وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة محمد خيضر بسكرة
كلية الآداب واللغات
قسم الآداب واللغات

مذكرة ماستر

تخصص: لسانيات تطبيقية
رقم: ت/50

إعداد الطالب:
دهان هيثم

يوم:.....

الرَّافد البلاغيّ في التَّعليم الثَّانويّ
- دراسة وصفية -

لجنة المناقشة:

أمال مزهودي	د	جامعة محمد خيضر بسكرة	رئيسا
عبد القادر رحيم	د	جامعة محمد خيضر بسكرة	مشرفا ومقررا
حسينة يخلف	د	جامعة محمد خيضر بسكرة	مناقشا

السنة الجامعية: 2020 - 2021

كلمة شكر

الحمد لله عزّ وجل على عظيم فضله أولا، ثم أتقدم بالشكر والعرفان مع أنبل عبارات التقدير والاحترام إلى الأستاذ الدكتور " رحيم عبد القادر" على صبره ونصائحه وملاحظاته القيّمة والبناءة.

كما أتقدم بالشكر إلى أسرة التعليم، وكل الأساتذة الذين رافقونا طيلة مشوارنا الدراسي راجين المولى عزوجل أن يجزيهم عنّا خير جزاء.

إلى كل من مدّ لي يد العون من بعيد أو قريب ولم تتح لي الفرصة لذكرهم

وفي الأخير آمل أن يروق بحثي هذا ذوقكم العلمي.

والله ولي التوفيق

إهداء

أُهدي عملي المتواضع هذا:

إلى نبع الحنان والدتي الكريمة التي لها كلّ الفضل بعد الله فيما وصلتُ له..

كما لا أنسى أبي –رحمه الله– الذي تمنَّيتُ أن يرى نجاحَ ابنِهِ مُوقّعًا باسمِه..

فأزفّها له دعواتِ رحمةٍ من ربّي..

إلى الجدة العظيمة : مسعودة عمراوي رحمها الله عزوجل

إلى أختي بلقيس السّند الروحي في الحياة..

إلى أخوي جابر و أيوب..

إلى جميع عائلتي..

إلى كلِّ الأصحاب والأحباب، وإلى كلّ من لهم فضلٌ عليَّ..

إلى أساتذتي الكرام الذين درّسوني طوال المشوار

مقدِّمة

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على أشرف المرسلين وعلى آله وصحبه أجمعين، وبعد:

فاللغة العربية زادها الله شرفا وعزا لغة مقدسة، وقداستها مستمدة من القرآن كتاب الله الكريم ومن سنة رسوله صلى الله عليه وسلم، فإنه مما لا يخفى على كل من خطر –ولو بأولويات العقل– أنه لا يمكن الأخذ من القرآن والسنة والتفقه فيهما إلا بالتمكن من أساليب العرب شعرا ونثرا، نحوا ولغة وبلاغة وأنه كلما تمكنت الأمة من لغتها زاد وارتقى فقهها في دينها، وإن كان الحديث عن البلاغة يحتاج أسفارا ومؤلفات أضخم من أن يُحيط بها باحث واحد، فلا أقل من أن نمخَر عُباب أسلوب من أساليبها ومكوّن من مكوناتها. ويكفيها فخرا أن البيان هو المظهر اللغوي للمعجزة الإلهية – ألا وهو القران الكريم–. ونجد تجسيد هذه اللغة في بلاغتنا التي تساعد على إفصاح الذوق، وتوصل متعلميها بتراث أمتهم عن طريق أساليبهم البلاغية الجيدة.

لذا فقد اهتم اللغويون عربا وعجما بتعليم اللغة بعلومها وآدابها، ونقلها للأجيال الناشئة وخصصوا لها مساحات واسعة في المناهج الدراسية و البرامج التعليمية، ومع التطور الذي يشهده العالم في مختلف المجالات والميادين بات من الضروري أن تساير المنظومة التربوية هذا التطور وتعمل على إنشاء المواطن الصالح الذي يبني بناء روحيا ووجدانيا وعلميا وثقافيا متميزا ولا يتأتى هذا إلا بالعمل الدؤوب من قبل العاملين في حقل التربية والتعليم، وتثمينا لهذا عملت المنظومة التربوية في الجزائر في السنوات الأخيرة إلى الانفتاح على المستجدات الجديدة في ميدان التربية، وتخلت عن المقاربات القديمة وبدأت في تطبيق مقاربة الكفاءات التي تتماشى وروح العصر، الذي يتسم بوفرة المعلومات والتطور التكنولوجي في شتى مناحي الحياة ومع هذا التحول والإصلاح الحاصل في المنظومة التربوية تأثر الدرس البلاغي –واللغوي عموما– في المدرسة الجزائرية بدوره، فقد خرج الدرس عن التناول القائم على لسانيات الجملة إلى تناول يعتمد على المقاربة النصية.

والحقيقة أن البلاغة العربية في حاجة ماسة إلى مواكبة الدراسات الحديثة في مجال اللسانيات وتعليمية اللغات، وهذا من أجل تقديم الروافد البلاغية في صورة سهلة ومبسطة للمتعلمين بغية إتقانها واكتسابها مشافهة ومكاتبة على أحسن وجه.

ومن أجل الوصول لهذا الهدف وضعت المنظومة التربوية روافد بلاغية ذات قيم فنية في كل أطوار التعليم الثانوي وفق ما تقتضيه ملكته اللغوية لكشف ما بها من كنوز ومعان، وينمو لدى المتعلم الفهم والتذوق للنصوص البلاغية المختلفة مما يجعله يطور من مهاراته اللغوية.

وانطلاقا من هذا الاعتقاد وللأهمية البالغة التي يكتسبها موضوع تعليمية البلاغة العربية في التعليم الثانوي أثرنا أن نخوض غمار هذا البحث الذي وسمناه ب: الرافد البلاغي في التعليم الثانوي، والكشف عن عناصر القوة والضعف المرتبطة بتدريسها، بالإضافة إلى الصعوبات التي يواجهها كل من الطالب والمدرس أثناء الدرس في المرحلة الثانوية. واهتممنا بهذه المرحلة للنضج العقلي للتلميذ وقدرته على استيعاب الدروس البلاغية.

وقد حاولنا في هذا العمل الإجابة على الكثير من التساؤلات المتعلقة بهذا الموضوع من بينها: مفهوم البلاغة ونشأتها، ماهية التعليمية، مدي ملاءمة النص الأدبي للروافد البلاغية، ما هي الصعوبات التي يواجهها كل من الأستاذ والتلميذ في الدرس البلاغي. ما هي الطريقة الأنجع لتدريس الروافد البلاغية...

وفيما يخص المنهج المتبع في هذا البحث هو المنهج الوصفي، مع الاستعانة بالمنهج التَّحليلي، وقد قسمنا بحثنا إلى ثلاثة فصول وخاتمة.

ففي الفصل الأول المعنون بـ: " تعليمية البلاغة في مرحلة التعليم الثانوي " أدرجنا فيه: مفاهيم التعليمية، البلاغة وأساليب تدريسها، التعليم في المرحلة الثانوية.

أما الفصل الثاني المعنون بـ: الدرس البلاغي وفق النص الأدبي في ضوء المقاربة بالكفاءات والمقاربة النصية. وأدرجنا فيه: النص الأدبي وماهيته، التدريس وفق المقاربة

بالكفاءات والمقاربة النصية

أما الفصل الثالث (تطبيقي) دراسة ميدانية أخذنا فيها نموذج من السنة ثانية آداب وفلسفة تضمن استبيان خاص بالأساتذة وتحليله.

وأنهينا بحثنا بخاتمة عرضنا فيها ما توصلنا إليه من خلال هذا العمل.

وقد اعتمدنا في بحثنا هذا على جملة من المراجع، أبرزها:

- مباحث في اللسانيات التطبيقي حقل تعليمية اللغات، لأحمد حساني.
- تدريس فنون اللغة العربية، لأحمد علي مدكور.
- مباحث في اللغة وفي تعليميتها لأستاذ أمحمد بكار.
- طرق تدريس اللغة العربية، لجودت الركابي.
- البيان والتبيين للجاحظ
- تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، لبشير إبرير.

وككل بحث فإن هناك صعوبات تواجه الباحث، إلا أن بعد توفيق الله عزوجل ومساندة أستاذنا المشرف قد هانت علينا كل الصعاب.

وأخيرا نحمد الله عزوجل أن تفضل علينا وأنعم.

الفصل الأول:

تعليمية البلاغة في مرحلة التعليم الثانوي

المبحث الأول: مفاهيم في التعليمية

المطلب الأول:

مفهوم التعليمية:

مصطلح كغيره من المصطلحات لم يسلم من فوضى التعدد والظهور تحت عناوين مختلفة عند الباحثين في الموضوع، على الرغم من وجود تحديدات دقيقة في بعض الأحيان لهذا المصطلح ومجال اهتمامه، إلاّ أن المشكلة تبقى مطروحة على مستوى المفهوم الاصطلاحي للتعليمية الذي يخص ماده معينة سواء على مستوى الممارسة أو على مستوى العلم الذي يبحث في أصول التدريس. فالترجمات العربية للمصطلح متفاوتة، تتراوح ما بين فن التدريس وعلمه وأصوله وأسسه وطرائق هو التدريبية.

وهي تلتقي في مقابلة المصطلح الفرنسي "La didactique" وهو ما يمكن أن يجنّب الوقوع في إشكالية المصطلح في هذا البحث الذي سيعتمد مصطلح التعليمية المقابل لـ " La didactique" الذي عرف رواجا كبيرا عندنا، وبدأنا نستخدمه لفظة دخيلة بحروف عربية "ديداكتيك".

وظنّ البعض أن تسمية الطرائق الخاصة في تعليم المادة تفي بالغرض، فالتزام الضبط المصطلحي سلوك من شأنه أن يحدد هوية البحث ومساره وسيكون هذا الضبط محكوما بما شاع استعماله وكثر تداوله بين علماء التربية والبيداغوجيا، مع ضرورة الإشارة إلى أن هناك مصطلحا آخر استخدم بديلا لمصطلح "التعليمية"، وهو مصطلح "التعليمية" الذي ورد عنوانا لكتاب "تعليمية اللغة العربية" الذي اشترك في تأليفه مجموعة من الباحثين وهو في جزأين ضّما فصولا تناولت مكونات التعليمية الخاصة باللغة العربية" المعلم، المتعلم، المعارف"، ويبدو من خلال التسمية أن الانتقال من منطق التعليم إلى منطق التعلم هو الذي تحكم في بروز مصطلح التعليمية من جهة، وارتباطه بمادة بعينها من جهة ثانية...[1].

(1) ينظر: أنطوان طعمة، علم جديد لتجديد التعليم، تعليمية المواد، تعليمية اللغة العربية، د ط، ص13.

التعليمية:

أ. لغة:

يقول حنفي بن عيسى: "إن التعليمية في اللغة العربية مصدر صناعي لكلمة تعليم المشتقة من علّم أي وضع علامة أوسمة من السمات على الشيء لتدل عليه وتنوب عنه وتغني عن إحضار إلى مرآة العين"[1].

"وتقابلها كلمة didactique في اللغات الأوروبية المشتقة الكلمة DIDAKTIKOS التي تطلق على نوع معروف من الشعر يتناول بالشرح معارف علمية أو تقنية، وهوشبيه بالشعر التعليمي، أو المتن المنظوم عندنا..."[2].

ب . اصطلاحا:

جمع الباحث محمد الصّدوقي مجموعة من التعريفات التي وضعت للتعليمية في كتابه: "**المفيد في التربية**"، ومن هذه التعريفات نذكر على سبيل المثال:

تعريف بروسو (1981) الذي يقول: "التعليمية هي الدراسة العلمية لتنظيم وضعيات التعلم التي يندرج فيها الطالب لبلوغ أهداف معرفية عقلية أو وجدانية أو نفسية حركية..."[3]

ويمكن من خلال تعريفاته تعريف التعليمية على أنها علم من علوم التربية له قواعده ونظرياته. واستطاعت التعليمية عبر سيرورة تشكلها أن تتوفر على الخصائص الأساسية للبناء العلمي المتمثلة في:

- ✓ توفّرها على حقل الدّراسة والاشتغال.
- ✓ توفرها على مصطلحات وجهاز مفاهيمي خاص بها.

(1) المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم المدخل العام للتعليمية، ص2.

(2) المرجع السابق، ص2.

(3) مليكه بروراوي، النص القرائي بين المرغوب فيه والمنجز، مجلة اللغة العربية، المجلس الأعلى للغة العربية، العدد 14، الجزائر، 2005، ص102.

- ✓ توفرها على منهجية محددة لمقاربة المواضيع المشكّلة لحقل اهتمامها. [1].

وينبغي لدارس التعليمية التمييز بين مستوياتها الثلاث وهي:

أ- **التعليمية العامة:**

وهي التي تسعى إلى تطبيق مبادئها وخلاصة نتائجها على مجموع المواد التعليمية وتنقسم إلى قسمين، الأول: يهتم بوضعية البيداغوجية حيث تقدم المعطيات القاعدية التي تعتبر أساسية لتخطيط كل موضوع وكل وسيلة تعليمية لمجموع التلاميذ.

والثاني: يهتم بالتعليمية التي تدرس القوانين العامة للتدريس بغض النظر عن محتويات مختلف مواد التدريس.

ب- **التعليمية الخاصة:**

وهي التي تهتم بتخطيط عملية التدريس أو تعلم لمادة دراسية معينة. [2]

المطلب الثاني: مفهوم التعليم والتعلم:

تعددت التعاريف والآراء حول ماهية التعليم، ومن أهمها التعريف الذي ينص على أن التعليم هو الدراسة العلمية لطرق التدريس وتقنياتها ولأشكال ومواقف التعلم التي يخضع لها التلميذ قصد بلوغ الأهداف المنشودة سواء على المستوى العقلي أو على المستوى الوجداني أو على المستوى الحركي.

وعليه فالتعليم يمثل جزءا من عمل التربية، فهو يرمي إلى كسب المعرفة والدراية والمهارة في مختلف أنواع المعارف ويمثل أيضا إلقاء الدروس داخل القسم لتحقيق التربية وأهدافها [3].

أما التعلم فهو يعد أحد مقومات العملية التعلمية، ومن أكثر تعاريفه شيوعا التعريف القائل بأن التعلم تغييرات تحدث في سلوك الفرد وتفكيره أو شعوره نتيجة للخبرة أو

(1) ينظر: المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية المدخل العام للتعليمة، ص2.

(2) محمد الصدوقي، المفيد في التربية، د ط، 2013، ص5.

(3) ينظر: محمد الدريج، مدخل إلى علم التدريس، تحليل العملية التعليمية، قصر الكتاب البليدة، ص8.

الممارسة أو كما يعرفه المختصون في علم النفس التربوي بأنه التغيّر الذي يحدث في سلوك الإنسان وفي معاملاته مع الآخرين واتصالاته بهم واكتساب مهارات جديدة وتنمية المهارات السابقة مع ما لديه من خلفيات معرفية سواء كانت غريزية أو مكتسبة.

ومن خلال ما سبق، يمكن القول بأن التعلم يمكّن الفرد من إدراك موضوع ما والتفاعل معه[1].

ولتتم عملية التعلم يجب توفر مجموعة من الشروط والعوامل التي تتكامل من أجل إنجاحها وهي:

أ-النضج:

يتصل التعلم بالنضج إلى درجة لا يمكن الفصل بينهما، ومن بين تعريفاته نجد التعريف القائل بأن " النضج في حقيقة أمره هو عملية نمو داخلي يشمل جميع جوانب الكائن الحي ويحدث بكيفية غير شعورية " [2].

فالنضج يمثل تلك التغيرات الداخلية في الكائن الحي وهي تمس نموه الجسمي، ونعني به اكتمال

نموه العضوي والأجهزة واكتمال القدرة على أداء وظيفتها، والنمو النفسي وهو اكتمال نمو الوظائف العقلية، وجميع مكونات الشخصية، سواء كانت انفعالية أو اجتماعية، وأخيرا النمو العقلي الذي يمثل الخصائص الذهنية للشخص.

ب- الاستعداد:

ويرتبط استعداد المتعلم لتعلم مهارة أو معرفة ما ارتباطا وثيقا بنموه العضوي والعقلي والعاطفي والاجتماعي، لتشكل هذه الجوانب مجتمعة، أرضية الاستعداد في عملية التعلم. ويمثل الاستعداد حسب رأي أحمد حساني أهم عامل نفسي في عملية التعلم لأن عدم الاستعداد لفعل التعلم لا يؤدي إلى نتيجة بل يصبح عائقا كابحا لطاقة المتعلم

(1) خير الدين هيني، مقاربة التدريس بالكفاءات، ط 1، 2005 م 105.

(2) أحمد حسان، دراسات في اللسانيات التطبيقية حفل تعليمية اللغات، ديوان المطبوعات الجامعية، الساحة المركزية بن عكنون بالجزائر، 2000، ص52.

النفسية مما يعرقل تحقيق الغاية المتوخاة من عملية التعلم [1].

ت- الفهم:

يعد الفهم أحد أهم الدعائم التي تقوم عليها العملية التعليمية ونجده يمثل في عرف علماء النفس عاملا أساسيا في عملية التعلم، غير أن الفهم لا يتحقق بين المعلم والمتعلم إلا بتوافر شروط من أبرزها التجانس في النظام التواصلي إذ إن العملية التعليمية في جوهرها هي عملية تواصلية [2].

ث- التكرار:

التكرار أيضا أحد دعائم العملية التعليمية، وقد عرف على أنه " استمرار لفعل العلاقة القائمة بين المثير والاستجابة، وهي العلاقة التي تتحول إلى عادة عند المتعلم"[3].

ونخلص إلى أن التكرار قائم على الممارسة المستمرة التي تؤدي إلى التغيير في الأداء وتحسينه وتثبيت المادة المتعلمة والزيادة في الفهم.

وإضافة إلى هذه العوامل الأربعة السابقة الذكر يمكننا أن نعتبر **الدافع** شرطا من شروط التعلم، الذي يحفز المتعلم لأن يسلك سلوكا معينا حتى يستطيع إشباع حاجاته في التعلم، إضافة إلى توافر الهدف لدى المتعلم، وهو الشيء الذي ينشده من أجل الحصول عليه، كما أنه لكل من **الثواب والعقاب** دورا مهما في التحفيز على التعلم.

وبعدما عرضنا لمفهوم كل من التعليم والتعلم ارتأينا أن نعرج على:

أهم الفوارق الحاصلة بينهما ونجملها فيما يلي: [4]

- ✓ يهتم علم التعليم ونظرياته بدراسة المبادئ الإجرائية اللازمة، التي ترتكز عليها عملية التعليم، وهذه المبادئ هي التي تضع الفرضيات التي تساعد خبراء التعليم على وضع طرائق ملائمة وفعالة تمكن من الوصول إلى أفضل النتائج وأحسنها ضمن

(1) أحمد حسان، دراسات في اللسانيات التطبيقية حفل تعليمية اللغات، ص53.

(2) المرجع نفسه، ص54.

(3) المرجع نفسه، ص55.

(4) ينظر: خير الدين هني، مقاربة التدريس بالكفاءات، ص149.

سيرورة معينة.

- ✓ بينما يهتم التعلم ونظرياته بالخلفيات النظرية والتطبيقية التي تشكل مجموعة فرضيات

تساعد على معرفة ما في ذهن المتعلم من عمليات عقلية حتى تتم عملية التعلم وفق الشروط المطلوبة.

- ✓ التعلم لا يرتبط بالحياة المدرسية فقط، فهو سيرورة تلازم الإنسان في جميع مراحل حياته كتعلمه المشي وطريقة الأكل في صغره وتعلمه القيم الأخلاقية... إلى جانب التعلم المباشر في المدرسة، كما يمكن التعلم من مصادر مختلفة كالجرائد والصحف والتلفزيون والإنترنيت.
- ✓ نظريات التعليم وعملياته تختلف عن نظريات التعلم وعملياته، فالدراسات التي تعني بعملية التعلم تركز اهتماماتها على وصف العمليات والتفاعلات التي تحدث داخل الفرد والتي تمكن من تغيير سلوكه. أما الدراسات التي تعنى بعمليات التعليم فإنها توجه عنايتها إلى تحديد الإجراءات العملية التي تبحث في انتقاء ما يعرض من مواد دراسية وطرائق بيداغوجية.

وبعد هذا العرض لأهم الفوارق الموجودة بين عمليتي التعليم والتعلم، لا يمكننا نفي العلاقة بينهما، إذ تكمن تلك العلاقة في التكامل العضوي بينهما، فهما يتعاونان ويتآزران الإحداث

العملية التعليمية وفق الأهداف المسطرة.

المطلب الثالث: اهتمامات التعليمية:

تهتم التعليمية بوصفها مجالا من مجالات التربية بكل متعلقات العملية التعليمية، بحيث لا تنحصر في المادة العلمية المقدمة، بل تهتم حتى بتصميم التعليم وتطويره وإدارته والتطبيق والتقويم ويمكن أن نفصل في الاهتمامات فيما يلي:

أ-معرفة المتعلم:

ويتم ذلك بطرح الأسئلة: من هو؟ أصغير أم كبير؟ وما هو مستواه المعرفي؟ وهل له معرفة مسبقة؟ ما هي خصوصياته النفسية والاجتماعية؟ وما هي خصائص القيم التي ينتمي إليها؟ وهل له خصائص مميزة، وذلك ليتمكن الباحث من دراسة العينة المطلوبة[1].

ب- معرفة المعلم:

يجب معرفة هويته وتكوينه وخصائصه العامة، خاصة النفسية والمعرفية والعلاقة بينه وبين التوجهات العامة للتعليم، وكذا أساليب الممارسة التعليمية، وطرائق التبليغ والأداء.

- المضمون: (المحتوى):

ويشمل المادة التي يمكن تعليمها أو تعلمها والبرامج المقررة، والباحث في مجال التعليمية عليه أن يدرس المحتوى التعليمي دراسة وصفية تحليلية، ومن منظور اللسانيات النفسية أو الاجتماعية.

وهذا المحتوى يجب أن يكون موافقا لمقتضيات المتعلم، الذي سيتعلم كثيرا من الأشياء على مر الأيام وستتسع ثروته اللغوية من خلال المكتسبات الشخصية [2].

ت- مؤسسة التعليم:

أين تقع؟ أفي الريف؟ أم في المدينة؟ أهي قادرة على توفير الوسائل؟ وما هي القوانين التي تسيرها؟

ث- الأهداف:

وذلك بطرح الأسئلة التالية: أهي عامة أم هي خاصة؟ أم إجرائية؟ هل تتعلق بمهارات عامة؟ أم معارف معينة؟ من يختارها؟ ومن يحددها؟

---

(1) ينظر: بشير ابرير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، دار عالم الكتاب الحديث، الأردن، ط 1، 2009، ص9.

(2) المرجع نفسه، ص11.

ج- الأنشطة والوسائل:

وتكمن في الأنشطة التي يستعملها المعلم في تبليغ رسالته ومعلوماته، والأنشطة قد تكون كتابية وقد تكون غير كتابية، ويجب التمييز بين أنواع الخطابات وذلك بغية الإقناع والتأثير، أما عن الوسائل فهي كل ما يستعمل في أداء العملية التعليمية (كتاب / سبورة...).

ح- النتائج:

هل تم تحقيق الأهداف؟ وما نسبة النجاح؟ ما التغيرات التي حصلت؟ ما هي الصعوبات؟ هل يتعلق ذلك بالمتعلم؟ أم المعلم؟ أم المحتوى؟ أم الوسائل؟[1].

المطلب الرابع: التعليمية والعلوم أخرى:

ترتبط التعليمية بكثير من فروع المعرفة الإنسانية، كعلم النفس وعلم الاجتماع واللسانيات وكذلك البيداغوجية.

1. علم النفس:

يعد علم النفس بفروعه علما يترابط ترابطا وثيقا مع التعليمية باعتبار موضوعها يشمل المتعلم، وهذا الطرف له مظاهر وسلوكيات مختلفة وعلم النفس في بعض الأحيان يجيب عن التساؤلات المتعلقة بالحياة التعليمية والتعليمية ويقدم معلومات حول الحاجات اللغوية والدوافع من التعلم ويقدم هذا العلم معلومات مهمة وقيمة مثل كيف يتلقى التلميذ خطابا؟ ما الصعوبات والعقبات التي تواجهه في تعلم لغة من اللغات؟

2. علم الاجتماع:

من المعلوم أن ظاهرة اللغة ظاهرة اجتماعية قبل كل شيء، وهي تؤدي دورا حاسما في التواصل بين الأفراد والمؤسسات الاجتماعية المختلفة، وعلم الاجتماع يجيب على العديد من الأسئلة التي تتعلق بالاستعمالات اللغوية المختلفة.

(1) ينظر: المرجع السابق، ص12.

3. اللسانيات:

لقد نالت التعليمية العديد من الفوائد في مختلف اتجاهاتها ومدارسها ولعل أهم الاستفادة تكمن في التمارين البنيوية التي تعتمد على منهج التشابه والتقابل والاختلاف وذلك لفهم اللغة وإدراك مدلولاتها كما استفادت التعليمية في الجوانب الصوتية خاصة ما يتعلق بتصحيح النطق لدى المتعلمين في تعلم اللغات الأجنبية.

4. البيداغوجيا:

تشترك التعليمية والبيداغوجيا في مسارات اكتساب المعارف وتبليغها، لكن التعليمية تعالج محتويات المعرفة بصفة خاصة بينما تهتم البيداغوجيا بالعلاقات بين المعلمين والمتعلمين ويوجد تداخل كبيرين التعليمية والبيداغوجيا ويصعب التفريق بينهما في كثير من الأحيان.[1]

المطلب الخامس: أهمية التعليمية:

يتضح من خلال ما سبق أن للتعليمية أهمية بالغة في الحياة التعليمية، ويمكننا أن نبرز ذلك في النقاط التالية:

- ✓ توفر إطارا تصوريا نظريا له القدرة على تناول الواقع بالوصف والتحليل والتفسير.
- ✓ يسهم ذلك التصور النظري في تقريب وجهات النظر بالنسبة للأساتذة حول طبيعة عملية التدريس واستراتيجياته.
- ✓ تساعد الأساتذة على الاختيار الأمثل لأساليب التدريس على أساس علمي وليس على أساس تخمينات شخصية.
- ✓ ندرك من خلالها أهمية أساليب التدريس سواء التقليدية منها أم غير التقليدية وأن الاختيار المناسب منها يتفق وعوامل متعددة محكومة باعتبارات وأسس نظرية مرتبطة بعملية التدريس.

(1) ينظر: بشير إبرير، تعليمية النصوح بين النظرية والتطبيق، ص15-20.

- ✓ تهيئ لكافة الأساتذة على اختلاف تخصصاتهم فهما متقاربا حول عملية التدريس واستراتيجياته المناسبة لإكساب المتعلم خبرات التعلم الضرورية وتقويم العملية التعليمية بهدف تطوير الخطة التدريسية. (1)
- ✓ توضح مدى الترابط بين عملية التدريس بوصفها عملية وبين مداخلاتها ومخرجاتها التعليمية، وتظهر الترابط بين كافة مقومات العملية التعليمية في الأهداف المحتوى الطرائق أنشطة التعلم مصادر التعلم وسائل التعلم أساليب واستراتيجيات التقويم، وهي مجموع العوامل المنشطة في صيغ سيكولوجية وتربوية بحيث يتم تحقيق مجموعة من الأهداف المحددة لدى المتعلمين بعد التفاعل معها وتوظيفها لديهم.
- ✓ توفر تصورا لعناصر الموقف التعليمي وكيفية تنظيمها واستخدامها في تعليم التلاميذ وإكسابهم الخيارات التعليمية المرسومة.
- ✓ توضح أنماط المحتوى التعليمي، وكيفية تحليله إلى العناصر المعرفية التي يتكون منها بغية تجميعها وتركيبها وتنظيمها في كل متكامل وبشكل يحقق الهدف التعليمي الذي وضعت من أجل، وكذلك النماذج المختلفة المتبعة في تنظيم المحتوى التعليمي والتي بناء عليها يمكن للأستاذ أن يتدرج بشرح المادة الدراسية ويتسلسل فيها بشكل يتفق وخصائص المتعلم العقلية والاجتماعية والنفسية وغيرها (2).

المطلب السادس: عناصر العملية التعليمية:

1. المتعلم:

يعد المتعلم أهم عنصر من عناصر العملية التعليمية، ويمكننا تعريفه بأنه: "المحور الأساس في العملية التربوية التعليمية، حيث يعتبر العنصر المستقبل لما يلقيه المعلم وهو يمتلك قدرات وعادات واهتمامات، فهو مهيأ سلفا للانتباه والاستيعاب بحيث يحرص المعلم على التدعيم المستمر لاهتماماته وتعزيزها ليتم تقدمه وارتقاؤه" (3).

(1) ينظر: إبراهيم عبد المنعم، تقويم التعلم اللغوي والأدبي، ص142، 143.

(2) ينظر: المرجع السابق، ص53.

(3) منشورات المركز القومي البيداغوجي، النشرة الإعلامية للتعليم الابتدائي والثانوي، العدد 1974، 3، ص9.

وهناك خصائص يجب أن تتوفر لدى كل متعلم، وهي:

•**النضج:** يجب أن يكون المتعلم ناضج الجسم وناضج العقل والانفعال، لكي يستطيع استيعاب كل ما هو جديد.

•**الاستعداد للتعلم:** على المتعلم أن يبدي استعداده للتعلم، وهذا الاستعداد يؤثر في تعديل سلوكه وتيسير عمل المربي في التعليم، فإذا كان المتعلم غير مستعد فإنه يعيق مجهود المربي، إذ يعد كل من النضج والاستعداد من أهم شروط التعلم[1] .

فضلا عن هذا هناك صفات أخرى يجب على المتعلم التحلي بها، تتمثل في:

•**حسن الاستماع:** وهي من أهم صفات المتعلم الجيد الذي يحسن الاستماع إلى معلمه ويجني فائدة كبيرة من هذا الاستماع، لأن الأذن هي بوابة المعرفة وعن طريقها نتلقى المعلومات.

