



الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة عبد الحميد بن باديس - مستغانم
كلية الأدب العربي والفنون
قسم الدراسات اللغوية



تعليمية البلاغة العربية في الطور الثانوي

مقاربة لسانية تداولية

أطروحة مقدمة لنيل درجة الدكتوراه ل.م.د في الأدب العربي.
التخصص: لسانيات تطبيقية.

إشراف الدكتور :
أ.د بن يشوالجيلالي

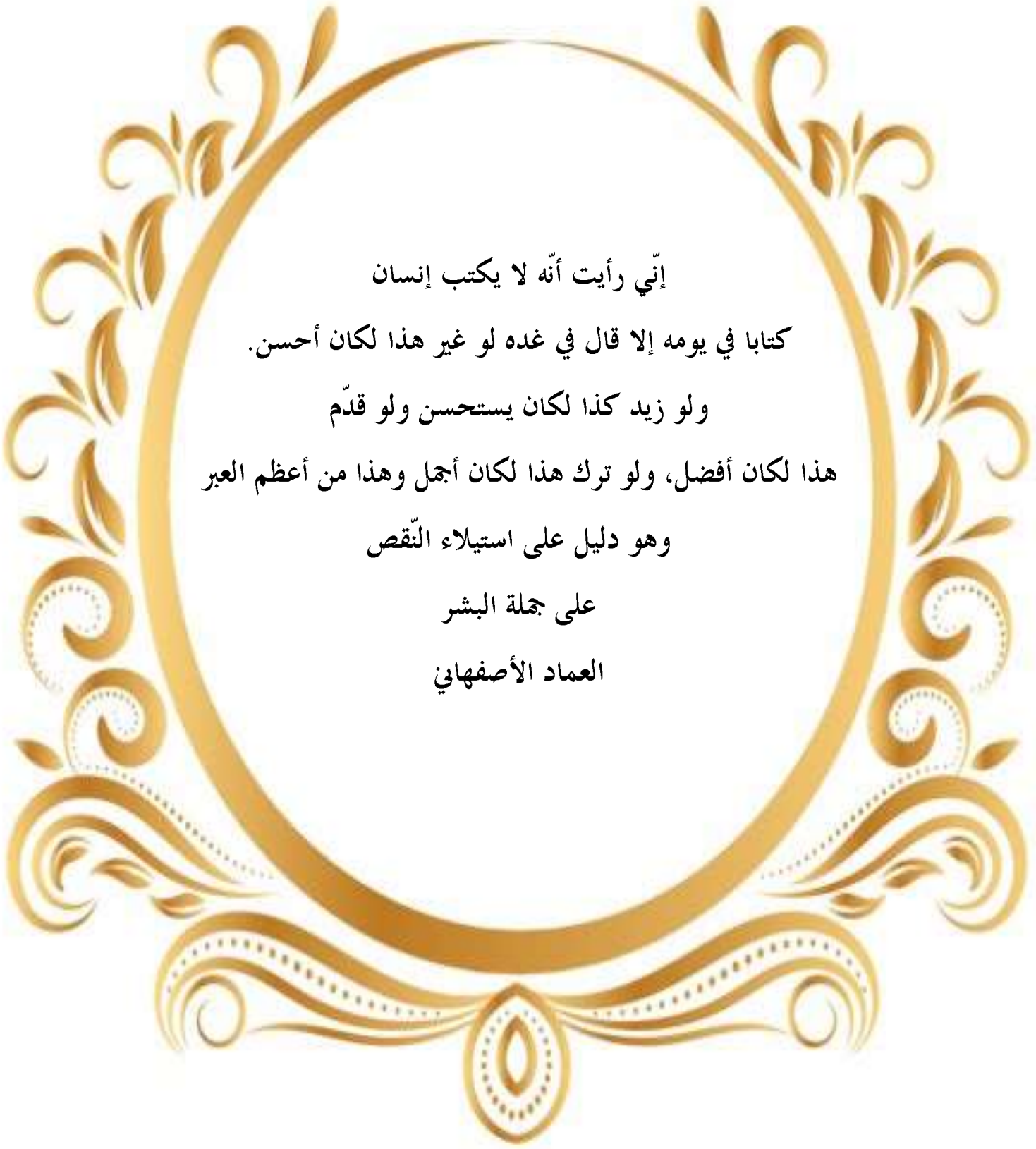
إعداد الطالب:
قوعيش نصر الدين

السادة أعضاء لجنة المناقشة

رئيسا	جامعة عبد الحميد بن باديس - مستغانم	أستاذ التعليم العالي	جغدم الحاج
مشرفا ومقررا	جامعة عبد الحميد بن باديس - مستغانم	أستاذ التعليم العالي	بن يشوالجيلالي
عضوا مناقشا	جامعة عبد الحميد بن باديس - مستغانم	أستاذ التعليم العالي	غول شهرزاد
عضوا مناقشا	جامعة عبد الحميد بن باديس - مستغانم	أستاذ التعليم العالي	قاضي الشيخ
عضوا مناقشا	جامعة أحمد زبانة - غليزان	أستاذ التعليم العالي	خاين محمد
عضوا مناقشا	جامعة أحمد بن يحيى الونشريسي - تيسمسيلت	أستاذ التعليم العالي	لزعر مختار

العام الجامعي: 1446هـ/1447هـ

2025م/2026م



إنّي رأيت أنّه لا يكتب إنسان
كتابا في يومه إلا قال في غده لو غير هذا لكان أحسن.
ولو زيد كذا لكان يستحسن ولو قدّم
هذا لكان أفضل، ولو ترك هذا لكان أجمل وهذا من أعظم العبر
وهو دليل على استيلاء النقص
على جملة البشر
العماد الأصفهاني

شكر وعرفان

بعد شكر الله تعالى، أتوجه بشكري إلى والدي العزيزين الكريمين،

كما أتوجه بالشكر إلى زوجتي الكريمة التي ضحت بكل شيء

حتى تتيح لي الوقت لإنجاز عملي هذا، كما لا أنسى أن أشكر

المشرف الأستاذ الدكتور: بن يشو الجيلالي، الذي كان دائما ما

يحثني على المضي في بحثي، دون أن ننسى لجنة المناقشة التي قبلت

مناقشتي بعد قراءة هذا البحث، فلهم مني جزيل الشكر

والعرفان.

إهداء

إلى:

والدي الكريمين حفظهما الله تعالى.

حسنة دنيائي، زوجي الكريمة.

ولديّ، قرّة العين وبهجة الفؤاد.

روح الأستاذة الفاضلة: فيدوح ياسمين

روح الأستاذ الفاضل الحبيب: عبد اللاوي عبد الرحمن

المقدّمة

بسم الله الرحمن الرحيم

المقدمة:

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على سيدنا محمد صلى الله عليه وسلم، إمام الهدى ومصابح الدجى، وعلى آله وصحبه الطاهرين، ومن تبعهم وسار على نهجهم ومنهاجهم إلى يوم الدين.
أما بعد:

تعدّ البلاغة العربيّة من أجلّ العلوم التي نبغ فيها العرب، فهي سرّ صناعة العربيّة، وبها تعرف أسرار القرآن الكريم وإعجازه، ويدرك جمال الوحي وجلاله، كما تُوفّقنا على جمالية التّصوُّص الأدبيّة على اختلافها وتنوّعها، كما أنّ للبلاغة دوراً مهمّاً في عملية التّواصل والتّخاطب والتّأثير والإقناع، الأمر الذي جعل إدراجها في مقرّر اللّغة العربيّة في المدرسة الجزائريّة ضروريّاً، خاصّة في المرحلة الثّانوية إذ تسهم في تحقيق الأهداف المعرفيّة والوجدانيّة التي حدّدتها المنظومة التّربويّة، ولقد مرّت عملية تعليم الدّرس البلاغيّ في الطّور الثّانويّ بمراحل مختلفة من حيث المقاربات البيداغوجية، ابتداءً بمقاربة المحتوى إلى مقارنة الأهداف، وصولاً إلى المقاربة بالكفاءات التي ركّزت على المتعلّم وقدراته العقليّة والمعرفيّة، ودوره المهمّ في بناء تعلّماته ومعارفه، حيث يلعب المتعلّم دور الموجه التّربويّ، فالمعلّم النّاجح هو الذي يجلي قدرات المتعلّمين ويخرجها من حيّز الوجود بالقوّة إلى حيّز الوجود بالفعل، إلا أنّ الدّرس البلاغيّ في كلّ تلك المقاربات لم يؤتي ثماره ولم يتذوّق الدّارسون حلاوته، إذ صار الدّرس البلاغيّ عبارة عن قوانين جافّة وقواعد صعبة يطلب من المتعلّم حفظها دون معرفة جمالها وأهميّتها في التّذوّق الفنّي والتّواصل الإنسانيّ، لذا كان لزاماً على كلّ محبّ للعربيّة غيور عليها أن يسعى إلى تحسين عملية تدريسها -عامّة- والدّرس البلاغيّ -خاصّة- وذلك انطلاقاً من الاستفادة من اللّسانيّات التّداوليّة، فلم تعدّ البلاغة العربيّة تلك التي تركها أسلافنا من أرباب الفكر البلاغيّ، بل عرفت هذه تطوّراً ملحوظاً ممّا استفادته من المفاهيم والنظريات التي أفرزتها اللّسانيّات الحديثة وخاصّة الاتّجاه التّداوليّ، فلا شكّ ولا ريب أنّ المتبصّر في الدّرس اللّغويّ الحديث ليلاحظ تلك العلاقة الوشيعة بين فروع الدّرس اللّسانيّ والبلاغة كعلم قديم متجدّد.

ومن الدّراسات العلميّة التي تناولت موضوع تعليميّة البلاغة العربيّة في الطّور الثّانويّ (رسالة دكتوراه) للباحثة: رشيدة آيت عبد السلام والتي جاءت بعنوان " تعليميّة البلاغة العربيّة على ضوء

علوم اللسان الحديثة"، إلا أن موضوعي يختلف عنها من ناحية زاوية المعالجة إذ ركزت على الدرس التداولي وأهم مفاهيمه كنظرية الأفعال الكلامية ونظرية الحجاج، وكذا من ناحية المادة العلمية، فأحسب أن ما تناولته في عملي لم يتناول من قبل في رسالة من الرسائل العلمية وهذا ما سألته في حينه.

أما عن إشكالية البحث فهي تنبني على العديد من الأسئلة المحورية وهي: ماهي المفاهيم التداولية التي يمكننا الاستعانة بها في تعليمية الدرس البلاغي لمتعلمي المرحلة الثانوية؟ وكيف يمكننا توظيف تلك المفاهيم بغية تطوير وتحسين الأداء التعليمي للدرس البلاغي؟

أما عن المنهج المعتمد فقد اقتضت منا طبيعة الموضوع الاعتماد على المنهج التداولي خصوصا في محاولة تأسيسنا لرؤيتنا الاستشراقية المتعلقة بإمكانية تطبيق هذا المنهج والاستفادة منه في ترقية تعليمية البلاغة العربية، استنادا إلى نظرية الحجاج والبلاغة الجديدة وأفعال الكلام التي نجدها في علم المعاني خاصة في الأساليب الخبرية والإنشائية، كما أننا استندنا إلى المنهج التاريخي وذلك حين الكلام عن المراحل التي مرّ بها تدريس البلاغة العربية في المدرسة الجزائرية (الطور الثانوي)، وكذا المنهج الإحصائي وذلك في تحليلنا للبيانات التي جمعناها من خلال الاستبانة الموزعة على أساتذة ومتعلمي بعض الثانويات في ولاية مستغانم؛ إضافة إلى المنهج الوصفي وذلك في معرض حديثنا عن واقع تعليمية البلاغة العربية في الطور الثانوي في المؤسسة الجزائرية، ونحن في بحثنا هذا إنما نحاول ونسعى إلى تطوير تعليمية الدرس البلاغي في ثانوياتنا الجزائرية إيمانا منا بأهمية البلاغة العربية ودورها الديني والتواصلي والإقناعي والتأثيري وكذا الفني والتقدي.

ولا شك أن ما من عمل علمي إلا ووراءه أسباب ودوافع، وإن الأسباب التي دفعتني لمعالجة هذا الموضوع تتراوح بين الذاتية والموضوعية.

أ- الذاتية:

لطالما كنت أجد رغبة ملحة تدفعني إلى خوض غمار البحث في الدرس البلاغي، نظرا لأهميته كما ذكرت آنفا، ولحبي لهذا العلم العربي الجليل، ولعلّ محبتي له تابعة ونابعة من محبتي للقرآن الكريم ولحديث رسوله الكريم - صلى الله عليه وسلم - فلطالما حاولت الوقوف على سرّ إعجاز الكتاب الحكيم ومعرفة كنهه، كلّ ذلك وغيره من الأسباب الذاتية دفعتني إلى تناول هذا الموضوع، على الرغم

من معرفتي بصعوبته وخطورته. إلا أنّ الحبّ دافع قويّ للتّمكن من الأمر والإمساك بتلابيبه، والقدرة على التّحكّم فيه، وهذا أمني ورجائي.

ب- الموضوعيّة:

لا شك أنّ الدّرس البلاغيّ مقومّ أساسيّ لامتلاك المتعلّمين الملكة اللّغويّة والكفاءة التّواصلية والتّدوق الفنّي الأدبيّ، إضافة إلى مساهمتها في إشباع حاجات الدّارسين المعرفيّة والمهارية والوجدانيّة، الأمر الذي يعود بالإيجاب على تحقيق الأهداف العلميّة وتحسين المنظومة التربويّة.

أمّا الهدف من الدّراسة فهو: كما أشرنا إليه سابقا يتمثّل في تحسين وتطوير تعليميّة البلاغة العربيّة في الطّور الثّانويّ وذلك بالاستفادة من الدّرس اللّسانيّ التّداوليّ.

وعليه فقد قسّمت بحثي إلى مدخل وأربعة فصول وخاتمة.

تناولت في المدخل تعريفا وشرحا لأهم المصطلحات الواردة في العنوان والتي قام البحث على أساسها تحت عنوان مفاهيم أساسية حيث حاولت تعريف كلّ من مصطلح "التّعليميّة" و"التّداوليّة".

أمّا الفصل الأوّل فعنوانه بعنوان "تعليميّة البلاغة العربيّة بين القديم والحديث"، وتناولت فيه سبعة مباحث، تطرّقت في المبحث الأوّل إلى مفهوم البلاغة العربيّة عند القدماء والحديثين، أمّا المبحث الثّاني فتناولت فيه نشأة علم البلاغة وأهمّ المراحل التي عرفتها البلاغة العربيّة، أمّا المبحث الثّالث فعالجت فيه فوائد تعلّم علم البلاغة ووضعتها على شكل رؤوس أقلام، أمّا المبحث الرّابع فجاء فيه علاقة علم البلاغة بالعلوم اللّغويّة المتنوّعة الثّرائيّة والحديثيّة كعلم التّحو والأسلوبية واللّسانيات التّصنيّة وهلمّ جرّا، أمّا المبحث الخامس فتناولت فيه البلاغة الجديدة المتمثّلة في نظريّة الحجاج، وأمّا المبحث السّادس فعالجت فيه تعليميّة البلاغة العربيّة في الثّراث العربيّ، وختمت المبحث الأخير بتعليميّة البلاغة العربيّة عند الحديثين.

أمّا الفصل الثّاني والذي كان بعنوان منهاج البلاغة المدرسيّ ومكوّناته فقد عالجت فيه مفهوم المنهاج المدرسيّ، ثمّ تطرّقت إلى خصائصه، ثمّ مكوّناته وعناصره، وبعد ذلك تحدّثت عن أهمّ الأسس التي يبنى عليها المنهاج المدرسيّ كالأساس الفلسفيّ، والمعرفيّ، والتّنفسيّ وغير ذلك، ثمّ تحدّثت عن أهمّ المقاربات التي عرفتها المنظومة التربويّة الجزائريّة وكيفية تناول الدّرس البلاغيّ فيها، لنتناول بعد ذلك خطوات الدّرس البلاغيّ، وأهمّ الأسس التي يقوم عليها هذا الدّرس.

أمّا الفصل الثالث عنونته بـ **صعوبات تعلّم البلاغة العربيّة في الطّور الثّانوي**، حيث تناولت فيه تعريف وشرح صعوبات التّعلّم، ثمّ تطرّقت إلى ذكر أهمّ النظريات الّتي فسّرت صعوبات التّعلّم، وبعد ذلك ذكرت أهمّ صعوبات تعلّم البلاغة العربيّة المتعلّقة بالمادّة البلاغيّة ذاتها ثمّ الصّعوبات المرتبطة بطرائق التّدريس، فأساليب التّقويم، فالصّعوبات المتعلّقة بالمعلّم والمتعلّم، ولم أكتف بذكرها بل ذكرت أهمّ الحلول المقترحة لمعالجة تلك الصّعوبات.

أمّا الفصل الرّابع والأخير فقد خُصّص للجانب التّطبيقيّ وذلك من خلال تفرّيع وتحليل البيانات الّتي جمعتها من خلال الاستبانة الّتي وزعتها على بعض الأساتذة والمعلمين في بعض ثانويات الولاية.

ثمّ جاءت الخاتمة الّتي ذكرت فيها أهمّ التّائج الّتي توصّلت إليها في موضوعي هذا. ولمّا كانت عملية البحث العلميّ عملية صعبة وشاقّة تقف دونها العديد من المشاكل والمعوقات، كانت أبرز المشاكل الّتي واجهتني هي مشاكل صحيّة جسديّة وروحيّة قاهرة ومزمنة كادت أن تقتل إرادتي وطموحي، بل قتلتها لأمد بعيد، لكن أبت رحمة الله وعنايته بي إلا أن تخرجني من تلك الظّلمات بعضها فوق بعض.

وفي الأخير أتقدّم بجزيل الشّكر والامتنان لكلّ من قدّم إليّ يد العون ودعا لي بظهور الغيب ونفث في روعي الهمة للعودة لطرق باب البحث من جديد بعدما أنهكتني الحن والإحـن. والحمد لله أو لا وآخرا، ظاهرا وباطنا

قوعيش نصر الدّين

مستغانم في: 2025/10/10

المدخل

مفاهيم أساسية

تمهيد:

إنّ التّعليميّة باعتبارها علما من العلوم لها موضوعها ومصطلحاتها التي تحدّد وتوجّه نشاطها مثلها مثل بقية العلوم الأخرى، الأمر الذي يدعونا إلى الحديث عنها وعن المصطلحات الموجودة في الميدان التّعليمي بما يساعد الباحث على التّفريق بينها وبين المصطلحات المتاخمة لها حيث يزيل شيئا من الالتباس كمصطلح البيداغوجيا وغيره من المصطلحات، إضافة إلى الحديث عن مصطلح (التّعليم، التّعلّم، المحتوى التّعليمي) ولنبدأ بالحديث عن:

1 التّعليميّة:

التّعليميّة في اللّغة العربيّة مصدر لكلمة تعليم، وهذه الأخيرة مشتقة من "علم" أي وضع علامة أو سمة للدّلالة على الشّيء فتعني عن إحضاره إلى مرآة العين.

إنّ مصطلح التّعليميّة من المقابلات العربيّة للمصطلح الأجنبي (Didactique) فقد شهد هذا الأخير ترجمات مختلفة ومتنوعة لاختلاف مناهل التّرجمة التي يستقي منها الباحثون العرب، فإلى جانب مصطلح التّعليميّة نجد أنّ بعض الباحثين أتى بمصطلح تعليميات مثل لسانيات ورياضيات وإن كانت هذه التّرجمة قليلة الاستعمال، إضافة إلى التّرجمات الأخرى كعلم التّعليم وعلم التّدريس وغيرها، في حين نجد أنّ بعض الباحثين اختار مصطلح "الديداكتيك" تجنّبا لأي لبس في مفهوم المصطلح، إلا أنّ مصطلح "تعليمية" هو أكثر المصطلحات انتشارا ورواجا بين الباحثين.

لقد عرّف جان كلود غاينون (J.C.Gagnon) التّعليميّة في دراسة له أصدرها بعنوان "ديداكتيك مادّة la didactique d'une discipline سنة 1973 :

"إشكاليّة إجماليّة ودينامية، تتضمّن:

- تأملا وتفكيراً في طبيعة المادّة الدّراسيّة وكذا في طبيعة وغايات تدريسها.
 - وإعداداً لفرضياتها الخاصّة، انطلاقاً من المعطيات المتحدّدة والمتنوعة باستمرار لعلم النّفس والبيداغوجيّة وعلم الاجتماع... إلخ
 - دراسة نظريّة وتطبيقيّة للفعل البيداغوجي المتعلّق بتدريسها.⁽¹⁾
- من خلال هذا التعريف نجد أنّ التّعليميّة أخذت من التّعليم موضوعاً أساسياً لها من حيث محتوياته ونظرياته وطرائقه لدراستها دراسة علمية.

(1) رشيد بناني، من الديداكتيك إلى البيداغوجيا، الحوار الأكاديمي والجامعي، الدار البيضاء، ط1، 1991، ص39.

"لقد ذهب الباحثون إلى اعتبار التّعليميّة نظاما من الأحكام والفرضيات المصحّحة والمحقّقة تتعلّق بالظواهر التي تخصّ عملية التّعليم والتّعلّم ونظاما من أساليب تحليل وتوجيه هذه الظواهر." (1)

من خلال ما تقدّم يمكننا اعتبار التّعليميّة "تلك الدّراسة التي تطبّق مبادئها على مواد التّعليم وهي تقدّم المعطيات الأساسية الضّروية لتخطيط كلّ موضوع دراسي وكلّ وسيلة تعليميّة." (2)

كما نجد أنّ "سميث" و"ميلاري" عرفّاها بقولهما: "إنّ الموضوع الأساسي للتّعليميّة هو دراسة الشّروط اللازم توفّرها في الوضعيات أو المشكلات التي تقترح للتلميذ قصد السّماح له بإظهار الكيفية التي تشتغل بها تصوّراته المثاليّة." (3)

إنّ الهدف من التّعليميّة هو التّأسيس العقلائيّ لمدرسة شاملة قادرة على تحقيق النّجاح في كلّ التّخصّصات لجميع المتعلّمين بإضافة البعد العلميّ الذي تفتقده البيداغوجيا وتسعى إلى عقلنة الفعل التّعليمي من خلال الإجابة عن التّساؤلات المتعلّقة بكيف نعلّم محتوى تعليميّاً معيّناً؟

كما تعرّف التّعليميّة على أنّها "مادّة تربويّة موضوعها التّركيب بين عناصر الوضعيّة البيداغوجيّة موضوعها الأساسي هو دراسة شروط إعداد الوضعيات أو المشكلات المقترحة على التّلاميذ قصد تعلّمهم." (4)

لقد سبق أن أشرنا أنّ المصطلح الأجنبي **Didactique** قد ترجم إلى المصطلح العربي "علم التّدرّس" هذا الأخير اتّخذه بعض الباحثين عنواناً لكتبهم في هذا المجال التطبيقيّ، كما نجده عند الدّكتور محمد الدريج في كتابه: "مدخل إلى علم التّدرّس تحليل العملية التّعليميّة" وقد عرّف فيه علم التّدرّس بقوله " الدّراسة العلميّة لطرق التّدرّس وتقنياته وأشكال تنظيم مواقف التّعلّم التي يخضع لها التّلميذ قصد بلوغ الأهداف المنشودة، سواء على المستوى العقليّ أو الوجدانيّ أو الحسيّ - الحركي" (5)

ومن خلال هذا التعريف نجد أنّ موضوع هذا العلم هو التّدرّس، لذا انصبّ اهتمامه على العلاقة بين المدرّس والمتعلّم وطبيعة نشاط كلّ منهما وعلى مختلف المواقف التي تساعد كلّ منهما على أداء فعله ووظيفته للحصول على التّعلّم وهذا ما يفسّر لنا اهتمامه الشّديد بتحليل العمليّة التّعليميّة.

(1) عبد القادر لورسي، المرجع في التّعليميّة، جسور للنشر والتوزيع، الجزائر، ط1، 2016، ص21.

(2) المرجع نفسه، ص21.

(3) نجوى فيران، مباحث في اللسانيات التطبيقية والتّعليميّة، دار خيال، الجزائر، ط1، 2021، ص33.

(4) نور الدين قايد، التّعليميّة وعلاقتها بالأداء البيداغوجي، مجلة الواحات للبحوث والدراسات، العدد 8، جامعة محمد خيضر، ص36.

(5) محمد الدريج، مدخل إلى علم التّدرّس وتحليل العملية التّعليميّة، دار الكتاب الجامعي، الإمارات المتّحدة ط1، ص15.

هذا وتجدر الإشارة إلى الهدف الذي يرمي إلى تحقيقه أصحاب هذا العلم وإن كنا قد أَلَمَحْنَا إليه، فالغاية منه هي " السَّعي للتَّوصُّل إلى حصيلة متنوّعة من التَّنائج الّتي تساعد كلا من المدرّس والمؤطّر والمراقب التربويّ وغيرهم على إدراك طبيعة عملهم والتبصّر بالمشاكل الّتي تعترضهم مما ييسر سبل التَّغلب عليها ويسهل قيامهم بواجباتهم التربويّة على أحسن وجه." (1)

فمن خلال كلّ ما تقدّم من تعريف "التَّعليميّة" وبيان هدفها وغايتها نستنتج أنّها علم ضروريّ ومهمّ يساعد على تحقيق الأهداف المرجو تحقيقها في العملية التَّعليميّة والتَّعلّميّة.

1.1 أنواعها:

لقد ميّز الباحثون في هذا العلم بين نوعين من التَّعليميّة، سنتطرق إليهما على سبيل الوجازة والإجمال

1.1.1 التَّعليميّة العامّة (Didactique Generale) :

يقصد بالتَّعليميّة العامّة "مجموع المعارف التَّعليميّة القابلة للتَّطبيق في مختلف المواقف ولفائدة الطلاب." (2) فتقدّم المبادئ الأساسيّة والقوانين العامّة والمعطيات التَّظريّة الّتي تتحكّم في الفعل التربويّ من مناهج وطرائق تدريسه، ووسائل بيداغوجيّة، وأساليب تقويم، فهي تهتمّ بالمعارف التَّعليميّة القابلة للتَّطبيق في المواقف التَّعليميّة في مختلف المحتويات والتَّخصّصات، أي التَّركيز على الأسس والقواعد العامّة الّتي ينبغي مراعاتها أثناء عملية التَّدريس، دون التَّنظر إلى خصوصية هذه المادّة، إذ تسعى إلى تطبيق مبادئها ونتائجها على مجموع المواد التَّعليميّة دون تمييز، لذلك يتلخّص موضوعها في التَّفاعل على بين نشاطي التَّعلّم والتَّعليم في إطار قوانين العمليّة التَّعليميّة. (3)

كما أنّنا نجد أنّ التَّعليميّة العامّة تنقسم إلى قسمين لكلّ منهما اهتمامه الخاصّ، إذ يهتمّ القسم الأوّل بـ "الوضعية التَّعليميّة حيث تقدّم المعطيات القاعدية الّتي تعدّ الدَّعامة الأساسيّة لتخطيط كلّ موضوع. أمّا القسم الثَّاني فيهتمّ بالقوانين العامّة للتَّدريس دون التَّفضيل في قانون كلّ مرة على حدة، وهي بذلك تحدّد الأسس التَّظريّة العامّة الّتي تعلقّ بتخطيط الوضعيات البيداغوجيّة، مع البحث عن الآليات الإجرائيّة للممارسة التَّطبيقية الفعلية. (4)

(1) محمد الدريج، مدخل إلى علم التّدرّيس وتحليل العملية التعليمية، ص 16.

(2) المرجع نفسه، الصّفحة نفسها.

(3) نجوى فيران، مباحث في اللسانيات التطبيقية والتعليمية، ص 46

(4) المرجع نفسه، ص 47.

2.1.1 التعلیمیة الخاصة (Didactique Specifique):

يهتم هذا النوع من التعلیمیة بـ "تخطيط التعلیم وبرمجة الوضعیات التعلیمیة في ارتباطها بمادّة دراسیة معینة أو مهارات أو ملكات تكوينیة ووسائل أنشطه معینة، مثل ديداكتيك الرياضیات، ديداكتيك الاجتماعیات، ديداكتيك التریبة التشکلیة..."⁽¹⁾ إذن ومن خلال ذلك نلاحظ أنّ التعلیمیة الخاصة يقصد بها "الاهتمام بالنشاط التعلیمی داخل الفصل في ارتباطه بالمواد الدّراسیة، والاهتمام بالقضايا التربویة في علاقتها بهذه المادّة أو بتلك.

إذا كان الهدف من التعلیمیة العامّة هو تحديد الأسس النظریة العامّة الّتی تتعلّق بتخطيط الوضعیات البیداغوجیة فإنّ التعلیمیة الخاصة تسعى إلى "الكشف عن النظریات والإجراءات المتحكّمة في سیرورات التعلّم والتعلیم في كلّ مادّة تعلیمیة فقط من خلال التّركیز على الوضعیات الحقیقیة لعمليّتي التعلّم والتعلیم، قصد الكشف عن المشکلات والعراقيل المثبّطة لتحصيل جيّد للمحتوى داخل القسم، فتحدّد وتصمّم نماذج دقیقة لمعرفة نوعیة هذه العراقيل انطلاقا من وصف وتحليل وتفسير الخلل وطبیعته وحركته في مجال السیرورات الّتی تحدّد من استيعاب المعارف وتحصيلها، وذلك باستخدام الوسائل التعلیمیة الإجرائیة التالیة، الّتی تضطلع بمراقبة الأداء التحصیلی للمتعلّم، والأداء البیداغوجيّ وسینعكس ذلك إيجابا على الفعل التعلیمیّ التعلّميّ".⁽²⁾

لاشك أنّ التعلیمیة بنوعیها العامّة والخاصّة تتصافر وتتساند وتتلاقح في خدمة العمليّة التعلیمیة وتحقيق الأهداف البیداغوجیة فتعمل في نسيج منتظم بین المحتوى التعلیمیّ، و بین الاحتياجات الحقیقیة للمتعلّم، و بین وسائل الأداء الإجرائيّ للمتعلّم، وتجدر بنا الإشارة إلى أنّ هناك من الباحثین من رفض هذا التّمييز بدعوى "أنّ التعلیمیة العامّة يمكن أن تنحل في نهاية المطاف وتتلاشى في التعلیمیة الخاصة"⁽³⁾ وإن كان الفصل بینهما ضرورة كما وضعنا سابقا من خلال تعريف كلّ منهما وتحديد هدفه وغایته.

2.1 موضوع التعلیمیة:

ما من علم من العلوم إلا له موضوعه الّذي يشتغل علیه الباحثون فيه وكذلك الشّأن في التعلیمیة باعتبارها علما مستقلا له موضوعه ومناهجه ومصطلحاته وجهازه المفاهیمیّ، إلا أنّ المتأمل في هذه الأخيرة

(1) محمد الدريج، ديداكتيك اللغات واللسانيات التطبيقية، منشورات مجلة كراسات تربوية، المغرب 2019، ص 16.

(2) سعديّة سي محمد، التعلیمیة (الديداكتيك)، ص 23.

(3) محمد الدريج، مدخل إلى علم التدريس، تحليل العمليّة التعلیمیة، ص 16.

يجد أنها تشغل على مواضيع كثيرة تشمل كل ما له علاقة بالعملية التعليمية التعلمية في مختلف أبعادها في ترابط وتناسق بين مختلف العناصر المكونة للنظام التعليمي والتعلمي وهذا ما يفسح المجال على الدارس من جهة، كما يعسر عليه البحث من جهة أخرى.

تجدر الإشارة إلى أن المعرفة البيداغوجية تنقسم إلى ثلاثة أقسام: المعرفة العلمية، والمعرفة التي يمكن الاصطلاح عليها بالمحتوى التعليمي، والمعرفة التي يتحصل عليها المتعلم في آخر المطاف وهذه الأنواع كانت موضوع التعليم ومنه يتضح أن موضوعها هو "دراسة الظواهر التفاعلية بين معارف ثلاث وهي المعرفة العلمية التي تحتويها المؤلفات والكتب، والمعرفة الموضوعية للتدريس والتي ينقلها المعلم، والمعرفة التي يحصل عليها المتعلمون أي التي تتكون لديهم، كل ذلك في إطار فضائي زمني محدد." (1)

وهكذا فإن موضوع التعليم يسمح باحتواء التيارات الكبرى للدراسات الحالية المتعلقة بـ:

- إعادة بناء المحتويات أو المضامين المعرفية عندما يفرضها مطلب الإستيمولوجيا.
- تصميم وتجريب وتقويم مشاريع تعليمية جديدة تترابط فيها بكيفية متناسقة الأهداف والمحتويات والتشكلات والمسائل.
- الدراسات المكثفة لأفكار واستدلالات المتعلمين وكذلك إمكانياتهم في التعلم.
- التقويم الواسع للأداء والكفاءات والمواقف التي يحصل إليها المعلم. (2)

لقد أشار كوب Kopp سنة 1967 في محاولة لحصر موضوع التعليم إلى أن موضوعها "

يتضمن الجوانب الأربعة التالية:

- 1- محتوى التعليم.
- 2- الطالب أثناء سيرورة التعليم.
- 3- المساعدة التي يؤديها المدرس لتسهيل التعلم والتحصيل.
- 4- ثم المدرسة كمجال حيوي. (3)

إذن ومن خلال ما تقدم نستنتج أن موضوع التعليم لا يقتصر على دراسة المادة فحسب بل يتناول

كل عناصر العملية التعليمية في ترابط واتساق وانسجام ويمكن توضيحها كما يلي:

(1) عبد القادر لورسي، المرجع في التعليم، ص 25.

(2) المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

(3) عبد القادر لورسي، المرجع في التعليم، ص 30.

- معرفة عينة المتعلمين، من هم؟ أصغار أم كبار؟ وما هو مستواهم المعرفي ومعرفتهم السابقة بمواد التخصص الذي يدرسونه، وبالمادة التي سيدرسونها مجدداً؟ وماهي خصوصياتهم النفسية والاجتماعية، وخصائصهم كجماعة من المتعلمين يضمهم قسم واحد؟ والخصائص المميزة لهم كأفراد؟
 - المعلم: في هويته وتكوينه، وخصائصه النفسية والمعرفية والاجتماعية، وعلاقته بالتوجهات العامة للتعليم وأساليب ممارسته وطرائق تبليغه وأدائه.
 - المحتوى: ويتمثل في كل ما يمكن تعليمه وتعلمه وجملة المعارف العلمية والفنية المكونة لمحتوى البرنامج المقرر.
 - مؤسسة التعليم، أين تقع؟ في بيئة مدنية أم ريفية؟ وماهي القوانين التي تؤثرها؟
 - معرفة الأهداف: ما نوعها؟ أهى عامة أو خاصة؟ وهل تتعلق بمعارف أم مهارات؟
 - الأنشطة: بمعنى الأنشطة التي يقوم بها المعلم في أداء مهامه البيداغوجية؟
 - الوسائل: أي الأدوات التي يستعين بها المعلم في تبليغ المحتوى المعرفي.
 - النتائج التي تم تحقيقها فعلاً، وهل تم تحقيق الأهداف المحددة؟ وما نسبة هذا التحقيق وهكذا.⁽¹⁾
- ومن خلال ما تقدم من تحديد موضوع التعليميّة، يمكننا القول إنّ التعليميّة تبحث عن "تفسير لهذا التفاعل ولكنه يسعى في الوقت ذاته إلى إنشاء معايير للتطبيق، معايير فعالة من أجل عقلنة وتنظيم نشاط كلّ من المدرّس والطّالب، على أنّ هذه العقلنة (التنظيم المحكم المنطقي) تقتضي بدورها تنظيم ذلك النشاط عبر ثلاث مراحل أساسية:
- البرمجة والتّحضير.
 - الإنجاز بمعنى إجراءات تطبيق وتنفيذ ما تمت برمجته استناداً على تقنيات ووسائل تربويّة.
 - المراقبة أو التّقويم، باعتباره عاملاً من عوامل ضبط المردوديّة وتمحيص في الوقت ذاته، فعالية النشاط التعليمي.⁽²⁾
- جاء في "معجم علوم التّربية" أنّ التعليميّة "علم تطبيقيّ موضوعه تحضير وتجريب استراتيجيات بيداغوجيّة تهدف إلى تسهيل إنجاز مشاريع وقد ارتبطت في دراستها بعلم النفس ونظريات التّعلّم

(1) ينظر بشير ابرير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط1، 2007، ص10.

(2) محمد الدريج، مدخل إلى علم التدريس، ص33.

والسوسيولوجيا، واستعارت مفاهيمها من علوم ومجالات معرفية أخرى وكانت علما مساعدا للبيداغوجيا. (1)

3.1 التعلّيمية والبيداغوجيا:

دار جدل واسع بين الباحثين حول العلاقة القائمة بين التعلّيمية والبيداغوجيا، هل هما علمان متّصلان لا فرق بينهما، أم أنّهما منفصلان إلا أنّنا نجد أنّ الكثير منهم فضّل الفصل بينهما كمبدأين مختلفين ومع ذلك فقد اتّفقوا على أهميتهما في خدمة عملية التعلّم والتّعليم وضرورة تضافرهما لتحقيق الأهداف التعلّيمية والبيداغوجية.

سبق أن تحدّثنا عن مفهوم التعلّيمية وأنواعها وموضوعها، الأمر الذي يوجب علينا الحديث عن البيداغوجيا وأصولها وموضوعها حتّى نتمكّن في الأخير من الوقوف على حدودهما وتحديد الفروقات الجوهرية والثانوية مما يسمح لنا بأخذ صورة واضحة متكاملة الأركان.

تعني البيداغوجيا (*la pédagogie*)، في دلالاتها اللغوية، تهذيب الطّفل وتأديبه وتأطيره وتكوينه وتربيته. وقد تعني الذي يرافق المتعلّم إلى المدرسة. وتدلّ أيضا على التربية العامّة، أو فنّ التّعليم، أو فنّ التّأديب، أو نظرية التربية التي تنصب على جميع الطّرائق والتّطبيقات التربوية التي تمارس داخل المؤسسة التعلّيمية.

ومن المعلوم، أنّ كلمة البيداغوجيا "إغريقية الأصل، وكانت تدلّ على العبد الذي يرافق الطّفل في تنقلاته، وبخاصّة من البيت إلى المدرسة. ولقد تطوّر استعمال الكلمة، وأصبح يدلّ على المربي (*Pédagogue*). والبيداغوجيا هي جملة الأنشطة التعلّيمية- التعلّمية التي تتمّ ممارستها من قبل المعلّمين والمتعلّمين. (2)

جاء في كتاب "معجم علوم التربية" لعبد اللّطيف الفارابي وآخرون في تعريف مصطلح (*pedagogie*): "هي لفظ عامّ ينطبق على كلّ ما له ارتباط بالعلاقة القائمة بين مدرّس وتلميذ بغرض تعليم أو تربية الطّفل أو الرّاشد. (3)

(1) عبد اللطيف الفارابي وآخرون، معجم علوم التربية، دار الخطابي، ط1، 1994، ص69.

(2) أحمد أوزي، المعجم الموسوعي لعلوم التربية، دار النجاح الجديدة، المغرب، ط1، 2006، ص150.

(3) المرجع نفسه، ص255.

حينما نعود إلى أصل مصطلح البيداغوجيا نجد أنه من أصل يوناني يتكوّن من شقّين هما: **peda** وتعني الطفل، و**Agoge** وتعني القيادة والتوجيه وقد أطلق البيداغوجي (**pedagogue**) في العهد اليوناني على العبد المكلف بمراقبة الأطفال أثناء تنقلاتهم. ولقد "ظهرت كلمة بيداغوجيا في الاستعمال الأوروبي عام 1495، لتدلّ على كلّ ما له ارتباط بالعلاقة القائمة بين المعلّم والمتعلّم، فالبيداغوجيا في بعدها النظري تهتمّ بدراسة الظواهر التربويّة والمناهج والتقنيات بهدف الرّفّع من نجاعة وفعالية الفعل البيداغوجي، أما على المستوى التطبيقي فتشتغل على مختلف الممارسات والتفاعلات التي تتمّ داخل المدرسة بين المعلّم والمتعلّم." (1) لقد جاءت الإشارة في "معجم علوم التربية" إلى صعوبة تعريف البيداغوجيا تعريفا جامعاً مانعاً وذلك بسبب "تعدّد دلالاتها الاصطلاحية من جهة، ومن جهة ثانية إلى عدم وضوح الحدود التي تفصلها عن مفاهيم أخرى مجاورة لها مثل التربية والتعليم." (2) وتجدر الإشارة أنّ هذا المصطلح قد عرف تحوّلاً وتطوّراً في معناه، فبعدما كانت البيداغوجيا يراد بها إشباع الطفل بالقيم التربويّة صارت تعني "المنهجية في تقديم المعرفة وارتبطت بذلك بفنّ التدريس وانصبّ الاهتمام على اقتراح الطرائق بتعدّد المرجعيات والخلفيات والمدارس الفلسفية، الأمر الذي أدّى إلى تنوّع البيداغوجيات التي لا حصر لها، حتّى أنّه من السهل الكلام عن بيداغوجيا دون الإشارة إلى صاحبها كتلك التي أتى بها (هبرارت، ديكرولي، فروبل، روسو...)، الأمر الذي جعلها تفتقر إلى البعد العلمي والمنطقي." (3)

ممّا سبق يمكن إدراك الفروق بين التعليمية والبيداغوجيا الجوهرية منها والثانوية:

- تهتمّ التعليمية بالتفاعل القائم بين المعرفة والمعلّم والمتعلّم، بينما تهتمّ البيداغوجيا بكلّ ما يتعلّق بالتنظيم داخل القسم بما في ذلك الفضاء، وضيعات نشاط المتعلّمين فرادى أو مجموعات.
- تركز التعليمية على شروط اكتساب المعرفة من طرف المتعلّم وتعتبر الوضيعات التعليمية كمساعد على التفاعل الأقصى بين المعرفة والمتعلّم والمعلّم. أما في البيداغوجيا فيتمّ التركيز على الممارسة المهنية التي تتضمن التفكير السابق لوضع العلاقة التربويّة في مجال محدّد. (4)

(1) نجوى فيران، مباحث في اللسانيات التطبيقية والتعليمية، ص36.

(2) المرجع السابق، ص255.

(3) عبد القادر لورسي، المرجع في التعليمية، ص30.

(4) المرجع نفسه، ص30 و31.

- إذا كانت التعليمية ترتبط بالمحتويات وبأساليب تعلمها، فإن البيداغوجيا تتجه نحو نموذج تعليمي ميداني، لذلك فهي تعني بوظيفة القسم ككل لا بالمعارف فقط.
- اهتمام التعليمية بالعقد اليداكتيكي يحدد مهام كل من المعلم والمتعلم مع المعرفة، بينما تركز البيداغوجيا على العلاقة التربوية بين المعلم والمتعلم من منظور التفاعل داخل القسم.
- تهتم التعليمية بالتخطيط والمراقبة، وتعديل الأهداف والوسائل التي يمكن تحقيقها من المتعلم، بينما تستغل البيداغوجيا المعطيات المقدمة من التعليمية لتحصل على تعلّيمات أفضل لدى المتعلم عن طريق استخدام أحسن وضعيات بيداغوجية ممكنة.⁽¹⁾

4.1 علاقة التعليمية بالعلوم الأخرى:

إن التعليمية باعتبارها علما تطبيقيا مستقلا يدرس كل ماله علاقة بالعملية التعليمية التعليمية يجد نفسه مرتبطا بالكثير من العلوم الإنسانية التي يتبادل معها علاقة براغماتية نفعية لدرجة "يصعب التفريق بينها في بعض الأحيان، فهي في إيطاليا ترادف علم النفس اللغوي، وعلم النفس التربوي، ويتداخل مفهومها إلى حد الالتباس في - بلجيكا - مع البيداغوجيا، بينما يرتبط في فرنسا باللسانيات التطبيقية."⁽²⁾

لهذا فإن الباحث في التعليمية يجد نفسه مشتغلا بالعديد من الأنساق المعرفية والحقول العلمية التي لها علاقة بها، وقد حاول كثير من الباحثين تفسير هذه العلاقة منهم "ماري" (Mariet) الذي أرجعها إلى "الموقع الاقتصادي الهام لتعليمية اللغات، فقد كانت بحكم التطور الذي عرفته موردا هاما للعمل، ووجدت فيها باقي العلوم الأخرى ضالتها بما أنها تدرس المادة والمتعلم والطرائق."⁽³⁾ وفيما يلي ذكر بعض العلوم التي لها علاقة بالتعليمية :

1.4.1 اللسانيات:

لقد استفادت تعليمية اللغات من اللسانيات استفادة كبيرة "فقد قدّمت المدارس اللسانية ونظرياتها التي انبثقت عنها للتعليمية إمكانية للتفكير والتأمل في المادة اللغوية وبنائها والمناهج التي تحكمها، وذلك انطلاقا مما قدّمه سويسر في المدرسة البنيوية، وبلومفيلد في التوزيعية، ومدرسة شومكسي في التوليدية

(1) ينظر نجوى فيران، مباحث في اللسانيات التطبيقية والتعليمية، ص 36 و 37.

(2) بشير ابرير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، ص 16.

(3) المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

التحويلية ومع قدمته المدرسة الإنجليزية مع فيرث ثم تطوّرت مع تلميذه مايكل هاليداي ودليل هايمس.⁽¹⁾ وقد نتج عن كلّ هذه المدارس عدّة مفاهيم كان لها كبير الأثر في تعليميّة اللّغات، ومن أهمّ تلك المفاهيم اللّسانية مفهوم النّظام، فقد ذهب سوسير إلى اعتبار أنّ اللّغة "نظام محكم يتكوّن من مستويات للتّحليل هي: المستوى الصّوتي والصّرفي والتّحوي والدّلالي المعجمي... وهذا من شأنه أن يعين على معالجة المواد اللّغويّة المدرّسة معالجة ييداغوجيّة مخصوصة يراعى فيها التدرّج من البسيط إلى المعقد، والانتقال من الشّبيه إلى الشّبيه به، أو المقابل له وهو ما يساعد على ترسيخ المعلومات المقدّمة في أذهان المتعلّمين وتيسير عملية استحضارها من قبلهم كلّما شعروا بالحاجة إلى ذلك."⁽²⁾

لم تقتصر استفادة التّعليميّة من اللّسانيات على مفهوم النّظام الذي جاء به رائد اللّسانيات الحديثة (سوسير) بل تجاوز ذلك إلى مفاهيم ونظريات أخرى ومن أهمّ المفاهيم اللّسانية التي كان لها تأثير واسع في التّعليميّة مفهوم الملكة اللّغويّة **la competence linguistique** والذي يقابله مفهوم الأداء والإنجاز **la performance** وهما "مفهومان أساسيان في المدرسة التّوليدية التّحويلية، فالملكة اللّغويّة تمثّل جملة القدرات والاستعدادات التي تمكّن الفرد من إنجاز اللّغة بعد ذلك، بمعنى أنّ الإنجاز هو استثمار الملكة."⁽³⁾ وهكذا تشكّل اللّسانيات للباحث في التّعليميّة ميدانا لدراسة الظّواهر التي يلاحظها في أبحاثه ويفسرها، ومجالا لتقديم تصوّرات أو خطط وإجراءات منهجيّة بغية تعليم اللّغات وتعلّمها وذلك على مستويين، مستوى مفهوميّ أو نظريّ، ومستوى منهجيّ أو تطبيقيّ.

2.4.1 علم النّفس بأنواعه:

لقد استفادت التّعليميّة من علم النّفس بأنواعه المختلفة كعلم النّفس العامّ، وعلم النّفس التربويّ وعلم النّفس اللّغويّ، فقد قدّم خلفية معرفيّة للكثير من النّظريات التي استقطبت اهتمام الباحث في التّعليميّة "فالنّظريات التي تعمل على تنمية آليات الاستعمال اللّغويّ تستند إلى خلفيّة معرفيّة تتعلّق بعلم نفس السّلك الذي عدّ مظاهر السّلك الملاحظة في الكلام منطلقا لدراساته، والاستجابات نحو المثيرات المختلفة،

(1) بشير ابرير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، ص 17.

(2) محمد صالح بن عمر، كيف نعلم العربية لغة حية ؟، بحث في إشكاليات المنهج، دار الخدمات العامة للنشر، تونس، ط 1، 1998، ص 16.

(3) المرجع السابق، ص 18.

وتتأسس المقاربات التّواصلية على التّطبيقات التّفسيّة البنائية، أو علم النّفس التّكوينيّ أو المعرفيّ، كما يسمى أحيانا باعتبارها تعدّ التّعلّم عملية تفاعل بين الذات العارفة وموضوع المعرفة.⁽¹⁾

من خلال ما تقدّم يمكن أن نستنتج تلك العلاقة المهمّة والوطيدة بين التّعليميّة وعلم النّفس بكلّ أنواعه التي تقدّم خدمة جليّة ممّا تؤثر إيجابا على تحسين العمليّة التّعليميّة والتّعلّميّة، فهو "يجيب عن كثير من التّساؤلات المتعلّقة بالحياة التّعليميّة التّعلّميّة ويقدم معلومات ثمينة عن الحاجات اللّغويّة والدّوافع نحو التّعلّم واستراتيجياته، ويحاول أن يجيب عن أسئلة مثل: كيف يتلقّى التّلميذ خطابا؟ وماهي أهمّ الصّعوبات والعقبات التي تواجهه؟ وماهي مجمل العلاقات بين تعلّم لغة من اللّغات وبين عناصر مثل: الشّخصية والذاكرة والإدراك والفهم." ⁽²⁾

وبناء عليه فإنّ علم النّفس والتّعليميّة مرتبطان ارتباطا وثيقا، حيث يساهم علم النّفس في فهم العمليّة التّعلّميّة وتطوير طرائق التّعليم، في حين نجد أنّ التّعليم يعتمد على مبادئ علم النّفس لفهم سلوك المتعلّم وتلبية احتياجاته التّعليميّة.

3.4.1 علم الاجتماع بأنواعه:

لقد استفادت التّعليميّة من علم الاجتماع بكلّ أنواعه كعلم الاجتماع العامّ، وعلم الاجتماع اللّغويّ باعتبار أنّ اللّغة ظاهرة اجتماعيّة تلعب دورا مهمّا في عمليّة التّواصل بين الأفراد والمؤسّسات الاجتماعيّة المختلفة، ولهذا فإنّ علم الاجتماع "يجيب عن العديد من الأسئلة المتعلّقة بالتّعليميّة من مثل الاستعمالات اللّغويّة المختلفة من يستعملها ومع من يستعملها؟ وكيف يستعملها؟ وماهي القواعد الاجتماعيّة المتحكّمة في ذلك؟ وماهي الاستعمالات اللّغويّة الممكن استثمارها في المؤسّسة التّعليميّة؟ وماهي الأوضاع اللّغويّة وغير اللّغويّة، وأنماط التّواصل الشّفويّ والمكتوب... وأنساق القيم والعادات والتّقاليد والأعراف المعبر عنها في محتوى لغويّ مقررّ على التّلاميذ في مرحلة دراسيّة معيّنة." ⁽³⁾

(1) بشير ابرير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، ص20.

(2) عبد اللطيف الفاري، مدخل إلى ديداكتيكا اللغات، ص9.

(3) المرجع السابق، ص 20 .

2 تعريف التداولية:

أ. لغة:

جاء في المعاجم العربية أنّ كلمة التداولية والتي تعود إلى الجذر اللغوي الثلاثي (دول) تدلّ على التّقابل والتّغيّر والتّحوّل، فقد ذكر ابن فارس في معجم (مقاييس اللغة) في مادة (دول): "الدّال والواو واللام في اللغة أصلان أحدهما يدلّ على تحوّل الشيء من مكان إلى مكان، والآخر يدلّ على ضعف واسترخاء." (1)

وقد ذكر جمال الدين بن منظور في (لسان العرب) مبيناً معنى هذه المفردة فقال "تداولنا الأمر أخذناه بالدّول، وقالوا دوايلك أي مداولة على الأمر، ودالت الأيام أي دارت، والله يداولها بين الناس، وداولته الأيدي: أخذته هذه مرّة وهذه مرّة... " (2)

أما في أساس البلاغة لأبي القاسم الزمخشريّ فقد جاء في معنى "التداول" في مادة "دول" قوله: "دالت له الدّولة ودالت الأيام وكذا وأدال الله بني فلان من عدوهم، جعل الكثرة لهم عليه والله يداول الأيام مرّة لهم ومرّة عليهم، والماشي يداول بين قدميه يراوح بينهما." (3)

إذن نلاحظ أنّ معنى التداول في المعاجم العربية يدور على التّغيّر والتّحوّل وهذا أمر يكاد يكون مجمعا عليه.

ب. اصطلاحاً:

لم تعد الدّراسات اللّسانية المعاصرة مقتصرة على المدرسة البنيويّة التي جاء بها سوسير، أو التّوليديّة التي أتى بها شومسكي، بل ظهر مذهب لسانيّ جديد يتجاوز في دراسته البنية الدّاخلية للغة إلى دراسة علاقة التّشاطر اللّغويّ بمستعمليه، وطرق استخدام اللغة بما يحقّق نجاح العمليّة التّواصلية بمراعاة السّياقات الاجتماعيّة والثّقافيّة التي أنتجت فيها تلك العلامات اللّغويّة.

تعود كلمة (التداولية) في أصلها الأجنبيّ (pragmatique) إلى الكلمة اللاتينية (pragmaticus) العائد استعمالها إلى عام 1440م، وتتكوّن من الجذر (pragma)، وتعني عملاً أو فعلاً، ثمّ صارت الكلمة مع اللاحقة تطلق على كلّ ماله نسبة إلى العمل أو الفعل.

(1) ابن فارس، مقاييس اللغة، تح، عبد السلام هارون، دار الفكر، بيروت، 1979، ج2، ص314.

(2) ابن منظور، لسان العرب، تح أحمد عامر حيدر، دار صادر، بيروت، ط3، 1993، ج11، ص252.

(3) الزمخشري، أساس البلاغة، دار الكتب المطبوعة، القاهرة، ط1، 1996، ج1، ص288.

وحينما نعود إلى الكتب المؤرخة للدرس التداولي خاصة في سياقه العربي، نجد أن الدكتور المغربي "طه عبد الرحمن" أو ل من استعمل مصطلح التداولية ترجمة لمقابله الأجنبي **(pragmatique)** حيث يقول "وقد وقع اختيارنا منذ 1970م على مصطلح "التداوليات" مقابلا للمصطلح الغربي (براغماتيقا)، لأنه يوفي المطلوب حقّه، باعتبار دلالاته على معنيين "الاستعمال" و "التفاعل" معا، ولقي منذ ذلك الحين قبولا من لدن الدارسين الذين أخذوا يدرجونه في أبحاثهم."⁽¹⁾

أما في الدرس الغربي فإننا نجد أن أو ل من استعمل هذا المصطلح (التداولية) الفيلسوف والسيماي الأمريكي تشارل موريس **Charles Morris** سنة 1938، دالا به على فرع من علم العلامات وهو فرع يدرس علاقة العلامات بمستعملها.

وتعني التداولية في الاصطلاح اللساني ذلك "التسق المعرفي الاستدلالي العام الذي يعالج الملفوظات ضمن سياقها التلقظية، أو الخطابات ضمن أحوالها التخاطبية... ويأتي هذا التعريف في مقابل اللسانيات البنيوية التي تدرس اللغة بوصفها بنية مجردة، أو نسقا مجردا تحكمه قوانينه الداخلية الخاصة... وفي مقابل تعريف اللسانيات التوليدية للغة التي تدرس اللغة بوصفها كفاءة عقلية دماغية تؤدي عن طريق الإنجاز الكلامي، أما التداولية فتدرس اللغة بوصفها علما تواصليا يعني بالأبعاد الخطابية الاستعمالية للغة."⁽²⁾

تعدّ التداولية ردّ فعل مضاد لتعصّب البنيوية للبنية اللسانية فقد درست "استعمال اللسان في السياق ومقاصده التفعيلية العملية، وردّ فعل المتلقي، وتعدّ هذه الجوانب خارج البحث البنيوي وقد تأثرت التداولية في هذا بالفلسفة الوضعية التي تأثرت بمعطيات المنهج التجريبي."⁽³⁾، كما تختصّ التداولية بـ "تقصّي كيفية تفاعل البنى والمكوّنات اللغوية مع عوامل السياق لغرض تفسير اللفظ ومساعدة السامع على ردم الهوة التي تحصل أحيانا بين المعنى الحرفي للجملة، والمعنى الذي قصده المتكلم."⁽⁴⁾

(1) طه عبد الرحمن، في أصول الحوار وتحديد علم الكلام، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، ط2، 2000، ص27.

(2) مسعودي صحراوي، التداولية عند العلماء العرب، دار التنوير، الجزائر، ط2، 2020، ص30.

(3) محمود عكاشة، النظرية البراجماتية اللسانية (التداولية)، مكتبة الآداب، القاهرة، ط1، 2013، ص4.

(4) جورج يول، التداولية، تر قصي العتاي، الدار العربية للعلوم، بيروت، ط1، 2010، ص13.

كما تختصّ التداولية أيضا بـ "دراسة المعنى كما يوصله المتكلم أو الكاتب ويفسّره المستمع أو القارئ، لذا فإنّها مرتبطة بتحليل ما يعنيه الناس بألفاظهم أكثر من ارتباطها بما يمكن أن تعنيه كلمات أو عبارات هذه الألفاظ منفصلة." (1)

كما تعدّ اللسانيات التداولية "تخصّص لساني يدرس العلاقة بين مستخدمي الأدلة اللغوية (المرسل، المرسل إليه) وعلاقات التأثير والتأثير بينهما في ضوء ما ينتجانه من تفاعل متّصل، ممّا يعني كونها علما تلفيقيا أو موسوعيا يجمع بين اختصاصات متعدّدة، فليست التداولية بهذه المفاهيم المتعدّدة علما لسانيا صرفا يقف عند البنية الظاهرة للغة، بل هي على ما يؤكّده جاك موشلار علم جديد للتواصل يسمح بوصف وتحليل وبناء استراتيجيات التخاطب اليومي والمتخصّص بين المتكلّمين في ظروف مختلفة." (2)

من خلال ما تقدّم نجد أنّ التداولية قد عرّفت بتعريفات كثيرة وهذا نظرا لاختلاف مجال اهتمام الباحث نفسه، كما أنّ الدرس اللغوي التداولي "يدرس المنجز اللغوي في إطار التواصل وليس بمعزل عنه، لأنّ اللغة لا تؤدّي وظائفها إلا فيه، فليست وظائف مجردة، وبما أنّ الكلام يحدث في سياقات اجتماعية، فمن المهمّ معرفة تأثير هذه السياقات على نظام الخطاب المنجز." (3)

تعني التداولية إذن ذلك الاهتمام المنصبّ على مستوى لساني خاصّ، يهتمّ بدراسة اللغة في علاقتها بالسياق المرجعي لعملية التخاطب وبالأفراد الذين تجري بينهم تلك العملية التواصلية.

وتجدر الإشارة إلى أنّ مجال التداولية مجال واسع ومتشعب "إذ يمكن القول بوجود تداوليات، تداولية اللسانيين، وتداولية البلاغيين، وتداولية المناطقة والفلاسفة. ممّا يجعله عملية حصره بدقّة إجراء يكتسي صعوبة تقنية، تقول فرنسواز أرمينيكو "التداولية كبحث في قمة ازدهاره، لم يتحدّد بعد في الحقيقة. ولم يتم بعد الاتفاق بين الباحثين فيما يخصّ تحديد افتراضاتها أو اصطلاحاتها." (4)

(1) جورج يول، التداولية ، ص19.

(2) ينظر نعمان بوقرة ، اللسانيات اتجاهاتها وقضاياها الراهنة، دار عالم الكتب الحديث، الأردن، ط1، 2009، ص162.

(3) عبد الهادي بن ظافر الشهري، استراتيجيات الخطاب مقارنة لغوية تداولية، دار الكتاب الجديدة المتحدة، بيروت، ط1، 2004، ص23.

(4) ينظر إدريس مقبول، الأسس الاستمولوجية والتداولية للنظر النحوي عند سيبويه، ، جدارا للكتاب للعالمي، الأردن، ط1، 2007، ص263.

ولقد اعترف (كارناب) أنّ التداولية درس غريز وجديد، بل يذهب إلى أكثر من هذا بقوله "إنّها قاعدة اللسانيات إذ إنّها محاولة للإجابة عن أسئلة تطرح نفسها على البحث العلمي، ولم تحب عليها المناهج الكثيرة، وقد لا تسلم من المشكلات حالها حال أي منهج لدراسة اللغة." (1)

وقد برزت عدّة مشكلات في التحليلات اللغوية الشكلية ولذلك يرى (ليتش) "أنّ في المنهج التداولي حلا لبعض هذه المشكلات من وجهة نظر كلّ من المرسل والمرسل إليه، فالمرسل يبحث عن أفضل طريقة لينتج خطابا يؤثّر به في المرسل إليه، كما أنّ المرسل إليه يبحث عن أفضل كيفية للوصول إلى مقاصد المرسل كما يريدّها عند إنتاج خطابه لحظة التلفّظ، وهذه الإجراءات لا تتبلور عبر منظومة حوارية تجريدية كما هو الحال في النحو، بل عبر تقرير ذهني عامّ ومحتمل وفقا لعناصر السياق." (2)

من خلال كلّ ما تقدّم من بعض التعاريف للتداولية نجد أنّها مرتبطة بفكرة "الاستعمال" فهي تدرس اللغة في إطار سياقها واستعمالها باعتبار أنّ معنى الجمل والتراكيب اللغوية يختلف فيحدّده السياق، لذلك يمكننا أن نفضّل التعريف الآتي: "هو دراسة اللغة في الاستعمال" أو في "مقام التواصل" هذا إذا اعتبرنا أنّ المعنى ليس شيئا متأصلا في الكلمات ذاتها ولا هو مرتبط بالمرسل أو المرسل إليه، فصناعة المعنى تتمثّل في تداول اللغة بين المتكلّم والسّامع في سياق اجتماعي وثقافي، فالمعنى في التداولية لا يعرف من البنية اللغوية وحدها كما هو معروف قبل التداولية، بل يعرف من خلال الانفتاح على السياقات التي تستوعب الكلمات والعبارات ومن ثمّ تسعى التداولية إلى طرح مشاريع معرفية متعدّدة في دراسة ظاهرة التواصل اللغوي." (3)

إذن تسعى التداولية في مهمّتها إلى تفسير كيف يمكن للسّامع أن يتوصّل إلى فهم قول بطريقة غير حرفية، ولمّ اختار المتكلّم صيغة غير حرفية في التعبير، بدل صيغة حرفية.

وقد اهتمّت الدّراسات التداولية بأكثر من جانب من جوانب الخطاب، وذلك ضمن عدد من الدّراسات، منها:

(1) عبد الهادي بن ظافر الشهري، استراتيجيات الخطاب مقارنة لسانية تداولية، ص23.

(2) المرجع نفسه، ص24.

(3) ينظر الحجاج في الحديث النبوي، آمال المغامسي، الدار المتوسطة للنشر، تونس، ط1، 2016، ص112.

دراسة الأفعال الكلامية.

نظرية جرایس للمحادثة

لقد قدّم كلٌّ من أو ستين وسيرل خدمة كبيرة للتداولية من خلال نظرية الأفعال الكلامية، كما طوّر جرایس التداولية بما أتى به ضمن نظريته في "المحادثة".

1.2 أهمية المنهج التداولي:

من خلال التعريفات السابقة الذكر للتداولية تتضح لنا أهمية التداولية، خاصة بما تقدّمه لنجاح العملية التواصلية والوقوف على نيات المتكلم ومقاصده في أدائه الكلامي نظرا لاهتمامها بالخطاب والتواصل بشكل عام، بدءا من ظروف إنتاج الملفوظ إلى الحال التي يكون فيها للأحداث الكلامية قصد محدّد إلى ما يمكن أن تخلقه من تأثيرات في السّامع، "هذا الحدث الكلامي الذي يحدث مرّة واحدة، ويرتبط بمقام تلفظ مخصوص، ويتغيّر دوما حسب السياق".⁽¹⁾

كما تظهر أهمية التداولية من حيث "إنّها تهتمّ بالأسئلة الهامة، والإشكاليات الجوهرية في النصّ الأدبيّ المعاصر، لأنّها تحاول الإحاطة بالعديد من الأسئلة، من قبيل: من يتكلّم وإلى من يتكلّم؟ ماذا نقول بالضبط عندما نتكلّم؟ ما هو مصدر التشويش والإيضاح، كيف نتكلّم بشيء، ونريد قول شيء آخر." ⁽²⁾

كما لا ننسى أنّ التداولية "باستطاعتها حلّ بعض المشكلات التي أفرزها التحليل اللغويّ الشكليّ من وجهة نظر المتكلم والمخاطب معا، فمن وجهة نظر المتكلم المشكلة هي مشكلة تخطيط لإنتاج ما يؤثر في المخاطب من خطاب وفقا لمستوى توقعاته، ومن وجهة نظر المخاطب المشكلة هي مشكلة تأويل الملفوظ للوصول إلى المعنى الذي يريده المتكلم، وهذه المشاكل لا يمكن حلّها من خلال العلاقات المنطقية كما في النحو، ولكن من خلال تقدير ذهنيّ عامّ ومحتمل من أطراف العملية التخاطبية، وفقا لعناصر السياق".⁽³⁾

كما أنّ التداولية تجاوزت الدراسات البنيوية الداخلية للغة معالجة قصورها ومشكلاتها، وقد سبقت الإشارة إلى أنّ المنهج التداوليّ ظهرت كردّ فعل على لسانيات سوسير وشومسكي، في هذا الصدد يقول أحمد الوديني في كتابه (نظرية المعنى): "إذا كانت اللسانيات الحديثة التي افتتحها سوسير بتأسيس لسانيات الكلمة، وشومسكي بوضع لسانيات الجملة تنظر إلى اللغة باعتبارها نظاما مغلقا من العلامات والقواعد،

(1) ينظر الحجاج في الحديث النبوي، آمال المغامسي، ص118.

(2) ينظر خليفة بوجادي، في اللسانيات التداولية، ص135.

(3) جيوفري ليتش، مبادئ التداولية، تر عبد القادر قنيني، إفريقيا الشرق، المغرب، ط1، 2013، ص51.

مع عدم الاكتراث في مقابل ذلك، للتغيرات السياقية الموصولة بمقام الخطاب، فإن التيارات التي تمثل لسانيات التلّفظ والبراقماتية صرفت عنايتها إلى حدث الكلام في علاقته بما يحف به من عناصر قولية، وذاتية، ونفسية، واجتماعية. (1)

وبناء عليه نجد أن التداولية قد تمكنت من الإجابة عن العديد من الأسئلة التي عجزت عنها الكثير من النظريات اللسانية السابقة، ويعود هذا النجاح في تقديمها لمفهوم أو سع للتواصل والتخاطب والتفاعل، وشروط الأداء بما يضمن تحقق الأهداف من العملية التواصلية.

إذا لقد أضحت التداولية "حدثا لسانيا ومعرفيا خلال العقود الأخيرة، بعدما كانت إلى عهد قريب تنعت بسلة مهملات اللسانيات، حيث ترمي كل القضايا اللسانية المربكة، وأصل هذه الصفة القذية راجع إلى أنها تثير موضوعا شائكا لا سبيل إلى ضبطه وحصره، مداره حول أمزجة مستخدمي الرموز واستعمالاتهم غير المتناهية للغة." (2)

2.2 علاقة التداولية بالعلوم الأخرى:

1.2.2 علاقة التداولية باللسانيات:

من الثنائيات التي جاء بها سوسير في لسانيته البنيوية ثنائية اللسان والكلام، فقد فرّق اللغويّ السويسريّ فرديناند دوسوسير بين اللسان والكلام إذ يقول في كتابه "علم اللغة العام" ما نصّه "اللغة تختلف عن الكلام في أنها شيء يمكن دراسته بصورة مستقلة." (3) وقد ذهب الدّراسون إلى أن التداولية تدرس ما يسمى بالكلام مقابل لسانية اللغة التي أو ضحها سوسير وقد أقرّ (فرانسوا لاترافاس) "بصعوبة التمييز بين اللسانيات والتداولية، وأول مظاهر تلك العسوبة أن اللسانيات علم يشتمل على عدد كبير من النظريات والمذاهب المترابطة، بما في ذلك التداولية، فنظرية التركيب مثلا يمكن أن تعرف إلى جانب بعدها التركيبي، ببعدها التداولي، اعتدادا بمعطيات اللسانيات النفسية واللسانيات الاجتماعية." (4)

(1) أحمد الوديني، نظرية المعنى بين التوصيف والتعديل والنقد، مركز النشر الجامعي، تونس، ط1، 2007، ص125.

(2) جواد ختام، التداولية أصولها واتجاهاتها، كنوز المعرفة، الأردن، ط1، 2016، ص22.

(3) سوسير، علم اللغة العام، تر يوثيل يوسف عزيز، دار أفاق عربية، بغداد، ط1، 1985، ص33.

(4) ينظر خليفة بوجادي، في اللسانيات التداولية، بيت الحكمة، الجزائر، ط1، 2009، ص124.

ونظرا لشدة العلاقة الوثيقة بين اللسانيات والتداولية فقد اعتبر (رادلف كارناب) أحد فلاسفة اللغة المحدثين "التداولية بأنها قاعدة للسانيات، أو أساسها المتين التي تستند إليه".⁽¹⁾ وعلى الرغم من هذه العلاقة المتينة بينهما إلا أن "البعد التداولي في دراسة اللغة يتجاوز منوال (الشكل، المعنى) إلى مجالات أخرى لا يحكمها هذا المنوال، نحو الملفوظية والحجاج، ومظاهر الاستدلال في اللغة، والتضمنين، والاقتضاء، وغيرها... حيث تحكم هذه الموضوعات حالات خاصة، مقتضيات تجعلها متجاوزة لوصف علاقة شكلها بمعناها".⁽²⁾

2.2.2 علاقة التداولية بعلم الدلالة:

إن الناظر في الدرسين التداولي والدلالي يجد علاقة وشيجة بينهما، الأمر الذي نحى ببعضهم إلى القول بأن التداولية سلة مهمات علم الدلالة، كما وصفت الدلالة من قبل أنها سلة مهمات علم النحو، والمقصود أن التداولية تستطيع أن تحل العقد التي تستغل على الدلالة، وفي هذا الصدد يقول مي "عندما يستعمل الناس اللغة هناك من المشاكل ما لا يستطيع علم الدلالة حلها، لهذا نحن بحاجة إلى سلة مهمات لما يفيض من الدلالة. تعني هذه السلة مجموعة من المشاكل غير المتجانسة ولا يعبا اللسانيون ببعضها:

- ما الذي يحاول الناس عمله عندما يستعملون اللغة؟

- كيف يتعاون الناس في الحوار؟

يقول أو ستمان "وحدة التحليل في علم الدلالة المعنى، أي معنى الكلمة والعبارة والتركيب الأوسع... ويمكن القول إن وحدة التحليل في التداولية وظيفة اللغة".⁽³⁾

إن علاقة التداولية بعلم الدلالة فرع عن علاقة التداولية باللسانيات باعتبار أن علم الدلالة فرع من فروعها، ويعد سبب إفراده في علاقته بالتداولية لأمرين:

الأول: كل من التداولية وعلم المعنى يبحثان في دراسة المعنى في اللغة، ومن الضروري بيان حدود الاهتمام بالمعنى في علم الدلالة، وحدود الاهتمام به في التداولية... لذلك فإن التمييز بين السيماتيكية والبراجماتية ينطوي على ظلال رمادية في التطبيق العملي حيال تحليل المعنى الذي تؤدبه اللغات، وهما وإن اشتركا في موضوع دراسة المعنى فقد يختلفان في العناية ببعض مستوياته.

(1)نواري سعودي أبوزيد، في تداولية الخطاب الأدبي المبادئ والإجراء، بيت الحكمة، الجزائر، ط1، 2009، ص21.

(2)ينظر خليفة بوجادي، في اللسانيات التداولية، ص126.

(3)ينظر مجيد الماشطة، شظايا لسانية، دار السياح، لندن، ط1، 2008، ص92و93.

الثاني: ذهب بعض الباحثين إلى اعتبار التداولية امتدادا للدرس الدلالي، على نحو ما ذهب إليه (لاترافاس) ولم يتميز هذان العلمان إلا بعد محاضرات أو ستين.⁽¹⁾

لقد فرق الدكتور محمد محمد يونس بين علم الدلالة والتداولية بقوله "إن علم الدلالة يدرس المعنى وفقا للوضع فقط، ومعزل عن السياق والمقامات التخاطبية."⁽²⁾، إضافة إلى أن التداولية "لا تدرس دلالة المستوى الصوتي والصرفي، لما فيهما من جوانب تجريدية ولا تهتم بمعنى الكلمة المعجمي، بل تعتد بدلالة الجملة في السياق، وتدرس علاقات العلامات بالمؤولين، وتبحث العلاقات بين الصيغ اللغوية ومن يستخدمها، ولم تعد الدلالة في اللسان الحديث ذات طبيعة لغوية محضة بل ترتبط بحقول معرفية أخرى، منها علم الاجتماع، وعلم النفس، وعلم الاتصال، وهي من مقدمات البحث في العلوم الإسلامية المتقدمة كعلم التفسير، وعلم الفقه، وعلم الحديث."⁽³⁾

من خلال ما ذكرناه يتبين لنا أن علم الدلالة أقرب الحقول المعرفية إلى التداولية إذ كلاهما يدرسان المعنى.

3.2.2 علاقة التداولية بعلم البلاغة:

إذا كانت التداولية تدرس الاستعمال اللغوي بمعنى اللغة في إطار استعمالها وسياقها الاجتماعي والثقافي. كما مر معنا سابقا فإن البلاغة "تدرس كل ما يرتبط باستعمال اللغة وممارستها أثناء عملية التواصل، بقصد التبليغ، وتعديل موقف المتلقي، وهو ما يجعلها وثيقة الصلة بالتداولية التي تشترك معها في هذا الاهتمام."⁽⁴⁾

يرى (ليتش leech) أن البلاغة تداولية في صميمها "إذ إنها ممارسة الاتصال بين المتكلم والسامع بحيث يحلان إشكالية علاقتهما باستخدام وسائل محددة التأثير. غير أن دراسي التداولية يرون ضرورة تضيق مجال البلاغة باعتبارها أداة ذرائعية، فالتداولية قاسم مشترك بين أبنية الاتصال التحويلية والدلالية والبلاغية."⁽⁵⁾

(1) ينظر خليفة بوحادي، في اللسانيات التداولية، ص 127.

(2) محمد محمد يونس، مقدمة في علمي الدلالة والتخاطب، دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت، ط 1، 2004، ص 13.

(3) محمود عكاشة، النظرية البراجماتية اللسانية (التداولية)، ص 68.

(4) ينظر نعمان بوقرة، اللسانيات العامة اتجاهاتها وقضاياها الراهنة، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط 1، 2009، ص 166.

(5) ينظر نعمان بوقرة، الخطاب الأدبي ورهانات التأويل، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط 1، 2012، ص 73.

فالتداولية والبلاغة تشتركان في الاهتمام بالأثر الحاصل بواسطة الكلام، وتهتمان بأحوال المتخاطبين في أثناء الأداء التواصلية وكذا العلاقة بين المتكلم والسامع، وفي هذا الصدد يقول بليث: "إنَّ توجّه البلاغة نحو الأثر التداولي، يظهر في تمييزها، منذ القدم بين ثلاثة أنماط أساسية من المقصدية، واحد منها فكري، واثان عاطفيان، أحدهما معتدل، والثاني عنيف (انفعالي أو قهيجي)".⁽¹⁾

تهتم البلاغة بالمقام اهتماما كبيرا بل هو شرط أساس واستحضاره شرط في نجاح العملية التواصلية بين المرسل والمرسل إليه، وكذلك الأمر في التداولية، يقول بليث في هذا المقام: "تقوم النظرية التداولية للنصّ على مفهوم مقام الخطاب، وقد كانت البلاغة الكلاسيكية تختار كنقطة انطلاق لها مقام الخطاب القضائي، حيث كان المحامي يقف في الموقف المخصّص له ليتهّم، أو يرد الاتهام، وهو يسعى إلى كسب رضا القاضي".⁽²⁾

4.2.2 علاقة التداولية بالتعليمية:

لقد أحدثت اللسانيات التداولية أثرا كبيرا في صناعة التعليم **didactiques** سواء تعلّق الأمر بتعليم اللغة الأم والأصل، أو اللغات الأجنبية، فقد عرف هذا الأخير تطوّرا ملحوظا واثرا كبيرا استنادا إلى البحوث التداولية حيث أنّ "التعليم لا يقوم على تعليم البنى اللغوية دون الممارسة الميدانية التي تسمح للمتعلّم بالتعرّف على قيم الأقوال وكميات الكلام، ودلالات العبارات في مجال استخدامها، إلى جانب أغراض المتكلم ومقاصده، التي لا تتضح إلا في سياقات مشروطة".⁽³⁾

بعدما كانت مهمة التعليم هي تلقين المتعلّم لتحصيل كفاءة صارت مهمته "تحصيل الأداء بتوفير حاجات المتعلّم والاقتصار على تعليمه ما يحتاج إليه، والاستغناء عما لا يحتاج إليه من أساليب وشواهد تثقل ذهنه... كما أنّ البحوث التداولية أسهمت في مراجعة مناهج التعليم، ونماذج الاختبارات والتمارين وفق الظروف المناسبة، وعدّت البعد التداولي للغة (ممارستها واقعا) أحد أهداف العملية التعليمية... ممّا جعل الدارسين أنفسهم يعتقدون أنّ ظاهر اللغة هو الهدف من تدريسها، فاهتموا بالشكل، ولم يعلموا

(1) هنريش بليث، البلاغة والأسلوبية نحو نموذج سيميائي لتحليل النص، تر محمد العمري، إفريقيا الشرق، المغرب، ط1، 1991، ص25.

(2) المرجع نفسه، ص29.

(3) خليفة بوجادي، في اللسانيات التداولية، ص133.

اللغة التي في جوهرها ملكة استخدام اجتماعي، كما دعت إلى تجاوز تدريس أنماط الترميز (القواعد اللغوية) إلى تدريس أنماط التأطير من طقوس التّحاور والعبارات الاصطلاحيّة.⁽¹⁾

إذا لم يعد حال التّعليميّة مع التّداوليّة كما كان قبلها بعد قطيعتها مع المناهج اللّسانية السّابقة التي لم تحقّق الإضافة التّوعيّة بما يحقّق الأهداف التّعليميّة والبيداغوجيّة، فقد أخذت "تعني بالمتعلّم ومقام التّبليغ: أي تزويد المتعلّم أو المتعلّمين بالأدوات التي تمكنهم من التّحرّك بواسطة الكلام تحرّكا يلائم المقام والمقاصد المراد تحقيقها، إنّ الأمر لم يعد يتعامل بتلقين بنية نحويّة معيّنة بل إنّهُ يتعلّق بتوفير الوسائل اللّسانية التي تسمح للمتعلّم بإجراء اختبار بين مختلف الأقوال وذلك حسب المقام... وهكذا قامت التّعليميّة على إيلاء المتعلّم الأولويات من جهة، ذلك لأنّ مفهوم التّبليغ هو الذي يجب أن يكون الأسبق والحرّك وليس اللغة... " (2)

3 مفاهيم التّداوليّة:

لقد قامت التّداوليّة على العديد من المفاهيم نحو: الفعل الكلامي، المقصدية، نظريّة الملاءمة، والاستلزام الحواريّ، ومتضمّنات القول.

سنحاول فيما يلي إلقاء الضّوء على هذه المفاهيم بما يسمح بأخذ صورة مجملة على الدّرس التّداوليّ وأهمّ مفاهيمه ومحاوره.

1.3 الفعل الكلامي:

لقد ارتبط ظهور اللّسانيات التّداوليّة بفكرة الأفعال الكلاميّة التي تعدّ من أهمّ مراجعها بل يمكن التّأريخ منها للتّداوليّة وهي "تسمية اقترحت في السّتينيات من القرن الماضي من أو ستين ثمّ استأنفت من قبل سورل، قبل أن تكون مقبولة من قبل اللّسانيين الذين يعتدّون بالنّظريّة الملفوظيّة".⁽³⁾ وقد "تبلورت بوصفها نظريّة في الدّرس المعاصر، وبشكل أو ليّ على يد (أوستين)، ثمّ ضبطها من بعده (سيرل)، ويمكن إيجاز قاعدة هذه النّظريّة في سلسلة من الأفعال:

➤ الفعل التّلفّظي: يتلفّظ المرسل بتعبير لغويّ ما موجّه إلى مرسل إليه في سياق.

➤ الفعل الصّوتي: يقول المرسل للمرسل إليه كذا وكذا في سياق معين.

(1) ينظر خليفة بوجادي، في اللسانيات التداولية، ص 134.

(2) جيلالي دلاش، مدخل إلى اللسانيات التداولية، تر محمد يحياتن، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ص 46.

(3) المرجع السّابق، ص 87.

➤ الفعل الإنجازي: يفعل المرسل فعلا في سياق معين.

➤ الفعل التأثيري: يؤثر المرسل على المرسل إليه بطريقة ما.

ونجد في هذه النظرية أنّ الفعل الإنجازي، يتعلّق بالمرسل. أما الفعل التأثيري فإنّه يتعلّق بالمرسل إليه.⁽¹⁾ يعدّ (أوستين) "مؤسّس هذه النظرية، وجاءت كردّة فعل لأصحاب الوضعية التقديّة الذين كانوا يعتبرون أنّ للغة وظيفة واحدة، تنحصر في رسم ووصف وقائع العالم وصفا يكون إمّا صادقا، أو كاذبا وأطلق (أوستين) على هذا المصطلح "المغالطة الوصفية" فدور اللغة في نظره لا ينحصر في نقل الأخبار ووصف الوقائع، وتوصيل المعلومات إلى المتلقّي عن طريق علامات صوتيّة، بل إنّ هناك أفعالا تنجز في الواقع وتبدل قناعات الأفراد واعتقاداتهم. بمجرد التلفّظ بها، حيث يقول هذا الفيلسوف أنّ إحداث التلفّظ هو إنجاز لفعل وإنشاء لحدث."⁽²⁾

إذن يعد (أوستين) هو المؤسّس الأوّل لهذه النظرية وذلك في محاضراته التي جمعت ونشرت بعد وفاته في الكتاب المعروف "كيف تنجز أشياء بالكلمات سنة 1962م حيث " تعرض فيه أوستين لعدّة قضايا تتعلّق بإنجاز الأفعال عن طريق استخدام اللغة."⁽³⁾

كما أنّ هذه النظرية "تدرس الأفعال التي تعبّر عن فعل ولا يحكم عليها بصدق أو كذب، وقد لا تصف شيئا من واقع العالم الخارجي، وليس من الضروريّ أنّ تعبّر عن حقيقة واقعيّة، فهي تهدف إلى إرساء قواعد نظرية للأفعال الكلاميّة من الأنماط المتجرّدة، أو الأصناف التي تمثّل الأفعال المحسوسة والشخصيّة التي تنجز أثناء الكلام."⁽⁴⁾

لقد ميز "أوستين" بين نوعين من الأفعال الكلامية:

➤ الأفعال التقريرية: وهي أقوال وأفعال خاضعة لمعيار الصدق والكذب.

➤ الأفعال الإنجازيّة أو الإنشائيّة: وهي أقوال أو أفعال مرهونة ببعض شروط النّجاح التي تحقّق الفعل الذي نسميه أي إنجاز ما قيل عن طريق التّلفّظ، فاللغة تشمل على أسئلة وعبارات التّعجب وأوامر وتعايير خاصّة بالوعد والأمينات والتّغيب والتّشجيع والتّرهيب.

(1) استراتيجيات الخطاب مقارنة لغوية تداولية، عبد الهادي بن ظافر الشهري، ص75.

(2) جون أوستين، نظرية أفعال الكلام العامة، ص17.

(3) ينظر التداولية من اللسانيات إلى النقد الأدبي والبلاغة، عيد بليغ، كنوز المعرفة، الأردن، ط3، 2020، ص241.

(4) ينظر النظرية البراهمية اللسانية، محمود عكاشة، ص96.

لكن "أوستين" أعاد النظر في التقسيم السابق للأفعال الكلامية، وذلك لعدم دقة التمييز، ففي بعض الأحيان تعمل الأقوال التقريرية على إنجاز فعل الإخبار، وبالتالي فإن كل ملفوظ خبري يتضمن فعلاً إنجازياً، لأجل هذا استخدم "أوستين" معياراً مختلفاً عن معيار الصدق والكذب، فهي إما تكون موفقة أو غير موفقة ووضع شروط لتحقيق الأقوال الإنجازية وقسمها إلى تكوينية وقياسية.⁽¹⁾

4 سيرل والأفعال الكلامية:

سبق أن أشرنا أن نظرية الأفعال الكلامية التي جاء بها (أوستين) عرفت تطوراً واستئنافاً من قبل (سيرل)، إذ كرس جهوده لإعادة النظر في نظرية أفعال الكلام من خلال محورين متكاملين، الأول خصّصه لتحليل شروط نجاح الفعل الكلامي، والأخير مداره حول اقتراح نمذجة عامة لأفعال الكلام.⁽²⁾ كما "قدم سيرل مراجعة نقدية لمنجز أستاذه أو ستن عن طريق مراجعة مبانيه من ناحية، والتأسيس على ما ارتأى صلاحه لأن يبني عليه نظرية أكثر إحكاماً في أفعال الكلام."⁽³⁾

لقد انطلق سيرل من فرضية أساسية مفادها أن "التخاطب بلسان ما يعني الانخراط في شكل من أشكال السلوك المحكوم بقواعد أي: إنّ التخاطب هو إنجاز لأفعال بالاستناد إلى قواعد لذا فإنّ النظرية اللغوية هي جزء من نظرية العمل."⁽⁴⁾

كما أكد سيرل "أنّ التواصل اللساني بطبيعته يستدعي أفعالاً لغوية لأن الوحدة الأساسية في أيّ تواصل ليست الكلمات ولا الرموز ولا الجمل، إنّما نتاج الكلمات أو الرموز أو الجمل لإنجاز فعل لغوي وهذا الفعل اللغوي مجرداً كان أو منجزاً عند قول جملة ما تابع لدلالة تلك الجملة لأنّ جزءاً أساسياً من تمثّلنا لمفهوم دلالة الجملة هو كون إلقائها حرفياً بدلالاتها تلك في سياق ما، يعد إنجازاً لفعل لغوي."⁽⁵⁾

لقد قدم سيرل خمسة أصناف للأفعال الكلامية بديلاً للأصناف الثلاثة التي قدمها أو ستن وهي:

❖ **الأفعال التأكيدية:** أن تطابق الأفعال الواقع، وأن يكون المتكلم مقتنعاً بها، وأن يكون الغرض الإنجازي فيها وصف واقعة معينة من خلال قضية لا تحتل أفعالها الكذب.

(1) ينظر محمود أحمد نخلة، أفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر، دار المعرفة الجامعية، مصر، ط1، 2002، ص44.

(2) جواد ختام، التداولية أصولها واتجاهاتها، ص91.

(3) ثروت مرسى، في التداوليات الاستدلالية، كنوز المعرفة، الأردن، ط1، 2018، ص184.

(4) المرجع نفسه، ص184.

(5) المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

❖ **الأفعال التوجيهية:** يكون غرضها الإنجازي محاولة المتكلم توجيه المخاطب إلى فعل معين، ويبدأ الأمر بالتلميح به، وينتهي بالتصريح على وجه الإلزام والاستعلاء... ويشترط الإخلاص في الرغبة في التأثير في المتلقي وإقناعه.

❖ **الأفعال الالتزامية:** وغرضها الإنجازي التزام المتكلم بفعل شيء في المتلقي، واتجاه المطابقة فيها من العالم إلى الكلمات، ويشترط لها الإخلاص في القصد، ويدخل فيها: الوعد، والوصية.

❖ **الأفعال التعبيرية:** غرضها الإنجازي التعبير عن الموقف النفسي تعبيرا يتوافر فيه الإخلاص، وليس لهذا الصنف اتجاه مطابقة، لأن المتكلم لا يحاول أن يطابق الكلمات بالعالم، ولا أن يطابق العالم بالكلمات.

❖ **الأفعال الإعلانية:** تعتمد على الأداء الناجح الذي يتميز بمطابقة محتواها القضوي الواقعي، أو التقريب بين مضمون القضية المعبر بها وبين الواقع المعبر عنه لضمان إنجاز أفضل، لإحداث تغيير في الوضع القائم.⁽¹⁾

1.4 نظرية الاستلزام الحوارية:

من المفاهيم المهمة التي قامت عليها التداولية مفهوم الاستلزام الحوارية والذي يعود إلى الفيلسوف (بول جرايس) في محاضراته التي ألقاها بجامعة هارفارد عام 1967 م في إطار بحثه "المنطق والحوار" الذي حاول فيه التفريق بين ما يقال، وما يقصد في الخطابات المختلفة.

ويراد بالاستلزام الحوارية "المعنى المستفاد من السياق... ويعني أن التواصل الكلامي محكوم بمبدأ عام (مبدأ التعاون) وبمسلمات حوارية، وسلامة القول وقبوله من قائله وملاءمته مستوى الحوار... فالاستلزام مفهوم لساني براجماتي يتغير بتغير ظروف إنتاج العبارة اللغوية."⁽²⁾

وقد ساهمت نظرية جرايس والتي تسمى أيضا بنظرية المحادثة "انفتاح التداولية على حقل العلوم المعرفية، وهو انفتاح مهد الطريق لظهور نظرية الملاءمة لدى سبربر وولسن."⁽³⁾

(1) محمود عكاشة، النظرية البراجماتية اللسانية، ص 106 و 107.

(2) المرجع نفسه، ص 87.

(3) جواد حاتم، التداولية أصولها واتجاهاتها، ص 99.

لقد حاول جوايس أن يبيّن نحواً قائماً على أسس تداولية للخطاب، تأخذ بعين الاعتبار كلّ الأبعاد المؤسسة لعملية التخاطب، فهو يؤكد أنّ التأويل الدلاليّ للعبارة في اللغات الطبيعية أمر متعذر إذا نظر فيه فقط إلى الشكل الظاهريّ لهذه العبارات، وعليه يقترح:

- معنى الجملة المتلفظ بها من قبل متكلّم في علاقته بمستمع.
- المقام الذي تنجز فيه الجملة.

مبدأ التعاون⁽¹⁾

لقد قسم جوايس الاستلزام الحواريّ إلى قسمين:

- أولهما- استلزام عرفي: ويعني به المعاني الاصطلاحية الصريحة التي تلازم الجملة في مقام معيّن مثل دلالة الاقتضاء ويتمثّل في المعاني الأصلية المباشرة دون المجازية والمعاني التركيبية السياقية.
- ثانيهما- استلزام حواريّ: وهو متغيّر بتغيّر السياقات التي يرد فيها، ويعدّ الحوار الحقل الفعّال والمباشر للتفاعل اللغويّ، ويكشف عن البعد الاستعماليّ في تحقيق قصد المتحاورين.⁽²⁾
- لقد ذكرنا سابقاً أنّ من المبادئ التي أتى بها جوايس مبدأ التعاون وهذا الأخير يقوم على مسلّمات هي:

- مسلّمة القدر: وتعني كمية الإخبار الذي يجب أن تلتزم به المبادرة الكلامية.
- مسلّمة الكيف: وتعني أنّ لا تقل ما تعتقد كذبه، ولا تقل ما لا تقدر على البرهنة عليه.
- مسلّمة الملاءمة: وهي تربط الكلام ومقامه وهذا ما نجده متجليّاً في تعريف البلاغة عند بعضهم بقوله "هي مطابقة الكلام لمقتضى الحال."
- مسلّمة الجهة: ويراد بها الوضوح في الكلام مع الاهتمام بكيفية إجراء الكلام، ولعلّ هذا يشير إلى علم المعاني الذي يعدّ من أهم علوم البلاغة.⁽³⁾

من خلال ما سبق نستنتج مدى صعوبة العملية التواصلية التحوارية، هذه العملية المعقّدة التي تتطافر فيها العديد من العوامل قصد اقتناع السّامع بكلام المخاطب ومن ثمة خضوعه له والأخذ به.

(1) العياشي أدراوي، الاستلزام الحواريّ في التداول اللساني، منشورات الاختلاف، الجزائر، ط1، 2011، ص17 و18.

(2) ينظر محمود عكاشة، النظرية البرجماتية اللسانية، ص90.

(3) مسعودي صحراوي، التداولية عند العلماء العرب، ص47.

2.4 نظرية الملاءمة:

تأسس هذا المفهوم على يد اللساني البريطاني (ديردر ولسن **wilson.D**) والفرنسي (دان سبربر **D sperben**) وهي "نظرية تفسر الملفوظات وظواهرها البنيوية في الطبقات المقامية المختلفة، وتعدّ في نفس الوقت نظرية إدراكية".⁽¹⁾

وتأتي أهمية هذه النظرية في الدرس التداولي من ناحيتين:

- أنها تنتمي إلى العلوم المعرفية.
 - أنها تبين بدقة موقعها من اللسانيات، وخصوصا موقعها من علم التراكيب.
- وقد استفادت نظرية الملاءمة من النظرية القالبية، خاصة فيما يتعلق برصد الوقائع الذهنية، وتفسير طرق جريان المعالجة الإخبارية.⁽²⁾
- وأهم ما تتميز به النظرية تصوورها للسياق، الذي تفترض أنه يبنى تبعا لتوالي الأقوال، وليس شيئا معطى بشكل نهائي، أو شيئا محددا قبل عملية الفهم.
- إن الباحث في الدرس التداولي ليدرك يقينا أن هذه النظرية قدمت إضافة للدارسات التواصلية وذلك من خلال "تنصيبها على القصد التواصلية"، الذي لا يتوقف عند امتلاك حالات ذهنية (الإدراك)، وإنما سعي المتكلمين لنسبة هذه الحالات للآخرين وتبليغها إليهم. ومعناه أن التواصل سيرورة تبدأ مع التقاط المدخلات، مروراً بمعالجتها، انتهاء بتحويلها إلى مخرجات ولهذا البعد أهميته من حيث سعيه لحل بعض المشكلات التواصلية.⁽³⁾

يجدر بنا الإشارة إلى أن هذه النظرية قد استفادت من حقلين مختلفين:

- الأول: علم النفس المعرفي ممثلاً في نظرية القالبية لـ "فودور".
 - الثاني: فلسفة اللغة ممثلة في نظرية "الاستلزام الحواري".
- من خلال ما سبق نستنتج أن نظرية الملاءمة ركن مهم وأساسي في نجاح التخاطب بين المتخاطبين.

(1) مسعودي صحراوي، التداولية عند العلماء العرب، ص50.

(2) المرجع نفسه، ص51.

(3) جواد ختام، التداولية أصولها واتجاهاتها، ص130.

3.4 النظرية الحجاجية:

يعدّ مفهوم الحجاج من أهم المفاهيم التي تأسست عليها التداولية، وهو "مجال غني يشترك مع العديد من العلوم الأخرى، وقد انبثق من المنطق والبلاغة الفلسفية. يرتبط مفهومه بالفعل، وهو بحث من أجل ترجيح خيار من بين خيارات قائمة وممكنة، بهدف دفع فاعلين معيّنين في مقام خاص إلى القيام بأعمال إزاء الوضع الذي كان قائماً." (1)

لقد عرفا شايم بيرلمان وأولبريخت تيتيكا وهما من أهم رواد البلاغة الجديدة الحجاج بأنه "عبارة عن خطاب حوارى ديمقراطى تشاركيّ بامتياز. ويقوم على الاقتناع التخاطبي والتواصل والتفاعلي. ومن هنا، فهما يحصران موضوع الحجاج في درس تقنيات الخطاب التي من شأنها أن تؤدي بالأذهان إلى التسليم بما يعرض عليها من أطاريح، أو أن تزيد في درجة ذلك التسليم." (2)

ومن خلال تعريف الحجاج الذي قدماه - شايم بيرلمان وتيتيكا - نستنتج أنه "عبارة عن آليات وأساليب وعمليات وروابط لغوية، ومنطقية، وجدلية، وفكرية، وتداولية، وخطابية، توظف في أثناء إنتاج الملفوظ النصي أو الخطابي، شفوياً كان أم كتابياً، بغية التأثير، والإقناع، والاقتناع، والحوار. ويعني هذا أن الحجاج مرتبط بالمتكلم، والمخاطب، والمقصدية، والاستلزام الحوارى." (3)

وقد ذهب الدكتور أبوبكر العزاوي إلى أن الحجاج "فعالية تداولية خطابية جدلية، وهو تقديم مجموعة من الحجج التي تخدم نتيجة معينة. وهو أيضاً منطق اللغة والاستدلال المرتبط باللغات الطبيعية." (4) ويرى علي الشبعان أن الحجاج "بنية لغوية مركبة تنفعل بالمقامات وتتأثر بالأسيقية كما تصوّرنا الحجة كيانا مجرداً وهيكلًا فارغاً، يشغله الحجاج (المؤول) بالتصورات والمواقف التي تتوافق ومبادئ اعتقاده وتتوازي مع مراجع المذهب الذي ينتهي إليه فكره، يوجّه نسق استدلالاته، ويبيّن تصوّراته للعالم والأشياء." (5)

(1) خليفة بوجادي، في اللسانيات التداولية، ص 105.

