2، ص:07.

14. ينظر: ابن هشام (عبد اللّه بن يوسف بن أحمد بن عبد اللّه بن يوسف أبو محمد، جمال الدين) (ت 761هـ)، مغني اللّبيب عن كتب الأعاريب تحقيق وشرح: عبد اللّطيف عبد

الخطيب، المجلس الوطني للّثقافة والآداب والفنون، الكويت –الطّبعة الأولى –سنة الطّبع: 2000م، ص: 603.

15. ينظر: عبد الحميد السّيد، التّراكيب النّحويّة من الوجهة التّداوليّة، مجلة مؤتة للّبحوث والدّراسات، المجلد السّادس عشر، العدد الثّاني،2001م، ص27.

16. ينظر: الأستراباذي (رضي الدين محمد بن الحسن) (686ه) شرح الرّضي على الكافيّة، تحقيق: يوسف حسن عمر، منشورات جامعة قان يونس بنغازي، ليبيا، ط2، سنة: 1996م.ج2، ص:69.

17. ابن قتيبة (أبو محمد عبد اللّه بن مسلم (276ه)، تأويل مشكل القرآن تحقيق السّيد أحمد صقر، دار الكتب العلميّة، بيروت –لبنان، سنة:2010م ص: 18. بتصرف.

18. ابن الأنباري (أبو البركات عبد الرّحمان كمال الدين بن محمد)، أسرار العربيّة ص:48

19. زينب جمعة، الإعراب والمعنى في العربيّة، جامعة بغداد/ كليّة الإعلام، د. ت. ط. ص:13.

20. فضل اللّه النّور علي، الإعراب وأثره في المعنى، مجلة العلوم الإنسانيّة والاقتصاديّة، – قسم اللّغة العربيّة، جامعة السّودان للّعلوم والتّكنولوجيا، العدد 1 جويليّة 2012، ص: 27.

21. ينظر: ابن هشام، مغني اللّبيب، ص: 917.

22. ينظر: الأصفهاني (أبو الفرج علي بن الحسين بن محمد بن أحمد بن الهيثم المرواني الأموي القرشي) (ت: 356ه)، كتاب الأغاني، دار إحياء التّراث العربي – بيروت، لبنان، ط1، سنة الطّبع: 1415 ه، ج12، ص: 481–482.

23. ينظر: مقبول إدريس، البعد التّداولي عند سيبويه، مجلة عالم الفكر العدد:1، المجلد: 33، جويليّة–سبتمبر 2004. ص 146. ويراجع: التّداوليّة عند علماء العرب: ص52.

24. المسألة الزّنبوريّة: مسألة خلافيّة شهيرة بين سيبويه والكسائي، انتصر فيها الأخير ويقال إنها سبب موت سيبويه حسرة وهمّا، يراجع: شوقي ضيف المدارس النّحويّة، دار المعارف، الطّبعة السّابعة، د. ت. ط.ص: 85، والمغني ص: 122–123.

الدّرس اللّساني والبلاغي في العمليّة التّعليميّة.

Learning process in terms of linguistic and rhetorical lesson

د. بولحيّة صابرينة

جامعة عبد الحميد بن باديس

الملخص باللّغة العربيّة:

تأخذ بنا مساءلة اللّغة العربيّة لمحاولة فهم الأداء التّواصلي الذي يحقق في ذاته أهدافا نفسيّة واجتماعيّة متوخاة منه. و الحق أن الكثير من الدّارسين اعتنوا بالقضايا المتعلقة باللّغة في الإطار اللّساني التّواصلي، و أثناء أداء العمليّة التّعليميّة التي أصبحت ترتقي فعلا بالفعل التّواصلي و الاستفادة إذ ذاك من اللّسانيات و نظرياتها ومناهجها بداية من سوسير لفهم اللّغة في ذاتها و لذاتها إلى الجيل الثّاني الذي دفع باللّغة إلى المقدرة اللّغويّة والكفاءة في إطار الإنجاز الفعلي الكلامي للّغة ، في جانبها الصّوتي المنطوق ولسانيات الجملة مع بلومفيلد و تشومسكي و غيرهم...كما أنها استفادت من الجانب النّفسي والاجتماعي في سياق النّصوص وتعديل الخطابات كمرحلة تعنى بعلم اللّغة النّصي والتّواصلي.

ويرتكز البحث عن مساعي تعليميّة البلاغة لإدراك المادة اللّغويّة وطرائق تدريسها، مما يدعوا إلى الاستفسار حول الأهداف وحاجات المتعلمين، والذي يفرض في المقابل البحث في أهميّة التّعليم وتقديم نموذج عن هذه المادة اللّغويّة وتدريسها، ومدى صلة البلاغة والأهميّة التي تظهر في تنميّة لغة دارسيها باعتبارها علما تطبيقيا في آن آخر.

الملخص باللّغة بالإنـگليزيّة:

Understanding the communicative performance that achieves in itself the psychological and social goals derived from it. However, It is true that many learners cared about issues related to language in the communicative linguistic framework, and during the performance of the educational process, which has become actually based on the communicative curriculum, and also how to benefit from linguistics in terms of its theories and methods. Moreover,starting from “Saussure” to understand the language subjectivity, to the second generation thanks to which the language was based on Linguistic ability and competence in the context of actual verbal achievement, in its spoken phonetic aspect, and sentence linguistics with “Bloomfield, Chomsky and others…etc. Yet, it also benefited from the psychological and social aspect in the context of texts and discourse modification as a stage concerned with textual and communicative linguistics.

On a more series note, the research is based on the extent of the contribution of rhetoric education to understand the language material, and its teaching methods, which calls for inquiry about the goals and needs of the learners, in return for researching the importance of education and providing a model for this language material and how to teach it, as well as the relevance of rhetoric in developing

the language of its learners as an applied science at another time.

الكلمات المفتاحيّة: اللّسانيات–البلاغة –التّعليميّة –الكفاءة

الكلمات المفتاحيّة باللّغة الإنـگليزيّة:

Linguistics–rhetoric–educatinal–efficiency

تمهيد: عنى الكثير من الدّارسين بالقضايا المتعلقة باللّغة سواء في الإطار اللّساني التّداولي أو التّواصلي، وأثناء الأداء تقدم التّعليميّة الاستفادة من اللّسانيات ونظرياتها ومناهجها بدءا من **سوسير** إلى النّظريات اللّسانية الحديثة التي أولت اللّغة أهميّة بالغة في إطار الفعل، وإنجاز الفعل الكلامي في جانبها الصّوتي ولسانيات الجملة.

وقد كانت للّممارسة التّحويليّة التّوليديّة الأثر في تعليميّة اللّغات انطلاقا من الكفاءة اللّغويّة؛ وفي ظل هذا الغليان استفادت من الجانب النّفسي والاجتماعي في سياق النّصوص وتعدديّة الخطابات، كمرحلة تعنى بعلم اللّغة النّصي.

والمتأمل في مسار اللّسانيات في الجيل الثّاني يلحظ نشأة اللّسانيات التّطبيقيّة والتّداوليّة والنّصيّة، والحال كذلك في تعليميّة البلاغة التي تسعى لمقاربة المادة اللّغويّة وطرائق تدريسها للّاستفسار حول الأهداف المرجوة من تدريس المادة اللّغويّة وحاجات المتعلم، مما يفرض أهميّة المتعلم في تقديم صورة نموذجيّة عن هذه المادة اللّغويّة وتدريسه لها في إطار تحقيق ما يجعل من البلاغة المساعد لتنميّة لغة دارسيها، ومن ثمة تتخطى مستوى الرّتابة في تنميّة الذوق لكي تحقق الفهم الصّافي للّقصد في العمليّة التّواصليّة.

والتّعليميّة تجمع بين العلم وطرائق التّدريس، وتعليمها ومحاولة إيجاد منهج لها كونها موضوعا علميا لنظريّة تطبيقيّة للّفعل البيداغوجي، وقد استفادت من حظوظ الدّرس اللّساني في إنجاز الفعل الكلامي وتقويم اللّسان لدي متعلميها، مما يدفع بنا إلى محاولة إدراك المسار اللّساني في إمكانيّة تعلم اللّغة، ومن تم تعليم البلاغة، وتدريسها وتعليمها وتعلمها في إطار البرامج التّعليميّة بمختلف سنوات التّعليم في المؤسّسات التّعليميّة، وقد استفدنا من المنهج الوصفي التّحليلي في إمكانيته المثلى التي يحظى بها، وفي إنجاز أي دراسة علميّة تجرى على عينات الدراسة وهذا المرجو منه في الأخير.

1-اللّسانيات والمرتكز العقلي في عمليّة الاكتساب اللّغويّ:

من الطّبيعي أن تشق اللّسانيات لنفسها طريقا في البحث والدّرس اللّغويّ، وخاصّة بعد القطيعة التي حدثت مع **تشومسكي** بعد إصداره كتابه(البنى التّركيبيّة) عامّ 1957، فانتقل إطار البحث اللّساني من التّفسير اللّغويّ إلى البحث في خلفيات المادة التي تحتويها، وهنا ندرك تماما أن **تشومسكي** قد غير جذر النّظريّة العلميّة للّغة وقد أعلى بذلك طريقته التي أطلق عليها اسم القواعد التّوليديّة التّحويليّة وقد أكد على العقل وضرورة اتباعه، متأثرا بالمناهج العلميّة حيث أشار إلى أن علم اللّغة "هو فرع من علم آخر أطلق عليه اسم علم النّفس الإدراكي"[30]. هذا المعنى الذي تتموقف فيه اللّغة تجعله يطلق على نظريته بالفطريّة العقليّة النّفسيّة أو تحليل المعلومات وكلها تدور حول مفهوم الكفاءة compétence.

وظلال ذلك تجعل **تشومسكي** يطلق على تحليل البيانات وصياغة الفرضيات اسم تحليل المعلومات ويفترض أن هناك ميلا فطريا لاكتساب اللّغة؛ وبإمكان الانسان انطلاقا من هذه المعرفة التي هي الكفاءة التي تتضمن المعرفة الضّمنيّة باللّغة، صياغة عدد لامتناه من الجمل وفهمها والتي تسمى الأداء performance"[31]، الذي يعد الاستخدام الفعلي للّغة.

وكثير من الدّارسين اللّسانييّن يعتبرون اللّغة نظاما من العلامات ترتبط فيما بينها علاقات عضويّة من التّوفق أو الاختلاف، فانشغالها انصب على دراسة العناصر، وأثناك ذلك تعمل على تجاهلها أنظمة القواعد، إذ توجه إلى دراسة اللّغة بوصفها نظاما من القواعد يتجلى في القواعد النّحويّة، وهنا يقول أحمد حساني: "يدل مصطلح اللّسان على نسق (نظام) تواصلي قائم بذاته، وهذا النّسق يمتلكه كل فرد متكلم مستمع ينتمي إلى مجتمع له خصوصياته ثقافيّة حضاريّة متجانسة ولهذا النّسق أبعاده الصّوتيّة والتّركيبيّة والدلاليّة"[32].

ومن الضّرورة بحال القول بأن اللّغة أداة التّفكير ووسيلة لتحصيل المعرفة وتداولها وذلك بحكم علاقاتها الوطيدة مع الفك، و**تشومسكي** عرّف اللّغة بأنها مجموعة من الجمل كل جملة محدودة من حيث الطّول وتتركب من مجموعة من العناصر"[33]. ومن ثمّ تغدو اللّغة أداة للّتفكير ووسيلته في علاقته مع الفكر.

إن مقروئيّة هذه العبارات يُظهر أصحاب الاتجاه الفكري في النّظر إلى اللّغة أنها عبارة عن مجموعة منظمة من العادات الصّوتيّة التي بواسطتها يتبادل أفراد المجتمع الواحد الأفكار والمعارف، وأصحاب الاتجاه الاجتماعي ينظرون إليها باعتبارها مجموعة منظمة من العادات الصّوتيّة التي بواسطتها يتم تسهيل عمليّة الاتصال بين افراد المجتمع"[34]، وهذا التّموقف للّغة يجعلها تتخطى محدوديتها.

ومن الواضح أن يصبح متعلم اللّغة مبتكرا لها في كل مرّة يستخدمها، أو ينطقها هكذا قدّم **تشومسكي** "المتكلم بحيث يبتكر تعابير جديدة طالما صار ممتلكا لها ومستخدما لها، وبذلك تصبح معرفته الحدسيّة بلغتها ملكة أو مهارة مفتوحة النّهايات، وكل من يستطيع استخدامها يمكن أن ينتج ويفهم جملا لم يسبق له استخدامها أو سماعها من قبل، ويستطيع الطّفل من خلال انتقائه للّقواعد

التي تحكم بناء لغته أن يولّد التّراكيب لغويّة خاصّة به وأن يفهم الكلام للآخرين"[35].

إنّ التّحوّل إلى شخص المتكلم الذي يمكنه أن يفهم عددا لا يحصى من الجمل الجديدة يخالف كل ما جاء به السّلوكيّن حيث يرى **بلومفيلد** في نظريته التّوزيعيّة أن الانسان آلة، كما فسّر **سكنر** اللّغة بأنها "سلوك إنساني آلي تكتسب بطريقة حسيّة آليّة مما تكتسب الجوانب الأخرى من السّلوك"[36]، على غير جون واطسون وبول فاسي وغيرهما الذين نزعا إلى البنيويّة الشّكليّة للّغة ؛ في سياق هذا المعنى أعلن **بلومفيلد** تمسكه "بالمبادئ السّلوكيّة في دراسة اللّغة دراسة علميّة قد تجعل اللّسانيات شعبة من علم النّفس السّلوكي، متأثرا بما قدمه واطسون، رافضا كل المعاييّر الذهنيّة في التّحليل...مغفلا المشكلة الإبداعيّة التي تميز الإنسان عن الحيوان والتي يمتلكها العقل"[37].

والظّاهر أن **تشومسكي** ذهب إلى أبعد من ذلك حين ذهب إلى رفض فكرة أنّ الطّفل ينّمي القواعد التي تنتج الجمل المحتملة بمفرده ضمن تراكيب جديدة، كون الطّفل "لا يمكنه أن يركّب جملا من غيره سواء شابها النّقص أو التّحريف من حيث بناؤها اللّغويّ، فالنّظريات هذه لا يمكنها أن تحللّ هذا التّباين بين المعطيات الأساسيّة النّاقصة، وبين القدرة غير المتناهيّة على إنتاج الجمل والتي يتزود بها الاطفال"[38]، وهنا **تشومسكي** يخالف كل ما جاء به السّلوكيّن فهي مذاهب تبسيطيّة تجعل الإنسان كالآلة، "فاللّغة عندهم هي مجموعة عادات صوتيّة يكيفها عالم البيئة الكلي الذي يتحقق اكتسابها، فالمتكلم يسمع جملا معينة أو يحسّ إحساسا معينا بأي شكل من أشكال التّعبير"[39].

فهذا التّعبير الكلي للّعقل وللّعمليات الذهنيّة في عمليّة الاكتساب اللّغويّ قد مرّت قواعده بثلاث مراحل: –المرحلة الأولى التي جسّدها **تشومسكي** في كتابه الثوري البنى التّركيبيّة، وأطلقت فيه هذه النّظريّة فيما بعد اسم النّظريّة

الكلاسيكيّة والمرحلة الثّانية ظهرت إلى حيز الوجود مع كتابه مظاهر النّظريّة التّركيبيّة في عامّ 1965، وتعرف بالنّظريّة النّموذجيّة، والمرحلة، تبلورت بعدما نشر **تشومسكي** ثلاث مقالات مختلفة حول مكانة الدّلالة والبنيّة العميقة في نظريته والتي جمعت فيما بعد في كتاب واحد بعنوان: "دراسات الدّلالة في القواعد التّوليديّة"، وذلك في سنة 1972، وبات هذا الشّكل الجديد يعرف بالنّظريّة النّموذجيّة الموسعة للّرهانات"[40].

1-1 اللّغة في إطار التّوليديّة التّحويليّة:

من الملاحظ أن النّظريّة التّوليديّة التّحويليّة تنظر إلى العمليّة التّعليميّة على أنها نظريّة ذهنيّة بعكس ما ذهب إليه السّلوكييّن، فقد حاولت إلغاء المفاهيم النّفسانيّة السّلوكيّة، ولهذا جعل **تشومسكي** من أي شخص إمكانيّة فهم عدد لا محدود من الجمل وبمقدرته الفرديّة إنشاء عبارات جديدة بنفس مستعملي اللّغة، والتّعبير عنها شفويا، وقد جعل **تشومسكي** لنظريته مبدأين أولا "أنّ الأطفال يتعلمون اللّغة فطريا بمؤثرات خارجيّة قليلة جدا، و ثانيا اكتساب اللّغة يفتقر إلى الدليل الدقيق ومن خلال الاستقراء تكمن المفارقة التي غالبا ما تدفع إلى انشاء لا محدود من الجمل اللّغويّة، وهنا نشير إلى ما اصطلح عليه **تشومسكي** باللّغة الداخليّة واللّغة الخارجيّة بين ما يحتويه العقل و بين اللّغة التي يمتلكها المجتمع[41].

هنا يذهب **تشومسكي** إلى أسبقيّة العقل ويدعوا إليه، فالعقل يحتوي مبادئ لغويّة أو ملكة لغويّة فطريّة وهي اللّغة الداخليّة، وأن هذا النّحو الكلي يتعلق بشروط النّحو أو طريقة تركيب الجمل بشكل سليم، وكذلك قيود تتحكم بكيفيّة تحليل المداخلات اللّغويّة التي تتعلق بطريقة النّطق وطريقة تكوين الجمل نحويا.

وقد تعرض كذلك لمبدأين وهما المجتمع المصفّى والنّحو الشّائع، فالأوّل يرتبط بكيفيّة تنقيّة الخيارات اللّغويّة المتناقضة التي تتوافق مع نظام اللّغة الداخليّة

أي أنّ العقل يفرز أي جملة أو صوت لا يتوافق مع النّظام الفطري، والثّاني يتعلق بدراسة نقدها والتي توفّر للّدارس دليلا واضحا يتعلق بنظام النّحو لهذه اللّغة والذي يمكن من خلاله القول "بأنّ عمليّة تعلم نظام هذه اللّغة هو عبارة عن اضافتها إلى النّحو الكوني أو عبارة عن تعديل النّحو الكوني لما يتوافق مع نظام هذه اللّغة المكتسبة[42].

فالعقل عند **تشومسكي** يشبه كما عند ليبنتز مثل: "الكلمة التي يمكن نحتها في اشكال مختلفة ولكن بنيّة الرّخام في ذاتها تفرض بعض القيود على إبداعات النّحّات"[43]، فالعقل مصدر المعرفة واللّسانييّن هنا عدّوا التّغيرات اللّغويّة وقائع اجتماعيّة لا طائل من دراستها، وقد عبروا عن هذا الموقف ببول ستال "فكما لا يوجد أي سبب مباشر من تزويد السّيارات بزعانف تجميليّة في عامّ، وخلعها في عامّ آخر واتخاذ الجاكتات ثلاث أزرار في عامّ وزرين في عامّ آخر فقد لا يوجد أي سبب من وراء تغييّر اللّغات[44].

وللّذهاب إلى أبعد من ذلك نعتقد أنها تصبح هنا موضة فحسب، والأجدر الذهاب إلى أن التّوليد والتّحويل يتمثل في تلك القدرة التي يمتلكها كل إنسان لتكوين وفهم عدد لا متناه من الجمل في لغته الأم، بما في ذلك الجمل التي لم يسمعها من قبل، وهذا ما يصدر عن الإنسان بطريقة طبيعيّة دون شعور منه، لقد ميّز **تشومسكي** بين الجمل الأساسيّة التي أطلق عليها النّواة والجمل المشتقة التي أطلق عليها الجمل المحولة، ويصف الجمل النّواة بأنها بسيطة وتامة وصريحة وإيجابيّة ومبنيّة للّمعلوم، والجمل المحوّلة بأنها تنقصها خاصّة من خواص الجمل النّواة، وتكون إما استفهاما، أو أمرا أو نفيا أو معطوفة أو متّبعة أو مدمجة والتّحويل هنا يكشف بطرق جلّيّة كيف تتحول الجمل النّواة لعدد من الجمل المحوّلة. إن استعمال **تشومسكي** لمصطلح التّحويل "جاء ليحدد أصناف

القواعد التي تقوم بالعمل بعد التّوصل إلى المكوّن الخاصّ ببنيّة العبارة وهو المكوّن الذي يمنح البنيّة الأساسيّة للّجمل"[45].

في سياق ذلك قدم **تشومسكي** مجموعة من القواعد التّحويليّة التي قد تكون وجوبيّة أو جوازيّة منها الاستفهام والنّفي والامر والمجهول والعطف والدمج والاتباع، والطّريقة المتبعة هي أنّه بعد تطبيق القواعد المركبة يأتي تطبيق مباشرة القواعد التّحويليّة مع السّلسلة النّهائيّة "إنّ الملكة هي معرفة السّامع للّغة وأما التّأديّة فهي الاستماع الفعّال للّغة في مواقف ماديّة واضحة... وأن نحو أي لغة يفترض أن يكون وصف للّملكة الذاتيّة الأصليّة للّمتكلم السّامع المثالي"[46]، إذن تحولت عناية اللّسانييّن من دراسة السّلوك اللّغويّ الفعّال إلى دراسة نسق المعرفة الذي يَكمن خلف هذا السّلوك.

2-1-اللّغة من منظور الكفاءة الأداء:

تعتبر الكفاءة الملكة التي تمنحنا المعرفة اللّاواعيّة والضّمنيّة لقواعد اللّغة، التي يكتسبها المتكلم منذ طفولته وتبقى راسخة في ذهنه، وتكمن في امتلاك المتكلم السّامع القدرة على انتاج عدد هائل من الجمل، ومن عدد محدود جدا من الأصوات، ثم القدرة على الرّبط بين الأصوات المنتجة وتجميعها في جمل.

وهذه الكفاءة اللّغويّة تمكّن المتكلم من القدرات الآتيّة، وهي "أن تنتج عددا لا محدود من الجمل التي لم يسمعها من قبل إنتاجا ابتكاريا لا مجرد تقليد ساكن أن تتميز هذه الجمل بجمل صحيحة نحويّة أو العكس ثم فهم التّراكيب، **فسوسير** يطرح اللّسان بكونه خاضع "لنظام عامّ لا يمكن تحليل مكوناته إن لم تكن داخل هذا النّظام"[47].

أما الأداء فهو الاستعمال الفعلي للّغة ضمن سياق معين، ويمكن القول أنّه بمثابة التّمثيل الحسّي للّكفاءة اللّغويّة، فالأداء هو الكلام أو الأصوات والكلمات التي تنتظم في جمل خاضعة للّقواعد والقوانين اللّغويّة، فهو الوجه

المنطوق للّمعرفة الضّمنيّة الكامنة باللّغة، أو التّمثيل النّطقي للّكفاءة اللّغويّة، وقد رفض **تشومسكي** فكرة **سوسير** القائلة بأن اللّغة كتلة من إعادة...من المفردات التي ينتقي منها الشّخص الكلام.

فالكفاءة تناظر اللّغة والأداء يناظر الكلام عند **سوسير** والفرق الجوهري يكمن في أن الكفاءة فرديّة ومعرفة باطنيّة فهي مجموع القواعد التي تتعلمها، واللّغة يقصد بها النّظام أو الاستعمال الفعلي للّغة و**تشومسكي** قصد بالكفاءة معرفة الفرد بالنّظام اللّغويّ كما ركز على الكفاءة أكثر من الأداء.

وتشمل الكفاءة القدرة على فهم جمل جديدة، وعلى تخمين الجمل المفارقة، بل حتى على تفسيرها، ويقصد التّحويلين إلى "إيجاد وسيلة تسمح بتوليد الجمل الجائزة وتحول دون دخول الجمل التي لن يقبلها المتكلم السّليقي، ولذا كانت دراسة الحدوس والأحكام التي تصدر على الجمل ذات أهميّة بالغة عندهم، بل إن **تشومسكي** ليصرح بأنه تمنى أن يتوصل إلى نظريّة يمكن أن تتنبأ بهذه الحدوسات"[48].

3-1 النّحو الوظيفي واستراتيجيّة التّحليل: لقد تمكن النّحو الوظيفي من تقسيم بنيّة الجملة إلى "بنى أساسيّة وهي البنيّة الجمليّة والبنيّة الوظيفيّة والبنيّة المكونيّة ويتم بناؤها من خلال ثلاث أنساق من القواعد، قواعد الأساس، وقواعد اسناد الوظائف، وقواعد التّعبير، وتتجسد في بنيتين هما بنيّة الجمل وبنيّة الدّلالة.

وهنا تتشكل بنيّة الجمل من محمول يدخل في علاقات مع مجموعة من الحدود وبنيّة الدّلالة "يدل فيها المحمول على واقعة تنتمي لمقولة على الفعل أو الاسم أو الوصف أو الظّرف وتهتم الوقائع إزاءه إلى إعمال أحداث أوضاع حالات تقابلها الوظائف الدلاليّة المنفذ والقوة"[49].

والحق أن البنيّة المكونيّة يقصد بها البنيّة الصّرفيّة التّركيبيّة التي يتم بناؤها انطلاقا من البنيّة الجمليّة أما البنيّة الوظيفيّة تتفرع بدورها إلى بنيتين، وهما

الوظائف التّركيبيّة والوظائف التّداوليّة الداخليّة والخارجيّة، فالأول له وظيفتا الفاعل والمفعول، والثّانية لها وظائف تسند إلى مكونات الجمل بالنّظر إلى ما يربط هذه المكونات في البيئة الخارجيّة، أي بالنّظر إلى المعلومات التي تحملها هذه المكونات في طبقات مقاميّة معينة"[50].

ما نلاحظه عند **هاليداي** هو درس اللّغة بوصفها ظاهرة اجتماعيّة، تكشف عن "أنماط العلاقات بين النّظام اللّغويّ والتّركيب الاجتماعي والثّقافيّ لمستخدميها وهو أهم ما ينبغي أن يعتني به الباحثون"[51]

لقد جعل **هاليدي** متأثرا **بفيرث** و**سيمون ديك** النّحو شبكة من الأنظمة، حيث يقوم النّحو على الاختيار وقد أسّس إطاره النّظري لدراسة اللّغة في النّص المسموع أو المقروء على ثلاث مستويات وهي: المادة، والشّكل والموقف"[52]، فالمسموع هو كل تلك الأصوات، والمكتوب الذي هو (الحروف والرّموز)، أما الشّكل فهو النّص المستخدم في الاتصال اللّغويّ؛ أما الموقف فهو تلك العناصر الثّقافيّة والاجتماعيّة الخارجة عن نطاق اللّغة.

والظّاهر أنّه قدم تصويرا لوظائف اللّغة والتي تقوم على التّصوريّة والتّعامّليّة والنّصيّة، أما التّصوريّة فتقوم بترتيب عالم الكاتب أو المتحدث الحقيقي أو المتخيل؛ أي أنّ اللّغة تشير على الأشخاصّ والأفعال والأحداث والحالات المتخيلة والحقيقيّة، أما النّصيّة فهنا تقوم اللّغة بإنتاج النّصوص والرّبط بين أجزاء الخطاب الواحد بما تقدمه له من وسائل الرّبط وخصائص السّياقات التي تستخدم اللّغة فيه كالصّور والملابسات والرّسائل النّصيّة"[53]، فالوظيفة تساهم في الكشف عن أنماط العلاقات بين النّظام اللّغويّ والتّركيب الاجتماعي والثّقافيّ لمستخدمي اللّغة .

وفي طيّات هذا التّجاذب التّواصلي للّغة انطلق **جاكبسون** من طرح مسألة وظائف اللّغة المتعددة، انطلاقا من تصميمه للّنموذج التّواصلي على ستة عناصر

وهي:
-المرسل والذي له وظيفيّة انفعاليّة. -المرسل اليه وله وظيفة تأثيريّة.
-الرّسالة ولها وظيفة جماليّة.-المرجع وله وظيفة مرجعيّة.
-القناة ولها وظيفة حفاظيه.-اللّغة ولها وظيفة تفسيريّة ووظيفة تواصليّة.
ومن هذا المنظور تتفاوت هذه الوظائف في رسالة معينة بحد ذاتها، اذ ربما تغلب وظيفة ما على الكل، كما وقد تذهب إلى تعدديّة الوظائف كالوظيفة التّأثيريّة، والوظيفة ميتا لغويّة التي تفسير وتشرح وتصف وتؤول، والوظيفة المرجعيّة، والوظيفة الانفعاليّة عندما تدخل العاطفة قلب العمليّة التّواصليّة.

إن مثل هذه التّعدديّة للّوظائف اللّغويّة تمنحنا القدرة على تحليل الجمل بوصفها مهمة لا نهائيّة، وهنا نشير إلى أنّ على التّحليل أن يتوصل إلى "الوحدات اللّغويّة الكبرى انطلاقا من الوحدات الصّغرى، وقد أفصح هاريس عن أفكاره الأولى في هذا الموضوع في دراسة بعنوان (من الصّرفيم إلى المنطوق) "[54].

والتّأثر الواضح بالنّظريّة التّوزيعيّة والمفهوم المنطقي الرّياضي للّنحو قام **تشومسكي** بالاعتقاد بأن على النّحو إذا كان كفئا أن يزودنا بقاعدة تفسر لنا: كيف نستعمل الجمل؟ وكيف نفهم؟

ويتطلع التّحويليون إلى أن يقدموا صياغة للّعمليات التي تمت خلال التّكلم أو الاستماع بوصفها حقائق آنيّة (سنكرونيّة، متزامنة)، فهم يختلفون مع منهج بلومفيلد اختلاف النّقيض، ويقترحون نظريّة تقوم "بوصف العمليات التي يتم بها صياغة الجملة"[55]. وهو وضع اللّغة في إطار يبلغ الاعتراف بالفعل المتبادل الذي ينظم فكرة التّبليغ.

2-العمليّة التّعليميّة للّبلاغة العربيّة:

2-1-التّعليميّة المصطلح والمفهوم:

بَداءة لا بد من الولوج للّحديث عن التّعليميّة **التي** هي مصطلح يجمع بين العلم وطريقة تعلمه، أو طريقة تقديم أو تعليم مادة أو أي لغة في محاولة إيجاد منهج لعمليّة التّعلم فهي عمل تطبيقي، ينبغي أخذ الممارسة بعين الاعتبار كما هي علم يدرس طرائق التّدريس نظريا وتطبيقيا، وارتباطها بعلوم أخرى كعلم الاجتماع وعلم النّفس والبيداغوجيا؛ ومن اللّزوم وضع برامج تعليمة تهدف لغرس قواعد الفهم والأدراك والإجابة على السّؤال هي كيف نفهم، أو كيف نتعلم؟

وقد دخلت التّعليميّة إلى "اللّغة الفرنسيّة في القرن السّادس عشر 1954 واستخدمت لأول مرة في علم التّربيّة في القرن السّابع عشر 1613 من طرف **كشون هيلفج** K Helwig و**يواخيم يونج** **J**.iang وذلك عندما كانا بصدد تحليل المنجز تحت عنوان (تقرير مختصر في الدّيداكتيك) أي فن التّعليم عند **رايستن** وكذلك فقد استخدم يان **كوميسيني كومينوس** Ian Kamenski kamnus هذا المصطلح في القرن السّابع عشر 1657 في كتابه الدّيداكتيك"[56]، ومن هنا تصبح العلم الذي يتم به اختيار البرامج التّعليميّة التي تحقق الغايات من العمليّة التّعلميّة وتحصلها والمسائل المتعلقة بالمتعلم الذي يرجى منه في الأخير بلوغ هدف معرفي أو وجداني أو حركي.

فالتّعليميّة إشكاليّة تتضمن "تأملا وتفكيرا في طبيعة المادة المدروسة وإعادة الفرضيات انطلاقا من المعطيات المتجددة والمتنوعة، فهي دراسة نظريّة للّفعل البيداغوجي المتعلق بتدريسها[57]، هذا الواقع ليس إلا تعبيرا عن القوانين التي تحكم العمليّة التّعليمة.

2-2-مفاهيم حول التّعليم والتّعلم:

يحظى مفهوم التّعليم في ارتباطه بعمليّة اكتساب "الوسائل المساعدة على اشباع الحاجات والدوافع وتحقيق الأهداف، وهو كثيرا ما يتخذ صورة حل المشكلات ويقوم التّعليم على تفاعل بين عناصر أساسيّة وهي الفرد المتعلم،

وموضوع التّعلم ووضعيّة التّعلم، ولا يمكن أن يتم إلاّ بالإشارة الضّروريّة إلى ذلك التّفاعل بين العناصر السّابقة والمراحل التي يمرّ بها، ومن هنا فإنه "بتظافر علم النّفس التّربيّة، يتفق مجال علم النّفس التّربوي ويكون من مشمولاته أن يحقق التّفاوت الحاصل لدى الفرد الواحد من حيث الاستعداد لآليّة التّعلم[58]، وهنا نشير إلى الفرق بين التّعلم وبين الاكتساب الذي هو عمليّة فطريّة وعفويّة وقد تمّ الحديث عنه في الشّق السّابق، أما عمليّة التّعلّم فهو عمليّة واعيّة موجهة توجيها عقلانيا منظما داخل البرنامج الدّراسي.

والحق أنّ التّعلم عمليّة افتراضيّة يستدل به من خلال السّلوك ذاته، حيث أننا لا نستطيع أن نعزل عمليّة التّعلم بشكل مباشر عن باقي جوانب السّلوك، فإننا نعرّف التّعلم على النّحو التّالي أنّه عمليّة "تغييّر شبه دائم في سلوك الفرد لا يلاحظ بشكل مباشر ولكن يستدل عليه من السّلوك ويكون نتيجة الممارسة، كما يظهر في تغييّر الأداء لدى الكائن الحي"[59].

فالتّعلم يشير إلى الأداء وهو وسيلة التّعبير عن التّعلم تعبيرا سلوكيا، وتحديدا لدرجة الفرق بين المتعلمين والموقف التّعليمي الواحد واظهار الفروق في هذا الأداء وتكون التّغييّرات نتيجة للآداء.

ينظر **ليفين** إلى التّعلم على أنه "عمليّة ديناميكيّة ومن خلال عمليّة التّفاعل المستمر بين المتعلم والموقف التّعليمي بما فيه من مؤثرات مختلفة، تظهر عمليات الاستبصار، ويتحدد الحيز الحيوي وتتكون البنيّة المعرفيّة لدى الفرد، لكي تكون أكثر مواءمة ومساعدة له في التّكييّف مع الموقف الذي يوجد فيه"[60]، ليكون هناك رؤيّة تعي حقا الوجه المقابل للّفعل التّعليمي.

فالتّعليم قبل كل شيء هو عمليّة اجتماعيّة تنقل فيها اللّغة المعرفة عبر سياقات ومواقف اجتماعيّة، فاللّغة " لا تفهم إلا إذا كانت في نصوص، والنّصوص لا تفهم إلا إذا كانت سياقاتها اجتماعيّة وثقافيّة، فهو يرى أن النّص والسّياق

جانبين لعملة واحدة"[61]، وتصبح من القضايا التي تتصدى لها نظريات التّعلم، "وما ظهور الكثير من نظريات التّعلم كالارتباطيّة والاشتراطيّة والدافعيّة والإجرائيّة والجشطلتيّة، ومعالجة للّمعلومات وغيرها دليل على تعدد طرق دراسة التّعلم، وإن كان القاسم المشترك بين هذه النّظريات جميعا هو البحث عن عامّل يتمثّل في الوقوف على سلسلة من المبادئ التي يتعلم بها النّاس"[62].

والظّاهر هنا هو تجاوز التّعليم مهمة التّلقين لتحصيل الكفاءة إلى مهمة تحصيل الأداء، وذلك بتفسير حاجات المتعلم والاقتصار على تعليميّة ما يحتاج إليه والاستغناء عما لا يحتاج إليه من أساليب، وشواهد تثقل ذهنه كما أن البحوث التّداوليّة أسهمت في مراجعة مناهج التّعليم، ونماذج الاختبارات والتّمارين وفق الظّروف السّابقة، وعدّت البعد التّداولي للّغة ممارستها واقعا لأحد أهداف العمليّة التّعليميّة"[63].

أما المنهج التّعليمي أو الدّراسي فهو خطة شاملة لمجموعة خبرات تعليميّة يتم اكتسابها للّمتعلم في صف دراسي، أو مرحلة دراسيّة محددة داخل جدار مؤسّسة تعليميّة نظاميّة، أما المعنى الآخر فهو الأكثر شمولا واتساعا حيث يعرّف المنهج الدّراسي بأنّه "وثائق مكتوبة تظم خطة شاملة متكاملة متنوعة من خبرات التّعلم والتّعليم (المعرفيّة المهاريّة والوجدانيّة)، يتلقاها المتعلم في صف دراسي أو مرحلة دراسيّة محددة، داخل أو خارج جدران المؤسّسة التّعليميّة النّظاميّة"[64]، وصورة لعالم مقوّم مع التّجربة، لإدراك المعارف التي ينخرط في إطارها ويبني تلك المعرفة الكامنة داخله.

ولكي يكون الأداء سليما لابد من دراسة قواعد النّحو والصّرف والبلاغة، والتّدريب على التّعبير الصّحيح، والمِران على إجادة الخط والالتّزام بقواعد الإملاء في رسم الكلمات؛ "فإذا نظرنا إلى تدريس اللّغة من هذه الزّاويّة الجديدة وجدنا أن اللّغة المكتوبة أو المنطوقة تتضمن عنصرين أساسيّين هما عنصر الفكرة،

وعنصر الأسلوب، والفكرة هي المفقودة من عمليّة الاتصال، والأسلوب هو الوسيلة التي تنقل بها الفكرة من المرسل إلى المتلقي...من هنا نشأ الخطأ التّقليدي في اللّغة العربيّة، وهذا الخطأ هو تعلم فروع اللّغة على أنها غاية في ذاتها فقد أسرف المعلمون في تدريس قواعد النّحو مثلا، وحفظها دون مراعاة لأهميتها بالنّسبة للّمتعلم ودون استخدامها استخداما فعّالا في مواقف لغويّة دقيقة، ولذا يشعر كثير من التّلاميذ بعدم جدوى تدريس القواعد لأنها تمثل في نظرهم الجفاف والجمود والبعد عن الواقعيّة "[65].

وقد يقال أنّ هذا يأتي كوصف للّظاهر، أمّا على مستوى آخر تبيّن من نتائج الأبحاث المتكررة التي أجريت لدراسة العلاقة بين نوع التّعليم وطريقة الممارسة أنّ زيادة التّسميع للّمادة المتعلمة يساعد على تعلم المواد عديمة المعنى إلى حدّ ما والتّذكر بشكل أكبر، إلاّ أنّ التّسميع يكون ضعيفا في التّعلم القائم على المعنى ويكون بمثابة اختبار للّمتعلم ويبيّن أن أي أحد قد استطاع أن يحقق الهدف من الممارسة"[66]، وهذه الرّؤيّة تفترض النّظر الى عوامل التّعليم وهي":

1-النّضج وهو عمليّة نمو داخلي يشمل جميع الجوانب الكائن الحي، فالنّضج والتّعلم متلازمان إذ التّعلم متصل بالنّضج إلى درجة يصعب الفصل بينهما.

2-الاستعداد: وهو عامّل نفسي هام في عمليّة التّعلم وبدونه لا يتحقق التّعلم.

3-الفهم: يتحقق بوجود التّجانس في النّظام التّواصلي بين المعلم والمتعلم، أي لابد أن تكون هناك لغة مشتركة بين قطبي العمليّة التّعليميّة.

4-التّكرار: وهو من العوامل الأساسيّة التي تقوم عليها العمليّة التّعليميّة"[67].

3-تعليميّة البلاغة في العمليّة التّعليمة:

إن جلّ التّعريفات تأخذ بالبلاغة إلى الوصول والمنتهى، وهي تأخذ معنى حسن الكلام وفصاحته، "فالبلاغة العربيّة قديما قد تأسّست مثلها مثل باقي علوم الثّقافة واللّغة العربيّة خدمة للّكتاب المقدس، وفي سبيل فهمه الفهم الصّحيح وبيان إعجازه، ومن هنا كان اهتمام البلاغة العربيّة موجها ومنذ البداية إلى شكل الصّيغة أكثر مما كان موجها إلى المحتوى، وكان اهتمامهم بطرق القول وفنونها أكثر من الاهتمام بمحتوى القول"[68].

كما أنها تحقق فعليّة التّواصل لتأخذ ترابطها مع الفعل الخطابي، ومن المعقول أن نذكر أن البلاغة هي: "مطابقة الكلام لمقتضى الحال ويأتي معنى البلاغة عند أهل المعاني على اثنين من المعاني، "فالأول بلاغة الكلام وتسمى بالبراعة والبيان والفصاحة أيضا، وهي مطابقة الكلام لمقتضى الحال مع فصاحته وثانيهما بلاغة المتكلم وهي ملكة يقتدر بها على تأليف كلام بليغ، فالبلاغة بمعنييّها أخص مطلقا من الفصاحة فكل بليغ كلاما كان، أو متكلما فصيح ولا العكس وقيل للّبليغ الرّصين الجزل وهو أعلاها، والفصيح القريب السّهل وهو أوسطها والجائز الطّلق المرسل وهو أدناها مرتبة"[69].

وهذا التّعريف الشّامل للّبلاغة القديمة يدفع للّقول بأن البلاغة ليست مقتصرة على كلام الأدباء، وانّما تأخذ إلى ربط يمكن ملاحظة صوره وألوانه في أحاديث العامّة ولغة الأطفال، والتي تشمل على التّشبيه، الاستعارة والكناية، وأيضا الأمر والطّباق والاستفهام والنّهي وغيرها من ألوان البديع؛ كما تجدر الاشارة هنا إلى "أن الاستعارة أعظم شيء هو القدرة على الصّياغة...إن صياغة استعارات جديدة يعني القدرة على رؤيّة تشابهات"[70].

من الواضح أنّ اشكاليّة الاستعارات تعدّ منذ القدم أمرا يحتاج إلى النّظر فيه من طرف الدّراسات البلاغيّة، والتي نلمس جمالياتها من خلال إحاطتها

بمستوى القول وبيانه، كما تضمن التّعزيز المستمر للّكلام، وشرط الإبقاء على الفهم التّام للّمعنى.

وفي غاية هذا الأمر يتراءى لنا أن الوظيفة الرّتيبة لمعنى البلاغة هي "التّبليغ أي إيصال الكلام المقصود، ولا تغفل البلاغة العربيّة أنها تعتمد مبدأ لكل مقام مقال[71]، أي معرفة الذات المتكلمة لواقعها المنوطة به والواقع المحيط بها في سبيل إيجاد وعي موصل به.

لا مجال للّشك أن تقسم البلاغة إلى ثلاث أقسام: هي علم البيان والبديع والمعاني، فعلم المعاني هو مطابقة مقتضى الحال بحيث يكون وفق الغرض الذي سيق له، وهنا نشير إلى أن التّداوليّة (القصديّة) قصد إيصال الفكرة وهذه القصديّة لها مكانة بارزة في الدّرس البلاغي وهذا ما أكّد عليه **تشومسكي** من خلال اعتداده بالمتكلم في أنّه وحده الذي يملك تحديد الدّلالة. لقد "استقلت مباحث الأسلوب ومباحث المجاز واستقل علم البديع وعلم المعاني وعلم البيان، وأصبحت تمثل قطبا ثلاثيا لعلم البلاغة لا يمكن تجاوز حدوده المعرفيّة إلى غيره"[72]، أمّا علم الإنشاء أو علم المعاني عني به "التّحليل التّداولي في نظريّة الأفعال الكلاميّة وبخاصّة في الإنجاز الفعلي الذي عرّف بأنه ما لا يحصل مضمونه ولا يتحقق إلا إذا تلفظت به، فطلب الفعل في (افعل)، وطلب الكف في (لا تفعل)"[73].

الاقناع الذي اعتمده التّداوليّن هو الأساس الذي قد أخل بأهم شيئين نزوعه نحو المتلقي ومحاولته التّأثير فيه من القوة بالقول إلى القوة بالفعل، واعتبار هذا الأمر أساس القيمة الأخلاقيّة فإجبار الآخرين على فعل ما تريد قوله يعد نجاحا وهي بهذا التّصرف قد اعتمدت على الإمتاع الذي يعتمد التّخييّل كأساس له، كما أراد **هنريش بليث** حضور "التّخييّل إلى جانب التّداول ليكون معا البلاغة"[74].

ومن القضايا التي قدمتها هي دراسة ظواهر "الإحالة أو تحليل العبارات اللّغويّة حسب نوع احالتّها، الاهتمام بأفعال الكلام وتحديد الوظيفة جزئيا على الأقل البنيّة، مما يستدعي ربط الخصائص للّبنيّة بالأغراض المستهدف إنجازها باللّغة ودراسة مجالات التّرابط بين البنيّة والوظيفة"[75]، ويتجلى في ربط البلاغيون بين البنيّة والوظيفة حيث درسوا "وظائف التّخصيص والتّقييّد والتّوكيد، وميزوا بين جملة (في دار الرّجل) وبنيّة (رجل في الدّار) تمييّزا وظيفيا"[76].

والرّأي الأصيل الذي نريد اظهاره هنا أنه من الواضح أن هناك علاقة وطيدة "بين البلاغة والنّحو في الخطاب الطّبيعي...فإذا اكتفينا في تعليم اللّغة العربيّة بجانب البلاغة اللّغويّة أي بجعل الطّالب قادرا على تطبيق القواعد النّحويّة وحدها دون مراعاة ما تستلزمه عمليّة الخطاب، أي دون القواعد البلاغيّة كان تعليمنا هذا ناقصا... وتجاهلنا بذلك أن الملكة اللّغويّة بكاملها وفي جملتها هي مهارة التّصرف في بنى اللّغة بما يقتضيه حال الحديث[77].

لا تكتفي اللّغة باستبدال صياغاتها ولكن بفعل المجاورة الذي عده جان كوهن "تمثيلا للّاستعارة، فالمجاورة تستدعي الكناية والاستبدال يستدعي الاستعارة فصيغة علاقاتها تأتى ضمن نمط التّخييّر والانتقاء"[78].

إن التّفاعل بين المتعلم والمعلم في تدريس البلاغة العربيّة وأشكال النّحو "من حذف الكلمات أو اضافتها، أو أشكال ترتيب الكلمات ويدخل ضمنها التّقديم والتّأخير، الاعتراض الالتّفات التّوازي (التّشاكل) والاشمال الدلاليّة من مجاز وتوريّة وطباق وسخريّة ومفارقة ومبالغة، والاشكال الصّوتيّة من سجع وإيقاع وجناس بأنواعه (القلب)، وما يسمّى العكس والتّبديل علاقة الصّوت بالمعنى"[79] كلها توضع محطّ التّدريب عليها أثناء العمليّة التّعلميّة داخل الفصل الدّراسي الموجه للّمتعلمين.

ويمضي بنا الهدف من تدريس البلاغة العربيّة إلى تنميّة قدرات التّلاميذ أو الطّلاب على القراءة الصّحيحة، ومن تم ترجمة أفكارهم ونقلها للآخرين قصد إبلاغهم رسالة معينة، كما لا يخفى أنّ تدريس البلاغة هو تمكين المتعلم من تذوق النّصوص وإمكان فهما وتذوق جماليتها مما ينّمي القدرة على ذلك، والجدير بالذّكر هو عدم معالجة القواعد البلاغيّة وعدم الإكثار من القواعد المستعصيّة التي لا طائل من تعليمها والاعتماد على التّدريبات الشّفويّة والكتابيّة.

كما يقترن تدريس البلاغة بجملة من الأهداف منها: -"إقرار الطّلاّب على استخدام اللّغة استخداما يمكنهم من ترجمة أفكارهم ونقلها للآخرين بسهولة.

-تمكين الطّلاب من التّذوق الجمالي للّنصوص الأدبيّة.

-تنميّة التّذوق الفني للّطلاّب واقتدارهم على الاستمتاع بما يقرؤون أو يسمعون من الآثار الأدبيّة الجميلة[80]

غير أنّه من الطّبيعي أن تضمن الدّروس المقدمة للّتلاميذ أساسيات عدّة لنجاح فعلي لتدريس البلاغة، وهذا يرجع للّقدرة التي تملكها وعلى الاستخدام اللّغويّ وتقويم اللّسان للّمتعلمين ومعرفة الكلام وتأثيره في الآخر.

وغالبا ما لا تحظى الدّروس المقدّمة في البرنامج الدّراسي بالقبول نظرا لصعوبة القواعد اللّغويّة، والتي لا يمكن أن يتماشى معها التّلاميذ بنسبة عاليّة خاصّة المتوسطين حيث تكمن الصّعوبة في البرنامج الذي تقدمه كأنشطة لغويه أو طريقة التّدريس"[81]، وهذا يعود للّأساليب التي ما فتئت تظهر على شكل قواعد مصنوعة تحفظ وتكرر فقط، والرّاجح أيضا أنّ الصّعوبة تكمن في خلط أسّسها وفروعها، مما يضمن البقاء على مجال الحفظ على حساب مجال الفهم، وأيضا تفشي العاميّة في أوساط المدرّسين وعدم العناية بالجانب اللّغويّ مركزا على المعلومة المقدمة وصحتها والإهمال التّام للّجانب اللّغويّ، وتظهر أحقيّة التّراجع

في الوقت المخصصّ لدراسة حصصّ البلاغة، كبرنامج مقرر مما لا يعطي فرصة للّتمرّس عليها، و تنميّة لغة التّلاميذ.

والظّاهر أيضا أن تقديم الدّروس المقررة عادة هي نفس الدّروس التي سبق وأن درسها التّلاميذ في سنوات سابقة، أي أنه لا يتمكن بتاتا من التّشعب فيها أو تذوقها كمادة تقدم تعزيزا معنويا للّفهم.

فيما يخص مسألة عمليّة الاكتساب فليس علينا لكي نفهمها إلا أن نطرح قضيّة تعلقها باللّغة وتعليمها، نجد إذن أن "اكتساب المتعلم للّغة هو اكتساب لمكلة معينة، وهي مهارة التّصرف في البنى اللّغويّة بما يقتضيه حال المخاطب وليس اكتسابا لعلم النّحو أو البلاغة، فالمعروف عن تعليم اللّغات أنّه إيصال لمعطيات لغويّة مادة وصورة والعمل على ترسيخها، ومن تم خلق القدرة على التّصرف فيها، فالعمل الاكتسابي للّغة يكون كله تمرّسا ورياضة مثمرة كلما زادت وتواصلت زاد النّمّو اللّغويّ وقويت الملكة "[82]

ولا يتميز عنها هنا إلا أن تشجيع المتعلم أن يكتشف المشابهة حيث "يكون أكثر فاعليّة في التّعلم والتّذكر والانتقال أثر التّدريب مما يكون في حالة التّعلم بالاكتشاف الكامل أو في حالة الحصول المتعلم على التّوجيه الكامل كما في أسلوب التّلقين الذي يستخدم في التّعامّل بالاستقبال"[83]، ولكي نراجع معجما داخليا في النّظر إلى الكلمات واستذكارها لا يظهر المعنى إلا من خلال تفاعل قائم بين بنيّة عميقة وبنيّة تكراريّة..

يتبين لنا أن الوظيفة الرّتيبة لمعنى البلاغة هي التّبليغ أي إيصال الكلام المقصود، والبلاغة هي تبليغ المعنى المقصود، ولا تغفل البلاغة العربيّة أنها تعتمد مبدأ لكل مقام مقال[84] هي معرفة الذات المتكلمة لواقعها المنوطة به والواقع المحيطة بها في سبيل إيجاد وعي موصل، كانت البلاغة ولا تزال "فنا من الفنون يعتمد على صفاء الاستعداد الفطري ودقة الجمال، وتبين الفروق الخفيّة بين

صنوف الأساليب وللّمرانة يد لا تجحد في تكوين التّذوق الأدبي وتنشيط المواهب الفاترة وذلك بقراءة طرائف الأدب[85]

إن تعليميّة البلاغة تمكن من فك العزلة بينها و بين الأدب غير أن القفزات في تحوير البرامج التّعليميّة على مرّ عقود جعل من البحث عن الكفاءات بدل فعل التّوصيف، ويكفي اهتمامها بعدم كثرة وضع التّعاريف المتصلبة، فإنّ معناه مرهون بالكلام والتّأديّة، وفي محاولة منه لتعليّة شأن الذوق وإنضاجه لدى المتعلمين بغيّة معالجة موضوعات البلاغة من النّاحيّة السّيكولوجيّة، يكفي أن تتماشى مع وضع اختبار لتحفيز قابليّة التّثبت من المعارف واستظهارها حيث تترك مكانا للّمعنى، وأن أفضل الطّرق في تعليميّة البلاغة وأنجعها هي تلك التي تقتضي الاختيار الدقيق للّمادة اللّغويّة من (مفردات و قواعد) ولا يُحدّ بالكلام و لا يتوقف هنا فمنها تخطيط للّطريقة التي يمكن تسريع بها فاعليّة التّعلم وهي:

–تقسيم الصّعوبات في الدّرس الواحد إلى أقصى قدر ممكن.

–التّدرج وتقسيم البرنامج إلى مراحل صغرى ومن تمّ إلى مستويات تعتمد فيها قابليّة الفرد والتّكرار والعناية بالمادة اللّغويّة.

–إدماج الحواس وخاصّة السّمع والبصر وتكثيف القرائن.

–إعادة الحوار وعرضه في شكل مجزأ أو على شكل جمل حواريّة ترافقها صور أو تعابير متخيلة تحتوي الصّور البلاغيّة، ومن تم تكراره مع التّصحيح اللّازم من المعلّم، على أن ترتبط الحوارات وتؤخذ من الواقع لتحقق الإدراك المعنى العامّ للّحوار.

–تكثيف التّدريبات والتّمارين التي ترسخ العناصر عن طريق اختبارات أو اسئلة على الدّروس السّابقة كون هذه المهارة هي التي تصوب أخطاء المتعلمين.

–والمشاركة الفعّالة هي التي تشحن المعارف الجاهزة والتّلقين، وبهذا الشّكل تكون حاجتنا إلى مسارعة الفهم، وتكون الطّريقة أداة فعالة للّموقف التّعليمي، وإذا كانت مناسبة لعمر المتعلم كانت أكثر فائدة، ومن تمّ لنستخلص نجاعة هذه الطّريقة في القضاء على الضّعف في فهم المحتوى التّعليمي والذي يستصعب الكتاب المدرسي وصقل الملكة للّغة للّمتعلم وتقويم لسانهم، وهنا نلحظ ان تدريس تعليميّة البلاغة يمر على ثلاث نواحي وهي:

أ–تعليميّة البلاغة العربيّة بالمحتوى (المضمون): تعتمد العمليّة التّعلميّة على الاتجاه التّقليدي في التّربيّة، "فالسّلطة التي يمارسها المدرّس على التّلميذ والمعارف التي يجب تبليغها إلى التّلميذ هما المتحكمان في العمليّة التّعليميّة التّعلميّة، فيجب شحن أذهان التّلاميذ بمعارف جاهزة "[86]، هنا لا مكان للّمتعلم في مناقشته فهو يتماشى وفق تخطيط دقيق لما يراه المدرّس مناسبا، وهذه السّلطة لا تخوله إلا باكتساب ما يفرض عليه من معارف وسلوكيات منم طرف المدرّس.

ب–تعليميّة البلاغة بالأهداف الإجرائيّة: تشترط بذلك ملاحظة السّلوك وما يمكن تعلمه وبلوغه من المتعلم والنّتاج المتوقع منه، وهي تصف كذلك السّلوك النّوعي حيث "تصف نمطا من أنماط السّلوك ينتظر حدوثه في شخصيّة المتعلم نتيجة لمروره بخبرة تعليميّة أو موقف تعليمي معين، وتمتاز الأهداف التّعليميّة بأنها أهداف قصيرة الأمد إلى حد ما تحدّد بدقة وتوضح ما يجب أن يتعلمه المتعلم من دراسة مقرر معين أو القيام بنشاط معين"[87].

ج–تعليميّة البلاغة بالمقاربة بالكفاءات: تطمح لجعل التّعلم صالحا لمختلف مواقف الحياة، حيث تضع جميع المكتسبات في وضعيات لبناء تعلمات داخليّة فتعد "بيداغوجيا وظيفيّة تعمل على إعطاء دلالات للّتعلمات بتحديد أبعادها عن طريق جعل المعارف النّظريّة روافد ماديّة تساعد المتعلم بفعاليّة في حياته المدرسيّة والعائليّة"[88].

ولتجعل التّعلم أكثر فعاليّة وجعلها صالحة لمختلف نواحي الحياة؛ ومن هنا نلاحظ أنّه لا بد من محاولة فهم النّصوص البلاغيّة وتذق آثارها الفنيّة والاكثار من التّدريب الشّفوي، وعدم تعسّف القواعد النّظريّة وصلابتها ممّا يفقدها سلاسة الذوق، فقمن بنا أن ندرك الأهميّة البالغة لمراجعة المحتوى التّعليمي للّبلاغة وما أحوجنا لها لتقويم اللّسان ومعرفة الكلام الصّحيح.

4-خاتمة:

تتعلق مهمة البلاغة بفن القول والذي يمنح في تزامنه الفعل التّواصلي القصدي وهنا جاء التّركيز على المتكلم، الذي يرسل خطابه محمّلا بدلالات تمنح استمراريّة الفعل التّواصلي، وسبيلا لإفهام الرّسالة للآخر.

وتمنح البلاغة لذاتها القدرة الخطابيّة التي تتعدد إمكانياتها، من خلال تعدد أساليبها من نفي وأمر ومجاز، واستعارات والتّفات وغيرها، مما يمنحها القدرة التي توفر للّمتكلم إمكانات غير مشروطة لتغييّر الخطاب وقدرة على التّأثير.

وممارسة البلاغة ضمن المنهاج الدّراسي يجعل من المتعلم يمتلك القدرة على الأداء الجيّد للّغة ، في إطار يعتّد بفهم مسائله ومطابقتها للّواقع في شكل حوارات يوميّة متكررة، في النّطاق الاجتماعي، أما إذا وضعت البرامج التي تنقل البلاغة في صياغتها قواعد جافة لا تكاد تقدم للّمتعلم أي قدرة لتعلمها، ولا يلمس بهذا الشّكل بنيّة اللّغة وينغلق وعيه في قواعد تنسج على حافة الحفظ؛ وهنا نربط بين النّصوص الأدبيّة والمباحث البلاغيّة لتحقيق غاية مشتركة، وهي تكوين الذوق الأدبي للّدارسين، والرّبط بين التّدريبات الشّفويّة والكتابيّة وعدم الانغلاق في قمع الدّراسات النّظريّة والقواعد البلاغيّة والمصطلحيّة

والمتأمل مما سبق يلحظ أن هناك ارتباطا بين اللّسانيات التّطبيقيّة وتعلم اللّغات والأحقيّة في ذلك أنها تحاول الاستفادة من وجود الباحثين اللّسانييّن في قرابة تلامس البحث عن حل للّمشكلات التّعليميّة في تعلم اللّغة وتحصيلها.

هوامش البحث:

1. نايف قطامي، تطور اللّغة والتّفكير لدى الطّفل، الشّركة العربيّة المتحدة للّنشر القدس ص93.

2. شفيقة العلوي، محاضرات في المدارس اللّسانية المعاصرة، أبحاث للّترجمة والنّشر، لبنان ط1،2004، ص 110.
3. احمد حساني، مباحث في اللّسانيات، ديوان المطبوعات الجامعيّة الجزائر ط2، 2013 ص 22.
4. شفيقة العلوي، محاضرات في المدارس اللّسانية المعاصرة، ص 110.
5. جمال مصطفى العيسوي، دليل التّميز في تدريس مهارات الاستماع والتّحدث دار الكتب ص08.
6. شفيقة العلوي، محاضرات في المدارس اللّسانية المعاصرة، ص145.
7. نوال محمد عطيّة، علم النّفس اللّغويّ، المكتبة الأكاديميّة، القاهرة ط3،1995 ص 41.
8. بوجادي خليفة، في اللّسانيات التّوليديّة مع محاولة تأصيليّة في الدّرس العربي القديم، بيت الحكمة، الجزائر، ط1،2009، ص.20
9. ميشال زكريا الالسّنيّة التّوليديّة التّحويليّة وقواعد اللّغة العربيّة مؤسّسة الجامعيّة للّدراسات والنّشر، لبنان، ص53.
10. شفيقة العلوي، محاضرات في المدارس اللّسانية المعاصرة.ص146.
11. أحمد مومن، اللّسانيات النّشأة والتّطور، ديوان المطبوعات الجامعيّة الجزائر، ط3 2007، ص205
12. شفيقة العلوي، محاضرات في المدارس اللّسانية المعاصرة، ص41-42
13. المرجع نفسه، ص 42.
14. أحمد مؤمن، اللّسانيات النّشأة والتّطور، ص205.
15. المرجع نفسه، ص207.
16. ميلكا افيتش، اتجاهات البحث اللّساني، تر: سعيد عبد العزيز مصلوح وفاء كامل فايد المجلس الأعلى للّثقافة ط2، ص379.
17. محاضرات في المدارس اللّسانية، ص44.

18. بوجادي خليفة، ي اللّسانيات التّوليديّة، ص28.
19. ميلكا إيفيتش، اتجاهات البحث اللّساني، ص385.
20. أحمد المتوكل، قضايا اللّغة العربيّة في اللّسانيات الوظيفيّة بنيّة الخطاب منشورات دار الأمان، الرّباط،1996، ص138.
21. ينظر: المرجع نفسه، ص139.
22. نحلة، محمد كمال، علم النّفس النّظامي، مدخل إلى النّظريّة اللّغويّة عند هاليداي، ط1 دار الوفاء 2008، ص ص59.
23. تمام حمد المنيزل، الوظيفيّة عند هاليداي دراسة تحليليّة، المجلة الدوليّة للّدراسات اللّغويّة ريفاد للّدراسات والأبحاث، المملكة العربيّة السّعوديّة، 255.
24. ينظر المرجع نفسه، ص. ن
25. ميلكا افيتش، اتجاهات البحث اللّساني، ص370.
26. ينظر: المرجع نفسه، ص381
27. ينظر: عبد اللّه قلي، التّعليميّة العامّة والتّعليميّة الخاصّة، ص119.
28. بشير ابرير، تعليميّة النّصوص بين النّظريّة والتّطبيق، دار عالم الكتب الحديث ط،2007، ص08
29. صالح بلعيد، دروس في اللّسانيات التّطبيقيّة، ص55.
30. محمد أنور الشّرقاوي، التّعلم نظريات وتطبيقات، مكتبة الأنجلو المصريّة،2012 ص12.11.
31. المرجع نفسه ص129.
32. نحلة محمد كمال، علم اللّغة النّظامي، ص59.
33. نظريات التّعلم، دراسة مقارنة، تر: علي حسين حجاج عطيّة محمود هنا عالم المعرفة 1990 الكويت ص08.
34. بوجادي خليفة، في اللّسانيات التّوليديّة، ص133.
35. ماهر إسماعيل صبري، مفاهيم مفتاحيّة في المناهج وطرق التّدريس مج 3 ع2 مارس2009، ص13.
36. جمال مصطفى العيسوي، دليل التّميز في تدريس مهارات الاستماع والتّحدث، دار الكتب الجزائر، ص18.
37. أنور محمد الشّرقاوي، التّعلم نظريات وتطبيقات، ص264.