•**تحضير المسبق للدرس:** المتعلم الجيد هو الذي يخطط ويحضر دروسه لأن ذلك سيجعله فاعلا أكثر في المشاركة الصفية وفي طرح الأسئلة للاستفسار.

•**المناقشة وطرح الأسئلة:** لا ينبغي على المتعلم أن يكون سلبيا داخل حجرة الصف، والمتعلم الجيد هو الذي يكون له دور في التفاعل الصفي، حيث يشارك في المناقشة ويبدي رأيه، ويجيب على الأسئلة المطروحة ويطرح الأسئلة للاستفسار وإثراء المناقشة.

•**احترام المعلم:** احترام الآخرين من أهم صفات طالب العلم وخاصة احترام المعلم، لأنه المربي الذي يربينا على الأخلاق الفاضلة.

•**الانضباط:** ونعني بالانضباط الالتزام بالقوانين والأنظمة، والمتعلم الذي يمارس الانضباط يمتد أثره طوال حياته .[2]

(1) عبد الحميد رشوان، العلم والتعليم والمعلم من منظور علم الاجتماع، د ط، ص202، 203.

(2) الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد، الإرسال الأول، 2006، ص89.

2. المعلم:

يعد المعلم عنصرا فعالا في العملية التعليمية فهو الذي يلقي الدروس على المتعلم، ومن بين تعريفاته هو: " ذلك الشخص الذي يخضع لتكوين مهني وتربوي في إطار مراكز التكوين للمعلمين". وهذا يعني أن المعلم يخضع إلى مرحلتين من التكوين:

أ – التكوين الأولى (في مؤسسة التكوين).

ب–التكوين المستمر (في الميدان).

وهو قبل كل شيء مرب يحاول بالقدوة والمثال وشخصيته التحقق من أن التلاميذ يكتسبون العادات والاتجاهات والشكل العام للسلوك المنشود عن طريق تحفيزهم إلى القيام بالمهام التي يسندها إليهم.[1]

ومن هذا المنطلق يجب أن تتوفر لدى المعلم مجموعة من الصفات يتوقف عليها نجاح العملية

التربوية التعليمية وهي كما يلي:

•**صفات جسمية ونفسية:** على المعلم أن يتمتع بسلامة حواس (السمع، النطق، الكلام، والقدرة على تحمل التعب وأن يكون ذا مزاج ثابت أي هادئا ومنضبطا).[2]

•**خصائص خلقية:** على المعلم أن يتحلى بالأخلاق الحسنة التي ترفع من قيمة شأنه وتجعل المتعلمين يميلون إليه ويحبونه، وهذا ما يجسده ويمثله المعلم من خلال الطريقة التي يتعامل بها مع المتعلمين وهذه الطريقة لها الأثر البالغ في نجاح العملية التعليمية، فالمعلم الذي يعطف على طلابه ويحن عليهم ويتعامل معهم بكل ود واحترام ويتعرف على مشاكلهم ويعمل على توجيههم ومساعدتهم، فيعفو عن المسيء ويتغاضى عن أخطائهم، فمن المؤكد أن المعلم في هذه الحالة سيكون قريبا من قلوب المتعلمين، وهذا بدوره يجعل المتعلمين يقبلون على التعلم ومتابعة الدروس.

---

(1) همزة وصل مجلة التكوين والتربية، العدد 1975، 8، ص133.

(2) رونيه أوبير، التربية العامة ترجمة عبد الله الدائم، دار العلم للملايين ط 6، 1983، ص173.

•**خصائص معرفية:** يجب على المعلم أن تتوفر فيه جملة من الخصائص المعرفية والمتمثلة في التمكن من المادة الدراسية، فمن الملاحظ أن المعلم الذي يلم بمادته إلماما جيدا ينعكس أثر ذلك على شخصيته وأسلوبه في التدريس، فالمعلم المتمكن من مادته يكون أقدر على توضيح المادة الدراسية وتسهيل فهمها واستيعابها من قبل المتعلمين، وهو أقدر على مواجهة المواقف الطارئة التي قد تحدث في حجرة الصف، حيث الرد على أسئلة المتعلمين وإدارة النقاش وإشباع فهم المتعلمين للمادة [1].

•**الثقافة العامة:** وهي ميزة معرفية هامة على المعلم امتلاكها، فالثقافة العامة للمعلم ضرورية بحكم عمله باعتباره مربيا، لأنه كلما زادت المعلومات العامة للمعلم كان أقدر على نيل ثقة المتعلمين.

فالمعلم الواسع الثقافة يملك القدرة على بعث الحيوية والنشاط لدى المتعلمين، ويعمل على تقديم المادة الدراسية بشكل مشوق ومثير إضافة إلى ذلك عليه أن يكون ملما بطرق التعليم وبطبيعة المتعلمين، لتحقيق الأهداف العلمية التعليمية [2].

3. المنهاج:

مفهوم المنهاج:

ونعرض تعريفه لغة ثم اصطلاحا.

أ – لغة: " الطريق والسبيل الواضح البين، ويقال: نهج الطريق نهجا أي استبان واتضح، وعادة ما تستعمل كلمة المنهج أو المنهاج ككلمتين مترادفتين " [3].

" أما المنهجية فهي قسم من أقسام المنطق تعتني بالبحث في مناهج العلوم والطرق التي ينبغي استخدامها لبلوغ المعرفة " [4].

---

(1) ينظر: خالد زكريا عقل المعلم بين النظرية والتطبيقية، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2004، ص27.

(2) ينظر: مصطفى عبد السميع، سهير محمد حوالة، إعداد المعلم تنميته وتدريبه، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2005، ص164.

(3) ينظر: ابن منظور، مرجع سابق، مادة "ن.ه.ج".

(4) محمد صلاح الدين مجاور، تدريس اللغة العربية وتطبيقاته التربوية، دار الصحوة، دمشق، سوريا، 2002، ص25.

ب – اصطلاحا: المنهج قد يكون علميا أو بيداغوجيا.

المنهج العلمي:

" يتمثل في الخطوات والمراحل الإجرائية والمنطقية التي يتبعها الباحث في دراسة الظواهر والحالات متحريا الدقة والموضوعية من أجل الوصول إلى الحقائق والقوانين الخاصة بها، ويراد بالمنهج العلمي مجموع العمليات الذهنية التي تتبع تحليل الواقع وفهمه وتفسيره" [1].

إن البحث عن الحقائق ومحاولة التوصل إلى قوانين عامة لا يكون أبدا بغير منهج واضح يلزم الباحث نفسه بتتبع مراحله.

المنهج البيداغوجي:

" يتمثل المنهج البيداغوجي في الاستعمال الحسن لمجموع الوسائل والأدوات التعليمية وأسلوب التعامل مع المتعلمين لبلوغ أهداف تربوية معينة، وهذا النشاط يختلف باختلاف الأهداف التربوية كما يختلف باختلاف الفئة المستهدفة من المتعلمين وكذلك حسب المادة المقدمة، والطريقة البيداغوجية "[2].

لهذا نجد المناهج الدراسية الحديثة تشير إلى الطريقة أو الطرائق التي يتبناها من أجل تحقيق أهدافه.

المنهاج الدراسي:

يعرف دولانشير المنهاج بأنه: "جملة من الأفعال التي نخططها لاستثارة التعليم"[3].

فهي تشمل أهداف التعليم – التعلم – ومحتوياته وأساليب تقويم المادة الدراسية بما فيها الكتب المدرسية.

ويعتبر موضوع المناهج الدراسية من أهم موضوعات التربية، بل هو التربية ذاتها وأساسها الذي ترتكز عليه، فالمنهج الدراسي هو النقطة التي تصل المتعلم بالعالم المحيط

(1) المرجع نفسه، ص28.

(2) المرجع السابق، ص.31

(3) المرجع نفسه، ص31.

به، وهو الوسيلة التي تصل بها الأمة إلى ما تبتغيه من أهداف وآمال، لأنه عماد تربية الإنسان وذلك بتربية حسه الاجتماعي والثقافي وتكوينه العلمي وكل فساد للتربية والتعليم واضطراب الشعوب أساسه المناهج الدراسية مهما كانت الوسائل والنشاطات المعد لها.

وخلاصة القول: أن المناهج الدراسية تكتسي أهمية كبرى، فهي نظريا عبارة عن مخططات دقيقة وكاملة لمسارات دراسية محددة ومن ثمة فهي الإطار النظري الذي يعتمد عليه المربون لقولبة إنسان الغد.

المطلب السابع: تعليمية اللغة العربية وأسس بناء منهجها.

•تعليمية اللغة العربية:

تعليمية اللغة العربية تلتقي مع تعليمية المواد الأخرى في جوانب وتختلف عنها في جوانب أخرى كثيرة لكون اللغة مادة تعلم من جهة وأداة التعليم من جهة أخرى وأهم ما يميز اللغة العربية وتعليميتها عن غيرها من التعليميات.

1. كون اللغة العربية لا تتقيد بمجال معرفي ضيق ومحدود بل تتسع لعدد من المجالات، وترتبط بمجموعة من الموضوعات حينا وتستقل بذاتها وبموضوعاتها أحيانا كثيرة وحين نركز على تناول موضوعاتها الخاصة بها نسعى لبناء عوالم معرفية واسعة نظرا لتشعب عالم اللغة وتنوع مجالاته، وهي لذلك تقتضي ضبط العلاقات التربوية أثناء تعليمها تجعل المتعلم يتجاوز وضعية التلقي والاستهلاك كما هو الحال في نشاطات التعبير وتحليل النصوص وتقديم العروض، تلك النشاطات التي يصبح فيها المتعلم محللا ومركبا ومنتجا ومرسلا؛ إذ يمكن من خلال هذه النشاطات التعرض لحقائق ومعارف لها علاقة بمجالات أخرى ليست في مجالات اللغة مثل: التاريخ، الدين، الأخلاق، الفلسفة.[1]

2. إن ما تطرحه تعليمية اللغة العربية تتناول بعض المفاهيم والقضايا ليس طرحا نهائيا مغلقا لا يقبل التأويل أو صياغة تصور جديد، فالمحتويات التي تعالجها مادة اللغة تبقى محدودة في كثير من الأحيان، لذلك نجد الآراء المتعددة تجاه أي قضية

(1) ينظر، إبراهيم عبد المنعم، تقويم التعلم اللغوي والأدبي، ص125.

يطرحها الكاتب في نص معين. ومن هنا يكون المتعلم في موقع إصدار الأحكام في كل القضايا التي تطرح أمامه وذلك حسب قدراته واجتهاداته، ويظهر ذلك في تحليل النصوص وتحرير المقالات وتقديم العروض التي تحمل عددا من الأفكار المتميزة.[1]

3. فإذا كان تعليم اللغة العربية يرتبط بجملة من الخصوصيات البيداغوجية التي تمتاز عن غيرها من أنماط التعليم الأخرى، فإن الغايات التي يرسمها لنا المنهاج والتصورات التي يطرحها من خلال المضمون التعليمي تشكل المنطلقات التعليمية في ضبط المخطط التعليمي الذي يعمل على إنجاح مهنة التعليم، لذا فالمدرس عليه الإلمام بقضايا هذه المهنة متطلبات النهوض بها.

ومن المعلوم أن جزءا كبيرا من هذه المهمة يقع على عاتق المدرسين ومن في حكمهم، لذا يتطلب أن توفر لهم كل الفرص للتكوين المستمر، وذلك لتجديد خبراتهم وتعميق معارفهم بالأساليب البيداغوجية والمستجدات العلمية والمقاربات المنهجية التي تشرح لهم أساسيات التعلم ومقومات العملية التعلمية، وتضبط المستوى الذي يجب أن يصل إليه كل نشاط وإتقان كل مهارة بما في ذلك مهارة التذوق الأدبي.

•أسس بناء منهج اللغة العربية:

يقوم منهج تعليم اللّغة العربية على مجموعة من الأسس أهمها:

. يجب أن يراعي هذا المنهج التصور الإسلامي، للكون والإنسان والحياة.

. يجب أن يراعى في بنائه أيضا طبيعة التّلميذ في كل مرحلة، ومتطلبات نموه العقلية والنّفسية والجسمية والاجتماعية، وكيف تسهم اللّغة في عملية التّنمية الشّاملة المتكاملة لشخصية المتعلم، وتكوين سمات الإنسان الصّالح، فيه من رسوخ في العقيدة، وإيجابية في التّفكير، ومهارة في العمل والإنتاج، من أجل التّغيير إلى الأفضل، واستعدادا لمواصلة التّعلم واستمراره.

. ويجب أن يراعي هذا المنهج منطق مادتي اللّغة العربية وخصائصها التي لابد من

(1) ينظر، المرجع السابق، ص132.

أخذها بعين الاعتبار في عملية التّعلم في ووظائفها، التي لابد من العمل على تحقيقها.[1]

. الأسس الاقتصادية والمتطلبات المادية اللازمة لتنفيذ المنهج، ووضع مستلزمات التنفيذ موضع الاهتمام، كي يمكن تنفيذه بطريقة تقود إلى تحقيق أهدافه.

. " التقدم العلمي: إذ لا يجوز تصميم منهج دراسي بمعزل عما حصل ويحصل في العالم من قفزات نوعية في مجالات الحياة العامة، والمجال العلمي خاصة".[2]

"ويمكننا القول أن قياس مدى نجاح أو فشل العملية التعليمية يرجع إلى المنهج، لأن عملية تخطيط دقيقة، تسعى إلى خلق فرد مشبع بالقيم المعرفية والأخلاقية، وفي هذا السياق بالتحديد سئل أحد السياسيين عن رأيه في مستقبل أمة فقال: ضعوا أمامي منهجها الدراسي أنبئكم بمستقبلها ".[3]

فمستقبل أي أمة في نظره مرهون بمدى نجاح أو فشل المنهاج الدراسي، وفعلا المناهج الدراسية الناجحة هي التي تثمن القيم العلمية المعرفية، والأخلاقية الدينية، لتكوين شخصيات أصيلة لها انتمائها الديني واللّغوي والوطني، لا شخصيات ممسوخة مفرغة من كل القيم.

وعلى واضعي المنهج أيضا أن يكون على معرفة بالأساليب والإستراتيجيات التدريسية المناسبة لكل محتوى، ولكل مستوى، كما يجب أن يعرف كيفية تشخيص جوانب الضعف عند الدارسين والصعوبات التي تواجهها من أجل تحديدها، والنهوض بالمنظومة التربوية إلى أعلى المستويات المرجوة.

---

(1) ينظر: محمد محمود عبد الله أساسيات التدريس، طرائق استراتيجيات مفاهيم تربوية، دار غيداء للنشر والتوزيع، ط1 1434 هـ 2013 عمان ص158.

(2) محسن علي عطية، تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية، دار المناهج للنشر والتوزيع، ط1 عمان الأردن 1427هـ 2007 ص24.

(3) رضا جوامع، العربية، مجلة علمية، مخبر علم تعليم العربية للمدرسة العليا للأساتذة في الأدب والعلوم الإنسانية العدد، 2 بوزريعة، 2005، ص64.

المبحث الثاني: البلاغة وأساليب تدريسها.

المطلب الأول: مفهوم البلاغة ونشأتها.

أ. مفهوم البلاغة:

1- لغة:

"البلاغة: الفصاحة، والبلغُ: البليغ من الرجال، ورجل بليغ وبَلَغٌ حسَنُ الكلام فصيحُه، يبلغ بعبارة لسانه كُنه ما في قلبه، والجمع بلغاء، وقد بلغ بلاغة أي صار بليغا، وقولهم قد بَلُغ صار بليغا، وكذلك بلغ الشيء يبلغ بلوغا وبلاغا: وصل وانتهى... وبلغتُ المكان وصلتُ إليه"(1).

وهذا هو المعنى اللغوي الحقيقي للدلالة اللغوية والذي يتمحور حول الوصول والانتهاء إلى الشيء، ومن هنا نجد أن المعنى الإضافي للبلاغة الذي هو بمعنى الفصاحة (أي حُسن الكلام) مرتبط بالمعنى الحقيقي (الذي هو الوصول والانتهاء)، فلا يُمكن للمتكلم أن يوصل ما في قلبه للمتلقي إلا بالكلام الحسن الصادر عن عبارة لسانه المشرقة الواضحة.

وقال الزمخشري: "تبالغ في كلامه تعاطى البلاغة وليس من أهلها ما هو بليغ ولكن يتبالغ... بلغ بلاغة: فصُح وحسُن بيانه فهو بليغ"(2).

وقال: "البلاغ: التبليغ، نحو قوله تعالى: (هذا بلاغ للناس ولينذروا به وليعلموا أنما هو إله واحد وليذكر أولوا الألباب".

وجاء في المصباح المنير: "بلَغ بالضم بلاغة فهو بليغ إذا كان فصيحا طلقَ اللسان"(3).

---

(1) ابن منظور، لسان العرب (د، ط)، دار المعارف، القاهرة، ج8، ص421.

(2) أبو القاسم محمود بن أحمد الزمخشري، أساس البلاغة، الطبعة: الأولى، دار الكتب العلمية، بيروت 1419 هـ - 1998 م، ص75.

(3) أحمد بن محمد بن علي الفيومي، المصباح المنير، (د، ط)، مكتبة لبنان، ص61.

2- اصطلاحا:

جاء في معجم المصطلحات العربية: "هي مطابقة الكلام الفصيح لمقتضى الحال، فلا بدّ فيها من التفكير من المعاني الصادقة القيّمة القوية المُبتكرة مُنسّقة حسنة الترتيب، مع توخي الدقة في انتقاء الكلمات والأساليب على حسب مواطن الكلام ومواقعه وموضوعاته وحال من يكتب لهم أو يُلقى إليهم"[1].

فالبلاغة لم تكن محلّ دراسة لدى العرب فحسب؛ فقد كانت حاضرة لدى الأمم الأخرى عبر العصور ولاقت اهتماما كبيرا عند العرب وتعدى ذلك إلى العجم أيضا، فذكر الجاحظ في كتابه البيان والتبيين ما يدلّ على ذلك "قيل للفارسي: ما البلاغة؟ قال: معرفة الفصل من الوصل.

وقيل لليوناني: ما البلاغة؟ قال: تصحيح الأقسام واختيار الكلام.

وقيل للرومي: ما البلاغة؟ قال: حسن الاقتضاب عند البداهة، والغزارة يوم الإطالة.

وقيل للهنديّ: ما البلاغة؟ قال: وضوح الدلالة وانتهاز الفرصة، وحسن الإشارة.

وقال بعض أهل الهند: جِماع البلاغة البصر بالحجة، والمعرفة بمواضع الفرصة. ثم قال: ومن البصر بالحجة والمعرفة بمواضع الفرصة أن تدع الإفصاح بها إلى الكناية عنها إذا كان الإفصاح أوعر طريقة، وربما كان الإضراب عنها صفحا أبلغ في الدرك وأحقّ بالظفر.

قال: وقال مرة: جِماع البلاغة التماس حُسن الموقع، والمعرفة بساعات القول، وقلة الخرق بما التبس من المعاني أو غَمُض، وبما شرَد عليك من اللفظ أو تعذّر"[2].

ففي هذا كله ما يُبين ما كانت تحتله البلاغة من أهمية وشرف لدى العرب والعجم وكلّ أمة فهمت البلاغة على حسبها وعلى ما انتهت إليه من علم وفكر بالمقتضيات

(1) أحمد محمد قاسم ومحي الدين ديب، علوم البلاغة البديع والبيان والمعاني ط1، المؤسسة الحديثة للكتاب، طرابلس، لبنان، 2003، ص45.

(2) أبو عبد الرحمن عمرو بن بحر الجاحظ، البيان والتبيين، الطبعة السابعة، مكتبة الخانجي، القاهرة، 1998/1418، ج1 ص88.

والدلالات اللغوية.

"قال معمّر، أبو الأشعث: قلت لبهلة الهندي أيام اجتلب يحيى بن خالد أطباء الهند... ما البلاغة عند الهند؟ قال بهلة: عندنا في ذلك صحيفة مكتوبة، ولكن لا أحسن ترجمتها لك، ولم أعالج هذه الصناعة فأثق من نفسي بالقيام بخصائصها، وتلخيص لطائف معانيها.

قال أبو الأشعث: فلقيت بتلك الصحيفة الترجمة فإذا فيها:

أول البلاغة اجتماع آلة البلاغة. وذلك أن يكون الخطيب رابط الجأش، ساكن الجوارح، قليل اللحظ، متخير اللفظ، لا يكلم سيد الأمة بكلام الأمة ولا الملوك بكلام السوقة. ويكون في قواه فضل التصرف في كل طبقة، ولا يدقق المعاني كلّ التدقيق، ولا ينقح الألفاظ كل التنقيح، ولا يصفها كل التصفية، ولا يهذبها غاية التهذيب... ومدار الأمر على إفهام كل قوم بمقدار طاقتهم والحِمل عليهم على أقدار منازلهم"[1].

لم تكتفِ هذه التعريفات بتعريف البلاغة فحسب، بل تعدت إلى الشكل والمضمون لتكون آسرة لعقول المخاطبين فاعلة في قلوبهم، شاملة للمواقف الكلامية التي يقفها المتكلمون.

•مفهوم البلاغة في التراث.

روى الجاحظ في كتابه البيان والتبيين تعريفات للقدامى عندما سئلوا عن مفهوم البلاغة، فمن هذه التعريفات نذكر:

تفسير ابن المقفع (ت: 143هـ):

"سئل ما البلاغة؟ قال: البلاغة اسم جامع لمعان تجري في وجوه كثيرة. فمنها ما يكون في السكوت، ومنها ما يكون في الاستماع، ومنها ما يكون في الإشارة، ومنها ما يكون في الاحتجاج، ومنها ما يكون جوابا، ومنها ما يكون ابتداء، ومنها ما يكون شعرا، ومنها ما يكون سجعا وخطبا، ومنها ما يكون رسائل. فعامة ما يكون من هذه الأبواب

(1) المصدر السابق، ج1 ص94.

الوحي فيها، والإشارة إلى المعنى، والإيجاز، هو البلاغة"[1].

"لقد أحسن الجاحظ عندما ذكر تفسير مستبعدا مصطلحي الحد والتعريف؛ لأن ابن المقفع اكتفى بتقديم صفات البلاغة المتمثلة في الإيجاز ومراعات المقام، ولكن من حقنا أن نتساءل عن علاقة السكوت والاستماع بالبلاغة، فبأي معيار نقيس بلاغة الصمت؟ وإذا كان الصمت أبلغ من الكلام في بعض المواقف المؤثرة حزنا أو فرحا، فهل يصحّ أن يُسمى العجز عن الإبلاغ عما يعتمل في النفس بلاغة؟ ألا يحق لنا أن نسمي الصمت آنئذ حُسن تخلص ارتباطُه بالبلاغة واهٍ لأن في الصمت مساواة بين البليغ وغيره، فهل يجوز أن يستوي في عين البلاغة الأبكم والفصيح؟"[2].

مفهوم العتابي (ت: 220هـ) عن البلاغة:

روى الجاحظ عن صديق له سأل العتابي قائلا: "ما البلاغة؟ قال: كل من أفهمك حاجته من غر إعادة ولا حُبسة، ولا استعانة فهو بليغ"[3].

"لقد اخترنا عمدا لفظ (مفهوم) لأننا رأينا أن العتابي لم يعرف البلاغة بقدر ما أعطى صفات البليغ، ألا يرى القارئ أن العتابي سُئل عن البلاغة فأجاب معرفا البليغ من المتكلمين المبرء من العيب والحبسة وفساد القول"[4].

وقد شرح الجاحظ كلام العتابي قائلا: "والعتّابيّ حين زعم أن كلّ من أفهمك حاجته فهو بليغ فلم يعن أن كل من أفهمنا من معاشر المولدين والبلديين قصده ومعناه، بالكلام الملحون، والمعدول عن جهته، والمصروف عن حقه، إنه محكوم له بالبلاغة كيف كان بعد أن نكون قد فهمنا عنه"[5].وكأن الجاحظ يقيّد الإفهام بالكلام الجاري على أنماط كلام الفصحاء من العرب.

---

(1) المصدر نفسه، ج1، 115، 116. بتصرف

(2) أحمد محمد قاسم ومحي الدين ديب، علوم البلاغة البديع والبيان والمعاني ط1، المؤسسة الحديثة للكتاب، طرابلس، لبنان، 2003، ص9، 10".

(3) الجاحظ، البيان والتبيين، ص161.

(4) المصدر السابق، ص10.

(5) الجاحظ، البيان والتبيين، ص16.

مفهوم أبي هلال العسكري عن البلاغة:

قال: "ولو حملنا هذا الكلام على ظاهره للزم أن يكون الألكن بليغا؛ لأنه يفهمنا حاجته؛ بل ويلزم أن يكون كلّ الناس بلغاء حتى الأطفال، لأنّ كلّ أحد لا يعدم أن يدلّ على غرضه بعجمته أو لكنته أو إيمائه أو إشارته؛ بل لزم أن يكون السّنّور بليغا؛ لأنّا نستدلّ بضغائه على كثير من إرادته. وهذا ظاهر الإحالة، ونحن نفهم رطانة السّوق، وجمجمة الأعجمي للعادة التي جرت لنا في سماعها، لا لأنّ تلك بلاغة"[1].

فهذا ما جاء من كلام العرب عن البلاغة، أما **ما جاء من كلام علماء البلاغة فقد جاء في مفهوم عبد القاهر الجرجاني:** "البلاغة أن تأتي المعنى من الجهة التي هي أصحّ في تأديته وتختار له اللفظ الذي هو أخصّ به وأكشف عنه وأتمّ له وأحرى بأن يُكسبه نبلًا ويُظهر فيه مزية"[2].

لقد قلنا مفهوم الجرجاني ولم نقل حده لأنه أعطى صفات مشتركة لكل من البلاغة والفصاحة والبيان، ولم يُحدد البلاغة تحديدا وافيا.[3]

موقف ابن سنان الخفاجي من البلاغة:

ذهب ابن سنان في كتابه سر الفصاحة إلى أن القدامى لم يُحددوا البلاغة، واكتفوا برصد صفاتها، بعد تتبع لتعريفاتهم مستبعدا بذلك محاولاتهم بجعلها أنها مجرّد صفات وليست بحدود. وانتهى إلى تعريف الفصاحة الذي جاء فيه: "الفصاحة عبارة عن حسن التأليف في الموضوع المختار"[4] بعدما رأى أن الفصاحة مقصورة على وصف الألفاظ، وأن البلاغة لا تكون إلا وصفا للألفاظ مع المعاني، فلا يُقال عن كلمة مفردة إنها بليغة.

ووضع شروطا للفصاحة والبلاغة، وقال: "من شرط الفصاحة والبلاغة الإيجاز

(1) أبو هلال الحسن بن عبدالله بن مهران العسكري، الصناعتين، (د، ط)، المكتبة العنصرية، بيروت، 1419، ص11.

(2) أبي بكر عبد القاهر بن عبد الرحمن الجرجاني، دلائل الإعجاز، الطبعة الخامسة، مكتبة الخانجي، القاهرة، 2004، ص43.

(3) علوم البلاغة، ص13، بتصرف.

(4) أبي محمد عبد الله بن محمد الخفاجي، سر الفصاحة، (د، ط)، مطبعة محمد علي صبيح، مصر، 1952/1372، ص205.

واختصار وحذف فضول الكلام حق يعبر عن المعاني الكثيرة بالألفاظ القليلة، وهذا الباب من أشهر دلائل الفصاحة وبلاغة الكلام عند أكثر الناس"[1].

حد البلاغة عند الرماني (ت: 386):

أما الرماني فقد جعل البلاغة على ثلاث طبقات، وقال:

"ومنها ما هو في أعلى طبقة، ومنها ما هو في أدنى طبقة، ومنها ما هو في الوسائط بين أعلى طبقة وأدنى طبقة، فما كان في أعلاها طبقة فهو مُعجز وهو ببلاغة القرآن، وما كان منها دون ذلك فهو مُمكن كبلاغة البلغاء من الناس وليست البلاغة إفهام المعنى، لأنه قد يفهم المعنى متكلمان، أحدهما بليغٌ والآخر عييّ، ولا البلاغة أيضا بتحقيق اللفظ على المعنى، لأنه قد يتحقق اللفظ على المعنى، وهو غثّ مُستكره، ونافر متكلف، وإنما البلاغة إيصال المعنى إلى القلب في أحسن صورة من اللفظ، فأعلاها طبقة في الحُسن بلاغة القرآن، وأعلى طبقات البلاغة القرآن خاصة، وأعلى طبقات البلاغة مُعجِزٌ للعرب والعجم كإعجاز الشعر المُفحِم وهذا مُعجزٌ للمفحم خاصة كما أن ذلك مُعجز للكافة"[2].

وأيضا قسّم الرماني البلاغة وجعلها في عشرة أقسام وهي الإيجاز والتشبيه، والاستعارة والتلاؤم والفواصل والتجانس والتعريف والتضمين والمبالغة وحُسن البيان.

وهكذا نرى أن المصطلح تطور في هذا التعريف ليكتسب خصوصية لم يكتسبها سابقا. فلم تعد البلاغة بأوصافها، بل أخذت تحديدا واضحا ودقيقا بقي متداولا في كتب اللاحقين يُضيفون عليه ولكنهم حافظوا على كُنهِه وفحواه"[3].

ب . نشأة البلاغة:

(1) الرماني والجرجاني والخطابي، النكت في إعجاز القرآن، الطبعة الثالثة، دار المعارف، مصر، 1976، ص86.

(2) المصدر السابق، ص86.

(3) أحمد محمد قاسم ومحي الدين ديب، علوم البلاغة البديع والبيان والمعاني ط1، المؤسسة الحديثة للكتاب، طرابلس، لبنان، 2003، ص15، 14، 11.بتصرف.

لقد بحث في البلاغة العربية الكثير من الدراسين العرب منهم الجاحظ في كتابه: "البيان والتبيين"، وقدامة بن جعفر في كتابه: "نقد الشعر" لكن ما كتبوه فيها لم يكن غير آراء وإشارات لم يرتقوا بها إلى أن تكون فنًّا قائمًا بذاته وفق أسس وقواعد محددة يسير على هديها الأدباء، وتقاس بمقاييسها فنية أدبهم وسر جماله.