(2) جميل حمداوي، البلاغة الجديدة مفهومها وروادها وآفاقها، ركاز للنشر، الأردن، ط 1، 2021، ص 84.

(3) المرجع نفسه ص 18 و 19.

(4) أبوبكر العزاوي، حوار حول الحجاج، الأحمديّة للنشر، المغرب، ط 1، 2010، ص 9.

(5) علي الشبعان، الحجاج والحقيقة وآفاق التأويل، دار الكتاب الجديدة المتحدة، بيروت، ط 1، 2010، ص 26.

وفي كتابه "الحجاج في التواصل" يعرف (فليب بروطون) الحجاج بقوله "يمكننا أن نعرف الحجاج بوصفه فعلا يسعى إلى تغيير سياق التلقي أو آراء المتلقي بتعبير آخر، لكي تكون هذه الصياغة أكثر دقة، فإنها ينبغي أن تراعي أن قبول رأي الآخر لا يخلو من عواقب فيما كنا نفكر فيه سابقا، أي قبل تعرف هذا الرأي لا يمتلك المتلقي، على إثر الفعل الحجاجي، رأيا زائدا على ما كان يفكر فيه سابقا فقط (فلو كانت الحالة كذلك، فإن الأمر لا يعدو كونه إخبارا)، بل إنه يتحتم عليه تغيير وجهة نظره، إن لم تكن عن العالم، فعلى الأقل عن أجزاء من العالم معينة بواسطة الحجّة".⁽¹⁾

ويعني هذا أن الحجاج يسعى إلى التأثير في المتلقي وإقناعه بما يريده المتكلم وعليه ينصب الحجاج على الآراء التواصلية المتبوعة بالحجج والبراهين المنطقية.

وقد أخرج كل من "بيرلمان وتيتيكا" الحجاج من قسمة التلاعب بعقول البشر والجمهور، وهي رؤية تقليدية لازمت مفهوم الحجاج.

لقد أفصحنا - بيرلمان وتيتيكا - الغاية من الحجاج في كتابهما "مصنّف في الحجاج" كما نقل عنهما الدكتور عبد الله صولة في كتابه "في نظرية الحجاج" فيقولان: "غاية كلّ حجاج أن يجعل العقول تدعن لما يطرح عليها أو يزيد في درجة ذلك الإذعان، فأنجح الحجاج ما وفق في جعل حدة الإذعان تقوى درجتها لدى السامعين بشكل يبعثهم على العمل المطلوب (إنجازه أو الإمساك عنه)، أو هو ما وفق على الأقل في جعل السامعين مهّئين لذلك العمل في اللحظة المناسبة".⁽²⁾

أما الحجاج عند (ديكرو وأنسكومبر) فهو يختلف عن المفاهيم السابقة لأنه حجاج لسانيّ بحث وقد حصراه في اللغة ودراساتها، دون الاهتمام بما هو خارجها... فهو إنجاز لعمليتين هما: عمل صريح بالحجّة من ناحية، وعمل بالاستنتاج من ناحية أخرى، سواء أكانت النتيجة مصرّحا بها أم مفهومة.⁽³⁾

والحجاج عند ديكرو ينطلق "من تأكيد الأبعاد التداولية والدلالية الكامنة في اللغة التواصلية اليومية وكذا اللغة الإبداعية... فالخطاب الحجاجي - كما يقول ديكرو - ترسله ذات متكلمة هي المسؤولة عنه،

(1) فليب بروطون، الحجاج في التواصل، تر محمد مشبال وآخرون، المركز القومي للترجمة، مصر، ط1، 2013، ص38.

(2) عبد الله صولة، في نظرية الحجاج، مسكيلاني، تونس، ط1، 2011، ص13.

(3) خليفة بوجادي، في اللسانيات التداولية، ص111.

وهو يميّز في هذا المقام بين المتكلم والمتلفظ، على اعتبار هذا الأخير هو الذي يعبر باسم المتكلم عن الآراء والمواقف المطروحة في الخطاب الحجاجي.⁽¹⁾

كما يشير ديكرو إلى أنّ الحجج بمختلف أنواعها تعرف تراتبا معيّنا يكون متسلسلا في الدرجة، بحيث يكون الحكم أو الاختيار من قبل المعني مؤسسين على درجتي القوة أو الضعف وليس الصدق أو الكذب.⁽²⁾

من خلال ما تقدّم نستنتج أنّ نظرية الحجاج اللغوي أو اللسانيّ التي وضعها كلّ من أنسكومبر وديكرو تهدف إلى "دراسة الجوانب الحجاجية في اللغة، ووصفها انطلاقا من فرضية محورية ألا هي: إنّنا نتكلّم عامّة بقصد التأثير."⁽³⁾

فإذا كانت نظرية بيرلمان وتيتيكا قد قامت على رؤية بلاغية وفلسفية "فإنّ نظرية الحجاج في اللغة التي أسّسها ديكرو وزميله في منتصف السبعينات من خلال كتابهما (الحجاج في اللغة) تنطلق من فكرة مفادها "أنّنا نتكلّم عامّة بقصد التأثير، وأنّ الوظيفة الأساسية للغة هي الحجاج، وأنّ المعنى ذو طبيعة حجاجية."⁽⁴⁾

وعليه تدرج نظرية الحجاج اللسانيّ ضمن النظريات الدلالية الحديثة التي تقدّم تصوّرات جديدة حول المعنى، وتقترح مقترحات جادة حول الكثير من القضايا والظواهر اللغوية.

(1) محمد سالم الطلبة، الحجاج في البلاغة المعاصرة، دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت، ط12008، ص 192.

(2) ينظر المرجع نفسه، ص 194.

(3) جميل حمداوي، البلاغة الجديدة، ص 302.

(4) أبوبكر العزاوي، اللغة والحجاج، مؤسسة الرحاب الحديثة، بيروت، ط12009، ص 55.

الفصل الأول

تعليمية البلاغة العربية بين

القديم والحديث

1 مفهوم البلاغة العربية:

يبدو الحديث عن مفهوم البلاغة عند اللّغويين في المعاجم التراثية أمراً مملاً ومكروراً وهو كذلك، لكن طبيعة الموضوع تفرض علينا الإلمام به ولو على صورة موجزة، ولقد اتفقت هذه المصادر اللّغوية على أنّ البلاغة تعود إلى الجذر اللّغويّ (بلغ) ويدلّ هذا على معنى الانتهاء والوصول. جاء في لسان العرب في مادّة (بلغ) "... بلغ الشّيء يبلغ بلوغاً، وبلاغاً: وصل وانتهى، وأبلغه هو إبلاغاً، وبلغه تبليغاً. والبلاغ ما يتبلّغ به ويتوصّل إلى الشّيء المطلوب، وبلغ الغلام: احتلم كآته بلغ وقت الكتاب عليه والتّكليف وبلغت الفتاة." (1)

وفي معجم مقاييس اللّغة لابن فارس قال: "الباء واللام والغين أصل واحد صحيح، وهو الوصول إلى الشّيء، تقول: بلغت المكان إذا وصلت إليه، وقد تسمي المشاركة بلوغاً بحق المقاربة. قال الله تعالى "فإذا بلغن أجلهن فأمسكوهن بمعروف"، ومن هذا الباب قولهم: أحق بلغ: أي إنّ مع حماقته يبلغ ما يريد. والبلغة: ما تبلغ به من عيش كآته يراد أنّه بلغ رتبة المكثّر إذا رضي وقنع، وكذلك البلاغة التي يمدح بها الفصيح اللّسان لأنّه يبلغ بها ما يريد." (2)

وجاء في معجم مفردات القرآن الكريم للرّاعب الأصفهاني في مادّة: (بلغ) ما نصّه: "البلوغ والبلاغ: الانتهاء إلى أقصى المقصد والمنتهى، مكاناً أو زماناً أو أمراً من الأمور المقدّرة، وربّما يعبر به عن المشاركة عليه، إن لم ينته إليه. من الانتهاء بلغ أشدّه، وبلغ أربعين، وقوله عزّ وجلّ: "فبلغن أجلهنّ فلا تعضلوهنّ"، و"ما هم ببالغيه"، فلما بلغ معه السعي" و"علي أبلغ الأسباب" و"أيمان علينا بالغة": أي منتهية في التّوكيد. وأمّا قوله عزّ وجلّ "فإذا بلغن أجلهن فأمسكوهن بمعروف" فللمشارفة، فإنّها إذا انتهت إلى أقصى الأجل لا يصحّ للزوج مراجعتها وإمساكها" (3)

وعرّف زين الدّين الرّازي في معجم مختار الصحاح مادّة (بلغ) فقال: "بلغ المكان: وصل إليه، وكذا إذا شارف عليه... وبلغ الغلام: أدرك، وبأبهما دخل. والإبلاغ والتبليغ: الإيصال، والاسم من

(1) ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، بيروت، ج2، ص144.

(2) ابن فارس، مقاييس اللّغة، تح عبد السلام هارون، دار الفكر، بيروت ط1، 1979، ج1، ص301.

(3) أبو القاسم الأصفهاني، المفردات في غريب القرآن، تح محمد سيد كيلاني، دار المعرفة، بيروت، ص60.

البلاغ، والبلاغ أيضا: الكفاية. وشيء بالغ، أي جيد. والبلاغة: الفصاحة، وبلغ الرجل: صار بليغا وبابه ظرف. والبلاغات كالوشايات.⁽¹⁾

إذا عرفنا أن المعنى اللغوي للبلاغة يقوم على الإيصال والانتهاء فإننا نلاحظ وجود علاقة وشيجة مع معناها عند أرباب البلاغة، فكأن المتكلم أنهى المعنى المتحدث عنه في عملية التخاطب وأوصله إلى ذهن المتلقي فتحقق حينئذ عملية التواصل وما ينتج عنها من الأحداث الكلامية.

أما البلاغة في اصطلاح البلاغيين فهي وصف للكلام والمتكلم، كما هي وصف للألفاظ مع المعاني كما بين ابن سنان الخفاجي في كتابه سر الفصاحة فقال: "والفرق بين الفصاحة والبلاغة أن الفصاحة مقصورة على وصف الألفاظ، والبلاغة لا تكون إلا وصفا للألفاظ مع المعاني، لا يقال في كلمة واحدة لا تدل على معنى يفضل عن مثلها: بليغة، وإن قيل فيها: فصيحة، وكل كلام بليغ فصيح، وليس كل فصيح بليغا، كالذي يقع فيه الإسهاب في غير موضعه."⁽²⁾

ومعنى قول ابن سنان الخفاجي أن الفصاحة أسندت إلى اللسان، أما البلاغة فقد أسندت إلى النفوس، إذ أن الفصاحة متعلقة بالألفاظ، وهي خاصة بها من حيث الوضوح والسلامة من التعقيد، والرقّة والجزالة، أما البلاغة فلا تكون إلا وصفا للألفاظ مع المعاني، وهدفها وغايتها التأثير في النفوس.

لقد اجتهد علماء البلاغة منذ القرون الأولى في وضع تعريفات للبلاغة نظرا لأهمية هذا العلم العربي، ذكر بعضها الجاحظ في كتابه البيان والتبيين، ومن أحسن تلك التعاريف قول بعضهم: "لا يكون الكلام يستحق اسم البلاغة حتى يسابق معناه لفظه، ولفظه معناه، فلا يكون لفظه إلى سمعك أسبق من معناه إلى قلبك."⁽³⁾

(1) الرازي زين الدين محمد بن أبي بكر، مختار الصحاح، تح حمزة فتح الله، دار ابن حزم، بيروت، ط1، 2015، ص79.

(2) ابن سنان الخفاجي عبد الله بن محمد، سر الفصاحة، تح النبوي عبد الواحد شعلان، المكتبة الخيرية، مصر، ط1، 2024، ص86.

(3) الجاحظ عمرو بن بحر، البيان والتبيين، تح عبد السلام هارون، مكتبة الخانجي، مصر، ط7، 1998، ج1، ص115.

كما عرفها الرّمانيّ في كتابه النكت في إعجاز القرآن فقال: "البلاغة هي إيصال المعنى إلى القلب، في أحسن صورة من اللفظ." (1)

هذا وتجدر بنا الإشارة إلى أنّ التعريف الذي عرف شيوعاً عند علماء البلاغة منذ القديم هو التعريف الذي حدّه الخطيب القزويني في كتابه تلخيص المفتاح فقال في تعريفها: "بلاغة الكلام في مطابقته لمقتضى الحال مع فصاحته." (2)

فالبلاغة إذن لا بدّ فيها من ذوق وذكاء، بحيث يدرك المتكلّم متى يتكلّم، ومتى يتوقّف عن الكلام، وماهي الألفاظ التي يستعين بها في التعبير عن معانيه.

وعليه نستنتج أنّ البلاغة تقوم على دعائم، بقدر ما يتهيأ من هذه الدّعائم، يكون الكلام مؤثراً في المتلقّي، وهذه الدّعائم هي: أولاً: اختيار اللفظة.

ثانياً: حسن التركيب وصحته.

ثالثاً: اختيار الأسلوب الذي يصلح للمخاطبين، مع حسن ابتداء، وحسن انتهاء.

رابعاً: التأثير في النفوس. (3)

لقد عرّف الخطيب القزويني بلاغة المتكلّم بأنّها "ملكة يقتدر بها على تأليف كلام بليغ." وذكر أنّ البلاغة في الكلام مرجعها إلى الاحتراز عن الخطأ في تأدية المعنى المراد فقال: "...أنّ البلاغة في الكلام مرجعها إلى الاحتراز عن الخطأ في تأدية المعنى المراد، وإلى تمييز الكلام الفصيح عن غيره، والثاني يعني - التّمييز - منه ما يتبيّن في علم متن اللّغة، أو التّصريف، أو النّحو، أو يدرك بالحس، وهو ماعدا التّعقيد المعنويّ.

وما يحترز به عن الأوّل - أعني الخطأ - هو علم المعاني.

وما يحترز به عن الثّاني - أعني التّعقيد المعنويّ - هو علم البيان.

(1) ثلاث رسائل في إعجاز القرآن للرماني والخطابي والجرجاني، تح محمد خلف الله أحمد وآخرون، دار المعارف، مصر، ط3، ص75.

(2) القزويني الخطيب، تلخيص المفتاح، تح ياسين الأيوبي، المكتبة العصرية، بيروت، ط1، 2002، ص42.

(3) فضل حسن عباس، البلاغة فنونها وأفنانها علم المعاني، دار النفائس، الأردن، ط12، 2009، ص60.

وما يعرف به وجوه تحسين الكلام — بعد رعاية تطبيقه على مقتضى الحال وفصاحته — هو علم البديع.⁽¹⁾

وهذه العلوم الثلاثة هي الأركان التي قام عليها صرح الدرس البلاغي، فعلم المعاني هو "العلم الذي يبحث في الجملة وما يطرأ عليها من تقديم وتأخير، أو حذف وذكر، أو تعريف وتنكير، أو قصر وتخصيص، أو فصل ووصل، أو إيجاز وإطناب، ويراعى في هذا العلم أمران: قواعد النحو، ومطابقة الكلام لمقتضى الحال."⁽²⁾

وقد عرفه السكاكي في مفتاح العلوم بقوله: "تتبع خواص تراكيب الكلام في الإفادة، وما يتصل بها من الاستحسان وغيره، ليحترز بالوقوف عليها من الخطأ في تطبيق الكلام على ما يقتضي الحال ذكره."⁽³⁾ هذا التعريف الذي قدّمه السكاكي لعلم المعاني لم يُرضِ الخطيب القزويني فقام بتهذيبه في كتابه الإيضاح فيقول: "علم المعاني هو العلم الذي يعرف به أحوال اللفظ العربي التي بها يطابق مقتضى الحال."

ويعدّ عبد القاهر الجرجاني — يرحمه الله — المؤسس لعلم المعاني من خلال نظرية النظم والذي يعني به تعليق الكلام بعضه على بعض بتوخي معاني النحو، حتّى أنّه سمّى علم المعاني بمعاني النحو، يقول عنه "إنّه توخي معاني النحو."⁽⁴⁾

أمّا علم البيان فهو "علم يعرف به إيراد المعنى الواحد بطرق مختلفة في وضوح الدلالة عليه."⁽⁵⁾ وعليه فإنّ المجال الذي يشغل عليه هذا العلم هو الصّور الأدبيّة التي يبدعها المتكلّم، فيتمكّن من التعبير عن المعنى الواحد بطرائق مختلفة تختلف في جمالها وتأثيرها في نفوس المتلقّين، ومن خلال التعريف تتضح لنا رؤية الدلالة باعتبارها ركناً أساسياً بني هذا العلم عليه، إلا أنّ هذه الأخيرة قسّمها الأصوليون إلى ثلاث دلالات: دلالة الوضع، دلالة التضمن، دلالة الالتزام.

-
- (1) القزويني الخطيب، الإيضاح في علوم البلاغة، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 2003، ص21 و22.
- (2) بن عيسى باطاهر، البلاغة العربية مقدمات وتطبيقات، دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت، ط1، 2008، ص37.
- (3) السكاكي يوسف ابن أبي بكر، مفتاح العلوم، نعيم زرزور، دار الكتب العلمية، بيروت، ط2، 1987، ص161.
- (4) الجرجاني عبد القاهر، دلائل الإعجاز، تح محمود شاكر، مكتبة الخانجي، مصر، ص362.
- (5) القزويني الخطيب، الإيضاح في علوم البلاغة، ص163.

أولاً - الدلالة الوضعية: وهي دلالة اللفظ على المفهوم الذي وضع له.

ثانياً - دلالة التضمن: وهو دلالة اللفظ على مفهوم يتضمنه المفهوم الأصلي.

ثالثاً - دلالة الالتزام: وهي دلالة اللفظ على مفهوم يقتضيه المدلول الأصلي.

ودلالة التضمن والالتزام هما الأساس في علم البيان، إذ بواسطتها يعتمد العقل على مجموع من المعطيات للمرور إلى المدلول الحقيقي للألفاظ، وفهم المراد من الجمل التي تبنى أساساً على المجاز والكناية.⁽¹⁾

ولقد نوّه عبد القاهر الجرجاني بأهمية علم البيان فقال: "ثم إنك لا ترى علماً هو أرسخ أصلاً، وأسبق فرعاً، وأحلى جنى، وأعذب ورداً، وأكرم نتاجاً، وأنور سراجاً من علم البيان الذي لولاه لم تر لساناً يحوك الوشي، ويصوغ الحلبي، ويلفظ الدرّ، وينفث السحر، ويقرى الشّهد، ويريك بدائع من الزّهر، ويخنيك الحلوى اليناع من الثمر، والذي لولا تحفيه بالعلوم وعنايته بها، وتصويره إيها، لبقيت كامنة مستورة لما استبان لها يد الدّهر صورة، ولا استمر السّرار بأهلها، واستولي الخفاء على جملتها، إلى فوائد لا يدركها الإحصاء، ومحاسن لا يحصرها الاستقصاء."⁽²⁾

أما علم البديع فهو "علم تعرف به وجوه تحسين الكلام، وهي وجوه تزيد القول حسناً وطلاوة وتقبّلاً، وذلك بعد رعاية مطابقة الكلام لما يقتضيه الحال، ووضوح الدلالة على المراد لفظاً ومعنى."⁽³⁾

وقد عرفه عبد الرحمن بن خلدون في المقدمة بأنّه: "النظر في تزيين الكلام وتحسينه بنوع من التّتميق: إمّا بسجع يفصله، أو تجنيس يشابه بين ألفاظه، أو ترصيع يقطع أو زانه، أو تورية عن المعنى المقصود بإيهام معنى أخفى منه، لاشتراك اللفظ بينهما، أو طباق بالتّقابل بين الأضداد وأمثال ذلك."⁽⁴⁾

(1) ينظر بن عيسى باطاهر، البلاغة العربية مقدمات وتطبيقات، ص 212 و 213.

(2) الجرجاني عبد القاهر، دلائل الإعجاز، ص 63.

(3) المرجع نفسه، ص 313.

(4) ابن خلدون عبد الرحمن، المقدمة، تح عد الله بن محمد الدرويش، دار يعرب، دمشق، ط 1، 2004، ج 2، ص 374.

ويعود تأسيس هذا العلم إلى الخليفة أبو العباس عبد الله بن المعتز الذي وضع قواعده في كتابه الذي سمّاه البديع ذاكرًا فيه أنواعًا كثيرة من البديع، وينقسم هذا العلم إلى قسمين: علم الحسّنات البديعية اللفظية، وعلم الحسّنات البديعية المعنوية.

ذهب بعض الباحثين إلى أنّ أول من أطلق هذا الاسم (علم البديع) هو مسلم بن الوليد ثمّ شاع هذا المصطلح في العصر العباسي، ولما جاء ابن المعتز جمع مسائله في مصنّفه.

لم يفرق شيخ البلاغة الإمام عبد القاهر الجرجاني - يرحمه الله - بين البلاغة والفصاحة والبيان ولكن عندما استقرت علوم البلاغة، أصبح التّفريق بين هذه المصطلحات واضحًا وجليًا، فإذا كانت البلاغة كما مرّت معنا من قبل هي: مطابقة الكلام لما يقتضيه الحال، فإنّ الفصاحة تطلق على معنى الوضوح والبيان، أي: الألفاظ الظّاهرة البيّنة، المأنوسة في الاستعمال، السّلسلة على اللّسان، القريبة إلى الفهم والأذهان. يقول ابن الأثير في المثل السائر: "الكلام الفصيح هو الظّاهر البيّن، وأعني به أن تكون ألفاظه مفهومة لا يحتاج في فهمها إلى استخراج من كتاب لغة، وإنّما كانت بهذه الصّفة لأنّها تكون مألوفة الاستعمال بين أرباب النّظم والنثر، دائرة في كلامهم، وإنّما كانت مألوفة الاستعمال دائرة في الكلام دون غيرها من الألفاظ لمكان حسنّها، وذلك لأنّ أرباب النّظم والنثر غرّبوا اللّغة باعتبار ألفاظها، وسبّروا وقسّموا، فاختاروا الحسن من الألفاظ فاستعملوه، ونفوا القبيح منها فلم يستعملوه، فحسن الألفاظ سبب استعمالها دون غيرها، واستعمالها دون غيرها سبب ظهورها وبيّانها، فالفصيح من الألفاظ هو الحسن".⁽¹⁾ فالفصاحة وصف يطلق على اللفظ المفرد، كما يطلق على الكلام المركّب والمتكلّم.

الفصاحة في المفرد: حتّى تكون المفردة فصيحة يجب أن تتوفّر فيها شروط ثلاثة هي:

أولاً: الخلو من التّنافر في الحروف، وهي الحروف المتقاربة في مخارجها.

ثانياً: الخلو من الغرابة، ويعود ذلك لسببين: أن يكون اللفظ وحشيًا غريبًا قليل التداول في لغة العرب، فيحتاج إلى المعاجم للبحث عن معناه، وأن تكون الغرابة ناشئة عن حيرة المتلقّي في فهم المعنى بسبب دلالة اللفظ على معنيين فأكثر بلا قرينة مبيّنة للمعنى المقصود.⁽²⁾

(1) ابن الأثير ضياء الدين، المثل السائر في أدب الكاتب والشاعر، تح بدوي طبانة، دار نهضة مصر، مصر، ط1، 1962، ج1، ص114.

(2) ينظر بن عيسى باطاهر، البلاغة العربية مقدمات وتطبيقات، ص18 و19.

ثالثاً: مخالفة القياس، وذلك بأن يكون اللفظ مخالفاً للقياس الصريح المعروف في لغة العرب.

الفصاحة في الكلام: حتى يكون الكلام المركب فصيحاً لا بد من توفر شروط وهي:

أولاً: ضعف التأليف: ويكون بسبب مخالفة الكلام للقوانين النحوية المشهورة عند النحاة.

ثانياً: تنافر الكلمات: تنتج عن تقارب الحروف في ألفاظها مما ينجم عن ذلك ثقل في اللسان.

ثالثاً: التعقيد: وهو أن يتبع المتكلم طريقاً صعباً، يجد المخاطب فيه وعورة في فهم المعنى، وهو تعقيد لفظي غير واضح الدلالة للخلل في تركيبه، وتعقيد معنوي غير واضح الدلالة على المعنى بسبب خلل في انتقال الذهن من المعنى الأول المفهوم من اللفظ إلى المعنى الثاني الذي يقصده المتكلم.⁽¹⁾

فصاحة المتكلم: يطلق هذا الوصف على "قدرة المتكلم على التعبير عما يجول في النفس من أفكار وخواطر، تعبيراً صحيحاً مؤدياً غرضه من الفهم والإفهام."⁽²⁾

إنّ البلاغة العربية – على وجه الخصوص – لها أهداف كثيرة تسعى إلى تحقيقها، ومن هذه الأهداف:

- التأثير والإقناع: وفي هذا الصدد يقول أحمد حسن الزيات في دفاعه عن البلاغة "إنّ البلاغة هي بمعناها الشامل الكامل: ملكة يؤتى بها صاحبها في عقول الناس وقلوبهم من طريق الكتابة أو الكلام، فالتأثير في العقول عمل الموهبة المعلمة المفسرة، والتأثير في القلوب عمل الموهبة الجاذبة المؤثرة، ومن هاتين الموهبتين تنشأ موهبة الإقناع على أكمل صورة وتحليل."⁽³⁾
- الوقوف على أسرار الإعجاز البياني في القرآن الكريم، فالبلاغة من الأدوات المهمة لفهم الوحي الكريم.
- تلمس دقائق العربية وأسرارها، وإدراك أساليب القول، ومراتب فنون الكلام.
- اكتساب مهارات الكتابة الإبداعية، فالدّارس للبلاغة، الخبير بقوانينها، يستطيع أن يستفيد منها في نظم الشعر، وفي كتابة النصوص الإبداعية المختلفة.

(1) ينظر بن عيسى باطاهر، البلاغة العربية مقدمات وتطبيقات، ص 22 و 23.

(2) المرجع نفسه، ص 23.

(3) أحمد حسن الزيات، دفاع عن البلاغة، عالم الكتب، مصر، ط 2، 1967، ص 20.

- البلاغة ضرورية للناقد فهي أحد المعايير الأساسية التي تعينه على تحليل النصوص الأدبية، وبيان قيمتها الفنية والجمالية.⁽¹⁾

لقد كان العربي منذ الجاهلية يمارس البلاغة في بيانه ومنطقه دون الاهتمام بالمصطلحات أو معرفتها، حتى جاء عصر التدوين فأصلت الأصول، وقعدت قواعد هذا العلم، كما قعدت قواعد العلوم الأخرى مرتبطة في تلك المرحلة بخدمة القرآن الكريم والوقوف على سرّ بيانه وإعجازه، فقد "كانت البلاغة قبل عصر التدوين، فطرة لسانية صافية، يعيشها العربي بمعزل عن المؤثرات اللغوية الأخرى، فكأن الجزيرة العربية قد احتفظت بخصوصية اللسان العربي، ولاسيما لهجة قريش، بعيدا عن تأثير اللغات الأخرى قليلا، قد نلحظه على مستوى المفردات أو الألفاظ المفردة، وليس التركيب أو الأسلوب."⁽²⁾

كما أننا نجد أن البلاغة عند العرب "إنما تعني بالنظر في صفات يتوفر عليها الكلام الأدبي أو الفني أو غيرها وأربع صفات رئيسية: البليغ، والفصيح، والمطابق لمقتضى الحال، والمناسب للمقام. وهي صفات لم تفارق البحث البلاغي في علومه الثلاثة."⁽³⁾

لقد حظيت البلاغة بأقسامها الثلاثة بعناية واهتمام كبير عند العرب والمسلمين فهي من أبرز العلوم وأشرفها مكانة عندهم "فقد ارتبطت منذ نشأتها بالقرآن الكريم، وكان أداة مهمة لفهم قضية الإعجاز، تلك القضية التي شغلت العلماء والدارسين منذ نزول القرآن، وكانت الكتب الخاصة بالإعجاز هي التواة الأولى التي أسهمت في نشأة هذا العلم وتطوره وازدهاره، حتى أصبح علما قائما بذاته، فيه من القواعد والأصول ما جعله أحد علوم العربية وأركانها الأساسية."⁽⁴⁾

أما موضوع البلاغة عند المحدثين فيحصر في الأسلوب، الذي هو موضوع علم الأسلوبية، هذا العلم الذي اعتبر الوريث الشرعي للبلاغة القديمة.

(1) أحمد حسن الزيات، دفاع عن البلاغة، ص 30.

(2) رحمن غركان، البيان العربي دراسة أدبية، دار الرائي، دمشق، ط1، 2008، ص13.

(3) المرجع نفسه، ص 14.

(4) بن عيسى باطاهر، البلاغة العربية مقدمات وتطبيقات، ص11.

وفي شأن البلاغة والإعلام يؤكد محمد الصغير بناني "الاعتماد على مفهوم الإفادة الذي يدلّ على ما يدلّ عليه مفهوم الإعلام في التعبير الحديث، أعني كمية المعلومات التي تحملها الكلمة أو العبارة أو الجملة والتي بها تقاس درجتها الإعلامية".⁽¹⁾

لقد سبقت الإشارة في تعريف البلاغة أنّ هذه الأخيرة تقوم على عنصر التبليغ، حيث يقوم المتكلم بتبليغ السامع المعنى الذي يريده حسب المقام والحال، وعليه فإننا نجد أنّ هذه الدلالة اللغوية للبلاغة لها ما يقابلها من المصطلحات المعاصرة، نقصد بذلك مصطلح "الاتصال" الذي هو الرّكيزة التي قام عليها علم الاتصال **communication**، وبناء عليه نلاحظ مدى القرابة الشديدة بين البلاغة والاتصال كعلم تكنولوجي حديث يتوجّه إلى الجمهور.

2 مفهوم البلاغة عند المحدثين:

عرّفت البلاغة في الدّرس الحديث بعدّة تعريفات فهي "مطابقة الكلام لما يقتضيه حال الخطاب مع فصاحة ألفاظه، وإذا علمنا أنّ المقتضى هو الاعتبار المناسب، وأن حال الخطاب هو المقام، فالبلاغة هي مطابقة الكلام للاعتبار المناسب للمقام، مع فصاحة ألفاظه".⁽²⁾

وقد عرفها محمود رشدي "العلم الذي يحاول الكشف عن القوانين التي تتحكّم في الاتصال اللّغوي".⁽³⁾

وقد عرفها علي الجمبلاطي فقال: "إنّها العلم أو الفنّ الذي يعلّمنا كيف ننشئ الكلام الجميل المؤثّر في النفوس، أو يعلّمنا كيف ننشئ القول الأجل، إذ البلاغة بهذا التعريف هي التي تتكفّل بتقديم القوانين العامّة، التي تسيطر على الاتصال اللّغوي، وهي التي توضح الطّرق والأساليب، التي يستطيع بها أن ينقل عن طريق الكلمات والجمال أفكاره وأراءه إلى القارئ على أحسن وجه ممكن، والبلاغة هي التي تقدّم لنا جملة من القواعد التي ينبغي أن تراعى في نظم الكلام الذي يأخذ النفوس، والتي تسهّل عمليّة الاتصال اللّغويّ في صور من التعبير الفصيح".⁽⁴⁾

(1) ينظر محمد الصغير بناني، البلاغة العربية وأصولها النظرية، أطروحة دكتوراه، جامعة الجزائر 1993.

(2) عرفان مطرجي، الجامع لفنون اللغة العربية والعروض، مؤسسة الكتب الثقافية، بيروت، ط1، 1987، ص22.

(3) محمود رشدي خاطر وآخرون، تعليم اللغة العربية، مطابع سجل العرب، مصر، ط4، 1985، ص150.

(4) علي الجمبلاطي وآخرون، الأصول الحديثة لتدريس اللغة العربية والتربية الدينية، دار فحضة مصر للطباعة، مصر، ط2، ص290.

من خلال ما تقدّم من تعاريف نستنتج أنّ البلاغة عند المحدثين هي علم ينظّم ويحدّد القوانين التي ينبغي أن تحكم الأدب، كما يعتبرونها فنّاً وأسلوباً جميلاً يؤثر في نفس المتلقّي.

3 نشأة البلاغة العربية ومراحل تطوّرها:

ما من علم من العلوم الإنسانيّة والتّجريبية إلا وقد مرّ بخطوات ومراحل مكّنته من التّطوّر والنّضوج وهذا ما يعرف بالتّراكم العلميّ، والأمر نفسه حدث مع علم البلاغة، فقد مرّت البلاغة بمراحل حتّى صارت علماً له أصوله وقواعده المتينة، وهذه المراحل هي:

1.3 مرحلة النّشأة والمخاض:

لقاد أعاد العلماء والمؤرّخون المهتمّون بالدّرس البلاغيّ العربيّ أوّليات البلاغة إلى العصر الجاهليّ، حيث كانت البلاغة تقوم على السّليقة والطّبع، كما تقوم على الدّربة والممارسة، إذ أنّ العرب بطبيعتهم وطبعهم الأصيل قوم أو توا الفصاحة والبلاغة، بل نبغوا على جميع الأمم بفنّ القول، فما تحداهم الله بالقرآن الكريم الذي أعجزهم وأبان عن انتفاء قدرتهم عن الإتيان بمثلهم إلا لتمكّنهم وقدرتهم الخارقة على الكلام الذي يأخذ بالألباب ويؤثر في النفوس، وتمتد هذه المرحلة إلى بداية القرن الثّاني، وقد كان للقرآن الكريم دور كبير في تنمية هذه الملكة والقدرة، أمّا في العصر الأمويّ، العصر الذي تتلمذ فيه التّابعون على أيدي الصّحابة رضي الله عنهم وقد أو توا حظّاً كبيراً من تفسير القرآن الكريم وفهمه، نجد أنّهم تكلّموا في بعض القضايا البلاغية محاولين الوقوف على بعض أسرارهِ وكنهه إعجازه، بل جعلوا القرآن الكريم محور دراساتهم ومركز اهتمامهم. وكما كان لازدهار الأدب في هذا العصر أثر واضح في كثرة الملاحظات البيانيّة، ونضجها، وعمقها، وانتقالها من طور إلى طور، ووضوح كثير من أسرار التّراكيب، ووسائل جودة الأدب، وروعته، والتي عدّت مقاييس وأصولاً لعلم البلاغة فيما بعد.⁽¹⁾

2.3 مرحلة النّمو:

في العصر العباسيّ الأوّل على وجه الخصوص اتّسعت الملاحظات البلاغية ويعود ذلك لعدّة أسباب مختلفة " منها ما يعود إلى تطوّر النّثر والشّعْر مع تطوّر الحياة العقليّة والحضاريّة، ومنها ما يعود

(1) فوزي عبد ربه عيد، المقاييس البلاغية، دار الثقافة، مصر، دط، 1983، ص 77.

إلى نشوء طائفتين من المعلمين، عنيت إحداهما باللغة والشعر، وعنيت الأخرى بالخطابة والمناظرة وإحكام الأدلة ودقة التعبير وروعته.⁽¹⁾

وقد أخذ النقاد والأدباء والكتاب يحاولون فهم أسرار بلاغة الكلام، ووضع أصول موجزة تحدد آراءهم في جمال الأسلوب، وفي مقدمة هؤلاء أبو عبيدة معمر بن المثنى البصري (ت209هـ) الذي اتخذ تفسير القرآن الكريم طريقاً إلى كشف الظواهر البلاغية، فقد سأل سائل في مجلس الفضل بن ربيع (ت208هـ) والي البصرة عن قوله تعالى «طلعها كأنه رؤوس الشياطين» سورة الصافات: آية 65، حيث قال السائل: إنما يقع الوعد والإيعاد بما قد عرف مثله، وهذا لم يعرف، فأجابه أبو عبيدة: إنما كلم الله العرب على قدر كلامهم، أما سمعت قول امرئ القيس:

أيقتلني والمشرقي مضاجعي ومسنونة زرق كأنياب أغوال

وهم لم يروا الغول قط، ولكنه لما كان أمر الغول يهولهم أو عدوا به، فاستحسن الوالي والسائل قوله. فوضع أبو عبيدة كتابه "مجاز القرآن" في البصرة.⁽²⁾

3.3 مرحلة الازدهار:

لقد أجمع العلماء والباحثون أن البلاغة العربية عرفت نضوجاً كبيراً وازدهاراً عظيماً، ويعود هذا إلى شيخ العربية الإمام عبد القاهر الجرجاني (ت471هـ) الذي أحدث منعطفاً قوياً وذلك بوضع كتابيه أسرار البلاغة ودلائل الإعجاز "فقد وضع فيهما الأسس العامة والقواعد الأساسية لعلوم البلاغة العربية، كما أنه توسع في الحديث عن "نظرية النظم"، ورأى أنها سر الإعجاز في القرآن الكريم، وعبد القاهر الجرجاني عند كثير من علماء البلاغة المتقدمين والمتأخرين هو مؤسس علم البلاغة."⁽³⁾ كما لا يخفى علينا دور الإمام جابر الله محمد بن عمر الزمخشري (ت538هـ) فقد ألف تفسيره المشهور الذي أسماه "الكشاف"، وطبق فيه نظرية النظم تطبيقاً عملياً، وفرق فيه بين علم المعاني وعلم البيان.⁽⁴⁾

(1) شوقي ضيف، البلاغة تطور وتاريخ، دار المعارف، مصر، ط12، ص19.

(2) ينظر أحمد راجع، تعليمية نشاط البلاغة في المرحلة الثانوية، أطروحة دكتوراه، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة 2016، ص21.

(3) بن عيسى باطاهر، البلاغة العربية مقدمات وتطبيقات، ص13.

(4) ينظر المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

4.3 مرحلة التعقيد والجمود:

في هذه المرحلة تأثرت البلاغة العربية بالمنطق اليوناني وذلك في القرن السابع الهجري، حيث ظهر أبو يعقوب السكاكي (ت626هـ) صاحب كتاب مفتاح العلوم الذي تحدّث فيه عن علم المعاني وعلم البيان، ومن خصائص هذه المرحلة كثرة الشروحات والتعليقات والخواشي وكذا التلخيصات خاصة على كتاب المفتاح ومن أشهر التلخيصات على هذا الكتاب تلخيص المفتاح للخطيب القزويني، كما تتميز هذه المرحلة بالجمود حيث "قدّم فيها البلاغيون دروس البلاغة في قوالب جافة، وأدخلوا فيها كثيرا من المباحث التي تتصل بعلوم أخرى، مثل: علم الكلام، وأصول الفقه، والنحو، والمنطق، الأمر الذي أسهم في ذهاب رونقها وجمالها، وإصابتها بالجمود والتعقيد في كثير من مصطلحاتها ومباحثها، إلى أن وصلنا إلى العصر الحديث".⁽¹⁾

5.3 مرحلة النهضة والبعث:

تعود هذه المرحلة بمحاولات تجديد البلاغة وبعثها من مرقدتها والسعي إلى تطويرها إلى مجهودات أمين الخولي في كتابه مناهج تجديد في التفسير والبلاغة وجهود شوقي ضيف في كتابه البلاغة تطور وتجديد، كما تعود نهضة البلاغة إلى محمد عبده (ت1905) الذي بعث كتب عبد القاهر الجرجاني ونشر دررها في أروقة جامع الأزهر. ومع تطور الدراسات اللغوية في العصر الحديث على يد سوسير مّا نجم عنه ظهور علم الأسلوب في الدراسات الغربية وانتقاله إلى الدراسات العربية "بدأ الاهتمام بمحاولات الجمع بين الدرس البلاغي والأسلوبية الحديثة، وكان من أبرز المحاولات الأولى في هذا الاتجاه كتاب دفاع عن البلاغة لأحمد حسن الزيات صاحب مجلة الرسالة والذي قارن فيه بين البلاغة العربية التراثية ومفهوم الأسلوب عند الغربيين، كما دافع فيه عن البلاغة العربية، وكتاب الأسلوب لأحمد الشايب، الذي بيّن فيه أهمّ مجالات البحث في الأسلوب وحاول عرض البلاغة القديمة في أثواب عصرية، منطلقا من مقولة بوفون "الأسلوب هو الرجل"، ثم استمرت الدراسات الأسلوبية في هذا الاتجاه، وهي تسعى جاهدة لتأسيس علم الأسلوب العربي، الذي يؤمل منه أن يكون وريثا شرعيا للبلاغة العربية القديمة".⁽²⁾

(1) بن عيسى باطاهر، البلاغة العربية مقدمات وتطبيقات، ص14.

(2) ينظر المرجع نفسه، ص 15.

وتجدر بنا الإشارة في هذا المقام ظهور العديد من الكتب البلاغية التي حاولت تيسير الدرس البلاغي، منها على سبيل المثال لا الحصر كتاب "جواهر البلاغة" للسيد أحمد الهاشمي، و"البلاغة الواضحة" لعلي الجارم ومصطفى أمين.

4 فوائد تعلم علم البلاغة العربية:

لتعلم البلاغة العربية فوائد جمّة كثيرة، لا يمكن التحقّق بها وتحصيلها إلا بعد التعمّق فيها والتّمكّن منها والتّضلّع بفنونها وعلومها، وأهم هذه الفوائد:

الفائدة الأولى: الوقوف على أسرار القرآن الكريم وحكمه وجماله وأحكامه، وعليه فلا بد على قارئ القرآن أن يتمكّن من البلاغة العربية وأن يحيط علماً بقواعدها وأصولها، فالمفسّر لكتاب الله عزّ وجلّ الذي يرمي إلى بيان معانيه واستخراج مواعظه ومراميّه، وإدراك كنه إعجازه وحقيقته، لا بدّ له من علم البلاغة، والفقيه الذي يستنبط الأحكام الشرعية من الأدلة التفصيلية عليه أن يتقن أداة البلاغة حتّى يصل إلى هذه الدرجة العلمية التي يطلق عليها (الاجتهاد) وهكذا في بقية جميع العلوم الشرعية، بل إن عبد القاهر الجرجاني رحمه الله ما قعد القواعد وأصل الأصول لهذا العلم الشريف وما أبدع نظرية النظم إلا خدمة لهذا الهدف، وممّا يروى في هذا المقام قصّة إسلام عمر بن الخطاب رضي الله عنه الذي أخذه سحر القرآن الكريم فأحدث فيه عجباً وما ذلك إلا لفصاحته وبلاغته.

الفائدة الثانية: المران والتدرب على الكلام الفصيح البليغ الذي يؤثّر في النفوس ويقنع العقول، ولا يتسنى للشخص مثل هذا الكلام حتّى يحكم قوانين البلاغة ويحيط بقواعدها وأصولها.

الفائدة الثالثة: لا يخفى على الباحث العلاقة الوطيدة بين البلاغة والنقد الأدبي، حتّى إنّ الكثير من الباحثين اعتبر البلاغة التراثية جزءاً من النقد الأدبي، فالتأقّد لا يتمكّن من الوقف على جمالية النصّ الأدبيّ وشاعريته، واستخراج محاسنه ومساوئه إلا بواسطة قواعد البلاغة وأصولها وفنونها.

الفائدة الرابعة: تحسين عملية التواصل وتعزيز القدرة على الإبلاغ والتأثير في السّامع والمتلقّي بصفة عامّة.

5 علاقة البلاغة بالعلوم المختلفة:

لقد ذهب بعض العلماء إلى أنّ البلاغة أم العلوم، إذ تهتم بجودة الكلام وتأثيره في المتلقّي، كما تهتم بالكشف عن جمالية النصوص الأدبية بما يتيح التعامل معها من قبل القارئ، ولا يقتصر دورها على معالجة النصّ الفنيّ بل يتجاوزه لتفسير النصوص العلمية كذلك، ولقد ارتبطت البلاغة العربية

بالعديد من العلوم والأنساق المعرفية المختلفة، الأمر الذي فتح الآفاق على الباحث في هذا الميدان الرحيب، ومن هذه العلوم نجد مثلاً: علم النحو، والنقد الأدبي، والأسلوبية، والفلسفة، واللسانيات التداولية، الأمر الذي يحفزنا إلى محاولة تلمس هذه العلاقة العلمية بينها وبين غيرها مما يتيح لنا رسم صورة واضحة لخريطة هذا العلم الشريف.

1.5 علاقة البلاغة بالنقد الأدبي:

لقد كان النقد فطرياً يقوم على الذوق والطبع والانفعال بالأثر الأدبي مع وجود بعض الإشارات اللغوية واللّمحات البلاغية، لكنه لم يرق إلى المستوى المطلوب، لكن لما نشطت الحياة الفكرية، وترقى التفكير، وبدأت بعض العلوم تتبلور، ومن بينها علوم اللغة والبلاغة، وأصبح للقائمين عليها مكانة مؤثرة في الحياة العقلية، ولاسيما أنها تتعلق بالقرآن الكريم، أخذ النقد يدور في فلك هذه العلوم، ويتأثر بها، ويرتكز عليها، ويستعين بأدواتها المختلفة في دراسة الشعر ونقده.⁽¹⁾ الأمر الذي نجم عنه كما ذكر الدكتور محمد كريم الكواز "أن أصبحت العملية النقدية ذات أصول لغوية، وأخرى بلاغية، فضلاً عن أمور أخرى تتصل أحياناً بتقدير عناصر الأدب على أساس ذوقي انطباعي، وأصبح النقد لا يبحث إلا في مظان هؤلاء وهؤلاء، وقلما توجد مصادر رئيسة في النقد الخالص، بل هناك مصادر عامة، تضافرت عليها جهود من مختلف البيئات."⁽²⁾

لقد أثارَت العلاقة بين البلاغة والنقد القديم العديد من التساؤلات والنقاشات ولعلّ ذلك يعود إلى غلبة الجانب البلاغي على النقد الأدبي القديم، كما أن الحديث عن الأصول التي تجمع بين البلاغة العربية والنقد الأدبي القديم "إنما هو حديث عن الحبل السريّ الدقيق الذي يصل البلاغة بالنقد. أمّا سبب وجود هذا الحبل وعلته فهو الطاقة الجمالية التي تفرزها البلاغة العربية، ثمّ اعتماد أسباب هذه الطاقة في الأحكام النقدية، فالبلاغة عناصر جمالية، والنقد بوجه عامّ أحكام تستند إلى هذه العناصر."⁽³⁾ كما تجدر الإشارة إلى أن علم البلاغة لم يكن علماً مستقلاً بنفسه، بل كان تابعاً

(1) محمد كريم الكواز، البلاغة والنقد المصطلح والنشأة والتجديد، مؤسسة الانتشار العربي، بيروت، ط1، 2006، ص201.

(2) المرجع نفسه، ص202.

(3) حسين الأسود، أصول العلاقة بين البلاغة والنقد القديم حتى نهاية القرن الرابع الهجري، مجلة مجمع اللغة العربية بدمشق، المجلد81، ص115.

للتقد الأدبي، إلا أن محاولات البلاغيين واللغويين الوقوف على أسرار القرآن الكريم وإدراك كنه إعجازه وبيانه والاهتمام عموماً بالدراسات القرآنية، جعلت منه مستقلاً عن النقد الأدبي، وعن هذا المعنى يقول مصطفى الصاوي الجويني في كتابه البيان فن الصورة "ولم يكن تحت علم يسمى البلاغة في القرن الثالث الهجري، وإنما هذا العلم كان جزءاً من النقد الأدبي والذي دعا إلى استقلاله عن النقد هي الدراسات القرآنية الباحثة عن الإعجاز والجمال البياني فيه، ولقد بدأ الاستقلال البلاغي في القرن الرابع الهجري حين طالعنا الخطابي بموجز مشرق لنظرية النظم والتي فلسفها في القرن الخامس الهجري عبد القاهر الجرجاني"⁽¹⁾ ولعل سر العلاقة بين البلاغة والنقد يعود إلى توحيد الميدان الذي يعالجه بالدراسة والتحليل وهو الأدب بصفة عامة والشعر بصفة خاصة، فالأدب هو "نتاج عقول لها قوة التفكير وروعة التصوير، ونتاج عواطف ومشاعر وأحاسيس لها قوة التأثير بما يشاهد، وقوة التأثير على من تعبر له، والبلاغة هي ذلك المعيار الذي يوزن به هذا الأدب ويحكم عليه، فالبلاغة بهذا المعنى علم يحدد القوانين العامة التي لا بد أن يسير فيها النمط الأدبي والتي بها يمكن للأديب أن ينظم كلماته وأن يرتب أفكاره في تناسق وتسلسل وانسجام."⁽²⁾

وعلى ذلك فالأدب والبلاغة والنقد الأدبي بينها علاقة وثيقة، فالأديب ينتج نصاً أدبياً انطلاقاً من فنون البلاغة وأفناها وقواعدها، ثم يقوم الناقد بتطبيق هذه القواعد والأصول والمسائل البلاغية على النص الأدبي لإبراز مكامن الحسن فيه والجمال، وحتى يتمكن الناقد من أداء هذه المهمة العسيرة، عليه أن يمتلك القدرة على بعض الأمور منها:

- تقدير الجمال الفني ومعرفة أسسه ومبادئه، وأن يكون على بينة من جمال التصوير ووسائل الإبداع، وأن يدرك أن الصورة الفنية في الكلام هي أكثر أساليب التعبير تأثيراً عند القارئ أو السامع عن الألفاظ منفردة.
- الإلمام بأسس التعبير الجيد والإحساس بجمال التعبيرات وتناسقها وبقيمة اللفظ في تأدية المعنى.⁽³⁾

(1) مصطفى الصاوي الجويني، البيان فن الصورة، دار المعرفة الجامعية، مصر، ط1، 1993، ص19.

(2) رشيدة آيت عبد السلام، تعليمية البلاغة العربية على ضوء علوم اللسان الحديثة، أطروحة دكتوراه، جامعة الجزائر، 2007، ص100.

(3) مصطفى الصاوي الجويني، المعاني علم الأسلوب، دار المعرفة الجامعية، مصر، دط، 1996، ص104.

وعن دور البلاغة والنقد في الأدب، يقول الدكتور محمد زكي العشماوي في كتابه قضايا النقد الأدبي بين القديم والحديث: "ألا نفصل بين مفهوم النقد والبلاغة، ولا بين وظيفتيهما أو أهدافهما، وقيمتيهما في الحياة، فالبلاغة كالتقيد من أهم وأخطر الدروس في حياتنا الفنية والأدبية وهي كالتقيد وسيلتنا في إدراك ما في الأدب من قيم وما فيه من حقائق، وهي وسيلتنا في الكشف عن ذوق الأمة وتجاربها وخبراتها، وهي فوق هذا كله طريقنا الوحيد لتبصير الأدياء والشعراء بالصالح فيقتفونه وتحذير من الفاسد فيجتنبونه"⁽¹⁾، ويؤكد أحمد الشايب العلاقة بين البلاغة والنقد فيقول: "كل من التقيد والبلاغة يدور حول تحقيق الصدق والقوة والجمال في الأداء والتعبير الأدبي، فالبلاغة تأخذ بيد الأديب وتهديه إلى الصواب... إنها تضع للأديب القوانين التي تساعد على التعبير وتأليف الكلام الواضح الجميل."⁽²⁾ وعليه فإن دور البلاغة في العملية النقدية لا يخفى على المتخصص في هذا الشأن إذ هي "الأقدر على أن تدله (النقاد) على حسن استثمار البليغ لإمكانات وطاقات اللغة العربية، لأنها تضع بين يديه هذه الإمكانيات كخلاصة دؤوبة في البيان العربي، ثم تكون بعد ذلك مقومة للنص الوليد."⁽³⁾

فهذه ملامح عامة تبرز تقارب العلمين وتكاملهما، بل نجدهما في كثير من الأحيان يتحدان خدمة للغة العربية على وجه العموم.

2.5 علاقة البلاغة بالأسلوبية:

لا يخفى على المتخصص العلاقة القوية التي تجمع بين الدرس البلاغي والدرس الأسلوبي، بل اعتبر كثير من الباحثين أن الأسلوبية هي الوريث الشرعي للبلاغة، ومعنى هذا أن الأسلوبية المعاصرة هي امتداد واستمرار للبلاغة القديمة، فثمة علاقة وثيقة بين البلاغة والأسلوبية تظهر في تقاطع المحددات الأسلوبية كالاختيار والانزياح والسياق مع علوم البلاغة العربية علم المعاني، علم البيان،

(1) محمد زكي العشماوي، قضايا النقد الأدبي بين القديم والحديث، دار النهضة العربية، بيروت، ط1، 1979، المقدمة د.

(2) أحمد الشايب، أصول النقد الأدبي، مكتبة النهضة المصرية، مصر، ط10، 1994، ص51.

(3) سعيد المطرفي، دور البلاغة العربية في دراسة النص الأبي وتقويمه، أطروحة علمية، جامعة أم القرى، السعودية، ص156.

علم البديع، الأمر الذي يجعلنا نتأكد بصعوبة الفصل بينهما، وحتى نتبين العلاقة الوثيقة بين الأسلوبية والبلاغة، يحسن بنا منهجياً أن نتناول مفهوم الأسلوبية وموضوعها .

1.2.5 ماهية الأسلوبية:

لقد قدمت تعاريف كثيرة للأسلوبية منذ تأسيسها على يد شارل بالي تلميذ رائد الدراسات اللسانية الحديثة **فرديناند دوسوسير** "معتمداً في ذلك على دراسات أستاذه **فرديناند دوسوسير**، لكن بالي تجاوز ما قال به أستاذه، وذلك من خلال تركيزه الجوهرية والأساسية على العناصر الوجدانية للغة، وهو تركيز تلقفه عالم الأسلوب الألماني (**seidler**) الذي نفى أن يكون للجانب العقلائي في اللغة يحمل بين ثناياه أي بعد أسلوبية، وإنما ركز على الجانب التأثيري والعاطفي في اللغة وجعل ذلك يشكل جوهر الأسلوب ومحتواه." (1) وقد أشار الباحثون إلى أن علم الأسلوب فرع من فروع علم اللغة الحديث "إنّ الألسنية وقد تأسست أصولها، وتبينت اتجاهاتها الكبرى في منتصف هذا القرن - ولدت صلتها بالأدب مذهباً في ممارسة النصّ جديداً- أطلقوا عليها الأسلوبية، أو علم الأسلوب، ترمي من ورائه احتواء الكلم الأدبي، وجعل التقديراً من أفنان شجرها التي تفرعت بشكل يدعو على الدهشة." (2)، ولقد نشأ في علم الأسلوبية اتجاهان "أحدهما يتمثل في علم أسلوب التعبير، ويدرس العلاقة بين الصيغ والفكر في عمومها، وهو الذي ربّما كان يقابل بلاغة الأقدمين، والثاني: هو علم الأسلوب الفردي، وهو في واقع الأمر نقد للأسلوب بدراسة علاقة التعبير بالفرد أو الجماعة التي تبدعه وتستخدمه... فعلم أسلوب التعبير لا يخرج عن نطاق اللغة ولا يتعدى وقائعها في حدّ ذاتها، أما علم الأسلوب الفردي فهو يدرس نفس هذا التعبير في علاقته بالأشخاص المتحدّثين به." (3)

لقد عُرِّفت الأسلوبية على أنّها "وصف للخصائص اللغوية للاستعمالات اللغوية التي يحددها المقام، إنّ الأسلوبية بهذا المعنى تلتقي مع ما يسمّيه آخرون باللسانيات الاجتماعية أو التداوليات." (4)

(1) موسى سامح رابعة، الأسلوبية مفاهيمها وتحليلاتها، دار الكندي، الأردن، ط1، 2003، ص10.

(2) حمادي صمود، اللسانيات واللغة العربية، ص230.

(3) ينظر محمد عبد المنعم خفاجي وآخرون، الأسلوبية والبيان العربي، الدار المصرية اللبنانية، مصر، ط1، 1992، ص13.

(4) ينظر عبد الجليل هنوش، التأسيس اللغوي للبلاغة العربية، كنوز المعرفة، الأردن، ط1، 2016، ص52.

من خلال هذا التعريف نجد أنّ المقام له أهمية كبيرة في علم الأسلوب، وهذا ما نجده كذلك في علم البلاغة والتداوليات.

كما تعرّف الأسلوبية بأنها "فرع من اللسانيات الحديثة مخصّص للتحليلات التفصيلية للأساليب الأدبية أو للاختيارات اللغوية التي يقوم بها المتحدثون والكتاب في السياقات - البيئات - الأدبية وغير الأدبية".⁽¹⁾، كما يقصد بالأسلوبية (stylistique) "دراسة الأسلوب دراسة علمية في مختلف تمثلاته اللسانية والبنوية والسميائية والهيرمونيطيقية... وتهتم بوصف الأسلوب بنية ودلالة ومقصدية، ويعني هذا أنّها تختلف عن البلاغة الكلاسيكية ذات الطابع المعياري التعليمي والتي كانت تهتم بالكتابة والخلق والإبداع وتجويد الأسلوب بيانا ودلالة وسياقا وزخرفة وتقدم للكتاب الناشئ مجموعة من الوصفات الجاهزة في عملية الكتابة، وتنميح الأسلوب بلاغة وفصاحة وتأثيرا".⁽²⁾

أمّا عن أصل هذا المصطلح فإنّ "⁽³⁾ الأسلوبية في أصلها الأجنبي (stylistique) مشتق من الكلمة اللاتينية (stilus) والكلمة الإغريقية (stylos) ومن الكلمة الفرنسية أو الإنجليزية (style) وتعني هذه المشتقات في دلالتها الأصلية أداة الكتابة، وبعد ذلك استخدمت الكلمة للدلالة على طريقة الكتابة أو فنّ الكتابة".

وعلم الأسلوبية "علم له مناهجه، ويستطيع وصف عناصره وسبلها، ليصل إلى أقصى مدى لتحليل النصّ الأدبيّ، فهو ينطلق إلى النصّ الأدبيّ وطبيعة هذا النصّ، بخاصّة أنّه ليس من اليسير التنبؤ بها والسيطرة عليها".⁽⁴⁾

وبناء على ما تقدّم من تعاريف للأسلوبية، يمكن أن نلخص ذلك في أنّ "الأسلوبية هي مقارنة منهجية نظرية تطبيقية، يمكن تمثيلها في الحقل الأدبيّ والتقديّ ولمقاربة الظواهر الأسلوبية البارزة التي تميّز المبدع، وتفردته عن الكتاب والمبدعين الآخرين، ومن جهة أخرى، تنكب الأسلوبية بصفة خاصّة على دراسة الأجناس الأدبية، وسر أدبيّة النصوص والخطابات والمؤلّفات، ودراسة الوظيفة الشعرية، والتّمييز بين الأساليب حقيقة ومجازا، وتعيينا وتضمينا، مع رصد الأشكال والبنى الأدبية

(1) ينظر يوسف أبو العدوس، الأسلوبية الرؤية والتطبيق، دار المسرة، الأردن، ط1، 2007، ص35.

(2) جميل حمداوي، اتجاهات أسلوبية، مكتبة المثقف، ط1، 2015، ص8.

(3) المرجع نفسه، ص9.

(4) يوسف أبو العدوس، الأسلوبية الرؤية والتطبيق، ص38.

والسيميائية، واستكشاف بلاغة النصّ، وتحديد المستويات اللسانية للخطاب: من صوت، ومقطع، وكلمة، ودلالة، وتركيب، وسياق، ومقصديّة، وربط ذلك كلّ بموهبة الفرد المبدع، أو العمل على دراسة الأسلوب في ضوء المعطيات النفسية والاجتماعية.⁽¹⁾

2.2.5 موضوع الأسلوبية:

لاشك أن الموضوع الذي تعالجه الأسلوبية هو الأسلوب "وقد تناولت الدراسات الحديثة مفهوم الأسلوب من زوايا متعدّدة في محاولة للوصول إلى مفهوم محدّد، يمكن على أساسه أن تقوم دراسة موسوعة تستوعب أنواع الأداء في مستوياتها المختلفة، ويبدو أن الدراسة القديمة لم تغفل هذا الجانب، وإن كان تناولها له محدوداً بمحدود المعرفة القديمة في بيئات التقدير القديم، أو في بيئات اللغويين القدامى⁽²⁾، ولقد اختلف الباحثون في مجال الأسلوبية حول تعريف للأسلوب، ويمكن ردّ هذه الخلافات النظرية إلى مبادئ ثلاثة :

أولها: أن من ركّز من الدارسين على العلاقة بين المنشئ والنصّ راح يلتبس مفاتيح الأسلوب في شخصية المنشئ، وانعكاس ذلك في اختياراته حال ممارسته للإبداع الفنيّ، وبذلك رأى أن الأسلوب اختيار.

ثانياً: أن من اهتمّ منهم بالعلاقة بين النصّ والمتلقّي التمس مفاتيح الأسلوب في ردود الأفعال والاستجابات التي يديها القارئ أو السامع حيال المنبّهات الأسلوبية الكامنة في النصّ. ومن ثمّ رأى في الأسلوب قوّة ضاغطة على حساسية المتلقّي.

ثالثاً: أن أنصار الموضوعية في البحث أصرّوا على عزل كلا طرفي عملية الاتصال وهما المنشئ والمتلقّي، ورأوا وجوب التماس مفاتيح الأسلوب في وصف النصّ وصفا لغوياً. وقد اختلف هؤلاء في الزاوية التي يتمّ الانطلاق منها إلى وصف النصّ على النحو الذي سبق بيانه، فمنهم من قال بأنّه انحراف عن نخط، ومنهم من رأى بأنّه إضافات إلى تعبير محايد، ومنهم من رأى أنّه خواص متضمّنة في السمات اللغوية تتنوّع بتنوع البيئة والسياق.⁽³⁾

(1) جميل حمداوي، اتجاهات أسلوبية، ص9.

(2) محمد عبد المطلب، البلاغة والأسلوبية، مكتبة لبنان ناشرون، بيروت، ط1، 1994، ص9.

(3) سعد مصلوح، الأسلوب دراسة لغوية احصائية، عالم الكتب، مصر، ط3، 1992، ص45.

3.2.5 البلاغة والأسلوبية:

لقد اعتبر البلاغيون أنفسهم أوصياء على الإبداع الأدبي من خلال توصيات فنونها وجعلوها سيفاً مسلطاً على رقاب الأدباء، حيث انتقلت البلاغة من المنهج الوصفي إلى المنهج المعياري، وتمثل منهجية البلاغة في دراستها للتركيب اللغوي من حيث أدائه للمعنى من ناحية، ومن حيث تنوع هذا الأداء من ناحية أخرى، ثم من حيث مطابقته لحالة المخاطبين من ناحية ثالثة، ثم ينضاف إلى ذلك أمور تحسينية لا تتصل بالإفادة الأصلية، وقد تصوّر البلاغيون أنهم بهذا المنهج قد استوعبوا مجال القول وفنونه⁽¹⁾. وقد سبّب هذا القصور الذي شهدته البلاغة العربية شرعية علم حاول أصحابه أن يتجاوزوا حدود المعيارية للبلاغة "ذلك أن الأخيرة وقفت في دراستها عند حدود التعبير ووضع مسمياته وتصنيفها، وتجمّدت عند هذه الخطوة، ولم تحاول الوصول إلى بحث عمل الأدبي الكامل، كما لم يتسن لها بالضرورة دراسة الهيكل البنائي لهذا العمل، وكان ذلك بمثابة تمهيد لحلول الأسلوبية في مجال الإبداع كبديل يحاول تجاوز الدراسة الجزئية القديمة، وإقامة بناء علمي يتعد عن الشكلية البلاغية التي أرهقتها مصطلحات البلاغيين بتفريعات كادت تغطي على كل قيمها الجمالية".⁽²⁾

وفي المقابل نجد أن الكثير من الدارسين راحوا يدافعون عن البلاغة العربية القديمة وبعثها من جديد، لإلغاء كل ما قد يحاول أخذ مكانها من غير حق، وحتى نقف على حقيقة العلاقة بين الدرس البلاغي والدرس الأسلوبي، نذكر بعض أوجه التشابه بينهما، كما نحلي بعض نقاط الاختلاف:

4.2.5 أوجه التداخل بين البلاغة والأسلوبية:

إنّ أول الجسور التي تؤكد ترابط هذين العلمين هي كونهما يبحثان في الأدب. تعدّ البلاغة فناً للتعبير الأدبي، وقاعدة في الوقت نفسه، وهي أداة نقدية تستخدم في تقويم الأسلوب الفردي، وهاتان سمتان قائمتان في الأسلوبية المعاصرة. من المباحث التي يشترك فيها كلّ من البلاغة والأسلوبية، والتي تظهر في تعريفهما، فالبلاغة في تعريف القدامى "مطابقة الكلام لمقتضى الحال"، وهذا التعريف يلتقي وجهة نظر الأسلوبية فيما يسمى بالموقف.

(1) محمد عبد المطلب، البلاغة والأسلوبية، ص 259.

(2) المرجع نفسه، الصّفحة نفسها.

يظهر التقاطع بين البلاغة والأسلوبية من خلال علم المعاني، كما يلتقي معه أيضا علم البيان، إذ أن مجال البيان يتيح للمبدع أن يوظف مقدرته الفنية لإيراد المعنى الواحد في صياغات متعددة، أو طرق مختلفة، حسب حالته النفسية مع اعتبار حال المخاطب أيضا. وفي الدراسات الأسلوبية يؤكد الباحثون أن أساليب الكتاب تتفاوت وفق قدرة منشئها على نقل اللفظة من مجال إلى آخر وفق تنوع الموقف. وعليه ومن خلال هذه نقاط التداخل بين البلاغة والأسلوبية نتأكد يقينا من وجود علاقة بينهما، فالأسلوبية ورثت عن البلاغة الكثير من مباحثها ومسائلها وأقامت على أساسها علما جديدا.⁽¹⁾

5.2.5 أوجه الاختلاف بين البلاغة والأسلوبية:

على الرغم من العلاقة المتينة والصلة القوية التي تربط بين البلاغة والأسلوبية، إلا أنه هناك العديد من أوجه الاختلاف بينهما لدرجة أن الأسلوبية اعتبرت وريثا شرعيا للبلاغة القديمة، مع علمنا أن الوراثة الشرعية لا تكون في الحياة، بل بعد الممات، ومن أوجه الاختلاف بين البلاغة والأسلوبية:

- أن البلاغة علم معياري، يسير وفق قوانين مطلقة، لا تعرف التغير أو الانحراف في زمان أو بيئة، بينما الأسلوبية علم وصفي، مادته الجوهرية التأثيرات الوجدانية.
- علم البلاغة يتحدث عن مسائل الخطأ والصواب في الممارسة التعبيرية، ويحكم بمقتضى أحكام أو أنماط مسبقة يقيس عليها، بينما تنظر الدراسات الأسلوبية للنص من خلال قيمته الشمولية، بمعنى أنها تدرس النواحي الجمالية بشكل كلي لا بشكل جزئي كما في الدراسات البلاغية.
- تختلف نظرة الأسلوبية إلى النص عن مثيلاتها البلاغية، فالأسلوبية ترى أن النص كيان لغوي واحد بدوالة ومدلولاته، ولا مجال للفصل بينهما... أما البلاغة فقد قامت على ثنائية النص والأثر الأدبي، بمعنى الفصل بين الشكل والمضمون أو الدال والمدلول.
- اختصاص البلاغة بنوع خاص من الكلام وهو الكلام الفني والأدبي، أما التحليل الأسلوبي فيشمل على كل أجناس الكلام.

(1) ينظر يوميعي جميلة، حدود التواصل بين البلاغة والأسلوبية (دراسة مقارنة)، مجلة مقاليد، ع 14، 2018، ص 182 و183.

- الأسلوبية تدرس في أبحاثها الظواهر المتميزة لكل أسلوب بشكل تزامني تعاقبي، بينما لا تقوم البلاغة بمثل هذا البحث في أغلب الأحيان.
- تنطلق البلاغة في تحليلها من الصور البيانية، فهي تتخذها منطلقاً وارتكازاً تقوم عليه، بينما تدرس الأسلوبية كل خواص الأسلوب.
- يشكل المخاطب والمخاطب خلافاً بين البلاغة والأسلوبية، فالأولى أغفلت المخاطب وحالته النفسية والاجتماعية بشكل عام، واعتنت بحالة المخاطب اعتناء بالغاً، بينما - على عكس البلاغة - ركزت الأسلوبية على المخاطب المبدع وحالته.
- تبحث الأسلوبية في وضع الحدود المميزة بين القواعد اللغوية العامة، والخصائص الأسلوبية ذات الوظائف المحددة في الكلام المتصلة بجوانب التأثير... بينما لم تكن مثل هذه المقارنات قائمة في الدراسات البلاغية، التي اختلطت بالمباحث النحوية والدلالية.
- وخلاصة الكلام في بيان علاقة البلاغة والأسلوبية، أن الأسلوبية هي بلاغة حديثة حلت محلها منذ أن فقدت البلاغة القديمة سطوتها وهيمنتها.⁽¹⁾

3.5 علاقة البلاغة بالنحو:

لاشك أن علم النحو والبلاغة من أهم علوم العربية لما يحتويان عليه من قواعد وأصول ومفاهيم تقوم عليه اللغة العربية، وهذا ما يمهّد للعلاقة المتينة بينهما، ومن بين العلماء القدامى الذين أشاروا إلى هذه الصلة القوية الإمام عبد القاهر الجرجاني في حديثه عن "نظرية النظم" حيث يقول: "اعلم أن ليس النظم إلا أن تضع كلامك الوضع الذي يقتضيه علم النحو، وتعمل على قوانينه وأصوله، وتعرف مناهجه التي نهجت، فلا تزيع عنها، وتحفظ الرسوم التي رسمت لك فلا تخل بشيء منها."⁽²⁾ وقد فسّر ابن قتيبة (ت889هـ) هذه النظرية محاولاً إزالة اللبس والغموض فقال: "النظم بمعنى سبك الألفاظ وضم بعضها إلى بعض في تأليف دقيق بينها وبين المعاني، فيجريان معاً في سلاسة وعذوبة كالجدول، لا تعثر ولا كلفة، ولا حوش في اللفظ ولا زيادة أو فضول."⁽³⁾

(1) ينظر يومعي جميلة، حدود التواصل بين البلاغة والأسلوبية، ص183 و184.

(2) عبد الجرجاني القاهر، دلائل الإعجاز، ص55.

(3) محمد زغلول سلام، أثر القرآن في تطور النقد العربي إلى آخر القرن الرابع الهجري، مكتبة الشباب، مصر، ط1، ص108.

ف نجد أنّ عبد القاهر الجرجاني يجعل من النحو والبلاغة علمان متلازمان، ولا يمكن الفصل بينهما بحيث يلتقيان في نظم الكلام وضم بعضه إلى بعض، فلا يمكن للدارس أن يدرس بلاغة أي كلام دون أن يتطرق إلى علم النحو الذي يمدّه بالقوانين والقواعد العلمية المتينة، فبدون علمي النحو والبلاغة يفسد الكلام ولا يؤدي دوره التأثيري والإقناعي، ولقد ركزت على هذه النظرية في الحديث عن العلاقة بين النحو والبلاغة لأنها النموذج لهذه العلاقة المتينة والصلة القوية.

ومن الدلائل القوية على وجود تلك الصلة بين علمي النحو والبلاغة، أنّ أكثر النحاة قد تطرّقوا في كتبهم إلى مسائل بلاغية، كالخليل بن أحمد الفراهيدي "الذي كانت له ملاحظات بلاغية قيمة أو دعها سيبويه كتابه الذي يقال إنّه جمع أصوله ومسائله من صنع الخليل نفسه".⁽¹⁾، ومن المسائل البلاغية التي عالجها الخليل بن أحمد الفراهيدي، تعريف البلاغة حيث يقوله: "كلّ ما أدّى إلى قضاء الحاجة فهو بلاغة، فإن استطعت أن يكون لفظك لمعناك طبقا لتلك الحال وفقا، وآخر كلامك لأوّله مشابها، وموارده لمصادره موازيا، فافعل".⁽²⁾ إضافة إلى مسألة الألفاظ المتلائمة والمتنافرة، فقد نقل عنه الرّماني مذهبه في رسالته "إعجاز القرآن" فقال: "وأما التّنافر فالسبب فيه ما ذكره الخليل من البعد الشّديد، أو القرب الشّديد، وذلك أنّه إذا بعد البعد الشّديد كان بمنزلة الطّفّر، وإذا قرب القرب الشّديد كان بمنزلة مشي المقيّد، لأنّه بمنزلة رفع اللّسان وردّه إلى مكانه، وكلاهما صعب على اللّسان، والسهولة من ذلك في الاعتدال، ولذلك وقع في الكلام الإدغام والإبدال".⁽³⁾ ومن النحاة أيضا الذين تناولوا المسائل البلاغية في كتبهم عمرو بن عثمان بن قنبر الملقب بسيبويه فقد تحدّث عن عدّة مسائل بلاغية كالحذف مثلا " فيذكر سيبويه أنّ الحذف لا يكون مطلقا حيث أردنا الحذف، وإنّما يكون إذا كان المخاطب عالما به فيعتمد المتكلّم على بديهة السّامع في فهم المحذوف... ويذكر لنا أنّ الحذف قد يكون لسعة الكلام والاختصار".⁽⁴⁾

(1) ينظر عبد القادر حسين، أثر النحاة في البحث البلاغي، دار غريب، مصر، ط1، 1998، ص55.

(2) ينظر المرجع نفسه، الصّفحة نفسها.

(3) ينظر المرجع نفسه، ص56.

(4) ينظر المرجع نفسه، ص57.

كما يجدر بنا أن ننوه بالدور المهم الذي قدّمه أبو العباس محمد بن يزيد المعروف بالمبرد فقد جمع بين الدرسين النحويّ والبلاغيّ، بل له نظريته في تعريف البلاغة "فيراها في حسن النظم والتّام الكلمات فلا يكون بينها تنافر وإنّما تكون متماسكة متّصلة فيما بينها.

ولعلّ من أبرز الإضافات التي قدّمها المبرد للدرس البلاغيّ "ذلك الباب الطّريف الذي عقده للتّشبيه، فهو في هذا الباب كلّ لم يعتمد على أسلافه من علماء البلاغة والنّحو واللّغة كسيبويه والفراء، وأبي عبيدة، وابن قتيبة، وإنّما اعتمد على استقراءاته في الشّعر العربيّ، وجمع الشّواهد الشّعريّة التي تحقّق له أفراد باب بأكمله في موضوع واحد، ونعني به التّشبيه والحقيقة أنّ التّشبيه قبل المبرد كان موزّعا في كتب السّابقين، يصادفنا خلال حديث المؤلّف عن موضع بعينه قد يكون بعيدا كلّ البعد عن التّشبيه، فيستطرد منه إلى مثال في التّشبيه، أو تعقيب على بيت من الشّعر تضمّن تشبيها، أو بعض آيات من القرآن حفلت بالتّشبيهات".⁽¹⁾

إذا لا شكّ أنّ النّاظر في ما سبق بيانه ليدرك تلك العلاقة الوشيعة بين البلاغة وعلم النّحو وهذا الأمر يكاد يكون بديهيا لا يحتاج إلى مزيد من البيان والإيضاح، ومع ذلك فهناك قضية أساسية نأتي بها في سياق الاحتجاج على تلك العلاقة، أقصد هنا الصّفة التّركيبية للبلاغة العربيّة، فالبلاغيون العرب يجمعون على أنّ البلاغة تحصل في التّراكيب وليس المفردات، وفي هذا الصّد يقول يحيى بن حمزة العلوي -في الإيجاز لأسرار الطّراز- "البلاغة إنّما تحصل بتأليف الكلام، ونظمه وإعطائه ما يستحقّ من الإعراب. ويقول أيضا "اعلم أنّ البلاغة مختصّة بوقوعها في الكلم المركّبة دون المفردة، ويقول في موضع آخر: "ولا يوصف اللفظ المفرد بالبلاغة، لأنّ البلاغة إنّما يظهر أثرها، ويبدو رونقها عند التّراكيب المخصوصة".⁽²⁾ وهذه القضية قد أشرنا إليها في حديثنا عن مفهوم البلاغة في اصطلاح علماء البلاغة. ولقد تساءل البلاغيون عن الفرق بين علم البلاغة وعلم النّحو الذي يبحث هو الآخر في المركّبات لإدراك العلاقات الدّاخلية بين أجزاء التّركيب وعناصره بما يتوافق مع قوانينه وأصوله، وقد أدّى بهم تساؤلهم عن نتيجة مفادها أنّ طبيعة البحث في العلمين مختلفة. فابن الأثير يرى أنّ البلاغيّ والنّحويّ يشتركان في أنّ النّحو ينظر في دلالة الألفاظ على المعاني من جهة الوضع اللّغويّ، وتلك دلالة عامّة، وصاحب علم البيان ينظر في فضيلة تلك الدّلالة وهي دلالة خاصّة،

(1) عبد القادر حسين، أثر النحاة في البحث البلاغي، ص 216.

(2) ينظر عبد الجليل هنوش، التأسيس اللغوي للبلاغة العربية (قراءة في الجذور)، ص 79.

والمراد بها أن تكون على هيئة مخصوصة من الحسن، وذلك الأمر وراء النحو والإعراب.⁽¹⁾ وعن هذا المعنى يقول العلوي: "إنّ النحويّ وصاحب علم المعاني، وإن اشتركا في تعلّقهما بالألفاظ المركبة لكن نظر أحدهما مخالف لنظر الآخر، فالنحويّ ينظر في التركيب من أجل تحصيل الإعراب ليحصل كمال الفائدة، وصاحب علم المعاني ينظر في دلالاته الخاصّة، وهو ما يحصل عند التركيب من بلاغة المعاني وبلوغها أقصى المراتب."⁽²⁾

وهذا ما أشار إليه بهاء الدين السبكي (ت773هـ) في كتابه عروس الأفراح فقال: "إنّ غاية النحويّ أن ينزل المفردات على ما وضعت له ويركبها عليه، ووراء ذلك مقاصد لا تتعلّق بالوضع ممّا يتفاوت به أغراض المتكلّم على وجه لا تتناهى، وتلك الأسرار لا تعلم إلا بعلم المعاني، والنحويّ وإن ذكرها فهو على وجه إجماليّ يتصرّف فيه البياني تصرّفًا خاصًا لا يصل إليه النحويّ."⁽³⁾

فالعلاقة بين النحو والبلاغة علاقة وثيقة وأكيدة وتكامليّة، حيث يقدّم لنا النحو القوانين والقواعد التي نبني بها التركيب والكلم بناء صحيحًا متينًا، لتأتي البلاغة فتزوّدنا بعناصر الجمال والبيان في التعبير والأسلوب، الأمر الذي يحقّق عنصر التأثير والإقناع في نفوس المتلقّين قارئين كانوا أم سامعين.

4.5 علاقة البلاغة بعلم النصّ:

إنّ الحديث عن علاقة البلاغة بعلم النصّ يحلينا أو لا إلى التّعرف على هذا الفرع من فروع علم اللّغة الحديث أو ما يسمى باللّسانيات النّصّيّة التي تجاوزت في حدودها لسانيّة الجملة لتدرس النصّ كبنية لغويّة متكاملة، وقبل ذلك لا بد من الحديث عن مفهوم النصّ والفرق بينه وبين الخطاب، باعتبار أنّ النصّ هدف البحث في علم اللّغة النّصّيّة ونقطة انطلاقه والأساس المبدئيّ الأصليّ فيه.

(1) ينظر عبد الجليل هنوش، التأسيس اللغوي للبلاغة العربية، ص 79 و 80.

(2) ينظر المرجع نفسه، ص 80.

(3) أحمد بن علي بن عبد الكافي السبكي، عروس الأفراح في شرح تلخيص المفتاح، ت عبد الحميد هنداوي، المكتبة العصرية، بيروت، ط 1، 2003، ص

مفهوم النص:

❖ لغة: حينما نبحث عن المعنى اللغوي لكلمة "نص" في المعاجم العربية التراثية نجده يدور حول الرفعة والظهور، وكأن صاحب النص يظهر بنصه ويرتفع به، جاء في لسان العرب لابن منظور "نص الشيء رفعه وأظهره... ونص الحديث ينصه نصاً، إذا رفعه، ونص كل شيء منتهاه." (1)، وفي تاج العروس للزبيدي "أصل النص: رفعك للشيء وإظهاره فهو من الرفع والظهور ومنه المنصة... نص الشيء ينصه نصاً: حرّكه." (2)

❖ اصطلاحاً: ثمة تنوع اصطلاحى في تعريف النص، لكون لفظة النص لها عدة استعمالات عرقية متعدّدة وفق سياقات معرفية وأدبية عربية وغربية، وهذا أدى بدوره للتنوع المشار إليه، وقد اتفق الباحثون على أنّ تعريف النص أمر صعب وذلك لتعدد معايير هذا التعريف ومداخله ومنطلقاته، في كتابه نسيج النص يعرف الدكتور الأزهر الزناد النص بقوله: "النص نسيج من الكلمات يترابط بعضها ببعض، وهذه الخيوط تجمع عناصره المختلفة والمتباعدة في كل واحد." (3)، كما يعرفه حاتم الصكر بقوله "هو ملفوظ يبرز للعيان جزء يسير منه هو شكله الصوتي، أمّا فروعه فتمثل الجزء الخفي منه." (4)، وفي القاموس الموسوعي الجديد لعلوم اللسان عرّف النص على أنّه "سلسلة لسانية محكية أو مكتوبة وتشكل وحدة تواصلية." (5)

يعدّ النصّ في نظرية هيلمسلاف اللغوية "منطلق الوصف والتحليل وغايتها فهو المجال الذي يتحقّق فيه النظام الصوتي والدلالي والنحويّ. إنّ الصنف الأعلى للتقسيم الذي يعلو على الأجزاء وهو ذو بعد نسقيّ عبارة عن سلسلة تتكوّن من مجموعة أجزاء، ثمّ إنّ هيلمسلاف يعدّ النصّ من حيث الكمّ والتنوع تصوّراً شاملاً يتّسع لمختلف جوانب الاستعمال التي قدر أنّ لها أثراً فيه سواء ما

(1) ابن منظور، لسان العرب، ج7، ص42.

(2) محمد مرتضى الزبيدي، تاج العروس، المجلس الوطني للثقافة والفنون، الكويت، ط1، 2001، ص

(3) الأزهر الزناد، نسيج النص، المركز الثقافي العربي، المغرب، ط1، 1993، ص12.

(4) حاتم الصكر، التطور النظري للتحليل النص، المجلة العربية للثقافة، تونس، ع32، 1997، ص211.

(5) أوزوالد ديكر و جان ماري سشايغر، القاموس الموسوعي الجديد لعلوم اللسان، تر منذر عياشي، المركز الثقافي العربي، المغرب، ط2، 2007، ص533.

تعلق بالأساليب أو السياقات المقامية المادية⁽¹⁾ وقد عرف رولان بارت النص فقال: "النص نشاط وإنتاج... النص قوة متحوّلة، تتجاوز جميع الأجناس والمراتب المتعارف عليها، لتصبح واقعا نقيضا يقاوم الحدود وقواعد المعقول والمفهوم. إن النص - وهو يتكوّن من نقول متضمّنة، وإشارات وأصداء لغات أخرى وثقافات عديدة - تكتمل فيه خريطة التعدّد الدلالي. إن النص مفتوح، ينتجه القارئ في عملية مشاركة، لا مجرد استهلاك. هذه المشاركة لا تتضمّن قطعة بين البنية والقراءة، وإنما تعني اندماجهما في عملية دلالية واحدة، فممارسة القراءة إسهام في التأليف⁽²⁾ في حين نجد (جلنتس Glinz) "ربط مفهوم النص بالأداء اللغوي، في لغة ما (أي بتحقيقه)، ومن ثم فقد فهم تحت نصّ التكوين اللغوي بوجه عام، أي ما ينتج في حدث الأداء أو في سلسلة من أحداث الأداء أيضا، أي كلّ ما يقوله شخص ما أو ما يكتبه، مستقلا عما إذا كان شخص آخر، - بوصفه مستمعا أو قارئا موجودا أم غير موجود - قد تلقى التكوين (في أداء استيعابي) وفهمه، أو إذا ما الباث يكتب أو يقول شيئا لنفسه فحسب⁽³⁾."

أما (لوتمان Lotman) فقد رأى أنّ النصّ يقوم ويعتمد على عدّة مكونات هي:

- أولاً-التعبير: فالنصّ يتمثّل في علاقات محدّدة، تختلف عن الأبنية القائمة خارج النصّ، فإذا كان هذا النصّ أدبيا فإنّ التعبير يتمّ فيه أو لا من خلال علامات اللغة الطبيعية.
- ثانيا-التحديد: بمعنى أنّ النصّ يحتوي على دلالة غير قابلة للتجزئة... ممّا يعني أنّه يحقّق وظيفة ثقافية محدّدة، وينقل دلالتها الكاملة. والقارئ يعرف كلّ واحد من هذه النصوص بمجموعة من السمات.

(1) محمد الشاوش، أصول تحليل الخطاب في النظرية النحوية العربية، المؤسسة العربية للتوزيع، تونس، ط1، 2001، ص35.

(2) سعيد حسن بحيري، علم لغة النص المفاهيم والاتجاهات، مكتبة لبنان ناشرون، بيروت، ط1، 1997، ص113.

(3) المرجع نفسه، ص 114.

● ثالثاً-الخاصية البنيوية: بمعنى أنّ النصّ لا يمثّل مجرد متوالية من مجموعة من العلامات التي تقع بين حدّين فاصلين، فالتنظيم الداخليّ الذي يحيله إلى مستوى متراكب أفقيّاً في كلّ بنويّ موحد لازم للنصّ، فبروز البنية شرط أساسيّ لتكوين النصّ.⁽¹⁾

بعد هذه التعريفات لكلمة النصّ نتطرّق إلى مفهوم الخطاب لنقف على الحدود الفاصلة بينهما، مع الإشارة إلى عدم تفريق بعض الباحثين بينهما، ويجعلهما شيئاً واحداً، لكن الذي يظهر لنا أنّ النصّ يختلف عن الخطاب، وهذا ما سيتجلى لنا.

مفهوم الخطاب:

❖ لغة: يدور معنى الخطاب في المعاجم العربية على الحديث بين اثنين، جاء في معجم لسان العرب لابن منظور "والخطاب والمخاطبة: مراجعة الكلام، وقد خاطبه بالكلام مخاطبة وخطاباً، وهما يتخاطبان." ⁽²⁾ أمّا في معجم مقاييس اللغة لابن فارس "الخطاب من: خطب ويقال خاطبه، يخاطبه خطاباً، وهو الكلام بين الاثنين." ⁽³⁾

❖ اصطلاحاً: عرّف هاريس الخطاب وهو من أو ائل الباحثين الذي اهتمّوا بدراسة الخطاب فقال: "ملفوظ طويل، أو متتالية من الجمل تكون مجموعة منغلقة يمكن من خلالها معاينة بنية سلسلة من العناصر، بواسطة المنهجية التوزيعية، وبشكل يجعلنا نطلّ في مجال لسانيّ محض." ⁽⁴⁾

وفي كتاب المصطلحات المفاتيح لتحليل الخطاب عرّف الخطاب بأنّه "يحيل على نوع من التناول للغة، أكثر مما يحيل على حقل بحثيّ محدّد، فاللغة في الخطاب لا تعدّ بنية اعتباريّة بل نشاطاً لأفراد مندرجين في سياقات معيّنة، والخطاب بهذا المعنى، لا يحتمل صيغة الجمع، يقال: الخطاب ومجال الخطاب إلخ، وبما أنّه يفترض تفصل اللغة مع معايير غير لغويّة، فإنّ الخطاب لا يمكن أن يكون موضوع تناول لسانيّ صرف." ⁽⁵⁾

(1) سعيد حسن بحيري، علم لغة النص المفاهيم والاتجاهات، ص 116 و117.

(2) ابن منظور، لسان العرب، ج 1، ص 361.

(3) ابن فارس، مقاييس اللغة، ج 2، ص 198.

(4) محمود عكاشة، لغة الخطاب السياسي، دار النشر للجامعات، مصر، ط 1، 2005، ص 35.

(5) دومينيك مانغونو، المصطلحات المفاتيح لتحليل الخطاب، تر محمد يحياتن، الدار العربية للعلوم ناشرون، ط 1، 2008، ص 38.

وتجدر بنا الإشارة إلى أن مفهوم الخطاب شهد تنوعاً واختلافاً كبيراً وذلك عائد إلى تأثير الدراسات التي قام بها الباحثون، كلّ حسب تخصصه واهتمامه، حتى أننا نجد من يعرف الخطاب انطلاقاً ممّا "يُميّزه بالممارسة داخل إطار السياق الاجتماعيّ بغضّ النظر عن رتبته حسب تصنيف التحوين، أي بوصفه جملة أو أكثر أو أقل فلا فرق بين هذه المستويات التحوية في الخطاب، لأنّه الملفوظ منظوراً إليه من وجهة آليات وعمليات اشتغاله في التواصل، والمقصود بذلك الفعل الحيويّ لإنتاج ملفوظ ما بواسطة متكلّم معيّن في مقام معيّن، وهذا الفعل هو عملية التلّفظ.⁽¹⁾ وهذا التعريف يقتضي أنّ الخطاب هو نظام السلوك الاجتماعيّ والتواصليّ، بوصفه:

- أولاً: نظاماً للتفاعل والجدل بين أطراف العملية التواصلية، أي بين المتلفظ وملفوظه، من جهة، وبين المتلفظ وملفوظه، والمتلفّظ فيه، وبه، وله وإليه، من جهة ثانية.
- ثانياً: نظاماً للفعل الفاعل من طرف واحد فقط.
- ثالثاً: نظاماً للتبعية والخضوع، أو للتبعية والاستتباع، لاستتباع المتلفّظ لملفوظاته وفرض شروط تبعيتها له.⁽²⁾

كما نجد من حدّد الخطاب بثلاثة تحديدات، وعليه فالخطاب عندهم هو:

- اللغة في طور العمل، أو اللسان الذي تنجزه ذات معيّنة وهو هنا مرادف لمعنى الكلام عند سوسير.
 - الخطاب: وحدة توازي أو تفوق الجملة، ويتكوّن من متتالية تشكّل مرسلتها لها بداية ونهاية، وهنا هو مرادف للملفوظ.
 - الخطاب: متتالية الجمل، أو الملفوظ الذي يتعدّى الجملة.⁽³⁾
- وبناء على ما تقدّم من تعريف النصّ والخطاب، يظهر لنا جليّاً ذلك الخيط الرفيع الذي يجعل من النصّ أمراً مختلفاً عن الخطاب من الناحية المنهجية، " فإذا كان النصّ موضوعاً مجرداً، ونظرية عامة لتأليف الوحدات والمتواليات والمقاطع، ويعني مجموعة من الجمل المتلاحمة والمتراطة والمتسقة عضوياً

(1) عبد الهادي بن ظافر الشهري، استراتيجيات الخطاب، مقارنة لغوية تداولية، ص 37.

(2) عبد الواسع الحميري، ما الخطاب وكيف نحلّه، مجد، بيروت، ط 2، 2014، ص 12.

(3) محمود عكاشة، لغة الخطاب السياسي، ص 38.

ومعنويًا، فإنّ الخطاب عبارة عن ملفوظات شفوية أو مكتوبة مرتبطة بسياقها التواصليّ الوظيفي⁽¹⁾. وإذا كان النصّ ينتمي على النصّية، والعلاقات التراتبية للوحدات والمتواليات، وتميّزه باستقلاله الشكليّ، وتنظيمه الداخليّ، فإنّ الخطاب يركّز على الخطابية أو التلّفظيّة. بمعنى أنّ الخطاب يرادف الملفوظ⁽²⁾. وعليه فإنّ "النصّ أعمّ وأشمل من الخطاب، ولاسيما في مجال السرد، حيث يتضمّن النصّ القصّة من جهة الدلالة (الأحداث، الشخصيات، الفضاء). ومن جهة الشكل، يتضمّن الخطاب المنظور السردّي، والزمن السردّي، والأصوات اللغويّة والأسلوبية⁽³⁾." (3)

ولا يسعنا إلا أن نقول في هذا الصّدّد أنّه هناك من الباحثين من لم يفرّق بين النصّ والخطاب، بل رادف بينهما فلا فرق عندهم من قول "لسانيات النصّ أو لسانيات الخطاب"، مثلما نجده عند (فان دايك) الذي يقول: "توجد فوارق متّسقة الاطراد بين الجملة المركّبة وانتظام توالي الجمل وتسلسلها، وخاصّة من نوع المستوى التداوليّ، ثمّ إنّ الجمل يمكن أن تتعلّق بدلالة أو بمعنى جمل أخرى من العبارة نفسها حتّى ولو كان ذلك ليس دائماً مشابهاً في شيء لمعاني القضايا في تركيبها أو الجمل المؤلّفة، وهناك أسباب أدّت بنا إلى أن نسلم بأنّ العبارات المنطوقة يجب أن تعاد صياغتها تبعاً لوحدة أو سع ما تكون وأعني بذلك المتن أو النصّ. وهذا الاصطلاح الأخير إنّما استعمل هنا ليفيد الصياغة التّظريّة المجرّدة المتضمّنة لما يسمى عادة بالخطاب⁽⁴⁾." (4)

لسانيات النصّ:

بعدما كانت الدّراسات اللّغويّة مقصورة على الجملة. ظهر علم اللّغة التّصّيّ (linguistique textuelle) حاملاً على عاتقه دراسة النصّ كوحدة لغويّة كاملة، ويعرّف هذا العلم على أنّه "فرع من فروع علم اللّغة يدرس النصوص المنطوقة والمكتوبة... وهذه الدّراسة تؤكّد الطّريقة التي تنظم بها أجزاء النصّ، وترتبط فيما بينها لتخبر عن الكلّ المفيد⁽⁵⁾." (5)، وتعتبر لسانيات النصّ فرع معرفيّ جديد تكوّن بالتدرّج في النّصف الثّاني من السّتينات والنّصف الأوّل من السّبعينات، وبعد ذلك بدأ يزدهر

(1) جميل حمداوي، أنواع الحجاج ومقوماته، ص 208.

(2) المرجع نفسه، ص 209.

(3) المرجع نفسه، الصّفحة نفسها.

(4) فان دايك، النص والسياق، تر عبد القادر قنّيني، إفريقيا الشرق، المغرب، ط 1، 2000، ص 19.

(5) صبحي ابراهيم الفقي، علم اللغة النصّي بين النظرية والتطبيق، دار قباء، مصر، ط 1، 2000، ج 1، ص 35.

ازدهارا عظيما. وهذا العلم "لا يدرس أبنية النصّ فقط، بل يدرس أيضا صفات التوظيف الاتصاليّ للتّصوّص، لوحظ أحيانا الميل إلى تجاوز الحدود باتجاه علم الاتّصال، إلى حدّ التسوية بين علم اللّغة التّصيّ وعلم الاتّصال. فعلم اللّغة التّصيّ بهذا المفهوم يطمح أيضا إلى دراسة كلّ ظواهر الاتّصال جميعا وشرائطها بوصفها مجالا للبحث.⁽¹⁾ وجاء في قاموس التداولية لـ جوليان لونجي أنّ اللّسانيات التّصيّة هي "فنج طوره (ج.م.آدم) يتناول مسألة تماسك النصّ مرّة أخرى، من خلال فحص تفصيليّ لأنماط تنظيمه."⁽²⁾

ومما يجدر الإشارة إليه أنّ هذا العلم اللّغويّ الحديث لم يغلّق على نفسه في دراسته لكلّ ما هو نصّيّ، بل "انفتح على جملة من المعارف كعلم النفس، والاجتماع، والسيميائية، والأسلوبية والذكاء الاصطناعيّ، ونظرية المعلومات، والعلوم اللّسانية والأدبية بعامّة، ممّا يجعلنا نقف مشدوهين أمام ضخامة الإرث المعرفيّ والاصطلاحيّ الذي يعتمد في قراءة التّصوّص وتوصيف بنيته ووظائفها، وربما جاز لنا والحال هذه أن نطلق من مصادرة تقرّر كون لسانيات التّصّ ممثلة لعلم الأسس المشتركة بين كلّ علوم التّصّ بفضل توافره على سمة التداخل المعرفيّ الذي يعدّ ملمحا مميّزا لعلوم الألفية الجديدة."⁽³⁾

أمّا عن الغاية التي يسعى إليها علم اللّغة التّصيّ فهي "صياغة القواعد الممكنة من تحديد كلّ التّصوّص التّحويّة في لغة ما بوضوح، وتزويد المتلقّي بوصف شامل للأبنية، وهذا يحتم إعادة بناء شكلية للكفاية اللّسانية لمستخدم لغة ما ليتمكّن من إنتاج عدد لا نهائيّ من التّصوّص، وعلى نحو ممكن، هذا وتسعى اللّسانيات التّصيّة في المستوى التحليليّ إلى الكشف عن الأبنية السّطحيّة والعميقة للتّصوّص من خلال البحث في علاقات التّرابط والتّناغم، والكشف عن العلاقات الرّابطة بين القارئ

(1) فولفجانج هاينه، مدخل إلى علم اللغة النصّي، تر فالح العجمي، النشر العلمي والمطابع، السعودية، ط1، 1999، ص8.

