وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

*****

جامعة محمد خيضر – بسكرة
كلية الآداب و العلوم الاجتماعية
قسم الأدب العربي

تعليمية الكتاب الديني
- كتاب "من هدي السنة"الرمزي نعناعة أنموذجا -

مذكرة من متطلبات شهادة الماجستير في اللغة العربية و آدابها

تخصص: علوم اللسان العربي

إعداد الطالب:
لحسن دحو

إشراف الأستاذ:
د/ عبد الحميد دباش

أعضاء اللجنة المناقشة:

أ.د/ محمد خان	رئيسا	جامعة بسكرة
د/ عبد الحميد دباش	مقررا و مشرفا	جامعة باتنة
د/ بلقاسم دفة	عضوا مناقشا	جامعة بسكرة
د/ بشير بن صالح	عضوا مناقشا	جامعة بسكرة
د/ السعيد خضراوي	عضوا مناقشا	جامعة باتنة

السنة الجامعية:
1426/1425 هـ الموافق لـ 2005/2004 م

09	عن أبي هريرة رضي الله عنه قال: "إني سابببت رجلا فعيرته بأمه فقال لي النبي (ص):يا أبا ذّر أعيّرته بأمه؟ إنك أمرؤ فيك جاهلية.إخوانكم خولكم،جعلهم الله تحت أيديكم، فمن كان أخوه تحت يده فليطعمه مما يأكل، وليلبسه مما يلبس ولا تكلفوهم ما يغلبهم، فإن كلفتموهم فأعينوهم".	1- الحث على الرفق بالرقيق و الارتفاع به معاشيا إلى مستوى المالكين. 2- التحذير من تكليفهم ما لا يطيقون.	1-النهي عن سب الخدم وتغييرهم بما يسيء إليهم. 2- الحث على الإحسان إليهم و الرفق بهم. 3- عدم الترفع على المسلم و الإحتقار له. 4- المحافظة على الأمر بالمعروف و النهي عن المنكر. 5- إطلاق الأخ على الرقيق ومن في معناهم من أجير ونحوه. 6- الداعي إلى الله لا مانع أن يواجه شخصا بذكر عيب فيه ليحمله على التخلص منه وإصلاح نفسه. 7- للمؤمن أن يذكر ما اقترف من إساءة إذا كان الباعث على هذا تقبيح ما صدر عنه لينفر الناس من الوقوع في مثله. 8- استحباب إطعام الخادم مما يأكله سيده و الإلباس مما يلبس. 9- منع تكلفه من العمل مالا يطيق أصلا أو يطيق الدوام عليه، فإن كلفه أعانه بنفسه أو بغيره.

10	عن أبي سعيد الخدري رضي الله عنه قال: "جاءت امرأة إلى رسول الله (ص) فقالت: يا رسول الله ذهب الرجال بحديثك فاجعل لنا من نفسك يوما نأتيك فيه تعلمنا مما علمك الله، قال: اجتمعنا يوم كذا، وكذا، فاجتمعن وأتاهن النبي (صلعم) فعلّمهن مما علّمه الله، ثم قال: ما منكن من امرأة تقدم ثلاثة من الولد إلا كانوا لها حجابا من النار، فقالت امرأة: واثنين؟ فقال رسول الله (ص): واثنين".	1- تعليم النساء شؤون الدين. 2-التصبير على موت الولد، واحتسابه عند الله وقاية من النار.	1- الجرأة الأدبية عند المسلمات في الصدر الأول. 2-رغبة الصحابيات في العلم وسعيهن إلى معرفة أمور دينهن. 3- اهتمام الإسلام بتعليم المرأة حتى تكون عضوا صالحا في المجتمع الإسلامي. 4- جواز سؤال النساء عن أمور دينهن وجواز كلامهن مع الرجال في ذلك، وفيما لهن الحاجة إليه. 5- مشروعية تخصيص العالم الموثوق مجالس لتعليم النساء وموعظتهن تكون بعيدة عن الخلوة المحرّمة، وبعيدة عن أسباب الفتنة. 6- عظم أجر التي تصاب بموت ولدين لها فأكثر فتصبر وتحتسب 7- حكمة الرسول(ص) في اختيار الموضوعات التي تناسب النساء في المجالس التي عقدها لهن.

11	عن ابن عمر رضي الله عنهما،" أن رسول الله (ص) كان إذا ا ستوى على بعيره خارجا إلى سفر، كبّر ثلاثاً ثم قال: سبحان الذي سخر لنا هذا وماكنا له مقرنين، وإنا إلى ربنا لمنقلبون. اللهم إنا نسألك في سفرنا هذا البّر والتقوى، و من العمل ما ترضى، اللهم هوّن علينا سفرنا هذا، واطو عنّا بعده، اللهم أنت الصاحب في السفر، و الخليفة في الأهل، اللهم إنّي أعوذ بك من وعثاء السفر وكآبة المنظر، وسوء المنقلب في المال و الأهل، وإذا رجع قالهن وزاد فيهن: آئبون تائبون عابدون لربنا حامدون".	1- دعاء السفر.	1- شكر الله على تسخير المطية. 2- استهداف مرضاة الله في السفر. 3- الاستعانة به في تقريب المسافة. 4- الالتجاء إليه و التوكل عليه في كل أمر من الأمور. 5- الاستعاذة به من سوء المصير في النفس و المال و الأهل. 6- تخصيصه تعالى بالحمد و الثناء حيث أنه المولى لجميع النعم. 7-تنبيه الغافل للموت الذي قد ينشأ عن الركوب، من تعثر الدابة وسقوطه عنها، ليحمله ذلك على الاستكانة لله سبحانه والتوبة عن سائر المخالفات.

12	عن أبي موسى الأشعري رضي الله عنه قال:" مثل المؤمن الذي يقرأ القرآن مثل الأترجة ريحها طيب وطعمها طيب، ومثل المؤمن الذي لا يقرأ القرآن كمثل التمرة لا ريح لها وطعمها حلو، ومثل المنافق الذي يقرأ القرآن مثل الريحانة ريحها طيب وطعمها مر، ومثل المنافق الذي لا يقرأ القرآن كمثل الحنظلة ليس لها ريح وطعمها مر".	1- الترغيب في تلاوة القرآن. 2- تمثيل المؤمن و المنافق بالنسبة إلى قراءة القرآن.	1- فضيلة حامل القرآن، المدمن على تلاوته، العامل بمقتضاه. 2- الحث على قراءة القرآن لما للقراءة من أثر في الفكر النفس و العمل. 3- قراءة القرآن وحدها من غير استكمال شرط الإيمان لا تضفي حلاوة علىمرارة قلب المنافق بسبب نفاقه، وإن زينت ظاهره بأريجها. 4- الأسلوب التربوي النبوي في تقرير الحقائق الفكرية لأمثلة محسوسة مستقاة من بيئة المخاطبين.

13	عن معاذ رضي الله عنه قال:بعثني رسول الله (ص) إلى اليمن فقال:" إنك تأتي قوما من أهل الكتاب، فادعهم إلى شهادة أن لا إله إلا الله و أني رسول الله، فإن هم أطاعوا لذلك فأعلمهم أنّ الله تعالى افترض عليهم صدقة تؤخذ من أغنيائهم فتردّ على فقرائهم، فإن هم أطاعوا لذلك، فإياك وكرائم أموالهم، واتقي دعوة المظلوم فإنه ليس بينها وبين الله حجاب".	1- التدرج في فرض الأحكام و أركان الإسلام. 2- التحذير من دعوة المظلوم.	1- قبول الخبر الواحد ووجوب العمل به. 2- إن الكفار يدعون إلى الإسلام قبل القتال، و أنه لا يحكم بإسلام الكافر إلا بالنطق بالشهادتين. 3- إن الكفار مخاطبون بالإيمان، لان النبي (ص) بعث إلى الناس كافة، وكذلك مخاطبون بفروع الشريعة المأمور بها و المنهي عنها. 4- إن الصلوات الخمس فرضت في كل يوم وليلة خمس مرات، و إن الزكاة فرض. 5- في الحديث دليل على أنّ الإيمان يرسل السعاة إلى أصحاب الأموال لقبض صدقاتهم، ومن يمتنع عن دفع الزكاة تؤخذ من ماله بغير اختياره، وليس للساعي أن يأخذ خيار الأموال، بل يأخذ الوسط بين الخيار و الرديء. 6- في الحديث بيان أنّ دعوة المظلوم لا ترد.

المبحث (3)

جدلية الكتاب الديني وتعليم اللغة العربية

I.1.3: مفهوم النص النبوي (الحديث الشريف) وأنواعه.

3.I جدلية الكتاب الديني و تعليم اللغة العربية

إنّ الطرائق الحديثة في تعليم اللغات لتلحّ على ضرورة الاهتمام بالنصوص الحيّة و النماذج الأصيلة و التكثيف منها لأنّها الوسيلة المثلى بعد الانغماس اللغوي في إكساب المتعلم "كفاية لغوية" و" كفاية تبليغية" من شأنها أن تثري رصيده اللغوي الوظيفي و المعرفي.

و بما أنّ تعليم اللغة العربية يرتبط بصورة وثيقة بالاختيار الجيّد و النوعي للمضامين التعليمية. التي تحكمها معطيات لسانية تطبيقية، و لسانية اجتماعية، إضافة إلى مرجعيات أخرى لا تقلّ أهمية من علم التربية، و علم النفس... وغيرها. بهدف تمكين المتعلم مع ما يقدّم له من نصوص نموذجية بكل يسر، و الاقتباس من تراكيبها و أساليبها و مضامينها، فإنّ النص النبوي (الحديث الشريف) بوصفه ضربا من النثر البليغ[1] الراقي الذي يسمو إلى أعلى درجات البيان والفصاحة، لخليق بأن يدرّس و تعرف نصوصه على جهة الصناعتين اللغوية و البيانية لأنّه أرفع ألوان الإنتاج اللغوي بعد القرآن الكريم، و أن يتم التعامل مع مادته التربوية فقها و سلوكا حتى تلتمس آثاره في العاطفة و الروح، و في تهذيب النفوس و استقامة الطبائع.

1.3.I.مفهوم النص النبوي (الحديث الشريف) و أنواعه:

مفهوم النص النبوي:

في اللغة:

تدور مادة (ح د ث) حول معنى واحد، و هو كون الشيء بعد أن لم يكن، فقد أورد ابن فارس (395 هـ) في معجمه "مقاييس اللغة" "الحاء و الدال و الثاء أصل واحد، و هو كون الشيء بعد أن لم يكن. يقال حدث أمر بعد أن لم يكن. و الحديث من هذا؛ لأنّه كلام يحدث منه الشيء بعد الشيء"[2]

---

[1] أمير عبد العزيز، ***دراسات في علوم القرآن***، دار الشهاب، باتنة، الجزائر، ط2، 1408هـ/1988م، ص15.

[2] ابن فارس، ***معجم مقاييس اللغة***، تحقيق و ضبط عبد السلام محمد هارون، دار الجيل، بيروت، مج 2، ط1 ، 1411 هـ / 1991م، ص 36، مادة (ح د ث).

ولعلّه، سميت الكلمات و العبارات حديثا لأنّ الكلمات إنمّا تتركب من الحروف المتعاقبة المتوالية، و كل واحد من تلك الحروف يحدث عقب صاحبه، أو لأنّ سماعها يحدث في القلوب من المعاني و العلوم الشيء الكثير.

و الحديث: ضد القديم، و هو الجديد، وقد يراد به: مطلق القول.

و قد وردت مادة "الحديث" في القرآن الكريم بصيغ مختلفة؛ فجاءت بصيغة المضارع، والأمر، واسم المفعول، و المصدر، وجمعه.

فمن صيغ المضارع:

﴿ **فلا تسألني حتى أحدث لك منه ذكرا** ﴾ الكهف: 70.

﴿ **و صرفنا فيه من الوعيد لعلهم يتقون أو يحدث لهم ذكرا** ﴾ طه:113.

﴿ **يومئذ تحدث أخبارها بأن ربك أوحى لها**﴾ الزلزلة:04.

و من صيغ الأمر:

﴿ **و أما بنعمة ربك فحدث**﴾ الضحى:11.

و من صيغ اسم المفعول:

﴿ **ما يأتيهم من ذكر من ربهم محدث إلا استمعوه و هم يلعبون**﴾ الأنبياء:02.

﴿ **و ما يأتيهم من ذكر من الرحمان محدث إلا كانوا عنه معرضين** ﴾ الشعراء:05.

و من صيغ المصدر:

﴿ **الله نزل أحسن الحديث كتابا متشابها** ﴾ الزمر:23.

﴿ **فليأتوا بحديث مثله إن كانوا صادقين**﴾ الطور34.

﴿ **فبأي حديث بعد الله و آياته يؤمنون** ﴾ الجاثية:06.

﴿ **و من أصدق من الله حديثا**﴾ النساء:87.

﴿ **وكذلك يجتبيك ربك و يعلمك من تأويل الأحاديث و يتم نعمته عليك**﴾ يوسف:06.

بناء على ما تقدم، يتضح أن مجمل الفهم المعطى من مادة (ح د ث) و استعمالاتها القرآنية تتحدد في معنى الجدّة و الحداثة.

إنّ التأمل في الصيغ الواردة في آيات الذكر الحكيم ليعطي مستويات فهم أعمق و أعلى للحديث نلخصها فيمايلي:

أ- المستوى الأعلى للفهم: يصوّر القرآن العظيم ذكرا محدثا من الرحمان، يحدّث أخبار الرسل و قصصهم ليعتبر ذوو العقول بما حدث في الماضي، و ليلتمسوا تفصيل كل شيء في هذا الحديث الصادق.

ب- المستوى الثاني للفهم: يصوّر النبي(ص) معلّما اجتباه ربّه و علّمه من تأويل الأحاديث، أحاديث إبراهيم وموسى و النبيين عليهم صلوات الله و سلامه. فالنبي(ص) بهذا المستوى يبلّغ القرآن كما تنزّل أحسن الحديث و أصدقه، و قد يبلّغ أحسن الحديث بصيغ أحاديث قدسية يشرح فيها معنى إلهيا بعبارته المناسبة لمقام الحديث و مقام الإلهام الذي أوحى له العظة و الإخبار عنها، أو بصيغ أحاديث نبوية معروفة تبليغا لما علّمه الله من "تأويل الأحاديث" مما يتم النعمة عليه و على من يتّبعون هديه.

جـ- المستوى الثالث للفهم: يصوّر الناس في تلقيهم أحسن الحديث وفي فهمه، فمنهم من لا يؤمن به أو يعجب منه و يسخر، ومنهم من يقبل على فهمه بدرجة متفاوتة، فينقله على حسب فهمه، و المعيار الضابط هو القرآن الكريم.

د- المستوى الرابع للفهم: يثير التأمل في اختيار لفظة "الحديث"؛ لتدل على أحسن الحديث الذي هو القرآن الكريم، و لتدل أيضا على الحديث القدسي و النبوي، فلفظة "الحديث" مصدر فعله "حدّث"، و التحدّث لا يكون من طرف واحد، وهنا يكون الفعل المزيد "حادث" أكثر دلالة على المراد يقال: حادثه، أي كالمه و تحادثوا: أي حادث بعضهم بعضا. أمّا على مستوى الأشياء، فيقال: حادث السيف إذا صقله.

و من هنا يدرك الدارس أنّ مجمل الفهم المعطى من مادة "حدث" و استعمالاتها القرآنية يركّز على معنى الجدة و الحركية، فالرسول (ص) لم يكن صاحب تآليف، بل صاحب أحاديث يحدّد بها الحدود و يجلو العقول لتنهض بمسؤولية الحياة.

في الاصطلاح:

أ/ الحديث عند المحدثين: "هو ما أثر عن النبي (ص) من قول و فعل و تقرير و صفة. أما إطلاقا فما روي عن الرسول (ص) بعد النبوة"[3]. لهذا فالحديث عندهم هو كل ما يطابق الحياة النبوية بدقائقها و تفاصيلها و أفعالها و آثارها، فهو مرآة النبوة التي ينعكس فيها كل ما يتطلع المسلم لمعرفته.

و من أجل هذا، عنوا بطرق روايته و أسانيده و صفات تلك المرويات نفسها من حيث مراتب الصحة و الحسن و الضعف.

أماعند علماء الأصول فيقتصر الحديث على الأقوال و الأفعال و التقريرات التي تثبت الأحكام و تقرّرها[4]، فقول النبي (ص) حديث و حكاية فعله حديث. فالحديث عندهم، إذن، هو أصل من أصول التشريع الإسلامي و عليه مدار الاستنباط للأحكام ومستند الفقه و التشريع.

أنواع الحديث:

ينقسم الحديث باعتبار لفظه و معناه إلى نوعين[5]:

أ/ *الحديث النبوي*:

ما صدر عن الرسول (ص) من قول و فعل و تقرير، و الذي ينبغي الإشارة إليه هنا هو أنّ الجانب القولي من الحديث هو ما كان من عند الرسول(ص) فهو مخوّل من الله . عز وجل . أن يعبّر بلغته البشرية ليبلغ الناس الرسالة كما يوحى إليه، بينما المعنى فمن الله . جل و علا . أوحى به إليه بإحدى صور الوحي المعروفة.

ب/ الحديث القدسي(الحديث الإلهي):

هو الحديث الذي يسنده النبي(ص) إلى الله . عز وجل . فيرويه على أنّه كلام الله تعالى، و هو كلام الله بالمعنى بالإلهام أو المقام، و اللفظ للرسول(ص)، فهو ليس وحيا منزّلا فيسمى قرآنا، ولا قولا صريحا يسنده الرسول(ص) إلى نفسه مباشرة فيسمى حديثا نبويا، وإنّما هو حديث يحرص النبي (ص) على تصديره بعبارة تدل على نسبته إلى الله عز

---

[3] محمد بن لطفي الصباغ، ***الحديث "مصطلحه، بلاغته، كتبه"***، المكتب الإسلامي، دمشق، ط8، 1424هـ/2003م، ص138.

[4] المرجع نفسه، ص139.

[5] ينظر: صبحي الصالح، ***علوم الحديث و مصطلحه***، دار العلم للملايين، بيروت، ط25، 2002م، ص ص11،12.

وجل، للإشارة إلى أنّ عمله الأوحد فيها هو حكايته عن الله تبارك وتعالى بأسلوب يختلف ظاهرا عن أسلوب القرآن، و لكن فيه مع ذلك نفحة من عالم القدس.

والقدسي نسبة تكريمية

للقدس ومعناه التنزيه و الطهارة. و مناسبة وصف هذا النوع من الأحاديث بهذا التكريم هو أنّ معانيها تدور غالبا على تقديس الله و تنزيهه ممّا لا يليق به من النقائض.

و بيان الفرق بين الحديث النبوي و الحديث القدسي، يمكن القول: إنّ الحديث القدسي هو ما كان مقطوعا بنزول معناه من عند الله تبارك و تعالى لما ورد فيه من النص الشرعي على نسبته إلى الله بقول الرسول(ص) بإحدى الصيغ التالية: « قال رسول الله (ص) فيما يروي عن ربه» أو« قال الله تعالى، فيما رواه عنه رسول الله (ص) » أمّا الحديث النبوي فهو الذي لم يرد فيه مثل هذا النص، لأنّ منه ما هو "توفيقي" مستنبط بالاجتهاد و الرأي، ومنه ما هو "توفيقي" جاء به الوحي إلى الرسول (ص) فبيّنه بكلامه.

تدوين الحديث:

إنّ من أهم القضايا التي شغلت أبحاث الدارسين، قضية توثيق المرويات النقلية التي وصلت في أوّل الأمر شفاها إلى عصر التدوين، و ليس يخفى على أيّ دارس تلك الهزات العنيفة التي تعرّضت لها هذه الروايات، خصوصا ما اتصل بقضية الشعر الجاهلي و القول بانتحاله، الأمر الذي دعا بعض المستشرقين[6] **كجهولدزيهر(Gold Ziher)** إلى التشكيك في مرويات أخرى جاءت مشافهة كالنصوص النبوية و السيرة الشريفة،و كتب تاريخ الصحابة ... إلخ.

لقد كان العرب أمّة أميّة، يجهلون القراءة والكتابة، عدا نفر قليل منهم، اقتصرت كتابتهم على مقتضيات الحياة الاجتماعية، ككتابة الصكوك و العهود، و الأحلاف و المواثيق و غيرها[7]، لذلك كان تعويلهم على الذاكرة و الرواية الشفهية في حفظ آثارهم و مآثرهم و تناقلها فيما بينهم إلى الخلف، أمرا يحرصون عليه كل الحرص، و هم الذين طبعوا على الحفظ و خصّوا به[8]. لكن، بمجيء الإسلام حدث الانتقال من النزعة الشفوية إلى النزعة الكتابية، و هي سمة ملازمة للتحوّل من المعرفة البسيطة الساذجة إلى المعرفة المرتبطة بالنظر العقلي، المتأني، فكان أوّل خطاب إلهي وجّه للرسول(ص) أمرا بالقراءة، و حديثا عن القلم و العلم، قال تعالى:﴿ **اقرأ باسم ربّك الذي خلق•خلق الإنسان من علق• اقرأ و ربّك الأكرم•الذي علّم بالقلم•علّم الإنسان ما لم يعلم•**﴾ العلق(1-5). فبنزول القرآن الكريم، طلب الرسول(ص) إلى أصحابه-رضي الله عنهم-أن يحفظوه، و دعا بعض من يكتب إلى كتابته على ما تيسّر، في ذلك العصر، من أدوات الكتابة، كالخشب، و اللّخاف، و الرقاع، و قطع الأديم، و عظام الأكتاف[9]... و غيرها.

---

[6] يوجد بالمقابل جيل من المستشرقين الذين درسوا تراث الحضارة العربية الإسلامية، دراسة موضوعية و قاموا بنشر الكثير من الوثائق و المخطوطات و أمهات المصادر في شتى العلوم و الفنون المختلفة التي يرجع لهم الفضل في تعريف العالم بها نذكر منهم: **غوستاف لوبون، غابر**يال **كولان، رينو، سيديو** ... وغيرهم ممن اهتموا بالتاريخ الإسلامي و أنصفوه في كثير من القضايا.

[7] عبد اللطيف صوفي، ***مصادر اللغة في المكتبة العربية***، دار الهدى، عين مليلة، الجزائر، (د، ط)، (د، ت)، ص16.

[8] ينظر: عبد المجيد هاشم الحسيني، ***أصول الحديث النبوي علومه و مقاييسه***، دار الشروق، القاهرة-بيروت، ط3، 1408هـ/1988م، ص13.

[9] صبحي الصالح، ***مباحث في علوم القرآن***، دار العلم للملايين، بيروت، ط7، 1972م، ص67.

وبما أنّ الرسول(ص) هو المبلّغ و المبيّن للذكر الحكيم، فقد نيط به أن يوضّح القرآن و يبيّن مقاصده، وأن يفسّر محتواه و يقف على أسرار المعاني فيه، من خلال حديثه(ص)و سلوكه. واحترازا من تلتبس أقوال الرسول(ص) و شروحه بالقرآن الكريم، فقد نهى الصحابة عن أن يكتبوا عنه غير القرآن، وقد راعى الرسول(ص)في ذلك، الأشخاص و الزمان، فهم حديثوا العهد بالإسلام، ولمّا يثبت القرآن في صدورهم، و ربّما صرفهم تقييد الحديث عن العناية بطلب القرآن حفظا و استيعابا. و قد ذهب العلماء في شأن النهي عن كتابة الأحاديث مذاهب شتى، و الثابت أنّ النهي قرّرته اعتبارات كثيرة، يمكن إجمالها فيمايلي:

- كتابة القرآن الكريم و الحديث الشريف في صحيفة واحدة، فقد كان الصحابة–رضي الله عنهم– يسمعون آيات الله تتلى عليهم، و بيانها في الوقت ذاته من الرسول(ص)، و ربّما كتبوا الحديث بين آيات الله تعالى أو معها فيختلط بها، و يلتبس عليهم الأمر بعد ذلك.
- الخوف على من يوثق بحفظه الاتكال على الكتابة.
- ترك المجال أمام القرآن الكريم حتى يثبت في صدور الحفّاظ و يأخذ مكانه في الكتابة.

على أنّ هذا لا يعني أنّ الحديث لم يقيّد بالكتابة في العهد النبوي[10]، فقد ثبت أن بعض الصحابة ممّن كانوا كتّابا مجيدين لا يلتبس عليهم الحال، قد أذن لهم الرسول(ص) بالكتابة، كعبد الله بن عمرو بن العاص(43هـ) الذي كان ملمّا بالكتب المتقدمة و بالكتابة السريانية و العبرية[11]، فأثمر ذلك تدوين صحيفة اشتملت على ألف حديث أخذها عن رسول الله(ص) مباشرة، فسمّاها *"الصادقة"*.

و الراجح، أنّ الإذن بالكتابة جاء ناسخا للنهي عنها، بعدما أمن الرسول(ص) التباس الحديث بالقرآن، وأيقن أنّ صحابته قد تنبّهوا للفارق الكبير بين أسلوبي القرآن المعجز و

---

[10] تجب الإشارة هنا إلى ضرورة التفريق بين ما يسمى كتابة و خصوص ما يسمى تدوينا، فكتابة الحديث أو تقييده كانت موجودة في حياة الرسول(ص) و أمّا التدوين الذي يراد به الجمع و التنسيق بين دفتين، فقد ظهر فيمابعد، عندما دعت الحاجة إلى ذلك.لمزيد من التوسع ينظر: محمد سعيد رمضان البوطي، ***فقه السيرة النبوية مع موجز لتاريخ الخلافة الراشدة***، دار الفكر، دمشق، ط11، 1412هـ/1991م، ص18.

[11] ينظر: ابن قتيبة، ***تأويل مختلف الحديث***، شرح و مراجعة سعيد اللحام بإشراف مكتب الدراسات و البحوث الإسلامية، دار و مكتبة الهلال، بيروت، ط1، 1409هـ/1989م، ص264.

الحديث النبوي البليغ[12].

و في هذا السياق، تحسن الإشارة إلى أنّ كتابة الحديث، كانت عبارة عن جهود فردية قام بها بعض الصحابة الذين حرصوا على أن يضارع تقييدهم للحديث و ضبطه نشاطهم في حفظه و مذاكرته، خصوصا و أنّ الرسول(ص) كان له في كل حادثة قول، وفي كل استفتاء توضيح، و قد يتعذّر عليهم حضور مجلسه(ص)، ثم إنّهم أو أنّ التقاء المحفوظ بالمكتوب يؤدي إلى سلامة النص الشريف من التصحيف و التحريف فضلا عن صونه من الضياع.

و مع ذلك، لم ترق تلك الجهود إلى حركة تدوين تستوعب الحديث كلّه، نظرا لإحجام الكثير من المسلمين عن الكتابة خشية اتكال الناس على المكتوب، فيزهدون في حفظ الحديث و تدبّره؛ إذ كلما زاد الاهتمام بالكتابة قلت العناية بالحفظ، ينضاف إلى ذلك مشاهدتهم قول الرسول(ص) و فعله، فأفادتهم المشاهدة عقل المعنى جملة، و استيفاء المقصد كله. و بذلك فقد تأسس صون الحديث عندهم و تبليغه إلى غيرهم على ضوء الفهم المبني على التكامل بين حفظ الحديث و العمل به.

وهكذا، فقد ظلّ الحديث الشريف ينقل رواية و بحرص شديد لا يقع معه شك أو وهم، بعد أن استقرّ في العقل يقينا يدعّمه الوجدان حبّا و مهابة، و تعظيما و ثقة، حتى عصر الخلفاء الراشدين الذي ازداد فيه التشدّد في الرواية و التورّع عن الكتابة و حمل الناس على الإقلال منهما، و هو في الحقيقة تشدّد لا ينكر الرواية أو الكتابة من حيث المبدأ، و لكنه خوف من أن يتسع الناس فيهما و يدخلهما الشوب فيقع التدليس و الكذب. لكن مع تباعد الوقت، و بقاء الحديث متداولا بالرواية الشفهية، كان ذلك مدعاة لأولي الغايات و النفوس الضعيفة أن يدسّوا في الأحاديث الشريفة كثيرا مما هو موضوع، و بخاصة في الظروف التي حفّت بفترة خلافة الإمام علي بن أبي طالب–كرم الله وجهه– سنة إحدى و أربعين للهجرة، حين تنازع المسلمون و تفرّقوا شيعا و أحزابا، و ذهب كل منهم للانتصار لمذهب، بتأييد موقفه بنصّ من القرآن أو السنة. و لمّا عزّ عليهم ذلك في القرآن الكريم لأنّه نص معجز و منقول بالتواتر، طلبوا ضالتهم في الحديث الشريف، و

[12] محمد سعيد رمضان البوطي، ***المرجع السابق***، ص18.

تيسّر لهم الأمر، فأباحوا لأنفسهم وضع أحاديث يؤيدون بها مواقفهم. و لعلّ الباعث على ذلك يعود إلى أسباب عدة نذكر من أهمها[13]:

1 . التعصب العنصري:

اشتد ذلك لمّا فشت الشعوبية بين الأجناس (فكرة تفضيل العجم على العرب)، فتم وضع أحاديث كثيرة تشيد بفضائل الفرس و تذّم العرب، من ذلك قولهم: "يكون في أمتي رجل يقال له محمد بن إدريس أضر على أمتي من إبليس، و سيكون في أمتي رجل يقال له أبو حنيفة هو سراج أمتي"، و مثله قولهم: "إنّ الله إذا غضب أنزل الوحي بالعربية و إذا رضي أنزل الوحي بالفارسية".

2 . الزندقة:

الزنادقة هم جماعة تظهر الإسلام و تضمر الحقد عليه و على أهله، شاع أمرها في العصر العباسي و ساعد على انتشارها كثرة مذاهب الكلام و الجدل في أمور الدين، فقاموا بوضع أحاديث في العقائد و الأخلاق و الحلال و الحرام، حتى أخذ الخليفة المهدي على عاتقه تطهير المجتمع منهم و من أمثلة ما وضعوه: "النظر إلى الوجه الجميل عبادة" و مثله "ينزل ربنا عشية عرفة على جمل أورق يصافح الركبان ويعانق المشاة".

3 . القصاص:

هم طائفة احتلت مجالس لها في المسجد طلبا للكسب و الارتزاق، فتلقي في أسماع العامة ما يستميل قلوبهم و يؤثّر في أسماعهم، من غرائب و أساطير، و قد سوّلت لهم أهواؤهم أن يفتروا على رسول الله (ص) أحاديث تتحدث عن الغيبيات و قد أعملوا فيها خيالهم الخصب، من ذلك قولهم: "من قال لا إله إلا الله، خلق الله طيرا منقاره من ذهب و ريشه من مرجان" أو أحاديث موضوعة تشتمل على تخفيف من التكاليف و تمنّي الناس بالنجاة من يوم القيامة بقليل قول أو عمل.

4 . الجهل بالدين مع الرغبة في الخير:

و الغريب أن يكون ذلك من بعض الزهاد أو ممن يظهر عليهم شيء من الصلاح و الورع، فوضعوا الحديث احتسابا فيما زعموا، فتقبّل الناس موضوعاتهم ثقة منهم و بهم

---

[13] ينظر: صبحي الصالح، ***علوم الحديث و مصطلحه***، ص267 وما بعدها.

وركونا إليهم، فأساؤوا من حيث أرادوا أن يحسنوا، وما حملهم على هذا الضيع إلا جهلهم بالدين وعدم فقههم لروحه و أسراره.

و قد أخذ الوضع في الأحاديث الشريفة طرقاعدة منها[14]:

1. أن يعمد الواضع إلى حديث رسول الله (ص) فيضيف له ما شاء أن يضيف، و هذا النوع هو أكثر الموضوعات.

2. أو أن يأخذ الواضع من كلام السلف قولا بليغا أو حكمة منثورة و يضيفه إلى الرسول(ص).

3. أو أن يلجأ إلى حديث من الأحاديث الضعيفة، فيجعل له إسنادا صحيحا.

و أمام هذا التطاول على قداسة النص النبوي، شعر علماء الحديث بضرورة توثيقه و تهذيبه مما لحق به من دسّ و انتحال، فانبروا يمحصونه سندا و متنا وفق منهج علمي دقيق هو "علم مصطلح الحديث"[15]، فعرفوا أسباب الوضع و جرحوا الوضّاعين و كشفوا معاييهم، و ألّفوا الكتب في الموضوعات يجمعونها و أحيانا يحفظونها[16] لكيلا يلتبس عليهم شيء منها، و غايتهم من كل ذلك هو جمع الأحاديث و تدوينها بعد التأكد من نسبتها إلى الرسول(ص).

---

[14]

[15] يقصد "بعلم مصطلح الحديث": ما اصطلح و اتفق عليه المحدثون من قواعد و أصول لمعرفة حال الرواة و المتن و موضوعه السند و المتن، و غايته معرفة الصحيح من غيره. لمزيد من التوسع ينظر: عبد المجيد هاشم الحسيني، ***أصول الحديث النبوي "علومه و مقاييسه"*** ،ص6.

[16] صبحي الصالح، ***علوم الحديث و مصطلحه***، ص271.

الخاتمة

أما وقد وصل البحث إلى ما هو عليه بعد أن بحث في تعليمية الكتاب الديني، و حاول –قدر الإمكان – الكشف عن الأسس النفسية والتربوية الواجب مراعاتها في صناعته، والوقوف على أهميتها كوسيلة و وسيط تعليمي في تعليمية اللغة العربية، وإثبات محورية النص النبوي كآلية معرفية تساهم في مسار تعليمية اللغة العربية في التنشئة التعليمية، والثقافية، والسلوكية، فإنه يمكن تلخيص أهم النتائج التي تمكن البحث من الوصول أليها، فيما يلي:

لقد حاولنا في بداية هذه الدراسة التعريف"بالتعليمية" كعلم مستقل موضوعه التعليم، بدءا بضبط المصطلح وتحديده بدقة، ثم محاولة تمييزه عن مصطلح "بيداغوجيا"؛ نظرا للخلط المنهجي الذي يقع فيه الكثير من الدارسين في هذا المجال باستخدامهم مصطلحي "بيداغوجيا"و "التعليمية" بالتبادل للإشارة إلى هذا العلم، الأمر الذي جعل بعضهم يظهر امتعاضه وتبرمه مما يقال عن "التعليمية"، حتى إن فيه من اعتبرها اجترارا "للبيداغوجيا".

وهنا تجب الإشارة إلى أن جل المراجع المتوفرة في حقل "التعليمية" لا تتناول هذا التمييز بصورة واضحة، مما يسيء حتما في إدراك حقيقة هذا العلم ومعرفة حدوده ومجالاته.

ولعل أهم ما تم تسجيله في وقفتنا المتأنية في بيان هذا العلم ومجالاته ما يلي:

1.إن الدلالة اللغوية لمصطلحDidactique تبرز فهما شموليا لعملية التعليم بوصفها صناعة تقوم على التخطيط والفعالية، مما ينفي الاعتقاد الذي ساد زمنا غير قليل بأن التعليم يقوم على الارتجال والخبرة المهنية الطويلة.

2. التعليمية تتضمن بصفة أساسية منهجية التعليم وطرائقه.

3. تتبني الممارسة التعليمية على التكامل بين علمي البيداغوجيا والتعليمية.

أما بالنسبة إلى الفصل الأول الذي حاول تشخيص واقع تعليم وتعلم اللغة العربية، و بحث في منهجية تعليمها والوسائل التعليمية اللازمة لذلك، مركزا على النص التعليمي النبوي كوسيط أساسي في العملية التعليمية التعلمية، يستهدف مهارات

التواصل اللغوي، وتنشئة المتعلم تنشئة سليمة وصحيحة، فإن من جملة النتائج التي أفرزها البحث، نذكر:

1. إن النهوض باللغة العربية لا يكون إلا بالنهوض بوضع وحالة المتكلم بها، وذلك من كل الجوانب الأساسية لنمو وتطور وتقدم الإنسان، مثل: الجانب الاجتماعي، والتعليمي، و الاقتصادي، ومن ثم الثقافي والفكري.

2. يقتضي النهوض باللغة العربية القيام بخطوتين: خطوة نملية، و أخرى نحلية؛ إذ لا يكفي استظهار جماليات اللغة العربية والتراث اللغوي العربي، والعيش على اجترارها كالنملة التي لا تفعل سوى حفظ مخزونها والاقتيات منه، بل لا بد من تطويرها وتجديدها كالنحلة التي تعمل فيما حصلته من رحيق معاملها فتحيله عسلا. وبهذا يكون النهوض باللغة بأن يتم تجميع التراث أولا ثم تطويره وإبداعه والإفادة منه على نحو إبداعي، ولا يكون ذلك إلا باستعادة هذا التراث على أساس انتقاء يدعم ويعزز الحركة المستقبلية، بدلا من تزكية الحاضر أو تفنيده بشواهد الماضي، أو تعزيز الماضي بزعم اتفاقه مع الحديث.

3. إن دراسة اللغة وفروعها(الصوت، والصرف، والنحو، والبلاغة والنقد) لا يتحقق إلا عن طريق طبيعي باستثمار حمولة النص النبوي المعجمية والبلاغية.

4. يعدّ الحديث النبوي منبعا لإعداد النفس، وتكوين الشخصية السوية السليمة، وتوجيه السلوك الإنساني بشكل عام، وأثره في تعليم الناشئة والمتعلمين لا يجهل، ومع ذلك فإنه لا يحظى بمكانته اللائقة في برامج اللغة العربية(ونعني هنا كتب الأدب والنصوص والمطالعة العربية).

5. إن دراسة النص النبوي في المراحل التعليمية المختلفة تقتضي من معدي البرامج التعليمية أن يقدموا للمتعلم ما يناسبه ويستسيغه مراعين الشروط النفسية والتربوية لنموه وتطوره

6. إن الطرائق التقليدية التي ألفتها الكتب المدرسية في تحليل النصوص النبوية تبقى في حاجة إلى إعادة نظر، والقصد من ذلك ليس فقط تدقيقها وتهذيبها، وإنما إنعاشها وإحياء ما أخذ يدب فيه التحجر، لأنها لاتسمح للمتعلم بأن ينظر إلى

النص النبوي إلا على مستوى الوحدات اللغوية القصيرة من مفردات وجمل، وبالتالي تغيب عنه بذلك بنية النص الكبرى، ومنظر المروج الرمزية الكثيفة التي يتضمنها.

7. إن عملية اختيار النصوص التعليمية لا تحتاج إلى مجرد الانطباعات الذاتية لدى من يختارونها، بل لا بد أن تجرى دراسات تحليل المحتوى الأسلوبي للنصوص المنتقاة، وأن تحلل لغاتها حتى يتم الكشف عن مناسبتها لقواميس المتعلمين اللغوية.

أما بالنسبة للفصل الثاني الذي تناول كتاب" من هدي السنة" وصفا وتحليلا، فإنه تضمن جملة من الملاحظات التي تلخص ما يمكن أن يقال عنه من محاسن ومآخذ، وهي:

أ/*المآخذ*:

1.عدم خضوع مقدمة الكتاب إلى المواصفات المنهجية المتعارف عليها في صناعة الكتب التعليمية.

2.اكتفاء المؤلف ببيان درجة الحديث من غير تخريج.

3.عدم ضبط الأحاديث النبوية بالشكل.

4.غياب صفحة المصادر والمراجع وكذا صفحة الفهرسة.

ب/*المحاسن*:

1.يعد كتاب "من هدي السنة" من الكتب الهامة في تعليم الحديث الشريف واللغة العربية، و ذلك بما تضمنه من موضوعات حيوية، لا يخفى أثرها في تربية الوجدان والأخلاق وغرس القيم الحميدة، فضلا عن طريقته(التحليل اللغوي) في تحليل النصوص النبوية.

2.التزام المؤلف بعلامات الترقيم، وتوظيفها توظيفا مناسبا، مما أضفى على صفحات الكتاب جمالية التنظيم، وصفة الوضوح.

3.لقد استهدف الكتاب جملة من المعارف(Savoirs)، و المهارات(Savoir-faire)، وفنيات السلوك(Savoir-être)، التي من شأنها أن تكسب المتعلم ملكة لغوية، و تبليغية.

وختاما يمكن القول: إن الكتاب الديني التعليمي بوصفه مصدرا من مصادر تعليم اللغة للمتعلم، فإنه يبقى من الواجب الاهتمام به، لأداء وظيفته المتمثلة في تبليغ المعرفة ودعم المكتسبات وتقويمها، وضرورة بنائه وفقا لفلسفة التربية الحديثة، التي تستهدف تنمية شخصية المتعلم، وتعمل على توفير أدوات التوافق الاجتماعي والثقافي بالتركيز على الأساس السيكولوجي والعلمي.

وفي الأخير، فإن هذه النتائج تمثل قصار ما أمكن لنا الانتهاء إليه، وهي تمثل جهد المقل الذي لا يكتمل إلا بالدعوة إلى تكثيف البحث في هذا المجال من أجل استجلاء غوامض أخرى، والنهوض بتعليمية اللغة العربية.

لذلك، فإننا لا ندعي أننا وفينا الموضوع كل حقه، ولا نحسب أننا بلغنا كل ما كنا نبتغي تحقيقه من وراء بحثنا هذا، إذ طاقة المرء محدودة ضعيفة، غير أننا نعتبره جهدا صادقا مخلصا لخدمة طلبة لغتنا الغالية، آملين أن نكون قد وفقنا ولو بالنزر القليل.

الخاتمة

المقدمة

قائمة المصادر
و المراجع

فهرس

الموضوعات

الفصل الثاني

تحليل المحتوى التعليمي لكتاب " من هدي السنة"

المبحث (1): تحليل المحتوى التعليمي لكتاب " من هدي السنة"

II .1.1: وصف كتاب "من هدي السنة".

II.1.2: مقاربة العنوان.

II.1.3: كيفية مقاربة الأحاديث.

الفصل الأول

دور الكتاب الديني في تعليمية اللغة العربية

المبحث (1): واقع تعليم اللغة العربية وتعلمها

1.1.I: مفهوم اللغة العربية كلغة أولى.

2.1.I: منهجية تعليم اللغة العربية وتعلمها.

المبحث (2): أهمية الوسائل التعليمية في تعليم اللغة العربية

1.2.I: مفهوم الوسائل التعليمية وأنواعها.

2.2.I: أسس صناعة الكتاب التعليمي.

المبحث (3): جدلية الكتاب الديني و تعليم اللغة العربية.

1.3.I: مفهوم النص النبوي (الحديث الشريف) وأنواعه و تدوينه.

توطئة:

إنّ الإنسان كائن مدني واجتماعي بالطبع، فهو لا يستطيع أن يعيش في عزلة عن بقية أفراد جنسه، لعدم قدرته على تلبية كل ما تمليه عليه مطالب حياته. لذلك، فقد احتاج لتوفيتها إلى استرفاد المعاونة من غيره، مستخدما وسائل تعبيرية مختلفة عضوية (organiques)[1] أو أداتية (instrumentaux) لتأمين التواصل معه. ذلك، لأنّ التعاون لا يكون إلاّ بالتعارف، ولا يحصل التعارف إلاّ بأسباب «كحركات، أو إشارات، أو نقوش، أو ألفاظ توضع بإزاء المقاصد. وأيسرها وأعمها وأفيدها الألفاظ»[2].

ولا شك أنّ الإنسان في تفرّده بالعقل عن غيره من الكائنات الأخرى، قد تميّز عنها أيضا بقدرته على تحديد ما يجول بخاطره في مفاهيم دالة، فهو باعتباره كائنا مفكرا، يحتاج إلى الإبانة عمّا يكنّه ضميره لئلاّ يبقى حبيس ذاته لا يتجاوزها.

لذا، وجدت اللغة يوم أحس الناس بالحاجة إلى التعايش الاجتماعي، وتعذّر عليهم تغطية حاجاتهم خارج حدودها « *فالمعاني القائمة في صدور الناس المتصورة في أذهانهم، والمختلجة في نفوسهم، والمتصلة بخواطرهم، والحادثة عن فكرهم، مستورة خفية، وبعيدة وحشية، ومحجوبة مكنونة، وموجودة في معنى معدومة، لا يعرف الإنسان ضمير صاحبه، ولا حاجة أخيه و خليطه، ولا معنى شريكه والمعاون له على أموره، وعلى ما يبلغه من حاجات نفسه إلا بغيره، وإنما يحيي تلك المعاني ذكرهم لها، وإخبارهم عنها، واستعمالهم إياها ...*»[3].

وعليه كانت ضرورة تحقيق الإنسان لما يوفي له بمادة حياته، وراء إيجاد سلوك حركي[4]،يخرجه من حالة الجمود الذهني والنفسي إلى حالة النشاط والتفاعل، فكان أن

---

[1] ينظر: فاطمة الطبال بركة، ***النظرية الألسنية عند رومان جاكسون***، ص 48.

[2] فخر الدين الرازي، ***المحصول في علم أصول الفقه***، ج1، ص 196، نقلا عن: السيوطي، ***المزهر في علوم اللغة وأنواعها***، ضبطه وصحح حواشيه فؤاد علي منصور، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، مج1، ط1، 1418هـ، 1998م، ص 34.

[3] الجاحظ، ***البيان والتبيين***، قدم له وبوبه وشرحه أبو ملحم، دار ومكتبة الهلال، بيروت، مج1، ط2، 1412هـ/1992م، ص81.

[4] حنفي بن عيسى، ***محاضرات في علم النفس اللغوي***، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر، ط2، 1980م، ص 175.

ولّد مجموعة من الأصوات العشوائية، استحالت بالتعامل اليومي وتحت وطأة الحاجة إلى التبادل الفكري والمادي مع جماعته اللغوية إلى نظام صوتي دال على معان ما في النفس[5] يمكّنه من تحقيق وظيفته الاجتماعية، وهي التفاهم والتواصل.

ولعلّه يكفي لفهم الدور الذي تنهض به اللغة في المجتمع ووظيفتها في تنظيم الحياة، تصوّر مجتمع تعطّلت فيه اللغة يوما أو بعض يوم، لملاحظة ما يحلّ به من توقف وشلل وركود ومن ثمّ إدراك مدى توقّف حياته على اللغة، ومدى حاجته إليها في قضاء مآربه الأولية.

إنّ اللغة ظاهرة إنسانية، وسلوك اجتماعي يجسّد النشاط العقلي لجماعة لغوية في شكل صور رمزية، لغوية غالبا، تعبّر عن ذلك الكم من الخبرات المتراكمة، وتلخّص أساليب السلوك المتعلمة؛ ليتم نقلها من جيل إلى آخر، وهي في ذلك كله تقوم بتوجيه التفكير والتأثير في العمليات المعرفية، وفي التعاملات والتواصلات الاجتماعية.

واللغة كرمز لاجتماعية الإنسان، لا يقتصر دورها على التعبير عن الأشياء، والأفعال، والأحاسيس، بل يتجاوزه إلى كونها مصدرا لطاقة اجتماعية فاعلة قادرة على الاستيعاب الحضاري. ووظيفتها لا تنحصر في الجانب النفعي التداولي فقط، بل يتجاوزه إلى الجانب الروحي كوسيلة يلوذ إليها الإنسان للاتصال بربه في جل أشكال العبادات[6] (الصلاة، الدعاء، الذكر...الخ).

وبما أنّ اللغات توضع في الاستعمال من قبل متكلميها، فإنّ هناك علاقة متبادلة بينها وبين هذه الجماعة تتأثر بمقدار تفاعل الجماعة مع بيئتها الفيزيقية والاجتماعية الاقتصادية واللغوية الثقافية.

فاللغات تظهر وتتلاشى، وتتسع مجالات انتشارها وتتقلص، مع أنها كلها لغات طبيعية، ولا مجال للتفاضل بينها، إلاّ أنّ بعضها تظهر تقدّما أكثر، وديناميةً مرنة، تتجلّى في قدرتها على التوالد والانتشار خارج إطارها الزماني والمكاني، تتضاف إليها القدرة على

---

[5] ينظر: عبد المالك مرتاض، ***التعددية اللغوية فخ جديد لتمزيق الهوية الوطنية***، مجلة العربي، وزارة الإعلام، الكويت، ع: 503، أكتوبر 2000م، ص27.

[6] محمد الذوادي، ***في الدلالات الميتافيزيقية للرموز الثقافية***، سلسلة عالم الفكر، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، مج25، ع:3، يناير/مارس 1997م، ص 13.

الإقناع والتحدّي والمجابهة، وتلبية حاجات الأفراد، بينما تبقى بعض اللغات الأخرى جامدة متصلّبة.

ولعلّ تقهقر اللغة وتدهورها يرجع إلى عدم الأخذ بأسباب التكيّف اللغوي مع تغيّر الحاجات الاتصالية للجماعة اللغوية، إذ لا يمكن إنكار أنّ علاقة الإنسان بالطبيعة من جهة، وبغيره من جهة أخرى في تغير مستمر، ومن ثمة فمن الطبيعي أن تشهد اللغة نموا مطردا على مستوى الدوال والمفاهيم في الوقت نفسه.

وعدم مسايرة اللغة لهذا التحول ومواكبتها إياه، يعني التزحزح عن مكانها أمام منافسة اللغات الأخرى لها جغرافيا أو وظيفيا خصوصا في ظل العولمة الثقافية (mondialisation culturelle) الرامية إلى تنميط الحياة وفرض قيم الاستهلاك، وما يستتبع ذلك من محاولات كسر الممانعة الثقافية للشعوب، واختزال غنى ثقافاتها القومية وعمقها الحضاري.

ولا غرو، أن اللغة العربية ليست بمنأى عن هذه التحديات، وما قد ينجم عنها من تأثيرات جانبية متزايدة تهدد كيانها وثقافتها بالضمور أو بالتبعية و الانصهار في ثقافة الآخر، وهو ما يؤكده وضعها الراهن المتّسم بالتخلّف والجمود، في خضم التحوّلات التي يشهدها مجال تعليم اللغات بفعل تقانات المعلومات والاتصالات وتكنولوجيات التعليم.

من هنا، ولمّا كانت اللغة العربية وسيلة للتعبير عن الفكر والثقافة العربية الإسلامية، وأداة أساسية في توليد المعرفة وتطويرها ونشرها، فإنّ واجب النهوض بها والعناية بعبقريتها في أبعادها الحضارية ومخيلتها الرمزية والثقافية، يفرض على كل دارس – يحزّ في نفسه انكفاء اللغة العربية على ذاتها، وبقائها خارج دائرة الإنتاج الفكري والعلمي المعاصر – ضرورة مساءلة واقع تعليمها وتعلمها، وتشخيصه تشخيصا صحيحا، بما يمنحه القدرة على ترسّم أدواء هذا الواقع، والوقوف على حقيقة مسبباته ونتائجه، ومن ثمّ إمكانية النظر إلى هذه اللغة نظرة جديدة تعيد لها نضارتها وحيويتها، وتذّكر بطبيعة ومقوّمات النهوض بها، كما ترصد عناصر الثبات والتغير في أهدافها ووسائلها.

المبحث (1)

تحليل المحتوى التعليمي لكتاب " من هدي السنة"

1.1.II: وصف كتاب "من هدي السنة".

2.1.II: مقاربة العنوان.

3.1.II: كيفية مقاربة الأحاديث.

مفهوم تحليل المحتوى:

وردت تعريفات كثيرة في تحديد مصطلح "تحليل محتوى"، لعل من أهمها:

- ما أورده" صالح بلعيد" في كتابه "دروس في اللسانيات التطبيقية"، حيث ذهب إلى أن المقصود " بتحليل المحتوى" هو: *أسلوب منظم لتحليل مضمون رسالة ما، يهدف إلى التصنيف الكمي له (المضمون). أو طريقة للتحليل و الملاحظة قصد التصنيف و الترتيب. أو أداة منهجية لدراسة الكمية... و هو أحد الأساليب التي تستعمل في تحليل المواد الإعلامية بهدف التوصل إلى استنتاجات تخص رسائل الاتصال*".[1]
- أما "رشدي طعيمة" فيحدده بأنه: "*... أسلوب منظم لتحليل رسالة معينة. إنه أداة ملاحظة و تحليل السلوك الظاهر للاتصال بين مجموعة من الأفراد و القائمين بالاتصال*".[2]

بينما يعرفه "حسني عبد الباري عصر" بأنه: "*أسلوب للبحث العلمي و طريقة في ملاحظة المضمون المعرفي لأي مادة مكتوبة؛ بغرض الاستدلال على مكونات هذا المضمون، و وصفها وصفا كميا موضوعيا، و الكشف عن خصائصها و أصنافها، وعناصرها، و تصنيفها، و تبويبها إلى مختلف الأشكال التي يمكن الوصول إليها*".[3]

إن إمعان النظر في هذه التعريفات، يكشف عن المسائل التالية:

1. تحليل المحتوى هو أسلوب من أساليب البحث العلمي.
2. لا يقتصر تحليل المحتوى على المادة المكتوبة فقط، بل يشمل كل مادة مسموعة أو سمعية بصرية[4]، تصدر عن أفراد أو جماعات تتناوله.
3. يقوم تحليل المحتوى على الوصف، و الموضوعية، و الكمية، و التنظيم، و العلمية، و الشكل و المضمون.