والذي صاغها فنًا له قواعده ومبادئه هو عبد القاهر الجرجاني، وقد اعترف له أكثر العلماء ومنهم يحيى بن حمزة الحسيني صاحب كتاب: "الطراز في علوم حقائق الإعجاز"، وقد جاء في فاتحة كتابه هذا– وهو من أحسن ما كتب في البلاغة بعد عبد القاهر– ما نصه:

"أول من أسس في هذا الفن قواعده وأوضح براهينه، وأظهر فوائده ورتب أفانينه، الشيخ العالم النحرير علم المحققين عبد القاهر الجرجاني، فلقد فك قيد الغرائب بالتقليد، وفتح أزهاره من أكمامها، وفتق أزراره بعد استغلاها واستبهامها فجزاه الله عن الإسلام أفضل الجزاء، و جعل نصيبه من ثوابه أوفر النصيب والأجزاء، وله من المصنفات فيه كتابان أحدهما لقبه بـ: "دلائل الإعجاز"، والآخر لقبه بـ: "أسرار البلاغة". ولم أقف على شيء منهما مع شغفي بحبهما وشدة إعجابي بهما إلا ما نقله العلماء في تعاليقهم منها"[1].

وقد أكد ذلك أيضًا وليد محمد مراد في كتابه "نظرية النظم حيث قال: "إن عبد القاهر قد وضع نظرية البيان لأول مرة في تاريخ الباحثين"[2].

ولكن عبد القاهر لم يقسم هذا العلم ويبوبه وينظمه، ومن قام بذلك هو السكاكي في كتاب مفتاح العلوم "بعد أن أخذ تلك العلوم عمن سبقه من البلاغيين. ولذلك ظن بعضهم أنه هو مؤسس هذا العلم.

(1) عبد القاهر الجرجاني، أسرار البلاغة، (د، ط)، دار المعرفة، بيروت، 1398 1978 م.

(2) وليد مراد، نظرية النظم وقيمتها العالية في الدراسات اللغوية عند عبد القاهر الجرجاني، (د، ط)، دار الفكر، ص55.

المطلب الثاني: تعاريف علوم البلاغة.

علم البيان وعلم البديع وعلم المعاني، ولكل منها فروع متعددة، اختلفت في مراجع البلاغة ومصادرها من باحث لآخر، وسنورد فيما يلي إن شاء الله تعاريف لعلوم البلاغة وفروعها الرئيسة.

أ- علم المعاني:

تعريفه:

"هو علم يعرف به أحوال اللفظ العربي الذي يطابق مقتضى الحال".[1]

وهو بالتالي الطريق التي يجب أن يسلكها الأديب للوصول إلى هذه الغاية، وهنا يتوجب على الأديب أن يخاطب كل مقام بما يفهم، وإلا ضاعت الغاية وذهبت الفائدة.

أقسامه:

يتألف علم المعاني من الأقسام التالية:

1- الإنشاء والخبر: إن الجملة الإنشائية هي الجملة التي لا يصح فيها التكذيب، أما الجملة الخبرية فهي الجملة التي يصح فيها التصديق والتكذيب.

الجملة الخبرية ثلاثة أنواع:

الخبر الابتدائي: فيه تكون الجملة خالية من أي توكيد، مثال: حملت روحي على راحتي.

الخبر الطلبي: تحتوي الجملة فيه على مؤكد واحد من أحد المؤكدات في اللغة العربية وهي: (إنّ، أنّ، لام الابتداء، نون التّوكيد الخفيفة، نون التّوكيد الثقيلة، اللّام التي تقع في جواب القسم، قد)، مثال: إني حملت روحي على راحتي.
الخبر الطلبي: تحتوي الجملة فيه على مؤكدين وأكثر، لأكيدنَّ أصنامكم

أما الإنشاء، فله عدة أنواع وهي:

الأمر: مثل قوله تعالى: ﴿يَا أَيُّهَا النَّاسُ اعْبُدُوا رَبَّكُمُ﴾.

(1) علي بن محمد بن علي الجرجاني، التعريفات، ط1، دار الكتب العلمية، بيروت، 1983/1403، ص156

النهي: وَلَا يَغْتَبْ بَعْضُكُمْ بعضاً.

النداء: ألا يا عباد الله قوموا لتسمعوا خصومة معشوقين يختصمان.

التمني: ألا ليت الشباب يعود يوماً.... فأخبره بما فعل المشيب.

التعجب: فيا لك من ليل تقاصر طوله وما كان ليلي قبل ذلك يقصر.

الاستفهام: هل تنكر الحق؟

2- الإسناد: "وهو ضم كلمة أو ما يجري مجراها إلى أخرى ليفيد بأن مفهوم إحداهما، وهو المحكوم به ثابت أو منفي من مفهوم الأخرى، وهو المحكوم عليه. ويسمى المحكوم به مسندًا، والمحكوم عليه مسندً إليه، ونسمى النسبة بينهما إسنادًا"[1]، هذا المثال يوضح ذلك: مثلاً كلمةُ "الصدق" وحدها تعني قول الحق وهو معنى غير تام، وكلمة "مَنجاة" تعني "الخلاص" وهو معنى غير تام أيضاً، إلا أننا بضم الكلمتين إلى بعض في قولنا الصدقُ مَنجاةٌ نكون قد أتممنا المعنى المُراد وذلك بحكم مُثبت أقمناه على الصدق بأنه منجاة ووجود الحكم يعني وجود محكوم عليه ومحكوم به.

أما النفي فكما يوضح المثال التالي: ليس الكذبُ بمنجاةٍ.

إننا بضم كلمات هذه الجملةِ بعضها نكون قد خَلصنا إلى معنى تام، وذلك بحكم منفي أقمناه على الكذبِ بأنه ليس بمنجاةٍ.

3-الإيجاز والإطناب والمساواة: إن كل المعاني التي يعبر عنها لفظًا، يعبر عنها بإحدى هذه الطرق الثلاث: الإيجاز أو الإطناب أو المساواة.

أ- الإيجاز: هو تأدية المعنى المراد، بأقل عدد ممكن من الألفاظ.

ب- المساواة: هي أن يكون اللفظ مساويًا للمعنى، دون زيادة أو نقصان.

ت- الإطناب: هو التعبير عن المعنى بألفاظ زائدة عنه، بقصد الفائدة.

4- الفصل والوصل: الوصل هو: "أن يقصد التشريك بين الجملتين في الحكم مع وجود جهة جامعة بينهما، ومن هذه الحالة يؤتى بالواو ليدل العطف على التشريك في

(1) مزيد إسماعيل نعيم، علم المعاني، (د، ط)، جامعة دمشق، 1982/1981م، ص2.

الحكم الإعرابي[1].

أما الفصل فهو أن لا يقصد إشراك الجملة الثانية مع الجملة الأولى في حكم الإعراب، لذلك يتم الفصل بينهما.

ب- علم البيان:

تعريفه:

لقد تعددت تعاريف البلاغيين لعلم البيان، ولكنها كلها كانت متفقة بالمعنى، فهو عندهم جميعًا: "علم يعرف به إيراد المعنى الواحد بطرق مختلفة بالزيادة في وضوح الدلالة عليه وبالنقصان، ليحترز بالوقوف على ذلك، عن الخطأ في مطابقة الكلام لتمام المراد"[2].

وكان لكتاب الجاحظ "البيان والتبين" الدور الأساسي في تبلور علم البيان ونشوئه ونضوجه بشكلٍ فعلي.

أقسامه:

يتألف علم البيان من الأقسام التالية:

1- التشبيه: وهو الدلالة على مشاركة أمر لأمر في وجه أو أكثر من الوجوه، أو في معنى أو أكثر من المعاني. أو هو بعبارة أخرى أشياء شاركت غيرها في صفة أو أكثر بأداة هي الكاف أو نحوها، ملفوظة أو مقدرة، تقرب بين المشبه والمشبه به في وجه الشبه"[3].

للتشبيه أركانٌ أساسية، هي:

المشبه: وهو الموصوف.

المشبه به: وهو ما يشبه به الاسم لوجود اشتراك بينهما في صفة من الصفات.

أداة التشبيه: إما أن تكون حرفاً مثل (ك)، أو اسماً مثل (شبيه)، أو فعلاً مثل

(1) مزيد إسماعيل نعيم، علم المعاني، (د، ط)، جامعة دمشق، 1981 / 1982 م، ص46.

(2) أبو يعقوب يوسف بن علي السكاكي، مفتاح العلوم، ط1، دار الكتب العلمية القاهرة، 1420/2000، ص249.

(3) باسلة موسى جلو، كتاب غازي يموت علم أساليب البيان، ط1، دار الأصالة، بيروت، 1983 م. ص9

(يشبه).

وجه الشبه: وهو ما يشترك به من صفات كل من المشبه والمشبه به.

أولا: التشبيه المفرد:

يقسم التشبيه المفرد عند وصف شيء معين بشيء آخر إلى عدة أنواع تبعاً لوجود أركانه من عدمها، وهي:

التشبيه التام: وهو الذي تكون أركانه كاملة، أي أنه يحتوي على المشبه والمشبه به ووجه الشبه وأداة التشبيه. مثال: أنت كالبحر في السماحة والشمس في العلو والبدر في الإشراق.

التشبيه المؤكد: هو التشبيه الذي حذفت منه أداته، كقول المتنبي:

أين أزمعت أيهذا الهمامُ... نحن نبت الربا وأنت الغمامُ

التشبيه المجمل: هو التشبيه الذي غاب عنه وجه الشبه، مثل:

كأن إيماض السيوف بوارق... وعجاج خيلهم سحاب مظلم

التشبيه البليغ: هو التشبيه الذي غاب عنه وجه الشبه وأداته، مثل العلم نور، أو قفز معاذ قفزة حصان، كما يطلق على التشبيه الذي يحتوي أداة التشبيه تشبيهاً مرسلاً، والشبيه الذي يبيّن وجه الشبه تشبيهاً مفصّلاً:

أنت شمس والملوك كواكب... إذا طلعت لم يبد منهن كوكب

ثانيًا: التشبيه المركب:

في هذا النوع من التشبيه يتم تشبيه صورة بصورة أخرى وينقسم إلى:

التشبيه التمثيلي: وهو ما يكون فيه وجه الشبه مأخوذ من عدة صور تشترك مع صور أخرى بنفس الأمر كقوله تعالى: (مثل الذين ينفقون أموالهم في سبيل الله كمثل حبة أنبتت سبع سنابل في كل سنبلة مائة حبة)، وفي هذه الآية الكريمة (أجر من تصدق في سبيل الله بأمواله، كالسنبلة الواحدة التي تنبت حبات عديدة)، ووجه الشبه هو المضاعفة.

التشبيه الضمني: هو التشبيه الذي يصف حالة دون ذكر أداة التشبيه، بل يترك

كلمات تدل عليها كقول الشاعر:

من يهن يسهل الهوان عليه... ما لجرحٍ بميتٍ إيلامُ

التشبيه المقلوب: هو نوع يستخدم في المديح والوصف، وهو أن يتم قلب المشبه بالمشبه به، فيشبه الأقل بالأكثر، كقول البحتري:

في طلعة البدر شيءٌ من محاسنها... وللقضيب نصيبُ من تثنيها

أخيرًا.. على الرغم من استخدام البلاغة بأقسامها وأدواتها من قبل الشعراء الجاهليين، لكنها كعلم لم تنضج بشكلها الكامل إلا في العصر العباسي.

بعد ذلك يصدق قول شوقي ضيف بأنها توقفت عند الأمور التي قدمها لها علماء اللغة في ذلك العصر، ولا يتوقف الأمر على الإلمام بأدوات علوم البلاغة.

إنما النقطة الأساسية هي معرفة الاستخدام الدقيق لتلك الأدوات وعدم إقحامها على النص كنوعٍ من البهرجة والتكلف.

2- الحقيقة والمجاز: والحقيقة هي الكلمة المستعملة في ما تدل عليه بنفسها دلالة ظاهرة، كاستعمال الأسد في الهيكل المخصوص"[1].

ولها ثلاثة أنواع:

الحقيقة اللغوية.

الحقيقة العرفية.

الحقيقة الشرعية.

أما المجاز فهو استعمال اللفظ بمعنى غير المعنى الأصلي الذي وضع له، لعلاقة قائمة بينهما مع قرينة مانعة من استخدام المعنى الأصلي .

وله نوعان:

المجاز اللغوي:

هو استعمال اللفظ ليؤدي معنىً يختلف عن معناه الحقيقي، مثال قوله تعالى في

(1) أبو يعقوب يوسف بن علي السكاكي، مفتاح العلوم، ص486.

سورة البقرة: (يَجْعَلُونَ أَصَابِعَهُمْ فِي آذَانِهِمْ مِنَ الصَّوَاعِقِ)، فالأصابع هي الأنامل هنا؛ لأن الأنملة تشمل فقط المفصل الأعلى من الإصبع والذي يحمل الظفر، وهو ما يمكن أن تسد به الأذن، وليس الإصبع كاملاً، لكن قيلت مجازاً، وأيضاً قول الشاعر أبو التمام مادحاً: "يا ابن الكواكب من أئمة هاشم... والردح والأحساب والأحلام"، الكواكب، مجاز لغوي، حيث استخدمت الكلمة بغير موضعها، فيقصد بها آباء الممدوح، ليدل على عظمتهم

المجاز العقلي: وهو إسناد، أي إسناد معنى إلى لفظ، وفعلياً لا يؤدي اللفظ المعنى حقيقةً.

ومن أشكال المجاز العقلي:

– الإسناد إلى الزمان، مثال ذلك قول الشاعر طرفة بن العبد:

ستبدي لك الأيامُ ما كنت جاهلاً... ويأتيك بالأخبارِ من لم تزودِ[1]

والمجاز هنا في عبارة ستبدي لك الأيام، فالأيام لا تبدي وإنما حوادث الأيام هي التي تبدي، لكن للعلاقة الزمانية بين الفعل والأيام أسند الفعل إلى الأيام.

– الإسناد إلى المكان، كالقول تجري الأنهار، فالأنهار لا تجري وإنما المياه بداخلها هي التي تجري.

– الإسناد إلى السبب، مثال قول المتنبي:

والهم يخترم الجسيم نحافةً... ويشيبُ ناصية الصبي فيهرم[2]

فالهم ليس من يخترم، بل المرض الذي يسببه الهم وهو من يهلك الجسد، لكن العلاقة السببية بين الهم والمرض أعطت المجاز.

– الإسناد إلى المصدر، وهو إسناد الفعل إلى مصدره..

(1) طرفة بن العبد بنن سفيان البكري، ديوان طرفة بن العبد، الطبعة الثالثة، دار الكتب العلمية، بيروت، 2002/1423،، ص29.

(2) أبو الحسن علي بن أحمد الواحدي، شرح ديوان المتنبي (د، ط)، ص172.

3- الاستعارة:

وهي "مجاز لغوي علاقته المشابهة بين المعنى الحقيقي والمعنى المجازي مع قرينة مانعة عن إرادة المعنى الأصلي".[1]

الاستعارة بهذا المعنى هي تشبيه مختصر، لا يذكر فيه غير أحد الطرفين المشبه أو المشبه به فقط، ملحوقًا بقرينة تمنع عن إرادة المعنى الأصلي[2].

وأبرز أقسامها:

الاستعارة المكنية: هي تشبيه الشيء على الشيء في القلب.[3]

فهي إلصاق صفة شيء بشيء آخر وحذف المشبه مع إبقاء صفة من صفاته تدل عليه، مثلاً: قول الشاعر عنترة يصف جواده:

فازور من وقع القنا بلبانه... وشكا إلي بعبرةٍ وتحمحم [4]

الاستعارة المكنية هنا شكا، فالجواد لا يشتكي إنما الإنسان هو الذي يشتكي، فاستعار صفة الاشتكاء وألصقها بالجواد.

والاستعارة التصريحية: هي ما صرح فيها بلفظ المشبه به أو ما استعير فيها لفظ المشبه به (تشبيه بليغ حذف منه المشبه به)، مثال قول المتنبي واصفاً سيف الدولة الحمداني:

أقبل يمشي في البساط فما درى... إلى البحر يسعى أم إلى البدر يرتقي[5]

لا بد من الإشارة إلى أن بعض البلاغيين كان قد أدخل الاستعارة في باب المجاز والبعض الآخر جعلها منفردة.

---

(1) عبد الرحمن بن حسن حنبكة الدمشقي، البلاغة العربية، ط1، دار القلم، بيروت، الدار الشامية، دمشق، 1996/1416، ج226/2.بتصرف يسير

(2) عرفان مطرجي، الجامع لفنون اللغة العربية والعروض، (د، ط)، مؤسسة الرسالة الثقافية ص139.

(3) علي بن محمد ببن علي الجرجاني، التعريفات، ص21

(4) أبو زيد محمود بن أبي الخطاب، جمهرة أشعار العرب، (د، ط)، نهضة مصر للطباعة والنشر، ص371.

(5) إبراهيم بن محمد بن زكريا الواحدي، شرح شعر المتنبي، ط1، مؤسسة الرسالة، بيروت، 1992/1412، ج104/2.

4- الكناية: "وهي ترك التصريح بذكر الشيء إلى ذكر ما يلزمه، لينتقل من المذكور إلى المتروك، كما تقول: فلان طويل النجاد، لينتقل إلى ما هو ملزومه وهو طول القامة. وسمي هذا النوع كناية، لما فيه من إخفاء وجه التصريح"[1].

ولها ثلاثة أقسام هي: الكناية عن صفة، الكناية عن موصوف والكناية عن نسبة.

ج- علم البديع: تعريفه.

"هو علم يعرف به وجوه تحسين الكلام بعد رعاية مطابقة الكلام لمقتضى الحال، ورعاية وضوح الدلالة، أي الخلو عن التعقيد المعنوي "[2]

أما " إذا انطلقنا من الوظيفة التي يؤديها، قلنا إن البديع هو أن يعمد الأديب إلى التعبير عما في نفسه، بطريقة تفيد من طاقات الألفاظ في المعنى وفي الصورة أو في جرس الأصوات وإيحاءاتها..."[3]

أقسامه:

يتألف علم البديع من الأقسام التالية:

أولا: البديع اللفظي (المحسنات اللفظية): وهي المحسنات التي تهدف إلى تحسين اللفظ. من أشهر أنواع البديع اللفظي:

الجناس: هو تشابه الكلمات في اللفظ واختلافها في المعنى، ويقسم إلى نوعين:

أ- تام: يكون التشبيه تاماً، عندما لا تختلف الكلمات بعدد الحروف أو الترتيب، مثل كلمتي قِسم، وقَسَم.

ب- ناقص: هو ما تتشابه فيه الحروف بين الكلمتين مع اختلاف في ترتيبها، مثل كلمتي علم وعمل.

السجع: هو توافق الحروف الأخيرة للكلمات في النثر، مثال ذلك المقامة البغدادية لبديع الزمان الهمذاني، ونذكر جزءاً منها: "اشْتَهَيْتُ الأَزَاذَ، وأَنَا بِبَغْدَاذَ، وَلَيسَ مَعْي عَقْدٌ

(1) أبو يعقوب يوسف بن علي السكاكي، مفتاح العلوم، ص512

(2) علي بن محمد ببن علي الجرجاني، التعريفات، ص156.

(3) ينظر محمد علي سلطاني، البلاغة العربية في فنونها، جامعة دمشق، 1979ص21

عَلى نَقْدٍ، فَخَرْجْتُ أَنْتَهِزُ مَحَالَّهُ حَتَّى أَحَلَّنِي الكَرْخَ، فَإِذَا أَنَا بِسَوادِيٍّ يَسُوقُ بِالجَهْدِ حِمارَهُ، وَيَطَرِّفُ بِالعَقْدِ إِزَارَهُ، فَقُلْتُ: ظَفِرْنَا وَاللهِ بِصَيْدٍ، وَحَيَّاكَ اللهُ أَبَا زَيْد."[1]

ثانيًا: البديع المعنوي (المحسنات المعنوي): وهي المحسنات التي تهدف إلى تحسين المعنى.

أما البديع الحسي فيقسم إلى:

الطباق: هو الجمع بني الضدين أو بين الشيء وضده في النثر أو الشعر. كالجمع بين:

أ- اسمين متضادين، مثل: النهار والليل، البياض والسواد، الحسن والقبح، الشجاعة والجبن.

ب- فعلين متضادين مثل: يظهر ويبطن، يسعد ويشقى، يعز ويذل، يحيي ويميت.

ج- الجمع بين حرفين: فلها ما كسبت وعليها ما اكتسبت.

ويقسم الطباق إلى:

1- طباق إيجابي: هو ما يصرح فيه بإظهار الضدين، أو هو ما لا يختلف فيه الضدان إيجاباً وسلباً، مثل نحو قوله تعالى: (فأولئك يبدل الله سيئاتهم حسنات) (سورة الفرقان، الآية: 70)

2- الطباق السلبي: هو ما لم يصرح فيه بإظهار الضدين، مثل قوله تعالى على لسان عيسى عليه السلام: ﴿تعلم ما في نفسي ولا أعلم ما في نفسك﴾ (المائدة، الآية: 116)

التورية: هي أن يذكر لفظ له معنيان؛ أحدهما قريب ظاهر غير مراد، والثاني بعيد خفي هو المراد. كقول الشاعر:

أبيات شعرك كالقصور ولا قصور بها يعوق
ومن العجائب لفظها حر ومعناها رقيق[2]

(1) أبو الفضل أحمد بن حسين الهمذاني، مقامات بديع الزمان الهمذاني، (د، ط)، المكتبة الأزهرية، 1922، ص66.
(2) صدر الدين المدني، أنوار الربيع في أنواع البديع، (د، ط)، ص363.

المطلب الثالث: أسس تدريس البلاغة وأهدافها:

1. **أسس تدريس البلاغة:** هناك مجموعة من الأسس يجب على مدرس البلاغة أخذها بعين الاعتبار عند تدريسه لها وهي:

. أن يدرك أنّ البلاغة ترتبط بالأدب ارتباطا وثيقا، وأنها تتأسس على الذوق الأدبي والإحساس، لذلك يجب أن تتم معالجة الموضوعات البلاغية من خلال النصوص الأدبية، ومناقشتها مناقشة أدبية، بقصد إبراز مواطن الجمال فيها.[1]

لا أن تكون ضروب البلاغة أهدافا لذاتها، وإنما هي وسائل لارتقاء الذوق الأدبي، على اعتبار أنّ ملكة التّذوق الأدبي لا تحصل بمجرد معرفة الطالب لطائفة من القواعد والقوانين البلاغية، ولكنها تكتسب بالممارسة والاطلاع المستمر للكلام الجيد وقراءة الأدب ودراسته، لإدراك ما فيه من معان وأفكار سامية، وتذوق ما به من جمال وطرافة، ولعل دروس البلاغة أخفقت في تحقيق غايتها حين كانت تدرس منعزلة عن الأدب، حيث كان الاهتمام مقصورا على الإلمام بالقواعد وحفظ التعاريف، ومعرفة التقاسيم والأنواع في جمل مبتورة، وأمثلة مصنوعة.[2]

. البلاغة ليست حكرا على الكلام المصنوع فقد نجد البعض يستخدم التشبيه في كلامه من دون معرفته بقواعد التشبيه وأركانه، ونستنتج من ذلك أن البلاغة يمكن أن تكتسب من المحاكاة وما دامت بعض الصيغ متداولة بين الناس، للاستفادة منها واعتبارها مدخلا لدرس البلاغة، كأن نقول مثلا: فلان قمر، أليس هذا تشبيه وقولهم في الأمثال الشعبية: ترمي الإبرة تسمع صوتها، أليس هذا كناية عن الهدوء وهكذا فإن الحصيلة اللغوية للمتعلمين مليئة بأمثلة مكتسبة من البيئة يمكن أن تكون مداخل لدروس عديدة في البلاغة.[3]

---

(1) ينظر محسن علي عطيه، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط1، عمان . الأردن ص352.

(2) ينظر: علوي عبد الله طاهر، تدريس اللغة العربية وفقا لأحدث الطرائق التربوية، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط1، 1430 هـ 2010، عمان . الأردن، ص294.

(3) ينظر: محسن علي عطية: الكافي في تدريس اللغة العربية، ص352.

. " أن تكون البلاغة ذات صلة وثيقة بين نصوص الأدبية والنقد إذ بهذه الصلة نتجه في البلاغة اتجاها ذوقيا خالصا، ومن الخطأ أن فصل البلاغة عن الأدب.

. أن يتم الوصول إلى موضوعات البلاغة بعد فهم النصوص الأدبية فهما جيدا فالطالب لا يدرك أسرار الجمال في النص إلا بعد فهم دقيق لمعاني النص وصوره الفنية أي أن يخضع النص أولا للقراءة الجيدة، و فهم المعنى والتحليل.

. أن يتمرن الطلبة تمرينا كافيا على الصور البلاغية، وخير ما يتدرب عليه الطلبة آيات من القرآن الكريم، والأحاديث النبوية الشريفة، ومختارات من الشعر ومختارات من جيد النثر".[1]

2. أهداف تدريس البلاغة:

أننا حينما ننزع إلى تدريس فنون البلاغة العربية في مدارسنا إنما نهدف إلى اكتساب آليات القراءة وفنيات التأويل للغوص في غياهب النص وربط النص بروافده، (فهم النص يستوجب استخدام كل الآليات التي تمكننا من استجلاء معناه من نحو وصرف وبلاغة ودلالة ومعجم) وبالتالي في البلاغة عنصر مهم من عناصر البحث عن المعنى.

. زيادة استمتاعهم بألوان الأدب المختلفة من قصة أو مسرحية أو مقالة وذلك عن طريق فهم خصائص كل لون من هذه الألوان وإدراك ما فيها من قيم فنية راقية.

. تنمية ميلهم إلى القراءة الواسعة كوسيلة من أجمل وأنفع الوسائل في قضاء وقت الفراغ.

. تمكين التلميذ من استعمال اللغة في نقل أفكارهم إلى غيرهم بطريقة تسهل عليهم إدراكها وتمثيلها.

. كسب فنيات النقد الأدبي للنص بموضوعية تحتكم إلى النص وما ينضوي عليه

(1) عمر عروي تعليمية البلاغة بين التجريد والفن في ضوء النص الأدبي، مجلة الباحث، العدد 9 أفريل 2012، تيارت . الجزائر، ص80.

من قيم ترتقي أحيانا وتنزل أحيانا.

. دراسة أعمق للنص الأدبي.

. تمكين التلاميذ من توليد نصوص أدبية تتسم بالجمال في كتاباتهم اليومية.

. تنمية قدراتهم على فهم الأفكار التي اشتملت عليها الآثار الأدبية الخالدة وتذوق ما فيها من جمال.

. نزع الخوف من التلاميذ لقراءة النص التراثي شعراء كان أو نثرا.

هذه بعض الأهداف التي نصبوا إليها في تدريسنا للبلاغة وتبقى هناك أهداف أخرى تتولد حين إلقاء الدرس ولكي يكون الدرس مفعلا وناجحا يجب مراعاة بعض الأساسيات أهمها أن الطابع الغالب على درس البلاغة هو الطابع الفني الوجداني لذا فإن الجهد المبذول إنما هو النقد والمفاضلة والتذوق الأدبي وهي أحكام فنية تقضي القبح والجمال وليست عقلية تقضي بالخطأ والصواب وكذلك ينبغي أن تساير البلاغة تطور الحياة وحاجاتها الفنية فلا يقف بحثها عند اللفظ والجملة إنما يتجاوزوها إلى الفقرة والقطعة والمقالة والخطبة والقصة والقصيدة وإلى النص كاملا.[1]

المطلب الرابع: تعليمية البلاغة بين القديم والجديد:

الطريقة الحالية في تدريس علوم البلاغة تؤدي إلى الإخفاق، في الوصول إلى الطلبة إلى الغاية المرجوة منها، فالطريقة الحالية تفصيل علوم البلاغة عن دروس الأدب وتعالجها في حصص مستقلة بأسلوب علمي نظري، وتجعل منها قواعد مجردة جافة معزولة عن سياقها الأكبر الذي هو النص، وفوق ما في هذا الفصل من خطأ فني فإنه يشعر الطالب بأن درس البلاغة شيء متكلف فيقف منه موقف الحيرة والشك في قيمته الأدبية، وليتهم كانوا مع ذلك يتجهون في دراستها اتجاها أدبيا ذوقيا، وماذا يكون رأي الطالب في قيمة البلاغة وهو ينفق وقت ومجهودا لمجرد أن يعرف أن في هذه العبارة

(1) ينظر: عمر عروي، تعليمية البلاغة بين التجريدي والفن في ضوء النص الأدبي، جامعة ابن خلدون تيارت، العدد 9 . 2012، ص80.

استعاره أو كناية، وأن هذا استفهام خرج عن معناه الأصلي إلى معنى آخر... فتبدأ رحلته بالحيرة وتنتهي غالبا الإخفاق وإن اهتدى إلى الصواب غالبا لا يتذوق جماليات هذه الصورة البلاغي لأنه تعرف على البلاغة في ضوء قواعد جافة معزولة عن النص. الواجب ألا يكون للبلاغة درس خاص تشرح فيه قواعدها وإنما يجب أن تعلم في حصص الأدب وفي خلال نصوصه، ليتبين الطلبة منزلتها الرفيعة من الدراسات الأدبية، وليسهل علينا أن نتجه بها دائما اتجاها ذوقيا خالصا لا تشوبه شائبة من علم أو فلسفة.

والطريقة التي تلائم طبيعة البلاغة وعلاج دراستها أن نبدأ بالتدريب الفني مباشرة. بأن نوجه نظر الطلبة إلى نواحي القوة والجمال في النص الأدبي الذي ندرسه في حصة الأدب ونشترك معهم في تحليله ونقده وموازنته بغيره متجهين في كل هذا اتجاها أدبيا.