38. صالح أبو جادو، علم النّفس التّربوي، دار المسيرة للّنشر والتّوزيع، ط1 1981 ص131.
39. محمد كامل الخطيب، نظريّة النّقد من البلاغة إلى النّقد منشورات وزارة الثّقافة السّوريّة دمشق،2002، ص03.
40. علي منصوري، الدّراسات البلاغيّة العربيّة وتقييّم الكتابة الأدبيّة، مجلة المدونة، مج:9 ع01، ماي 2002، ص293.
41. حسين خالفي، البلاغة وتحليل الخطاب منشورات الاختلاف، دار الفارابي، ط01 2011، ص30.
42. شفيقة العلوي، محاضرات في المدارس اللّسانية المعاصرة ص 139.
43. سعد سليمان حمودة، البلاغة العربيّة، دار المعرفة الجامعيّة، مصر،1996 ص280
44. صبري إبراهيم السّيد، علم الدّلالة في إطار جديد، دار المعرفة الجامعيّة مصر 1991 ص77
45. هنريش بليث البلاغة والاسلوبيّة، نقلا عن: محمد أرخيس تعليميّة البلاغة بين الدّرس التّراثي والمعطى الحداثي، ص49.
46. خليفة بوجادي، في اللّسانيات التّداوليّة مع محاولة تأصيليّة في الدّرس العبي القديم الجزائر بيت الحكمة ط2009،1، ص 142.
47. المرجع نفسه، ص143
48. عبد الرّحمن الحاج صالح، الأسّس العلميّة واللّغويّة، ص 37.
49. محمد العمري، البلاغة الجديدة، بين التّخييّل والتّداول، افريقيا الشّرق الدّارالبيضاء،2012، ص205.
50. محمد أرخيس تعليميّة البلاغة، بين الدّرس التّراثي والمعطى الحداثي، ص22
51. عبد الفتاح حسن البجة، أساليب تدريس اللّغة العربيّة، دار الكتاب الجامعي الأمارات،2001، ط1، ص460.
52. عبد الرّحمن الحاج صالح الأسّس العلميّة واللّغويّة لبناء امنهاج اللّغة العربيّة في التّعليم ما قبل الجامعي ص 18، نقلا عن مجلة العربيّة للّتربيّة الالسّكو سبتمبر 1985، مج5، ع2 ص104.
53. آسيّة متلف تعليميّة اللّغة العربيّة عند عبد الرّحمان الحاج بين النّظريّة والممارسة، مجلة موازين، مج، ع2، ص103.

54. محمد أنور الشّرقاوي، التّعلم نظريات وتطبيقات، ص 26
55. شفيقة العلوي، محاضرات في المدارس اللّسانية المعاصرة ص 139.
56. لخضر لكحل وكمال فرحاوي، أساسيات التّخطيط التّربوي النّظريّة والتّطبيق، وزارة الثّقافة الوطنيّة الجزائر 2009، ص115.
57. الخليفة حسن جعفر، المنهج الدّراسي المعاصر، المفهوم الأسّس والمكونات التّنظيمات، مكتبة الرّشيد، ناشرون، الرّياض،2003، ط2، ص.109.
58. المرجع نفسه، ص110.

الجانب التّقعيدي والتّاريخيّ للّتعليميّة (المصطلح والنّشأة)

د. بن سكران حفيظة

جامعة عبد الحميد بن باديس مستغانم

الملخص:

إن ما يميز هذا العصر، هو الوعي بأهميّة التّعليم باعتباره أساس كل تنميّة، ما دفع الأمم المتطورة إلى إيلاء أهميّة قصوى لنظامها التّعليمي ووضع قطاع التّربيّة في صدارة أولوياتها، فدور المؤسّسات التّربويّة مهم جدا في حياة المجتمعات والحضارات.

وهو ما دفع للّاهتمام بموضوع تحسين وتطوير مهارات التّفكير والتّعليم وهذا من خلال إبداع وابتكار طرق وآليات ومناهج وأنماط، وبرامج تخدم المعلم والمتعلم، وتساهم في إنجاح العمليّة التّعليميّة، وهذا ما تسعى التّعليميّة إلى تحقيقه فظهر ما يسمّى بعلم التّعليميّة (La Didactique).

والتّعليميّة هي موضوع هذه الورقات البحثيّة للّوقوف على أصول نشأة المصطلح وماهيته.

الكلمات المفتاحيّة: التّعليميّة–المعلم –التّعليم –التّدريس –النّشأة

Summary: What distinguishes this era is the awareness of the importance of education as the basis of all development, which prompted developed nations to attach utmost importance to their educational system and to place the education sector at the top of their priorities. The role of educational institutions is very important in the life of societies and civilizations.

This prompted attention to the issue of improving and developing thinking and teaching skills, and this is through creativity and innovation of methods, mechanisms, curricula, patterns, and programs that serve the teacher and the learner, and contribute to the success of the educational process, and this is what education seeks to achieve, so the so-called educational science (La Didactique) appeared.

Didactic is the subject of these research papers to find out the origins of the term and its nature.

key words: Didactic – teacher – education – teaching – upbringing

مقدمة:

إن مهنة التّدريس من اشرف المهن التي يختص بها المصلحون، وممارستها ينبغي ان تقوم على أسّس من أصول التّربيّة وعلم النّفس وتجارب المربين، ثم هي فوق ذلك تحتاج إلى مهارة ومواهب، لتكون لها نتائجها المرموقة في النّهوض بالحياة الاجتماعيّة.

ثم إن ما يميز عصرنا، هو الوعي بأهميّة التّعليم باعتباره أساس كل تنميّة، ما دفع الأمم المتطورة إلى إيلاء أهميّة قصوى لنظامها التّعليمي ولقطاع التّربيّة الأولويّة، وتضعه دائما في الصّدارة. فدور المؤسّسات التّربويّة مهم جدا في حياة المجتمعات والحضارات.

وهذا ما دفع مؤخرا للّاهتمام بموضوع تحسين وتطوير مهارات التّفكير والتّعليم، وهذا من خلال إبداع وابتكار طرق وآليات ومناهج وأنماط، وبرامج تخدم

المعلم والمتعلم، وتساهم في إنجاح العمليّة التّعليميّة، وهذا ما تسعى التّعليميّة إلى تحقيقه، فظهر ما يسمّى بعلم التّعليميّة (La Didactique).

ولأن لكل علم مصطلحاته، ومراحل نشأته وتطوره، وخصائصه، كانت المداخلة الموسومة بالجانب التّقعيدي والتّاريخيّ للّتعليميّة (المصطلح والنّشأة) للّإجابة على التّساؤلات: ماهي التّعليميّة؟ ما مقاصدها؟ وما مراحل نشأتها؟ وما خصائصها؟ وكيف يمكن أن يكون هذا العلم المستحدث سببا في تحسين التّعليم؟

واعتمدنا المنهج الوصفي التّاريخيّ، هادفين إلى الوقوف على أصول الكلمة، وتاريخ نشأة العلم، فأول ما يقف عليه الباحث، هو وقوفه على المصطلحات، ثم تاريخ نشأة هذا العلم، ليصل في الأخير إلى ما يقوم عليه العلم من العلوم.

1- ضبط المفاهيم: التّعليميّة والتّعليم والتّعلم

1-1 تعريف التّعليميّة:

نجد في اللّغة العربيّة عدة مصطلحات مقابلة للّمصطلح الأجنبي الواحد منها:

تعليميّة، تعليميات، علم التّدريس، علم التّعليميّة، التّدريسيّة، والدّيداكتيك هذا ان دل على شيء إنما يدل على تعدد مناهل التّرجمة، كما نجد للّتعليميّة عدة تعاريف نبدأ بالتّعاريف اللّغويّة

1-1-1التّعليميّة لغة:

لقد تم تداول مصطلح التّعليميّة في المعاجم الحديثة لكن في المعاجم القديمة لا نجد التّعليميّة؛ بل اصلها وهو الفعل علم، يعلم، تعليما و هذا ما نجده في لسان العرب ((علمه العلم واعلمه إياه فتعلمه))[1] اما في قاموس المحيط فنجد: ((رجل عالم وعليم علمه، وعلام كجهال، وعلمه العلم تعليما، وعلام

ككذاب، واعلمه إياه فتعلمه)) [2] ومنه تعليم والتّعليميّة هي مصدر صناعي لكلمة تعليم المشتقة من علم، أي وضع علامة او سمة من السّمات للّدلالة على الشّيء دون احضاره وعلمه تعليما ومنه قوله عز وجل ((وَعَلَمَ ادَمَ الأَسمَاءَ كُلَهَا)) [3] وقوله((الرّحمَان عَلَمَ القُرآن)) [4].

وقد ظهر مصطلح ديداكتيك (La Didactique) في النّصف الثّاني من القرن العشرين، وهي تعني فن التّدريس، أو فن التّعليم، ومنذ ذلك الوقت أصبح مصطلح الديدكتيك مرتبطا بالتّعليم دون تحديد دقيق لوظيفته [5]

كما كانت تطلق على ضرب من الشّعر، وهو أشبه بالمنظومات الشّعريّة عندنا، أو الشّعر التّعليمي، الذي كان يهدف إلى تسهيل التّعلم عن طريق حفظ المعلومات المنظومة شعرا، كالمنظومات النّحويّة والفقهيّة [6].

وهي مصطلح يطلق على ((كل موضوع يصاغ بهدف التّعليم ويعد لمستوى معين)). [7]

وفي قاموس (LaRousse): وردت بمعنى تظريّة ومنهج التّعليم[8]

1-1-2 التّعليميّة اصطلاحا:

((اشتق مفهوم التّعليميّة من الكلمة ديداكتيك التي تعني تعلم أو علم والتي اشتقت بدورها من المصطلح اليوناني ديداكتيكوس، والتي كانت تطلق على نوع من الشّعر الذي يتناول مع الشّرح معارف تقنيّة او علميّة، ويشابه الى حد ما الشّعر التّعليمي الذي تم تنظيمه بهدف تيسير العلوم في بلادنا، ليسهل على الطّلاب استيعابها واستظهارها والاستشهاد بها لاحقا عندما تقتضي الضّرورة لذلك)) [9]

كما تعني فلنتعلم، أي يعلم بعضنا البعض، أو أتعلم منك وأعلمك

فالتّعليميّة ((هي فرع من فروع التّربيّة موضوعها التّخطيط للّوضعيّة البيداغوجيّة وكيفيّة مراقبتها وتعديلها عند الضّرورة)). [10]

وهي ((الدّراسة العلميّة لتنظيم وضعيات التّعلم ليحقق التّلميذ من خلالها أهداف معرفيّة وعقليّة أو وجدانيّة أو نفسيّة أو حركيّة)) [11].

فهي ((الدّراسة العلميّة لطرق التّدريس، وتقنياته وأشكال تنظيم مواقف التّعلم التي يخضع لها التّعليم قصد بلوغ الأهداف المنشودة، سواء على المستوى العقلي أو الجسدي، أو الوجداني أو الحسي الحركي)) [12] وهناك تعريف أخر مفاده أن ((الموضوع الأساسي للّتعليميّة هو دراسة الشّروط اللّازم توافرها في الوضعيات أو المشكلات التي تقترح للّتلميذ قصد السّماح له بإظهار الكيفيّة التي يشغل بها تصوراته المثاليّة، حيث يقرر بان التّعليميّة هي تنظيم تعلم الآخرين)) [13].

ويعرفها سميث (1936) ((أنها فرع من فروع التّربيّة، موضوعها خلاصة المكونات والعلاقات بين الوضعيات التّربويّة وموضوعاتها، ووسائطها، ووسائلها وكل ذلك في إطار وضعيّة بيداغوجيّة، وبعبارة أخرى يتعلق موضوعها بالتّخطيط للّوضعيّة البيداغوجيّة وكيفيّة مراقبتها وتعديلها عند الضّرورة)) [14].

ويرى بروسو (1983) أن الموضوع الأساسي للّتعليميّة هو دراسة الشّروط اللّازم توفرها في الوضعيات، أو المشكلات التي تقترح للّتلميذ قصد السّماح له بإظهار الكيفيّة التي يشغل بها تصوراته المثاليّة فيقول ((أن التّعليميّة هي تنظيم تعلم الآخرين)) [15].

ونجده في سنة (1988) يقول أنها ((الدراسة العلميّة لتنظيم وضعيات التّعلم التي ينتج فيها الطّالب لبلوغ أهداف معرفيّة وعقليّة، أو وجدانيّة أو نفس حركيّة)) [16].

لكن مفهومها حديثا تطور، فلم تعد الكلمة تدل على النّظم الفنيّة، بل أصبحت علما من علوم التّربيّة له قواعده وأسّسه.

في حين نجد في اللّغة العربيّة أكثر من مقابل للّمصطلح الأجنبي (Didactique)، ولعل أشهر المصطلحات التي عرف بها هذا العلم هي[17]: تعليميّة، التّعليمات، علم التّدريس، علم التّعليم، التّدريسيّة، والدّيداكتيك.

على أن علم التّدريس هو المصطلح الأكثر شيوعا في الاستعمال، في حين كانت التّعليميّة التّرجمة الحرفيّة للّمصطلح الأجنبي وذلك تجنبا لأي لبس أو غموض.

وهي من خلال ما تقدم من تعاريف، مرتبطة أساسا بالمواد الدّراسية من حيث محتوياتها، وكيفيّة التّخطيط لها، اعتمادا على الحاجات والأهداف، وكذا الوسائل المعدة لها وطرق وأساليب تبليغها للّمتعلمين، ووسائل تقويمها وتعديلها فهي إذاك تضع المبادئ النّظريّة الضّروريّة لحل المشكلات الفعليّة للّمحتوى وطرق تنظيم التّعلم [18].

1-1-3 بين التّعليم والتّعلم والتّعليميّة:

نميز في هذا العنصر بين ثلاثة مصطلحات، رغم انها تبدو متشابهة، ورغم انها مشتقة من نفس المصدر وهو الفعل علم إلا انها مختلفة من حيث المعنى.

أ- التّعليم:

((هو عمليّة يتم فيها بذل الجهد من قبل المعلم، ليتفاعل مع طلابه ويقدم علما مثمرا وفعالا من خلال تفاعل مباشر بينه وبين الطّلاب، وقد يحدث التّعليم داخل المؤسّسة التّعليميّة او خارجها، وهو عمليّة شاملة، فيشتمل على المهارات، والمعارف، والخبرات: كالسّباحة وقيادة السّيارات، والحساب، والكيمياء والشّجاعة،

والأخلاق، وما إلى ذلك، كما يطلق مصطلح التّعليم على كل عمليّة تتضمن تعليم الأفراد)) [19] وتلقينهم ويعتبر المعلم في هذا السّياق حلقة وصل بين المتعلم والمعرفة، وهو المحور الرّئيسي في عمليّة التّعليم اذ تسند اليه هذه الوظيفة ويجب ان تتوافر فيه مجموعة من الصّفات لكي ينجح في عمليّة التّعليم، وسوف نتطرق لها في اركان العمليّة التّعليميّة. فالتّعليم بهذا المفهوم هو العمليّة المنظمة التي يمارسها المعلم بهدف نقل ما له من معارف ومعلومات الى المتعلم.

ب- **التّعلم:**

تعددت تعاريف التّعلم وأبسطها هو ((أن تحصل وتكتسب معرفة عن موضوع أو مهارة عن طريق الدراسة أو الخبرة والتّعليم)) [20].

كما يعرف التّعلم على ((أنه تغير دائم في سلوك الانسان واكتساب مستمر للّخبرات، ومهارات جديدة تؤدي بالضّرورة إلى إدراك جديد، ومعرفة عميقة للّمحيط الطّبيعي والاجتماعي الذي يعيش فيه الانسان من حيث هو كائن مكلف يحمل رسالة مقدسة)) [21] وهو مرتبط بالمتعلم الذي يجب ان تتوافر فيه مجموعة من الصّفات، والتي تعتبر إلى حد بعيد شروط لإنجاح التّعلم:

النّضج – الاستعداد –الفهم – التّكرار

تتحد هذه العوامل من اجل تحقيق تعلم فاعل وفعال، فمثلا النّضج يربط بقدرات المتعلم العقليّة والنّفسيّة والجسديّة، لذلك نركز على السّن المتعلم اثناء التّعلم، أما فما يخص الاستعداد فتساهم فيه البيئة المحيطة بالتّلميذ كالأسرة التي تغرس في الطّفل حب الدراسة والتّعلم، أما الفهم فيرتبط بالمعلم وحنكته في توصيل المعرفة للّمتعلم.

والشّرط الأخير تتشارك فيه ثلاثة اقطاب وهي: المعلم–المتعلم –الأسرة وذلك من خلال ترديد المعرفة للّتأكد من اكتسابها. فالتّعلم اذن هو ((عمليّة واعيّة

موجهة توجيها عقلانيا منظما داخل برنامج دراسي ترعاه مؤسّسات تعليميّة رسميّة)). [22]

ج-التّعليميّة:

إذن نلاحظ أن التّعليميّة تجمع بين التّعلم والتّعليم ودراسة تجسيدهما الواقعي والتّطبيقي في الميدان، هذا فيما يخص التّعليميّة بصفة عامّة. أما تعليميّة اللّغات فهي تبحث في عدد من المجالات والتّخصصّات أهمها:

- ((وضع الأسّس العلميّة الميدانيّة التي تسمح بتطبيق فعال لنظام تربوي مطور مرتبط بمستجدات مجتمع في تحرك كلي.
- تطوير طرائق التّدريس وفق استراتيجيّة تعليميّة / تعليميّة تسعى إلى ضمان تعلم فعال يحقق الأهداف المسطرة.
- توضيحا لرؤيّة المدرس فيما يتعلق بالانشغالات البيداغوجيّة والمهنيّة.
- توجيه المعلم إلى اكتساب المهارات والقدرات التّدريسيّة من خلال قاعدة العمل التي يجدها في التّعليميّة.
- مواكبة المستجدات في عالما لتربيّة مما يجعل العمليّة التّعليميّة في تطور مستمر[23].
- تهتم بالبحث في طرق اكتساب اللّغة وتعلمها.
- تدرس الطّرائق المستعملة في تدريس اللّغة وتعليمها والتّخطيط لها.
- السّعي لإعداد مواد والبرامج الخاصّة لتعليم اللّغة.
- العمل على تصميم اختبارات الخاصّة باللّغة.
- البحث عن الوسائل التّعليميّة اللّازمة لتعلم اللّغات.
- العمل على تحليل الأخطاء اللّغويّة وطرق معالجتها.

2-نشأتها:

من البديهي أنه لأي علم أصوله ومرجعياته النّظريّة، كذلك فإن لتعليميّة اللّغة أصولها وجذورها، التي نشأت منها." ففي الرّبع الأخير من القرن العشرين أخذ مصطلح " تعليميّة المواد ((Didactique desdisciplines يبرز بقوة، في مقابل بعض التّراجع في استخدام مصطلح التّربيّة العامّة Pédagogie générale، قبل هذه المرحلة كان يتم التّركيز في إعداد المعلمين مثال، على تمكن المعلم من المادة التي يعلمها، ومن معرفته بمحتوى منهج هذه المادة.[24]

لقد استخدم مصطلح تعليميّة اللّغات لأول مرة سنة 1961 للّدلالة على الدراسة العلميّة لتعليم اللّغات، وذلك قصد تطوير المحتويات والطّرق والوسائل وأساليب التّقويم للّوصول بالمتعلم إلى التّحكم في اللّغة كتابة وشفاهة[25].

"لقد ترافق بروز مصطلح تعليميّة (Didactique) مع مجموعة تحولات، على رأسها انتقال المحور في التّربيّة والتّعليم من المعلم إلى المتعلم الذي أصبح محور العمليّة التّعليميّة، وقد تحولت النّظرة إلى المعارف التي تدور عليها العمليّة التّعليميّة، ففي الماضي كانت هذه المعارف بضاعة يمتلكها المعلم ويجتهد في نقلها بفن ووضوح، إلى التّلميذ الذي كان عليه أن يعيد إنتاجها مثبتا أنه تلقنها وتسلمها، وأنه قادر على إعادة تمريرها بدوره[26].

إذ جاءت البنائيّة(Constructivisme) تكشف لنا أن التّلميذ لا يتعلم المعارف، إلا إذا أعاد بناءها بنفسه في تفاعل مع رفاقه ومعلمه، وأن المعرفة ليست بضاعة جاهزة، تلقن وتمرر من مرسل هو المعلم إلى متلق هو التّلميذ استنادا إلى التّكرار والتّدريب والتّرويض، كما في النّظريّة السّلوكيّة، وهذا ما أوحى بفكرة التّدريس بالكفاءات المعتمدة حاليا، والتي تعتمد فكرة بناء المعارف، وليس تكديسها وحفظها واستظهارها وقت الحاجة؛ ففكرة التّدريس بالكفاءات تهدف إلى

تكوين جيل متعلم، وقادر على مجابهة كل الصّعوبات التي تعترضه في حياته اليوميّة أو العمليّة.

3-أنواع التّعليميّة وأبعادها وأقطابها:

2-1 أنواع التّعليميّة:

3-1-1 التّعليميّة العامّة: (Didactique générale)

تسمى أيضا التّعليميّة الأفقيّة، وهي التي تكون مبادئها وممارساتها قابلة للّتطبيق مع كل المحتويات وكل المهارات، وفي كل مستويات التّعليم، تقدم المعطيات الأساسيّة والضّروريّة للّتخطيط لكل موضوع، ولكل وسائل التّعليم ((لمجموع عناصر الوضعيّة البيداغوجيّة 34))

إن الدّيداكتيك العامّ، يهتم بكل ما يجمع بين مختلف مواد التّدريس، وذلك على مستوى الطّرائق المتبعة، فهو يقصر اهتمامه على ما هو عامّ ومشترك في تدريس جميع المواد، أي القواعد والأسّس العامّة، التي ينبغي مراعاتها من غير اخذ خصوصيات هذه المادة أو تلك بعين الاعتبار.

فالتّعليميّة العامّة إذن، تهتم بتقديم المبادئ الأساسيّة، القوانين العامّة والمعطيات النّظريّة، التي تتحكم في العمليّة التّربويّة من مناهج وطرائق تدريس ووسائل بيداغوجيّة وأساليب تقويم، واستغلالها أثناء التّخطيط، لأي عمل تربوي بغض النّظر عن المحتويات الدّراسية وطبيعة المادة المدروسة. ويتلخص موضوعها حاليا، في تفاعل نشاطي التّعليم والتّعلم في إطار قواعد العمليّة التّعليميّة، وكانت في السّبعينات والثمانينات، تركز على النّشاط التّعلمي، أما في السّتينات فكان الاهتمام منصبا إلى النّشاط التّعليمي(التّلقين)، وهذا ما يدل على التّطور الذي أصابها.

3-1-1-1 الطّرق التّعليميّة العامّة: والتي تنطبق على سائر الدّراسات المؤلفة:

- بناؤها على حقائق علم النّفس، حتى يستفيد منها المدرس في سلوكه مع تلاميذه، فيأتي بها موافقة لطبائع التّلاميذ وملائمة لأطوار نموهم في مراحل حياتهم التّعليميّة.
- جعل الدّروس مبنيّة على أسّس من العقل والتّجارب، لا على التّقليد والتّلقين اللّذين يطفئان النّشاط لدى التّلاميذ ويميت احساسهم.
- إشراك التّلاميذ في المناقشة والاستنتاج والتّجارب، لترسخ حصائل الدّرس في أذهانهم، وتزيد رغبتهم في العلم والاطلاع.
- الاعتماد على الينابيع الطّبيعيّة التي أوجدها اللّه في التّلاميذ لتكون أبوابا لتربيتهم وتعليمهم ونوافذ لتثقيفهم وتهذيبهم وإعدادهم للّحياة ..
- التّدرج مع التّلاميذ من السّهل إلى الصّعب، ومن الجزئي إلى الكلي ومن البسيط إلى المركب، ومن المعلوم إلى المجهول، ومن المحسوس إلى المعقول... وهكذا، وبهذا يكون للّتلاميذ فاعليّة ذاتيّة ودور ايجابي في الدّرس.

3-1-2التّعليميّة الخاصّة: (Didactique spéciale):

أو ما يسمّى" بديداكتيك مادة، فيهتم بتدريس مادة من مواد التّكوين، من حيث الطّرائق والوسائل والأساليب الخاصّة بها، وبالتّالي يمكن أن نتحدث عن ديداكتيك اللّغة، ونعني بذلك كل ما يتعلق بتدريس مهارات اللّغة ؛ كالقراءة والتّعبير والكتابة وفي هذا الصّدد؛ يرىJounaeri.P أن ((هناك قواسم مشتركة بين ديداكتيك المواد.)) [27]

((إن التّعليميّة الخاصّة تمثل الجانب التّطبيقي للّتعليميّة العامّة، إذ تهتم بأنجع السّبل أو الوسائل للّتحقيق الأهداف وتلبيّة حاجات المتعلمين، وتهتم بمراقبة العمليّة التّربويّة وتقويمها وتعديلها، وهي تهتم بتخطيط العمليّة التّعلميّة التّعليميّة

لمادة خاصّة، ولتحقيق مهارات خاصّة وبوسائل خاصّة، ولمجموعة خاصّة من التّلاميذ)) [28]، وبالتّالي فهي على نطاق أضيق من التّعليميّة العامّة، لأنها تتعلق بمادة دراسيّة واحدة، تهتم بعينة تربويّة خاصّة.

فهي بذلك جزء من التّعليميّة العامّة وبعبارة أخرى فان التّعليميّة الخاصّة تمثل الجزء التّطبيقي للّتعليميّة.

3-1-2-1الطّرق التّعليميّة الخاصّة:

وهي الطّرق التي يلج إليها كل مدرس كي يصل إلى أغراضه المعينة من مادتها الخاصّة التي يقوم بتدريسها، فاللّغة لها طرق خاصّة بها في التّدريس والتّاريخ له طرق خاصّة بتدريسه... وهكذا لكل علم من العلوم طرقها لخاصّة التي يمكن تدريسه بها..

ومن المعلوم أن لكل مدرس أسلوبه في التّعليم، وطريقته في التّهذيب ووسائله في التّثقيف، ولكنه لا بد له من الاطلاع على أراء المربين وعلماء النّفس والإلمام بتجارب المختصين وخبرات السّابقين من الأساتذة، ليكون أثره في الأعمال مشكورا وفي تربيّة النّشء محمودا..

وليس الغرض من رسم الخطط في منهج الطّرق الخاصّة، هو تقييّد المدرس في تصرفاته عند مزاولة درسه... وإنما القصد هو أن تكون عونا له على النّجاح في عمله، ومرشدا له في القيام بواجبه، وعمادا عليه في عمله وتعلمه.

3-2 أبعاد العمليّة التّعليميّة:

3-2-1البعد السّيكولوجي النّفسي: ويتعلق بالمتعلم وماله من استعدادات نفسيّة وخصوصيات فرديّة أو قدرات وتصورات.

3-2-2البعد التّربوي البيداغوجي: يتعلق بالمعلم ورسالتّه والسّبل التي يمتلكها في تقديم مادته ودوره في تقديم المعرفة لتلاميذه على ضوء تجربته وخبراته وكفاءته ومدى فعاليته في تحسين مستوى المتعلمين.

3-2-3البعد المعرفي: ويتعلق بمادة التّخصصّ من حيث مفاهيمها الأساسيّة وخصائصه البنيويّة ومن حيث الدّرس ومكوناته وعناصر مفاهيمه، فالبعد المعرفي يتعلق ببناء المعارف وصعوبات تفعيلها..

3-3 خصائص العمليّة التّعليميّة:

ا-تجعل المتعلم محور العمليّة التّربويّة.

ب-العمل على تطوير قدرات المتعلم في التّحليل والتّفكير والإبداع.

ج – الانطلاق من المكتسبات القبليّة للّمتعلم لبناء تعلما تجديديا.

د-تشخيص صعوبات التّعلم لأجل تحقيق أكبر نجاح في التّعلم والتّحصيل.

هـ-اعتبار المعلم شريكا في اتخاذ القرار بينه وبين المتعلمين.

و-إعطاء مكانة بارزة للّتقويم وخاصّة التّقويم التّكويني للّتأكد من فعاليّة النّشاط التّعليمي.

3-4 أقطاب التّعليميّة:

تقوم التّعليميّة على أقطاب ثلاثة هي: ((المعلم والمتعلم والمعرفة، مجتمعة دون أن يحصر التّحليل في قطب واحد[29] وذلك لإعطاء تعلم جيد، فلكل عنصر خصائصه ومميزاته.

3-4-1 المتعلم:

محور وأساس العمليّة التّعلميّة التّعليميّة، فمدى معرفة المدرس بقدرات وخصوصيات المتعلم أساس نجاحه في مهنته نظرا لارتباط هذه الخصوصيات بالتّحصيل الدّراسي إذا استغلت استغلالا تربويا حسنا.

3 -4-2 المعرفة:

تشمل كل ما يتعلمه المتعلم من معارف، وما يحصله من مكتسبات، وما يوظفه من موارد، وما يمتلكه من مهارات، وما يستثمره من قدرات وكفايات في عمليّة تعلمه التي يقوم فيها ببناء معرفته وباستثمارها في موقف الحياة المتنوعة[30]. وينبغي أن تتميز المعرفة بالتّدرج في مفاهيمها[31].

والجدير بالتّنويه أن فكرة العلاقة بين المتعلم والمعرفة نشأت انطلاقا من فشل التّربيّة التّقليديّة، التي تجعل المتعلم فردا محايدا في العمليّة التّربويّة، وكرفض لذلك جاءت التّعليميّة لكي لا تعتبر عقول التّلاميذ علبا فارغة ينبغي حشوها بالمعرفة، بل هم أفراد فاعلون ويشاركون في بناء تعلمهم، بالاعتماد على معارفهم السّابقة، أو بناء على ما اكتسبوه خارج المدرسة[32].

3-4-3 **المعلم:**

هو الكائن الوسيط بين المتعلم والمعرفة، له معرفته وخبرته وتقديره، إنه ليس وعاء يحمل معرفة، إنما هو مسير لنقل المعرفة في العمليّة التي يقوم بها المتعلم إذ يشكل فيها الوساطة فقط.

وهو الرّكن الذي لا قوام للّتعليميّة من دونه، وإن كان همه في تعليمه أن يستغني المتعلم عنه في مساره التّعليمي [33].

هذه الوضعيات الثلاث تشكل في مجموعها مجال الدراسة التي تعالجها الدّيداكتيك، حيث يهتم بدراسة الظّروف التي يتم في سياقها نقل واكتساب المعارف

الخاصّة بمجال معرفي معين، ويحدد طبيعة العلاقة القائمة بين مختلف الأقطاب المشكلة للّوضعيّة التّعليميّة التّعلميّة.[34]

4-الخاتمة:

ختاما يمكن القول أن الدّيداكتيكيّة استراتيجيّة تعليميّة، أي انها خطة ترمي إلى تحقيق أهداف تعليميّة، وهذه الاستراتيجيّة تواجه مشكلات المتعلم. وذلك عن طريق التّفكير في هذا الأخير لهدف تسهيل عمليّة تعلمه، الشّيء الذي لا يمكن أن يتم إلا باستحضار حاجيات التّلميذ، وتحديد الطّريقة المناسبة لتعلمه وتحضير الأدوات الضّروريّة والمساعدة على ذلك. الشّيء الذي يتطلب الاستعانة بمصادر معرفيّة أخرى مثل السّيكولوجيا والبيداغوجيا، بهدف تحديد الطّرق الملائمة للّتعلم، ويرمي هذا التّنظيم المنهجي للّعمليّة التّعليميّة التّعلميّة، إلى تحقيق أهداف تراعي شموليّة السّلول الإنساني، أي أن نتائج التّعلم ينبغي أن تتجلى على مستوى المعارف العقليّة، والمواقف الوجدانيّة، والمهارات الحسيّة والحركيّة للّمتعلم كمستقبل للّمعارف.

فهي بذلك تظافر جهود الباحث اللّساني والنّفساني والاجتماعي، والكثير من المجالات، كالتّداوليّة واللّسانيات العصبيّة والأنثروبولوجيا وغيرها، لأنها تعالج كل المشاكل المتعلقة بالتّربيّة والبيداغوجيا والتّعليم والتّعلم على حد سواء، وما زادها أهميّة هو المنفعة التي تقدمها هذه المادة والثمار التي تجنى منها في إعداد الأجيال وتكوين العقول الكفأة وتدريبها على الخلق والإبداع وهو الهدف الأسمى لها.

5-مكتبة البحث:

القرآن الكريم برواية ورش عن نافع.

ابن منظور لسان العرب –- بيروت– الطّبعة الثّالثة 1994.

أحمد أوزي، المعجم الموسوعي لعلوم التّربيّة،، مجلة علوم التّربيّة، الرّباط 2006.

احمد حساني، دراسات في اللّسانيات التّطبيقيّة– ديوان المطبوعات الجامعيّة – الجزائر – 2000.

أنطوان صياح، تعلميّة اللّغة العربيّة، ط1، دار النّهضة العربيّة، بيروت 2006.

بشير إبرير، تعليميّة النّصوص، عالم الكتاب الحديث، ط1، الجزائر، 2008.

حسن مالك، اللّسانيات التّطبيقيّة وقضايا تعليم وتعلم اللّغات.

الدّريج محمد، مدخل إلى علم التّدريس وتحليل العمليّة التّعليميّة، البليدة، الجزائر قصر الكتاب، 2000.

دوجلاس براون، أسّس تعلم اللّغة العربيّة وتعليمها، ترجمة عبده الرّاجحي واحمد شعبان، دار النّهضة العربيّة – بيروت – لبنان – 1994.

علي أيت أوشان، اللّسانيات والدّيداكتيك، دار الثّقافة، الدّار البيضاء، 2005.

الفيروز ابادي – المحيط–الجزء الرّابع.

قاسمي الحسني محمد مختار، تعليميّة النّحو.

محسن علي عطيّة، المناهج الحديثة وطرق التّدريس ـــ المناهج للّنشر والتّوزيع – عمان – الأردن – الطّبعة الأولى–2013.

محمد الدّريج، مدخل الى علم التّدريس – تحليل العمليّة التّعليميّة.

محمد توينجي، المفصل في الأدب ـــ الدّار العلميّة – بيروت – الطّبعة الثّانية – الجزء الأول.

منصوري عبد الحق، التّعليميّة العامّة وعلم النّفس –وحدة اللّغة العربيّة ـــوزارة التّربيّة – الجزائر – الطّبعة الأولى – 1999.

وزارة التّربيّة الوطنيّة، التّعليميّة العامّة وعلم النّفس، الجزائر، 1989.

المراجع باللّغة الأجنبيّة:

-- The editors of Encyclopaedia Britannica – Didactic– 30/6/2018–

La Rousse- Edition La Rousse- 1989- P: 323 -

Philipe Jounaeri: Conflits de savoirs et didactique , De docc,(5) Bruscelles, 1988, P12,30-

الهوامش:

1. لسان العرب – ابن منظور-بيروت- الطّبعة الثّالثة 1994-مادة ع، ل، م
2. المحيط- الفيروز ابادي – الجزء الرّابع – فصل العين – باب الميم
3. سورة البقرة – الاية 31
4. سورة الرّحمان -الاية 1
5. المعجم الموسوعي لعلوم التّربيّة، أحمد أوزي، مجلة علوم التّربيّة الرّباط 2006، ص: 140.
6. مدخل إلى علم التّدريس وتحليل العمليّة التّعليميّة، الدّريج محمد البليدة، الجزائر قصر الكتاب، 2000، ص: 03
7. المفصل في الأدب – محمد تونجي- الدّار العلميّة – بيروت – الطّبعة الثّانية -الجزء الأول ص 268
8. La Rousse- Edition La Rousse- 1989-P: 323
9. -- The editors of Encyclopaedia Britannica – Didactic- 30/6/2018
10. التّعليميّة العامّة وعلم النّفس – وحدة اللّغة العربيّة – منصوري عبد الحق -وزارة التّربيّة -الجزائر -الطّبعة الأولى -1999 -ص 2
11. مدخل الى علم التّدريس -تحليل العمليّة التّعليميّة -محمد الدّريج، ص3
12. نفسه- ص 3
13. نفسه- ص 3
14. وزارة التّربيّة الوطنيّة، التّعليميّة العامّة وعلم النّفس، الجزائر، 1989 ص: 02.

15. ينظر نفسه، ص: 02.

16. نفسه، ص: 02.

17. بشير إبرير، تعليميّة النّصوص، عالم الكتاب الحديث، ط1، الجزائر، 2008، ص: 08.

18. وزارة التّربيّة الوطنيّة، التّعليميّة العامّة وعلم النّفس، ص: 05.

19. محسن علي عطيّة، المناهج الحديثة وطرق التّدريس ـــالمناهج للّنشر والتّوزيع – عمان –الأردن –الطّبعة الأولى–2013–ص 260

20. دوجلاس براون، أسّس تعلم اللّغة العربيّة وتعليمها، ترجمة عبده الرّاجحي واحمد شعبان، دار النّهضة العربيّة –بيروت –لبنان –1994 –ص 25

21. –احمد حساني، دراسات في اللّسانيات التّطبيقيّة– ديوان المطبوعات الجامعيّة – الجزائر –2000–ص 91

22. اللّسانيات التّطبيقيّة وقضايا تعليم وتعلم اللّغات –حسن مالك –ص 75

23. قاسمي الحسني محمد مختار، تعليميّة النّحو، ص: 433.

24. أنطوان صياح، تعلميّة اللّغة العربيّة، ط1، دار النّهضة العربيّة بيروت 2006، 17/1.

25. وزارة التّربيّة الوطنيّة، التّعليميّة العامّة وعلم النّفس، الجزائر، 1999 ص12.

26. أنطوان صياح، تعلميّة اللّغة العربيّة، 17/2.

27. ينظر.. Philipe Jounaeri: Conflits de savoirs et didactique , De docc,(5) Bruscelles, 1988, P12,30

28. وزارة التّربيّة الوطنيّة، التّعليميّة العامّة وعلم النّفس، ص: 09.

29. نفسه ص: 03.

30. أنطوان صياح، تعليميّة اللّغة العربيّة، ط1، دار النّهضة العربيّة بيروت 2006، 20/2.

31. علي أيت أوشان، اللّسانيات والدّيداكتيك، دار الثّقافة، الدّار البيضاء 2005، ص: 212.

32. وزارة التّربيّة الوطنيّة، التّعليميّة العامّة وعلم النّفس، ص: 20.

33. أنطوان صياح، تعليميّة اللّغة العربيّة، 20/2.

34. علي آيت أوشان، اللّسانيات والدّيداكتيك، ص: 23.

تعليميّة المنطوق وإنتاجه في ضوء المنهج التّداولي لمرحلة التّعليم المتوسط.

The educational conversation and its production in the light of the deliberative approach in the middle schools.

– د.غالي عبد القادر
– د.غالي فاطيمة
جامعة عبد الحميد بن باديس

الملخّص:

يروم هذا البحث تقديم دراسة تحليليّة حول آليات تدريس نشاط المنطوق ضمن الحقل التّعليمي وفق المنهج التّداولي، الذي يسعى دائما إلى دراسة الخطاب وعلاقته بالمعلّم والمتعلّم، وكيفيّة الاستفادة من الأفعال التّواصليّة الكلاميّة في إنجاح درس المنطوق، بالإضافة إلى عناصر مهمّة تدرسها التّداوليّة كالقصديّة والسّياقات التي تحيط بالعمليّة التّواصليّة، وطرق وكيفيات تأثيرها في بناء الخطاب وتأويله؛ وذلك لتمكين المتعلّم من القدرة على فهم الخطاب وتحليله وفق استراتيجيّة تؤهّله إلى امتلاك كفاءات تواصليّة عاليّة، من منطلق أنّ اللّغة غاية ووسيلة في نفس الوقت. والهدف من وراء هذه الدّراسة التّداوليّة هو أن نربط بين الجانب النّظري والتّطبيقي من أجل بلوغ الهدف المنشود، وسعيا منّا في إنجاح العمليّة التّواصليّة في جميع الأطوار التّعليميّة التي يمرّ بها المتعلّم.

الكلمات المفتاحيّة: التّعليميّة، المنهج التّداولي، المنطوق، التّواصل، الأفعال الكلاميّة، السّياق، القصديّة.

Abstract: This research aims to provide an analytical study on the mechanisms of teaching conversation activity within the educational field according to the pragmatic approach, which always seeks to study discourse and its relationship to the teacher and the learner, and how to benefit from verbal communicative acts in the success of the conversation lesson, in addition to important elements that pragmatics studies such as intentionality and the contexts in which it is taught. surrounds the communicative process, and the methods and modalities of its impact on the construction and interpretation of discourse; This is to enable the learner to be able to understand and analyze discourse according to a strategy that qualifies him to possess high communicative competencies, on the grounds that language is an end and a means at the same time. The goal behind this pragmatic study is to link between the theoretical and practical aspects in order to achieve the desired goal, and in our pursuit of the success of the communicative process in all educational phases that the learner goes through.

Keywords: Didactic, pragmatic approach, conversation, communication, verbal verbs, context, intentionality.

تمهيد:

إنّ مصطلح التّعليميّة من أكثر المصطلحات التي أثارت تساؤلات جادّة بين المنشغلين في هذا المجال بسبب الاختلاف على مستوى الدّلالة،" فهي فرع من فروع اللّسانيات التّطبيقيّة، مجال اهتمامها قضايا اللّغة في التّعليم، وقد عرفت استقلاليّة عندما كتب (ماكي) مؤلّفه (تحليل تعليم اللّغة)؛ حيث عرّفها بأنّها علم تعليم اللّغات، وتعدّ إشكاليّة إجماليّة وديناميّة تتضمّن تأمّلاً وتفكيرا حول طبيعة المادّة الدّراسية، وأهداف تدريسها وإعداد فرضيات العمل التّطبيقي انطلاقا من المعطيات المتجدّدة باستمرار لعلم النّفس والبيداغوجيا وعلم الاجتماع وغيرها من العلوم ذات الصّلة، فهي بهذا دراسة نظريّة وتطبيقيّة للّفعل البيداغوجي"[1]. ومن هذا المنطلق يمكن القول بأنّ التّعليميّة مجموعة من الأساليب والطّرق والتّقنيات التي يُراد من ورائها بلوغ غايات وأهداف معرفيّة.

وإذا بحثنا عن أصل التّعليميّة فهي كلمة مترجمة من "didactique" الفرنسيّة المشتقة بدورها من كلمة "didactitos" اليونانيّة، والتي كانت تطلق على ضرب من الشّعر يتناول بالشّرح معارف علميّة أو تقنيّة، وقد تطوّر مدلول كلمة "didactique" لتعني التّعليم أو فنّ التّعليم، ويحصر موضوعها في دراسة آليات اكتساب وتبليغ المعارف المتعلّقة بمجال معرفي معيّن، فهي تمثّل في آن واحد تفكيراً وممارسة يقوم بها المعلّم لمواجهة الصّعوبات التي يلاقيها في العمليّة التّعلّميّة[2]. ويقصد بالتّعليميّة أيضا "دراسة مسارات التّعلّم والتّعليم المتعلّقة بمجال خاصّ من مجالات المعرفة، وجمعها تعليمات، ومدلول هذه اللّفظة أصبح يحمل دلالة بيداغوجيّة؛ فهو يعني منح المتعلّمين كلّ البيانات التي تساعدهم على إنجاز العمل الذي يطلب منهم في أحسن الظّروف"[3].

1- عناصر التّواصل التّعليمي:

يعتمد التّواصل التّعليمي على المرسل (المعلّم) والرّسالة (المحتوى) والمتلقّي (المتعلّم)، والقناة (التّفاعلات اللّفظيّة وغير اللّفظيّة)، والوسائل الدّيداكتيكيّة (المقرّر والمنهاج ووسائل الإيضاح والوسائل السّمعيّة البصريّة...) والمدخلات (الكفايات والأهداف)، والسّياق (المكان والزّمان...) والمخرجات (تقويم المدخلات)، و التّغذيّة الرّاجعة (تصحيح التّواصل وإزالة عمليّة التّشويش وسوء الفهم) [4]. وبناء عليه فإنّ العمليّة التّعليميّة التّعلميّة برمّتها عمليّة تواصليّة بامتياز؛ لأنّ التّواصل بمدلوله الاصطلاحي يعني ارتباط تفاعلي بين مرسل ومتلقٍ عبر وسائط الاتّصال، تنتظم من خلاله العلاقات الإنسانيّة عن طريق تداول المعلومات بين طرفين أو بين مجموعة من الأطراف، وبمدلوله التّعليمي يراد به عمليّة تبليغ معرفة وفق سيرورة تعليميّة ذات علاقة تفاعليّة تستهدف تأثير المعلّم في سلوك المتعلّم [5]. وهذا دليل على أنّ موضوع التّعليميّة يمكن حصره ضمن العناصر الثّلاثة الآتيّة، المعلّم والمتعلّم، والمعارف الخاصّة، ويلحق بالمعارف الوسائل التّعليميّة وطرائق التّدريس.

2- مصطلح التّداوليّة وموضوعها:

يرجع مصطلح التّداوليّة في إطار اشتقاقه إلى مادّة (دَوَلَ) حيث ذكر بن فارس أنّ" الدال والواو واللّام أصلان، أحدهما يدّل على تحوّل الشّيء من مكان إلى آخر، والآخر يدلّ على الضّعف والاسترخاء"[6]. أمّا ابن منظور فقد أورد للّتداول معنى الدوران بقوله: "دالتّ الأيّام أي: دارت، ويقال: دال يدول دولا وتعني انتقل من حال إلى حال، وأدال الشّيء: جعله متداولاً، وتداولت الأيدي الشّيء: أخذته هذه مرّة وتلك مرّة"[7].

فإذا تتبّعنا معاني مادّة " دول" في المعاجم العربيّة نجدها لا تخرج في دلالتّها على معاني التّحوّل والأخذ والانتقال والتّبدّل والدوران، فالأخذ دلالة على

الاستفادة والانتقال دلالة على التّحوّل من مكان إلى آخر، والدوران يفيد الانتشار والتّعميم وبالتّناقل والتّحوّل والدوران تحدث عمليّة تطور اللّغة ويتحقّق التّواصل بين أفراد المجتمع سواء من قريب أو بعيد.

أمّا في المعنى الاصطلاحي فقد عرّف القاموس الموسوعي التّداوليّة بأنّها " دراسة استعمال اللّغة مقابل دراسة النّظام اللّساني الذي تعنى به التّداوليّة، تحديداً اللّسانيات"[8]. وبما أنّ اللّسانيات تدرس النّظام اللّغويّ، فإنّ التّداوليّة ركّزت على دراسة استعمال ذلك النّظام اللّغويّ. في حين نجد الباحث "طه عبد الرّحمن" قد استعمل مصطلح "التّداوليات" بدلاً من" التّداوليّة "(pragmatique) على أساس أنّ التّداوليّة تعنى بدراسة اللّغة في الاستعمال من حيث هي تواصل وتفاعل الذات مع الواقع فيقول:" هو وصف لكلّ ما كان مظهراً من مظاهر التّواصل والتّفاعل فالمقصود بـ" مجال التّداول "في التّجربة التّراثيّة، هو إذن محلّ التّواصل والتّفاعل بين صانعي التّراث"[9].

وعليه فالمهمّة التي تسعى إليها التّداوليّة في الدّراسات اللّسانية المعاصرة، هي أنّها تهتمّ بأثر التّفاعل التّخاطبي في موقف الخطاب، ويستتبع هذا التّفاعل دراسة كلّ المعطيات أو العناصر اللّغويّة والخطابيّة المتعلّقة بالتّلفّظ، وبخاصّة المضامين والمدلولات التي يولدها الاستعمال في السّياق [10]. ومن هذه المعطيات أو العناصر المساهمة في تحقيق الفعل التّداولي: معتقدات المتكلّم ومقاصده وشخصيته وتكوينه الثّقافيّ، ومن يشارك في الحدث اللّغويّ، ومنها أيضا الوقائع الخارجيّة مثل الظّروف المكانيّة والزّمانيّة والظّواهر الاجتماعيّة المرتبطة باللّغة ومنها كذلك المعرفة المشتركة بين المتخاطبين وأثر النّصّ الكلامي فيهما[11]. وقد استعمل بعض المحدثين تعاريف ومصطلحات كثيرة ومتباينة أحياناً، لكنّها تجمع على ربط المعنى بالاستعمال اللّغويّ.

ولعلّ أهمّ هذه التّعاريف ما نجده عند " فان ديك vandick " في قوله:" تختصّ البراجماتيّة بوصفها علماً بتحليل الأفعال الكلاميّة ووظائف منطوقات لغويّة وسماتها في عمليات الاتصال بوجه عامّ"[12]. وانطلاقا من هذا المفهوم فإنّ دراسة ظاهرة الأفعال الكلاميّة هي من القضايا والأسّس التي قامت عليها التّداوليّة؛ حيث يرى رائدا هذه النّظريّة–الأفعال الكلاميّة –"أوستين وسيرل" أنّ وظيفة اللّغة ليست نقل معلومات أو وصف لوقائع العالم فحسب، وإنّما هي وسيلة عمل وتأثير في الغير، وذلك عن طريق تحليل ووصف علاقة اللّغة بالواقع أثناء الاستعمال؛ أي لا يمكن فهم حقيقة هذه الأفعال إلاّ بدراستها في الاستعمال. وقد عرّفها: " إيلوار" بأنّها "إطار معرفي يجمع مجموعة من المقاربات تشترك عند معالجتها للّقضايا اللّغويّة في الاهتمام بثلاث معطيات لما لها من دور فعّال في توجيه التّبادل الكلامي وهي:

-المتكلّمون (المتكلّم والمخاطب).

-السّياق (الحال /المقام).

-الاستعمالات العاديّة للّكلام؛ أي الاستعمال اليومي والعادي للّغة في الواقع"[13].

يتبيّن لنا في هذا التّعريف مدى اهتمام " إيلوار" وتركيزه على جعل السّياق معطىً أساسياً من معطيات التّداوليّة في الاستعمالات اللّغويّة خاصّة وأنّ المعنى الحقيقي للّملفوظات لا يمكن تحديده إلاّ بالعودة إلى السّياق. وتقريبا نفس التّوجّه يذهب إليه تمّام حسّان حيث يقول:" المقصود بالتّداوليّة دلالة عناصر الموقف الذي حدث فيه الكلام، من متكلّم وسامع ونصّ وما قيل ومن أثر تركه في بيئة الاتّصال ونحو ذلك، كلّ ذلك يعين على فهم دلالة النّصّ ويتحتّم الاعتداد به عند محاولة فهم ماقيل"[14]؛ أي حسب مفهومه التّداوليّة تدرس علاقة النّظام اللّغويّ بعناصر سياق الموقف الذي قيل فيه الخطاب: المتكلّم والسّامع والنّصّ وأثره في بيئة التّواصل، وكلّ ما من شأنه أن يساهم في تأويل النّصّ.

ترتكز التّداوليّة على جملة من الأسّس في بناء المنهج التّواصلي باعتبار اللّغة فعلا تواصليا لا يمكن إدراكه إلاّ كسلوك إنساني شامل في إطار وضعيات تفاعليّة تواصليّة وهي كالآتي:

1- **أفعال الكلام:** (les actes de langages) الذي أعاد تصنيفها "سيرل" على نمط ما قام به " أوستين Austin" وتتمثّل فيمايلي:

-الأوامر: (directifs) وهو كلّ ما يجبر المخاطب على القيام بعمل معيّن.

-الالتّزاميّة: (commisifs) والمتمثّلة في أفعال التّعهّد الدالّة على التّكليف المبنيّة على التّزام المتحدّث القيام بفعل معيّن.

-التّصريحات: (Expréssifs) وهي الأفعال التّموسميّة عند " أوستين" تدلّ على حالة مستوفيّة لشروط صدقها.

-الإنجازيات: (déclarations) وهي الإدلاءات التي تصدر حين التّلفّظ بها [15].

2- **الإشاريات:** (deicies) هي علامات لغويّة لا يتحدّد مرجعها إلاّ في سياق الخطاب وتستوجب معرفة هويّة المتكلّم والمتلقّي والإطار الزّماني والمكاني للّحدث اللّغويّ [16].

3- **الافتراض المسبق:** عند كلّ عمليّة من عمليات التّبليغ ينطلق الأطراف المتخاطبون من معطيات أساسيّة معترف بها ومعروفة. وهذه الافتراضات المسبقة لا يصرّح بها المتكلّمون؛ إذ تشكّل خلفيّة التّبليغ الضّروريّة لنجاح العمليّة التّواصليّة، وهي محتواة في القول سواء تلفظ بهذا القول إثباتاً أو نفياً [17].

4- **الاستلزام الحواري:** (l'implication conversationelle)

ويعدّ من أهمّ الجوانب في الدّرس التّداولي؛ حيث قدّم "جرايس grise" تصورا لهذا الجانب من الدّرس، والأسّس التي يقوم عليها. فلقد كانت نقطة البدء عنده هي

أنّ النّاس في حواراتهم قد يقولون مايقصدون، وقد يقصدون أكثر ممّا، وقد يقصدون عكس مايقولون[18]. بالإضافة إلى آليات أخرى مثل: الملاءمة (pertinence) القصديّة(Intentionalistic)، السّياق (contexe) الحجاج (l'argumentatin)[19].

هذه أشهر قضايا التّداوليّة وعمودها الفقري في عمليّة التّواصل بين أطراف معيّنة عملا ونشاط وتطبيقا من أجل تحقيق أهداف وغايات ومقاصد محدّدة وسنوظّف هذه القضايا على خطاب تربوي في الجانب الإجرائي من هذه الدّراسة.

يمكن القول ممّا سبق ذكره من تعريفات أنّ التّداوليّة في أبسط تعريفاتها تعنى بدراسة اللّغة في الاستعمال آخذة بعين الاعتبار سياق التّداول وأثره على اللّغة من النّاحيّة الشّكليّة المضمونيّة، فهي لا تعتمد على وصف اللّغة فحسب؛ بل وصفها كوظيفة تواصليّة كما في الواقع أثناء تداولها بين المتخاطبين بها، اعتمادا على العلاقة الموجودة بين المتكلّم والمخاطب مع مراعاة ما يحيط بهذه العلاقة من ملابسات وظروف مختلفة.

3- المقاربة التّداوليّة في العمليّة التّعليميّة:

إنّ المتتبّع للّخطاب التّربوي يرى أنّ العلاقة التي تربط بين التّداوليّة والتّعليميّة هي اللّغة، فيعدّ النّصّ التّعليمي همزة وصل بين المصطلحين (التّداوليّة والتّعليميّة)، ونعني بالخطاب كلّ ما يتعلّق بتعليميّة الأنشطة اللّغويّة وما يرتبط بها من الشّروحات والتّحاليل الخاصّة للّنصوص والحوارات الدائرة في الفضاء التّعليمي بين المعلّم والمتعلّم [20].

ومن هنا يمكن القول أنّ الهدف الذي تسعى إليه التّداوليّة، هي عدم الفصل بين أنشطة ومهارات اللّغة العربيّة المختلفة سواء تدريسيا أو توظيفها كوحدة كليّة لا تتجزأ؛ حيث " إنّ المنظور العامّ يؤدّي إلى جعل اللّغة كلّ لا يتجزّأ ممّا يقتضي تعليمها كوحدة متّصلة، تترابط فروعها مع بعضها البعض حتى تتمكّن مجتمعة

من تحقيق الهدف الأسمى من تعليم اللّغة، وهو تمكين المتعلّم من توظيف لغته توظيفا صحيحا يؤدّي إلى الفهم والإفهام" [21]. وهذا ما يجعلنا نؤكّد على أنّ التّداوليّة ترتبط كثيرا بلسانيات النّصّ وتحليل الخطاب، ففي تعامّلها مع النّصّ الأدبي مثلا فهي ترى فيه نصّا في سياق ما ونصّ ذو مقاصد.

إنّ المقاربة التّداوليّة وتعليميّة اللّغة العربيّة هي مراعاة علاقة اللّغة بالسّياق الخارجي لها، فيما يتعلّق بعناصر التّواصل التّربوي في الموقف التّعليمي داخل المؤسّسة التّعليميّة؛ حيث أنّ السّياق يفرض على المتكلّم احترام مجموعة من قوانين الخطاب أثناء مخاطبته لغيره، والتّداوليّة تعنى بوصف كيفيّة تأثير ظروف التّواصل في الشّكل اللّغويّ الذي يستعمله المتكلّم (المعلّم) لتبليغ وإيصال مقاصده وغاياته إلى المتلقّي (المتعلّم)، وقد اهتمت المقاربة التّواصليّة المنبثقة عن اللّسانيات التّداوليّة في مجال التّعليم والتّعلّم بالتّركيز على تطوّر قدرة المتعلّم التّواصليّة وتفعيل مهاراته التّعليميّة وتحقيق طلاقته اللّغويّة، ودرجة فاعليته مع الاستعمالات الوظيفيّة للّغة ؛ حيث يرى أصحابها أنّه لا يكفي أن يكون المتعلّم قادراً على قراءة الجمل وكتابتها بشكل سليم؛ بل يجب اكتساب القدرة على استعمال هذه الجمل والعبارات في مواقف تواصليّة معيّنة[22].

في هذا الصّدد يقول مسعود صحراوي: "ليست علما لغويّا محضاً بالمعنى التّقليدي، علما يكتفي بوصف وتفسير البنى اللّغويّة، ويتوقّف عند حدودها وأشكالها الظّاهرة، ولكنّها علم جديد للّتّواصل يدرس الظّواهر اللّغويّة في مجال الاستعمال"[23]. وهذا ما يدلّ على أنّ التّداوليّة هي ذلك العلم الذي لا يكتفي بوصف الأشكال اللّغويّة وإنّما يتعدّى إلى وصفها أثناء التّواصل.

وبالتّالي فإنّ المقاربة التّواصليّة ضمن المنهج التّداولي تسعى إلى التّحكّم في اللّغة كأداء للّتّواصل، التي تنصّ على أنّ الكفاءة القرائيّة والكتابيّة ليستا كافيتين في المنظور التّداولي للّتحكّم في اللّغة، بل يجب اكتساب القدرة على

استعمال اللّغة وفقا لما يقتضيه السّياق، واستجابة لمواقف تواصليّة معيّنة وللّمقاربة التّواصليّة [24]. فهي تؤكّد على أنّ اللّغة وسيلة وظيفيّة، لهذا كان على العمليّة التّعليميّة أن يكون جوهر فعلها اللّغويّ الوصول بالمتعلّم إلى التّمكّن من ملكة تواصليّة يفعّلها في موقف تعليمي معيّن.

4- الجانب الإجرائي للّمقاربة التّداوليّة للّخطاب التّربوي:

يعتبر الخطاب التّعليمي التّربوي خطابا حيّا، ينشئه الأستاذ أمام تلاميذه، فهو يسعى دائما للّاتّصال الفعّال قصد فهم محتوى الدّرس، والتّواصل مع المتعلّمين يستدعي كثيرا من التّركيز ليحقّق الأهداف المسطّرة مسبقا، والمتجانسة مع متطلبات المتعلّمين؛ إذ يجب مراعاة ما بين المداخلات والمخرجات منها: الهدف وعلاقات السّلطة، أو التّأثير التي تمارس عموما، أو بحضور المتحاورين إزاء بعضهم البعض وعدد المتحاورين والمسافة التي تفصل بينهم.

من خلال هذا المنظور قمنا بتناول الخطاب التّربوي وتبيان خصائصه الكامنة والاستراتيجيات التي يُوظّفها الأستاذ لإيصال المادّة العلميّة للّمتعلّمين وفق مهارته وكفاءته التّداوليّة، وبضرورة التّركيز على الملكة الموسوعيّة للّمتعلّم، فقمنا بزيارة ميدانيّة رفقة أساتذة مادّة اللّغة العربيّة في ندوة تربويّة مع السّيّد المفتّش بمتوسطة " مغطيط عبد اللّه "، فسنحت لنا الفرصة أن نُشاهد الأستاذ " عبو كريم " يُقدّم حصّة تعليميّة تعلميّة رقم (1) في ميدان فهم المنطوق وإنتاجه لقسم السّنة الأولى متوسّط رقم (05) الموسوم بـ " الواجب والتّضحيّة " على السّاعة العاشرة صباحا موضّحا كالآتي:

-الموارد المستهدفة: يكون المتعلّم قادرا على أن:

-يستمع إلى نصّ ذي طابع "خلقي اجتماعي" بعنوان "الواجب والتّضحيّة " لــ الكاتب الجزائري " العربي التّبسّي "، تفهم أفكاره ومعانيه، تتفاعل معها

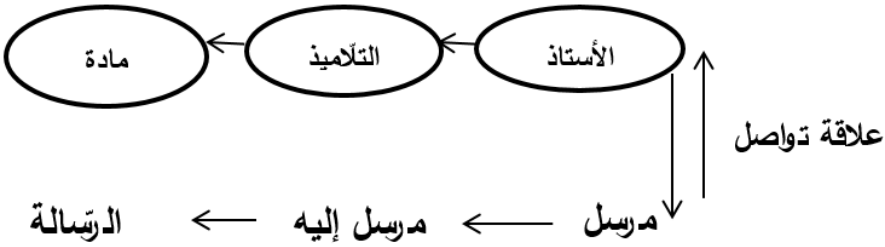
وتتأثر بها، تُجيد مناقشتها، وتُحسن تحليلها، التّعرّف على معنى الواجب والتّضحيّة، تعداد أنواع الخطاب وتمييّزه عن الجمل الاسميّة. ربط القواعد باستعمالها الفعلي من خلال توظيفها في مواقف تعبيريّة متنوّعة.

– الفئة المستهدفة: المتعلّمين.

1- العناصر اللّسانية في نصوص المدوّنة:

يُقدّم الأستاذ للّمتعلّمين مادّة علميّة بعد تبسيطها لجعلها في خطاب تعليمي (نصّ الواجب والتّضحيّة) كون كلّ فعل تعليمي بين مرسل (الأستاذ) ومرسل إليه (المتعلّم) في مقام تواصلي (الوسط التّربوي) والرّسالة هي المادّة العلميّة، بالإضافة إلى الوضع (Code) المتعارف عليه، ومن البديهيّ أن تُقدّم المادّة العلميّة من قبل الأستاذ الذي يستعمل عناصر اللّغة بكلّ مستوياتها الصّوتيّة والتّركيبيّة والدلاليّة، فيشكّل بذلك خطابا شفويا وخطابا مكتوبا يوضّحها الشّكل الآتي:

الشّكل 01.

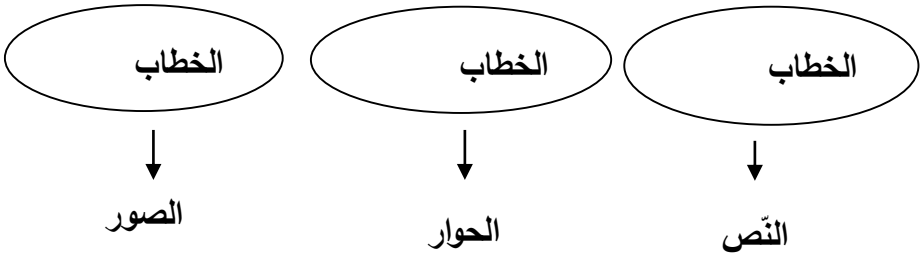


أ-الخطاب الشّفوي:

استعان الأستاذ بميدان فهم المنطوق وإنتاجه الموسوم بـ: " الواجب والتّضحيّة " المبني على حوار المرسل (الأستاذ والمرسل إليه (المتعلّم) حيث ابتدع فيه الأستاذ جملة من الأسئلة التي هيكل بها حواره على فنّ الأفعال الكلاميّة التي اتّخذت شكلين أساسيّن. الشّكل الأوّل كان محوره الأفعال الإنجازيّة

الصّريحة، مستخدما فيها جملة من الأدوات الاستفهاميّة التي كان يستهدف من خلالها ربط النّص بالدّرس المنطوق من جهة، وربطه بالصّور المعروضة من جهة أخرى، ممّا استدعى ذلك إلى أن يُوظّف الأستاذ ثلاث خطابات ليحقّق بها عمليّة التّواصل أثناء الحصّة التّعليميّة[25] . وهي الخطاب المكتوب (النّصّ) والخطاب المسموع (الحوار) والخطاب الإيقوني عن طريق جهاز العرض العلوي (الصّور)؛ حيث كان الحوار هو سيّد الموقف، والذي يعتبر همزة وصل بين المكتوب والمرئي (الصّور) كما هو مبيّن في الشّكل الآتي:

الشّكل رقم 02.