---

[1] صالح بلعيد، ***دروس في اللسانيات التطبيقية***، ص 66.

[2] رشدي أحمد طعيمة، ***تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية***، دار الفكر العربي، القاهرة، (د، ط)، 1987م، ص 22.

[3] حسني عبد الباري عصر، ***الاتجهات الحديثة لتدريس اللغة العربية***، ص20.

[4] ينظر: موريس أنجرس، ***منهجية البحث العلمي في لعلوم الإنسانية" تدريبات عملية***"، ترجمة بوزيد صحراوي و آخرون، إشراف و مراجعة مصطفى ماضي، دار القصبة للنشر، الجزائر، (د، ط)، 2004م، ص 218.

4. يهدف تحليل المحتوى إلى الكشف عن خصائص المضمون المعرفي لرسالة ما منقولة عبر وسيلة اتصال معينة؛ بغية فهمها فهما أعمق.

وعليه، فإن المقصود "بتحليل المحتوى" هو تلك التقنية من تقنيات البحث العلمي التي ترمي إلى الوصف الموضوعي و المنظم و الكمي لمضمون ما، بهدف تحقيق الفهم الأعمق له، و إدراك الهدف المرجو منه و من عملية الاتصال، إذ غالبا ما يشيع استعمال هذه التقنية،إلى جانب بحوث التعليم التربوية،في تحليل مضامين مختلف الرسائل الإعلامية.

و من خصائص هذه التقنية [5]:الوصف، و الموضوعية، والتنظيم، و الكمية، و العلمية، والشكل و المضمون.

و الواقع، أن ظهور فكرة "تحليل المحتوى" تعود إلى عام 1932م على يد الباحث "ثورندايك"(Thorndike) الذي حاول تحليل كتب اللغة الإنجليزية بهدف إعداد قوائم بالكلمات التي يشيع استخدامها في كل مرحلة دراسية، ثم استخدام هذه القوائم للحكم على مستوى السهولة الذي تمثله قراءة تلك الكتب لدى المتعلمين في كل مرحلة.[6]

و الكتاب التعليمي، بوصفه أهم وسيلة من وسائل الاتصال، فإن تحليل محتواه يغدو ضرورة حتمية لا بد منها، حتى يتم على الأقل: [7]

1. استكشاف مواطن القوة و مواطن الضعف في مواده التعليمية حتى تتم مراجعتها و تعديلها عند الحاجة.

2. تزويد الباحثين و مختلف العلماء (علماء النفس، الاجتماع، التربية، ...) بمختلف المعوقات بغية العمل على تذليلها و تحسين المواد التعليمية كما و نوعا.

3. تزويد القائمين على التأليف و التحرير و النشر في إعداد الكتاب التعليمي بمبادئ توجيهية تشير إلى ضرورة انتقاء المواد التعليمية الواجب تعلمها، و إلغاء ما لا يحقق منفعة آنية و مستقبلية.

---

[5] ينظر: صالح بلعيد، **المرجع السابق**، ص ص66، 67.

[6] ينظر : رشدي أحمد طعيمة، **المرجع السابق**، ص 75.

[7] ينظر: صالح بلعيد، **المرجع نفسه**، ص ص 67، 68.

4. تقديم مواد مساعدة في عملية مراجعة البرامج التعليمية، و في إعداد و تقييم المعلمين، و في اختيار الكتب و المواد التعليمية و هذا من أجل:

أ- تطوير مادة الاتصال (النصوص القرائية) التي يتصدى لتحليل مضمونها.

ب- تحسين نوعيتها.

ج- اكتشاف المواد غير المرغوب فيها و إعطاء البديل النوعي.

د- الكشف عن دوافع و أهداف المرسل (المؤلف).

هـ- التعرف على الآثار المتوقعة على محتوى الرسالة.

و تأسيسا على هذا، فإن تحليل كتاب "من هدي السنة" يقتضي بداية وصفه، ثم وقفة متأنية تحاول مقاربة عنوانه سيميائيا و دلاليا.

II.1.1 وصف كتاب "من هدي السنة"

1. بطاقة فنية للكتاب

1.1 العنوان:"من هدي السنة".

2.1 المؤلف: الدكتور رمزي نعناعة.

3.1 النشر: دار الشهاب باتنة (الجزائر).

4.1 تاريخ النشر: /

5.1 عدد الأجزاء: الجزء الأول.

6.1 عدد الصفحات 142 صفحة (ثنتين و أربعين و مائة صفحة)

7.1 الثمن: 24,50 دج

2. الوسائل المساعدة: المتوفرة.

1.2 الكتاب المدرسي.

2.2 دليل الأستاذ.

3.2 الوسائل السمعية البصرية:/

3. تقديم الكتاب: يتضمن مجموعة من التوجيهات.

1.3 الجمهور المقصود (المستهدف): الطلاب.

2.3 سنهم: يتجاوز الثمانية عشر عاما.

3.3 مستواهم المعرفي: اثنتا عشرة سنة في ممارسة اللغة العربية.

4.3 الأهداف:

أ/ الأهداف العامة: /

/

ب/ الأهداف الخاصة: – أهداف لسانية.

– أهداف ثقافية.

4. بنية الكتاب:

1.4 يتضمن مجموعة من النصوص النبوية.

2.4 عدد النصوص: خمسة عشر نصا.

3.4 الفهارس:

أ.فهرس تيماتيكي:/

ب. فهرس المعجم:/

ج. جداول خاصة بالبنيات التركيبية :/

د. جداول خاصة :/

II.2.1 مقاربة العنوان "من هدي السنة":

لقد بات معروفا اليوم مع النقد الحديث–و خصوصا مع علم النص وعلم العلامات–أن تحليل العنوان له أهمية بالغة، لما ينطوي عليه من وظائف دلالية وجمالية تعد منطلقا لدراسة(النص/الكتاب)الذي يتصدره.

وأمام ما يثيره العنوان من إشكاليات وقضايا، فقد أولى الدارسون كل اهتمامهم به إلى حد التخصص فيه، وهو ما نتج عنه ظهور علم جديد له أصوله، ونظرياته، ومناهجه، هو "علم العنوان"(Titrologie)، نذكر منهم:"كلود دوشيه"، و"ليوهوك"، و"جيرار جينات"...وغيرهم.

و قبل البحث في دلالة العنوان"من هدي السنة"، فإنه من الضروري درس مصطلح"عنوان"لغويا واصطلاحيا.

تعريف العنوان:

في اللغة:

جاء في"**لسان العرب**"مادة(ع ن ا):"...*و عنوان الكتاب:مشتق فيما ذكروا من المعنى، و فيه لغات:عنونت وعنيت وعننت...قال:ابن سيده:العنوان و العنوان سمة الكتاب، وعنونه عنونةوعنواناوعناه، كلاهما:وسمه بالعنوان.وقال أيضا:و العنيان سمة الكتاب(...)و في جبهته عنوان من كثرة السجود أي أثر...*"[8]

فالعنوان لغة يحيل إلى معاني الظهور و القصد و السمة. و عنوان الكتاب هو علامته التي يعرف بها، و بها يشار إليه دون غيره من الكتب.

أما في الآداب الأجنبية كالفرنسية مثلا: يجد الدارس أن العنوان "Titre" مشتق من الكلمة اللاتينية "Titolos" التي تدل على محتوى الأثر سواء بطريقة حسية، أو مجردة، أو مجازية.

في الاصطلاح:

عرفه "ليوهوك" بأنه: "*مجموعة العلامات اللسانية (...) التي يمكن أن تدرج على رأس نص لتحدده، و تدل على محتواه العام، و تغري الجمهور المقصود بقراءته*"[9].

II.3.1.1 كيفية مقاربة الأحاديث :

[8] ابن منظور، ***لسان العرب***، مج4، ص18.

[9] ينظر: GERARD GENETTE, Seuils, Edition du seuil, collection poétique, Paris, 1987, p73.

منهج المؤلف في مقاربة الأحاديث النبوية:

لقد حاول المؤلف في مقاربته الأحاديث النبوية دراسة اللغة في مظهريها:البنيوي والوظيفي، وذلك باستضافة هذه الأحاديث في ضوء قناعة مؤداها أنّ فضاء النصوص النبوية رحبة، وأن قرارها سحيق، و المهم في دراستها هو التعامل معها بهذا الفهم.

وبدهي، أن فهم النص النبوي بل أي نص كان، ليس إلا ثمرة لتحليله على مستوى الشكل و المضمون، لذلك فقد عمد المؤلف في مقاربة نصوص الكتاب إلى توظيف منهج التحليل اللغوي، نظر للاعتبارات الآتية[10]:

1- يتيح منهج التحليل اللغوي أفضل سبيل إلى فهم النص؛ لأنه يرى النص وحدة متكاملة يتعاون فيها النحو مع البلاغة، و الصورة مع الفكرة، ليكون لها الفضل جميعا في قدرتها على التحليل، و الإيحاء بالتجربة أو الموقف (الشعور).

2- المنهج اللغوي تحليلي لا يفرّق بين اللفظ و المعنى، ولا يفصل الصورة عن التعبير، كما لا يفرق بين المعنى و الدلالة، ولا بين النحو والبلاغة. 3- الارتباط بالتحليل اللغوي يدعو (المتعلم / القارئ) قسرا إلى الارتباط بالنص نفسه، لا بشيء خارج عنه، وهو ما يجعله يتلمس خصائص النص من داخل النص نفسه، ومن العلاقات المتبادلة بين العناصر اللغوية فيه.

4- الاعتماد على تحليل لغة النص، و الكشف بها عن قيمته، إنما هو اعتماد على عناصر موضوعية منهجية تقدم الأسباب المعقولة للاستمتاع بما يحلل من عناصر ذات خصائص لغوية يتضمنها النص ذاته.

5- إن المواظبة في الاعتماد على المنهج اللغوي في تحليل النصوص، يكسب المتعلم كفاية لغوية وسيميائية تبعده عن الأساليب المدرسية المصنوعة و القوالب الجامدة.

وعلى هذا الأساس، فقد مست مقاربة المؤلف للأحاديث النبوية المستويين التاليين:

أ- **المستوى الإفرادي للكلمات:** في جانبيه المتلازمين:

1- البنية الصرفية للكلمة: الذي يختص بدراسة أوزانها على الصرف.

2- البنية الدلالية للكلمة: ويختص بدراستها علم المعجم.

---

[10] حسني عبد الباري عصر، ***الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة***، ص ص190، 191.

ب- المستوى التركيبي: في جانبه الأول الذي يتناول التراكيب الإسنادية (الجمل)، والتي يختص بدراستها علم النحو و علم المعاني.

وقد اعتمد المؤلف في هذا المستوى"التحليل الإعرابي"؛ ليقوم بإعراب المفردات وكذا إعراب الجمل.

و الذي تجب الإشارة إليه هنا، هو أنه ركز في تحليله النحوي لتراكيب النص، على التراكيب التي تتضمن صورا بلاغية فقط، وبخاصة تلك التي يكسر فيها الترتيب النحوي المعهود لأركان الجملة، أوتلك التي تتضمن ملامح جمالية مثل: التقديم، أو التأخير، أو الحذف...

و إجمالا يمكن القول: إن تعامل المؤلف مع النصوص النبوية انبنى على محددات ثلاثة هي:

1- التشريح اللغوي للنص و الكشف عن العلاقات النحوية البلاغية فيه.

2- التذوق الأدبي واكتشاف الظواهر الأدبية، والأسلوبية، و التعبيرية فيه.

3- التقدير النقدي، أي تفسير الظواهر الأدبية، و الأسلوبية، و التعبيرية وتبريرها بمعطيات موضوعية من داخل النص نفسه.

وفيما يلي نعرض لأهم الأدوات، والتقنيات و المهارات التي اعتمدها المؤلّف في مقاربة مادة كتابه: محاولين تتبعها في كل نص.

1- موضوع الحديث: المسارعة إلى الأعمال الصالحة.

رقم الحديث: الحديث الأول.

درجة الحديث: حديث حسن.

المصدر: سنن الترمذي.

رقم الحديث	الحديث	موضوع الحديث	ما يؤخذ من الحديث
01	عن أبي هريرة رضي الله عنه أن رسول الله (ص)، قال: "بادروا بالأعمال سبعاً هل تنتظرون إلا فقرا منسيا أوغنى مطغيا، أو مرضا مفسدا أو هرما مفندا، أو موتا مجهزا، أو الدجال فشر غائب ينتظر أو الساعة؛ فالساعة أدهى و أمر".	1- حث المسلمين على المسارعة إلى الأعمال الصالحة. 2-تحذيرهم من مباغتة النوازل التي لا حيلة لهم إزاءها.	1- وجوب المسارعة إلى استثمار الحياة بالاستكثار من العمل الصالح. 2- الحث على اغتنام الفرصة قبل فواتها. 3- إن الفقر من شأنه أن يحمل المرء على تجاوز الحدود و الاعتداء على حق الآخرين، وإن الهرم من شأنه أن يضعف الفكر وينقص العمل. 4- عدم تقدير كثير من الناس لما عندهم من عظيم النعم.

2- تعريف الراوي:

يتضمن ترجمة موجزة وشاملة لحياة الراوي، تتناول في الغالب اسمه وكنيته، وتاريخ ميلاده، و مناقبه، وعدد الأحاديث التي رواها، وتاريخ وفاته.

راوي الحديث: عبد الرحمان بن صخر.

كنيته: أبو هريرة، كناه الرسول(ص) حينما رآه يحمل هرة، وقد غلبت كنيته على اسمه وكادت تطغى عليه.

مناقبه:

- لازم الرسول (ص) ملازمة تامة رغبة في العلم، ومن ثمة كان أحفظ الصحابة ببركة دعوة النبي (ص).
- روى عنه نحو الثمانمئة بين صحابي وتابعي.

عدد الأحاديث التي رواها: 5374 حديثا كما قال الإمام البخاري.

وفاته: توفي بالمدينة سنة سبع وخمسين للهجرة (57هـ) عن ثمانية وسبعين عاما.

3- اللغة: يتناول هذا المستوى:

البنية الدلالية للكلمة: اعتمد المؤلف في شرح مفردات الحديث على جملة من التقنيات هي:

1- الترادف: مثل بدر بمعنى أسرع، الفند (بفتحتين): الكذب أو ضعف الرأي من الهرم.

2- الضد: مثل النسيان ضد الحفظ.

3- البحث في دلالتها اللغوية: مثل الدجال هو المسيح الكذاب، من الدجل: وهو التغطية، ويسمى الكذاب دجالا لأنه يغطي الحق بباطله.

4- التعريف: مثل الهرم عجز خلقي يحصل عند الكبرلادواء له.

5- الشاهد التوضيحي مثل: ويأتي النسيان بمعنى الترك، قال تعالى: (نسوا الله فنسيهم) التوبة:67، الطاغية: الصاعقة، قال تعالى:(فأما ثمود فأهلكوا بالطاغية) الحاقة:05.

أ البنية الصرفية للكلمة: تحدد الصيغ الاشتقاقية للكلمة، ليتم شرحها فيما بعد:

الصيغة الاشتقاقية	نوعها	فعلها	نوعه	وزنه	دلالتها
منسي	اسم فاعل	أنسى	رباعي مزيد بهمزة للتعدية	/	/
مطغي	اسم فاعل	أطغى	رباعي مزيد بهمزة للتعدية	/	/
مفنّدا	/	فند	/	فعّل	التكثير
الدّجال	/	/	/ /	فعّال	/

4- المستوى التركيبي: يشتمل على:

أ /التحليل الإعرابي: أي إعراب مفردات الحديث ثم جمله: وهنا، لا يقوم المؤلف بإعراب كل جمل الحديث بل يكتفي بإعراب ما يستثمره في التحليل البلاغي (لا حاجة للدراس بأن يعيد إعراب الحديث).

ب/ *جمالية التركيب*: بما تنطوي عليه من صور بيانية و محسنات بديعية، وأسرار بلاغية:

1- الأسرار البلاغية:

- ورود التوجيه النبوي بصيغة الأمر المباشر (بادروا) يفيد الدلالة على حسم كل تردد وقطع كل خيار للمكلف.
- ذكر المسألة إجمالا ثم تفصيلها (بادروا بالأعمال سبعا) حتى يكون ذلك أدعى إلى لفت انتباه المخاطب و دعوته إلى الاستماع
- حذف المفاعيل للتعميم أو العموم(منسيا كل شيء) حتى يكون أكثر ترهيبا لمن يتقاعس عن فعل الصالحات، لأن النفس بذلك تذهب في كل اتجاه في تصور المحذوف.
- استعمال "أل" العهدية في "الدجال" و "الساعة" و المقصود منها "العهد الذهني"، لإفادة أن النفس في حرص دائم، وترقب تام خوفا من تضييع الفرصة.
- الاستفهام الإنكاري: هل تنتظرون؟ وهو أسلوب تربوي قصد منه الرسول(ص) إقناع المخاطب برفض و استهجان ماهو واقع ويعبر عن هذا الأسلوب في التربية و التعليم بأسلوب التفاعل اللفظي.

2-الصور البيانية:

- استخدام المجاز العقلي (فقرا منسيا)؛ فالمنسي الحقيقي هو الله، وأسند النسيان إلى سببه الظاهر وهو الفقر، وكذلك في قوله (غنى مطغيا).

- فن البديع: السجع بين (ينتظر و أمر)، الطباق بين (الفقر و الغنى).

5- الخطاب التعليمي للمؤلف:

عادة ما يعبر عن هذا الخطاب بمفهوم "المعنى الإجمالي"؛ إذ يعمد المؤلف إلى تركيب ما سبق تحليله على المستويين: الإفرادي و التركيبي، بحيث يقوم بتبسيط الأفكار التي طرحها النص وتوسيعها. ولعل الملاحظ على المؤلف في هذا الحديث هو اتسام خطابه بمنحى حجاجي، قصد التأثير في (المتلقي /المتعلّم) ومحاولة إقناعه بما تطيب له نفسه، وتنساق إليه انسياقا من خلال مخاطبته بحميمية. و تدليلا على ذلك نورد بعض ما ورد في شرح الحديث:

1/يظهر المنحى الحجاجي في خطاب المؤلف من خلال استعماله الروابط الحجاجية مثل:

"الوقت أنفس ما يملكه الإنسان لأن الوقت هو الحياة...".

2/ يقوم المؤلف بتوسيع الشرح كأن يعمد إلى ذكر أوصاف الدجال:

" وأما الدجال فهو الضال المضل و الذي كان يستعيذ النبي (ص) من فتنته لأنه يفتن الناس عن دينهم ويدعي الألوهية، غير أنه أعور... ويقدره الله على أشياء منها إحياء الموتى...".

3 تتضح حميمية المؤلف (بالمتلقي / المعلم) في استعماله ضمير المخاطب (الكاف) مثل:

((ومما يشعل في النفس نار الألم و الأسى والعذاب أنك ترى كثيرا من شبابنا يقطعون سحابة النهار وهزيعا من الليل في أعمال ماجنة...))

6-المؤيدات:

بعد أن بسط المؤلف فكرة النص و أفاض في شرحها، عاد مرة أخرى لتلخيص ما تم طرحه في شكل نقاط جزئية (ما يؤخذ من الحديث)، ثم أثبت صحة ما ذهب إليه ودعمه بمجموعة من الأحاديث النبوية والآيات القرآنية التي تقارب الموضوع فكرة وموضعا.

1- موضوع الحديث: ترك المشتبهات.

رقم الحديث: الحديث الثاني.

درجة الحديث: متفق عليه.

02	عن النعمان بن بشير رضي الله عنهما قال: سمعت رسول الله (ص) يقول: "إن الحلال بين، و إن الحرام بين، وبينهما مشتبهات لا يعلمهن كثير من الناس، فمن اتقى الشبهات فقد استبرأ لدينه و عرضه، ومن وقع في الشبهات وقع في الحرام، كالراعي يرعى حول الحمى يوشك أن يرتع فيه، ألا و إن لكل ملك حمى، ألا وإن حمى الله محارمه، ألا و إن في الجسد مضغة إذا صلحت صلح الجسد كله وإذا فسدت فسد الجسد كله ألا و هي القلب".	1-الإشارة إلى موقع المشتبهات في الشرع 2- تحذير المسلمين من الوقوع في الشبهات أو أخطائه التي تنجم عنه. 3- إن اتقاء الشبهات أو التورط فيها مستند إلى وضع القلب من حيث السلامة والفساد.	1- الاعتماد في التميز بين الحلال و الحرام على النصوص الواردة بشأنها. 2- طلب المحافظة على الدين والعرض باتقاء الشبهات. 3-إعطاء الذرائع إلى المحارم حكمها أي ما أدى إلى حرام فهو حرام أو سد الذرائع إلى المحرمات وتحريم الوسائل إليها كتحريم الخلوة بالأجنبية. 4- إن ما التبس أمره يعلمه الراسخون في العلم. 5- الدعوة إلى تنمية العقل وترقية التفكير لتكون الأعمال منظمة طيبة العاقبة.

2- تعريف الراوي:

راوي الحديث: النعمان بن بشير

ميلاده: ولد بعد أربعة عشر شهرا من الهجرة وهو أول مولود للأنصار، كما أن عبد الله بن الزبير المولود معه في عامه أول مولود للمهاجرين.

مناقبه:- والده صحابي، وأمه صحابية واسمها عمرة بنت رواحة أخت عبد الله بن رواحة فهو صحابي بن صحابية.

- تحمل الحديث وهو صغير وأداه بعد بلوغه.

عدد الأحاديث التي رواها: مائة وأربعة عشر حديثا (114 حديث).

وفاته: قتل غيلة سنة ست وستين للهجرة (66هـ) بسلمية (قرية من قرى حمص) وله أربعة وستون عاما.

3- اللغة:

أ- البنية الصرفية للكلمة: يتم تحديد اشتقاقات الكلمة لتستثمر فيما بعد في تحديد معناها.

الصيغة الاشتقاقية	نوعها	فعلها	وزنها
الحلال	صفة مشبهة	حلّ	/
بيّن	صفة مشبهة	/	فيعل
الشبهة	اسم مصدر	/	/
راع	اسم فاعل	رعى	/
القلب	مصدر	قلب	/

تجب الإشارة هنا إلى التزام المؤلف بذكر أبواب الأفعال وبيان أوزانها حتى يتم نطقها نطقا صحيحا، و هو ما تعنى به المعجمات اللغوية، مثل: حلّ يحل من باب (ضرب) ووزنه (فعل يفعل)، و يمتاز بأن الفاعلية فيه تامة، وأفعال هذا الباب متعدية عموماً وقد يأتي بعضها لازماً. - صلح بفتح اللام و ضمها، والفتح أفصح.

وقد يتطرق -أيضا- إلى بعض المسائل الصرفية نحوى الإعلال، و الإبدال، وغيرها، مثل:

اتقى: افتعل من وقى و الأصل اوتقى، قلبت الواو تاء وأدغمت في التاء كما هو الشأن في تاء الافتعال مع المثال الواوي أو اليائي.

كما يتناول أيضا معاني حروف الزيادة مثل: استبرأ من البراءة، والألف والسين والتاء للطلب أي طلب البراءة.

ب/ البنية الدلالية للكلمة: يكون شرح المفردات باعتماد التقنيات التالية:

1- تحديد الدلالة اللغوية ثم الدلالة الشرعية مثل: الحلال ضد الحرام (الضد)، ومعناه في اللغة: المأذون فيه، أو ما لم يرد دليل بتحريمه، و في الشرع: ما لا يثاب على فعله ولا يعاقب على تركه.

2- تحديد دلالة الوضع ثم العرف مثل: الراعي: في الأصل الحافظ لغيره، ثم خص عرفا بحافظ الحيوان.

3- التعريف: مثل: الشبهة: هو ما يلتبس فيه الحق بالباطل، الدين: الطاعة وما يتدين به، الحمى: المكان المحمي وهو موضع حظره الملك لنفسه لرعي دوابه ومنع الغير منه.

4- الشرح بالتفصيل: مثل: العرض هو ما يلزم الذب عن كالشرف و الكرامة ونحوهما مما يعير به إذا فعل ما ينافي كلا منهما أو هو موضع الذم و المدح من الإنسان في نفسه أو سلفه أو أهله.

5- الشرح باستعمال الشاهد التوضيحي: مثل: يطلق على العقل القلب، و يستدل على أن العقل في القلب بقوله تعالى: (أفلم يسيروا في الأرض فتكون لهم قلوب يعقلون بها) الحج:46.

4- المستوى التركيبي:

أ/ إعراب مفردات الحديث ثم جمله.

ب/ بلاغة التراكيب وجمالياتها: يشير المؤلف في سياق حديثه عن بلاغة التراكيب النبوية إلى دقائق لطيفة سنكتفي بإيراد أهمها:

1- فن التعبير: التأكيد بإنّ: جاء الحديث مؤكداً بإنّ (إنّ الحلال بين وإنّ الحرام بين) لتأكيد النسبة وتحقيقها وإزالة الشك لدى السامع وغيره، بتأكيد أن الحلال و الحرام بيّنان بياناً تاماً، أو التأكيد للاهتمام بأمرهما.

- الفروق اللغوية: جاء التعبير في الحديث بالفعل "وقع" (وقع في الشبهات)، ولم يكن بالفعل "فعل" (فعل الشبهات)حتى يعم جميع الشبهات بأقسامها الثلاثة أي ما كان من قبيل الفعل، أو من قبيل القول، أو من قبيل حديث النفس.

وكذلك جاء التعبير في قوله: (من وقع في الشبهات وقع في الحرام) بالفعل "وقع" دون "يقع" تحقيقا للوقع، كما يقال للقريب من الوصول: أنت واصل، وللمريض المتوقع شفاؤه أنت صحيح. وعلى هذا كان التعبير "بوقع" دون "يقع" تحقيقا لمداناة الوقوع.

وفي هذا الصدد يفترض المؤلف سؤال يطرح عليه مفاده: "... فإن قيل: لما عبر بوقع دون يوشك أن يقع كما عبر في الفقرة السابقة (كالراعي يرعى حول الحمى يوشك أن يرتع فيه)؟ ثم يجيب عنه: "... فالجواب: أنه للإشارة إلى أن الوقوع في حمى الملوك نادر بخلاف حمى الله تعالى، وذلك لان للأول حدود محسوسة يدركها كل ذي بصر، فيحوز أن يحترز عنها إلا أن تغلبه الدابة الجموح، وأما حمى الله فهو معقول لا يدركه إلا ذوو البصائر، فربما يحسب الشخص أنه يرتع حوله فإذا هو ساقط فيه.

• التنكير: في قوله (ألا وإن في الجسد مضغة إذا صلحت صلح الجسد كله... إلخ):

أ- نكرت المضغة لبيان سهولة إصلاحها على الناس إذا سلكوا طريق الدين و اتبعوا تعاليمه فميزوا بين الحلال و الحرام.

ب- صلاحها إنما هو بصلاح المعنى القائم بها الذي هو مناط التكليف.

2- الصور البيانية:

• توظيف التشبيه:(من وقع في الشبهات وقع في الحرام كالراعي حول الحمى يوشك أن يرتع فيه)، شبه من يقع في الشبهات بمن يرعى حول الحمى، و النفس بالماشية، و المكلف بالراعي، و المشتبهات بالرعي حول الحمى، وعلى هذا يكون تشبه متعدد بمتعدد وهو من تشبيه المعقول بالمحسوس.

•توظيف المجاز العقلي: (كالراعي يرعى حول الحمى يوشك أن يرتع فيه)، فالرتع و الرعي إنّما هما للماشية وتم إسنادهما للراعي فهو من باب المجاز العقلي الذي علاقته السببية.

5- الخطاب التعليمي للمؤلف: اكتفى المؤلف بإعادة ما ورد في الحديث من غير توسع وبسط في الموضوع، ولعل ذلك يعود في – نظرنا- إلى وضوح الحديث وضوحا تاماً بما لا يدع مجالاً للتأويل في المسألة.

6- المؤيدات: حاول المؤلف دعم فكرة الحديث بمجموعة من الأحاديث النبوية.

1- موضوع الحديث: جهاد النفس و جهاد العدو.

رقم الحديث: الحديث الثالث.

درجة الحديث: صحيح.

المصدر :صحيح مسلم.

03	عن أبي هريرة رضي الله عنه عن النبي (ص) قال لهم: "من خير معاش الناس رجل ممسك عنان فرسه في سبيل الله يطير على متنه كلما سمع هيعة أو فزعة طار عليه يبتغي القتل أو الموت في مظانه أو رجل في غنيمة في رأس شعفة من هده الشعف أوبطن واد من هذه الأودية يقيم الصلاة ويؤتي الزكاة ويعبد ربه حتى يأتيه اليقين ليس من الناس في شيء إلا في خير".	1- الترغيب في الحرص على الشهادة في سبيل الله. 2- الحث على اعتزال الناس في الفتن والشرور.	1- بيان فضل المجاهد لما فيه من بذل النفس في سبيل الله. 2- بيان فضل المنفرد الذي يقيم الصلاة ويؤتي الزكاة ويجاهد هواه لما فيه من السلامة من الغيبة و اللغو و نحو ذلك.

2- تعريف الراوي: (أبو هريرة) سبق التعريف به.

3- اللغة:

أ البنية الصرفية للكلمة:

- خير: بمعنى أفعل التفضيل، ولا يقال (أخير) لأنه لم يستعمل.
- معاش: مصدر ميمي على وزن مفعل، أصلها (معيش) نقلت حركة الياء إلى العين، فتحركت الياء وانفتح ما قبلها فقلبت ألفا فصارت (معاش)، من عاش يعيش من باب (ضرب).
- ممسك:اسم فاعل من أمسك، والثلاثي مسك يمسك.
- طار يطير من باب (ضرب).
- مظان: جمع مظنة بالكسر. ومظنة: اسم مكان من ظن يظن من باب (نصر).

– غنيمة: تصغير غنم وتدخله الهاء إذا صغر، فيقال غنيمة لأنه اسم جمع وأسماء الجموع التي لا واحد لها من لفظها إذا كانت لغير الآدميين وصغرت، فالتأنيث لازم لها. و التصغير هنا ليس لتحقير وإنمّا للتقليل.

وقد يعمد المؤلف إلى ذكر معاني بعض الحروف من مثل: من: تبعيضية، حتى: حرف غاية ونصب تدل على التدرج للوصول إلى الغاية.

ب / البنية الدلالية للكلمة تحدد دلالة المفردات باستعمال التقنيات التالية:

1– الترادف: مثل: العيش و الحياة و التقدير.

2– تحديد الفروق اللغوية انطلاقا من الحركات مثل: العنان (بالكسر) و اللجام و الزمام، والعنان (بالفتح) السحاب.

3– تحديد أصل الوضع مثل: متنه: ظهره، مأخوذ من متن الأرض و هو ما صلب وارتفع منها.

4– التعريف مثل: الوادي كل منفرج بين جبال وآكام يكن منفذ للسيل.

4– المستوى التركيبي:

1– فن التعبير:

- أسلوب الحديث: يتميز أسلوب الحديث بوضوح ألفاظه وتحررها من كل غرابة في اللفظ، ما عدا لفظة (هيعة) التي جاءت لفظة (فزعة) مفسرة لها.
- تركيب جمل الحديث: تركيب جمل الحديث سهل، ليس فيه تعقيد. و هذه صبغة الكلام الملقى إلى سواء الناس مختلط بالعامة و الخاصة.

2– الصور البيانية: وظف الحديث صورتين بيانيتين: صورة مجاهد وصفه بأوصاف ثلاثة (مساك العنان، السرعة في القتال، نشدان الموت في مظانه)، وصورة زاهد يرعى الغنم وفي حالة رعيها يقيم الصلاة ويؤتي الزكاة ويعبد ربه، و فيه توضيح لمفهوم الجهاد، فكما أن الأول في جهاد بدمه، فالثاني أيضا في جهاد مع هواه وشهوته.

3– الخطاب التعليمي للمؤلف: أسهب في شرح فكرة الحديث وأطنب، محاولا إشراك(القارئ / المتعلم) في الموضوع، ولعلّ ذلك يبدو جلياً في مخاطبته: " ولست تجد نظام قديم أو حديث.....".

كما نحاو منحى حجاجياً بهدف إقناع (القارئ / التعلم)، ويمكن تبين ذلك من خلال الروابط الحجاجية.

1- موضوع الحديث: حسن الخلق.

- رقم الحديث:الرابع.
- درجة الحديث:حديث حسن.
- المصدر: رواه الترمذي.

2- التعريف بالراوي

- راوي الحديث: جابر بن عبد الله.
- ميلاده: ولد قبل الهجرة بست عشرة سنة.
- مناقبه: -شهد تسع عشرة غزوة مع النبي(ص).

-واحد من الصحابة المكثرين من رواية الحديث.

-كان غزير العلم وله حلقة في المسجد يتلقى فيها عنه الحديث.

- وفاته: كان آخر من مات من الصحابة في المدينة المنورة، توفي سنة ثمان وسبعين للهجرة وعمره أربعة وتسعون عاما.

3- اللغة:

أ/ البنية الصرفية للكلمة:

الفعل	وزنه	دلالته
تشدق	تفعل	التكلف و بذل الجهد

- ذكر معاني بعض الحروف: مثل: من: حرف دال على التبعيض، قد: حرف يدل على التحقيق لاتصاله بالفعل الماضي.

ب/ البنية الدلالية للكلمة:

1- الشرح بالتعريف: مثل: الخلق يطلق على كل صفة راسخة في النفس تصدر عنها الأفعال بسهولة من غير تكلف، و الخلق يقال للمكارم و المساوئ.
2- الشرح بالضد: مثل: البغض ضد الحب.
3- الشرح بالشاهد التوضيحي: مثل: الفهق: الامتلاء، يقال فهق الغدير: إذا كثر ماؤه و زاد.
4- الشرح بالترادف: مثل: الكبر: العظمة.

4- المستوى التركيبي:

- 1- الأسرار البلاغية:

التأكيد "بإنّ": جاء الكلام مؤكّدا بإنّ (إنّ من أحبكم إلي و أقربكم مني...) للاهتمام بالأمر و العناية به، و إظهار شرفه و التنويه بشأن الأخلاق، إذا التأكيد يأتي للاهتمام بالخبر أو لغرابته إذا كان الخبر غريبا ينزل معه المخاطب منزلة المنكر و التردد بحسب درجة الغرابة.

- ورود لفظ الحديث "بلفظ من" الدالة على التبعيض للدلالة على أن هناك من يشاركهم في هذه المحبة و هو منهم.
- استعمال أفعل التفضيل: جاء الحديث مشتملا على أفعل التفضيل للدلالة على التفاوت في البغض و الحب، و القرب و البعد.
- الحذف: في الجملة (و إن أبغضكم) حذفت من للإشارة للتعميم و التهويل (التهويل جرم الثرثارين و من معهم).

كما حذف الظرف "مجلسا" في (وأبعدكم مني) لدلالة ما قبله عليه أو لزيادة التفضيع للمعصية و شناعتها بتعميم البعد للمجلس.

- الأسلوب: عدل الحديث عن الأسلوب المباشر (الأمر و النهي مباشرة) إلى أسلوب الترغيب و التنفير لتحريك فطرة المخاطب اتجاه الخير و الإقدام على فعله من جانب، و الابتعاد عن الشر و عدم إتيانه من جانب آخر، فهو من أهم الأساليب التربوية و أبعدها أثرا في دفع المتعلم إلى التعلم الصحيح، لأنه لا ينكر و جود عاطفتي الحب و الكره، و الميل إلى الشيء و النفور منه في نفس كل إنسان.

2- الصور البيانية: جاء الحديث مشتملا على بعض الصور البيانية بغرض الشرح و زيادة الفهم، من ذلك:توظيف المجاز المرسل: مثل: (يوم القيامة) مجاز مرسل أطلق يوم القيامة و أراد منه الجنة، من إطلاق السبب و إرادة المسبب و العلاقة هي السببية.

3- مطابقة المقال لمقتضى الحال: فقد جاء الحديث مسهبا و مطنبا في الكلام بدليل العطف المتتابع و التصريح بالجار و المجرور؛ لخصوصية المقام، فهو مقام وعظ و إرشاد.

5- الخطاب التعليمي للمؤلف:

عالج المؤلف موضوع الحديث بافتراض سؤال، طلب منه الإجابة عنه، مفاده:" لو أنني سئلت أن أحمل فلسفة الدين الإسلامي كلها في لفظين ..." ثم حاول تقديم الإجابة بقوله: " إنها ثبات الأخلاق". و انطلاقا من هذه الفكرة، توسع في بسط مفاهيم الحديث مستدلا بأحاديث نبوية، و بعض آي الذكر الحكيم.

و الملاحظ على خطابه هو ذلك المنحى الحجاجي الذي طبع به، قصد إقناع (القارئ/ المتعلم) و حثه على كل ما يدفعه إلى أن يكون من الذين يحبهم الرسول (ص)، بل و

أقربهم إليه. ثم ختم شرحه بإيراد فقرة من كتاب ***إعجاز القرآن و البلاغة النبوية***" لمصطفى صادق الرافعي ليستدل على فصاحة رسول الله عليه الصلاة و السلام ونزاهة منطقه عن كل عيوب النطق الخلقية.

6- التعليق: اشتمل على سؤالين: هل حسن الخلق غريزي أم مكتسب؟ و ما حقيقة حسن الخلق و سوء الخلق؟ عالجهما المؤلف بإيجاز و شمولية تتميما لفكرة الحديث و استكمالا للفائدة، و قد بيّن أن أمهات الأخلاق أربعة: الحكمة، و الشجاعة، و العفة، و العدل، و أن كمال الاعتدال في هذه الأربع لا يبلغه إلا رسول الله عليه الصلاة و السلام، و الناس بعده متفاوتون في القرب أو البعد منه.

1- موضوع الحديث: صلة الرحم

-رقم الحديث: الحديث الخامس.

- درجة الحديث : صحيح .

- المصدر: رواه مسلم.

05	عن أبي هريرة رضي الله عنه أن رجلا قال: "يارسول الله إن لي قرابة أصلهم ويقطعوني وأحسن إليهم ويسيئون إلي وأحلم عنهم ويجهلون عليّ، فقال: لئن كنت كما قلت فكأنما تسفهم المل ولا يزال معك من الله ظهير عليهم مادمت على ذلك"	1- الترغيب في صلة الرحم القاطعة. 2- بيان نصرة الله للواصل وتعذيبه للقاطع.	1- بيان فضل صلة الرحم القاطعة و الإحسان إليها. 2- وأن للواصل من الله النصرة و للقاطع الخذلان. 3- في هذا الحديث إيلام وزجر وإصلاح للقاطعين.

2- التعريف بالراوي: أبو هريرة (سبق التعريف به)

3- اللغة:

أ/ البنية الصرفية للكلمة:

- ظهير: معين، على وزن فعيل، و صيغة فعيل و مفعول يستوي فيه الواحد و الاثنين و الجمع، كقوله تعالى:﴿**و الملائكة بعد ذلك ظهير**﴾ التحريم: 04. و قوله:

﴿**مالهم من ظهير**﴾ سبأ:22، و قوله أيضا: ﴿**و كان الكافر على ربه ظهيرا**﴾ الفرقان: 53 أي معينا للشيطان على الرحمان.

- تحديد أبواب الأفعال مثل: "قرب من باب كرم"، و "وصل من باب ضرب"، وقطع من باب فتح".
- الإشارة إلى بعض المسائل الصرفية مثل: يصل أصلها يوصل و قعت الواو ساكنة (بين ياء و كسرة) فحذفت فصار يصل.

ب/ البنية الدلالية للكلمة:

1-الشرح بالضد: الوصل ضد الهجران.

2-الشرح بالترادف: القطع: الهجر و العقوق، الجهل القبح من القول.

3- الشرح بتحديد الأصل في الوضع: مثل: الملّ: الرماد الحار (الترادف)، يقال ملّ الخبز يمله إذا وضعه في الملة أي دفنه في الرماد الحار لينضج، و الملل بمعنى الضجر، و المناسبة بين المعنيين ظاهرة لأن كليهما ليس لها قرار و لا احتمال.

4-المستوى التركيبي:

1-الأسرار البلاغية:

- التأكيد بإنّ جاء التأكيد بإنّ للاهتمام بشأن الخبر، أو لإزالة الشك الذي يقع فيه السامع بالنظر إلى غرابة الحديث.
- الحذف: حذف متعلقات الأفعال (أصلهم و أحسن إليهم...) حتى يدل الحذف على العموم، و ينطلق الفكر كل منطلق في ذلك الموصول به أو المحسن به.
- الفروق اللغوية: جاء في التعبير في القول (لئن كنت كما قلت) بأن التي تفيد الشك بدلا من إذا التي تدل على التحقيق، للاحتياط في تلقي قضية الشاكي و بناء الحكم على هذا الاحتياط.
- التقديم و التأخير: (و لا يزال معك من الله تعالى ظير عليهم)، قدم الجار و المجرور "معك" على الخبر "عليهم" لبيان أن العون الإلهي مقصور عليه (الرجل) دونهم، و الأصل (و لا يزال ظهير عليهم معك من الله).

• النداء ب"يا" للقريب: في القول: (يا رسول الله) ورد النداء بياء التي تستعمل للبعيد، و الرسول (ص) معهم و ليس ببعيد عنهم، و النكتة هنا التلذذ بذكره (ص) و الاستعذاب لمخاطبته.

2- الصور البيانية: ورد الحديث مشتملا على جملة من الصور البيانية التي جاءت للتوضيح و البيان، من ذلك:

• توظيف التشبيه: مثل قوله: (فكأنما ستفهم المل): التشبيه للعذاب الذي يحيق بهم بسبب إنكارهم الجميل، فشبه هيئته و هو يحسن إليهم و هم ينكرون جميله حيث ينبغي أن يشكروه، بهيئة رجل يعمد إلى قبضة من الرماد المحترق فيلقمها الآخرين، فيحرق أمعاءهم، و وجه الشبه الجامع هو حصول التوجع و التألم في كل.

•توظيف الاستعارة التمثيلية: مثل قوله: (أصلهم و يقطعوني)، فقوله: (أصلهم) فيه استعارة تمثيلية أو تمثيل لأنه شبه هيئته و حاله و هو يتودد إلى أقاربه و يحنو عليهم بحال من يأتي إلى طرفي حبل منقطع فيصلهما ببعضهما، و وجه الشبه الجامع هو الالتئام و الاتحاد في كل.

5- الخطاب التعليمي للمؤلف:

تناول المؤلف فكرة الحديث معالجا إياها انطلاقا من التذكير بحال الأمم في حضارات الشرق و الغرب المعاصرة التي تكاد تنعدم فيها صلة الرحم، فعمد إلى تبيين مضارها و أثرها على المجتمع بما تحدثه فيه من تفكك و حرمان من العواطف الضرورية التي يحتاج إليها الإنسان. و في المقابل أشار إلى أن المجتمع الإسلامي مجتمع يقوم على تضامن أفراده، و أن تعاليمه تحث على التقارب و التعاطف و الإحسان، و على ضرورة التزاور و التواصل، لأن الرحم في الإسلام لا يجفى و لو بدا منها الجفاء.

ثم يستشهد المؤلف على ما تحس به الرحم الواصلة إتجاه الرحم القاطعة من ألم في بيت من الشعر لطرفة بن العبد يوضح مدى الألم الذي تلحقه الرحم القاطعة بالرحم الواصلة، غير أنه ما يفتأ يذكر الواصل بما وعده الله به من عون و تأييد، و بما توعد به القاطع من نكال في الآخرة.

و يختم المؤلف شرحه بأبيات جميلة للشاعر "معن بن أوس" يذكر فيها حسن عاقبة الواصل.

6- التعليق: حاول فيه المؤلف تبيين حد الرحم التي تجب صلتها ثم تعداد أنواع الرحم التي يجب وصلها، و بيان حكم صلة رحم من كانوا كفارا أو فجارا.

1-موضوع الحديث: إطالة الصلاة.

-رقم الحديث: السادس.

- درجة الحديث: متفق عليه.

- المصدر: /.

06	عن أبي مسعود عقبة بن عمر البدري رضي الله عنه: قال: "جاء رجل إلى رسول الله (ص) فقال: إني لأتأخر عن صلاة الصبح من أجل فلان، مما يطيل بنا، فما رأيت النبي (ص) غضب في موعظة قط أشد مما غضب يومئذ، فقال: أيها الناس إن منكم منفرين، فأيكم أم فليوجز، فإن من ورائه الكبير و الصغير وذا الحاجة".	1- التحذير من إطالة الإمام علي المأمومين، وأمره بالتخفيف عليهم.	1- جواز التأخير عن صلاة الجماعة إذا علم من عادة الإمام التطويل الكثير. 2- جواز ذكر الإنسان بفلان في معرض الشكوى. 3- الغضب لما ينكر من أمور الدين. 4- طلب التخفيف في العبادة. 5-جواز الإنكار على من يرتكب المكروه.

2-التعريف بالراوي:

-راوي الحديث: عقبة بن عمر الأنصاري البدري.

- كنيته:أبو مسعود.

- عدد الأحاديث التي رواها:مائة و حديثين(102).

3-اللغة:

أ/ البنية الصرفية للكلمة:

- تحديد أبواب الأفعال: مثل: نفر من باب ضرب
- تحديد معاني الحروف مثل: من: للتبعيض، من: سببية.

ب/ البنية الدلالية للكلمة:

- الشرح بالترادف: نفر: فر و هرب، أوجز: قصر و خفف.

4-المستوى التركيبي:

1- الأسرار البلاغية:

• التأكيد بمؤكدين "إنّ و اللام": (إني لأتأخر...)جاء التأكيد هنا بمؤكدين: إنّ و اللام للاهتمام بهذا الأمر، لأنّ فيه موضوع ترك الجماعة.

•النداء بياء للقريب: ورد النداء في (يأيها الناس) بـ "يا" التي تستعمل للبعيد مع أن المخاطبين قريبون، بهدف التنبيه و اللفت.

• التعميم بأي: في الجملة (فأيّكم أمّ الناس) جيء بلفظ "أي" للدلالة على التعميم. و في بعض الروايات (أيّكم ما صلى بالناس) زاد "ما" للتأكيد و زيادة التعميم، لأن كلمة "ما" زائدة و زيادتها مع "أي" الشرطية كثيرة و فائدتها التوكيد و زيادة التعميم.

2- فن البديع: الطباق (الكبير و الصغير).

3- الأسلوب: جاء في الحديث (إنّ منكم منفرين...)فجاء الخطاب للكل، و لم يعين المطوّل كرما و لطفا و هذا من الأساليب التربوية التي كان الرسول (ص) يتوخاها حينما كان يقصد العتاب و التأديب، حتى لا يحصل للشخص المقصود الخجل و نحوه على رؤوس الأشهاد.

كما جاء أيضا في قوله (فإن من وراءه الكثير...) الحكم معلل تعليلا يحفز الناس على الامتثال، و هو من أساليب التعليم التربوية.

4- مطابقة المقال لمقتضى الحال: فالملاحظ على نص الحديث الإسهاب، و هو ما يوافق مقام الوعظ و الإرشاد و التعليم.

5-الخطاب التعليمي للمؤلف:

يبسط المؤلف موضوع الحديث مقررا في البداية أن شريعة الإسلام هي شريعة اليسر و السماحة، و أن تعاليمها قامت على مبدأ رفع الحرج و المشقة و رعاية المكلفين والترفق بهم، فأورد بعض آي الذكر الحكيم مذكرا بأن الدين الإسلامي هم دين يسر ورفع الحرج، لنفرد بعدها بالحديث عن شمائل رسول الله (ص) من: رفق، و حلم، و رحمة، ....، و عن أساليبه التربوية و التعليمية، مؤكدا في الوقت ذاته على غضب رسول الله (ص) إذا ما انتهكت حرمات الله، أو إذا ما لمس تقصيرا أو غلوا في الدين فيكون سببا في مخالفة يسر الإسلام و سماحته و عاملا منفرا منه.

6-التعليق: تناول فيه المؤلف بيان حد التخفيف المطلوب في صلاة الجماعة،

وهو ما يمكن أن يطرحه أي(قارئ/متعلم) بعد دراسة هذا الحديث كما بين أن الصلاة التامة هي التي تكون بتمام القراءة و الأركان.

1-موضوع الحديث: المسؤولية.

- رقم الحديث: الحديث الثامن.
- درجة الحديث: متفق عليه.
- المصدر: / .

08	عن ابن عمر رضي الله عنهما قال: سمعت رسول الله (ص) يقول: "كلكم راع وكلكم مسؤول عن رعيته، الإمام راع ومسؤول عن رعيته، والمرأة راعية في بيت زوجها ومسؤولة عن رعيته و الخادم راع في مال سيده ومسؤول عن رعيته، وكلكم راع ومسؤول عن رعيته".	1-التنويه بخطر الواجبات الفردية و المسؤوليات المنبثقة عنها. 2- ذكر أصناف ممن تتمثل فيهم تلك الواجبات و المسؤوليات.	1- إن كل شخص مسؤول أمام الله عما أسند إليه من الأعمال. 2- احترام حقوق الغير و الحث على رعايتها وتأديتها. 3- إن النجاة يوم القيامة تكون بمراقبة العبد ربه في جميع تصرفاته وقيامه بمسؤولياته. 4- دلّ الحديث على توزيع المسؤولية في المجتمع المسلم كل في حدود ما هيء له. 5- جواز ولاية المرأة بعض الأمور التي تخولها لها طبيعة تكوينها.

2-التعريف بالراوي:

- رواية الحديث: عبد الله بن عمر بن الخطاب.
- ميلاده: ولد قبل البعثة بسنة.
- مناقبه:
- لم يتخلف عن غزوة مع النبي (ص) باستثناء غزوتي بدر و أحد لصغر سنه.
- لم يكن أحد ألزم بطريق رسول الله (ص) و إتباع أثره من ابن عمر حتى إنه كان ينزا منازله و يصلي في كل مكان صلى فيه (ص).
- كان من فقهاء الصحابة و من أعلم الناس بالمناسك و هو من المكثرين من رواية الحديث.
- عدد الأحاديث التي رواها: روي له 1630 حديثا.
- وفاته توفي بمكة سنة 73 هجرية.

3- اللغة:

أ/ البنية الصرفية للكلمة:

راع: اسم فاعل أصلها راعي، استثقلت الضمة على الياء فحذفت فالتقى ساكنان، فحذفت الياء تخفيفا و عوض عنها بالتنوين.

الراعية: على وزن "فعلية" و هي بمعنى مفعول.

ب/ البنية الدلالية للكلمة:

- الشرح بالتعريف: مثل: الراعي: الحافظ الملتزم، صلاح ما ائتمن على حفظه، فهو مطلوب للعدل فيه و القيام بمصالحه، و الرعية هي كل ما يكون تحت حفظ الراعي و إشرافه.
- الشرح بالترادف: السيّد: المولى و المالك (و هو من ألفاظ الأضداد).

4-المستوى التركيبي:

1- الأسرار البلاغية:

- جاء في الحديث الفعل المضارع يقول "بعد الفعل الماضي" ليستحضر السامع في ذهنه الحال التي كان عليها الرسول (ص).

- الإجمال ثم التفصيل: جاء في بداية الحديث ذكر المعنى مجملا في قوله: (كلكم راع) ثم فصّل فيه، لغرض بلاغي هو الإيضاح بعد الإبهام حتى يتمكن المعنى في نفس السامع.
- تكرار بعض الألفاظ: مثل: راع، مسؤول و هو من فنون الإطناب لأن المقام مقام تعليم.
- الحذف للعموم: لم يحدد الحديث نوع المسؤولية المتعلقة بالرعية للعموم لتشمل كل ما يدخل تحت إشراف الرعية في رعيته، و يلاحظ أن لفظ "في" الدال على الظرفية المكانية لم يدخل على (الإمام) للدلالة على الشمول المطلق، فهو مسؤول على كل ما يتعلق بالأمة و صالح المسلمين.