فعلى سبيل المثال ما في اللغات الأوروبية من طرق التدريب البلاغي فيها أن يطلب إلى التلميذ التعبير عن معنى واحدة بصورة مختلفة ليتخير منها صورة يراها الأجمل في نظره وأبلغ في تقديره، وهذا تدريب عملي حسن إذا كان الطالب يملك زمام لغته و يستطيع التصرف فيها.[1]

المطلب الخامس: طريقة تدريس رافد بلاغي:

يتضمن تعليم فن من فنون البلاغة العربية عدة عروض هي: العرض التقديم، العرض التعليمي، العرض التطبيقي، العرض التجسيدي.

العرض التقديمي: يتمثل في تقديم الدرس وهو عبارة عن وضعية انطلاق لجلب انتباه المتعلمين وتشويقهم للدرس المراد تناوله، وفنون التقديم كثيرة جدا لكل معلم طريقته في اختيار التقديم الذي يناسب المتعلمين، وعلى سبيل المثال لا الحصر حينما يريد المعلم أن يقدم درس التشبيه يقوم بما يلي:

يدخل المعلم . يلقي التحية على المتعلمين . يضع أدواته على المكتب . يخرج مذكرته وأقلامه يسأل عن الغياب . يكتب التاريخ الهجري والميلادي . يكتب المادة: لغة عربية .

(1) ينظر: المرجع نفسه، ص78.

النشاط: بلاغة عربية . الموضوع: يتركه فارغا ثم يلتفت إلى المتعلمين قائلا لهم: ما رأيكم في الجو اليوم؟ كيف هو؟

. يجيب التلاميذ حسب فهمهم: الجو جميل وهادئ أو الجو مغيم ومطر

. يقول المعلم: لو أردنا تشبيه حالة الجو لحالة الإنسان كيف نعبر عن ذلك؟

. المتعلمون: الجو الهادئ كالإنسان الحليم، أما الجو الممطر كثير الغيوم مثل الإنسان الغاضب

. المعلم: كيف أفهم أنّ عباراتكم تضمنت تشبيها

. المتعلمون: استعملنا الأداة الكاف وكلمة مثل

المعلم: إذا كيف نفعل إذا أردنا التشبيه

المتعلمون: نستعمل أدوات التشبيه

المعلم: إذا ما هو درسنا اليوم في البلاغة

المتعلمون: التشبيه

بعدها يدون المعلم عنوان الدرس، وهذا ما يسمى بالتمهيد. حيث "يذّكر المدرس في عملية التمهيد بالدرس السابق بالتعاون مع الطلبة وربطه بالدرس الجديد "[1]

وبعد تدوين الأمثلة على الصبورة: ويجب هنا مراعاة الشكل التام للمثال مع الكتابة بلون مغاير للشاهد أو جعل تحته سطر.

"الأمثلة: هي التراكيب التوضيحية التي ينبغي أن توفر على العناصر البلاغية المستهدفة من درس فنون البلاغة، هل هي متنوعة وهادفة وتوجيهية؟ هل هي قديمة أو معاصر؟ وهل هناك تطابق وانسجام بينهما؟ وبين بيئة التلميذ ومستواه اللغوي والعقلي...؟ [2]"

العرض التعليمي: ويقدم بطرح أسئلة (طريقة حوارية) بعد قراءة الأمثلة حسب

(1) عبد الرحمان الهاشمي، فايزة العزاوي، تدريس البلاغة العربية، رؤية نظرية تطبيقية، د ط، ص187.

(2) ينظر: محمود أحمد السيد، تطوير مناهج تعليم القواعد النحوية، د ط، ص122. 128

طبيعتها بتناغم أصواتها وأدائها أداء من يخدم المعنى من طرف المعلم والمتعلمين ثم تذوق الأمثلة من خلال القراءة الثانية لكل مثال استنتاج قيمه الفنية والجمالية وما ينضوي عليه من إبداعات وكل هذا من خلال الحوار مع المتعلمين ودفعهم إلى اكتشاف فنون الدرس التعليمي. مع مطالبة التلاميذ بالإتيان بأمثلة وشواهد من عندهم لترسيخ القاعدة، وأي حكم يستنتج يدون على الصبورة من طرف المتعلم مع مراعاة التسلسل الفني للقواعد وبعدها حوصلة عامة تطلب من التلاميذ إلقاؤها شفويا لمعرفة تحصيلهم للدرس وبعدها تدوين أحكام الدرس.

العرض التطبيقي: بعدما نستنتج أحكام القاعدة وتدوينها للقراءة يقوم المعلم بمناقشة التطبيقات المقررة أو المحضرة من طرف المعلم لخدمة الدرس مع المتعلمين وحل بعض المشكلات الفردية من خلال تتبع تصويبات المتعلمين.

العرض التجسيدي: وهو ذو أهمية بالغة في ترسيخ الوضعيات التعليمية ويقوم أساسا باستحضار هذه الفنون البلاغية المدروسة في كل نص يدرس وفي كل مثال مستقبلي يصادف المتعلمين لتمكين وتجسيد ما درس في درس البلاغة وتذوقها وإخراجها من قسر وجفاف الأمثلة إلى ثراء النص واستخدامها واستثمارها في كتابة التعبير الكتابي.[1]

المطلب السادس: أخطاء منهجية في تدريس فنون البلاغة:

. عدم التزام المتعلم باللغة العربية في أثناء الدرس.

. انعدام التقديم للدرس البلاغي وانعدام عنصر التشويق له.

. عدم مراعاة مستوى المتعلمين (الذهني والعلمي) والخوض في تفصيلات يصعب فهمها.

. قصر قواعد البلاغة في درس البلاغة وعدم استعمال روافدها في كل روافد النص الأدبي.

(1) ينظر: عمر عروي، تعليمية البلاغة بين التجريد والفن في ضوء النص الأدبي، مجلة الباحث، العدد 9 أفريل 2012، تيارت . الجزائر، ص84.

. اكتفاء المعلم بالأمثلة التطبيقية التقليدية التي لا تعطي ثروة لغوية ولا تذوق أدبي.

. إتباع طريقة تلقين الروافد البلاغية وعدم محاورة المتعلم في استنتاجها.

أن يطلب المعلم من الطلاب حفظ القاعدة البلاغية.

. عدم اهتمام المعلم بإعداد الدرس جيدا وإهمال الجزء التطبيقي.

. عدم مطالبة المتعلمين إنشاء نصوص أدبية للتعبير الكتابي تحمل جماليات الأسلوب البلاغي.

المطلب السابع: صعوبات تعلم البلاغة العربية:

كثيرا ما نسمع شكوى الطلبة من البلاغة وتعلمها وأنها تحوي قواعد جافة وصعبة وألفاظ أدبية من غير البيئة التي يعيشونها، وهذه الشكوى تتكرر من المدرسين في تدريس مساق البلاغة من حيث طريقة عرضهم للمادة البلاغية أو من حيث طريقة تدريسهم.

فهناك صعوبات تعود إلى مادة البلاغة، وهناك صعوبات تعود إلى المدرس، وهناك صعوبات تعود إلى المتعلم نفسه.

صعوبات تعود إلى مادة البلاغة:

- ✓ " إهمال الربط بين الوحدات وبين عناصر كل وحدة، أي أن الموضوعات التي تتخذ غايتها وتتقارب مثل الجناس الازدواج والتورية مع بعضها فهي من الجمال المعنوي، وهناك الأمر والنهي والاستفهام من حيث أنهما طلب والإنشاء والاستعارة من حيث كليهما استحضار لشيء خيالي بجانب الحقيقة " [1]
- ✓ . "الاعتماد على أمثلة الكتابة والتقيد بشرحيها وتحليلها وغالبا ما تكون مكررة.
- ✓ . افتقار متوخى منهج الأدب والنصوص إلى التناسق والتكامل.
- ✓ . تركيز المحتوى على الجانب النظري وإغفال الجانب التطبيقي.

(1) ينظر: إبراهيم عبد العليم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، دار المعارف، د ط 1980مصر ص318 . 320.

- ✓ . بعد المحتوى عن واقع التلاميذ وبيئتهم."[1]
- ✓ لم يتحقق التوازن في توزيع منهج البلاغة على الصفوف الثلاثة إلى بدرجة ضعيفة.
- ✓ لم تستخدم كتب البلاغة نصوصا قرآنية وأحاديث نبوية وافية أثناء عرض الموضوعات البلدية إلى بدرجة ضعيفة.
- ✓ محتوى منهج البلاغة يحتاج إلى تنسيق وتنظيم والتكامل بين الموضوعات الأدبية المختلفة التي يتناولها كما يحتاج إلى تكامل بين هو بين الفروع الأخرى للغة العربية تحقيقا لمبدأ التكامل السائدة في الاتجاه العالمي في بنا المناهج.
- ✓ عدم وجود توازن في المنهج بين المختارات الشعرية والنثرية فقد دعا غلبت عليه المختارات الشعرية.
- ✓ قلة الشواهد البلغارية المختارة من النصوص القرآنية والأحاديث النبوية.
- ✓ تركيز المحتوى على الجانب النظري والخالة الجانب التطبيقي.
- ✓ بعد المحتوى عن واقع التلميذ وبيتهم عدم اهتمام المحتوى بتنمية المواهب الأدبية لدى التلميذ.
- ✓ عدم تلبية محتوى المادة لحاجات التلاميذ وخصائصهم النفسية ومتطلبات نموهم.

صعوبات تعود إلى المدرس

- ✓ "الاهتمام بالمصطلحات البلاغية والتعريفات والتقاسيم اهتماما مسرفا يطغى على النواحي الذوقية "
- ✓ "استئثار المدرس بالكلام وفرض رأيه على الطلاب وحرمانهم من إبداء شخصياتهم الفنية "
- ✓ "أن بعض المدرسين يصدرون الأحكام الفنية على النص الأدبي في جمل

(1) ينظر: غانم سعادة الحشاش، تقويم منهج البلاغة للمرحلة الثانوية، د ط، غزة ص160 . 170.

مجازية وعبارات غير محدودة قد تؤدي بالطلاب إلى حفظها والإلزام في عرضها "

- ✓ "مجافاة النصوص الأدبية الخصبة ذات الصور البلاغية البارعة والأخيلة واللجوء إلى الأمثلة المقتضبة المصنوعة ". (1)
- ✓ "عدم معرفة المعلم بأهداف تدريس البلاغة وعدم اهتمامه بأن تكون طريقته في التدريس شيقة وجذابة بقدر اهتمامه بأن تساعد تلك الطريقة في إنجاز أكثر كم ممكن من المقرر "
- ✓ "عرض دروس البلاغة في جداول ترسم على الصبورة فهذه الطريقة تمزق الأمثلة ونشوء جمالها وتحول المناقشة في اتجاه نظري فلسفي ".
- ✓ "عدم المواجهة تشجيعية تشجيع المعلم إلى بدل جهد إضافي خارج غرفة الصف، مكتفيا بالأنشطة الصيفية فقطً."
- ✓ " عدم تكليف التلميذ بنشاطات تسهم في تنمية مهارات التذوق الأدبي لديهم ".
- ✓ "لا يهتم المعلمون بتنويع في استخدام الوسائل التعليمية والوسيلة الرئيسية عندهم هي الصبورة والكتاب المدرسي"
- ✓ "أسئلة التقويم لا ترتبط بالأهداف ولا يعني كثير من المعلمين بالإجابة عنها"
- ✓ " عدم وجود دليل معلم لكتاب الأدب والنصوص والبلاغة للصف الثانوي لإرشاد المعلمين إلى الطريقة الصحيحة في تدريس كل نص والوسائل التعليمية المناسبة له "
- ✓ " عدم تمكن مدرسين من مادة البلاغة "
- ✓ "عدم معرفة المعلم بأهداف البلاغة والنقد"
- ✓ "عدم استخدام المعلم للوسائل التعليمية التي تيسر فهم المعلومات البلاغية"

(1) ينظر: جاسم محمود الحسون، حسن جعفر الخليفة، طرق تعليم اللغة العربية، ط1، 1996، ص268 .269.

- ✓ " التركيز على إكساب التلميذ المعلومات المعرفية وحفظ القواعد والفل الجوانب الوجداني ومهارات التذوق."
- ✓ "عدم تكليف المعلم لتلميذه بنشاطات تسهم في تنمية مهارات التذوق لديهم."
- ✓ "عدم ربط المعلم بين المعلومات النظرية في البلاغة وبين الممارسة التطبيقية لها ".[1]

صعوبات تعود إلى المتعلم:

- ✓ " سياسة المتعلم وعدم مشاركته في العملية التعليمية والعجز عن مساعدة الطالبة على تنمية قدراتهم واكتساب الميولات الصحيحة "
- ✓ " خلو المقررات البلاغية من خبرات الطلاب وواقعهم أثناء عرض الموضوعات"
- ✓ " إهمال ميول الطلبة من القصص وإهمال المشكلات الفكرية التي تخصهم"
- ✓ "نفور الطلاب من الأساليب والطرق التقليدية التي يتم بها عرض النص الأدبي"
- ✓ "إهمال آراء الطلبة عن تصميم أو تطوير أي منهج بلاغي أو أدبي "
- ✓ "عدم تعاون الطلبة مع معلميهم في تقويم في أنفسهم ".[2]

(1) غانم سعادة الحشاش، تقويم منهج البلاغة للمرحلة الثانوية، د ط، غزة ص160.170

(2) المرجع السابق ص174.

المبحث الثالث: التعليم في المرحلة الثانوية:

المطلب الأول: تعريف التعليم الثانوي:

" تعتبر مرحلة التعليم الثانوي مرحلة متميزة من مراحل نمو المتعلمين إذ تقع عليها تبعات أساسية وذلك للوفاء بحاجاتهم ورغباتهم وتطلعاتهم وهي بحكم طبيعتها وموقعها في السُلّم التعليمي تقوم بدور اجتماعي متوازن، إذ تعد طلابها لمواصلة تعليمهم في الجامعات والمعاهد العليا، كما تهيئهم للانخراط في الحياة العملية من خلال كشف ميولهم واستعداداتهم وقدراتهم والعمل على تنمية تلك القدرات، مما يساعدهم على اختيار المهنة أو الدراسة التي تتناسب مع خصائصهم ".[1]

المادة 53:

" يشكل التعليم الثانوي العام والتكنولوجي المسلك الذي يلي التعليم الأساسي ".[2]

. هو العمود الفقري للعملية التعليمية يمثل المكانة الوسطى التي تصل ما بين التعليم الأساسي من جهة والتعليم العالي من جهة أخرى. فالتعليم الثانوي يأتي لاستكمال التكوين الممنوح في المدارس الأساسية ويمنح التلاميذ باختلاف سعيهم تكوين عاما يسمح لهم بتوسيع ثقافتهم واكتساب منهجية علمية تخدمهم باختلاف المجالات التي تلي تعليم الثانوي.[3]

نستنتج مما سبق أنّ مرحلة التعليم الثانوي هي المرحلة التي تلي التعليم الإلزام وهي المرحلة التي تتوافق عمليا مع مرحلة المراهقة وهذه المرحلة تعتبر من أهم المراحل التعليمية التي يمر بها المتعلم دخولا إلى الجامعة ويمكن تمييز المفهوم بأنه المرحلة التي تبدأ من الأولى ثانوي إلى الثالثة ثانوي.

---

(1) فوزي احمد بن دريدي، العنف لدى التلاميذ في المدارس الثانوية، جامعة نايف للعلوم العربية للعلوم الأمنية، د ط 1428. 2008 ص46.

(2) وزارة التربية الوطنية، القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 08.04 المؤرخ في 23 جانفي 2008.

(3) فاخر عاقل، علم النفس التربوي، ط6، دار العلم الملايين بيروت 1980 ص15

المطلب الثاني: مراحل التعليم الثانوي:

التعليم الثانوي بالجزائر يمر على عده مراحل تميزت بتباين الاختلاف فيها وهي كالآتي:

- ❖ المرحلة الأولى 1962/ 1970:

تعتبر هذه الفترة البداية الأولى بعد الاستقلال فرغم الاهتمام الشديد بالتعليم إلا أن الإصلاح لم يكن شاملا فاكتفوا بإدخال اللّغة العربية وتعريب المواد خاصة ذات الطابع الثقافي (تاريخ، جغرافيا، تربية مدنية وأخلاقية ودينية وفلسفية). واعتمدت ثلاث أنماط للتعليم أنذاك وهي:

. التعليم الثانوي.

. التعليم الصناعي والتجاري.

. التعليم والتقني.

- ❖ المرحلة الثانية 1970/1980:

كما شهدت هذه المرحلة ظهور أمرية 76 المؤرخة في 16 أبريل 1976 تحت أمر الرقمية رقم 35 . 75 التي جاء فيها قرارات تقسم التعليم الثانوي كالآتي:

. حسب المادة 34: يشتمل التعليم الثانوي على مايلي:

1 . التعليم الثانوي العام

2. التعليم الثانوي التقني.

. حسب المادة 35: هدف التعليم الثانوي العام هو إعداد التلاميذ للالتحاق بمؤسسات التعليم العالي.

. حسب المادة 36: أن أهداف التعليم الثانوي للمتخصصين هو علاوة على الأهداف المتبقية في التعليم العام، تدريب التلاميذ في المادة أو المواد التي يظهرون فيها تفوقا ملحوظا.

. حسب المادة 37: أن هدف التعليم الثانوي التقني والمهني هو إعداد الشاب للعمل

في قطاعات الإنتاج ويقوم بتكوين تقنيين وعمّال مؤهلين ويهيئ أيضا للطلبة الالتحاق بمؤسسات التّعليم العالي وينظم التعليم الثانوي التقني والمهني بالاتصال الوثيق بمؤسسات العمومية ومنظمات العمال.[1]

❖ المرحلة الثالثة 1980 /1989: اقتصرت الإصلاحات في هذه المرحلة على التحولات التالية وهي:

. إدراج التربية التكنولوجية سنة 1985. 1984 وتم التخلي عنها في 1989. 1990.

. فتح شعبة العلوم الإسلامية وكذلك شعب أخرى.

. تعليم تدريس مادة التاريخ لتشمل كل شعب.

أما فيما يخص التعليم التقني فقد تم تطبيقه في المتاقن مع التكوين في الثانويات التقنية.

❖ المرحلة الرابعة 1990 إلى يومنا هذا: إعادة صياغة برامج السنة الأولى ثانوي خلال السنة الدراسية 1990/ 1991 ثم تلتها تعديلات للسنوات الثانية والثالثة، وفي سنة 1992/ 1993 تم تنصيب الجذع المشترك للسنة الأولى ثانوي (آداب، علوم تكنولوجيا) لتتفرع إلى شعب مختلفة ابتداء من السنة الثانية ثانوي.[2]

المطلب الثالث: مميزات التعليم الثانوي:

يختلف التعليم الثانوي عن التعليم الأساسي بكونه بحاجة أكبر إلى الإعداد والتطوير لجعله يتناسب مع متطلبات العمل وذلك عند وضع المناهج والاهتمام بالحياة العملية للمراهقين من خلال:

-أصغر عدد من المدارس

(1) ينظر، النشرة الرئيسة للتربية الوطنية، تنظيم التربية والتكوين في الجزائر، الأمرية رقم 35 . 76 المؤرخ في 16 أفريل 1976 ص21. 25.

(2) بوفلجة غياث، التربية والتكوين في الجزائر، ديوان المطبوعات في الجزائر، د ط، ص58.

-حاجة أكبر لإدارة قطاع أكبر من الوظائف

-يتصف بنسبة مردود أعلى على المستوى الوطني والإقليمي والاجتماعي

-تكلفة أعلى لتعليم الطالب.[1]

المطلب الرابع: أهمية التعليم الثانوي:

- إن التعليم الثانوي يعد أهم وأحرج مرحلة عمرية في حياة الفرد، أي أنه يغطي مرحلة المراهقة، ألا وهي بناء الذات، وتكوين الشخصية السوية ذات الاتجاهات والقيم السليمة، ومن هنا يمكننا تحديد أهمية التعليم الثانوي.

-بما أن سنوات التعليم الثانوي تغطي فترة حرجة من حياة الشباب، وهي فترة المراهقة وما يصاحبها من متغيرات أساسية وما يتبع تلك المتغيرات من متطلبات أساسية لكل ناحية من النواحي التي تكون شخصية الفرد وتحتم على المدرسة الثانوية أن توفر العوامل المختلفة التي تساعد على تحقيق تلك المتطلبات.

-كثيرا ما تتبع مشكلات الفرد المراهق من مشكلات المجتمع الذي يعيش فيه وترتبط ظروفه بأحوال هذا المجتمع تكون الكثير من مشكلات التعليم الثانوي نابعة مما يجري في المجتمع من أحداث ومما يحيط به من أزمات وما يطرأ عليه من تغيرات.

- "التنمية الاجتماعية والتطور الحضاري في التعليم الثانوي ليس مجرد مرحلة تعليمية عابرة وإنما هو فترة الإعداد الجاد للمواطن وبناء الأطر التي تحتاجها التنمية وتساهم بجدية في تحقيق الأهداف الرئيسية للمجتمع وفي الرقي والتطور الحضاري ".[2]

المطلب الخامس: الخصائص النمائية لتلاميذ المرحلة الثانوية:

-"الانتقال من مظاهر الطفولة إلى الرجولة.

-التهور والحنين.

---

(1) رمضان سالم النجار، التعليم الثانوي المعاصر، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2009، ص23 . 24.

(2) رزهوني الطاهر، تنظيم وتسيب مؤسسة التربية والتعليم، ط2، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر 1993، ص43.

-الأنانية والغيرة.

-الاستسلام والغضب.

-الاعتماد والاستقلال".[1]

المطلب السادس: ملامح إدارة الصف في المرحلة الثانوية:

تفرض المرحلة العمرية، إجراءات وصفية وقوانين معينة ودور المعلم في إدارة النظام والتعلم والتعليم الصفي، والتي تتمثل في:

-تجنب التهديد والتحكم، وبخاصة المراهق الذي يمارس عادات سيئة في الأكل والنوم يترتب عليها مظاهر الهزال والاصفرار مما تجعله أكثر حساسية لأي تعليق.

-التعامل مع التلميذ كرجل يتحمل المسؤولية، سواء أكانت ذهنية أو قيادية.

-مراعاة تباين مظاهر المراهقة وتباين تأثيرها مع التلميذ واختلاف مظاهر السلوك التي تظهر بها، فيواجه المعلم بهذه الحالة تلاميذه أصبحوا رجالا، وتلاميذ آخرون صغار الحجم لا يستطيع معاملتهم كالتلاميذ الكبار.

-مساعدة التلميذ في تزويدهم بالأنشطة والممارسات التي تسمح لهم بالتخلص من مشاعر القلق والكآبة والتخيل والارتباك بتأثير العمليات النمائية وآثارها على سلوك هم.[2]

المطلب السابع: وظائف التعليم الثانوي:

يمكن تحديد أهم وظائف التعليم الثانوي فيما يلي:

أ-معرفة البيئة الطبيعية:

وفيها يطلب من تلميذ التعليم الثانوي أن يزداد إدراكه وخبرته ببيئته الطبيعية فيتعمق في دراسة عواملها ليصبح قادرا على إخضاعها لمشيئته وتذليلها لحاجته، وعليه أتدرب على التفكير العلمي لاستقصاء الحقائق والقيام بالتجارب العلمية في المخابر المدرسية.

(1) الربيعي سليمان محمود، طرائق وأساليب التدريس المعاصرة، ط1، جدار للكتاب العالمي، عمان، الأردن، 2004 ص122.

(2) فاديا أبو خليل، إدارة الصف تعديل السلوك الصفي، دار النهضة العربية للطباعة والنشر والتوزيع، 2011، ص50.

ب- معرفة البنية الاجتماعية:

يتعلم من إدراك بيئته الاجتماعية طبيعة كل فرد في المجتمع وعلاقة كل منهما بالآخر وواجب كل منهما نحو الآخر.

ت- الاطلاع على تراث الآباء والأجداد:

وذلك من خلال الاطلاع على الثروة العلمية والدينية والفنية للآباء والأجداد فإن تلميذة الثانوي يعتبر أقدر على ذلك من تلميذ التعليم الابتدائي، لأنه قد ملك إلى حد ما اللغة وتعود على مطالعتها واقتباس الأفكار منها.[1]

ث- دعم المعارف المكتسبة.

ج- تخصيص تدريجي في مختلف الميادين وفقا لمؤهلات التلميذ وحاجات المجتمع.

ح- يساعد التلميذ على الانخراط في الحياة العلمية.

خ- مواصلة الدراسة من أجل التكوين العالي بمعنى آخر إعادة التلميذ للالتحاق بمؤسسات التعليم العالي.[2]

المطلب الثامن: مشاكل التعليم الثانوي:

مشكلات التعليم الثانوي متعددة وتتمثل في:

-زيادة أعداد الطلاب بنسبة تفوق مدارسهم.

- عدم تحقيق أحد أهدافه الهامة وهو إعداد الطالب للحياة.

- إهمال الأنشطة التربوية والتطبيقات العلمية.

- قلة كفاءة وكفاية الاجهزة والمعدات والتجهيزات التعليمية.

-كبر المنهج الدراسي وكثافته وصعوبة في استيعابه.

---

(1) المرجع نفسه، ص66.

(2) رمضان محمد القذافي، التعليم الثانوي في البلاد العربية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، د ط، تونس، ص12.

-تعدد المواد التي درسها الطالب في الفصل الواحد وكثرة غيابه وحرم اهتمام أولياء...

-تحجيم الشعب غير المتوازنة خاصة بسبب الأهمية القصوى غير المتكافئة الممنوحة لشعبة العلوم والحياة والتي تمنح إمكانية التسجيل بأي شعب التعليم العالي.[1]

(1) كركاطو رقية، أسباب العنف المدرسي من وجهة نظر طلبة التعليم الثانوي، مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في علم النفس المدرسي، منتوري قسنطينة، 2011، ص32.

الفصل الثانـي:

الدَّرس البلاغي وفق النص في ضوء المقاربـة بالكفاءات والمقاربـة النّصيّة

المبحث الأول: النص الأدبي وماهيته

المطلب الأول: مفهوم النص TEXTE:

لقد تشبعت المنابع التي استقى النص منها مفاهيمه وتصوراته ومناهجه، ولا نستطيع فهم طبيعة الرسالة التي يتضمنها النص إلا بتحليل معطياته في ضوء الواقع الذي تشكل من خلاله

1-أ) النص لغة:

يعرف لسان العرب كلمة "نص" كالتالي: نصص: رفعك الشيء، نص الحديث ينصه نصا: رفعه، وكل ما أظهر فقد نص، وقال عمر بن دينار: "(ما رأيت رجلا أنص الحديث من الزهري)"، أي أرفع له وأسند، ويقال نص الحديث إلى فلان أي رفعه[1].وفي معجم مقاييس اللغة لابن فارس: "نص": النون والصاد أصل يدل على ارتفاع وانتهاء الشيء، ومنه قولهم نص الحديث إلى فلان رفعه إليه، ونص كل شيء منتهاه[2].أما ابن فارس فيعرف النص فيقول: "(النون والصاد أصل صحيح يدل على ارتفاع وانتهاء الشيء)"[3].

حملت المعاجم كلمة "النص" دلالات عديدة يمكن إيجازها فيما يلي:

-النص مرادف لمصطلح الرفع، ومنه رفعك الشيء.

-النص مرادف للإبانة والظهور، كما أنه مرادف للاكتمال وبلوغ الغاية.

أما أساس البلاغة للزمخشري: "نصص الماشطة، تنص العروس فتقعدها على المنصة، وهي تنص عليها ترفعها، السنام، ارتفع وانتصب، نص الحديث إلى صاحبه قال: "نص الحديث إلى أهله، فإن الوثيقة في نصه، ونصصت الرجل إذا أخفيته في المسألة، ورفعته إلى حدّ ما عنده من العلم حتى استخرجته، وبلغ الشيء نصه أي

(1) ابن منظور لسان العرب، م6، مادة نص، نط 1998، ص618.

(2) ابن فارس، معجم مقاييس اللغة، وضحه: إبراهيم شمس الدين، المجلد الثاني، دار الكتب العلمية، لبنان، ط1، 1999.

(3) عبد الحميد زراقط، النص الأدبي ومعرفته، منشورات الجامعة اللبنانية، بيروت ن ط س2008 ص106.

منتهاه[1].

أما في المعاجم الحديثة نجد "الوافي" معجم وسيط اللغة العربية يتناول مادة "نص" بالقول نصص بالغ في النص... ونص المتاع جعل بعضه فوق بعض...[2] وفي المعجم الغربي "تنحدر كلمة النص textus منفعل نص tesxéte نسج والنص تبعا لذلك الثوب، ويعني ذلك تسلسل الأفكار وتوالي الكلمات، إنه الكلام الخاص بكاتب معين في مقابلا لتعليقات[3].

1-ب) النص اصطلاحا:

هناك تعريفات عديدة للنص نذكر من بينها تعريف الأصوليين:

"النص مالا يحتمل إلا معنى واحد أو ما لا يحتمل التأويل"[4].

أما النحويون واللغويون فالنص عندهم هو: الشاهد وهو قائل موثوق بعربية الاحتجاج والاستدلال به على قول أو رأي". إن النص عند النحويين واللغويين هو الشاهد الذي يكون إما آية قرآنية أو بيتا شعريا أو قولا سائرا.

ويرى حامد أبو زيد أن النص هو الوسيلة الإبلاغية التي يشترك فيها طرفان مرسل ومرسل إليه والنص بمثابة الرسالة الواصلة بينهما وبما أن القرآن وصفه الله بالرسالة حق تطبيق المناهج التحليلية عليه، ولكن النص القرآني ليس كبقية النصوص[5].

إن النص حسب ما يرى حامد أبو زيد "أداة اتصال تقوم بوظيفة إعلامية ولا يمكن طبيعة التي يتضمنها النص بتحليل معطياته في ضوء الواقع الذي تشكل النص من خلاله "[6].

---

(1) الزمشخري، أساس البلاغة. تحقيق مزيد نعيم شوقي العمري، مكتبة ناشرون(لبنان) نط11998، ص831-832.

(2) عبد الله البستاني: معجم وسيط اللغة العربية مكتبة ناشرون (لبنان) طبعة جديدة 1990، ص631.

(3) محمد حمود، تدريس الأدب، استراتيجية القراءة والإقراء، منشورات ديداكتيكية، الدار البيضاء المغرب، دط، 1993ص25.