يقول " الأستاذ عبد الرّحمن الحاج صالح " في صدد هذا الموضوع " ومعنى ذلك أنّ الكلام المنطوق هو الأصل... فالمنطوق والمسموع هو الذي يرجع إليه المتعلّم للّغة الحيّة أوّلا وآخرا، ولا يقتصر أبدا على ما يقرؤه من النّصوص المحرّرة"[26]. من هذا التّدقيق الذي قدّمه الأستاذ لا تستطيع الاستغناء عن الخطاب الشّفوي، كونه يزخر بالعناصر اللّسانية كالنّبر والتّنغيم اللّذان يعتبران روح الكلمة ضف إلى ذلك لغة الجسد التي تُساعد في فكّ إبهام الخطاب، وتثبت المعلومة في ذهن المتلقّي كالإيماءات، إذ نجد أنّه في "الخطاب الشّفهي على الخصوص يكون اتجاه نظر المرسِل هو الذي يحُدّد المخاطب بكيفيّة أوليّة، وبخاصّة ذلك السّلوك الذي يكون فعله حاسماً أكثر من استعمال الضّمير (أنت)،

بشكل لساني خالصّ"[27]. ومن الأسئلة التي رسم الأستاذ حواره عليها فهي متمثّلة كالآتي:

– إلام يدعونا الكاتب في هذا النّصّ؟، كيف يجب أن نكون حسب الكاتب؟ كيف يجب أن يكون حملة القرآن؟، واجبات الإنسان نحو وطنه ودينه متعدّدة في النّص، دل على أربعة منها. ماذا يطلب الكاتب منّا في الفقرة الأخيرة؟

– وسائل تُعين الأساتذة على معرفة مدى فهم المتعلّمين وتركيزهم، ومدى تحقيق الكفاءة المعرفيّة التي تتضمّن ضرورة محاسبة النّفس وأسّس الدعوة وضرورة العمل على نشرها، وخاصّة واجباتنا اتجّاه وطننا، ومسألة الحفاظ على الوطن ورفع رايته عاليا كانت تقتضي من المرسل إليه (المتعلّمين) الإجابة عنها بجمل إنجازيّة وردت ضمنيّا، ركّز الأستاذ في توزيعها على سبع أسئلة يوضّحها الجدول التّالي:

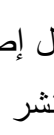
الأسئلة المطروحة	الإجابات المتوقّعة	العبارات الضّمنيّة	
		الوصفيّة	الإنجازيّة
إلام يدعونا الكاتب في النّصّ؟	يدعونا الكاتب في هذا النّصّ إلى: –محاسبة أنفسنا قبل أن نحاسب غيرنا. – أشداء على أنفسنا حتى نستطيع الحفاظ على الميدان العظيم...الخ.	الدين الإسلامي لا يتحمّل زيفا ولا ضلالة.	فلنعمل قلبا وقالبا على أنّنا جنود السّلم ننصر دينه ونبشّر بتعاليمه ونصلح حال أمّته فما أحوجنا لمثل هذه الصّفات!

كيف يجب أن نكون حسب الكاتب؟	أشدّاء على أنفسنا.	يجب علينا أن نكون أقوى روحا، وأعظم همّة وأكثر تضحيّة.	فلنكن نحن دعاة وبناة العلم والنّظام.
ماذا يطلب الكاتب منّا في الفقرة الأخيرة؟	العمل على نصرة الدّين والتّبشير بتعاليمه وإصلاح الأمّة	ديننا السّمح دين أعمال لا دين أقوال.	– ولتكن مثال الاستقامة الدينيّة. – علينا ألّا نضيّعها.

تحليل الجدول:

–**الاستفهام:** يُقدّم الجدول أعلاه نماذج للّقوّة الإنجازيّة للّاستفهام في خطاب "الواجب والتّضحيّة"، وهي المعاني التي رام المستفهم تحقيقها، ذلك أنّ المتكلّم بوساطة هذا الفعل الكلامي لم يكن محتاجا إلى الإجابة لبداهتها، ولكنّه كان يرمي إلى أن يفرض على مخُاطبه إجابة محدّدة يمُليها المقتضى النّاشئ عن الاستفهام، وهي إقرار حقيقة واجباتنا اتجاه وطننا وضرورة المحافظة عليه.

نلتمس من خلال الجدول أنّ معظم الإجابات كانت تخفي عبارات ضمنيّة وصفيّة وإنجازيّة؛ حيث بلغت العبارات الوصفيّة أربع جمل تتضمّن هي الأخرى خمس جمل إنجازيّة. إذ اشتملت على أربع جمل للّأمر، وجملة واحدة للّتعجّب، وجملتين للّنفي، وجملة واحدة للّنهي يمثّلها الجدول الآتي:

الفعل الكلامي	القوّة الإنجازيّة	القصديّة (الغرض الإنجازي)
1-فلنعمل قلبا وقالبا. 2-ونصلح حال أمّته. 3-فلنكن نحن دعاة وبُناة العلم... 4-ولنكن مثال الاستقامة.		النّصح والتّوجيه. ينصح المواطنين بالتّعاون من أجل إصلاح حال الأمّة... ونشر العلم.
فما أحوجنا لمثل هذه الصّفات.	التّعجّب	التّرجّي.
علينا ألّا نضيّعها.	النّهي	التّحذير: يحذّر من ضياع أخلاقنا.
فالدّين الإسلامي لا يتحمّل زيفا ولا ضلالة فديننا السّمح دين أعمال لا أقوال.	النّفي	الابتعاد عن الضّلالة، والهداية إلى الطّريق المستقيم.

ب-الحوار اللّساني في الخطاب التّربوي:

الحوار هو الذي يكون مبنيا أساسا على التّداول الشّفهي بالتّناوب في الأدوار بين المتحدّث والمستمع، إلا أنّ الخطاب التّربوي التّنظيمي عادة ما يكون الطّرف الثّاني (المتعلّم) مشاركا سلبيا يكتفي بالإجابة القصيرة (نعم، أو لا) وعادة ما يكون مستمعا فحسب، ومن النّماذج التي نوردها حول هذا الخطاب ما يلي:

"انتبهوا سنتناول اليوم موضوعا مهمّا"، يجب أن تركّزوا معي ولكن من يُذكرنا بالدّرس الماضي؟ من يوضّح لنا هذه الفكرة؟ ... في حين نجد أنّ اللّسانيّين هم الذين ركّزوا في هذا المفهوم على أساس أنّ الوظيفة الأساسيّة للّسان هي التّواصل وقائم على تبادل رسالة بين مرسل ومتلقٍ وفق شروط معيّنة.

ما يلحظ على هذا النّموذج من الخطاب الشّفوي التّربوي هو قيامه على مُتحدّث واحد هو الأستاذ، الذي يعمد إلى خلق انسجام في الرّسالة العلميّة، وتوفير الوسط الملائم لتمديد هذه الرّسالة بعبارات تتخلّل الخطاب التّربوي، انتبهوا، استمعوا ركّزوا.

2-الأفعال الكلاميّة في الخطاب التّربوي:

يعدّ الفعل الكلامي نظاماً شكلياً يحمل المستمع إلى إنجاز عمل ما؛ وذلك بالتّأثير فيه، والخطاب التّربوي -جُلّه - أقوال تقريريّة ووصفيّة وإنجازيّة في نفس الوقت؛ لأنّه يصطبغ بصبغة علميّة، وسنقوم بتحليلها وفق ما جاء في الخطاب التّربوي (الواجب والتّضحيّة).

الوضعيّة الأولى:

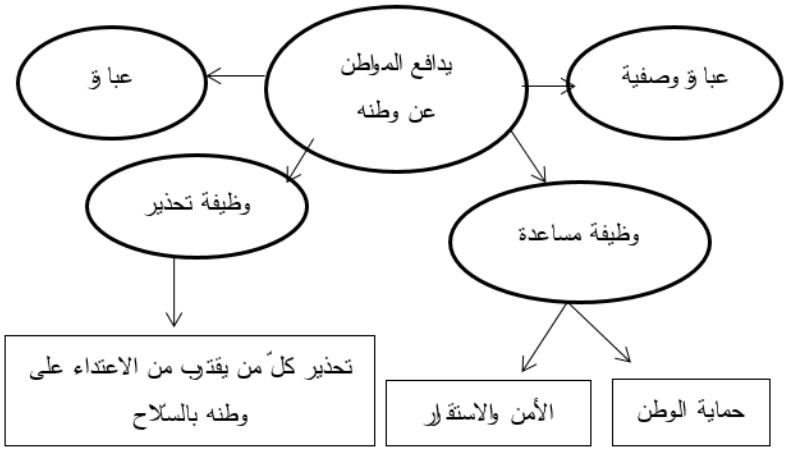
طرح الأستاذ جملة من الأسئلة على غرار الأسئلة التي طرحها سابقا، كان يهدف من ورائها إلى تحقيق وظيفة معينة سواء كانت داخليّة أم خارجيّة " والوظيفة لسانياً هي الدور الذي تُؤدّيه الوحدة اللّسانية في البنيّة التّركيبيّة للّملفوظ، ويعدّ كلّ عنصر من الجملة مشاركا في معناها العامّ "[28]. اعتمدت وظيفة الخطاب التّربوي التّواصلي على جمل إخباريّة أخرى مباشرة، وأخرى ضمنيّة يقتضيها المقام، تمثّلت في خمس أسئلة هي:

1- ماذا تلاحظون في الصّورة ؟، 2-كيف يجب أن نحمي وطننا من خلال الصّورة؟ إلى أين يطلب الكاتب منّا العودة؟، 3-ما هي التّضحيّة التي قدّمها المواطن اتجاه وطنه؟، 4-هل التّزم المواطن بالحفاظ على الأمانة من خلال الصّورة ؟، 5-ما مميّزات الذين جاءوا ديارنا؟

نلاحظ أنّ الإجابات كلّها ذات وظيفة تواصليّة، ووظائف تداوليّة ارتكزت على وظيفتين: البؤرة والمحور، فالكلمات التي شكّلت المحور في المجال التّواصلي بين المعلّم والمتعلّم تمثّلت في: (المواطن، الواجب، التّضحيّة) فالمواطن

يدلّنا في الإجابة الأولى على ذلك الشّاب الغيور على وطنه، والدّلالة على الحرص أنّ حاملي راية القرآن والدّين أدّيا وظيفة مساعد؛ حيث ساعدانه في نشر تعاليم الدّين السّمحة، وزرع روح المحبة في نفوس المواطنين، فالإجابة التي قدّمها أحد التّلاميذ إلى الأستاذ عندما سألهم: كيف يجب أن يحمي المواطن وطنه؟ فكانت إجابة المتلقي (المتعلّم) كما يلي: يُدافع المواطن عن وطنه بالسّلاح. فالمحور هنا (المواطن) والمقصود بالمحور هو: "ما تستند وظيفته إلى المكوّن الدال على ما يشكّل المحدث عنه داخل الجمل"[29]. ومن البؤرة (الواجب اتجاه الوطن) والبؤرة هي ما "تستند وظيفتها إلى المكوّن الحامل للّمعلومة الأكثر أهميّة أو الأكثر بروزا في الجملة"[30]. وفي هذه الحالة اصطحب المواطن مثال الواجب اتجاه الوطن ممّا أدّى بهذه العبارة إلى أن تحمل وظيفتين يمثّلها الشّكل الآتي:

الشّكل رقم 03:



أمّا بالنّسبة للّسؤال الثّاني، فنجد الأستاذ قد وظّف الأداة "أين " والتي تحمل وظيفة البؤرة وهي دلالة على الاهتمام بالمكان (الوطن)؛ حيث تحمل دلالة قصديّة، لذا كانت إجابة المرسل إليه على النّحو التّالي:(يطلب الكاتب منّا العودة إلى الوطن) ثمّ يتبعه المرسل (المعلّم) بسؤال آخر ولماذا الوطن بالذّات؟ وليس أيّ مكان آخر؟، فكانت الإجابات متعدّدة تحمل عبارات موحيّة هي:1-الوطن

المكان الذي ترعرعنا فيه، 2-الوطن ضحّى من أجله مليون ونصف مليون شهيد 3-الوطن مكان أجدادنا.

رقم المثال	القصديّة
01	الوطن المكان الذي نعيش فيه
02	حذار من المساس بالوطن. يجب علينا أن نكون أشدّاء على أنفسنا حتى نتمكّن من الحفاظ على هذا الميراث الغالي والعظيم.
03	علينا أن ننصر دينه، ونبشّر بتعاليمه، ونصلح حال أمّته علينا أن نحافظ على الوطن.

الأساليب الحجاجيّة في الخطاب التّربوي من خلال الأمثلة:

يسعى الأستاذ أن يكون خطابه مفهوما، ممّا يتوجّب عليه دائما التّلاؤم مع مستمعيه حتى ينال القبول، ويرسم لنفسه منطلقا حجاجيا أو ضرورة حجاجيّة في إتيان الوقائع العلميّة، فالأستاذ يبني حجّته على مسلمات المتلقيّ، فإنّ " بيرلمانوتيتكا" قام بتخليص الحجاج من صرامة الاستدلال، الذي يجعل المخاطب يكون في وضعيّة خضوع واستلاب، فالحجاج عندهما حريّة ومعقوليّة، وهو حوار من أجل الحصول على الوفاق بين الأطراف المتحاورة، فالحوار من أجل الوصول إلى الاقتناع " Conviction" دون حمل الإقناع " Persuasion"* ومن النّماذج التي يمُكن التّمثّل بها، الإجابات المتعدّدة للّمتعلّمين التي تحمل في طيّاتها الحجاج والإقناع، وتُعبّر عن أفعال إنجازيّة في كلّ من المثالين الثّاني والثّالث.

فالمثال الثّاني: يحمل عبارة إنجازيّة تدلّ على الطّلب من المواطن الصّالح نصرة الدّين، ونشر تعاليمه السّمحة، والإصلاح بين النّاس بحجّة تحقيق إصلاح

حال الأمّة، والمثال الثّالث عبارة إنجازيّة ذات فعل قولي يفيد الطّلب أيضا بحجّة الحفاظ على الوطن.

فإذا تأمّلنا العبارة القصديّة (الوطن المكان الذي ترعرعنا فيه) فمعنى ذلك إذن: أنّ الوطن بمثابة المنزل الذي نشأنا فيه، فلا يجب المساس به(والسّؤال (لماذا؟) هو الكفيل بتقديم الحجّة المتمثّلة في (لا يجب المساس بالوطن لأنّه البيت الثّاني) ومن هنا يمُكن القول أنّ المرسل استطاع أن يُقنع بسلطته الخطابيّة أنّ الوطن هو العائلة، وبالتّالي فالإقناع هو " إحداث تغييّر في الموقف الفكري والعاطفي"[31]. وإنّ غاية الحجاج هو إخضاع المخاطب للّتسليم بالمعلومة التي يتضمّنها الخطاب أو بمعنى أخر هو جعل العقول تُذعن ما يُطرح عليها، وأنجع الحجاج هو ما وُفّق صاحبه في جعل حدّة الإذعان تقوى درجتها لدى السّامعين؛ وذلك باستعمال الدّلالات الحجاجيّة، وهي عناصر لغويّة تُساعد في توجيه المعنى، وفي تشابك عناصر النّص والتّرابط بين مكوّنات الجملة، وتحقيق المعنى ودلالة النّصّ المحتواة فيه، ومن ضمن هذه العناصر الحجاجيّة.

1-الأفعال الحجاجيّة:

تضمن البعد التّلفظي بعض الرّوابط عن طريق ضمانها، وتحقيق التّجانس التّداولي للّجملة أو القول، وتتمثّل في ما يكون داخل القول الواحد من عناصر تدخل على الإسناد مثل: الحصر، والنّفي، والظّروف مثل: منذ تقريبا، على الأقل لأنّ، الفاء السّببيّة.... وهي أساليب حجاجيّة يزخر بها الخطاب التّعليمي على نحو ما توضّحه النّماذج الخطابيّة الآتيّة:

ناقش المفتّش الدّرس مع الأستاذ، فكانت النّتيجة: تقريبا كلّ التّلاميذ فهموا الدّرس.

ردّ الأستاذ: يكون الأمر منطقيا على الأقلّ لأنّ الدّرس بسيط.

فقيمة الكلمة لا تتحدّد تماما حينما تتلفّظ بها، بل ينبغي مقابلتها بقيم مماثلة؛ أي كلمات أخرى مخالفة لها. وهو هدف واضح إذا رجعنا إلى ترجمة مستشرق " كزمرسك " الذي عاش في منتصف القرن التّاسع عشر، فمن أجل التّواصل لابدّ من قرينة أقدم لكم الخطاب.

ممّا تضفيه هذه الأفعال الحجاجيّة على مضمون الخطاب التّربوي، هو تقويّة الخطاب وتأكيد وقائعه العلميّة، قصد تحقيق أكثر فاعليّة في ذهن المتلقّين.

2-الرّوابط الحجاجيّة:

تلعب دورا مهمّا في الانسجام والاتّساق الشّامل للّخطاب من ناحيّة، ومن ناحيّة أخرى تسمح بتدريج وتسلسل القضايا، فهي إذا تكتسي بعدا نصيّا[32]، وتتمثّل في بعض العناصر اللّغويّة مثل: أدوات الاستئناف الواو، الفاء، لكن، إذاً.... ومن النّماذج التي يمكن أن توضّح لنا هذا النّوع من الرّوابط الحجاجيّة المدوّنة الخطابيّة الآتيّة:

-**الخطاب الشّفوي:** الواجب لا يتغيّر، ولا يتغيّر بتغيّر النّفوس، فالوطن يبقى البيت الأكبر الذي نعيش فيه، لكن هناك نفوس تحاول دائما زرع الشّرّ فينا، إذاً لابدّ أن نميّز بين الخير والشّرّ، بين الواجب والتّضحيّة.

-**الخطاب المكتوب:** يجب علينا أن نتعلّم محاسبة أنفسنا قبل أن نُحاسب غيرنا، إنّ الذين جاءوا ديّارنا هذه لم يكونوا أكثر منّا مالاً وولدا إنّما كانوا أكثر منّا علما ونظاما، فلنكن نحن دعاة وبناء العلم والنّظام.

ساهمت هذه الألفاظ الحجاجيّة في تحقيق اتساقيّة وترابط أجزاء الخطاب؛ حيث يعتمدها الأستاذ سواء في خطاباته التّربويّة الشّفويّة أو خطاباته التّربويّة المكتوبة، في ربط أجزاء الخطاب من أوّله إلى آخره ممّا يساعد المتعلّم على فهم المضمون الكلّي للّخطاب، انتقالا من الجزء إلى الكلّ ومن السّابق إلى اللّاحق.

3-أصناف الخطاب:

أ-الخطاب التّوجيهي:

يختصّ هذا النّوع من الخطاب برصد الأفعال اللّغويّة الدالّة على المخاطب بالاستدلال، والمتكلّم يقدّم فقط قصده في بناء حججه، وتنظيم خطابه ويكون الخطاب التّوجيهي حاضرا بشكل واسع في الخطابات الشّفهيّة لأنّه يكون أمام متلقّ معيّن، ولا يظهر بشكل واسع في الخطابات المكتوبة، فهذا الخطاب المسجّل على الدفاتر يكون كمرجع يعود إليه في وقت الحاجة كالامتحانات، وهذه من بين الملفوظات في الخطاب الشّفوي للّخطاب التّوجيهي، ونُورد بعض الصّيغ التّعبيريّة التي جاءت بصيغتي التّوجيهيّة الإثباتيّة كما اعتمدنا صيغة الرّبط السّببي (نظرا... ونظرا... فقد).

قال الأستاذ للّمتعلّمين: الوطنُ إذا نظرت إليه تجده في هذا السّياق مرفوعة بالفعل لأنّ العامّل فيها هو الفعل، إذا هذا بالنّظر إلى الأصل... نحن نظرنا.... لا تنظر إلى... وإنّما ننظر إلى...

وقد قسّم "بيرلمانوتيتكا" الخطاب التّوجيهي إلى أربعة صيغ: إثباتيّة، الزّاميّة واستفهاميّة، وصيغ التّمنّي ذات الدور المهمّ على تعديل الحقيقة واليقين ونقدّم بعض النّماذج:

-**صيغ الإثبات** وتتمثّل في:

الوطن جزء لا يتجزأ، فهو مجموعة من الأسر المترابطة فيما بينها، إذا فالأسرة مجموعة من الأشخاصّ المترابطة فيما بينها، وعليه فالنّصّ يكون كتابيا، بينما الخطاب هو نصّ شفوي، وفيه الكلام المضمر الخفي وراء النّصّ، والذي يُفهم من سيّاق الكلام، إذا هناك خطاب لغوي وغير لغوي.

تتضمّن هذه النّتائج الخطابيّة الصّيغ الإثباتيّة في تأكيد قواعد معرفيّة حول طبيعة الظّواهر العلميّة، فتحمل تأكيدات علميّة صادقة للّقضيّة المطروحة بمسلمات ملموسة، وأدلّة منطقيّة تحتكم إلى البرهان العلمي مثل: (الأسرة مجموعة من الأشخاصّ، النّصّ الشّفوي...).

-**صيغ الزّاميّة** وتتمثّل في:

طَلب الأستاذ من المتعلّم قراءة التّلخيص فيقول: اقرأ التّلخيص، فالاعتماد يكون على الإلقاء، حللّ واشرح وعلّق مفهوم ....، لا تضيّع الوقت، نشرع في الكتابة.

تستعمل هذه الصّيغ الالزّاميّة في التّحفيز والتّرغيب وشرح منهجيّة التّعلّم، ويكون الهدف منها غرس روح الإبداع بتكليفه ببحوث، تزيين القسم، والغاية منها اكتشاف قدراته العلميّة.

-**صيغ استفهاميّة** وتتمثّل في:

صح أم لا؟ هل هناك شيء غير مفهوم؟ هل نفهم أنّ الوطن هو الأسرة؟ هل اتّضحت المعلومة؟

يستعمل الأستاذ هذه الصّيغ الاستفهاميّة لإشراك المتعلّمين في نتيجة علميّة والتّسليم بها، أي جعل كلّ أطراف الحوار يُؤمنون بنفس النّتيجة من باب التّسليم كما يَستعملها قصد الوصول إلى غاية المتعلّم؛ وبذلك يستطيع الحكم على مستوى المتعلّمين كما يقوم الاستفهام على تنشيط القسم والوقوف عند كلّ صغيرة وكبيرة للّمادّة العلميّة المطروحة.

-**صيغ التّمنّي:** يقول الأستاذ للّمتعلّمين بعد سماعه خطاباتهم حول" الواجب والتّضحيّة":

-أيمكننا الشّرح على السّبورة واستعمال أمثلة.

-التّلميذة تسأل عن كيفيّة التّعبير عن حبّ الوطن. إذن تنتظر الإجابة.

-من يذكرنا مثلا ببعض مزايا التّضحيّة.

تستعمل صيغ التّمنّي بُغيّة التّماس منها هدف مُعين يَروم من خلالها إشراك المتعلّمين في تقديم الدّرس، أين يحييّ فيهم روح العمل وبناء علاقة علميّة تعطي الثقة للّمتعلّم بالدرجة الأولى في السّماح له في تقديم الدّرس (أيمكننا)، وهذه الصّيغ قائمة على الذات المتحدّثة.

ب-الخطاب التّقويمي:

نلتمس هذا النّوع من الخطاب في الخطاب التّربوي بخاصّة في الخطابات الشّفهيّة (حصة فهم المنطوق وإنتاجه)، فهذا الخطاب تكثر فيه دوران العبارات الجدليّة على لسان الأستاذ مثل:(إن قلتم... قلنا)، (ما هو إلا كذا وكذا)، (وكيف لا يكون كذلك مع أنّه كذا وكذا)[33]. لقد وجدنا طُغيان مقولات قال، فقلت، إذ قلتم يقول... نستخرج بعض النّماذج من المدوّنة الخطابيّة.

الخطاب الشّفهي: قال الأستاذ للّمتعلّمين: قلنا أنّ الوطن هو الأسرة... فمن هنا قلنا من يلخّص لي النّصّ؟

فإن قيل الواجب هو صيانة الوطن فما التّضحيّة ؟، لا تقولي إه وأقول لك قولي نعم...

تستعمل هذه الصّيغ التّقويميّة في الخطاب التّربوي الشّفوي، على غرار الخطاب المكتوب لأنّ المتحدّث (أ) حامل المادّة العلميّة، تكثر في تعابيره ملفوظات توحي إلى ذات المتكلّم بصيغة الجمع (قلنا أنّ) التي يهدف من خلالها تأكيد للّرسالة العلميّة المقدّمة وربط الدّرس السّابق باللّاحق في سلسلة كلاميّة مشكّلة بصيغة الماضي (قلنا)، وفي تعديل سلوكات المتعلّمين وتقويمها في قول الأستاذ(قولي نعم وليس إه) وهي وسائل تُساعد في تمرير الرّسالة العلميّة

التّربويّة، وضبط المعارف، وتعديلها، فنشأ بطريقة عفويّة تتضمّن فيها أساليب الإقناع والتّقويم.

الوضعيّة الثّانية:

أثناء عرض الصّورة الثّانية واجه المعلّم المتعلّم ببعض الأسئلة التي يمثّلها الجدول التّالي:

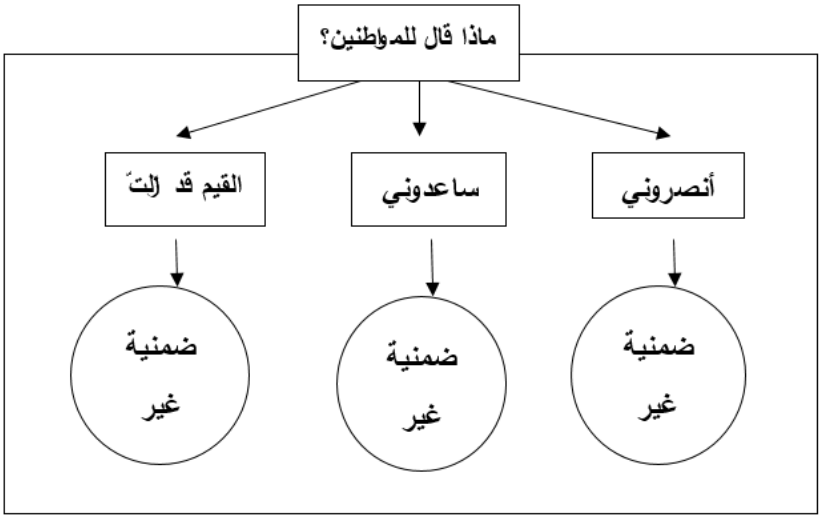
الأسئلة الموجّهة	إجابة المتعلّم
-ماذا تشاهدون في الصّورة؟ -على ماذا تدلّ هذه العلامة؟ -لماذا كان يتكلّم بأعلى صوت؟ -ماذا قال للّمواطنين؟	-أشاهد مواطن يضمّ يديه بقوّة رافعا إيّاها إلى الأعلى. -تدلّ على الاتحاد والتّعاون. -كان يتكلّم طالبا أن نكون يدا واحدة. أدعوكم لنصرتي. -تكاد تزول القيم والأخلاق فلنتعاون على إرجاعها.

ما هو ملاحظ على هذا الملفوظ – الجمل الاستفهاميّة – أنّه جاء في عبارة بسيطة تداخلت فيها الأفعال الكلاميّة ما بين أفعال إنجازيّة صريحة يُراد بها جملاً خبريّة في السّؤال الأوّل، وأفعال إنجازيّة غير صريحة (غير مباشرة).

نجد في السّؤال الثّاني الفعل الإنجازي فيه ورد صريحا مركّبا من شطرين الشّطر الأوّل يطلب فيه من المتلقي تحقيق الهدف المنشود وهو (التّعاون والتّضامن) والشّطر الثّاني فيه يحمل أساليب إقناعيّة صريحة؛ لأنّ المرسل يُحاول التّأثير في المتلقي وحمله على تصديق الفكرة أنّ محاولة الإنسان وسعيه لتحقيق الأخوة والتّعاون بين النّاس لا تقاس بالأعمار، وإنّما بمدى قدرته (تكاد تزول القيم...).

أمّا الثّالث فهو فعل إنجازي غير مباشر ورد ضمنيا بلفظ (أنصروني) قصد إقناع المتلقي بما حدث، أين يريد من المتلقي أن تكون إجابته إقناعيّة، وطريقة تضمين الإقناع هي الأخرى وردت بعبارات إنجازيّة مباشرة وغير مباشرة على الشّكل الموضّح أدناه:

الشّكل رقم 04:



عبر هذا الشّكل التّقريري ندرك " أنّ كلّ خطاب حجاجي تُبرز فيه مكانة القصديّة والتّأثير والفعاليّة...وهكذا ينتمي القول أو النّصّ الحجاجي إلى مجال التّداوليات المتشعّب... وبغضّ النّظر عن تداخل اختصاصات المقاربة التّداوليّة"[34].

بناء على ما تقدّم نستنتج أنّ طلب النّصرة والتّعاون والاتحاد والإخبار بزوال القيم والأخلاق كلّها عبارة عن حجج مقنعة يتوخّى منها المواطن التّسريع من أجل الحفاظ على ما تبقى من مكارم الأخلاق.

الوضعيّة الثّالثة:

ما هو معلوم لدينا أنّ للّاستفهام أدوات عديدة، وأنّ دلالاتها تختلف من أداة إلى أخرى، وقد استعمل الأستاذ جملة من الاستفهامات التي من شأنها أن تؤدّي الغرض الإنجازي الذي يهدف إليه، شكّلت هي الأخرى أفعالًا ذات بعد تداولي للّغة ضمن سيّاق النّص والصّورة المرئيّة تمثّلت فيما يلي:

-لم على المواطن أن يتمسّك بالقيم العاليّة؟

-لماذا على المواطن أن يشرك الجميع في إعادة إصلاح الأمّة؟

نلاحظ أنّ المرسل استعمل فعل الاستفهام في كلا الملفوظين الإنجازييّن الأوّل حقّقته الأداة (لِمَ) والثّاني تحقّق بـ (لماذا؟) وأداة التّرقيم (؟) وكأنّ بالمرسل لا يريد بهما تعليلا أو إجابة شارحة، فقد خرج الاستفهام عن المعنى الحرفي المباشر الذي وضع له إلى غرض الاستفسار، ممّا يجعل هذه العبارة تخفي في طياتها إجابات ضمنيّة منها:

-التّمسّك بالقيم العاليّة؛ يجعل المواطن محبوبا في نظر الجميع.

-من أجل النّهوض، إصلاح الأمّة يجعلنا يدا واحدة.

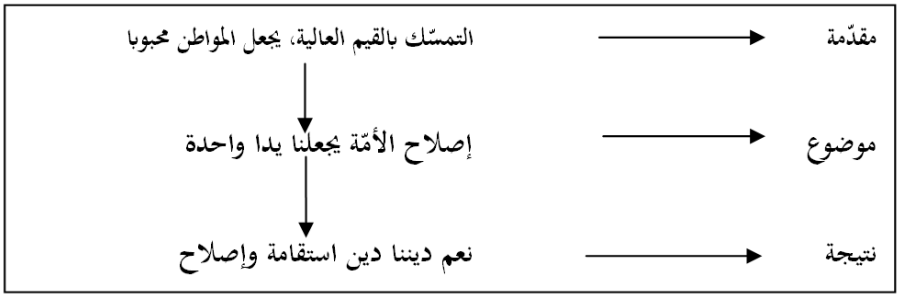
-لأنّ ديننا دين استقامة، دين إصلاح...

فالمرسل مُستغرب من تصرفاتنا كوننا مضطرين إلى تقبّل واقع هشّ التي من شأنها أن تخلّ بتوازن الأمّة، فالتّضمنيات التي تخفيها جملة المتلقّي تعبّر عن ثلاثة جمل وصفيّة وردت في مقام الإخبار. في حين نجد أنّ العبارة الأخيرة تضمنت فعل قولي غير صريح يحمل قوة إنجازيّة تمثّلت في العبارة الضّمنيّة: سنكون يدا واحدة لأنّ اللّه مع يد الجماعة، نطيعك طاعة أيّها المواطن الصّالح بأنّنا سننشر تعاليم الدّين.

فالقوّة الإنجازيّة للّفعل تمثّلت في الاستجابة والقيام بالفعل قصد توجيه ودعوة النّاس إلى العمل كيد واحدة لنشر الإصلاح. وعليه ففعل القول (الاستفهام) والفعل المتضمّن في القول (الاستجابة) أمّا الفعل النّاتج عن القول فهو التّأثير

في المتلقي وتوجيهه، بينما الجمل الثّلاثة الأخرى تحوّلت إلى جمل وصفيّة تعبّر عن مساندة المواطنين وتلبيتهم للّدعوة، أين نجد المتلقّي يقدّم حجّة غير لسانيّة "هي العناصر غير اللّسانية المشاركة في التّعبير، والتي لها علاقة مع محلّ الجملة الذي هو النّواة "[35].

في حين نجد الجملة الواردة في قول المرسل إليه " التّمسّك بالقيم العاليّة يجعل المواطن محبوبا في نظر الجميع " مقدمة للّحجّة يليها موضوع إصلاح الأمّة التي تمثّل في الجملة الثّانية، ثمّ النّتيجة وهي العبارة الأخيرة، نعم صدق المواطن الصّالح"، وبالتّالي نصبح أمام مخطط ذات مقولات منهجيّة ضبطها المتلقّي بإحكام كالآتي:



الوضعيّة الرّابعة:

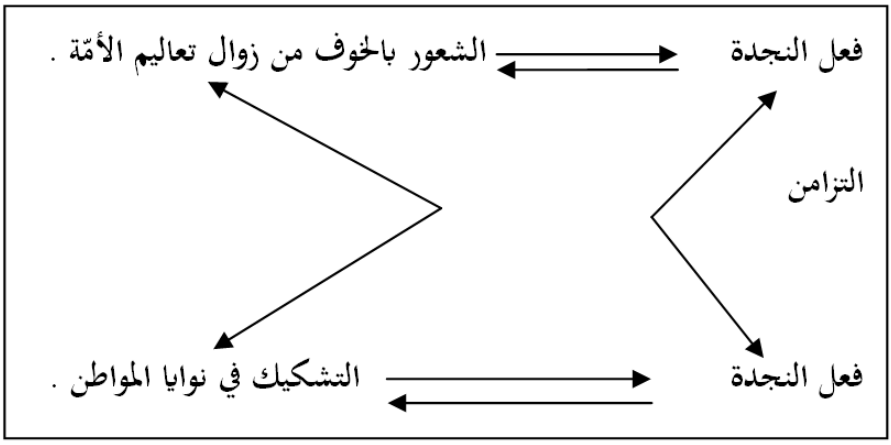
الملاحظ أنّ المرسل استعمل جملة من الاستفهامات الصّريحة التي من شأنها أن يؤدّي الغرض الإنجازي الذي سعى إليه؛ حيث نجده استعمل في الملفوظ الأوّل أداة الاستفهام (لماذا) نحو قوله: ماذا تلاحظون في الصّورة؟

فكانت إجابة المرسل إليه: " أرى كُتلة من المسلمين مجتمعين". والقصديّة من وراء ذلك أنها تستدعي جملتين هما:

1- استغراب المواطن من كلام النّاس. 2-تأسّف المواطن على حالة النّاس.

من هذا المنطلق نحن أمام فعل استلزامي تأثيري نتيجة لتوفّره على قوّة إنجازيّة استلزمت قيام المواطن بالفعل، والذي قام من خلاله بإخبار النّاس بزوال تعاليم الأمّة الإسلاميّة ممّا أدّى بهم إلى الخوف من وقوع الكارثة والفعل التّأثيري يتميّز بقوة إنجازيّة " تفترض تزامنا ما بين موضوع الملفوظيّة والمتلفّظ"[36]. فالتّزامن يتشكّل بين فعل النّجدة، والشّعور بالخوف من الشّكّ من جهة أخرى. وهذا ما نجمله في الشّكل الآتي:

الشّكل رقم 06:



الوضعيّة الخامسة:

جسّد الأستاذ (المتكلّم) الفعل الإنجازي الثّاني في الوضعيّة الخامسة من خلال السّؤال الموجّه إلى المخاطِب كالآتي:

إلى ماذا ترمز التّضحيّة في الصّورة؟، ماذا يريد أن يقول الكاتب؟

كانت الإجابة كما هو موضّح في الجدول:

الأسئلة الموجّهة (المتكلّم)	الأجوبة المسموعة (المخاطِب)
✓ إلى ماذا ترمز التّضحيّة في الصّورة؟ ✓ ماذا يريد أن يقول الكاتب؟	✓ ترمز إلى حبّ الوطن. ✓ يريد أن يقول الكاتب عليكم بالواجب اتجاه وطنكم الحبيب.

إنّ المتأمّل لهذا المنطوق الكلامي يُلاحظ ذلك التّداخل بين فعل إنجازي صريح تزامن مع القوة الإنجازيّة بالفعل، وهي التّضحيّة من أجل الوطن وبالتّالي نحن أمام حوار ينتابه التّناوب بين المرسل والمرسل إليه، والذي زاد من عمليّة تفعيله، وفي"هذه الحال بالذات يخضع كلّ من المشاركين إلى نظام الحقوق والواجبات، هذه الصّيغة التّخاطبيّة تلخّص نظام التّناوب في الأدوار الكلاميّة وتسمح بملاحظة ميدانين في هذا النّظام "[37].

أ- يجب أن تكون الوظيفة الكلاميّة باستمرار في حالة عمل ونشاط.

ب- زمن المحادثة مشغول باستمرار؛ بمعنى أنّ الحوار لا يتوقّف.

وعدم توقف الحوار جعل المرسل والمرسل إليه يدركان من خلاله قيمة الوطن وكيفيّة التّضحيّة من أجله، وغرس روح النّضال في نفوس أولادنا.

النّهي: ورد النّهي في الخطاب المنطوق من خلال قول الأستاذ لمعلّميه:

-علينا ألا نضيّع القيم العظيمة.

إنّ المنشئ لهذا المنطوق استعمل الفعل الإنجازي النّهي المحقّق بأداة النّهي " لا " والفعل المضارع " نضيع " إلا أنّ النّهي هنا خرج في غير طلب الكفّ أو التّرك إلى معنى مجازي غير مباشر وهو الطّلب، فقد استعمل المخاطب على سبيل التّطوّع (لا نضيع) بغرض الطّلب أو الالتماس.

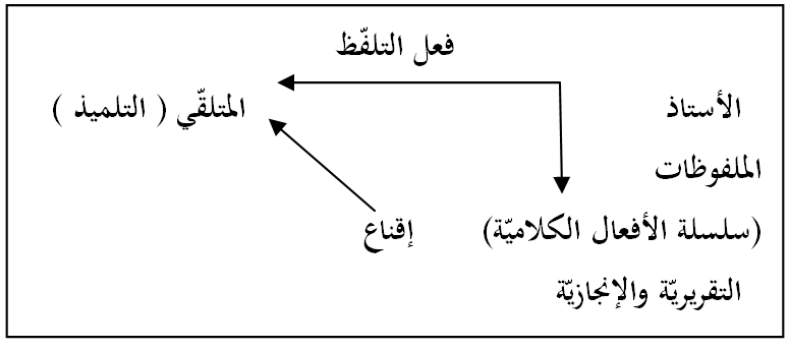
فالمخاطِب هنا يطلب من المتعلّمين الحفاظ على القيم، وعدم تلاشيها فهم جيل المستقبل، وعليه فالجملة اللّغويّة مُكونة من فعل النّهي الذي يمثّل المعنى الحرفي، وفعل الطّلب الذي يمثّل المعنى المستلزم غير الحرفي وهذا ما اصطلح

عليه "غرايس" بتسميّة هذه الظّاهرة بظاهرة الاستلزام الحواري، فالقوّة الإنجازيّة في الأوّل تكون شديدة أمّا في الفعل الثّاني فتكون ضعيفة، ففي تداوليّة الأفعال الكلاميّة يرى" أوستين " Austine " أنّ قوة المنطوق الإنجازيّة تحقيق لمقصد المتكلّم تحقيقا ناجحا"[38]. أي ملاءمة القصد مع قصديّة المتكلّم.

التّعجّب: يظهر من خلال قول الأستاذ: فما أحوجنا لمثل هذه الصّفات!

تحتوي هذه البنيّة الخطابيّة على فعل إنجازي مباشر، وهو فعل التّعجّب ودليله أداة التّرقيم (!)، فمنشأ التّعجب هنا هو التّرجّي، فالمتكلّم متعطّش لمثل هذا الميدان العظيم؛ بحيث نجده يترجانا لأن نتمسّك بمثل هذه القيم، وبالتّالي ففعل التّعجّب قد خرج عن دلالتّه الحرفيّة الأصليّة إلى دلالة غير حرفيّة استلزمها المتكلّم وهي التّرجّي. ويمكن تلخيص فعل التّلفّظ الذي احتواه الخطاب المنطوق في المخطّط الآتي:

الشّكل رقم 07:



خاتمة:

نخلص في نهاية هذا البحث للّوصول إلى جملة من النّقاط نجملها كالآتي:

1-إنّ الهدف من هذه الدّراسة هو محاولة تناول تعليميّة اللّغة العربيّة من رؤيّة جديدة ومنهج جديد بعيدا عن المقاربات التّقليديّة التي دأبت المنظومة التّربويّة على تطبيقها.

2-توظيف مفاهيم نظريّة الأفعال الكلاميّة في الخطاب المنطوق تجعل المتعلّم يدرك مدى أثر اللّغة في تغييّر الواقع، وإحداث أفعال إنجازيّة تساهم في تغييّر سلوك المتلقّي.

3 -طغيان الآليات التّداوليّة في الخطاب الشّفوي بالدّرجة الأولى، عكس الخطاب المكتوب الذي يغفل عن أغلبيّة العناصر التي تُسهم في بناءه. بالإضافة إلى الأفعال الأمريّة التي تستوجب ردّ الفعل.

4-دراسة أساليب الحجاج تنمّي الجانب المنطقي والاستدلالي لدى التّلميذ، وهو ما يمكّنه من اكتساب القدرة على الإقناع والتّأثير في المتلقّي.

5-نجد أنّ الخطاب التّربوي الذي ينبني بين طرفي العمليّة التّعليميّة (الأستاذ والمتعلّم) يستعمل جميع الأشكال اللّغويّة وغير اللّغويّة في تقديم المادّة العلميّة بصفة مباشرة أو غير مباشرة لأنّها تهتمّ بالدّرجة الأولى بالاستعمال الفعلي للّغة.

6-لقد جاءت التّداوليّة كاختيار منهجي باعتباره يهتمّ بالكلام مرتبطا بالمتكلّم والمتلقّي معا، مع الأخذ في الحسبان أنّ التّداوليّة أخذت خصوصيّة الخطاب كونه لايخرج عن ماهيته متمثّلة في عنصر القصديّة التي يخضع لها، كما أنّها اعتمدت في دراستها للّخطاب المنطوق على شقّين معرفي وتواصلي دون الفصل بينهما.

7-إنّ تطبيق المنهج التّداولي في تعليميّة اللّغة العربيّة يرفع من مستوى التّحصيل المعرفي بالنّسبة للّمتعلّم، وإعطائه دورا تشاركيا في فعل التّعليم يجعله عنصرا فاعلا ومشاركا فيه.

8-تسعى المقاربة التّداوليّة إلى تحقيق مجموعة من الكفاءت التّواصليّة والنّفسيّة والمعرفيّة التي يكتسبها المتعلّم والقارئ في نفس الوقت من وراء الخطاب المدروس.

الهوامش:

1- ينظر: حمروش إبراهيم، التّعليميّة موضوعها مفاهيمها، المجلّة الجزائريّة للّتربيّة، وزارة التّربيّة، العدد 2، مارس 1995م، ص 63و64.

2- بدر الدّين بن دريدي: قاموس التّربيّة الحديث، المجلس الأعلى للّغة العربيّة، الجزائر 2010م، ص124و125.

3- جمال موسى، عزيزة بوغرارة: المنهج التّداولي في تعليميّة اللّغة العربيّة مجلة الحكمة للّدّراسات الأدبيّة واللّغويّة، المجلد 6، العدد 14، جوان 2018م بن عكنون الجزائر ص 213.

4- ينظر: مغزي بخوش محمّد، مقاربات التّدريس، دار علي بن زيد، بسكرة الجزائر 2005م، ص 85.

5- أحمد بن فارس: معجم مقاييّس اللّغة، تح: عبد السّلام هارون، ج2، دار الجيل ط2، 1991م، ص 314.

6- ابن منظور: لسان العرب، تح: عامّر أحمد حيدر، دار الكتب العلميّة بيروت، لبنان ط1، 2005م، ص 350.

7- جاك موشلر وآن ريبول: القاموس الموسوعي للّتداوليّة، تر: مجموعة من الأساتذة والباحثين من الجامعات التّونسيّة، إشراف: عزّالدين المحجوب مراجعة: خالد ميلاد، دار سيناترا، تونس، د ط، 2010م، ص 21.

8- طه عبد الرّحمن: تجديد المنهج في تقويم التّراث، المركز الثّقافيّ العربي الدّار البيضاء، ط2، د ت، ص244.

9- ينظر: عثمان بن طالب، البراغماتيّة وعلم التّراكيب، ضمن أشغال الملتقى الدّولي الثّالث في اللّسانيات، العدد 6، تونس، 1986م، ص 125.

10- ينظر: عبد الرّحمن طه، البحث اللّساني والسّيميائي، الرّباط، كليّة الآداب والعلوم الإنسانيّة،1401هـ،1981م، ص 301و 302، وأيضا نهاد الموسى: نظريّة النّحو العربي ص 94و مقبول إدريس: الأسّس الإبستمولوجيّة والتّداوليّة ص 265.

11- فان دايك: علم النّصّ مدخل متداخل الاختصاصات، تر: سعيد حسن بحيري، دار القاهرة للّكتاب، مصر، ط2001،1م، ص 110.

12- محمّد الأخضر الصّبيحي: مدخل إلى علم النّصّ ومجالات تطبيقه منشورات الاختلاف، الجزائر، ط1429،1هـ، 2008م، ص 50.

13- تمّام حسّان: اجتهادات لغويّة، عالم الكتب القاهرة، مصر، ط 1 2007م، ص 252و 253.

14- Searle (j), lesactes de langage (essai de philosophie du langage) collection, lettres, hermam, paris nouveau tirage 91.p60.

15- جورج براون وجورج يول: تحليل الخطاب، تر: محمّد لطفي الزّليطي، منير التّريكي، جامعة الملك سعود، الرّياض، المملكة العربيّة السّعوديّة، دط، 1997م، ص 35.

16- خولة طالب الإبراهيمي: مبادئ في اللّسانيات، دار القصبة للّنشر الجزائر ط2، 2006م، ص 160.

17- ينظر: محمود أحمد نحلة: آفاق جديدة في البحث اللّغويّ المعاصر دار المعرفة الجامعيّة، الإسكندريّة 2002م، ص 32.

18- ينظر: مسعود صحراوي، لتداوليّة عند العلماء العرب، دراسة تداوليّة لظاهرة الأفعال الكلاميّة في التّراث اللّساني العربي، دار الطّليعة، بيروت لبنان، ط1، 2005م ص 30.

19- بن عائشة حسين، تداوليّة الخطاب التّعليمي المنطوق بين المنهج والإجراء، كليّة الأدب العربي والفنون، مجلّة التّعليميّة، المجلّد 5، العدد 14 ماي 2018م، ص 138.

20- أحمد صانع: تطبيق المنهج التّداولي في تدريس اللّغة العربيّة، مجلّة لغة كلام، مجلّد 3، عدد 2017،1م، ص 149.

21- ينظر: جمال موسى، عزيزة بوغرارة، المنهج التّداولي في تعليميّة اللّغة العربيّة، مجلّة الحكمة للدّراسات الأدبيّة واللّغويّة، ص 210.

22- مسعود صحراوي: التّداوليّة عند العلماء العرب، ص 16.

23- بن عائشة حسين: تداوليّة الخطاب التّعليمي المنطوق بين المنهج والإجراء، ص 138.

24- بن عائشة حسين: المرجع نفسه، ص140.

25- عبد الرّحمن الحاج صالح: بحوث ودراسات في اللّسانيات العربيّة منشورات المجمع الجزائري للّغة العربيّة، الجزائر، ج2، 2007م، ص176.

26- محمّد لطيف: الحوار وخصائص التّفاعل التّواصلي، دراسة تطبيقيّة في اللّسانيات التّداوليّة، المغرب، إفريقيا الشّرق، 2009م، ص33.

27- بن عائشة حسين: تداوليّة الخطاب التّعليمي، المرجع السّابق، ص141.

28- بن عائشة حسين، المرجع نفسه، ص141.

29- المرجع نفسه، ص141.

30- نصيرة كتّاب: تداوليات الخطاب الجامعي لقسم اللّغة العربيّة أنموذجا تيزي وزو سنة 2014م، ص96.

*-عبد اللّه صولة: الحجاج *أطره* ومنطلقاته وتقنياته من خلال مصنّف في الحجاج، الخطابة الجديدة لبرلمان وتيتكا، مجلّد أهمّ نظريات الحجاج في التّقاليد الغربيّة من أرسطو إلى اليوم جامعة الآداب والفنون والعلوم الإنسانيّة، تونس إشراق حود حمود، ص298.

31- طه عبد الرّحمن: اللّسان والميزان أو التّكوّثر العقلي، الدّار البيضاء المغرب، د ط 1983م، ص304.

32- أمال يوسف المغامسي، الحجاج في الحديث النّبوي – دراسة تداوليّة – الدّار المتوسطيّة للنّشر، تونس،1437هـ، 2016م، ص129. عن بن عائشة حسين، تداوليّة الخطاب التّعليمي، ص 143.

33- . بن عائشة حسين: تداوليّة الخطاب التّعليمي، ص 145.

34- George Mohin, dictionnaire de linguistique, p40

35- بن عائشة حسين: تداوليّة الخطاب التّعليمي، ص145.

36- K. Orecshioni, les interactions verbales Armoncolinédition, paris 1990, p160. 146 عن بن عائشة حسين، تداوليّة الخطاب، ص

37- خليفة بوجادي: في اللّسانيات التّداوليّة مع محاولة تأصيليّة في الدّرس العربي القديم ديوان المطبوعات، الجزائر، بيت الحكمة للّنشر والتّوزيع، ط1 2009م، ص81.

38- خليفة بوجادي: في اللّسانيات التّداوليّة مع محاولة تأصيليّة في الدّرس العربي القديم ديوان المطبوعات.

تداوليّة الخطاب التّعليمي للّغة العربيّة في المرحلة الابتدائيّة ـ مقاربة تداوليّة–

Educational Discourse Pragmatics of Arabic Language in the Primary School (Pragmatic Approach)

د. منور عائشة

جامعة عبد الحميد بن باديس

ملخّص:

تعتبر التّداوليّة من أحدث النّظريات اللّسانية التي تناولت اللّغة في الاستعمال وربطها تواصليا بمحيطها الخارجي، وباعتبار اللّغة الوسيلة الأساسيّة للّتواصل، يستطيع من خلالها المرسل أن يجسد تفاعله مع غيره، وذلك مع احترامه للأطر التي يفرضها عليه السّياق وما تمليه قصديّة الخطاب بحيث يمكن حصر مقصد المتكلم في تأسيس علاقة قويّة وناجحة بالخطاب مع المتلقي، وقد كان موضوع هذه الورقة البحثيّة متعلقا بالمنهج التّداولي، وسأقف على واقع الخطاب التّعليمي لتعليميّة اللّغة العربيّة في المرحلة الابتدائيّة وفق هذا المنهج وذلك بمقاربة الخطاب المنطوق ضمن الحقل التّعليمي، وسيندرج البحث تحت إشكاليّة مفادها: كيف يمكن المزج بين المنهج العلمي والمنهج التّعليمي في جميع الأنشطة اللّغويّة؟ وكيف يمكن تنقيح المقاربة بالكفاءات في ظل المناهج العلميّة وخاصّة المنهج التّداولي؟

نهدف من وراء مقاربتنا اللّسانية التّداوليّة إلى معرفة الفوارق التي يحدثها هذا المنهج إذا ما وظّف توظيفا تاما في العمليّة التّعليميّة التّعلميّة، ذلك أنّ الخطاب التّعليمي ثري بالعناصر التّواصليّة لأنه يتوفر على أطراف الخطاب، فمن جهة بين المعلم والنّص ومن جهة أخرى بين المعلم والمتعلم، هذان الأخيران

يمارسان التّواصل أثناء العمليّة التّعليميّة التّعلميّة التي تسهم في إنجاح الخطاب التّعليمي وسنعتمد في هذه الدراسة على أهم العناصر التي يسعى إليها المنهج التّداولي كالسّياق وقصديّة المتكلم والأفعال الإنجازيّة.

وهدفنا أيضا أن نثبت بأنّ اعتماد المنهج التّعليمي لوحده في حقل التّعليم غير كاف للّغرض التّعليمي ككل، لذلك يتوجب عدم الفصل بين المناهج التّعليميّة والمناهج العلميّة في تدريس اللّغة العربيّة، وذلك حتى لا يحصر المتعلم في المنهج المعياري، فتعليم اللّغة والاهتمام بها يكون بهدف التّواصل، الأمر الذي جعل المنهج التّداولي مختارا لدراسة فهم المنطوق في المجال التّعليمي في هذا البحث.

كلمات مفتاحيّة: التّداوليّة التّعليميّة؛ الخطاب التّعلمي؛ القصديّة؛ السّياق؛ الاستلزام الحواري

Abstract: Pragmatics is considered as one of the newest linguistic theories which deals with language in use and links it communicatively with its external environment. However, by considering language as the primary means of communication, the sender can embody his interaction with othersthrough it, while respecting the frameworks imposed on him by the context and the dictates of the discourse intentionality, so that the speaker’s intention can be limited to establishing a strong and successful relationship with the discourse to the recipient. Besides, the topic of this research paper was related to the pragmatic approach, as I will address the reality of the educational discourse of the Arabic

language didactics in the primary cycle according to this approach, by approaching the spoken discourse within the educational field. Morever, the research will fall under the problematic: How can the scientific approach be combined with the educational one in all language activities? How can the competencies approach be revised in light of scientific approaches, especially the pragmatic?

We aim behind our pragmatic linguistic approach to identifyits differences that occur when it is fully applied inthe educational-learning process, as the educational discourse is rich in communicative elements because it is available on the edges of the discourse.On the one hand, between the teacher and the text, and on the other hand, between the teacher and the learner, the latter practice communication during the educational-learning process that contributes to the success of the educational discourse. In this study, we will rely on the most significant elements sought by the pragmatic approach, such as the context, the speaker's intentionality, and the performative acts.

Furthermore, Our goal is to prove that relying solely on the educational approach in the field of education is insufficient for the overall educational objective. Therefore, it is necessary not to separate educational and scientific

approaches in teaching the Arabic language , so that the learner is not limited by the normative approach, as the teaching of language and its consideration should be aimed at communication, which is why the pragmatic approach was chosen for the study of oral expression comprehension in the educational field in this research.

Keywords: Pragmatic; Didactics; Educational discourse; Intentionality; Context; Dialogical Eligibility.

1. مقدّمة:

أصبحت كل الدّراسات تعتمد على منهج معين من أجل الوصول إلى النّتائج المتوخاة من البحث، ومن بين هذه المناهج المنهج التّداولي الذي حاول سدّ الثّغرات التي خلفتها التيارات السّابقة له، تلك التي اهتمت باللّغة على حساب الكلام و قامت بإقصائه من الدراسة، مثلما ذهبت إليها البنيويّة، وما نادى به دي سوسير في دراسة اللّغة لذاتها ومن أجل ذاتها، وبهذا الحكم يكون قد أدخل دراسة اللّغة في نطاق ضيّق فقد تم إبعادها عن وظيفتها التّواصليّة، فكان لابد من منهج يخرجها من العزل الذي وقعت فيه، بإدخالها في نطاق أوسع بجعل متعلم اللّغة يدرسها وفق الظّروف المحيطة بها، فكان المنهج التّداولي الذي ركز على استعمال العلامات اللّغويّة من خلال السّياق والمقام الذي تحيط بكل خطاب كما أنه أعطى عناية بالغة لقصديّة المتكلم والظّروف المحيطة بإنتاج الخطاب.

وبناء عليه، نجد أن التّداوليّة أصلح ما يكون لعمليّة المقاربة اللّغويّة ضمن الحقل التّعليمي الذي أصبح يعتمد على المناهج التّعليميّة، ذلك أنها قادرة على جعل المتعلمين يستعملون اللّغة وفق متطلبات المنهج التّداولي كمعرفة قصديّة المتكلم، وربطها بسياق المقام، واختيارنا للّخطاب التّعليمي يرجع إلى مدى ثرائه

بالعناصر التّواصليّة التي تدعو إليها التّداوليّة من خلال حيازه على طرفي الخطاب(المعلم والتّلميذ) ومن جانب آخر (المعلم والنّص)، وعليه فكيف يمكن المزج بين المنهج العلمي والمنهج التّعليمي في جميع الأنشطة اللّغويّة في المرحلة الابتدائيّة من التّعليم؟ وكيف يمكن تنقيح المقاربة بالكفاءات في ظل المناهج العلميّة وخاصّة المنهج التّداولي؟

انطلاقا من الإشكاليّة المطروحة سنحاول اعتماد التّداوليّة كمنهج لمقاربة النّص المنطوق من نصوص السّنة الخامسة الابتدائيّة المتمثّل في نشاط "فهم المنطوق"، والقيام بتطبيق العناصر التّداوليّة على النّص المختار مع مراعاة المناهج التّعليميّة التي يبنى وفقها الخطاب أو بمعنى أصح بسط أهم آليات مقاربة النّص المنطوق في المجال التّعلمي في ضوء المنهج التّداولي.

2. مفهوم التّداوليّة لغة واصطلاحا:

حظي الدّرس التّداولي الحديث باهتمام كبير من الدّارسين والنّقاد، لما له من أهميّة كبيرة في مقاربة النّصوص، وجعل متعلم اللّغة يدرسها وفق مناط بحيث تهتم التّداوليّة بهذه اللّغة خلال الاستعمال، كما أنها تتداخل مع علوم أخرى كعلم النّفس والفلسفة، واللّسانيات والبلاغة وغيرها، وقد أخذت التّداوليّة عدة مصطلحات بالعربيّة نذكر منها: "التّداوليّة أو التّداوليات أو البراغماتيّة أو البرجماتيّة أو الوظيفيّة أو السّياقيّة... في مقابل كلمة **pragmaticus** اليونانيّة وتعني الحركة أو الفعل، بيد أنّ مصطلح التّداوليّة يظل أكثر شيوعا"[1] (جواد ختام، 2016م).

التّداوليّة لغة: يرجع الأصل إلى مادة (دَوَل)، فقد ورد في لسان العرب" الدّولة والدُّولة: العُقبة في المال والحرب سواء، وقيل: الدُّولة بالضّم، في المال والدَّولة بالفتح، في الحرب، وقيل هما سواء فيهما.. والجمع دُول ودِول...الدّولة بالفتح في الحرب أن تُدال إحدى الفئتين على الأخرى، يقال كانت لنا عليهم

الدّولة، والجمع الدُّوَل، والدُّولة بالضّم في المال، يقال: صار الفيء دُولة بينهم يتداولونه مرّة لهذا ومرّة لهذا، والجمع دُولات ودُول.. وقال الزّجاج: الدُّولة اسم الشّيء الذي يُتداول، والدَّولة الفعل والانتقال من حال إلى حال..." [2] (ابن منظور،"دت")، وقد وردت في مقاييّس اللّغة على أصلين: "أحدهما يجلّ على تحوّل شيء من مكان إلى آخر، والآخر يدلّ على ضعف واسترخاء، فقال أهل اللّغة: اندال القوم، إذا تحوّلوا من مكان إلى مكان. ومن هذا الباب، تداوَل القوم الشّيء بينهم: إذا صار من بعضهم إلى بعض. والدُّولة لغتان. ويقال بل الدُّولة في المال والدَّولة في الحرب، وإنّما سميّا بذلك من قياس الباب، لأنّه أمر يتداولونه، فيتحوّل من هذا إلى ذاك، ومن ذاك إلى هذا"[3] (ابن فارس، 1991م).

ويبين طه عبد الرّحمن أن الفعل "تداول" معروف في قولنا: "تداول النّاس كذا بينهم" يفيد معنى "تناقله النّاي وأداروه فيم بينهم"؛ كما يرى أن مفهوم "النّقل" ومفهوم "الدوران" مستعملان في نطاق اللّغة الملفوظة كما هما مستعملان في نطاق اللّغة المحسوسة؛ فيقال: "نقل الكلام عن قائله" بمعنى رواه عنه، كما يقال نقل الشّيء عن موضعه أي حرّكه منه؛ ويقال "دار على الالسّن" بمعنى طاف حوله، ف "النّقل" و"الدوران" يدلان بذلك في استخدامهما اللّغويّ، على معنى النّقلة بين النّاطقين، أو قل معنى "التّواصل"؛ ويدلان في استخدامهما التّجريبي على معنى الحركة بين الفاعلين، أو قل معنى التّفاعل، فيكون التّداول جامعا بين جانبين اثنين هما: التّواصل والتّفاعل؛ فمقتضى التّداول، إذن، أن يكون القول موصولا بالفعل[4] (طه عبد الرّحمن، "دت").

فاللّفظ لغة يدل على التّناقل والتّحوّل كأن يكون التّحوّل من مكان إلى مكان، والاسترخاء بعد أن كان في حالة غير ذلك، وهذا التّناقل والتّحوّل يكون في المال أو الحرب فتكون الغلبة لأحد الأطراف على الآخر. كما يدل على الدوران وهذه المصطلحات في تكاملها توحي بحركيّة اللّغة في الاستعمال، فالتّناقل

هو التّحول من مكان إلى آخر، والدوران حركة مستمرة تعمل على الانتشار والذيوع، وبذلك فإن العمليّة التّواصليّة بين النّاس تكون محققة بفعل هذه الديناميكيّة التي تحدث عمليّة تطور في اللّغة عند مستقبليها، وبالتّالي تتحقق الغاية التّواصليّة بين الأفراد.

ومجموع هذه المعاني: التّحوّل والتّناقل الذي يقتضي وجود أكثر من حال ينتقل بها الشّيء، وتلك حال اللّغة؛ متحوّلة من حال إلى حال أخرى لدى السّامع ومتنقلة بين النّاس يتداولونها بينهم. ولذلك كان مصطلح(التّداوليّة) أكثر ثبوتا ــ بهذه الدّلالة ـ من المصطلحات الأخرى الذّرائعيّة، النّفعيّة، السّياقيّة... وغيرها والتّناقل والتّحوّل في المال أو الحرب بما يحقق الملكة أو الغلبة.... وكذلك اللّغة تظهر آثار مستخدميها وكأنّهم مالكون لها، وتبدو الغلبة في الحديث بينهم، وكأنّ اللّغة نوع من المساجلة[5] (خليفة بوجادي، 2009م)، فقد أبان المفهوم اللّغويّ عن معنى التّداوليّة وعلاقة المعنى بالحركة في اللّغة التي يتداولها النّاس فيما بينهم وكيف أنها غير ثابتة لدى السّامع.

2.2 ـ التّداوليّة اصطلاحا: يقابل مصطلح التّداوليّة في اللّغة الأجنبيّة مصطلح PRAGMATIQUE، ويعتبر طه عبد الرّحمن أوّل من وظف مصطلح التّداوليّة في اللّغة العربيّة بدلا عن المصطلح الأجنبي PRAGMATIQUEحيث يقول:" ولما كنا قد استحدثنا مفهوم "المجال التّداولي" بوصفه أداة من أدوات تقويم التّراث، فلابدّ أن يكون، ككُل جديد، مثار أسئلة واعتراضات ترد على ما ذكرناه من أوصاف تخصه وقواعد تحدّده وإخلالات تضرّه؛ لذا، فقد اجتهدنا في الإتيان بالإجابات الممكنة عليها بما يزيد في توسيع الفوائد العلميّة..."[6] (طه عبد الرّحمن "دت")، فهو يعتبر هذا المجال أداة لتحليل الخطاب التّراثي وتقويمه، فالمدلول الاصطلاحي مقرون عنده بالمدلول اللّغويّ، والتّداول عنده مقرون بالممارسة التّراثيّة، إذ هو "وصف لكل ما كان مظهرا من مظاهر التّواصل والتّفاعل بين

صانعي التّراث من عامّة النّاس وخاصّتهم، كما أن المجال، في سياق هذه الممارسة، هو وصف لكل ما كان نطاقا مكانيا وزمانيا لحصول التّواصل والتّفاعل، فالمقصود بـ "مجال التّداول"؛ في التّجربة التّراثيّة، هو إذن محل التّواصل والتّفاعل بين صانعي التّراث"[7] (طه عبد الرّحمن "دت").