2- الصور البيانية:

توظيف التشبيه البليغ: مثل: (كلكم راع) أي كلكم مثل الراعي، و وجه الشبه حفظ الشيء و حسن التعهد له(حذف الأدلة و وجه الشبه)و الغرض البلاغي منه هو زيادة المعنى وضوحا و قوة تأثير بالصورة التي يأتي بها.

5-الخطاب التعليمي للمؤلف:

حاول المؤلف معالجة فكرة الحديث، منطلقا من أن الإسلام دين المساواة، و أن المفاضلة فيه لا تكون إلا بالتقوى، مستشهدا بقوله تعالى: ﴿ **إنّ أكركم عند الله أتقاكم**﴾، ثم انتقل إلى سرد ما جاء في الحديث مبينا السبة التي وجهها "أبو ذر" بأن فيه خصلة من خصال الجاهلية، منكرا عليه مثل هذا التصرف، و ما حصل من تعجب في نفس "أبي ذر" و قوله: على ساعتي هذه من كبر السن؟ و كأنه تعجب من خفاء ذلك عليه مع كبر سنه. ثم تبين الوصية القيمة التي أسداها الرسول (ص) "لأبي ذر" و التي رفعت م شأن الخدم و المماليك و جعلتهم إخوانا في الدين أو في الإنسانية. و قد ركز على قوله (ص): " إخوانكم خولكم" و كان الظاهر أن يقول: "خولكم إخوانكم"، ولكن تم تقديم ما أصله التأخير اهتماما بالأخوة التي لا ينبغي أن تنسي الخدمة، و هل الخدمة إلا إعانة، فكيف تكون سببا في تحقير و إهانة؟

و في الأخير ختم المؤلف شرح موضوع الحديث بالتأكيد أن هذا الحديث نصر للعمال و أخذ بيد الغلمان و الخدم، و رفع لمستواهم وتنبيه لهم إلى حقوقهم، و نهى عن سبابهم أو التعرض لآبائهم أو أمهاتهم بما يسوؤهم أو يحط من قدرهم.

6-التعليق:

طرح المؤلف سؤالا في غاية الأهمية مفاده: إذا كان الإسلام و قد خطا خطوات واسعة نحو تحرير الرقيق فلماذا لم يخط الخطوة الحاسمة الباقية: فيعلن في صرخة كاملة إلغاء الرق من حيث المبدأ؟

و قد حاول الإجابة عنه مبشرا أن الرق كان ظاهرة معروفة عند الأمم الغابرة (الهنود، و اليونان، و الرومان...)كما كان شائعا عند العرب قبل الإسلام، و روافده: الحروب و السلب و الخطف عجز المدين عن الوفاء بدينه... إلخ. ثم ذكر تناول الإسلام لهذه الظاهرة و الحلول التي أوجدها مستشهدا ببعض آي الذكر الحكيم و الأحاديث الشريفة.

1-موضوع الحديث: إكرام المماليك و الخدم.

– رقم الحديث: الحديث التاسع.

–درجة الحديث: متفق عليه.

– المصدر: /.

2– التعريف بالراوي:

–راوي الحديث: جندب بن جنادة الغفاري.

– كنيته: أبو ذر.

– مناقبه: هو أول من حيّ النبي (ص) بتحية الإسلام و وصفه عليه الصلاة و السلام بأنه أصدق الناس لهجة كما عرف بالزهد و التواضع.

– و فاته: توفي بالربذة سنة إحدى و ثلاثين للهجرة.

3–اللّغة:

أ/ البنية الصرفية للكلمة:

- أبواب الأفعال: "ليس" من باب "تعب"، و "لبس" من باب "ضرب" إذا كانت بمعنى خلط.
- أوزان الأفعال: مثل: "سابيت" صيغة الفعل تنبئ عن "المفاعلة" و هي تقضي أن تكون المشاركة في السب من الطرفين.
- أنواع الجموع: مثل: "امرؤ" تجمع على "رجال" من غير لفظة، و كذلك "أنثى" تجمع على النساء أو نسوة.

ب/ البنية الدلالية للكلمة:

1–الشرح بالترادف: سابيت: شاتمت، الإعانة: المساعدة، و العون، و الظهير.

2– الشرح بالتعريف: التكليف: تحميل النفس شيئا معه كلفة.

3–الشرح بالترادف مع بيان أصل الوضع: مثل: الخول: الخدم، سمي الخدم خدما، لأنهم يتخولون الأمور أي يحوصلونها، و يأتي الفعل من هذه المادة بمعنى التملك، فيكون وجه تسمية الخدم أنهم مملوكون.

4- المستوى التركيبي:

1-الأسرار البلاغية:

- التأكيد "بأنّ": في الحديث (إنّي سابيت رجلا) جاء الخبر مؤكدا للغرابة.
- جاء الخبر دون ذكر اسم الرجل احتراما للصحابي و تقديرا له.
- الاستفهام بمعنى الإنذار و التوبيخ: (أعيرته بأمه؟!) و هو من جملة الأساليب التربوية (أسلوب التفاعل اللفظي) التي كان ينتهجها الرسول (ص) لإقناع المسيء برفض و استهجان ما كان قد وقع منه.
- الفروق اللغوية: جاء في الحديث (فليطعمه مما يأكل) فقال: (مما يأكل) ولم يقل (مما يطعم) رعاية للمطابقة كما في قوله: و(ليلبسه مما يلبس) لأن الطعم يجيء بمعنى الذوق، قال تعالى: (و من لم يطعمه فإنه مني) أي من لم يذق فلو قال: (مما يطعم) لتوهم أنه بجب الإذاقة مما يذوق و ذلك غير واجب.

2-الصور البيانية:

- توظيف الاستعارة: مثل: (تحت يده) استعارة تصريحيه، فقد شبه تسلط السيد على عبده بشيء موضوع تحت اليد و الجامع بينهما التمكن و التصرف في كل، ثم استعير اللفظ الدال على المشبه به للمشبه على سبيل الاستعارة التصريحية و الغرض البلاغي منها هو تشخيص المعنى و رسم صورة محسوسة له تزيده قوة و تأثيرا.

5-الخطاب التعليمي للمؤلف:

عالج المؤلف فكرة الحديث، مقررا في البداية أنّه يشكل مبدأ هاما من مبادئ الشريعة الإسلامية، لأن فيه تقريرا للمسؤولية الاجتماعية، و إيقاظا للضمير، و تنبيها له ليؤدي ما عليه من واجبات. ثم أكد إشراك الإمام، و الرجل، و المرأة، والخادم في هذه التسمية (راع). مبينا واجب كل منهم، فإذا كانت واجبات الإمام هي إقامة الحدود و الأحكام على سنن الشرع، و حماية البلاد، فإن واجبات الرجل هي النهوض بأعباء أسرته و توفية حقهم في النفقة و الكسوة و العشرة. و كذلك المرأة بأن ترعى بيتها

بحسن التدبير، و النصح لزوجها و الأمانة له في ماله و في نفسها. أما الخادم فتكون رعايته لسيده بحفظ ما في يده من ماله و القيام بما يستحق من خدمة.

ويضيف المؤلف رعية من لا سلطان له، و لا زوجة، ولا ولد بأن يحفظ جوارحه و حواسه قواده بإصلاح عقيدته، و إتيان المأمورات، و تجنب النواهي.

و حتى يزيد المؤلف (القارئ/المتعلم) إقناعا و تثمينا لفكرة الحديث، فإنه يؤكد مرة أخرى أن الإسلام دين الأمانة و التضامن، و الوحدة، والعمل، و المسؤولية، و الناس في كل هذا سواء أدناهم منزلة و أعلاهم، و ليقوم المجتمع على أسسه الصحيحة، فإنه لابد من قيام كل مكلف بتأدية واجباته بحذق و إتقان وحجته في ذلك أن البناء الشامخ لا يبلغ مبلغه من الرسوخ إلا بتساند اللبنات وارتباط الأجزاء.

و في الأخير، يختم المؤلف شرح الحديث بالإشارة إلى أنّ المسؤولية على الوجه الوارد في الحديث تمثيل، فكل من وليّ أمرا من الأمور فشأنه كشأن الرجل، و المرأة، و الخادم، و إتماما للفائدة و تذكيرا لما كان قد حاول إثباته فإنه يذكر جملة من الآيات الكريمات، و الأحاديث الشريفة التي تدعم صحة ما ذهب إليه فكرة وموضوعا.

1- موضوع الحديث: دعاء السفر

- رقم الحديث: الحديث الحادي عشر.

-درجة الحديث: صحيح.

- المصدر: رواه مسلم.

2- التعريف بالراوي:

- راوي الحديث: عبد الرحمان بن صخر -رضي الله عنه - (سبق التعريف به).

3- اللّغة:

أ/ البنية الصرفية للكلمة:

•الإبدال: مثل: (اتقى): التاء في (اتقى) مبدلة من الواو، و أصل الفعل (وقى) فلما صيغ منه "افتعل" قلب الواو تاء، ثم لزمت التاء في سائر التصاريف.

•أبواب الأفعال: مثل: "هان" من باب "قال"، طوى" من باب "رمى".

• معاني الأوزان: مثل: "الخليفة" على وزن "فعيلة" و تأتي إما بمعنى فاعل أو بمعنى مفعول، و أصل "الخليفة" "خليف" بغير هاء لأنه بمعنى الفاعل و الهاء للمبالغة، مثل: علامة و نسابة. و هي في هذا الحديث بمعنى "فاعل"، وقد ترد بمعنى مفعول في مثل قوله تعالى: ﴿**إنّي جاعل في الأرض خليفة**﴾ البقرة: 30، أي مستخلفا.

• المصدر: مثل: (المنقلب) مصدر ميمي أي الانقلاب من السوء إلى الوطن.

ب/ البنية الدلالية للكلمة:

1- الشرح بالترادف: مثل: استقر: استوى، التسبيح: التقديس و التنزيه، سخر: ذلل و كلمة التسخير من أقوى التعابير في الدلالة على الخدمة المستمرة الدائبة.

2- الشرح بالشاهد التوضيحي: مثال: يطلق التسبيح على الذكر و الصلاة، و منه: قوله تعالى: ﴿**فلولا أنّه كان من المسبحين**﴾ الصافات: 143. أي من المصلين، كما يأتي بمعنى الذكر، و منه قوله تعالى: ﴿**فسبحان الله حين تمسون و حين تصبحون**﴾ الروم: 17 أي اذكروا الله.

3- الشرح بالترادف مع بيان أصل الوضع: مثل: و عثاء السفر: شدته و مشقته. و أصله من الوعث و هو الرمل، و المشي فيه يشتد عل صاحبه و يشق.

4- الشرح بالتعريف: الكآبة تغير النفس من حزن و نحوه.

4-المستوى التركيبي:

1- الأسرار البلاغية:

- التكرار: جاء في الحديث تكرار لفظ (إنّا نسألك) للدلالة على الاهتمام و الانتباه.
- التقديم: قدم الجار و المجرور في قوله (و إنا إلى ربنا لمنقلبون) للدلالة على الاختصاص.
- الإخبار بالجملة الاسمية: في مثل قوله: (آيبون، تائبون، عابدون، حامدون) لإفادة الثبوت و الدوام في الاتصاف بهذه الأوصاف.

2- الصورة البيانية:

- توظيف المجاز المرسل: في مثل قوله: (هون علينا سفرنا) فأطلق السبب و هو السفر، و أراد المسبب و هو المشقة، فهو مجاز مرسل علاقته السببية.
- توظيف الاستعارة: في قوله: (و اطواعنا بعده) شبه بعد الطريق بشيء يطوى و يلف بجامع إمكان الاختصار في كل، ثم استعير اللفظ الدال على المشبه به للمشبه و رمز إليه بشيء من لوازمه، و هو الطي على سبيل الاستعارة.

11	عن ابن عمر رضي الله عنهما،" أن رسول الله (ص) كان إذا ا ستوى على بعيره خارجا إلى سفر، كبّر ثلاثاً ثم قال: سبحان الذي سخر لنا هذا وماكنا له مقرنين، وإنا إلى ربنا لمنقلبون. اللهم إنا نسألك في سفرنا هذا البّر والتقوى، و من العمل ما ترضى، اللهم هوّن علينا سفرنا هذا، واطو عنّا بعده، اللهم أنت الصاحب في السفر، و الخليفة في الأهل، اللهم إنّي أعوذ بك من وعثاء السفر وكآبة المنظر، وسوء المنقلب في المال و الأهل، وإذا رجع قالهن وزاد فيهن: آئبون تائبون عابدون لربنا حامدون".	1- دعاء السفر.	1- شكر الله على تسخير المطية. 2- استهداف مرضاة الله في السفر. 3- الاستعانة به في تقريب المسافة. 4- الالتجاء إليه و التوكل عليه في كل أمر من الأمور. 5- الاستعاذة به من سوء المصير في النفس و المال و الأهل. 6- تخصيصه تعالى بالحمد و الثناء حيث أنه المولى لجميع النعم. 7-تنبيه الغافل للموت الذي قد ينشأ عن الركوب، من تعثر الدابة وسقوطه عنها، ليحمله ذلك على الاستكانة لله سبحانه والتوبة عن سائر المخالفات.

1- موضوع الحديث: فضل قراءة القرآن

- رقم الحديث: الحديث الثاني عشر.
- درجة الحديث: متفق عليه
- المصدر: /.

2- التعريف بالراوي:

-راوي الحديث: عبد الله بن قيس الأشعري.

-كنيته: أبو موسى.

-مناقبه:

-سبق إلى الإسلام و نال فضل الهجرتين إلى الحبشة ثم إلى المدينة.

-استعمله النبي (ص) على عدن في اليمن، و استخلفه عمر على البصرة، فقه أهلها، كما ولي الكوفة زمن عثمان -رضي الله عنه-.

-كان جيد التلاوة حسن الصوت، قال فيه الرسول (ص)، لقد أوتي مزمارا من مزامير داوود

-عدد الأحاديث التي رواها: 355 حديثا.

-وفاته: توفي سنة ثنتين و أربعين للهجرة و قيل سنة أربع و أربعين بمكة.

3- اللغة:

1. الشرح بالترادف: مثل: المثل: الشبيه والنظير و الغرض من ضرب المثل تقريب البعد، و توضح الغامض و تصويره كما أنه محسوس ملموس، و التمثيل يكسب القول قوة، و المعنى روعة.
2. الشرح بالتعريف: مثل، القرآن: هو اللفظ العربي المعجز الموحى به إلى النبي (ص) المتعبد بتلاوته و الواصل إلينا عن طريق التواتر.
3. الشرح ببيان أصل الوضع مع الشاهد التوضيحي: مثل: القرآن قي الأصل: مصدر على وزن فعلان بالضم كالغفران و الشكران: و هو بمعنى القراءة، و قد جاء استعمال القرآن بهذا المعنى المصدري في قوله تعالى:﴿**إنّ علينا جمعه و قرآنه فإذا قرأناه فاتبع قرآنه**﴾ القيامة: 17، 18، أي قراءته، ثم صار علما شخصيا لذلك الكتاب الكريم، وهذا هو الاستعمال الأغلب، و منه قوله تعالى: ﴿**إن هذا القرآن**

يهدي للتي هي أقوم﴾، و قد روعي في تسميته "قرآنا" كونه متلو بالألسن كما روعي في تسميته كتابا كونه مدونا بالأقلام، فكلا التسميتين من تسمية شيء بالمعنى الواقع عليه. و في تسميته بهذين الاسمين (القرآن و الكتاب) إشارة إلى أن من حقه العناية بحفظه في موضعين، لا في موضع واحد بمعنى أنه يجب حفظه في الصدور و في السطور.

4. الشرح بالتعريف مع بيان الأوصاف و الخصائص: مثل: الأترجة: واحدة "الأترج" و يقال فيها "ترنجة" و "ترنج" و هو ما يسمى ببلاد الشام "الكباد" و هو نوع من فاكهة الحمضيات لذيذ الطعم، طيب الرائحة، قشره سميك يصنع منه أجود أنواع المربى، و لبه شديد الحموضة كثير الفائدة.
5. الشرح بالتعريف والتفصيل مع بيان أصل الوضع: مثل: المنافق: هو الذي يظهر شيئا و يبطن شيئا آخر، فظاهره غير باطنه. و صورته غير حقيقته. و النفاق قسمان: نفاق في العقيدة و هو كفر و ضلال، و نفاق في العمل و هو الرياء المذموم الذي يحبط العمل.

و النفاق في الاصطلاح: إظهار الإسلام و إبطان الكفر، و هو بهذا المعنى اسم إسلامي لم تعرفه العرب قبل الإسلام و لكنه مأخوذ من نافقاء اليربوع؛ و ذلك لأن اليربوع يتخذ لنفسه في الأرض نفقين أو أكثر، يجعل في الأرض بينهما حجابا رقيقا، و يجعل على أحدهما سترا من التراب، و العرب تسمي أحد النفقين "النافقاء"، و تسمي الآخر "القاصعاء"، فإذا لوحق اليربوع من القاصعاء خرج من النافقاء، و إذا لوحق من النافقاء خرج من القاصعاء. وقد شبه ما يفعله من يظهر الإسلام و يبطن الكفر بذلك. و يصور القرآن حقيقة المنافقين بقوله تعالى: ﴿**وإذا لقوا الذين آمنوا قالوا آمنا، و إذا خلوا إلى شياطينهم قالوا إنّا معكم إنما نحن مستهزئون**﴾ البقرة: 14.

12	عن أبي موسى الأشعري رضي الله عنه قال:" مثل المؤمن الذي يقرأ القرآن مثل الأترجة ريحها طيب وطعمها طيب، ومثل المؤمن الذي لا يقرأ القرآن كمثل التمرة لا ريح لها وطعمها حلو، ومثل المنافق الذي يقرأ القرآن مثل الريحانة ريحها طيب وطعمها مر، ومثل المنافق الذي لا يقرأ القرآن كمثل الحنظلة ليس لها ريح وطعمها مر".	1- الترغيب في تلاوة القرآن. 2- تمثيل المؤمن و المنافق بالنسبة إلى قراءة القرآن.	1- فضيلة حامل القرآن، المدمن على تلاوته، العامل بمقتضاه. 2- الحث على قراءة القرآن لما للقراءة من أثر في الفكر النفس و العمل. 3- قراءة القرآن وحدها من غير استكمال شرط الإيمان لا تضفي حلاوة علىمرارة قلب المنافق بسبب نفاقه، وإن زينت ظاهره بأريجها. 4- الأسلوب التربوي النبوي في تقرير الحقائق الفكرية لأمثلة محسوسة مستقاة من بيئة المخاطبين.

1- موضوع الحديث: دعوة المظلوم.

- رقم الحديث: الحديث الثالث عشر.

-درجة الحديث: متفق عليه.

- المصدر: /.

2- التعريف بالراوي:

- راوي الحديث: معاذ بن جبل.

- مناقبه:

- كان من أفضل شباب الأنصار حلما و حياء و سخاء، قال فيه عمر بن الخطاب – رضي الله عنه–: عجزت النساء أن يلدن مثل معاذ، و لولا معاذ لهلك عمر.

- يعد الإمام المقدم في علم الحلال و الحرام.

- و فاته: كانت وفاته بالطاعون سنه سبع عشرة(17هـ) للهجرة.

3- اللّغة:

أ/ البنية الصرفية للكلمة:

- أسماء الجمع: مثل: القوم: جماعة من الرجال ليس فيهم امرأة، و الواحد رجل، و امرؤ من غير لفظة و القوم اسم جمع لأوامر له من لفظه مثل: رهط.
- الإبدال: مثل: (اتقى) من (وقى)

ب/ البنية الدلالية للكلمة:

- الشرح بالترادف: مثل: أفترض، أوجب.
- الشرح بالتعريف: مثل: كرائم الأموال: الكرائم جمع كريمة و هي النفيسة من المال، و قيل ما يختص صاحبه بنفسه و يؤثره.

4- المستوى التركيبي:

1-الأسلوب:

- الوضوح: طبع الحديث بطابع الوضوح أولا الترتيب ثانيا و الإسهاب ثالثا لأن المقام مقام توصية و تعليم.
- الترتيب: جاءت أفكار الحديث مرتبة، فقد ذكر المهم بعد الأهم، فبدأ بالقاعدة،

و هي النطق بالشهادتين، لأنها الأصل و ي شاقة، ثم ثنّى بالصلاة و الصلوات شاقة لتكرارها، و ثلث بالزكاة، و الزكاة شاقة لما في جبلة الإنسان من حب المال.

2- الصور البيانية:

- توظيف الكناية: في قوله (ليس بينها و بين الله حجاب) كناية على صفة و هي سرعة إجابتها و نفوذ أثرها.

5- الخطاب التعليمي للمؤلف:

بدأ المؤلف شرح الحديث بالتذكير بأن هذا الحديث أصل من أصول الدعوة الإسلامية، فالدعوة الإسلامية تقوم بداية على الشهادتين لأنّهما أصل الدين الذي لا يصح بشيء غيرهما، حتى إذا ما أقرّ الإنسان بوحدانية الله و أسند إليه كل أمور الدين كان عليه بعد ذلك أن يؤدي ما فرض عليه من واجبات، و في أولها الصلاة لأنّها عمود الإسلام و ذروة سنامه، ثم الزكاة لتزكو نفسه و كذا ماله، لأن الإيمان ليس مجرد نطق باللسان، بل الإيمان ما وقر في القلب و صدقه العمل و ظهر أثر ذلك على الجوارح.

ثم عرج المؤلف على وصية الرسول (ص) لبعيثه معاذا، مفصلا فيها و موضحا.

رقم الحديث	الحديث	موضوع الحديث	ما يؤخذ من الحديث
01	عن أبي هريرة رضي الله عنه أن رسول الله (ص)، قال: "بادروا بالأعمال سبعاً هل تنتظرون إلا فقرا منسيا أوغنى مطغيا، أو مرضا مفسدا أو هرما مفندا، أو موتا مجهزا، أو الدجال فشر غائب ينتظر أو الساعة؛ فالساعة أدهى و أمر".	1- حث المسلمين على المسارعة إلى الأعمال الصالحة. 2-تحذيرهم من مباغتة النوازل التي لا حيلة لهم إزاءها.	1- وجوب المسارعة إلى استثمار الحياة بالاستكثار من العمل الصالح. 2- الحث على اغتنام الفرصة قبل فواتها. 3- إن الفقر من شأنه أن يحمل المرء على تجاوز الحدود و الاعتداء على حق الآخرين، وإن الهرم من شأنه أن يضعف الفكر وينقص العمل. 4- عدم تقدير كثير من الناس لما عندهم من عظيم النعم.

02	عن النعمان بن بشير رضي الله عنهما قال: سمعت رسول الله (ص) يقول: "إن الحلال بين، و إن الحرام بين، وبينهما مشتبهات لا يعلمهن كثير من الناس، فمن اتقى الشبهات فقد استبرأ لدينه و عرضه، ومن وقع في الشبهات وقع في الحرام، كالراعي يرعى حول الحمى يوشك أن يرتع فيه، ألا و إن لكل ملك حمى، ألا وإن حمى الله محارمه، ألا و إن في الجسد مضغة إذا صلحت صلح الجسد كله وإذا فسدت فسد الجسد كله ألا و هي القلب".	1-الإشارة إلى موقع المشتبهات في الشرع 2- تحذير المسلمين من الوقوع في الشبهات أو أخطائه التي تنجم عنه. 3- إن اتقاء الشبهات أو التورط فيها مستند إلى وضع القلب من حيث السلامة والفساد.	1- الاعتماد في التميز بين الحلال و الحرام على النصوص الواردة بشأنها. 2- طلب المحافظة على الدين والعرض باتقاء الشبهات. 3-إعطاء الذرائع إلى المحارم حكمها أي ما أدى إلى حرام فهو حرام أو سد الذرائع إلى المحرمات وتحريم الوسائل إليها كتحريم الخلوة بالأجنبية. 4- إن ما التبس أمره يعلمه الراسخون في العلم. 5- الدعوة إلى تنمية العقل وترقية التفكير لتكون الأعمال منظمة طيبة العاقبة.

03	عن أبي هريرة رضي الله عنه عن النبي (ص) قال لهم: "من خير معاش الناس رجل ممسك عنان فرسه في سبيل الله يطير على متنه كلما سمع هيعة أو فزعة طار عليه يبتغي القتل أو الموت في مظانه أو رجل في غنيمة في رأس شعفة من هده الشعف أوبطن واد من هذه الأودية يقيم الصلاة ويؤتي الزكاة ويعبد ربه حتى يأتيه اليقين ليس من الناس في شيء إلا في خير".	1- الترغيب في الحرص على الشهادة في سبيل الله. 2- الحث على اعتزال الناس في الفتن والشرور.	1- بيان فضل المجاهد لما فيه من بذل النفس في سبيل الله. 2- بيان فضل المنفرد الذي يقيم الصلاة ويؤتي الزكاة ويجاهد هواه لما فيه من السلامة من الغيبة و اللغو و نحو ذلك.
03	عن أبي هريرة رضي الله عنه عن النبي (ص) قال لهم: "من خير معاش الناس رجل ممسك عنان فرسه في سبيل الله يطير على متنه كلما سمع هيعة أو فزعة طار عليه يبتغي القتل أو الموت في مظانه أو رجل في غنيمة في رأس شعفة من هده الشعف أوبطن واد من هذه الأودية يقيم الصلاة ويؤتي الزكاة	1- الترغيب في الحرص على الشهادة في سبيل الله. 2- الحث على اعتزال الناس في الفتن والشرور.	1- بيان فضل المجاهد لما فيه من بذل النفس في سبيل الله. 2- بيان فضل المنفرد الذي يقيم الصلاة ويؤتي الزكاة ويجاهد هواه لما فيه من السلامة من الغيبة و اللغو و نحو ذلك.

	ويعبد ربه حتى يأتيه اليقين ليس من الناس في شيء إلا في خير".		
05	عن أبي هريرة رضي الله عنه أن رجلا قال: "يارسول الله إن لي قرابة أصلهم ويقطعوني وأحسن إليهم ويسيئون إلي وأحلم عنهم ويجهلون عليّ، فقال: لئن كنت كما قلت فكأنما تسفهم المل ولا يزال معك من الله ظهير عليهم مادمت على ذلك"	1- الترغيب في صلة الرحم القاطعة. 2- بيان نصرة الله للواصل وتعذيبه للقاطع.	1- بيان فضل صلة الرحم القاطعة و الإحسان إليها. 2- وأن للواصل من الله النصرة و للقاطع الخذلان. 3- في هذا الحديث إيلام وزجر وإصلاح للقاطعين.

06	عن أبي مسعود عقبة بن عمر البدري رضي الله عنه: قال: "جاء رجل إلى رسول الله (ص) فقال: إني لأتأخر عن صلاة الصبح من أجل فلان، مما يطيل بنا، فما رأيت النبي (ص) غضب في موعظة قط أشد مما غضب يومئذ، فقال: أيها الناس إن منكم منفرين، فأيكم أم فليوجز، فإن من ورائه الكبير و الصغير وذا الحاجة".	1- التحذير من إطالة الإمام علي المأمومين، وأمره بالتخفيف عليهم.	1- جواز التأخير عن صلاة الجماعة إذا علم من عادة الإمام التطويل الكثير. 2- جواز ذكر الإنسان بفلان في معرض الشكوى. 3- الغضب لما ينكر من أمور الدين. 4- طلب التخفيف في العبادة. 5-جواز الإنكار على من يرتكب المكروه.

08	عن ابن عمر رضي الله عنهما قال: سمعت رسول الله (ص) يقول: "كلكم راع وكلكم مسؤول عن رعيته، الإمام راع ومسؤول عن رعيته، والمرأة راعية في بيت زوجها ومسؤولة عن رعيته و الخادم راع في مال سيده ومسؤول عن رعيته، وكلكم راع ومسؤول عن رعيته".	1-التنويه بخطر الواجبات الفردية و المسؤوليات المنبثقة عنها. 2- ذكر أصناف ممن تتمثل فيهم تلك الواجبات و المسؤوليات.	1- إن كل شخص مسؤول أمام الله عما أسند إليه من الأعمال. 2- احترام حقوق الغير و الحث على رعايتها وتأديتها. 3- إن النجاة يوم القيامة تكون بمراقبة العبد ربه في جميع تصرفاته وقيامه بمسؤولياته. 4- دلّ الحديث على توزيع المسؤولية في المجتمع المسلم كل في حدود ما هيء له. 5- جواز ولاية المرأة بعض الأمور التي تخولها لها طبيعة تكوينها.

14	عن أبي هريرة رضي الله عنه قال: قال رسول الله (ص): "مثل المؤمن كمثل الخامة من الزرع من حيث أتتها الريح كفأتها، فإذا اعتدلت تكفأ بالبلاء، ومثل الفاجر كالأرزة صماء معتدلة حتى يقصمها الله إذا شاء".	1- ابتلاء أهل الإيمان. 2- تصوير المؤمن المبتلى و الكافر المعافى.	1- التنويه بشأن المؤمن وبيان أنه يختص بالابتلاء في الحياة الدنيا. 2- الفاجر يتمتع في دنياه بقوة البدن وكثرة النعم والسلامة من المكروه وذلك استدراج له. 3- على العاقل ألا يغتر بظواهر الأشياء وأن يجعل الحكم عليها بحسب عاقبتها. 4- توجيه المرشد إلى أن يضرب الأمثلة لإيضاح المعاني وتركيزها في أذهان السامعين.

15	عن أنس بن مالك رضي الله عنه قال: قال رسول الله (ص): "من كانت الآخرة همه جعل الله غناه في قلبه، وجمع له شمله و أتته الدنيا وهي راغمة.ومن كانت الدنيا همه جعل الله فقره بين عينيه وفرق عليه شمله، ولم يأته من الدنيا إلا ما قدر له".	1- الترغيب في الاتجاه المطلق إلى الآخرة وجزائه. 2- الترهيب من الافتتان بالدنيا وبيان آفات ذلك وعواقبه.	1- إن ما كتب للعبد من الرزق يأتيه لا محالة. 2- الحث على الاهتمام بأمر الآخرة والعمل لها. 3- التحذير من الانهماك في طلب الدنيا. 4- طالب الآخرة قد جمع بين الدنيا والآخرة، وطالب الدنيا قد خسرهما معاً. 5- من طلب الآخرة و رضي بما أعطي كان مرتاح البال مطمئن النفس، ومن طلب الدنيا لا يرضى ولو أتي وادين من الذهب.

قائمة المصادر والمراجع

ا./ المصادر:

1 **ابن جني**(أبو الفتح عثمان)، ***الخصائص***، تحقيق محمد علي النجار، دار الكتب المصرية، ج1، (د، ط)، (د، ت).

2 **ابن خلدون**(عبد الرحمان)، ***المقدمة***، دار الكتاب اللبناني، بيروت، (د، ط)،1961م.

3 **ابن فارس**(أبو الحسين أحمد)، ***معجم مقاييس اللغة***، تحقيق و ضبط محمد عبد السلام هارون، دار الجيل، بيروت، مج2، ط1، 1411ه/1991م.

4 **ابن منظور**(محمد بن مكرم الإفريقي المصري)، ***لسان العرب***، دار صادر، بيروت، مج1، مج7، مج15، ط1، 1412ه/1992م.

5 **الجاحظ**(أبو عمرو بن بحر)، ***البيان والتبيين***، قدم له و بوبه وشرحه أبو ملحم، دار و مكتبة الهلال، بيروت، مج1، ط2، 1412ه/1992م.

6 **الرازي**(محمد بن أبي بكر)، ***مختار الصحاح***، ضبط و تخريج وتعليق مصطفى ديب البغا، دار الهدى، عين مليلة، الجزائر، ط4، 1990م.

7 **السيوطي**(جلال الدين محمد بن أبي بكر)، ***المزهر في علوم اللغة وأنواعها***، ضبطه وصحح حواشيه فؤاد علي منصور، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، مج1، ط1، 1418ه/1998م.

8 **نعناعة رمزي**، ***من هدي السنة***، دار الشهاب، باتنة، ج1، (د،ط)، (د، ت).

ب./ المراجع:

9 **إبراهيم زكريا**، ***مشكلة الفن***، مكتبة مصر، مصر، (د، ط)، (د، ت).

10 **إبراهيم عبد العليم**، ***الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية***، دار المعارف، النيل، القاهرة، ط5، 1981م.

11 **الأفغاني سعيد**، ***حاضر اللغة العربية***، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط2، 1971م.

12 **أفلاطون**، ***القوانين***، ترجمة محمد حسن ظاظا، الهيئة المصرية للكتاب، القاهرة، (د، ط)، 1986م.

13 **أنجرس موريس، *منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية"تدريبات عملية"*،** ترجمة بوزيد صحراوي وآخرون، إشراف و مراجعة مصطفى ماضي، دار القصبة للنشر، الجزائر، (د،ط)، 2004 م .

14 **أوليفيي ربول، *فلسفة التربية*،** ترجمة جهاد نعمان، منشورات عويدات، بيروت– باريس، (د، ط)، 1982 م.

15 **بالماد غي، *مناهج التربية*،** جوزيف عبود كبة، دار منشورات عويدات، بيروت– باريس، (د، ط)، (د، ت).

16 **بن عيسى حنفي، *محاضرات في علم النفس اللغوي*،** الشركة الوطنية للنشر و التوزيع، بيروت، ط1، 1413هـ/1993م.

17 **بركة الطبال فاطمة، *النظرية الألسنية عند رومان جاكبسون"دراسة و نصوص"*،** المؤسسة الجامعية للدراسات و النشر والتوزيع، بيروت، ط1، 1413هـ/1993م.

18 **بكار عبد الكريم، *حول التربية و التعليم*،** دار القلم، دمشق، ط1، 1422هـ/2001م.

19 **بكار عبد الكريم، *مدخل إلى التنمية المتكاملة "رؤية إسلامية"*،** دار القلم، دمشق، ط2، 1422هـ/2001م.

20 **بلعيد صالح، *دروس في اللسانيات التطبيقية*،** دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، (د، ط)، 2000م.

21 **البوطي محمد سعيد رمضان، *فقه السيرة النبوية مع موجز لتاريخ الخلافة الراشدة*،** دار الفكر، دمشق، ط11، 1412هـ/1991م.

22 **البوطي محمد سعيد رمضان،*منهج تربوي فريد في القرآن*،** دار الشهاب للطباعة

23 والنشر، باتنة، (د،ط)، 1985م

. بوعلاق محمد، *الهدف الإجرائي تمييزه و صياغته "دراسة نظرية و ميدانية"*، قصر الكتاب، البليدة، الجزائر، (د، ط)، 1999م..

24 **الجابري محمد عابد، *تكوين العقل العربي*،** مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، ط3، 1987م

25 **الجياز سيد إبراهيم، *دراسات في تاريخ الفكر التربوي*،** مكتبة غريب، الفجالة، مصر، (د، ط)، 1977.

26 **الجيوشي فاطمة، *فلسفة التربية*،** منشورات جامعة دمشق، دمشق، ط4، 1996م.

حثروبي محمد الصالح، *نموذج التدريس الهادف"أسسه وتطبيقاته"*، دار

27 الهدى، عين مليلة، الجزائر، (د، ط)، 1999م.

28 **حسان تمام، *مناهج البحث في اللغة***، دار الثقافة، الدار البيضاء، المغرب، (د، ط)، 1979م.

29 **حساني أحمد، *دراسات في اللسانيات التطبيقية "حقل تعليمية اللغات"***، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، (د، ط)، 2000م.

30 **الحسيني عبد المجيد هاشم، *أصول الحديث النبوي"علومه و مقاييسه"***، دار الشروق، القاهرة–بيروت، ط3، 1988م.

31 **حمدان محمد زياد، *التربية الميدانية "مفاهيمها، و كفاياتها، و ممارساتها"***، مؤسسة الرسالة، بيروت، (د، ط)، 1981م.

32 **الدريج محمد، *التدريس الهادف "مساهمة في التأسيس العلمي لنموذج التدريس بالأهداف التربوية"***، قصر الكتاب، البليدة، الجزائر، ط2، 2000م.

33 **الدريج محمد، *تحليل العملية التعليمية "مدخل إلى علم التدريس"***، قصر الكتاب، البليدة، الجزائر، ط2، 1991م.

34 **الدريج محمد و آخرون، *تدريسية النصوص*،** الدليل التربوي، الرباط، المغرب، ج2، (د، ط)، 1993م.

35 **دي بو جراند روبرت، *النص و الخطاب و الإجراء***، ترجمة تمام حسان، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 1418هـ/1998م.

36 **دي سوسير فردينان، *دروس في الألسنية العامة***، تعريب صالح القرمادي و محمد شاوش و محمد عجينة، الدار العربية للكتاب، تونس، (د، ط)، 1985م.

37 **رابح تركي، *أصول التربية والتعليم***، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، ط2، 1990م.

38 **رابح تركي، *دراسات في التربية الإسلامية***، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، ط2، 1987م.

39 **الراجحي عبده، *علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية***، دار المعارف الجامعية، الاسكندرية، (د، ط)، 1996م.

40 **راسل برتراند، *التربية والنظام الاجتماعي*،** ترجمة سمير عبده، مكتبة الحياة، لبنان، ط2، 1978م.

41 **ربيع مبارك، *عواطف الطفل***، الدار العربية للكتاب، تونس، (د، ط)، 1984م.

42 **رحمة أنطوان حبيب**، ***تجارب عربية في التعليم الأساسي و دليل تخطيطه***، المنظمة العربية للتربية و الثقافة و العلوم، تونس، 1992م.

43 **رضوان أبو الفتوح**، ***أسس التربية في الوطن العربي***، المجلس الأعلى لرعاية الفنون و الآداب و العلوم الاجتماعية، القاهرة، ط3، 1965م.

44 **زكريا ميشال**، ***قضايا ألسنية تطبيقية "دراسات لغوية اجتماعية نفسية مع مقاربة تراثية"***، دار العلم للملايين، بيروت، ط1، كانون الثاني/يناير 1993م.

45 **زكريا ميشال**، ***مباحث في النظرية الألسنية و تعليم اللغة***، المؤسسة الجامعية للدراسات و النشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط2، 1985م.

46 **سمعان صادق**، ***الفلسفة و التربية***، دار النهضة العربية، القاهرة، ط1، 1962م.

47 **الصالح صبحي**، ***علوم الحديث و مصطلحه***، دار العلم للملايين، بيروت، ط25، 2002م.

48 **الصالح صبحي**، ***مباحث في علوم القرآن***، دار العلم للملايين، بيروت، ط7، 1971م.

49 **الصباغ محمد بن لطفي**، ***الحديث النبوي "مصطلحه، بلاغته، كتبه"***، المكتب الإسلامي، بيروت، ط8، 1424هـ/2003م.

50 **صياح أنطوان**، ***دراسات في اللغة العربية الفصحى وطرائق تعليمها***، دار الفكر اللبناني للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، ط1، 1995م.

51 **طالب الإبراهيمي خولة**، ***مبادىء في اللسانيات***، دار القصبة للنشر، الجزائر، (د، ط)، 2000م.

52 **طعيمة رشدي أحمد**، ***تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية***، دار الفكر العربي، القاهرة، (د، ط)، 1987م.

53 **الطوبجي حسين حمدي**، ***وسائل الاتصال و التكنولوجيا في التعليم***، دار القلم، الكويت، (د، ط)، 1981م.

54 **طويلة عبد الوهاب عبد السلام**، ***التربية الإسلامية و فن التدريس***، دار السلام للطباعة و النشر و التوزيع، القاهرة، ط3، 1423هـ/2003م.

55 **عاقل فاخر**، ***التعلم و نظرياته***، دار العلم للملايين، بيروت، (د، ط)،1967م.

56 **عامر فخر الدين**، ***طرق التدريس الخاصة باللغة العربية و التربية الإسلامية***، عالم الكتب، القاهرة، ط2، 1420هـ/2000م.

57 **عبد الرحمان عائشة**، ***لغتنا و الحياة***، دار المعارف، القاهرة، (د، ط)، 1971م.

58 **عبد العزيز صالح، *التربية الحديثة***، دار المعارف، مصر، القاهرة، ج3، ط4، 1969م.

59 **عبد العزيز محمد حسن، *مدخل إلى علم اللغة***، دار الفكر العربي، القاهرة، (د، ط)،1420هـ/2000م.

60 **عبد المنعم عباس راوية، *الحس الجمالي و تاريخ الفن "دراسة في القيم الجمالية و الفنية"***، دار النهضة للطباعة والنشر، بيروت، ط2، 1998م.

61 **عبد الموجود محمد عزت، *أساسيات المنهج و تنظيماته***، دار الثقافة للطباعة و النشر، القاهرة، ط2، 1978م.

62 **عمر حسني عبد الباري، *الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية و الثانوية***، مركز الاسكندرية للكتاب، القاهرة، (د، ط)، 2000م.

63 **الغذامي عبد الله، *الخطيئة و التفكير " من البنيوية إلى التشريحية"***، نادي جدة، السعودية، ط1، 1405هـ/1985م.

64 **غريب رمزية، *التعلم "دراسة نفسية، تفسيرية، توجيهية"***، دار الفكر العربي، القاهرة، (د، ط)، 1977م.

65 **غلاب عبد الكريم، *من اللغة إلى الفكر***، دار الثقافة، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 1993م.

66 **الفيصل سمر روحي، *المشكلة اللغوية***، دار جروس برس، طرابلس–لبنان، ط1، 1992م.

67 **الكتاني محمد، *الصراع بين القديم والجديد في الأدب العربي الحديث***، دار الثقافة، الدار البيضاء، ج2، 1403هـ/1982م.

68 **الماضي شكري عزيز، *محاضرات في نظرية الأدب***، دار البعث للطباعة والنشر، قسنطينة، الجزائر، ط1، 1404هـ/1984م.

69 **المبارك مازن، *اللغة العربية في التعليم العالي و البحث العلمي***، مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر، (د، ط)، 1973م.

70 **محمود أبو علام رجاء، *علم النفس التربوي***، دار القلم، دمشق، (د، ط)، 1982م.

71 **مرعي توفيق، *الكفايات التعليمية في ضوء تحليل النظم***، دار الفرقان، عمان، (د، ط)، 1983م.

72 **مطاوع إبراهيم، *الوسائل التعليمية***، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، ط2، 1976م.

73 **مفتاح محمد، *الخطاب الشعري "استراتيجية التناص"***، المركز الثقافي العربي.

74 **مكسي محمد**، ***ديداكتيك القراءة المنهجية "مقاربات و تقنيات"***، دار الثقافة للنشر و التوزيع، الدار البيضاء، ط1، 1995م.

75 **منصوري عبد الحق**، ***صفات المعلم الإنتاجية***، دار الغرب للنشر و التوزيع، وهران، الجزائر، (د، ط)، 2003م.

76 **النحلاوي عبد الرحمان**، ***الإصلاح التربوي و الاجتماعي و السياسي من خلال "المبادىء و الاتجاهات التربوية عند التاج السبكي"***، المكتب الإسلامي، دمشق، ط1، 1408هـ/1998م.

77 **هني خير الدين**، ***تقنيات التدريس***، قصر الكتاب، البليدة، الجزائر، (د، ط)، ديسمبر 1998م.

78 **وطاس محمد**، ***أهمية الوسائل التعليمية في عملية التعلم عامة و في تعليم اللغة العربية للأجانب خاصة***، المؤسسة الوطنية للكتاب، (د، ط)، 1988م.

79 **يقطين سعيد**، ***انفتاح النص الروائي***، المركز الثقافي العربي، بيروت.

ج./ **المراجع الأجنبية:**

80 ALLAOUA MOURAD, *la* didactique générale: les pédagogie de l'enseiegnement, Edition Palais du livre, Paris,1998.

81 FOULQUIE PAUL, dictionnaire de la langue pédagogique, Puf, Paris, 1991.

82 GALISSON ROBERT, et COSTE DANIEL, dictionnaire de didactique des langues, Paris, 1976.

83 JEAN DUBOIS, et AUTRE, dictionnaire de linguistique, Edition Larousse, 1973.

84 LAFONT ROBERT, vocabulaire de psycho pédagogie, Puf, Paris, 1973.

85 PASTIAUX G, et J, précis de pédagogie, Collection repères pratiques, Edition nathan, Paris, 1997.

86 PERRENOUD PHILIPPE, métier d'élève et sens du travail scolaire, Paris, Esf, 1994.

87 SEGUIN ROGER , l'élaboration des manuels scolaires « guide méthodologique », Division des sciences de l'éducation contenus et méthodes, UNESCO, Décembre 1989.

د./ **الدوريات و المطبوعات:**

88 **إبراهيم مجدي عزيز**، ***بعض الكفايات التدريسية التي يمارسها معلم الرياضيات في الموقف التعليمي من وجهة نظر طلاب المدرسة الثانوية العامة***، **مجلة التربية**، المنصورة، مصر، ع:6، 1987م.

89 **الإبراهيم نوال**، ***طبيعة الشعر عند حازم القرطاجني***، **مجلة فصول**، مج6، ع:1، أكتوبر/نوفمبر/ديسمبر 1985م.

90 **إبرير بشير**، ***في تعليمية الخطاب العلمي***، **مجلة التواصل**، جامعة عنابة، ع:8، جوان 2001م.

91 **أبو زيد أحمد**، ***تكنولوجيا الاتصال هل تدعم الغربة و الانعزال؟***، مجلة العربي، وزارة الإعلام، الكويت، ع: **544**، مارس2004م.

92 **آدم بسماء**، ***التحصيل الدراسي***، **مجلة العربي**، وزارة الإعلام، الكويت، ع:544، مارس 2004م.

93 **الجوادي محمد**، ***التعلم مدى الحياة***، **مجلة العربي**، وزارة الإعلام، الكويت، ع:488، يوليو 1999م.

94 **الحاج صالح عبد الرحمان**، ***مدخل إلى علم اللسان الحديث "أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية"***، **مجلة اللسانيات**، معهد العلوم اللسانية و الصوتية، الجزائر، ع:4، 1973–1974م.

95 **حجازي محمود فهمي**، ***النظريات الحديثة في علم اللغة و تطبيقاتها في تعليم العربية على المستوى الجامعي***، **مجلة التعريب**، المركز العربي للتعريب و الترجمة و التأليف و النشر، دمشق، السنة الثانية، ع:4، 1992م.

96 **حسون عبد الرحمان**، ***اعتبارات أساسية في بناء المناهج الدراسية و مفاهيمها***، **مجلة التربية**، المنصورة، مصر، ع:1و2، 1985م.

97 **حمروش إبراهيم**، ***التعليمية "موضوعها، مفاهيمها، الآفاق التي تفتحها"***، **المجلة الجزائرية للتربية**، وزارة التربية الوطنية، ع:2، السنةالأولى، مارس 1995م.

98 **خليل عمر السيد**، ***استخدام التدريس المصغر في تنمية بعض الكفايات التدريسية العامة لدى الطلاب المعلمين***، **مجلة كلية التربية**، جامعة أسيوط، مصر، ع:6، 1990م.

99 **دابان لويز**، ***اللسانيات و تعليم اللغات***، ترجمة خولة طالب الإبراهيمي، **مجلة اللغة والأدب**، جامعة الجزائر، ع:2، (د، ت).

100 **الذوادي محمد**، ***في الدلالات الميتافيزيقية للرموز الثقافية***، **سلسلة عالم الفكر**، المجلس الوطني للثقافة والفنون و الآداب، مج25، ع:3، يناير/مارس 1997م.

101 **سعيد محمد السيد**، ***عندما يكون التحول الثقافي هو طوق النجاة***، **مجلة العربي**، وزارة الإعلام، الكويت، ع:494، يناير 2000م.

102 **الشامي موسى**، ***اللسانيات التطبيقية إلى أين؟***، **المجلة المغربية لتدريس اللغات**، الدار البيضاء، ع:2، أفريل 1988م.

103 **صاري محمد**، ***الأهمية التعليمية للتمارين اللغوية في اكتساب الملكة اللسانية***، الملتقى الوطني لتعليمية اللغة العربية و آدابها "تقويم مناهج اللغة العربية وآدابها في الأساسي و الثانوي"، وزارة التربية الوطنية، جوان 1998م.

الطوبجي حسين حمدي، *التكنولوجيا داخل الفصل*، سلسلة عالم الفكر، المجلس
104 الوطني للثقافة و الفنون والآداب، الكويت، مج24، ع: 1و2، يوليو/ سبتمبر، أكتوبر/ ديسمبر، 1995م.

علي نبيل، *الثقافة العربية و عصر المعلومات*، سلسلة عالم المعرفة، المجلس
105 الوطني للثقافة و الفنون والآداب، الكويت، عدد خاص: 265، 2001م.

106 **كوردير بيت، *مدخل إلى اللغويات التطبيقية*،** ترجمة جمال صبري، **مجلة اللسان العربي**، الرباط، مج14، ج1، 1976م.

107 **الكيلاني عبد العزيز يوسف، *مفهوم تدريس اللغة العربية بالتعليم الثانوي في الجمهورية التونسية*، همزة وصل**، وزارة التربية والتكوين، عدد خاص، 1991م.

108 **لوصيف الطاهر، *مقدمة في تعليمية اللغة "مدخل منهجي: الرصيد و التجديد من أجل تطوير صناعة تعليم العربية"*، مجلة لغات**، جامعة الجزائر، ع:1، السنةالأولى، 1998م.

109 **مرتاض عبد المالك، *التعددية اللغوية فخ جديد لتمزيق الهوية الوطنية*، مجلة العربي**، وزارة الإعلام، الكويت، ع:503، أكتوبر 2000م.

110 **المرعي فؤاد، *نظرية الشعر في اليونان القديمة*، سلسلة عالم الفكر**، المجلس الوطني للثقافة و الفنون و الآداب، الكويت، مج25، ع:3، يناير/مارس 1997م.

111 **المعتوق أحمد محمد، *الحصيلة اللغوية "أهميتها- مصادرها-وسائل تنميتها"*، سلسلة عالم المعرفة**، ، المجلس الوطني للثقافة و الفنون والآداب، الكويت، ع:212، أغسطس/آب 1996م.

112 **مطوي محمد الهادي، *شعرية عنوان كتاب "الساق على الساق في ما هو الفارياق"*، سلسلة عالم الفكر**، المجلس الوطني للثقافة والفنون و الآداب، الكويت، مج28، ع:1، يوليو/سبتمبر 1991م.

المقدمة:

لقد أثار موضوع اللغة مند زمن بعيد اهتمام العلماء على اختلاف تخصصاتهم، فقد درسه الانثربولجيون الثقافيون من حيث نشأة اللغة، بوصفها أداة اجتماعية ثقافية لحفظ التراث الإنساني، ودرسها اللغويون من حيث اللفظ والنطق والبنى التركيبية التي تتكوّن منها، وخصائص هذه البنى وتنوعها، كما تناولها علماء النفس بالدراسة لمعرفة وظائفها النفسية المختلفة مع بحث علاقتها بالفكر، وكذا وظائفها الخاصة باللغة والتواصل، سواء كان التواصل بين الفرد ومجتمعه الواسع أو بينه وبين جماعته الضيقة.

و اللغة موضوع بحث علمي ونظري عند اللغويين في شتى الحضارات، وهي في الوقت ذاته محل اهتمام عملي عند المعنيين بتعليم اللغات. وغني عن الذكر، أنّ تعليم اللغة ضرورة تفرضها المعرفة وتقدم الفكر، لا سيما و قد بات معروفا أنّ الأمم لا ترقى إلاّ برقيّ لغاتها. لذلك، فقد أضحى النهوض بمجال تعليميتها واجبا على كل مربّ يسهم في تنوير العقل وبناء حضارة راقية.

ولعلّه، من المؤسف–حقا –أن نجد في الوطن العربي، علماء اللغة ممّن درسوا اللغة العربية عامة، ونحوها وصرفها خاصة انطلاقا مما توصلت إليه اللسانيات الحديثة والمعاصرة، قد أغفلوا جانب البحث في مجال تعليميتها، وربما لم يولوه عناية خاصة، مكتفين بذكر طرائق التعليم و مسائله، دونما تعرض لحقيقة العملية التعليمية–التعلمية و ما يعتورها من مشكلات و معوّقات، و دون تحديد واضح لمنهجية تعليم اللغة العربية.