(4) محمد سمير نجيب اللاييدي، معجم المصطلحات النحوية والصرفية، دار الثقافة، بيروت، دط، دت، ص119.

(5) ينظر: عبد السلام المسدي، النقد والحداثة، منشورات درامية، ط1989 ص221.

(6) ناصر جامد أبو زيد، مفهوم النص دراسة في علوم القران، المركز الثقافي العربي للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت

المطلب الثاني: مفهوم النص الأدبي:

يعد النص الأدبي لما يتضمنه من أبعاد إنسانية وقيم وتوجيهات توجه سلوك المتعلمين من أهم الحصص التعليمية التي ترسخ قيم الأمة وتوصل ثوابتها لديهم، وفيما يلي أستعرض بعض التعريفات للنص الأدبي:

"تعد النصوص الأدبية وعاء التراث الأدبي الجيد، قديمة وحديثة، نثره وشعره، ومادته التي عن طريقها يتم لإنماء مهارة المتعلمين اللغوية والفكرية والتعبيرية والتذواقية، بحيث تحتوي على مجموعة من الأسس والقيم الوطنية والقومية والعالمية التي على أساسها اختيرت هذه النصوص لتمثل التراث بكل تطوراته ومسيرته"[1].

"عرف النص مفهوما آخر عند التفكيكيين فلم يعد النص في نظرهم جسما كتابيا مكتملا أو مضمونا بحده كتاب أو هوامش، بل نسيج من الآثار التي تشير بصورة لانهائية إلى أشياء ما غير نفسها"[2].

إن صعوبة إعطاء مفهوم للنص الأدبي تنبه له العديد من النقاد ومن بينهم **لوتمان** حيث يقول "إن الوقوف على دلالة النص الأدبي غير ممكنة، دون الاستناد على دلالات النصوص الثقافية المعاصرة لها في إطار التشابه الكامل وفي تقاسمها للموضوع الاجتماعي"[3].

المطلب الثالث: أهداف تدريس النصوص:

لا تختلف أهمية تدريس النصوص الأدبية عن أهداف تدريس الأدب بوجه عام، ويمكن تلخيصها

ط3، 1996 ص26.27

(1) عبد العزيز حمودة، المرايا المحدبة من الثبوتة إلى التفكيك، سلسلة عالم المعرفة، مجلس الوطني للثقافة والفنون و الآداب (الكويت) د ط،: 1998، ص266.

(2) محمد بنيس، الشعر العربي الحديث، بنياتها وإبدالاتها، الدار البيضاء (المغرب)، ط2، ص62.عبد القادر شرشار، تحليل الخطاب الأدبي وقضايا النص، منشورات دار الأديب (وهران)، د ط: 2006، ص27.

(3) عبد القادر شرشار، تحليل الخطاب الأدبي وقضايا النص، منشورات دار الأديب (وهران)، دط: 2006، ص27.

في النقاط الآتية: [1]

-توسيع خبرات التلاميذ وتعميق فهمهم لحياة الناس وللمجتمع والبيئة من حولهم.

-مساعدة التلاميذ على اشتقاق معاني جديدة للحياة، مما يؤثر في تحسين حياتهم وتجميلها.

-زيادة معارفهم بنفوسهم وفهمهم لها بحيث يتمكنون من توجيه حياتهم توجيها رشيدا.

-التعرف على التراث الأدبي بما فيه من قيم جمالية اجتماعية خلقية.

-اكتساب ملكات لغوية وصقل المواهب الأدبية.

-المساعدة في فهم مشكلات المجتمع الذي يعيشون فيه والدور الذي يجب أن يلعبوه في حل هذه المشكلات.

-مساعدة التلاميذ في فهم الطبيعة الإنسانية وفهم الطبيعة البشرية وأخلاقها كالغيرة والجشع والأنانية والغدر والوفاء والإخلاص.

-تزيد من ثقافة التلميذ من خلال التعرف على الكتاب والشعراء ومؤلفاتهم.

ومما سبق يتضح لنا ما للأدب من تأثير في الأمة بشكل عام، وعلى الطلبة والناشئة بشكل خاص، فهو يصقل مواهبهم وينمي ملكتهم اللغوية وينشئهم نشأة حسنة وينبتهم نباتا طيبا، وينتج عطاء من ثمار الخلق الحسن والسلوك القوي الذي يصلح به حالهم وحال مجتمعهم وبيئتهم. فالتلاميذ في حاجة إلى دروس في الأدب لتنمي فيهم الجانب الوجداني، فتلك المقطوعات الأدبية تلامس شغاف أرواحهم وتدغدغ مشاعرهم، فتنطلق ألسنتهم وأقلامهم للتعبير عما يجيش في صدورهم، وما تهفوا إليه نفوسهم التواقة للتحرر من واقع المادة الجامد الذي يقيد التفكير، وتعمي بصيرة القلوب المتلهفة للجمال المتعلقة بأستار الخيال، فينطلقون إلى صفاء الروح وصفاء النفس ويرسمون حياتهم بأحاسيسهم ومشاعرهم، ويلتمسون في الأدب أروع ألوان المتعة والجمال ومعاني الحق والخير والحب والفضيلة.

(1) عبد المنعم إبراهيم، المرجع السابق، ص107.

المطلب الرابع: معايير النص التربوي: [1]

يجب على واضعي النص التربوي الالتزام بهذه المعايير والأسس أثناء انتقاء النص التربوي وبرمجته، سنذكرها فيما يلي موجزة:

1. **الصدق:** يقتضي هذا المعيار أن يكون النص التعليمي صادقا، ويحكم عليه بالصدق إذا عمل على تحقيق الأهداف الموضوعة لتحقيق التحكم الفعال المتقن، بحيث يأخذ واضعو النصوص التعليمية في الحسبان مدى تحقيق هذه النصوص لتنمية التفكير لدى المتعلم، ومدى مراعاتها للفروق الفردية بين المتعلمين.

2. **الأهمية:** فعلى النص التعليمي أن يتضمن أخبارا وأحداثا وحقائق، ويوفر المادة التعليمية للدرس اللغوي التي ينص عليها المقرر التعليمي، ونقصد بالمادة التعليمية المعرفة اللغوية والأدبية والبلاغية، ويتضمن أيضا قضايا في الفكر والثقافة ويشتمل على مجموعة من القيم والاتجاهات....

3. **اهتمامات المتعلم:** تؤدي اهتمامات المتعلم دورا فعالا في قابليتهم للتعلم، فإذا روعيت اهتماماتهم في أي مشروع تعليمي سيكتسب له النجاح والتوفيق، لأن الاهتمامات تولد الدافعية اللازمة للتعلم الجاد.

4. **قابليته النص للتعلم:** تتم قابلية النص التعليمي للتعلم إذا راعى أسس التعلم وقدرات المتعلمين في مرحلة معينة من مراحل التعليم، وذلك بأن يراعي النص المختار الذي سيكون سندا للتعليم والتعلم مراعيا لكل أسس التعلم.

المطلب الخامس: مكانة النص الأدبي في تدريس اللغة العربية:

إن النص يمثل دعامة أساسية في التدريس بشتى تخصصاته عامة، وفي تدريس اللغة العربية خاصة وما تشمله من نحو وصرف وبلاغة. ولهذا توجهت عناية المربين واللغويين إلى الاهتمام بالبناء الجيد والمتماسك للنصوص لأن النصوص عندما تكون على هذه الحال تسهم في بناء عقلية منظمة قادرة على التعامل المنهجي والمنطقي مع

(1) ينظر: بكار امحمد، مباحث في اللغة وفي تعليميتها، الورسم للنشر والتوزيع، ص198، 199.

المعارف والمعلومات وعلى اكتساب مهارات نصية متعددة وكذلك اكتساب أنواع التفكير المنهجي.

فعند تناول النص الأدبي، يعمد الأستاذ إلى توظيف المعارف المكتسبة التي يتوافر عليها المتعلمون وذلك بتحريك ما لديهم من معلومات أو معارف لها علاقة بالنص المدروس.[1]

(1) ينظر: المنهاج والوثائق المرفقة للسنة الثانية من التعليم الثانوي العام 1995، ص23.

المبحث الثاني: التدريس وفق المقاربة بالكفاءات:

المطلب الأول: مفهوم المقاربة بالكفاءات:

1. تعريف الكفاءة:

أ. **لغة:** الكفاءة في اللغة العربية من فعل كفأ أي حالة يكون فيها الشيء مساوي شيء آخر والكفاء جمعه أكفاء بمعنى المثل والنظير.[1]

ب. **اصطلاحا:** لقد انتقل مفهوم الكفاءة بكل نجاح في عالم الشغل والتكوين المهني ثم انتقل إلى مجال التعليم وكان وراء هذا الانتشار عدة عوامل: [2]

- عدم بلوغ النتائج المدرسية المستوى المأمول.
- النقائص الناجمة عن بيداغوجية الأهداف.

تأثير التكوين المهني على التعليم العام.

المطلب الثاني: أصول المقاربة البيداغوجية بالكفاءات:

تعود الأصول النظرية للمقاربة البيداغوجية بالكفاءات إلى المذهب النفعي في التربية وإلى المدرسة البنائية في علم النفس.

أ. أثر المذهب النفعي في التربية على بيداغوجيا الكفاءات:

تعود الأصول النظرية للبيداغوجيا إلى المذهب النفعي الذي يتزعمه المربي الأمريكي "جون ديوي" مبتكر طريقة المشروع وأسلوب حل المشكلات في التعليم، إن قيمة المعرفة حسب هذا المذهب تتحدد بقدر ما تحقق من فائدة ونفع وهي من مبادئ بيداغوجيا الكفاءات.[3]

ب. أثر المدرسة البنائية على بيداغوجيا الكفاءات:

تعود مبادئ التعلم في بيداغوجيا الكفاءات إلى المدرسة البنائية في علم النفس التي

(1) ينظر: ابن منظور، لسان العرب، مادة (ك ف أ)، ص139.

(2) ينظر: عبد السلام عزيزي، مفاهيم تربوية بمنظور سيكولوجي حديث، ص146.

(3) ينظر: مختار مراح، مقاربة الكفاءات، ص06.

من أعلامها الطبيب والمربي "جان بياجيه"، حيث وضع بياجيه تفاعل الفرد مع محيطه في مركز تفاعل هذا الأخير ونموه فالطفل يؤثر في محيطه ويتأثر بالمثيرات المنبعثة منه وبدون ردود أفعاله لا يمكن له أن ينمو، وإن لنموه العقلي والمعرفي في مسار يحدث في شكل قفزات متتابعة التوازن.

والاتجاه البنائي يرتبط بتيار آخر هو التيار المعرفي، وهو تيار نظري لا يدرس التعلم أو بناء المعارف، وإنما يسعى إلى توضيح عملية تجنيد المعارف في حل المشكلات.

المطلب الثالث: مبادئ المقاربة بالكفاءات: [1]

تعتمد المقاربة بالكفاءات على مجموعة من المبادئ والأسس هي:

- **الإجمالية (Globalité)**بمعنى تحليل عناصر الكفاءة انطلاقا من وضعية شاملة (وضعية معقدة، نظرة شاملة، مقاربة شاملة). يسمح هذا المبدأ بالتحقق من قدرة التلميذ على تجميع مكونات الكفاءة التي تتمثل في السياق والمعرفة السلوكية والمعرفة الفعلية والدلالة.

- **البناء (Contractions)**أي تفعيل المكتسبات القبلية وبناء مكتسبات جديدة وتنظيم المعارف، يعود أصل هذا المبدأ إلى المدرسة البنائية، ويتعلق الأمر بالنسبة إلى المتعلم بالعودة إلى معلوماته السابقة لربطها بمكتسباته الجديدة وحفظها في ذاكرة طويلة المدى.

- **التناوب (Alternance)**يسمح هذا المبدأ بالانتقال من الكفاءة إلى مكوناتها ثم العودة إليها.

- **التطبيق (Application)** نقصد بهذا المفهوم معنى التعلم بالتعرف، ويسمح هذا المبدأ بممارسة الكفاءة بغرض التحكم فيها، بما أن الكفاءة تعرف على أنها القدرة على التصرف، يكون من المهم للمتعلم أن يكون نشطا في تعلمه.

(1) ينظر: محمد الطاهر وعلي، بيداغوجية الكفاءات، د ط، ص19، 20.

- **التكرار (Itération)** أي وضع المتعلم عدة مرات أمام نفس المهام الإدماجية التي تكون في علاقة مع الكفاءة وأمام نفس المحتويات، يسمح هذا المبدأ بالتدرج في التعلم قصد التعمق فيه على مستوى الكفاءات والمحتويات.
- **الإدماج (Intégration)**بمعنى ربط العناصر المدروسة إلى بعضها البعض، لأن إنماء

الكفاءة يكون بتوظيف مكوناتها بشكل إدماجي، يعتبر هذا المبدأ أساسا في المقاربة بالكفاءات وذلك لأنه يسمح بتطبيق الكفاءة عندما تقرن بأخرى.

- **التمييز (Destination)** يعني الوقوف على مكونات الكفاءة من سياق ومعرفة سلوكية ومعرفة فعلية ودلالية. وهذا المبدأ يتيح للمتعلم التمييز بين مكونات الكفاءة والمحتويات وذلك قصد الامتلاك الحقيقي للكفاءة.
- **الملائمة (Pertinence)** بمعنى ابتكار وضعيات تعلم ذات معنى ومحفزة للمتعلم، ويسمح هذا المبدأ باعتبار الكفاءة أداة لإنجاز مهام مدرسية أو من واقع المتعلم المعيش الأمر الذي يسمح له بإدراك المعنى من تعلمه.
- **الترابط (Cohérence)** يتعلق الأمر هنا بالعلاقة التي تربط بين أنشطة التعليم وأنشطة التعلم، ويسمح هذا المبدأ بكل من المعلم والمتعلم بالربط بين أنشطة التعليم وأنشطة التعلم وأنشطة التقويم التي ترمي كلها إلى نماء الكفاءة واكتسابها.[1]
- **التحويل (Transfert)**والمقصود هنا هو الانتقال من مهمة أصلية إلى مهمة مستهدفة باستعمال المعارف والقدرات المكتسبة في وضعية مغايرة. وينص هذا المبدأ على وجوب تطبيق المكتسبات في وضعيات مغايرة لتلك التي يتم فيها التعلم.[2]

(1) ينظر: محمد الطاهر وعلي، بيداغوجية الكفاءات، ص20.

(2) ينظر: المرجع السابق، ص20.

المطلب الرابع: خصائص المقاربة بالكفاءات[1]

تساعد المقاربة بالكفاءات على تحقيق الأغراض الآتية:

– **تبني الطرق البيداغوجية النشطة والابتكارية:** من المعروف أن أحسن الطرق البيداغوجية هي التي تجعل المتعلم محور العملية التعليمية والمقاربة بالكفاءات جاءت لتنادي بإقحام المتعلم في أنشطة ذات معنى بالنسبة إليه، منها على سبيل المثال إنجاز المشاريع وحل المشكلات، إما بشكل فردي أو فوجي أو جماعي.

– **تنمية المهارات واكتساب الاتجاهات والميول والسلوكات الجديدة:** تعمل المقاربة بالكفاءات على تنمية قدرات المتعلم العقلية المعرفية والعاطفية الانفعالية والنفسية الحركية اعتمادا على وضعيات مشكلات، وإعداد المشاريع التي ينبغي أن تنطلق من واقعه المعيش وأن تربطه به.

– **تحفيز المتعلمين على العمل:** يترتب عن تبني الطرق البيداغوجية النشطة أن يتولد لدى المتعلم الدافع للعمل، كونه يعي ما تحمله وضعية المتعلم من معنى، لربطها بواقعه المعيشي واستغلال جميع مكتسباته لحل مشكلات يفترض أن تكون جديدة.

– **عدم إهمال المحتويات (المضامين):** إن المقاربة بالكفاءات لا تعني استبعاد المضامين وإنما يكون إدراجها في إطار ما ينجزه المتعلم، فالمحتويات لا تقدم الحلول للمشكلات وإنما تساعد على طرح هذه الأخيرة.

– **اعتبارها مقياس للنجاح المدرسي:** تعد المقاربة بالكفاءات أحسن دليل على أن الجهود المبذولة من أجل التكوين ستأتي بثمارها وذلك لأخذها الفروق الفردية بعين الاعتبار.

المطلب الخامس: المتعلم والمعلم في المقاربة بالكفاءات:

أ. **المتعلم:** ينتظر من المتعلم في المقاربة بالكفاءات القيام بجملة من المهام لإنماء الكفاءات المرصودة، ومن أبرز هذه المهام ما يلي:

(1) ينظر: المرجع نفسه، ص24، 25.

- التفاعل مع متعلمين آخرين.
- إنجاز مهمات معقدة بغرض محدد بوضوح.
- معالجة عدد كبير من المعلومات.
- اتخاذ قرارات فيما يتعلق بطريقة عمله لتأدية المهمة وحل المشكلات التي تتضمنها....

ب. المعلم: فالمعلم في ظل المقاربة بالكفاءات يكون مدعوا إلى ترك التركيز على المعارف وذلك لأن مصادر المعرفة متعددة ومتنوعة.

- مطالب بأن يكون مكونا أكثر منه معلما.
- يكون بحاجة إلى وسائل تعليمية مختلفة.

المطلب السادس: التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات:

تعريف التقويم:

التقويم: "هو عبارة عن مسعى يرمي إلى إصدار حكم على مدى تحقيق التعليمات المقصودة ضمن النشاط اليومي للمتعلمين".[1]

" هو عملية إصدار حكم على مدى كفاءة المتعلم التي هي بصدد النمو والبناء من خلال أنشطة التعليم المختلفة".[2] ويأخذ التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات عدة أشكال أبرزها:

1) **التقويم التشخيصي:** ويسمى كذلك التقويم الأولي حيث يجرى في فترة قبل التعلم وفي بداية الحصة، فهو إجراء يقوم به الأستاذ في مطلع العام الدراسي.

2) **التقويم التكويني:** ويسمى التقويم البنائي ويحدث هذا التقويم خلال عملية التعلم فالمعلم في هذا التقويم يحاول اكتشاف مواطن الصعوبة التي يصادفها التلميذ خلال تعلمه، مع العمل على إكسابه استراتيجيات تساعده على متابعة عملية التعلم، كما يسمح

(1) محاضرات الأستاذ الدكتور إسماعيل بوزيدي.

(2) محمد الصالح الحثروني، مدخل إلى التدريس بالكفاءات، ص122.

للمعلم بتحديد مؤهلات المتعلم للإقبال على مراحل جديدة من تعلمه.

3) **التقويم التحصيلي:** ويطلق عليه مصطلح التقويم الإجمالي، ويحدث بعد فترة التعلم ويأخذ

أشكالا مختلفة وفي أماكن متنوعة، وقد يكون في نهاية برنامج تعليمي معين، بغرض التعرف على المستوى الذي حققه المتعلم بعد اجتيازه للبرنامج الدراسي.

المبحث الثالث: المقاربة النصية:

المطلب الأول: نشأة المقاربة النصية ومفهومها

1. نشأة المقاربة النصية

اللسانيات النصية فرع معرفي جديد تكوّن بالتدرج في النصف الثاني من الستينيات والنصف الأول من السبعينيات وقد مثل قطيعة ابستمولوجية ونظرية في الفكر اللساني، وبعد ذلك الوقت بدأ زاحفا في حقول اللغويات والمعارف المتاحة.

كما ينبغي لكل دارس ضبط حدود مجالها الذي تدور فيه، والمفاهيم والمصطلحات التي تعتمد عليها، ليتحدد مجالها العلمي ويتضح موقفها من هذه الدراسة.

2. مفهوم المقاربة:

يعنى مدلول مفهوم المقاربة approche.

لغة: الدنو والاقتراب مع السداد وملامسة الحق.

واصطلاحا: أكثر التعاريف تداولا تقول: "هي كيفية دراسة شكل أو معالجته أو بلوغ غاية ما...وترتكز كل مقاربة في دراستها للمشكل أو معالجته أو...على استراتيجيات وطرائق وتقنيات وإجراءات وتطبيقات وصيغ معينة".(125)

3. مفهوم النص:

لمصطلح النص: عدة مفاهيم لغوية واصطلاحية، ويعود هذا التعدد لنظرة كل دارس والمدرسة التي ينتمي إليها، وإلى المجال أو التخصص العلمي الذي يبحث فيه.

أ. **لغة:** تدل على عدة معان ذكرها لسان العرب هي: الرفع والإظهار وجعل بعض الشيء (المتاع وغيره) فوق بعضه.

ب. **اصطلاحا:** يعرفه كل من هاليدي ورقية حسن بأنه: "كلمة تستخدم في علم

(125) ينظر: امحمد بكار، مباحث في اللغة وفي تعليمياتها، الورسم للنشر والتوزيع، ص188.

اللغة للإشارة إلى أي قطعة منطوقة أو مكتوبة مهما طالت وامتدت...والنص يرتبط بالجملة بالطريقة التي ترتبط بها الجملة بالعبارة...وأفضل نظرة إلى النص أنه وحدة دلالية.[126]

ويعرفه الأستاذ محمد عمارة حيث يحدد المعنى اللغوي العام للنص بقوله «إن النص من حيث اللغة إنما يشتمل مطلق الملفوظ والمكتوب، فكل عبارة مأثورة ومنشأة هي نص...».

ومن تعاريف النص في العربية المعاصرة تعريف طه عبد الرحمن بأنه «كل بناء يتركب من عدد من الجمل السليمة مرتبطة فيما بينها بعدد من العلاقات».

بناء على ما سبق ذكره، فالنص مجموعة من الجمل المرتبطة وهو بهذا الاعتبار منتوج مترابط متسق ومنسجم، وليس تتابعا عشوائيا للألفاظ والجمل والأفعال الكلامية، وإنما هو تتابع للجمل تسند فيه الجملة اللاحقة على الجملة السابقة.

مفهوم المقاربة النصية:

المقاربة النصية كما يرى الأستاذ منذر عياشي «هي الدراسة اللغوية للنص، أو هي لسانيات النص، ومن هنا يمكننا القول أنها تحليل معنوي وبنيوي للنص بعيدا عن الأحكام المسبقة».[127] وبما أنها دراسة لغوية، فهذا يعني أنها لا تتخذ من الأحكام المسبقة منهجا لها.

والمقاربة النصية بيداغوجيا، كما يعرفها منهاج اللغة العربية للسنة الثالثة ثانوي هي "اتخاذ النص محورا تدور حوله تعليم جميع فروع اللغة العربية، فهو المنطلق في تدرسيها وهو الأساس في تحقيق الكفاءات، فهو المقروء والمسموع، والتعبير الشفوي والكتابي لأن النص هو البنية الكبرى التي تظهر فيها بوضوح كل المستويات اللغوية، كما تنعكس فيه

(126) ينظر: امحمد بكار، مباحث في اللغة وفي تعليميتها، الورسم للنشر والتوزيع، ص188.

(127) ينظر: المرجع نفسه، ص190.

مختلف المؤشرات السياقية، وبهذا يصبح النص بؤرة العملية التعليمية بكل أبعادها".[128]

والغاية من تبني المنظومة التربوية المقاربة النصية على غرار المنظومات التربوية العالمية الأخرى، إنما لتحسين مردود التعليم والتعلم عامة، ومردود تعليم اللغات وتعلمها خاصة، وجعل المتعلم يستفيد من الدرس اللغوي الاستفادة التامة المرجوة، وزيادة على ذلك نلخص الغاية من تبني المقاربة النصية في النقاط الموجزة الآتية التي أدركها الأساتذة الممارسون:

- تنمية قدرة المتعلم على التعامل مع النص، يحلل هيكله ليبني المعنى، ويتدرب على دراسته دراسة وافية تأخذ في الحسبان كل مستوياته الدلالية واللغوية والجمالية، ويتفتح على مبادئ النقد وإبداء الرأي والحكم على النص ومضامينه، ويستخدم عقله في تقدير الأمور.
- إثراء رصيد المتعلم اللغوي والمعرفي والفكري.
- تنمية المهارات اللغوية الأساسية لديه كمهارة الاستماع والقراءة والتحدث والكتابة وتطويرها.
- الارتقاء بالمتعلم من مستوى البناء إلى مستوى الإنتاج الشفوي الكتابي والإبداعي فيهما، مما يقوي لديه الميل لتعلم اللغة والإقبال على كل نشاطها.

المطلب الثاني: النص التعليمي:

للنص التعليمي مكانة بارزة في بناء المقاربة النصية نفسها، وأهميته قصوى في تعليمية اللغات، كما سنوضحه في الفقرات اللاحقة ونظرا لهذه المكانة والأهمية سنخصص وقفة قصيرة لنتطرق من خلالها بإيجاز إلى تعريفه وأهميته ومكانته في كل من المقاربة النصية وتعليمية اللغات وإلى أنواعه وأنماطه المدرجة في مناهج تعليم اللغة، وإلى شروط انتقاء

(128) ينظر: المرجع نفسه، ص192.

النص ومعايير اختياره.[129]

أ. مفهومه:

النص التعليمي أو التربوي أو المدرسي، نقصد به ذلك النص الذي تم انتقاؤه من قبل التعلميّين واللسانيين والمختصين في التربية والتعليم وفق شروط معينة ومعايير محددة، سنبينها لاحقا، ويكون موجها لغرض التعليم، وفي مجال تعليمية اللغات نقصد بالنص التعليمي النص الذي يتخذ منطلقا للدرس اللغوي، بحيث يكون سندا بيداغوجيا لتعليم اللغة وتعلمها، ونعني به أيضا الفضاء الذي يمارس فيه المتعلمون مختلف النشاطات اللغوية وغير اللغوية التي تجعلهم يتفاعلون مع النص بغرض دراسته وتحليله والحكم على جمالياته وقيمه بغية تمكينهم من النسج على منواله شفويا وكتابيا نصوصا ذات دلالة ومستوى. ويجب أن تتوفر فيه الشروط والمعايير النصية ويستجيب لمتطلبات الدرس اللغوي ومقتضياته.[130]

ب. أهميته:

إن مبدأ المقاربة النصية باعتبارها منوالا لتعليم اللغة ينطلق من النص بصفته المحور الذي تدور في فلكه كل النشاطات اللغوية من قراءة وتعبير ومطالعة أدب ونحو وصرف وإملاء وبلاغة، وبهذا يصبح السند الرئيسي والأساسي لتعليم اللغة، الذي تؤطر فيه كافة النشاطات الفاعلة للارتقاء بالأداء اللغوي للمتعلمين.

يعد النص في ظل المقاربة النصية المقوم الأساسي لهذه المقاربة، بحيث يمنح لها شرعية الوجود، ويضمن لها البقاء والاستمرارية.لأن المقاربة هذه توجد باعتماده سندا بيداغوجيا لتعليم مختلف النشاطات اللغوية وتزول بعدم اتخاذه سندا لذلك. ونظرا لما للنص من أهمية قصوى أضحى مقوما وموضوعا لهذه المقاربة في آن واحد، ولغيرها من المقاربات والعلوم والأخرى كتحليل الخطاب ولسانيات النص...

(129) ينظر: أمحمد بكار، مباحث في اللغة وفي تعليمتها، ص193

(130) ينظر: نفس المرجع، ص194.

كما أضحى النص في الوقت الراهن في مجال تعليمية اللغات الشغل الشاغل لدى التعليميين المحدثين، كما للنص من أهمية في طرائق تعليم اللغات، بحيث أصبح منطلقا للدرس اللغوي بمختلف نشاطاته التعليمية وموضوعا للتعليم والتعلم.[131]

ج. أنواعه وأنماطه:

إن الحديث عن المقاربة النصية يجرنا بالضرورة إلى الحديث عن النص وأنواعه وأنماطه، إذ يعتبر النص في هذه المقاربة منطلق كل التعلمات، والمحور الذي تدور فيه كل نشاطات اللغة. والنص أقسام وأنواع وأنماط، فالنص نقصد به النص التعليمي الذي يتخذه الدرس البلاغي في مناهجنا سندا لتعليم اللّغة العربية ينقسم إلى:

1. **نص تواصلي:** وهو نص وضع ليجعل المتعلم يتفاعل مع معانيه وما يحمل من أحداث، ويكون منطلق لممارسة القراءة والفهم ودراسة ظاهرة من الظواهر اللغوية (نحو، صرف، إملاء، بلاغة).

2. **النص الأدبي:** وهو نص وضع ليتفاعل معه المتعلم فكريا ووجدانيا وسلوكيا ويمارس فيه مهارات الفهم والتحليل والاستنتاج والتعلم والحكم على النص... وهو النص الذي يدرس المتعلم من خلاله الأدب وأجناسه وطرائق التعبير الإبداعي، وقد يكون نصا شعريا أو نثريا يزخر بالقيم الجمالية والخيال الأخّاذ.

3. **نص المطالعة:** هو نص أطول من النص المخصص لدراسة النصوص الأدبية، موجه لتعليم المطالعة قصد إكساب المتعلمين عادة القراءة والنفس القرائي الطويل، بغرض دفعهم إلى قراءة الكتب وتعليمهم كيف يستفيدون من مطالعتها فكريا ولغويا وثقافيا ووجدانيا.

والنص التعليمي أنماط مثل النص السردي، والنص، الوصفي، والنص الإخباري، والنص الحجاجي، والنص التفسيري، وهي الأنماط المقررة التي يتدرب المتعلمون على

(131) ينظر: أ.د. بكار أمحمد، مباحث في اللغة وفي تعليميتها، ص199.

ممارسة تحليلها ودراستها حتى يكتسبوا آليات دراسة النصوص، ويتمكنوا من إنتاج النصوص على منوالها.

الفصل التطبيقي

المبحث الأول: عرض الدراسة الميدانية.

نتطرق بإذن الله تعالى في هذا المبحث إلى الحدود الزمانية والمكانية للعمل الميداني من خلال الاستبيانات واللقاءات مع القائمين على العملية التربوية.

1/ المجال: شملت الدراسة أقسام المرحلة الثانية من التعليم الثانوي (الشعبة الأدبية) في الثانويات الآتية:

- ثانوية الشهيد سماتي محمد العابد –أولاد جلال –.
- ثانوية الشهيد القرمي محمد – سيدي خالد –.
- ثانوية الشهيد شقرة بن صالح –سيدي خالد –.
- ثانوية الدوسن.