ونستنتج مما ذهب إليه "طه عبد الرّحمن" أن المقاربة التّداوليّة في تقويم التّراث العربي أعطت للّبحث اللّغويّ في المجال التّداولي منعطفا مهما في دائرة البحث اللّغويّ الحديث حيث أسّس قاعدة جديدة تنم عن المناهج الإسلاميّة الأصيلة الداعيّة إلى إعمال العقل وتجديده وفق المقتضيات التّداوليّة الإسلاميّة ومعنى التّواصل والتّفاعل لا يتحققان إلى بفعل اللّغة حيث أولاها "طه عبد الرّحمن "اهتماما بالغا وجعلها من بين أهم القواعد التي تبنى عليها الفلسفة الصّحيحة، وبهذه الدراسة استطاع هذا النّاقد أن يؤسّس قراءة جديدة للّتراث الإسلامي ممزوجا بالفكر اللّساني الحديث جاعلا من اللّغة الأداة الأساسيّة التي يتم من خلالها التّواصل والتّفاعل بين أصحاب التّراث ومستقبليه.

3 مفهوم التّعليميّة:

يطلق محمد الدّريج على التّعليميّة اسم علم التّدريس معرفا إياه بأنه" الدراسة العلميّة لطرق التّدريس وتقنياته ولأشكال تنظيم مواقف التّعلم التي يخضع لها التّلميذ قصد بلوغ الأهداف الموجودة سواء على المستوى العقلي، أو على المستوى الوجداني، أو على المستوى الحسي الحركي"[8] (محمد الدّريج، 2000م)، ومعنى ذلك أن طرق التّدريس تخضع لدراسة علميّة تسمح ببلوغ الغايات المرجوة من العمليّة التّعليميّة التّعلميّة، وهي أيضا "مجموع الأساليب التي تتم بواسطتها تنظيم عناصر البيئة المحيطة بالمتعلم، من أجل إكسابه خبرات تربويّة معيّنة"[9] (رشدي أحمد طعيمة، 2004م)، أي تلك الطّرائق التي يأتي بها المعلم من أجل تحقيق الكفاءات المرجوة، وجعل المتعلم يكتسب خبرات معينة مسطرة سابقا.

وتعرف التّعليميّة بكونها" فرع من فروع التّربيّة موضوعها التّخطيط للّوضعيّة البيداغوجيّة وكيفيّة مراقبتها وتعديلها عند الضّرورة"[10] (منصوري عبد الحق، 1999م)، وقد عدت فرعا من فروع التّربيّة لأنها ذات صلة مباشرة بالمتعلم أو التّلميذ، فالموضوع الأساسي للّتعليميّة هو حصر جميع الشّروط التي لابد من توفرها في المشكلات المطروحة حتي يتمكن المتعلم من التّحكم في حلها وفق إجراءات يراها مناسبة للّحل بتوجيه من المعلم.

نستنتج أن التّعليميّة تجمع عناصر ثلاثة هي أساس العمليّة التّعليميّة التّعلميّة تتمثل في المتعلم والمعلم والمعرفة، فالعلاقة بين هذه العناصر هي مدار الدّراسة في التّعليميّة، إضافة إلى دراسة الأساليب المتبعة في التّدريس من أجل تحقيق الأهداف التّعليميّة، والتي من خلالها يتمكن المتعلم من التّحصيل المعرفي وبفضل هذه المكتسبات يكون هذا المتعلم قادرا على استثمارها في مختلف المواقف في حياته لأنها تهتم بالبحث في طرق اكتساب اللّغة وتعلمها.

4.الخطاب التّعليمي :

الخطاب التّعليمي هو الذي يتم داخل الصّفّ بين المعلّم والمتعلّم، وهذا الخطاب يكتسي طابعا تداوليّا الذي يحوّل المادّة العلميّة إلى أخرى ذات طابع تعليمي وهو أيضا خطاب يتكرر فيه خطاب الآخر وهي ميزة خاصّة بالعمل التّربوي[11] (نوارة بوعياد، 2009م)، ويشترط في هذا الخطاب أن يكون بسيطا أسلوبا وألفاظا لأنه يمكن المتعلمين من اكتساب اللّغة التي يستطيعون التّواصل بها في إطار تحليل هذا الخطاب، وذلك أثناء الحصة التّربويّة، الأمر الذي يجعله يؤثر تأثيرا بالغا في المتعلم المستقبل لهذا الخطاب، فيحدث بعد التّواصل، ذلك التّفاعل الذي يجعل هذا المتعلم متمرسا للّغة التي يكتسبها ويحسن التّعامّل بها.

والخطاب عند اللّسانييّن يقتضي توفر العناصر الفاعلة فيه، وهي المتكلم والمخاطب ومقتضى الحال، وفي الصّف التّربوي يعمل المعلم جاهدا لتبسيط

النّص التّعليمي وفق مستوى المتعلمين ليتسنى لهم الفهم الجيد ويسر التّواصل معه في العمليّة الحواريّة التي بفضلها يتم استنطاق هذا النّص، فالخطاب التّعليمي من وجهة نظر اللّسانييّن هو "كل ما ينتجه الدّيداكتيكي من ملفوظات شفهيّة أو مكتوبة، له خصائص ومميزات من بينها كونه تفاعلي وإرشادي..."[12] (صالح بلعيد، 2000م)، ذلك أن الخطاب الشّفهي في المدرسة الابتدائيّة يكون أكثر حظا من الكتابي، الأمر الذي يجعلنا نذهب في هذه الدراسة إلى فهم المنطوق الذي يركز فيه المعلم على الأداء اللّغويّ للّمتعلم وفق ما يكتسبه من معارف ولغة، "فتعليميّة اللّغة تهدف إلى إكساب المتعلم مهارة التّعبير الشّفوي لأنه هو الطّاغي عن ما سواه في الممارسة الفعليّة للّحدث اللّغويّ"[13] (أحمد حساني 1996م)، ذلك أن التّعبير الشّفهي إضافة إلى أنه يكسب المتعلم رصيدا معرفيا جيدا، يعمل إلى تطوير الملكة اللّغويّة لديه، ويعزز ثقته بنفسه، مما يجعله يبدي آراءه بلغة سليمة، كما أنه يتفاعل مع المادة التّعليميّة. فيصبح قادرا على الإنتاج كونه يتمكن من النّص واللّغة معا، ويكون أكثر تجاوبا مع المعلم في عمليّة تحليل الخطاب التّعليمي.

ولكل نشاط تربوي مهارات خاصّة، فمهارة التّعبير الشّفهي تحرك ذلك التّفاعل بين المتعلم والنّص، وبين المتعلم والمعلم في ذات الوقت، بحيث يقوم المعلم بدوره في إيجاد الوسائل وتيسير السّبل لجعل هذا المتعلم رهن الوضعيّة التّعليميّة، وخاصّة ما سعت إليه المقاربة بالكفاءات من جعل المتعلم هو الفاعل الأول في العمليّة التّعليميّة، ودور المعلم كموجّه له لا غير، فالمتعلم "هو العنصر والفاعل الأول الذي ينشئ معرفته للّوصول إلى الكفاءات ويبني المتعلم المعرفة ذاتيا"[14] (حاجي فريد، 2005م)، وهذا التّوفيق في الشّفهي يؤهله للّعمل الكتابي بشكل موفق وميسر.

5.علاقة التّداوليّة بالتّعليميّة: تجاوز التّعليم في الحقل التّعليمي قضيّة التّلقين، والمقاربة بالأهداف ليصل التّغييّر إلى المقاربة بالكفاءات التي تساعد على تنميّة الاستعمال اللّغويّ لدى المتعلم، علاقة التّداوليّة بالتّعليميّة يفسرها هذا الاستعمال للّغة مع ضرورة ربط المدرسة بالحياة اليوميّة، فقد أسهمت التّداوليّة في إثراء التّعليم لأن تركيزها يقوم على أن التّعليم" لا يقوم على تعليم البنى اللّغويّة دون الممارسة الميدانيّة التي تسمح للّمتعلم بالتّعرف على قيم الأقوال وكميّات الكلام، ودلالات العبارات في مجال استخدامها، إلى جانب أغراض المتكلم ومقاصده، التي لا تتضح إلا في سياقات مشروطة"[15] (خليفة بوجادي، 2009م)، وبذلك يكون التّعليم قد تجاوز مهمة التّلقين لتحصيل الكفاءة إلى مهمة تحصيل الأداء[16] (خليفة بوجادي 2009م)، هذا ما يسمح بتقديم للّمتعلم ما ينفعه وما يستطيع استيعابه بتلقينه ما يحتاج إليه وتجنب كل ما هو غير مفيد، والذي قد يثقل ذهنه من أساليب وشواهد وغيرها، فالأمر لم يركز على تعليم قواعد لغويّة معينة، وإنما التّركيز على اللّغة ولكن ضمن سياقها وأطرها الاجتماعيّة، وهو ما نادت به التّداوليّة، بحيث يراعى مقتضى الحال، والمقصديّة للّمتكلم والسّامع معا في حالة أخذه دور المتكلم فتدريس اللّغة من هذا السّبيل تسمح للّمتعلم باستعمال الكلام استعمالا يلائم المقام، والمقاصد التي يراد تحقيقها.

لقد أسهمت البحوث التّداوليّة في مراجعة مناهج التّعليم، ونماذج الاختبارات والتّمارين وفق الظّروف السّابقة، وعدّت البعد التّداولي للّغة (ممارستها واقعا) أحد أهداف العمليّة التّعليميّة[17] (خليفة بوجادي، 2009م)، حتى يتمكن المتعلم التّعامّل بهذه اللّغة في سياقها الاجتماعي لا لدراسة اللّغة لذاتها لأن اللّغة هي ملكة استخدام اجتماعي، وبذلك يخرج تدريس اللّغة من قيد القواعد اللّغويّة إلى ما هو متعارف عليه في المجتمع يخص هذه اللّغة، وبالتّالي يكتسب المتعلم كفاية تواصليّة موسعة تمكنه من ممارسة اللّغة في وظائفها الطّبيعيّة العمليّة الصّحيحة في مختلف شؤون حياته.

التّداوليّة كعلم تجاوزت دراسة الجملة كموضوع للّدراسة اللّغويّة وركزت على النّص أو الخطاب، لأنه يمثل الشّكل الطّبيعي للّتواصل، وبتطبيقها على الخطاب التّعليمي، يجعل النّظرة القديمة التي تركز على القواعد والتّراكيب المعزولة عن مواطن استعمالها تتغير لتكون بدلها رؤيّة أبعد تعمل على إكساب المتعلم كفاية تواصليّة أوسع، بحيث تمارس اللّغة دون قيد قواعدي أو تراكيبي، وبذلك يتم التّخلي في الحقل التّعليمي على الجمل والعبارات المعزولة لأنها لا تحقق الوظيفة التّواصليّة وهي بمعزل عن سياقها الاجتماعي، وعليه فالوظيفة التّواصليّة للّغة تتحقق في الخطاب باعتباره إنجاز كلامي أكبر من الجمل والعبارات المعزولة عن سياقها العامّ.

إن العلاقة التي تربط بين التّداوليّة والتّعليميّة كما هو واضح هي اللّغة فالخطاب التّعليمي اهتم ببنيّة اللّغة على حساب وظيفتها، وترتب عن ذلك أن الوظيفة التّواصليّة للّغة لم يكن لها الحظ الأوفر من حيث الشّرح والتّحليل، وهي ذات الرّؤيّة عند البنيويّين الذين ركزوا في دراسة اللّغة على البنى والتّراكيب وإهمال الأداء والاستعمال، وقد أدركت التّداوليّة تلك النّقائص التي انبثقت عن البنيويّة بدراسة اللّغة دراسة وصفيّة، وقامت بمعرفة الأسباب التي دعت إلى فشل هذه المقاربة(البنيويّة)، لذلك كان هدف المقاربة التّواصليّة ضمن المنهج التّداولي هو جعل المتعلم يتصرف بهده اللّغة في وضعيات الخطاب الحقيقيّة "أي أن يكون المتكلم قادرا على فهم وإنتاج كلام يطابق مقاصد وأغراض المشاركين في التّواصل، وتبعا لذلك، أصبح الاهتمام منصبا على الجانب العلمي التّطبيقي من اللّغة، وأصبحت الأولويّة المنهجيّة ألا يفصل الفعل الكلامي عن المقام"[18] (جلال رشيدة، 2012م).

ونستنتج من هذا القول أن المتعلم حتى يتمكن من الإحاطة بالخطاب التّعليمي لابد أن توفر له جميع الشّروط اللّازمة حتى تتحقق الكفاءة التّواصليّة

من قصديّة المتكلم و معرفة السّياق الاجتماعي، هذا المتكلم المرسل الذي عليه أن يتحكم في اللّغة بكل مستوياتها، لكي يستطيع جعل المتلقي يستوعب الأهداف وتتحقق الكفاءات المنشودة من الوحدة التّربويّة، كما أن متلقي الخطاب عليه أن يكون ضمن دائرة محتوى الخطاب حتى يحسن التّعامّل معه في حدود اللّغة والاستعمال معا، لأن" عزل اللّغة عن السّياق التّواصلي سيؤدي بها إلى أن تصبح لغة اصطناعيّة معزولة ذات معان إيحائيّة وسطحيّة بعيدة عن محيطها الخارجي"[19] (بن عائشة حسين، 2018م)، فتقييّد المقال يكو ن بمقتضى عزله عن الموقف اللّغويّ.

6.تداوليّة الخطاب المنطوق (الجانب الإجرائي):

انطلاقا من تقديم حصة فهم المنطوق لتلاميذ المستوى الخامس من التّعليم الابتدائي في مدرسة الشّهيد "كحيلات عبد القادر "الابتدائيّة، قدّم النّص المنطوق المدرج في المقطع التّعلمي "التّنميّة المستدامة"، والموسوم ب"دورة الماء"، حيث اشتملت هذه الحصة كالعادة على خطابين اثنين، الأول وهو النّص الذي يستند إليه الأستاذ في تقديم الحصة، ومن خلال هذا النّصّ يتمكن الأستاذ من تقديم المادة المعرفيّة التي سيبنى عليها الحوار مع المتعلمين، وبذلك يتم تفعيل الدّرس بمقتضى الحواريّة القائمة بين المتكلم وهو شخصيّة الأستاذ، والمستقبل هو المتعلم داخل الصّف الدّراسي، وفي هذا الموقف يطرح الأستاذ أسئلة يراها مناسبة وتخدم الدّرس، وفي ذات الوقت تجعل كلّ الحضور مشاركين في عمليّة التّحليل النّصّي الشّفهي، وطبيعة الأسئلة المطروحة تم هيكلة الحوار بها "على فن الأفعال الكلاميّة التي اتخذت شكلين أساسيّن:

اعتماد الأفعال الإنجازيّة الصّريحة، وفي هذا الموقف استخدم الأستاذ جملة من الأدوات الاستفهاميّة التي تم خلالها ربط النّص بالمنطوق من جهة، وبالمشهد المعبر عنه من جهة أخرى"[20] (بن عائشة حسين، 2018م)، وبهذه الحالة يتم

تسييّر الحصة البيداغوجيّة من خلال: الخطاب المكتوب المتمثل في النّص الذي يرجع إليه الأستاذ ليكون همزة وصل بينه وبين المتعلم، فيكون المرسل هو الأستاذ والمرسل إليه هو التّلميذ، أما الخطاب الثّاني فهو المسموع المتمثل في الحوار الذي ينجم عن عمليّة التّواصل، والخطاب المرئي الذي تلازمه المشاهد المعبرة عن النّص المنطوق والتي يجدها المتعلم في كتابه المدرسي، وبالتّالي "فالخطاب المكتوب(النّص)، والخطاب المسموع(الحوار)، والخطاب الإيقوني عن طريق الصّور المعروضة، حيث كان الحوار هو سيد الموقف، والذي يعتبر همزة وصل بين المكتوب والمرئي(الصّور)" [21] (بن عائشة حسين، 2018م).

وبناء عليه فقد تمت هيكلة الحوار على الأسئلة الآتيّة:

عمّ يتحدّث النّص؟ ما هو عنوانه؟ ما هي المياه التي تتبخّر بفعل حرارة الشّمس، المياه السّـطحيّة أو المياه العميقة؟ تحت أيّ ظروف يحدث تساقط الأمطار أو الثّلوج أو البَرَد؟ ما هو مصير المياه المتساقطة؟، كان الأستاذ يهدف من وراء هذه الأسئلة هو تحقيق مركبة الكفاءة التي اقتضت أن يعرف المتعلم دورة الماء في الطّبيعة بطريقة علميّة، وخاصّة معرفة مصدر مياه الأمطار والثلوج والبرد، وحتى يدرك المتعلم هذا التّفاعل الطّبيعي، كان عليه الإجابة عن الأسئلة بجمل إنجازيّة وردت ضمنيا، قام الأستاذ بتوزيعها على النّمط الآتي:

الأسئلة المطروحة	الإجابات المتوقعة	العبارات الضّمنيّة	
		الوصفيّة	**الإنجازيّة**
عمّ يتحدّث النّصّ	يتحدّث النّصّ عن دورة الماء	ليس كل المياه المتساقطة تتسرب إلى جوف الأرض	كل الكائنات الحيّة تعيش على البسيطة تعتمد على الأمطار
ما هو عنوانه؟	دورة الماء	رحلة الماء في الطّبيعة	حافظوا على المحيط، حذار من المساهمة في تلوث الماء.
ما هي المياه التي تتبخر بفعل حرارة الشّمس، المياه السّطحيّة أو العميقة؟	المياه السّطحيّة	مياه البحار والمحيطات	تتبخر مياه البحار والمحيطات بفعل الحرارة، ولا يمكن رؤيّة الأمر بالعين المجردة.
تحت أيّ ظرف يتم تساقط الأمطار أو الثّلوج أو البرد؟	التّعرض لأشعة الشّمس	يسخن ماء البحار والمحيطات ويتبخر	لأشعة الشّمس دور مهم في عمليّة التّفاعلات التي تحدث في الطّبيعة. ما أعظم الخلق !وما أعظم الخالق!
ما هو مصير المياه المتساقطة؟	لا تتسرب المياه كلها في التّربة.	مياه الأمطار والثلوج والبرد	يحدد نقطة الانطلاق للّتساقط

	يتسرب بعضها في المياه السّطحيّة. تستفيد منها النّباتات. تستفيد منها كل الكائنات الحيّة.	يتسرب بعضها في التّربة لتشكل المياه الجوفيّة، والجزء الآخر تصب في البحار والمحيطات.	لتتشكل دورة الماء في الطّبيعة. حافظوا على مياه البحار. لا ترموا الأوساخ في المحيط المائي والبري معا. حذار من إهمال البيئة حافظوا على الماء. لا تبذروا الماء.

يتبين لنا من خلال الجدول أعلاه أن معظم الإجابات كانت تخفي عبارات ضمنيّة وصفيّة وإنجازيّة، فتراوحت الجمل الإنجازيّة ما بين نهي وأمر، ولكل منهما غرض، فالغرض من الأمر هو التّوجيه والطّلب من خلال العبارات (حافظوا على المحيط)،(حافظوا على مياه البحار)، (حافظوا على الماء) أما عن النّهي فتمثل في العبارات(لا ترموا الأوساخ في المحيط "المائي والبري معا" (لا تبذروا الماء)، والغرض منه التّحذير من جانب، ومن جانب آخر يجعل المتعلم يساهم في الأعمال الإيجابيّة التي تخدم بيئته والوسط الذي يعيش فيه بصفة عامّة، في المدرسة والمحيط، ووردت عبارات بالتّحذير المباشر نحو (حذار من المساهمة في تلوث الماء)، (حذار من إهمال البيئة)، والتّعجب الوارد في العبارة(ما أعظم الخلق! وما أعظم الخالق!) والتي تتضمن في فحواها استشعار عظمة الخالق، والإيمان بأن ما تمّ تفسيره علميّا من دورة الماء في الطّبيعة، ما هو في حقيقة الأمر إلا من تدبير خالق الكون، لذلك فيبقى العلم

نسبيا مقارنة بعظمة اللّه في خلقه، فالمخلوقات جميعها ما تقوم به من أدوار في الطّبيعة، لا تساوي شيئا أمام التّدبير الرّباني، والأمر هنا يأخذ منحى آخر وهو قدرة اللّه تعالى في كونه، وهذا ما يسمّى في الحقل التّعليمي باستعراض الكفاءة أو الكفاءة العرضيّة، التي يصيب بها الأستاذ بعض الأنشطة في نشاط واحد من خلال الأفعال الإنجازيّة التي تتولّد من تلك الطّاقات المستنبطة من العمليّة الحواريّة بين المرسل (الأستاذ)، والمرسل إليه(المتعلم). ويقوم المتعلم بإعادة سرد مراحل دورة الماء في الطّبيعة بالتّرتيب حسب ما سمعه من النّص مستعينا بالصّور المعروضة أمامه في الكتاب المدرسي والمرافقة للّنص المنطوق.

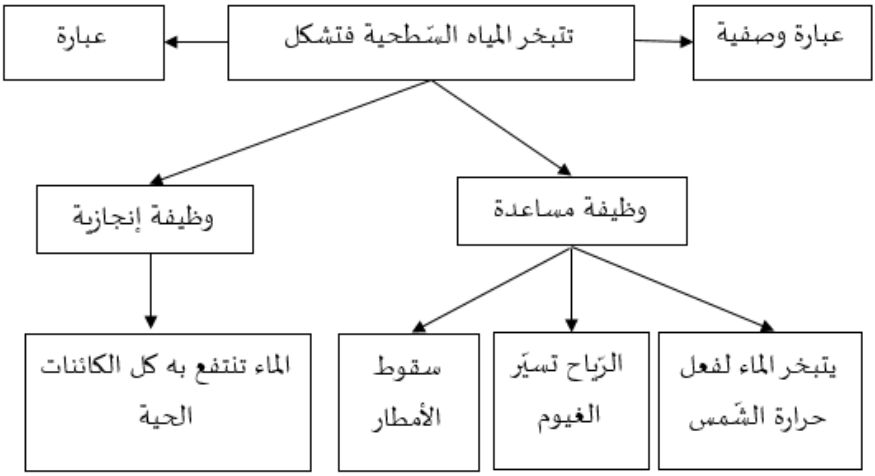
7. الصّورة أو المشهد :

عرضت المشاهد مع بعض دفعة واحدة، وتسمى هذه الفقرة "أشاهد وأتحدّث"، وطرح من خلالها الأستاذ أسئلة أخرى قصد استنطاقها، والتي يهدف من ورائها تحقيق وظيفة معينة قد تكون داخليّة أو خارجيّة، والوظيفة "هي المعنى المحصل من استخدام الألفاظ أو الصّورة الكلاميّة في الجملة المكتوبة أو المنطوقة على المستوى التّحليلي أو التّركيبي"[22] (فاضل مصطفى السّاقي،1977م).

ووظيفة الخطاب التّعليمي التّواصلي انصبت على جمل إخباريّة وأخرى ضمنيّة، تمثلت في جملة الأسئلة التي استعملها الأستاذ لجعل المتعلم يبني أفكارا جديدة تدعم ما ورد في النّص المنطوق، ويقارن ما سمعه من ملفوظ ويقابله مع السّندات النّصيّة المرافقة، وقد تمثلت الأسئلة المطروحة فيما يلي: كم صورة تشاهد؟، ماذا تمثل كلّ صورة؟، هل الصّور مرتبة أو مشوشة؟، ماذا يحدث للّمياه السّطحيّة في البحار والمحيطات والأنهار؟، كيف تتحوّل هذه المياه إلى غيوم وسحب تسيرها الرّياح؟، هل تعرف كائنات حيّة تستطيع الاستغناء عن الماء؟ .

والإجابات حول هذه الأسئلة جميعها ذات وظيفة تواصليّة ووظائف تداوليّة ارتكزت على وظيفتين داخليتين هما البؤرة والمحور، "فوظيفة البؤرة تسند إلى المكون الحامل للّمعلومة الأكثر أهميّة أو الأكثر بروزا في النّصّ"[23] (أحمد المتوكل، 1985م)، ونوع البؤرة المعتمد في هذا المقام هي ما يسمّى ب"بؤرة الجديد" والتي يعرفها أحمد المتوكل بأنها "البؤرة المسندة إلى المكون الحامل للّمعلومة التي يجهلها المخاطب(المعلومة التي لا تدخل في القاسم الإخباري المشترك بين المتكلم والمخاطب"[24] (أحمد المتوكل،1985م)، ويتمثل في النّص التّعليمي التّواصلي في الأسئلة التي طرحها الأستاذ وأجوبة المتعلمين لها: كيف تتحوّل هذه المياه إلى غيوم وسحب تسيرها الرّياح؟، على الأرجح أن المتعلم كان يجهل هذه المعلومة التي مفاد إجابتها أن ذلك يحدث بفعل الحرارة، وهنا القصد ظاهرة التّبخر التي تنتج عن درجة الحرارة.

أمّا عن المحور فوظيفته "تستند إلى المكون الدال عل ما يشكل "المحدث عنه" داخل الجمل[25] "(أحمد المتوكل، 1985م)، فالكلمات التي شكلت المحور في المجال التّواصلي بين المتكلم (الأستاذ) والمخاطب (التّلميذ)، التي أجاب فيها بعض التّلاميذ عن الأسئلة المطروحة وتمثلت في (الماء، حرارة الشّمس، التّبخر) فالماء يدلنا في الإجابة الأولى على دورة هذا الماء في الطّبيعة، ومن خلال ترتيب المشاهد يجد المتعلم نقطة الانطلاق لتكون في النّهاية نقطة الوصول، وقد أدت الشّمس وظيفة المساعد حيث تساعد الماء بفضل حرارتها إلى الصّعود إلى الجوّ، فالأجوبة التي قدمها التّلاميذ عن سؤال الأستاذ: ماذا يحدث للّمياه السّطحيّة في البحار والمحيطات والأنهار؟، كيف تتحوّل هذه المياه إلى غيوم وسحب تسيرها الرّياح؟، كانت كالآتي: المياه السّطحيّة تتعرض لحرارة الشّمس، وتتبخر مكوّنة غيوما وسحبا تسيّرها الرّياح، حيث تشكلت من المحور "المياه" ومن البؤرة "التّبخر"، وفي هذه الحالة فإن هذه العبارة "تتبخر المياه السّطحيّة فتشكل سحبا.." تحمل وظيفتين يمثلهما الشّكل الآتي:



وما نلاحظه من جملة الإجابات، أنها تحمل من جانب آخر الحجج والإقناع، فلا وجود للّكائنات الحيّة بدون وجود ماء، ومن بين التّدخلات للّتلاميذ قول أحدهم بعد حوار بينه وبين الأستاذ أن الكائنات الحيّة لا تعرف الاستغناء عن الماء، وأجاب آخر أن الماء مهم جدا في حياة كل الكائنات الحيّة، وأن الماء هو الحياة، مستشهدا في ذلك باية من القرآن.

إذا تأملنا العبارة القصديّة: "الماء هو الحياة"، معنى ذلك أن الماء لا يمكن لأي كائن حي الاستغناء عنه، فلا وجود للّاستثناءات في هذا المقام، إضافة إلى الدّعوة إلى الحفاظ عليه، حيث استطاع الأستاذ أن يقنع بسلطته الخطابيّة أن الماء ثروة لا يمكن تبديدها بأي شكل من الأشكال، فاستراتيجيّة الإقناع "تأثيرها التّداولي في المرسل إليه أقوى، ونتاجها أثبت وديمومتها أبقى، لأنها تنبع من حصول الاقتناع عند المرسل إليه غالبا، لا يشوبها فرض أو قوّة"[26] (عبد الهادي بن ظافر الشّهري، 2004م).

ونلاحظ أيضا أنّ الأستاذ في جملة أسئلته طرح سؤالا مفاده: ماذا يقصد بنقطة الانطلاق؟، وفي ذلك تركيز على الدّلالة المكانيّة، فالمرسل لا ينفكّ "عن المكان عند تلفظه بالخطاب، وهذا ما يعطي الإشاريات المكانيّة مشروعيّة إسهامها في الخطاب، فنجد أنها تختص بتحديد المواقع بالانتساب إلى نقاط مرجعيّة في الحدث الكلامي، وتقاس أهميّة التّحديد المكاني بشكل عامّ انطلاقا من الحقيقة القائلة إن هناك طريقتان رئيسيتان للّإشارة إلى الأشياء هما: إما بالتّسميّة أو الوصف من جهة أولى، وإما بتحديد أماكنها من جهة أخرى، كما أن تحديد المرجع المكاني مرتكز على تداوليّة الخطاب، وهو ما يؤكد أهميّة استعماله لمعرفة مواقع الأشياء"[27] (عبد الهادي بن ظافر الشّهري، 2004م).

فالقصد من معرفة نقطة الانطلاق، يذهب أحد التّلاميذ أنها نقطة البداية إذ لابد للّمرسل إليه في هذه الحالة معرفة مكان التّلفظ (المياه السّطحيّة) واتجاه المتكلم المتمثل (دورة الماء في الطّبيعة، أين تكون نقطة الانطلاق حتى تكتمل الدورة؟) حيث أن الماء في رحلته الطّبيعيّة، يبدأ من المياه السّطحيّة ليعود إليها من جديد، ويقدم المتعلم في هذه الحالة إلى تقديم الحجة والبراهين، إذ "يعتبر الحجاج أحد أهم أركان التّداوليّة إلى جانب نظريّة الأفعال الكلاميّة"[28] (صابر الحباشة،2008م)، فكل خطاب حجاجي تبر ز فيه مظاهر القصديّة والتّأثير والفعاليّة، فهو يخضع لقواعد وشروط التّلقي[29] (أمال يوسف المغامسي،2016م) ويسقط ذلك على الخطاب التّعليمي كونه يعتمد على الحجج والبراهين.

8. خاتمة:

في ختام مقاربتنا للّخطاب التّعليمي توصلنا إلى جملة من النّتائج منها:

1 ـ يعد الفعل التّوجيه أكثر أفعال الكلام ورودا في الخطاب التّربوي، فالأستاذ يقوم بعمليّة تفعيل العمليّة التّواصليّة داخل الصّف، مما يجعل العمليّة الحواريّة تسهل عمليّة التّواصل الفعلي باللّغة.

2 ـ في خضم المقاربة التّداوليّة للّخطاب التّعليمي يقف الباحث أمام ثلاثة أنواع من الخطابات، ذلك يدل على أن الخطاب التّعليمي جامع بين تعدديّة الخطابات الأمر الذي يستصعب على الباحث مقربته تداوليا.

3 ـ لم نذهب في مقاربتنا إلى كل ما تصبو إليه التّداوليّة نظرا لضيق المقام واكتفينا ببعض العناصر كالقصديّة والأفعال الإنجازيّة والسّياق ..

4 ـ حاولنا في هذه الدّراسة إسقاط بعض الأمور التّداوليّة النّظريّة تطبيقيّا من أجل المساهمة في إبعاد التّقعيد عن تعليميّة اللّغة العربيّة.

5ـ اقتضت طبيعة النّصّ المقروء إلى مواصلة الخطاب والمحادثة باستعمال آليّة التّخييّل وخاصّة في ملاحظة الظّواهر الطّبيعيّة التي لا ترى بالعين المجردة كظاهرة تبخر المياه السّطحيّة.

6 ـ التّأويل هو الوسيلة المساعدة في الكثير من الأحيان للّوصول إلى البنى العميقة التي يرمي إليها النّص المنطوق.

7ـ إنّ البعد التّداولي للّغة (ممارستها واقعا) أحد أهداف العمليّة التّعليميّة، فهو يسعى إلى تحقيق مجموعة من الكفاءات يكتسبها المتعلم من وراء الخطاب الذي يسمعه.

يجد الباحث المناهج العلميّة مبثوثة في المنهاج الدّراسي لشتى المستويات، بشكل غير مباشر، ويتعامّل بها الأستاذ مع المتعلمين بطريقة ضمنيّة، لا يدركها تماما لذا وجب إجراء دورات تكوينيّة للّأساتذة، حتى يتمكن الأستاذ من وعي هذه المناهج، والتّعامّل بها، إضافة إلى المناهج التّعليميّة، حتى يحدث ذلك التّكامل المنهجي بين ما هو علمي وما هو تعليمي لتنجح العمليّة التّعلميّة التّعليميّة في الحقل التّعليمي.

الهوامش:

1. جواد ختام: التّداوليّة أصولها واتجاهاتها، ط1، 1437هـ - 2016م، دار كنوز المعرفة للّنشر والتّوزيع، عمان، ص: 13.

2. ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم، : لسان العرب، م11 دار صادر بيروت، (د ت)، مادة (دول)، ص:252.

3. ابن فارس: معجم مقاييّس اللّغة، تحقيق وضبط عبد السّلام محمد هارون دار الجيل ط2، 1991م، ج2، ص: 314.

4. ينظر: طه عبد الرّحمن: تجديد المنهج في تقويم التّراث، المركز الثّقافيّ العربي، ط2 بيروت، (د ت)، ص: 244.

5. خليفة بوجادي: في اللّسانيات التّدّاوليّة، محاولة تأصيليّة في الدّرس العربي القديم جامعة سطيف، الجزائر،، ط1، بيت الحكمة للّطباعة والنّشر،2009م، ص:148.

6. طه عبد الرّحمن: تجديد المنهج في تقويم التّراث، ص:244.

7. المرجع نفسه، ص:244

8. محمد الدّريج: مدخل إلى علم التّدريس، تحليل العمليّة التّعليميّة، قصر الكتاب البليدة، الجزائر، 2000م، ص: 13.

9. رشدي أحمد طعيمة: الأسّس العامّة لمناهج اللّغة العربيّة إعدادها تقوينها تطويرها، دار الفكر العربي، 2004م، (د ط)، ص: 28.

10. منصوري عبد الحق: التّعليميّة العامّة وعلم النّفس، وحدة اللّغة العربيّة وزارة التّربيّة الجزائر، ط1، 1999م، ص:2.

ينظر: نوارة بوعياد: الحجاج وبعض الظّواهر التّداوليّة في الخطاب التّعليمي الجامعي أطروحة دكتوراه، جامعة الجزائر، 2009م - 2010م، ص: 16.

11. صالح بلعيد: دروس في اللّسانيات التّطبيقيّة، دار هومة، الجزائر، ط3، 2000م، ص: 77 ـ 78

12. أحمد حساني: دراسات في اللّسانيات التّطبيقيّة، ديوان المطبوعات الجامعيّة، الجزائر 1996م، ص: 131.

13. حاجي فريد: المقاربة بالكفاءات كبيداغوجيا إدماجيّة، سلسلة موعدك التّربوي، المركز الوطني للّوثائق التّربويّة، الجزائر، ع17، 2005م، ص:3

14. خليفة بوجادي: في اللّسانيات التّداوليّة، محاولة تأصيليّة في الدّرس العربي القديم، ص: 133

15. ينظر المرجع نفسه، ص:133.

16. المرجع نفسه، ص: 133

17. جلال رشيدة: نظريّة المقام وأثرها في حسن تعلم اللّغة العربيّة، ديوان المطبوعات الجامعيّة، الجزائر، 2012م، ص: 42.

18. بن عائشة حسين: تداوليّة الخطاب التّعليمي المنطوق بين المنهج والإجراء، مجلة التّعليميّة، م5، ع4، ماي 2018م، ص: 139

19. ينظر: بن عائشة حسين: تداوليّة الخطاب التّعليمي المنطوق بين المنهج والإجراء ص:140.

20. المرجع السّابق، ص: 140.

21. فاضل مصطفى السّاقي، أقسام الكلام العربي من حيث الشّكل والوظيفة، تقديم تمام حسان، مكتبة الخانجي بالقاهرة، 1397هـ ـ 1977م، ص: 203.

22. أحمد المتوكل: الوظائف التّداوليّة في اللّغة العربيّة، نشر وتوزيع دار الثّقافة، الدّار البيضاء المغرب، ط1، 1405هـ ـ1985م، ص: 28

23. المرجع السّابق، ص: 28 ـ 29.

24. المرجع نفسه، ص:69

25. عبد الهادي بن ظافر الشّهري: استراتيجيات الخطاب، مقاربة لغويّة تداوليّة، دار الكتاب الجديد المتحدة/ ط1،، 2004م، بيروت، لبنان، ص:446

26. المرجع نفسه: ص:84.

27. صابر الحباشة: التّداوليّة والحجاج مداخل ونصوص، صفحات للّدراسات والنّشر، سوريا دمشق،2008م، ص: 15

28. ينظر: أمال يوسف المغامسي: الحجاج في الحديث النّبوي ـ دراسة تداوليّة ـ، الدّار المتوسطيّة للّنشر، ط1، 1437هـ ـ 2016م، ص: 129.

تعليميّة فهم المكتوب بين المناهج العلميّة والمنهاج التّعليمي السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسط نموذجا

Didactics of written comprehension between the scientific curricula and the educational curriculum, the fourth year middle schools as model.

د. غزالي خيرة
جامعة مستغانم

ملخّص:

إنّ أنشطة اللّغة العربيّة تُدرس وفق مراحل أملتها بيداغوجيا التّعليم الجديدة وأصبحت جلّ الأنشطة تُبنى على المقاربة بالكفاءات، وهي مستوحاة من المناهج التّعليميّة الحديثة التي استدركت النّقائص التي كانت موجودة في المقاربة بالأهداف، فهي مبنيّة على أطر معرفيّة متعدّدة تقوم على استراتيجيات رئيسيّة منها أنّ المتعلّم هو الذي يبني معارفه بنفسه انطلاقا من مكتسباته القبليّة والمعلّم موجّه ومسيّر للّحصة التّعليميّة، ولكن هناك أمور غابت عنها السّاحة التّعليميّة وهي إقحام المناهج العلميّة المعاصرة التي أتى بها المنظّرون الغربيون باعتبارها مطلبًا مهمًّا لدراسة الأنشطة التّعليميّة، ونخصّ بالذّكر نشاط فهم المكتوب للّسّنة الرّابعة متوسط، فهذا الأخير يشتمل على عناصر وأسئلة تدرسها المناهج العلميّة الغربيّة منها المنهج الوظيفي الذي ينصّ على القدرة التّواصليّة باعتبار النّصوص

المدرجة في الكتاب موجّهة إلى متلق مباشر متمثّل في المتعلّم الذي سيتواصل معها ويربطها بواقعه المعاش، بالإضافة إلى المنهج السّيميائي الذي يهتم بدلالة العنوان باعتباره رسالة مشفّرة للّوصول إلى عالم النّص، والصّورة التي تمثّل أيقونة مباشرة لاستنطاق الخطابات، ونصوص السّنة الرّابعة متوسطة مرفقة بصور توحي من خلالها إلى الفهم العامّ لها، كما تحتوي على أسئلة دلالة العنوان من خلال عنصر (أفهم النّص وأناقش فكره).

ووفقا لهذا خرجنا بإشكاليّة نسعى من خلالها إلى استثمار المناهج العلميّة منها المنهج الوظيفي الذي يقوم على مبادئ منها القدرة التّواصليّة، الظّروف المقاميّة، السّياق، القصديّة، القوة الإنجازيّة، والمنهج السّيميائي الذي يهتم بدراسة العنوان والصّورة، ومن الإشكالات التي طرحناها في موضوعنا هي كالآتي: كيف نستثمر كل من المنهج الوظيفي والمنهج السّيميائي في نشاط فهم المكتوب؟ وما هي الآليات المعتمدة لتطبيق هذين المنهجين؟ إلى أي مدى نجحت المناهج العلميّة ونخص بالذّكر المنهج الوظيفي والسّيميائي في تحقيق المقاصد لدى متعلم السّنة الرّابعة متوسط؟ كيف تحقّق التّكامل المعرفي بين المناهج العلميّة وأنشطة تعليميّة اللّغة العربيّة بما فيها نشاط فهم المكتوب

كلمات مفتاحيّة: فهم المكتوب–المنهج الوظيفي–القدرة التّواصليّة–القصديّة–المنهج السّيميائي.

Abstract: Arabic language activities are taught according to the stages envisioned by the new pedagogy of education and have adopted a competency–based

approach, derived from modern educational curricula that have acknowledged the shortcomings of a goal-based approach. As it is based on multiple cognitive frameworks and relies on key strategies, including the fact that the learner builds his own knowledge based on their previous experiences, while the teacher is a guide and facilitator of the learning process.However, there are things that have been neglected by the educational horizon, which is the implementation of contemporary scientific curricula, which Western observers consider to be an important requirement for the study of educational activities. In particular, we mention the written comprehension activity for the fourth-year middle school students, including elements and questions studied by Western scientific curricula, containing the functional approach, which emphasizes the ability to communicate by considering the texts included in the book as directed to a direct recipient represented by the learner who will communicate with them and connect them to their reality in addition to the semiotic approach, which focuses on the meaning of the title as a coded message to reach the

world of text, and the image that represents a direct icon for the interpretation of speeches, the fourth-year middle school texts are accompanied by images that suggest their general understanding. Furthermore, they also contain questions about the title's meaning through the element (I understand the text and I discuss its thought).

According to this, we came out with a problematic through which we endeavour to invest scientific curricula, including the functional approach, which is based on principles including communicative ability, situational conditions, context, intentionality, illocutionary force, and the semiotic approach that is concerned with the study of the title and the image. Morever, among the questions that we raised in our topic are as follows: How do we invest both the occupational and semiotic approach in the written comprehension activity? What are the mechanisms adopted for the implementation of these two approaches? To what extent have the scientific approaches, particularly the occupational and semiotic, been successful in achieving the goals for fourth-year middle school students? How can

cognitive integration be achieved between scientific approaches and Arabic language teaching activities, including the written comprehension activity.

Keywords: Written comprehension– Functional approach – Communicative ability – Intentionality – Semiotic approach.

1. مقدمة: تعدُّ التّعليميّة علمًا من علوم التّربيّة الّذي يهتمّ بالعمليّة التّعليميّة التّعلّميّة وفق أقطاب ثلاث وهي: المعلّم الذي يمثّل المحور الرّئيسي، والمتعلّم بمثابة المتلقّي للّمعلومات، بالإضافة إلى المعرفة. كما تهتمّ التّعليميّة بمختلف العناصر المكوّنة لها، ومن بين العناصر المساهمة فيها المنهاج التّعليمي الّذي يعدّ وثيقة بيداغوجيّة تُسطَّر من خلاله الأهداف المرجوّة لتعليم اللّغة العربيّة في مختلف الأطوار بما في ذلك الطّور المتوّسط الذي تُدرّسُ فيه اللّغة العربيّة ضمن ميادين منها: ميدان فهم المنطوق، ميدان فهم المكتوب وصولا إلى إنتاج المكتوب كما أنّ ميدان فهم المكتوب تندرج فيه القراءة ودراسة النّص والظّواهر اللّغويّة التي تُعنَى بقواعد اللّغة، أما فيما يخصّ سيرورة فهم المكتوب فإنّه يُبنى على عناصر وأسئلة مستوحاة من المناهج العلميّة الغربيّة كالمنهج الوظيفي والمنهج السّيميائي وغيرها من المناهج. وهذا ما تفتقد إليه تعليميّة أنشطة اللّغة العربيّة.

2. **مفاهيم حول التّعليميّة:** يعتبر التّدريس بالكفاءات منهاجًا للّتّعلّم وليس برنامجًا، تعلّم يهدف إلى إكساب المتعلّم كفاءات (معارف وقدرات ومهارات) وليس

تعليمًا لتكديس المحفوظات والمعلومات، تعلّم يرتبط بحياة المتعلّم الحاضرة والمستقبليّة، وتتميّز بيداغوجيا التّدريس بالكفاءات بالدّينامية، فهي تفسح المجال واسعا للّممارسة التّعليميّة، حيث تُعطي المدرّس مجالاً واسعًا للّتّصرف والإبداع كفاعل مشارك ومنشّط للّتّعلمات، وفي المقابل تجعل المتعلّم عنصرًا فاعلاً وتساهم في تكوين القدرات والمهارات[1] (فريد حاجي 2013).

وإذا كان التّدريس بالكفاءات عبارة عن نشاط معرفي وتعلّمي، فإنّه لا يستقيم إلاّ مع منهجيّة حل المشكلات والمقاربة التّواصليّة، ومناهج المشروعات، لأنّ هذه البيداغوجيا في التّدريس تَعتبِر التّعلّم ممارسة واشتغالا ذاتيا للّمتعلّم [2] (فريد حاجي 2013).

1.2 التّعليم: هو مجموعة الأفعال التّواصليّة والقرارات التي يتم اللّجوء إليها بشكل قصدي ومنظّم من طرف الشّخص الّذي يتدخّل كوسيط في إطار موقف تربوي تعليمي [3] (محمد الدّريج 2000).

نلاحظ من خلال هذا التّعريف أنّ التّعليم عبارة عن نشاط تواصلي منظّم من طرف المعلّم الذي يسعى إلى توفير الشّروط الضّروريّة العلميّة والنّفسيّة لنجاح عمليّة التّعلم.

2.2 التّعلّم:

أ-**لغة:** جاء في لسان العرب علم: من صفات اللّه عز وجلّ العَلِيم والعَالِم والعَلاَّمُ. قال اللّه عز وجلّ﴿ **إِنَّ رَبَّكَ هُوَ الْخَلَّاقُ الْعَلِيمُ (86)**﴾ من سورة الحج وقوله أيضا:﴿ **هُوَ اللّهُ الَّذِي لَا إِلَهَ إِلَّا هُوَ عَالِمُ الْغَيْبِ وَالشّهَادَةِ هُوَ الرّحْمَنُ**

الرّحِيمُ (22)﴾ من سورة الحشر، وقال أيضا:﴿ **قُلْ إِنَّ رَبِّي يَقْذِفُ بِالْحَقِّ عَلَّامُ الْغُيُوبِ (48)**﴾ من سورة سبأ./ علّم الأمر وتعلّمه أي أتقنه [4](ابن منظور 2003).

ب-اصطلاحا: التّعلّم في جوهره هو تغييّر إيجابي متطوّر في سلوك المتعلّم، كما يتّصف التّعلّم بتصوّر واعٍ وهو اكتساب طرائق تُرضي دوافع المتعلّم وتستجيب لها وتحقّق الغاية المتوخّاة من عمليّة التّعلم [5] (أحمد حساني).

والتّعلم:"apprentissage " هو البناء الإدراكي للّفرد، أي تغييّر أداء الفرد أو تعديل سلوكه من خلال الخبرة والمراس، وعن طريق إشباع الحاجات وبلوغ الأهداف بغرض التّكيّف مع المواقف الجديدة [6] (فريد حاجي 2013).

من خلال هذا نستخلص أنّ المتعلّم هو المحور الأساسي في عمليّة التّعلّم فمن خلالها يتعدّل سلوكه ويُطوَّر، ويتعايش مع مختلف المواقف المرتبطة بحياته كما يصل بالتّعلم إلى مرحلة الفهم والنّضج.

كما أنّ التّعلّم يقتضي البحث عن المعرفة انطلاقا من رغبة ذاتيّة راسخة. فكل ما سيتعلّمه بمثابة قاعدة ومنطلق لمستجدّات معرفيّة، قد تتكامل مع المعارف السّابقة المكتسبة، فترسّخها أو تعدّلها وتثريها[7] (فريد حاجي 2013).

3.2 التّعليميّة: يرى الباحث اللّساني "أحمد حساني" أنّ التّعليميّة بعامّة وتعليميّة اللّغات بخاصّة أضحت مركز استقطاب بلا منازع في الفكر اللّساني المعاصر، من حيث إنّها الميدان المتوخّى لتطبيق الحصيلة المعرفيّة للّنّظريّة

اللّسانية، وذلك باستثمار النّتائج المحقّقة في مجال البحث اللّساني النّظري في ترقيّة طرائق تعليم اللّغات [8].

أ-**معجميا:** إنّ كلمة التّعليميّة في اللّغة العربيّة مصدر صناعي لكلمة تعليم المشتقة من علم أي وضع علامة على الشّيء لتدلّ عليه[9].

وتتفق معظم المعاجم التّربويّة على أن اصطلاح الدّيداكتيك مشتق من الكلمة اليونانيّة Didaskine، وتعني كلّ ما يختص بالتّدريس أو التّعليم، ومنها فعل Didaskine وتعني درّسَ ولقّنَ. وبالنّظر إلى المعاجم الأخرى التي ظهرت في سنوات لاحقة، فإنّ مصطلح الدّيداكتيك وارد بمفهوم فن التّعليم، والأخص معجم (le robert) سنة 1955 ومعجم للّيتري (le littré) سنة 1960، على أساس أنّ الدّيداكتيك تيار آخر يشتغل في علم التّربيّة، وما يقابله عند باحثين تربويّين عرب هو التّعليميّة التي من شأنها أن تبحث في أساليب تعمل على تحقيق الأهداف التّربويّة، وهو ما انعكس إيجاباً على العمليّة التّعليميّة التّعلميّة [10] (عبد العزيز خلوفة/ المختار السّعيدي 2015).

نستخلص من التّعاريف المعجميّة أنّ كلمة التّعليميّة يقابلها في اللّغات الأجنبيّة ديداكتيك، والتي جاءت بمعنى فن التّعليم الذي يركز في البحث عن الأساليب التي تحقّق الأهداف التّربويّة.

ب-اصطلاحا: إنّ معظم التّعاريف تعتبر الدّيداكتيك علمًا يقوم على جملة من الطّرائق والتّقنيات والوسائل التي تساعد على تدريس مادّة معيّنة، إلاّ أنّ الاختلاف الملحوظ بين الباحثين لا يعتبرونها علمًا قائمًا بذاته، وإنّما هي فرع من

فروع البيداغوجيا [11] (عبد العزيز خلوفة/ المختار السّعيدي 2015). فهي فن التّعليم بهذا المعنى في علم التّربيّة أول مرة عامّ1613 في بحث حول نشاطات التّعليميّة للّتربيّة، وفي 1657 استخدم "كومينوس" هذا المصطلح بنفس المعنى في كتابه " الدّيداكتيكا الكبرى"[12].

وعرفها "محمد الفاسي" بقوله: "الدّيداكتيك أو علم التّدريس هو الدّراسة العلميّة لمحتويات وطرق التّدريس وتقنياته وكذا لنشاط كل من المدرّس والمتعلّمين وتفاعلهم قصد بلوغ الأهداف المسطّرة مؤسّسيا. فهو من يهتم بالمادة وما يمكن أن يطرحه تدريسها من صعوبات مرتبطة بمحتواها وبمفاهيمها وبنيتها جهة، ومن جهة ثانيّة بالمتعلّم من خلال بناء وتنظيم وضعيات تعلّم تكسبه معارف وقدرات وكفايات ومواقف وقيم. ومن جهة ثالثة بالمدرس ودوره في تيسير عمليّة التّعلم والتّحصيل"[13].

ومصطلح الدّيداكتيك يقابله في اللّغة العربيّة عدة ألفاظ منها: (تعليميّة، الدّيداكتيك، وتعليميات، وعلم التّدريس، وعلم التّعليم، والتّدريسيّة) وتتفاوت هذه المصطلحات في الاستعمال، ففي الوقت الذي اختار بعض الباحثين استعمال "ديداكتيك" تجنبا لأي لبس في مفهوم المصطلح، نجد باحثين آخرين يستعملون علم التّدريس، وعلم التّعليم، وباحثين آخرين يستعملون مصطلح تعليمات، أما مصطلح تدريسيّة، فهو استعمال عراقي غير شائع[14].

وحسب مجموعة من الديداكتيّن المعاصرين والباحثين في علوم التّربيّة عموما يمكن التّمييّز في تعريف الدّيداكتيك بين [15]:

الدّيداكتيك العامّة: Didactique générale وهي التي تسعى إلى تعميم خلاصة نتائجها على مجموعة المواد التّعليميّة. إذ تهتم بدراسة القوانين العامّة للّتدريس وما يطرحه هذا الأخير من قضايا على مستوى النّقل الدّيداكتيكي، وكذا على مستوى المثلث الدّيداكتيكي وما تثيره التّفاعلات النّسقيّة بين أقطابه الثلاث من تساؤلات وما يقوم عليه التّعاقد الدّيداكتيكي من تحديد لمهام وأدوار ووظائف كل من المدرس والمتعلم.

الدّيداكتيك الخاصّة: Didactique spéciale وهي التي تهتم بالنّشاط التّعليمي داخل القسم في ارتباطه بالمواد الدّراسية، أي في التّفكير في الأهداف التّربويّة للّمادة وبناء استراتيجيات لتدريسها، كأن نقول ديداكتيك الرّياضات أو ديداكتيك الفزياء....

والتّعليميّة هي أسلوب بحث في التّفاعل القائم بين المعرفة والمعلم والمتعلم. وهي عند البعض مقاربة لظواهر التّعليم وتحليلها ودراستها دراسة عليمة موضوعها الأساسي البحث في شروط تنظيم وإعداد الوضعيات التّعليميّة التّعلّميّة [16].

4.2 المنهاج: يرى الباحثون في مجال التّربيّة أنّ هناك فرق بين البرنامج والمنهاج، فالبرنامج عبارة عن مقررات تستند إلى حفظ المعلومات والموضوعات الجاهزة كغاية في حد ذاتها، كما يعرّف بأنه المقرّر الدّراسي الّذي يدرسه التّلميذ في صفّه، أمّا المنهاج فهو الخبرات التّربويّة التي تتيحها المدرسة للّتّلاميذ داخل حدودها أو خارجها بغيّة مساعدتهم على نموّ شخصياتهم في جوانبها المتعدّدة نموًّا يتّسق مع الأهداف التّعليميّة [17] (طيب نايت سليمان، زعتوت عبد الرّحمان قوال فاطمة 2004).

كما يُعرّف بأنّه نظام رباعي يتكوّن من عناصر أربعة هي: الأهداف والمحتوى، وطرائق التّدريس، والتّقويم. ومفهومه التّقليدي يركّز على المعرفة ويجعل ما عداها يدور حولها، وهو بمفهومه الحديث يركّز على المتعلّم ويجعل ما عداه يدور حوله [18] (منصور حسن الغول 2008).

وللّمنهاج خصائص تميزه عن البرنامج نذكر منها: يتمحور حول التّلميذ ويجسّد خبراته كمشروع للّحياة أو الإعداد لها، كما أنه ينمّي شخصيّة المتعلّم في جميع جوانبها الوجدانيّة والعقليّة والبدنيّة في شمول وكامل واتّزان، وأيضًا يُوجّه التّلميذ إلى توظيف المعلومات والمهارات والخبرات التي يكتسبها في حياته اليوميّة الحاضرة والمستقبليّة، بالإضافة إلى أنّه يهيّئ الفرص لتنميّة روح الاكتشاف والاستقصاء والبحث والابتكار، والقدرة على اتخاذ المواقف وحلّ المشكلات الحياتيّة[19] (طيب نايت سليمان زعتوت عبد الرّحمان قوال فاطمة 2004)

3.المناهج الغربيّة: المنهج الوظيفي والمنهج السّيميائي

إنّ المناهج الغربيّة نتاج للّدّراسات اللّسانية والنّقديّة التي اهتمّ بها الباحثون من أجل التّقصي والبحث وتحليل الخطابات والوصول إلى المقاصد، وتفكيك شفرات النّصوص، والمناهج المعاصرة قامت على أنقاض المناهج القديمة لمعالجة النّقائص التي لم تتطرق لها. ومن بين المناهج الغربيّة المعاصرة التي ركزنا عليها تمثّلت في المنهج الوظيفي والمنهج السّيميائي الملائمة لنشاط فهم المكتوب (القراءة ودراسة النّص) للّسّنة الرّابعة متوسط.

1.3 المنهج الوظيفي: جاء المنهج الوظيفي عقب نظريّة وظيفيّة غربيّة أرسى دعائمها العالم الهولندي "سيمون دايك"، والمتمثّلة في نظريّة النّحو الوظيفي.

فقد حظيت هذه النّظريّة منذ ظهورها في أواخر السّنوات السّبعين باهتمام العديد من الباحثين الذين اتّخذوها إطارا لأبحاثهم تناولوا فيها ظواهر مختلفة (معجميّة وصرفيّة –تركيبيّة ودلاليّة وتداوليّة) في فصائل من اللّغات متباينة، وقد أسهمت هذه الأبحاث في تطوير وإغناء النّظريّة تطويرا وإغناء أدبيّا إلى إعادة النّظر في بنيّة الجهاز الواصف ككل في صياغة العديد من المبادئ والقواعد [20] (أحمد المتوكل2013).

ونظريّة النّحو الوظيفي تندرج في زمرة النّظريات اللّسانية الوظيفيّة التي تختلف عن النّظريات اللّسانية الأخرى (النّظريات غير الوظيفيّة أو الصّوريّة) كما دُرج على تسميتها من حيث مجموعة من الافتراضات عن اللّسان الطّبيعي أهمها "افتراض الوظيفيّة" القائل بأنّ وظيفة اللّغات الطّبيعيّة هي إتاحة التّواصل داخل المجتمعات وأنّ هذه الوظيفة تحدّد إلى حد بعيد الخصائص البنيويّة (الصّرفيّة التّركيبيّة، المعجميّة...) للّعبارات اللّغويّة[21] (أحمد المتوكل 1995)، فقد سعت هذه النّظريّة لأن تؤسّس لنفسها مكانة علميّة متميّزة بين النّظريات اللّسانية المعاصرة بصفة عامّة والنّظريات النّحويّة بصفة خاصّة، حيث أصبحت الوريث الشّرعي للّنّظريات النّحويّة الوظيفيّة قبلها[22] (يحي بعطيش 2006).

ويعد الباحث الهولندي "سيمون دايك ت 1955" * (Simon Dik) المؤسّس الحقيقيّ لنظريّة النّحو الوظيفي، وكان كتابه (Functional

Grammer) المنشور سنة 1978 بمثابة الأساس المنهجي لهذه النّظريّة [23] (خالد حميد صبري)، فقد قُدِّمت فيه الصّياغة الأوليّة العامّة للّنّحو الوظيفي، وأرسى هذا اللّغويّ أسّس النّحو وقدّم الخطاطة العامّة لتنظيم مكوّناته[24] (أحمد الموكل 2016). يمكن القول إنّ نظريّة النّحو الوظيفي كانت منذ نشأتها نظريّة مؤسّسة تداوليّا تسعى من حيث طبيعتها هذه في وصف وتفسير خصائص الخطاب باعتبار بعديه المقالي والمقامي [25] (أحمد المتوكل 2003).

من خلال ما عرضناه نستنتج أن العالم الهولندي "سيمون دايك" هو الذي أرسى معالم هذه النّظريّة عند الغرب، حيث ركّز على الجانب التّداولي في معالجته القضايا اللّغويّة دون إغفال الجوانب اللّغويّة الأخرى (المعجميّة، التّركيبيّة والصّرفيّة...). كما أنّ النّحو الوظيفي سعى إلى تحقيق الوظيفة التّواصليّة التّبليغيّة من خلال ربط التّراكيب اللّغويّة بالموقف الكلامي أي مراعاة إنجاز الكلام في طبقات معينة.

ومن المبادئ التي نصَّ عليها المنهج الوظيفي هي القدرة اللّغويّة ويقصد بها عامّة بالقدرة اللّغويّة (في مقابل الانجاز) المعرفة التي يختزنها المتكلّم–السّامع عن طريق الاكتساب والتي تمكّنه من إنتاج وتأويل عدد غير متناه من العبارات السّليمة. فلقد ميز "تشومسكي" بين نوعين من القدرة قدرة نحويّة وقدرة تداوليّة حيث فصل بينهما وجعل القدرة اللّغويّة موضوعا للّدّرس اللّغويّ. في حين التيار الوظيفي لم يميّز بين قدرة نحويّة وقدرة تداوليّة إنما جعلها قدرة تواصليّة واحدة تضمّ إضافة إلى معرفة النّسق اللّغويّ في حد ذاته معارف أخرى كالمعارف السّياقيّة الآنيّة والمعارف السّياقيّة العامّة [26](أحمد الموكل 2016). فاللّغويّون

الوظيفيون يرون أنّ الطّفل أثناء تعلّمه للّغة لا يقتصر الأمر على اكتساب المعرفة اللّغويّة فحسب بل كذلك معرفة القوانين والأعراف المتحكّمة في الاستعمال الملائم للّغة في مواقف اجتماعيّة معينة. أي يكتسب الطّفل بتعبير آخر نسق اللّغة ويكتسب في الوقت ذاته الأعراف التي تضبط استعمال هذا النّسق في مواقف تواصليّة معينة من أجل تحقيق أغراض معيّنة وعليه يتحصّل الطّفل على القدرة اللّغويّة بعد استكمال تعلّمه تؤهلّه من إنتاج جمل نحويّة متلائمة مع سياقات استعمالها، أي يستطيع أن يصدر حكما على نحويتها أو عدم نحويتها[27] (أحمد الموكل2016)..

2.3 المنهج السّيميائي: لقد شكّلت السّيميائيات منذ الخمسينات من القرن الماضي في المجال الأدبي تيّارًا فكريًّا أثرى الممارسة النّقديّة المعاصرة وأمدّها بأشكال جديدة لتصنيف الوقائع الأدبيّة وفهمها وتأويلها. كما فتحت أمام الباحثين في مجالات متعدّدة آفاقا عديدة لتناول المنتوج الإنساني من زوايا نظر جديدة فقد ساهمت بقدر كبير في تجديد الوعي النّقدي من خلال إعادة النّظر في طريقة التّعاطي مع قضايا المعنى [28] (سعيد بن كراد 2012).

والسّيميائيات تتضمّن في الخطاب اليومي الإشارات وما ينوب عنها، فهذه الإشارات من المنظور السّيميائي تأخذ شكل كلمات وصور وأصوات وإيماءات[29] (دانيال تشاندلر 2008).

وللّسيميائيات علاقة بالمعنى وتأويله وحتى يتحقق التّأويل لابد من توفر القصديّة، حيث يعزّز "سعيد بن كراد" في قوله:" السّيميائيات في معناها الأكثر بداهة ليست شيئا آخر سوى تساؤلات حول المعنى. إنّها دراسة للّسلوك الإنساني

باعتباره حالة ثقافيّة منتجة للّمعاني. ففي غياب قصديّة –صريحة أو ضمنيّة–لا يمكن أن يكون دالاً يحيل على معنى"[30] (سعيد بن كراد 2012).

من خلال هذا نلاحظ أن السّيميائيات تهتم بالمعنى، والقصديّة لها دور كبير في إنتاج هذه المعاني. ومن الظّواهر السّيمائيّة التي يهتمّ بها المنهج السّيميائي سيمائيّة الصّورة، بالإضافة إلى سميائيّة العنوان، حيث يعتبران محطاتان بارزتان يقف عليهما ميدان فهم المكتوب للّسّنة الرّابعة متوسط.

أ. سيميائيّة الصّورة: إنّ المضامين الدّلاليّة للّصّورة هي نتاج تركيب يجمع ما ينتمي إليه البعد الأيقوني (التّمثيل البصري الّذي يشير إلى المحاكاة الخاصّة بكائنات أو أشياء...) وبين ما ينتمي إلى البعد التّشكيلي مُجسَّدًا في أشكال من صنع الإنسان وتصرّفه في العناصر الطّبيعيّة وما راكمه من تجارب أودعها أثاثه وثيابه ومعماره وألوانه وأشكاله وخطوطه[31] (سعيد بن كراد 2012).

ب. سيميائيّة العنوان: قد أولى علماء السّيمياء عناية كبرى للّعنوان نظرا لأهميّته في استنطاق النّصوص. فهو عند بعد الأدباء يعتبر" مجموعة من الدّلائل اللّسانية يمكنها أن تثبت في بداية النّص من أجل تعيينّه والإشارة إلى مضمونه الجمالي من أجل جذب الجمهور المقصود"[32] (فيصل الأحمر 2010).

ودراسة العنوان سواء في الشّعر أوفي القصّة تُعدّ معلمًا بارزًا من معالم المنهج السّيميائي على خلفيّة أنّ العنوان هويّة النّص التي يمكن أن تختزل فيها معانيه ودلالاته المختلفة. فقد غدا العنوان من أهم عناصر النّص الموازي وكذا المدخل الذي يلج من خلاله القارئ إلى حظيرة النّص"[33]. من خلال هذه التّعريفات

الموجزة للّعنوان نخلص إلى أنّ العنوان هو بمثابة المفتاح الذي يلج به المحللّ إلى أغوار النّص من أجل الوصول إلى دلالاتها الخفيّة.