و على الرغم من الجهود المعتبرة التي شهدها الحقل التربوي في الآونة الأخيرة، و التي تسعى في معظمها رغم تنوّع مقارباتها إلى محاولة تأسيس تعليمية خاصة باللغة العربية على غرار مثيلاتها من اللغات الأجنبية، من خلال التفكير في مفاهيمها و مبادئها و أبعادها التطبيقية، إلاّ أنّ نتائجها الملموسة تبقى متواضعة جدّا؛ نظرا لعدم احتوائها الموضوع(تعليم اللغة العربية) في إطاره الشامل، إذ جل الدراسات اللسانية و التربوية انصبّت على إشكالية النحو العربي، فتعدّدت حوله صيغ الحوار و الجدل، و تنوّعت الاتجاهات، و اختلفت وجهات النظر المطروحة حول فهم حقيقة هذه الإشكالية و تحليلها و تقويمها، ممّا أثرى الحقل التربوي و التعليمي برصيد متميّز من الدراسات

المختلفة، لكن التناول ظلّ غير مكتمل لأنّ النحو على عظيم قدره و خطير مكانته هو جزء من اللغة و ليس اللغة كلها.

و لمّا كانت استقامة تعليم اللغة على الجادة، تتداخل فيها عوامل كثيرة؛ منها ما يعود إلى طبيعة اللغة نفسها و منهجية تحليلها بدءا من الأهداف و انتهاء بأساليب التقويم، و منها ما يعود إلى سيكولوجية المعلم و المتعلم و محيط التعلم، فإنّ الكتاب التعليمي يبقى أخطر هذه العوامل جميعا ، باعتباره مصدرا أساسيا للمعرفة و القلب النابض للعملية التعليمية–التعلمية. لذا فقد ارتأينا في هذه الدراسة أن نقف عنده مطوّلا محاولين البحث في الأسس النفسية و التربوية و التعليمية التي يجب أن ينبني عليها، و أن نجلو بعض الغموض عن نواحيه، لعلّنا نضع في أيدي طلاب اللغة العربية صورة منظّمة لهذا المجال الحقيق بالدرس و العناية و الاهتمام؛ إذ لا غرو أن يمثّل الكتاب مركز ثقل العملية التعليمية التعلمية خصوصا و الحياة الثقافية في المجتمع عموما، بوصفه مؤشرا قويا على حيوية المجتمع و نشاطه.

لكن، بالرغم من هذه الأهمية التي يكتسيها إلاّ أنّه لا يحظى بمكانته اللائقة في المشروع التربوي و الثقافي، و لا يجد الرعاية الكافية في مجال صناعته. فالكتاب التعليمي يعرف وضعا متأزّما، و تعرف حركته ضعفا ظاهرا و تعثّرا مستمرا جعله يراوح مكانه منذ عقود و يعاني من معوقات عديدة أصبح بسببها عاجزا عن القيام بمسؤوليته الحضارية؛ منها ما هو مالي اقتصادي ينمّ عن وجود نقص فعلي و حقيقي للكتاب الهادف، و منها ما هو بيداغوجي تعليمي، يتعلق بأسس صناعته و طرق مقاربة النصوص فيه.

و لعلّنا، لسنا في حاجة إلى جهد كبير للتدليل على صحة ما ذكرناه آنفا، إذ يكتفي أن نقتني كتابا تعليميا موجها لفئة من المتعلمين في مرحلة معينة، ليتأكّد لنا– في الغالب– أنّه عبارة عن جهود فردية، و مبادرات ارتجالية تفتقد للهدف و الرؤية، و تعبّر تعبيرا صادقا عن حالة من التشتت و التشرذم المعرفي، و عن عجز الكتاب على تحقيق الإغراء المعرفي اللازم، في ظل مزاحمة الوسائل التكنولوجية له.

و عليه، فقد جال في خاطرنا أن نختار دراسة هي من صلب حقل التعليمية، فكان الموضوع "تعليمية الكتاب الديني" "من هدي السنة" – لرمزي نعناعة– نموذجا". و

قد ترددنا في البداية خشية ألا ينهض بحثا في تقديم رسالة علمية، في الوقت الذي نقف منه حسيرين طامحين في دراسته، إلاّ أنّنا عقدنا العزم على الخوض فيه، لا سيما و قد شغلنا الاهتمام به منذ فترة طويلة من الوقت، و مضى حرصنا عليه يزداد اطرادا مع مرور الأيام، خاصة حين تبيّن لنا أنّه موضوع بكر – لم يحظ في حدود علمنا – بدراسة مستقلّة جادّة، و إن جاء الحديث عنه عرضا في بحوث محدودة جدّا، رغم حساسية وضعه في العملية التعليمية التعلمية.

من هنا، تأكّد لنا أنّ هذا الموضوع يحتاج إلى فضل تأمل و تبصّر، فجاءت دراستناهذه لتقديم مساهمة خاصة تهدف إلى وضع حجر جديد في"*تعليمية اللغة العربية*" من خلال لفت عناية المربين و التربويين و التعليميين إلى ضرورة تدارك النقص الخطير في الكتاب التربوي و التعليمي الرصين، الكتاب المنطلق من تشخيص سليم لاحتياجات المنظومة التكوينية، و المتطلّع في الوقت ذاته إلى رسم خطوات مستقبلية،و محاولة إعطاء صورة واضحة المعالم عن مجموعة من الأسباب التي ساعدت، و مازالت تساعد في تكريس عجز الكتاب التعليمي عن القيام بوظائفه المختلفة، و عن تحقيق الأهداف و الغايات التي وضع من أجلها. و قد دفعتنا إلى ذلك أسباب عدة منها:

1. *الحرص على إغناء المكتبة العربية بإضافة جادّة نظرا لندرة الدراسات في هذا المجال.*
2. *محاولة الوقوف على بناء الكتاب الديني شكلا و مضمونا.*
3. *محاولة الوقوف على منهجية المقاربات البيداغوجية في تحليل النصوص الدينية(البنوية).*

و على هذا الأساس، فإنّنا حاولنا طرح الإشكالية التالية:

إذا كان الكتاب التعليمي هو عصب الفعل التعليمي التعلمي ، فما هي المقوّمات الواجب توافرها في الكتاب الديني التعليمي باعتباره مصدرا من مصادر تعليم اللغة العربية، و الذي يجمع بين تبليغ المعرفة بعامة، و المعرفة الدينية بخاصة؟ ثم كيف يمكن تقديم هذه المعرفة في شكل بيداغوجي و تعليمي حتى تنعكس حمولة النص الديني(النبوي) على السلوك اللغوي و المعرفي للمتعلم؟

و سعيا منا للإجابة عن هذا التساؤل، فقد استندنا إلى كتاب "*من هدي السنة*" للدكتور *رمزي نعناعة*، كأنموذج للدراسة بغية الكشف عن الأسس التعليمية و التربوية التي يقوم عليها، و واقع مقاربة النص النبوي فيه، و محاولة تحديد مختلف المهارات اللغوية التي يمكن أن يكتسبها المتعلم من خلاله.

و لعلّ اختيارنا لهذا الكتاب كمدونة للدراسة مردّه من جهة إلى قلة الكتب التعليمية التي تتناول النص النبوي بوصفه نصا لغويا، ومن جهة ثانية إلى جدية المؤلف في مقاربة النصوص النبوية مقاربة لغوية و تربوية، من شأنها أن تمسّ كل علوم العربية و فنونها من صرف، و نحو، و بلاغة، ينضاف إلى هذا كله ما وجدناه من صدى لموضوعاته في الكتب التي جاءت بعده، مثل: كتاب "الأدب النبوي" للدكتور "محمد عبد العزيز خولي"، و كتاب "كنوز السنة" "لمحمد علي الصابوني".

أما عن الخطة التي انبنى عليها البحث، فقد اقتضت الدراسة تجزئته إلى مقدمة و تمهيد وفصلين وخاتمة.

استغرق التمهيد الحديث عن حقل التعليمية تعريفا بدءا من ضبط المصطلح، و بيانا لحدود هذا العلم و مجالاته، لينتهي في الأخير إلى بيان علاقته بالبيداغوجيا لرفع ما اكتنف هذين العلمين من لبس و خلط.

ثم تلاه الفصل الأول المعنون بـ: "***دور الكتاب الديني في تعليمية اللغة العربية***"، ضم ثلاثة مباحث:

1-/ المبحث الأول: "***واقع تعليم اللغة العربية وتعلمها***" تم فيه تناول مفهوم اللغة بصفة عامة، و تحديد مفهوم اللغة العربية بصفة خاصة، مع التأكيد على مفهومها كلغة أولى، كما تمت فيه الإشارة أيضا إلى علاقة اللغة العربية بالممارسة التعليمية من خلال استحضار الصورة المضطربة لهذه العلاقة على ضوء ما يحيل عليه الواقع الفعلي لتعليمها و تعلمها، و محاولة الوقوف على ملابساته و من ثم طرح البديل. و كان من الصعب الإلمام بكل حيثيات هذا الواقع نظرا لتشعّبه و تعقّده و تداخله.

2-/أما المبحث الثاني:"***أهمية الوسائل التعليمية في تعليم و تعلم اللغة العربية***": فقد آثرنا أن يكون الحديث فيه عن دور الوسائل التعليمية و أثرها في تعليم اللغة بنجاعة من منظور أنّ العملية التعليمية التعلمية- كما هو معلوم- عملية تواصلية بالدرجة

الأولى و هي لذلك تحتاج أكبر قدر من الوضوح في التبليغ و التواصل، وعليه قمنا بتعريف الوسائل التعليمية أوّلا و بيان أهميتها ثانيا، لنشير بعدها إلى تلك النظرة القاصرة إلى الوسائل التعليمية لدى معلمي اللغة العربية، و ما أسفرت عنه من انعكاسات سلبية على مخرجات النظام التعليمي، ليتجه الحديث بعدها إلى الكتاب التعليمي بوصفه أهم هذه الوسائل على الإطلاق ، فقمنا بتعريفه وتحديد آليات صناعته و مواصفاته التعليمية منتقلين بعدها إلى التعريف بنصوصه التعليمية وتعيين مواصفاتها.

3-/ وفي المبحث الثالث: " **جدلية الكتاب الديني و *تعليم اللغة العربية*** ": فقد حاولنا فيه بيان أهمية النص النبوي في تعليم و تعلم اللغة العربية، و قد اقتضى ذلك تحديد مفهومه أوّلا و بيان أنواعه ثانيا ثم التأكيد على ضرورة التثبّت من صحته أثناء التعامل معه و هو ما تم تناوله أثناء الإشارة إلى تدوينه، لنتناول بعدها أهميته(النص النبوي) في اللغة العربية و مكانته في برامج اللغة العربية و آدابها لنختم ذلك بتحديد آليات مقاربته.

أما بالنسبة للفصل الثاني المعنون بـ: "***تحليل المحتوى التعليمي لكتاب من هدي السنة***"، فقد تم تقسيمه إلى مبحثين:

1-/ في المبحث الأول: "***وصف كتاب من هدي السنة***" تطرقنا فيه إلى وصف الكتاب من حيث الشكل، و من حيث المضمون، متناولين الأسس المتعلقة باختيار النصوص النبوية، من حيث طبيعتها، وموضوعاتها، ومدى ملاءمتها للفئة العمرية الموجهة لها.

2-/ أما المبحث الثاني:"***تحليل المحتوى***" فقد قمنا فيه بتحليل محتوى الكتاب من حيث طبيعة المعارف المقدمة فيه، وكذا منهج مقاربة النصوص النبوية فيه، محددين مختلف المهارات التي يمكن للمتعلم اكتسابها من خلاله.

لننتهي بعد ذلك كله إلى الخاتمة التي أوجزنا فيها ما استطعنا الوصول إليه من نتائج.

وقد فرضت طبيعة الدراسة أن يكون المنهج وصفيا تحليليا باعتبار وجوب وصف الكتاب من حيث بنيته، و طبيعة النصوص التي تضمنها، و طرق عرضها، و آليات مقاربتها و تحليل مضامينها لاستخراج أهم المهارات اللغوية التي تضمنها، و كذا لما يتوفر عليه من خصائص تسهّل على الباحث التحرك بين تشعّبات فصلي البحث و مضامينه.

أمّا عن أهم المصادر والمراجع التي قامت عليها الدراسة، نذكر:

"*تحليل العملية التعليمية*"، و"*التدريس الهادف*" لمحمد الدريج، و "*دراسات في اللغة العربية وطرائق تقويمها*" لأنطوان صياح، و "*ديداكتيك القراءة المنهجية*" لمحمد مكسي.

كما و قد واجهت البحث مجموعة من الصعوبات، تمثلت في قلة المصادر والمراجع المتناولة لهذا الموضوع، خصوصا إذا أخذنا في الاعتبار عدم توافر المصادر المتخصصة في هذا المجال، مما يمثّل عقبة أمام الباحث الناشيء في استجماع أطراف الموضوع، و الاستئناس بها أثناء الدراسة، علاوة على تشعبه (الموضوع) وصعوبته، فهو يحتاج إلى أدوات كثيرة و زمن مستطيل، يضاف إلى هذا كله ما أحاط بنا من ظروف معرقلة عطلت مسيرة البحث فترة من الزمن، إلا أننا– والحمد لله– استطعنا تذليلها ولو النزر القليل منها.

هذا، و لا نزعم على كل حال أنّنا استوفينا موضوع البحث من جميع جوانبه و وفيناه حقه، بحيث لم نترك منه شاردة و لا واردة، فذلك شيء لا يمكن أن يخطر على بالنا، و إنّما حسبنا أنّنا بذلنا جهدا مخلصا لخدمة لغتنا العربية، فإن كنّا قد أصبنا شيئا من الصواب فبفضل من الله و بتوجيه من أستاذنا المشرف، و إن كانت الأخرى فحسبنا أنّنا اجتهدنا و سعينا إلى قصد عال و إلى طريق مستقيمة. و لا بد

بعد هذا، من كلمة حق وشكر نخص بها أستاذنا المشرف الذي أعاننا على هذا البحث خطة و منهجا، و صبر على زلاتنا يقومها واحدة واحدة حتى استوى البحث قائما على عوده، و إنّنا لنعجز حقا عن أن نوفيه ما يستحقه من شكر و عرفان.

هذا، و يطيب لنا أن نقدم شكرنا الخالص و الجزيل إلى الأخ العزيز الدكتور فوضيل دحو الذي يسّر علينا بملاحظاته و توجيهاته الخوض في مثل هذا المجال، كما أنّنا لندين له بالفضل على ماقدمه لنا من عون و تشجيع و على مساعدته القيمة لنا في تسهيل وصولنا إلى ما نحتاج إليه.

و في الأخير لا يسعنا إلا أن نقول كما قال العماد الأصفهاني:"*إني رأيت أنه لا يكتب إنسان كتابا في يومه، إلا قال في غده لو غير هذا لكان أحسن، ولو زيد كذا لكان يستحسن، ولو قدم هذا لكان أفضل، ولو ترك هذا لكان أجمل، وهذا من أعظم العبر*". و على الله قصد السبيل.

دحـــو

ورقلة في: 23ربيع الأول1426هـ الموافق ل 02 ماي2005م

2.I أهمية الوسائل التعليمية في تعليم وتعلّم اللغة العربية:

إنّ التعليم الهادف و الفعّال هو الذي تدعمه و تعزّزه الوسائل التعليمية على اختلاف أنواعها؛ ذلك أنّ لحواس المتعلم . باعتبارها وسيلته الأولى في التعلّم . حدودا معيّنة لالتقاط المؤثرات و المنبهات الحسية، تتأرجح بين حد أدنى لحدوث الإدراك و بين حدّ أقصى يصعب معه التمييز إن تمّ تجاوزه، ممّا يجعل المتعلم، في بعض المواقف التعليمية، عاجزا عن إدراك بعض الحقائق و استيعاب بعض المفاهيم المجردة بسبب محدودية عمل حواسّه، أو بحكم بعدها عن مجال خبراته و تجاربه السابقة، أو لعدم اكتمال نضجه العقلي و التصوري. لذا، فقد لجأ رجال التربية و التعليم إلى الاستعانة بوسائل من شأنها أن تكمّل عمل أعضاء الحس، و تمكّن المتعلم من الحصول على الاستجابات التي تقتضيها عملية التعلم، اصطلح على تسميتها "بالوسائل التعليمية".

و لعلّ، المتتبع لهذا المصطلح في الأدبيات التربوية يلمس تفاوتا بيّنا في ضبط مفهومه، يعكس التغيرات المتلاحقة التي شهدها المجال التربوي عموما، و مجال تعليم اللغات خصوصا بفعل الإقبال على المنتجات التكنولوجية و استغلالها في تطوير التعليم و ما استتبع ذلك من تغييرات عميقة في مختلف مكوّنات العملية التعليمية التعلمية لا سيّما على مستوى الوسائل.

و أمام الحاجة الملحة إلى ضبط مفهوم " الوسائل التعليمية " و تقييد إطلاقه، و تطوّر مفهومه، فإنّه يتوجب على الدارس بداية مساءلة هذا المفهوم، فما المقصود" بالوسائل التعليمية "؟ و ماهي أنواعها؟ و ما مكانتها في العملية التعليمية التعلمية؟.

2.I أهمية الوسائل التعليمية في تعليم وتعلّم اللغة العربية:

إنّ التعليم الهادف و الفعّال هو الذي تدعمه و تعزّزه الوسائل التعليمية على اختلاف أنواعها؛ ذلك أنّ لحواس المتعلم . باعتبارها وسيلته الأولى في التعلّم . حدودا معيّنة لالتقاط المؤثرات و المنبهات الحسية، تتأرجح بين حد أدنى لحدوث الإدراك و بين حدّ أقصى يصعب معه التمييز إن تمّ تجاوزه، ممّا يجعل المتعلم، في بعض المواقف التعليمية، عاجزا عن إدراك بعض الحقائق و استيعاب بعض المفاهيم المجردة بسبب محدودية عمل حواسّه، أو بحكم بعدها عن مجال خبراته و تجاربه السابقة، أو لعدم اكتمال نضجه العقلي و التصوري. لذا، فقد لجأ رجال التربية و التعليم إلى الاستعانة بوسائل من شأنها أن تكمّل عمل أعضاء الحس، و تمكّن المتعلم من الحصول على الاستجابات التي تقتضيها عملية التعلم، اصطلح على تسميتها "بالوسائل التعليمية".

و لعلّ، المتتبع لهذا المصطلح في الأدبيات التربوية يلمس تفاوتا بيّنا في ضبط مفهومه، يعكس التغيرات المتلاحقة التي شهدها المجال التربوي عموما، و مجال تعليم اللغات خصوصا بفعل الإقبال على المنتجات التكنولوجية و استغلالها في تطوير التعليم و ما استتبع ذلك من تغييرات عميقة في مختلف مكوّنات العملية التعليمية التعلمية لا سيّما على مستوى الوسائل.

و أمام الحاجة الملحة إلى ضبط مفهوم " الوسائل التعليمية " و تقييد إطلاقه، و تطوّر مفهومه، فإنّه يتوجب على الدارس بداية مساءلة هذا المفهوم، فما المقصود" بالوسائل التعليمية "؟ و ماهي أنواعها؟ و ما مكانتها في العملية التعليمية التعلمية؟.

1.2.I مفهوم الوسائل التعليمية و أنواعها :

مفهوم الوسيلة:

في اللغة:

تعني الوسيلة في اللغة كل ما يتوصل به الإنسان إلى تحصيل المقصود و تقريبه، فقد جاء في " مختصر الصحاح " مادة (و س ل): "*الوسيلة ما يتقرب به إلى الغير، و الجمع الوسيل و الوسائل. يقال: وسّل فلان إلى ربه وسيلة و توسل إليه إذا تقرب إليه بعمل* "[1].

في الاصطلاح:

وردت تعريفات كثيرة في تحديد مصطلح " وسائل تعليمية " لعلّ من أهمّها:

ما أورده "صالح بلعيد" في كتابه " دروس في اللسانيات التطبيقية " حيث ذهب إلى أنّها: "*كل الأدوات التي تساعد التلميذ على اكتساب معارف أو طرائق أو مواقف.و على العموم هي كل ما لها علاقة بالأهداف الديداكتيكية المتوخاة و التي تشغل وظيفة تنشيط الفعل التعليمي* "[2].

بينما يعرّفها " محمد وطاس " بأنّها: "*كل وسيلة تساعد المدرس على توصيل الخبرات الجديدة إلى تلاميذه بطريقة أكثر فعالية و أبقى أثرا. فهي تعينه على أداء مهمته و لا تغني عن المعلم ذاته. وهذه الو سائل تختلف باختلاف المواقف التعليمية و باختلاف الحاجة الداعية إليها* "[3].

كما يحددها " أحمد حساني " بأنّها: "*كل وسيلة تتدخل لمساعدة المعلم في تحقيق الأغراض التعليمية و البيداغوجية أثناء تعامله المباشر مع مادته من جهة، و مع المتعلم من جهة أخرى* "[4].

إنّ تفحصا متأنّيا للتعاريف السابقة يبرز مايلي:

---

[1] الرازي، ***مختصر الصحاح***، ضبط و تخريج و تعليق مصطفى ديب البغا، دار الهدى، عين مليلة، الجزائر، ط4، 1990م، ص 455.

[2] صالح بلعيد، ***دروس في اللسانيات التطبيقية***، ص 107.

[3] محمد وطاس، ***أهمية الوسائل التعليمية في عملية التعلم عامة وفي تعليم اللغة العربية للأجانب خاصة***، المؤسسة الوطنية للكتاب، (د،ط)، 1988م، ص55.

[4] أحمد حساني، ***دراسات في اللسانيات التطبيقية***، ص 152.

1.الوسائل التعليمية هي كل أداة تعين المتعلم على استيعاب المعارف و تمثلها، و تسهّل على المعلم عملية التعليم و توصيل الخبرات الجديدة.

2. تهدف الوسائل التعليمية إلى تنشيط الفعل التعليمي و تحقيق أهدافه التربوية و التعليمية.

3.إنّ استخدام الوسائل التعليمية لا يعني الاستغناء عن المعلم.

4.يرتبط اختيار الوسائل التعليمية و توظيفها بالموقف التعليمي و بطبيعة المادة التعليمية و الأهداف المراد تحقيقها.

فالوسائل التعليمية، إذن، هي كل الأدوات الحسية و اللغوية، و الوسائط التكنولوجية و الالكترونية التي يستعين بها المعلم، في أدائه للفعل التعليمي، على استشارة المتعلم و توجيه عملياته التعليمية بما يحقق لديه استجابات مناسبة للمواقف التعليمية وما تنطوي عليه من مقاصد و أهداف. إنّها تيسّر للمعلم إمكانية التبليغ الناجع و الفعّال للمحتوى التعليمي، و تمكّن المتعلّم من اكتساب المهارات اللغوية و القدرات العقلية التي تسمح له ببناء معارفه بذاته.

و الحق، أنّ المتتبّع لمسار مفهوم "الوسائل التعليمية" عبر التحوّلات المتلاحقة التي شهدها الحقل التربوي منذ ظهور الطرائق الفعّالة و النشيطة، يدرك ذلك التطوّر الذي عرفه هذا المفهوم بدءا من تعدّد المصطلحات المعبّرة عنه، و التي غالبا ما كانت تنسب إلى الحاسّة التي يتمّ بها التعلم، من مثل: "الوسائل البصرية"، "الوسائل السمعية"، "الوسائل السمعية–البصرية"... أو إلى الوظيفة التي تقوم بها مثل: "وسائل الإيضاح"، "وسائل الإدراك"، "معينات التدريس"... إلخ، لكن كل هذه المصطلحات لم تجد الاستعمال الشامل و لا الرّواج المرجو على حد تعبير "إبراهيم مطاوع" *لأنها لا تؤدي المفهوم الكامل للوسائل التعليمية حيث إنّ مهمتها تنحصر في إطار ضيّق لا يفي بالغرض المطلوب الذي كان يفترض أن تقوم به في المجال التربوي و التعليمي*[5]. لهذا، كان مصطلح "الوسائل التعليمية" الأكثر دلالة على هذا المفهوم لشموليّته لكل الوسائل اللغوية و الحسّية التي تقوم على إشراك جميع حواس المتعلم، و التي من شأنها أن تزيد من فعالية التواصل و تبليغ المضامين التعليمية و

[5] ينظر: إبراهيم مطاوع، ***الوسائل التعليمية***، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، ط2، 1976م، ص28.

تحقيق الغاية النهائية من الفعل التعليمي التعلمي بأقل جهد و في أقصر وقت ممكن. غير أنّه في العقود الأخيرة، أدرك هذا المفهوم (مفهوم الوسائل التعليمية) مستويات عليا من التقدّم و الرقيّ، خصوصا في ظل نظرية الاتصال و نظم التواصل، إذ أصبح يعبّر عنه "بتكنولوجيا التعليم"[6] للتأكيد على أنّ النظرة الحديثة للوسائل التعليمية ضمن العملية التعليمية التعلمية تخالف تماما النظرة التقليدية لها، حيث إنّها تقوم على أساس تصميم و تنفيذ جميع جوانب عملية التعليم و التعلم، و تضع الوسائل التعليمية كعنصر أساسي من عناصر المنهاج يرتبط اختيارها و توظيفها بصورة وثيقة بالأهداف التربوية والتعليمية من جهة، ومن جهة أخرى بطبيعة و خصوصية المضامين التعليمية وما يقتضيه تنوّع الموقف التعليمي بينما كانت النظرة التقليدية تحصر الوسائل التعليمية في مجرد أنّها أدوات ثانوية للإيضاح، يمكن استخدامها في بعض الأوقات و الاستغناء عنها في أوقات أخرى.

ومهما يكن من أمر، فإنّ " الوسائل التعليمية" أو "تكنولوجيا التعليم" لا ينبغي أن ينظر إليها كفاية في حد ذاتها، بل كوسائط توظّف في إيصال المعرفة ضمن معايير و تحديدات مفترضة، و في جو بيداغوجي و تربوي و تعليمي يجعل البناء الفكري للمتعلم مؤسسا على نسق محكم العلاقات و منطق واضح المنطلقات[7]. ومن الضروري في هذا الصدد الإشارة إلى أن توفير الأدوات و الأجهزة التكنولوجية الحديثة ليس كفيلا بحلّ ما يعتور الفعل التعليمي التعلمي من مشكلات على مستوى التواصل و التبليغ، ما لم تستخدم وفق إطار مرجعي نظري و منهجي يحدد العلاقة بينها و بين مكونات العملية التعليمية التعلمية من جهة، ومن جهة ثانية علاقتها بسائر عناصر المنهاج الأخرى.

أنواع الوسائل التعليمية و أهميتها في تحسين عملية التعليم و التعلم:

---

[6] يقصد "بتكنولوجيا التعليم": الدراسة العلمية للوسائل و التقنيات المستعملة في سيرورة تعليم– تعلم وفق حقائق سيكولوجية النمو، بهدف إحداث تفاعل منهجي و منظّم بين المعلم والمتعلم ومصادر التعلم المتنوعة (مواد تعليمية، أجهزة وآلات...) يؤدي إلى تعليم أكثر فاعلية وكفاية. لمزيد من التوسع ينظر: محمد الدريج، ***تحليل العملية التعليمية***، ص107.

[7] ينظر: فخر الدين عامر، ***طرق التدريس الخاصة باللغة العربية و التربية الإسلامية***، ص11.

من المسلّم به في حقل التعليمية أنّ كل محتوى تعليمي يجب أن يشار فيه بوضوح، أثناء عملية التخطيط، إلى الأهداف و الغايات المراد تحقيقها من خلاله، و كذا إلى الوسائل اللازمة لذلك؛ ذلك أنّ خصوصية كل محتوى تعليمي تفرض وسائل تعليمية معيّنة حتى يتم تبليغه بنجاعة، مع مراعاة مقتضيات الموقف التعليمي أيضا. لهذا، يجد الدارس وسائل تعليمية متنوعة ومتعددة، غالبا ما تصنّف إلى ثلاث مجموعات تبعا للخبرات التي تحققها، و هي كالآتي[8]:

1. مجموعة الوسائل القائمة على الخبرة المباشرة:

و هي كل موقف يكون فيه المتعلم متفاعلا مع العناصر المكونة للواقع الاجتماعي و المادي الخارجي، فيمكّنه من الوقوف على حقيقة ما يتعلمه و مباشرة النشاط التعليمي و ممارسته، مما يسمح له بتكوين مفاهيم واقعية و تتلخص مزايا هذه الخبرة المباشرة فيمايلي:

- الغرضية: و المراد بها تحديد الغرض من النشاط و التخطيط له، بحيث يصبح المتعلم قادرا على تصميم و تنفيذ أنشطته التعليمية بطريقة منهجية و منظمة.

- الواقعية: و المقصود بها مدى تفاعل المتعلم مع الواقع و احتكاكه به، و ممارسته مختلف النشاطات التعليمية باستعمال الخبرة المباشرة الحسية التي تعدّ مبدأ أساسيا من مبادىء التعلم الفعال.
- تحمّل المسؤولية: بمعنى جعل المتعلم مسؤولا عن النشاطات التي يمارسها و ما يترتب عنها من نتائج، حتى يكون أكثر حرصا على إنجازها بأداء عال فعّال من أجل الوصول إلى تحقيق الغاية المطلوبة، و الشعور بالرضى النفسي و بقيمة العمل المنجز.

2. مجموعة الوسائل القائمة على الخبرة المبسّطة(المعدّلة):

لا ريب أنّ المواقف و الوضعيات التعليمية تختلف من موقف لآخر كما أنّه ليس بإمكان الخبرة المباشرة أن تتاح للمتعلم في كل موقف تعليمي، لهذا كان على رجال

---

[8] ينظر: محمد وطاس، ***أهمية الوسائل التعليمية في عملية التعلم عامة و في تعليم اللغة العربية للأجانب خاصة***، ص46 وما بعدها.

التربية و علم النفس أن يعملوا على تقريب الواقع في البيئة الطبيعية إلى المتعلم حتى يتمكّن من استيعاب بعض الحقائق الغامضة أو المفاهيم المجرّدة بالاعتماد على وسائل مبسطة: كالنموذج و العيّنات... أو وسائل يعتمد فيها على الملاحظة و الاستماع و التي يمكن تقسيمها إلى:

- وسائل بصرية: كالرسوم و الصور، و الخرائط، و التمثيليات الصامتة، ... و غيرها.
- وسائل سمعية: كالمذياع، و الأسطوانات، و الأشرطة، و الشروحات، و القصص...
- وسائل سمعية . بصرية: كالتلفزيون التعليمي، و الصور المتحركة، الفيديو، ... و غيرها.

و هذا النوع من الوسائل يتيح للمتعلم تكوين مفاهيم بصرية ذهنية.

3. مجموعة الوسائل الرمزية المجرّدة:

هي كل الوسائل اللغوية (الرموز الشفهية أو الكتابية) التي يستعين بها المعلم في شرح أو توضيح معنى أو حقيقة مفهوم في ذهن المتعلم حتى يمكّنه من فهمه و استيعابه بصورة صحيحة. ذلك أنّ هناك حقائق كلية أو مفاهيم مغرقة في التجريد لا يمكن توضيحها للمتعلم إلاّ بوساطة الألفاظ و الكلمات لتعذّر تمثيلها بالوسائل المادية، مثل: مفهوم الإنسانية، أو العدل، أو الحرية...

و لقد رتّب "إدجار ديل"(Edgard Dale) الخبرات التي توفرها هذه الوسائل في هرم سماه "هرم الخبرة"، حيث وضع في قمة الترتيب الخبرات المجرّدة كالرموز اللفظية و البصرية، في حين صنّف في القاعدة الخبرات الواقعية و الملموسة، و قام بترتيب الوسائل الأخرى حسب قرب الخبرات التي توفرها من التجريد أو الواقع، و الشكل التالي يوضح ذلك[9]:

[9] محمد الدريج، ***تحليل العملية التعليمية***، ص105.

هرم الخبرة "لديل"

هذا، عن مفهوم الوسائل التعليمية و أنواعها بوجه عام، أمّا عن أهميتها في تحسين جودة التحصيل التعليمي و الرفع من خصوبة مردودية العملية التعليمية، فيجملها "حسين الطوبجي"، فيمايلي[10]:

[10] حسين حمدي الطوبجي، ***وسائل الاتصال و التكنولوجيا في التعليم***، دار القلم، الكويت، (د، ط)، 1981م، ص41.

المبحث (1)

واقع تعليم اللغة العربية وتعلمها

I.1.1: مفهوم اللغة العربية كلغة أولى.

I.1.2: منهجية تعليم اللغة العربية وتعلمها.

I .1 واقع تعليم العربية وتعلمها:

إنّ أيّ حديث عن واقع اللغة العربية لا معنى له ولا قيمة تلابسه، ما لم يكن مسبوقا بحديث عن اللغة العربية نفسها، يحدّد مفهومها، ويتناولها لا من حيث هي مادة دراسية، بل من حيث كونها لغة، ومن حيث كونها عربية.

I.1.1 مفهوم اللغة العربية كلغة أولى:

قبل محاولة تعريف اللغة العربية، يحسن بالدارس، أوّلا، تحديد مفهوم اللغة: لغة و اصطلاحا.

مفهوم اللغة:

في اللغة:

يطلق لفظ "اللغة" على اللّسان والنطق معا، فقد جاء في"***لسان العرب*** "مادة (ل غ و): «*...اللغة: اللّسن، وأصلها لغوة فحذفوا واوها وجمعوها على لغات، كما جمعت على لغون. واللغو: النطق، يقال: هذه لغتهم التي يلغون بها أي ينطقون بها*»[1]

في الاصطلاح:

وردت تعريفات كثيرة في تحديد مصطلح "لغة"، لعل من أهمها:

- تعريف "ابن جني"(392هـ) الذي عرّفها بقوله: «*... أما حدّها فإنّها أصوات يعبّر بها كل قوم عن أغراضهم*»[2]

يشتمل هذا التعريف على المسائل التالية:

1. مادة اللغة أصوات.
2. اللغة وضع اصطلاح.
3. اللغة وسيلة للتعبير عن الأغراض والمقاصد.

فاللغة في نظر "ابن جني"، أصوات منتظمة يستعملها الأفراد بغرض التواصل والتفاهم، وفق نظام عرفي متواضع عليه بين أبناء الجماعة اللغوية.

- أمّا ابن خلدون (808 هـ) فيعرّف اللغة بأنها: «*... عبارة المتكلم عن*

[1] ابن منظور، ***لسان العرب***، دار صادر، بيروت، مج15، ط1، 1412هـ/1992م، ص 251، مادة (ل غ و).

[2] ابن جني، ***الخصائص***، تحقيق محمد علي النجار، دار الكتب المصرية، ج1، (د، ط)، (د، ت)، ص 33.

مقصوده، وتلك العبارة فعل لساني ناشئ عن القصد بإفادة الكلام، فلا بد أن تصير ملكة متقررة في العضو الفاعل لها وهو اللسان، وهو في كل أمة حسب اصطلاحاتها »[3].

يتضمن هذا التعريف ما يلي:

1- اللغة وسيلة للإبانة والتعبير عن المقاصد.

2- اللغة فعل لساني آلته اللّسان.

3- اللغة ملكة لسانية.

4- اللغة اصطلاح.

فاللغة –عند ابن خلدون– قدرة ذهنية مكتسبة تحصل بالحفظ والاستعمال[4] ، يمثّلها نظام من الرموز المنطوقة التي يتواضع عليها أفراد مجتمع ما،بهدف التبليغ والتعبير عن المقاصد.

- أمّا اللغة عند "سوسير" فهي: *"تنظيم من الإشارات المفارقة"*[5] أي أنّها :

1- نسق من الإشارات اللغوية (الرموز) التي لا تقوم دلالتها إلاّ ضمن هذا النظام الذي تنتمي إليه.

2- وحدات لغوية وضعت لمعنى.

3- وحدات لغوية متغايرة فيما بينها.

وبهذا، تتحدد اللغة عند سوسير بكونها مجموعة من الدوال (الوحدات اللغوية) تعمل ضمن نظم ذي قواعد محددة ومعقدة، بحيث لا يستطيع الدال أن يقوم بوظيفة الاتصال إلاّ إذا وجد ضمن مجموعة أخرى من الدوال التي تمنحه هذه الوظيفة، فهي، إذن، نظام نواقل من الرموز اللغوية الاصطلاحية الدالة على معان ما، يتم التواصل بها من أجل التعايش الاجتماعي.

---

[3] عبد الرحمان بن خلدون، ***المقدمة***، دار الكتاب اللبناني، بيروت، (د، ط)، 1961م، ص 1056.

[4] المرجع نفسه، ص 1080.

[5] فردينان دي سوسير، ***دروس في الألسنية العامة***، تعريب صالح القرمادي ومحمد شاوش ومحمد عجينة، الدار العربية للكتاب، تونس، (د، ط) 1985م، ص 111.

بناء على التعاريف السابقة يمكن القول: إنّ اللغة نظام من الرموز الصوتية المكتسبة، التي يتم التواضع عليها بين أفراد الجماعة اللغوية قصد استخدامها كوسيلة للتبليغ والتواصل في حياتهم الاجتماعية.

ولا جرم، أن اللغة كأداة اتصال إنسانية، تتمتع بخصائص تؤمّن فرادتها وتميّزها عن سائر وسائل الاتصال الحيوانية، تتأتى لها من طبيعتها الصوتية أوّلا، ومن خصائص المجتمع الذي يستخدمها ثانيا. فبالنسبة إلى الخصائص التي تتبع من طبيعتها الصوتية، تتحدد في أنها: إنسانية، اجتماعية، مكتسبة، تعبّر عن الأغراض و المقاصد. أمّا بالنسبة إلى الخصائص التي تتعلق بالمجتمعات التي تستخدمها فإنها تتمثل في الاختلافات الواضحة في مستويات اللغة المختلفة (الصوتية، والصرفية والنحوية والمعجمية)، وعدد المفردات التي تشكّل معجمها الخاص، بالإضافة إلى نظامها القواعدي والكتابي.

هذا، عن مفهوم اللغة بوجه عام، أمّا عن مفهوم اللغة العربية كلغة أولى، فلا يكاد الدارس يجد تعريفا موضوعياً لها – لا يقع تحت طائلة العاطفة ولا يذعن لسلطان الذاتية– عدا ما ذهب إليه " تركي رابح"، حيث عرّفها بأنها: «*...اللغة التي تستخدم في تدوين الشعر والنثر والإنتاج الفكري والعلمي عامة، وهي تخضع لقوانين تضبطها وتحكم عباراتها، وتتوخى الإيضاح والأصالة. والإعراب إحدى وسائلها إلى تحقيق هذه الغاية* »[6].

إنّ اللافت للنظر في هذا التعريف، هو أنه وصف اللغة العربية بكونها لغة أدبية، و لغة علمية وأداة الإنتاج الفكري بعامة، والإعراب أهم خاصية تميّزها، إلاّ أنه حصرها في الجانب المكتوب فقط، وهو ما يحيل على مسألة هامة– لطالما أثارت جدلا كبيراً في الوطن العربي– تتعلق بظاهرة " الازدواجية اللغوية "[7] (la diglossie) و الصراع بين دعاة العامية و أنصار الفصحى.

---

[6] تركي رابح، ***دراسات في التربية الإسلامية***، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، ط2، 1987 م، ص 283.

[7] يقصد "بالازدواجية اللغوية ": وضع لغوي يكون فيه الفرد قادرا على التواصل داخل مجموعة لغوية بمستويين للغة ما، بحيث يعتبر الأول فصيحا(لغة الثقافة) و الثاني عاميا(لهجة محكية).لمزيد من التوسع ينظر: عبد الكريم غلاب، ***من اللغة إلى الفكر***، دار الثقافة، الدارالبيضاء، المغرب، ط1، 1993م، ص54.

فقد طرحت مسألة الازدواجية اللغوية إشكالية صعوبة تعلم اللغة العربية وتعليمها خصوصا في المراحل الأولى من التعليم، ذلك أن الطفل في السنوات الأولى من عمره، يكتسب اللغة من والديه و أقاربه محاكاة (سماعا و نطقا) لتستقر في ذهنه ملكة راسخة بعد طول ممارسة، غير أنه ما يفتأ يتقنها حتى يواجه في المدرسة بلغة أخرى تزاحم لغته الأم [8](langue maternelle)، تفرض فيها عليه طريقة التلقين ، فتقف في وجهه عقبة كؤودا [9] تحول دون امتلاكه كفاية لغوية تسمح له بالاستيعاب الجيد و التحصيل العالي .

وتأسيسا على هذا الفهم، وبناء على ما أقرته اللسانيات من ضرورة الاهتمام بدراسة اللغة المنطوقة بوصفها اللغة الحية و الأساس في النشاط اللغوي، على حساب اللغة المكتوبة التي لا تتعدّى أن تكون – في نظر دعاة العامية – لغة الكتب على الرفوف[10]،نادى دعاة العامية من أمثال: سعيد عقل، سلامة موسى، لطفي السيد، عبد العزيز فهمي...وغيرهم، بضرورة تعليم اللغة المنطوقة (العامية) بدعوى أن العربية الفصحى ليست لغة اتصال منطوق بين الناس في حياتهم اليومية، إنما هي لغة مكتوبة لا يستطيع استعمالها أحد إلا بعد جهد جهيد [11]، بينما تستعمل العامية بشكل موسّع في التواصل الطبيعي (اليومي)، واستعمالها لا يتطلب دراسة ومرانا، كما أن التأليف بها يتيح نشر الثقافة في ميدان متسع لا يحرم غير المتعلمين .

ولعل ما يدعم هذا التوجه الصريح إلى تعليم العامية، دعوة "نيللي حنا" إلى استخدامها في التعليم حيث تقول: « *إنّ استخدام العامية في التعليم الأساسي نوع من*

---

[8] يقصد باللغة الأم: تلك اللغة التي يأخذها الطفل عن محيطه العائلي مباشرة – لمزيد من التوسع ينظر: Jean DUBOIS et al., *Dictionnaire de linguistique, Edition Larousse, Paris, 1973, p312.*

[9] ينظر: فخر الدين عامر، ***طرق التدريس الخاصة باللغة العربية و التربية الإسلامية***، عالم الكتب، القاهرة، ط 2، 1420 هـ/2000 م، ص 31.

[10] ينظر: سعيد الأفغاني، ***حاضر اللغة العربية***، دار الفكر للطباعة و النشر و التوزيع، بيروت، لبنان، ط 2، 1971 م، ص 161.

[11] عبده الراجحي، ***علم اللغة التطبيقي و تعليم العربية***، دار المعارف الجامعية، الإسكندرية (د، ط)، 1996 م ص 82.

التحديث الاجتماعي، حيث إنّها أعطت دورا مهما لفئات اجتماعية كثيرة، ومنحتها فرصة المشاركة في الحياة الثقافية والإنتاج الأدبي، والاستمتاع بهذا الإنتاج »[12]

وقد وصل الأمر إلى درجة اقتناع الكثيرين بأن اللغة العربية الفصحى هي السبب في تخلف العرب وانتشار الأمية، ونظر إليها إلى جانب صعوبة تعلمها؛ لتعقد نحوها وكثرة مسائله وتشعبها واتساع متنها، على أنها لغة تجاوزها الزمن، فهي لا ترقى إلى التعبير العلمي واستيعاب التكنولوجيا الحديثة، فضلا عن كونها تشكل عائقا في التقدم؛ لأنها تباعد بين الفكر والحياة ببطء المسايرة مع مستجداتها.

وفي المقابل، دعا أنصار الفصحى المتزمتون إلى تعليم اللغة العربية الفصحى، لكن من غير تطبيق المناهج اللسانية عليها، فهم «*يسبغون على اللغة العربية القداسة التي تتأتى لها من كونها لغة القرآن الكريم، ولا ينظرون إلى اللغة كما ينظر إليها الوضعيون من كونها ظاهرة اجتماعية نامية متطورة متجاوزة لطبيعة الثبات والاستقرار في كل زمان ومكان، بل يعتبرونها لغة كاملة وثابتة، بل ظاهرة على ما سواها من اللغات* »[13].

وبالتالي، فلا سبيل إلى استثمار الجهود اللسانية في تطوير هذه اللغة ما دامت مصونة محفوظة، واستدلوا بالنص القرآني:﴿**إنّا نحن نزّلنا الذّكر و إنّا له لحافظون**﴾ **سورة الحجر: 9.**-والحق، أنه تمت إثارة هذه المسألة حتى يرفع عن مفهوم اللغة العربية ما اكتنفها من لغط ولبس شديدين-.

إنّ اللغة العربية لغة طبيعية، تؤدّي وظيفة نقلية(تعاملية)، و وظيفة تفاعلية كما اللغات الأخرى.و بوصفها نشاطا مؤسس اجتماعيا، فإنه من الطبيعي أن تجري على أنماط ومستويات متعددة تعكس التنوع اللغوي للمجتمع الذي يستعملها. هذا التنوع غالباً ما ينظّم على محورين :[14]

---

[12] نيللي حنا، ***اللغة العامية وأنماط التحديث***، قضايا فكرية للنشر والتوزيع، القاهرة، 1999م، ص117. نقلا عن: نبيل علي، ***الثقافة العربية وعصر المعلومات"رؤية لمستقبل الخطاب الثقافي العربي"***، سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت،ع:276، ديسمبر 2001م، ص283.

[13] محمد الكتاني، ***الصراع بين القديم و الجديد في الأدب العربي الحديث***، الدار البيضاء، ج2، ط1، 1403 هـ / 1982 م، ص 794.

[14] ينظر: خولة طالب الإبراهيمي، ***مبادئ في اللسانيات***، ص 173.

1 – محور الزمان والمكان: ويعدّ عاملا مهما في التنوع اللهجي في المجتمع الواحد، حيث تنفرد كل جماعة لغوية مقيمة في منطقة جغرافية محددة بلهجة محلية تميّزها، تختلف قليلاً أو كثيراً عما يجاورها أو يبعد عنها من اللهجات الأخرى من حيث: الأصوات والمفردات والتراكيب. ويعود سبب هذا الاختلاف إلى تداخل العوامل الاجتماعية بالعوامل التاريخية والجغرافية.

2 – محور التنوع الاجتماعي (السجلات اللغوية): يرصد هذا المحور الفروق اللغوية الملاحظة على الاستعمالات اللغوية التي تمتاز بها كل طبقة اجتماعية في تنظيم المجتمع وتراتبيته، بهدف ضبط أثرها (الفروق اللغوية) في تحوّل بنية النظام اللغوي؛ و ذلك بالبحث في مشكلة التغيرات اللغوية والفقر اللغوي، والتغيرات النحوية وأسبابها مع الأخذ بعين الاعتبار حالة المتكلم، و نوع الخطاب اللغوي الذي يستعمله، ووظيفة الأفراد المخاطبين ومستوياتهم.

وهكذا، فإن وجود أنماط ومستويات لغوية تتعايش مع اللغة العربية الفصحى هو أمر طبيعي، مفروض فرضاً كما أقر بذلك علماء اللغة. والعامية كشكل لغوي ليست انحرافاً أو شكلاً تقهقريا من أشكال اللغة الفصحى، بل هي نمط لغوي يتبادل الأدوار والوظائف الاجتماعية مع النمط الفصيح؛ إذ لكل نمط لغوي مجالات استخدامه الخاصة.

أمّا مسألة الصراع بين العامية والفصحى حول إرادة تأمين التعليم باللغة العربية الفصحى، وبين الرغبة في التوصل إلى مستوى تقني وعلمي عال من خلال تعلم العامية واعتمادها كنظام تعليمي، إنما هو في واقع الأمر صراع وهمي، عملت على إذكائه بعض النوايا المغرضة من دعاة الانفصال والانعزالية[15]. ولعله، من السداد أن تنهض معالجة هذه المسألة على شيء من التمييز الدقيق بين الرأيين السابقين (دعاة العامية وأنصار الفصحى التراثية)، فبالنسبة إلى دعاة العامية فقد انبنى توجههم على الرغبة في القضاء على الفقر والتخلف الماديين باستعمال العامية،و فاتهم أنّ هذه الغاية ظرفية لا تعادل التخلف الروحي والحضاري الذي ينشأ

[15] تركي رابح، ***دراسات في التربية الإسلامية***، ص 299.

بسبب إقصاء لغة القرآن والدين، فضلا عما تسببه من تقويض لوحدة المجتمع وتماسك أفراده.

أمّا بالنسبة لأنصار الفصحى التراثية فقد ساهمت نظرتهم التقديسية للغة العربية في جمودها، وأقعدهم تمجيدهم لماضيهم، وفهمهم أنّ ما لديهم صالح لكل زمان ومكان دون إدراكهم للمعنى الصحيح له، عن واجب الأمانة والدور الحضاري، مما جعل القول يحل محل الفعل[16]. وليس يخفى على الدارس الحصيف منطلقات هذا الموقف وانعكاسته السلبية على تطوير اللغة العربية وتحديثها، بسبب غياب النظرة الموضوعية إليها. فاللغة العربية كائن حي[17] خاضع لعامل الزمن ينمو ويتطور، ويعتريه ما يعتري الأحياء من صحة و اعتلال، لذلك فإن الحفاظ عليها لا يتم من خلال التحجر فيها، و الاكتفاء بالاعتزاز اللفظي أثناء استظهار جمالياتها، بل يقتضي إمداد جسدها – الذي يبلى ويتهرأ بفعل التقادم والسكونية– بعوامل النماء والحياة حتى لا تؤول إلى ما آلت إليه بعض اللغات القديمة من انحسار و انطفاء.

وعليه، يتضح مما تقدم أن كلا الفريقين (دعاة العامية و أنصار الفصحى) مخطئ في نظرته إلى اللغة العربية وعوامل الارتقاء بها، لمسايرة ركب الحضارة الإنسانية. فاللغة، أيا كانت، هي جزء من إنتاج المجتمع ونشاطاته. وحيويتها إنّما هي انعكاس مباشر لحيوية المتحدثين بها ولنشاط الذين يكتبون فيها.ولأنّها جزء من كليات التفكير، فإنه لا يتم تطور المعارف إلاّ بتطورها ومحال أن يتم إبداع علمي بمعزل عن الإبداع اللغوي.

وعلى هذا، يغدو اتهام اللغة الفصحى بالقصور عن الوفاء بحاجات البحث العلمي والتقنيات الحديثة، أمرا باطلا لا أساس له من الصحة. كما أنّ محاولة الاستعاضة عنها بالعامية تنمّ عن جهل واضح بخصائص اللغة العربية وما تتوفر

---

[16] محمد السيد سعيد، ***عندما يكون التحول الثقافي هو طوق النجاة***، مجلة العربي، وزارة الإعلام، الكويت، ع:494، يناير 2000م، ص46.

[17] ينظر: مازن المبارك، ***اللغة العربية في التعليم العالي و البحث العلمي***، مؤسسة الرسالة للطباعة و النشر، بيروت، (د، ط)، 1973م، ص68.

عليه من آليات راقية لتوليد المصطلحات، فضلا عمّا تحمله من مخاطرة تهدّد كيان اللغة العربية الرصينة ودقّتها وتقنياتها اللغوية.

فالعامية كنمط لغوي غنية في مجال الأشياء الحضارية، غير أنّ هذا الغنى التكنولوجي الحضاري لا يتوفر على الأدوات الضرورية لآليات التفكير في مجال التعامل الفكري، وبالتالي يتعذر التعامل بها فكريا[18] لتبقى شكلا لغويا حميميا يؤدي دوره الوظيفي في الحياة اليومية الرتيبة، ونمطا يتطلع إلى نموذجه (الفصيح) أي إلى ما هو أرقى منه فكرا و إبداعا.

من هنا، وفي ضوء ما سبق، تتحدد اللغة العربية كلغة أولى، بأنّها ذلك الشكل اللغوي الذي يرقى فوق مستوى العامة والذي يحظى بالامتياز باعتباره وعاء للثقافة العالمة.إنّها لغة المتعلمين المكتوبة والمحكية في ظروف محددة، واللغة المشتركة في العالم العربي.

واتصافها بالسهولة والبساطة، و اكتفاؤها من علامات الإعراب بما يحدد المعاني[19]، يتيح لها أن تكون أداة الحوار الطبيعية بين المثقف والجماهير الشعبية التي يتحتم عليه أن يلتصق بها؛ليعكس آمالها وآلامها وينمّي تطلعاتها.فهي بذلك تختلف عن الفصحى التراثية التي عرفت منذ الأدب الجاهلي.وحملت عبء حضارة من أضخم ما عرفت الإنسانية من حضارات،ولم تكتف بتوحيد لهجات العرب في لسان عام يستوعبها جميعا،بل كانت نهضة للغة مقدسة.

أمّا مسألة العربية الواجب تعليمها وتعلمها، فيجب كما قال عبده الراجحي"*أن نبدأ بما هو مألوف للتلاميذ مما هو قريب من الفصيحة المعاصرة، وهو كثير جدا لا يعجز من يتوفر عليه للاختيار منه.ثمّ نتدرج بعد ذلك خطوة خطوة حتى يصل الطالب إلى نهاية المرحلة الثانوية، وقد تمكّن من فصحى التراث تمكّنه من الفصيحة المعاصرة*[20]".