(2) جوليان لونجي وجورج سرفاني، قاموس التداولية، تر لطفي السيد منصور، دار الرافدين، بيروت، ط1، 2000، ص159.

(3) نعمان بوقرة، الخطاب الأدبي ورهانات التأويل، ص24.

والنص والمنتج ضمن ثلاثية (نص - سياق - تداول)، ذلك أنه يوجد إلى جانب قيود صحة التصوص وسلامتها التركيبية قيد الشروع الذي يتحكم بدوره في معيار مقبولة الجمل دلاليًا.⁽¹⁾

علم البلاغة وعلم النص:

من خلال دراستنا لعلم البلاغة واللسانيات النصية يمكننا أن نستنتج "تداخل هذين العلمين تداخلا يجعلنا نعدّ البلاغة الصورة الأولى القديمة لعلم النص، ذلك أن البلاغة - في الحضارة اليونانية - قد عنت في درسها للخطابة بمراعاة الخطيب لمعارف جمهور المستمعين وميولهم، من أجل النجاح في وظيفة اتصالية جد مهمة، ألا وهي الإقناع."⁽²⁾ فالبلاغة واللسانيات النصية كلاهما يشتركان في دراسة النص وإن اختلفت زاوية الاهتمام والنظر، إذ أن البلاغة تدرس النص مهتمّة بإبراز جماليته وتأثيره في المتلقي، في حين نجد أن اللسانيات النصية تدرس عوامل تشكّل النصّ وبنائه ومدى تماسك وحداته وارتباطها، كما أن هذه الأخيرة قد استفادت كثيرا من المعطى البلاغيّ في الدراسة النصية حتّى صارت تبدو بلاغة في ثوب جديد.

6 البلاغة الجديدة:

لا يوجد شكّ أن المعارف الإنسانية تتغيّر وتتطوّر ويصيبها ما يصيب الإنسان عموما من عوامل التّغيير الجذريّ أو التّسيّي، فلا يوجد شيء يبقى على صورته الأولى، بل قد تختلف صورته من فترة إلى أخرى. بما تعرّض له من عوامل التّغيير والتّطوّر، وهذا الأمر قد مسّ البلاغة العربية على وجه خاصّ منذ أمد بعيد "فلقد تعرضت البلاغة في تاريخها الطّويل لتحوّلات جذريّة جعلتها في صورة غير الصّورة التي بدت عليها في بداياتها، سواء في الثقافة الغربيّة أو الثقافة العربيّة، فقد كانت مع أرسطو والجاحظ معرفة نظريّة بالخطاب والتّواصل، وصارت بعد ذلك معرفة بصور التّعبير، وفي أسوء الأحوال، صارت قوائم جامدة لرصدها وإحصائها."⁽³⁾ فالبلاغة التي كانت تقوم على العبارة الفصيحة، والتّعبير الجميل، والبيان السّاحر الذي يستولي على الألباب لم تعد كافية، أو بالأحرى لم يعد لها وجود في الخريطة المعرفيّة، فكما قال محمد مشبال نريد بلاغة موصولة بالتّجاعة في الإقناع، لا بالجمال في الإمتاع، وعلى إثر ذلك ظهرت في أواخر الخمسينات بلاغة جديدة، إلا أن هذا

(1) ينظر نعمان بوقرة، الخطاب الأدبي ورهانات التأويل، ص 31.

(2) رشيدة آيت عبد السلام، تعليمية البلاغة العربية على ضوء علوم اللسان الحديثة، ص 210.

(3) محمد مشبال، محاضرات في البلاغة الجديدة، دار الرافدين، بيروت، ط 1، 2021، ص 13.

الظهور بات محتشما في ظل هيمنة البنيوية والشكلائية، لكن ومع "بداية التسعينات كانت البلاغة الجديدة قد بسطت نفوذها على المشهد الثقافي الأوروبي، وانطلاقا من هذه اللحظة لم تعد البلاغة في الوعي الغربي مفهوما ملتبسا كما هو الحال في وعينا العربي." (1) وقد ظهرت هذه البلاغة الجديدة كرد فعل ومعالجة لقصور البلاغة الكلاسيكية التي هي "بلاغة بيانية معيارية وتعليمية تساعد الكاتب أو الخطيب على كيفية الكتابة والإنشاء والخطابة. أي: هي أداة للإبداع، ووسيلة للتفتن في الكتابة بغية الوصول إلى تأليف الكلام السامي، وأداة ناجعة لاكتساب ملكة الفصاحة والبلاغة والبيان." (2) ومع ظهور شايم بيرلمان ولوسي أو لريخت تيتيكا "ظهرت بلاغة جديدة لم تقتصر على ما هو لساني في دراسة الصور والخطابات الأدبية، بل كانت تهمّ بالحجاج في الخطابات الفلسفية، والأخلاقية، والاجتماعية والقانونية." (3)

لم تنشأ البلاغة الجديدة من العدم، بل يمكن ربطها أصولها بأراء أرسطو المؤسس الحقيقي للبلاغة "ويعتبر أرسطو البلاغة فناً خطائياً بامتياز، إذ يستخدم أدوات حجاجية واستدلالية ومنطقية للتأثير في الآخر، وإقناعه ذهنياً ووجدانياً، ويتم ذلك الحجاج عبر مجموعة من الوسائل الأدائية، فإما أن يتحقق عبر اللوغوس الذي يعني الكلام والحجج والأدلة، ويظهر ذلك جلياً في نسق الرسالة التواصلية، وإما يتحقق عبر الإيتوس الذي يتمثل في مجموعة من القيم الأخلاقية والفضائل العليا التي ينبغي أن يتحلّى بها الخطيب أو البلاغي المرسل، وإما يتجسّد في الباتوس الذي يتعلّق بالمخاطب، ويكون في شكل أهواء وانفعالات، أو ما يسمّى في الثقافة العربية بثنائية التّغريب والتّرهيب." (4)

لقد انطلق مؤسس البلاغة الجديدة بيرلمان من تمييز أرسطو بين الاستدلال التحليلي والاستدلال الجدليّ الحواريّ، وبالتالي، فقد ربط بيرلمان الاستدلال الأوّل بالمنطق، في حين ربط الاستدلال الثّاني بالبلاغة، ويعني هذا إذا كان المنطق ذا طابع صوريّ وشكليّ، ينطلق من مسلّمات يقينية قصد البرهنة عليها استنباطاً، فإنّ البلاغة تأخذ بعداً جدليّاً غير صوريّ، وغير شكليّ،

(1) محمد مشبال، محاضرات في البلاغة الجديدة، ص 13.

(2) جميل حمدوي، من الحجاج إلى البلاغة الجديدة، إفريقيا الشرق، المغرب، ط 1، 2014، ص 65.

(3) المرجع نفسه، الصّفحة نفسها.

(4) المرجع نفسه، ص 68 و 69.

بالانطلاق من مقدمات افتراضية توهم بالحقيقة، فيبرهن عليها المحاجج برهانياً، وحواريًا وجدليًا.⁽¹⁾ ولقد قاما بيرلمان وتيتيكا بتجديد آراء أرسطو⁽²⁾ حينما حاولا أن يعيدا إليها طابعها الفلسفي الحقيقي، لأنّ البلاغة الأرسطية تحصر البلاغة في الإقناع، فتعدّها خطاباً حجاجياً بامتياز، وقد استبعدا معا تصوّرات أفلاطون والسوفسطائيين لأنّها تقوم على الجدل، والسفسطة، والتشكيك، والمنهج المغالطي، والمناورة الواهمة، واعتماد المثل العليا المطلقة، ويعني هذا أنّ البلاغة، في طابعها العام، مرتبطة بالمقصدية الحجاجية... وأكثر من هذا فقد ارتبطت البلاغة عند أرسطو بالحجاج والخطاب الإقناعي، ونجد هذا الاقتران والترادف أيضاً لدى بيرلمان (Perelman) وألبريخت تيتيكا (Olbrechts Tyteca) من جهة أخرى.⁽²⁾ وعلى هذا الأساس نتبين ذاك الفرق العميق بين البلاغة الكلاسيكية المعيارية والبلاغة الجديدة الحجاجية الإقناعية حيث أنّ "البلاغة الجديدة تلك البلاغة الحجاجية التي تتعارض مع بلاغة الصّور الفنيّة والمحسّنات البديعية، ويمكن اعتبارها أيضاً بلاغة أرسطية جديدة، مادام بيرلمان وتيتيكا قد اشتغلا على القضايا الحجاجية نفسها، ولكن في ضوء رؤية جديدة.⁽³⁾

لقد اهتمّت البلاغة الجديدة بالمتلقّي اهتماماً كبيراً "هذا الأخير الذي لم يعد سلبياً - كما في الخطابة القديمة - يقتصر دوره على التلقّي، وإثماً أصبح متلقّياً إيجابياً يتلقّى ما يتلقّاه ويفكر فيه، ثمّ يردّ ويناقش ويفنّد ويدعّم، لينتقل بذلك من موقع التلقّي إلى موقع الإرسال. لهذا، ينبغي على المخاطب أثناء إنتاج خطابه أن يتساءل: من يكون المخاطب الذي يتوجّه إليه الخطاب؟ وما طبيعته؟ وما حدود تفاعله مع مضمون الخطاب... الخ"⁽⁴⁾

لقد اتّخذت البلاغة الجديدة دراسة الخطاب غير البرهائي موضوعاً لها إضافة إلى "تحليل الاستنباطات غير المقتصرة على الاستنتاجات الصّائبة بصورة شكلانية... لتصبح إذا نظرية الحجاج هي البلاغة الجديدة (أو الديالكتيك الجديد) التي تشمل كلّ حقل من الخطاب الذي يسعى إلى الحثّ والإقناع، مهما كان نوع الجمهور الموجه إليه الخطاب، ومهما كان موضوع ذلك الخطاب..."⁽⁵⁾

(1) جميل حمداوي، أنواع الحجاج ومقوماته من حجاج أرسطو إلى حجاج البلاغة الجديدة، ص 111.

(2) المرجع نفسه، ص 113.

(3) المرجع نفسه، الصّفحة نفسها.

(4) سفيان البحجي، بلاغة الحجاج في الخطاب السياسي، دار ركاز، الأردن، ط 1، 2021، ص 63.

(5) جميل حمداوي، أنواع الحجاج ومقوماته، ص 118.

ولئن كانت البلاغة الجديدة هي الحجاج كما أراد من ذلك بيرلمان وتيتيكا فنقول: البلاغة الجديدة أو الحجاجية الجديدة فإنّ "الحجاج هو الجمع بين الخطابة والجدل على حدّ سواء، ومن هنا، فالبلاغة الجديدة هي بلاغة حجاجية بامتياز، تجمع بين الخطابة والجدل".⁽¹⁾ والحجاج هو "فعل تواصلية ولغويّ يقوم بالأساس على متواليات وحجج قولية يصطفيها المخاطب ويعمل على ترتيبها وفق نحو معيّن، ويريد من خلالها التأثير في المخاطب وإقناعه بمسألة معيّنة، وذلك على أساس دفع هذا المخاطب صوب قبول بأطروحة أو الإعراض عنها".⁽²⁾ وقد عرفا جوليان لونجي وجورج إيليا سرفاتي الحجاج بأنّه "من وجهة نظر عامّة، يستند الحجاج، بالنسبة للخطيب، على إفحام أو إقناع المرسل إليه باستخدام الحجج، يمكننا أن نفهم باستخدام الحجج المنطقية، أو نقنع باستدعاء العواطف والمشاعر... وبشكل أكثر تحديدا، في نظرية الحجاج في اللغة، ترتبط التسلسلات الحجاجية الممكنة في خطاب بالبنية اللغوية الوحيدة للكلمات، وليس فقط بالمعلومات التي تنقلها. لهذا السبب، وفقا لـ "ماريون كاريل"، لا يوجد شيء يسبق الحجاج، لا يستند إلى أي وصف أو ليّ، فهو متجذّر في المعجم نفسه، ومستقلّ عن أي وظيفة أخرى للغة".⁽³⁾

إنّ الغاية من الحجاج أو ما تسمى بالبلاغة الجديدة هي "تحقيق ثلاثة أهداف رئيسية هي: التأثير، والإقناع، والحوار، ولا يمكن الحديث عن الحجاج إلا إذا استحضرنّا مجموعة من العناصر البارزة، مثل: طرقي التواصل الأساسيين: المتكلّم والسماع، والتّوايا والمقاصد، والموضوع والقواسم المشتركة والتّمثّلات المتشابهة، سواء أكانت تلك التّمثّلات ثقافية أم لغوية أم اجتماعية، بله عن السياق التّلفظي بما فيه الزّمان والمكان والثّقافة".⁽⁴⁾

ونظرا لأهمية البلاغة الجديدة فقد صارت هذه الأخيرة "مدخلا أساسيا إلى جميع المجالات العلمية والمعرفية والثقافية والأدبية والفنية، بعد أن تعدّدت المعارف الأساسية، وكثرت التّخصّصات العلمية، وتداخلت العلوم فيما بينها، بيد أنّها جميعا تنطلق من منبع واحد هو البلاغة".⁽⁵⁾

(1) جميل حمداوي، أنواع الحجاج ومقوماته، ص 126.

(2) سفيان الجيحي، بلاغة الحجاج في الخطاب السياسي، ص 42.

(3) جوليان لونجي وجورج سرفاتي، قاموس التداولية، ص 40 و 41.

(4) جميل حمداوي، من الحجاج إلى البلاغة الجديدة، ص 101.

(5) المرجع نفسه، ص 97.

سبق أن ذكرنا ما قام به بيرلمان وتيتيكا من إصلاح وإعادة قراءة أفكار أرسطو فيما يخصّ الحجاج، هذا الأمر يحلينا إلى العلاقة بين البلاغة الجديدة والفلسفة من منظور بيرلمان، فهو يرى "أنّ البلاغة تكتمل مع الفلسفة، على عكس مجموعة من الفلاسفة أمثال: أفلاطون، وديكارت، وكانط الذين فصلوا بينهما على أساس أنّ الفلسفة همّها الوحيد هو الوصول إلى الحقيقة، في حين تعنى البلاغة بحث المخاطبين على الاقتناع بمجموعة من الأفكار الافتراضية والاحتمالية التي تتسم بالشك والتضليل والاختلاف حولها." (1)، يقول شايم بيرلمان فيما يخصّ هذه العلاقة: "عندما جعلت من المنطق الفلسفيّ تابعا للبلاغة الجديدة، يعني أنني أتخذ موقفا إزاء الجدل القديم والقائم على التعارض بين الفلسفة والبلاغة، والذي بدأ مع الأشعار العظيمة لبارمنيدس، فهذا الفيلسوف إضافة إلى أفلاطون والفيلسوف الفرنسي ديكارت والفيلسوف كانط والذين يمثلون التاريخ التقليديّ الكبير للميتافيزيقا الغربية، كانوا في مجملهم يعارضون وعلى الدوام بين كلّ من: البحث عن الحقيقة (الفلسفة) وبين التقنيات الخطائية لعلماء البلاغة." (2)، ويؤكد بيرلمان العلاقة التكاملية الضرورية بين البلاغة الجديدة والفلسفة حين يعتبر أن محاول البحث عن الحقيقة مع إقصاء البلاغة هو في حقيقة الأمر ازدراء للبلاغة، حيث يقول: "من هنا، يمكننا القول: إنّ كلّ من يعتقد بإمكانية الكشف عن الحقيقة بمعزل عن الحجاج، لا يحمل إلا الازدراء للبلاغة التي تركز على الآراء، لأنّ البلاغة وفي أحسن الأحوال، قد تستعمل لأغراض الترويج لحقائق مضمونة لدى المتكلم بواسطة الحُدى ومبدأ الوضوح في ذاته، لكنّها لا تعمل أبدا على جعل تلك الحقائق ثابتة. فإذا كنّا لا نعترف سوى بإمكانية تأسيس فرضيات فلسفية على حدوس بديهية، ينبغي علينا - إذا - اللجوء إلى تقنيات حجاجية من أجل تحويل تلك الفرضيات إلى قضايا عقلانية قابلة للتداول. وبذلك تصبح البلاغة الجديدة أداة ضرورية ولا غنى لنا عنها في الفلسفة." (3)

في الأخير، نستنتج من تناولنا للبلاغة الجديدة والحجاج في صورته الجديدة "أنّ البلاغة قد عرفت مرحلتين: مرحلة البلاغة الكلاسيكية ذات الطابع المعياريّ التعليمي، ومرحلة البلاغة الجديدة

(1) جميل حمداوي، أنواع الحجاج ومقوماته، ص 120.

(2) ينظر المرجع نفسه، ص 121.

(3) المرجع نفسه، ص 122 و 123.

التي اتخذت طابعا وصفيا، ومن ثمّ يمكن الحديث عن أنواع عدّة من البلاغات، بلاغة لسانية وبلاغة أسلوبية وبلاغة حجاجية وبلاغة تداولية " (1)

7 تعليمية البلاغة في التراث العربي:

لقد اهتمّ العرب قديما بالتعليم وجعلوه أساس قيام الحضارات والأمم، والأفراد والمجتمعات الإنسانية، فقد اعتبر العلامة ابن خلدون (ت808هـ) أنّ التعليم طبيعيّ في العمران البشريّ وجعله فصلا في مقدّمته الشهيرة فقال في الفصل السابع: في أنّ العلم والتعليم طبيعيّ في العمران البشريّ. ولقد أدرك العرب حقيقة النصوص الدينية من الآيات القرآنية والأحاديث النبوية التي جاءت لحثّ الإنسانية - عموما - على التعلّم والتعليم، كقوله تعالى "وقل ربّ زدني علما" سورة طه، وقوله "قل هل يستوي الذين يعلمون والذين لا يعلمون إنّما يتذكّر أو لو الألباب" سورة الزمر، إضافة إلى الأحاديث النبوية، كقوله - صلّى الله عليه وسلّم - في الحديث الذي أخرجه ابن ماجه، والطبرانيّ وصحّحه السيوطي لغيره، عن أنس - رضي الله عنه - قال: قال رسول الله صلّى الله عليه وسلّم: " طلب العلم فريضة على كلّ مسلم."

وعلى إثر ذلك " نشأت مؤسسات تربوية شعبية نظّمها أفراد لتعليم الناشئة مختلف العلوم ولا سيّما العلوم الدينية وسمّيت هذه المؤسسات بالكتاتيب، أمّا منازل العلماء والقصور فقد كانت مخصّصة ومحصورة على فئات معينة من المجتمع العربيّ، أمّا البدو فقد استمرّ تعليمهم ذو صبغة عملية تعتمد التقليد والمحاكاة والمباشرة والتلقين، ومع نضج الحركة الفكرية العربية ظهرت طبقة عظيمة من العلماء والفلاسفة، وهؤلاء العلماء لم يثروا الفكر والمكتبة العربية فقط بل الفكر العربيّ بمجمله لكون نظرياتهم وأعمالهم الأدبية مثلت أرض النماذج التي توصل إليها العقل الإنسانيّ حتّى ذلك التاريخ." (2)، ومن العلوم التي اعتنى بها العرب قديما بالتعلّم والتعليم "البلاغة العربية" لما لها من دور مهمّ في فهم النصوص الدينية والوقوف على أسرار المعجزة الخالدة والكشف عن جمالها، فلقد نشأ هذا العلم في رحاب الدّراسات القرآنية، وأعني بذلك دور الإعجاز القرآنيّ في نشأة البلاغة العربية، وهذا ما صرّح به ابن خلدون في قوله "واعلم أنّ ثمة هذا الفنّ إنّما هي فهم الإعجاز من القرآن،

(1) جميل حمداوي، من الحجاج إلى البلاغة الجديدة، ص98.

(2) عبد الرحمن الهاشمي وفائزة العزاوي، تدريس البلاغة العربية رؤية نظرية تطبيقية محوسبة، دار المسرة، الأردن، ط1، 2005، ص69.

لأنّ إعجازه في وفاء الدلالة منه بجميع مقتضيات الأحوال منطوقة ومفهومة، وهي أعلى مراتب الكلام، مع الكلام فيما يختصّ بالألفاظ في انتقائها وجودة رصفها وتركيبها، وهذا هو الإعجاز الذي تقتصر الأفهام عن إدراكه، وإنّما يدرك بعض الشّيء منه من كان له ذوق بمخالطة اللسان العربيّ وحصول ملكته، فيدرك من إعجازه على قدر ذوقه.⁽¹⁾، وعليه فلقد اشترط العلماء على من يريد تعلّم البلاغة أن يتقن أو لا علوم اللّغة كالنحو والصّرف.

لقد اعتبر أبو هلال العسكريّ (ت 395هـ) أنّ البلاغة من أحقّ العلوم التي ينبغي أن يتعلّمها المتعلّم ويعلمها العالم، إذ يقول في كتاب الصناعتين: "أحقّ العلوم بالتعلّم، وأولها بالتحقّظ، بعد المعرفة بالله جلّ ثناؤه علم البلاغة، ومعرفة الفصاحة، الذي به يعرف إعجاز كتاب الله تعالى".⁽²⁾ ولقد اتّبع أبو هلال العسكريّ في فصوله ومبحث المنهج التّالي:

- البدء بضبط تعريف الفنّ البلاغيّ.
 - فروعه أو شروطه وقواعده.
 - إيراد الأمثلة والشّواهد المختلفة للحالات والتّماذج.
- وبهذا فإنّ منهج العسكريّ يعدّ تعليميّاً في المقام الأوّل، إذ ركّز على ضبط حدود العلم وتعريف الأنواع البلاغيّة بطريقة يراعى فيها المنطق والتنظيم والتّفريع.⁽³⁾ ولقد أبان أبو هلال العسكريّ مقصده التّعليميّ في كتابه، فيقول في تعليقه على كتاب البيان والتّبيين: "أنّ الإبانة عن حدود البلاغة وأقسام البيان والفصاحة، ماثورة في تضاعيفه ومنتشرة في أثنائه، فرأيت أن أعمل كتابي هذا مشتملاً على جميع ما يحتاج إليه في صناعة الكلام".⁽⁴⁾ كما يجدر بنا أن نشير إلى الفائدة الكبيرة التي قدمها الإمام عبد القاهر الجرجانيّ الذي ترك أثراً واضحاً في تأسيس البلاغة العربيّة، معزّزاً درسه البلاغيّ بكثرة الشّواهد الشّعريّة والنّثريّة وذلك خاصّة في كتابيه أسرار البلاغة ودلائل الإعجاز وقد اتّسمت دراسته البلاغيّة بـ :

(1) ابن خلدون، المقدمة، ص 375.

(2) العسكريّ أبي هلال، الصناعتين، تح على البجاوي ومحمد أبو الفضل إبراهيم، دار إحياء الكتب العربيّة، مصر، ط1، 1952، ص1.

(3) وهيبة بن حدو، تعليمية البلاغة عند القدماء والحديثين، جامعة تلمسان، (مقال)، ص40.

(4) العسكريّ أبي هلال، الصناعتين، ص5.

- التمهيد للشاهد البلاغي بما يجعله مقبولا.
 - دعم الشاهد بشواهد أخرى لإيضاح جوانب الجمال فيه.
 - رقد الشاهد بما يسبقه أو يلحقه من أبيات.
 - عقد موازنات بين الشواهد جيدها وردئتها.
 - العرض الأدبي لجماليات الشاهد.⁽¹⁾
- أما في كتاب سرّ الفصاحة لابن سنان الخفاجي (ت466هـ) فإننا نجد منهجه التعليمي واضحا وذلك بـ "اعتنائه بالمثل الذي يعتبر عنده وسيلة تعليمية كما في اصطلاح المرّين. وكان منهجه في اختيار أمثله يعتمد على:
- الاعتناء بالأمثلة الشعرية دون النثرية.
 - أن تكون الأمثلة من شعر الفحول المتقدمين، لأنه يجب الابتداء مع المتعلم بما يعرف للانطلاق به إلى ما لا يعرف.⁽²⁾
- ومن مظاهر تعليمية البلاغة في التراث العربي، اعتناء علماء البلاغة بتيسير الدرس البلاغي في المصادر البلاغية، فما يسهروا البلاغة إلا من أجل تعليمها، وقد تجلّت وسائل التيسير في كثرة التلخيصات والشروح.
- ### 1.7 التلخيصات:

التلخيص "عملية قد تتجلى في صورتين: تقليدية وإبداعية، فأما التقليدية فهي التي تعنى بالتقليل الأمين المركز لمضمون النص، أو الاستخراج المباشر لأفكار النصّ الرئيسة، وأما الإبداعية فهي التي تواجه النصّ وتقوم اعوجاجه وتضيف إليه الإضافات اللازمة."⁽³⁾

ولقد انتقد ابن خلدون هذه الطريقة واعتبرها سببا في عسر البلاغة، حيث يقول: "ذهب كثير من المتأخرين إلى اختصار الطرق والأنحاء في العلوم يولعون بها، ويدونون منها برنامجا مختصرا في كلّ

(1) وهيب بن حدو، تعليمية البلاغة عند القدماء والحديثين، ص40.

(2) المرجع نفسه، ص42.

(3) طه عبد الرحمن، اللسان والميزان أو التكوثر العقلي، ص331.

علم يشتمل على حصر مسائله وأدلتها باختصار في الألفاظ، وحشو القليل منها بالمعاني الكثيرة من ذلك الفن. وصار ذلك مخلا بالبلاغة وعسرا على الفهم.⁽¹⁾

فالتلخيص إذا وسيلة من الوسائل التي استعان بها العلماء في تقريب الدرس البلاغي قصد الوقوف على أسرار العربية في مدوناتها.

2.7 الشروح:

لقد انتشرت الشروح عند البلاغيين المتأخرين، خاصة بعد ظهور كتاب التلخيص للخطيب القزويني، بيد أن هذي الطريقة في تعليمية البلاغة قد لاقت ردودا سلبية، حيث اعتبرها البعض طريقا إلى الجمود الذي أصاب الدرس البلاغي وأذهب رونقه وجماله، إلا أن هذه الشروح قد ارتبطت بظروف تلك العصور التي كتبت فيها، وإذا نظرنا إليها بعين الإنصاف فإننا نجد فيها من الفوائد والإضافات الجلية، فضلا على ذلك كله كانت هذه الشروح من وسائل التيسير في تلك العصور التي لم تعد قادرة على فهم البلاغة من مصادرها الأساسية. ومن مظاهر التيسير في تعليمية البلاغة عند القدامى:

أولاً: التيسير في المنهج:

لا يخفى على المتخصص دور عبد القاهر الجرجاني في الدرس البلاغي بما جاء به من منهجه القوي في دراسة البلاغة، بل في تأسيسها، خاصة فيما يتعلق بنظريته في النظم، إلا أن منهجه ائتم بالقوة والوعورة لعدم ترتيبه وتنظيمه، الأمر الذي جعل العلماء "يقدمونها إلى المتعلمين في ثوب جديد أكثر سهولة ويسرا، وكانت تجربة الرازي في نهاية الإيجاز رائدة في هذا الاتجاه، فقد أعاد ترتيب مسائل البلاغة ووبّها تبويبا جديدا."⁽²⁾ ومن العلماء الذين حاولوا تيسير المنهج البلاغي ابن الأثير ويحيى بن حمزة العلوي، فأما ابن الأثير فأراد دراسة البلاغة بمنهج الأدباء لا المتكلمين، وأما العلوي فحاول الجمع بين المدرستين الكلامية والأدبية، مع السعي إلى إبداع منهج جديد في التبويب والترتيب يكون أكثر تبسيطا ويسرا للدارسين.⁽³⁾

(1) ابن خلدون، المقدمة، ص 346.

(2) بن عيسى بطاهر، تيسير البلاغة في كتب التراث، جامعة الشارقة، (مقال)، ص 25.

(3) بن عيسى بطاهر، تيسير البلاغة في كتب التراث، ص 25.

ثانيا: التيسير في الموضوعات:

تتسم بعض المباحث البلاغية بالصعوبة والوعورة، وهذا يعود إلى عدّة أسباب، كدقّة تلك المسائل وصعوبة الأسلوب التي كتبت به وغيرها من الأسباب، الأمر الذي حاول البلاغيون المتأخرون معالجته وتيسيره قصد تقريبها للمتعلّمين ومن هؤلاء العلماء القزويني في كتاب الإيضاح، وبدر الدين بن مالك في كتابه المصباح، وابن القيم الجوزية في كتابه الفوائد المشوق إلى علوم القرآن، وجاء التيسير على طريقتين، إحداهما إعادة الترتيب للمسائل البلاغية الصعبة في أبواب محدّدة لا تجهد القارئ في بحثه، أمّا الطّريقة الثانية فتتجلّى في تبسيط مادّتها وشرح مسائلها العويصة، وسواء بالتّحديد في الأمثلة والنصوص.⁽¹⁾

ثالثا: التيسير في المصطلحات:

لقد اتّسمت المصطلحات البلاغية بنوع من الصّعوبة خاصّة في كتاب مفتاح العلوم للسكاكي الأمر الذي نجم عنه اختلاف بين علماء البلاغة في تحديد حدّها وماهيتها " فكان الاهتمام بعد ذلك بإعادة النظر في تلك المصطلحات من أجل صياغتها من جديد صياغة تحقّق للدّارس فيها ميسورا، وقد بذل القزويني جهودا جليّة في هذا الشّأن، ثمّ تبعه العلويّ الذي أفاد كثيرا من آراء ابن الأثير التي انصبّت كلّها في مراجعة المصطلحات البلاغية وصياغتها بأسلوب أدبيّ تعليمي"⁽²⁾

رابعا: التيسير في الشواهد والنصوص:

لقد نبّه علماء البلاغة على أهمية العناية بالشواهد والنصوص الأدبية في تيسير الدّرس البلاغيّ "فكان السّعي إلى الإكثار منها وتحليلها، وتنويعها وتحديدّها، واشتهر منهم ابن الأثير الذي ذاع صيته بصنيعه في كتابه المثل السائر، ثمّ تبعه العلويّ الذي كان له منهج خاصّ في انتقاء النصوص، والعناية بها شرحا وتحليلا وتدوّقا."⁽³⁾، وممّا ينبغي ذكره في هذا المقام، أنّ الشّاهد البلاغيّ يتنوّع بتنوّع مصادره فهناك الشّاهد القرآنيّ، وهناك الشّاهد النبويّ، وهناك الشّاهد الشعريّ، وهناك الشّاهد النثريّ، إضافة إلى الشواهد المتعلقة بالأمثلة المصنوعة.

(1) ينظر بن عيسى بطاهر، تيسير البلاغة في كتب التراث، ص 26.

(2) المرجع نفسه، ص 28.

(3) المرجع نفسه، الصّفحة نفسها.

من خلال ما تقدّم يتّضح لنا قيمة المجهودات الكبيرة التي قام بها البلاغيون المتأخرون في سعيهم لتعليمية الدرس البلاغيّ للدارسين، ويتجلّى ذلك في كثرة تلخيصاتهم للكتب البلاغية التي اتّسمت بنوع من الصّعوبة، أو بشرحها وكثرة الحواشي عليها، دون أن نغفل عن الآثار السلبية لها على البلاغة العربية، كما يبرز اهتمامهم في عملية تيسير البلاغة وذلك على مستويات مختلفة على النحو الذي ذكرنا.

8 تعليمية البلاغة العربية عند المحدثين:

إنّ الحديث عن تعليمية البلاغة العربية عند المحدثين يلخصه قول الدكتور صلاح فضل في كتابه بلاغة الخطاب وعلم النصّ إذ يقول: "كانت هناك سمة عامة نلمسها في جميع الكتب البلاغية، في الشرق والغرب، ناجمة عن طابعها المعياريّ المطلق الذي يحدّد القواعد المنطقية، بالمفهوم الصّوريّ الأرسطيّ، ويعني التعريفات والتصنيفات العقلية، وهي تعليلها الظاهر عن حركية الإنتاج الأدبيّ في واقعه التاريخيّ المحدّد، إنّها تنطلق من الفكرة المجردة، التي قد تستلهم ملمحاً جزئياً منفرداً، فتقدّم تعريفاً له ثمّ لا تلبث أن تلبث أن تعتمد إلى تصنيفه وتحديد أنماطه الممكنة، ثمّ تأخذ في التقاط الأمثلة والشواهد من كتاب إلى آخر، ونادراً ما يلجأ البلاغيّ المتأخّر إلى شعراء عصره كي يستمد منهم شواهد، أو يرقب في عملهم أيّ لون من المتغيّرات أو مظاهر التطوّر في المفاهيم." (1) إذ أنّ البلاغيين المحدثين لم يستطيعوا التخلّص من القائمة الجاهزة التي وضعها البلاغيون القدامى فقدموا للمتعلّمين قواعد بلاغية جافّة أشبه ما تكون بقوانين لا روح فيها ولا جمال، هدفهم تلقين الدارسين تلك النظريات والمفاهيم والقواعد والتعاريف دون الاهتمام بمحاول تطبيق ذلك، وتلمّس جمالها وشاعريتها والاستفادة منها في خطاباتهم التّواصلية، "فمدونة القواعد البلاغية وتعريفاتها وأمثلتها المدرّسة الآن، إنّما تعود في صورتها التي هي عليها إلى عهود جفاف البلاغة وانحطاط الأدب وضمور التّقد." (2)

إنّ عملية التّعليم شاقّة وصعبة، وأصعب منها أن تغرس في نفوس المتعلّمين حبّ البلاغة الذي يحدوهم إلى امتلاك ناصيتها واستيعاب قواعدها والشّعور بجمالها وروحها، وقد سعى الأستاذ علي الجارم صاحب كتاب البلاغة الواضحة، والذي يعدّ من المدوّنات البلاغية الحديثة التي سعت إلى تسهيل المحتوى البلاغيّ إلى إيجاد حلول تمكّن الأستاذ من تحبيب هذه المادّة في نفوس الدارسين

(1) صلاح فضل، بلاغة الخطاب وعلم النص، عالم المعرفة، الكويت، ط1، 1992، ص109.

(2) وهيب بن حلو، تعليمية البلاغة عند القدماء والمحدثين، ص43.

وغرسها في أذهانهم فيقول: "للمرانة يد لا تجحد في تكوين الذوق الفنيّ، وتنشيط المواهب الفاترة ولا بدّ للطالب إلى جانب ذلك من قراءة طرائف الأدب، والتملّؤ من غيره الفياض، ونقد الآثار الأدبيّة، والموازنة بينها، وأن يكون له من الثّقة بنفسه ما يدفعه إلى الحكم بحسن ما يراه حسنا، ويقبّح ما يراه قبيحا." (1) ولا يقف الدّكتور مصطفى الصّاوي الجويني في كتابة البلاغة العربيّة تأصيل وتجديد عند المتعلّم، بل يتجاوزهُ للمعلّم الذي حمل على عاتقه مسؤوليّة تدريس هذه المادّة فيوجد له بعض النصائح والتّوجيهات لعلّها تعينه في إنجاح تدريس مادّته البلاغيّة، فيقول: "ونصيحتي إلى كلّ من توكل إليه تدريس البلاغة أن يجعل محور اهتمامه الأوّل والأخير هو النّصّ الأدبيّ، وأن يشجّع تلاميذه على الرّياضة الأدبيّة، أي كثرة المداولة والحفظ، والتأمّل للنصوص القرآنيّة والأحاديث النبويّة وغيرها من روائع النّصوص الأدبيّة." (2)، ويضيف مصطفى الصّاوي الجويني قائلا: "والخطوة الثّانية هي التّوقّف طويلا عند فهم النّصوص وإدارة الحوار الحيّ حول مضمونها للتأكّد من أنّ النّصّ قد وصل مضمونه إلى ذهن القارئ مع التّركيز هنا على التّعرّف إلى الجمال الفكريّ الذي حواه المضمون من حكمة، أو معرفة علميّة، أو حقيقة دينيّة، أو تاريخيّة إلى آخر ما هنالك من مضامين المعرفة، ويستعان في هذا التّحصيل للجمال العرفيّ أو المضمونيّ بأمثلة تعطى الإشارة إلى أن ما بالمضمون من معرفة قد استوعبه الدّهن، أو يطلب تلخيص المضمون أو التّفصيل فيه، أو مناقشته ومجادلته بالتعليق عليه، والتّقد التحليليّ من زاوية المضمون." (3)

وحينما يتبع المتعلّم مع أستاذه هذه الخطوات والمراحل، تأتي مرحلة " التّدوّق وهنا يكشف المدرّس بخبرته وبراعة أدائه ما في النّصّ من جمال في صورته التّعبيريّة، وكيف أن هذه الصّورة البلاغيّة موظّفة لخدمة المعنى في النّصّ الأدبيّ، وأننا بغير هذه الصّور البلاغيّة تعقد كثيرا من الحسن المعروض فيه المعنى." (4) وإذا هذا الذّوق يقوم على تلمّس محاسن النّصّ وقبحه ممّا يؤدّي إلى إصدار الأحكام التّقديّة والتّقييميّة، فلا شكّ أنّه أمر خطير "وإن لم يكن للمدرّس إحساس متوقّد بجمال النّصوص يشع حرارته على فهم وذوق تلاميذه يصبح الدّرس البلاغيّ باردا جامدا يتوقّف عند استيعاب المصطلح

(1) علي الجارم، مصطفى أمين، البلاغة الواضحة، دار المعارف، مصر، ص8.

(2) مصطفى الصّاوي الجويني، البلاغة العربية تأصيل وتجديد، منشأة المعارف، مصر، ط1، 1985، ص5.

(3) المرجع نفسه، الصّفحة نفسها.

(4) المرجع نفسه، الصّفحة نفسها.

البلاغي، وإدارة الظاهر للنص الأدبي وهذا — من أسف — هو الموقف اليوم من الدرس البلاغي، نشكو ندرة من يحسّ جمال النصّ، ثمّ العزوف من الأبناء عن البلاغة وإذ كانت للبلاغة من وظيفة، فهي في رأيي الامتناع والإقناع وترقيق الوجدان، وتهذيب السلوك.⁽¹⁾

وقد ذهب الدكتور عيسى علي العاكوب وزميله علي سعد الشتيوي إلى أنّ ضرورة إلمام دارس العربية بقواعد البلاغة العربية تتجلى في أمور:

- أولاً: إنّ الإلمام بهذه القواعد يمكن الدارس من إدراك حقيقة التفوّق الذي تحظى به العربية بين اللغات جميعاً، ذلك أنّ جمهرة العرب والمسلمين يقولون بهذا التفوّق، لكن رأيهم هذا محكوم بنظرة عاطفية مبعثها احترام لكتاب الله — عزّ وجلّ — وأحاديث رسول الله صلى الله عليه وسلم التي صيغت بهذه اللغة الكريمة، لكن قليلين هم الذين يدركون حقاً جمال العربية وأسرارها وقدرتها التعبيرية العالية، ولعلّ نفرًا محدوداً من المتحدثين بالعربية اليوم يدركون أنّ العربية تعبّر من خلال الصياغة والتراكيب إلى جانب تعبيرها من خلال الدلالات اللغوية للمفردات، هي تنفرد بهذا بين لغات الأرض.
- ثانياً: أنّ الإلمام بهذه القواعد يساعد المسلم، أو الدارس جملة، على فهم كتاب الله سبحانه وتعالى وإدراك شيماء من الجمال والجلال في أساليبه، وما هذا بالمطلب الهين.
- ثالثاً: أنّ الإلمام بهذه القواعد يمكن الدارس أو الباحث من توصيل ما يريد توصيله من فكر إلى الآخرين، وكذا إدراك حقيقة ما يريده الآخرون فيما يحاضرون ويؤلفون، وقد نكون غير مخطئين إن نحن قلنا إنّنا نستخدم في لغتنا المحكية معظم القواعد البلاغية دون قصد إلى ذلك.
- رابعاً: أنّ الإلمام بهذه القواعد يبصّر جمهرة العرب والمسلمين بقيمة هذه اللغة، وحين يعرفون هذه القيمة يلزمون هذه اللغة ويعضّون عليها بالتواجد.⁽²⁾

أمّا فيما يخصّ طريقة تقديم القواعد البلاغية للمتعلّمين فهي: "إيضاح القاعدة البلاغية وإبانة الأساس الذي قامت عليه أو استنبطت منه، والإكثار من الشواهد والأمثلة التي تنتصر للقاعدة وتشدّ من أزرها، مع الحرص على أن تكون هذه الشواهد من الذكر الحكيم وروائع الشعر العربي، وتلخيص

(1) مصطفى الصاوي الجويني، البلاغة العربية، ص 6.

(2) عيسى علي العاكوب وعلي الشتيوي، الكافي في علوم البلاغة العربية، منشورات الجامعة المفتوحة، مصر، ط1، 1993، ص5.

القضية البلاغية المعروضة بعد تفصيل القول فيها، مما يساعد على التحصيل، ليتّم ختام الدّرس البلاغيّ بطائفة من الأسئلة تمثّل لمادّة البحث المقدّمة، مع إثبات إجابات تلك الأسئلة بالترتيب.⁽¹⁾

لقد أشار الأزهر الزناد إلى تأثر الدّرس البلاغيّ بمعطيات اللّسانيات الحديثة فيقول: "ولقد أحدثت اللّسانيات في هذا القرن تغييرا جذريّا لكثير من أنماط التّفكير اللّغويّ، وكان أن تأثر الدّرس البلاغيّ في الشرق والغرب بنتائجها ومناهجها وعرفت العقود الأخيرة في الوطن العربيّ اهتماما خاصّا بالبلاغة ضمن الدّراسات اللّسانية مطلقا أو الأسلوبية بوجه خاصّ"⁽²⁾

ويدعو سلامة موسى في كتابه البلاغة العصرية واللغة العربية إلى تغيير الفنّ البلاغيّ لمواكبة الحياة الجديدة فيقول: "حياتنا العصرية تختلف عن الحياة العربية قبل ألف سنة، فإذا كنّا نسلم بأنّ فنّ البلاغة يجب أن يكون في خدمة هذه الحياة العصرية، فإنّه يجب أن يتغيّر كي يخدمها، فلم يعد مجتمعنا في حاجة إلى البهارج والزّخارف البديعية، نحطم رؤوس أنبائنا بتعلّمها أو ممارستها، ولكنّا في حاجة إلى أن نجعل البلاغة فنا للتّفكير الحسن السّديد."⁽³⁾

وهذا ما دعا بعض الباحثين إلى الاستفادة من البلاغة الجديدة (الإنتاجية) "التي تمكّن الطالب من تمرّس وتدوّق فنون البيان وتفعيله تفعيلا دارجا بوصفها أحد مرتكزات فكره التّقديّ وحسّه الأدبيّ، وإتقان فنّ الهندسة البلاغية، ومن ثمّ إنتاج نصوص أدبية محكمة في معمارها، بليغة في أساليبها وتعاييرها، غنيّة في معانيها، وبذلك تحقيق الكفاءة التّوصيلية التي تهدف إليها العملية التّكوينية في معاهدنا."⁽⁴⁾ إذ أنّ الدّرس البلاغيّ الجديد "يدفع المتعلّم إلى إنتاج المعاني البلاغية اعتمادا على ما درسه، ويتفادى التّلقين والتّحفيظ، وبأخذ بيد الطالب إلى التّعرف على الفنّ البلاغيّ في نصوصه الأصلية شعريّة كانت أو نثرية، ثمّ مطالبته إنتاج جمل على غرار ما أخذ تتضمّن الفنّ البلاغيّ المدرّس، كمرحلة أو لى وإذا تمت بنجاح، نطالب المتعلّم بإنشاء فقرات تتضمّن الفنّ البلاغيّ وهذا يؤهّلنا إلى تحقيق أهداف منها:

(1) عيسى علي العاكوب وعلي الشتوي، الكافي في علوم البلاغة العربية، ص7.

(2) الأزهر الزناد، دروس البلاغة العربية نحو رؤية جديدة، المركز الثقافي العربي، المغرب، ط1، 1992، ص9.

(3) سلامة موسى، البلاغة العصرية واللغة العربية، سلامة موسى للنشر والتوزيع، مصر، ط3، 1954، ص106.

(4) ينظر عبد اللطيف حني، طرق تعليمية علوم البلاغة العربية وأثرها في المهارات اللغوية للمتعلم بين الواقع والمأمول، جامعة الطارف (مقال)، ص21.

- التعرف على الفنّ البلاغيّ المقصود دراسته.
- تذوق هذا الفنّ من خلال شواهد شعرية أو نثرية.
- إنتاج جمل تتضمن الفنّ البلاغيّ، إضافة إلى تعزيز القدرات النحوية والصرفية، ومن ثمّ تحسين التعبير وتفعيل الآليات الأسلوبية لإنتاج جملة مفيدة وصحيحة ومعبرة وبلغية.
- التمكن من هندسة فقرة تتضمن الفنّ البلاغيّ، وبذلك تنمية ملكة الإبداع الخلاق الممتع.
- تعزيز الكفاءة التواصلية لدى الطالب بواسطة اللغة العربية التي افتقر إليها عن طريق ضروب الفنون البلاغية بجميع أنواعها وعلومها.⁽¹⁾
- ولقد قدّم بعض الباحثين جملة من الاقتراحات لتحديث تعليمية البلاغة العربية في ظلّ البلاغة الجديدة، نذكر منها:
- وضع الدرس البلاغيّ لمقاربة النصوص وإنتاجها وارتباطه بفصاحة الكلام.
- دمج الممارسة النقدية بالقضايا البلاغية، وفتح المجال لكشفها بواسطة تفعيل عامل التذوق وتشجيعه لدى المتعلّم.
- عدم اقتصار المنظومة التعليمية على النصوص التراثية القديمة، وتدرّس الفنون البلاغية في إطارها، فهي تحصر المتعلّم في نمطية معينة، بل يجب التطبيق على الأدب الحديث والمعاصر الذي يعرف تطوّراً مذهلاً في فنونه وآلياته التعبيرية، حيث واكب الآداب العالمية، التي لا تهتمّ بالفنون البلاغية القديمة.
- إكساب المتعلّم مهارة القراءة والفهم والتأويل واستقراء ما يقصد من وراء الآداءات اللغوية وغير اللغوية، باستخدام الفنون البلاغية المساعدة على كشف الظواهر الأسلوبية، وهذا هدف التعليمية حيث يدفع الطالب إلى ممارسة النقد المعاصر.
- الاعتبار بالذوق الذي يعدّ المؤشّر الحقيقيّ والفاصل في نقد النصوص وتنميته عند المتعلّم بكثافة من خلال مطالبته بكشف الألوان البلاغية والتعليق عليها وأثرها في معاني النصّ، وتحفيزه على امتلاك الأدوات الحديثة التي من شأنها تحليل نصوص شعرية ونصوص نثرية بمختلف أشكالها.⁽²⁾

(1) ينظر عبد اللطيف حني، طرق تعليمية علوم البلاغة العربية، ص 21 و 22.

(2) ينظر عبد اللطيف حني، طرق تعليمية علوم البلاغة العربية، ص 22 و 23.

وإذا أخذ المعلم بهذه التوجيهات والاقتراحات في ممارسة الدرس البلاغيّ مع تلاميذه، فسوف يبتعد عن التلقين الممل الذي لا ينتج فائدة، ولا يؤهل الطالب للتحليل والتفسير والتدوّق، وهذا عكس ما تهدف إليه المناهج التربويّة والتعليميّة من الارتقاء بالدرس البلاغيّ، نظرا لقيمته النقديّة والفنيّة في تكوين المتعلّم.

الفصل الثاني

منهاج البلاغة المدرسي

ومكوناته

1 مفهوم المنهاج:

أ. لغة:

جاء في معجم مقاييس اللغة لابن فارس (ت 395هـ) في مادة (نَج) " التَّون والهاء والجيم أصلان متباينان: الأوّل التَّهَج: الطريق. ونَج لي الأمر: أو ضحه. وهو مستقيم المنهاج. والمنهج: الطريق أيضا، والجمع المناهج. والآخر الانقطاع. وآتانا فلان ينهج، إذا أتى مبهورا منقطع النفس. وضربت فلانا حتّى أنهج، أي سقط. ومن الباب نَج الثوب وأنهج: أخلق ولما ينشق. وأنجه البلى." (1)

وفي معجم لسان العرب لابن منظور (ت 711هـ) أنّ " نَج: طريق نَج: بين واضح: وهو التَّهَج... والمنهاج كالتَّهَج. وفي التَّنْزِيل: (كَلَّ جَعَلْنَا مِنْكُمْ شُرْعَةً وَمِنْهَاجًا). وأنهج الطريق: وضع واستبان وصار نهجا واضحا بيّنا. وفي حديث العباس رضي الله عنه: لم يمت رسول الله صلى الله عليه وسلم حتّى ترككم على طريق ناهجة أي واضحة... ونهجت الطريق: سلكته." (2)

أما في المعجم الوجيز فقد وردت مادة (نَج): " نَج الطريق نَجًا: أي وضع واستبان، ونهج الطريق، بيّنه وسلكه، ويقال: نَج نَج فلان: سلك مسلكه... والمنهاج: الطريق الواضح والخطة المرسومة، ومنه: منهاج الدّراسة، ومنهاج التّعليم ونحوهما، جمعها منهاج" (3)، وعليه فإنّ كلمة التَّهَج أو المنهاج تدور في المعاجم العربيّة التّراثيّة والحديثة على معنى الوضوح والاستبانة.

ب. اصطلاحاً:

كلمة المنهاج من أهمّ المصطلحات التّربويّة التّعليميّة، بيد أنّ الباحثين في هذا المجال اختلفوا في معناها، ولعلّ هذا الاختلاف راجع إلى اختلاف مشاربهم وتوجهاتهم ومدارسهم، إلا أنّهم جميعاً يتفقون على أنّ نجاح المنظومة التّربويّة مرتبط بالمنهاج الجيّد الذي يلبي حاجات المتعلّمين ويلبي رغبتهم ويواكب نموّهم المعرفي والعقلي والوجداني، إضافة إلى مساهمته للتّطوّرات الكبيرة الّتي يشهدها التّعليم بصفة عامّة وعن هذا المعنى تقول سهيلة الفتلاوي: " اختلف المرّبون في تعريفاتهم للمنهاج، وذلك حسب تأثير الفلسفات والأسس المعتمدة في بناء المنهج، وتبعاً للأبحاث والدّراسات في مجال علم النفس التّربويّ

(1) ابن فارس، مقاييس اللغة، تح عبد السلام هارون، دار الجليل، بيروت، ص 2445.

(2) ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، بيروت، دط، ج 2، ص 383.

(3) المعجم الوجيز، مجمع اللغة العربيّة، مصر، دط، 1994، ص 636.

والمجالات التربوية الأخرى، وتبعاً للتطورات العلمية التي لحقت بالعملية التعليمية عموماً والمنهاج خصوصاً.⁽¹⁾

وفي معجم علوم التربية جاء تعريف المنهاج على أنه: "لفظة أصلها إغريقيّ تعني سباق الخيل والطريقة التي يسلكها الفرد، وقد وظّف اليونانيون المنهج في التربية مرتبطاً بالفنون السبعة: النحو، البلاغة المنطق، الحساب، الهندسة، الفلك والموسيقا. وقد عرف المنهاج من زوايا مختلفة، فقد عرف في مفهوم شائع على أنه مجموعة من المواد الدراسية، وعرف على أنه خبرات المتعلم، وأنه سلسلة من الأشياء التي ينبغي للأطفال واليافين القيام بها، وجميع الخبرات التي يكتسبها التلميذ بتوجيه التلميذ، وجميع الخبرات التعليمية للتلميذ التي يتم تخطيطها والإشراف على تنفيذها من جانب المدرسة، وعرف المنهاج كذلك على أنه خطة".⁽²⁾ فكلية منهج مأخوذة عن اللاتينية، فهي مشتقة عن الجذر اللاتيني بمعنى "مضمار السباق" فالمنهج الدراسي بهذا المعنى التقليديّ أمراً شبيهاً بالمضمار الذي يتسابق فيه التلميذ والطلاب لمحاولة الوصول إلى خطّ النهاية، حيث يتنافسون على إتقان المواد الدراسية والتمكّن منها.

ومن تعاريف المنهاج أنه "منظومة فرعية من منظومة التعليم تتضمن مجموعة عناصر مرتبطة تبادلياً ومتكاملة وظيفياً، وتسير وفق خطة عامّة وشاملة يتم عن طريقها تزويد الطلاب بمجموعة من الفرص التعليمية التعليمية التي من شأنها تحقيق النمو الشامل والمتكامل للمتعلم الذي هو الهدف الأسمى والغاية الأعمّ للمنظومة التعليمية".⁽³⁾ من خلال هذا التعريف للمنهاج يظهر لنا مدى أهميته النظرية والأدائية لارتباطه بتحقيق النمو لدى المتعلم على مختلف مستويات ومجالاته كالنمو المعرفي، والمهاري، والوجداني والاجتماعي.

كما عرّف المنهاج بأنه "مجموعة الخبرات التي تهيئها المدرسة للتلميذ في مرحلة خاصة من مراحل نموهم بقصد المساعدة على تحقيق أقصى ما يمكن من النمو لهم، ومن الرفاهية لاجتماعهم، ولكي يساعدوا في حلّ مشكلات بيتهم".⁽⁴⁾ وعليه فإنّ الغاية الأسمى من المناهج المدرسية التربوية هي بناء إنسان سويّ ومستقيم يتمتع بالصحة العقلية والنفسية قصد اندماجه في مجتمعه للمساهمة في صناعة التطور والرفق

(1) سهيلة محمد كاظم الفتلاوي، المنهاج التعليمي والتدريس الفاعل، دار الشروق، الأردن، ط1، 2006، ص31.

(2) عبد اللطيف الفاربي، معجم علوم التربية، ص58.

(3) محمد السيد علي، اتجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرق التدريس، دار المسيرة، الأردن، ط1، 2011، ص18.

(4) محمد صابر سليم وآخرون، بناء المخططات وتخطيطها، دار الفكر، الأردن، ط12006، ص16.

والرّافاهية له ولأسرته ومجتمعه. كما عرّف المنهاج بأنّه " مجموعة متنوّعة من الخبرات التي يتمّ تشكيلها والتي يتمّ إتاحة الفرص للمتعلم للمرور بها، وهذا يتضمّن عمليات التدريس التي تظهر نتائجها فيما يتعلّمه التّلاميد، قد يكون هذا من خلال المدرسة أو مؤسسات اجتماعيّة أخرى تحمل مسؤوليّة التّربية، ويشترط في هذه الخبرات أن تكون منطقيّة وقابلة للتّطبيق والتّأثير.⁽¹⁾ كما نجد أنّ مفهوم المنهاج يختلف بين النظرة الفرنسيّة له، والتّصوّر الإنجليزيّ " فيعبر المنهاج في استعماله الفرنسيّ الجاري عن النوايا أو عن الإجراءات المحدّدة سلفاً لأجل تهيئ أعمال بيداغوجيّة مستقبلية، فهو إذن خطّة عمل تتضمّن الغايات والمقاصد والأهداف المقصودة والمضامين والأنشطة التّعليميّة، وكذا الأدوات الدّيداكتيكيّة، ثمّ طرق التّعليم وأساليب التّقييم، فهو مصاغ أيضاً باعتباره خطّة عمل أو سع من برنامج تعليميّ ويتضمّن أكثر من برنامج في نفس الوقت... على عكس الأدبيات التربويّة الفرنسيّة، تميل الأدبيات الإنجليزيّة إلى تعريف مفهوم المنهاج، ليس أو لا كشيء مسبق عن العمل البيداغوجي، بل خاصّة كشيء يعيش فعلاً وواقعاً من طرف المدرّس وتلاميذه في القسم، من وجهة النّظر هذه، يعد المنهاج ثنائياً للسيرة الدّاتية للقسم.⁽²⁾ ومهما اختلفت المدارس في نظرتهما إلى المنهاج، إلا أنّهم متفقّة على ارتباط نجاح العملية التّعليميّة به، فجودة المنهاج قائمة إلى جودة التّعليم، والعكس صحيح.

ولقد عرّف مفهوم (المنهاج) تطوّراً ملحوظاً وانتقالاً نوعياً من النّظرة التّقليديّة إلى النّظرة الحديثة فقد كان ينظر إليه من أصحاب التّصوّر التّقليديّ على أنّه "مجموع المعلومات، والحقائق، والمفاهيم والأفكار... التي يدرسها الطّلبة في صورة مواد دراسيّة، اصطلاح على تسميتها بالمقرّرات الدّراسيّة أو البرامج التّعليميّة."⁽³⁾ وهذا ما نجده مسائراً لطبيعة المدرسة التّقليديّة وغايتها التي كانت تهدف إلى تلقين المتعلّم بجملة من المعلومات وحشو ذهنه بما ليتمّ اجترارها وتخزينها ثمّ يطالب بإرجاعها متى حان وقت الامتحانات والاختبارات، ثمّ تنسى مباشرة بعد الانتهاء من تنفيذ البرامج. وهذا ما سبّب ظهور بعض الانتقادات التي وجّهت للمفهوم التّقليديّ للمنهاج، ومنها أنّه "ركّز على الجانب المعرفيّ في إطار ضيق، وذلك بالاقصّار على قدر معيّن من المعلومات وحفظها، وأهمل تنمية طريقة التّفكير واكتساب المهارات، ولم يتطرّق لبعض

(1) نجم غالي الموسوي وآخرون، منهاج اللغة العربيّة وطرائق تدريسها، دار الصادق الثقافية، العراق، ط1، 2019، ص 10.

(2) عبد اللطيف الفاربي، معجم علوم التربية، ص 59.

(3) ناجي ثمار، عبد الرحمن بن بريكة، المناهج التّعليميّة والتقويم التربوي، ص 5.

الجوانب المعرفية الأخرى مثل (التَّخِيل، التَّصَوُّر، الابتكار) وأغفل الجانب الوجداني الانفعالي، والاجتماعي وهذا ما يتعارض مع الهدف السامي للتربية والمتمثل في النمو المتكامل لشخصية المتعلم.⁽¹⁾ إذا نلاحظ أنَّ المنهاج التقليدي كان مقتصرًا في أساليبه التَّقويميَّة على الجانب المعرفي فقط، وهذا خلل عانت منه المنظومة التربويَّة القديمة، الأمر الذي دفع التربويين إلى تغيير تصوُّراتهم ومفاهيمهم عن المنهاج في إطار مواكبة التَّطوُّرات ومقاومة للتَّحديات الكبيرة التي كانت تواجه المدارس التعليميَّة، وعليه فصار ينظر للمنهاج على أنَّه "مجموع الخبرات التربويَّة والاجتماعيَّة والثقافيَّة والرياضيَّة والفنيَّة والعلميَّة... إلخ التي تخطَّطها المدرسة وهيئها لطلبتها ليقوموا بتعلُّمها داخل المدرسة أو خارجها بهدف إكسابهم أنماطًا من السُّلوك، أو تعديل أو تغيير أنماط أخرى من السُّلوك نحو الاتجاه المرغوب، ومن خلال ممارستهم لجميع الأنشطة اللازمة والمصاحبة لتعلُّم تلك الخبرات لتساعدتهم على إتمام نموِّهم."⁽²⁾ وهذا ما يؤدِّي في الأخير إلى بناء شخصية متكاملة لدى المتعلِّم، الأمر الذي يعود عليه وعلى مجتمعه بالإيجاب.

ولقد قامت المناهج الحديثة على العديد من المبادئ، في محاولة منها لمسايرة التغيُّرات ومعايشة التَّطوُّرات التربويَّة والاجتماعيَّة والاستفادة منها، فمن تلك المبادئ:

- إنَّ المناهج ليست مجرد مقرَّرات دراسيَّة، وإنَّما هي جميع التَّشاطات التي يقوم بها التلاميذ والخبرات التي يمرُّون بها تحت إشراف المدرسة وبتوجيه منها، ابتداء بالأهداف وانتهاء بالتَّقييم.
- إنَّ التَّعليم الجيِّد يقوم على أساس مساعدة المتعلِّم على كي يتعلَّم، وكيف يتعلَّم؟ من خلال توفير الشُّروط والظُّروف الملائمة لذلك، وليس بواسطة التَّعليم أو التَّلقين المباشر.
- إنَّ التَّعليم الجيِّد يعمل على مساعدة المتعلِّمين على تحقيق الأهداف، مع الأخذ في عين الاعتبار مستوى قدراتهم واستعداداتهم وميولهم، ومراعاة اختلافاتهم وفروقاتهم الفرديَّة.
- تتوقَّف القيمة الحقيقيَّة للمعارف والمهارات المكتسبة على مدى قدرة المتعلِّم في استخدامها والاستفادة منها في الحياة اليوميَّة والمواقف المختلفة.
- ينبغي أن يكون المنهاج مرنا يتيح الفرصة للمعلِّمين كي يوفِّقوا بين الأساليب المناسبة للتَّعليم وخصائص الفئة المدرَّسة، مع الأخذ في الاعتبار متطلَّبات الحاضر وتطلَّعات المستقبل.

(1) ناجي تمار، عبد الرحمن بن بريكة، المناهج التعليمية والتَّقويم التربوي، ص 6.

(2) المرجع نفسه، ص 8.

- ينبغي أن يراعي المنهاج اتجاهات المتعلم واحتياجاته، وقدراته واستعداداته، ومشاكله اليومية وأن يساعده على إحداث تغيرات مرغوب فيها في سلوكه.⁽¹⁾

2 خصائص المنهاج المدرسي:

يتّصف المنهاج المدرسيّ بجملة من الصفّات والخصائص التي من شأنها أن تحقّق الأهداف المرجو تحقيقها وهي:

- 1- التّركيز على الخبرة، فهو يتضمّن مرور المتعلّمين بخبرات، ويقصد بها موقف تعليميّ منظّم يخطّطه المعلّم، بحيث يؤدّي الموقف التعليميّ (الخبرة) إلى التّغيّرات المرجوة في سلوك المتعلّم.
 - 2- يركّز على إيجابيّة المتعلّم، من خلال المشاركة الفعالة في كلّ نشاط تعليميّ، ممّا يساعده على المشاركة في إصدار التّقد، والاشتراك في المناقشات عن اشتراكية ورغبة.
 - 3- لا يقتصر التّعليم داخل المدرسة، وإنّما يمتد إلى خارجها.
 - 4- تميّزه بالشمولية فهو يشمل الجوانب المعرفيّة والوجدانيّة والمهاريّة، ويعمل على تنمية هذه الجوانب بصورة متكاملة ومتوازنة.
 - 5- مراعاة الفروق الفرديّة، سواء بين متعلّم وآخر، أو الفروق الذاتيّة، كما يراعي ميول المتعلّم واهتمامه واتّجاهه.
 - 6- شموليّة التّقويم، فيشمل الجوانب الإنسانيّة كلّها (المعرفيّة، المهاريّة، الوجدانيّة، الاجتماعيّة)، وتنوّع التّقويم فيشمل مراحل التّخطيط والتّنفيد والتّقويم.
 - 7- التّأكيد على النّظرة التّكامليّة للفرد والمجتمع، وتلبية حاجات الفرد والمجتمع.
 - 8- التّركيز على عمليّة التّعلّم أكثر من تركيزه على عمليّة التّعليم.⁽²⁾
- وعليه فإنّنا نلاحظ أنّ المنهاج المدرسيّ الحديث يتناول نظريّاً جميع الجوانب الإنسانيّة سعياً في تلبية حاجاتها، كما يركّز كثيراً على دور المتعلّم في بناء معارفه وتعلّماته باعتباره العنصر المهمّ في العمليّة التعليميّة التّعلّميّة، وهذا ما تؤكّد عليه المقاربة بالكفاءات، ويجدر بنا أن ننوّه بضرورة نقل هذه الخصائص من إطارها النظريّ الورقيّ إلى مجالها العمليّ الميدانيّ، وهذه المسؤوليّة الكبيرة توجب تضافر الجهود من المعلّمين والمتعلّمين والموجّهين ومديري المؤسسات التربويّة.

(1) ناجي تمار، عبد الرحمن بن بريكة، المناهج التعليمية والتّعليم التربوي، ص 8.

(2) المرجع نفسه، ص 17.

قد يلتبس مفهوم المنهاج مع مفهوم المقرر أو البرنامج، فيظنّ كثير من المتعلّمين وحتى بعض المعلّمين أنّ المنهاج هو البرنامج، وهذا أمر غير صحيح إذ أنّ " المنهاج قد اختصّ أساساً بالنشاطات المرافقة للعمليات التعليميّة، من محتوى والأهداف المتوخاة منها، إضافة إلى عمليّة التّقييم، فيأخذ مفهوم المنهج نظرة شموليّة تضمّ كلّ مكونات التّربيّة، بعكس المقرر الذي يختصّ فقط بالمعرفة المتداولة بين طرفي العمليّة التعليميّة فقط." (1) فالعلاقة بين المنهاج والمقرر أو البرنامج علاقة عموم وخصوص فالبرنامج جزء من المنهاج. إذ يعرف البرنامج بأنّه " لائحة المواد الواجب تدريسها مصحوبة بتعليمات تبرّرها، وتقدّم مؤشّرات حول الطّريقة أو المقاربة التي ينظر إليها مؤلّفوها بأنّها الأحسن أو الأكثر دقّة لتدريس تلك المحتويات، وهو تفصيل الدّروس والأنشطة مصحوبة بالتوزيع الزّمني، كما أنّه التنبؤ بما سيدرس في مستوى دراسيّ معيّن، وفي تخصّص، معيّن وفي زمن معيّن، ويجري تدريسه على مدى سنة دراسيّة، ويرتبط بالمحتوى المراد تبليغه للمتعلّمين..." (2) فالبرنامج هو جزء من المنهاج. وكذلك الأمر بالنسبة للمقرر الدّراسي. وعليه يرتبط المنهاج المدرسيّ بجملة من المفاهيم، وهي كالآتي:

- المدخلات: وهي الخبرات المخطّط لها، والتي ينبغي توصيلها إلى المتعلّم.
- العمليات: وهي مجموعة من الإجراءات والفعاليات والأنشطة التي تحوّل المدخلات إلى نتائج (مخرجات).
- المخرجات: وهي النتائج المحقّقة معرفيّة كانت أم مهاريّة أم انفعاليّة.
- التّغذية الرّاجعة: وتتمثّل في مجموع العناصر والنّظريات والخبرات النّاتجة عن عملية التّعلّم (ردود الفعل التي يبيدها المتعلّم بعد تلقّي التّعلّمات). (3)

3 عناصر المنهاج:

يتكوّن المنهاج من أربعة عناصر مرتبطة فيما بينها ارتباطاً عضوياً يؤثّر كلّ منها على الآخر كما يتأثّر به، وقد حدّد هذه العناصر (زايس Zaes) وهي كما يلي:

(1) نجوى فيران، مباحث في اللسانيات التطبيقية والتعليمية، ص 151.
 (2) إدريس بوحوت، مفهوم المنهاج ومكوناته، مجلة علوم التربية، المغرب، ص 104.
 (3) المرجع السابق، ص 151.

1.3 الأهداف:

تعدّ الأهداف من أهم العناصر التي يتكوّن منها منهاج المدرسي "وهي عبارة عن نواتج تعليمية مخطّطة، تسعى إلى إكسابها للمتعلّم بشكل وظيفي، يتناسب مع قدراته ولبّي حاجاته، ونعمل من خلال الأهداف التربويّة على إحداث تغييرات إيجابية في سلوك المتعلّمين كنتيجة لعملية التعلّم، إذن الهدف التربوي هو المحصلة النهائية للعملية التربويّة، وهو الغاية التي ننشد تحقيقها، وبهذا نعتبره الغرض الأسمى في العمل التربوي." (1)

إنّ الهدف التربويّ هو تعبير عن غاية أو شيء نرغبه ونسعى إلى تحقيقه بقصد متّ، ويكون الهدف نوعاً من السلوك الظاهر الذي يمكن قياسه وتقويمه، فقد يكون السلوك سلوك أداء حركي أو عقلي عن طريق أداء مهارات معيّنة باستخدام جهاز معيّن، أو قد يكون كتابة تقرير عن موضوع معيّن، أو قد يكون الأداء عن طريق الحديث الشفهيّ، وللهدف التربويّ المصاغ بطريقة جيّدة بعدان: أحدهما سلوكي والآخر بعد المحتوى. و"تشتقّ هذه الأخيرة (الأهداف التربويّة) من السياسة التعليميّة العليا التي ترسمها الدولة، من ظروف المجتمع وحاجاته، وما تتطلبه الحياة فيه من إعداد خاصّ للقوى البشريّة." (2) فغالبا ما تقوم الدولة من تحديد الأهداف التربويّة التي تخدم توجّهاًها وهويتها. إضافة إلى أنّ " لكلّ مجتمع من المجتمعات أهدافه التربويّة التي تشتقّ من فلسفة هذا المجتمع في الحياة، ومنها تشتقّ الأهداف التي تسعى كلّ مرحلة تعليميّة إلى تحقيقها من خلال دراسة المتعلّمين لمجموعة من المقرّرات الدراسيّة، لكلّ مقرّر منها مجموعة من الأهداف تشتقّ من أهداف المرحلة التعليميّة." (3) فلكلّ مجتمع خصوصيّة سياسيّة والفكرية والثقافيّة والاجتماعيّة والاقتصاديّة وعليه تسعى الأهداف التربويّة إلى تغطية جميع هذه المستويات " فبقدر وضوح تلك الأهداف تكون جودة العمل، ولهذا فإنّ المنهج التعليميّ الفعّال هو الذي يكون له أهداف واضحة ومحدّدة، لأنّها ستعمل على توجيه العمل التعليميّ نحو ما نسعى إلى تحقيقه من نتائج مرغوبة لعملية التعلّم." (4) إن

(1) نجوى فيران، مباحث في اللسانيات التطبيقية والتعليمية، ص12.

(2) شريفة شوشة، دور منهاج التربوي في العملية التعليمية، مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية، ع4، 2021، ص261.

(3) فوزي الشربيني وآخرون، المناهج مفهومها أسس بنائها عناصرها تنظيمها، مركز الكتاب للنشر، مصر، ط1، 2015، ص99.

(4) المرجع نفسه، ص100.

الأهداف التربوية لا تَمَسُّ مستوى معيّن، بل إنّ الناظر فيها يجدها تتوزّع على أربعة مستويات، نذكرها كالتالي:

المستوى الأول: أهداف المجتمع

أشرنا فيما سبق إلى تعلق تحديد الأهداف التربوية والتعليمية بفلسفة المجتمع "إذ تتوقف طبيعة المنهج ومحتواه وطرق التدريس والأنشطة المتضمنة فيه على فلسفة المجتمع وأهدافه، فعلى سبيل المثال يختلف شكل المنهج وما يتضمنه من خبرات تعليمية في مجتمع ديمقراطي عنه في مجتمع تسود فيه فلسفة أخرى، كما تنبع فلسفة المجتمع من مصادر متعددة أهمها الدين والتاريخ، وعليه يسعى كلّ مجتمع إلى تحقيق أهدافه عن طريق تربية أفراده بالطرق والأساليب التي تتفق مع فلسفته، حيث يحتاج إلى أفراد بمواصفات معينة للعمل على تحقيق أهدافه".⁽¹⁾

المستوى الثاني: أهداف التربية

تشتق أهداف التربية من مبادئ الفلسفة في المجتمع، وتعدّ التربية وسيلة المجتمع في تحقيق أهدافه وبالتالي تشقّ أهداف التربية من أهداف المجتمع وتتسق معها.

المستوى الثالث: أهداف المراحل الدراسية

تعدّ المدرسة بمراحلها التعليمية الثلاث (الابتدائي - المتوسط - الثانوي) وسيلة التربية في تحقيق أهدافها، وعليه فيجب أن تشتقّ أهداف المراحل الدراسية من أهداف التربية وتتسق معها. حيث "تتكامل أهداف المراحل التعليمية الثلاث بحيث تغطّي أهداف التربية، إلا أنّ كلّ مرحلة قد تركز على أهداف معينة وتعطيها أهمية أكثر من الأهداف الأخرى، ويعتمد ذلك على طبيعة المتعلّم في كلّ مرحلة، وطبيعة المواد الدراسية التي يدرسها في هذه المرحلة".⁽²⁾ إذ لكلّ مرحلة من المراحل الدراسية خصائصها المعرفية والنفسية، كما أنّ متعلّم المرحلة الابتدائية ليس هو متعلّم مرحلة المتوسط، وهذا الأخير يختلف كثيراً عن متعلّم الطّور الثانوي في عدّة مستويات منها الجسميّة، والنفسية والمعرفية والعقلية، فوجب أن يكون لكلّ مرحلة من المراحل التعليمية أهدافها الخاصة، وهذا لا يمنع من وجود أهداف كبرى تشارك فيها جميع تلك المراحل التعليمية.

(1) فوزي الشربيني وآخرون، المناهج مفهومها أسس بنائها عناصرها تنظيمها، ص 100.

(2) المرجع نفسه، ص 101.

المستوى الرابع: أهداف المواد الدراسية

فمن المعلوم أن لكل مادة دراسية خصائصها ومميزاتها التي تميزها عن بقية المواد، وعليه فلكل مادة أهدافها الخاصة المرتبطة بمحتواها المعرفي، حيث يدرس المتعلم في كل مرحلة تعليمية عددا من المواد الدراسية تختلف في طبيعتها ومحتواها ونتائج التعلم المطلوب تحقيقها من خلال دراستها، فأهداف اللغة العربية تختلف عن أهداف تدريس العلوم مثلا، ففي الوقت الذي تؤكد فيه أهداف تدريس اللغة العربية على تنمية المهارات اللغوية مثلا، تؤكد العلوم على مساعد المتعلمين على اكتساب مهارات مناسبة، سواء كانت يدوية أو عقلية مثل الملاحظة والوصف والتصنيف والتفسير .

المستوى الخامس: أهداف الدرس اليومي

تمثل الأهداف التربوية العامة أهدافا بعيدة المدى ويحتاج تحقيقها إلى وقت وتتابع وتكامل للخبرات، كذلك لا يمكن قياسها بشكل مباشر لذلك لا بد من تحويلها من هذه الصورة العامة إلى أهداف إجرائية قصيرة المدى لدرس معين يسهل تحقيقها، ويمكن ملاحظتها وقياسها بشكل مباشر.⁽¹⁾ بعد تناولنا لمستويات الأهداف التعليمية والتربوية المختلفة، ارتأينا أن نذكر أهمية تحديدها، والتي ترجع إلى عدة أسباب منها:

- توجيه الجهود التربوية المبذولة الوجهة الصحيحة، فإذا كان الهدف هو تنمية التفكير الإبداعي لدى المتعلمين، فإنّ وضوح هذا الهدف يكون عاملا على تركيز الجهد التربوي وتوجيهه بنحو بلوغ هذا الهدف، وذلك من خلال تنسيق الجهود التي يقدمها المنهج والمدرسة والمجتمع بكافة مؤسساته.
- تساعد أهداف المنهج على اختيار محتواه وخبراته وتخطيط المواقف التعليمية التي سيتفاعل معها المتعلمين أثناء ممارستهم للأنشطة التعليمية تحت إشراف وتوجيه المعلم بقصد تحقيق هذه الأهداف.
- تستخدم أهداف المنهج كمعايير يمكن بواسطتها الحكم على مدى كفاءة المنهج ونجاحه وقدرة المعلم على تنفيذ المنهج بشكل صحيح.⁽²⁾

2.3 المحتوى:

هو مجموعة المعارف والمفاهيم والحقائق والتعميمات والنظريات التي تقدم إلى المتعلم والمهارات، وما يخص أيضا الجوانب الوجدانية أو الانفعالية، بغرض تحقيق أهداف المنهج، ويعتبر محتوى المنهج نقطة البدء

(1) فوزي الشربيني وآخرون، المناهج مفهومها أسس بنائها عناصرها تنظيمها، ص102.

(2) صلاح مصطفى، المناهج الدراسية عناصرها وأسسها وتطبيقاتها، دار المريخ، السعودية، ط1، 2000، ص30.

بالنسبة لمصممي المناهج لأنه يعدّ أحد مصادر التعلّم الرئيسة.⁽¹⁾ كما أنّه مجموع العناصر اللغوية وغير اللغوية والتي توجّه لفئة من المتعلّمين قصد تعلّمها، ويشكّل هذا المحتوى من عناصر صوتيّة وإفراديّة وتركيبية، وبذلك يتمّ ضبط المحتوى التعليمي باعتبار معيار الانتقاء كمرحلة أولى، ثمّ يوزّع المحتوى في وحدات تعليميّة تشكّل الدّروس، ويراعى في ذلك تدرّج الدّروس والقواعد التي يخضع لها نظام اللغة المستهدف تعليمها، وكذا قدرات الاستيعاب الذهنيّة لدى المتعلّم، كما يقع الاهتمام بالمحتوى التعليمي يقع الاهتمام كذلك بأنواع المحتويات التعليميّة كونها تعمل في اتجاه تحديد جمهور المتعلّمين، وتحديد حاجاتهم التّبليغيّة، مع تحديد السلوك التّهابي المراد بلوغه من خلال تحديد الأفعال الكلاميّة المراد أدائها والوضعيات التي تؤدّي فيها هذه الأفعال إضافة إلى تحديد المفاهيم التي سيعبر عنها، والبنى اللغويّة التي ستستخدم للتعبير بها.⁽²⁾

كما يعرف المحتوى بأنّه "المادّة التّعليميّة وما تشتمل عليه من خبرات تعليميّة، تستهدف إكساب المتعلّمين الأنماط السلوكيّة المرغوبة من معلومات ومعارف، ومهارات وطرق تفكير، واتّجاهات وقيم اجتماعيّة يقصد تحقيق التّمو الشّامل للمتعلّمين وتعديل سلوكهم."⁽³⁾

3.3 أساليب التّعليم:

من العناصر المهمّة التي يتكوّن منها المنهاج التّربوي المدرسيّ أساليب التّعليم أو ما يطلق عليها (طرائق التّدرّس) وهي "المكوّن الثالث لمنظومة المنهج المدرسيّ، وهي مجموعة من الإجراءات للتّدرّس التي يعدّها المعلّم سلفاً، وقد أجريت في مجال أساليب التّعليم دراسات على كلّ المستويات وفي كافّة التّخصّصات العلميّة، كان هدفها الرئيسيّ التّوصّل إلى أفضل الطّرق التي يمكن أن يستخدمها المعلّم في مجال التّدرّس، وانتهت هذه الدّراسات إلى التّائج التّالية:

- كلّ الطّرق متّصلة، ولكلّ طريقة محاسنها وعيوبها.
- لا توجد طريقة واحدة محدّدة تؤدّي إلى النّجاح في التّدرّس.
- جميع الطّرق قد تقود إلى النّجاح أو إلى الإخفاق في مجال التّدرّس.⁽⁴⁾

(1) فوزي الشربيني وآخرون، المناهج مفهومها أسس بنائها عناصرها تنظيمها، ص 130.

(2) صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار همة، الجزائر، ط 4، 2009، ص 68، 69.

(3) صلاح مصطفى، المناهج الدراسية عناصرها وأسسها وتطبيقاتها، ص 38.

(4) فوزي الشربيني وآخر، المناهج مفهومها أسس بنائها، عناصرها، تنظيمها، ص 145.

وفي كتاب استراتيجيات التعليم وأساليب التعلم جاء تعريف أساليب التعليم على أنها " تشير إلى ما يتبعه المعلم من خطوات متسلسلة متتالية ومترابطة لتحقيق هدف، أو مجموعة أهداف تعليمية محددة ويتم تنفيذ خطوات التدريس في صورة إجراءات موضوعية، بأن يقوم المدرس بمجموعة من الإجراءات العقلانية الذكّية والممارسات الجادة الفاعلية، كما تتطلب المشاركة بين المدرس والتلاميذ في تحقيق بعض الأنشطة المنهجية واللامنهجية على السواء." (1)

ومن التعاريف التي قدمت لأساليب التعليم أيضا " الإجراءات التي يتبعها المعلم لمساعدة التلاميذ لتحقيق أهدافهم، وقد تكون تلك الإجراءات مناقشات، أو توجيه أسئلة، أو تخطيط لمشروع، أو إثارة مشكلة تدعو التلاميذ إلى التساؤل، أو محاولة لاكتشاف أو فرض فروض أو غير ذلك من الإجراءات." (2)

وعليه فإن أساليب التعليم أو طرائق التدريس عنصر مهم وفعال يتمثل في الأفعال والممارسات الأدائية التي يقوم بها المعلم قصد توصيل المحتوى التعليمي لذهن المتعلم وتمكينه من الحصول على مختلف المعارف العلمية في إطار البرنامج والوقت المخصص لكل نشاط.

إن الحديث عن أساليب التعليم يقودنا إلى الحديث عن الأنشطة التعليمية التي تعتبر من الركائز التي يقوم عليها المنهاج المدرسي، وقد عرفت الأنشطة التعليمية بتعريفات كثيرة قد تختلف لفظا ولكنها تتفق معنى ومحتوى.

تعريف الأنشطة التعليمية:

من تلك التعاريف "كل نشاط تربوي يقوم به المعلم أو المتعلم أو هما معا، فيقوم المعلم بتوجيه وتكوين المهارات الجديدة لدى الطلاب، وتمثل عادة في طرق ووسائل التعليم، ويقوم المتعلم بكسب المهارات الجديدة منه مثل المناقشة الصفية والتمارين النظرية والعملية، والواجبات المنزلية، وبه تحقق أهداف تربوية معينة وتتم تنمية المتعلم تنمية شاملة متكاملة." (3) فالمدرسة ليست مكانا لحشو ذهن المتعلم بجملة من المعارف النظرية والعلمية، بل في تغييرات جذرية في سلوك المتعلمين، وهذا لا يتأتى إلا بالأنشطة التعليمية وبذلك يعتبر النشاط المدرسي جزءا من فلسفة المدرسة الحديثة لأن الأنشطة تساعد في تكوين عادات ومهارات، وقيم وأساليب تفكير لازمة لمواصلة تعليم الطلاب الذين يشتركون ويشاركون في النشاط

(1) إبراهيم مجدي عزيزة، استراتيجيات التعليم وأسلوب التعلم، مكتبة الأنجلو المصرية، مصر، ط1، 2004، ص20.

(2) نجم الموسوي، مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها، ص158.

(3) كمال عبد الحميد زيتون، التدريس نماذجه ومهاراته، عالم الكتب، مصر، ط1، 2003، ص115.

المدرسيّ لديهم قدرة على الإنجاز الأكاديميّ، وهم يتمتعون بنسبة ذكاء مرتفعة، كما أنّهم إيجابيون بالنسبة لزملائهم ومعلميهم".

4.3 الوسائل التعليمية:

تعدّ الوسائل التعليمية من العناصر المهمة التي يقوم عليها منهاج المدرسيّ والتربويّ، لما لها من دور كبير في تيسير عملية نقل المحتوى التعليميّ للمتعلم، ولقد وضع التربويون العديد من التعاريف لها، من ذلك أنّها "كلّ ما يستخدمه المعلم من مواد أو أدوات أو أجهزة أو تقنيات لنقل المادة التعليمية على شكل الرسالة وتكون واضحة وسهلة ومفهومة من المعلم الذي يكون المرسل إلى التلميذ الذي يكون المستقبل وتحقق الهدف التعليمي".⁽¹⁾ كما تعرّف الوسيلة التعليمية بأنّها كل ما يستخدمه المعلم والمتعلم من أجهزة وأدوات، ومواد وآية مصادر أخرى داخل حجرة الدرس وخارجها بهدف إكساب المتعلم خبرات تعليمية محدّدة بسهولة ويسر ووضوح مع الاقتصاد في الوقت والجهد المبذول. كما تشمل الوسائل التعليمية على:

1- الوسائل البصرية: وهي التي تخاطب المتعلم من خلال بصره، مثل الصّور، والأفلام، والشرائح بأنواعها، والرّسوم، والعينات، والخرائط، والكرات الأرضية المجمّعة...

2- الوسائل السّمعية: وهي تلك التي تخاطب المتعلم من خلال سمعه، ومثال ذلك: الاستماع إلى برنامج إذاعيّ دون معلّم، والتّسجيلات الصّوتية، وما شابه ذلك من وسائل.

3- الوسائل السّمعية البصرية: وتشمل مجموعة من المواد والأدوات التي تعتمد في المقام الأوّل على حاسّي البصر والسمع، ومن أمثلتها: الصّور المتحرّكة النّاطقة وتتضمّن الأفلام، والتلفزيون والسينما.⁽²⁾ ومع أهميّة الوسائل التعليمية في المنظومة التربويّة عامّة والمنهاج المدرسيّ خاصّة، إلا أنّنا نلاحظ عملياً (من واقع العمل التربويّ) نقص هذه الوسائل في المؤسسات التربويّة من جهة، وهذا يعود إلى القائمين عليها (المنظومة التربويّة)، وعدم استخدامها كليّاً أو نقص الخبرة في التعامل معها أثناء الدّرس من جهة أخرى، وهذا يعود إلى عدم كفاءة بعض المعلّمين، الأمر الذي يوجب تحسين التعامل معها واستخدامها الأمثل، حتّى تساعد في تحقيق الأهداف التربويّة والتعليميّة.

(1) نجم الموسوي، منهاج اللغة العربية وطرائق تدريسها، ص40.

(2) عبد الله الرشدان، نعيم جعيني، المدخل إلى التربية والتعليم، دار الشروق، الأردن، ط5، 2006، ص315.

5.3 التقييم:

من أهم العناصر المكونة للمنهاج الدراسي التقييم، وهذا المصطلح عرف العديد من التعاريف من قبل الباحثين التربويين، فكلّ يحاول أن يدلي بدلوه في تحديد مفهومه، ومن التعاريف التي وقفنا عليها في بحثنا، أنّه عملية تشخيص وعلاج لموقف المتعلم أو أحد جوانبه، أو للمنهج ككل في ضوء الأهداف التربوية المنشودة.⁽¹⁾

وعليه فمن خلال التعريف يتّضح لنا أهمية التقييم وصعوبته وتعلّقه بجميع العناصر المكونة للمنهاج المدرسي.

4 أسس بناء المناهج الدراسية:

يطلق العلماء والباحثون في المناهج مصطلح أسس بناء المناهج الدراسية ويريدون به " القوى الأساسية التي تؤثر في أهداف المنهج ومحتواه وتنظيمه، وتدخل في تشكيله، ويشار إلى هذه الأسس أحيانا بأنّها مصادر المنهج ومحدّداته، وتشمل الأسس نظرة المنهج، أو واضعه إلى طبيعة المتعلم، وطبيعة المعرفة وطبيعة المجتمع، ونظريات التعلم.⁽²⁾

1.4 الاتجاه الفلسفي:

من الأسس التي تبنى عليها المناهج (الاتجاه الفلسفي)، فتعدّد المناهج يعود إلى تعدّد واختلاف الأصول الفلسفية وعليه، " فإنّ العلاقة بين الفلسفة والتربية علاقة وثيقة، فهما وجهان لعملة واحدة، فهما يشتركان في الغاية، فالفلسفة تقرّر غاية الحياة، والتربية تقترح الوسائل الكفيلة لتحقيق هذه الغاية والنظريات التربوية في الواقع وليدة المذاهب الفلسفية. فالمنطلقات الفلسفية الأكثر أثرا في النظام التربوي وأثرها ضرورة لتحديد أبعاد التغيرات الاجتماعية وإبرازها بما يحقّق الأهداف التربوية المطلوبة، وقد تعدّدت هذه الفلسفات وتداخلت فانعكس ذلك على المناهج التعليمية وبنائها كالفلسفة الواقعية، والبرجماتية والوجودية، والطبيعية.⁽³⁾ وهنا تكمن خطورة المنهاج الدراسي، أعني بذلك ما قد يحمله من أفكار وفلسفات وإيديولوجيات معيّنة. وعليه فإنّ كلّ منهج يقوم على فلسفة تربوية تنبثق عن فلسفة المجتمع وتتّصل به اتصالاً وثيقاً، وتعمل المدرسة على خدمة المجتمع عن طريق صياغة مناهجها وطرق تدريسه في

(1) محمد عبد الله الحاوري وآخرون، مقدمة في علم المناهج التربوية، دار الكتب، اليمن، ط1، 2016، 84.

(2) المرجع السابق، ص57.

(3) نجوى فيران، مباحث في اللسانيات التطبيقية والتعليمية، ص151 و152.

ضوء فلسفة التربية وفلسفة المجتمع معا، والمراد بفلسفة المجتمع ثقافته المتعلقة بالمبادئ والأهداف والمعتقدات الموجهة لنشاط أفرادها الممدة لهم بالقيم التي تحدّد نوعيّة سلوكياتهم.

كما تعني الأسس الفلسفيّة للمنهاج التربويّ " الأطر الفكرية التي تقوم عليها المناهج الدراسيّة بما تعكس خصوصيّة المجتمع المتمثّلة في عقيدته، وتراثه، وحقوق أفرادها وواجباتهم." ⁽¹⁾ فالمنهاج لها حمولة فكرية تعبّر عن معتقدات وأفكار مجتمع المتعلّم، لغرسها في ذهنه ونفسه. أمّا عن أهمّ الفلسفات التربويّة التي تقوم عليها المناهج الدراسيّة فهي:

1- الفلسفة الأساسيّة أو التقليديّة:

تقوم الفلسفة التقليديّة على أساس أنّ وظيفة التربية هي حفظ التراث الثقافيّ، ونقله عبر الأجيال وعلى ذلك فإنّ الوظيفة الأساسيّة للمدرسة هي نقل التراث الثقافيّ للمجتمع، وغرس العقائد والمبادئ والأفكار التي تكوّن هذا التراث الثقافيّ للمتعلّمين عن طريق المنهج المدرسيّ.

2- الفلسفة التّقدميّة:

تقوم الفلسفة التّقدميّة على أساس أنّ الوظيفة الأساسيّة للتربية هي الاهتمام بميول المتعلّمين وحاجاتهم واتّجاهاتهم، وكذلك الاهتمام بمشكلات المجتمع... وعليه فإنّ أنصار هذه الفلسفة ينادون بضرورة اهتمام المناهج الدراسيّة بتنمية شخصيّة المتعلّم، وإطلاق حريته في اختيار ما يناسبه من الأنشطة التعليميّة المختلفة دون الارتباط بمنهج قد أعدّ سلفاً ثمّ فرض عليه.

3- الفلسفة التربويّة الإسلاميّة:

تقوم هذه الفلسفة على أساس أنّ الإنسان كلّ متكامل جسم وروح وعقل... وينشأ عن هذا الفهم الشّامل لوظيفة وهدف التربية في الإسلام أنّ المناهج الدراسيّة لا بدّ لها من الاهتمام بكلّ النواحي الماديّة والمعنويّة للإنسان المتعلّم في صورة متوازنة، لتساعده على الائتلاف مع قوانين الكون الذي يعيش فيه متجاوزاً بذلك كلّ الحواجز والحدود المصطنعة التي يقيمها الناس لأنفسهم في الأرض." ⁽²⁾

2.4 الاتجاه المعرفي:

من الأسس التي يقوم عليها المنهاج المدرسيّ الاتجاه المعرفيّ ويقصد به "الحقل الأكاديميّ وطبيعة المعرفة، فعلى هذا الأساس يتمّ اختيار المعارف الأكاديميّة المتخصّصة التي يمكن أن يحتويها المنهج لتحقيق

(1) محمد السيد علي، اتّجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرق التدريس، ص 22.

(2) المرجع نفسه، ص 28.

نوع المتعلم المرغوب، ويكون ذلك حسب الحقل المعرفي الذي وضع من أجله المنهج.⁽¹⁾ كما يعني الاتجاه المعرفي أو الأسس المعرفية التي تقوم عليها المناهج الدراسية بأنه "الأسس التي تتعلق بالمادة الدراسية من حيث طبيعتها، ومصادرها، ومستجداتها، وعلاقاتها بمجالات المعرفة الأخرى، وتطبيقات التعليم والتعلم فيها، والتوجهات المعاصرة في تعليم المادة، وتطبيقاتها، وينبغي هنا تأكيد تنابع مكونات المعرفة في المواد الدراسية الأخرى، وعلى العلاقة العضوية بين المعرفة والقيم والاتجاهات والمهارات المختلفة."⁽²⁾ ويجدر بنا الإشارة إلى أن هذه الأسس المعرفية "تنبثق من طبيعة المادة المعرفية نفسها، أي طبيعة المبحث من حيث طريقة بنائه والبحث ومنطقه، وتتابع مفاهيمه، وتكاملها وتسلسلها، وأسلوب البحث والتقصي، والتفكير من ذلك المبحث أو العلم، أن لكل فرع من فروع المعرفة طبيعته الخاصة به، تميزه عن غيره من فروع المعارف الإنسانية الأخرى، وتشتمل هذه الطبيعة على النية التركيبية للمبحث وميادينه، وأهدافه، ومراحل تطوره والمسلمات التي يركز عليها."⁽³⁾

وقد حدد علماء التربية مجموعة من الاعتبارات عند بناء المناهج الدراسية، بمراعاة الأسس المعرفية

وهي:

- التركيز على أساسيات البنية المعرفية في محتوى المنهاج.
- مراعاة طبيعة المادة الدراسية، حيث يعكس المنهاج في أهدافه ومحتواه وأساليب تدريسه وتقويمه طبيعة المادة الدراسية.
- التركيز على ربط المادة الدراسية وفروع المعرفة الأخرى عند بناء المنهاج.
- التأكيد على التطبيقات العلمية لمفاهيم المادة الدراسية.⁽⁴⁾

3.4 الاتجاه النفسي:

من الأسس والاتجاهات التي تقوم عليها المناهج التدريسية والتربوية الاتجاه النفسي ويقصد به "المبادئ النفسية التي توصلت إليها الدراسات والبحوث التي أجريت في مجال علم النفس والمتعلقة بطبيعة المتعلم وخصائص نموه وميوله، واحتياجاته وقدراته واستعداداته، وكذلك بطبيعة عملية التعلم وأساسه

(1) المركز الوطني للوثائق التربوية، الكتاب المدرسي 2000، إصدارات المركز الوطني للوثائق التربوية، الجزائر، 2000، ص214.

(2) محمد السيد علي، اتجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرق التدريس، ص22.

(3) نجم الموسوي، منهاج اللغة العربية وطرائق تدريسها، ص17.

(4) نجوى فيران، مباحث في اللسانيات التطبيقية والتعليمية، ص152.

ونظرياته.⁽¹⁾ كما يتعلّق الأساس النفسيّ للمنهج "بالمُتعلّم لأنّه محور العملية التعليمية، لذلك سعت المناهج أثناء بنائها إلى مراعاة خصائص نموّه، واحتياجاته، وقدراته واستعداداته، وذلك بالاعتماد على الدراسات النفسية والأبحاث التربويّة في هذا المجال والتي أثبتت أنّ المتعلّمين يختلفون فيما بينهم من حيث خصائصهم النمائيّة وقدراتهم واستعداداتهم، ويتفاوتون في الإمكانيات التعليميّة، وفي استجاباتهم للمؤشّرات البيئيّة المختلفة التي يتعرّضون لها، ونتيجة لذلك فإنّهم يتفاوتون في الاهتمامات والاحتياجات وفي الطرائق والأساليب التي يتعلّمون بها، وفي سرعة تعلّمهم، ومقدار ما يتعلّمونه."⁽²⁾

كما يطلق على هذا الاتجاه النفسيّ بالاتّجاه التّمائيّ، ويساعد هذا الاتّجاه واضعي المناهج التربويّة على: أولاً: تحسين فهم المتعلّم وسلوكه.

ثانياً: تقديم الخبرات الملائمة لخصائص نموّ هذا المتعلّم وحاجاته وميوله جعل المنهج أكثر صلة لاهتمامات واستعدادات المتعلّمين ممّا يثير دافعيّتهم نحو التعلّم بدرجة عالية.

ثالثاً: تنمية المهارات الإنسانيّة والضروريّة لحياة المجتمع.⁽³⁾

وعليه فإنّ نجاح المناهج الدراسيّة مرتبط بمراعاتها للجانب النفسيّ للمُتعلّم والفروق الفرديّة التي نجدها بين المتعلّمين خاصّة داخل الصّفوف الدراسيّة.