2/ العينة ومدة الدراسة:

أساتذة المرحلة الثانية من التعليم الثانوي شعبة آداب في الثانويات المذكورة آنفا، أما مدة البحث فقد خمسة عشر يوما.

3/ وسائل البحث:

لقد شملت وسائل البحث استمارة واحدة جاءت في صفحتين شملت اثنا عشر سؤالا موجهة للأساتذة تهدف إلى معرفة كيفية الرافد البلاغي، وهل حقق النص الأدبي الأهداف التعليمية المرجوة في تقديم الروافد البلاغية من حيث استيفائها وشموليتها للدرس البلاغي، مع تسليط الضوء على اقتراحات الأساتذة الهادفة إلى تدارك النقائص والمعيقات، وهل النصوص المقدمة مناسبة لهم على كل المستويات، وهل تسهم النصوص في تحسين الأداء اللغوي للتلميذ سواء كان شفهيا أو كتابيا.

نص استمارة الأساتذة

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد خيضر

بسكرة

كلية الآداب واللغات

في إطار التحضير لإنجاز مذكرة تخرج تدخل ضمن متطلبات الحصول على شهادة ماستر 2 في اللسانيات التطبيقية، حول موضوع بحث بعنوان: **الرافد البلاغي في التعليم الثانوي – دراسة وصفيَّة**

يسرنا أن نقدم إلى أساتذتنا الكرام هذا الاستبيان الذي يحتوي على بعض الأسئلة وجدول به الرافد البلاغية للسنة ذاتها لتي تخدم موضوع بحثنا راجين منكم الإجابة عنها بكل صدق وعفوية وذلك بوضع علامة (×) أمام اختياركم المناسب وشكرا.

استبيـــــان

الاسم واللقب (اختياري):.....

الجامعة التي تخرجت منها:.....

مدة خبرتك في التدريس:.....

1. ما الطريقة الناجعة في تدريس الروافد البلاغية؟ التدريس بالأهداف ( ) التدريس بالكفاءات( )

2. هل تري النصوص الأدبية؟ سهلة ( ) متوسطة ( ) معقدة ( ).

3. هل الزمن المخصص لدرس البلاغة؟ كاف ( ) غير كاف ( )

4. هل تجد أثرا لدرس النصوص على التعبير البلاغي للتلاميذ؟ نعم ( ) قليلا ( ) لا ( )

5. هل تجد أثرا لدرس النصوص على قراءة التلاميذ؟ نعم ( ) قليلا ( ) لا ( )

6.هل تستعمل العامية أثناء التدريس؟ نعم ( ) أحيانا ( ) لا ( )

7. هل تلقيت تكوينا في اللسانيات؟ نعم ( ) اطلاع خاص ( ) لا ( )

8.أين يكمن الخلل في النصوص الأدبية؟.....

.....

.....

.....

10. هل تطبق المقاربة بالكفاءات أثناء تدريس النص الأدبي؟ نعم ( ) نسبيا ( ) لا ( )

11.هل ترى بأن النصوص الأدبية الموضوعة في كتاب السنة الثانية ثانوي آداب جذابة؟ نعم ( ) لا ( )

12. هل ترى أثرا لدرس البلاغة في إتقان التلاميذ للتعبير الشفهي؟نعم ( ) قليلا ( ) لا ( )

الـرافـد البـلاغـي	طـرق تدريســه		عيوبــها أو محاسـنها
	الطريقة الكلاسيكية	المقـاربـة بالكفـاءات	
التشبيـه (الضمني والتمثيلي)			
أسلوب القصر (الحقيقة والواقع)			
المساواة (الإيجاز والإطناب)			
التوريــة			
أغراض الخبر			
الإنشاء			
الاقتباس والتضمين			
تجاهل العارف			
حسن			

التعليل			
التعبير			
مراعاة النظير			
التقسيم			

المبحث الثاني: تحليل الاستبيانات المنجزة للأساتذة.

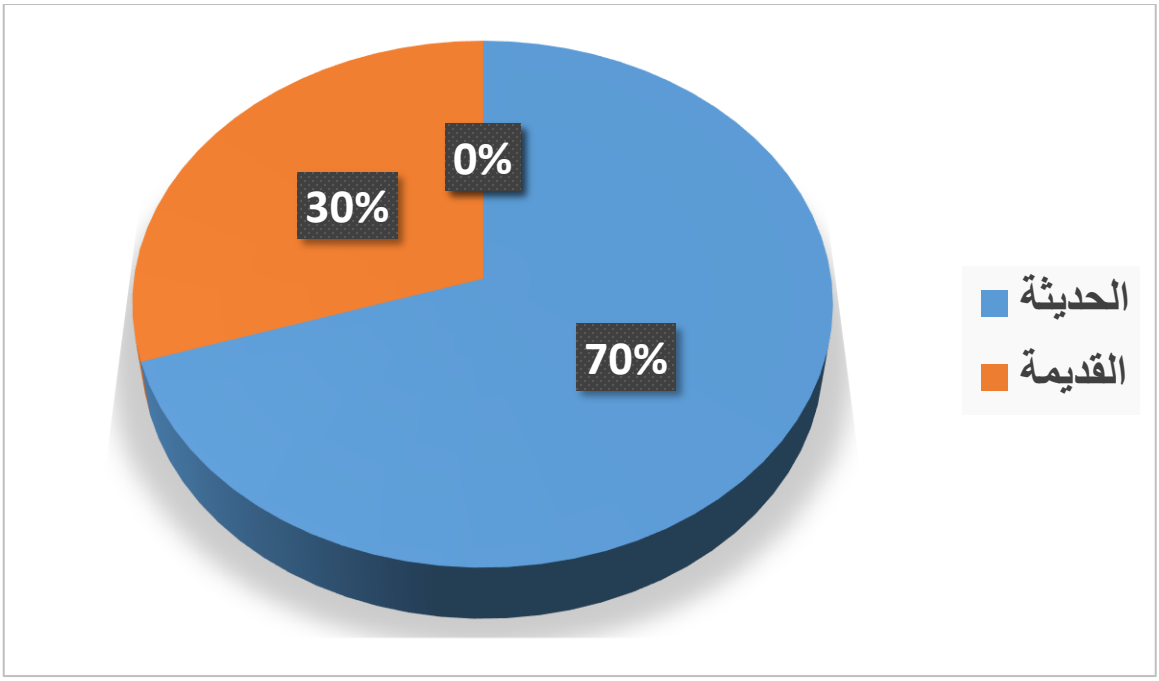
الجواب الأول:

لمعرفة رأي الأساتذة حول أحسن طرائق التدريس قمنا بطرح السؤال التالي:

في رأيك ما هي أحسن الطرائق في تدريس الرافد البلاغي؟ القديمة أم الحديثة؟

فكانت إجابات كما يلي:

الحديثة	القديمة
%70	%30



من خلال تحليل هذه النتائج الواردة اتضح لنا أن غالبية الأساتذة يرون بان الطريقة الحديثة في التدريس الروافد البلاغية هي الأفضل والأنجع وفي رأينا يعود ذلك إلى:

- الطريقة الحوارية المطبقة التي تشجع المناقشة والحوار البناء.
- اكتفاء الأستاذ بالتسيير والتوجيه خلال درس البلاغة ومساعدته على تمييزه في مرحلة تصحيح الاختبار من الطالب الذي هو كفء والطالب الذي ليس كفء.

- استيعاب هذي النظرية للفروق الفردية والسلوكية لجميع التلاميذ.
- مناقشة النص من منطلق الاحتمالية والتجدد والانفتاح.

أما تراجع الميل إلى الطريقة القديمة فأنه يعود في نظرنا إلى:

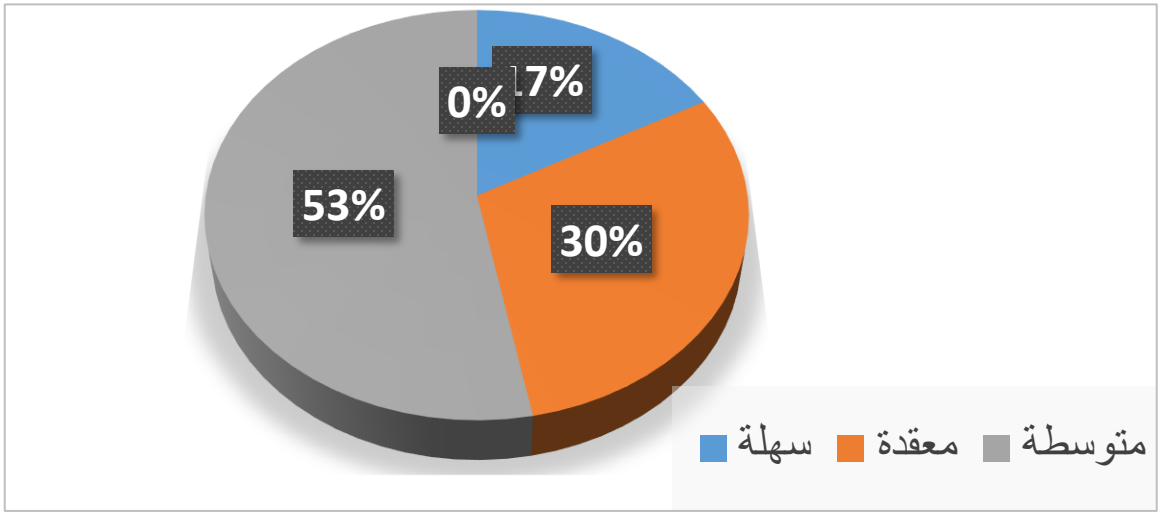
- روتينية الطرح.
- القراءة المحدودة وذلك بالاكتفاء بالشروح الواردة في الكتاب.
- منع الممارسة النحوية والبلاغية أثناء تحليل النصوص البلاغية وترسيخها في ذهن المتعلم.
- الاعتماد الكلي على القدرات الخاصة بالأستاذ وإهمال دور التمهيد في المناقشة وإبداء الرأي.

الجواب الثاني:

وفي طريقنا لتقصي طبيعة مستوى النصوص المقدمة في المرحلة الثانية ثانوي طرحنا السؤال التالي: هل ترى النصوص الأدبية المقدمة لطور المرحلة الثانية ثانوي شعبة الآداب سهلة / معقدة / متوسطة؟

فكانت إجابات الأساتذة كالتالي:

سهلة	معقدة	متوسطة
%17	%30	%53



من خلال تحليل هذه النتائج الواردة اتضح لنا أن النصوص الأدبية المقدمة لطور المرحلة الثانية ثانوي شعبة آداب لا تتلاءم بالحد الكافي مع المرحلة السنية للتلاميذ وهذا ما يؤدي بدوره إلى نفور عام عن مادة النصوص وفقدان التركيز والمتعة الأدبية التي توفرها النصوص عادة.

إذ أن هناك بعض النصوص المقدمة لا تتوافق بتاتا ومستوى التلاميذ وكفاءاتهم اللغوية.

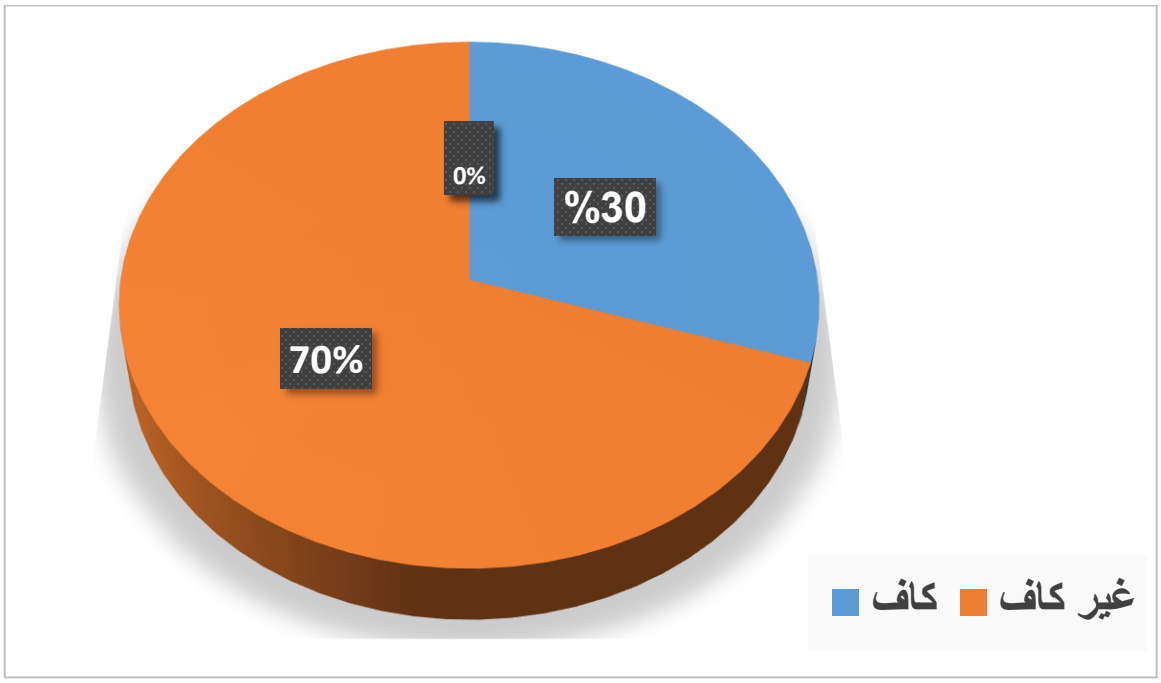
لذا وجب على واضعي المناهج ومؤطريها أن يعيدوا النظر في كيفية انتقائهم لهذه النصوص.

الجواب الثالث:

وللبحث في إشكالية توافق زمن حصة الدرس البلاغي مع الزمن المخصص له، طرحنا السؤال التالي: هال الزمن المخصص لدرس البلاغة كاف أم غير كاف؟

فكانت أجوبة الأساتذة كالآتي:

كاف	غير كاف
%30	%70



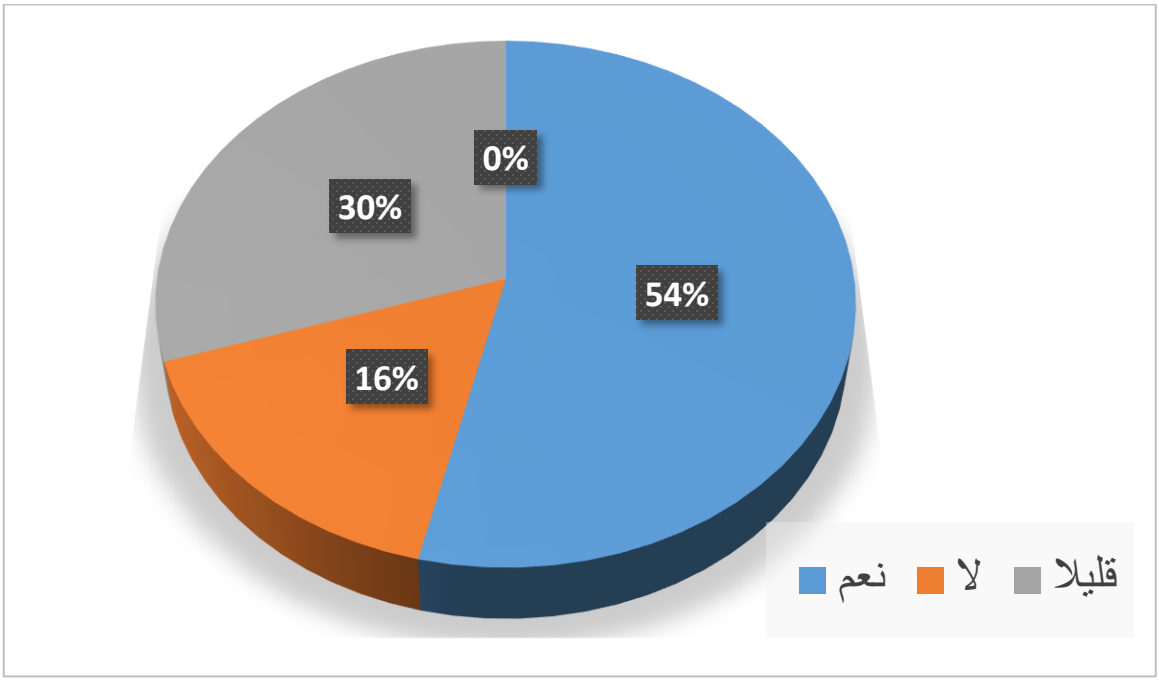
من خلال تحليل هذه النتائج الواردة اتضح لنا أن الحجم الساعي المخصص للدرس البلاغي غير كاف وذلك لأن البرنامج يحتوي على نقاط عديدة وجب على الأستاذ تناولها أثناء الحصة، وفي حالة انحصار الوقت يقوم بالاختصار وحتى الحذف فيحذف أحيانا بعض أجزاء الدرس المهمة، وحجته هي أنه مطالب بإنهاء البرنامج وهذا ما يعيق العملية التربوية واكتساب اللغة بصفة خاصة.

الجواب الرابع :

و لمعرفة أثر دروس البلاغة في إتقان التلاميذ للتعبير الكتابي طرحنا السؤال التالي:

هل تجد أثرا لدروس البلاغة على التعبير الكتابي للتلاميذ؟ نعم/لا / قليلا؟

نعم	لا	قليلا
%53.67	%16.33	%30

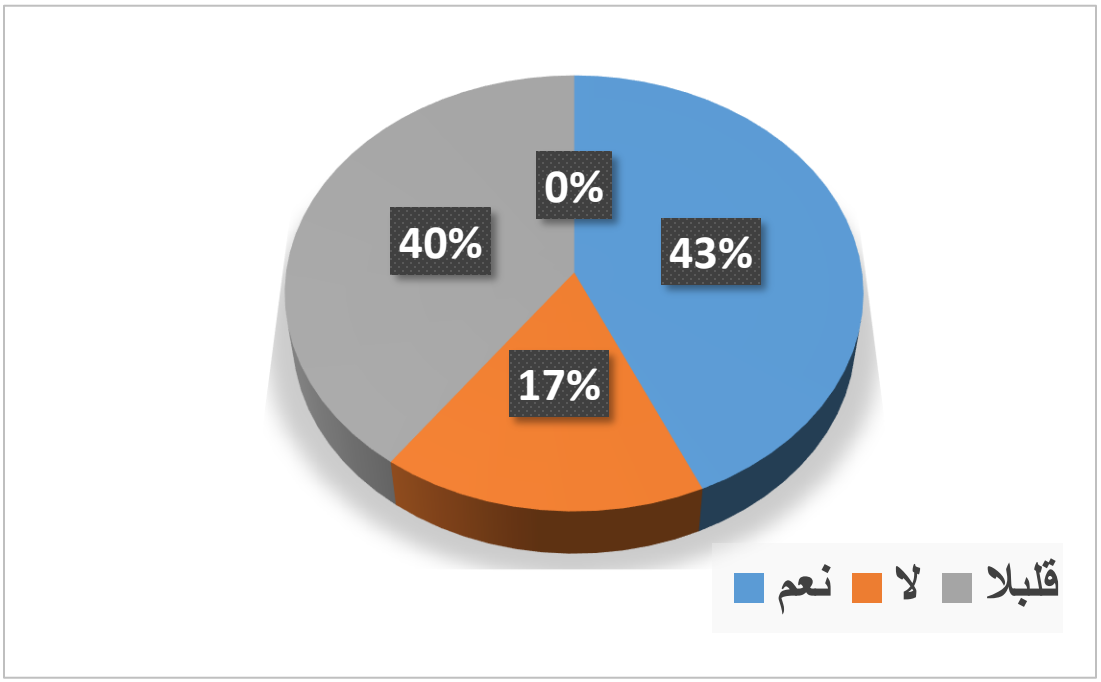


من خلال تحليلنا لهذه النتائج الواردة اتضح لنا أن الأساتذة يرون أثرا لدروس البلاغة على التعبير الكتابي للتلاميذ وإن كان غير كاف، فالتعبير الكتابي يتطلب مطالعة الآثار الأدبية البلاغية المتميزة والفريدة، إضافة إلى الممارسة المستمرة كما يتطلب من الأساتذة مراقبة أعمال التلاميذ باستمرار وتشجيعهم على الكتابة.

الجواب الخامس:

ولمعرفة أثر درس النصوص في إتقان التلاميذ للقراءة السلمية والصحيحة لها عن طريق مسرحتها طرحنا السؤال التالي:هل تجد أثرا لدرس النصوص على قراءة التلاميذ؟ نعم/لا / قليلا؟

نعم	لا	قليلا
%43.33	%16.66	%40



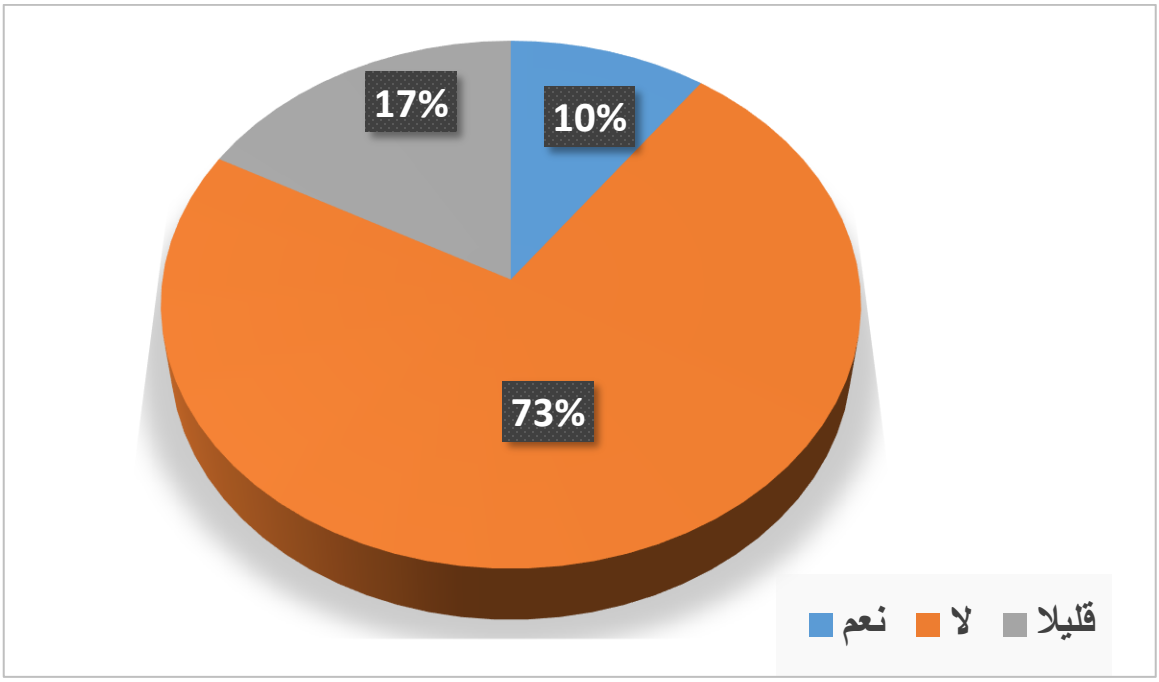
من خلال تحليلنا لهذه النتائج الواردة اتضح لنا أن الأساتذة انقسموا بين مجيبين بنعم وقليلا. ومن هنا نقول أن الأساتذة يرون بأن لدرس النصوص أثرا في إتقان التلاميذ لمهارة القراءة أما الذين يرون عدم إتقان التلاميذ لمهارة القراءة فلها أسبابها في نظرنا وهي:

- عدم الاطلاع على المواضيع في البيت.
- قلة الاطلاع على الآثار الأدبية خارج القسم.
- التدريس باللغة المختلطة في المواد الأخرى.

الجواب السادس:

ولتقصي حقيقة استعمال اللغة العامية في إطار حصص الدرس البلاغي قمنا بطرح السؤال التالي على جمهور الأساتذة: هل تستعمل اللغة العامية أثناء درس النصوص؟ نعم/لا / قليلا؟

نعم	لا	قليلا
%10	%73.33	%16.666



من خلال تحليل هذه النتائج الواردة يبدو أن أغلبية الأساتذة لا يستعملون اللغة العامية في حصة درس البلاغة إلاَ في حدود ضيقة.

وهذا ما ساعد التلاميذ على المشافهة والفهم السليم لمفردات وعبارات اللغة العربية لمجابهة الكثير من الصعاب مهما تغيرت الظروف أو اختلفت الوضعيات، وهذا ما يؤدي إلى تحقق مقولة "أن اللغة ممارسة". ولكن المشكل يعود إلى تلقي الدراسة في المواد الأخرى بلغة مختلطة تتمازج فيها العربية والفرنسية والعامية... مما يؤدي إلى ضياع الحصيلة الدراسية للغة العربية.

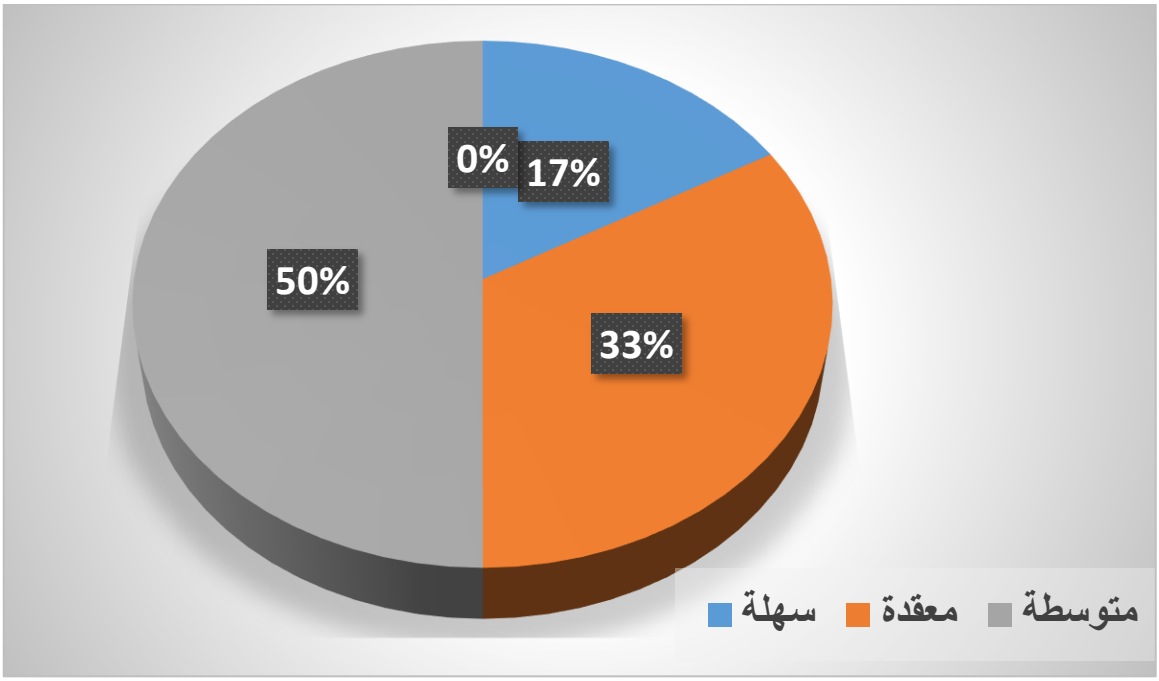
أما عودة استعمال اللغة العامية عند بعض الأساتذة في نظرنا راجع إلى عدم تمكن بعضهم من قواعد اللغة وكفاءة الأداء.

الجواب السابع:

وللبحث في طبيعة مستوى النصوص الأدبية المقدمة لتلاميذ المرحلة الثانية ثانوي شعبه آداب وفلسفة طرحنا السؤال التالي: هل ترى مستوى النصوص الأدبية سهلة/ معقدة /متوسطة؟

فكانت إجابات الأساتذة كالتالي:

سهلة	معقدة	متوسطة
%16.666	%33.33	%50



من خلال تحليلنا لهذه النتائج اتضح لنا أن النصوص الأدبية لا تتلاءم بالحد الكافي مع المرحلة العمرية للتلاميذ، وهذا ما سيؤدي بدوره إلى نفور عام عن حصة النص الأدبي وفقدان التركيز والمتعة الأدبية التي توفرها النصوص عادة.

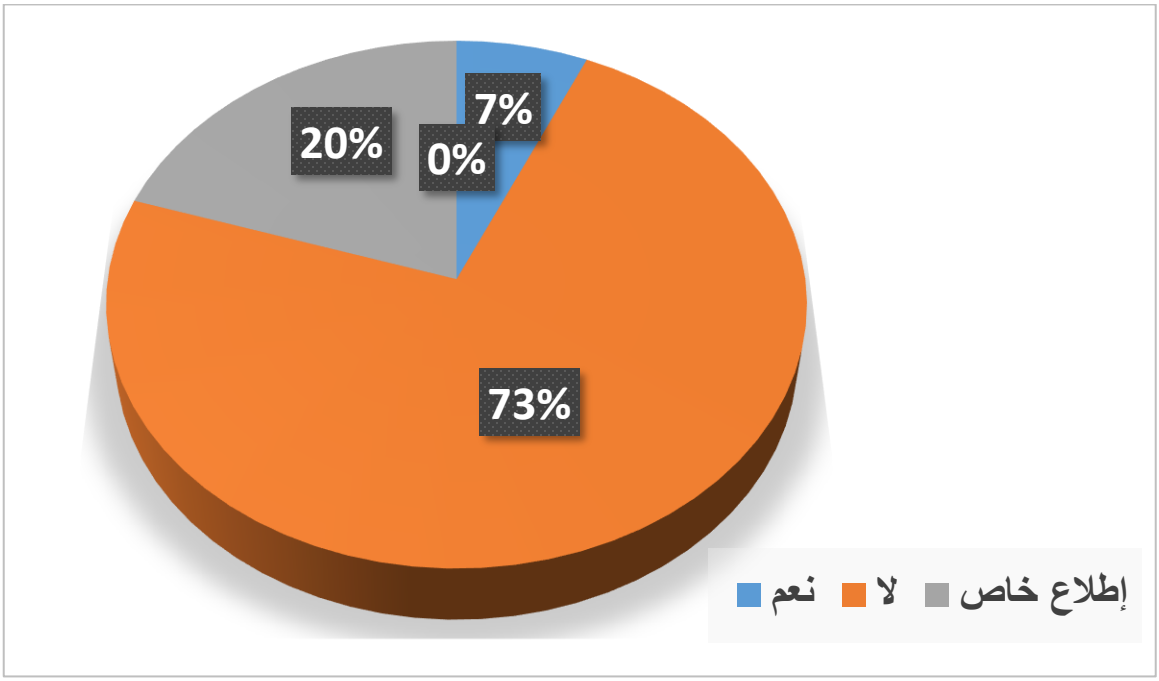
الجواب الثامن:

ولمعرفة مدى تمكن الأساتذة من ناصية اللسانيات التي تعد ركيزة رئيسية في تحليل

النصوص الأدبية وكذلك تقديم الدروس البلاغية، طرحنا السؤال التالي:هل تلقيت تكوينا في اللسانيات النصية؟

فكانت الإجابات كالتالي:

نعم	لا	إطلاع خاص
%6.66	%73.33	%20



إنّ هذه النتائج المتحصل عليها تؤكد حقيقة مفادها أنّ غالبية أساتذة التعليم الثانوي لم يتلقوا تكوينا خاصا في اللسانيات، وهذا ما ينم على خطورة الوضع جراء الدفع بالمقاربة النصية إلى حيز التطبيق، إذ أن غالبية من يطبقونها لا يفقهون آلياتها و وسائلها.