---

[18] ينظر: محمد عابد الجابري، ***تكوين العقل العربي***، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، ط3، 1987م، ص79.

[19] أنطوان صياح، ***دراسات في اللغة العربية الفصحى وطرائق تعليمها***، ص 68.

[20] عبده الراجحي، ***علم اللغة التطبيقي وتطبيق اللغة العربية***، ص95.

لأن الفصيحة المعاصرة(اللغة العربية الأولى) بما يمثل نمطها العام من لغة وسائل الإعلام، واللغة المستعملة في الخطب العامة، وفي المحاضرات، وما يمثّل نمطها الفني من إنتاج أدبي على مختلف أنواعه، تبقى أقلّ مستوى من فصيحة التراث التي هي من أهم ما ينبغي العناية به، لأنّها هي التي تحمل ثقافة الأمة الإسلامية. وضرورة العناية بتعليمها وتعلمها كلغة قومية أمر لا مناص منه ولا بديل عنه، حتى يتم على الأقل ضمان عدم الوقوع في ضياع فكري يباعد بين ماضي العرب وحاضرهم.

ولمّا كان تعليم وتعلم أية لغة، يفرض تحديد منهجية واضحة تساهم في سيرورة العملية التعليمية التعلمية بشكل فعّال، فإن واقع تعليم اللغة العربية وتعلمها يستوجب طرح التساؤل التالي: ماهي منهجية تعليم اللغة العربية؟

2.1.I منهجية تعليم اللغة العربية وتعلمها:

يدعو الحديث عن منهجية تعليم اللغة العربية وتعلمها إلى ضرورة إماطة اللثام عن حقيقة العملية التعليميةالتعلمية ومكوّناتها الأساسية، بعدّها القلب النابض لمنظومة التربية، والتي عليها تتوقف التنمية البشرية وصناعة المجتمع المعلم المتعلم. لكن، قبل ذلك، ينبغي تحديد بعض المفاهيم الأساسية:

التعلم(l'apprentissage) :

وردت تعريفات كثيرة في تعريف "التعلم"، تكاد تجمع كلها على أنّه عملية اكتساب للمعلومات والمهارات، تتضمن شيئا من الممارسة قد تكون معزّزة، بهدف إحداث تغير في سلوك الفرد و تعديل تقدمي في خبراته. ولعلّ من أهمّها:

ما ذهب إليه "محمد الدريج" بقوله: «*نعني بالتعلّم العملية التي يدرك الفرد بها موضوعا ما ويتفاعل معه ويستدخله ويتمثله. إنّه عملية يتم بفضلها اكتساب المعلومات و المهارات وتطوير الاتجاهات*[21]».

بينما عرّفه "خير الدين هني" بأنه: *" عبارة عن نشاط ذاتي يمارسه التلميذ لتحصل له الاستجابة أي سلوكات من شأنها التأثير على نشاطه المقبل، بما يجعله يكسب أنماطا من الخبرات التي تعدّل من سلوكه من خلال اكتساب عناصر جديدة تضاف إلى خبراته وتجاربه السابقة، يستطيع من خلال هذه السلوكات مواجهة المشكلات التي تعترضه في الحياة ".*[22]

يتضمن هذان التعريفان المسائل التالية:

1- التعلم نشاط ذاتي يقوم على التفاعل بين عناصر أساسية: الفرد المتعلم، وموضوع التعلم، ووضعية التعلم.
2- التعلم ممارسة فاعلة تتبني على استيعاب الخبرات وتجسيدها بصورة إيجابية في تعديل سلوك الفرد.
3- يرمي التعلم إلى إكساب الفرد القدرة على التكيف مع مواقف الحياة المختلفة.

---

[21] محمد الدريج، ***تحليل العملية التعليمية***، ص13.

[22] خير الدين هني، ***تقنيات التدريس***، قصر الكتاب، البليدة، الجزائر، ط1، ديسمبر 1998م، ص56.

فالتعلم، إذن، يعني حصول تغيير دينامي داخل الفرد، يتقبّله عن رضى وطواعية ورغبة في التطور، يؤدي إلى تشكيل تمثلاته وخلق تصوّرات جديدة لديه عن الواقع، لها قدر من الانسجام والثبات، فيزيد من دائرة نشاطه، ويوسع مفاهيمه وتصوراته و يكتسب مهارات جديدة، انطلاقا من إدراكه واستقباله لمختلف الإحساسات و المثيرات البيئية، ومن تفاعل المعطيات الداخلية و الخارجية، ومن وعيه بمحيطه بغية التكيف مع مواقف الحياة المختلفة.

أما التعليم(l'enseignement):

فيعرّفه "محمد الدريج" بأنه: "*نشاط تواصلي يهدف إلى إثارة التعلّم وتحفيزه وتسهيل حصوله. إنّه مجموعة من الأفعال التواصلية و القرارات التي يتم اللجوء إليها بشكل قصدي ومنظّم، أي يتم استغلالها وتوظيفها بكيفية مقصودة من طرف الشخص (أو مجموعة من الأشخاص) الذي يتدخل كوسيط في إطار موقف تربوي تعليمي*"[23].

ويعرّفه "حسني عبد الباري عصر" على أنّه: "*عملية تواصل لغوية مدبرة مقصودة هادفة، متعدّدة الاتجاهات والمراحل و المهارات. يديرها المعلمون في حجرات الدراسة، ويوفرون فيها كافة الخبرات المباشرة المربية اللازمة الكافية الشاملة المتكاملة المتوازنة، لكي يحتك بها المتعلمون، ثم ينخرطون فيها متفاعلين لفترة محددة من الزمن؛ ليستقوا منها آثارا خبرية عقلا ووجدانا ومهارة، فيعدّل سلوكهم إلى نحو لم يكن لديهم من قبل التفاعل مع الخبرات. فتنمو شخصياتهم في شمول وتكامل وتوازن*"[24].

أما "محمد الصالح حثروبي" فيحدّده بأنه: "*وسيلة اتصال تربوي هادف، تخطّط وتوجّه من طرف المعلّم لتحقيق أهداف التعلّم*"[25].

من خلال التعاريف السابقة، تتلخص أهم سمات "التعليم" في عدة أمور، يمكن إجمالها فيما يأتي:

---

[23] محمد الدريج، المرجع السابق، ص13.

[24] حسني عبد الباري عصر، ***الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية والثانوية***، مركز الإسكندرية للكتاب، القاهرة، (د، ط)، 2000م، ص7.

[25] محمد الصالح حثروبي، ***نموذج التدريس الهادف" أسسه وأهدافه"***، دار الهدى، عين مليلة، الجزائر، (د، ط)، 1999م، ص 11.

1- التعليم عملية تواصل لغوي.

2- التعليم عملية مقصودة ومنظمة يديرها المعلّم في حجرة الدراسة.

3- التعليم عملية ترمي إلى تسهيل التعلّم وتحقيق أهدافه من خلال تعديل سلوك المتعلّم وتنمية شخصيته في جميع جوانبها .

فالتعليم، إذن، هو مجموعة المواقف والأحداث المعقلنة والمخططة لتمهيد وتعزيز التعلّم وتنشيطه لدى المتعلّم. إنّه عملية تيسّر التعلّم وتوجّهه، وتمكن المتعلّم من تعميق فهمه للواقع، بحثّه على الانتباه إلى خبراته و التفكير فيها، وإرشاده إلى التفكير المنطقي المتميز بالترابط و الانتظام.

ولعل الفارق النسبي بين "التعلّم" و "التعليم" كما بينه "محمد الجوادي" هو *أنّ التعلّم عملية إيجابية يبذل فيه المتعلّم جهده لاكتساب المعرفة (نشاط ذاتي) بدلا من أن يتلقاها، بينما يكتفي في عملية التعليم بالتلقي. وليس التلقي في حد ذاته أمرا سلبيا ولكنه يبقى أقل إيجابية من التعلّم*[26].

و هناك بعض الفروق بين "التعليم" و التعلّم يلخصها الجدول الآتي:

التعليم (enseignement)	التعلّم(apprentissage)
- تحصيل معارف. - إنتاج سلوكات معزولة. - تراكم معرفة معزولة. - عملية تذكر للمكتسبات.	- تنمية مواقف وقيم. - التحكم في مهارات قابلة للتحويل. - وضع علاقات وجسور بين عناصر المعرفة - بناء ونسج المعارف

بعد تحديد مفهوم كل من "التعليم" و "التعلّم" وتعيين بعض الفروقات بين هذين المصطلحين، فإنّه يتعيّن على الدارس محاولة تعريف العملية التعليمية التعلمية، و الوقوف على العناصر الأساسية المكونة لها.

[26] محمد الجوادي، ***التعلم مدى الحياة***، مجلة العربي، وزارة الإعلام، الكويت، ع:488، يوليو1999م، ص11.

تعريف العملية التعليمية التعلمية:

تعرّف العملية التعليمية التعلمية بأنّها: "*مجموعة من المواقف والأنشطة الصادرة عن المدّرس وعن التلاميذ، ولكنها ترتبط بكيفية منطقية وتتعاقب بكيفية منتظمة إلى الحد الذي يمكننا أن نتنبأ بحدوثها في كثير من الأحوال*"[27]

كما تعرّف، أيضا، بأنّها: "*ذلك التأثير المقصود الذي يأتي عن طريق تسليط مؤثرات وقوى ثقافية مقصودة على التعاليم والقيم و الاتجاهات التي يكتسبها الأفراد. وهذا التأثير يعدّل في الشخصية في اتجاه معين، وهو اتجاه القدرة المتزايدة على السلوك الاجتماعي المستنير*"[28]

إن قراءة تحليلية للتعريفين السابقين، ترصد جملة من المسائل، هي:

1- العملية التعليمية التعلمية هي مجموع التفاعلات الحاصلة في القسم بين المعلّم والمتعلّمين بفعل الأنشطة الصادرة عنهم في وضعيات ومواقف تعليمية معينة.

2- تخضع العملية التعليمية التعلّمية في سيرورتها إلى التدرج و التنظيم.

3- تستهدف العملية التعليمية التعلّمية شخصية المتعلم، وتحاول قدر الإمكان تمكينه من الوصول إلى الاستجابات والمواقف، التي يعتبرها المجتمع صحيحة.

فالعملية التعليمية التعلّمية، إذن، هي عملية ثقافية تربوية تهذيبية، تستهدف التأثير الإيجابي في تفكير المتعلم وسلوكه ووجدانه.

وهي ليست مجرد التقاء معلم بمتعلّمين في حجرة دراسية، يقوم بتقديم بعض المعلومات، ولكنها لقاء خبرتين حول موضوع الدرس، خبرة المعلم حول هذا الموضوع، والتي اكتسبها بعد أن مرّ بمواقف متعددة استثمر فيها كل الوسائل التعليمية المسموعة والمرئية... وغيرها. و خبرة المتعلّم التي قد تكون إمّا معدومة، و إمّا جزئية، وهي في غالب الأحيان لا تساوي خبرة المعلّم.

وإذا كان فهم العملية التعليمية التعلمية على أنها لقاء هاتين الخبرتين(خبرة المعلم، وخبرة المتعلّم)، فهذا يعني ضرورة أن يهيّئ المعلّم للمتعلّم فرص التعلّم المتنوعة، حتى يتمكّن هذا الأخير من اكتساب خبرة تشبه خبرته. أمّا إذا اكتفى المعلّم بالإلقاء

---

[27] محمد الدريج، ***تحليل العملية التعليمية***، ص190.

[28] صادق سمعان، ***الفلسفة والتربية***، دار النهضة العربية، القاهرة، ط1، 1962م، ص145.

و الشرح النظري، فإن المتعلّم يكتسب خبرة نظرية مجرّدة تنقصها أبعاد كثيرة، قد لا تتيح التواصل بينه وبين معلّمه، وبالتالي قد لا يتم التعلّم.

على هذا الأساس، نظر كل من " هوك" و"دون كان"(Hough et Duncan) إلى العملية التعليميّة التعلّمية على أنّها نشاط تفاعلي ينبني على الممارسة الإيجابية، ووجود الحاجة والدافع إلى التعلّم والتعليم. وعلى الرغم من إقرارهما بتعقّد العملية التعليمية التعلمية، نظرا لتأثرها بعوامل كثيرة(عوامل فيزيقية، و عوامل سيكولوجية...إلخ) لا يمكن التحكم فيها إلاّ بكيفية جزئية،إلاّ أنّهما ركّزا أساسا على الهدف منها، و الذي يقضي بتسهيل التعلّم لدى المتعلّم و إحداث تغييرات تقدمية في سلوكه قابلة للملاحظة و القياس، وذلك من خلال تنظيم العملية التعليميّة التعلّمية على أربع مراحل:[29]

1- المرحلة التنظيمية: ويتم فيها تحديد الغايات العامة و الأهداف الخاصة، كما يتم فيها اختيار الوسائل التعليميّة المناسبة.

2- مرحلة التدخل: ويتم فيها تطبيق استراتيجيات، وإنجاز تقنيات تربوية داخل القسم.

3- مرحلة تحديد وسائل القياس.

4- مرحلة التقويم: وهي آخر مرحلة، ويتم فيها تقويم مدى فعالية النشاط التعليمي وانسجامه مع الأهداف.

وإذا كان حصول الأثر المنتظر من العملية التعليميّة التعلّمية يتطلّب تنظيمها وفق قواعد ومبادئ منهجية، وخطة علمية متكاملة وملائمة ومنسجمة مع الأهداف و الغايات التي تم تحديدها مسبقا، فإنّ هذه الغاية لا تكتمل ما لم يؤخذ بعين الاعتبار الشخص الذي يقوم بعملية التعليم من حيث أهليته وكفايته، وواقع المتعلّم ومستوى إدراكه وحاجاته و انتظارات المجتمع منه، وكذا المعارف التي تقدّم له، و التي تشكّل مضمون العملية التعليميّة التعلّمية. وهو ما يمكن التعبير عنه بالمكونات الأساسية للعملية التعليمية.

---

[29] محمد الدريج، ***تحليل العملية التعليمية***، ص14.

مكونات العملية التعليمية التعلمية:

تتبني العملية التعليمية التعلمية على ثلاثة[30] مكوّنات أساسية هي:

المعلّم(l'enseignant):

يحظى المعلّم لقداسة الأمانة التي يؤدّيها (تبليغ المعرفة) بمنزلة سامية، تدنيه من مرتبة الرسل[31] ، لذلك فإنّ اصطفاءه من مجموع أفراد المجتمع، يستوجب على القائمين بمسائل التربية والتعليم مراعاة جملة من الكفايات التربوية، و العلمية، والتعليمية، التي يؤدّي حضورها في شخصه إلى الاضطلاع بما تقتضيه مسؤولية حمل الرسالة التربوية وتبليغها، وما يفرضه واجب صناعة المتعلّم والارتقاء به.

ولمّا كان المعلّم هو صانع المتعلّم، و القطب الفعّال في العملية التعليمية، فقد قام الباحثون – خلال النصف الأول من القرن العشرين– بدراسات كثيرة، حاولت تحديد ملامحه، من تجميع صفاته العقلية، و النفسية، و الاجتماعية. حيث ساد في الثلاثينات توجّه ينطلق من كون فعالية التعليم ومردوديته هي من الآثار المباشرة لشخصية المعلّم وخصائصه الجسمية والنفسية.

وانطلاقا من هذا التوجّه حدّد "والكر "(Walker) سنة 1935م ست خصائص يتميز بها المعلّم الناجح[32]، وهي:

1- المراقبة الذاتية (ضبط النفس).
2- الحماس.
3- التكيف و المرونة.
4- الجاذبية.
5- التعقل في الحكم.
6- بعد النظر.

---

[30] عبد الكريم بكار، ***حول التربية والتعليم***، ص251.

[31] المعلم في الثقافة العربية يشبه الرسول، و في الثقافة الغربية يشبه الإله الأعظم، لمزيد من الاطلاع ينظر: صالح عبد العزيز، ***التربية الحديثة***، دار المعارف، مصر، القاهرة، ج3، ط4، 1969م، ص406.

[32] محمد الدريج، ***تحليل العملية التعليمية***، ص84.

ولئن كان هذا التوجّه قد ساهم بصورة مباشرة في توجيه حياة المتعلّم المدرسية، وفي تحديد مستوى ونوع المردود التعليمي الذي يستطيع تحقيقه[33]، فإنّه مع التطور التكنولوجي والعلمي الذي شهدته جميع مجالات الحياة، لم يعد مقياساً كافياً للدلالة على كفاية (compétence) المعلّم، لذلك انتقلت الدراسات التربوية، منذ أوائل الستينات، من دراسة خصائص المعلّم الناجح إلى دراسة الأداء الحقيقي للمعلّم داخل القسم، للتعرف على طبيعته وميكانيزماته وعناصره، ومدى تأثيره في تحصيل المتعلمين.

والواقع، أنّه يصعب تعريف المعلّم الجيّد وتشكيل ملامحه، نظرا لذاتية المفهوم ونسبيته، واختلاف المعايير المنهجية التي تحدّد خصائصه، غير أنّه يمكن القول: إنّ المعلمّ الناجح والفعّال هو الذي يجمع إلى جانب شخصيته المتزنة طبعا ومزاجا، وسلامته من العيوب الخلقية و الخلقية، شروطا ثلاثة، حددها "عبد الرحمان الحاج صالح" فيما يلي[34]:

1- الكفاية اللغوية (la compétence linguistique):

ويقصد بها: *"المعرفة الضمنية بقواعد اللغة القائمة في ذهن المتكلم"*[35].

فالمعلّم مطالب بامتلاك هذه الكفاية حتى يتمكن من التحكم في آليات الخطاب التعليمي أي من استعمال اللغة التي يراد تعليمها، استعمالا صحيحاًيتيح له القدرة على التبليغ الواضح.

2- الزاد المعرفي في اللسانيات العامة:

يقتضي تعليم اللغة أن يكون المعلّم على دراية بالتطور الحاصل في مجال البحث اللساني، وذلك بالاطلاع على ما توصّلت إليه النظرية اللسانية في ميدان

---

[33] ينظر: عبد الحق منصوري، ***صفات المعلم الإنتاجية***، دار الغرب للنشر والتوزيع، وهران، الجزائر، (د،ط)، 2003م، ص35.

[34] ينظر: عبد الرحمان حاج صالح، ***مدخل إلى علم اللسان الحديث "أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية***، مجلة اللسانيات، معهد العلوم اللسانية والصوتية، الجزائر، ع:4، 1973-1974م، ص ص41، 42.

[35] ينظر: ميشال زكريا، ***قضايا ألسنية تطبيقية "دراسات لغوية اجتماعية نفسية مع مقارنة تراثية"***، دار العلم للملايين، بيروت، ط1، يناير1993م، ص61.

وصف اللغة وتحليلها. وقد أكد اللساني التطبيقي" كوردير" على ضرورة استنارة معلّم اللّغات بما تمدّه به اللسانيات من معارف علمية حول طبيعة الظاهرة اللغوية، لتطبيقها في مجال تعليم اللغة[36].

3- الكفاية التعليمية:

وردت تعريفات كثيرة[37] في تحديد مفهوم "الكفاية التعليمية"، تكاد تجمع كلّها على أنّها تلك القدرة المركبة من مكوّن سلوكي (مجموع الأعمال التي يمكن ملاحظتها)، ومكوّن معرفي(المفاهيم، الإدراكات،...)، و التي تمكّن المعلّم أثناء ممارسة الفعل التعليمي من تحقيق الأهداف التعليمية المتوقّع حدوثها لدى المتعلّم بأداء عال فعال.

وهو ما يذهب إليه" محمد زياد حمدان" في قوله: "*هي عدد من المفاهيم والإجراءات والمهارات التي اتفق على أهميتها للتدريس وفعاليتها العامة في إنتاج التعلم*"[38].

وقد حاول توفيق مرعي تحديد مختلف المجالات التي تمسها هذه الكفاية، كما يلي[39]:

1- مجال تحديد الأهداف:

- تحديد السلوك القبلي اللازم للمتعلّم.
- القدرة على صياغة الأهداف التعليمية المرجوة صياغة جيدة.
- ربط الأهداف التعليمية بحاجات المتعلمين.
- ربط الأهداف التعليمية بعناصر الموقف التعليمي.

---

[36] ينظر: بيت كوردير، ***مدخل إلى اللغويات التطبيقية***، ترجمة جمال صبري، مجلة اللسان العربي، الرباط، مج14، ج1، 1976م، ص46.

[37] ينظر :تفاصيل هذه التعريفات في: -عبدا لرحمان حسون، ***اعتبارات أساسية في بناء المناهج الدراسية ومفاهيمها***، مجلة التربية، المنصورة، مصر، ع: 1و2، 1985م، ص63.

-عمر السيد خليل، ***استخدام التدريس المصغر في تنمية بعض الكفايات التدريسية العامة لدى المعلمين***، مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، مصر، ع: 6، 1990م، ص25.

مجدي عزيز إبراهيم، ***بعض الكفايات التدريسية التي يمارسها معلم الرياضيات في الموقف التعليمي من وجهة نظر طلاب المدرسة الثانوية العامة***، مجلة التربية، المنصورة، مصر، ع:6، 1987م، ص86.

[38] محمد زياد حمدان، ***التربية العملية الميدانية "مفاهيمها، و كفاياتها، و ممارساتها"***، مؤسسة الرسالة، بيروت، (د، ط)، 1981م، ص122.

[39] توفيق مرعي، ***الكفايات التعليمية في ضوء تحليل النظم***، دار الفرقان، عمان، (د، ط)، 1983م، ص189 وما بعدها.

2- مجال بنية المادة التعليمية:

- فهم المادة التعليمية.
- إثراء المادة التعليمية بأنشطة متنوعة.
- تنظيم المادة التعليمية.
- اعتماد أسلوب التعزيز في عملية التعلّم.

3- مجال الأنشطة و العلاقات التعليمية:

- اختيار الأنشطة التعليمية الهادفة وتنويعها.
- استعمال الوسائل التعليمية.
- توفير الجو النفسي في الموقف التعليمي.
- تنظيم البيئة المادية في الموقف التعليمي.

4_مجال التقويم:

- استخدام أساليب التقويم المتنوعة في الموقف التعليمي.
- تدريب المتعلمين على ممارسة التقويم الذاتي لإنجازاتهم.
- استخدام الأسئلة الهادفة التي تشخص الصعوبات التعليمية.
- تقويم نتائج المتعلمين بموضوعية

5- مجال تحقيق الذات المهنية:

- التمكن من المادة التعليمية المقرّرة.
- تجديد وتطوير المعارف.
- الاستفادة من الأفكار والتجارب العلمية في تحسين الأداء التعليمي.
- احترام أخلاقيات مهنة التعليم وإعطاء صورة مشرّفة لشخصية المعلّم في المجتمع.

إن واقع الممارسة التعليمية يؤكّد أنّ عملية التعليم تتأسس، في المقام الأول، على طبيعة ونوعية العلاقة التي تحكم المعلّم بالمتعلّم، والتي يفترض فيها أن تتبني على

الثقة المتبادلة[40]،و أن تطبع بالود والانسجام[41]. ومن نافلة القول، التأكيد على أهمية هذه العلاقة وخطورتها في الوقت ذاته، على التحصيل العلمي والمردود التعليمي للمتعلّم، وانعكاساتها على النمو السليم لشخصيته؛ لأنّ المعلّم –كما يذهب "ربول أوليفيي" (Reboul Olivier)–لا يعمل في مادة جامدة كفن النحت، بل في مادة حية تنطوي على مبدإ نموّها[42]. و بدهي أنّه كلّما كانت علاقته بالمتعلّم جيّدة، أمكن لهذا الأخير أن يدخل معه في علاقة تربوية سليمة وإيجابية، تتسرّب من خلالها المادة التعليمية المقدّمة له، وتلعب فيها شخصيته(المعلّم) دورها لتمارس وظيفتها بفعالية بعيدا عن كل ما يتعلق بها في العادة من تصور يشل في المتعلم طاقته الإبداعية.

وعلى هذا الأساس، كان لزاما على المعلّم أن يلّم "بعلم أصول التعليم" وأسسه التربوية والنفسية، وأن يعي بعمق طبيعة المتعلّم، ويفهمها في ضوء اطلاعه على مختلف النظريات في مجالي "علم النفس التربوي"، و"علم نفس التعلم"، إذ تتيح له معطيات هذين العلمين استيعاب الظواهر التربوية الملازمة للعملية التعليمية، وفهم البنية النفسية للمتعلّم[43]. ومن ثمّة تحديد كل الاحتياجات(besoins)، و الأهداف التي يبديها المتعلّم من وراء عملية التعليم، ليتم على ضوئها إعداد كل الأنشطة التعليمية.

إنّه لحريّ بالمعلّم الذي أوكلت إليه صياغة فكر المتعلّم وشخصيته، أن ينتقل من دور الملقّن الذي يفرض نفسه في العملية التعليمية كسلطة فوقية مستعلية مانحة للمعارف، إلى المعلّم التعليمي الذي يسهم في تفاعل المتعلّم معه، وقد افترض فيه استعدادا طيبّا، ولمس منه ميلا ورغبة صادقة في التحوّل من قوة متلقية استهلاكية إلى قوة فاعلة تجتهد في هضم المعرفة وتزكيتها[44]،وتنتقل من مرحلة الاستيعاب إلى مرحلة الإنتاج.

---

[40] إن الثقة بالمعلم من ضرورات نجاح العملية التربوية، لكن الغلو فيها يسبب ضعف شخصية المتعلم، لمزيد من التوسع ينظر: –عبد الرحمان النحلاوي، ***الإصلاح التربوي والاجتماعي والسياسي من خلال "المبادىء والاتجاهات التربوية عند التاج السبكي"***، المكتب الإسلامي، دمشق، ط1، 1408 /1998م، ص121.

[41] ينظر: مبارك ربيع، ***عواطف الطفل***، الدار العربية للكتاب، تونس، (د، ط)، 1984م، ص244.

[42] ربول أوليفيي، ***فلسفة التربية***، ترجمة جهاد نعمان، منشورات عويدات، بيروت–باريس، 1982م، ص55.

[43] ينظر:أنطوان صياح، ***دراسات في اللغة العربية وطرائق تعليمها***،ص177.

[44] ينظر:عبد الكريم بكار، ***حول التربية والتعليم***، ص98.

والمعلّم التعليمي بوصفه طاقة محركة للعملية التعليمية التعلمية، والمشرف عليها في الوقت نفسه، يؤمن بأنّ التعليم الجيد هو الذي يملّك المتعلّم منهجا في التعلّم واكتساب المعرفة، ويمكّنه من تحويل المعلومات المبعثرة إلى معرفة ذات دلالات واضحة ومترابطة.

لذلك، فإنّه يحاول قدر الإمكان ألاّ يقدم المعرفة لذاتها، باعتبارها شكلا جامدا وحقيقة ثابتة، بل يسعى إلى تقديم المعرفة الوظيفية في حياة المتعلّم، بما يثري المواقف التعليمية، ويستثير مخزون المتعلم المعرفي والثقافي، وطاقاته الإدراكية والتصويرية.وهو في ذلك كلّه يبدي آراءه وملاحظاته أثناء العملية التعليمية حتى يمكّن المتعلّم من خلق استراتيجيات تعلّم خاصة به، يستند إليها في اكتساب المعرفة و إنتاجها[45]. و المعلّم التعليمي

لا يكتفي بإنماء كل أبعاد شخصية المتعلّم، بل يسهر على توازن هذه الأبعاد في نموّها؛ لأنّه ينظر إليها كوحدة معرفية، ونفس حركية، ووجدانية غير متمايزة الخصائص. لذا، فهو يحرص، من أجل تحقيق هذه الغاية، على تكييف طرائق التعليم بما يبعث على انتباه المتعلّم وتحريك قدراته العقلية والوجدانية بكيفية تجعل عملية التعليم /التعلم ممتعة ومقنعة لديه. وفي هذا السياق، تجب الإشارة إلى أنّ نجاح طريقة التعليم بوصفها مجموعة من الإجراءات والخطوات المنظمة وفق مبادىء وفرضيات سيكولوجية وبيداغوجية، يقوم بها المعلّم بهدف موضعة محتوى المادة المعلّمة إيجابياو منهجيا داخل سياق تربوي وتعليمي، يستثير المتعلّم و يوجّه عملياته التعليمية[46]، يتوقف على مدى انتهاء المعلّم إلى غايته المقصودة من العملية التعليمية التعلمية وهي تبليغ ما تتضمنه من محتوى معرفي محض و محتوى قيمي بنجاعة، في أقل وقت ممكن وبأيسر جهد يبذله هو والمتعلّم. وعملا على بلوغ هذه الغاية، فإنّه يسهر على اختيار طرائق التعليم وتنويعها وفقا لطبيعة المادة المعلّمة وقدرات المتعلّم و استعداداته، وبما يخدم المواقف والوضعيات التعليمية أثناء الفعل التعليمي التعلمي. ولا شك أن الطرائق التعليمية تتنوع وتتعدد

---

[45] ينظر: فاخر عاقل، ***التعلم ونظرياته***، دار العلم للملايين، بيروت، (د، ط)، 1967م، ص13.

[46] ينظر: خير الدين هني، ***تقنيات التدريس***، ص39.

أشكالها تبعا للمرتكزات العلمية التي تقوم عليها(أهداف تعليم اللغة، الوقت المتاح لتعليميها)، لكن أهمّها على الإطلاق تلك التي تقوم على معيار التفاعل (معلّم-متعلّم)، والتي صنفها"ديكورت"(**DE CORTE**) إلى[47]:

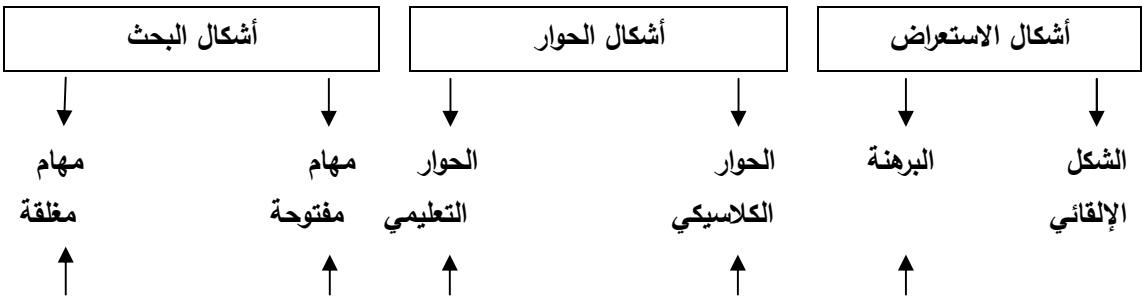
ا-*الشكل الاستعراضي:* وهو الشكل الذي يسيّر فيه المعلّم بنفسه العملية التعليمية التعلمية عن طريق تدخله المباشر.وينقسم هذا الشكل إلى طريقتين اثنتين:

- *طريقة الإلقاء* التي تعتمد على الإخبار التلفظي.
- طريقة *البرهنة* التي لا تكتفي بالتلفظ اللغوي، بل تدعّمه بوسائل تعليمية توضيحية، تتنوع بتنوع الموقف التعليمي.

ب-*الشكل الحواري:*وهو الشكل الذي يسيّر فيه كل من المعلّم والمتعلّم عملية التعليم/التعلم بناء على الحوار الذي يأخذ أشكالا عدة، فهو إمّا *حوار كلاسيكي* أي مناقشة حرّة، أو *حوار تعليمي* ينبني على أسئلة محددة ومتسلسلة تنظّم الدرس.

ج-*أشكال المهام أو البحث:*يعتمد هذا الشكل على مبدأ تسيير المتعلّم للعملية التعليمية التعلمية انطلاقا من مهام وأنشطة يعيّنها المعلّم، ويعطي تصورا مبدئيا حولها مع إرشادات وتوجيهات لإعانة المتعلم على القيام بها.وينقسم هذا الشكل إلى نوعين من المهام:

- مهام مفتوحة تتطلب أجوبة وأعمالا متنوعة،وأنشطة المتعلمين الشخصية.
- مهام مغلقة تعتمد على أسئلة محدّدة ينبغي على المتعلمين الإجابة عنها بدقة.



[47] ينظر: بلحسن عبد الغفار الوالي، ***بيداغوجية الأهداف في تدريس اللغة العربية***، مجلة همزة وصل، وزارة التربية والتكوين، عدد خاص، 1991م، ص68.

أعمـــال جماعيـــة

ومن الواضح، أنه لا يمكن المفاضلة بين هذه الطرائق جميعها، بحيث يتم اعتماد طريقة واحدة و إهمال غيرها. لأن هذا ينافي طبيعة اللغة واختلاف المواقف التعليمية. ولا يراعي الفروق اللغوية بين المتعلمين، كما أنه ضد تكامل مهارات التواصل اللغوي التي تعد المعيار الأكبر الذي يقوم على أساسه تعليم اللغة، و فاعلية طرائق تعليميها في تمكين المتعلمين من فهمها واستخدامها، وينضاف إلى هذا كله ما يسببه التزام طريقة واحدة من سآمة وملل في نفوس المتعلمين[48].

واستكمالا لمجموعة المهام التي يقوم بها المعلم التعليمي في أدائه التربوي و التعليمي، يمتد الحديث إلى التأكيد على أن دوره في العملية التعليمية التعلمية لا ينتهي بمجرد تقديم المعارف وبيان معالجتها، و قيام المتعلم بأوجه النشاط التعليمي المختلفة، و لكن يتجاوز ذلك إلى تقويم نتائج هذه الجهود المبذولة من جميع جوانبها، لاستجلاء ما تحقق فعلا من الأهداف التعليمية المتوخاة، و ذلك من خلال وصف وتحديد النواتج السلوكية للمتعلم(مردوده التعليمي)، و محاولة تقويمها تقويما موضوعيا يتسم بالشمولية و الاستمرارية[49].

والحق، أن التقويم[50](évaluation) كأداة تربوية شاملة، تكمن أهميته في أنه يساعد على ضبط وتصحيح سيرورة عمليتي التعليم/التعلم، و يساهم في توجيه مكوناتها وصنع قراراتها، لاسيما و أن هناك ارتباطا مباشرا وتأثيرا متبادلا بين قرارات المعلم التقويمية وطبيعة عمليات التعليم والتعلم[51]؛ حيث إن رصد مواطن القوة والضعف لدى المتعلمين، يقود المعلم إلى إعادة صياغة أهدافه، ومراجعة أساليبه وطرائقه في تقديم المادة التعليمية، و بالتالي يتحول التقويم إلى "تصحيح

---

[48] عبد العليم إبراهيم، ***الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية***، ص34.

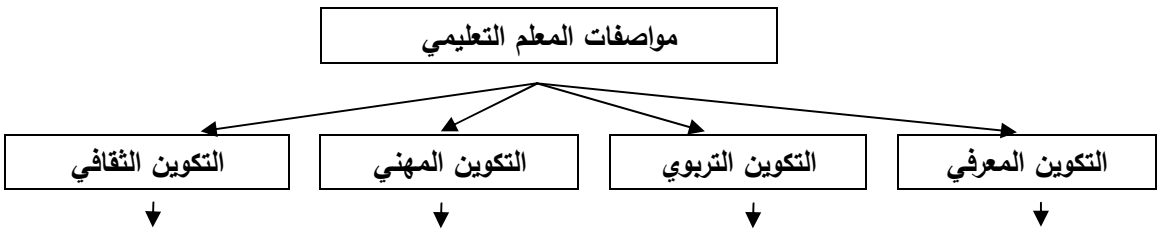
[49] ينظر، حسين زعباط، ***التقويم والمناهج***، مجلة لغات، جامعة الجزائر، ع:1، 1988م، ص104.

[50] يقصد بمصطلح "تقويم": " *عملية جمع وتصنيف و تحليل و تفسير البيانات أو المعلومات كمية أو كيفية عن ظاهرة أو موقف أو سلوك بقصد استخدامها في إصدار حكم أو قرار*" لمزيد من التوسع: ينظر: محمد عزت عبد الموجود وآخرون، ***أساسيات المنهج وتنظيماته***، دار الثقافة للطباعة والنشر، القاهرة، ط2، 1978م، ص154.

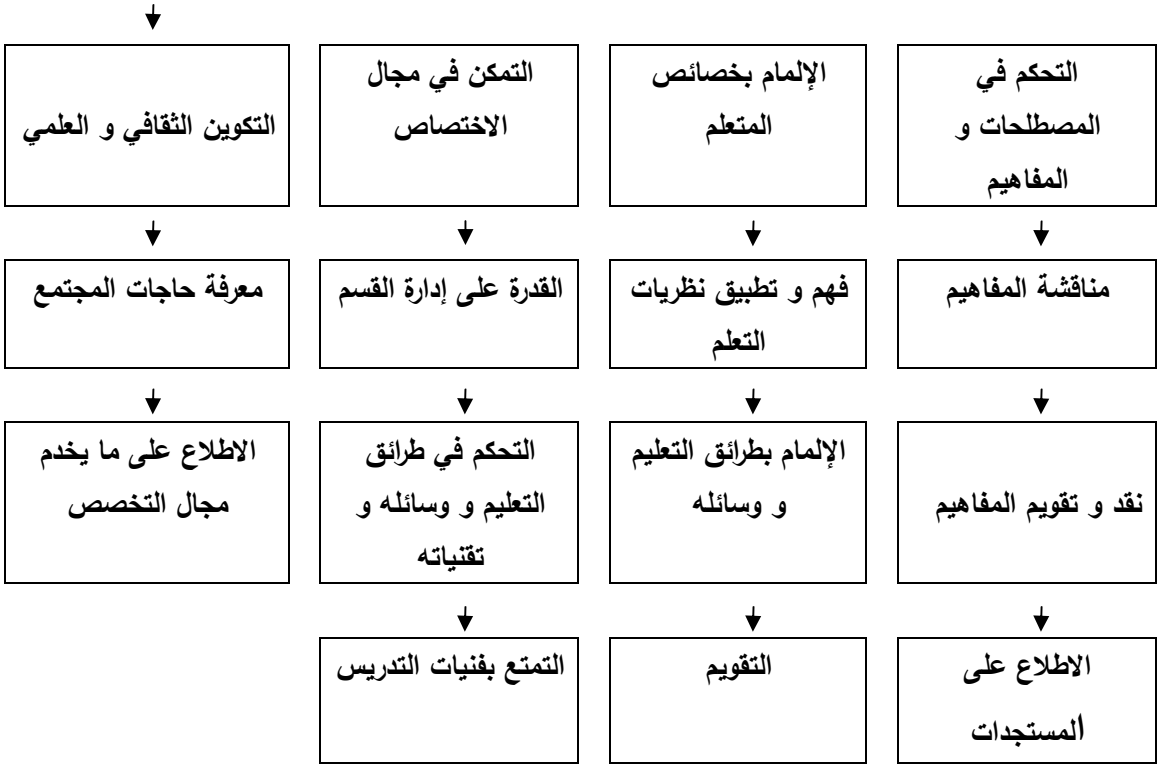
[51] محمد الدريج، ***تحليل العملية التعليمية***، ص111.

ارتجاعي"[52](feed-back) يمدّ المعلم بمختلف التفسيرات الموضوعية عن العوامل والظروف التي من شأنها أن تؤثر سلبا على الأداء و المردود التعليميين، ومن ثمة، فهو يتيح له إمكانية تعديل و تكييف عناصر المنهاج التعليمي(الأهداف، المحتويات، الطرائق والوسائل، ...) بما يضمن الارتقاء بمستوى الكفاية الإنتاجية للعملية التعليمية التعلمية وخصوبتها.

و عليه، و في ضوء ما تقدم، يمكن القول: إن الوضعية المتميزة للمعلم في العملية التعليمية التعلمية، أضحت في عصر التحديات العلمية و المعلوماتية تتطلب من الجهات المشرفة على التعليم مزيدا من الرعاية والاهتمام في إعداد وتكوين المعلم الفعال(التعليمي) علميا وعمليا، لما له من أهمية في تحقيق الأهداف والمقاصد التربوية. وأصبح المحك الأساسي في إعداده يستند على قدرته على تحقيق الأهداف التربوية و التعليمية بجوانبها و أبعادها المختلفة، و هو ما يفرض عليه التمتع بجملة من المواصفات التي يلخصها المخطط الآتي:



[52] يقصد بمصطلح "تصحيح ارتجاعي"(feed-back): "*نشاط تقويمي ضروري لتحسين الأداء، حيث إنه يساعد على تعزيز الأنماط المرغوبة و هجر الأنماط غير المرغوبة في السلوك التعليمي. إنه يعني، ببساطة، تمكين المدرسين من معرفة نتائج عملهم*". لمزيد من التوسع:
ينظر: محمد الدريج، ***المرجع نفسه***، ص204.



-المتعلّم(l'apprenant)[53]:

[53] لقد فضلنا استخدام مصطلح "متعلم" بدلا من "تلميذ" نظرا لما يثيره هذا المصطلح من تصور إيجابي يؤكد معنى التفاعل والمشاركة الإيجابية في تلقي المعرفة، و إنتاجها على عكس مصطلح"تلميذ" الذي ارتبط بالتلقي

يعدّ المتعلم محور العملية التعليمية التعلمية[54] الذي تتوجّه إليه عملية التعليم اللغوي؛ لذلك فإنّ التعليمية تبدي عناية كبرى له، فتنظر إليه من خلال خصائصه المعرفية(cognitifs)، و الوجدانية(affectifs)، والفردية(individuels)، في تحديد مدخلات العملية التعليمية التعلمية و تنظيمها، وتحديد أهداف التعليم المراد تحقيقها فيه، فضلاً عن مراعاة هذه الخصائص في بناء المحتويات التعليمية، وتأليف الكتب، واختيار الوسائل التعليمية وطرائق التعليم؛ إذ تقتضي عملية التعلّم من المتعلّم قدراً كافيا من النضج الداخلي في شخصيته، يمس كل جوانبها: العقلية، و الانفعالية،.... إلخ. وهي في واقع الأمر جوانب يكتنفها الكثير من الغموض بسبب طبيعة تكوينها إلاّ أنّها تبقى ذات أهمية عظمى في سيكولوجية المتعلّم وتكوينه.

ولعلّ، من أهم الخصائص التي يجب أن تتوفّر في المتعلّم حتى يكون قادرا على التعلّم، مايلي[55]:

1- النضج: ويقصد به عملية نمو داخلي يشمل جميع جوانب الكائن الحي، ويحدث بكيفية غير شعورية؛ فهو حدث لا إرادي يواصل فعله بالقوة خارج إرادة الفرد.[56] ويمس هذا النضج الجوانب التالية:

أ / النمو العقلي: يشمل هذا الجانب: الذكاء، والإدراك، والانتباه، والتفكير، والذاكرة، والتخيل...، لذلك فإنّه يتحتم على كل معلم معرفة تطورات هذه القدرات وأساليب نموّها، و الدوافع المنشطة لها حتى يتمكّن من استثمارها في العملية التعليمية التعلمية على أحسن وجه.

ب / النمو المعرفي و اللغوي: ويشمل فهم الأوضاع وتحليلها، ثم إمكانية التعبير عنها بما يناسبها. كما يضم أيضا أساليب الحقائق العلمية و المهارات المختلفة،

السلبي والتبعية. لمزيد من التوضيح ينظر: Philippe PERRENOUD, *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, Paris, ESF, 1994, p.53.

54 سيد إبراهيم الجياز، ***دراسات في تاريخ الفكر التربوي***، ص208.

55 ينظر: خير الدين هني، ***تقنيات التدريس***، ص ص60،61.

56 رمزي غريب، ***التعلم" دراسة نفسية، تفسيرية، توجيهية*** "، دار الفكر العربي، القاهرة، (د، ط)، 1977م، ص42.

سواء كانت عملية تعتمد على نشاط الجسم وحركة الأعضاء، أو نظرية ترتكز على القدرات العقلية.

جـ) النمو الانفعالي: يعدّ عاملا أساسيا في التكيف الاجتماعي السوي و الصحة النفسية السليمة. ويميّز الباحثون بين أنواع ومستويات من الانفعال، فهناك الهيجان و العاطفة والهوى، ولكل منها طابعه وخصائصه وتأثيره في تفكير المتعلم وتصرفاته. وقد تنحرف هذه الانفعالات عن النضج والاستواء، فتحتاج إلى تربية ملائمة تحرص على توجيهها نحو المثيرات الاجتماعية المناسبة. وليس يخفى على التربويين ما لهذه الانفعالات من تأثير في عملية التعلم، فإذا كان التعلم يستلزم القيام بسلوك هادف، فإنّه يحصل بفعالية أفضل عندما ينفعل المتعلم انفعالا ملائما يسهّل عليه الإقبال على موضوع التعلّم، وبالتالي استيعابه أو اكتساب السلوك المطلوب.

لذلك يراعي المربّون و التربويون القائمون بإعداد المناهج، تنظيم موضوعات التعلم وطرائقه وفقاً لميول المتعلمين، وعلى نحو يثير فيهم نشاطاً انفعاليا يوجّههم نحو اختيار الاستجابات المناسبة لحاجاتها.

د/ النمو الاجتماعي: يتناول علاقة المتعلم بالجماعة التي ينتمي إليها كأهمّ مصدر يضفي دلالة على سلوكه وأنشطته، ذلك لأنّ نسيج العلاقات الاجتماعية و أنماط تفاعل المتعلم مع جماعته هي جزء أساسي من البناء النفسي له (إدراكه، تفكيره، خبراته،...) وبالتالي هي عامل حاسم في التحليل و التنبؤ و التفسير الدقيق لسلوكه وأدائه، لأنّ بعد الجماعة له حضور نفسي لدى المتعلم وإطار مرجعي في تفكيره وسلوكه.

2- الاستعداد: يعرّف بأنّه:"مدى قابلية الفرد للتعلم، أو مدى قدرته على اكتساب سلوك أو مهارة معينة إذا ما تهيأت له الظروف المناسبة"[57].

و يعدّ أهم عامل نفسي في عملية التعلم؛ لأنّه في غياب هذا العامل المساعد يبقى فعل التعليم و التعلم مجرد جهود مبذولة هدرا، فضلا عن أنّه يسهم في تدني الدافعية للتعلم، بسبب ما يحدثه من ضيق و انزعاج يتحول إلى عائق كابح لطاقة المتعلم النفسية مما يعرقل الغاية المتوخاة من عملية التعليم.

---

[57] بسماء آدم، ***التحصيل الدراسي***، مجلة العربي، وزارة الإعلام، الكويت، ع: 544، مارس 2004م، ص 178.

ولعلّ هذا ما قصده المربي الفرنسي "كلاباريد" (Claparède) عندما قال: *"تستطيع أن تذهب بالحصان إلى النهر، و لكنّك لا تستطيع إرغامه على الشرب"*.

3- الدافع: و الدافع في أبسط تعريفاته هو: "*حالة داخلية مرتبطة بمشاعر الفرد، توجّه نشاطه نحو التخطيط للعمل بما يحقق مستوى محدد من التفوق يؤمن به الفرد و يعتقده*"[58]. فهو، إذن، عامل يهدف إلى استثارة سلوك المتعلم و تنشيطه و توجيهه نحو هدف معيّن يرغب في الوصول إليه. و يتلخص أثره في وظيفتين أساسيتين:

أ/ الوظيفة التنشيطية (الاستثارية):أي أنّ الدافع ينشّط السلوك و يستثيره و يبعث في المتعلم الطاقة اللازمة لأداء الفعل، فيساعده على وضوح الهدف.

ب/ الوظيفة التوجيهية (التنظيمية): أي أنّ الدافع يوجّه المتعلم و ينظّم سلوكه بحيث يقلّل من الجهد و من الوقوع في الأخطاء. وتجب الإشارة هنا، إلى أنّ الدافع قد يكون داخليا، ينبع من ذات المتعلم، حيث إنّه يجد لذّة و متعة في الإنجاز بالوصول إلى الهدف الذي رسمه لنفسه محاولا تجاوزه (تحقيق الذات)، و قد يكون خارجيا يهدف إلى إرضاء الآخرين كالوالدين مثلا.

هذه، بصفة عامة، أهم الخصائص التي ينبغي أن تتوفّر في كل متعلم. ولعلّه، من الصعوبة بمكان وضع قائمة بخصائص المتعلمين- تبين و تحدّد بدقة الخصائص النفسية و السيكولوجية لكل عمر- تصلح و تكفي كأساس لتنظيم التعليم في كل مرحلة تعليمية، و مع ذلك، فإنّ وضع قائمة من هذا القبيل، و بالرغم من الثغرات التي يمكن أن تتضمنها تبقى ذات فائدة لا تنكر في وضع المناهج و بناء مواد التعلم، و بخاصة إذا ما أغنيت بالمعلومات التي يمكن استخلاصها من التجارب التطبيقية للتعليم في المؤسسات التعليمية و التربوية، كملاحظة صعوبة استيعاب المتعلمين لبعض موضوعات الكتب التعليمية و المناهج، أو إقبالهم على بعض المهارات دون البعض الآخر، أو صعوبة تغيير اتجاهاتهم نحو بعض المثل، و القيم.... .

---

[58] رجاء محمود أبو علام، ***علم النفس التربوي***، دار القلم، دمشق، (د، ط)، 1982م، ص168.

المحتوى التعليمي (le contenu d'enseignement):

يعدّ المحتوى التعليمي عنصرا هاما من عناصر العملية التعليمية التعلمية، ومرتكزا أساسيا يستند إليه كلّ من المعلم والمتعلم في سيرورتها؛ إذ ينطلق المعلم في ممارسة الفعل التعليمي التعلّمي من مضمون تعليمي – غالبا ما يقدّم له في شكل دليل منهجي– يسعى من وراء تبليغه إلى تحقيق الأهداف العامة و الخاصة التي وضع

من أجلها، و التي أقرّها المنهاج[59] التعليمي، بينما يتطلع المتعلّم من خلال هذا المضمون إلى إشباع نهمه المعرفي، وإرضاء دوافعه وميولاته.

ولما كان تعليم كل اللغة أمرا متعذرا لاستحالة الإحاطةبها، فإن تعليم جزء منها يطرح على القائمين بتعليم اللغات إشكالا جديرا بإثارة التساؤل التالي: ماذا نعلّم من اللغة ؟.

لا غرو، أنّ الإجابة عن هذا التساؤل تحتاج إلى نظرة فاحصة، وإلقاء الضوء على مختلف العوامل الواجب مراعاتها في بناء محتوى تعليمي ما لكن، قبل ذلك يجدر بالدارس تحديد مفهوم "المحتوى التعليمي".

مفهوم المحتوى التعليمي:

يذهب "محمد الدريج" في تعريف المحتوى التعليمي إلى أنّه: "*كلّ الحقائق و الأفكار التي تشكّل الثقافة السائدة في مجتمع معين، وفي حقبة معينة. إنّها مختلف المكتسبات العلمية والأدبية و الفلسفية و الدينية والتقنية وغيرها، مما تتألّف منه الحضارة الإنسانية، ومما تزخر به الثقافات الشعبية المحلية في كل البقاع، والتي تصنف في النظام التعليمي إلى مواد مثل: اللغة، والحساب، والتاريخ... بناء على الغايات و الأهداف المتوخاة، في حين يبقى تنظيم المحتوى رهينا بمتطلبات العملية التعليمية ذاتها و بأشكال العمل الديداكتيكي*"[60].

بينما يرى "محمد عزت عبد الموجود" أنّ المقصود بالمحتوى هو: "*الأفكار، والمفهومات، والمصطلحات، والقواعد، والقوانين، والنظريات، والمبادئ، و التعميمات، والقيم، والاتجاهات، والمهارات المتضمنة في أي كتاب مدرسي. وتقدّم للطلاب في أعمار معينة وتنظيم محدد؛ ليكتسبها الطلاب عن طريق سلوك التدريس الذي يمارسه المعلمون ضمن عمليتي التعليم / التعلم، تحقيقا للأهداف التي وضع من أجلها المحتوى*"[61].

---

[59] المنهاج:وثيقة تربوية تشتمل على مضامين التعليم من المعارف والمهارات ونحوها، وعلى أهداف تعليمها وتعلّمها، وتقنيات هذا التعليم، وتقويم تحصيل المتعلمين لها.ينظر :أنطوان حبيب رحمة، ***تجارب عربية في التعليم الأساسي ودليل تخطيطه***، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، 1992م، ص92.

[60] محمد الدريج، ***تحليل العملية التعليمية***، ص88.