4.4 الاتجاه الاجتماعيّ:

يعدّ الاتّجاه الاجتماعيّ من أخطر الاتّجاهات التي يقوم عليها منهاج المدرسيّ، إذ أنّ المتعلّم متعلّق بمجتمعه وبيئته وما يحمله ذلك المجتمع من عادات وتقاليّد وعقائد وفلسفات، الأمر الذي يوجب على واضعي المناهج مراعاة الأسس الاجتماعيّة، ولما كانت التعليميّة "ظاهرة اجتماعيّة فلا يمكن فهمها بمعزل عن الإطار الاجتماعيّ، ومن هذا المنطلق لا بدّ أن يتأسّس على فلسفة المجتمع وثقافته، إذ لا يمكن أن نتوقّع نجاحاً لمنهج لا يراعي فلسفة المجتمع وأطر ثقافته التي تشكّل أسلوبه الخاصّ في الحياة، ولمعرفة طبيعة العلاقة بين المنهج والمجتمع لا بد من معرفة العوامل التي تتّصل بالمجتمع ويتأثّر بها المنهج التعليميّ وهي :

- العمليات الاجتماعيّة.

- الثقافة الاجتماعيّة.

(1) فوزي الشربيني، المناهج مفهومها أسس بنائها عناصرها تنظيماتها، ص 31.

(2) نجوى فيران، مباحث في اللسانيات التطبيقية والتعليمية، ص 153.

(3) ينظر المرجع السابق، ص 20.

- حاجات المجتمع ومشكلاته.

- التغير الاجتماعي⁽¹⁾.

كما يعني الاتجاه الاجتماعي في وضع المناهج " الأسس التي تتعلق بحاجات المجتمع وأفراده وتطورها في المجالات الاقتصادية، والعلمية التقنية، وكذلك ثقافة المجتمع، وقيمته الدينية، والأخلاقية، والوطنية، والإنسانية." (2) كما أن المنهاج المدرسي يسعى إلى تحقيق أدواره الاجتماعية من أهمها "إدارة لتحقيق أهداف المجتمع، إنه مهتم بإعداد الأفراد للحاضر والمستقبل، وأنه يمثل لاتجاهات المجتمع وهيئاته الثقافية والفكرية والصناعية والزراعية، والتجارية، ويتضح أن المنهج لا يمكن أن يخطط وينفذ من فراغ أو على أمور لا تقع في دائرة المجتمع الذي يعيش فيه." (3) ومادامت المناهج التربوية تخضع لخصائص المجتمعات الفكرية والثقافية والسياسية والاقتصادية، فإننا نجد أن المناهج تختلف باعتبار المجتمع، فالمناهج العربية مثلا تختلف عن المناهج الغربية، بل حتى المناهج العربية تختلف فيما بينها كما هو معلوم انطلاقا من اختلاف سياستها وخصائص مجتمعاتها واقتصادها، بل في المجتمع الواحد قد تتطور المناهج لتطور المجتمع في حد ذاته، ومهما يكن فإن المناهج تخضع للمؤثرات الاجتماعية (فلسفة، دين، عادات، تقاليد...).

بعد تناولنا للأسس التي تقوم عليها المناهج التربوية، ارتأينا أن نتناول مفهوم الكتاب المدرسي وذلك لما لاحظناه من وقوع لبس بين مفهوم المنهاج التربوي المدرسي وبين الكتاب المدرسي، هذا ما سنتناوله على سبيل الوجازة والاختصار:

5 تعريف الكتاب المدرسي:

لا شك أن الكتاب المدرسي من أهم وسائل التعليم، ولقد عرّف هذا الأخير بتعريفات عديدة، منها: أنه "أحد القنوات الأساسية التي تتشكل بها أغلب أهداف التعلم وتمتفصل فيها مختلف التصورات والمفاهيم والقضايا والمعلومات الموجهة لأجل التدريس، وقد تقلص دور الكتاب المدرسي حاليا قياسا إلى التطور الهائل الذي مس تنظيم المؤسسات التربوية، وبناء المقررات الدراسية واستعمال الوسائل التعليمية الديداكتيكية. ومع ذلك، فقد حافظ الكتاب المدرسي على مكانته المتميزة داخل عمليات التدريس والتعلم. غير أن ذلك لم يكن ممكنا لولا ظهور اهتمام أكاديمي وديداكتيكي جديد بالكتاب المدرسي

(1) محسن علي عطية، المناهج الحديثة وطرائق التدريس، دار المناهج للنشر، الأردن، ط1، 2009، ص176.

(2) زبيدة محمد قرني، تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها، المكتبة العصرية، مصر، ط1، 2016، ص18.

(3) شوقي حساني محمود، تطوير المناهج رؤية معاصرة، العربية للتدريب والنشر، مصر، ط1، 2009، ص78.

وبمختلف الإشكاليات التي يطرحها داخل الحقل المدرسي⁽¹⁾ كما عرّف الكتاب المدرسيّ بحكم أهدافه وبنائه الثقافيّ بأنّه "مطبوع أو مؤلّف يتداول داخل سياق ديداكتيكيّ لا غير. فهو غير خاضع لعمليات ثقافيّة ذات طبيعة أكاديميّة كالقراءة المنهجية والنقد (بمعناه الأكاديميّ الأدبيّ أو الفلسفيّ أو التاريخيّ) مثل الكتاب الثقافيّ، بل يخضع - بسبب وظيفته الديداكتيكية - لعمليات التّقويم البيداغوجيّ أساسا⁽²⁾."

كما عرّف على أنّه "نظام كلّّي يتناول عنصر المحتوى في المنهاج، ويشمل عدّة عناصر هي: الأهداف والمحتوى والأنشطة والتّقويم، ويهدف إلى مساعدة المعلمين للمتعلمين في صفّ ما، وفي مادّة دراسيّة ما، على تحقيق الأهداف المتوخّاة، كما حدّدها المنهاج، كما أنّه مجموعة من الوحدات المعرفيّة، التي تمّ استخراجها بشكل يناسب مستوى كلّ صفّ من الصّفوف الدراسيّة، وهو الوعاء الذي يحتوي على الخبرات غير المباشرة، التي يتمّ تقديمها للمتعلم في شكل مكتوب أو مرسوم أو مصوّر⁽³⁾."

بعد تناولنا لمفهوم الكتاب المدرسيّ، نذكر أهمّيته في العملية التّعليميّة.

6 أهميّة الكتاب المدرسيّ في العملية التّعليميّة:

- يقدّم المعلومات والمعارف والخبرات في تنظيم منطقيّ، أو حلزونيّ، أو سيكولوجيّ.
- يساعد المعلّم والمتعلّم في الانتقال المنظّم من موضوع إلى آخر، أو من فكرة لأخرى.
- يشعر المعلّم والمتعلّم بصحّة معلوماته والوثوق بها.
- يحدّد موضوعات الدّراسة، ويشير إلى مداخل تدريسها.
- يعدّ وسيلة من وسائل التّعلّم الذاتيّ.
- يقدّم المادّة بشكل منظّم يساعد المتعلّمين على الاستيعاب.
- يعطي فرصا متكافئة للمتعلّمين في تقديم المادّة.
- يساهم في تنمية مهارة القراءة لدى المتعلّمين.
- يمثّل الإطار العامّ للمقرّر الدراسيّ.
- يعالج المادّة بطريقة علميّة، وأمثلة من البيئة تجعل العلم أكثر حسنيّة وواقعيّة.
- يستجيب لمتطلّبات الامتحانات المدرسيّة، المعمول بها في أغلب المؤسسات التّعليميّة.

(1) عبد الحق منصف، رهانات البيداغوجيا المعاصرة، ص225.

(2) المرجع نفسه، ص237.

(3) عبد السلام الجعافرة، تعليم اللغة العربية في ضوء الاتجاهات الحديثة، ص236.

- يعدّ وسيلة من وسائل تنفيذ المنهاج.
 - يحظى بدعم المعلّم والإدارة وأولياء الأمور، لأنّهم تلقّوا في تعليمهم وفق الكتب المدرسيّة.⁽¹⁾
- وعليه يجب على المعلّمين والمتعلّمين إعادة الاعتبار للكتاب المدرسيّ نظرا لأهميته الكبرى، خاصّة إذا اعتبر بأنّه من جسور التواصل بين طرفي العملية التعليميّة التعلّميّة (المعلّم، المتعلّم)، إضافة إلى ضرورة تقويمه بين الفينة والأخرى حتّى يؤدّي دوره التربويّ والتّعليميّ، فهو ليس بكتاب مقدّس معصوم من الخطأ، بل خاضع للمراقبة والتّقويم.
- تقويم الكتاب المدرسيّ:**

تعدّ عمليّة تقويم الكتاب المدرسيّ عمليّة أساسيّة ومهمّة لتحسين مخرجات المنظومة التّربّيّة، لذلك تقوم جميع الدّول ممثلة في وزاراتها الوصيّة وكذا واضعي الكتب المدرسيّة بهذه العمليّة بين الفينة والأخرى لضمان تحقيق الأهداف المرجو تحقيقها كإدماج المتعلّم في خدمة المجتمع بعدما أعدّ إعدادا علميّا وفكريّا قويّا، والمقصود بتقويم الكتاب المدرسيّ "العمليّة التي يتمّ من طريقها جمع البيانات الكميّة والكيفيّة عن عناصر الكتاب المدرسيّ التي تشمل المقدّمة والأهداف التي يحقّقها والاحتوى التّعليميّ وإخراجها الفتيّ ومن ثمّ الحكم عليه في ضوء معايير معيّنة وإصدار القرارات المناسبة بشأنه سواء باعتماده أو تعديله أو إلغائه".⁽²⁾

كما أنّ عمليّة تقويم الكتاب المدرسيّ ليست من قبيل التّرف الفكريّ التربويّ بل هي عمليّة هادفة حيث ترمي إلى " التّأكيد من توافر المواصفات المعياريّة للكتب المدرسيّة من حيث الإخراج والطّباعة والاحتوى ومدى مناسبتها لمستوى الطّلبة، ومراعاة الطّرائق المتنوّعة لعرض المادّة الدّراسيّة وموادّ التّعلّم وملاءمتها لمبدأ الفروق الفرديّة للمتعلّمين".⁽³⁾

7 منهاج تعليم البلاغة العربيّة في الطّور الثّانويّ في المدرسة الجزائريّة:

تعدّ عمليّة الإصلاح التّربويّ في النّظام التّعليميّ من أهمّ القضايا التي تشغل الحياة السّياسيّة والاجتماعيّة نظرا لأهميّة التّعليم وخطورته في كلّ الدّول مهما اختلفت توجّهاها الفكريّة والسّياسيّة والاقتصاديّة، حتّى غدا الإصلاح التّربويّ عمليّة ضروريّة في ظلّ التّطوّرات والتّغيّرات الرّهيبية والهائلة التي

(1) عبد السلام الجعافرة، تعليم اللغة العربيّة في ضوء الاتجاهات الحديثة، ص236.

(2) سعد علي زابر، صبا حامد حسين، معايير الجودة وتحسين تدريس اللغة العربيّة، دار المنهجية، الأردن، ط1، 2020، ص76.

(3) المرجع نفسه، الصّفحة نفسها.

يشهدها العالم في كلّ المستويات والمجالات، إيماناً من أصحاب القرار بضرورة مواكبة هذه التطوّرات ومسايرتها، كي تتحقّق عملية الاندماج، إضافة إلى أنّ الإصلاح التربوي لا يقتصر في آثاره وامتداداته على المدرسة فقط، بل يشمل بالتبعية معظم المجالات الإنسانية الأخرى، بما فيها المؤسسات الاجتماعية المختلفة، حتّى أنّه يمكننا القول إنّ نجاح سياسة الدولة مشروط بنجاح منظومتها التربوية لأهمية مخرجات هذه الأخيرة، ومن هذا المنطق سعت الدولة الجزائرية منذ الاستقلال إلى بناء مدرسة قويّة تحقّق الأهداف التربويّة، وتخرّج إطارات تتميّز بالكفاءة العالية تقدّم خدمات اجتماعيّة مختلفة.

إنّ الناظر في المقاربات البيداغوجيّة الّتي أخذت بها المنظومة التربويّة الجزائرية يدرك أنّ هذه المقاربات لها إيجابياتها كما لها عيوبها، الأمر الّذي يوجب إصلاحاً مستمراً، أمّا فيما يخصّ المقاربات الّتي شهدها المدرسة الجزائرية فهي ثلاث مقاربات: مقارنة المحتوى، مقارنة الأهداف، مقارنة الكفاءات.

ومادام موضوع بحثنا متعلّقاً بتعليم البلاغة العربيّة في الطّور الثّانويّ الجزائريّ، فيستحسن معرفة تدريس هذا النشاط في جميع تلك المقاربات البيداغوجيّة.

1.7 تعليم البلاغة في ظلّ المقاربة بالمحتوى:

تعبّر هذه المقاربة عن الاتجاه التقليديّ في التّربية القائم على السّلطة والمعرفة، أو بعبارة أخرى هو اتجاه قائم على المدرّس والمحتوى الدّراسي. أي أنّ المدرّس وما يمارسه من سلطة على التّلميذ، والمحتوى الدّراسي، وما يحتويه من معارف يجب تليغها إلى التّلميذ هما المتحكّمان الأساسيان في العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة. إنّ البرامج الدّراسيّة في هذه المقاربة تهدف أساساً إلى شحن أذهان التّلاميذ بمعارف جاهزة... لأنّ الإنسان ذو طبيعة ثابتة، فليست هناك اختلافات وفروق بين الأفراد. ولذا فإنّ للتّربية بدورها خاصّيات ثابتة، إنّها تنظر إلى الإنسان من حيث هو كائن مجرد، ولا تعير اهتماماً لحوافره الدّاخلية واستعداداته الدّائيّة، ويترتّب على ذلك أنّ ما يتعلّمه التّلميذ لا يخضع لمعطيات نفسيّة دخليّة، بل يخضع لما يراه الكبار مناسباً للأطفال، وبهذا نجد أنّ المحتويات الدّراسيّة هي مفروضة على التّلاميذ ولا مجال لهم لمناقشة مدى صلاحيتها لهم أو رغبتهم في تعلّمها، فالّتعليم بهذا المعنى يفرض على المتعلّم جملة من المعارف والقيم والسلوك⁽¹⁾ من خلال التأمّل في مبادئ هذه المقاربة وأبجدياتها نعلم مدى قصورها واختلالها، إذ أنّها ركّزت على الجانب المعرفيّ فقط وأهمّلت بقية الجوانب الأخرى كالجانب السلوكيّ والوجدانيّ

(1) لخضر لكحل وكمال فرحاوي، أساسيات التخطيط التربوي النظرية والتطبيقية، وزارة التربية الوطنية، 2009، ص115.

والاجتماعي، إضافة إلى نظرتها للمتعلم على أنه مجرد وعاء تخزن فيه المعارف والمحتويات، ليطالب بإرجاعها متى ألزم بذلك من خلال الاختبارات وبقية أساليب التقويم الأخرى، كما أنها لا تعترف بالفروقات الفردية بين المتعلمين وهذا لا شك في عدم صوابه، بل أثبتت الدراسات والبحوث التفسيرية والتربوية بالفروق الفردية، بل في الاستعدادات والتوجهات، هذه الانتقادات وأخرى كانت كفيلة بالاستغناء عن هذه المقاربة قصد تطوير المنظومة التربوية وإصلاحها، مما نتج عنه مقارنة أخرى هي: المقاربة بالأهداف.

2.7 تعليم البلاغة في ظل المقاربة بالأهداف:

تقوم هذه المقاربة على "تحديد الأهداف البيداغوجية التي تكون قابلة للتحقيق، وقابلة للاكتساب وقابلة للتقويم، في مجال معرفي أو مهاري حركي أو عاطفي سلوكي متدرج وفق صنافه معينة، تنطلق من السهل إلى الصعب ومن البسيط إلى المعقد. كل ذلك يساعد المدرس على التفوق في عملية التدريس، وفي عملية التقويم والتفقد والتأليف، والتأطير والتكوين، وهي رغبة وغاية نتمنى أن تتحقق للجميع."⁽¹⁾ من خلال هذا التعريف لهذه المقاربة نجد أنها قد عاجلت الاختلالات والانتقادات والقصور الذي عرفته المقاربة بالاحتوى، فقد اهتمت بجميع الجوانب الإنسانية من الجانب المعرفي والمهاري والعاطفي وتعديل السلوك، مع إتاحة الفرصة للتقويم الذي من شأنه أن يصلح العملية التعليمية التعلمية، بل المنظومة التربوية. "كما أنها شكلت أيضا محاولة علمية أدخل الدقة إلى تصميم المناهج وتحضير الدروس وبناء الأنشطة التعليمية المحققة للأهداف، وصولا إلى بناء اختبارات التقويم. فحققت الاتساق التربوي، وضمنت قدرا لا بأس به من التناسق بين عناصر العملية التعليمية، حيث كانت بنية المناهج وأنشطة التعليم وصولا إلى التقويم، تتمحور كلها حول الأهداف."⁽²⁾

يتمثل الهدف الرئيسي لهذه المقاربة في إحداث تغييرات وتعديلات في سلوك التلاميذ، ويكون الحكم على حصول هذه التغييرات أو التعديلات من خلال المقارنة بين الأهداف المحددة سلفا، وبين ما تمكن التلميذ حقا من تحقيقه من تغييرات في سلوكه. ومن هنا يمكننا استنتاج الطابع البيداغوجي لهذه المقاربة الذي يقوم في جوهره على ملاحظة وقياس مدى تحقق الأهداف."⁽³⁾

وتتمثل الأهداف التي تسعى هذه المقاربة لتحقيقها في:

- (1) خالد لبصيص، التدريس العلمي والفني الشفاف، ص43.
- (2) رياض الجوادي، المقاربة بالكفايات، دار التجديد، ط1، 2018، ص21.
- (3) لخضر لكحل وكمال فرحاوي، أساسيات التخطيط التربوي النظرية والتطبيقية، ص115 و116.

أولاً. الأهداف المعرفية (العقلية أو الإدراكية):

وتتمثل هذه الأهداف في المقاصد والأغراض التعليمية التي تتناول نموّ وتطوّر الجانب المعرفي العقليّ لعملية التعلّم عند التعلّم، تتحقّق هذه الأهداف بنهاية الدّرس أو الوحدة التعليمية.

ثانياً. الأهداف الوجدانية:

هي الأهداف المتعلقة بالمشاعر والعواطف... وتكمن أهمية الأهداف التي تنتمي إلى هذا المجال في أنّها تساعد على تحقيق العلاقة المتبادلة بين التّربية والقيم المرغوب فيها إلا أنّ هذا النوع من الأهداف يحتاج إلى وقت طويل نسبياً لتحقيقه، إضافة إلى أنّه صعب القياس والتّقييم لارتباطه بميول المتعلّمين واتّجاهاتهم وقيمهم وهذه أمور يصعب تعلّمها بين يوم وليلة، كما يصعب الحكم عليها أو تقويمها تقويماً موضوعياً صرفاً: ونظراً لهذه الطّبيعة الخاصّة للأهداف الوجدانية نجد أنّ كثيراً من المعلّمين يملونها في ممارستهم التربويّة مع المتعلّمين.⁽¹⁾

ثالثاً. الأهداف المهارية:

تتعلّق هذه الأهداف بالمجال النّفس حركيّ وذلك "بتكوين المهارات الحركيّة والمهارات اليدويّة مثل الكتابة واستخدام الآلات والأدوات وتشغيلها، والقيام بالأنشطة الرياضيّة المختلفة، ويتطلّب هذا النوع من المهارات التّآزر الحركيّ، ويظهر ذلك في مجالات معيّنة منها التّعليم الصّناعيّ والرياضيّ والدّراسات العلميّة بمجالاتها المختلفة، وغيرها من المجالات التي تحتاج أن يكون المتعلّم قادراً على القيام بأداء معيّن يتطلّب التّناسق الحركيّ النّفسيّ والعصبيّ."⁽²⁾ ويعدّ التّدريس بالأهداف من بين أساليب التّدريس التّقليديّة، حيث يعتمد على الإلقاء الذي يبعث على الحفظ والاستدكار والتلقين، وعزل المتعلّم عن الخبرات الواقعيّة في التّعليم، والكتابة والقراءة، وهو ينطلق من كون عقل المتعلّم مستودعاً فارغاً ينبغي ملؤه بكنوز المعرفة، بغض النظر عن جدوى حاجته إليها، فهو يكتسبها ويستهلك المقرّرات عن طريق التلقّي لا أكثر ولا أقلّ، وقد بيّنت الدّراسات والبحوث الأخيرة، أن هذا المسعى يؤدّي إلى تكسير وتفكيك مراحل سير الدّرس، بالإضافة إلى تفتّت وتشتّت الأهداف الإجرائيّة، أي بعثرة المعارف المكتسبة التي لا تصبح مرتبطة فيما بينها ومتراصة أثناء توظيفها في موقع ما، أو تطبيقها في حلّ إشكاليّة عمليّة في الحياة المدرسيّة أو الاجتماعيّة.⁽³⁾

(1) لخضر لكحل وكمال فرحاوي، أساسيات التخطيط التربوي النظرية والتطبيقية، ص 119.

(2) فوزي الشربيني وعفت الطناوي، المناهج مفهوماً وأسساً بنائها عناصرها تنظيماتها، ص 121.

(3) المرجع السابق، ص 5.

وعليه فإن الناظر في هذه المقاربة يجد بعضاً من العيوب والسلبيات كتجزئة المعرفة وتفكيكها، ممّا يصعب على المتعلّم عملية تركيبها، إضافة إلى إهمالها ربط المحتوى التعليمي بالواقع والمجتمع والبيئة، فلا تكون للمتعلّم القدرة على مواجهة الصّعب التي تواجهه في حياته اليومية والمواقف المختلفة، وهذا يعود عليه سلباً، خاصّة من الناحية الوجدانية كفقدان الثقة بالنفس وما يترتب عليها من مخاطر نفسية وشخصية. هذه العيوب والسلبيات دفعت الدولة إلى الاستغناء عنها، لتظهر مقاربة جديدة، هي المقاربة بالكفاءات.

3.7 تعليم البلاغة في ظلّ المقاربة بالكفاءات:

من المقاربات البيداغوجيّة التي تبنتها المدرسة الجزائرية المقاربة بالكفاءات "تشكل هذه المقاربة المؤسسة على النظريّة المعرفية والبنويّة والاجتماعيّة المحور الرئيسيّ للمناهج الجديدة، وذلك بغرض استدراك نقائص المقاربة بالأهداف. فإذا كانت النظريّة المعرفيّة تنظر إلى التعلّم على أنّه مسارات معرفيّة داخلية تمكّن المتعلّم من التفاعل مع بيئته، فإنّ البنويّة الاجتماعية تقدّم الاستراتيجيات التي تمكّن المتعلّم من بناء معارفه في وضعيات متفاعلة وذات دلالة، تتيح له فرصة تقديم مساهمته في مجموعة من أقرانه، أمّا البنويّة، فهي تؤكد على أهميّة بناء المعارف." (1) ولقد جاءت هذه المقاربة انطلاقاً من "معطيات العصر التكنولوجيّة والانفجار المعرفيّ الذي فرض على المجتمعات الإنسانيّة ديمومة التغيّر والتجدّد، نتيجة تطلّع الأفراد نحو مواكبة المستجدات بغرض الاستفادة من تلك المعطيات التي تصنع الرقي والازدهار الحضاريّ، بحيث يتمّ اختيار ما يناسب ويلائم حاجات الفرد التي هي جزء من لا يتجزأ من حاجات مجتمعه." (2) وعليه فإنّ بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات أو الكفايات جاءت لإشباع حاجات المتعلّم المختلفة واستعداداته وميوله، لذلك فهي "عنصر أساسيّ في أيّ نظام تعليميّ تعلّميّ، حيث تلعب دوراً فعالاً في هذا التغيّر والتجدّد، لما تتضمنه من أسس تربويّة وبيداغوجيّة ونفسية، وقيم فلسفيّة نوعية ذات نزعة بنائيّة نفعيّة تقديميّة، تنطلق من مبدأ أن المدرّس لا ينبغي له أن يقدّم للمتمدرس معارف ومعلومات وخبرات جاهزة، وفي ذات الوقت لا يكفي المتمدرس (المتعلّم) بما يعرف ويفهم من مصطلحات ومفاهيم، بل ينبغي أن يوظفها في وضعيات متنوّعة ومختلفة وفي كلّ الأوقات." (3)

(1) بورني ابن الصيد، دليل استخدام كتاب اللغة العربية السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، ديوان المطبوعات المدرسية، الجزائر، 2017، ص 11.

(2) خالد لبصيص، التدريس العلمي والفني الشفاف، ص 89.

(3) المرجع نفسه، ص 90.

ونظرا لكون هذه المقاربة جديدة بالمقارنة مع سابقتها، ونظرا لاعتمادها في تدريس المناهج الجزائرية بداية من السنة الدراسية 2003/2004، فإننا سنذكر بعض مبادئها التي تركز عليها، وهي: الكل يفوق مجموع الجزاء، ليس للكل نفس الأهمية، حتى الأكثر كفاءة يخطئ، ما يميز الخبير عن غيره هي قدرته على التشخيص ووضع العلاج، ما يتم تعلمه في وضعيات دالة بالنسبة إلى المتعلم يبقى أثره مع مرور الزمن ويؤكد هذا التعريف ضرورة وأهمية تفاعل المتعلم مع بيئته بعكس المقاربة بالمحتويات والأهداف التي جعلت من المتعلم مستقبلا لا متفاعلا مع في الدرس.⁽¹⁾ ومن أهم المقاربات كذلك (المقاربة النصية) التي هي "اختيار بيداغوجي يجسد النظر إلى اللغة باعتبارها نظاما ينبغي إدراكه شمولية، حيث يتخذ النص محورا أساسيا تدور حوله جميع فروع اللغة، ويمثل البنية الكبرى التي تظهر فيها كل المستويات اللغوية والصوتية والدلالية (المعجم اللغوي والدلالات الفكرية باعتبار النص يحمل ويبلغ رسالة هادفة) والنحوية والصرفية والأسلوبية (البلاغية) وبهذا يصبح النص المنطوق أو المكتوب محور العملية التعليمية، ومن خلالهما تنمي كفاءات ميادين اللغة الأربعة."⁽²⁾

ومن خلال هذا التعريف تتجلى لنا ضرورة الانطلاق من النص لمعالجة جميع المستويات اللغوية الصرفية، والتركيبية النحوية، والدلالية المعجمية، والأسلوبية البلاغية. وتقوم المقاربة النصية على جملة من الشروط وهي أنها "ترتكز على قواعد التماسك والتدرج في النص، حيث يتم فعل التعلم للتصوص والقواعد والبلاغة وغيرها من الأنشطة الأخرى في حركة حلزونية لا تراكمية، إذ تبدو تلك الصلة الفعلية المتواصلة بين الأنشطة المتكاملة في خدمة تنمية كفاءات المتعلم، واكتسابه جملة من القدرات والخبرات في شكل مهارات وكفاءات يمارسها في تواصله الشفوي والمكتوب في حياته المدرسية أو خارجها."⁽³⁾

1.3.7 مفاهيم أساسية في التعلم بالكفايات:

تقوم المقاربة بالكفاءات أو الكفايات على العديد من المفاهيم الأساسية هي:

أولا. الوضعية المشكلة: situation - problème

يأخذ هذا المفهوم "الوضعية المشكلة" موقعا مهما في المقاربة بالكفاءات، إذ يعتبر من الضمانات التي

(1) شريفة شوشة، دور المنهاج التربوي في العملية التعليمية وأهم المقاربات المتبعة، مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية، ع4، 2021، ص282.

(2) بورني ابن الصيد، دليل استخدام كتاب اللغة العربية، ص11.

(3) المصطفى بوشوك، تعليم وتعلم اللغة العربية وثقافتها، دراسة نظرية وميدانية، الرباط، 2000، ص32

تتحرك فيها كفايات المتعلمين خاصة داخل التوجه النبوي الاجتماعي للتعلم، فالمشكلة تدعو المتعلم إلى مواجه الصعاب والمشاكل بإعمال عقله وذهنه محاولة منه في البحث عن حلول ناجعة لها، الأمر الذي يستلزم منه تنمية روح المسؤولية الفردية والاجتماعية، ولقد اختلف التربويون في تعريفهم للوضعية المشكلة ومن تلك التعاريف التي وقفنا عليها في بحثنا "هي مجموعة معلومات، توضع في إطار أو سياق معين، يتبين المتعلم ما بينها من الروابط، بهدف الوصول إلى إنجاز عمل معين أو إيجاد حل".⁽¹⁾ كما عرفها (فيليب ميريو) باعتبارها "موقفا تعلميا يعده المعلم، ويكون خاضعا للمواصفات التالية:

- يطور رغبة التعلم لدى المتعلم.
- يقود المتعلم إلى تنفيذ مهمة تطرح عليه مشكلة حقيقية.
- تضطره المهمة إلى تحقيق تعلم جديد.
- يتطلب ذلك التعلم إعادة بناء العمليات الذهنية المتعلقة بالمعارف المبحوث عنها.
- يتعامل مع هدف التعلم باعتباره هدفا عائقا.
- يقتضي بناء المعارف ويتطلب التنوع في استراتيجيات التعلم.⁽²⁾

وكذلك من التعاريف التي عرفها مصطلح الوضعية المشكلة التعريف الذي قدمه (أستولفي Astolfi) إذ عرفها من خلال العناصر التالية:

- تنظم الوضعية المشكلة حول تجاوز الفصل لعائق يعرف مسبقا بشكل دقيق.
- ينظم التعلم حول وضعية حقيقية، تساعد المتعلم على فهم ملاساتها ووضع افتراضاته، فهي ليست مجرد نماذج مكررة، ولا أمثلة متخصصة ذات طابع توضيحي، مثل الذي نراه في وضعيات تعلم كلاسيكية.
- يتعامل المتعلمون مع الوضعية التي تعرض باعتبارها لغزا للحل، وفيه يمكن أن يضعوا جهودهم وهذا هو الشرط لتحقيق معنى التفويض، فرغم أن المشكلة مقترحة في البداية من المدرس، فإنها تصبح من شأن المتعلمين.

(1) رياض الجوادي، المقاربة بالكفايات، ص 99.

(2) المرجع نفسه، ص 100.

- لا يمتلك المتعلمون في البداية وسائل الحلّ الذي يبحثون عنه، بسبب العائق الذي عليهم أن يتجاوزوه ليصلوا إلى الحلّ، فالحاجة إلى إيجاد الحلّ هي التي تقود المتعلمين، وبشكل جماعي، إلى بناء الحلّ أو إلى تملك الأدوات الذهنية الضرورية لبناء الحلّ.⁽¹⁾

وعليه فينبغي على المعلم أن يأخذ بتلك الصفات حتى تؤدي وضعيّة المشكلة دورها الهامّ في العمليّة التعليميّة، كما أنّه يجب علينا أن نشير إلى العناصر التي تتكوّن منها، وقد ذكرها الباحثون في كتبهم وبحوثهم التربويّة الحديثة، وهذه العناصر هي:

1- السند:

يعدّ السند العنصر الأوّل لتكوين (وضعيّة المشكلة) وإذا أردنا تعريفه فهو "مجموع العناصر المادّيّة التي تقدّم للمتعلم، فقد يكون المستند نصّاً مكتوباً أو رسماً أو صورة... وهلم جرا، وهو يحدّد بثلاثة عناصر:

- إطار أو سياق يصف المحيط الذي تنزّل فيه الوضعيّة.
- معلومات يعمل المتعلم مستنداً إليها.
- وظيفة تحدّد بدقّة الهدف من التّنتاج المنجز.⁽²⁾

2- المهمّة:

بعد مرحلة السند، تأتي مباشرة المهمّة، وهي كما جاء تعريفها في كتب التربيّة والتعليميّة التنبؤ بالمنتوج المرتقب أو هي الإنتاج المتوقّع من المتعلم.

3- التعلّيم أو التعلّيمات:

تعدّ التعلّيمات الخطوة الأخيرة من خطوات وضعيّة المشكلة، وهي "مجموع توصيات العمل التي تقدّم للمتعلم بشكل واضح لتوجّهه في أداء مهمّته.⁽³⁾

ثانياً. حلّ المشكلات:

من المفاهيم المرتبطة بالكفاءات، مفهوم حلّ المشكلات الذي عرّفه المهتمون بالشأن التربويّ والتعلّيميّ بعدّة تعريفات، منها أنّه عمليّة تفكيرية مركّبة يستخدم فيها الفرد خبراته ومهاراته، من أجل

(1) رياض الجوادي، المقاربة بالكفايات، ص 100.

(2) المرجع نفسه، ص 107.

(3) المرجع نفسه، الصّفحة نفسها.

القيام بمهمة غير مألوفة، لتجاوز مشكلة لا يوجد لها حلّ جاهز.⁽¹⁾ فلا شك أنّ المتعلّم تمرّ عليه مشكلات في مواقفه الحياتيّة اليومية، فتأتي هذه الاستراتيجية أو المفهوم ليعلمه كيفية تحقيق ذلك انطلاقاً من المحيط المدرسيّ.

ثالثاً. القدرة:

من أهمّ المفاهيم المتعلّقة بالكفاءات، مفهوم القدرة **Capacité**، وقد اهتمّ الباحثون التربويون بتحديد مفهوم هذا المصطلح، جاء في معجم علوم التربيّة، أنّ القدرة هي "قدرة الفرد أثناء مواجهة المشكلات، والوضعيّات الجديدة، على استدعاء معلومات أو تقنيات مستعملة في تجارب سابقة، كما أنّها جملة الإمكانيّات التي تمكن فرداً من بلوغ درجة من التّجّاح في التعلّم أو في أداء مهام مختلفة".⁽²⁾ وعليه فيعدّ هذا المفهوم من أهمّ العناصر التي قامت عليها المقاربة بالكفاءات، بحيث تسعى المدرسة الجزائريّة بإعداد متعلّمين يتّصفون بالقدرة على مجابهة الأزمات الفرديّة والاجتماعيّة انطلاقاً ممّا تلقوه من المعارف والمهارات.

مستويات الكفاءة:

تنوّعت مستويات الكفاءة، إلا أنّه يمكن ذكر أهمّها على التّحو التّالي:

أ - الكفاءة القاعدية: la compétence de base

هي المستوى الأوّل في الأساس الذي تبنى عليه بقعة الكفاءات وهي الكفاءة التي من الضروريّ أن يتحكّم فيها المتعلّم لاكتساب الكفاءات اللاحقة، فإذا أخفق المتعلّم في اكتساب هذه الكفاءة بمؤشّراتها المحدودة، ستواجهه صعوبات وعوائق في بناء الكفاءات اللاحقة ويؤدّي به إلى العجز الكلّي وفشل في التعلّم، فينتج عن ذلك:

- تأخر دراسيّ.
- عزوف عن المشاركة في النّشاطات الدّراسيّة.
- حدوث بعض الحالات النّفسيّة (انعزال، انطواء).
- عدم التّكيّف مع وضعيّات جديدة.

(1) رياض الجوادي، المقاربة بالكفايات، ص 131.

(2) عبد اللطيف الفاربي، معجم علوم التربية، ص 36.

ب - الكفاءة المرحلية (المجالية) la compétence de perfectionnement

تشكل هذه الكفاءة من مجموعة الكفاءات القاعدية الأساسية عبر مرحلة زمنية قد تستغرق شهرا، أو ثلاثيا أو سداسيا، ويتم بناؤها بالشكل التالي:

كفاءة مرحلية = كفاءة قاعدية 1 + كفاءة قاعدية 2 + كفاءة قاعدية 3.

مثال: إعداد بحث: تمر هذه الكفاءة بالمراحل الآتية:

- إعداد مخطط البحث.
- البحث الوثائقي.
- طرح الإشكالية.
- صياغة وتحليل الفرضيات.

ج - الكفاءة الختامية: Macro - compétence

هي التي تتكون من مجموعة الكفاءات المرحلية ويمكن بناؤها من خلال ما ينجز في سنة دراسية أو طور تعليمي فالمتعلم في آخر السنة الثالثة ثانوي مثلا : شعبة آداب وفلسفة يكون قد أحرز ثلاث كفاءات أساسية، ختامية منها يتوصل إلى ممارسة التأهل الفلسفي في القضايا الفكرية المتعلقة بالإنسان ومحيطه، ثم في الكفاءة الختامية الثانية، يتوصل فيها المتعلم إلى ممارسة التأهل الفلسفي في قضايا فكرية تتعلق بفلسفة العلوم وفلسفة التسامي إلى الوحدة ليصل في الكفاءة الختامية الثالثة إلى خوض تجارب فعلية.⁽¹⁾

د - الكفاءة الختامية المندمجة:

جاء تعريف هذه الكفاءة في كتاب المرشد العملي للمعلمين على أنها : "الإطار الذي تتوج به قطع المتعلم الطور الأول والثاني، والطور الثالث والتي تعتبر تنويعا للمسار الدراسي للأطوار الثلاثة." ⁽²⁾

2.3.7 تدريس البلاغة العربية وفق المقاربة بالكفاءات:

ذكرنا فيما سبق أن بيداغوجيا الأهداف أدت إلى تشتيت وتجزئة الأهداف التربوية والمحتوى التعليمي، الأمر الذي أثر تأثيرا سلبيا على نشاطات المتعلمين وإبداعهم خاصة، فظهرت المقاربة بالكفاءات

(1) المركز الوطني للوثائق التربوية، سلسلة المربي، وزارة التربية الوطنية، 2005، ص 70 وما بعدها.

(2) كمال بوليفة، المرشد العملي للمعلمين، دار اليمن، قسنطينة (الجزائر)، دط، دت، ص 90.

لتعالج قصور المقاربة السابقة وتوجيه وتسيير العمل التربوي، وعلى هذا الأساس استفادت تعليمية البلاغة العربية في هذا الإطار البيداغوجي على النحو التالي:

- اعتبار البلاغة وحدة متكاملة ليس بينها فواصل، ولكن في مجموعها بحوث في مقومات الجمال الأدبي وأسراره الفنية.
- القضاء على العزلة التي كانت بين الأدب ودروس البلاغة، وجعل البلاغة جزء من الدراسات الأدبية التي يؤديها النص.
- تحققت الدراسة والمناهج الحديثة من المصطلحات البلاغية، وقل الاحتفال بالتقاسيم والتعاريف والصيغ المألوفة في إجراء الاستعارات.
- الاهتمام في درس البلاغة بتكوين الذوق الأدبي، وإنضاج الحاسة الفنية.
- معالجة الموضوعات البلاغية، من الناحية النفسية والوجدانية، وذلك بالتحدث عن الجو النفسي للفكرة، أو النص وعن عاطفة الأديب، وموسيقى الكلام، واستجابة القارئ ونحو ذلك.⁽¹⁾ من خلال ما جاء في تعليمية البلاغة العربية في ظل المقاربة بالكفاءات نستنتج الاهتمام الكبير بربط الدرس البلاغي بالنصوص الأدبية، مما ينجم عنه تكوين الذوق الأدبي والاستفادة من المعاني والمضامين الفكرية التي تقوم عليها تلك النصوص، الأمر الذي يعود بالإيجاب على الجانب النفسي لدى المتعلمين فيغرس في نفوسهم الثقة بالنفس.

8 خطوات الدرس البلاغي:

تمر عملية تدريس البلاغة العربية في الطور الثانوي على وجه الخصوص بثلاث مراحل أساسية وهي: مرحلة التخطيط والإعداد، مرحلة التنفيذ والإجراء، مرحلة التقويم.

1- مرحلة الإعداد:

تعدّ هذه المرحلة من أهم المراحل التي يمرّ بها الدرس البلاغي، حيث تبني عليها المراحل اللاحقة (التنفيذ، التقويم)، كما تعدّ هذه المرحلة "خطوة أساسية في سبيل نجاح المدرس، ويخطئ بعض المدرسين حين يستهينون بهذه الخطوة، ويستصغرون شأنها، اعتماداً على غزارة مادّتهم، وسعة تجاربهم، وقدّم عهدهم بمهنة التدريس، وقد أثبتت التجارب المتعددة أنّ هذا الإعداد ضروري لكل المدرسين، يستوي في ذلك

(1) راتب عاشور وآخر، فنون اللغة العربية وأساليب تدريسها بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط1، 2009، 326.

مدرس المرحلة الابتدائية وأستاذ الجامعة، وأنّ التّفرّيط في هذا الإعداد، بإهماله، أو العجلة فيه، يعرّض المدرّس للمواقف المخرجة السيّئة، أمام التّلاميذ أو غيرهم من التّظار والمفتشين والزّائرين، وربّما بالغوا في إساءة الظّنّ به، وقسوة الحكم عليه، وبهذا تنهار منزلته، ويتزعزع مركزه، وهيهات أن يستردّ ثقتهم، ويستعيد مكانته بينهم.⁽¹⁾ وعليه فإنّ نجاح الدّرس البلاغيّ متوقّف على نجاح الإعداد والتّخطيط له، ولقد عرّف الباحثون والتّربويون التّخطيط للتّدريس على أنّه "وضع خطة واعية يلتزم المعلّم بتنفيذها، وتساعده في تحديد ما يناسب تلاميذه من المادّة، ورصد الكتب والمراجع التي تسهل له إيصال محتوى المادّة التّعليميّة (البلاغيّة)، وتحديد الطّرائق والوسائل والأنشطة وأساليب التّقويم للمادّة...".⁽²⁾ ففي هذه المرحلة يعدّ المدرّس تصوّراً كاملاً عن كلّ ما له علاقة بالدّرس المراد تقديمه للمتعلّمين قصد تحقيق الأهداف التّربويّة ممّا يكسب المعلّم ثقته بنفسه فيقبل على درسه متشوّقاً لأدائه وتطبيقه، وهذا يقودنا للمرحلة الثانية وهي التّطبيق والتّنفيد.

2- مرحلة التّطبيق والإجراء:

بعد أن خطّط المعلّم لدرسه وأعدّ تصوّراً كاملاً له، تأتي مرحلة تنفيذ وتطبيق ذلك التّخطيط والإجراء وتجسيده داخل الصّفّ (قاعة التّدريس)، والمقصود من التّنفيد هو مجموعة الإجراءات العمليّة والممارسات التي يقوم بها المدرّس أثناء الأداء الفعليّ لمقرّر البلاغة العربيّة داخل حجرة الدّرس.⁽³⁾ هذه هي المرحلة العمليّة التي يترجم فيها المعلّم خطّته إلى واقع عمليّ، حيث يقدّم درسه انطلاقاً من خطّته التي أعدّها سابقاً، كما يجب على المعلّم أن يثير انتباه المتعلّمين حتّى يشغلهم بالدّرس مع إشراكهم في العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة مركّزاً على جانب التّدوّق الفنّي كي يؤهّلهم للتعامل مع النّصوص الأدبيّة المختلفة فيقدّموا أحكامهم التّقديّة عليها مبرزين مواطن الجمال فيها، واقفين على مواضع القبح والإساءة وعدم التّوفيق، وصولاً إلى مرحلة الإنتاج الأدبيّ.

3- مرحلة التّقويم:

بعد مرحلة تنفيذ الدّرس، يقوم المدرّسون بتقييم مدى نجاحهم في تحقيق ما خطّطوا وعملوا على القيام به وما أدوه، وإنّ هذا التّقييم يساعدهم على أن يقرّروا ما إذا كانت هناك نقاط معيّنة في حاجة إلى

(1) عبد العليم ابراهيم، الموجه الفني الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، دار المعارف، مصر، ط14، دت، ص38.

(2) عبد السلام الجعافرة، تعليم اللغة العربية في ضوء الاتجاهات الحديثة، ص220.

(3) عبد الرحمن صالح الأزرق، علم النفس التربوي للمعلّمين، دار الفكر العربي، لبنان، ط12000، ص30.

أن يعاد تدريسها، وما ينبغي تدريسه بعد ذلك، وكيف ينبغي أن يدرس وما الذي ينبغي أن يعمل على نحو مختلف في السنة التالية. ⁽¹⁾ وفي هذه المرحلة الأخيرة من الدرس البلاغي يقوم المعلم من التأكد من تحقيق الأهداف التربوية والتعليمية المتعلقة بالموضوع البلاغي، فإن لم تتحقق تلك الأهداف لقصور ما، وجب على المدرس إعادة الدرس مراعي الطريقة المناسبة لتقديمه وتسييره.

9 أهمية تدريس البلاغة في الطور الثانوي:

إن الحديث عن أهمية تدريس البلاغة في المرحلة الثانوية فرع عن أهمية البلاغة العربية ذاتها، ذلك أنها "مادة تكشف للمتعلمين عن دقائق اللغة العربية وأسرارها، وتنمي فيهم حاسّي التذوّق والتّقد، والقدرة على المفاضلة بين الأساليب، لذا فعلم البلاغة من الأهمية بمكان... لذلك فإنّ البلاغة هي العلم الذي يضع الأسس الجمالية لتذوّق الأدب الجيّد، لما نحاوله من الكشف عن القوانين العامّة التي تتحكّم في الاتصال اللّغوي، وترمي إلى عرض القوانين والقواعد التي ينبغي أن يراعيها الأديب كي يكون موفقاً في نقل خبراته إذن فهمي تقوم الملكات وترشد الذّوق، وتهدي الموهبة الأدبيّة في نفس المبدع، بجانب أنّها تساعد على خلق الشّخصية المتكاملة لما لها من أثر في التّفوس وفي تنظيم الكلام بصورة صحيحة." ⁽²⁾ ومن خلال هذه الأهمية الكبيرة التي تكتسيها البلاغة العربيّة، فقد سعت المنظومة التربويّة الجزائريّة إلى الاهتمام بهذا النشاط المهمّ (الرّافد اللّغوي)، نظراً لأهمّيته الكبرى والتي تتمثّل في تنمية الجانب التّفنسيّ والوجدانيّ لدى المتعلّم وتعزيز قدرته التّواصلية والتّخاطبية في المواقف والمقامات الاجتماعيّة المختلفة.

كما أن البلاغة ليست مجردّ قضايا وأحكاماً وتعريفات وقواعد، وإنّما هي إدراك فنّي لما في النّصوص الأدبيّة من جمال الفكرة وجمال الأسلوب إدراكاً يقوم على فهمها وتحليلها وتفصيل عناصرها، ومعرفة بواعثها واستشعار تأثيرها، وتذوّق جمالها، والحكم بالقوّة أو الضّعف، وبالوضوح أو التّعقيد، ويتناول ذلك الحكم على مفرداتها وتراكيبها وجدّتها وطرافتها، أو شيوعها وتكرارها وابتدائها. ⁽³⁾ وعليه فإنّنا نلاحظ العلاقة الوطيدة بين النّصوص الأدبيّة والبلاغة فهما صنوان لا يفترقان، ولذلك تدرس البلاغة العربيّة الآن في ظلّ المقاربة النّصيّة، فتكون الأمثلة مرتبطة بالنّصّ الأدبيّ، لتناقش الأمثلة بين المعلّمين والمتعلّمين وتدرس

(1) علي عبد الحميد جابر، مدرس القرن الحادي والعشرين الفعال، دار الفكر العربي، مصر، ط1، 2000، ص338.

(2) عبد الرحمن علي الهاشمي وآخر، تدريس البلاغة العربية رؤية نظرية تطبيقية محوسبة، ص118.

(3) المرجع نفسه، ص119.

والخروج منها بالقاعدة البلاغية التي يسعى المتعلم في بنائها، وبعد ذلك يطالب المتعلم بمجملتها من التطبيقات البلاغية في صيغة (إحكام موارد المتعلم وضبطها).

لا تقف أهمية البلاغة العربية للمتعلّمين عند حدود الوجدان والحسّ النفسي، بل نجد أهميتها تمتدّ إلى الجانب العقلي والفكري، فهي "وسيلة عقلانية للإقناع الفكري، فهي لا تنفصل بين العقل والذوق، ولا بين الفكرة والكلمة، ولا بين المضمون والشكل، فالكلام كائن حيّ روحه المعنى وجسمه اللفظ، فإذا فصلنا بينهما أصبح الروح نفساً لا يتمثل، والجسم جامداً لا يحس".⁽¹⁾ ومن خلال ذلك تتجلى لنا أهمية البلاغة في التخاطب والتواصل والتّحاجج، فيسعى كلّ من المرسل والمرسل إليه بتوظيف أدوات بلاغية بهدف التأثير في الآخر وإقناعه بمحتوى ومضمون الكلام. كما تتجسّد أهمية تدريس البلاغة للمتعلّمين في الثانوية في "تمكين المتعلّمين من استعمال اللغة في نقل أفكارهم إلى غيرهم بطريقة تسهّل عليهم إدراكها وتمثّلها، وتنمية قدرتهم على فهم الأفكار التي اشتملت عليها الآثار الأدبية الخالدة، وتذوّق ما فيها من جمال، ثمّ زيادة استمتاعهم بألوان الأدب المختلفة... ومساعدتهم على إدراك أغراض تعليم الأدب وتنمية ميلهم إلى القراءة الحرّة الواسعة على أنّها وسيلة من أجمل وسائل قضاء وقت الفراغ وأنفعها".⁽²⁾

10 أهداف تدريس البلاغة في الطّور الثّانوي:

تسعى عملية تعليم البلاغة العربية في الطّور الثّانوي إلى تحقيق الأهداف التالية:

- تذوّق الأدب وفهمه فهماً دقيقاً لا يقف عند تصوّر المعنى العامّ للنّصّ الأدبيّ بل يتجاوزه إلى معرفة الخصائص والمزايا الفنيّة للنّصّ.
- إظهار نواحي الجمال الفنّي في الأدب وكشف أسرار هذا الجمال، مصدر تأثيره في النّفس.
- مساعدة المتعلّمين في محاكاة الأنماط البلاغية، التي تنال إعجابهم، وتربّي في نفوسهم ذوقاً أدبياً ناضجاً يهتدون به إلى تحيّر جيد الكلام.
- مساعدة المتعلّمين على إدراك أغراض تعليم الأدب (التّصوص الأدبية).
- تنمية ميل المتعلّمين إلى القراءة الحرّة الموجهة.
- إكساب المتعلّمين على القدرة على استخدام اللغة استخداماً يمكنهم من توجيه أفكارهم، ونقلها إلى الآخرين بيسر وسهولة.

(1) سعاد عبد الكريم الوائلي، طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير، ص 46.

(2) المرجع نفسه، ص 119.

- تهيئة المتعلمين إلى التعرف على أسرار الإعجاز في القرآن الكريم.
- تبين الصلة بين الأبنية اللغوية ووجوه استعمالها.
- صوغ المقال حسب مقتضيات المقال.
- التعرف إلى خصائص أهم الأساليب البلاغية في علمي البيان والمعاني.
- استغلال خصائص التراكم والأساليب والصّور في عملية إنشاء النصوص الأدبية وشرحها وتأويلها.⁽¹⁾
- أما فيما يخص أهداف البلاغة العربية التي جاءت في (منهاج اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي الشعب العلمي) في إطار المقاربة النصية فهي:
- فهم النص الأدبي بإدراك خصائصه البلاغية ومزاياه وتبيان ما فيه من جمال ومدى تأثيره في النصوص.
- الوقوف على أنواع الأساليب المختلفة، وكيف تؤدي الفكرة الواحدة بطرق مختلفة في وضوح الدلالة عن طريق الحقيقة أو المجاز، وكيف يكون الكلام مطابقا لمقتضى الحال، وكيف يعتمد البلاء إلى تزيين كلامهم بأنواع المحسنات اللفظية والمعنوية ليزداد بها روعة وجمالا ويكون أوقع في النفس وألذ في السمع.
- التمرس بالأسس والأصول التي تقوم عليها بلاغة الكلام، وجودة الأسلوب من حيث الوضوح والقوة والجمال، وروعة التصوير ودقة التفكير، وحسن التعبير وبراعة الخيال.
- القدرة على صوغ المعنى الواحد في صور مختلفة الدلالة.
- اختبار الذوق والحس الفني بدل الإفراط في الإمام بقواعد البلاغة.⁽²⁾

المحتوى البلاغي:

- أما فيما يخص الدروس البلاغية المقررة لمتعلمي السنة الثالثة الشعب العلمي فهي:
- بلاغة المجاز العقلي والمرسل.
- بلاغة التشبيه.
- بلاغة الاستعارة.

(1) بليغ حمدي اسماعيل، استراتيجيات تدريس اللغة العربية، ص162.

(2) منهاج اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، 2007، ص

- بلاغة الكناية.

وهذه الدروس - حسب تصوّري - قليلة جدًا إذ أنّها تتعلّق بعلم واحد من علوم البلاغة وهو (علم البيان).

11 طرائق تدريس البلاغة العربيّة في الطّور الثّانوي:

قبل الحديث عن طرائق تدريس البلاغة العربيّة، يستحسن بنا ومنا أن نتناول هذا العنصر بشيء من التفصيل والبيان، بعد أن أشرنا إليه إشارة عابرة فيما سبق، نظرًا لأهمية طرائق التدريس وما يترتب عليها من نجاح تسيير الدّرس من فشله، وبالتالي تحقيق الأهداف التّربويّة من عدمه.

نشوء طرائق التدريس وتطوّرها:

اهتمّ المربون اهتماما كبيرا بطرائق التدريس والتّعليم، نظرًا لدورها في نجاح المنظومة التّربويّة وخاصة في عمليّة التّعليم والتّعلّم، وهذا الاهتمام ليس وليد اللحظة بل قديم جدّا، ومما نستدل به على ذلك ما أشار إليه عبد الرحمن بن خلدون في نقده للطّرائق التّدرسيّة السّائدة في عصره، حيث يقول في مقدمته "وقد شاهدنا كثيرا من المعلّمين لهذا العهد الذي أدركنا يجهلون طرق التّعليم وإفاداته ويحضرون للمتعلّم في أوّل تعليمه المسائل المقفلة من العلم، ويطالبونه بإحضار ذهنه في حلّها، ويحسبونه ذلك مرانا على التّعليم وصوابا فيه، ويكلفونه رعي ذلك وتحصيله، ويخلطون عليه بما يلقون له من غايات الفنون في مبادئها، وقبل أن يستعد لفهمها، فإنّ قبول العلم والاستعدادات لفهمه تنشأ تدريجيّا، ويكون المتعلّم أوّل الأمر عاجزا عن الفهم بالجملة إلا في الأقل وعلى سبيل التّقريب والإجمال والأمثلة الحسيّة..."⁽¹⁾ فقد كانت طريقة التّعلّم عند الإنسان البدائيّ تقوم على الملاحظة والحاكاة والتّقليد "فالطّريقة بدأت سطحيّة ثمّ أخذت تتطوّر شيئا فشيئا إذ كانت مقتصرة على الجانب المادّي (العمليّ)، ثمّ امتدت إلى المجال العقليّ".⁽²⁾ ولعلّ تطوّر طرائق التدريس التي استعان بها الإنسان في عمليّة التّعلّم والتّعليم ناسب نموّه العقليّ والمعرفيّ وتطوّر المتغيّرات الاجتماعيّة المختلفة، ممّا نلاحظه أن تسمية طرائق التدريس قد ارتبطت بأسماء أصحابها مثل "الطريقة الحواريّة (السّقراطيّة أو الحوار السّقراطيّ)، طريقة منتسوري طريقة دوكروي، طريقة المشروع التي اقترنت

(1) عبد الرحمن بن خلدون، المقدمة، ج2، ص347.

(2) كامل الدليمي، أساليب تدريس قواعد اللغة، دار المناهج، الأردن، ط1، 2013، ص61.

بأعمال جون ديوي، والطريقة التلقينية وقد برزت مع هاربارت والذي يرجع له الفضل في إنشاء علم التدريس (الديداكتيك).⁽¹⁾

أما عن تعريف طريقة التدريس التي تعتبر من أهم عناصر المنهاج التربوي فهي "تمثل الواجب الرئيس للمعلم، وتشير إلى الإجراءات الفعلية التي يستخدمها لتطبيق المحتوى المختار، وتحقيق الأهداف المرسومة، وكثيرا ما يتوقف عليها نجاحه في مهنة التدريس، ونجاح طلبته في دراستهم، نظرا لتأثيره الكبير والمباشر عليهم من خلال الاستراتيجية المتبعة."⁽²⁾ وعليه فطرائق التدريس ما هي إلا أداة يتوسل بها المعلم قصد تحقيق عمله والأهداف التربوية التعليمية.

ولقد عرفت طريقة التدريس بتعاريف كثيرة، منها ما جاء في كتاب الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية أنها: "الكيفيات التي تحقق التأثير المطلوب في المتعلم بحيث تؤدي إلى التعلم. أو أنها الأداة أو الوسيلة أو الكيفية التي يستخدمها المعلم في توصيل محتوى المادة للتعلم في أثناء قيامه بالعملية التعليمية بصور وأشكال مختلفة، فهي وسيلة لنقل المعلومات إلى المتعلم وإرشاده إليها، والتفاعل معه وتتكون من مجموع من أساليب، يتخذها المدرس لتحقيق أهداف الدرس وهي من مكونات استراتيجية التدريس."⁽³⁾ من خلال هذا التعريف نلاحظ فرقا بين طرائق التدريس، واستراتيجيات التدريس، وأساليب التدريس، فالعلاقة بينها علاقة الجزء من الكل فاستراتيجية التدريس هي "مجموعة من الإجراءات والوسائل التي يستخدمها المعلم فيمكن المتعلم من الخبرات التعليمية المخططة وتحقيق الأهداف التربوية. فالاستراتيجية تعني خط السير الموصل للهدف وتشمل الخطوات الأساسية التي خطط لها المدرس في تحقيق أهداف المنهج ويدخل فيها كل فعل له في النهاية قصد أو غاية، وتمثل بمعناها العام كل ما يضعه المدرس لتحقيق أهداف المنهج كاستعمال طرائق التدريس الفاعلة، واستغلال دوافع المتعلمين ومراعاة استعداداتهم وميولهم وتوفير المناخ الصفّي الملائم وغير ذلك من الجوانب المتصلة بالتدريس."⁽⁴⁾ أما مصطلح أساليب التدريس فالمراد به عند التربويين "الكيفية التي يتناول بها المعلم أو المدرس طريقة التدريس في أثناء قيامه بعملية التدريس، أو هي ما يتبعه المدرس في توظيف طرائق التدريس بفعالية تميزه من غيره من المدرسين، فالأسلوب هو جزء من الطريقة

(1) محمد الدريج، مدخل إلى علم التدريس، ص 150.

(2) بليغ حمدي إسماعيل، استراتيجيات تدريس اللغة العربية، ص 175.

(3) محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، دار الشروق، الأردن، ط 1، 2006، ص 57.

(4) المرجع نفسه، ص 56.

يرتبط بصورة أساسية بالخصائص الشخصية للمعلم، فقد تكون طريقة المحاضرة، ولكن التقدم فيها يتم بأكثر من أسلوب.⁽¹⁾ إذا ومن خلال ما سبق، يتضح لنا أن الأسلوب ذو صفة شخصية يختلف باختلاف المعلمين أو المدرسين عكس الاستراتيجية فهي ذات طبيعة علمية منهجية. وبعد التمييز بين الاستراتيجية والطريقة والأسلوب، نتناول أهم طرائق التدريس التي وظفت في تعليم اللغة العربية بصفة عامة، وفي تعليم البلاغة العربية في الطور الثانوي بصفة خاصة:

أولاً. طريقة المحاضرة:

يطلق بعض التربويين على هذه الطريقة بطريقة التلقين، وهي من الطرائق القديمة التقليدية، وتستعمل غالباً في الجامعات، كما يكون المعلم هو العنصر الأبرز لامتلاكه المعرفة، في حين يقتصر دور المتعلم على التلقي والإصغاء واقتناص المعلومات، ولذلك كما أشرنا آنفاً "يفهم من اسمها أن المعلم يحاضر طلابه مشافهة، ويشرح لهم المعلومات الجديدة التي تتعلق بموضوع الدرس، وهذا يتعدى بما عن أن تكون عملية إملاء من كتاب أو مذكرة، والمعلم أثناء شرحه يستخدم صوته بطبقاته المختلفة، كما يستخدم يديه للإيضاح، بل وبقية أعضاء الجسم، مراعي الحركات التي تعبّر حقيقة عن الأفكار التي يريد توصيلها لطلّبه".⁽²⁾ من خلال النظر في هذا التعريف لطريقة الإلقاء والمحاضرة نجد أنها متصفة ببعض المساوئ والعيوب، الأمر الذي يؤثر على مدى نجاحها في العملية التعليمية "فمن نقاط ضعفها، أنها تجعل المتعلم في حالة ركود، أي أن موقف الطلاب يكون سلبياً فيها، إذ أنه لا يترك لهم المجال للمناقشة أو الأسئلة، زيادة على أنها تقوم على الألفاظ فقط ولا تعتمد على الفعاليات الحيوية".⁽³⁾ فيصبح ذهن المتعلم في هذه الطريقة أشبه بالوعاء يحشى بجملة من المعلومات والمعارف دون أدنى مشاركة منه لبنائها. إضافة لبعض السلبيات منها:

- شعور المتعلمين بالملل.
- غير مناسبة لتدريس بعض المفاهيم والمهارات.
- تقيّد تعلم العادات والمهارات الاجتماعية.
- الاهتمام بالجانب المعرفي الذهني فقط وإهمال الجوانب المهارية والوجدانية.

(1) محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، ص 56.

(2) عبد السلام الجعافرة، تعليم اللغة العربية في ضوء الاتجاهات الحديثة، ص 249.

(3) نجم الموسوي، مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها، ص 193.

- عدم مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين.⁽¹⁾
 - إلا أن هذه العيوب لم تؤثر سلباً على انتشار هذه الطريقة، فلا تزال العديد من المؤسسات التعليمية تبناها، ولعل ذلك يعود إلى محاسنها الكثيرة، ومنها: "أنها وسيلة جيدة لاستيفاء مادة واسعة من المنهج بأسلوب منطقي مترابط، وأنها لا تطلب نفقات اقتصادية باهظة، وتصلح للأعداد الكبيرة من الطلبة، وهي في الواقع يمكن تجاوز بعض سلبياتها إذا أحسن المعلم تنظيمها من حيث إعدادها جيداً في المادة، والأسلوب والأمثلة المفسرة، والوسائل التعليمية، وفسح المجال للاستفسار خلال إلقاء المحاضرة، وهيئة الأسئلة الواقية للمناقشة فيما بعد ووضع تمارين للتدريب." ⁽²⁾ كما يمكن إضافة بعض الإيجابيات، ومنها:
 - تمكن المعلم من شرح الموضوعات الغامضة والصعبة وتبسيطها (تسهيلها) للمتعلمين.
 - تعين المعلم على اختيار الألفاظ والأسلوب المناسب الذي يساعده على إثراء الرصيد اللغوي والأدبي للمتعلمين.
 - تمكن المعلم من تصحيح بعض الأخطاء التي توجد في مفردات المنهج أو الكتاب المقرر، وبيان مواطن الأخطاء العلمية واللغوية.
 - تساعد في توجيه أفكار جميع المتعلمين في طريق صحيح.⁽³⁾
- شروط المحاضرة الجيدة:

- لكي تكون المحاضرة جيدة، لابد أن تتوافر فيها الشروط الآتية:
- 1- التحضير المسبق لها قبل موعدها بوقت كاف: وهذا الشرط من الأسس الهامة في المحاضرة.
 - 2- المدخل السليم إلى الموضوع: على المعلم أن يدرك أن متعلميه ليسوا مشغولين بالموضوع الذي سيقوم بتدريسه، نظراً لازدحام جدول اليوم الدراسي... وهذا الوضع يفرض عليه أن يبحث عن مدخل مناسب لدروسه.
 - 3- ربط موضوع المحاضرة الجديدة بموضوع المحاضرة أو المحاضرات السابقة.
 - 4- ليس كون المعلم هو المحاضر، أن يظل هو المتحدث الأوحده في الفصل، حتى لا يصيب المتعلمين بالملل.

(1) بليغ حمدي إسماعيل، استراتيجيات تدريس اللغة العربية، ص 180.

(2) المرجع السابق، ص 193.

(3) المرجع السابق، ص 179.

5- مراعاة الفروق الفردية بين متعلمي الفصل (القسم) الواحد.⁽¹⁾

ثانيا. طريقة الأسئلة:

تعتبر هذه الطريقة من طرائق التدريس القديمة "يقوم فيها المدرّس بإلقاء الأسئلة على المتعلمين، ولا يزال هذا الأسلوب من أكثر أساليب التدريس شيوعاً حتى يومنا الحاضر، وليس ذلك إلا لأنّ هذا الأسلوب يعتبر أداة طيِّبة لإنعاش ذاكرة المتعلّم، ولجعلهم أكثر فهماً، بل ولتوصيلهم إلى مستويات عالية من التّعليم."⁽²⁾ وإنّنا نجد هذه الطّريقة التّدرّسيّة أصيلة في ديننا الحنيف، وذلك في قصّة النّبي - صلّى الله عليه وسلّم - مع جبريل - عليه السّلام - حينما سأله عن مراتب الدّين الأربع في الحديث الذي رواه مسلم في صحيحه من رواية أمير المؤمنين عمر بن الخطّاب - رضي الله عنه - بل جعل العلماء في حضارتنا الإسلاميّة طرح الأسئلة على المتعلّمين من أصول العلم، ومن إيجابيات طريقة الأسئلة :

1- يستطيع المدرّس أن يتعرّف على كثير من الأمور، الّتي تدور في أذهان المتعلّمين، وذلك من خلال إجاباتهم عن أسئلته.

2- يمكن للمدرّس أن يكتشف، ما إذا كان طلابه يعرفون شيئاً من الحقائق، حول موضوع الدّرس أم لا.

3- يستطيع المدرّس من خلال طريقة الأسئلة، أن ينمّي في طلابه القدرة على التّفكير.

4- يستطيع المتعلّم من خلال طريقة الأسئلة، أن يستثير الدّافعية في التّعلّم عند طلابه.

5- تفيد المدرّس عند مراجعة الدّروس، لمعرفة مدى ما تحقّق من أهداف.

6- تساعد المدرّس على تشخيص نقاط القوّة والضعف في متعلّميّه.

7- تركّز هذه الطّريقة على أن تجعل المتعلّم يستعمل فكره، لا مجرد ذاكرته.⁽³⁾

وعلى الرّغم من هذه الإيجابيات الّتي تتحلّى بها هذه الطّريقة التّدرّسيّة، إلا أنّ التّربويين قد أخذوا عليها مجموعة من المآخذ والملاحظات، نذكرها باختصار:

1- إذا لم ينتبه المدرّس إلى عنصر الوقت، فقد ينتهي الوقت، قبل أن ينتهي ممّا خطّط له أو لإنجازه.

(1) ينظر، عبد السلام الجعافرة، تعليم اللغة العربية في ضوء الاتجاهات الحديثة، ص 250.

(2) ينظر المرجع نفسه، ص 252.

(3) المرجع نفسه، ص 253.

2- قد يقوم بعض المدرسين بالضَّغط على بعض المتعلِّمين بالأسئلة الثَّقيلة، ممَّا قد ينفرهم من الدَّرس.

3- هناك بعض المتعلِّمين قد يبادرون المعلِّم بالعديد من الأسئلة، بحيث يصفونه عن توجيه الأسئلة إليهم، ومن ثمَّ لا يعرف مستواهم الحقيقي.

4- إذا انشغل المدرِّس بالإجابة عن أسئلة المتعلِّمين، فإنَّ ذلك قد يبعده عن بعض نقاط الدَّرس الأساسيّة.

مع ما ذكرناه من سلبيات هذه الطَّريقة، إلا أنَّها مازال تعرف إقبالا كبيرا في صفوف المعلِّمين، نظرا لقيمتها التَّربويّة والتَّعليميّة. مع ضرورة الوقوف عند بعض الملاحظات لمعالجتها داخل الصَّف الدَّرَاسي (القسم).

ثالثا. طريقة المناقشة:

تعدّ هذه الطَّريقة من طرق التَّدريس المهمّة المتَّبعة منذ القدم وهي "تقوم في جوهرها على الحوار، وفيها يعتمد المعلِّم على معارف التَّلاميذ وخبراتهم السَّابقة، فيوجّه نشاطهم بغية فهم القضية الجديدة مستخدما الأسئلة المتنوّعة وإجابات التَّلاميذ لتحقيق أهداف درسه، ففيها إثارة للمعارف السَّابقة وتثبيت لمعارف جديدة، والتَّأكد من فهم هذا وذاك، وفيها استثارة للنَّشاط العقليّ الفعّال عند التَّلاميذ وتنمية انتباههم، وتأكيد تفكيرهم المستقل." (1) كما تعرف هذه الطَّريقة بأنّها "صيغة من صيغ المباحثة الجماعيّة ينظم فيها المعلِّم والتَّلاميذ الأعمال اللازمة لحلّ المشكلة وإصدارات القرارات بالتَّباحث وتبادل الآراء والتَّعاون على تحديد المشكلة وتحليلها وحلّها وتقويم هذا الحلّ." (2) وعلى الرّغم من أهميّة الأسئلة في هذه الطَّريقة، إلا أنَّها ليست أساسا فيها "وممَّا ينبغي أن يراعى في هذه الطَّريقة هو أنّ يتعد فيها عن التَّفاش العلميّ، أي أن يكون نقاشا هادئا هادفا، يتقدّم الطُّلاب من خلاله نحو تحقيق هدف أو أهداف معيّنة، يخطّط لها المعلِّم سلفا، وكذلك فإنّ المناقشة ليست مجرد مجموعة من الآراء الّتي يلقيها أصحابها عفويّا، وإنّما يجب أن يسبقها القراءة والتَّحضير اللّازمين." (3) وعليه فلا مجال للاستطراد في هذه الطَّريقة، بل تتمّ المناقشة وفق ما هو مخطّط له. وقد حدّد التَّربويون بعض إيجابيات هذه الطَّريقة، ومنها:

(1) حسن شحاتة، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، الدار المصرية اللبنانية، مصر، ط5، 2002، ص31.

(2) بليغ حمدي إسماعيل، استراتيجيات تدريس اللغة العربية، ص201.

(3) عبد السلام الجعافرة، تعليم اللغة العربية في ضوء الاتجاهات الحديثة، ص254.

- 1- تجعل المتعلمين مشاركين فاعلين في الدرس.
 - 2- بمشاركة المتعلمين الفعلية في المناقشة، يزداد تقديرهم للعلم الذي يتعلمونه.
 - 3- استشارة قدرات المتعلمين العقلية، وجعلها في أفضل حالاتها، نظرا لحالة التحدي العلمي الذي يعيشه المتعلمون في الفصل.
 - 4- تنمية احترام آراء الآخرين وتقدير مشاعرهم.
 - 5- تنمية روح العمل الجماعي لدى الطلاب.
 - 6- تعويد الطلاب على ألا يكونوا متعصبين لآرائهم ومقترحاتهم.⁽¹⁾
- ومع ذلك فقد سجل بعض التربويين ملاحظات على هذه الطريقة التدريسية، دون أن ينقصوا من قيمتها وفائدتها التدريسية، نذكر منها:

- 1- إذا لم يحدد المدرس موضوعه جيدا، فقد تختلط عليه الأمور.
 - 2- قد يسرق عنصر الوقت المتكلمين لكثرة عددهم.
 - 3- إذا لم يطلب المدرس من متعلميه قراءة الموضوع مسبقا (التحضير له)، فإن الدرس سوف يتحول إلى مجموعة من المناقشات الفارغة، لأنها ستكون بلا أساس.⁽²⁾
- رابعا. طريقة القياس (الاستنتاجية):

تعدّ هذه الطريقة من أهمّ الطرائق التدريسية التي عرفتها المدرسة الجزائرية في الفترة السابقة والقياس هو "انتقال الفكر من الحكم على كليّ إلى الحكم على جزئيّ أو جزئيات داخلية تحت هذا الكليّ، ونحصل على الطريقة القياسية عند تطبيق هذا النوع من الاستدلال في التعلّم، وهي في الواقع صورة موسّعة لخطوة التطبيق من الطريقة الاستقرائية. وفي القياسية إمّا أن يقدم المدرس الأسس العامة والقوانين والقواعد جاهزة إلى المتعلمين لتطبّق على الأمثلة والحقائق الجزئية التي تصدق عليها تلك القوانين والقواعد، أو أنّه يفسر ويشرح لهم القواعد والحقائق التي سبقت أن أُلقيت عليهم."⁽³⁾ وبناء على ذلك نجد أنّ هذه الطريقة تمتاز بنوع من الصّعوبة، إذ أنّها تركز على القدرات العقلية لدى المعلّم والمتعلّم لأنّها "تتطلّب عمليات عقلية معقّدة فتبدأ بالجرّد أي بذكر القاعدة كلّها وفي هذا مخالفة لسير النمو اللّغويّ عند الإنسان ومخالف لطبيعة

(1) عبد السلام الجعافرة، تعليم اللغة العربية في ضوء الاتجاهات الحديثة، ص 256.

(2) ينظر المرجع نفسه، الصّفحة نفسها.

(3) كامل محمود نجم الدليمي، أساليب تدريس قواعد اللغة العربية، ص 79.

اللغة المعلمة نفسها، فالمعلم يقوم بعد كتابة القاعدة كلّها يقوم باستخراج بعض النتائج العقلية والمنطقية من خلال تدقيق ما تحتوي عليه تلك المفاهيم، وينتقل بعد ذلك إلى القضايا الجزئية والمفاهيم المشخصة، وفي الواقع أنّ الجزئيات أقرب إلى مدارس المتعلمين من الكلّيات، كما أنّ الكلّيات التي هي قليلة الشمول أقرب إلى مدارك المتعلمين من التي هي كثيرة الشمول.⁽¹⁾

القياس في تدريس البلاغة:

أمّا عن القياس في تدريس البلاغة فهو يعتمد على "ذكر القاعدة البلاغية مباشرة، ومن ثمّ توضيحها بالأمثلة لتأتي التدريبات عليها فيما بعد. وهي بذلك تجعل درس البلاغة درساً نحويّاً يتوخى منه حفظ القواعد وتطبيقها، ففيها ينتقل الفكر من القانون العامّ إلى القانون الخاصّ وفق المبادئ العامة إلى النتائج والمعلم فيها يذكر القاعدة مباشرة موضحاً إيّاها ببعض الأمثلة ثمّ تأتي التطبيقات والتمرينات عليها، والطالب في هذه الطريقة يتعوّد على المحاكاة العمياء والاعتماد على غيره، وتنعمد لديه روح الابتكار وإبداء الرأي بجرأة وصراحة.⁽²⁾ وتتلخّص خطواتها فيما يأتي:

1- التمهيد (المقدمة):

هي الخطوة التي يمهّد فيها المعلم لدرسهم، بالتّطرق إلى الدّرس السّابق مثلاً، وبذلك يتكوّن لدى المتعلمين الدّافع إلى الدّرس الجديد.

2- عرض القاعدة:

تكتب القاعدة كاملة ومحدّدة ومخطّ واضح، ويوجّه انتباه المتعلّم نحوها، بحيث يشعر المتعلّم أنّ هناك مشكلة تحدّاه، وأنّه يجب أن يبحث عن الحلّ، ويؤدّي المعلّم والمتعلّم دوراً بارزاً في التّوصل إلى الحلّ.

3- تفصيل القاعدة:

بعد أن يشعر المتعلّم بالمشكلة، يطلب المعلّم من المتعلمين أمثلة تنطبق عليها القاعدة.

4- التّطبيق:

يطلب المعلّم من متعلّميّه التّطبيق قياساً على الأسئلة التي تناولوها خلال تفصيل القاعدة.⁽³⁾

(1) ينظر نجم الموسوي، منهاج اللغة العربية وطرائق تدريسها، ص 207.

(2) سعاد عبد الكريم الوائلي، طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير، ص 49.

(3) ينظر نجم الموسوي، منهاج اللغة العربية وطرائق تدريسها، ص 209.

وبناء على ما سبق ذكره من أصول هذه الطريقة وخطواتها، ذكر التربويون بعض الملاحظات والمآخذ عليها، فمن تلك ما يلي:

عيوب الطريقة القياسية:

- عدم الاهتمام بتنمية القدرة على تطبيق القاعدة اهتماما كبيرا.
- انصراف التلاميذ عن الدرس، نظرا لموقفه السلبي لضعف مشاركته في تسيير الحصة.
- مخالفتها لقانون التعلم، من حيث البدء بالسهل والتدرج إلى الصعب، لما يترتب عليه صعوبة في التعلم.
- نسيان المتعلمين للقاعدة لعدم فهمهم لها.
- تشتيت انتباه المتعلمين والفصل بين البلاغة واللغة العربية.
- وعلى الرغم من تلك المآخذ، فقد سجل التربويون محاسن هذه الطريقة، وهي:
- إيجابيات الطريقة القياسية:

- سرعة هذه الطريقة، فهي لا تستغرق وقتا طويلا كالطريقة الاستقرائية.
- المساعد على تنمية عادات التفكير الجيد.
- طريقة سهلة لا يبذل فيها المعلم جهدا كبيرا في اكتشاف الحقائق.
- صلاحيتها للتدريس في الطور الثانوي والدراسة الجامعية.⁽¹⁾

خامسا. طريقة الاستقراء (الاستنباط):

تعد الطريقة الاستقرائية الاستنباطية من الطرائق المهمة التي وظفت في العملية التعليمية لنقل المحتوى إلى المتعلمين⁽²⁾ ولقد عدل بعض المدرسين عن الطريقة القياسية إلى الطريقة الاستقرائية في تدريس البلاغة حيث تستند هذه الطريقة إلى أساس فلسفي مؤداه أن الاستقراء هو الأسلوب الذي يسلكه العقل في تتبع مسارات المعرفة ومدارجها ليصل به إلى المعرفة في صورتها الكلية بعد تتبع أجزائها، وعليه فهذه الطريقة هي الكشف عن القواعد والحقائق واستخدام الاستقصاء في تتبعها والوصول إليها.⁽²⁾ فالطريقة الاستقرائية ظهرت كنتيجة حتمية لما سجله التربويون من ملاحظات على الطريقة القياسية، التي سعت إلى تجنّب المزالق البيداغوجية التي وقعت فيها تلك. أمّا عن مفهوم الاستقراء فهو "تتبع الجزئيات للوصول إلى

(1) كامل محمود نجم الدليمي، أساليب تدريس قواعد اللغة العربية، ص 80 و 81.

(2) سعاد عبد الكريم الوائلي، طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير، ص 50.

نتيجة كَلِّية... وهو أداء عقليّ يقوم به الفرد، ويتمّ عن طريق استنتاج القاعدة العامّة من الجزئيات والحالات الفردية، ويحتاج الفرد إلى دراسة العديد من المواقف والحالات الفردية، ليكشف عن السّمة أو الصّفة المشتركة.⁽¹⁾ أمّا عن تاريخ هذه الطّريقة فقد "ولدت في ألمانيا في أواخر النّصف الأوّل من القرن التّاسع عشر، وقد اقترنت بالفيلسوف الألمانيّ فردريك هربات (1776-1841)... ثمّ انتشرت في أوروبا وأمريكا وظلّت مسيطرة على التّربية فكريّاً وعمليّاً حتّى مستهلّ القرن العشرين."⁽²⁾ وإذا كانت الطّريقة القياسيّة تقوم بالأساس على دور المعلّم باعتباره محتكر المعرفة والسّلطة، ويبقى دور المتعلّم محصوراً في محاولة الفهم والاستيعاب، فإنّ طريقة الاستقراء "تعتمد على نشاط المعلّم والمتعلّم، وفيها يقوم المعلّم بإثارة وتنبيه وتحفيز المتعلّم بواسطة عرض مجموعة من الخبرات التّجريبية للوصول إلى خبرة جديدة عامّة. وتشير هذه الطّريقة إلى استقراء المعلومات الخاصّة بموضوع معيّن، وتقديمها للمتعلّمين ثمّ مناقشتهم فيها حتّى يمكنهم استخلاص قاعدة عامّة منها... وتتّسم هذه الطّريقة بالتّدرّس الاكتشافيّ حيث يستنتج المتعلّمون الخصائص المحدّدة للمفهوم من عدد من الأمثلة المطابقة والأمثلة غير المطابقة، ويصلون عن طريق الاكتشاف إلى تعريف المصطلح البلاغيّ."⁽³⁾ إذا للمتعلّم دور كبير في هذه الطّريقة الاستنباطيّة الاكتشافيّة حيث يثير المعلّم قدراته وملكاته العقليّة محاولاً استنباط واستنتاج القاعدة البلاغيّة المتعلّقة بالدّرس البلاغيّ، فهو شريك في العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة ذو موقف إيجابيّ، عكس ما قامت عليه الطّريقة القياسيّة من إهمال دور المتعلّم، كما ذكرنا ذلك سابقاً. كما "تعدّ طريقة الاستقراء وسيلة ناجحة لضبط المتعلّمين، وتنظيمهم وإشراكهم جميعاً في الدّرس، وهي استراتيجيّة تحمل المتعلّمين على التّفكير المنطقيّ الهادي، والتّعبير عن المفهوم البلاغيّ الذي توصّلوا إليه من خلال استماعهم لما يطرح في الدّرس بصمت وتفكير، ثمّ التّحدّث والمشاركة بوضوح ودقّة، ولعلّ هذا يبقّي المعلومات بصورة أقوى من التي تكتسب بواسطة الإلقاء والمحاضرة."⁽⁴⁾ أمّا عن خطوات الطّريقة الاستقرايّة، فهي كالآتي:

- (1) بليغ حمدي إسماعيل، استراتيجيات تدريس اللغة العربية، ص 113.
- (2) كامل محمود نجم الدليمي، أساليب تدريس قواعد اللغة العربية، ص 82.
- (3) المرجع السابق، ص 113.
- (4) المرجع نفسه، ص 115.

1- التمهيد:

يعدّ التمهيد من الخطوات الأساسية في تسيير الدرس، حيث يسعى المعلم إلى شدّ انتباه المتعلّم وذلك بإحضار عقله وذهنه أثناء الدرس، الأمر الذي يوجب التحصيل المعرفي، كما أنّه "خطوة أساسية لأنها واسطة من وسائل التّحاج وسبيل إلى فهم الدرس وتوضيحه، وفي هذه الخطوة أيضا يحمل العلم المتعلّمين على التفكير فيما سيعرضه عليهم من المادّة، وقد يكون بإلقاء الأسئلة التي تدور حول الدرس السابق، إذ يصبح المتعلّم على علم من الغاية من الدرس ويكون ذهنه قد استعاد بعض ما يعرفه من المعلومات السابقة، ثمّ يوجه انتباهه وتفكيره إلى الخطوة السابقة." (1)

2- العرض:

بعد مرحلة التمهيد التي قد يطلق عليها (التّهيئة التّفسيّة والذهنيّة للمتعلم) تأتي مرحلة ثانية وهي العرض، حيث "يتحدّد الموضوع بحيث يعرض المعلم عرضا سريعا الهدف الذي يريد المتعلّم الوصول إليه فهو مادّة تربط ما سبق بمعلومات بما لحق، وهو يدلّ على براعة المعلم، ففيه يعرض المعلم الحقائق الجزئية أو الأسئلة أو المقدمات، وهي الجمل أو الأمثلة البلاغية التي تخصّ الدرس الجديد، وتستقرئ الأمثلة عادة من المتعلّمين أنفسهم بمساعدة المعلم الذي يوجد مواقف معيّنة داخل الصّفّ (القسم) تساعد المتعلّمين للوصول إلى الأمثلة المطلوبة، على أن يختار المعلم أفضل هذه الأمثلة ويكتبها على السّبورة." (2)

3- الرّبط والموازنة:

وبعد مرحلة العرض التي تحدّد فيها الموضوع تأتي مرحلة الرّبط والموازنة حيث "في هذه الخطوة تربط الأمثلة مع بعضها، وتعني الموازنة بين ما تعلّمه المتعلّم اليوم وبين ما تعلّمه بالأمس، فالهدف من عمليّة الرّبط هو أن تتداعى المعلومات وتتسلسل في ذهن المتعلّم، وبعد إجراء عمليّة الموازنة والمقارنة وتطبيق الأمثلة وإظهار العلاقات فيما بينها يصبح ذهن المتعلّم مهياّ للانتقال إلى الخطوة التالية، هي خطوة الحسم واستنتاج القاعدة." (3)

(1) كامل محمود نجم الدليمي، أساليب تدريس قواعد اللغة العربية، ص 51.

(2) بليغ حمدي اسماعيل، المرجع في تدريس اللغة العربية (النظرية والتطبيق)، وكالة الصحافة العربية، مصر، ط 1، 2022، ص 146.

(3) المرجع نفسه، ص 146.

4-استنتاج القاعدة:

بعد سعي المَعْلَم في ربط الأمثلة بعضها ببعض وموازنة المتعلّم بين المعلومات السابقة واللاحقة، تأتي أهم مرحلة في هذه الطّريقة والتي تعتبر مؤشراً على نجاح الدّرس من فشله، إذ "يستنتج المتعلّم بالتعاون مع المَعْلَم وممّا عرض عليه في الدّرس قاعدة هي وليدة فهم القسم الأعظم من المتعلّمين للدّرس وليست معلّقة لهم تلقيناً. فالقاعدة هي زبدة ما بلغ إليه السّعي في الدّرس، وقد تكون القاعدة التي توصّل إليها المتعلّمون غير مترابطة من النّاحية اللّغويّة، ولكنّها مفهومة في ذهن المتعلّم، ودور المَعْلَم هنا هو تهذيبها وكتابتها في مكان بارز من السّبورة، وباستخدام وسائل إيضاح مناسبة، ويجب هنا على المَعْلَم أن يثبّت أن القاعدة أصبحت ناضجة في أذهان معظم تلاميذه، فإذا لم يستطع عدد كبير من التّلاميذ التّوصّل إليها يجب على المَعْلَم ذكر أمثلة أخرى مساعدة أو إعادة الدّرس بتوضيح الأمثلة بشكل أفضل لكي تستنتج القاعدة استنتاجاً صحيحاً." (1)

5-التّطبيق:

بعد ذلك كلّ، تأتي المرحلة الأخيرة في الدّرس وهي مرحلة التّطبيق، وهي مرحلة مهمّة جدّاً تنبني على ما سبقها من الخطوات والمراحل، فهي في الواقع امتحان وفحص للمتعلّم، ومعرفة مدى فهمه للمادّة واستيعابها. وقد تكثر من التّطبيقات وتنوّع لما لها من قيمة في ترسيخ المادّة البلاغيّة. بعد التّعرف على الطّريقة الاستقرائيّة وأصولها ومراحلها المتكاملة، نتناول أهمّ إيجابياتها التي عزّزت من حضورها في المدرسة الجزائريّة، خاصّة في تعليميّة البلاغة العربيّة في الطّور الثّانوي، ومنها:

مزايَا الطّريقة الاستقرائيّة:

- من أهم محاسن هذه الطّريقة حسب ملاحظات التّربويين، هي:
- المساعدة على بقاء المعلومات في الذاكرة مدّة أطول من المعلومات التي تكتسب بالقراءة أو الإصغاء، لأنّ المتعلّم توصّل إليها بنفسه.
- تنظيم المعلومات الجديدة، وترتيب حقائقها ترتيباً منطقيّاً، وربطها بالمعلومات القديمة، فينبني على ذلك وضوح معناها وسهولة تذكّرها وحفظها.
- تحبيب التّعليم للمتعلّمين، إذ تركز على عنصر التّشويق قبل عرض المادّة.
- استشارة ملكة التّفكير لدى المتعلّم، وتأخذ بيده مرحلة مرحلة إلى القاعدة.

(1) سعاد عبد الكريم الوائلي، طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير، ص52.

- اتخاذ الأساليب الفصيحة والتراكيب اللغوية أساساً لفهم القاعدة وتلك هي الطريقة الطبيعية في تعلّم اللغة لأنّها تمزج القواعد بالأساليب.⁽¹⁾
- وعلى الرغم من تلك المزايا التي استحسناها العديد من التربويين لهذه الطريقة التدريسية، بيد أنّهم أخذوا عليها بعض المؤاخذات وسجّلوا بعض الملاحظات، وهي:
- عيوب الطريقة الاستقرائية:
- عدم توضيح صاحب الطريقة (هاربرت) لحقيقة العقل ولا الكيفية وصور الأفكار فيه، ولم يوضّح عملية الإدراك العقلي.
- يرى هاربرت أنّ العقل مكوّن من الأفكار التي يستمدّها من الخارج، وإنّه خاضع للبواعث الحسّية، والتأثر بها وحدها، وليس في مقدور العقل إيجاد حركة فكرية مستقلة.
- هذه الطريقة لا تتفق وطريقة العقل في إدراك الحقائق، فالعقل لا يسير خطوة خطوة في عملية التفكير إذ يطفر غالباً نحو الاستنباط قبل أن تقوى دعائمه (قبل مرحلة العرض).
- الهدف في هذه الطريقة هو تعليم المادّة دون العناية بالتعلّم وتربيته ومراعاة قدراته وميوله ودوافعه النفسية وإهمال الجانب الوجداني والمهاري (إهمال التذوق الفني).
- عدم الاهتمام بالفروق الفردية بين المتعلّمين فتتطوّر إليهم على أنّهم متساوون ومطبوعون بطابع واحد.⁽²⁾

سادساً. طريقة النصّ:

تعدّ هذه الطريقة التدريسية من أحسن الطرائق التي عرفتها المنظومة التربوية في المرحلة الثانوية لما لها من خدمة كبيرة وإسهامات جليلة لتعليميّة اللغة العربيّة عامّة والدرس البلاغيّ خاصّة، وهذه الطريقة في الحقيقة نسخة معدّلة عن الطريقة السّابقة (الاستقرائية)، وقد تعدّدت أسماؤها، فبعض التربويين يطلق عليها (القطعة المساعدة) كما يطلق عليها البعض (طريقة الأساليب المتّصلة)، وسميت هذه الطريقة بطريقة النصّ لأنّها "تعتمد على عرض نصّ مختار متّصل المعنى متكامل الموضوع يؤخذ من موضوعات القراءة، أو النصوص الأدبيّة... وحذا لو كان يعالج حدثاً من الأحداث الجارية التي تقع تحت بصر التلاميذ وبين

(1) كامل محمود نجم الدليمي، أساليب تدريس قواعد اللغة العربية، ص 84 و 85.

(2) المرجع نفسه، ص 85 و 86.

أسماعهم".⁽¹⁾ وهنا تتجلى أهمية النصوص الأدبية في هذه الطريقة، خاصة إذا كانت تحمل معاني ومضامين هادفة تتصل بالجانب العقلي والتفسي والاجتماعي للمتعلمين، فتعزز عقولهم، وتعزز من ثقتهم بأنفسهم وتكسبهم التذوق الفني حتى يصلوا إلى مرحلة إعطاء أحكام نقدية لما يتوفر في أيديهم من تلك النصوص وهنا تتجلى عملية اختيار النصوص الأدبية التي توضع في المقررات الدراسية، وهذا لا يتم حتى تعرف احتياجات المتعلمين النفسية والعقلية والاجتماعية، فتربط تلك النصوص بالبيئة التي يعيشها المتعلم أو على الأقل يصله شيء من أخبارها.

خطوات طريقة النص:

تمّ طريقة النص عبر خطوات ومراحل، هي:

- 1- التمهيد: يمهّد المعلم بالتطرق إلى الدرس السابق لتهيئة المتعلمين إلى الدرس الجديد.
- 2- كتابة النص: يكتب النص على السبورة، ثم يقرأ المعلم بتركيز ووضوح.
- 3- تحليل النص: يقوم المعلم بتوضيح ما يتضمّنه النص من القيم والتوجيهات وينفذ من خلال ذلك إلى القاعدة البلاغية.
- 4- القاعدة أو التعميم: يقوم المعلم بكتابة القاعدة بخط واضح وفي مكان بارز في السبورة.
- 5- التطبيق: يطبق التلاميذ على القاعدة أمثلة إضافية، وتكون من خلال الإجابة عن أسئلة المعلم، أو تكليف المتعلم بتأليف جمل معينة حول القاعدة.⁽²⁾

مزايا طريقة النص:

- تكتسي طريقة النص أهمية كبيرة وذلك لتعدد محاسنها ومزاياها، من تلك المزايا:
- تزويد المتعلمين بالقيم السامية، والمعايير التهديبية، والمفاهيم الوطنية والقومية، والتوجيهات التربوية وغيرها من المفاهيم بحسب محتوى النص المعتمد في دراسة الموضوع البلاغي.
- تعليم البلاغة في ظل النصوص الأدبية، سيحبب البلاغة للمتعلم.
- مزج تعليم البلاغة بالنصوص الأدبية خاصة يؤدي إلى رسوخ اللغة وأساليبها البيانية المتنوعة.⁽³⁾
- وعلى الرغم من تلك المزايا، إلا أن بعض التربويين أخذ عليها بعض العيوب، منها:

(1) ينظر كامل محمود نجم الدليمي، أساليب تدريس قواعد اللغة العربية، ص 87.

(2) ينظر المرجع نفسه، ص 88.

(3) ينظر المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

عيوب طريقة النص:

- عدم سهولة الحصول على نص متكامل يخدم الغرض الذي وضع من أجله، لأنّ الذي يكتب النصّ لم يهدف إلى مراعاة غاية لغويّة معيّنة أو معالجة موضوع بلاغيّ معيّن.
 - إذا كان النصّ مطوّلاً وأراد المعلمّ معالجته معالجة وافية مستوفيا خطوات طريقة النصّ سيضيع الكثير من الوقت.
 - معظم المدرّسين يحدّون عن الطّريقة السّليمة الّتي تجمع بين المناقشة البلاغيّة المستوعبة، والتّدريب الوافي، وبين المبدأ التربويّ السّليم الّذي يقضي بأن تدرّس البلاغة في ظلّ التّصوص البلاغيّة.⁽¹⁾
- ومن خلال تناولنا لطرائق التّدرّيس المختلفة والمتنوعة الّتي قامت على أسس فلسفيّة ونفسيّة متغيرة نستنتج أنّه ما من طريقة من تلك الطّرائق إلا ولها إيجابياتها وسلبياتها، وهذا أمر طبيعيّ، بيد أنّها كلّها قد خدمت المدرسة الجزائريّة في وقت ما، والمعلم الذّكيّ هو الّذي يختار من تلك الطّرائق ما يناسب موضوعه، بل قد يحتاج إلى تنويعها بما يخدم الأهداف التربويّة، فما الطّريقة إلا سبب من الأسباب ووسيلة من الوسائل البيداغوجيّة في نقل المعرفة المقرّرة إلى ذهن المتعلّم، أمّا الأهداف التربويّة والتّعليميّة هي الغاية من ذلك كلّ.

سابعاً: طريقة المشروع:

تعدّ طريقة المشروع من أهمّ الطّرائق التّدرّسيّة لما لها من دور كبير في ربط المتعلّم بمجتمعه وبيئته، وكذا ربط المحتوى الدّراسيّ بالحيث الاجتماعيّ، وتقوم هذه الطّريقة على رؤية الفلسفة التربويّة الحديثة الّتي " تريد من المتعلّم أن يكون إيجابيّاً في عملية التّعلّم وأن يبحث عن المعرفة بنفسه وأن يكتسبها بنفسه وإن دور المعلمّ لا يتعدّى التّوجيه والإرشاد... فطريقة المشروع هي إحدى الطّرائق الّتي يقوم فيها المتعلّم بنشاط ذاتيّ تحت إشراف المدرّس، وهي تماشى ومنهج النّشاط إذ تجعل المتعلّمين يحيون في المدرسة حياة طبيعيّة مبنية على نشاطهم الذّاتيّ فيتعلمون عن طريق العمل."⁽²⁾

أمّا عن مفهوم طريقة المشروع فهو أنّ "المشروع هو فعاليّة قصديّة تجري في محيط اجتماعيّ، أي أنّه عمل مقصود يتضمّن هدفاً معيّناً متّصلاً بالحياة، فهو عمل ميدانيّ يقوم به المتعلّم يتّسم بالعملية تحت إشراف المعلمّ أو المدرّس على أن يكون هادفاً ويقدم خدمة للمادّة العلميّة وأن يتمّ في بيئة اجتماعيّة وطريقة

(1) كامل محمود نجم الدليمي، أساليب تدريس قواعد اللغة العربية، ص 89.

(2) محسن علي عطية، الكافي أساليب تدريس اللغة العربية، ص 129.

المشروع هي أسلوب من أساليب التدريس، والتنفيذ للمناهج الموضوعية، فبدلاً من دراسة المنهج بصورة دروس يقوم المدرس بشرحها ويتولى الطلاب الإصغاء إليها وحفظها، يكلف المتعلم بموجه طريقة المشروع القيام بعمل في صورة مشروع يضم عدداً من أوجه النشاط مستخدماً الكتب وتحصيل المعارف والمعلومات وسيلة لتحقيق أهداف محددة، لها أهميتها من وجهة نظر المتعلم.⁽¹⁾

تصنيفات المشروع:

تصنف المشروعات على عدة معايير، وقد صنفها (كلباتريك) على النحو التالي:

أولاً المشروعات البنائية: وهذه المشاريع تتعلق بالأعمال التي يغلب عليها الطابع العملي في الدرجة الأولى.