4. الجانب الإجرائي لتعليميّة فهم المكتوب وفق المناهج الغربيّة (الوظيفي والسّيميائي)

تحتلّ اللّغة العربيّة مكانة هامة في منظومتنا التّربويّة، فهي في آن واحد أساسيّة للتّواصل ووسيلة لاكتسابها وفق منهجيّة وظيفيّة تساعده على استثمار مكتسباته اللّغويّة في وضعيات مرتبطة بحياته داخل المدرسة وخارجها. وتشكّل المقاربة بالكفايات في هذا الإطار مدخلاً أساسيّا لهذه المنهجيّة نظرا لما تتيحه من استراتيجيات ووسائل تعطي معنى للّتّعلمات، وجعل المتعلّم عنصرًا فاعلاً في تنميّة كفاياته، كما تتيح للّمدرّس ممارسة جديدة في تنشيط الدّرس وتفعيل عناصره وفق منهجيّة ذات طابع إدماجي وظيفي[34] (عبد الرّحمان تومي2008).

كما أنّ أنشطة اللّغة العربيّة في بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات يتمّ تدريسها على أنّها وحدة متكاملة بغض النّظر عن تقسيمها إلى فروع، فليس هناك قراءة وحدها ولا تعبير وحده ولا كتابة وحدها ولا قواعد وحدها لأنّ الفروع لا تعدو أن تكون وسائل ينبغي أن تتكامل لتؤدّي اللّغة وظيفتها، ولهذا جاءت البرامج الجديدة حريصة على تعليم اللّغة تعليمًا وظيفيًّا مرتبطا بحاجة التّلميذ إليها وبقدرته على استيعاب المفاهيم المُعَبَّر عنها ومستمدًّا أصوله ومضامينه من المحيط الحضاري والثّقافيّ والاجتماعي الذي يعيشه بجميع مظاهره وأبعاده من ثمّة لا يمكن اعتبار اللّغة صورا لفظيّة خاليّة من كل غرض فكري أو خلقي أو مجرد ألفاظ تنظم أو

قواعد تلقّن في قوالب جاهزة، بل ينبغي النّظر إليها على أنّها تجارب وتصوّرات ووقائع وأحداث يعيشها التّلميذ ويتفاعل معها في المواقف التّعليميّة التّعلّميّة[35]

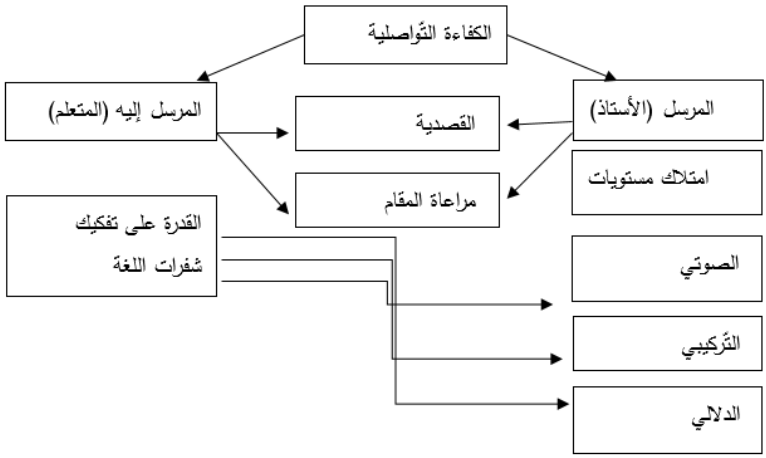
وفهم المكتوب للّسّنة الرّابعة متوسط من الأنشطة التي أملتها المقاربة الكفاءات ما يسمّى بالجيل الثّاني، تستهدف كفاءته الختاميّة قراءة نصوص متنوعة الأنماط بالإضافة إلى تحديد موضوعها العامّ وأفكارها الأساسيّة. ولقد أخذنا نموذجًا توضيحيّا تظهر فيه مبادئ المنهج الوظيفي. تمثّل في "أسرى الشّاشات" ص36 من الكتاب المدرسي لمؤلفه " حنان نجيب" "وهي كاتبة وأديبة أردنيّة تكتب في القصّة القصيرة والمقالة، وعضو رابطة الكتاب الأردنييّن واتحاد كتاب الأنترنيت من مؤلفاتها: مجموعة قصصّيّة بعنوان "الإشارة حمراء دائما" صدرت عامّ 1993، وأخرى بعنوان و" فرح مشروخ" عامّ 2007، تحصّلت على عدّة جوائز منها جائزة ناجي نعمان وجائزة الإبداع سنة 2007م"[36].

وجلّ نصوص فهم المكتوب للّسّنة الرّابعة متوسط هي نصوص تؤدّي غرضا وظيفيّا تواصليّا يتفاعل معها المتعلم على أنها وقائع وتجارب يعيش معها في محيطه الاجتماعي ويتفاعل معها، "فحسب المقاربة الوظيفيّة لا يكتسب الطّفل قدرة لغويّة محضة بل قدرة على التّواصل مع محيطه الاجتماعي فيتعلّم إضافة إلى أصوات لغته وقواعد صرفها وتركيبها ما تؤدّيه من أغراض تواصليّة. وعليه يمكن القول إنّ الطّفل يكتسب في محيطه الاجتماعي نسقين معا نسق اللّغة ونسق استعمالها"[37] (أحمد الموكل 2016).

فعمليّة التّواصل لا تتم بجمل مجردة، بل تتمّ ببنى خطابيّة مرتبطة بالاستعمال ومن هنا فإنّ اللّسانيات الوظيفيّة تتبنّى الملكة الخطابيّة التي تعتبر

قدرة يجب امتلاكها لدى المتحاورين، وهي بدورها تمكّن من وضع معجم وقواعد وضوابط لا يمكن الخروج عنها، وبدونها ينعدم التّواصل مع الآخرين [38] (بن عائشة حسين 2020). وتتضّح الكفاءة الوظيفيّة التّواصليّة في الحصة التّعليميّة من خلال الشّكل الآتي:

الشّكل رقم1: الكفاءة التّواصليّة في الحصة التّعليميّة.



وتدريس ميدان فهم المكتوب (القراءة ودراسة النّص) للّسّنة الرّابعة متوسط يمر عبر ثلاث مراحل استطعنا التّعرف عليها من خلال الزّيارة الميدانيّة التي قمنا بها رفقة فوج من الطّلبة في متوسطة –تواتي أحمد مزغران–حضرنا من خلالها درسا تطبيقيا بعنوان "أسرى الشّاشات". فالمرحلة الأولى تمثّل مرحلة الانطلاق يقدّم فيها المعلّم وضعيّة انطلاق مشوقة للّمتعلّمين ليصل بهم إلى عنوان الدّرس. ومن الأسئلة التي طرحها الأستاذ: من يمتلك هاتفا ذكيا؟ كيف أصبحنا نعيش في ظل هذه الهواتف الذكيّة؟

وهذا الاستفهام يحقّق في المنهج الوظيفي قوة إنجازيّة حرفيّة وقوة إنجازيّة مستلزمة، " فالقوة الإنجازيّة الحرفيّة ملازمة للّعبارة اللّغويّة في مختلف المقامات التي يمكن أن ترد فيها، أما القوة الإنجازيّة المستلزمة فهي مربوطة مقاميّا بحيث لا يتم تولدها إلا في طبقات مقاميّة معينة"[39]. (أحمد المتوكل 2013) ويميّز عادة بين هاتين القوّتين على أساس أنّ القوّة الأولى مدلول عليها بطريقة مباشرة بصيغة العبارة في حين أنّ القوّة الثّانية تتوّلد عن الأولى طبقا لمقتضيات مقاميّة[40] (أحمد المتوكل 2013). كما أنّ القوة الإنجازيّة تصنف إلى أربعة أصناف: الخبر، الاستفهام، الأمر، والتّعجب وعليه تتوضح القوة الإنجازيّة للّاستفهام الذي طرحه الأستاذ من خلال الجدول الآتي:

الجدول رقم 1:

القوة الإنجازيّة والعبارات الضّمنيّة للّاستفهام

القوة الإنجازيّة الحرفيّة للّاستفهام	القوة الإنجازيّة المستلزمة للّاستفهام	الإجابة المتوقعة	العبارات الضّمنيّة
من يملك هاتفا؟	عتاب ولوم للتّلاميذ الذين يهدرون وقتهم على شاشات الهواتف	غالبيّة المتعلمين يملكون هواتف	أحسنوا استخدام الهاتف الذكي

كيف أصبحنا نعيش في ظل الهواتف الذكيّة؟	الحسرة والألم على ما آل إليه جيل التّكنولوجيا الجديدة	-الحياة مليئة بالمشاكل -أصبح العالم أسيرا للّهواتف الذكيّة	تجنبوا المكوث لساعات طويلة أمام شاشات الهواتف

انطلاقا من الجدول تبيّن أنّ الاستفهام الذي طرحه الأستاذ على المتعلّمين حقّق قوة إنجازيّة مستلزمة لأنّ الاستفهام ورد في مقامات سياقيّة، فقد ارتبط استعمال الهاتف الذّكي بالواقع الذي يعيشه المتعلّمون، فهم متعايشون مع هذه الظّاهرة السّلبيّة التي استفحلت في مجتمعنا اليوم بسبب الاستعمال غير عقلاني للّهواتف الذكيّة. كما أنّ معظم الإجابات كانت تخفي عبارات ضمنيّة إنجازيّة اشتملت على الأمر والقصديّة من وراء ذلك هو النّصح والتّوجيه. ومن أسئلة وضعيّة الانطلاق يصل المعلم بمعيّة المتعلّيمن إلى عنوان النّص.

وبعدها تأتي المرحلة الثّانية مرحلة بناء التّعلمات، يطلب المعلّم من التّلاميذ فتح الكتاب ص: 36 لقراءة النّص قراءة صامتة ثم يبدأ بطرح أسلة الفهم العامّ والجدير بالذكّر أنّ نصوص فهم المكتوب تحتوي في أعلى الصّفحة لها على صور ملائمة لعنوان ومضمون النّص مما يسهّل على المتعلّم فهمه.

والصّورة المرئيّة هي من الظّواهر السّيميائيّة التي يهتم بها المنهج السّيميائي فهي تساعد على الوصول إلى مضمون النّص، فبين طياتها رسالة مشفّرة "فاللّغة البصريّة التي يتم عبرها توليد مجمل الدّلالات داخل الصّورة هي لغة بالغة التّركيب والتّنوع"[41] (سعيد بن كراد 2012). والصّورة المرئيّة التي

تصدّرت نص "أسرى الشّاشات" هي عبارة عن يد تمسك هاتفا وحول اليد سلسلة مكبّلة بالهاتف محكمة بقفل.

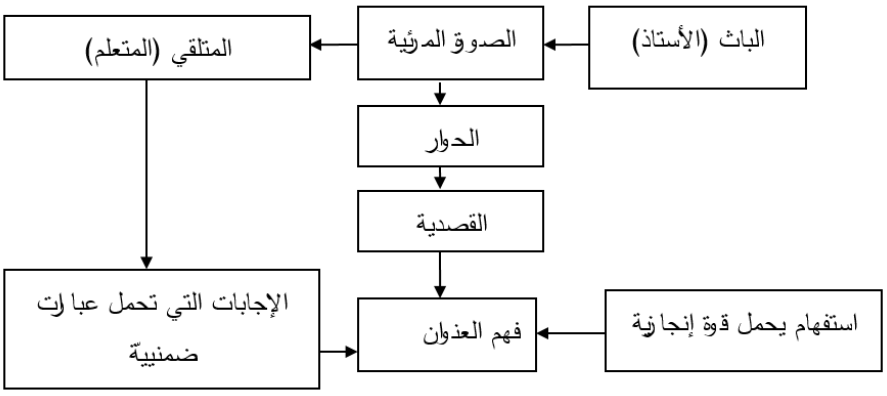
وبعدها بدأ الأستاذ بطرح أسئلة حول الصّورة المرئيّة على المتعلميّن، وهو يمثّل المرسل الذي يُعدّ أحد الأقطاب الرّئيسيّة لعناصر التّواصل في الحصّة التّعليميّة، كما "يعتبر ركنًا حيويًا في الدّائرة التّواصليّة اللّفظيّة، فهو الباعث الأول على إنشاء خطاب يوجّه إلى المرسل إليه في شكل رسالة، وقد تداول اللّسانيون هذا العامّل في قوالب اصطلاحيّة متباينة مثل: الباث أو المخاطب أو النّاقل أو المتحدّث"[42] (الطّاهر بومزبر 2007).

ومن الأسئلة التي طرحها الأستاذ كالآتي: ماذا تلاحظون في الصّورة الموجودة في أعلى النّص؟ والإجابة تكون وفق لما تشاهده العين المجردة، توجد يد تمسك هاتفا وأيضا سلسلة تربط اليد بالهاتف محكومة بقفل. بعدها يطرح الأستاذ السّؤال الموالي: ما دلالة هذه الصّور؟. من الإجابات المتوقّعة: أصبح الإنسان اليوم أسير الهاتف، نلمح في هذه الإجابة وظيفة تواصليّة تداوليّة، و"الوظائف التّداوليّة يُراد بها الوظائف التي يرتبط إسنادها بكم ونوعيّة المعلومات التي يعتقد المتكلّم أنها متوافرة في مخزون المخاطب إبّان عمليّة التّخاطب"[43] (نعيمة زهري 2014). والوظيفة التّداوليّة التي تحقّقت في هذه الإجابة هي وظيفة المحور "الذي تستند وظيفته إلى المكون الدال على ما يشكل "المحدث عنه" داخل الحمل وعليه"[44] (أحمد المتوكل 2016)، فالإنسان هو المحدث عنه داخل الجملة.

كما ظهرت وظيفة البؤرة في الإجابة نفسها، و"وظيفة البؤرة تسند إلى المكوّن الحامل للّمعلومة الأكثر أهميّة أو الأكثر بروزا في الجملة. ويمكن التّمييّز بين نوعين من البؤرة: " بؤرة جديد" و"بؤرة المقابلة"[45] (أحمد المتوكل 2016)، فعبارة (اليوم أسير الهاتف) هي معلومة جديدة بالنّسبة للّمتلقي، كما أن الزّمان أدخله "أحمد المتوكل" ضمن بؤرة جديد بقوله "بالنّسبة لبؤرة جديد فإنها تستند إلى أي مكوّن داخل الجملة ومن المكوّنات التي تحظى بالأسبقيّة في التّبئير هي المكوّنات الحاملة للّوظائف الدّلاليّة: "الحال" و"العلة" و"المكان" و"الزّمان"[46] (محمد مفتاح 1990). وعليه استخلص المتعلّم أن الصّورة لها علاقة مباشرة بعنوان النّص والمتمثل في "أسرى الشّاشات" بل هي التي ساعدته على فهم العنوان وسبر أغوار النّص.

نخلص أنّ المنهج السّيميائي ظهرت معالمه من خلال أيقونه الصّور التي بُرمجت في الكتاب المدرسي للّمتعلّم في السّنة الرّابعة متوسط وهي وسيلة مساعدة في الوصول إلى مقاصد النّص، فالصّورة تحمل في طياتها معاني إيحائيّة ودلالات ورسائل مشفرة تعين المتعلّم على فهم النّصوص، وتتضّح معالم المنهج السّيميائي من خلال الشّكل الآتي.

الشّكل رقم 2: الظّواهر السّيمائيّة في ميدان فهم المكتوب



ومن الظّواهر السّيميائيّة الموجودة في ميدان فهم المكتوب سيميائيّة العنوان فهو أول سؤال يُطرح في أيقونة أفهم النّص وأناقش فكره. فللّعنوان أهميّة كبيرة فهو" يمدنا بزاد ثمين، إذ هو المحور الذي يتوالد ويتنامى، ويعيد إنتاج النّص نفسه "[47] (نعيمة زهري 2014). وجاء السّؤال كالآتي: العناوين مفتاح النّصوص. ما الذي فهمته من عنوان هذا النّص؟ الإجابات المحتملة هي أنّ الإنسان أسير شاشات الهواتف الصّغيرة اليوم، فالعنوان "أسرى الشّاشات" عبارة عن مضاف مركب مكوّن من جزءين يحملان في طياتهما عبارات ضمنيّة ذات معاني سلبيّة استخرجها المتعّلمون منها غياب طعم الحياة، انفكاك الأسر، غياب الحوار في العائلات، وهكذا وصل التّلاميذ إلى استخراج الفكرة العامّة للّنص،

كما وردت أسئلة أخرى في أيقونة أفهم النّص وأناقش فكرة متعلقة بمحتوى النّص من أجل استخراج الأفكار الجزئيّة حقّقت قوة إنجازيّة مستلزمة، وحملت بين طياتها عبارات ضمنيّة وأفعال إنجازيّة منها:

الجدول رقم2: الأفعال الإنحازيّة للّاستفهام

القوة الإنجازيّة الحرفيّة للّاستفهام	القوة الإنجازيّة المستلزمة للّاستفهام	الإجابة المتوقعة	العبارات الضّمنيّة
لماذا العيون مسلّطة على الشّاشات الصّغيرة للّهواتف الذكيّة؟	اللّوم والعتاب	تقديم ألعاب إلكترونيّة	لا تكثروا من استعمال شاشات الهاتف الصّغير لأنها مضرة
لماذا وصفت الكاتبة التّواصل اليوم بالجفاف العاطفي؟	التّحسّر والأسف على ما آل إليه الإنسان اليوم بسبب هذه التّكنولوجيا الجديدة	لانعدام العاطفة غياب الحوار داخل الأسر	تجنبوا الإدمان على شاشات الهاتف لأنها تصيب بالجفاف العاطفي

نلاحظ من خلال هذا الجدول أن الاستفهام حقق قوة إنجازيّة مستلزمة وحمل في طياته أفعالا إنجازيّة ضمنيّة الغرض منها النّهي عن استعمال شاشات الهواتف الصّغيرة نظرا لسلبياتها الكثيرة التي دمّرت الأسر، وجعلت الحياة لا طعم لها ولا ذوق.

تأتي بعدها أيقونة أكتشف نمط النّص وأبيّن خصائصه والغرض منها تحديد النّمط الغالب على النّص وذكر بعض مؤشراته، وقد اهتم المنهج الوظيفي بالنّمط في النّصوص العلميّة وكذلك النّصوص الأدبيّة، "فطبقة نمط الخطاب تؤشر للّغرض التّواصلي المستهدف مما يعني إمكانيّة التّمييّز بين الخطاب السّردي والمحادثة والخطاب العلمي والخطاب الفنّي والخطاب التّعليمي والخطاب التّرفيهي وغيره"[48] (نعيمة زهري 2014).

يطرح المعلم السّؤال الآتي ما النّمط الغالب على النّص؟ هذا الاستفهام يوحي بإجابات ضمنيّة للّمتعّلمين (إنكم درستم كل الأنماط ومؤشراتها وتستطعون تطبيقها على هذا النّص). وانطلاقا من المكتسبات القبليّة للّتلاميذ والمؤشرات الموجودة في النّص. غالبيتهم يحدّدون النّمط التّفسيري الذي يلائم طبيعة النّص، فمن مؤشراته: الشّرح والتّحليل واستخدام لغة الأرقام بالإضافة إلى عرض الشّواهد والأمثلة. وطبقة نمط الخطاب تخدم قصديّة " صاحبة النّص التي كانت تفسر استعمال التّكنولوجيا الجديدة والمتمثلة في الهواتف الذكيّة، كما قدمت أمثلة من الواقع تبيّن من خلالها مخاطر الإدمان على هذه الوسيلة، حيث استطاع المتعلم التّعرف عليها وفهمها بسهولة. وهكذا واصل الأستاذ بقيّة عناصر الدّرس في

حصته التّعليميّة، فقد وقفنا في درس الأستاذ على الجوانب التي تمسّ المنهج الوظيفي والمنهج السّيميائي.

5. خاتمة: بعد محاولتنا استخراج جوانب من المنهج الوظيفي والمنهج السّيميائي في ميدان فهم المكتوب (القراءة ودراسة النّص) للّسّنة الرّابعة متوسط خرجنا بجملة من النّتائج من أهمها:

1-يُسيّر ميدان فهم المكتوب (القراءة ودراسة النّص) للّسّنة الرّابعة متوسط وفق المقاربة بالكفاءات، ووفق منهاج مسطّر من وزارة التّربيّة، كفاءته الختاميّة قراءة نصوص متنوعة الأنماط، بالإضافة إلى تحديد موضوعه العامّ والأفكار الأساسيّة.

2-نصوص فهم المكتوب ذات أحداث ووقائع يعيشها المتعلّم في واقعه ويتفاعل معها في المواقف التّعليميّة، وهذا ما لمسناه مع نص "أسرى الشّاشات".

3-تؤدّي النّصوص المبرمجة في الكتاب المدرسي للّسّنة الرّابعة متوسط غرضا وظيفيًّا تواصليًّا، وهذا ما يقف عنده المنهج الوظيفي، فمن مبادئه تحقيق القدرة التّواصليّة.

4-حاولنا من خلال استقراء المنهج الوظيفي في نص "أسرى الشّاشات" الاعتماد على مصطلحات يتطلّبها هذا المنهج منها: القصديّة، الأفعال الإنجازيّة المحور، بؤرة جديد.

5-تحقيق القوة الإنجازيّة المستلزمة للّأسئلة التي طرحها الأستاذ والكشف عن العبارات الضّمنيّة المخفيّة وراء إجابات المتعلّمين التي كان الغرض منها النّهي عن الإدمان على شاشات الهواتف الصّغيرة والأمر بالابتعاد عنها.

6-المنهج السّيميائي مطبق ضمنيًّا من خلال الصّورة المرئيّة المرفقة في أعلى نصوص فهم المكتوب، والتي لها دور كبير في سبر أغوار النّص والوصول إلى الفهم العامّ.

7-الصّورة المرئيّة تساعد المتعلّم على فهم العنوان من خلال الأسئلة ذات القوة الإنجازيّة المستلزمة التي يطرحها الأستاذ على المتعلمين للّوصول بهم إلى إجابات ضمنيّة تحمل في طياتها التّوجيه والأمر.

8-من الظّواهر السّيميائيّة الموجودة في تعليميّة فهم المكتوب سيميائيّة العنوان، حيث بُرمجت أسئلة في الكتاب المدرسي في أيقونة أفهم النّص وأناقش فكره حول دلالة العنوان.

9-كما أن السّؤال حول دلالة العنوان يسهّل على المتعلم فهم النّص والوصول إلى الفهم العامّ، فالعنوان مفتاح الولوج إلى أغوار النّصوص، وقد تحدث عنه المنهج السّيميائي جملة وتفصيلا.

10-وعليه خلصنا أن المناهج الغربيّة المعاصرة ونخصّ بالذكر المنهج الوظيفي والمنهج السّيميائي مسطّرة في الكتاب المدرسي ضمنيا للّمتعلّم من خلال عناصره وأسئلته الموجودة فيه، وهذا ما لمسناها مع نص "أسرى الشّاشات".

11-وعليه يمكن القول إن تعليميّة فهم المكتوب (القراءة ودراسة النّص) للّسّنة الرّابعة متوسط مبنيّة على أسّس المنهاج التّعليمي ومبادئ المناهج الغربيّة المعاصرة.

وبعد هذه النّتائج خرجنا بتوصيات تستفيد منها المنظومة التّربويّة عامّة والأساتذة خاصّة في مجال تعليميّة فهم المكتوب (القراءة ودراسة النّص) منها:

-تكثيف ندوات حول المناهج الغربيّة للّأساتذة في الطّور المتوسط وتعريفهم بها وبمبادئها حتى يتسنّى لهم كيفيّة التّعامّل معها عند تدريس ميدان فهم المكتوب (القراءة ودراسة النّص) للّسّنة الرّابعة متوسط.

- تفعيل الحصصّ التّطبيقيّة للّمناهج الغربيّة في ميدان فهم المكتوب حتى يسهل على الأستاذة كيفيّة استثمارها على النّصوص مع المتعلّم

-تقديم محاضرات حول المناهج الغربيّة من طرف دكاترة متخصصّين في هذا المجال لأساتذة التّعليم المتوسط حتى تعمّ الفائدة وتنجح الحصة التّعليميّة خاصّة ميدان فهم المكتوب (القراءة ودراسة النّص).

8. هوامش :

1. فريد حاجي: التّدريس والتّقييّم وفق المقاربة بالكفاءات، دار الخلدونيّة، القبة، الجزائر ط2، 1434هـ-2013، ص: 46.

2. المرجع نفسه، ص: 47.

3. محمد الدّريج: مدخل إلى علم التّدريس، تحليل العمليّة التّعليميّة، قصر الكتاب- البليدة الجزائر، 2000

4. ابن منظور: لسان العرب، المجلد 12، دار الكتب العلميّة، ط1، 2003، ص: 4484-458.

5. ينظر: أحمد حساني: دراسات في اللّسانيات التّطبيقيّة-حقل تعليميّة اللّغات، ديوان المطبوعات الجامعيّة، بن عكنون-الجزائر/ ط2، ص: 47

6. فريد حاجي: التّدريس والتّقييّم وفق المقاربة بالكفاءات، ص: 11.

7. المرجع نفسه: ص: 48.

8. أحمد حساني: دراسات في اللّسانيات التّطبيقيّة-حقل تعليميّة اللّغات، ص: 130

9. المعد الوطني لتكوين مستخدمي التّربيّة: تعليميّة المواد في المدرسة الابتدائيّة، إعداد هيئة التّأطير بالمعهد، ص: 9.

10. عبد العزيز خلوفة/ المختار السّعيدي: ديداكتيك اللّغة العربيّة والمقاربة بالكفاءات بالسّلك الثّانوي التّأهيلي، المغرب، ط1، 2015، ص: 6-7

11. المرجع نفسه، ص: 23.

12. المعد الوطني لتكوين مستخدمي التّربيّة: تعليميّة المواد في المدرسة الابتدائيّة، ص: 9

13. أحمد الفاسي: الدّيداكتيك مفاهيم ومقاربات، جامعة عبد المالك سعدي، المدرسة العليا للأساتذة-تطوان، ص: 3.

14. عابد بوهادي: تحليل الفعل الدّيداكتيكي، مجلة دراسات، العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة المجلد 39، العدد 2، 2012، ص: 368.

15. المرجع نفسه، ص: 2-3

16. المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التّربيّة: تعليميّة المواد في المدرسة الابتدائيّة، ص: 10.

17. طيب نايت سليمان، زعتوت عبد الرّحمان، قوال فاطمة: المقاربة بالكفاءات أو مفاهيم بيداغوجيّة جديدة في التّعليم، دار الأمل، المدينة الجديدة، تزي وزو، ط1، 2004 ص: 10-11.

18. منصور حسن الغول: مناهج اللّغة العربيّة طرائق وأساليب تدريسها، دار الكتاب الثّقافيّ، عمان-الأردن، 2008، ص: 9.

19. طيب نايت سليمان، زعتوت عبد الرّحمان، قوال فاطمة: المقاربة بالكفاءات أو مفاهيم بيداغوجيّة جديدة في التّعليم، ص: 11-12.

20. أحمد المتوكل: آفاق جديدة في نظريّة النّحو الوظيفي، بيروت، لبنان، ط1، 2013 ص: 07

21. أحمد المتوكل: قضايا اللّغة العربيّة في اللّسانيات الوظيفيّة، البنيّة التّحتيّة أو التّمثيل الدلالي التّداولي، دار الآمان، الرّباط، 1995، ص:21

22. يحي بعطيش: نحو نظريّة وظيفيّة للّنحو العربي،،أطروحة دكتوراه، جامعة منتوري قسنطينة، 2006، ص: 77

*سيمون دايك:باحث هولندي، ولد في هولندا سنة1940م، وهو أول مؤسّس لنظريّة النّحو الوظيفي، توفي سنة1955م (ينظر: نظريّة النّحو الوظيفي: فصول نظريّة ورؤيّة منهجيّة، تنسيق: ياسر آغا، ص: 53.)

23. خالد حميد صبري: اللّسانيات النّصيّة في الدّراسات العربيّة الحديثة، بحث في الأطر المنهجيّة والنّظريّة، دار الآمان الرّباط، ط1، ص: 206.

24. أحمد المتوكل: اللّسانيات الوظيفيّة مدخل نظري، ط2، منشورات الاختلاف، دار الآمان–الرّباط، 1437هـ–2016م، ص: 137.

25. أحمد المتوكل: الوظيفة بين الكليّة والنّمطيّة، دار الآمان، الرّباط، ط1، 1424هـ . 2003م، ص:18.

26. ينظر: أحمد المتوكل: المنهج الوظيفي في البحث اللّساني،، دار الآمان، ط1 1437هـ، 2016م، ص: 387.

27. ينظر: أحمد المتوكل: اللّسانيات الوظيفيّة–مدخل نظري، ص:85.

28. سعيد بن كراد: السّيميائيات مفاهيمها وتطبيقاتها، مكتبة الأدب المغربي، دار الحوار سوريا، ط2، 2012، ص: 10.

29. دانيال تشاندلر: أسّس السّيميائيّة، تر: طلال وهبة، مركز دراسات الوحدة العربيّة بيروت–لبنان، ط1، 2008، ص: 25.

30. سعيد بن كراد: السّيميائيات مفاهيمها وتطبيقاتها، ص: 253–254.

31. المرجع نفسه، ص: 133–134.

32. فيصل الأحمر، معجم اللّسانيات، الدّار العربيّة للّعلوم ناشرون، منشورات الاختلاف ط1، 1431هـ، 2010م، ص: 226

33. محاضرات الملتقى الوطني الثّاني، السّيمياء والنّص الأدبي، منشورات الجامعة 16.15 أفريل 2002، جامعة محمد خيضر بسكرة، ص81.

34. عبد الرّحمان تومي: منهجيّة التّدريس وفق المقاربة بالكفايات، 2008، ص: 113.

35. ينظر: المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التّربيّة: تعليميّة المواد في المدرسة الابتدائيّة، ص: 25.

36. كتاب اللّغة العربيّة السّنة الرّابعة متوسط، منشورات الشّهاب، باتنة – الجزائر، 2019، ص: 36.

37. ينظر: المنهج الوظيفي في البحث اللّساني، دار الآمان، ط1، 1437هـ، 2016م ص، 395

38. بن عائشة حسين: المقاربة النّصيّة بين التّداخل اللّساني الوظيفي والبلاغي، مجلة الموروث، المجلد الثامن/ ع:2، 2020، ص: 11-12.

39. أحمد المتوكل، آفاق جديدة في نظريّة النّحو الوظيفي، ص: 27.

40. المرجع نفسه، ص: 25.

41. سعيد بن كراد: السّيميائيات مفاهيمها وتطبيقاتها، ص: 133.

42. الطّاهر بومزبر: التّواصل اللّساني والشّعريّة، الدّار العربيّة للّعلوم، بيروت لبنان، ط1، 1428هـ-2007م، ص: 24.

43. نعيمة زهري: تحليل الخطاب في نظريّة النّحو الوظيفي، الاختلاف، دار الآمان/ الرّباط، ط1، 1435هـ-2014م، ص: 49.

44. أحمد المتوكل: الوظائف التّداوليّة في اللّغة العربيّة، المقاربة للّمعيار، دار الآمان-الرّباط، بيروت/لبنان، ط1، 1437هـ/ 2016 ص: 70

45. المرجع نفسه، ص: 36.

46. ينظر: المرجع نفسه: ص47-48.

47. محمد مفتاح: ديناميّة النّص، الدّار البيضاء، المركز الثّقافيّ العربي، ط1، 1990 ص72

48. نعيمة زهري: تحليل الخطاب في ضوء نظريّة النّحو الوظيفي،، ص: 37

أثر نص الحجاج البلاغي في إكساب المتعلم المهارات اللّغويّة

د. بن قناب سعاد جامعة مستغانم

ملخص:

تساعد المهارات اللّغويّة على تسهيل تلقى المعرفة وتكوين الأجيال الصّاعدة من المتعلمين وتزويدهم بالثّروة اللّغويّة والفكريّة، مع توفير الجهد وربح الوقت من جهة، ومن جهة أخرى يعدّ امتلاك المتعلم القدرة على الفهم والاستيعاب، يُفْتَحُ له السّبيل للّقدرة على محاججة الطّرف الآخر وفتح الحوار والنّقاش حول ما يعرض عليه من معرفة، ولعلّ تحصيل هذه الأخيرة (المعرفة) يجمع في إطار تحكمه العمليّة التّواصليّة القائمة بين المعلم (الباث أو المرسل) والمتعلم (المتلقي أو المرسل إليه) وهذا كلّه يجعلنا نعيد النّظر مهمّة، ألا وهي كيف يؤثر الحجاج في اكتساب المهارات اللّغويّة لدى المتعلم؟ وكيف يمكنها استثمارها في وقع مستواه الفكري والمعرفي؟

الكلمات المفتاحيّة: النّص، الحجاج، المتعلم، المهارات اللّغويّة.

Abstract : Linguistic skills help facilitate the acquisition of knowledge and the formation of the rising generations of learners and provide them with linguistic and intellectual wealth, while saving effort and time on the one hand. On the other hand, the learner’s possession of the ability to

understand and comprehend opens the way for him to be able to argue with the other party and open dialogue and discussion about what is presented. He has knowledge, and perhaps the acquisition of this latter (knowledge) is combined within a framework governed by the communicative process existing between the teacher (the transmitter or the sender) and the learner (the recipient or the addressee). All of this makes us reconsider an important task, which is how pilgrims influence the acquisition of linguistic skills by the learner. ? How can it be invested in the impact of his intellectual and cognitive level?

.Keywords: text, pilgrims, learner, linguistic skills

ولمعالجة هذا الموضوع لابدّ لنا من الوقوف على بعض المصطلحات وتعريفها لتسهل عليه الغوص والبحث فيه، نذكر منها:

1) مفهوم النّص: لقد اهتم الباحثون منذ القديم الى يومنا هذا بمفهوم النّص كونه يشكلّ فضاءً معرفيًّا يمكننا من تحديد معناه وفتح واسْتِكْنَاهِهِ لاستثمار معطياته بغيّة الكشف عن الأهداف والمقاصد المرجو تحقيقها من ورائه لاسيما لما يتعلّق الأمر بالجانب التّعليمي. ومن بين جملة التّعريفات التي وردت بشأنه (النّص) نجد ما أدلى به الفارابي وفريقه على اعتبار أنّ النّص: "سلسلة دالة من العلامات اللّغويّة توجد بين انقطاعات تواصليّة ظاهرة"[1] أي أنّ النّص

يشكّل وحدة لغويّة مكونة من وحدات أصغر المتمثلة في الجمل وعادة ما يجمع بين هذه الجمل في نسق ترابطي متوالٍ، الرّوابط النّحويّة اللّغويّة التي تساعد على ترتيب سلسلة المتواليات من الجمل في تأديّة معانيها حتى يتّسنّى للّمتلقي الاستيعاب بالقدر الكافي للنّص.

وبما أنّ هناك لغة وهناك تواصل أو بعبارة أخرى حيثما توجد اللّغة يوجد التّواصل يمكن اعتبار أيضا أنّ النّص " فعل تلفظي أو فعل لغوي، وكلّ فعل يتكوّن من ثلاثة أفعال أساسيّة هي:

أ-**فعل مرجعي: Acté de référence**: نتحدّث فيه عن شيء معيّن.

ب-**فعل تنبؤي|**: Acté de prédication: نقول من خلاله شيئًا معينًا.

ج-**فعل كلامي**: Acté illocutionnaire: نتواصل من خلاله مع شخص.

لذا فإنّ كلّ نص هو فعل نتكلم فيه عن شيء ما لنقول شيئًا ما بهدف التّواصل مع شخص انطلاقًا من نوايا معينُة"[2].

وهنا تتّضح لنا الكثير من المؤشّرات التي تتعلّق بالبعد التّداولي والتّواصلي للّنّص وذلك من خلال تحديد الموضوع مثلاً والإشارة إلى قصد معيّن بهدف التّواصل مع متلقٍ معيّن.

2) في مفهوم الحجاج:

لقد أصبح التّواصل والحجاج يمثّل عصب الحياة المعاصرة في ظلّ التّطورات الهائلة والمتسارعة التي عمّت وغطّت المجتمع الإنساني في كلّ جوانبه

فكان " من الطّبيعي أن يَكْتَسِحَ الحجاج تدريجيًّا، مجالات الدّعاية والإشهار والتّعليم والسّياسة والقضاء والسّينما والبيداغوجيا والإيديولوجيا والسّكيولوجيا... إذ لا غنى عنه ولا مَفَرَّ في كلّ طرائق الإقناع التي يَسْلُكها أهل الدّعاية في صحفهم والأساتذة في دُرُوسِهَا ومحاضراتهم والسّياسيون في خطاباتهم، والمحامون في مرافعاتهم، والقضاة في تحليلاتهم، والفلاسفة في معالجتهم والعوام في تواصلهم..."[3].

وهذا الانتشار الواسع للّحجاج في كلّ مجالات التّواصل الإنساني جَعَل التّساؤلات حوله تكثر والإقبال عليه يزداد. فما هو الحجاج؟ هل هناك تواصل من غير حجاج؟

وقد تعدّدت تعاريف هذا الأخير (الحجاج) من حقل معرفي لآخر، وبوصفه نمطًا من أنماط الخطاب ونمطًا من النّصوص التي تعتمدها على سبيل المثال البرامج التّعليميّة والميدان التّعليمي، وذلك بإدراج نصوص طبيعتها ذات النّمط الحجاجي للّتّدريس. وإن كان الخطاب الإقناعي بصفة عامّة يهدف إلى تحقيق التّواصل والإقناع والتّأثير وغيرها من المؤشرات التي تحدّد طبيعته، فنجد **بوتون فلييّب** يعرّفه بأنّه نشاط إنساني يتخذ أوضاعًا تواصليّة متعدّدة ووسائل متنوعة ويهدف إلى إقناع شخص، أو مستمع أو جمهور ما يتبنّى موقف ما، أو مشاركة في رأي ما"[4]. ذلك أنّ الحجاج يعتبر في حد ذاته عمليّة تسعى إلى خلق التّأثير في الآخرين قصد إقناعهم والتّسليم بما يعرض عليهم، من أراء ومواقف وأفكار وغيرها... وهذا يضمن بطريقة ما نجاح الخطاب.

إذن فالغاية منه تتمثّل في "جعل العقول تذعن لما يطرح، وتقويّة درجة الإذعان لدى السّامعين بشكل يجعلهم مهيّئين للّقيام بذلك العمل المطلوب في اللّحظة المناسبة ".

3) في مفهوم المهارة:

تعدّ المهارة من الأمور الضّروريّة المكتسبة التي لا غنى عنها في حياة المتعلم لأنّها تساعد على إتقان العمل، السّرعة، الفهم، الدّقة والاقتصاد في الجهد والوقت حيث وردت لها تعاريف كثيرة، نذكر منها المهارة: "هي الأداء المتقن القائم على الفهم، والإقتصاد في الوقت والمجهود معًا"[5]. وهذا التّعريف يؤكد صحّة ما سلفنا الذّكر.

كما يمكن تعريفها أيضًا هي: "شيء يمكن تعلمه أو اكتسابه، أو تكوينه لدى المتعلم عن طريق المحاكي والتّدريب، وما يتعلمه يختلف باختلاف نوع المادة وطبيعتها وخصائصها والهدف من تعلمها"[6].

ويؤكد هذا القول على أنّ المهارة مكتسبة وليست فطريّة، وإنّما تعتمد على المحاكاة والتّدرب والتّكرار، ممّا يسّهل ذلك التّعلم على المتعلم تدريجيًّا حتّى يصل إلى الإتقان في الأداء بحسب اختلاف نوع المادة وخصائصها، والهدف المراد الوصول إليه.

ويقول **كرونباخ** Cronbach" "بأنّ المهارة سهل وصفها، صعب تعريفها ويعرف الحركة الماهرة Skilled Mouvement بأنّها عمليّة معقدّة تشتمل على قرائن معينة، وتصحيح مستمر للّأخطاء"[7]. وذلك وإن اعتبرت المهارة كعمليّة

معقدة ليس من السّهل الوصول إليها، أو يصعب أحيانًا اكتسابها وتحصيلها. لكن كلّما تم السّعي والاجتهاد إلى تحقيقها وتنميتها، بالضّرورة تقلّ أخطاء المتعلّم وتتناقص ممّا يساعد ذلك على تطوير قدراته.

أمّا لما نعرّج الحديث عن المهارة اللّغويّة، فيمكن أن نقول عنها هي: "الأداء المتقن للّغة استماعًا وتحدثًا وقراءةً وكتابةً "[8] أي الارتقاء بالأداء للّغة لدى المتعلم عبر مهارتها الأساسيّة والمتمثلة في الاستماع، التّحدث، القراءة والكتابة. والحرص على اكتساب هذه المهارات مجتمعة أي بتعليمها وتدريسها معًا دون الفصل بينها وذلك ما يحقق الهدف المنشود لدى المتعلم في جعله يتعلّم كيف يسمع جيدًا ويركز، ويتحدّث جيّدًا ويقرأ جيّدًا، ويكتب جيّدًا أي يصبح قادرًا على استخدام اللّغة بكلّ سهولة دون تعقيد وصعوبة.

وبعدما عرضنا إلى معالجة بعض العناصر المهمّة في الجانب النّظري الخاصّة لهذا الموضوع، سننتقل إلى الجانب التّطبيقي ونحاول الوقوف كذلك على بعض العناصر والتّطبيق لها خدمة للّجانب النّظري من جهة، وكإجابة على الإشكاليات والتّساؤلات التي طرحت في المقدمة من جهة أخرى.

وبما أنّ موضوعنا يتحدث عن النّص الحجابي الّذي يعدّ نوعًا مهمًا من أنواع النّصوص، المدرجة للّدّراسة ضمن البرامج التّعليميّة الخاصّة بالمرحلة الثّانوية والهدف منها تحقيق الإقناع والتّأثير في المتلقي (التّلميذ أو الطّالب)، وذلك بواسطة طرح أفكار (الحجج) التي تتعلّق بمضمون النّص، والحال تقتضي استعمال الأساليب التي تسعى إلى استمالتّه وكسب تأييّده، بشأن ما يطرح عليه حتّى يصل في الأخير إلى إنجاز العمل المطلوب أي قادرا على توظيف ما

تعلّمه. وربّما الوصول إلى هذه النّتيجة يقترن بالضّرورة مع اكتساب المهارات اللّغويّة لدى التّلميذ والتي تساعده على الفهم الجيّد والتّوظيف الجيّد بدقة وسرعة وسهولة، وقد وقع اختيارنا على قصيدة مبرمجة للّسّنة الأولى ثانوي جدع مشترك بعنوان "في مدح الهاشمين" للّكُمَيْت بن زيد الأسدي حيث تصنف هذه الأخيرة ضمن النّمط الحجاجي للّنّصوص، فحاولنا أن نرى من خلالها كيف أثر النّص الحجاجي في تنميّة المهارات اللّغويّة واكتسابها لدى المتعلم.

مهارات الاستماع:

تبدو هذه المهارة مهمّة جدًّا يحتاج إليها الإنسان في كل أنشطة مكلّف القيام بها في حياته، كما تعدّ في أغلب الأحيان الفاتحة لاكتساب المهارات الأخرى، أي وسيلة للّتّعلم والتّعليم وذلك من خلال تفسير الكلام والتّفاعل معه بالنّسبة للّتّلميذ (هو العنصر المقصود)، ويعني بهذا النّوع من المهارة "تلقي الأصوات بقصد إرادة فهم وتحليل"[9]. وهذا يتحقّق لدى الملتقى (التّلميذ) عندما لا يشتغل تفكيره ويشتت ذهنه بأمور أخرى، تعيق عمليّة التّواصل والإنصات لديه.

عندما نرجع إلى القصيدة لدراستها فمن الأمور الأساسيّة لا بدّ لنا أن نتعرّف على صاحب النّص ولا بدّ للّأستاذ أن يقرأ القراءة النّموذجيّة للّقصيدة أي القراءة الصّحيحة السّليمة من الأخطاء، ثمّ يقرأ بعض المتعلمين من بعده، وفي هده المرحلة يَتَأَهَبُ التّلاميذ للّاستماع والانصات، مع التّركيز دائمًا فهذه الأخيرة (القراءة) تنبّه وتعرّف شيئًا فشيئًا عن موضوع النّص فمثلاً إنّه يتحدّث عم مدح الهاشميّين وخصالهم الطّيّبة ونَسَبَهُم الشّريف مما يؤهلهم لتوّلي الخلافة عن بقيّة الأحزاب الأخرى... إلخ، ومن خلال تحقيق التّلميذ الاستمراريّة في الاستماع فهو

على تواصل دائم مع الأستاذ وتواصل مع النّص أيضًا في سياق معيّن، كما يبدأ الفكر يشتغل بتلقي مفردات جديدة تضاف إلى رصيده المعرفي, وربّما تكون صعبة فهي تحتاج إلى شرح وتوضيح للّدّخول إلى عالم النّص، يحيل إليها فيما بعد.

•مهارة القراءة:

تعدّ مهارة القراءة مصدرًا مهمًّا يكوّن الحصيلة اللّغويّة والمعرفيّة لدى المتعلّم كما أنّها تمثل وسيلة ربط فكره بالآخرين، وهذا ما نجده في حلقة المعرفيّة التي يشارك فيها التّلاميذ مع أستاذهم أو معلمّهم، فلمّا تكون القراءة عن وعي وهادفة بمعنى تساعد على الفهم وتصحيح الأخطاء ونرى بعض الفروقات التي تتّضح من القراءات المتعدّدة للّتّلاميذ بعد القراءة النّموذجيّة للّأستاذ، حيث تعرف هذه الأخيرة بأنّها "عمليّة فكريّة عقليّة هدفها الفهم، ومن ثمّ ترجمتها إلى مدلولاتها من الأفكار والمعاني"[10].

الطّالب في المرحلة الثّانوية بحَوزَتِهِ مجموعة من المكتسبات القبليّة التي كوّنها شيئًا فشيئًا وفقًا لتنميّة مهاراته اللّغويّة، ولعلّ القراءة المتأنيّة هي التي تساعد على اكتشاف خبايا النّص فمثلاً التّلميذ أو الطّالب لمّا يقرأ هذه القصيدة، يفهم منها كثير من النّقاط التي تتعلّق بموضوع منها أنّ الشّاعر في سياق المدح تارة الهجاء تارة أخرى، أي أنّه يتحدّث عن قضيّة عامّة ألّا وهي حق الهاشمين في تولي الخلافة على غرار الأحزاب الأخرى، خاصّة وأنّ الخلافة في يد الحزب الأموي فهو بالضّرورة في موقف الدفاع عنهم مرة، وهجاء البقيّة مرّة أخرى...

ثم تَتَسَلْسَلُ الأسئلة حسب النّمط الّذي يخدم النّص لاكتشاف ما فهمه التّلميذ من هذه القراءة.

•مهارة الحديث أو المحادثة التّعبير والكلام:

تعدّ هذه المهارة (الحديث) فن من الفنون اللّغويّة التي تتعلّق بالمتحدّث، ووسيلة رئيسيّة لتعلم اللّغة حيث تساعد على التّحدث بشكل متصل. ما يقتضي إيصال الأفكار إلى الطّرف الآخر وعادة ما تستعمل في الحوار والمناقشة ومثل ذلك ما يحدث بين التّلميذ والمعلم، يعني بعدما كان في البداية يتحدّث المعلم، بخصوص موضوع النّص المراد دراسته وكان التّلميذ تحت سلطة مهارة الاستماع بكامل قواه، أي ما ساعده الوضع على اكتساب قدر من المفردات وفهم يسير لما كان يعرض عليه، تحول إلى طرف مشارك في بناء العمليّة التّعلميّة بعدما كان كمستمع فقط. فأصبح عنصرًا فعالا في عمليّة التّواصل التي تقوم في سياق معين لتأديّة قصد معيّن بيم طرفين معينين.

يعتبر الحديث و التّعبير هو "أحد فنون الاتّصال اللّغويّ، وهو فرع من فروع المادة اللّغويّة، والتّعبير الواضح والسّليم غاية أساسيّة من تدريس اللّغة، وكل فروع اللّغة وسائل لخدمة هذه الغاية وتحقيقيها"[11] ولعلّ هذه المهارة تنمّي الثّقة بالنّفس لدى التّلميذ وذلك بمقدرته على الحديث والتّعبير عند تلقي السّؤال مثلاً والقدرة كذلك على مواصلة الحوار والمناقشة داخل القسم مع الأستاذ وزملائه فيما يخصّ النّص لأنّه عندما يطرح السّؤال من طرف الأستاذ قد يصعب على التّلميذ الإجابة لأوّل وهلة، وهنا يتدخل الأستاذ لتبسيط، واستدراج المتلقي حتّى

يستطيع التّعبير وتقديم الإجابة، وهذا يمثّل لَبنة أساسيّة في دفع المتلقي (التّلميذ) فيما بعد لإنتاج نصوص شفويّة تحكي نمط النّص المدروس.

نرى أنّ هذه القصيدة تقوم على ثنائيّة المدح والهجاء، فالشّاعر يمدح بني هاشم ويريد أن يثبت حقّهم في الخلافة أي أنّه سيعمد إلى مجموعة من الحجج ليُثبت هذه النّتيجة (تولى الحكم والخلافة) فنجد الأستاذ يطرح الأسئلة التي تبيّن هذه الحجج، ويشاركه في توضيح ذلك المتعلمين، وعلى سبيل المثال:

– بم وَصَفَ الشّاعر بني هاشم؟ فيجب التّلميذ مستشهدًا من هذه القصيدة:

– **وَلكنْ إلَى أَهل الفَضَائل والنّهَى وَخَير بَنِي حَواء والخَيْرُ يُطْلَبُ**[12].

والحجج كثيرة منها:

ـ بَنِي هَاشِم رَهطَ النّبّي فَإنّنِي بِهم ولَهُم أَرضَى وأَغضَب[13].

وغيرها من الحجج والأدلة والبراهين التي استعملها الشّاعر في إثبات النّتيجة "حق بني هاشم في الخلافة"

وعليه تفيد منهجيّة بناء النّص الحجاجي المتعلم في كيفيّة تبنيه موضوع ومحاولة الدّفاع عنه وفقًا لاتباع التّقنيات المناسبة لذلك. كما تزداد الثّقة بالنّفس عند طلاقة اللّسان والقدرة على المشافهة في تحقيق التّأثير والإقناع.

•مهارة الكتابة:

تضّمُ مهارة الكتابة إلى المهارات اللّغويّة السّابقة، (الاستماع، التّحدث أو التّعبير القراءة) ولا يمكن للّمتعلم أن يستغني عنها بأي شكل من الأشكال، حيث تعدّ وسيلة ضروريّة لتمثيل الكلام، وكلّما كان المتعلم قارئًا جيّدًا، وهذا

الوضع يتقدّم مع التّلميذ أو الطّالب، وكلّما تقدّم في الدّراسة وزادت خبراته وقدراته من خلال تنميّة المهارات أمكنه من الاستطاعة للّوصل إلى إنتاج نصوص مكتوبة يصف من خلالها أو يدافع عن آراء أو قضيّة تشغله...ولعلّ هذا من سمات النّصوص الحجاجيّة، وهو حينما يصبح قادرًا على الحديث المتواصل عن أفكاره فإنّه لا يصعب عليه التّعبير التّحريري أي الكتابي منتظمًا ومنسجمًا في ألفاظه وعباراته وأسلوبه بصفة عامّة.

لذا تعتبر الكتابة "أداء منّظم ومحكم يعبّر به الفرد عن أفكاره ومشاعره وأحاسيسه التي تجول في نفسه، وتكون شاهدًا ودليلاً على وجهة في حكم النّاس عليه"[14].

وتأتي الكتابة ربّما في مرحلة متأخرة عن باقي المهارات الأخرى، أي بعدما أن يستمع المتعلّم للّموضوع ويدرك معطياته من اكتشاف ومناقشة وذلك بعد تدرّج الأستاذ في طرح الأسئلة، فيشرك بالضّرورة التّلمي ذ المتعلم في هذه العمليّة التّواصليّة والثّنائيّة الحواريّة الحجاجيّة التي تعين على فهم النّص والتّتبّع لخصائصه النّمطيّة، ويتجسدّ ذلك على سبيل المثال في القصيدة:

– كأن يطرح الأستاذ السّؤال "ما الّذي دفع الشّاعر إلى نظم هذه القصيدة؟ فيجيب المتعلم انطلاقًا من استماعه وقراءته وتخمينه في النّص الّذي دفع الشّاعر إلى نظم هذه القصيدة هو حبّه لآل البيت ويعود للّاستشاد على ذلك من القصيدة فيدرك المتعلم من خلال ذلك بأنّ الشّاعر هو في موقف دفاع وتأييّد لمن يحب وبذلك النّص ينبني على تقديم الحجج والبراهين.

– كذلك يطرح الأستاذ السّؤال مرّة أخرى: "يرى الشّاعر أنّ بني هاشم أولى بالخلافة، ما المميزات التي ذكرها؟

فيجيب المتعلم من النّص، المميزات التي ذكرها هي أنّهم ذوي القربى بالخلافة أي أحقّ وأقرب لهم من غيرهم ويستشهد بالبيت الشّعري:

"فَإِنْ هِيَ لَمْ تَصْلُحْ لْحَيّ سِوَاهُمُ فَإِنَّ ذَوِي القُرْبَى أَحَقُّ وَأَقْرَبُ"[15].

ثمّ يصل الأستاذ إلى نقطة مهمّة تعمل على جعل المتعلم يبدي رأيّه من خلال هذا السّؤال:

ما تقييّمك لها (المميزات)؟ فيجيب مثلاً الّذي يراعي حدود اللّه هو أولى بالخلافة وذلك اعتبارًا على ما تَنُصُّ عليه العقيدة.

إذن من خلال هذه المناقشة والمحاورة التي يكون للّمشافهة نصيب منها بين الطّرفين، وكيفيّة استدراج المعلم للّمتعلم وفق نمط النّص حتّى يتسنّى له الفهم فيستطيع أن يتحوّل ويترجم ذلك على مستوى الكتابة، وبالتّالي "يستطيع التّلميذ في المرحلة الثّانوية أن يكتب موضوعًا أو أن يكتب مقالة بل ويكتب نصًا، فهو قادر على إنتاج نص حجاجي يدافع فيه عن رأي أو يَدْحَضُ فكرة معيّنة باعتماد قوة الحجة وسلامة التّعبير"[16]، وهذا هو الهدف المطلوب.

خاتمـــــــــــــة:

وأخيرًا من خلال معالجتنا لهذا الموضوع نستنتج بعض النّقاط أهمّها:

•أنّ النّصوص الحجاجيّة لها علاقة وطيدة بتنميّة المهارات اللّغويّة عند المتعلم، خاصّة في هذه المرحلة –الثّانويّة–التي تجعل قدرات التّلميذ وثقته بنفسه تزداد في مواجهته لآراء، وتَبَنّيه لقضايا يستطيع الدّفاع عنها، وإثبات رأيه لتحقيق الإقناع والاستمالة للّطّرف الآخر.

•تعدّ مهارة الاستماع من المهارات اللّغويّة الأساسيّة التي تساعد على التّعليم والتّعلّم أي تلقي الكلام وتفسيره والتّفاعل معه، ولا يتحقّق هذا إلّا إذا كان المتعلّم في حالة من التّركيز عاليّة، تُبقيه على تواصل دائم مع الأستاذ والنّص في حدّ ذاته في سياق معيّن، يجعل المتعلم يذعن لما يعرض عليه وعلى سمعه أو خلاف ذلك.

•تمثّل مهارة القراءة هي الأخرى مصدرًا مهمًّا، يكوّن الحصيلة اللّغويّة والمعرفيّة لدى المتعلم، ولما تكون هذه الأخيرة هادفة تساعد المتعلم على اكتشاف خبايا النّص وتحليل أفكاره وشرح مفرداته والتّمعن في أساليبه التي تلفت اِنْتِبَاهَ التّلميذ المتعلم وتفيده في التّركيز على فهم الآليات والبنيّة التي يقوم عليها النّص.

•تتعلّق هذه المهارة بالمتحدّث ولا تقلّ أهميّة عن المهارات الأخرى، حيث تساهم في تكوين شخصيّة التّلميذ، مما تحرّره وتجعله قادرًا على خوض المحاورات والمناقشات داخل القسم، بفضل ما اكتسبه من سمات النّص الحجاجي، فيُعينُه ذلك على الاستعداد دائمًا في امتلاك القدرة على التّعبير والمحاججة عندما يحتاج إلى تحقيق الإقناع والتّواصل.

•تأتي مرحلة الكتابة في مرحلة يكون فيها التّلميذ قد تَشَبَّعَ بالمهارات الأخرى فيصل إلى درجة القدرة على إنتاج نصوص حجاجيّة مكتوبة يستطيع

من خلالها أن يدافع عن رأيه أو يَدحَض أراء الآخرين باعتماد قوّة الحجّة وسلامة التّعبير.

الهوامـــــــش:

1. مصطفى بن عطيّة، تعليميّة النّص في كتاب الأدب والنّصوص للّسنة الأولى ثانوي قراءة في الأنماط النّصيّة، مجلة إشكالات، تمنغست، العدد الثّاني عشر 2017م، ص82.
2. المرجع نفسه، ص82.
3. حافظ إسماعيلي علوي، الحجاج مفهومه ومجالاته، عالم الكتب الحديث، إربد– الأردن، ط1، 2010م، ص1.
4. حاج هني محمد، روقاب جميلة، تعليميّة النّص الحجاجي في المرحلة الثّانوية الأسّس النّظريّة والإجراءات التّطبيقيّة، مجلة فصل الخطاب، جامعة ابن خلدون تيارت، الجزائر، العدد السّادس عشر، ديسمبر 2016، ص161.
5. إياد عبد المجيد، المهارات الأساسيّة في اللّغة العربيّة، مركز الكتاب الأكاديمي عمّان، ط1، 2015م، ص11.
6. ابتسام محفوظ أبو محفوظ، المهارات اللّغويّة، دار التّدمريّة، المملكة العربيّة السّعوديّة، ط1، 2017م، ص15.
7. رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللّغويّة مستوياتها، تدريسها، صعوباتها، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، 2004من ص30.
8. إياد عبد المجيد، المهارات الأساسيّة في اللّغة العربيّة، مرجع سابق، ص11.
9. ابتسام محفوظ أبو محفوظ، المهارات اللّغويّة، مرجع سابق، ص16.

10. إياد عبد المجيد، المهارات الأساسيّة في اللّغة العربيّة، مرجع سابق، ص32.

11. شريفة بوحايل بودودة، طرق اكتساب مهارات اللّغة ودورها في تحقيق الإبداع اللّغويّ لدى المتعلمين، مرحلة التّعليم المتوسط أنموذجا، معهد اللّغات، الجزائر المجلد 3، العدد2، جوان 2021ن ص57.

12. حسين شلوف، أحسن تليلاني، محمد القروي، المشوّق في الأدب والنّصوص والمطالعة الموجهّة لسنة أولى ثّانوي جذع مشترك آداب، الدّيوان الوطني للّمطبوعات المدرسيّة، ص151.

13. المرجع نفسه، ص151.

14. إياد عبد المجيد، المهارات الأساسيّة في اللّغة العربيّة، مرجع سابق، ص34.

15. حسين شلوف، أحسن تليلاني، محمد القروي، المشوّق في الأدب والنّصوص والمطالعة الموجهّة لسنة أولى ثّانوي جذع مشترك آداب، مرجع سابق، ص151.

16. نورة حلقوم، حجاجيّة الكتاب التّعليمي للّغة العربيّة في المرحلة الثّانوية مقاربة تداوليّة، مجلة لغة–كلام، غليزان، العدد 01، 2017م، ص83.

استثمار المقاربة النّصيّة في تعليم الدّرس البلاغي في المرحلة الثّانوية بالجزائر.

Investing the textual approach in teaching the rhetorical lesson at the secondary stage in Algeria.

ط. د. كباس محجوبة

أ. د. غول شهرزاد

جامعة عبد الحميد بن باديس، مستغانم، الجزائر

الملخص:

استثمرت المنظومة التّربويّة لسانيات النّص في مجال تعليم اللّغة العربيّة عن طريق المقاربة النّصيّة التي تسمح للّمتعلم بتجاوز مستوى الجملة، والنّظر إلى النّص من حيث شموليته. وقد حاول المشتغلون بحقل التّعليم الاستفادة من الدّراسات اللّسانية النّصيّة في العمليّة التّعليميّة التّعلميّة، من خلال الاعتماد على المقاربة النّصيّة كمقاربة تعليميّة جديدة، تهدف إلى تحقيق الكفاءة النّصيّة.

سنتناول في هذا البحث تدريس البلاغة وفق المقاربة النّصيّة، وسنجيب على عدة تساؤلات منها: ما مفهوم المقاربة النّصيّة؟ كيف يتم تطبيقها في تعليم الدّرس البلاغي؟ فيم تكمن أهميتها في تعليم اللّغة العربيّة؟ وذلك بعرض درس تطبيقي لتدريس البلاغة وفق المقاربة النّصيّة.

الكلمات المفتاحيّة: تدريس البلاغة، المقاربة، المقاربة النّصيّة، النّص، لسانيات النّص.

Summary: The educational system has invested textual linguistics in the field of teaching the Arabic language through the textual approach that allows the learner to go beyond the level of the sentence, and to look at the text in terms of its comprehensiveness. Workers in the field of education have tried to benefit from textual linguistic studies in the educational learning process, by relying on the textual approach as a new educational approach, aiming to achieve textual competence.

In this research, we will discuss the teaching of rhetoric according to the textual approach, and we will answer several questions, including: What is the concept of the textual approach? How is it applied in teaching the rhetorical lesson? What is its importance in teaching the Arabic language? By presenting an applied lesson for teaching rhetoric according to the textual approach.

Keywords: teaching rhetoric, approach, text approach, text, text linguistics.

مقدمة:

تعدّ اللّغة عامّة واللّغة العربيّة خاصّة وسيلة للّتواصل ومفتاح لباقي العلوم تميزت اللّغة وتفرعت إلى عدة فروع منها: النّحو والصّرف، الدّلالة، البلاغة... فالتّواصل أحيانا يحتاج إلى كلام بليغ الذي يحتاج الوضوح والجمال، فالوضوح من خصائص الفصاحة والجمال من خصائص البلاغة.

وعليه فالبلاغة تزيد من جماليّة اللّغة وتوصلها في أبهى حلة لذلك وجب الاهتمام بطريقة تدريسها خاصّة في المرحلة الثّانوية التي تعتبر تحضيريّة للّمرحلة الجامعيّة، وعليه نطرح الاشكال التّالي: كيف نُدَرِس البلاغة في المرحلة الثّانوية وفق المقاربة النّصيّة؟ وقبل أن نتطرق إلى تعريف المقاربة النّصيّة وذكر أسّسها ومبادئها لا بد أن نعرّج على المفاهيم الأساسيّة في الدّرس البلاغي.

1. مفهوم البلاغة:

عرّفت البلاغة بأنّها كلّ ما تبلغ به المعنى قلب السّامع فتمكنه في نفسه كتمكنه في نفسك، مع صورة مقبولة ومعرض حسن. [1]

وهي أيضا مطابقة الكلام لمقتضى الحال. أي حال السّامع أو المتلقي وهذا يعني أنّ الكلام قد يكون بليغا إذا وجهته لزيد ولا يكون كذلك إذا وجهته لعمر لأن أحوال السّامعين وأذواقهم ليست واحدة[2].

1.أ. أهداف تدريس البلاغة: [3]

- تذوق الأدب وفهمه فهما دقيقا لا يقف عند تصور المعنى العامّ للّنص الأدبي.

- إظهار نواحي الجمال الفني في الأدب وكشف أسرار هذا الجمال ومصدر تأثيره على النّفس.
- مساعدة الطّلاب في محاكاة الأنماط البلاغيّة، التي تنال إعجابهم، وتربي في نفوسهم ذوقا أدبيا ناضجا.
- مساعدة الطّلاب على إدراك أغراض تعليم الأدب.
- تنميّة ميل الطّلاب إلى القراءة الحرة الواسعة.
- تهيئة الطّلاب وإعدادهم للّتعرف إلى أسرار الاعجاز في القرآن الكريم.
- تمكين الطّلاب من التّذوق الجمالي للّأحاديث النّبويّة الشّريفة والكلام العربي الفصيح شعرا ونثرا.