الجواب التاسع:

ولتقصي حقيقة ما إذا كانت النصوص الأدبية تحوي في تركيبها على جملة من النقائص والمشكلات طرحنا السؤال التالي: هل ترى المشكلة موجودة في النصوص الأدبية؟ و أين يكمن ذلك؟

السؤال كان مفتوحا عبّر فيه الأساتذة عن قيمة النصوص الأدبية المقدمة للسنة الثانية من التعليم الثانوي وأبرز ماجاء في إجابتهم:

- وجود بعض الهفوات والأخطاء اللغوية.
- انتقاء بعض الأبيات الشعرية التي تمثل النمط النصي المراد.
- صعوبة بعض النصوص وعدم توافقها مع قدرات التلاميذ.
- عدم ضبط الأبيات بالشكل في كثير من الأحيان.
- عدم توافق النص مع الرافد البلاغي والنحوي المدروس.
- خلو النص من تمهيد يوضح مناسبة كتابة القصيدة.
- طول النصوص المقترحة.

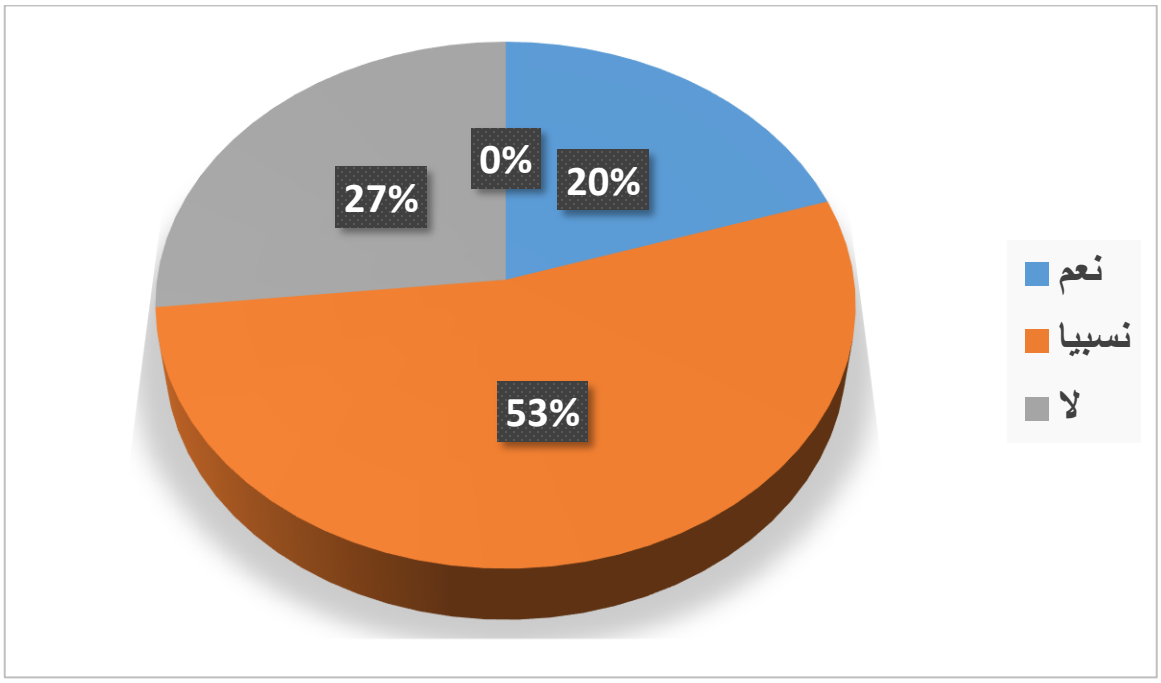
الجواب العاشر:

ولاكتشاف مدى التزام الأساتذة بتطبيق مبدأ المقاربة بالكفاءات أثناء درس النص الأدبي طرحنا على السادة الأساتذة السؤال التالي:

هل تطبق المقاربة بالكفاءات أثناء تدريس النص الأدبي؟

فكانت الإجابات كالتالي:

نعم	نسبيا	لا
%20	%53.33	%26.66



من خلال هذه النتائج اتّضح لنا أن نسبة الاعتماد على مبدأ المقاربة بالكفاءات أثناء تدريس النصوص الأدبية لا زال محصورا في حدود ضيقة، ونرجع هذا في رأينا إلى:

- عدم إجراء دورات تكوينية تطبيقية تختص بالمقاربة بالكفاءات خاصة للأساتذة خريجي الجامعات.
- نقص المعلومات حول المقاربة بالكفاءات.
- عدم ملاءمة الظروف العامة لتطبيق هذه المقاربة أثناء النص (كالاكتظاظ وضيق الوقت، وطول البرنامج ونقص الوسائل التعليمية).

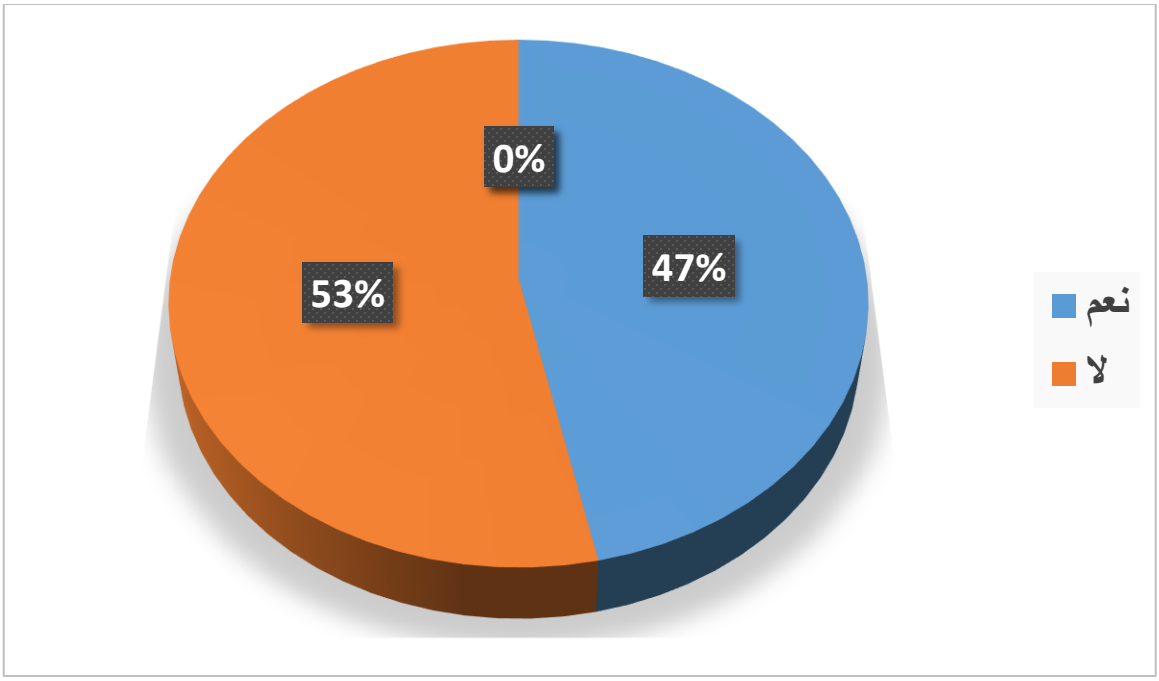
الجواب الحادي عشر:

لمعرفة مدى جاذبية النصوص الأدبية الموضوعة طرحنا على الأساتذة السؤال التالي:

هل ترى أن النصوص الأدبية الموضوعة في كتاب السنة الثانية ثانوي آداب جذابة؟

فكانت إجابات جمهور الأساتذة كالتالي:

نعم	لا
%46.66	%53.33



من خلال هذه النتائج ندرك أن الأساتذة انقسموا إلى نصفين: نصف يرى بأن النصوص الأدبية الموضوعة جذابة للتلاميذ والنصف الآخر يرى عكس ذلك.

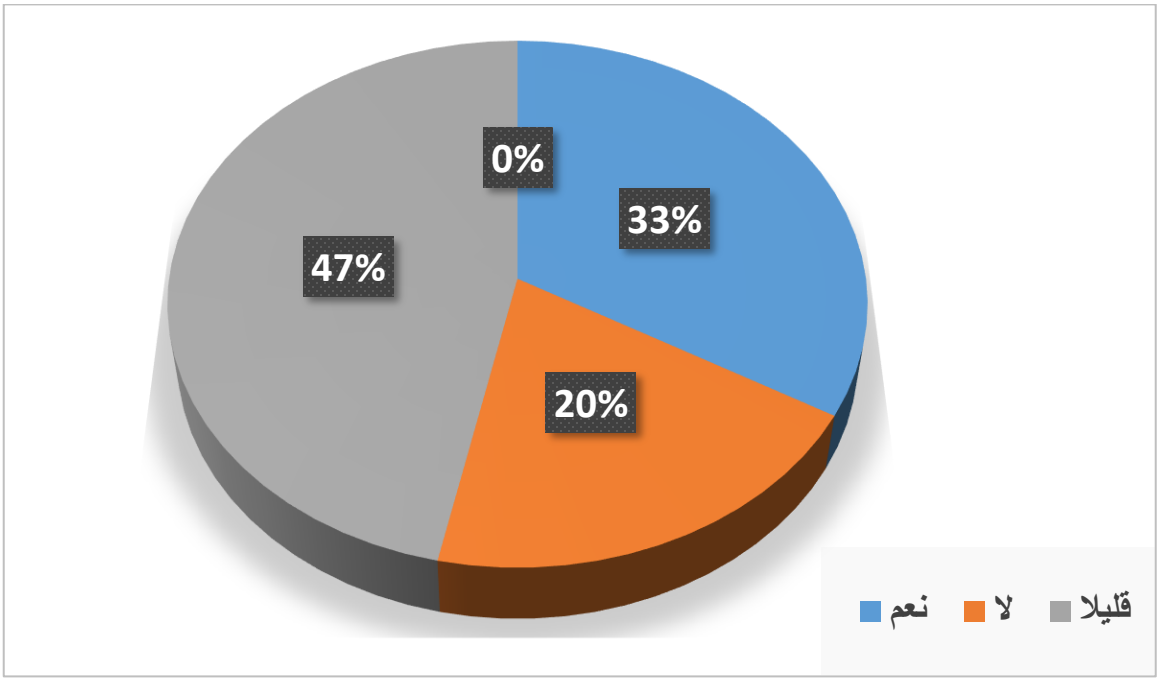
فالذين يرون بجاذبية النصوص الأدبية الموضوعة، رأوا في هذه النصوص جودة المعنى والمبنى، ومناسبة مفاهيم هذه القصائد لمستوى التلاميذ. أمّا الّذين رأوا العكس فيرون أن النصوص الأدبية المقدمة صعبة لا تستهوي التلاميذ ومنفرة في غالب الأحيان لصعوبتها.

الجواب الثاني عشر:

بغية منا في معرفة أثر درس البلاغة في إتقان التلاميذ للتعبير الشفوي بدقة ووضوح، طرحنا السؤال التالي: هل ترى أثرا لدرس البلاغة في إتقان التلاميذ للتعبير الشفهي؟

فكانت إجابات جمهور الأساتذة كالتالي:

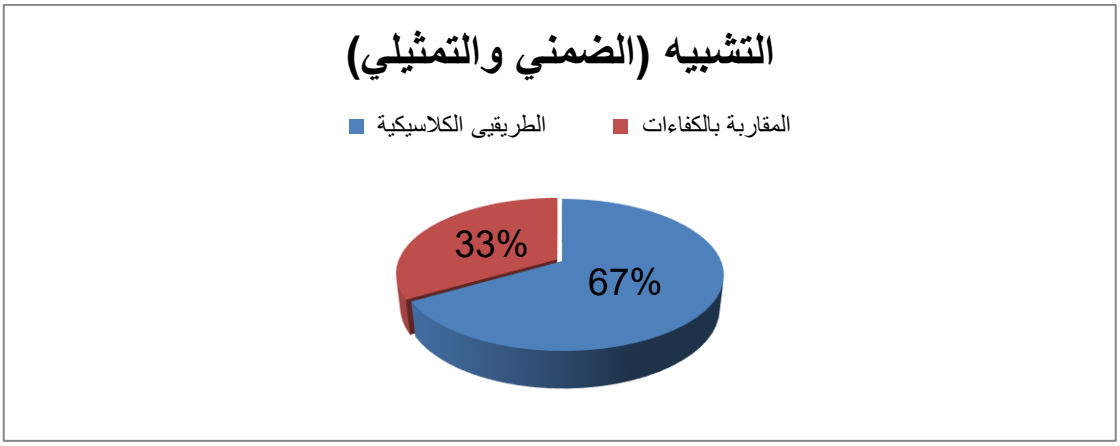
نعم	لا	قليلا
%33.33	%20	%46.66



من خلال هذه النتائج يتبين لنا أن الأساتذة لا يجدون أثرا فعّالا لدرس البلاغة على مستوى التعبير الشفوي للتلاميذ، والذي يعود في نظرنا إلى قلة الممارسة وضيق مساحة المشافهة بين المدرسة والمحيط والبيت، كل هذا كان له بالغ الأثر في عدم إتقان التلاميذ للتعبير الشفوي.

2- تحليل بيانات الجدول:

الرافد البلاغي الأول:

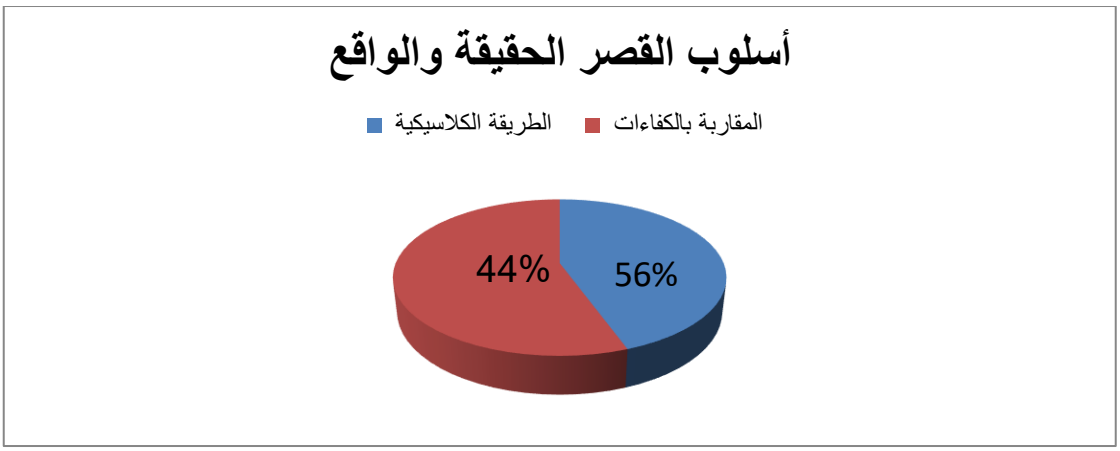


نلاحظ أن هذا الرافد البلاغي (التشبيه) أن تقديمه من قبل الأساتذة قد غلبت عليه

الطريقة الكلاسيكية – القديمة – التي هي بنسبة 67% على طريقة المقاربة بالكفاءات 33% وذلك إنما هو راجع حسب استبيان الأساتذة لـ:

- عدم تجلي أنواع العلاقات في الصور البيانية.
- لأن المشبه والمشبه به فيهما لا يوضعان الموضع العادي للتشبيه.
- طول الوقت.
- صعوبة وضوح علاقة المشابهة.
- قلة الاستشهادات والأمثلة الخاصة به فيكون التفاعل قليلا.
- صعوبة فهم علاقة المشابهة والتمييز بين أنواع التشبيه.
- عدم استيعاب التلاميذ وخلطهم بين التشبيه والاستعارة.

الرافد البلاغي الثاني:

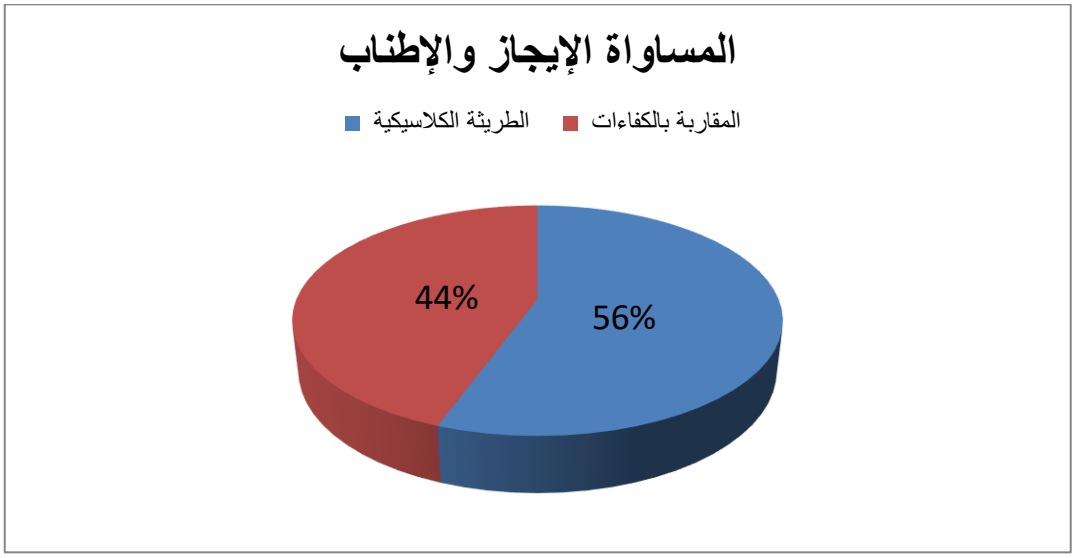


نلحظ في هذا الرافد البلاغي (أسلوب القصر) أن الطريقة الناجعة في تقديمه هي طريقة المقاربة بالكفاءات بنسبة 56% على الطريقة الكلاسيكية التي بنسبة 44%، وإنما تخللتها بعض الصعوبات وهذا حسب الأساتذة إنما هو راجع لعدة أسباب منها:

- عدم إدراك محتوى القصر.
- التلميذ خال الذهن لتحديد المعنى القائم لصيغة القصر.
- قلة الأسئلة التي تيسر للمتعلم الفهم.

- تشابه مع درس لا النافية للجنس.
- عدم فهم الفرق بينه وبين الاستثناء.
- الدارس له يحتاج لثقافة جانبية لفهم هذا الأسلوب.
- قلة المناقشة.

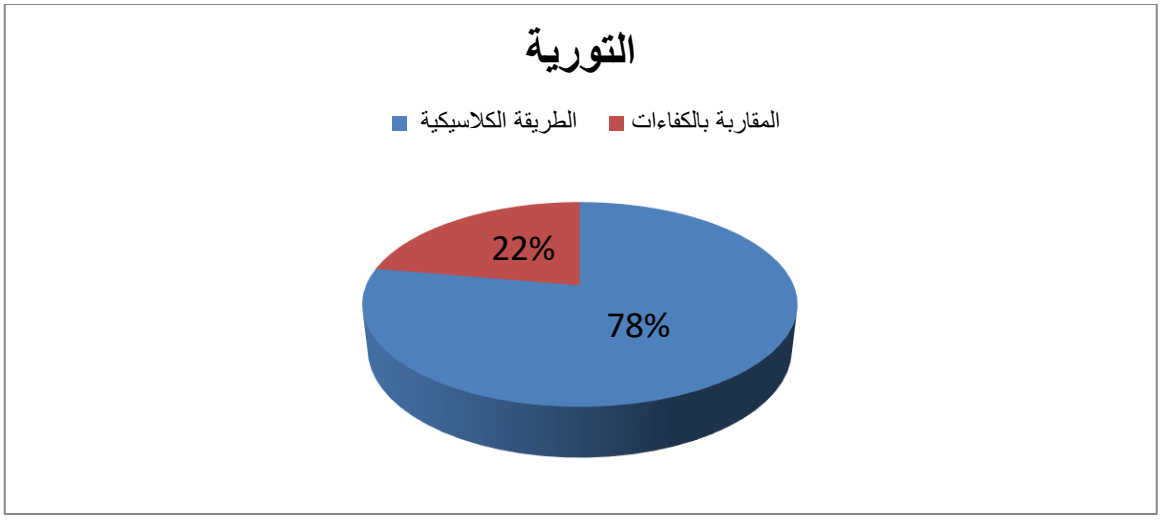
الرافد البلاغي الثالث:



نرى في هذا الرافد البلاغي أن السبيل الأنجع – حسب الأساتذة – هو تقديمه بالطريقة الكلاسيكية التي بلغت نسبتها 56 % على المقاربة بالكفاءات التي قدرت ب 44%. ويعود هذا لعدة أسباب قررها الأساتذة الفضلاء منها:

- لأن حشد الأمثلة فيهما لا يتوافق مع الوقت المقرر لهما.
- الفرق الحاصل بين هذه الأنواع.
- عدم توفر للتلميذ الدلالة العامة للتفريق بين الإيجاز والإطناب.
- صعوبة تقديمه وتبسيطه.
- صعوبة تحديد المحتوى العام.

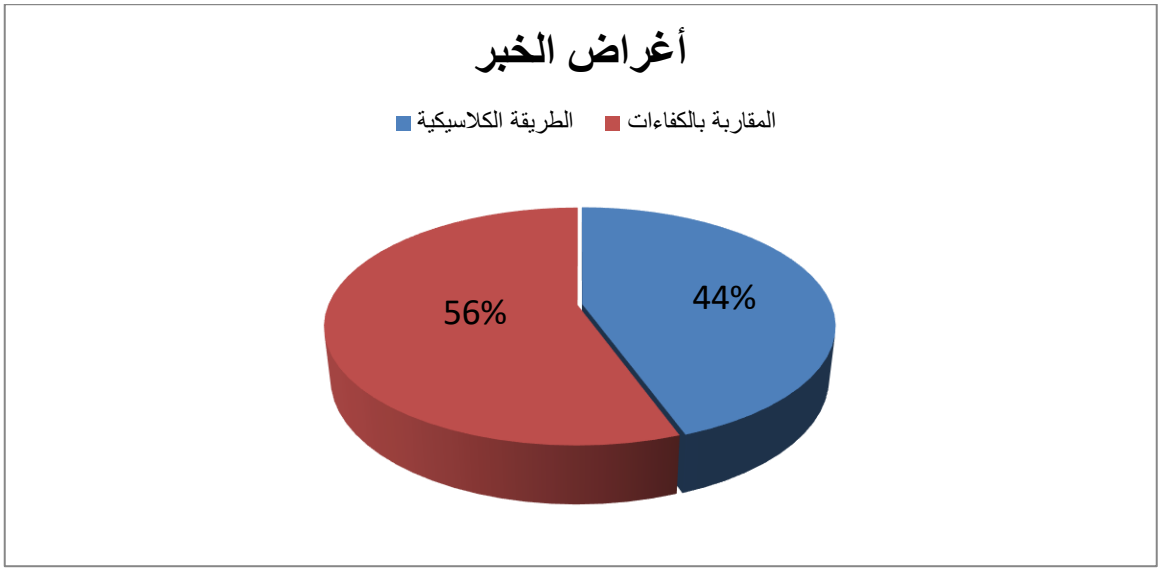
الرافد البلاغي الرابع:



في هذا الرافد البلاغي غلبت الطريقة الكلاسيكية بنسبة 78% على المقاربة بالكفاءات التي بلغت نسبة التدريس بها 22%، وترجع هاته النسب إلى الأسباب التالية:

- عدم فهمها فهما صحيحا.
- تحتاج إلى معرفة معجمية واسعة.
- قلة الأمثلة والاستشهادات.
- استعمال الخطاب الكمي.

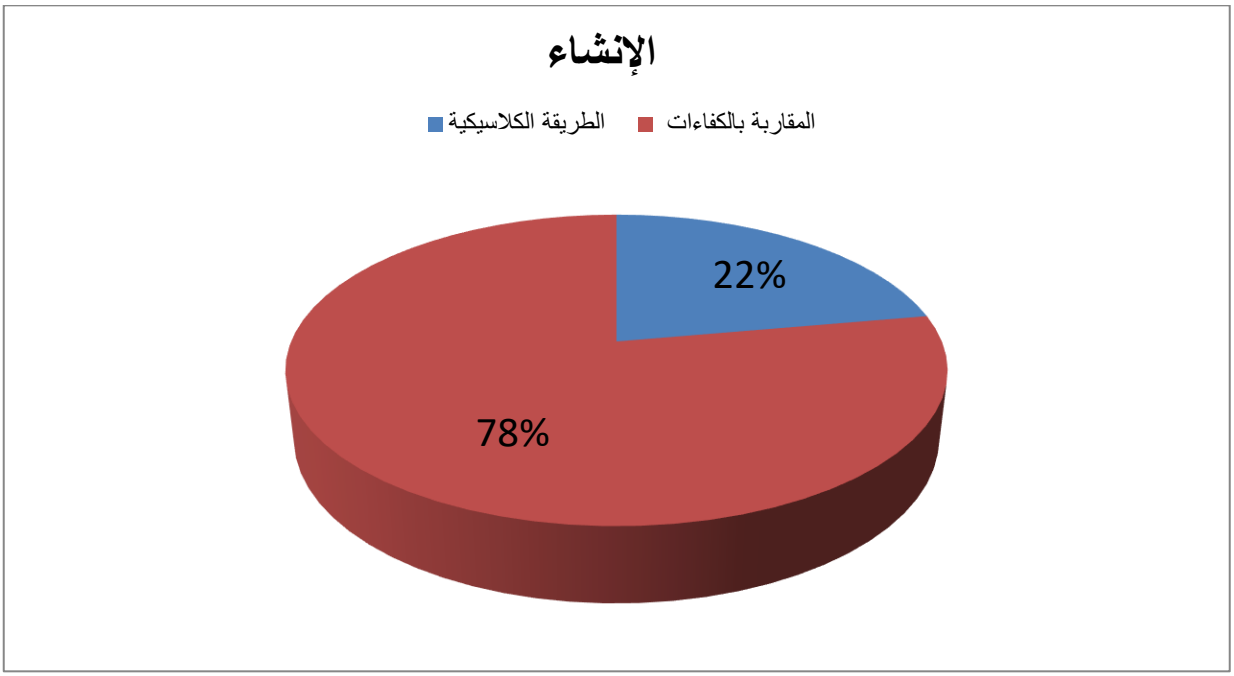
الرافد البلاغي الخامس:



ارتأى الأساتذة أن تقديم أغراض الخبر إنما يتم بالمقاربة بالكفاءات وذلك بتحقيقه نسبة 56% أفضل من الطريقة القديمة التي هي بنسبة 44%، ومع هذا كله فإن المقاربة فيها ما فيها من النقائص التي سجلها الأساتذة منها:

- تداخله مع الأساليب البلاغية وخاصة الخبرية.
- تحديد العقبة التي يواجهها في فهم الأغراض.
- الأغراض فيه كثيرة جدا وتحتاج إلى الإلمام بالسياق.
- تؤدي إلى الفهم الواضح بين أنواع الأساليب.

الرافد البلاغي السادس:

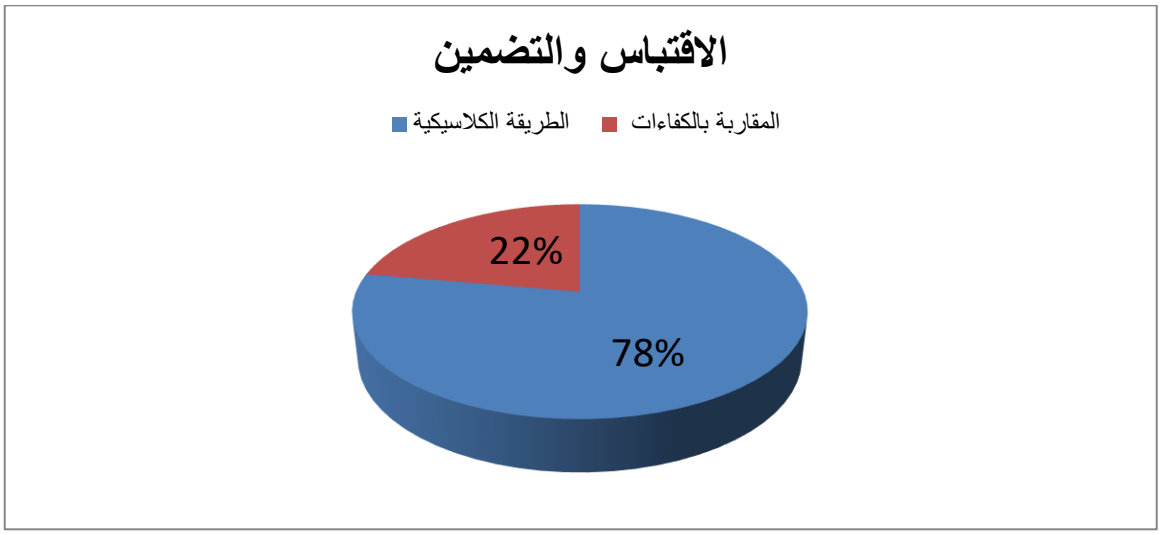


النسبة الكبرى كانت للمقاربة بالكفاءات في درس الإنشاء بنسبة 78% على الطريقة الكلاسيكية التي هي بنسبة 22% مع بعض العيوب منها:

- صعوبة تحديد مفهوم الأسلوب.
- أمثلته محدودة.
- طول النشاط وكثرة الصيغ والأغراض.