ثانياً المشروعات الاستمتاعية: وهي التي تستهدف الفعاليات التي يهدف المتعلم من ورائها إلى تحقيق التمتع بقراءة رواية أدبية وغيرها من الأعمال الأدبية.

ثالثاً. مشروعات المشكلات: هي التي يستهدف المتعلم حل مشكلة ما، كالمشاكل الفكرية مثلاً.

رابعاً. مشروعات لتعلم بعض المهارات أو لغرض الحصول على بعض المعرفة.⁽²⁾

وعليه فإننا نلاحظ تنوع المشاريع، الأمر الذي يغطي معظم احتياجات وميولات المتعلم الفكرية والاجتماعية والوجدانية والمهارية. ومما يجب على المعلم أن يفعل هذه الطريقة داخل الصف الدراسي وخارجه بما يناسب المحتوى التعليمي المقرر على المتعلمين، لما لهذه الطريقة التدريسية من إيجابيات، ومنها العمل الجماعي.

خطوات عمل المشروع:

تقوم هذه الطريقة على خطوات ومراحل متكاملة مرتبة ومنظمة، وهي مرحلة الاختيار، مرحلة وضع الخطة، مرحلة التنفيذ، ومرحلة التقويم.

1- مرحلة الاختيار:

تعدّ مرحلة اختيار المشروع من أهم المراحل والخطوات، بل يمكننا القول إنّ نجاح المشروع أو فشله يتوقف على هذه المرحلة، فإذا أحسن اختيار المشروع نجح وحقق أهداف المتوخاة منه، أمّا إذا لم يختار المشروع اختياراً جيّداً، فلا شكّ أنّه سيفشل قبل البدء، ويصبح إهداراً للوقت.

(1) محسن علي عطية، الكافي لأساليب تدريس اللغة العربية، ص 129.

(2) توفيق أحمد مرعي وآخر، طرائق التدريس العامة، دار المسيرة الأردن، ط 4، 2009، ص 78.

وتبدأ هذه الخطوة الأولى "بقيام المعلم بالتعاون مع طلابه بتحديد أغراضهم ورغباتهم، والأهداف المراد تحقيقها من المشروعات، وتنتهي باختيار المشروع المناسب للمتعلم، ويفضل عند اختيار المشروع، أن يكون من النوع الذي يرغب فيه المتعلم وليس المعلم، لأن ذلك يدفع المتعلم ويشجعه على القيام بالعمل الجاد وإنجاز المشروع، ولأنه في الغالب سوف يشعر بنوع من الرضى في إنجازته، والعكس صحيح إذا كان المشروع من النوع الذي لا يلي رغبة أو ميلا لدى المتعلم." (1)

أما الصفات التي يجب توافرها في المشروع، بحيث يتأكد المعلم في هذه الخطوة من وجودها فيه فهي:

- أن يكون نابعا من حاجات المتعلم.
- أن يراعي التنوع في المشروعات المختارة.
- مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين.
- مراعاة الترابط بين الموضوعات القديمة والجديدة.
- محددًا زمنيًا تقريبيًا لإنجاز المشروع. (2)

2- مرحلة الخطوة:

بعد أن قام المتعلم باختيار المشروع الذي يناسب رغباته وميوله وحاجاته المعرفية، تأتي مرحلة وضع الخطوة التي تعتبر المنهجية التي يسير عليها المتعلم في إنجاز مشروعه، وأي تعثر في الخطوة سينجم عنه تعثر في باقي الخطوات والمراحل، ومما يجب الاهتمام به في مرحلة وضع الخطوة "أن تكون خطواتها واضحة ومحددة لا لبس فيها ولا نقص، وإلا كانت النتيجة إرباك المتعلم وفتح المجال أمامه للاجتهادات غير المدروسة التي من شأنها عرقلة العمل وضياح وقت المتعلم وجهده. ولا بد من التأكيد على أهمية مشاركة المتعلم في وضع الخطوة، وإبداء آرائهم ووجهات نظرهم، ويكون دور المعلم هنا ذا صبغة أو طابع استشاري، يسمع آراء المتعلمين ووجهات نظرهم ويعلق عليها، ولكن ليس من أجل التقدير أو التهكم، وإنما من أجل توجيه المتعلمين ومساعدتهم." (3)

(1) توفيق أحمد مرعي وآخر، طرائق التدريس العامة، ص 79.

(2) المرجع السابق، ص 131.

(3) ينظر المرجع السابق، ص 80.

3- مرحلة التنفيذ:

تعدّ مرحلة تنفيذ المشروع المرحلة الأساس في هذه الطريقة التدريسيّة، فبعدما وضع المعلّم والمتعلّم الخطّة الواضحة والمحدّدة، يقوم المتعلّم بإنجاز المشروع تحت إشراف معلّمه الذي يقوم بتهيئة الظروف وملاحظة الصّعوبات والمعوقات التي من شأنها أن تعرقل سير العمل.

4 - مرحلة التقويم:

تعدّ هذه المرحلة آخر مرحلة في طريقة المشروعات، فبعدما أنجز المتعلّمون مشاريعهم تحت إشراف معلّمهم، يقوم هذا الأخير بالاطّلاع على عملهم موضّحاً لهم وجوه الحسن والقوّة فيه، ومواطن الضّعف والخلل، حتّى يستفيد منها المتعلّم في مشاريعه المقبلة، ومن الأحسن أن يشرك المعلّم جميع المتعلّمين في تقويم المشاريع، بمعنى أن يشارك المتعلّم في تقويم مشروعه أو مشاريع زملائه حتّى ينمّي فيهم التفكير النقديّ والدقّة والموضوعيّة في الرّأي.

مزايا ومحاسن طريقة المشاريع:

تكتسي طريقة المشاريع أهميّة أكبرى في المنظومات التربويّة، لما لها من دور فعّال في تنمية روح العمل الجماعيّ والتفكير النقديّ لدى المتعلّمين وتحقيق الأهداف المتوخّاة من العمليّة التعليميّة التعلّميّة، إضافة لما لها من صفات حسنة ومحاسن عديدة، نذكر بعضها على النحو التالي:

- تنمية روح العمل الجماعيّ عند المتعلّمين والتعاون، وكذا روح التنافس الحرّ الموجّه في المشروعات الفرديّة.
- التّشجيع على تفريد التّعليم، ومراعاة الفروق الفرديّة بين المتعلّمين، وذلك ممّا تنادي به التّربيّة الحديثة.
- يشكّل المتعلّم في هذه الطّريقة محور العمليّة التربويّة بدلا من المعلّم فهو الذي يختار المشروع وينفّذه تحت إشراف المعلّم.
- تنمية الثّقة بالنّفس عند المتعلّم، وكذا حبّ العمل، وتشجيعه على الإبداع وتحملّ المسؤوليّة.⁽¹⁾
- على الرّغم من مزايا طريقة المشاريع وأهمّيّتها في التّربيّة والتّعليم الحديث، بيد أن التّربويين قد سجّلوا عليها بعض الملاحظات، نذكر منها:

(1) ينظر توفيق أحمد مرعي وآخر، طرائق التدريس العامة، ص 83.

عيوب طريقة المشروع:

- قد يحتاج المشروع إلى إمكانيات مادية وتسهيلات إدارية لا توفرها المؤسسة التعليمية.
- اتباع هذه الطريقة يقتضي إعادة توزيع جدول الدروس في المدرسة.
- قد تستغرق وقتاً طويلاً قياساً بطرائق التدريس الأخرى.
- تحتاج إلى إمكانيات خاصة لدى أعضاء هيئة التدريس فلا تتوفر عند الجميع (خاصة أساتذة اللغة العربية).

- قد لا تتوفر لدى المدارس الإمكانيات اللازمة لمتابعة المشاريع.⁽¹⁾

ومهما يكن من عيوب هذه الطريقة، إلا أنها ستبقى مهمة وضرورية في العملية التربوية، خاصة في ظلّ المقاربة بالكفاءات التي تعوّل على قدرات المتعلمين وميولهم واستعداداتهم. فما من طريقة إلا ولها مزاياها وعيوبها، إلا أنها كلّها مفيدة في العملية التعليمية التعلمية، حيث تساعد في نقل المحتوى التعليمي إلى المتعلمين. وبما أنّ حديثنا عن طريقة المشاريع فإنه "يمكن استخدام هذه الطريقة في تدريس أغلب فروع اللغة العربية، خاصة المشاريع المكتوبة، والمشاريع البحثية، إذ بالإمكان توزيع مادة الأدب، أو البلاغة، أو القواعد بين مشاريع، وتوزيع هذه المشاريع بين المتعلمين للبحث فيها، وعند مناقشة هذه المشاريع بالتتابع تتكامل معالجة المنهج الدراسي".⁽²⁾

أسس تدريس البلاغة العربية:

تعتبر مادة البلاغة العربية (الرافد البلاغي للنص الأدبي في ظلّ المقاربة النصّية) من أهمّ المواد اللغوية في الطّور الثانوي، وعليه حتّى يستقيم تعليم البلاغة العربية في هذا الطّور، ينبغي على المعلم أو المدرّس أن يعتني ببعض الأسس قبل وأثناء معالجته لذلك الدّرس، نذكر منها على سبيل الإجمال:

- ربط البلاغة بالدّرس الأدبي (التّدوّق الفنيّ).
- إجراء الموازنات الأدبية عن طريق المفاضلة بين تعبير وآخر، وأسلوب وأسلوب، ونص وآخر وشاعر وغيره من الشّعراء.
- ربط البلاغة بفروع اللغة الأخرى، فعلم اللغة العربية كالجسد الواحد، لا يمكن أن نفصل بينها.
- الإكثار من التّمرينات البلاغية والتّطبيقات.

(1) محسن علي عطية، الكافي أساليب تدريس اللغة العربية، ص 134.

(2) المرجع نفسه، ص 135.

- التقليل من المصطلحات البلاغية.⁽¹⁾
- الاهتمام بدور البلاغة العربية في عملية التخاطب والتّحاجج والتّواصل مع الآخر، سواء في التعبير عن الذات والجانب الوجداني، أو في التعبير عن الأفكار ومحاولة إقناع الآخرين بها.

الوسائل التعليمية في تعليمية البلاغة العربية

سبق أن أشرنا إلى تعريف الوسائل التعليمية أثناء حديثنا عن مكونات المنهاج المدرسي، كما تناولنا أقسام الوسائل التعليمية سواء المتعلقة بالسمع (الوسائل السمعية) أو تلك المتعلقة بالبصر (الوسائل البصرية) إضافة إلى تلك المتعلقة بالسمع والبصر (السمعية البصرية)، وحتى لا نقع في التكرار، سنتجاوز الحديث عن هذه العناصر في حديثنا هذا المتعلق بمكونات المنهاج البلاغي على وجه الخصوص، وسيقتصر حديثنا عن أهمية الوسائل التعليمية في تدريس اللغة العربية، وعلم البلاغة كما لا يخفى علينا من أهم علوم العربية، كما سنعالج أهم الأسس التي يجب مراعاتها في استخدام الوسائط التعليمية.

أهمية الوسائل التعليمية:

تكتسي الوسائل التعليمية أهمية كبيرة نظير ما تقدّمه من خدمة جليلة للعملية التعليمية والتعلمية حتى يمكننا الحكم على نجاح المنظومة التربوية من فشلها انطلاقاً من اهتمام هذه الأخيرة باستخدام وتوظيف الوسائل التعليمية وتكنولوجيا الإعلام والاتصال. يمكننا تحديد أهمية الوسائل التعليمية في الجوانب التالية:

- استثارة اهتمام المتعلم وإشباع حاجته للتّعلم.
- جعل التعليم عملية اقتصادية بدرجة أكبر.
- زيادة خبر المتعلم ممّا يجعله أكثر استعداداً للتّعلم.
- تساعد الوسائل التعليمية على تحاشي الوقوع في اللفظية.
- قطع رتابة وجمود المواقف التعليمية.
- تجسيد القيم والمفاهيم والمعاني المجردة.
- زيادة مشاركة المتعلمين الإيجابية في اكتساب الخبرة.
- ترتيب واستمرار الأفكار التي يكوّنها المتعلم.
- تنويع أساليب التّعلم لمواجهة الفروق الفردية.⁽²⁾

(1) بليغ حمدي إسماعيل، استراتيجيات تدريس اللغة العربية، ص 162.

(2) المرجع نفسه ص 277.

إنّ هذه الفوائد التي تقدّمها الوسائل التعليميّة، كفيلة أن ترقّي العمليّة التعليميّة التعلّميّة بل المنظومة التربويّة عموماً، فينبغي على المعلّم أن يستغلّها في تسيير وإدارة الأنشطة التعليميّة اللّغويّة. كما ذكرت بعض الكتب التي تناولت الوسائل التعليميّة أنّ أهميّة هذه الأخيرة تمسّ المعلّم، والمتعلّم.

أولاً. الوسائل التعليميّة والمعلّم:

تتضح أهميّة الوسائل التعليميّة بالنسبة للمعلّم في:

- تدريب المعلّم على التدريس.
- تدريب المعلّم على بعض المهارات.
- توفير وقت المعلّم.
- ترشيد جهد المعلّم.
- تيسير عملية التدريس.
- شرح ما يصعب على المعلّم شرحه.

ثانياً. الوسائل التعليميّة والمتعلّم:

تتضح أهميّة الوسائل التعليميّة بالنسبة للمعلّم في:

- إكساب المتعلّم بالمعلومات.
- إكساب المتعلّم بالمهارات.
- إكساب المتعلّم الجوانب الوجدانيّة المرغوبة (الميل، الاتجاهات).
- دفع المتعلّم المزيد من التعلّم.
- استمتاع المتعلّم بما يتعلّمه.⁽¹⁾

أسس استخدام الوسائل التعليميّة:

يوجد العديد من الأسس والقواعد التي ينبغي على المعلّم الأخذ بها قبل وأثناء استخدامه للوسائل التعليميّة، نذكر منها الأسس التالية:

- توافق الوسائل التعليميّة مع الهدف الذي يسعى المعلّم إلى تحقيقه.
- سلامة الوسيلة من ناحية المظهر والجوهر.
- أن تكون الوسيلة سهلة وغير معقّدة وتتضمّن عنصر التشويق والإثارة.

(1) ماهر صبري، من الوسائل التعليمية إلى تكنولوجيا التعليم، الكتاب الجامعي العربي، مصر، ط1، 2009، ص67.

- صلة الوسائل التعليمية المستخدمة بموضوع الدرس.⁽¹⁾

كما نجد أن هناك أسس متعلقة بخطة تشمل ثلاث مراحل رئيسة هي: مرحلة الإعداد، مرحلة الاستخدام، مرحلة التقويم.

مرحلة الإعداد:

تشمل هذه المرحلة الخطوات والإجراءات المتعلقة بعملية إعداد الوسيلة التعليمية (الوسيط التعليمي) بغية تحقيق الهدف منها، وتتمثل هذه الإجراءات في:

- إعداد الوسيلة، من حيث اختيارها وتعرفها، وخصائصها المميزة، والقيام بتجربتها.
- رسم خطة للعمل، بعد أن يتعرف المعلم على الوسيلة التي سوف يستخدمها ومدى مناسبتها لأهداف الدرس، يضع لنفسه تصوّراً مبدئياً عن كيفية الاستفادة منها، فيقوم بحصر الأسئلة والمشكلات والكلمات الجديدة التي تساعد الوسيلة في الإجابة عنها، ثم يخطط لكيفية تقديمها.
- تهيئة أذهان المتعلمين، وذلك بأن يهيئ أذهان المتعلمين لاستخدام الوسيلة عن طريق الحوار والمناقشة، وربط الوسيلة بخبرة المتعلمين السابقة.
- إعداد المكان، من حيث مساحته والإضاءة وتوزيع جلوس المتعلمين.⁽²⁾

مرحلة الاستخدام:

تتوقف الاستفادة من الوسائل التعليمية على الأسلوب الذي يتبعه المعلم في تلك الوسائل ومدى اشتراك المتعلم اشتراكاً إيجابياً في الحصول على الخبرة، وتشمل هذه المرحلة الإجراءات التالية:

- تهيئة المناخ المناسب للمتعلم.
- تحديد الغرض من استخدام الوسيلة.
- مشاركة المتعلمين الإيجابية في استخدام الوسيلة.⁽³⁾

مرحلة التقويم:

كثيراً ما تنتهي مهمة الوسائل التعليمية عند المعلم بمجرد الانتهاء من استخدامها، فينصرف التلاميذ مباشرة بعد عرض الفيلم أو الخريطة أو الصورة، أو مشاهدة البرنامج، ويعتبر ذلك استخداماً مبتوراً

(1) بليغ حمدي إسماعيل، استراتيجيات تدريس اللغة العربية، ص 278.

(2) بليغ حمدي إسماعيل، المرجع في تدريس اللغة العربية (النظرية والتطبيق)، ص 242.

(3) المرجع السابق، ص 279.

للسائل التعليمية لا يؤدي الغرض من استخدامها، ولكي تحقق الوسائل الأهداف التي رسمها المعلم وأن التعلم المنشود قد تحقق لابد من التعرف على مدى تأثير الوسيلة المستخدمة على المتعلمين.⁽¹⁾

من خلال ذلك وجب على المعلمين معرفة أصول التعامل الجيد مع هذه الوسائل التعليمية، كما عليه معرفة اختيار وسيلة دون أخرى بما يناسب الموضوع الذي يعالجه، حتى لا تتحول الوسائل التعليمية إلى غاية فيضيع الدرس والمتعلمين وتغيب الأهداف التعليمية، إضافة إلى الحذر والحيلة، فقد تعطل الوسيلة التعليمية أثناء الدرس، لذلك وجب على المعلم الأخذ بكل التدابير والإجراءات لمعالجة ذلك أثناء حصوله.

كثير من المعلمين والمتعلمين لا يفرقون بين الوسائل التعليمية وتكنولوجيا التعليم فيعتبرونهما شيئاً واحداً وهذا غير صحيح، فبعدما عرفنا مفهوم الوسائل التعليمية، وجب علينا معرفة (تكنولوجيا التعليم) حتى تتضح الصورة ويتم التمييز بينهما.

الفرق بين الوسائل التعليمية وتكنولوجيا التعليم:

إذا كانت الوسيلة التعليمية هي الأدوات التي يستخدمها المعلم لنقل محتوى الدرس إلى المتعلمين بهدف تحسين العملية التعليمية، فإن تكنولوجيا التعليم هي "طريقة منهجية أو نظامية، لتصميم العملية التعليمية بكاملها وتنفيذها وتقويمها، استناداً إلى أهداف محدودة وإلى نتائج الأبحاث في التعليم والتعلم والتواصل في استخدام جميع المصادر البشرية وغير البشرية من أجل التربية مزيداً من الفعالية".⁽²⁾ ومن خلال ذلك فإن الوسائل التعليمية تمثل مرحلة تطورية مهدت لظهور تكنولوجيا التعليم.

معوقات استخدام الوسائل التعليمية:

على الرغم من الأهمية الكبيرة التي تحظى بها الوسائل التعليمية، باعتبارها عنصراً مهماً من العناصر التي تقوم عليها المناهج التدريسية، إلا أنه تواجه هذه الأخيرة صعوبات ومعوقات عديدة تؤثر على استخدامها في المؤسسات التربوية، ومن أهم وأخطر تلك المعوقات:

- ينظر بعض المتعلمين إلى الوسائل التعليمية على أنها أدوات للتسلية والترفيه، مما يجعلهم يعرضون عن الاهتمام والانتباه للدرس.
- عدم توافر أماكن ببعض المدارس لاستخدام الوسائل التعليمية كالعروض الضوئية والصوتية.

(1) بليغ حمدي إسماعيل، استراتيجيات تدريس اللغة العربية، ص 279.

(2) بشير عبد الرحيم الكلوب، التكنولوجيا في عملية التعلم والتعليم، دار الشروق، الأردن، ط 3، 2005، ص 32.

- صعوبة تداول الوسائل التعليمية والتخوف من استخدامها، وخشية كسرها أو فقدانها، أو تلفها من قبل المعلمين.
- عدم توافر فنيّ الوسائل التعليمية في معظم المدارس العربية (خاصة الجزائرية)، ممّا يزيد من مقاومة المعلم لاستخدام الوسائل التعليمية.
- ارتفاع تكاليف وأثمان بعض الوسائل التعليمية وخاصة الحديثة منها.
- تركيز الامتحانات على اللفظية، وإغفال الجانب العمليّ، ممّا يدفع بالمعلمين إلى التركيز على الجانب اللفظيّ.
- عدم امتلاك المعلم لمهارات استخدام الوسائل التعليمية، الأمر الذي يجعله يتهرّب من استخدامها أو يستخدمها بشكل غير مناسب فلا يتحقّق الهدف منها.⁽¹⁾

هذه المعوقات التي تصعب من عملية استخدام الوسائل التعليمية في المؤسسات التربوية، توجب على القائمين على المنظومة التربوية السعي إلى حلول عملية ناجعة من شأنها أن ترقّي عملية التعامل مع هذه الوسائل باعتبارها من أهم العناصر المكوّنة للمنهاج، ولعلّ من تلك الحلول الناجعة إقامة دورات تكوينية للمتعلمين قصد تعليمهم كيفية استخدامها والتعامل معها حتّى تؤدّي دورها التعليمي والبيداغوجي، إضافة إلى توفير خبير في هذا المجال داخل المؤسسات التربوية، ومع ذلك فإننا نلاحظ نقصا كبيرا للوسائل التعليمية داخل المؤسسات التربوية، ولاشك أنّ هذا يدلّ على عدم الاهتمام بها على الرغم من أثرها في تحقيق الأهداف التربوية والتعليمية.

وقد يستفيد المعلم في تدريسه للبلاغة العربية من بعض الوسائل التعليمية الحديثة قصد تقريب المحتوى البلاغيّ وتحقيق الأهداف التعليمية المرتبطة بذلك الموضوع البلاغيّ، ومن تلك الوسائل نذكر على سبيل المثال: الوسائل الحسية والوسائل اللغوية المتمثلة في الكتب والنصوص الأدبية والكتب البلاغية، إضافة إلى تكنولوجيا التعليم كالإنترنت والحواسيب وذلك قصد تعزيز فهم التلميذ وتنمية تذوّقه الأدبي للنصوص الأدبية المختلفة، مع مراعاة المعلم أثناء اختيار الوسيلة موضوع الدرس حتّى لا يضيع الهدف من وراء استعمالها.

(1) بشير عبد الرحيم الكلوب، التكنولوجيا في عملية التعلم والتعليم، ص78.

التقويم التربوي:

يعد التقويم التربوي من أهم العناصر التي يتأسس عليها منهاج المدرسي، والذي يمس جميع الأمور المتعلقة بالمنظومة التربوية، وفي هذا الفصل سنتحدث عن المفهوم اللغوي والاصطلاحي لمصطلح التقويم، لتحدث عنه بتفصيل في الفصل المتعلق بصعوبات تعلم البلاغة العربية، وهذا عائد لأمر منهجية، إذ أننا سنتحدث عن تلك الصعوبات والحلول المقترحة لها، وهذا لا شك أن له علاقة وطيدة بالتقويم التربوي، وهذا حسب تصوّرنا واجتهادنا.

أولاً: مفهوم التقويم التربوي.

أ - لغة:

جاء في معجم مختار الصحاح (الرازي ت666هـ) في معنى كلمة قوم بالتشديد "قوم السلعة تقويمًا، وأهل مكة يقولون استقام السلعة، وهما بمعنى واحد...وقوم الشيء تقويمًا، فهو قويم، أي: مستقيم.⁽¹⁾

جاء في معجم القاموس المحيط (الفيروزآبادي ت817هـ) في معنى الكلمة "قومت السلعة واستقيمت: ثمنت. واستقام: اعتدل. وقومته: عدلته، فهو قويم مستقيم، وما أقومه شاذ."⁽²⁾ وفي المعجم الوجيز الذي أصدره مجمع اللغة العربية بالقاهرة، جاء معنى (قوم) بالتشديد على النحو التالي: "قوم: المعوج: عدله وأزال عوجه. والسلعة: سعرها وثنها. ويقال: قوم الشيء: قدر قيمته."⁽³⁾ ومن خلال النظر في هذه التعريفات، نجد أن معنى هذه الكلمة يدور حول الاستقامة والتعديل، كما يدل على معنى التقييم، بمعنى إعطاء قيمة وتقدير للشيء، وهذا ما سيدفعنا إلى تناول الفرق بين التقويم والتقييم. لكن بعد التعرف على المعنى الاصطلاحي للكلمة.

اصطلاحاً:

جاء في كتاب تدريس البلاغة العربية رؤية نظرية تطبيقية محوسبة جاء تعريف التقويم على أنه "تقدير أثر التعليم في سلوك المتعلم وقياس مدى نجاحه في تكوين شخصيته وفي تنمية قدراته ومهاراته اللغوية، وفي تزويده بالقيم والمثاليات المنشودة عن طريق التعلم اللغوي، كما أن التقويم جزء لا يتجزأ من

(1) زين الدين الرازي، مختار الصحاح، تح حمزة فتح الله، دار ابن حزم، بيروت، ط1، 2015، ص 519.

(2) مجدي الدين الفيروآبادي، القاموس المحيط، تح محمد فتحي السيد، المكتبة التوفيقية، مصر، دط، ج4، ص189.

(3) المعجم الوجيز، مجمع اللغة العربية، دار التحرير للطباعة والنشر، مصر، دط، 1989، ص521.

العملية التعليمية، ومهارة تقويم المحتوى تشخص الداء وتصف له الدواء، أي تبرز جوانب القوة والضعف في المادة المسموعة، وتعالج أسباب الضعف، وتعزيز أسباب القوة.⁽¹⁾ فالغاية من التقويم هو تحسين المنظومة التربوية والتعليمية ككل وذلك بمعالجة القصور الذي يمسّ عنصراً من العناصر المكونة للعملية التعليمية التعليمية فيشمل التقويم المعلم (المربي) والمتعلم والمنهاج الدراسي والأهداف العامة.

(1) عبد الرحمن الهاشمي، فائزة العزاوي، تدريس البلاغة العربية رؤية نظرية تطبيقية محوسبة، دار المسيرة، الأردن، ط1، 2005، ص253.

الفصل الثالث

صعوبات تعلّم مادّة

البلاغة في الطّور الثّانويّ

تكتسي البلاغة العربيّة أهميّة كبيرة عند العرب وذلك نظرا لأهميّتها وما تحقّقه من أهداف دينيّة وتعبيريّة وتواصلية، وقد أشرنا إلى كلّ ذلك في المباحث السّابقة، هذه الأهميّة دفعت القائمين على المنظومات التربويّة في الوطن العربيّ عامّة، وفي المنظومة الجزائريّة خاصّة أن يدرجوا البلاغة العربيّة كمادّة من موادّ تدريس اللّغة العربيّة للدارسين قصد تعليمهم أصول هذه المادّة وقوانينها، الأمر الذي يمكنهم في الأخير من الاستفادة منها على مستوى الفهم والتّعبير المنطوق والمكتوب، بيد أنّ النّاطر في واقع المدرسة الجزائريّة سيقف على حقيقة خطيرة مقلقة للباحث التّعليميّ والتّربويّ، وهي وجود صعوبات تعسّر من عملية تعلّم الدّرس البلاغيّ لدى المتعلّمين، الأمر الذي يصعب من تحقيق الأهداف التربويّة والتّعليميّة المسطرة لمادّة اللّغة العربيّة كمادّة شاملة ومهمّة.

إنّ هذه الصّعوبات المتعلّقة بتعليم البلاغة العربيّة في المرحلة الثّانويّة (الطور الثّانوي) لا تقف عند مستوى واحد، ولا تتعلّق بطرف معيّن من أطراف العمليّة التّعليميّة دون البقية، بمعنى أنّ كلّ العناصر والأطراف المكوّنة للفعل التّعليميّ قد يتحمّل مسؤوليته في ذلك، فهناك ما يتعلّق بالمدرّسين، كما يوجد من الصّعوبات ما يتعلّق بالطلّبة والدارسين، وبالمادّة البلاغيّة نفسها، وأساليب التّقويم. وقبل الحديث عن صعوبات تعلّم البلاغة العربيّة في الطّور الثّانويّ، وجب علينا منهجيّا أن نتناول مفهوم (صعوبات التّعلّم) وعلى سبيل الاختصار.

1 مفهوم صعوبات التّعلّم

يعد موضوع صعوبات التّعلّم من الموضوعات التّفنسية والتّربويّة التي أثارت الكثير من التّقاش والاهتمام من حيث تحديد مفهومها والعوامل المؤثّرة فيها، وكذا الفئات التي تعيش هذه المشكلة. لقد قدّم الباحثون في هذا المجال تعريفات كثيرة لمصطلح (صعوبات التّعلّم)، سنقتصر على ذكر بعض منها، ومن التّعاريف التي لاقت قبولا كبيرا ما ذكره محمد النوبي محمد علي فيقول: "إعاقة خفيّة محيرة، فالأطفال الذين يعانون من هذه الصّعوبات يمتلكون قدرات تخفي جوانب الضّعف في أدائهم، فهم قد يسردون قصصا رائعة على الرّغم من أنّهم لا يستطيعون الكتابة، وهم قد ينجحون في تأدية المهارات المعقّدة جدّا رغم أنّهم قد يَخفقون في اتّباع التّعليمات البسيطة، وهم قد يبدوون عادين تماما وأذكياء ليس في مظهرهم أي شيء يوحي بأنّهم مختلفين عن الأطفال العاديين، إلّا أنّ هؤلاء يعانون من صعوبات حجمة في تعلّم بعض

المهارات في المدرسة، فبعضهم لا يستطيع تعلّم القراءة، وبعضهم عاجز عن تعلّم الكتابة، وبعضهم الآخر يرتكب أخطاءً متكرّرة...⁽¹⁾

لقد أشار **محمد النوبي** في تعريفه إلى أمر خطير ومحير حقاً وهو أنّ المتعلّمين الذي يعانون من صعوبات في التعلّم لا تظهر عليهم ما يدلّ على مشكلتهم التعلّميّة، وهذا الأمر يعسر من مهمّة المعلّم، خاصّة إذا كان غير عارف بطبيعة هذه الصّعوبات، وكم من متعلّم داخل المؤسسات التربويّة يعاني من صعوبات في التعلّم دون أن ينتبه له، ناهيك عن احتوائه ورعايته.

أمّا **مصطفى نوري القمش** فيعرّفها على أنّها "الحالة التي يظهر صاحبها مشكلة أو أكثر في الجوانب التالية:

القدرة على استخدام اللّغة أو فهمها، أو القدرة على الإصغاء أو التّفكير والكلام والقراءة والكتابة... وقد تظهر هذه المظاهر مجتمعة وقد تظهر منفردة، أو قد يكون لدى الطّفل مشكلة في اثنتين أو ثلاث ممّا ذكر، فصعوبات التعلّم تعني وجود مشكلة في التّحصيل الأكاديميّ الدّراسيّ في مواد القراءة والكتابة، وغالبا يسبق ذلك مؤشّرات، مثل صعوبات في تعلّم اللّغة الشّفهيّة، فيظهر الطّفل تأخّرا في اكتساب اللّغة...⁽²⁾ وهذا التعريف يشير إلى أنّ هناك بعض الأمور الظّاهرة التي تدلّ على وجود مشكلة صعوبات التعلّم لدى المتعلّم كصعوبة في التعبير الشّفهيّ مثلاً، الأمر الذي يستدعي اهتماما ومعالجة من القائمين على العمليّة التعلّميّة داخل المؤسسة التربويّة. كما أنّ صعوبات التعلّم هي حالة يعيشها المتعلّم تؤثر على مستوى تحصيله العلميّ، الأمر الذي يسبّب له الرّسوب المدرسيّ، كما عرّف هذا المصطلح (صعوبات التعلّم) في الدّراسات التربويّة والنفسية والعلميّة على أنّه "اضطراب في القدرة على التعلّم بصورة فعالة. بمدى يتلاءم مع قدرات الفرد الحقيقيّة، ويظهر هذا من خلال اضطرابات في قدرة الفرد على استقبال المعلومات المتعلّقة بالأداء المدرسيّ أو تنظيمها أو التعبير عنها، كما تظهر من خلال تفاوت ملحوظ بين قدرات الفرد العقليّة بصورة عامّة وبين أدائه في واحدة أو أكثر من المهارات الدّراسيّة التّحضيريّة...⁽³⁾ إذا ومن خلال هذا التعريف يتّضح لنا أنّ صعوبات التعلّم لها مظاهر وأمارات يمكن الاستناد إليها لمعالجتها والحدّ من تأثيراتها على المستوى التّحصيليّ لدى المتعلّم .

(1) محمد النوبي محمد علي، صعوبات التعلّم بين المهارات والاضطرابات، دار صفاء، الأردن، ط1، 2011، ص 20.

(2) مصطفى نوري القمش، الموهوبون ذوو صعوبات التعلّم، دار الثقافة، الأردن، ط1، 2012، ص 75.

(3) محمد صبحي عبد السلام، صعوبات التعلّم والتأخّر الدراسي، مؤسسة اقرأ، مصر، ط1، 2009، ص 9.

كما عرّفت على أنّها "عبارة عن مشكلات التّحصيل الدّراسيّ التي تعترض سبيل الدّارسين وتقلّل من نسبة نجاح تعلّمهم بشكل ظاهر وملحوس وخاصّة عند اكتساب المعارف والمعلومات الجديدة." (1) وهذا ما يسبّب ظاهرة الرّسوب المدرسيّ، هذه الظّاهرة التي أثارت العديد من التّقاش في الأوساط التّربويّة قصد تحليل أسبابها وعواملها .

أمّا عن تاريخ هذا المصطلح فإنّه قد ظهر في منتصف القرن العشرين، على يد العالم الكبير صموئيل كيرك، ثمّ أخذ طابعه الرّسميّ بعدما "اعترفت به الحكومة الفيدرالية الأمريكيّة باعتباره حالة من حالات الإعاقة، وأطلقت عليه رسميّاً اسم (صعوبات التّعلّم)." (2) ومن ذلك التّاريخ راح العلماء والباحثون يكتفون من الدّراسات حول هذه القضيّة محاولين التّعرّف على طبيعتها وأسبابها، ومن ثمّ تحديد الطّريقة الصّحيحة في التّعامل مع هؤلاء الدّارسين .

وفيما يخصّ مجالات صعوبات التّعلّم فإنّ هناك مجالين أساسيين:

- 1- الصّعوبات النّمائيّة: وتشمل عمليات الانتباه والإدراك والذاكرة واللّغة الشّفهيّة وعمليات التّفكير.
- 2- الصّعوبات الإدراكيّة: وتشمل التّعبير الشّفهيّ والتّعبير الكتابيّ، ومهارات القراءة الأساسيّة والاستيعاب القرائيّ. (3)

ولقد تطرّق الباحثون في هذا المجال إلى ذكر العديد من العوامل المتسبّبة في صعوبات التّعلّم، لكننا آثرنا أن لا نتطرّق إلى ذلك بسبب بعدها عن موضوع بحثنا بعدد كبيراً وبذلك يكون تناولها لا يخدم بحثنا بل يحشوه بما لا فائدة منه، ومع ذلك لا نجد غضاضة في ذكرها على سبيل الإجمال لا البيان، حيث تقوم عوامل صعوبات التّعلّم على : العامل الوراثيّ المتمثّل في الجينات الوراثيّة المتقلّبة من الآباء إلى الأبناء، وعامل التّسمّم الذي يؤثّر على صحّة تلك الجينات داخل رحم الأم ممّا يتسبّب في تشوّهات خلقية تؤثّر سلباً مستقبلاً على التّحصيل المعرفيّ لدى المتعلّم، إضافة إلى العامل الطّبيّ والذي يتمثّل في الأخطاء الطّبيّة المهنيّة التي قد تكلف مستقبل المريض الذي سيكون مستقبلاً متعلّماً يعاني من هذه الظّاهرة الخطيرة.

بعد التّطرّق لما سبق بيانه، يجدر بنا أن نتناول أنواع صعوبات التّعلّم المتعلّقة بتعلّم اللّغة العربيّة بما يخدم بحثنا، وهي ثلاثة أنواع:

- (1) سيد أحمد عثمان، صعوبات التعلّم، مكتبة الأنجلو المصرية، مصر، ط1، 1990، ص129.
- (2) عبد الغفار الدماطي، صعوبات التعلّم في ضوء النظريات، دار الزهراء، السعودية، ط1، 2010، ص19.
- (3) ينظر المفاهيم الحديثة في صعوبات التعلّم، علي محمد الصمادي، دار المسيرة، الأردن، ط1، 2017، ص16.

النّوع الأوّل: يضمّ الأطفال الذين يعانون من العيوب الصّوتيّة الّتي فيها عيب أوّلي في التّكامل بين أصوات الحروف، وهؤلاء يعانون من عجز في قراءة الكلمات وتهجيتها.

النّوع الثّاني: يضمّ الأطفال الذين يعانون من عيوب أوّلية في القدرة على إدراك الكلمات ككليات، وهؤلاء لا يعانون من صعوبة في نطق الكلمات المألوفة كما لو كانوا يواجهونها لأوّل مرّة، كما يجدون صعوبة في تهجتها عند الكتابة.

النّوع الثّالث: يضمّ الأطفال الذين يعانون من الصّعوبات بالإدراك الكلّيّ للكلمات معاً، ولذا يجدون صعوبة في إدراك الكلمات ككليات.

ومع أنّ هذه الأنواع قد تتعلّق بالقراءة باعتبارها فعلاً لغويّاً ونشاطاً تربويّاً إلاّ أنّه قد يؤثّر على تعلّم البلاغة العربيّة، إذ أنّ علوم اللّغة العربيّة ومهاراتها غير منفصلة، بل يخدم بعضها بعضاً فبينها علاقة تأثّر وتأثير، كما لاحظنا ذلك في نظرية النّظم للجرجانيّ.

2 النظريات المفسّرة لصعوبات التّعلّم:

لقد سعت الكثير من النظريات العلميّة المعرفيّة تفسير صعوبات التّعلّم الّتي يعاني منها كثير من المتعلّمين، خاصّة في وقتنا الرّاهن، الأمر الّذي سبّب ظاهرة الرّسوب التربويّ الّتي أرقت بدورها القائمين على الشّأن التربويّ والتّعليميّ، لما لها من آثار سلبيةّ جانبية على المستوى النّفسيّ والاجتماعيّ وحتى الاقتصاديّ، وقبل أن نتناول تلك النظريات، يستحسن بنا أن نعرف مفهوم (النّظرية) الّتي لاحظنا وجود العديد من التعريفات لها، ففي كتاب **نظريات التّعلّم وتطبيقاتها التربويّة** جاء تعريف النّظرية على أنّها "مجموعة من الأبنية أو المفاهيم المتفاعلة والتّعارف والافتراضات والقضايا الّتي تمثّل وجهة منظّمة لتفسير ظاهرة ما، وذلك بإيجاد علاقات بينها بهدف تفسير الظّاهرة والتّنبؤ بها." (1) وفي معجم وبستر، ثمة تأكيد جوهريّ على الجانب التّجريديّ الّذي تتضمّن النّظرية على نحو أساسيّ، ومن هنا، تعتبر النّظرية:

1- تحليل مجموعة من الحقائق في علاقتها الواحدة بالأخرى.

2- تفكيراً مجرداً، متأملاً.

3- المبادئ العامّة أو المجرّدة للحقيقة، في مجال العلم، أو الفنّ.

4- اعتقاداً.

(1) كفاح العسكري وآخرون، نظريات التعلّم وتطبيقاتها التربوية، دار تموز، دمشق، ط1، 2012، ص7.

5- مجموعة من الحقائق الافتراضية أو المثالية.⁽¹⁾

أما معنى (النّظرية) في المعجم الفلسفيّ المختصر، فهي: "أن تعرف الإنسان على موضوع معيّن يبدأ بالوصف الخارجيّ له، برصد صفات وجوانب منفردة له. ومن ثمّ يتعمّق في معرفته، فيستجلي القوانين التي يخضع لها، ويغدو بالإمكان الانتقال من تفسير هذه الصفات، وجمع المعارف الخاصّة بالجوانب المنفردة في نسق متكامل واحد، وهذه المعرفة العميقة، الملموسة والمتعدّدة الجوانب، عن الموضوع هي ما تعنيه النّظرية التي تكون ذات بنية منطقيّة معيّنة."⁽²⁾

ومن تلك النّظريات، نجد:

أولاً: النّظرية اللّغويّة:

ترتكز النّظرية اللّغويّة على نظرية تشومسكي التي تعتمد على الميل النّظريّ لاكتساب اللّغة والتي تشير إلى أن الأطفال يولدون ولديهم ميل فطريّ للارتقاء اللّغويّ، فهم يرثون التّركيب البيولوجيّ (خاصّة الجهاز العصبيّ المركزيّ) الذي يمكنهم من استعمال السّمات اللّغويّة العامّة، وقد أطلق على المخطّط التفصيليّ لاكتساب اللّغة (أداة اكتساب اللّغة) **the language Acquisiti-in Device** ويحتوي المخطّط التفصيليّ لأداة اكتساب اللّغة على عموميّات لغويّة تتألف من قواعد تنطبق على جميع اللّغات.⁽³⁾

ثانياً: النّظرية السلوكيّة:

يقوم تصوّر هذه النّظرية في معالجة (صعوبات التّعلّم) على اعتبار أنّ هذه الأخيرة مشكلة تظهر في سلوك المتعلّم والذي يتمثّل في الفشل في التّحصيل المعرفيّ والتّعليميّ، ممّا يؤدّي إلى الإخلال في عمليته التّعلّميّة وقد "اعتمدت هذه النّظرية على تحليل المهمّة التي تكسب المتعلّم السلوكيات المرتبطة بالتّعليم والوظائف الاجتماعيّة بدلا من العلاج بالمهارات الإدراكيّة، ولقد أدخل للبيئة التّعليميّة أساليب مراقبة السلوكيات، وتعديل السلوك، وقد أثبتت هذه النّظرية فائدتها في تعديل السلوك الاجتماعيّ على وجه الخصوص، وكان الهدف الأساسيّ منها دمج المتعلّم ذوي الصّعوبات التّعليميّة في الإطار العاديّ."⁽⁴⁾ وقد

(1) ناظم عودة، تكوين النظرية في الفكر الإسلامي والفكر العربي المعاصر، دار الكتاب الجديد، بيروت، ط1، 2009، ص37.

(2) المعجم الفلسفي المختصر، تر توفيق سلوم، دار التقدم، موسكو، ط1، 1986، ص505.

(3) محمد النوي، صعوبات التّعلم، ص70.

(4) حافظ نبيل عبد الفتاح، صعوبات التّعلم والتّعليم العلاجي، مكتبة زهراء الشروق، مصر، ط3، 2006، ص

أكّدت هذه النّظرية أن " التّمو اللّغويّ يخضع لمبادئ التّعلّم كالتمّلك والمحاكاة، حيث أكّد باندورا على دور التّعلّم من خلال الملاحظة فهو يفترض أنّ التّلاميذ ترتقي لغتهم بصفة أساسيّة بتقليد المفردات والتّراكيب اللّغويّة الّتي يستخدمها الآباء والآخرين في الحياة العاديّة." (1) ومن خلال ذلك نتلمس تحسّن المستوى التّحصيليّ اللّغويّ لدى المتعلّم انطلاقاً من تعديل سلوكه حيث يكون بذلك مؤثّراً على نجاعة هذا الإجراء.

أمّا عن أهمّ المبادئ الّتي قامت عليها هذه النّظرية، فهي على التّحو التّالي:

- تنظر إلى الإنسان على أنّه آلة ميكانيكيّة، وكلّ تصرّف يعتبر انعكاساً شرطياً.
- عدم التّمييز بين الإنسان والحيوان لتشابه سلوكهما.
- عدم الاهتمام بكلّ ما هو داخليّ كالمشاعر والعواطف والجانب الوجدانيّ بصفة عامّة.
- تعتبر هذه النّظرية أنّ السلوك يكون استجابة لمثير أو منبه ينتهي استجابة ما تظهر على السلوك، فالسلوك اللّغويّ عند أصحاب هذه النّظرية عبارة عن مجموعة من الاستجابات النّاتجة عن مثيرات للمحيط الخارجيّ، مختلفة من ناحيّة النّوع. (2)

ثالثاً: النّظرية المعرفيّة:

تعود هذه النّظرية إلى جان بياجيه، وترتبط بين الإنتاج اللّغويّ لدى المتعلّم وبين نموّه المعرفيّ من خلال ما أكّد عليه رائدها السّابق الذّكر إذ "اهتم بياجيه بالربط بين نموّ اللّغة بالنّمو المعرفيّ، فعندما يكون الطّفل مخطّطاً معرفياً فإنّه يستطيع تطبيق المدلول اللّغويّ عليه، ومن هنا نشأت فكرة الدّراسة الحاليّة الّتي يقصد بها الباحث كفيّة أن يكون قصور المهارات الاجتماعيّة مؤثّر لبعض اضطرابات اللّغة اللفظيّة." (3) كما يرى بياجيه أنّ المتعلّم في نموّه المعرفيّ يمرّ بالعديد من المراحل المختلفة المترابطة يعتمد بعضها على بعض، وفي كلّ مرحلة منها يلمس منه تعلّم بعض المهارات المعيّنة.

تتلخّص أصول هذه النّظرية في:

- أنّها نظريّة توليديّة، بمعنى أنّ العمليات العليا تنجم عن آليات بيولوجيّة لها جذورها في نموّ الجملة العصبيّة للفرد.

(1)سعدّة خليفة أحمد، صعوبات التعلّم في اللغة العربيّة، المؤتمر الدولي الخامس للغة العربيّة، ص5.

(2)ينظر اللغة بين المجتمع المؤسسات التعليميّة، عبد المجيد عيساني، مطبعة مزوار، الجزائر، ط1، 2010، ص86.

(3)المرجع السابق، ص70.

- أنّها نظريّة نضجيّة، ولذلك أنّ بياجيه يعتقد أنّ عمليات تكوين المفاهيم تتّبع نمطا غير متغيّر ومن خلال مراحل واضحة تظهر في مراحل العمر.
- أنّها نظريّة هرميّة، بمعنى أنّ المراحل التي يقترحها بياجيه يجب أن يختبرها الفرد ويمرّ بها وفق ترتيب معيّن تمرّ به المرحلة بعد الأخرى.⁽¹⁾

خصائص النظرية المعرفية: تتميز النظرية المعرفية لبياجيه عن بقية النظريات الأخرى بأنّها:

- تنظر إلى الإنسان على أنّه بناء ذاتي التنظيم، وهو مصدر كلّ الأنشطة التي يقوم بها، فالإنسان ليس مجرد آلة يخزّن ما يعطى له، بل له قدرة على الإبداع، من خلال قدرته على إعادة تنظيم نفسه.
 - يمثّل الإنسان نظاما متكاملا ذا بعدين رئيسيين هما: العلاقات المتبادلة بين مكوناته وخصائصه وعمليات تفاعلاته المستمدة من البيئة، فالنمو المعرفي، والتّغير السلوكي للفرد، يحدث نتيجة تمكّن هذا الأخير من التّكيف والتّلاؤم والتّفاعل مع البيئة.
 - لا تعنى هذه النظرية بالارتباطات بين المثيرات والاستجابات، فهي ترفض كون العملية التّعليمية تحدث نتيجة لمثيرات معيّنة، وهذا عكس ما ذهب إليه النظرية السلوكية.
 - ترى أنّ الإنسان يولد ببعض الأبنية التي تمكّنه من إصدار العديد من ردود الفعل الانعكاسية، بمعنى أنّ الطفل يولد وله استعداد فطريّ داخل ذاته، يمكنه من تعلّم اللغة.⁽²⁾
- من خلال ما تقدّم من تناول النظريات المختلفة الأسس المعرفية والأصول الأنطولوجية يتّضح لنا أنّ صعوبات التّعلّم المتعلقة باللغة العربيّة وموادها وأنشطتها ومهاراتها أمر واقع في مؤسّستنا التربويّة بما نلاحظه في سلوكيات المتعلّمين سواء داخل الصّفوف الدّراسيّة أو خارجها. الأمر الذي يستدعي من الباحثين في هذا المجال أن يولوه عناية كبيرة وذلك تحت إشراف الوزارة الوصيّة وكلّ القائمين على المنظومة التربويّة قصد تحسين المستوى التّحصيليّ والمعرفيّ لدى المتعلّمين بما يكون مؤشّرا لنجاح المنهاج العلميّ والمحتوى التّعليميّ للغة العربيّة، كما ننبّه أنّ صعوبات التّعلّم لا تقتصر على المتعلّمين الذي يعانون من إعاقات معيّنة، بل يشمل ما ذكرنا سابقا كلّ الدّارسين الذين هم بحاجة إلى عناية ورعاية قصد تحسين مستواهم التّعليميّ والارتقاء بأدائهم اللّغويّ.

(1) فاخر عاقل، علم النفس التربوي، ص 212.

(2) ينظر، عماد زغلول، نظريات التّعلم، دار الشروق، مصر، ط1، 2019، ص 212.

من خلال تناولنا لصعوبات التّعلّم ظهر لنا أنّ تناول بالدراسة مفهوم التّعلّم والفرق بينه وبين التّعليم نظرا لعلاقتهم الأكدية، حيث يمكننا القول: إنّ وجود أحدهما مرتبط بوجود الآخر، كما وجود المتعلّم يقتضي وجود المعلّم والعكس صحيح.

تعريف التّعلّم:

يعتبر مفهوم التّعلّم من المفاهيم الّتي قامت عليها التّعليميّة أو علم التّدريس، ولقد عرّف هذا المصطلح بتعريفات كثيرة لا حصر، وذلك انطلاقا من أهمّيته الكبيرة المرتبطة بجوهر الإنسان نظرا لما يقدّمه من قدرة على امتلاك مهارات وسلوكات مادام الإنسان موصوف بهذه الصّفة التّعلّم، ومن أهمّ التعاريف الّتي قدّمت، ما ذكره صاحب معجم علوم التّربية إذ يقول: "عملية اكتساب الوسائل المساعدة على إشباع الحاجات والدّوافع وتحقيق الأهداف، وهو كثيرا ما يتّخذ صورة حلّ المشاكل".⁽¹⁾ ومن خلال هذا التعريف نجد أنّ التّعلّم مهمّ وضروريّ، إذ يتعلّق بتحقيق ضروريات الإنسان وحاجاته، إضافة إلى تعلّقه بالسلوك فهو على هذا الأساس "عملية تغيّر شبه دائم في سلوك الفرد ينشأ نتيجة الممارسة ويظهر في تغيّر الأداء لدى الكائن الحي".⁽²⁾ وهذا السلوك المكتسب يكون نتيجة احتكاك المتعلّم بموضوع التّعلّم، سواء أكان هذا السلوك معارفا أم مواقف أم حركات أم مهارات... كما أنّ التّعلّم يتعلّق بالمعلّم من جهة أنّ المتعلّم يكون "تحت إشراف المعلّم وتوجيهه، وفق خطط وعمليات يكتسب المتعلّم بذاته واستعداداته معارف وخبرات وقدرات وكفاءات ومهارات، وعليه فإنّ التّعلّم يمثّل المسافة الّتي يقطعها المتعلّم بنفسه في اتّجاه الكفاءات الجديدة الّتي يرغب في امتلاكها ويمنحه الثقة في نفسه ويجعله في موقف إيجابي".⁽³⁾ عليه فإنّ التّعلّم يساعد على تعزيز الصّحة التّفسّية للمتعلّم بما يقدّمه من الثقة بنفسه، الأمر الّذي يعزّزه من قدراته على مواصلة فعله التّعلّمي.

كما يجدر بنا أن نذكر خصائص التّعلّم المحدّدة، الّتي هي على النّحو التّالي:

1- التّعلّم يؤدّي إلى تغيّر في السلوك.

(1) عبد اللطيف الفاربي، معجم علوم التربية، ص21.

(2) المرجع نفسه، ص21.

(3) خالد لبصيص، التدريس العلمي والفني الشفاف بمقاربة الكفاءات والأهداف، دار التنوير، الجزائر، ط1، 2004، ص10.

2- يحدث التّعلّم كنتيجة للممارسة أو الخبرة، وتستبعد هذه الخاصّيّة بعض المصادر نتيجة التّغيّر والنّضج.

3- التّعلّم تغيّر ثابت نسبيّاً، وتستبعد هذه الخاصّيّة تغيّرات السّلوك المؤقّتة والتي تسهل ردّها.

4- التّعلّم لا يمكن ملاحظته بشكل مباشر، وهنا يقع الفرق الحاسم بين التّعلّم والأداء... فما التّعلّم إلا واحدا فقط من متغيّرات عدّة تؤثر في الأداء.⁽¹⁾

من خلال هذه الخصائص التي يميّز بها التّعلّم، نجد أنّ هذا الأخير يتعلّق بالسّلوك، وعليه فإن كان التّعلّم صحيحا يكون السّلوك كذلك، أمّا إذا أصاب التّعلّم خلل ما فهذا ما سيظهر جليّاً في السّلوك. وإذا تأملنا في المقاربة الحالية المستعملة في المنظومة التربويّة (المقاربة بالكفاءات) نجد أنّها تركّز بشكل كبير على أهميّة التّعلّم المرتبط بالمتعلّم، وعليه فإنّها قد حدّت من دور التّعليم المرتبط بالمعلّم، بمعنى أنّ المعلّم لم يعد وعاء يملؤه المعلّم بجملة من المعارف والمهارات والمواقف، بل صار شريكا في الارتقاء بالمنظومة التربويّة بما يبذله من مجهودات في تكوين شخصيته العلميّة والثقافيّة.

تعريف التّعليم:

أما عن مفهوم التّعليم فكذلك هو الآخر قد عرّف بالعديد من التعريفات وذلك لأهمّيته الكبيرة، فلا يشكّ أحد ما للتّعليم من دور عظيم في بناء الأمم والحضارات، بل في بناء الأفراد والمجتمعات، وتزداد أهميّة التّعليم المرتبط بالمعلّم في الوطن العربيّ بناء على الثّقافة الإسلاميّة المتخلّلة في النّصوص الدينيّة والتي أعلت من شأن المعلّم كأشد ما يكون الإعلاء، فهو وظيفة الأنبياء، حتّى وصل الأمر ببعض الشّعراء مثل أمير الشّعراء أحمد شوقي أن يشبّه المعلّم بالرسّل والأنبياء. ومن التعريفات التي قدّمت لمصطلح التّعليم أو التّدريس ما جاء في معجم علوم التّربيّة: "تدخل شخص ما في نشاطات تعلّم فرد آخر خاضع لإجراءات هذا التّدخل، وقابل بالنتيجة لأن تهيكّل نشاطاته التّعليميّة وتنظّم بكيفية أو بأخرى."⁽²⁾ فمن خلال هذا التعريف نجد أهميّة التّنظيم والتّخطيط في نجاح عمليّة التّعليم، فلا يعترف هذا الأخير بالفوضى في بناء وهيكله التّشكلات التّعليميّة. كما أنّ التّعليم هو مهنة شاقّة تكتسي أهميّة كبيرة وهي علم من علوم الأداء أيضا "كبقية العلوم مثل الطّبّ والهندسة... وهي علوم تقوم على دعامتين هما:

1- معرفة نظريّة تتمثّل في قوانين كلّ علم ومبادئه ونظرياته.

(1) سارنوف أ. مدنيك، التّعليم، تر: محمد اسماعيل، دار الشروق، مصر، ط3، 1989، ص35.

(2) عبد اللطيف الفاربي، معجم علوم التربية، ص102.

2- ممارسة في الواقع العمليّ تجري على هدي من المعارف النّظريّة بهدف اختبار مدى صدق هذه

المعارف النّظريّة... وترفد التّعليم من حيث هو علم أداء كعلوم شتى...⁽¹⁾

إذا من خلال هذا التعريف نشير إلى أهمية المعرفة النّظريّة التي يجب أن يتوفّر عليها المعلّم، هذه المعرفة التي يسعى في مسيرته التّعليميّة إلى نقلها ومشاركتها مع المتعلّم، إضافة إلى أهميّة الخبرة التّعليميّة التي تساند المعلّم وتعينه على نجاح مهنته، وهذه الخبرة لا يحصلها المعلّم في وقت وجيز بل تحتاج إلى وقت طويل نسبياً يختلف من معلّم إلى آخر انطلاقاً من اختلاف القدرات والاستعدادات.

إنّ التّعليم يقوم "ترجمة عمليّة للمنهاج التربويّ وفق مراحل متسلسلة هي:

أولاً: المرحلة التّحضيريّة: وتشمل صياغة الأهداف، التّقويم القبليّ، تصميم عملية التّدريس واقتراح خطّته في شكل أنماط تعليميّة وأنشطة للتّعلّم، وإجراءات عمليّة إعداد لبيئة القسم.

ثانياً: المرحلة التّنفذيّة: وتشمل إنجاز وتنفيذ ما تحضّره.

ثالثاً: مرحلة التّغذية الرّاجعة: ويقوم فيها المدرّس بتقويم تقدّم المتعلّمين وكشف مدى تأثيره عليهم ثمّ التّصحيح وتوجيههم.⁽²⁾ وفي كتاب التّدريس العلميّ والفنّي الشّفاف جاء تعريف التّعليم على أنّه "مهنة يقوم بها المعلّم أو المدرّس بمعيّة تلاميذه في أيّ مستوى، وفي أيّ مكان معلوم، ويعرّف بأنّه مجموعة من الخطط التّقليديّة أو الحديثة، أو العمليات ذات الصّلة، ينفّذها الأولياء والمعلّمون بكيفية تجعل التّعلّم ممكناً، بواسطة التّلقين والحفظ والاستظهار، والتّكرار، وهي خطط وعمليات صادرة عن خارج ذاتيّة المتعلّم وعن إرادته ورغبته وميله، بحيث يكون عديم المشاركة سلبية الموقف في إنجاز وتحقيق الفعل التّعليميّ التّعلّميّ، ممّا أثار حفيظة علماء التّعليم المحدثين ففضلوا مفهوم التّعلّم عن التّعليم".⁽³⁾

من خلال هذا التعريف نجد أنّ الباحث توسّع في تحديد مفهوم التّعليم، فلم يقصره على المعلّم بل أدخل فيه الأولياء، وهذا - في نظريّ - غير مستقيم لانعدام شروط التّعليم لدى الأولياء كالتّخطيط والتنظيم وغيرها من الشّروط، إضافة إلى تركيزه على طريقة التّلقين في بناء شخصيّة المتعلّم، وإهماله لعنصر التّواصل لدى هذا الأخير.

وإذا كان التّعليم هو إحداث تغيير في سلوك المتعلّم، وجب علينا التّنبه أنّ التّغيير يحدث في ثلاثة مستويات:

(1) عبد اللطيف الفاربي، معجم علوم التربية، ص 102.

(2) المرجع نفسه، ص 103.

(3) خالد لبصيص، التّدريس العلميّ والفنّي الشّفاف، ص 10.

1- المعرفة والثّقافة: فالهدف من هذا هو تغيير قنوات المتعلّم وتصحيح معلوماته وتزويده بأنواع المعرفة المعاصرة التي تؤهّله للتّواصل مع مجتمعه والنّجاح في الحياة.

2- العاطفة والوجدان: والغاية من ذلك هو غرس العواطف الجميلة في نفوس المتعلّمين انطلاقاً من تذوّقهم النّصوص الأدبيّة الرّائعة وما تحتوي عليه من المضامين المفيدة والعواطف النّبيلة.

3- العمل: حيث يسعى المعلّم في تعليم المتعلّم المهارات العمليّة والسلوكات الصّالحة التي يواجه بها هذا الأخير أحداث الحياة ومشاكلها.

وعليه يمكننا أن نتفق على أهمية النّصوص الأدبيّة وما تقدّمه من مضامين فكريّة وعواطف إنسانيّة، إضافة إلى ما تزوّد به المتعلّم من ثروة لغويّة كبيرة، وهذا لا يحدث إلا إذا انتقت هذه النّصوص الأدبيّة بعناية كبيرة وحرص شديد، حيث تسمح للمتعلّم بإقامة علاقة عاطفيّة معها نظراً لتذوّقها والإحساس بها. وما دام حديثنا عن صعوبات تعلّم مادّة البلاغة العربيّة في الطّور الثّانوي، يحسن بنا من النّاحية المنهجية أن نعرّف هذه المرحلة التّعليميّة، حتّى نبيّن موضوعنا بناء صحيحاً دون أن نطيل الحديث في المجال حتّى لا نخرج عن إطار الموضوع.

تعريف التّعليم الثّانوي:

تعدّ مرحلة التّعليم الثّانوي أهمّ مرحلة عمريّة في حياة المتعلّمين، إذ تتزامن مع مرحلة المراهقة التي يتمّ فيها إعداد المتعلّم للتّعليم الجامعيّ ومن ثمّ لسوق العمل ومواجهة أعباء الحياة، والمدرسة التي لا بد منها في المجتمعات هي تلك التي نجدها مرتبطة بالبيئة التي يعيش فيها المتعلّم والاحتياجات التي يحتاجها، فيتلقّى فيها كلّ ما يحتاجه لبناء شخصيته العلميّة والثّقافيّة والخلقيّة بحيث يكون مواطناً صالحاً يسعى في خدمة وطنه وأمتّه. إنّ التّعليم الثّانوي "جزء لا يتجزأ من مجموع المنظومة التّربويّة، وهو بمثابة الحلقة الرّئيسيّة في تفصل منظومة التّربيّة والتّكوين والشّغل، حيث يحتلّ موقعه بين التّعليم المتوسّط الذي يستقبل عدداً هائلاً من التّلاميذ إلى جانب التّكوين المهنيّ من جهة، ومن جهة أخرى، بين التّعليم العالي الذي يشكّل المصدر الوحيد للطلّبة المقبلين على الدّراسة الجامعيّة وعالم الشّغل من بعد. ويدوم التّعليم الثّانوي ثلاث سنوات وهو يتزامن مع فترة حرجة، وهي مرحلة المراهقة وما يصاحبها من تغيّرات في البناء التّفسيّ والجسمي".⁽¹⁾ إذا تعتبر مرحلة التّعليم الثّانوي المرحلة الخطيرة التي يعيشها المتعلّم نظراً لما يتعرّض له من تغيّرات نفسيّة

(1) بلحاج فروجة، التوافق النفسي والاجتماعي وعلاقته بالدافعية للتعلّم لدى المراهق المتمدرس في التعليم الثانوي، رسالة ماجستير، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، ص 105.

وجسميّة، لدرجة أنّ هذه المرحلة قد تشكّل مستقبله وتحدّد مصيره، وعليه فالمتعلّم يحتاج إلى رعاية خاصّة سواء من قبل الأولياء والطّاقم التربويّ داخل المؤسسات التربويّة، ولعلّ هذا يقودنا إلى الحديث عن أهداف التّعليم الثّانويّ .

أهداف التّعليم الثّانويّ:

- نظرا للأهمية الكبيرة التي يكتسيها التّعليم الثّانويّ بما يحقّقه من الأهداف المسطرّة من قبل القائمين على المنظومة التربويّة، وجب على الجميع السّعي في تجسيد هذه الأهداف، وهي كالآتي:
- مواصلة تحقيق الأهداف التربويّة العامّة والتّكفّل بإعداد التّلاميذ وذلك إما لمواصلة الدّراسة العليا أو للاندماج في الحياة العمليّة المباشرة بعد تلقّي تكوين مهنيّ ملائم.
 - تنمية التّفكير العلميّ لدى المتعلّمين، وتعميق روح البحث والتّجريب وتزويده بالمهارات الفكرية والعقليّة اللازمة لعملية التّعلّم الذاتي بدل التّركيز على حشو الأدمغة.
 - إعداد المتعلّمين للحياة وذلك ببناء الشّخصية القادرة على مواجهة المستقبل مع التّأكيد على الهوية الثّقافيّة الوطنيّة والإسلاميّة دون تعصّب وترسيخ القيم الدّينيّة والسلوكيّة في نفوسهم.
 - تنمية قدرات المتعلّم واستعداداته التي تظهر في مرحلة التّعليم الثّانويّ وتوجيهها مع تهيئته للعمل في ميادين الحياة وسدّ حاجات البلاد من القوى العاملة المدربة التي تتطلّبها خطط التنمية.
 - تكوين الاتّجاهات الصّحيحة والخبرات اللازمة والمهارات المناسبة مع تنمية الصّفات الاجتماعيّة وتنظيم العمل والتّخطيط المهادف الحكيم.
 - الاهتمام برعاية التّلاميذ المتفوّقين وإتاحة الفرصة للموهوبين منهم لإبراز مواهبهم وتنمية قدراتهم من خلال الكشف عن استعداداتهم وقدراتهم ومهاراتهم.
 - التّحكّم في التّكنولوجيا الحديثة للمعلومات وإكساب المتعلّمين المفاهيم العمليّة الإنسانيّة لتسخيرها لخدمة المجتمع وتنمية حسّ المسؤوليّة من خلال معرفة ما لهم وما عليهم من حقوق وواجبات.
 - رعاية المتعلّمين وعلاج مشكلاتهم الفكرية والانفعاليّة، ومساعدتهم على اجتياز هذه الفترة الحرجة من حياتهم بنجاح وسلام، وتكوين الوعي الإيجابيّ الذي يواجه به المتعلّم الأفكار الهدّامة والاتّجاهات المضلّة.⁽¹⁾

(1) نسام بنت محمد بن حسين، تفعيل التعليم الإلكتروني بالتعليم الثّانوي، جامعة أم القرى، السعودية 2009، ص 69.

إنّ هذه الأهداف المرتبطة بالمرحلة الثّانويّة والتي يسعى القائمون على المنظومة التّربويّة والعملية التّعليميّة إلى تحقيقها لجديرة بالاهتمام والرّعاية ونقلها من حيز الوجود بالقوة إلى حيز الوجود بالفعل، ومن الورق إلى الواقع، حتّى يحقّق التّعليم - العامّ على وجه العموم والثّانويّ على وجه الخصوص - مهمّته التي أنيطت به من الارتقاء بمستوى الأمم والحضارات والمجتمع والأفراد.

وحتّى تتحقّق تلك الأهداف، ينبغي على المعلّم - خاصّة - باعتباره المباشر للعملية التّعليميّة والعنصر اللّصيق بالتعلّم أن يكون عارفا بخصائص المتعلّم في هذه المرحلة المراهقة حتّى يتمكّن من التّعامل معه وبناء عقلية العلميّة وشخصيته الإنسانيّة. وهذا ما سنتطرّق إليه الآن.

خصائص المرحلة الثّانوية:

تنقسم مميزات النّمو في هذه المرحلة إلى عدّة أقسام أهمّها:

أولاً. خصائص النّمو الجسديّ:

- ظهور نتائج نشاط الغدّة التّخاميّة حيث تبدأ بإفرازات هرمونا الجنس بقدر كبير والتي تساهم في تنشيط عملية نمو المراهق، إذ تنمو الغدّة الجنسيّة نموّاً سريعاً ويكتمل نضجها.
- ظهور الصّفات الجنسيّة الثّانويّة بشكل واضح كتغيّر الصّوت من صوت رفيع إلى صوت خشن.
- نمو العظام بسرعة كبيرة ويكون النّمو العضليّ متأخّراً في بعض نواحيه عن النّمو العظميّ الطوليّ.
- تحوّل الملامح الطّفوليّة حيث يزداد الوزن بسرعة نتيجة زيادة الدّهون بالإضافة إلى زيادة أنسجة الجسم ويصاحب هذه التّغيّرات آثار التعب والكسل واضطراباً في الجهاز الهضمي⁽¹⁾.

ثانياً. خصائص النّمو الانفعاليّ:

- تتركز المراهق حول ذاته جراء التّغيّرات في النّمو الجسديّ المفاجئ حيث يشعر بالانزعاج من نمو أطرافه، وتضخّم صوته.
- الشّعور بالارتباك من الآخرين خشية ملاحظة التّغيّر الذي طرأ عليه، وبالتالي ظهور الارتباك والتردّد على أفعاله وعدم الاستقرار.
- تزايد الصّراع الدّاخليّ لدى المراهق بسبب الاختلاف بين حقيقة الأمور والتّفكير الخياليّ.
- السّعي نحو تحقيق الذات أو الفطام التّفسيّ عن الأهل، حيث يشكو أغلب المراهقين من عدم فهم الأهل لهم، ممّا يجعله يلجأ إلى التحرّر من مواقف ورغبات والديه لتأكيد نفسه وآرائه وأفكاره.

(1) مصطفى أبو أسعد، المراهقون المزعجون، دار الإبداع الفكري، الكويت، ط1، 2010، ص220.

- تغيّر ميول المراهق باستمرار حيث ينتقل من نشاط لآخر، ويصاحب ذلك شعور بالتوتّر.
- ازدياد الحساسيّة لديه تجاه نظرات الآخرين وأوامرهم ونصائحهم ومطالبهم، فتغلب عليه حدّة الطّبع وسرعة الغضب.
- الميل إلى تكوين صداقات والتّضحّيّة من أجلهم كما يغرق في الخيالات وأحلام اليقظة والتّعصّب نحو موضوع ما.⁽¹⁾

ثالثا. خصائص النّمو العقليّ:

- القدرة على إدراك المفاهيم المجرّدة والمفاهيم الأخلاقية إلا أنّه قد يوجد بعض المراهقين الذي يعجزون عن إدراك بعض المفاهيم إدراكا جيّدا رغم توافر القدرة لديهم في هذه المرحلة على فهم المجرّدات.
- القدرة على البقاء متنبها لفترة طويلة نسبيا رغم ميلهم إلى أحلام اليقظة كتنوع من الطّرق التي يحقّق بها أحلامه خاصّة تلك التي لا يستطيع تحقيقها.
- ظهور قدرات متنوّعة كالعدديّة والمكانيّة واللّغويّة وغيرها ونمو الوظائف العقليّة كالذكّر والتّفكير المنطقيّ حيث يصبح أكثر قدرة على التّخطيط العمليّ.
- نمو القدرات العقليّة التي يساعده على الاستدلال والتّفكير المجرّد وحلّ المشكلات.⁽²⁾

رابعا. خصائص النّمو الاجتماعيّ:

- التّأثّر بالجماعة والإعجاب بالبارزين فيها وتقليدهم حيث تصبح جماعة الرّفاق مصدر القوانين السلوكية العامّة.
- استخدام لغة خاصّة بين أعضاء جماعة الرّفاق والحرص على ألا يعرف غيرهم مفاتيحها وكذا حرصهم على الاستقلال النّفسيّ عن الكبار.
- إظهار تآلف مع الآخرين خاصّة مع الجنس الآخر، كما يحبّ الآخرين ويحتاج لأن يحبّوه، وهذا يشعره بالقبول والتّقبّل.
- تزداد الثّقة بالنّفس كلّما استطاع التّغلب على مشاكله، حيث يقوم بوضع حدود بين شخصيته وشخصية الآخرين.

(1) أحمد أوزي، المراهق والعلاقات المدرسية، مطبعة النجاح الجديدة، المغرب، ط3، 2011، ص9.

(2) مصطفى أبو أسعد، المراهقون المزعجون، ص 220.

وبناء على ما تقدّم من معرفة الخصائص الجسميّة والانفعاليّة العاطفيّة والعقليّة والاجتماعيّة للمتعلم في المرحلة الثّانويّة، فإنّنا نستنتج أهميّة هذه المعارف النظريّة التي تعتبر أداة مهمّة في نجاح تواصل المعلم مع المتعلّمين، الأمر الذي يعود بالإيجاب على نجاح العمليّة التعليميّة التعلّميّة.

إنّ مرحلة التّعليم الثّانويّ مرحلة مهمّة كما سبق ذكر ذلك، بيد أنّ هذه المرحلة التعليميّة يكتنفها العديد من المشاكل التي يتوجب على القائمين على المنظومة التربويّة السّعي في إيجاد حلول لها، هذه المشاكل منها ما يتعلّق بالمعلّم، ومنها ما يتعلّق بالمتعلّم، ومنها ما يتعلّق بالمنهاج.

مشكلات مرحلة التّعليم الثّانويّ:

أولاً. مشكلات تتعلّق بالمتعلّم:

إنّ مرحلة التّعليم الثّانويّ مرحلة تتوافق مع أصعب مرحلة يعيشها المتعلّم وهي مرحلة الطّفولة التي بدورها تتسبّب في ظهور العديد من المشكلات، نذكر أهمّها:

- وجود عدّة صراعات داخلية، ما بين تعلّمه من مبادئ ومسلمات وهو صغير وبين تفكيره النّاقد الجديد وفلسفته الخاصّة للحياة، وصراعه الثّقافيّ بين جيله وجيل الآباء والأجداد.
- تمرّد المتعلّم المراهق على والديه حيث يشكو من عدم فهمهم له، فيعصّيهم كوسيلة لتأكيد وإثبات شخصيته وتمايزه عن الآخرين، وبالتالي تظهر لديه سلوكيات التمرّد والعناد والعدوانيّة.
- رغبة المتعلّم المراهق في تحقيق مقاصده الخاصّة دون اعتبار للمصلحة العامّة، وبالتالي قد يخرق بعض القيم الأخلاقيّة دون مراعاتها.
- الانحرافات الجنسيّة والجنوح وعدم التّوافق مع البيئة كالاغتداء والسّرقة.
- فقدان الهوية والانتماء، وافتقاد الهدف الذي يسعى إليه، وتناقض القيم التي يعيشها، فضلاً عن مشكلة الفراغ.⁽¹⁾

ثانياً: مشكلات تتعلّق بالمعلّم:

إنّ مهمّة المعلّم لا تقتصر على تلقين المحتوى التعليميّ للمتعلم وبناء معارفه وتعلّماته فيكون ذهنه أشبه ما يكون بوعاء تحفظ فيه المعادن الثّمينة، بل تتجاوز وظيفة المعلّم ذلك، بحيث يسعى إلى غرس القيم الثّبيلة في نفوس المتعلّمين وبناء شخصيتهم الإنسانيّة التي تبرز في تعاملاتهم مع أفراد مجتمعهم وفي تواصلهم مع الآخرين، وعليه فإنّ المشكلات المتعلّقة بالمعلّم يمكن تلخيصها في النقاط التّالية:

(1) فؤاد البهي السيد، الأسس النفسيّة للنمو، دار الفكر العربي، مصر، ط4، 1975، ص89.

- عدم معرفة المعلّم بخصائص مرحلة المراهقة للمتعلم ممّا يؤدي إلى عدم القدرة على رفع مستوى طموح المتعلّمين بدرجة تعادل استعداداتهم وميولهم، وقدركم على نحو الأنشطة المختلفة حتّى يتسنى لهم التّجّاح، وعدم التّعرّض للإحباط.
- عدم اختيار الهدف المناسب لمستوى استعدادات المتعلّم وهذا ما يؤدي إلى خفض الدّافعيّة لديهم، فالأهداف يجب أن تكون مرتبطة بالدّافع من جهة وتنوّع النشاط الممارس من جهة أخرى لتشجيع التّلاميذ على التّحصيل الجيّد.
- قلة الاهتمام الّتي يبيدها المعلّم بحاجات المتعلّمين العقليّة والتّفسيّة والاجتماعيّة وذلك بعدم تقديم مادّة تعليميّة جيّدة وشيقة ومناقشة الأسئلة والمشكلات المقترحة.
- عدم اعتماد المعلّم على استراتيجيات وأنشطة ووسائل حسّية متنوّعة للتّدريس ممّا يشتّت اهتمام وانتباه المتعلّمين.⁽¹⁾

مشكلات تتعلّق بالمنهاج:

- يعدّ المنهاج المدرسيّ من أهمّ العناصر المكوّنة للتّعليميّة، فلا يمكن تحقيق الأهداف التّربويّة إلا من خلاله، بل إنّ المعلّم لا يمكنه اختيار أسلوب من أساليب التّعليم، ولا تقويم من أساليب التّقويم، ولا حتّى الوسائل التّعليميّة إلا من خلال دراسته للمنهاج واستيعابه له، حتّى يتمكّن في الأخير من تحقيق الأهداف المرجو تحقيقها. إلا أنّ النّاطر في المناهج التّعليميّة ليحدّ ثغورها واسعة ومشكلات كبيرة، قد تعيق تحسّد الأهداف التّربويّة، الأمر الّذي يوجب على القائمين على المنظومة التّربويّة وعلى رأسهم الوزارة الوصيّة معالجة ذلك بما يتوافق مع الهوية العربيّة والإسلاميّة، ومن تلك المشكلات ما يلي:
- القصور في تحقيق أهداف التّعليم الثّانويّ في أداء رسالتها نحو متعلّميها من حيث إعدادهم للتّعليم الجامعيّ وللحياة العمليّة، وعجزه في إكسابهم المهارات الصّّوريّة لإثبات ذواتهم ومواكبة المتغيّرات العالميّة المتسارعة في كافة المجالات، وكذا ضعف قدرة المناهج بصورها الحالية في إكساب المتعلّمين مهارات البحث العلميّ والتّعلّم الذّاتيّ.
 - عدم إلقائها الضّوء على كيفية اختيار المحتوى والخبرات التّعليميّة والمعايير اللازمة لذلك حيث لا تركّز على إكساب المتعلّم القدرة على الوصول إلى المعلومة المتجدّدة.

(1) أحمد أوزي، المراهق والعلاقات المدرسية، مطبعة النجاح الجديدة، ص15.

- عدم اهتمام المناهج بكيفية توفّر الخبرات التّعليميّة وتنظيمها تنظيمًا فعّالًا يجعل التّلاميذ يبدؤون بالمرور من خبرات قليلة تناسبهم إلى خبرات أكثر تعقيدًا، وذلك بطريقة تدريجيّة حسب نموّ التّلاميذ حتّى تشمل المقرّر الدّراسيّ.
 - عدم إدراج تكنولوجيا المعلومات والاتّصال في مسارات التّعلّم منذ المراحل الأولى للدراسة.
 - عدم المرونة في التّوجيه المدرسيّ حيث لا تتاح الفرصة لمن يرغب من التّلاميذ في تغيير مساره الدّراسيّ والتّحوّل إلى مسلك جديد بسهولة.
 - التّركيز في نظام التّقويم على كمّ المعارف المتحصّل عليها بدلا من التّركيز على مدى بلوغ الأهداف المرسومة من حيث نوعيّة التّعلّم الحاصل وقيمة مكتسبات المتعلّم.⁽¹⁾
- بعدما تطرّقنا إلى تعريف مرحلة التّعليم الثّانويّ وخصائص هذه المرحلة المهمّة وخصائص المتعلّم من النّاحية الجسديّة والتّفسيّة والانفعاليّة الوجدانيّة وكذا العقليّة، إضافة إلى المشكلات المرتبطة بهذه المرحلة على مستوى المتعلّم، والمعلّم، والمناهج المدرسيّة، وما يجب السّعي إليه قصد تحقيق الأهداف التّربويّة، نأتي الآن لمعالجة صعوبات تعلم البلاغة العربيّة في الطّور الثّانويّ (مرحلة التّعليم الثّانويّ) وذلك بهدف تشخيصها ومن ثمّ ذكر وتحديد الحلول النّاجعة لمعالجتها تحقيقًا للأهداف المرجوّة من تعليم مادّة البلاغة العربيّة في مناهجنا التّعليميّة في مؤسساتنا التّربويّة .

3 صعوبات تعلم البلاغة العربيّة:

كثيرا ما نسمع شكوى المتعلّمين من البلاغة وتعلّمها وأنّها تحتوي على قواعد جافّة وصعبة، وألفاظ أدبيّة من غير البيئة الّتي يعيشونها، هذه الشّكاوى الّتي تتكرّر من المدرّسين في تدريس مادّة البلاغة من حيث طريقة عرضهم للمادّة البلاغيّة أو من حيث طريقة تدريسهم لها.

تعتبر مادّة البلاغة العربيّة من أهمّ المواد الّتي بني عليها مناهج اللّغة العربيّة في المرحلة الثّانويّة لما لها من قيمة علميّة وفنّيّة وجماليّة، خاصّة في إكساب المتعلّم تذوق النّصوص الأدبيّة فيقف على شاعريتها ويتحسّس مواطن الحسن فيها، كما تساعد على إصدار الأحكام التقديّة التّقييميّة "فالبلاغة عنصر أصيل في دراسة النّصّ الأدبيّ في المدرسة الحديثة، فهي تلتقي مع الأدب في الأهداف والغايات المرسومة، ولكي يتذوّق التّلميذ القارئ الجمال في العمل الأدبيّ تذوّقا كاملا ويحس بكلّ ما أراد الأديب أن ينقله إليه من عواطف وأفكار ودلالات، يجب عليه أن يعرف الوسائل الّتي هيأت للأديب ذلك، وهي العلم الّذي يزوّده بمعرفة

(1) منيرة حسن الصعيدي، المناهج المتكاملة، مكتبة الأنجلو المصرية، مصر، ط1، 1981.

هذه الوسائل الّتي يستعين بها الأدب في تعبيره، وتساعد على أن يتذوّق العمل الأدبيّ أو ينتجه إذا توافرت به القدرة الفنّية الّتي تهيّأت للأديب، فهي فنّ أدبيّ ينمّي الذّوق ويذكّي الحسّ إذا غلب عليها الطّابع الفنّيّ الوجدانيّ، وعلى الطّلبة في المدرسة الثّانويّة أن يدركوا أنّ البلاغة ليست قوانين وقواعد، بل هي إشارات إلى ألوان التّعبير الأدبيّ يستسيغه الذّوق وتميل إليه النّفس، فالأدب منهل تنهل البلاغة منه وهي قوامه وعنصر تكوينه، وإنّ امتلاك الطّلبة لناحية التّذوّق الفنّيّ في دروسهم البلاغيّة لا يقاس بكثرة وأعرفوه من مصطلحات البلاغة، وإنّما يقاس بمقدار ما مهروا فيه من حذق فنّيّ في الاهتمام إلى الألوان البلاغيّة في النّصوص الأدبيّة المختلفة وعلى هذا التّمو من الدّرس يرتبط الأدب بالبلاغة.⁽¹⁾ هذه الأهميّة البالغة الّتي يحظى بها الدّرس البلاغيّ أحاطت بها مجموعة من صعوبات تعلّمه، كما أنّ هذه الصّعوبات لا تتعلّق بعنصر معيّن من عناصر العمليّة التعليميّة، بل تشمل العديد من العناصر، فمنها صعوبات تتعلّق بالمتعلّم، كما يتعلّق منها بالمعلّم، إضافة إلى صعوبات تتعلّق بعناصر أخرى، سنذكرها.

1.3 صعوبات تتعلّق بالمتعلّم:

لقد أنحى المتعلمون باللّائمة على المعلّمين فيما يجدونه من صعوبات في تعلّم البلاغة العربيّة، فحسب رأيهم "أنّ المعلّمين يتّبعون أساليب تدريس لا تساعد على الفهم، فلا يهتمّون إلا بشرح المصطلحات البلاغيّة وتحفيظها، ولا يعنون بتربيّة الذّوق الفنّيّ وتنمية مهاراته، بل مازال كثير منهم يعالج البلاغة من خلال الدّائرة الضّيقة للفظ والكلمة والجملة، فلا يهتمّون بالعصور الأدبيّة المتكاملة، ولا بالموازنة بين الأساليب قدر اهتمامهم بالتّقسيم والتّعاريف البلاغيّة الّتي تفرغ البلاغة من محتواها وتجعلها مجرد تصوّرات منطقيّة جافّة."⁽²⁾ قد يكون المتعلّم محقّا فيما ذهب إليه من تحميل المسؤوليّة للمعلّمين فيما يجده من صعوبات في تعلّم البلاغة العربيّة، فبعض المعلّمين لا يزال يدرس البلاغة بطريقة تقليديّة قديمة، صوّر البلاغة قائمة من القوانين والقواعد المعيارية الجافّة الصّارمة لا روح فيها ولا جمال، الأمر الّذي تسبّب في نفور المتعلّمين من هذه المادّة، وإن كان الأخرى بهم لو أوتو معلما ذكيّا أن يستمتعوا بها ويستفيدوا منها فهي أداة تأثير وإقناع وتواصل وتذوّق. "لذلك أصبحت دروس البلاغة في الواقع جهدا من غير طائل لأنّها لا

(1) سعاد عبد الكريم الوائلي، طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير بين النظرية والتطبيق، دار الشروق، الأردن، ط1، 2004، ص47.

(2) عبد الرحمن الهاشمي، فائزة العزاوي، تدريس البلاغة رؤية نظرية تطبيقية محوسبة، ص219.

تصقل أذواق المتعلّمين، ولا تنمّي ملكاتهم الأدبيّة ولا ترضى بمهارات التّدوّق لديهم، لكونها تقوم على أمثلة متكرّرة منذ قرون خلت، وعبارات مأثورة تلوّكها الألسن فقدت قيمتها لدى الأجيال المعاصرة.⁽¹⁾

أما عن أهمّ صعوبات تعلّم مادّة البلاغة العربيّة من وجهة نظر المتعلّمين فهي:

- جهل المتعلّم بالإعجاز البلاغيّ للقرآن الكريم.
- ضعف قابليّة بعض المعلّمين في إيصال اللّغة.
- عدم قدرة بعض المعلّمين إغناء مادّة البلاغة بالأمثلة والإيضاحات.
- عرض المادة بالأسلوب التقليديّ الذي لا يساعد على تحقيق أهداف المادّة.
- ضعف المستوى العلميّ لبعض المدرّسين في تخصّصهم.
- تقديم بعض المعلّمين القواعد البلاغيّة وكأنّها مادّة حفظ وليس مادّة فهم.
- صعوبة تطبيق القواعد البلاغيّة.
- ضعف الذّخيرة اللّغويّة لدى المتعلّمين.
- انتهاء اهتمام المتعلّم بالبلاغة بانتهاء الامتحان.
- لا يراعي بعض المعلّمين الفروق الفرديّة لمستويات المتعلّمين في التّدريس.
- صعوبة مضمون الأسئلة الامتحانيّة.
- صعوبة الحصول على المصادر التي تعين على فهم البلاغة.
- ضعف الجرأة الأدبيّة عند المتعلّمين تبعدهم عن التّفاعل مع الدّرس.
- ضعف رغبة المتعلّمين بمادّة اللّغة العربيّة.
- عدم إدراك المتعلّم الأهميّة الكبيرة للبلاغة.
- قلة مطالعة المتعلّمين الخارجيّة.
- لا يبصر الكتاب المتعلّمين بقيمة الأساليب البلاغيّة.
- ضعف قدرة المعلّمين على خلق عنصر التّشويق لدى المتعلّمين.
- ضعف التّفاعل الإيجابي بين المدرّسين والمتعلّمين أثناء الدّرس.
- طول الأسئلة الامتحانيّة لا تتناسب والوقت المخصّص لها.
- اعتقاد المتعلّمين أنّ المعلّم هو المصدر الوحيد للمعلومات وهو المرسل وهم المستقبلون.

(1) عبد الرحمن الهاشمي، فائزة العزاوي، تدريس البلاغة رؤية نظرية تطبيقية محوسبة، ص 219.

- عدم مناسبة الأسئلة الامتحانيّة ومستوى المتعلّمين في المادّة.
- الاعتماد على الامتحانات التحريريّة في تقويم المتعلّمين وإهمال الامتحانات الشّفهية.
- خلو بعض الموضوعات من التّطبيقات المحلولة.
- قلة تأكيد بعض المعلّمين التّطبيقات الشّفهية والتّحريريّة أثناء الدّرس.
- ضعف كفاية بعض المعلّمين في تنمية رغبة المتعلّمين في البلاغة.
- قلة محفّزات المعلّمين المادّيّة والمعنويّة.
- ضعف اطلاع المتعلّمين على أهداف تدريس البلاغة.
- أسلوب عرض الدّروس البلاغيّة غير مشوّق.
- نجاح المتعلّم يتوقّف على مدى حفظه للبلاغة.
- قلة استعمال التّقنيات التّربويّة في تدليل تعليم البلاغة.
- لا تقيس الامتحانات القدرة البلاغيّة لدى المتعلّمين.
- ضعف مواكبة معلّمي اللّغة العربيّة للتّطوّر الحاصل في طرائق التدريس.
- قلة الفرص المتاحة لمشاركة المتعلّمين في التّذوق البلاغيّ.
- عدم اهتمام الأسئلة الامتحانيّة بالجانب الوجدانيّ للمتعلّمين.
- عدم تقدير بعض المعلّمين مبدأ جعل المتعلّم محور العمليّة التعليميّة التّربويّة.
- موضوعات القواعد البلاغيّة في الكتاب المدرسيّ المعتمد غير متسلسلة من السّهل إلى الصّعب.
- عدم مراعاة الكتاب المستوى الفكريّ للمتعلّمين.
- عدم مساهمة المعلّمين في اختيار الموضوعات البلاغيّة.
- قلة الاهتمام بالفروق الفرديّة في صياغة الأسئلة الامتحانيّة.
- اهتمام بعض المعلّمين بقواعد الفنون البلاغيّة من دون فهم للنّصوص الأدبيّة.
- ضعف رغبة المتعلّمين في مهنة التدريس في المرحلة الإعداديّة.
- الأسئلة الامتحانيّة البلاغيّة تقليديّة لا تثير تفكير المتعلّم.
- عدم احتواء الكتاب المدرسيّ على نماذج من الأداء البلاغيّ.
- قلة الأنشطة الأدبيّة التي تحفّز المتعلّمين على الأداء البلاغيّ.
- إهمال أهداف مهارة التّذوق الأدبيّ.

- ضعف ارتباط الأهداف بواقع تعليم البلاغة.
 - أساليب الامتحانات المتّبعة لا تتفق وأسلوب تعليم البلاغة.
 - اعتماد بعض المعلّمين على المناقشة النظريّة.
 - الأهداف ضعيفة الارتباط لما مطلوب في تعليم البلاغة.
 - تركيز بعض المعلّمين على الأمثلة المصنوعة.
 - إهمال تحليل عناصر الموضوع للكشف عن الأفكار.
 - ضعف اطلاع المتعلّمين على أهداف تعليم البلاغة.
 - اتّباع بعض المدرّسين طريقة واحدة في التّعليم والتّدرّيس.
 - تخصيص حصص معيّنة وقليلة للبلاغة.
 - دروس البلاغة ضعيفة الارتباط لميول المتعلّمين واهتماماتهم.
 - قساوة ظروف بعض المتعلّمين تحدّ من اندفاعهم نحو الدّراسة عموماً.
 - استعمال بعض المعلّمين أسلوب التّلقين في تعليم البلاغة.⁽¹⁾
- من خلال ما تقدّم من ذكر صعوبات تعلّم البلاغة من وجهة نظر المتعلّمين، نستنتج أنّها متنوعة منها ما تعود إلى المتعلّم من عدم توفّر الرّغبة في تعلّم اللّغة العربيّة عامّة والبلاغة الخاصّة، وضعف الملكة اللّغويّة وغيرها من الأمور، ومنها ما تعلّق بالمعلّم من ضعف في مستواه العلميّ واستعماله أساليب وطرائق قديمة في تعليم البلاغة، ومنها ما يتعلّق بالمنهاج في عدم ترابطه وقلة حجم الوقت المخصّص لتعليم البلاغة في السّنة الدّراسيّة.

2.3 أهم صعوبات تعلّم البلاغة العربيّة من وجهة نظر المعلّمين:

- أهم الصّعوبات الّتي ذكرها المدرّسون فيما يخصّ تعليم البلاغة العربيّة هي:
- ضعف معرفة المدرّسين بالأساليب الحديثة لتحقيق أهداف مادّة البلاغة العربيّة.
 - استعمال بعض المدرّسين أسلوب التّلقين والإلقاء على المتعلّمين.
 - ضعف تقدير أغلب المتعلّمين لأهميّة البلاغة مستقبلاً.
 - أغلب التّصوص المستعملة لا تفي بتوضيح القاعدة البلاغيّة.
 - عدم قياس الامتحانات القدرة البلاغيّة لدى المتعلّمين.

(1) عبد الرحمن الهاشمي، فائزة العزاوي، تدريس البلاغة رؤية نظرية تطبيقية محوسبة، ص 232.

- قلة خبرة مدرّس اللّغة العربيّة بطريقة اشتقاق الأهداف السلوكيّة.
- ضعف التّفاعّل الإيجابيّ بين المعلّمين والمتعلّمين أثناء الدّرس.
- عدم وجود دوريات مطبوعة جديدة للاطّلاع على ما استجدّ في مجال التّدريس والتّعليم.
- قلة رغبة المتعلّمين في دخول أقسام اللّغة العربيّة.
- خلو الكتاب المدرسيّ من التّدريبات الإنشائيّة التي تنمّي التعبير البلاغيّ.
- لا تسهم نتائج الامتحان في تطوير مادّة البلاغة وتدرّسها.
- ضعف ارتباط واقع الأهداف بواقع تدريس البلاغة.
- ضعف الكفاية التّدرسيّة لبعض مدرّسي المادّة.
- قلة الدّورات التّدرسيّة لمدرّسي اللّغة العربيّة على الاتّجاهات الحديثة في التّدريس.
- حفظ معظم المتعلّمين للقواعد البلاغيّة دون فهمها.
- جهود الأمثلة البلاغيّة وشواهداها.
- يعدّ المدرّسون الامتحانات غاية دون اعتمادها تغذية راجعة لتمكين المتعلّمين من المادّة وفهمها.
- عدم مراعاة الأهداف منزلة البلاغة في الأساليب الأدبيّة الحديثة.
- ضعف قدرة المدرسين على تكوين إطار فكري واضح.
- يستعمل مدرّسو البلاغة وفروع اللّغة العربيّة الأخرى العاميّة في التّدريس.
- طرائق التّعليم المتّبعة غير قادرة على تنمية الجرأة الأدبيّة لدى المتعلّمين.
- قلة مطالعات المتعلّمين الخارجيّة.
- ضعف إسهام مواد اللّغة العربيّة الأخرى في تنمية مهارات المتعلّمين البلاغيّة.
- الأسئلة التّقليديّة لا تثير تفكير المتعلّم.
- لم تظهر الأهداف أهميّة البلاغة في حياة المتعلّم.
- قلة محفزات التّعليم المادّيّة والمعنويّة.
- لا تحقّق الطّرائق المتّبعة حاليا في تعليم البلاغة أهداف التّدريس لهذه المادّة في المرحلة الثّانويّة.
- ضعف الاهتمام بتعليم البلاغة.
- ندرة المصادر البلاغيّة الوظيفيّة في المكتبة التّابعة للمؤسّسة التّربويّة.
- الإخراج الفنّي للكتاب المدرسيّ ليس بمستوى جيّد.

- افتقار الأسئلة الامتحانيّة إلى الأساليب العلميّة في صياغتها وترتيبها.
- يعهد تعليم اللّغة العربيّة إلى مدرّسين غير مؤهلّين معرفيّاً وتربويّاً.
- ضعف الثّقافة الأدبيّة لدى بعض مدرّسي مادّة اللّغة العربيّة.
- ضعف محاولة بعض المدرّسين استبدال طرائقهم وأساليبهم في التدريس.
- أساليب التّعليم والتّدريس مرتبطة بالجزئيات أكثر من ارتباطها بالتّصّ الكامل.
- لا تظهر الدّورات التّدريبية للمدرّسين اهتماماً بطرائق تعليم البلاغة.
- قلة الوسائل التّعليميّة المستعملة في تعليم البلاغة.
- قلة مشاركة المتعلّمين في المناقشة داخل الصّفّ الدّراسيّ (القسم).
- اهتمام المتعلّمين بفروع اللّغة الأخرى أكثر من اهتمامهم بالبلاغة.
- موضوعات البلاغة غير متسلسلة من السّهل إلى الصّعب.
- قلة إفادة مدرّسي المادّة من الأهداف بوضعها موجهات عامّة لنشاطاتهم التّدريبية.
- عدم مراعاة بعض المدرّسين للفروق الفرديّة لمستويات المتعلّمين في البلاغة.
- ضعف المستوى لبعض المتعلّمين.
- انخفاض المستوى العامّ للمتعلّمين وانصرافهم عن الدّراسة.
- ضعف قدرة المتعلّم على التذوّق الفنّي والجمالي.
- عدم مراعاة الكتاب المدرسيّ للغة العربيّة للمستوى الفكريّ للمتعلّمين.
- قلة الحصص المخصّصة لتعليم البلاغة.
- عدم الاعتماد على دليل موحد للتّصحيح.
- افتقار الأهداف إلى ما يشعر المتعلّمين المكانة المرموقة للبلاغة.
- قلة المحفّزات المعنويّة والمادّيّة للمعلّمين ذوي الكفاءات.
- أساليب أغلب المعلّمين غير مبنية على تحفيز المتعلّمين.
- قلة استعمال المتعلّم لموضوعات مادّة البلاغة.
- أسلوب عرض موضوعات البلاغة لا تساعد على الفهم.
- ليست هناك أسس واضحة لتحديد مستويات الطّلبة في بناء الأهداف.
- ضعف رغبة المتعلّمين في مادة البلاغة.