[61] محمد عزت عبد الموجود وآخرون، ***أساسيات المنهج وتنظيماته***، ص123.

إن قراءة متأنية واعية للتعريف الأول تبرز مايلي:

1- تشكّل الثقافة بما تشمل عليه من عناصر مادية (المكتسبات التقنية)، وعناصر غير مادية (المكتسبات العلمية، و الأدبية، والفلسفية، و الدينية،...) المنطلق والمرتكز الذي ينبني عليه كل محتوى تعليمي.

2- يتميّز كل محتوى تعليمي بطبيعة سوسيوثقافية نوعية، تعكس فلسفة مجتمع معين، في حقبة ومكان معينين، لذلك فإن الدارسين المعاصرين لم يألوا جهدا من أجل ضبط الأنماط اللغوية المختلفة بكل مستوياتها: الصوتية والتركيبية والدلالية، و تصنيفها حسب التوزيع الجغرافي للمصدر البشري المستعمل للغة ما، انطلاقا من أطالس وخرائط تبيّن الاختلافات اللهجية للمجموعة البشرية الواحدة.

وقد أشار سوسير إلى ضرورة اعتماد مبدأ المكان في الدرس اللساني، نظرا لتنوع الحدث اللغوي واختلافه من منطقة إلى أخرى حيث قال، "*... لئن كانت الاختلافات اللغوية الناجمة عن الزمان غالبا ما تغيب عن الملاحظ فإنّ الاختلافات اللغوية بين مكان وآخر تبرز مباشرة للعيان(...) إنّ هذه المقارنة بالذات هي التي تجعل شعبا من الشعوب يتفطن إلى أنّ له لسان خاصا* "[62].

3- يصنف كل محتوى إلى مواد تعليمية بناء على ما تقرّه الفلسفة التربوية من غايات (أهداف تعبر عن فلسفة المجتمع، وتعكس تصوراته للوجود والحياة)، وأهداف خاصة.

4- يخضع تنظيم المحتوى لمتطلبات الموقف التعليمي، ولطبيعة المادة وما تقتضيه من طرائق تعليمية مناسبة تتيح إمكانية مقاربتها بنجاعة.

إن هذا التعريف على الرغم مما تميّز به من محاولة استيفاء الأسس الثقافية والاجتماعية والتربوية التي تتطلبها عملية بناء و إعداد المحتويات التعليمية، بدءا بتحديد الأهداف وانتهاء باختيار طرائق التعليم المناسبة، إلاّ أنه أغفل تعيين الفئة التي يوجّه إليها المحتوى، وكذا الشكل الذي يتحدد فيه.

أمّا بالنسبة إلى التعريف الثاني، فيظهر ما يلي:

---

[62] فردينان دي سوسير، ***دروس في الألسنية العامة***، ص285 .

1- يستهدف المحتوى التعلم المعرفي أساسا، وذلك من خلال تحقيق جملة من السلوكات المعرفية لدى المتعلمين، تعبّر عن عملية ذات أبعاد عقلية تربوية تبرز في وضعية تعليمية تعلمية مثل: المعرفة (معرفة المصطلحات، الاتجاهات، القوانين، النظريات،...) والفهم (القدرة على التعميم).

2- يتم تقديم المحتوى في شكل كتاب مدرسي يوجه للمتعلمين وفق تنظيم معين يراعي أعمارهم.

3- يتم اكتساب المتعلمين للمعارف المقدمة لهم بالتفاعل مع معلميهم أثناء عملية التعليم / التعلم.

وعليه، فإنّ المحتوى، كما يبدو واضحا من هذا التعريف الوظيفي، هو مجموعة من المعارف الممنهجة التي تندمج فيما بينها بشكل تدرجي ومنظم؛ لتحقيق هدف نهائي لا يتم بلوغه إلاّ بعد تجزئته إلى أهداف تعليمية وسلوكية تكون محددة بدقة ووضوح.

لكن، ما يؤخذ على هذا التعريف هو أن جملة المعارف المراد تعليمها لا تركّز على شخصية المتعلمين في شموليتها أي في جميع جوانبها، بل تقتصر على الجانب المعرفي فقط. ولعلّ مردّ ذلك هو أنّ غالبية مناهج التعليم تنطلق من تصور معرفي محض للتعليم المدرسي، بينما لا تولي عناية كافية للجانب الوجداني، و الحسي الحركي لاعتبارات عدة: منها ماهو مرتبط بصعوبة التقويم، ومنها ما هو متعلق بعوامل أخرى غير بيداغوجية[63] (Extra-pédagogique).

بناء على التعريفين السابقين، يمكن القول إنّ المحتوى التعليمي هو ذلك الكم النوعي والوظيفي من المعارف، والثقافة، والقيم، المستمد من فلسفة المجتمع، و المختزل في شكل كتاب تعليمي يتضمن مواد منظمة، مندمجة ومتجانسة تلبّي احتياجات المتعلمين وتراعي خصائصهم السيكولوجية و الفكرية والاجتماعية ومستوياتهم التعليمية، بما يضمن تنمية مختلف جوانب شخصيتهم تنمية متوازنة، شاملة ومتكاملة، وإكسابهم السلوكات والمهارات الضرورية المحددة في الأهداف التربوية، والمعبّرة عن الغاية النهائية من الفعل التعليمي.

---

[63] محمد بوعلاق، ***الهدف الإجرائي "تمييزه وصياغته"***، ص53.

من هذا المنطلق تتأكد أهمية المحتوى التعليمي في قدرته على تكوين متعلم سويّ، طموح وفاعل. وهي غاية يسعى إلى تحقيقها كل نظام تربوي يرغب في كسب رهانات العلم و التكنولوجيا؛ إذ غدا المتعلم الإبداعي بما تعكسه خبراته على النسق الاجتماعي والاقتصادي معيارا تقاس به قدرة المجتمعات على العطاء والتفاعل وتحقيق الذات. وغني عن الذكر، أن تأمين هذه الغاية شديد الصلة بما يقدم للمتعلم من محتويات وظيفية يتمثلها في سلوكاته، و يتصرف على ضوئها في ممارسة أدواره الوظيفية في المجتمع.

لذلك، ومن واقع الإقرار بضرورة انتساب المتعلم إلى عصره، والتكيف مع ما تفرضه الثقافة العالمية الراهنة التي تهيمن عليها قيم المردودية و الفعالية والنفعية، فقد أضحت الحاجة إلى تشكيل محتويات تعليمية تواكب التحولات التي تشهدها الحضارة الإنسانية الجديدة، و تستجيب بحق لاحتياجات المتعلم الأساسية واهتماماته، ولخوائه المعرفي والأداتي الذي يحياه في واقعه التعليمي، لمن أوكد الانشغالات التي ينبغي أن يتقاسمها كافة الفاعلين في حقل التربية والتعليم من: تعليميين، و تربويين، ومتخصصين في علم اللغة، و علم النفس التربوي، و علم الاجتماع، و علوم التربية... إلخ، من أجل إعداد هذه المضامين إعدادا مناسبا، و توجيهها الوجهة الرامية إلى طبع نفوس المتعلمين بالطابع المنهجي و العلمي،و إلى تعميق وتوسيع مجال خبراتهم بما يمنحهم شروط الاقتدار على التموقع بثقة وقوة فعلية –لا انفعالية– في المجتمع العالمي.

و لأجل بناء محتوى تعليمي منسجم ومتوازن، يعنى باحتياجات المتعلم، وبخصوصيات بيئته الاجتماعية والمحيط الذي يوجد فيه، فإنه لابد من مراعاة العوامل الآتية[64]:

أ/ العوامل الخارجية:

وهي تلك العوامل المؤثرة في اختيار المحتوى، لكنها لا تتصل باللغة و لا بخصائص المتعلمين. ويمكن إجمالها فيمايلي:

---

[64] ينظر: عبده الراجحي، ***علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية***، ص ص65،66.

1- *الأهداف:*

تعد الأهداف من بين العوامل الأساسية التي تؤثر مباشرة في انتقاء المحتويات التعليمية و بنائها وترتيبها ترتيبا منطقيا. و "الأهداف" مصطلح علمي يقصد به النتائج النهائية للتعلم، مصاغة في عبارات واضحة ومحددة، تعبّر عن التغيرات الحاصلة في سلوك المتعلمين[65]. فهي تتصل مباشرة بالعمل التعليمي.ويشترط فيها التحديد و الوضوح عند اختيار النمط اللغوي، وعند اختيار كل مادة تعليمية. و غالبا ما تتوزع إلى أهداف تعليمية، و أخرى سلوكية، وثالثة أدائية.

2- *مستوى المقرر*:

إن بداية طريق الاستفادة مما يجري في المدرسة، هو أن تكون المحتويات التعليمية المقدّمة للمتعلمين مراعية لمستوياتهم وقدراتهم الاستعابية، لأنه مهما كانت هذه المحتويات ثرية و غنية بالموضوعات المثيرة والمفيدة، فإنه لا قيمة لها تذكر، ولا نتيجة إيجابية ترجى من تطبيقها في الميدان التربوي، إذا كانت تفوق مستويات المتعلمين الموجهة لهم، أو كانت دون مستواهم، لذا يحرص القائمون على وضع المناهج و اختيار المحتويات التعليمية و وحداتها على ضرورة أن يحكم هذا الاختيار أسس نظريات التعلم و سيكولوجية المتعلم حتى تكيف المحتويات المناسبة مع إمكانات المتعلم، ويتم، على الأقل، ضمان السير الطبيعي لعملية التعلم والتقدم فيها، بمعدل يتناسب مع معدل نمو المتعلم ومستوى نضجه.

3- *الوقت*:

فكل مقرر تعليمي لابد أن ينفذ على جدول زمني محدد، لأن عامل الوقت أساسي في إتقان المهارات التي تحددها الأهداف.

ب/*العوامل الداخلية*:

وهي تلك العوامل التي ترتبط باختيار النمط اللغوي، و اختيار مفردات المواد اللغوية التي يحكمها الشيوع و التوزيع، و قابلية الكلمة للاستدعاء، وكذا المعيار

---

[65] محمد الدريج، ***تحليل العملية التعليمية***، ص62.

النفسي للتعلم إلى جانب عوامل خاصة بالمتعلم: كالعمر، والاستعداد للتعلم، ودافعية التعلم[66].

والواقع، أن تحقيق انتقاء موفق للمحتوى التعليمي، لا يكفي وحده لضمان نجاح العملية التعليمية التعلمية، فقد سجلت التجربة الواقعية فشل برامج ذات محتوى جيد في تحقيق أبسط أهدافها بسبب إغفال عامل مهم هو تنظيم المحتوى بوصفه عملية ضرورية و مكملة تحدد كيفية مباشرة عمليتي التعليم والتعلم. ولا جرم، أن الفشل في عملية تنظيم المحتوى حتى مع احتضان هذا الأخير تجارب تعليمية صالحة و مفيدة يفقد العملية التعليمية التعلمية القوة الكافية لإحداث التأثيرات اللازمة.

من هنا، و انطلاقا من قناعة الجهة الوصية بالتعليم ومسائله، بأن تقديم المحتوى وكيفية عرضه تعتبر من العوامل المحددة لأبعاد العملية التنظيمية، فقد دفع ذلك واضعي البرامج ومخططي المقررات التعليمية إلى وضع مقاييس ترتكز على حقائق علم النفس و خاصة علم النفس النمائي و نظريات التعلم[67]، تصف أربعة أنواع من طرق الارتقاء والتدرج في العملية التعليمية التعلميةهي:

1- البدء بالبسيط و التدرج نحو المعقد والأكثر تعقيدا، ومن السهل إلى الأصعب فالأصعب.

2-ترتيب المحتويات في صورة تحافظ على تواصل وتكامل مواضيعها بما يسمح للعملية التعليمية التعلمية بالتحول إلى مجال ترتبط فيه الخبرات والمعارف و المهارات بعضها ببعض في نسق تكاملي تنتظم فيه علاقات منطقية بين الأجزاء والفروع، و تتحدد فيه مراحلها تحديدا دقيقا يسهل عملية تقويمها في حينها.

3-الانتقال من الجزء إلى الكل أو من الكل إلى الجزء ومن المحسوس إلى المجرد وفقا لطبيعة المعرفة المقدمة.

4- مراعاة الترتيب المنطقي والتعاقب الزمني في ترتيب الوحدات التعليمية.

---

[66] عبده الراجحي، ***علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية***، ص91.

[67] محمد الدريج، ***تحليل العملية التعليمية***، ص89.

وعليه، و في ضوء ما تقدم يتضح أن النجاح في انتقاء المحتويات التعليمية يتوقف بالدرجة الأولى على مدى موافقتها للشروط النفسية و الاجتماعية و التربوية، و تجاوبها مع الحاجات المتجددة للمتعلمين، كما يتوقف من ناحية أخرى على مدى إحكام تنظيمها و توزيع وحداتها في تجانس وتكامل يراعي التدرج المنطقي في مستويات الاستيعاب.

و إذا كان التصور الشامل للعملية التعليمية التعلمية يرتكز على لازمة ثابتة و هي أنّها نظام من العلاقات التفاعلية والدينامية بين مكوناتها الأساسية: المعلم، و المتعلم، والمحتوى التعليمي، فإن البحث في كيفية سيرورتها يفرض ضرورة البحث في المنهجية التي تقوم عليها حتى تؤتي ثمارها، ويتم تأديتها بصورة فعالة و محكمة؛ إذ لا يكفي إلمام المعلم بمسائل التعليم و أصوله في تعليم لغة ما و بيان كيفيات استعمالها، بل لابد من انتهاج منهجية علمية واضحة تنص على القضايا اللغوية التي يجب تعليمها، وعلى الترتيب المتبع في تعليمها، و على طرق تقديم المواد التعليمية وممارستها.

مفهوم المنهجية:

في اللغة:

إنّ العودة إلى معجم *لسان العرب*" و البحث في مادة (ن هـ ج) تعلم الدارس أنّ من معانيها اللغوية: الوضوح و البيان و الاستقامة، فقوله: "...*طريق نهجٌ: بيّن واضح ... والجمع نهجات و نهج و نهوج؛ ...و طرق نهجة، و سبيل منهج: كنهج. و منهج الطريق: وضحه.و المنهاج: كالمنهج و في التنزيل:* ﴿***و لكلّ جعلنا منكم***

شرعة ومنهاجا﴾ المائدة: 48. *و أنهج الطريق: وضح و استبان، و صار نهجا واضحا بيّنا.. و المنهاج: الطريق الواضح و النهج: الطريق المستقيم..."*[68].

في الاصطلاح:

مصطلح "منهجية" مصدر صناعي يقابل الكلمة الأجنبية(méthodologie)، و يعني: *"وضع توجيهات تكون بيّنة الأهداف المميزة و الإجرائية، واضحة المراحل، تنير سبيل الأستاذ لحسن استغلال البرامج، و بلوغ المقاصد دون غموض في التصور أو التنفيذ أو دفع إلى الاختلاف في التفسير و التأويل"*[69].

فالمنهجية، بهذا المفهوم، هي مجموعة التقنيات الإجرائية و التنفيذية التي تبيّن للمعلم مراحل تعليم اللغة، و تحدّد مسار نشاطه في العملية التعليمية التعلمية، بما يسمح له بموضعة محتوى المادة التعليمية إيجابيا و منهجيا داخل سياق تربوي، و يمكنه من تحقيق المقاصد التربوية و التعليمية، لذا فهي تشتمل على المسائل التالية:

1. *التحليل الألسني:*

يعدّ التحليل الألسني وسيلة للتوصل إلى وصف اللغة المراد تعليمها وصفا علميا دقيقا يتيح التعمق في فهمها و معرفتها، و ذلك بتحديد مكوناتها الثلاثة: المكوّن الصوتي، و المكوّن التركيبي، و المكوّن الدلالي، و وصف بناها الأساسية. و على أساس هذا الوصف يتم تحديد المنهجية المتبعة في تعليم هذه اللغة؛ ذلك أنّ التباين في النظر إلى اللغة باعتبارها تنظيما قواعديا أو لائحة كلمات و بنى نحوية يترتب عنه اختلاف في منهجية تعليمها و بالتالي في سهولة أو صعوبة تعليمها.

2. *اختيار المادة التعليمية:*

إنّ الهدف من تعليم لغة ما هو إكساب المتعلم المهارات الضرورية التي لها علاقة ببناها الأساسية، لذلك فإنّ اختيار المادة التعليمية(اللغوية) لا يستقيم له أمر إلا إذا انبنى على رافدين اثنين:

---

[68] ابن منظور، ***لسان العرب***، مج2، ص 383، مادة(ن هـ ج).

[69] عبد العزيز يوسف الكيلاني، ***مفهوم تدريس اللغة العربية بالتعليم الثانوي في الجمهورية التونسية***، همزة وصل، وزارة التربية والتكوين، عدد خاص، 1995م، ص 95.

• إحصاء جميع المفاهيم التي يحتاج إليها المتعلم في كل مرحلة من مراحل تعلمه و تحديدها تحديدا علميا دقيقا ينبني على المقارنة بين المفاهيم التي لها علاقة باهتمامات المتعلم في كل مرحلة زمنية من عمره، و المفاهيم التي تقدّم له بالفعل في البرنامج التعليمي المجسّد في الكتاب المدرسي و النصوص و الوثائق المدعمة لعملية التحصيل.

• الاسترشاد بآراء أوسع قاعدة من اللسانيين و الخبراء و المتخصصين في دراسات تحليل المحتويات التعليمية لضبط صلاحية المواد التعليمية المقررة و تعديلها وفق معايير لسانية ونفسية.

3.التدرج في التعليم:

لمّا كانت اللغة تنظيما قائما بذاته، فقد اقتضى هذا التنظيم ضرورة مراعاة مبدأ التدرج في تعليمها حتى يتماشى مع طبيعة الاكتساب اللغوي، و يوافق قدرات المتعلم على الاستيعاب بناء على مكتسباته السابقة؛ لأنّ الالتزام بمبدإ التدرج في تنظيم المادة التعليمية من شأنه أن يفضي إلى تشكيل معارف في صيغة ترتيب إجرائي منظم وممنهج يسهّل ترقية المتعلم من المعلوم إلى المجهول، و من العام إلى الخاص، ومن ثمة يسمح له ليس فقط بامتلاك قدرة بنائية تساعده على تنظيم معارفه و مكتسباته تنظيما علميا، بل و بوعي هذا التنظيم و القصد إليه في توظيف ما تم تعلّمه في وضعيات و مواقف تعليمية جديدة أو تنسيقه لإنشاء حلول غير متعلّمة للمشكلات التي تطرح عليه.

4.عرض المادة التعليمية:

يرتبط تعليم اللغة بصورة وثيقة بعرض المادة التعليمية عرضا منهجيا يقوم على تحديد شكل اللغة و مراحل تعليمها و ترتيب هذه المراحل، بالإضافة إلى تنظيم وحدات العرض و تقسيم الوقت بين هذه الوحدات.

5. التمرين اللغوي:

يمثل التمرين اللغوي من حيث إنّه نشاط لغوي منظم(شفهي أو كتابي) يقوم على منهجية محدّدة يرمي إلى تحقيق أهداف لغوية و تعليمية و تربوية معينة، تطبيقا عمليا لعملية تعليم اللغة، و وسيلة هامة لترسيخ المعارف و تقويمها[70]؛ إذ يسمح للمتعلم بامتلاك كفاية لغوية و كفاية تبليغية تمكّنانه من إجادة اللغة، و كذا إكسابه عادات علمية من ملاحظة البنى اللغوية ملاحظة دقيقة و تعويده على التفكير اللغوي الذي يسبق و يلي عملية حل التمارين.

و لعلّه من المفيد الإشارة إلى أنّ التمارين اللغوية لا تتبني فقط على البعد اللغوي المتمثل في تطبيق قاعدة معيّنة، بل تشمل أيضا بعدين آخرين أساسيين هما: البعد النفسي اللغوي، و البعد التربوي، فإذا كان البعد اللغوي يركّز على الإطار النظري الذي يختاره واضع التمرين، و الإمكانيات المتوفرة لديه و لدى المتعلمين لتطبيق هذا الإطار، كأن يختار المعلم مدرسة لغوية معينة و يضع تمارينه ضمن الإطار النظري لهذه المدرسة، فإنّ البعد النفسي اللغوي يتناول مفهوم الصعوبة و التعقيد المتعلقين بالمكونين: التركيبي و الدلالي و كيفية تقييمهما (الصعوبة و التعقيد)، بالإضافة إلى قياس الكفاية اللغوية الفعلية للمتعلم المتمثلة في استيعاب القواعد الضمنية للغة، و أدائه الكلامي لهذه القواعد بصورة سليمة و صحيحة.

و أمّا البعد التربوي فيهتم بنوع العلاقة التي يودّ المعلم أن يقيمها بينه و بين المتعلمين من خلال هذه التمارين، و كذا علاقة المتعلم بالتمرين كنشاط تعليمي تطبيقي يقبل على ممارسته برضى و طواعية.

على هذا الأساس، فإنّ إعداد التمارين اللغوية وإجراءها ليست عملية سهلة؛ فهي نشاط في غاية التعقيد يقتضي منهجية تحدد شكله و محتواه و أهدافه، و الوسائل المعينة على تحقيق هذه الأهداف و الرسم البياني يوضح ذلك[71]:

---

[70] ينظر: محمد صاري، ***الأهمية التعليمية للتمارين اللغوية في اكتساب الملكة اللسانية***، الملتقى الوطني لتعليمية اللغة العربية و آدابها "تقويم مناهج اللغة العربية و آدابها في الأساسي و الثانوي، وزارة التربية الوطنية، جوان 1998م، ص 97.

[71] المرجع السابق، ص 106.

تمهيد

تمهيد:

إنّ العلم ضرورة من ضرورات الحياة، وقوّة محرّكة يتوقف عليها تقدم الفكر وازدهار الحياة الإنسانية، والإنسان يسعى حثيثا إلى كسب زمام السبق فيه، واحتلال مكان الريادة؛ لأنه لا سبيل إلى بناء حضارة يسمو فيها الفكر ويستقيم فيها السلوك إلا بالمعرفة. وإنتاج المعرفة، وامتلاكها واستثمارها يبقى وقفا على العلم، وأخذا بأسبابه التي لا تتأتى إلا بالتربية والتعليم.

ولمّا كان الإنسان خليفة الله في الأرض، فقد جاءت تعاليم الإسلام تحثّه على طلب العلم، وامتلاك أدواته، لأنّ مسؤوليته في الخلافة والإعمار تستوجب منه وعي وإدراك مختلف العلاقات التي تربطه بالعالم الذي يعيش فيه. فطبيعة الوجود الإنساني هي طبيعة علائقية، والإنسان بوصفه كائنا يحمل كل المعطيات العضوية، والنفسية، والذهنية، مهيأ للتفاعل مع محيطه الطبيعي والاجتماعي بالدخول معه في شبكة من العلاقات التي يعمل على تشكيلها.

إلاّ أنّه، وفي غياب معرفة تعزز مستواه، وتوسع مجال رؤيته، ونطاق نشاطه الفكري، فإنه يتعذر عليه إدراك حقيقة هذا الوسط والإمساك بنسيج بنائه القار والمتغير[1].

لذلك، فقد كان انعتاقه (الإنسان) من إسار العوامل الخارجية التي تحول بينه وبين كامل تفتحه وانطلاقه، مرهونا بانتقاله من إنسان بالقوة إلى إنسان بالفعل[2] أي باستثمار ما أودع فيه من طاقات كامنة، وتصريفها بحذق واعتدال. وهو في الواقع أمر لا يحصل إلا بالتربية.

إنّ التربية أداة صناعة الفرد[3]، والرحم التي تنمو فيها أفكاره وتطلعاته، وتتحدد فيها قيمه وأهدافه، إذ تتعهده بالتنشئة الجسمية والعقلية والروحية، وبالتوجيه الصحيح،

---

[1] أحمد حساني، ***دراسات في اللسانيات التطبيقية "حقل تعليمية اللغات"***، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، (د.ط)،2000م، ص45.

[2] ينظر: عبد الكريم بكار، ***مدخل إلى التنمية المتكاملة "رؤية إسلامية"***، دار القلم، دمشق، ط2، 1422 هـ/2001م، ص101.

[3] ينظر: أبو الفتوح رضوان، ***أسس التربية في الوطن العربي***، المجلس الأعلى لرعاية الفنون والآداب والعلوم الاجتماعية، القاهرة، ط3، 1965م، ص63.

لتجعل منه فردا واعيا مثقفا، ومحركا حضاريا يسهم في تقدم مجتمعه، وحل مشاكله بالبحث والدراسة على نحو إبداعي.

ولاغرو، أن الموقع الذي تحتمله التربية في دساتير الشعوب، ومواثيق الثورات، وشعارات حركات الإصلاح الاجتماعي والديني، يؤكد دورها في تنمية المجتمعات وتحريك نظمها، بما تحدثه من تحولات ثقافية وحضارية، وبما تسهم فيه من تقدم اجتماعي واقتصادي.

إنّ التعليم جزء من التربية[4]، وفرع متخصص من التنشئة الاجتماعية، يهدف في عمومه إلى إحداث تغيير تقدمي في سلوك الفرد[5]، من نواح ثلاث: ناحية المعرفة والثقافة، وناحية العاطفة والوجدان، وناحية العمل، بما يجعله مختلفا عن غيره من الأفراد الذين لم يتلقوا أيّ تعليم، لا من حيث التكوين فحسب، ولكن من حيث التفكير والوعي، ومن حيث السلوك والتصرف.

والواقع أنّ شحن هذا الفرد بالمعارف والفنون والآداب يختلف من مجتمع لآخر، تبعا لتصور كل نظام تعليمي لوظيفة التربية، ولطبيعة مفردات كل محور من محاورها الثلاثة الأساسية[6]: محور النفس البشرية، ومحور الإرث التاريخي والاجتماعي، ومحور متطلبات الحياة العصرية.

ومن الطبيعي أن تختلف الأمم اختلافا كبيرا في كثير مما يدخل التربية، على المحورين الثاني والثالث؛ إذ لكل أمة إرثها التاريخي الخاص، وترتيبها المتميز لسلمها القيمي، بينما تكاد تتوحد في المحور الأول (محور النفس البشرية).

ولا شك أن هذا الاختلاف يبدو واضحا في فلسفة التربية[7] التي ينتهجها كل نظام

---

[4] عبد الوهاب عبد السلام طويلة، ***التربية الإسلامية وفن التدريس***، دار السلام للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، ط3، 1423هـ/2003م، ص 203.

[5] ينظر: عبد العليم إبراهيم، ***الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية***، دار المعارف، النيل، القاهرة، ط5، 1981م ص 36.

[6] ينظر: عبد الكريم بكار، ***حول التربية والتعليم***، دار القلم، دمشق، ط1، 1422هـ/2001م، ص14.

[7] يقصد بفلسفة التربية: « نظام فكري يتناول الواقع برمته تناولا شموليا، من جوانب ثلاثة مترابطة فيما بينها: الجانب الميتافيزيقي، والجانب المعرفي والجانب القيمي».لمزيد من التوسع:
ينظر:فاطمة الجبوشي، ***فلسفة التربية***، منشورات جامعة دمشق،دمشق، ط4، 1996م، ص 186.

تعليمي، ذلك أن كل ممارسة تربوية سليمة تقتضي بالضرورة الاستناد إلى مبادئ وأطر فلسفية معينة تحدد منهج التعليم واستراتيجياته ومداخله المناسبة، لتنمية أفراده تنمية شاملة ومتكاملة ومتوازنة، بالإضافة إلى توجيه أفكار المربين وممارساتهم، وإنارة الطريق أمام المنشغلين بالتربية والمهتمين بقضايا التعليم ومشكلاته[8].

ولا يجد الدارس عناء في التدليل على أهمية الفلسفة التربوية وانعكاساتها على المشروعات الحضارية للمجتمعات، من خلال الدراسات والبحوث التي أجريت حول عوائد التنمية التربوية والتعليمية، حيث أثبتت أن تعثر النظم التعليمية في بعض بلدان العالم، يرجع أساسا إلى: غياب فلسفة تربوية واضحة، واقعية ومتماسكة، مستمدة من ثقافاتها ومعبرة بوضوح عن مشروع اجتماعي يراد تحقيقه، أو إلى تبنيها فلسفة تتعارض ومقوماتها[9].

لقد أكدت التطورات السريعة التي يشهدها العالم المعاصر في شتى المجالات المعرفية، بما لا يدع مجالا للشك، أن تقدم المجتمعات وازدهارها مرهون بنوعية وإبداعية مخرجات نظمها التعليمية، لذلك غدا تحسين المناهج التعليمية وتطويرها ضرورة ملحة توازي كل عملية تغيير تمس المجتمع، فالتعليم بحكم موقعه في العملية الاجتماعية يتفاعل مع باقي أنظمة المجتمع الأخرى، يستمد منها مدخلاته ويزودها بمخرجاته.

ولا شك، أن تبدل علاقات الإنسان بالطبيعة بسبب تضخم المعرفة، وتعددها، وتداخلها، وما ترتب عنه من آثار على مستوى الأفكار، والمفاهيم، والقيم، جعل المناهج التعليمية تعاني من ظاهرة التقادم المعرفي[10]، وطرائقها التقليدية غير فعالة في التعامل مع فروع المعرفة، فضلا عن عجز المتعلم على التكيف مع المواقف المختلفة التي تواجهه في الحياة. مما أثار مشكلات عديدة في مجال التربية والتعليم، تتعلق بضرورة إعادة النظر في بعض المفاهيم التربوية، وتطوير التعليم من حيث المنهجية، والأهداف، والطرائق التي من شأنها أن تستثير المتعلم وتوجه فاعليته نحو المواقف والسلوكات

---

[8] ينظر: سيد إبراهيم الجياز، ***دراسات في تاريخ الفكر التربوي***، مكتبة غريب، الفجالة، مصر، (د، ط)، 1977م، ص 33.

[9] ينظر: برتراند راسل، ***التربية والنظام الاجتماعي***، ترجمة سمير عبده، مكتبة الحياة، لبنان، ط2، 1978م، ص 283.

[10] ينظر: عبد الكريم بكار، ***حول التربية والتعليم***، ص 141.

الصحيحة[11].

من هذا المنطلق، قامت في أوروبا –مع بداية القرن العشرين– حركة علمية في ميدان تعليم اللغات، تدعو إلى تجاوز القناعات الفكرية والبيداغوجية التقليدية التي هيمنت على طرائق التعليم وتبليغ المضامين التربوية، حيث وجّه بعض المربين انتقادات شديدة لمنهجية التعليم التي كانت سائدة –آنذاك– والتي تركزت على سيطرة تدخل المعلم في العملية التعليمية، وسلبية المتعلم الذي ينحصر أداؤه في إتقان المعارف حفظا واستظهارا، قراءة وكتابة دون أن يستتبع ذلك أدنى تفاعل منه مع ما يتلقاه[12].

وكمحاولة لإرساء العملية التعليمية على أسس علمية وآلية مقننة، بدءا بتحديد أهداف كل مستوى تعليمي وانتهاء بتأليف الكتب المدرسية، وتصميم تقنيات التعليم ووسائله قامت سلسلة من النظريات التربوية (النظرية المعرفية، نظرية التكييف النفسانية، والمنهجية المفهومية الإدراكية...) الرامية إلى تجاوز عمليات الترويض والتلقين، والنظام الصارم المميز للطرائق التقليدية، فتبنت أشكالا اتصالية قائمة على إشراك المتعلم بكفايته ومهارته في بناء الممارسة التربوية والتعليمية.

وعلى الرغم من النتائج التي حققتها في حقل التربية والتعليم إلا أنها بقيت دون مستوى الطموح، حيث اتضح أن طرائقها ليست بأحسن حال من الطرائق التقليدية[13].

ومع تزايد الوعي بأهمية البحث في منهجية تعليم اللغات، وانصراف الدارسين على اختلاف توجهاتهم العلمية إلى تكثيف الجهود من أجل تطوير الأدوات الإجرائية في حقل التعليم، برز –مع نهاية القرن العشرين– ميدان جديد من ميادين البحث التربوي، أعطى بعدا مميزا للعملية التعليمية التعلمية اصطلح على تسميته بـ "Didactique".

والحق، أن ظهور مفهوم "Didactique" ترافق مع ازدهار العلوم الإنسانية

---

[11] أحمد حساني، ***دراسات في اللسانيات التطبيقية***، ص 50.

[12] لمزيد من التوضيح، حول الأسس الفلسفية للتربية التقليدية والتربية الحديثة ومبادئها ينظر:

– تركي رابح، ***أصول التربية والتعليم***، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، ط2، 1990م، ص ص 285–296.

– محمد بوعلاق، ***الهدف الإجرائي تمييزه وصياغته «دراسة نظرية وميدانية»***، قصر الكتاب، البليدة، الجزائر، (د، ط)، 1999م، ص ص 34–36.

[13] ينظر: موسى الشامي، ***اللسانيات التطبيقية إلى أين؟***، المجلة المغربية لتدريس اللغات، الدار البيضاء، ع:1، أفريل 1988م،ص 23.

والاجتماعية التي اعتمدت معطياتها في شرح وتفسير مقومات العملية التعليمية التعلمية، خاصة في ميدان معالجة تعليم اللغات الأجنبية لتنتقل بعد ذلك إلى ميدان تعليم اللغات الأولى.

وقد تأصل هذا المفهوم كممارسة فكرية في بداية الستينات في البلدان ذات الثقافة الانجلوسكسونية، وفي منتصف السبعينات في البلدان ذات الثقافة اللاتينية[14].

ولمّا كان تحديد المصطلح مما يجب فيه النظر بدءا، لتتبين المفاهيم، وتتميز الحقائق، فإنه يحسن بالدارس في مقاربة ماهية التعليمية (Didactique)، الانطلاق أولا من مساءلة المفهوم، فما المقصود بـ:"Didactique"؟.

مفهوم التعليمية (Didactique):

يندرج مصطلح "Didactique" ضمن منظومة المفاهيم التي تبلورت في سياق تطور وتحديث التعليم. ولعلّ قيمته كمصطلح تكمن في قدرته على تجميع وتكثيف كل العناصر المعبرة عن عملية التعليم وآلياتها، لذلك فإنّ تجلية حدوده المعرفية تستدعي

[14] أنطوان صياح، ***دراسات في اللغة العربية الفصحى وطرائق تعليمها***، دار الفكر اللبناني، بيروت، ط1، 1995م، ص 173.

الوقوف على دلالته اللغوية والاصطلاحية.

في اللغة:

يعد مصطلح "Didactique" من المصطلحات التي ولجت تاريخ التربية منذ القديم، إذ يعود في أصله الاشتقاقي إلى الكلمة اليونانية "Didactikos " التي تدل على فن شعري يتناول بالشرح معارف علمية أو تقنية، مثل: "فن الشعر" لهوراس. ومع التطور الدلالي أخذت الكلمة مدلول تقنية أو فن التعليم[15].

إنّ قراءة تحليلية لهذا المدلول اللغوي، ترصد مبدأين هامين تقوم عليهما عملية التعليم، وهما:

1. مبدأ العقلنة: ويقصد به التنظيم المنطقي والنسقي للفعل التعليمي قصد بلوغ أهداف محددة سلفا.

2. مبدأ الفعالية: ويقصد به توظيف الوسائل والتقنيات التي تمكن من تحقيق هذه الأهداف.

فبالرجوع إلى مدلول كلمة "فن" في التراث اليوناني، يجد الدارس أنها لم تكن تعني سوى النشاط الصناعي النافع، سواء كان من الصناعات الجميلة: كالشعر، والموسيقى، والنحت،...أو من الصناعات المهنية: كالحدادة، والنجارة، والبناء...وغيرها من مظاهر الإنتاج الصناعي[16].

وإذا كان المراد "بالصناعة" إحداث نتيجة سبق تصورها بوساطة فعل خاضع للوعي والتوجيه[17]، فإن الفن –في ضوء هذا المفهوم– يتحدد بكونه عملا إنتاجيا ينبني على استيعاب الخبرات المباشرة الحاصلة بفعل الممارسة والمران، وتجسيدها بصورة إيجابية في مختلف ضروب الأنشطة الاجتماعية، بما يحمل الإنسان على التكيف مع

---

[15] ينظر: Paul FOULQUIE, *Dictionnaire de la langue pédagogique*, PUF, Paris,1991,pp126,127.

– إبراهيم حمروش، ***التعليمية "موضوعها، مفاهيمها، الآفاق التي تفتحها"***، المجلة الجزائرية للتربية، وزارة التربية الوطنية، ع:2، السنة الأولى، مارس 1995م، ص 63.

16 ينظر: زكريا إبراهيم، ***مشكلة الفن***، مكتبة مصر، مصر، (د، ط)، (د، ت)،ص8.

[17] شكري عزيز الماضي، **محاضرات في نظرية الأدب**، دار البعث للطباعة والنشر، قسنطينة، الجزائر، ط1، 1404هـ/ 1984م، ص 158.

الطبيعة، ويمكّنه من بسط سيطرته عليها معرفيا وجماليا، وذلك بإعادة توجيهها[18] توجيها يتيح له تأمين شروط وجوده واستمراريته، ويكفل له الحياة السعيدة الممتعة.

إنّ اللافت للنظر في الطرح السابق لمفهوم الفن –الذي يجمع بين العمل الصناعي والعمل الجمالي– هو أنه يبرز بوضوح تلك العلاقة التلازمية التي تحكمه بالتربية وأهدافها. ولعل نظرة متأنية في تاريخ التربية في الحضارة اليونانية كفيلة بإقرار ذلك[19].

فالتربية عند اليونان القدماء كانت بدائية، ترمي إلى إكساب الأفراد ضروبا من التدريب على شؤون الحياة العملية لتأمين أمور معاشهم الضرورية، لذلك اقتصرت نشاطاتهم على الفنون الصناعية.

لكن، مع قيام المدن اليونانية الكبرى، مثل: أثينا، واسبرطة، وازدهار الحياة الثقافية، كان من الطبيعي أن يرافق هذا التحوّل في المجتمع، تغيّر في أهداف التربية، إذ أصبحت تستهدف الجوانب العقلية والجمالية في تربية الأفراد، وتعنى بتلقينهم فنون القول: كالخطابة والشعر.

والواقع، أنّ اهتمام اليونانيين بالشعر وأدواته دون النثر، يرجع إلى طبيعة المرحلة التاريخية آنذاك، إذ أنّ كل مرحلة من مراحل تطور المجتمع تجسد علاقاتها الجمالية بالعالم في أشكال فنية تلائم طبيعة النظام الاجتماعي والسياسي والفكري. وقد كان اليونانيون كغيرهم من الشعوب الأخرى، يبدون في مرحلة هيمنة الثقافة الكلاسيكية عناية بالغة بالشعر، بوصفه جزءا أساسيا من المناخ الروحي[20] في حياتهم الثقافية، حيث شغلت القصائد الهومرية (الإلياذة والأوديسا) مكانا خاصا في التعليم اليوناني، وعدّت مصدرا من مصادر التعاليم الأخلاقية، فضلا عن الاستشهاد بنصوصها الشعرية للتعبير

---

[18] إروين إدمان، ***الفنون والإنسان***، ترجمة حمزة محمد الشيخ، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، (د، ط)، 1965م، ص 68. نقلا عن: راوية عبد المنعم عباس، ***الحسّ الجمالي وتاريخ الفن "دراسة في القيم الجمالية والفنية"***، دار النهضة للطباعة والنشر، بيروت، ط1، 1998م، ص 318.

[19] ينظر: أفلاطون، ***القوانين***، ترجمة محمد حسن ظاظا، الهيئة المصرية للكتاب، القاهرة، (د، ط)، 1986م، ص 125.

[20] فؤاد المرعي، ***نظرية الشعر في اليونان القديمة***، سلسلة عالم الفكر، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، مج 25، ع:3، يناير/ مارس 1997م، ص 197.

عن الواقع في جميع حالاته.

وإذا ما سلّم الدارس بأنّ وظيفة الشعر كانت تربوية، ترمي إلى تحقيق التوازن بين الأخلاق والسلوك، وتصبو إلى تكوين فرد حامل لصفات محددة، فإنه يتبدى له بوضوح أن سبب ارتباط هذا الوسيط الفني (الشعر) بتبليغ المعرفة هو أنّ «... *مفكري تلك العصور قد اهتموا اهتماما واضحا بمعضلة السلوك البشري وبطبيعة القيم، وكانوا يقومون حقول الفكر والإبداع على أسس أخلاقية، لذلك طلب أولئك المفكرون من فن الشعر وجها أخلاقيا يتصل بالأثر الذي يترتب على الوجه المعرفي منه..*»[21] ينضاف إلى هذا كون لغة الشعر تحقق الموقف التعليمي الذي يتم بموجبه حصول التفاعل بين المتلقي (المتعلم) والمعرفة التي يتلقاها (المضمون)، مما يؤمّن له استيعاب هذا المضمون، وضمان حفظه واسترجاعه، فالظواهر العروضية واللفظية والنحوية والمعنوية في الشعر، تمنح الذاكرة، بما تثيره من انفعالات، قوة على الحفظ وعلى التذكر[22].

مما سبق يتضح أن الدلالة اللغوية لمصطلح "Didactique" تبرز فهما شموليا لعملية التعليم في جانبيها: التقني والفني، فالجانب التقني يتلخص في كون "Didactique" صناعة أي أن التعليم فعل مدبر (فعل معقلن)، وهذا ينفي عنه الارتجال والعشوائية في الممارسة، كما يؤكد من ناحية أخرى على أنه ليس فنا في أساسه، بل هو محض عقل ودراسة وعلم.

أما الجانب الفني فيأتي بعد استيفاء شروط هذا العلم، وتوافر الخبرة وكثرة الدربة والممارسة.

وفي العصر الحديث، يرجع الفضل في بعث هذا المصطلح (Didactique) من جديد في الفكر اللساني والتعليمي إلى اللساني "ماكي" (W.Mackey) للحديث عن النموذج التعليمي[23].

أما في اللغة العربية، فيجد الدارس عدة مصطلحات تقابل كلمة "Didactique"

---

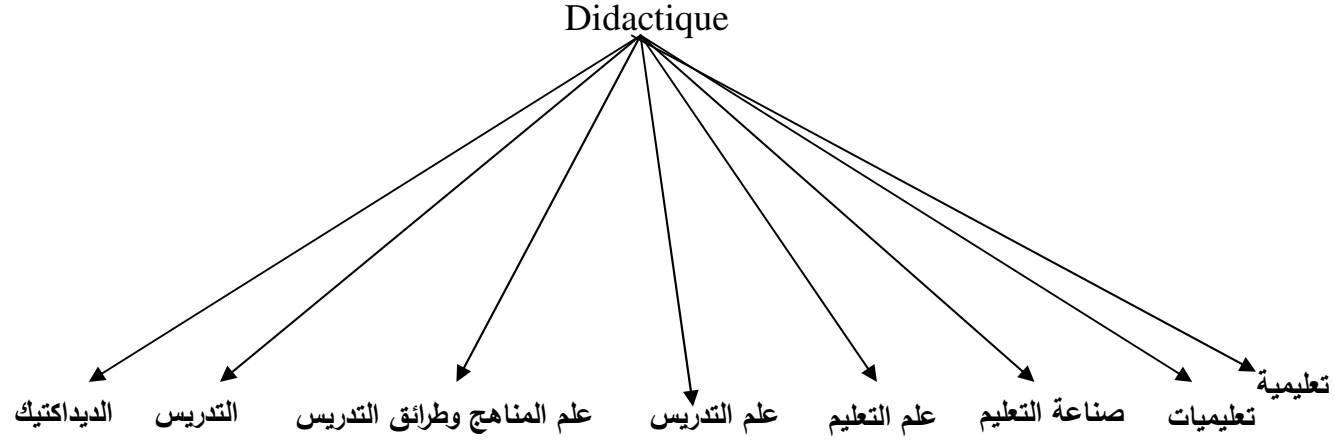
[21] نوال الإبراهيم، ***طبيعة الشعر عند حازم القرطاجني***، مجلة فصول، مج 6، ع:1، أكتوبر/ نوفمبر/ديسمبر 1985م، ص ص 83، 84.

[22] ينظر: فاطمة الطبال بركة، ***النظرية الألسنية عند رومان جاكبسون"دراسة ونصوص"***، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، ط1، 1413هـ/ 1993م، ص 77.

[23] أحمد حساني، ***دراسات في اللسانيات التطبيقية***، ص 130.

تفاوتت من حيث الاستعمال، ففي الوقت الذي فضّل فيه بعض الدارسين نقل المصطلح إلى العربية مباشرة أي *"ديداكتيك"* تجنبا لأي لبس في المفهوم، قام البعض الآخر بترجمته إلى: *"علم التدريس"*، و *"علم التعليم"*. كما اختارت قلة قليلة مصطلح: *"تعليميات"*، و *"تدريسية"*، و *"صناعة التعليم"*، *"و "علم المناهج وطرائق التدريس"*.

غير أنّ المصطلح الذي شاع استعماله هو مصطلح *"تعليمية"*، ولذلك تم اعتماده في هذه الدراسة مقابلا لـ"Didactique"، على الرغم من الإغراء الذي يمارسه كل من: مصطلح *"صناعة التعليم"* و *"علم المناهج وطرائق التدريس"*.



في الاصطلاح:

تعني *"التعليمية"*[24] الدراسة العلمية لمحتويات التعليم وطرائقه وتقنياته، ولأشكال تنظيم حالات التعلم التي يخضع لها المتعلم، بغية الوصول إلى تحقيق الأهداف المنشودة سواء على المستوى العقلي، أو الوجداني، أو الحسي الحركي، بالاستفادة من عدة حقول معرفية مثل: اللسانيات، علم الاجتماع، علم النفس المعرفي، علم النفس اللغوي، اللسانيات العصبية، علوم الإحصاء التربوي ...

فالتعليمية –كما يتضح من التعريف– علم موضوعه التعليم، يهتم بمجمل الشروط الخاصة بتبليغ المعارف واكتسابها، ويركّز على المواقف التي تساعد المعلم والمتعلم على التفاعل أثناء النشاط التعليمي، بالإضافة إلى التغلب على مختلف المعوّقات التي تحول دون فعالية العملية التعليمية التعلمية، وخصوبة مردوديتها.

[24] ينظر بخصوص مفهوم التعليمية:

= Robert GALISSON et D. COSTE, *Dictionnaire de didactique des langues,* Paris, 1976, p 150.

وعليه، يمكن القول: إن التعليمية هي العلم الذي يرتكز في مبدئه على وعي تلك السيرورة من الترابطات العلائقية المشكّلة للعملية التعليمية التعلمية– والتي تتألف من: المعلم، والمتعلم، والمحتوى التعليمي، ومن التفاعلات المتبادلة بين هذه العناصر الثلاثة –ومحاولة تفسيرها بغية إنشاء نماذج تعليمية توضّح السلوك الواجب على المعلمين والمتعلمين اتباعه، لتحقيق الأهداف المنشودة من عملية التعليم. ولهذا فهو يتضمن بصفة أساسية منهجية التعليم وطرائقه[25].

والتعليمية بوصفها علما تطبيقيا[26] تتقاطع عنده جملة من العلوم والمعارف العلمية التشريحية والدقيقة،تتبني على جملة من المبادئ هي[27]:

1. العناية باللغة المنطوقة أولا ثم اللغة المكتوبة:

فالبحث اللساني في وصفه وتحليله للظاهرة اللغوية، يقر بأسبقية تعليم الجانب المنطوق من اللغة على الجانب المكتوب؛ لأنّ اللغة في حقيقتها أصوات منطوقة قبل أن تكون حروفا مكتوبة، والجانب المنطوق فيها يشكّل القسط الأوفر من الممارسة الفعلية للحدث اللغوي. وهو، بهذا، أهم شكلي الأداء اللغوي من حيث وفاؤه بعملية التواصل. لذلك ركّز القائمون بتعليم اللغات على ضرورة إكساب المتعلم، في المقام الأول، مهارة التعبير الشفهي.

وقد انبنى على اقتناعهم بهذا المبدأ، أن توجهوا إلى اختيار نصوص تعليمية أصلية (Authentiques) من لغة الحديث اليومي، مدعمة بما يناسبها من وسائل تعليمية (سمعية، سمعية–بصرية...) وتمارين لغوية. كما عنوا بالمسائل المتعلقة بالأداء الشفهي، من خلال[28]:

= محمد الدريج، ***التدريس الهادف" مساهمة في التأسيس العلمي لنموذج التدريس بالأهداف التربوية"***، قصر الكتاب، البليدة، الجزائر، ط2، 2000م، ص28.

25 محمد الدريج، تحليل العملية التعليمية " مدخل إلى علم التدريس"، قصر الكتاب، البليدة، الجزائر، ط2، 1991م، ص 4.

26 ينظر: الطاهر لوصيف، ***مقدمة في تعليمية اللغة "مدخل منهجي: الرصيد والتجديد من أجل تطوير صناعة تعليم اللغة العربية"***، مجلة لغات، جامعة الجزائر، ع:1، السنة الأولى، 1998م، ص12.

27 ينظر: صالح بلعيد، ***دروس في اللسانيات التطبيقية***، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، (د، ط)، 2000م، ص ص78، 79.

[28] ينظر: محمد حسن عبد العزيز، ***مدخل إلى علم اللغة***، دار الفكر العربي، القاهرة، (د، ط)، 1420هـ /2000م،

1-تدريب المتعلمين على إظهار الفروق بين الأصوات المفردة المختلفة.
2-التركيز على الظواهر الصوتية التي لا يمكن للغة المكتوبة أن ترمز إليها، كالنبر والتنغيم[29]، وهي عناصر لها دور كبير في تغيير معاني الكلمات والجمل.
3-التركيز على العناصر شبه اللسانية (Paralinguistiques) التي غالبا ما تصاحب الأداء الكلامي لتعزيز دلالته، مثل: الإيماءات، الإشارات،...

على أنّ منح الجانب المنطوق في تعليم اللغات منزلة أولى، لا يعني التقليل من أهمية الجانب المكتوب. فقد تغيرت النظرة إلى النصوص الأدبية –التي كانت قد أبعدت طويلا من صدارة الاهتمام في بحوث المنهجيين واللسانيين معا– وبخاصة، مع التطور الذي شهدته الدراسات اللسانية المعاصرة في مجال السيميائية واللسانيات النصية، إذ أخذ اهتمام الدارسين يتمحور حول تحديث مقاربات النصوص الأدبية التي تجد في نظريات علم اللغة أسس انطلاقاتها المختلفة. وأصبح المعلم مطالبا في حقل تعليمية النص الأدبي بإشعار المتعلمين بخصوصية الخطاب الأدبي وثراء دلالاته وغناها[30].

2. اكتساب اللغة هو اكتساب مهارة:

إن اكتساب المتعلم للغة، من حيث هي ملكة كلية باطنية وعميقة، يعني إحكامه مهارات التواصل اللغوي (الاستماع، التحدث، القراءة، الكتابة) بوصفها المعيار الأساسي الذي يقوم عليه اكتساب اللغة. فإلى جانب إدراك المتعلم للبنى اللغوية وفهم مدلولاتها، وإدراكه كلاّ من المسموع والمنطوق، ينبغي له أيضا أن يكتسب مهارة التصرف في هذه البنى اللغوية مشافهة وتحريرا بما يقتضيه حال الخطاب.

ص 120.

[29] يقصد *"بالتنغيم" (L'intonation)*: التموج الذي يحصل بفعل تغير طبقة الصوت ارتفاعا وانخفاضا أثناء الكلام.
– ***أمّا النبر (L'accent):*** فيعني إبراز مقطع باشتداد القوة الصوتية في موقع يحدد من خلاله في لغة معينة ما يسمى بالوحدة النبرية.
لمزيد من التوسع ينظر:
– خولة طالب الإبراهيمي، ***مبادئ في اللسانيات***، دار القصبة للنشر، الجزائر، (د، ط)، 2000م، ص ص 82، 83.
–تمام حسان، ***مناهج البحث في اللغة***، دار الثقافة، الدار البيضاء، المغرب، (د، ط)، 1979م، ص16، ص 164.

[30] لويز دابان، ***اللسانيات و تعليم اللغات***، ترجمة خولة طالب الإبراهيمي، مجلة اللغة والأدب، جامعة الجزائر، ع:2، (د.ت)، ص 155.