- تحديد المغزى العام للفظة.

الرافد البلاغي السابع:

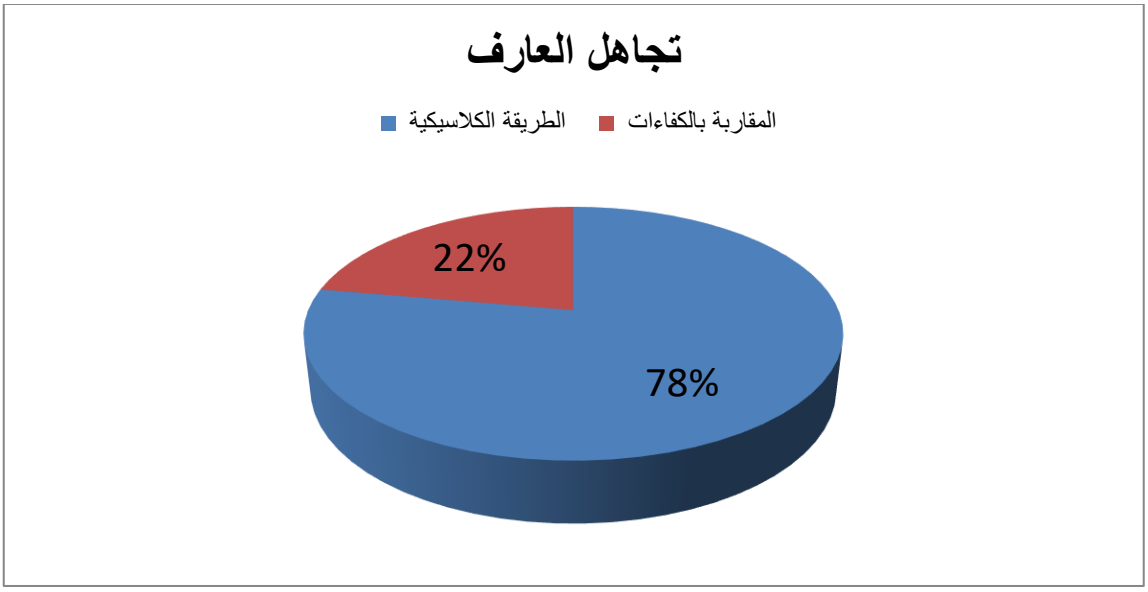


الاقتباس والتضمين لا يتم إلا بالطريقة الكلاسيكية حسب نظر الأساتذة بنسبة 78%

إلا قيلا ممن ارتآه بالمقاربة بالكفاءات بنسبة 22%، وذلك لأن:

- ضعف التلميذ في فهم هذه الظاهرة البديعية.
- عدم الاطلاع الكافي على القران والشعر مما يسبب عائقا لهم.
- لأنه يحتاج إلى زاد معرفي واسع.
- صعوبة تحديد مفهوم المحتوى العام.

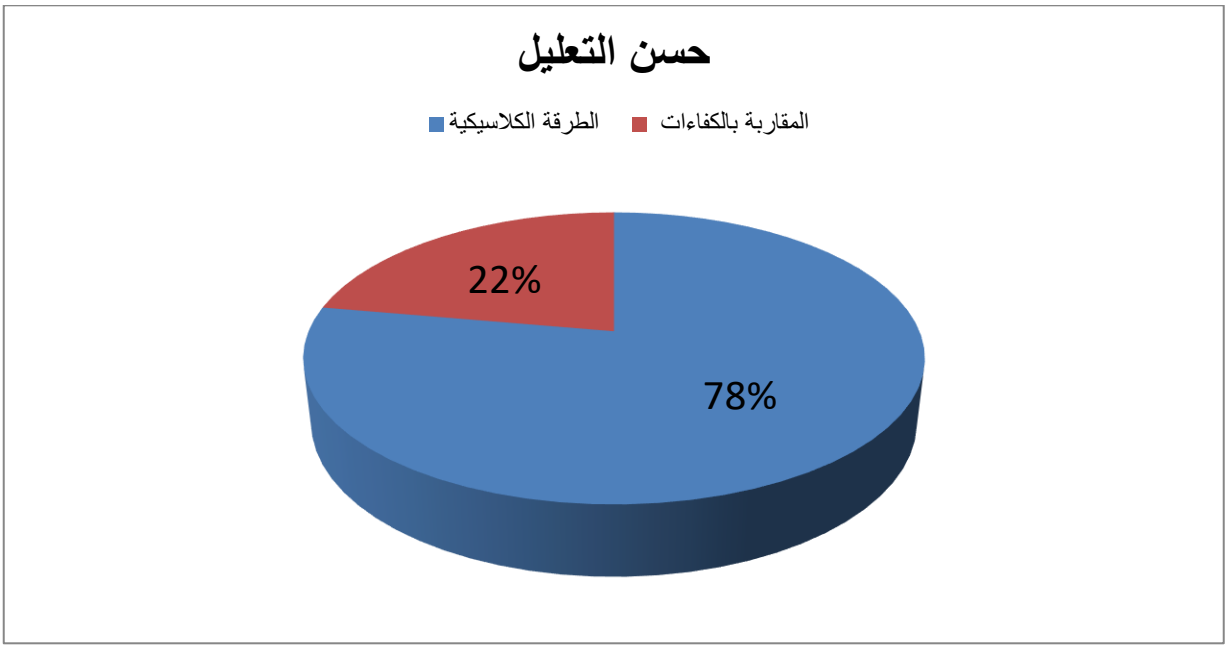
الرافد البلاغي الثامن:



الملاحظ أن الرافد البلاغي " تجاهل العارف " قد تم تناوله بالطريقة الكلاسيكية بنسبة 78% على المقاربة بالكفاءات التي هي بنسبة 22%. وذلك حسب ما أورده الأساتذة في الاستبيان راجع إلى:

- تحديد نوع المحسن بصفة عامة.
- يجب الاكتفاء بالتلقين دون التوضيح.
- أنه داخل ضمن أغراض الإنشاء.
- صعوبة استجابة المتعلمين لقلة الأمثلة التي تيسر الدرس.
- قصر الوقت لتقديمه.
- التلميذ يعتمد فيه على الحفظ دون الفهم.

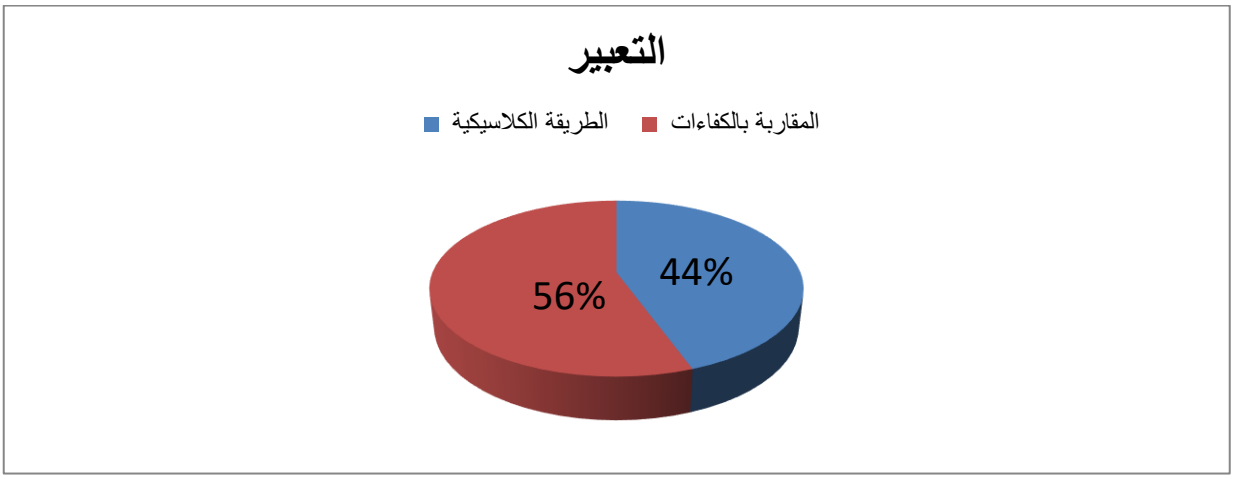
الرافد البلاغي التاسع:



الشيء نفسه بالنسبة لرافد: حسن التعليل، فالتقديم فيه غلبت عليه الطريقة الكلاسيكية بنسبة 78% على المقاربة بالكفاءات التي هي بنسبة 22%. وهذا أيضا له أسبابه منها:

- لا نميز مدلولها البلاغي.
- قلة الاستشهادات مع قلة المصادر.
- هناك صعوبة في تحديد نوع الواجبات والقدرة على الممارسة.
- يحتاج إلى فن التذوق وهذا ما يغيب لدى التلميذ.
- تحديد الفرق بين المستوى العام وصعوبة استيعاب التلاميذ للدرس.

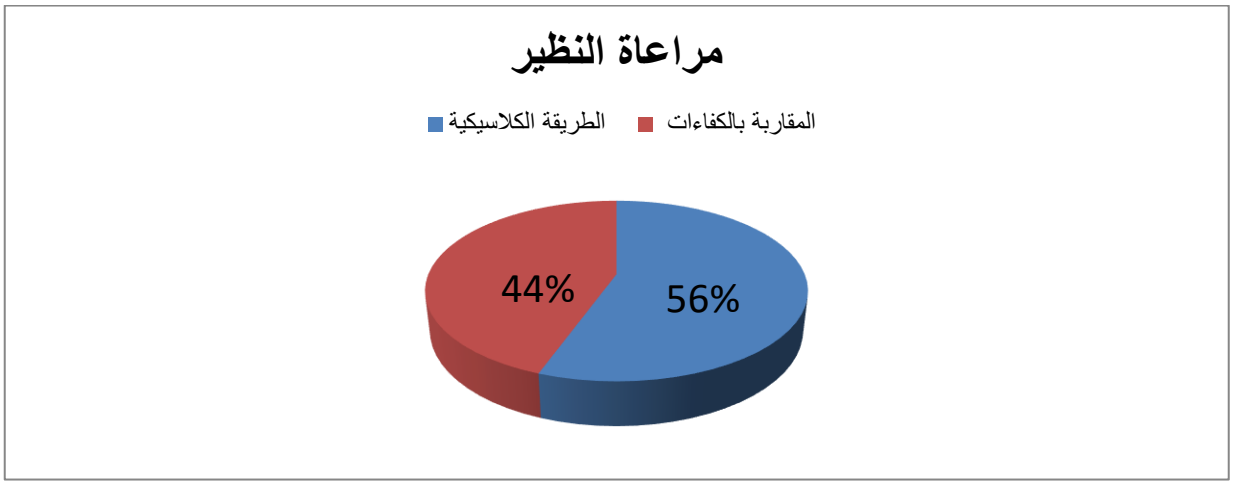
الرافد البلاغي العاشر:



في هذا الرافد البلاغي نجد أن الكفة دارت للمقاربة بالكفاءات بنسبة 56% على الطريقة الكلاسيكية بنسبة 44%. وهذا حسب قولهم ترتب عليه عيوب منها:

- نقص في المادة المعرفية.
- صعوبة تحديد المعنى العام بدقة.
- لأنها تترك التلميذ دون ذوق أو زاد معرفي.
- التلميذ لم يصل إلى التي تؤلهم للوصول للكتابة الجيدة الصائبة.
- ضيق الوقت وقلة التدريبات مع قلة المراجع.
- عدم الاستطاعة على توظيف القدرات العامة.

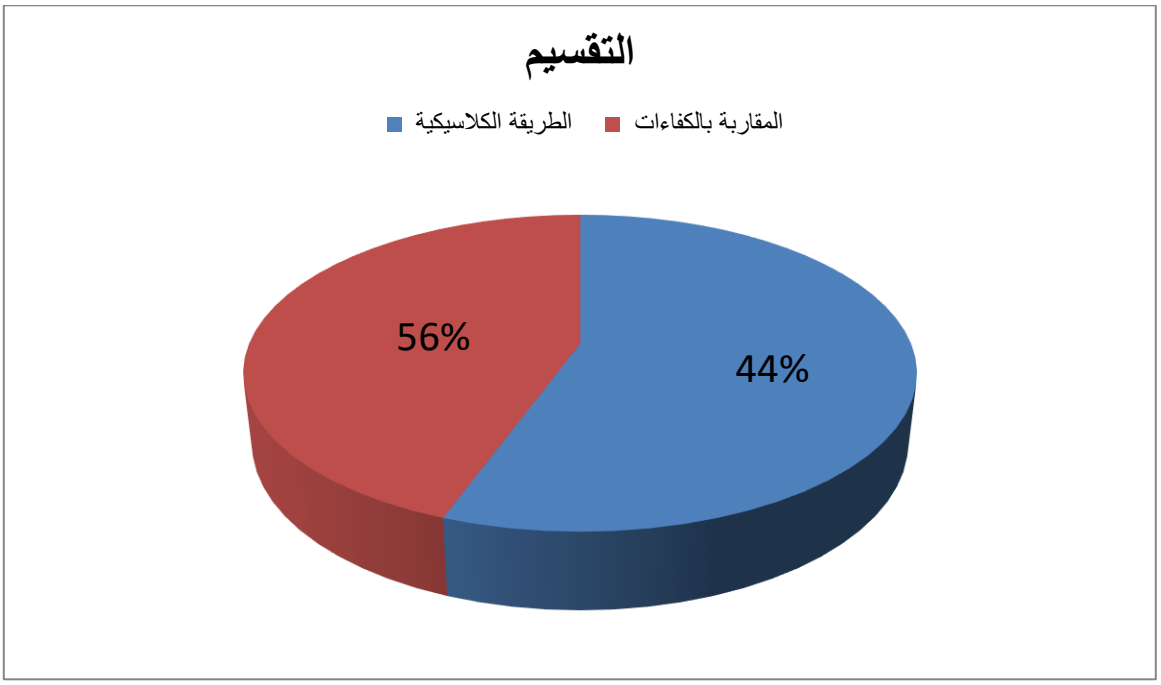
الرافد البلاغي الحادي عشر:



عادت الدائرة إلى المقاربة الكلاسيكية بنسبة 56% على المقاربة بالكفاءات التي كانت بـ 44% وهذا سببه:

- ضيق الوقت وقلة المراجع.
- قلة الاستنتاج والمناقشة.
- يحتاج إلى زاد معجمي.
- عدم فهمه فهما جيدا والاعتماد فيه على الحفظ دون الفهم.

الرفد البلاغي الثاني عشر:



هذا كسابقه، وسببه أيضا على قول الأساتذة:

- لأنه في متناول التلاميذ.
- قلة المصادر والمراجع والأمثلة المساعدة والتدريبات النموذجية.
- عدم الاستطاعة على التوظيف البلاغي العام وتجسيده بوضوح في جزء التعبير.

خلاصة:

بعد هذه الدراسة الميدانية حول الرافد البلاغي في التعليم الثانوي للسنة الثانية ثانوي فرع آداب في بعض الثانويات خلصنا إلى أن المقاربة بالكفاءات لازالت في أول خطواتها وتتطلب الكثير من الإصلاحات ومراعاة قدرات المتعلمين،وذلك ب:

- تكوين الأساتذة في الكثير من الجوانب خاصة في علم النفس واللسانيات النصية.
- حسن اختيار النصوص المقدمة للمتعلمين وتعويد الأساتذة على الطريقة الحديثة في تقديمها.
- محاولة إدخال الوسائل التكنولوجية الحديثة في تدريس النصوص الأدبية ودروس البلاغة.
- تعويد المتعلمين على الممارسة اللّغوية كتابة ومشافهة.

الخاتمـــــة

بعد هذه الدراسة المتواضعة في ميدان تعليمية اللغة العربية الخاصة بالتعليم الثانوي وصلنا إلى النتائج التالية:

1. إن طريقة تناول النص الأدبي و الدرس البلاغي من خلال المقاربة النصية و المقاربة بالكفاءات أفضل من التناول القديم لاعتبار أن هذا التناول الجديد عمل على بعث روح الإبداع والتفكير الحر لدى التلاميذ معوضا التناول القديم المبني على التلقين والحفظ.

2. يعاني الأساتذة من كثير من المشاكل و بخاصة عدم التمكن من آليات اللسانيات النصية.

3. البلاغة هي الفصاحة وتهتم بمعرفة الخصائص اللغوية التي تتصل بدقة التعبير وقوة التأثير في النفس، كما تتفرع إلى ثلاثة أقسام : علم البيان، علم البديع، علم المعاني.

4. طريقة عرض الرافد البلاغية سبب لتلاميذ عزوفا عن البلاغة، فأصبح دورها ينتهي بانتهاء الامتحان.

5. البلاغة فن متصل بالنصوص الأدبية لذلك لا يجب أن تدرس منعزلة عنه، ويجب مراعاة اختيار النصوص الأدبية المواتية للروافد البلاغية.

6. المتعلم لازال بعقلية التلقين القديمة، حيث ينتظر من الأستاذ كل المعلومات دون أن يكون طرفا فاعلا في العملية التربوية، بل يشارك مشاركة سلبية. وتقديم الروافد البلاغية لا زال بطريقة تقليدية مفصول عن النص الذي يعد المنطلق لكل الروافد.

7. بعض النصوص الأدبية المقترحة تفوق قدرات المتعلمين الفكرية والوجدانية

8. إهمال نشاط التعبير الذي يعد الهدف العام من تدريس اللغة العربية وميدان توظيف الروافد النحوية والبلاغية.

وبناء على النتائج السابقة نجمل بعض المقترحات والتوصيات في النقاط الآتية:

1. ضرورة إعادة النظر في كثير من النصوص الأدبية المقررة، بما يتناسب مع مستواهم العقلي والفكري ويتوافق مع حاجياتهم النفسية والاجتماعية والأهم من هذا ما يتناسب مع روافده النحوية والبلاغية.

2. يجب تفعيل تكوين الأساتذة في المقاربة النصية والمقاربة بالكفاءات إذ لا يعقل أن نجد بعض الأساتذة لا يعرفون شيئا عن هذه المقاربات التي تعد أساس الدراسة الحديثة .

3. لا بد من مراجعة وتصحيح الوثائق التربوية، والكتاب المدرسي المقرر وذلك وفق المعطيات والمفاهيم الصحيحة.

4. إعطاء الأهمية للمهارات اللغوية، خاصة لمهارة الاستماع التي لا نجد لها أثرا بالرغم من أنها أهم المهارات اللغوية.

5. العمل على إعطاء الزمن الكافي لتحليل النصوص الأدبية.

6. ضرورة توظيف إشارات نظرية لمفاهيم لسانيات النص كالاتساق والانسجام لتلاميذ التعليم الثانوي.

7. إعادة مراجعة الروافد النحوية والبلاغية الرديفة للنص الأدبي، بما يتوافق معه دون أن تكون مطولة ومملة، بل خادمة للعملية التعليمية.

8. إعادة النظر في الجانب الشكلي للكتاب المدرسي وبخاصة خط الكتابة والألوان...وضرورة الاهتمام بالجانب المنطوق للغة، وذلك بربط النص الأدبي مع التعبير الشفاهي.

وفي الأخير لا يعد هذا العمل المتواضع قد أجاب إجابة نهائية عن الإشكالية المطروحة، بل أترك ذلك لمن يأتي بعدي في موضوع التعليمية لمزيد من التفصيلات والتحليلات، وإني قد بذلت جهدي قدر الاستطاعة، **والله** من وراء القصد.

قائمة المصادر والمراجع

القرآن الكريم.

1-ابن منظور، لسان العرب، د ط، دار المعارف، القاهرة.

2- أبو القاسم محمود بن أحمد الزمخشري، أساس البلاغة، ط1، دار الكتب العلمية، بيروت، 1998.

3- أحمد بن محمد بن علي الفيومي، المصباح المنير، د ط، مكتبة لبنان.

4- أحمد محمد قاسم ومحي الدين ديب، علوم البلاغة: البديع والبيان والمعاني، ط1، المؤسسة الحديثة للكتاب، طرابلس لبنان، 2003.

5- أو عبد الرحمن عمرو بن بحر الجاحظ، البيان والتبيين، ط7، مكتبة الخانجي، القاهرة، 1998.

6- أبو هلال الحسن بن عبد الله بن مهران العسكري، الصناعتين، د ط، المكتبة العنصرية، بيروت.

7- أبو بكر عبد القاهر بن عبد الرحمن الجرجاني، دلائل الإعجاز، ط5، مكتبة الخانجي، القاهرة، 2004.

8- أبو محمد عبد الله بن محمد الخافجي، سر الفصاحة، د ط، مطبعة محمد علي صبيح، مصر، 1952.

9- الرماني والجرجاني والخطابي، النكت في إعجاز القرآن، ط3، دار المعارف، مصر، 1976.

10- وليد مراد، نظرية النظم وقيمتها العالية في الدراسات اللغوية عند عبد القاهر الجرجاني، دار الفكر.

11- علي بن محمد بن علي الجرجاني، التعريفات، ط1، دار الكتب العلمية، بيروت، 1983.

12- مزيد إسماعيل نعيم، علم المعاني، د ط، جامعة دمشق، 1981-1982.

13- أبو يعقوب يوسف بن علي السكاكي، مفتاح العلوم، ط1، دار الكتب العلمية، القاهرى، 2000.

14- غازي يموت، علم أساليب البيان، ط1، دار الأصالة، بيروت، 1983.

15- عبد العزيز عتيق، علم البيان، د ط، دار النهضة العربية، بيروت، 1982.

16- أبو محمد عبد الله بن سليمان بن قتيبة، الشعر والشعراء، د ط، دار الحديث، القاهرة.

17- أمحمد بكار، مباحث في اللغة وفي تعليماتها، الورسم للنشر والتوزيع،

18- إسماعيل بوزيدي ،محاضرات الأستاذ الدكتور.

19- توفيق أحمد مرعي، محمد محمود الحية، المناهج التربوية الحديثة، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان الأردن، ط1، 2000.

20- طارق بريم، تعليمية اللغة العربية من خلال النصوص الأدبية.

21- عبد الرحمن ابن خلدون ،المقدمة.

22- عبد السلام عزيزي، مفاهيم تربوية بمنظور سيكولوجي حديث.

23- محمد الدريج، التدريس الهادف، قصر البليدة، الجزائر، 2000.

24- محمد الصالح الحثروني، مدخل إلى التدريس بالكفاءات.

25- محمد يحياتن، تحليل النص الأدبي في التعليم الثانوي، مجلة اللغة والأدب، عدد 1997.

26- مشروع الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي النخبة الوطنية للمناهج.

27- مشروع الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي النخبة الوطنية للمناهج.

28- منهاج السنة الأولى من التعليم الثانوي، النخبة الوطنية للمناهج، جانفي 2005.

29- المنهاج والوثائق المرفقة للسنة الثانية من التعليم الثانوي العام، 1995.

- ثانيا: الموقع الالكتروني

https://ar.wikipedia.org

فهرس الموضوعات

العنوان	**الصفحة**
مقدمة.....	أ-ج
الفصل الأول: تعليمية البلاغة في مرحلة التعليم الثانوي	
توطئة.....	5
المبحث الأول: مفاهيم في التعليمية	
المطلب الأول: مفهوم التعليمية.....	6
المطلب الثاني: مفهوم التعليم والتعلم.....	7
المطلب الثالث: اهتمامات التعليمية.....	10
المطلب الرابع: التعليمية والعلوم الأخرى.....	12
المطلب الخامس: أهمية التعليمية.....	13
المطلب السادس: عناصر العملية التعليمية.....	14
المطلب السابع: تعليمية اللغة العربية وأسس بناء منهجها.....	19
المبحث الثاني: البلاغة وأساليب تدريسها	
المطلب الأول: مفهوم البلاغة ونشأتها.....	22
المطلب الثاني: تعاريف علوم البلاغة.....	29
المطلب الثالث: أسس تدريس البلاغة وأهدافها.....	38
المطلب الرابع: تعليمية البلاغة بين القديم والجديد.....	40
المطلب الخامس: طريقة تدريس الرافد البلاغي.....	41
المطلب السادس: أخطاء منهجية في تدريس فنون البلاغة.....	43
المطلب السابع: صعوبات تعلم البلاغة.....	44
المبحث الثالث: التعليم في المرحلة الثانوية	
المطلب الأول: تعريف التعليم الثانوي.....	48
المطلب الثاني: مراحل التعليم الثانوي.....	49
المطلب الثالث: مميزات التعليم الثانوي.....	50
المطلب الرابع: أهمية التعليم الثانوي.....	51

المطلب الخامس: الخصائص النمائية لتلاميذ الثانوي.....	51
المطلب السادس: ملامح إدارة الصف في المرحلة الثانوية.....	52
المطلب السابع: وظائف التعليم الثانوي.....	52
المطلب الثامن: مشاكل التعليم الثانوي.....	53
الفصل الثَّاني: الدرس البلاغي وفق النص في ضوء المقاربة بالكفاءات والمقاربة النصية	
المبحث الأول: النص الأدبي وماهيته	
المطلب الأول: مفهوم النص.....	56
المطلب الثاني: مفهوم النص الأدبي.....	58
المطلب الثالث: أهداف تدريس النصوص.....	59
المطلب الرابع: معايير النص التربوي.....	60
المطلب الخامس: مكانة النص الأدبي في تدريس اللغة العربية.....	60
المبحث الثاني: التدريس وفق المقاربة بالكفاءات	
المطلب الأول: مفهوم المقاربة بالكفاءات.....	62
المطلب الثاني: أصول المقاربة البيداغوجية بالكفاءات.....	62
المطلب الثالث: مبادئ المقاربة بالكفاءات.....	63
المطلب الرابع: خصائص المقاربة بالكفاءات.....	65
المطلب الخامس: المعلم والمتعلم في المقاربة بالكفاءات.....	66
المطلب السادس: التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات.....	67
المبحث الثالث: المقاربة النصية.....	
المطلب الأول: نشأة المقاربة النصية ومفهومها.....	68
المطلب الثاني: النص التعليمي.....	70
الفصل الثَّالث: الفصل التَّطبيقي	75
الخاتمة.....	105

قائمة المصادر والمراجع.....	108

ملخص:

يعد موضوع الرافد البلاغي في التعليم الثانوي موضوعا تعليميا ينتمي إلى مجال اللسانيات التطبيقية وتعليمية اللغات، والتي من أهم انشغالاتها بناء المناهج وإعداد المقررات التعليمية وتقويمها، والنظر إلى الطرائق المتبعة في إيصال المعلومة والعوائق والصعوبات التي تعترض سبيل العملية التعليمية.

وللإجابة على إشكالية الموضوع قمنا باستبيانات استطلاعية للأساتذة حول تدريسهم للرافد البلاغي في المرحلة الثانوية، ومما استخلصناه من تحليلنا للنتائج:

– أن المقاربة بالكفاءات ليست عصا موسى السحرية لحل مشكلات التربية الحديثة، فقد وجدنا ووقفنا على دروس لا يصلح إلقاؤها بهذه المقاربة، ولكن تبقى المقاربة بالكفاءات منهجا من المناهج البيداغوجية التي قد يكون جانبها النظري صالحا ولكن لا بد من توفر ظروف لنجاحه في الميدان.

– ومما يتبين لنا من خلال الدراسة أنه للتماشي مع الرؤية التعليمية الحديثة يجب دراسة الأنشطة اللغوية من خلال النص لتحقيق ربطها للمعارف التعليمية بالممارسات الاجتماعية وبوضعيات مشكلة ومشاريع تتيح للمتعلم أن يكون الركيزة في العملية التعليمية.

– هناك بعض الأساتذة غير مقتنع بهذه المقاربة لأنهم يرون فيها هدما لا إصلاحا، بالإضافة إلى عدم تلقيهم تكوينا جادا حولها خاصة وأن منهم أساتذة قدامى، وكذلك يرى الأساتذة أنّ من أسباب فشل المقاربة بالكفاءات أنّ جلّ المتعلمين لا يملكون تكوينا قاعديا جيدا يساعدهم على التفاعل مع الدرس.

وأخيرا فإن تعليمية الرافد البلاغي ليست صعبة ولكنها بحاجة إلى طريقة فعالة وأستاذ كفء وظروف مناسبة.

Summary:
The subject of the rhetorical stream in secondary education is an educational topic that belongs to the field of applied linguistics and teaching languages, watching one of its most important preoccupations is teaching and evaluating educational curricula, and looking at fires in the educational delivery of information and the obstacles and difficulties that obstruct the process.
In order to answer the problem of the subject, we conducted survey questionnaires for teachers about their teaching of the rhetorical tributary in the secondary stage, and from what we extracted from our analysis of the results:
- The competency approach is not Moses' magic wand to solve the problems of modern education. We have found and found lessons that are not suitable to be delivered with this approach, but the competency approach remains one of the pedagogical approaches whose theoretical aspect may be valid, but there must be conditions for its success in the field.
-It is evident to us through the study that in line with the modern educational vision, linguistic activities must be studied through the text in order to link educational knowledge with social practices, problem situations and projects that allow the learner to be the pillar in the educational process.
-There are some professors who are not convinced by this approach because they see it as demolition rather than reform, in addition to the fact that they did not receive serious training about it, especially since some of them are old professors, and the professors also see that one of the reasons for the failure of the competency approach is that most learners do not have a good basic formation that helps them interact with the lesson..
Finally, the teaching of Al-Rafed Al-Balaghi is not difficult, but it needs an effective method, an efficient teacher, and appropriate conditions.