- قلة عدد المفردات التي تعطى للمتعلّمين خلال العام الدّراسي.
- تقليد المتعلّمين لأسئلة الكتاب.
- الأهداف غير كافية لتحقيق ما هو مطلوب من تعليم البلاغة العربيّة.
- اعتماد بعض المدرّسين على طريقة واحدة من طرائق تدريس البلاغة.
- ضعف مواكبة مدرّسي مادّة اللّغة العربيّة للتطوّر الحاصل في طرائق التدريس وأساليبه.
- يعاني أكثر المتعلّمين من الازدواجيّة اللّغويّة (الفصحى والعامية).
- لا تتوافر الرّؤية البلاغيّة لدى المتعلّمين في تحليل النّصّ الأدبيّ قبل الشّروع فيه.
- ضعف الترابط بين الكثير من الموضوعات.
- الأسئلة الامتحانيّة غير شاملة لمحتوى المادّة البلاغيّة.⁽¹⁾

إنّ المتأمّل في هذه الصّعوبات التي ذكرها المعلمون فيما يتعلّق بصعوبات تعلّم وتعليم البلاغة، يجد أنّها متنوّعة ومختلفة هي الأخرى، فقد أرجعها بعضهم إلى ضعف مستوى بعض المتعلّمين ونقص كفاءتهم المعرفيّة، وقلة خبرتهم ودرايتهم فيما يخصّ أساليب واستراتيجيات التعليم والتدريس لنقص الدّوريات والدّورات المعالجة لذلك، كما تعود بعضها إلى المتعلّم وما يتّصف به بعضهم من العزوف عن تعلّم هذه المادّة (البلاغة العربيّة) الأمر الذي يعيق تحقيق الأهداف وتجسيدها في المؤسّسات التّربويّة، دون أن يغفل دور المنهاج التّربويّ في صناعة تلك الصّعوبات كقلة الحصص المخصّصة لتعليميّة البلاغة العربيّة وعدم تسلسل تلك الدّروس البلاغيّة، وقد نرجع هذه المشكلة إلى عدم كفاءة وخبرة القائمين على وضع المناهج التّربويّة وجهلهم بالمستويات العلميّة والفكريّة للمتعلّمين وعدم الوقوف على احتياجاتهم، ولا شكّ أنّ كلّ هذه الصّعوبات والعوامل المتسبّبة فيها تجعل من تعليميّة البلاغة العربيّة في المرحلة الثّانويّة داخل المؤسّسات التّربويّة أمرا عسيرا بل ربّما مستحيلا لمعاناة كلّ عناصر العمليّة التعليميّة التّعلّميّة.

وعليه فإنّه يجب اتّخاذ الإجراءات التّربويّة لمعالجة هذا الواقع التّربويّ التّعليميّ وإيجاد الحلول العمليّة المتعلّقة بكلّ عنصر من عناصر العمليّة التعليميّة والمنظومة التّربويّة حتّى تتحقّق الأهداف وتستعيد البلاغة العربيّة جمالها ووظيفتها الفنّيّة والخطائيّة والتّواصليّة لدى المتعلّمين، ومن تلك الإجراءات والمعالجات لهذه الصّعوبات ما يلي:

(1) عبد الرحمن الهاشمي، فائزة العزاوي، تدريس البلاغة رؤية نظرية تطبيقية محوسبة، ص 221.

4 مقترحات علاج صعوبات تعليميّة البلاغة العربيّة.

1.4 الحلول المقترحة لصعوبات مجال الأهداف:

- وجوب احتواء الكتاب المدرسيّ على الأهداف العامّة لتدريس البلاغة العربيّة وكيفية استفااق الأهداف السلوكيّة.
 - ضرورة صياغة الأهداف بدقّة وأكثر وضوحاً ممّا هي عليه الآن.
 - ضرورة مواكبة الأهداف للمستجدات التّربويّة والتّطوّرات التي تطرأ على المجتمع.
 - خضوع الأهداف إلى دراسة تقويميّة لغرض إضافة بعض الأهداف أو حذف بعضها.
 - ضرورة إبراز الأهداف لأهميّة التّدوّق الأدبيّ وعدّه من المهارات اللّغويّة الأساسيّة عند مدرّسي اللّغة العربيّة.
 - مناقشة أهداف تعليم البلاغة مع المتعلّمين، فذلك يزيد من اهتمامهم بهذه المادّة ويخلق عندهم الدّافعيّة للتّعلّم.⁽¹⁾
- إنّ هذه الإجراءات والحلول العمليّة كفيلة بمعالجة القصور وصعوبات تعلّم البلاغة العربيّة متى جسّدت داخل المؤسّسات التّربويّة وتوفّر الوعي بأهميّة السّعي إلى ذلك من قبل كلّ الأطراف الفاعلة في العمليّة التّعليميّة.

2.4 الحلول المقترحة لصعوبات مجال المدرّسين:

- رفع كفاءة مدرّسي اللّغة العربيّة علميّاً ومنهجيّاً.
- اتّصال المعلّمين الدّائم بمصادر العلم والثّقافة، إذ الثّقافة عنصر مهمّ في نجاح مهمّة المعلّم.
- تشجيع مدرّسي مادّة اللّغة العربيّة وتعزيز قدراتهم.
- ربط المعلّم بين فروع اللّغة العربيّة وعلومها وفنونها أثناء عمليّة التّعليم.
- اعتماد اللّغة العربيّة الفصحى في تدريس وتعليم مواد وأنشطة اللّغة العربيّة وتشجيع المتعلّمين على ذلك.
- الاهتمام بعنصر التّدوّق الفنّي والأدبيّ أثناء تعليميّة البلاغة العربيّة.⁽²⁾

(1) عبد الرحمن الهاشمي، فائزة العزاوي، تدريس البلاغة رؤية نظرية تطبيقية محوسبة، ص 246.

(2) ينظر المرجع نفسه، الصّفحة نفسها.

ولا شكّ أنّ مثل هذه الحلول المقترحة لمعالجة صعوبات تعلّم البلاغة أمر ضروريّ ومهمّ لنجاح تعليميّة اللّغة العربيّة عامّة والدّرس البلاغيّ خاصّة، وبالتالي تجسيد الأهداف العامّة على أرض الواقع داخل المؤسّسات التّربويّة وخارجها الظّاهرة على السّلوّك.

3.4 الحلول المقترحة لصعوبات مجال المتعلّمين:

- العناية بتنمية المهارات اللّغويّة للمتعلّم منذ المرحلة الابتدائيّة على وفق أسس علميّة للبناء اللّغويّ لإغناء ذخيرته اللّغويّة وغرس حبّ لغته العربيّة، فكثيرا ما يعتمد المتعلّم في المرحلة الثّانويّة على ما اكتسبه في السّنوات السّابقة.
- الاهتمام بمحيط المتعلّم اللّغويّ في سماعه الفصيح من الكلام من معلّمه على اختلاف تخصّصاتهم العلميّة وكذا من الصّحافة والإذاعيين على اختلاف مجالاتهم السّميّة والبصريّة المرئيّة.
- تشجيع المتعلّمين على زيارة المكتبات سواء داخل المؤسّسات التّربويّة أو المكتبة العموميّة واقتناء الكتب الأدبيّة شعرا ونثرا، ووضع حوافز لذلك.
- ضرورة إجراء التّقويم المستمر لأداء المتعلّمين في البلاغة العربيّة.
- التّوعية المستمرة للمتعلّمين بأهميّة البلاغة العربيّة بالنّسبة للغة العربيّة والعلوم الإسلاميّة وربطها بالتّصوص الدينيّة، فهي أداة ضروريّة ومهمّة لمعرفة معاني القرآن الكريم، والأحاديث النبويّة الشّريفة، وكلام العرب من شعر ونثر.
- تنمية قدرات المتعلّمين البلاغيّة من خلال الأنشطة المكثّفة كالكتابة والحفظ والتّقند والتّواصل الشّفهيّ والتّحريريّ داخل المؤسّسات التّربويّة وخارجها.
- إجراء مسابقات داخلية بين المتعلّمين فيما يتعلّق بالوقوف على بلاغة القرآن الكريم والوقوف على سرّ بيانه وإعجازه وترتيب جوائز على ذلك.⁽¹⁾

ومن خلال الحلول المقترحة لمعالجة صعوبات تعلّم البلاغة العربيّة في مجال المتعلّمين يظهر بوضوح أهميّة تلاقح المعارف العلميّة وتخصّصات المتعلّمين المعرفيّة خدمة للمتعلّم وذلك في حرص جميع المعلّمين التّعليم باللّغة الفصيحة داخل الصّفوف الدّراسيّة، وعدم اقتصار ذلك على معلّمي مادّة اللّغة العربيّة، الأمر الذي يشجع المتعلّم على الاقتداء بهم ومحاولة مواكبتهم في ذلك، ليؤثّر في الأخير إيجابا على تحقيق الأهداف التّربويّة والتعليميّة خدمة للغة العربيّة وللمنظومة التّربويّة وللمتعلّم على وجه الخصوص.

(1) عبد الرحمن الهاشمي، فائزة العزاوي، تدريس البلاغة رؤية نظرية تطبيقية محوسبة، ص 247.

5 صعوبات تعلّم البلاغة المتعلّقة بالتّقويم بأساليب التّقويم:

قبل الحديث عن أهمّ صعوبات تعلّم البلاغة العربيّة المتعلّقة بأساليب التّقويم، يستحسن أن نتعرّف على مفهوم التّقويم اللّغويّ وأهمّيته وأنواعه.

تعريف التّقويم اللّغويّ:

إنّ التّقويم من أهمّ المفاهيم والمحطّات التّربويّة والتّعليميّة والعناصر المكوّنة للمنهاج اللّغويّ لدوره في معرفة تحقّق الأهداف التّربويّة والتّعليميّة، وقد عرّف التّقويم بتعاريف كثيرة ومتّوعة، حيث حاول كلّ عالم وباحث في المجال التّربويّ والتّعليميّ أن يضع له تعريفا يحدّد به ماهية هذا المفهوم، وتقوم التّدرّيس على العموم "عملية منظوميّة يتمّ فيها إصدار حكم على منظومة تدرّس ما أو أحد مكوّناتها أو عناصرها، بغية إصدار قرارات تدرّسيّة تتعلّق بإدخال تحسينات أو تعديلات على تلك المنظومة ككلّ أو على بعض مكوّناتها أو عناصرها وبما يحقّق الأهداف المرجوّّة من تلك المنظومة".⁽¹⁾ فالغاية من التّقويم هو تحسين المنظومة التّربويّة والتّعليميّة ككلّ وذلك بمعالجة القصور الذي يمسّ عنصرا من العناصر المكوّنة للعمليّة التّعليميّة التّعلّميّة فيشمل التّقويم المعلّم (المربّي) والمتعلّم والمناهج الدّراسيّة والأهداف العامّة "إلا أنّ تقويم تعلّم المتعلّمين يعدّ واحدا من أبرز تلك الجوانب، بوصفه واحدا من المؤشّرات الأساسيّة لمدى نجاح منظومة التّدرّيس في تحقيق الأهداف التّدرّسيّة".⁽²⁾

وفي كتاب تدرّيس البلاغة العربيّة رؤية نظريّة تطبيقية محوسبة جاء تعريف التّقويم على أنّه "تقدير أثر التّعليم في سلوك المتعلّم وقياس مدى نجاحه في تكوين شخصيته وفي تنمية قدراته ومهاراته اللّغويّة، وفي تزويده بالقيم والمثاليات المنشودة عن طريق التّعلّم اللّغويّ، كما أنّ التّقويم جزء لا يتجزّأ من العلميّة التّعليميّة، ومهارة تقويم المحتوى تشخص الدّاء وتصف له الدّواء، أي تبرز جوانب القوّة والضعف في المادّة المسموعة، وتعالج أسباب الضّعف، وتعزيز أسباب القوّة".⁽³⁾ فالتّقويم إذا عملية ضروريّة وأكيدة لقياس مدى سلامة العناصر المكوّنة للعمليّة التّعليميّة. كما يمثّل التّقويم الإجراء الهامّ الذي يحقّق تطوّر العمليّة

(1) حسن شحاتة، مروان السمان، المرجع في تعليم اللغة العربية وتعلّمها، مكتبة الدار العربيّة للكتاب، مصر، ط1، 2012، ص207.

(2) المرجع نفسه، الصّفحة نفسها.

(3) عبد الرحمن الهاشمي، فائزة العزاوي، تدرّيس البلاغة رؤية نظريّة تطبيقية محوسبة، ص253.

التّعليميّة التّعلّميّة ويضمن نجاحها انطلاقاً من تحديد الأهداف التّعلّميّة أو ما يسمى بمؤشّرات الكفاءة وصياغتها بعبارات واضحة ودقيقة وصريحة.⁽¹⁾

كما أنّ التّقويم في التّعليم عرف تطوّراً وتغيّراً كبيراً فقد "كان التّقويم في التّعليم يتّجه إلى التّواحي التّحصيليّة لتركيز المناهج على الجانب المعرفيّ، وكان اهتمامها بالنّاحية الكميّة ومدى ما حصل الطّلاب منها، ثمّ نقلت التّربيّة الحديثة اتّجاهه واهتماماته إلى النّمو العام في القدرات والمهارات وألوان السّلوكيّة تصدّي التّقويم اليوم بالبحث والاستقصاء لكلّ العوامل الّتي تؤثر في العمليّة التّعليميّة من: منهج وكتاب ومعلّم، ووسائل تعليميّة... ويعني اليوم بالاختبارات الموضوعيّة، والنتائج الدّقيقة، وفي عبارة موجزة: انتقلت التّربيّة الحديثة بالتّقويم اللّغويّ إلى إطار واسع وإنّ التّقويم استراتيجيّة فعالة للدّفع، وزيادة الإنتاج والمساعدة على تعرف القدرات واستغلال الطّاقات".⁽²⁾

وتعدّ عمليّة التّقويم من أصعب العمليات المتعلّقة بالمنظومة التّعليميّة التّعلّميّة وتمرّ هذه الأخيرة بخطوات ومراحل محدّدة، وعليه "فليس التّقويم عمليّة سهلة تكتفي بوضع عدّد من الأسئلة نستطيع بفضلها التّحقّق من حصول التّعلّم وباستعمال مقياس لرصد مواطن القوّة أو الضّعف في سلوك الطّالب وأدائه ولرصد ما اكتسبه من معارف ومهارات، بل التّقويم عمليّة مركّبة وغير واضحة النتائج دائماً وتدخل فيها العديد من المتغيّرات وفي مقدّماتها المواقف الشّخصيّة للمقوّم وتصوّراته الخاصّة حول ما ينتظره المجتمع من التّعليم وحول أهداف التّربيّة بشكل عامّ".⁽³⁾

كما يمكننا القول إنّ التّقويم "من أهم وأبرز مناشط العمليّة التّعليميّة، وأكثرها ارتباطاً بالتّطوّر التّربويّ، فهو الوسيلة الّتي تمكّننا من الحكم على فعالية عمليّة التّعلّم بعناصرها ومقوماتها المختلفة، كما أنّه العمليّة الّتي من خلالها يمكننا الحكم على مدى نجاحنا في تحقيق الأهداف المرجوّة والمنشودة، وهو ليس عمليّة ختاميّة كما كان في السّابق، بل أصبح التّقويم عمليّة مستمرة تصاحب عمليّة التّخطيط والتّنفيد ومتابعة المنهج".⁽⁴⁾ إذن يرتبط نجاح المنظومة التّربويّة بالتّقويم الّذي به يمكننا معرفة مدى ونسبة تحقّق

(1) عبد القادر لورسي، المرجع في التّعليميّة، ص 244.

(2) عبد الرحمن الهاشمي وآخر، تدريس البلاغة العربيّة، ص 253.

(3) محمد الدريج، مدخل إلى علم التدريس، ص 179.

(4) بليغ حمدي اسماعيل استراتيجيّة تدريس اللغة العربيّة، ص 287.

الأهداف التّربويّة المرجو تحقيقها، وعليه فلا يخفى على المتخصّص في هذا المجال الأهميّة الكبيرة التي يكتسبها، والتي تظهر على عدّة مستويات، نذكرها على النّحو التّالي:

أهميّة التّقويم بالنّسبة للمتعلمين:

- 1- يكون حافزا على التّعلّم واستغلال قدراتهم للارتفاع بمستوى تحصيلهم.
 - 2- مساعدتهم على معرفة نواحي القوّة ونواحي الضّعف.
- أهميّة التّقويم بالنّسبة للمؤسسة التّربويّة:
- 1- مساعدة المؤسسة التّربويّة على مراجعة أهدافها ومدى ملائمة المنهج لتحقيق هذه الأهداف.
 - 2- مساعدة المؤسسات التّربويّة على تقسيم المتعلّمين إلى مجموعات مناسبة سواء في فصول دراسية أو في مجموعات نشاط.
 - 3- مساعدتها في مقارنة إنجازها وأدائها بإنجاز وأداء المؤسسات الأخرى.
 - 4- مساعدتها في التّعرف على المتعلّمين ذوي الحالات الخاصّة مثل الذين يعانون من مشكلات صحيّة أو نفسيّة أو اجتماعيّة، أو الذين تنقصهم بعض القدرات أو الموهوبين في جوانب معيّنة وبهذا تعمل على رعايتهم.
 - 5- يوفّر المعلومات عن مدى تأثير المؤسسات التّربويّة في البيئة المحليّة والمجتمع ومدى ارتباط أهدافها ومنهجها بسوق العمل.
 - 6- توفير مؤشّرات للمؤسسات تدلّ على مدى استفادتها من مصادر وإمكانات البيئة والمجتمع.
- أهميته بالنّسبة لتطوير المناهج التّربويّة:

- 1- توفير المعلومات والأحكام اللازمة لقيام عمليّة التطوير على أسس سليمة.
 - 2- زيادة فعالية تنفيذ المناهج.
 - 3- اتّخاذ الإجراءات المتعلّقة بالمناهج على أسس واقعيّة ومعلومات صحيحة.⁽¹⁾
- ومن خلال إدراك أهميّة التّقويم بالنّسبة للمناهج التّربويّة، ارتأينا أن نتناول العلاقة بين المنهج والتّقويم إذ "هي علاقة ارتباطيّة، ولهذا لا ينفصل المنهج عن التّقويم في أيّة مرحلة من مراحل أو عمليّة من عملياته فهو يبدأ بالتّقويم وينتهي بالتّقويم، فالتّقويم عنصر من عناصر المنهج، يلازمه في جميع مراحل بنائه:

(1) عبد الرحمن الهاشمي، فائزة العزاوي، تدريس البلاغة رؤية نظرية تطبيقية محوسبة، ص 255.

- عمليّة تخطيط المنهاج.
- عمليّة تنفيذ المنهاج.
- عمليّة تقويم المنهاج.
- عمليّة تطوير المنهاج.⁽¹⁾

إنّ النّاطر في هذه الأهميّة الّتي يحقّقها التّقويم ليدرك ضرورة اهتمام القائمين على المنظومة التّربويّة به والحرص عليه وتنفيذه بكلّ أنواعه، وهي أربعة نذكرها على النّحو التّالي:

أنواع التّقويم:

ينقسم التّقويم اللّغويّ - خاصّة - إلى أربعة أقسام: التّقويم المبدئيّ، والتّقويم البنائيّ التّكوينيّ، والتّقويم الختاميّ، وأخيرا التّقويم التّتبعيّ.

أولا - التّقويم المبدئيّ:

يتمّ هذا النوع من التّقويم قبل البدء في تنفيذ المنهاج، أي حتّى تتوافر صورة كاملة عن الوضع الكائن قبل التّطبيق والتّنفيد، كما يطلق عليه (التّقويم التّمهيديّ)، حيث يوفّر معلومات مهمّة عن مستوى المتعلّم المعرفيّ والوجدانيّ والمهاريّ.

ثانيا - التّقويم البنائيّ التّكوينيّ:

ويطلق عليه (التّقويم التّطوّريّ)، ويجري هذا التّقويم في فترات مختلفة في أثناء تنفيذ المنهاج، بغرض الحصول على معلومات تساعد في مراحل العمل.

ثالثا - التّقويم الختاميّ:

ويجرى في ختام المنهاج أو البرنامج للوقوف على أثره بعد اكتمال تنفيذه وتطبيقه، حيث يزودنا بحكم نهائيّ على النتائج المكتمل.

رابعا - التّقويم التّتبعيّ:

ويتمّ هذا الأخير عن طريق مواصلة متابعة المتعلّم بعد التّخرّج لمعرفة فعاليّته في العمل وتعامله مع نشاطات الحياة ومواجهة مشكلاتها.⁽²⁾

(1) عبد السلام الجعافرة، تعليم اللغة العربية في ضوء الاتجاهات الحديثة، دار الكنتال الجامعي، الإمارات، ط1، 2004، ص307.

(2) المرجع نفسه، ص 256 و257.

وعليه نستنتج من أنواع التّقويم المختلفة الّتي تجري في أوقات مختلفة، فبعضها يحدث قبل العمل في شروع تنفيذ البرامج، وبعضها أثناء تنفيذه وتطبيقه، والآخر في ختام ونهاية المنهاج والبرنامج، إنّ هذا التّقويم يساير العمليّة التعليميّة التّعلّميّة للتّأكّد من سيرها على الطّريق الصّحيح المفضي إلى تحقيق الأهداف المرجو تحقيقها.

بعد التّطرّق إلى تعريف التّقويم وذكر أهميته وأنواعه المختلفة، ارتأينا أن نعقد مقارنة على سبيل الوجازة والاختصار بين التّقويم والقياس نظرا لشدّة الالتباس بينهما.

الفرق بين التّقويم والقياس:

حتّى نقف على الحدود الفاصلة بين التّقويم والقياس، يتعيّن علينا تعريف هذا الأخير، فقد جاء في معجم علوم التّربيّة أنّ القياس "إعطاء قيمة كميّة لإنجاز التّلميذ تترجم نوعا من الحكم على ذلك الإنجاز، ودرجة التّحكّم فيه. ويتطلّب القياس شرطين رئيسين هما: الموضوعيّة، والدّقّة، فالموضوعيّة تعني أنّ الحكم على إنجاز التّلميذ لم تتدخل فيه عوامل ذاتيّة، والدّقّة تعني ثبات الحكم الّذي قيست به الإنجازات." (1) وعليه فإنّنا نجد أنّ القياس يتعلّق بالجانب التّقيميّ الكميّ، وهذا ما يعني أنّ "التّقويم أشمل وأعمّ، يتناول نواحي متعدّدة من الشّيء، أمّا القياس فهو أضيق في معناه من التّقويم، يعني غالبا جمع معلومات كميّة عن موضوع القياس، ولقد استخدمت كلمة قياس في اللّغة الدّارجة بكثرة جعلتها تعني أكثر من معنى وعلى الأخص في بعض اللّغات الأجنبيّة." (2) إذا فالعلاقة بين القياس والتّقويم علاقة عموم وخصوص فالتّقويم يشمل القياس بإضافة إلى إعطائه الجانب الكميّ يهتمّ بإصلاح الشّيء المقوّم ومسايرة تنفيذه وتطبيقه والتّأكّد من تحقّق أهدافه على السّلك والواقع، أمّا القياس فلا يطمح إلى ذلك، بل يقف عند حدود الكمّ والأرقام .

ويتأثّر القياس بجملة من العوامل المختلفة، نذكر منها:

- الشّيء المراد قياسه أو السّمة المراد قياسها.
- أهداف القياس.
- نوع القياس.
- وحدة القياس المستعملة.

(1) عبد اللطيف الفاربي، معجم علوم التّربية، ص196.

(2) بليغ حمدي إسماعيل، استراتيجيات تدريس اللّغة، ص287.

- طريقة القياس ومدى ترتيب الذي يقوم بالقياس وجمع الملاحظات.⁽¹⁾
بعد تناول الفرق بين التّقيّم والقياس، ومعرفة أهمّيته في تحقيق أهداف المنهاج اللّغويّ على وجه الخصوص، نتناول خصائص وصفات التّقيّم الجيّد الذي يكفل تحقّق تلك الأهداف التّربويّة والتّعليميّة.
خصائص التّقيّم الجيّد:

حتّى يكون التّقيّم جيّدا ومفيدا ويؤتي ثماره، لا بدّ أن يتوفّر على جملة من السّمات والخصائص التي حدّدها علماء النّفس والتّربيّة والمهتمّين بالجانب التّربويّ والتّعليميّ، وهي كالآتي:

1- الشّمول: بأن يتضمّن التّقيّم جميع جوانب النّمو (المعرفيّة، الوجدانيّة، المهاريّة)، كما يتضمّن جميع مستويات الأهداف.

2- الاستمراريّة: أن يكون التّقيّم مستمرا بحيث يمكن التّعرّف على جوانب القوّة والضعف في تعلّم الدّراسات أوّلا بأوّل ممّا يكفل علاج نواحي الضّعف وتدعيم جوانب القوّة في الوقت المناسب.

3- تعدّد وتنوّع وسائل التّقيّم: بمعنى أن يتمّ استخدام وسائل متنوّعة في التّقيّم وذلك في ضوء الأهداف التي تمّ تحديدها وتبعاً للإمكانيات المتاحة.

4- ارتباطه بالأهداف: أن يرتبط التّقيّم بالأهداف التي تمّ تحديدها للمنهج أو الوحدة أو الدّرس.

5- التّظيم الجيّد والدّقة: يساعد التّظيم الجيّد لخطوات التّقيّم، أمّا الدّقة ففي استخدام أدوات التّقيّم التي تساعد على نجاح نتائج التّقيّم.

6- أن يكون التّقيّم اقتصاديّا (أي أن استخدام أدوات للتّقيّم لا تحتاج إلى تكلفة كبيرة وفي الوقت نفسه تساعد على تحقيق الغرض).⁽²⁾

كما أضاف بليغ حمدي إسماعيل بعضاً من الخصائص التي تتوافر في التّقيّم الجيّد وهي:

- أن يكون التّقيّم علميّا، بحيث يتّصف بالموضوعيّة والصدّق والثبات.
- أن يكون التّقيّم مميّزا، بحيث يساعد على تمييز مستويات المتعلّمين.
- أن يكون تعاونيّا يشترك فيه المعلّم والمتعلّم ومدير المؤسّسة والموجّه.
- أن يكون التّقيّم عمليّة إنسانيّة هدفها الرّئيس مساعدة المتعلّم على النّمو الشّامل والمتكامل (خاصّة

(1) بليغ حمدي إسماعيل، استراتيجيات تدريس اللغة، ص 288.

(2) عبد الرحمن الهاشمي، تدريس البلاغة العربيّة، ص 257.

في مادّة اللّغة العربيّة بفروعها وعلى أساسها البلاغة العربيّة).⁽¹⁾

بناءً على ما تقدّم، يجدر بالمعلّم والمتعلّم والمدير وكلّ من يقوم على العمليّة التعليميّة التعلّميّة أن يتأكّد قبل استخدام أسلوب من أساليب التّقويم أن يتأكّد من توافر وحضور هذه الصّفات والخصائص والمعايير حتّى يحقق التّقويم أهدافه المنوطة به.

لا شكّ أن الاهتمام الكبير بالتّقويم بشتّى أنواعه ما كان ليكون لولا دوره في تحقيق أهدافه التي تحسن من مردوديّة ونتائج المنظومة التّربويّة سواء داخل المؤسسات الدّاخلية أو خارجها، بل حتّى بعد التحاق المتعلّم بالجانب التّأهيليّ والتّكوينيّ، أمّا أهدافه فقد حدّد على النّحو التّالي:

أهداف تقويم التّدرّيس:

تسعى عملية التّقويم إلى تحقيق الأهداف التّالية:

- إلقاء الضّوء على مدى تحصيل الطّلاب للمواد الدّراسيّة المختلفة.
- إلقاء الضّوء على مدى كفاية المعلّمين.
- تزويد الآباء بمدى تقدّم أبنائهم في التّحصيل.
- يعطي مؤشّراً للقائمين على العمليّة التعليميّة بمدى فعالية البرامج التعليميّة والمناهج المختلفة.
- تقويم نتائج التّدرّيس من خلال الحكم على نتائج التعلّم.
- تحفيز المتعلّمين على المذاكرة والتّحصيل.
- معرفة ما إذا كان التّلاميذ قد وصلوا إلى المستوى المطلوب في التّحصيل.
- تجنب المعوقات التي تظهر أثناء العمليّة التعليميّة.
- تزويد المتعلّمين بتغذية راجعة حول أدائهم التّعليميّ.
- الكشف عن الميول والقدرات والاستعدادات لدى المتعلّمين.⁽²⁾

بعد تناولنا لأهمّ أهداف التّقويم المدرسيّ، يجدر بنا معالجة عنصر مهمّ جدّاً، وهو أساليب التّقويم.

أساليب التّقويم:

عرّفت أساليب التّقويم بتعريفات كثيرة قد تختلف لفظاً وتتنقّ معنى، إلا أنّ جمهور الباحثين في المجال التّربويّ والتّعليميّ أجمعوا على أهمّيّتها وضرورتها للوقوف على حقيقة المستوى التّحصيليّ والمعرفيّ للمتعلّم،

(1) بليغ حمدي إسماعيل، استراتيجيات تدريس اللغة، ص 288.

(2) المرجع نفسه، ص 289.

ومن أهمّ التعريفات ما ذكرته **خطوط رمضان** في كتابها فقالت: "هي جملة من الإجراءات المستخدمة في عملية التّقويم بحيث تنفذ في صورة خطوات وتحوّل كلّ خطوة إلى أساليب وتكتيكات جزئية تتمّ في تتابع مقصود ومخطّط لتحقيق الأهداف بفاعليّة." (1)

تتعدّد أساليب التّقويم تبعاً للأهداف المرجو تحقيقها، وحين التّأمل فيها نجد أنها تشتمل على جميع جوانب التعلّم الثلاثة، المعرفيّة، الوجدانيّة، وأخيراً المهارية وهي:

1- أساليب تقويم الجانب المعرفي:

يستعمل المعلّم عدّة أساليب ليقوم متعلّميّه تقويماً معرفياً كما، "تقتصر أساليب تقويم الجانب المعرفي على الاختبارات التحصيليّة، وهي تسعى إلى تقويم نمو المتعلّم في مهارات: التذكّر، الاستيعاب، التطبيق، التحليل، التركيب والتّقويم." (2) وأهمّ هذه الاختبارات هي:

الاختبارات الشّفهية:

يعدّ هذا النوع من الاختبارات من أهمّ الأنواع التي يستخدمها المعلّم مع متعلّميّه لما لها من آثار واضحة تظهر على سلوك المتعلّم "وتستخدم هذه النوعيّة من الاختبارات أحياناً لقياس نمو المتعلّمين ويختلف تقدير القيمة النسبيّة لكلّ من الاختبارات التحريريّة والاختبارات الشّفويّة على أن كلا النوعين يؤدّي دوراً مهماً في قياس نتائج التعلّم في الفصل (القسم) المتعدّد المستويات." (3) وعليه فإنّ طبيعة الاختبارات التحريريّة الكتابيّة تختلف عن طبيعة الاختلافات الشّفهية، كما "تلعب الاختبارات دوراً مهماً ومميّزاً في الدّراسات التربويّة واللّغويّة باختلاف أنواعها ومجالاتها، الوصفية، والتّجريبية، والارتباطية. حيث توفّر الاختبارات بيانات كميّة عن السّمات أو الخصائص المقاسة بدرجة عالية نسبياً من الصدق والثّبات." (4)

تعدّ الاختبارات الشّفهية من أقدم الوسائل التي استخدمت لتحديد استيعاب المتعلّمين "حيث كان المعلّم يسأل المتعلّم بعد الدّرس أو بعد الفترة التدريسيّة عمّا فهمه. ولا شكّ أنّ الاختبارات الشّفهية أهمّيّتها في تقدير وتقويم قدرة المتعلّم في المهارات اللّغويّة مثل القراءة والتحدّث (التّواصل)، وكذلك الحكم على

(1) خطوط رمضان، التقويم التربوي، ص 116.

(2) المرجع نفسه، ص 291.

(3) المرجع السابق، ص 267.

(4) بليغ حمدي إسماعيل، استراتيجيات تدريس اللغة العربية، ص 291.

مدى استيعابه للحقائق والمعلومات والمفاهيم، كما أنّ من مميّزات الاختبارات الشّفهيّة أنّها تعطي فرصة للمعلّم للقيام بتصحيح أخطاء المتعلّمين مباشرة."

كما تتّسم الاختبارات الشّفهيّة بالعديد من السّمات والخصائص، ويمكن تلخيصها فيما يلي:

- تعطي المتعلّم خبرة في التعبير الشّفهيّ.
- مجموع الأسئلة التي يجيب عنها المتعلّم في الفصل شفويّاً، أكبر بكثير ممّا يستطيع كلّ متعلّم الإجابة عنه تحريراً.
- يمكن الكشف عن أخطاء المتعلّمين في الحال.
- تحتاج إلى جهد كتابيّ قليل.
- تفيد في اختبارات التّطق والقراءة والتّعبير الشّفويّ.
- ومع ما تكتسيه هذه الاختبارات من أهميّة، إلا أنّها تعاني من العديد من العيوب أيضاً تتمثّل في:
- تقلّ فيها الموضوعيّة.
- لا تكون متساويّة في صعوبتها ولهذا لا تصلح أن تكون أساساً لترتيب المتعلّمين.
- قلّة عدد الأسئلة الموجهة لكلّ متعلّم تضعف درجة ثبات نتائج القياس.
- تأثّر نتائجها بعوامل أخرى (جهل المتعلّم، عوائق التعبير الشّفهيّ).⁽¹⁾ وهذه العيوب واقعة فعلاً داخل الصّفوف الدّراسيّة، فمثلاً لا يستطيع المعلّم أن يلقي أسئلة شفهيّة على جميع المتعلّمين، خاصّة إذا كان الصّفّ يعاني من كثرة المتعلّمين (ظاهرة الاكتظاظ)، هذا إلى جانب أنّ المعلّم مرتبط بزمان محدّد يستحيل معه تقويم المتعلّمين بهذا الشّكل والأسلوب.
- كما تتنوّع الاختبارات المستخدمة في مجالات تعليم اللّغة العربيّة (البلاغة خاصّة)، ومن أهمّ هذه الاختبارات ما يلي:

- اختبارات الكفاءة اللّغويّة.
- اختبارات الاستعداد اللّغويّ.
- اختبارات الوعي اللّغويّ.

(1) عبد الرحمن الهاشمي، تدريس البلاغة العربيّة، ص 267.

الاختبارات التحريرية:

لما كانت الاختبارات التحريرية القائمة على الورق والقلم هي الرسمية والمعتمدة في تقويم المتعلّم وحصوله على أساسها على علامات قد تحديد مساره التعليمي، ارتأينا أن نعرّف (الاختبار) حتّى تكون عناصر بحثنا متناسقة ومنسجمة.

تعريف الاختبار:

من أحسن التعاريف التي عرّف بها هذا الأخير، هو أنّه "أداة قياس يتمّ إعدادها وفق طريقة منظّمة يتكوّن من عدّة خطوات تتضمّن مجموعة من الإجراءات التي تخضع لشروط وقواعد محدّدة بغرض تحديد درجة امتلاك السّمة، أو قدرة معيّنة من خلال إجابته على عيّنة من الأسئلة المتنوّعة."⁽¹⁾ كما عرّف الاختبار على أنّه "فرض أو سلسلة من الفروض تقدّم لمتّرشح بهدف تقويم تعلّمه قصد جزائه، وهو كذلك عمليات ملاحظة دقيقة لتحديد حالة تطوّره في مراحل مختلفة من تدرّج تعلّمه بواسطة فروض شفوية أو مكتوبة، أو عملية مفردة أو جماعية، موضوعية أو مقالية."⁽²⁾ فالاختبار من أهمّ أساليب التقويم التي يعتمد عليه المعلم في معرفة مدى تحقّق الأهداف سواء من الدّرس أو الوحدة أو البرنامج.

وحثّى يكون الاختبار مفيدا في عملية التقويم، لا بد من اتّصافه بجملة من الصّفات والشّروط، نذكر منها:

- **العلاقة بين الاختبار والبرنامج من حيث:** موافقة الموضوع للمحتوى المعرفي الذي ينصّ عليه البرنامج، إضافة إلى إعطاء الأهمية النسبية لكلّ ميدان من ميادين التعلّم ضمن البرنامج ولكلّ موضوع ضمن الميدان الواحد، وتقييم الكفاءات التي يستهدفها البرنامج والمتعلّقة بالميدان الواحد.
- **صياغة المواضيع وتقديمها:** بمعنى أنّه عند صياغة مواضيع الاختبار، ينبغي الأخذ بعين الاعتبار: الجانب النفسي للمتعلّم بحيث لا يواجه مثالا لصعوبات في التّمرين الأوّل، وكفاية الفترة الزّمنية للاختبار مع مطابقة الموضوع لطبيعة الاختبار، وتجنّب الأسئلة المكرّرة التي تتطلّب تقويم الكفاءة نفسها، والتّدرج في الأسئلة بحيث تبدأ مواضيع الاختبار بالأسئلة السهلة فالصعبة.
- **المقروئية:** بمعنى تصاغ الاختبار بلغة سهلة وسليمة ومألوفة بحيث لا تكون قابلة للتأويل.⁽³⁾

(1) خطوط رمضان، جلاب مصباح، التقويم التربوي، دار المتنبّي، الجزائر، ط1، 2022، ص133.

(2) عبد اللطيف الفاربي، معجم علوم التربية، ص135.

(3) المرجع السابق، ص 134 و135.

بعدما تناولنا تعريف مفهوم الاختبار مع ذكر أهمّ الشّروط الّتي يجب أن تتوفّر فيه حتّى يساعد على التّقويم الصّحيح لقدرات المتعلّم ومعارفه، نأتي للحديث عن الاختبارات التّحريريّة. تنقسم الاختبارات التّحريريّة إلى قسمين: الاختبارات الموضوعيّة، واختبارات المقال. الاختبارات الموضوعيّة:

جاء في معجم علوم التّربيّة تعريف الاختبار الموضوعيّ بأنّه: "اختبار لقياس معارف ومعلومات التّعلّم يتكوّن من أسئلة متعدّدة قصيرة ذات الاختيار المتعدّد."⁽¹⁾ ومن أهمّ خصائص هذا النّوع من الاختبار أن لا يتأثّر تصحيحها بالحكم الذاتيّ للمصحّح، وللاختبارات الموضوعيّة أنواع منها:

- 1- الاختيار من متعدّد: ويستخدم هذه في التعاريف والأغراض والأسباب ومعرفة الأخطاء.
 - 2- اختبار الصّواب والخطأ: وفي هذا النّوع من الاختبارات الموضوعيّة تعرض على المتعلّم مجموعة من الأسئلة أو العبارات بعضها صحيح، وبعضها الآخر خطأ، ويطلب منه تحديد العبارات الصّحيحة من الخاطئة.
 - 3- اختيار المزاوجة: وهو أكثر الاختبارات الموضوعيّة شيوعاً.
 - 4- اختبارات التّكملة: وهي اختبارات تمتاز بسهولة الإعداد والتّصحيح، وفيها يقدّم المعلّم عبارة للمتعلّم تتضمّن فراغاً ويطلب منه تكميل ذلك الفراغ.⁽²⁾
- لا شكّ أنّ الاختبارات الموضوعيّة مهمّة في عمليّة التّقويم المدرسيّ، لاعتمادها على الموضوعيّة والصّدق وتجنّب الذاتية، الأمر الّذي يجعل منها صادقة تتوقّف على حقيقة مستوى المتعلّمين المعرفيّة.
- اختبارات المقال:

على الرّغم من الأهميّة الكبيرة الّتي تحظى بها الاختبارات الموضوعيّة داخل المؤسّسات التّربويّة إلا أنّ هذه الأخيرة ليس بمقدورها منفردة أن تساعد على تقويم المتعلّم معرفيّاً، الأمر الّذي دعا إلى الاهتمام بنوع آخر من الاختبارات لا يقلّ أهميّة عنها، وهي اختبارات المقال الّتي تستعمل في الأخير "معرفة القدرة على عرض وتنظيم وتكامل الأفكار والقدرة على التعبير الكتابيّ وكشف القدرة على حلّ المشاكل، كما يتجلّى فيها التّفكير والابتكار عن طريق عدّة طرق كالوصف أو المناقشة أو المقارنة."⁽³⁾

(1) عبد اللطيف الفاربي، معجم علوم التربية، ص 135.

(2) بليغ حمدي، استراتيجيات تدريس اللغة العربيّة، ص 295 و 296.

(3) رقيق الميلود، التّقويم التربوي وعلاقته بالتحصيل الدراسي، دار مرام، الجزائر، ط 2، 2020، ص 33.

نلاحظ من خلال هذا التعريف أنّ أهميّة الاختبارات لا تقتصر فقط على الجانب التعبيريّ من وصف ومناقشة، بل تحفّز العمليات الذهنيّة كالمقارنة مثلاً وما يسبقها من أعمال الفكر، الأمر الذي يؤدّي إلى "عدم محاسبة المتعلّم على ما اختزنه من معلومات فقط، بل على قدرته على ترتيب المعلومات وتقييمها والمقارنة بينها واختيار الأنسب منها".⁽¹⁾ كما تتيح اختبارات المقال "الفرصة للمتعلّمين للتعبير عن أنفسهم بالصّورة التي يرونها، كما أنّها تنمّي القدرة على الكتابة والصّيغة للأفكار والإبداع الكتابيّ، ونقد وتقييم الأفكار والآراء".⁽²⁾

خصائص اختبار المقال:

- سهولة البناء والتصميم.
- الكفاءة في قياس الكثير من القدرات المعرفيّة مثل القدرة على تكوين رأي، والدّفاع عنه، ونقد الأفكار.
- تتيح للمتعلّم فرصة تنظيم الإجابة وترتيبها.

عيوب اختبار المقال:

- عدم تغطية أسئلتها جميع موضوعات المقرّر الدّراسيّ.
 - تأخذ وقتاً طويلاً في تصحيحها.
 - التّصحیح قد يتأثّر بعوامل ذاتيّة من قبل المصحح.⁽³⁾
- ومهما يكن من عيوب في هذا النوع من الاختبارات إلا أنّه يبقى أسلوباً تقويمياً مهمّاً يرتقي بعملية التّقويم المدرسيّ.
- بناء على ما سبق ذكره، نجد اختلاف التّربويين حول الاختبارات، وفوائدها، والآثار المترتبة عليها، فمنهم من وصل إلى المطالبة بإلغائها، وذلك للأسباب التالية:
- اعتماد النتائج النهائيّة في قياس مستويات المتعلّمين على الاختبارات كوسيلة وحيدة، فإن جزءاً كبيراً من جهد المتعلّم ووقته ينصرف في الاستعداد لها بصرف النظر عن أي استفادة أخرى في عملية التعلّم. (وهذا أمر ملحوظ بحكم الخبرة والواقع).

(1) رقيق الميلود، التّقديم التربوي وعلاقته بالتحصيل الدّراسيّ، ص 33.

(2) بليغ حمدي، استراتيجيات تدريس اللغة العربيّة، ص 294.

(3) المرجع نفسه، ص 295.

- يعتمد الطّلاب لنجاحهم في الاختبارات على الحفظ فقط، والاستظهار اللذين قد يصاحبهما الفهم، وقد يجانبهما، والغاية من ذلك أن يكونوا على معرفة تامّة بكلّ المقرّرات المطلوبة، بحيث يتمكّنوا من الإجابة عن الأسئلة، دون الاهتمام ببقاء المعلومات في الذهن بعد ذلك.
- حفظ المتعلّمين للمعلومات التي سيختبرون فيها واستظهارها يدفعهم إلى البحث عن شيء يحفظونه بغض النظر عن قيمته المعرفيّة.
- أصبح الاختبار وسيلة لانتقال المتعلّم من مرحلة لأخرى، أو لدخول الجامعة، وعليه فقد ضاعت القيم التّربويّة لكلّ ما يدرس في غمرة الانشغال بالاختبارات.
- يترتّب على إعطاء الاختبارات أهميّة كبرى، باعتبارها وسيلة القياس الوحيدة في معرفة قدرات الدّارسين على التّجّاح، أو الرّسوب، ظاهرة الغشّ التي تفشّت بين مختلف فئات المتعلّمين.
- يصاحب عمليّة الاختبارات كثير من الشّدّة العصبيّة عند المتعلّمين، الأمر الذي ينعكس سلباً على صحتهم النّفسيّة وحالتهم الوجدانيّة، وعلى أسرهم عموماً.
- تخلو وسيلة الاختبارات الحالية من أساس مهمّ وهو تشخيص حالة المتعلّم بدقّة، من حيث نواحي ميوله، واستعداداته، وقدراته، وقد يكون لعامل الصدفة في اجتياز الاختبار، والحصول على درجة جيّدة دور ما في ذلك.⁽¹⁾

2- أساليب تقويم الجانب المهاريّ:

- تعدّ أساليب تقويم الجانب المهاريّ لدى المتعلّم من الإجراءات المهمّة والضروريّة في إصلاح المنظومة التّربويّة، وتحقيق الأهداف العامّة المسطرة التي تسعى إلى بناء شخصيّة إنسانيّة كاملة من النّاحية المعرفيّة والمهاريّة والوجدانيّة، حيث تستهدف أساليب تقويم الجانب المهاريّ "قياس قدرة المتعلّم في عدد من المهارات المختلفة، قام فرائك سبارزو بتحديدّها في الاختبارات التّالية:
- اختبارات التّعريف: وتتطلّب من المتعلّمين ذكر أسماء بعض الشّخصيات أو الأشياء التي يتعرّف عليها.
 - اختبارات الأداء: وهي الاختبارات التي يطلب فيها من المتعلّم أداء عمل معين.
 - اختبارات الإبداع: ويطلب من المتعلّم القيام بأداء مهارة معينة.⁽²⁾

(1) عبد السلام الجعافرة، تعليم اللغة العربية في ضوء الاتجاهات الحديثة، ص 311 و312.

(2) بليغ حمدي، استراتيجيات تدريس اللغة العربية، ص 297.

3 - أساليب تقويم الجانب الوجداني:

يتمتع المتعلّم في مرحلة التّعليم الثّانوي المتزامنة مع أصعب مرحلة يمرّ بها وهي مرحلة المراهقة بانفعالات وعواطف قويّة بسبب بعض التّغيّرات الجسميّة سواء داخله (الغدد) أو خارجه (الشّكل)، الأمر الذي يستلزم من المعلّم والمدير والموجّه الاعتناء به وملاحظته، وهنا تبرز أهميّة أساليب تقويم الجانب الوجدانيّ التي " يقصد بها الاتّجاهات والميول والاهتمامات المختلفة لدى المتعلّمين، وهو من أكثر الجوانب إهمالا في القياس والتّقويم، على الرّغم من خطورته في الكشف عن شخصيّة المتعلّم." ⁽¹⁾ وهذا ما يؤكّد ما ذهبنا إليه من ضرورة الاهتمام بالجانب العاطفيّ الوجدانيّ لدى المتعلّم من قبل المعلّم على وجه الخصوص باعتباره المرافق المباشر له.

إذن تشير الجوانب الوجدانيّة إلى الحالات العاطفيّة التي يمرّ بها المتعلّم، وتشمل المشاعر والتّعبير عن الذات، والتّحكّم في الانفعالات، والقدرة على تكوين العلاقات العاطفيّة السّليمة، والتّفاعل الوجدانيّ للمتعلّم يؤثّر بشكل كبير في استجابته للدّروس والتّفاعل مع معلّميه وزملائه داخل المؤسسة التّربويّة. أمّا عن أهمّ أساليب تقويم الجانب الوجدانيّ للمتعلّم في مجال تدريس اللّغة العربيّة بكلّ فروعها نظرا لاندماج أنشطتها وموادّها، حيث يخدم بعضها بعضا فهي:

1-مقاييس الاتّجاه: وهي مقاييس تكشف عن اتّجاهات المتعلّمين وتوجّهاتهم المختلفة نحو المادّة المتعلّمة، وهي تقيس مدى قبول الشّخص أو رفضه لهذه الموضوعات أو مدى تأييده أو معارضته لها.

2-الاستبانات: يختلف هذا النوع عن غيره في أنّه يتيح الفرصة لجمع أكبر عدد من الآراء حول موضوع معيّن، ولا يستغرق إلا فترة وجيزة. ومن أنواعه الاستبيان المفتوح، ويتضمّن عددا كبيرا من الأسئلة ويترك المتعلّم الذي يطبق الاستبيان الحرّيّة الكاملة في اختيار الإجابة التي تبدو مناسبة له، والاستبيان المغلق وفيه يعطى لكلّ سؤال إجابة لها عدّة احتمالات بحيث يتمّ الاختبار، وهناك الاستبيان المصوّر ويقدم على هيئة مجموعة من الصّور والرّسوم ويصلح للأطفال صغار السنّ أو الأميين. ⁽²⁾

وحثّى تؤدّي الاستبانات دورها التّقويميّ، يجب توفرها على العديد من الصّفات وهي:

(1) بليغ حمدي، استراتيجيات تدريس اللّغة العربيّة، ص297.

(2) المرجع نفسه، ص298.

- معالجتها لموضوع له أهميّة كبرى.
- تميّز الأسئلة بالدقّة والوضوح.
- أن يكون موجزا بحيث لا يؤدّي إلى الملل والسّامة.
- أن تكون أسئلة الاستبيان في صورة مجموعات متتابعة، تدور أسئلة كلّ مجموعة حول موضوع محدّد ومجال معيّن.

3- بطاقة الملاحظة:

تعدّ بطاقة الملاحظة وسيلة مهمّة نظرا لما لها من طابع خاصّ يميّزها عن بقية الوسائل، إذ أنّها تلقي الضّوء والاهتمام على أفعال المتعلّم وليس على أقواله. وتقوم على الخطوات التّالية:

- تحديد السّلوك الملاحظ.
- إعداد دليل الملاحظة.
- اختيار عيّينات سلوكيّة ملاحظة
- إعداد بطاقة الملاحظة.
- عمليّة الملاحظة.
- التّأكّد من صدق الملاحظة.
- تسجيل بيانات الملاحظة.
- التّفسير.⁽¹⁾

بعد معالجتنا لأساليب التّقويم التّقدي، نتناول صعوبات تعلّم مادّة البلاغة العربيّة المتعلّقة بأساليب التّقويم، وإن كنا قد أشرنا إلى بعضها سابقا، ثمّ سنذكر بعض الحلول المقترحة لمعالجة هذه الصّعوبات.

صعوبات تعلّم مادّة البلاغة العربيّة في مجال أساليب التّقويم.

تتمثّل صعوبات تعلّم مادّة البلاغة العربيّة المتعلّقة بأساليب التّقويم، حسب ما ذكره عبد الرحمن الهاشمي في كتابه تدريس البلاغة العربيّة رؤية نظريّة تطبيقية محوسبة بعدما أجرى استبياناً قدّمه لمجموعة من المعلّمين والمتعلّمين، جاء فيه ما يلي:

- لا تقيس الامتحانات (الاختبارات) القدرة البلاغيّة لدى المتعلّمين.
- لا تسهم نتائج الامتحان في تطوير مادّة البلاغة وتدريسها.

(1) بليغ حمدي، استراتيجيات تدريس اللغة العربية، ص 298.

- يعدّ المعلّمون الامتحانات غاية دون اعتمادها تغذية راجعة لتمكين المتعلّمين من المادّة وفهمها.
 - الأسئلة تقليديّة لا تثير تفكير المتعلّم.
 - افتقار الأسئلة الامتحانيّة إلى الأساليب العلميّة في صياغتها وترتيبها.
 - عدم الاعتماد على دليل موحد للتّصحيح.
 - الأسئلة الامتحانيّة نمطية لا تراعي الفروق الفرديّة بين المتعلّمين.
 - الأسئلة الامتحانيّة غير شاملة لمحتوى المادّة البلاغيّة.
 - صعوبة مضمون الأسئلة الامتحانيّة.
 - طول الأسئلة الامتحانيّة لا تتناسب والوقت المخصّص لها.
 - لا تتناسب الأسئلة الامتحانيّة ومستوى المتعلّمين في المادّة.
 - الاعتماد على الامتحانات التحريريّة في تقويم المتعلّمين وإهمال الامتحانات الشّفويّة.
 - قلة تأكيد بعض المعلّمين للتّطبيقات الشّفهيّة والتّحريريّة أثناء الدّرس.
 - لا تقيس الامتحانات القدرة البلاغيّة لدى المتعلّم.
 - لا تهتمّ الأسئلة الامتحانيّة بالجانب الوجدانيّ للمتعلّمين.
 - اعتماد بعض المعلّمين على المناقشة النظريّة.⁽¹⁾
- هذه أهمّ صعوبات تعلّم البلاغة العربيّة المتعلّقة بمجال الأساليب التّقويميّة، وإذا أردنا أن نحلّها تحليلًا موضوعيًا فإنّنا نجد أنّ سبب هذه الصّعوبات المتمثّلة على وجه الخصوص في الاختبارات التحريريّة، هو أنّها لم تبنى بناء علميًا موضوعيًا وفق الضّوابط والشّروط التي تطرّقنا إليها في استراتيجيات التّقويم، حيث أنّها لا تعتمد على الوضوح والدّقة، وعدم ارتباطها بالمحتوى والمنهاج الدّراسي، إضافة إلى عدم خضوعها إلى مبدأ التّدرّج حيث يبدأ المعلّم امتحانه انطلاقًا من الأسئلة السّهلة فالصّعبة نظرًا للأثر التّفسيّ والوجدانيّ على نفسيّة المتعلّم، مع عدم الإغفال عن أهميّة الأسئلة الشّفهيّة وإن كانت هذه الأخيرة يصعب تعميمها مع جميع المتعلّمين - كما ذكرنا سابقًا - خاصّة إذا كان عدد المتعلّمين في الصّف الدّراسي كثيرًا مع ارتباط المعلّم بوقت محدّد ومنهاج معيّن يتوجّب عليه تنفيذه وتطبيقه.

(1) عبد الرحمن الهاشمي، تدريس البلاغة العربيّة، ص221.

وبناء عليه يتوجّب على القائمين على المنظومة التّربويّة قصد تحسين التّنتاج العلميّ والتّربويّ أن يبحثوا عن حلول ناجعة لمعالجة تلك الصّعوبات نظرا لما يكتسيه تعلّم مادّة البلاغة العربيّة من أهميّة دينيّة وفتيّة وذوقيّة وتواصلية تخاطبيّة.

ومع ذلك حرصا منّا لمعالجة تلك الصّعوبات انطلاقا من محبّتنا للغة العربيّة وخاصة المادّة البلاغيّة، وإيماننا منّا بأهميّة البلاغة دينيّة وفتيّة وتخاطبيّة، سنذكر بعض الحلول المقترحة لمعالجة صعوبات تعلّم البلاغة العربيّة المتعلّقة بمجال أساليب التّقويم:

- الحلول المقترحة لصعوبات مجال الامتحانات:

- 1- توخّي الدّقة في صياغة الأسئلة الامتحانيّة.
- 2- مراعاة مستوى المتعلّمين البلاغيّ عند صياغة الأسئلة الامتحانيّة.
- 3- ضرورة أن تكون الأسئلة الامتحانيّة بمستوى الموضوعات التي يتضمّننها المنهاج.
- 4- ابتعاد الأسئلة الامتحانيّة في صياغتها عن الأسلوب التّقليديّ.
- 5- مناسبة الأسئلة الامتحانيّة للوقت المخصّص للامتحان حتّى يبعد المتعلّم عن الارتباك.
- 6- الاهتمام بالامتحانات الشّفهيّة لأهميّتها في تنمية شخصيّة المتعلّم الأدبيّة.
- 7- امتياز الأسئلة الامتحانيّة بالشّمول والتّميّز.
- 8- ابلاغ المتعلّمين بخصائص الأسئلة النّاجحة.⁽¹⁾

6 صعوبات تعلّم مادّة البلاغة المتعلّقة بطرائق التّدريس.

أما عن أهمّ صعوبات تعلّم مادّة البلاغة العربيّة المتعلّقة بطريقة التّدريس فهي كالآتي:

- ضعف معرفة المتعلّمين بالأساليب الحديثة لتحقيق أهداف مادّة البلاغة.
- اعتماد بعض المدرّسين على طريقة الإلقاء في تدريس الدّروس البلاغيّة.
- لا توجد دوريات مطبوعة جديدة للاطلاع على أحدث ما ظهر في مجال التّدريس.
- قلة الدّورات التّدرّبيّة لمعلّمي اللغة العربيّة على الاتّجاهات الحديثة في التّدريس.
- طرائق التّدريس المتّبعة غير قادرة على تنمية الجرأة الأدبيّة لدى المتعلّمين.
- لا تحقّق الطّرائق المتّبعة حاليا في تعليم البلاغة أهداف تدريس هذه المادّة في المرحلة الثّانويّة.

(1) بليغ حمدي، استراتيجيات تدريس اللغة العربية، ص 248.

- ضعف محاولة المعلّمين استبدال طرائقهم وأساليبهم في التدريس.
 - أساليب التدريس ترتبط بالجزئيات أكثر من ارتباطها بالنّصّ الكامل.
 - لا تظهر الدّورات التّدرّبيّة للمعلّمين اهتماما بطرائق تعليم البلاغة.
 - أسلوب عرض موضوعات البلاغة لا يساعد على الفهم.
 - اعتماد بعض المعلّمين على طريقة واحدة من طرائق تعليم البلاغة.
 - ضعف مواكبة مدرسي مادّة اللّغة العربيّة للتطور الحاصل في طرائق التدريس وأساليبه.
 - عرض المادّة بالأسلوب التقليدي لا يساعد على تحقيق أهداف البلاغة ⁽¹⁾.
- أما عن أهمّ الحلول المقترحة لتذليل صعوبات تعلّم البلاغة العربيّة في مجال طرائق التدريس والتعليم، فهي كالآتي:

الحلول المقترحة لصعوبات مجال طرائق التدريس وأساليبه:

- 1- توجيه أنظار المتعلّمين لما يقرأ من القرآن الكريم وما يلقي من قصائد شعرية.
 - 2- ربط طرائق التدريس الفعالة بالأسس السيكلوجية المتطورة.
 - 3- ربط طرائق التدريس بالبيئة المحلية (كل بيئة لها خصائصها، بل لكل صف دراسي خصائصه).
 - 4- تشجيع إقامة النشاطات الأدبية في المؤسسات التّربويّة من مهرجانات خطابية وشعرية
 - 5- ضرورة أن تسهم الطّريقة أو الطرائق المستعملة في تعليم البلاغة في تنمية شخصية المتعلّم.
 - 6- الابتعاد عن طريقة التلقين والاعتماد على الطرائق التدرّسية التي تجعل المتعلّم عنصرا إيجابيا متفاعلا.
 - 7- توفير المؤلفات والمجلات والنشرات الدورية التي تهتم بميدان طرائق التدريس الحديثة وأساليبه
- لاطلاع المعلّمين عليها والإفادة منها ⁽²⁾.
- إن تنفيذ هذه الحلول المقترحة وغيرها جدير بالاهتمام قصد معالجة تلك الصعوبات خدمة للمتعلّم وللبلاغة العربية، واللغة العربيّة بوجه عام.

(1) بليغ حمدي، استراتيجيات تدريس اللغة العربية، ص248.

(2) المرجع نفسه، ص247.

1.6 صعوبات تعلّم مادّة البلاغة المتعلّقة بالمادّة:

- لا يخفى على المتخصّص في اللّغة العربيّة أن أهمّ عنصر ومكوّن من مكوّنات المنهاج هو المادّة البلاغيّة نفسها، فكلّ العناصر الأخرى الّتي تطرّقنا إليه خادمة لها، وعليه سنذكر أهمّ هذه الصّعوبات.
- أن أغلب النّصوص المستعملة في الكتاب المدرسيّ لا تفي بتوضيح القاعدة البلاغيّة.
 - خلو الكتاب من التّدريبات الإنشائيّة الّتي تنمّي التعبير البلاغيّ.
 - جمود الأمثلة البلاغيّة وشواهداها.
 - ضعف إسهام مواد اللّغة العربيّة الأخرى في تنمية مهارات المتعلّمين البلاغيّة.
 - الإخراج الفني للكتاب المدرسيّ للغة العربيّة ليس بمستوى جيد.
 - موضوعات البلاغة غير متسلسلة من السّهل إلى الصّعب.
 - لا يراعي الكتاب المدرسيّ المستوى الفكريّ للمتعلّمين.
 - ضعف التّرابط المنطقيّ بين الكثير من الموضوعات.
 - صعوبة تطبيق القواعد البلاغيّة.
 - لا ييصر الكتاب المدرسيّ بقيمة الأساليب البلاغيّة.
 - أسلوب عرض المادّة البلاغيّة في الكتاب المدرسيّ غير مشوق.
 - لا يحتوي الكتاب المدرسيّ على نماذج من الأداء البلاغيّ.
 - مادّة البلاغة ضعيفة الارتباط لميول المتعلّمين واهتماماتهم⁽¹⁾.
- من خلال النّظر في هذه الصّعوبات المتعلّقة بتعلّم مادّة البلاغة العربيّة في مجال المادّة البلاغيّة المقدّمة في الكتاب المدرسيّ، نجد أنّه على الوزارة الوصيّة والقائمين على المنظومة التّربويّة إعادة النّظر في المنهاج التّعليميّ لمادّة اللّغة العربيّة، وخاصة الدّروس البلاغيّة، وإصلاح ما يجب إصلاحه قصد معالجة تلك الصّعوبات والبحث عن حلول عمليّة من شأنها أن ترتقي بالعمليّة التّعليميّة التّعلّميّة، وذلك بالاستفادة من العلماء والباحثين التّربويين وعلماء النّفس في بناء برنامج ومنهاج لغويّ يستجيب لاهتمامات المتعلّمين وحاجاتهم والتّطوّرات العربيّة والعالمية الّتي يشهدها العالم في وقتنا الرّاهن.
- أمّا عن أهمّ الحلول المقترحة لمعالجة تلك الصّعوبات، فهي كالآتي:

(1) بليغ حمدي، استراتيجيات تدريس اللغة العربية، ص 247.

الحلول المقترحة لصعوبات المادّة البلاغيّة:

- 1- الإكثار من الأمثلة والشّواهد عند عرض الموضوع البلاغيّ.
- 2- التزام المنهجية والتّسلسل المنطقيّ في عرض موضوعات مادّة البلاغة.
- 3- الإكثار من التّمارين في نهاية كلّ درس من دروس البلاغة.
- 4- الاهتمام بطباعة الكتاب المدرسيّ للغة العربيّة وإخراجه.
- 5- تنقيح الكتب وبشكل دوريّ لتصحيح الأخطاء العلميّة والمطبعيّة.
- 6- ضرورة الأخذ بوصايا مدرّسي اللغة العربيّة الأكفاء ومقترحاتهم عند تقويم الكتب سنوياً
- 7- العمل على تيسير المادّة البلاغيّة بما يتلاءم ومستوى المتعلّمين بأسلوب شائق.
- 8- اختيار الشّواهد والأمثلة البلاغيّة بعناية وربطها بالقرآن الكريم والأحاديث الشّريفة والأدب العربيّ الحديث والمعاصر.

- 9- الحرص على انتقاء الموضوعات البلاغيّة والاهتمام بالتنوع، لا بالكم.⁽¹⁾

2.6 صعوبات تعلّم مادّة البلاغة العربيّة في مجال الأهداف:

لا يخفى على الباحث في المجال التّفسيّ والتّربويّ والتّعليميّ أهميّة الأهداف التّربويّة التّعليميّة، إذ أنّها توجه وتنظم العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة، ولقد كان هذا الموضوع من أهمّ الموضوعات التي عالجها باحثون متخصصون في علوم وحقول معرفيّة مختلفة كعلم التّربيّة والتّعليميّة وعلم التّفنن وعلم الاجتماع... لما لها من أثر كبير في المنظومة التّربويّة، فما وضعت المناهج التّربويّة ولا بنيت المؤسّسات التّعليميّة إلا بقصد تحقّق وتجسيد مجموعة من الأهداف التّربويّة بما يخدم الهوية واللّغة والتّاريخ وقبل ذلك كلّ الدّين، بيد أنّ المهتمّ بالشّأن التّعليميّ والتّربويّ يدرك وجود صعوبات في تعلّم مادّة البلاغة العربيّة تتعلّق بالأهداف، وهوما سنذكره، ونذكر أهمّ الحلول المقترحة لمعالجتها والتّخلص منها بما يحقّق فائدة مادّة البلاغة العربيّة، وأهمّ هذه الصّعوبات هي:

- ضعف ارتباط الأهداف بواقع تعليم البلاغة.
- عدم مراعاة الأهداف منزلة البلاغة في الأساليب الأدبيّة الحديثة.
- لم تظهر الأهداف أهميّة البلاغة في حياة المتعلّم المتخصّص في اللّغة العربيّة.
- أهداف البلاغة يمكن أن تحقّق بوحدة اللّغة.

(1) بليغ حمدي، استراتيجيات تدريس اللغة العربية، ص248.

- ليست هناك أسس واضحة لتحديد مستويات المتعلّمين في بناء الأهداف.
 - الأهداف غير كافية لتحقيق ما هو مطلوب من تعليم مادّة البلاغة.
 - إهمال الأهداف لمهارة التّدوّق الفنّي.
 - عدم دقّة الأهداف ومواكبتها للتّطوّرات السّريعة الّتي يعيشها مجال التّعليم.⁽¹⁾
- ولعلّ المعلّم يتحمّل جزءاً من المسؤوليّة فيما يخصّ هذه الصّعوبات وذلك بسبب " تقصيره في توضيح الهدف الأساس في تدريس البلاغة... ولا ينكر ضعف مستوى المتعلّمين في اللّغة العربيّة عامّة وفي البلاغة خاصّة وهذا ما أثبتته الدّراسات العلميّة الّتي أجريت، وأن مادّة البلاغة تتطلّب من المتعلّم مستوى متقدّم لفهمها وتطبيقها لذلك يرغبون عنها، وهذا يتطلّب أن يكون معلّم اللّغة العربيّة قدوة حسنة للمتعلّمين في بلاغته وسمو أدبه." ⁽²⁾

أمّا عن أهمّ الحلول المقترحة لمعالجة تلك الصّعوبات المتعلّقة بالأهداف فهي كالآتي:

الحلول المقترحة لصعوبات مجال الأهداف:

- 1- وجوب احتواء الكتاب المدرسيّ على أهداف تدريس البلاغة العامّة وكيفية استفااق الأهداف السلوكيّة.
- 2- ضرورة صياغة الأهداف بصيغة أكثر وضوحاً وتحديدًا ممّا هي عليه الآن.
- 3- ضرورة مواكبة الأهداف للمستجدّات التّربويّة والتّطوّرات الّتي تطرأ على المجتمع.
- 4- خضوع الأهداف إلى دراسة تقويميّة لغرض إضافة بعض الأهداف أو حذف بعضها.
- 5- ضرورة إبراز الأهداف لأهميّة التّدوّق الفنّي وعده من المهارات اللّغويّة الأساسيّة عند مدرّسي اللّغة العربيّة.
- 6- مناقشة أهداف تدريس البلاغة مع المتعلّمين، فذلك يزيد من اهتمامهم بهذه المادّة ويخلق عندهم الدّافعية للتّعلّم.⁽³⁾

بناء على ما تقدّم ذكره من تحديد لأهم الصّعوبات المرتبطة بتعلّم وتعليم مادّة البلاغة العربيّة، وجب أن ننوّه إلى ضرورة تضافر الجهود من جميع القائمين على العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة ومن يهتمّهم شأن التّعليم

(1) بليغ حمدي، استراتيجيات تدريس اللغة العربية، ص 248 .

(2) ينظر المرجع نفسه، ص 240.

(3) المرجع نفسه، ص 246.

عامّة وتعليم اللّغة العربيّة وخاصّة البلاغة على التّعيين خاصّة لمعالجة تلك الصّعوبات، بحيث يتحمّل كلّ عنصر مسؤوليته الملقاة على عاتقه، وذلك لتحسين تعليميّة البلاغة العربيّة في المرحلة الثّانويّة — خاصّة — بما يكفل تحقيق دورها الفكريّ والفنّيّ (التّذوّق الفنّيّ) والتّواصليّ التّخاطبيّ.

الفصل التّطبيقيّ

تفريغ بيانات الاستبانة

وتحليلها

تمهيد:

تقوم العملية التعليمية التعلمية على ركنين أساسيين هما يقوم التعليم وتبنى المجتمعات وترتقي الأمم والحضارات الإنسانية، ألا وهما المعلم صاحب المعرفة والسلطة والتوجيه والمتعلم ذو الاستعدادات والمهارات المختلفة والمتنوعة، ولما كان الهدف الأساس من بحثنا هذا هو ترقية تعليم البلاغة العربية في الطور الثانوي في المؤسسة التربوية الجزائرية وذلك بالاستفادة من اللسانيات التداولية، نظرا لما يعترى هذا الدرس من صعوبات كبيرة تعيق الجانب الأدائي والتطبيقي داخل الصف الدراسي، ورغبة منا في الوقوف على هذا الواقع الميداني، توجهنا باستبانة تضم عددا كبيرا من الأسئلة المهمة إلى معلمي اللغة العربية في الطور الثانوي من مختلف الثانويات الجزائرية، وهنا أشير إلى بعض الصعوبات التي لقيتها في هذا الجانب والتي تكمن في عدم استطاعتي الوصول المباشر للأساتذة نظرا للعطلة السنوية (الصيفية) وكذلك المتعلمين، فاضطرت إلى التركيز على الأساتذة من جنس الذكور لسهولة التواصل معهم في الواقع ومواقع التواصل الاجتماعي، وهذا ما يفسر غلبة جنس الذكور على جنس الإناث، أما فيما يخص المتعلمين ولأن الوقت كما ذكرت هو وقت العطلة السنوية فقد توجهت بالاستبانة إلى المدارس الخاصة التي تقدم دروس دعم للتلاميذ في (دائرة ماسرى) وتلاميذها أغلبهم ينتسبون إلى ثانوية "حسيبة بن بوعلي" وثانوية "فلوح الجليلي" والقلّة القليلة تنتسب إلى ثانوية "عبد الحق بن حمودة" ببلدية (سيرات).

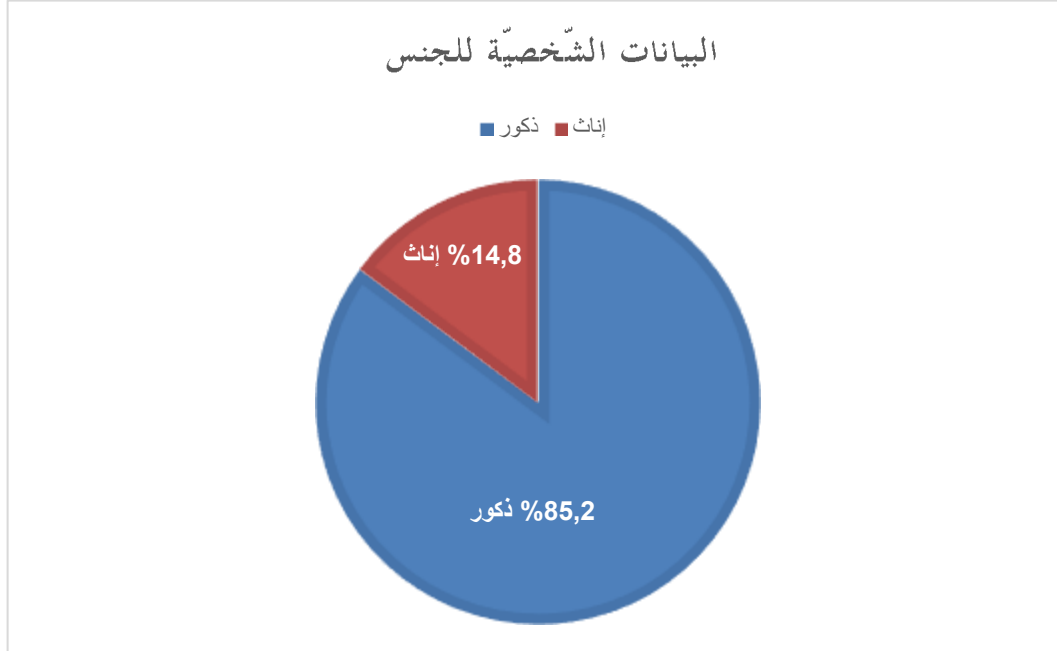
1- حجم العينة التي أجري عليها الاستبيان (الأساتذة):

تتكون العينة الخاصة بالأساتذة من أساتذة وأستاذات بثانويات مختلفة من الوطن، إلا أن أغلبهم من ثانوية حسيبة بن بوعلي، وثانوية فلوح الجليلي، وثانوية عبد الحق بن حمودة بولاية مستغانم، حيث تم طرح مجموعة من الأسئلة المتنوعة على سبع وعشرين أستاذا، لمعرفة أجوبتهم لتلك الأسئلة المطروحة.

2- نتائج الاستبيان الخاص بالأساتذة:

المحور الأول: البيانات الشخصية.

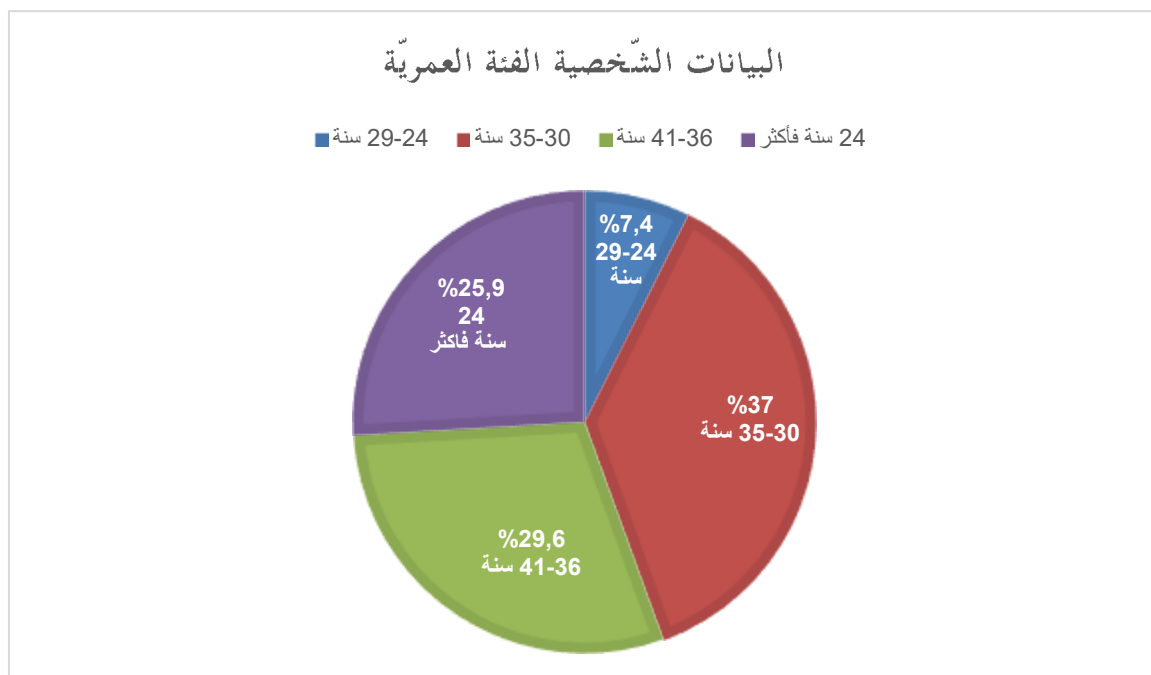
1- الجنس:



الشكل 1: البيانات الشخصية للجنس

من خلال قراءة ما هو موجود في الدائرة التسيّية، نجد أن أغلب الأساتذة من الذكور والذين يقدر عددهم بـ ثلاثة وعشرين (23) ذكرا بما يقدر بنسبة **85.20%**، أمّا عدد الأساتذة من جنس الإناث فقد بلغ عددهم أربعة (4). بما يقدر بنسبة **14.80%**، وهذا التفاوت الكبير في غلبة جنس الذكور على جنس الإناث قد ذكرنا سببه وسياقه في التمهيد، فلا حاجة لنا إلى إعادة الكلام فيه. ولكن هنا نشير إلى قضية مهمّة ملحوظة في الوسط التعليمي في مختلف الأطوار الدراسيّة ألا وهي غلبة جنس الإناث على جنس الذكور من الأساتذة، وهذه الظاهرة لها ما يفسرها من الأسباب والعوامل، فهناك أسباب كثيرة نذكر منها على سبيل المثال، أن الإناث لا يخضعن لقانون الخدمة الوطنيّة الأمر الذي يتيح لهن فرصة الوجود في مهنة التعليم بنسبة كبيرة، عكس الذكور الذين يجدون أنفسهم ملزمين بأداء الخدمة الوطنيّة، إضافة إلى اهتمام المرأة بمواصلة مسيرتها العلميّة والرغبة في الوصول إلى أعلى الدّرجات العلميّة، في حين نجد أن الرّجل تدفعه الظروف الأسريّة والاجتماعيّة إلى البحث عن مهنة أو عمل مبكرا. وهذا ليس كلاما عاما، بل قد يكون غالبا.

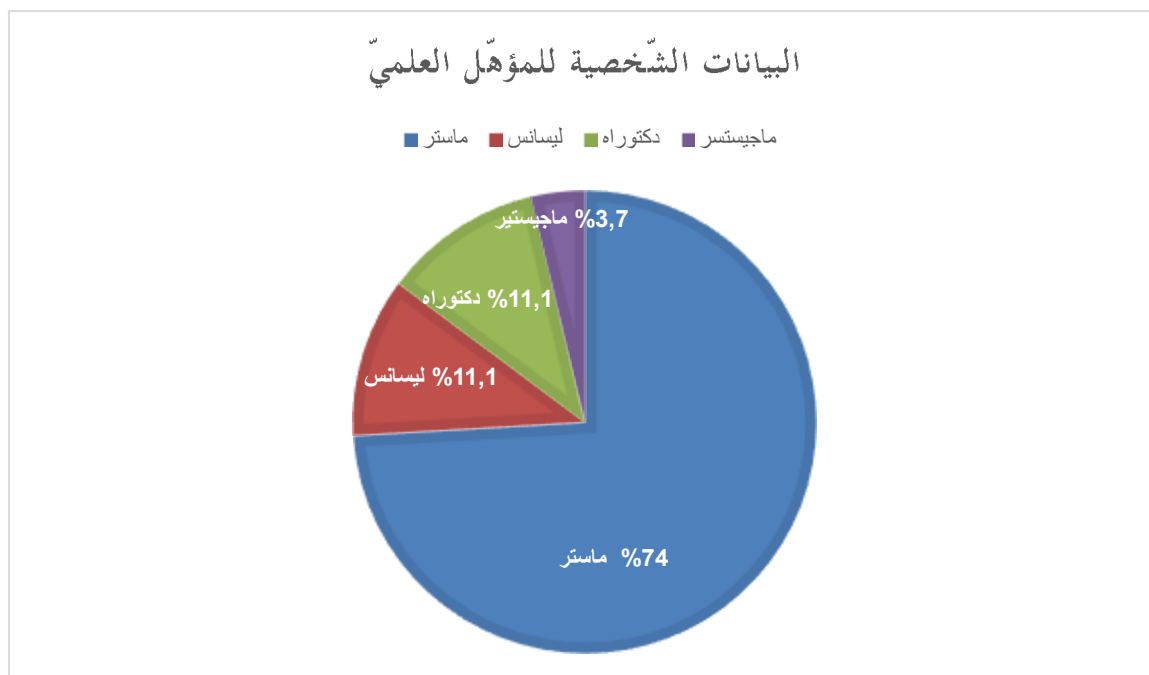
2- الفئة العمرية:



الشكل 2: البيانات الشخصية الفئة العمرية

فيما يخصّ الفئة العمرية، وجدنا أنّ أعمار الأساتذة تتفاوت بدرجة معينة، حيث ومن خلال استنادنا إلى ما جاء في الدائرة التّسبيّة من نسب، ألفينا أنّ عدد الأساتذة الذين تتراوح أعمارهم من (24-29) أستاذان (2) فقط بنسبة مئويّة 7.40%، أما عدد الأساتذة الذين تتراوح أعمارهم من (30-35) فقد بلغ عددهم عشرة (10) أساتذة بنسبة مئويّة 37.03%، أمّا الأساتذة الذين تتراوح أعمارهم من (36-41) فقد بلغوا ثمانية (8) أساتذة بنسبة مئويّة تقدر بـ 29.60%، في حين أنّ الأساتذة الذين تبلغ أعمارهم اثنين وأربعين (42) فأكثر فقد بلغ عددهم سبعة أساتذة (7) بنسبة مئويّة تقدر بـ 25.90% ومما نستنتجه من هذه الأرقام، أنّ غالبية الأساتذة من فئة الشّباب، وهذا مؤشر إيجابيّ بإمكانه أن يعود بالنّفع والفائدة على قطاع التّعليم في بلادنا، حيث النّشاط والحيوية والفاعليّة، لكن هذه وحدها لا تكفي بل هي محتاجة إلى حكمة وخبرة الأساتذة الكبار سنّا وكفاءة.

3- الشهادة المحصل عليها:

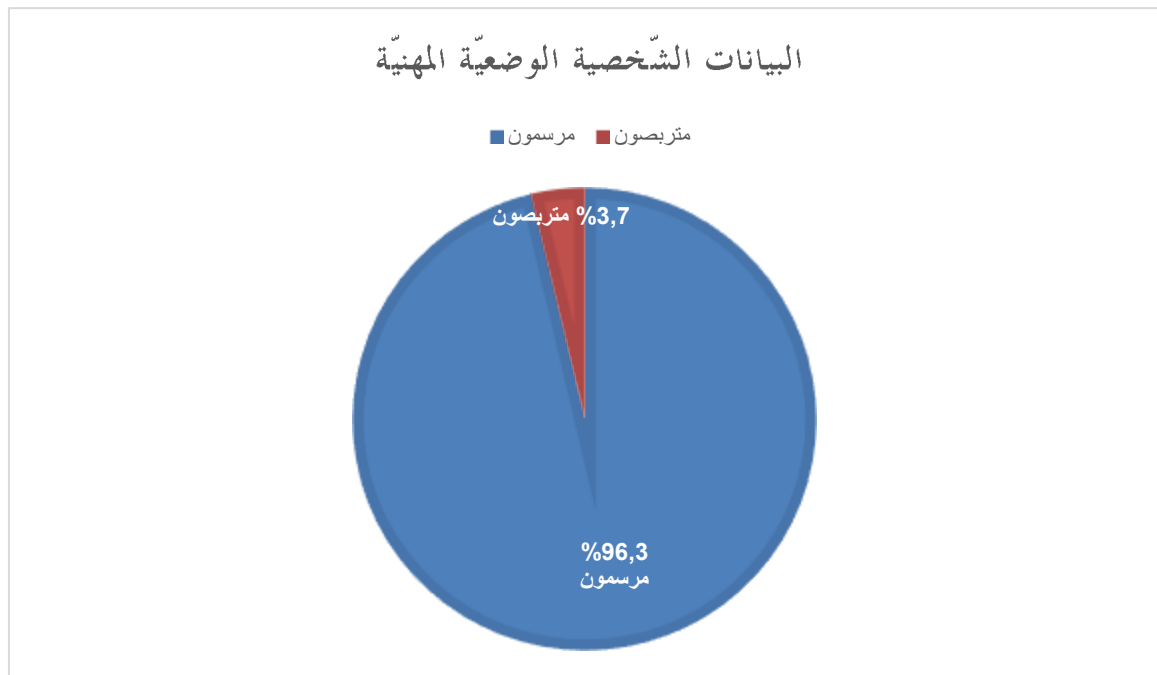


الشكل 3: البيانات الشخصية للمؤهل العلمي

فيما يخص الشهادة العلمية المحصل عليها من قبل الأساتذة، فقد وجدنا وبناء على ما جاء في الدائرة التسيبية، أن ثلاثة (3) أساتذة يحملون شهادة الليسانس أي بنسبة 11.10%، أما الأساتذة الذين يحملون شهادة الماستر فقد بلغ عددهم عشرين (20) أستاذا بنسبة مئوية تقدر بـ 74.07%، في حين وجدنا أستاذا واحدا (1) فقط يحمل شهادة الماجستير بنسبة مئوية 3.70%، أما أولئك الذين يحملون شهادة الدكتوراه فقد بلغ عددهم ثلاثة أساتذة (3) أي بنسبة 11.10%.

وعليه يمكننا الاستنتاج أن هذا التنوع قد ينتج عنه تكامل داخل المؤسسة التربوية، حيث يستفيد الأساتذة من تبادل الخبرات، كما يستفيد التلاميذ من كفاءة الأساتذة الذين تلقوا تكوينا أكاديميا كبيرا، الأمر الذي يساهم في تطوير وتحسين المنظومة التربوية والعملية التعليمية. كما أن تنوع الشهادات قد يساهم في تنوع طرائق التدريس كما ذكرنا ذلك في الفصل المتعلق بالمنهاج البلاغي في المرحلة الثانوية، حيث أن بعض الأساتذة يعتمد على التبسيط والشرح المباشر للدروس البلاغي، في حين يركز البعض على التحليل النقدي والمقاربات الحديثة كالمقاربة التداولية. ولكن ثمة أمر يجب الإشارة إليه وهو أن الأساتذة الذين يحملون شهادات عليا كالمجستير والدكتوراه قد يعتمدون في تناول دروسهم التنظير أكثر من اعتمادهم على الأسلوب العملي والتطبيقي مما يعيق عملية الفهم والاستيعاب لدى المتعلم.

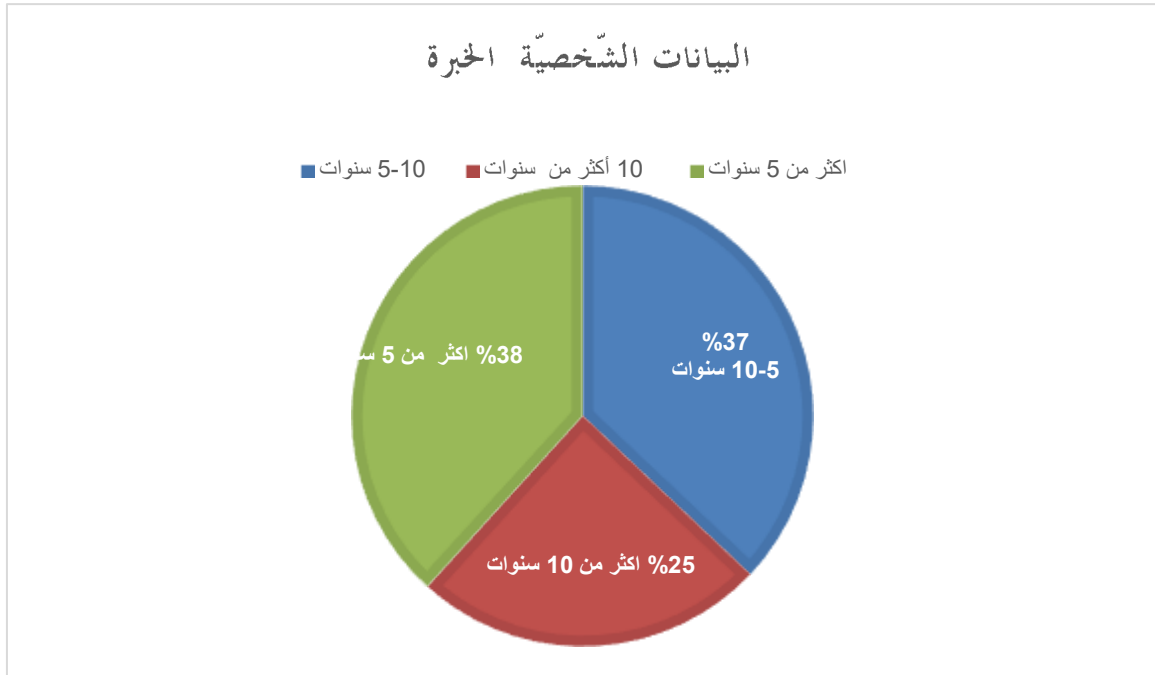
4- الصّفة:



الشكل 4: البيانات الشخصية - الوضعية المهنية

أمّا ما يتعلّق بصفة الأستاذ داخل المؤسسة التربويّة، فكما هو موضح في الشكل (الدائرة التّسبيّة)، فعدد الأساتذة الذين يحملون صفة (مرسّم) بلغ ستة وعشرين (26) أستاذا أي بنسبة مئويّة **96.30%**، في حين وجدنا أستاذا واحدا فقط (1) يحمل صفة متربّص بنسبة مئويّة **3.70%**.

5- سنوات الخبرة في التعليم الثانوي:



الشكل 5: البيانات الشخصية - الخبرة

أما ما يتعلق بسنوات خبرة الأساتذة الذين كانوا محلّ الدّراسة والتحليل، فوجدنا كما هو موضح في الشّكل (الدّائرة النّسبيّة) أساتذتين (2) أي نسبة 7.40% تقلّ سنوات خبرتهم عن خمس سنوات، أمّا الأساتذة الذين لهم خمس سنوات (5) إلى عشر سنوات (10) من الخبرة المهنيّة فقد بلغ عددهم خمسة عشر (15) أستاذًا بنسبة 55.55%، في حين نجد أنّ الأساتذة الذين تفوق خبرتهم أكثر من عشر سنوات (10) قد بلغوا عشرة (10) أساتذة أي بنسبة 37.03%.

لاشك أنّ هذا التّنوّع في سنوات الخبرة يسمح بالتّكامل المهنيّ، إذ يتبادل الأساتذة خبراتهم عبر التّكوين المستمر أو المجالس التّربويّة المنعقدة داخل المؤسّسات التّربويّة أو حتّى تلك المنعقدة في الورشات التّعليميّة الّتي تكون تحت إشراف المفتشين أو المنسّقين في مادّة اللّغة العربيّة، كما يسهم هذا التّنوّع في إثراء الممارسات البيداغوجيّة، بمعنى أنّ الأساتذة الجدد يضيفون الحيويّة والابتكار، بينما الأساتذة القدامى الذين تتجاوز خبرتهم أكثر من عشر سنوات مثلاً فيضيفون في المؤسّسات التّربويّة الحكمة والخبرة والاستقرار، وهذا ما يسمح بوجود جيل جديد يستلم مشعل التّعليم والتّربيّة وبناء الإنسان الصّالح من الجيل القديم. وعليه فإنّ اختلاف سنوات الخبرة عامل إيجابيّ يثري العمليّة التّعليميّة التّربويّة، فالتّوازن بين حيويّة الشّباب

والخبرة المتراكمة عبر السنين من شأنه أن يحقق جودة التعليم، وارتقاء دور المؤسسات التربوية، الأمر الذي يسهم في تحقيق الأهداف التعليمية .

6- التخصص الجامعي:

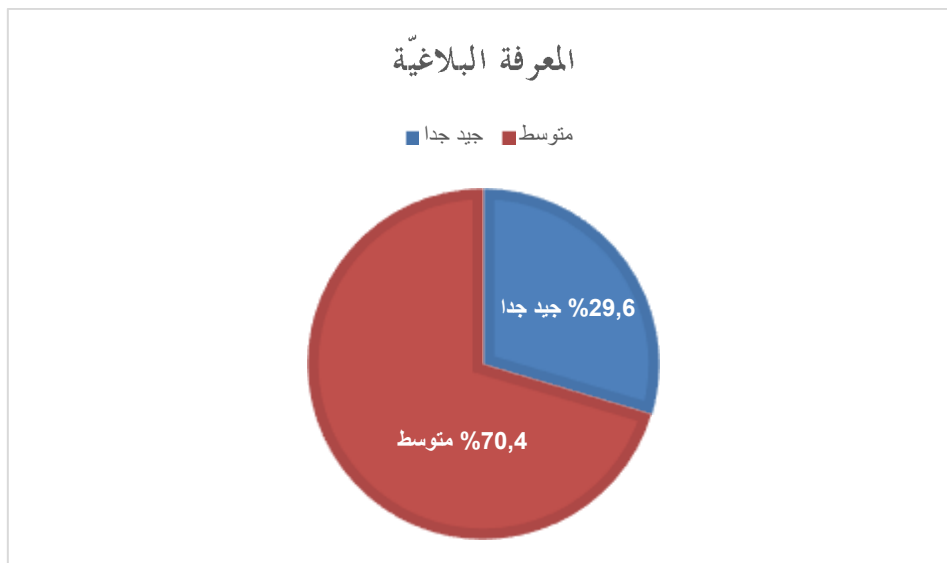


الشكل 6: البيانات الشخصية - التخصص

أما ما يتعلق بالتخصص الجامعي للأساتذة فقد أجمعوا كلهم على تخصص لغة وأدب عربي بنسبة مئوية 100% وهذا أمر طبيعي، فإن أساتذة اللغة العربية بالطور الثانوي يجب أن يتخرجوا في أقسام اللغة والأدب العربي.

المحور الثاني: المعارف والتصورات حول البلاغة.

1- كيف تقيم مستوى معرفتك بالمفاهيم البلاغية؟



الشكل 7: المعرفة البلاغية

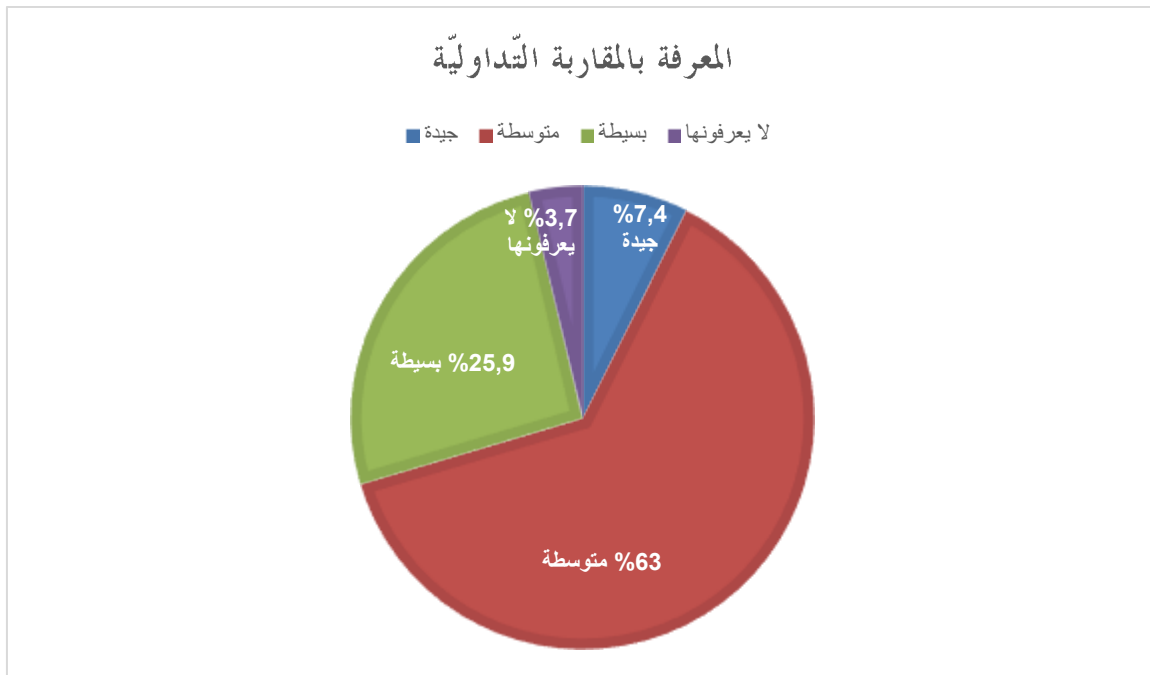
اختلفت إجابات الأساتذة حول مستوى معرفتهم بالمفاهيم البلاغية كما هو موضح في الشكل، فذهب ثمانية (8) أساتذة أي بنسبة 29.62% إلى أن مستوى معرفتهم بها جيد جداً، أما الأساتذة الذين أجابوا بأن مستواهم البلاغي متوسط فقد بلغ عددهم تسعة عشر (19) أساتذا بنسبة مئوية 70.37%، في حين لم يجب أي أستاذ بالإجابة الأخيرة وهي دون المتوسط ب 00%.