1. ب. الأسّس التي يقوم عليها تدريس البلاغة:

هناك أسّس يقوم عليها تدريس البلاغة يجب على المدرس أن يضعها في بؤرة اهتمامه عند تدريس البلاغة وهذه الأسّس هي: [4]

- إدراك مدرس اللّغة العربيّة أن البلاغة فن لا علم وهذا يستدعي عدم حشو أذهان الطّلبة بالقواعد والمفاهيم والتّعريفات البلاغيّة.
- إن درس البلاغة يقوم على التّذوق والنّقد والمفاضلة بين النّصوص الأدبيّة ولا يمكن اعتماد الأحكام العقليّة القائمة على الصّواب والخطأ في تقدير النّصوص.
- إن البلاغة ليست مقصورة على كلام الأدباء والبلغاء إنما لها أشكال وأنماط في لغتنا اليوميّة.

●بلاغة النّص الأدبي تشمل جميع مكوناته ولا تقف عند الجزيئات وعلى هذا يجب أن تكون الموازنات بين النّصوص شاملة.

1. ج. الصّعوبات التي تواجه تدريس البلاغة:

إن تدريس البلاغة تواجهه صعوبات تتطلب معرفتها وكيفيّة التّغلب عليها، ولعل من أهم هذه الصّعوبات ما يلي: [5]

- ❖ التّفرقة بين الحقيقة والمجاز.
- ❖ فهم القرينة التي تمنع من إرادة المعنى الأصلي.
- ❖ التّمييّز بين الحسي والمعنوي.
- ❖ تحديد أركان التّشبيه، ونوعه.
- ❖ التّمييّز بين الاستعارة التّصريحيّة، والاستعارة المكنيّة، والاستعارة التّمثيليّة.
- ❖ تحديد المعنى المراد في اللّفظ المشترك.

1.د. التّغلب على صعوبات تدريس البلاغة بما يلي:

الإكثار من قراءة القرآن، والسّنة النّبويّة، قراءة واعيّة، فيها رغبة في الوقوف على أسرار البلاغة وجمال الأداء، وليس مجرد الوقوف عند حد الفهم لأن القارئ لأول مرة في القرآن الكريم ربما لا يفطن إلى سر التّعبير، وكنه المعنى، من هنا فإن كثرة قراءته واجب من حيث العبادة، ومن حيث المهنة أيضا، إذ من الممكن أن يفيض اللّه على بعض عبادة معنى لم يسبق إليه، وإبداعا يتقبله النّاس [6].

1.هـ. إرشادات أثناء تدريس البلاغة:

ينبغي الخروج من الدائرة الضّيقة، التي تدور حولها البلاغة القديمة، إلى الدائرة الفسيحة التي تتماشى مع طبيعة البلاغة وتطورها في عصرنا الحديث فهناك أمور يجب على المدرس أن يؤمن بها ليكون سبيله إلى درس البلاغة ممهدا وطريقته سديدة[7].

1. أن يجعل المعلم دراسة البلاغة جزءا متصلا بالدّراسات الأدبيّة.
2. إن الاقتصار على الأمثلة المتبلورة والمناقشات النّظريّة واستخراج التّعريفات لا يجدي نفعا في تكوين الذوق الأدبي.
3. توظيف أمثلة البلاغيّة التي نستخدمها في كلامنا ومقارنتها بنظائرها في الكلام الفصيح.
4. اعتماد النّصوص الأدبيّة الجيدة في تدريس البلاغة.
5. أن يدع للّطلبة فرصة استخراج الجوانب الفنيّة في النّص وأن يناقشهم فيها.
6. أن يكثر المعلم في أثناء تدريسه البلاغة من الآيات القرآنيّة والأحاديث النّبويّة والنّصوص الأدبيّة البليغة.
7. أن يحرص المعلم على صقل موهبة الطّالب عن طريق الدربة والمران وصياغة الكلام الجيد تطبيقا لما يدرسه من فنون بلاغيّة.

1.و. البلاغة بين القديم والحديث:

تعليم البلاغة أو تدريسها في العصر الحديث كان بطريقتين: طريقة المدرسة القديمة وطريقة المدرسة الحديثة ولكل مدرسة طابعها ومنهجها[8].

طابع المدرسة القديمة: [9]

- تمزيق وحدة البلاغة وجعلها علوما تعرف بعلوم المعاني والبيان والبديع.
- تدريس البلاغة في عزلة عن الأدب واتخاذ الأمثلة من الجمل المقتضبة والعبارات المتكلفة المصنوعة.
- زيادة الاهتمام بالبحوث النّظريّة والفلسفات العميقة من التّعاريف والتّقاسيم والضّوابط وذلك في الدراسة والامتحانات أيضا.

طابع المدرسة الحديثة: [10]

- البلاغة وحدة متكاملة ليس بينها فواصل ولكن في مجموعها بحوث في مقومات الجمال الأدبي وأسراره الفنيّة.
- القضاء على العزلة التي كانت بين الأدب ودرس البلاغة وجعلها جزء من الدّراسات الأدبيّة.
- تخففت الدراسة والمناهج الحديثة من المصطلحات البلاغيّة.
- الاهتمام في درس البلاغة بتكوين الذوق الأدبي وإنضاج الحاسة الفنيّة.
- معالجة الموضوعات البلاغيّة من النّاحيّة النّفسيّة والوجدانيّة.
- وعليه نلاحظ أن الطّريقة الحديثة في تدريس البلاغة على الوحدة المتكاملة المتمثلة في النّص ومنه نستنتج أنها تعتمد على المقاربة النّصيّة وستطرق إليها كالآتي:

2. مفهوم المقاربة النّصيّة:

2.أ. مفهوم المقاربة: (Aproach)

مجموعة من التّصورات والمبادئ والاستراتيجيات التي يتم من خلالها تصور منهاج دراسي وتخطيطه وتقييّمه[11].

وعليه فالمقاربة هي أشمل من استراتيجيّة وطريقة و التّقنيّة، أي تحتوي مجموعة من الاستراتيجيات وكل استراتيجيّة تحتوي مجموعة من الطّرائق وطريقة تحتوي مجموعة من التّقنيات.

2.ب. الخلفيّة المرجعيّة للّمقاربة النّصيّة:

ترجع الخلفيّة المرجعيّة للّمقاربة النّصيّة إلى التّغيرات التي طرأت على الدّراسات اللّسانية، وتحديدا جانب الانتقال من نحو الجملة إلى نحو النّصّ؛ وبعد المحاولة التي قدمها "هاريس" عن وحدة لغويّة كبرى، أصبح الاعتماد على النّصّ في التّحليل منطلقا أساسيا، ومع منتصف السّتينيات بدأ علم جديد في التّبلور عرف بنحو النّص (لسانيات النّص)، فانعكست هذه التّغيرات على الجانب التّعليمي، وأدّت إلى الانتقال من اعتماد الجملة في المناهج التّقليديّة إلى النّص في ظلّ المناهج الحديثة على أساس المقاربة بالكفاءات [12].

ومنه نستنتج أنّ لسانيات النّص هي المرجع للّمقاربة النّصيّة لأنّ كلاهما يعتمد على النّص كمنطلق للتّحليل.

2.ج. تعريف المقاربة النّصيّة:

لغة: يرجع مدلول مصطلح المقاربة في اللّغة العربيّة إلى الدّنو والاقتراب مع السّداد وملامسة الحقّ، فيقال: قارب فلان فلانا إذا داناه، كما يقال قارب الشّيء إذا صدق وترك الغلوّ فيه أما التّركيب اللّفظي "المقاربة النّصيّة" فتعني

الدّنو من النّص وملامسة سطحه والصّدق في التّعاطي معه بعيدا عن الحكم المسبق عليه[13].

اصطلاحا: المقاربة النّصيّة هي جعل النّص بمختلف أشكاله: الحكاية المقطوعة الموزونة الحوار، النّشيد أو بمختلف أنماطه: الإخباري، الحواري، الوصفي مُنْطلَقا لجميع الأنشطة اللّغويّة ومحلاّ لممارسة الفعل التّعليمي من أجل اكتساب المتعلم المهارات اللّغويّة اللاّزمة للّوصول به إلى التّحكم في مختلف الكفاءات المستهدفة [14].

وتعرف المقاربة على أنّها" اختيار بيداغوجي يجسد النّظر إلى اللّغة باعتبارها نظاما ينبغي إدراكه في شموليّة؛ حيث يتخذ النّص محورا أساسيا تدور حوله جميع فروع اللّغة، ويمثل البنيّة الكبرى التي تظهر فيها كلّ المستويات اللّغويّة والصّوتيّة والدّلاليّة (المعجم اللّغويّ والدّلالات الفكريّة باعتبار النّص يحمل ويبلغ رسالة هادفة) والنّحويّة والصّرفيّة والأسلوبيّة وبهذا يصبح النّص المنطوق أو المكتوب محور العمليّة التّعليميّة، ومن خلالهما تنمى كفاءات ميادين اللّغة العربيّة"[15].

وعليه فالمقاربة النّصيّة تعد رافدا قويا يمكن المتعلم من ممارسة كفاءته عن طريق تفعيل مكتسباته ويعد النّص محور الدّراسة وهو نقطة الانطلاق ونقطة الوصول أيضا[16]، فهو يتناول موضوعا يقرأه المتعلم ثمّ يمارس من خلاله التّعبير الشّفهي والتّواصل ويتعرّف على كيفيّة بنائه كما يتلمس من خلاله القواعد النّحويّة والصّرفيّة والإملائيّة ليتوصل إلى إنتاج نصوصه الخاصّة [17].

2.د. أساس المقاربة النّصيّة:

تعتمد المقاربة النّصيّة على التّماسك بين الجمل المكوّنة للّنّص، والسّياق النّصي بحيث يتم فعل القراءة والكتابة على أساس هذه القواعد وفي حركات حلزونيّة، وباختصار يمكن القول بأنّ النّص باعتباره المنطلق في تقديم الأنشطة اللّغويّة يعتبر هو البنيّة الكبرى التي تظهر فيه كلّ المستويات الصّوتيّة والصّرفيّة والتّركيبة والدّلاليّة وهو بذلك يكون المحور الّذي تدور حوله جميع الأنشطة اللّغويّة وعليه فهو الأساس في بناء الكفاءات المختلفة (القرائيّة والتّعبيريّة والكتابيّة والتّحليليّة) [18].

ومنه" فالمقاربة النّصيّة تقوم على أساس اتخاذ النّص محورا تدور حوله جميع نشاطات اللّغة، فهو المنطلق في تدريسها وهو الأساس في بناء الكفاءات اللّغويّة (فهم المنطوق والمكتوب والتّعبير المنطوق والمكتوب)، والنّص هو البنيّة الكبرى التي تظهر فيه كلّ المستويات اللّغويّة (صوتيّة، صرفيّة تركيبيّة أو دلاليّة)، كما تنعكس فيه مختلف المؤشرات السّياقيّة (الثّقافيّة، الاجتماعيّة). وبهذا يصبح النّص أساس العمليّة التّعليميّة –التّعلميّة بكلّ أبعادها[19].

2.هـ. مبادئ المقاربة النّصيّة:

تقوم المقاربة النّصيّة على جملة من مبادئ هي[20]:

- التّعامّل مع اللّغة على أنّها متكاملة ومترابطة العناصر.
- ضرورة تفاعل المتعلم مع الخبرة المباشرة ذات معنى ومغزى في حياته.
- التّأكيد على أنّ المتعلم هو جوهر ومحور العمليّة التّعليميّة.

- استثمار رصيد المتعلم وخبراته السّابقة والعمل على تطويرها والبناء عليها.

- ترك حريّة التّعبير للّمتعلم لاكتسابه الثّقة بنفسه وبناء شخصيته.

من خلال هذه المبادئ نستنتج أنّ المقاربة النّصيّة تجعل المتعلم محو العمليّة التّعليميّة، وتكسبه مهارات تساعده على مواجهة مشاكل الحياة اليوميّة والتّعامّل معها، إضافة إلى اكسابه الثقة بنفسه وبناء شخصيته.

2.و. الوظائف التّربويّة للّمقاربة النّصيّة:

إنّ تطبيق المقاربة النّصيّة يخدم وظيفتين تربويتين[21]:

الأولى: تتعلق بالتّلقي والفهم، بواسطة دراسة النّصوص نقف بصورة أفضل على محتوياتها وقصديّة أصحابها وفي مستوى أكثر تجريدا ندرك الآليات المتحكمة في تعالق البنيات النّصيّة.

ثانيا: تتعلق بالإنتاج فبمجرد فهم الكيفيّة التي تتألف بها النّصوص والمنطق الّذي يحكم يمكن تأليفها في استثمار ذلك في إنتاج نصوص شبيهة بها من حيث الانسجام والتّماسك.

2.ز. أهميّة المقاربة النّصيّة:

لقد بني المناهج الجديد في تدريس أنشطة اللّغة العربيّة، على المقاربة النّصيّة لما لها من أهميّة بالغة في العمليّة التّعليميّة/ التّعلميّة، ومنها ما يلي[22]:

–إسهام المتعلّم في بناء معارفه بنفسه انطلاقا من عمليتي "الملاحظة والاكتشاف".

– التّدرّب على دراسة النّص دراسة وافيّة تنضوي تحتها عدة مجالات: (المعجميّة، التّركيبيّة، الدّلاليّة، البلاغيّة، الذّوقيّة).

–يتفتّح المتعلّم على مبادئ النّقد، وإبداء الرّأي، ويتربى على استخدام العقل في تقدير الأمور (مناقشة معطيات النّص، تحديد بناء النّص، تفحّص الاتساق والانسجام...).

–تُقوي لديه الميل للّتعبير والتّواصل الشّفهي والكتابي فيتمكّن من الإعراب والتّعبير عن حاجاته وأفكاره، ويتفاعل مع الآخرين بصورة إيجابيّة.

–تعتبر المتعلّم أساس العمليّة التّربويّة، وترتكز على التّعليم التّكويني وتعزّز المشاركة والحوار.

–الإفادة من رصيد المتعلّم وخبرته السّابقة، والعمل على تطوير ها، والبناء عليها انطلاقا من كون عمليّة النّموّ متكاملة.

–اعتبار اللّغة وحدة متكاملة ومترابطة في فروعها.

ومنه نستخلص أنّ للّمقاربة النّصيّة أهميّة كبيرة في تدريس اللّغة العربيّة عامّة وتدريس البلاغة خاصّة وعلى المتعلم نفسه ولذلك وجب الاهتمام بها أثناء التّدريس.

إيجابيات المقاربة النّصيّة:

تحظى المقاربة النّصيّة بعدة ايجابيات نذكرها كالآتي [23]:

–تساعد المتعلم على توظيف مكتسباته القبليّة.

–تسمح بتنويع أشكال التّعبير التي تقدّم للّمتعلمين وذلك من خلال تنويع أنماط النّصوص التي تكون منطلقا لمختلف الأنشطة.

–تستدعي تعويد المتعلم على بعض طرائق التّعامّل مع النّص مهما كانت بسيطة مثل:

- تدوين المعلومات حيث يقرأ أو يسمع.
- التّعليق شفويا أو كتابيا عندما يقرأ أو يسمع.
- وصف ما يشاهد من الأشياء.
- التّدريب على فهم وإدراك ما يطلب منه فعله.
- المبادرة باختصار الكلام وحوصلته.

–تجعل المتعلم قادرا على الحكم على قدراته وإمكاناته اللّغويّة في حلّ المشكلات التي يعرضها النّص.

وعليه وجب تطبيقها بشكل صحيح للّتمتع بالإيجابيات التي تمكن المتعلم من اكتسابها خلال ممارسته للّمقاربة النّصّيّة.

سلبيات المقاربة النّصيّة:

للّمقاربة النّصيّة سلبيات تشكل عائقا يحول دون تطبيقها بشكل ناجح ولعلّ أبرزها[24]:

–طول النّص يؤثر في الوقت المخصصّ للّدرس، ويجعله غير كاف لإتمام خطواتها.

-ضياع الوقت في قراءة النّص وفهمه وتحليله، ممّا يؤدي إلى عدم الوصول إلى القاعدة المطلوبة.

-صعوبة الحصول على نصوص متكاملة تتضمن كلّ عناصر الدّرس، ممّا يؤدي بالمعلّمين بالخروج عن المقاربة النّصيّة واعتماد طرائق أخرى لتقديم الدّرس.

-قد تصرف القاعدة المتعلمين إلى فهم النّص بدل فهم القاعدة.

ومنه نستنتج أنّ اختيار النّص المناسب، يشكل أكبر عائق في تحقيق المقاربة النّصيّة، وجب أنّ نوليه أهميّة كبيرة أثناء الاختيار.

3. درس تطبيقي لتدريس البلاغة وفق المقاربة النّصيّة السّنة الأولى ثانوي جذع مشترك علوم وتكنولوجيا.

حصة البلاغة: التّشبيه وأركانه

العودة إلى النّص المدروس في حصة النّص الأدبي: يقول حاتم الطّائي

وَدَعَا دَعَـــا بَعْدَ الهُدُوِّ كَـــأَنَمَا يُنازِلُ أَهْوَال السُّـــــرى وتُنَازِلُـــهْ

دَعَا يَائِســـاً شِبْهَ الجُنُونِ وما بِهِ جُنُونٌ وَ لَكِنْ كَيْدُ أمْرٍ يُحاوِلُـــــهْ

فَلَمَّا سَمِعْتُ الصَّوْتَ أَقْبَلْتُ نَحْوَهُ بِصَوْتٍ كَرِيمِ الجَدِّ حُلْوٍ شَمائِلُـــهْ

فَأَبْرَزْتُ نَارِي ثُمَّ أَثْقَبْتُ ضَـــوْءَهَا وَأَخْرَجْتُ كَلْبِي وَهُوَ فِي البَيْتِ داخِلُهْ

وقلتُ لهُ أهلاً وسَـــــهلاً ومَـرْحَباً رَشِدْتَ ولَمْ أَقْعُدْ إليه أُســـــائِلُهْ

وَقُمْتُ إلى بَرْكٍ هِـــــــجَانٍ أُعدُّهُ لِوَجْبَةِ حَقِّ نَازِلٍ أَنَا فاعِلـــــــهْ

بِأَبْيَضَ خَطَّتْ نَعْلُهُ حيث أَدْرَكَتْ مِنَ الأَرْضِ لَمْ تَخْطَلْ عَلَيَّ حَمَائِلُهْ

1. عد إلى النّص ولاحظ ما جاء فيه.

وهنا يعود المتعلم إلى النّص المدروس سابقا ويقرأه ثم يكتب الأستاذ البيت الذي يحتوي على الظّاهرة على السّبورة ويطلب من التّلاميذ قراءته وملاحظته.

دَعَا يَائِســـــاً شِبْهَ الجُنُونِ وما بِهِ جُنُونٌ وَ لَكِنْ كَيْدُ أَمْرٍ يُحاوِلُـــــــهْ

2. أستنتج أحكام الدّرس:

وذلك بطرح مجموعة من الأسئلة تتعلق بالمثال من طرف الأستاذ:

-عمّ يتحدث الشّاعر في هذا البيت؟ يجيب المتعلم: يتحدث النّص عن حالة الرّجل البائسة وهو يعاني.

-ماذا أفادت كلمة ((شبه)) في صدر البيت؟ يجيب: أفادت كلمة شبه التّمثيل والتّشبيه.

-هل تلاحظ مماثلة بين شيئين في صدر البيت؟ يجيب: نعم توجد مماثلة.

-ماهي الأداة التي استعان بها الشّاعر في هذه المماثلة؟ يجيب: الأداة التي استعان بها الشّاعر هي ((شبه)).

-حدد طرفي هذه المماثلة. يجيب: طرفا المماثلة هما الطّرف الأول: وهو الرّجل الّذي يعاني الجوع وأهوال اللّيل والطّرف الثّاني: هو المجنون.

-كيف يسمّى كلّ من الطّرف الأول والثّاني؟ يجيب: يسمّى الأول المشبه والثّاني المشبه به.

كيف تسمى هذه المماثلة؟ يجيب: تسمى تشبيها

يدعم الأستاذ بأمثلة أخرى للّفهم والتّوضيح أكثر واستنتاج الخلاصة.

3. أستنتج الخلاصة:

وفيها يستنتج المتعلمون الخلاصة مع أستاذهم ويسجلونها على السّبورة

أ.**التّشبيه: لغة:** التّمثيل. واصطلاحا: عقد مماثلة بين شيئين اشتركا في صفة واحدة أو عدة صفات.

مثل: رأي الحكيم كالميزان في الدّقة [26].

ب. **أركان التّشبيه** [27]:

1) المشبه والمشبه به: يسميان طرفي التّشبيه.

2) الأداة: وقد تكون اسما (مثل، شبه) أو فعلا (يشابه، يماثل) أو حرفا (الكاف كأن...) وقد تكون ملفوظة أو محذوفة.

مثل: **الأُمُّ مَدْرَسَةٌ إِذَا أَعْدَدْتَهَا أَعْدَدْتَ شَعْبًا طيِّبَ الأَعْرَاقِ.**

3) **وجه الشّبه:** وهو الصّفة أو الصّفات المشتركة بين طرفي التّشبيه (المشبه والمشبه به) مثل:

الدُّنيا كالمنجل استواؤها في اعوجاجها. ويجب أن يكون وجه الشّبه أقوى وأظهر في المشبه به منه في المشبه.

4. إحكام موارد المتعلم وضبطها:

وهنا يقدم الأستاذ مجموعة من الأمثلة ويطالب المتعلمين باستخراج التّشبيه وأركانه وشرحه.

وعليه فإن درس تدريس البلاغة يحتاج العودة إلى النّص لتقديم الظّاهرة وفهمها بشكل جيد وذلك باتباع المقاربة النّصيّة التي جاءت بها المقاربة بالكفاءات والتي تجعل من المعلم مرشدا وموجها والمتعلم نشطا وفاعلا فيها.

ما يلاحظ على هذا النّشاط في السّنة الأولى الثّانوية شعبة علوم وتكنولوجيا أن شواهده مأخوذة من النّصوص المبرمجة في الوحدات وهو أمر إيجابي. فمن بين عشرة مواضيع في البلاغة نجد ثمانيّة منها تستثمر المقاربة النّصيّة وذلك باستخراج الظّاهرة المدروسة من النّص، عدا درسين منها فقط (درسا الجملة الإنشائيّة والجناس).

خاتمة:

ومما سبق نستنتج النّتائج التّاليّة:

- تدريس البلاغة يساعد على جماليّة اللّغة وتوظيفها في التّعبير الكتابي والتّعبير الشّفوي.
- الاهتمام بضبط أهداف تدريس البلاغة وذلك لتكون أكثر وضوحا.
- تطبيق المقاربة النّصيّة على درس البلاغة يجعل المعلم موجها والمتعلم نشطا وفاعلا فيها.
- تدريس البلاغة وفق المقاربة النّصيّة يمكّن المتعلم من التّعرف على أسرار القرآن الكريم، والتّذوق الجمالي في الأحاديث النّبويّة.

- تدريس البلاغة وفق المقاربة النّصيّة يساعد على التّذوق الفني وتربيته في نفوسهم.

- الانتقاء الجيد للنّصوص خطوة أساسيّة في تدريس البلاغة وفق المقاربة النّصيّة باعتباره المرجع الأساسي.

- تدريس البلاغة يساعد على تنميّة قدرات المتعلم اللّغويّة والإبلاغيّة وبالتّالي صقل موهبته.

- محاولة تجاوز الصّعوبات التي تواجه المتعلمين في تدريس البلاغة وذلك بحفظ القرآن الكريم.

- عدم حشو أذهان الطّلبة بالقواعد والمصطلحات البلاغيّة لأنّهم يحتاجون إلى الممارسة الفعليّة لترسيخها في أذهانهم.

- تدريس البلاغة يساعد على تنميّة القدرات اللّغويّة ويساعد على فهم الأفكار.

- المقاربة النّصيّة تقوي الرّابطة بين البلاغة والنّص الأدبي.

- يساعد تدريس البلاغة على نقل الأفكار إلى الغير بطريقة تسهل عليهم إدراكها وتمثيلها.

وختاما نقول إن المقاربة النّصيّة إضافة نوعيّة للّمنظومة التّربويّة عموما ولتعليميّة اللّغة العربيّة بشكل خاصّ.

قائمة المراجع:

1. أساليب تدريس اللّغة العربيّة بين النّظريّة والتّطبيق، راتب قاسم عاشور ومحمد فؤاد الحوامدة، دار المسيرة، عمان، الأردن (ط2)، (2007م-1427هـ).

2. الدّليل البيداغوجي لمرحلة التّعليم الابتدائي، وفق النّصوص المرجعيّة والمناهج الرّسميّة، محمّد الصّالح الحثروبي، دار الهدى، عين ميلة، الجزائر، (د.ط)، (سنة 2012م).

3. المرجع في تعليم اللّغة العربيّة وتعلمها، حسن شحاتة ومروان السّمان، مكتبة الدّار العربيّة للّكتاب، القاهرة، (2012م).

4. المشوق في الأدب والنّصوص والمطالعة الموجهة للّسنة الأولى من التّعليم الثّانوي جذع مشترك علوم وتكنولوجيا، حسين شلوف وآخرون، الديوان الوطني للّمطبوعات المدرسيّة، (2022م/2021م).

5. المقاربة النّصيّة وتطبيقاتها في الأنشطة اللّغويّة في كتاب اللّغة العربيّة للّسنة الثّالثة ثانوي، حنان قادري، مذكرة دكتوراه، (2019–2020).

6. الوثيقة المرافقة لمناهج السّنة الثّانية من التّعليم الابتدائي، اللّجنة الوطنيّة للّمناهج، ديوان المطبوعات المدرسيّة، (2012/2011).

7. الوثيقة المرافقة لمناهج السّنة الرّابعة من التّعليم الابتدائي، اللّجنة الوطنيّة للّمناهج، الديوان الوطني للّمطبوعات المدرسيّة، (جويليّة2005).

8. تدريس اللّغة العربيّة في ضوء الكفايات الأدائيّة، محسن علي عطيّة، دار المناهج للّنشر والتّوزيع، الأردن، (د.ط)، (2006م.

9. تدريس قواعد اللّغة العربيّة بالمقاربة النّصيّة في المرحلة الثّانوية، عبد الحميد كحيحة، مذكرة ماجستير، (2011/2010).

10. دليل استخدام كتاب اللّغة العربيّة السّنة الرّابعة من التّعليم الابتدائي، بن الصّيد بورني سراب وبن عاشور عفاف، الديوان الوطني لمطبوعات المدرسيّة (2018/2017).

11. دليل الأستاذ اللّغة العربيّة وآدابها للّسنة الثّالثة من التّعليم الثّانوي جميع الشّعب دراجي سعيدي وآخرون، (د.ت).

12. واقع التّدريس وفق المقاربة بالكفاءات في المنظومة التّربويّة الجزائريّة، كروم العيزة وكروم خميستي، مجلة الباحث في العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة، المجلد 13–العدد 2، (2022م)

الهوامش:

1. أساليب تدريس اللّغة العربيّة بين النّظريّة والتّطبيق، راتب قاسم عاشور ومحمد فؤاد الحوامدة، دار المسيرة، عمان، الأردن (ط2)، (2007م–1427هـ)، ص153.
2. تدريس اللّغة العربيّة في ضوء الكفايات الأدائيّة، محسن علي عطيّة، دار المناهج للّنشر والتّوزيع، الأردن، (د.ط)، (2006م)، ص313.
3. المرجع السّابق ص157.
4. تدريس اللّغة العربيّة في ضوء الكفايات الأدائيّة، محسن علي عطيّة، ص316
5. المرجع في تعليم اللّغة العربيّة وتعلمها، حسن شحاتة ومروان السّمان، مكتبة الدّار العربيّة للّكتاب، القاهرة، (2012م)، ص 200.
6. المرجع في تعليم اللّغة العربيّة وتعلمها، حسن شحاتة ومروان السّمان، مكتبة الدّار العربيّة للّكتاب، القاهرة، (2012م)، ص 201.

7. ينظر: أساليب تدريس اللّغة العربيّة بين النّظريّة والتّطبيق، راتب قاسم عاشور ومحمد فؤاد الحوامدة، ص159.

8. أساليب تدريس اللّغة العربيّة بين النّظريّة والتّطبيق، راتب قاسم عاشور ومحمد فؤاد الحوامدة، ص156.

9. المرجع نفسه، ص156.

10. المرجع نفسه، ص156، 157.

11. واقع التّدريس وفق المقاربة بالكفاءات في المنظومة التّربويّة الجزائريّة، كروم العيزة وكروم خميستي، مجلة الباحث في العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة، المجلد 13-العدد 2 (2022م)، ص527.

12. ينظر: المقاربة النّصيّة وتطبيقاتها في الأنشطة اللّغويّة في كتاب اللّغة العربيّة للّسنة الثّالثة ثانوي، حنان قادري، مذكرة دكتوراه جامعة قاصدي مرباح ن (ورقلة)، (2019-2020)، ص27.

13. الدّليل البيداغوجي لمرحلة التّعليم الابتدائي، وفق النّصوص المرجعيّة والمناهج الرّسميّة محمّد الصّالح الحثروبي، دار الهدى، عين ميلة، الجزائر، (د.ط)، (سنة 2012م) ص122.

14. المرجع نفسه، ص122.

15. دليل استخدام كتاب اللّغة العربيّة السّنة الرّابعة من التّعليم الابتدائي، بن الصّيد بورني سراب وبن عاشور عفاف، الديوان الوطني لمطبوعات المدرسيّة، (2018/2017) ص10.

16. دليل الأستاذ اللّغة العربيّة وآدابها للّسنة الثّالثة من التّعليم الثّانوي جميع الشّعب، دراجي سعيدي وآخرون، (د.ت)، ص07.

17. الوثيقة المرافقة لمناهج السّنة الرّابعة من التّعليم الابتدائي، اللّجنة الوطنيّة للّمناهج الديوان الوطني للّمطبوعات المدرسيّة، (جويليّة2005)، ص14.

18. الدّليل البيداغوجي لمرحلة التّعليم الابتدائي، وفق النّصوص المرجعيّة والمناهج الرّسميّة محمّد الصّالح الحثروبي، ص123.

19. الوثيقة المرافقة لمناهج السّنة الثّانية من التّعليم الابتدائي، اللّجنة الوطنيّة للّمناهج، ديوان المطبوعات المدرسيّة، (2012/2011)، ص13.

20. المقاربة النّصيّة وتطبيقاتها في الأنشطة اللّغويّة في كتاب اللّغة العربيّة للّسنة الثّالثة ثانوي حنان قادري، مذكرة دكتوراه، (2019–2020)، ص25.

21. الوثيقة المرافقة لمناهج السّنة الرّابعة من التّعليم الابتدائي، اللّجنة الوطنيّة للّمناهج، الديوان الوطني للّمطبوعات المدرسيّة، (جويليّة2005)، ص14.

22. تدريس قواعد اللّغة العربيّة بالمقاربة النّصيّة في المرحلة الثّانوية، عبد الحميد كحيحة مذكرة ماجستير، (2011/2010)، ص74.

23. الدّليل البيداغوجي لمرحلة التّعليم الابتدائي، وفق النّصوص المرجعيّة والمناهج الرّسميّة محمّد الصّالح الحثروبي، ص124.

24. المقاربة النّصيّة وتطبيقاتها في الأنشطة اللّغويّة في كتاب اللّغة العربيّة للّسنة الثّالثة ثانوي حنان قادري، مذكرة دكتوراه، (2019–2020)، ص33.

25. [1] المشوق في الأدب والنّصوص والمطالعة الموجهة للّسنة الأولى من التّعليم الثّانوي جذع مشترك علوم وتكنولوجيا، حسين شلوف وآخرون، الديوان الوطني للّمطبوعات المدرسيّة (2022م/2021م)، ص21.

26. المشوق في الأدب والنّصوص والمطالعة الموجهة للّسنة الأولى من التّعليم الثّانوي جذع مشترك علوم وتكنولوجيا، حسين شلوف وآخرون، الديوان الوطني للّمطبوعات المدرسيّة (2022م/2021م)، ص22.

27. المشوق في الأدب والنّصوص والمطالعة الموجهة للّسنة الأولى من التّعليم الثّانوي جذع مشترك علوم وتكنولوجيا، حسين شلوف وآخرون، الديوان الوطني للّمطبوعات المدرسيّة (2022م/2021م)، ص23.

التّقاطع المعرفي بين تعليميّة اللّغة العربيّة والدّراسات البينيّة.

Educational term and concept, and its relationship to interdisciplinary studies.

ط. طاهر منصور خيرة

ط. بلاحاجي هجيره

جامعة مستغانم.

ملخص:

لقد كان من مزايا اللّسانيات التّطبيقيّة ما نتج عنها من فروع متخصصّة في ميادين شتّى، ولعل مقام المداخلة يستدعي تسليط الضّوء على التّعليميّة كمصطلح مفاهيمي، كونها الدراسة العلميّة لطرائق التّدريس وتقنياته، وينصبّ جلّ اهتمامها على الإلمام بالتّعليم أو الفعل التّربوي، ودراسته دراسة علميّة بحتة من خلال البحث في محتويات التّعليم، وطرائقه ونظرياته، وقد أصبح مجال تعليميّة اللّغة العربيّة هو المعني بالدراسة العلميّة الحديثة على الصّعيدين الوطني والعربي، حيث تركزّ تعليميّة اللّغة العربيّة على عمليّة التّعليم في منظومتنا التّربويّة التّعليميّة دون تغييّب للّمناهج التّعليميّة والعلميّة الحديثة.

الكلمات المفتاحيّة: التّعليميّة–المناهج العلميّة–التّعلم–التّعليم–البينيّة.

Abstract: One of the advantages of applied linguistics was the resulting branches that specialized in various fields.

Perhaps the intervention's position calls for shedding light on education as a conceptual term, as it is the scientific study of teaching methods and techniques, and the essential of its attention is centered on familiarity with education or educational action, and its study from a purely scientific point of view. study by researching the content of education, its methods and its theories.

The field of Arabic language teaching has become one concerned with modern scientific study at the national and Arabic levels, because Arabic language teaching focuses on the educational process in our educational system without neglecting educational programs and modern scientists.

The teaching is also compatible with interdisciplinary study due to the integration and coherence of the objectives with each other, i.e. between the teaching of the Arabic language and research in the field. modern interdisciplinary studies.

There may be conflicting terms in Arabic language teaching (such as curriculum and curriculum, teaching and learning, competence and adequacy, and others...), which

we will try to adjust their concepts as they all support the scientific research method endorsed by scholars and researchers in the teaching of the Arabic language.

I thought that my intervention in this axis would begin to cause problems as follows:

– What is the concept of the term pedagogical and how did this concept develop?

What are the basic elements of education?

How does the conflict of certain terms affect the achievement of educational goals?

What is the relationship between the teaching of Arabic and modern interdisciplinary studies?

Keywords: Pedagogical –scientific programs – learning –teaching –interface.

مقدمة: تتوافق التّعليميّة مع الدراسة البينيّة نظرا لتكامل الأهداف وانسجامها فيما بعض أي بين تعليميّة اللّغة العربيّة والأبحاث في مجال الدّراسات البينيّة الحديثة وقد تتضارب المصطلحات المندرجة ضمن تعليميّة اللّغة العربيّة (كالمناهج والمنهج التّعليم والتّعلم، الكفاءة والكفاية، وغيرها...) والتي سنحاول

ضبط مفاهيمها كونها كلها تدعم منهج البحث العلمي الذي يقره الدّارسون والباحثون في تعليميّة اللّغة العربيّة، وارتأينا أن تكون مداخلتنا في هذا المحور ببدء طرح إشكالات على النّحو التّالي:

- ما مفهوم مصطلح التّعليميّة وما مدى تطور هذا المفهوم؟
- ما هي العناصر الأساسيّة التي تقوم عليها التّعليميّة؟
- كيف يؤثر تضارب بعض المصطلحات في تحقيق أهداف التّعليميّة؟
- ما علاقة تعليميّة اللّغة العربيّة بالدّراسات البينيّة الحديثة؟

مفهوم مصطلح التّعليميّة:

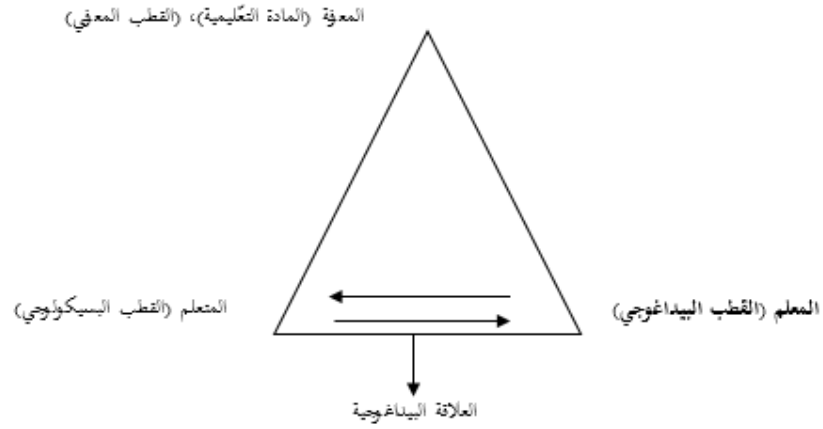
تعدّدت التّعريفات والمفاهيم لمصطلح التّعليميّة، وذلك لكثرة الجهود المبذولة من طرف التّربويّين والمختصّين في مجال التّعليم، فقد عرِّفت على أنّها[1]: "الدراسة التي تطبّق مبادئها على مواد التّعليم، وهي تقدّم المعطيات الأساسيّة الضّروريّة لتخطيط كلّ موضوع دراسي وكل وسيلة تعليميّة"، ويفرق الباحثون بن التّعليميّة العامّة والخاصّة، فالعامّة تتمثّل في مجموعة المبادئ والاستراتيجيات، ويُقصد بها[2]: "الأسّس العامّة التي تستند إليها العناصر المكوّنة لها من مناهج وطرائق ووسائل وتقويم، والقوانين والنّظريات التي تتحكّم في تلك العناصر وفي وظائفها التّعليميّة"، أمّا التّعليميّة الخاصّة فهي التي تتركّز على نفس المبادئ والنّظريات لكن ميدانها يكون محصورا برصد قوانين ومبادئ تخصّ مادة تعليميّة واحدة.

يتجلّى لنا من خلال هذا الطّرح أنّ التّعليميّة العامّة تعنى بالنّطاق المعرفي حيث يتمّ إنتاج التّشريعات والنّظريات التي تتعلّق بالتّعليميّة، في حين تعنى التّعليميّة الخاصّة بالمجال التّطبيقي لتلك التّشريعات والنّظريات [3].

1-2/ عناصر العمليّة التّعليميّة أو مكوناتها:

تأخذ التّعليميّة على عاتقها المثلث التّعليمي المعروف الذي ما فتئ علماء التّربيّة يطلقون عليه (المثلث التّربوي) ويتشكل من أركان أساسيّة مشروطة وهي:

- **المعلم:** المرسل، وهو (النّقلة الدّيداكتيكيّة).
- **المتعلم:** وهو (المتلقي للّمعرفة).
- **المعرفة:** (الكم المعرفي أو المحتوى)، بالإضافة إلى العلاقة البيداغوجيّة بين المعلم والمتعلم والتي تمثل القاعدة الأساسيّة للّمثلث الدّيداكتيكي الموضحة في المخطط التّالي [4]:



الشّكل: رسم توضيحي لأقطاب المثلث الديداكتيكي (12)

أ. **المعلم:** يعتبر المعلم الرّائد والمسير لأطراف العمليّة التّعليميّة التّعلميّة، فقد تعهد للّمعلم منذ عصور تحقيق الأهداف التّربويّة التي يخطط لها في متون المناهج التّعليميّة المقررة.

فهو الأنموذج المتبع من طرف المتعلم، لذا يجب إعداده إعدادا يتفق مع مستجدات النّظام التّربوي لأنه الموجه والمسير لسيرورة التّعلم، فيبحث عن طرائق تسمح بتنميّة كفاءات المتعلمين ومعارفهم، ومنهاجياتهم، وسلوكياتهم، ووضعياتهم في المجتمع بكيفيّة تجعلهم قادرين على مواجهة وحلّ المشكلات التي تعترضهم في حياتهم.

وزيادة على الأهليّة التّقليديّة للّمعلّم في البحث يجب أن يفيض ببعض الاستعدادات: "كأن يكون متخصصّا وعلى دراية بكل ما يتعلق بالتّدريس، وأن يتمتع بشخصيات قياديّة تمحص في الفروقات الفرديّة وتصقل المواهب [5].

وهكذا فإن المعلم في العمليّة التّعليميّة بمثابة مدرب في ميدان رياضي، أو في ورشة فنيّة، يدعمُ التّعليم، ينظم وضعيات معقدة ويكتسب متعلميه بروحه القياديّة.

ب. **المتعلم:** تعتبر التّعليميّة المتعلم في المناهج التّعليميّة الحديثة محورا للّعمليّة التّعليميّة التّعلميّة وعنصرا فعالا فيها، ذلك أن أهداف أي منهاج تعليمي تتحدّد بمعرفة المتعلمين من حيث خصائصهم النّفسيّة والاجتماعيّة، ومستواهم المعرفي؛ "فوفقا لاستعداد المتعلم وما يمتلكه من قدرات، ومهارات تتحدد الأنشطة

والأساليب من أجل الوصول للّأهداف المرجوة"[6]، لأنه ينتظر من المتعلم أن يضطلع بجملة من المهام خلال الفعل التّعلمي لإنماء الكفاءات المرصودة [7].

معالجة كم من المعلومات، إنجاز مهمات، وأنشطة لغويّة ورياضيّة، التّفاعل مع متعلمين آخرين.

وعليه يمكن القول أن التّعليميّة أعطت للّمتعلم أدوارا جديدة وحديثة تمكنه من المساهمة مع المعلم في بناء المعارف واكتسابها من خلال التّفاعل البيداغوجي والتّداخل الحاصل بين أهداف التّعليميّة والدراسة البينيّة.

ج. المعرفة: (المحتوى التّعليمي): وهو جملة المعارف والمواد الدّراسية المستهدفة من العمليّة التّعليميّة المعدّة في المقررات والمناهج التّعليميّة عبر الأطوار المختلفة، إما بمقاربات نصيّة أو وضعيات إشكاليّة –وضعيّة مشكلة–.

إذ يتكون المحتوى المعرفي من مجموعة من المكونات المعرفيّة والمكونات المهاراتيّة والمكونات الوجدانيّة.

– **المكونات المعرفيّة:** تشمل الحقائق والمفاهيم، والنّظريات التي تسير من البسيط إلى المعقد.

– **المكونات المهاراتيّة:** الوصول بالفعل التّعليمي التّعلمي إلى درجة من الإتقان والأداء في أقل وقت ممكن.

– **المكونات الوجدانيّة:** هي متصلة بالإحساس والمشاعر، والانفعال وتشمل: الاتجاه، الميل، والتّقدير.

ويستند اختيار المحتوى التّعليمي إلى معايير نذكر بعضها [8]:

- ملائمة المحتوى لحاجات المتعلمين وميولهم وقدراتهم.
- مراعاة الفروق الفرديّة بين المتعلمين.
- ارتباط المحتوى بالأهداف مع صدقه وأهميته.
- مسايرة الواقع الثّقافيّ والاجتماعي.

ولن تتحقق تلك المعايير الخاصّة بالمحتوى المعرفي إلا إذا تآلفت عناصر التّعليميّة المذكورة فيما بينها.

2-2/ فما العلاقة بين هذه العناصر؟

أ. **هناك العلاقة التّربويّة بين المعلم والمتعلم:** وتندرج ضمنه معرفة المعلم لخصائص متعلميه، يؤدي إلى تحسين الأداء والإنتاج مع الاستغلال الأمثل لنشاط المتعلم، وفاعليته، وكذا تحسين سلوكه.

ب. **علاقة المتعلم بالمعرفة (العلاقة المعرفيّة):** يشارك المتعلم وفقا للّمقاربة الجديدة والأنشطة البينيّة في بناء المعارف، وحلّ الوضعيات بقدرات ومهارات متحكم فيها، ويكتسب لغة لفعل ذلك (مثل الأنشطة اللّغويّة).

ت. **العلاقة بين المعلم والمعرفة:** نختصرها في عمليّة بحث، وتقصٍ، ثم تخطيط عن كيفيّة البناء، ومدى علاقة هذه المعرفة المحصّلة بالمناهج التّعليميّة لأنه من غايات التّعليم والتّعلم أن نحوّل المعارف إلى سلوكات عمليّة تظهر على المتعلمين في حياتهم.

وما خلصت إليه في عنصر بحثي هذا أن التّعليميّة لبناتها الأساسيّة عناصرها، إذ تُكوّن فيما بينها علاقة تفاعليّة لتشكل نظاما تمثله سلوكات نتمكن بها من الوصول إلى تحقيق أهداف المنظومة التّربويّة، وتكوين جيل يساير كل تطور علمي وتكنولوجي قصد تحقيق ونشر المنعة الذاتيّة والاجتماعيّة.

2-3/ ما مدى تأثير تضارب المصطلحات في تحقيق أهداف التّعليميّة؟

لقد أثرت أن ألمّ ببعض المصطلحات المتضاربة والواقعة تحت سلطة التّعليميّة في حدّ ذاتها، وكل هذا أحدث فراغا معرفيا بين البلدان والأوطان إن لم نقل شرخا بسبب عدم التّنسيق العلمي والمعرفي في التّمييّز بين المصطلحات وتحديد حقل استعمال كل واحد منها.

ومن بين المصطلحات التي حصرتها:

أ. الفرق بين البيداغوجيا والتّعليميّة:

فالبيداغوجيا علم أو فرع يتكفل به علم النّفس التّربوي، يعنى بكل جوانب التّربيّة، وإن كانت كلمة "بيداغوجيا" لها علاقة بتربيّة الأطفال إلا أن شيوع المصطلح وطغيانه أصبح يعم كل جوانب التّربيّة للّكبار، فالبيداغوجيا موضوعها التّربيّة بينما التّعليميّة فهي أضيق منها موضوعها محدد وخاصّ بالتّقنيات المتعلقة بكل مادة من مواد التّعليم، حيث أن التّعليميّة تبحث في المعرفة بينما البيداغوجيا تركز على المتعلم.

ب. التّعليم والتّعلم:

فالتّعليم (Enseignement): وبعيدا عن تعريفه اللّغويّ الموجود مترامیا في المعاجم فإنه يعني عمليّة نقل المعلومات من المعلم إلى المتعلم.

فهو نشاط تواصلي، يهدف إلى إثارة المتعلم وتحضيره، وتسهيل حصوله على المعرفة [9]. بمعنى أن التّعليم عمليّة تفاعليّة، تنتقل فيها الخبرات والمعارف والمهارات من ذهن المعلم إلى ذهن المتعلم.

التّعلم (l'apprentissage): الذي تعدّدت تعاريفه نذكر منها[10]:

– هو عمليّة حصول الفرد على المعلومات، ومعارف ومهارات جديدة بشكل مقصود أو غير مقصود.

وهو عمليّة التّحصيل، واكتساب المعلومات والمهارات وتطوير الاتجاهات.

ومنه "فالتّعليم" هو العمليّة التي يقوم بها المعلم، بينما "التّعلم" هو النّشاط الذي يمارسه المتعلم في الموقف التّعليمي التّعلمي.

ج. الكفاية والكفاءة:

الكفاية: إن معظم الأبحاث أثبتت أنه يصعب تعريف مصطلح الكفاية، إلا بمظاهرها أو نسبتها إلى أداء معيّن، أو فعل خاصّ يقوم به الفرد، لذا تعددت التّعريفات فمنها:

الكفاية هي: "مختلف أشكال الأداء التي تمثل الحد الأدنى الذي يُلزم لتحقيق هدف معين"[11].

كما عرفت أيضا بأنها: "مجمل السّلوك الذي يتضمن المعارف والمهارات الأدائيّة التي من شأنها أن تيسر للّعمليّة التّعليميّة التّعلميّة تحقيق أهدافها"[12].

وبناء على التّعريفين السّابقين يمكن تحديد مفهوم الكفاية على أنها مجمل المعارف والمهارات التي يجب أن يكتسبها الفرد لكي يكون مؤهلا، والتي تظهر في سلوكاته على شكل أداءات تظهر وتلزم تحقيق هدف معين.

أما الكفاءة: فعرّفت هي الأخرى بمفاهيم عديدة منها:

"الكفاءة تتمثل في المعرفة اللّغويّة الباطنيّة للّفرد؛ أي مجموعة القواعد التي تعلّمها"[13].

فهي إذا القدرة على تجنيد المعارف، قدرات، معلومات، مكتسبات قصد حل وضعيات يستفيد منها المتعلم مستقبلا.

أما الفرق بين الكفاية والكفاءة فيكمن فيما يلي:

– الكفاية هي الجزء الباطن من الأداء، والكفاءة هي الجزء الظّاهر؛ أي تحويل الكفايات المحصلة إلى سلوكات ظاهرة وملموسة[14].

ولعل هذا ما تسعى إلى تحقيقه المناهج التّعليميّة لمنظومتنا بانتهاج سياسة المقاربة بالكفاءات، هذه المقاربة التي حركت دافعيّة الباحثين في مجال تعليميّة اللّغة العربيّة، ومدى أهميّة المقاربة النّصيّة، والمهارات المكتسبة من خلال الأنشطة اللّغويّة في امتلاك المتكلم لجملة من الكفاءات يسهل عليه توظيفها.

كما لا يمكن الفصل بين مصطلحي الكفاية والكفاءة عن بعض المصطلحات الأخرى التي تتبناها التّعليميّة مثل: مصطلحي القدرة والمعرفة.

د. المنهاج والمنهج:

يعرفه دولاند شير (G deind share) بأنه أي المنهاج: "جملة من الأفعال التي تخططها لاستشارة التّعليم، فهي تشمل أهداف التّعليم–التّعلم ومحتوياته"[15].

ذلك يعني أن المناهج التّعليميّة تهتم بالمتعلم والمعلم، ومدى ملائمة المعارف المقصودة مستوى المتعلمين، وكذا تكوين الأساتذة والمعلمين.

والمنهج عرّف اصطلاحا بأنه الطّريق المؤدي إلى الكشف عن الحقيقة في العلوم، بواسطة قواعد عامّة تهيمن على سير العقل وتحدد عملياته حتى يصل إلى نتيجة معلومة.

وهناك من يرى المصطلحين مترادفين، في حين أن المنهج هو الطّريق أو السّبيل المتبع لتقديم المناهج التّعلميّة قد يكون منهجا تقليديا، إلقائيا، وصفيا...) إلى غيرها.

إن هذه المصطلحات المتضاربة ومصطلحات أخرى مثل: (النّقلة التّعليميّة العقد التّعلّمي، الوضعيّة التّعلميّة، التّصورات...).

لا يمكن للّتعليميّة أن تعمل بدونها، وإن تمعنّا جيدا نجد أن هذه المصطلحات مندرجة تحت عناصر التّعلميّة التي ذكرناها.

والتّعلميّة بنوعيها؛ العامّ الذي يضم المبادئ والاستراتيجيات والخاصّ الذي يركز على القوانين والنّظريات لا يمكنها العمل والتّطور إلا باستخدام تلك المصطلحات وإن تضاربت.

2-4/ أهداف التّعليميّة:

لقد أصبحت التّعليميّة في الوقت الرّاهن ضرورة تظهر في التّجديد التّربوي للّمناهج قصد تحسين وتطوير التّعليم أو الفن التّعليمي، وهنا تتجلى أهميتها والأهداف التي تسعى إلى تحقيقها والمتمثلة في:

- ❖ إحداث تغييّرات مرغوبة في سلوك المتعلم في جميع الجوانب.
- ❖ مواكبة المستجدات الحاصلة على مستوى المنظومات التّعليميّة والعمل على تطويرها مع ضبط واستعمال مختلف التّقنيات في البحث.
- ❖ تطوير وسائل وطرائق التّدريس قصد ضمان نجاح فعال.
- ❖ إقامة أسّس عمليّة علميّة تسمح بتطوير نظام تربوي مواكب للّتطور التّكنولوجي والتّسارع المعلوماتي.
- ❖ تمكين المعلم من اكتساب قاعدتي تفكير وعمل إيجابيتين من خلال اكتساب مهارات وتقنيات التّدريس تستجيب لتساؤلاته وانشغالاته البيداغوجيّة والمهنيّة [16].

ويمكن حصر آفاق وأهداف التّعليميّة في الإجابة عن الأسئلة التّاليّة [17]:

- لماذا نعلّم؟ ـــــــ لتحديد أهداف ومرامي التّعليم.
- ماذا يجب أن نعلّم؟ ـــــــ تحديد المضامين أو المناهج والبرامج.

- لمن نعلّم؟ ـــــــ التّعرف على الخصائص النّفسيّة للّمتعلم.
- كيف نعلّم؟ ـــــــ الطّرق والتّقنيات البيداغوجيّة.
- ما النّتيجة المرجوة؟ ـــــــ لإثارة مشاكل التّقييّم.

وطبعا لا يمكن للّتعليميّة تحقيق أهدافها إلا بتعاضدها مع علوم أخرى مع مضاعفة جهود المختصين في هذا المجال.

3/ التّداخل بين تعليميّة اللّغة العربيّة والدّراسات البينيّة:

يعد حقل تعليميّة اللّغة العربيّة من الحقول الواسعة والتي تتشارك مع الحقول المعرفيّة الأخرى؛ كعلم النّفس التّربوي، وعلم اللّغة الاجتماعي، فهي تنهل منها حتى تجد الحلول المؤكدة للّتعثرات التي تواجه المتعلمين والمعلمين معا.

ولعل التّداخل العلائقي الحاصل بين تعليميّة اللّغة العربيّة والدراسة البينيّة الحديثة يجبرنا على طرح إشكالات آتيّة:

ما مفهوم البينيّة كمصطلح؟

وهل للّبينيّة أثر أو تأثير في تعليميّة اللّغة العربيّة؟

أ-مفهوم الدراسة البينيّة:

البينيّة تعني[19]: "المنهج الذي يساهم في تبادل الخبرات البحثيّة والاستفادة من المناهج البحثيّة بين الباحثين، وإعادة إدماجها في إطار مفاهيمي ومنهجي شامل يساعد على توسيع إطار دراسة الظّواهر والمشكلات وتقديم حلول نافعة قابلة للّتطبيق".

ومصطلح البينيّة مكوّن بالأجنبيّة من مقطعين: بين Inter و Diseiplanary أي مجال دراسي معين.

فالبينيّة تعتمد على حقلين معرفييّن أو أكثر من حقول المعرفة الرّائدة [20].

فالدّراسات البينيّة منهج يستفيد من المناهج البحثيّة المختلفة، وبكل اختصار هو الجمع بين تخصصّات مختلفة لتتكامل وتعطي تخصصّا جديدا.

وقد أسهم الدّكتور التّونسي صالح برّمضان في وضع حدود لهذا المصطلح وأصوله وأسّسه من خلال كتابه "التّفكير البيني، أسّسه النّظريّة وأثره في دراسة اللّغة العربيّة وآدابها".

وقد استعمل الباحث دافيد سيلز (D.silles) هذا المصطلح في التّقرير السّنوي السّادس لمجلس بحوث العلوم الاجتماعيّة (1929–1930) عندما أشار في قوله[18]: "سوف يستمر المجلس في السّير اتجاه هذه القضايا البينيّة".

ويعتقد بعض الباحثين أن علم الدّراسات البينيّة هو العلم الأكثر تمددا، ومنه ندرك الأهميّة القصوى للّبينيّة في تعليميّة اللّغة العربيّة، فهي أي البينيّة جزء ضمني في المراحل التّعليميّة المختلفة، متخف في ثنايا الأنشطة اللّغويّة، التي تحرص تعليميّة اللّغة العربيّة على الرّبط بينها قصد تحصيل كفاءات تتمثل في مهارات لغويّة مختلفة.

فنظرا للّتلاحم والتّداخل العلائقي بين العلمين لا يمكن الفصل بينهما، كما أنه يصعب تحديد الأثر المباشر للّدراسات البينيّة في تعليم اللّغة العربيّة وفنونها إلا بتحليل وضعيات تعليميّة تعلميّة على مستوى الأنشطة اللّغويّة.

ولقد أثرت أن أذكر المهارات اللّغويّة التي تسعى تعليميّة اللّغة العربيّة إلى إكسابها للّمتعلمين في الأطوار التّعليميّة الأولى (الابتدائي) ومن هذه المهارات نستشف أثر البينيّة فيها، ونذكر منها: مهارة الاستماع، مهارة الكلام، مهارة القراءة، ومهارة الكتابة والإنتاج.

فالبينيّة تسمع للّمتعلم بإعطائه أكبر قدر من الكلام، دون معارضة المتعلم أو التّصويب، لأن تصويب الأخطاء له فترته وحصته؛ السّنا هنا نخدم مهارة التّعبير الشّفوي في تعليميّة اللّغة العربيّة؟

وإذا تتبعنا أطفال التّربيّة التّحضيريّة خلال حصصّ تعلّم مبادئ القراءة، فنجد أن البينيّة تحرص على النّطق الصّحيح لتلك الأصوات، وتقابلها تعليميّة اللّغة العربيّة بأنشطتها في تقديم تلك الأصوات.

ومنه نستنتج أن تعليميّة اللّغة العربيّة والبينيّة كلاهما لا يعدم المكتسبات القبليّة، فيتم إنتاج معارف بالاعتماد على ما يكتنزه الطّفل من معارف مسبقة.

ولو تناولنا وتتبعنا التّحصيل اللّغويّ لتلميذ من السّنة الأولى إلى السّنة الثّانية وحتى السّنة الثّالثة فنجد أن مهاراته اللّغويّة تتطور تدريجيا، لأنه يتعلم بمدخلات بينيّة، وفي كل مرة يدمج المعارف المحصلة مع المخزنة ونجده يترفع عن أخطائه السّابقة من مستوى إلى آخر.

على أن يتولى المعلم تصويب تلك الأخطاء بعد أن يضعها في وضعيات مشكل داخل مقاربة نصيّة، وهذا كله باستعمال التّغذيّة الرّاجعة.

ومن خلال ما بينّا نخلص إلى استنتاج واحد هو:

– أن تعاضد البينيّة واللّغة العربيّة يمكّن من تسهيل تحقيق أهداف كل من البينيّة والتّعليميّة.

– وإن انفتاح التّعليميّة على كثير من الحقول المعرفيّة دليل على مدى أهميّة التّداخل الحاصل بين العلمين مما يُسهم إيجابا في تطوير اللّغة العربيّة وتعليمها عبر كل الأطوار التّعليميّة خاصّة الجامعيّة منها.

فمن أهداف البينيّة: حاولت حصره ما يلي:

– أهميّة تناول المعرفة في سياق جديد.

– دور الدّراسات البينيّة في تطوير المهارات الذاتيّة.

– دمج المعرفة للّوصول إلى مخرجات ذات جودة عاليّة[21].

– الإبداع في طرق التّفكير قصد تحقيق التّكامل.

خاتمة:

لقد خلصت في هذه الورقة البحثيّة غلى النّتائج التّاليّة:

1. التّعدد المفاهيمي للّمصطلحات يؤدي إلى إحداث فجوات معرفيّة تعيق التّنسيق المعرفي بين دول الوطن العربي خاصّة.
2. ضرورة العمل على توحيد المصطلح المترجم.
3. التّعليميّة علم وفن قائم بذاته يتوجب على الهيئات المعنيّة والقائمة عليها تكثيف الجهود بإدراجها كعلم ضمن المناهج التّعليميّة.

4. الدّراسات البينيّة علم حديث يسعى بوتيرة سريعة إلى إنتاج معارف متكاملة، ويتنبأ لك بالاكتساح والتّطور.

5. للّبينيّة أهميّة بالغة في تعليميّة اللّغة العربيّة.

6. اللّغة العربيّة لغة المرونة والانفتاح.

الهوامش:

1. د. عبد القادر لورسي، المرجع في التّعليميّة، الزّاد النّفيس والسّند الأنيس في علم التّدريس، دار جسور، ط.2، 2015، ص21.

2. خير الدين هنّي، مقاربة التّدريس بالكفاءات، ط.1، 2003، ص128.

3. ينظر، نفسه. ص128، 129.

4. ينظر: آمنة مناع، أقطاب المثلث الدّيداكتيكي في التّراث العربي على ضوء اللّسانيات الحديثة، التّعريف، المفهوم، مجلة الواحات للّبحوث والدّراسات، (2014)، ص147.

5. ينظر: آمنة مناع، أقطاب المثلث الدّيداكتيكي، ص149.

6. محمد الصّالح حثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التّعليم الابتدائي، ص128.

7. محمد الدّرج، تحليل العمليّة التّعليميّة التّعلميّة، دار الهدى للّنشر والتّوزيع، الجزائر ط1، (2003)، ص73.

8. رزق فايز بطاينة، المناهج التّربوي، حدار للّكتاب العالمي، الأردن، ط1 (2000)، ص93.

9. محمود عبد الحليم مني، التّعليم المفهوم النّماذج والتّطبيقات، مكتبة الأنجلو مصريّة، القاهرة مصر، د. ط، (2002)، ص02.

10. ينظر: المرجع نفسه، ص9.

11. علي أوحيدة، السّند التّربوي للّمعلمين، التّدريس بواسطة الكفاءة، مطبعة الشّهاب، باتنة، الجزائر، د. ط، (2007)، ص2.

12. المرجع نفسه، ص13.

13. سمير شريف ستيتة، اللّسانيات (المجال، الوظيفة، والمنهج)، حدار للّكتاب العالمي، عمان الأردن، ط1، (2005)، ص452.

14. ينظر خالد المدني الكفاية المدنيّة، http://dr_kalmadini.blogsot/2013/blo تاريخ التّحميل: 2022/05/24

15. وزارة التّربيّة الوطنيّة، التّربيّة وعلم النّفس، الجزائر، دط، (2004)، ص19.

16. ينظر: الكتاب السّنوي، تعلميّة المواد العلميّة، المركز الوطني للّوثائق التّربويّة الجزائر، (1998)، ص169.

17. حمروش إبراهيم، التّعليميّة، موضوعها، مفاهيمها، الآفاق التي تفتحها، المجلة الجزائريّة للّتربيّة، س1، العدد 1، ص63-74.

18. الدّراسات البينيّة، مركز الأبحاث الواعدة في البحوث الاجتماعيّة، (2017)، ص6، من موقع: https www-pnu-edu.sa:

19. ينظر: عمار عبد المنعم، الدّراسات البينيّة، رؤيّة لتطوير التّعليم الجامعي، جامعة المالك عبد العزيز، ص2، من موقع: https www-pnu-edu.sa:

20. الدّراسات البينيّة، مركز الأبحاث الواعدة في البحوث الاجتماعيّة، (2017) ص6، من موقع: https www-pnu-edu.sa:

21. ينظر: المرجع نفسه، ص11.

استخدام الوسائل الحديثة ومشكلات التّعليم

ط. سوداني عائشة.
جامعة عبد الحميد بن باديس مستغانم
الأستاذ المشرف: لطروش الشّارف

الملخص:

تواجه النّظم التّعليميّة في أنحاء كثيرة منها العالم مشكلات وتحديات كثيرة تمليها طبيعة العصر الذي نعيش فيه. وهي تؤدي أساسا إلى عدم الملائمة وعدم التّوافق بين نظم التّعليم ناحيّة وبين الانفجار العلمي، والتّكنولوجي، والسّكاني، الذي يحتاج العالم بأسره في عصرنا الحديث. من ناحيّة أخرى.

فمن الملاحظ أن كثير مع الأماكن في العالم يعاني التّعليم فيها مع نقص كبير في الموارد الماليّة، والمعلمين المؤهلين والتّجهيزات المدربة وغيرها من المشاكل التي أصبحت عائقا يحتاج فيها طالب العلم إلى سند ينقله من التّراجع ويمكنه من التّغلب على العراقيل فتدفعه إلى إيجاد نظام تعليمي جديد وعصري في أهدافه ومحتواه ووسائله وأساليبه.

ومما لا شك فيه أن استخدام التّكنولوجيا في الوقت الحاضر أصبح أقوى خصوصا أننا محاطون بها من كل اتجاه، وهنا تجد أنها باتت جزء هام وأساسي في الحياة بشكل عامّ. لذا من الضّروري أن تحظى بقدر مع الأهميّة في العمليّة التّعليميّة التّعليمة.

الكلمات المفتاحيّة: التّعليم–الوسائل–التّكنولوجيا–التّقنيات–العلم.