3. الانغماس اللغوي (Le bain linguistique):

يعدّ الانغماس اللغوي عاملا مهما في تسهيل عملية اكتساب المتعلم للغة؛ إذ يؤمّن له اندماجه في وسطها اللغوي[31] الصرف، وانغماره في بحر أصواتها لمدة كافية، امتلاك معرفة ضمنية بقواعدها فضلا عن ممارستها ممارسة حقيقية. ذلك أن تعرض المتعلم للاستعمالات المتنوعة للغة في بيئتها الطبيعية يسهّل عليه تمثلها كنظام صوتي متكامل، ويتيح له التحكم في هذه الاستعمالات في كل مجالات حياته.

4. التركيز على المتعلم واحتياجاته وحال الخطاب:

لقد ركّزت التعليمية، وخاصة بعد نشأة نظرية الحديث (Théorie de l'énonciation)، على ظروف التبليغ اللغوي وشروطه، متجاوزة بذلك اللغة كمادة وكصيغ، حيث حاولت الاهتمام بالاحتياجات الحقيقية للمتعلم التي تقتضيها الأحوال الخطابية المختلفة في الحياة اليومية، لأنّ طبيعة اللغة التبادلية تثبت أن للظواهر الكلامية دورا فعالا في تسيير آليات التبليغ والاتصال اللغوي في المجتمع. ومن ثمة، فإنه لم يعد كافيا في تعليم لغة ما الإلمام بقواعدها واستعمال الجمل اللغوية استعمالا صحيحا فحسب، بل ينبغي أن يكون هذا الاستعمال الصحيح مطابقا للأحوال والمقامات الاجتماعية المختلفة.

فالأفعال الكلامية التي يحدثها المعلم أثناء العملية التعليمية التعلمية لا تتحقّق إلاّ في إطار تبادل وتفاعل مستمر يحصل بينه وبين المتعلم، في حال خطاب معين، له تأثير على موقف كل منهما وسلوكه اللغوي.

أقسام التعليمية:

ميّزالدارسون في حقل تعليمية اللغات بين قسمين من التعليمية:

1. التعليمية العامة (Didactique générale):

يقصد بها مجموع المعارف التعليمية (Savoirs didactiques) المبنية على تقاطع

---

[31] يقصد *"بالوسط اللغوي":* " مجموع البيئات اللغوية التي تغمر المتعلم باستعمالاتها اللغوية، فيكتسبها دون عناء، ويتعلم التداول بها دون جهد".

ينظر: أنطوان صياح، ***دراسات في اللغة العربية الفصحى وطرائق تعليمها***، ص 217.

ميادين علمية عديدة (اللسانيات، اللسانيات التطبيقية، علم نفس التعلم، علم دينامية الجماعات...) والقابلة للتطبيق في مختلف المواقف التعليمية ولفائدة جميع المتعلمين[32].

فهي، إذن، تهدف إلى دراسة العملية التعليمية التعلمية في مجملها بغض النظر عن طبية المادة المعلّمة؛ وذلك بمعالجة الإشكاليات العامة بين مختلف المواد، ومحاولة وضع الفرضيات واستخلاص القوانين وصياغة النماذج التي يستند إليها المعلم في توجيه سلوكه وتحسين أدائه التعليمي بشكل عام، بالإضافة إلى تمكين المتعلمين من التفاعل مع الموقف التعليمي والوسائل التعليمية المستخدمة.

2. التعليمية الخاصة (Didactique spéciale):

تهتم بالنشاط التعليمي الخاص بكل مادة تعليمية، وبالإشكاليات النابعة من طبيعتها المميزة عن غيرها من المواد الأخرى[33]، حيث تبحث في خصوصية كل مادة، وفي طبيعة وغايات تعليمها، بناء على[34]:

- ابستمولوجيا المعارف المرجعية (L'épistémologie des savoirs de références): يبحث في طبيعة المعرفة وتاريخها، وأشكال نقلها، وكيفية انغراسها في ذهن المتعلم.
- شروط تكييف هذه المعارف (Les conditions d'appropriation de ces savoirs)
- خصائص التدخل التعليمي (Les caractéristiques de l'intervention didactique): يهتم بطرائق تدخّل المعلم في تصحيح سيرورة العملية التعليمية التعلمية، ووضع الإطار المناسب للوضعيات التعليمية المثيرة للجهد والبحث.

على أنّ التمييز بين التعليمية العامة والتعليمية الخاصة، لا يعدو أن يكون تمييزا منهجيا يوافق بعض المقتضيات العملية في تكوين المعلمين، كما أنّ الحديث عن تعليمية خاصة لا يتم إلا من خلال تعليمية عامة تدور في إطارها، لأنه لا يمكن فصل الجوانب التي تدخل في اختصاص كل منهما عند محاولة الإجابة عن السؤال: كيف

---

[32] محمد الدريج، ***تحليل العملية التعليمية***، ص4.

[33] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[34] ينظر: G. et J. PASTIAUX, *Précis de pédagogie*, Edition Nathan, Paris, 1997,p80

يعلّم المعلمون؟

ومهما يكن من أمر، فإن التعليمية بقسميها (العامة والخاصة) تهدف إلى تطوير وتحسين العملية التعليمية بالارتقاء بها عن العفوية والعشوائية، والتفكير في مشكلاتها بالبحث في الصعوبات المتعلقة بإعداد المحتويات التعليمية وتنظيمها وطرق ووسائل تبليغها، في سؤالين متلازمين هما: ماذا نعلّم؟ وكيف نعلّم؟

تجيب عن السؤال الأول "*اللسانيات التطبيقية في تعليم اللغات*" (Linguistique appliquée dans l'enseignement des langues) بتحديدها للمادة التعليمية كمّا وكيفا[35].

ويجيب عن السؤال الثاني "*علم مناهج تعليم اللغات*" (Méthodologie de l'enseignement des langues) بتحديده لحاجات المتعلمين وأهداف التعليم وطرائقه، من خلال البحث في الأسس العامة الموضوعية للمناهج، وتفحّص المقولات والمفاهيم النظرية الأساسية التي تشكّل مضامينها (دراسة الأسس أو البنيات المنهجية لهذه المناهج)، بالإضافة إلى[36]:

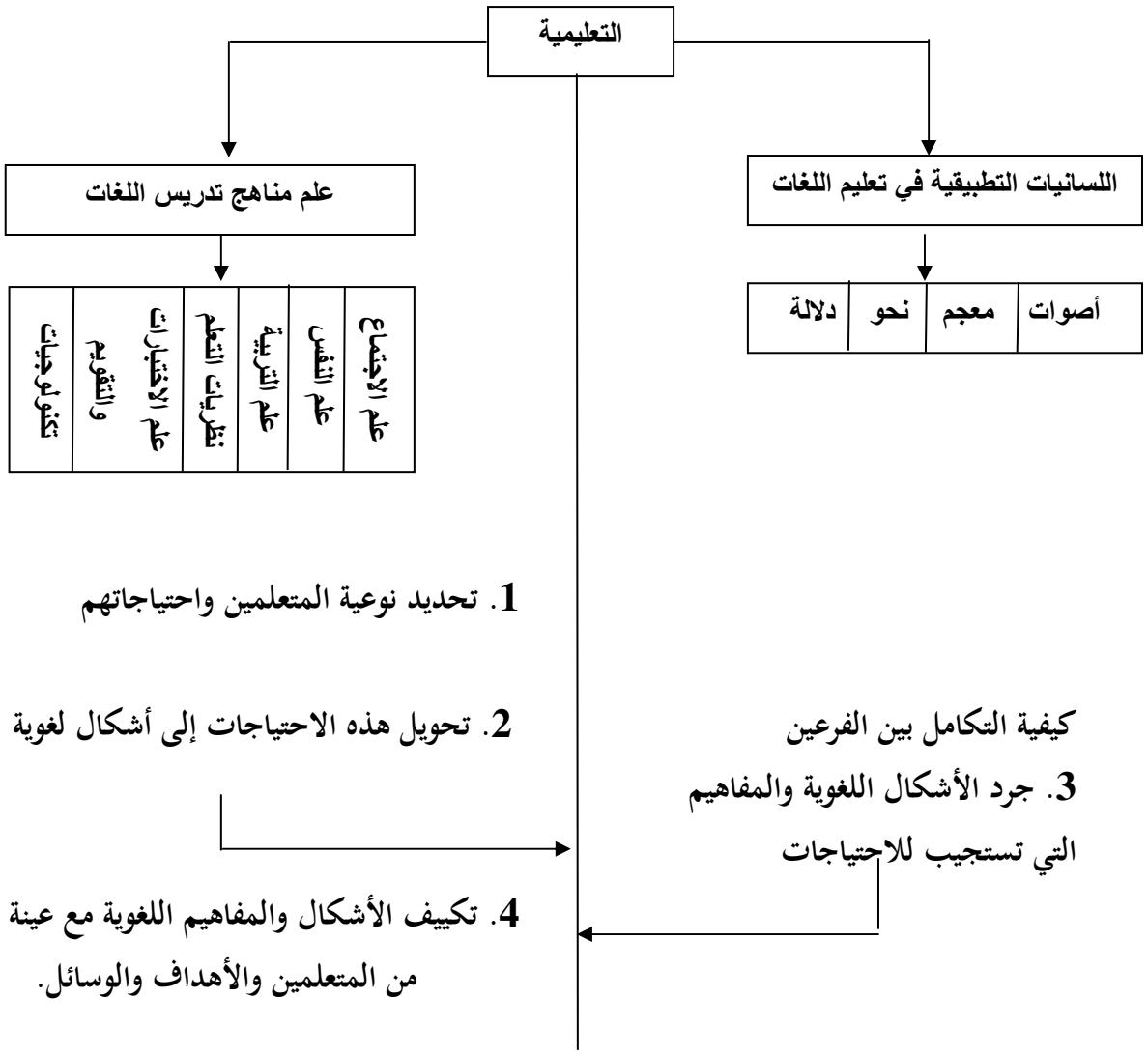
1- التحليل المقارن لأهم الطرائق والمقاربات الموظفة في تعليم اللغة، والعمل على إبراز النظريات المرتبطة بها، والأهداف التي يراد تحقيقها، والوسائل التعليمية اللازمة لذلك.

2- اقتراح مشاريع البحث والتكوين يتناول فيها الممارسون والباحثون المشكلات التي يفرزها واقع التعليم والتعلم.

35- ينظر، محمود فهمي حجازي، ***النظريات الحديثة في علم اللغة وتطبيقاتها في تعليم العربية على المستوى الجامعي***، مجلة التعريب، المركز العربي للتعريب والترجمة والتأليف والنشر، دمشق، السنة الثانية، ع:4، 1992م، ص 64.

[36] محمد مكسي، ***ديداكتيك القراءة المنهجية "مقاربات وتقنيات"***، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الدار البيضاء، ط1، 1995م، ص 43.

37



وبعد أن تم التعريف "بالتعليمية" وتحديد موضوعها وأهدافها، فإنه من المفيد التذكير بأنّ المتتبع لهذا العلم في البحوث التربوية العربية يشق عليه أن يحصل على أصالة في الطرح، ووعي واضح وصريح بحدود هذا العلم.

ولا غرو، أن ما ألّف أو ترجم[38] في هذا المجال يعبر بوضوح عن خلط منهجي[39] بحكم

---

[37] بشير إبرير، ***في تعليمية الخطاب العلمي***، مجلة التواصل، جامعة عنابة، ع:8، جوان 2001م، ص 72.

[38] ينظر: غي بالماد، ***مناهج التربية***، ترجمة جوزيف عبود كبة، دار منشورات عويدات، بيروت–باريس، (د، ط)، (د، ت)، ص 35. في هذا الكتاب يترجم المؤلف مصطلح "*Didactique*" بكلمة "تدريس".

[39] لعل من أهم المؤلفات المعبرة عن هذا الخلط المنهجي نذكر: كتاب ***"التربية العملية الميدانية"*** الذي نشره "محمد زياد حمدان" سنة1981م، وهو كتاب موجّه لإعداد المعلمين، وكتاب ***"التربية العملية وأسس طرق التدريس"*** لإبراهيم

التضارب الموجود في المصطلحات المستعملة، إذ كثيرا ما يستخدم بعض الباحثين مصطلحي "بيداغوجيا" و"تعليمية" بالتبادل للإشارة إلى علم محتويات التعليم وطرائقه. وهو ما يتعيّن على الدارس توضيحه.

التعليمية والبيداغوجيا:

مفهوم "البيداغوجيا" (Pédagogie):

أجمعت مختلف المعاجم التربوية على أن "البيداغوجيا" هي العلم الذي يجعل من التربية موضوعا له، حيث يهتم بدراسة النشاط التربوي، والبحث في وضعيات التعلم وطرق وأساليب نقل المعرفة، بهدف تجميع الحقائق حول المناهج والتقنيات التي من شأنها أن تنير المربين وتساعدهم على فهم الظواهر التربوية واستكناه أبعادها، ومن ثمّ تنشئة الأفراد تنشئة سليمة وصحيحة. وبهذا عرّفها كل من: "فولكيي" و"لافون" (Lafont) فقد أشار "فولكيي" في معجمه (DICTIONNAIRE DE LA LANGUE PEDAGOGIQUE) إلى أنّ "البيداغوجيا": «*هي المادة الدراسية التي تتخذ من تربية الطفل موضوعا لها. إنها تتضمن "علم الطفولة" (Pédologie) والمعرفة بالتقنيات التربوية وبفن ممارستها*»[40].

وعرّفها "لافون" بأنها: «*تقنية للتربية، والتي تعتبر في نفس الوقت علما وفنا. إنها علم لأن لها قاعدة تتضمن معطيات محددة، وهي فن بالنظر إلى الجانب التطبيقي لعلوم التربية ونظرياتها*»[41].

وإلى قريب من هذا ذهب كل من: "G.Pastiaux" و"J.Pastiaux" فقد حددا "البيداغوجيا" بأنها نظرية تطبيقية للفعل التربوي[42]؛ ذلك أنها تؤثر في المجال العملي من خلال اقتراح معايير محددة لتطبيق النتائج العملية، فهي لا تكتفي بوصف الواقع التربوي كما هو، بل ترغب في تغييره والتأثير فيه انطلاقا من قيم ومعايير يتم تحديديها سلفا، بناء على دراسات وأبحاث علمية.

عصمت مطاوع سنة 1982م، وكتاب "***التربية العملية التطبيقية***" لأحمد مختار عضاضة.

[40] Paul FOULQUIE, *Dictionnaire de la langue Pédagogique*, p 357.

[41] Robert LAFONT, *Vocabulaire de psychopédagogie*, PUF, Paris, 1973, p258.

[42] ينظر: G. et J. PASTIAUX, *Précis de pédagogie,* p4.

كما أنه من البدهي أن تندرج "البيداغوجيا" ضمن هذا النوع من النظريات، أي ضمن النظريات التطبيقية، لسبب بسيط هو أن التربية ميدان تطبيقي.

وفي محاولة للتمييز بين "التعليمية" و"البيداغوجيا" يذهب "مراد علاوة" في كتابه: (la Didactique générale) إلى أنّ كلاّ من[43]: "التعليمية" و"البيداغوجيا" يبحثان في الصعوبة والتعقيد التعليميين المتعلقين بسيرورة اكتساب المعارف وتبليغها بهدف التحكم في التفاعلات المتبادلة بين الأقطاب الثلاثة: المعلم، والمتعلم، والمعارف المعلّمة (Savoirs enseignés) بوعي وتبصر، وضبطها قصد تحسين جودة التحصيل التعليمي، والسمو بالعلاقات التربوية. غير أنّ "التعليمية" تتميز عن "البيداغوجيا" بالبحث في علاقة المتعلم بالمعرفة من أجل أن تتجاوز تقديم المعرفة كمجرد معلومات جامدة معدّة للتلقين والاستهلاك إلى ممارسة هذه المعرفة ضمن معايير وتحديدات مفترضة. في حين تركّز "البيداغوجيا" على وضعيات التعلم، والبحث في العلاقات التربوية (معلم/متعلم) و(متعلم/متعلم) أي في التفاعلات الحاصلة داخل القسم بين المعلم والمتعلم أو بين المتعلم والمتعلم، خاصة على المستوى الوجداني، لأنّ التقاء المعلم بالمتعلم لتحصيل المضامين واستبطان المعارف وتمثّلها يشكّل وحدة متفاعلة داخل القسم، ومرتعا خصبا للتفاعلات الاجتماعية والعلاقات الانفعالية.

وقد أثبتت البحوث التربوية أهمية العلاقة (معلم/متعلم) و(متعلم/متعلم) في تحديد نمط التعليم وطريقته، وكذا تأثيرها في البناء النفسي للمتعلم (إدراكه، تفكيره، خبراته)، كما أكّدت، أيضا، أنّ أيّ قطيعة في هذه العلاقات التربوية تسبب العديد من المشاكل التربوية والتنظيمية[44].

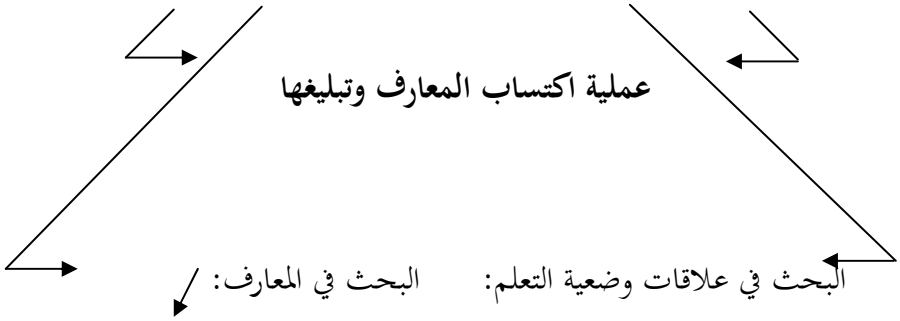
ويمكن توضيح علاقة التعليمية بالبيداغوجيا بالمخطط الآتي:

---

[43] ينظر: Mourad ALLAOUA, *La Didactique Générale: Les pédagogies de l'enseignement*, édition Palais du livre, Paris, 1998, p40

[44] ينظر :محمد الدريج، ***التدريس الهادف***، ص 60.

البيـــداغوجيا / التعليـــمية

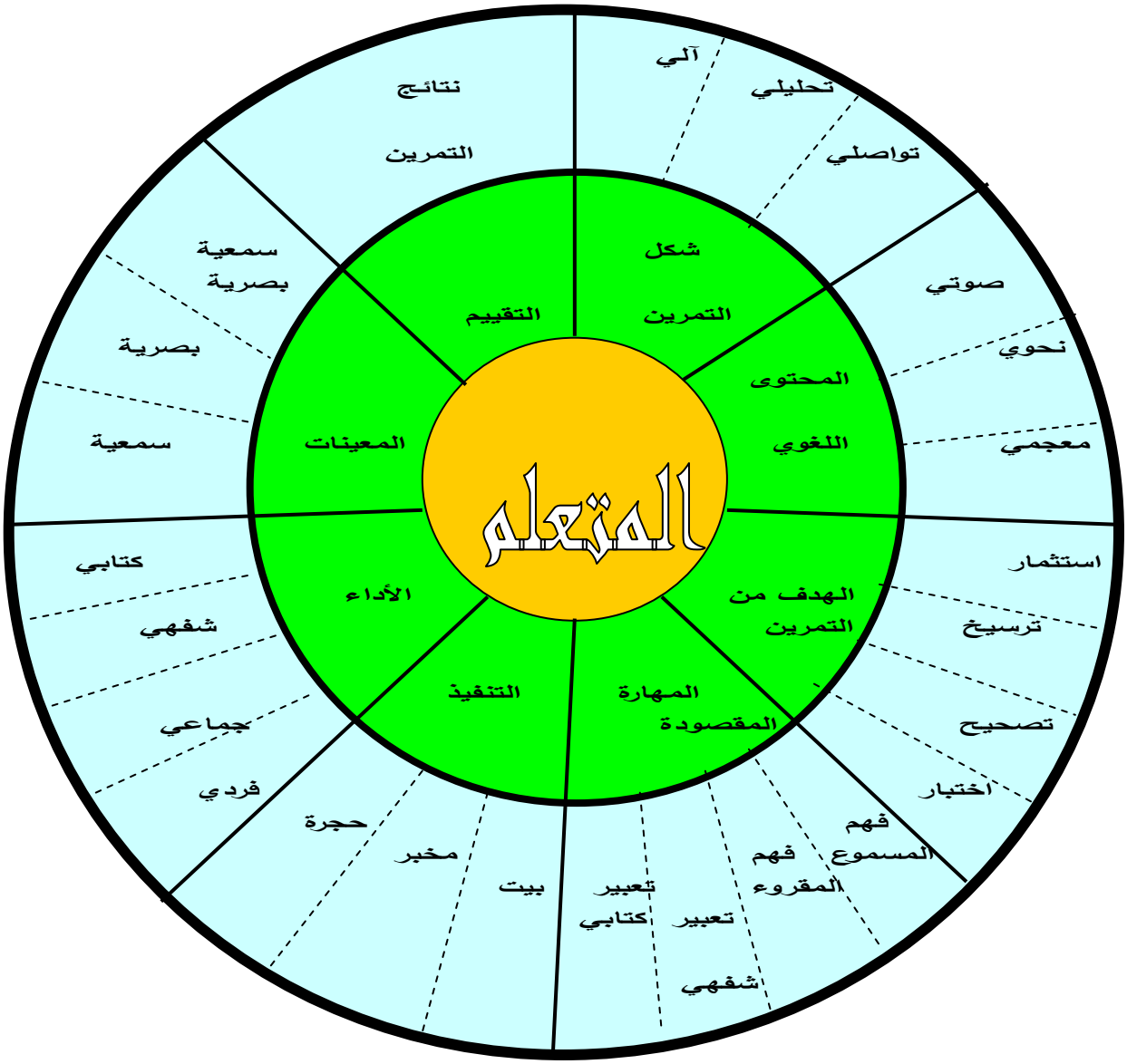


* معلم – متعلم
* متعلم – متعلم

* التساؤل عن المحتويات التعليمية:
  - كيف يتم انتقاؤها ؟
  - كيف تصنف ؟
  - كيف يتم تنظيمها وتدريجها ؟

* التساؤل عن علاقة المتعلم بالمعارف المعلّمة المقدمة له:
  - ما هي الاستراتيجيات التي يستخدمها ؟
  - ما هي مصادر الصعوبات التي تواجهه ؟

مخطط يوضح العلاقة بين التعليمية والبيداغوجيا



هذا بوجه عام، ما يمكن قوله عن منهجية تعليم اللغة. أمّا إذا ما جاء الدارس للحديث عن منهجية تعليم اللغة العربية فإنّه لا يكاد يستقر على رأي يحددها بصورة واضحة المعالم؛ ذلك أنّ موضوع تعليم اللغة العربية ما يزال يشغل علماء العربية و التربية في مناح عديدة مثل: اختيار المنهج، و إعداد الكتب التعليمية، و تطوير طرائق التعليم... وعلى الرغم من تواتر الجهود المعنية بتعليمها إلا أنّها لم تظفر سوى بتزايد الشكاوى من تدني المستوى اللغوي و الثقافي، و تعدد أوجه القصور سواء أتعلق الأمر بمحتوى المادة التعليمية أم بأساليب التعليم و منهجياته، والتي يمكن إجمالها فيمايلي:

- التركيز على الجوانب الصورية في تعليم النحو أو الصرف، وطغيان سطحية قراءة النصوص على حساب عمق استيعابها و إدراك هيكليتها الشاملة.
- إهمال عنصر الدلالة أي الجوانب المتعلقة بالمعنى لاسيما في تعليم النحو و البلاغة، حيث طغت الوظائف النحوية على معاني التراكيب النحوية فلا يستطيع المتعلم، في أغلب الأحيان، معرفة الفروق الدقيقة بين معاني التراكيب من مثل: *زيد منطلق، زيد المنطلق، زيد هو المنطلق.*
- إهمال الجانب الوظيفي في استخدام اللغة و عدم تنمية المهارات اللغوية المطلوبة في الحياة العملية، و يتجلى ذلك في عدم إلمام المتعلم بالعلاقات اللغوية و التداولية و المقامية التي تربط بين أدائه الشفهي و أدائه الكتابي حيث يبدو ذلك بوضوح في أسلوب حواره مع غيره.

إن الواقع التعليمي للغة العربية متشعب، و جدير باهتمام الباحثين اللغويين و التربويين أن يعكفوا على دراسته و البحث عن مختلف مواطن الداء فيه و تشخيصها، حتى يفسروا على الأقل مختلف الملاحظات المتعلقة بتدني مستوى متعلمي اللغة العربية، و تأفف المعلمين من الضعف العام الذي يتضح لديهم في قصورهم على الصياغة اللغوية الصحيحة، و افتقارهم للطلاقة في التعبير بلغة فصحى سليمة رغم بلوغهم مستوى تعليميا أو فكريا متقدما.

و الذي لا شك فيه، هو أنه لا يختلف اثنان على حقيقة هذه الأزمة التي تعيشها اللغة العربية، بيد أن هناك خلافا عميقا حول تشخيصها و تحديد أسبابها و بداياتها و أبعادها البنائية يعكس تضاربا أعمق في الرؤى، فنجمت عنه تفسيرات كثيرة طرحت العديد من الأمور المتفرقة التي لا تخلو عادة من إدانة للمعلم وللمناهج التربوية و التعليمية، و مغالاة في تصوير النتائج السلبية إلى درجة تبعث على التشاؤم و تجعل عملية التطور ذات حصيلة صفرية.

و الأكيد، أن هذا النوع من التفسيرات، بغض النظر عن كون بعضها يشتمل على أحكام مسبقة، يشوبها قصور في التناول الموضوعي بسبب ضيق النظر في الإلمام بكل مسببات هذا الوضع؛ ذلك أن لوجود هذه الظاهرة المنتشرة في الأوساط التعليمية أسبابا عديدة، لعل من أهمها: ما يعود بصورة مباشرة إلى أساليب و نظم التعليم المتبعة، و إلى

الكتب التعليمية والمناهج المدرسية التي تفرض على المتعلمين، بالإضافة إلى ما تلاقيه المؤسسات التربوية و التعليمية من عوائق مادية أو معنوية.

و إذا كان لا يتسع المجال هنا لاستيفاء أو استقصاء جميع هذه الأسباب، فمن الجدير ذكر ما يمكن أن يعزز وجود هذه الظاهرة، و يقرّب التصور من بواعث نشوئها و عوامل تطورها و اتساع مدى خطورتها، و هو ما يمكن حصره فيما يلي:

1. غياب فلسفة تربوية عربية[1]واضحة، واقعية و متماسكة، مستمدة من ثقافاتها و معبرة بوضوح عن مشروع اجتماعي يراد تحقيقه، و الاكتفاء باستيراد نظم تربوية أجنبية منزوعة من سياقها الاجتماعي دون مراعاة الاختلاف بين طبيعة النفوس الأجنبية التي صيغت هذه النظريات على قدرها و وفق مزاجها و طبيعة النفوس العربية المسلمة[2].

2. فصل المؤسسات التربوية و التعليمية بين مادة التربية الدينية و مادة اللغة العربية[3].

3. سوء إعداد المعلمين و عقم الطرائق التعليمية المتبعة.

4. انقطاع التزاوج بين التعليم و الثقافة و ما ترتب عنه من تخلف وسم اللغة العربية وأفقر أدبها الذي ظل يدور في حلقة مفرغة، غلبت عليه سذاجة التفكير و ضحالة العواطف.

5. قلة الإنتاج الفكري و الثقافي الرصين.

6. انحسار ميدان استعمال اللغة العربية الفصحى و عدم ربطها بالحياة العامة و الحياة الثقافية.

7. عدم الأخذ بعين الاعتبار ما ينطوي عليه محيط التعلم(المحيط الاجتماعي و النفسي و المادي...) الذي يعمل فيه المعلمون و المتعلمون من تنوع و تعقيد، وما أفرزته النظرة المادية النفعية للأشياء من ضمور لكل المعاني الرمزية، و القيم الروحية، و المثل العليا.

---

[1] أنطوان حبيب رحمة، ***تجارب عربية في التعليم الأساسي و دليل تخطيطه***، ص102.

[2] محمد سعيد رمضان البوطي، ***منهج تربوي فريد في القرآن***، دار الشهاب للطباعة والنشر، باتنة، (د، ط)، 1985م، ص 05.

[3] سمر روحي الفيصل، ***المشكلة اللغوية***، دار جروس برس، طرابلس–لبنان، ط1، 1992م، ص 26.

8. النظر إلى فروع اللغة العربية على أنها مواد مستقلة، مقصودة لذاتها، بلا تواصل يقيم منها حلقات في سلسلة متكاملة، و قد زاد في تعميق هذه الفكرة استقلالية كل معلم بتدريس فرع واحد من هذه الفروع، مما انعكس سلبا على تحصيل المتعلم الذي يتم بصورة معزولة و مجزأة.

وفي هذا الصدد، تدعو المعاينة الموضوعية لواقع اللغة العربية إلى الاستشهاد بقول وزير التربية–السابق– السيد علي بن محمد في افتتاح الملتقى الخاص بتعليمية اللغة العربية الذي أكّد فيه على أن: «*... واقع تعليم اللغة العربية و آدابها و نصوصها و فكرها و ثقافتها في المدرسة الجزائرية، و في الجامعة الجزائرية، واقع سيء للغاية، بل أستطيع أن أقول، دون مبالغة، إنه واقع محزن... إننا مازلنا ندرس لغتنا العربية و أدبها بطرق و أساليب لا أبالغ إذا قلت إنها في واقع الأمر، و في كثير من الأحيان، عقيمة لا تؤدي إلى نتيجة... إن الداء عميق في مدارسنا و في تدريس اللغة العربية بالذات و في آدابها، و ينبغي أن نبدأ من البداية إذا أردنا معالجة الوضع، و أن نعلم الأدب الحقيقي لأننا عندما نعلم التلميذ الجناس و الطباق و الكناية و الاستعارة فإنما نعلّمه مجرد آليات يستطيع أن يحفظها و يستخرجها، أما أن يتعلم التفاعل مع النص، و أن يتفاعل مع الأدب الموجود في النص وأن يتفاعل مع الحقائق الجمالية الموجودة فيه، فهذا لا يتأتى إلا بجهد يبذله الطالب. و هذا العمل مرة أخرى، لا يكون وحيا يوحى و إنما يكون فعلا يتدرب عليه الأستاذ و يتكوّن من أجله*[4]».

إنّ وقفة متأنية عند هذا القول، لتكشف عن نظرة عميقة و طموحة تحاول تجاوز الرؤية السطحية لوضع اللغة العربية المتردي، و النفاذ إلى أغواره من خلال تشخيص صحيح و دقيق يضع اللغة في سياقها التعليمي و المجتمعي انطلاقا من قناعة فكرية و علمية واجتماعية بمدى فاعلية نواتج عملية التعليم في تغيير و تطوير النسق الاجتماعي و الاقتصادي؛ إذ بات من الواضح أنّ الرغبة في الوصول إلى مستوى الدول المتفوّقة من حيث النمو و التقدم تتطلب بالإضافة إلى الإمكانيات المادية كشرط أساسي قدرة الجهد البشري على الأداء و العطاء و الإبداع.

---

[4] ينظر: ***خطاب وزير التربية***، همزة وصل، عدد خاص، 1991م، ص ص 15،16.

و الذي لا شك فيه، هو أنّه لا يمكن الاقتراب من فهم مستوى هذه القدرة إلاّ بالوقوف على طبيعة النظام التعليمي و مناهجه و طرائقه التي تكوّن الذهنيات و أنماط التفكير، لأنّ كل جهد تنموي منوط دوما بعمل تربوي يرتكز عليه.

إنّ الانفجار الذي يشهده العالم في كمّ العلوم و المعارف في العقود الأخيرة، قد كشف أنّ متعلّم اللغة العربية يقف خارج هذا التيار النشيط، و لا يملك المؤهلات التي تمكّنه من استيعاب كمّ العلوم المتراكم و تمثّله، بسبب مناهج وممارسات تقليدية أقل ما يقال عنها أنّها تنتمي إلى ما قبل عصر المعلومات و لا تساير روح العصر و طموحات المتعلم، فضلا عن أنها ترسّخ في عقول المتعلمين صورة التفكير ذا الاتجاه الواحد الذي عليه أن يتلقى دون أن يناقش أو ينقد. لذا كان طبيعيا أن تضمر ملكات المتعلمين الذهنية بفعل الإصرار على استخدام طرق تعليم بالية يسودها طابع التلقين السلبي الذي يحيل عقولهم إلى أوان تملأ حشوا و لغوا، و يحوّل اللغة العربية الحية النامية إلى لغة ميتة، صعبة، و معقدة، تأتي دائما في التعبير و كأنها دخيلة، يترجم بها أدبيا وعاطفيا عن العاميات و علميا عن اللغات الأجنبية.

و الحق أنّه ليس من المبالغة في شيء، القول بأنّ منهجية تعليم اللغة العربية ما تزال أسيرة ثقافة الذاكرة و عمليات التذكر و الحفظ و اجترار كل ما خلّفه علماء النحو و الصرف و البلاغة الأقدمون، كما أن عملية تعليمها لا تعدو أن تكون مجرد عملية آلية تعتمد لغة اصطناعية عن طريق حوارات جافة محدودة وغير متكافئة أو تجرّع عقيم لقواعد و إجراءات تلقينية يتم تعلّمها بطريقة تجريدية فلسفية في شكل قوالب صماء بعيدا عن منطق اللغة وذوقها[5].

من هنا، و حرصا على توجيه كل الجهود المبذولة في ميدان تعليم اللغة العربية قصد إرساء مقوّمات تعليم نوعي يحفّز على التميّز و الرغبة في المعرفة و البحث، فإنّه يجب في البداية التأكيد على أنّ بداية العلاج و الإصلاح الفعلي تقتضي ضرورة التحرّر من نزعة إلقاء اللوم على الآخرين، و الاعتراف بمسؤولية كل فرد من أهل العربية و رجالاتها على هذا الوضع، ومن ثمّ ضرورة التوجه نحو التغيير و تجاوز الواقع الراهن

[5] ينظر: عائشة عبد الرحمان، ***لغتنا و الحياة***، دار المعارف، القاهرة، (د، ط)، 1971م، ص 196.

فكرا و فعلا، بناء على المراجعة النقدية القائمة على الموضوعية ونقد الذات وافتراض البدائل، و النظر إلى هذا الواقع بنظرة متكاملة وشاملة ترمي إلى إصلاح تربوي جذري تنسجم فيه الخطة و الوسيلة مع الغاية و الهدف، و يتحقق فيه توازن رصين بين مناهج قويمة يتم إعدادها في ضوء التجربة و الواقع، و تجسيد لحاجات المجتمع و الأفراد و طموحاتهم. و هو في الواقع أمر لا يتأتّى إلاّ بمعاودة النظر في المفهوم الحاكم في للعملية التربوية و التعليمية؛ إذ لم يعد مضمون التعليم مقتصرا على تلقين المعارف و العلوم فحسب، فهذه تتغير و تنمو بوتيرة متسارعة، و إنّما تدريب المتعلم كيف يتعلم ذاتيا، و هو ما يستوجب مراجعة فلسفة التربية و إدماج الثقافة في مناهج التعليم بحيث تصبح جزءا منها، بالإضافة إلى تأهيل المعلم وإعداده إعدادا معرفيا و مهنيا و فحص طرائق التعليم و تقييمها و العمل بصورة مطردة على تحديثها مع التأكيد على أنّ تعليم أيّة لغة منوط بممارستها أوّلا ثم تأتي القواعد كأداة معينة لا مغنية عن الممارسة "*لأنّ العمل الاكتسابي للغة كلّه تمرس و رياضة متواصلة كلما توقّفت توقّف معها النمو اللغوي، و صارت الملكة فيها شيئا فشيئا إلى الزوال، حتى و لو كان صاحب الملكة يحفظ قواعد اللغة كلّها*"[6].

و في الأخير، تبقى الإشارة إلى أنّ حاجة اللغة العربية إلى ما يقيلها من عثراتها، و إلى ما يجددها و يحفظ ملامحها الثقافية و الحضارية التي تميّزها، تستلزم تشكيل سلوك لغوي يعزّز مكانتها بين اللغات و يعيد إذكاء الثقة بها و البعث على احترامها، و ذلك عن طريق عمل لغوي دائم يبيّن خصائص بنيتها بشكل علمي، و يقدّم نظرة جديدة في تعليمها بما يجعلها لسان أمة و لغة حياة[7].

مما سبق، يبدو واضحا أنّ عقدة أزمة اللغة العربية تربوية بالأساس، فهي لا تتعلّق بذاتها(بنيتها) و إنّما بمنهجية تعليمها التي ما فتئت تعمل على تكريس ما أشيع بين أبنائها معلمين و متعلّمين من مغالطات . من نحو ما ترمى به اللغة العربية من نعوت الصعوبة . بفعل ما جرت عليه العادة في تعليمها على نحو لا يؤخذ فيه بأيّ من

---

[6] عبد الرحمان الحاج صالح، ***أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية***، ص 70.

[7] عائشة عبد الرحمان، ***المرجع السابق***، ص196.

المقاييس العلمية و الشروط النفسية و التعليميّة[8]، ينضاف إلى هذا تقاعس أبنائها عن القيام بمسؤوليتهم الحضارية تجاه هذه اللغة. فاللغة ليست إلاّ جزءا من إنتاج المجتمع و نشاطه، و ما من جيل تسلّم لغته كاملة أو ورثها واسعة تستجيب لكلّ ما يطرأ و يستجدّ[9].

و على هذا، يغدو إصلاح اللغة العربية و تجديدها متوقّفا على مدى خدمتها تربويا و لغويا، ضمن رؤية استراتيجية شمولية تستوعب واقعها و تلمّ بقضاياه و تضبط التحديات الماثلة أمامها، و ذلك بالعمل على:

1. تعديل المسار الذي تسير فيه اللغة العربية؛ بإعادة النظر في تصور طبيعتها، و خصائصها، ومن ثمّ إعادة وصفها و تفسير وظائفها تفسيرا وظيفيا يسمح ببناء مناهج كفيلة بترقيتها، تستجيب للشروط العلمية المعاصرة و تنفتح على النظريات اللسانية الحديثة، و تنسجم مع المبادىء التربوية و النفسية في مجال الإدراك و الاكتساب و طرائق التعليم.

2. البحث في وسائل تطويع هذه اللغة من حيث التفكير و المنهج و الطريقة و الأسلوب، بما يجعلها لغة وظيفية تستجيب للاحتياجات الحضارية و الاتصالية المتغيّرة لأفراد المجتمع ضمن أطر الحاجة إليها بالاستعمال و الإهمال، و هذه الأطر هي: الإطار الاجتماعي، الثقافي، الديني، السياسي، الاقتصادي و العلمي.

3. تكثيف جهود اللغويين و تفعيل عمل المجامع اللغوية و المؤسسات الإعلامية بهدف تعميم و ترقية اللغة العربية.

4. الاسترشاد بالبحوث التربوية و الاجتماعية الجادّة و الرصينة، و تشجيع الدّراسات اللسانية و المقارنة والترجمة مع ضرورة التحكّم الجيّد في ناصية اللغات الأجنبية و الاستفادة من علومها و مناهجها.

ومهما يكن من أمر، فإنّه بالرغم من تواتر الجهود المبذولة في سبيل تطوير اللغة العربية و تحديثها، و قوة المبادرات الموجّهة إلى بناء الخطط و المشاريع الكفيلة

---

[8] الطاهر لوصيف، ***مقدمة في تعليمية اللغة العربية: مدخل منهجي" الرصيد و التجديد من أجل تطوير صناعة تعليم اللغة العربية"***، ص20.

[9] ينظر: مازن المبارك، ***اللغة العربية في التعليم العالي و البحث العلمي***، ص56.

بإنعاشها في المجال التربوي إلاّ أنّ نتائجها ستظلّ متواضعة جدّا ما لم تقترن بفهم واع لحقيقة ممارسة الفعل التعليمي يلخّص التكامل الفعلي بين مكوّنات العملية التعليمية التعلمية و يراعي السياق الزماني و المكاني الذي تجري فيه، كما يأخذ بعين الاعتبار ما تتطلّبه فعالية التواصل و التبليغ في الفعل التعليمي من وسائل تعليمية و تكنولوجيا التعليم تحدّ من تعقيده و تسهم في نجاعته و الرفع من إنتاجيّته. و لئن كانت عوامل نجاح العملية التعليمية التعلمية تعزى إلى تضافر جهود كل من: المعلم التعليمي، و المتعلم النبيه، بالإضافة إلى حسن انتقاء و بناء المضامين التعليمية النوعية، فإنّ الوسائل التعليمية لا تقلّ أهميّة عن كل ما سبق، من منظور أنّها جزء لا يتجزّأ من العملية التعليمية التعلمية[10]، لذا لا يمكن أن يأتي الحديث عنها عرضا نظرا للدّور الذي تضطلع به في تقريب المفاهيم و توضيحها و ترسيخ المعارف و تسهيل تمثّلها، و هو ما يحاول المبحث الموالي معالجته.

[10] محمد الدريج، ***تحليل العملية التعليمية***، ص105.

فهرس الموضوعات

المقدمة: ..... أ

تمهيد: 06

الفصل الأول 24
دور الكتاب الديني في تعليمية اللغة العربية

المبحث (1): واقع تعليم اللغة العربية وتعلمها..... 30

I.1.1: *مفهوم اللغة العربية كلغة أولى*..... 30
I.2.1: *منهجية تعليم اللغة العربية وتعلمها*..... 39

المبحث (2): أهمية الوسائل التعليمية في تعليم و تعلم اللغة العربية..... 78

I.1.2: *مفهوم الوسائل التعليمية و أنواعها*..... 79
I.2.2: *أسس صناعة الكتاب التعليمي*..... 90

المبحث(3): جدلية الكتاب الديني وتعليم اللغة العربية..... 109

I.1.3: *مفهوم النص النبوي و أنواعه وتدوينه*..... 110

الفصل الثاني 120
تحليل المحتوى التعليمي لكتاب "من هدي السنة"

المبحث(1): تحليل المحتوى التعليمي لكتاب "من هدي السنة"..... 121

II.1.1: *وصف كتاب "من هدي السنة "*..... 125
II.1.2: *مقاربة العنوان*..... 127
II.1.3: *كيفية مقاربة الأحاديث*..... 129

الخاتمة: 171

قائمة المصادر والمراجع: 176

مفهوم النص:

إنّ النظرة التقليدية إلى مفهوم النص على أنّه "*وثيقة تاريخية تدل على زمنها أو نفسية تشرح مغاليق صاحبها ...*"[1] و التي كان ينظر بها إليه منذ أمد بعيد، لم تتجاوز كونه معطى شبه طبيعي تتاح فيه للمؤلف فرصة التعبير و توليف الكلمات، فلم يكن من المفيد التساؤل عن ماهيته و طبيعته.

غير أنّه، و منذ بدايات الستينات، ظهرت المحاولات الأولى لتعريف النص و تحديد طبيعته، و دراسة أبعاده و مقوماته– رغم الاختلاف القائم في تحديد ماهيته– و المتعلق أساسا باختلاف التصورات و الرؤى لأسباب إيديولوجية، نفسية، أو خلقية، فكانت المحاولات الدراسية اللسانية و كذا المقاربات التواصلية التي رأت فيه شكلا من أشكال استعمال اللغة لضمان التواصل بين شخصين أو أكثر.

و نظرا لأهمية هذا المصطلح (النص)، و محوريته في حقل تعليمية اللغات، فإنّه يحسن بالدارس في مقاربته، الانطلاق أوّلا من مساءلة مفهومه، فما المقصود " بالنص"؟.

في اللغة:

جاء في *لسان العرب*" مادة (ن ص ص): "*النص رفعك الشيء، ونصّ الحديث ينصّه نصّا: رفعه، و كل ما أظهر فقد نصّ...و يقال : نص الحديث إلى فلان أي رفعه... و كذلك نصصته إليه(...) و المنصة ما تظهر عليه العروس لترى، و كل شيء نصصته فقد أظهرته...و النص و النصيص: السير الشديد و الحث. و أصل النص: أقصى الشيء و غايته(...) و نص الرجل نصا: إذا سألته عن شيء حتى تستقصي ما عنده...و نص كل شيء منتهاه*"[2].

فالنص في دلالته اللغوية قد يأتي بمعنى الرفع و الإسناد، أو بمعنى الظهور و البيان، أو الاستقصاء و بلوغ الغاية.

في الدراسات الفقهية:

---

[1] عبد الله الغذامي، ***الخطيئة و التكفير "من البنيوية إلى التشريحية"***، دار المريخ، جدة، ط1، 1405هـ/1985م، ص26.

[2] ابن منظور، ***لسان العرب***، دار صادر، بيروت، مج7، ط1، 1412هـ/1992م، ص 97 مادة (ن ص ص).

ترددت كلمة "نص" كثيرا في كتابات السلف الأصولية و الفقهية، و لكن إذا ما ذهب الدارس يستقصي هذا التراث، بحثا عن تعريف لهذا المصطلح فإنّه لا يكاد يصل فيه إلى شيء ذي بال. فالمقاربات الفقهية له لا تزيد عن الإشارة إلى أنّ "النص" هو القرآن، أو هو مجموعة من القواعد المستمدة من القرآن و السنة. و هذه الإشارة ذات أهمية بالغة، لأنّ كل كلام يصدر، من وجهة نظر أصولية، إنّما يصدر توليدا من ممارسة المتكلّم للنص عبر قواعده. و لعلّ دلالة "النص" اللغوية تؤكّد هذا المفهوم و تدخل معه في السياق نفسه، فالفعل "نص الشيء" يعني رفعه و أظهره، و إذا كان حديثا أسنده إلى قائله، و "نص الناقة" استحثّها بشدة، و الشيء حرّكه.

و تقود هذه الإشارة إلى مقاربة مفادها أن النص دائم الإنتاج لأنّه مستحثّ بشدة، و دائم التخلّق لأنه دائما هو في شأن ظهورا و بيانا، و مستمر في الصيرورة لأنه متحرّك.

في الاصطلاح:

لا يكاد الدارس يقف على تعريف جامع مانع للنص يتفق حوله الدارسون؛ نظرا لاختلاف المرجعيات الفكرية و التراكمات المعرفية التي ينطلقون منها في تحديده، لذا كان الحديث عنه وعن مفهومه محوجا إلى تقصي آراء بعض اللسانيين و السيميائيين، وفيما يلي أهم هذه التعاريف:

1. عند جوليا كريستيفا: "... *جهاز شبه لساني يعيد توزيع نظام اللسان عن طريق ربطه بالكلام التواصلي راميا بذلك إلى الإخبار المباشر مع مختلف أنماط الملفوظات السابقة و المعاصرة*"[3].
2. عند هاليداي: "*النص شكل لساني للتفاعل الاجتماعي*"[4].
3. عند محمد مفتاح: " *مدونة كلامية وحدث تواصلي و تفاعلي و مغلق و توالدي* "[5].

إنّ المتمعّن في التعاريف السابقة يتبين مايلي:

---

[3] سعيد يقطين، ***انفتاح النص الروائي***، المركز الثقافي العربي، بيروت، ط1، 1989م، ص 19.

[4] المرجع السابق، ص 17.

[5] محمد مفتاح، ***تحليل الخطاب الشعري "استراتيجية التناص"***، المركز الثقلفي العربي، الدار البيضاء، المغرب، 1990م، ص 120.

- النص آلة يتم بفضلها نقل المعنى من ضمير المتكلم حيث يجري التركيب إلى ضمير المخاطب حيث يجري التفكيك.
- النص نشاط تواصلي يتم فيه استعمال نظام اللغة في موقف ما.
- النص بنية لسانية مغلقة.
- النص سليل من النصوص المتناصة فهو دائما في دينامية و حركية و تنام.
- الهدف من النص هو الإخبار.

و بناء على هذا، يتحدّد النص بكونه بناء لغويا، و نظاما إشاريا دالا يتم فيه صياغة الفكر المجرد خطيا بواسطة وحدات لغوية تسير بموازاة خطي الزمان و المكان. إنه شكل من أشكال النشاط التواصلي القائم بين طرفين: كاتب مبدع و ذات قارئة يتيح الجمع بينهما و يوحدهما في إطار يقع فيه التبادل بحمولته السوسيوثقافية. فهو، إذن، منتوج مترابط، متسق و منسجم قصد به الاتصال. لذا فهو يشمل جملة من المعايير التي تكوّن نصيته(textualité)، و هي[6]:

- التناسق (cohésion): هو مجموعة القواعد الشكلانية التي تربط العناصر اللغوية بتدرج تصاعدي من أصغر وحدة إلى أكبر وحدة.
- الترابط الفكري(cohérence): و يعني الطريقة التي يتم بها ربط الأفكار داخل النص (أي وجود منطق للأفكار مبني على الخبرة وما يتوقعه القراء من النصوص).
- القصد(intentionalité): و يراد به أنّ النص عمل مقصود به أن يكون متناسقا و مترابطا من أجل تحقيق هدف محدد.
- المقامية(situationalité): يتعلق هذا العنصر بالسياق الثقافي و الاجتماعي للنص، و يعني أنّ النص يكون موجها للتلاؤم مع حالة أو مقام معيّن بغرض كشفه أو تغييره.
- التناص(intertextualité): يعد العنصر المحقق للنصانية على اعتبار أنّ النصوص تكتب في إطار خبرة سابقة أي ضمن علاقة تلاقح النصوص فيما بينها عبر المحاورة و الاستلهام والاستنساخ.

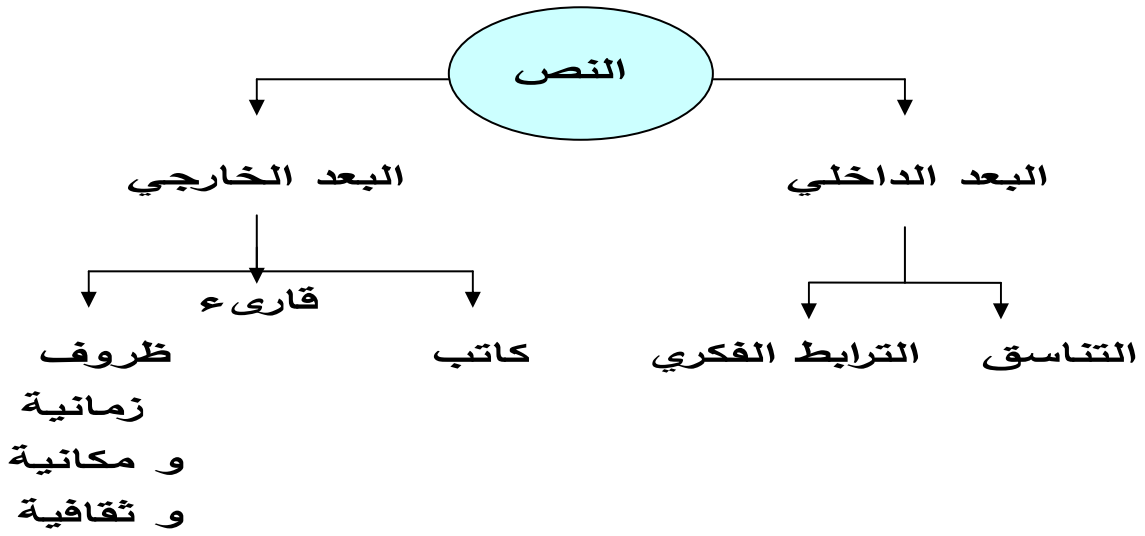
---

[6] ينظر: روبرت دي بوجراند، ***النص و الخطاب و الإجراء***، ترجمة تمام حسان، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 1418هـ/1998م، ص ص 103، 104.

• الإخباريـة(informativité): يعـد الجانـب الإعلامـي أو الإخبـاري عنصـرا مهمـا مـن عناصر النص، و تختلف درجة الإخبار بحسب نوعية وجنس كل نص.

• الاستحسان(acceptabilité): يراد بـه مدى استجابة القارىء للنص و قبولـه. ويتوقف هذا على مدى تأثير النص في القارىء من حيث قوة نظم الكلام فيه و جودته و سعة التصوير، و على ما يشمله من عناصر إبداعية و جمالية تشحذ ذهنه(القارىء) و تثير انفعاله.

و تجب الإشارة هنا، إلى أنّ أوثق هذه المعايير صلة بالنص هما معيارا: التناسق و الترابط الفكري، أما أوثقهما صلة بعلم النفس فهما معيارا: المقامية و التناص.