تدلّ هذه الإجابات المختلفة وما نتج عنها من نسب متفاوتة على أن أغلب الأساتذة يمتلكون معرفة أساسية بالمفاهيم البلاغية، لكنّها لا ترقى إلى مستوى التمكن العميق، وهذا قد يعكس واقع التكوين الجامعي الذي يوفر معرفة نظرية دون التدريب الكافي على التطبيقات التحليلية، وهذا ما يكشف عن حاجة فعلية إلى ورشات عملية ودورات تكوينية متخصصة لترقية هذا المستوى. أما فيما يخص الأساتذة الذين لم يجيبوا بالإجابة الأخيرة (دون المتوسط) فقد تفسر تفسيرات مختلفة، نفسية تتمثل في الثقة بالنفس، أو اجتماعية تتعلق بصورة الأستاذ أمام الباحث حيث يفضل الأستاذ الظهور بمظهر يليق بمهنته فيضطر غالباً إلى ستر قصوره المعرفي، ولاشك أن هذا الأمر له تداعياته السلبية داخل الصف الدراسي، وهنا نشير أيضاً إلى أمر مهم وهو أن الأساتذة الذين صرّحوا بمستواهم المتوسط في معرفة المفاهيم البلاغية قد يظهر منهم في الصف الدراسي محدودية في توظيف الدرس البلاغي كأداة تعليمية خاصة أثناء معالجة النصوص الأدبية، لتحوّل دروس البلاغة في الأخير إلى مجرد تعريفات للمصطلحات البلاغية، كما تأخذ عملية تحليل النصوص الأدبية طابعاً شكلياً دون الغوص عن القيم الفنية والبلاغية والمضامين الجميلة التي تحتويها تلك النصوص، ناهيك عن تنمية الذوق الفني، فيغيب الهدف من البلاغة.

وعليه يجب الأخذ ببعض التدابير والإجراءات العملية التي من شأنها تحسين تعليمية البلاغة العربية في الطّور الثانويّ منها:

- تنظيم ندوات وورشات عملية في البلاغة التداولية.
- تعزيز الربط بين البلاغة والتّصوص الأدبية بدل الاقتصار على الجانب المفاهيميّ النظريّ كما ذكرنا هذا سابقا في الفصل المخصّص للمنهاج البلاغيّ المدرسيّ.

2- كيف تقيم معرفتك بالمقاربة اللسانية التداولية؟



الشكل 8: المعرفة بالمقاربة التداولية

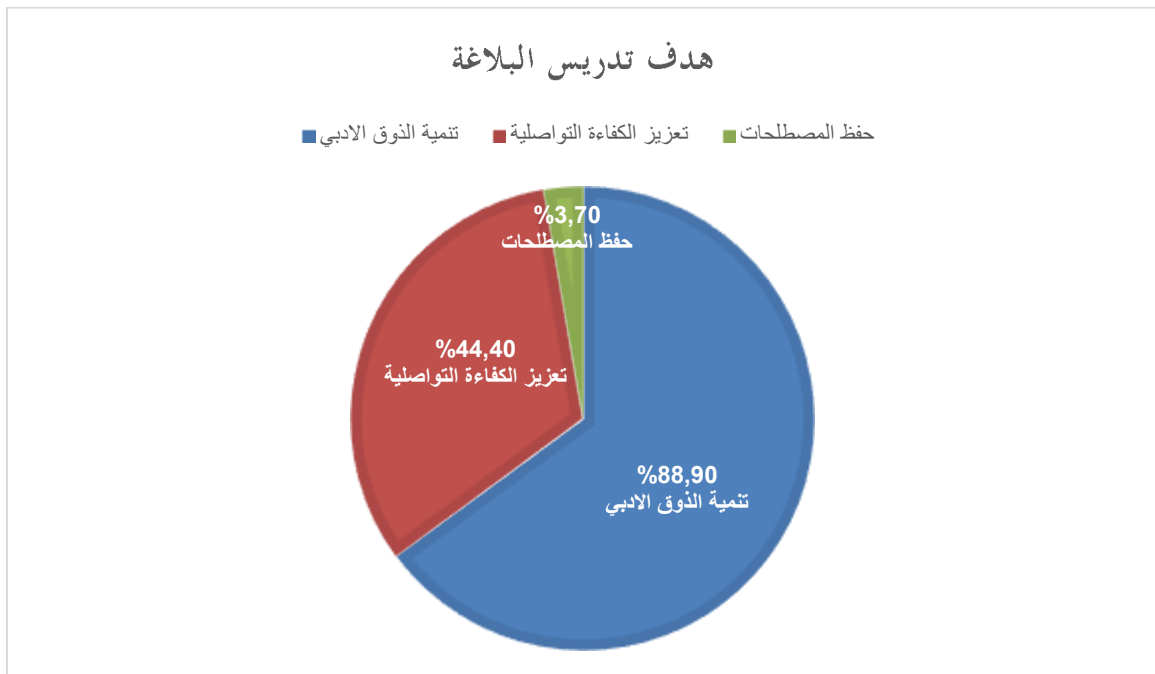
تعدّدت أجوبة الأساتذة على هذا السؤال، كما هو موضّح في الشكل، فقد ذهب أستاذان (2) بنسبة تقدر بـ **7.40%** إلى أنّ معرفتهم بالمقاربة اللسانية التداولية جيّدة، كما ذهب سبعة عشر (17) أستاذا أي نسبة **62.96%** إلى أنّ معرفتهم بالمقاربة اللسانية التداولية متوسطة، أمّا الأساتذة البالغ عددهم سبعة (7) بنسبة مئويّة **25.92%** فقد أجابوا بأنّ مستواهم بسيط، في حين أجاب أستاذ واحد (1) بنسبة **3.70%** بأنّه لا يعرفها.

تكشف نتائج الاستبيان أنّ مستوى المعرفة بالمقاربة التداولية لدى أساتذة اللغة العربية في المرحلة الثانويّة يتراوح بين المتوسط والضعيف إجمالاً، مع وجود نسبة قليلة جدّاً أبدت إلماماً جيّداً بها، حيث نجد أنّ غالبية الأساتذة أظهرت مستواهم المتوسط في معرفتهم بها، ما يدلّ على أنّها معروفة عندهم لكن بحدود

نظرية وتطبيقية غير معمّقة، ولعلّ هذا يفسره غياب تكوين متخصص أو عدم إدماجها بفعالية داخل الصفوف المدرسية. أمّا ربع العينة من الأساتذة لم تتجاوز معرفتهم مستوى المعرفة العامة السطحية، وهو مؤشر خطير يدلّ على وجود فجوة بيداغوجية قد تؤثر سلبا على جودة التعليم المعتمد على المقاربة التداولية في الدرس البلاغيّ. في حين صرّحت نسبة قليلة جدًا من الأساتذة بامتلاكهم معرفة جيّدة بها، ما يعكس الحاجة الملحة لتوسيع دائرة التكوين المستمر لأجل رفع هذه النسبة، أمّا فيما يخصّ الأستاذ الوحيد الذي صرّح بعدم معرفته بالمقاربة التداولية فهذا يدلّ على ضعف التكوين الجامعيّ وعدم اطلاعه على المناهج والمقاربات المستحدّة الحديثة.

وعليه نستنتج أنّ المقاربة التداولية لم ترسخ كمكوّن أساسيّ في الوعي البيداغوجيّ لدى أساتذة اللغة العربية بالطّور الثانويّ، الأمر الذي يلزم القائمين على المنظومة التربوية الجزائرية بضرورة تنظيم دورات وورشات تكوينية عميقة تساعد الأستاذ على الانتقال من المعرفة النظرية السطحية إلى أداء فعال وجيد في الصفوف المدرسية. كما يستحسن إدماج هذه المقاربة التداولية في برامج إعداد وتكوين الأساتذة الجدد قصد ضمان تفاعل وتجانس معرفيّ كبير بين الأساتذة.

3- ما الهدف الأساسيّ من تدريس البلاغة في المرحلة الثانوية؟



الشكل 9: هدف تدريس البلاغة

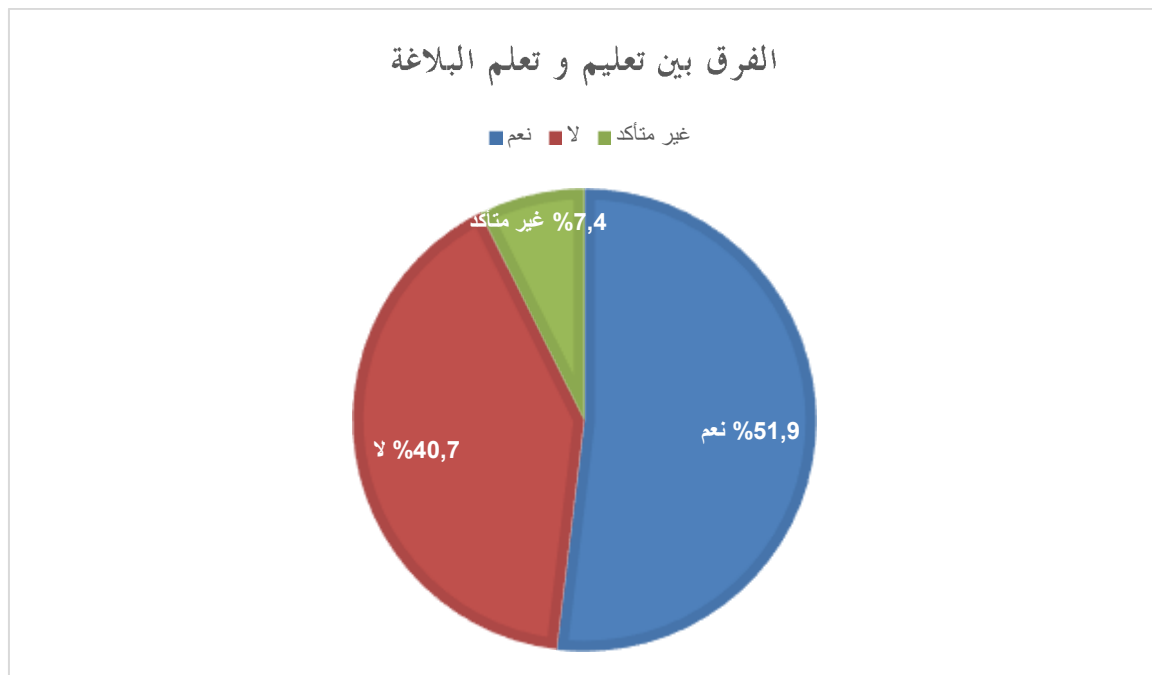
حين توجّهنا بسؤالنا هذا إلى الأساتذة، ألفينا اختلافا في الأجوبة والآراء كما هو موضح في الشكل، فقد ذهب أربعة وعشرون (24) أستاذا أي نسبة 90.00% تقريبا إلى أن الهدف الأساسي من تدريس البلاغة في الطّور الثانويّ هو تنمية الذّوق الأدبيّ، أمّا الأساتذة الذين يرون أنّ الهدف الأساسي من تعليمها في هذه المرحلة هو تعزيز الكفاءة التّواصلية فقد بلغوا اثني عشر (12) أستاذا أي بنسبة 44.44%، في حين أجاب أستاذ واحد (1) بنسبة 3.70% أنّ الغاية والهدف من الدّرس البلاغيّ هي حفظ المصطلحات البلاغيّة. ولم يبد أي أستاذ أهدافا أخرى من تدريس البلاغة.

تظهر نتائج الاستبيان أنّ الغالبية العظمى من الأساتذة تميل إلى تصوّر جماليّ أدبيّ للبلاغة، معتبرينها وسيلة لترقيّة الذّائقة الأدبيّة لدى المتعلّمين، وهذا يعكس استمرار هيمنة البعد الأدبيّ في تدريس البلاغة، وهو بعد أصيل في التّراث العربيّ. بيد أنّ نسبة معتبرة من الأساتذة تنظر إلى البلاغة باعتبارها أداة لتعزيز الكفاءة التّواصلية، ممّا يدلّ على تحوّل منهجيّ نحو التّصوّر التّداوليّ الذي يجعل البلاغة مرتبطة بالفعل الكلاميّ والتّواصل اليوميّ، فالبلاغة الجديدة لم تعد لصيقة بالتّصوص الأدبيّة فقط، بل تدرس وترتبط بجميع أنواع الكلام، حتّى ذلك الذي يستعمله التّجار في الأسواق للإشهار والدّعائية قصد ترويج سلعهم وبضائعهم.

أمّا التّصوّر الذي يحصر البلاغة في حفظ المصطلحات البلاغيّة فقد انحسر وصار مهمّشا، إذ لا ينسجم مع التّصوّرات والمناهج الحديثة ولا يلبي رغبات وحاجيات المتعلّم في وقتنا الرّاهن، في خضمّ التّطوّرات السّريعة والتّحديات اليوميّة.

وعليه يمكننا الاستنتاج أنّ تدريس البلاغة العربيّة في الطّور الثانويّ يسير بين بعدين اثنين: بعد أدبيّ جماليّ مهيمن، وبعد تداوليّ وتواصليّ متصاعد.

4- هل ترى فرقا بين تعليم البلاغة وتعلّمها.



الشكل 10: الفرق بين تعليم وتعلم البلاغة

اختلفت آراء الأساتذة وإجاباتهم على هذا السؤال، كما هو موضح في الشكل، حيث نجد أن أغلبية الأساتذة البالغ عددهم أربعة عشر (14) أي بنسبة 51.85% يعتقدون أنه ثمة فرق بين تعليم البلاغة وتعلمها، في حين ذهب أحد عشر (11) أستاذًا بنسبة 40.74% أنه لا فرق بين تعليم البلاغة وتعلمها، بيد أننا ألفينا أستاذين اثنين (2) أي بنسبة 7.40% غير متأكدين من الإجابة.

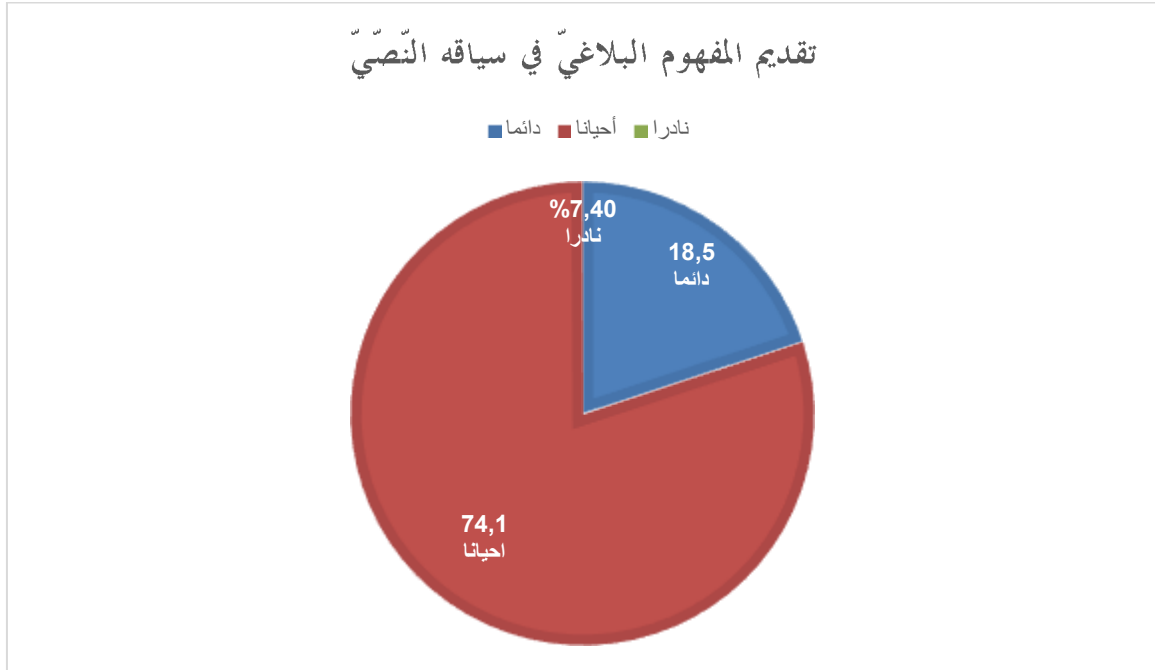
تشير هذه النتائج إلى انقسام نسبي في التصورات بين الأساتذة، حيث نجد أن الغالبية العظمى من الأساتذة الذين يرون بوجود فرق بين تعليم البلاغة وتعلمها يستندون إلى أن التعليم فعل مقصود منظم مخطط له يركز على تقديم المادة البلاغية وفق استراتيجية بيداغوجية، في حين أن التعلم عملية ذاتية مرتبطة بحاجيات المتعلم واستعداداته ومهاراته.

أما الأساتذة الذي لا يرون بوجود فرق بين تعليم البلاغة وتعلمها فلعلها تنظر إلى العملية التعليمية التعلمية باعتبارها وحدة متكاملة لا يمكن الفصل بينهما وظيفيًا وعمليًا، أما الفئة الثالثة من الأساتذة والذين أبدوا عدم تأكدهم من الإجابة فلعل هذا الأمر عائد إلى غموض المفهوم لديهم أو الحاجة إلى مزيد من التفصيل والتوضيح النظري والتطبيقي بين مصطلح التعلم ومصطلح التعليم في الدرس البلاغي.

وعليه نستنتج ممّا سبق من التحليل أنّ هذه النتائج تعكس ضرورة تأصيل المفاهيم في التّكوين البيداغوجي للأساتذة، وتوضيح كيف أنّ البلاغة ليست مجرد مادة تلقينية، بل مجال يقتضي التّمييز بين التّعليم كاستراتيجية والتّعلّم كحصول وممارسة.

المحور الثالث: التّدرّيس وفق المقاربة التّداوليّة.

1- هل تقدّم المفهوم البلاغيّ ضمن سياقه النّصّي والتّواصليّ.



الشكل 11: تقديم المفهوم البلاغيّ في سياقه

فيما يخصّ السّؤال المتعلّق بتقديم الأساتذة للمفهوم البلاغيّ ضمن السّياق النّصّي والتّواصليّ، وجدنا تباينا في إجاباتهم، كما هو مبين في الشكل (الدائرة النّسبيّة) فقد صرّح خمسة (5) أساتذة أي بنسبة **18.51%** أنّهم يُقدّمون المفهوم البلاغيّ ضمن سياقه النّصّي والتّواصليّ بشكل دائم، أمّا الأساتذة الذين يقدّمونه بين الفينة والأخرى (أحيانا) فقد بلغ عددهم عشرين (20) أستاذًا بنسبة **74.07%** وهؤلاء يمثلون الأغليّة، أمّا الأساتذة الذين اعترفوا أنّهم نادرا ما يقدّمون المفهوم البلاغيّ ضمن سياقه النّصّي والتّواصليّ فقد بلغ عددهم اثنين (2) بنسبة **7.40%** وهم القلّة القليلة، في حين لم يصرّح أي أستاذ بأنّه لا يقدّم المفهوم البلاغيّ ضمن سياقه النّصّي والتّواصليّ أي بنسبة **00%**.

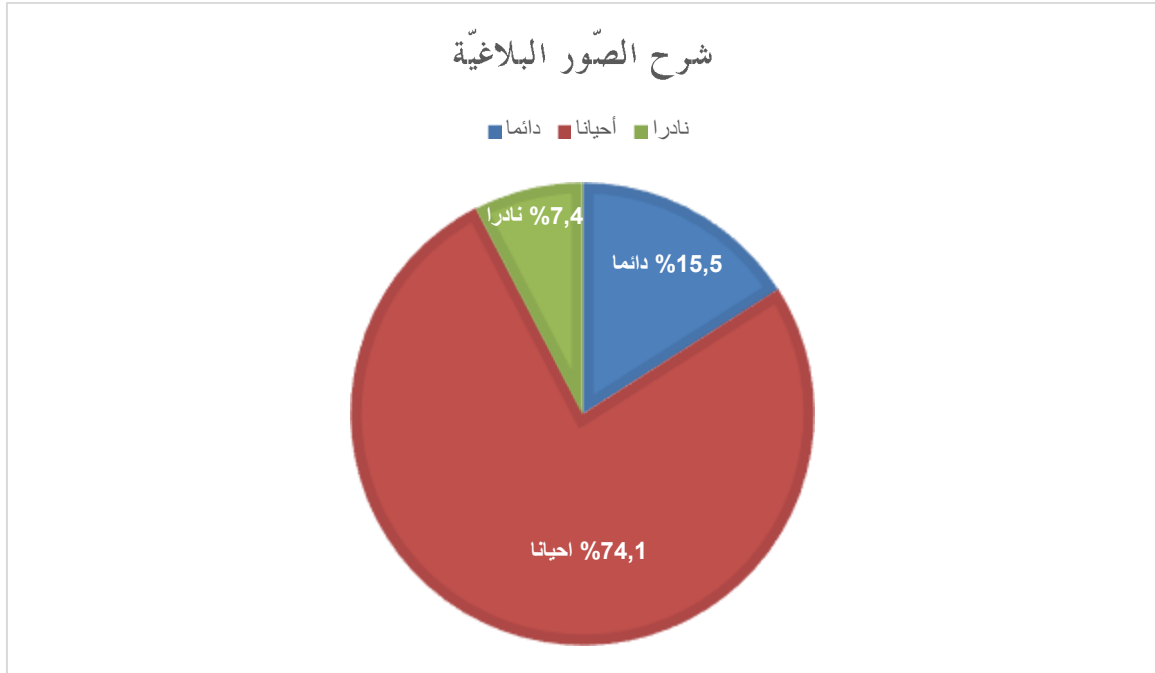
وعليه نستنتج أنّ الغالبية السّاحقة لا يقدّمون المفهوم البلاغيّ ضمن السّياق النّصّي والتّواصليّ بشكل مستمر، بل يمارسون ذلك بشكل متقطع، أمّا ارتفاع نسبة الأساتذة الذين يقدّمونه أحيانا يدلّ على أنّ

إدراج البلاغة في سياق النصوص والتواصل ليس ممارسة راسخة في الدرس البلاغيّ، بل لعلّها ترتبط بطبيعة النصّ المقرّر ضمن منهاج اللغة العربية، أمّا ما يتعلّق بالأساتذة الذين نادرا ما يربطون المفهوم البلاغيّ بالإطار النصّيّ والتواصلّي فيدلّ على غياب المنهجية الرابطة بين الدرس البلاغيّ والخطاب التواصلّي بشكل مستمرّ. ولكن ثمة مؤشر إيجابيّ يجب التّنبه به وهو غياب الأساتذة الذين لا يقدمون المفهوم البلاغيّ ضمن سياقه النصّيّ والتواصلّي، هذا الأمر يدلّ على أنّ جميع الأساتذة يدركون أهمية ربط البلاغة بذلك السياق، إلا أنّ أداء ذلك داخل الصّفّ المدرسيّ تعيقه عدّة عوامل منها ضعف تكوين الأساتذة، وقلة الزّمن المخصّص للدرس البلاغيّ (الرّافد)، وكذا ضعف المقرّر اللّغويّ كما أشرنا إلى ذلك في الفصل المتعلّق بالمنهاج البلاغيّ في الطّور الثّانويّ.

إنّ هذه النتيجة التي وقفنا عليها تشير إلى أنّ غالبية الأساتذة يتعاملون مع الدرس البلاغيّ بوصفه معرفة ملحقة بالنصّ الأدبيّ (رافد) لا عنصرا مكوّنا للخطاب الأدبيّ والتواصلّي، ولا شكّ أنّ هذا الواقع يتعارض تماما مع المقاربة التّداوليّة التي نسعى إلى ترسيخها في الدرس البلاغيّ خاصّة واللغة العربيّة عامّة، فمعلوم أنّ المقاربة التّداوليّة تشدّد على حضور البلاغة في الفعل التواصلّي والخطابيّ.

وعليه فإنّ الأمر يتطلّب تكويناً مهنيّاً معمّقا للأساتذة في مجال المقاربة التّداوليّة واستراتيجيات تحويل الدرس البلاغيّ من التّجريد والتّنظير إلى أداة للتّواصل والتّخاطب والتّحاجج، وهذا ما أشرنا إليه في حديثنا عن الحجاج والبلاغة الجديدة، كما أنّ هذا الواقع التّعليميّ للبلاغة العربيّة تفتح المجال وتسّح الفرصة لاقتراح ورشات عمليّة من شأنها أن تعزّز حضور البلاغة في الممارسة الصّفّيّة وربطها بالأنشطة النصّيّة والتّواصليّة.

2- عند شرح الصّور البلاغيّة، ما الجانب الذي تركز عليه أكثر؟



الشكل 12: شرح الصور البلاغية

حينما سألنا الأساتذة الذين شكّلوا عينة الاستبانة عن الجانب الذي يركّزون عليه أكثر عند شرحهم للصور البلاغية، لاحظنا اختلافا جلياً في أجوبتهم كما هو واضح في الشكل، فقد ذكر بعض الأساتذة أكثر من إجابة في الاستبانة الواحدة ليجمعوا بين أمرين يركزوا عليهما في أدائهما للدّرس البلاغيّ، فقد بلغ عدد الإجابات عن التعريف والتصنيف اثني عشرة (12) إجابة أي بنسبة 27.90%، أمّا عدد الاجابات والاختيارات على الوظيفة السياقية والمعنى التداولي فقد بلغت ثمانية (8) أي بنسبة 18.60%، في حين بلغ عدد الإجابات عن الأثر الجمالي للصور البلاغية اثنتين وعشرين (22) إجابة بنسبة 51.16%، في حين وجدنا إجابة واحدة (1) أي بنسبة 2.32% على لا أعتمد تحليلا وظيفيا.

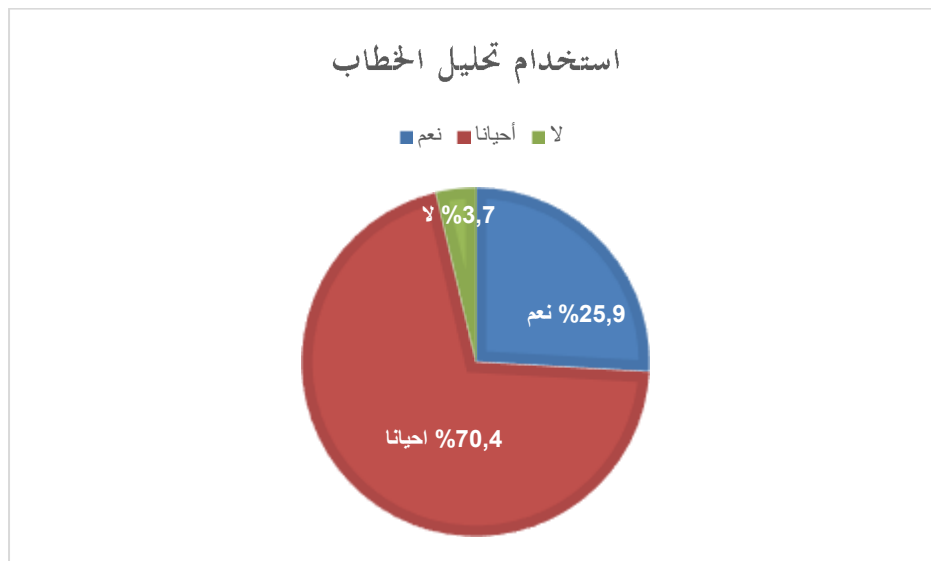
وعليه يمكننا أن نستنتج أن أغلبية الأساتذة لا يزالون ينظرون إلى البلاغة من زاوية تقليدية تقوم على التذوق الأدبي والفني والوقوف على جمال الصورة البلاغية، وهذا ما نجده منسجما مع الطابع الأدبي للبلاغة في المناهج القديمة. ولا شك أن هذا التصور للصورة البلاغية ينجم عنه تمهيشا للوظيفة التداولية للصورة البلاغية وهذا ما يؤثّر سلباً على الكفاءة التواصلية للمتعلم، فيصب المتعلم جلّ اهتمامه على التذوق الفني في معالجته وتحليله للنصوص الأدبية، دون التركيز على البعد الوظيفي والتواصلية للصورة البلاغية في خطابه وتواصله اليومي. أمّا فيما يخصّ الأساتذة الذين اختاروا التعريف والتصنيف في شرحهم للصور البلاغية، فيدل هذا الأمر على حضور الطابع التقليدي الذي يسعى إلى التركيز على تعريف الصور البلاغية

وتصنيفها. حيث يركّز المعلّم على تزويد المتعلّمين بالمعرفة التّظريّة التجريدية ليختبره فيها في نهاية المطاف في الاختيارات والامتحانات المختلفة في الشّكل والصّورة كما ذكرنا في أساليب التّقويم في الفصل المتعلّق بصعوبات تعلّم البلاغة العربيّة في الطّور الثّانويّ.

أمّا فيما يخصّ الوظيفة السيّاقية والمعنى التّداوليّ فعلى الرّغم من قلة النّسبة إلا أنّ هذا مؤشر إيجابيّ لتحسّن المقاربة التّداوليّة في الدّرس البلاغيّ، فهؤلاء الأساتذة ينظرون إلى البلاغة باعتبارها أداة لفهم المعنى في إطار السيّاق الذي استعمل فيه وهذه النّقطة الّتي تلتقي فيها البلاغة مع التّداوليّة كما ذكرنا ذلك في حديثنا عن علاقة البلاغة بالتّداوليّة (المدخل)، ويمكننا القول إنّ هذه التّوعية من الأساتذة هي الّتي يمكنها أن تسهم في إعطاء البلاغة بعدها التّواصليّ والوظيفيّ في الخطاب التّعليميّ، أمّا فيما يخصّ غياب التّحليل الوظيفي عند أحد الأساتذة فهذا يدلّ على التّشبث بالنّظرة التّقليديّة والتّصوّر القاصر للدّرس البلاغيّ (رافد البلاغة) وهذه العيّنة من الأساتذة من شأنها أن تعيق عمليّة الاستفادة من التّظريات والمدارس اللّسانية الحديثة قصد تطوير وتحسين الأداء التّعليميّ في المؤسّسات التّربويّة الجزائريّة، الأمر الذي يوجب على المفتّشين والمنسّقين الاهتمام بنشر الوعي اللّغويّ والتّداوليّ داخل الأوساط التّعليميّة (الأساتذة).

إنّ أساتذة اللّغة العربيّة في المرحلة الثّانويّة بأمرّ الحاجة إلى تكوين بيداغوجيّ مكثّف يوازن بين البعد الجماليّ والفنّي للصّور البلاغيّة وبين بعدها الوظيفيّ التّداوليّ التّواصليّ حتّى لا ينحصر دور البلاغة في تحليل النّصوص الأدبيّة فحسب، بل لتكون أداة وظيفيّة يتوسّل بها المتكلّم في فعله الكلاميّ وخطابه التّواصليّ.

3- هل تستخدم تحليل الخطاب أو السيّاق لفهم الدّلالات البلاغيّة.



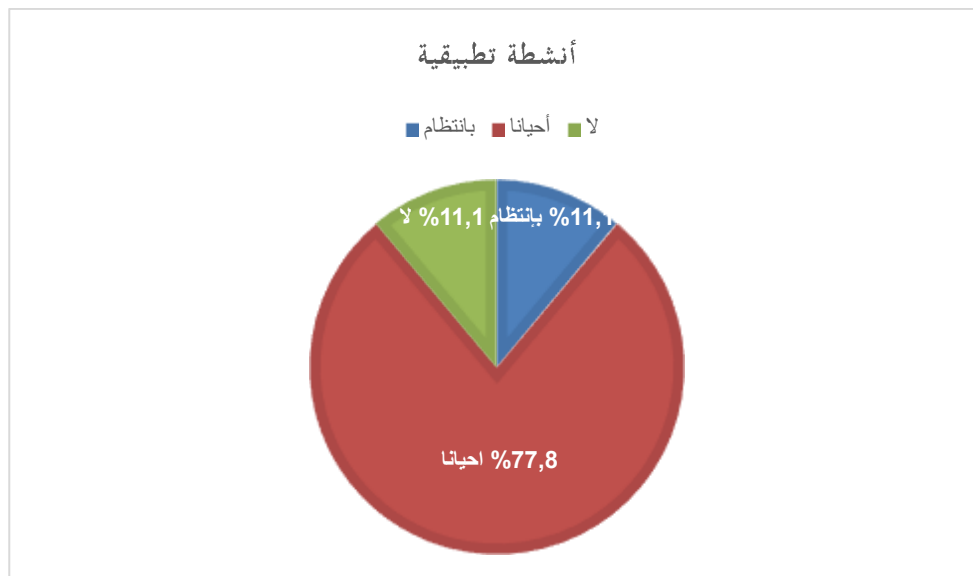
الشّكل 13: استخدام تحليل الخطاب

أما فيما يخص استخدام الأساتذة (عينة الاستبانة) لتحليل الخطاب أو السياق لفهم الدلالات البلاغية، فقد تباينت إجابات هؤلاء كما هو موضح في الشكل بالنسب المئوية، فقد أجاب بعضهم والذين بلغ عددهم سبعة (7) أساتذة بنسبة تقدر بـ **25.92%** أنهم يستخدمون ذلك بانتظام، أما الأساتذة الذين يستخدمون تحليل الخطاب أو السياق لفهم الدلالات البلاغية بشكل متقطع (أحيانا) فقد بلغ عددهم تسعة عشر (19) أستاذا بنسبة تقدر بـ **70.37%**، في حين صرح أستاذ واحد (1) أي بنسبة **3.70%** أنه لا يستخدم تحليل الخطاب أو السياق لفهم الدلالات البلاغية، في حين لم يصرح أي أستاذ بأنه لا يعرف هذه المنهجية.

يمكننا أن نستنتج من هذه الأرقام والإحصائيات أن أغلبية أساتذة اللغة العربية في الطور الثانوي يتعاملون مع تحليل الخطاب أو السياق بشكل غير منتظم، بمعنى أنهم يقرّون بأهميته في فهم الدلالات البلاغية إلا أنهم لا يعتدّون عليه في أدائهم التعليمي داخل الصفّ المدرسي، أما الأساتذة الذين يستعملون ذلك بانتظام فهم الأكثر وعيا بأهمية التحليل السياقي كأداة لفهم الدلالات البلاغية وربطها بوظيفتها التداولية والتواصلية. في المقابل نجد أن الأستاذ الذي أجاب بـ "لا" يمثّل الاتجاه التقليدي الذي يقتصر على التعريف الشكلي للصورة البلاغية بعيدا عن التحليل والتناول التداولي.

أما فيما يخصّ انعدام الإجابة بـ "لا أعرف هذه المنهجية" فيدلّ على معرفة الأساتذة بهذا الاستخدام لفهم الدلالات المنهجية، إلا أن درجة التطبيق والأداء تختلف من أستاذ لآخر. وعليه نلاحظ وجود المقاربة التداولية في تدريس البلاغة العربية في المؤسسة الجزائرية في الطور الثانوي، إلا أن هذا الوجود ليس براسخ، فيحتاج إلى مزيد من الوعي وضرورة إدماجها وتعميمها عند جميع الأساتذة خدمة للغة العربية عموما.

4- هل تخصص أنشطة تطبيقية ينتج فيها المتعلم خطابات بلاغية.



الشكل 14: أنشطة تطبيقية

توجّهنا للأساتذة بهذا السؤال، فتعدّدت الإجابات، وعليه اختلفت النسب كما هو جليّ في الشكل، حيث أجاب ثلاثة (3) أساتذة أي بنسبة 11.11% أنّهم يخصّصون أنشطة تطبيقية ينتج فيها المتعلّم خطابات بلاغية بانتظام، أمّا الأساتذة الذين يخصّصون تلك الأنشطة بشكل متقطع (أحيانا) فهم يمثلون حصّة الأسد بمجموع واحد وعشرين (21) أستاذًا بنسبة مئوية تقدر بـ 77.77%، في حين صرّح ثلاثة أساتذة (3) أي بنسبة 11.11% أنّهم لم يخصّصوا أنشطة تطبيقية ينتج فيها المتعلّم خطابات بلاغية.

وعليه فإنّنا نجد أنّ الأساتذة الذين يخصّصون أنشطة تطبيقية ينتج فيها المتعلّم خطابات بلاغية وهم الغالبية العظمى من العيّنة يدركون أهمية الأنشطة التطبيقية التي ينتج فيها المتعلّم خطابات بلاغية، لكن عيبتهم أنّهم لا يمارسونها بانتظام، إلا أنّ هذا يشير إلى وجود وعي بيداغوجي يتمثّل في ضرورة تفعيل الكفاءة الإنتاجية للمتعلمين في صورة خطابات ورسائل وخطب بلاغية، ولكن هنا وجب علينا أن نشير إلى عائق خطير من شأنه أن يعيق هذا النوع من الأنشطة التطبيقية، ألا وهو ضعف وقلة الوقت المخصّص للدّرس (الرافد) البلاغيّ، خاصّة إذا انضاف إليه كثرة المتعلّمين، الأمر الذي يجعل من مراقبة الأستاذ لتلك الخطابات وتقومها أمرا مستحيلا، وهنا نتوجّه باقتراح ووصية للوزارة الوصية أن تعيد النظر في الحجم الزمّني المخصّص لبعض الأنشطة اللغوية، بحيث توفر مزيدا من الزّمن البيداغوجي الذي من شأنه أن يتيح للمتعلم الفرصة لإنتاج خطابات بلاغية يجسّد فيها كفاءته ومهارته المعرفية والوجدانية.

أمّا فيما يخصّ الأساتذة الذين أجابوا بـ "نعم بانتظام" فعلى الرّغم من قلة هذه النسبة 11.11% إلا أنّهم يمثّلون النموذج الأمثل في تفعيل البلاغة كأداة للتواصل والإبداع. في حين نجد أنّ

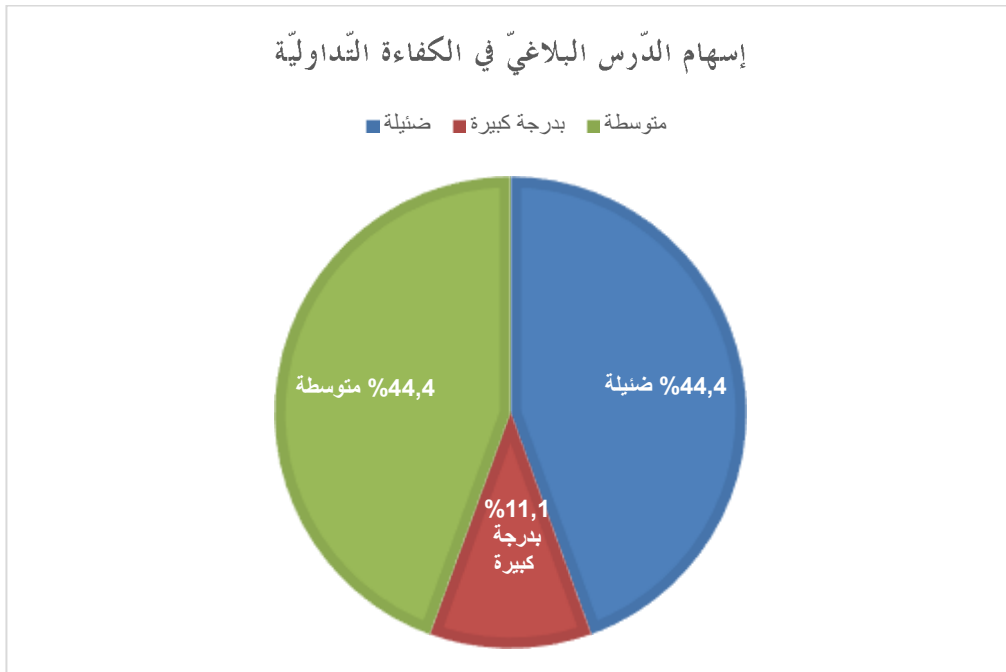
الأساتذة الذين أجابوا بـ "لا" لا يفعلون هذا النوع من الأنشطة التطبيقية في تدريسهم للبلاغة، ولعلّ هذا عائد إلى تركيزهم على حفظ المصطلحات البلاغية وتصنيفها، الأمر الذي سبّب نفرة وكراهية للدرس البلاغي لدى المتعلمين مثلما سنرى ذلك في تحليلنا للاستبانة الخاصة بالمتعلمين.

وعليه فإننا نلاحظ أن تدريس البلاغة في الطّور الثانويّ مازال يتّسم بالطّابع النظريّ التجريديّ أكثر من اهتمامه ووسمه بالطّابع العمليّ التطبيقيّ، هذه الظّاهرة السيّئة تستدعي من القائمين على المنظومة التربويّة تكثيف دورات وورشات تكوينيّة للأساتذة قصد الوقوف على مثل هذا النوع من الأنشطة التطبيقية بغية ربط البلاغة العربيّة بالجانب التّداويّ للغة العربيّة.

كما تشير النتائج المحصّلة عليها أنّ هناك رغبة واستعداد من الأساتذة لتطوير وتحسين أدائهم للدرس البلاغيّ متى توفّرت لهم الشّروط البيداغوجيّة والمعنوية لذلك.

في الأخير نستنتج أنّ تعليم البلاغة العربيّة في الطّور الثانويّ يتأرجح ويتراوح بين النظريّ التجريديّ والعمليّ التطبيقيّ الجزئيّ، وهذا ما يظهر ضرورة التّكوين البيداغوجيّ وكشف وإزالة الصّعوبات والمعوقات التي من شأنها أن تصعب عمليّة الارتقاء بالدرس البلاغيّ كضعف الزّمن البيداغوجيّ.

5- إلى أيّ مدى ترى أن الدّرس البلاغيّ الحاليّ ينميّ الكفاءة التّداويّة؟



الشكل 15: إسهام الدّرس البلاغيّ في الكفاءة التّداويّة

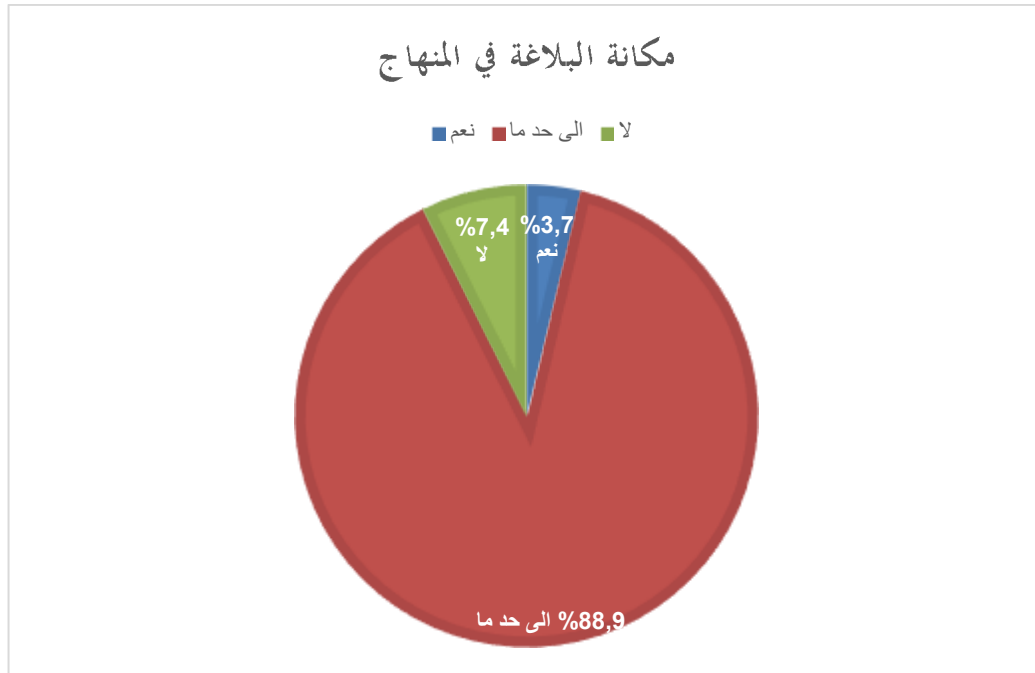
أما فيما يخصّ السؤال المتعلّق بمدى أهمية الدّرس البلاغيّ الحالي المقرّر في تنمية وتعزيز الكفاءة التّداوليّة، فإنّنا لاحظنا كما جاء في الشّكل اختلافا بيّنا بين الأساتذة، إذ ذهب ثلاثة (3) منهم أي بنسبة **11.11%** أنّ الدّرس البلاغيّ الحالي ينمّي الكفاءة التّداوليّة بدرجة كبيرة، أمّا اثنا عشر (12) أستاذا بنسبة **44.44%** فقد ذهب إلى أنّه ينمّي الكفاءة التّداوليّة ولكن بدرجة متوسطة، في حين رأى اثنا عشر (12) أستاذا أي بنسبة تقدر بـ **44.44%** أنّه يسهم بدرجة ضئيلة، في حين سجّلنا عدم وجود أساتذة اختاروا "لا يسهم إطلاقاً".

وعليه فإذا أردنا تحليل هذه الأرقام فإنّنا سنجد الغالبية من الأساتذة بنسبة **88.88%** بين متوسط وضئيل، وهذا يدلّ على عدم الرضا عن فعالية الدّرس البلاغيّ الحالي في تحقيق الكفاءة التّداوليّة. كما أنّ وجود أساتذة قلّة **11.11%** ترى أنّ الدّرس البلاغيّ الحالي يحقق وينمّي الكفاءة التّداوليّة يدلّ على اختلاف في طرائق التدريس وتباين كفاءات المعلّمين ونظرتهم للدّرس البلاغيّ والهدف منه، كما أنّ انعدام الإجابة الأخيرة (لا يسهم إطلاقاً) يدلّ على اتّفاق جميع الأساتذة على القيمة التّداوليّة للدّرس البلاغيّ على الرّغم من اختلاف في الدّرجة والقيمة.

وعليه يمكننا الاستنتاج أنّه ثمة فجوة بين الهدف المعلن في الاستبانة وهو (تنمية الكفاءة التّداوليّة) والواقع التعليميّ الذي يعيشه الأستاذ داخل الصّف المدرسيّ، وهذا الأمر الخطير يستوجب اتّخاذ بعض الإجراءات، نذكر منها على سبيل المثال لا الحصر:

- النّظر في طرائق تدريس البلاغة العربيّة ومراجعتها.
 - تكثيف من النّدوات والورشات العملية لمساعدة الأساتذة على تفعيل المقاربة التّداوليّة داخل الصّفوف المدرسيّة.
 - إدماج أنشطة تطبيقيّة تربط البلاغة بالجانب التّواصليّ والخطابيّ الشّفهيّ والكتابيّ.
- المحور الرابع: المنهاج والمحتوى.

1- هل ترى أنّ منهاج اللّغة العربيّة يعطي البلاغة مكانتها ضمن الكفاءات التّعلّميّة.



الشكل 16: مكانة البلاغة في المنهاج

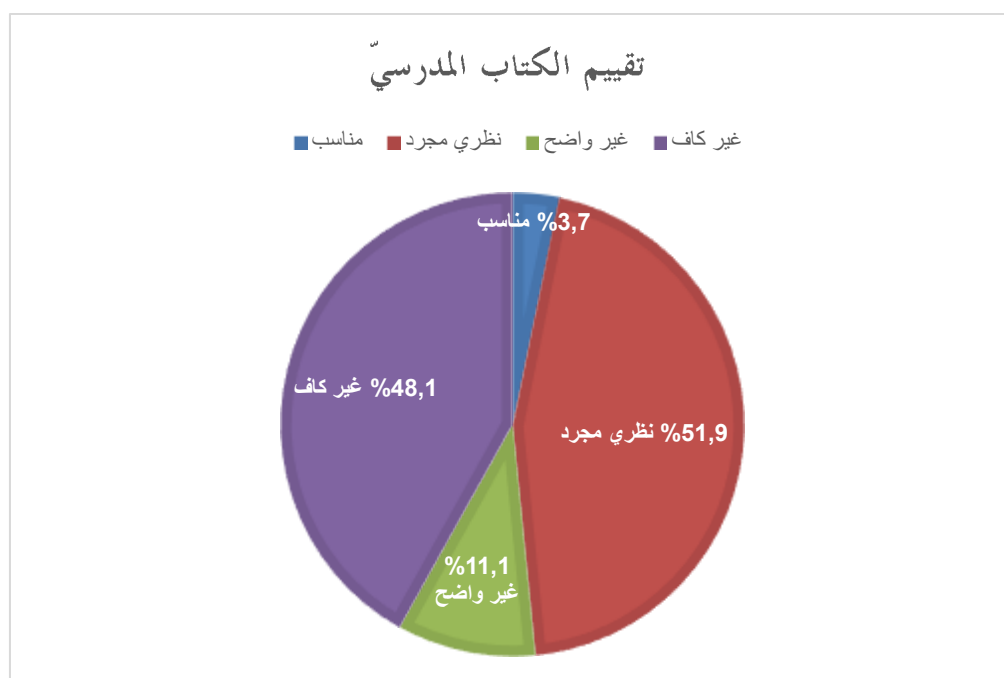
تباينت آراء الأساتذة حول مكانة الدرس البلاغي في منهاج اللغة العربية الحالي ضمن الكفاءات التعلّمية كما هو موضح في الشكل (الدائرة التّسبيّة)، فقد ذهب أستاذ واحد فقط (1) أي بنسبة 3.70% أنّ منهاج اللغة العربية يعطي البلاغة مكانتها ضمن الكفاءات التعلّمية، في حين أجابت الأغلبية من الأساتذة البالغ عددهم أربعة وعشرين (24) أستاذا بنسبة مئويّة 88.88% أنّه (المنهاج) يعطي البلاغة مكانتها ضمن الكفاءات التعلّمية إلى حدّ ما، أمّا الأساتذة الذين أجابوا بنفي مكانة البلاغة في المنهاج الحالي فلم يتجاوزوا أستاذين اثنين (2) أي بنسبة تقدر 7.40%.

وعليه فإنّ الغالبية من الأساتذة يرون أنّ المنهاج الحالي لا يهمل الدرس البلاغيّ كليّاً، لكنّه في الوقت ذاته لا يمنحها المكانة التي تستحقّها ضمن الكفاءات التعلّمية، إذ أنّ حضور البلاغة في المنهاج لا يعدو أن يكون شكليّاً صورياً، نظريّاً تجريديّاً، يغيب دورها في تنمية الكفاءة التّداوليّة والتّواصلية لدى المتعلّم. أمّا أولئك الذين أجابوا بـ "نعم" فهذا عائد إلى قناعتهم الشّخصيّة، إلا أنّ الواقع يخالف ذلك ويعارضه، وما بحثنا هذا إلا دليل على ذلك.

أمّا الأساتذة الذين أجابوا بالنفي وإن كانوا قلة فيدلّ هذا على عدم رضاهم عن المنهاج البلاغيّ الحالي، كما يدلّ على استيائهم من عدم إعطاء الدرس البلاغيّ مكانته التي يجب أن يتبوّأها.

تدلّ هذه النتائج على أن الأساتذة مجمعون على أن البلاغة العربية لا تقع في مركز مهمّ في المنهاج الحالي، فهي لا تعدو أن تكون رافدا ثانويا ليس له كبير الأهمية، كما توحى هذه النتائج بضرورة إعادة النظر في المنهاج الحالي، وذلك بالاهتمام بالدّرس البلاغيّ حيث تفعلّ البلاغة وتوظّف في خدمة جانب الفهم لدى المتعلّم، وكذا جانب التّواصل والتّخاطب في حياته اليومية داخل المؤسسة وخارجها، لا أن تبقى البلاغة العربية مجرد مصطلحات غامضة يحشى بها الدّهن دون فائدة منها.

3- ما تقيمك محتوى الكتاب المدرسيّ في تقديمه لمفاهيم البلاغة؟



الشكل 1: تقييم الكتاب المدرسيّ

اختلفت تقييمات الأساتذة لمحتوى الكتاب المدرسيّ في تقديمه لمفاهيم البلاغة كما جاء في الشّكل المخصّص لهذه الإجابات والتّقييمات، فقد وجدنا أن بعض الأساتذة اختار إجابتين اثنتين وُصِمَ بهما الكتاب المدرسيّ في تقديمه للمفاهيم البلاغيّة، فقد ذهب بعض الأساتذة إلى أنّه مناسب وظيفيّاً وتدرجيّاً وهذا الرّأي مقتصر على أستاذ واحد (1) أي بنسبة 3.22% أمّا الأساتذة الذين يرون أنّه نظريّ ومجرّد فهم الغالبية حيث بلغوا أربعة عشر (14) أستاذا بنسبة 45.16% في حين نجد أن الأساتذة الذين ينظرون إليه على أنّه غير واضح ومنسجم مع المقاربة بالكفاءات فلم يتعدوا ثلاثة (3) أساتذة أي بنسبة 9.67% أمّا الأساتذة الذين يعتقدون أنّه غير كاف فقد بلغ عددهم ثلاثة عشر (13) أستاذا بنسبة تقدر ب 43.93%.

تبين هذه النتائج عن نظرة سلبية للكتاب المدرسي في تناوله للمفاهيم البلاغية، حيث لم تتجاوز نسبة الأساتذة الذين ينظرون إليه على أنه مناسب وظيفياً 3.22% وهذا مؤشر خطير يدل على ضعف الكتاب المدرسي على الرغم من أهميته في العملية التعليمية التعلمية كما تطرقنا إلى ذلك أثناء الحديث عن أهميته وأهمية تقويمه لضمان تحقق الأهداف التعليمية وذلك في الفصل المتعلق بالمنهاج البلاغي، ومما يدل على أن الكتاب المدرسي يفتقد البعد التداولي الوظيفي للبلاغة ما ذهب إليه غالبية الأساتذة من أن الكتاب نظري ومجرد، وهذا ما يتنافى مع أجيديات المقاربة بالكفاءات التي تركز على أهمية توظيف المعرفة العلمية في السياقات والمواقف الاجتماعية المختلفة. أما الأساتذة الذين صرحوا بأنه غير واضح ومنسجم مع المقاربة بالكفاءات فيدل هذا الأمر على خلل كبير في صياغة الكتاب المدرسي من الناحية البيداغوجية، الأمر الذي يلزم منه إعادة النظر فيه وتقويمه تقويماً علمياً حتى يحقق أهدافه التعليمية.

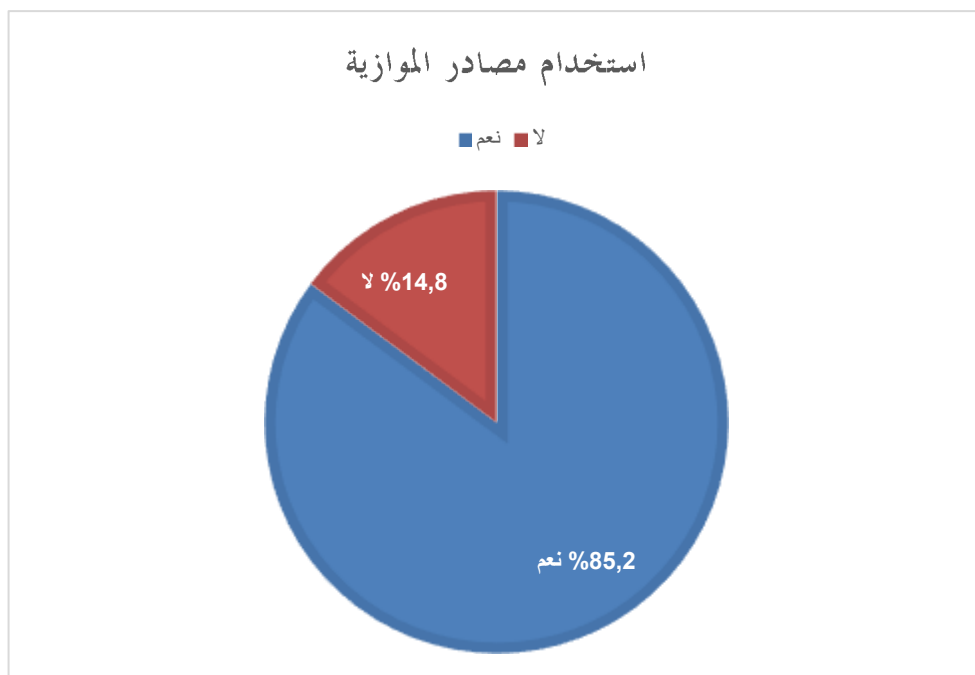
أما فيما يخص الأساتذة الذين يرون أن الكتاب المدرسي غير كاف والذين يشكلون نسبة لا يستهان بها فيدل هذا على قصور وخلل كبير في تغطية وتناول المفاهيم البلاغية فمثلاً نجد أن تلاميذ السنة الثالثة شعبة علوم لا يدرسون من البلاغة إلا أربعة دروس فقط وهي:

- بلاغة المحاز العقلي والمرسل.
 - بلاغة التشبيه.
 - بلاغة الاستعارة.
 - بلاغة الكناية.
- ولا شك أن هذا قصور كبير وخاصة في السنة النهائية التي لها مكانتها الكبرى في المنظومة التربوية والمؤسسات التعليمية.

وعليه نستنتج أن الكتاب المدرسي من خلال النتائج المحصل عليها يظهر بصورة مصدر معرفي جامد يتسم بالتجريد والتجريد عكس الهدف من صياغته باعتباره أداة تعليمية وظيفية. ولذلك يجب الأخذ ببعض الإجراءات والحلول التي من شأنها أن تعيد للكتاب المدرسي أهميته ومكانته الكبرى:

- إعادة النظر في المحتوى البلاغي بحيث يكون متدرجاً من السهل إلى الصعب ومن العام إلى الخاص.
- حسن انتقاء الدروس البلاغية التي من شأنها تعزيز الكفاءة التواصلية والتداولية والتخاطبية.
- ربط الدروس البلاغية بواقع المتعلمين، حيث تشبع حاجياتهم وتتماشى مع رغباتهم.

3- هل تستخدم مصادر موازية لدعم محتوى الكتاب المدرسي.



الشكل 18: استخدام مصادر الموازية

حينما سألنا الأساتذة إن كانوا يستخدمون ويستعينون بمصادر علمية موازية ومساعدة لدعم محتوى الكتاب المدرسي، نظرا لعدم كفايته ومناسبته للمقاربة بالكفاءات، وجدنا أن غالبية الأساتذة كما هو موضح في الشكل لم يقتصروا في تقديم المادة البلاغية على الكتاب المدرسي، بل استندوا واعتمدوا على بعض الكتب والمراجع في علم البلاغة العربية، ويبلغ عدد هؤلاء الأساتذة التّجباء ثلاثة وعشرين (23) أستاذا أي بنسبة تقدر بـ 85.18% أما الأساتذة الذين كانت لهم الجرأة وصرحوا بعدم اعتمادهم على مصادر موازية والاقتصار فقط على الكتاب المدرسي فقد بلغ عددهم أربعة (4) أساتذة بنسبة تقدر بـ 14.81%.

إن أولئك الأساتذة الذين يستخدمون مصادر موازية لدعم محتوى الكتاب المدرسي يدركون أهمية المصادر الموازية في إثراء العملية التعليمية التّعلّمية، باعتبار أن الكتاب المدرسي لا يلبي احتياجات المتعلمين، كما تدلّ هذه النسبة الكبيرة 85.18% على أهمية تنويع المواد العلمية والتّعليمية للمعلّم بما يساعد على تجسيد المقاربة بالكفاءات بما يخدم الأهداف التّعليمية التّعلّمية. والجدير بالذكر أننا لما طلبنا من الأساتذة ذكر أهمّ المصادر الموازية كادوا أن يجمعوا على مصدر واحد ألا وهو كتاب (البلاغة الواضحة لعلّي الحارم ومصطفى أمين) وهذا يدلّ على أهمية هذا الكتاب في تقريب الدّرس البلاغيّ للمتعلّمين، بيد أنّه غير

كاف إذ يعتمد فقط على جانب التذوق الأدبيّ والفنّيّ، دون مراعاة البعد التداوليّ والتّواصلّيّ للبلاغة العربيّة، إضافة إلى عناوين أخرى لا تصلح حسب نظريّ أن تكون مصدرا موازيا للكتاب المدرسيّ نظرا لصعوبة مادّتها وأسلوبها نحو كتاب أسرار البلاغة ودلائل الإعجاز وكلاهما لشيخ البلاغة عبد القاهر الجرجانيّ، وحسب رأيّ أنّ الأساتذة الذين ذكروا هذين العنوانين إنّما ذكروهما من باب إظهار المعرفة بالمصادر البلاغيّة التّراثيّة لتحسين صورتهم أمام الباحث، في حين ذكر البعض الإيضاح في علوم البلاغة للخطيب القزوينيّ وغيرها من الكتب البلاغيّة المهمة.

أمّا الأساتذة الذين صرّحوا باقتصارهم على الكتاب المدرسيّ فلعلّ هذا يعود إلى تخوفهم من الخروج عن المنهاج البلاغيّ المقرّر في الكتاب المدرسيّ، إضافة إلى أسباب أخرى نحو غلاء الكتب العلميّة وقلة الوقت لدى الأساتذة وهلمّ جرا.

وعليه نستنتج أنّ الغالبية العظمى من الأساتذة يرون أنّ الكتاب المدرسيّ لا يكفي، وأنّ دعم المحتوى بمصادر موازية يعدّ ضرورة تربويّة لتحقيق جودة العمليّة التعليميّة التعلّميّة وخاصّة في تدريس البلاغة العربيّة.

المحور الخامس: الصّعوبات والتّحديات.

1- ترتيب صعوبات تدريس البلاغة من الأكثر تأثيرا إلى الأقلّ تأثيرا.

فيما يخصّ ترتيب الصّعوبات المتعلّقة بتدريس البلاغة من الأكثر تأثيرا إلى الأقلّ تأثيرا، وجدنا اختلافا كبيرا في ترتيب هذه الصّعوبات من قبل الأساتذة، إلا أنّ الأساتذة أجمعوا على أنّ أكثر صعوبات تدريس البلاغة هي فقر الأنشطة التّطبيقية، ثمّ ضعف التّكوين البيداغوجيّ، ثمّ غموض المفاهيم البلاغيّة، ثمّ قلة الزّمن الدّراسيّ، وصولا إلى صعوبة إيصال البعد التداوليّ.

بما أنّ الأساتذة قد اختلفوا في ترتيب هذه الصّعوبات فهذا يدلّ على أنّه ليس هناك عائق واحد متّفق عليه في تدريس البلاغة العربيّة، بل تتعدّد وتداخل عوامل شتّى تربويّة ومنهجية ومعرفيّة وزمانيّة، أمّا ما يتعلّق بغموض المفاهيم البلاغيّة فكثيرا ما تقدّم المفاهيم البلاغيّة في صورة تجريدية ما يجعلها بعيدة عن بعدها التداوليّ ممّا يؤثّر سلبا على فهم المتعلّمين واستيعابهم، أمّا ما يتعلّق بضعف التّكوين البيداغوجيّ في البلاغة فإنّ الأستاذ إذا لم يتلقّ تكوينا بيداغوجيا جيّدا في كيفية تدريس وتعليم البلاغة العربيّة فسيعجز عن

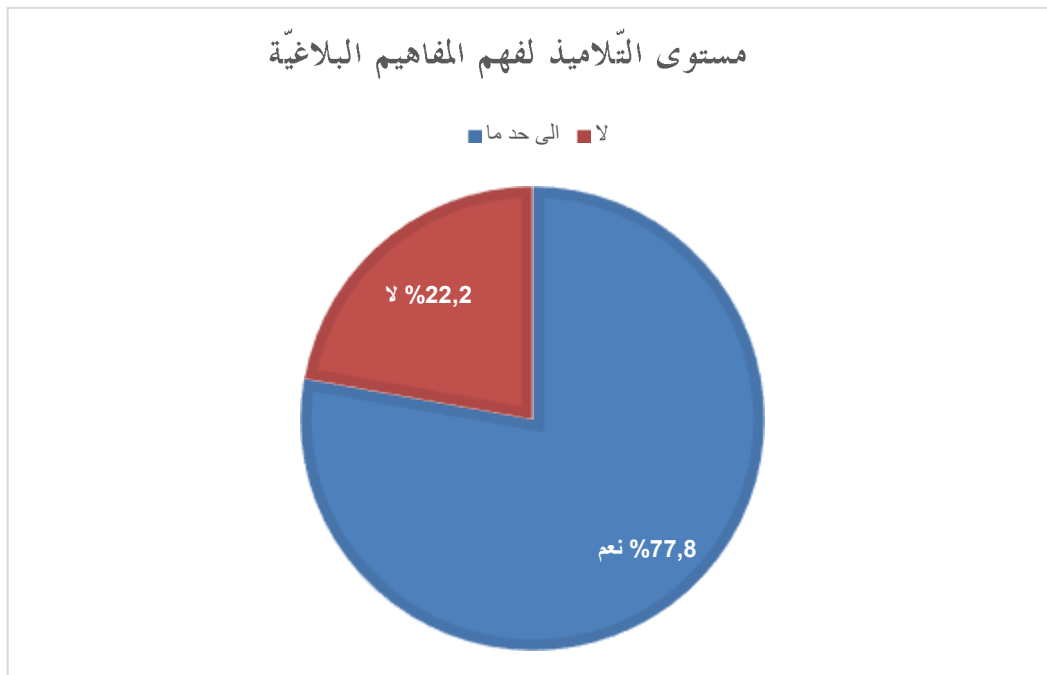
تحقيق الأهداف التعليمية للدرس البلاغي حتى وإن كان يتمتع بكفاءة لغوية وبلاغية كبيرة، فطريقة التدريس تلعب دورا كبيرا في تيسير البلاغة العربية لمتعلمي الطور الثانوي.

أما فيما يخص كثافة المحتوى النظري التجريدي فإن التركيز على هذا الجانب يثقل ذهن المتعلم ويحصر اهتمامه بحفظ المفاهيم البلاغية وتصنيفها وهذا يكون على حساب الجانب التطبيقي العملي، أما ما يتعلق بفقر الأنشطة التطبيقية فلا شك أن البلاغة العربية من العلوم التي لا تفهم إلا من خلال الممارسة وكثرة التطبيقات، عكس طريقة التلقين التي نجدها عند بعض الأساتذة داخل الصفوف.

أما قلة الزمن الدراسي البيداغوجي للدرس البلاغي فإنه يحرم المتعلم من كثرة الشرح واستيعاب الدرس، ناهيك عن كثرة التطبيقات التي تعزز من القاعدة أم المفهوم البلاغي.

ونستنتج من خلال ذلك أن كل هذه الصعوبات قد تعيق الأستاذ من الأداء العملي للدرس البلاغي، كما تسبب عجزا في الفهم والاستيعاب لدى المتعلم.

2- هل ترى مستوى التلاميذ كاف لفهم المفاهيم البلاغية؟



الشكل 19: مستوى التلاميذ لفهم المفاهيم البلاغية

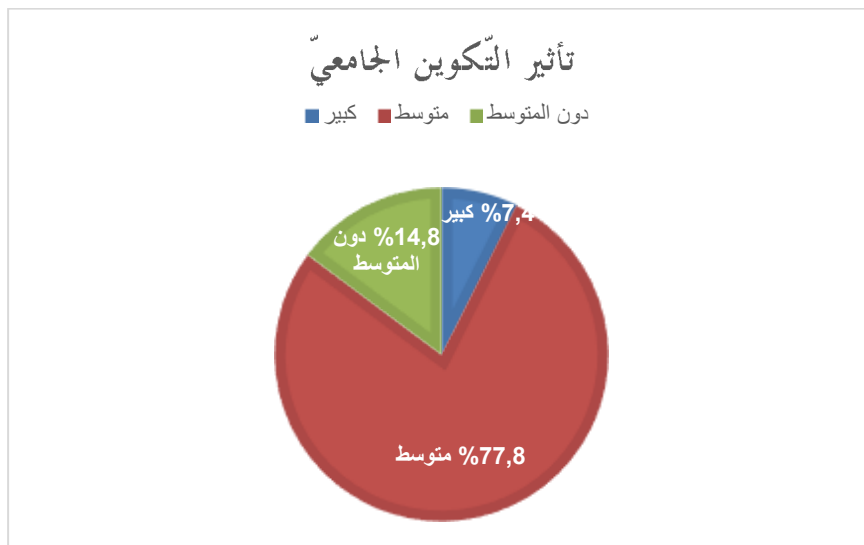
حين سألنا الأساتذة عن رأيهم في مستوى التلاميذ إن كان كاف لفهم المفاهيم البلاغية، وجدنا اختلافا في الإجابة والرأي كما هو موضح في الشكل، فقد ذهب أكثر الأساتذة البالغ عددهم واحد وعشرين (21) أستاذا أي بنسبة 77.77% أن مستوى التلاميذ غير جيد لفهم المفاهيم البلاغية فقد

اختاروا إجابة "إلى حد ما"، أمّا الأساتذة الباقون البالغ عددهم ستة (6) بنسبة تقدر ب 22، 22% فقد صرحوا أنّ مستواهم غير كاف لفهم المفاهيم البلاغيّة، في حين أجمع الأساتذة كلّهم على عدم اختيار إجابة "نعم".

أمّا إذا أردنا تحليل هذه النتائج الّتي أسفر عنها الاستبيان فإنّنا نجد أنّ معظم الأساتذة يرون استعدادا ولو صغيرا لفهم المتعلّمين للدّرس البلاغيّ، كما نلاحظ أنّ معظم التّلاميذ لا يقدرّون على فهم واستيعاب المفاهيم البلاغيّة العميقة الّتي تحتاج إلى نوع من الفطنة والدّكاء وإعمال الدّهن، أمّا فيما يخصّ الأساتذة الذين أجابوا بـ "لا" فهؤلاء ينظرون للمتعلّمين نظرة سوداويّة حيث ينفون عنهم القدرة على فهم الدّرس البلاغيّ، وهذا حسب ظنّي فيه نوع من الظلم للمتعلّمين، أمّا ما يخصّ انعدام وغياب الإجابة "نعم" فهذا يدلّ على أنّ المتعلّمين لا يفهمون المنهاج البلاغيّ بشكل كاف.

وعليه وجب الأخذ ببعض الإجراءات والتدابير قصد معالجة كلّ ما من شأنه إعاقة تحسين تعليميّة البلاغة العربيّة في الطّور الثّانويّ:

- تكييف المناهج البلاغيّة لتناسب مع المستوى المعرفيّ للمتعلّمين.
 - الاعتماد على المقاربة التّداوليّة الرّابطة للمفاهيم البلاغيّة بالجانب الاستعماليّ للغة باعتبار أنّ التّداوليّة تهتمّ بدراسة اللغة في إطار الاستعمال (الاستعمال اللّغويّ).
 - تكثيف الأنشطة التّطبيقية الّتي تساعد المتعلّم على الانتقال من التّجريد إلى التّطبيق.
- 3-** ما مدى تأثير التّكوين الجامعيّ الّذي تلقّيته في تمكّنتك من تدريس البلاغة؟



الشكل 20: تأثير التّكوين الجامعيّ

أمّا ما يتعلّق بالتّكوين الجامعيّ الذي تلقّاه الأساتذة ومدى تأثيره في تمكّن الأساتذة من تدريس البلاغة، فقد اختلفت أجوبة هؤلاء، كما نجد هذا في الشّكل، فقد ذكر الغالبية أنّهم تلقوا تكويناً متوسطاً ويبلغ عدد هؤلاء واحد وعشرين (21) أستاذاً أي بنسبة 77.77%، أمّا الأساتذة الذين صرّحوا أنّهم تلقوا تكويناً دون المتوسط فقد بلغ عددهم أربعة (4) أساتذة بنسبة تقدر بـ 14.81%، في حين أنّ الأساتذة الذين أحبّوا بأنّهم تلقوا تكويناً كبيراً فلم يتجاوز عددهم اثنين (2) أي بنسبة 7.40%، إلّا أنّنا لم نسجل أي اختيار للاقتراح الأخير وهو "لم أتلّق تكويناً مخصّصاً".

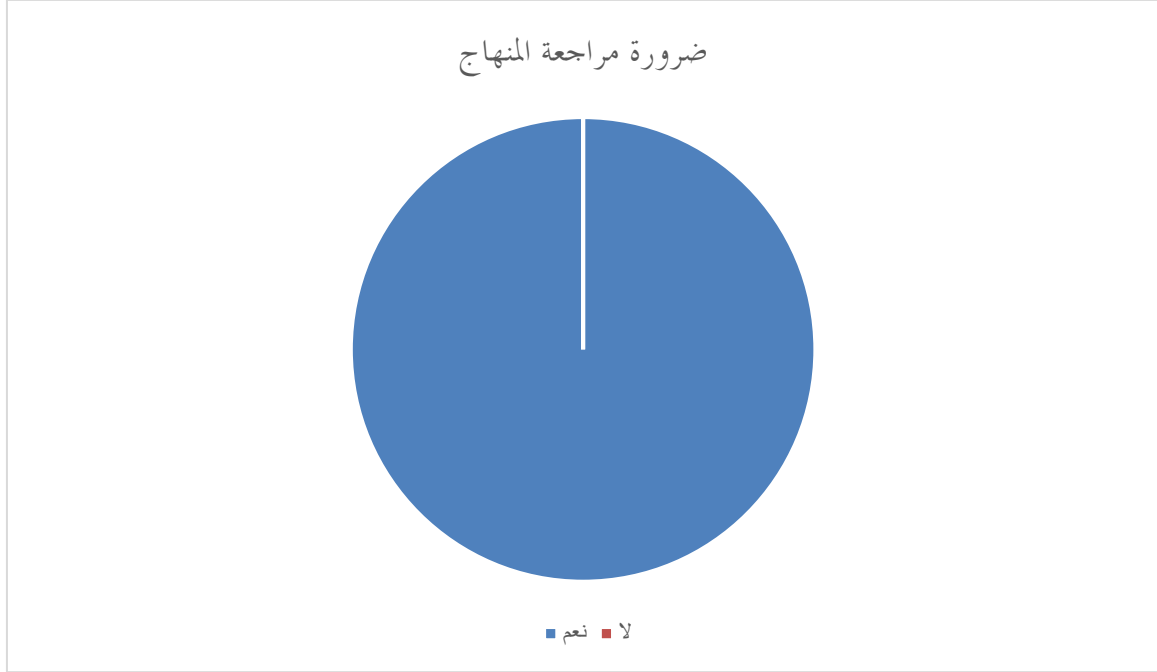
أمّا فيما يخصّ تحليل النتائج المحصّل عليها، فقد ذكر معظم الأساتذة أنّ التّكوين الجامعيّ الذي تلقّوه كان له تأثير متوسط في تمكينهم من تدريس البلاغة، أمّا الأساتذة الذين ذكروا أنّهم تلقوا تكويناً كبيراً في الجامعة فهم قلّة، إلّا أنّ هذا التّفاوت له ما يبرّره ويفسّره، فقد يكون هؤلاء قد درسوا عند أساتذة أكفاء لهم علم راسخ في البلاغة العربيّة، حيث استطاعوا أن ييسّطوا المادّة البلاغيّة لطلابهم، وقد يكون السّبب وراء ذلك هو الاستعداد القوي لتعلّم البلاغة النّاتج عن الحبّ والشّغف بها، وهذا أمر طبيعيّ وواقعيّ نراه رأي العين، وهناك أسباب أخرى كثيرة لا يمكن حصرها.

وفي المقابل نجد أنّ عيّنة من الأساتذة ذكرت أنّها تلقت تكويناً دون المتوسط، الأمر الذي ينعكس سلباً على أداء الأستاذ في تدريسه للبلاغة، إلّا إذا تدارك الأستاذ نفسه وسعى في تنمية قدراته المعرفيّة البلاغيّة من خلال القراءة والنّظر في مصادر البلاغة ومراجعتها.

وفي الأخير نستنتج ومن خلال القراءة الاستيعابيّة أنّ هذا القصور الجزئيّ في التّكوين الجامعيّ في مجال البلاغة العربيّة يجب أن يعالج علاجاً منهجياً وبيداغوجياً، وذلك بتوفير كلّ الظروف المساعدة للتّكوين الجيّد الذي يخرج أساتذة أكفاء يحملون على عواتقهم مسؤوليّة اللّغة العربيّة بجميع علومها خدمة لها لأنّها لغة الوحي والعلم والتّواصل.

المحور السادس: اقتراحات التطوير

1- هل ترى ضرورة مراجعة منهاج البلاغة في الطّور الثّانويّ؟ ولماذا؟



الشكل 21: ضرورة مراجعة المنهاج

لقد أجمع جميع الأساتذة بنسبة 100% على ضرورة إعادة النظر في المنهاج البلاغيّ، كما أنّهم كادوا يجمعون على الأسباب التي كانت وراء هذا الاعتقاد، فمن تلك الأسباب:

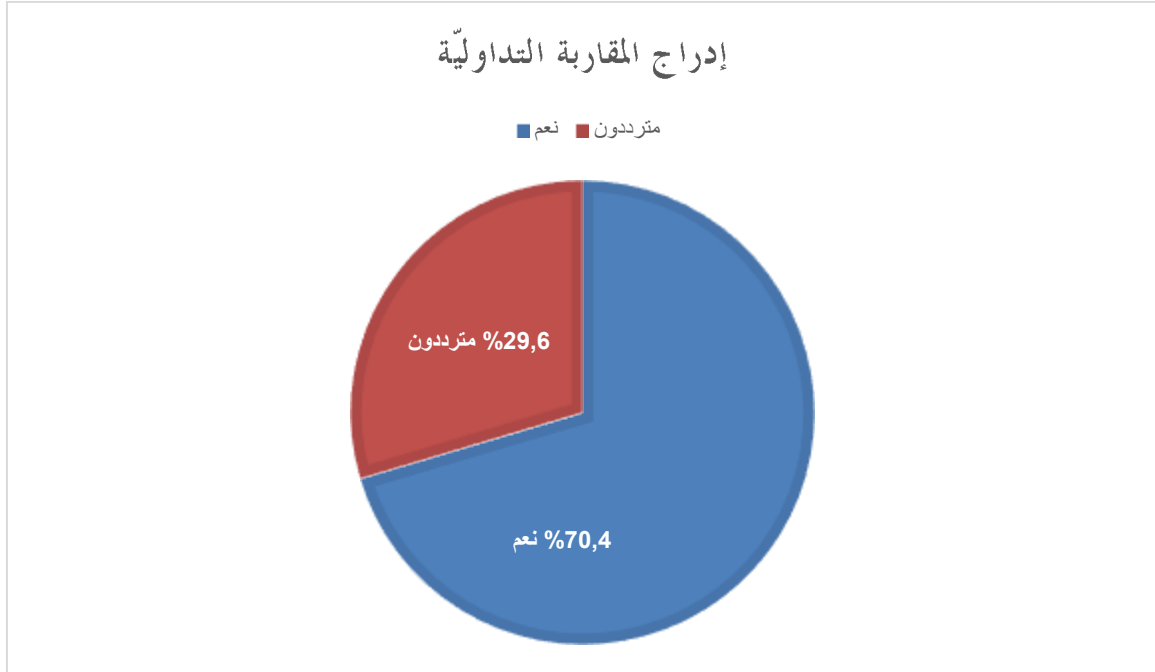
- عدم تدرّج المنهاج البلاغيّ في الطّور الثّانويّ من السّهل إلى الصّعب.
- عدم الاهتمام والمراعاة للفروق الفرديّة التي نجدها عند المتعلّمين.
- وجود دروس مكرّرة قد سبق للمتعلّم دراستها من قبل.
- غياب الانسجام مع المقاربة بالكفاءات.
- غلبة الطّابع النظريّ التجريديّ على حساب البعد الوظيفيّ التّداوليّ.

إنّ هذا الإجماع يؤكّد على وجود خلل واضح في المنهاج الحاليّ، كما يدلّ أيضاً أنّ هذه الاختلالات التي يعاني منها المنهاج محسوسة وملموسة لدى جميع أعضاء هيئة التدريس، وهذا ما يؤثّر سلباً على تحقيق الأهداف التّعليميّة للبلاغة العربيّة مثل: تنمية الذّوق الأدبيّ والفنّيّ، تعزيز الكفاءة التّواصلية والتّداوليّة.

وفي الأخير يمكننا أن نستنتج أنّ إجماع الأساتذة على ضرورة إعادة النظر في المنهاج البلاغيّ الحاليّ يدلّ على فشله في تحقيق الأهداف التّعليميّة التّربويّة، كما يتضمّن دعوة ضمنيّة إلى إعادة بناء المنهاج البلاغيّ وفق أسس ودعائم علميّة تربويّة تراعي معايير وشروط وأسس بناء المناهج التي سبق أن ذكرناها في

الفصل المتعلق بالمنهاج البلاغي، وذلك بالاستفادة من خبرة العلماء والباحثين في علم النفس والتربية والتعليمية وعلم الاجتماع.

2- هل ترى أن إدراج المقاربة التداولية في تدريس البلاغة سيحسن من مخرجات التعلم؟



الشكل 22: إدراج المقاربة التداولية

يعدّ هذا السؤال من أهمّ الأسئلة التي بني عليها هذا الاستبيان، نظرا لارتباطه الوثيق بموضوع بحثنا، كما أنّ هذا السؤال هو في حقيقة الأمر يحتوي على الهدف والغاية من هذا البحث، ألا وهو تجسيد المقاربة التداولية في تعليمية البلاغة العربية في الطّور الثانوي في المؤسسات الجزائرية، أمّا فيما يخصّ الأجوبة التي أبداها الأساتذة عن هذا السؤال فقد عرفت كغيرها من الأسئلة اختلافا وتباينا كبيرا، كما هو موضح في الشكل، حيث أجاب أغلب الأساتذة والذين بلغ عددهم تسعة عشر (19) أستاذا أي بنسبة مئوية تقدّر بـ **70.37%** بأنّ إدراج المقاربة التداولية في تدريس البلاغة العربية من شأنه أن يحسّن من مخرجات التعليم وخاصة الدّرس البلاغيّ، في حين تردّد بعض الأساتذة الذين بلغ عددهم ثمانية (8) أساتذة أي بنسبة تقدّر بـ **29.62%** حول جدوى المقاربة التداولية في تدريس البلاغة العربية، بيد أنّنا لم نسجل أية إجابة على الاقتراح الأخير "لا".

تدلّ النسبة الكبيرة التي ترى بأهمية إدراج المقاربة التداولية في تدريس البلاغة العربية في الطّور الثانوي على وعي الأساتذة بجدوى هذه المقاربة، إذ يرون بأنّها تساهم في ربط المفاهيم البلاغية بسياقها

التّواصلِيّ والخطابيّ، أمّا فيما يخصّ الفئة القليلة التي تشكّ في جدوى المقاربة التّداوليّة في تدريس البلاغة، فلعلّ هذا الشكّ أو التّردّد ناجم عن:

- نقص التكوين البيداغوجي في هذه المقاربة التّداوليّة.
- صعوبة ترجمة مبادئ المقاربة التّداوليّة إلى أنشطة تعليمية صفيّة.
- أما الأمر المثير للفرح والإعجاب هو أننا كما ذكرنا آنفا لم نسجل أية إجابة تنفي بشكل قاطع أهمية المقاربة التّداوليّة في تعليمية البلاغة العربيّة في المرحلة الثانوية، وعليه نستنتج أنّ تدريس البلاغة وفق المقاربة التّداوليّة يلقي قبولا كبيرا في أو ساط المعلمين، الأمر الذي يحفز القائمين على المنظومة التّربويّة أن يسعوا في إصلاح عملية تعليمية البلاغة بما يحقق الأهداف التّعليميّة والتّربويّة.

3- التّوصيات التي تقترحها لتطوير تعليم البلاغة في الطّور الثّانويّ.

إيماننا ممّا بأهميّة وقيمة الدّرس البلاغيّ وضرورة السّعي في تحسين أدائه وتعليمه وفق تبني المقاربة التّداوليّة، حرصنا على الاستفادة من خبرة الأساتذة وأفكارهم التي من شأنها أن تضيف إلى بحثنا أوّلا، وإلى تحسين تعليميّة البلاغة العربيّة في الطّور الثّانويّ ثانيا، وعليه فقد ذكر بعض الأساتذة اقتراحات وتوصيات مهمّة جدّا، ارتأيت تسجيلها وتخليدها في بحثنا هذا وهي كالآتي:

- التّدرّج المنطقيّ في تدريس البلاغة من علم البيان والمعاني والبديع وفق منهجية مضبوطة مع ربطها بالتّصوص الأدبيّة والتّواصليّة.
- تطبيق المقاربة التّداوليّة في المنهاج البلاغيّ المدرسيّ.
- ربط الدّروس البلاغيّة بواقع المتعلّمين.
- أن تكون الأمثلة البلاغيّة من الحياة اليوميّة.
- الاهتمام والتركيز على الأنشطة التّطبيقية.
- وجوب التّدرّج من السّهل إلى المعقّد.
- حسن اختيار وانتقاء الدّروس البلاغيّة المقرّرة.
- وجوب عقد ندوات وورشات لإدخال هذه المقاربة في تعليم البلاغة خصوصا، والعربيّة عموما.
- تخصيص وقت بيداغوجيّ أكثر لهذا النّشاط.

وفي الأخير وبعدما قمنا بتحليل الاستبيان الموجه لأساتذة الطّور الثّانويّ، نقوم بتحليل الاستبيان المتعلّق بتلاميذ السّنة الثّالثة ثانويّ الموزعين على شعب مختلفة، ولقد اخترنا هذه العيّنة، نظرا لأهميّة

وحساسية هذه الفئة من التلاميذ، فهم في آخر المرحلة الثانوية وما يعترّيها من مشاكل خطيرة، وفي نفس الوقت يحدوهم الأمل والشوق إلى دخول حياة جديدة، أقصد الحياة الجامعية.

تحليل الاستبانة الموجهة إلى تلاميذ التعليم الثانويّ.

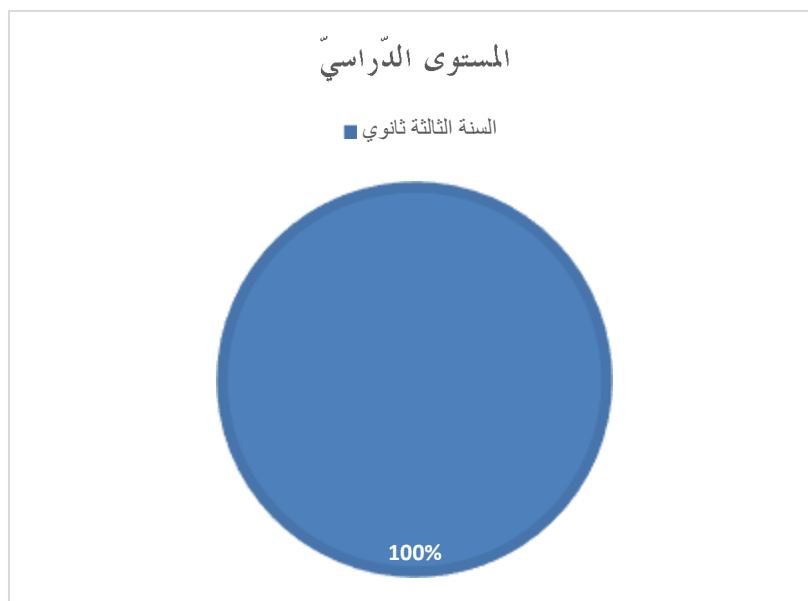
1- حجم العينة التي أجري عليها الاستبيان:

تتكوّن العينة الخاصة بالتلاميذ من ستين (60) تلميذا يتوزعون كما ذكرنا سابقا على ثلاث (3) ثانويات الواقعة في الجنوب الشرقي لولاية مستغانم، وهي ثانوية حسبية بن بوعلي (ماسرى)، ثانوية فلوح الجليلي (ماسرى)، ثانوية (عبد الحق بن حمودة) ببلدية سيرات.

2- نتائج الاستبانة (الخاصة بالتلاميذ).

أولا: معلومات عامة

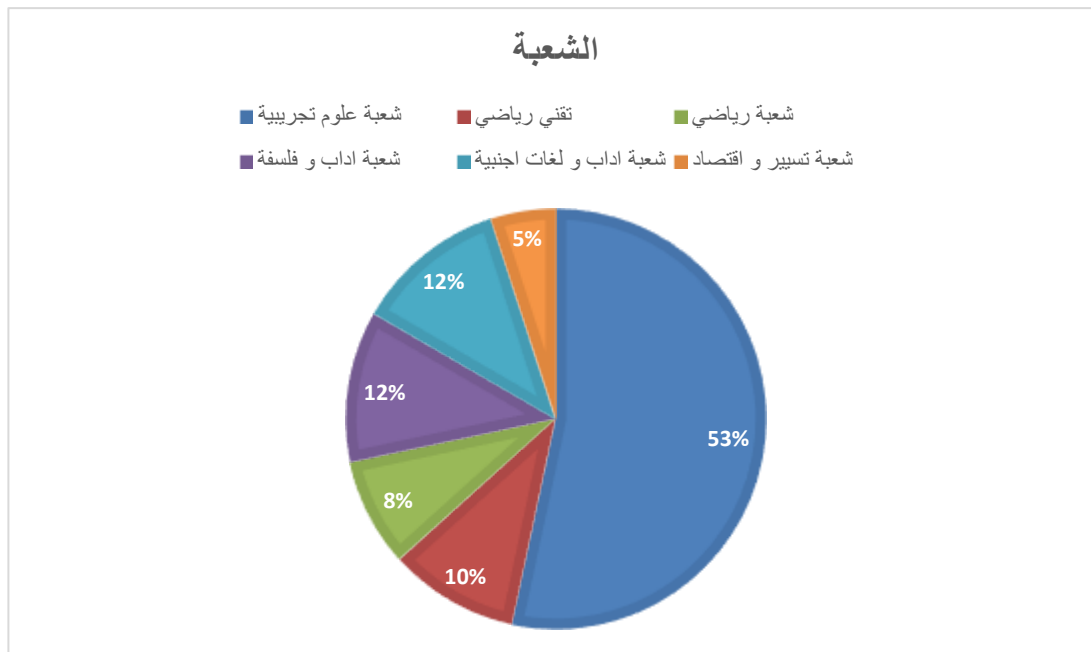
1) المستوى الدراسي:



الشكل 23: المستوى الدراسي

ذكرنا آنفا أننا قمنا بتحديد المستوى الدراسي لعينة التلاميذ التي توجهنا إليها بالأسئلة وهم تلاميذ السنة الثالثة ثانويّ، وذكرنا نظرنا ودافعنا لهذا الاختيار، فلا يحسن بنا تكرار ما ذكرناه دون حاجة ماسة إلى ذلك. وعلى كلّ فتلاميذ السنة الثالثة يمثلون نسبة 100% كما هو موضح في الشكل.

2) الشَّعبة:



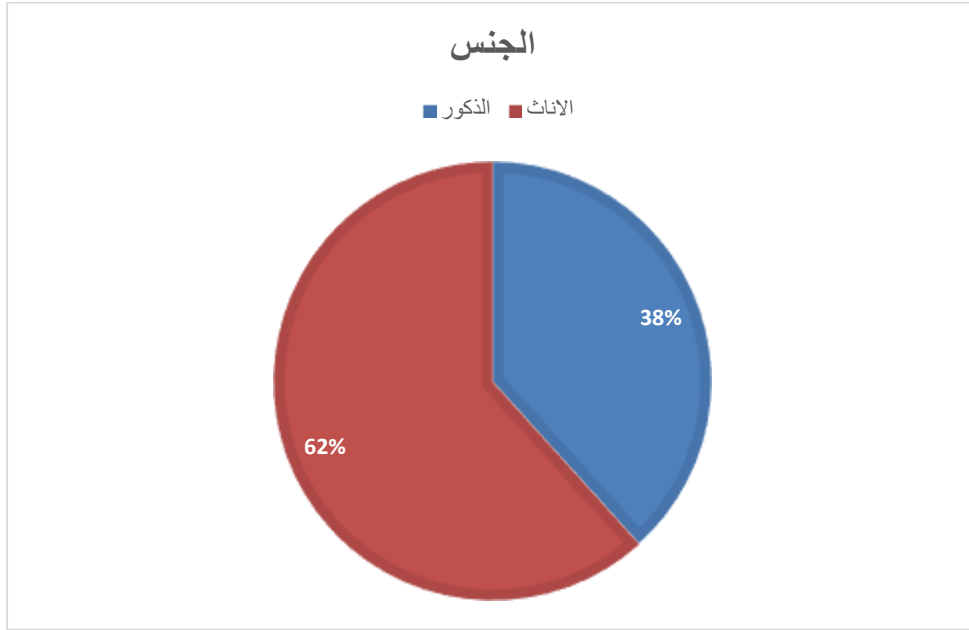
الشَّكل 24: الشَّعبة

أمَّا ما يتعلَّق بشعب المتعلِّمين (التَّلاميذ)، فكما هو مبين في الشَّكل، فنجد غالبية التَّلاميذ ينتسبون إلى شعبة علوم تجريبية وقد بلغ عددهم اثنين وثلاثين (32) تلميذا أي بنسبة 53.33%، أمَّا تلاميذ شعبة تقني رياضي فعددهم ستة (6) تلاميذ أي بنسبة 10%، أمَّا تلاميذ شعبة رياضيات فقد بلغ عددهم خمسة (5) تلاميذ بنسبة 8.33%، أمَّا تلاميذ شعبة آداب وفلسفة فعددهم سبعة (7) تلاميذ بنسبة 11.66%، وعدد التَّلاميذ نفسه نجده في شعبة آداب ولغات أجنبية أي بالنسبة نفسها 11.66%، في حين سجَّلنا نقصا في عدد التَّلاميذ المنتسبين إلى شعبة تسيير واقتصاد فقد اقتصر عددهم على ثلاثة (3) تلاميذ بنسبة 5%.

أمَّا إذا أردنا معرفة الأسباب الكامنة وراء هذا التَّوزيع على هذه الشَّعب فإننا نجد أنَّ مستوى التَّلاميذ ومهاراتهم العلميَّة هي المحدِّدة غالبا، فمثلا تلميذ له قاعدة علميَّة تجربيَّة وذكاء رياضي لا يمكننا أن نجده في الشَّعب الأدبيَّة غالبا، والعكس صحيح، إضافة إلى رغبة التَّلاميذ في اختيار شعبة معيَّنة على حساب شعب أخرى، وهذا لعلَّه بسبب توجَّهاتهم ونظرتهم المستقبلية وكذلك إلى استعداداتهم، دون أن نهمَل عامل كبير وهو توجيهِ التَّلاميذ إلى شعبهم انطلاقا من التَّقاط المحصَّل عليها في كلِّ مادَّة، وهذا الأمر ليس بصواب غالبا، فكم سمعنا ورأينا تلاميذ يتدمِّرون ويشتكون من شعب وجَّهوا إليها وهم لا يجذبونها، الأمر الذي يعود بالسَّلب على المستوى التَّحصيلي لدى المتعلِّم، وقد يسبِّب هذا ظاهرة تربويَّة خطيرة ألا وهي الرِّسوب

المدرسي وما ينجم عنها من آفات اجتماعية خطيرة تهدد سلامة الفرد وصحته الجسمية والعقلية والنفسية، كما تهدد سلامة وأمن المجتمع، وقد يكون السبب في كل ذلك هو سوء توجيه المتعلمين، فيجب على مستشاري التوجيه ومديري الثانويات ومركز التوجيه المدرسي والمهني الاهتمام بهذا الأمر الخطير، حتى لا نعطل قدرات المتعلمين ونقتل فيهم مواهبهم وطوحهم.

3) الجنس:



الشكل 25: الجنس

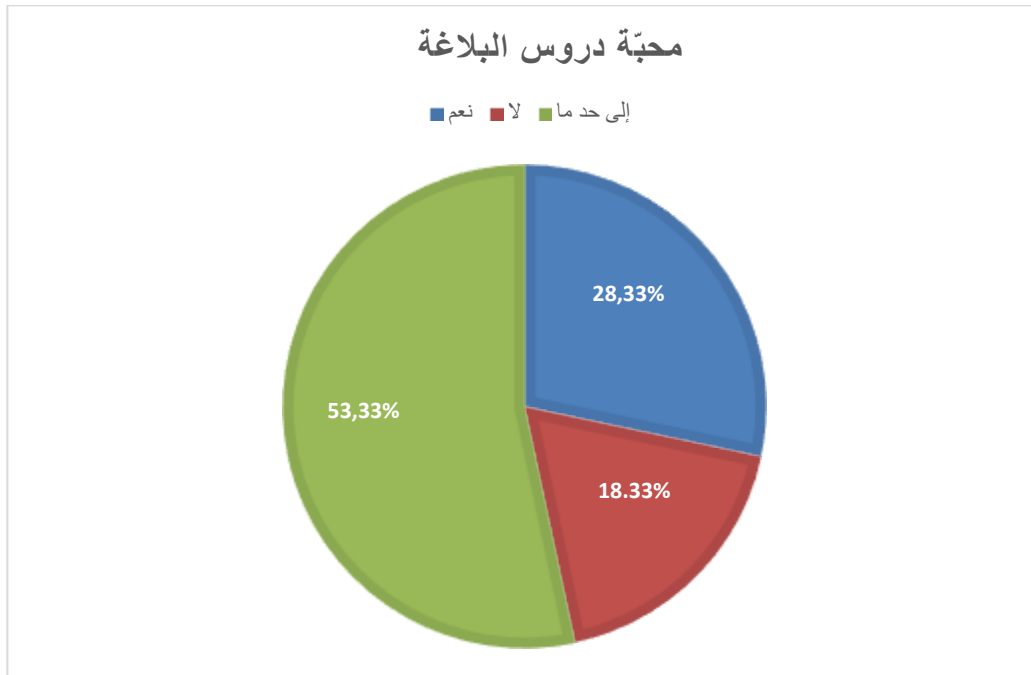
أما فيما يخص جنس المتعلمين (التلاميذ) فقد وجدنا أن أغلبية التلاميذ من جنس الإناث إذ بلغ عددهن سبع وثلاثين (37) تلميذة أي بنسبة تقدر بـ 61.66%، أما عدد الذكور من التلاميذ فقد بلغ ثلاثة وعشرين (23) تلميذا بنسبة تقدر بـ 38.33%.