ABSTRACT: The importance of using modern methods and education problems Preamble:

Education systems in many parts of the world are facing many challenges and problems dictated by the nature of the times in which we live. They lead mainly to mismatch and mismatch between education systems on the one hand, and between the scientific explosion, the technological explosion, and the population, which the whole world needs in our modern age on the other.

It is noticeable that in many places in the world, education suffers from a major shortage of financial resources, qualified teachers, trained equipment, and other problems that have become an obstacle. The student of science needs to see an evidence that criticizes him, as he retracts. He can overcome the obstacles that lead him to find a new and modern educational system in its goals, content, means, and methods.

There is no doubt that the use of technology today has become stronger, especially as we are surrounded by it in every direction, and this is where you find it has become an

important and essential part of life in general. Therefore, it is necessary to have a certain amount of importance in the educational process.

Keywords :Education-means-technology-technique-science-educational process.

تمهيد: لقد دخل استخدام التّكنولوجيا التّعليميّة الحديثة إلى الصّفوف الدّراسية بمختلف المستويات في الدول المتطورة، فأصبحت جزءا أساسيا في العمليّة التّعليميّة وتعليم اللّغة العربيّة مثلا، لما تمتاز بالقدرة في مساعدة الطّلبة على التّعلم في ضوء تبسيط المعلومات وتسهيل مهمة المتعلم في اكتساب المفاهيم بأقل وقت وجهد ممكنين وهذا نابع من توظيف المتعلم لأكثر معلومة واكتساب المعرفة.

وذلك لوجود عوامل مثل: ضعف مقدرة النّظام التّعليمي التّقليدي على مسايرة التّطورات، هذا من جهة ومن جهة أخرى ميزانيات الدول النّاميّة لا تواكب التّعليم الجديد بأهدافه وبرامجه ومناهجه كون مواطنيه محدودي الدخل وبالتّالي طلبة العلم والمعرفة تنفر مما هو جديد وحديث.

المبحث الأول: التّعليم ومشاكله:

1-مفهوم التّعليم: هو عمليّة تيسير التّعلم أي اكتساب المعرفة والمهارات والمبادئ والمعتقدات والعادات. من وسائله هناك رواية القصصّ والنّقاش والتّدريس والتّدريب والبحث العلمي الموجه إلى عمليّة التّعلم. فالتّعلم كثيرا ما يجري تحت

إرشاد معلمين، إلا أن المتعلمين من الممكن أن يعلموا أنفسهم كذلك. [1] فالتّعليم عمليّة منظمة تهدف إلى اكتساب الشّخص المتعلم الأسّس العامّة البانيّة للّمعرفة ويتم ذلك بطريقة منظمة ومقصودة، وبأهداف محددة ومعروفة.

ويمكن القول أن التّعليم هو عبارة عن نقل للّمعلومات بشكل منسق للّطالب، أو انه عبارة عن معلومات، ومعارف، وخبرات ومهارات يتم اكتسابها من قبل المتلقي بطرق معينة، فالتّعليم مصطلح يطلق على العمليّة التي تجعل الفرد يتعلم علما محددا أو صنعة معينة، كما انه تصميم يساعد الفرد المتلقي على إحداث التّغييّر الذي يرغب فيه من خلال علمه، وهو العمليّة التي يسعى المعلم من خلالها إلى توجيه الطّالب لتحقيق أهدافه التي يسعى إليها وينجز أعماله ومسؤولياته. [2]

2-التّعليم في دول العالم الثّالث:

أضحت قضيّة التّعليم في العالم الثّالث مرتبطة بقدرات الدولة، وإمكاناتها السّياسيّة والاقتصاديّة والثّقافيّة. فالتّعليم له صلة وطيدة بالحقول الأخرى، التي تشتغل الدولة عليه وتسعى لتطويره، خصوصا وان العالم يراهن عليه لتحقيق التّنميّة البشريّة، وخاصّة النّاميّة منها، لان هذه الأخيرة تعاني من انعدام التّوازن الحقيقي للّنمو الديمغرافي ودرجة التّقدم اقتصاديا.

إن التّعليم في وقتنا الحاضر، والأخص في المجتمعات النّاميّة، ينتقد على أساس انه لا يحقق مطالب العصر، وانه لا يزال يعتمد إلى درجة كبيرة تكنولوجيّة تعليميّة قديمة وباليّة، وإذا قارناه بمجالات أخرى كالصّناعة، والزّراعة، والطّب

والمواصلات، والاتصالات وغيرها من مجالات النّشاط الإنساني لوجدنا أن أساليب العمل في هذه المجالات –باستثناء التّعليم – قد خطت خطوات واسعة وفعالة في استخدامها التّكنولوجيا الحديثة لتحسين كفاءة العمل فيها ورفع إنتاجيته. (3)

وهناك من يفسر أسباب هذا التّخلف النّسبي بان التّعليم يعتبر من أكثر أوجه النّشاط الإنساني صعوبة وتعقيدا، وان تعليم أفراد امة من الأمم وتطوير نظامها التّعليمي بخطوات تواكب الزّمن وتحقق مطالب العصر يبدو أصعب بمرات كثيرة من إنزال الإنسان ليخطو بقدميه فوق سطح القمر.

ومن بين الدول النّاشئة التي لديها أنظمة تعليميّة رائعة نذكر: الأردن والمكسيك والهند والبرازيل وتركيا والفيلبين ومصر وجنوب إفريقيا وماليزيا وتايلاند ومعظم أمريكا الجنوبيّة والعديد من دول الخليج العربي. فمثلا فقر الأشخاصّ غبر القادرين سيجدون صعوبة في الانخراط والمتابعة، ولكن هناك برامج للّمنح الدّراسية متاحة بسهولة لكنها قليلة.

لقد أصدرت الهند مؤخرا قرارات تهدف إلى توفير تعليم جيد، حتى لأفقر مواطنيها. من بين الجهود الأولى للّفريق المشرف هو توزيع جهاز كمبيوتر محمول بقيمة 100دولار ترغب الفيدراليّة في توزيعه بحلول العامّ الجديد على الكليات العامّة في جميع أنحاء البلاد.

3–محاولات التّغلب على مشكلات التّعليم ومحاولة تطويره:

هناك جهود كثيرة تبذل من جانب المربين على المستويات القوميّة والإقليميّة والدوليّة من اجل التّعليم ووضع الاستراتيجيات الفعالة للّتغلب على مشكلاته ورفع كفاءته كما وكيفا، ومن ذلك استخدام تكنولوجيا التّعلم. (4)

فمثلا استخدمت بعض الدول الأفلام، والإذاعة، والتّلفزيون، ونظام الإرسال التّلفزيوني ذي الدوائر المقفلة كحل جزئي لمشكلات ازدحام مدرجات، وقاعات الدراسة بأعداد كبيرة من التّلاميذ.

كما إن المشكلات المرتبطة بتعليم اللّغات الأجنبيّة لأعداد كبيرة من التّلاميذ وكذلك لتعليم كل فرد على طريقة خاصّة من اجل تدريبه على النّطق الصّحيح استعملت معامّل اللّغات الحديثة الالكترونيّة.

4-التّكنولوجيا التّعليميّة وفوائدها:

إن للّتكنولوجيا التّعليميّة أقسام تستخدم وفق أغراض للّتعليم نذكر:

4-1 تكنولوجيا التّعليم الجمعي:

فالإذاعة والتّلفزيون أولى الوسائل الحديثة التي استخدمت في التّعليم لما لها من إمكانيّة وقبول جمعي خصوصا وإنها ذات وسائل سمعيّة بصريّة تخاطب النّفس البشريّة بدورها أخذت طريقها إلى المدارس والمعاهد والجامعات.

ويمكن عن طريق استخدام هذه الوسائل التّغلب جزئيا على مشكلات المقررات المزدحمة، وتدريس الموضوعات الجديدة التي تضاف إلى المقررات

الدّراسية والتي تحتاج إلى مهارات ووسائل معينة قد لا تتوفر لدى المعلم العادي. (5)

4-2 تكنولوجيا التّعليم الفردي:

ومن أمثلتها الكتب المترجمة، والآلات التّعليميّة بأنواعها المختلفة، والتّعليم البرنامجي، وأجهزة الاستماع أو المشاهدة الفرديّة مثل الميكروسكوب، وجهاز التّسجيل بسماعات خاصّة توضع على الأذن للّاستماع كما في معامّل اللّغات.

ويعتقد بعض الباحثين أن الآلات التّعليميّة يمكن بواسطتها أن ترفع مقدار التّعليم إلى ضعف ما يتعلمه التّلميذ عن طريق الوسائل التّقليديّة.

كما يمكن في نفس الوقت أن تختصر المدة التي يستغرقها التّعليم إلى حوالي النّصف. (6)

4-3 تكنولوجيّة مكتبيّة:

وهي تشمل المحاسبات الآليّة الالكترونيّة، ونظم الاتصال الالكترونيّة واستخدام أساليب التّسجيل "الميكروسكوبي" لمحتويات الكتب والمراجع على بطاقات صغيرة يسهل حفظها وتصنيفها، وتشغل في نفس الوقت حيزا صغيرا، كما تصور بعض محتويات المكتبة على شرائط أفلام وتحفظ في علبها الصّغيرة، وتستخدم في قراءة هذه التّسجيلات المصغرة أجهزة قراءة الميكروفيلم. (7)

إن استخدام التّكنولوجيا الحديثة في المكتبة يتوقع أن يحدث تغيرات هائلة في الوظائف والعمليات والخدمات المكتبيّة التي تقوم بها المكتبة في السّنوات المقبلة.

المبحث الثّاني: تكنولوجيا التّعليم (دورها، أهميتها)

1-تعريف تكنولوجيا التّعليم: وتعني تسخير الأدوات والوسائط التّكنولوجيّة الحديثة المساعدة في توصيل المعرفة وتحسينها وتناقلها بين أطراف العمليّة التّعليميّة. [8] حيث يستخدم هذا المصطلح للّإشارة إلى مجموعة واسعة من البرامج والأجهزة ذات الصّلة بالتّعليم والتّعلم متزايدة الاستخدام في المدارس والجامعات حيث يكمن الهدف الأساسي وراء اللّجوء إلى تفعيل تكنولوجيا أفضل لتسهيل وصول المعلومات ومشاركتها، الأمر الذي يعزز من إنتاجيّة الطّلاب.

ولا عجب باعتبار تكنولوجيا التّعليم أسلوب حديث يهدم الصّورة النّمطيّة لوسائل التّعليم التّقليديّة، من خلال تضمين الأجهزة التّكنولوجيّة الشّائعة في العمليّة التّعليميّة، كأجهزة الكمبيوتر المحمولة والأجهزة اللّوحيّة. [9]

2-أهميّة تكنولوجيا التّعليم: أصبحت هذه الأخيرة جزءا لا يتجزأ من منظومة التّعليم، خصوصا خلال جائحة كوفيد 19، فبدلا من حصر استخدامها كأداة لإدارة الأزمات، يجب أن تكون ركيزة أساسيّة ضمن المنظومة التّعليميّة من

خلال دمجها مع المناهج، وهو ما يسمح للّمعلمين باستغلال التّعلم عن بعد كأداة قويّة وفعالة، الأمر الذي سيحسن خطط تدريس المعلمين. كما سينعكس

ايجابيا على مشاركة الطّلاب وبالتّالي نتائجهم، هذا إلى جانب مساعدتهم على اكتساب مهارات القرن الحادي والعشرين الأساسيّة.

ومن المعروف عن المعلمين رغبتهم المستمرة في تحسين أداء طلابهم والتّكنولوجيا هي الطّريقة المثلى لتحقيق هذا الهدف والتّقليل من تحدياته، لذا بات لزاما على كل معلم اكتساب المهارات اللّازمة التي تخوله تطوير التّعليم لطلابه باستخدامها، والى جانب ما سبق، فان إتاحة استخدام التّكنولوجيا الحديثة في الفصول الدّراسية يسهل مهمة المعلم دون الحاجة إلى الوقت الإضافي. (10)

لا يخفى على احد عجز البعض عن استكمال الفصول الدّراسية لسبب أو لآخر لذا فان إتاحة إمكانيّة وصولهم إلى دورات تدريبيّة عبر للّانترنت على سبيل المثال، يمكنهم من الحصول على مؤهلات دراسيّة لم يكونوا قادرين على الحصول عليها بوسائل التّعليم التّقليديّة. (11)

3-أنواع تكنولوجيا التّعليم: يوجد ثلاث أنواع مختلفة من تكنولوجيا التّعليم:(12)

3-1 متزامن وغير متزامن:

يمكن للّتعليم أن يجري داخل الفصل الدّراسي أو خارجه، لكنه عندما يكون ذاتيا يصنف على انه غير متزامن، وعندما يكون وجود معلم يصنف على انه متزامن وعندما يكون عن بعد لكن بوجود معلم يصنف على انه مدمج وتجدر الإشارة إلى أن تكنولوجيا المعلومات تتيح إمكانيّة إقامة فصول افتراضيّة تربط

بين المعلمين والمتعلمين في المنازل أو المدارس، إذ تتمتع هذه الفصول بالمرونة حتى استخدامها في التّعليم العالي والشّركات أيضا.

3-2 التّعلم الخطي:

يجري تقييّم التّعلم المعتمد على التّكنولوجيا من خلال عقد الاختبارات التّفاعليّة والتي تتضمن أسئلة الاختبار من متعدد أو المحاكاة وغيرها، ويعود السّبب في ذلك إلى سهولة رصد وتسجيل درجات هذا النّوع من الاختبارات، ما يتيح للّمستخدم الحصول على نتيجته فورا بعد الانتهاء.

3-3التّعلم التّعاوني:

يعتمد هذا النّوع من التّعلم المدعوم بالحاسوب على الطّرق التّعليميّة المصممة لتشجيع الطّلاب وحثهم على العمل معا في مهام تعليميّة محددة، وهو بذلك شديد الشّبه من حيث مفهومه بالتّعلم الالكتروني، والتّعلم التّعاوني الشّبكي.

المبحث الثّالث: تخلف مناهج التّعليم وأسلوبه عن التّقدم العلمي والتّكنولوجي:

يلاحظ انه في الوقت الذي يستمتع فيه الكبار والصّغار بثمار التّكنولوجيا والتّطبيق العلمي في حياتهم اليوميّة وفي داخل المدارس فان محتوى التّعليم نفسه لا يمكن التّلاميذ من ممارسة التّفكير العلمي والتّطبيق العلمي للّمعرفة، ومن هنا كان التّناقض بين التّعليم كنظام، وبين واقع الحياة التي يعيشها النّاشئون والشّباب.

هذا وفي الوقت الذي يطالب فيه التّعليم في بلادنا أن يكون قوة لاستغلال مصادر الثروة الوفيرة من اجل رفع مستوى حياة الأفراد ولمواجهة الزّيادة المستمرة في عدد السّكان، بمعنى أن التّعليم لابد أن يوجه توجيها علميا و عمليا وبهذا يصبح قادر على تنميّة القدرات العمليّة و العقليّة عند التّلاميذ كما يصبح قادرا على توجيه التّلاميذ إلى الأعمال الإنتاجيّة، ويبث فيهم الرّوح العلميّة، ويدربهم على التّفكير العلمي ذلك لان التّقدم الاقتصادي و الاجتماعي في المجتمع العصري يقوم أساسا على استغلال العلوم، واستخدام المنهج العلمي.[13]

1-مفهوم المناهج التّعليميّة:

1-1 المفهوم الحديث: لقد ظهر هذا المفهوم نتيجة العديد من المتغيرات، أهمها ظهور العلوم الحديثة، وبزوغ المنهج العلمي في الكثير من العلوم الإنسانيّة و التّجريبيّة، خصوصا في علم النّفس الذي اهتم بدراسة السّلوك الإنساني، فضلا عن التّطورات الاجتماعيّة و الصّناعيّة التي حدثت في المجتمعات الحديثة، إذ نجم عن تأثير تلك المتغيرات السّابقة تغير جذري في النّظرة إلى طبيعتها، ومن ثم فهي مجموعة الخبرات التّربويّة التي تهيؤها المدرسة للّتلاميذ سواء داخلها أو خارجها، وذلك بغرض مساعدتهم على النّمو الشّامل المتكامل، أي النّمو في كافة الجوانب العقليّة و الثّقافيّة و الدينيّة والاجتماعيّة و الجسميّة و النّفسيّة والفنيّة نموا يؤدي إلى تعديل سلوكهم ويكفل تفاعلهم بنجاح مع بيئتهم ومجتمعهم وابتكارهم حلولا لما يواجههم من مشكلات.[14]

1-2 المفهوم التّقليدي:

يختلف معنى كلمة منهج بحسب السّياق الذي ترد فيه. فقد اجمع الكثير من الباحثين أن اليونانييّن القدامى هم أول من استخدموها، وهي تعني الطّريقة التي ينتهجها الفرد، أو النّهج الذي يجريه ليسرع به إلى تحقيق هدف معين. (15)

فالمفهوم التّقليدي للّمناهج الدّراسية هي مجموعة المعلومات والحقائق والمفاهيم التي تعمل المدرسة على إكسابها للّتلاميذ بهدف إعدادهم للّحياة وتنميّة قدراتهم عن طريق الإلمام بخبرات الآخرين والاستفادة منها، وهذه المعلومات والحقائق والمفاهيم تقدم للّتلاميذ من مجالات مختلفة، علميّة ورياضيّة ولغويّة وجغرافيّة وتاريخيّة وفلسفيّة ودينيّة وفنيّة. (16)

2-مبررات تطوير المناهج التّعليميّة:

من المؤكد أن هناك العديد من العوامل والأسباب التي تبرر القيام بعمليّة تطوير المناهج التّعليميّة، وذلك بسبب مستحدثات التّكنولوجيا وتعقد الحياة والإخفاق في تقديم المخرجات المتوقعة، وتغير المفاهيم والقيم والاتجاهات، وظهور نظريات ودراسات علميّة جديدة باستمرار.....

وعلى العموم نجملها في أهمها:

1-عدم وجود فلسفة تربويّة واضحة ومحددة للّمناهج التّعليميّة.

2-الخلط الشّائع في تحديد وصياغة أهداف المناهج التّعليميّة.

3-وجود أخطاء معينة في محتوى المقررات الدّراسية.

4-قصور في تكنولوجيا التّعليم المستعان بها في المناهج التّعليميّة.

5-عدم كفاية النّشاطات التّعليميّة بالنّسبة للّمناهج التّعليميّة.

6-وجود قصور في برامج التّقويم.

7-اتفاق الرّأي العامّ بقطاعاته المختلفة على سوء المناهج الحاليّة وقصورها.

8-كثافة البرامج وعدم تناسبها والقدرات العقليّة للّتلاميذ.

9-الاطلاع على النّظم التّعليميّة للّدول التي قطعت شوطا بعيدا في طريق المدنيّة والتّقدم. (17)

3) أساليب تطوير المناهج:

1-الأساليب التّقليديّة: وتتجسد في الحذف أو الإضافة أو التّقديم أو التّأخير أو التّنقيح أو إعادة الصّياغة، الاستبدال أو التّعديل.

2-الأساليب الحديثة: وتتجسد في:

-التّطوير من خلال الدّراسات المقارنة.

-التّطوير من خلال استشراف المستقبل وذلك بالاستطلاع العلمي.

-التّطوير من خلال البحوث العلميّة والتّجريب التّربوي. (18)

4-خطوات تطوير المناهج التّعليميّة:

لابد من الإحساس بضرورة تطوير المناهج التّعليميّة، وتحديد الأهداف وترجمتها إلى معايير، وكذا اختيار وتنظيم محتوى المناهج التّعليميّة المطورة،

وأيضا اختيار استراتيجيات التّدريس والأنشطة التّربويّة. هذا واهم خطوة هي تحديد الوسائل التّعليميّة (تكنولوجيا التّعليم) [19]، لتحقيق الأهداف المرجوة، وبناء على اختيار أساليب التّقويم، وكذلك التّهيئة لتجريب المناهج التّعليميّة المطورة وصولا إلى تعميمها وفقا لما يقتضيه العصر.

مقترحات لتطوير المناهج التّعليميّة:

1-يجب أن تبنى على مهارات التّفكير النّاقد وثقافة الإبداع.

2-يجب أن تبنى وفق دراسة واقعيّة حسب حاجات المجتمع التّنمويّة.

3-أن تأخذ بالمحاولات والجهود الجادة التي بذلت وتبذل من اجل حماية البيئة.

4-اعتماد الرّؤيّة الاستشراقيّة الواضحة وذلك من خلال الانفتاح الواعي على خبرات المتخصصّين.

5-الاهتمام بعلوم المستقبل.

6-السّعي إلى تحقيق جملة المؤشرات من أبرزها:

-العمل على تخريج طلبة متعدد والمهارات والقدرات.

-مراعاة مستقبل سوق العمل، واحتياجاته المتغيرة.

-تزويد الخريجين بمهارات الاتصال والتّواصل اللّازمة.

-امتلاك المهارات اللّغويّة والتّكنولوجيّة.

-اكتساب مهارات التّعامّل.

-التّفاعل الايجابي مع خطط التّنميّة المستقبليّة.

-مواجهة انتشار البطالة.

-اكتساب المتعلمين الاتجاهات والقيم الأخلاقيّة.

المبحث الرّابع: تكنولوجيا التّعليم في عصر انفجار العلم

1-مفهوم تكنولوجيا التّعليم:

جاء مفهوم تكنولوجيا نتيجة التّقدم الصّناعي والتّقني، فهي تعني التّطبيق النّظامي للّمعرفة العلميّة، تهتم بتحسين الأداء والممارسة، والصّياغة أثناء تخطيط العمل.

ومفهوم تكنولوجيا التّعليم اشمل من مفهوم الوسائل التّعليميّة لان الأولى طريقة منهجيّة تدخل فيها المصادر البشريّة، ومستوى المتعلمين واحتياجاتهم وأهداف التّعليم في حين تعتبر الوسائل التّعليميّة أجهزة ومواد، والآلات تستخدم بقصد مساعدة المتعلم على بلوغ أهداف العلم بدرجة عاليّة من الإتقان.

2-دور تكنولوجيا التّعليم:

إنها تسهم بشكل كبير في حل مشكلات التّعليم والتّعلم، خصوصا صعوبات نقل التّعليم والخبرات التّعليميّة، وكذلك التّغلب على مشكلة الفروق الفرديّة بفريد التّعليم، زد على ذلك مشكلة نقص المعلمين الأكفاء والتّجهيزات التّعليميّة ومصادر التّعلم، ومشكلة الدّروس الخصوصيّة، وأيضا تقليل الأعباء التّعليميّة على

المتعلمين، دون أن ننسى مشكلة شرود تفكير المتعلمين وتشتت تفكيرهم. التّغلب على مشكلة تضخم المناهج والمقررات، وكذا مشكلات التّسرب الدّراسي والبطالة وإعادة التّعليم والتّدريب بالتّعليم الذّاتي والمستمر. [20]

هذا وقد سلط الضّوء على تطوير أساليب التّدريس، لأنها تساعد على تحقيق أهداف التّربيّة، فهي تساعد على تطوير أساليب الإدارة التّربويّة بكل أنواعها مثل الإدارة المدرسيّة (كشؤون المدرسين، والموظفين وشؤون الطّلاب والمخازن والامتحانات) وكذا إدارة المكتبة ونظم المعلومات مثل (حركة تداول الكتب والدوريات، ونظام المعلومات عن المصادر الداخليّة والعالميّة)، إضافة إلى الخدمات التّربويّة مثل التّقويم المرحلي والنّهائي للّطلاب، أو عمل الاستبيانات وتحليلها أو المقابلات الشّخصيّة أو التّحليل الإحصائي للّبحوث.

ومع شيوع الحاسب ظهرت أنماط عديدة من التّطبيقات تستخدم في التّعليم لمساعدة الطّالب على التّعلم، وعلى الزّيادة في التّعلم بطرق كثيرة. [21]

3-انفجار العلم وتكنولوجيا التّعليم:

العلم والتّكنولوجيا، في عصرنا الحاضر، هما مفتاحا تقدم اية امّة، عليهما يتوقف إنتاجها، وبالتّالي دخلها القومي، ومستوى المعيشة، بل وحتى محافظتها على استقلالها أصبح يعتمد الآن بشكل كبير على الأخذ بالأساليب الحديثة للّعلم والتّكنولوجيا. [22]

ومن الملاحظ أن هناك ازديادا هائلا في المعرفة العلميّة، يمكن وصفه بالانفجار يقول "بول هيرد": ما يقرب من 50000 مجلة علميّة تنشر نتائج 1200000بحثا علميا في العامّ الواحد أي مائة ألف بحث في الشّهر، إن لم

يكن أكثر، كما يقدر أن حجم المعرفة العلميّة قد زاد منذ عهد "نيوتن" مليون ضعف.[23] وهذا بفضل التّكنولوجيا الحديثة التي يسيرها الإنسان ويستفيد منها، في جميع المجالات من زراعة وصناعة، حتى في صناعة العقول الالكترونيّة، التي يسعى من خلال تقليل الجهد الجسماني للّفرد وزيادة قدراته، فالتّكنولوجيا بدورها وبوسائلها سهلت عليه استغلال الطّاقات باختلاف أنواعها، لكن في بعض البلدان العربيّة نجدها تفتقر حتى للّوسائل التّعليميّة (الأجهزة) وان وجدت في اغلب مدارسها، فغالبيتها لا تفي بحاجات المدرسة ولا تستخدم من قبل المدرسين لكونها محفوظة في المستودعات، أو المختبرات أو كسل المدرس نفسه، أو موقف الإدارة السّلبي، أو صعوبات يفرضها الرّوتين، أو عدم توفر قاعة العرض، كما تبين الدّراسات أن معظم المدارس في البلاد العربيّة يقتصر استخدامها على بعض المواد التّعليميّة كالخرائط أو اللّوحات أو المصورات وبعض النّماذج المتوافرة في المؤسّسات، أي حتى الفقر أصاب مدارس الدول العربيّة، فهي غير مهيأة، أما بالنّسبة لإنتاج البرمجيات التّعليميّة مثل أفلام الفيديو الشّفافيات، برمجيات الحاسوب.....الخ فقد أثبتت الدّراسات المسحيّة أيضا غالبيّة الدول العربيّة مازالتّ غير قادرة على إنتاج مثل هذه البرمجيات بكميات كبيرة، و إن كان هناك إنتاج فهو مقتصر على إنتاج بعض الخرائط واللّوحات.[24]

وهذا إن دل على شيء إنما يدل على أن المتخصصّون في مجال تكنولوجيا التّعليم فهم قلة ويعملون في الجامعات والمعاهد في التّدريس الأكاديمي. [25]

الخاتمة: يعتبر استخدام التّكنولوجيا في التّعليم أمر هام جدا، ويمكن استخلاصه في انه:

1-جعل العمليّة التّعليميّة ممتعة وجديدة ومختلفة، فالطّالب تنمو لديه دافعيّة اكبر للّتعلم، فيخرج عن ما هو تقليدي، من دروس جافة، مملة، على عكس ما تنتجه التّقنيات الحديثة والأجهزة و الفيديوهات.

2-جعل العمليّة التّعليميّة أكثر سهولة، فذلك الفيديو يسر بمشاهدته استيعاب وفهم الفكرة أو الموضوع، دون عناء أو جهد وقت حضوره، وأيضا مساعدته في ارتفاع إنتاجيته وإعطاءه فترة أطول من الوقت للّتركيز، فكل شيء سلس وناجح.

3-الوصول للّمعلومات، فالتّكنولوجيا تؤدي إلى زيادة قدرة الطّلاب والمتعلمين إلى الحصول على كميّة كبيرة من المعارف والمعلومات.

4-المشاركة و التّعاون بين الطّلاب، فالانترنت مثلا تسهل عمليّة التّواصل بكبسة زر، وعن بعد، فيحصل التّعاون .، وينجز المشروع المشترك.

5-تفهم المعارف وتصور المفاهيم.

6-إيجاد متعلمين نشطين، فتلك المتعة وذلك اليسر حفز المتعلم على التّفاعل والاطلاع على مختلف العلوم وازدياد نسبة التّعليم.

7-إعداد طلاب ومتعلمين جاهزين للّتعامّل مع المستقبل.

8-تجاوزك عائق الزّمان والمكان، فالتّكنولوجيا جعلت العالم قريّة صغيرة.

9-مساعدة الطّلاب ذوي الاحتياجات الخاصّة على التّعلم، والتّخلص من عقدهم وبث عزيمتهم، واثبات ذاتهم، وذلك من خلال أجهزة تليق بهم، وتناسبهم فتساعدهم على حل مشكلاتهم وإعطائهم الفرصة للّاندماج في العمليّة التّعليميّة بشكل أسهل.

10-تطوير مهارات القراءة والكتابة.

11-متابعة أداء الطّلاب بشكل أسهل كإنشاء قوائم خاصّة بدرجات أداء الطّلاب وإنشاء مجموعات يتم فيها النّقاش والمخاطبة تكشف عن مستوياتهم.

12-إبراز المهارات الشّخصيّة.

الهوامش:

1-https//:ar.m-wikipedia.org)wiki1

2-https//:www.dictionary.con.retrieved 30-3-2022

3-تركي رابح، أصول التّربيّة والتّعليم، ط2، منقحة، معدلة، ديوان المطبوعات الجامعيّة الجزائر، دار النّشر المؤسّسة الوطنيّة للّكتاب 1990، الجزائر. ص .256

4-صحيفة التّربيّة، نوفمبر سنة 1975، ص91.

5- تركي رابح، أصول التّربيّة والتّعليم، ص.257

6-نفس المرجع، ص.257

7-المرجع نفسه، ص.258

8-joseph lathan. what is educational technology! (Definition. examples and impact)universityof san diego.retrieved5-7-2021.edited.

9-educationaltechnology.tophat.retrieved5-7-2021.edited.

10-how important is technology in education! Benefits. Challenges and impact on students. American university.25-6-2020.retrieved5-7-2021.edited.

11-importance of technology in education. online business school.retrited 5-7-2021 .edited.

12-different types of 3 educational technology.braincert. 2ن-11-2015-retrited 5-7-2021.edited.

13-ينظر تركي رابح، أصول التّربيّة والتّعليم ص.258

14-حلمي احمد الوكيل محمد أمين المفتي (1999) المناهج. المفهوم، العناصر، الأسّس التّنظيمات، التّطوير، مكتبة الانجلو المصريّة، القاهرة، ص6-7.

15-وزارة التّربيّة والتّعليم (1979) المعجم الوجيز، مجمع اللّغة العربيّة بمصر القاهرة ص.392

16-حلمي احمد الوكيل. محمد أمين المفتي .، مرجع سابق ص.6

17-محمد السّيد علي (2011) اتجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرق التّدريس ط1، دار المسيرة للّنشر والتّوزيع والطّباعة، عمان، الأردن، ص28-31.

18-مها نبت محمد العجمي (2001) المناهج الدّراسية أسّسها، مكوناتها، تنظيماتها وتطبيقاتها التّربويّة، ط1، مكتبة الملك فهد، الرّياض ص.326

19-حسن جعفر الخليفة (2005) المنهج المدرسي المعاصر، ط2، دار النّشر عمان ص299.بتصرف.

20-محمد عطيّة خميس، تكنولوجيا التّعليم والتّعلم، ط2، دار السّحاب للّطباعة والنّشر والتّوزيع، القاهرة، مصر،2009م، ص25-26.

21-قاسم النّعواشي، استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التّعليم، دار وائل للّنشر الأردن، عمان،2010م، ص.41

22-تركي رابح، أصول التّربيّة والتّعليم، مرجع سابق، ص26

23-نفس المرجع، ص.27

24-جوادي يوسف، (بدوي ام الخير، ونجن سميرة، رجاء زهاني)، تكنولوجيا التّربيّة و التّعليم (محاولة مفاهيميّة)، مخبر المسالة التّربويّة في الجزائر ،، جامعة بسكرة.

25-عبد الحافظ سلامة، الاتصال وتكنولوجيا التّعليم، دار اليازوردي، عمان،2007 م ص.125

26-نفس المرجع، ص126.

تجلّيات الانغماس اللّغويّ في المنظومة التّربويّة الجزائريّة

_قراءة تحليليّة في منهاج مرحلة التّعليم الابتدائي _

ط. د. سهيلة مجاهد.

عبد الحميد ابن باديس بمستغانم.

ملخّص:

لا غرابة أن تحظى لغة الضّاد في منظومتنا التّربويّة بمقام عال وعناية كبيرة؛ باعتبارها مكون أساسي للّهويّة الوطنيّة، واللّغة الرّسميّة للّدولة الجزائريّة، تعتمدها في مجال التّواصل من جهة، ومجال التّعليم من جهة أخرى؛ إذ تعتبرها المنظومة التّربويّة لغة قاعديّة وأساسيّة لتدريس أغلب المواد التّعليميّة، مما جعلها تشدد على ضرورة العناية بها داخل المؤسّسات التّعليميّة، وتحرص على تمكين المتعلم من التّحكم فيها حتى يستطيع مواصلة تعلمه وهيكلة فكره، وبناء شخصيته معتمدة في ذلك على استراتيجيّة الانغماس اللّغويّ التي اعتبرتها المنظومة كفيلة لجعل المتعلم يتواصل بلغة عربيّة مشافهة وكتابة، بشكل سليم وفي وقت وجيز.

هذه الاستراتيجيّة التي حاولنا في ورقتنا البحثيّة هذه، والموسومة ب: "**تجلّيات الانغماس اللّغويّ في المنظومة التّربويّة الجزائريّة، قراءة تحليليّة في منهاج مرحلة التّعليم الابتدائي**" البحث عن تمظهراتها وتجلياتها في منهاج مرحلة التّعليم الابتدائي، باعتباره الدستور التّربوي الذي يعيّن مسار العمليّة التّعليميّة التّعلميّة ويحدد أهدافها، معتمدين في ذلك على القراءة التّحليليّة، ومنطلقين من حزمة من الأسئلة على رأسها:

1. ما معنى الانغماس اللّغويّ؟
2. كيف تجلى في منهاج مرحلة التّعليم الابتدائي؟.

الكلمات المفتاحيّة: الانغماس اللّغويّ، المنظومة التّربويّة، المنهاج، المقاربة بالكفاءات، المتعلم.

summary: It is not surprising that the language of Dhad enjoys a high position and great care in our educational system. As an essential component of the national identity, and the official language of the Algerian state, it adopts it in the field of communication on the one hand, and in the field of education on the other hand; As the educational system considers it a base and basic language for teaching most of the educational subjects, which made it stress the need to take care of it within educational institutions, and is keen to enable the learner to control it so that he can continue his learning, structure his thought, and build his personality, relying on the language immersion strategy that the system considered It is sufficient to make the learner communicate in oral and written Arabic, properly and in a short time.

This strategy, which we tried in our research paper, and tagged with: "Manifestations of linguistic immersion in the

Algerian educational system, an analytical reading in the curriculum of the primary education stage," searching for its manifestations and manifestations in the curriculum of the primary education stage as the educational constitution that defines the course of the educational-learning process and defines its objectives, Relying on analytical reading, and proceeding from a package of questions, on top of which are:

1. What does language immersion mean?

2. How was it manifested in the primary education curriculum?

Keywords: linguistic immersion, the educational system, the curriculum, the competencies approach, the learner.

1. مقدّمة:

تعدّ الكفاءة اللّغويّة من أهم الكفاءات المرجو تحقيقها في المؤسّسات التّربويّة وذلك باعتبارها الكفاءة المتجليّة في باقي الكفاءات، أي أنها مفتاح أساسي لاكتساب باقي المعارف، ولتحقيق الأهداف التّعليميّة التّعلميّة المراد بلوغها أثناء مشوار دراسي معيّن.

ولعلّ المتصفح للّمنهاج الدّراسي للّطور الابتدائي سيقابله منذ الصّفحات الأولى ذلك التّأكيد والإلحاح على تمكين المتعلمين من التّحكم في اللّغة العربيّة باعتبارها كفاءة عرضيّة أساسيّة، بل قاعديّة تسمح للّمتعلم مواصلة مساره الدّراسي؛ إذ تتحوّل إلى أداة يوظّفها في اكتساب غيرها من المواد التّعليميّة[1] وأكثر من ذلك فهي السّبيل للّتعرف على ثقافة الأمّة العربيّة وذلك من خلال منتوجها الثّقافيّ والأدبي والفنّي، الذي لا يمكن تداركه بمعزل عن اللّغة التي تنشئه، باعتبار أنّ أي معطى سواء كان ثقافيا أو فنيا أو أدبيا؛ فإنّه معطى لغوي بالأساس، لا نتعامّل معه ولا يمكننا إدراكه إلا باللّغة كوسيط محوري.

قد يبدو للّوهلة الأولى أنّ ذلك الإلحاح على تدارك اللّغة العربيّة، وتمكين المتعلمين من التّواصل بها وفهمها أمرا مبالغا فيه؛ باعتبار أنها لغتهم الأصليّة إلا أنّها في الواقع تُعتبر لغة مستهدفة كونها غير مستعملة اجتماعيا، حتى غدت لغة مهجورة لدى الكبار قبل الصّغار، وذلك نظرا للّاستعمال اليومي للّعامّيّة. أو الدّارجة إن صح القول، مما جعل اللّغة العربيّة تنزوي في زاويّة الاستعمالات الرّسميّة لا أكثر، وهذا ما أكسبها طابع الغربة، أي غربتها وسط أهلها، لذا جاء هذا الإصرار من قبل وزارة التّربيّة والتّعليم كردّ فعل على هذه الغربة، باعتبار أن المؤسّسة التّعليميّة هي المكان الوحيد، والأنسب الذي فيه يُعاد للّعربيّة اعتبارها، وذلك عن طريق إستراتيجيّة الانغماس اللّغويّ التي تكفل للّمتعلمين تواصلا جيّدا باللّغة العربيّة، مشافهة وكتابة.

2. مفهوم الانغماس اللّغويّ:

أ. في الوضع اللّغويّ:

كلمة الانغماس مشتقة من الجذر (غ. م. س)، وقد أوردته العديد من المعاجم اللّغويّة وطُرح في العديد من القواميس، مثل (مقاييّس اللّغة) لصاحبه (ابن فارس) الذي قال فيه:

"الغين والميم والسّين أصلٌ واحد صحيح يدلُّ على غَطِّ الشّيء. يقال: غَمَست الثَّوبَ واليدَ في الماء، إذا غططتَه فيه، وفي الحديث: "إذا استيقَظَ أحدُكم من نومه فلا يَغمِسْ يَدَه في الإناء".

"ويمينٌ غَموس* قال قوم: معناه أنّها تَغمِس صاحبَها في الإثم".[2]

ويورد (ابن منظور): " الغَمسُ: إرساب الشّيء في الشّيء السّيال، أو النّدى، أو في ماء، أو صبغ حتّى اللّقمة في الخلّ.

غَمَسَه يَغْمِسُه غَمْساً أَي مَقَلَه فيه، وقد انْغَمَسَ فيه واغْتَمَس والمُغَامَسَة: المُمَاقَلَة وكذلك إذا رمَى الرّجل نفسه في سِطَة الحرب أَو الخطب، وفي الحديث عن عامّر قال: يكتحِل الصّائم، ويَرْتَمِسُ ولا يَغْتَمِ، وقال علي بن حجر: الاغْتِماس أَن يُطِيل اللّبْثَ فيه، والارْتماس أَن لا يطيل المكث فيه"[3]

يذكر (الرّازي) في (مختار الصّحاح) أن معنى الانغماس هو الاندماج والاختلاط والامتزاج فقال: " غَمَسَ الشّيءَ في الماءِ ونحوهِ غَمْسًا: غَمَرَهُ ب، ويقال غَمَسَ اللّقمةَ في الإدام، وغَمَسَ واليمينُ الكاذبةُ صاحبَها في الإثم: أَوقعته فيه[4].

أمّا (المعجم الوسيط) فيقول: وغمس" الشّيء في الماء ونحوه غمساً: غمره به ويقال غمس اللّقمة في الإدام، واليمين الكاذبة في الإثم: أوقعته فيه"، وتأتي بمعنى غمس المرء نفسه " وسط الحرب أو الخطب"[5]

وكلها تعريفات تُفضي إلى مدلولات ومعاني مشتركة، تُفيد الاندماج والامتزاج أي الإحاطة بالشّيء من كافة الجوانب، وهو تعريف استفاد منه علماء التّعليميّة والبيداغوجيا؛ فنقلوه من المفهوم اللّغويّ إلى الاصطلاح، ليغدو آليّة من آليات التّدريس والتّعليم، وهذا ما نلتمسه في التّعريف الاصطلاحي له.

ب. في الوضع الاصطلاحي:

الانغماس اللّغويّ أو الاندماج، أو الغمر اللّغويّ، الحمام اللّغويّ أو ما يُعرف بمحميّة التّعليم والتي جاءت كلها كمقابلات لمصطلح Immersion Language programs ولتعبّر جميعها على مفهوم واحد، يجعل من الانغماس عبارة عن "مذهب في تدريس اللّغة الثّانية... تُعلّم فيه الموضوعات باللّغة الهدف فقط"[6].

ولنتوقف قليلا عند هذا التّعريف لنمعن النّظر في مراميه؛ إذ نجد أنّ كلمة فقط جاءت للّتشديد على أحاديّة اللّغة المستعملة، والمقصود هنا اللّغة الهدف أو المستهدفة وذلك حتى يتحقق مبدأ الانغماس والغمر في اللّغة.

وهي نفس الفكرة التي يصبو إليها Shaban Barimani حين يُعرّف الانغماس اللّغويّ على أنّه "طريقة في تعليم اللّغة الثّانية في المدارس العاديّة من خلال استخدام اللّغة الهدف في التّعليمات وفي المناهج الدّراسية"[7]، وهنا يغدو برنامج الانغماس اللّغويّ عبارة عن طريقة méthode، أو إستراتيجيّة stratégie تقوم على مبدأ العزل والغمس، أي عزل المتعلّم عن لغته المتداولة وغمسه في اللّغة المستهدفة.

أمّا Roy Lister فقد عرّف الانغماس اللّغويّ على أنه: "وسيلة فعالة تساعد المتعلمين على إتقان لغة ثانيّة ضمن مجموعة متنوعة من السّياقات"[8] مؤكّدا على تنوع وتعدّد السّياق الذي تُوظّف فيه اللّغة الهدف، وهذا ما نجده مطروحا في منهاج التّدريس للّطور الابتدائي حين يؤكّد على أنّه حتى " المواد الأخرى تساهم مساهمة فاعلة في إثراء الرّصيد اللّغويّ للّتلميذ وتمكنه من توظيف مختلف المفاهيم في وضعيات مناسبة"[9] تكفل للّمتعلم استعمال اللّغة الهدف أثناء تلقيه لمعارف متنوعة وممارسته لأنشطة متعدّدة.

والحق أنّ هذا التّنوع في الممارسات التّعليميّة يفضي ويقتضي بدوره تعددا وتنوعا في نماذج الانغماس اللّغويّ، ذلك لأن طبيعة النّشاط تقتضي شرط الملاءمة؛ أي ملاءمة نوع الانغماس لنوع المادة أو النّشاط المقدّم للّمتعلّمين، وهنا يمكننا الحديث عن ثلاثة نماذج للّانغماس اللّغويّ كان قد حدّدها كل من **(كروجر Kruerger)** و**(ريان Rian)**، وهي كالتّالي:

3. نماذج الانغماس اللّغويّ:

أ. النّموذج المستند لموضوع:

وهو نموذج يجعل من الموضوع محورا له، وأساسا يقوم عليه كموضوع الرّوح الوطنيّة مثلا، أو الطّبيعة والبيئة وغيرها من المواضيع التي يُغمس فيها المتعلّم حتى يكتسب رصيدا معرفيا من جهة، ولغويا من جهة أخرى[10]، وهذا النّموذج في حقيقته يولي أهميّة للّمحتوى على حساب النّحو، وقواعد اللّغة المراد تعلمها واكتسابها؛ ذلك لأنّ هذه اللّغة ملكة قبل أن تكون امتلاكا، أي أنّها مهارة قبل

أن تكون قوالبا وقواعدا نحويّة نمتلكها بالحفظ والتّلقين، وهذا ما أشار إليه **(ابن خلدون)** في مقدّمته حين قال: "هذه الملكة كما تقدّم إنّما تحصل بممارسة كلام العرب وتكرّره على السّمع والتّفطن لخواص تركيبه، وليست تحصل بمعرفة القوانين العلميّة في ذلك التي استنبطها أهل صناعة اللّسان، فإنّ هذه القوانين إنّما تُفيد علما بذلك اللّسان ولا تفيد حصول الملكة بالفعل في محلّها"[11].

وإذا عدنا إلى المنهاج التّربوي سنجد هذا النّموذج متجليا فيه ومعمولا به، لاسيما أثناء وضع البرامج السّنويّة للّتعلمات، التي تقوم في أساسها على مقاطع تعلميّة يحكمها الموضوع الواحد، وهنا سنأخذ برنامج السّنة الثّالثة ابتدائي كأنموذج؛ إذ نجد المقطع الأول يتمحور حول موضوع "القيم الإنسانيّة" الذي يهدف إلى تحصيل المتعلم لرصيد لا بأس به حول آداب الأكل، والقيم، وآداب الحديث وذلك عبر تعرضه للّعديد من النّصوص الخادمة لهذا الموضوع، والمحققة لهذا المبتغى، سواء كانت نصوصا مكتوبة أو منطوقة، أو عبارة عن صور وأناشيد وحتى تسجيلات مرئيّة أو سمعيّة.

هذا التّنويع في الوسائل التّعليميّة التّعلميّة أكّدت عليه وزارة التّربيّة الوطنيّة في أكثر من موضع في المنهاج التّربوي، ونجد مفتّشي التّربيّة أيضا يُلحّون عليه باعتباره ضرورة تحقق فهم الموضوع من جهة، واكتساب جميع المهارات اللّغويّة من جهة ثانيّة، مشدّدين من ناحيّة أخرى على استعمال اللّغة العربيّة في طرح هذه المواضيع وأثناء استعمال هذه الوسائل، وهنا يشي هذا الحرص على ضرورة تحقيق مبدأ العزل أي عزل المتعلم عن لغته الأولى، ونقصد في هذه الحالة الدّارجة، وإدماجه في اللّغة الهدف أي اللّغة العربيّة، حتى يغدو متحكما فيها؛

إذ لا يتأتى هذا التّحكم إلا بالممارسة الفعليّة للّغة – مشافهة وكتابة– في التّعبير عن الأفكار والمشاعر والخبرات باستعمال لغة عربيّة سليمة وبهذه الصّفة تساهم في تحقيق الملمح الشّامل للّمتخرج من التّعليم الابتدائي.[12]

ب. نموذج المحميّة:

وهو نموذج يركّز في أساسه على مبدأ العزل، أي وضع المتعلمين في محميّة لغويّة بمعزل عن لغتهم الأصليّة والمتداولة، وبعيدا عن أي لغة أخرى قد تشوش أو تعرقل عمليّة اكتساب الملكة اللّسانية [13]، بمعنى أي محتوى معرفي لابدّ أن يُقدّم باللّغة المستهدفة، العربيّة في هذه الحالة، ويُمنع فيها منعا باتّا استعمال التّرجمة، أو الشّرح بلغة أخرى، أي وضع المتعلّم في مأزق لغوي يفرض عليه استعمال وإدراك اللّغة الهدف.

وهذا ما نجده مدرجا في منهاج التّعليم الابتدائي، تحت ما يسمّى بالملمح الشّامل لنهاية هذه المرحلة، والتي تهدف إلى جعل المتعلمين متحكمين في اللّغة العربيّة شفاهة، وقراءة، وكتابة؛ باعتبارها "كفاءة عرضيّة أساسيّة تُنمّى تدريجيا اعتمادا على كل المواد الدّراسية"[14]، وذلك منذ الطّور الأول؛ أي السّنة الأولى والثّانية ابتدائي، إلى غاية الطّور الثّالث أي السّنة الخامسة ابتدائي، وهنا نضرب بالرّياضيات كخير مثال على فكرة الحماية اللّغويّة؛ كونها تبدو من خلال خصوصيتها وطابعها المختلف أبعد ما يكون عن اكتساب اللّغة، وتحقيق الملكة اللّسانية، إلاّ أنها في واقع الأمر ذات دور هام لا يُستهان به؛ إذ " تساهم الرّياضيات، إلى جانب المواد الأخرى، في تطوير الكفاءات اللّغويّة (شفهيا وكتابيا) عند التّلميذ، مع أخذ خصوصيات التّعبير الرّياضي بعين الاعتبار"[15]،

وهي بذلك تزوّد المتعلم بقاموس لغوي رياضي، من الصّعب امتلاكه إلا إذا أُحيط هذا المتمدرس بمشكلات رياضيّة عليه حلها اعتمادا على اللّغة الهدف (العربيّة) فقط.

ت. **النّموذج المساعد أو الارتباطي:**

في هذا النّموذج بالتّحديد نستشعر نوعا من التّوازن والتّوازي بين التّركيز على المحتوى من جهة، وعلى قواعد اللّغة من جهة أخرى، كلاهما مسخّر لخدمة الآخر، وحتى يتحقق هذا التّفاعل بينهما ينبغي التّنسيق بين المهام، والمهارات الخاصّة بكل جانب منهما في وضع تفاعلي[16]، وهذا ما نلمسه من خلال المخطّطات السّنويّة التي وضعتها وزارة التّربيّة والتّعليم، بل يكفي العودة إلى فهرست أي كتاب مدرسي خاصّ باللّغة العربيّة حتى نجد هذا النّموذج محققا فيه؛ فمثلا في كتاب السّنة الثّالثة ابتدائي المقطع السّادس، على سبيل المثال، يتمحور حول موضوع "الحياة الثّقافيّة"؛ إذ خُصصّت فيه عدّة نصوص مكتوبة تعمل على فهم معنى الثّقافة كنصّ (كم أحب الموسيقى)، ونصّ (عادات من الأوراس) وأخرى منطوقة تُعرض على المتعلمين مشافهة مثل نصّ (آلة الإمزاد)، ونص (متعة العرض)، وغيرها من النّشاطات كالمشاريع التّعلميّة، والأناشيد والمحفوظات المطروحة في الكتاب كأنشودة (المسرح) مثلا التي تعمل جميعها على خدمة المحتوى، وتزويد المتعلمين برصيد لغوي خاصّ بالموسيقى والمسرح والتّراث[17].

في هذه الحالة نجد أن المتعلم منغمس في دورة خاصّة بتعلم محتوى معيّن، إلا أنّها ليست بدورة منغلقة على مهامها وإنّما تتشارك مع دورة اللّغة لتحقيق كفاءة

متكاملة لدى المتعلمين، وهذا أيضا ما نلمسه من الفهرست حين تدرج قواعد لغويّة معيّنة في كل مقطع، بغيّة وضع هذه الملكة اللّسانية المكتسبة في قوالبها النّحويّة التي تحكمها، وهنا نضرب مثالا بأسماء الإشارة (مفرد، مثنى، وجمع) التي يطالب المتعلم بإدراكها تزامنا مع تلقيه لرصيد لغوي خاصّ بالثّقافة.

هذه القواعد سواء النّحويّة أو الصّرفيّة أو حتى الإملائيّة لا تُوزّع اعتباطا على المقاطع التّعليميّة التّعلميّة المُبرمجة، وإنما تُوزّع وفق مبدأ الملاءمة؛ إذ يستنبط المتعلمين أسماء الإشارة تلك من النّصوص المُقترحة وهنا مكمن العمل التّوفيقي بين الدورتين (دورة المحتوى ودورة اللّغة).

إنّ مبدأ الملاءة يحقق نوعا من المرونة في تناول الدّروس، واستنباط القواعد النّحويّة بطريقة سلسة بعيدة كل البعد عن طريقة التّلقين، هذه الأخيرة التي تتنافى مع المقاربة الحديثة المُعتمدة من طرف وزارة التّربيّة والتّعليم، والمتمثّلة في المقاربة بالكفاءات.

4. الانغماس اللّغويّ في خضم المقاربة بالكفاءات:

ممّا لا شكّ فيه أنّ المنظومة التّعليميّة التّعلميّة الجزائريّة تعمل دائما على تحديث طرائقها في التّدريس، ومراجعة مقارباتها التّعليميّة التّعلميّة بغيّة مسايرة الرّكب التّعليمي العالمي، وما يقتضيه التّعلم من استراتيجيات جديدة تجعله أسهل وأيسر لذا لا غرابة أن نجدها تتبنى ما يُعرف بالمقاربة بالكفاءات التي عمدت من خلالها تدارك الخطأ الذي وقعت فيه المقاربات السّابقة عنها، والمتمثّل في تهميش المتعلم في العمليّة التّعليميّة، وإغفال دوره التّفاعلي والفعال فيها؛ إذ غدا مجرّد خزّان

يُحشى بالمعلومات، ويُطالب بإعادتها في فترة الامتحانات، كما أصبح المعلّم فيها محصورا في دور الإلقاء والتّلقين لا أكثر ولا أقل.

على هذا الأساس جاءت المقاربة بالكفاءات لتعيد للّمثلث الدّيداكتيكي (منهاج معلّم، متعلّم) فاعليته وتفاعله الإيجابي، وهي في أبسط تعريفاتها التي وضعتها لها اللّجنة الوطنيّة للّمنهاج في وزارة التّربيّة "بيداغوجيا وظيفيّة تعمل على التّحكم في مجريات الحياة بكلّ ما تحمله من تشابك في العلاقات، وتعقيد في الظّواهر الاجتماعيّة، ومن ثمّ فهي اختيار منهجي يُمكّن المتعلم من النّجاح في هذه الحياة على صورتها، وذلك بالسّعي إلى تثمين المعرفة الدّراسية، وجعلها صالحة للّاستعمال في مختلف مواقف الحياة" [18].

وعليه فإنّ المقاربة بالكفاءات تركّز على كفاءة المتعلم في حل المشكلات، لا المعرفيّة وحدها، وإنّما حتى الاجتماعيّة والحياتيّة بصفة عامّة، وهنا نقف عند الكفاءة كما يعرّفها **(لوبوتريف)** على أنّها "معرفة التّصرّف" [19]، تعريف بسيط يشي بفاعليّة المتعلم في العمليّة التّعليميّة التّعلميّة، واعتباره متصرّفا لا مجرّد منفعل يتلقى المعارف والتّعليمات.

هذه الكفاءة ليست خارجيّة عنه، يكتسبها من عالمه الخارجي بقدر ما هي ضمنيّة ومحتملة توجد عنده وداخله، تتحيّن بمجرّد وضعه في مأزق معرفي أو لغوي حتى يبدأ بتوظيف واستعمال مكتسباته في وضعيات تلفظيّة مختلفة، أي أنّه يصبح ذو دور وظيفي، وهو أنسب دور للّتّلميذ المنغمس في بيئة لغويّة معيّنة وجها لوجه مع خصائصها التّركيبيّة والصّوتيّة، يعيشها ويتعايش معها سماعا كلاما، قراءة، وكتابة.

إنّ هذا التّرتيب للّمهارات السّمعيّة الكلاميّة وغيرها لم يأت اعتباطا، وإنّما كان لغايات تعلميّة وضعتها وزارة التّربيّة الوطنيّة، وعملت بها لتحقيق اكتساب نفعي للّملكة اللّسانية، وفق مبدأ التّدرج؛ أي التّدرج في الاكتساب من جهة، وفي الانغماس من جهة أخرى، ذلك لأن إستراتيجيّة الغمر اللّغويّ لا تُطبّق على المتعلمين دفعة واحدة لا سيما متمدرسي الطّور الابتدائي، وإنّما تطبق بشكل تدريجي يُراعي عامّلين اثنين:

- **عامّل الزّمن:** أي المدّة الزّمنيّة الكافيّة لاكتساب ملكة لغويّة معيّنة.
- **الفئة العمريّة:** أي الفئة المراد تعليمها لغة معيّنة. [20]

وعلى هذا الأساس جاء **الانغماس الاستماعي** كأولى الخطوات لغمر متعلم المرحلة الابتدائيّة في اللّغة الهدف، العربيّة في هذه الحالة، لاسيما متعلمي الطّور الأوّل، أي السّنة الأول والثّانية ابتدائي، أين يُركّز المعلم على التّواصل مع المتعلمين مشافهة وباستعمال بعض الأغاني والتّسجيلات الصّوتيّة، وذلك لتدارك اللّغة وتلقفها سماعا؛ باعتبار أنّ السّمع يكون قبل الكلام، بل هو محفّز للّكلام، وقد وصفه ابن خلدون على أنّه أب الملكات اللّسانية [21]، نظرا لأهميته البالغة في تحقيق التّواصل اللّغويّ.

لذا لا غرابة إن وجدنا أولى الميادين في تعليميّة اللّغة العربيّة هي فهم المنطوق التي تقوم على "إلقاء نصّ بجهارة الصّوت وإبداء الانفعال به، تصاحبه إشارات باليد أو بغيرها، لإثارة السّامعين وتوجيه عواطفهم وجعلهم أكثر استجابة"[22]؛ فبالسّماع تتحين الوظيفة التّواصليّة للّغة ، ويُحفز المتعلّم للّكلام والتّفاعل في

وضعيّة شفهيّة، تسميها وزارة التّربيّة والتّعليم بالتّعبير الشّفهي أو الشّفوي الذي يأتي كخطوة ثانيّة أو تاليّة للّمنطوق، على اعتبار أنّ السّمع قبل الكلام، حسب ما قدّمه (بلومفيلد) وغيره من اللّسانييّن الأمريكييّن الذين اعتنوا بالطّريقة السّمعيّة النّطقيّة في تعليم اللّغة [23].

هذا لتليها ميدانين آخرين يعرفان بميدان فهم المكتوب، والتّعبير الكتابي كمرحلة ثانيّة ينتقل فيها المنغمس في اللّغة العربيّة من تداركها سماعا إلى معاينتها قراءة وكتابة، وذلك بغيّة التّعرف على طريقة رسمها، وكتابة حروفها، ذلك كله يندرج تحت وضعيّة مشكلة أم تعمل على وضع المتعلمين في حيرة معرفيّة، وتخلق لهم فضاء للّتّفكير والتّحليل، تحفّزهم على حل المشكل، والإجابة على التّساؤلات والاستفسارات، وهذا منطلق الانغماس اللّغويّ أثناء الحصّة التّعليميّة.

هنا نفهم أنّ بين المقاربة بالكفاءات والانغماس اللّغويّ علاقة تبادليّة، كل واحدة منها تُغذي الأخرى وتساهم في تحقيق غاياتها، بل ويمكننا القول أن إستراتيجيّة الانغماس هي أنسب إستراتيجيّة لجعل بيداغوجيا الكفاءة محققة ميدانيا، أي داخل المؤسّسات التّربويّة، بل وحتى خارجها.

5. الخاتمة:

في الختام يمكننا اعتبار الانغماس اللّغويّ حاجة ضروريّة لابد من الالتّفات إليها وتفعيلها، لاسيما في المؤسّسات التّربويّة؛ نظرا لما أثبتته من نجاعة ونجاح في تحسين الملكة اللّسانية، وتطوير الأداء التّواصلي باللّغة، خاصّة اللّغة العربيّة

التي تشهد تراجعا ملحوظا في مجتمعاتها وبين أهلها، حتى غدت لغة مهجورة تواصليا وغير مستعملة اجتماعيا.

والحق أنّ المنظومة التّربويّة الجزائريّة، انطلاقا من قراءتنا في منهاجها التّعليمي الخاصّ بالطّور الابتدائي تعمل جاهدة على جعله الانغماس اللّغويّ ممارسة ميدانيّة حتى ولو لم يتم التّعبير عن ذلك صراحة بين ثنايا المنهاج، إلاّ أن الاستراتيجيات المتّبعة، والتّوزيعات المدروسة للّبرامج والمعارف الموجهة للّمتعلم تشي بذلك، بل هي بذاتها سُبل تهدف للّتطبيق النّاجح لبرنامج الغمر اللّغويّ دون أن ننسى الدّور الفعال الذي لعبته المقاربة بالكفاءات؛ إذ جعلت ممارسة الانغماس اللّغويّ ممارسة مرنة وذلك راجع إلى أبواب الفاعليّة التي فتحتها هذه المقاربة أمام المتعلّم الذي كان يلعب دور المنفعل في المقاربات السّابقة عنها.

وهنا يجدر بنا الإشارة إلى أنّ موارد المنهاج التّربوي، وما يُقدّمه من طرائق تدريس وآليات واستراتيجيات تُسهّل سيرورة العمليّة التّعليميّة التّعلميّة، وتكفل تطبيق برنامج الانغماس اللّغويّ، تبقى غير كافيّة دون ممارسة ميدانيّة فعليّة للّغمر في المدارس التّربويّة.

6. **بيبليوغرافيا البحث:**

1. الانغماس الاستماعي وأثره في اكتساب الملكات اللّغويّة، محمّد مدّور من كتاب الانغماس اللّغويّ بين التّنظير والتّطبيق، أعمال الملتقى الوطني منشورات المجلس، 2018.

2. الانغماس اللّغويّ وأثره في تعليميّة اللّغات دراسة لسانيّة .، مناع آمنة يحي بن يحي، مجلة الواحات للّبحوث والدّراسات، المجلّد 9، العدد 1، 2016.

3. تحليل العمليّة التّعليميّة، مدخل إلى علم النّفس، محمد الدّريج، قصر الكتاب، البليدة، الجزائر، 2000.

4. دليل استخدام كتاب اللّغة العربيّة، السّنة الثّالثة من التّعليم الابتدائي، بن الصّيّد بورني سراب وآخرون، الدّيوان الوطني للّمطبوعات المدرسيّة، السّنة الدّراسية 2017-2018.

5. لسان العرب، ابن منظور، تحقيق ياسر سليمان أبو شادي، ومجدي فتحي السّيّد،، المكتبة التّوفيقيّة، القاهرة، مصر، دط، دت، باب الغين، مادّة غ/م/س، ج10.

6. اللّغة العربيّة السّنة الثّالثة من التّعليم الابتدائي، بن الصّيّد بورني سراب وآخرون، الدّيوان الوطني للّمطبوعات المدرسيّة، السّنة الدّراسية 2017-2018.

7. مختار الصّحاح، محمد بن أبي بكر الرّازي، المكتبة العصريّة، 1999 كتاب الغين، مادّة غ/م/س.

8. المعجم الوسيط، مجمع اللّغة العربيّة بالقاهرة، إخراج أحمد حسن الزّيات ومحمّد علي النّجار، وآخرون، كتاب الغين، مادّة غ/م/س.

9. مقاييّس اللّغة، ابن فارس، تح عبد السّلام محمد هارون، دار الفكر للّطباعة، والنّشر والتّوزيع، القاهرة، د ط، د ت، كتاب الغين، مادّة غ/م/س، ج4.

10. مقدّمة ابن خلدون، عبد الرّحمان بن خلدون، دار صادر، بيروت، لبنان ط2، 2009.

11. مناهج مرحلة التّعليم الابتدائي، اللّجنة الوطنيّة للّمنهاج، المجموعات المتخصصّة للّمواد، وزارة التّربيّة الوطنيّة،2016.

12. الوثيقة المرافقة لمنهاج السّنة الرّابعة متوسّط، اللّغة العربيّة، اللّجنة الوطنيّة للّمنهاج، وزارة التّربيّة الوطنيّة، الجزائر، 2005.

الهوامش:

1. يُنظر: مناهج مرحلة التّعليم الابتدائي، اللّجنة الوطنيّة للّمنهاج، المجموعات المتخصصّة للّمواد، وزارة التّربيّة الوطنيّة،2016، ص14.

2. مقاييّس اللّغة، ابن فارس، تح عبد السّلام محمد هارون، دار الفكر للّطباعة، والنّشر والتّوزيع، القاهرة، دط، دت، كتاب الغين، مادّة غ/م/س، ج4، ص394.

3. لسان العرب، ابن منظور، تحقيق ياسر سليمان أبو شادي، ومجدي فتحي السّيّد،، المكتبة التّوفيقيّة، القاهرة، مصر، دط، دت، باب الغين، مادّة غ/م/س، ج10، ص134.

4. مختار الصّحاح، محمد بن أبي بكر الرّازي، المكتبة العصريّة، 1999، كتاب الغين، مادّة غ/م/س.

5. المعجم الوسيط، مجمع اللّغة العربيّة بالقاهرة، إخراج أحمد حسن الزّيات، ومحمّد علي النّجار، وآخرون، كتاب الغين، مادّة غ/م/س، ص713.