و الحق، أنّ هذه المعايير النصية–التي لا يمكن فهمها إلا من خلال عوامل أربعة: اللغة، و العقل، و المجتمع، و التداولية– تجعل النص كنظام فعال ينبني على ثلاثة مستويات: مستوى نحوي، و مستوى دلالي، و مستوى تداولي، تتباين فيها سمات هذه المعايير من نص إلى آخر. و لعل من أهم هذه السمات مايلي[7]:

ا–الكفاءة(efficacité): تأتي من انتفاع النص في الاتصال بأفضل نتائج الاقتصاد في الجهد للوصول إلى سهولة مطردة.

---

[7] المرجع السابق، ص 106.

ب–التأثير(effectivité): يتوقف على قوة وقع النص عند مستقبليه (القراء) ووصول منتجه إلى غايته.

ج–المواءمة(appropriation): هي نتاج التوافق الكمي بين مطالب الموقف التواصلي و معايير النصية.

إنّ النص خطاب تواصلي –بين مرسل(كاتب) و متلق(قارىء)– "*نو معنى مثبت بالكتابة أي بملفوظات مترابطة و متناصة، تتضمن رموزا دلالية على القارىء أن يتعرف عليها و يدرك معناها* "[8]، لذا يشترط كبنية دلالية تركيبية قابلة للفهم و التحليل أن يكون داخل سياق معيّن تحدّده ثقافة المجتمع؛ لأن تحقيق عملية التفاعل والإنتاج المبدع ما بين ذات الكاتب و ذات القارىء تتطلب حصول التفاهم على الشفرات اللغوية التي تتضمنها الرسالة الموجهة من المرسل (الكاتب) إلى المتلقي (القارىء) حتى تتم عملية التواصل، المتوخى منها إبلاغ محتوى معيّن، إمّا قصد الإخبار، أو التأثير، أو الاستمالة، أو للتعبير عن المشاعر. ذلك أنّ النص لا يتحدد بجملة أو بمجموعة من الجمل المتتابعة، بصرف النظر عن كونها مكتوبة أو شفوية، إلاّ داخل حيّز ثقافي معيّن يرفعها إلى مرتبة النص، بأن يضيف إلى مدلولها اللغوي مدلولا ثقافيا[9].

فلكي يصبح الكلام نصا، ينبغي له الانتماء إلى ثقافة ما، بمعنى أن يشير إلى كل الظروف المحيطة بإنجاز ملفوظاته(الظروف المكانية و الزمانية، و الظروف السوسيوثقافية و النفسية) ليعمل السياق من خلالها على تبئير وضعية المعرفة الموضوعة في الخطاب.

ثم إنّه (النص) باعتباره بنية فنية، فإنّه لا يكتسب هويته إلا مستجيرا بالتفسير و التأويل، و بالاستنطاق و التفكيك أي بإخراجه من حالة السكونية و العدمية إلى حالة الفعل: فعل القراءة والتعلّم، غير أنّه في غياب السياق الذي تحدّده ثقافة المجتمع يتحوّل إلى لا نص، وذلك لأنّ شفرات التلقي تصير مستحيلة.

---

[8] محمد مفتاح، ***تحليل الخطاب الشعري***، ص 34.

[9] عبد الفتاح كيليطو، ***تعريف النص***، أعمال ندوة الخطاب الأدبي بالمدرسة المغربية، جامعة محمد الخامس، الرباط، 1979م، ص 17.

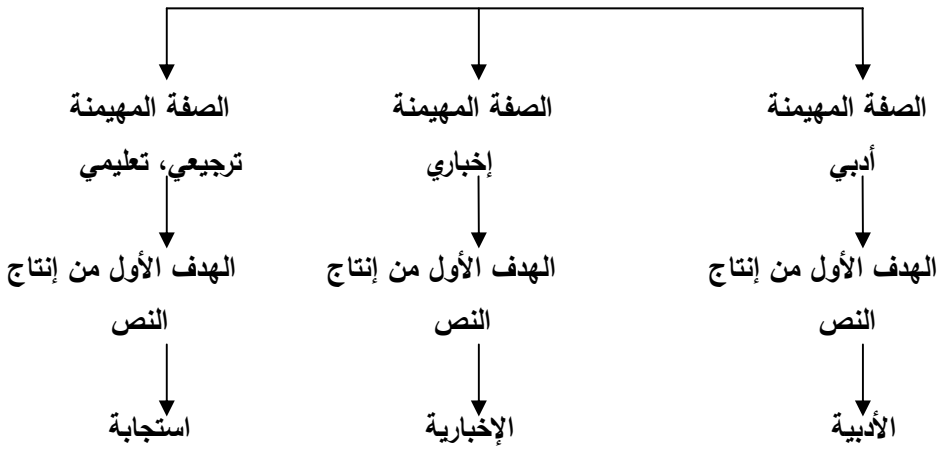
في ضوء ما تقدّم، يمكن القول: إنّ النص آلة يتم بها نقل المعنى الذي يقصده المرسل (الكاتب) إلى المتلقي (القارىء) عن طريق تجريد الأفكار خطيا في مقام معيّن، فيقوم المتلقي (القارىء) ببذل جهد معيّن لتفكيك سننه، ومن ثمة إعادة توزيع نظامه الذي ينبني على ثلاثة مظاهر:

1. المظهر اللفظي: و فيه تتشكل عناصر الجمل اللسانية وفقا للطابع الفونولوجي و النحوي.
2. المظهر التركيبي: و يشمل العلاقات بين الوحدات النصية.
3. المظهر الدلالي: و هو حصيلة مركبة من مضمون الوحدات اللسانية دلاليا.

و يفضي كل مظهر من هذه المظاهر إلى نمط من أنماط التحليل النصي، فالتحليل القائم على المظهر اللفظي يفرز تحليلا بلاغيا، و التحليل القائم على المظهر التركيبي يفضي إلى التحليل السردي أمّا المظهر الدلالي فيؤول إلى التحليل المعنوي.

و عليه، يمكن إعطاء تصور عام للنص يتحدد من خلال مخطط يحدّد مختلف اتجاهات التحليل النصي:

النص[10]



و في سياق تحديد ماهية النص، يبدو ضروريا للدارس التعرف على مختلف أنواعه وما بينها من تشابه أو سمات فارقة، و استكشاف ذلك التمايز القائم بينها خاصة إذا ما توحدت بينها الأداة؛ إذ لا بد أن يستقر في ذهن كل متعلم ذلك المعلم الواضح لكل نوع

---

[10] لبوخ بوجملين، ***النص بين المفهوم و القراءة***، مجلة الأثر، جامعة ورقلة، ع:1، 2002م، ص 229.

على حدة، لأنّ فاعلية تحليل نص ما و القدرة على استيعابه تكمن، في المقام الأول، في مدى وعي المتعلم(القارىء) بشكل النص، و هو وعي مشفوع باطلاع واسع على أنواع النصوص المتعددة وثقافة عميقة تمكّنه من إدراك ما يقرأ.

و الواقع، أن مسألة نمذجة النصوص(typologie de texte) تعدّ من ضمن الإشكاليات المطروحة بحدّة بين علماء النص و التعليميين(didacticiens) نظرا لعدم وجود اتفاق واضح و شامل حول المنطلقات النظرية و الأسس المعرفية و الإجراءات المنهجية التي تحدد المرتكزات التي يمكن اعتمادها في عملية التصنيف. لهذا، قام الدارسون بمحاولات عديدة لتصنيف النصوص، روعي في بعضها الشكل وفي بعضها الآخر المضمون و الوظيفة. و لعل من أهم هذه التصنيفات[11]:

1.تصنيف جلنس(Glenz):

نمط النص	أمثلة نصية
.نصوص ربط	وعد، عقد، قانون
.نصوص إرشاد	كتب، تعاليم و إرشاد، خطاب سياسي
.نصوص اختزان	دليل هاتف، فهارس، يوميات، مسودات
.نصوص لا تنشر علانية	رسالة، بطاقة، تقارير
.نصوص تنشر علانية	كتاب، دراسات، قصص، مسرحيات

2.تصنيف جروس(Grosse)

نمط النص	وظيفته	الأمثلة

[11] روبرت دي بوجراند، ***النص و الخطاب و الإجراء***، ص ص 51،52.

.نص معياري	معيارية	القوانين، اللوائح
.نص شعري	شعرية	القصيدة، الرواية
.نص اتصالي	تواصلية	كتابات التهنئة و كتابات المواساة
.نص قائم على الذات	ذاتية	سيرة ذاتية، يوميات
.نص قائم على الطلب	الطلب	إعلانات إشهارية، دعاية، التماس
.نص قائم على الخبر الموضعي	نقل المعلومات	الخبر، التنبؤ بأحوال الطقس

3.تصنيف ايجنافايلد(Eigenwald):

نمط النص	الأمثلة
.نص صحفي	افتتاحية، تعليق، نص خبري
.نص اقتصادي	صفحة اقتصادية في صحيفة، تقرير اقتصادي
.نص سياسي	خطاب سياسي، منشور، بيان تنديد
.نص قانوني	نص دستوري، حكم قضائي
.نص علمي	نص من العلوم الطبيعية، نص طبي

إن هذه التصنيفات على تنوعها لا تخلو من غموض و إبهام إذ لا يكاد أيّ تصنيف يقوم على معيار واحد، فضلا عن غياب خاصية التجانس فيه. فالتصنيف الأول يقوم على معيارين اثنين: شكل النص و قيمته الانجازية التداولية، أما التصنيف الثاني فيركز على وظيفة اللغة في النص، بينما يتأسس التصنيف الثالث على مجال النشاط الممارس و وظيفة النص، و بالتالي فهو يهمل أنواعا أخرى من النصوص من نحو تلك التي تنتجها أشكال اللغة العادية.

وعلى هذا الأساس اقترحت الباحثة " صوفي موارون" نمذجة تقوم على تداولية الإنتاج المكتوب و الوظيفة المهيمنة فيه، و تحافظ على كل الوظائف من تبليغ المضامين و الثقافة و كذا الأغراض التعليمية و القيم، لخصتها كالتالي[12]:

- الوظيفة الإبلاغية.
- الوظيفة التفسيرية.
- الوظيفة الحجاجية.
- الوظيفة النقدية.

و قد ترتب عن هذا التصنيف أنواعا من النصوص يبينها الجدول الآتي :

[12] محمد مكسي، ***ديداكتيك القراءة المنهجية***، ص 80.

	الوظيفة	الخصائص
النص السردي	- يروي حدثا أو مجموعة من الأحداث وقعت في الماضي - يجعلنا نعيش لحظات متخيلة (القصة، الأقصوصة،الرواية السيرة...).	- حضور الماضي أو حاضر السرد - التشديد على المؤشرات الزمنية
النص الوصفي	- ينقل صورة العالم الخارجي أو العالم الداخلي من خلال الألفاظ والعبارات والتشابهات والاستعارات التي تقوم لدى الأديب مقام الألوان لدى الرسام والنغم لدى الموسيقي.	- الماضي. - حضور المؤشرات الدالة على الزمان والمكان. - الصف الحركي المتطور (رحلات ابن بطوطة، رحلات ابن جبير).
النص التفسيري	- يحلل ظاهرة أو فكرة حتى تكون مفهومة. - المؤلفات النظرية المتخصصة في هذا المجال أو ذاك	- الحاضر. - تعريف النظرية قبل وصف كيفية استعمالها.
النص الحجاجي	- إقناعي، يقدم الحجج التي تسمح بأن يعلو فكر على فكر أو رأي على رأي.	- الروابط المنطقية. - البرهنة وتدليل الخطاب. - مراكمة الحجج.
النص التقريري	النصوص التقريرية، الأخلاقية، السياسية والاجتماعية	- هيمنة ضمير المخاطب بأنواعه كلها. - استعمال الأمر، المضارع المقرون بالسين أو سوف.

ولعلّ هذا التصنيف يحافظ على كل الوظائف، تبليغ المضامين والثقافة من جهة والقيم من جهة ثانية.

إنّ النص يبقى كيانا قابلا لعدة قراءات سواء على مستوى البنية أو على مستوى المضمون، يستوجب من الناحية العلمية تحديدا واضحا، وتبقى طريقة تعاملنا معه

محدودة وفق منطلقات تتعلق بطبيعة الصيغة المهيمنة (أدبية، إخبارية، تعليمية). هذا عن مفهوم النص ونماذجه ووظائفه، فماذا عن الشروط التي تجعل منه صالحا للتدريس؟

- شروط النص التعليمي ومميزاته:

إن النص بوصفه عملا إبداعيا له ماهيته و وظائفه، و مقوماته و أدواته و ملابساته الخاصة، و باعتباره–أيضا– شحنة انفعالية تحكمها قواعد لغوية، ومعايير أخلاقية، وقيم حضارية واجتماعية، يمكن وضعه في مسار تعليمية اللغة كإحدى الآليات المعرفية التي لا يمكن الاستغناء عنها على أي حال؛ فهو يساهم بشكل أو بآخر في التنشئة التعليمية والثقافية والسلوكية بما يقدمه من معارف متنوعة(لغوية، ثقافية، و تاريخية..) وما يحدثه في المتعلم من تغيير على مستوى الإدراك و الوجدان و السلوك.

ولا ريب في أن اختيار النصوص يعد عصب اختيار المحتوى اللغوي، ومن ثمة لا يعدو أن تقل خطورة انتقاء المادة عن مقدار أهميتها والحرص على تحقيق الأهداف والغايات المرجوة.

لقد عرفت النصوص القرائية كأداة ناقلة للمعرفة، وكمعبر للثقافة التي يخطط لها البرنامج أزمة، تمثلت في الموقف السلبي (اللامبالاة) للمتعلم منها، هذا الموقف الذي أخذ طابع القطيعة، لجملة من الأسباب منها ما يلي:[13]

1-لم يعد في مقدور النصوص المقدمة احتكار المعارف الاجتماعية والنفسية. والاكتفاء بمكابدة النصوص القديمة خصوصا بما تحوي عليه من تعقيد وغرابة، والتباس في المضمون، علاوة على بعدها عن الحياة المعاصرة.

2–الفهم المنحرف للنص التعليمي خصوصا الأدبي، كون المعرفة التي يمنحها بعيدة عن الحياة من جهة، كما أنها لا تتعدى مجرد إثارة للمشاعر، والوجدان، والخيال من جهة أخرى، في مقابل المعرفة العلمية الداعية إلى الارتباط بالحياة الفعلية وضمان المستقبل.

3–تعدد مفهوم القراءة بمزاحمة الوسائل الحديثة للكتاب.

---

[13] ينظر محمد الدريج، ***تدريسية النصوص***، الدليل التربوي، الرباط، المغرب، ج2، (د، ط)، 1993م، ص ص50،51.

4-النزعة المادية التي طغت على الفرد المتعلم بسبب مشاكل الحياة الاجتماعية، وسيادة الاعتقاد بأن الأدب عموما هو ميدان للجمال إن لم يكن نوعا من الثرثرة.

5-صعوبة مقاربة النصوص القديمة نظرا لما يلي:

أ/ الخلط بين مفهوم القراءة الأدبية والقراءة العادية، فالقراءة العادية أحادية المعنى وتتطلب الصحة والسرعة(كقراءة صحيفة مثلا)، بينما القراءة الأدبية بطيئة ومتعددة المعنى.

ب/ التباعد بين ثقافة المعلم وما يقدمه لمتعلميه من معارف أدبية محدودة وغير مواكبة للتطورات الحاصلة في ميدان النقد.

ج/ صعوبة اختراق المسافة الزمانية لمقاربة النصوص الأدبية.

د/ مشكل المنهجية المتبعة في تقديم الدرس إلى جانب تحقيق القراءة المتعددة التي تتطلب من منجزها نظرة شاملة لمختلف العلوم.

وإذا كان أهم عنصر يشكل الثمرة النهائية من الكتاب التعليمي الذي ينهض عليه تعليم اللغة، هو اختيار نصوص تعليمية يطمح من خلالها إلى تحقيق جملة من المهارات والملكات(الملكة اللغوية، و الملكة التبليغية، و الملكة النقدية...) فإنّ النص التعليمي كوثيقة أصلية أو مصطنعة صيغت لتعليم اللغة، لابد أن يشتمل على المواصفات التالية:

1- أن يحمل النص ثقافة، ويعالج أفكارا هي من اهتمامات المتعلم مباشرة.

2- أن يشكل النص المنتج وحدة فكرية متكاملة الأجزاء مهما كان حجمه.

3- أن يكون النص من النوع "السهل الممتنع" حتى يبذل المتعلم جهدا لازما للفهم وإثارة التفكير.

4- أن يحقق النص حسن الذوق الأدبي انطلاقا من اختيار الإنتاج الرفيع من حيث: فصاحة المفردات وبلاغة التعابير والتراكيب وتنوع الأساليب.

5- أن يتأتى حجم النص المختار مع الحجم الزماني المخصص للدراسة.

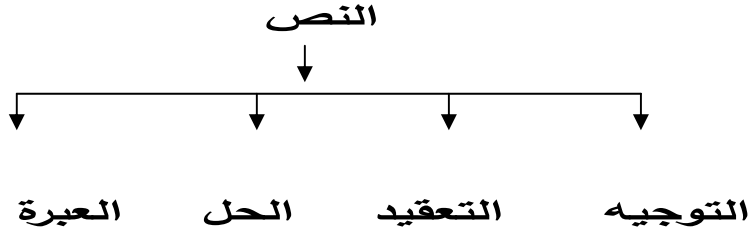
6- التوخي في اقتناء النصوص أشكال التعبير الأدبي.

7- ارتباط النص بخصوصية المادة (لغة، فكر، إبداع، ثقافة).

8- اعتماد نصوص موقفية، يتناول فيها مؤلفوها قضايا متنوعة تكون مدعمة بحجج وبراهين.

9- الاعتماد على الطبيعة الحوارية في النص كنموذج مصغر للتفاعلات المجتمعية، تقدم للمتعلم بهدف غاية إقناعية.

10- أن يأخذ النص في شكله مراحل خطاطة ازنبرك[14].



[14] محمد الدريج و آخرون، ***تدريسية النصوص***، ص98.

المبحث (2)

أهمية الوسائل التعليمية في تعليم اللغة العربية

1.2.I: مفهوم الوسائل التعليمية وأنواعها.

2.2.I: الكتاب التعليمي مواصفاته و أسس صناعته.

I.1.2 مفهوم الوسائل التعليمية و أنواعها :

مفهوم الوسيلة:

في اللغة:

تعني الوسيلة في اللغة كل ما يتوصل به الإنسان إلى تحصيل المقصود و تقريبه، فقد جاء في " مختصر الصحاح " مادة (و س ل): "*الوسيلة ما يتقرب به إلى الغير، و الجمع الوسيل و الوسائل. يقال: وسّل فلان إلى ربه وسيلة و توسل إليه إذا تقرب إليه بعمل* "[1].

في الاصطلاح:

وردت تعريفات كثيرة في تحديد مصطلح " وسائل تعليمية " لعلّ من أهمّها:

ما أورده "صالح بلعيد" في كتابه " دروس في اللسانيات التطبيقية " حيث ذهب إلى أنّها: "*كل الأدوات التي تساعد التلميذ على اكتساب معارف أو طرائق أو مواقف.و على العموم هي كل ما لها علاقة بالأهداف الديداكتيكية المتوخاة و التي تشغل وظيفة تنشيط الفعل التعليمي* "[2].

بينما يعرّفها " محمد وطاس " بأنّها: "*كل وسيلة تساعد المدرس على توصيل الخبرات الجديدة إلى تلاميذه بطريقة أكثر فعالية و أبقى أثرا. فهي تعينه على أداء مهمته و لا تغني عن المعلم ذاته. وهذه الو سائل تختلف باختلاف المواقف التعليمية و باختلاف الحاجة الداعية إليها* "[3].

كما يحددها " أحمد حساني " بأنّها: "*كل وسيلة تتدخل لمساعدة المعلم في تحقيق الأغراض التعليمية و البيداغوجية أثناء تعامله المباشر مع مادته من جهة، و مع المتعلم من جهة أخرى* "[4].

إنّ تفحصا متأنّيا للتعاريف السابقة يبرز مايلي:

---

[1] الرازي، ***مختصر الصحاح***، ضبط و تخريج و تعليق مصطفى ديب البغا، دار الهدى، عين مليلة، الجزائر، ط4، 1990م، ص 455.

[2] صالح بلعيد، ***دروس في اللسانيات التطبيقية***، ص 107.

[3] محمد وطاس، ***أهمية الوسائل التعليمية في عملية التعلم عامة وفي تعليم اللغة العربية للأجانب خاصة***، المؤسسة الوطنية للكتاب، (د،ط)، 1988م، ص55.

[4] أحمد حساني، ***دراسات في اللسانيات التطبيقية***، ص 152.

1.الوسائل التعليمية هي كل أداة تعين المتعلم على استيعاب المعارف و تمثلها، و تسهّل على المعلم عملية التعليم و توصيل الخبرات الجديدة.

2. تهدف الوسائل التعليمية إلى تنشيط الفعل التعليمي و تحقيق أهدافه التربوية و التعليمية.

3.إنّ استخدام الوسائل التعليمية لا يعني الاستغناء عن المعلم.

4.يرتبط اختيار الوسائل التعليمية و توظيفها بالموقف التعليمي و بطبيعة المادة التعليمية و الأهداف المراد تحقيقها.

فالوسائل التعليمية، إذن، هي كل الأدوات الحسية و اللغوية، و الوسائط التكنولوجية و الالكترونية التي يستعين بها المعلم، في أدائه للفعل التعليمي، على استشارة المتعلم و توجيه عملياته التعليمية بما يحقق لديه استجابات مناسبة للمواقف التعليمية وما تنطوي عليه من مقاصد و أهداف. إنّها تيسّر للمعلم إمكانية التبليغ الناجع و الفعّال للمحتوى التعليمي، و تمكّن المتعلّم من اكتساب المهارات اللغوية و القدرات العقلية التي تسمح له ببناء معارفه بذاته.

و الحق، أنّ المتتبّع لمسار مفهوم "الوسائل التعليمية" عبر التحوّلات المتلاحقة التي شهدها الحقل التربوي منذ ظهور الطرائق الفعّالة و النشيطة، يدرك ذلك التطوّر الذي عرفه هذا المفهوم بدءا من تعدّد المصطلحات المعبّرة عنه، و التي غالبا ما كانت تنسب إلى الحاسّة التي يتمّ بها التعلم، من مثل: "الوسائل البصرية"، "الوسائل السمعية"، "الوسائل السمعية–البصرية"... أو إلى الوظيفة التي تقوم بها مثل: "وسائل الإيضاح"، "وسائل الإدراك"، "معينات التدريس"... إلخ، لكن كل هذه المصطلحات لم تجد الاستعمال الشامل و لا الرّواج المرجو على حد تعبير "إبراهيم مطاوع" *لأنها لا تؤدي المفهوم الكامل للوسائل التعليمية حيث إنّ مهمتها تنحصر في إطار ضيّق لا يفي بالغرض المطلوب الذي كان يفترض أن تقوم به في المجال التربوي و التعليمي*[5]. لهذا، كان مصطلح "الوسائل التعليمية" الأكثر دلالة على هذا المفهوم لشموليّته لكل الوسائل اللغوية و الحسّية التي تقوم على إشراك جميع حواس المتعلم، و التي من شأنها أن تزيد من فعالية التواصل و تبليغ المضامين التعليمية و تحقيق الغاية النهائية من الفعل

[5] ينظر: إبراهيم مطاوع، ***الوسائل التعليمية***، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، ط2، 1976م، ص28.

التعليمي التعلمي بأقل جهد و في أقصر وقت ممكن. غير أنّه في العقود الأخيرة، أدرك هذا المفهوم (مفهوم الوسائل التعليمية) مستويات عليا من التقدّم و الرقيّ، خصوصا في ظل نظرية الاتصال و نظم التواصل، إذ أصبح يعبّر عنه "بتكنولوجيا التعليم"[6] للتأكيد على أنّ النظرة الحديثة للوسائل التعليمية ضمن العملية التعليمية التعلمية تخالف تماما النظرة التقليدية لها، حيث إنّها تقوم على أساس تصميم و تنفيذ جميع جوانب عملية التعليم و التعلم، و تضع الوسائل التعليمية كعنصر أساسي من عناصر المنهاج يرتبط اختيارها و توظيفها بصورة وثيقة بالأهداف التربوية والتعليمية من جهة، ومن جهة أخرى بطبيعة و خصوصية المضامين التعليمية وما يقتضيه تنوّع الموقف التعليمي بينما كانت النظرة التقليدية تحصر الوسائل التعليمية في مجرد أنّها أدوات ثانوية للإيضاح، يمكن استخدامها في بعض الأوقات و الاستغناء عنها في أوقات أخرى.

ومهما يكن من أمر، فإنّ " الوسائل التعليمية" أو "تكنولوجيا التعليم" لا ينبغي أن ينظر إليها كغاية في حد ذاتها، بل كوسائط توظّف في إيصال المعرفة ضمن معايير و تحديدات مفترضة، و في جو بيداغوجي و تربوي و تعليمي يجعل البناء الفكري للمتعلم مؤسسا على نسق محكم العلاقات و منطق واضح المنطلقات[7]. ومن الضروري في هذا الصدد الإشارة إلى أن توفير الأدوات و الأجهزة التكنولوجية الحديثة ليس كفيلا بحلّ ما يعتور الفعل التعليمي التعلمي من مشكلات على مستوى التواصل و التبليغ، ما لم تستخدم وفق إطار مرجعي نظري و منهجي يحدد العلاقة بينها و بين مكونات العملية التعليمية التعلمية من جهة، ومن جهة ثانية علاقتها بسائر عناصر المنهاج الأخرى.

أنواع الوسائل التعليمية و أهميتها في تحسين عملية التعليم و التعلم:

---

[6] يقصد "بتكنولوجيا التعليم": الدراسة العلمية للوسائل و التقنيات المستعملة في سيرورة تعليم– تعلم وفق حقائق سيكولوجية النمو، بهدف إحداث تفاعل منهجي و منظّم بين المعلم والمتعلم ومصادر التعلم المتنوعة (مواد تعليمية، أجهزة وآلات...) يؤدي إلى تعليم أكثر فاعلية وكفاية. لمزيد من التوسع ينظر: محمد الدريج، ***تحليل العملية التعليمية***، ص107.

[7] ينظر: فخر الدين عامر، ***طرق التدريس الخاصة باللغة العربية و التربية الإسلامية***، ص11.

من المسلّم به في حقل التعليمية أنّ كل محتوى تعليمي يجب أن يشار فيه بوضوح، أثناء عملية التخطيط، إلى الأهداف و الغايات المراد تحقيقها من خلاله، و كذا إلى الوسائل اللازمة لذلك؛ ذلك أنّ خصوصية كل محتوى تعليمي تفرض وسائل تعليمية معيّنة حتى يتم تبليغه بنجاعة، مع مراعاة مقتضيات الموقف التعليمي أيضا. لهذا، يجد الدارس وسائل تعليمية متنوعة ومتعددة، غالبا ما تصنّف إلى ثلاث مجموعات تبعا للخبرات التي تحققها، و هي كالآتي[8]:

1. مجموعة الوسائل القائمة على الخبرة المباشرة:

و هي كل موقف يكون فيه المتعلم متفاعلا مع العناصر المكونة للواقع الاجتماعي و المادي الخارجي، فيمكّنه من الوقوف على حقيقة ما يتعلمه و مباشرة النشاط التعليمي و ممارسته، مما يسمح له بتكوين مفاهيم واقعية و تتلخص مزايا هذه الخبرة المباشرة فيمايلي:

- الغرضية: و المراد بها تحديد الغرض من النشاط و التخطيط له، بحيث يصبح المتعلم قادرا على تصميم و تنفيذ أنشطته التعليمية بطريقة منهجية و منظمة.

- الواقعية: و المقصود بها مدى تفاعل المتعلم مع الواقع و احتكاكه به، و ممارسته مختلف النشاطات التعليمية باستعمال الخبرة المباشرة الحسية التي تعدّ مبدأ أساسيا من مبادىء التعلم الفعال.
- تحمّل المسؤولية: بمعنى جعل المتعلم مسؤولا عن النشاطات التي يمارسها و ما يترتب عنها من نتائج، حتى يكون أكثر حرصا على إنجازها بأداء عال و فعّال من أجل الوصول إلى تحقيق الغاية المطلوبة، و الشعور بالرضى النفسي و بقيمة العمل المنجز.

2. مجموعة الوسائل القائمة على الخبرة المبسّطة(المعدّلة):

لا ريب أنّ المواقف و الوضعيات التعليمية تختلف من موقف لآخر كما أنّه ليس بإمكان الخبرة المباشرة أن تتاح للمتعلم في كل موقف تعليمي، لهذا كان على رجال التربية و

---

[8] ينظر: محمد وطاس، ***أهمية الوسائل التعليمية في عملية التعلم عامة و في تعليم اللغة العربية للأجانب خاصة***، ص46 وما بعدها.

علم النفس أن يعملوا على تقريب الواقع في البيئة الطبيعية إلى المتعلم حتى يتمكّن من استيعاب بعض الحقائق الغامضة أو المفاهيم المجرّدة بالاعتماد على وسائل مبسطة: كالنموذج و العيّنات... أو وسائل يعتمد فيها على الملاحظة و الاستماع و التي يمكن تقسيمها إلى:

- وسائل بصرية: كالرسوم و الصور، و الخرائط، و التمثيليات الصامتة، ... و غيرها.
- وسائل سمعية: كالمذياع، و الأسطوانات، و الأشرطة، و الشروحات، و القصص...
- وسائل سمعية . بصرية: كالتلفزيون التعليمي، و الصور المتحركة، الفيديو، ... و غيرها.

و هذا النوع من الوسائل يتيح للمتعلم تكوين مفاهيم بصرية ذهنية.

3. مجموعة الوسائل الرمزية المجرّدة:

هي كل الوسائل اللغوية (الرموز الشفهية أو الكتابية) التي يستعين بها المعلم في شرح أو توضيح معنى أو حقيقة مفهوم في ذهن المتعلم حتى يمكّنه من فهمه و استيعابه بصورة صحيحة. ذلك أنّ هناك حقائق كلية أو مفاهيم مغرقة في التجريد لا يمكن توضيحها للمتعلم إلاّ بوساطة الألفاظ و الكلمات لتعذّر تمثيلها بالوسائل المادية، مثل: مفهوم الإنسانية، أو العدل، أو الحرية...

و لقد رتّب "إدجار ديل"(Edgard Dale) الخبرات التي توفرها هذه الوسائل في هرم سماه "هرم الخبرة"، حيث وضع في قمة الترتيب الخبرات المجرّدة كالرموز اللفظية و البصرية، في حين صنّف في القاعدة الخبرات الواقعية و الملموسة، و قام بترتيب الوسائل الأخرى حسب قرب الخبرات التي توفرها من التجريد أو الواقع، و الشكل التالي يوضح ذلك[9]:

الرموز

[9] محمد الدريج، ***تحليل العملية التعليمية***، ص105.

اللفظية

الرموز البصرية

التسجيلات السمعية البصرية

الأفلام المتحركة

التلفزيون التعليمي

المعارض و المتاحف

الرحـــلات و الدراســات الميدانيــة

النماذج و العينات و التوضيحات العملية

التمثيـــــليـات

الخبرات المبسطة(المعدلة)

الخبرات العملية المباشرة

هرم الخبرة "لديل"

هذا، عن مفهوم الوسائل التعليمية و أنواعها بوجه عام، أمّا عن أهميتها في تحسين جودة التحصيل التعليمي و الرفع من خصوبة مردودية العملية التعليمية، فيجملها

"حسين الطوبجي"، فيمايلي[10]:

•إثراء الموقف التعليمي: لقد أوضحت الدراسات والأبحاث منذ حركة التعليم السمعي البصري ومروراً بالعقود التالية، الدور الذي تنهض به الوسائل التعليمية في إثراء التعليم من خلال إضافة أبعاد ومؤثرات خاصة وبرامج متميزة، حيث أكّدت نتائج هذه الأبحاث أهمية الوسائل التعليمية في توسيع خبرات المتعلم وتيسير بناء المفاهيم، وتخطي الحدود الجغرافية والطبيعية. ولا ريب أنّ هذا الدور قد تضاعف حالياً بسبب التطورات التقنية المتلاحقة التي جعلت من البيئة المحيطة بالمدرسة تشكل تحدياً لأساليب التعليم والتعلم المدرسية، لما تزخر به هذه البيئة من وسائل اتصال متنوعة تعرض الحقائق و المعارف بأساليب مثيرة ومشوّقة وجذابة.

•اقتصادية التعليم: ويقصد بذلك جعل عملية التعليم اقتصادية بدرجة أكبر من خلال زيادة نسبة التعلم إلى تكلفته، فالهدف الرئيس للوسائل التعليمية هو تحقيق أهداف تعلم قابلة للقياس بمستوى فعال من حيث التكلفة في الوقت والجهد والمصادر، مما يجعل التعليم و التعلم عملية إنتاجية ذات جودة تربوية.

- استثارة اهتمام المتعلم وإشباع حاجته للتعلم وجعله أكثر انتباها و تقبّلا.
- زيادة خبرة المتعلم بفضل ما تضفيه الوسائل التعليمية على الدرس من حيوية و نشاط، مما يجعله أكثر استعداداً للتعلم.
- إشراك جميع حواس المتعلم، مما يؤدي إلى ترسيخ وتعميق هذا التعلّم و بقاء أثره.
- تحاشي الوقوع في اللفظية(verbalism)(استعمال أو ترديد كلمات دون معرفة معانيها)باستخدام وسائل و تطبيقات حسيّة مستمدّة من واقع حياة المتعلم ومن خبراته و الظروف المحيطة به لتوضيح دلالات الكلمات و العبارات الجديدة.
- زيادة مشاركة المتعلم الإيجابية في اكتساب الخبرات؛ حيث تنمي الوسائل التعليمية قدرة المتعلم على التأمل ودقة الملاحظة، واتباع التفكير العلمي للوصول إلى حل المشكلات. وهذا الأسلوب يؤدي بالضرورة إلى تحسين نوعية التعلم ورفع الأداء عند االمتعلم.
- تنويع أساليب التعزيز التي تؤدي إلى تثبيت الاستجابات الصحيحة.

---

[10] حسين حمدي الطوبجي، ***وسائل الاتصال و التكنولوجيا في التعليم***، دار القلم، الكويت، (د، ط)، 1981م، ص41.

- تعديل السلوك و تكوين الاتجاهات الجديدة .
- تحقيق مستوى من النظام و الترتيب في بناء المعرفة و ترسيخها.
- تنويع أساليب التعليم لمواجهة الفروق بين المتعلمين.

ولئن كان هذا الدور الذي تضطلع به الوسائل التعليمية في تسهيل عملية التعليم و تحسين عملية التعلم يبدو أكثر وضوحا في مجال تعليمية اللغات الأجنبية، فإنّه– للأسف– لا يكاد يتجاوز في حقل تعليمية اللغة العربية مجرّد عرضها أو الإشارة إليها دون إدراك عميق بأفضل أساليب استخدامها و الأسس العلمية التربوية و النفسية التي تقوم عليها[11].

و لعلّ اقتصار التفكير في الوسائل التعليمية على هذا المستوى البسيط مردّه إلى عوامل كثيرة منها[12]:

1. غياب الإطار المرجعي النظري الذي يحدّد وضع الوسائل التعليمية كجزء متكامل مع مكوّنات العملية التعليمية التعلمية يتم التخطيط له في استراتيجيات التعليم.

2.عدم توفر المصادر المختلفة للتعلم لدى المعلم، و لذلك فإنّه يلجأ– في أغلب الأحيان– إلى اعتماد أسلوب التلقين و الإلقاء كوسيلة وحيدة.

3.عدم تدرّب المعلم على تصميم و استخدام الوسائل التعليمية بما فيها تكنولوجيات التعلم الحديثة.

4.عدم قيام استخدام الوسائل التعليمية على أسس و نظريات علم النفس، مما جعل المعلم ينظر إليها على أنّها مجرّد معينات للتعليم.

5.ضعف تكوين و تأهيل المعلم بسبب قصور المؤسسات و المعاهد المكلفة بإعداده، و اكتفائها في أغلب الأحوال بالشرح النظري دون الممارسة العملية.

6.ضعف اهتمام بعض المعلمين بالوسيلة التعليمية و لو توفّرت في مؤسساتهم، بسبب بقاء ذهنية اعتماد السبورة و الطبشور لا غير أو بسبب عدم التحكم في تقنيات الاستعمال.

---

[11] حسين حمدي الطوبجي، ***التكنولوجيا داخل الفصل***، سلسلة عالم الفكر، المجلس الوطني للثقافة و الفنون و الآداب، مج 24، ع: 1و2، يوليو/ سبتمبرو أكتوبر/ ديسمبر، 1995م، ص146.

[12] ينظر: صالح بلعيد، ***دروس في اللسانيات التطبيقية***، ص84.

ومما لا شك فيه، هو أنّ شيوع مثل هذه النظرة القاصرة للوسائل التعليمية في أوساط المربين و المعلمين من شأنه أن يجهض كل محاولات إصلاح اللغة العربية، وأن يسيء مباشرة إلى مخرجات نظمها التعليمية بأن يزيد في مراكمة متعلمين هم بؤرة لإنتاج التخلف الثقافي، و ثمرة من ثمرات التعليم النظري الذي ابتلوا من جرّائه بظاهرة سلوكية مقلقة و هي كونهم يتكلمون كثيرا و يقولون قليلا أو لا يقولون شيئا على الإطلاق نتيجة لطغيان النزعة اللفظية في تفكيرهم، و التي بدورها تمثل نتيجة طبيعية و حتمية لمثل هذا النوع من التعليم الذي يغفل فيه عن استعمال وسائل تعليمية تعزّز مسائله و ترسّخها.

و تأسيسا على هذا، يمكن القول: إن محاولة الحد أو التخفيف من الانعكاسات الخطرة و الكثيرة المترتبة عن إغفال أهمية الوسائل التعليمية و الوسائط التكنولوجية في ممارسة الفعل التعليمي التعلمي، تتطلب خلق مناخ تعليمي مناسب يعي ضرورة تفعيل ثلاثية التعليم القديمة(المعلم، التلميذ، المادة) و تحويلها إلى عملية تعليمية تعلمية أكثر حداثة و عصرية، تشمل: المعلم التعليمي، المتعلم، المحتوى التعليمي بما يتضمّنه من وسائل تعليمية و أساليب التقويم و النقدية الراجعة، مع التأكيد على ضرورة التفكير بطريقة عالمية، و التصرف بطريقة محلية أثناء تصميم المناهج التعليمية و بنائها.

هذا، و إذا كان الحديث عن دور الوسائل التعليمية على تنوعها وتعددها في تعليم و تعلم اللغة العربية يكتسي كل هذه الأهمية، فإنّه من غير شك يجب أن يتجه بالدرجة الأولى . تبعا لتراتبية هذه الوسائل . إلى الكتاب التعليمي باعتباره مكوّنا أساسيا من مكوّنات المنهاج التعليمي بمختلف وحداته و مواده، و وسيطا تعليميا يتوقف عليه تنشئة و تربية و تثقيف الأفراد، و إمدادهم بالخبرات الأساسية و المهارات اللغوية اللازمة، خصوصا و أنّه لا يحتل . اليوم . موقعا أماميا في الفعل التربوي التثقيفي نتيجة الوضع الثقافي العام، و التخلف الحاد في التنمية الاجتماعية ممّا أثّر سلبا على أداء الرسالة التربوية و الحضارية الموكولة إليه، بفعل النقائص التي يعرفها شكلا و مضمونا[13](الافتقار إلى المادة التعليمية المناسبة و عقمها، ضعف اللغة و الأسلوب، عدم مناسبته للفئة الموجه إليها، رداءة الشكل ...).

[13] عبد الوهاب عبد السلام طويلة، ***التربية الإسلامية و فن التدريس***، ص245. .

و حيث إنّ الكتاب التعليمي يمثّل أهم وسيلة تعليمية يستند إليها كل من المعلم و المتعلم في سيرورة التعليم و التعلم، فإنّه سيقع التركيز عليه من منظور أنّه الوسيلة المثلى التي يجب العناية بها و التي شكلت دوما مصدرا أساسيا للمعرفة.
و عليه، فما المقصود بالكتاب التعليمي؟ و ماهي شروطه و مواصفاته؟

2.2.I الكتاب التعليمي مواصفاته و أسس صناعته:

مفهوم الكتاب التعليمي:

في اللغة:

إنّ العودة إلى معجم "لسان العرب"، و البحث في مادة (ك ت ب) تفيد الدارس بأنّ من معانيها اللغوية: الضم، و الجمع و التأليف. فقد ورد فيه:" *كتب الشيء يكتبه كتبا و*

كتابا و كتابة، و كتّبه: خطّه، و كتب السقاء و المزادة و القربة، يكتبه كتبا: خرزه بسرين، فهي كتيب. و الكُتُب: الجمع(...) قال شمر: كل ما ذكر في الكتب قريب بعضه من بعض، و إنّما هو جمعك بين الشيئين". ومنه قيل: كتبت الكتاب لأنّه يجمع حرفا إلى حرف"[14].

فالكتاب بهذا المعنى هو مطلق الجمع بين شيء و آخر، و بالمعنى الذي يراد البحث فيه هو الجمع بين حرف و آخر، وجملة و أخرى، وفقرة وأخرى، وورقة وأخرى، مما يوحي بمعنى الجمع و الضم و النسج و التأليف و غيرها.

و " لأحمد فارس الشدياق" في معجمه " الجاسوس على القاموس" تعليل حول أصل هذا الاستعمال، إذ يقول: "*... و أصل الكتب في اللغة للسقاء. ويقال كتب السقاء أي خرزه بسرين. و هو من معنى الضم و الجمع، ومنه الكتيبة للجيش. ثم نقل هذا المعنى إلى كتب الكتاب.*

و حقيقة معناه ضم حرف إلى آخر. و إنّما قلت إن أصل الكتب للسقاء لأنّ العرب عرفت السقاء و احتاجت إلى الشرب منه، و إلى إصلاحه قبل أن تعرف الكتابة"[15].

في الاصطلاح:

يعرف " محمد الصالح حثروبي"الكتاب التعليمي بأنّه: "*الوثيقة التعليمية المطبوعة التي تجسّد البرنامج الرسمي لوزارة التربية الوطنية، و الموضوعة من أجل نقل المعارف للمتعلمين و إكسابهم بعض المهارات و مساعدة كلّ من المعلم و المتعلم على تفعيل سيرورة التعلم*"[16] .

فالكتاب التعليمي، بهذا المفهوم، هو أحد العناصر المكوّنة للنظام التعليمي، و أداة المنهاج الأساسية التي ترتكز عليها العملية التعليمية التعلمية، لأنّه يترجم من خلال صفحاته مفردات السياسة التربوية و يعكس جديّة أهدافها و مقاصدها بما يقدّمه من مادة

---

[14] ابن منظور، ***لسان العرب***، دار صادر، بيروت، مج1، ط1، 1412هـ/1992م، ص 701، مادة (ك ت ب).

[15] أحمد فارس الشدياق، ***الجاسوس على القاموس***، مطبعة الجوائب، القسطنطينية، (د، ط)، 1299هـ/1882م، ص 11، نقلا عن: محمد الهادي مطوي، ***شعرية عنوان كتاب الساق على الساق في ما هو الفارياق***، سلسلة عالم الفكر، المجلس الوطني للثقافة و الفنون والآداب، الكويت، مج28، ع:1، يوليو/سبتمبر 1999م، ص463.

[16] محمد الصالح حثروبي، ***نموذج التدريس الهادف***، ص80.

تعليمية ترمي إلى إكساب المتعلم جملة من المعارف و المهارات الضرورية، و إمداد المعلم بمبادىء منهجية في تسيير و تنظيم و تفعيل سيرورة الفعل التعليمي؛ لذا، فإنّ أهميته في العملية التعليمية التعلمية بالنسبة للمعلم و المتعلم تكمن في أنّه[17]:

1. يسهّل على المعلم عملية تحضير الدروس، إذ يهيئ له القدر الضروري من المعلومات و التمارين التطبيقية فيتفرغ للتفكير في الوسائل و الطرائق و الأساليب. 2. يحدد للمعلم ما الذي ينبغي تعليمه للمتعلمين (الحد الأدنى – الحد الأقصى)، و ذلك طبقا للبرنامج المقرر و توزيع المواد و وقت العمل. 3. يلازم المتعلم خلال تعلمه، فهو المصدر الأساسي الذي يستقي منه المعرفة عن طريق القراءة. 4. يعزز أعمال المتعلمين في الأنشطة و التمارين التطبيقية.
5. ينمّي الميول القرائية لدى المتعلم من خلال اكتشاف متعة القراءة و المطالعة.
6. ينمّي التفكير العلمي الخلاّق الدافع إلى البحث عن المعارف.
7. يدرّب المتعلم على تكوين ثقافة شخصية(culture personnelle) وبناء مرجعية قيمية و معيارية فردية.

هذا، و قياسا إلى الوسائل التعليمية الأخرى، فإنّ الكتاب التعليمي يتوفّر على جملة من الميزات التي تتيح له أن يكون الأكثر تداولا بين المتعلمين، نذكر منها[18]:

1. سهولة نقله وتوزيعه ونشره، والحصول عليه في كل زمان ومكان كلما دعت الحاجة إلى ذلك.
2. قلة ثمنه و تكلفته مقارنة بالوسائل الأخرى.
3. لا يتطلب في استخدامه والاستفادة منه مهارات فنية، عدا التمكن من القراءة والقدرة على الفهم، كما أنّه لا يحتاج إلى معدّات و أجهزة عرض خاصة، لذا فإنّ استعماله ميسّر و مباشر.

---

[17] ينظر: المرجع السا بق، ص79.

[18] ينظر: أحمد محمود المعتوق، ***الحصيلة اللغوية "أهميتها- مصادرها- وسائل تنميتها"***، سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة و الفنون و الآداب، الكويت، ع:212، أغسطس/آب1996م.

4. قدرته(الكتاب) على تحويل علاقة الاتصال بينه و بين القارىء/المتعلم إلى علاقة حميمية، بينما يتعذّر ذلك مع الوسائل الأخرى[19].

5.يتيح للقارىء/المتعلم في خلوته معه إمكانية إغناء معرفته و فرصته للتمعّن المتأني في مضمون نصوصه، بينما قد لايتيسّر هذا مع الوسائط التكنولوجية كالانترنت نظرا لـ:

- وابل المعلومات التي تزوّد بها المتعلم، مما يشتت عقله و يفقده القدرة على استخلاص المعرفة المطلوبة التي يمكن أن تضيع في خضم المعلومات.
- طابع التشظي(fragmentation) الذي تتسم به المعلومات، مما يحرم المتعلم من النظر إليها في سياق متصل.
- الفورية التي تمنع المتعلم من فهم و استيعاب المعلومات.

و لمّا كان مصدر لغة المتعلم يكمن، في المقام الأول، في الكتاب التعليمي، فإنّه لابد من أن تتوفر فيه جملة من المواصفات العلمية و التربوية التي تؤمّن صلاحيته لتأدية المهمة التعليمية التي وضع من أجلها و تحقيق الأهداف المرجوة منه؛ ذلك لأن نوعية الكتاب التعليمي تؤثر إيجابا أو سلبا على مستوى الأداء التربوي.

مواصفات الكتاب التعليمي:

لقد اهتم المربون في العصر الحديث بالكتاب التعليمي، و عقدوا له الندوات و المؤتمرات، و حدّدوا له الأسس التي يقوم عليها، و المواصفات التي ينبغي أن تتوافر فيه انطلاقا من الوظائف التي يؤديها. و لعلّ، من أهم مواصفات الكتاب التعليمي مايلي[20]:

1. أن يتضمّن مقدمة منهجية تتناول بوضوح أهداف الكتاب و العناصر الأساسية للمادة التي يتضمّنها و الجمهور الموجه إليه، بالإضافة إلى تحديد نوع المقاربة المنتهجة في تحليل هذه المادة، مع بيان الخطوات الواجب اتباعها في عملية التحليل.

---

[19] ينظر: أحمد أبو زيد، ***تكنولوجيا الاتصال هل تدعّم الغربة و الانعزال؟***، مجلة العربي، وزارة الإعلام ، الكويت، ع: 544، مارس2004م، ص24.

[20] ينظر: Roger Seguin, ***L'élaboration des manuels scolaires « guide méthodologique »***, Division des sciences de l'éducation contenus et méthodes, Unesco, Décembre1989, pp32,33.

2. أن يراعى في انتقاء المضمون التعليمي جملة من الخصائص هي:

• الدقة(L'éxactitude): و يراد بها أن يبنى المضمون التعليمي على الحقيقة العلمية، و أن يراعى فيه دقة المعلومات و خلوّها من الأخطاء أو المغالطات مع الاقتصار على ما هو أساسي و ضروري و وظيفي في حياة المتعلم حتى يتم تجنب تحميل عقله بمعلومات كثيرة، قد تكون سببا في إرهاقه و التقليل من دافعيته نحو التعلم.

• التحديد(La précision): و يقصد به أن تقدّم المعارف و المعلومات كاملة غير منقوصة، و واضحة غير غامضة، و في حالة وجود معلومات و معارف معقدة ينبغي شرحها بالقدر الذي تصبح فيه مفهومة.

• الجدّة(L'actualité): و هو شرط ضروري في انتقاء المضمون التعليمي، إذ ينبغي أن يؤخذ بعين الاعتبار التقدم الذي تشهده كافة حقول المعرفة، مما يفرض ضرورة تقديم معارف تتماشى و مستجدات الحياة.

• الموضوعية(L'objectivite): و يراد بها تبليغ المعارف دون تشويهها لاعتبارات ايديولوجية أو غيرها.

• الالتزام بالمفردات التي نصّ عليها المنهاج.

• الاستجابة لاهتمامات المتعلمين و إثارة دوافع التعلم لديهم.

•توسيع خبرات التعلم و تنمية المهارات.

3. أن يتم إعداد محتوى الكتاب وفق:

• منظور بنائي: بمعنى أن يتم بناء المحتوى بناء تدريجيا يعتمد المقاييس العلمية و الشروط النفسية و التربوية، و أن تناسب مستويات تناول المفاهيم المعرفية و منهجية تناولها مراحل النمو النفسي و التكويني للمتعلمين في مختلف أطوار مسارهم التعلمي.

• منظور تطوري: و المراد به أن يراعى في بناء محتويات التعليم تغيّر مستويات المعرفة المرتبط بالتطور العلمي و التكنولوجي.

• منظور نسقي: أي يجب أن تتفاعل المكوّنات المختلفة للمنهاج مع المحتوى التعليمي و أن يتم تناوله من منظور شامل و منسجم.

4. تنظيم محتوى الكتاب التعليمي على أساس سيكولوجي مع مراعاة الارتقاء بالخبرات.

5. مراعاة الجوانب اللغوية كسلامة اللغة و جماليتها.

6. مراعاة التوازن بين موضوعات الكتاب و وحداته.

7. أن تتضمن الصفحات الأولى مايلي: • صفحة العنوان.

- اسم المؤلف/المؤلفين.
- فهرسة الموضوعات.
- المقدمة.

. و أن تتضمن الصفحات الأخيرة: • كل الملاحق.

- معجم يشرح المفردات الصعبة.
- مسرد الأمثلة التوضيحية.
- بيبلوغرافيا أو قائمة المصادر و المراجع.

8. تزويد الكتاب بوسائل تعليمية مناسبة تسهّل الوصول إلى الغاية التي من أجلها.

9. تزويد وحدات الكتاب بتمارين تقويمية، تساعد على قياس الأهداف.

على أن يراعى بالإضافة إلى صناعة الكتاب التعليمي، عملية إخراجه، و تتم هذه العملية من خلال:

1- تحديد حجم الكتاب التعليمي، بما يتناسب و مستوى المتعلم، و نضجه، فلكل مرحلة عمرية حجم يناسبها.

2- تنسيق الصفحات، بحيث تحدد هوامشها العلوية و السفلية و الجانبية و تحدد أعمدة الكتابة، و ألوان الصفحات حسب الفصول و الوحدات.

3- اختيار البنط المناسب (حجم حرف الكتاب) لطباعة الكتاب، بما يتفق و مرحلة النضج للمتعلم، و كذلك وزن الورق و نوعه.

4- اختيار العناوين الفرعية و الرئيسية، و اختيار المناسب لها.

5- تحديد الرسوم و الأشكال المناسبة لكل وحدة من وحدات الكتاب، و توصيفها و توزيعها على صفحاته، بصورة تثير دافعية المتعلم.

6- تحديد نوع الغلاف، بحيث يتناسب و استخدام المتعلم في هذه المرحلة.

7- مناسبة الغلاف لطبيعة المادة التعليمية.