أما إذا أردنا تحليل هذه الأرقام والنسب كما هو موضح في الشكل، محاولين معرفة سرّ غلبة وكثرة الإناث على الذكور في الوسط المدرسي، فنجد عدة أسباب وعوامل مختلفة منها:

- العزوف عن الدراسة لدى الذكور.
- ارتفاع نسب ولادة الإناث في المجتمع الجزائري.
- تفوق الإناث علمياً وسلوكياً، مما يؤدي إلى بقائهن ومواصلتهن في طلب العلم والتّحصيل الدراسي.
- طرد الذكور من المؤسسات التربوية نتيجة فشلهم الدراسي وسلوكهم غير السوي.

ثانيا: المواقف من البلاغة.

1- هل تحبّ دروس البلاغة في مادّة اللّغة العربيّة.



الشكل 26: محبة دروس البلاغة

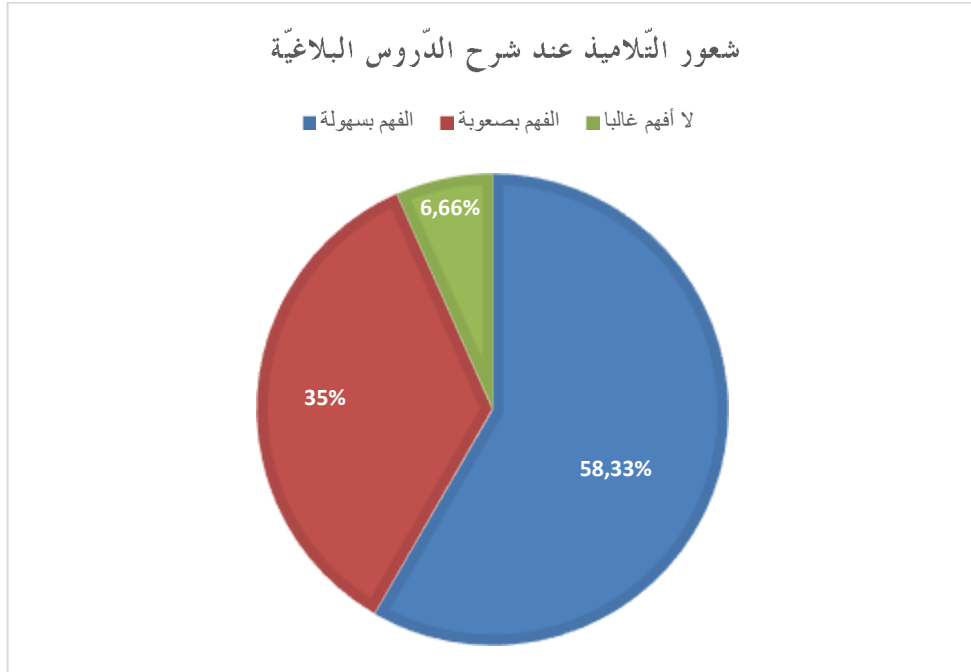
حينما توجّهنا إلى المتعلّمين وسألناهم عن محبّتهم لدروس البلاغة، وجدنا اختلافا كبيرا في إجاباتهم، كما هو موضّح في الشّكل، حيث ذكر سبعة عشر (17) تلميذا فقط أي بنسبة 28.33% أنّهم يحبّون الدّروس البلاغيّة، أمّا التّلاميذ الذين يحبّون البلاغة ولكن بنسبة ضعيفة فقد بلغ عددهم اثنين وثلاثين (32) تلميذا بنسبة تقدر بـ 53.33%، في حين صرّحت عيّنة من التّلاميذ البالغ عددها أحد عشر (11) تلميذا أي بنسبة 18.33% أنّهم لا يحبّون دروس البلاغة العربيّة.

تكشف هذه النتائج المحصّل عليها عن تباين في مواقف المتعلّمين من دروس البلاغة، إذ أبدى غالبية التّلاميذ عن موقفهم المتردّد من الدّروس البلاغيّة، فقد ذكروا أنّهم يحبّون البلاغة إلى حدّ ما وهذا يدلّ على أنّهم لا يجدون متعة فيها، ولا شكّ أنّ هذا يعود إلى عدّة أسباب منها: كثافة الجانب النظريّ، وغياب الأنشطة التّطبيقية التي توفّر المتعة للمتعلّمين في هذه الدّروس. في حين نجد عيّنة من المتعلّمين أبدت حبّها للدّروس البلاغيّة وهذا مؤشر إيجابيّ حيث ترى هذه العيّنة أنّ للبلاغة قيمة جماليّة وفنيّة ومعرفيّة، وهذا ما يعكس تفاعلا كبيرا ونشاطا داخل الصّفّ الدّراسيّ، في المقابل نجد أنّ عيّنة من التّلاميذ صرّحت بعدم حبّها

للبلاغة، ولعلّ هذا يشير إلى وجود صعوبات في تعلّم البلاغة العربيّة، وهذا ما ذكرناه في الفصل المتعلّق بصعوبات تعلّم البلاغة العربيّة.

وفي الأخير يمكننا الاستنتاج أنّ غالبية التلاميذ لديهم استعدادا لتعلّم البلاغة العربيّة، إذا ما توفّرت لهم الظروف المناسبة والعوامل البيداغوجيّة.

2- ما شعورك عندما يشرح الأستاذ دروس البلاغة؟



الشكل 27: شعور التلاميذ عند شرح الدّروس البلاغيّة

فيما يخصّ شعور التلاميذ من شرح الأستاذ لدروس البلاغة فقد وقفنا على إجابات مختلفة، كما هو موضح في الشكل، فقد ذهب غالبية التلاميذ أنّهم يجدون سهولة في شرح الأستاذ للبلاغة وقد بلغ عدد هؤلاء خمسة وثلاثين (35) تلميذا أي ما يمثّل نسبة 58.33%، أمّا التلاميذ الذين صرّحوا بأنّهم يفهمون دروس البلاغة بصعوبة فقد بلغ عددهم واحدا وعشرين (21) تلميذا أي بنسبة 35%، في حين بلغ عدد التلاميذ الذين صرّحوا بأنّهم لا يفهمون الدّروس البلاغيّة غالبا أربعة (4) تلاميذ أي بنسبة 6.66%.

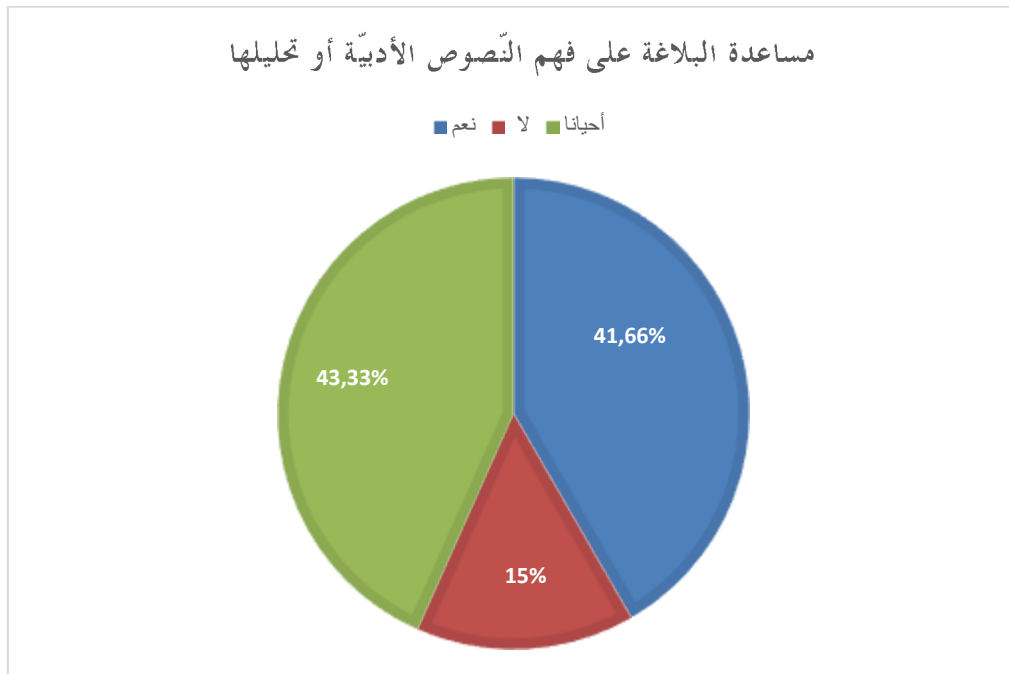
تشير النتائج إلى أنّ أغلبية التلاميذ صرّحوا بأنّهم يفهمون البلاغة بسهولة وهذا مؤشر إيجابي، أمّا الفئة التي أبدت تذبذبا في فهم البلاغة فيدلّ هذا على وجود تفاوت في استيعاب المفاهيم البلاغيّة، وهذا يعود إلى عدّة أسباب مثل الفروقات الفرديّة، أو ضعف الخلفيّة اللّغويّة بشكل عامّ لهذه الفئة من التلاميذ، أمّا الفئة القليلة التي صرّحت بعدم فهم الدّروس البلاغيّة غالبا فيدلّ هذا على وجود صعوبات حقيقيّة في

تعلّم البلاغة العربيّة، الأمر الذي يوجب على الأساتذة الاهتمام بهذه الفئة ومعالجة ضعفها بما يناسبها من الحلول والإجراءات كتكثيف الأنشطة التطبيقية البلاغية وتغيير طريقة التدريس بما يسمح بتحقيق الأهداف التعليمية التربوية .

وبناء على ما تقدّم، يمكننا القول من خلال ما جاء في الاستبيان أنّ وضع البلاغة العام يشجّع الأساتذة على بذل المزيد من الجهود، إلا أنّه يحتاج إلى اتّخاذ بعض الإجراءات مثل:

- إدماج الأمثلة البلاغية القريبة من واقع المتعلّمين.
- تخصيص زمن بيداغوجيّ لأولئك التلاميذ الذين يجدون صعوبة في فهم البلاغة غالباً.

3- هل ترى أنّ البلاغة تساعدك في فهم النصوص الأدبية أو تحليلها؟



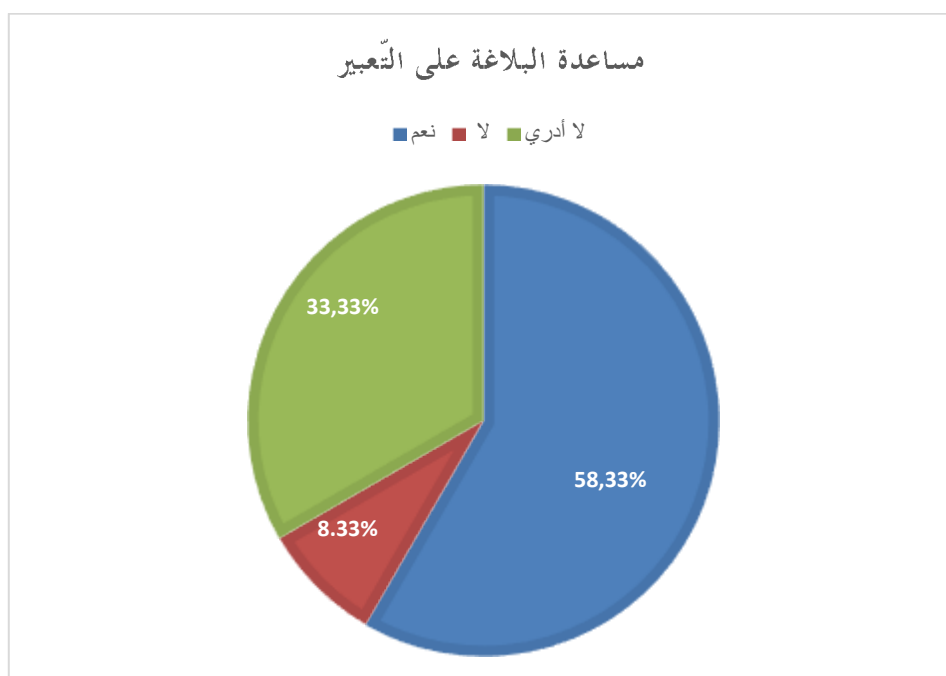
الشكل 28: مساعدة البلاغة على فهم النصوص الأدبية

اختلفت إجابات التلاميذ فيما يخصّ مساعدة البلاغة في فهمهم للنصوص الأدبية وتحليلها، كما هو موضح في الشكل، فقد ذهب غالبية التلاميذ أنّها تساعدهم ولكن أحياناً وبشكل متقطع غير منتظم، وعدد هؤلاء ستة وعشرون (26) تلميذاً أي بنسبة 43.33%، أمّا التلاميذ الذين صرّحوا بأنّها تساعدهم في فهم النصوص الأدبية أو تحليلها فقد بلغوا خمسة وعشرين (25) تلميذاً بنسبة مئوية تقدر بـ 41.66%، في حين صرّح تسعة (9) تلاميذ أي 15% أنّ الدروس البلاغية لا تقدّم لهم أيّة مساعدة في فهم النصوص وتحليلها.

لقد كشفت النتائج المحصّل عليها أنّ غالبية التلاميذ يعتقدون أنّ للدّرس البلاغيّ دوراً - كلياً أو جزئياً- في مساعدتهم على فهم النّصوص الأدبيّة وتحليلها، وهذه العينة أدركت العلاقة الوثيقة بين الدّرس البلاغيّ والنّصوص الأدبيّة، بينما ترى نسبة قليلة جدّاً أنّها لا دور لها في ذلك ولعلّ هذا الاعتقاد بسبب ضعف الخلفيّة اللّغويّة والبلاغيّة لهؤلاء، كما يمكن رده إلى كثافة المحتوى النظريّ التجريديّ وصعوبة بعض المفاهيم.

على كلّ يمكننا أن نستنتج أنّ للدّرس البلاغيّ قيمة مهمّة ودور كبير في علميّة فهم وتحليل النّصّ الأدبيّ.

4- هل تساعدك البلاغة على التعبير عن أفكارك بطريقة أفضل؟



الشكل 29: مساعدة البلاغة على التعبير

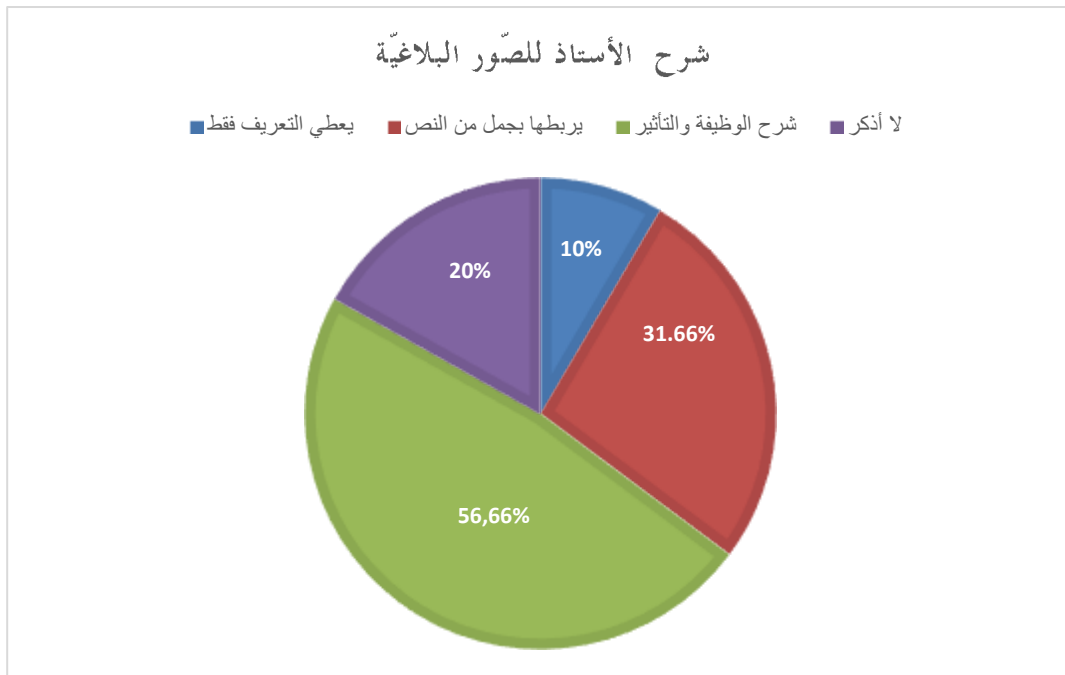
تباينت آراء ووجهات نظر التلاميذ حول مساعدة الدّرس البلاغيّ لهم في عمليّة التعبير عن المعاني والأفكار، كما هو موضّح في الشّكل فقد صرّح غالبية التلاميذ البالغ عددهم خمسة وثلاثين (35) تلميذاً أي بنسبة 58.33% أنّ البلاغة تساعد على التعبير عن أفكارهم بطريقة أفضل، وهذا مؤشر إيجابي، أمّا التلاميذ الذين اختاروا إجابة "لا أدري" فقد بلغ عددهم عشرين (20) تلميذاً أي بنسبة 33.33%، في حين نجد التلاميذ الذين أجابوا بالإجابة "لا" فقد بلغ عددهم خمسة (5) تلاميذ أي بنسبة 8.33%.

أما فيما يخصّ القراءة الاستيعابية فإننا نجد أنّ أغلبية التلاميذ يرون أنّ دراسة البلاغة تساعدهم على التعبير عن أفكارهم والمعاني المختلجة في صدورهم بطريقة أفضل وأحسن، وهذا يدلّ على وعيهم بأهمية البلاغة كأداة للتواصل الفعّال وتنظيم الأفكار والمعاني وهذا ما يتماشى مع الهدف من البلاغة ونقصد به الكفاءة التواصلية والقدرة على إقناع الآخرين بالمعاني والمواضيع.

في المقابل نجد أنّ نسبة قليلة من التلاميذ لا يرون للبلاغة دور مهمّ في مساعدتهم على التعبير عن المعاني والأفكار، ولعلّ هذا الطرح بسبب ما يعانيه هؤلاء من صعوبة في تعلّم البلاغة. أمّا فيما يخصّ الفئة من التلاميذ التي أبدت حيرتها لدور البلاغة التعبيريّ والتواصليّ فربّما تملك هذه الفئة تصوّراً خاطئاً عن الدرس البلاغيّ فتراه مجرد مصطلحات وتصنيفات لا أثر لها في الكفاءة التواصلية. إنّ هذا الطرح والرأي يلزم منه تكثيف الأنشطة التطبيقية البلاغية خاصة في شقّها التعبيريّ التواصليّ والكتابيّ، وكذا التركيز على البعد التواصليّ والحجاجيّ للدرس البلاغيّ.

ثالثاً: السياق والطريقة

1- كيف يشرح لك الأستاذ الصّور البلاغية؟



الشكل 30: شرح الأستاذ للصّور البلاغية

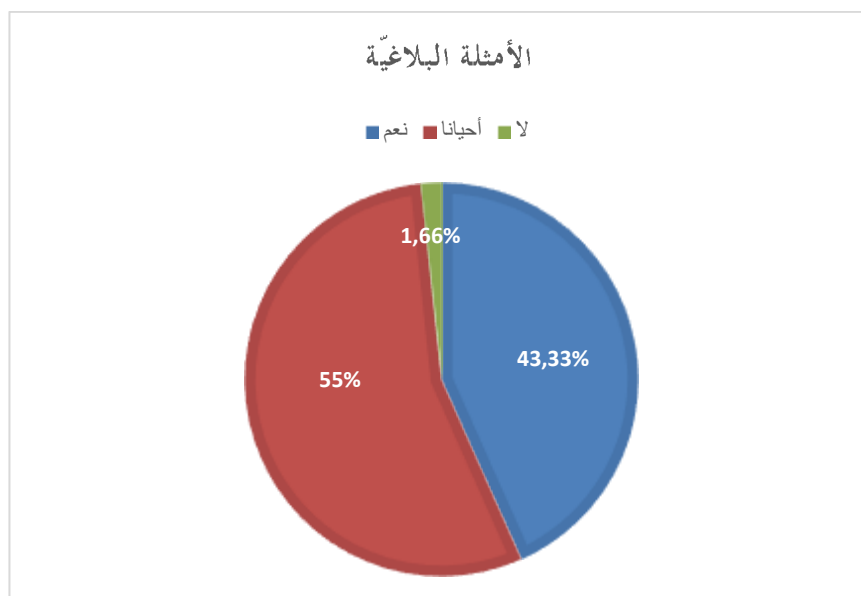
اختلف التلاميذ في إجاباتهم على طريقة أساتذتهم في شرح الصّور البلاغية، كما هو موضح في الشكل وهذا الاختلاف منطقيّ وواقعيّ، باعتبار تعدّد طرائق الشرح والتّدرّيس، فقد ذهب ستة (6) تلاميذ

أي بنسبة 10% أن أساتذتهم يقتصرون على تعريف الصّور البلاغية، وذهب تسعة عشر (19) تلميذا بنسبة 31.66%، أن أساتذتهم يربطون الصّور البلاغية بجمل من النصّ، في حين أجاب الغالبية البالغ عددهم أربعة وثلاثين (34) تلميذا أي بنسبة 56.66% أن أساتذتهم يشرح الصّور البلاغية انطلاقاً من وظيفتها وتأثيرها في المعنى، في المقابل أبدى بعض التلاميذ بمجموع اثني عشر (12) تلميذا أي ما يقدر بنسبة 20% صراحتهم في قولهم "لا أذكر".

تشير الأرقام إلى أن أكثر التلاميذ أقرّوا بأن الأستاذ يركّز على وظيفة الصّور البلاغية وتأثيرها في المعنى وهذا يعكس توجّهاً بيداغوجياً حديثاً يقوم على العناية وإبراز القيمة التداولية والوظيفية للصّور البلاغية بدلاً من الاختصار على الجانب الشكليّ الصّوريّ.

في المقابل نجد بعض التلاميذ يرون أن الأستاذ يربط الصّورة البلاغية بجمل من النصّ وهذا الأمر إيجابي، بحيث يربط الأستاذ الصّورة البلاغية بالتّصوص، في حين صرّحت قلة من التلاميذ أن أساتذتهم يقتصرون على الجانب التعريفيّ النظريّ، ولا شك أن هذا قصور منهجيّ وبيداغوجيّ كبير، أمّا الفئة التي لا تتذكر طريقة الأستاذ في الشّرح فهي تثير في الحقيقة إشكالية حقيقية تتمثّل في عدم التّركيز والمتابعة أو ما يسمى بالشّرد الذهنيّ، وهذه الظّاهرة التّربويّة الخطيرة اتّسعت دائرتها في الوسط التّربويّ، الأمر الذي يوجب على الباحثين التّربويين إيجاد حلول ناجعة لها.

2- هل يعطيك الأستاذ أمثلة من الحياة اليومية أو من الإعلام أو الأدب عند شرح البلاغة.

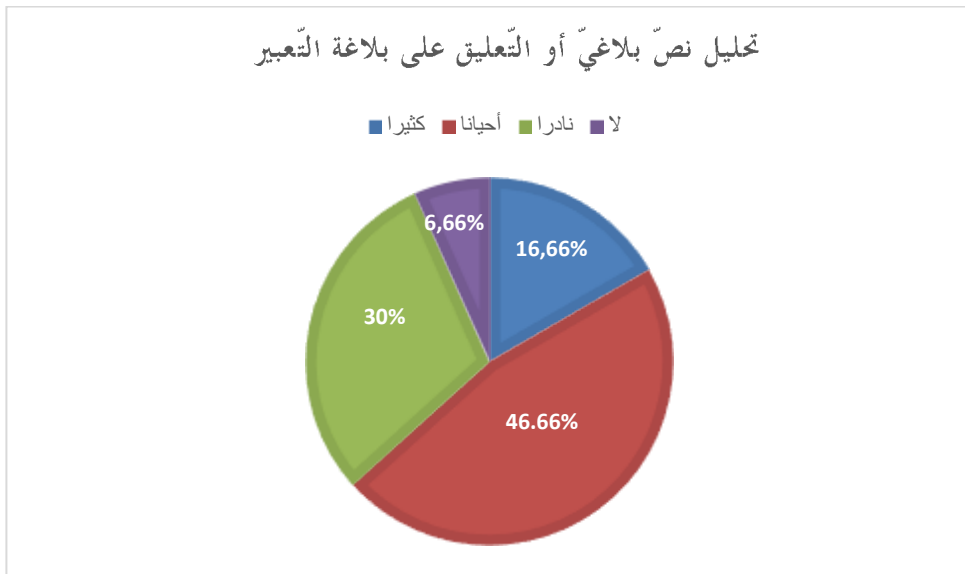


الشكل 31: الأمثلة البلاغية

كما هو الحال، اختلفت أجوبة التلاميذ حول استعانة أساتذتهم في شرح الدروس البلاغية بأمثلة من الحياة اليومية أو الإعلام أو الأدب، كما هو موضح في الشكل، فقد ذهب بعض التلاميذ إلى الإجابة بـ "نعم" ويبلغ عدد هؤلاء ستة وعشرين (26) تلميذا أي بنسبة 43.33%، أما التلاميذ الذين ذكروا أن أساتذتهم يعطوهم أمثلة من الحياة اليومية ولكن بشكل متقطع "أحيانا" فقد بلغ عددهم ثلاثة وثلاثين (33) تلميذا أي بنسبة 55% وهذه العينة تمثل الغالبية، في حين وجدنا تلميذا واحدا (1) أي بنسبة 1.66% نفى وأنكر استعمال أستاذه للأمثلة من الحياة اليومية للمتعلّمين، أو من الإعلام، أو من الأدب أثناء شرحه للدروس البلاغية.

وبناءً على ذلك، يمكن القول إنّ إدماج الأمثلة الواقعية والأدبية في دروس البلاغة يمثل مدخلاً بيداغوجياً فعالاً، لكن يتطلب من الأستاذ تحسين الانتقاء والشرح، وربط الأمثلة بالمقاصد التعليمية بوضوح أكبر حتى تتحول تجربة "أحيانا" إلى "دائماً".

3- هل يطلب منك الأستاذ أن تحلل نصاً بلاغياً أو تعلق على بلاغة التعبير؟



الشكل 32: تحليل نصّ بلاغيّ أو التعليق على بلاغة التعبير

لاحظنا اختلافا كبيرا في أجوبة التلاميذ حول طلب الأساتذة منهم تحليل نصّ بلاغيّ أو تعليق على بلاغة تعبير ما، كما نجد ذلك في الشكل، فقد ذكر بعض المتعلّمين البالغ عددهم عشرة (10) تلاميذ بنسبة مئوية تقدر بـ 16.66% أنّه كثيرا ما يطلب منهم أساتذتهم ذلك، أما التلاميذ الذين أجابوا بالافتراح الثاني "أحيانا" فقد بلغوا ثمانية وعشرين (28) تلميذا أي بنسبة 46.66% وهؤلاء يشكّلون الأغلبية، في حين أجاب بعض التلاميذ البالغ عددهم ثمانية عشر (18) تلميذا أي بنسبة 30% أنّه نادرا ما

يطلب منهم أساتذتهم تحليل نصوص بلاغية أو تعليقا على بلاغة تعابير معينة، أمّا القلة القليلة من التلاميذ وهي أربعة (4) تلاميذ بنسبة 6.66% فقد أنكروا كلياً طلب الأساتذة منهم ذلك.

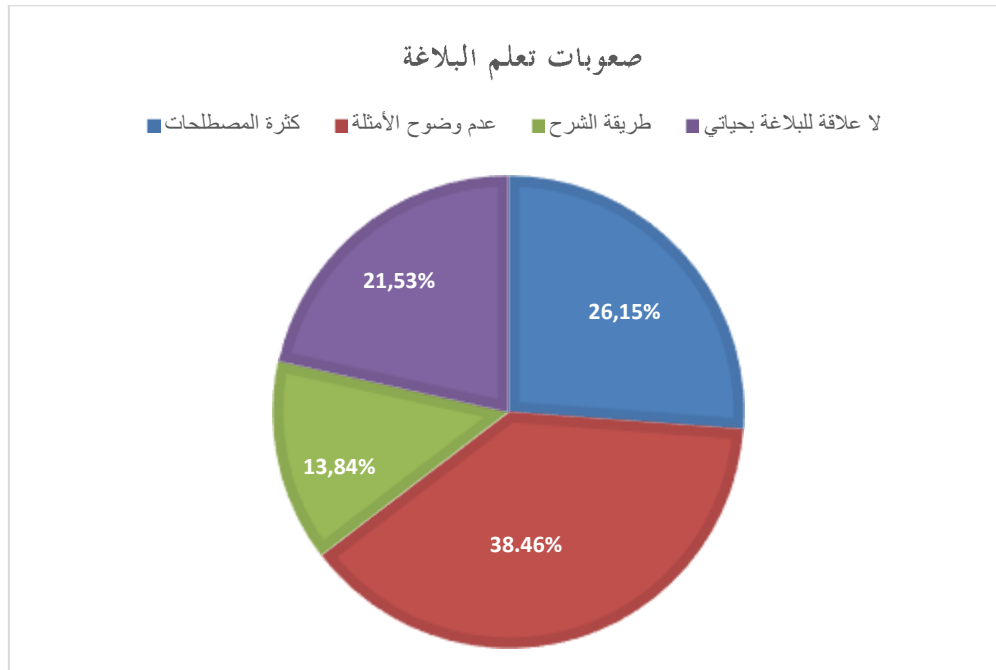
تُظهر النتائج أنّ أغلب التلاميذ 46.66% أكدوا أنّ الأستاذ يطلب منهم أحياناً تحليل نصّ بلاغيّ أو التعليق على بلاغة التعبير، ممّا يدلّ على أنّ هذا النوع من الأنشطة ليس ممارسة دائمة بل هو جزئيّ وغير منتظم.

في المقابل، نجد أنّ 30% من التلاميذ أشاروا إلى أنّ هذا يحدث نادراً 6.66%، وأكدوا أنّه لا يحدث أبداً، وهو ما يعكس ضعف حضور الجانب التطبيقيّ للبلاغة في الممارسات الصفّية. هذا النقص في الممارسة العملية قد يحدّ من قدرة التلاميذ على استيعاب البلاغة بشكل حيّ وفعل، إذ تبقى المعرفة في حدود التعريفات النظرية التجريدية.

أمّا نسبة 16.66% فقط ممن أكدوا أنّ الأستاذ يطلب منهم ذلك كثيراً، فهي نسبة ضئيلة تعكس أنّ الاعتماد على التطبيق المستمر قليل، على الرّغم من أنّ التدريب العمليّ على التحليل والتعليق هو الوسيلة الأمثل لترسيخ مهارات التفكير النقديّ والقدرة على تذوق النصوص الأدبية.

رابعاً: الصّعوبات

1- ما أكثر ما يصعب عليك في دروس البلاغة؟



الشكل 33: صعوبات تعلّم البلاغة

تناولنا في بحثنا هذا صعوبات تعلّم البلاغة العربيّة وعقدنا لذلك فصلا مستقلا، ذكرنا فيه أهمّ الصّعوبات التي تقف في وجه المتعلّمين وكذلك المعلّمين، وحينما توجّهنا بسؤالنا هذا للمتعلّمين الذين شكّلوا عيّنة الاستبانة، وجدنا اختلافا في أجوبتهم، كما هو موضح في الشكل، فقد ذكر بعض المتعلّمين البالغ عددهم سبعة عشر (17) تلميذا أي بنسبة 26.15% أنّ أكثر ما يواجهونه من صعوبات في تعلّم الدّرس البلاغيّ هو كثرة المصطلحات البلاغيّة، في حين وجدنا بعض التلاميذ الذين بلغ عددهم خمسة وعشرين (25) أي بنسبة 38.46% يرون أنّ أكثر ما يعيقهم في فهم البلاغة العربيّة هو عدم وضوح الأمثلة البلاغيّة، وهؤلاء يشكّلون الغالبية من التلاميذ، أمّا التلاميذ الذين يرون أنّ أكثر ما يصعب عليهم في دروس البلاغة هو طريقة شرح الأساتذة فكانوا القلّة، إذ لم يتجاوزوا تسعة (9) تلاميذ بنسبة مئويّة تقدّر بـ 13.84%، في حين ذهب بعض المتعلّمين والذين بلغ عددهم أربعة عشر (14) تلميذا أي بنسبة 21.53% أنّ صعوبتهم في تعلّم البلاغة تعود إلى عدم ارتباط البلاغة بحياتهم، فهي لا علاقة لها بواقع المتعلّم.

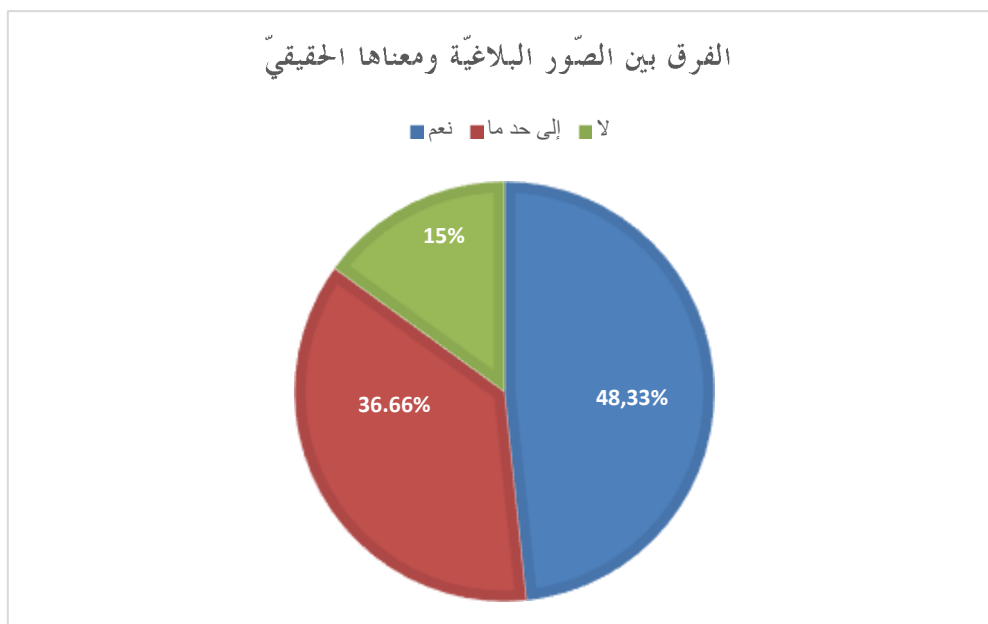
تكشف النتائج أنّ أكبر صعوبة يواجهها التلاميذ تتعلّق بعدم وضوح الأمثلة التي يقدّمها الأستاذ وهذا يشير إلى أنّ البلاغة، رغم طابعها التجريديّ، تحتاج إلى شواهد تطبيقية قريبة من واقع التلميذ وحياته اليومية أو من نصوص أدبيّة مألوفة حتّى تتحقّق الفائدة.

كما أنّ بعضهم يرى أنّ كثرة المصطلحات تمثّل عائقا أساسيا، ما يعكس مشكلة في كثافة المحتوى النظريّ للمادّة، حيث يغلب الطّابع المفاهيميّ التجريديّ على الطّابع التطبيقيّ، فيصعب على المتعلّمين استيعابها دون تبسيط وتدرّج.

أمّا طريقة الشّرح فقد اعتبرها التلاميذ صعوبة معيقة لفهم الدّرس البلاغيّ، وهو ما يدلّ على أهميّة الجانب البيداغوجيّ واستراتيجيات المدرّس في إيصال المفاهيم. كما أنّ ضعف التّنوع في طرق التدريس أو غياب الرّبط بين التعريف والتّطبيق قد يؤدّي إلى هذا الشّعور.

وأخيرا، يرى بعض التلاميذ أنّ البلاغة لا علاقة لها بحياتهم، حيث لم يدرك هؤلاء قيمة البلاغة في تطوير قدراتهم التّواصلية والجماليّة. وعليه فإنّ هذه الفئة تحتاج إلى إعادة توجيهه بيداغوجيّ يبرز كيف يمكن للبلاغة أن تخدم مهاراتهم في التعبير الكتابيّ والشفويّ، وفهم النّصوص الأدبيّة والعامة.

2- هل فهمت الفرق بين الصّور البلاغية وبين معناها الحقيقي؟



الشكل 34: فهم الفرق بين الصّور البلاغية ومعناها الحقيقي

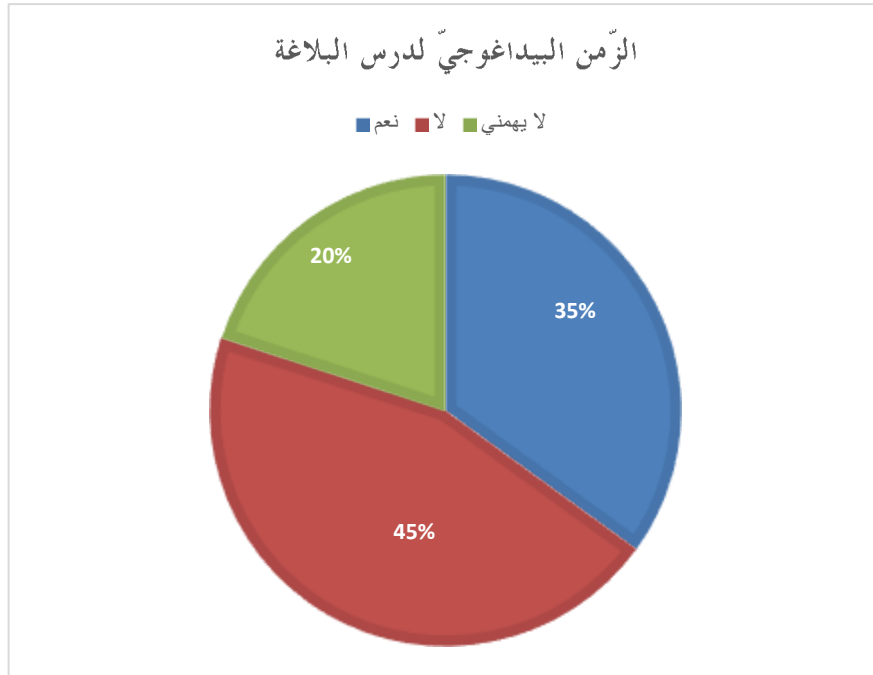
ذهبت غالبية التلاميذ كما هو موضح في الشكل (الدائرة النسيبة) البالغ عددهم تسعة وعشرين (29) تلميذا أي بنسبة 48.33% أنهم قد تمكنوا من فهم الفرق بين الصّورة البلاغية ومعناها الحقيقي، وهذا مؤشر إيجابي، أمّا التلاميذ الذين فهموا الفرق بين الصّور البلاغية ومعناها الحقيقي بشكل جزئي فقد بلغوا اثنين وعشرين (22) تلميذا أي بنسبة 36.66% في حين نجد أنّ التلاميذ الذين عجزوا عن إدراك الفرق بين الصّور البلاغية ومعناها الحقيقي فقد بلغوا تسعة (9) تلاميذ بنسبة تقدر بـ 15%.

تكشف هذه النتائج ما يقارب نصف التلاميذ تمكنوا من استيعاب الفرق بين الصّورة البلاغية (كالاستعارة والكناية) وبين معناها الحقيقي، وهو مؤشر إيجابي على قدرة شريحة معتبرة من المتعلمين على إدراك البنية الرمزية والجمالية في الصّور البلاغية.

كما وجدنا بعض التلاميذ لا يزالون في مرحلة الفهم الجزئي غير المكتمل، ما يوحي بأن التوضيح النظري وحده غير كافٍ، ويحتاجون إلى مزيد من التدريبات التطبيقية والأمثلة المقربة من حياتهم اليومية لترسيخ الفهم.

في حين وجدنا أنّ بعض المتعلمين لم يفهموا إطلاقاً هذا الفرق، وهو ما يعكس صعوبة التجريد البلاغيّ لديهم، وربما يشير إلى قصور في طرق الشرح أو غياب الربط بين الصّورة البلاغية والاستعمال اللغويّ اليومي.

3- هل تجد أن الوقت المخصص لدروس البلاغة كاف؟



الشكل 35: الزمن البيداغوجي لدروس البلاغة

أما فيما يخص سؤالنا للتلاميذ عن رأيهم في كفاية الزمن البيداغوجي المخصص للدروس البلاغي، فقد اختلفت آراء المتعلمين، كما هو موضح في الشكل، فقد ذهبت الأغلبية إلى أنه غير كاف وعدد هذه العينة بلغ سبعة وعشرين (27) تلميذا أي بنسبة 45%، أما التلاميذ الذين يرون كفاية الزمن البيداغوجي المخصص للدروس البلاغي فقد بلغوا واحدا وعشرين (21) تلميذا أي بنسبة 35%، في حين وجدنا أن بعض التلاميذ أبدوا عدم اهتمامهم بذلك وقد بلغ عدد هؤلاء اثني عشر (12) تلميذا بنسبة 20%.

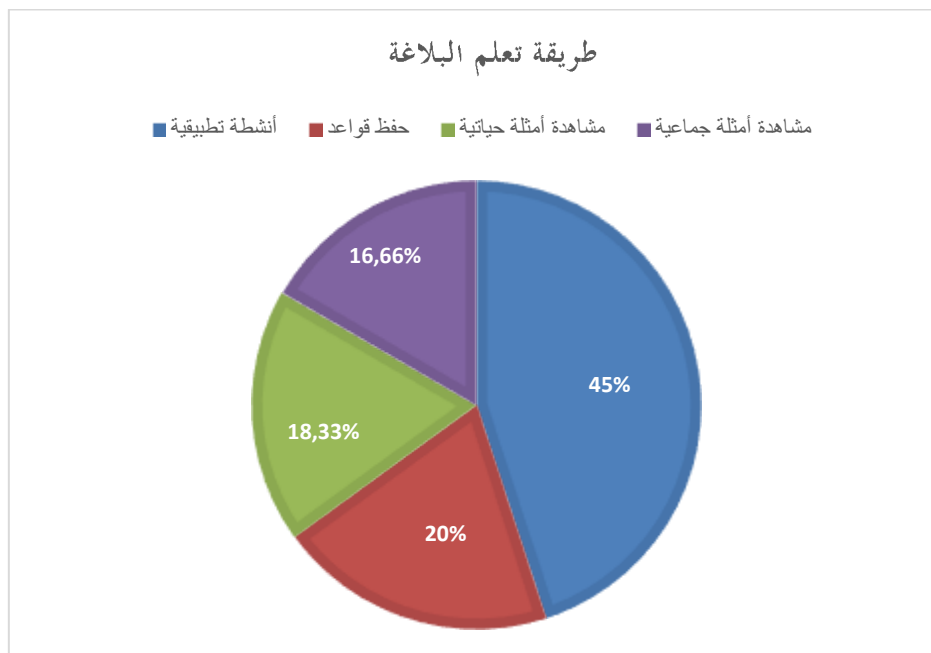
تكشف هذه النتائج عن تباين في مواقف التلاميذ تجاه الوقت البيداغوجي المخصص لدروس البلاغة، حيث يرى بعض التلاميذ أن الزمن البيداغوجي كاف وهؤلاء يمثلون فئة تجد أن الحصص الحالية تلبي حاجاتهم التعليمية، وهو ما قد يعكس كفاءتهم الفردية في استيعاب المادة أو نجاح طريقة التدريس معهم.

في حين يرى الأغلبية أن الوقت غير كاف وهذا يشير إلى وجود ضغط في محتوى الدروس أو قصور في الحصص المقررة لممارسة التحليل البلاغي والتطبيقات العملية، مما يوحي بضرورة إعادة النظر في توزيع الزمن المدرسي.

أما بعض المتعلمين غير المهتمين فإن هذه الفئة تكشف عن إشكال آخر لا يتعلق بالزمن البيداغوجي فحسب، بل ربما بضعف دافعية التعلم وغياب الوعي بقيمة البلاغة في التكوين اللغوي والفكري، وهو ما يستدعي استراتيجيات تربوية تعزز الربط بين البلاغة والواقع العملي للتلميذ.

خامسا: مقترحات وآراء.

1- ما الطريقة التي تفضلها لتعلم البلاغة؟



الشكل 36: طريقة تعلم البلاغة

اختلفت وجهات نظر المتعلمين حول أفضلية طريقة يرونها ناجعة في تعلم البلاغة كما هو موضح في الشكل، إلا أننا وجدنا أن غالبية التلاميذ يفضلون الأنشطة التطبيقية وتحليل النصوص فقد بلغ عدد هؤلاء سبعة وعشرين (27) تلميذا أي بنسبة 45%، في حين اختار بعضهم طريقة حفظ القواعد والتعاريف وعدد هؤلاء اثني عشر (12) تلميذا بنسبة تقدر بـ 20%، أما الذين يفضلون تعلم البلاغة العربية اعتمادا على مشاهدة أمثلة من الحياة أو من الإعلام فبلغ عددهم أحد عشر (11) تلميذا، أي بنسبة 18.33%، في حين الذين يجذبون طريقة المناقشة الجماعية وتمثيل المواقف فقد بلغوا عشرة (10) تلاميذ، أي بنسبة 16.66%.

وعليه يمكننا القول إن التوجه العام للمتعلمين يميل إلى جعل البلاغة ممارسة حيّة وتفاعلية أكثر من كونها مادة نظرية جامدة، وهو ما يستدعي من المعلم الموازنة بين الجانب النظري (التعاريف والقواعد) والتطبيق العملي (تحليل النصوص، الأمثلة الحياتية، النقاشات).

2- اقتراحات ووصايا.

لا شك أنّ المتعلّم من أهمّ الأركان التي تقوم عليها العملية التعليمية التعلمية، خاصّة في ظلّ المقاربة بالكفاءات، وعليه فقد حرصنا على استنطاق أو استكتاب التلاميذ بجملة من الوصايا والاقتراحات، فقمنا باختيار أهمّ تلك الوصايا والاقتراحات، وسجّلنا هذه الأخيرة على النحو التالي:

- الاهتمام بطريقة الشرح حتّى تكون أقرب إلى المتعلّمين.
 - التكثيف من الأنشطة التطبيقية المتنوعة.
 - أن تكون الأمثلة البلاغية من واقع المتعلّمين.
 - تخصيص زمن يداغوجي كاف، حتّى يتسنى للتلاميذ فهم الدرس.
 - التوسّع في شرح الصّور البلاغية مع ضرورة الاستعانة بالشواهد من القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف، والنصوص الأدبية الرفيعة التي من شأنها خدمة الدرس البلاغيّ.
- حاولنا قدر ما نطبق تحليل الاستبانة الموجهة لأساتذتنا الكرام ولتلامذتنا التّجباء، ليس لشيء إلا محبة وخدمة للغة العربيّة عموماً والبلاغة خصوصاً، فإن أصبنا فالفضل لله تعالى ثمّ للأستاذ المشرف الكريم ولكلّ من قدّم إلي اقتراحاً أو فكرة أو معلومة أفادتني، وإن قصّرت في عملي دون قصد منّي، فهذا ما تقتضيه الطّبيعة البشريّة من السّهو والخطأ والنسيان.

الخاتمة

من خلال دراستنا لموضوع "تعليمية البلاغة العربية في الطّور الثّانويّ مقارنة لسانية تداوليّة" خلصنا إلى جملة من الحقائق والنتائج، نوردها على النّحو التّالي:

- 1- أهميّة علم تعليميّة اللّغة العربيّة الجامع بين حقول معرفيّة متعدّدة كعلم التّربية وعلم النّفس وغيرها من العلوم الّتي من شأنها أن تقدّم خدمة مهمّة قصد تحقيق الأهداف المسطّرة من المنهاج اللّغويّ والبلاغيّ خصوصاً.
- 2- الهدف من تعليميّة اللّغة العربيّة تطوير العمليّة التّعليميّة وتحسين الأداء العمليّ الكفيل بتحسين النّتاج التّربويّ.
- 3- أهميّة الدّرس البلاغيّ باعتباره أداة مهمّة لفهم وتذوق النّصوص الأدبيّة والشرعيّة، حيث لا يمكن الوقوف على جمالية النّصوص الأدبيّة والشرعيّة إلا من خلال الاستعانة بالدّرس البلاغيّ.
- 4- يساعد الدّرس البلاغيّ المتعلّم على مهارة التفكير التّقديّ بحيث يصدر أحكامه التّقديّة على النّصوص الأدبيّة انطلاقاً من تذوّقه الفنّي الأدبيّ.
- 5- دور البلاغة العربيّة بربط المتعلّم بهويته العربيّة والإسلاميّة، خاصّة إذا علمنا أنّ البلاغة العربيّة نشأت في كنف الدّراسات القرآنيّة وخاصّة المتعلّقة بالإعجاز القرآنيّ.
- 6- كثرة وتنوّع صعوبات تعلّم البلاغة العربيّة، الأمر الّذي ينفرّ المتعلّم من الإقبال عليها، ممّا يؤثّر سلباً على مستوى تحصيله الدّراسيّ.
- 7- من أهم وأخطر صعوبات تعلّم البلاغة لدى المتعلّمين: هيمنة الطّابع التّظريّ التجريديّ على الدّرس البلاغيّ في الطّور الثّانويّ، ضعف ربط البلاغة العربيّة بواقع المتعلّمين وحياتهم اليوميّة، ممّا يسبّب قلّة فائدتها في الجانب التّواصليّ والوظيفيّ.
- 8- أهميّة التّقويم التّربويّ في إصلاح العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة والمنظومة التّربويّة بصفة عامّة.
- 9- ضرورة إعادة النّظر في المنهاج البلاغيّ في الطّور الثّانويّ كما صرّح الأساتذة بذلك، بل أجمعوا على وجوب إعادة بنائه.
- 10- وجوب الاستعانة وتوظيف المفاهيم والتّظريات اللّسانية الوظيفيّة كاللّسانيات التّداوليّة في تعليميّة اللّغة العربيّة عموماً والدّرس البلاغيّ خصوصاً.

- 11-** ضرورة عقد ندوات وتنظيم ورشات عملية للأساتذة لتعليمهم كيفية تطبيق المقاربة التداولية في تدريس البلاغة العربية، لإخراجها من بعدها المعياري إلى وظيفتها التواصلية والتخاطبية والحجاجية.
- 12-** وجوب استفادة البلاغة العربية من البلاغة الأجنبية الجديدة التي تقوم على نظرية الحجاج والإقناع.
- 13-** دور المقاربة التداولية في تعزيز الكفاءة التواصلية للصّور البلاغية، حيث يتجاوز المتعلم قضية التدوّق الفني إلى توظيف البلاغة في تواصله اليومي والتعبير عن أفكاره وآرائه بغية إقناع الآخرين بها، الأمر الذي يعود عليه بالإيجاب من الناحية النفسية (الثقة بالنفس).
- 14-** وجوب اهتمام المنهاج المدرسي وخصوصا المنهاج البلاغي بالفروقات الفردية التي تميز بين أداء المتعلمين داخل الصف الدراسي.
- 15-** تداخل علوم اللغة العربية، خاصة بين علمي البلاغة والنحو، وهذا من قديم وعلى أساسه بنى شيخ البلاغة **عبد القاهر الجرجاني** نظريته في التّظم، ولذلك وجب على أستاذ اللغة العربية خاصة في الطّور الثانوي أن يمدّ جسر التواصل بين علوم العربية بما يخدم الأهداف التربوية والتعليمية.
- 16-** ارتباط الدرس البلاغي بالدرس التداولي، خاصة فيما يخص مفهوم "مقتضى الحال"، وهذا ما تفتّن له البلاغيون العرب منذ القرون الأولى. كما صرّح بذلك الدكتور **مسعود صحرأوي** في كتابه **الماتع اليانع "التداولية عند العلماء العرب"**.
- 17-** وجوب استفادة الأستاذ من تكنولوجيا الإعلام والاتصال في تعليمية البلاغة العربية واللغة العربية عموما، وذلك تماشيا مع التطوّرات الرّهية التي شهدتها هذا المجال في العالم كلّ.
- 18-** العملية التعليمية لا تقتصر على نقل المحتوى المعرفي من الأستاذ إلى المتعلم، بل تتجاوز ذلك بمراحل، فالهدف من التعليم هو صناعة وبناء إنسان صالح يخدم وطنه ومجتمعه وأمتّه بما تزود به من المعارف والعلوم والأفكار والمهارات.
- 19-** ضرورة إعداد الأستاذ إعدادا علميا وبيداغوجيا، حتّى يتمكن من المساهمة في خدمة العملية التعليمية التعلّمية.

- 20-** ضرورة انتقاء الدّروس البلاغيّة المقرّرة على تلاميذ الطّور الثّانويّ، ومراعاة التّدريج من العام إلى الخاص، ومن السّهل إلى الصّعب. كما نشير إلى تكرار بعض الدّروس الّتي سبق للمتعلّم أن درسها، وعليه فيجب حذفها واستبدالها بدروس أخرى تنمّي الكفاءة التّواصلية للمتعلّم.
- 21-** ضرورة اهتمام الأساتذة بتلاميذ الطّور الثّانويّ مراعاة للمرحلة الصّعبة الّتي يمرّون بها "المراهقة" وهذا من شأنه أن يحسّن من التّحصيل الدّراسي لدى المتعلّمين.
- 22-** إدراج المقاربة التّداوليّة في تعليميّة البلاغة العربيّة في الطّور الثّانويّ حتميّة وضرورة لا مناص منها، وهذا من باب إنزال الدّرس البلاغيّ منزله الحقيقيّة الوظيفيّة والتّواصلية.

الملاحق

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة عبد الحميد بن باديس

كلية الأدب العربي والفنون

قسم الدراسات الأدبية واللغوية

الأستاذ/ة الفاضل/ة

تحية مباركة طيبة وبعد،

يشرفني أن أضع بين أيديكم هذه الاستبانة، وهي جزء من متطلبات إعداد أطروحة دكتوراه

بعنوان: " تعليمية البلاغة العربية في الطّور الثّانويّ مقارنة لسانية تداولية".

تحت إشراف الأستاذ الدكتور/.....

تهدف هذه الدراسة إلى الوقوف على واقع تدريس البلاغة العربية في المرحلة الثانوية، واستقصاء

آراء الأساتذة حول المناهج المعتمدة، طرائق التدريس، التحديات التي يواجهونها، ومدى حضور المقاربة اللسانية التداولية في الممارسات الصفية.

وإن مساهمتكم في تعبئة هذه الاستبانة تُعدّ ذات أهمية كبيرة لنجاح هذا البحث، لما تملكونه من

خبرة ومعرفة ميدانية.

نؤكد لكم أن جميع المعلومات التي تقدّمونها ستُعامل بسريّة تامّة، وستستخدم لأغراض علمية بحتة

فقط.

نأمل منكم تخصيص بعض من وقتكم للإجابة عن فقرات الاستبانة بكلّ دقة وموضوعية، مع

خالص الشكر والتقدير لتعاونكم.

وفقكم الله وسدّد خطاكم.

مع موفور التقدير والاحترام

الباحث:

البريد الإلكتروني:

رقم الهاتف:

استبانة موجهة إلى أساتذة التعليم الثانوي

المحور الأول: البيانات الشخصية

1. الجنس: ☐ ذكر ☐ أنثى

2. الفئة العمرية:

☐ 29-24 ☐ 35-30 ☐ 41-36 ☐ 42 فأكثر

3. الشهادة المحصل عليها:

☐ ليسانس ☐ ماستر ☐ ماجستير ☐ دكتوراه

4. الصفة:

☐ مستخلف ☐ مربيص ☐ مرسوم

5. سنوات الخبرة في التعليم الثانوي:

☐ أقل من 5 سنوات ☐ من 5 إلى 10 سنوات ☐ أكثر من 10 سنوات

6. التخصص الجامعي:

☐ لغة وأدب عربي ☐ لغة عربية وعلوم إسلامية ☐ آخر (يرجى التحديد):

المحور الثاني: المعارف والتصورات حول البلاغة

1. كيف تقيم مستوى معرفتك بالمفاهيم البلاغية؟

☐ جيد جداً ☐ متوسط ☐ دون المتوسط

2. كيف تقيم معرفتك بالمقاربة اللسانية التداولية؟**

☐ جيدة ☐ متوسطة ☐ بسيطة ☐ لا أعرفها

3. في رأيك، ما الهدف الأساس من تدريس البلاغة في الطور الثانوي؟
☐ تنمية الذوق الأدبي ☐ تعزيز الكفاءة التواصلية ☐ حفظ المصطلحات ☐ أخرى:.....

4. هل ترى فرقاً بين تعليم البلاغة وتعلّمها؟
☐ نعم ☐ لا ☐ غير متأكد
 إذا كانت الإجابة نعم، فاشرح بإيجاز:

المحور الثالث: التدريس وفق المقاربة التداولية

1. هل تقدّم المفهوم البلاغيّ ضمن سياقه النصّيّ والتّواصلّي؟
☐ دائماً ☐ أحياناً ☐ نادراً ☐ لا
2. عند شرح الصّور البلاغيّة، ما الجانب الذي تركّز عليه أكثر؟
☐ التعريف والتّصنيف
☐ الوظيفة السياقيّة والمعنى التّداوليّ
☐ الأثر الجماليّ
☐ لا أعتدّ تحليلاً وظيفياً
3. هل تستخدم تحليل الخطاب أو السّياق لفهم الدّلالات البلاغيّة؟
☐ نعم ☐ أحياناً ☐ لا ☐ لا أعرف هذه المنهجية
4. هل تُخصّص أنشطة تطبيقية يُنتج فيها المتعلّم خطابات بلاغيّة (محاججات، رسائل، خطب)؟
☐ نعم بانتظام ☐ أحياناً ☐ لا ☐ لم يسبق لي ذلك
5. إلى أيّ مدى ترى أنّ الدّرس البلاغيّ الحاليّ ينمّي الكفاءة التّداولية؟

☐ بدرجة كبيرة ☐ متوسطة ☐ ضئيلة ☐ لا يسهم إطلاقاً

المحور الرابع: المنهاج والمحتوى

1. هل ترى أن منهاج اللغة العربية يُعطي البلاغة مكانتها ضمن الكفاءات التعليمية؟

☐ نعم ☐ إلى حد ما ☐ لا

2. ما تقييمك لمحتوى الكتاب المدرسيّ في تقديمه لمفاهيم البلاغة؟

☐ مناسب وظيفياً وتدرجياً

☐ نظري ومجرد

☐ غير واضح وغير منسجم مع المقاربة بالكفاءات

☐ غير كافٍ

3. هل تستخدم مصادر موازية لدعم محتوى الكتاب المدرسيّ؟

☐ نعم ☐ لا

إذا كانت الإجابة نعم، اذكر بعضها:

.....

.....

المحور الخامس: الصعوبات والتحديات

1. رتب الصعوبات التالية من الأكثر تأثيراً إلى الأقل تأثيراً في تدريس البلاغة:

☐ غموض المفاهيم البلاغية

☐ ضعف التكوين البيداغوجي في البلاغة

☐ كثافة المحتوى النظري

☐ فقر الأنشطة التطبيقية

☐ صعوبة إيصال البعد التداولي للمتعلّمين

□ ضغط الزمن الدراسي

2. هل ترى أن مستوى التلاميذ كافٍ لفهم المفاهيم البلاغية؟

□ نعم □ إلى حد ما □ لا

3. ما مدى تأثير التكوين الجامعي الذي تلقّيته في تمكّنتك من تدريس البلاغة؟

□ كبير □ متوسط □ دون المتوسط □ لم أتلّق تكوينًا مخصّصًا

المحور السادس: اقتراحات التطوير

1. هل ترى ضرورة مراجعة منهاج البلاغة في الطّور الثّانوي؟ ولماذا؟ (سؤال مفتوح)

.....

.....

2. هل ترى أن إدراج المقاربة التّداوليّة في تدريس البلاغة سيحسن من مخرجات التّعلّم؟

□ نعم □ ربّما □ لا

برّر إجابتك:

.....

.....

3. ما التّوصيات التي تقترحها لتطوير تعليم البلاغة في الطّور الثّانوي؟ (سؤال مفتوح)

.....

.....

.....

.....

شكرًا لمساهمتمكم القيّمة.

استبانة موجهة إلى تلاميذ التعليم الثانوي

عزيزي التلميذ / عزيزتي التلميذة:

هذا الاستبيان يهدف إلى التعرف على آرائكم حول طريقة تدريس البلاغة في مادة اللغة العربية، والصعوبات التي تواجهكم، ومدى فهمكم للمفاهيم البلاغية في سياق النص. نرجو أن تجيب بصدق، فكل الأجوبة تبقى سرّية وتستخدم لأغراض البحث العلمي فقط.

أولاً: معلومات عامة

1. المستوى الدراسي:

☐ السنة الأولى ☐ السنة الثانية ☐ السنة الثالثة

2. الشعبة:

☐ جذع مشترك علوم ☐ جذع مشترك آداب

☐ آداب وفلسفة ☐ آداب ولغات أجنبية

☐ علوم تجريبية ☐ تقني رياضي ☐ رياضيات ☐ تسيير واقتصاد

ثانوية:

3. الجنس: ☐ ذكر ☐ أنثى

ثانياً: المواقف من البلاغة

1. هل تحبّ دروس البلاغة في مادة اللغة العربية؟

☐ نعم ☐ نوعاً ما ☐ لا

2. ما شعورك عندما يشرح الأستاذ دروس البلاغة؟

☐ أفهم بسهولة ☐ أفهم بصعوبة ☐ لا أفهم غالباً

3. هل ترى أنّ البلاغة تساعدك في فهم النصوص الأدبية أو تحليلها؟

☐ نعم ☐ لا ☐ أحياناً

4. هل تساعدك البلاغة على التعبير عن أفكارك بطريقة أفضل؟

☐ نعم ☐ لا ☐ لا أدري

ثالثاً: السياق والطريقة

1. كيف يشرح لك الأستاذ الصور البلاغية؟

☐ يعطيني تعريفاً فقط

☐ يربطها بجمل من النص

☐ يشرح وظيفتها وتأثيرها في المعنى

☐ لا أذكر

2. هل يعطيك الأستاذ أمثلة من الحياة اليومية أو من الإعلام/الأدب عند شرح الصور البلاغية؟

☐ نعم ☐ أحياناً ☐ لا

3. هل يطلب منك الأستاذ أن تحلل نصّاً بلاغياً أو تُعلّق على بلاغة التعبير؟

☐ كثيراً ☐ أحياناً ☐ نادراً ☐ لا

رابعاً: الصعوبات

1. ما أكثر ما يصعب عليك في دروس البلاغة؟

☐ كثرة المصطلحات

☐ عدم وضوح الأمثلة

☐ طريقة الشرح

☐ لا علاقة للبلاغة بحياتي

☐ أخرى:

2. هل فهمت الفرق بين الصّورة البلاغيّة (كالاستعارة أو الكناية) وبين معناها الحقيقيّ؟

☐ نعم ☐ إلى حد ما ☐ لا

3. هل تجد أنّ الوقت المخصّص لدروس البلاغة كافٍ؟

☐ نعم ☐ لا ☐ لا يهمني

خامساً: مقترحات وآراء

1. ما الطّريقة الّتي تفضّلها لتعلّم البلاغة؟

☐ أنشطة تطبيقية وتحليل نصوص

☐ حفظ القواعد والتّعريف

☐ مشاهدة أمثلة من الحياة أو من الإعلام

☐ مناقشات جماعية وتمثيل المواقف

2. ماذا تقترح لتكون دروس البلاغة أسهل وأكثر فائدة؟ (سؤال مفتوح)

.....

.....

.....

.....

ختاماً:

شكراً لمشاركتك. سنُسهّم إجاباتك في تحسين طرق تدريس البلاغة في مدرستنا الجزائرية

قائمة المصادر والمراجع

المصادر

1. ابن الأثير ضياء الدين، المثل السائر في أدب الكاتب والشاعر، تح بدوي طبانة، دار نهضة مصر، مصر، ط1، 1962.
2. ابن خلدون عبد الرحمن، المقدمة، تح عد الله بن محمد الدرويش، دار يعرب، دمشق، ط1، 2004.
3. ابن سنان الحفاجي عبد الله بن محمد، سر الفصاحة، تح النبوي عبد الواحد شعلان، المكتبة الخيرية، مصر، ط1، 2024.
4. ابن فارس أحمد، مقاييس اللغة، تح، عبد السلام هارون، دار الفكر، بيروت، 1979.
5. ابن منظور أبي الفضل جمال الدين محمد، لسان العرب، تح أحمد عامر حيدر، دار صادر، بيروت، ط3، 1993.
6. الأصفهاني أبي القاسم، المفردات في غريب القرآن، تح محمد سيد كيلاني، دار المعرفة، بيروت.
7. ثلاث رسائل في إعجاز القرآن للرماني والخطابي والجرجاني، تح محمد خلف الله أحمد وآخر، دار المعارف، مصر، ط3.
8. الجاحظ عمرو بن بحر، البيان والتبيين، تح عبد السلام هارون، مكتبة الخانجي، مصر، ط7، 1998.
9. الجرجاني عبد القاهر، دلائل الإعجاز.
10. الرازي زين الدين محمد بن أبي بكر، مختار الصحاح، تح حمزة فتح الله، دار ابن حزم، بيروت، ط1، 2015.
11. الزبيدي محمد مرتضى، تاج العروس، المجلس الوطني للثقافة والفنون، الكويت، ط1، 2001.
12. الزنجشيري جار الله أبي القاسم محمود، أساس البلاغة، دار الكتب المطبوعة، القاهرة، ط1، 1996.
13. السبكي أحمد بن علي بن عبد الكافي، عروس الأفراح في شرح تلخيص المفتاح، ت عبد الحميد هنداي، المكتبة العصرية، بيروت، ط1، 2003.
14. العسكري أبي هلال، الصناعتين، تح على البجاوي ومحمد أبو الفضل إبراهيم، دار إحياء الكتب العربية، مصر، ط1، 1952.
15. الفيروزآبادي مجد الدين محمد بن يعقوب، القاموس المحيط، تح محمد فتحي السيد، المكتبة التوفيقية، مصر.

المراجع

1. إبراهيم مجدي عزيزة، استراتيجيات التعليم وأسلوب التّعلّم، مكتبة الأنجلو المصرية، مصر، ط1، 2004.
2. أبوبكر العزاوي، اللغة والحجاج، مؤسسة الرحاب الحديثة، بيروت، ط1، 2009.
3. أبوبكر العزاوي، حوار حول الحجاج، الأحمديّة للنشر، المغرب، ط1، 2010.
4. أحمد الشايب، أصول النقد الأدبي، مكتبة النهضة المصرية، مصر، ط10، 1994.
5. أحمد الوديني، نظرية المعنى بين التوصيف والتعديل والنقد، مركز النشر الجامعي، تونس، ط1، 2007.
6. أحمد أوزي، المراهق والعلاقات المدرسية، مطبعة النجاح الجديدة، المغرب، ط3، 2001.
7. أحمد أوزي، المعجم الموسوعي لعلوم التربية، دار النجاح الجديدة، المغرب، ط1، 2006.
8. أحمد حسن الزيّات، دفاع عن البلاغة، عالم الكتب، مصر، ط2، 1967.
9. إدريس مقبول، الأسس الابدستمولوجية والتداولية للنظر النحوي عند سيوييه، جدارا للكتاب للعالمي، الأردن، ط1، 2007.
10. الأزهر الزناد، دروس البلاغة العربيّة نحو رؤية جديدة، المركز الثقافي العربي، المغرب، ط1، 1992.
11. الأزهر الزناد، نسيج النصّ، المركز الثقافي العربي، المغرب، ط1، 1993.
12. آمال المغامسي، الحجاج في الحديث النبوي، الدار المتوسطة للنشر، تونس، ط1، 2016.
13. بشير ابرير، تعليمية التّصوص بين التّظريّة والتّطبيق.
14. بشير عبد الرحيم الكلوب، التكنولوجيا في عملية التّعلّم والتعليم، دار الشروق، الأردن، ط3، 2005.
15. بليغ حمدي إسماعيل، استراتيجيات تدريس اللّغة العربيّة، دار المناهج، الأردن، ط1، 2011.
16. بليغ حمدي إسماعيل، المرجع في تدريس اللّغة العربيّة (التّظريّة والتّطبيق) وكالة الصحافة العربيّة، مصر، ط1، 2022.
17. بن عيسى باطاهر، البلاغة العربيّة مقدمات وتطبيقات، دار الكتاب الجديد المتحدة، لبنان، ط1، 2008.
18. بورني ابن الصيد، دليل استخدام كتاب اللّغة العربيّة السنة الثالثة من التّعليم الابتدائي، ديوان المطبوعات المدرسية، الجزائر، 2017.
19. توفيق أحمد مرعي وآخر، طرائق التدريس العامة، دار المسيرة، الأردن، ط4، 2009.

20. توفيق أحمد مرعي وآخر، طرائق التدريس العامة، دار المسيرة الأردن، ط4، 2009.
21. ثروت مرسي، في التداوليات الاستدلالية، كنوز المعرفة، الأردن، ط1، 2018.
22. جميل حمداوي، اتجاهات أسلوبية، مكتبة المثقف، ط1، 2015.
23. جميل حمداوي، البلاغة الجديدة مفهومها وروادها وآفاقها، ركاز للنشر، الأردن، ط1، 2021.
24. جميل حمداوي، من الحجاج إلى البلاغة الجديدة، أفريقيا الشرق، المغرب، ط1، 2014.
25. حافظ نبيل عبد الفتاح، صعوبات التعلّم والتعليم العلاجي، مكتبة زهراء الشروق، مصر، ط3، 2006.
26. حسن شحاتة، تعليم اللغة العربيّة بين النظريّة والتطبيق، الدار المصرية اللبنانية، مصر، ط5، 2002.
27. حسن شحاتة، مروان السمان، المرجع في تعليم اللغة العربيّة وتعلمها، مكتبة الدار العربيّة للكتاب، مصر، ط1، 2012.
28. خالد لبصيص، التدريس العلمي والفني الشفاف، دار التنوير، الجزائر، ط1، 2004.
29. خطوط رمضان، التّقويم التربوي، دار المتنبي، الجزائر ط1، 2022.
30. الخطيب القزويني، تلخيص المفتاح، تح ياسين الأيوبي، المكتبة العصرية، بيروت، ط1، 2002.
31. خليفة بوجادي، في اللسانيات التداولية، بيت الحكمة، الجزائر ط1، 2009.
32. راتب عاشور وآخر، فنون اللغة العربيّة وأساليب تدريسها بين النظريّة والتطبيق، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط1، 2009.
33. رحمن غركان، البيان العربي دراسة أدبية، دار الرائي، دمشق، ط1، 2008.
34. رشيد بناني، من الديداكتيك إلى البيداغوجيا، الحوار الأكاديمي والجامعي، الدار البيضاء، ط1، 1991.
35. رقيق الملود، التقويم التربويّ وعلاقته بالتحصيل الدراسي، دار مرام، الجزائر، ط2، 2020.
36. رياض الجوادي، المقاربة بالكفايات، دار التجديد، ط1، 2018.
37. زبيدة محمد قرني، تخطيط المناهج الدراسيّة وتطويرها، المكتبة العصرية، مصر، ط1، 2016.
38. سعاد عبد الكريم الوائلي، طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير، دار الشروق، الأردن، ط1، 2004.

39. سعد علي زاير، صبا حامد حسين، معايير الجودة وتحسين تدريس اللغة العربية، دار المنهجية، الأردن، ط1، 2020.
40. سعد مصلوح، الأسلوب دراسة لغوية احصائية، عالم الكتب، مصر، ط3، 1992.
41. سعدية سي محمد، التعلیمیة (الديدكتيك)، دط، دت.
42. سفيان ابجيحي، بلاغة الحجاج في الخطاب السياسي، دار ركاز، الأردن، ط1، 2021.
43. سلامة موسى، البلاغة العصرية واللغة العربية، سلامة موسى للنشر والتوزيع، مصر، ط3، 1954.
44. سهيلة محمد كاظم الفتلاوي، المنهاج التعلیمی والتدريس الفاعل، دار الشروق، الأردن، ط1، 2006.
45. سيد أحمد عثمان، صعوبات التعلم، مكتبة الأنجلو المصرية، مصر، ط1، 1990.
46. شوقي حساني محمود، تطوير المناهج رؤية معاصرة، العربية للتدريب والنشر، مصر، ط1، 2009، صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار همة، الجزائر، ط4، 2009.
47. شوقي ضيف، البلاغة تطور وتاريخ، دار المعارف، مصر، ط12.
48. صبحي ابراهيم الفقي، علم اللغة النصي بين النظرية والتطبيق، دار قباء، مصر، ط1، 2000.
49. صلاح فضل، بلاغة الخطاب وعلم النص، عالم المعرفة، الكويت، ط1، 1992.
50. صلاح مصطفى، المناهج الدراسية عناصرها وأسسها وتطبيقاتها، دار المريخ، السعودية، ط1، 2000.
51. طه عبد الرحمن، في أصول الحوار وتجديد علم الكلام، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، ط2، 2000.
52. عبد الجليل هنوش، التأسيس اللغوي للبلاغة العربية (قراءة في الجذور)، كنوز المعرفة، الأردن، ط1، 2016.
53. عبد الحق منصف، رهانات البيداغوجيا المعاصرة، أفريقيا الشرق، المغرب، ط1، 2007.
54. عبد الرحمن الهاشمي وفائزة العزاوي، تدريس البلاغة العربية رؤية نظرية تطبيقية محوسبة، دار المسرة، الأردن، ط1، 2005.
55. عبد الرحمن صالح الأزرق، علم النفس التربوي للمعلمين، دار الفكر العربي، لبنان، ط1، 2000.
56. عبد السلام الجعافرة، تعليم اللغة العربية في ضوء الاتجاهات الحديثة، دار الكتاب الجامعي، الإمارات، ط1، 2004.

57. عبد العليم ابراهيم، الموجه الفني الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، دار المعارف، مصر، ط.14.
58. عبد الغفار الدماطي، صعوبات التعلّم في ضوء النظريات، دار الزهراء، السعودية، ط1، 2010.
59. عبد القادر لورسي، المرجع في التعليمية، جسور للنشر والتوزيع، الجزائر، ط1، 2016.
60. عبد القادر حسين، أثر النّحاة في البحث البلاغيّ، دار غريب، مصر، ط1، 1998.
61. عبد اللطيف الفاربي وآخرون، معجم علوم التربية، دار الخطابي، ط1، 1994.
62. عبد الله الرشدان، نعيم جعيني، المدخل إلى التربية والتعليم، دار الشروق، الأردن، ط5، 2006.
63. عبد الله صولة، في نظرية الحجاج، مسكيلياني، تونس، ط1، 2011.
64. عبد المجيد عيساني، اللغة بين المجتمع المؤسسات التعليمية، مطبعة مزوار، الجزائر، ط1، 2010.
65. عبد الهادي بن ظافر الشهري، استراتيجيات الخطاب مقارنة لغوية تداولية، دار الكتاب الجديدة المتحدة، بيروت، ط1، 2004.
66. عبد الواسع الحميري، ما الخطاب وكيف نحلله، مجد، بيروت، ط2، 2014.
67. عرفان مطرجي، الجامع لفنون اللغة العربيّة والعروض، مؤسسة الكتب الثقافية، بيروت، ط1، 1987.
68. علي الجارم، مصطفى أمين، البلاغة الواضحة، دار المعارف، مصر.
69. علي الجمبلاطي وآخرون، الأصول الحديثة لتدريس اللغة العربيّة والتربية الدينية، دار نهضة مصر للطباعة، مصر، ط2.
70. علي الشبعان، الحجاج والحقيقة وآفاق التأويل، دار الكتاب الجديدة المتحدة، بيروت، ط1، 2010.
71. علي عبد الحميد جابر، مدرس القرن الحادي والعشرين الفعال، دار الفكر العربي، مصر، ط1، 2000.
72. علي محمد الصمادي، المفاهيم الحديثة في صعوبات التعلم، دار المسيرة، الأردن، ط1، 2017.
73. عماد زغلول، نظريات التعلّم، دار الشروق، مصر، ط1، 2019.
74. العياشي أدراوي، الاستلزام الحوارية في التداول اللساني، منشورات الاختلاف، الجزائر، ط1، 2011.
75. عيد بليغ، التداولية من اللسانيات إلى النقد الأدبيّ والبلاغة، كنوز المعرفة، الأردن، ط3، 2020.
76. عيسى علي العاكوب وعلي الشتوي، الكافي في علوم البلاغة العربية، منشورات الجامعة المفتوحة، مصر، ط1، 1993.

77. فاخر عاقل، علم النفس التربوي، مطبعة الجامعة السورية، سوريا، ط1، 1957.
78. فضل حسن عباس، البلاغة فنونها وأفنانها علم المعاني، دار النفائس، الأردن، ط12، 2009.
79. فؤاد البهي السيد، الأسس النفسية للنمو، دار الفكر العربي، مصر، ط4، 1975.
80. فوزي الشريبي، المناهج مفهومها أسس بنائها عناصرها تنظيماتها، مركز الكتاب للنشر، ط1، 2015.
81. فوزي عبد ربه عيد، المقاييس البلاغية، دار الثقافة، مصر، دط، 1983.
82. كامل الدليمي، أساليب تدريس قواعد اللغة، دار المناهج، الأردن، ط1، 2013.
83. كفاح العسكري وآخرون، نظريات التّعلّم وتطبيقاتها التّربويّة، دار تموز، دمشق، ط1، 2012.
84. كمال بوليفة، المرشد العملي للمعلمين، دار اليمن، قسنطينة (الجزائر)، 2002.
85. كمال عبد الحميد زيتون، التدريس نماذجه ومهاراته، عالم الكتب مصر ط1، 2003.
86. لخضر لكحل، كمال فرحاوي، أساسيات التخطيط التربويّ التّطويّة والتّطبيقية، وزارة التربية الوطنية، 2009.
87. ماهر صبري، من الوسائل التّعليميّة إلى تكنولوجيا التّعليم، الكتاب الجامعي العربي، مصر، ط1، 2009.
88. مجمع اللّغة العربية، المعجم الوجيز، دار التحرير للطباعة والنشر، مصر، 1989.
89. مجيد الماشطة، شطايا لسانية، دار السياب، لندن، ط1، 2008.
90. محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللّغة العربية، دار الشروق، الأردن، ط1، 2006.
91. محمد الدريج، ديداكتيك اللغات واللسانيات التطبيقية، منشورات مجلة كراسات تربوية، المغرب، 2019.
92. محمد الدريج، مدخل إلى علم التدريس تحليل العملية التّعليميّة، دار الكتاب الجامعي، الإمارات العربية المتحدة، ط1، 2003.
93. محمد السيد علي، اتجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرق التدريس، دار المسيرة، الأردن، ط1، 2011.
94. محمد الشاوش، أصول تحليل الخطاب في التّطويّة النحوية العربية، المؤسسة العربيّة للتوزيع، تونس، ط1، 2001.

95. محمد الصغير بناني، البلاغة العربية وأصولها النظرية، أطروحة دكتوراه، جامعة الجزائر 1993.
96. محمد النوبي محمد علي، صعوبات التعلّم بين المهارات والاضطرابات، دار صفاء، الأردن، ط1، 2011.
97. محمد زغلول سلام، أثر القرآن في تطور النقد العربي إلى آخر القرن الرابع الهجري، مكتبة الشباب، مصر، ط1.
98. محمد زكي العشماوي، قضايا النقد الأدبي بين القديم والحديث، دار النهضة العربية، بيروت، ط1، 1979.
99. محمد سالم الطلبة، الحجاج في البلاغة المعاصرة، دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت، ط1، 2008.
100. محمد صابر سليم وآخرون، بناء المخططات وتخطيطها، دار الفكر، الأردن، ط1، 2006.
101. محمد صالح بن عمر، كيف نعلم العربية لغة حية؟، بحث في إشكاليات المنهج، دار الخدمات العامة للنشر، تونس ط1، 1998.
102. محمد صبحي عبد السلام، صعوبات التعلّم والتأخر الدراسي، مؤسسة اقرأ، مصر، ط1، 2009.
103. محمد عبد المطلب، البلاغة والأسلوبية، مكتبة لبنان ناشرون، بيروت، ط1، 1994.
104. محمد عبد المنعم خفاجي وآخرون، الأسلوبية والبيان العربي، الدار المصرية اللبنانية، مصر، ط1، 1992.
105. محمد كريم الكواز، البلاغة والنقد المصطلح والنشأة والتجديد، مؤسسة الانتشار العربي، بيروت، ط1، 2006.
106. محمد محمد يونس، مقدمة في علمي الدلالة والتخاطب، دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت، ط1، 2004.
107. محمد مشبال، محاضرات في البلاغة الجديدة، دار الرافدين، بيروت، ط1، 2021.
108. محمود أحمد نخلة، أفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر، دار المعرفة الجامعية، مصر، ط1، 2002.
109. محمود رشدي خاطر وآخرون، تعليم اللغة العربية، مطابع سجل العرب، مصر، ط4، 1985.
110. محمود عكاشة، النظرية البراجماتية اللسانية (التداولية)، مكتبة الآداب، القاهرة، ط1، 2013.
111. محمود عكاشة، النظرية البراجماتية اللسانية، دار الآداب، مصر، ط1، 2003.

112. محمود عكاشة، لغة الخطاب السياسي، دار النشر للجامعات، مصر، ط1، 2005.
113. مدخل إلى اللسانيات التداولية، جيلالي دلاش، تر محمد يحياتن، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.
114. المركز الوطني للوثائق التربوية، الكتاب المدرسي 2000، إصدارات المركز الوطني للوثائق التربوية، الجزائر، 2000.
115. المركز الوطني للوثائق التربوية، سلسلة المربي، وزارة التربية الوطنية، 2005.
116. مسعودي صحراوي، التداولية عند العلماء العرب، دار التنوير، الجزائر، ط2، 2020.
117. مصطفى أبو أسعد، المراهقون المزعجون، دار الإبداع الفكري، الكويت، ط1، 2010.
118. مصطفى الصاوي الجويني، البيان فن الصورة، دار المعرفة الجامعية، مصر، ط1، 1993.
119. مصطفى الصاوي الجويني، البلاغة العربية، تأصيل وتجديد، منشأة المعارف، مصر، ط1، 1985.
120. مصطفى الصاوي الجويني، المعاني علم الأسلوب، دار المعرفة الجامعية، مصر، دط، 1996.
121. مصطفى بوشوك، تعليم وتعلم اللغة العربية وثقافتها، دراسة نظرية وميدانية، الرباط، 2000.
122. مصطفى نوري القمش، الموهوبون ذوو صعوبات التعلم، دار الثقافة، الأردن، ط1، 2012.
123. منيرة حسن الصعيدي، المناهج المتكاملة، مكتبة الأنجلو المصرية، مصر، ط1، 1981.
124. موسى سامح ربابعة، الأسلوبية مفاهيمها وتحليلاتها، دار الكندي، الأردن، ط1، 2003.
125. ناجي تمار، عبد الرحمن بن بريكة، المناهج التعليمية والتقييم التربوي.
126. ناظم عودة، تكوين النظرية في الفكر الإسلامي والفكر العربي المعاصر، دار الكتاب الجديد، بيروت، ط1، 2009.
127. نجم غالي الموسوي وآخر، مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها، دار الصادق الثقافية، العراق، ط1، 2019.
128. نجوى فيران، مباحث في اللسانيات التطبيقية والتعليمية، دار خيال، الجزائر، ط1، 2021.
129. نسام بنت محمد بن حسين، تفعيل التعليم الإلكتروني بالتعليم الثانوي، جامعة أم القرى، السعودية 2009.
130. نعمان بوقرة، الخطاب الأدبي ورهانات التأويل، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط1، 2012.
131. نعمان بوقرة، اللسانيات العامة اتجاهاتها وقضاياها الراهنة، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط1، 2009.

132. نواري سعودي أبوزيد، في تداولية الخطاب الأدبيّ المبادئ والإجراء، بيت الحكمة، الجزائر، ط1، 2009.

133. وزارة التربية الوطنية، منهاج اللغة العربيّة للسنة الثالثة من التعليم الثانويّ العام والتكنولوجي، الجزائر، 2007،

134. يوسف أبو العدوس، الأسلوبية الرؤية والتطبيق، دار المسرة، الأردن، ط1، 2007.

المراجع المترجمة:

1. أوزوالد ديكر و جان ماري سشايفر، القاموس الموسوعي الجديد لعلوم اللسان، تر منذر عياشي، المركز الثقافي العربي، المغرب، ط2، 2007.

2. جورج يول، التداوليّة، تر قصي العتاي، الدار العربيّة للعلوم، بيروت، ط12010.

3. جوليان لونجي وجورج سرفاني، قاموس التداولية، تر لطفي السيد منصور، دار الرافدين، بيروت، ط1، 2000.

4. جون أو ستين، نظرية أفعال الكلام العامة، تر عبد القادر قنيني، أفريقيا الشرق، المغرب، ط1، 2020.

5. جيوفري ليتش، مبادئ التداولية، تر عبد القادر قنيني، إفريقيا الشرق، المغرب، ط1، 2013.

6. دومينيك مانغونو، المصطلحات المفاتيح لتحليل الخطاب، تر محمد يحياتن، الدار العربيّة للعلوم ناشرون، ط1، 2008.

7. سارنوف أ.مدنيك، التعلم، تر، محمد اسماعيل، دار الشروق، مصر، ط3، 1989.

8. سوسير، علم اللغة العام، تر يوئيل يوسف عزيز، دار أفاق عربية، بغداد، ط1، 1985.

9. فان دايك، النصّ والسياق، تر عبد القادر قنيني، إفريقيا الشرق، المغرب، ط1، 2000.

10. فليب بروطون، الحجاج في التواصل، تر محمد مشبال وآخر، المركز القومي للترجمة، مصر، ط1، 2013.

11. فولفجانج هاينه، مدخل إلى علم اللغة النصي، تر فالح العجمي، النشر العلمي والمطابع، السعودية، ط1، 1999.

12. المعجم الفلسفي المختصر، تر توفيق سلوم، دار التقدم، موسكو، ط1، 1986.

13. هنريش بليت، البلاغة والأسلوبية نحو نموذج سيميائي لتحليل النصّ، تر محمد العمري، إفريقيا الشرق، المغرب، ط1، 1999.

المجلات

1. تعليمية البلاغة عند القدماء والحديثين، وهيبة بن حدو، جامعة تلمسان، (مقال).
2. حاتم الصكر، التطور النظري للتحليل النص، المجلة العربية للثقافة، تونس، ع32، 1997.
3. حسين الأسود، أصول العلاقة بين البلاغة والنقد القديم حتى نهاية القرن الرابع الهجري، مجلة مجمع اللغة العربية بدمشق، المجلد81.
4. سعدة خليفة أحمد، صعوبات التعلم في اللغة العربية، المؤتمر الدولي الخامس للغة العربية.
5. شريفة شوشة، دور المنهاج التربوي في العملية التعليمية وأهم المقاربات المتبعة، مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية، ع4، 2021.
6. عبد اللطيف حني، طرق تعليمية علوم البلاغة العربية وأثرها في المهارات اللغوية للمتعلم بين الواقع والمأمول، جامعة الطارف (مقال).
7. يومعي جميلة، حدود التواصل بين البلاغة والأسلوبية (دراسة مقارنة)، مجلة مقاليد، ع14، 2018.
8. عبد اللطيف الفاربي، مدخل إلى ديداكتيكا اللغات حقول ومجالات اشتغال الدايداكتيكي، مجلة ديداكتيكا، ع1.

الرسائل والأطاريح

1. رشيدة آيت عبد السلام، تعليمية البلاغة العربية على ضوء علوم اللسان الحديثة، أطروحة دكتوراه، جامعة الجزائر، 2007.
2. أحمد راجع، تعليمية نشاط البلاغة في المرحلة الثانوية، أطروحة دكتوراه، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة. 2016.
3. سعيد المطرفي، دور البلاغة العربية في دراسة النصّ الأبي وتقويمه، أطروحة علمية، جامعة أم القرى، السعودية.
4. بلحاج فروجة، التوافق النفسي والاجتماعي وعلاقته بالدافعية للتعلم لدى المراهق المتمدرس في التعليم الثانوي، رسالة ماجستير، جامعة مولود معمري، تيزي وزو.

الفهرس

المدخل: مفاهيم أساسية

06	تمهيد
06	1 التّعليميّة
08	1.1 أنواعها
08	1.1.1 التّعليميّة العامّة
09	2.1.1 التّعليميّة الخاصّة
09	2.1 موضوع التّعليميّة
12	3.1 التّعليميّة والبيداغوجيا
14	4.1 علاقة التّعليميّة بالعلوم الأخرى
14	1.4.1 اللّسانيات
15	2.4.1 علم النفس بأنواعه
16	3.4.1 علم الاجتماع بأنواعه
17	2 تعريف التّداوليّة
21	1.2 أهمية المنهج التّداوليّ
22	2.2 علاقة التّداوليّة بالعلوم الأخرى
22	1.2.2 علاقة التّداوليّة باللّسانيات
23	2.2.2 علاقة التّداوليّة بعلم الدّلالة
24	3.2.2 علاقة التّداوليّة بعلم البلاغة
25	4.2.2 علاقة التّداوليّة بالتّعليميّة
26	3 مفاهيم التّداوليّة

26	1.3	الفعل الكلامي
28	4	سيرل والأفعال الكلامية
29	1.4	نظرية الاستلزام الحوارية
31	2.4	نظرية الملاءمة
32	3.4	النظرية الحجاجية
الفصل الأول: تعليمية البلاغة العربية بين القديم والحديث		
36	1	مفهوم البلاغة العربية
44	2	مفهوم البلاغة عند المحدثين
45	3	نشأة البلاغة العربية ومراحل تطورها
45	1.3	مرحلة النشأة والمخاض
45	2.3	مرحلة النمو
46	3.3	مرحلة الازدهار
47	4.3	مرحلة التعقيد والجمود
47	5.3	مرحلة النهضة والبعث
48	4	فوائد تعلّم علم البلاغة العربية
48	5	علاقة البلاغة بالعلوم المختلفة
49	1.5	علاقة البلاغة بالنقد الأدبي
51	2.5	علاقة البلاغة بالأسلوبية
52	1.2.5	ماهية الأسلوبية
54	2.2.5	موضوع الأسلوبية
55	3.2.5	البلاغة والأسلوبية
55	4.2.5	أوجه التداخل بين البلاغة والأسلوبية
56	5.2.5	أوجه الاختلاف بين البلاغة والأسلوبية
57	3.5	علاقة البلاغة بالنحو

60	4.5	علاقة البلاغة بعلم النصّ
67	6	البلاغة الجديدة
72	7	تعليمية البلاغة في التراث العربيّ
74	1.7	التلخيصات
75	2.7	الشّروح
77	8	تعليمية البلاغة العربيّة عند المحدثين
الفصل الثّاني: منهاج البلاغة المدرسيّ ومكوّناته		
84	1	مفهوم المنهاج
88	2	خصائص المنهاج المدرسي
89	3	عناصر المنهاج
90	1.3	الأهداف
92	2.3	المحتوى
93	3.3	أساليب التّعليم
95	4.3	الوسائل التّعليميّة
96	5.3	التّقويم
96	4	أسس بناء المناهج الدّراسيّة
96	1.4	الاتّجاه الفلسفيّ
97	2.4	الاتّجاه المعرفيّ
98	3.4	الاتّجاه النفسيّ
99	4.4	الاتّجاه الاجتماعيّ
100	5	تعريف الكتاب المدرسيّ
101	6	أهميّة الكتاب المدرسيّ في العمليّة التّعليميّة
102	7	منهاج تعليم البلاغة العربيّة في الطّور الثّانويّ في المدرسة الجزائريّة
103	1.7	تعليم البلاغة في ظلّ المقاربة بالمحتوى

104	2.7	تعليم البلاغة في ظلّ المقاربة بالأهداف
106	3.7	تعليم البلاغة في ظلّ المقاربة بالكفاءات
107	1.3.7	مفاهيم أساسية في التّعلّم بالكفايات
111	2.3.7	تدريس البلاغة العربيّة وفق المقاربة بالكفاءات
112	8	خطوات الدّرس البلاغيّ
114	9	أهميّة تدريس البلاغة في الطّور الثّانويّ
115	10	أهداف تدريس البلاغة في الطّور الثّانويّ
117	11	طرائق تدريس البلاغة العربيّة في الطّور الثّانويّ
الفصل الثّالث: صعوبات تعلّم مادّة البلاغة في الطّور الثّانويّ		
144	1	مفهوم صعوبات التّعلّم
147	2	النّظريات المفسّرة لصعوبات التّعلّم
160	3	صعوبات تعلم البلاغة العربيّة
161	1.3	صعوبات تتعلّق بالمتعلّم
164	2.3	أهم صعوبات تعلّم البلاغة العربيّة من وجهة نظر المعلّمين
168	4	مقترحات علاج صعوبات تعليميّة البلاغة العربيّة
168	1.4	الحلول المقترحة لصعوبات مجال الأهداف
168	2.4	الحلول المقترحة لصعوبات مجال المدرّسين
169	3.4	الحلول المقترحة لصعوبات مجال المتعلّمين
170	5	صعوبات تعلّم البلاغة المتعلّقة بالتّقويم بأساليب التّقويم
186	6	صعوبات تعلّم مادّة البلاغة المتعلّقة بطرائق التّدريس
188	1.6	صعوبات تعلم مادّة البلاغة المتعلّقة بالمادّة
189	2.6	صعوبات تعلّم مادّة البلاغة العربيّة في مجال الأهداف
الفصل التّطبيقيّ: تفريغ بيانات الاستبانة وتحليلها		
193		تمهيد

194	1 نتائج الاستبيان الخاص بالأساتذة
224	2 تحليل الاستبانة الموجهة إلى تلاميذ التعليم الثانوي
245	الملاحق
254	المصادر والمراجع
265	فهرس الموضوعات

تهدف هذه الأطروحة إلى دراسة تعليمية البلاغة العربية في الطور الثانوي من خلال تحليل الإشكالات النظرية والتطبيقية التي تواجه تدريسها في المدرسة الجزائرية. تنطلق الدراسة من ملاحظة مركزية مفادها أنّ البلاغة - رغم مكانتها في التراث العربي - لم تستطع أن تجد موقعها الحقيقي في الممارسات التعليمية الحديثة، إذ ما تزال تُدرّس في كثير من الأحيان بأسلوب تقليدي يركّز على الحفظ والتلقين بدل الفهم والتطبيق.

يتناول هذا البحث البلاغة من منظور لساني تربوي حديث، معتبراً إياها مجالاً لتكوين الكفاءة التواصلية والجمالية لدى المتعلم، لا مجرد تزيين لغوي أو مهارة لفظية. وتستند الدراسة إلى خلفية نظرية تجمع بين اللسانيات الحديثة، ونظريات التواصل، وتحليل الخطاب، إلى جانب الموروث البلاغي العربي الذي يمثله الجرجاني والسكاكي وغيرهما.

وتتلخص الأطروحة إلى أنّ البلاغة العربية يمكن أن تستعيد حيويتها في المدرسة إذا ما تمّ تحويلها من تراث جامد إلى معرفة وظيفية تُسهم في تنمية الحسّ الجمالي، وتطوير القدرة على التواصل الفعّال والتفكير النقدي لدى المتعلم.

This dissertation aims to examine the teaching of Arabic rhetoric at the secondary school level by analyzing the theoretical and practical challenges that hinder its instruction within the Algerian educational system. The study is based on a central observation: despite its prestigious status in the Arabic intellectual heritage, rhetoric has not yet found its proper place in modern educational practices. It is still, in many cases, taught through traditional methods that emphasize memorization and rote learning rather than understanding and application.

The research approaches rhetoric from a modern linguistic and pedagogical perspective, viewing it as a field for developing learners' communicative and aesthetic competence, rather than merely a form of linguistic ornamentation or verbal skill. The theoretical framework combines insights from modern linguistics, communication theories, and discourse analysis, alongside the rich Arabic rhetorical tradition represented by scholars such as al-Jurjani and al-Sakkaki.

The dissertation concludes that Arabic rhetoric can regain its vitality in schools if it is transformed from a static heritage into functional knowledge that contributes to the development of aesthetic sensibility, the enhancement of effective communication skills, and the cultivation of critical thinking among learners.