6. الانغماس اللّغويّ وأثره في تعليميّة اللّغات دراسة لسانيّة .، مناع آمنة، يحي بن يحي، مجلة الواحات للّبحوث والدّراسات، المجلّد 9، العدد 1، 2016، ص7.

7. الانغماس اللّغويّ وأثره في صقل الملكة اللّسانية، عبد القادر حمراني، مجلة التّعليميّة المجلّد 6، العدد 4، 2019، ص2.

8. الانغماس اللّغويّ وأثره في تعليميّة اللّغات دراسة لسانيّة، مناع آمنة، يحي بن يحي، ص6.

9. مناهج مرحلة التّعليم الابتدائي، اللّجنة الوطنيّة للّمنهاج، المجموعات المتخصصّة للّمواد ص33.

10. يُنظر: الانغماس اللّغويّ وأثره في تعليميّة اللّغات دراسة لسانيّة .، مناع آمنة، يحي بن يحي، ص9.

11. مقدّمة ابن خلدون، عبد الرّحمان بن خلدون، دار صادر، بيروت، لبنان، ط2، 2009 ص455.

12. يُنظر: مناهج مرحلة التّعليم الابتدائي، اللّجنة الوطنيّة للّمنهاج، المجموعات المتخصصّة للّمواد، ص32.

13. يُنظر: الانغماس اللّغويّ وأثره في تعليميّة اللّغات دراسة لسانيّة .، مناع آمنة، يحي بن يحي، ص9.

14. مناهج مرحلة التّعليم الابتدائي، اللّجنة الوطنيّة للّمنهاج، المجموعات المتخصصّة للّمواد، ص13.

15. المصدر نفسه، ص 62.

16. يُنظر: الانغماس اللّغويّ وأثره في تعليميّة اللّغات دراسة لسانيّة .، مناع آمنة، يحي بن يحي، ص9.

17. يُنظر: اللّغة العربيّة السّنة الثّالثة من التّعليم الابتدائي، بن الصّيّد بورني سراب وآخرون الدّيوان الوطني للّمطبوعات المدرسيّة، السّنة الدّراسية 2017-2018، فهرست الكتاب.

18. الوثيقة المرافقة لمنهاج السّنة الرّابعة متوسّط، اللّغة العربيّة، اللّجنة الوطنيّة للّمنهاج وزارة التّربيّة الوطنيّة، الجزائر، 2005، ص07.

19. تحليل العمليّة التّعليميّة، مدخل إلى علم النّفس، محمد الدّريج، قصر الكتاب، البليدة الجزائر، 2000، ص45.

20. يُنظر: الانغماس اللّغويّ وأثره في تعليميّة اللّغات دراسة لسانيّة .، مناع آمنة، يحي بن يحي، ص7.

21. يُنظر: الانغماس الاستماعي وأثره في اكتساب الملكات اللّغويّة، محمّد مدّور، من كتاب الانغماس اللّغويّ بين التّنظير والتّطبيق، أعمال الملتقى الوطني، منشورات المجلس 2018، ص63.

22. دليل استخدام كتاب اللّغة العربيّة، السّنة الثّالثة من التّعليم الابتدائي، بن الصّيّد بورني سراب وآخرون، الدّيوان الوطني للّمطبوعات المدرسيّة، السّنة الدّراسية 2017-2018 ص9.

23. يُنظر: الانغماس الاستماعي وأثره في اكتساب الملكات اللّغويّة، محمّد مدّور، ص 64.

تعليميّة اللّغة العربيّة في ضوء التّكنولوجيا الحديثة

Learning and teaching strategies in light of modern technology

د. نياطي هجيرة

جامعة عبد الحميد بن باديس مستغانم

ملخص

أكدت الأبحاث التّربويّة الحديثة على المكانة المرموقة للّوسائل التّعليميّة والتّنويع فيها يعتبر أمرا جوهريا وتبني مقاربة بيداغوجيّة مناسبة من أجل انجاح العمليّة التّعليميّة التّعلميّة،، لأن الواقع يفرض ذلك حيث أصبح المتعلم يعيش عصر الرّقمنة جعلته يتعرف على واقع تنفيذ هذه الوسائط الالكترونيّة فينعكس ذلك على تطوير مهاراته وتحصيله المعرفي، حاولت في هذا البحث تسليط الضّوء على قضيّة الوسائط الالكترونيّة التّعليميّة، وأهميّة استخدامها في تدريس مادة اللّغة العربيّة للّطور الثّانوي.

الكلمات المفتاحيّة: التّكنولوجيا –الوسائط التّعليميّة–اللّغة العربيّة –التّعليم –المقاربة بالكفايات.

Recent educational research emphasized the prestigious status of educational media and diversification in it is considered essential and adopting an appropriate pedagogical approach for the success of the educational–

learning process, because reality dictates that as the learner lives in the age of digitization, which makes him familiar with the reality of the implementation of these electronic media, and this is reflected in the development of his skills and achievement. In this research, I tried to shed light on the issue of educational electronic media, and the importance of using them in teaching Arabic at the secondary level.

Keywords: technology – educational media – Arabic language – education – competencies approach.

يعرف العالم اليوم تطورا هائلا في مجال التّكنولوجيا الذي مس جميع مناحي الحياة الاقتصاديّة والاجتماعيّة والثّقافيّة، وانعكس ذلك بشكل بالغ على مجال التّربيّة والتّعليم، وتسعى تكنولوجيا التّعليم كطريقة تفكير وأسلوب منهجي، إلى توظيف المصادر البشريّة والماديّة، والأجهزة والبرمجيات إلى حل المشاكل التي تتخبط فيها المنظومة التّربويّة، وخاصّة فيما يتعلق بتدريس مادة اللّغة العربيّة وفي جميع الأطوار حيث تشهد صعوبات وعقبات جمة، لعل أخطرها ذلك الفتور والنّفور الذي ينتاب المتعلمين اتجاه هذه المادة، وهكذا تقطع عليهم فرص التّحصيل وتحقيق التّعلمات والخبرات اللّغويّة المنشودة، ويعود ذلك إلى أسباب كثيرة منها عدم الاهتمام بالوسائل التّعليميّة الحديثة وتوظيفها في المواقف التّعليميّة، بالرّغم من الجهود المبذولة للّتجديد والطّموح المناهج الحاليّة المبنيّة على بيداغوجيا الكفايات التي تهدف إلى تكوين المتعلم حتى يكون مفكرا وباحثا

ومنتجا ومبدعا قادرا على تحمل المسؤوليّة، إلا أننا نجد الرّتابة في الطّرح ماتزال تسيطر على التّدريس

إن أساليب التّعليم قد دخلها أساليب حديثة ارتبطت بالمستوى الاجرائي والتّنفيذي للّممارسات التّعليميّة، فظهر التّعليم الالكتروني، والتّعليم عن بعد، والتّعليم المفتوح، وغيرها من المفاهيم المرتبطة بالتّكنولوجيا، وهكذا فرضت هذه التّطورات والتّغيرات على التّربيّة متطلبات جديدة حتى نلحق بالرّكب الحضاري العالمي ويرى بعض التّربويّن أن مفتاح التّعليم في القرن الحادي والعشرين هو التّكنولوجيا –عصر الكومبيوتر–أي أن يحل عنصر الحاسوب الآلي وتقنياته وطرائق التّدريس الأساسيّة محل طرائق التّدريس الاعتياديّة.

بروز التّكنولوجيا المعاصرة بإمكانياتها الهائلة تلعب دورا كبيرا في إضفاء الكثير على علاقة المعلم بالتّلميذ بما من شأنه أن يسهم في تحسين التّعليم وتحقيق أهداف المناهج من خلال تمكين المعلم وفتح المجال واسعا أمام تحصيل التّلميذ وتنميّة قدراته وإمكانياته، لأن عمليّة التّعليم تتكون من أركان ثلاثة هي: المعلم والمتعلم والمعرفة، وهو ما يسمّى بالمثلث التّعليمي، وهذه العناصر الثّلاثة هي القطب الرّحب في العمليّة التّعليميّة، وهذه الأخيرة لا يمكن أن تحقق هدفها المنشود الذي تريد بلوغه إلا إذا تكاملت فيما بينها، ولكن يعتبر المعلم العنصر الأساسي في ترجمة السّياسات والخطط التّعليميّة التّربويّة، من خلال علاقته المباشرة بالتّلميذ.

1.المصطلحات: إن التّعليم الإلكتروني وليد التّكنولوجيا المعاصرة، وإن الوسائل الإلكترونيّة المعتمدة في حقل التّعليميّة لم تأت كبديل للّوسائل التّقليديّة، بل هي متممة ومدعمة لها. وقبل التّطرق إلى موضوع البحث يجب تقديم تعريفا لبعض المصطلحات منها:

1.1التّعلم: يدل هذا المصطلح على عمل المتعلم وممارسته، وهو في نظر التّربيّة الحديثة (عمليّة يغير بها الإنسان مجرى حياته، نتيجة تفاعله مع بيئته واختياره له .[1]

2.1التّعليم: هـ ونشاط يقوم به المعلم والأستاذ ويتمثل في شرح المدرس ومحاورته التّلاميذ قصد توصيل وبعث مكتسبات علميّة جديدة وترسيخها في عقولهم، مع طرح أسئلة فوريّة لتقييّم التّحصيل، وإعادة بعض حلقات الشّرح عندما يقتضي الحال ذلك ولاسيما إذا ظهر في إجابات المتعلمين ما يدل على ضعف التّحصيل والفهم في نهاية الدّرس المقدم .[2]

3.1التّعليميّة: هي دراسة مسارات التّعلم والتّعليم المتعلقة بمجال خاصّ من مجالات المعرفة، وجمعها تعليميات، ومدلولها أصبح اليوم يحمل دلالة بيداغوجيّة وهذا ما يؤكده بدلر الدين بن دريدي في قوله:<<لفظ التّعليميّة يدل على دراسة مسارات التّعليم والتّعلم من زاويّة تفضيل المحتويات >>[3]

4.1تكنولوجيا التّعليم: إن تكنولوجيا التّعليم تعني أكثر من استخدام الالات فهي في المقام الأول طريقة في التّفكير، فضلا عن أنها منهج في العمل وأسلوب في حل المشكلات، يعتمد في ذلك على اتباع مخطط منهجي أو

أسلوب النّظم لتحقيق أهدافه، ويتكون هذا المخطط من عناصر كثيرة تتداخل وتتفاعل معا بقصد تحقيق أهداف تربويّة محددة، ويأخذ هذا الأسلوب بنتائج البحوث العلميّة في كل الميادين الانسانيّة والعلميّة والتّطبيقيّة، حتى يتسنى له أن يحقق هذه الأهداف بأعلى درجة من الكفاءة والاقتصاد في التّكاليف[4]، فتكنولوجيا التّعليم هي ذلك العلم الذي يدمج المواد والآلات ويقدمها بغرض القيام بالتّدريس، أي هي محصلة التّفاعل بين الانسان والأداة.

ظهر مصطلح "تكنولوجيا التّعليم " في الاونة الأخيرة وهو أعم من مصطلح "الوسائل التّعليميّة"

لأن الأول يسعى إل توظيف كل ما هو متاح في مجال المعرفة والتّعلم الإنساني من أجل إثراء بيئة التّعليم بما يعود بالنّفع على الفرد والجماعة، ويحاول<< ديكسترا>> تحديد مجال تكنولوجيا التّعليم حيث يشير إلى أنه في كثير من الأحيان يشار إلى التّعلم على أنه هو مجال تكنولوجيا التّعليم تهتم فقط بالتّعلم إلا أنه يشدد على أنها في الواقع تعنى بالإنسان كليا:أي العقل والجسم معا.....[5] أي هي المواد والأجهزة والمواقف التّعليميّة التي يستخدمها المعلم في مجال الاتصال التّعليمي بطريقة ونظام خاصّ لتوضيح فكرة أو تفسير مفهوم غامض أو شرح أحد الموضوعات بغرض تحقيق التّلميذ لأهداف سلوكيّة محددة.

وكلها تسعى إلى إحداث التّغييّر في التّعليم وتساعد المتعلم على اكتساب المهارات وتطويرها، كما تعتبر التّكنولوجيا منذ زمن بعيد جزء من عمليتي التّعليم والتّعلم وتعاظم دورها نتيجة لتطورها وتنوعها مما سهل عمليّة دمجها في العمليّة التّعليميّة.

من بين الوسائل التّعليميّة الحديثة التي تساهم في تنشيط الدّرس اللّغويّ: الحاسوب –جهاز العرض العلوي –الماسح الضّوئي–الطّابعة–اللّاقط–مكبر الصّوت–الهاتف الذكي الأنترنت – السّبورة التّفاعليّة وغيرها. لأن الوسائل التّعليميّة كثيرة، وتعنى في معناها الواسع كل الأدوات التي تساعد التّلميذ على اكتساب معارف أو طرائق أو مواقف، وعلى العموم فإن الوسائل التّعليميّة هي كل مالها علاقة بالأهداف الدّيداكتيكيّة المتوخاة والتي تشغل وظيفة تنشيط الفعل التّعليمي [6]، إن الوسائل التّعليميّة هي جزء من مكونات المنهاج المدرسي باعتبار أن المنهاج المدرسي يتكون من: الأهداف، المحتويات، طرق التّدريس، الأنشطة الوسائل التّعليميّة، أساليب التّقويم.

فالوسائل التّعليميّة منها: التّقنيات التّقليديّة كالكتاب المدرسي، السّبورة، السّبورة الخرائط، الملصقات....، والتّقنيات الحديثة منها تقنيات سمعيّة كالرّاديو، الإذاعة المسجل..، وتقنيات بصريّة كجهاز العرض العلوي...، ومنها تقنيات سمعيّة بصريّة كالتّلفزيون، والحاسوب....

وظهر وتطور مفهوم تكنولوجيا التّعليم نتيجة لدراسات عديدة، بالإضافة إلى الاعتماد على نظريات تربويّة حديثة، غيرت في مفاهيم تربويّة كانت سائدة فالوسائل بمفهومها القديم ماهي إلا المواد التّعليميّة والأدوات والأجهزة وقنوات الاتصال المختلفة، أما بمفهومها الحديث أصبحت تشمل التّخطيط والتّطبيق والتّقويم المستمر والاعتناء بطريقة التّفكير المنظم أي اتباع منهج وأسلوب وطريقة في العمل تسير في خطوات منظمة وتستخدم كل امكانيات تكنولوجيا العصر لتحقيق الأهداف.

2-تصنيف الوسائل التّعليميّة: وهو ما يعرف بتصنيف "ادجارديل"، كما يطلق عله بتسميّة مخروط الخبرة، أو يسمّى "هرم الخبرة"، وهناك من يطلق عليه تصنيف "ديل" للّوسائل التّعليميّة، ومنهم من يسميه تصنيف" ادمجارديل" للّوسائل التّعليميّة.

لو عدنا إلى المخروط لوجدنا أنه وضع الخبرة المباشرة في القاعدة والتي اعتبرها أفضل أنواع الوسائل التّعليميّة لأن المتعلم يتعامّل مع الخبرة الحقيقيّة التي سيستفيد منها بعض الخبرات بجميع حواسه والتي سيتعامّل معها بسلوكه الطّبيعي، ووضع في أعلى الهرم الرّموز اللّفظيّة التي تؤثر على حاسة السّمع فقط، أي كلما اتجهنا إلى أعلى المخروط زادادت درجة التّجريد وكلما اتجهنا إلى القاعدة زادت الدرجة الحسيّة.

والمتأمل في مخروط الخبرات ل"إدجار ديل" بلاحظ ثلاثة أنواع من التّعليم[7]:

- ما يعرف بالتّعليم عن طريق الممارسات والأنشطة المختلفة، وهي تشمل في المخروط" الخبرات الهادفة المباشرة-الخبرات المعدلة-الخبرات الممثلة"

-ما يعرف بالتّعليم عن طريق الملاحظات والمشاهدات وهي تشمل في المخروط" التّوضيحات-الزّيارات الميدانيّة-المعارض-التّلفزيون التّعليمي والأفلام المتحركة-الصّورة الثابتة-التّسجيلات الصّوتيّة"

-ما يعرف بالتّعليم عن طريق الجردات والتّحليل العقلي وهي تشمل في المخروط" الرّموز اللّفظيّة-والرّموز البصريّة"

3-**دور الوسائل التّعليميّة:** هناك علاقة وطيدة بين الوسائل التّعليميّة وطرائق التّدريس، ويتجلى ذلك من خلال عمليّة التّدريس، كما يشترط حسن اختيار واستخدام تلك الوسائل التي تؤدي دورا مهما في التّعلم الصّفي [8]:

-**الإدراك الحسي:** فالوسيلة تساهم في توضيح المعنى وتحقيق الأهداف، فالنّص يجب أن يدعم بصور فوتوغرافيّة أو رسوم أو أشكال.

-**الفهم:** الوسائل التّعليميّة تقدم للّمتعلم خبرات مباشرة، تعتمد على الاحساس بها وخاصّة الخبرات البصريّة، التي تعتمد على تفسير أو ترجمة، أو استنتاج المعلومات وفهمها.

-**التّفكير:** فالوسيلة التّعليميّة لها دور في تدريب المتعلم على التّفكير، فتنمي مهاراته.

-**المهارات:** ويقصد بها السّرعة والدقة، ولتعلم المهارات يجب أن نركز الانتباه على الهدف المراد تحقيقه، وهذا لا يتحقق إلا بحسن استعمال الوسائل التّعليميّة.

-**الاتجاهات والقيم:** فالاستعمال الصّحيح للّوسائل التّعليميّة، نستطيع تكوين اتجاهات وقيم سليمة، وإنشاء جيل له اتجاهات مرغوب فيها كالتّعاون وال حبة والانسانيّة....

-**الاهتمام والنّشاط الذاتي:** فالوسيلة تعمل على إثارة النّشاط والحماس في الأفراد.

وبالتّالي الوسائل التّعليميّة المتنوعة تلعب دورا جوهريا في إثراء التّعليم وذلك من خلال إضافة أبعاد ومؤثرات خاصّة وبرامج متميزة، كما يتبين لنا أنه ليس هناك وسيلة معينة تصلح لجميع المواضيع ولكافة أطياف الطّلبة ولجميع الأماكن، لهذا يجب تفادي الاختيار العشوائي لهاته الوسائل، لذلك تحدد غريدلر ثلاث خطوات لاختيار الوسيلة المناسبة [9]

– أخذ طبيعة الأهداف التّعليميّة وخصائص المتعلمين بعين الاعتبار: ما يناسب فئة من الطّلبة قد يكون مشتتا لطلبة آخرين

–بحث امكانيات الوسيلة من حيث قدرتها على خدمة الموقف التّعليمي.

–النّاحيّة العمليّة من حيث التّكلفة وإعداد الطّلبة والوقت المتاح وكذلك سهولة تطبيقها.

4–الوسائط المتعددة: يعتمد التّعليم على استخدام الوسائط المتعددة لتوصيل المعلومات بدقة وبعمق، وترسيخ المعارف بطريقة مثيرة ومشوقة، فالتّكنولوجيا والمعلم مكملان لبعضهما في عمليّة التّعليم، فلإيصال فكرة أو معلومة ما نحتاج إلى استخدام أكثر من وسيط، فقد نستخدم النّص المكتوب، في نشاط النّص الأدبي فالنّص عبارة عن حروف وكلمات، تتجمع لحمل معلومة معينة يفهمها المتعلم، أو أن نبلغه بالصّوت، أو بالصّورة...، أو نعتمدها جميعا عن طريق تعدد الوسائط،" فباستخدام الوسائط المتعددة في الصّف، ينتقل دور المدرس من العنصر الأساسي للّتعليم، إلى الارشاد والإشراف على عمليّة العرض لنظم الوسائط المتعددة، بالإضافة إلى التّعليق والتّرسيخ"[10]

5-التّعليم الإلكترونيّ:

عصرنا اليوم عصر المعلومات وتدفقها، والانفجار المعرفي، وهذا عن طريق الشّبكة العنكبوتيّة أو ما يسمّى بالأنترنت، وهذا التّقدم التّكنولوجي انعكس ايجابيا على مجال التّعليم خاصّة، وذلك بظهور أساليب وطرق جديدة للّتعليم.

إن توظيف المستحدثات التّكنولوجيّة، التي أفرزها التّزاوج الحادث بين مجالي تكنولوجيا المعلومات، وتكنولوجيا التّعليم في العمليّة التّعليميّة، أصبح ضرورة ملحة تفرض على النّظم التّعليميّة إحداث نقلة نوعيّة في الأهداف، التي تسعى إلى تحقيقها، ليكون التّركيز على إكساب المتعلمين، مجموعة من المهارات، التي تتطلبها الحياة في عصر المعلومات، ومنها مهارات التّعلم الذاتي، ومهارات المعلوماتيّة، وما تتضمنه من مهارات التّعامّل مع المستحدثات التّكنولوجيّة ومهارات إدارة الذات، بدلا من التّركيز على اكسابهم المعلومات[11]، وهذا ما تسعى إليه المنظومة التّربويّة.

لا يمكن أن نعد المتعلم القادر على اكتساب المعرفة التي يحتاجها بنفسه مالم نزوده بالمهارات المعلوماتيّة التي تمكنه من التّعامّل مع المصادر المعروفة والمختلفة، ولكي نستطيع تزويده بهذه المهارات، فلا بد من إتاحة المجال أمامه للّتعرف على المصادر المختلفة للّمعلومات -غير المقررات الدّراسية-وتوظيفها في تعلمه.....

يؤكد الباحثين الذين تناولوا عمليّة تطوير التّعلم وإصلاحه على ضرورة دعم المناهج الدّراسية بمصادر إثرائيّة مساعدة، وتوفير بيئة تعليميّة تعلميّة تساعد

المتعلم على تحقيق أهداف الموقف التّعليمي، كما يرى البعض منهم أن العيش في الألفيّة الثّالثة يحتاج إلى مهارات جديدة هي: التّفكير العلمي النّاقد، وقدرة الابتكار، والتّعاون، وفهم الثقافات الأخرى مع الوضع في الاعتبار أن مهارات التّعامّل مع التّكنولوجيا الحاسبات، والاتصالات من الأساسيات، إضافة إلى الاعتماد على النّفس [12].

6-أدوات التّعليم الالكتروني: يتضمن عنصرين هما[13]:

1.4-**التّعليم الالكتروني المباشر** "**المتزامن**": ويتم من خلالها نقل المعلومات والدّروس والامتحانات وتبادلها بين المعلم والمتعلم في نفس الوقت الفعلي لتدريس المادة، ومن أمثلتها: المحادثة، المؤتمرات الصّوتيّة، مؤتمرات الفيديو، اللّوح الأبيض...

-**المحادثة:** هو نظام يمكّن المعلم من الحديث مع المتعلمين أو العكس في وقت حقيقي، سواء كان كتابة أو محاثة صوتيّة أو مرئيّة، وتبادل الملفات والدّروس.. تقديم درسا مباشرا أي التّحاضر عن بعد، وذلك لربح الوقت والجهد والتّكلفة وتستعمل كثيرا في الجامعة لإلقاء محاضرات، كما نجدها اليوم في بعض مواقع التّواصل التي تعتمد طريقة الزّوم في إلقاء الدّروس في جميع الأطوار.

-**المؤتمرات الصّوتيّة أو مؤتمرات الفيديو:** وهي تقنيّة تستخدم هاتفا، فالأولى تعتمد على آليّة للّمحادثة على هيئة خطوط هاتفيّة، والثّانية تعتمد تقنيّة نقل المؤتمرات المرئيّة المسموعة، فكلاهما توصل المتحدث "المحاضر"، بعدد من المستقبلين، والمنتشرين في أماكن متفرقة[14]، فنجد هذا كثيرا في الملتقيات

الدوليّة أو الوطنيّة بتقنيّة التّحاضر عن بعد وهذا في الجامعة، ونجده في مسابقة الولائيّة بين الثّانويات وهذا لربح الوقت والجهد وقلة التّكلفة.

2.4-**التّعليم الالكتروني غير مباشر** "**غير متزامن**": وهي تلك الأدوات التي تسمح بالتّواصل غي المباشر، أي أنها لا تتطلب تواجد المتعلم والآخرين- المعلم والزّملاء-على الشّبكة معا أثناء التّواصل ومن أمثلتها: الرّيد الالكتروني، الشّبكة العنكبوتيّة، القوائم البريديّة، نقل الملفات، الأقراص المدمجة....

-**الأقراص المدمجة:** يتم فيها وضع المادة الدّراسية في أقراص ضوئيّة، وقد تتعدد أشكال المادة التّعليميّة، فقد يستخدم فيديو تعليمي مصحوبا بصوت أو عرض عدد من الصّفحات لكتاب ما، أو يعرض صورة ثابتة، أو يتم المزج بين ما سبق وتوفر هذه التّقنيّة ميزة رائعة، وهي الوصول إلى المعلومة المطلوبة في زمن قصير[15]، يساعدنا هذا كثيرا في فهم الوحدة التّعليميّة المعنونة ب "القضيّة الفلسطينيّة" في الشّعر، يمكن إدراج مجموعة من القصائد إما بالكتابة أو بالصّوت بشرط أن تضم هذه القصائد أهم المواضيع التي تطرق إليها الشّعراء، مع صور توضيحيّة تتعلق بالقضيّة الفلسطينيّة، ومجموعة من الأسئلة المتداولة أو المتكررة لتدريبهم على فهم البناء الفكري في البكالوريا، فهنا نكون قد حققنا الأهداف المرجوة من العمليّة التّعليميّة التّعلميّة، وخاصّة يستطيع المتعلم تكرارها في أي وقت والاستفادة منها، وإمكانيّة الوصول إلى عدد أكبر من المتعلمين، بأقل تكلفة سرعة الحصول على المعلومات، بالتّالي الخروج من الرّتابة.

-**الفيديو التّفاعلي:** تشمل هذه التّقنيّة على كل من تقنيّة أشرطة الفيديو، وتقنيّة أسطوانات الفيديو، مدارة بطرقة خاصّة من خلال الحاسب أو مسجل

الفيديو وما يميز هذه التّقنيّة، إمكانيّة التّفاعل بين المتعلم والمادة المعروضة، المشتملة على الصّور، والمصحوبة بالصّوت، بغرض جعل التّعلم أكثر فاعليّة[16]، ويمكن تطبيق في رافد القواعد أو رافد البلاغة على سبيل المثال، ويظهر دور السّبورة التّفاعليّة في تحسين مستوى المتعلم في جانبين هما:

-الجانب النّفسي من خلال زيادة الدافعيّة والتّحفيز والاندماج في التّعلم

-إثراء مصادر المعلومات وطرق عرضها من شأنه أن يطور مهارت وقدرات المتعلم، وترسيخها في ذهنه وعمليّة استرجاعها تكون بسهولة، مما يزيد من العمليّة التّفاعليّة بين المتعلمين.

- **البريد الالكتروني:** حيث يمكن البريد الإلكتروني تبادل الرّسائل والوثائق باستخدام الحاسوب، فهو وسيلة وسيطة بين النّعلم والمتعلم تساهم في تبادل المعلومات والأراء، ويزيد من استخدامه وانتشاره بسرعة، وذلك لتوفير الوقت والجهد والأوراق، فيمكن تسليم واجبات منزليّة للّمتعلمين، أو الإجابة النّموذجيّة للّاختبارات بعد اجتيازها وذلك لتخفيف الضّغط النّفسي لدى المتعلمين، وتوفير الوقت أثناء عمليّة التّصحيح، والتّركيز فقط على نقاط الضّعف لدى المتعلمين داخل القسم.

-**شبكة الأنترنت:** يمكن استعمالها كوسيط إعلامي وتعليمي في آن واحد، قيمكن للّمؤسّسة إعلام برامجها أو استعمال الزّمن للّجميع الأطوار وخاصّة رزنامة الاختبارات، أو نقاط المتعلمين وهذه الأخيرة تكون عبر موقع خاصّ بالتّلاميذ ومشفر سواء بين المؤسّسة والمتعلمين أو بين المؤسّسة والمعلم يدعى فضاء

الأستاذ.....، أما من ناحيّة التّعليم يمكن إدراج نشاطات تعليميّة على موقع خاصّ بها، ويكون الدخول متاح للّمتعلمين فقط، وهذا ما حدث في جائحة كورونا عندما اغلقت المدارس ففتحت الشّبكة العنكبوتيّة أبوابها لاتمام البرامج التّعليميّة.

7-استراتيجيات التّعليم الالكتروني: للّتعليم الالكتروني عدة طرق منها المناقشة الجماعيّة، والمحاضرة الالكترونيّة، والألعاب التّعليميّة، العصف الذّهني الإلكتروني، المحاكاة، حل المشكلات الإلكترونيّة.

-**المحاضرة الإلكترونيّة:** هذه الطّريقة لتقديم الحقائق والمعلومات إلكترونيات بعدة طرق مختلفة، وتكون المعلم والمتعلمين، فالتّكنولوجيا يمكنها أن تثري هذه الطّريقة في التّدريس من العديد من الأدوات والبرمجيات التي من الممكن أن يستعين بها المعلم.

-**التّعليم التّعاوني:** عصر المعلوماتيّة والتّكنولوجيا الذي ساهم بكثرة في فتح فضاء شاسعا للّتعلم التّعاوني سواء داخل الغرفة الصّفيّة أو خارجها. <<فتقنيّة الجيل الثّاني للّأنترنت قدمت العديد من الأدوات التي تجعل من التّعليم التّعاوني عمليّة سهلة ومتاحة للّجميع.....فالتّعلم من خلال هذه القنوات أصبح ممتدا بشكل كبير حتى بعد انتهاء الدّروس أو الحصصّ الصّفيّة. فأصبح الطّلبة قادرين على التّعاون من أجل التّعلم وإنجاز المشاريع خارج الغرفة الصّفيّة وبدون أن يكون هناك ضرورة للّتواجد في مكان واحد...>> [17] فالمعرفة تشكل لدى المتعلم نتيجة عمليّة جماعيّة اجتماعيّة وخلق جوا أقرب إلى التّعاون منه إلى المنافسة، وتساعدنا هذه الطّريقة كثيرا في المشاريع حيث هي نشاطات لا صفيّة.

-**الألعاب التّعليميّة:** تهدف إلى تعليم موضوعات الدراسة من خلال الألعاب المسليّة بغرض توليد الإثارة والتّشويق التي تحبب للّمتعلمين في تعلم هذه الموضوعات، كما تنمي لديهم القدرة على حل المشكلات، وذلك من خلال طرح أسئلة عليّة لا تحتمل الصّح والخطأ لتشجيع الطّالب على التّفكير الإبداعي بدلا من التّركيز على مهارة التّذكر وحدها، فعلى سبيل المثال يطلب المعلم من المتعلمين التّفكير في إعادة تصميم المدرسة أو الغرفة الصّفيّة أو حتى النّظام التّعليمي، فالتّفكير في بهذه الطّريقة يوفر رؤيّة للّأشياء من منظور مختلف وجديد [18]. نحاول تطبيق ذلك في تدريس اللّغة العربيّة، على سبيل المثال نأخذ مسرحيّة "لالة فاطمة نسومر المرأة الصّقر " للّسنة الثّالثة ثانوي، ونطلب من المتعلمين بإعادة صياغتها بطريقة مغايرة وفق ما يراه هو، فهنا نكون قد خلقنا نصا جديدا انطلاقا من النّص الأصلي.

-**العصف الذهني الالكتروني:** هو أسلوب يهدف إلى إثارة التّفكير وقدح الذهن ويتبع فيها القواعد الخاصّة أهمها قبول جميع الأفكار، لا يسمح بتوجيه أي نقد تشجيع الأشخاصّ لكي يبنوا على أفكار الآخرين، استخراج الأفكار والآراء من المتعلمين الصّامتين وإعطائهم تعزيزا إيجابيا[19]، وهو وسيلة لتسهيل العمليّة التّعليميّة ومساعدة المتعلمين ذوي الاحتياجات الخاصّة لتخطي معوقات التّعليم.

8-فوائد التّعليم الالكتروني: للّتعليم الالكتروني عدة فوائد أهمها[20]:

-إمكانيّة الاتصال بين المتعلمين فيما بينهم، وبين المتعلمين والمدرسة، عن طريق عدد من الوسائل التي تسهل مهمة الاتصال.

-الاسهام في وجهات النّظر المختلفة للّمتعلمين: بعض أساليب التّعلم الإلكتروني تتيح للّمتعلمين إبداء وجهات النّظر في المواضيع المطروحة، والاستفادة من الآراء والمقترحات المختلفة، مما يساعد على تكوين أساس متين عند المتعلم.

-الإحساس بالمساواة لأن أدوات الاتصال الإلكتروني تتيح لكل متعلم إبداء رأيه دون حرج، إما عن طريق الكتابة أو الصّوت، فالنّقاش على الأنترنت يحث الطّلاب على مواجهة الصّعوبات.

-سهولة الوصول إلى المعلم، والتّواصل يكون مستمر ومفتوحا عبر البريد الالكتروني.

-إمكانيّة تحوير طريقة التّدريس، يمكن للّمتعلم تلقي المادة التّعليميّة بالطّريقة التي تناسب المتعلم. -تحسين نوعيّة التّعليم ورفع فعالياته من خلال حل المشكلات وازدحام الفصول وقاعات المحاضرة.

-تقليل حجم العمل في المدرسة، والاستفادة القصوى من الزّمن.

9-التّعليم التّكنولوجي بين حتميّة التّغييّر ومعوقات التّطبيق:

يواجه العالم اليوم تحديات وتغيرات سريعة مست مناحي الحياة، فتحتم على المؤسّسات التّربويّة التّعليميّة الأخذ بهذا التّغييّر والاعتماد على الوسائل التّعليميّة الحديثة لتحقيق الأهداف الغايات المرجوة ومواجهة التّحديات، لأن المنظومة التّربويّة تركز على دور المتعلم فجعلته المحور الأساسي في هذه

العمليّة، بينما المعلم فهو الموجه والمرشد، فأصبح التّعليم التّكنولوجي هو الخيار الاستراتيجي لتلبيّة هذه الحاجات.

يعد التّعليم الالكتروني من أهم وسائل التّعليم وذلك لسهولة الاتصال بين المتعلمين وتفاعلهم فيما بينهم، وبينهم وبين المدرسة،" ونمذجة التّعليم وتقديمه في صورة معياريّة،، فالدّروس تقدم في صورة نموذجيّة، كما يمكن إعادة تكرار الممارسات التّعليميّة المتميزة، كما ساعد في وجود بنوك الأسئلة النّموذجيّة، وخطط للّدروس النّموذجيّة، والاستخدام الأمثل لتكنولوجيا الوسائط المتعددة.."[21].

وهذا ماوفرته التّكنولوجيا اليوم خاصّة في تعليميّة اللّغة العربيّة فنجد بنك الاختبارات، ودروس متنوعة مشروحة بطريقة مبسطة في بعض المواقع، وخرائط مفاهيميّة لروافد القواعد والبلاغة

وأما العروض فنجد الدوائر العروضيّة التي تسهل عمليّة التّعلم والتّعليم، بطرق متنوعة ومختلفة، ويمكن تكراراها عدة مرات حتى نستفيد، كموقع التّعليم الجزائري الخاصّ بجميع الأطوار وجميع المواد، فالتّعليم الالكتروني يحقق سهولة وسرعة انتقال الخبرات التّربويّة، من خلال توفير قنوات اتصال عاليّة الجودة، وفتح المجال للّمناقشة وتبادل الآراء والتّجارب عبر موقع محدد، رغم بعد المسافات فتكنولوجيا التّعليم الالكتروني ضرورة حتميّة في التّعليم.

وكما يوجد عدة معوقات التي تعيق استعمال المعلمين للّوسائل التّعليميّة منها: -ينظر بعض التّلاميذ إلى الوسائل التّعليميّة على أنها أدوات للّتسليّة واللّهو وليست للّدراسة الجادة. -عدم وجود قاعات مخصصّة لاستخدام الوسائل في

المدارس، ونقص الوسائل بنحو عامّ في المدارس–صعوبة تداول الوسائل والخوف عليها من التّلف، وتحميل المعلمين المسؤوليّة عنها. –عدم توفر الفنيّين والمختصين واللّازمين، لتشغيل وصيانة الأجهزة والأدوات والوسائل التّعليميّة المستخدمة، –ارتفاع التّكاليف الماديّة لبعض الوسائل.

10.الخاتمة:

أحدثت التّكنولوجيا نقلة نوعيّة في مجال التّعليم الإلكتروني وأصبحت حتميّة بغيّة التّقدم والتّطور في الأساليب والبرامج التّربويّة، القادرة على الوصول إلى الأهداف بطريقة مشوقة سلسة، لأن الأنترنت تتميز بالمرونة في الزّمان والمكان مما تسمح بفرص الحصول على البرمجيات التّعليميّة المجانيّة مما يقلّ تكلفة التّعليم، وسرعة الحصول على المعلومة

إن التّطور الكبير في مجال تكنولوجيا التّعليم، أدى إلى فهم جديد للّمعلم، فارتفع مستواه الفكري والمعرفي وكذا مهاراته التّربويّة، ولم تعد العمليّة التّعليميّة مجرد تلقين لعدد من المقررات الدّراسية فحسب، بل أصبحت فهما جديدا لكثير من الخبرات الحياتيّة العلميّة والأدبيّة وفي شتى المجالات لتؤثر في المتعلم والمعلم وتغير سلوك كل منهما نحو الأفضل والأحدث لمواجهة التّحديات المعاصرة واللّحاق بركب الحضارة العالميّة.

إذا انحصرت وسائل التّعليميّة في التّدريس لأنها مجرد وسائل وهي عاجزة عن القيام بكل المتطلبات، فتكنولوجيا التّعليم الإلكتروني مجال أوسع، لأنّه يشمل

تطوير كامل للّعمليّة التّعليميّة بمختلف جوانبها لأنها عمليّة مركبة يشترك فيها الأفراد والأساليب والأفكار والأدوات والتّنظيمات بهدف تحليل المشكلات.

كما يجب على المعلم الإلمام التّام بجميع الوسائل التّعليميّة الموجودة في البيئة المحيطة به وكيفيّة استخدامها بشكل أفضل لتحقيق الأهداف التّربويّة، وذلك لتوفير بيئة تعليميّة ممتعة وفعالة، وتوفير مصادر متعددة للّمعلومات، اختيار الوسائل التّعليميّة المناسبة للّمناهج الدّراسية.

11.الهوامش:

إبراهيم ناصر،1409هـ-1989م، أسّس التّربيّة، دار عمار للّنشر والتّوزيع، عمان الأردن ط2، ص118

1. بدر الدين بن دريدي، 2010م، قاموس التّربيّة الحديث، المجلس الأعلى للّغة التّربيّة الجزائر، ص124-125.[1]

2. بدر الدين بن دريدي: المرجع السّابق، ص129[1]

3. غالب عبد المعطي الفريجات، مدخل إلى تكنولوجيا التّعليم، دار كنوز المعرفة للّنشر والتّوزيع، الأردن-عمان، ط2، 2014م،20.

4. عاطف أبو حميد الشّرمان: المرجع السّابق، ص91-92.

5. صالح بلعيد، دروس في اللّسانيات التّطبيقيّة، دار هومة للّطباعة والنّشر والتّوزيع الجزائر، ص107.

6. ينظر، سمير جلوب، الوسائل التّعليميّة، دار خالد اللّحياني للّنشر والتّوزيع ط1،2017، ص10-11.

7. ينظر: غالب عبد المعطي الفريجات، مدخل إلى تكنولوجيا التّعليم، ص96-97-

8. عاطف أبو حامد الشّرمان، تكنولوجيا التّعليم المعاصرة وتطوير المنهاج، ص200.

9. غالب عبد المعطي الفريجات، مدخل إلى تكنولوجيا التّعليم، ص148.

10. غالب عبد المعطي الفريجات، مدخل إلى تكنولوجيا التّعليم، ص163.

11. مجدي يونس هاشم، التّعليم الالكتروني ص24.

12. ينظر، مجدي يونس هاشم، التّعليم الالكتروني، دار زهور المعرفة والبركة ط1،2017م، ص20-26-29

13. غالب عبد المعطي الفريجات، المرجع نفسه، ص176.

14. غالب عبد المعطي الفريجات، مدخل إلى تكنولوجيا التّعليم، ص175.

15. غالب عبد المعطي الفريجات، مدخل إلى تكنولوجيا التّعليم، ص176.

16. عاطف أبو حامد الشّرمان، المرجع السّابق، ص202.

17. المرجع نفسه، ص 244

18. مجدي يونس هاشم، التّعليم الإلكتروني، دار زهور المعرفة والبركة، ط1، 2017م ص44.

19. ينظر، غالب عبد المعطي الفريجات، مدخل إلى تكنولوجيا التّعليم، ص168-169

20. غالب عبد المعطي الفريجات، مدخل إلى تكنولوجيا التّعليم، ص170.

Cornu.L ;Verginioux.A ; LA didactique en questions , Paris ; Hachette, 1992, p 10

,Paris, Nathan Biard. J ; Denis. F. didactique du texte littéraire , 1993, p14

Legendre, Dictionnaire actuel de l'éducation, Belgique , De Boeck université, 1993, p 378.

Ibid, p 819.

ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم الأنصاري، لسان العرب، دار صادر بيروت، لبنان، د.ط، د.ت، ج12، ص53، مادة (ق.ر.ب).

محفوظ كحوال وآخرون، دليل أستاذة اللّغة العربيّة –السّنة الأولى من التّعليم المتوسط – منشورات وزارة التّربيّة الوطنيّة، الجزائر 30.

ابن منظور، لسان العرب، ج14، ص272، مادة (ن.ص.ص).

صبحي ابراهيم الفقي، علم اللّغة النّصي بين النّظريّة والتّطبيق، دار قباء، القاهرة ط1، 1421هـ، 2000م، ج1، ص 36.

ينظر، الأزهر الزّناد، نسيج النّص، بحث فيما يكون به الملفوظ نصا، المركز الثّقافيّ العربي، بيروت، ط1، 1993، ص 18.

ينظر، سعيد حسن البحيري، علم اللّغة النّصي المفاهيم والاتجاهات، مكتبة لبنان ناشرون، الشّركة المصريّة العالميّة للّنشر، لونجمان، ط1، 1997م، ص 134.

الوثيقة المرافقة لمناهج اللّغة العربيّة، السّنة الأولى من التّعليم المتوسط، وزارة التّربيّة الوطنيّة، 2016م، ص 05.

الوثيقة المرافقة لمنهاج السّنة الثّالثة من التّعليم الثّانوي العامّ والتّكنولوجي، اللّغة العربيّة وآدابها، اللّجنة الوطنيّة للّمناهج، وزارة التّربيّة الوطنيّة، ماي2006م، ص2.

نفسه، صفحة نفسها.

نفسه، ص9.

منهاج اللّغة العربيّة، السّنة الثّالثة من التّعليم الثّانوي العامّ والتّكنولوجي، اللّغة العربيّة وآدابها، اللّجنة الوطنيّة للّمناهج، وزارة التّربيّة الوطنيّة، ماي 2006م، ص 15.

المعجم الوسيط، مكتبة الشّروق الدوليّة، القاهرة، ط4، 2005م، ص69، مادة (ب. ل. غ).

ابن منظور، لسان العرب، ج5، ص383، 384، مادة (ب. ل. غ).

عبد القاهر حسين، أثر النّحاة في البحث البلاغي، دار النّهضة، القاهرة، د. ط 1975م، ص54.

أبو هلال العسكري، الصّناعتين، دار الكتب العلميّة، بيروت، ط3، 1989م ص15.

ينظر، اللّغة العربيّة وآدابها، السّنة الثّالثة من التّعليم الثّانوي–للّشعبتين آداب وفلسفة لغات أجنبيّة–الديوان الوطني للّمطبوعات المدرسيّة، وزارة التّربيّة الوطنيّة، 2012م–2013م، ص.62

نفسه، ص.62

نفسه، صفحة نفسها.

عبد العزيز عتيق، علم البيان، دار النّهضة العربيّة للّطباعة والنّشر والتّوزيع بيروت، لبنان، 1405هـ،1982 م، ص62.

ينظر، اللّغة العربيّة وآدابها، السّنة الثّالثة من التّعليم الثّانوي–للّشعبتين آداب وفلسفة لغات أجنبيّة–ص58.

ينظر، ابن رشيق المسيلي أبو على الحسن الأزدي، العمدة في محاسن الشّعر وآدابه، تح: محمد محييّ الدين عبد الحميد، دار الجيل، بيروت، لبنان، ط 5 1401هـ،1981 م، ج1، ص265، 266.

ينظر، اللّغة العربيّة وآدابها، السّنة الثّالثة من التّعليم الثّانوي، ص 68 –70.

محمد أبو موسى، الغائب في الدّراسات البلاغيّة، ضمن السّجل العلمي لندوة الدّراسات البلاغيّة بين الواقع والمأمول، ج2، ص1068.

نفسه، ج2، ص1151.

مسعود بودوخة، البلاغة بين الإمتاع والإقناع، دار الكتب العلميّة، بيروت، لبنان ط1، 1439هـ، 2018م، ص176.

–نايف قطامي، تطور اللّغة والتّفكير لدى الطّفل، الشّركة العربيّة المتحدة للّنشر القدس، ص93.

–شفيقة العلوي، محاضرات في المدارس اللّسانية المعاصرة، أبحاث للّترجمة والنّشر لبنان ط1،2004، ص 110.

احمد حساني، مباحث في اللّسانيات، ديوان المطبوعات الجامعيّة الجزائر، ط 2 2013، ص 22.

شفيقة العلوي، محاضرات في المدارس اللّسانية المعاصرة، ص 110.

جمال مصطفى العيسوي، دليل التّميز في تدريس مهارات الاستماع والتّحدث، دار الكتب، ص08.

– شفيقة العلوي، محاضرات في المدارس اللّسانية المعاصرة، ص145.

–نوال محمد عطيّة، علم النّفس اللّغويّ، المكتبة الأكاديميّة، القاهرة ط3 ،1995 ص 41.

بوجادي خليفة، في اللّسانيات التّوليديّة مع محاولة تأصيليّة في الدّرس العربي القديم بيت الحكمة، الجزائر، ط2009،1، ص.20

–ميشال زكريا الالسّنيّة التّوليديّة التّحويليّة وقواعد اللّغة العربيّة مؤسّسة الجامعيّة للّدراسات والنّشر، لبنان، ص53.

– شفيقة العلوي، محاضرات في المدارس اللّسانية المعاصرة.ص146.

أحمد مومن، اللّسانيات النّشأة والتّطور، ديوان المطبوعات الجامعيّة، الجزائر، ط3 2007، ص205

– شفيقة العلوي، محاضرات في المدارس اللّسانية المعاصرة، ص41–42

–المرجع نفسه، ص 42.

–أحمد مؤمن، اللّسانيات النّشأة والتّطور، ص205.

–المرجع نفسه، ص207.

– ميلكا افيتش، اتجاهات البحث اللّساني، تر: سعيد عبد العزيز مصلوح وفاء كامل فايد، المجلس الأعلى للّثقافة ط2، ص379.

–محاضرات في المدارس اللّسانية، ص44.

بوجادي خليفة، ي اللّسانيات التّوليديّة، ص28.

ميلكا إيفيتش، اتجاهات البحث اللّساني، ص385.

أحمد المتوكل، قضايا اللّغة العربيّة في اللّسانيات الوظيفيّة بنيّة الخطاب، منشورات دار الأمان، الرّباط،1996، ص138.

ينظر: المرجع نفسه، ص139.

– نحلة، محمد كمال، علم النّفس النّظامي، مدخل إلى النّظريّة اللّغويّة عند هاليداي ط1، دار الوفاء 2008، ص ص59.

– تمام حمد المنيزل، الوظيفيّة عند هاليداي دراسة تحليليّة، المجلة الدوليّة للّدراسات اللّغويّة، ريفاد للّدراسات والأبحاث، المملكة العربيّة السّعوديّة، 255.

–ينظر المرجع نفسه، ص. ن

–ميلكا افيتش، اتجاهات البحث اللّساني، ص370.

–ينظر : المرجع نفسه، ص381

–ينظر : عبد اللّه قلي، التّعليميّة العامّة والتّعليميّة الخاصّة، ص119.

– بشير ابرير، تعليميّة النّصوص بين النّظريّة والتّطبيق، دار عالم الكتب الحديث ط،2007، ص08

–صالح بلعيد، دروس في اللّسانيات التّطبيقيّة، ص55.

–محمد أنور الشّرقاوي، التّعلم نظريات وتطبيقات، مكتبة الأنجلو المصريّة،2012 ص12.11.

–المرجع نفسه ص129.

–نحلة محمد كمال، علم اللّغة النّظامي، ص59.

– نظريات التّعلم، دراسة مقارنة، تر: علي حسين حجاج عطيّة محمود هنا، عالم المعرفة 1990 الكويت ص08.

– بوجادي خليفة، في اللّسانيات التّوليديّة، ص133.

ماهر إسماعيل صبري، مفاهيم مفتاحيّة في المناهج وطرق التّدريس مج 3، ع2 مارس2009، ص13.

– جمال مصطفى العيسوي، دليل التّميز في تدريس مهارات الاستماع والتّحدث دار الكتب الجزائر، ص18.

–أنور محمد الشّرقاوي، التّعلم نظريات وتطبيقات، ص264.

– صالح أبو جادو، علم النّفس التّربوي، دار المسيرة للّنشر والتّوزيع، ط1، 1981 ص131.

محمد كامل الخطيب، نظريّة النّقد من البلاغة إلى النّقد منشورات وزارة الثّقافة السّوريّة، دمشق،2002، ص03.

–علي منصوري، الدّراسات البلاغيّة العربيّة وتقييّم الكتابة الأدبيّة، مجلة المدونة مج: 9 ، ع01، ماي 2002، ص293.

–حسين خالفي، البلاغة وتحليل الخطاب منشورات الاختلاف، دار الفارابي، ط01 2011، ص30.

–شفيقة العلوي، محاضرات في المدارس اللّسانية المعاصرة ص 139.

سعد سليمان حمودة، البلاغة العربيّة، دار المعرفة الجامعيّة، مصر، 1996 ص280

– صبري إبراهيم السّيد، علم الدّلالة في إطار جديد، دار المعرفة الجامعيّة، مصر 1991، ص77

– هنريش بليث البلاغة والاسلوبيّة، نقلا عن: محمد أرخيس تعليميّة البلاغة، بين الدّرس التّراثي والمعطى الحداثي، ص49.

–خليفة بوجادي، في اللّسانيات التّداوليّة مع محاولة تأصيليّة في الدّرس العبي القديم الجزائر بيت الحكمة ط2009،1، ص 142.

–المرجع نفسه، ص143

–عبد الرّحمن الحاج صالح، الأسّس العلميّة واللّغويّة، ص 37.

محمد العمري، البلاغة الجديدة، بين التّخييّل والتّداول، افريقيا الشّرق الدّار البيضاء،2012، ص205.

– محمد أرخيس تعليميّة البلاغة، بين الدّرس التّراثي والمعطى الحداثي، ص22

عبد الفتاح حسن البجة، أساليب تدريس اللّغة العربيّة، دار الكتاب الجامعي الأمارات،2001، ط1، ص460.

– عبد الرّحمن الحاج صالح الأسّس العلميّة واللّغويّة لبناء امنهاج اللّغة العربيّة في التّعليم ما قبل الجامعي ص 18، نقلا عن مجلة العربيّة للّتربيّة الالسّكو، سبتمبر 1985، مج5، ع2، ص104.

–آسيّة متلف تعليميّة اللّغة العربيّة عند عبد الرّحمان الحاج بين النّظريّة و الممارسة مجلة موازين، مج،ع2، ص103.

–محمد أنور الشّرقاوي، التّعلم نظريات وتطبيقات، ص 26

–شفيقة العلوي، محاضرات في المدارس اللّسانية المعاصرة ص 139.

لخضر لكحل وكمال فرحاوي، أساسيات التّخطيط التّربوي النّظريّة والتّطبيق، وزارة الثّقافة الوطنيّة الجزائر 2009، ص115.

-الخليفة حسن جعفر، المنهج الدّراسي المعاصر، المفهوم الأسّس والمكونات التّنظيمات، مكتبة الرّشيد، ناشرون، الرّياض،2003، ط2، ص.109.

- المرجع نفسه، ص110.

[1] Cornu .L ;Verginioux .A ; LA didactique en questions , Paris ; Hachette, 1992, p 10

[2] Biard. J ; Denis. F. didactique du texte littéraire ,Paris , Nathan , 1993, p14

[3] Legendre, Dictionnaire actuel de l'éducation, Belgique , De Boeck université, 1993, p 378.

[4] Ibid, p 819.

[5] ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم الأنصاري، لسان العرب، دار صادر بيروت، لبنان، د. ط، د.ت، ج12، ص53، مادة (ق. ر. ب).

[6] محفوظ كحوال وآخرون، دليل أستاذة اللّغة العربية -السّنة الأولى من التّعليم المتوسط - منشورات وزارة التّربية الوطنية، الجزائر 30.

[7] ابن منظور، لسان العرب، ج 14، ص272، مادة (ن. ص. ص).

[8] صبحي ابراهيم الفقي، علم اللّغة النّصي بين النّظرية والتّطبيق، دار قباء، القاهرة، ط1 1421هـ، 2000م، ج1، ص 36.

[9] ينظر، الأزهر الزّناد، نسيج النّص، بحث فيما يكون به الملفوظ نصا، المركز الثقافي العربي بيروت، ط1، 1993، ص 18.

[10]ينظر، سعيد حسن البحيري، علم اللّغة النّصي المفاهيم والاتجاهات، مكتبة لبنان ناشرون الشّركة المصرية العالمية للّنشر، لونجمان، ط1، 1997م، ص 134.

[11] الوثيقة المرافقة لمناهج اللّغة العربية، السّنة الأولى من التّعليم المتوسط، وزارة التّربية الوطنية، 2016م، ص 05.

[12] الوثيقة المرافقة لمنهاج السّنة الثالثة من التّعليم الثانوي العامّ والتّكنولوجي، اللّغة العربية وآدابها، اللّجنة الوطنية للّمناهج، وزارة التّربية الوطنية، ماي 2006م، ص2

[13] نفسه، صفحة نفسها.

[14] نفسه، ص9.

[15] منهاج اللّغة العربية، السّنة الثالثة من التّعليم الثانوي العامّ والتّكنولوجي، اللّغة العربية وآدابها، اللّجنة الوطنية للّمناهج، وزارة التّربية الوطنية، ماي 2006م، ص 15.

[16] المعجم الوسيط، مكتبة الشّروق الدولية، القاهرة، ط4، 2005م، ص69، مادة (ب.ل.غ).

[17] ابن منظور، لسان العرب، ج5، ص383، 384، مادة (ب.ل.غ).

[18] عبد القاهر حسين، أثر النّحاة في البحث البلاغي، دار النّهضة، القاهرة، د.ط، 1975م ص54.

[19] أبو هلال العسكري، الصناعتين، دار الكتب العلمية، بيروت، ط3، 1989م، ص15.

[20] ينظر، اللّغة العربية وآدابها، السّنة الثالثة من التّعليم الثانوي–للّشعبتين آداب وفلسفة، لغات أجنبية–الديوان الوطني للّمطبوعات المدرسية، وزارة التّربية الوطنية، 2012م–2م، ص 62.

[21] نفسه، ص 62.

[22] نفسه، صفحة نفسها.

[23] عبد العزيز عتيق، علم البيان، دار النّهضة العربية للّطباعة والنّشر والتّوزيع، بيروت، لبنان 1405هـ،1982 م، ص62.

[24] ينظر، اللّغة العربية وآدابها، السّنة الثالثة من التّعليم الثانوي–للّشعبتين آداب وفلسفة، لغات أجنبية–ص58.

[25] ينظر، ابن رشيق المسيلي أبو على الحسن الأزدي، العمدة في محاسن الشّعر وآدابه، تح: محمد محييّ الدين عبد الحميد، دار الجيل، بيروت، لبنان، ط 5، 1401ه،1981 م، ج1 ص265، 266.

[26] ينظر، اللّغة العربية وآدابها، السّنة الثالثة من التّعليم الثانوي، ص 68 –70.

[27] محمد أبو موسى، الغائب في الدراسات البلاغية، ضمن السّجل العلمي لندوة الدراسات البلاغية بين الواقع والمأمول، ج2، ص1068.

[28] نفسه، ج2، ص1151.

[29] مسعود بودوخة، البلاغة بين الإمتاع والإقناع، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1 1439ه، 2018م، ص176.

[30]–نايف قطامي، تطور اللّغة والتّفكير لدى الطّفل، الشّركة العربية المتحدة للّنشر، القدس ص93.

[31] –شفيقة العلوي، محاضرات في المدارس اللّسانية المعاصرة، أبحاث للّترجمة والنّشر لبنان ط1 ،2004، ص 110.

[32] احمد حساني، مباحث في اللّسانيات، ديوان المطبوعات الجامعية الجزائر، ط2، ص 22.

[33] شفيقة العلوي، محاضرات في المدارس اللّسانية المعاصرة، ص 110.

[34] جمال مصطفى العيسوي، دليل التّميز في تدريس مهارات الاستماع والتّحدث، دار الكتب، ص08.

[35] – شفيقة العلوي، محاضرات في المدارس اللّسانية المعاصرة، ص145.

[36] –نوال محمد عطية، علم النّفس اللّغوي، المكتبة الأكاديمية، القاهرة ط3 ،1995، ص 41.

[37] بوجادي خليفة، في اللّسانيات التّوليدية مع محاولة تأصيلية في الدرس العربي القديم، بيت الحكمة، الجزائر، ط1 ،2009، ص.20

[38] –ميشال زكريا الالسّنية التّوليدية التّحويلية وقواعد اللّغة العربية مؤسسة الجامعية للّدراسات والنّشر، لبنان، ص53.

[39] – شفيقة العلوي، محاضرات في المدارس اللّسانية المعاصرة.ص146.

[40] أحمد مومن، اللّسانيات النّشأة والتّطور، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط3 2007، ص205

[41] – شفيقة العلوي، محاضرات في المدارس اللّسانية المعاصرة، ص41–42

[42] –المرجع نفسه، ص 42.

[43] –أحمد مؤمن، اللّسانيات النّشأة والتّطور، ص205.

[44] –المرجع نفسه، ص207.

[45]– ميلكا افيتش، اتجاهات البحث اللّساني، تر: سعيد عبد العزيز مصلوح وفاء كامل فايد المجلس الأعلى للّثقافة ط2، ص379.

[46] –محاضرات في المدارس اللّسانية، ص44.

[47] بوجادي خليفة، ي اللّسانيات التّوليدية، ص28.

[48] ميلكا إيفيتش، اتجاهات البحث اللّساني، ص385.

[49] أحمد المتوكل، قضايا اللّغة العربية في اللّسانيات الوظيفية بنية الخطاب، منشورات دار الأمان، الرّباط ،1996، ص138.

[50] ينظر: المرجع نفسه، ص139.

–[51] نحلة، محمد كمال، علم النّفس النّظامي، مدخل إلى النّظرية اللّغوية عند هاليداي، ط1 دار الوفاء 2008، ص ص59.

[52]– تمام حمد المنيزل، الوظيفية عند هاليداي دراسة تحليلية، المجلة الدولية للّدراسات اللّغوية، ريفاد للّدراسات والأبحاث، المملكة العربية السّعودية، 255.

[53] –ينظر المرجع نفسه، ص. ن

[54] –ميلكا افيتش، اتجاهات البحث اللّساني، ص370.

[55]–ينظر: المرجع نفسه، ص381

[56] –ينظر: عبد اللّه قلي، التّعليمية العامّة والتّعليمية الخاصّة، ص119.

[57]– بشير ابرير، تعليمية النّصوص بين النّظرية والتّطبيق، دار عالم الكتب الحديث ط،2007، ص08

[58] –صالح بلعيد، دروس في اللّسانيات التّطبيقية، ص55.

[59] –محمد أنور الشّرقاوي، التّعلم نظريات وتطبيقات، مكتبة الأنجلو المصرية،2012 ص12.11.

[60]–المرجع نفسه ص129.

[61] –نحلة محمد كمال، علم اللّغة النّظامي، ص59.

[62]– نظريات التّعلم، دراسة مقارنة، تر: علي حسين حجاج عطية محمود هنا، عالم المعرفة 1990 الكويت ص08.

[63]– بوجادي خليفة، في اللّسانيات التّوليدية، ص133.

[64] ماهر إسماعيل صبري، مفاهيم مفتاحية في المناهج وطرق التّدريس مج 3، ع2 مارس2009، ص13.

[65]– جمال مصطفى العيسوي، دليل التّميز في تدريس مهارات الاستماع والتّحدث، دار الكتب الجزائر، ص18.

[66] –أنور محمد الشّرقاوي، التّعلم نظريات وتطبيقات، ص264.

[67]– صالح أبو جادو، علم النّفس التّربوي، دار المسيرة للّنشر والتّوزيع، ط1، 1981 ص131.

[68] محمد كامل الخطيب، نظرية النّقد من البلاغة إلى النّقد منشورات وزارة الثقافة السّوريّة دمشق،2002، ص03.

[69] –علي منصوري، الدراسات البلاغية العربية وتقييّم الكتابة الأدبية، مجلة المدونة، مج:9 ع01، ماي 2002، ص293.

[70] –حسين خالفي، البلاغة وتحليل الخطاب منشورات الاختلاف، دار الفارابي، ط01 2011، ص30.

[71] –شفيقة العلوي، محاضرات في المدارس اللّسانية المعاصرة ص 139.

[72] سعد سليمان حمودة، البلاغة العربية، دار المعرفة الجامعية، مصر،1996، ص280

[73]– صبري إبراهيم السّيد، علم الدلالة في إطار جديد، دار المعرفة الجامعية، مصر 1991، ص77

[74]– هنريش بليث البلاغة والاسلوبية، نقلا عن: محمد أرخيس تعليمية البلاغة، بين الدّرس التّراثي والمعطى الحداثي، ص49.

[75] –خليفة بوجادي، في اللّسانيات التّداولية مع محاولة تأصيلية في الدّرس العبي القديم الجزائر بيت الحكمة ط1 ،2009، ص 142.

[76] –المرجع نفسه، ص143

[77] –عبد الرّحمن الحاج صالح، الأسس العلمية واللّغوية، ص 37.

[78] محمد العمري، البلاغة الجديدة، بين التّخييّل والتّداول، افريقيا الشّرق الدارالبيضاء،2012، ص205.

[79]– محمد أرخيس تعليمية البلاغة، بين الدرس التّراثي والمعطى الحداثي، ص22

[80] عبد الفتاح حسن البجة، أساليب تدريس اللّغة العربية، دار الكتاب الجامعي الأمارات،2001، ط1، ص460.

[81]– عبد الرّحمن الحاج صالح الأسس العلمية واللّغوية لبناء امنهاج اللّغة العربية في التّعليم ما قبل الجامعي ص 18، نقلا عن مجلة العربية للّتربية الالسّكو، سبتمبر 1985، مج5 ع2، ص104.

[82] –آسية متلف تعليمية اللّغة العربية عند عبد الرّحمان الحاج بين النّظرية والممارسة مجلة موازين، مج، ع2، ص103.

[83]–محمد أنور الشّرقاوي، التّعلم نظريات وتطبيقات، ص 26

[84] –شفيقة العلوي، محاضرات في المدارس اللّسانية المعاصرة ص 139.

[86] لخضر لكحل وكمال فرحاوي، أساسيات التّخطيط التّربوي النّظرية والتّطبيق، وزارة الثقافة الوطنية الجزائر 2009، ص115.

[87] –الخليفة حسن جعفر، المنهج الدراسي المعاصر، المفهوم الأسس والمكونات التّنظيمات، مكتبة الرّشيد، ناشرون، الرّياض ،2003، ط2، ص.109.

[88]– المرجع نفسه، ص110.

تعليميّة اللّغة العربيّة وآدابها بين المناهج التّعليميّة والعلميّة الحديثة

52،شارع فرانكلين روزفلت-الجزائر-
ص.ب.رقم 575،ديدوش مراد الجزائر.
رَوَابِط الإتّصَال:
الموقع الإلكتروني: elmadjlisse.dz@gmail.com
الهاتف: 023487278
النّاسوخ: 02348726
المجلس الأعلى للّغة العربيّة

مَنشُورَاتُ المَجلِسِ الأَعلَى لِلُّغَةِ العَرَبِيَّة
2024